

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/337154172>

Δελμούζος, Γληνός, Εξαρχόπουλος, Κουντουράς. Μια σύντομη κριτική παρουσίαση.

Article · November 2019

CITATIONS

0

READS

207

1 author:



Georgios Iseris

University of Ioannina

20 PUBLICATIONS 3 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Κοινοτική Διερμηνεία στην Ελλάδα - CiGreece [View project](#)



DIDI Legal interpreting in Greece [View project](#)

Δελμούζος, Γληνός, Εξαρχόπουλος, Κουντουράς

Μια σύντομη κριτική παρουσίαση

Γεώργιος Ίσερης

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Στα πλαίσια αυτού του άρθρου επιχειρείται ένας σύντομος κριτικός σχολιασμός των απόψεων, όπως αυτές διαφαίνονται από τα κείμενα, των παιδαγωγών Α. Δελμούζου, Δ. Γληνού, Ν. Εξαρχόπουλου και Μ. Κουντουρά. Επειδή η βιογραφική παρουσίαση των παιδαγωγών θα επιβάρυνε ανώφελα μια τέτοια εργασία, κρίνω σκόπιμο να παραλείψω μια τέτοιου είδους παρουσίαση. Στο μέτρο πάντως που κάτι τέτοιο θα απαιτηθεί από τις περιστάσεις και τη πορεία της εργασίας θα προσπαθήσω να μην παρατηρηθούν κενά ικανά να προκαλέσουν εμπόδια στην κατανόηση της από τον αναγνώστη. Οι τυχόν ελλείψεις που σίγουρα θα παρατηρηθούν, κατά τη γνώμη μου ήταν αναπόφευκτες, αν υπολογίσει κανείς το μέγεθος που θα έπρεπε να είχε μια τέτοιου είδους εργασία που πραγματεύεται αυτά τα θέματα.

1 Α. ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ

1.1 Εισαγωγή

Υποκείμενη σ' αυτή την κριτική είναι η πέμπτη ομιλία του Α. Δελμούζου που θα γινόταν στα πλαίσια μιας σειράς ομιλιών που είχε οργανώσει η «Φοιτητική Συντροφιά» με θέμα «Δημοτικισμός και Παιδεία». Το θέμα της ομιλίας είναι η «Εθνική μόρφωση» και είναι η τελευταία από τις πέντε που είχε προγραμματίσει να κάνει και εμποδίστηκε, γιατί «ο δημοτικισμός έπρεπε με κάθε μέσο να βουβαθεί» (ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α.1971, σελ.7).

1.2 Οι πηγές της παιδαγωγικής του

1.2.1 Ο Δημοτικισμός

Ο «Δημοτικισμός», που εδώ έχει την έννοια όχι μόνο του προβλήματος της γλώσσας αλλά και του ιδεολογικού ρεύματος του συγχρονισμού της ελληνικής κοινωνίας, είναι μία από τις δύο πηγές στις οποίες ανάγονται οι παιδαγωγικές απόψεις του Δελμούζου. Ιδιαίτερα μετά την ήττα του 1897 και την ανεπανάληπτη για το ελληνικά δεδομένα κοινωνική κριτική που την ακολούθησε, μέσα σ' ένα κλίμα, όπου ήταν διάχυτη η πεποίθηση ότι η σωστή οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η μόνη διέξοδος σωτηρίας, ο δημοτικισμός μετασχηματίζεται σε εκπαιδευτικό δημοτικισμό. Η εμφάνισή του ορίζεται με την έκδοση του βιβλίου του Φ. Φωτιάδη, «Το γλωσσικό ζήτημα κ' η εκπαιδευτική μας αναγέννησις». Ο Φωτιάδης ήταν ο πρώτος που μελέτησε το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόβλημα και υποστήριξε την ίδρυση σχολείων έξω από τα αστικά κέντρα, στα βουνά και στις ακρογιαλιές. Κάτι τέτοιο, φυσικά, ήταν φοβερή καινοτομία για την Ελλάδα της εποχής εκείνης, που ορκιζόταν στο Herbart και στις «παιδαγωγικές» του θέσεις, που «έδιναν την εντύπωση ότι αποτελούν συστηματικές επιστημονικές επιτευξεις» (ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ. 1984, σελ.101).

1.2.2 Η Γερμανική παιδαγωγική.

Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα, όπως αυτό που περιγράψαμε παραπάνω, επέστρεφε ο Δελμούζος από τη Γερμανία όπου είχε πάει για σπουδές στην παιδαγωγική. Και ήταν

φυσικό να διαπιστώνει πως «διοίκηση, οργάνωση, πρόγραμμα, μέθοδος και σχολική ζωή, όλα στέκονται απάνω σε ξύλινα, ψεύτικα πόδια (ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1971, σελ.101). Ερχόμενος σ' επαφή με τη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική κίνηση, την άλλη πηγή των παιδαγωγικών του απόψεων, και ιδιαίτερα με τους Β. Otto υποστηρικτή της αρχής της «οργανικής ανάπτυξης» και της «φυσικής» μεθόδου, με τον Η. Leitz και τα «εξοχικά παιδαγωγεία» και τον Η. Gaudig που εννοούσε τον «ρόλο του εκπαιδευτικού ως οργανωτή και βοηθού του μαθητή» (ΤΕΡΖΗΣ, Ν., 1986, σελ.32-40), ήταν αδύνατο για τον Δελμούζο, τη στιγμή που «...η ερβατιανή μέθοδος από καιρό είχε αρχίσει να σηκώνει αντίδραση σε ξένους και ειδικούς...» (ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1958, σελ.34), να μην αγωνισθεί με πάθος για την παιδεία αυτού του τύπου που στέναζε κάτω από την «ερβατιανή» σκλαβιά.

