

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

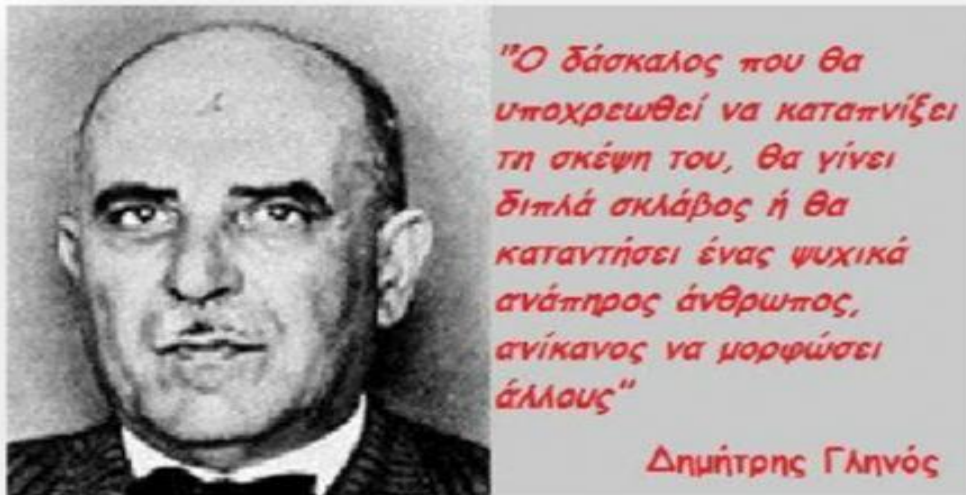
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής:
Θεωρητικές, Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις στην
Ιστορία και στην Τοπική Ιστορία



Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία

Αθανάσιος Μπαλτάς (Α.Μ.470)

Θέμα: Ο ριζοσπαστισμός στο χώρο της παιδαγωγικής:
από το Γληνό στην Κριτική Θεωρία



Σύμβουλος καθηγητής: Ιωάννης Μπέτσας

Φλώρινα, Απρίλιος 2018

Στην οικογένειά μου και
σε κάθε σκεπτόμενο εκπαιδευτικό

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πάνω από τα δύο τρίτα ενός αιώνα χωρίζουν τις ιδεολογικές απόψεις του Έλληνα διδασκάλου του γένους, Δημήτρη Γληνού και του Βραζιλιάνου εκπαιδευτικού Paulo Freire. Παρά την απόσταση του χρόνου και του τόπου, αν κανένας εντυφλήσει στα ιστορικά τεκταινόμενα της ζωής και της δράσης τους, θα παρατηρήσει κατ' αρχάς ότι οι δύο αυτοί μεγάλοι παιδαγωγοί αποτέλεσαν σταθμό, ο καθένας χωριστά, στον εκπαιδευτικό ρου της Ιστορίας και με πιο ενδελεχή μελέτη θα συνειδητοποιήσει ότι ο Βραζιλιάνος Paulo Freire, στοχαστής και εμπνευστής της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής -που θα βρει πρόσφορο έδαφος και θα εδραιωθεί μέσα από τις προσπάθειες των Giroux Mc Laren, Apple κ.α. στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού στα τέλη της δεκαετίας του '60- στην ουσία θα ταυτιστεί με τις απόψεις και τη δράση του Έλληνα Δημήτρη Γληνού, ο οποίος θεωρούσε ότι η γλώσσα, η τέχνη, τα ήθη και τα έθιμα επηρεάζονται άμεσα από την εξέλιξη της κοινωνίας στην πορεία των χρόνων και αυτά πρέπει να αποτελούν τα στοιχεία της εθνικής αγωγής.

Όταν την περίοδο του μεσοπολέμου, στην κορύφωση της μεγάλης οικονομικής κρίσης του 1932, που οδήγησε στην επίσημη πτώχευση της χώρας, ο Δημήτρης Γληνός έγραφε άρθρα σχετικά με την παιδεία, με στόχο την βελτίωση της κοινωνίας, δεν μπορούσε να φανταστεί την επικαιρότητα των λόγων του και την ταύτιση των απόψεών του με έναν άλλο εκπαιδευτικό, εξήντα και πλέον χρόνια αργότερα, που μορφώνοντας τους αγράμματους Βραζιλιάνους, επέδρασε καθοριστικά στα κοινωνικά αλλά και στα εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής του και των επερχόμενων γενεών.

Στόχος της παρούσας προσπάθειας είναι, μέσα από την εργογραφία, τη δράση και το βίο του Δημήτρη Γληνού να φανερωθεί ο στοχασμός και η ιδεολογία του σχετικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ονειρεύθηκε, που αποτελεί τον πρόδρομο της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, την οποία εμπνεύστηκε και έκανε πράξη σε όλη του τη ζωή, ο άλλος «γίγαντας» της εκπαίδευσης, στην άλλη άκρη της γης, ο Paulo Freire.

ABSTRACT

More than one third of a century separates the ideological views of the Greek teacher, Dimitris Glinos and the Brazilian educator, Paulo Freire. Despite the distance, the era and the place, if someone studies carefully the historical events of their life and actions, he will notice first that those two great pedagogues changed the flow of history in education and within a more in-depth study he will further realize that the Brazilian Paulo Freire, introducer and inspirer of the radical pedagogy –which will find fertile ground and will be established through the efforts of Giroux, McLaren, Apple and others on the other side of the Atlantic in the late ‘60s- was in essence identified with the views and actions of the Greek Dimitris Glinos, who strongly believed that the language, the art, the morality and the customs were directly influenced by the evolution of society in the course of time, and these should be the elements of a National Education.

When, during the interwar period, at the height of the great economic crisis of Greece in 1932, which led to the official bankruptcy of the country, Dimitris Glinos was writing articles on education, aiming at improving society, could not have imagined the major impact and the permanence of his words, which were identical with the views of another teacher, who, by educating the illiterate Brazilians, created a serious impact on the social and educational events of his time and on coming generations.

The aim of this thesis is, through scrutiny study of the local and international bibliography, to reveal Dimitris Glinos’ life and ideas about education reform, which were the precursor of critical/radical pedagogy and inspired one other “giant” of education, on the other side of the globe, Paulo Freire.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	8
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
Ο ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΓΛΗΝΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ	14
A.1.1. Ο Γληνός και η εποχή του	15
A.1.2. Ιστορική ανασκόπηση του γλωσσικού ζητήματος και η θέση του Δημήτρη Γληνού	22
A.1.2.1. Τα αίτια που δημιούργησαν το γλωσσικό ζήτημα και η επίδρασή του στην εκπαιδευτική διαδικασία	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
Ο PAULO FREIRE ΕΚΦΡΑΣΤΗΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ/ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	36
B.2.1. Η εμφάνιση και η εδραίωση της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής	38
B.2.1.1. Η κριτική σχολή της Φρανκφούρτης	46
B.2.2. Οι σύγχρονοι της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής: η επίδραση που δέχθηκαν από τον Freire	48
B.2.3. Οι εκπρόσωποι της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής και οι θέσεις τους	50
B.3.3. Η κριτική της κριτικής παιδαγωγικής	57

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ ΠΩΣ ΕΚΦΡΑΖΕΤΑΙ Ο ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ	66
B.1.1. Η μαρξιστική θεωρία για την αγωγή	67
B.1.2. Ο Γληνός πρόδρομος και πρωτεργάτης της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής	69
B.1.2.1. Η αντιπαράθεση στους κόλπους της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής αντίστοιχη της αντιπαράθεσης Γληνού-Δελμούζου ...	71
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΡΑΜΜΑΤΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΟΥΣ.....	77
B.2.1. Ο Γληνός μιλάει για την αγραμματοσύνη	77
B.2.2. Οι απόψεις του Γληνού για τον τρόπο με τον οποίο θα εισαχθούν τα παιδιά στην κριτική σκέψη	81
B.2.3. Ο Freire και η μόρφωση των αγραμμάτων της Βραζιλίας με τη συνέργεια της κριτικής σκέψης.....	84
B.2.4. Οι θέσεις των Γληνού και Freire σχετικά με την εκπαίδευση: Κοινά σημεία στο έργο και τη ζωή τους	89
B.2.4.1. Διαφορές μεταξύ Γληνού και Freire	94
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	96
ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	100
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	101
Πηγές	101
Βοηθήματα	101
Νομολογία	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	116

«Ελάτε να οργανώσουμε την αλληλεγγύη... να βοηθήσουμε το ζύπνημα και τη συνειδητοποίηση της αλληλεγγύης, να βοηθήσουμε να φανερωθεί έμπραχτα στο πρόβλημα του φτωχού παιδιού. Η αλληλεγγύη των εργαζομένων κάνει θαύματα... Γιατί θα ξυπνήσει τη συνείδηση του σκοτεινού δρόμου σε χιλιάδες χιλιάδων ανθρώπους. Όσοι μπορούν, όσοι θέλουν, όσοι νιώθουν, ας κινηθούν. Τώρα είναι η στιγμή. Κάθε μέρα που περνάει θέτει τα προβλήματα οξύτερα και επιταχικότερα. Ο αγώνας για τα δικαιώματα του παιδιού του εργαζόμενου λαού είναι ένας ευγενικός αγώνας. Ας έρθουνε μαζί μας, όσοι θέλουνε να προσφέρουνε και τις πιο μικρές υπηρεσίες στο μεγάλο τούτο έργο. Η βοήθειά τους θα είναι πολύτιμη. Μία οργανωτική επιτροπή πρέπει να πάρει στα χέρια της το ζήτημα αμέσως. Μία εντατική δουλειά πρέπει να αρχίσει, που θα ξυπνήσει, θα φωτίσει, θα κινητοποιήσει μάζες και που πριν απ' όλα θα διοργανώσει έμπραχτη αλληλεγγύη, θα δώσει άμεση βοήθεια για το παιδί».

Δημήτρης Γληνός, 1927

«Η μόρφωση είναι άσκηση ελευθερίας, ένα όπλο για κοινωνική αλλαγή, για την καλλιέργεια μιας ταυτότητας, που θα επιτρέψει στους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται, να ερμηνεύουν, να κριτικάρουν και τελικά να μεταμορφώνουν τον γύρω τους κόσμο... Δάσκαλοι και μαθητές πρέπει να συγκεντρώνουν την προσοχή τους πάνω στα πραγματικά προβλήματα. Συνδυάζοντας τη σκέψη και τη δράση θα πρέπει να θέτουν σε λειτουργία την κριτική τους συνείδηση, ώστε να λυτρωθούν από τη δίδυμη υποδούλωση της σιωπής και του μονολόγου. Με αυτόν τον τρόπο θα οδηγηθούν σε μία νέα, πιο δυναμική αντίληψη της πραγματικότητας».

Freire, 1974

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π.Θ.	:	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
βλ.	:	βλέπε
εκδ.	:	εκδόσεις
επιμ.	:	επιμέλεια
ΗΠΑ	:	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΚΚΕ	:	Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας
Μ.Ι.Ε.Τ.	:	Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης
μτφ.	:	μετάφραση
Πρβλ.	:	Παράβαλε
σ.	:	σελίδα
συν.	:	συνεργάτες
τ.	:	τόμος
τεύχ.	:	τεύχος/η
υποσ.	:	υποσημείωση
χ.χ.	:	χωρίς χρονολογία

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Όποιος είδε το κινηματογραφικό έργο «Στο δάσκαλό μας με αγάπη» (*To Sir With Love*) σίγουρα θα συγκινήθηκε από τον ευαισθητοποιημένο και γεμάτο πάθος και ιδανικά δάσκαλο, που προσπαθούσε να εμπνεύσει τους αδιάφορους και κουρασμένους ψυχικά μαθητές του και να τους εισαγάγει στον «Κόσμο του Καλού και του Ωραίου» της ακαδημαϊκής σκέψης.

Ίσως αυτή η αγάπη για τον άνθρωπο, για την καλλιέργεια του πνεύματος και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ήταν που ώθησε, τόσο τον Γληνό όσο και τον Freire, να βάλουν την εκπαίδευση σε νέες βάσεις, που να στηρίζονται στον προοδευτικό μοντερνισμό, στα κοινωνικά κινήματα και σε μια μορφή διδασκαλίας, βαθιά πολιτικοποιημένη. Η ταυτότητα των θέσεών τους πυροδοτήθηκε προφανώς από την ακράδαντη πεποίθηση ότι η σύγχρονη εκπαίδευση για να έχει αποτελέσματα, θα πρέπει να στρέψει την προσοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα πολιτικά δρώμενα, ώστε να επαναπροσδιορισθεί και να επανατοποθετηθεί σε σύγχρονες πλέον κοινωνικές και παρεπόμενα πολιτικές βάσεις.

Μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που υποστηρίζει την ισότητα, την ενεργητική δράση, την αφύπνιση των συνειδήσεων, το σεβασμό στην ιδιαιτερότητα, στη μοναδικότητα, στη δημοκρατία και στην ελεύθερη έκφραση απόψεων και ιδεών οι Γληνός και Freire, θέλησαν να δημιουργήσουν για τα παιδιά αλλά και για τους μεγάλους, μία νέα ιδεατή Πολιτεία, αντίστοιχη με αυτή του Πλάτωνα, αλλά προσαρμοσμένη στη σύγχρονη ζωή, με πολίτες «ικανούς να σκέπτονται».

Όπως όμως κάθε λόγος έχει και αντίλογο, έτσι οι απόψεις των δύο αυτών ανδρών δέχθηκαν αντίστοιχη κριτική από την πνευματική παγκόσμια κοινότητα. Βέβαια η κριτική που δέχθηκαν, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να μειώσει τη σπουδαιότητα του έργου τους και την προσφορά τους στην εκπαίδευση και στην επιστήμη γενικότερα. Οι μοναδικές αυτές προσωπικότητες και η αγάπη τους για την παιδεία ήταν και το εφалτήριο που ενέπνευσε την παρούσα προσπάθεια. Μπορεί οι διάφορες απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση και τις παιδαγωγικές εφαρμογές της να έχουν υποστηριχθεί, συγκριθεί, αμφισβητηθεί, κατακριθεί, απορριφθεί, όμως, αδιαμφισβήτητα σε αυτή την πολυμορφία και πολυγωνμία στηρίζεται κάθε μορφή προόδου και πνευματικής αναγέννησης.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Σήμερα όλοι έχουν ανάγκη από τη μόρφωση, όσο και από την υλική τροφή... Αυτή όμως η μόρφωση έχει ανάγκη από καθοδήγηση... Ο δάσκαλος που θα υποχρεωθεί να καταπνίξει τη σκέψη του, θα γίνει διπλά σκλάβος ή θα καταντήσει ένας ψυχικά ανάπηρος άνθρωπος, ανίκανος να μορφώσει άλλους» (Γληνός 1932, σ.7).

«Η αγωγή είναι απελευθερωτική δύναμη για τις λαϊκές τάξεις, όταν έχει ως βασικές της αρχές, την κοινωνική διάσταση της σκέψης και της γνώσης, την κριτική κατανόηση της διαλεκτικής σχέσης συνείδησης-κόσμου με σκοπό τον εξανθρωπισμό του ανθρώπου, την προσέγγιση της γνώσης ως δημιουργήμα του στοχασμού και της δράσης πάνω στην πραγματικότητα, την πολιτική θέση υπέρ των αδυνάτων και το στόχο του ριζικού κοινωνικού μετασχηματισμού προς μία δημοκρατική σοσιαλιστική κοινωνία χωρίς τις παραμορφώσεις, τον ολοκληρωτισμό και σεχταρισμό της σταλινικής ιδεολογίας... Επομένως ο σωστός δάσκαλος πρέπει να καταγγέλλει τις καταπιεστικές δομές και να εργάζεται ενάντια στην κυρίαρχη ιδεολογία, 'αναγγέλλοντας' τη δομή που εξανθρωπίζει, ως προσχέδιο για την κοινωνική απελευθέρωση» (Freire, 2006, σ.10 και σ.21).

Πάνω από τα δύο τρίτα ενός αιώνα χωρίζουν τις ιδεολογικές απόψεις των δύο αυτών μεγάλων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτέλεσαν σταθμό, ο καθένας χωριστά, στον εκπαιδευτικό ρου της Ιστορίας. Ο Βραζιλιάνος Paulo Freire (Φρέιρε 1977 – Freire 2006), στοχαστής και εμπνευστής της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής - που θα βρει πρόσφορο έδαφος και θα εδραιωθεί μέσα από τις προσπάθειες των Giroux (1983), Mc Laren (1989), Apple (στο Johnston, 1999, σ.557-565) κ.α. στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού στα τέλη της δεκαετίας του '60 και αργότερα- στην ουσία θα ταυτιστεί με τις απόψεις και τη δράση του Έλληνα Δημήτρη Γληνού, ο οποίος θεωρούσε ότι η γλώσσα, η τέχνη, τα ήθη και τα έθιμα επηρεάζονται άμεσα από την εξέλιξη της κοινωνίας στην πορεία των χρόνων και αυτά πρέπει να αποτελούν τα στοιχεία της εθνικής αγωγής (Γληνός: 1972).

Όταν την περίοδο του μεσοπολέμου, στην κορύφωση της μεγάλης οικονομικής κρίσης του 1932, που οδήγησε στην επίσημη πτώχευση της χώρας, ο Δημήτρης Γληνός έγραφε άρθρα σχετικά με την παιδεία, με στόχο την βελτίωση της κοινωνίας, δεν μπορούσε να φανταστεί την επικαιρότητα των λόγων του και την

ταύτιση των απόψεών του με έναν άλλο εκπαιδευτικό, εξήντα και πλέον χρόνια αργότερα, που μορφώνοντας τους αγράμματους Βραζιλιάνους, επέδρασε καθοριστικά στα κοινωνικά αλλά και εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής του και των επερχόμενων γενεών, θέτοντας τις βάσεις του οικοδομήματος της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, που επηρέασε και εξακολουθεί να επηρεάζει το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι σε παγκόσμια θα λέγαμε έκταση (Γληνός, 1927 – Σιπητάνου, 2011).

Η ριζοσπαστική παιδαγωγική στηρίζεται στην έννοια του Karl Marx «αναπαραγωγή»¹, η οποία έγινε μία από τις κύριες κατευθυντήριες ιδέες, που διαμόρφωσαν τις κοινωνικές θεωρίες για τη σχολική εκπαίδευση. Με δύο λόγια, η ριζοσπαστική/κριτική παιδαγωγική δεν κατηγορεί τους μαθητές για την τυχόν εκπαιδευτική αποτυχία αλλά κατηγορεί ευθέως την κυρίαρχη κοινωνία. Η ριζοσπαστική/κριτική παιδαγωγική έχει τις ρίζες της μεν στις μαρξιστικές ιδέες και είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το πνεύμα του σοσιαλισμού (Giroux, 1980 – Mayo, 2002), όμως δεν αποτελεί μονόδρομο ούτε μία συγκεκριμένη πρακτική, αλλά κάτω από την «ομπρέλα» της συντάσσονται παιδαγωγικές τάσεις που πυροδότησαν συζητήσεις, κοινές προσπάθειες αλλά και έντονες διαφωνίες ανάμεσα στους παιδαγωγικούς και γενικά στους επιστημονικούς κύκλους και διαμόρφωσαν τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα σε όλο σχεδόν τον κόσμο (Entwistle, 1978 – Hoare 1980).

Βέβαια, όπως υποστηρίζει και ο Lynd (στο Zinn, 1967, σ.174), για τους μελετητές της, *«η ιστορία ταξιδεύοντας χωρίς να την καθοδηγεί κανένα πολιτικό αστέρι, εκτός από την αντικειμενική έρευνα του παρελθόντος, γίνεται ένα μεγάλο εγχείρημα μιας περιπλάνησης χωρίς τέλος»*. Όμως, ο γνήσιος ερευνητής, μέσα από αυτό το εγχείρημα συνειδητοποιεί ότι η πολιτική, στις περισσότερες περιπτώσεις, βάζει το λιθαράκι της σε κάθε μορφή τέχνης και επιστήμης, στην καθημερινή ζωή και στην εκπαίδευση, στην κοινωνικοποίηση και στη δημιουργία ιδεολογημάτων, αρχών και αξιών. Στο καθημερινό γίγνεσθαι η προσωπικότητα των ανθρώπων, κυρίως των νέων, σμιλεύεται με τα πολιτικά τεκταινόμενα της εκάστοτε εποχής και οι γενεές γαλουχούνται μέσα από αυτά, αποτελώντας αναπόσπαστο κομμάτι της σύνολης ζωής τους, διαμορφώνοντας συνειδήσεις και προδιαγράφοντας ως ένα σημείο το μέλλον.

¹ Ο Marx υποστηρίζει ότι *«κάθε κοινωνική διαδικασία παραγωγής είναι ταυτόχρονα και διαδικασία αναπαραγωγής... Η καπιταλιστική παραγωγή, γι' αυτόν τον λόγο... παράγει όχι μόνο εμπορεύματα και υπεραξία, αλλά παράγει και αναπαράγει επίσης, την καπιταλιστική σχέση, από τη μία πλευρά τον καπιταλιστή και από την άλλη τον μισθωτό εργάτη»*. Οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί έδωσαν σε αυτή την έννοια κεντρική θέση, προκειμένου να αναπτύξουν μία κριτική των φιλελεύθερων θεωρήσεων του σχολείου. Επίσης έχουν χρησιμοποιήσει την έννοια της αναπαραγωγής ως θεωρητική βάση για να αναπτύξουν μία κριτική επιστήμη της εκπαίδευσης (Giroux στο Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, σ.63-64).

Στόχος της παρούσης εργασίας είναι να ερευνηθούν σε βάθος τα αίτια που πυροδότησαν τις παράλληλες θέσεις των δύο εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εκπαίδευσης και παιδείας, ο προτεινόμενος τρόπος διδασκαλίας με τροχήλατο τη χρήση της γλώσσας και την κοινωνική προσαρμογή στην εκάστοτε σύγχρονη πραγματικότητα καθώς και τα «όρια» του δασκάλου ως ρυθμιστή της εκπαίδευσης.

Στη θεώρηση των απόψεων του Γληνού ως «προάγγελου» της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής που ξεπήδησε από τις απόψεις και τη δράση του Freire, έγκειται εξάλλου και η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης προσπάθειας. Παρά την επισταμένη έρευνα στην ελληνική και παγκόσμια βιβλιογραφία, δεν παρατηρήσαμε κάποια ανάλογη μελέτη ή θέση. Αντίθετα, θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί ότι, η ριζοσπαστική παιδαγωγική της δεκαετίας του '70, κατά τα παγκόσμια βιβλιογραφικά δεδομένα, γεννήθηκε και ανδρώθηκε στην άλλη άκρη του Ατλαντικού και «εισήχθη» στην Ευρώπη και στη χώρα μας πολύ αργότερα.

Για την τεκμηρίωση των απόψεών μας εντυφήσαμε σε έρευνες, θέσεις, μελέτες, άρθρα, αναλύσεις και συγκρίσεις των σημαντικότερων έργων διαφόρων Ελλήνων και ξένων ερευνητών, που έπεσαν στην αντίληψή μας αναφορικά με την προσωπικότητα, το έργο και την δράση των δύο αυτών σπουδαίων ανδρών. Μελετήσαμε επίσης το ιστορικο-κοινωνικό γίνεσθαι των αντίστοιχων εποχών που αυτοί έζησαν και από όπου επηρεάστηκαν άμεσα καθώς και την έκδοση των σημαντικότερων έργων και την αρθρογραφία τους. Ο Γληνός ειδικότερα δημοσίευσε μία σειρά μελετών πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα και τα προβλήματα που αναφύονται γύρω από αυτό, παίρνοντας θέση για τη «λειπή ανέλιξη» της ελληνικής παιδείας, που δημοσιεύθηκαν μεταξύ άλλων και στο βιβλίο του με τίτλο *Εκλεκτές Σελίδες*, ενώ παράλληλα αρθρογραφούσε στο Περιοδικό του Εκπαιδευτικού Ομίλου με την επωνυμία *Νέος Δρόμος*.

Ο Freire αντίστοιχα, με μία δική του πρωτοποριακή μέθοδο, καταπολέμησε τον αναλφαβητισμό της χώρας του, της Βραζιλίας, μέσα σε έξι εβδομάδες. Την εμπειρία του, τις παρατηρήσεις του και τις απόψεις του συμπεριέλαβε σε ένα μεγάλο αριθμό συγγραμμάτων του, το γνωστότερο των οποίων είναι *Η Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων* (Freire, 1974).

Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο γενικό μέρος γίνεται μία ιστορική αναδρομή γενικά στο γλωσσικό ζήτημα, που ταλαιπώρησε όχι μόνο την εκπαίδευση αλλά το πανελλήνιο για ενάμιση και πλέον αιώνα και το ρόλο που αυτό έπαιξε στην παιδαγωγική θεωρία του Γληνού και στις δύο περιόδους των

αντιλήψεών του, έως το 1927 και μετά το 1927, μέσα από τα κείμενά του και στην αντίστοιχη παιδαγωγική θεωρία του Freire.

Στο ειδικό μέρος ερευνάται πώς εκφράζεται παγκόσμια η ριζοσπαστική παιδαγωγική και ειδικότερα συγκρίνονται οι θέσεις που παίρνουν πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα εκπαίδευσης και παιδείας, τόσο οι Γληνός και Freire όσο και οι υποστηρικτές αλλά και οι επικριτές τους. Πιο συγκεκριμένα θα μας απασχολήσει το ζήτημα της εκπαίδευσης σε σχέση με τα κοινωνικά δρώμενα και κατά πόσο θα πρέπει ο δάσκαλος να είναι «ο κυρίαρχος της τάξης», εμπνέοντας, δημιουργώντας, ενημερώνοντας τους μαθητές του για τις σύγχρονες τάσεις και απόψεις της εκάστοτε εποχής. Επίσης εξετάζεται η σχέση της εκπαίδευσης με το κοινωνικό κατεστημένο, από το οποίο πυροδοτήθηκε η αγάπη προς την εκπαίδευση από τον Freire αλλά και από τον Γληνό.

Ακολουθούν τα συμπεράσματα που συνοψίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο εκπαιδευτικών απόψεων και την δυνατότητα εφαρμογής τους στο σημερινό γίνεσθαι.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου προς τον σύμβουλο καθηγητή μου κ. Ιωάννη Μπέτσα, όχι μόνο για τη συμβολή του στην επιλογή του θέματος της παρούσας εκπόνησης αλλά και για τη συνεχή βοήθειά του, την παροχή κατευθύνσεων και τη στήριξή του καθ' όλη τη διάρκεια της παρούσας προσπάθειας. Θερμές ευχαριστίες οφείλονται και σε όλους τους καθηγητές της Σχολής, για το πλήθος των γνώσεων που πλουσιοπάροχα μας παρείχαν αλλά και για τον τρόπο μετάδοσής τους, που μέσω της βιωματικής εκπαίδευσης, της ενίσχυσης και καθοδήγησης, της χρήσης των πλέον σύγχρονων μέσων και κυρίως της αγάπης για την παιδεία και την ιστορία, άφησαν βαθιά χαραγμένη στη μνήμη και την καρδιά την διδασκαλία τους.

Επειδή η μελέτη της ιστορίας, όπως υποστηρίζει και ο Plumb, (2007) δεν επιδιώκει μόνο να υπηρετήσει την αρχή της ηδονής, της μελέτης του παρελθόντος, αλλά οφείλει να οδηγήσει σε κάποιου είδους επιστημολογική και πολιτισμική μεταστροφή, ανοίγοντας νέους ορίζοντες, ευελπιστούμε η παρούσα προσπάθεια να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και εμβάθυνση στις σύγχρονες απόψεις πάνω στην παιδαγωγική και στους τρόπους διδασκαλίας, προς όφελος των μαθητών και κατ' επέκταση της κοινωνίας ολόκληρης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ Ο ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΓΛΗΝΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ

Ο Δημήτρης Γληνός, λόγιος και μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης, συνδέεται άμεσα με την ιστορία του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και του αντίκτυπου που αυτός είχε και εξακολουθεί να έχει στην εκπαίδευση και την ελληνική κοινωνία γενικότερα (Ελιού, 2000). Οι θέσεις του και η δράση του, που διαμορφώθηκαν από την πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα της εποχής του, ήταν καθοριστικές για την εκπαίδευση σε βάθος χρόνου (Rasis, 1980). Η ιδεολογία και η σκέψη του συνδέονται άμεσα με την κατανόηση των παιδαγωγικών και φιλοσοφικών προβλημάτων της κάθε εποχής, μέχρι τα σύγχρονα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα, αλλά και επηρεάζονται άμεσα από την πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα των αρχών του 20^{ου} αιώνα, που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μετατόπιση των εκπαιδευτικών θέσεών του από τις φιλελεύθερες κοινωνικές αντιλήψεις στη μαρξιστική θεώρηση (Βουρνάς, 1975 – Γεωργοβασίλης, 1980). Το πολύπτυχο έργο της ζωής και της δράσης του Γληνού ως παιδαγωγού, εκπαιδευτικού, στοχαστή, φιλοσόφου, δημοτικιστή, μαρξιστή διανοούμενου και πολιτικού αγωνιστή αποτέλεσε τελικά το εφαλτήριο για τη διαμόρφωση της σύγχρονης ελληνικής παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Βαλέτας και συν., 1946 – Γρηγοριάδου, 2016).

Για να γίνει όμως αντιληπτή η σκέψη και η ιδεολογία του Δημήτρη Γληνού, θα πρέπει να γίνει μία σύντομη αναφορά στο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγάλωσε και ανδρώθηκε.

A.1.1. Ο Γληνός και η εποχή του

Ο Δημήτρης Γληνός, πρωτότοκος γιος από τα δώδεκα παιδιά της οικογένειάς του, γεννήθηκε στη Σμύρνη στις 22 Αυγούστου του 1882. Ο πατέρας του ασχολείτο με εμπόριο κρασιών και διατηρούσε μία μικρή ταβέρνα, στην οποία ο Γληνός δούλευε από μικρός για να βοηθήσει την οικογένειά του, καθώς οι οικονομικοί της πόροι ήταν περιορισμένοι. «Φύλακας άγγελός» του στάθηκε ένας γιατρός, επ' ονόματι Δημήτριος Χρόνης, ο οποίος έμελλε χρόνια αργότερα, να γίνει πεθερός του Γληνού, αφού αυτός παντρεύτηκε την κόρη του Άννα, το 1908. Ο Χρόνης συμπάθησε τον νεαρό Δημήτρη και συνέδραμε οικονομικά ώστε να εγγραφεί στην Ευαγγελική Σχολή της Σμύρνης, από την οποία αποφοίτησε το 1899, με άριστα και στη συνέχεια μετέβη στην Αθήνα, κουβαλώντας στην ψυχή και την καρδιά του τη «Μεγάλη Ιδέα», την καθαρεύουσα και τον ιδεαλισμό (Κάτσικας & Θεριανός, 2004). Η φοίτησή του στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, από το οποίο αποφοίτησε το 1905, πέρα από το γεγονός ότι θα του ανοίξει τους πνευματικούς του ορίζοντες θα σηματοδοτήσει και την αρχή μίας γνωριμίας που θα εξελιχθεί σε ισχυρή φιλία με σπουδαία πρόσωπα των γραμμάτων της εποχής του (Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών, 1993).

Στην Αθήνα σπούδασε φιλολογία στο Πανεπιστήμιο ενώ άρχισε να ενδιαφέρεται έντονα για τα πολιτικά δρώμενα της εποχής. Την περίοδο που φοιτούσε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κυριαρχούσαν οι οπαδοί της αρχαϊζουσας, όπως ήταν ο Μιστριώτης και ο Κοντός, με τις απόψεις των οποίων ως ένα σημείο αρχικά συντάχθηκε και ο Γληνός. Όμως, την ίδια εκείνη εποχή ο Γληνός γνωρίστηκε με τον Κ. Γούναρη, τεταρτοετή φοιτητή της φιλολογίας, δημοτικιστή και ποιητή, που τον επηρέασε βαθύτατα, στην πνευματική και ιδεολογική μετέπειτα πορεία του. Ο ίδιος ο Γληνός μάλιστα αργότερα, σε αυτοβιογραφικά του κείμενα, θα χαρακτηρίσει την πνευματική του διαδρομή ως: *«Όλη μου η ζωή είναι μία πορεία προς τα αριστερά. Από το Μιστριώτη στον Λένιν»* (Χρονοπούλου, 2006: 7).

Στο Πανεπιστήμιο γνωρίστηκε και με τους Αλέξανδρο Δελμούζο, και Π. Ταγκόπουλο, που ήταν δημοτικιστές, αλλά και με τον Μανώλη Τριανταφυλλίδη. Η φιλία αυτή, πρώτα με τον Γούναρη και στη συνέχεια με τους Δελμούζο² και

² Η φιλία του Γληνού με τον Αλέξανδρο Δελμούζο, στηριζόταν κατά κύριο λόγο στα κοινά ιδεώδη για το έθνος και τη γλώσσα του. Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια του Δελμούζου, ο οποίος πάλεψε για το

Τριανταφυλλίδη, θα σημαδέψει όλη την επόμενη πορεία και στάση του απέναντι στο γλωσσικό ζήτημα και στα πολιτικο-κοινωνικο-εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής του (Ζούζουλα & Θεριανός, 2004).

Τόσο σημαντική ήταν η παρουσία και το «δέσιμο» των συμφοιτητών δημοτικιστών, που αργότερα ο Βάρναλης, συμφοιτητής και αυτός των ανωτέρω, θα αναφέρει: *«Τα πρώτα χρόνια της φοιτητικής μου ζωής, μικρός, ξένος, ασήμαντος, χωρίς φίλους μέσα στη Φιλοσοφική Σχολή, στεκόμουν πάντα απόμερα και κοιτάζα τους άλλους... Πολύ ολίγες φάτσες μου φαινότανε συμπαθητικές και τους πρόσεχα στις παραδόσεις χωρίς να τους γνωρίζω... Όλοι τους ήταν ή τριτοετείς ή τελειόφοιτοι. Τους πρόσεχα και τους θαύμαζα, γιατί είχα μάθει πως είναι ποιητές και φυσικά δημοτικιστές. Ο Γληνός με τα μεγάλα του φλογερά μάτια και με μία χτυπητήν επίδειξη αντιρομαντισμού, ισόρροπος και γαλήνιος σε κάθε περίπτωση. Μυαλό θετικό και ταχτοποιημένο απ' όλες τις πλευρές. Σπάνια οργανωτική και διοικητική ικανότητα και σπάνια δημιουργική πρωτοβουλία. Μεγάλο διδακτικό ταλέντο. Γόης του λόγου. Ήξερε ν' απλοποιεί, να φωτίζει και να μεταβάλλει σε συγκεκριμένα τα πιο δύσκολα, τα πιο αφαιρεμένα θεωρητικά ζητήματα και να μας δίνει τη χαρά των ανθρώπων, που ύστερα από πολλών χρόνων ιδεαλιστικές ακροβασίες, πατούνε τέλος σε στέρεο έδαφος και παίρνουνε συνείδηση της πραγματικότητας... Ο Δελμούζος με τα ωραία ποιητικά του μαλλιά, το εμπνευσμένο ύφος και το σταθερό του περπάτημα με βήματα απλωτά προς 'ό,τι υψηλόν'. Ο Τριανταφυλλίδης με τη νευρική του φινέτσα, τη μελετηρότητά του και την κοριτσίστικη σεμνότητά του...»* (ΟΛΜΕ, 2004).

Από τότε και μετά η πορεία του Γληνού χαράχθηκε υπέρ της δημοτικής γλώσσας. Ο φίλος του Γούναρης, τον συνέστησε στην ομάδα «Εστία», του περιοδικού «Νουμάς», όπου αρθρογραφούσαν οι μεγάλοι λογοτέχνες δημοτικιστές, μεταξύ των οποίων ο Καρκαβίτσας, ο Νιρβάνας, ο Ξενόπουλος, ο Σουρής και πολλοί άλλοι. Εκεί, καθώς και σε άλλα περιοδικά που εκδίδονται στη δημοτική, συναντάμε τον Γληνό να αρθρογραφεί (Ζούζουλα & Θεριανός, 2004).

Ταυτόχρονα με τη φοίτησή του στο Πανεπιστήμιο, οικονομικές δυσκολίες τον ώθησαν να βρει εργασία ως δάσκαλος. Έτσι τον συναντούμε στη Λήμνο να διδάσκει το διάστημα 1903-1904. Τον επόμενο χρόνο πήρε το πτυχίο του με άριστα από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και την ίδια χρονιά ανέλαβε τη διεύθυνση της

σχολείο εργασίας και δήλωνε συχνά ότι: *«Είμαι γεννημένος Δάσκαλος. Κάθε πράξις και κάθε λόγος μου πηγάζει από ένα σύστημα ενιαίων βασισόμενον εις την επιστήμην, την αντίληψιν του καθήκοντος και την ειλικρίνειαν, και εμπνεόμενον από ένα και μόνο πόθον: να ιδώ και στον τόπο μας την ανατολή ενός πραγματικώς εθνικού νεοελληνικού πολιτισμού»* (Δελμούζος στο Κογκούλη, 2007, σ.6.).

Αναξαγορείου Σχολής στη Σμύρνη. Τα έτη 1906-1907 δημοσιεύει μεταφράσεις και φιλολογικά άρθρα και τα πρώτα του ποιήματα. Το 1906 γίνεται συνεργάτης και στην εφημερίδα *Ημερησία Σμύρνης*. Το 1906, μετά από απαίτηση των διευθυντών τριών σχολών της Σμύρνης, ο Γληνός να απολυθεί, καθώς δημοσίευσε στην εφημερίδα *Ημερησία Σμύρνης* άρθρο του στη δημοτική, ο Γληνός παραιτείται. Αμέσως προσλαμβάνεται στο Ελληνογερμανικό Λύκειο στο οποίο διδάσκει μέχρι το 1908. Την ίδια χρονιά ιδρύθηκε στη Σμύρνη ο «Σύνδεσμος των Λειτουργών της Εκπαιδευσεως», στον οποίο ο Γληνός ανέλαβε ως πρόεδρος. Την ίδια εποχή, παντρεύεται και ένα χρόνο αργότερα, το 1909 μεταβαίνει στη Γερμανία με τη γυναίκα του, για να διευρύνει τις γνώσεις του στη Φιλοσοφία και στα Παιδαγωγικά. Η συνάντηση στην Ιένα της Γερμανίας με τον Γ. Σκληρό, συγγραφέα του βιβλίου *Το Κοινωνικό μας Ζήτημα* και η ένταξή του στον κύκλο των προοδευτικών Ελλήνων φοιτητών συμβάλλουν τα μέγιστα στη γνωριμία κατ' αρχάς και στη μελέτη σε βάθος των απόψεων του μαρξισμού και σηματοδοτούν τη μεταστροφή του προς τα αριστερά που θα καταγράψει μία συνεχή αλλά σταθερή πορεία από τη Μεγάλη Ιδέα, την καθαρεύουσα και τον ιδεαλισμό προς το δημοτικισμό, τον αστικό εκσυγχρονισμό και τέλος στον μαρξισμό. Από την Ιένα της Γερμανίας, στη συνέχεια μετακομίζει στη Λειψία για να εκπονήσει τη διδακτορική του διατριβή, που όμως τη διακόπτει λόγω οικονομικών προβλημάτων και επιστρέφει πίσω στην Αθήνα, όπου εμπλέκεται πλέον δυναμικά στο γλωσσικό ζήτημα, καθώς το 1911 η καθαρεύουσα είχε ήδη κατοχυρωθεί συνταγματικά, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια. Το 1912, ο υπουργός παιδείας Ι. Τσιριμώκος ζητά από τον Γληνό να του εκθέσει τις απόψεις του για το εκπαιδευτικό σύστημα και τον διορίζει Διευθυντή στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, όπου μετεκπαιδευόνταν οι εκπαιδευτικοί στα νέα παιδαγωγικά συστήματα. Την επόμενη χρονιά, ο Γληνός καταθέτει τις απόψεις του σχετικά με τη γλώσσα και την εκπαίδευση, που ενσωματώθηκαν στο κείμενο των νομοσχεδίων, γνωστό ως «Νομοσχέδια του 1913». Η μεταρρύθμιση που πρότεινε στόχευε διττά: η εκπαίδευση θα έπρεπε να στοχεύει στην καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων και να παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις για ειδικά τεχνικά επαγγέλματα (Ζούζουλα & Θεριανός, 2004).

Το 1914, καθώς δεν συμμετείχε πλέον ο Γληνός στο δεκατετραμελές εκπαιδευτικό συμβούλιο, εκδίδει το περιοδικό «Αγωγή» με στόχο να κάνει γνωστές στο αναγνωστικό κοινό τις απόψεις του σχετικά με την γλώσσα και την παιδεία και να ευαισθητοποιήσει όλους και κυρίως τους εκπαιδευτικούς, στα πολιτικά

τεκταινόμενα. Από το 1915 και μέχρι το 1916 δέχθηκε τα πυρά των αντιπάλων του για τις απόψεις του, θα δικασθεί και θα φυλακισθεί στις φυλακές Αβέρωφ τον Νοέμβριο του 1916. Από εκεί αποφυλακίζεται τον Ιανουάριο του 1917, μετακομίζει στη Θεσσαλονίκη, μετά από πρόσκληση του Βενιζέλου, και όταν ο δεύτερος γίνεται πρωθυπουργός, ο Γληνός αναλαμβάνει γενικός γραμματέας του υπουργείου παιδείας, όπου για τρία χρόνια (1917-1920) παλεύει να εδραιώσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που όμως δέχθηκε «πυρά» και από την ίδια την κυβέρνηση του Βενιζέλου. Όταν το 1920 άλλαξε η διακυβέρνηση, καταργείται και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 (Ηλιού, 1983 - Ζούζουλα & Θεριανός, 2004).

Από εκεί και μετά η στροφή του Γληνού προς τα αριστερά γίνεται ακόμη πιο έντονη. Το 1921 ιδρύει την «Ανώτερη Γυναικεία Σχολή», μία σχολή, ανοιχτή για όλες τις γυναίκες που επιζητούσαν τη μόρφωση, κάτι αντίστοιχο του Πανεπιστημίου της εποχής του. Η Ανώτερα Γυναικεία Σχολή ιδρύθηκε μετά από προσπάθειες του Εκπαιδευτικού Ομίλου με πρωτοστάτη τον Γληνό, καθώς ήθελε να παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες για μόρφωση σε άνδρες και γυναίκες, αδιακρίτως φύλου και οικονομικής κατάστασης (Καραφύλλης, 2013). Οι θέσεις του εξάλλου για την ισότητα των δύο φύλων και για τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών μόρφωσης για γυναίκες και άνδρες, γίνονται γνωστές και από το έργο του *Γυναικείος ανθρωπισμός*, που γράφτηκε το 1921 (Νούτσος, 2007). Το 1923 ο Πλαστήρας διορίζει τον Γληνό Εκπαιδευτικό Σύμβουλο στο Υπουργείο Παιδείας, όπου μαζί με τον Δελμούζο και τον Τριανταφυλλίδη συνεχίζουν από κοινού την προσπάθεια της μεταρρύθμισης. Το 1924, μόλις ιδρύθηκε η Παιδαγωγική Ακαδημία, ο Γληνός δίδαξε για πρώτη φορά στην Ελλάδα κοινωνιολογία. Στην Παιδαγωγική Ακαδημία δίδασκε μαζί με το Γληνό, ο οποίος μάλιστα τη διηύθυνε για αρκετό διάστημα, και ο Δελμούζος. Στην Παιδαγωγική Ακαδημία ο Γληνός έμεινε ως καθηγητής μέχρι το 1926 οπότε και απολύθηκε για «οικονομικούς λόγους». Δυστυχώς, λόγω των πολιτικών εξελίξεων οι προσπάθειες του Δελμούζου και του Γληνού ανακόπηκαν βίαια και η συνεχιζόμενη γλωσσική διαμάχη αποτέλεσε την κύρια αιτία, που οδήγησε στο κλείσιμο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (Καραφύλλης, 2013). Ο Γληνός διώκεται και πάλι για τις πεποιθήσεις του, ενώ ανατρέπεται για πολλοστή φορά το μεταρρυθμιστικό του έργο (Ζούζουλα & Θεριανός, 2004).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει μία αναφορά σχετικά με τον Εκπαιδευτικό Όμιλο και τη δράση του Γληνού σε αυτόν. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ήταν ένα σωματείο που ιδρύθηκε από λογοτέχνες, εκπαιδευτικούς αλλά και

πολιτευόμενους, στην Αθήνα, στις 27 Απριλίου το 1910. Μεταξύ των ιδρυτών του ήταν και οι Δελμούζος -στενός φίλος του Γληνού- Καζαντζάκης, Καρκαβίτσας, Μαβίλης καθώς και άλλοι άνθρωποι του πνεύματος³. Ο αρχικός κύκλος των ιδρυτών του Ομίλου προερχόταν από το δημοτικιστικό σωματείο με την επωνυμία «Εταιρία ‘Εθνική Γλώσσα’» και σκοπό είχε τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων στη δημοτική και τη σύσταση ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου⁴, με άμεσο στόχο την εφαρμογή των παιδαγωγικών ιδεών του δημοτικιστικού κινήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, από το 1911 και μετά, εξέδιδε διδακτικά και εκπαιδευτικά βιβλία. Οι προσπάθειές του στηρίχθηκαν στις εργασίες των Μανώλη Τριανταφυλλίδη, Αλέξανδρου Δελμούζου και Δημήτρη Γληνού (Νούτσος, 2007).

