

## Οι σχολικές κοινότητες του Μεσοπολέμου ως «τόποι» δημοκρατίας και ανάπτυξης κριτικής σκέψης

**Βασίλης Α. Φούκας**

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

vfoukas@edlit.auth.gr

### Περίληψη

Στις αρχές του 20ού αιώνα, στις Η.Π.Α. και στην Ευρώπη, το σχολείο αρχίζει, σταδιακά, να αποτελεί «τόπο» κοινοτικής ζωής, δημοκρατίας και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και να στοχεύει στη μάθηση μέσω της εμπειρίας, του βιώματος και του πειράματος. Στο πλαίσιο αυτό, γίνονται πολλές προσπάθειες αναφορικά με την καθιέρωση των σχολικών κοινοτήτων, αν και δεν παρατηρείται ούτε ενιαία αντίληψη μεταξύ των παιδαγωγών για τον θεσμό ούτε νοηματοδοτείται, από το σύνολο των παιδαγωγών, με τον ίδιο τρόπο. Στην Ελλάδα, ο θεσμός της σχολικής κοινότητας προωθείται με τη δημοσίευση μεταφρασμένων έργων ξένων παιδαγωγών, με τη μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ιδρύματα του εξωτερικού (κυρίως στη Γερμανία) και με την εκπαίδευση και μετεκπαίδευση σε ελληνικά ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Υπό τις επιδράσεις αυτές, κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, γίνονται συγκεκριμένες προσπάθειες «εισαγωγής» του θεσμού στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Μέσης Εκπαίδευσης. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να φέρει στο φως ορισμένες –λιγότερο γνωστές αλλά, εξίσου, σημαντικές για τη διάχυση του θεσμού– προσπάθειες από «αφανείς» εκπαιδευτικούς της πράξης, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Μέσης Εκπαίδευσης.

**Λέξεις - κλειδιά:** σχολική κοινότητα, Μεσοπόλεμος, κριτική σκέψη.

### 1. Εισαγωγή

Στο τέλος του 19ου και στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, εμφανίζεται διεθνώς το νέο σχολείο, στο πλαίσιο του κινήματος της Νέας Αγωγής, με διάφορες μορφές και εκφάνσεις (Δημαράς, 1985, σ. λστ'-ξζ'; Φούκας, 2020, σσ.207-256). Πρόκειται για το σχολείο του μέλλοντος –με όρους Kerschensteiner– το οποίο μεταξύ άλλων θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή και τη μαθήτριά και στοχεύει στην παροχή δικαιωμάτων και στην καλλιέργεια κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων. Το νέο σχολείο είναι ένα δημοκρατικό σχολείο. Σε ένα τέτοιο, λοιπόν, σχολείο θα πρέπει να επικρατούν δύο, τουλάχιστον, βασικές αρχές: η αρχή της δημιουργίας δημοκρατικών δομών και διαδικασιών (π.χ. πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών, μαθητριών και γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, σχολική ζωή, αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων κ.λπ.) και η αρχή της δημιουργίας δημοκρατικού Αναλυτικού Προγράμματος (π.χ. συνεργασία, συμμετοχή, τρόπος λήψης αποφάσεων, αποδοχή του άλλου, κριτική σκέψη, αφαιρετική ικανότητα κ.λπ.). Υπό το πρίσμα αυτό, και τις δύο αρχές καλύπτει ο θεσμός των σχολικών κοινοτήτων.

Στην παρούσα εργασία, επιχειρώ να απαντήσω σε τέσσερα ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα θεωρητικά ερείσματα αυτής της προσπάθειας και πώς επηρεάζουν το ελληνικό σχολείο;
2. Πότε, από ποιους και σε ποια ιδρύματα εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών υιοθετήθηκε και «εφαρμόστηκε» ο θεσμός στην Ελλάδα;
3. Ποιοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Μέσης Εκπαίδευσης και με ποιον τρόπο «εφάρμοσαν» τον θεσμό κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου;
4. Η ίδρυση σχολικής κοινότητας είναι παιδαγωγικώς ορθή;

## 2. Τα θεωρητικά ερείσματα και η πρόσληψή τους στην ελληνική εκπαίδευση

Στις αρχές του 20ού αιώνα, στην Ευρώπη, γίνονται, ασφαλώς, πολλές προσπάθειες αναφορικά με την καθιέρωση των σχολικών κοινοτήτων, αν και δεν παρατηρείται ενιαία αντίληψη για τον θεσμό της σχολικής κοινότητας ούτε νοηματοδοτείται ο θεσμός από το σύνολο των παιδαγωγών με τον ίδιο τρόπο (Κοντομήτρος, 2006, σσ.530-531). Δεν θα αναφερθώ αναλυτικά στις πρώτες εφαρμογές του θεσμού διεθνώς (πρβλ. Παπαμαύρου, 1927: 117-123), καθώς είναι, εν πολλοίς, γνωστές και καταγεγραμμένες στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Επισημαίνω, μόνο, πέντε βασικές, οι οποίες επηρεάζουν –άμεσα ή έμμεσα– την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα:

Στις Η.Π.Α., ο John Dewey (1859-1952), θεμελιωτής του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, θεωρεί πως το σχολείο πρέπει να είναι ένας *χώρος κοινοτικής ζωής* που να στοχεύει στη μάθηση μέσω του πειράματος αντίθετα με το παραδοσιακό σχολείο, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής ακούει τον δάσκαλο και υπακούει σε αυτόν. Στόχος της εκπαίδευσης αυτής πρέπει να είναι αυτό που θέλει ο πιο συνετός γονιός για το παιδί του, αυτό και η κοινωνία, να προσπαθεί να πετύχει, για όλα τα παιδιά της μέσω του εκπαιδευτικού της συστήματος. Έτσι, ο δάσκαλος αποτελεί μέλος της κοινότητας και παύει να χειραγωγεί και να επιβάλλει ιδέες και στάσεις στους μαθητές και στις μαθήτριές του. Δίνεται, πλέον, ελευθερία στα παιδιά να ενεργήσουν και να εκφραστούν και η εκπαίδευση πλησιάζει πιο κοντά στις ζωές των μαθητών και των μαθητριών (Dewey, 1982, σσ.29-30). Σημειώνουμε ότι τα βιβλία του Dewey επηρεάζουν τον Γερμανό παιδαγωγό Georg Kerschensteiner (1854-1932) (1926, σσ.7-8), μεταφράζονται στα ελληνικά<sup>13</sup>, ενώ, σε Πανεπιστήμια των Η.Π.Α., μετεκπαιδεύονται Έλληνες δάσκαλοι και παιδαγωγοί.<sup>14</sup>

Στην Ελλάδα, το ζήτημα της μαθητικής κοινότητας και, συνεκδοχικά, της αυτοδιοίκησης, προωθείται με τη δημοσίευση (1916) από τον Δημήτριο Γεωργακάκι της μετάφρασης του έργου του Georg Kerschensteiner *Έννοια του σχολείου εργασίας ή το σχολείον του μέλλοντος*, το οποίο στη Γερμανία είχε, ήδη, γνωρίσει τρίτη έκδοση (Παπανούτσος, 1984<sup>2</sup>, σσ.81-82). Ο Γεωργακάκις στην εικοσιεπτασέλιδη εισαγωγή που προτάσσει, θεωρεί αναγκαίο να γίνουν ορισμένες μεταρρυθμίσεις στα ελληνικά σχολεία, με βάση το πνεύμα του Σχολείου Εργασίας, «*όπως εγχυθή νέα ζωή εις ταύτα*» (Kerschensteiner, 1916, σσ.25). Σημειώνει, μάλιστα, χαρακτηριστικά: «*[...] Το Σχολείον εργασίας σκοπόν έχει να καταστήση τον μαθητήν, διά της ευρυτάτης ασκήσεως της αυτενεργείας του, εν παντί αυτοτελή και να προπαρασκευάση αυτόν χρήσιμον μέλος της τε κοινωνίας, εις την οποίαν ούτος θα ζήση και θα δράση και της όλης ανθρωπότητος [...]* Διά τούτο προσέτι το Σχολείον εργασίας αποδίδει μεγίστην σημασίαν εις τε την αυτοδιοίκησιν των μαθητών και εις τον θεσμό των συνεργατικών κοινοτήτων, ως αρίστων μέσων διαπαιδαγωγήσεως των μαθητών και προπαρασκευής αυτών διά τον εις την πραγματικήν κοινωνίαν αρμονικόν και καρποφόρον βίον [...]» (Kerschensteiner, 1916, σσ.25-27). Τις μεταρρυθμίσεις αυτές τις διακρίνει σε εσωτερικές και εξωτερικές. Στις εσωτερικές, οι οποίες κατά την άποψή του

