



Πανεπιστήμιο
Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η ΓΕΝΕΑΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΗΘΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ
ΕΛΛΗΝΟΚΥΠΡΙΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ
(1878-1937)

ΚΩΣΤΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

2020



**Πανεπιστήμιο
Κύπρου**

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Η ΓΕΝΕΑΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΗΘΙΚΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ
ΕΛΛΗΝΟΚΥΠΡΙΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ
(1878-1937)**

ΚΩΣΤΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

*Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού
τίτλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου*

Δεκέμβριος 2020

ΚΩΣΤΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφιος Διδάκτορας: Κώστας Κωνσταντίνου

Τίτλος Διατριβής: Η γενεαλογία του Ελληνοκύπριου δασκάλου (1878-1937)

*Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο **Τμήμα Επιστημών της Αγωγής** και εγκρίθηκε στις **26 Νοεμβρίου 2020** από τα μέλη της **Εξεταστικής Επιτροπής**.*

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρόεδρος Επιτροπής: _____

Δρ. Σταυρούλα Φιλίππου, Επίκουρη Καθηγήτρια

Ερευνητικός Σύμβουλος: _____

Δρ. Ελευθέριος Κληρίδης, Επίκουρος Καθηγητής

Μέλος Επιτροπής: _____

Δρ. Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Καθηγήτρια

Μέλος Επιτροπής: _____

Δρ. Μιχαλίνος Ζεμπύλας, Καθηγητής

Μέλος Επιτροπής: _____

Δρ. Ιωάννης Ρουσσάκης, Επίκουρος Καθηγητής

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑ

Η παρούσα διατριβή υποβάλλεται προς συμπλήρωση των απαιτήσεων για απονομή Διδακτορικού Τίτλου του Πανεπιστημίου Κύπρου. Είναι προϊόν πρωτότυπης εργασίας αποκλειστικά δικής μου, εκτός των περιπτώσεων που ρητώς αναφέρονται μέσω βιβλιογραφικών αναφορών, σημειώσεων ή και άλλων δηλώσεων.

Κώστας Κωνσταντίνου

.....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διατριβή αυτή αποτελεί μια γενεαλογική μελέτη του *ηθικού ρόλου* του Ελληνοκύπριου δασκάλου. Η χρονική οριοθέτηση ξεκινά από την αρχή της βρετανικής κατοχής της Κύπρου το 1878 και καταλήγει στο 1937, με την ίδρυση του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου. Η Κύπρος ως χώρος παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους μελετητές της ιστορίας της εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί μια σημαντική περίπτωση όπου διάφοροι δρώντες εξουσίας (αποικιακή κυβέρνηση, εκκλησιαστική και πολιτική ηγεσία των Ελληνοκυπρίων) επιδίωξαν την εδραίωση της εξουσίας τους, εξασφαλίζοντας πρώτα τον έλεγχο των δασκάλων, ενώ παράλληλα ο ίδιος διδασκαλικός κόσμος προσπαθεί να ανελιχθεί κοινωνικά και επαγγελματικά, επικαλούμενος τη σημασία του ηθικού του ρόλου. Ο ηθικός ρόλος των δασκάλων διαμορφώνεται και καθορίζεται μέσα από το πλέγμα των συγκρουσιακών σχέσεων των κυρίαρχων αυτών δρώντων στο κυπριακό χώρο. Επιπλέον, η χρονική αυτή περίοδος είναι σημαντική επειδή κατά τη διάρκεια της γίνονται προσπάθειες νεωτετικοποίησης του σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες δημιουργούν τις συνθήκες για τον επαναπροσδιορισμό του ηθικού ρόλου του δασκάλου.

Σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η *προβληματικοποίηση* του τρόπου που καθορίστηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στο συγκεκριμένο χωρόχρονο, αναδεικνύοντας τις αμφισημίες που εμπεριέχονται σε αυτόν. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού η όλη ερευνητική διαδικασία βασίστηκε στον συνδυασμό της γενεαλογικής μεθόδου του Foucault καθώς επίσης της θεωρίας της κριτικής ανάλυσης του λόγου.

Μέσα από την ανάλυση του λόγου των δρώντων που εμπλέκονταν στην εκπαίδευση προέκυψε ότι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου αποτέλεσε: α) ένα «αμάλγαμα» ιδεολογικών αντιλήψεων, β) τη θεραπεία της ηθικής και κοινωνικής κρίσης, γ) το μέσο εδραίωσης εξουσίας των διαφόρων δρώντων εξουσίας, δ) το μέσο και συνάμα το παράγωγο μιας τεχνολογίας που απέβλεπε στην *κανονικοποίηση* και στην *ηθική ορθοπεδική* των παιδιών και ε) το μέσο κοινωνικής ανέλιξης του ίδιου του διδασκαλικού κόσμου.

Εν κατακλείδι, πρόθεση μου δεν ήταν να παρουσιάσω τις θεωρητικές αυτές θέσεις ως τον μοναδικό τρόπο περιγραφής της διαδικασίας του καθορισμού του ηθικού ρόλου του δασκάλου, αλλά κι ούτε επιδίωξα τη σχετικοποίησή του. Στόχος μου όμως ήταν να παράσχω τη δυνατότητα επανεξέτασής τους σε άλλες αντίστοιχες γενεαλογικές έρευνες. Επιπλέον, με

την έρευνα μου πιστεύω ότι διευρύνεται η συζήτηση για τον καθορισμό του ηθικού ρόλου των δασκάλων στην επίλυση κρίσιμων κοινωνικών προβλημάτων της εποχής τους. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να αποτελέσει ένα ερευνητικό εργαλείο για όσους ενδιαφέρονται να προβούν στην προβληματικοποίηση του *ηθικού δασκάλου*, όχι μόνο του παρελθόντος, αλλά και του σήμερα. Με άλλα λόγια, η έννοια του ηθικού ρόλου του δασκάλου ως μια μορφή λύσης καταστάσεων κρίσεων, αποτελεί ένα σημαντικό ερμηνευτικό εργαλείο, που μπορεί να δοκιμαστεί στη μελέτη της διαμόρφωσης του ηθικού ρόλου του σύγχρονου δασκάλου στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών, που αποβλέπουν στην επίλυση διαφόρων μορφών κρίσεων, όπως για παράδειγμα η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη, για την ειρήνη, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, κ.α.

ABSTRACT

This dissertation comprises a genealogical study of the moral role of Greek Cypriot teachers. The time period starts in 1878 when the British occupation of Cyprus began, and ends in 1937 when the Teachers' Training College in Morphou was founded. The Cypriot space is interesting for any scholar of the history of education, because in this time and space, there were various power groups (the colonial government, the Greek Cypriot political and religious leaders) involved in forming the idea of the moral role of teachers. Their involvement in education was also based on their vying for the establishment of their power, while the teachers themselves attempted to upgrade their social and professional status, by using as their main argument the importance of their moral role in the society. The specific time period is also very important because the moral role of teachers was being redefined during a general process of modernizing school education.

The primary purpose of this dissertation is the problematization of the moral role of teachers, during that specific time and place, by indicating its ambivalences contained therein. The research design was therefore based on a combination of theoretical tools that came from the genealogical method of Foucault and the Critical Discourse theory.

The discourse analysis showed that the moral role of teachers consisted of: a) an amalgam of ideological perceptions, b) being viewed as the therapy of moral and social crisis, c) serving as a medium of establishing the power of various agents, d) acting as a mechanism of normalization and moral orthopedic of children, and e) serving as a lever by the teachers themselves to upgrade their social status.

In conclusion, it was not my intention to present the above arguments as the only way to describe and define the manner in which the moral role of teachers was formed, nor to show its relativism. Instead, I intended to create the opportunity to re-examine the concept of the moral teacher. In addition, I believe that this research opens the discussion of how the moral role of teachers is formed in times of crisis. My main argument was that the concept of the moral teacher has been defined as a way of resolving a moral and social crisis. This argument can be tested not only by examining the teachers of the past, but also of the present. In other words, the above argument could be applied by researchers to also examine contemporary

educational policies, such as the education for social justice, for peace, environmental education, health education, etc., with the aim to resolve various types of crisis.

ΚΩΣΤΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα πρώτα να ευχαριστήσω θερμά τον ερευνητικό μου σύμβουλο, Δρ. Ελευθέριο Κληρίδη για την εξαιρετική καθοδήγηση και πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχε, καθώς επίσης και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Του είμαι ευγνώμων μιας και οι υψηλές του απαιτήσεις και οι καίριες παρατηρήσεις του συνέβαλαν στην ποιοτική επίτευξη του έργου αυτού.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ακόμη τη Δρ. Σταυρούλα Φιλίππου, τη Δρ. Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, τον Δρ. Μιχαλίνο Ζεμπύλα και τον Δρ. Ιωάννη Ρουσσάκη, που με τίμησαν με τη συμμετοχή τους στην εξεταστική επιτροπή, καθώς επίσης για τις χρήσιμες επισημάνσεις και υποδείξεις τους.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα αυτά τα άτομα, που με τον τρόπο τους βοήθησαν στο να ολοκληρωθεί αυτή η διατριβή. Οφείλω να ευχαριστήσω τον κύριο Ευθύμιο Σιαφτακόλα για τις μεταφράσεις των αγγλικών πηγών και τη γενικότερη επιμέλεια του κειμένου. Τη Δρ. Αλεξάνδρα Παπαμιχαήλ και την κυρία Δώρα Ηρακλέους ευχαριστώ για την πολύτιμη συμβολή τους στην επιμέλεια του κειμένου. Τον Δρ. Χρίστο Κυριακίδη, για την βοήθεια του κατά την αναζήτηση του υλικού στο Κρατικό Αρχείο. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Σούλα Ναζίρη, τη διευθύντρια του σχολείου στο οποίο εργάζομαι, η οποία κατανοώντας τη σημασία του έργου αυτού, μου παρείχε την αναγκαία υποστήριξη.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένεια και τους φίλους μου για την ηθική τους στήριξη, αλλά και για την υπομονή και την κατανόηση που έχουν επιδείξει για τον χρόνο που χρειάστηκε να θυσιάσω για την ολοκλήρωση της διατριβής αυτής.

ΚΩΣΤΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Στον Κώστα και Ελένη Πολυδώρου

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του ηθικού ρόλου του δασκάλου	14
Επανεξετάζοντας τη σχέση Νεωτερικότητας και Αποικισμού: η ηθική ως μέσο νομιμοποίησης και διακυβέρνησης	15
Από την αρχαιολογία στη γενεαλογία ως μέθοδο ιστορικής έρευνας.....	18
Εξουσία και Ηθική	22
Εξετάζοντας τον ηθικό ρόλο του δασκάλου μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση του Foucault.....	26
Περιορισμοί στη χρήση των ερευνητικών εργαλείων της φουκωϊκής προσέγγισης.....	42
Ανάλυση του Λόγου.....	43
Λόγος.....	43
Υποκείμενο.....	50
Διακειμενικότητα και Διαρρηματικότητα	52
Κρίση και Ηγεμονία του Λόγου.....	54
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	60
Ο σχεδιασμός της έρευνας	60
Στάδια ερευνητικής διαδικασίας	60
Μελέτη της βιβλιογραφίας και άλλων ιστορικών ερευνών.....	61
Συλλογή και οργάνωση των πηγών	62
Αποδελτίωση: καταγραφή και ταξινόμηση του υλικού	63
Κειμενική Ανάλυση των πηγών	65
Διερεύνηση Υποθέσεων Εργασίας.....	68
Θέματα νοηματοδότησης	74
Μεταφορσιμότητα	74
Πιστότητα.....	75

ΜΕΡΟΣ Γ΄: Ο ΗΘΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΕ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΑ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ	77
Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στην Ελλάδα και Μεγάλη Βρετανία κατά τον 19ο αιώνα.	77
Το πρωσικό «θαύμα»	78
Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στην Ελλάδα	83
Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός	83
Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου κατά την ίδρυση του ελληνικού κράτους	85
Η αστική ηθική και εκπαίδευση	87
«Κοινωνική νόσος»: «Οι άθλιοι των Αθηνών».....	89
Τα «χαμίνια»	92
Η δημοτική εκπαίδευση ως θεραπεία.....	93
Φύλο και ηθικός ρόλος του δασκάλου	94
Τα διδασκαλεία: εργοστάσια παραγωγής ηθικών δασκάλων.....	96
Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στη Μεγάλη Βρετανία	108
«Κοινωνική νόσος»: Οι «Άθλιοι» του Λονδίνου	108
Τα «παιδιά του δρόμου».....	112
Ηθική αγωγή ως «θεραπεία».....	113
«Γερασμένοι» και «Ασθενείς» Δάσκαλοι	115
Η επιρροή της Εκκλησίας στη διαμόρφωση του ηθικού ρόλου του δασκάλου	116
Οι ηθικές αρετές του διδασκαλικού υποκειμένου	120
Διδασκαλικά κολλέγια: χώροι παραγωγής ηθικών δασκάλων.....	122
Συγκρίνοντας τον ηθικό ρόλο του δασκάλου στα συγκείμενα του εξωτερικού	132
ΜΕΡΟΣ Δ΄: Ο ΗΘΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ ΣΤΑ ΤΕΛΗ ΤΟΥ 19 ^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ	138
1. Η Εκκλησία και ο ηθικός ρόλος του δασκάλου	138
Η Εκκλησία και ο ηθικός δάσκαλος κατά την Οθωμανοκρατία	139
«Προστάτης των φτωχών»	146
Η θεσμοθέτηση της εξουσίας της Εκκλησίας κατά την βρετανική κατοχή.....	148
Ιεροδιδάσκαλοι εναντίον απόφοιτων διδασκαλείων	149

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και το αρχιεπισκοπικό ζήτημα.....	155
Η περίοδος 1920-1930.....	167
Η περίοδος 1931-37: Η Εκκλησία χάνει το δικαίωμα ελέγχου των σχολείων.....	169
2. «Οι Καθωσπρέπει και οι Άθλιοι».....	173
Η φιλανθρωπία ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου.....	173
Η μετάβαση στη βρετανική κατοχή.....	178
Οι «Άθλιοι» των κυπριακών πόλεων.....	180
Η «νοσούσα» κοινωνία.....	182
Η «μάστιγα των χαμινιών».....	186
3. Ο ηθικός δάσκαλος ως «η θεραπεία της κρίσης».....	192
Η «ρίζα του κακού».....	192
«Οι γονείς στα καφενεία».....	193
Αδιαφορία της κυβέρνησης.....	198
Αδιαφορία της Εκκλησίας.....	202
Ανηθικότητα ως «καρπός των ξηρών γραμμάτων».....	203
Απουσία «αξιосέβαστων» δασκάλων.....	206
Η ηθική διδασκαλία ως «θεραπεία».....	209
Ο δάσκαλος «αναμορφωτής».....	213
Ο «Καλός Σπορέας» και «Καλός Ποιμένας».....	215
«Καλός Πατριώτης».....	220
ΜΕΡΟΣ Ε΄: Η ΑΠΟΙΚΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΗΘΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ	225
1. Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και η ανάγκη νεωτετικοποίησης της εκπαίδευσης στην Κύπρο.....	225
Η απαρχή της βρετανικής κατοχής: ο εκμοντερνισμός που δεν έγινε.....	226
Απόπειρες μετάδοσης των βικτωριανών ηθών στην Κύπρο.....	229
Αναζητώντας τους «ηθικούς δασκάλους».....	232
Κώδικας Δεοντολογίας ως μηχανισμός ελέγχου.....	243

2. Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και «Κοινωνική Υγιεινή»	255
Η διεθνής φιλανθρωπία	255
Το Βρετανικό Συμβούλιο Κοινωνικής Υγιεινής (ΒΣΚΥ).....	260
Η δράση του ΒΣΚΥ στην Κύπρο	263
Η αναγκαιότητα της Εκπαίδευσης για την «Κοινωνική Υγιεινή» στην Κύπρο.....	265
Η εκπαίδευση των δασκάλων στην «Κοινωνική Υγιεινή»	274
Η επιστράτευση των δασκάλων της Κύπρου για την υλοποίηση του σχεδίου «Κοινωνικής Υγιεινής»	282
3. Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στη «σωτηρία του αγροτικού κόσμου»	289
Η κυβέρνηση σώζεται «σώζοντας» τον κόσμο της υπαίθρου.....	289
Οι «ειδικοί» για τον ηθικό ρόλο των δασκάλων στην ανάπτυξη του κόσμου της υπαίθρου	298
Η έκθεση Talbot και Cape του 1914	298
Η έκθεση του Surridge για τον αγροτικό κόσμο της Κύπρου	303
4. Οικοδομώντας την «Κυπριακή Αρκαδία».....	313
Το σχέδιο Αγροτικής Εκπαίδευσης και οι διεθνείς φιλανθρωπικές οργανώσεις	314
Δίκτυο αγροτικών κοινοτήτων: ένα «εργαστήρι» για τη δημιουργία της «Κυπριακής Αρκαδίας»	322
Συνδέσεις με αντίστοιχα σχέδια άλλων αποικιών	340
ΜΕΡΟΣ ΣΤ': ΗΘΙΚΗ ΟΡΘΟΠΕΔΙΚΗ.....	345
1. Διδασκαλεία: χώροι παραγωγής πειθήνιων σωμάτων.....	345
Παγκύπριο Διδασκαλείο (Διδασκαλείο του Παγκυπρίου Γυμνασίου)	346
Παγκύπριο Ιεροδιδασκαλείο	348
Διδασκαλείο του Παρθεναγωγείου Λευκωσίας	349
Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου	350
Τεχνολογίες κατασκευής του ηθικού δασκάλου	358
Επιλογή των καταλληλότερων	358

Υγεία, καθαριότητα και ευπρέπεια.....	364
Η διαχείριση του χρόνου	369
Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών	371
Κώδικας Συμπεριφοράς.....	375
Η κοινωνική δράση	379
Διευθυντής και διδακτικό προσωπικό	385
Παιδονόμοι και επιμελητές	388
Σύστημα Ποινών και Αμοιβών.....	392
Αξιολόγηση	395
Η διάταξη των χώρων και η λειτουργία τους ως μέσα ελέγχου της ηθικότητας	397
Συγκρίνοντας τα διδασκαλεία	401
2. Εφαρμογές της «ηθικής ορθοπεδικής» στο σχολείο	407
Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	407
Έλεγχος των σωμάτων	410
Έλεγχος της δραστηριότητας μέσω της εξαντλητικής χρήσης του χρόνου	414
Η τεχνική της κατανομής	422
Σύστημα ποινών και ανταμοιβών.....	424
Ποινές στους απειθάρχητους δασκάλους	427
Πανοπτικός μηχανισμός	434
ΜΕΡΟΣ Ζ΄: ΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΚΑΙ Ο ΗΘΙΚΟΣ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΣ.....	449
1. Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και Διδασκαλικοί Σύνδεσμοι.....	449
Η ηθική αποστολή του Πρώτου Διδασκαλικού Συνδέσμου	449
Κώδικας συμπεριφοράς δασκάλου.....	455
Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και το «διδασκαλικό ζήτημα».	459
2. Ηθικός ρόλος του δασκάλου και Κομμουνισμός	470
Η ηθική κρίση του «θεοκρατικού» και «πλουτοκρατικού» καθεστώτος.....	470
Ο κομμουνιστής δάσκαλος ως «η ηθική λύση» της κρίσης.....	477

Καταδιώξεις κομμουνιστών δασκάλων.....	482
ΜΕΡΟΣ Η΄: ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ	491
Η γενεαλογία του ηθικού ρόλου του Ελληνοκύπριου δασκάλου (1878-1937).....	491
Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου ως ένα αμάλγαμα ιδεολογικών αντιλήψεων.....	491
Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου ως «θεραπεία της νοσούσας κοινωνίας»	506
Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου ως μέσο εδραίωσης εξουσίας	507
Ο δάσκαλος ως παράγωγο αλλά και τεχνολογία «ηθικής ορθοπεδικής».....	509
Η ηθικότητα του δασκάλου ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης.....	511
Προς ένα θεωρητικό μοντέλο για τον ηθικό ρόλο του δασκάλου.....	514
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	523
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	542

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ηθικότητα¹ του διδασκαλικού ρόλου είναι ένα ζήτημα, που γενικότερα, απασχόλησε την παιδαγωγική διάνοηση από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα (Πολυχρονόπουλος, 1992, Καζεπίδης, 1998, Καραφύλλης, 1999, Παπαστεφάνου, 2010). Πέραν των οποιωνδήποτε συγκλίσεων και αποκλίσεων στο ζήτημα αυτό, η ηθική αγωγή θεωρήθηκε ως αναπόσπαστο και αδιαμφισβήτητο στοιχείο της παιδαγωγικής πράξης, με σημαίνον ζητούμενο τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος θα συνέβαλλε στη βελτίωση της ζωής του ανθρώπου, δημιουργώντας την «ιδανική πολιτεία» (Παπαστεφάνου, 2010). Σε αυτές τις θεωρητικές παραδοχές βασίστηκε, επιπλέον, η οικοδόμηση των νεωτερικών εκπαιδευτικών συστημάτων και ο καταρτισμός της εκπαίδευσης των δασκάλων, ώστε να είναι σε θέση να εκπληρώσουν την ηθική τους αποστολή (Πολυχρονόπουλος, 1992).

Ωστόσο, η μελέτη της γενεαλογίας της ηθικότητας του δασκάλου στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο είναι πολύ περιορισμένη. Παρόλες τις αναφορές στον ρόλο αυτό σε μελέτες που ασχολούνται με την ιστορία της εκπαίδευσης στην Κύπρο (Πολυδώρου, 1995, Χαραλάμπους, 2001, Περσιάνης, 2006, 2010), εντούτοις δεν υπάρχει καμιά άλλη έρευνα που να επικεντρώνεται στο εν λόγω ζήτημα. Ως εκ τούτου, εντοπίζοντας την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος, η παρούσα διατριβή επιδιώκει να καλύψει το συγκεκριμένο κενό. Συγκεκριμένα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο είχε διαπλασθεί ο *ηθικός δάσκαλος*² από το 1878, στις αρχές, δηλαδή, της βρετανικής κατοχής, μέχρι το 1937, οπότεν και ιδρύθηκε το Διδασκαλικό Κολλέγιο Μόρφου, κι όταν η εκπαίδευση/παραγωγή των δασκάλων πέρασε στον απόλυτο έλεγχο της αποικιακής κυβέρνησης.

Ακόμα, η διατριβή επικεντρώνεται στην περίπτωση της ελληνοκυπριακής κοινότητας, καθώς την περίοδο της βρετανικής κατοχής, η διάπλαση του ηθικού δασκάλου διαμεσολαβείται από ένα πλέγμα σχέσεων εξουσίας, το οποίο *απαρτίζεται* από την

¹ Η ηθικότητα αναφέρεται σε μία εκ των ιδιοτήτων που θα πρέπει να διαθέτει ο δάσκαλος. Στην κοινωνία, ο ηθικός του ρόλος απορρέει από αυτή του την ιδιότητα. Η παρούσα έρευνα θα μελετήσει τους τρόπους με τους οποίους διαρρηματικά έχει αποδοθεί η ιδιότητα αυτή στον δάσκαλο, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος περί ηθικότητας του δασκάλου παρήγαγε τον ρόλο που είχε να διαδραματίσει στην κοινωνία.

² Ο όρος δάσκαλος αναφέρεται στο διδασκαλικό επάγγελμα και όχι στον άνδρα δάσκαλο.

αποικιακή κυβέρνηση, την ελίτ³ των Ελληνοκυπρίων και τους διδασκαλικούς συνδέσμους, πράγμα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Η επιλογή της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, 1878-1937, δεν ήταν τυχαία, καθώς κατά τη διάρκειά της παρατηρήθηκαν έντονες κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές (μετάβαση από την οθωμανική κυριαρχία στην αγγλική αποικιοκρατία, Βαλκανικοί Πόλεμοι, Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Ρωσική Επανάσταση), οι οποίες επηρέασαν τις αντιλήψεις για τα εθνικά και κοινωνικά ζητήματα. Μέρος αυτών των αλλαγών υπήρξε και η νεωτερικοποίηση του θεσμού της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα του γενικότερου ρόλου του δασκάλου (Περσιάνης, 2006). Μέσα στο κλίμα που διαμόρφωσαν οι εξελίξεις αυτές, διατυπώνεται εντονότερα ο λόγος για την ανάγκη ρύθμισης των καθηκόντων των δασκάλων (Χαραλάμπους, 2001). Η ιστορική αφήγηση τελειώνει το 1937, όταν ο έλεγχος τόσο της δημοτικής εκπαίδευσης όσο και της γενικότερης διαχείρισης των δασκάλων συγκεντρώνεται στην εξουσία του Άγγλου Κυβερνήτη και αρχίζει να εδραιώνεται θεσμικά η επαγγελματική και επιστημονική διδασκαλική ταυτότητα (Πολυδώρου, 1995, Χαραλάμπους, 2001).

Επιπλέον, η έρευνα εστιάζεται στη δημοτική εκπαίδευση, καθώς αυτή ενδιέφερε περισσότερο την αποικιακή κυβέρνηση. Η τελευταία είχε θέσει ως προτεραιότητά της την ανάπτυξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης των αποικιών, την οποία χρηματοδοτούσε και σταδιακά επιδίωκε να καταστήσει υποχρεωτική (Hodge, 2007). Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι βρετανικές αρχές δεν έδειξαν αρχικά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς το κόστος χρηματοδότησης ήταν πολύ μεγάλο, πράγμα που επέτρεψε στην ελληνοκυπριακή ελίτ να διατηρήσει τον έλεγχο (Περσιάνης, 2010).

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι ο όρος «ελληνοκυπριακή κοινότητα» χρησιμοποιείται αναχρονιστικά, καθώς στα κείμενα της εποχής, ο ίδιος πληθυσμός αποκαλείται από την ελληνοκυπριακή ελίτ ως «Έλληνες της Κύπρου», ενώ από την αποικιακή κυβέρνηση ως «Χριστιανοί Ορθόδοξοι». Οι όροι αυτοί αντανακλούν όμως τις πολιτικές επιδιώξεις των δρώντων που τις χρησιμοποιούν. Ταυτόχρονα, αποφεύγεται η

³ Η ελίτ των Ελληνοκυπρίων αποτελείται από την αστική ελίτ (γιατρούς, δικηγόρους, εμπόρους), ιδιοκτήτες μεγάλων εκτάσεων γης, όπως και μέλη της εκκλησιαστικής ηγεσίας. Σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996), οι δανειστές χρημάτων εμπλέκονταν στα πολιτικά δρώμενα του τόπου, κατέχοντας θέσεις στο Νομοθετικό Συμβούλιο, και συμμετείχαν στη δημοτική και κοινοτική διοίκηση ως μέλη σε διάφορες επιτροπές, όπως το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Ο απλός λαός από την άλλη, αποτελείται από αγρότες και εργάτες, οι οποίοι εξαρτούνταν από την τάξη των ελίτ, καθώς οι τελευταίοι τους είχαν υπό την προστασία τους, ως εργαζομένους και βοηθούς τους (πατερναλισμός). Ακόμη, πολλοί από όσους ανήκαν στην ελίτ, γίνονταν και δανειστές χρημάτων, δημιουργώντας έτσι μια σχέση εξάρτησης και εκμετάλλευσης με την λαϊκή τάξη.

χρήση του όρου «Κύπριος», καθώς θα συμπεριλάμβανε όλες τις κοινότητες, ενώ η παρούσα διατριβή ασχολείται αποκλειστικά με την περίπτωση του δασκάλου των ελληνόφωνων σχολείων της Κύπρου. Εξάλλου, όπως επεσήμανε ο Περσιάνης (1996), η εκπαίδευση των άλλων κοινοτήτων αναπτύχθηκε ξεχωριστά. Ως εκ τούτου, κρίθηκε καταλληλότερη η χρήση του όρου «ελληνοκυπριακή» κοινότητα, αν και αναχρονιστικός, αφού δεν επιδιώκει να υποδηλώσει συγκεκριμένη ιδεολογία, αλλά στοχεύει στη διαφοροποίηση από τις άλλες κοινότητες της Κύπρου.

Η διατριβή αυτή, λοιπόν, μελετά τους λόγους (discourses) που ανήγαγαν τον ηθικό ρόλο του δασκάλου ως αντικείμενο γνώσης μέσα σε συνθήκες ανταγωνισμού μεταξύ της αποικιακής κυβέρνησης, της εκκλησιαστικής και πολιτικής ηγεσίας της ελληνοκυπριακής κοινότητας, και τις διδασκαλικές οργανώσεις που είχαν συγκροτηθεί την περίοδο 1878-1937. Ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι υποθέσεις εργασίας και η σημασία της έρευνας αυτής επεξηγούνται εκτενέστερα παρακάτω.

Σκοπός της έρευνας

Η διατριβή αυτή επικεντρώνεται στη γενεαλογική μελέτη του ηθικού ρόλου του δασκάλου στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο, κατά τη περίοδο 1878-1937. Ειδικότερα, σκοπός της μελέτης αυτής είναι η προβληματικοποίηση των επικρατουσών αντιλήψεων γύρω από τον ηθικό ρόλο του δασκάλου. Αυτό σημαίνει ότι δεν επιδιώκεται η διατύπωση οποιωνδήποτε ντετερμινιστικών συμπερασμάτων, αλλά επιχειρείται η κριτική ανάλυση των ρηματικών και κοινωνικών πρακτικών που απορρέουν από τους λόγους των θρησκευτικών, πολιτικών και κοινωνικών δρώντων (*Εκκλησία, Ελληνοκυπριακή ελίτ, Αποικιακή κυβέρνηση και διδασκαλικός κόσμος*) που ενεπλάκησαν στη συγκρότηση του ηθικού ρόλου του δασκάλου.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τον άνωθεν σκοπό, προκύπτουν τα πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς οι λόγοι (discourses) των διαφόρων θρησκευτικών και πολιτικών δρώντων (Εκκλησία, ελληνοκυπριακή ελίτ και αποικιακή κυβέρνηση) προσδιόρισαν τον ηθικό ρόλο του Ελληνοκύπριου δασκάλου, κατά την περίοδο 1878-1937; Ποιες

οι σχέσεις των λόγων αυτών με τους αντίστοιχους σε Ελλάδα και Μεγάλη Βρετανία;

- Ποιες αντιλήψεις επικράτησαν όσον αφορά τη σχέση του ηθικού ρόλου του δασκάλου με τις προσπάθειες των προαναφερθέντων δρώντων να επιλύσουν τα κοινωνικά προβλήματα της υπό εξέταση περιόδου;
- Με ποιο τρόπο ο ηθικός ρόλος του δασκάλου αποτέλεσε μέσο εδραίωσης εξουσίας των προαναφερθέντων δρώντων;
- Ποιες κοινωνικές πρακτικές και ποιοι θεσμοί δημιουργήθηκαν με σκοπό να παραγάγουν τον *ηθικό δάσκαλο*, έτσι ώστε κι αυτός με τη σειρά του να ηθικοποιήσει τους αυριανούς πολίτες;
- Πώς ανταποκρίθηκε ο διδασκαλικός κόσμος στον ηθικό ρόλο που του ανατέθηκε;

Υποθέσεις εργασίας

Η διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών επικεντρώθηκε στην εξέταση των πιο κάτω υποθέσεων εργασίας:

1) Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου ως αμάλγαμα ιδεολογιών.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει τον λόγο των κυρίαρχων δρώντων σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, με σκοπό να διερευνήσει το ενδεχόμενο ο ηθικός ρόλος του δασκάλου να αποτέλεσε ένα *αμάλγαμα ιδεολογιών* («mélange»). Όπως είναι γνωστό από προηγούμενες μελέτες (Μυριανθόπουλος, 1946, Πολυδώρου, 1995, Χαραλάμπους, 2001, Περσιάνης, 2006), κατά τις πρώτες δεκαετίες της βρετανικής κατοχής, την ευθύνη για τη διαχείριση των σχολείων, αλλά και των διδασκαλείων, είχαν οι κοινότητες της Κύπρου. Όσον αφορά τα «ελληνικά σχολεία», ολόκληρο το πρόγραμμά τους βασίστηκε στο αντίστοιχο της Ελλάδας (Περσιάνης, 2006). Παρ' όλα αυτά, η Κύπρος, όντας βρετανική αποικία⁴, υιοθετούσε μια εκπαιδευτική πολιτική, που απέρριβε από την αποικιακή πολιτική της Μεγάλης Βρετανίας, ειδικότερα κατά τις περιόδους όπου η αποικιακή κυβέρνηση επεδείκνυε έντονο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και ειδικότερα για τον έλεγχο των δασκάλων.

⁴ Η Κύπρος ήταν βρετανικό προτεκτοράτο από το 1878-1914. Το 1914 η Μεγάλη Βρετανία κήρυξε την Κύπρο ως κτήση της και το 1925-1960 ως αποικία του Στέμματος (Richter, 2010).

Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω, εύλογα διατυπώνει κανείς την υπόθεση ότι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου συγκροτήθηκε μέσα από στοιχεία που εισάχθηκαν από το ελληνικό και το βρετανικό συγκείμενο, εντός του πλαισίου που όρισαν οι πιο πάνω συνθήκες. Χρειάζεται, επομένως, να εξεταστεί όχι μόνο ο εγχώριος *λόγος*, αλλά και οι αντίστοιχοι λόγοι σε Ελλάδα και Μεγάλη Βρετανία, κατά την υπό εξέταση περίοδο. Με αυτό τον τρόπο, θα γίνει εφικτό να σκιαγραφηθούν τα «ξένα» ιδεολογικά στοιχεία τα οποία αντανακλώνται στον εγχώριο λόγο και που έχουν εν τέλει διαπλάσει τον ηθικό δάσκαλο.

2) Ο ηθικός ρόλος των δασκάλων ως «η λύση στην κρίση».

Το δεύτερο ερώτημα διερευνά τα κοινωνικά προβλήματα της χρονικής περιόδου 1878-1937, τα οποία απασχόλησαν τους κυρίαρχους δρώντες, σε τέτοιο βαθμό που τα παρουσίασαν ως *κρίση*. Σύμφωνα με τους Laclau και Mouffe (1985), ο λόγος της κρίσης (crisis discourse) συνδέεται με τις ηγεμονικές διεργασίες των λόγων εκείνων που ανταγωνίζονται ο ένας τον άλλο. Εξήγησαν ότι ο λόγος αυτός επιδιώκει την ανατροπή του κυρίαρχου λόγου, ο οποίος καταδεικνύεται ως ο υπαίτιος της κρίσης, ενώ ο αντιμαχόμενος λόγος παρουσιάζεται ως η λύση της κρίσης. Συγκεκριμένα, εδώ εξετάζονται οι διάφορες περιπτώσεις, όπου ο κάθε δρώντας διεκδίκησε τον έλεγχο των σχολείων, ισχυριζόμενος ότι μόνο αυτός θα μπορούσε να εξασφαλίσει την παραγωγή εκείνων που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη λύση της κρίσης, καθώς οι άλλοι θρησκευτικοί, πολιτικοί και κοινωνικοί δρώντες αδιαφορούσαν για τον ηθικό χαρακτήρα των δασκάλων. Παρακάτω επεξηγούνται συνοπτικά οι περιπτώσεις αυτές.

Η πρώτη περίοδος κρίσης που μελετάται και απασχόλησε κυρίως την ελληνοκυπριακή ελίτ είναι η οικονομική και κοινωνική κρίση της τελευταίας δεκαετίας του 19^{ου} αιώνα στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, ο Katsiaounis (1996) επεσήμανε ότι η κατάσταση αυτή προκάλεσε την ανησυχία τόσο της αποικιακής κυβέρνησης, όσο και της ελληνοκυπριακής ελίτ, ιδιαίτερα λόγω της έξαρσης του φαινομένου της «κοινωνικής ληστείας», καθώς στο στόχαστρο των ληστών βρέθηκαν οι πλούσιοι γαιοκτήμονες και άλλοι πολιτικοί και εκκλησιαστικοί άρχοντες.

Μια άλλη περίοδος κρίσης που απασχόλησε την ελληνοκυπριακή ελίτ, αποτέλεσε το αρχιεπισκοπικό ζήτημα κατά τη δεκαετία 1900-1910. Συγκεκριμένα, μετά τον θάνατο του Αρχιεπισκόπου Κύπρου, Σωφρόνιου Γ', υπήρξαν έντονες και βίαιες αντιπαραθέσεις για το

ποιος θα τον διαδεχόταν. Η ελληνοκυπριακή κοινότητα διασπάστηκε σε δυο αντιμαχόμενες παρατάξεις - από τη μια, βρισκόταν η παράταξη που υποστήριζε για αρχιεπίσκοπο τον Μητροπολίτη Κερύνειας, Κύριλλο, και από την άλλη, αυτή που υποστήριζε τον Μητροπολίτη Κιτίου, Κύριλλο (Λυμπουρίδης, 1997). Η διαμάχη αυτή μεταφέρθηκε και στο διδασκαλικό σώμα (Persianis, 1978) όπου η κάθε παράταξη κατηγορούσε τους δασκάλους της άλλης, ότι η εμπλοκή τους στο όλο ζήτημα είχε ηθικές επιπτώσεις στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών τους.

Επίσης, η δεκαετία του 1920 θεωρήθηκε ακόμα μία περίοδος κρίσης, κατά την οποία το πρόβλημα της κακοποίησης και εκμετάλλευσης ανήλικων κοριτσιών, που εργάζονταν σε σπίτια πλούσιων αστικών οικογενειών⁵ απασχόλησε έντονα την αποικιακή κυβέρνηση. Η κατάσταση αυτή είχε πάρει τέτοιες διαστάσεις που τράβηξε το ενδιαφέρον του Βρετανικού Συμβουλίου Κοινωνικής Υγιεινής (British Social Hygiene Council), το οποίο ήταν γνωστό για τη διεθνή φιλανθρωπική του δράση, κυρίως σε θέματα εκπαίδευσης για την *κοινωνική υγιεινή*. Αντιπροσωπεία του οργανισμού αυτού ήρθε στην Κύπρο, μελέτησε την κατάσταση και, ανάμεσα στα μέτρα αντιμετώπισης που προτάθηκαν, επιχείρησε να εκπαιδεύσει τους δασκάλους ώστε να παρέχουν την κατάλληλη επιμόρφωση που θα απέτρεπε την εξέλιξη τέτοιων φαινομένων.

Τέλος, μια άλλη περίοδος κρίσης που εξετάζεται, είναι η δεκαετία του 1930, κατά την οποία το αντιαποικιακό κίνημα είχε φθάσει στο ζενίθ του με αποκορύφωμα την εξέγερση μερίδας Κυπρίων εναντίον της κυβέρνησης, τον Οκτώβριο του 1931 (Στυλιανού, 2001). Οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι ερμήνευσαν την εξέγερση ως αποτέλεσμα της αντιαποικιακής προπαγάνδας των δασκάλων, οι οποίοι ελέγχονταν από την αστική τάξη και την Εκκλησία. Λόγω αυτού, η κυβέρνηση επιθυμώντας να φέρει με το μέρος της τον αγροτικό κόσμο, του προσέφερε όχι μόνο αγροτική εκπαίδευση, αλλά και ηθική καθοδήγηση με απώτερο σκοπό τη δημιουργία των φιλήσυχων πολιτών μιας ιδανικής αγροτικής κοινωνίας, δηλαδή της «*Κυπριακής Αρκαδίας*» (Rappas, 2014).

3) Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου ως μέσο εδραίωσης εξουσίας.

⁵ Το πρόβλημα αυτό περιγράφεται στο SA1/1238/1926/1: Advance Report presented by the Delegation of the British Social Hygiene Council to His Excellency the Officer Administering the Government of Cyprus.

Η συγκεκριμένη υπόθεση εργασίας αποτελεί προέκταση της προηγούμενης αφού υποστηρίζει ότι ο κάθε πολιτικός δρώντας επεδίωξε τον έλεγχο των δασκάλων, όχι τόσο γιατί ενδιαφερόταν για την λύση της κρίσης, όσο γιατί επεδίωκε την επί της ουσίας εδραίωση της δικής του εξουσίας. Ειδικότερα, εάν εξετάσουμε τη θέση αυτή μέσα από τη θεώρηση του Foucault για τον ρόλο του δασκάλου ως μέσο πειθάρχησης και κανονικοποίησης, αντιλαμβανόμαστε ότι η επικρατούσα αντίληψη για το ότι ο δάσκαλος μπορεί να συμβάλει στη διάπλαση χαρακτήρων, μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι ο δάσκαλος έχει την ικανότητα να ασκεί επίσης επιρροή στις απόψεις και τη στάση των αυριανών πολιτών, ως προς τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα του τόπου. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε ταυτόχρονα να καλλιεργήσει είτε την αποδοχή και τον σεβασμό, είτε την απόρριψη, ακόμα, και την αντίσταση προς την καθεστηκυία τάξη. Με βάση την παραδοχή αυτή, το ερώτημα αυτό προβληματικοποιεί την αντίληψη που έθετε τον δάσκαλο ως μέσο επίλυσης της κρίσης, και προσπαθεί να διαπιστώσει εάν στην ουσία συνδέεται με την επιδίωξη του κάθε πολιτικού δρώντα να ελέγξει τον λαό μέσω των δασκάλων.

4) Ο δάσκαλος ως μέσο ηθικής ορθοπεδικής.

Αυτή η υπόθεση εργασίας βασίζεται στη φουκωϊκή έννοια των τεχνολογιών ελέγχου της ηθικότητας του υποκειμένου, τις οποίες ονομάζει **ηθική ορθοπεδική**. Ειδικότερα, αυτή η υπόθεση εργασίας υποστηρίζει ότι η εξουσία τόσο της αποικιακής κυβέρνησης, όσο και της ελληνοκυπριακής ελίτ δεν επιβλήθηκε, αλλά καλλιεργήθηκε μέσω της ηθικής διαπαιδαγώγησης που παρείχαν οι δάσκαλοι στον λαό. Η συγκρότηση του συγκεκριμένου ρόλου βασίστηκε στην αντίληψη ότι τα παιδιά έρχονταν στο σχολείο, κουβαλώντας όλες τις κακές συνήθειες που αποκτούσαν από το σπίτι. Ο δάσκαλος τότε χρειαζόταν να παρέμβει *θεραπευτικά*, να διορθώσει, δηλαδή, τις *ακανόνιστες* συμπεριφορές των παιδιών και να τα διαπλάσει με βάση τα πρότυπα που όριζαν οι ηθικοί κανόνες. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Foucault (2011α), οι μέθοδοι *ηθικής ορθοπεδικής*, εμπεριέχονται και διαπερνούν όλους τους θεσμούς και τις κοινωνικές πρακτικές που παράγονται μέσα από τον λόγο της κυρίαρχης εξουσίας και ρυθμίζουν την κάθε πτυχή του σχολικού συστήματος. Έτσι, η διερεύνηση της υπόθεσης αυτής επικεντρώνεται επίσης στην εξέταση των στοιχείων που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, κατά την υπό εξέταση περίοδο. Στα στοιχεία αυτά συμπεριλαμβάνονται οι κανονισμοί πειθαρχίας, το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, το σύστημα ποινών και ανταμοιβών, οι μέθοδοι αξιολόγησης και η χωρική διάταξη των σχολικών και διδασκαλικών ιδρυμάτων. Μέσα από τη διερεύνηση των

στοιχείων αυτών επιδιώκεται να υποστηριχθεί η θέση ότι αυτά παρήχθησαν μέσα από τον κυρίαρχο λόγο της εξουσίας, με τρόπο που επέτρεπε στον δάσκαλο να παρεμβαίνει θεραπευτικά και διορθωτικά, διαπλάθοντας τους αυριανούς ηθικούς πολίτες.

5) Ο ηθικός ρόλος ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης των δασκάλων.

Έχοντας ως δεδομένο τη δύσκολη οικονομική θέση στην οποία βρισκόταν ο δάσκαλος, κατά την υπό εξέταση περίοδο (Χαραλάμπους, 2001), το τελευταίο ερώτημα εξετάζει το ενδεχόμενο ο διδασκαλικός κόσμος μέσω των διδασκαλικών του συνδέσμων να επικαλέστηκε τον ηθικό του ρόλο, για να στηρίξει τα αιτήματά του για βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Αυτό θα σήμαινε ότι ο διδασκαλικός κόσμος στο σύνολό του αποδέχτηκε τον ρόλο του ηθικού δασκάλου, τον οποίο η πολιτεία τον καλούσε να επιτελέσει. Ωστόσο, χρειάζεται να διερευνηθεί και η πιθανή αντίθετη άποψη ως προς το κυρίαρχο αυτό αφήγημα. Για το σκοπό αυτό, αναζητούνται οι φωνές όσων δασκάλων εξέφρασαν κριτική στο περιεχόμενο του ηθικού ρόλου που τους είχε αποδοθεί. Συγκεκριμένα, οι ομάδες αυτές των δασκάλων, ακολουθώντας άλλες ιδεολογίες, όπως αυτή του σοσιαλισμού, απέρριπταν τον δοθέντα ηθικό ρόλο, επειδή θεωρούσε ότι εξυπηρετούσε τα συμφέροντα της Εκκλησίας, της αστικής ελίτ και της αποικιακής κυβέρνησης. Γι' αυτό, άλλωστε, υποστήριζε ότι ηθικό καθήκον του δασκάλου θα έπρεπε να ήταν η αφύπνιση της ταξικής συνείδησης, η καλλιέργεια της αντίστασης προς την εξουσία της καθεστηκυίας τάξης και η προετοιμασία για την κοινωνική επανάσταση.