Από το 1911, που ο Γληνός αναγκάστηκε να διακόψει τις σπουδές του για λόγους βιοποριστικούς και να επιστρέψει στην Ελλάδα, βρίσκεται ως δάσκαλος στο Γυμνάσιο της Πλάκας και στη συνέχεια ως καθηγητής των παιδαγωγικών στην Αρσάκειο Σχολή, ενώ συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Ομίλου και πρωτοστατεί στην έκδοση του περιοδικού του με τίτλο «Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου», γράφοντας σε αυτό σημαντικά εκπαιδευτικά άρθρα και μελετήματα (Νούτσος, 2007).

Το «Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου» ήταν το επίσημο δημοσιογραφικό όργανο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, το οποίο ξεκίνησε την κυκλοφορία του τον Ιανουάριο του 1911, ως τριμηνιαία έκδοση και συνεχίστηκε μέχρι το 1925, όχι πάντοτε με την ίδια συχνότητα. Την ευθύνη για το περιοδικό είχαν οι: Αλέξανδρος Δελμούζος (τόμοι Α΄ και Β΄), Μανώλης Τριανταφυλλίδης (τόμοι Γ΄-Θ΄) και Δημήτρης Γληνός (τόμοι Ι΄ και ΙΑ΄). Σε σύνολο κυκλοφόρησαν ένδεκα τόμοι, με συνεχή ανά τόμο σελιδαρίθμηση. Ο τόπος έκδοσής του ήταν η Αθήνα και

³ Τρανταχτά ονόματα καθώς και μετέπειτα Υπουργοί και Πρωθυπουργοί προσυπογράφουν το ιδρυτικό καταστατικό του. Μεταξύ αυτών ο Πέτρος Αποστολίδης (Παύλος Νιρβάνας) γιατρός του Βασιλικού Ναυτικού, ο Α. Αλεξανδρής, Υπουργός Παιδείας της Κυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου, ο Νίκος Καζαντζάκης, ο Ανδρέας Καρκαβίτσας, ο Λ. Μαβίλης, ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Λουκάς Δελμούζος, Καθηγητής του Πανεπιστημίου, ο Γ. Καφαντάρης (μετέπειτα πρωθυπουργός), ο Ίων Δραγούμης, διπλωμάτης, ο Αλ. Παπαναστασίου, (μετέπειτα πρωθυπουργός), ο Κ.Δ. Τριανταφυλλόπουλος, Καθηγητής Νομικής κ.α. Επιθυμία τους ήταν η δημιουργία πρότυπου σχολείου στην Αθήνα που θα βοηθούσε με τον καιρό να αναμορφωθεί η ελληνική εκπαίδευση, ώστε να «δώσει στον τόπο μας, μαζί με την καταλληλότερη για τα Ελληνόπουλα παιδαγωγική μέθοδο, το πρότυπο αλφαβητάριο, τα πρότυπα διδακτικά βιβλία και τα μορφωτικά και βοηθητικά του δασκάλου βιβλία που σαν αποτέλεσμα θα έχουν αποφοίτους, παιδιά μ’ ανεπτυγμένο χαρακτήρα και νόηση, με την όρεξη και τη δύναμη να μάθουν, γιατί θα κατέχουν και το όργανο κάθε προόδου, τη μητρική τους γλώσσα», που όμως δεν υλοποιήθηκε ποτέ (Κακαβάνης, 2009).

⁴ Το Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο μπορεί τελικά να μην ιδρύθηκε, η ανάγκη όμως της δημιουργίας του υπήρξε το ερέθισμα, τόσο για τη σύσταση του Εκπαιδευτικού Ομίλου όσο και για την κυκλοφορία του Περιοδικού με την επωνυμία «Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου» (Θεογιάννη, 2010).

εκδόθηκε στο τυπογραφείο «ΕΣΤΙΑ» των Κ. Μάισνερ και Ν. Καρδαγούρη. Σκοπός του περιοδικού, όπως εξάλλου και του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ήταν «να αναμορφώσει την ελληνική παιδεία». Ο σκοπός αυτός είχε ως βάση τις απόψεις των μελών του Ομίλου, πως σημαντικός σταθμός της ψυχικής και πνευματικής αναγέννησης του λαού θα ήταν η απολύτρωση του σχολείου της μέχρι τότε εποχής, από τον σχολαστικισμό και τον τυφλό εμπειρισμό (Θεογιάννη, 2010).

Ο όρος «νέο σχολείο» αλλά και «σχολείο εργασίας», όπως αναφερόταν το σχολείο στην αρθρογραφία του περιοδικού, χαρακτήριζε όχι μόνο το σχολείο αλλά και τη μέθοδο διδασκαλίας και τους τρόπους εκπαίδευσης. Οι ρόλοι του δασκάλου και του μαθητή διαφοροποιούνταν σε σχέση με την παραδοσιακή αντίληψη, καθώς ο μαθητής δεν ήταν ένας παθητικός δέκτης μιας εξ έδρας διδασκαλίας, αλλά γινόταν δρών πρόσωπο ενώ ο δάσκαλος λειτουργούσε ως ο ρυθμιστικός παράγοντας της αγωγής, ενισχυτής και καθοδηγητής. Στο περιοδικό υποστηριζόταν ξεκάθαρα (τόσο από τον Δελμούζο όσο και από τον Γληνό) ότι η δημοτική γλώσσα είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την ουσιαστική λειτουργία του σχολείου εργασίας. Ο Γληνός ειδικότερα, γράφει στο «Δελτίο»: *«Η μόνη γλώσσα που προάγει και σφυρηλατεί την εθνική ενότητα είναι η δημοτική και όχι η καθαρεύουσα... Το σχολείο είναι το σπουδαιότερο εργαστήριο της εθνικής ενότητας, γιατί εκεί μέσα προπάντων καλλιεργείται και διαμορφώνεται ο πιο ισχυρός, ο μόνος απαραίτητος συντελεστής της, δηλαδή η εθνική συνείδηση⁵»* (Γληνός στο Θεογιάννη, 2010, σ.8).

Την ευθύνη της σύνταξης των άρθρων του περιοδικού είχαν οι ιδρυτές του Ομίλου, όμως, και βάσει της σειράς της αρθρογραφίας, στην πράξη οι Δελμούζος, Τριανταφυλλίδης και Γληνός πήραν διαδοχικά τη διεύθυνση του περιοδικού στα χέρια τους και διαμόρφωσαν την ύλη και τη φυσιογνωμία του εν γένει, ο καθένας με τον τρόπο του. Το «Δελτίο» διαμόρφωσε στην ουσία έναν κώδικα επικοινωνίας ανάμεσα σε κοινό, συνεργάτες και τα κοινωνικο-πολιτικά δρώμενα της εποχής του. Γιατί, καθώς δεχόταν και δημοσίευε ταυτόχρονα, άρθρα, συγγράμματα αλλά και νεωτεριστικές απόψεις, θεωρίες και ειδήσεις, συνετέλεσε, όπως αναφέρει και η Θεογιάννη (2010, σ.9) *«στη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στην αντιμετώπιση προβλημάτων της διδακτικής πράξης. Ακολούθησε τις προγραμματικές αρχές του, προσαρμόζοντας όμως την ύλη του στις νέες συνθήκες που είχαν*

⁵ Εδώ αξίζει να αναφερθεί η απόλυτη ταύτιση απόψεων των Γληνού και Δελμούζου, ως προς τη δημοτική γλώσσα και τη σπουδαιότητα που αυτή έχει για τη διαμόρφωση εθνικής συνείδησης. Βλ. και υποσημ.2.

δημιουργηθεί. Ανέπτυξε θέματα αγωγής, παιδαγωγικής και συγκριτικής εκπαίδευσης. Προώθησε λύσεις σε χρόνια εκπαιδευτικά προβλήματα και παρακολούθησε τις εκπαιδευτικές εξελίξεις».

Το 1917 η κυβέρνηση του Βενιζέλου ζήτησε από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο να συνεργαστεί μαζί της για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία πήρε «σάρκα και οστά», όπως προαναφέρθηκε, με το νομοθετικό διάταγμα που καθιέρωνε την δημοτική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο και τη συγγραφή νέων αναγνωστικών, όπως *Τα Ψηλά Βουνά*, τα οποία όμως αποσύρθηκαν το 1920, όταν έπεσε η κυβέρνηση του Βενιζέλου και τερματίστηκε η μεταρρύθμιση (Χαραλάμπους, 1987).

Παρά την αρχική συμπόρευση και ταύτιση απόψεων, η σχέση του Γληνού με τον Δελμούζο άρχισε να παρουσιάζει διάσταση μέσα στην πορεία του χρόνου. Η πλήρης αντίθεσή του με το Δελμούζο που είχε ως αποτέλεσμα και τη διάσπαση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου», ήρθε τον Μάρτιο του 1927, κάτι που τον στενοχωρεί ιδιαίτερα αλλά και τον κάνει πιο σθεναρό στις απόψεις του. Έτσι, το 1928 εκδίδει τον *Νέο Δρόμο*, και συγχρόνως δουλεύει ως συνεργάτης στο λεξικό του Ελευθερουδάκη. Τρία χρόνια αργότερα, το 1931, ο Γληνός κάνει μία προσπάθεια να ανασυγκροτήσει τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, αλλά χωρίς επιτυχία, ενώ δημοσιεύει στους *Νέους Πρωτοπόρους* και το *Ριζοσπάστη* τις ριζοσπαστικές θέσεις του σχετικά με το ότι «πρέπει να γράφουμε όπως μιλάμε» (Δημαράς, 2017). Τις απόψεις του αυτές τις εμπνεύστηκε, όπως ο ίδιος θα δηλώσει, από τη μεταρρύθμιση που έγινε στη Σοβιετική Ένωση, με στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού. Το 1934 εργάζεται στο λεξικό του Δημητράκου. Το 1935 εξορίζεται στον Άη Στράτη μαζί με το Βάρναλη ενώ το 1937 στέλνεται στη Σαντορίνη, όπου θα γράψει το βιβλίο του *Τριλογία του Πολέμου* με υπότιτλο «Μονόλογοι του ερημίτη της Σαντορίνης». Με το ξέσπασμα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ο Γληνός μπαίνει επικεφαλής του Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου και συμμετέχει ενεργητικά στην αναδιοργάνωση του ΚΚΕ μέχρι το θάνατό του, στις 26 Δεκεμβρίου του 1943 (Ηλιού, 1983).

Η προσπάθεια του Γληνού, ο οποίος προωθεί μία σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη, που υπερβαίνει το κίνημα της νέας αγωγής και παράλληλα συνεισφέρει στη μετάβαση από το στάδιο του εκπαιδευτικού στον κοινωνικό δημοτικισμό, με την προώθηση του συνασπισμού των εκπαιδευτικών και με την επεξεργασία της αντίθεσης ανάμεσα στην πολιτιστική ηγεμονία και στο όραμα του λαϊκού σχολείου, δεν είναι κάτι όμως που αναδύθηκε στα χρόνια του. Η γλώσσα και οι χρήσεις της

αποτελέσαν το αίτιο της διαμάχης μεταξύ των Ελλήνων λογίων από τα χρόνια ακόμα του Ελληνικού και Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, η οποία διαμάχη καλά κρατούσε μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όπου και αναζωπυρώνεται. Μέσα σε αυτή τη διαμάχη, οι θέσεις και το ιδεολόγημα του Γληνού, παίζουν καθοριστικό ρόλο και διαμορφώνουν τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ελλάδα με τον πρωτοποριακό και καινοτόμο χαρακτήρα τους (Μπέλλα, 2011).

A.1.2. Ιστορική ανασκόπηση του γλωσσικού ζητήματος και η θέση του Δημήτρη Γληνού

Δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι η ελληνική γλώσσα, όπως τονίζει και ο Adrados (2003) -κρίνοντας από την επίδραση που είχε στη διαμόρφωση των γλωσσών ολάκερης της υφελίου, από την αρχαία ακόμη εποχή- είναι η σπουδαιότερη γλώσσα του κόσμου. Τα ελληνικά εξακολουθούν να ζουν σήμερα, όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά στην καρδιά της παγκόσμιας κοινότητας: το αλφάβητό τους, το συντακτικό τους, το λεξιλόγιό τους, τα λογοτεχνικά τους είδη είναι παρόντα σε όλες τις σύγχρονες γλώσσες.

Φυσικά, και στην ελληνική, όπως άλλωστε σε όλες τις γλώσσες του κόσμου, υπήρχε εξ αρχής διαφορά μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου (Αργυριάδης, 1979 – Τομπαΐδης, 1992). Ο διαχωρισμός της ελληνικής γλώσσας σε προφορικό και γραπτό, είναι ήδη εμφανής από τον 1^ο και 2^ο αιώνα μ.Χ. (Schmitt, 1977 – Duhoux, 1983). Η ομιλία της ελληνικής, βαθμηδόν, με κλιμάκωση στους πρώτους μεταχριστιανικούς αιώνες, διαφοροποιείται γλωσσικά, ιδίως στο γραπτό λόγο, από το μορφωμένο της εποχής (Swain, 1996 – Μέγας, 1997).

Παρά τον διαχωρισμό και τις διακριτές πορείες που ακολούθησε ο γραπτός από τον προφορικό λόγο, οι δύο αυτές μορφές της ελληνικής γλώσσας συνυπήρχαν αρμονικά, ως μέρος του ευρύτερου πλαισίου του πολιτισμικού δυισμού, που χαρακτηρίζει τις προβιομηχανικές κοινωνίες. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο

Μπαμπινιώτης (1925, σ.17): «*συμπαγής, αδιαφοροποίητη, ομοιόμορφη γλώσσα για όλους, δεν υφίσταται. Η ίδια η γλώσσα κάθε λαού είναι προϊόν διαφοροποίησης από όλες τις άλλες, ακόμη και από αυτές που ανήκουν στην ίδια γλωσσική οικογένεια*» (Μπαμπινιώτης, 1925, σ.17). Ακόμη και η λεγόμενη «κοινή γλώσσα» είναι προϊόν διαφοροποίησης από τις λοιπές εκφάνσεις της ίδιας γλώσσας (Γιαννακόπουλος, 1993).

Όμως, από τα μέσα του 18^{ου} αιώνα, ο γλωσσικός διχασμός της ελληνικής γλώσσας εξελίσσεται σε «γλωσσικό εμφύλιο», ως απότοκο των ιδεών και των ιδεολογημάτων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού⁶ (Rotolo, 1984). Η εισροή και επίδραση των δυτικών ιδεολογιών στην ελληνική κοινωνία καθρεφτίζονται στον γλωσσικό διχασμό ανάμεσα σε γραπτό λόγο και καθομιλουμένη γλώσσα και δημιουργούν το γλωσσικό ζήτημα, το οποίο όχι μόνο ταλαιπώρησε την ελληνική παιδεία επί σειρά ετών αλλά είχε και τεράστια επίδραση στην ελληνική κοινωνία για πολλά χρόνια (Κουσουλάς, 2008).

Οι λόγιοι του Διαφωτισμού στον ελλαδικό χώρο, ήδη από τα μέσα του 18^{ου} αιώνα, κινούνται σε δύο εκ διαμέτρου αντίθετες θέσεις, όσον αφορά την ομιλουμένη και γραπτή γλώσσα: οι μεν δημοτικιστές υιοθετούν τη ζωντανή γλώσσα, που μιλάει και καταλαβαίνει ο λαός και ζητούν να καθιερωθεί ως όργανο της παιδείας ενώ

⁶ Ως «Νεοελληνικός Διαφωτισμός» χαρακτηρίζεται το χρονικό πλαίσιο από το δεύτερο ήμισυ του 18^{ου} αιώνα και μέχρι τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους. Ο Δημαράς (2002, σ.1) τοποθετεί χρονικά τον Νεοελληνικό Διαφωτισμό στο χρονικό διάστημα 1774-1821, μερικές δεκαετίες αργότερα από τον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό. Είναι η περίοδος κατά την οποία εισάγονται, υιοθετούνται και προβάλλονται νέες φιλοσοφικές αντιλήψεις ενώ ταυτόχρονα, τόσο στην έρευνα όσο και στη συγγραφή και διδασκαλία, εφαρμόζονται νέες επιστημονικές αρχές και διδακτικές μέθοδοι. Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός, σαφώς ακολουθεί τα χνάρια του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, ο οποίος στηρίχθηκε στην ελπίδα της απαλλαγής της ανθρώπινης σκέψης από το σκότος της πλάνης, της άγνοιας και της προκατάληψης. Το εφιαλτήριο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού ήταν οι απόψεις του John Locke που εκφράζονταν στο έργο του *Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση* και αφορούσαν τις δυνατότητες του ανθρώπινου πνεύματος. Με το δοκίμιό του, ο John Locke έσπειρε την αμφιβολία απέναντι στην προσκόλληση και στο κάθε είδους κατεστημένο και οι εκφρασμένες σκέψεις του αποτέλεσαν την αφετηρία του επίμοχθου ταξιδιού του Διαφωτισμού, που ακολούθησε η καρτεσιανή ριζική αμφιβολία απέναντι στις καθιερωμένες αυθεντίες αλλά και οι απόψεις του Hobbes και του Spinoza, που εναντιώνονταν στη δεισιδαιμονία που κυριαρχούσε στο Μεσαίωνα και εξευτέλιζε την ανθρώπινη υπόσταση και το ανθρώπινο πνεύμα. Οι απόψεις του Διαφωτισμού περικλείονται στην προτροπή του Kant «*sapere aude*» που σημαίνει «*τόλμα να γνωρίζεις*». Ως πολιτική στάση ο Διαφωτισμός αντιπαλεύονταν το δεσποτισμό, το φανατισμό, τη μισαλλοδοξία και την κοινωνική αδικία, υπερασπιζόμενος την αρχή των αναπαλλοτρίωτων ανθρώπινων δικαιωμάτων, ως ουσιαστικό περιεχόμενο της ιδέας της ελευθερίας. Οι Έλληνες λόγιοι θεώρησαν το Διαφωτισμό ως το μέσον για την καλλιέργεια του πνεύματος των Ελλήνων ραγιαδών, αισθανόμενοι ότι η αγωγή αποτελεί το τροχήλατο της διάδοσης των αρχών, των αξιών και της προόδου του ανθρώπινου πνεύματος. Από τις βάσεις αυτές ξεπήδησε ο Ελληνικός Διαφωτισμός, ο οποίος κινείται και στα πλαίσια της νεοελληνικής φιλοσοφίας, που σκοπό και στόχο έχει να μάθουν οι σκλαβωμένοι Έλληνες την εθνική και ιστορική τους καταγωγή, να συνειδητοποιήσουν την ιστορική τους προοπτική και να εδραιώσουν την εθνική τους αυτογνωσία (Κιτρομηλίδης, 1996 – Βακαλόπουλος, 1999 – Δημαράς, 2002 - Τσαλαγιώργου, 2005).

αντίθετα οι αρχαϊστές επιδιώκουν την αναβίωση της αρχαίας αττικής διαλέκτου. Οι υποστηρικτές της αρχαίας ελληνικής γλώσσας θεωρούσαν πως η γλώσσα αυτή αποτελεί τη βάση του αρχαίου ελληνικού μεγαλείου και είναι η μόνη η οποία μπορεί να εκφράσει τις τέχνες και τις επιστήμες, σε αντίθεση προς τη δημοτική, που για αυτούς ήταν «*χυδαία και βάρβαρη*» (Δημαράς, 2013, σ.16), όπως συνήθιζαν να την αποκαλούν. Οι υποστηρικτές της αρχαίας ελληνικής γλώσσας εμπνέονται και βασίζονται στο κίνημα του «νεοανθρωπισμού», ένα κίνημα που εμφανίστηκε στη Γερμανία, με κύριους εκπροσώπους τους Γκαίτε, Σίλερ⁷ κ.α., τον 18^ο αιώνα και ισχυρίζεται ότι ο ανθρωπισμός οφείλει να στηρίζεται στη δημιουργική αφομοίωση και ανάπτυξη του πνεύματος της κλασικής αρχαιότητας και όχι απλά σε μία μηχανική απομίμηση και αποστήθιση των κλασικών συγγραμμάτων (Εγκυκλοπαίδεια *Πάπυρος Larousse Britannica*, 2006).

Τα τελευταία σαράντα χρόνια του 19^{ου} αιώνα, συνδέονται με το κίνημα του δημοτικισμού, το οποίο ορθώνεται απέναντι σε μία στείρα αρχαιοπληξία, που χαρακτήριζε όχι μόνο την παιδεία αλλά συνολικά την πνευματική δραστηριότητα του τόπου. Ξεκίνησε σαν κίνημα γλωσσικό και λογοτεχνικό και όπως ήταν φυσικό σαν αίτημα εκπολιτιστικό και εκπαιδευτικό στη συνέχεια, διχάζοντας τους Έλληνες λογίους, και με τον καιρό μεταβλήθηκε σε ένα προοδευτικό κίνημα με γενικότερη πολιτική και κοινωνική σημασία (Λιάκος, 2001 – Κακαβάνης, 2009).

Εδώ βέβαια, θα πρέπει να υπογραμμισθεί και το γεγονός ότι, όλοι σχεδόν οι νεοέλληνες λόγιοι της εποχής του 19^{ου} αιώνα, αλλά και αργότερα, ανεξαρτήτως γλωσσικής ή ιδεολογικής τοποθέτησης, τελούσαν όχι μόνο υπό την πραγματική αλλά και υπό τη συμβολική κηδεμονία των Ευρωπαίων, θεωρώντας ότι οι Έλληνες, ακριβώς λόγω της σπουδαίας κληρονομιάς των προγόνων τους, όπως αναφέρει η Σκοπετέα, (στο Σμυρναίος & Σακκής, 2013, σ.122) «*έχουν ένα ξεχωριστό πρόσωπο που προορίζεται για τα ευρωπαϊκά μάτια*». Έτσι, οι περισσότεροι Έλληνες λόγιοι της εποχής του 19^{ου} αιώνα θεώρησαν απαραίτητη τη θετική αξιολόγηση τόσο της σκέψης αλλά και του έργου τους από τους ευρωπαϊούς σύγχρονούς τους λογίους⁸, ώστε στη

⁷ Η συνειδητή κατάφαση του Γκαίτε για ένα τρόπο σκέψης διαφορετικό από τον πιο αφαιρετικό στοχασμό του Σίλερ, άνοιξε το δρόμο για την ανεξάντλητα γόνιμη φιλία των δύο ανδρών και για μία δημιουργική ανταλλαγή απόψεων, σκέψεων και πεποιθήσεων που ξεδιπλώνεται στους τέσσερις τόμους αλληλογραφίας τους, που δεν προσφέρουν μόνο πολύτιμα σχόλια για τα ιδανικά και τις επιτεύξεις του χρυσού αιώνα της γερμανικής λογοτεχνίας αλλά και εκπληκτικά διεισδυτικές παρατηρήσεις για τη διαδικασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας, στηριγμένης στο κλασικό ιδεώδες (Εγκυκλοπαίδεια *Πάπυρος Larousse Britannica*, 2006).

⁸ Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ήδη από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, η διαμάχη μεταξύ αρχαϊστών και δημοτικιστών είχε γίνει γνωστή στην Ευρώπη. Συγκεκριμένα, ο Νεόφυτος Δούκας, θερμός

συνέχεια να αποκτήσουν δικαίωμα και προβολή των ιδεών και των απόψεών τους μέσα από την ευρωπαϊκή κυκλοφορία των ιδεών που ξεπετάχτηκαν με το Διαφωτισμό (Σκουβαράς, 1965).

Για το λόγο αυτό, συχνά στρέφονταν προς τους ευρωπαίους συναδέλφους τους για αναγνώριση, τόσο του έργου όσο και των θέσεων που εκάστοτε αυτοί πρόσβευαν, προσπαθώντας να εμπλέξουν και τους ξένους στο γλωσσικό ζήτημα. Ο γλωσσικός διπολισμός ταλαιπώρησε όχι μόνο την ελληνική παιδεία αλλά πήρε ανοιχτά πολιτικές διαστάσεις, έγινε γλωσσικός εμφύλιος και σοβαρό εθνικό ζήτημα για ενάμιση περίπου αιώνα (1834-1976) (Τσοπανάκης, 1983 - Μπαμπινιώτης, 1985).

Στη δεύτερη «φάση» του, μετά τη σύσταση του ελληνικού κράτους, η αφορμή για τον νέο κύκλο αντιπαραθέσεων μεταξύ των αντίπαλων ομάδων και ενώ είχε ήδη καθιερωθεί η αρχαϊζουσα στα σχολεία⁹, ήταν το *Ταξίδι* του Ψυχάρη¹⁰ στα 1888, που αποτέλεσε το σάλπισμα που ξεσήκωσε τα ήδη προετοιμασμένα σχετικά, πνεύματα. Από την εμφάνιση του Ψυχάρη και μετά, το κίνημα του δημοτικισμού εδραιώνεται και δυναμώνει και μέσα στην πρώτη δεκαετία του νέου αιώνα, το γλωσσικό πρόβλημα περνάει σε νέα φάση, ενώνεται με το μορφωτικό και πλέον απαιτείται από τους δημοτικιστές η λαϊκή γλώσσα να γίνει το κύριο όργανο του σχολείου και όλης της πνευματικής ζωής (Κακαβάνης, 2009).

Για να μπορέσει κανείς να αντιληφθεί το βάθος και την έκταση του προβλήματος, αρκεί να διερευνήσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε η εισαγωγή των πρώτων σχολικών βιβλίων, γραμμένων στην δημοτική γλώσσα, στο ελληνικό σχολείο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917-1920, και το πώς αξιολογήθηκαν αυτά από τους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις των δασκάλων φανερώνουν ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, τα νέα σχολικά βιβλία, παρά τις ατέλειες που σχετίστηκαν με την πίεση του χρόνου, έγιναν αποδεκτά με ενθουσιασμό από μαθητές και δασκάλους και συνδέθηκαν με την απαρχή μιας μεταρρύθμισης, που, αν και τότε εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην ελληνική

υποστηρικτής της αρχαίας αττικής διαλέκτου, προσπάθησε με το έργο του *Περί τῆς Ἑλληνικῆς γλώσσης*, στη Βιέννη, στα 1814, απευθυνόμενος σε όλους τους «σοφούς» της Ευρώπης, να αναζητήσει υποστηρικτές και «*χειρά βοηθείας τῇ γηραιά τῆς φιλοσοφίας μητρί και τροφῶν*» που όμως δεν βρήκε την ανταπόκριση που επιζητούσε (Σμυρναίος & Σακκίς, 2014, σ.122).

⁹ Η επινόηση της γραπτής γλώσσας του Κοραή, που ονομάστηκε «καθαρεύουσα», αναγνωρίστηκε από την πρώτη στιγμή ως γλώσσα του ελληνικού έθνους κατά την Ελληνική Επανάσταση (1821-1830) και καθιερώθηκε ως επίσημη γλώσσα της διοίκησης και της εκπαίδευσης του νεοσύστατου ελληνικού κράτους (1834) (Νικολάου, 1984 – Πολίτης 2003).

¹⁰ Ο Γληνός ήταν μόλις 6 χρονών, όταν εκδόθηκε το *Ταξίδι* του Ψυχάρη. Το «ταξίδι» της δικής του ζωής μόλις είχε ξεκινήσει, και βέβαια κανείς δεν θα μπορούσε να φανταστεί σε ποιο βαθμό το ένα ταξίδι θα επηρέαζε το άλλο (Χρονοπούλου, 2006).

κοινωνία, άλλαξε τα εκπαιδευτικά δεδομένα πολύ αργότερα¹¹ και τάρραξε τα τελματώδη νερά της μέχρι τότε διάχυτης αίσθησης της επαγγελματικής ανασφάλειας, δίνοντας λόγο και δύναμη στη φωνή του εκπαιδευτικού (Μπέτσας και συν., 2011).

A.1.2.1. Τα αίτια που δημιούργησαν το γλωσσικό ζήτημα και η επίδρασή του στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η γλώσσα, από τη φύση της, αφορά σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, σε όλους τους πολίτες μιας χώρας (Dickinson & Tabors 2001) και όπως έλεγε και ο Κοραΐς (1833 στο Μπαμπινιώτης, 1985, σ.17): *«Η γλώσσα είναι από τα πλέον αναπαλλοτριώτα του Έθνους κτήματα. Από το κτήμα τούτο μετέχουν όλα τα μέλη του έθνους με δημοκρατικήν, να είπω ούτως, ισότητα` κανείς, όσον ήθελεν είσθαι σοφός, ουτ' έχει, ούτε δύναται ποθεν να λάβη το δίκαιον να λέγη προς το έθνος: 'Ούτω θέλω να λαλής, ούτω να γράφης'»*. Υποστήριζε εν ολίγοις ότι, για να επιτευχθεί η εξύψωση της γλωσσικής παιδείας του λαού και να μπορεί να προσεγγίζει τα νοήματα της έκφρασης ιδεών των διανοουμένων, προϋπέθετε την πλήρη κατανόησή τους ώστε να μετέχει *«το έθνος όλον»* (Κοραΐς, 1986, σ.52).

Οι λόγιοι του Διαφωτισμού του 19^{ου} αιώνα, κινούνται ανάμεσα στην υιοθέτηση της δημοτικής γλώσσας, την οποία μιλάει και καταλαβαίνει ο λαός (κύριος εκπρόσωπός τους είναι ο Ιώσηπος Μοισιόδακας) και στην εδραίωση της αρχαίας ελληνικής διαλέκτου, (εκπρόσωποι της οποίας ήταν οι Βούλγαρης, Δούκας, Κομμητάς κ.α.) ώστε να μορφοποιηθεί ένα εθνικό ιδεώδες, στη βάση του αρχαίου ελληνικού αλλά και του βυζαντινού μεγαλείου (Γιαννακόπουλος, 1993 – Καραβίας, χ.χ.). Ένας από τους θερμότερους υποστηρικτές της δημοτικής είναι και ο Καταρτζής, Φαναριώτης, άνθρωπος προοδευτικός, δραστήριος, θιασώτης του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, που αγωνίστηκε με πάθος για την διάδοση των γνώσεων και την

¹¹ Όχι μόνο το γλωσσικό ζήτημα αλλά και η «παιδεία για όλους», ζητούμενο ήδη από την εποχή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, αποτέλεσαν αίτια αντιπαλότητας μεταξύ των αντιμαχόμενων πολιτικών στρατοπέδων για πολλά χρόνια. Αξίζει να αναφερθεί ότι, δεκαετίες αργότερα, η εκπαίδευση εξακολουθούσε να είναι εκπαίδευση «δύο ταχυτήτων», εκπαίδευση για τους πλουσίους και επιφανείς και εκπαίδευση για τους «κοινούς θνητούς». Αυτό γίνεται αντιληπτό από την ύπαρξη του σχολείου των Αναβρύτων στην Αθήνα, όπου το 1949 μεταξύ των επιφανών μαθητών που δέχθηκε το συγκεκριμένο Γυμνάσιο, ήταν και ο τότε διάδοχος Κωνσταντίνος. Το σχολείο αυτό βασιζόταν στις εκπαιδευτικές αρχές του καθηγητή Κουρτ Χαν και απευθυνόταν αποκλειστικά στα παιδιά της βασιλικής οικογένειας και της τότε κοινωνικής ελίτ (Πιαδου-Tachou & Mpetsas, 2014).

αφύπνιση του λαού (Beaton, 1996). Στα χνάρια του Ιώσηπου Μοισιόδακα, υποστηρίζει σθεναρά την απλή δημοτική, το «κοινόν ύφος» (Πολίτης, 2003, σ.95).

Ο Κοραΐς, με τη σειρά του, εμβληματική μορφή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, υπαγορεύει την αποφυγή των ακροτήτων, την σύνθεση και την εξισορρόπηση των αντιθέσεων και την αριστοτελική μεσότητα (Κιτρομηλίδης, 1984 – Κοπάντης, 2011). Γίνεται ο κύριος εκφραστής της «μέσης οδού» απορρίπτοντας τις ακρότητες¹² και επιχειρηματολογεί υπέρ μίας απλούστερης λόγιας δημοτικής, η οποία όμως, κατά τον ίδιο, οφείλει να «καθαρισθεί» και να «καλλωπισθεί» (Δημαράς, 2003 σ.16).

Η μέση οδός του Κοραΐ στην πορεία, και ειδικά τις δύο επόμενες δεκαετίες που ακολούθησαν την πρώτη της διατύπωση το 1804, θα δεχθεί έντονη κριτική και από τις δύο πλευρές: τους δημοτικιστές αλλά και τους αρχαϊστές (Τσοπανάκης, 1983). Οι εναλλακτικές προτάσεις που διατυπώθηκαν ήταν αλληλοαναιρούμενες και έτσι εδραιώθηκαν οι γλωσσικές αντιθέσεις που ταλάνισαν το έθνος τα επόμενα εκατον-πενήντα χρόνια περίπου (Μέγας, 1997).

Με τη δημιουργία του ελληνικού ελεύθερου κράτους εφαρμόζεται η καθαρεύουσα γλώσσα στα σχολεία, κάτω από το βαρύ ιδεολογικό και πολιτικό κλίμα που διαμορφώθηκε εξ αιτίας της έντονης αντιπαράθεσης. Μέσω της υιοθέτησης του γλωσσικού κώδικα της καθαρεύουσας, το νεοσύστατο κράτος ουσιαστικά υποσημείωνε την ανάγκη του για συμβιβασμό και ενοποίηση της νεοελληνικής ταυτότητας, στη βάση μιας συντηρητικής προοπτικής, η οποία δεν επιθυμούσε να έρθει σε ρήξη με τα κυρίαρχα οικονομικά και πολιτικά συμφέροντα της εποχής (Γληνός 1927 - Κιτρομηλίδης, 1991).

Κύριο χαρακτηριστικό του προσανατολισμού αυτού αποτελεί η στροφή στην αρχαιότητα ή το παρελθόν γενικά και η θεωρητική θεμελίωση της στροφής αυτής κατά τον Γληνό (1920 στο Τερζής 2008, σ.18) είναι *«η ιδέα ότι κάποτε, σε μια ορισμένη εποχή ως προς ορισμένες αξίες του πολιτισμού ή και γενικά ως προς όλες,*

¹² Η αλληλογραφία του Κοραΐ, όπως αναφέρει ο Κιτρομηλίδης (1984), καταγράφει ένα προβληματισμό γύρω από τα διλήμματα που έθετε η Γαλλική Επανάσταση, ιδίως αναφορικά προς την κορύφωση της επαναστατικής έξαρσης, με την απόπειρα δημιουργίας της «δημοκρατίας της αρετής». Διαφοροποιήθηκε συνειδητά από τον πολιτικό ριζοσπαστισμό των Ιακωβίνων, γιατί πίστευε ότι αντιπροσωπεύει την ακρότητα της υπερβολής, όπου ενυπάρχει ο κίνδυνος μιας χαρακτηριστικά μοντέρνας τυραννίας. Ο κλασικισμός του Κοραΐ, είναι αυτός που κατά τον μελετητή, κράτησε ανοιχτή την πρόσβασή του προς τον πολιτικό ουμανισμό, με αποτέλεσμα ο φιλελεύθερος πολιτικός του στοχασμός να λειτουργεί ως παράγοντας εξισορρόπησης και άμβλυνσης, που προσάρμοζε τις αξίες του πολιτικού ουμανισμού στα δεδομένα της νεότερης αστικής κοινωνίας. Αυτή την άμβλυνση των πολιτικών του θέσεων και απόψεων προσπάθησε να της δώσει «σάρκα και οστά» μέσα από τις θέσεις του για τη γλώσσα και την παιδεία (Βλ. και Κιτρομηλίδης 1996).

έναν λαός έφτασε στο απόλυτο και ανυπέβλητο ιδανικό της τελειότητας, που μπροστά σ' αυτή κάθε παρόν είναι μέτριο, πενιχρό, ανάξιο λόγου και προσοχής. Το παρόν είναι διαφθορά του παρελθόντος εκείνου».

Η κοινωνική κριτική και η αμφισβήτηση της μονοκρατορίας του ρεύματος αυτού της επιστροφής στο παρελθόν, ουσιαστικά θέτει τις βάσεις της τη δεκαετία του 1870-1880, παράλληλα με μία αδιάκοπη διαδικασία αλλαγών στον οικονομικό και πολιτικό τομέα του ελληνικού κράτους. Στην κοινωνική αυτή μεταβολή και στην επίδραση που είχε, μεταξύ άλλων, και στη «γλωσσική» διάσταση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, συνέβαλαν ποικίλα γεγονότα όπως ο αλυτρωτισμός, η κρατική χρεοκοπία, οι υψηλοί φόροι κλπ. (Τσαλαγιώργου, 2005 – Τερζής, 2008). Ειδικότερα, τα θέματα της παιδείας, αντιμετωπίστηκαν με τελείως διαφορετικό τρόπο από τους υποστηρικτές και τους αντιπάλους της μεταρρύθμισης (Τριανταφυλλίδης, 1963 –Γληνός, 1972).

Την αυγή του 20^{ου} αιώνα, οι τρεις κύριοι υποστηρικτές του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού είναι οι Τριανταφυλλίδης, Δελμούζος και Γληνός. Κατ' αυτούς, το αίτημα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένας νεωτερισμός, που, όπως τονίζει ο Τριανταφυλλίδης (στο Τερζής, 2008, σ.30) *«αποβλέπει γενικότερα στην πνευματική ζωή του έθνους, προορισμένη να το οδηγήσει... στο δρόμο της σύγχρονης ζωής και τη δημιουργία πολιτισμού νεοελληνικού».*

Και ενώ, μέχρι το 1901 η αντιπαράθεση είχε περιοριστεί σε επίπεδο επιχειρημάτων κυρίως, βίαια επεισόδια ξέσπασαν¹³, μετά από ανάρτηση, στις 8 Νοεμβρίου του 1901 σε «συνέχειες» στην εφημερίδα *Ακρόπολις*, μετάφρασης στη δημοτική των Ευαγγελίων της Καινής Διαθήκης από τον Αλέξανδρο Πάλλη, με τίτλο «Νέα Διαθήκη». Τα επεισόδια αυτά, ονομάστηκαν «Ευαγγελικά» ή «Ευαγγελιακά»

¹³ Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, περιγράφει γλαφυρά τα βίαια επεισόδια που ξέσπασαν και την έκταση που πήραν, όπως τα έζησε ο ίδιος ως φοιτητής: *«...Η εξαγριωμένη φοιτητική νεολαία αξίωσε να διακόψει η 'Ακρόπολη' τη μετάφραση των Ευαγγελίων του Πάλλη, που δημοσίευε, και ν' αφοριστή κάθε μετάφραση και κάθε ακόμη αναγνώστης της. Μέσα σε λίγες μέρες το ζήτημα έπαιρνε απροσδόκητη εξέλιξη. Σωστή στρατιωτική κατοχή του Πανεπιστημίου για μέρες από μέρους των φοιτητών... Απαγόρευση της κυκλοφορίας και κατάσχεση όλων των μεταφράσεων του Ευαγγελίου. Αφοριστικές εγκύκλιες από αρχιεπισκόπους. Αναστάτωση του λαού και συλλαλητήρια. Παρέμβαση του στρατού και άφθονη αιματοχυσία. Παραίτηση του Μητροπολίτη Αθηνών Προκοπίου. Παραίτηση των ανώτατων αστυνομικών αρχών. Παραίτηση του Υπουργείου Θεοτόκη – μ' όλη την ψήφο εμπιστοσύνης που του δόθηκε στη Βουλή. Τέλος, για να σταματήσει το κακό, η Ιερά Σύνοδος με την εγκύκλιό της 'αποκρούει και αποδοκιμάζει και κατακρίνει ως βέβηλον, πάσαν δια μεταφράσεως εις απλουστέραν ελληνικήν γλώσσαν αλλοιώσιν ή μεταβολήν του πρωτοτύπου κειμένου του Ιερού Ευαγγελίου, ου μόνον ως περιττήν, αλλά και ως έκθεσμον και συντελούσαν εις σκανδαλισμόν μεν των συνειδήσεων, στρέβλωσιν δε των θείων αυτού εννοιών και διδασμάτων'» (Τριανταφυλλίδης 2002 στο Μπέτσας & Χαραλάμπους, χ.χ., σ.2).*

(Μπέτσας & Χαραλάμπους, χ.χ. – Παλούκης, 2003 – Τερζής, 2008). Τέτοιας έντασης ήταν οι συγκρούσεις μεταξύ των αντιπάλων στρατοπέδων κατά τα «Ευαγγελικά» καθώς και οι επιπτώσεις τους στη δημόσια ζωή και στα κοινωνικά τεκταινόμενα, ώστε κατά τις διαδηλώσεις υπήρξαν οκτώ νεκροί και ογδόντα τραυματίες, η τότε κυβέρνηση παραιτήθηκε και ο αρχιεπίσκοπος έχασε το θρόνο του (βλ. και Παράρτημα). Αφορμή για την κοινωνική αυτή αντίδραση ήταν ο φλογερός λόγος του Πυλαρινού, ο οποίος, με τηλεβόα μεταξύ άλλων, διεκήρυξε: «*Πολλοί λαοί εδουλώθησαν αλλά δεν απέβαλον την γλώσσαν αυτών. Το ελληνικόν όμως γένος κινδυνεύει να απολέση και αυτήν την ύπαρξίν του ένεκα ολίγων ανθρώπων οίτινες ονομάζουσιν εαυτούς δημοτικιστάς...*». (Τερζής, 2008, σ.30).

Το τραγελαφικό της υπόθεσης, αν μπορεί κανείς να το θεωρήσει έτσι, ήταν το γεγονός ότι μεταξύ των διαδηλωτών ήταν οι Τριανταφυλλίδης και Γληνός! (Τερζής, 2008). Βέβαια, ως ένα σημείο το γεγονός αυτό δεν μπορεί να θεωρηθεί οξύμωρο, καθώς οι κινητοποιήσεις των φοιτητών εστιάζουν γύρω από 4 πυλώνες που προσπαθούν να υπερασπιστούν, όπως τονίζουν οι Μπέτσας και Χαραλάμπους (χ.χ. σ.3): α) την τιμή του Πανεπιστημίου και αισθάνονται ότι βάλλεται από τη στάση της *Ακροπόλεως* β) το έθνος, το οποίο αντιμετωπίζει την επίθεση του πανσλαβισμού γ) τη θρησκευτική τους ταυτότητα και δ) τη γλωσσική καθαρότητα, που φαίνεται ότι αμαυρώνεται από την απόπειρα μετάφρασης του Ευαγγελίου. Οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως το μόνο εμπόδιο σε οποιονδήποτε «ποταπό» και «αρνησίπατρη» δημοτικιστή, που απεργάζεται τον κατακερματισμό του έθνους και τη διακωμώδηση του Ευαγγελίου και της γλώσσας του. Ο αγώνας τους είναι μαζικός, μεγάλος σε διάρκεια (ξεπέρασε τον ένα μήνα, που αγγίζει την υπερβολή) και βαθιά πολιτικός¹⁴. Αυτό γίνεται σαφές αν ερευνήσει κανείς σε βάθος τα τεκταινόμενα της εποχής εκείνης. Το ψήφισμα που επιδόθηκε στο βασιλιά και την κυβέρνηση, και το οποίο εξέφραζε αφενός την αφοσίωση στο πρωτότυπο κείμενο του Ευαγγελίου και την αξίωση να αφοριστούν όσοι βεβήλωναν το Ευαγγέλιο, στην ουσία δεν αφορούσε τη μεταφραστική απόπειρα του Πάλλη στη δημοτική αυτή καθ' αυτή, αλλά είχε χροιά βαθιά πολιτική, καθώς προφανώς στρεφόταν εναντίον της παραγγελίας για

¹⁴ Τόσο σοβαρά, μεγάλης έκτασης και διάρκειας ήταν τα επεισόδια ώστε όλος σχεδόν ο ξένος τύπος της εποχής, (*Times* του Λονδίνου, *Daily Telegraph*, *Εθνική Εφημερίς* του Βερολίνου, *Γενική Εφημερίς* του Μονάχου, *Τάγβλατ* του Βερολίνου, ρωσικές εφημερίδες όπως η *Εφημερίς της Πετροπόλεως*, το *Φως της Πετρούπολης*, ο *Νέος Χρόνος* κ.α.) ασχολείται διεξοδικά με το θέμα (Μπέτσας και Χαραλάμπους, χ.χ., σ.7) παράλληλα με τον ελληνικό τύπο (βλ. και Παράρτημα).