Έβλεπε ο Δελμούζος το χάσμα που χώριζε την Ελλάδα από τη Γερμανία και διακήρυττε αρκετά χρόνια μετά (Φεβρουάριος 1929), όταν σχεδόν όλες οι προσπάθειες του (Παρθεναγωγείο του Βόλου Εκπαιδευτικός Όμιλος, Μαράσλειο) είχαν πέσει στο κενό, πως «οι ξένοι έχουν σκεφτεί και για μας. Λοιπόν να τους μιμηθούμε, να μεταφέρουμε και στον τόπο μας ότι καλό έχουν και μας λείπει, αφού πρώτα το προσαρμόσωμε στους δικούς μας όρους»(ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1983, σελ. 16). Το αν τον άκουσε κανείς, το βλέπουμε και το διαπιστώνουμε από τη σημερινή κατάσταση της παιδείας μας.

1.2.3 Η Ελληνική πραγματικότητα.

Η κατάσταση φυσικά κάθε άλλο παρά άλλαξε, και η αιτία όλων των δεινών της παιδείας ενώ δεν ήταν καθόλου δυσδιάκριτη, κανείς από τους εκάστοτε υπευθύνους, πλήν ολίγων, δεν μπορούσε ή μάλλον δεν ήθελε να τη διακρίνει: η εκπαίδευση αυτού του τύπου στηριζόταν και δυστυχώς συνεχίζει να στηρίζεται σε λανθασμένες ή ξεπερασμένες θέσεις.

Οι ιθύνοντες της Νεοελληνικής Παιδείας, αντί να λάβουν υπ' όψη την προτροπή του Δελμούζου, έκλεισαν τα αυτιά τους και προτίμησαν διαφορετικούς και ακραίους δρόμους: ή αφέθηκαν να παραπλανηθούν από τον δήθεν ανώτερο πολιτισμό των ξένων και περιφρόνησαν βαθιά τον νεοελληνικό πολιτισμό και τα επιτεύγματα του ή έστρεψαν ταυτόχρονα την προσοχή τους στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και υποτάχθηκαν δουλικά στους εξωτερικούς τύπους της πνευματικής ζωής των αρχαίων. Δεν μπορούσαν όμως να ξαναζωντανέψουν το ελεύθερο πνεύμα της, αλλά ούτε και να επιστρέψουν στην αρχαία γλώσσα. Δεν αντιλήφθηκαν πως «σπόρος νεκρός δεν μπορεί να πετάξει βλαστάρι» (ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1971, σελ. 109) και πως μ' αυτές τις ενέργειες δημιουργούσαν μια φοβερή απόσταση ανάμεσα στον λαό και τους διανοούμενους.

Είναι αυτονόητο βέβαια, πως ο Δελμούζος δεν ήταν αντίθετος με τη μελέτη των κλασικών, αλλά υποστηρικτής της. Υπογραμμίζει όμως πως «Το παρελθόν μόνο με το ζωντανό παρόν μπορούμε να το καταλάβουμε και να το εκτιμήσουμε σωστά» (ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1983, σελ.18) και ότι «στους κλασσικούς μας ενδιαφέρει κυρίως το πνεύμα, η ουσία, η ζωή και όχι μόνο η γραμματική και η διόρθωση των κειμένων» (ό.π.σελ.6).

Οι δύο διαφορετικές τάσεις στα πράγματα της εκπαίδευσης εξελίχθηκαν σε τέτοιο βαθμό, ώστε φθάσαμε σε σημείο να έχουμε μια μορφή «Εκπαιδευτικής διπολικότητας» (ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ., 1986, σελ. 205). Τυπολατρεία, σχολαστικισμός και κλασικισμός από τη μια μεριά, εκσυγχρονισμός, ζωντανή γλώσσα και

πραγματικότητα από την άλλη. Το αποτέλεσμα της φοβερής σύγκρουσής τους ήταν τραγικό για την εκπαίδευση του τόπου μας και διαρκεί μέχρι και σήμερα.

1.2.4 Οι κοινωνικοπολιτικές του αρχές.

Αν τις πολύχρονες συγκρούσεις των τάσεων που περιγράψαμε παραπάνω, και τις πολλαπλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που τις συνόδευαν, τις δούμε σε συνδυασμό με τις γενικότερες πολιτικές εξελίξεις της εποχής, τότε θα αντιληφθούμε τη στενή εξάρτηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από τις πολιτικές εξελίξεις, γεγονός που επηρέασε ένα μεγάλο μέρος μελών του «εκπαιδευτικού ομίλου» και οδήγησε στη διάσπασή του (1927). Μετά από τις συνεχείς αποτυχημένες προσπάθειες να βγει από το τέλμα, ακόμα και οι πιο αισιόδοξοι έβλεπαν πως είναι μάταιος κόπος, να ζητάει κανείς να οικοδομήσει μια προοδευτική εκπαίδευση, σε μια κοινωνία που κυβερνιέται από μια αμετανόητη αντιδραστική τάξη. Έτσι, ήταν φυσικό να απλωθεί γρήγορα η πεποίθηση, πως η εκπαιδευτική «Αναγέννηση» θα έπρεπε να αρχίσει από αλλού και όχι από τα θρανία του σχολείου.

Φανατικός υποστηρικτής αυτής της ιδέας, ήταν ο Δ. Γληνός και ακραία πολέμιός της ο Α. Δελμούζος. Αξιοσημείωτο, πάντως, είναι πως και τους δύο τούς ένωνε η ίδια κοινωνικοπολιτική αφετηρία, η γνωριμία τους με τον Γ. Σκληρό, τον πρώτο Έλληνα κοινωνιολόγο και ιστορικό μαρξιστικής σχολής. Η επίδρασή του, που πάνω στον Γληνό ήταν καταλυτική, φαίνεται πως δεν ενήργησε και στον Δελμούζο κατά τον ίδιο τρόπο. Ο Δελμούζος, που από τη φύση του ήταν «ιδεαλιστής και εθνολάτρης ουμανιστής» (ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε., 1984, σελ. 35), επηρεάστηκε σε μια πρώτη φάση, αλλά δεν ταυτίστηκε με τις ιδέες του. Γι' αυτό και γνώμες όπως εκείνες της Σταυρίδη-Πατρικίου, πως «η επίδραση του Σκληρού είναι καθοριστική» (ΤΕΡΖΗΣ, Ν., 1986, σελ. 44) ή της Φραγκουδάκη πως παρουσιάζεται «σοσιαλίζων» (ό.π. σελ. 44), θα πρέπει να αφορούν την πρώτη φάση της δράσης του ως το 1911 και θα πρέπει να είναι επηρεασμένες από τις ενέργειες, τις διακηρύξεις και τις συνεργασίες του στο εργατικό κέντρο Βόλου. Όμως αν σε μια πρώτη φάση, μπορούμε να ισχυρισθούμε πως διατίθετο ευνοϊκά προς τον σοσιαλισμό, στη συνέχεια, όταν ο σοσιαλισμός αυτός γίνεται μετά τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο «δικτατορία του προλεταριάτου», ο Δελμούζος διατυπώνει τη ριζική αντίθεσή του προς τη θεωρία και την πρακτική του μαρξισμού.