Η δομή των κεφαλαίων

Η γενεαλογική μελέτη του ηθικού ρόλου του Ελληνοκύπριου δασκάλου, 1878-1937, παρουσιάζεται σε οχτώ μέρη. Στο *πρώτο μέρος* επεξηγούνται τα εννοιολογικά εργαλεία της θεωρητικής προσέγγισης του Foucault (2011α) και των μεθοδολογικών εργαλείων της ανάλυσης λόγου. Ο τρόπος, που ο συνδυασμός των θεωρητικών αυτών προσεγγίσεων καθόρισε τον σχεδιασμό και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας αναλύονται στο *δεύτερο μέρος*.

Στο *τρίτο μέρος* της διατριβής εξετάζεται η ανάπτυξη του λόγου περί ηθικότητας του δασκάλου σε Ελλάδα και Μεγάλη Βρετανία, μέσα από δευτερογενείς πηγές, καθώς τα στοιχεία των λόγων αυτών ενδέχεται να αντανακλώνται στους εγχώριους λόγους που

συντέλεσαν στην δημιουργία του *ηθικού δάσκαλου* της Κύπρου. Γίνεται, όμως, πρώτα, μια σύντομη αναφορά στον τρόπο με τον οποίο προσδιορίστηκε η ηθικότητα των δασκάλων στο πρωσικό συγκείμενο, καθώς τόσο το ελληνικό, όσο και το βρετανικό είχαν αντλήσει στοιχεία από αυτό.

Οι λόγοι που παρήχθησαν από τους εγχώριους θρησκευτικούς και πολιτικούς δρώντες, γύρω από την έννοια του ηθικού ρόλου του δασκάλου στην Κύπρο αποτελεί το κυρίως θέμα του *τέταρτου μέρους*. Κατ' αρχήν, αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο ο ρόλος αυτός προσδιορίστηκε μέσα από τον λόγο της Εκκλησίας. Μεταξύ άλλων, διερευνήθηκε ο τρόπος που η Εκκλησία επικαλέστηκε τον ηθικό ρόλο του δασκάλου για να νομιμοποιήσει το δικαίωμά της να ελέγχει τους δασκάλους, εστιάζοντας σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της βρετανικής κατοχής, κατά τις οποίες υπήρξαν πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές που προκάλεσαν την αμφισβήτηση του δικαιώματος αυτού.

Ακολούθως, αναλύεται ο λόγος της αστικής τάξης (των «Καθωσπρέπει») απέναντι στους φτωχούς («Άθλιους») της Κύπρου στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα, η ανάλυση αυτή επικεντρώνεται σε δημοσιεύματα εφημερίδων που εξέφραζαν φοβίες και ανησυχίες της αστικής τάξης όσον αφορά την εγκληματικότητα που παρατηρούνταν λόγω της μακρόχρονης οικονομικής κρίσης που έπληττε κυρίως τους φτωχούς αγρότες. Στο πλαίσιο αυτό, διερευνάται η χρήση του μεταφορικού σχήματος της «νοσούσας κοινωνίας» για την περιγραφή της κατάστασης αυτής. Ως «θεραπεία» προτείνεται η βελτίωση των σχολείων και αναμενόταν ότι οι δάσκαλοι είχαν ηθικό καθήκον να πειθαρχήσουν και να ηθικοποιήσουν τα φτωχά παιδιά, ώστε να μην «παραστρατήσουν». Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται οι ιδιότητες τις οποίες η αστική τάξη ανέμενε να φέρει ο δάσκαλος, για να συμβάλει στην επίλυση της κρίσης. Οι ιδιότητες αυτές εκφράστηκαν μέσα από μεταφορικά σχήματα, που εντοπίστηκαν στα δημοσιεύματα εφημερίδων και τα οποία αναφέρονταν στον ηθικό δάσκαλο ως τον «καλό σπορέα», τον «καλό ποιμένα» και τον «καλό πατριώτη».

Στο *πέμπτο μέρος* εξετάζεται ο λόγος των αξιωματούχων της αποικιακής κυβέρνησης σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές της γενικότερης χρονικής περιόδου 1878-1937. Πρώτα, αναλύεται ο λόγος των Βρετανών αξιωματούχων κατά την πρώτη δεκαετία της βρετανικής κατοχής, στο ιμπεριαλιστικό πλαίσιο εγκαθίδρυσης του βρετανικού αποικισμού στην Κύπρο. Έπειτα, εξετάζεται η τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα, με έμφαση στις

εκπαιδευτικές πολιτικές του Sendall⁶, για θεσμοθέτηση των σχολείων και συνεπώς των καθηκόντων των δασκάλων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο τρόπος διακυβέρνησης των Βρετανών μέσω των τεχνοκρατικών μελετών των ειδικών - περίοδος που χαρακτηρίστηκε από τον Hodge (2007) ως ο «θρίαμβος των ειδικών». Στο μέρος αυτό αναλύεται επίσης ο τρόπος που ενσωματώθηκαν τα ιδεολογικά στοιχεία του ευγονισμού στον ηθικό ρόλο του δασκάλου, μέσω της εκπαίδευσης για την «κοινωνική υγιεινή», με την άφιξη του Βρετανικού Συμβουλίου Κοινωνικής Υγιεινής το 1926 στην Κύπρο. Το μέρος αυτό κλείνει με την παρουσίαση της σχέσης μεταξύ της ηθικότητας του δασκάλου και των αποικιακών σχεδίων της οικοδόμησης της «Κυπριακής Αρκαδίας» τη δεκαετία του 1930. Συγκεκριμένα, εδώ εξετάζεται ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στα σχέδια ανακατασκευής της κυπριακής κοινωνίας, αφενός μέσα από την καλλιέργεια του σεβασμού προς το βρετανικό στέμμα κατ' αρχήν στα παιδιά και κατ' επέκταση στον υπόλοιπο κυπριακό λαό, και αφετέρου μέσα από την απομάκρυνσή τους από την επιρροή της ελληνοκυπριακής ελίτ.

Το *έκτο μέρος* περιγράφει τις τεχνολογίες «ηθικής ορθοπεδικής» και κατασκευής «πειθήνιων δασκάλων» στα διδασκαλεία, ενώ εξηγεί επίσης το πώς οι ίδιοι οι δάσκαλοι λειτούργησαν ως τεχνολογίες «ηθικής ορθοπεδικής» εντός και εκτός σχολείου.

Το *έβδομο μέρος* συζητά τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκαν οι δάσκαλοι στον ρόλο τους αυτό. Ειδικότερα, η ανταπόκριση των δασκάλων εξετάζεται κυρίως μέσα από την ανάλυση του λόγου των συνδικαλιστικών συνδέσμων τους. Μελετάται παράλληλα και η περίπτωση των κομμουνιστών δασκάλων, οι οποίοι απέρριπταν τον ηθικό ρόλο που καλούνταν να έχουν, και οι οποίοι θεωρούσαν ως ηθικό τους καθήκον την αφύπνιση της ταξικής συνείδησης των μαθητών και την προετοιμασία τους για την κοινωνική επανάσταση.

Το *όγδοο και τελευταίο μέρος* παρουσιάζει τις καταληκτικές διαπιστώσεις που προέκυψαν μέσα από την παρούσα έρευνα, ενώ παράλληλα διατυπώνονται προτάσεις για χρήση των θεωρητικών θέσεων της παρούσας διατριβής ως εργαλείων προβληματικοποίησης της σημερινής σημασίας του ηθικού ρόλου του δασκάλου, εξετάζοντας τις σχέσεις εξουσίας των σύγχρονων δρώντων που εμπλέκονται σε αυτόν.

⁶ Ο Sir Walter Sendall υπήρξε Μέγας Αρμοστής της Κύπρου κατά την περίοδο 1892-1897 και επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης των Κυπρίων (Markides, 2014).

Η σημασία της έρευνας

Η γενεαλογική μελέτη του ηθικού ρόλου του δασκάλου είναι σημαντική καθώς ο ρόλος αυτός αποτελεί μία από τις ουσιαστικότερες πτυχές της ταυτότητας του δασκάλου (Sockett, 1993, Calvert & Henderson, 1994, Campbell, 2003, Clarke, 2009). Μέσα από αυτό το είδος μελέτης, μπορεί να διερευνηθεί η σχέση της ηθικής με την επαγγελματική διάσταση του δασκάλου (Beauchamp & Thomas, 2000, Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000, Novoa, 2001, Sachs, 2001, Lasky, 2005, Kelchtermans, 2005). Παρόλα αυτά, η εργογραφία που αφορά στη μελέτη του ηθικού ρόλου του δασκάλου στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο είναι περιορισμένη, κενό το οποίο η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να καλύψει.

Αν και η παρούσα μελέτη περιορίζεται στο γεωγραφικό χώρο της Κύπρου εξετάζοντας μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, φιλοδοξεί να αναλύσει λεπτομερώς και εις βάθος το ζήτημα αυτό. Εξάλλου, οι περιορισμοί που προκύπτουν στα πλαίσια της εκπόνησης μιας διδακτορικής διατριβής, δεν επιτρέπουν την εξέταση της ηθικότητας των δασκάλων ως ένα συνολικό φαινόμενο. Η μελέτη αυτή όμως, αν και αναφέρεται σε συγκεκριμένο χώρο και τόπο, αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι στην ευρύτερη κατανόηση του λόγου περί ηθικής στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα του ηθικού παιδαγωγού. Το ελληνοκυπριακό συγκείμενο παρουσιάζει ενδιαφέρον γιατί δεν αποτελεί περίπτωση ενός ανεξάρτητου κράτους κατά τη μετάβασή του στη νεωτερικότητα. Με άλλα λόγια, η περίπτωση του Ελληνοκύπριου δασκάλου κατά την εν λόγω περίοδο, δίνει τη δυνατότητα μελέτης των διαδικασιών διάπλασης του «ηθικού δασκάλου» μέσα από τις ιδιάζουσες συνθήκες και το πλέγμα εξουσιών που δημιουργούσε ο αποικισμός της Κύπρου από τη Μεγάλη Βρετανία.

Όσον αφορά, λοιπόν, τη μεθοδολογία που ακολουθείται, γίνεται συνδυασμός εννοιολογικών εργαλείων του Foucault και ανάλυσης λόγου. Σε αντίθεση με άλλα πεδία των κοινωνικών επιστημών, ο τομέας της ιστορίας των δασκάλων δεν έχει διερευνηθεί εκτενώς, μέσα από τη σκοπιά των εν λόγω ερευνητικών εργαλείων. Ο Deacon (2006) επισήμανε, μάλιστα, ότι πολύ λίγες ανθολογίες και βιβλία ασχολήθηκαν ενδελεχώς με την προσέγγιση των θεμάτων εκπαίδευσης μέσα από τη σκέψη του Foucault. Επομένως, η εφαρμογή της σκέψης του στη γενεαλογική ανασκόπηση της ηθικότητας των δασκάλων μπορεί να συμβάλει στην κάλυψη ενός σημαντικού κενού στο τομέα της ιστορικής έρευνας της εκπαίδευσης.

Με την εφαρμογή των εργαλείων αυτών, σύμφωνα με τον Foucault (1994), διευρύνεται ο ορίζοντας της ιστορικής μελέτης γενικότερα και αναδεικνύεται, για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, η περιπλοκότητα της ρηματικής λειτουργίας της ηθικότητας των δασκάλων και των κοινωνικών πρακτικών που προκύπτουν από αυτή. Εξετάζονται δηλαδή, οι συνθήκες που έκαναν δυνατή την επικράτηση του λόγου αυτού και πώς αυτός κατασκεύασε τις τεχνολογίες κανονικοποίησης και πειθάρχησης τόσων των ιδίων των δασκάλων, όσων και των μαθητών τους. Μέσα από τη διεξαγωγή τέτοιων ερευνών, η παραδοσιακή ιστορία της εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα του δασκαλικού επαγγέλματος, ως μια αφήγηση γραμμικής διαδικασίας τίθεται προς αμφισβήτηση, ενώ αποκαθίσταται η πολυπλοκότητα της ιστορικής αφήγησης που συγκροτείται ως αποτέλεσμα συγκυριακών καταστάσεων, οι οποίες με τη σειρά τους προκύπτουν μέσα από την αλληλεπίδραση ιδεών και δράσεων.

Επίσης, με τον συνδυασμό των θεωρητικών αυτών εργαλείων, γίνεται προσπάθεια να γεφυρωθεί ένα από τα κενά που εντοπίζονται στην ιστοριογραφία της εκπαίδευσης της Κύπρου. Συγκεκριμένα, όπως επισημαίνουν οι Κληρίδης και Κυπριανίδου (2018), στις μελέτες για την ιστορία της κυπριακής εκπαίδευσης απουσιάζει η θεωρητική ερμηνεία των φαινομένων, ενώ η όποια απόπειρα ερμηνείας τους περιορίζεται σε καθιερωμένες, απλοϊκές προσεγγίσεις, που αδυνατούν να αποδώσουν την περιπλοκότητα των εννοιών ή/και φαινομένων τα οποία πραγματεύονται. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι στην ιστοριογραφία της κυπριακής εκπαίδευσης, επικρατούν δύο τάσεις: από τη μια, η ελληνοκεντρική προσέγγιση, η οποία περιορίζεται στην τεκμηρίωση της αδιάκοπης σύνδεσης της εκπαίδευσης στην Κύπρο με αυτήν της Ελλάδας, και από την άλλη, η κυπροκεντρική προσέγγιση, η οποία, αν και προέκυψε ως κριτική απέναντι στην ελληνοκεντρική προσέγγιση, εντούτοις περιορίζεται στην οικοδόμηση μιας «κυπριακής» εκπαιδευτικής ιστορίας, ως ενός φαινομένου αποσυνδεδεμένου από την εξέλιξη της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επίσης, κρίνουν ανεπαρκή την εξελικτική προσέγγιση που ακολουθείται από ορισμένους ιστορικούς όπως ο Περσιάνης (2006) καθώς θεωρούν ότι προσεγγίζει απλοϊκά μια βαθμιαία αναβάθμιση του σχολείου και της εκπαίδευσης, ερμηνεύοντας αντίστοιχα απλοϊκά τις έννοιες της αλλαγής, της εξουσίας και της αντιπαράθεσης.

Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι οι πιο πάνω προσεγγίσεις παρουσιάζουν τους τοπικούς φορείς λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων στην Κύπρο ως «δέσμιους» μιας ιδεολογίας και «ανίσχυρους» να αλλάξουν ριζικά τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Τέτοιες προσεγγίσεις δεν λαμβάνουν υπόψη άλλους παράγοντες, όπως είναι οι επιρροές από διεθνή δίκτυα θέσπισης

εκπαιδευτικής πολιτικής. Γι' αυτό προτείνουν την επαναδιαπραγμάτευση της ιστοριογραφίας της κυπριακής εκπαίδευσης μέσα από τον εμπλουτισμό της ιστορικής έρευνας με τη χρήση νέων ερμηνευτικών σχημάτων και αναλυτικών οπτικών που θα αναδείξουν τον συγκυριακό και απρόβλεπτο χαρακτήρα της διαμόρφωσης των συγκρούσεων για την εκπαιδευτική αλλαγή.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί, επομένως, να καλύψει την πιο πάνω ανάγκη, προσεγγίζοντας την ηθικότητα του δασκάλου μέσα από το φακό συγκεκριμένων θεωρητικών προσεγγίσεων όπως η γενεαλογική μέθοδος του Foucault, η θεωρία της ανάλυσης λόγου των Laclau και Mouffe και η κριτική ανάλυση λόγου του Fairclough, οι οποίες εγείρουν ερωτήματα που προβληματικοποιούν την ιδιότητά του αυτή. Αποστασιοποιείται τόσο από την ελληνοκεντρική όσο και από την κυπροκεντρική προσέγγιση και δεν περιορίζεται στην απλή σκιαγράφηση της εξελικτική πορείας των διαδικασιών ελέγχου της ηθικότητας του δασκάλου. Αντίθετα, επιδιώκει να αναλύσει τον λόγο εκείνων των δρώντων, που ασκούν εξουσία στον καθορισμό του ηθικού ρόλου του δασκάλου, και να επεξηγήσει τους μηχανισμούς που επινοούνται για τον έλεγχο της επιτέλεσης του ρόλου αυτού. Μελετά, δηλαδή, τις σχέσεις εξουσίας, που δημιουργούνται μέσα από το σύνολο των πειθαρχικών μηχανισμών, που ενεργοποιούνται από τη στιγμή που «παράγεται» ένας δάσκαλος, έως τη στιγμή που ο δάσκαλος αυτός επιτελεί τον ρόλο του εντός και εκτός σχολείου. Εξετάζει, λοιπόν, την έννοια της ηθικότητας του δασκάλου, όχι για να αξιολογηθεί ως κάτι ορθό ή λάθος, αλλά για να αναδείξει τις αμφισημίες της, συμβάλλοντας έτσι, σε μια εις βάθος μελέτη του τρόπου που προσδιορίστηκε και διαπλάστηκε ο ηθικός, υποδειγματικός και καθωσπρέπει δάσκαλος.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του ηθικού ρόλου του δασκάλου

Εισαγωγή

Σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι να παρουσιάσει το εννοιολογικό πλαίσιο της παρούσας διατριβής καθώς επίσης και τα ερευνητικά της εργαλεία, διασαφηνίζοντας έτσι τη θεωρητική κατεύθυνση που ακολουθήθηκε. Αρχικά επεξηγούνται οι έννοιες της νεωτερικότητας και του αποικισμού. Οι έννοιες αυτές χρειάζονται να αναλυθούν επειδή η παρούσα γενεαλογική μελέτη του διδασκαλικού ρόλου επικεντρώνεται στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο για την περίοδο 1878-1937. Η περίοδος αυτή σηματοδοτείται από το γεγονός ότι η Κύπρος βρίσκεται κατά την περίοδο αυτή υπό την κατοχή της βρετανικής αυτοκρατορίας, η οποία επιδιώκει να διακυβερνήσει το νησί ακολουθώντας μια φιλελεύθερη πολιτική, η οποία στοχεύει στη νεωτερικοποίηση των θεσμών και στη βελτίωση των συνθηκών ζωής των Κυπρίων (Markides, 2006). Αυτό σημαίνει ότι η μελέτη του ηθικού ρόλου του δασκάλου, που αναφέρεται στο πιο πάνω χωρόχρονο, θα εξετάσει τον τρόπο που ο ηθικός ρόλος του Ελληνοκύπριου δασκάλου προσδιορίστηκε μέσα από τους μηχανισμούς μιας νεωτερικής διακυβέρνησης ενός πληθυσμού, ο οποίος βρισκόταν κάτω από αποικιακό καθεστώς. Για αυτό στο εννοιολογικό της πλαίσιο χρειάζονται να διασαφηνιστούν πρώτα οι έννοιες της νεωτερικότητας και του αποικισμού.

Ένα τέτοιο εγχείρημα όμως απαιτεί όχι μόνο την εξέταση του ρόλου της αποικιακής κυβέρνησης αλλά και των άλλων πολιτικών, θρησκευτικών και κοινωνικών δρώντων, που ενεπλάκησαν άμεσα ή έμμεσα, στη διαδικασία επανακαθορισμού του ηθικού ρόλου στο πλαίσιο της νεωτερικοποίησης του θεσμού της σχολικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Επομένως, αναλύονται ακολούθως η γενεαλογία, όπως την εισηγήθηκε ο Foucault (1994), δηλαδή, ως μια ιστορική ερευνητική μέθοδος. Τέλος, ως συμπληρωματικά εργαλεία στη θεωρητική προσέγγιση του Foucault, προτείνονται και αναλύονται οι έννοιες που σχετίζονται με τη θεωρία και την κριτική ανάλυση του λόγου, με έμφαση το έργο των Laclau και Mouffe (1985) και Fairclough (1992). Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις επιλέγηκαν επειδή δίνουν τη δυνατότητα ανάλυσης του τρόπου που οι σχέσεις εξουσίας, που

διαμορφώθηκαν μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων δρώντων, (επανα)προσδιόρισαν τον ηθικό ρόλο των δασκάλων.

Επανεξετάζοντας τη σχέση Νεωτερικότητας και Αποικισμού: η ηθική ως μέσο νομιμοποίησης και διακυβέρνησης

Η **νεωτερικότητα** σύμφωνα με τους Hall, Held και McGrew (2003) ορίζεται από τους περισσότερους μελετητές ως η μεταβατική περίοδος, που βασίστηκε ιδεολογικά στις αρχές του Διαφωτισμού και του ορθολογισμού (και γι' αυτό ο όρος αφορά κυρίως στις νεότερες δυτικές κοινωνίες), δηλαδή στην πίστη της ανθρώπινης αυτοτέλειας, προόδου κι ευημερίας πέρα από μεταφυσικές αφοσιώσεις και στην προσδοκία της ανθρώπινης ανέλιξης εδραιωμένης πάνω στις επιστημονικές και τεχνολογικές προόδους. Τα χαρακτηριστικά αυτά, όπως επεσήμανε ο Μουζέλης (2014) δεν εντοπίζονται μόνο στον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό, αλλά και σε προνεωτερικές κοινωνίες στους ελίτ κύκλους των προ- και μετα-σωκρατικών φιλοσόφων, παρόλο που δεν επικράτησαν στο βαθμό που συνέβη στην Ευρώπη του 18^{ου} αιώνα. Γι' αυτό υποστηρίζει ότι η νεωτερικότητα συνδέεται με ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικής οργάνωσης που κυριάρχησε στη Δύση μετά την Αγγλική Βιομηχανική και τη Γαλλική Επανάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από α) την αποδυνάμωση της παραδοσιακής κοινότητας και την κινητοποίηση και ένταξη του πληθυσμού στο έθνος-κράτος, β) την διάκριση των θεσμών, και γ) την εξάπλωση της εξατομίκευσης.

Η Bhambra (2007), ασκεί ωστόσο κριτική στις πιο πάνω προσεγγίσεις επειδή θεωρεί προβληματικές τις γενικότερες παραδοχές, στις οποίες αυτές βασίζονται- δηλαδή τη χρονική διάκριση μεταξύ αγροτικού παραδοσιακού παρελθόντος και νεωτερικού παρόντος, όπως και τη διαφοροποίηση της νεωτερική Ευρώπης από τον υπόλοιπο κόσμο. Επίσης, θεωρεί ότι οι ερμηνείες αυτές κατέληγαν να εξισώνουν τη νεωτερικότητα με την Ευρώπη και γενικότερα με την Δύση, και ενισχύουν την παραδοχή ότι οι νεωτερικές δομές που έχουν αναδυθεί πρώτα στη Δύση, διαδόθηκαν με τον αποικισμό στον υπόλοιπο κόσμο, καθιστώντας τις νεωτερικές αυτές δομές καθολικές. Στο ίδιο πλαίσιο κριτικής κινείται και η Spivak (1985) η οποία ισχυρίζεται ότι η Δύση έχει επινοηθεί από την ευρύτερη άρνηση της αγριότητας και επιθετικότητάς της προς τον υπόλοιπο κόσμο. Η αναγνώριση του προνομίου της Ευρώπης και της Δύσης δεν αρκεί, επισημαίνουν, για να αναδείξουν ότι τόσο η έννοια της Δύσης όσο και η κυριαρχία της συγκροτήθηκε μέσα στο πλαίσιο της ιστορίας

του ιμπεριαλισμού, του αποικισμού και του δουλεμπορίου. Εισηγούνται, λοιπόν, να αναγνωριστούν οι αρνητικές επιπτώσεις του ιμπεριαλισμού και να εντοπιστούν οι διασυνδέσεις όλων των ιστορικών αφηγήσεων που ερμηνεύουν πώς έχει οικοδομηθεί η έννοια της υπεροχής της Δύσης.

Για τον χειρισμό του πιο πάνω ζητήματος, χρειάζεται πρώτα να δούμε τον τρόπο που δημιουργήθηκαν οι αντιλήψεις περί προοδευτικότητας των Δυτικών, που τους διέκριναν από τους «άλλους». Ο Edward Said (1996) αναλύοντας τον λόγο των Ευρωπαίων διανοουμένων, υποστήριξε ότι οι «Δυτικοί» θεωρούσαν ότι οι άνθρωποι της «Ανατολής» βρίσκονταν σε μια καθαρή φυσική κατάσταση και διέθεταν μια ανοικτή ασύστολη σεξουαλικότητα. Θεωρούσαν καθήκον τους να δαμάσουν την άγρια τους φύση, να τους εκπολιτίσουν, να τους εκχριστιανίσουν, διδάσκοντας τους ηθικές αξίες και καθωσπρέπει τρόπους συμπεριφοράς. Νομιμοποίησαν δηλαδή τον αποικισμό, βασιζόμενοι στην παραδοχή ότι οι χώρες που κατακτούνταν, μπορούσαν τελικά να ωφεληθούν. Σύμφωνα με τους Gillen και Ghosh (2007), την ιδέα αυτή συναντά κανείς και σε μεγάλους διαφωτιστές, όπως ο Kant και ο Locke, οι οποίοι υποστήριζαν ότι η επιβολή των ευρωπαϊκών νομικών διοικητικών συστημάτων που συνοδεύονταν με τον αποικισμό, αποτελούσε ένα αναγκαίο μέτρο για την εξασφάλιση της παγκόσμιας ειρήνης και δικαιοσύνης. Αν και αναγνώριζαν το γεγονός ότι υπήρχε καταδυνάστευση των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων στις περιοχές που ελέγχονταν από ντόπιους φεουδάρχες και απόλυτους μονάρχες, το ευρωπαϊκό νομοκρατικό σύστημα θα μπορούσε να προσφέρει συνθήκες ασφαλείας στις ευάλωτες ομάδες των περιοχών αυτών.

Η διάκριση μεταξύ «Ανατολής» και «Δύσης» ενισχύθηκε επίσης από τις ιδέες του κοινωνικού δαρβινισμού. Ο κοινωνικός δαρβινισμός αποτελούσε το κίνημα εκείνο που στηρίχθηκε στη θεωρία του Δαρβίνου, σχετικά με την εξέλιξη των βιολογικών οργανισμών στη σημερινή τους μορφή μέσα από μια διαδικασία επικράτησης των δυνατότερων χαρακτηριστικών για την επιβίωση και την αναπαραγωγή τους. Οι υποστηρικτές του κοινωνικού δαρβινισμού θεώρησαν ότι η ίδια εξελικτική αρχή ισχύει και στην περίπτωση των ανθρώπων. Πίστευαν, δηλαδή, ότι ορισμένες κοινωνικές τάξεις είναι εξελικτικά ανώτερες από άλλες και γι' αυτό κυριαρχούν τις κατώτερες, όπως συμβαίνει στη φύση με τα είδη που κατορθώνουν να επιβιώσουν σε σχέση με όσα κινδυνεύουν να εξαλειφθούν. Στο πνεύμα των ιδεών αυτών ιεράρχησαν τις ανθρώπινες φυλές με βάση τα κριτήρια της προόδου, του πολιτισμού και της θρησκείας και κατέταξαν τους λευκούς ως την ανώτερη

φυλή, η οποία είχε ως ηθικό καθήκον να κυριαρχήσει τον υπόλοιπο κόσμο. Η κυριαρχία αυτή εξασφαλιζόταν από τους νέους προσδιορισμούς του χώρου και του χρόνου και τους νέους τρόπους αντίληψης της οικονομίας, της κοινωνίας, της ιστορίας και της προόδου, που έφεραν μαζί τους τα αποικιοκρατικά καθεστώτα με σκοπό την αρίθμηση, την οριοθέτηση και την κατηγοριοποίηση των ανθρώπων στις αποικίες τους (Pels, 1997).

Με τη διάδοση των φιλελεύθερων ιδεών του Διαφωτισμού η ευρωπαϊκή κυριαρχία έπαυε να διεξάγεται με όρους επιβολής, αλλά με όρους εκπολιτισμού και ηθικοποίησης των «άγριων» φυλών, όπως επεσήμανε η Heath (2010). Αυτός ο τρόπος διακυβέρνησης βασίστηκε στον τρόπο με τον οποίο τα ευρωπαϊκά κράτη επιχείρησαν να ελέγξουν την εργατική τάξη, για την οποία έγινε αναφορά παραπάνω. Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Heath (2010), η εξαθλίωση των φτωχών ερμηνεύτηκε μέσα από την ιδεολογία του κοινωνικού δαρβινισμού, ως μια μορφή εκφυλισμού της πολιτισμικά ανώτερης φυλής των λευκών. Θεωρούσαν ότι η ανηθικότητα οδηγούσε τον άνθρωπο στο να χάσει την πολιτισμένη του συμπεριφορά και τον υποβάθμιζε στο να ζει σαν τους ανθρώπους των άγριων φυλών. Ο χειρισμός και των δυο αυτών ομάδων, δηλαδή των φτωχών των μεγαλουπόλεων και των απολίτιστων πληθυσμών των ευρωπαϊκών αποικιών θα έπρεπε να ήταν κοινός. Ιδιαίτερα, όσον αφορά τους αυτόχθονες πληθυσμούς, η Heath (2010) υποστήριξε ότι οι αποικιοκράτες πίστευαν ότι οι αυτόχθονες δεν είχαν αναπτυχθεί σε ένα ηθικό πολιτισμικό πλαίσιο (με βάση πάντοτε τα ευρωπαϊκά κριτήρια) και για αυτό χρειαζόταν να τεθούν κανονισμοί και παρεμβατικά προγράμματα ρύθμισης του τρόπου ζωής με βάση ηθικές αξίες.

Η ιδέα αυτή, υποστήριξε η Heath (2010), συνέβαλε στη διαμόρφωση διαφορετικών μορφών διακυβέρνησης, που δεν είχαν σκοπό την επιβολή μέσω της βίας, αλλά επεδίωκαν την αλλαγή νοοτροπιών και συμπεριφορών. Με τον τρόπο αυτό επεδίωκαν να καταστείλουν οποιεσδήποτε δυνάμεις αντίστασης και να ελέγξουν τα όρια ελέγχου μεταξύ αποικιοκράτη και αυτόχθονων.

Ένας από τους τρόπους διακυβέρνησης που επιδίωκε την ακούσια συμμόρφωση στην αποικιακή εξουσία, ήταν, όπως και στην περίπτωση της εργατικής τάξης, η ηθική διαπαιδαγώγηση των αυτόχθονων πληθυσμών (Heath, 2010). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα καταρτίζονταν, λοιπόν, με τρόπο που θα εξυπηρετούσε τον σκοπό αυτό. Η ίδρυση σχολείων είχε, λοιπόν, σημαντικό ρόλο να επιτελέσει στην πειθαρχία και την ηθικοποίηση των αυτόχθονων λαών. Το υποκείμενο, το οποίο συγκροτείται για να επιτελέσει αυτό το έργο/ρόλο δεν είναι άλλο από τον «ηθικό δάσκαλο».

Τα αντιαποικιακά κινήματα οικειοποιήθηκαν εξίσου αυτές τις τεχνολογίες διακυβέρνησης στην προσπάθειά τους να «εξαγνίσουν», «ενδυναμώσουν» και «διαμορφώσουν» τις δικές τους κοινωνίες, ώστε να αυτοδιοικούνται ανταποκρινόμενοι στις προκλήσεις της νεωτερικότητας, που είχε επιφέρει ο αποικισμός (Heath, 2009). Αυτό όμως δεν σήμαινε την αναπαραγωγή του τρόπου ζωής και συμπεριφοράς της ευρωπαϊκής μπουρζουαζίας. Δόθηκε όμως η ευκαιρία να βρεθούν νέοι τρόποι έκφρασης ιδανικών, κοινωνικής τάξης και νεωτερικής ταυτότητας των ανθρώπων (Cooper & Stoler, 1997).

Το ζήτημα της ηθικής διαπαιδαγώγησης του λαού, που πρότειναν οι Cooper και Stoler (1997) και της Heath (2010) ως μια μορφή νεωτερικής αποικιακής διακυβέρνησης, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εννοιολογικά στοιχεία της θεωρητικής προσέγγισης της παρούσας μελέτης. Άλλωστε μια από τις βασικές υποθέσεις εργασίας της παρούσας διατριβής αποτελεί η θέση ότι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου αποτέλεσε μια μορφή νεωτερικού μηχανισμού διακυβέρνησης, και συγχρόνως ένα μέσο εδραίωσης της εξουσίας του κάθε εμπλεκόμενου δρώντα. Για αυτό η εξέταση της υπόθεσης αυτής απαιτεί τέτοια θεωρητικά εργαλεία που θα αναδεικνύουν την περιπλοκότητα των διεργασιών που εμπλέκονται στον καθορισμό του ηθικού ρόλου του δασκάλου, διερευνώντας δηλαδή, την πιθανή επίδραση που είχαν σε αυτόν, οι διάφοροι δρώντες εξουσίας, στους οποίους συμπεριλαμβάνονται όχι μόνο οι δρώντες του αποικιακού κυβερνητικού συστήματος, αλλά και οι δρώντες της τοπικής ελίτ. Τέτοια εργαλεία προσφέρει το θεωρητικό έργο του Foucault και συγκεκριμένα η γενεαλογική του μέθοδος, στην οποία βασίστηκαν εξάλλου και άλλοι μελετητές του φαινομένου του αποικισμού όπως ο Said (1996), οι Cooper και Stoler (1997), ο Pels (1997) και η Heath (2010). Η μέθοδος αυτή, καθώς και οι θεωρητικές της προεκτάσεις αναφορικά με τη σχέση μεταξύ εξουσίας, λόγου, γνώσης και ηθικής, αναλύονται ακολούθως.

Από την αρχαιολογία στη γενεαλογία ως μέθοδο ιστορικής έρευνας

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί τη **γενεαλογική μέθοδο**, όπως διατυπώθηκε από τον Foucault, για την ιστορική ανάλυση της έννοιας της ηθικότητας του δασκάλου. Πρώτα όμως είναι σημαντικό να συζητηθεί ένας άλλος όρος που εισηγείται ο Foucault και συνδέεται με την γενεαλογία, και τον οποίο ονόμασε **αρχαιολογία**. Η διάκριση μεταξύ αρχαιολογικών και γενεαλογικών μεθόδων δεν είναι ξεκάθαρη (Anais, 2013). Αυτό που μπορεί να ειπωθεί

όμως, είναι ότι η έννοια της αρχαιολογίας συναντάται στο πρώιμο έργο του Foucault, ενώ στη συνέχεια επικεντρώνεται στη γενεαλογική μελέτη των εννοιών και των πρακτικών που απορρέουν από αυτές. Παρόλα αυτά, όπως υποστηρίζουν οι Phillips και Jørgensen (2009) δυο αυτές φάσεις συνυπάρχουν στο έργο του, καθώς ο Foucault εξακολούθησε να χρησιμοποιεί διάφορα εργαλεία από την πρώιμη αρχαιολογία στα μεταγενέστερα του έργα.

Ειδικότερα, η αρχαιολογία ασχολείται με τον τρόπο που συγκροτείται ο λόγος, ενώ η γενεαλογία μελετά τη σχέση μεταξύ του συγκροτημένου λόγου και των πρακτικών. Η αρχαιολογία έχει ως αντικείμενο της συγκροτημένο λόγο, ενώ η γενεαλογία προσεγγίζει τον λόγο ως κάτι που βρίσκεται σε εξέλιξη και κατορθώνει να καταδείξει ότι το αντικείμενο μελέτης της είναι κάτι που μπορεί να μετασχηματιστεί και μεταβληθεί στο χρόνο. Η αρχαιολογία δίνει έμφαση στα λογοθετικά φαινόμενα, ενώ η γενεαλογία δίνει έμφαση στη σύνδεση μεταξύ του λόγου της γνώσης με τις πρακτικές εφαρμογές της (May, 2006).

Η γενεαλογία ως μια ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε επειδή εμπίπτει στη γενικότερη ιδεολογική προσέγγιση που ακολουθεί η παρούσα έρευνα, που σχετίζεται με τον «νέο ιστορισμό». Σύμφωνα με αυτή τη γραμμή σκέψης, ο χρόνος γίνεται αντιληπτός ως χωρόχρονος, ο οποίος, σύμφωνα με τον Stephen Greenblatt (1998 στους Novoa και Yariv-Marshall, 2003, σ. 432) συνιστά ένα διαπλεκόμενο χώρο (contested space), στον οποίο διάφορες χρονικές περίοδοι αλληλοκαλύπτονται. Ο «νέος ιστορισμός», δίνει έμφαση στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ διάφορων παραγόντων και αποκλίνει από παραδοσιακές προσεγγίσεις, καθώς αντιλαμβάνεται τη **γνώση** ως ένα πεδίο πολιτισμικών πρακτικών και αναπαραγωγών. Σκοπός, όπως εξήγησε ο Poster (1997), είναι η ιστορική μελέτη της κατασκευής της γνώσης, που πλαισιώνει, πειθαρχεί και καθορίζει τη δράση των ανθρώπων στον κόσμο. Με άλλα λόγια, επιδιώκει να εξηγήσει το πώς οι έννοιες που θεωρούνται δεδομένες στην κοινωνική και πολιτισμική σφαίρα έχουν επινοηθεί. Στηρίζεται ακόμη, στην παραδοχή ότι οι έννοιες αυτές κατασκευάζονται μέσα από συγκυριακές καταστάσεις, και επομένως, ανήκουν στο χώρο του φαντασιακού. Ταυτόχρονα, όμως, έχουν υλική υπόσταση στο βαθμό που καθορίζουν την ανθρώπινη δράση, επηρεάζοντας τη δυνατότητα ύπαρξης αλλαγών στον κόσμο (Marwick, 2001).

Όσον αφορά την έννοια της γενεαλογίας, σύμφωνα με τον Marchetti (2011), ο Foucault δανείστηκε τον όρο αυτόν από τον Nietzsche, για να αποδώσει τον τρόπο με τον οποίο

αναδύθηκε η σεξουαλική ηθική στον δυτικό κόσμο, ως αποτέλεσμα ενός πλέγματος σύνθετων, πολλαπλών και πολύμορφων σχέσεων εξουσίας. Όμως, επεσήμανε ο Marchetti (2011), ο Foucault, όπως και ο Nietzsche, αποστασιοποιήθηκε από παραδοσιακές αφηγήσεις για τον ηθικό σκοπό των ανθρώπινων όντων στο φυσικό κόσμο, καθώς επίσης, κι από τις θετικιστικές θεωρήσεις της δυτικής νεωτερικής φιλοσοφικής κουλτούρας. Αυτό που τον ενδιέφερε να εντοπίσει ήταν η «γενεαλογία» του ζητήματος της ηθικής. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στην ανακάλυψη ή επινόηση νέων τρόπων κατανόησης της ηθικότητας μακριά από κοινωνικούς ή θρησκευτικούς εξουσιαστικούς θεσμούς. Παρόλα αυτά, ο Foucault (1994a) δεν ενδιαφέρθηκε να προτείνει λύσεις για τα ηθικά προβλήματα του σήμερα βασιζόμενος σε κριτήρια ηθικής του παρελθόντος. Για τον ίδιο, η μελέτη του παρελθόντος δεν αποσκοπούσε στο να βρει σύγχρονες λύσεις σε προβλήματα του παρελθόντος, ούτε λύσεις του παρόντος μέσα από παρελθούσες εκτιμήσεις και υπολογισμούς που εξακολουθούν να υπάρχουν και να έχουν αξία σήμερα, αλλά μάλλον επιζητούσε να επισημάνει την τροχιά των ζητημάτων που απασχολούν τους ανθρώπους ακόμα μέχρι και σήμερα.

Η γενεαλογία, λοιπόν, είναι μια μορφή ιστορίας που καταγράφει τη δημιουργία της γνώσης και του λόγου χωρίς να βλέπει τον άνθρωπο ως παράγοντα αλλαγής, παρά τον προσεγγίζει ως υποκείμενο το οποίο συγκροτείται μέσα από τον λόγο. Στο σημείο αυτό φαίνεται η διάκριση της γενεαλογίας από την παραδοσιακή ιστορική ανάλυση των κειμένων, καθώς η δεύτερη δεν επικεντρώνεται στη σχέση του λόγου με τις εξελίξεις των γεγονότων στο βαθμό που τα μελετά η πρώτη. Με άλλα λόγια, η γενεαλογία είναι η μεθοδολογική διαδικασία που ασχολείται με την αφήγηση του πώς ένα καθορισμένο σύνολο ρηματικών (discursive) και μη ρηματικών (non-discursive) πρακτικών αποκτούν υπόσταση και αλληλεπιδρούν για να διαμορφώσουν πολιτικά, οικονομικά, ηθικά, πολιτιστικά και κοινωνικά ιδρύματα, και δύνανται να καθορίσουν τα όρια του τι θεωρείται αποδεκτό να ειπωθεί, να νοηθεί και να εφαρμοστεί και τι όχι (Anais, 2013).

Ακόμα, η γενεαλογία διερευνά πότε, πώς και μέσω ποιου συστήματος εξουσίας μια δοσμένη πρακτική, συμπεριφορά, ηθική (π.χ. ο «ηθικός δάσκαλος») κατέληξε να θεωρείται ένα συγκεκριμένο ζήτημα ως πρόβλημα. Η διερευνητική αυτή διαδικασία αποτελεί αυτό που ορίζει ο Foucault (1987) ως την **προβληματικοποίηση** μιας δοσμένης πρακτικής. Η προβληματικοποίηση είναι η θεώρηση μιας έννοιας ως πρόβλημα, του οποίου οι εφαρμογές προηγουμένως δεν είχαν αμφισβητηθεί. Η προβληματικοποίηση για τον Foucault (1987)

είναι τόσο εργαλείο όσο και αντικείμενο έρευνας. Μέσα από αυτή την έννοια, οι γενεαλόγοι επισημάνουν θέματα σε πρακτικές που οι άλλοι τα θεωρούν ως δεδομένα και αναγκαία. Διατυπώνουν ερωτήματα, προσεγγίζοντας όσες πρακτικές θεωρούνται αμετάβλητες, προσπαθώντας να εντοπίσουν την αμφισημία και την ασυνέπειά τους. Δεν αναζητούν απαντήσεις σε ένα απλό «γιατί» και ούτε μελετούν μια πρακτική ακολουθώντας μια μοναδική χρονική σειρά. Προσπαθούν, ωστόσο, να απαντήσουν σε ερωτήματα που αναφέρονται στο «πώς» και «ποιο» σύστημα εξουσίας σχετίζεται με την υπό εξέταση πρακτική.

Όσον αφορά την εφαρμογή της γενεαλογικής μεθόδου στην ιστορία της εκπαίδευσης, παρόλο που υπάρχουν αναφορές στην εκπαίδευση και στο σχολικό σύστημα στο έργο του Foucault, εντούτοις ο ίδιος δεν ασχολήθηκε αποκλειστικά με το θέμα αυτό⁷. Οι πιο γνωστές συζητήσεις του για την εκπαίδευση, όπως αναφέρει ο Deacon (2006), συμπεριλαμβάνονται στη μελέτη του για τη γέννηση της φυλακής (Foucault, 2011α). Στη μελέτη αυτή συνδέει τις συνθήκες μέσα από τις οποίες επινοήθηκαν και λειτούργησαν τα σχολικά ιδρύματα, με το σύστημα πειθαρχίας που διαπερνά όλους τους θεσμούς της κοινωνίας, όπως τον στρατό, τις κλινικές, την οικονομία και τη δικαιοσύνη.

Η γενεαλογία, ωστόσο, ως εργαλείο εμπλουτίζει το εύρος της ερευνητικής μεθοδολογίας της ιστορίας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Deacon (2006), μπορούμε να εξετάσουμε το πώς η εμπειρία που ονομάζουμε σχολική εκπαίδευση, έχει παραχθεί μέσα από μια σειρά ιστορικών αφηγήσεων που προσδιόρισαν την παιδικότητα και την διαφοροποίησαν από τα ενήλικα μέλη μιας κοινωνίας, και, εν τέλει, οδήγησαν στον εγκλεισμό της σε σχολικά ιδρύματα, τα οποία είχαν ως αποστολή να την πειθαρχήσουν, για να την κανονικοποιήσουν και να την ηθικοποιήσουν. Μια τέτοια διαδικασία συμπεριλαμβάνει τη μετάδοση αξιόλογων γνώσεων και στάσεων, που παράγονται από το κυρίαρχο σύστημα εξουσίας. Ο δάσκαλος καθίσταται στο σημείο αυτό, το όργανο εκτέλεσης των εντολών και εφαρμογής των

⁷ Σύμφωνα με τον Deacon (2005) μόνο σε δυο κείμενά του ο Foucault εστίασε αποκλειστικά στην εκπαίδευση. Το ένα ήταν η συνέντευξή του στον John Simon στο University of Buffalo και το δεύτερο αποτελεί μια γενική συζήτηση με μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο περιοδικό Actuel. Το ενδιαφέρον του για την εκπαίδευση φαίνεται και στην εμπλοκή του στη φοιτητική και εργατική κινητοποίηση στο Παρίσι, το 1968, καθώς και στην έρευνα για την τιμωρία και τη σεξουαλικότητα το 1975 και 1976 αντίστοιχα. Εκπαιδευτικά θέματα παρουσιάζονται και στις διαλέξεις του στο Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, το 1973, και σε συνέντευξή του σε γαλλικό ραδιοφωνικό σταθμό το 1975.