μετάφραση, της βασίλισσας Όλγας¹⁵, η σλαβική καταγωγή της οποίας θεωρήθηκε ο συνδετικός κρίκος για την κατίσχυση των ρωσικών συμφερόντων στη χώρα (Μπέτσας & Χαραλάμπους, χ.χ.).

Οι φοιτητές, μεταξύ των οποίων και ο νεαρός Δημήτρης Γληνός, με τη στάση τους υπερασπίζονταν τη Μεγάλη Ιδέα και εναντιώνονταν στο στέμμα, στην κυβέρνηση, στην Ιερά Σύνοδο, στις ανακριτικές και δικαστικές αρχές και σε κάθε μορφή εξουσίας εν γένει, αμφισβητώντας στην ουσία με τον τρόπο αυτό την ικανότητα των βασικών θεσμών αλλά και των ηγετικών παραγόντων να διαχειριστούν τα εθνικά ζητήματα. Από την άλλη, η υποστήριξη γλωσσικά συντηρητικών θέσεων από τους φοιτητές, ήταν και απόρροια της συμπίεσης του φοιτητικού σώματος με τις γενικότερες κατευθύνσεις του Πανεπιστημίου και των καθηγητών του (στη μεγαλύτερη πλειοψηφία τους), που θεωρούσαν την επικράτηση της φιλολογικής γλώσσας έναντι της γλώσσας του λαού σύμφυτη με την πνευματική και εθνική αποστολή του Ιδρύματος και το Πανεπιστήμιο προπύργιο της καθαρεύουσας (Μπέτσας και Χαραλάμπους, χ.χ.).

Ο Δημήτρης Γληνός, στην πορεία, δηλώνει φανατικός υπέρμαχος της καθομιλουμένης γλώσσας. Αν στο γεγονός αυτό μάλιστα προστεθεί ότι έζησε στα χρόνια όπου το αναδύμενο κόμμα του μαρξισμού-λενινισμού μόλις είχε αρχίσει να εδραιώνεται και να παίρνει «σάρκα και οστά», είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς την μεγάλη αλλαγή στις θέσεις και στα πιστεύω του (Ζούζουλα & Θεριανός, 2004).

Στους πνευματικούς αγώνες του τόπου εμφανίζεται ο Γληνός, γύρω στα 1910, και έμεινε εκεί, εξέχουσα μορφή, μέχρι το θάνατό του, το 1943. Ανάμεσα σε αυτές τις δύο χρονολογίες όμως συντελείται μία μεγάλη, ριζική αλλαγή. Η σταδιακή μεταμόρφωση του ίδιου του Γληνού, που αρχίζει μία πορεία κοινή μαζί με τον Δελμούζο και στη συνέχεια μεταπηδά από το χώρο της αστικής δημοκρατικής διανοήσης στην αντίπερα όχθη, της μαρξιστικής-λενινιστικής θεωρίας (Ηλιού, 2003).

Από το 1910 μέχρι το 1925 περίπου, ο Γληνός είναι δημοκράτης, αστός, διανοητής που συμμετέχει ενεργά στους αγώνες μιας μερίδας της αστικής τάξης για την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας. Το 1922 έρχεται η Μικρασιατική καταστροφή. Ο αντίκτυπός της επηρέασε τα πάντα στην Ελλάδα και φυσικά και την εκπαίδευση. Η πολιτική αστάθεια ήταν τέτοιας κλίμακας, ώστε μέσα σε διάστημα

¹⁵ Η θέση αυτή, ότι δηλαδή τα φοιτητικά επεισόδια είχαν έντονα πολιτική χροιά, διαφαίνεται και από τη δημοσίευση της εφημερίδας *Εμπρός*, της 6/11/1901 όπου αναφέρεται ότι «έπρεπε η διαδήλωση ν' αρχίσει από των Ανακτόρων, αφού τη πρωτοβουλία της Σεπτής Ανάσσης μας μεταφράσθη το ιερόν ευαγγέλιον». (Μπέτσας και Χαραλάμπους, χ.χ., σ.8).

οκτώ ετών (1920-1928) να υπάρξουν 34 κυβερνήσεις και πάμπολλα πραξικοπήματα ενώ στο Υπουργείο Παιδείας άλλαξαν 25 Υπουργοί.

Μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση, στον Εκπαιδευτικό Όμιλο, γίνονται έντονες ιδεολογικές αντιπαράθεσεις (Κακαβάνης, 2009). Σιγά-σιγά οι απόψεις δίστανται με αποτέλεσμα το 1927 ο Εκπαιδευτικός Όμιλος να διασπαστεί και οι δύο κόσμοι, ο Γληνός με τον Δελμούζο, να χωρισθούν. Οι δύο υπέρμαχοι της δημοτικής γλώσσας βρέθηκαν αντιμέτωποι πάνω στο θέμα της εκπαιδευτικής ιδεολογίας. Η θέση του Δελμούζου μπορεί να συνοψισθεί στο «εκπαίδευση απολιτική» ενώ η θέση του Γληνού είναι ξεκάθαρη: Η εκπαίδευση και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν γένει, είναι πράξη πολιτική και ενεργείται με πολιτικές δυνάμεις και αποφάσεις. Άρα, *η εκπαιδευτική αλλαγή προϋποθέτει κοινωνική – πολιτική αλλαγή*. Βαθμιαία ο Γληνός άγεται στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται κοινωνική μεταρρύθμιση για να γίνει και ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ηλιού, 2003).

Από το 1927 και μετά ο Γληνός θα υιοθετήσει πιο ριζοσπαστικές απόψεις για την εκπαίδευση, όπως εξάλλου φαίνεται στη νέα διακήρυξη του Εκπαιδευτικού Ομίλου, το 1927, και στα άρθρα του στον «Νέο Δρόμο». Το ίδιο ριζοσπαστική είναι και η κριτική του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. Θεωρεί πως η αστική τάξη δεν μπορεί αντικειμενικά να λύσει το εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1932 αποτελεί για τον Γληνό κλασικό παράδειγμα «εκτροπικής θεραπείας των κοινωνικών προβλημάτων». Αυτά, πάντα κατά τον ίδιο, θα λυθούν μόνο με τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, που θα πραγματοποιηθεί κυρίως από το «εργατικό επαναστατικό Κίνημα» (Νούτσος, 2007).

Η θέση αυτή, όπως θα δούμε στη συνέχεια, είναι ταυτόσημη επακριβώς με τη άποψη και τη θέση του Freire απέναντι στην εκπαίδευση, την οποία σταδιακά σχημάτισε κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των ενηλίκων, που ανέλαβε από την ίδια την κυβέρνηση να φέρει σε πέρας και για το λόγο αυτό εξάλλου φυλακίστηκε (Freire, 2006 – Σιπητάνου, 2011).

Η οργάνωση του ιδεολογικού αγώνα, για να αντιμετωπιστούν οι «πνευματικές μορφές της αντίδρασης στον τύπο, στην εκκλησία, στην παιδεία, στην επιστήμη και στην τέχνη» και να βοηθηθεί το προλεταριάτο στον αγώνα του, αποτελεί τον κεντρικό άξονα της πορείας του Γληνού στην τελευταία περίοδο της ζωής του. Στο φως του «*διαλεκτικού ματεριαλισμού*» αναλύονται και ερμηνεύονται παλιά και νέα προβλήματα. Η φιλοσοφία και η πολιτική κοινωνιολογία βρίσκονται τώρα στο επίκεντρο των θεωρητικών του ασχολιών. Η πολεμική του εναντίον του

«φασιστικού ιδεαλισμού», οι μεταφράσεις έργων του Μαρξ και του Λένιν, η φιλοσοφική ερμηνεία του *Σοφιστή* και οι στοχασμοί του για τη θέση των ανθρωπιστικών σπουδών στην Ελλάδα, η κοινωνιολογική ερμηνεία του πολέμου και της κοινωνικής σύνθεσης και τέλος η αντίληψή του για τη λαϊκή παιδεία, συνιστούν γόνιμες και πρωτότυπες θεωρητικές συλλήψεις των κοινωνικών, πολιτικών, ιδεολογικών και κυρίως εκπαιδευτικών προβλημάτων της ελληνικής κοινωνίας της εποχής του, αλλά και αργότερα (Νούτσος, 2007).

Βέβαια, στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονισθεί ότι οι πρωτοποριακές του απόψεις δεν γινόταν εύκολα αποδεκτές από το πλατύ κοινό. Ακόμη και το ίδιο το Κουμμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας (ΚΚΕ) και η εφημερίδα του, ο *Ριζοσπάστης*, πίστευε μεν στη δημοτική, αλλά δεν τολμούσε να τη χρησιμοποιήσει στις εφημερίδες και τα βιβλία του (βλ. και <http://efimeris.nlg.gr/ns/pdfwin.asp?c=65&dc=23&db=7&da=1917>). Όπως αναφέρει ο Παπαϊωάννου (1975 στο Τερζής, 2008, σ.29), «Πιο τολμηρό ήταν να είσαι δημοτικιστής παρά σοσιαλιστής και κομμουνιστής».

Στις αρχές του 1928, ο Γληνός έκανε την ανοιχτή του εξομολόγηση σε μία ιστορική συζήτηση στον Εκπαιδευτικό Όμιλο: «*Η ψυχή μου είναι με τους αδικημένους*» (Σχινά, 2014, σ.27), λόγια που επανέλαβε μισό αιώνα αργότερα ο Freire (1972).

Μέχρι το 1927 όλοι μιλούσαν για το μεγάλο δάσκαλο, εννοώντας το Δημήτρη Γληνό. Από τότε όμως και μετά τα πράγματα άλλαξαν. Ανάλογα με τη θέση, το φρόνημα ή την εμπάθεια του καθενός, ανάλογα επίσης με το βαθμό προοδευτικότητας αλλά και τόλμης του καθενός, κρινόταν η αξία του Γληνού. Ο Γληνός τοποθέτησε το δημοτικισμό και όλη την παιδεία μέσα στον όλο αγώνα για την κοινωνική απελευθέρωση και τη δημιουργία ενός νέου, λαϊκού πολιτισμού, τονίζοντας πάντα το ενιαίο της γλώσσας και της παιδείας βάσει των μαρξιστικών προτύπων που πρέσβευε σε όλη του τη ζωή (Κιτρομηλίδης, 1991).

Ο Δημήτρης Γληνός άφησε πλούσιο λογοτεχνικό, φιλολογικό, παιδαγωγικό και πολιτικο-κοινωνιολογικό έργο. Τα βασικότερα έργα του, από όσα εκδόθηκαν είναι: *Έθνος και γλώσσα* (1916-1922), *Γυναικείος ανθρωπισμός* (1921), *Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις υΐζουσιν* (1921 με το ψευδώνυμο Α. Γαβριήλ), *Η κρίση του δημοτικισμού* (1923), *Ένας άταφος νεκρός* (1925` όπου πρόκειται για αρθρογραφία του 1914 με την οποία υπερασπίστηκε τη μεταρρύθμιση του 1913), *Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (1927), *Η φιλοσοφία του Χέγκελ* (1932), *Πνευματικές μορφές της αντίδρασης* (1932-1933),

Πλάτωνος Σοφιστής, (1940, αρχαίο κείμενο, εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου), *Φρειδερίκου Νίτσε: Η γενεαλογία της ηθικής* (1942, μετάφραση και πρόλογος με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου), *Η τριλογία του πολέμου* (γράφηκε το 1938, έμεινε ανολοκλήρωτο και εκδόθηκε το 1945), *Τα σημερινά προβλήματα του ελληνισμού* (γράφηκε το 1943, έμεινε ανολοκλήρωτο και δημοσιεύτηκε παράνομα το 1944) (Ηλιού, 2003).

Ειδικότερα, στην αρθρογραφία του Γληνού, που ανατυπώθηκε από τον «Στοχαστή» με τίτλο «Δημήτρη Γληνού Εκλεκτές Σελίδες» (1972), επιλέξαμε και παραθέτουμε στη συνέχεια αποσπάσματα με θέματα «Παιδεία και Πολιτική» (του 1921), «Τύπος, Παιδεία και Κλήρος» (του 1927), καθώς και «Τα ιδανικά της Παιδείας και ο κ. Παπανδρέου» (του 1931), όπου ξεδιπλώνονται οι απόψεις του σχετικά με την παιδεία, τους εκπαιδευτικούς και τα πολιτικο-κοινωνικά πλαίσια, στα οποία αυτή η παιδεία εφαρμόζεται και από τα οποία επηρεάζεται αλλά και τα οποία επηρεάζει. Οι θέσεις και απόψεις αυτές του Γληνού προσομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με τις θέσεις του Φρέιρε και των οπαδών της ριζοσπαστικής/κριτικής παιδαγωγικής, όπως θα αναπτυχθούν στη συνέχεια.

Αναφερόμενος στην πολιτική μετάπτωση της 1^{ης} Νοεμβρίου του 1920, που έφερε ποικίλες αλλαγές στο υπουργείο παιδείας και στην εκπαίδευση γενικότερα, ο Γληνός γράφει: «...*Μα εκεί που οι προσωπικές μεταβολές πήραν το χαρακτήρα δημόσιου κινδύνου και κίνησαν γενική αγανάκτηση ήταν στη δημοτική και μέση εκπαίδευση. Γενικοί επιθεωρητές, γυμνασιάρχες, διευθυντές διδασκαλείων, καθηγητές γυμνασίων και διδασκαλείων, επιθεωρητές δημοτικών σχολείων και οι δύσμοιροι δημοδιδάσκαλοι βρέθηκαν μέσα σ' ένα αναπάντεχο στροβιλιστικό σίφουνα. Λίγοι παύτηκαν' επικράτησε η φιλανθρωπότερη αντίληψη ν' αντικαταστήσουν την καρμανιόλα με το πριόνι, την παύση με την μετάθεση, πάντα μακρινή, πολλές φορές απανωτή και σε θέσεις ανύπαρχτες. Είναι ζήτημα αν 30% από τους 'λειτουργούς της παιδείας' έμειναν στη θέση τους' ακόμη και νεκροί μετακινήθηκαν... Ένα μέρος πολύ μικρό από τις προσωπικές μεταβολές έχει τη δικαιολογία του στην ανάγκη ν' αντικατασταθούν άνθρωποι που καλά ή κακά έπαθαν στα 1917. Μα η δημιουργία νέων **αδικημένων**, μ' ελατήρια ανάλογα ή και λιγότερο δικαιολογημένα από τότε, πώς μπορεί να εξηγηθή; ...Ούτε μία ομαδική διαμαρτυρία δε φανερώθηκε για την ασέβεια και την περιφρόνηση με την οποία το κράτος μεταχειρίστηκε τους 'λειτουργούς της παιδείας'. Σήμερα θα είναι αδύνατο να μεταχειριστή κανείς έτσι ούτε δουλοπαροίκους... Και το χειρότερο απ' όλα... ο εκφυλισμός των χαρακτήρων και κάθε*

έννοιας επαγγελματικής αξίας και ιεραρχίας. Είτε ως 'διωκόμενοι' είτε ως 'ευνουούμενοι', σε τέτοιες περιστάσεις επιπλέον οι χειρότεροι χαρακτήρες. Ως διωκόμενοι, γιατί αυτοί εξευτελίζονται και εκλιπαρούν και προσαρμόζονται και ψεύδονται και σώζονται` οι άξιοι και αξιοπρεπείς πέφτουν θύματα σιωπώντας. Ως ευνουούμενοι, γιατί αυτοί θορυβούν περισσότερο και επιδιώκουν την ανάδειξή τους με τίτλους αλλότριους προς το έργο τους και πετυχαίνουν` οι άξιοι και αξιοπρεπείς παραμερίζονται σιωπώντας» (Γληνός, 1972, σ.68-71).

«...όμως το κακό πρέπει οριστικά να σταματήσει και πρέπει να το σταματήσουν οι δάσκαλοι. Δεν πρέπει καμιά κυβέρνηση στο μέλλον, με όποια και να είναι τα προσχήματα, να οργιάσει με τέτοιον τρόπο απάνω στην παιδεία. Είναι υποχρέωση τιμής για τους δασκάλους να επιβάλουν στην πολιτεία, τουλάχιστο στοιχειώδη σεβασμό προς το έργο τους και την ανθρώπινη υπόστασή τους. Αν οργανωθούν οι δάσκαλοι κάθε βαθμού, αν οργανωθούν μ' ενωτικό δεσμό τη βαθιά επίγνωση του έργου τους και της σημασίας τους για την κοινωνία, αν ενωθούν γύρω σε ιδέες και όχι μόνο γύρω σε μικροσυμφέροντα, αν πιστέψουν στον εαυτό τους και στην αποστολή τους, μπορούν να κατορθώσουν όχι μόνο το σεβασμό να εμπνεύσουν, μα και όλη την παιδεία και ολόκληρο το λαό να υψώσουν» (Γληνός, 1972, σ.71-72).

Στο κείμενό του με θέμα «Ημέρα Ελευθερίας δια τους Διδασκάλους», αναφέρει χαρακτηριστικά σχετικά με το έργο τους, την ελευθερία της διδακτικής πράξης και τον τρόπο εφαρμογής της στην τάξη: «Ο Έλλην διδάσκαλος παντός βαθμού υπήρξε και αυτός θύμα πολλαπλής δουλείας, δουλείας πνευματικής, δουλείας οικονομικής, δουλείας ηθικής... Εσήμανεν η ώρα της πτώσεως της πνευματικής υποτελείας, την οποίαν εξέτρεφε το εγκαθιδρυμένον μονοπώλιον της σοφίας. Ο διδάσκαλος δεν είχε γνώμην, ο διδάσκαλος δεν ετόλμα να έχη γνώμην, διότι διατελεί αεννάως υπό την πνευματικήν κηδεμονίαν ολίγων ανθρώπων, αποθηκαρίων ας είπωμεν της σοφίας...Μοιρολατρεία λοιπόν και αδράνεια της σκέψεως ήτο το αποτέλεσμα της πνευματικής αυτής δουλείας. Αλλά και άλλο τι ήτο φυσικόν επακολούθημα. Η Ευρωπαϊκή επιστήμη μας έφθασεν εδώ κατά σταγόνας. Πολλάκις κατακτήσεις αυτής σπουδαιόταται έκαμαν εικοσαετίαν και πλέον να ακουσθούν εις την Ελλάδα. Η αλλαγή των μεθόδων της ψυχολογίας λ.χ. κατήντησε να είνε μέχρι των ημερών μας πράγμα άγνωστον εν Ελλάδι... Η μόνη λύσις είναι...να χειραφετηθή και ο Έλλην διδάσκαλος, διότι θα δημιουργηθούν πολλά κέντρα φωτός, θα δημιουργηθή αληθώς αυτόχθων σοφία και τότε δεν θα είνε μέγα και ανεπανόρθωτον δυστύχημα αν

εις το κατ' εξοχήν επιστημονικόν κέντρον, το «Πανεπιστήμιον», είνε ανηρημένοι ενίοτε λύχνοι αντί ηλεκτρικών λαμπτήρων». (Γληνός, 1972 σ.73, σ.75-76).

Σε άλλο σημείο, στο άρθρο του «Για να κατανοούμε την εποχή μας»¹⁶, γράφει χαρακτηριστικά: «Ο απλοϊκός άνθρωπος της εποχής μας – και στον όρο ο απλοϊκός περιλαμβάνονται όχι μόνο οι αγράμματοι, παρά και οι πολύ γραμματισμένοι, που είναι αδιαφώτιστοι σε ορισμένα ζητήματα – πιστέβει ακόμη για αλήθειες απόλυτες τρία ψέματα. Το πρώτο ψέμα είναι η 'Κοινή Γνώμη', το δεύτερο ψέμα είναι 'η παιδεία επάνω από τις κοινωνικές τάξεις' και το τρίτο ψέμα είναι 'η Εκκλησία κοινή μητέρα όλων των ανθρώπων'... Όσο σκληρές και αν φαίνονται αυτές οι αλήθειες, όσο κι αν μας ξαφνιάζουν πρέπει να συνειθίζουμε να τις βλέπουμε κατάματα. Είναι μαλακό το προσκέφαλο της πλάνης. Μα όποιος παρακοιμάται απάνω σ' αυτό φτάνει στο θάνατο» (Γληνός, Νοέμβρης 1927 σ.97-99).

Ο ίδιος ο Γληνός, πιστεύοντας ότι η παιδεία και τα κοινωνικά δρώμενα είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένα, γράφει: «Η Παιδεία, η ευνοούσα την ανάπτυξιν και ενίσχυσιν των ευνοϊκών όρων, κυρίως των εσωτερικών, και βοηθούσα τα άτομα και τα έθνη εις υπερνίκησιν των δυσμενών, είνε αγαθή παιδεία» (Γληνός, 1972, σ.87).

¹⁶ Το συγκεκριμένο άρθρο αποτέλεσε κύριο άρθρο στο περιοδικό *Αναγέννηση* που εκδιδότανε και διευθυνότανε από τον ίδιο. Ειδικότερα περιλήφθηκε στο 3^ο τεύχος του, χρονιά Β', Νοέμβρης 1927, σ.97-99.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ο PAULO FREIRE ΕΚΦΡΑΣΤΗΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ/ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Όταν ο Freire ανέλαβε για λογαριασμό της κυβέρνησης το τεράστιο έργο, να καταπολεμήσει τον αναλφαβητισμό που μάστιζε την Βραζιλία, δεν είχε ακόμα συνειδητοποιήσει ότι *«η γλώσσα δεν είναι μόνο όργανο επικοινωνίας ή γνώσης αλλά και όργανο δύναμης και εξουσίας»* (Τσαλαγιώργου 2015, σ.6).

Ο Pablo Reglus Neves Freire, όπως είναι το πλήρες όνομά του, γεννημένος το 1921 στο Ρεσίφε της Βραζιλίας, στο κέντρο μιας από τις πιο φτωχές και εγκαταλειμμένες περιοχές του τρίτου κόσμου, αφιέρωσε ολόκληρη τη ζωή του στη βελτίωση των συνθηκών της ζωής των φτωχών. Η παγκόσμια οικονομική κρίση του 1929 που έπληξε ολόκληρη την Αμερική, από το βορρά μέχρι το νότο, έπληξε και την οικογένειά του. Παράλληλα, η απώλεια του πατέρα του σε ηλικία 13 μόλις ετών και η βαθιά ριζωμένη καθολική πίστη της μητέρας του επέδρασαν καθοριστικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της σκέψης του. Η φτώχεια και η δυστυχία τον άγγιζαν βαθιά και όντας ακόμη παιδί, ορκίστηκε ότι θα αφιέρωνε τη ζωή του ενάντια στην πείνα και στην εξαθλίωση, που, όπως συνειδητοποίησε μεγαλώνοντας, προέρχονταν κυρίως από την έλλειψη γνώσεων, επικοινωνίας και διαλόγου μεταξύ των απλών ανθρώπων. Ο Freire είχε την ευκαιρία να συνεχίσει τις σπουδές του δωρεάν, χάρη στην ευγενική χειρονομία ενός φιλάνθρωπου ζευγαριού. Αρχικά σπούδασε στο Πανεπιστήμιο της γενέτειράς του νομικά και φιλοσοφία, αλλά γρήγορα τα ενδιαφέροντά του επεκτάθηκαν στις επιστήμες της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας. Η παράλληλη μάλιστα ενασχόλησή του με τις μελέτες του Μαρξ αλλά και διαφόρων καθολικών διανοούμενων, επηρέασαν έντονα τη συγκρότηση της παιδαγωγικής του φιλοσοφίας (Σιπητάνου, 2011).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '50, η θεωρητική σκέψη του καθορίστηκε σε μεγάλο βαθμό, από τη διαπίστωση της κοινωνικής αδικίας που επικρατούσε στη χώρα του και διαμορφώθηκε παράλληλα, υπό την επίδραση σημαντικών πολιτικών και κοινωνικών ανακατατάξεων που συντελέστηκαν στη Βραζιλία. Όχι μόνο ο ίδιος αλλά και μεγάλο μέρος της βραζιλιάνικης κοινωνίας και της Ρωμαιοκαθολικής εκκλησίας, στην οποία ήταν ενεργό μέρος και ο Freire,

στράφηκε προς το ριζοσπαστισμό, ο οποίος, συνδυάζοντας στοιχεία από το μαρξισμό και τον χριστιανισμό, κατέκτησε τη μεσαία τάξη και συνέβαλε στη διαμόρφωση των απόψεων και άλλων αριστερών διανοούμενων της Λατινικής Αμερικής, την περίοδο αυτή.

Έτσι, οι έντονες κοινωνικοπολιτικές ζυμώσεις της εποχής του, στις οποίες συμμετείχε ενεργά, προσέδωσαν από νωρίς και πολιτική διάσταση στο παιδαγωγικό του μοντέλο (Mühlbauer, 1985 – Paine, 1989).

Στις αρχές της δεκαετίας του '60, με την εκλογή του Τζάνιο Γκουάντρος στη Βραζιλία, σημειωνόταν ένα πλήθος προοδευτικών ιδεολογικών ζυμώσεων και μεταρρυθμίσεων, με κοινωνικο-πολιτικό χαρακτήρα. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης αυτής κοινωνικής και πολιτικής κινητικότητας, η διαδικασία ριζοσπαστικοποίησης των λαϊκών κοινωνικών τάξεων περιλάμβανε μεταξύ άλλων και ένα πρόγραμμα γραμματισμού των ενηλίκων. Στον Freire, ήδη από το 1947, είχε ζητηθεί να συμμετάσχει στη συγκρότηση της Κοινωνικής Υπηρεσίας Βιομηχανίας (SESI), την οποία είχε ιδρύσει η αστική τάξη, προσπαθώντας να εκπαιδεύσει ως ένα βαθμό το εργατικό δυναμικό, για να αυξήσει και να βελτιώσει την παραγωγή. Ο Freire εργάστηκε και ως εκπαιδευτής εφήβων και ενηλίκων, με πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα. Η κυβέρνηση, το 1960, επανέρχεται ξανά σε αυτόν και του ζητά αυτή τη φορά να εφαρμόσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη μόρφωση του λαού της Βραζιλίας, που, σε ποσοστό άνω του 75%, ήταν αγράμματοι (Hicks, 2004, σ.7). Οι περισσότεροι ήταν αγρότες που δούλευαν στα κτήματα των μεγάλων τσιφλικάδων, οι οποίοι τους εκμεταλλεύονταν οικονομικά και τους χειραγωγούσαν πολιτικά, κατευθύνοντας τις ψήφους τους, μιας και δεν γνώριζαν γράμματα (Σιπητάνου, 2011).

Ο Freire, εφαρμόζοντας μία πρωτοποριακή μέθοδο, κατάφερε οι χωρικοί να μάθουν να διαβάζουν μέσα σε έξι εβδομάδες. Με την καταπολέμηση όμως του αναλφαβητισμού ο Freire επέτυχε και κάτι ακόμη. Να μορφώσει πολιτικά και κοινωνικά τους αγράμματους Βραζιλιάνους, οι οποίοι στη συνέχεια, καταπήφισαν το δικτατορικό καθεστώς της Βραζιλίας, δημιουργώντας τεράστια «προβλήματα» στην τότε κυβέρνηση, η οποία στράφηκε κατά του ηθικού αυτουργού, που ήταν ο Freire (Freire, 1972 – Σιπητάνου, 2011). Το 1964 την εξουσία την πήρε στρατιωτική κυβέρνηση και ο Freire φυλακίστηκε για δύο μήνες. Μετά την αποφυλάκισή του πήγε στην Χιλή όπου συνέχισε τον αγώνα του για την εκπαίδευση των ενηλίκων και εξέδωσε πολλά έργα, το γνωστότερο των οποίων είναι *Η Παιδαγωγική των*

Καταπιεσμένων, το οποίο δημοσιεύθηκε το 1970 στα αγγλικά και στα ισπανικά (Freire, 1974).

Το βασικό μήνυμά του είναι ότι η εκπαίδευση, όσο καλή χρηματοδότηση και οργάνωση και αν διαθέτει, έχει περιορισμένη δυνατότητα να επιτύχει πλήρως τους στόχους της, όπως την ισότητα ευκαιριών, τη μετάδοση γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων και την εξασφάλιση προσόντων για την αγορά εργασίας, διότι υπόκειται σε κοινωνικό έλεγχο. Μία ουσιαστική εκπαίδευση, πρέπει να ξεφύγει από τα «καλούπια» που τίθενται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και να προσαρμόζεται η εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, για τη διεκδίκηση περισσότερης κοινωνικής δικαιοσύνης και μιας ανθρωπιστικής, μη χειραγωγικής εκπαίδευσης (Entwistle, 1978).

B.2.1. Η εμφάνιση και η εδραίωση της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής

Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει ο άνθρωπος και μέσα από την εκπαίδευση διαμορφώνει αφενός την προσωπικότητά του και αφετέρου την κοινωνία μέσα στην οποία ζει, απασχόλησε τους επιστήμονες από τα πανάρχαια χρόνια (Φράγκος, 1994 – Τσουρέκης, 1997). Η παιδαγωγική ήταν στο κέντρο κάθε μορφής εκπαίδευσης αλλά και μέσο διαμόρφωσης μιας κοινωνικής πραγματικότητας (Smyth, 1989 – Ellsworth, 1989 – Elliott et al., 2008).

Ανάλογα με τις θέσεις των φιλοσόφων σχετικά με τη μάθηση και τη δημιουργία μιας ιδεολογίας, αν δηλαδή είναι εσωτερική (παρακινούμενη από εσωτερικά κίνητρα και ανάγκες) ή εξωτερική (η οποία διαμορφώνεται από την οικογένεια, τον εκπαιδευτικό κλπ.) δημιουργήθηκαν και αντίστοιχες σχολές που αντιπροσώπευαν συγκεκριμένες τάσεις (Hicks, 2004 – Elliot et al., 2008).

Η άποψη όμως ότι οι βάσεις της ιδεολογίας, της αγωγής, των προσωπικών πεποιθήσεων, των πολιτικών απόψεων και της προσωπικότητας εν γένει του ανθρώπου μπαίνουν στα πρώτα χρόνια της ζωής, είναι παγκόσμια αποδεκτή

(Λιολιόπουλος, 2004). Οι Meighan & Siraj-Blatchford (στο Hicks, 2004, σ.1) τονίζουν ότι μεταξύ των ιδρυμάτων (π.χ. στρατός, εκκλησία, μέσα μαζικής ενημέρωσης κλπ.) που παίζουν καταλυτικό ρόλο στη δημιουργία μιας ιδεολογίας στους ανθρώπους, εξέχουσα θέση κατέχει το σχολείο. Η κυρίαρχη ιδεολογία αγκαλιάζει όλους τους τομείς της καθημερινότητας και ακολουθεί τον άνθρωπο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του¹⁷.

Στον ρου της ιστορίας διάφορες παιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν δει κατά καιρούς το φως της δημοσιότητας, μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση κατέχει η Κριτική/Ριζοσπαστική Παιδαγωγική. Όταν ο Freire τόνιζε ότι *«ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί να αναλάβει ‘κινδύνους’ ανοίγοντας παράθυρα για κριτική σκέψη στους μαθητές του, είναι δυνατόν να δημιουργήσει μία ακαδημαϊκή όαση»* (Freire στο Lund 2006, σ.331) δεν μπορούσε να φανταστεί τον αντίκτυπο που θα είχαν οι απόψεις του για τη στροφή της εκπαιδευτικής πράξης προς μία νέα κατεύθυνση, με παγκόσμια επίδραση: αυτή της κριτικής (κατ’ άλλους ριζοσπαστικής) παιδαγωγικής, η οποία αποτέλεσε και τη βάση στην οποία στηρίζονται οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης που έθεσε λίγο αργότερα η UNESCO¹⁸.

Ο Freire, εμπνευσμένος από την μαρξιστική ιδεολογία κατά κύριο λόγο, πίστευε ότι η μόρφωση είναι άσκηση ελευθερίας, ένα όπλο για κοινωνική αλλαγή και για την καλλιέργεια του πνεύματος, που επιτρέπει στους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται, να ερμηνεύουν και να διαμορφώνουν την κοινωνία, μέσα στην οποία ζουν. Την άποψή του ενστερνίσθηκαν πολλοί παιδαγωγοί οι οποίοι έγιναν φανατικοί υποστηρικτές της κριτικής παιδαγωγικής (Smyth, 1989), με πρωτοπόρους τους Henry Giroux (1983), Peter McLaren (2010) και Antonio Gramsci (στο Entwistle 1978 –Giroux 1980 – Holly 1980 – Hoare 1980 – Mayo 2002). Η κριτική/ριζοσπαστική παιδαγωγική αναδύθηκε στα τέλη του 20^{ου} αιώνα και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της προοδευτικής εκπαίδευσης (Liston, 1986). Ο μαθητής, κατ’ αυτήν, δεν είναι παθητικό στοιχείο που δέχεται γνώσεις αφιltrάριστες αλλά μία ιδιαίτερη και ταυτόχρονα κοινωνική οντότητα (Meighan & Siraj-Blatchford στο Hicks, 2004, σ.1).

¹⁷ Θέση την οποία υποστήριζαν με πάθος, τόσο ο Γληνός όσο και ο Freire και η οποία θέση ακολουθεί σχεδόν κάθε γραπτό τους κείμενο που αφορά την εκπαίδευση.

¹⁸ *«Να αναπτύσσεις δίχως να ξεριζώνεις, να εμπλουτίζεις δίχως να ακρωτηριάζεις, να προωθείς τις οικουμενικές αξίες του πολιτισμού δίχως να αγνοείς τον πλούτο και την αξία των τοπικών πολιτισμών, να δημιουργείς ένα ολοκληρωμένο άτομο που να μπορεί να συμμετάσχει ενεργά στην οικοδόμηση του αυριανού κόσμου... αυτές θα πρέπει να είναι οι κατευθυντήριες γραμμές μιας εκπαίδευσης για την οποία αξίζει τον κόπο να αγωνιστούμε»* (UNESCO, 1979. Πρβλ. Mialaret, 2011, σ.36).

Βέβαια, ο όρος «κριτική παιδαγωγική» χρησιμοποιείται για πρώτη φορά από τον Henry Giroux, στο βιβλίο του *Theory and Resistance in Education*¹⁹, πολύ αργότερα, το 1983 (στο Δεσποτίδου, 2013, σ.85. Πρβλ. και Αξιουργού, 2009, σ.9). Η κριτική παιδαγωγική, ανεξαρτήτως από την οπτική γωνία που κανείς μπορεί να τη θεωρήσει, -της πιο ‘αυστηρής’ θα λέγαμε ή της πιο φιλελεύθερης/ριζοσπαστικής- βλέπει τον εκπαιδευτικό θεσμό ως μέσο, το οποίο υπάρχει κυρίως για να καλλιεργεί αντιστασιακές συμπεριφορές προς την κυρίαρχη ιδεολογία²⁰, οι οποίες συνδέονται άμεσα και εμπεριέχονται σε άλλες δημόσιες σφαίρες, πιο άμεσα εμπλεκόμενες στον αγώνα για μία νέα ηθική κοινωνικής δικαιοσύνης (Δεσποτίδου, 2013).

Οι υπέρμαχοι της κριτικής παιδαγωγικής, με την επίμονη κριτική τους στον καπιταλισμό, αποκάλυψαν ότι τα προβλήματα τα οποία σχετίζονταν με την εκπαίδευση, ήταν άρρηκτα δεμένα με την αναπαραγωγή του συστήματος των κοινωνικών σχέσεων που διαιωνίζει τις υπάρχουσες δομές κυριαρχίας και εκμετάλλευσης (Αξιουργού, 2009), που τόσο έντονα διακήρυξε με κάθε τρόπο, χρόνια πριν ο Γληνός (1927). Μεταξύ των πρωτεργατών της κριτικής παιδαγωγικής, ο Apple, ως «άλλος Γληνός» και σαφώς επηρεασμένος από τον Freire, που συνέδεσε την εκπαίδευση με την πολιτική, συνέδεσε ειδικότερα την έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου με την αναπαραγωγή της κυρίαρχης γνώσης, μιας γνώσης που εξαρχής λειτουργούσε για να διατηρηθεί η ανισότητα των ταξικών σχέσεων μέσα στα σχολεία και στην κοινωνία παρεπόμενα (Αξιουργού, 2009).

¹⁹ Το έργο αυτό του Giroux μαζί με εκείνο του Freire ήταν αναμφισβήτητα δύο από τις πιο κεντρικές και δυναμικές κινήσεις για την ανανέωση των συζητήσεων σχετικά με τη δημοκρατική εκπαίδευση στην Αμερική. Οστόσο ο Giroux ήταν ο πρώτος που ισχυρίστηκε με σθένος ότι η κριτική παιδαγωγική αναδύθηκε από τη μακρά ιστορική κληρονομιά της ριζοσπαστικής κοινωνικής σκέψης και τα προοδευτικά εκπαιδευτικά κινήματα, που φιλοδοξούσαν να συνδέσουν την πρακτική της εκπαίδευσης με τις δημοκρατικές αρχές της κοινωνίας και να μετασηματίσουν την κοινωνική δράση προς όφελος των καταπιεσμένων κοινοτήτων (Αξιουργού, 2009, σ.9-10).

²⁰ Θέση που επαναλαμβάνει και ο Γληνός σε όλη σχεδόν την αρθρογραφία του. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο κείμενο, με το οποίο ο Γληνός διερωτάται για τους στόχους της εκπαίδευσης και για το πόσο αυτοί υλοποιούνται από το σύγχρονό του σχολείο: «*Η εκπαίδευσις είνε οργάνωσις υπηρετική της ζωής. Το non scolae sed vitae discimus έπρεπε να παραμένη πάντοτε το υπέρτατον δόγμα εν τη παιδεία. Διά τούτο ουδέν άλλο υπάρχει κριτήριον της ευδοκιμήσεως αυτής και διά τα άτομα και διά τα έθνη, ειμή μόνον τούτο. Κατέστησαν διά της παιδείας είτε τα άτομα είτε τα έθνη ικανότερα διά την ζωήν; Ηυξήθησαν και εκαλλιεργήθησαν αι δυνάμεις των και αι δεξιότητές των αι έμφυτοι, επλουτίστη η γνώσις των, ετονώθη η βούλησίς των, ωζύνθη η διορακότης των, διεπλάσθη η ικανότης των προς προσαρμογήν εις τους όρους του περιβάλλοντος ούτως ώστε διά της προσκτήσεως του παραδεδομένου θησαυρού των υλικών και πνευματικών αγαθών του πολιτισμού, διά της τηστηρήσεως και προαγωγής αυτών διά της εντατικωτέρας εκμεταλλεύσεως των δυνάμεων της χώρας των, να ζητήσωσι και οι ίδιοι ζωήν ανωτέραν της των προγόνων των και να παραδώσωσιν εις τους επιγιγνομένους πάντα τα αγαθά του πολιτισμού επηυξημένα; Και όταν κρίνωμεν την παιδείαν εθνών, πρέπει να λαμβάνωμεν υπ’ όψιν το σύνολον και όχι μίαν τάξιν ή μίαν ολιγαρχίαν ατόμων. Πρέπει να εξετάζωμεν αν η παιδεία κατέστησε τον αγρότην ικανότερον διά την ζωήν και τον έμπορον και τον βιομήχανον και τον επιστήμονα και τον χειρόνακτα και τον άνδρα και την γυναίκα. Και όχι μόνον το συμφέρον ενός εκάστου τούτων χωριστά, αλλά την προαγωγήν του συνόλου» (Γληνός, 1925, σ.320).*

Κάτω από το πρίσμα αυτό, ο θεωρητικός προσανατολισμός της κριτικής παιδαγωγικής, συμπυκνώνεται σε ένα κυρίαρχο στόχο, ο οποίος επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της χειραφέτησης της εκπαίδευσης. Μέσα από την κριτική/ριζοσπαστική παιδαγωγική στοχεύεται ο κοινωνικός μετασχηματισμός, ο οποίος θα επιφέρει κατά τους υποστηρικτές της, μία δικαιότερη και πιο ανθρώπινη κοινωνία και η εκπαίδευση παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην επίτευξη αυτού του σκοπού (Δεσποτίδου, 2013). Εξάλλου, η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ποτέ αποκομμένη από το κοινωνικό γίνεσθαι της κάθε εποχής, όπως τονίζει και ο John Dewey (στο Φράγκος, 1994, σ.414): *«Πιστεύω πως το άτομο που θα διαπαιδαγωγηθεί είναι ένα κοινωνικό ον και η κοινωνία μία οργανική ένωση ατόμων. Αν εξαλείψουμε τον κοινωνικό παράγοντα στο άτομο, θα μας μείνει κάτι το αφηρημένο. Αν εξαλείψουμε τον ατομικό παράγοντα από την κοινωνία θα μείνει μία αδρανής και άμορφη μάζα. Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα για τη μεγαλύτερη δυνατή εξέλιξη, τόσο σαν άτομο όσο και σαν αυτοτελές μέρος της ανθρωπότητας».*

Στην όλη αυτή «στροφή» της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνέβαλαν ταυτόχρονα και πλήθος κοινωνικών αλλαγών και ανακατατάξεων που είδαν το φως της δημοσιότητας, κυρίως τις δεκαετίες του '60 και του '70. Ο πόλεμος του Βιετνάμ, το κίνημα της ισότητας των δύο φύλων²¹, τα κοινωνικά δικαιώματα, αλλά και πολιτικά σκάνδαλα, όπως το Watergate, τάραξαν τα θεμέλια της «καπιταλιστικής» κοινωνίας της Αμερικής (Paine, 1989). Το Κίνημα των Δικαιωμάτων στις ΗΠΑ και στην Μ. Βρετανία είχε ως κύριο στόχο τη δημιουργία μιας πιο υπεύθυνης και δίκαιης κοινωνίας και είδε την εκπαίδευση ως το μέσον της επίτευξης αυτού του σκοπού. Μέσα από την προσπάθεια αυτή ξεπήδησε και η κριτική/ριζοσπαστική παιδαγωγική (Hicks, 2004 – Peter McLaren, 2010).

Ο Button (στο Hicks, 2004, σ.3) υπογραμμίζει ότι στον κοινό νου συνήθως η λέξη «ριζοσπαστική» ταυτοποιείται με τη λέξη «ακρότητες» αλλά στην πραγματικότητα δεν έχει καμία σχέση με ακραία φαινόμενα. Αντίθετα, η ριζοσπαστική ιδεολογία προσπαθεί να βρει τη βάση του προβλήματος και ξεπηδά αυτόματα, σε κάθε προσπάθεια μιας ομάδας που αμφισβητεί το *status quo* της κοινωνίας. Η ριζοσπαστική ιδεολογία δεν δέχεται ότι η εκπαίδευση είναι ουδέτερη

²¹ Αξίζει εδώ να υπογραμμισθεί ότι και στον τομέα αυτό πρωτοστατεί ο Γληνός, χρόνια πριν, με την παροχή ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση σε άντρες και γυναίκες και την υλοποίηση αυτής της σκέψης του με τη δημιουργία της Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής, που συναγωνίζεται επάξια το Πανεπιστήμιο, και στην οποία μπορούν όλες οι γυναίκες, ανεξαρτήτως κοινωνικής θέσης και οικονομικής κατάστασης, να σπουδάσουν (βλ. προηγούμενο Κεφάλαιο).

αλλά τη θεωρεί σαφώς πολιτικοποιημένη, επηρεασμένη από το εκάστοτε πολιτικο-κοινωνικό σύστημα, μέσα στο οποίο αυτή εδράζεται, συμφωνώντας απόλυτα με τις απόψεις που πρώτος ο Γληνός διατύπωσε, μισό και πλέον αιώνα πριν. Τις απόψεις του αυτές ο Γληνός όχι μόνο τις υποστήριξε σε όλο σχεδόν το συγγραφικό του έργο αλλά εν μέρει τις υλοποίησε, είτε συμμετέχοντας ενεργά στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως Σύμβουλος του Υπουργείου Παιδείας αρχικά και με την συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων στη δημοτική κατά τη διάρκεια της κυβέρνησης του Βενιζέλου το 1917 και μετά, αλλά και με τη δημιουργία της Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής, για την υλοποίηση της οποίας πρωτοστατεί ως διευθυντής και ενεργό μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Γληνός, 1927 – Παπαγεωργίου, 1960 βλ. και υποσημ. 21).

Ειδικότερα, οι ριζοσπάστες, κατά τον Button (στο Hicks, 2004, σ.3-5), είναι ιδεολόγοι, οραματιστές, που μέσα από μία καινούρια μορφή παιδαγωγικής, πιστεύουν ότι μπορούν να δημιουργήσουν μια πιο δίκαιη μορφή κοινωνίας με ισότιμα μέλη και διαφέρουν τελείως από τους αναρχικούς, οι οποίοι δεν δέχονται καμίας μορφής εξουσία και φυσικά ούτε αυτή του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή/συντονιστή της εκπαίδευσης και εμψυχωτή της τάξης. Διότι, οι αναρχικοί, δεν δέχονται καμίας μορφής καθοδήγηση, ούτε από την πολιτεία ούτε από τον εκπαιδευτικό και υποστηρίζουν ότι η πραγματική μάθηση επέρχεται από την εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου για έρευνα και απαντήσεις στα ερωτήματα που του δημιουργούνται σχετικά με τον κόσμο και την κοινωνία (βλ. και Baron et al., 2012).