1.2.5 Εκπαίδευση και πολιτική.

Την ίδια ριζική αντίθεση, εκδηλώνει και απέναντι σε μια μεγάλη μερίδα μελών του «εκπαιδευτικού ομίλου» που ήθελαν να έχει ο όμιλος συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, αφού κατά τη γνώμη τους η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εξαρτάται άμεσα από τις πολιτικές εξελίξεις. Είχε βέβαια δίκιο, όταν έλεγε πως «το σχολείο το σκλαβώνουν χωρίς κανένα πρόσχημα στην πολιτική» (ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1971, σελ. 114) και πως απ' τη στιγμή που το σχολείο γίνεται όπλο για να κρατούν την εξουσία ορισμένες τάξεις, τότε παρεκκλίνει από τον σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε. Όμως αυτός ο ιδεαλισμός του δεν τον άφησε να αντιληφθεί την πραγματικότητα: ότι δηλαδή χωρίς συγκεκριμένη πολιτική και συμμετοχή στα πολιτικά πράγματα, ήταν αδύνατο να προχωρήσει οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Πως αν δεν υπάρχει πρόσβαση στο πολιτικό προσκήνιο και κομματική υποστήριξη, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν έχει τύχη. Οι εμπειρίες του θα έπρεπε να του είχαν διδάξει αυτή την πραγματικότητα, την οποία όφειλε να αναγνωρίσει και σύμφωνα μ' αυτή να αγωνισθεί.

1.2.6 Έθνος και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Αντίθετος, λοιπόν, ο Δελμούζος σε οποιαδήποτε μορφή πολιτικής ανάμιξης στα πράγματα της εκπαίδευσης, πίστευε πως οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι κοινωνικές αλλαγές θα έρθουν μόνο σαν συνέπεια της διατήρησης του εθνικού συνόλου με αναλλοίωτα τα χαρακτηριστικά του. Το άτομο, σύμφωνα με τον Δελμούζο, δεν υπάρχει από μόνο του, αλλά η ύπαρξή του είναι συνέπεια της εθνικής του ύπαρξης. Η ταξική δε υπόσταση του ατόμου υποτάσσεται στην εθνική. Γι' αυτό, υποστήριξε, αν δεν υπάρχει ανάπτυξη σε εθνικό επίπεδο, ίσως ο προσανατολισμός μας σε στόχους με διεθνή σημασία («διεθνικός ταξισμός») να αποδειχθεί αστήριχτος και άκαρπος.

Όμως, παρ' όλη την εθνικιστική του έξαρση, δεν είχε καλύτερη τύχη από τους άλλους προοδευτικούς παιδαγωγούς μας. Δικαιολογημένα, λοιπόν, βρέθηκε στο αδιέξοδο να μην καταλαβαίνει γιατί δεν τον ακούνε, γιατί μετά από τόσα χρόνια εργασίας, που κάθε καλόπιστος παρατηρητής δε μπορεί παρά να διαπιστώσει τον εθνικό της χαρακτήρα, «κρατικοί εκπρόσωποι, πολιτικοί, καθηγητές, θεσμοί ολόκληροι τον πολεμούν και τον σπιλώνουν» (ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α., 1990, σελ.82).

2 Δ. ΓΛΗΝΟΣ

2.1 Οι κοινωνικοπολιτικές αρχές και οι αγώνες για την εκπαίδευση.

Στην άλλη πλευρά του εκπαιδευτικού ομίλου δέσποζε η φυσιγνωμία του Δ. Γληνού. Από πολύ νωρίς φαινόταν πως οι κοινωνικοπολιτικές του αντιλήψεις θα ήταν εντελώς διαφορετικές από εκείνες της κυρίαρχης αστικής τάξης. Το γεγονός ότι δεν ανήκε στους οικονομικά προνομιούχους και το ότι πέρασε τα παιδικά και μαθητικά του χρόνια με πολλές στερήσεις, ίσως ήταν αυτό που τον έκανε πρόθυμο αποδέκτη της μαρξιστικής θεωρίας. Σημαντικό ρόλο, αν όχι κυρίαρχο, έπαιξε η σύνδεσή του με τον Γ. Σκληρό, πρωτοπόρο των σοσιαλιστικών ιδεών, την εποχή που ο Γληνός βρισκόταν στη Γερμανία για σπουδές (1908-1911).

Το 1911, γυρίζοντας από τη Γερμανία, προσχώρησε στον «εκπαιδευτικό όμιλο». Από αυτή τη χρονιά, ουσιαστικά αρχίζει η σύντομη αλλά γεμάτη δράση ζωή του. Ήταν ο συντάκτης των σημαντικότερων κειμένων, με τα οποία ο «εκπαιδευτικός όμιλος» προσπάθησε να παρέμβει στην επίσημη κρατική πολιτική. Οι μεταρρυθμίσεις του 1913 και του 1917, στηρίζονται κατά κύριο λόγο στις δικές του οργανωτικές ικανότητες, και στη δική του θεωρητική σύλληψη.