μηχανισμών (*τεχνολογιών*) του συστήματος αυτού. Ως εκ τούτου, για την απρόσκοπτη εκτέλεση των καθηκόντων του αυτών, προέκυψε η ανάγκη του ελέγχου της ηθικότητάς του.

Η γενεαλογία ως εργαλείο ιστορικής έρευνας, δίνει λοιπόν, τη δυνατότητα αναθεώρησης της έννοιας της ηθικότητας του δασκάλου. Επιδίωξη μιας τέτοιας απόπειρας δε θα είναι η παρουσίαση της αναβίωσης παρελθοντικών παραδοχών στο σήμερα, ούτε η εύρεση λύσεων από τα διδάγματα του παρελθόντος, όπως ούτε η ανάδειξη της σχετικότητας του όλου ζητήματος. Ακόμη, δεν στοχεύει στην εύρεση των αιτίων, αλλά των συνθηκών που έχουν συνδράμει στην κατασκευή του «ηθικού δασκάλου». Αυτό που επιδιώκει, δηλαδή, είναι η προβληματικοποίηση της έννοιας της ηθικότητας του δασκάλου. Για να γίνουν, όμως κατανοητές οι διεργασίες πειθάρχησης και ηθικοποίησης που επιτελούνται στα σχολικά ιδρύματα, θα πρέπει να δούμε τον τρόπο που ο Foucault προσέγγισε την σχέση της εξουσίας και της ηθικής.

Εξουσία και Ηθική

Η *εξουσία*, αποτέλεσε ένα ιδιαίτερο φαινόμενο για τον Foucault (1987), το οποίο δεν περιορίστηκε στο νομικό περίβλημα μιας κρατικής εξουσίας. Η εξουσία, για τον Foucault (1987), δεν είναι κάτι που μπορεί να αποκτηθεί και να μεταβιβαστεί. Δεν αποτελεί ούτε θεσμό ούτε δομή. Δεν ανήκει μόνο σε συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ατόμων, δεν έχει έναν και μόνο γενέθλιο τόπο, και δεν εντοπίζεται μοναχά σε συγκεκριμένους πολιτικούς φορείς και θεσμούς, αλλά μάλλον διαπερνά ολόκληρο τον κοινωνικό ιστό, συνιστώντας έτσι ένα δίκτυο σχέσεων.

Επίσης, η εξουσία για τον Foucault (1987) δεν πρέπει να περιγράφεται με αρνητικούς όρους. Θεωρούσε ότι η έννοια της καταπίεσης είναι εντελώς ακατάλληλη για να γίνει αντιληπτό το τι είναι ακριβώς η παραγωγική πλευρά της εξουσίας. Όταν τα αποτελέσματα της εξουσίας οριστούν σαν καταπίεση, υιοθετείται μια καθαρά νομική αντίληψη της εξουσίας αυτής. Αυτό που κάνει την εξουσία ανθεκτική είναι το ότι δεν περιορίζεται στην απαγόρευση, αλλά παράγει πράγματα, μορφές γνώσης και λόγο (περισσότερα για την έννοια του λόγου παρατίθενται στη συνέχεια). Στην πραγματικότητα, υποστήριξε ο Foucault, η εξουσία παράγει πραγματικότητα, παράγει τομείς αντικειμένων και τελετουργίες αλήθειας. Για αυτόν, η εξουσία πρέπει να θεωρηθεί ως ένα παραγωγικό πλέγμα που καλύπτει ολόκληρο

το κοινωνικό σώμα. Αν η εξουσία ασκείτο μόνο με αρνητικούς όρους, εξήγησε ο Foucault (1987), τότε θα ήταν πολύ εύθραυστη. Είναι όμως ισχυρή ακριβώς επειδή παράγει θετικά αποτελέσματα στο επίπεδο της επιθυμίας και της γνώσης.

Η εξουσία για τον Foucault (1987) δεν είναι, λοιπόν, καταπιεστική, αλλά παραγωγική, αφού συγκροτεί τον λόγο, τη γνώση, τα σώματα και τις υποκειμενικότητες. Παράγει γνώση και το αντίθετο. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει εξουσία δίχως την παρουσία της γνώσης, αλλά ούτε γνώση που να μην ενέχει σχέσεις εξουσίας. Κατά συνέπεια, η εξουσία διασφαλίζει το τι ορίζεται ως αλήθεια και τι ως ψέμα, τι είναι ηθικό και τι όχι. Μέσα από αυτή, παράγεται ο κοινωνικός κόσμος και διαχωρίζονται τα επιμέρους αντικείμενα προσλαμβάνοντας τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και διαμορφώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις. Το «έγκλημα» για παράδειγμα, συγκροτήθηκε σταδιακά ως ένα πεδίο με τους δικούς τους θεσμούς (όπως τις φυλακές), τα δικά του υποκείμενα (όπως τους εγκληματίες), και τις ιδιαίτερες του πρακτικές (όπως την επανένταξη).

Ένα από τα παράγωγα της εξουσίας είναι, λοιπόν, κι η **ηθική**. Σύμφωνα με τον Foucault (2011α) η εξουσία παράγει τη γνώση για το τι είναι ηθικό και διακρίνεται από αυτό που θεωρείται ηθικά απορριπτό και καταδικαστέο. Δεν διαφοροποίησε την έννοια της ηθικής (ethics) από την **ηθικότητα**⁸ (morality), επειδή προσέγγισε την έννοια της ηθικής ως μια μορφή εξουσίας, η οποία δεν λειτουργεί καταπιεστικά αλλά παραγωγικά. Η ηθική παράγει, δηλαδή, κώδικες και κανόνες και με βάση αυτούς, το άτομο οφείλει να πειθαρχεί. Μέσα από την πειθαρχία στους κανόνες, επιτυγχάνεται η ηθική κανονικοποίησή τους.

Η **κανονικοποίηση** αποτελεί, σύμφωνα με τον Foucault (2012), μια πτυχή της ηθικής εξουσίας, η οποία ρυθμίζει και ελέγχει, αλλά και διεισδύει σε όλους τους τομείς της ζωής του ατόμου. Το ζήτημα αυτό απασχόλησε τον Foucault (2012) στη γενεαλογική μελέτη του για τη γέννηση των φιλελεύθερων μεθόδων διακυβέρνησης. Η ανάγκη για την επινοήση νέων μορφών διακυβέρνησης προέκυψε από το γεγονός ότι η **νεωτερικότητα**, ενώ υποσχόταν να επιφέρει την πρόοδο και την ευημερία, επέφερε πολλά κοινωνικά προβλήματα. Τα προβλήματα αυτά προέκυψαν από τη συσσώρευση μεγάλου αριθμού ανειδίκευτων εργατών στις ευρωπαϊκές μεγαλουπόλεις, αποτέλεσμα της βιομηχανικής

⁸ Ο Πελεγρίνης (1997) επισημαίνει ότι στη διεθνή ορολογία, η ηθική (ethics) αναφέρεται στην ερμηνευτική διερεύνηση μιας πράξης (ερμηνευτική και αξιολογική ερμηνεία ηθικής), ενώ η ηθικότητα (morals) αναφέρεται στους κανόνες και τις πρακτικές εντολές για σωστή συμπεριφορά (η κανονιστική λειτουργία της ηθικής).

επανάστασης, καθώς η βελτίωση των μηχανικών μέσων παραγωγής άφησε χωρίς εργασία ένα μεγάλο αριθμό εργατών. Η μεγάλη συσσώρευση φτωχών στις πόλεις θεωρήθηκε από την αστική ελίτ ως η αιτία για την αύξηση της εγκληματικότητας και την εμφάνιση πολλών άλλων προβλημάτων.

Η κατάσταση αυτή, κατά τον Foucault (2012), έγινε αντιληπτή ως μια **ηθική κρίση**⁹. Ειδικότερα, εξήγησε ότι ο λόγος της ηθικής κρίσης συγκροτήθηκε από τους φόβους, τις ανησυχίες και τις ανασφάλειες της αστικής τάξης που αφορούσαν την ηθική κατάσταση στην οποία είχε βρεθεί η φτωχή εργατική τάξη καθώς και οι κοινότητες μεταναστών. Ειδικότερα, οι ευρωπαϊοί κοινωνικοί μεταρρυθμιστές εξέφραζαν τις ιδιαίτερες ανησυχίες τους για την κατάσταση των φτωχών. Επεσήμαναν την ύπαρξη προβλημάτων, όπως τις ανθυγιεινές και άθλιες συνθήκες διαβίωσης και στέγασης και την εκδήλωση κοινωνικά ακατάλληλων συμπεριφορών του φτωχού πληθυσμού, οι οποίες θεωρήθηκαν ως «κακές», για παράδειγμα βία, αλκοολισμός, ασυδοσία, κ.α.

Γενικότερα, στον λόγο της ευρωπαϊκής ελίτ, σύμφωνα με τον Foucault (2012), ο όρος **ηθική** αποτέλεσε το αντικείμενο αναφοράς για μια σειρά κανόνων, κωδίκων και πρακτικών, ιδίως όσον αφορά τις ατομικές συμπεριφορές και τον χαρακτήρα. Η **ανηθικότητα** από την άλλη αποτέλεσε το σημαινόμενο πρακτικών που ενεθάρρυναν την ακυβέρνητη συμπεριφορά, όπως την έλλειψη αυτοελέγχου, την άγνοια, την ανεντιμότητα, την απιστία ή τη σεξουαλική απρέπεια. Ο λόγος αυτός συνέβαλε, λοιπόν, στο να καταστεί η «απειθάρχητη και ανήθικη» ζωή των φτωχών των μεγαλουπόλεων, αντικείμενο ρύθμισης και ελέγχου (Mort, 1985). Επινοήθηκαν τότε διάφοροι θεσμοί όπως σχολεία, κλινικές και αναμορφωτήρια για να πειθαρχήσουν και να διορθώσουν όσους παρέκκλιναν από την πρέπουσα συμπεριφορά. Οι μηχανισμοί που εφάρμοζαν στους χώρους αυτούς, αποτελούσαν παράγωγα του νεωτερικού φιλελεύθερου τύπου διακυβέρνησης. Οι μηχανισμοί αυτοί επικαλύφθηκαν λοιπόν, με τον μανδύα της προοδευτικότητας, κι όπως υποστήριξε ο Foucault (2012) δεν αποσκοπούσαν στην υποταγή, γιατί κάτι τέτοιο θα θεωρείτο ως μια μορφή δουλείας, υπηρετικότητας ή ακόμη και θρησκευτικού ασκητισμού, ούτε και λειτουργούσαν με βάση την τρομοκρατία, η οποία, μάλιστα, θα συνιστούσε την αποτυχία του συστήματος αυτού.

⁹ Περισσότερα για την έννοια της κρίσης παρατίθενται στη συνέχεια, στο: «Σχέση κρίσης και ηγεμονίας του λόγου».

Η κανονικοποίηση αποτελεί, λοιπόν, μια μορφή νεωτερικής διακυβέρνησης που αντικατέστησε τις διάφορες μεθόδους βασανιστηρίων που εφαρμόζονταν κατά τον Μεσαίωνα για να ελέγξουν και να πειθαρχήσουν τον πληθυσμό. Όπως επεσήμανε ο Foucault (2012), αυτές οι μορφές διακυβέρνησης, ενώ παρουσιάζονται ως προοδευτικές μέθοδοι πειθάρχησης, στην ουσία αποτελούν δραστικότερες μορφές καταστολής και καταπίεσης του ατόμου, μιας και έχουν μεγαλύτερη διάρκεια, περισσότερη οικονομία και ισχύ. Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι ενώ με τη χρήση βασανιστηρίων, το σώμα καταπονείται και μερικές φορές οδηγείται σε θάνατο, εντούτοις ο βασανισμός τερματιζόταν στο θνητό σώμα. Με τις νεωτερικές μορφές διακυβέρνησης, όμως, η επίδραση της ηθικής εξουσίας διείσδυε το σώμα και τη ψυχή και διαρκούσε εφόρου ζωής. Η ηθική εξουσία, με άλλα λόγια, εκπαιδεύει, διορθώνει και αναπλάθει το υποκείμενο με βάση συγκεκριμένους κανόνες εξασφαλίζοντας έτσι την **ηθική κανονικοποίηση**.

Ο τρόπος που επιδίωξαν, λοιπόν, την ηθική κανονικοποίηση, είναι μέσω της **πειθαρχίας** και της **κυβερνησιμότητας**. Ειδικότερα, η πειθαρχία λειτουργεί σε έλεγχο των ατόμων σε επίπεδο θεσμών όπως το σχολείο, η οικογένεια, οι κλινικές, τα στρατόπεδα, κ.α. Η κυβερνησιμότητα εφαρμόζεται μέσα από διάφορους μηχανισμούς άσκησης εξουσίας. Οι μηχανισμοί αυτοί ονομάζονται τεχνολογίες (Foucault, 1991). **Τεχνολογίες** είναι μια σειρά εφαρμογών, διαδικασιών, επεξεργασιών, μεθόδων και τακτικών που χρησιμοποιούνται επιδιώκοντας την κυβερνησιμότητα, κατασκευάζοντας, ελέγχοντας και πειθαρχώντας το υποκείμενο.

Η μελέτη της έννοιας της ηθικής κανονικοποίησης ως μια μορφή νεωτερικής διακυβέρνησης αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Βασικός θεσμός μέσα στον οποίο συντελείται, άλλωστε, σύμφωνα με τον Foucault (2012), ήταν το σχολείο, ενώ ο δάσκαλος είχε να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην ηθική διαπαιδαγώγηση των υποκειμένων, η οποία θα αποσκοπούσε στην κανονικοποίησή τους. Συνεπώς, η νεωτερικοποίηση του σχολικού συστήματος περιελάμβανε και τη νεωτερικοποίηση του διδασκαλικού ρόλου. Η πειθαρχία των μαθητών δεν θα επιδιωκόταν μέσω του φόβου αυστηρών ποινών, αλλά μέσω διαφόρων τεχνολογιών **ηθικής ορθοπεδικής**, οι οποίες όπως περιγράφονται στη συνέχεια, καλλιεργούσαν τον αυτοέλεγχο και την αυτοπειθαρχία.

Εξετάζοντας τον ηθικό ρόλο του δασκάλου μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση του Foucault

Στη γενεαλογική μελέτη του Foucault (2011α) για το φιλελεύθερο σύστημα διακυβέρνησης, επεσημάνθη ότι το σχολείο δημιουργήθηκε λόγω της ανάγκης χειραγώγησης των παιδιών της εργατικής τάξης, όπως αυτή προέκυψε από τους φόβους της αστικής τάξης για το μέλλον του κοινωνικού σώματος. Η χειραγώγηση αυτή θα επιτυγχανόταν μέσω της πειθάρχησης στους ηθικούς κανόνες, οι οποίοι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, καθορίζονταν από τον κυρίαρχο παράγοντα εξουσίας. Το είδος αυτό της πειθαρχίας, το οποίο αποσκοπεί στην ηθικοποίηση των παιδιών-τροφίμων των σχολικών ιδρυμάτων, ονομάστηκε «ηθική ορθοπεδική» (Foucault, 2011α).

Με τον όρο αυτό περιγράφεται όλη η διαδικασία πειθάρχησης, μέσω μηχανισμών που ενεργοποιούνται για να αναμορφώσουν το άτομο. Όπως στην ιατρική υπάρχει ο κλάδος της ορθοπεδικής, την οποία ο Foucault (2011α) χαρακτηρίζει ως την τέχνη της πρόληψης και της διόρθωσης σωματικών δυσμορφιών, έτσι η «ηθική ορθοπεδική» λειτουργεί με τρόπο που προλαμβάνει ή/και διορθώνει τις δυσμορφίες στη συμπεριφορά, στις συνήθειες, στις σκέψεις και στις επιθυμίες του ατόμου, βάσει ενός ηθικού κώδικα (Foucault, 2011α). Η έννοια της πειθαρχίας ως «ηθική ορθοπεδική» μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να μελετηθεί η σχέση εξουσίας που ασκείται από τους δασκάλους στους μαθητές στους σχολικούς χώρους.

Ο δάσκαλος, αποτελεί, δηλαδή, με βάση τη φουκωική θεώρηση, το μέσο της εξουσίας που πειθαρχεί τους τρόφιμους μαθητές στα σχολικά ιδρύματα, εφαρμόζοντας την «ηθική ορθοπεδική». Ο δάσκαλος μεταδίδει τις γνώσεις στους μαθητές ώστε να μπορούν να διακρίνουν το τι είναι ηθικά σωστό και τι λάθος. Οι γνώσεις αυτές αποτελούν, όμως, παράγωγα της ίδιας εξουσίας, που κατασκεύασε την ίδια την έννοια του ηθικού δασκάλου. Έτσι, μέσα από αυτό τον προσδιορισμό, ο ηθικός δάσκαλος επιδιώκει μέσα από τη μετάδοση των γνώσεων αυτών, την «ηθική ορθοπεδική» των μαθητών του. Η «ηθική ορθοπεδική» παρέχεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να εσωτερικεύουν τους ηθικούς κώδικες (αυτοπειθαρχία) και να γίνονται στο τέλος «πειθήνιοι» πολίτες της αυριανής πολιτείας. Οι τεχνικές μέσω των οποίων διεκπεραιώνεται ο ρόλος αυτός του δασκάλου αναλύονται εκτενέστερα παρακάτω.

Η τέχνη της κατανομής

Μια βασική τεχνική πειθαρχίας ήταν η ταξινομία των στοιχείων που αποτελούσαν τη σχολική πραγματικότητα, δηλαδή των δασκάλων, των μαθητών, των μαθημάτων και των σχολικών χώρων, σε κυψελίδες, τις οποίες ο Foucault ονόμασε βαθμίδες. Βαθμίδα ορίστηκε ως η θέση («τα κυψελωτά κελιά») που κατέχουν τα στοιχεία αυτά σε μια ταξινόμηση, «το σημείο όπου διασταυρώνονται μια γραμμή και μια στήλη, το μεσοδιάστημα σε μια σειρά μεσοδιαστημάτων που μπορεί κανείς να τα διασχίσει το ένα μετά το άλλο» (Foucault, 2011α, σ. 167). Η βαθμιδωτή/κυψελωτή κατάταξη, αναφέρει ο Foucault (2011α), προσδιόρισε τον τρόπο κατανομής των ατόμων στη σχολική τάξη, κατά τον 18^ο αιώνα.

Την κυψελωτή αυτή κατάταξη περιέγραψε ως εξής: μαθητές παραταγμένοι στην τάξη, τους διαδρόμους, τις αυλές: «θέση που αποδίδεται στον καθένα σε σχέση με κάθε καθήκον και δοκιμασία βαθμίδα που κατακτά από βδομάδα σε βδομάδα, από μήνα σε μήνα, από χρόνο σε χρόνο ευθυγράμμιση των ηλικιακών τάξεων, καθώς η μία ακολουθεί την άλλη διαδοχή της διδασκόμενης ύλης και των πραγματευόμενων ερωτημάτων σύμφωνα με μια τάξη προϊούσας δυσκολίας. Και σ' αυτό το σύνολο υποχρεωτικών ευθυγραμμίσεων κάθε μαθητής, σύμφωνα με την ηλικία του, τις επιδόσεις του, τη διαγωγή του, κατατάσσεται άλλοτε στη μία βαθμίδα και άλλοτε στην άλλη μετατοπίζεται συνεχώς σ' αυτές τις σειρές τετραγώνων, εκ των οποίων οι μεν είναι ιδεατές, δηλώνοντας μια ιεραρχία της γνώσης ή των ικανοτήτων, και οι δε οφείλουν να μεταφράζουν υλικά στον χώρο της τάξης ή του κολλεγίου αυτήν την κατανομή αξιών και προσόντων. Διηνεκής κίνηση, όπου τα άτομα αντικαθιστούν το ένα το άλλο, σε έναν χώρο που σφραγίζεται από ευθυγραμμισμένα μεσοδιαστήματα» (Foucault, 2011α, σ. 167-168).

Κατά τον Foucault (2011), η οργάνωση ενός σειριακού χώρου συμβάλλει σε μια οικονομία του χρόνου μάθησης. Με το αλληλοδιδασκτικό σύστημα δεν έμενε χρόνος αναξιοποίητος, όπως γινόταν παραδοσιακά, όπου ένας μαθητής εργαζόταν κάποια λεπτά με τον δάσκαλο, ενώ την ίδια στιγμή οι υπόλοιποι περίμεναν, μένοντας άπραγοι και ανεπιτήρητοι. Με το αλληλοδιδασκτικό σύστημα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές που γνώριζαν ήδη κάποια πράγματα, δίδασκαν τα μικρότερα παιδιά. Γι' αυτό και οι ατομικές τους θέσεις ήταν τέτοιες ώστε να επιτρέπουν τον έλεγχο του καθενός και την ταυτόχρονη εργασία όλων. Η οργάνωση των θέσεων των μαθητών, κατέστησε τον σχολικό χώρο μια μηχανή μάθησης, αλλά και επιτήρησης, ιεράρχησης και ανταμοιβής.

Για να εξηγήσει την οργάνωση της πειθαρχίας μέσω των θέσεων των μαθητών, ο Foucault (2011α) παραθέτει τις ιδέες του ιερέα και εκπαιδευτικού μεταρρυθμιστή του 18^{ου} αιώνα, J. B. de la Salle. Συγκεκριμένα, η ταξινόμηση των θέσεων που πρότεινε ο J.B. de la Salle περιγράφεται ως εξής:

Θα υπάρχουν σε όλες τις τάξεις καθορισμένες θέσεις για όλους τους μαθητές, όλων των μαθημάτων, ούτως ώστε όσοι διδάσκονται το ίδιο μάθημα να είναι τοποθετημένοι στο ίδιο μέρος, που θα είναι πάντα σταθερό. Οι μαθητές των ανώτερων μαθημάτων θα τοποθετούνται στα θρανία που βρίσκονται πλησιέστερα στον τοίχο, και οι άλλοι ακολούθως σύμφωνα με την τάξη των μαθημάτων με κατεύθυνση προς το κέντρο της αίθουσας. [...] Κάθε μαθητής θα έχει μια καθορισμένη θέση και κανείς δεν θα εγκαταλείπει και δεν θα ανταλλάσσει τη δική του θέση παρά μετά από εντολή ή με τη συναίνεση του επιθεωρητή των σχολείων. [Πρέπει] [...] εκείνοι που οι γονείς τους είναι απερίσκεπτοι και έχουν ψείρες να διαχωρίζονται από εκείνους που είναι καθαροί και δεν έχουν ψείρες. Ένας επιπόλαιος και ανώριμος μαθητής πρέπει να τοποθετείται ανάμεσα σε δύο συνετούς και κόσμιους μαθητές, ένας ελευθεριάζων είτε μόνος είτε ανάμεσα σε δύο που χαρακτηρίζονται από ευσέβεια» (Foucault, 2011α, σ. 168-169). Η ταξινομία των θέσεων που πρότεινε ο J.B. de la Salle, θα λειτουργούσε με τρόπο που «διασφαλίζει τη σταθεροποίηση και επιτρέπει την κυκλοφορία· περιτέμνει ατομικά μέρη και εδραιώνει τους τελεστικούς δεσμούς· οριοθετούν θέσεις και υποδηλώνουν αξίες· εγγυώντας την υπακοή των ατόμων, αλλά και μια καλύτερη οικονομία του χρόνου και των κινήσεων» (Foucault, 2011α, σ. 169).

Η τεχνική της ταξινομίας δεν εφαρμοζόταν μόνο στο σχολικό χώρο, επεσήμανε ο Foucault (2011), αλλά συναντάται σε βοτανικούς και ζωολογικούς κήπους, στη διαρρύθμιση της κυκλοφορίας των εμπορευμάτων και του χρήματος, στην επίβλεψη των ανθρώπων, στη διαπίστωση της παρουσίας και της απουσίας τους, στη συγκρότηση του στρατού, στην κατανομή και τον χωρισμό των αρρώστων, στην επιμελή διαίρεση του νοσοκομειακού χώρου και τη συστηματική ταξινόμηση των ασθενειών. Όλες αυτές οι ταξινομίες δημιουργούν, κατά την έκφραση του Foucault (2011α), «ζωντανούς πίνακες». Ο πίνακας παρουσιάζει την πειθαρχική κατανομή της πολλαπλότητας των στοιχείων, επιτρέποντας τη «σύνδεση του ενικού με το πολλαπλό» το χαρακτηρισμό του ατόμου ως ατόμου και ταυτόχρονα διατάσσει μια δεδομένη πολλαπλότητα. Οι πίνακες αυτοί συμβάλλουν από την

άλλη, στον έλεγχο και στην κατανοησιμότητα. Η κατανομή των στοιχείων και η ανάλυσή τους επιτρέπουν, με άλλα λόγια, τον έλεγχο και την κατανόηση της πολλαπλότητας που παρουσιάζουν τα «συγκεκριμένα, αχρείαστα ή επικίνδυνα πλήθη».

Ο έλεγχος της δραστηριότητας

Ένας άλλος τρόπος μέσω του οποίου επιτυγχανόταν η ατομικότητα υπήρξε ο έλεγχος της δραστηριότητας. Ο έλεγχος αυτός γινόταν μέσω τριών βασικών μεθόδων: του ωρολόγιου προγράμματος, του εξαναγκασμού σε καθορισμένες ασχολίες και της ρύθμισης επαναληπτικών κύκλων. Η ιδέα της χρήσης του χρόνου προήλθε, σύμφωνα με τον Foucault (2011α), από τον τρόπο οργάνωσης και ελέγχου της δραστηριότητας στις μοναστικές κοινότητες και εφαρμοζόταν πλέον, εκτός από τα σχολικά ιδρύματα (των οποίων συχνά ήταν και παραρτήματα), στα εργαστήρια και στα νοσοκομεία. Ακόμη, η αυστηρότητα του βιομηχανικού χρόνου διατήρησε για αιώνες τη θρησκευτική χροιά της, κι όπως επισήμανε ο Foucault (2011α), κατά τον 17ο αιώνα, ο κανονισμός στις μεγάλες μοναστηριές όριζε τις ασκήσεις που έπρεπε να δίνουν ρυθμό στην εργασία ως εξής: «Όλοι [...], φτάνουν το πρωί στην εργασία τους. Προτού αρχίσουν να εργάζονται πρέπει να πλύνουν τα χέρια τους, να αφιερώσουν την εργασία τους στον Θεό και να κάνουν τον σταυρό τους. Αμέσως μετά ξεκινούν την εργασία τους» (στο Πρώτο άρθρο του κανονισμού του εργοστασίου του Σαιν-Μωρ, στον Foucault, 2011, σ. 171). Ακόμη, ανέφερε ο Foucault (2011α), τον 19ο αιώνα, όταν θέλησαν να χρησιμοποιήσουν τον αγροτικό πληθυσμό στη βιομηχανία, σε κάποιες περιπτώσεις ζήτησαν βοήθεια από θρησκευτικές ενώσεις, για να τους εξοικειώσουν με τη δουλειά στα εργαστήρια, προκειμένου να πλαισιώσουν τους εργάτες σε «εργοστάσια-μοναστήρια». Επίσης, ο χρόνος ήταν σημαντική πειθαρχία και για τον στρατό. Για παράδειγμα, ανέφερε τους προτεσταντικούς στρατούς του Maurice d'Orange και του Gustave Adolphe, όπου η μεγάλη στρατιωτική πειθαρχία διαμορφώθηκε, μέσα από μια ρυθμική του χρόνου που διαιρείτο από τις ασκήσεις ευσέβειας.

Στα δημοτικά σχολεία, παρατήρησε ο Foucault (2011α), η διαίρεση του χρόνου έγινε πιο ακριβής. Οι διάφορες δραστηριότητες που αντιστοιχούσαν σε κάποια συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ξεκινούσαν με τους μαθητές που ακολουθούσαν συγκεκριμένες θρησκευτικές εντολές. Η εκτέλεση των εντολών αυτών απαιτούσε άμεση ανταπόκριση, με το άκουσμα του ήχου του τελευταίου χτύπου της ώρας. Η όλη αυτή διαδικασία περιγράφεται από τον J.B. de la Salle, στον οποίο έκανε αναφορά ο Foucault (2011α): «στον τελευταίο κτύπο της

ώρας ένας μαθητής κρούει το κουδούνι και στο πρώτο κτύπο όλοι οι μαθητές γονατίζουν, με τα χέρια σταυρωμένα και τα μάτια χαμηλωμένα. Όταν τελειώσει η προσευχή, ο δάσκαλος κρούει ένα πρώτο σήμα για να σηκωθούν οι μαθητές, ένα δεύτερο σήμα για να υποκλιθούν στον Εσταυρωμένο και ένα τρίτο για να καθίσουν» (J.B. de la Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, Εθνική Βιβλιοθήκη, Χειρόγραφο, υπ'αρ. 11759, σσ. 27-28 στον Foucault, 2011α, σ. 172). Στις αρχές του 19ου αιώνα, στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία, οι ακόλουθες εκτελέσεις εντολών σηματοδοτούσαν χρονικά την αρχή των μαθημάτων: στις 8:45 είσοδος του πρωτόσχολου, στις 8:52 κάλεσμα από τον πρωτόσχολο, στις 8:56 είσοδος των μαθητών και προσευχή, στις 9 οι μαθητές κάθονται στα θρανία, στις 9:04 πρώτος άβακας, στις 9:08 τέλος της υπαγόρευσης, στις 9:12 δεύτερος άβακας κ.λπ. (Foucault, 2011α, σ. 172).

Επίσης, ένα άλλο είδος πειθαρχίας σε σχέση με τη χρήση του χρόνου υπήρξε η καλλιέργεια της αξίας της εξαντλητικής χρησιμοποίησης του χρόνου. Παραδοσιακά, προσέγγιζαν τη χρήση του χρόνου αρνητικά, καθώς ο σκοπός ήταν η καταπολέμηση της αδράνειας. Σε όλα τα πειθαρχικά ιδρύματα (μοναστήρια, νοσοκομεία, σχολεία, στρατόπεδα) απαγορευόταν να χάνεται χρόνος, ο οποίος «έχει υπολογιστεί από τον Θεό και έχει πληρωθεί από τους ανθρώπους η χρήση του χρόνου έπρεπε να ξορκίζει τον κίνδυνο της σπατάλης του, ως ηθικού σφάλματος και οικονομικής ανεντιμότητας» (Foucault, 2011α, σ. 176). Στα νεωτερικά χρόνια, η χρήση του χρόνου έπαιρνε μια θετικότερη προσέγγιση. Η χρήση του χρόνου διευθετούσε μια θετική οικονομία, έχοντας ως αρχή της, μια θεωρητικά διαρκώς αυξανόμενη χρησιμοποίηση του χρόνου. Ο Foucault (2011α) εξήγησε ότι:

πρόκειται περισσότερο για εξάντληση παρά για απασχόληση: ζητούμενο είναι να αποσπαστούν από τον χρόνο ολόένα και περισσότερες διαθέσιμες στιγμές, και από κάθε στιγμή ολόένα και περισσότερες χρήσιμες δυνάμεις. Ως εκ τούτου, πρέπει να αναζητηθεί η επίταση της χρήσης ακόμη και για την παραμικρή στιγμή, ως εάν ο χρόνος να ήταν ανεξάντλητος στην ίδια του την κατάτμηση ή ως εάν, τουλάχιστον, να ήταν δυνατόν, χάρη σε μια ολόένα και λεπτομερέστερη εσωτερική διευθέτηση, να προσεγγιστεί ένα ιδεατό σημείο όπου η μέγιστη ταχύτητα συνδυάζεται με τη μέγιστη αποτελεσματικότητα (σ. 176).

Ο Foucault (2011α) εξήγησε τον τρόπο με τον οποίο εφαρμοζόταν η τεχνική της εξαντλητικής χρησιμοποίησης του χρόνου στο αλληλοδιδασκτικό σχολείο, του 19^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι, ο χρόνος οργανωνόταν με τρόπο ώστε «να παρακάμπτεται ο γραμμικός και διαδοχικός χαρακτήρας της διδασκαλίας του δασκάλου» (Foucault, 2011α,

σ. 176). Ο δάσκαλος, δηλαδή, ρύθμιζε την αντίστιξη των δραστηριοτήτων, που επιτελούνται ταυτοχρόνως από διάφορες ομάδες μαθητών υπό την καθοδήγηση των πρωτόσχολων και των βοηθών, έτσι ώστε κάθε στιγμή της ώρας που περνούσε να περιέχει πολλαπλές αλλά διατεταγμένες δραστηριότητες. Επιπλέον, ανέφερε παραδείγματα εντολών, οι οποίες έδιναν τον ρυθμό για να επιταχύνεται η διαδικασία εκμάθησης και ταυτοχρόνως να διδάσκεται ότι η ταχύτητα ήταν αρετή. Τα παραδείγματα των εντολών αυτών που ανέφερε ήταν τα εξής: «Χέρια πάνω στα γόνατα. Αυτή η εντολή δίνεται με έναν κτύπο του κουδουνιού: Χέρια πάνω στο τραπέζι, το κεφάλι ψηλά. Καθαρίστε τους άβακες: άπαντες καθαρίζουν τους άβακες με λίγο σάλιο ή καλύτερα με ένα μικρό κομμάτι κουρέλι: Παρουσιάστε τους άβακες: Πρωτόσχολοι, επιθεωρείστε. Αρχικά εξετάζουν τους άβακες των βοηθών τους και στη συνέχεια τους άβακες της σειράς τους. Οι βοηθοί εξετάζουν τους άβακες της σειράς τους, και όλοι επιστρέφουν στις θέσεις τους» (Foucault, 2011, σ. 177). Σκοπός αυτών των εντολών ήταν «να διδάζουν τα παιδιά να εκτελούν γρήγορα και σωστά τις ίδιες διεργασίες, να μειώνουν, στο μέτρο του δυνατού, χάρη στην ταχύτητα, την απώλεια χρόνου που επιφέρει το πέρασμα από τη μια διεργασία στην άλλη» (Bernard, 1816 στον Foucault, 2011α, σ. 177).

Η σύνθεση των δυνάμεων

Η πειθαρχία, έγραψε ο Foucault (2011α), «δεν είναι απλώς μια τέχνη για την κατανομή των σωμάτων, για την απόσπαση και τη συσσώρευση του χρόνου τους, αλλά για τη σύνθεση δυνάμεων ώστε να επιτευχθεί ένας αποτελεσματικός μηχανισμός» (Foucault, 2011α, σ. 187). Η σύνθεση των δυνάμεων μπορεί να μεταφραστεί με πολλούς τρόπους. Ένας απ' αυτούς, ήταν η εφαρμογή του συστήματος του αλληλοδιδασκτικού σχολείου, που είχε σχεδιάσει ο Joseph Lancaster, στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Το αλληλοδιδασκτικό σχολείο λειτουργούσε ως εξής: ανέθεταν στους μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές καθήκοντα απλής επιτήρησης, στη συνέχεια ελέγχου της εργασίας, και ακολούθως διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό, όλοι οι μαθητές απασχολούνταν είτε γιατί δίδασκαν είτε γιατί διδάσκονταν. Το σχολείο έγινε ένας μηχανισμός εκμάθησης, όπου κάθε μαθητής, κάθε επίπεδο και κάθε στιγμή, αν συνδυαζόταν σωστά, αξιοποιούνταν συνεχώς στη γενική εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο συνδυασμός δυνάμεων χρειαζόταν ένα ακριβές σύστημα καθοδήγησης για να λειτουργούσε σωστά. Ο δάσκαλος του αλληλοδιδασκτικού σχολείου εξασφάλιζε τον έλεγχο

της συμπεριφοράς μέσω του συστήματος σημάτων που απαιτούσαν άμεση απόκριση. Όλη η δραστηριότητα του πειθαρχημένου μαθητή ρυθμιζόταν από τον δάσκαλο μέσω σημάτων, που αντιστοιχούσαν σε συγκεκριμένες εντολές, των οποίων η αποτελεσματικότητα βασιζόταν στη συντομία και τη σαφήνεια. Η εντολή δεν χρειαζόταν να εξηγηθεί, ούτε επίσης να διατυπωθεί για να επιφέρει την επιθυμητή συμπεριφορά. Χρειαζόταν απλά ο δάσκαλος να δώσει το κατάλληλο σήμα. Η πρώτη και κύρια χρήση του σήματος ήταν να προσελκύει άμεσα τα βλέμματα όλων των μαθητών στον δάσκαλο και να τους κάνει να προσέχουν αυτό που θέλει να τους μάθει. Έτσι, κάθε φορά που ήθελε να επιστήσει την προσοχή των παιδιών και να βάλει τέλος σε κάθε άσκηση χτυπούσε για παράδειγμα μία φορά. Ένας καλός μαθητής, κάθε φορά που θα άκουγε τον ήχο του σήματος θα φανταζόταν ότι ακούει τη φωνή του δασκάλου ή, μάλλον, τη φωνή του Θεού να τον καλεί με το όνομά του. Θα ένιωθε τότε ό,τι και ο νεαρός Σαμουήλ, και θα έλεγε μαζί του, από τα βάθη της ψυχής του: «Ιδού εγώ, Κύριε...».

Ο μαθητής έπρεπε να ξέρει τον κώδικα των σημάτων και να απαντά αυτόματα σε κάθε σήμα. Μετά την προσευχή, ο δάσκαλος έκρουε μια φορά το σήμα, και κοιτάζοντας το παιδί που επρόκειτο να διαβάσει τού υποδείκνυε να ξεκινήσει. Για να σταματήσει εκείνον που διάβαζε, έκρουε το σήμα μια φορά. Για να υποδείξει σε εκείνον που διάβαζε να επαναλάβει, επειδή δεν πρόφερε σωστά ένα γράμμα, μια συλλαβή ή μια λέξη, χτυπούσε δύο φορές, διαδοχικά και απανωτά. Αν, δεν επαναλάμβανε τη λέξη που πρόφερε λάθος, επειδή διάβασε πολλές μετά από αυτήν, ο δάσκαλος χτυπούσε τρεις φορές διαδοχικά για να του υποδείξει να γυρίσει πιο πίσω, ενώ επαναλάμβανε το ίδιο σήμα μέχρις ότου επιστρέψει ο μαθητής στη συλλαβή ή τη λέξη που πρόφερε λάθος.

Στοιχεία σηματοδότησης μπορούσαν να αποτελέσουν ακόμα και σύντομες φράσεις όπως «Καθίστε στα θρανία σας». Στο άκουσμα της λέξης «καθίστε», ο Foucault (2011α) έγραψε ότι τα παιδιά στο αλληλοδιδακτικό σχολείο, τοποθετούσαν με θόρυβο το δεξί τους χέρι στο θρανίο και ταυτόχρονα περνούσαν το πόδι κάτω από το θρανίο". Στο άκουσμα της έκφρασης «στα θρανία σας», περνούσαν το άλλο πόδι και κάθονταν μπροστά στον άβακα. Στο άκουσμα της λέξης «παραλάβετε τον άβακα», τα παιδιά έπιαναν με το δεξί χέρι τον σπάγκο που χρησίμευε για το κρέμασμα του άβακα στο καρφί που ήταν μπροστά τους, και με το αριστερό χέρι έπιαναν τον άβακα από το κέντρο, ενώ στο άκουσμα της λέξης «άβακες» τον ξεκρεμούσαν και τον ακουμπούσαν στο θρανίο.

Η εκγύμναση των σωμάτων

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Foucault (2011α), ο πειθαρχικός έλεγχος «εκγυμνάζει το σώμα», όχι μόνο με την επιβολή μιας σειράς καθορισμένων κινήσεων, αλλά επιβάλλοντας την καλύτερη δυνατή σχέση ανάμεσα σε μια κίνηση και στη συνολική στάση του σώματος, ώστε να επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότερη και ταχύτερη χρήση του σώματος. Στο πλαίσιο της σωστής χρήσης του σώματος, που επιτρέπει μια σωστή χρήση του χρόνου, τίποτα δεν πρέπει να παραμένει αδρανές ή αχρειαστο. Για παράδειγμα, μια σωστή γραφή προϋποθέτει μια γυμναστική τέχνη-δηλαδή μια ολόκληρη ρουτίνα, της οποίας ο αυστηρός κώδικας επενδύει συνολικά το σώμα. Πρέπει το σώμα να κρατιέται ίσιο, κάπως γυρτό και χαλαρό προς τα αριστερά, και ελάχιστα σκυμμένο προς τα μπρος, ούτως ώστε ο αγκώνας να ακουμπά στο τραπέζι· το πηγούνι να στηρίζεται στη γροθιά, εκτός αν δεν το επιτρέπει η εμβέλεια του βλέμματος· η αριστερή κνήμη να είναι κάπως πιο μπροστά σε σχέση με τη δεξιά κάτω από το τραπέζι. Πρέπει να υπάρχει απόσταση δυο δακτύλων από το σώμα στο τραπέζι, διότι όχι μόνο η γραφή γίνεται με τον τρόπο αυτό ταχύτερη, αλλά τίποτα δεν είναι πιο ανθυγιεινό από τη συνήθεια ορισμένων να κολλάνε το στομάχι στο τραπέζι. Το μέρος του αριστερού βραχίονα που εκτείνεται από τον αγκώνα μέχρι το χέρι πρέπει να είναι τοποθετημένο στο τραπέζι. Ο δεξιός βραχίονας πρέπει να είναι απομακρυσμένος από το σώμα κατά τρία σχεδόν δάκτυλα, και να προεξέχει περίπου πέντε δάκτυλα από το τραπέζι, στο οποίο πρέπει να στηρίζεται ελαφρά. Ο δάσκαλος οφείλει να υποδείξει στους μαθητές τη στάση που πρέπει να έχουν όταν γράφουν, και να την επαναφέρουν είτε με νεύμα είτε αλλιώς όταν απομακρύνονται από αυτήν (Salle, 1828 στον Foucault, 2011α).

Το πειθήνιο σώμα θα έπρεπε να διατηρήσει την ιδιότητά του ως ένα υποκείμενο που υπακούει και συμμορφώνεται στην εξουσία. Αυτό, υποστήριξε ο Foucault (2011α), μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την «ορθή εκγύμναση» του σώματος. Το πειθήνιο σώμα, δηλαδή, μπορούσε να ελεγχθεί και να κρατηθεί μέσα από τη συνεχή εκγύμνασή του. Η αυστηρή πειθαρχία ήταν, άλλωστε, σύμφωνα με τον Foucault (2011α), «η τέχνη της ορθής εκγύμνασης». Η πειθαρχική εξουσία, εξήγησε ο Foucault (2011α), «αντί να παρακρατάει και να υπεξαιρεί μόνο, εκγυμνάζει ώστε να παρακρατά καλύτερα και υπεξαιρεί περισσότερα» (σ. 195). Η εκγύμναση των σωμάτων γινόταν με τη χρήση απλών εργαλείων: α) του ιεραρχικού βλέμματος, β) της κανονικοποιητικής κύρωσης και του συνδυασμού των δυο που είναι γ) η εξέταση.

Το ιεραρχικό βλέμμα

Ο Foucault (2011α) εξήγησε ότι η μεγάλη ανάπτυξη των ενοριακών σχολείων και η αύξηση του αριθμού των μαθητών τους, δημιούργησε σοβαρά προβλήματα απειθαρχίας, καθώς δεν υπήρχαν μέθοδοι που θα επέτρεπαν να ρυθμίζεται η δραστηριότητα ολόκληρης της τάξης και να αποφεύγεται η αταξία και η σύγχυση. Τη λύση στο πρόβλημα αυτό πρότεινε ο παιδαγωγός Jacques de Batencour το 1669, ο οποίος πρότεινε να επιλέγονται ανάμεσα στους καλύτερους μαθητές μια σειρά από «υπαλλήλους»: επόπτες, παρατηρητές, πρωτόσχολους, προγυμναστές, αυτούς που απαγγέλουν προσευχές, γραφιάδες, παραλήπτες μελάνης, ιερείς του ιδρύματος και επισκέπτες. Οι μαθητές αυτοί θα βοηθούσαν τον δάσκαλο στα διάφορα καθήκοντα ρουτίνας. Τα καθήκοντα αυτά χωρίζονταν σε δύο κατηγορίες: α) στα υλικά καθήκοντα: για παράδειγμα διένειμαν το μελάνι και το χαρτί, έδιναν περισσεύματα στους φτωχούς, διάβαζαν πνευματικά κείμενα τις ημέρες των εορτών κ.λπ., και β) τα καθήκοντα της επιτήρησης: οι «παρατηρητές» έπρεπε να σημειώνουν ποιος εγκατέλειψε το θρανίο του, ποιος φλυαρεί, ποιος δεν έχει το βιβλίο του, ποιος δεν κάθεται καλά την ώρα της λειτουργίας, ποιοι κάνουν απρέπειες, φλυαρούν ή θορυβούν στον δρόμο· οι «παραινέτες» είχαν την ευθύνη να «σημειώνουν όσους μιλάνε ή κάνουν θόρυβο όταν μελετούν τα μαθήματά τους, εκείνους που δεν γράφουν ή χωρατεύουν»· οι «επισκέπτες» ζητούν ενημέρωση από τις οικογένειες για μαθητές που απουσίασαν ή διέπραξαν σοβαρά παραπτώματα. Όσο για τους «επόπτες», επιτηρούσαν όλους τους άλλους υπαλλήλους. Μόνον οι «προγυμναστές» έχουν παιδαγωγικό ρόλο: βάζουν τους μαθητές να διαβάζουν ανά δύο και χαμηλόφωνα.