<sup>13</sup> Το 1924 *Τα σχολεία εργασίας*, μετάφραση Μ. Γ. Μιχαηλίδης, το 1926 *Το σχολείο και το παιδί*, μετάφραση Κ. Σωτηρίου και το 1930 *Πώς σκεπτόμεθα*, μετάφραση Γ. Κατσαμάς.

<sup>14</sup> Χαρακτηριστικό για το θέμα μας παράδειγμα αποτελεί ο Γεώργιος Σακελλαρίου, ο οποίος σπουδάζει για ένα εξάμηνο στο Πανεπιστήμιο του Princeton και ασκήθηκε πρακτικά στο Ψυχολογικό Εργαστήριο του ίδιου Πανεπιστημίου. Στη Ν. Υόρκη, για τρία χρόνια, σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Columbia και στην Ανώτατη Παιδαγωγική Σχολή του ίδιου. Το 1922, ανακηρύχθηκε Master of Arts του Columbia και, το 1923, πήρε δίπλωμα ψυχολόγου από το ίδιο Πανεπιστήμιο. Βλ. Φούκας, 2016, σσ.139-153, 263-267 και 499-500.

εξαρτώνται, κυρίως, από τους δασκάλους και «δεν έχουν ανάγκη ούτε δαπανών ούτε νόμων και διαταγμάτων» (Kerscheneiner, 1916, σ.25) εντάσσει και την «[...] εισαγωγή όπου και εφ' όσον είναι δυνατόν παρ' ημίν του συστήματος της αυτοδιοικήσεως των μαθητών υπό την αυστηράν, εννοείται, πάντοτε επίβλεψιν των διευθυνόντων τα Σχολεία και των διδασκάλων [...]» (Kerscheneiner, 1916, σσ.25-26). Οι απόψεις του Kerscheneiner γίνονται ευρύτερα γνωστές στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Ο Δελμούζος, μάλιστα, συστήνει τα δύο παραπάνω βιβλία, ως βασικά βοηθήματα, στους φοιτητές και στις φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης και τα περιλαμβάνει στην εξεταστέα ύλη των μαθημάτων του (Φούκας, 2016, σσ. 295-298).

Το έργο του Ελβετού δασκάλου C. Burkhardt, για τον οποίο δεν έχουμε περισσότερες πληροφορίες, μεταφράζεται το 1922 από τον Σπυρίδωνα Καλλιάφα (1885-1964), διευθυντή του Μαράσλειου Διδασκαλείου και, αργότερα, διάδοχο του Νικόλαου Εξαρχόπουλου στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών (Νικολοπούλου, 2011, σσ.575-579), και επανεκδίδεται, σε συντομότερη μορφή (Burkhardt, 1926<sup>2</sup>, σ.5), από τον ίδιο το 1926. Ο μεταφραστής έρχεται σε επαφή με το έργο του Ελβετού δασκάλου, προφανώς, κατά τη διάρκεια των σπουδών του στη Ζυρίχη (1916-1919). Είναι χαρακτηριστικό ότι όσες προσπάθειες γίνονται την περίοδο του Μεσοπολέμου, με σκοπό την καθιέρωση μαθητικών κοινοτήτων στα ελληνικά σχολεία στηρίζονται –σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό– στη συγκεκριμένη μετάφραση του Καλλιάφα.<sup>15</sup>

Εργασίες αναφορικά με το παιδαγωγικό έργο του Γερμανού παιδαγωγού Hermann Lietz (1868-1919) δημοσιεύει, αρχικά, ο Αλέξανδρος Δελμούζος (1914) και, στη συνέχεια, ο Μιχάλης Παπαμαύρου (1920 και 1922) στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, στις οποίες

<sup>15</sup> Ενδεικτικά, αλλά χαρακτηριστικά, είναι τα παρακάτω παραδείγματα: (α) Ο φιλόλογος Ανδρέας Παπαθεοδώρου σημειώνει: «Την πρώτη απόπειρα να εφαρμόσω το θεσμό αυτό των μαθητικών κοινοτήτων την έκαμα στη Βέροια το 1924· νεώτερος ακόμα τότε, ενθουσιασμένος από τις νέες ιδέες, άπειρος καθολοκληρίαν, εφωδιασμένος μονάχα με τον Burkhardt, με ένα ουκάζιο μετέβαλα από τη μια μέρα στην άλλη την τάξη μου σε κοινότητα· ευτυχώς όμως που δεν προχώρησα παρέκει, να της δώσω κάθε ελευθερία, ώστε κατώρθωσα κατόπιν να πισοστρίψω εύκολα, γιατί την άλλη μέρα αμέσως «κοινοτικώ δικαίω» εζήτησαν τα παιδιά να αντικατασταθή ο επιμελητής που είχα βάλει εγώ, γιατί ήταν αυστηρός. Φυσικά δεν το έκαμα, έπαψα να μιλώ για κοινότητα, ξαναγύρισα στο πρώην καθεστώς. Εδοκίμασα έτσι μία αποτυχία, αποτυχία όμως οπωσδήποτε ωφέλιμη, γιατί μ' έμαθε να βάλω νερό στο κρασί μου [...]» (πρβλ. Παπαθεοδώρου, 1931, σ. 22). (β) Ο φιλόλογος Αντώνιος Αντωνάκος στο Αίγιο γράφει: «[...] Ο εισηγητής είχε υπ' όψει του όλα τα παιδαγωγικά βιβλία, που πραγματεύονται (στην ελληνική γλώσσα) το ζήτημα τούτο, ιδίως όμως, του Wyneken, του Δελμούζου και του Burkhardt [...]» (πρβλ. Αντωνάκος, 1931, σ. 235). (γ) Η φιλόλογος Σταματία Πατρικίου-Βαλαγιάννη τονίζει ότι: «[...] έγινε γνωστός ο θεσμός σ' όλους μας από το 1922, όταν μετέφρασε ο τότε διευθυντής του Μαράσλειου Σπ. Καλλιάφας από το Γερμανικό το βιβλίο το επιγραφόμενο Η ζωή μαθητικής Κοινότητας [...]» (πρβλ. Πράξις Θ', 21-11-1927, σ. 20). (δ) Ο παιδαγωγός Μιχάλης Παπαμαύρου, σαρκάζοντας κατά κάποιον τρόπο τους εκπαιδευτικούς, επισημαίνει: «[...] Η σχολική Κοινότητα δε μεταφέρεται, δε μεταφυτεύεται, μα ριζοβολά και μεγαλώνει και καρποφορεί σύμφωνα με τις δικές της συνθήκες [...] Στο λάθος αυτό έπεσαν στα τελευταία δύο τρία χρόνια πολλοί δάσκαλοι και καθηγητές, που, σπρωγμένοι από τον ενθουσιασμό τους και την αγάπη τους για κάθε νέο στη δουλειά τους, μόλις έμαθαν πώς το Μαράσλειο στην Αθήνα μετατράπηκε σε σχολική Κοινότητα και μόλις διάβασαν τη μετάφραση της μελέτης του Burkhardt για την κοινοτική ζωή της τάξης, αποφάσισαν κι αυτοί να κάμουν Κοινότητα [...]» (πρβλ. Παπαμαύρου, 1927, σ. 4). Δικαιολογώντας τη δεύτερη έκδοση του βιβλίου σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα –μόλις τέσσερα χρόνια– ο Καλλιάφας σημειώνει: «Η ταχεία εξάντλησις της πρώτης εκδόσεως του παρόντος βιβλίου μαρτυρεί αψευδώς το διαφέρον των λειτουργών της εκπαιδεύσεως περί των σπουδαιών εκπαιδευτικών ζητημάτων, τα οποία από τινος χρόνου αναφέρονται και εις τον Ελλ. Εκπαιδευτικόν ορίζοντα. Η ιδέα της σχολικής κοινότητος διεδόθη ευρέως εις τον διδασκαλικόν κόσμον» (πρβλ. Burkhardt, 1926, σ. 3).