Η συνεργασία του με το κόμμα των φιλελευθέρων δεν θα πρέπει να θεωρηθεί συμβιβασμός και απόκλιση από την ιδεολογία του, αλλά σαν μια κίνηση, με την οποία προσπαθούσε μέσα από τις κρατικές δομές να αποκομίσει όσο το δυνατόν περισσότερα οφέλη για τη παιδεία. Αργότερα, όταν η φιλελεύθερη παράταξη συμβιβαζόταν βαθμιαία με τις παλιές κοινωνικές δυνάμεις, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αστική τάξη ήταν ανίκανη να πραγματοποιήσει την αναγέννηση της ελληνικής παιδείας και αναπόφευκτα ήρθε σε ρήξη μαζί της.

2.2 Η διάσπαση του εκπαιδευτικού ομίλου.

Στη συνέχεια ο Γληνός άρχισε να βλέπει το εκπαιδευτικό πρόβλημα από καθαρά ταξική σκοπιά, πράγμα που φαίνεται στα όσα γράφει στη «Διακήρυξη του Ομίλου»: «κάθε σημαντική κοινωνική μεταρρύθμιση, άρα και η εκπαιδευτική, γίνεται με μέσο την πάλη των κοινωνικών τάξεων» (ΓΛΗΝΟΣ, Δ., 1972, III:33) και συνεχίζει: «η λαϊκή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να έχει άλλο κοινωνικό φορέα και

πρόμαχο, παρά τις κοινωνικές εκείνες τάξεις, που σαν αδικημένες, συνειδητοποιούν τα κοινωνικά προβλήματα και αγωνίζονται για την πραγματοποίηση κοινωνικών μεταρρυθμίσεων, αναγκάζοντας έτσι και την άρχουσα τάξη να βελτιώνει του θεσμούς της» (ό.π. σελ. 34).

Η πεποίθηση του Γληνού πως ο Όμιλος πρέπει να «καθορίζει και να ασκεί ορισμένη εκπαιδευτική πολιτική για να πετύχει την πραγματοποίηση του σκοπού του» (ό.π. σελ.36) και το ότι θα πρέπει να στηρίζεται σε ορισμένες κοινωνικές τάξεις, βρήκε αντίθετους τον Δελμούζο και πολλά άλλα μέλη του Ομίλου που θεώρησαν ότι ξεστράτισε από τον αρχικό σκοπό του και έγινε πολιτικό σωματείο. Έτσι ακολούθησε η διάσπαση του ομίλου (1927) και η παραίτηση του Δελμούζου.

2.3 Η Διακήρυξη του Ομίλου.

2.3.1 Παιδεία και Τάξεις.

Η αντίθεση του Δελμούζου, θα πρέπει ευθύς εξαρχής να δηλώσουμε πως δεν είχε ούτε πολιτικό χαρακτήρα αλλά ούτε και πολιτικά κίνητρα. Όμως είναι αλήθεια, πως ήταν ουτοπικό το αίτημά του για μια παιδεία υπεράνω τάξεων, τη στιγμή που στη χώρα μας, την εποχή εκείνη, κυριαρχούσε όχι μόνο μια οξεία ταξική αντιπαράθεση, αλλά και ένας άκρατος κομματικός ανταγωνισμός. Και φυσικά, δεν είναι δυνατό να αρνηθούμε την εξάρτηση της εκπαιδευτικής από τη πολιτική του εκάστοτε κυβερνώντος κόμματος, που με τη σειρά του εξαρτάται και εξυπηρετεί κάποια ή κάποιες κοινωνικές τάξεις, γεγονός που συμβαίνει ακόμα και σήμερα. Όμως, είναι εξίσου δικαιολογημένος ο φόβος του μήπως η παιδεία, από την αστική γίνει μόνο παιδεία της εργατικής τάξης, γεγονός που ο Γληνός, επηρεασμένος από την ιδεολογία του το απέκλειε, αφού κατά τη γνώμη του οι τάξεις θα «εκλείψουν». Όμως ο κίνδυνος το σχολείο από όπλο στα χέρια των αστών να γίνει όπλο στα χέρια των προλεταρίων (ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1971, σελ. 113) ήταν υπαρκτός. Σε μια τέτοια περίπτωση η καταπίεση αλλάζει απλά κατεύθυνση και το σχολείο γίνεται κομματικό και ταξικό όργανο. Η κοινωνική δε ανισότητα στην εκπαίδευση, δεν παύει να υπάρχει. Ζωντανό παράδειγμα οι χώρες του τέως «υπαρκτού σοσιαλισμού» που ισχυρίζονταν πως «κατόρθωσαν να εξαφανίσουν» τον ταξικό διαχωρισμό (ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α., 1990, σελ. 71-84). Η λύση, κατά τη γνώμη μας, βρίσκεται στον αγώνα των εκάστοτε αδικημένων κοινωνικών τάξεων για να αναγκάζουν «την άρχουσα τάξη να βελτιώνει τους θεσμούς της» (ΓΛΗΝΟΣ, Δ., 1972, ΙΙΙ:34).

2.3.2 Εθνισμός.

Για την υπόθεση της «Εθνικής αγωγής» και την αντίληψη που χρόνια κυριαρχούσε, πως πατριώτες είναι μόνο όσοι καλλιεργούσαν την προγονοπληξία και εκμεταλλεύονταν την έννοια του εθνισμού με τη καλλιέργεια του σωβινισμού, και όσοι μεταμόρφωναν το σχολείο σε κέντρο προπαγάνδισης της μεγάλης ιδέας του Έθνους, ο Γληνός διατύπωσε μια άλλη μεγάλη αλήθεια πως όλες αυτές οι έννοιες, «εθνικό σύνολο», «εθνική αγωγή», «εθνική αυτοσυντήρηση» (ΓΛΗΝΟΣ, Δ., 1972, ΙΙΙ:41) χρησιμοποιούνται για να σκεπάζονται οι εσωτερικές αντιθέσεις και για να διατηρείται η κοινωνική αδικία και εκμετάλλευση και στο μόνο πράγμα που οδηγούν είναι η οπισθοδρόμηση, η προκατάληψη και η τυπολατρία. Το αν η άποψή του αποδείχθηκε σωστή ή όχι, μπορούμε να το συμπεράνουμε από τη σημερινή κατάσταση της παιδείας μας.