Ωστόσο, μερικές δεκαετίες μετά ένας άλλος παιδαγωγός Ch. Demia, το 1716, πρόσθεσε στα καθήκοντα αυτά και μια παιδαγωγική διάσταση: «ένας υποδιδάσκαλος μαθαίνει τους μαθητές να κρατούν τη γραφίδα, καθοδηγεί το χέρι τους, διορθώνει τα λάθη και συγχρόνως «σημειώνει όσους κάνουν φασαρία»: ένας άλλος υποδιδάσκαλος έχει τα ίδια καθήκοντα στο μάθημα της ανάγνωσης: ο επόπτης που ελέγχει τους άλλους υπαλλήλους και φροντίζει για τη γενική συμπεριφορά είναι επίσης επιφορτισμένος να «εκπαιδεύει τους νεοεισερχόμενους στις ασκήσεις του σχολείου»: οι δέκαρχοι βάζουν μαθητές να απαγγέλουν τα μαθήματα και «σημειώνουν» όσους δεν ξέρουν ανάγνωση» (Foucault, 2011α, σ. 202). Με τον τρόπο αυτό οργανώθηκε ένα ίδρυμα με «αλληλοδιδασκτικό» χαρακτήρα, στο οποίο περιλαμβάνονταν τρεις διαδικασίες: η καθαντό διδασκαλία, η απόκτηση γνώσεων μέσα από την άσκηση της παιδαγωγικής δραστηριότητας, και τέλος μια αμοιβαία και ιεραρχημένη παρακολούθηση.

Έτσι, επεσήμανε ο Foucault (2011α), δημιουργήθηκε στον πυρήνα της διδακτικής πρακτικής μια σχέση καθορισμένης και τακτικής επιτήρησης, «όχι ως ένθετο ή πρόσθετο στοιχείο, αλλά ως ένας μηχανισμός που είναι έμφυτος σ' αυτήν και ο οποίος πολλαπλασιάζει τα αποτελέσματά της» (Foucault, 2011α, σ. 202).

Η όλη αυτή μέθοδος δημιούργησε μια «πολλαπλή, αυτόματη και ανώνυμη» εξουσία. Η εξουσία αυτή βασίστηκε στην επιτήρηση μέσω ενός δικτύου σχέσεων από πάνω μέχρι κάτω, αλλά επίσης μέχρι ενός ορισμένου σημείου από κάτω μέχρι πάνω και παραπλεύρως. Με άλλα λόγια, οι επιτηρητές αποκτούσαν εξουσία ελέγχοντας τους άλλους μαθητές, όμως ταυτόχρονα γίνονταν κι οι ίδιοι επιτηρούμενοι από τον δάσκαλο. Αν και υπάρχει ο δάσκαλος, ο διευθυντής ή ο επιθεωρητής λειτουργούν ως επικεφαλής της πυραμιδωτής οργάνωσης, κι έτσι η εξουσία μέσα στην ιεραρχημένη διαδικασία επιτήρησης δεν κατέχεται και ούτε μεταβιβάζεται σαν να ήταν ιδιοκτησία, αλλά λειτουργεί σαν μια διάταξη μηχανισμών (Foucault, 2011α, σ. 203). Έτσι, η πειθαρχική εξουσία μπορούσε να ήταν ταυτόχρονα απολύτως αδιάκριτη, αφού ήταν παντού, να βρισκόταν πάντα σε επαγρύπνηση, αφού δεν άφηνε ανεπιτήρητη καμία σκοτεινή ζώνη και δεν σταματούσε να ελέγχει εκείνους που είχαν την ευθύνη να ελέγχουν. Ήταν, επίσης, απολύτως «διακριτική», διότι λειτουργούσε μονίμως, και σε μεγάλο βαθμό, σιωπηλά.

Η κανονικοποιητική κύρωση

Κάθε πειθαρχικό σύστημα διαθέτει ένα σύστημα κανόνων και ένα ποινικό μηχανισμό, που τιμωρεί όσους παρεκκλίνουν από τους κανόνες. Έτσι, σύμφωνα με τον Foucault (2011α), τα σχολικά ιδρύματα, όπως και τα εργαστήρια και ο στρατός, «υπόκεινται σε μια μικροποινικότητα του χρόνου (καθυστερήσεις, απουσίες, διακοπή εκτέλεσης καθήκοντος), της δραστηριότητας (απροσεξία, αμέλεια, έλλειψη ζήλου), της συμπεριφοράς (αγένεια, ανυπακοή), του λόγου (φλυαρία, αυθάδεια), του σώματος («λανθασμένες» στάσεις, παράτυπες χειρονομίες, ρυπαρότητα), της σεξουαλικότητας (απρέπεια, άσεμνη στάση)». Οι ποινές περιελάμβαναν μια ολόκληρη σειρά περίπλοκων μεθόδων, από την ελαφριά σωματική τιμωρία μέχρι μικρότερες στέρξεις και μικρές ταπεινώσεις. Με τη λέξη τιμωρία εννοείτο καθετί που μπορούσε να κάνει τα παιδιά να νιώσουν το παράπτωμα που διέπραξαν, καθετί που μπορούσε να τα ταπεινώσει, να τα ντροπιάσει: «μια ορισμένη ψυχρότητα, μια ορισμένη αδιαφορία, μια ερώτηση, μια ταπείνωση, η καθαίρεση από κάποια θέση» (Foucault, 2011α, σ. 204).

Η τιμωρία, όμως κατά τον Foucault (2011α), έπρεπε να διαθέτει διορθωτικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον J.B. de la Salle, η τιμιότερη τιμωρία που μπορούσε να κάνει ένας δάσκαλος, καθώς και η πιο πλεονεκτική και πιο ευάρεστη για τους γονείς ήταν η πρόσθετη εργασία. Θεωρούσε ότι με το είδος της τιμωρίας αυτής, τα παιδιά θα μάθαιναν από τα λάθη τους και θα ήθελαν να προοδεύσουν, διορθώνοντας τα λάθη τους (J.B. de la Salle, 1828, στον Foucault, 2011α, σ. 205). Η διορθωτική τιμωρία ήταν, λοιπόν, ισόμορφη με την ίδια την υποχρέωση. Έτσι, η τιμωρία προσλαμβάνονταν λιγότερο ως η εκδίκηση του νόμου που παραβιάστηκε, και ερμηνευόταν περισσότερο ως η επανάληψή του, ο επαυξημένος τονισμός του, με σκοπό τη διόρθωση του λάθους. Με τον τρόπο αυτό, «το αναμενόμενο διορθωτικό αποτέλεσμα θα επερχόταν με την εξιλέωση και τη μεταμέλεια». (Foucault, 2011α, σ. 206).

Επίσης, εκτός από την τιμωρία, σημαντικό στοιχείο του συστήματος της «ορθής εκγύμνασης» ήταν κι η ανταμοιβή, σύμφωνα με τον Foucault (2011α). Ο δάσκαλος με τη χρήση της ανταμοιβής αντί της τιμωρίας, ωθούσε τους οκνηρούς μαθητές να πειθαρχούν, ώστε να θέλουν να ανταμειφθούν όπως ανταμείβονται οι επιμελείς. Αυτό ήταν πιο αποτελεσματικό από το να πειθαρχούσαν εξαιτίας του φόβου της τιμωρίας. Με το σύστημα «ανταμοιβή-κύρωση», ο Foucault (2011α) εξήγησε ότι ιεραρχούνταν τα «καλά» και τα «κακά» υποκείμενα, τα μεν σε σχέση με τα δε· προέκυψε, δηλαδή, μια διαφοροποίηση που δεν αφορούσε τις πράξεις αλλά τα ίδια τα άτομα, τη φύση τους, τις δυνατότητές τους, το επίπεδο ή την αξία τους, ενώ ταυτόχρονα τίθετο σε λειτουργία μια αναγκαστική συμμόρφωση. Με άλλα λόγια, η διηνεκής ποινικότητα (τιμωρία-ανταμοιβή) έλεγχε όλα τα επίπεδα των πειθαρχικών θεσμών, συνέκρινε, διαφοροποιούσε, ιεραρχούσε, ομογενοποιούσε, απέκλειε και με μια λέξη, κανονικοποιούσε. Η κανονικοποιητική κύρωση εξασφάλιζε την ομοιογένεια, ενώ ταυτόχρονα εξατομίκευε επιτρέποντας να σταθμιστούν οι αποκλίσεις, να καθοριστούν τα επίπεδα, να προσδιοριστούν και να καταστούν χρήσιμες οι διαφορές. Η εξουσία του «Κανόνα» λειτουργούσε έτσι στο εσωτερικό μιας ομοιογένειας, κατείχε θέση κατευθυντήριας αρχής, που με τη σειρά της πρόσταζε τη διαβάθμιση των ατομικών διαφορών.

Η εξέταση

Η εξέταση συνδύαζε τις τεχνικές της ιεραρχίας που επιτηρούσε και τις τεχνικές της κύρωσης που κανονικοποιούσε. Κατά τον Foucault (2011α), πρόκειται για ένα κανονικοποιητικό

βλέμμα, μια μορφή επιτήρησης που επέτρεπε τον χαρακτηρισμό, την ταξινόμηση και την τιμωρία. Καθιδρύει πάνω στα άτομα μια ορατότητα μέσω της οποίας τελούν υπό διαφοροποίηση και κύρωση. Το σχολείο, δηλαδή, αποτελεί ένα είδος μηχανισμού αδιάκοπης εξέτασης που επιτρέπει τη σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους, την αναμέτρηση των δυνάμεών τους και τα αποτελέσματα της αναμέτρησης αυτής θα ήταν η ανταμοιβή για όσους πετύχαιναν, ενώ θα υπήρχαν κυρώσεις για όσους αποτύγχαναν. Με την εξέταση, το άτομο διαφοροποιείται από την μάζα, ελέγχεται και αξιολογείται. Γίνεται αντικείμενο γνώσης, επιτρέποντας στο δάσκαλο να παρέμβει εκεί που η εξέταση ανέδειξε ότι χρειάζονται διορθωτικά μέτρα. Έτσι, το άτομο πειθαρχείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, και οδηγείται σταδιακά στη συμμόρφωση και την κανονικοποίηση.

Ο Πανοπτισμός

Το σχήμα του Πανοπτισμού αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους μηχανισμούς πειθαρχίας, καθώς σε αυτό εμπεριέχονται όλες οι άλλες τεχνικές πειθαρχίας, που έχουν παρουσιαστεί πιο πάνω. Το Πανοπτικό ήταν ένα οικοδόμημα, ένας πύργος εποπτείας στις φυλακές σχεδιασμένος από τον Bentham, κατά τον 18^ο αιώνα. Ο Foucault (2011α) ανέλυσε το πώς η αρχιτεκτονική του, η περιφερειακή διάταξη των κελιών γύρω από τον πύργο, λειτουργούσε ως ένα είδος «εργαστηρίου εξουσίας», που μέσω των μηχανισμών ελέγχου, επιτήρησης και πειθαρχίας που διέθετε, αυξανόταν η αποτελεσματικότητά του και η ικανότητά του να διεισδύει στη συμπεριφορά των ανθρώπων.

Συγκεκριμένα, το αρχιτεκτονικό σχέδιο του Πανοπτικού αποτελείτο από έναν κεντρικό πύργο, στην περιφέρεια του οποίου υπήρχε ένα οικοδόμημα με μορφή δακτυλίου. Ο πύργος διέθετε μεγάλα παράθυρα που έβλεπαν στην εσωτερική πλευρά του δακτυλίου. Το περιφερειακό οικοδόμημα διαιρείτο σε κελιά, με δύο παράθυρα το καθένα· το ένα έβλεπε προς το εσωτερικό, στα παράθυρα του πύργου και το άλλο έβλεπε προς τα έξω, επιτρέποντας στο φως να διαπερνά το κελί από τη μία άκρη μέχρι την άλλη. Στον κεντρικό πύργο υπήρχε ένας επιτηρητής, ο οποίος παρακολουθούσε τα κελιά και στο καθένα απ' αυτά βρισκόταν κλεισμένος ένας τρελός, ένας άρρωστος, ένας κατάδικος, ένας εργάτης ή ένας μαθητής.

Η αρχιτεκτονική αυτή διάταξη του χώρου επέτρεπε και μεγιστοποιούσε την επιτήρηση και την πειθαρχία. Ο Foucault (2011α) εξήγησε την λειτουργία του, γράφοντας τα εξής: «λόγω του φωτισμού που έρχεται από πίσω, μπορεί κανείς να διακρίνει από τον πύργο να

διαγράφονται καθαρά στο φως οι μικρές αιχμάλωτες σιλουέτες της περιφέρειας. Όσα είναι τα κλουβιά, τόσα είναι και τα μικρά θέατρα όπου κάθε ηθοποιός είναι μόνος, τέλεια εξατομικευμένος και μονίμως ορατός. Ο πανοπτικός μηχανισμός συναρμολογεί χωρικές μονάδες που επιτρέπουν σε κάποιον να βλέπει συνεχώς και να αναγνωρίζει μεμιάς. Εν ολίγοις, αντιστρέφεται η αρχή στην οποία υπάκουε το μπουντρούμι. Ή, μάλλον, από τις τρεις λειτουργίες του –εγκλεισμός, στέρηση φωτός, απόκρυψη- διατηρείται μόνο η πρώτη και καταργούνται οι άλλες δύο. Το πλήρες φως και το βλέμμα ενός επιτηρητή αιχμαλωτίζουν καλύτερα από το σκοτάδι, που τελικώς προστάτευε. Η ορατότητα είναι μια παγίδα» (Foucault, 2011α, σ. 228).

Αυτό που έκανε εντύπωση στον Foucault (2011α) ήταν ότι οι φυλακισμένοι ήταν πάντα ορατοί από τον επιτηρητή, αν και βρίσκονταν κλεισμένοι στα κελιά τους, , αλλά οι πλευρικοί τοίχοι δεν τους επέτρεπαν να έχουν οπτική επαφή με τους άλλους φυλακισμένους. Αυτή η έλλειψη ορατότητας εγγυείτο την τάξη. Ακόμη, η διάταξη του χώρου ήταν τέτοια ώστε όταν βρισκόταν κανείς στον περιφερειακό δακτύλιο, ήταν πλήρως ορατός από τον επιτηρητή , χωρίς ποτέ αυτός να βλέπει τον επιτηρητή, ενώ όταν βρισκόταν κανείς στον κεντρικό πύργο, μπορούσε να βλέπει τα πάντα χωρίς ποτέ να τον βλέπουν. Για να καταστήσει ο Bentham αναποφάνσιμη την παρουσία ή την απουσία του επιτηρητή, ούτως ώστε οι φυλακισμένοι να μην μπορούν ποτέ από το κελί τους να διακρίνουν σκιές ή σιλουέτες, προέβλεψε όχι μόνο να υπάρχουν περσίδες στα παράθυρα της κεντρικής αίθουσας επιτήρησης αλλά και χωρίσματα στο εσωτερικό, τα οποία την έτεμναν σε ορθή γωνία, καθώς και δαιδαλώδεις διάδρομοι αντί για πόρτες, προκειμένου να περάσει κανείς από το ένα τμήμα στο άλλο. Έτσι αδύνατο να αποφευχθεί και «ο παραμικρός παλμός, ένα φέγγος, μια ανταύγεια σε κάποιο διάνοιγμα που θα μπορούσαν να προδώσουν την παρουσία του φρουρού» (Foucault, 2011α, σ. 230).

Με το οικοδόμημα αυτό, εξήγησε ο Foucault (2011α) ο όχλος καταργείται και στη θέση του παρουσιάζεται μια διατεταγμένη συλλογή από χωρισμένες ατομικότητες. Και είναι ακριβώς αυτή του η λειτουργία, η οποία επιτρέπει να κρατείται ο φυλακισμένος σε μια συνειδητή και μόνιμη κατάσταση ορατότητας, που διασφαλίζει την αυτόματη λειτουργία της εξουσίας. Με τον τρόπο αυτό, η επιτήρηση παραμένει μόνιμη ως προς τα αποτελέσματά της, ακόμη κι αν είναι ασυνεχής ως προς τη δράση της. Ο αρχιτεκτονικός μηχανισμός του Πανοπτικού καθιστά, λοιπόν, την ενεργό άσκηση της εξουσίας αχρείαστη, αλλά εξασφαλίζει την τελειότητα της εξουσίας, η οποία ασκείται χωρίς να είναι απαραίτητη η παρουσία του

φρουρού, γιατί οι φυλακισμένοι νιώθουν συνεχώς ότι είναι εκτεθειμένοι και ότι επιτηρούνται, διατηρώντας έτσι την επιρροή που έχει η εξουσία σε αυτούς.

Για να συμβεί αυτό, ο Bentham (στον Foucault, 2011α, σσ. 239-240) υποστήριξε ότι η εξουσία πρέπει να είναι ορατή και ανεπαλήθευτη. Η εξουσία είναι ορατή, όταν ο κρατούμενος θα έχει συνεχώς μπροστά στα μάτια του την επιβλητική φιγούρα του κεντρικού πύργου απ' όπου τον κατασκοπεύουν. Κι είναι ανεπαλήθευτη, όταν ο κρατούμενος δεν πρέπει ποτέ να γνωρίζει αν όντως παρακολουθείται αλλά πρέπει να είναι σίγουρος ότι μπορεί ανά πάσα στιγμή να παρακολουθείται.

Η σημαντικότητα του πανοπτικού μηχανισμού έγκειται ακόμη στο γεγονός ότι αυτοματοποιεί την εξουσία και αίρει τον εξατομικευμένο χαρακτήρα της. Η αρχή της εξουσίας στηρίζεται λιγότερο σε ένα πρόσωπο και περισσότερο σε μια σχεδιασμένη κατανομή των σωμάτων, των επιφανειών, του φωτός, των βλεμμάτων σε μια διάταξη που παράγει τη σχέση στην οποία εντάσσονται τα άτομα. Οι τελετές, τα τελετουργικά, τα γνωρίσματα με τα οποία φανερώνεται η εξουσία του ανώτατου άρχοντα δεν χρησιμεύουν σε τίποτα με τη χρήση του μηχανισμού αυτού. Επίσης, δεν έχει ιδιαίτερη σημασία ποιος ασκεί την εξουσία. Ο Foucault (2011α) ισχυρίζεται ότι οποιοδήποτε άτομο, σχεδόν τυχαία επιλεγμένο, μπορεί να θέσει σε λειτουργία τη μηχανή. Όσο περισσότεροι είναι οι ανώνυμοι και πρόσκαιροι παρατηρητές, τόσο περισσότερο αυξάνεται για τον κρατούμενο ο κίνδυνος να τον πιάσουν και η εναγώνια επίγνωση ότι παρακολουθείται. Έτσι, μια πραγματική καθυπόταξη γεννιέται μηχανικά από μια πλασματική σχέση, με αποτέλεσμα να μην απαιτείται προσφυγή σε εξαναγκαστικά μέσα για να υποχρεωθεί ο κατάδικος να επιδείξει καλή διαγωγή, ο τρελός να είναι ήρεμος, ο εργάτης να εργάζεται, ο μαθητής να είναι επιμελής, ο ασθενής να τηρεί τις οδηγίες του γιατρού.

Μέσω της δυνατότητας της αυτοματοποίησης της εξουσίας, η άσκηση της εξουσίας τελειοποιείται σε κάθε εφαρμογή του. Αυτό επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους. Μπορεί να μειώσει τον αριθμό εκείνων που την ασκούν, την ίδια στιγμή που μπορεί να πολλαπλασιάσει τον αριθμό εκείνων επί των οποίων ασκείται. Επιτρέπει να γίνονται παρεμβάσεις ανά πάσα στιγμή, προτού διαπραχθούν τα σφάλματα, τα λάθη, τα πειθαρχικά παραπτώματα και τα εγκλήματα. Όλα αυτά γίνονται χωρίς τη χρήση κανενός άλλου υλικού εργαλείου, πέραν μιας αρχιτεκτονικής και μιας γεωμετρίας, που δρα άμεσα στα άτομα. Το πανοπτικό σχήμα είναι επομένως ένα οικονομικό και αποτελεσματικό μέσο διακυβέρνησης,

επειδή διασφαλίζει, με την οικονομία του σε υλικά, σε προσωπικό και σε χρόνο, την αποτελεσματικότητά του λόγω του προληπτικού του χαρακτήρα, της συνεχούς του λειτουργίας και των αυτόματων μηχανισμών του.

Το Πανοπτικό είναι πολυδιάστατο ως προς τις εφαρμογές του. Χρησιμεύει για να συνετίζονται οι φυλακισμένοι αλλά και για να περιθάλπονται οι ασθενείς, να μορφώνονται οι μαθητές, να επιβλέπονται οι τρελοί, να επιτηρούνται οι εργάτες, να υποχρεώνονται σε εργασία οι επαίτες και οι φυγόπονοι. Δεν αποτελεί απλά ένα αρχιτεκτονικό σχέδιο, αλλά είναι ένα είδος εγκατάστασης των σωμάτων στον χώρο, κατανομής των ατόμων, ιεραρχικής οργάνωσης, διάταξης των κέντρων και των καναλιών εξουσίας, καθορισμού των εργαλείων της και των τρόπων παρέμβασής της, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα νοσοκομεία, τα εργαστήρια, τα σχολεία, τις φυλακές. Γενικότερα, το πανοπτικό σχήμα είναι χρήσιμο κάθε φορά που απαιτείται να αντιμετωπιστεί μια πολλαπλότητα ατόμων, στα οποία θα πρέπει να επιβληθεί ένα καθήκον ή μια διαγωγή.

Επίσης, στην περίπτωση του σχολικού ιδρύματος, ο πανοπτικός μηχανισμός μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή, μέσα από την ιεράρχηση των σχέσεων διευθυντή, δασκάλων και μαθητών. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής αποτελεί τον κεντρικό πύργο ελέγχου, είναι αυτός που έχει την εξουσία να ελέγχει δασκάλους και μαθητές. Αν και μπορεί να μην υπάρχει ο κεντρικός πύργος, μέσα από τον οποίο ο διευθυντής ελέγχει δασκάλους και μαθητές, υπάρχουν όλες αυτές οι σχέσεις πειθαρχίας που έχουν παρουσιαστεί πιο πάνω, που εξασφαλίζουν την αίσθηση σε αυτούς που επιτηρούνται, ότι βρίσκονται υπό συνεχή έλεγχο και επιτήρηση. Οι δάσκαλοι ελέγχουν τους μαθητές τους, γνωρίζοντας ότι θα κριθούν από τον διευθυντή, μέσα από την εικόνα πειθαρχίας που παρουσιάζουν οι ίδιοι οι μαθητές τους. Έπειτα, στη διάθεση των δασκάλων, υπάρχουν οι καλύτεροι μαθητές που τελούν καθήκοντα επιμελητή και αναλαμβάνουν να ελέγξουν τους υπόλοιπους μαθητές. Τέλος, οι μαθητές νιώθουν ότι ελέγχονται, καθώς μέσα από την εξέταση στην οποία θα παρακαθίσουν, θα διαφανεί η επίδοσή τους, θα πάψουν να συνιστούν κομμάτι μιας συγκεχυμένης μάζας, αλλά πλέον, θα διαφοροποιηθούν, θα δεχθούν την ανταμοιβή ή την διορθωτική τιμωρία και σταδιακά θα αναγκαστούν να συμμορφωθούν και να κανονικοποιηθούν. Ταυτόχρονα, όμως, ο ίδιος ο διευθυντής, οι ίδιοι οι δάσκαλοι παρακολουθούνται και επιτηρούνται εύκολα από τον επιθεωρητή. Ένας επιθεωρητής που επισκέπτεται αιφνιδιαστικά τον σχολικό χώρο, μπορεί να κρίνει εύκολα τη λειτουργία του ιδρύματος, παρατηρώντας το βαθμό πειθαρχίας των

δασκάλων και των μαθητών, χωρίς οι ίδιοι να μπορούν να του αποκρύψουν εύκολα το οτιδήποτε.

Ακόμη, θα μπορούσε, να ισχυριστεί κανείς ότι ολόκληρος ο σχολικός θεσμός θα μπορούσε να αποτελέσει τον κεντρικό πύργο ελέγχου της κοινωνίας, «ένα κοινωνικό παρατηρητήριο», όπως τον αποκάλεσε ο Foucault (2011α, σ. 241). Παραδοσιακά, όπως επεσήμανε ο Foucault (2011α), τον ρόλο της διατήρησης της πειθαρχίας της μάζας των φτωχών είχαν διάφορες θρησκευτικές ομάδες και σύλλογοι αγαθοεργίας. Οι στόχοι τους ήταν θρησκευτικοί (μεταστροφή και ηθικοποίηση), οικονομικοί (βοήθεια και προτροπή στην εργασία) ή πολιτικοί (πάλη ενάντια στη δυσαρέσκεια ή την αναταραχή). Οι θρησκευτικές αυτές ομάδες και φιλανθρωπικοί σύλλογοι διαμοιράζονταν μεταξύ τους τις συνοικίες και τα καντόνια του Παρισιού. Υποχρέωσή τους ήταν να επισκέπτονται τον χώρο της δικαιοδοσίας τους τακτικά. Σκοπός τους ήταν η παρεμπόδιση της λειτουργίας των κακόφημων οίκων, των καπνιστηρίων, των χαρτοπαικτικών λεσχών, για να αποτρέψουν τα δημόσια σκάνδαλα, τις βλασφημίες, τις ασέβειες ή όποια άλλη αταξία περιερχόταν στην αντίληψή τους. Επισκέπτονταν, ακόμη τους φτωχούς για να εξακριβώσουν εάν το κάθε άτομο είχε σταθερή κατοικία, γνώση των προσευχών, τήρηση των θρησκευτικών μυστηρίων, γνώση ενός επαγγέλματος, ηθικότητα, αλλά και το «κατά πόσο η φτώχεια τους δεν οφείλεται σε δικό τους σφάλμα» (Foucault, 2011α, σ. 242). Τέλος, προσπαθούσαν επιδέξια να εξακριβώσουν με ποιον τρόπο συμπεριφέρονταν στο νοικοκυριό τους, αν είχαν ειρηνικές σχέσεις μεταξύ τους και με τους γείτονες, αν φρόντιζαν να αναθρέφουν τα παιδιά τους με βάση τις χριστιανικές αρχές, αν μεριμνούσαν ώστε τα μεγαλύτερα παιδιά, που είχαν διαφορετικό φύλο, να μην κοιμούνται ποτέ μαζί, ούτε μαζί τους, αν δεν ανέχονταν κανενός είδους ελευθεριότητα και θωπεία στις οικογένειές τους, και κυρίως στα μεγάλα κορίτσια τους, ενώ αν υπήρχε υποψία ότι δεν ήταν παντρεμένοι, τους ζητείτο πιστοποιητικό από τον γάμο τους.

Τον σχολαστικό αυτό έλεγχο ανέλαβαν κατά τον 18^ο αιώνα να ασκούν οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων. Ο δάσκαλος, επεσήμανε ο Foucault (2011α), δεν όφειλε πλέον να διαμορφώνει απλώς υπάκουα παιδιά, έπρεπε επίσης να συμβάλλει στην επιτήρηση ακόμη και των ίδιων των γονέων τους, συγκεντρώνοντας πληροφορίες για τον τρόπο ζωής, τους πόρους, την ευσέβεια, τα ήθη τους. Το σχολείο έτεινε, επομένως, να συγκροτήσει σχολαστικά κοινωνικά παρατηρητήρια, όπου οι δάσκαλοι επιτηρούσαν μέχρι και τους ενήλικες, ασκώντας έναν τακτικό έλεγχο. Για παράδειγμα, η κακή διαγωγή ενός παιδιού, ή η απουσία του, εξήγησε ο Foucault (2011α), υπήρξε μια θεμιτή πρόφαση, για να ρωτήσουν

οι δάσκαλοι τους γείτονες, αν υπάρχουν βάσιμες υποψίες για το ότι η οικογένεια δεν θα έλεγε την αλήθεια. Στη συνέχεια, έπρεπε να ρωτήσουν τους ίδιους τους γονείς, για να εξακριβώσουν αν γνωρίζουν την κατήχηση και τις προσευχές και «αν είναι αποφασισμένοι να ξεριζώσουν τα ελαττώματα των παιδιών τους πρέπει επίσης να ενημερώσουν πόσα κρεβάτια υπάρχουν και πώς κατανέμονται τα μέλη της οικογένειας τη νύχτα» (Foucault, 2011α, σ. 241).

Περιορισμοί στη χρήση των ερευνητικών εργαλείων της φουκωϊκής προσέγγισης

Η θεωρητική προσέγγιση του Foucault όσον αφορά τη γενεαλογία του ηθικού ρόλου του δασκάλου δεν αποδίδει πλήρως την επίδραση που φαίνεται να έχουν μορφές εξουσίας ισχυρότερες από άλλες. Συγκεκριμένα, ο Harris (2011) επεσήμανε ότι ο Foucault δεν αποδίδει στο κράτος κάποια προνομιακή σχέση με την εξουσία. Η επισήμανση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια σημαντική παράλειψη, καθώς στερεί την ευκαιρία να εξερευνηθούν σε βάθος οι πρακτικές εξουσίας, που, αν και δεν εμπεριέχονται στον κρατικό μηχανισμό, εντούτοις αντικατοπτρίζονται σε αυτόν. Στο πλαίσιο αυτό, η φουκωϊκή θεωρία φαίνεται να μην ερμηνεύει επαρκώς την επίδραση των παραγόντων εξουσίας που διαθέτουν μεγαλύτερη ισχύ από άλλες, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του ευρωπαϊκού αποικισμού, όπου μια εξωτερική πηγή εξουσίας ενός κράτους εισβάλλει σε άλλους χώρους, στους οποίους βρίσκονται σε ισχύ τοπικοί παράγοντες εξουσίας. Με άλλα λόγια, η θεωρία του Foucault, από μόνη της δεν μπορεί να ερμηνεύσει επαρκώς το φαινόμενο του αποικισμού και τις επιπτώσεις του ιμπεριαλισμού, καθώς επίσης και του αντιαποικιακού κινήματος.

Επίσης, θεωρητικοί όπως ο Lacombe (1996) άσκησαν κριτική στον Foucault για το ότι δεν τεκμηριώνει επαρκώς τον τρόπο που οι σχέσεις εξουσίας συνυπάρχουν με μορφές αντίστασης των υποκείμενων. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι ο Foucault δεν ανιχνεύει στο έργο του τους μηχανισμούς οι οποίοι επιτρέπουν στο υποκείμενο να αντισταθεί στην εξουσία, ιδιαίτερα από τη στιγμή που η αντίσταση αποτελεί σημαντική προϋπόθεση των σχέσεων εξουσίας. Ακόμη, ο Lacombe (1996) εξέφρασε την άποψη ότι τα εννοιολογικά εργαλεία που κατασκεύασε ο Foucault, συνεπώς και οι έννοιες της εξουσίας, της γνώσης και της ηθικής, είναι λειτουργικά μόνο εντός των ορίων του έργου του. Για παράδειγμα, όταν πρόκειται για την περίπτωση κινήματων αντίστασης στον αποικισμό, ερευνητές όπως οι Cooper και Stoler (1997) ισχυρίζονται ότι, οι τεχνολογίες διακυβέρνησης δεν αποτελούν

αποκλειστικές πρακτικές των αποικιοκρατών με σκοπό τον έλεγχο και τη διαχείριση του αποικισμένου πληθυσμού. Τα εθνικά κινήματα, ως αντίσταση στην αποικιοκρατική δύναμη, οικειοποιούνταν αυτές τις τεχνολογίες διακυβέρνησης ή επινοούσαν δικές τους στην προσπάθειά τους να «εξαγνίσουν», να «ενδυναμώσουν» και να «διαμορφώσουν» τις δικές τους κοινωνίες, ώστε να είναι ικανοί να αυτοδιοικούνται, ανταποκρινόμενοι στις προκλήσεις της νεωτερικότητας, που επήλθε ως συνέπεια του αποικισμού. Εδώ εντοπίζεται και μια αδυναμία στη μεθοδολογία του Foucault, η οποία φαίνεται να μην ερμηνεύει επαρκώς τον ρόλο του υποκειμένου που αντιστέκεται, παρά μόνο το βλέπει ως παθητικό δέκτη των διαφόρων παραγωγών της εξουσίας. Για να καταφέρουμε να αντιληφθούμε το υποκείμενο ως αυτενεργό, χρειάζεται να μελετηθούν τα εργαλεία που μας παρέχει η θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe και η κριτική ανάλυση του λόγου του Fairclough, που επιτρέπουν την ενδελεχή ανάλυση της δράσης του υποκειμένου προς την αποδοχή ή απόρριψη του ρόλου που του ανατίθεται.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πιο πάνω κριτικές, η διατριβή αυτή έχει ανάγκη να συνδυάσει τα εννοιολογικά εργαλεία του Foucault με εργαλεία άλλων θεωρητικών προσεγγίσεων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέγεται η θεωρία του λόγου. Ο συνδυασμός αυτός είναι αναγκαίος επειδή επιτρέπει την ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ ανισοδύναμων δρώντων εξουσίας, οι οποίοι εμπλέκονται στη διαμόρφωση του «ηθικού δασκάλου» στην Κύπρο την περίοδο 1878-1937. Οι δρώντες που θα απασχολήσουν την παρούσα έρευνα περιλαμβάνουν την αποικιακή κυβέρνηση, την εκκλησιαστική και πολιτική ηγεσία, και τον διδασκαλικό κόσμο μέσω των συνδικαλιστικών του συνδέσμων. Οι δρώντες αυτοί δεν είναι ισοδύναμοι, και γι' αυτό μια από τις βασικές υποθέσεις εργασίας αναφέρεται στο ότι οι σχέσεις τους διαμορφώνονται μέσα από ένα κλίμα συγκρούσεων και ανταγωνισμού το οποίο εντατικοποιείται σε στιγμές κρίσεων της χρονικής αυτής περιόδου. Γι' αυτό, είναι αναγκαίο να επεξηγηθούν τα εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας του λόγου, όπως αυτά συνδυάζονται με την αντίστοιχη θεωρία του Foucault.

Ανάλυση του Λόγου

Λόγος

Οι υποθέσεις εργασίας της παρούσας έρευνας βασίζονται στην ιδέα ότι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου δημιουργήθηκε μέσα από σύνθετες ρηματικές διεργασίες και κοινωνικές

πρακτικές, στις οποίες λάμβαναν μέρος διάφοροι πολιτικοί, θρησκευτικοί και κοινωνικοί δρώντες, που βρίσκονταν σε συνεχή ανταγωνισμό μεταξύ τους. Για να αναδειχθεί λοιπόν, η περιπλοκότητα της διαδικασίας αυτής, απαιτούνται ερευνητικά εργαλεία ανάλυσης λόγου που αποδομούν και προβληματικοποιούν την ίδια την έννοια του «ηθικού δασκάλου».

Τέτοια εργαλεία ανάλυσης λόγου προσφέρουν οι θεωρητικές προσεγγίσεις του Laclau και της Mouffe, καθώς επίσης και του Fairclough. Οι προσεγγίσεις αυτές μπορούν να συνδυαστούν με τη γενεαλογική μέθοδο του Foucault, από την οποία είχαν μάλιστα επηρεαστεί (Phillips και Jørgensen, 2009). Γι' αυτό, είναι αναγκαίο, προτού προχωρήσουμε με την ανάλυση των πιο πάνω προσεγγίσεων, να αναφερθούμε πρώτα στον τρόπο που θεωρητικοποίησε την έννοια του λόγου, ο ίδιος ο Foucault.

Η έννοια του λόγου απασχόλησε τον Foucault κατά την μελέτη της αρχαιολογίας των επιστημών. Ειδικότερα, επιχείρησε να ερευνήσει «αρχαιολογικά» τους κανόνες που καθορίζουν ποιες αποφάνσεις γίνονται δεκτές ως αληθείς και αναγνωρίζονται ως φορείς σημασίας σε μια συγκεκριμένη ιστορική εποχή. Στόχος του Foucault ήταν να διερευνήσει τη δομή των διάφορων καθεστώτων γνώσης, δηλαδή, τους κανόνες για το τι μπορεί και τι δεν μπορεί να λεχθεί, και τους κανόνες για το τι θεωρείται αληθές και τι ψευδές. Με βάση την προσέγγιση αυτή, ο Foucault (1987) όρισε τον λόγο ως εξής:

Θα ονομάσουμε λόγο ένα σύνολο αποφάνσεων, καθόσον προκύπτουν από τον ίδιο σχηματισμό τού λόγου [...Ο λόγος] έχει συγκροτηθεί από έναν περιορισμένο αριθμό αποφάνσεων για τις οποίες μπορούμε να καθορίσουμε ένα σύνολο συνθηκών ύπαρξης. Έτσι ιδωμένος ο λόγος δεν είναι μία ιδεώδης και άχρονη μορφή [...] Είναι πέρα για πέρα ιστορικός -απόσπασμα ιστορίας [...] και θέτει μάλλον το πρόβλημα των ιδίων των ορίων του, των τομών του, των μετασχηματισμών του, των ειδικών τρόπων της χρονικότητάς του... (σ.σ. 179-180).

Η αλήθεια, λοιπόν, για τον Foucault είναι μια κατασκευή του λόγου, καθώς, όπως εξήγησε, πολλά διαφορετικά καθεστάτα γνώσης καθορίζουν τι είναι, κάθε φορά, αληθές και τι ψευδές. Αφετηρία του ήταν η θέση ότι, αν και θεωρητικά είναι δυνατό να σχηματίσουμε αποφάνσεις με άπειρους διαφορετικούς τρόπους, οι αποφάνσεις που παράγονται σε έναν επιμέρους τομέα είναι μάλλον παρόμοιες και επαναλαμβανόμενες. Υπάρχουν αναρίθμητες

αποφάνσεις που δεν αρθρώνονται ποτέ και που ποτέ δεν θα είχαν νόημα. Το τι λέγεται και τι δεν λέγεται καθορίζεται από τους ιστορικούς κανόνες που διέπουν ένα δεδομένο λόγο.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, την πιο πάνω θέση του Foucault ασπάζεται κι η σύγχρονη θεωρία της ανάλυσης του λόγου. Σύμφωνα με την Phillips και Jørgensen (2009) ανάμεσα στους θεωρητικούς που βασίστηκαν στις ιδέες του Foucault, ήταν μεταξύ άλλων, και ο Laclau και η Mouffe, όπως και ο Fairclough. Συγκεκριμένα, αποδέχονται τις ιδέες του για την αλήθεια, ενστερνιζόμενοι ότι η αλήθεια συγκροτείται σε μεγάλο βαθμό διά του λόγου. Δέχονται ακόμη ότι ο λόγος συμβάλλει στη συγκρότηση της γνώσης, των υποκειμένων και των κοινωνικών σχέσεων. Θεωρούν ότι οι λόγοι επιδιώκουν να δομήσουν τα σημαίνοντα σαν να μπορούσαν να τους προσδώσουν μια αναλλοίωτη και απολύτως σαφή σημασία. Ταυτόχρονα, προσπαθούν να αναλύσουν συστηματικά τη χρήση της γλώσσας ως κοινωνική πρακτική σε σχέση με την ευρύτερη κοινωνική πρακτική στην οποία εντάσσεται η ρηματική πρακτική. Θεωρούν ότι η κοινωνική πρακτική εκτελείται με βάση την ιδέα ότι η κοινωνική «πραγματικότητα» έχει μια σταθερή και σαφή δομή, έχοντας δηλαδή, ως δεδομένο ότι η κοινωνία, οι ομάδες στις οποίες ανήκουμε, και η ταυτότητά μας αποτελούν αντικειμενικώς δεδομένα γεγονότα. Στόχος της ανάλυσης του λόγου, κατά τους πιο πάνω θεωρητικούς, δεν είναι, συνεπώς, η ανακάλυψη της αντικειμενικής πραγματικότητας, ο προσδιορισμός, για παράδειγμα, των ομάδων που «πραγματικά» συγκροτούν την κοινωνία, αλλά η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο δημιουργούμε την πραγματικότητα μέσω του λόγου, έτσι ώστε να μοιάζει αντικειμενική και φυσική.

Στο σημείο αυτό, όμως, τόσο ο Laclau και η Mouffe, όσο κι ο Fairclough διαφοροποιούνται από τη θεωρητική προσέγγιση του Foucault. Συγκεκριμένα, διαφωνούν με την τάση του να αναγνωρίζει κανείς ένα μόνο καθεστώς γνώσης σε κάθε ιστορική περίοδο, και υιοθετούν μια πιο «συγκρουσιακή» εικόνα των πραγμάτων, σύμφωνα με τις Phillips και Jørgensen (2009). Υποστηρίζουν ότι η κοινωνία και η ταυτότητα, όπως άλλωστε κι η δομή της γλώσσας, αποτελούν εύπλαστες και μεταβαλλόμενες οντότητες, που δε μπορούν ποτέ να καθορισθούν και να παγιωθούν τελειωτικά. Θεωρούν ότι οι διάφοροι λόγοι συνυπάρχουν ο ένας δίπλα στον άλλον ή μάχονται μεταξύ τους για το δικαίωμα να καθορίσουν την αλήθεια. Η συγκρουσιακή αυτή σχέση των λόγων ερμηνεύεται μέσα από την ιδιότητα της ηγεμονίας του λόγου, η οποία αναλύεται εκτενέστερα στη συνέχεια.

Σύμφωνα με τους Laclau και Mouffe (1985), ο λόγος συγκροτείται ως ολότητα, όταν κάθε σημαίνον καθορίζεται βάσει των σχέσεων που έχει με άλλα σημαίνοντα. Αυτό επιτυγχάνεται με τον αποκλεισμό όλων των άλλων σημασιών που θα μπορούσαν να προσλάβουν τα σημαίνοντα. Με άλλα λόγια, μέσω του αποκλεισμού όλων των άλλων δυνατών τρόπων με τους οποίους θα μπορούσαν να είχαν συνδεθεί μεταξύ τους. Το σύνολο των δυνατοτήτων που αποκλείονται από τον λόγο αποτελούν αυτό που ο Laclau και η Mouffe (1985) ονομάζουν «πεδίο της ρηματικότητας». Το «πεδίο της ρηματικότητας» είναι μια δεξαμενή, όπου εναποτίθεται το «πλεόνασμα νοήματος» που παράγεται από τη συναρθρωτική πρακτική -δηλαδή, οι σημασίες που έχει ή είχε κάθε σημαίνον σε άλλους λόγους, και τις οποίες σημασίες αποκλείει ο συγκεκριμένος λόγος, έτσι ώστε να δημιουργήσει τη δική του ενότητα νοήματος.

Στόχος της ανάλυσης του λόγου είναι, λοιπόν, να χαρτογραφήσει τις διαδικασίες με τις οποίες διεξάγεται η προσπάθεια για τον καθορισμό της σημασίας των σημαινόντων, καθώς και τις διαδικασίες με τις οποίες ορισμένοι συμβατικοί καθορισμοί της σημασίας των σημαινόντων καθιερώνονται σε βαθμό που θεωρούνται πλέον φυσικοί. Όπως επεσήμαναν και οι Phillips και Jorgensen (2002), ο λόγος για τον Laclau και την Mouffe (1985) δεν μπορεί να είναι τελειωτικά ολοκληρωμένος. Μέσα από τη θεωρητική τους σκοπιά, προκύπτει ότι τα κοινωνικά νοήματα δεν είναι ποτέ σταθερά, αλλά ούτε τελείως ρευστά και ανοικτά. Η γλωσσική χρήση είναι για αυτούς ένα κοινωνικό φαινόμενο, κατά το οποίο οι δομές του νοήματος καθορίζονται και αμφισβητούνται μέσα από συμβάσεις, διαπραγματεύσεις και συγκρούσεις σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι ο Laclau και η Mouffe (1985) ανάγουν τα πάντα στη γλώσσα, γιατί, όπως σημειώνουν, οι λόγοι μπορεί να έχουν και υλική υπόσταση. Στην προσέγγιση των Laclau και Mouffe, όπως και στις άλλες προσεγγίσεις της ανάλυσης λόγου, υπάρχουν τόσο κοινωνικά όσο και φυσικά αντικείμενα, αλλά η πρόσβασή μας σε αυτά διαμεσολαβείται πάντοτε από συστήματα νοήματος που έχουν τη μορφή λόγων. Τα φυσικά αντικείμενα δεν έχουν νόημα ως τέτοια, αλλά εμείς τα νοηματοδοτούμε μέσω του λόγου. Για παράδειγμα, τα παιδιά στις σύγχρονες κοινωνίες θεωρούνται ως ομάδα που διαφέρει κατά πολύ από άλλες ομάδες, και η διαφορά αυτή δεν παράγεται μόνο γλωσσικά. Τα παιδιά συγκροτούνται υλικά ως συγκεκριμένη ομάδα που δραστηριοποιείται σε φυσικούς χώρους: έχουν τους δικούς τους θεσμούς, όπως το σχολείο, τα δικά τους τμήματα στις βιβλιοθήκες

και τους δικούς τους χώρους παιχνιδιού στα πάρκα. Αυτοί οι θεσμοί και τα φυσικά χαρακτηριστικά είναι στοιχεία του «λόγου» γύρω από τα παιδιά στις σύγχρονες κοινωνίες.