εκθέτουν τις εμπειρίες τους από τη σχολική ζωή στο Εξοχικό Παιδαγωγείο της Haubinda και τη σχολική κοινότητα που λειτουργεί εκεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Παπαμαύρου στην εργασία που εκδίδει το 1927, με τίτλο *Η σχολική κοινότητα*, αναφέρεται εκτενώς στο έργο του Γερμανού παιδαγωγού, το οποίο τον έχει εμφανώς, κατά τα λεγόμενά του, επηρεάσει (Παπαμαύρου, 1927, σ.6). Την ίδια χρονιά (1927), ο Παπαμαύρου μεταφράζει το έργο του Γερμανού παιδαγωγού και συνεργάτη του Η. Lietz, *Gustav Wyneken Σχολείο και Νεολαία*. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η εικοσαετής πορεία λειτουργίας της ελεύθερης σχολικής κοινότητας του Wickersdorf (1906-1926).

Στη δεύτερη επαυξημένη έκδοση της *Εισαγωγής εις την Παιδαγωγικήν*, το 1927, ο καθηγητής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Νικόλαος Εξαρχόπουλος, περιλαμβάνει, όπως ο ίδιος αναφέρει στο εξώφυλλο, «ίδιον τμήμα περί του Σχολείου Εργασίας» έκτασης περίπου 60 σελίδων (σε σύνολο 340 σελίδων). Σε χωριστό υποκεφάλαιο αναφέρεται στην οργάνωση των μαθητών σε σχολικές κοινότητες και στην αυτοδιοίκησή τους (σσ.329-335), παραπέμποντας σε δύο εργασίες: του Σπ. Καλλιόφα, *Ποίον πνεύμα οφείλει να διέπη την εκπαίδευσιν ημών* (1926) και του Νικ. Καραχρίστου, *Χαρακτήρ και σχολείον* (1926). Καμία αναφορά δεν γίνεται στα έργα των Δελμούζου και Παπαμαύρου. Η μικρή αυτή αναφορά στο έργο του Εξαρχόπουλου –από το 1913– είναι γνωστή στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να «εφαρμόσουν» τον θεσμό στη σχολική πράξη.

Από όσα προηγήθηκαν, γίνεται σαφές ότι στις αρχές του 20ού αιώνα η σχετική συζήτηση, όπως και οι αντίστοιχες «εφαρμογές» στον τομέα της σχολικής κοινότητας, επηρεάζονται, κυρίως, από τη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική στη Γερμανία (Δημαράς, 1986, σ.500). Υπό τις επιδράσεις αυτές, γίνονται οι πρώτες προσπάθειες εισαγωγής του θεσμού της σχολικής κοινότητας και της μαθητικής αυτοδιοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

*Πρώτη προσπάθεια:* Ο Αλέξανδρος Δελμούζος παρέχει ελάχιστες αλλά ουσιώδεις πληροφορίες για εφαρμογή ψηγμάτων κοινοτικής ζωής στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου (1908-1911) (Δελμούζος, 1914, σσ.245-246).

*Δεύτερη προσπάθεια:* Ο Γεώργιος Σακελλαρίου (1888-1964), δάσκαλος στο 10<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Πειραιά, επηρεασμένος από παλαιότερο δημοσίευμα της εφημερίδας *Ακρόπολις* (Απρίλιος, 1910) αλλά και από την εργασία του Δελμούζου στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου, δημοσιεύει, το 1915, στην εφημερίδα *Ακρόπολις*, τις εντυπώσεις του από την «εφαρμογή» του θεσμού της μαθητικής αυτοδιοίκησης, που η εμφάνισή του, μάλιστα, συμπίπτει με «την νέαν πολιτειακήν της Ελλάδος διαίρεσιν εις κοινότητας» (Σακελλαρίου, 1915). Δηλώνει ότι η διάθεσή του αυτή ενισχύεται από τη μεγάλη επιτυχία του θεσμού σε χώρες, όπως η Αμερική, η Ελβετία, η Αυστρία και η Γερμανία. Ο Σακελλαρίου μάς πληροφορεί ότι εργάστηκε πειραματικά σε σχολεία για τρία χρόνια, εφαρμόζοντας τον θεσμό της αυτοδιοίκησης και ότι παρουσίασε την εργασία του στο Παιδαγωγικό Φροντιστήριο του Πανεπιστημίου Αθηνών την 22<sup>α</sup> και 29<sup>η</sup> Απριλίου του 1915, η οποία ετέθη υπόψη του καθηγητή Νικόλαου Εξαρχόπουλου, από τον οποίο «επηνέθη και εκρίθη εν γένει ως αρίστη» (Σακελλαρίου, 1915).

*Τρίτη προσπάθεια:* Στην προσπάθεια εξάπλωσης και γενίκευσης του θεσμού σε όλα τα δημοτικά σχολεία συμβάλλουν Τα *Ψηλά Βουνά*.<sup>16</sup> Οι είκοσι έξι μικροί ήρωες/μαθητές/εξερευνητές της τελευταίας τάξης του ελληνικού σχολείου σκιαγραφούν την απαρχή της

<sup>16</sup> Πρόκειται για το σχολικό βιβλίο της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου, το οποίο εκδίδεται το 1918· είναι γραμμένο από τον λογοτέχνη Ζαχαρία Παπαντωνίου, γεννημένο το 1877 στο Καρπενήσι, με τις παρατηρήσεις των υπολοίπων μελών της Συντακτικής Επιτροπής, των: Δημοσθένη Ανδρεάδη, Αλέξανδρου Δελμούζου, Παύλου Νιρβάνα και Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Την εικονογράφηση είχε αναλάβει ο Πέτρος Ρούμπος σε σχέδια του Ζαχαρία Παπαντωνίου.

δημιουργίας μαθητικής κοινότητας στα βουνά της Ευρυτανίας. Εκεί, στο φυσικό περιβάλλον, δημιουργούν μια κοινότητα που εξυμνεί την αυτοαγωγή και το ομαδικό πνεύμα, την αλληλεγγύη και τον αλληλοσεβασμό, τη συνεργασία και την αλληλοεκτίμηση και καλλιεργεί κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, όπως η ανάληψη ευθυνών, η συνεργασία, η κοινωνικότητα, η φιλία, η αλληλοκατανόηση, η ενσυναίσθηση, η ελεύθερη έκφραση απόψεων και η δημοκρατική λήψη αποφάσεων. Το συγκεκριμένο αναγνωστικό της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου στοχεύει στη διεύρυνση του θεσμού σε όλα τα σχολεία με την εισαγωγή στη δημοτική εκπαίδευση του πνεύματος του φιλελευθερισμού, του εκδημοκρατισμού, της δράσης και της λειτουργικότητας των γνώσεων.