2.3.3 Μεθολογική και Γλωσσική μεταρρύθμιση.

Για να έχουμε μια πραγματική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση υποστήριζε ο Γληνός, δεν αρκεί ούτε η απλή μεθοδολογική μεταρρύθμιση, αλλά ούτε και όταν αυτή συνοδεύεται από τη γλωσσική (λέγοντας μεθοδολογική μεταρρύθμιση εννοούσε το «σχολείο εργασίας»), το οποίο παρουσίασαν στην Ελλάδα ο Α. Δελμούζος και ο Ν. Εξαρχόπουλος, με διαφορετικό φυσικά ο καθένας τρόπο. Ο πρώτος το παρουσίαζε άμεσα συνδεδεμένο με τη δημοτική γλώσσα και τη ζωντανή νεοελληνική πραγματικότητα, ενώ ο δεύτερος με την καθαρεύουσα και το κλασικισμό). Δεν έφθανε, λοιπόν, για την αναμόρφωση της παιδείας καμία εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αλλά χρειαζόταν μια γενικότερη αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής (ΓΛΗΝΟΣ, Δ., 1972, ΙΙΙ:47). Σήμερα, μετά από τόσα χρόνια, καταλαβαίνουμε πόσο δίκιο είχε ο Γληνός. Σήμερα που, ενώ και η μεθοδολογική και η γλωσσική μεταρρύθμιση έχει επιτευχθεί, η ελληνική παιδεία συνεχίζει να είναι ουραγός στην Ευρώπη και αποπροσανατολισμένη, γιατί η εκπαιδευτική πολιτική άλλαξε στο πρόσωπο, αλλά όχι στην ουσία.

2.3.4 Ο Γληνός και τα θρησκευτικά.

Παρόλη την οξυδέρκειά του, όμως, ο Γληνός δεν απέφυγε κατά τη γνώμη μας να διατυπώσει ορισμένες υπερβολικά αφελείς αντιλήψεις και αιτήματα. Η άποψή του για την κατάργηση του μαθήματος των θρησκευτικών, νομίζουμε πως ήταν υπερβολικά πρόωπη για την εποχή του. Κάτι τέτοιο, εύκολα συμπεραίνει κανείς, αν σκεφθεί πως ακόμα και σήμερα, θα ήταν αδιανόητο να γίνει. Έτσι, η υποστήριξη μιας τέτοιας πρότασης, σε μια εποχή και σε μια χώρα που ο κλήρος και ο θεσμός της θρησκείας έχει πάρα πολύ βαθιές ρίζες και η Ορθόδοξη Εκκλησία διατηρεί τη συντριπτική υπεροχή έναντι των άλλων θρησκευμάτων, εξέθεσε τον Εκπαιδευτικό Όμιλο σε μανιασμένες επιθέσεις, που είχαν αντίτυπο και στους σωστούς στόχους του κινήματος. Αυτό βέβαια δε σημαίνει καθόλου πως αυτή του η άποψη ήταν λανθασμένη, αλλά πως διάλεξε λάθος χρονική στιγμή για να τη διατυπώσει.

2.3.5 Το θέμα της αυτοδιοίκησης.

Η δεύτερη, αρκετά αφελής αντίληψη, είναι η γνώμη του πως η διοίκηση της παιδείας έπρεπε να περάσει στα χέρια των δασκάλων. Απαιτούσε μάλιστα, απόλυτη αποκέντρωση και αυτοδιοίκηση της παιδείας (ΓΛΗΝΟΣ, Δ., 1972, ΙΙΙ:57). Αυτό σήμαινε πως οι δάσκαλοι έπρεπε να αποφασίζουν για προβλήματα, όπως η εφαρμογή της υποχρεωτικής παιδείας, τα σχολικά κτίρια, τα μέσα διδασκαλίας, τα βιβλία, οι υποτροφίες, αλλά και τα αναλυτικά και τα ωρολόγια προγράμματα. Κάτι τέτοιο, φυσικά, δεν έχει γίνει μέχρι τώρα, όχι μόνο στον τόπο μας αλλά ούτε και σε καμία άλλη χώρα του κόσμου. Ο προγραμματισμός και η διοίκηση της παιδείας βρίσκονταν και θα βρίσκονται πάντα σε υπεύθυνα κυβερνητικά χέρια. Μια τέτοια λεπτή επιχείρηση, πρέπει να ελέγχεται από την κυβέρνηση που εκπροσωπεί το λαό, αν βέβαια τον εκπροσωπεί.

3 Ν. ΕΞΑΡΧΟΠΟΥΛΟΣ

3.1 Οι αρχές και η δράση του.

Κι ενώ ο Δελμούζος και ο Γληνός καταδιώχτηκαν από την επίσημη πολιτεία, ένας άλλος, ο Ν. Εξαρχόπουλος, «σ' όλη του τη ζωή ήταν πάντα πρώτος στις τιμές, στο κύρος, στις επίσημες εκδηλώσεις και στην επιβολή της θέλησής του» (ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ., 1986, σελ.11) έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Ιένα, όπου παρακολούθησε τον

Rein μαθητή του Γερμανού παιδαγωγού Herbart, και έγινε αργότερα ο κύριος εκφραστής αυτών των θέσεων στην Ελλάδα.

Η αρχική θετική στάση του Εξαρχόπουλου, απέναντι στις βασικές αρχές της «νέας παιδαγωγικής», που είχε εκδηλωθεί μάλιστα και με αυστηρή επίκριση του παραδοσιακού σχολείου: «προς διαμόρφωσιν των παιδων εις προσωπικότητας, οίας υπονοεί ο υφ' ημών τεθείς σκοπός της αγωγής είναι ήκιστα επιτήδεια τα συνήθη σχολεία» (ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ, Μ., 1985, ΙΙ:562, σημ.41), ήταν πολύ διαφορετική από εκείνη που υιοθέτησε αργότερα. Πολέμησε με ποικίλους τρόπους κάθε προοδευτικό κίνημα και πρωτοστάτησε στην καταδίωξη όλων των προοδευτικών παιδαγωγών της εποχής εκείνης.