Ο Fairclough (1995), από την άλλη, αντιλαμβάνεται την έννοια του λόγου με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Στην πιο αφηρημένη ερμηνεία, ο λόγος είναι ταυτόχρονα «δημιουργός και δημιούργημα». Θεωρεί, δηλαδή, ότι ο λόγος συμβάλλει στην κατασκευή κοινωνικών ταυτοτήτων, σχέσεων και γενικότερα συστημάτων γνώσης και νοήματος. Δεύτερον, υποστηρίζει ότι ο λόγος δηλώνει τον ιδιαίτερο τύπο γλώσσας που χρησιμοποιείται σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, π.χ. ο «πολιτικός» ή ο «επιστημονικός» λόγος. Και τρίτον, στην πιο ειδική του χρήση, ο λόγος λειτουργεί ως μετρήσιμη μονάδα (ένας λόγος, ο λόγος, οι λόγοι, λόγοι) και αναφέρεται σε έναν συγκεκριμένο τρόπο έκφρασης που νοηματοδοτεί τις εμπειρίες από μια ιδιαίτερη οπτική γωνία. Με αυτή την τελευταία σημασία, η έννοια του λόγου αναφέρεται σε κάθε επιμέρους λόγο που μπορεί να διακριθεί από άλλους λόγους με βάση του ποια ιδεολογία εκφράζουν. Ιδεολογία κατά τον ίδιο σημαίνει «νόημα στην υπηρεσία της εξουσίας» (Fairclough 1995, σ.14). Ειδικότερα, συλλαμβάνει την ιδεολογία ως κατασκευή νοήματος που συμβάλλει στην παραγωγή, την αναπαραγωγή και τον μετασχηματισμό των σχέσεων κυριαρχίας. Θεωρεί ότι κατεξοχήν ιδεολογικοί είναι εκείνοι που συμβάλλουν στη διατήρηση και τον μετασχηματισμό των σχέσεων εξουσίας.

Σύμφωνα με τις Phillips και Jørgensen (2009), ο Fairclough χρησιμοποιεί τον όρο «λόγος», μόνον όταν πρόκειται για σημειωτικά συστήματα, όπως είναι η γλώσσα και οι εικόνες, σε αντίθεση με τον Laclau και τη Mouffe που εντάσσουν στον λόγο όλες τις κοινωνικές πρακτικές. Ο Laclau και η Mouffe δεν κάνουν κανένα, ωστόσο, διαχωρισμό ανάμεσα σε ρηματικά και μη ρηματικά φαινόμενα. Ο Fairclough επιμένει στον διαχωρισμό αυτό και δέχεται την ύπαρξη μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ των δύο. Θεωρεί το ρηματικό ότι είναι ένας ιδιαίτερος μηχανισμός που διαμορφώνει ορισμένες κοινωνικές πρακτικές από κοινού με διάφορους άλλους μηχανισμούς-οικονομικούς, φυσικούς, βιολογικούς, ψυχικούς κ.ά. Οι μηχανισμοί αυτοί αντιπροσωπεύουν επιμέρους στιγμές της κοινωνικής πρακτικής, οι οποίες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Κάθε μηχανισμός, όμως, έχει τη δική του λογική και πρέπει να αναλυθεί αυτόνομα και με τους δικούς του όρους, με τη χρήση των κατάλληλων αναλυτικών εργαλείων. Κατά συνέπεια, ο Fairclough χρειάζεται δυο σύνολα θεωρητικών και αναλυτικών εργαλείων, ενώ οι Laclau και Mouffe αρκούνται σε ένα. Ο Fairclough χρησιμοποιεί την ανάλυση λόγου, για να αναλύσει τις γλωσσικές της διαστάσεις

και καταφεύγει σε άλλες θεωρίες για να αναλύσει άλλες διαστάσεις της κοινωνικής πρακτικής. Αντίθετα στον Laclau και Mouffe, όλα τα κοινωνικά φαινόμενα ερμηνεύονται και αναλύονται με βάση τις ίδιες έννοιες: λόγος, συνάρθρωση, κλείσιμο, κ.ο.κ.

Παρόλα αυτά, από τις διάφορες σχολές της κριτικής ανάλυσης λόγου, η προσέγγιση του Fairclough έχει διατυπώσει, κατά τις Phillips και Jørgensen (2009), το πιο εκλεπτυσμένο πλαίσιο ανάλυσης της σχέσης ανάμεσα στη χρήση της γλώσσας και τις κοινωνικές πρακτικές. Όμως, το βασικό πρόβλημα της προσέγγισής του είναι ότι δεν διευκρινίζει πώς γίνεται με εμπειρικούς όρους η θεωρητική διάκριση ανάμεσα στο ρηματικό και το μη ρηματικό. Με άλλα λόγια, δεν δίνει ξεκάθαρες κατευθυντήριες γραμμές για το πώς μπορεί να δείξει κάποιος εμπειρικά ότι ένα στοιχείο βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με ένα άλλο ή πού πρέπει να χαράξουμε τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα στοιχεία που αλληλεπιδρούν διαλεκτικά το ένα πάνω στο άλλο, αλλά και για το πώς μπορεί να δείξει κάποιος ακριβώς πού και πότε οι μη ρηματικές στιγμές επηρεάζουν ή/και αλλάζουν τη ρηματική στιγμή.

Μια λύση που προτείνεται όσον αφορά το θεωρητικό πρόβλημα της διάκρισης ανάμεσα στο ρηματικό και το μη ρηματικό είναι να εκληφθεί ως αναλυτική κι όχι ως εμπειρική διάκριση. Όπως τονίζουν ο Laclau και η Mouffe (1985), είναι δύσκολο να εντοπίσει κάποιος με ακρίβεια τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο ρηματικό και το μη ρηματικό. Ας πάρουμε για παράδειγμα την οικονομία: θα πρέπει να την θεωρήσουμε ως ένα μη ρηματικό σύστημα που υπακούει στη δική του λογική, η οποία διαφέρει από τη λογική της δημιουργίας νοήματος, ή μήπως πρέπει να ερμηνευθεί ως ένα σύνολο άπειρων επιλογών που κάνουν τα άτομα, καθώς αποδίδουν νόημα, και που συγκροτούν από κοινού την «οικονομία»; Στη δεύτερη περίπτωση, η οικονομία μπορεί να αναλυθεί ως ρηματική πρακτική, ενώ η πρώτη ερμηνεία θα επέβαλλε μια διαφορετική ανάλυση της οικονομίας, που θα την εξέταζε ως μη ρηματικό σύστημα.

Ένα βασικό ερώτημα, συνεπώς, είναι πώς μπορούμε να διαχωρίσουμε το ρηματικό από το μη ρηματικό, και ένα άλλο πρόβλημα είναι πώς εμείς, ως ερευνητές, θα μπορούσαμε να αναλύσουμε τι βρίσκεται (εν μέρει, τουλάχιστον) εκτός του λόγου. Η Chouliaraki (2002) εισηγείται ότι ο διαχωρισμός θα εξαρτηθεί από τις θεωρητικές επιλογές του ερευνητή και ότι οι μέθοδοι της ανάλυσης του λόγου μπορούν να συνδυαστούν με μεθόδους από μη λογο-αναλυτικές κοινωνικές θεωρίες, χωρίς αυτό να προϋποθέτει μια ουσιοκρατική διάκριση

ανάμεσα στο ρηματικό και το μη ρηματικό. Η υιοθέτηση της εφαρμογής αυτής επιτρέπει τόσο στο πεδίο της ανάλυσης του λόγου, αλλά και στο ευρύτερο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, να δημιουργήσουν νέα εργαλεία μέσα από τον συγκεκριμένο συνδυασμό, και να μπορέσουν εν τέλει να χαρτογραφήσουν ανεξερεύνητα μέχρι στιγμής πεδία τόσο σε επίπεδο ρηματικής όσο και κοινωνικής πρακτικής. Την εισήγηση αυτή ακολουθεί εξάλλου και η παρούσα έρευνα, καθώς ολόκληρη η ερευνητική μας μεθοδολογία βασίζεται σε ένα συνδυασμό πολλαπλών θεωρητικών προσεγγίσεων: της φουκωικής γενεαλογίας και της ανάλυσης λόγου. Ο συνδυασμός αυτός επιτρέπει την ενδελεχή και εις βάθος εξέταση των πηγών (κειμενική ανάλυση) αλλά και την αναζήτηση των σχέσεων που έχουν με τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες τόσο στην Κύπρο, όσο και στο εξωτερικό. Με άλλα λόγια, ενισχύεται ο τρόπος ανάλυσης και ερμηνείας των κειμενικών πηγών που έχουν συγκεντρωθεί για την μελέτη του «ηθικού δασκάλου», καθώς δεν προσεγγίζονται ως πηγές αδιαμφισβήτητης αλήθειας, αλλά ως παράγωγα ενός κυρίαρχου λόγου, του οποίου οι καταβολές χρειάζονται να αναζητηθούν.

Παρά λοιπόν, τις οποιεσδήποτε αδυναμίες, οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις του λόγου αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Στην περίπτωση της Κύπρου, όσον αφορά το ζήτημα του ελέγχου του δασκάλου, εμπλέκονται διάφοροι πολιτικοί και κοινωνικοί δρώντες, όπου ο καθένας επιδιώκει να εξυπηρετήσει τα δικά του συμφέροντα (Περσιάνης, 2006, 2010). Επομένως, οι πιο πάνω θεωρητικές προσεγγίσεις στην ανάλυση του λόγου κρίνονται ως οι πιο κατάλληλες, επειδή παρέχουν τα ερευνητικά εργαλεία για την ανάλυση των συνθηκών, μέσα από τις οποίες συγκροτήθηκε ο λόγος για τον ηθικό ρόλο του δασκάλου, εργαλεία ιδιαίτερα χρήσιμα όταν πρόκειται για περιπτώσεις κατά τις οποίες οι συνθήκες αυτές καθορίζονται από τον ανταγωνισμό των λόγων των αντιμαχόμενων ομάδων που εμπλέκονται στον έλεγχο των δασκάλων. Επίσης, οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις κρίθηκαν ως οι πιο κατάλληλες για τους σκοπούς της έρευνας αυτής, καθώς επιτρέπουν την ερμηνεία της διαδικασίας φυσικοποίησης εννοιών που διαμορφώνουν εν τέλει την ταυτότητα του υποκειμένου (στην προκειμένη περίπτωση του ηθικού δασκάλου) μέσα από την ηγεμονική λειτουργία του λόγου. Επομένως, αξίζει να επεξηγηθεί αναλυτικότερα η προσέγγιση των θεωριών αυτών γύρω από την έννοια του **υποκειμένου**, μιας και αποτελεί σημαντικό ζητούμενο για την υλοποίηση του σκοπού της έρευνας αυτής.

Υποκείμενο

Η θεωρία του Foucault για τη διαμόρφωση του υποκειμένου, σύμφωνα με τις Phillips και Jørgensen (2009), αποτελεί μια βασική αφετηρία των ερευνητών που ασχολούνται με την ανάλυση του λόγου. Συγκεκριμένα, η βασική θέση του Foucault ήταν ότι τα υποκείμενα δημιουργούνται σε επιμέρους λόγους. Θεωρεί ότι ο εαυτός μας διαμορφώνεται μέσα από τον πολιτισμό και τη γλώσσα του τόπου και του χρόνου μέσα στα οποία αναπτύσσεται. Επομένως, επεσήμανε ότι ο εαυτός μας δεν χρησιμοποιεί απλά τη γλώσσα για να εκφρασθεί, αλλά στην πραγματικότητα, η γλώσσα είναι εκείνη που «μιλάει» μέσα από το άτομο.

Σύμφωνα με τις Phillips και Jørgensen (2009) οι ιδέες αυτές του Foucault ήταν αποτέλεσμα επιρροών από τον δάσκαλό του, τον Λουίς Αλτουσέρ. Ο Αλτουσέρ συνέδεσε στενά το υποκείμενο με την ιδεολογία: το άτομο γίνεται ιδεολογικό υποκείμενο μέσα από μια διαδικασία έγκλησης, διά της οποίας οι λόγοι εγκαλούν το άτομο ως υποκείμενο. Ο Αλτουσέρ (1999) όρισε την ιδεολογία ως ένα σύστημα αναπαραστάσεων που συσκοτίζουν τις πραγματικές κοινωνικές σχέσεις, με το να διαμορφώνουν φαντασιακές σχέσεις μεταξύ των ατόμων και ανάμεσα στα άτομα και τον κοινωνικό σχηματισμό. Επομένως, η ιδεολογία ενέχει μια διαστρεβλωτική εγγραφή των πραγματικών κοινωνικών σχέσεων. Κατά την άποψη του Αλτουσέρ, η ιδεολογία, που λειτουργεί μέσω των «κατασταλτικών μηχανισμών τού κράτους» (π.χ. της αστυνομίας) και των «ιδεολογικών μηχανισμών τού κράτους» (π.χ. των εφημερίδων), ελέγχει όλες τις διαστάσεις τού κοινωνικού.

Έγκληση είναι η διαδικασία με την οποία η γλώσσα διαμορφώνει μια κοινωνική θέση για το άτομο, καθιστώντας το έτσι ιδεολογικό υποκείμενο:

Η ιδεολογία «δρα» ή «λειτουργεί» έτσι που να «στρατολογεί» τα υποκείμενα ανάμεσα στα άτομα (και στρατολογεί τους πάντες), ή να μεταμορφώνει τα άτομα σε υποκείμενα (και μεταμορφώνει τους πάντες). Τούτο επιτυγχάνεται χάρη σε εκείνη την πολύ συγκεκριμένη επιχείρηση που θα ονομάσουμε έγκληση και που θα μπορούσαμε να παραστήσουμε με την εικόνα τής πιο κοινότητας καθημερινής αστυνομικής κλήσης. «Ε, σεις εκεί κάτω!» Αν υποτεθεί ότι αυτό το φανταστικό επεισόδιο συμβαίνει στον δρόμο, το εγκαλούμενο άτομο θα γυρίσει το κεφάλι του -1...] γίνεται [έτσι] υποκείμενο (Αλτουσέρ, 1999, σ.110).

Ο Αλτουσέρ πιστεύει ότι κατά κανόνα αποδεχόμαστε τις υποκειμενικές θέσεις που μας αποδίδονται και γινόμαστε έτσι υποκείμενα της ιδεολογίας, δεν υπάρχει δυνατότητα αντίστασης. Εάν, λοιπόν, υιοθετήσουμε τις θέσεις αυτές, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο «ηθικός δάσκαλος» είναι παράγωγο των διεργασιών των κυρίαρχων ιδεολογικών λόγων που διαμόρφωσαν τον ρόλο αυτό, και εγκαλούσαν τους δασκάλους να τον υιοθετήσουν. Στο ίδιο πνεύμα, κινήθηκε κι η σκέψη του Foucault. Συγκεκριμένα, στο γενεαλογικό του έργο, όπως επεξηγήθηκε παραπάνω, ο Foucault επεξεργάστηκε μια θεωρία περί εξουσίας και υποστήριξε ότι το υποκείμενο αποτελεί παράγωγο της. Απέρριψε τα δρώντα υποκείμενα και τις δομές ως πρωταρχικές κατηγορίες, και επικεντρώθηκε αντ' αυτών στην εξουσία.

Κατά συνέπεια, η εξουσία διασφαλίζει τους όρους ύπαρξης του κοινωνικού κόσμου. Μέσα από την εξουσία παράγεται ο κοινωνικός μας κόσμος, και διαχωρίζονται τα επιμέρους υποκείμενα, προσλαμβάνοντας τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και διαμορφώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις. Το «έγκλημα», λ.χ., συγκροτήθηκε σταδιακά ως ένα πεδίο με τους δικούς του θεσμούς (π.χ. τις φυλακές), τα δικά του υποκείμενα (π.χ. τους «εγκληματίες») και τις ιδιαίτερες πρακτικές του (π.χ. την «επανένταξη»). Έτσι και η εξουσία συνδέεται πάντοτε με τη γνώση -εξουσία και γνώση προϋποθέτουν η μία την άλλη. Είναι δύσκολο, για παράδειγμα, να φαντασθούμε το σύγχρονο σωφρονιστικό σύστημα χωρίς την επιστήμη της εγκληματολογίας. Με αντίστοιχο τρόπο διαμορφώθηκαν και οι πειθαρχικές μέθοδοι των φτωχών, εγκαταλελειμμένων και ατίθασων παιδιών των πόλεων, οι οποίες συγκροτήθηκαν και οργανώθηκαν μέσα από το θεσμό του σχολείου (Foucault, 1977). Μέσα από το θεσμό αυτό, διαμορφώθηκε κι ο ηθικός-διορθωτικός ρόλος του δασκάλου. Επομένως, εύλογα υποθέτει κανείς ότι ο ρόλος αυτός αποτελεί δημιούργημα της πειθαρχικής εξουσίας που διακατέχει το όλο σχολικό σύστημα.

Την ερμηνευτική προσέγγιση του Foucault για τη διαμόρφωση του υποκειμένου, ενστερνίζονται και οι Laclau και Mouffe και ο Fairclough. Διαφοροποιούνται, όμως, από τον Foucault, στο πώς αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα, ως δυνατότητα αντίστασης στον λόγο της εξουσίας. Σύμφωνα με τις Phillips και Jørgensen (2009), ο Fairclough απορρίπτει ορισμένες πτυχές της θεωρίας του Αλτουσέρ και του Foucault, οι οποίοι επί της ουσίας αντιλαμβάνονται τα άτομα ως παθητικά ιδεολογικά υποκείμενα, ενώ παράλληλα υποτιμούν την ικανότητα του ατόμου για αυτόνομη δράση. Ο Fairclough δεν θεωρεί ότι η ιδεολογία αποτελεί απλά ένα αφηρημένο σύστημα αξιών, που λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής

συγκόλλησης ενοποιώντας τους ανθρώπους και διασφαλίζοντας τη συνοχή της κοινωνικής τάξης. Θεωρεί ότι τα άτομα μπορούν να προβάλουν αντίσταση, ακόμη κι όταν δεν έχουν επίγνωση των ιδεολογικών διαστάσεων της πρακτικής τους:

Τα υποκείμενα είναι ιδεολογικά προσδιορισμένα, αλλά μπορούν να δράσουν δημιουργικά, να κάνουν τις δικές τους συνδέσεις ανάμεσα στις διάφορες ρηματικές πρακτικές και τις ιδεολογίες στις οποίες είναι εκτεθειμένα, και να αναδιαρθρώσουν τις πρακτικές και τις δομές της ιδεολογικής ένταξης (Fairclough 1992β: 91).

Η ιδιότητα του υποκειμένου να προβαίνει σε συνδέσεις ανάμεσα στις διάφορες ρηματικές πρακτικές έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία λόγων που εμπεριέχουν στοιχεία από άλλους λόγους. Η διεργασία αυτή, σύμφωνα με τον Fairclough (1992), εκτυλίσσεται σε συνθήκες που ευνοούν την αλλαγή (π.χ. σε περιόδους κρίσεων) και δεν πηγάζει από άτομα που είναι απλώς προικισμένα με δημιουργικές ικανότητες. Τη διεργασία αυτή αποκάλεσε **διαρρηματικότητα**, η οποία αποτελεί μια μορφή **διακειμενικότητας**. Περισσότερα για τις δυο αυτές έννοιες παρατίθενται παρακάτω.

Διακειμενικότητα και Διαρρηματικότητα

Ο Fairclough (1992) περιέγραψε τη διαρρηματικότητα ως τη συνάρθρωση διαφορετικών λόγων και ειδών σε ένα ενιαίο επικοινωνιακό συμβάν. Ο συνδυασμός στοιχείων από διαφορετικούς λόγους αντανakλούν ρηματικές και κοινωνικοπολιτισμικές μεταβολές και ταυτόχρονα συμβάλλει και ο ίδιος αυτός συνδυασμός στην εξέλιξη των μεταβολών αυτών. Από την άλλη, υπάρχουν και οι ρηματικές πρακτικές που αναμειγνύουν τους λόγους με συμβατικούς τρόπους, εκφράζοντας και ενισχύοντας έτσι τη σταθερότητα του κυρίαρχου λόγου και, κατά συνέπεια, της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης.

Η διαρρηματικότητα είναι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μια μορφή διακειμενικότητας. Η διακειμενικότητα ορίζεται ως η εξάρτηση των επικοινωνιακών συμβάντων από προγενέστερα συμβάντα. Παρατηρείται κυρίως κατά τη χρήση λέξεων και φράσεων που είχαν αρθρωθεί παλιότερα από άλλους ή όταν ένα κείμενο αντλεί και αφομοιώνει στοιχεία από άλλα κείμενα.

Σύμφωνα με τις Phillips και Jorgensen (2009), ορισμένοι μεταδομιστές συνδέουν στενά τη διακειμενικότητα και τη διαρρηματικότητα με την αστάθεια και τη μεταβλητότητα της γλώσσας. Ο Fairclough (1992), αντιθέτως, θεωρεί ότι δεν συνεπάγονται μόνον αστάθεια και αλλαγή, αλλά και σταθερότητα και συνέχεια. Μεταβολές συμβαίνουν, όταν οι λόγοι που διακινούνται ήδη στην κοινωνία χρησιμοποιούνται με νέους τρόπους. Η δυνατότητα αλλαγών, όμως, περιορίζεται από τις σχέσεις εξουσίας, οι οποίες, μεταξύ άλλων, καθορίζουν τη δυνατότητα πρόσβασης των επιμέρους φορέων στους κοινωνικούς λόγους. Για παράδειγμα, η παρούσα έρευνα εξετάζει τους λόγους διαφορετικών πολιτικών και κοινωνικών δρώντων, οι οποίοι έχουν δείξει ενδιαφέρον για τον ηθικό ρόλο των δασκάλων. Οι δρώντες αυτοί δεν είναι όλοι ίσοι, ο καθένας διαθέτει διαφορετική πολιτική και κοινωνική ισχύ. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την κυβέρνηση, της οποίας ο λόγος κατευθύνεται από την γενικότερη αποικιακή πολιτική της Μεγάλης Βρετανίας, ενώ από την άλλη έχουμε την θρησκευτική και πολιτική ελίτ των Ελληνοκυπρίων, οι οποίοι διεκδικούν ένωση με την Ελλάδα· ως εκ τούτου, οι θέσεις τους για την εκπαίδευση και ειδικότερα για τον ηθικό ρόλο του δασκάλου, πιθανόν απορρέουν από τον αντίστοιχο λόγο στην Ελλάδα, θέλοντας έτσι να τονίσουν τον εθνικό δεσμό που τους ενώνει με τη «μητέρα πατρίδα».

Ο καθορισμός, λοιπόν του ηθικού ρόλου του δασκάλου δεν τελεί υπό τον έλεγχο ενός και μόνον κυρίαρχου λόγου, αλλά, παράλληλα, αυτό δεν σημαίνει ότι όλοι οι λόγοι είναι ίσοι. Ως αποτέλεσμα αυτού, παρατηρείται ένας ανταγωνισμός μεταξύ διαφορετικών λόγων. Η ύπαρξη ανταγωνιστικών στοιχείων κλείνει μέσα της τον σπόρο της αντίστασης, εφόσον τα στοιχεία που αμφισβητούν τα κυρίαρχα νοήματα εφοδιάζουν τα άτομα με όπλα για να αντιδράσουν και να αντισταθούν. Η πιο πάνω άποψη βασίζεται στην ιδέα του Gramsci για την *ηγεμονία του λόγου*. Η ηγεμονία για τον Gramsci (1991) δεν είναι μόνο κυριαρχία αλλά και διαδικασία διαπραγμάτευσης, μέσα από την οποία αναδύεται μία κοινή αντίληψη. Η διαπραγμάτευση αυτή είναι εφικτή όταν σε περιόδους *κρίσης*, αμφισβητείται ο κυρίαρχος λόγος και ταυτόχρονα άλλοι λόγοι ανταγωνίζονται για να επικρατήσουν. Η έννοια της ηγεμονίας μάς παρέχει τα αναγκαία εννοιολογικά εφόδια για να αναλύσουμε τη συνύφανση των ρηματικών πρακτικών με ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές που διέπονται από σχέσεις εξουσίας. Περισσότερα για τον τρόπο που λειτουργεί η ηγεμονία του λόγου παρατίθενται ακολούθως.

Κρίση και Ηγεμονία του Λόγου

Σύμφωνα με τη θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe (1985), κανένας λόγος δεν μπορεί να επιβληθεί απόλυτα στην κοινωνία, και όλοι οι λόγοι βρίσκονται μόνιμα σε σύγκρουση και σε ανταγωνισμό με άλλους λόγους που προσδιορίζουν διαφορετικά την πραγματικότητα και δίνουν άλλες κατευθύνσεις στην κοινωνική δράση. Σε δεδομένες ιστορικές περιόδους, ορισμένοι λόγοι μπορεί να θεωρούνται φυσικοί και αδιαμφισβήτητοι. Όμως, οι «φυσικοποιημένοι» λόγοι δεν επικρατούν για πάντα, και τα στοιχεία τους ξαναγίνονται αντικείμενα νέων συναρθρώσεων.

Οι χρονικές στιγμές που επιφέρουν τη δυνατότητα να αμφισβητηθούν οι κυρίαρχοι λόγοι και να ανοίξει ο δρόμος για την εδραίωση εναλλακτικών λόγων, αποτελούν μια περίοδο **κρίσης**. Η κρίση αποτελεί ένα συνεχές πολιτικό και κοινωνικό φαινόμενο. Χωρίς κρίση, ο πολιτικός λόγος θα χάσει την ουσία του. Κάθε πολιτική απόφαση λαμβάνεται ως απόκριση σε μια κατάσταση κρίσης. Με την κρίση διανοίγονται τα περιθώρια ενός λόγου και οι διάφοροι δράστες ανταγωνίζονται για να τα κλείσουν, προσφέροντας τον δικό τους λόγο ως τη λύση του προβλήματος της κρίσης. Οι ηγεμονικοί λόγοι αποτελούν το σύνδεσμο μεταξύ κρίσης και πολιτισμικών δομών και καθιστούν εφικτή την πολιτισμική αλλαγή.

Όταν σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή υπάρξει κρίση, που ενδεχομένως θα φέρει τη μορφή ενός συνταρακτικού γεγονότος, για παράδειγμα, ενός πολέμου, μιας μεγάλης φυσικής ή οικονομικής καταστροφής, η οποία θα επιφέρει σοβαρά πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα, τότε ο κυρίαρχος λόγος, τίθεται υπό αμφισβήτηση. Σε τέτοιες στιγμές κρίσης, ανοίγονται τα σύνορα για νέες θεωρήσεις της πραγματικότητας. Δημιουργείται τότε, ανταγωνισμός μεταξύ των κυρίαρχων λόγων και των εναλλακτικών λόγων που διατυπώνονται ως η λύση του προβλήματος της κρίσης. Οι ανταγωνισμοί μπορούν να επιλυθούν με ηγεμονικές παρεμβάσεις. Οι ηγεμονικές παρεμβάσεις είναι λοιπόν οι συναρθρώσεις που αποκαθιστούν τη σαφήνεια του νοήματος (Laclau, 1993 στις Phillips και Jorgensen, 2002). Επιτυγχάνουν, λοιπόν, τον περιορισμό ή την αποδόμηση ενός κυρίαρχου λόγου, συναρθρώνοντας διαφορετικά τα επιμέρους στοιχεία. Αν ένας λόγος κατορθώσει να επιβάλει τελικώς την κυριαρχία του κατά τη σύγκρουση με άλλους λόγους, η **ηγεμονική παρέμβαση** έχει πετύχει και ο ανταγωνισμός επιλύεται.

Κατά τη διαδικασία της ηγεμονικής παρέμβασης, εξηγούν οι Laclau και Mouffe (1985), οι παλαιότερες έννοιες και ταυτότητες αποδομούνται στο νέο εννοιολογικό πλαίσιο που θέτει ο νέος κυρίαρχος λόγος. Η σημασία ενός γεγονότος περνά από την πολιτική σύγκρουση στην αντικειμενικότητα μέσω των ηγεμονικών παρεμβάσεων, στις οποίες οι εναλλακτικές θεωρήσεις του γεγονότος παραμερίζονται, οδηγώντας στην κανονικοποίηση μιας μόνο θεώρησης/προοπτικής/ιδεολογίας. Στο νέο αυτό ιδεολογικό πλαίσιο θα παραχθούν οι νέες πολιτικές και κοινωνικές δράσεις. Οι Laclau και Mouffe (1985) τονίζουν ακόμη, ότι η κυριαρχία του νέου λόγου δεν μπορεί να είναι ποτέ μόνιμη, και ότι σε οποιαδήποτε στιγμή, μπορεί να υπάρξουν άλλες ηγεμονικές παρεμβάσεις.

Η πιο πάνω διαδικασία σταθεροποίησης και αποσταθεροποίησης ενός λόγου, αποτελούν αυτό που ο Laclau και η Mouffe (1985) αποκαλούν **ηγεμονία του λόγου**. Η ηγεμονία του λόγου, είναι, δηλαδή, η κατ' εξοχήν πολιτική διαδικασία με την οποία δημιουργούνται οι κοινωνικοί σχηματισμοί μέσω της ανταγωνιστικής αναμέτρησης ανάμεσα σε διαφορετικές συναρθρώσεις. Η θεωρία τους ανασύρει την έννοια της ηγεμονίας από το έργο του Gramsci για να ερμηνεύσει την εξουσιαστική συγκρότηση των κοινωνικών μετασχηματισμών σε συνάρτηση με τις πρακτικές του λόγου που νοηματοδοτούν τις κοινωνικές σχέσεις και κερδίζουν τη συγκατάθεση των πολλών, χωρίς την άσκηση βίας. Ηγεμονία είναι, λοιπόν, η κοινωνική συγκατάθεση που επιτυγχάνεται με τρόπο που επικαλύπτει τα πραγματικά συμφέροντα των ανθρώπων. Σύμφωνα με τους Laclau και Mouffe (1985), η κοινωνική αυτή συγκατάθεση δεν αποτελεί μορφή μιας πολιτικής συμμαχίας, αλλά συμπεριλαμβάνει την ολοκληρωτική ανάμειξη διαφορετικών ταυτοτήτων, δημιουργώντας μια συλλογική. Η συλλογική ταυτότητα επιβάλλεται, επομένως, μέσα από ένα ιδεολογικό αγώνα, που είναι μια διαδικασία εκφοράς, μη-εκφοράς και επανεκφοράς δοσμένων ιδεολογικών στοιχείων σε ένα αγώνα μεταξύ δυο ηγεμονικών αρχών να ιδιοποιηθούν αυτά τα στοιχεία.

Η εγκαθίδρυση των ηγεμονικών λόγων ως αντικειμενικότητες και η ανάλυσή τους σε νέα πολιτικά πεδία λογοθετικών συγκρούσεων αποτελούν σημαντικές κοινωνικές διαδικασίες που διερευνά η ανάλυση του λόγου. Σύμφωνα με τις Phillips και Jørgensen (2009), ο Laclau χρησιμοποίησε τον όρο του Derrida **αποδόμηση** για να περιγράψει την ηγεμονία και την αποδόμηση ως τα δυο μέρη μιας μόνο λειτουργίας. Η ηγεμονία είναι η ενδεχόμενη εκφορά στοιχείων σε ένα μη προκαθορισμένο χώρο και η αποδόμηση είναι η λειτουργία που καταδεικνύει ότι οι ηγεμονικές παρεμβάσεις δεν έχουν προκαθορισμένα αποτελέσματα και τα στοιχεία του λόγου θα μπορούσαν να συνδυαστούν διαφορετικά. Γι' αυτό η αποδόμηση

αποκαλύπτει την ενδεχομενικότητα, ενώ η ηγεμονική παρέμβαση φυσικοποιεί μια συγκεκριμένη εκφορά.

Η μελέτη της σχέσης της έννοιας της κρίσης και της ηγεμονίας του λόγου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, η οποία επιδιώκει άλλωστε να αναλύσει τους αντιμαχόμενους λόγους όσων πολιτικών και κοινωνικών δράσεων ενεπλάκησαν στον καθορισμό του ηθικού ρόλου του δασκάλου. Έτσι, για την ερμηνεία του περιεχομένου του καθενός από τους λόγους αυτούς, θα πρέπει να μελετηθεί το ευρύτερο ιδεολογικό τους πλαίσιο, το οποίο καθορίστηκε από τις απόπειρες *νεωτετικοποίησης* της οργάνωσης του διοικητικού και κοινωνικού συστήματος της Κύπρου, κατά τη περίοδο μετάβασης από την οθωμανική στη βρετανική κυριαρχία (Katsiaounis, 1996, Bryant, 2004, Papadakis, Peristianis and Wels, 2006).

Όσον αφορά τα νεωτερικά στοιχεία που παρατηρεί κανείς την περίοδο αυτή αφορούν, από τη μια, τις προσπάθειες της αποικιακής κυβέρνησης να αναδιοργανώσει τους θεσμούς, υποσχόμενη ότι έτσι θα επιλύσει την κατάσταση κρίσης (το οποίο απέδωσαν στην κακοδιοίκηση των Οθωμανών) και θα επιφέρει την ανάπτυξη και την πρόοδο στο νησί (Papadakis, Peristianis and Wels, 2006), και από την άλλη, τις προσπάθειες του αντιαποικιακού κινήματος να διεκδικήσει ένωση με την Ελλάδα («τη μητέρα πατρίδα»), επικαλούμενο όχι μόνο εθνικούς δεσμούς, αλλά και την ανάγκη επίλυσης της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, την οποία θεωρούσαν αποτέλεσμα της ξένης κατοχής και η οποία θα τερματιζόταν οριστικά με την ένταξή τους στο νεωτερικό ελληνικό κράτος (Katsiaounis, 1996). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, εκτυλίχθηκε το ζήτημα του ελέγχου των δασκάλων και κατ' επέκταση του ηθικού τους ρόλου (Περσιάνης, 2006, 2010). Ακόμη, ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η ανταπόκριση του διδασκαλικού συνδέσμου στον ηθικό τους ρόλο, αλλά και η αντίσταση προς την ηθική της ελίτ, που πιθανόν να επέδειξαν οι κομμουνιστές δάσκαλοι¹⁰.

Καταληκτικά

Στην ανάπτυξη του εννοιολογικού πλαισίου παρουσιάστηκαν οι βασικές έννοιες στις οποίες βασίζεται ο σκοπός της έρευνας αυτής. Αρχικά, αναλύθηκε η γενεαλογική μέθοδος του

¹⁰ Βλέπε περισσότερα για την αντίσταση των κομμουνιστών δασκάλων στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

Foucault. Ειδικότερα, επεξηγήθηκαν σημαντικοί όροι που απορρέουν από τη μέθοδο αυτή όπως είναι η έννοια της εξουσίας, του λόγου και της ηθικής. Έπειτα, συζητήθηκε ο τρόπος που ο Foucault ερμηνεύει τη νεωτερική ηθική, δηλαδή ως ένα τύπο διακυβέρνησης, που συγκροτήθηκε για να αντικαταστήσει τις μεσαιωνικές μεθόδους εξουσίας μέσω βασανιστηρίων και εκτελέσεων θανατικής ποινής.

Ακόμα, μελετήθηκε το φαινόμενο του ευρωπαϊκού αποικισμού μέσα από τη φουκωϊκή θεώρηση, καθώς συνιστά ένα σημαντικό ιδεολογικό πλαίσιο, το οποίο θα πρέπει να λάβει υπόψη η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, αναλύεται κριτικά η παραδοχή ότι ο ευρωπαϊκός αποικισμός επέφερε τη νεωτερική πρόοδο στον υπόλοιπο κόσμο, καθιστώντας έτσι το σκοπό του νόμιμο και ηθικό. Ακόμη, εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο η ηθική αποτέλεσε, στην περίπτωση του αποικισμού, ένα μέσο διακυβέρνησης που δρούσε μέσω του εκπολιτισμού, αντί της επιβολής των όπλων.

Ο δάσκαλος των αποικιών, όπως αναλύθηκε εδώ, είχε σημαντικό ρόλο να διαδραματίσει στον εκπολιτισμό, παρέχοντας ηθική διαπαιδαγώγηση στους αυτόχθονες πολίτες της αυτοκρατορίας. Γι' αυτό, ως τελευταίο στοιχείο της θεωρητικής προσέγγισης του Foucault, παρουσιάζεται η τεχνική της «ηθικής ορθοπεδικής» των μαθητών στο σχολείο. Η ανάλυση της τεχνικής αυτής είναι σημαντική επειδή επιτρέπει την εξέταση του ηθικού ρόλου του δασκάλου ως νεωτερικού μέσου διακυβέρνησης.

Η θεωρητική προσέγγιση του Foucault δεν επιτρέπει ωστόσο, την εκτενέστερη ανάλυση του ρόλου του ίδιου του υποκειμένου (του δασκάλου στην προκειμένη περίπτωση), και ούτε επαρκεί για την ανάλυση των λόγων που προέρχονται από ομάδες ισχυρών πολιτικών δρώντων που βρίσκονται σε ανταγωνισμό μεταξύ τους. Για αυτό, χρειάζεται να αξιοποιηθούν τα εννοιολογικά εργαλεία της θεωρίας και της κριτικής ανάλυσης του λόγου. Ειδικότερα, αναλύθηκε η ιδιότητα του λόγου να παράγει γνώση, αλήθεια βάσει των οποίων συγκροτούνται τα υποκείμενα, οι νόμοι, οι θεσμοί και οι κοινωνικές πρακτικές, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται κι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου.

Τέλος, για τη μελέτη των συνθηκών μέσα από τις οποίες παράχθηκε το υποκείμενο του ηθικού δασκάλου, προτάθηκε η αξιοποίηση της έννοιας της ηγεμονίας του λόγου. Συγκεκριμένα, αναλύθηκε η έννοια της κρίσης, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα της ηγεμονίας του λόγου. Μέσα από τον λόγο περί κρίσης, δημιουργούνται οι συνθήκες που

επιτρέπουν την ανατροπή του κυρίαρχου ιδεολογικού λόγου και την αντικατάστασή του με έναν άλλο. Ιδιαίτερα, η έννοια της κρίσης μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάλυση περιόδων, όπως αυτής που εξετάζει η παρούσα έρευνα, στην οποία συνυπάρχουν αντιμαχόμενα στοιχεία, όπως για παράδειγμα η παράδοση έναντι της νεωτερικότητας κι η αποικιακή κυβερνητική εξουσία έναντι της εξουσίας της τοπικής ελίτ. Μέσα από αυτό, η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να αναλύσει τη διεργασία, με την οποία ο κάθε ιδεολογικός λόγος επιχείρησε να επικρατήσει έναντι του άλλου, επηρεάζοντας πιθανόν τον καθορισμό του ηθικού ρόλου του δασκάλου.

Ο συνδυασμός των συστημάτων σκέψης των θεωριών αυτών μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτες για να προχωρήσουμε πέραν από τους περιορισμούς των παραδοσιακών μεθοδολογικών κανόνων που κυριαρχούν στην επιστημονική σκέψη. Ακόμη, μπορεί να αποτελέσει ένα πολυτροπικό εργαλείο που επιτρέπει τη γενεαλογική μελέτη της κατασκευής της ηθικότητας του δασκάλου μέσα από μια λεπτομερή διερεύνηση της σχέσης του λόγου αυτού και άλλων κοινωνικών διαδικασιών. Για παράδειγμα, η υποκειμενοποίηση του «ηθικού δασκάλου» μπορεί να εξεταστεί μέσα από την ανάλυση των συγκρουόμενων λόγων· ως εκ τούτου, είναι χρήσιμη η συμβολή των εργαλείων της θεωρίας του λόγου των Laclau και Mouffe (1985) καθώς και ο αναλυτικός σχεδιασμός των εργαλείων κειμενικής ανάλυσης του Fairclough (1995). Η υποκειμενοποίηση ως παράγωγο εξουσίας, για την οποία κάνει λόγο ο Foucault (2015), συνδέεται εξάλλου, με την έννοια της συλλογικής ταυτότητας των θεωρητικών της ανάλυσης του λόγου, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το υποκείμενο προκύπτει μέσα από τις ηγεμονικές διεργασίες του κυρίαρχου λόγου. Στη βάση αυτού, η παρούσα έρευνα θα μελετήσει τις οποιοσδήποτε ιδεολογικές αντιπαραθέσεις υπήρξαν γύρω από το ζήτημα της ηθικότητας του δασκάλου, ώστε να αναδειχθεί η ηγεμονική διαδικασία μέσα από την οποία επιτυγχάνεται η συλλογική ταυτότητα ή αλλιώς υποκειμενοποίηση του «ηθικού δασκάλου».

Παρόλα αυτά, η υιοθέτηση του συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου παρουσιάζει και τους ανάλογους περιορισμούς. Η θεωρία, όπως εξάλλου επισήμανε ο Sultana (2007), είναι μια κοινωνική κατασκευή και αυτό σημαίνει ότι ο συνδυασμός των θεωρητικών εργαλείων που εφαρμόζονται εδώ, ενδέχεται να μην έχει καθολική εφαρμογή. Αναγνωρίζοντας, όμως, την σχετικότητα της σημασίας των ιστορικών ερμηνειών των φαινομένων, σκοπός αυτής της γενεαλογικής ανασκόπησης δε θα είναι ούτε η παρουσίαση της αναβίωσης παρελθοντικών παραδοχών στο σήμερα, ούτε η εύρεση λύσεων από τα διδάγματα του παρελθόντος, κι ούτε

η ανάδειξη της υποκειμενικότητας της έννοιας του «ηθικού δασκάλου». Τα εννοιολογικά εργαλεία που προκύπτουν από τις δυο αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις μπορούν να καταδείξουν τα τυχαία περιστατικά, τις αντιφάσεις, τις λανθάνουσες εκτιμήσεις που δημιουργούν και συνεχίζουν να υπάρχουν και να έχουν αξία στις σύγχρονες θεωρήσεις για τον ρόλο των δασκάλων. Περισσότερα για την αξιοποίηση των εργαλείων αυτών στη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, παρατίθενται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ο σχεδιασμός της έρευνας

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Η διαδικασία αυτή βασίστηκε σε στρατηγικές ανάλυσης που απορρέουν από τον συνδυασμό της γενεαλογικής μελέτης των εννοιών, που εισηγήθηκε ο Foucault (1994a, 1994b) και των θεωρητικών εργαλείων της ανάλυσης του λόγου, που εισηγούνται ο Fairclough (1992) και οι Laclau και Mouffe (1985). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τρόπο που διερευνήθηκαν οι υποθέσεις εργασίας. Τέλος, επεξηγείται ο τρόπος χειρισμού των ζητημάτων μεταφορσιμότητας και πιστότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής.

Στάδια ερευνητικής διαδικασίας

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε, αναλύεται στα πιο κάτω στάδια:

1. Μελέτη της βιβλιογραφίας άλλων ιστορικών ερευνών που ασχολήθηκαν με τον ηθικό ρόλο των δασκάλων, κατά την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα μέχρι το 1937, σε άλλους χώρους, όπως αυτών της Μεγάλης Βρετανίας και της Ελλάδας.
2. Συλλογή και επιλογή πρωτογενούς και δευτερογενούς αρχειακού υλικού για τη διερεύνηση των υποθέσεων εργασίας.
3. Αποδελτίωση, καταγραφή και ταξινόμηση του υλικού ανά χρονολογία και θεματική κατηγορία.
4. Ανάλυση των πηγών με σκοπό τον έλεγχο των αρχικών υποθέσεων εργασίας οι οποίες υπόκεινται σε συνεχή διαμόρφωση.
5. Σύνθεση όλων των στοιχείων και την παρουσίαση τους σε ένα ενιαίο, συστηματικό σύνολο με σκοπό τη διερεύνηση των τελικών υποθέσεων εργασίας.