Η κριτική/ριζοσπαστική παιδαγωγική, παρεπόμενα, μακράν απέχει τόσο από την παλαιά παιδαγωγική όσο και από την τελείως φιλελεύθερη (αναρχική κατ' άλλους παιδαγωγική) (Hicks, 2004), έχοντας κυρίως τις βάσεις της σε πολιτικά κίνητρα, που άλλοι παιδαγωγοί τα είδαν ως απελευθέρωση των μαζών (Freire στο Lund, σ.331), άλλοι ως εφελθήρια για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Smyth, 1989), άλλοι ως κίνητρα για την κοινωνική αλλαγή (Roberts στο Lund, σ.332-3), άλλοι ως κάλυψη των εσωτερικών αναγκών των μαθητών (Smyth, 1989) αλλά και ως μέσα μεταφοράς της θεωρίας στην πράξη (Shor στο Lund, σ.331-333).

Πάνω στην άποψη της νέας αυτής παιδαγωγικής στηρίχθηκαν και αναπτύχθηκαν θέσεις και τρόποι διδασκαλίας και αγωγής, οι οποίοι έλαβαν υπόψη τόσο τα μορφωτικά αγαθά της κοινωνίας, όσο και τις πολιτιστικές θέσεις, τις κοινωνιολογικές τοποθετήσεις και γενικά όλα τα στοιχεία της ζωής, που αποτελούν

ουσιώδη συστατικά της λειτουργίας της διδακτικής πράξης (Bowles, Gintis & Willis στο Liston, 1986, σ.138-9).

Ωστόσο, η έννοια της κριτικής παιδαγωγικής δεν μπορεί να αποδοθεί με ένα συγκεκριμένο και ακριβή τρόπο, καθώς οράται από διαφορετικές οπτικές γωνίες και έχει εσωτερικευμένη μία συνθετότητα και πολυπλοκότητα που την κάνει να έχει, όπως αναφέρει και ο McLaren, τόσες εκφάνσεις όσοι είναι και οι υποστηρικτές της (Αξιουργού, 2009, σ.9). Το βέβαιο είναι ότι, όπως τονίζουν οι Γρόλλιος και Κάσκαρης, (1999, σ.108-109), *«η κριτική παιδαγωγική αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύπλοκο εγχείρημα σύνθεσης παραδόσεων, μετασχηματισμού θεωριών, πολιτικών συμπερασμάτων και εκπαιδευτικών πολιτικών που αντιτίθενται στον ένα ή στον άλλο βαθμό, στις κυρίαρχες σύγχρονες κοινωνικές και νεοσυντηρητικές εκπαιδευτικές πολιτικές, σε 'ριζοσπαστική' παιδαγωγική πράξη»*.

Ο Peter McLaren μάλιστα, συνοψίζοντας τη σπουδαιότητα του ρόλου του δασκάλου ως εφαρμοστή της κριτικής παιδαγωγικής λέει (στο Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, σ.281) *«Να θεραπεύεις, να διορθώνεις και να μετασχηματίζεις τον κόσμο ` όλα τα υπόλοιπα είναι ερμηνευτικά σχόλια»*. Ο Apple (1986), στο έργο του *Δάσκαλοι και Κείμενα*, (στο Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, σ.21) προχωράει «ένα βήμα» περισσότερο, συσχετίζοντας τις προσπάθειες να αναδομηθεί η εργασία των δασκάλων για να καθοδηγηθεί από διαχειριστικές τεχνικές και ιδεολογίες και να συνδεθεί στενότερα με συγκεκριμένα αποτελέσματα σε επίπεδο συμπεριφοράς, καθώς και να συγκεκριμενοποιηθούν οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να ευθυγραμμισθούν με τις βιομηχανικές, στρατιωτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές ανάγκες του πληθυσμού²² στον οποίο απευθύνονται. Επομένως, πάντοτε κατά τον Apple, τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων θα πρέπει να συμβάλλουν με κάθε τρόπο, ώστε τα παιδιά να κατακτήσουν τη συνειδητή διεύθυνση και να έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας της μάθησης, με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Η νέα αυτή γνώση και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μπορούν να επιτευχθούν, κατά τους υποστηρικτές της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, μόνο μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες των ίδιων των ανθρώπων, που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκάστοτε σύγχρονης τους κοινωνίας. Οι ευρύτερες παράμετροι της μεταμοντέρνας εκπαιδευτικής αυτής κριτικής, όπως καταγράφηκε από τους διάφορους μελετητές, τροφοδοτούνταν από ένα πολιτικό

²² Αναφέρεται στους κατοίκους των ΗΠΑ, στην εκάστοτε περιοχή και στην εκάστοτε Πολιτεία που αυτές οι ανάγκες υπάρχουν (Apple 1986, στο Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, σ.21).

σχέδιο δράσης, το οποίο αφενός συνέδεε τη δημιουργία κριτικών πολιτών, με την ανάπτυξη μιας ριζοσπαστικής δημοκρατίας και αφετέρου την εκπαίδευση με τον ευρύτερο αγώνα για μία δημόσια ζωή (Γούναρη και Γρόλλιος, 2010).

Το βέβαιο είναι ότι οι υποστηρικτές της ενώνονται στη βάση των στόχων τους, που είναι να ενδυναμώσουν τους ανίσχυρους και να μετασχηματίσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες και αδικίες (Γούναρη και Γρόλλιος, 2010), κάτι που οραματίζονταν τόσο ο Γληνός όσο και ο Freire. Και οι δύο μοναδικές αυτές προσωπικότητες, μέσα από τη δράση, το εκπαιδευτικό τους έργο και τα γραπτά τους κείμενα, είχαν παράλληλες πορείες, κατευθυνόμενοι προς την κατεύθυνση αυτή, μορφώνοντας τα πλήθη, με τροχήλατο κυρίως την κοινωνική/πολιτική μόρφωση (Σπυράκη, 2003 – Σιπητάνου 2011).

Η κριτική παιδαγωγική, σε κάθε μορφή της, θεωρείται ότι αντιτάσσεται στην παλαιά παιδαγωγική, που στόχο είχε να αναπαραγάγει την επικρατούσα ιδεολογία της εκάστοτε κοινωνίας, αδιαφορώντας για τις ανάγκες και τα θέλω των παιδιών, αλλά και των ενηλίκων (Φράγκος, 1994) κάτι για το οποίο ο Γληνός (1925 – 1927 – 1972) πάλεψε σε όλη του τη ζωή. Τα θετικά αποτελέσματα μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, τόσο στον τρόπο σκέψης των παιδιών όσο και στην ομαλή ψυχο-σωματική τους ανάπτυξη, εκθειάζονται και από πολλούς άλλους συγγραφείς όπως π.χ. ο Apple, ο Kozol, ο Hern και ο Gribble (στο Hicks, 2004, σ.6-7).

Η αρχική ιδέα της ριζοσπαστικής αυτής παιδαγωγικής, που ανέτρεψε τα μέχρι τότε κατεστημένα, όπως ήδη έχει αναφερθεί, ξεπήδησε από το έργο του Freire, ο οποίος κυνηγήθηκε από το ίδιο το κράτος, που του έδωσε αρχικά την εντολή να διδάξει γραφή και ανάγνωση στους κατοίκους, οι οποίοι ήταν αναλφάβητοι σε πολύ υψηλό ποσοστό (άνω του 75%) . Ο Freire θεωρήθηκε «εχθρός του κράτους» γιατί ταυτόχρονα με τη μόρφωση που πρόσφερε στο λαό, του έδωσε τη δυνατότητα της γνώσης και της κριτικής σκέψης (Σιπητάνου, 2011). Στις εκλογές συνήθως οι άνθρωποι ψήφιζαν όπως τους έλεγαν τα αφεντικά τους` όμως μαθαίνοντας να διαβάζουν, καταλάβαιναν πολύ περισσότερα σχετικά με την κοινωνική δομή και τις συνθήκες ζωής τους και δημιούργησαν τη δική τους άποψη, που είχε αντίκτυπο στην πολιτική ηγεσία του τόπου. Το βιβλίο του Freire (1977), *Η Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων (Pedagogy of the Oppressed)* και αυτό με τίτλο *Δέκα επιστολές προς*

εκείνους που τολμούν να διδάσκουν²³, και οι θέσεις του ότι οι άνθρωποι νοιώθουν πραγματικοί άνθρωποι όταν ζουν σε μία ελεύθερη κοινωνία, έγιναν πολύ γρήγορα παγκόσμια γνωστές και σχεδόν ταυτίζονται με τις απόψεις του Γληνού²⁴ βάζοντας τις βάσεις πάνω στις οποίες στηρίχθηκε στη συνέχεια η νέα παιδαγωγική (Hicks, 2004).

²³ Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Freire *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, (2006, σ.86-89), το οποίο εμπνεύρεται όλα τα υψηλά νοήματα που οι δύο άνδρες (Γληνός και Freire βλ. και επόμενη υποσ.) υποστήριξαν σε όλη τη ζωή τους, σχετικά με την εκπαίδευση και την πνευματική ενεργοποίηση και σωστή κοινωνική ένταξη όλων των πολιτών στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα: «Πιστεύω ότι αυτό που απορρίπτουν οι άνθρωποι είναι η σεχταριστική πολυλογία και τα παλιωμένα συνθήματα. Δεν μας ήταν πάντα εύκολο να καταλάβουμε ότι δεν μπορεί κανείς, με κριτικούς όρους, να περιμένει μία λαϊκή διακυβέρνηση από έναν υποψήφιο ή κόμμα αυταρχικό και υπέρμαχο της ελίτ... Όταν ψηφίζω τον Α ή τον Β υποψήφιο δεν τον βοηθάω να εκλεγεί, αλλά μάλλον του αναθέτω τη δυνατότητα να αγωνιστεί για ένα όραμα. Με κανέναν τρόπο λοιπόν δεν μπορώ ούτε πρέπει να ψηφίσω κάποιον που, αν εκλεγεί, θα αγωνιστεί ενάντια στο όραμά μου... Οι λαϊκές τάξεις, υποταγμένες καθώς είναι, προφανώς εσωτερικεύουν πολλά από τα κριτήρια αξιών της κυρίαρχης ιδεολογίας, όπως και την ίδια την ιδεολογία. Ωστόσο, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι αυτή είναι μία διαλεκτική διαδικασία, όχι μηχανιστική... Μία σοβαρή, δημοκρατική και προοδευτική διοίκηση δεν πρέπει να αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στον εξωραϊσμό του ήδη ωραίου και στη φοροαπαλλαγή των πλουσίων από τη μια, και από την άλλη στην πεζοδρόμηση δρόμων στις στερημένες και παραμελημένες περιοχές της πόλης, φροντίζοντας για την καθαριότητα, το χτίσιμο σχολείων (με τα οποία θα μπορούσαμε να αντιστρέψουμε το ποιοτικό έλλειμμα στην παιδεία μας, το οποίο δεν παρατηρείται στις προνομιούχες περιοχές της χώρας) προσφέροντας καλύτερη υγεία, πολλαπλασιάζοντας τους παιδικούς σταθμούς ή φροντίζοντας για την πολιτιστική έκφραση των ανθρώπων. Προσπάθησα να κάνω σαφή τη θέση μου, ότι από τη στιγμή που η Δεξιά συνεχίζει να υπάρχει, τα προοδευτικά και αριστερά πολιτικά κόμματα δεν πρέπει να ξεγελαστούν από το επιχείρημα ότι οι ιδεολογίες έχουν εξαφανιστεί και ότι απ' αυτήν την αφετηρία πρέπει να κινηθούν για να κατανοήσουν τον πολιτικό αγώνα ως μία άχρωμη και άοσμη διαμάχη. Είναι μία διαμάχη στην οποία αυτό που πραγματικά μετράει είναι μόνο η τεχνική ικανότητα και η ικανότητα καλύτερης προβολής των κυβερνητικών στόχων».

²⁴ «...Ότι δε πάντες και εξ ενστίκτου ούτω αντιλαμβάνονται την χρησιμότητα ή μη της παιδείας, αποδεικνύει το γεγονός, ότι πάντες οι λαοί εν στιγμαίς καταπτώσεως, κρίσεων πολιτειακών και κοινωνικών προς την παιδείαν μάλιστα στρέφονται, θεωρούντες ταύτην υπαίτιον και εκ της αναδιοργανώσεως αυτής προσοδοκόντες την ανάπλασιν και ανόρθωσιν. Τούτο αποδεικνύεται ακόμη και από το γεγονός, ότι και καθ' ην εποχήν υφίστατο μεν παρ' ημίν η διαίσθησις περί της κακής πορείας των κοινών, η δυσφορία διά τα εθνικά και κοινωνικά ατυχήματα και καθ' ην εποχήν όλοι ησθάνοντο, ότι 'κάτι δεν βγαίνει καλώς', χωρίς όμως να στρέφονται ακόμη προς τας άλλας πολιτειακάς λειτουργίας, εξήτουν ήδη να μεταρρυθμίσουν την εκπαίδευσιν... Διατί λοιπόν αυτή η γενική, η ομόφωνος καταδική κατά της εκπαιδευσεώς μας; Διατί αυτή η γενική κατάκρισις; Και κατά τίνος στρέφεται αυτή; Από τι είναι δυσηρεστημένη και τι θέλει να ιδη μεταβαλλόμενον η Ελληνική κοινωνία; Θέλει άραγε να μανθάνουν περισσότερα αρχαία Ελληνικά οι φοιτάντες εις το Ελληνικόν σχολείον του Μεσσηνικόλα ή των Σοφάδων λόγου χάριν, και δι' αυτό δυσφορεί η Ελληνική κοινωνία; Αν συμβαίη τούτο, τότε υπ' αυτό το πνεύμα πρέπει να γίνη η μεταρρυθμισις και πρέπει να κάμωμεν το Ελληνικόν σχολείον του Μεσσηνικόλα ή των Σοφάδων πεντατάξιον με δέκα ώρας αρχαία Ελληνικά την εβδομάδα εις εκάστην τάξιν δια να γίνουν ικανοί οι κάτοικοι εξακολουθούντες να μεταχειρίζονται εις αιώνα τον άπαντα το Ησιόδειον άροτρον διά τα χωράφια των, να προσφωνούν τουλάχιστον και τα βόδια των εις Ησιόδειον γλώσσαν. Αλλ' όσοι έχουν μάτι και αυτί διά να ιδούν και διά να ακούουν... όσοι δύνανται να αισθανθούν τα πράγματα και να αναλύσουν τους όρους της νεοελληνικής ζωής, διά να διΐδουν την γραμμήν της προόδου και της βελτιώσεως, άλλα βλέπουν τα αίτια της δυσφορίας και της κατακρίσεως και άλλα βλέπουν τα αιτήματα της μεταρρυθμίσεως. Τα άτομα και οι λαοί φέρουν εν εαυτοίς ή έχουν εν τω περιβάλλοντί των όρους ή ευνοϊκούς δια την ανάπτυξιν και προαγωγήν της ζωής των ή δυσμενείς. Αι δεξιοτήτες των ατόμων, αι διανοητικά και ηθικά ικανότητές των, αι παραδόσεις των, τα ήθη των, αι δικαιολογικά αντιλήψεις των, η πολιτειακή των μόρφωσις, ο βαθμός της επιστημονικότητος, ο βαθμός της καλλιτεχνικής ή τεχνουργικής ή εμπορικής ιδιοφυίας τους αποτελούν τους εσωτερικούς δυσμενείς ή ευνοϊκούς όρους. Η Παιδεία η ευνοούσα την ανάπτυξιν και ενίσχυσιν των ευνοϊκών όρων, κυρίως των εσωτερικών, και βοηθούσα τα άτομα και τα έθνη εις υπερνίκησιν των δυσμενών, είναι αγαθή παιδεία». (Γληνός, 1972, σ.85-87).

B.2.1.1. Η κριτική σχολή της Φρανκφούρτης

«Το ερμάρι της ιστορίας ποτέ δεν άνοιξε με τη χρήση ενός και μόνο κλειδιού» (Δημαράς, στο Κιμουρτζής, 1994, σ.111)· έτσι και η εκπαιδευτική διαδικασία δεν κλείνεται μόνο στα μαθησιακά στεγανά της εξ έδρας διδασκαλίας αλλά ψάχνει νέες ατραπούς μέσα από τα εκάστοτε φωτισμένα πνεύματα των ανά τον κόσμο εκπαιδευτικών. Από τον Freire και το έργο του *Pedagogy of the Oppressed* (1977) και μετά, στον χώρο της εκπαίδευσης θα λέγαμε ότι συντελείται μία τεράστια αλλαγή, η οποία παρουσιάζει μία «αλυσιδωτή αντίδραση». Τα θεμέλια αυτής της αλυσιδωτής αντίδρασης τίθενται αρχικά με τη δημιουργία της κριτικής σχολής της Φρανκφούρτης, μιας σχολής νεομαρξιστικής κριτικής θεωρίας, κοινωνιολογικής έρευνας και φιλοσοφίας (Ιακώβου, 2008).

Ως «Σχολή της Φρανκφούρτης» ονομάστηκε η προσπάθεια μίας ομάδας ερευνητών -η οποία αναδύθηκε στο Ινστιτούτο για Κοινωνική Έρευνα, του Πανεπιστημίου της Φρανκφούρτης, εξ ου και το όνομά της- να αναπτύξει την κριτική θεωρία, την κοινωνιολογική έρευνα και τη φιλοσοφία, η οποία εκπροσωπείτο αρχικά από τον Βίτγκενσταϊν²⁵, τον Πόππερ²⁶, τον κύκλο της Βιέννης²⁷ και τον αγγλοσαξονικό εμπειρισμό²⁸. Διευθυντής του Ινστιτούτου, το 1930, ήταν ο Μαξ Χορκχάιμερ (Max Horkheimer) (βλ. και Παράρτημα), από τις θεωρητικές εργασίες του οποίου καθορίστηκε τόσο το πολιτικό όσο και το φιλοσοφικό πρόγραμμα της σχολής, στο οποίο δόθηκε η ονομασία «κριτική θεωρία». Σπουδαία ονόματα της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης και των επιστημών γενικά, συμμετείχαν στη Σχολή της Φρανκφούρτης, πολλοί από τους οποίους ήταν είτε αριστεροί είτε εβραίοι και οι

²⁵ Λούντβιχ Βίτγκενσταϊν, (1889-1951). Αυστριακός φιλόσοφος με σημαντική συνεισφορά στον τομέα της αναλυτικής φιλοσοφίας και της λογικής. Εξέταξε τα προβλήματα του λογικού εμπειρισμού σε σχέση με τον άνθρωπο, δίνοντας πρωτεύουσα σημασία στο ρόλο των γεγονότων. Το 1935 πήγε στην πρώην Σοβιετική Ένωση για να γνωρίσει από κοντά τον υπαρκτό σοσιαλισμό (Βιτγκενστάιν, 2007).

²⁶ Καρλ Πόππερ (1902-1994). Αυστριακός φιλόσοφος και καθηγητής, με ιδιαίτερη αγάπη για τους προσωκρατικούς φιλοσόφους. Άσκησε κριτική στον ιστορικισμό και στις νεομαρξιστικές τοποθετήσεις (Elliott et al., 2008).

²⁷ Ως «κύκλος της Βιέννης» νοείται μία ομάδα διανοούμενων, που σχηματίστηκε την περίοδο του μεσοπολέμου, γύρω από τον Γερμανό καθηγητή του Πανεπιστημίου της Βιέννης Μόριτς Σλικ. Ο φιλοσοφικός της στοχασμός και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της θα μπορούσαν να συνοψισθούν στην αντιμεταφυσική της στάση, στον αντιψυχολογισμό καθώς και στη στροφή προς τη νεωτερικότητα (Ρουσόπουλος, 2010).

²⁸ Οι εμπειριστές υποστήριζαν ότι η πηγή και τα συστατικά της ανθρώπινης γνώσης προέρχονται από τις εμπειρίες που βιώνει το κάθε άτομο (Γιανναράς, 1976).

οποίοι αναγκάστηκαν, με την άνοδο του φασισμού, να εκπατριστούν. Ηχηρά ονόματα όπως ο Herbert Marcuse που αποσαφήνισε και προχώρησε στην εμβάθυνση του περιεχομένου της κριτικής θεωρίας και ο Erich Fromm που συνέδεσε την πολιτική με την ψυχανάλυση, ανήκαν στο δυναμικό της Σχολής στη συνέχεια (wordpress.com, 2012 βλ. και Παράρτημα).

Μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ο Χορκχάιμερ ξαναγύρισε στη Φρανκφούρτη, στα 1950, σηματοδοτώντας μια νέα αρχή για τη Σχολή. Η Σχολή της Φρανκφούρτης συνένωσε όχι μόνο τους μαρξιστές, αλλά γενικότερα τους αυστηρούς επικριτές του καπιταλισμού, οι οποίοι υποστήριζαν ένθερμα μία επιλεκτική ανάγνωση του μαρξιστικού έργου, κυρίως στοχεύοντας στην υπεράσπιση των Κομμουνιστικών Κομμάτων. Στη Σχολή επιχειρήθηκε να εξηγηθούν τα κοινωνικά γεγονότα με βάση τα κοινωνικά φαινόμενα και τις συνθήκες μέσα από τις οποίες αυτά αναδύθηκαν. Στην ουσία, η Σχολή της Φρανκφούρτης επέλεξε αποσπάσματα από τη σκέψη του Μαρξ, τα οποία προσάρμοσε στην σύγχρονη κοινωνία, με σκοπό την κατανόηση των κοινωνικών συνθηκών που και ο ίδιος ο Μαρξ ποτέ του μπορεί να μην είχε σκεφτεί. Κάτω από το πρίσμα αυτό, οτιδήποτε καταγράφεται στο νου ως εμπειρία, διαμορφώνεται μέσα από αναλύσεις, σκέψεις, νοητικές κατηγορίες και έννοιες, οι οποίες έχουν άμεση σχέση και επηρεάζονται από τη γλώσσα και από τις μορφές ζωής της εκάστοτε κοινωνίας, μέσα στην οποία ενυπάρχουν και έτσι μόνον μπορούν να διαφοροποιούνται (wordpress.com, 2012 – Καρασιώτου, 2016).

Ο Freire, θέτοντας κεντρικά παιδαγωγικά ερωτήματα γύρω από την κοινωνική δράση και τη δημοκρατική συμμετοχή, ευθαρσώς έθεσε ζητήματα για την εξουσία, την κουλτούρα και την καταπίεση μέσα στα πλαίσια του σχολείου. Έτσι, ενδυνάμωσε την αντίληψη της Σχολής της Φρανκφούρτης, η οποία εστίαζε στη θεωρία και την πράξη ως εκ των ουκ άνευ για τους πολιτικούς αγώνες ενάντια στην εκμετάλλευση και στην κυριαρχία (Αξιουργού, 2009 – Καρασιώτου, 2016).

Η κριτική παιδαγωγική σκέψη, είναι επομένως άρρηκτα συνδεδεμένη με τις κριτικές θεωρίες της κοινωνίας, όπως προβλήθηκαν από τα μέλη της Σχολής της Φρανκφούρτης, τα οποία προκαλούσαν τις παραδοσιακές μορφές της λογικής, που προσδιόριζαν την έννοια του νοήματος και της γνώσης στο δυτικό κόσμο, σε μία ιδιαίτερη κρίσιμη καμπή του 20^{ου} αιώνα (Αξιουργού, 2009).

B.2.2. Οι σύγχρονοι της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής η επίδραση που δέχθηκαν από τον Freire

Ο στόχος του Freire, όπως εξάλλου και του Γληνού, ήταν διττός: αλλαγή της παιδείας, που στοχεύει στη συνέχεια στην αλλαγή της κοινωνίας και των πολιτικών αναγκών της εργατικής τάξης²⁹, με μια όμως ειδοποιό διαφορά: Ο Freire απορρίπτει τον ισχυρισμό ότι οι συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε κοινωνία καθορίζουν τα όρια του εφικτού και αναγνωρίζει ότι είναι δυνατόν να υπάρξει ανάπτυξη ακόμη και μέσα στον καπιταλισμό, με την προϋπόθεση ότι αυτός θα δεχθεί κάποιας μορφής αναμόρφωση³⁰ (Hoare & Smith στο Mayo, 2002, σ.12 υποσ.59).

Δίνει μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο του δασκάλου, ο οποίος δεν θα έπρεπε να «φοβάται» (Mayo, 2002, σ.15) ή να περιορίζεται στη μετάδοση απλά ξερών γνώσεων και την εφαρμογή στην πράξη ενός αναλυτικού προγράμματος. Ταυτόχρονα και το εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα έπρεπε να είναι «μονολιθικό» (Mayo, 2002, σ.15). Ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει δυνατότητες επιλογής και εφαρμογής πληροφοριών και συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους (Entwistle, 1978). Επίσης, θα πρέπει να διαθέτει πολλές αρετές, μεταξύ των οποίων είναι το *θάρος*, που υπερνικά κάθε μορφή φόβου και η *ανεκτικότητα*, χωρίς την οποία κάθε παιδαγωγικό έργο, όπως υποστηρίζει ο Freire, είναι καταδικασμένο να αποτύχει. Στα προσόντα του δασκάλου επίσης εντάσσει την *υπομονετικότητα*, την *ικανότητα να παίρνει αποφάσεις* προς όφελος των μαθητών, την οποία αρετή της *αποφασιστικότητας* οφείλει να την μεταλαμπαδεύει στους μαθητές του, με τα λόγια και τα έργα του³¹ (Freire, 2006).

²⁹ Το έργο του Freire ήταν καθοριστικό, παράλληλα με τη μόρφωση, για τον μετασχηματισμό των πεποιθήσεων μέσω της συμβολής της κριτικής παρατήρησης. Η εκπαιδευτική του μέθοδος έθετε στο επίκεντρό της την επεξεργασία από τους συμμετέχοντες, εικαστικών «κωδικοποιήσεων» που σε αρκετές περιπτώσεις ήταν σκίτσα. Οι κωδικοποιήσεις αποτελούσαν αναπαραστάσεις που σχετίζονταν με τα προσωπικά βιώματα των συμμετεχόντων και σκοπό είχαν να επιτύχουν την κριτική ανάλυση των διαφόρων ζητημάτων της κοινωνικής πραγματικότητας. Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι η μέθοδος που εφάρμοσε ο Freire αποτελούσε μία προσαρμογή στις κοινωνικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, με στόχο να βοηθήσει τους συμμετέχοντες, που διαβίουν σε συνθήκες καταπίεσης και καταναγκασμού, να κατανοήσουν επακριβώς τις αιτίες της κατάστασής τους (Καρασιώτου, 2016).

³⁰ Μόνο στο σημείο αυτό εντοπίσαμε διάσταση απόψεων μεταξύ Γληνού και Freire, όπου η συγκεκριμένη θέση του Freire μοιάζει να ταυτίζεται με τον «παλαιό» Γληνό, προ του 1927, που δεν απέρριπτε οτιδήποτε δεν είχε άμεση εξάρτηση με το κομμουνιστικό ιδεώδες και παρουσιαζόταν πιο διαλλακτικός.

³¹ Αν μελετήσει κανείς την εργογραφία του Γληνού θα δει ότι πρεσβεύει ακριβώς τις ίδιες απόψεις με τον Freire και ως προς τον δάσκαλο (ενδεικτικά, Γληνός 1927 – Ντόρου, 1928 – Γληνός 1972).

Ο Freire ειδικότερα επέμενε ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να μην κινείται στη σφαίρα του ρομαντισμού και ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να καταπιάνονται με όσο το δυνατόν περισσότερα θέματα που αφορούν όλους τους κοινωνικούς τομείς (Mayo, 2002). Με την άποψη του Freire συμφωνεί και ο Godwin, ο οποίος ισχυρίζεται ότι η πολιτεία δεν έχει κανένα δικαίωμα να λέει στους ανθρώπους τι να κάνουν, ούτε να χρησιμοποιεί την εκπαίδευση για τους δικούς της σκοπούς (Godwin στο Hicks, 2004, σ.4). Δεν είναι, εξάλλου, συμπτωματικό το γεγονός ότι οι αντιλήψεις του Freire διατυπώθηκαν στον Τρίτο Κόσμο, όπου τα δεινά της εκμετάλλευσης και της καταπίεσης ήταν αποτυπωμένα με τον πιο παραστατικό τρόπο (Entwistle, 1978).

Βάσει των απόψεών του Godwin, οι εξωσχολικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες θα πρέπει να αναδειχθούν σε θεμελιώδη συστατικά στοιχεία της ατομικής και συλλογικής ανάπτυξης, εφόσον η μη τυπική εκπαίδευση³² δεν αφορά πλέον αποκλειστικά τους μορφωτικά και κοινωνικά μειονεκτούντες, αλλά, με την ευρύτερη έννοια, απευθύνεται εξίσου και σε άτομα με ανώτερο μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο, τα οποία πρέπει να συμβαδίζουν με τις καινούριες μορφές δράσης που εμφανίζονται και τις νέες ανάγκες που αναφέρονται (Smyth, 1989). Όπως ο ίδιος έλεγε: «η εκπαίδευση είναι η εξάσκηση της ελευθερίας» (Freire στο Mayo, 2002, σ.12) και για το λόγο αυτό η μεταφορά της θεωρίας στην πράξη θα πρέπει να είναι απώτερος σκοπός κάθε παιδαγωγικής πράξης. Βέβαια, αυτή η εφαρμογή της θεωρίας στο σχολικό γίγνεσθαι δεν θα πρέπει να γίνεται, σποραδικά ή αυταρχικά αλλά να στηρίζεται σε διαλεκτική βάση, με σεβασμό στον παράγοντα «άνθρωπο» (Giroux, 1980).

Οι απόψεις του Freire έδωσαν το έναυσμα για μεγαλύτερη εντρυφή στα παιδαγωγικά δρώμενα και διάφορες νέες παιδαγωγικές απόψεις ξεπήδησαν από τα λόγια και τα έργα του, όπως η Κριτική/Ριζοσπαστική Παιδαγωγική, η οποία αντιπροσωπεύει την απελευθερωτική δύναμη της αγωγής και μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα ακριβώς αυτών των κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικών επιρροών, παρά το γεγονός ότι δεν συνιστά ομοιογενές σύνολο απόψεων και για τον λόγο αυτό δεν

³² Ως «μη τυπική εκπαίδευση» κατά τον Philip Coombs, ορίζεται κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα έξω από το καθιερωμένο, τυπικό, εκπαιδευτικό σύστημα, είτε αυτή λειτουργεί χωριστά είτε λειτουργεί ως ένα σημαντικό τμήμα κάποιας ευρύτερης δραστηριότητας, η οποία αποσκοπεί στο να εξυπηρετεί μία συγκεκριμένη ομάδα αποδεκτών καθώς και καθορισμένους μαθησιακούς στόχους. Η μη τυπική εκπαίδευση, ως εναλλακτική λύση στην τυπική εκπαίδευση, απευθύνεται κυρίως σε ενήλικες, δεν έχει υποχρεωτικό αλλά ούτε και επιλεκτικό χαρακτήρα αλλά αντίθετα, τα προγράμματά της συνήθως χαρακτηρίζονται από ευελιξία και δυναμική, στοχεύοντας μακροπρόθεσμα κυρίως αλλά και εκμεταλλεύόμενα προς όφελος των μαθητών, ευκαιριακά ενδιαφέροντα, για την αντιμετώπιση επίκαιρων εκπαιδευτικών αναγκών (Coombs, 1989, σ.57-60).

υπάρχει συμφωνία ως προς τις θεωρητικές της καταβολές (Horkheimer 1972 στο Giroux, 1983, σ.1).

B.2.3. Οι εκπρόσωποι της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής και οι θέσεις τους

Ο Giroux με τον όρο «κριτική παιδαγωγική» ξεφεύγει από τις στείρες παιδαγωγικές απόψεις που επικρατούσαν μέχρι την εποχή του και δημιουργεί μία «εκπαιδευτική όαση», όπως την χαρακτηρίζει η Ellsworth (1989). Τις θέσεις του Giroux υποστήριξαν σθεναρά πολλοί «θαυμαστές» της νέας αυτής παιδαγωγικής, που είχε ως κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το παιδί και συνοδοιπόρο το δάσκαλο, μεταξύ των οποίων και οι McLaren, Gramsci κ.α. (Holly, 1980 – Ellsworth, 1989). Το βέβαιο πάντως είναι ότι επηρέασαν τα μέγιστα το εκπαιδευτικό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι της εποχής τους και των χρόνων που ακολούθησαν. Τόσο οι απόψεις των Giroux & McLaren όσο και όλων των άλλων υποστηρικτών της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, εφαλτήριο είχαν τη σκέψη και την ιδεολογία του Freire, σχετικά με την όλη εκπαιδευτική διαδικασία (Lund, 2006).

Η αλήθεια είναι, ότι για να αλλάξει κάτι στην κοινωνία, πρέπει οι αλλαγές να ξεκινήσουν από την παιδεία. Οι απόψεις αυτές αντιπροσωπεύουν τους δύο επιφανείς εκπροσώπους της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, τον Giroux που της έδωσε «σάρκα και οστά» και τον Freire που την εμπνεύστηκε. Η πίστη ότι η αλλαγή στην παιδεία πρέπει να στοχεύει στη συνέχεια στην αλλαγή της κοινωνίας και ότι η αλλαγή της κοινωνίας και των πολιτικών αναγκών της εργατικής τάξης πηγάζει από μία σωστή παιδεία που σέβεται τα κοινωνικά τεκταινόμενα και αναπτύσσεται μέσα σε αυτά, αποτέλεσε τη βάση κάθε σκέψης και δράσης τους. Και οι δύο έδιναν μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο του δασκάλου, ο οποίος δεν θα έπρεπε να «φοβάται» ή να περιορίζεται στη μετάδοση απλά ξερών γνώσεων και την εφαρμογή στην πράξη ενός αναλυτικού προγράμματος, αλλά να αποτελεί τον κύριο πυλώνα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθοδηγώντας, παροτρύνοντας, εμπνέοντας, ενισχύοντας, ανατροφοδοτώντας τη γνώση, στηριζόμενος πάντοτε στα ενδιαφέροντα των ίδιων των

μαθητών. Για να επιτύχει όμως ο δάσκαλος στην προσπάθεια αυτή της αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην κινητοποίηση της κριτικής σκέψης των παιδιών, θα πρέπει να του δίνεται η αντίστοιχη δυνατότητα επιλογής και εφαρμογής πληροφοριών μέσα από ένα πρωτοπόρο εκπαιδευτικό σύστημα (Peter, 2002), κάτι που μέχρι τότε δεν ίσχυε. Το αντίθετο θα λέγαμε μάλιστα, το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρει ο Mayo (2002, σ.85) έπασχε καθώς ήταν «μονολιθικό».

Ο Freire, (1927) αρχικά, κυρίως μιλώντας από προσωπική πείρα, επέμενε ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να καταπιάνονται με όσο το δυνατόν περισσότερα θέματα, που αφορούν όλους τους κοινωνικούς τομείς. Συμπληρώνοντας την άποψη αυτή, την οποία φυσικά ενστερνίζεται και ο Giroux (1980), ο Gramsci, εκπρόσωπος και αυτός της κριτικής/ρίζοσπαστικής παιδαγωγικής, τόνισε ότι ο δάσκαλος πρέπει να έχει λειτουργικό κύρος και να είναι κυρίαρχος της τάξης. Θα πρέπει να γίνεται σεβαστός από τους μαθητές του και ο ρόλος του, ειδικά στις πρώτες τάξεις του σχολείου, να είναι ηγεμονικός αλλά όχι «αυταρχικός», στοχεύοντας στη μεταλαμπάδευση γνώσεων, πολιτισμού και ιστορίας, που κατ' αυτόν, αποτελούν τη βάση της κριτικής σκέψης και συνάμα τον κινητήριο μοχλό μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Holly, 1980).

Αλλά και οι μαθητές θα πρέπει, μέσα από συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα που συνάδουν με τις ανάγκες και την ηλικία τους, να καθοδηγούνται με πρόγραμμα και στόχο, στην κατάκτηση της κριτικής σκέψης. Γιατί, όπως τονίζει ο Gramsci, δεν μπορεί να υπάρξει εκπαίδευση χωρίς προσπάθεια, καταπόνηση, ακόμη και σωματική και πνευματική εξάντληση, και σε αυτό, καθοριστικό ρόλο παίζει ο δάσκαλος (Gramsci στο Entwistle, 1978, σ.27). Ο δάσκαλος είναι αυτός που εμπνέει στους μαθητές του το σεβασμό αλλά επιβάλλει και την πειθαρχία, δημιουργώντας ταυτόχρονα κίνητρα για μάθηση και αγωγή (Giroux, 1980).

Ο Gramsci, πέρασε στην ιστορία ως ένας από τους μεγαλύτερους θεωρητικούς του μαρξισμού και ενώ στην αρχή τα κείμενά του θα τα χαρακτήριζε κανείς απλές δημοσιογραφικές καταγραφές, με την άνοδο του φασισμού στην Ιταλία, τα γραπτά του πλέον, έστω και πολλές φορές ημιτελή -μέσα από τη φυλακή- (Giroux, 1980- Entwistle, 1978), αποτέλεσαν τη βάση των αλλαγών των μετέπειτα αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων, ανοίγοντας νέους ορίζοντες στους στοχαστές της εκπαίδευσης (Hoare, 1980).

Ο Antonio Gramsci αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της ρίζοσπαστικής παιδαγωγικής στην Ευρώπη και ο Peter Mayo

(καθηγητής του Πανεπιστημίου της Μάλτας) (2002), τον χαρακτηρίζει αντίστοιχο του Paulo Freire, που έδρασε και μεγαλούργησε στην Λατινική Αμερική³³.

Ο Mayo, μάλιστα, στο έργο του *Antonio Gramsci and Paulo Freire – Some Connections and Contrasts*, (2002), κάνει μία καταγραφή των κοινών σημείων (τόσο των βιογραφικών όσο και των θεωρητικών), αλλά και των αποκλίσεων που παρουσιάζουν οι απόψεις των δύο αυτών εκπροσώπων της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής. Παρά την εμφάνισή τους σε διαφορετικές εποχές και διαφορετικές ηπείρους, οι απόψεις των Gramsci και Freire συγκλίνουν σε τέτοιο βαθμό και τα γραπτά τους κείμενα έχουν τόσα κοινά σημεία, ώστε πολλοί μελετητές, μεταξύ των οποίων οι Morrow & Torres, να ισχυρίζονται: «*Άραγε υπάρχουν δύο Gramscis;*» (Morrow & Torres 1995 στο Mayo, 2002 σ.3).

Ο La Belle, αναφερόμενος στον Gramsci, υποστηρίζει ότι είναι ένας από τους πιο σημαντικούς θεωρητικούς μαρξιστές, οι οποίοι προσπάθησαν να οργανώσουν τις μάζες μέσω της λαϊκής εκπαίδευσης και για το λόγο αυτό χαίρει σεβασμού ως προσωπικότητα και στη Λατινική Αμερική (La Belle στο Mayo, 2002). Όπως αντίστοιχα έπραξε και ο Freire, μέσω του έργου του *Η Παιδαγωγική των Καταπιεσμένων (Pedagogy of the Oppressed)* (Allman στο Mayo, 2002).

Τόσο ο Freire όσο και ο Gramsci, επηρεασμένοι και οι δύο, όπως ήδη έχει προλεχθεί, από την μαρξιστική ιδεολογία, πίστευαν ακράδαντα ότι η εκπαίδευση παίζει τεράστιο ρόλο στη διαμόρφωση ενός κοινωνικού υπόβαθρου, το οποίο είναι ανάλογο της εκάστοτε εξουσίας και με τον τρόπο αυτό χειραγωγούνται οι μάζες (Holly, 1980 – Mayo, 2002). Και οι δύο στόχευαν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, ανεξαρτήτως ηλικίας` ο Gramsci πίστευε ότι: «*η κοινή λογική είναι η παράδοση της φιλοσοφίας*» (Gramsci στο Mayo, 2002, σ.8-9) ενώ Freire ισχυριζόταν ότι «*η εκπαίδευση είναι η εξάσκηση της ελευθερίας*» (Freire στον Mayo, 2002, σ.12).

Η μεταφορά της θεωρίας σε πράξη και η δημιουργία κατάλληλου πεδίου για την εκπαιδευτική δράση ήταν, τόσο κατά τον Freire όσο και κατά τον Gramsci, η ουσία και ο απώτερος σκοπός κάθε παιδαγωγικής πράξης (Mayo, 2002).

³³ Παρά το γεγονός ότι τόσο ο Freire όσο και ο Gramsci στόχευαν στην εκπαίδευση ως το μέσον και η βάση της κοινωνικής αλλαγής, η έννοια της εκπαίδευσης (του σχολείου) είχε διαφορετικά πλαίσια στα δύο άκρα της γης, στα οποία μεγάλωσαν και έδρασαν οι δύο αυτοί εκπρόσωποι της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής. Στη μεν Λατινική Αμερική, με τον όρο «σχολείο» εννοούνται και οι τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου και του Πανεπιστημίου, ενώ αντίστοιχα ο ίδιος όρος συνδέεται αποκλειστικά με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη (Entwistle, 1978).

Πρωταρχικός στόχος στην κριτική/ριζοσπαστική παιδαγωγική είναι επομένως η βιωματική μάθηση μέσα από τα καθημερινά δρώμενα, η δημιουργία κινήτρων, το μάθημα να γίνεται βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών, ο δάσκαλος να είναι εμπυχωτής/καθοδηγητής που να δρα με ενσυναίσθηση³⁴, την οποία να εμφυσά στους μαθητές του, σκύβοντας πάνω από τα καθημερινά τους προβλήματα, χωρίς αποστασιοποιήσεις, ως ίσος προς ίσους (Σιπητάνου, 2011 – Belacchi, & Farina, 2012).

Ο Carl Rogers, ένας από τους σπουδαιότερους εκπροσώπους της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, επηρεασμένος άμεσα από τον Freire, στο έργο του *Freedom to Learn* υπογραμμίζει τα προσόντα που πρέπει να έχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός για να οδηγήσει τους μαθητές του στην πραγματική μάθηση (Rogers στο Hicks, 2004, σ.8):

- Να είναι «ανοιχτός», ειλικρινής και να μοιράζεται τα συναισθήματά του με τους μαθητές του, ενισχύοντας τις θερμές διαπροσωπικές σχέσεις.
- Με τον τρόπο αυτό θα κάνει τους μαθητές να τον εκτιμήσουν και να τον εμπιστευθούν.
- Να έχει «εμπάθεια», η οποία οδηγεί στην ενσυναίσθηση³⁵. Να αντιλαμβάνεται δηλαδή τις ανάγκες των μαθητών του και να συμπάσχει, οδηγώντας τους στην κάλυψη των στόχων και των προσωπικών τους επιθυμιών.

Από τους Freire & Rogers επηρεάστηκε και ένας ακόμη εκπρόσωπος της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, ο Βρετανός Robin Richardson. Το έργο του σχετικά με την αντι-ρατσιστική εκπαίδευση και την προώθηση της παγκόσμιας μόρφωσης είχε μεγάλη απήχηση στους εκπαιδευτικούς κύκλους της Μ. Βρετανίας, στα τέλη του 20^{ου} αιώνα (Hicks, 2004).

³⁴ Κατά τον Piaget, «ενσυναίσθηση είναι μία γνωστική διεργασία που αφορά τη δυνατότητα που έχει ένα άτομο να παίρνει το ρόλο του άλλου». Ο άνθρωπος που διαθέτει ενσυναίσθηση προσπαθεί να λειτουργήσει μέσα στο εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του συνομιλητή του, παραμένοντας ενσυναίσθητα σε επαφή με τον εαυτό του. Επιπλέον η ενσυναίσθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνοχή των ομάδων και στην εν γένει συμπεριφορά των μελών της απέναντι στα άτομα της ομάδας, σε αντίθεση με διαφοροποιημένες συμπεριφορές που εμφανίζονται απέναντι σε εξωτερικούς παράγοντες. Ο Piaget ήταν εξάλλου ο παιδαγωγός τον οποίο θαύμαζε και είχε ως πρότυπο ο Freire. (Σιπητάνου, 2011 – Belacchi, & Farina, 2012).

³⁵ Βλ. και υποσημ. 34.