### 3. Σχολικές κοινότητες σε ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Οι πρώτες σχολικές κοινότητες στην Ελλάδα λειτουργούν σε ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και είναι αποτέλεσμα βιώματος, και, στο σύνολό τους, είναι γνωστές – επομένως, δεν θα αναφερθώ αναλυτικά στην «εφαρμογή» τους. Επισημαίνω, μόνο, ορισμένα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα.

Η πιο γνωστή και, ίσως, η πιο συστηματική «εφαρμογή» του θεσμού στην Ελλάδα κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου επιχειρείται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο της Αθήνας (1923-1926) από τον Αλέξανδρο Δελμούζο και τον Μιχάλη Παπαμαύρου, οι οποίοι εφαρμόζουν από κοινού τις αρχές του Σχολείου Εργασίας και οργανώνουν σχολική κοινότητα, τονίζοντας τη σημασία που έχει για τη σχολική ζωή το κοινοτικό σύστημα, το οποίο διαμορφώνει κοινωνικές αρετές. Τα σχετικά με την «οικοδόμηση» και τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας στο Μαράσλειο παρουσιάζονται εκτενώς στο έργο του Δελμούζου, *Οι πρώτες προσπάθειες έγιναν στο Μαράσλειο το 1923-1926* (Δελμούζος, 1929, σ. 133-304). Για τη σημασία της εισαγωγής του θεσμού στο Μαράσλειο Διδασκαλείο είναι χαρακτηριστική η άποψη του Παπαμαύρου, ο οποίος θεωρεί ότι η σχολική κοινότητα μαζί με την εισαγωγή της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας ήταν οι μόνες σοβαρές μεταρρυθμίσεις, που σημάδεψαν τη λειτουργία του κατά την προαναφερθείσα περίοδο (Παπαμαύρου, 1930). Ο Παπαμαύρου θεωρεί την κοινότητα αυτή προσαρμογή, όχι αντιγραφή ή μίμηση, στις ελληνικές συνθήκες της κοινότητας της Haubinda. Ο Δελμούζος, αναφορικά με την πορεία εφαρμογής του θεσμού, σημειώνει: «[...] Πηγαίναμε βήμα το βήμα, μα πατούσαμε στερεά. Συχνά, το άκουγα πώς διστάζω περισσότερο απ' ό,τι πρέπει. Καταλάβαινα την ανυπομονησία και δικαιολογούσα τον πόθο να βοηθήσωμε για να πάρη γρήγορα κάποια μορφή ό,τι ήταν ακόμα άμορφο. Μα η μορφή έπρεπε νάρθη από μέσα, με δούλεμα ψυχικό. Κι αυτό δε γίνεται από τη μια μέρα στην άλλη [...]» (Δελμούζος, 1929, σ. 256).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η καθιέρωση της σχολικής κοινότητας στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927-1930) από τον Μίλτο Κουντουρά (1889-1940). Στις λεπτομέρειές της παρουσιάζεται αναλυτικά στη δίτομη εργασία του Δημαρά *Κλείστε τα σχολεία*. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, επισημαίνουμε επιγραμματικά ότι: (α) ο θεσμός της πρωινής προσευχής, σύμφωνα με τον Κουντουρά «έχει σκοπό να δώσει στα παιδιά υποσυνείδητα την έννοια της συσσωμάτωσης σε μια ιδέα του έργου και του προορισμού μας» (Δημαράς, 1985, σ.148), (β) οι συγκεντρώσεις της Πέμπτης, οι οποίες αποτελούν την «*ψυχή του Διδασκαλείου*», κατά τον Κουντουρά, και γίνονταν στο μέσο της εβδομάδας, γιατί η μέρα αυτή ήταν για εκείνον «*κέντρο και κορύφωμα*» όλης της εργασίας του σχολείου, ήταν «*η ιερότερη στιγμή*» στη ζωή του Διδασκαλείου (Δημαράς, 1985, σσ. 150-151). (γ) Ο Κουντουράς διαπιστώνει και αποδέχεται ότι το νέο σχολείο θα πρέπει να είναι σχολείο δράσης. Γι' αυτό και το μήνυμά του είναι: «*Κλείστε τα Σχολεία να φτιάσουμε καινούργια!*». Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν οι ομαδικές εργασίες και ο θεσμός

της κοινότητας (Δημαράς, 1985, σ.144). Αποτιμώντας την προσπάθεια του Κουντουρά στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης, ο Δελμούζος αναφέρει: «[...] Μέσα σε μια ατμόσφαιρα εξυψωτική το κάθε παιδί ζούσε τη δική του ατομικότητα, και όλα μαζί δούλευαν εντατικά με συνειδητό σκοπό όχι να περάσουν όπως όπως, παρά να μορφωθούν όσο γίνεται καλύτερα, για να μπορέσουν αργότερα να καλυτερέψουν και τους άλλους. Κι εδώ ελεύθερη ατομική και ομαδική εργασία των παιδιών, ελεύθερη συζήτηση, συγκεντρώσεις όλου του σχολείου, δουλειά στο περιβάλλον, γιορτές σαν κορύφωμα όλης της σχολικής εργασίας και ζωής και στο βάθος η προσπάθεια να θεμελιωθή η μόρφωση των παιδιών απάνω σε δικά μας γνήσια ψυχικά θεμέλια [...]» (Δελμούζος, 1958, σ.100).

Για τον Μιχάλη Παπαμαύρου (1890-1962), υποδιευθυντή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο (1923-1926) και διευθυντή στο Διδασκαλείο Λαμίας (1928-1933), το σχολείο θα πρέπει να πάψει να υπηρετεί τις κοινωνικές ανισότητες και να αποβλέπει στη μόρφωση, διαπαιδαγώγηση και διδασκαλία ενός ομαδικού –και όχι ατομικού και ανταγωνιστικού– τύπου ανθρώπου, ενός κριτικού, ενεργού υποκειμένου, δημιουργού της ιστορίας του. Στο πλαίσιο αυτό, ο μεταφραστής των έργων του Wyneken,<sup>17</sup> ο καθηγητής στη Haubinda και ο συγγραφέας του βιβλίου *Η Σχολική Κοινότητα* (1927) οργανώνει την κοινοτική ζωή στο Διδασκαλείο Λαμίας. Κατά τον Παπαμαύρου, απαιτούνται αρετές, όπως αλληλεγγύη, κοινωνικό συναίσθημα, αίσθημα ευθύνης και καθήκοντος και αίσθημα δικαίου απέναντι στους συνανθρώπους. Όλα αυτά τα εξασφαλίζει στην κοινωνία το σχολείο, ως ύψιστος μορφωτικός παράγοντας, ανώτερος ακόμα και από την οικογένεια. Ωστόσο, όλα τα παραπάνω δεν επιτυγχάνονται με τη διδασκαλία, δεν είναι πράγματα που πρέπει το παιδί να μάθει, αλλά πρέπει να τα ζήσει. Έτσι, το σχολείο πρέπει να μετατραπεί σε μικρή κοινωνία, σε σχολική κοινότητα, η οποία θα λειτουργεί στη βάση γενικών παιδαγωγικών αρχών, όπως: ανάπτυξη πλούσιας και πολύπλευρης παιδικής ζωής, ελευθερία με περιορισμούς, συνύπαρξη ατομικότητας και ομαδικότητας, αρχή της αυτενέργειας (Wyneken, 1927, σσ. 16, 20-21, 29, 34-42).