Τα στάδια αυτά παρουσιάζονται αναλυτικότερα ακολούθως:

Μελέτη της βιβλιογραφίας και άλλων ιστορικών ερευνών.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας είναι απαραίτητη για την κατανόηση των πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών, μέσα από τις οποίες συγκροτήθηκε ο λόγος σχετικά με τον ηθικό ρόλο των δασκάλων. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, μελετήθηκαν άλλες αντίστοιχες έρευνες, που ασχολήθηκαν με τον ηθικό ρόλο των δασκάλων, κατά την ίδια χρονική περίοδο, σε άλλους όμως χώρους, που είχαν άμεση σχέση με την Κύπρο, όπως η Μεγάλη Βρετανία και η Ελλάδα.

Οι χώροι αυτοί επιλέγηκαν εξαιτίας της ιδιαίτερης σύνδεσης τους με την Κύπρο. Κατά την υπό εξέταση περίοδο, η Κύπρος βρισκόταν υπό βρετανική κατοχή, συνεπώς η οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείτο, εγκρινόταν από τον εκάστοτε Μέγα Αρμοστή, ενώ από το 1925-1960, από τον εκάστοτε Κυβερνήτη της Κύπρου, οι οποίοι ακολουθούσαν την ευρύτερη αποικιακή πολιτική της Μεγάλης Βρετανίας. Για αυτό, μελετήθηκε κι ο τρόπος που ευρύτερα οι κυβερνήσεις των βρετανικών αποικιών προσέγγιζαν τον ηθικό ρόλο του δασκάλου στην εκπαίδευση των αυτόχθονων πληθυσμών, στο πλαίσιο της πολιτισμικής και κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης των αποικιών τους.

Εντούτοις, όσον αφορά την Κύπρο, από την αρχή της βρετανικής κατοχής, το 1878 μέχρι και το 1930, η εκπαίδευση των Ελληνοκυπρίων βασίστηκε στο πρόγραμμα σπουδών της Ελλάδας, λόγω της φιλελεύθερης στάσης που τήρησαν αρχικά οι Βρετανοί. Από το 1930 και μετά όμως, οι Βρετανοί, θέλησαν να έχουν τον απόλυτο έλεγχο της εκπαίδευσης των Ελληνοκυπρίων, για να αναχαιτίσουν το αντιαποικιακό κλίμα που είχε αναπτυχθεί. Λαμβάνοντας λοιπόν, υπόψη την πολιτική κατάσταση που βρισκόταν τότε η Κύπρος, θα έλεγε κανείς ότι ο ηθικός ρόλος του Ελληνοκυπρίου δασκάλου θα είχε δεχθεί επιρροές από τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές ιδεολογίες που επικρατούσαν όχι μόνο στους εγχώριους κύκλους διανοουμένων, αλλά και τους αντίστοιχους σε Ελλάδα και Μεγάλη Βρετανία.

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε η βιβλιογραφία για την ιστορία του διδασκαλικού επαγγέλματος στην Κύπρο (βλέπε για παράδειγμα Persianis, 1978, Περισιάνης, 1994, Πολυδώρου 1995, Χαραλάμπους, 2001, Heraclidou, 2017). Μέσα από την ανασκόπηση των μελετών αυτών, καθορίστηκε το γενικό πλαίσιο στο οποίο εξελίχθηκε το διδασκαλικό επάγγελμα στην

Κύπρο και διατυπώθηκαν οι υποθέσεις εργασίας της παρούσας έρευνας. Συγχρόνως, διαπιστώθηκε η ανάγκη μελέτης του τρόπου που κατασκευάστηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου, μιας και οι μελέτες αυτές ασχολήθηκαν κυρίως με την εξελεγκτική ιστορία του διδασκαλικού επαγγέλματος, χωρίς να εξετάζουν σε βάθος τον τρόπο που διαμορφώθηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου μέσα από την όλη προσπάθεια νεωτετικοποίησης του, η οποία επιχειρείται κατά την υπό εξέταση περίοδο.

Συλλογή και οργάνωση των πηγών

Οι πηγές που μελετήθηκαν συμπεριλάμβαναν ποικίλα κειμενικά είδη όπως για παράδειγμα, οι νομοθεσίες, οι σχολικοί κανονισμοί, οι εγκύκλιοι του Γραφείου Παιδείας, η αλληλογραφία και οι εκθέσεις κυβερνητικών αξιωματούχων, πρακτικά του Νομοθετικού Συμβουλίου, τα διάφορα σχέδια Βρετανών εμπειρογνομόνων σχέδια για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης, το πρόγραμμα σπουδών διδασκαλείων, η αρθρογραφία των εγχώριων εφημερίδων, τα καταστατικά και δημοσιεύσεις των διδασκαλικών συνδέσμων, κ.α..

Για πρακτικούς λόγους, οι πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές κατανεμήθηκαν σε τρεις επιμέρους περιόδους. Η πρώτη περίοδος αναφέρεται στο 1878, το πρώτο έτος κυριαρχίας των Βρετανών στο νησί, μέχρι το 1914, όπου η Κύπρος κηρύχθηκε ως κτήση της βρετανικής Αυτοκρατορίας. Η δεύτερη περίοδος καλύπτει τα χρόνια μέχρι το 1931, όπου η αποικιακή πολιτική στην Κύπρο έγινε πιο καταπιεστική λόγω του ξεσηκωμού μεγάλης μερίδας Ελληνοκυπρίων ενάντια στην αποικιακή κυβέρνηση, τον Οκτώβριο του 1931. Η τρίτη και τελευταία περίοδος συμπεριλαμβάνει τα χρόνια 1931-1937, όταν ξεκίνησαν να εφαρμόζονται τα σχέδια της κυβέρνησης για την ανακατασκευή της κυπριακής κοινωνίας, με έμφαση την αγροτική και κοινωνική ανάπτυξη και την καλλιέργεια του υπάκουου, φιλήσυχου και νομοταγούς Κύπριου πολίτη.

Το εύρος της χρονικής περιόδου ήταν ωστόσο, αρκετά μεγάλο και προέκυψε ένας ιδιαίτερα μεγάλος αριθμός πηγών. Για τη διαχείριση του ζητήματος αυτού, χρησιμοποιήθηκαν μηχανές αναζήτησης, όπου ήταν εφικτό (για παράδειγμα στο ηλεκτρονικό αρχείο του Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών και του Βρετανικού Κρατικού αρχείου). Σημασία δόθηκε σε συγκεκριμένες περιόδους, κατά τους οποίους υπήρξαν σημαντικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές· όπως για παράδειγμα, η πρώτη δεκαετία της διακυβέρνησης των

Βρετανών στο νησί, όταν έγινε η μετάβαση από την οθωμανική στη βρετανική διοίκηση, η περίοδος διακυβέρνησης του Bulwer, 1883-1892 (όπου σημειώθηκε σοβαρή οικονομική και κοινωνική κρίση λόγω της μεγάλης φορολογίας που είχαν υποστεί οι Κύπριοι, των επιπτώσεων που είχε η ανομβρία και οι ακρίδες στην γεωργική παραγωγή), η περίοδος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, που οδήγησαν στην προσάρτηση της Κύπρου στην Βρετανική Αυτοκρατορία, και τέλος οι πολιτικές εξελίξεις που ακολούθησαν μετά τα γεγονότα του Οκτώβρη του 1931 μέχρι την ίδρυση του Διδασκαλικού Κολλεγίου στη Μόρφου το 1937. Ακόμη, εξετάστηκε η πιθανή σύνδεση του ηθικού ρόλου του δασκάλου με τα μέτρα αντιμετώπισης της πολιτικής και κοινωνικής κρίσης, που αντιμετώπιζε η κάθε περίοδος.

Αποδελτίωση: καταγραφή και ταξινόμηση του υλικού

Η ιστορική έρευνα διεξάχθηκε με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο, ώστε να είναι εφικτός ο έλεγχος των πορισμάτων της (Καραγιαννόπουλος, 1993, Iggers, 1999). Αναλυτικότερα, κατά την αποδελτίωση αντιγράφηκαν παραθέματα ή περιλήψεις των όσων έχουν διαβαστεί και σημειώθηκαν τα πλήρη στοιχεία κάθε πηγής μας και όλων των βιβλίων ή των άρθρων που χρησιμοποιήθηκαν. Η αποδελτίωση των κειμενικών πηγών βοήθησε ακόμη στο σχεδιασμό του πλάνου εργασίας. Πρώτα, αναγράφηκαν σ' ένα χαρτί οι αρχικές ιδέες για το πλάνο της εργασίας και, στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια να γίνει ολόενα και πιο αναλυτικό και να διαρθρωθεί λογικά ή χρονολογικά (Iggers, 1999).

Το πλάνο που ακολουθήθηκε ήταν το εξής: οι πηγές κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε βασικές ομάδες. Η πρώτη ομάδα αφορούσε όλα τα κείμενα που είχαν παραχθεί από τοπικούς παράγοντες, δηλαδή δημοσιεύματα κυπριακών εφημερίδων, δηλώσεις των πολιτικών αντιπροσώπων των Ελληνοκυπρίων στις συνεδριάσεις του Νομοθετικού Συμβουλίου, επιστολές ομάδων Κυπρίων προς τους Βρετανούς αξιωματούχους, και γενικότερα ό,τι μπορούσε να συμπεριληφθεί στον λόγο που παράχθηκε από παράγοντες της εκκλησιαστικής και πολιτικής ελίτ. Η δεύτερη ομάδα αφορούσε το σύνολο των εκπαιδευτικών νόμων, των σχολικών κανονισμών, εγκυκλίων και του αναλυτικού προγράμματος. Η τρίτη ομάδα αφορούσε το πρόγραμμα σπουδών και τους κανονισμούς των διδασκαλείων, με έμφαση τις αναφορές στην καλλιέργεια της ηθικότητας των μελλοντικών δασκάλων. Η τέταρτη ομάδα αφορούσε τα κείμενα που είχαν παραχθεί από τις συνδικαλιστικούς συνδέσμους των δασκάλων και αναφέρονταν στον ηθικό τους ρόλο. Επίσης, μελετήθηκαν δημοσιεύματα της

εφημερίδας του Κομμουνιστικού Κόμματος Κύπρου, «Νέος Άνθρωπος» με σκοπό τη διερεύνηση αναφορών για τον ηθικό ρόλο του δασκάλου στον λόγο μιας ιδεολογίας αντικρουόμενης προς τις άλλες κυρίαρχες ιδεολογίες (της κυβέρνησης και της ελληνοκυπριακής ελίτ). Επιπρόσθετα, αναζητήθηκε κι η αντίδραση που είχαν τα δημοσιεύματα αυτά από τους κυρίαρχους πολιτικούς δρώντες. Τέλος, μελετήθηκαν όλα τα κείμενα που παράχθηκαν από τους Βρετανούς αξιωματούχους της κυπριακής κυβέρνησης, δηλαδή, τα πρακτικά των συνελεύσεων τους, την αλληλογραφία μεταξύ τους και με το Υπουργείο Αποικιών, καθώς και με διεθνούς φιλανθρωπικούς οργανισμούς που έδειξαν ενδιαφέρον για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της Κύπρου.

Η ανάλυση των κειμένων αυτών ακολούθησε μια χρονική σειρά, με ιδιαίτερη έμφαση σε συγκεκριμένα χρονολογικά στιγμιότυπα, όπου υπήρξε έντονη ρηματική αντιπαράθεση μεταξύ των εμπλεκόμενων δρώντων. Ειδικότερα, όσον αφορά τα κείμενα της ελληνοκυπριακής ελίτ, δόθηκε έμφαση στην οικονομική και κοινωνική κρίση κατά το τέλος του 19^{ου} αιώνα, μέσα από την οποία προέκυψε η ανάγκη της ηθικής δράσης των δασκάλων για αποκατάσταση της ηθικής τάξης της κυπριακής κοινωνίας, την περίοδο 1900-1910 όπου επικράτησε το αρχιεπισκοπικό ζήτημα, η περίοδος 1920-1930, με την εμφάνιση της σοσιαλιστικής ιδεολογίας στην Κύπρο και την ψήφιση νόμων που έδιναν περισσότερο έλεγχο στην αποικιακή κυβέρνηση και τέλος στην περίοδο 1931-1937 όπου εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκε ο λόγος περί της σημαντικότητας του ηθικού ρόλου δασκάλου στην αντίσταση προς τον απολυταρχισμό της αποικιακής κυβέρνησης.

Έπειτα, στα κείμενα των αποικιοκρατών υπήρξε κατηγοριοποίηση που αφορούσε την έμφαση που έδινε η κυβέρνηση σε κάθε χρονική περίοδο. Συγκεκριμένα, η πρώτη περίοδος αφορούσε την πρώτη δεκαετία κατά την οποία έγινε η μετάβαση από την οθωμανική στην βρετανική διοίκηση, έπειτα υπήρξε η περίοδος 1892-1898, όπου ο Μέγα Αρμοστής Sendall, εφάρμοσε προγράμματα ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένου των πρώτων εκπαιδευτικών νόμων και κανονισμών που ρύθμιζαν τον διορισμό, τα καθήκοντα, τις μεταθέσεις, τις άδειες απουσίας, τις ποινές και τις ανταμοιβές των δασκάλων. Ακόμη, εξετάστηκε η έκθεση των Talbot και Cape (1914) και οι αναφορές τους στον ηθικό ρόλο των δασκάλων. Στη συνέχεια, μελετήθηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στα προγράμματα βελτίωσης της Κοινωνικής Υγιεινής που προώθησε η διακυβέρνηση Storrs, καθώς η τάση που επικράτησε κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, όσον αφορά τη γενικότερη βρετανική αποικιακή πολιτική, ήταν η βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών των αυτοχθόνων που ζούσαν στις βρετανικές

αποικίες. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στη δράση του «Βρετανικού Συμβουλίου Κοινωνικής Υγιεινής» στην Κύπρο και η προώθηση προγραμμάτων κοινωνικής υγιεινής και οι αναφορές τους στον ηθικό ρόλο των δασκάλων για την καλλιέργεια της σεξουαλικής ηθικής.

Επίσης, εξετάστηκαν τα σχέδια αγροτικής ανάπτυξης, που εφαρμόστηκαν κατά τη διακυβέρνηση του Palmer και η σύνδεση τους με τον ηθικό ρόλο του δασκάλου, στα πλαίσια της προσπάθειας της κυβέρνησης να αναχαιτίσει το αντιβρετανικό κίνημα και συγχρόνως να ενδυναμώσει το αίσθημα εμπιστοσύνης των Κυπρίων στο βρετανικό στέμμα.

Τέλος, μελετήθηκαν οι τεχνολογίες ελέγχου του δασκάλου, που παρήγαγε ο λόγος σχετικά με τον ηθικό του ρόλο. Οι τεχνολογίες αυτές αναζητήθηκαν μέσα από την εξέταση των κειμένων που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς νόμους, τους κανονισμούς των σχολείων, τους εγκυκλίους, τα προγράμματα σπουδών και τους κανονισμούς λειτουργίας των διδασκαλείων και του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου.

Κειμενική Ανάλυση των πηγών

Η μελέτη των στοιχείων που παρείχαν οι πηγές, διεξάχθηκε με τη χρήση ενός συνδυασμού ερευνητικών εργαλείων· της γενεαλογικής μελέτης του Foucault (1994), εργαλείων της θεωρίας του λόγου του Laclau και Mouffe (1985) και της κριτικής ανάλυσης του λόγου του Fairclough (1992). Η κειμενική ανάλυση των πηγών επικεντρώθηκε στη σκιαγράφηση του ιδεολογικού πλαισίου στο οποίο συγκροτήθηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου, δίνοντας περισσότερη έμφαση στη **διακειμενικότητα** και στη **διαρηματικότητα** των πηγών.

Ειδικότερα, η **διακειμενική σχέση των πηγών** είναι ιδιαίτερα σημαντική για την μελέτη του τρόπου που εδραιώθηκαν οι κυρίαρχες αντιλήψεις για τον ηθικό ρόλο του δασκάλου. Για παράδειγμα, εξετάστηκαν οι εκθέσεις ειδικών, εμπειρογνομόνων (βλέπε για παράδειγμα τις εκθέσεις Spencer, 1880, Talbot και Cape, 1914, του Βρετανικού Συμβουλίου Κοινωνικής Υγιεινής, 1926 του Surridge, 1930) που διορίστηκαν από την κυβέρνηση για να μελετήσουν την κοινωνική και εκπαιδευτική κατάσταση της Κύπρου και να προτείνουν λύσεις. Ο λόγος των εκθέσεων αυτών διακατέχεται από το ύφος του ειδικού επιστήμονα, κάνοντας τις εισηγήσεις να φαίνονται αναμφισβήτητες αλήθειες. Εντοπίζοντας στοιχεία που αναφέρονταν στις βασικές θέσεις των ειδικών αυτών σε άλλα κείμενα (διακειμενικότητα),

δίνεται η δυνατότητα ανάδειξης της σημαντικότητας που δινόταν στον λόγο των ειδικών και συνάμα ο ρόλος που είχαν στην εδραίωση των κυρίαρχων αντιλήψεων γύρω από τον ηθικό ρόλο του δασκάλου.

Επιπρόσθετα, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στα μεταφορικά σχήματα που χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν καταστάσεις και να αναδείξουν τον ηθικό ρόλο του δασκάλου. Τη σημασία των μεταφορικών σχημάτων επισήμανε ο Fairclough (1992), ο οποίος υποστήριξε ότι οι μεταφορές, οι παρομοιώσεις, το λεξιλόγιο, οι διάφορες λέξεις-κλειδιά και στερεοτυπικές εκφράσεις αντανακλούν τις ηθικές αντιλήψεις, τις νοοτροπίες και στάσεις στα διάφορα ζητήματα της καθημερινότητας. Για παράδειγμα, σε άρθρα των εφημερίδων της εξεταζόμενης χρονικής περιόδου, εντοπίστηκαν φράσεις όπως «η νοσούσα κοινωνία»¹¹, «μεταδιδόμενη ηθική εξαχρείωση»¹², «αίμα μολυνθέν ένεκα ολέθριων επιδράσεων»¹³, «το ολέθριο μικρόβιο της ανηθικότητας», «η κοινωνική αποσύνθεση που εισήλθε μέχρι το μυελό των οστών του κοινωνικού σώματος»¹⁴, κ.α. Οι φράσεις αυτές αποδίδουν την έννοια της ανηθικότητας ως μια μορφής ολέθριας μεταδιδόμενης μολυσματικής ασθένειας που προσβάλλει το κοινωνικό σώμα. Επιπλέον εδώ, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η επιλογή ενός λεξιλογίου που ανήκει σε ένα άλλο είδος λόγου (**διαρρηματικότητα**), του ιατρικού λόγου δεν ήταν πιθανόν τυχαία. Με τη χρήση ιατρικής φρασεολογίας, ο αρθρογράφος προφανώς να ήθελε να δώσει μια επιστημολογική χροιά στα λεγόμενα του, παρουσιάζοντας τα ως αλήθειες.

Μελετήθηκαν ακόμη, εκτός από τον ιατρικό λεξιλόγιο και φράσεις που προέρχονταν από ένα θρησκευτικό λόγο και χρησιμοποιήθηκαν για να παρουσιάσουν τον ηθικό ρόλο του δασκάλου. Για παράδειγμα, εντοπίστηκε η φράση: «ο δάσκαλος ως φυτουργός και καλός σπορέας του λόγου»¹⁵, οι μαθητές ως «αγρός χερσός» που έχει ανάγκη να απορροφήσει «τα καλά παραδείγματα και καλά μαθήματα» ως «ζωτικήν δρόσον», ώστε να βλαστήσουν οι «σωτήριοι καρποί της αρετής»¹⁶. Ακόμη, ο παραλληλισμός ότι ο δάσκαλος μπορεί να

¹¹ «Έν βλέμμα επί της κοινωνικής καταστάσεως μας. Διατί η κοινωνία μας νοσεί; Τις η αιτία του νοσήματος της και εάν υπάρχη θεραπείας μέσον και οποίον;» της εφημερίδας «Αλήθεια», του Σ.Δ. Φιλαρέτου, 9 Οκτωβρίου, 1896.

¹² «Φυσική συνέπεια ή εξαχρείωσις» στην εφημερίδα «Σάλπιγξ», 10 Δεκεμβρίου 1888

¹³ «Φυσική Συνέπεια ή Εξαχρείωσις» στην εφημερίδα «Σάλπιγξ», 10 Δεκεμβρίου, 1888.

¹⁴ «Κοινωνική Αποσύνθεσις» στην εφημερίδα Αλήθεια στις 1 (13) Αυγούστου 1887

¹⁵ «Το χαρτοπαίγνιον» της εφημερίδας Σάλπιγγας στις 22 Ιουνίου, 1891

¹⁶ «Διψούμεν Κατηχίσεως» στην εφημερίδα Σάλπιγξ στις 14 Οκτωβρίου, 1892.

«σώσει από τους λύκους», τα ορφανά και τα άπορα παιδιά που διακινούνταν στους δρόμους των πόλεων ως «απολωλότα» πρόβατα¹⁷ παραπέμπει στην χριστιανική αλληγορία του «Καλού Ποιμένα». Τα μεταφορικά αυτά σχήματα και οι παραλληλισμοί εκφράζουν προφανώς ότι στην αντίληψη του κόσμου οι δάσκαλοι έπρεπε να ήταν ηθικοί και ενάρετοι, είχαν ένα πολυσήμαντο ρόλο να διαδραματίσουν στην κοινωνία- τη θεραπεία και τη σωτηρία των «απολωλότων» και αυτό υπονοούσε ότι η ζωή τους όλη θα έπρεπε να ήταν υποδειγματική, μιας και συγκρίνονταν με τον ίδιο τον Χριστό.

Ένα άλλο παράδειγμα αλληγορικού σχήματος που εντοπίστηκε είναι οι φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν το πρόβλημα των εγκαταλελειμμένων παιδιών στους δρόμους των πόλεων της Κύπρου. Συγκεκριμένα, η όλη κατάσταση χαρακτηρίστηκε ως «μάστιγα»¹⁸ και το όλο παρουσιαστικό και συμπεριφορά των παιδιών παρομοιάστηκε με τους «Άθλιους» του Βίκτωρα Ουγκώ: «είνε τα μικρά χαμίνια, τα οποία επιτηδείως εξωγραφήθησαν υπό του καλάμου του μεγάλου Ουγκώ»¹⁹. Ο παραλληλισμός αυτός καταδεικνύει τον διαχωρισμό δυο διαφορετικών κόσμων της κυπριακής κοινωνίας: των «καθωσπρέπει» αστών νοικοκυραίων που βλέπουν και ανησυχούν τα παιδιά χωρίς οικογένεια, εγκαταλελειμμένα από τους «άθλιους» γονείς τους. Στην αντίληψη των «καθωσπρέπει» η παρουσία των περιπλανώμενων παιδιών ερχόταν σε σύγκρουση με την ευρέως διαδομένη στον ιδεολογικό λόγο της εποχής αντίληψη, σύμφωνα με την οποία, το σπίτι αποτελούσε το ιδανικό προστατευτικό καταφύγιο που μπορούσε να προσφέρει στοργή και ασφάλεια στα μέλη του και όπου μπορούσε να καλλιεργηθεί ο ηθικός χαρακτήρας του παιδιού. Για αυτό, οι εφημερίδες εξέφραζαν την ανησυχία τους και τον φόβο ότι τα παιδιά αυτά, μεγαλώνοντας χωρίς ηθική αγωγή, θα εξελιχθούν ως μεγάλοι εγκληματίες και αποτελούσαν λοιπόν, σοβαρό κίνδυνο για την κοινωνία. Με τους παραλληλισμούς αυτούς καταδεικνύεται επομένως η επιτακτικότητα της ανάγκης, οι δάσκαλοι να περιμαζέψουν τα παιδιά αυτά και να τους παρέχουν την ηθική καθοδήγηση, που στερούνταν από τους γονείς τους.

¹⁷ «Η Δημοτική Εκπαίδευσις εν τη Ελευθέρα Ελλάδι και εν τη Νήσω Κύπρω» της εφημερίδας «Φωνή της Κύπρου», στις 18(30) Ιανουαρίου, 1891

¹⁸ «Μια κοινωνική πληγή. Τα χαμίνια και οι μεγάλοι κακούργοι. Ποιος πταίει;» στην εφημερίδα Φωνή της Κύπρου στις 8 Νοεμβρίου 1895

¹⁹ Ο.π.

Η **διαρρηματικότητα** που παρατηρήθηκε συνεπώς, στα κείμενα των κυπριακών εφημερίδων, αναφέρεται κυρίως σε ένα συνδυασμό θρησκευτικού και ιατρικοεπιστημονικού λόγου. Ο συνδυασμός αυτός συγκροτεί την νεωτερική αντίληψη για τον ηθικό ρόλο του δασκάλου. Με άλλα λόγια, φάνηκε ότι ο δάσκαλος είχε την ηθική ευθύνη να εμποτίσει τις ψυχές των μαθητών, με τις χριστιανικές αρετές, έτσι ώστε να διαμορφώσει ενάρετους πολίτες, καθώς θεωρήθηκε ότι έτσι ήταν ο μόνος τρόπος που θα μπορούσε να εξαλειφθεί η ανηθικότητα που έπληττε την κοινωνία, σαν μια άλλη μορφή μεταδιδόμενης νόσου. Ως διάγνωση για την ανηθικότητα, θεωρήθηκε η έλλειψη ηθικής διαπαιδαγώγησης και ως συνέπεια της, προσεγγίστηκε η εγκληματικότητα και η παραβατικότητα των νέων. Επομένως, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου απέκτησε μια κοινωνική διάσταση, η οποία ήταν συμπληρωματική του προϋπάρχοντα ηθικοθρησκευτικού του ρόλου. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος είχε ηθικό καθήκον να συμβάλλει στη σωτηρία των ψυχών των μαθητών του όχι μόνο για την επουράνια αλλά και την επίγεια τους ζωή.

Διερεύνηση Υποθέσεων Εργασίας

Κατά τη διεξαγωγή της κειμενικής ανάλυσης χρειάστηκε να αναδιατυπωθούν οι υποθέσεις εργασίας σύμφωνα με τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τις πηγές, χωρίς αυτό να σήμαινε ότι το υλικό προσαρμόστηκε έτσι ώστε να επαληθεύονται οι υποθέσεις εργασίας (Δημαράς & Σβορώνος, 1995). Ειδικότερα, ο τρόπος που προσεγγίστηκε η κάθε υπόθεση εργασίας, επεξηγείται ακολούθως.

Διερεύνηση πρώτης υπόθεσης εργασίας

Η πρώτη υπόθεση εργασίας αναφέρεται στον ηθικό ρόλο του δασκάλου ως ένα ιδεολογικό «αμάλγαμα». Η υπόθεση αυτή εξετάζεται μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των μηχανισμών διαμόρφωσης του «ηθικού δασκάλου», που παρατηρήθηκε να συμβαίνει σε διεθνή συγκείμενα, που συνδέονται με το συγκεκριμένο της Κύπρου. Για τον σκοπό αυτό, μελετήθηκαν ως δευτερογενείς πηγές ιστορικές μελέτες, για την εξέταση του εν λόγω ζητήματος, σε Ελλάδα και Μεγάλη Βρετανία. Όσον αφορά τη Μεγάλη Βρετανία, χρειάστηκε να εξεταστούν οι μελέτες που αφορούσαν την εκπαιδευτική της πολιτική των αποικιών της. Η ηθική διάσταση των πολιτικών αυτών αναζητήθηκε σε τομείς που αφορούσαν την κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία των αποικιών, καθώς επίσης και σε

προγράμματα εκπολιτισμού που διεξάγονταν από διεθνείς φιλανθρωπικές και ιεραποστολικές οργανώσεις.

Η μελέτη του συγκεκριμένου στην Κύπρο βασίστηκε, ωστόσο, στη μελέτη πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Συγκεκριμένα, οι πρωτογενείς πηγές, που μελετήθηκαν, συμπεριλάμβαναν:

- Άρθρα από εφημερίδες της περιόδου 1878-1937 με σκοπό τη διερεύνηση των ηθικών ζητημάτων, που συνέβαλαν στη δημιουργία ανάγκης της ρύθμισης του ηθικού ρόλου του δασκάλου. Οι εφημερίδες αναζητήθηκαν από το Αρχείο του Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών καθώς και από αρχεία βιβλιοθηκών διαφόρων ιδρυμάτων όπως η βιβλιοθήκη Αρχιεπισκόπου Μακαρίου.
- Επιστολές μεταξύ του Αρχιγραμματέα, Διευθυντή Παιδείας, Υπουργού Αποικιών και μελών του Χριστιανικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και της Παγκύπριας Οργάνωση Διδασκάλων. Τα κείμενα αυτά εντοπίστηκαν στο Κρατικό Αρχείο στους φακέλους αλληλογραφίας του Αρχιγραμματέα, καθώς επίσης και στο Βρετανικό Αρχείο στους φακέλους που αφορούσαν την βρετανική αποικιακή πολιτική στην Κύπρο.
- Αλληλογραφία μεταξύ της αποικιακής κυβέρνησης της Κύπρου με φιλανθρωπικούς οργανισμούς που ενδιαφέρθηκαν για την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη της Κύπρου, όπως το Βρετανικό Συμβούλιο Κοινωνικής Υγιεινής, Near East Foundation, το Carnegie Institute και το Phelps-Stokes Fund.
- Πρακτικά Συνεδριάσεων του Νομοθετικού Συμβουλίου τα οποία εντοπίστηκαν στο Αρχείο της Βουλής των Αντιπροσώπων. Εδώ, όπως και στο αρχείο της αλληλογραφίας του Αρχιγραμματέα, αναζητήθηκαν αναφορές που ηθικολογούν τον εθνικό ρόλο της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση των διδασκαλισσών και διδασκάλων.
- Ετήσιες κυβερνητικές εκθέσεις που αφορούσαν θέματα όπως η εκπαίδευση, η υγιεινή, η εγκληματικότητα.
- Εκθέσεις ειδικών που αφορούσαν την εκπαίδευση, την υγιεινή και την αγροτική ζωή (η έκθεση του Spencer (1880), των Talbot & Cape (1914) έκθεση του Βρετανικού Συμβουλίου Κοινωνικής Υγιεινής (1926), έκθεση του Surridge (1930) για την αγροτική ζωή των Κυπρίων, έκθεση του Weston (1937-38) για την εφαρμογή του σχεδίου ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης).

Οι πληροφορίες που αντλήθηκαν από τις πηγές αυτές, οργανώθηκαν με βάση ενός συστήματος κατηγοριών. Η συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών έγινε σε δυο φάσεις. Στην πρώτη φάση, αναζητήθηκαν οι δηλώσεις, τα σχήματα λόγου, οι φράσεις και τα επίθετα που προσδιορίζουν την «ηθική δράση», τη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα των δασκάλων και αναφέρονται σε συγκεκριμένα θέματα, όπως: ο «υποδειγματικός δάσκαλος», «καθωσπρέπει», «φιλόπατρης», «εργάτης/σκαπανέας/καλλιεργητής του πνεύματος», «ιερότητα της αποστολής του», «διδασκαλικά καθήκοντα», «χρέος» «εκπλήρωση ύψιστων ιδανικών». Έπειτα, κατά τη δεύτερη φάση, οι αρχικές κατηγορίες αναλύθηκαν σε επιμέρους υποκατηγορίες και εξετάστηκαν ξανά τα κείμενα για οργάνωση των στοιχείων του με βάση όλες τις κατηγορίες (Κυριαζή, 2002).

Ειδικότερα, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου αναζητήθηκε στις πηγές οργανώνοντας το υλικό με βάση τις πιο κάτω κατηγορίες:

- Ηθικοθησκευτική διαπαιδαγώγηση.
- Καλλιέργεια οικογενειακών αξιών: οι δάσκαλοι να διδάξουν στους μαθητές την αξία της οικογένειας, του χρέους και τον σεβασμό που οφείλουν να έχουν προς τους γονείς.
- Καλλιέργεια της αξίας της εργασίας και η πεποίθηση ότι η αεργία είναι σύμπτωμα της ανηθικότητας.
- Καλλιέργεια φιλήσυχων πολιτικών που υπακούνε και σέβονται τους ανωτέρους τους.
- Καλλιέργεια της φιλοπατρίας.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η εξέταση της πρώτης υπόθεσης εργασίας συμπεριλαμβάνει την εξέταση στοιχείων που αφορούν τη διερεύνηση και των υπολοίπων υπόθεση εργασίας. Αυτό συμβαίνει γιατί η αναζήτηση των ιδεολογικών καταβολών αφορά τόσα τα στοιχεία που συγκροτούσαν το περιεχόμενο του ρόλου αυτού, καθώς και τις λειτουργίες του ως μέσο εδραίωσης της εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου. Για τον λόγο αυτό, η εξέταση της υπόθεσης εργασίας αυτής γίνεται παράλληλα με τη διερεύνηση των υπολοίπων.

Διερεύνηση δεύτερης υπόθεσης εργασίας

Η δεύτερη υπόθεση εργασίας αφορούσε τον εντοπισμό της κρίσης, δηλαδή εκείνων των χρονικών στιγμών κατά την υπό εξέταση περίοδο, στις οποίες υπήρξε ζωηρό ενδιαφέρον για το ηθικό ρόλο των δασκάλων στην επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων που έφερε μια ανεξέλεγκτη κατάσταση. Η εξέταση της υπόθεσης αυτής διεξάχθηκε αναζητώντας αναφορές σε κάποιο «πρόβλημα», του οποίου η αιτία να θεωρήθηκε ότι σχετίζεται με την κρίση ηθικών αξιών και την ανηθικότητα της κοινωνίας, δημιουργώντας τις συνθήκες να ανοίξει ο διάλογος για τη σημασία του ηθικού ρόλου του δασκάλου.

Στις πηγές που μελετήθηκαν, συμπεριλαμβάνονται κυρίως δημοσιεύματα σε εφημερίδες της εποχής, πρακτικά του Νομοθετικού Συμβουλίου και εκθέσεις κυβερνητικών αξιωματούχων. Οι κατηγορίες, που χρησιμοποιήθηκαν σχετικά με την ηθική κρίση και τον ρόλο του δασκάλου στην κοινωνία αναλύονται πιο κάτω:

- Η χρήση μεταφορικών σχημάτων: η κοινωνία-το σώμα, η ανηθικότητα-η το μεταδιδόμενο νόσημα.
- Έκκληση ηθών: αναφορές σε ηθική παρακμή της κοινωνίας, αύξηση της εγκληματικότητας (ληστείες, δολοφονίες, ξυλοδαρμοί, βιασμοί, πορνεία, κ.α.), κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν από τον αθεϊσμό, την ασέβεια προς τις αρχές, τον εθισμό στο αλκοόλ, χαρτοπαίγνιο, βία, φτώχεια, εγκληματικότητα.
- Θρησκευτική ασέβεια: παραμέληση θρησκευτικών καθηκόντων (π.χ. εκκλησιασμός), αμφισβήτηση ή άρνηση της ύπαρξης του Θεού.
- Νεανική «εγκληματικότητα»: αναφορά σε απρεπείς συμπεριφορές ανήλικων στους δρόμους των πόλεων.

Οι κατηγορίες, που αναφέρονταν στο τι προσδιοριζόταν ως «ανάξιος» και «ακατάλληλος» δάσκαλος εμπεριέχουν τα εξής:

- Αδιαφορία για εκπλήρωση του ηθικού τους ρόλου.
- Έμφαση στην μετάδοση γνώσεων και εκμάθηση δεξιοτήτων και παραγκωνισμού της ηθικής παιδαγωγικής («ξερά γράμματα», «στείρα μόρφωση»).
- Κακές συνήθειες και έκφυλη ζωή (τζόγος, αλκοόλ, πορνεία)
- Επηρεασμός των μαθητών με ιδέες απορριπτέες από την κυρίαρχη αντίληψη περί ηθικής: κομμουνισμός, αθεϊσμός.

Διερεύνηση τρίτης υπόθεσης εργασίας

Η τρίτη υπόθεση εργασίας εξετάζει εάν ο ηθικός ρόλος του δασκάλου χρησιμοποιήθηκε ως μέσο εδραίωσης εξουσίας των κυρίαρχων θρησκευτικών, πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων. Η εξέταση της υπόθεσης αυτής γίνεται παράλληλα με την διερεύνηση της δεύτερης υπόθεσης εργασίας, η οποία αναφέρεται στον τρόπο που δημιουργήθηκε η αντίληψη ότι ο ηθικός δάσκαλος αποτελούσε «θεραπεία της κρίσης κάθε εποχής». Επομένως, οι πηγές που μελετώνται είναι οι ίδιες με πιο πάνω.

Στη φάση αυτή όμως, η κειμενική ανάλυση επικεντρώνεται στον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε η θεώρηση αυτή για να νομιμοποιήσει τα οποιαδήποτε μέτρα λάμβανε ο κάθε παράγοντας εξουσίας, επιδιώκοντας τον έλεγχο των δασκάλων. Με άλλα λόγια, η κειμενική ανάλυση επιδίωκε να δείξει ότι ο λόγος της κρίσης νομιμοποίησε τον έλεγχο των δασκάλων, οι οποίοι θεωρούνταν ότι μπορούσαν να συμβάλλουν στην αντιμετώπισή της. Εξετάζεται, συγκεκριμένα, η θέση ότι οι κύριοι δρώντες, είτε επρόκειτο για την ηγεσία των Ελληνοκυπρίων, είτε την αποικιακή κυβέρνηση, επιδίωκαν τον έλεγχο των δασκάλων, ώστε να μπορούν να επηρεάζουν προς το συμφέρον τους, τη στάση του λαού, εξασφαλίζοντας έτσι την υπακοή και την αφοσίωση του. Η υπόθεση αυτή είναι δύσκολο να αποδειχθεί, καθώς είναι δύσκολο να βρεθούν οι πηγές που να δηλώνουν ξεκάθαρα ότι συνέβαινε αυτό. Ωστόσο, αυτό που μπορεί να ανιχνευθεί είναι τα στοιχεία που φανερώνουν τις συνδέσεις του δασκάλου με την «ηθική σωτηρία» του λαού αλλά και με την «καταστροφή του», εάν ο έλεγχος του δασκάλου περάσει στα χέρια του «άλλου». Για παράδειγμα, αν και δεν εντοπίζονται στοιχεία που να δείχνουν ότι οι δρώντες επιδιώκουν ευθέως τον έλεγχο του λαού μέσω των δασκάλων, μπορεί να αναλυθεί η κριτική που ασκεί ο ένας προς τον άλλον, στην οποία να δηλώνεται ότι ο έλεγχος του λαού μέσω των δασκάλων ήταν η επιδίωξη του «άλλου», και ότι αυτό θα οδηγούσε σε «καταστροφή» της κοινωνίας.

Διερεύνηση τέταρτης υπόθεσης εργασίας

Η τέταρτη υπόθεση εργασίας αφορά στον τρόπο που ανταποκρίθηκαν οι δάσκαλοι στον ηθικό ρόλο που τους ανέθεσαν οι παράγοντες εξουσίας. Επίσης, εξετάζεται εάν ο ηθικός τους ρόλος χρησιμοποιήθηκε από τους ίδιους τους δασκάλους για την κοινωνική τους ανέλιξη. Για τον σκοπό αυτό, αναλύθηκε ο λόγος των διδασκαλικών συνδέσμων και συγκεκριμένα θα εξεταστούν οι κανονισμοί, οι ανακοινώσεις και γενικά οι δημοσιεύσεις

τους στον εγχώριο τύπο. Επιπλέον, εξετάζεται ο λόγος όσων δασκάλων, φαίνεται να εναντιώθηκαν στον λόγο των κυρίαρχων παραγόντων εξουσίας. Συγκεκριμένα, οι φωνές αυτές αναζητήθηκαν κυρίως στα δημοσιεύματα της εφημερίδας «Νέος Άνθρωπος», η οποία υπήρξε η επίσημη εφημερίδα του Κομμουνιστικού Κόμματος Κύπρου. Η έμφαση που δίνεται στην ιδεολογία του κομμουνισμού οφείλεται στο ότι υποστήριζε στην ανατροπή της καθεστηκυίας τάξης, κι επομένως, έχει ενδιαφέρον να διερευνηθεί η θέση τους ως προς τον προσδιορισμό του ηθικού ρόλου, που θα έπρεπε να είχε ένας δάσκαλος. Οποιοσδήποτε άλλες περιπτώσεις, είναι δύσκολο να εντοπιστούν, καθώς ο κυρίαρχος λόγος πιθανόν να εμποδίζει κάθε περιθώριο, ανάδυσης τους στο δημόσιο λόγο (Laclau και Mouffe, 1985).

Διερεύνηση πέμπτης υπόθεσης εργασίας

Η διερεύνηση του τρόπου που ο λόγος κατασκευάζει τον δάσκαλο ως τεχνολογία «ηθικής ορθοπεδικής» διεξάγεται μέσα από την κειμενική ανάλυση των πηγών που αφορούσαν τη λειτουργία των διδασκαλείων. Συγκεκριμένα, αναλύονται:

- Τα κριτήρια εισδοχής των σπουδαστών.
- Οι οδηγίες που αφορούσαν την προετοιμασία τους για την εισδοχή τους (καθορισμός ενδυμασίας, προετοιμασία προσωπικών αντικειμένων κτλ).
- Το ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολής για μελέτη της κατανομής του χρόνου και των δραστηριοτήτων τους.
- Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών.
- Πειθαρχικοί κανονισμοί εντός και εκτός σχολής.
- Μέθοδοι επιτήρησης.
- Σύστημα ποινών και ανταμοιβών.

Επίσης, εξετάζεται ο ηθικός ρόλος του δασκάλου εντός και εκτός σχολείου μέσα από την ανάλυση των:

- Εκπαιδευτικών νόμων και του Αναλυτικού Προγράμματος, που καθόριζε την ηθική ευθύνη των δασκάλων.
- Κριτηρίων διορισμού των δασκάλων (ποιοι διορίζονται και ποιοι όχι).
- Συστήματος αμοιβών και ποινών που επιβαλλόταν στους δασκάλους και αυτοί με τη σειρά τους στους μαθητές.
- Καθηκόντων του δασκάλου ως επιτηρητή και ως επιτηρούμενου στα πλαίσια θεσμών και κανονισμών που καθιστούσαν μια μορφή πανοπτικού μηχανισμού.

- Ελέγχου του σώματος των δασκάλων και μαθητών μέσα από τους κανονισμούς που ρύθμιζαν θέματα υγείας και καθαριότητας.
- Κανονισμών που καθόριζαν τη θρησκευτική και κοινωνικής δράσης των δασκάλων και
- Διαφοροποίηση της πιο πάνω δράσης σύμφωνα με το φύλο.

Θέματα νοηματοδότησης

Η έρευνα αυτή έχει ως μια από τις βασικές της παραδοχές ότι είναι αδύνατη η πρόσβαση στην οικουμενική αλήθεια, μιας και δεν μπορούμε να την εκφέρουμε εκτός των πλαισίων του λόγου (Foucault, 1994). Αυτό σημαίνει ότι τα θέματα νοηματοδότησης σε μια έρευνα όπως αυτή διαφοροποιούνται από τα είδη των ιστορικών ερευνών που προσπαθούν να στηρίξουν ένα θεωρητικό σχήμα, μέσα από ντετερμινιστικές θεωρήσεις. Στόχος εξάλλου της διατριβής αυτής δεν είναι η γενικευμένη εξήγηση του φαινομένου της ηθικότητας του διδασκαλικού ρόλου, αλλά η προβληματικοποίηση του τρόπου που έχει φυσικοποιηθεί και ενσωματωθεί ως ένα αδιαμφισβήτητο στοιχείο της ταυτότητας του δασκάλου. Λαμβάνοντας, λοιπόν υπόψη τα πιο πάνω, τα ζητήματα μεταφερισιμότητας και πιστότητας έχουν προσεγγιστεί ως ακολούθως.

Μεταφερισιμότητα

Οι υποθέσεις εργασίας έχουν διατυπωθεί σαφώς ώστε να είναι επιδεχόμενες διάψευσης και απόρριψης. Σκοπός της έρευνας αυτής δεν είναι άλλωστε η διεξαγωγή τελειωτικών συμπερασμάτων, αλλά στόχος της είναι να προβληματίσει τόσο τον ερευνητή, όσο και τους αναγνώστες του, κάνοντας τους να αναζητήσουν συνεχώς νέα δεδομένα ή νέες σχέσεις αναμεσα στα δεδομένα, οδηγούμενοι κιόλας στην αμφισβήτηση ή και κατάρριψη της υπό εξέταση θεωρίας. Μόνο μέσα από τη διαλεκτική σχέση γεγονότων και θεωρίας μπορεί να δοθεί μια νομολογικού τύπου ερμηνεία, που θα είναι όμως ανοιχτή για περαιτέρω διερεύνηση, «γιατί η επιστημονική γνώση αποτελείται από τις καλύτερες δυνατές προτάσεις και υποθέσεις, και όχι από ιστορικο-κοινωνιολογικούς νόμους» (Jenkins, 1991 στους Κληρίδη και Κυπριανίδου, 2018, σ.98).