Ένας ακόμα ένθερμος υποστηρικτής και μελετητής της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, ο Lister, συγκέντρωσε τα στοιχεία που παρουσίασε το παιδαγωγικό αυτό κίνημα και τα συνόψισε στα εξής (Lister στο Hicks, 2004, σ.9-10):

1. Η γνώση θα πρέπει να στοχεύει στη γνώση των κοινωνικών δρώμενων και να αποσκοπεί στη βελτίωση της ανθρώπινης κατάστασης.
2. Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει παγκόσμια κοινωνικά θέματα, που αφορούν όλους τους ανθρώπους, όπως τον πόλεμο, την ειρήνη, τη φτώχεια, την ανάπτυξη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ελευθερία, αλλά και θέματα που αφορούν την τοπική κοινωνία.
3. Η μόρφωση δεν μπορεί να είναι αποκομμένη από την ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των παιδιών. Για το λόγο αυτό η αγωγή θα πρέπει να συμπορεύεται με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και να στηρίζεται, όταν παραστεί ανάγκη και στην εξατομικευμένη αγωγή.
4. Για την ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων είναι απαραίτητη η συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες των παιδιών όπως π.χ. παιχνίδια ρόλων και παιχνίδια γενικότερα.
5. Η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην εκμάθηση συμπεριφορών αλλά και στην εκμάθηση αξιών.
6. Η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην αναγνώριση της μοναδικότητας του ατόμου και του σεβασμού της προσωπικότητας του άλλου.
7. Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να έχει παγκόσμιες βλέψεις και προοπτικές.
8. Η μόρφωση πρέπει να ατενίζει στο μέλλον.

Τις απόψεις και τη θεωρία της κριτικής παιδαγωγικής μεταφέρει στην πράξη ο Αυστραλός εκπαιδευτικός Smyth. Ο Smyth, στο άρθρο του *A Critical pedagogy of classroom practice*, εκτός από τη θεωρητική του επιχειρηματολογία, αναφέρει και παραδείγματα από την δεκαετή και πλέον εμπειρία του ως καθηγητής μέσης εκπαίδευσης, αλλά και από την εμπειρία συναδέλφων του, επικροτώντας την ελευθερία του δασκάλου στο χειρισμό της ύλης και στη δημιουργία κινήτρων, που πηγάζουν από τα σύγχρονα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα (Smyth, 1989). Ο

Smyth, για περισσότερο από μία δεκαετία εκπαιδευτικός σε σχολεία της Αυστραλίας, στηρίζει την αγωγή που προσφέρει στα παιδιά στην κριτική παιδαγωγική και μάλιστα καταγράφει την εμπειρία του αυτή. Ειδικότερα τονίζει, ότι η διδακτική πράξη είναι *«προσπάθεια για αύξηση των εκπαιδευτικών σταθερών (academic standards) και επέκταση όλων των πολιτικών δραστηριοτήτων που ενδιαφέρουν τους μαθητές»* (Smyth, 1989, σ.485).

Ο Smyth και οι συνάδελφοί του στήριξαν την παιδαγωγική τους δράση στην κριτική παιδαγωγική και ειδικότερα στην ανάπτυξη μιας πολιτικοποιημένης σειράς ομιλιών, θέσεων και αντιπαραθέσεων, αναδομώντας τη μέχρι τότε, παλαιά διδασκαλία και, όπως ο ίδιος τονίζει, φαίνεται ότι η προσπάθεια αυτή *«επέφερε καρπούς»* (Smyth, 1989, σ.484). Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι ο ειδικός χειρισμός με τον οποίο πλησίασε αυτός και οι συνάδελφοί του τους μαθητές τους, συνέβαλαν στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης αλλά και στη διαμόρφωση της σύνολης προσωπικότητας των μαθητών. Η μεγάλη επιτυχία των καθηγητών, πάντα κατά τον Smyth, οφείλεται στο ότι άγγιξαν τις ευαίσθητες χορδές των μαθητών, και κατ' επέκταση άλλαξαν ριζικά τον τρόπο που μετείχαν στη μάθηση, με θεαματικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, ο Smyth μιλάει για μία πολιτικοποιημένη μορφή ανταλλαγής απόψεων και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων, μεταξύ αυτού και των μαθητών του, χωρίς συγκεκριμένη μεθοδολογία, αλλά στηριζόμενη στα θέματα που προέκυπταν κατά την πορεία της διδασκαλίας, σε γεγονότα και δραστηριότητες που πυροδοτούσαν το ενδιαφέρον και τη φαντασία των μαθητών και στην ανατροφοδότηση του θέματος, εκ μέρους τόσο του ίδιου όσο και των συναδέλφων του εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικές του πρακτικές στόχευαν στην ικανότητα μάθησης μέσω της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και στην αποτελεσματικότητα αυτής της μορφής διδασκαλίας στην τάξη. Όλη αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία ο Smyth την κατέγραφε, για δέκα ολόκληρα χρόνια -που εργαζόταν με τον συγκεκριμένο τρόπο στα σχολεία της Αυστραλίας-, ώστε να είναι αφενός σε θέση στη συνέχεια να κάνει ουσιαστική ανατροφοδότηση του μαθήματος αλλά και να μπορεί ταυτόχρονα να έχει καταγεγραμμένη την πνευματική πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών που διδάσκει –και επομένως την επιτυχία της συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας (Smyth, 1989).

Εισάγοντας τα παιδιά, μέσω της έρευνας και της συμμετοχής στην τάξη, στα σύγχρονά τους κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα, ο Smyth (1989), μετέτρεψε τα προβλήματα της εκπαίδευσης, από κρίση ικανότητας σε κρίση εμπιστοσύνης και οι

δάσκαλοι, ως ειδήμονες και στηριζόμενοι στην εκπαιδευτική τους εμπειρία, βρίσκονταν σε πλεονεκτική θέση και μπορούσαν να οδηγήσουν τους μαθητές τους στην ουσιαστική μάθηση, που είναι εξάλλου και ο απώτερος σκοπός της εκπαίδευσης.

Και άλλοι υπέρμαχοι της κριτικής παιδαγωγικής, όπως ο Shor, (Shor στο Lund, 2006, σ.331-333) και ο Roberts (Roberts στο Lund, 2006, σ.331-335) ταυτίζονται με τις απόψεις του Smyth (1989), ότι δηλαδή ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι «εξουσιοδοτημένος» να ενεργεί κατά την κρίση του, με στόχο πάντα το όφελος και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Ο Shor, φανατικός υπέρμαχος της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, στο βιβλίο του *When Students Have Power*, αναφέρεται εκτενώς στη δύναμη της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού (Shor στο Lund, 2006, σ.331). Αντίστοιχα και ο Roberts, φαίνεται ότι θαυμάζει τις τολμηρές προσπάθειες του Shor να τραβήξει την προσοχή του κοινού και να υπογραμμίσει την σπουδαιότητα της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, μέσα από ένα εκπαιδευτή που χρησιμοποιεί την «αυθεντία» του σε μία τάξη Κολλεγίου, προσπαθώντας να ωθήσει τους μαθητές του σε μία νέα, απελευθερωτική αγωγή (Roberts στο Lund, 2006, σ.331).

Ίσως αυτή η αγάπη για τον άνθρωπο, για την καλλιέργεια του πνεύματος και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που καταπολεμά κάθε μορφή χειραγώγησης, ήταν που ώθησε αρχικά τον Freire, να βάλει τις βάσεις της κριτικής παιδαγωγικής (Lund, 2006). Ίσως με τον όρο «κριτική παιδαγωγική» ο Giroux να ήθελε να δημιουργήσει μέσω της ενεργητικής δράσης και της αφύπνισης των συνειδήσεων των μαθητών από τον δάσκαλο, μία νέα ιδεατή Πολιτεία, αντίστοιχη με αυτή του Πλάτωνα (Ellsworth, 1989). Το βέβαιο είναι ότι η κριτική/ριζοσπαστική παιδαγωγική «*τάραξε τα λιμνάζοντα νερά της παιδείας*» (Γούναρη & Γρόλλιος 2010).

Είναι όμως η κριτική/ριζοσπαστική παιδαγωγική η απάντηση σε όλα τα προβλήματα που η εκπαίδευση παρουσιάζει μέσα στους αιώνες; Ή μήπως είναι και αυτή ένα είδος χειραγώγησης, ακόμα και υποκρισίας ως προς την ελευθερία των μαθητών για έκφραση των απόψεών τους και των προσωπικών τους ελευθεριών; Εξάλλου, ο κάθε εκπαιδευτικός δεν παύει να είναι και άνθρωπος, με απόψεις και προσωπικά, κοινωνικά, πολιτικά «πιστεύω», που μπορεί πολύ εύκολα να τα μεταφέρει στην τάξη, δημιουργώντας ένα αντίστοιχα θετικό αλλά και αρνητικό κλίμα για τους μαθητές που συμφωνούν ή που τυχόν διαφωνούν μαζί του (Lund, 2006 – Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Στα επιχειρήματα αυτά στηρίζονται οι πολέμοι της

κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής για να αντικρούσουν τα θετικά της νέας αυτής τάσης που γεννήθηκε και ανδρώθηκε στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού.

B.3.3. Η κριτική της κριτικής παιδαγωγικής

Η αλήθεια είναι ότι η κριτική/ριζοσπαστική παιδαγωγική δεν συνιστά ομοιογενές σύνολο απόψεων και στο πέρασμα των χρόνων δέχθηκε δριμεία κριτική και σφοδρές αντιπαραθέσεις εμφανίζονται στην παγκόσμια βιβλιογραφία. Και ενώ οι ιδέες της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, που υποστηρίζουν την ισότητα, το σεβασμό στην ιδιαιτερότητα, στη δημοκρατία και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, βρίσκουν ένθερμους υποστηρικτές σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης, το γεγονός ότι δεν συνιστά ομοιογενές σύνολο απόψεων, ούτε δίνει συγκεκριμένες κατευθύνσεις, πυροδότησε και ανάλογα επικριτικά σχόλια από πολλούς επιστήμονες. Γιατί είναι γνωστό ότι *«όπου υπάρχει λόγος υπάρχει φυσικά και αντίλογος»* (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010, σ.281).

Στον αντίποδα των υπερασπιστών της, οι επικριτές θεώρησαν ότι η κριτική παιδαγωγική στηρίζεται σε μία υψηλά αφηρημένη και ουτοπική γραμμή και οι λογικές υποθέσεις, τις οποίες αυτή πρεσβεύει, εξυψώνουν τους κατασταλτικούς μύθους, δημιουργώντας στην ουσία μία ουτοπική πραγματικότητα, μία μεταφορά της θεωρίας στην πράξη σχετικά με την κοινωνική αλλαγή, που όμως δεν έγινε ποτέ (Ellsworth, 1989 – Lund, 2006).

Ειδικότερα, η Ellsworth, για να υποστηρίξει τις απόψεις της, ανατρέχει σε παραδείγματα από την προσωπική της εμπειρία ως μιας *«λευκής, μεσαιάς τάξης δασκάλας»* (Ellsworth, 1989, σ.297) και της σχέσης της με μία ομάδα μαθητών, οι οποίοι ανέπτυξαν αντιρατσιστική δράση στα τέλη του '90, στο Πανεπιστήμιο του Ουινσκόνσιν των ΗΠΑ.

Σοβαρότατα επεισόδια ξέσπασαν το έτος 1987 στις ΗΠΑ, μεταξύ των φοιτητών του Πανεπιστημίου του Μάντισον, τα οποία επεκτάθηκαν όχι μόνο στην κοινότητα του Πανεπιστημίου αλλά σχεδόν σε ολόκληρη την Αμερική, τα έτη 1987-1988, ταραάζοντας τα νερά του κοινωνικού γίγνεσθαι της χώρας. Η αντιπαραθεση

ξεκίνησε όταν προκλητικές πράξεις³⁶ μιας αδελφότητας φοιτητών κατά των εγχρώμων συμφοιτητών τους, πυροδότησαν σοβαρές αντιρατσιστικές αντιδράσεις. Την 1^η Δεκεμβρίου του 1987, η Επιτροπή Υποθέσεων Μειονοτήτων παρουσίασε μία αναφορά, που ξεκίνησε και ερευνήθηκε από φοιτητές, η οποία κατέγραφε την αποτυχία του Πανεπιστημίου να περιορίσει την περιθωριοποίηση των έγχρωμων φοιτητών και να προάγει την έννοια της ισότητας και του σεβασμού της ετερότητας στους κόλπους του. Τον Απρίλιο του 1988 δημιουργήθηκε μάλιστα και μία θεατρική παράσταση, με την ονομασία *Meet on the Street*, η οποία έπαιζε στους δρόμους της πόλης, και η οποία διακωμωδούσε την δήθεν προσπάθεια του Πανεπιστημίου να καταπολεμήσει τα φαινόμενα ρατσισμού. Εξαιτίας της έντασης που προκλήθηκε, το Πανεπιστήμιο προσπάθησε να κατευνάσει τα πνεύματα και για το λόγο αυτό ανέθεσε μεταξύ άλλων και στην Ellsworth να κάνει μία ειδική σειρά μαθημάτων (γνωστή ως C & I 607), ενάντια στο ρατσισμό (Ellsworth, 1989).

Παρόλα αυτά, όπως τονίζει η Ellsworth (1989), η προσπάθεια έμεινε στα λόγια και στις μεγάλες ιδέες της κριτικής παιδαγωγικής, που υποστήριζε, αλλά μόνο στη θεωρία κατά την ίδια, τη δημοκρατία, την προσωπική ελευθερία, την κοινωνική δικαιοσύνη και την κοινωνική αλλαγή, ενώ στην ουσία καμία πρόοδος στο θέμα δεν υπήρξε ποτέ. Η Ellsworth, υπερασπιζόμενη τις απόψεις της, αναφέρει τα λόγια του Trinh Minh-ha ο οποίος περιγράφει μία τυπική τάξη στην οποία εφαρμόστηκε η κριτική παιδαγωγική: *«Στην τάξη κυριαρχεί το 'Είμαι σαν και σένα' ενώ στην ουσία υπογραμμίζει τη διαφορετικότητα και υπενθυμίζει το 'εγώ διαφέρω', καλυμμένο κάτω από το πέπλο της ομοιότητας»* (Trinh Minh-ha στο Ellsworth, 1989, σ.321).

Η προσωπική της εμπειρία την οδήγησε στο συμπέρασμα ότι παρά τη δημιουργία σχετικών αναλυτικών προγραμμάτων με σαφείς οδηγίες για την παιδαγωγική δράση, και πομπώδεις εκφράσεις του τύπου *«φοιτητική φωνή»*, *«διάλογος»* κλπ., στην πραγματικότητα η κριτική παιδαγωγική αντί να *«ανθίσει»* στις τάξεις των *«περιθωριοποιημένων και καταπιεσμένων μαθητών»*, καλλιεργούσε απλά μύθους, που προσπαθούσαν να καταστείλουν τα πνεύματα, ενώ στην ουσία έκρυβαν πίσω τους σχέσεις κυριαρχίας ή προσπαθούσαν να αποσπάσουν την προσοχή από το κυρίως πρόβλημα (Ellsworth, 1989, σ.299, 319 και σ.323).

³⁶ Οι λευκοί φοιτητές είχαν κατασκευάσει μία τεράστια σκουρόχρωμη κούκλας, με τη μορφή κανίβαλου, με ένα κόκκαλο περασμένο στη μύτη της, την οποία περιέφεραν στους δρόμους της πόλης (Ellsworth, 1989).

Στα χνάρια της Ellsworth κινείται και ο Lund (2006) -τη χρησιμοποιεί μάλιστα ως παράδειγμα για την αποτυχία της κριτικής παιδαγωγικής να εφαρμοσθεί στην πράξη, όπως ο ίδιος ισχυρίζεται-. Ο Lund, βέβαια δεν απορρίπτει κάθε πτυχή της κριτικής παιδαγωγικής όπως κάνει ξεκάθαρα η Ellsworth. Αντίθετα, θεωρεί ότι η αρχική προσπάθεια του Freire και των υποστηρικτών του στη συνέχεια (Giroux, Shor, Roberts, κ.α.) να δημιουργήσουν μία ιδεατή σχολική αίθουσα και να επιτύχουν τους στόχους και τις επιδιώξεις μιας νέας παιδαγωγικής με κέντρο τον «άνθρωπο», αξίζει επαίνου (Lund, 2006, σ.331-2). Κατά τον ίδιο, όμως, δεν αρκούν μόνο οι έντονες περιγραφές και οι ρητορικές κορώνες που εξυμνούν το έργο του Freire, για να δημιουργήσουν μία ιδεατή σχολική αίθουσα και να επιτύχουν τους στόχους και τις επιδιώξεις μιας νέας παιδαγωγικής. Απαραίτητη είναι η εφαρμογή τους στην πράξη και η συνειδητοποίηση της πραγματικότητας και εξαιτίας του γεγονότος αυτού, όπως ο μελετητής τονίζει, οι απόψεις του Freire ενώ στην αρχή αγκαλιάστηκαν με ενθουσιασμό, στην πορεία δέχτηκαν έντονη κριτική, κυρίως από φεμινιστικές οργανώσεις (Lund, 2006).

Η κριτική της κριτικής παιδαγωγικής δεν εστιάζει μόνο στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν σαφείς οδηγίες για την εφαρμογή της ούτε και συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα που να δίνουν κατευθυντήριες γραμμές. Εστιάζει και στο *ρόλο του δασκάλου* ως «αυθεντία» και κύριου καθοδηγητή όλης της διδακτικής πράξης (Smyth, 1989, σ.485-6 – Ellsworth, 1989, σ.299-323 – Shor στο Lund, 2006, σ.332). Η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο «κυρίαρχος της τάξης» και η κινητήρια δύναμη της μάθησης, όπως πρεσβεύεται από την κριτική παιδαγωγική, αποτελεί ένα ακόμη σημείο τριβής μεταξύ των οπαδών αλλά και των επικριτών της. Τα εργασιακά δεδομένα δεν είναι αποκομμένα από την απόδοση του δασκάλου στην τάξη και η μάθηση δεν είναι αποκομμένη από τη δομή της κοινωνίας και το κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι. Ο δάσκαλος επηρεάζεται από θέματα που άπτονται του πολιτικού και κοινωνικού του περιβάλλοντος όπως είναι π.χ. οι ώρες εργασίας, οι βαθιά ριζωμένες πηγές εξουσίας και εκμετάλλευσης κλπ. και αυτό έχει αναμφίβολα αντίκτυπο σε κάθε πτυχή του εκπαιδευτικού έργου (Smyth, 1989).

Από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται πώς θα μεταφέρει τη γνώση και την επίδραση αυτή της κοινωνίας στους μαθητές του. Αυτό σημαίνει, ότι εκτός από το γεγονός ότι η παιδαγωγική εφαρμόζεται από τους παιδαγωγούς ανάλογα με την κρίση του καθενός και χωρίς να στηρίζεται σε σχηματισμένες θεωρίες και σε απτά παραδείγματα (Smyth, 1989), μπορεί να γίνει, αν όχι επικίνδυνη τουλάχιστον μη

ωφέλιμη, όταν οι παιδαγωγοί, επικαλούμενοι τη σπουδαιότητα του ρόλου τους, θα συνεχίζουν να διαιωνίζουν σχέσεις κυριαρχίας στις τάξεις τους (Ellsworth, 1989).

Ο Smyth (1989), θεωρεί απαραίτητη την εξουσιοδότηση για το χειρισμό των παιδιών από τον δάσκαλο, διότι, όπως υποστηρίζει, μέσω της εξουσιοδότησης δίνεται η άδεια στο δάσκαλο να καλλιεργήσει κάθε μορφής ικανότητα των παιδιών και να τα εντάξει ομαλά στην κοινωνία του σήμερα. Επισημαίνει επίσης, ότι όταν ακούει κάποιος τη λέξη «εξουσιοδότηση» να χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, συνήθως τη συνδυάζει με ένα πνεύμα κριτικής. Κατά τον Smyth όμως, η εξουσιοδότηση επενεργεί τελειώς διαφορετικά. Ενεργοποιεί τον δάσκαλο να οδηγήσει τα παιδιά, χωρίς κανένα περιορισμό, στα υψηλά νοήματα της δράσης, των αισθημάτων και της κριτικής σκέψης (Smyth, 1989).

Στον αντίποδα, ο Lund (2006) αλλά και η Ellsworth, (1979), θεωρούν ότι η κριτική παιδαγωγική είναι ένα «πυροτέχνημα» που πλαισιώνεται από πομπώδεις εκφράσεις και ρητορικά σχήματα, χωρίς βάθος και εύρος, χωρίς απτά παραδείγματα και χωρίς κατευθυντήριες γραμμές, που στην ουσία κρύβει την χειραγώγηση των μαθητών από τον δάσκαλο, που ενδύεται τον μανδύα της δημοκρατίας και της ελευθερίας. Για να εδραιώσουν τις θέσεις τους, ο Lund και η Ellsworth δίνουν παραδείγματα αντίστοιχων δασκάλων, εκπροσώπων της κριτικής παιδαγωγικής, τόσο από τη βιβλιογραφία (Lund, 2006, σ.331-333) όσο και από προσωπικές εμπειρίες (Ellsworth, 1989, σ.299 και σ.317-320). Πιο συγκεκριμένα, ο Lund (2006) υπερασπίζεται την άποψή του ότι η απόλυτη εξουσία του δασκάλου μπορεί να είναι καταστροφική για την ψυχοσύνθεση των παιδιών. Για να στηρίξει την άποψή του αυτή παίρνει παραδείγματα μέσα από το βιβλίο του Shor, ο οποίος χαρακτήριζε τους μαθητές του, ανάλογα με τη θέση που ο καθένας τους επέλεξε να καθίσει στη σχολική αίθουσα. Ο Shor, τους μαθητές που κάθονταν στα πίσω θρανία τους ονόμαζε «Σιβηριανούς», γιατί, όπως υποστήριζε, επέλεξαν εκούσια τη «Σιβηρία», δηλαδή την απομόνωση από την ανταλλαγή απόψεων και σκέψεων και γενικά από την ενεργή συμμετοχή τους στην τάξη (Shor στο Lund, 2006, σ.332-3).

Ειδικά, για την έκφραση «Σιβηριανοί» που χρησιμοποιεί ο Shor, ο Lund δίνει μια πολύ πιο απλή και ανθρώπινη εξήγηση στην επιλογή αυτή των μαθητών: «*απλά μπορεί να έψαχναν για ένα πιο άνετο θρανίο!*» (Lund, 2006, σ.333). Κριτική ασκεί ο Lund στον Shor και στο γεγονός ότι ενστερνίζεται ιδέες των μαθητών του και στη συνέχεια τις παρουσιάζει ως δικό του δημιούργημα, εκμεταλλευόμενος στην εξουσία που του παρέχει η θέση του. Ο Lund τονίζει επίσης και την προσπάθεια του

Shor να στραφεί κατά του ρατσισμού, που στην πραγματικότητα όμως επέφερε τα αντίθετα αποτελέσματα. Αυτό ο Lund το στηρίζει στον τρόπο με τον οποίο ο Shor θέτει ερωτήσεις στους μαθητές του σε θέματα σχετικά με τον ρατσισμό. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις είναι πάντοτε «κλειστές»³⁷ και όχι «ανοικτές»³⁸, με αποτέλεσμα να αφήνουν ελάχιστα έως καθόλου περιθώρια για ανάλυση ή έκφραση προσωπικών πεποιθήσεων, απόψεων και προβληματισμών (Lund, 2006).

Ο Lund ολοκληρώνοντας την κριτική του απέναντι στην κριτική/ριζοσπαστική παιδαγωγική, τονίζει ότι στην ουσία κρύβει μία εξουσία και χειραγώγηση από τον δάσκαλο, που ενδύεται τον μανδύα της δημοκρατίας και της ελευθερίας. Διότι, πώς αλλιώς θα μπορούσε κανείς να εξηγήσει το γεγονός ότι *«επιτρέπεται... στους μαθητές να ασκήσουν δημοκρατία»* (Lund, 2006, σ.333), *«παίρνουν άδεια... για να διαπραγματευθούν»;* (Lund, 2006, σ.333) Σε μία δημοκρατική κοινωνία, πολύ περισσότερο σε μία σχολική τάξη, στην οποία θεωρητικά διδάσκεται η δημοκρατία, δεν δίδεται άδεια για ελευθερία αλλά αυτή αποτελεί προϋπόθεση της μάθησης και της αγωγής, υποστηρίζει ο ίδιος (Lund, 2006).

Η εξουσιοδότηση αυτή της κριτικής εκπαίδευσης προς τον εκπαιδευτικό αποτέλεσε κυρίως το σημείο τριβής των υπέρμαχων/αντιπάλων της κριτικής παιδαγωγικής. Κάτω από αυτό το πρίσμα, την εξουσιοδότηση ο Harris την ονομάζει *«πνευματικό ιμπεριαλισμό»* (Harris στο Smyth, 1989, σ.488), ο Schwab τη θεωρεί ως *«διδασκαλία διαφορετικών εμπειριών»* (Schwab στο Smyth, 1989, σ.489-490), ο Carr υποστηρίζει ότι μέσω αυτής *«οι δάσκαλοι περνούν στους μαθητές τους πολύπλοκα συναισθήματα και σκέψεις μέσω της λογικής»* (Carr στο Smyth, 1989, σ.490) και τέλος ο Young τη θεωρεί ως το *«κλειδί για να λύσεις ένα κείμενο και να ανακαλύψεις τι κρύβεται πίσω από αυτό»* (Young στο Smyth, 1989, σ.489).

Κατά τον Smyth (1989), για να μπορέσει να μεταδοθεί η γνώση στο σχολείο, ο δάσκαλος δεν θα πρέπει να περιορίζεται και να νοιώθει καταπιεσμένος και να βρίσκεται πίσω από ιεραρχικά καθεστώτα που στηρίζονται στην ξερή αξιολόγησή του και την επιτήρησή του, αλλά να είναι σε θέση να αναλάβει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες που προάγουν τη σκέψη των μαθητών, ελεύθερος από θεωρητικές περιπλοκές. Μόνο έτσι, πάντα κατά τον ίδιο, η εκπαιδευτική θεωρία δεν θα είναι κάτι

³⁷ «Κλειστές» είναι οι ερωτήσεις που ξεκινούν με ρήματα και περιορίζουν την απάντηση σε ένα «να» ή σε ένα «όχι» (Αθανασίου, 2007).

³⁸ «Ανοικτές» είναι οι ερωτήσεις που ξεκινούν με επιρρήματα ή με αντωνυμίες και δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτηθέντα να εκφράσει σκέψεις, ιδέες, απόψεις ελεύθερα και αβίαστα (Αθανασίου, 2007).

που δημιουργήθηκε στην απομόνωση αλλά θα πάρει «σάρκα και οστά», θα εφαρμοσθεί, θα απευθυνθεί προς τα πρόσωπα-μαθητές, θα υιοθετηθεί από αυτά και θα επιτύχει τους στόχους της, μετατρέπόμενη σε πράξη.

Το σίγουρο είναι ότι η Κριτική Παιδαγωγική, έχει δημιουργήσει εντάσεις και αντιπαραθέσεις μέσα στους κόλπους των παιδαγωγών και των επιστημόνων εν γένει, οι οποίες δεν έχουν καταλαγιάσει ακόμη, στην αυγή του 21^{ου} αιώνα.

ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τους Verma & Beard (στο Bell, 1997, σ.45), ως ερευνητικός στόχος μπορεί να οριστεί μία δοκιμαστική πρόταση, με την οποία θα επιβεβαιωθεί το θέμα που έχει επιλεγεί. Γύρω εξάλλου από αυτόν τον ερευνητικό στόχο τίθενται και τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία συμβάλλουν στη μέθοδο που θα ακολουθηθεί για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου (Ανθεμίδης, 1978 – Cohen & Manion, 1994).

Από το θέμα, ήδη διαγράφεται ο σκοπός της παρούσας μελέτης, που στόχο έχει να αποδείξει ότι οι ριζοσπαστικές απόψεις του Έλληνα Δημήτρη Γληνού, πάνω σε θέματα εκπαίδευσης και διδασκαλίας εντάσσονται στο ίδιο επιστημολογικό παράδειγμα με τις απόψεις που, μισό και πλέον αιώνα αργότερα, θα εξαγγελθούν από τον Βραζιλιάνο συνάδελφό του Paulo Freire. Έτσι, ενώ παγκόσμια ο Freire θεωρείται ο «πατέρας» της «κριτικής παιδαγωγικής», στην ουσία ο πραγματικός εμπνευστής της ήταν ο Δημήτρης Γληνός, στις αρχές μάλιστα του 20^{ου} αιώνα καθόσον, μέσα από τα κείμενα, τις ενέργειες (βλ. δημιουργία Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής, μεταρρύθμιση στην παιδεία κλπ.) και τον τρόπο διδασκαλίας του, εφαρμόζει στην πράξη όσα πρεσβεύει χρόνια αργότερα ο Freire.

Ταυτόχρονα, στόχος είναι, μέσα από τη μελέτη των κειμένων των δύο αυτών μεγάλων ανδρών, να καταγραφεί τόσο η εκπαιδευτική τους πορεία όσο και η κοινωνική τους καταξίωση, που τους επέτρεψε να ασχοληθούν σοβαρά με τα κοινωνικοπολιτικά τεκταινόμενα της εποχής τους και να τα θεωρήσουν ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής αλλά και της πολιτικής τους δράσης, ο καθένας βέβαια με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Με την ενδελεχή μελέτη των όσων έχουν γραφεί από τους ίδιους αλλά και από τους διάφορους κατά καιρούς μελετητές τους, παρατηρείται μία «παράλληλη» θα λέγαμε «πορεία», τόσο στον τρόπο σκέψης και θεώρησης των εκπαιδευτικών διαδικασιών όσο και στην εφαρμογή τους στην πράξη. Παράλληλη πορεία έχουν και ως προς την κοινωνική τους καταξίωση. Και οι δύο κατέχουν καίριες θέσεις στο κοινωνικό γίγνεσθαι της εποχής τους, που τους

δίνουν το δικαίωμα να επεμβαίνουν στον ιστορικό ρου της εκπαίδευσης των χωρών τους (βλ. ενδεικτικά Τερζής, 2003 – Σιπηάνου 2011).

Στην παρούσα εκπόνηση, η μεθοδολογία η οποία έχει επιλεγεί για τη διαπραγμάτευση του θέματος και την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί είναι η ποιοτική έρευνα³⁹ μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και κυρίως μέσα από τα πρωτότυπα κείμενά τους που είδαν το φως της δημοσιότητας και ειδικότερα η σύγκριση των απόψεων των δύο κορυφαίων παιδαγωγών, του Έλληνα Γληνού και του Βραζιλιάνου Freire (Cohen & Manion 1994 – Ζήσης, 1997). Η σύγκριση των απόψεών τους γίνεται μετά από ενδελεχή έρευνα τόσο των κειμένων των ίδιων αυτών επιστημόνων όσο και μετά από ανάλυση και σύνθεση των απόψεων των Ελλήνων και ξένων ερευνητών που ασχολήθηκαν με τους Γληνό και Freire, με τον βίο και το έργο τους.

Η τεχνική αυτή της σύγκρισης, ανάλυσης και σύνθεσης, ανήκει στην τεχνική δευτερογενούς ποιοτικής ανάλυσης υλικού, το οποίο μπορεί να παρουσιάζεται σε διάφορες μορφές όπως για παράδειγμα βιβλία, άρθρα, μονογραφίες, πραγματείες, επιστολές μέχρι και νομικά διατάγματα που κατά καιρούς είδαν το φως της δημοσιότητας (Ιωσηφίδης, 2003).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται είναι τα ακόλουθα:

- Ποιος ο ρόλος του Γληνού στα εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής του; Με ποιο τρόπο συνέβαλε η σκέψη του στην αλλαγή των εκπαιδευτικών διαδικασιών και ποια ήταν η εφόρμηση για τα πιστεύω του;
- Ποια είναι τα σημεία σύγκλισης του Γληνού και του Freire και πόσο παράλληλες ήταν οι πορείες της ζωής και της δράσης τους;

³⁹ Οι επιστημονικές έρευνες ταξινομούνται, συνήθως, σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις ποσοτικές και τις ποιοτικές έρευνες. Η ταξινόμηση αυτή γίνεται με κριτήρια: τον τρόπο συλλογής, επεξεργασίας και παρουσίασης των δεδομένων τους. Βέβαια, πρόκειται για μία θεωρητική και συμβατική περισσότερο ταξινόμηση, γιατί είναι στην πραγματικότητα πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να αναφέρεται κανείς σε ποσοτικά δεδομένα, χωρίς να ενδιαφέρεται για την ποιότητά τους, καθώς και σε ποιοτικά χωρίς να ενδιαφέρεται για την ποσότητά τους. Οι ποσοτικές έρευνες είναι συνήθως γνωστές ως «εργαστηριακές», «πειραματικές» και «δημοσκοπικές». Η ποσοτική έρευνα συνήθως στηρίζεται σε ερωτηματολόγια και απευθύνεται σε ένα μεγάλο δείγμα του πληθυσμού. Αυτοτελώς ή συμπληρωματικά προς τις ποσοτικές τεχνικές, η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων. Είναι η ιδανική μέθοδος για ερευνηθούν θέματα κοινωνικής πολιτικής όπως εκπαίδευση, μετανάστευση κλπ. αλλά και ειδικές ομάδες πληθυσμών, κοινωνικές ταυτότητες, στάσεις και αντιλήψεις. Παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την ενδεδειγμένη μεθοδολογία για να απαντηθούν τα ερωτήματα που σχετίζονται με το «γιατί;» και το «πώς;» των φαινομένων. Επιλέχθηκε η μέθοδος αυτή γιατί κρίθηκε η καθόλα αρμόζουσα για την περίπτωση που θέλαμε να ερευνήσουμε (Bell, 1997).

- Ποια η επίδραση του τρόπου σκέψης και δράσης στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία σε βάθος χρόνου;
- Άραγε οι απόψεις των ιδρυτικών μελών της Σχολής της Φρανκφούρτης, που έθεσαν τις βάσεις της μετέπειτα κριτικής παιδαγωγικής, συμβαδίζουν και κατά πόσο με τις απόψεις του Γληνού και φυσικά του Freire;
- Με ποιον τρόπο συνέβαλε η στάση του Γληνού στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και είναι αυτή ταυτόσημη με την κριτική/ριζοσπαστική παιδαγωγική;

Τα «βήματα» που ακολουθήθηκαν κατά την εφαρμογή της μεθοδολογίας της ανάλυσης και σύγκρισης της βιβλιογραφίας ήταν τα ακόλουθα:

α) κατά πρώτον έγινε έρευνα σχετικά με τον βίο και το έργο των δύο ανδρών, -Γληνού και Freire- μέσα από εγκυκλοπαιδικές και ιστορικές αναφορές στο πρόσωπό τους.

β) στη συνέχεια μελετήθηκε διεξοδικά η εργογραφία των δύο ανδρών και συγκρίθηκαν μέσα από τα κείμενά τους (βιβλία, επιστολές, άρθρα κλπ.) οι θέσεις τους, τα πιστεύω τους, οι απόψεις τους αλλά και η δράση τους σε θέματα παιδαγωγικής, εκπαίδευσης καθώς και η πολιτική τους στάση απέναντι στα κοινωνικά δρώμενα της εποχής τους.

γ) Συγκεντρώθηκε επίσης υλικό από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, σχετικό με τις παιδαγωγικές θέσεις του Γληνού, του Freire, της Σχολής της Φρανκφούρτης, καθώς και των υπέρμαχων αλλά και των πολέμιων της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, το οποίο αξιολογήθηκε, δέχθηκε θεωρητική επεξεργασία και επισημάνθηκαν σχόλια τα οποία άπτονται των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων.

δ) Από τη σχετική μελέτη όλων των ανωτέρω αποδεικνύεται η αρχική υπόθεση, ότι ο Γληνός, εμπνευσμένος από τις απόψεις του Μαρξ για την ισότητα, την εμπλοκή των νέων μέσω της εκπαίδευσης στο κοινωνικό γίνεσθαι και τον καταλυτικό ρόλο του δασκάλου στη διαμόρφωση της πολιτικο-κοινωνικής «ταυτότητας» των μαθητών, στην ουσία γίνεται ο προάγγελος και «πρώτος διδάξας» της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, την τεκμηρίωση της οποίας υπόθεσης αποτελεί η σύνολη προσπάθεια που αναλύεται στο παρόν σύγγραμμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΠΩΣ ΕΚΦΡΑΖΕΤΑΙ Ο ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ

Οι άδικες κοινωνικές δομές έχουν άμεση επίπτωση στην καθημερινότητα των ανθρώπων και όπως αναφέρει και ο Freire (1974, σελ.47): *«Για να υπερβούν την κατάσταση της καταπίεσης, οι άνθρωποι πρέπει πρώτα να αναγνωρίσουν κριτικά τις πηγές της, έτσι ώστε, μέσα από τη μετασχηματιστική δράση να μπορούν να δημιουργήσουν μία νέα κατάσταση, η οποία να κάνει δυνατή την επιδίωξη μιας πληρέστερης ανθρωπότητας»*. Η ανάπτυξη αυτή της κριτικής ικανότητας, όπως άλλωστε και κάθε άλλη μορφή γνώσης, επιτελείται μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Στο σχολικό περιβάλλον, σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης, ανά τους αιώνες, είναι γενικά παραδεκτό ότι τίθενται οι βάσεις για κάθε μορφή ανάπτυξης: γνωστικής/νοητικής, κοινωνικής, συναισθηματικής. Το σχολείο είναι ο φορέας της αγωγής και της εγκαθίδρυσης στην ψυχή και στον νου των μαθητών, υψηλών εννοιών όπως της έννοιας της δημοκρατίας, της ατομικής ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Ζάχος, 2013).

Τόσο ο Γληνός όσο και ο Freire, ως εκπαιδευτικοί, γνώριζαν πολύ καλά αυτό που διατύπωσε ο Σωκράτης αιώνες πριν: *«Ἡ παιδεία, καθάπερ εὐδαίμων χώρα, πάντα τ' ἀγαθὰ φέρει»* (Πλάτων, *Συμπόσιον*, 192d). Η διαφωνία τους με τα παιδαγωγικά, πολιτικά και κοινωνικά τεκταινόμενα της εποχής τους δεν έγκειται στην αξία της παιδείας' έγκειται στις βάσεις, πάνω στις οποίες κτίζεται αυτή η παιδεία. Και οι δύο νεωτεριστές⁴⁰ αντιπαλεύονται το κατεστημένο στην πολιτική και την εκπαίδευση. Και οι δύο εμπνέονται από τις αρχές και τις αξίες που πρεσβεύει ο Μαρξ και τις βλέπουν να πραγματοποιούνται μέσα από το κομμουνιστικό ιδεώδες, ο κάθε ένας με τον δικό του, μοναδικό τρόπο (Γληνός, 1972 – Σιπητάνου, 2011).

⁴⁰ Οι νεωτεριστές χαρακτηρίζονται κυρίως από το γεγονός ότι διαθέτουν εντατικές σχέσεις με κοινωνίες ξένες και έχουν έναν προσανατολισμό που ξεπερνά τα τοπικά όρια, διακρίνονται δηλαδή από μία πολιτιστική και κοινωνική εξωστρέφεια. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό τους είναι ότι, η επίδραση την οποία ασκούν, εκπηγάει από την υψηλή θέση που κατέχουν στην κοινωνική ιεραρχία. Αντίθετα, οι «βραδυπορούντες» χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια όσο και από παραδοσιακό προσανατολισμό, προσκολλημένοι συνήθως σε συντηρητικά στεγανά (Τερζής, 2008, σ.33-34 και σ.36). Τόσο ο Γληνός όσο και ο Freire κατείχαν υψηλές θέσεις στην κοινωνική ιεραρχία της εποχής τους και όπως ήταν φυσικό οι στάσεις, οι πράξεις και οι αποφάσεις τους επέδρασαν άμεσα στο τότε κοινωνικό κατεστημένο (Τερζής, 2008 – Σιπητάνου; 2011).

B.1.1. Η μαρξιστική θεωρία για την αγωγή

Κατά τον Μαρξ, εφόσον ο άνθρωπος ολοκληρώνεται ως προσωπικότητα μέσα από την εργασία και από τη σχέση του με τους άλλους, η αγωγή θα πρέπει να συνδεθεί με τη διαδικασία αυτή της αυτοπραγμάτωσης του ανθρώπου μέσω της εργασίας και της κοινωνικότητας. Με άλλα λόγια η μαρξιστική θεώρηση της αγωγής οράται ως η διαδικασία ιδιοποίησης, αφενός της εξωτερικής φύσης και αφετέρου της εσωτερικής ανάγκης, δηλαδή των κοινωνικών αξιών και κανόνων. Έτσι, αν κανείς λάβει υπόψη του ότι με βάση τον Μαρξ, η ανθρώπινη ύπαρξη καθορίζεται από τον τρόπο παραγωγής, ο οποίος με τη σειρά του διαμορφώνει τον τρόπο ζωής και κατ' επέκταση τον άνθρωπο ως ολότητα, παρεπόμενα η ανθρώπινη προσωπικότητα δεν δημιουργείται αυτόνομα αλλά από μία συνεχή αλληλεπίδραση με τα άλλα ανθρώπινα υποκείμενα, που κοινό έχουν την εργασία και την κοινωνική συμβίωση. Η προσωπικότητα επομένως του ανθρώπου διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, τα οποία και αυτά συγκροτούνται από την ταύτιση τρόπου παραγωγής και τρόπου ζωής (Τζήκα, 2011).

Η εργασία επομένως, με βάση τον Μαρξ, είναι το μέσο με το οποίο ο άνθρωπος, όχι μόνο δεν είναι παθητικός αποδέκτης της ιστορικής εξέλιξης, αλλά είναι αυτός που διαμορφώνει καταστάσεις στο κοινωνικό γίγνεσθαι και παρεπόμενα «δημιουργεί την ιστορία»⁴¹ και φτιάχνοντας την ιστορία, στην ουσία διαμορφώνει και τον ίδιο του τον εαυτό. Η ιστορία επομένως δεν είναι τίποτα άλλο παρά η ιστορία της δημιουργίας του ανθρώπου μέσω της εξέλιξης της εργασίας και της παραγωγής του. Στους δύο επομένως αυτούς πόλους, στην εργασία και στην κοινωνικότητα θα πρέπει να στηρίζεται και μία σωστή εκπαίδευση κατά τα μαρξιστικά δεδομένα (Καρακατσάνης, 2015).

Αφού η αγωγή συνδέεται με την εργασία, δεν μπορεί παρά και η μάθηση να πραγματοποιείται μέσα από την εργασία. Ένα τέτοιο πλαίσιο επομένως, όπου η εργασία και η κοινωνικότητα βρίσκονται σε αδιάσπαστη σχέση αλληλουχίας, έχει ως δεδομένο ότι υπάρχει άμεση σχέση εμπειρίας και μάθησης, ελευθερίας της διδασκαλίας και μάθησης, χειραφέτησης από την κρατική επιρροή και σύνδεσης της

⁴¹ Οπαδός της μαρξιστικής θεώρησης της εκπαίδευσης, και θερμός υποστηρικτής της κριτικής παιδαγωγικής της Σχολής της Φρανκφούρτης, ο Erich Fromm, θεωρεί ότι «Στην πορεία της ιστορίας ο άνθρωπος αλλάζει πραγματικά, εξελίσσεται, μετασχηματίζεται, είναι το προϊόν της ιστορίας, και δεδομένου ότι αυτός φτιάχνει την ιστορία του, είναι προϊόν του εαυτού του» (Fromm, 1975, σ.40).

μάθησης με τα πολιτικά και κοινωνικά τεκταινόμενα και κριτικής στην κυρίαρχη ιδεολογία. Παράλληλα το σχολείο συνδυάζει την χειρωνακτική με την πνευματική εργασία. Ειδικότερα, όπως αναφέρει η Τζήκα (2011, σ.116-117), στην επιστημονικότητα της μαρξιστικής παιδαγωγικής υπάρχουν οι εξής αρχές που την καθορίζουν:

α) Ως εμπειρική-ιστορική επιστήμη, εφαρμόζει την ερμηνευτική μέθοδο, συλλέγοντας δεδομένα από τη δραστηριότητα του ανθρώπου στη διαδρομή του χρόνου, τα οποία συγκρίνει, αναλύει, συνθέτει και αλληλοσυσχετίζει, τοποθετώντας τα πάντα στο ιστορικο-κοινωνικό αλλά και στο οικονομικό τους συγκείμενο.

β) Ασκεί ιδεολογική κριτική, καταδεικνύοντας το μη δεδομένο χαρακτήρα των φαινομένων της υπερδομής αλλά την άμεση εξάρτησή τους από τη βάση.

γ) Συνδέεται άμεσα η θεωρία με την πράξη, όπου, τα παιδαγωγικά ιδρύματα έχουν ως βάση τους τη διαλεκτική σχέση και την ιδεολογία που δημιουργείται από τη σχέση αυτή.

δ) Στην καθολική και ισότιμη για όλους εκπαίδευση, καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως συντονιστή, ενισχυτή, καθοδηγητή της τάξης.

ε) Η μαρξιστική παιδαγωγική δεν αποδέχεται ότι υπάρχουν ανίκανα παιδιά. Αντίθετα, κατ' αυτήν όλα τα παιδιά έχουν ικανότητες και φυσικές κλίσεις, στις οποίες θα πρέπει να δίνεται το περιθώριο να αναπτυχθούν, ώστε να επιλέξουν αργότερα ελεύθερα το επάγγελμά τους.