Ο Θεόδωρος Κάστανος (1888-1932) εφαρμόζει τις αρχές του Σχολείου Εργασίας στα Διδασκαλεία [Καστοριάς (1926), Καρπενησίου (1927), Φλώρινας (1929)], τα οποία διευθύνει. Την παιδαγωγική του θεωρία και τις «εφαρμογές» της, τις δημοσιεύει στο βιβλίο *Το Σχολείο Εργασίας στη θεωρία και στην πράξη*, στο οποίο συζητά νέους τρόπους διάρθρωσης και λειτουργίας των σχολικών χώρων, προκειμένου να ευνοείται η αδέσμευτη έκφραση του παιδιού. Το βιβλίο γνώρισε, μέσα σε δύο χρόνια, δύο εκδόσεις (Κάστανος, 1929, σ.62). Κατά τον Κάστανος (1929, σσ.65-66), το παιδί στο σχολείο εργασίας μαθαίνει «[...] το συναίσθημα της ευθύνης και τη συνείδηση στο καθήκον [...]» και ο μοναδικός και καλύτερος τρόπος για να το πετύχει αυτό είναι η δημιουργία «συνεργαζομένων κοινοτήτων». Η δημιουργία τέτοιων κοινοτήτων «στην αρχή πρέπει να είναι μικρές, με λίγα μέλη, και που μπορούν να γίνουν πυκνότερες σιγά σιγά, όσο συνειθίζουν τα παιδιά στην κοινή εργασία, ώπου στο τέλος σχηματιστή μια κοινότητα εργασίας από όλα τα παιδιά της τάξης [...]» (Κάστανος, 1929, σ.16).

Οργάνωση μαθητικής κοινότητας επιχειρείται και στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών (στο εξής Π.Σ.Π.Α.) (1929-1933) με εμπνευστές τον επόπτη του καθηγητή Παιδαγωγικής Νικόλαο Εξαρχόπουλο, τον διευθυντή του Γεώργιο Παλαιολόγο και

<sup>17</sup> Ο Παπαμαύρου μεταφράζει στα ελληνικά το 1927 το έργο του G. Wyneken *Σχολείο και Νεολαία*. Ο G. Wyneken μαζί με τον P. Geheeb είναι εισηγητής της *Ελεύθερης Σχολικής Κοινότητας*, στην οποία μαθητές και εκπαιδευτικοί επιδίδονται σε δημιουργικές δραστηριότητες στην προσπάθειά τους να θεμελιώσουν μια νέα κουλτούρα. Βλ. Wyneken, 1927, σ. 5. Ιδιαίτερη αναφορά στη σχολική κοινότητα γίνεται στις σελίδες 90-107.

τον καθηγητή Δημήτριο Τσίριμπα<sup>18</sup> (Τσίριμπας, 1933, σ.173). Ο Εξαρχόπουλος, μάλιστα, το 1930, προτρέπει τους εκπαιδευτικούς του Π.Σ.Π.Α.: «[...] *Εκάστη των τάξεων δέον να συγκροτηθή εις ιδίαν αυτοδιοικουμένην κοινότητα, όλαι δ' ομού ν' αποτελέσωσι μέλη ευρυτέρας κοινότητος, συσταθησομένης εν τω μέλλοντι και η οποία θα περιλαμβάνη τους μαθητάς πασών των τάξεων [...]*» (*Η λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου*, 1933, σσ.189-190). Ο Παλαιολόγος (1926, σ.144) από την άλλη, διατυπώνοντας ορισμένες επιφυλάξεις, θέτει αυστηρά όρια και περιορισμούς στις νέες τάξεις, αφού ο ίδιος πιστεύει ότι η κοινωνία των παιδιών δεν μπορεί ποτέ να μετατραπεί σε πραγματική κοινωνία ενηλίκων και το σχολείο, παρά το γεγονός ότι είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας της αγωγής, δεν μπορεί ποτέ να επιδρά μόνο του, χωρίς να υφίσταται τις επιδράσεις της υπόλοιπης κοινωνίας. Έτσι, προκρίνει τα «παραδείγματα» των αμερικανικών σχολείων, των οποίων οι μαθητικές κοινότητες δεν εκφράζουν ανατρεπτικό πνεύμα, αλλά αποσκοπούν στον εθισμό των μαθητών στην τάξη, στην αυτοδιοίκηση και στην έμπνευση του συναισθήματος ευθύνης.

Πιο ρηξικέλευθη είναι η προσπάθεια την οποία αναλαμβάνει ο Δελμούζος στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1934-1937;). Μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες, τις οποίες εφαρμόζει σε αυτό είναι η καθιέρωση των παιδαγωγικών συνεδριών (Βαρμάζης, 1980, σσ.25-33; Τερζής, 2006<sup>2</sup>, σσ.256-328; Βαρμάζης, 2007, σσ.255-261; Φούκας, 2016, σσ.325-336), στις οποίες αναπτύσσονται ζητήματα, τα οποία αφορούν στον σκοπό της αγωγής, στους σκοπούς ίδρυσης και λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων, στις γενικές παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να τα διέπουν, στη μέθοδο διδασκαλίας, στον ρόλο του δασκάλου και στη σημασία της σχολικής ζωής. Κατά τον Δελμούζο, μάθηση χωρίς αυτενέργεια δεν είναι δυνατόν να νοηθεί και να ολοκληρωθεί. Για τον λόγο αυτόν, η αρχή της αυτενέργειας αφορά τόσο στο μαθητή όσο και στον δάσκαλο. Η αυτενέργεια των μαθητών συνδέεται άμεσα με την έννοια της αυτοδιοίκησης και αυτή, με τη σειρά της, ταυτίζεται με την ελευθερία των παιδιών. Απαραίτητη προϋπόθεση, επομένως, για να πετύχει το σχολείο στην αποστολή του είναι η πλούσια σχολική ζωή, η οποία πρέπει να έχει ως κέντρο της τον μαθητή. Δεν αρκεί να γνωρίζει μόνον ο μαθητής ή να σκέφτεται πρέπει να μάθει να εφαρμόζει, να δρα.

Αυτή η δράση εξασφαλίζεται με τη σχολική ζωή, η οποία, όμως, έχει κανόνες, όρια και περιορισμούς. Έτσι, η σχολική ζωή συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και στη δημιουργία εξωσχολικών συνθηκών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ο ίδιος, μάλιστα, σημειώνει ότι η σχολική ζωή δίνει τη δυνατότητα ατομικής και ομαδικής δράσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του δασκάλου θα γίνεται όλο και πιο διακριτικός. Ο δάσκαλος - αυθεντία, ο δάσκαλος - παντογνώστης δίνει τη θέση του στον δάσκαλο - παρατηρητή, στον δάσκαλο - οδηγό. Ο Δελμούζος, τέλος, αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον ρόλο και την αξία της τιμωρίας ή της πειθαρχίας των μαθητών. Η πειθαρχία των μαθητών πηγάζει, πιστεύει, από την εσωτερική ανάγκη του μαθητή και από τον βαθμό ικανοποίησης της ανάγκης αυτής από τον δάσκαλο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Υπό το πρίσμα αυτό, οι τιμωρίες στους μαθητές περιορίζονται στο ελάχιστο και η εκπαιδευτική διαδικασία προχωρά απρόσκοπτα και δημιουργικά για όλους.

<sup>18</sup> Ο Τσίριμπας το 1950 δημοσιεύει την εργασία του *Η αυτοδιοίκησης και αι μαθητικά κοινότητα εν τοις σχολείοις της στοιχειώδους και μέσης εκπαιδύσεως εν θεωρία και εφαρμογή μετά 9 ολοσέλιδων εικόνων*, Αθήνα: Τύποις Χ. Συνοδινού.

#### 4. Ενδεικτικά παραδείγματα «εφαρμογής» του θεσμού από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Μέσης Εκπαίδευσης

Αναφορικά με την «εφαρμογή» και την αποτίμηση του θεσμού της σχολικής κοινότητας από «αφανείς» εκπαιδευτικούς της πράξης, εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας σε επτά ενδεικτικά – και πάντως όχι εξαντλητικά– παραδείγματα από την Πρωτοβάθμια και τη Μέση Εκπαίδευση (βλ. επίσης Φούκας, 2018, σσ.251-276).