Επίσης, η γενεαλογία της ηθικότητας των δασκάλων στην Κύπρο δεν επιδιώκει να «πάει πίσω από τον λόγο», να ανακαλύψει με άλλα λόγια το πραγματικό νόημα του λόγου του ατόμου ή της ιδεολογικής κοινωνικής ομάδας ατόμων. Ο Foucault (1994) ισχυρίζεται εξάλλου ότι δεν μπορούμε να έχουμε πρόσβαση στην «οικουμενική αλήθεια» επειδή δεν μπορούμε να την εκφέρουμε εκτός των πλαισίων του λόγου. Η αρχαιολογική θεώρηση για την αλήθεια, όπως υποστηρίζει, είναι ότι η αλήθεια γίνεται αντιληπτή μέσα από ένα σύστημα διαδικασιών για την παραγωγή, την κανονικοποίηση, την διήθηση των δηλώσεων. Γενεαλογικά συνδέει την αλήθεια με την εξουσία, καθώς ισχυρίζεται ότι η αλήθεια εμπεριέχεται στην εξουσία. Καθώς η αλήθεια είναι μη προσβάσιμη, είναι ανώφελο το ερώτημα εάν κάτι είναι σωστό ή λάθος. Η εστίαση θα είναι, λοιπόν στο πώς η «αλήθεια» και τα παράγωγά της συγκροτήθηκαν στον λόγο. Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα θα συμβάλλει στην προβληματικοποίηση των στοιχείων που συγκροτούν την ταυτότητα του διδασκαλικού ρόλου, τα οποία συχνά εκλαμβάνονται ως να είναι στοιχεία που εκ φύσεώς τους ενσωματώθηκαν στη διδασκαλική ταυτότητα.

Επομένως, η έρευνα αυτή δεν δίνει έμφαση σε αιτίες και αποτελέσματα κάποιου γεγονότος, με τρόπο που θα μπορεί να προβλέψει την εξέλιξη των γεγονότων όταν οι συνθήκες είναι οι ίδιες. Αντίθετα, με τη εξέταση των συνθηκών αντί των αιτιών, καταδεικνύει ότι τα γεγονότα δεν εξελίσσονται ακολουθώντας μια φυσική ροή με αίτια και συνέπειες (ντετερμινισμός), ότι δεν υπάρχει τίποτα προβλέψιμο και προκαθορισμένο και, τέλος, αναγνωρίζει το ενδεχόμενο να προκύψουν διαφορετικές ιδέες και εφαρμογές σε ένα συγκεκριμένο χωρόχρονο (Φωτεινός, 2011). Δίνοντας, λοιπόν έμφαση στη σχετικότητα του χωρόχρονου, τα ιστορικά στοιχεία τα οποία θα εντοπιστούν για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, θα προσεγγιστούν και θα περιγράψουν ως ενδεχόμενα. Αυτό σημαίνει ότι ένα γεγονός προκύπτει ως ένα πιθανό αποτέλεσμα μιας σειράς από περίπλοκες σχέσεις μεταξύ γεγονότων.

Πιστότητα

Η συλλογή των στοιχείων θα στηριχθεί σε μεγάλο βαθμό σε πρωτογενές αρχειακό υλικό, από διαφορετικούς δρώντες για να γίνει εφικτή η μελέτη των συνθηκών που δημιουργούνται από την εισαγωγή και υιοθέτηση πολιτικών και κανονισμών. Επίσης η ερμηνεία των στοιχείων θα διασταυρωθεί μέσα από τυχόν αναφορές στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν τα

παραθέματα και τις πηγές από τις οποίες προέρχονται για να είναι δυνατός ο έλεγχος της αξιοπιστίας της έρευνας από τους αναγνώστες (Δημαράς & Σβορώνος, 1995).

ΚΩΣΤΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΜΕΡΟΣ Γ΄: Ο ΗΘΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΕ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΑ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στην Ελλάδα και Μεγάλη Βρετανία κατά τον 19ο αιώνα

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο, για την περίοδο μελέτης της παρούσας διατριβής, καθοριζόταν μέσα από τις πολιτικές συνθήκες που συγκροτούσαν οι σχέσεις των γηγενών παραγόντων εξουσίας με την Ελλάδα και τη Μεγάλη Βρετανία (Περσιάνης, 1994). Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι πολλά από τα στοιχεία που προσδιορίζουν τον ηθικό ρόλο του δασκάλου να προέρχονται ή να έχουν επιρροές από τους δυο αυτούς χώρους. Για να εξεταστεί αυτή η υπόθεση εργασίας, είναι αναγκαίο προτού διερευνηθεί ο ηθικός ρόλος στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο, να μελετηθούν οι συνθήκες συγκρότησης του ρόλου αυτού στην Ελλάδα και στη Μεγάλη Βρετανία κατά τον 19ο αιώνα, όπου οροθετείται ιστορικά η δημιουργία των σχολικών συστημάτων εκπαίδευσης (Novoa, 2001). Είναι ακόμη, αναγκαίο να αναζητηθούν τυχόν επιρροές που υπήρξαν από το πρωσικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο αποτελούσε κατά την περίοδο αυτή, πρότυπο για τα δυτικά κράτη, όπως άλλωστε καταδεικνύουν ιστορικο-συγκριτικές μελέτες για την εκπαίδευση των δυο αυτών κρατών (Archer, 1979, Green, 1990, Μπουζάκης, 1990, Phillips, 1995, Ματθαίου, 2000, Novoa, 2001, Sanderson, 2001, Καζαμιάς, 2008).

Το κεφάλαιο αυτό λοιπόν, διερευνά τα συγκείμενα αυτά μέσα από υπάρχουσες ιστορικές έρευνες, που έχουν ως αντικείμενο μελέτης τους τη νεωτερικοποίηση του διδασκαλικού επαγγέλματος και ειδικότερα τις προσεγγίσεις που ακολούθησαν, αναφορικά με τον ηθικό ρόλο του δασκάλου. Ξεκινά με αναφορά στην προσέγγιση του ηθικού ρόλου του δασκάλου στην Πρωσία που καθόρισε την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε Ελλάδα και Μεγάλη Βρετανία και ακολούθως αναλύεται ο τρόπος που διαμορφώθηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στις προαναφερθέντες χώρες. Το κεφάλαιο κλείνει με τη συγκριτική

ανάλυση των προσεγγίσεων αυτών, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για τη σύγκριση τους με το ελληνοκυπριακό συγκείμενο στα επόμενα κεφάλαια.

Το πρωσικό «θαύμα»

Η πρωσική εκπαίδευση χαρακτηρίστηκε από τον A.J.P. Taylor ως «το θαύμα» του 19ου αιώνα αλλά και «προϊόν του μιλιταρισμού» (στον Green, 1990, σ. 120). Αυτό που κερδίζει τον θαυμασμό των ιστορικών και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστών είναι ότι μέσα στην πορεία των αιώνων μετά το 17ο αιώνα, η Πρωσία κατάφερε να δημιουργήσει μέχρι το 19ο αιώνα ένα κράτος οικονομικά ανεπτυγμένο βασισμένο στο «όλοι για το έθνος» και να το πετύχει αυτό μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολούθησε. Ακόμη, η Πρωσία παρά την ταπεινωτική ήττα που δέχτηκε το 1806, από τον Ναπολέοντα, χάνοντας πολλά από τα εδάφη της, αποδεχόμενη την κατοχή του γαλλικού στρατού και πληρώνοντας μια εξοντωτική οικονομική αποζημίωση, κατάφερε να ορθοποδήσει με ένα εντατικό πρόγραμμα ανοικοδόμησης (Cole, 1993).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Green (1990) η πρωσική εκπαίδευση εδραιώθηκε από τους Wilhelm von Humboldt έως τον Karl vom Stein zum Altenstein (πρώτος Υπουργός Παιδείας της Πρωσίας). Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης στην Πρωσία είχε ωστόσο, τις ρίζες του στις καταβολές του απολυταρχισμού του 18ου αιώνα. Ας σημειωθεί ότι μετά τον Τριακονταετή πόλεμο (1618-1648) η Πρωσία έγινε ένα απολυταρχικό κράτος, ενίσχυσε τον στρατό, την κρατική γραφειοκρατία, εκπονήθηκαν δημόσια έργα, και αναπτύχθηκε η βιομηχανία. Έτσι, η σχολική εκπαίδευση, υποβλήθηκε υποχρεωτικά στον πρωσικό λαό καθώς θεωρήθηκε ότι ήταν το πατριωτικό καθήκον του λαού να συμμορφώνονται. Έτσι, η έμφαση στην στρατιωτική ισχύ και στην αποτελεσματικότητα της γραφειοκρατίας αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Από την άλλη, αυτή η εκπαιδευτική ανάπτυξη θα αναδεικνυόταν σε ένα από τα πιο δραστικά συστατικά για την δημιουργία ενός κρατικού μηχανισμού, με την οποία μια φεουδαρχική κοινωνία, που βασιζόταν στους δουλοπάροικους και τον απολυταρχισμό των Βασιλέων, θα μετασχηματιζόταν στο αναμορφωμένο κράτος των αριστοκρατών. Η εκπαίδευση είχε τεθεί, λοιπόν, στην υπηρεσία του πρωσικού κράτους και μέσα από την επιβαλλόμενη πειθαρχία στους κανόνες που διέπουν το σύστημα, θεωρήθηκε ότι κατάφερε διατηρήσει την

αξιοκρατία για τις γραφειοκρατικές θέσεις και να οδηγήσει την χώρα στην βιομηχανική ανάπτυξη.

Ακόμη, για το στρατιωτικό χαρακτήρα της πρωσικής εκπαίδευσης έκανε λόγο κι ο Foucault (2011α). Συγκεκριμένα, μιλώντας για μεθόδους σχολικής πειθαρχίας, ανέφερε ότι την αρχή της εξαντλητικής χρησιμοποίησης του χρόνου, φαίνεται να την είχαν εμπνευστεί από τη χρήση ωρολογίων προγραμμάτων στο πρωσικό πεζικό. Πρόκειται για την τεχνική που εφαρμόστηκε στους περίφημους κανονισμούς του πρωσικού πεζικού, τους οποίους αντέγραψε όλη η Ευρώπη μετά τις νίκες του Φρειδερίκου Β'. Όπως εξήγησε ο Foucault (2011α) η εξαντλητική χρησιμοποίηση του χρόνου βασιζόταν σε μια αρχή που ήταν ουσιαστικά αρνητική, η αρχή της μη αδράνειας: απαγορεύεται να χάνεται χρόνος, ο οποίος έχει υπολογιστεί από τον Θεό και έχει πληρωθεί από τους ανθρώπους. Η χρήση του χρόνου έπρεπε να ξορκίζει τον κίνδυνο της σπατάλης του, ως ηθικού σφάλματος και οικονομικής ανεντιμότητας. Έτσι, η πειθαρχία στην τήρηση του χρόνου διευθετεί μια θετική οικονομία. Θέτει την αρχή μιας θεωρητικά διαρκώς αυξανόμενης χρησιμοποίησης του χρόνου. Πρόκειται δηλαδή περισσότερο για εξάντληση παρά απασχόληση. Ζητούμενο είναι να αποσπαστούν από τον χρόνο ολοένα και περισσότερο διαθέσιμες στιγμές, και από κάθε στιγμή ολοένα και περισσότερες χρήσιμες δυνάμεις. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Foucault (2011α) όσο περισσότερο διαιρείται ο χρόνος, όσο περισσότερο πολλαπλασιάζονται οι υποδιαιρέσεις, τόσο καλύτερα αποδιαρθρώνεται, εκθέτοντας τα εσωτερικά στοιχεία του υπό ένα βλέμμα που τα ελέγχει, και τόσο περισσότερο μπορεί να επιταχυνθεί μια διεργασία ή τουλάχιστον να ρυθμιστεί σύμφωνα με τη βέλτιστη ταχύτητα.

Με ανάλογο τρόπο, εξήγησε ακόμη, ο Foucault (2011α), το αλληλοδιδασκτικό σχολείο ήταν κι εκείνο επίσης οργανωμένο ως ένας μηχανισμός για την επίταση της χρησιμοποίησης του χρόνου. Η οργάνωση του επέτρεπε να παρακάμπτεται ο γραμμικός και διαδοχικός χαρακτήρας της διδασκαλίας του δασκάλου. Ρύθμιζε την αντίστιξη των δραστηριοτήτων που επιτελούνται ταυτοχρόνως από διάφορες ομάδες μαθητών υπό την διεύθυνση των πρωτόσχολων και των βοηθών, ούτως ώστε κάθε στιγμή που κυλούσε να περιέχει πολλαπλές αλλά διατεταγμένες δραστηριότητες. Επιπλέον ο ρυθμός που υπαγορευόταν από τα σήματα, τα επιφωνήματα και τις εντολές επέβαλλε σε όλους χρονικούς κανόνες που έπρεπε να επιταχύνουν τη διαδικασία εκμάθησης και ταυτοχρόνως να διδάσκουν την ταχύτητα ως αρετή.

Το κρατικό σχολικό σύστημα της Πρωσίας αποτέλεσε, επομένως, ένα μοναδικό επίτευγμα για την εποχή του, επειδή στα διακριτά χαρακτηριστικά του περιλαμβάνονταν: η μεγάλη εξάπλωση των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η αποδοτικότητα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και συστηματικές παιδαγωγικές μέθοδοι που οδήγησαν σε υψηλά επίπεδα γραμματισμού και ακαδημαϊκής αριστείας μεταξύ των μαθητών στα κλασικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η γενική πρόοδος της τεχνικής και επαγγελματικής κατάρτισης. Πολιτική συνέπεια αυτής της εκπαιδευτικής «αποδοτικότητας» ήταν να λάβει το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα αυταρχικό ήθος. Η πρωσική εκπαίδευση αναπτύχθηκε μέσα από τον αυστηρό έλεγχο, μια πειθαρχημένη και ιεραρχική οργανωτική δομή και ένα υψηλό επίπεδο πολιτικής αστυνόμευσης του προγράμματος διδασκαλίας, που όμοιο του σπανίως έβρισκε κανείς σε άλλη χώρα (Archer, 1979).

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στην Πρωσία

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η εκπαιδευτική «αποδοτικότητα» του πρωσικού συστήματος οφειλόταν εν μέρει στο αυταρχικό της ήθος. Η αυταρχικότητα αυτή του χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην Πρωσία, καθόρισε αναπόφευκτα και την μορφή που είχε πάρει ο ηθικός ρόλος του δασκάλου. Αυτό ενισχύθηκε από το γεγονός ότι, παρά τον κρατικό έλεγχο των σχολείων, η εκπαίδευση, η οποία πριν τη δημιουργία του κράτους βρισκόταν υπό τον έλεγχο της εκκλησίας, διατήρησε τη θρησκευτική του χροιά (Archer, 1979).

Μάλιστα, η ιδέα της λαϊκής εκπαίδευσης προωθήθηκε από τους οπαδούς της θρησκευτικής μεταρρύθμισης, καθώς ο Μαρτίνος Λούθηρος υποστήριζε ότι η εκπαίδευση του λαού ήταν πολιτικό ζήτημα, αφού ήταν αναγκαία για την ευημερία και την σταθερότητα όλων των θεσμών. Έτσι, κατά τον 18ο αιώνα θεσπίστηκε νομοθεσία για υποχρεωτική παρακολούθηση, κρατική χρηματοδότηση και επιθεώρηση των σχολείων (Melton, 1988). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αυτής της περιόδου είχαν, όμως, άμεση σχέση με την οχύρωση της κρατικής πρωσικής δύναμης, όπως έχει ήδη αναφερθεί πιο πάνω. Το κράτος είχε επιτακτική ανάγκη για νέους τύπους εργασιακής οργάνωσης που θα καθιστούσαν τους χωρικούς και τους εργάτες πιο παραγωγικούς και ταυτόχρονα έπρεπε να βρει και νέες μορφές κοινωνικού ελέγχου. Τις απαντήσεις στα ζητήματα αυτά τις βρήκε, στο κίνημα των Πιετιστών (Melton, 1988).

Το κίνημα των Πιετιστών, είχε εμφανιστεί από τον 17ο αιώνα, και κυριότερός του σκοπός ήταν η αναζωπύρωση των παραμελημένων θρησκευτικών αξιών της μεταρρύθμισης. Υποστήριζε ακόμη ότι οι άνθρωποι εξασκούσαν επιφανειακά την πίστη τους και πρότεινε την εσωτερική ανανέωση προωθώντας τον αλφαριθμητισμό ώστε να μπορεί να μελετιέται η Αγία Γραφή από τον λαό. Επίσης, τόνιζε την αυστηρότητα και την εργατική ηθική και υπερασπιζόταν την κοινωνική ιεραρχία. Οι ιδέες αυτές, σαφώς βρήκαν υποστήριξη από τους απολυταρχικούς άρχοντες, αφού εξαιτίας του ιδεολογικού του υπόβαθρου εξυπηρετούσε όσα οι ίδιοι έθελαν, την υποταγή και ταυτόχρονα την αυτονομία του ατόμου (Swink & Lauwerys, 2019).

Οι πιο πάνω ιδέες του πιετισμού βρήκαν εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη και καθόρισαν τον ηθικό ρόλο του δασκάλου. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές, που ακολουθούσαν τις ιδέες του πιετισμού, Phillip Spener, August Herman Francke και Johann Julius Hecker, στα συγγράμματα τους για τον ρόλο του δασκάλου, έθεταν την πειθαρχία ως βασικό συστατικό της ηθικής διαπαιδαγώγησης των νέων. Μάλιστα, είχαν επιδοθεί σε ένα αναλυτικό σχεδιασμό μεθόδων πειθάρχησης των παιδιών στην τάξη. Εισήγαγαν, ανάμεσα σε άλλα, την ταυτόχρονη σχολική διδασκαλία στην τάξη, το απουσιολόγιο, να σηκώνεται το χέρι από τους μαθητές για να μιλήσουν στην τάξη, εισήγαγαν την έννοια του ωρολογίου προγράμματος, προήγαγαν την αυτενεργητική εργασία. Ανέπτυξαν, ακόμη το σύστημα της μεθοδικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τον χαρακτήρα του δασκάλου, για τους Πιετιστές, ο δάσκαλος θα έπρεπε να αποτελεί το ηθικό πρότυπο πειθαρχίας, εργατικότητας και χριστιανικής αρετής (Schleunes, 1979).

Όσον αφορά τον θρησκευτικό χαρακτήρα του πρωσικού σχολείου, λόγω της απήχησης του κινήματος του πιετισμού, έκανε επίσης, λόγω ο Foucault (2011α). Εξήγησε ότι οι Πιετιστές στην Πρωσία, όπως και οι Ιησουίτες στη Γαλλία, υιοθέτησαν το αυστηρό πρότυπο των μοναστηριακών κοινοτήτων στα μετέπειτα αναμορφωτικά ιδρύματα (σχολεία, στρατόπεδα, φυλακές, κλινικές). Ο Foucault (2011α) για να στηρίξει τη θέση του μίλησε για τον σχολικό χρόνο, ο οποίος κατά τον ίδιον, όχι μόνο χαρακτηριζόταν από αυστηρότητα αλλά και θρησκευτικότητα. Εξήγησε ότι στις μοναστηριακές κοινότητες το σήμαντρο χρησιμοποιείτο για να δίνει το σήμα για την έναρξη/λήξη κάθε δραστηριότητας. Στα δημοτικά σχολεία η διαίρεση του χρόνου γινόταν με ακρίβεια: οι διάφορες δραστηριότητες περιβάλλονται ολοένα και πιο στενά από εντολές που απαιτούν άμεση ανταπόκριση: «στον τελευταίο κτύπο της ώρας ένας μαθητής κρούει το κουδούνι και στον πρώτο κτύπο όλοι οι μαθητές

γονατίζουν, με τα χέρια σταυρωμένα και τα μάτια χαμηλωμένα. Όταν τελειώσει η προσευχή, ο δάσκαλος κρούει ένα πρώτο σήμα για να σηκωθούν οι μαθητές, ένα δεύτερο σήμα για να υποκλιθούν στον Εσταυρωμένο και ένα τρίτο για να καθίσουν» (J.B de la Salle (χωρίς χρονολογία) στον Foucault, 2011α, σ. 172). Έτσι, στις αρχές του 19ου αιώνα το ωρολόγιο πρόγραμμα στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία είχε ως ακολούθως: «στις 8:45 είσοδος του πρωτόσχολου, στις 8:52 κάλεσμα από τον πρωτόσχολο, στις 8:56 είσοδος των μαθητών και προσευχή, στις 9 οι μαθητές κάθονται στα θρανία, στις 9:04 πρώτος άβακας, στις 9:08 τέλος της υπαγόρευσης, στις 9:12 δεύτερος άβακας κ.λ.π.» (Tronchot (χωρίς χρονολογία) στον Foucault, 2011α, σ. 172).

Επιπρόσθετα, η διάταξη του χώρου των μοναστηριών αποτέλεσε το πρότυπο για τη διάταξη του χώρου των σχολείου, εξήγησε ο Foucault (2011α). Η περιφρούρηση του σχολικού ιδρύματος, όπως αυτό συνέβαινε με την περίπτωση των μοναστηριών, έδινε τη δυνατότητα για έλεγχο της εισόδου και εξόδου των τροφίμων μοναχών απ' αυτό. Έπειτα, σύμφωνα με τον Foucault (2011α) η διάταξη των κελιών με τρόπο που να ήταν δυνατή η επιτήρηση των τροφίμων αποτέλεσε τη βασικό μηχανισμό λειτουργίας των διατάξεων όχι μόνο στα σχολεία, στα εργοστάσια, στα στρατόπεδα και στις φυλακές.

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, ο αυταρχικός, στρατιωτικός, αλλά και ο θρησκευτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στην Πρωσία είχε επηρεάσει και τις εκπαιδευτικές εφαρμογές σε άλλες χώρες της ηπειρωτικής Ευρώπης, όπως στην Γαλλία. Ακόμη, καθόρισε το αντίστοιχο μοντέλο δασκάλου που θα μπορούσε να εκπληρώσει την αποστολή της σχολικής εκπαίδευσης και θα ήταν ικανός να διατηρήσει την αποδοτικότητα της. Το σχολείο, θεωρούσαν ότι έπρεπε να παράγει υπάκουους πολίτες στο πρωσικό κράτος (Melton, 1988). Έτσι, μέσα από τον ηθικολογικό λόγο των Πιετιστών μεταρρυθμιστών στην Πρωσία, των Ιησουιτών στην Γαλλία, είχε αναπτυχθεί μια ηθικολογική ρητορική, σύμφωνα με την οποία η συμμόρφωση στους νόμους και κανονισμούς του κράτους, αποτελούσε ηθικό καθήκον. Σημαντικό κομμάτι αυτού του καθήκοντος ήταν η φοίτηση στα κρατικά σχολεία. Έτσι, οι δάσκαλοι των κρατικών σχολείων είχαν την ηθική υποχρέωση, να πειθαρχήσουν τους νέους και τις νέες, όχι μόνο στην απόκτηση ακαδημαϊκών και τεχνικών γνώσεων, αλλά και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, τέτοιου που θα εξυπηρετούσε τα συμφέροντα του κράτους. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία, εξασφαλιζόταν παράλληλα κι ο έλεγχος του λαού, μέσω μιας μορφής πειθάρχησης η οποία δεν επιβαλλόταν εξωτερικά με τη μορφή σκληρών τιμωριών, αλλά πήγαζε εντός μέσω της καλλιέργειας του αυτοελέγχου και της

πειθαρχίας που καλλιεργούσαν οι δάσκαλοι στα κρατικά σχολεία. Είναι αυτή μορφή πειθαρχικής εξουσίας, για την οποία έκανε λόγο κι ο Foucault (2011α).

Η ιδέα του αυστηρά, θρησκευτικά, στρατιωτικά, πειθαρχημένου δασκάλου μεταδόθηκε όχι μόνο στην Γαλλία, αλλά και σε άλλα κράτη του 19ου αιώνα, όπως της Αγγλίας και της Ελλάδας. Η Αγγλία θέλοντας να φθάσει τις επιδόσεις της Πρωσίας, πολλοί εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές βασίστηκαν στο πρωσικό μοντέλο για τη σύνταξη των εισηγήσεων τους (Phillips, 1995). Στην Ελλάδα, από την άλλη, λόγω από της μια της βαυαρικής βασιλείας αλλά και της απήχησης του Γερμανού παιδαγωγού Johann Friedrich Herbart, οι ιδέες των Πρώσων παιδαγωγών βρήκαν πρόσφορο έδαφος (Μπουζάκης, 2000). Στη συνέχεια, αναλύονται οι πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που καθόρισαν τον ηθικό ρόλο του δασκάλου σε Ελλάδα και Μεγάλη Βρετανία.

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στην Ελλάδα

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός

Κατά τον 18^ο αιώνα στην Ελλάδα, η εκπαίδευση των Οθωμανών Χριστιανών βρισκόταν υπό τον έλεγχο της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Η πλειοψηφία των δασκάλων ήταν κληρικοί (ιεροδιδάσκαλοι), καθώς η διδασκαλία γινόταν κυρίως μέσα από εκκλησιαστικά βιβλία. Ο ηθικός ρόλος του ιεροδιδάσκαλου αφορούσε την καλλιέργεια των χριστιανικών αρετών στους μαθητές, καθώς επίσης την πίστη και την αφοσίωση στους άρχοντες. Μάλιστα, η «αληθινή» παιδεία, σύμφωνα με τον Κοσμά Αιτωλό έπρεπε να στοχεύει στην πνευματική και ηθική ανάπτυξη της νεολαίας (Μενούνου, 1980). Η ιδέα του ηθικού ρόλου του δασκάλου δεν ερχόταν σε σύγκρουση, ωστόσο, με τις παιδαγωγικές θεωρίες του Διαφωτισμού, που επικρατούσαν την εποχή εκείνη στην Ευρώπη. Η έμφαση στον άνθρωπο παρά στην ύλη σε συνδυασμό με τον παραδοσιακό εθνικό της ρόλο συνέβαλε στη σύγκλιση της Εκκλησίας με τους οπαδούς του κλασικού εθνικούς ουμανιστές. Και οι δύο θεωρούσαν τις μη υλικές πλευρές της ανθρώπινης φύσης ως αιώνιες και αναλλοίωτες και περισσότερο αξίες για καλλιέργεια. Επομένως, η αγάπη για τον Θεό και την πατρίδα ήταν αδιάσπαστα στοιχεία και αποτέλεσαν το θεμέλιο της σχολικής αγωγής (Καζαμιάς, 2008). Έτσι, με τη διάδοση του Διαφωτισμού στην ελληνική χερσόνησο, από Έλληνες λόγιους που είχαν επαφή με τις ιδέες του δυτικού κόσμου, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου διατήρησε τη θρησκευτικότητα του.

Η διατήρηση της θρησκευτικότητας του ηθικού ρόλου του δασκάλου φαίνεται κι από το γεγονός ότι οι Έλληνες λόγιοι του 18^{ου} αιώνα, προώθησαν παιδαγωγικά εγχειρίδια ηθικής αγωγής, που βασίζονταν στη χριστιανική διδασκαλία. Σύμφωνα με τον Βαχάρογλου (2011), το πιο διαδεδομένο από αυτά²⁰, ήταν το εγχειρίδιο του Αντώνιου Βυζαντίου, με τίτλο «Χρηστοθήθεια προς παραινέσιν ηθών των Νέων». Ο όρος «Χρηστοθήθεια», δήλωνε την καλή χριστιανική συμπεριφορά. Η «Χρηστοθήθεια» χρησιμοποιήθηκε ως σχολικό εγχειρίδιο του οποίου η διδασκαλία επικεντρώθηκε στη χρηστότητα των ηθών και στην κοσμιότητα μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικής ζωής. Η διάδοση του εγχειριδίου αυτού μάλιστα ήταν τόσο ευρεία που σύμφωνα με τον Βαχαρόγλου (2011) ο 18ος αιώνας χαρακτηρίστηκε ως αιώνας της «Χρηστοθήθειας» και αποτέλεσε τον πρώτο οδηγό συμπεριφοράς στη νεοελληνική κοινωνία.

Εντούτοις, η πολλαπλότητα του προβληματισμού γύρω από την έννοια της ηθικής, της αρετής και της ευδαιμονίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και καθηκόντων, που προκύπτουν από τις φιλοσοφικές θέσεις του ευρύτερου ευρωπαϊκού χώρου, καθόρισαν εν μέρει τον ηθικό ρόλο του δασκάλου στα τέλη του 18^{ου} και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Την περίοδο αυτή, ο λόγος για τον ηθικό ρόλο του δασκάλου στον νεοελληνικό χώρο διατυπώθηκε μέσα από το νεοελληνικό ριζοσπαστικό και φιλελεύθερο ρεύμα, όπως αυτό διαμορφώθηκε μέσα από τον προβληματισμό της γαλλικής επαναστατικής ηθικής και πολιτικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Βαχάρογλου (2011), οι επιδράσεις αυτές εντοπίζονται στα έργα των Ρήγα Βελεστινλή, Αδαμαντίου Κοραή, Βενιαμίν Λεσβίου, Μιχαήλ Χρησταρή, καθώς και σε περισσότερο συντηρητικών λογίων, όπως των Νεοφύτου Βάμβα και Κωνσταντίνου Κούμα. Αυτοί διανοούμενοι προσπάθησαν μέσα από τα ηθικολογικά τους κείμενα να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον από τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα του «ηθικώς ενεργείν» με την επουράνια επιβράβευση του ανθρώπου από τον Θεό, σε πιο άμεσα αποτελέσματα της ηθικής ικανοποίησης στην επίγεια ζωή μέσα από τις καλές πράξεις.

Η ηθική αποστολή του δασκάλου συμπεριλάμβανε, λοιπόν, πέραν από την διδασκαλία της χριστιανικής πίστης και την καλλιέργεια των χριστιανικών αρετών προς όφελος του ανθρώπου, όχι μόνο στην επουράνια αλλά και στην επίγεια ζωή του. Η ιδέα της ευδαιμονίας στη μέλλουσα ζωή, μετατοπίστηκε, δηλαδή, από την θέληση για επίγεια ευτυχία, ενώ έδιναν

²⁰ Χρησιμοποιήθηκαν ακόμη και τα εξής: «Τα στοιχεία της Λογικής, Μεταφυσικής και Ηθικής» του Ιταλού παιδαγωγού και φιλοσόφου Φραγκίσκου Σοάβιου (1743-1806) και το έργο του Ι. Κάμπε «Ηθική προς χρήσιν των παιδων», που μετάφρασε από τη γερμανική γλώσσα, ο Αλέξανδρος Ραγκαβής (Βαχάρογλου, 2011).

σημασία στις συνέπειες που είχε στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου, ο ανήθικος τρόπος ζωής. Ακόμα, η έννοια της αρετής, για τους διανοούμενους αυτούς, αντιπροσώπευε την υπερήφανη αξιοπρέπεια του πολίτη, το άνοιγμα του ανθρώπου προς την κοινωνία (κοινωνική ηθική). Για παράδειγμα, ο Κοραΐς προσέβλεπε στο μέλλον σε μία κοινότητα δικαιοσύνης και αρετής, μία κοινότητα, η οποία θα διαπαιδαγωγούσε τα μέλη της στα καθήκοντα του χρηστού πολίτη και θα τα δίδασκε την υπακοή στους νόμους και τη συμμόρφωση στην κυριαρχία του κράτους (Χατζημπύρος, 2014). Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου, επομένως επικεντρώθηκε την περίοδο αυτή στην κοινωνική ηθική, η οποία θα βασιζόταν όμως στις χριστιανικές αξίες. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι είχαν ηθικό τους καθήκον την προετοιμασία των παιδιών στο να γίνουν όχι μόνο καλοί χριστιανοί αλλά και καλοί πολίτες, οι οποίοι θα πειθαρχούσαν στους νόμους και στην κυρίαρχη εξουσία.

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου κατά την ίδρυση του ελληνικού κράτους

Κατά τα χρόνια ίδρυσης του ελληνικού κράτους, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην πραγμάτωση του εθνικού οράματος, «της Μεγάλης Εθνικής Ιδέας», για οικονομική και πολιτιστική ανόρθωση του ελληνικού λαού. Η σημαντικότητα που δόθηκε στην ηθική αγωγή των παιδιών αντανακλάται στο γεγονός ότι το πρώτο δημόσιο κτίριο που οικοδομήθηκε ήταν το Ορφανοτροφείο στην Αίγινα, το 1829, από τον Ιωάννη Καποδίστρια, το οποίο αποσκοπούσε όχι μόνο στην παροχή προστασίας των εγκαταλειμμένων και ορφανών παιδιών, αλλά και στη διάσωση τους από ηθικούς κινδύνους (Καρδαμίτση, 1993). Η ανάγκη της ίδρυσης του ορφανοτροφείου αυτού, προέκυψε λόγω του μεγάλου αριθμού ορφανών και εγκαταλειμμένων παιδιών των περιοχών που συμμετείχαν στον επαναστατικό αγώνα των Ελλήνων για ανεξαρτησία από την Οθωμανική κυριαρχία. Σύμφωνα με την Καρδαμίτση (1993) όταν ο Κυβερνήτης Ιωάννης Καποδίστριας επισκέφθηκε το Στρατόπεδο της Τροιζήνας, το 1827 το θέαμα που αντίκρισε ήταν αποτρόπαιο: «αμέτρητα ορφανά του Αγώνα περιφέρονταν ρακένδυτα και πεινασμένα αναζητώντας ένα κομμάτι ψωμί, μια ελπίδα» (σ. 14). Ο Καποδίστριας αποφάσισε, τότε να λάβει δράση αναλαμβάνοντας τη σίτιση και τη στέγαση όσων περισσότερων ορφανών μπορούσε. Όμως ο Κυβερνήτης δεν έμεινε μόνο σε αυτό· επιχείρησε να προσφέρει σε αυτά τα παιδιά μια στοιχειώδη σχολική κι επαγγελματική εκπαίδευση, προστατεύοντάς τα όμως, παράλληλα από τους ποικίλους κινδύνους που τα απειλούν. Με άλλα λόγια, με την ίδρυση του Ορφανοτροφείου, ο Καποδίστριας ήθελε να θέσει τις βάσεις στις οποίες θα οικοδομείτο

το νέο κράτος, βλέποντας στο πρόσωπο των παιδιών αυτών τους μελλοντικούς πολίτες του κράτους, οι οποίοι θα έπρεπε από την μια να εκπαιδευτούν για την οικονομική ανόρθωση του κράτους, αλλά και να διαπαιδαγωγηθούν σωστά ώστε να γίνουν ηθικοί, χρηστοί και νομοταγείς πολίτες (Δημαράς, 2013).

Την οργάνωση και τη διοίκηση του ιδρύματος ανέλαβε μια τριμελής επιτροπή που αποτελείτο από τον Βιάρo Καποδίστρια (πολιτικός και μέλος της Φιλικής Εταιρείας), ιεροδιάκονο Γρηγόριο Κωνσταντά, και τον αρχιμανδρίτη Λεόντιο Καμπανή. Η οργάνωση του ιδρύματος αυτού, σύμφωνα με το καταστατικό του εξυπηρετούσε εθνικούς, ηθικοθρησκευτικούς αλλά και πειθαρχικούς στόχους, αφού κατά τον Καποδίστρια πρωταρχική μέριμνα θα έπρεπε να ήταν η διαπαιδαγώγηση των ορφανών, ώστε να διατηρήσουν «τήν αἴσθησιν τῶν θρησκευτικῶν χρεῶν των, καί τήν χρῆσιν τῆς γλώσσης των, καί τήν μνήμην τῶν ἐφεστίων καί ἰδιογενῶν ἠθῶν» (Αφενδράς & Χιουρέας, 1962, σ. 9). Επίσης εξυπηρετούσε τις ανάγκες «παραγωγής» κάποιων τεχνιτών που θεωρούνταν απαραίτητοι στη διαδικασία συγκρότησης και οικονομικής ανάπτυξης του ελληνικού κράτους. Έτσι, στο χώρο του ορφανοτροφείου λειτουργούσαν αλληλοδιδασκτικά σχολεία και εργαστήρια εκμάθησης τεχνών (οικοδόμοι, ξυλουργοί, υποδηματοποιοί, ωρολογοποιοί, ράπτες, βιβλιοδέτες, κτλ.).

Το όλο κτίριο οικοδομήθηκε με βάση τα πρότυπα αντίστοιχων ιδρυμάτων της Ευρώπης και το πρόγραμμα λειτουργίας του ακολουθούσε τις πειθαρχικές προδιαγραφές, ενδεικτικές της παιδαγωγικής αντίληψης της εποχής (Καρδαμίτση, 1993). Σύμφωνα με την παιδαγωγική αυτή αντίληψη, η κοινωνικοποίηση των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ηθικής ανατροφής τους, η οποία στηρίζεται στο θεμέλιο λίθο της υπακοής και της πειθαρχίας. Στόχος του ιδρύματος δεν ήταν μόνο η απόκτηση στοιχειωδών γνώσεων αλλά κι η καλή ανατροφή των παιδιών μέσω της υιοθέτησης συνηθειών της τάξης και της πειθαρχίας. Η πειθαρχία σε συνδυασμό με την επαγγελματική εκπαίδευση και κυρίως την πρακτική άσκηση σε μια βιοποριστική τέχνη, μπορούσαν να πιστοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την επιτυχία της «Μεγάλης Εθνικής Ιδέας». Η δουλειά, επιβάλλοντας την πειθαρχία, σταθεροποιούσε το φτωχό παιδί και παρεμπόδιζε την απείθαρχη δύναμή του να μετατραπεί σε πραγματικό κίνδυνο για το κοινωνικό σύνολο, και συνεπώς να συνδράμει στην αποτυχία της «Μεγάλης Εθνικής Ιδέας». Η μάθηση μέσω της εργασίας αποτελούσε κατά συνέπεια το ιδανικότερο μέσο ηθικοποίησής του. Με τη βοήθεια του μέσου αυτού, ο Καποδίστριας, προσπάθησε να αξιοποιήσει με τον καλύτερο δυνατόν τρόπο τις δυνατότητες των παιδιών

αυτών αλλά ταυτόχρονα επιδίωξε να καταπολεμήσει την οκνηρία, τη ζητιανιά και την περιπλάνηση, και τις οποιεσδήποτε παρεκκλίσεις από το πρότυπο πολίτη που ήθελε να δημιουργήσει (Κορασίδου, 1995).

Με την ίδρυση του Κυβερνητικού Ορφανοτροφείου, φαίνεται να γίνεται για πρώτη φορά, σε επίσημο θεσμικό επίπεδο, η εφαρμογή της ηθικής αγωγής ως μέσο πειθάρχησης των παιδιών, τα οποία προσλαμβάνονται ως τους παράγοντες μελλοντικής ανάπτυξης και επομένως, θα πρέπει από τη μια να προστατευτούν, αλλά και από την άλλη να διαπαιδαγωγηθούν ορθά ώστε να «παραχθούν» οι ιδανικοί πολίτες του νεοσύστατου κράτους (Δημαράς, 2013). Η βασική λειτουργία, δηλαδή του ορφανοτροφείου το καθιστούσε δηλαδή, αυτό που αποκαλούσε ο Foucault (2011α) τεχνολογία ηθικής ορθοπεδικής, καθώς με τους μεθόδους που εφάρμοζαν εκεί, επιχειρούσαν την καλή ανατροφή των παιδιών βασισμένη στις κατάλληλες αρχές και αξίες, οι οποίες θα λειτουργούσαν με τρόπο που θα «διόρθωναν» οποιεσδήποτε παρεκκλίσεις, θα μπορούσε να είχε ένα παιδί, εγκαταλειμμένο, χωρίς την καθοδήγηση των γονέων του, αλλά και μεγαλωμένο σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον, που είχε ακόμη νωπές τις επιδράσεις της ανατολίτικης νοοτροπίας, καθώς υπήρξαν προηγουμένως Οθωμανοί υπήκοοι. Είχε δηλαδή, από την μια να αναθρέψει τους μελλοντικούς ηθικούς πολίτες, αλλά και να τους εκπολιτίσει ώστε να έχουν τις κατάλληλες συμπεριφορές και συνήθειες που αρμόζουν στους νέους πολίτες του ελληνικού κράτους. Ο εκπολιτισμός και ταυτόχρονα η διορθωτική παρέμβαση στη ζωή των ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού, που παρέκκλιναν από το ιδανικό πρότυπο του Έλληνα πολίτη, υπήρξαν επιδιώξεις της ανερχόμενης αστικής τάξης, η οποία, όπως αναλύεται ακολούθως, διαδραμάτιζε σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνεπώς στον προσδιορισμό του ηθικού ρόλου του δασκάλου.

Η αστική ηθική και εκπαίδευση

Στα πρώτα χρόνια της ανεξαρτησίας του ελληνικού κράτους, συνέβησαν σημαντικές κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές και παρατηρήθηκαν στοιχεία εκσυγχρονισμού της ελληνικής κοινωνίας, μια και η αποχώρηση των Οθωμανών συνοδεύτηκε από την ταυτόχρονη αλλαγή προτύπων συμπεριφοράς που είχαν διαμορφωθεί κατά την Οθωμανική περίοδο (Κιτρομηλίδης, 1983). Μια από αυτές ήταν η άνοδος μιας νέας άρχουσας τάξης, η οποία αποτελείτο από Έλληνες λόγιους και Φαναριώτες και άλλους δυτικότροπους

εκπρόσωπους της αστικής τάξης και η οποία παρεισέφρησε στη νεοελληνική κοινωνία και ως μηχανισμός εξουσίας αποτέλεσε το νέο πρότυπο συμπεριφοράς, που επιδίωκε να αποστασιοποιηθεί από τα πρότυπα συμπεριφοράς της Οθωμανικής περιόδου. Κάτω από τις συνθήκες αυτές, η Αθήνα, η οποία το 1834 έγινε η νέα πρωτεύουσα, μετατράπηκε σε ένα πολιτικοοικονομικό και πολιτιστικό κέντρο και συνάμα σε μοχλό κοινωνικοοικονομικής ανοδικής κινητικότητας των μεσαίων και μικροαστικών στρωμάτων (Δημάκης, 1991).

Η αστική αυτή τάξη, λόγω της οικονομικής και πολιτικής της ισχύος, διαδραμάτιζε καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής του νεοσύστατου κράτους. Θεωρούσαν, άλλωστε τα σχολεία, ως τους κατεξοχήν χώρους για τη μετάδοση των ηθικών τους αξιών, αλλά και της διατήρησης της δικής τους εξουσίας και για αυτό στήριζαν την προσπάθεια της κυβέρνησης για την προώθηση της δωρεάν στοιχειώδους εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ήταν προσιτή σ' όλο το φάσμα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης της εποχής (Σακκής, 2001). Ωστόσο, ο νόμος του 1834 (Νόμος, «Περί δημοτικών σχολείων», 6/ 18 Φεβρουαρίου 1834, Ε.τ.Κ.,φ.11, 3/ 15 Μαρτίου 1834) για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέθετε στους δήμους της χώρας την ίδρυση και λειτουργία των σχολείων (άρθρο 4). Αποτέλεσμα της πρακτικής αυτής ήταν η ίδρυση και λειτουργία σχολικών μονάδων να εξαρτάται, σε σημαντικό βαθμό από την οικονομική στήριξη των γηγενών, που πολλές φορές εκ του υστερήματος υλοποιούσαν το στόχο αυτό. Έτσι πολλές φορές, παρέμβαινε η πλούσια αστική τάξη (εντός της χώρας αλλά και της διασποράς) να στηρίζει την εκπαίδευση, χρηματοδοτώντας τις σχολικές μονάδες (Τσουκαλάς, 1987). Αυτό σήμαινε ότι οι αστοί είχαν τη δυνατότητα να εκφέρουν λόγο για τη μορφή και το περιεχόμενο της ελληνικής εκπαίδευσης και συνεπώς της ηθικής αγωγής και του ηθικού ρόλου των δασκάλων. Όπως αναλύεται παρακάτω, αυτό που επιδίωκαν να μεταδοθεί μέσω των σχολείων, ήταν τα δικά τους αστικά πρότυπα ηθικής, που βασίζονταν μεν στις φιλελεύθερες ιδέες, αλλά και στη χριστιανική ηθική, με απώτερο σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης μέσα από τον έλεγχο και τον χειρισμό της απειθάρχητης μάζας των φτωχών.