Ο Μαρξ επίσης τάχθηκε ενάντια σε οποιαδήποτε αυτόνομη και ελεύθερη ανάπτυξη του ατόμου αποκομμένη από τις κοινωνικές συνθήκες, μέσα στις οποίες το άτομο αυτό αναπτύσσεται. Παρεπόμενα, και η παιδεία, κατά το Γληνό, η οποία αποτελεί τη βάση και το κύτταρο της κοινωνίας, δεν είναι δυνατόν να είναι αποκομμένη και να μη λαμβάνει υπόψη της τις κοινωνικές συνθήκες, μέσα στις οποίες αναπτύσσεται το άτομο, και την επίδραση που οι συνθήκες αυτές ασκούν και τις μεταλλαγές που αυτές προκαλούν στη συνείδησή του. Επίσης ο Γληνός αντιτάσσεται στην παιδαγωγική που στηρίζεται εξ' ολοκλήρου στο παιχνίδι, διότι πιστεύει ότι εφόσον η εργασία δεν είναι παιχνίδι, ούτε και η εκπαίδευση μπορεί να είναι παιχνίδι (Τζήκα, 2011).

Η θεώρηση για την εκπαίδευση, όπως εκπροσωπείται τόσο από το Γληνό όσο και από τον Freire, στηριζόμενη στη μαρξιστική θεωρία, στοχεύει στη μόρφωση των μαζών, στη δημιουργία ανθρώπων που να κατανοούν το κοινωνικο-οικονομικό

σύστημα της χώρας και τη διάρθρωσή του, ώστε, όντας ενεργά μέλη της, να παίρνουν πρωτοβουλίες στη διαμόρφωση των πολιτικών δρώμενων, χωρίς να κατευθύνονται από τους εκάστοτε ιθύνοντες της πολιτικής εξουσίας (Τζήκα, 2011). Αυτό το είδος μόρφωσης ήθελε να εισάγει ως ιδεατό επίτευγμα του σχολείου ο Γληνός (Βουρνάς, 1960), αυτή την αυτομόρφωση έβαλε ως απώτερο στόχο της δράσης του ο Freire (1974).

B.1.2. Ο Γληνός πρόδρομος και πρωτεργάτης της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής

Ο Γληνός, εραστής της μαρξιστικής ιδεολογίας, που συνέπλεε απόλυτα με τις πεποιθήσεις του περί παιδείας και κοινωνίας, πρωτεργάτης και πρόδρομος της δικής του «κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής», προσπαθεί να της δώσει σάρκα και οστά μέσα από την ενσωμάτωση της λαϊκής γλώσσας στα σχολικά δρώμενα. Θεωρεί ότι δεν υπάρχει παιδεία που να στηρίζεται σε γλώσσα νεκρή, ούτε μάθηση που να είναι έξω από τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα και πλαίσια. Πιστεύει ακράδαντα ότι μόνον εάν οι μαθητές έρθουν σε επαφή με τη γνώση μέσα από τη ζωντανή, καθομιλούμενη γλώσσα, θα έρθουν και σε επαφή με κάθε μορφής μάθηση και θα αναπτύξουν ενδιαφέρον για όλα τα σύγχρονά τους κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα. Άλλως θα μείνουν προσκολλημένοι στο παρελθόν, ανίκανοι να συμβαδίσουν, πολύ δε περισσότερο να είναι σε θέση να κρίνουν τα όσα συμβαίνουν στην κοινωνική και πολιτική αρένα, γύρω τους και να δράσουν προς όφελος του εαυτού τους και της κοινωνίας ολάκερης (Γληνός, 1983 – βλ. και Παπαγεωργίου, 1960).

Οι απόψεις του Γληνού σχετικά με το ότι η διδασκαλία θα πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία και να παίξουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή της είναι σύγχρονες όσο ποτέ. Διότι, όπως τονίζει ο Δημήτρης Μαυροσκούφης *«αναμφίβολα η μόρφωση είναι κάτι περισσότερο από το να διδάσκεται και να εκπαιδεύεται η νεολαία, για να προσαρμοστεί στις ανάγκες του κόσμου της εργασίας και της κοινωνίας... Η μορφωτική λειτουργία της σχολικής διδασκαλίας σχετίζεται με τη διαμόρφωση και την ολοκλήρωση του ανώτερου εαυτού μας»* (Μαυροσκούφης, 2002, σ.258).

Ο Γληνός σχεδόν ταυτίζεται με τον Freire (1974) που αναφερόμενος στις άδικες κοινωνικές δομές, αναφέρει ότι οι άνθρωποι για να μπορέσουν να υπερβούν την κατάσταση της καταπίεσης και της κοινωνικής αδικίας πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίσουν ότι όντως καταπιέζονται και μετά κριτικά, με μετασχηματιστική δράση, να μεταβάλουν αυτήν την κατάσταση με απώτερο σκοπό την επιδίωξη μιας πληρέστερης ανθρωπότητας (βλ. και Ζάχος, 2013).

Ο Γληνός, εξαπολύοντας δριμύ κατηγορώ προς τους αντιπάλους του, γράφει χαρακτηριστικά, υπερασπιζόμενος με πάθος τις θέσεις του (Γληνός, 1972, σ.86): *«από τριακονταετίας δεν εσίγησεν ουδέ επί μίαν ημέραν η κριτική κατά της εκπαιδεύσεώς μας. Κριτική βαθύτερα ή επιπολαιότερα, μονομερής ή καθολική αναλόγως της διορατικότητος του κρίνοντος, αλλά πάντοτε δυσμενής... Ούτως ώστε και εκείνοι, οι οποίοι κατ' ουσίαν την προτιμούν από κάθε άλλην, και εκείνοι οι οποίοι από τας κυρίας γραμμάς εις τα κυριώτερα χαρακτηριστικά την θέλουν να παραμείνη η ίδια ή μάλλον να ενισχυθή προς την αυτήν κατεύθυνσιν... δεν τολμούν να την υπερασπίσουν ως έχει, αλλά εξαναγκαζόμενοι να ομολογήσουν, ότι έχει ανάγκην μεταρρυθμίσεως, αγωνίζονται μόνον παντί σθένει πώς να γίνη αυτή όσον το δυνατόν πλέον ακίνδυνος»*. Και σκωπτικά συνεχίζει: *«διδάσκοντες τα αρχαία Ελληνικά... επιθυμούν να γίνουν ικανοί οι κάτοικοι όχι μόνον να μεταχειρίζονται εις αιώνα τον άπαντα το Ησιόδειον άροτρον διά τα χωράφια των, αλλά να προσφωνούν και τα βόδια των εις Ησιόδειον γλώσσαν»* (Γληνός, 1972, σ.86-87).

Επομένως, κατά τον Γληνό, το κέντρο της εκπαίδευσης και ο στόχος της θα πρέπει να είναι, να δημιουργήσει κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους που θα συμμετέχουν ενεργά στο σύγχρονό τους κοινωνικό γίγνεσθαι, θα κτυπούν την αδικία, θα είναι όλοι ίσοι έναντι των άλλων και έναντι της πολιτείας. Προς την κατεύθυνση αυτή πάλεψε σε όλη του τη ζωή. Μάλιστα πριν το 1919, όταν ήταν ακόμα ενεργό μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου, μαζί με τον Δελμούζο και τον Τριανταφυλλίδη, συνυπογράφοντας τη Συνεδρίαση της 19^{ης} Νοεμβρίου 1919, αποφασίσθηκε να ληφθούν άμεσα μέτρα προς την κατεύθυνση αυτή. Για το λόγο αυτό αποφάσισαν ομόφωνα οι συμμετέχοντες στον Εκπαιδευτικό Όμιλο, να γίνει ενέργεια προς τον πρόεδρο της κυβερνήσεως ώστε να γίνει νομοσχέδιο για κρατικούς συλλόγους δημοδιδασκάλων που θα επωμισθούν το δύσκολο έργο της διδασκαλίας της σύγχρονης γλώσσας και γραμματικής (Τερζής, 2008, σ.118).

Την εποχή εκείνη ωστόσο, οι θέσεις του Γληνού δεν είχαν διαμορφωθεί απόλυτα, όπως παρατηρείται τόσο από την πορεία του ίδιου στα τεκταινόμενα της

εποχής όσο και από τα γραπτά του κείμενα και τις ενέργειές του. Οι ριζοσπαστικές του απόψεις, ειδικά όσο αφορούν την εκπαίδευση, εδραιώνονται και μονιμοποιούνται μετά το 1927, εποχή κατά την οποία, εξαιτίας αυτής της αδιάλλακτης και αμετακίνητης στάσης του, σηματοδοτεί και τη διαφορετική πορεία που ακολουθούν οι μέχρι πρότινος φίλοι. Οι ακραίες θέσεις και η αμετακίνητη στάση του Γληνού από τα πιστεύω του, αποτέλεσαν την αιτία οι δρόμοι των τριών αυτών συνοδοιπόρων στα θέματα της παιδείας να διαχωρισθούν. Ο Τερζής (2008, σ.31) υποστηρίζει ότι ως ένα σημείο ευθύνεται και ο χρόνος. Διότι, πάντα κατά τον ίδιο, η αποδοχή ενός νεωτερισμού από τα μέλη μιας κοινωνίας προχωρά σταδιακά και σύμφωνα με ένα σχετικά σταθερό τρόπο. Η πορεία αποδοχής ακολουθεί μία αύξουσα τάση, ώσπου η νέα ιδέα να γίνει αποδεκτή από το ήμισυ του πληθυσμού μιας κοινωνίας, φυσικά, και μετά το χρονικό αυτό σημείο η διάχυση συνεχίζεται. Ίσως επομένως, ήταν πολύ νωρίς για τα ελληνικά δεδομένα αλλά και τα δεδομένα της τότε επιστημονικής κοινότητας να γίνουν πράξη οι πρωτοποριακές απόψεις του Γληνού.

Αν μάλιστα κρίνουμε και από την αντιμετώπιση που είχε σε αντίστοιχη περίπτωση ο Freire, ο οποίος μάλιστα φυλακίστηκε για τις ιδέες του και τους αγώνες του (Σιπητάνου, 2011), είναι εύκολο να γίνει αντιληπτό ότι η εφαρμογή μιας νεωτερικότητας, σχεδόν πάντοτε βρίσκει σθεναρή αντίσταση από το υπάρχον κατεστημένο, κάτι που αποδεικνύεται από την ίδια την κριτική παιδαγωγική, που γνωρίζει τη μεγαλύτερη ανάπτυξή της στα μέσα της δεκαετίας του '80, πολύ αργότερα από την αρχική της σύλληψη (Αξιουργού, 2009), αλλά και μέσα στους ίδιους τους κόλπους της δεν είναι λίγες οι αντιπαραθέσεις, ακόμη και η πολεμική εναντίον της (βλ. για παράδειγμα Ellsworth, 1979 – Smyth 1989 – Lund, 2006).

B.1.2.1. Η αντιπαραθέση στους κόλπους της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής αντίστοιχη της αντιπαραθέσης Γληνού-Δελμούζου

Παρά τη στροφή που πήρε η παιδαγωγική, προσπαθώντας να μεταβάλει το σχολείο σε ζωτικό χώρο παιδικής εξέλιξης και συγχρόνως μάθησης, οι απόψεις των επιστημόνων δεν συγκλίνουν πάντοτε, αλλά συνήθως εξετάζονται οι μορφές της διδασκαλίας και της εφαρμογής της στην πράξη κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Όταν μάλιστα αυτές χρωματίζονται έντονα πολιτικά, τότε μπορεί η ρήξη να είναι εξαιρετικά έντονη. Αυτό είναι κάτι που παρατηρήθηκε στα τέλη του 1926 και

τις αρχές του 1927, μεταξύ των ομοϊδεατών και υπέρμαχων της δημοτικής γλώσσας και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, Γληνού και Δελμούζου (Τερζής: 2008) και αναβιώνει πάλι αργότερα, μεταξύ των ίδιων των εκπροσώπων της κριτικής παιδαγωγικής (Liston, 1986 – Paine, 1989 – Hicks, 2004).

Ενώ Γληνός και Δελμούζος, ιδρυτικά στελέχη του Εκπαιδευτικού Ομίλου, συσπειρώνουν τις δυνάμεις τους για 17 ολόκληρα χρόνια -από την ίδρυση του Ομίλου το 1910 μέχρι την άνοιξη του 1927, για να φέρουν μία νέα πνοή στον χώρο της παιδείας, απαλλαγμένη από τα απηρχαιωμένα στερεότυπα- η διαφωνία τους σε θέματα προσανατολισμού της δράσης του Ομίλου θα τους οδηγήσει σε οριστική διάσταση. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος, πίστευε ότι όλη η προσπάθεια θα πρέπει να είναι αποκομμένη από κομματικά και ιδεολογικά πλαίσια και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος θα πρέπει να συνεχίσει να εργάζεται προς όφελος και μόνο των μαθητών, διατηρώντας τον υπερκομματικό και υπερταξικό του χαρακτήρα (Κογκούλη, 2007).

Ο Γληνός, αντίθετα, ηγετικό στέλεχος και αυτός του Εκπαιδευτικού Ομίλου, επιμένει σθεναρά στον σοσιαλιστικό προσανατολισμό του Ομίλου και δεν μπορεί να δεχθεί μία παιδεία αποκομμένη από τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα. Έχοντας την πλειοψηφία με το μέρος του, οι απόψεις του Γληνού κυριαρχούν, με αποτέλεσμα ο Δελμούζος⁴² και οι υποστηρικτές του να αποχωρήσουν και έτσι έπειτα από λίγο καιρό, το ιστορικό αυτό Σωματείο να πάψει να υπάρχει, και η συμπόρευση των δύο πρώην φίλων και συναγωνιστών να διακοπεί απότομα (Κογκούλη, 2007).

Αντίστοιχες θέσεις και γεγονότα καταγράφονται και στους κύκλους των οπαδών της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής. Όπως υποστηρίζει ο Liston, (1986), τη θεωρία από την πράξη των ριζοσπαστικών αναλυτικών προγραμμάτων, βάσει της οπτικής γωνίας από την οποία τη βλέπουν οι εκάστοτε ειδήμονες, τη χωρίζει ένα χάσμα. Η πρώτη εστιάζει σε ερωτήματα του τι πρέπει να γίνεται στη διδακτική πράξη ενώ η δεύτερη κινείται στα όρια του τι στην πραγματικότητα γίνεται.

Αλλά και μεταξύ των θεωρητικών της κριτικής/ριζοσπαστικής εκπαίδευσης υπάρχουν έντονες αποκλίσεις. Αναφερόμενος σε πολλούς μελετητές,

⁴² Αξίζει να αναφερθεί, ότι όταν έγινε γνωστή η αντιπαράθεση των δύο φίλων και συναγωνιστών, ο Χρήστος Καρούζος μέλος του Ομίλου και υπερασπιστής της γραμμής του Γληνού, ζήτησε από το Δελμούζο, να κρύψουν το γεγονός αυτό της διαφωνίας, για να μη γίνει γνωστό στον ευρύτερο ακαδημαϊκό αλλά και κοινωνικό περίγυρο. Ο Δελμούζος τότε απάντησε κοφτά: «Αυτό είναι ανήθικο. Ή θα βγούμε και θα πούμε ότι πολιτευόμαστε, ή θα κρατηθούμε πραγματικά έξω από την πολιτική και θα κάνουμε ένα συγκεκριμένο πνευματικό αγώνα με καθαρούς σκοπούς, *tertium non datur*». (Παπανούτσος, 1984, σ.101).

-μεταξύ των οποίων είναι και οι Samuel Bowles, Herbert Gintis & Paul Willis, που στρέφονται αδιακρίτως κατά του καπιταλιστικού συστήματος και της εφαρμογής μιας παιδαγωγικής που αναπαράγει το καπιταλιστικό κατεστημένο-, ο Liston υποστηρίζει ότι οι απόψεις τους, ενώ σε πρώτη ματιά στηρίζονται και εμπνέονται από τον Giroux⁴³, στην πραγματικότητα αποκλίνουν από τις θέσεις του ιδρυτή της κριτικής παιδαγωγικής, ως προς το θεωρητικό υπόβαθρο. Ταυτόχρονα όμως αποκλίνουν και από τη θεωρία του ίδιου του Μαρξ, ο οποίος μίλησε για μία ιδανική κοινωνία, στην οποία η ατομική ελευθερία αποτελεί τη βάση της και η οποία στηρίζεται σε σχέσεις σεβασμού και ανθρώπινης επικοινωνίας (Liston, 1986).

Ο Paine, στο άρθρο του *Relativism, Radical Pedagogy and the Ideology of Paralysis* (1989), υποστηρίζει ότι κάθε ακραία άποψη εγκυμονεί κινδύνους παρερμηνείας αλλά και παράκαμψης από τους στόχους τους οποίους θέτει και αν κανείς εντυφλήσει στις διάφορες απόψεις υπέρ ή κατά της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, θα παρατηρήσει ότι πολλές φορές αυτές είτε συγκλίνουν είτε ακολουθούν μία διαφορετική πορεία από την αρχική⁴⁴.

Ο Paine, (1989), υπερασπιστής της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής ο ίδιος, παίρνει θέση ως προς τις ακραίες απόψεις τόσο των εραστών της διατήρησης του *status quo* της κοινωνίας όσο και αυτών που υποστηρίζουν μία νέα τάξη πραγμάτων στηριζόμενοι στη ριζοσπαστική παιδαγωγική. Τονίζει, ότι οι ακρότητες πάντοτε δημιουργούν προβλήματα και ότι δεν υπάρχει η απόλυτη αλήθεια σε καμία ακραία θέση. Ο σχετικισμός είναι επομένως ορατός σε κάθε έκφανση της παιδαγωγικής επιστήμης. (Paine, 1989).

Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα σχετικότητας των θεωριών αποτελεί ο σοσιαλιστής Antonio Gramsci, του οποίου οι θέσεις σχετικά με την κοινωνική αλλαγή είναι περίτεχνες και εξελεγμένες (Hicks, 2004). Πολλοί θεωρητικοί

⁴³ Ο Giroux, ειδικότερα, εμπνευσμένος από το Σχολείο της Φρανκφούρτης της Δυτικής Γερμανίας, αναφέρθηκε σε μία κοινωνική ανασυγκρότηση, συνδέοντας την ιδεολογία με την πρακτική της εφαρμογή. Η κριτική παιδαγωγική του δεν διαχωρίζει τα δρώμενα από την ιδεολογία αλλά μετακινεί την παιδαγωγική σε δρόμους που άπτονται ζητημάτων δικαιοσύνης, ελευθερίας και ισότητας (Liston, 1986).

⁴⁴ Για να εδραιώσει την άποψή του ο Paine (1989), φέρνει ως παράδειγμα τον βραβευμένο με νόμπελ Τόμας Έλιοτ, ο οποίος στράφηκε στο παρελθόν, αντλώντας από τις αξίες και τις παραδόσεις του και στην επίδραση που είχαν οι απόψεις του στην αμερικανική εκπαιδευτική πρακτική. Ο Έλιοτ, απογοητευμένος από την εποχή του, στράφηκε στο παρελθόν υποστηρίζοντας ότι η παράδοση δρα ως έλεγχος της προσωπικότητας του κάθε ατόμου. Ο Έλιοτ φοβόταν ότι η έλλειψη ηθικών αξιών, οι οποίες μεταλαμπαδεύονται από τους προγόνους στους απογόνους, θα επιφέρει χάος στην κοινωνία. Υποστήριξε επίσης ότι η ποίηση και η επιστήμη δεν απευθύνονται στις μάζες αλλά σε μία πνευματική ελίτ` θέσεις που πυροδότησαν έντονη αντιπαράθεση και κριτική στους κόλπους των ριζοσπαστικών παιδαγωγών που όμως για καιρό τις ασπάσθηκε και τις διατήρησε η αμερικανική παιδαγωγική.

παιδαγωγοί, επηρεασμένοι από τους ανωτέρω, κινήθηκαν γύρω από τις μαρξιστικές τους θέσεις, στοχεύοντας σε μία αλλαγή της κοινωνίας. Όμως, δεν είναι επίσης τυχαίο που παιδαγωγοί όπως οι Aronowitz & Giroux (στο Paine, 1989, σ.560) απομακρύνθηκαν από τις παραδοσιακές μαρξιστικές τεχνικές γιατί, όπως επιτυχημένα υπογραμμίζει η Barbara Herrnstein Smith: *«οι μαρξιστικές αξίες τους δεν αναγνωρίζονται ως οι μοναδικά ενδεχόμενες»* (Herrnstein Smith στο Paine, 1989, σ.561).

Γενικά οι θεωρητικοί των ριζοσπαστικών αναλυτικών προγραμμάτων υπογραμμίζουν την απόσταση μεταξύ των δύο τύπων εφαρμογής, και χωρίζονται στους υποστηρικτές της «καθοδηγητικής θεωρίας» και αυτούς της «επεξηγηματικής θεωρίας». Η επεξηγηματική θεωρία υποστηρίζει ότι κανείς δεν μπορεί να εξάγει αποτελέσματα από το *«τι θα πρέπει να γίνει»* αλλά από το τι στην πραγματικότητα γίνεται. Η καθοδηγητική θεωρία τονίζει ότι οι προτάσεις που αναφέρονται στο *«τι πρέπει να γίνει»* έχουν άμεση σχέση και επηρεάζονται σαφώς από τις προσωπικές εκτιμήσεις και τις αξίες του κάθε ατόμου. Επομένως οι επιλογές των αναλυτικών προγραμμάτων υποβαθμίζονται από τις γενικές αρχές που πρέπει να τις διέπουν, σε ατομικές αξίες και αρχές του καθενός παιδαγωγού που προσπαθεί να τις εφαρμόσει (Liston, 1986).

Κατά τον Liston (1986), οι σύγχρονοι μαρξιστές (κριτικοί/ριζοσπαστικοί) θεωρητικοί των αναλυτικών προγραμμάτων έχουν αποκλίνει κατά πολύ από τις παραδοσιακές προτάσεις και θέσεις και υποστηρίζει ότι τα πρακτικά ζητήματα και η εφαρμογή τους στην πράξη απέχουν παρασάγγας από την αρχική ιδεολογία και τη θεωρία. Υπάρχουν δηλαδή κατά τους παραδοσιακούς θεωρητικούς της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής δύο διακριτές: η πρακτική εφαρμογή αφενός και οι αξίες που διέπουν τη συγκεκριμένη παιδαγωγική, αφετέρου.

Ο Liston (1986) διαφωνεί με τα στεγανά των δύο πλευρών και υποστηρίζει ότι μπορεί να υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ της θεωρίας και της πράξης. Στο συγκεκριμένο άρθρο του παρουσιάζει μία τρίτη άποψη, η οποία εμπεριέχεται στον μαρξισμό και υπογραμμίζει την επίδραση που αυτή μπορεί να έχει στη δημιουργία και εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα απαντά σε δύο ερωτήματα τα οποία θέτει ο ίδιος και τα οποία στοχεύουν πρώτον: στο πώς η μαρξιστική παράδοση μπορεί να γεφυρώσει τη διχοτόμηση της πράξης με την ιδεολογία και κατά δεύτερον πώς αυτή η επίτευξη μπορεί να επιδράσει στη μελέτη της εφαρμογής της παιδαγωγικής.

Για να μπορέσει να οδηγήσει τον αναγνώστη σε σαφή συμπεράσματα, αναλύει την έννοια της εκπαίδευσης κάτω από το πρίσμα του μαρξισμού, επισημαίνοντας ότι οι μαρξιστές υποστηρίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη, καταδικάζουν τον καπιταλισμό εν γένει και ειδικότερα κάθε μορφή εκμετάλλευσης της εργατικής τάξης από την άρχουσα, αλλά στην ουσία έχουν απομακρυνθεί από την ίδια τη μαρξιστική θεωρία. Οι μαρξιστές υποστηρίζουν επίσης ότι τα σχολεία, τα οποία λειτουργούν σε μία καπιταλιστική πολιτεία, αποτελούν κυψέλες αναπαραγωγής και εδραίωσης αυτής της αδικίας που συντελείται εις βάρος των οικονομικά αδύναμων ατόμων της κοινωνίας.

Όμως, πάντοτε κατά τον Liston (1986), ο Μαρξ δεν φαίνεται να ενοχοποιούσε τον καπιταλισμό επί παντός επιστητού και ειδικότερα όσον αφορά στην άνιση κατανομή των κοινωνικών αγαθών ή στην παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Πολλοί σύγχρονοι υποστηρικτές της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, παρερμηνεύοντας τη μαρξιστική θεωρία, ρίπτουν ευθύνες στη σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία για τα πάντα και κυρίως σε ότι αφορά σε θέματα δικαιοσύνης και ισότητας (Liston, 1986) όπως αντίστοιχα έκανε και ο Γληνός (1972). Το επιχείρημα εξάλλου του Liston και η «τρίτη» οδός που επιχειρεί, όσον αφορά την παιδαγωγική, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι αντίστοιχα των θέσεων του Δελμούζου, που αποτέλεσαν και τον κύριο λόγο του διαχωρισμού του από τη «σκληρή γραμμή» του Γληνού.

Στη ίδια πλευρή κινείται και ο Paine (1989), ο οποίος εστιάζει στο πώς θα μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να εμπνεύσει τους μαθητές του, που, ικανοποιημένοι από την κατάσταση της σύγχρονης κοινωνίας την οποία βιώνουν, δεν θέτουν ερωτήματα ούτε έχουν ιδιαίτερα έντονα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση και αναζήτηση απαντήσεων. Ο Paine ισχυρίζεται ότι η ελευθερία και η δικαιοσύνη δεν θα πρέπει αναγκαστικά να είναι ανταγωνιστικές αξίες (βλ. και Liston, 1986, υποσημ.49, σ.152). Οι υποστηρικτές της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής δεν θα πρέπει να δουν την εκπαιδευτική πράξη ως μέσο απόρριψης κάθε μορφής παλαιάς παιδαγωγικής δράσης αλλά να τη στηρίζουν πάνω στην 11^η θέση των δηλώσεων του Μαρξ που λέει ότι: *«οι φιλόσοφοι έχουν μόνο καταγράψει τα τεκταινόμενα του σύγχρονου κόσμου με διάφορους τρόπους` ο σκοπός όμως είναι να τον αλλάξουμε»* (Marx στο Liston, 1986, σ.147). Η αλλαγή όμως αυτή θα πρέπει να γίνει όπως την πρότεινε ο Henry Giroux, *«διαλεκτικά»*, ώστε να γίνει πηγή ελπίδας για την αγωγή των νέων ανθρώπων (Giroux

στο Liston, 1986, σ.149). Διότι, όταν ένα παιδί για παράδειγμα, έχει κλίση στη φυσική ιστορία και όχι στα μαθηματικά, η θεωρία του Μαρξ για ελευθερία είναι αδύνατον να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό σε σωστές εκπαιδευτικές πρακτικές που να ανταποκρίνονται απόλυτα στις ικανότητες του συγκεκριμένου μαθητή (Liston, 1986).

Η εκπαιδευτική πράξη κάτω από το πρίσμα της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής είναι μία πολύπλοκη ενέργεια σπουδής και πράξης, που, οι περισσότεροι των οπαδών της, ασχέτως των θέσεων που υποστηρίζουν, συγκλίνουν στο ότι θα πρέπει να εφαρμόζεται, «διαλεκτικά», με σεβασμό στον παράγοντα «άνθρωπο» και πάντοτε με στόχο την αλλαγή της ζωής προς ένα καλύτερο αύριο (Liston, 1986 – Paine, 1989 – Smyth, 1989 – Hicks, 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΔΥΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΓΡΑΜΜΑΤΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΟΥΣ

B.2.1. Ο Γληνός μιλάει για την αγραμματοσύνη

Μία από τις αιτίες που παρακίνησαν τους Γληνό και Freire να επικεντρωθούν στην ανάγκη να μορφωθεί ο λαός, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο που ο καθένας πίστευε, ήταν η αγραμματοσύνη του κόσμου. Για να μπορέσει κανείς να εντρυφήσει στην σκέψη τους και να δει από πού πυροδοτήθηκε αυτή η επιθυμία για μόρφωση του λαού, δεν υπάρχει καλύτερος τρόπος από το να καταγράψει, να μελετήσει, να αναλύσει και να συγκρίνει τα ίδια τους τα κείμενα.

Ο Γληνός, από την πρώτη στιγμή εκφράστηκε με πίκρα για την αμορφωσιά του λαού αλλά και με αγανάκτηση για τη στάση απέναντι στο ζήτημα αυτό, των κυβερνώντων, που έριχναν το βάρος επί παντός επιστητού αλλά ποτέ δεν έψαχναν να βρουν και να χτυπήσουν τη ρίζα του προβλήματος ή μάλλον, γνώριζαν πολύ καλά, αλλά παραπλανούσαν την κοινή γνώμη προς ίδιο όφελος. Ξεκάθαρα εκφράζει τη δίκαιη αυτή αγανάκτησή του, στο κείμενό του με τίτλο «Η αποσύνθεση της ελληνικής παιδείας»⁴⁵, με λόγια προφητικά, που μοιάζουν σαν να περιγράφουν τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα (Γληνός, 1927, σ.49-50): *«Μετά εκατό χρόνια λεύτερης ζωής, ο περιούσιος λαός είναι κατά το 55% αναλφάβητος, δηλαδή στο τελευταίο σκαλοπάτι της αγραμματοσύνης μέσα στην Ευρώπη. Οι άρχοντες του και επίσημοι πνευματικοί του αντιπρόσωποι τον απατούν αναίσχυντα. Δισεκατομμύρια, στραγγισμένα από τον ιδρώτα του λαού, μεταμορφώθηκαν σε πολυτελέστατα ιδιωτικά μέγαρα, σε κολοσσιαίες περιουσίες τοποθετημένες στο εξωτερικό αφορολόγητες, και στα παιδιά του λαού το κράτος παρέχει ως σήμερα σταύλους για σχολειά, θρανία στρεβλωτικά και άχυρα για πνευματική τροφή. Και ο λαός προτιμάει την αγραμματοσύνη από τον όλεθρο της υγείας του και από το στρέβλωμα του νου του. Το μόνο, που προσπάθησε να οργανώσει ο κοιζαμπασισμός, μία υπερτροφική Μέση*

⁴⁵ Κύριο άρθρο που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό «Αναγέννηση» που εκδιδότανε και διευθυνότανε από τον ίδιο (βλ. Γληνός, *Αναγέννηση*, 2(2), Οκτώβριος 1927, σ.49-52).

Παιδεία, έχει κι αυτή όλα τα γνωρίσματα του μεσαίωνα και είναι το ίδιο αντιλαϊκή στην ουσία της, παραστρατημένη και άκαρπη».

Και λίγο παρακάτω τονίζει (Γληνός, 1927, σ.51): *«Δισταχτική, αναποφάσιστη, πισωδρομική η άρχουσα σήμερα τάξη αφήνει να ξεπέση οριστικά όλος ο εκπαιδευτικός της οργανισμός σε μία συμφεροντολογική βιομηχανία προσοντούχων αγραμμάτων. Την παιδεία την αιστάνεται για βάρος η σημερινή ελληνική κοινωνία. Ούτε να δαπανήση γι' αυτή θέλει, ούτε να στοχαστή σοβαρά. Η οργάνωσή της είναι παλιά, άχρηστη, αντιλαϊκή, τα προγράμματα και οι μέθοδές της καθυστερημένες, η διοίκησή της κακή, ο δάσκαλος φτωχός βιοπαλαιστής και άτελα μορφωμένος, τα χτίριά της σταύλοι, τα διδαχτικά μέσα πρωτόγονα ή ανύπαρχτα. Και όμως το κράτος θέλει οικονομίες από την παιδεία, το κράτος, που με εξήμισυ εκατομμύρια ψυχές ξοδέβει σήμερα ακόμα για ολόκληρη τη μέση και τη δημοτική παιδεία του, τα μισά από όσα ξοδέβει μόνο η συντριμμένη από τον πόλεμο πόλη της Βιέννης, με πληθυσμό 1.800.000, για τα δικά της δημοσυντήρητα σχολειά!».*

Η περιπάθεια του Γληνού για τη μόρφωση των ελληνόπουλων αλλά και η αποστροφή του για την αδιαφορία, όσον αφορά σε θέματα παιδείας, των κυβερνώντων, γίνεται αντιληπτή και από το άρθρο του με θέμα: «Το κύμα της αγραματωσύνης», που δημοσιεύθηκε σε τέσσερις συνέχειες στον *Νέο Δρόμο*, το περιοδικό του Εκπαιδευτικού Ομίλου, από τον Δεκέμβριο του 1928 έως τον Φεβρουάριο του 1929. Αποσπάσματα από την αρθρογραφία του, είναι άκρως διαφωτιστικά, όχι μόνο των θέσεών του σχετικά με την παιδεία αλλά και για την τότε πολιτική κατάσταση που επικρατούσε στην εποχή του και που ήταν άμεσα συνδεδεμένη με τον υποβιβασμό της παιδείας και την έλλειψη μόρφωσης.

Με λόγια σκληρά αλλά αληθινά, ο Γληνός ξεσκεπάζει τα κακώς κείμενα της πολιτείας και αποδεικνύει ότι για την κατάσταση της έλλειψης μόρφωσης του συνόλου του ελληνικού λαού φταίει η ίδια η ελληνική κοινωνία και η παθητικότητά της στο να αντισταθεί με οποιονδήποτε τρόπο στις δολιότητες και τη λαϊκή εκμετάλλευση από τους κυβερνώντες. Όλοι αρνούνται να δουν κατάματα την αλήθεια, όλοι ρίχνουν το βάρος σε κάποιον άλλο και αποφεύγουν να δράσουν, έστω και να διαμαρτυρηθούν. Εκτός από τον Γληνό, που με την παρρησία της γνώμης του, υψώνει το ανάστημά του και υπερασπίζεται τις θέσεις του λέγοντας ότι η ελληνική κοινωνία και ειδικότερα η άρχουσα τάξη ρίχνει το βάρος, ο ένας στον άλλο, για το «κύμα αγραματωσύνης» που κυρίεψε τον τόπο χωρίς όμως στην ουσία να κάνει τίποτε γι' αυτό: *«Φταίει ο Βενιζέλος, φταίει το Πανεπιστήμιο, φταίνε οι καθηγητές της Μέσης*

Παιδείας, φταίνε οι δημοδιδάσκαλοι, φταίνε οι ελληνοδιδάσκαλοι, φταίει ο πόλεμος, φταίνε τα θρανία, φταίνε οι μιστοί, φταίει το Κράτος, μα προ πάντων φταίνε οι μαλιαροί, οι κομμουνιστές, οι άθεοι... Και κανένας δεν αντικρίζει νηφάλια την κατάσταση. Κανένας δεν αναλύει το φαινόμενο, που είναι τόσο πολυσύνθετο, τόσο βαθιά ριζωμένο στον οργανισμό μας, με αληθινή στοργή, με αληθινό πόνο για το λαό, που γι' αυτόν ουσιαστικά πρόκειται».

Οι θέσεις του αυτές, αποτελούν κόλαφο στην κρατούσα άρχουσα τάξη της εποχής του, και καταδεικνύουν ξεκάθαρα ότι για να μπορέσει πράγματι να μορφωθεί ο λαός πρέπει να συμβούν τρία πράγματα:

α) Να σταματήσει η άρχουσα τάξη να απομυζεί τον λαό για ίδιο όφελος

β) Να δοθεί ιδιαίτερο βάρος, αξία και χορηγήσεις στον νευραλγικό τομέα της παιδείας

γ) Η παιδεία να συμπορεύεται και να εμπνέεται από τις ανάγκες των παιδιών και από τις απαιτήσεις της κοινωνίας, καθώς τα παιδιά αποτελούν το κύτταρο και το μέλλον της κοινωνίας και ζουν μέσα σε αυτή. Παρεπόμενα, η διδασκαλία θα πρέπει να πυροδοτείται από τα κοινωνικά τεκταινόμενα και ταυτόχρονα να τα παρακολουθεί και να διδάσκει τα παιδιά μέσα από τα γεγονότα της πολιτικής και της καθημερινότητας, σε μία γλώσσα ζωντανή και κατανοητή σε όλους και όχι νεκρή, που απλώς εφοδιάζει με «τίτλους σπουδών», ενώ στην ουσία παράγει μορφωμένους-αγράμματους.

Οι απόψεις του για την παιδεία γενικότερα, γίνονται εύκολα αντιληπτές εάν διαβάσει κανείς και μία σειρά άρθρων του που δημοσιεύθηκαν σε συνέχειες στις 9, 10, 11, 12, 13 και 14 Ιουνίου του 1929, στην εφημερίδα *Ακρόπολις* και τιτλοφορούνται «Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια». Αναφερόμενος στην παιδεία που, είτε το θέλουμε είτε όχι, συνυφαίνεται με την ίδια την κοινωνία, την επηρεάζει και επηρεάζεται από αυτήν και αποτελεί τον καθρέφτη της, ο Γληνός γράφει: «*Η παιδεία ενός λαού είναι μια σύνθετη λειτουργία. Όσο προχωρεί στην ανθρωπότητα η συνειδητή ρύθμιση της ζωής, τόσο περισσότερη σημασία παίρνει η προετοιμασία της νέας γενεάς, η σκόπιμη εξάρτησή της για τον αγώνα. Πολλαπλοί παράγοντες συντρέχουν για να απαρτίζουν κάθε φορά τη μορφή που παίρνει η παιδεία. Ολόκληρη η ζωική πείρα των λαών κατασταλάζει σαυτήν. Η παιδεία είναι ένας ζωντανός οργανισμός. Μέσα σαυτήν χωνεύεται η ιστορική συνείδηση κάθε λαού, που κάθε στιγμή εξελίσσεται, η καθολική συνείδηση του πολιτισμού μιας εποχής, που ξεπερνάει τα εθνικά σύνορα και οι άμεσες ανάγκες της ζωής, που είναι μια αδιάκοπη πάλη για την κατάκτηση την υλικής ύπαρξης*

και την ικανοποίηση των ψυχικών ορμών προς κάθε κατεύθυνση. Και στην αδιάκοπη ροή, που υφίστανται όλοι αυτοί οι παράγοντες γεννιούνται δυσαρμονίες, κενά, έλλειψη αντιστοιχίας, ομαδικές δυσαρέσκειες, πόθοι ανικανοποίητοι, που παίρνουν τη μορφή ιδανικών.

Ο ρυθμιστής αυτής της λειτουργίας πρέπει προ πάντων να είναι ικανός να διαισθάνεται όλον αυτόν τον οργανισμό, να ψηλαφή το ζωντανό αυτό ρεύμα. Για να είναι σε θέση να δώσει τη σωστή κατεύθυνση κάθε στιγμή, του χρειάζεται μια βαθειά ενόραση, μια φιλοσοφημένη μελέτη. Η ενέργειά του πρέπει να είναι φωτισμένη. Και όμως όλες αυτές οι ιδιότητες του ρυθμιστή δεν είναι ποτέ απόλυτες. Γιατί ο ρυθμιστής δεν είναι ποτέ αδιάφορος, δεν είναι ποτέ έξω από τον κοινωνικό οργανισμό, δεν είναι ποτέ έξω τόπου και χρόνου. Είναι μέσα στη ροή και εκπροσωπεί πάντα ένα μέρος από το σύνολο, μια συνισταμένη από ιστορική συνείδηση, από συνείδηση καθολικού πολιτισμού, από ικανοποίηση υλικών και ψυχικών αναγκών. Δεν υπάρχει απόλυτος ρυθμιστής, γιατί δεν υπάρχει σε κάθε στιγμή μια και μόνο συνισταμένη όλων των παραγόντων, που ρυθμίζουν και την παιδεία, όπως και τις άλλες λειτουργίες της ομαδικής ζωής. Ο φασισμός, που διακηρύχνει, πως βρήκε αυτόν τον απόλυτο ρυθμιστή στο Κράτος, που είναι 'υπεράνω των τάξεων', λέει απλούστατα ένα συμβατικό ψέμα. Γιατί και η πιο πρόχειρη ανάλυση του Κράτους αυτού στις ενέργειές του, μας δείχνει, πως είναι όργανο ωρισμένης κοινωνικής τάξης, ωρισμένου συνδυασμού συμφερόντων και αντιλήψεων, που υπηρετούν αυτά τα συμφέροντα. Το συμπέρασμα είναι, πως σε καμμιά στιγμή δεν υπάρχει μια απόλυτη λύση για τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Είναι πάντα μια λύση σχετική, που αν πραγματοποιηθή καθρεφτίζει τη στιγμή εκείνη την επικρατέστερη δυναμικά συνισταμένη» (Γληνός, 10.6.1929).

Ξετυλίγοντας τη σκέψη του για τα αίτια που οδήγησαν στην παρακμή της παιδείας και στην αγραμματοσύνη του ελληνικού λαού, στη συνέχεια του άρθρου του, την επομένη (11.6.1929), στην εφημερίδα *Ακρόπολις*, ο Γληνός υποστηρίζει ότι ευθύνεται και η μέθοδος διδασκαλίας και τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία. Η «υπερτροφική, παρασιτική τάξη των δήθεν μορφωμένων, βγαλμένη από τα κλασικά γυμνάσια, που όλες οι ενδείξεις μας πείθουν, πως είναι επίσης αγράμματη και απροσανατόλιστη στη ζωή και γεμίζει τα εδώλια της νομικής και της ιατρικής σχολής για να σκορπίσει στην Ελλάδα δικολάβους και κομπογιανίτες γιατρούς» έρχεται στην ουσία να συναγωνισθεί «τα 3.000.000 και πλέον Έλληνες αναλφάβητους. Τον αγρότη δηλαδή και τον τεχνίτη ή αναλφάβητο ή

αγράμματο, με ένα δυο ή τρία χρόνια κολλυβογράμματα⁴⁶» (Γληνός, 11.6.1929). Το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης πολιτικής όσον αφορά στην παιδεία «είναι να βγαίνουν χιλιάδες παιδιά από τα ελληνικά σχολεία που στην καλύτερη περίπτωση ξέρουν το ‘ελλήλυθα’ και ‘αρήροκα’ και δέκα σελίδες από την Κύρου Ανάβαση και τα Ελληνικά του Ξενοφώντος. Και να βγαίνουν ακόμη 5-6.000 μαθητές το χρόνο από τα Γυμνάσια αγράμματοι, ανορθόγραφοι, ανίκανοι να στοχαστούν λογικά, ανιστόρητοι, αγεωγράφητοι, ακατάρτιστοι στα φυσιογνωστικά μαθήματα» (Γληνός, 16.6.1929).

B.2.2. Οι απόψεις του Γληνού για τον τρόπο με τον οποίο θα εισαχθούν τα παιδιά στην κριτική σκέψη

Μέσα από τα ιδιαίτερα καυστικά κείμενά του όσον αφορά την κριτική του απέναντι στην Πολιτεία και τα εκάστοτε εκπαιδευτικά νομοσχέδια, που κατά τη γνώμη του, το μόνο που κάνουν είναι να ανακυκλώνουν τα κακώς κείμενα μίας διαβρωμένης ηγεσίας, που ενδιαφέρεται να κρατήσει την εξουσία και αδιαφορεί στην ουσία για την εκπαίδευση, παρουσιάζεται ο Γληνός ως μαχητής και ως στυλοβάτης μιας εκ βάθρων αλλαγής για την παιδεία.

Στα ίδια όμως αυτά κείμενα, ο Γληνός, αναφερόμενος στα παιδιά, ξεδιπλώνει μια άλλη πτυχή του χαρακτήρα του` έναν άνθρωπο, που λαχταρά για τους μαθητές του και βλέπει τη διδασκαλία όχι ως ένα στεγνό επάγγελμα αλλά ως μοναδικό, υψηλό και καίριο λειτούργημα. *«Μάτια Ελληνικά, μάτια έζυπνα και ακτινοβόλα, οσάκις σας αντικρύζω μέσα εις την τάξιν σχολείου υποδουλωμένα εις το άγονον αυτό κινήγημα, πόσον σας συμπονώ, ώ, ‘αθώα θύματα’ της εκπαιδευτικής μας λεξιμανίας!» (Γληνός, 1925, σ.320).*

Κατηγορεί το σύστημα ότι δεν ανοίγει παράθυρα στην πραγματική γνώση, που είναι το αποτέλεσμα της κριτικής σκέψης, μιας σκέψης που ελέγχει τα δεδομένα, τα αναλύει, τα συγκρίνει, τα αποδέχεται ή τα απορρίπτει. Η κριτική σκέψη είναι για

⁴⁶ Τα «κολλυβογράμματα», έκφραση προσφιλής κυρίως στον Παπαδιαμάντη, που τη χρησιμοποιούσε για να δείξει ότι τα πρώτα του γράμματα τα έμαθε από τον ιερέα πατέρα του, παραπέμπει σε παρελθόντες χρόνους, όπου οι «Κολλυβάδες» (μοναχοί που ανήκαν στο κίνημα των ησυχαστών και υποστήριζαν ότι τα μνημόσυνα πρέπει να γίνονται το Σάββατο και για το λόγο αυτό ονομάστηκαν ‘κολλυβάδες’) συχνά δίδασκαν τα παιδιά στους χρόνους της τουρκοκρατίας, ανάγνωση και γραφή, με τα λιγοστά γράμματα που ήξεραν (Παπαδιαμάντης, 1988; Σκρέττας, 2008).