Ο δάσκαλος και, αργότερα, επιθεωρητής, Τζάνος Τσαγκιάς<sup>19</sup>, μεταφράζει πρώτος το βιβλίο του C. Freinet, *Όχι πια αναγνωστικά - Το τυπογραφείο στο Δημοτικό Σχολείο* (1933), με πρόλογο του ίδιου του Freinet, με τον οποίο έχει αλληλογραφία (Freinet, [χ.χ.], σ.8). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, εστιάζουμε στην εφαρμογή του θεσμού της αυτοδιοίκησης από τον ίδιο στο διτάξιο πλήρες δημοτικό σχολείο Ατσιποπούλου Ρεθύμνης την περίοδο 1923-1924. Αφόρμηση αποτέλεσε ο προβληματισμός του για την αυστηρότητα του σχολείου και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ([Τσαγκιάς], 1 Μαρτίου 1926, σ. β'). Ο Τσαγκιάς, μετά από την εφαρμογή του θεσμού, από τον Οκτώβριο του 1923 έως τον Μάιο του 1924, καταλήγει ότι: «[...] η αυτοδιοίκησης δεν είναι δυνατόν να εφαρμοσθή παρά εις τας ανωτέρας μόνον τάξεις των δημοτικών σχολείων το πολύ από της 4ης και γενικώς εις την μέσιν εκπαίδευσιν, αφού, όμως, και οι των κατωτέρω τάξεων εξοικειωθούν και παρασκευασθούν εις την απλήν και στοιχειώδη υποταγήν και όχι την τρομοκρατίαν [...] Ούτω πως η αυτοδιοίκησης καλώς εφαρμοζομένη θα γίνη το μέσον, δι' ού οι μέλλοντες πολίται θα γνωρίσουν τα καθήκοντα και δικαιώματά των, προ παντός τα πρώτα δι' ών θα ριζωθή εις τας τρυφεράς ψυχάς η ευσυνείδητος πίστις προς το κοινόν, όπως λέγει ο Ελβετός Burkhard, η οποία προπαρασκευάζει προς την φιλοπατρίαν [...]» ([Τσαγκιάς], 15 Ιουνίου 1926, σ. β' και [Τσαγκιάς], 1 Ιουλίου 1926, σ. β').

Για τον δάσκαλο Ευστάθιο Αθανασιάδη (1888-1978),<sup>20</sup> ο οποίος δίδαξε στο δημοτικό σχολείο στην Καστανιά Βέροιας, από το 1923 έως το 1953, έχουμε μια πληρέστερη εικόνα του έργου του, καθώς συνέδεσε –κι αυτός– την τεχνική της αλληλογραφίας του Freinet με τη μαθητική κοινότητα των παιδιών, οδηγώντας την παιδαγωγική του στην αυτοδιαχείριση, στους συνεταιρισμούς και στην άμεση δημοκρατία των παιδιών. Βασικές αρχές της αυτοδιοίκησης του σχολείου του ήταν η ισότητα, η ελευθερία και η απονομή δικαιοσύνης (Αθανασιάδης, 1979, σσ.348, 351, 356).

Ο Αθανάσιος Ρέλιας, δάσκαλος και, αργότερα, επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων, «εφαρμόζει» τον θεσμό των μαθητικών κοινοτήτων στο δεύτερο μεικτό δημοτικό σχολείο Αλεξανδρούπολης την περίοδο 1927-1928 (Ρέλιας, 1930, σ.7). Αναφορικά με τις σχολικές κοινότητες σημειώνει ότι τις θεωρεί κατάλληλες, διότι στο πλαίσιό τους αναπτύσσονται ομαδικές σχέσεις, καλλιεργούνται κοινωνικά συναισθήματα, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνίας, καλλιεργείται η αυτενέργεια, η ελευθερία και η κριτική σκέψη των μαθητών και των μαθητριών. Ο Ρέλιας, ωστόσο, δεν διστάζει να επισημάνει και αρνητικά σημεία από την εφαρμογή του θεσμού (Ρέλιας, 1930, σ.123).

Ο φιλόλογος Ανδρέας Παπαθεοδώρου,<sup>21</sup> ο οποίος φοιτά στην Παιδαγωγική Ακαδημία επί Γληνού (το 1926) (Παπαθεοδώρου, 1931, σ.28) θέτει καίρια ζητήματα αναφορικά με την

<sup>19</sup> Ευχαριστώ θερμά τη συνάδελφο καθηγήτρια Δέσποινα Καρακατσάνη και την δρ. Παυλίνα Νικολοπούλου για τις πληροφορίες και το υλικό που μου παραχώρησαν, καθώς ετοιμάζεται σχετική εργασία.

<sup>20</sup> Ο δάσκαλος Ευστ. Αθανασιάδης παρακινείται, όπως ο ίδιος σημειώνει, να εφαρμόσει τον θεσμό από τον επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων Βέροιας, Πατίστα. Ο ίδιος διαβάζει, επιπλέον, το βιβλίο του Kerschensteiner, *Το Σχολείον του μέλλοντος* και το βιβλίο του Δελμούζου, *Δημοτικισμός και Παιδεία*, 1926. Βλ. Αθανασιάδης, 1979, σ. 347-348 και Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980, σ. 315.

<sup>21</sup> Ο Ανδρέας Παπαθεοδώρου διδάσκει στη Βέροια (1924), στη Δημητσάνα (1925) και στο Β' Γυμνάσιο Τριπόλεως (1926-1929).



υλοποίηση του θεσμού των μαθητικών ή σχολικών κοινοτήτων (Παπαθεοδώρου, 1931, σ. 7). Ο ίδιος αναφέρεται στην πρώτη του αποτυχημένη προσπάθεια εφαρμογής του θεσμού, θεωρώντας ότι αυτή η πρώιμη προσπάθεια τον βοήθησε, στη συνέχεια, να βελτιωθεί και να αποδώσει περισσότερο στις επόμενες εφαρμογές που επιδίωξε (Παπαθεοδώρου, 1931, σ. 22). Ο Παπαθεοδώρου (1931, σσ.106, 108) αναγνωρίζει, ασφαλώς, αρκετά θετικά στοιχεία στον θεσμό. Αποτιμώντας, ωστόσο, την προσπάθειά του και κάνοντας την αυτοκριτική του σημειώνει με παρρησία: *«[...] Ας έχουμε πάντα υπ' όψει μας, πως τέλεια επιτυχία, σε όλους τους επιδιωκόμενους σκοπούς, δεν μπορεί νάχη κανείς ποτέ· τέλεια αυτοδιοίκηση, χωρίς την παραμικρή επέμβαση του καθηγητή, δεν θα κατορθωθεί ποτέ· είναι κάτι τι το ιδανικό. Δεν έφτασα στο αξιοζήλευτο σημείο που θα μου επέτρεπε να ειπώ «το έργο μου ετελείωσε», αλλά εκαλλιεργήθη το έδαφος, ώστε να κάνη ευπρόσδεκτο κάθε αγαθό σπέρμα [...]*» (Παπαθεοδώρου, 1931, σ.103).