Προωθημένος από την Αυλή, κυριάρχησε στο χώρο της εκπαίδευσης και οι απόψεις του διαμόρφωναν την όλη εικόνα της εκπαίδευσης της χώρας μας, από το 1910 μέχρι και σήμερα. Έτσι, ενώ όλα τα άλλα πολιτισμένα κράτη υιοθετούσαν καινούργιες παιδαγωγικές μεθόδους η Ελλάδα οπισθοδρομούσε και εφαρμόζε απόψεις παιδαγωγού του 19^{ου} αιώνα (Herbart), τις οποίες, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Χ. Φράγκος, τις παρουσίαζαν «επενδυμένες με ολίγη ελληνική φουστανέλα ή, κατά περίπτωση, με αρχαία ελληνική ασπίδα και περικεφαλαία» (ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ., 1984, σελ. 107), για να μην ελαττωθεί το «εθνικό» συναίσθημα των νεοελλήνων. Το αποτέλεσμα διαρκεί ως τις μέρες μας: ουραγοί της Ευρώπης και χρήστες ήδη χρησιμοποιούμενων και αποτυχημένων μεθόδων και συστημάτων.

3.2 Η δύναμη της αγωγής και ο «εθνικός» παιδαγωγός.

Γιατί όμως άραγε η ελληνική κοινωνία της εποχής εκείνης απεδέχθη τόσο εύκολα τις θέσεις του Ν. Εξαρχόπουλου; Χωρίς να θέλουμε να αγνοήσουμε την ανταπόκριση που εύρισκε στην κυρίαρχη αστική τάξη, ίσως θα πρέπει να λάβουμε υπ' όψη μας τις συνθήκες που επικρατούσαν την εποχή εκείνη στην Ελλάδα.

Η Μεγάλη Ιδέα του έθνους έβρισκε στιλοβάτη την παιδαγωγική του Ν. Εξαρχόπουλου. Οι απόψεις του για «τον πλουτισμό των παιδων» για το ότι «κατ' εξοχήν το σχολείο είναι το κέντρο διαπλάσεων ανθρώπων εν τη ευγενεστάτη σημασία της λέξεως μετά της αυτοτέλειας εν τη διανοήσει και δράσει διακρίνει βούλησις ισχυρά, ταχεία, ακόλουθος και ηθικός χαρακτήρ», για το ότι «το σχολείο είναι «ναός εθνικής μυσταγωγίας» και αποβλέπει στην εισαγωγή των τροφίμων «εις τον άφθαστον ελληνικόν πολιτισμόν καθ' όλας τας περιόδους της εξελίξεως αυτού» (ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ., 1984, σελ. 104,105) τροφοδοτούσαν τον άκρατο εθνικισμό των Ελλήνων της εποχής εκείνης και καλλιεργούσαν τη ψευδαίσθηση της αναβίωσης του λαμπρού παρελθόντος.

Ρόλο ενίσχυσης αυτής της πεποίθησης είχε η άποψη του Εξαρχόπουλου «ότι η αγωγή έχει την δύναμιν να επιδρά επί το άτομον και να μεταβάλλη μέχρι τινός και αυτήν την φύσιν αυτού» (ΕΞΑΡΧΟΠΟΥΛΟΣ, Ν., ΙΙ:22), και πως ακόμα «η αγωγή έχει την δύναμιν να αντιδρά κατά προδιαθέσεων επιβλαβών και κατά τούτον τον τρόπον: δύναται δηλαδή ου μόνον να κωλύη την εκδήλωσιν αυτών, αλλά και να εθίζη τον παίδα δια συντόνων ασκήσεων εις δράσεις, αντιτιθεμένους προς αυτά. Ούτω δε κατορθοί να γεννά και επικτήτους ιδιότητας, αίτινες αποβαίνουσι κωλύματα διαρκή κατά της εκδηλώσεως επιβλαβών εμφύτων προδιαθέσεων» (ΕΞΑΡΧΟΠΟΥΛΟΣ, Ν., ΙΙ:23). Έτσι σύμφωνα πάντα με τον Εξαρχόπουλο, υπάρχει η δυνατότητα να καταπολεμηθούν τα «ελαττώματα» του Νεοέλληνα, και να εξοπλιστεί με τις αρετές του λαμπρού παρελθόντος ώστε να μεγαλουργήσει. Όμως δεν μένει μόνο στα άτομα, αλλά έχει βλέψεις σε όλο το λαό, διότι «και λαούς όλους κατώρθωσεν η αγωγή να

διαπλάσει κατά τας τάσεις και τους σκοπούς αυτής. Περιφανέστατον δε τούτου παράδειγμα παρέχουσιν οι αρχαίοι της Σπάρτης κάτοικοι» (ό.π.σελ.15). γίνονται σαφείς έτσι, οι τάσεις και οι σκοποί της παιδείας της εποχής εκείνης.