τον Γληνό ο μόνος τρόπος που οδηγεί στη βαθιά και ουσιαστική μάθηση (Γληνός, 1972). Αντίθετα, το όλο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής του προάγει τη στείρα αποστήθιση, την αδιαφορία για τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις ανάγκες του, τη δημιουργία σχολείων δύο ταχυτήτων: σχολείων για τους πλούσιους, όπου τους χορηγούνται περγαμηνές χωρίς αντίκρισμα, και σχολείων για φτωχούς, που συντηρούν την αμορφωσιά και την κοινωνική ανισότητα. Έτσι στην ουσία, με «εγκληματικό τρόπο»⁴⁷ γίνεται «πλύση εγκεφάλου» θα λέγαμε, των φτωχών παιδιών, που θαυμάζουν τα «σπουδαία σχολεία» και θέλουν όλα να μαθητεύσουν σε αυτά, για να αποκτήσουν πτυχία, που θα τους ανοίξουν το δρόμο για να αναρριχηθούν σε θέσεις υψηλές και καταξιωμένες (Γληνός, 16.6.1929).

Ο Γληνός, αναφερόμενος στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στον τρόπο με τον οποίο εμπεδώνεται η μάθηση, δεν μιλάει θεωρητικά και αφηρημένα. Έχοντας μεγάλη πείρα στο διδακτικό χώρο, δίνει σαφείς οδηγίες για το πώς θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές να διαβάζουν ουσιαστικά και όχι απλά να παπαγαλίζουν λέξεις που, τις περισσότερες φορές, τους είναι άγνωστες. Στις *Εκλεκτές Σελίδες*, με θέμα «Πώς πρέπει να διαβάζουμε», ο Γληνός (1929, βλ. του ιδίου και 1972:7-9) δίνει σαφείς οδηγίες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από τη μάθηση. Συγκεκριμένα γράφει: «*Το χρέος μας στη σημερινή περίσταση να υποβοηθήσουμε τη μόρφωσή μας. Η μόρφωση θα μας χρειαστεί στη ζωή. Σήμερα όλοι έχουν ανάγκη από τη μόρφωση, όσο και από την υλική τροφή. Όλοι μπορούμε να γίνουμε χρήσιμοι ο ένας στον άλλον. Η αλληλοβοήθεια για τη μόρφωσή μας μπορεί να γίνει με τη διδασκαλία, με τις διαλέξεις και με το ατομικό διάβασμα. Αυτό όμως το ατομικό διάβασμα για να γίνει ωφέλιμο έχει ανάγκη από καθοδήγηση...*». Για να γίνει αντιληπτή η σκέψη του όσον αφορά τον τρόπο μάθησης μέσω της ανάγνωσης, ο Γληνός χωρίζει τα είδη ανάγνωσης στα ακόλουθα:

- α) Διάβασμα για να περνάει η ώρα
- β) Διάβασμα από περιέργεια και τέρψη
- γ) Διάβασμα για καλλιτεχνική συγκίνηση
- δ) Διάβασμα για μόρφωση (γενική, ειδική).

Πάντα κατά τον ίδιο, οι περισσότεροι άνθρωποι αναλώνουν τη ζωή τους στα δύο πρώτα είδη ανάγνωσης, διαβάζοντας όχι ουσιαστικά, για εμβάθυνση, μόρφωση,

⁴⁷ «*Η ίδρυση των 351 κλασικών Ημιγυμνασίων είναι πράξη καθαρά εγκληματική για την παιδεία μας. Όχι μόνο χειροτερεύει τη σημερινή κατάσταση, μα και υψώνει ένα εμπόδιο για κάθε μελλοντική μεταρρύθμιση, πολύ χειρότερο, πολύ πιο δυσκολοκίνητο από τα σημερινά Ελληνικά Σχολεία*» (Γληνός, 16.6.1929).

καλλιέργεια της ψυχής και του πνεύματος, αλλά απλά, είτε για να «περνάει η ώρα» είτε από περιέργεια και κουτσομπολίστικη διάθεση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, αντί να ανεβαίνουν πνευματικά και καλλιτεχνικά, να μετατρέπουν το διάβασμα από προτέρημα σε «ελάττωμα», όπως το χαρακτηρίζει ο Γληνός και σε «ένα είδος ναρκωτικού... μία ψευτομόρφωση που καταντάει. ξεγέλασμα του εαυτού». Επιστρέφοντας στα είδη του διαβάσματος, εξηγεί και αποδεικνύει ότι το πραγματικό διάβασμα, που έχει αξία για την ανθρώπινη ζωή και προσφέρει μόρφωση και ψυχική ανάταση, είναι αυτό που ανήκει στα είδη γ) και δ). Μάλιστα αναλύει πού έγκειται αυτή η ωφέλεια της ψυχής και του πνεύματος. Με τα δύο τελευταία είδη, μέσω του διαβάσματος επιτυγχάνεται: «καλλιτεχνική συγκίνηση» μέσα από «τα έργα της τέχνης». Το βάρος μάλιστα της μόρφωσης το εστιάζει κυρίως στο τέταρτο είδος διαβάσματος που πλαταίνει το νου, προσφέροντας γενική μόρφωση, που είναι κοινή για όλο το λαό και δίνει παραδείγματα μέσα από έργα φυσιογνωστικά, γεωγραφικά, ιστορικά, κοινωνιολογικά και φιλοσοφικά.

Το διάβασμα για την ειδική μόρφωση πρέπει να απευθύνεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και σε όλες τις ηλικίες, ανεξαρτήτως επαγγέλματος, κοινωνικής ή οικονομικής θέσης και ενδιαφερόντων. Έτσι, δικαίωμα στη μόρφωση, την πραγματική και βαθιά, έχουν οι επιστήμονες, οι υπάλληλοι, οι αγρότες, οι εργάτες, οι γυναίκες, τα παιδιά, οι πάντες.

Μάλιστα, ο Γληνός δίνει και συγκεκριμένες οδηγίες για τον τρόπο της «Ψυχολογικής Ανάλυσης του διαβάσματος (μελέτης)», όπως τη χαρακτηρίζει, ώστε να κινεί το ενδιαφέρον, να επιτυγχάνει την βαθιά εγγραφή των πληροφοριών στη μνήμη και τη διατήρησή τους, μέσω της ανατροφοδότησης. Ειδικότερα γράφει (Γληνός, 1929: 7-9):

«Το προπαρασκευαστικό στάδιο.

1) Η διέγερση του ενδιαφέροντος και η προετοιμασία της προσοχής, κατανόησης (το ψαχούλιασμα του βιβλίου).

2) Το διάβασμα με προσοχή. Η κατανόηση (τι απαιτεί η κατανόηση) γλώσσα, νοήματα ψυχής.

3) Η πρόσληψη και κατάληψη (ο ειρμός νοήματος).

4) Η αφομοίωση (η αναπόληση, η σύνδεση, ο αναμηρυκασμός).

5) Η απομόνωση και η συγκράτηση.

6) Η δημιουργική επεξεργασία. Ανάλυση του κάθε σταδίου.

Τα μέσα για την απομνημόνευση και τη συγκράτηση του περιεχομένου.

Ειδική μνεία κάνει για τις «σημειώσεις: Τι σημειώνουμε, πώς το σημειώνουμε, πού το σημειώνουμε. Η περίληψη. Η επαναληπτική περίληψη. Η παραπομπή, τα αποσπάσματα. Τα τετράδια. Δελτία και αποδελτίωση. Το σύστημα των δελτίων.

Τι πρέπει να διαβάζουμε. Το 1 και 2 είδη του διαβάσματος. Για να περνά η ώρα. Η περιέργεια και η τέρψη (όσο μπορεί πιο περιορισμένο). Το σοβαρό διάβασμα. Έργα τέχνης. Τα αριστουργήματα και τα κλασσικά (αρχαίας λογοτεχνίας, νέων λογοτεχνιών, σημερινής λογοτεχνίας δικής μας και ξένης). Διαβάζετε κλασσικά έργα.

Το διάβασμα για γενική μόρφωση. Εκλαϊκευτικά έργα. Φυσιγνωστικά έργα, έργα υγειονομολογικά, ιστορικά έργα και κοινωνικά έργα, φιλολογικά έργα.

Το διάβασμα για ειδική μόρφωση. Όλα τα επαγγέλματα έχουν ανάγκη από ειδικό διάβασμα.

Η βιβλιοθήκη του καθενός. Γενική και ειδική. Πότε πρέπει να διαβάζουμε. Υγιεινή του διαβάσματος. Ελαφρό διάβασμα, σοβαρό διάβασμα. Πρωί, απομεσήμερο, βράδυ. Πόσο διάβασμα;»

Το κείμενό του κλείνει με αναφορά στη συμβολή που έχει το διάβασμα για την αυτομόρφωση και την πρόοδο του ανθρώπου, σε κάθε πτυχή της ζωής του. Για να αποδείξει μάλιστα τους ισχυρισμούς του αυτούς ο Γληνός, δίνει παραδείγματα μεγάλων αυτοδίδακτων ανδρών.

Οι απόψεις αυτές του Γληνού αλλά και η μέθοδος διδασκαλίας που προτείνει, σχεδόν ταυτίζονται θα λέγαμε με τις αντίστοιχες του Freire, όπως αναπτύσσεται στη συνέχεια. Η επιτυχία μάλιστα του Freire να μετατρέψει από αγράμματους σε εγγράμματους, εκατομμύρια Βραζιλιάνων, αποδεικνύει τη σπουδαιότητα της μεθόδου που ακολούθησε ο άλλος αυτός μεγάλος παιδαγωγός.

B.2.3. Ο Freire και η μόρφωση των αγραμμάτων της Βραζιλίας με τη συνέργεια της κριτικής σκέψης

Πανομοιότυπα, θα τολμούσε να πει κανείς, ο Freire ακολουθεί τις ίδιες απόψεις και τα ίδια «χγάρια» για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στη Βραζιλία, με τις θέσεις και τις κινήσεις του Γληνού, χωρίς καν να γνωρίζει την

ύπαρξη του δεύτερου. Μέσα από τα γραπτά του κείμενα και κυρίως μέσα από το έργο του *Η αγωγή των καταπιεσμένων*, ακόμα και ο απλός αναγνώστης, αντιλαμβάνεται ότι οι ιδέες του Freire και το παιδαγωγικό σχήμα που έθεσε σε εφαρμογή, στηρίζονται στην κοινωνική πραγματικότητα των χωρών της Λατινικής Αμερικής, και κυρίως της πατρίδας του, της Βραζιλίας. Βέβαια, υπάρχει μία ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στους δύο, όπως ήδη έχει υπογραμμισθεί. Ο μεν Γληνός αναφερόταν σε νέους ενώ το παιδαγωγικό πρόγραμμα του Freire αφορούσε την εκπαίδευση των ενηλίκων (Γληνός, 1972 – Freire, 1974).

Η φτώχεια και η εξαθλίωση που έζησε ως παιδί, κυρίως μετά την οικονομική κρίση του 1929 (εποχή σημειωτέον που ο Γληνός, ώριμος άντρας, διατράνωνε τις απόψεις του περί παιδείας) σημάδεψαν βαθιά τον μικρό Freire, και όταν του ζητήθηκε χρόνια αργότερα, να βοηθήσει στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού⁴⁸ δεν δίστασε ούτε στιγμή να το πράξει. Προς το σκοπό αυτό χρησιμοποίησε τις σκέψεις των φιλοσόφων της εποχής του, αναπτύσσοντας όμως μία θεωρία και πράξη παιδείας, αυθεντικά δική του, μία μέθοδο που κυριάρχησε στα εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής του και κυριαρχεί μέχρι σήμερα (Φρέιρε, 1977).

Αυτό κατ' αρχάς που παρατήρησε ο Freire, είναι ότι κυριαρχούσε ένας έντονος βερμπαλισμός, μία πολυλογία χωρίς στοχοθεσία στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Freire αντιστρέφει αυτά τα δεδομένα. Στοχεύει στην απουσία θεωρίας και έντονης πολυλογίας και στροφής στην πραγματικότητα. Η θεωρία, όπως ακριβώς συμβαίνει και με το Γληνό, γίνεται μελέτη της πραγματικότητας και όχι αφαίρεση ή απομάκρυνση από αυτήν.

Δεύτερο στοιχείο που εντοπίζει και καταπολεμά ο Freire είναι η αποσύνδεση του παραδοσιακού σχολικού προγράμματος της Βραζιλίας από τη ζωή. Ακολουθώντας το ρήμα του Erich Fromm (στο Φρέιρε, 1977, σ.14) *«πρέπει να κρατούμε άγρυπνα τα μάτια της ψυχής, γιατί παντού ελλοχεύει ο κίνδυνος, που προέρχεται από τις λέξεις»*, ο Freire προσπαθεί να αποστασιοποιηθεί από τις πομπώδεις, χτυπητές φράσεις ενός ανούσιου και στείρου εκπαιδευτικού προγράμματος, από τον παπαγαλισμό, από την ενίσχυση της αφέλειας και της λογοκοπικής κουλτούρας που αντιστοιχεί στην ανεπάρκεια του διαλόγου και της

⁴⁸ Ο Freire δίδασκε στο Πανεπιστήμιο της Recife της Βραζιλίας, όταν του ζητήθηκε να καταπολεμήσει τον αναλφαβητισμό στην νοτιοανατολική Βραζιλία, μια περιοχή με πολλά εκατομμύρια φτωχών, αγράμματων ανθρώπων και εργαζόνταν στα μεγάλα κτήματα των λίγων μεγαλο-τσιφλικάδων (Φρέιρε, 1977:17).

έρευνας. Συμφωνεί και αυτός με τον Γληνό, εν αγνοία του βέβαια, ότι η ρίζα του «κακού» βρίσκεται στην έλλειψη δημοκρατικής εμπειρίας (Φρέιρε, 1977, σ.14).

Πιο συγκεκριμένα η «γραμματοσύνη» για τον Freire είναι: (1977, σ.18) *«μία ποιότητα συνείδησης και όχι απλώς κατάκτηση μιας ηθικά ουδέτερης τεχνικής. Και η πιο ασήμαντη άποψη της γλώσσας, που είναι ο ισχυρότερος μεσολαβητής της συνείδησης, έχει μικρή ή μεγάλη ηθική αξία. Όλες οι λέξεις ή καλύπτουν ή αποκαλύπτουν κάτι. Δεν υπάρχουν λέξεις ουδέτερες. Διδάσκοντας τους ανθρώπους ανάγνωση ή γραφή, κάνεις μια πράξη και η πράξη αυτή καθεαυτή δεν είναι χωρίς συνέπειες. Δεν είναι απλή αποστήθιση αλλοτριωμένων λέξεων, αλλά μια δύσκολη μαθητεία στην ονομάτιση του κόσμου... Ονομάζω τον κόσμο σημαίνει μετασχηματίζω τον κόσμο. Υπάρχει μόνο ένας άξιος τρόπος ονομάτισης του κόσμου... Ο ρόλος του δασκάλου στην προβληματίζουσα παιδεία είναι να δημιουργεί ολοένα με τους μαθητές του συνθήκες, κάτω από τις οποίες η γνώση επιπέδου δόξας (δοκείν) να ξεπερνιέται από την πραγματική γνώση επιπέδου λόγου (λέγειν).*

Στο βιβλίο του, *Η αγωγή των καταπιεσμένων*, ο Freire χρησιμοποιεί δύο όρους: α) τον όρο «κωδικοποίηση» και β) τον όρο «αποκωδικοποίηση/ αποκρυπτογράφηση». Η κωδικοποίηση, κατά τον Freire είναι μία υπαρξιακή κατάσταση που ζουν οι εργαζόμενοι, αλλά που δεν την γνωρίζουν σε όλο το βάθος της. Μόλις όμως φθάσουν στο σημείο να αποκρυπτογραφήσουν τα γεγονότα, -μία κατάσταση γνώσης- διεισδύουν και αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα. Η αποκωδικοποίηση, είναι μία διαλεκτική στιγμή στο χρόνο, όπου η συνείδηση, συγκεντρωμένη πάνω στην πρόκληση που παρουσιάζει η κωδικοποιημένη κατάσταση, ανασυντάσσει τις δυνάμεις του στοχασμού της και κατανοεί καλύτερα την κατάστασή της. Μέσα σε αυτή τη διαδικασία, οι απλοί, αμόρφωτοι άνθρωποι, αναγνωρίζουν σιγά-σιγά ότι είναι αυτοί οι ίδιοι που μετασχηματίζουν τον κόσμο (Φρέιρε, 1977).

Την πορεία αυτή της κριτικής συνειδητοποίησης, ο Freire την χωρίζει στα εξής στάδια:

- α) στην περιγραφή των στοιχείων που συνθέτει το σύνολο της κωδικοποίησης
- β) στη συνείδηση που θεμελιώνει τις σχέσεις της με το αντικείμενο που εξετάζει
- γ) το υποκείμενο στη συνέχεια κοιτάζει την κατάσταση ως δόμημα, όπου τα διάφορα στοιχεία είναι στενά συνυφασμένα σε ένα ενιαίο σύνολο

δ) στην κριτική αντίληψη, που όσο προχωρεί, ανοίγει το δρόμο ώστε το υποκείμενο να πετύχει την κριτική ανάλυση της κωδικοποιημένης κατάστασης. Όλα αυτά τα στάδια είναι τα στάδια της κριτικής συνειδητοποίησης (Φρέιρε, 1977, σ.20-21).

Με βάση τις παραπάνω απόψεις του Freire, ο Θ. Γέρου, που προλογίζει το έργο *Η αγωγή των καταπιεσμένων* (1977, σ.21), θεωρεί ότι ο τίτλος του βιβλίου θα μπορούσε να είναι «Η παιδεία ως πράξη απελευθέρωσης». Την άποψή του αυτή τη στηρίζει στο γεγονός ότι η παιδεία είναι κατά τον Freire άσκηση ελευθερίας που ανοίγει νέους ορίζοντες, τόσο στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό. Ο ένας δίνει αξία στον εαυτό του, *«αποτινάσσοντας το στίγμα της αγραμματοσύνης»* και ο άλλος γιατί καταφέρνει να ανοίξει διάλογο με το μαθητή, ενισχύοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ελευθερία της έκφρασης και των ποικίλων απόψεων.

Ο Freire (1977, σ.31) μας λέγει ειδικότερα: *«Η αφύπνιση της κριτικής συνειδητοποίησης οδηγεί στην έκφραση της κοινωνικής δυσαρέσκειας ακριβώς γιατί αυτή η δυσαρέσκεια είναι πραγματικό συστατικό στοιχείο μιας καταπιεστικής κατάστασης»*. Βέβαια, πάντα κατά τον ίδιο, για να μπορέσει ο καταπιεσμένος να απελευθερωθεί από τα δεσμά του μέσω της γνώσης, χρειάζεται μεγάλο αγώνα. Αυτό συμβαίνει γιατί *«ο καταπιεσμένος, έχοντας εσωτερικεύσει την εικόνα του καταπιεστή και έχοντας υιοθετήσει την καθοδήγησή του, φοβάται την ελευθερία. Φοβάται να βγει έξω από τα 'διατεταγμένα'. Η ελευθερία απαιτεί από τον καταπιεσμένο να αποβάλει αυτή την εικόνα και να τοποθετήσει στη θέση της την αυτονομία και την ευθύνη. Η ελευθερία αποκτιέται με την πάλη, δεν δίνεται δωρεάν. Πρέπει να επιδιώκεται επίμονα και υπεύθυνα. Η ελευθερία δεν είναι ένα ιδανικό που βρίσκεται έξω από τον άνθρωπο. Ούτε μία ιδέα που γίνεται μύθος. Είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει να αρτιωθεί ο άνθρωπος.*

Για να υπερνικήσουν οι άνθρωποι την κατάσταση καταπίεσης οφείλουν πριν απ' όλα να ανακαλύψουν, με κριτικό πνεύμα, τις αιτίες που την προκαλούν, ώστε να μπορέσουν, με τη μεταμορφωτική δράση τους, να δημιουργήσουν μία νέα κατάσταση, που θα τους επιτρέψει να φτάσουν σε έναν πληρέστερο ανθρωπισμό» (Φρέιρε, 1977, σ.44).

Όσον αφορά τις απόψεις του για τη μάθηση, και εδώ αν διαβάσει κανείς τα κείμενα του Freire και τα κείμενα του Γληνού, χωρίς να ξέρει ποιος από τους δύο είναι ο κειμενογράφος, σίγουρα θα δυσκολευτεί να τον κατονομάσει. Και αυτό γιατί, όπως και ο Γληνός, έτσι και ο Freire αναφέρεται παραπλήσια στον τρόπο της

μάθησης. Στο έργο του *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (2006, σ.120-121), ο Freire, αναφερόμενος στην ανάγνωση, λέγει: «μερικές φορές η ανάγνωση κάποιου κειμένου απαιτεί κάποια προηγούμενη εμπειρία με ένα άλλο κείμενο, το οποίο προετοιμάζει τον αναγνώστη για το επόμενο βήμα. Ένα απ' τα πιο σοβαρά λάθη που μπορούμε να κάνουμε όταν μελετούμε, είτε ως μαθητές είτε ως δάσκαλοι, είναι να υποχωρούμε μπροστά στο πρώτο εμπόδιο που συναντούμε. Με μία τέτοια υποχώρηση κάνουμε το λάθος να μην αποδεχόμαστε την ευθύνη που μας ανατέθηκε με το καθήκον της μελέτης, στην οποία πρέπει να ανταποκριθούμε.

Η μελέτη είναι μία απαιτητική εργασία. Στην πορεία θα συναντήσουμε πόνο, ευχαρίστηση, νίκη, ήττα, αμφιβολία και ευτυχία. Γι' αυτό, η μελέτη απαιτεί αυστηρή πειθαρχία που πρέπει συνειδητά να την επεξεργαστούμε μέσα μας. Κανείς δεν μπορεί να μας τη χαρίσει ή να μας την επιβάλλει».

Σε άλλο σημείο στο βιβλίο του *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, ο Freire (2006, σ.153) καταγράφει τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και της βιωματικής μάθησης, όπου ο δάσκαλος είναι ενισχυτής/καθοδηγητής της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλοντας στη δημιουργία δημοκρατικού κλίματος στην τάξη, που προάγει την κριτική σκέψη. Συγκεκριμένα, μας λέγει (Freire, 2006, σ.153-154) «*Η αναποφασιστικότητα φανερώνει έλλειψη αυτοπεποίθησης. Αλλά η αυτοπεποίθηση είναι απαραίτητη για όποιον έχει αναλάβει την ευθύνη να διοικεί την τάξη, την οικογένεια, ένα ίδρυμα, μία εταιρία, το κράτος. Από την άλλη, η σιγουριά, η αυτοπεποίθηση απαιτούν επιστημονική κατάρτιση, πολιτική σαφήνεια και ηθική ακεραιότητα».*

Και σε άλλο σημείο αναφέρει (Freire, 2006, σ.158-159): «*Δεν βλέπω, συνεπώς, άλλη εναλλακτική λύση για τους εκπαιδευτικούς, από την ενότητα μέσα στην ποικιλομορφία των ενδιαφερόντων τους για να υπερασπίσουν τα δικαιώματά τους. Αυτά τα δικαιώματα περιλαμβάνουν το δικαίωμα της ελευθερίας στη διδασκαλία, το δικαίωμα να λένε τη γνώμη τους. Το δικαίωμα για καλύτερες συνθήκες στην άσκηση του παιδαγωγικού τους έργου, το δικαίωμα να παίρνουν πληρωμένες ετήσιες άδειες για επιμόρφωση, το δικαίωμα να είναι συγκροτημένοι. Το δικαίωμα να κρίνουν τις αρχές χωρίς το φόβο αντιποίνων... Το δικαίωμα στο καθήκον να είναι σοβαροί και σαφείς και να μην ψεύδονται για να επιβιώσουν.*

Πρέπει να αγωνιζόμαστε ώστε αυτά τα δικαιώματα όχι μόνο να αναγνωριστούν, αλλά και να γίνουν σεβαστά και να εφαρμοστούν. Κάποιες φορές μπορεί να χρειαστεί να αγωνιστούμε στο πλευρό των συνδικαλιστικών οργανώσεων κι άλλες φορές εναντίον

τους, αν η ηγεσία τους είναι σεχταριστική, είτε είναι αριστερή είτε δεξιά. Άλλες φορές πάλι, μπορεί να πρέπει να αγωνιστούμε ως προοδευτική διοίκηση ενάντια στην οργανωμένη αντίδραση της συντήρησης, των προσηλωμένων στις παραδόσεις και εναντίον των νεοφιλελεύθερων που βλέπουν τον εαυτό τους ως το απαύγασμα της ιστορίας».

B.2.4. Οι θέσεις των Γληνού και Freire σχετικά με την εκπαίδευση: Κοινά σημεία στο έργο και τη ζωή τους

Ο Freire όπως και ο Γληνός βίωσαν από την παιδική τους σχεδόν ηλικία τις πολιτικές αναταράξεις και το κοινωνικό φαινόμενο της φτώχειας και της εξαθλίωσης που ακολούθησε αυτές τις πολιτικές των χωρών τους και είχε επιπτώσεις τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία γενικότερα. Και επειδή η εκπαίδευση είναι ο καθρέφτης πάνω στον οποίο αντικατοπτρίζεται κάθε κοινωνική δομή, είναι φυσικό που και οι δύο εστιάζουν στην παιδεία.

Και οι δύο άνδρες για να καταφέρουν να σπουδάσουν δέχθηκαν την ευγενή προσφορά πλουσίων ανθρώπων, που εκτίμησαν τις δυνατότητές τους και θέλησαν να τους βοηθήσουν. Ο μεν Freire από την ευγενική χειρονομία ενός φιλόανθρωπου ζευγαριού (Σιπητάνου, 2011) ενώ ο Γληνός από την αγάπη και φροντίδα του γιατρού της περιοχής του, του Δημήτρη Χρόνη, που μελλοντικά έγινε πεθερός του (Ζούζουλα & Θεριανός, 2004). Και των δύο τα ενδιαφέροντα στρέφονταν γύρω από θέματα εκπαίδευσης και κοινωνιολογίας, που σπούδασαν σε αντίστοιχα Πανεπιστήμια και έδρασαν και οι δύο ως εκπαιδευτικοί και κοινωνιολόγοι (Σιπητάνου, 2011; Δημαράς, 2017).

Τις απόψεις και τις ιδέες τους τις αποτύπωσαν στο χαρτί και δεν ήταν λίγες οι φορές που χρησιμοποιούσαν παρόμοιες εκφράσεις όπως για παράδειγμα: «*εκπαίδευση των καταπιεσμένων*». Ταυτόχρονα, οι έντονες κοινωνικοπολιτικές ζυμώσεις της εποχής τους, στις οποίες συμμετείχαν και οι δύο ενεργά, προσέδωσαν από νωρίς και πολιτική διάσταση στο παιδαγωγικό/εκπαιδευτικό τους μοντέλο (Mühlbauer, 1985 – Paine, 1989 – Ζούζουλα & Θεριανός, 2004).

Οι απόψεις τους, οι τόσο παρόμοιες σε θέματα εκπαίδευσης, εμπνέονται κατά κύριο λόγο από τη μαρξιστική θεωρία, με μία βέβαια ειδοποιό διαφορά. Ο

Γληνός έζησε την κομμουνιστική επανάσταση στο ξεκίνημά της, ενώ ο Freire έζησε την απομυθοποίηση και την πτώση της (Κασιούρας και συν. 1997 – Σιπητάνου, 2011). Έτσι, ο μεν πρώτος ήταν εμποτισμένος από τα ιδεώδη της θεωρίας, για την ισότητα σε όλους τους τομείς, την καταπολέμηση της φτώχειας, τη δυνατότητα όλων στην εκπαίδευση και την πτώση κάθε μορφής κατεστημένου που πρέσβευε η μαρξιστική θεωρία, που ξεκίνησε να λαμβάνει σάρκα και οστά με την Οκτωβριανή επανάσταση, την οποία παρακολουθούσε εκ του πλησίον ο Γληνός, νεαρός ων. Ενώ ο δεύτερος συνειδητοποίησε ότι, όπως στις περισσότερες ιδέες και θεωρίες, η εφαρμογή στην πράξη συνήθως απέχει παρασάγγας και ως εκ τούτου διατηρούσε ορισμένες επιφυλάξεις ως προς την απόλυτη εφαρμογή της. Ο Freire στο βιβλίο του *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, αναφερόμενος σε θέματα παιδείας και εκπαίδευσης και στην επίδραση της εκάστοτε πολιτικής σε αυτά, τονίζει (2006, σ.91-92): *«Το λάθος των αριστερών ήταν σχεδόν πάντα η απόλυτη πίστη στις πεποιθήσεις τους, πράγμα που τους έκανε σεχταριστές, αυταρχικούς και 'σχολαστικούς'. Η σιγουριά τους ότι τίποτε έξω απ' αυτούς δεν έχει νόημα, η αλαζονεία τους, η εχθρότητά τους απέναντι στη δημοκρατία, έδινε στην άρχουσα τάξη το καλύτερο μέσο για να εφαρμόσει και να διατηρήσει τη δικτατορία της τάξης της. Το λάθος σήμερα, ή καλύτερα ο κίνδυνος, είναι η Αριστερά, σασιτισμένη με τα όσα έχουν συμβεί μετά τις αλλαγές στην πρώην Σοβιετική Ένωση, είτε να εμφανίσει και πάλι το φόβο για την ελευθερία και την αποστροφή για τη δημοκρατία είτε με απάθεια να ενδώσει στο μύθο της καπιταλιστικής υπεροχής και έτσι εσφαλμένα να δεχθεί ότι οι πολιτικές εκστρατείες δεν έχουν ιδεολογικό περιεχόμενο».*

Επομένως, κατά τον Freire, η απόλυτη προσκόλληση σε ένα ιδεολόγημα, χωρίς την δυνατότητα της κριτικής σκέψης και των επιλογών, όχι μόνο δεν απελευθερώνει τον άνθρωπο αλλά αντίθετα τον κάνει δέσμιο των εκάστοτε πολιτικών. Αυτό είναι κάτι που θα πρέπει με κάθε τρόπο να αποφευχθεί μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η προσπάθεια να υποβιβασθούν οι δάσκαλοι στο επίπεδο των γονιών που κανακεύουν, είναι μία αθώα ιδεολογική παγίδα κατά τον Freire, όπου, κάτω από την ψευδαίσθηση της διευκόλυνσης της ζωής των δασκάλων αυτό που στην πραγματικότητα επιχειρείται είναι να αμβλυνθεί η ικανότητά τους να αγωνίζονται. Διότι, η ικανότητα των δασκάλων να αγωνίζονται, διατηρώντας ο καθένας την προσωπικότητά του, συνδέεται με την ικανότητά τους να προκαλούν τους μαθητές τους, από την πολύ μικρή έως τη μεγαλύτερη ηλικία, μέσα από παιχνίδια, ιστορίες και αναγνώσματα, να καταλάβουν την ανάγκη να υπάρχει

συνέπεια ανάμεσα στα λόγια και στα έργα: λόγια με θέμα την υπεράσπιση των φτωχών, των αδυνάμων ή των αστέγων που θα γίνονται όντως πράξη και δεν θα χρησιμοποιούνται για χειραγώγηση των μαζών ώστε να ευνοούνται και πάλι οι έχοντες απέναντι στους μη έχοντες.

Συνεπώς, η παιδεία είναι κατά τον Freire συνδεδεμένη άμεσα με την εκάστοτε πολιτική και αποτελεί το πρώτο σκαλοπάτι για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην κοινωνία. Γι' αυτό ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός σε αυτή τη διαδικασία. Κατά τον Freire, (2006, σ.94 και σ.97) *«Είναι δυνατό να είσαι γονιός χωρίς να αγαπάς τα παιδιά σου, χωρίς καν να θέλεις να είσαι γονιός. Δεν είναι, όμως, δυνατόν να είσαι δάσκαλος, αν δεν αγαπάς τους μαθητές σου, αν δεν αγαπάς τη διδασκαλία... Και διδασκαλία χωρίς μάθηση δεν υπάρχει»*. Ταυτόσημες είναι και οι απόψεις του Γληνού, που κάνει διάλογο με τους μελετητές του έργου του και τους προσφέρει τα εργαλεία διερεύνησης, υποδεικνύοντας βήμα προς βήμα τη μέθοδο της ανάλυσης και της σύνθεσης, αυτή τη μέθοδο που του κληροδότησε η μαρξιστική του παιδεία (Σπυράκη, 2003).

Τόσο η παιδαγωγική θεωρία του Γληνού όσο και η παιδαγωγική θεωρία του Freire δεν μπορούν να κατανοηθούν αποκομμένες από τις φιλοσοφικές τους αρχές, καθώς οι προσεγγίσεις που κάνουν στην εκπαίδευση ξεκινούν από το όραμά τους για τον άνθρωπο και τον περίγυρό του και την πεποίθηση ότι τα ανθρώπινα πλάσματα είναι περισσότερο ενεργά υποκείμενα, παρά παθητικά αντικείμενα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπαγιώνας και συν. 1985 – Σιπητάνου, 2011).

Και οι δύο θεωρούν ότι ο άνθρωπος δεν είναι ένα «ανδρείκελο», βυθισμένος αναπότρεπτα σε μία προκαθορισμένη πραγματικότητα, αλλά μπορεί να βελτιώσει τόσο το περιβάλλον όσο και τις συνθήκες στις οποίες ζει, μέσω της απελευθερωτικής εκπαίδευσης και μέσω της αυτομόρφωσης⁴⁹. Και οι δύο πίστευαν, παρακινούμενοι από τα ιδεώδη που πρέσβευαν και τις πολιτικές ζυμώσεις της εποχής τους ο καθένας, ότι, οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κριτική τους ικανότητα για να αποκρυπτογραφήσουν και να απομυθοποιήσουν τους τρόπους με τους οποίους αντιμετώπιζαν, μέχρι κάποια στιγμή, τους εαυτούς τους και τον

⁴⁹ Η αυτομόρφωση σημαίνει να μορφώνεται κανείς από μόνος του, χωρίς δασκάλους. Αν και η έννοια της αυτομόρφωσης, όπως παρατίθεται από το λεξικό, δεν ταυτίζεται ετυμολογικά με την έννοια της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, όμως της ταιριάζει περισσότερο από κάθε άλλον ορισμό (αυτοαγωγή, αυτοδιδασκαλία, αυτομάθηση κλπ.), επειδή η αυτομόρφωση έχει ερμηνευτεί ως στροφή στον εσωτερικό κόσμο με στόχο τη διάπλαση του ατόμου, τη γνήσια καλλιέργεια του εαυτού, όπου η παιδεία, ο πολιτισμός και η ελευθερία του ατόμου αποτελούν προτεραιότητα (Καλογρίδη στο Βεργίδης & Κόκκος, 2010, σ.142).

περίγυρό τους, αν τους δοθούν τα κατάλληλα ερεθίσματα και αν η γνώση συμβαδίζει με τη σύγχρονη ζωή. Και οι δύο θεωρούσαν ότι ιδεατός σκοπός του ανθρώπου, σε όλες τις εποχές, είναι η ολοκλήρωσή του, η οποία ορίζεται ως η δυνατότητα προσαρμογής στην πραγματικότητα, αλλά συγχρόνως και ως η δυνατότητα παρέμβασης που του επιτρέπει να πάρει, κάθε φορά, τις κατάλληλες αποφάσεις και να δράσει ανάλογα για την εξέλιξη αυτής της πραγματικότητας (Μπαγιώνας και συν., 1985 – Μελετιάδης, 1989 – Σιπητάνου, 2011).

Στην παραδοσιακή επομένως αντίληψη της εκπαίδευσης, και ο Γληνός, στην αυγή του 20^{ου} αιώνα στην Ελλάδα και ο Freire, στο δεύτερο μισό του στη Λατινική Αμερική, αντιπαραθέτουν την «προβληματίζουσα εκπαίδευση», η οποία πρέπει να χαρακτηρίζεται από την ελευθερία της σκέψης, να είναι διαλογική και επικεντρωμένη στην αντίληψη, την ανάλυση και την αντιμετώπιση προβλημάτων και να «αφουγκράζεται» τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα της σύγχρονης της εποχής. Αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία και οι δύο μεγάλοι αυτοί εκπαιδευτικοί, την περιγράφουν ως «πολιτική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας» και την συνδέουν στενά με την ολοκλήρωση του ατόμου και με την αυθεντική απελευθερωτική του ενεργοποίηση (Σιπητάνου 2011, σ.80. Πρβλ. Ψαρίδου, 2000 – Σπυράκη, 2003).

Μόνο μέσω της εξοικείωσης με την μελέτη της συνολικής πραγματικότητας, πιστεύουν οι Γληνός και Freire, ότι η παιδαγωγική θα συμβάλλει στην ενδυνάμωση, ενθάρρυνση, πίστη στην αλλαγή των κακώς κειμένων της κοινωνίας και στην πραγματική πρόοδο. Διότι, η προβληματίζουσα αντίληψη της εκπαίδευσης, δημιουργεί την προσδοκία ότι οι εκπαιδευόμενοι, από τη στιγμή που θα συνειδητοποιήσουν τον απατηλό τρόπο ζωής που έχουν ενστερνιστεί, δεν θα παραμείνουν παθητικοί αλλά θα δράσουν πολιτικο-κοινωνικά, με στόχο το μετασχηματισμό αυτής της πραγματικότητας και παρεπόμενα την απελευθέρωσή τους από κάθε είδους πολιτικούς και κοινωνικούς φραγμούς και καταπίεση (Σιπητάνου, 2011).

Η μάθηση που επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών είναι ουσιαστική μάθηση, που εγγράφεται βαθιά στο πνεύμα και στις ψυχές των μαθητών για όλη τους τη ζωή. Κατά τον Freire ο δάσκαλος είναι συμπορευτής και συνοδοιπόρος σε αυτή τη διαδρομή προς τη μάθηση, και αφήνεται στην παρθένα σχεδόν περιέργεια των μαθητών να κυοφορούν ιδέες και ερωτήματα, που μπορεί να μην τα είχε καν προσέξει

ο ίδιος πιο πριν. Έτσι ο δάσκαλος βιώνει μαζί με τους μαθητές του στιγμές πλούσιας μάθησης, όταν δεν διδάσκει σαν «γραφειοκράτης της σκέψης» αλλά ανασυνθέτει τις διαδρομές που ακολουθεί η περιέργεια των μαθητών του (Freire, 2006, σ.98).

Την ίδια άποψη ακριβώς υποστήριζε και ο Γληνός όταν έλεγε: «Ο άνθρωπος έχει ανάγκη να πιστέβει σε μερικά απόλυτα πράγματα. Με τη διαφορά, πως και η πίστη του, και τα πράγματα που πιστέβει, δεν είναι εξαρτημένα από τον ίδιο, παρά από την εποχή του. Οι αλήθειες, είναι και αυτές φυτά, που ανθούν σε ωρισμένο έδαφος και το έδαφος το κοινωνικό αλλάζει αδιάκοπα. Τότες οι αλήθειες γίνονται ψέματα ή τουλάχιστον φαίνονται πόσο είναι σχετικές και όχι απόλυτες... Το πρόβλημα παρουσιάζεται δυσκολότερο στην Παιδεία... Το Σχολείο το θέλετε σεις όργανο της κυριαρχίας σας. Και μεις αγωνιζόμαστε να σας το πάρουμε. Γιατί εμείς αγωνιζόμαστε για μια δικαιότερη και ανθρωπινότερη κοινωνία. Λιγότερο υποκριτική. Λιγότερο απάνθρωπη. Και η δύναμη θα περάσει αργά ή γρήγορα στο μέρος της δικαιοσύνης». (Γληνός 1972 σ.78 και σ.81).

Και οι δύο άνδρες κατείχαν θέσεις «κλειδιά» στην κοινωνική ιεραρχία των χωρών τους, που τους έδωσαν τη δυνατότητα όχι μόνο να εκφράζουν θεωρητικά τις απόψεις τους πάνω στην παιδεία και την εκπαίδευση αλλά και να τις εφαρμόζουν στην πράξη, με τη σύμπραξη μάλιστα των κυβερνήσεών τους. Και οι δύο όμως, στη συνέχεια κυνηγήθηκαν ή/και φυλακίσθηκαν για αυτά που πρέσβευαν.

Επειδή ο Γληνός πίστευε ότι η αναμόρφωση της κοινωνίας περνάει μέσα από την Παιδεία, χάραξε την πορεία του ως πολιτικού μεταρρυθμιστή της εκπαίδευσης. Η πορεία του αυτή χαρακτηρίζεται από έντονη δραστηριότητα σε κρατικές θέσεις του Υπουργείου Παιδείας, με σκοπό την προώθηση συγκεκριμένων νομοσχεδίων, που στόχο είχαν μία νέα αντίληψη για το σχολείο, βασισμένη στην πεποίθηση ότι η πρόσβαση στη μόρφωση δεν θα πρέπει να είναι προνόμιο μόνο της ανώτερης τάξης αλλά όλου του ελληνικού λαού.

Τα νομοσχέδια που υποβλήθηκαν στη Βουλή, το έτος 1913⁵⁰, και τα οποία συνέταξε ο Γληνός, είχαν τους εξής προσανατολισμούς (Σπυράκη, 2013, σ.23-24): «...πραγματικά υποχρεωτική εκπαίδευση, πρακτική κατεύθυνση της ύλης, σύγχρονη παιδαγωγική, μόρφωση της γυναίκας, προσαρμογή του εκπαιδευτικού

⁵⁰ Το νομοσχέδιο που σχεδιάστηκε με τις προτάσεις του Γληνού, θέτει τις βάσεις της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, την οποία συναντούμε μισό αιώνα αργότερα, στο νομοσχέδιο του 1964 και έγινε ο Ν.4379/1964 ΦΕΚ 182/Α/1964 (βλ. και Φραγκουδάκης, 2000, σ.28).

συστήματος στις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες της χώρας, στροφή προς τις θετικές επιστήμες, δημιουργία επαγγελματικής εκπαίδευσης».

Ο Αλέξανδρος Σβώλος, αναφερόμενος στην προσωπικότητα αλλά και το όραμα του Γληνού γράφει: *«Η αστική τάξη δεν του το συγχώρεσε, μα και δεν έπαψε να του αναγνωρίζει το υπέρτερο κύρος και να τον σέβεται όσο κι αν τον εμίσησε. Και ο αστικός κόσμος κατάλαβε και ομολόγησε πως με το θάνατο του Γληνού, χάθηκε από την Ελλάδα μία εθνική δύναμη. Τόση ήταν η πνευματική του επιβολή και τέτοιος ο ίσκιος της προσωπικότητάς του»* (Σβώλος στο Σχινά, 2014, σ.17).

Αντίστοιχα και ο Freire (1972 βλ. και Σιπητάνου 2011), επέτυχε το θεωρητικά ακατόρθωτο: μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα να μορφώσει την πλειοψηφία των αναλφάβητων συμπατριωτών του, ταράζοντας το πολιτικο-κοινωνικό κατεστημένο της εποχής του και δημιουργώντας στη συνέχεια, ένα «τσουνάμι» αλλαγών στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι.

B.2.4.1 Διαφορές μεταξύ Γληνού και Freire

Παρά το γεγονός ότι και οι δύο μεγάλοι αυτοί εκπαιδευτικοί, ο Έλληνας Γληνός και ο Βραζιλιάνος Freire, εμπνεύστηκαν από τον μαρξισμό και στηρίχθηκαν σε αυτόν για να «ξεδιπλώσουν τις απόψεις τους», μία επισταμένη ανάλυση της ζωής, του έργου και των επιχειρημάτων τους θα καταγράψει και μικρές διαφορές μεταξύ τους. Και οι δύο υποστήριζαν ότι η αλλαγή της παιδείας επέρχεται ως συνέπεια της αλλαγής της κοινωνίας και των πολιτικών αναγκών της εργατικής τάξης. Όμως με μία ειδοποιό διαφορά. Ο Γληνός, κινούμενος από ιδεατά σενάρια, που ίσως να ήταν και ως ένα σημείο ουτοπικά, θεωρούσε τις μαρξιστικές θέσεις ως προς την εκπαίδευση, πέρα για πέρα σωστές και όραμά του ήταν να εφαρμοσθεί αυτή και στην Ελλάδα κατά το πρότυπο του κομμουνιστικού ιδεώδους (Ηλιού, 1983).