Το 1927, ο Σύλλογος των καθηγητών του Γυμνασίου θηλέων Θεσσαλονίκης αποφασίζει τη σύνταξη Κανονισμού λειτουργίας Σχολικής Κοινότητας. Την εισήγηση κάνει η καθηγήτρια Σταματία Πατρικίου-Βαλαγιάννη. Όπως πληροφορούμαστε από το πρακτικό του σχολείου, από το 1924 έως το 1927, εφαρμόζεται στο Γυμνάσιο θηλέων Θεσσαλονίκης ο θεσμός της σχολικής κοινότητας με καλά αποτελέσματα (Πράξις Θ', 21-11-1927, σ.22). Η Βαλαγιάννη στην εισήγησή της αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία και, εκκινώντας από την άποψη του Binet ότι *«το σχολείο είναι προπαρασκευή στον εν τη κοινωνία βίον»*, επισημαίνει ότι *«[...] πρέπει ο μαθητής να συνηθίση στην αναγνώρισι καθηκόντων και δικαιωμάτων απέναντι των ομοίων του [...]*» και προς τον σκοπό αυτόν καλύτερος τρόπος είναι η αυτοδιοίκηση (Πράξις Θ', 21-11-1927, σ.21). Στον κανονισμό, τον οποίο υποβάλλει η Βαλαγιάννη και εγκρίνεται από τον σύλλογο των καθηγητών, δεν γίνεται καμία αναφορά σε επιβολή ποινών από τις μαθήτριες ούτε λόγος περί δικαστηρίων. Η ίδια, μάλιστα, εξηγεί ότι *«Το τοιούτον εθεώρητι επικίνδυνον και διά την τάξιν του σχολείου αλλά και διά τας μεταξύ των μαθητριών σχέσεις, αι οποίαι πρέπει να είναι όσο το δυνατόν αδελφικώτεροι [...]*». (Πράξις Θ', 21-11-1927, σ.24).

Ο φιλόλογος Αντώνιος Αντωνάκος, ο οποίος την περίοδο 1924-1926 φοιτά στην Παιδαγωγική Ακαδημία (Αντωνάκος, 1929, σ.3), θαυμαστής του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και των αρχών του Σχολείου Εργασίας, αφού χαρακτηρίζει *«σχολική επανάσταση»* (Αντωνάκος, 1931, σ.5) την εισαγωγή του νέου σχολείου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, υιοθετεί τον θεσμό των σχολικών κοινοτήτων και επιχειρεί να τον «εφαρμόσει» στο Γυμνάσιο Αιγίου (1930-1931). Θα πρέπει, ασφαλώς, να σημειώσουμε ότι ο ίδιος διαφοροποιείται στην ορολογία που χρησιμοποιεί, κάνοντας λόγο όχι για *«μαθητικές κοινότητες»*, αλλά για *«μαθητική κοινωνία»* (Αντωνάκος, 1931, σ.9). Αποτιμά θετικά τον θεσμό, όχι μόνον για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αλλά ευρύτερα για την κοινωνία, την πατρίδα και την ανθρωπότητα (Αντωνάκος, 1931, σσ.227-228). Βιβλιοκρισία δημοσιεύεται στο *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.* (1932, σ.427) μεταξύ των οποίων σημειώνεται: *«[...] Δεν παραθέτει θεωρίες ξένες, αδοκίμαστες και αμφίβολης αξίας. Εκθέτει χωρίς θεωρητικό στόμφο τον τρόπο της σχολικής ζωής ενός Γυμνασίου, που εργάζεται σαν σχολείο ζωής και όχι σαν σχολείο «ξηρών γνώσεων» [...] Κι αν έχει κανείς να διαφωνήσει σε μερικά σημεία, δεν μπορεί, όμως, να μην ομολογήσει πως το βιβλίο αυτό είναι χρησιμώτατο για τους νέους προπάντων, που θέλουν να εργαστούν και να κάμουν το Σχολείο τους Παράδεισο Ζωής και όχι Παντοπωλείο σοφίας».*

Η καθηγήτρια του Αρσάκειου Αθηνών, Αννέτα Ι. Δοανίδου, «εφαρμόζει» τον θεσμό στην Α' τάξη του 6τάξιου Γυμνασίου και στην Α' τάξη του 5τάξιου Διδασκαλείου τη σχολική χρονιά 1930-1931. Από το αναλυτικό ημερολόγιο που δημοσιεύει στο *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.* (Οκτώβριος 1931, σσ.59-67 και Νοέμβριος 1931, σσ.118-127) διαπιστώνουμε τις επιδράσεις

που δέχτηκε –κυρίως από τον επόπτη των σχολείων του Αρσάκειου, Σπ. Καλλιόφα– τις δυσκολίες που αντιμετώπισε και τα βήματα που ακολούθησε.

### 5. Επιλογικά: Παιδαγωγική ορθότητα του θεσμού

Ο θεσμός της σχολικής κοινότητας –με ό,τι αυτή συνεπάγεται– ελευθερώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες από τα δεσμά του παραδοσιακού σχολείου, τους οδηγεί να βιώσουν και να μάθουν, να αναζητήσουν τη γνώση, τους ανοίγει τα φτερά πέρα από την αυθεντία του σχολικού βιβλίου και του δασκάλου. Τα «παραδείγματα» στα οποία αναφέρθηκα, ενδεικτικά και όχι εξαντλητικά, αποδεικνύουν ότι ο θεσμός βρήκε έδαφος εφαρμογής, παρά τις ατέλειες και τις δυσκολίες που συνάντησε λόγω, κυρίως, έλλειψης σοβαρής μελέτης και κατάλληλου παιδαγωγικού οπλισμού των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν ή αποφάσισαν οικειοθελώς να τον υλοποιήσουν. Δεν απουσιάζουν, πάντως, και αξιόλογες προσπάθειες. Αρχίζει, σταδιακά, να γίνεται αντιληπτό ότι αυτός που αποφασίζει για θέματα που αφορούν την τάξη δεν είναι πια μόνο ο/η εκπαιδευτικός. Αυτός/αυτή συναποφασίζει με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους και αρμοδιότητες που σχετίζονται με την ομαλή λειτουργία της σχολικής ζωής και διαχειρίζονται καταστάσεις, χωρίς τη διαρκή επίβλεψη του/ της εκπαιδευτικού.

Στο ερώτημα, λοιπόν, αν η ίδρυση σχολικής κοινότητας είναι παιδαγωγικώς ορθή, καταφεύγω στην απάντηση ενός παιδαγωγού του Μεσοπολέμου, του Κώστα Σωτηρίου, ο οποίος απαντά, ασφαλώς, καταφατικά, αιτιολογώντας ότι με τον θεσμό των σχολικών κοινοτήτων: Αναπτύσσεται το κοινωνικό συναίσθημα, ασκείται η αλληλεγγύη, αναπτύσσεται η μαθητική φιλία και η αφοσίωση του ενός προς τον άλλον, καλλιεργείται το συναίσθημα της ευθύνης και οι μαθητές ζουν, κινούνται και ενεργούν, ως μέλη ζωντανά και ενεργά της μικρής τους κοινωνίας, καλλιεργείται η αυτενέργεια, συνθλίβεται ο δογματισμός, ο βερμπαλισμός και η αυθεντία του δασκάλου, που καταστρέφουν την περιέργεια και την αυθόρμητη εκδήλωση, στραγγαλίζουν κάθε πρωτοβουλία και στο σχολείο «βασιλεύει η νέκρα», προωθείται η διδασκαλία στην ύπαιθρο και η επαφή με τη φύση, αλλάζει ο σχολικός χώρος, καθώς το σχολείο δεν περιορίζεται, πλέον, στην αποπνικτική ατμόσφαιρα των τεσσάρων τοίχων. Τέλος, δημιουργείται αληθινή παιδική ζωή (Σωτηρίου, 1923, σσ.47-61). Οι σχολικές κοινότητες του Μεσοπολέμου, επομένως, καθίστανται «τόποι» δημοκρατίας και ανάπτυξης κριτικής σκέψης. Έχουν, ως αφετηρία, το παιδί (τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, την ψυχολογία του) και καταλήγουν στην ίδια του τη ζωή και στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Burkhardt, C. (1926). *Η ζωή μαθητικής κοινότητας* (2η έκδ., Μτφρ. Σπ. Καλλιόφας). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δ. και Π. Δημητράκου.
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία* (Μτφρ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Freinet, C. [χ.χ.]. *Όχι πια αναγνωστικά - Το τυπογραφείο στο Δημοτικό Σχολείο* (Μτφρ. - διασκευή Τζ. Τσαγκιάς). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Κοντομάρη.
- Kerschensteiner, G. (1916). *Έννοια του σχολείου εργασία ή το σχολείον του μέλλοντος* (Μτφρ. Δ. Μ. Γεωργακάκης). Αθήνα: Εκδότης Ι. Κολλάρος.
- Kerschensteiner, G. (1926). *Η έννοια της αγωγής του πολίτη* (Μτφρ. Ε. Κακούρος). Αθήνα: Ράλλης.
- Wynken, G. (1927). *Σχολείο και Νεολαία* (Μτφρ. Μ. Παπαμαύρου). Αθήνα: Εκδοτική Εταιρεία «Αθηνά».