Αντί να επιδιώκεται η διαμόρφωση ανθρώπων σύγχρονων, επιχειρείτο η νεκρανάσταση της αλλοτινής δόξας. Με σωφρονιστικούς και αυταρχικούς τρόπους αγωγής προσπαθούσαν να αναβιώσουν αξίες που δεν ανταποκρίνονταν στη σύγχρονη ζωή του Ελληνισμού. Δεν αντιλήφθηκαν πως μια τέτοια προσπάθεια «είναι ακόμα και βλαβερή, γιατί εμποδίζει το δρόμο του έθνους και τη μόρφωσή του, και κάποτε τον σπρώχνει σε ολέθριο παραστράτημα» (ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1971 σελ.110). Αυτή την τάση της εκπαίδευσης την είχε καταδικάσει και ο Ψυχάρης λέγοντας: «Όλο προγόνους φωνάζουμε. Έπαινό μας θαρρούμε ίσα ίσα κείνο που δείχνει τη λίγη μας δύναμη. Έθνος αυτεξούσιο δε γίναμε, κι ίσως δε γίνουμε ποτές. Η δόξα μας η παλιά θα καταντήσει ο χαμός μας. Δεν μας αφήνει να μεγαλώσουμε, να περπατήσουμε με τα ποδιάρια, να συλλογιόμαστε με το κεφάλι μας, να βλέπουμε με τα μάτια μας, να μιλούμε δική μας γλώσσα» (ΨΥΧΑΡΗΣ, Γ., 1975, σελ. 56). Δυστυχώς για μας τα λόγια του είναι επίκαιρα ακόμα και σήμερα. Η παιδεία μας συνεχίζει να βολοδέρνει αγωνιζόμενη να βρει το στίγμα της. Και ή θα σέρνεται πίσω απ' τον «ανώτερο» πολιτισμό των ξένων ή θα χάνεται στην ονειροπόληση του αρχαίου κλέους.

4 Μ. ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ

4.1 Η πρώτη φάση της δράσης του.

Για τον τέταρτο πολύ μεγάλο αλλά «αθόρυβο παιδαγωγό», τα λίγα λόγια που μπορούν να ειπωθούν στα πλαίσια του άρθρου, είναι αδύνατον να περιγράψουν την πολυδιάστατη προσωπικότητα και προσφορά του.

Απόφοιτος και αυτός της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών ακολουθεί τον ίδιο δρόμο που είχαν πρωτίτερα ακολουθήσει οι άλλοι τρεις. Φεύγει το 1923 για μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία, όπου παρακολουθεί τα μαθήματα του Kerschensteiner, του θεωρητικού και πρακτικού του «σχολείου εργασίας». Η περίοδος κατά την οποία μετουσιώνει τη θεωρία σε πράξη αρχίζει ένα χρόνο μετά την επιστροφή του από τη Γερμανία, στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927-1930). Όμως η δράση του είχε αρχίσει πριν, όταν τους πρωτοπόρους της εκπαίδευσής μας τους αποκαλούσαν «άθεους», «πουλημένους», «μαλλιαρούς». Νεαρός, τότε, φοιτητής ο Κουντουράς, δεν συνωστίζεται με τους ανίδεους και αντιδραστικούς φοιτητές, υπέρμαχους της καθαρεύουσας, και ιδρύει τη «φοιτητική συντροφιά» γράφοντας έτσι, τις πιο φωτεινές σελίδες του ελληνικού φοιτητικού κινήματος με το εθνικό κήρυγμα του Δημοτικισμού. Παράλληλα γίνεται μέλος του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» και αγωνίζεται μέχρι τη διάλυσή του (1927) στο πλευρό των πρωτοπόρων παιδαγωγών. Η τραγική διαπίστωσή του για την κατάσταση του Ελληνικού σχολείου, που κατά τη γνώμη του, το κακό που δημιουργείται μέσα σ' αυτό είναι μεγαλύτερο από το καλό, τον έκανε να ξεσπαθώσει με την επαναστατική κραυγή «ΚΛΕΙΣΤΕ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ».

4.2 Το Διδασκαλείο και οι αρχές του.

Όταν το 1927 ανέλαβε τη διεύθυνση του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης αντιμετώπισε περίπου την ίδια οικτρή κατάσταση και η διαπίστωση ήταν το ίδιο τραγική (ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ, Μ., 1985, I:119). Όμως η αγάπη του για τον τόπο του και η πίστη του στη δυνατότητα εξυγίανσης της εκπαίδευσης, τον ώθησαν στη προσπάθεια να δημιουργήσει ένα καινούργιο σχολείο: το «σχολείο δημιουργίας», όπως το ονόμασε (ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ, Μ., 1985, I:136). Οι στόχοι του, σαφείς και

σύγχρονοι, ανταποκρίνονταν στις μελλοντικές ανάγκες των μαθητριών του, άλλα και της ίδιας της κοινωνίας (ό.π.σελ.120) και καταπολεμούσαν, συγχρόνως, την «ατομική και ωφελμιστική» νοοτροπία των ίδιων αλλά και των γονιών τους, που έβλεπαν τις σπουδές σαν μέσο για επαγγελματική αποκατάσταση.

Ο όρος εργασία έπαιρνε τώρα ένα εντελώς διαφορετικό περιεχόμενο από εκείνο που μέχρι τότε καταλάβαιναν τα παιδιά. Η εργασία δεν ήταν απλώς «δουλειά-δουλεία», αλλά ήταν «επιτέλεση ενός έργου και μάλιστα τελείου, ανάλογου με τη μέγιστη απόδοση των φυσικών και επίκτητων ιδιοτήτων του καθενός (ό.π.σελ.127).

Η μέθοδος της δουλειάς στο σχολείο του Κουντουρά είναι γνωστό πως ξεκινά απ' το «σχολείο εργασίας» του Kerschensteiner. Όμως είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε πως όλα ήταν προσαρμοσμένα στα ελληνικά δεδομένα, κάτι που δυστυχώς ακόμα και σήμερα δε γίνεται. Όσο για την κατηγορία πως το σχολείο του, ήταν σχολείο «ασυδοσίας», (έτσι χαρακτηρίζαν την αυτενέργεια των μαθητριών) νομίζω πως κάθε άλλο παρά ταιριάζει σ' ένα σχολείο-υπόδειγμα και φημισμένο για την σε τέτοια βαθμό οργάνωσή του, που ακόμα και χωρίς τον δάσκαλο μπορούσε να λειτουργήσει (ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ, Μ., 1976, σελ.71-72).

Η δημοτική γλώσσα είχε φυσικά ξεχωριστό ρόλο στο σχολείο του Κουντουρά, αφού αποτελούσε τη βάση για την εύρυθμη λειτουργία του (ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ, Μ., I:129). Ήταν άλλωστε ο καθρέπτης της σύγχρονης νεοελληνικής πραγματικότητας, που αποτελούσε και το αντικείμενο μάθησης στο προαναφερθέν σχολείο.