Ο Freire, από την άλλη, ίσως εξαιτίας του γεγονότος ότι έζησε την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος, απομυθοποίησε ως ένα σημείο τα όσα ο μαρξισμός εξιδανίκευε θεωρητικά. Παρεπόμενα, απέρριπτε τον ισχυρισμό ότι οι συνθήκες που επικρατούν στην εκάστοτε κοινωνία καθορίζουν τα όρια του εφικτού και αναγνώριζε ότι είναι δυνατόν να υπάρξει ανάπτυξη ακόμη και μέσα στον καπιταλισμό, με την προϋπόθεση ότι αυτός θα δεχθεί κάποιας μορφής αναμόρφωση

(Mayo, 2002; Σιπητάνου, 2011). Η διαφοροποίηση των απόψεών τους ως ένα σημείο, ίσως να μπορούσε επίσης να δικαιολογηθεί, εκτός από τη διαφορετική χρονική στιγμή που έζησαν οι δύο άνδρες και από το γεγονός ότι ο Γληνός ασχολήθηκε, μελέτησε, σχεδίασε και εφάρμοσε τις παιδαγωγικές του απόψεις και τη διδασκαλία του πάνω σε νέα παιδιά ενώ ο Freire σε ενήλικες αναλφάβητους. Παρόλα αυτά, τα κίνητρα των δύο (ανεξαρτήτως ηλικίας των μαθητών τους και παρά τις διαφορετικές χρονικές στιγμές και τόπους που έδρασαν) εμπνέονταν από το ιδεώδες της μαρξιστικής σκέψης, το οποίο εξακολουθούσε να είναι ισχυρό κίνητρο για τις ενέργειες και δράσεις τους και τα ορατά αποτελέσματα που οι ενέργειες είχαν στους μαθητές τους, το αποδεικνύουν. Το γεγονός ότι στα μάτια του Freire κάποια στιγμή της ζωής του απομυθοποιήθηκε το κομμουνιστικό καθεστώς, με τη μορφή της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, δεν σημαίνει ότι όλα όσα πρόσβευε κατέρρευσαν μαζί του. Οι ιδέες περί ίσων ευκαιριών στη μόρφωση σε άνδρες και γυναίκες, ανεξαρτήτως ηλικίας ή κοινωνικο-πολιτικού *status*, η εμπλοκή και η ενεργός συμμετοχή στα κοινωνικά δρώμενα των μαθητών και η θετική παρουσία του δασκάλου ως ενισχυτή-καθοδηγητή εξακολουθούσαν να ενυπάρχουν στον Freire, όπως άλλωστε και στο Γληνό.

Όπως και να έχει, οι διαφορές τους, ως προς τις θέσεις και τις απόψεις τους για την παιδεία, είναι απειροελάχιστες τη στιγμή μάλιστα που η θεωρητική τους ταύτιση αλλά και όλη η ζωή τους, κάτω από τις συγκυρίες από τις οποίες μεγάλωσαν, σπούδασαν και έδρασαν, είναι με θαυμαστό τρόπο παρόμοιες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι, τόσο ο Γληνός, για τα ελληνικά δεδομένα, όσο και ο Freire για τα παγκόσμια, αποτελούν «ιστορικά δεδομένα». Το έργο και οι θέσεις και των δύο αυτών μεγάλων εκπαιδευτικών, ιδεαλιστών και αγωνιστών ενάντια στην κοινωνική καταπίεση και στο κατεστημένο, αποτέλεσε αντικείμενο πολλών μελετών και βρέθηκε στο επίκεντρο επιστημονικών αναζητήσεων, διότι τόσο οι απόψεις τους όσο κυρίως η αγωνιστική τους δράση, συνέβαλλαν δυναμικά στις κοινωνικές, πολιτικές και κυρίως εκπαιδευτικές αλλαγές, που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα των αρχών του 20^{ου} αιώνα και στην Λατινική Αμερική και κατ' επέκταση στον κόσμο ολόκληρο προς τα τέλη του ίδιου αιώνα, αντίστοιχα. Η σκέψη τους και η δράση τους πυροδότησε μία αλληλεπίδραση ιστορικών γεγονότων και ανθρώπινων πράξεων, που άλλαξαν τον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης της εκπαίδευσης, έβαλαν τις βάσεις της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής και στην ουσία καθόρισαν μία ολόκληρη εποχή, αλλάζοντας τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών σε παγκόσμια κλίμακα.

Εκτός από την σχεδόν ταυτόσημη πορεία ζωής και επιστημονικής τους κατάρτισης (και οι δύο κατάγονταν από φτωχές οικογένειες και σπούδασαν με την ευγενή χορηγία πλούσιων συνανθρώπων τους, που κατάλαβαν το «δυνατό πνεύμα» και την «ισχυρή προσωπικότητα» που έκρυβαν μέσα τους) και οι δύο πάλεψαν για τη μόρφωση του λαού. Η αγραμματοσύνη ήταν ένα έντονο στοιχείο που χαρακτήριζε την κοινωνία μέσα στην οποία ζούσαν και εργάζονταν και στιγμάτιζε τα κοινωνικά δρώμενα. Η αλυσιδωτή αντίδραση που προξενούσε αυτή η αγραμματοσύνη (αγραμματοσύνη=άγνοια=έλλειψη αντίστασης και πάλης=μοιρολατρία=αποδοχή του κατεστημένου και αποδοχή της καταπίεσης) ήταν αδύνατον να αφήσει ασυγκίνητους τους δύο αυτούς μεγάλους παιδαγωγούς, οι οποίοι πίστευαν ότι μέσα από τη γνώση αφυπνίζεται το πνεύμα και σπάνε τα δεσμά κάθε μορφής εκμετάλλευσης.

Προς το σκοπό αυτό, της μόρφωσης και της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, πάλεψαν σε όλη τους τη ζωή, κυνηγήθηκαν, κατακρίθηκαν, απορρίφθηκαν και περιθωριοποιήθηκαν, χωρίς όμως ποτέ να «καταθέσουν τα όπλα». Ο αγώνας τους μέσα από τα κείμενα, τους λόγους, τα επιχειρήματα και κυρίως μέσα από τη διδακτική πράξη δικαιώθηκε, έστω και προσωρινά, έστω και αργότερα. Ο Γληνός κατάφερε, παρά το σύντομο διάστημα εφαρμογής της μεταρρύθμισης, να αλλάξει όχι

μόνο τον τρόπο μελέτης αλλά και τον τρόπο σκέψης των μαθητών και κατ' επέκταση τον τρόπο ανάπτυξης της κριτικής τους ικανότητας. Η καυστικότητα των λόγων του και η έντονη διδασκαλική του δράση, συνέβαλαν στην τροποποίηση της διδασκαλίας, στη μόρφωση και των γυναικών, στην ισότητα των φύλων και στην αποδοχή όλων ως ίσων, ανεξαρτήτως κοινωνικής, οικονομικής, θεσμικής θέσης. Αντίστοιχα, η μόρφωση εκατομμυρίων Βραζιλιάνων, σε διάστημα μικρότερο του έτους, στη βάση του παιδαγωγικού μοντέλου του Freire, αφύπνισε συνειδήσεις, έριξε κυβερνήσεις, άλλαξε τα κοινωνικά δρώμενα και τον ίδιο τον ρου της ιστορίας. Και παρά το γεγονός ότι και αυτός κυνηγήθηκε ανελέητα και αναγκάστηκε να εκπατριστεί αντί να τιμηθεί για την προσφορά του στην κοινωνία και το έθνος του, δεν σταμάτησε ποτέ να αγωνίζεται για την «γραμματοσύνη» και την «ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των καταπιεσμένων». Τα επιτεύγματά του αποτέλεσαν το εφαλτήριο της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής και υπήρξαν παράδειγμα προς μίμηση για πλήθος παιδαγωγών σε όλο τον κόσμο για τα χρόνια που ακολούθησαν.

Και οι δύο αυτοί μεγάλοι στοχαστές και παιδαγωγοί, μέσα από το εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό τους έργο και τον κοινωνικό φιλοσοφικό τους στοχασμό, ιδωμένα σαφώς κάτω από διαφορετικό οπτικό πρίσμα, όμως με εφαλτήριο και οι δύο την μαρξιστική ιδεολογία και πολιτική, προσπάθησαν να φωτίσουν το χώρο τους, ο καθένας χωριστά, χρησιμοποιώντας σαν όχημα το δικό τους εσωτερικό φως.

Η αναμόρφωση της παιδείας, που επέτυχαν με τους προσωπικούς τους αγώνες, σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, συνέβαλε στην αναμόρφωση του τρόπου σκέψης και στην αναβάθμιση της κριτικής ικανότητας, που κατ' επέκταση είχε αντίκτυπο στην αναμόρφωση της κοινωνίας, όχι μόνο στην εποχή τους αλλά και σε βάθος χρόνου. Άλλωστε, η ανάπτυξη αυτής της κριτικής ικανότητας αποτελεί και την καρδιά και τον παλμό της κριτικής παιδαγωγικής. Άλλως, όπως αναφέρει και ο McLaren, αν κάποιος θα ήθελε να δώσει ένα συγκεκριμένο ορισμό της θα ήταν μάλλον αδύνατον, καθώς η κριτική παιδαγωγική έχει τόσες εκφάνσεις όσοι είναι και οι υποστηρικτές της.

Πολυγραφότατοι και οι δύο αυτοί άνδρες, ανέπτυξαν τα επιχειρήματά τους μέσα από τα κείμενά τους και τα έκαναν πράξη με την ίδια τους τη ζωή. Και ο Έλληνας Γληνός και ο Βραζιλιάνος Freire αργότερα, αποτέλεσαν πρότυπα για πολλούς μελετητές και επιστήμονες, από τα έργα των οποίων εμπνεύστηκαν, ανέπτυξαν ποικίλες απόψεις και οραματίστηκαν μία κοινωνία υγιή, σε στέρεες

βάσεις, όπου όλοι θα είναι ίσοι πολίτες και η μάθηση θα ακολουθεί τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Σε αυτή τη βάση και με αυτό το όραμα, ο εκπαιδευτικός δεν θα είναι απλά ένα «ανδρείκελο» της εκάστοτε εξουσίας αλλά θα είναι ένα ζωντανό κύτταρο της αγωγής, ένας συνοδοιπόρος και συνομιλητής των μαθητών του, ένας ενισχυτής και καθοδηγητής της μάθησης, με τη δική του προσωπικότητα και με ελεύθερη βούληση, να δρα προς όφελος πάντοτε των μαθητών του, όπως ξεκάθαρα εκφράστηκε αργότερα με την κριτική/ρίζοσπαστική παιδαγωγική.

Η «κριτική/ρίζοσπαστική παιδαγωγική», που στην παγκόσμια βιβλιογραφία κατοχυρώνεται στον Paulo Freire αλλά στην ουσία ανακαλύπτεται σε όλα τα γραπτά κείμενα του Δημήτρη Γληνού, όπως για παράδειγμα στην Εισαγωγή που έχει γράψει για τον *Σοφιστή* του Πλάτωνα, δεν είναι τίποτε άλλο από την αποκρυστάλλωση των απόψεων του Γληνού για την παιδεία και την εκπαίδευση. Ο ιδεαλιστής Γληνός δεν δίστασε να έρθει και σε ρήξη ακόμη και με τους ομοϊδεάτες του, με τους οποίους είχε στην αρχή κοινή πορεία, όπως ήταν ο Δελμούζος και ο Τριανταφυλλίδης. Προσκολλημένος στη μαρξιστική θεώρηση της παιδαγωγικής δεν θέλησε σε κανένα σημείο να συμβιβαστεί. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη διαφωνία του με τον αρχικό φίλο και συνοδοιπόρο στους κοινούς αγώνες, τον Αλέξανδρο Δελμούζο.

Εντύπωση προκαλεί στους εκάστοτε μελετητές, η ομοιότητα των δύο αυτών σημείων της ιστορίας, της διάσπασης των απόψεων των κατά τα άλλα φίλων και δημοτικιστών Γληνού και Δελμούζου, με την κριτική που δέχθηκε η κριτική παιδαγωγική από το ίδιο το εσωτερικό της, τους ανά το χρόνο υπέρμαχούς της. Όπως παρατηρείται διάσχιση απόψεων μεταξύ Γληνού - Δελμούζου αντίστοιχη διάσχιση υπάρχει και μεταξύ των μετριοπαθών της κριτικής παιδαγωγικής όπως π.χ. του Lund (2006) και της Ellsworth (1989) με τους φανατικούς υποστηρικτές της όπως οι Smyth (1978), Shor (στο Lund, 2006) και Entwistle (1989).

Σαφώς, υπάρχουν διαφορές. Ο Γληνός απευθύνεται στους νέους, των οποίων υπήρξε δάσκαλος και για τους οποίους μιλά σε κάθε πτυχή του εκπαιδευτικού του έργου. Ο Freire εκπαίδευσε ενηλίκους αγράμματους, στους οποίους δίδαξε ανάγνωση και γραφή μέσα σε έξι εβδομάδες. Η σύγκλιση όμως των απόψεων των δύο μεγάλων αυτών μορφών της παιδαγωγικής και οι παράλληλες θα λέγαμε επιπτώσεις που η εργογραφία και η δράση τους επέφερε στον χώρο της

παιδαγωγικής, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκόσμια, είναι αδιαμφισβήτητες κάτω από οποιοδήποτε πρίσμα και αν ιδωθούν.

Το θέμα φυσικά μένει ανοικτό για περαιτέρω έρευνα προς όφελος τόσο των εραστών της ιστορίας όσο κυρίως των εκπαιδευτικών και προπαντός των μαθητών, που αποτελούν το μέλλον της κάθε χώρας. Μέσα από το μεγαλείο της σκέψης των δύο αυτών ανδρών, μέσα από τη θεωρία και την πράξη των υποστηρικτών και μελετητών της κριτικής/ριζοσπαστικής παιδαγωγικής δημιουργείται το ιδανικό κατά το δυνατόν πλαίσιο μιας κατά τα άλλα δημοκρατικής, ιδεατής παιδείας και ιδεατής πολιτείας, αυτής της ιδεατής πολιτείας που παρακίνησε, εμπύχωσε και στήριξε το Γληνό, σε κάθε βήμα του ως εκπαιδευτικού και μεταρρυθμιστή σε όλη του τη ζωή. Όπως άλλωστε και ο ίδιος γλαφυρά περιγράφει: *«Σπούδασα φιλολογία γεμάτος από θολά και αόριστα όνειρα, από ορμές για δράση πνευματική, πότε νοιώθοντας να φουσκώνουνε τα στήθια μου από ποιητική διάθεση και πότε νοιώθοντας το νου μου να λαχταράει, για την κατάκτηση της αλήθειας... Έτρεχα σαν ένα νέο αλογάκι μέσα σ' ένα λιβάδι, πότε ανεβαίνοντας τις ηλιόλουστες βουνοπλαγιές της τέχνης, πότε χοροπηδώντας στον κάμπο τον οργωμένο της επιστήμης...».*

Και προσθέτει για τη μετέπειτα πορεία του:

«Με κόπο και αγωνία άνοιξα το δρόμο, ένα μονοπάτι για την αλήθεια, για το φως. Έγινα στα δεκαοχτώ μου χρόνια δημοτικιστής, στα εικοσιπέντε μου χρόνια φωτίστηκα για το κοινωνικό ζήτημα, χρειάστηκε είκοσι χρόνια αγώνα για να μπορέσω να πω την αλήθεια που είχα μέσα μου...» (Γληνός στο Ζούζουλα & Θεριανός, 2004).

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Αντί επιλόγου παραθέτουμε τα λόγια του Δημήτρη Γληνού, στο Περιοδικό του Εκπαιδευτικού Ομίλου, *Νέος Δρόμος*, στα 1928, επίκαιρα όσο ποτέ, με στόχο την αφύπνιση των συνειδήσεων των ιθυνόντων της εκπαίδευσης:

«Η ελληνική κοινωνία υποκρίνεται τον κατάπληχτο. Εφημεριδογράφοι, αποθηκάριοι της σοφίας στο Πανεπιστήμιο, Πρυτάνεις, γονείς και πολίτες που 'πονούν τον τόπο', βγήκαν στις εφημερίδες και σκίζουν τάχα τα ρούχα τους, γιατί πλάκωσε 'κύμα αγραματοσύνης'. Και αναζητούν τα αίτια και τη θεραπεία. Μα αν είναι κάτι θλιβερό, θλιβερότερο και από την αγραματοσύνη είναι ο τρόπος, που αντικρίζεται το πρόβλημα. Αληθινή παράκρουση. Καμία αντικειμενικότητα. Ο καθένας, όπου μισεί, εκεί και λαλεί και καταλαλεί... Δεν έχει καμία σημασία να ρίζουμε και μεις μία κραβγή οποιαδήποτε μέσα στην οχλοβοή. Χρέος μας είναι να κοιτάζουμε το πρόβλημα ψύχραιμα και να πούμε τη γνώμη μας χωρίς προκατάληψη. Όσοι θέλουν, ας μας προσέξουν και ας μας ακούσουν. Όσοι θέλουν, ας ρίζουν το ανάθεμα πάνω μας».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές

Πλάτων, Συμπόσιον, 192d, The Loeb Classical Library, Harvard University Press, Cambridge, London, England, 1993.

Πλάτων, *Σοφιστής*, (χ.χ.). (εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια Δ. Γληνός), τ.1^{ος}, Βιβλιοθήκη Αρχαίων Συγγραφέων, Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.

Βοηθήματα

Αθανασίου Λ. (2007). *Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής, Ποσοτικές και Ποιοτικές Προσεγγίσεις*, Ιωάννινα: Γέφυρα

Ανθεμίδης Αχ. Στ. (1978). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας και συγγραφικής, Jus Promovendi*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Αλτιντζή.

Αργυριάδης Γ.Π. (1979). *Μαθήματα Γλωσσολογίας και Αγωγής του Προφορικού Λόγου*, Φλώρινα.

Αξιουργού Στ. (2009). *Η πρόσληψη της Κριτικής Παιδαγωγικής από Έλληνες παιδαγωγούς*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Βακαλόπουλος Κ.Α. (1999). *Νεοελληνική Ιστορία (1204-1940)*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.

Βαλέτας, Γ., Σβώλος, Α., Ιμβριώτης, Γ., Σωτηρίου Κ.Δ., Βάρναλης Κ., Λογάρης Χ. Καραγιώργης Κ., Λυκογιάννης Θ. & Σακαντάνης Κ.. (1946). *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού. Μελέτες για το έργο του και ανέκδοτα κείμενά του*. τ.4^{ος}, σειρά: Ιστορική Βιβλιοθήκη», Αθήνα: Τα Νέα Βιβλία Α.Ε.

Βίτγκενσταϊν Λ. (2007). *Στοχασμοί*, (μτφ. Κ. Κωβαίος). Αθήνα: Στιγμή.

- Βουρνάς Τ. (1960). *Δημήτρης Γληνός: ο στοχαστής, ο αγωνιστής, ο δάσκαλος του γένους*. Αθήνα: Τυπογραφείο Καϊτατζή.
- Βουρνάς Τ. (1975). *Δημήτρης Γληνός: ο Δάσκαλος του Γένους*, Αθήνα: Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών.
- Γεωργοβασίλης Δ.Γ. (1980). «Ιδεολογία και εκπαίδευση: Η περίπτωση του Δημήτρη Γληνού», στο *Αφιέρωμα στον Ευάγγελο Παπανούτσο*, Αθήνα:413-433.
- Γιαννακόπουλος Κ.Ι. (1993). *Μεσαιωνικός Δυτικός Πολιτισμός και οι Κόσμοι του Βυζαντίου και του Ισλάμ*, (μτφ. Π.Κ. Χρήστου), Θεσσαλονίκη: Κυρομάνος.
- Γιανναράς Α. (1976). *Ο αγγλικός εμπειρισμός και ο γαλλικός διαφωτισμός*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γληνός Δ.Α. (1925). *Ένας άταφος νεκρός*, Αθήνα: Αθηνά.
- Γληνός Δ.Α. (Οκτώβρης 1927). «Δημοκοπία, Αντίδραση, Παιδεία», *Αναγέννηση, Μηνιαίο Περιοδικό*, χρονιά Β΄, φυλλάδιο 2^ο, Αθήνα: Α.Ι. Ράλλης και Σία:49-53.
- Γληνός Δ.Α. (Νοέμβρης 1927). «Για να κατανοούμε την εποχή μας», *Αναγέννηση, Μηνιαίο Περιοδικό*, χρονιά Β΄, φυλλάδιο 3^ο, Αθήνα: Α.Ι. Ράλλης και Σία:97-99.
- Γληνός Δ. (1929). «Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια. Α΄. Η νέα παράσταση μιας παλιάς κωμωδίας», *Ακρόπολις 9.6.1929*, Αθήνα.
- Γληνός Δ. (1929). «Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια. Β΄. Μία μικρή προεισαγωγή», *Ακρόπολις 10.6.1929*, Αθήνα.
- Γληνός Δ. (1929). «Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια. Γ΄. Η σημερινή στιγμή», *Ακρόπολις 11.6.1929*, Αθήνα.
- Γληνός Δ. (1929). «Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια. Δ΄. Η αφιλοσόφητη φιλοσοφία της ελληνικής παιδείας», *Ακρόπολις 12.6.1929*, Αθήνα.
- Γληνός Δ. (1929). «Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια. Ε΄. Το λαϊκό σχολείο που δεν δημιουργείται», *Ακρόπολις 13.6.1929*, Αθήνα.

- Γληνός Δ. (1929). «Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια. ΣΤ΄. Οι αγράμματοι που μένουν αγράμματοι», *Ακρόπολις 14.6.1929*, Αθήναι.
- Γληνός Δ. (1929). «Τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια. Η΄. Ο μονομερής κλασικισμός που θεριεύει», *Ακρόπολις 16.6.1929*, Αθήναι.
- Γληνός Δ. (1972). *Εκλεκτές σελίδες*, τ.3^{ος}, Αθήνα: Στοχαστής.
- Γληνός, Δ. (1983). *Άπαντα Τόμος Α΄: 1898-1910*, (εισαγωγή, επιμέλεια Φίλιππος Ηλιού). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Γληνός, Δ. (1983). *Άπαντα Τόμος Β΄: 1898-1910*, (εισαγωγή, επιμέλεια Φίλιππος Ηλιού). Αθήνα: Θεμέλιο
- Γούναρη Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.). (2010), *Κριτική Παιδαγωγική: Μία Συλλογή Κειμένων*, εκδ., Αθήνα: Gutenberg.
- Γρηγοριάδου Δ. (2016). *Ο κοινωνικός δημοτικισμός μέσα από τα έργα του Δημήτρη Γληνού*, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή.
- Γρόλλιος Γ & Κάσκαρης Ι. (1997). «Εκπαιδευτική πολιτική, ‘μεταμοντέρνο’ και ‘κριτική παιδαγωγική’. Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και ‘τα όπλα της κριτικής’», *Ουτοπία*, 25: 110-118.
- Δερτιλής Γ.Β. & Κωστής Κ. (1991). *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Δεσποτίδου Π. (2013). *Κριτική διδακτική των κοινωνικών επιστημών. Μία διδακτική πρόταση*, Πτυχιακή Εργασία, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Δημαράς Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Το Ανακοπτόμενο Άλμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημαράς Α. (επιμ.) (2017). *Η Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης και Γλώσσας: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ.1^{ος}, Αθήνα: Το Βήμα.

- Δημαράς Κ.Θ. (2002). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, τ.2^{ος}, σειρά: «Νεοελληνικά Μελετήματα», Αθήνα: Ερμής.
- Εγκυκλοπαίδεια *Πάπυρος Larousse Britannica*, τ.14^{ος}, στο λήμμα Γκαίτε, σ.445-455, Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος.
- Ζάχος Δ.Θ. (2013). *Αυταρχισμός και δημοκρατία στο σχολείο και στη σχολική τάξη: Ριζοσπαστική Παιδαγωγική και Σχολικές Πρακτικές*, Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Εκπαίδευση και δια Βίου Μάθηση.
- Ζήσης Θεόδωρος Ν. (1997). *Επιστημονική Τεχνογραφία: Πώς γράφεται μία επιστημονική εργασία*, (επιμ. Χρ. Αραμπατζής & Α. Καραμανίδου), Θεσσαλονίκη: Βρυέννιος.
- Ζούζουλα Ελ. & Θεριανός Κ. (2004). «Δημήτρης Γληνός. Ο αγωνιστής δάσκαλος, ο ριζοσπάστης παιδαγωγός», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχ.60-61, Αθήνα.
- Ηλιού Φ. (επ.). (1983). *Γληνού Άπαντα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ηλιού Φ. (2003). *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ.2^{ος}, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεογιάννη Π. (2010). «Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1911-1924)», στο (υπεύθ. έκδ. Κ.Γ. Ναυρίδης και Δ. Ματθαίου), *Δελτίο Εκπαιδευτικής Αρθρογραφίας Ιανουάριος-Δεκέμβριος 2009*, τεύχ. 34-35, Αθήνα σ.7-9.
- Ιακώβου Β. (2008). *Η Σχολή της Φρανκφούρτης και η Νεωτερικότητα*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ιωσηφίδης Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.
- Κακαβάνης Η. (2009). «Η ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου», *Θέματα Παιδείας*, τεύχ.35-36, Αθήνα.
- Καλογρίδη Σ. (2010). «Η συμβολή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων», σ.127-160, στο Βεργίδης Δ. & Κόκκος Αλ. (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Καραβίας Στ. (επιμ. εκδ). (χ.χ.). *Παγκόσμιος Ιστορία*, τ.2^{ος}, Αθήνα: Ελευθερουδάκη-Νίκα.
- Καρακατσάνης, Π. (2015). *Φιλοσοφία της Παιδείας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Καρασιώτου Β. (2016). *Η συμβολή της τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συγκριτική μελέτη της σκέψης του Καστοριάδη και των θέσεων της Σχολής της Φραγκφούρτης*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αθήνα: ΕΑΠ.
- Καραφύλλης Α.Τ. (2013). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Αθήνα: Κριτική.
- Κασιούρας Δ., Δάγκας Γ., Μερακλής Α. και συν. (1997). *Δημήτρης Γληνός ο πνευματικός ταγός. Πρακτικά του συμποσίου για τα πενήντα χρόνια από το θάνατό του: Αφιερώνεται στα 80χρονα του ΚΚΕ*. Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών. Τμήμα Εκπαιδευτικών Προβλημάτων. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Κάτσικας Χ. & Θεριανός Κ.Ν. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κιμουρτζής Π.Γ. (1994). *Η ιστορία της εκπαίδευσης μέσα από την ιστορία της παιδείας*, Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών/ΕΙΕ.
- Κιτρομηλίδης Π.Μ. (1984). *Οι φάσεις της πολιτικής σκέψης του Α. Κοραή: Πρόταση ερμηνείας*, σελ.102-112. Δημερίδα με θέμα: «Διήμερο Κοραή, 29 και 30 Απριλίου 1983: Προσεγγίσεις στη γλωσσική θεωρία, τη σκέψη και το έργο του Κοραή», Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Κιτρομηλίδης Π.Μ. (1991). «Ιδεολογικά ρεύματα και πολιτικά αιτήματα κατά τον ελληνικό 19^ο αιώνα», στο Δερτιλής Γ.Β. & Κωστής Κ., *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας*, Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.
- Κιτρομηλίδης Π.Μ. (1996). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός: Οι πολιτικές και κοινωνικές ιδέες* (μτφ. Στέλλα Νικολούδη), Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Κογκούλη Π.Ι. (2007). *Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σχολική πράξη*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

- Κοπάντης Α. (2011). *Η Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Θεσσαλονίκη: Φίλοι του Τεχνικού Μουσείου Θεσσαλονίκης.
- Κοραής Α. (1986). *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς, και η αυτοβιογραφία του*, (πρόλογος Κ.Θ. Δημαρά), Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Κουσουλάς Φ. (2008). Δυναμική προσέγγιση της σχολικής μονάδας ως χώρου εργασίας, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* 58:273-296.
- Λιάκος Αν. (2001). «Εξ ελληνικής εις την ημών κοινήν γλώσσαν», στον τόμο που εξέδωσε το «Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας» με τίτλο *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας, Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*, (επιμ. Α.Φ. Χριστίδης), Θεσσαλονίκη 2001: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Λιολιόπουλος Θ. (2004). *Ο εγκέφαλος και η ανάπτυξη του παιδιού. Οι νευροεπιστήμες και η κινητική, συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού*, Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκδόσεων ΤΕΙΘ.
- ΟΛΜΕ, (2004). *Δημήτρης Γληνός: Η επικαιρότητα της σκέψης και το έργο του*, Ημερίδα με αφορμή τα 61 χρόνια από το θάνατο του μεγάλου δασκάλου, ριζοσπάστη παιδαγωγού και συνεπή αγωνιστή, Αθήνα.
- Μαυροσκούφης Δημήτρης Κ., «Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μορφωτικό αγαθό ή εκπαιδευτικό αδιέξοδο;», *Φιλολογος*, τευχ. 108, Θεσσαλονίκη 2002.
- Μέγας Α.Ε. (1997). *Ιστορία του Γλωσσικού Ζητήματος*, τ.1^{ος}, Αθήνα: Δωδώνη.
- Μελετιάδης, Χ. (1989). *Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μπαγιώνας Α., Παπά Ε., Αργυριάδης, Α. και συν. (1985). *Δημήτρης Γληνός: 100 χρόνια από τη γέννησή του: Επιστημονικό διήμερο του Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών, 1 και 2 Δεκέμβρη 1982*, Φορέας: Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

- Μπαμπινιώτης Γ. (1925). *Ιστορία του Γλωσσικού Ζητήματος: Μέρος Α΄, Αιώνες Γλωσσικών Αλλοιώσεων ήτοι πρώτοι αρχαί και πορεία της γραφόμενης νεοελληνικής γλώσσας (300π.Χ.-1750μ.Χ.)*, Αθήναι: Α.Γ. Μέγα, «Εστία», Ι. Κολλάρος.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1985). *Συνοπτική Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα.
- Μπέλλα, Μ. (2011). *Η Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή του Δημήτρη Γληνού (1921-1923) και η Εκπαίδευση των Γυναικών στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή εργασία, Αθήνα: ΠΤΔΕ Παν/μιο Αθηνών.
- Μπέτσας Γ. & Χαραλάμπους Δ. (χ.χ.). «Είμεθα οι μόνοι θεματοφύλακες και κλειδοκράτορες των προγονικών κειμηλίων». *Οι φοιτητές στην υπηρεσία της γλωσσικής καθαρότητας (1901)*, διαθέσιμο στο <http://impetsas.weebly.com/uploads/5/3/7/8/5378040/.pdf>, ανάκτηση 3.1.2018.
- Μπέτσας Γ., Χαραλάμπους Δ. & Αμαραντίδου Κ. (2011). «Τα πρώτα αναγνωστικά βιβλία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1917-1920 και η αξιολόγησή τους από τους εκπαιδευτικούς» *Επιστήμες Αγωγής*, 2:175-176.
- Νικολάου Ν. (1984). *Η ιπποκρατική φιλολογία και ο Κοραΐς*, Δημερίδα με θέμα: «Διήμερο Κοραΐ, 29 και 30 Απριλίου 1983: Προσεγγίσεις στη γλωσσική θεωρία, τη σκέψη και το έργο του Κοραΐ», Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Νούτσος Μπ. (2007). «Γληνός Δημήτρης», σ.246-249, στο *Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Larousse Britannica*, τ.15^{ος}, Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος.
- Ντόρου Ν. (Ιούλης – Αύγουστος 1928). «Ο Δον Κιχώτης Δάσκαλος», *Σχολική Πράξη, Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, (Διευθυντής Δ. Γληνός), φυλλάδιο 11^ο και 12^ο, Αθήνα.
- Παλούκης Κ. (2003). *Τα Ευαγγελικά, η έκρηξη που συντάραξε την Αθήνα του 1901*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας.
- Παπαγεωργίου Π. (1960). *Η μορφή του Γληνού*. Αθήνα: Προμηθεύς.

- Παπαδιαμάντης Αλ. (1988). *Άπαντα*, τ.2^{ος} κριτική έκδοση Ν.Δ. Τριανταφυλλόπουλου, Αθήνα: Δομός.
- Παπανούτσος Ε. (1984). *Αλέξανδρος Δελμούζος: Η ζωή του – επιλογή από το έργο του*, Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.
- Πολίτης Λ. (2003). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Προοδευτική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών. (1993). *Δημήτρης Γληνός, ο μεγάλος δάσκαλος*, Αθήνα.
- Ρουσόπουλος Γ. (2010). *Ο Κύκλος της Βιέννης. Η επιστημονική κοσμοαντίληψη*, Αθήνα: Οκτώ.
- Σιπητάνου Αθ.Α. (2011). *Πάολο Φρέϊρε 1921-1997. Η εκπαίδευση ενηλίκων ως πράξη απελευθέρωσης*, τ.59^{ος}, σειρά: «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.
- Σκουβαράς Β. (1965). *Ανέκδοτα Αντικοραϊκά Κείμενα: Έρανος εις Αδαμάντιον Κοραήν*, Αθήνα.
- Σκρέττας Ν. (2008). *Η θεία ευχαριστία και τα προνόμια της Κυριακής κατά τη διδασκαλία των Κολλυβάδων*, Θεσσαλονίκη: Μυγδονία.
- Σμυρναίος Α.Λ. & Χατζηγέλεκας Δ. (2014). Στέφανος Κομμητάς (1762-1830): ένας φιλόπονος χειρώνακτας της προνεωτερικότητας, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο 10,11,12 Οκτωβρίου 2014, Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σμυρναίος Α.Λ. & Σακκής Δ.Α. (2014). Ως εραστής του ‘θειοτάτου χρήματος’: Ο Στέφανος Κομμητάς αυτοβιογραφούμενος, σ.105-128, *Πρακτικά του Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου (Αλμυρός-Βόλος, 18-19 Οκτωβρίου 2013) και του Ευρωπαϊκού Συνεδρίου (Βουδαπέστη, 14 Απριλίου 2014)*, με θέμα: «Η ζωή και το έργο του λογίου και παιδαγωγού Στεφάνου Κομμητά, (Κωφοί Αλμυρού 1762-Πέστη, 1830)», (Αντώνιος Σμυρναίος & Απόστολος Βαρόπουλος επιμ.), Αθήνα:

Εξωραϊστικός και Εκπολιτιστικός Σύλλογος Κωφών Αλμυρού ‘ο Στέφανος Κομμητάς’.

Σπυράκη Τ. (2003). *Δημήτρης Γληνός, ο μεταρρυθμιστής της εκπαίδευσης και ο στοχαστής*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σχινά Κ. (2014). *Η αυτοβιογραφία ενός ανθρωπιστή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τερζής Ν.Π. (2008). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και ‘μελέτες περίπτωσης’*, τ.22^{ος}, σειρά: «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.

Τζήκα Δ. (2011). *Αριστερά και εκπαίδευση 1941-1949: Θεωρητικές απόψεις και εκπαιδευτική δράση*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή.

Τομπαΐδης Δ. (1992). *Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας*, σειρά: «Ελληνική γλώσσα, Γλωσσολογία», τ.1^{ος}, Αθήνα: Βάνιας.

Τσαλαγιώργου Ε.Ι. (2005). «Εμπλεκόμενες δυναμικές στην εισαγωγή και εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών της Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μία ερευνητική ματιά», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ.39^ο, Αθήνα :152-167.

Τσαλαγιώργου Ε.Ι. (2015). *Εκπαιδευτική Πολιτική, Σύγχρονες Τάσεις*, Φλώρινα.

Τσοπανάκης Α.Γ. (1983). «Η γλωσσική θεωρία του Κοραή και η γλώσσα του», *Νέα Εστία*, 114(1355), Αθήνα.

Τσουρέκης Δ.Γ. (2019). *Σύγχρονη Παιδαγωγική: Παιδαγωγικές τάσεις από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι σήμερα*, Αθήνα.

Φράγκος Χ.Π. (1994). *Ψυχοπαιδαγωγική, Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, σειρά: «Παιδαγωγική», Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη Α. (2000). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι, άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Αθήνα: Κέδρος.

- Φρέιρε Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφ. Γιάννης Κρητικός), (εισαγωγή στην ελληνική έκδοση: Θεόφραστος Γέρου «Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα»), σειρά: «Προβλήματα του Καιρού μας», Αθήνα: Ράππα.
- Χαραλάμπους Δ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Χρονοπούλου Α. (2006). *Βλέποντας τον Γληνό μέσα από τη ματιά του για τον Ψυχάρη*, Αθήνα.
- Ψαρίδου Λ. (2000). *Η εκπαίδευση κατά το Δημήτρη Γληνό*, Πτυχιακή Εργασία, Θράκη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, Τομέας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Adrados F.R. (2003). *Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας, από τις απαρχές ως τις μέρες μας*, (μτφ. Alicia Villar Lecumberri, επιμ. Γ. Αναστασίου & Χ. Χαραλαμπίκη), Αθήνα: Παπαδήμας.
- Baron R.A., Branscombe N.R. & Byrne D. (2012). *Κοινωνική Ψυχολογία*, (μτφ. Ε. Μπελεζίνη, επιμέλεια Α. Γιώτσα), Αθήνα: Ίων.
- Beaton R. (1996). *Εισαγωγή στη Νεότερη Ελληνική Λογοτεχνία*, (μτφ. Ε. Ζούργου & Μ. Σπανάκη), Αθήνα: Νεφέλη.
- Belacchi C. & Farina E. (2012). «Feeling and thinking about others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/ hostile preschoolers», *Aggressive Behavior*, 38(2):150-165.
- Bell J. (1997) *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (μτφ. Ρήγα), Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coombs, P.H. (1989). "Formal and Nonformal Education: Future Strategies", in Titmus C. (ed.). *Lifelong Education for Adults: International Handbook*, Oxford, New York: Pergamon Press.

- Dickinson D.K. & Tabors P.O. (eds) (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, Baltimore: Brookes Publishing.
- Duhoux Y. (1983). *Introduction aux Dialectes Grecs Anciens*, France, Cabay: Lounain-la- Neuve.
- Eliou, M. (2000). «Dimitri Glinos (1882-1943)», *Prospects* XXIII:3-4, στο: www.ibe.unesco.org.
- Elliott S.N., Kratochwill T.R., Littlefield C.J. & Travers J.F. (³2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*, (μτφ. Μαρία Σόλμαν και Φρόσω Καλύβα, επιμ. Αγγελική Λεονταρή και Έφη Συγκολλίτου), Αθήνα: Gutenberg.
- Ellsworth E. (Aug 1989). “Why Doesn’t This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy”, *Harvard Educational Review*, 59(3), ProQuest Central: 297-324.
- Entwistle H. (1978). “Antonio Gramsci and the School as Hegemonic”, *Educational Theory*, 28(1): 23-33.
- Freire P. (²1972). *Cultural Action for Freedom*, Baltimore: Penguin publications.
- Freire P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, USA: Seabury Press.
- Freire P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, (επιμέλεια-θεώρηση-πρόλογος στην ελληνική έκδοση Τ. Λιάμπας), Αθήνα: Επίκεντρο.
- Fromm, E. (1975). *Η εικόνα του ανθρώπου στο Μαρξ*, (μτφ. Λεωνίδας Καρατζάς), Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Giroux H.A. (1980). “Antonio Gramsci: conservative schooling for radical politics”, Review Symposium. *British Journal of Sociology of Education*, 1(3): 307-314.
- Giroux H.A. (1983). “Critical Theory and Schooling: Implications for the Development of a Radical Pedagogy”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 3(2), Routledge Taylor & Francis Group: 1-21.

- Hicks D. (2004). Radical Education, in Ward S. (ed.), *Educational Studies: A Student Guide*, Routledge Falmer: 1-10.
- Hoare Q. (1980). Antonio Gramsci: conservative schooling for radical politics, Review Symposium. *British Journal of Sociology of Education*, 1(3): 320-325.
- Holly D. (1980). Antonio Gramsci: conservative schooling for radical politics, Review Symposium. *British Journal of Sociology of Education*, 1(3): 315-319.
- Iliadou-Tachou S. & Mpetsas I. (2014). "Education for Excellence and Leadership in Greece. The 'National School of Anavryta' from a Historical Perspective", *MENON: Journal of Educational Research*, 3, abstract.
- Johnston B., (1999), "Putting Critical Pedagogy in Its Place: A Personal Account", *TESOL Quarterly*, 33(3): 557-565.
- Liston D.P. (1986). "On Facts and Values: An Analysis of Radical Curriculum Studies", *Educational Theory*, 36(2), Board of Trustees of the University of Illinois: 137-152.
- Lund D.E. (2006). "Critical Notice. Power Plays: Problems with Empowerment in a Critical Pedagogy", *Interchange*, 36(3), Springer: 331-336.
- Lynd R. (1967), "History as Private Enterprise" in Zinn H.: *The Critical Spirit Essays in Honor of Herbert Marcuse*, (eds. Kurt H. Wolff & Barrington Moore), Boston, USA.
- Mayo P. (2002). Antonio Gramsci and Paulo Freire. Some Connections and Contrasts. in Encyclopaideia. Rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione, (Torres Carlos Alberto & Noguera Pedro eds.), *Social Justice Education for Teachers*, 17:77-110.
- McLaren P. (1989). *Life in Schools, an Introduction to a Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York: Longman.
- Mialaret G. (2011). *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης: Αδημοσίευτα και δημοσιευμένα κείμενα*, (επιμ. Π. Καλογιαννάκη & Κ. Καρράς, μτφ. Μ. Μαλαφέκα), Αθήνα: Gutenberg.

- Mühlbauer K.R. (1985). *Κοινωνικοποίηση, θεωρία και έρευνα*, (μτφ. Δ. Δημοκίδης), τ.13^{ος}, σειρά «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.
- Paine Ch. (1989) “Relativism, Radical Pedagogy and the Ideology of Paralysis”, *College English*, 51(6); National Council of Teachers of English: 557-570.
- Plumb J.H. (1977). *Ο θάνατος του παρελθόντος* (μτφ. Αλ. Κιουπκιόλης), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rasis, Sp. (1980). *Demetres Glenos and Educational Demoticism in Greece*. Διδακτορική διατριβή, Urbana, Illinois, USA.
- Rotolo V. (1984). Η γλωσσική θεωρία του Κοραή: Ιδεολογικές ρίζες και ψυχολογικά κίνητρα, *Διημερίδα με θέμα: «Διήμερο Κοραή, 29 και 30 Απριλίου 1983: Προσεγγίσεις στη γλωσσική θεωρία, τη σκέψη και το έργο του Κοραή»*, Αθήνα, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.: 45-58.
- Swain Simon, (1996). *Hellenism and Empire, Language, Classicism, and Power in the Greek World AD50-250*, New York 1996 Oxford, Clarendon Press Oxford & University Press Inc.
- Schmitt R. (1977). *Einführung in die griechischen Dialekte*, Darmstadt, Deutschland: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Smyth J. (1989). “A Critical pedagogy of classroom practice”, *Journal of Curriculum Studies*, 21(6): 483-502.
- UNESCO. (1979). *Le droit de l' enfant al' education*.
- Wordpress.com. (2012). *Σχολή της Φρανκφούρτης και κριτική θεωρία*, διαθέσιμο στο <https://sciencearchives.wordpress.com/2012/05/20>.
- <http://efimeris.nlg.gr/ns/pdfwin.asp?c=65&dc=23&db=7&da=1917>.

Νομολογία

N.4379/1964 ΦΕΚ 182/Α/1964.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΙΚΟΝΑ Ι

Η επίμαχη δημοσίευση της μετάφρασης των Ευαγγελίων στη Δημοτική στην εφημερίδα *Ακρόπολις*



Πηγή: <http://rethemnosnews.gr/2014/02/1>.

ΕΙΚΟΝΑ IV

Η έκταση των Ευαγγελικών επεισοδίων πρώτο θέμα στον ελληνικό και ξένο τύπο



ΕΙΚΟΝΑ V

Γκραβούρα από τα αιματηρά επεισόδια



Πηγή: <http://www.mixanitouxronou.gr/i-ematires-diadilosis-ton-fiton-kata-metafrasis-ton-evangelion-sti-dimotiki-glossa-erixan-tin-kivernisi-ke-anagkasan-ton-archiepiskopo-se-paretisi/>

ΕΙΚΟΝΑ VI

Σπάνια φωτογραφία από τη συγκέντρωση λίγο πριν τα «Ευαγγελικά»



Πηγή: <http://www.mixanitouxronou.gr/i-emaites-diadilosis-ton-fititon-kata-metafrasis-ton-evangelion-sti-dimotiki-glossa-erixan-tin-kivernisi-ke-anagkasan-ton-archiepiskopo-se-paretisi/>

ΕΙΚΟΝΑ VII

Κυρίαρχη μορφή της Σχολής της Φρανκφούρτης ο Max Horkheimer



Πηγή: <http://et-in-arcadia-ego8.webnode.gr>.

ΕΙΚΟΝΑ ΙΙΧ

Οι πρώτοι φοιτητές της Σχολής της Φρανκφούρτης



Πηγή: <http://et-in-arcadia-ego8.webnode.gr>