- Αθανασιάδης, Ε. (1979). Η αυτοδιοίκηση στο σχολείο μου (1952). Στο: Ν. Μπαλής (Επιμ.). *Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας* (σσ.347-357). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αντωνάκος, Α. (1929). *Δυόμιση χρόνια δάσκαλος στο Μαρούσι*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος «Αθηνά» Α. Ι. Ράλλη.
- Αντωνάκος, Α. (1931). *Σχολείον της ζωής και μαθητική κοινωνία*. Αθήνα: Εκδ. Ι. Δ. Κολλάρος. Αρχείο Α΄ Γυμνασίου Θηλέων Θεσσαλονίκης. Πράξις Θ΄, 21-11-1927, σ. 20.
- Βαρμάζης, Ν. Δ. (1980). Ο Αλέξ. Δελμούζος και το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. *Νέα Παιδεία*, 1980(14), 25-33.
- Βαρμάζης, Ν. Δ. (2007). Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Η ίδρυση και η λειτουργία του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του Ελευθερίου Βενιζέλου. Στο: *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου, Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 255-261). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δελμούζος, Αλ. (1914). Τρία χρόνια δάσκαλος. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 4, 197-283.
- Δελμούζος, Αλ. (1929). *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου.
- Δελμούζος, Αλ. (1958). *Μελέτες και πάρεργα*. Τόμ. Α΄. Αθήνα: [χ.ε.].
- Δημαράς, Α. (Επιμ./σχόλια) (1985). *Κλείστε τα Σχολεία (Εκπαιδευτικά Άπαντα)*. Τόμ. Α΄. Αθήνα: Γνώση.
- Δημαράς, Α. (1986). Από τις σχολικές στις μαθητικές κοινότητες. Στο: *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου «Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας»* (τόμ. Β΄, σσ.497-501). Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν./ Γ.Γ.Ν.Γ.
- Δοανίδου, Α. (1931, Οκτώβριος). Μια σχολική κοινότης. *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 1931(64), 59-67.
- Δοανίδου, Α. (1931, Νοέμβριος). Μια σχολική κοινότης. *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 1931(65), 118-127.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1927). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν* (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδ. οίκος Δημητράκου.
- (1933). *Η λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου κατά τα έτη 1929-30 και 1930-31*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Κάστανος, Θ. (1929). *Το σχολείο εργασίας στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Τύποις Μ. Τριανταφύλλου & Σίας.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1980). *Η Νέα Αγωγή: Θεωρίες και Μέθοδοι*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Κοντομήτρος, Γ. (2006). *Η γερμανική μεταρρυθμιστική παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Βόλου.
- Νικολοπούλου, Π. (2011). Η θεωρητική θεμελίωση της Παιδαγωγικής, ως ανεξάρτητης επιστήμης στο λόγο των Παιδαγωγών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών (1947-1967). Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις* (τόμ. Β΄, σσ. 567-582). Αθήνα: Gutenberg.
- Ο. Μ. [Οικονόμου, Μ.] (1932, Μάιος). Βιβλιοκρισία. *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 1932(71), 427.
- Παλαιολόγος, Γ. (1926). *Η νέα δημοδιδασκαλική παιδεία εν Γερμανία και τα προβλήματα της συγχρόνου παιδαγωγικής*. Αθήνα: [χ.ε.].
- Παπαθεοδώρου, Α. (1931). *Από τη θεωρία στην πράξη (Η μαθητική κοινότητα στην εφαρμογή της)*. Τρίπολη: «Ο Πάπυρος».
- Παπαμαύρου, Μ. (1920). Ο Dr. Lietz και το έργο του. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 8(1-4), 103-115.

- Παπαμαύρου, Μ. (1922). Η ζωή της μαθητικής κοινότητας. Τρία παραδείγματα από τα εξοχικά παιδαγωγεία του Dr. Lietz. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 10(1-4), 227-233.
- Παπαμαύρου, Μ. (1927). *Η σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Παπαμαύρου, Μ. (1930). *Διδαχτικές Αρχές του Σχολείου Εργασίας: Είκοσι γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο*. Λαμία: Τύποις Κ. Ι. Μαυροειδή.
- Παπανούτσος, Ε. (1984). *Α. Δελμούζος. Η ζωή του. Επιλογή από το έργο του* (2η έκδ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Ρέλιας, Α. (1930). *Το εφηρμοσμένο σχολείο της εργασίας [βγαλμένο απ' τη ζωή των Ελληνοπαίδων]*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Σακελλαρίου, Γ. Θ. (1915, Ιούλιος 1). Μια σχολική επανάσταση: Η αυτοδιοίκηση των παιδών. *Ακρόπολις*, αρ. φύλ. 10.974, σ. 1.
- Σακελλαρίου, Γ. Θ. (1915, Ιούλιος 4). Μια σχολική επανάσταση: Η αυτοδιοίκηση των παιδών. *Ακρόπολις*, αρ. φύλ. 10.977, σ. 1.
- Σωτηρίου, Κ. Δ. (1923). *Τα Ψηλά Βουνά. Απάντηση στην Επιτροπή*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος «Αθηνά».
- Τερζής, Ν. (2006). *Η παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Δελμούζου: Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του* (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- [Τσαγκιάς, Τζ.] (1926, Μάρτιος 1). Εφαρμογή της αρχής της αυτοδιοικήσεως εις το πλήρες Δημ. Σχολείον Ατσιποπούλου. *Προμηθεύς ο Πυρφόρος*, Β(29), σ. β'.
- [Τσαγκιάς, Τζ.] (1926, Ιούνιος 15). Εφαρμογή της αρχής της αυτοδιοικήσεως εις το πλήρες Δημ. Σχολείον Ατσιποπούλου. *Προμηθεύς ο Πυρφόρος*, Β(36), σ. β'.
- [Τσαγκιάς, Τζ.] (1926, Ιούλιος 1). Εφαρμογή της αρχής της αυτοδιοικήσεως εις το πλήρες Δημ. Σχολείον Ατσιποπούλου. *Προμηθεύς ο Πυρφόρος*, Β(37), σ. β'.
- Τσίριμπας, Δ. (1933). Εφαρμογή του θεσμού της αυτοδιοικήσεως εν τω Πειραματικώ Σχολείω. Στο: *Η λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου κατά τα έτη 1929-30 και 1930-31* (σσ. 173-233). Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Φούκας, Β. Α. (2016). *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1940): Πρόσωπα και προγράμματα, πορεία και πρωτοπορία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Φούκας, Β. Α. (2018). Από τη μαθητική κοινότητα στα Ψηλά Βουνά στις σχολικές κοινότητες του Μεσοπολέμου. Στο: Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Δ. Μαυροσκούφης, Γ. Μπέτσας, Β. Φούκας, Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκατό χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917* (σσ. 251-276). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Φούκας, Β. Α. (2020). *Το ταξίδεμα των παιδαγωγικών ιδεών: Διαδρομές και σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης (17ος – 20ός αιώνας)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.