Το όνειρό του, όμως, να εφαρμόσει όλα τα βασικά στάδια του σχολείου εργασίας, δεν ολοκληρώθηκε. Δεν προχώρησε στο βασικότερο και το πιο δύσκολο, την αυτοδιοίκηση. Δεν πρόφθασε. Δεν απέφυγε κι αυτός την τύχη των προοδευτικών παιδαγωγών. Μετά τα «αθεικά του βόλου» και τα «Μαρασλειικά» ήρθαν τα «σκάνδαλα του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης». Οι κατηγορίες ίδιες και εξίσου ανυπόστατες (ΧΑΤΖΗΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ, Θ., 1986, σελ. 222). Η έκθεση του Γ. Παλαιολόγου (ΔΗΜΑΡΑΣ, Α., 1986, II:157) που συντάχθηκε μετά από διεξαγωγή ανακρίσεων τον δικαιώσε. Τον προήγαγαν μάλιστα σε εκπαιδευτικό σύμβουλο (1930) γεγονός που τον άφησε, όμως, παντελώς ασυγκίνητο (ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ, Μ., 1976, σελ. 30). Λίγα χρόνια αργότερα, το 1933, αποσύρεται και συγκαταλέγεται έτσι και αυτός ανάμεσα σ' εκείνους που δεν αξιώθηκαν να γνωρίσουν την παιδεία που είχαν οραματισθεί.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως έγινε φανερό από την εξέταση που προηγήθηκε, και οι τέσσερις παιδαγωγοί αποτέλεσαν μοναδικές και ανεπανάληπτες μορφές στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Άλλοι βέβαια από αυτούς συνέβαλλαν στην αναγέννησή της, ενώ άλλοι ήταν οι κύριοι υπαίτιοι για τον σκοταδισμό και την αποτελμάτωσή της. Αυτό όμως, που πρέπει να παραδεχθούμε, αν θέλουμε να είμαστε αντικειμενικοί κριτές, είναι ότι οι ενέργειές τους, καλές ή κακές, είχαν σκοπό την επίλυση των προβλημάτων της παιδείας. Ο τρόπος όμως που επεδίωκαν κάτι τέτοιο ήταν εντελώς διαφορετικός. Αλλά και εδώ θα πρέπει πάλι να επισημάνουμε ότι αυτές οι διαφορές τους ήταν περισσότερο ιδεολογικές και λιγότερο διδακτικές και μεθοδολογικές. Το δυστύχημα είναι ότι ποτέ δεν μπόρεσαν να τις ξεπεράσουν και ζημιώθηκε έτσι αφάνταστα η ελληνική εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΓΛΗΝΟΣ, Δ., 1924. *Ο σκοπός της Παιδαγωγικής ακαδημίας*. Αθήνα.
- ΓΛΗΝΟΣ, Δ., 1925. *Ένας άταφος νεκρός*.
- ΓΛΗΝΟΣ, Δ., 1972. *Εκλεχτές σελίδες. Τομ. 1-4*. Στοχαστής. Αθήνα.
- ΓΛΗΝΟΣ, Δ., 1983. *Άπαντα. Τομ. Ι*. Θεμέλιο. Αθήνα.
- ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1950. *Το κρυφό σχολείο*.
- ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1958. *Μελέτες και πάρεργα*.
- ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1971. *Δημοτικισμός και Παιδεία*. Ευρωπαϊκή κίνηση Νέων. Αθήνα.
- ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1983α. *Οι ξένοι κι εμείς*. Μπάυρον. Αθήνα.
- ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α., 1983β. *Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής σχολής*. Μπάυρον. Αθήνα.
- ΔΗΜΑΡΑΣ, Α., 1986. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τομ. Β'*. Ερμής. Αθήνα.
- ΕΞΑΡΧΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν. Τομ. Β'*. Ρούγκας. Αθήνα.
- ΕΞΑΡΧΟΠΟΥΛΟΣ, Ν., 1921. *Γενική Διδακτική. Τομ. Β'*. Ρούγκας. Αθήνα.
- ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ, 1946. *Στη μνήμη Δ.Α. Γληνού*. Τα νέα βιβλία. Αθήνα.
- ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ, Μ., 1976. *Διδασκαλείο θηλέων Θεσσαλονίκης 1927-30*. Gutenberg. Αθήνα.
- ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ, Μ., 1986. *Κλείστε τα σχολεία. Τομ. Α', Β'*. Γνώση. Αθήνα.
- ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ., 1990. *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Ο πολίτης*. Αθήνα.
- ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Π., 1984. *Μίλτος Κουντουράς*. Φιλλιπότη. Αθήνα.
- ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε., 1984. *Α. Δελμούζος*. Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. Αθήνα.
- ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, Π., 1980. *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα. Τομ. Α'*. Καστανιώτη. Αθήνα.
- ΡΟΥΣΣΟΣ, Γ., 1976. *Νεώτερη ιστορία του ελληνικού έθνους 1826-1974. Τομ. Ε'*. Ελληνική Μορφωτική Εστία. Αθήνα.
- ΤΕΡΖΗΣ, Ν., 1987. «*Η θητεία του Αλεξ. Π. Δελμούζου στη φιλοσοφική σχολή του Α.Π.Θ.*». Νέα Παιδεία. Τευχ. 42. Γρηγόρη. Αθήνα.
- ΤΕΡΖΗΣ, Ν., 1986. *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Π. Δελμούζου*. Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.
- ΤΟΜΕΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΦΙΛ. ΣΧΟΛΗΣ ΠΑΝ. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ, 1983. *Δ. Γληνός Παιδαγωγός και Φιλόσοφος*. Gutenberg. Αθήνα.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. 1990. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*.
- ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ., 1984. *Ψυχοπαιδαγωγική*. Gutenberg. Αθήνα.
- ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ., 1986. *Επίκαιρα θέματα παιδείας*. Gutenberg. Αθήνα.
- ΧΑΤΖΗΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ, Θ., 1986. *Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986)*. Παπαδήμα. Αθήνα.