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου, κατά την ιδεολογική αντίληψη των αστών έπρεπε, επομένως, να διαθέτει εκπολιτιστικό και πειθαρχικό χαρακτήρα, ώστε να ασκήσει την «ηθική ορθοπεδική» στη μάζα των φτωχών παιδιών που θα φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία. Στα μάτια των αστών οι φτωχοί ήταν εξάλλου, οι «ημι-βάρβαροι και άγριοι», οι «αμόρφωτοι» και «ανήθικοι», οι οποίοι έπρεπε να «εκπολιτισθούν», προκειμένου να διαμορφωθεί η «ευρωπαϊκή» εικόνα της ελληνικής κοινωνίας και να μπορέσει να πραγματοποιηθεί το

όνειρο της «Μεγάλης Εθνικής Ιδέας», κυρίως όμως, για να περιοριστεί ο «επικίνδυνος» χαρακτήρας, που εν δυνάμει περιείχε η εξαθλίωση για τη δημόσια τάξη και την κοινωνική ειρήνη, και να μπορέσει να χρησιμοποιηθεί το ανθρώπινο δυναμικό, που αντιπροσώπευε ο φτωχός πληθυσμός, σε παραγωγικούς σκοπούς (Κορασίδου, 1995). Αξίζει, όμως να δούμε στη συνέχεια, αναλυτικότερα, τους παράγοντες που διαμόρφωσαν την ιδεολογία αυτή, και συγκεκριμένα πώς ο λόγος περί κρίσης στην ελληνική κοινωνία της μεταεπαναστατικής περιόδου, που επέφερε το τεράστιο πρόβλημα της φτώχειας, καθόρισε το περιεχόμενο του ηθικού ρόλου του δασκάλου.

«Κοινωνική νόσος»: «Οι άθλιοι των Αθηνών»

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, εμπόδιο στην επίτευξη του εθνικού στόχου, της «Μεγάλης Εθνικής Ιδέας» αποτελούσε μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού, που υποσιτιζόταν και ζούσε κάτω από άθλιες συνθήκες, μια και οι καταστροφές της επαναστατικής περιόδου και της περιόδου αναρχίας που ακολούθησε ήταν ακόμη πρόσφατες (Μάουρερ, 1976 στον Σακκή, 2001). Ενώ, οι Βαυαροί είχαν στόχο τη δόμηση κράτους δυτικού τύπου, ωστόσο τα δάνεια που πήρε ο Όθων, τον Ιούλιο του 1833 από μέρος των Μεγάλων Δυνάμεων (Αγγλία, Γαλλία, Ρωσία), δεν αξιοποιήθηκε σε παραγωγικές επενδύσεις, ούτε στην προσαρμογή του αγροτικού τομέα στις νέες μεθόδους αγροτικής καλλιέργειας, αλλά περισσότερο στην ικανοποίηση των αναγκών του υδροκέφαλου κρατικού μηχανισμού (Mouzelis, 1987). Επιπλέον, οι πολυάριθμες μάζες φτωχών αγωνιστών της Επανάστασης, οι οποίοι παρέμειναν άνεργοι και οικογένειες νεκρών αγωνιστών, θα εγκατασταθούν στην πρωτεύουσα, αναζητώντας καλύτερες ευκαιρίες διαβίωσης. Χωρίς στέγη και απασχόληση, ανάπηροι και εξαθλιωμένοι, ορφανά και χήρες, κατέλαβαν τα πεζοδρόμια στην αγορά της πόλης, έχοντας τη ζητιανιά για βιοπορισμό και συνυπάρχοντας με τους ετερόχθονες εξευρωπαϊσμένους Έλληνες αστούς (Δημάκης, 1991).

Αυτή η εικόνα των φτωχών, οι οποίοι σύμφωνα με την Κορασίδου (2000), στις εφημερίδες της εποχής παρομοιάζονταν με τους «Άθλιους» του Βίκτωρα Ούγκο, προκάλεσε την ανησυχία των πολιτισμένων και μορφωμένων αστών της εποχής και αποφάσισαν να λάβουν μέτρα αντιμετώπισης της φτώχειας. Όπως όμως, εξήγησε η Κορασίδου (2000) επιδίωξη τους δεν ήταν η εξάλειψη της φτώχειας, καθώς κάτι τέτοιο, για αυτούς θα σήμαινε από την μια παραβίαση της προσωπικής τους ελευθερίας και του δικαιώματος της ατομικής τους

ιδιοκτησίας, αλλά και συγχρόνως παραβίαση της Θείας Πρόνοιας, μιας και έβλεπαν τη φτώχεια ως το φυσικό επακόλουθο της εξέλιξης των ανθρωπίνων κοινωνιών. Αυτό, λοιπόν, που ήθελαν να κάνουν ήταν να χειριστούν την όλη κατάσταση, ώστε η μάζα των φτωχών να παύσει να αποτελεί εθνική και κοινωνική απειλή.

Στην προσπάθειά της να εξηγήσει το κοινωνικό φαινόμενο της φτώχειας, η «φιλελεύθερη» κοινωνική σκέψη δανείστηκε την ιατρική ορολογία και με βάση αυτή επιχείρησε να διατυπώσει τις δικές της αντιλήψεις. Έτσι, η φτώχεια ταυτίστηκε με την αρρώστια. Η φτώχεια γινόταν, λοιπόν, αντιληπτή ως μία «μεγάλη και επικίνδυνος πληγή», ένα «θηρίον» που απειλούσε να «καταφάγη το δένδρον της κοινωνικής ευδαιμονίας», («Πτωχεία και Ιονική πρόνοια», Οικονομική Επιθεώρησις 34 (Δεκέμβριος 1875), σ. 447 στην Κορασίδου, 1995) Θεωρήθηκε ως μία παθολογική κατάσταση που χρειαζόταν επείγοντως θεραπεία: «Ως επί πάσης θεραπείας ούτως και ενταύθα η όλη τέχνη συνίσταται εις την διατήρησιν των υγιών μερών, εις ενδυνάμωσιν των νοσούντων και αποκατάστασιν της υγείας εφόσον είνε αύτη εφικτή» (Ιωάν. Παππαλουκά, 1874, σ. 301 στην Κορασίδου, 1995, σ. 86).

Αλλά πριν από την εφαρμογή της θεραπείας, όπως άλλωστε συμβαίνει με κάθε αρρώστια, ήταν ανάγκη να γίνει η ακριβής «διάγνωση» των συνθηκών ύπαρξης του φτωχού. Η διάγνωση αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση, το «πρώτον αξίωμα υγιούς θεραπείας» (Ιωάν. Παππαλουκά Ευταξίας, «Πτωχολογία», Οικονομική Επιθεώρησις 19 Σεπτέμβριος 1874, σ. 301 στην Κορασίδου, 1995) και συνίσταται στην προσεκτική διερεύνηση της πραγματικής κατάστασης του φτωχού καθώς και των αιτιών της φτώχειας του. Πριν απ' όλα, λοιπόν, απαιτείται η διάκριση ανάμεσα σ' εκείνους που ενώ μπορούσαν να εργαστούν, δεν το επιθυμούσαν, και τους άλλους, που βρίσκονται σε πραγματική αδυναμία προς εργασία, είτε περιστασιακά, είτε διαρκώς. Έτσι το πρόβλημα της φτώχειας ηθικοποιήθηκε, καθώς γινόταν διάκριση μεταξύ των φτωχών, ώστε να αναδειχθούν ανάμεσα τους τα μιάσματα της κοινωνίας, που διακατέχονταν από οκνηρία και φθόνο για τον πλούτο των άλλων και επιδιώκουν με τον ευκολότερο τρόπο να αποσπάσουν χρήματα, καταφεύγοντας πολλές φορές στην εγκληματικότητα ή σε άλλες ανήθικες πράξεις.

Η «θεραπεία της φτώχειας» έπαιρνε, σύμφωνα με την Κορασίδου (1995) ήταν συνήθως έργο φιλανθρωπικών συλλόγων. Οι σύλλογοι αυτοί παρείχαν οικονομική ή κάποιου άλλου είδους στήριξης (π.χ. φύλαξη των παιδιών των εργατικών τάξεων) έναντι κάποιας εργασίας.

Απέφευγαν να παρέχουν τη βοήθεια τους δωρεάν, ώστε μην προσελκύουν άτομα φυγόπονα και οκνηρά. Για τον σκοπό αυτό, λειτουργούσε ο θεσμός των εργαστηρίων για τους φτωχούς, ο οποίος θεωρήθηκε ως ο πλέον κατάλληλος για την καλλιέργεια του εργασιακού τους ήθους. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι για την καλλιέργεια του εργασιακού ήθους δημιουργούνται σ' ολόκληρη την Ευρώπη, ήδη από τον 17ο αιώνα, τα άσυλα εγκλεισμού των φτωχών (workhouses κ.ά.), όπου εφαρμόζονται η καταστολή και η πρόνοια για την αντιμετώπιση των κινδύνων που επέφερε η φτώχεια (Foucault, 2004)

Παρόλα αυτά, μεγαλύτερη σημασία για τους αστούς δεν είχε η θεραπεία αλλά η πρόληψη. Ένα από τα προληπτικά μέτρα που έπαιρναν ήταν η ίδρυση πιστωτικών καταστημάτων που θα έχουν τη δυνατότητα να χορηγούν χαμηλότοκα ή άτοκα δάνεια, με ασφάλεια ενεχύρου ή και δίχως ασφάλεια. Με τον τρόπο αυτό θα συμβάλουν στην ενίσχυση των εργασιακών προσπαθειών των φτωχών, προκειμένου να εξοφλήσουν τα χρέη τους. Προωθούσαν ακόμη τη σύσταση ταμιευτηρίων με σκοπό την ενθάρρυνση του πνεύματος της αποταμίευσης, στη δημιουργία ασφαλιστικών εταιρειών, κυρίως ασφαλειών ζωής, συνεταιρισμών κ.ά. Επιπλέον, τους παρείχαν χριστιανική κατήχηση (Κυριακάτικο σχολείο), ώστε να τους ενδυναμώσουν το θρησκευτικό αίσθημα και να θωρακίσουν τον εαυτό τους με αντιστάσεις στους πειρασμούς που θα μπορούσαν να βρεθούν λόγω της φτώχειας τους (Κορασίδου, 1995).

Αλλά αυτό που σίγουρα θεωρήθηκε ως το πλέον αποτελεσματικό «φάρμακο» εναντίον της φτώχειας, ήταν η εκπαίδευση και η αγωγή του λαού: «Επειδή η πτωχία ως τα πολλά έχει και ηθικές αιτίες, η αληθής επιμέλεια των πτωχών πρέπει να ήνε αληθής αυτών παιδαγωγία» (Ιωάν. Παππαλουκά Ευταξίας, 1874, στην Κορασίδου, 1995, σ. 88) Έτσι, «το αναμορφώσαι και ηθικοποιήσαι καρδίαν ανθρώπου ενός ή πολλών, εν κακίαις ανατραφέντων και εν αμαρτίαις εγγηρασάντων» καθώς και η μεταλαμπάδευση «εις τας εργατικές του λαού τάξεις του φωτός του καθήκοντος και της αρετής», (στον ίδιο, σ. 11 στην Κορασίδου, 1995, σ. 88) θα αποτελέσουν τους βασικούς στόχους των φιλόanthρωπων αστών για την καταπολέμηση της φτώχειας. Για αυτό, έστρεψαν ιδιαίτερα την προσοχή τους στον μεγάλο αριθμό φτωχών παιδιών που κυκλοφορούσαν απροστάτευτα και ανεξέλεγκτα στους δρόμους των πόλεων (Κορασίδου, 1995).

Τα «χαμίνια»

Στις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα στην ελληνική κοινωνία, τα πολυάριθμα, άπορα παιδιά αποτελούσαν μια νέα «ιδιαιτέρη τάξη». Πρόκειται για παιδιά που έμεναν μόνα τους μετά τη θανατηφόρα επιδημία χολέρας στην Αθήνα το 1854, ή έρχονται στην πρωτεύουσα αναζητώντας ένα καλύτερο «αύριο». Άλλα πάλι, δούλευαν προκειμένου να συντηρήσουν την οικογένειά τους, και άλλα δούλευαν για λογαριασμό των «εργολάβων της φτώχειας», μετατρέποντας τον εαυτό τους σε ζητιάνο (Κορασίδου, 1995).

Η εφημερίδα «Αυγή», στις 23 Ιουλίου 1858, σκιαγράφησε την παρουσία των «χαμινιών», των περιπλανώμενων δηλαδή, αυτών παιδιών στην Αθήνα ως εξής: «Παίδες, ρακένδυτοι, ημίγυμνοι περιφέρονται και εν νυκτί εις τας οδούς των Αθηνών, φωνάζοντες και λιθοβολούμενοι από αντίθετα πεζοδρόμια, διαβαινόντων πολλών. Αυτοί ούτοι ρίπτουσι πέτρας και εις τα παράθυρα και εις την σκέπην οίκων μεν κεντρικών. Δένουσι εις τον λαιμόν ή εις τον πόδα σκύλων φούσκας πλήρεις αέρος, και λίθους και τους κυνηγώσιν, αλαλάζοντες, τραγωδούσι μεθ' ειρμού τα μετά μέλους τουρκικού άσματα άσεμνα. Το δε χείριστον και ασχημονούσιν εν γωνία που, όπου νομίζουσιν ότι ουδείς τους βλέπει. Αλλά τους βλέπουσι και τους ακούωσι και τους βλέπουσι πολλοί μάλιστα ξένοι παρεπίδημοι, οίτινες μήτε εις τας τουρκικές πόλεις δεν βλέπουσι παρόμοιον τι» (Κορασίδου, 1995, σ. 102).

Το δυσάρεστο και ενοχλητικό θέαμα που παρουσίαζε αυτή η τάξη «των τέκνων του Ουγκώ» δεν άργησαν να προκαλέσουν τη βαθιά ανησυχία των Αθηναίων αστών. Στα μάτια τους η παρουσία των περιπλανώμενων παιδιών ερχόταν να ανατρέψει την πλατιά διαδομένη στον ιδεολογικό λόγο της εποχής αντίληψη, σύμφωνα με την οποία, το σπίτι αποτελούσε το ιδανικό προστατευτικό καταφύγιο που μπορούσε να προσφέρει στοργή και ασφάλεια στα μέλη του και όπου μπορούσε να πραγματοποιηθεί «η ιερά κατεργασία των ηθικών χαρακτήρων». Γι' αυτούς, ο δρόμος αντιπροσώπευε ένα θορυβώδη, ασταθή και αβέβαιο χώρο, σε αντίθεση με τη γαλήνη και την ηρεμία του σπιτιού. Περισσότερο ακόμη, ο δρόμος αντιπροσώπευε έναν ύποπτο και ανησυχητικό τόπο, όπου «μερικά όντα [...] απλώνουν την θρασύτητά των ως απόλυτοι κύριοι. Ανακινούν τον ηθικόν βόρβορον όστις όζει δυσωδέστερον από τον άλλον και εκπέμπει αναθυμιάσεις δηλητηριαζούσας την ψυχήν. Δεν σέβονται τας λευκάς τρίχας του διερχομένου γέροντος, ούτε την αιδώ της σεμνής κόρης,

ούτε την αθωότητα του μικρού παιδιού» (στον Α. Κουρτίδης, «Αναθυμιάσεις του δρόμου», Ημερολόγιον Σκόκου του 1906, Αθήνα 1905, σ. 239, στην Κορασίδου, 1995, σ.103).

Ο δρόμος ως χώρος διαβίωσης των παιδιών αυτών γίνονταν αντιληπτός από τους αστούς λόγιους της εποχής, ως κίνδυνος, ως απειλή για το ηθικοποιητικό έργο της οικογένειας. Έτσι ήταν απαραίτητο να αποτραπεί η πραγματοποίηση των απειλών αυτών και να προστατευθούν οι οικογενειακές αξίες. Επίσης, για τους αστούς αλλά και τους κρατικούς αξιωματούχους, τα παιδιά γενικότερα, αντιπροσώπευαν την «εν δυνάμει πηγή του εθνικού πλούτου», ένα αναντικατάστατο ανθρώπινο δυναμικό, την ενσάρκωση της κοινωνικής προόδου, ένα πολύτιμο αγαθό που με κάθε τρόπο έπρεπε να διαφυλαχτεί. Από την άλλη, τα φτωχά παιδιά αντιπροσώπευαν την εύθραυστη εικόνα του έθνους, που είχε ανάγκη υπεράσπισης και προστασίας (Κορασίδου, 1995).

Η δημοτική εκπαίδευση ως θεραπεία

Έτσι, η περίθαλψη, η φροντίδα και η εκπαίδευση αυτών των παιδιών, ήταν απαραίτητες, προκειμένου να μετατραπούν στους καλύτερους «αποστόλους» μιας επιχείρησης σταθεροποίησης του φτωχού πληθυσμού και «ανόρθωσης» του λαϊκού σπιτιού. Στο πλαίσιο αυτό, σύμφωνα με την Κορασίδου (1995) οι φτωχές οικογένειες αποτελούσαν μια ξεχωριστή κατηγορία, η οποία χρειαζόταν να διαχειριστούν με τέτοιο τρόπο, έως ότου, τελικά, εναρμονιστούν με τη νοοτροπία και τις αξίες της αστικής τάξης. Επιδίωξαν, λοιπόν να παρεμβαίνουν καθοριστικά, είτε μέσω των σχολείων ή των διαφόρων φιλανθρωπικών τους δράσεων, προσπαθώντας να μεταδώσουν στα άλλα κοινωνικά στρώματα, έναν τύπο οικογένειας σαν το δικό τους, τον οποίο θεωρούσαν την ιδανική πηγή ηθικών και πνευματικών αξιών. Αντίστοιχα μέτρα, ανέλαβε και το κράτος για να χειριστεί το ζήτημα της φτώχειας. Για να το πετύχουν αυτό, σύμφωνα με τον Σακκή (2011) επικεντρώθηκαν στην στοιχειώδη δημοτική εκπαίδευση και στην καλύτερη κατάρτιση των δασκάλων ώστε να μπορούν να πειθαρχήσουν τα παιδιά των φτωχών οικογενειών, για να αποφευχθεί η κοινωνική διαταραχή. Για τη διατήρηση, λοιπόν, της «κοινωνικής υγείας», για τη διασφάλιση της δημόσιας τάξης, η μέριμνα για τη φυσική και «ηθική» προστασία των απόκληρων παιδιών και η σταθεροποίησης της τύχης τους αποτελούσαν τους κυριότερους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα. Επομένως, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στα τέλη του 19^{ου} αιώνα επικεντρώθηκε,

στην πειθάρχηση του φτωχού πληθυσμού, με σκοπό την διατήρηση της κοινωνικής ειρήνης και την επίτευξη της «Μεγάλης Εθνικής Ιδέας».

Όλα αυτά δείχνουν ακόμη, ότι κυρίαρχη αντίληψη ανάμεσα στους κύκλους των διανοουμένων και των κρατικών αξιωματούχων ότι η δημοτική εκπαίδευση μπορούσε να συμβάλει στην βελτίωση της κοινωνίας. Όμως αυτό δεν σήμαινε ότι η επιδίωξη τους ήταν η εξάλειψη της φτώχειας, αλλά η σταθεροποίηση της, ώστε να μην αποτελέσει εμπόδιο στην επίτευξη της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Κορασίδου, 1995). Επιδίωκαν, λοιπόν να επενδύσουν στην καθολική στοιχειώδης εκπαίδευση των παιδιών, των μελλοντικών πολιτών εξοπλίζοντας τα με γνώσεις και δεξιότητες ώστε να γίνουν οι παραγωγικοί πολίτες που θα συνέβαλαν στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του κράτους. Πέραν όμως των γνώσεων και των δεξιοτήτων που θα παρείχαν, είχαν ως βασική αρχή «το κοινό καλό» που εξασφαλίζεται με την «χρηστή διαβίωση» μέσω της «ηθικής αγωγής» (Σακκής, 2011). Η ηθική αγωγή θεωρήθηκε ακόμη ως η λύση για τους κινδύνους που ευδοκίμούσε επειδή την έβλεπαν ως την κύρια αιτία της εγκληματικότητας, της πορνείας, της ακαθαρσίας, των επιδημιών των πόλεων. Όλα αυτά τα προβλήματα, πίστευαν ότι μπορούσαν να αντιμετωπιστούν μέσα από τον ηθικοπλαστικό ρόλο των δασκάλων, οι οποίοι όφειλαν να καθοδηγήσουν τα φτωχά παιδιά ώστε να δεχτούν την κοινωνική τους θέση, να είναι όμως εργατικοί και φιλόπονοι, και όχι φυγόπονοι και τεμπέληδες, να γίνουν ευσεβείς χριστιανοί, καλοί οικογενειάρχες, νομοταγείς πολίτες και καλοί πατριώτες (Αβδελά, 1997).

Φύλο και ηθικός ρόλος του δασκάλου

Σύμφωνα με την Φουρναράκη (1999) ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και της δασκάλας στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα διαφοροποιήθηκαν. Η διαφοροποίηση αυτή βασιζόταν στις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούσαν την εποχή εκείνη για τα δυο φύλα. Ειδικότερα ο ρόλος που δίνεται στις γυναίκες ήταν αυτού της φρόνιμης, σεμνοπρεπούς, χρηστοθήτης, καλής, συνετής, χρηστής, ενάρετης και ευσεβούς αδερφής, συζύγου, οικοδέσποινας και μητέρας. Το περιεχόμενο του ρόλου στη διάσταση αυτή προσδιορίζεται άμεσα ως το έργο της διαπαιδαγώγησης των παιδιών, της φροντίδας για την ομαλή ζωή της οικογένειας, της οικονομικής διαχείρισης του οίκου (αγορά τροφίμων, ένδυσης, συντήρηση αυτών), και, για όσες προέρχονταν από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, της αναγκαίας και καθορισμένης -για την κοινωνική ζωή τους, καλλιέργειας (γνώση ξένων γλωσσών, μουσικής,

ζωγραφικής). Οι διδασκάλισσες αναλάμβαναν την ηθική διαπαιδαγώγηση των κοριτσιών η οποία επικεντρωνόταν στο να μεταδώσουν τις αξίες και να καλλιεργήσουν τον χαρακτήρα για να ανταποκριθούν στον ρόλο τους ως καλές θυγατέρες, μητέρες, σύζυγοι, νοικοκυρές και οικοδέσποινες. Από την άλλη, οι δάσκαλοι αναλάμβαναν την ηθική διαπαιδαγώγηση των αγοριών, η οποία όπως αναλύθηκε πιο πάνω, απέβλεπε στην προετοιμασία τους για τη δημόσια ζωή ως πολίτες. Η ηθική διαπαιδαγώγηση των κοριτσιών συναρτάται, λοιπόν με την κοινωνική διάσταση και λειτουργεί ως πλαίσιο ανάπτυξης των προς «εκμάθηση» και αποδοχή κοινωνικών ρόλων, προσδιορίζοντας την ηθική ποιότητα και τον τρόπο άσκησης αυτών. Οι δυο αυτές διαστάσεις, ηθική και κοινωνική, συνιστούσαν τον βασικό άξονα προσδιορισμό του ηθικού ρόλου των διδασκαλισσών.

Ειδικότερα, ο ηθικός ρόλος της διδασκάλισσας με τη σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των νεαρών κοριτσιών. Στη σημασία της ηθικής διαπαιδαγώγησης των κοριτσιών αναφέρεται η Κεχαγιά (1880), διευθύντρια του Ζάππειου Παρθεναγωγείου, σε λόγο που εκφώνησε στο τέλος της σχολικής χρονιάς 1877-1878. Συγκεκριμένα, η Κεχαγιά τόνισε την ιδιαίτερη φροντίδα που έπρεπε να επιδείξει η δασκάλα στη σωματική αγωγή και ανάπτυξη των μαθητριών της, ως συνέχεια του ρόλου της μητέρας. Επίσης, θέλοντας να στηρίξει την ανάγκη εκπαίδευσης των κοριτσιών και τον σημαντικό ρόλο που είχαν να διαδραματίσουν οι διδασκάλισσες, επικεντρώθηκε στις διαφορές που κατά την ίδια θα έπρεπε να διέπουν τα ηθικά χαρακτηριστικά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Υποστήριξε, δηλαδή, ότι η γενναιότητα και η τόλμη ήταν αρετές των ανδρών, ενώ η αφοσίωση, η αυταπάρνηση, η φιλανθρωπία αρετές των γυναικών, λέγοντας τα εξής: «Νύν έχομεν ανάγκην γυναικών, ικανώς παρεσκευασμένων προς το βιωτικών δράμα. Προς τούτο δε απαιτείται, εν πάση του βίου περιστάσει, διάκρισις του υπό της εντολής αυτής επιβεβλημένου καθήκοντος. "Αν παρά των ανδρών ζητήται το γενναίον και το ατρόμητον κατά τους αγώνας, η αφοσίωσις ή αυταπάρνησις, ή του πλησίον αγάπη είναι απαραίτητοι αρεται τη γυναικί, δι' αυτών σώζεται ο οίκος, η δε καρδιά της γυναικός διδάσκεται το ευσεβείν εν πάσιν. Όπως δε ίδωμεν την γυναίκα είς το ύψος τούτο τή, έντολής αυτής, ανάγκην έχομεν του κατ' ιδέαν αυτής, εν τη καρδιά και τη γω των ανδρών» (Κεχαγιά, 1880, σσ. 98-99).

Γενικότερα, το ήθος των διδασκαλισσών θεωρείτο ότι έπρεπε να διακρίνεται από φρονιμάδα, ευπείθεια, σεμνότητα, χρηστοθήεια, κοσμιότητα, διακριτικότητα, αφοσίωση στην οικογένεια, θεοσέβεια, αίσθημα ευσεβείας, ελεημοσύνη και άλλες χριστιανικές

αρετές. Οι διδασκάλισσες είχαν ευθύνη να καλλιεργήσουν το ηθικό πρότυπο της γαλήνιας, ήσυχης, πειθαρχικής, υποτακτικής και συγκρατημένης γυναίκας. Στο πρότυπο αυτό συντελούσε και η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση που όφειλαν να παρέχουν οι διδασκάλισσες στα κορίτσια (Δαλακούρα, 2008). Επίσης δινόταν έμφαση στον φιλανθρωπικό ρόλο των διδασκαλισσών στην κοινωνία, ο οποίος υλοποιείται με την «ελεημοσύνη» και την «αγαθοεργία». Η φιλανθρωπία θεωρήθηκε ως εγγενής τάση της γυναικείας φύσης και συνιστά ουσιαστικά «πρακτική» προέκταση των «εκ φύσεως» επίσης, γυναικείων αρετών της αγάπης, της αφοσίωσης, της αυταπάρνησης (Φουρναράκη, 1999). Η φιλανθρωπία ήταν όμως, η κοινωνική διέξοδος ουσιαστικά μόνο των γυναικών της ανώτερης τάξης, που θα επιθυμούσαν κάποιου είδους κοινωνική δραστηριότητα. Για αυτό, φιλανθρωπικές δραστηριότητες οργάνωναν οι διδασκάλισσες σε συνεργασία με εύπορες συζύγους αστών (Κορασίδου, 1995).

Τα διδασκαλεία: εργοστάσια παραγωγής ηθικών δασκάλων

Με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους ο βασικός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης, αποτυπωμένος σε εκπαιδευτικούς νόμους και στα ελληνικά συντάγματα, ήταν η εθνική, ηθική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση (Δερτιλής, 2005). Το νεοσύστατο κράτος για να αποκτήσει στέρεα βάση είχε ανάγκη τον εκπαιδευτικό φορέα της εθνικής ιδεολογίας, τον χριστιανό ορθόδοξο και τον χρηστό πολίτη. Στον σκοπό αυτό προσανατολίστηκαν και τα προγράμματα σπουδών των πρώτων διδασκαλείων όπως το Βασιλικό Διδασκαλείο, που ιδρύθηκε το 1834, για την εκπαίδευση αρρένων δασκάλων, το Αρσάκειο διδασκαλείο, που ιδρύθηκε το 1837 για την εκπαίδευση των γυναικών εκπαιδευτικών και η Φιλοσοφική και Θεολογική Σχολή του πρώτου Οθωνικού Πανεπιστημίου (1836 - 1837) για την εκπαίδευση φιλόλογων και θεολόγων (Μπουζάκης, 2002).

Το μάθημα της Παιδαγωγικής που διδασκόταν στο Βασιλικό Διδασκαλείο, από το 1837 με πρώτο καθηγητή τον Γεώργιο Παγώντα, διακήρυττε ότι ο παιδαγωγός όφειλε να διεγείρει στους μαθητές του, το ιδεώδες του καλού και του ενάρτετου (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996). Απώτερος ηθικός σκοπός του δασκάλου-παιδαγωγού κατά τον Παγώντα, ήταν επομένως να συνεισφέρει όσο το δυνατόν περισσότερο στην τελειότερη ηθική των νέων και γι' αυτό θα έπρεπε να επιτελούσε το έργο του με ιδιαίτερη προσοχή. Παρότρυνε ακόμη τους δασκάλους να αναπτύξουν στους μαθητές τους τις καλές συνήθειες, καθώς πίστευε ότι η συνήθεια εθίζει

τα παιδιά στην καθαριότητα, την τάξη, την ακρίβεια αλλά και στις ηθικές αρετές όπως τη φιλεργία, τη μετριότητα, τη διάκριση, την ευγενή ελευθεριότητα, την ευεργεσία, την ευπείθεια, την υπομονή, την καρτερία κτλ. (Παγών 1853-1854, 66-67, στον Βαχάρογλου, 2014, σ. 4).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του ασφυκτικού ιδεολογικοπολιτικού, κοινωνικού αλλά και πολιτιστικού ελέγχου της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών εντός κι εκτός σχολείου, ήταν ο «Οδηγός Αλληλοδιδασκτικής» που εκδόθηκε το 1842 και επανεκδόθηκε το 1850 από τον Ιωάννη Κοκκώνη, ο οποίος υπήρξε διευθυντής του Διδασκαλείου και των δημοτικών σχολείων του κράτους. Ο οδηγός αυτός, στην πράξη αποτελούσε το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όλοι οι δάσκαλοι όφειλαν να τον εφαρμόζουν. Ας σημειωθεί ότι στον πρόλογο του οδηγού αναφερόταν ότι ο οδηγός αυτός αποτελούσε μετάφραση και προσαρμογή αντίστοιχου γαλλικού οδηγού αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Αυτό μαρτυρούσε τις επιδράσεις που είχε η πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι ο οδηγός αυτό αποτελεί ένα από τα πρώτα βασικά εγχειρίδια διδασκαλίας στην Ελλάδα και ότι δίνονται λεπτομερώς οδηγίες για το πώς έπρεπε να είναι, να πράττει, να συμπεριφέρεται και να μοιάζει ο ηθικός δάσκαλος, καθιστούν τη μελέτη του ιδιαίτερα σημαντική. Μέσα από την ανάλυση του κειμένου του, γίνεται κατορθωτό να αναδιπλωθεί λεπτομερώς η εικόνα του ιδεατού, ηθικού δασκάλου, όπως τον οραματίζονταν οι κρατικοί αξιωματούχοι της Ελλάδας στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Για αυτό, παρακάτω αναλύονται ορισμένα χωρία του οδηγού αυτού, που αναδεικνύουν την εικόνα αυτή του ηθικού δασκάλου.

Στον οδηγό του Κοκκώνη (1850) δηλώνεται ξεκάθαρα ότι «τα χρέη του δημοδιδασκάλου δεν περιορίζονται εις το να διδάσκη τα φοιτώντα παιδιά ολίγα τινά γράμματα μόνον με τούτο δεν αποκαταστήνει τις καλούς και τιμίους πολίτας, χρησίμους εις εαυτούς και εις την κοινωνίας: χρεωστεί να αναθρέψη και να εκπαιδέυση αυτούς ή δε εκπαιδεύσις αποβλέπει την φυσικήν ανατροφήν, ως είπομεν, την ανάπτυξιν τών διανοητικών δυνάμεων, και την ηθικήν διάπλασιν των μαθητών» (σ. 241). Στο χωρίο αυτό φαίνεται ότι οι γνώσεις δεν θεωρούνταν αρκετές για να γίνουν τα παιδιά, οι μελλοντικοί καλοί και τίμιοι πολίτες, που θα ήταν χρήσιμοι στους εαυτούς τους και στην κοινωνία. Αυτό που απαιτείτο ήταν μια ολόπλευρη εκπαίδευση, με την οποία θα απέβλεπε όχι μόνο στην νοητική και στη φυσική ανάπτυξη αλλά και στην ηθική διάπλαση των παιδιών.

Για τον λόγο αυτό, υπάρχει ξεχωριστό τμήμα στον εν λόγω οδηγό που αναφερόταν στα καθήκοντα του δασκάλου σχετικά με την ηθική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα ανέφερε τα εξής: «Η φυσική ανατροφή κάμνει ανθρώπους υγιείς και ευρώστους κατά το σώμα ή διανοητική, πεπαιδευμένους και φωτισμένους κατά τον νούν ή δε ηθική έμπνέουσα τα υψηλά και γενναία αισθήματα των κοινωνικών καθηκόντων, μορφώνει τους έναρέτους ανθρώπους, τους χρηστούς και ευαίσθητους κατά την καρδίαν, αισθανομένους, γνωρίζοντας, και θέλοντας και δυναμένους να πράσσωσι το καλόν, το τίμιον και ωφέλιμον εις την κοινωνίαν. Αύτη αναδεικνύει τον καλόν και ευπειθή και ευγνώμονα υιόν, τον χρηστών και φιλόστοργον πατέρα, τον ειλικρινή και πιστόν φίλον, τον ευσεβή εν γνώσει και πεποιθήσει χριστιανών, τον φιλόστοργον ευεργέτην, τον φιλόπατριν πολίτην, τον αφοσιωμένον πρόμαχον και υπερασπιστή της πατρίδος: εν ενί λόγω αύτη αναδεικνύει τον άνθρωπον χρηστών και ωφέλιμον μέλος της πολιτικής κοινωνίας. Αύτη, ενωθείσα μετά των δύο άλλων καταλλήλως, συντείνει εις την αρμονικήν ανάπτυξιν όλων των δυνάμεων του ανθρώπου αποκαταστηνομένου χρησίμου εις εαυτόν και εις την κοινωνίαν» (Κοκκώνης, 1850, σ. 247).

Στην πιο πάνω παράγραφο παρουσιάζεται το πρότυπο του ιδεατού πολίτη που όφειλε ο δάσκαλος να δημιουργήσει. Τα στοιχεία που αποτελούν το πρότυπο αυτό συνοψίζονται στα εξής: χρηστός, φιλεύσπλαχνος, καλός, τίμιος, ωφέλιμος στην κοινωνία πολίτης, που είναι καλός και ευπειθής υιός, φιλόστοργος πατέρας, ειλικρινής και πιστός φίλος, ευσεβής χριστιανός και αφοσιωμένους υπερασπιστής της πατρίδας. Εδώ λοιπόν, φαίνεται ότι η ηθική αγωγή δεν περιοριζόταν στη σχέση του ανθρώπου με τον Θεό και την επουράνια ζωή, αλλά επεκτείνεται στον προσωπικό, πολιτικό και κοινωνικό του βίο.

Όμως στη συνέχεια δηλώνεται ότι μέσω της θρησκευτικής αγωγής, το παιδί θα αποκτήσει τις αναγκαίες αρετές για να γίνει ο καλός και χρήσιμος πολίτης. Για αυτό θα πρέπει η ηθική εκπαίδευση να γίνεται μαζί με τη θρησκευτική αγωγή, καθώς έτσι οι μαθητές θα καλλιεργήσουν τις αρετές της αγάπης προς αλλήλους, της ομονοίας και της δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, αναφέρονται τα εξής: «Και αύθις λοιπόν λέγομεν, ότι η ηθική και θρησκευτική διδασκαλία πρέπει να γίνεται ιδίως και τακτικώς, συστήνοντες αυτήν ως το πρώτιστον χρέος των δημοδιδασκάλων" διότι δι' αυτής έχουν να εμπνεύσωσιν εις τους μαθητές την προς αλλήλους αγάπης, την ομόνοιαν, την δικαιοσύνης, τα θρησκευτικά και κοινωνικά καθήκοντα, την θυσίαν του ιδίου εις το κοινόν συμφέρον, την αγάπην εν ενί λόγω των κοινωνικών αρετών, τας οποίας ανδρωθέντες χρεωστούν να πράττωσιν» (Κοκκώνης, 1850, σ. 248).

Για την καλύτερη εξάσκηση των μαθητών στις πιο πάνω αρετές, ο Κοκκώνης (1850) τόνιζε ότι «είναι δ' αναγκαίον έπειτα να συνεθίζωνται οι παίδες εις το να πράττωσι σύμφωνα με τα της διδασκαλίας, επιτηρουμένης αγρύπνως εντός και εκτός του σχολείου της διαγωγής αυτών ενισχυομένων δι' επαίνων και αμοιβών εις τας καλὰς και κοινωφελείς πράξεις» (σ. 248). Για τη συνεχή επιτήρηση των μαθητών, εντός και εκτός σχολείου, συνέβαλλαν οι βοηθοί του δασκάλου, οι πρωτόσχοιοι²¹, καθώς ο Κοκκώνης (1850) πρότεινε το εξής:

Εντός μὲν του σχολείου, εις το διδασκῆριον και εις το προαύλιον, οι μαθηται επιτηρούνται υπό των πρωτοσχόλων και των κοσμητόρων απερχόμενοι δε εις τας οικίας των, και επανερχόμενοι εις το σχολείον, κατά λόχους επιτηρούνται εις τους δρόμους οδηγούμενοι υπό ευταξιῶν των ενοριῶν, ως είπομεν. Οι δε μένοντες εις το μεσαύλιον, κατά τον καιρόν τον μεταξύ των δύο παραδόσεων, έχουν χρείαν να προσέχωνται υπό τινος διά τούτο ο διδάσκαλος, ή άλλος τις άξιος υπ' αυτού εκλεγόμενος, πρέπει να διαμένη ομού με αυτούς» (σ. 249).

Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η συνεχής επιτήρηση των μαθητών χωρίς την επιτήρηση του δασκάλου. Η πρακτική αυτή, αποτελεί ένα καλό παράδειγμα οικονομίας του μηχανισμού επιτήρησης και πειθαρχίας, που εφαρμοζόταν στα σχολεία, όχι μόνο της Ελλάδας, αλλά και της Γαλλίας, κατά τον 17^ο αιώνα, όπως άλλωστε εξήγησε κι ο Foucault (2011α).

Μέσα από την πρακτική αυτή, εξήγησε ο Foucault (2011α), οι μαθητές ένιωθαν το αυστηρό και πειθαρχικό βλέμμα του δασκάλου, σχεδόν παντού, χωρίς να απαιτείτο η παρουσία του ίδιου του δασκάλου. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές πειθαρχούσαν, καθώς ένιωθαν ότι επιτηρούνταν διαρκώς. Μέσα από τη συνεχόμενη αυτή διαδικασία πειθάρχησης, θεωρούσαν οι δάσκαλοι κι άλλιοι παράγοντες εξουσίας, ότι οι μαθητές θα διαμόρφωναν τις επιθυμητές συμπεριφορές, ώστε να γίνουν οι χρήσιμοι πολίτες. Οι χρήσιμοι πολίτες θα ήταν όμως κι αυτοί που θα μπορούσαν να ελεγχθούν αποτελεσματικότερα, καθώς καλλιεργούσαν σε αυτούς το σεβασμό στην κάθε μορφή εξουσίας: Εκκλησία, δάσκαλοι, γονείς, κράτος.

²¹ Οι πρωτόσχοιοι στο αλληλοδιδασκτικό σχολείο ήταν οι βοηθοί του δασκάλου, οποίοι επιλέγονταν ανάμεσα από τους καλύτερους και περισσότερο προχωρημένους μαθητές, ήταν απαραίτητοι βοηθοί του δασκάλου και είχαν την ευθύνη της σωστής λειτουργίας του αλληλοδιδασκτικού σχολείου. Συχνά αναλάμβαναν καθήκοντα επιτήρησης των άλλων μαθητών και για αυτό όφειλαν οι ίδιοι να αποτελούν το πρότυπο συμπεριφοράς για τους άλλους μαθητές.

Επιπλέον, ο Κοκκώνης (1850) προέτρεπε τους δασκάλους να ελέγχουν τους γονείς των μαθητών, καθώς η συμπεριφορά και ο χαρακτήρας του παιδιού, καθρέφτιζε τον χαρακτήρα και το ηθικό επίπεδο των γονέων του. Για το ζήτημα αυτό, έγραψε τα εξής: «Η χρήσις του κατόπτρου της διαγωγής εκάστου μαθητού δίδει αφορμήν εις τον διδάσκαλος να επιτηρή και την κατ' οίκον διαγωγήν εκάστου, ήτις ανήκει όλως εις την φροντίδα των γονέων» (σ. 249). Επομένως, κι οι γονείς των παιδιών ένιωθαν ότι επιτηρούνταν, επομένως όφειλαν να φροντίσουν ώστε αυτοί και τα παιδιά τους θα έπρεπε να συμμορφώνονται στους κυρίαρχους κανόνες της θρησκευτικής και κοινωνικής ηθικής.

Ένας τρόπος, επίσης, για να επιτηρήσει ο δάσκαλος το ηθικό και θρησκευτικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών ήταν με το να παρευρίσκεται ο ίδιος στην κυριακάτικη εκκλησιαστική λειτουργία. Συγκεκριμένα, αναγράφονται τα εξής: «Κατά Κυριακήν δε, και κατά πάσαν άλλη, εορτάσιμον ήμέραν, ο διδάσκαλος χρεωστέι να οδηγή και να επιτηρή τους μαθητές εις την Εκκλησίαν, και να επιστρέφη μετ' αυτών εις το σχολείον προς εξήγησιν του Ιερού Ευαγγελίου πρώτον, έπειτα και προς άλλην διδασκαλίαν και και σωμασσίαν. Εχει δε βοηθούς τους γεν: πρωτοσχόλους και κοσμήτορας, διά να επαγρυπνώσιν ούτοι τους μαθητές και μέσα εις την Εκκλησίαν, και έξω εις τους δρόμους κατά λόχους περιπατούντας εις δύο σειράς ευτάκτως». Έτσι, ανάγεται ο ίδιος σε ένα μηχανισμό επιτήρησης με στόχο την «ηθική ορθοπεδική» όχι μόνο των γονέων αλλά και των παιδιών τους (Foucault, 2011α). Στον ρόλο του αυτό θα βοηθήσουν οι πρωτόσχολοι και οι κοσμήτορες (επιμελητές της τάξης), οι οποίοι επιτηρούσαν τους μαθητές κατά τη διάρκεια της λειτουργίας.

Επιπρόσθετα, ο «Οδηγός» του Κοκκώνη (1850) λειτουργούσε και το μέσο-τεχνολογία ελέγχου των διδασκαλισσών και των διδασκάλων. Μέσα από τον οδηγό αυτό, οι κρατικοί αξιωματούχοι μπορούσαν να ασκήσουν αυστηρό ενδελεχή έλεγχο της σχολικής γνώσης (βιβλία, προγράμματα), καθώς μέσα από την υποχρεωτική εφαρμογή του οδηγού αυτού, επιτύχαναν τον συγκεντρωτισμό, τη γραφειοκρατία, και την ομοιομορφία της σχολικής εκπαίδευσης, κάνοντας έτσι ευκολότερο να διακρίνουν τις οποιεσδήποτε παρεκκλίσεις. Παράλληλα, ο οδηγός αυτός διαμόρφωσε και ένα κανονιστικό πλαίσιο ελέγχου της όλης λειτουργίας των εκπαιδευτικών όχι μόνο εντός, αλλά και εκτός των σχολείων. Συγκεκριμένα, στον αναλυτικό αυτό κείμενο-κανονισμό περιγραφόταν με ακρίβεια ο τρόπος που θα έπρεπε να συμπεριφέρονται οι δάσκαλοι. Ως προς τους γονείς των μαθητών, ο δάσκαλος θα πρέπει να «χαίρη την υπόληψιν τών δημοτών μετά των οποίων συζή, και των οποίων τους παίδας διδάσκει άλλως θέλει στερείσθαι το σέβας και την αγάπην των

διδασκομένων, και όλοι οι καταβαλλόμενοι προς την ανατροφήν αυτών κόποι του θέλουν ματαιώνεσθαι» (σ. 256). Επίσης θα πρέπει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους γονείς: «Ἐν γένει εις τας μετά των πολιτών συναναστροφής του πρέπει να φέρεται κατά τους κανόνας της χρηστοηθείας και της συμπεριφοράς του πολιτισμένου ανθρώπου αι μετ' αυτών συνδιαλέξεις πρέπει να περιστρέφονται κυρίως εις τα του έργου του να δεικνύη εις τους γονείς το έκ τής χρηστής ανατροφής προερχόμενος όφελος εις τα τέκνα των, και τους τρόπους, τους οποίους μεταχειριζόμενοι και αυτοί έμπορούν να συμπράξωσι μετ' αυτού προς τον αυτόν σκοπόν» (σ. 256).

Γενικότερα ως προς την κοινότητα στην οποία ζούσε και εργαζόταν, ο δάσκαλος «μετά μεγάλης προσοχής πρέπει ν' αποφεύγη τας διενέξεις και τα σκάνδαλα. Δεν πρέπει να λαμβάνη ποτε μέρος εις τας επιτοπίους φατρίας και τα πάθη, αλλά μάλιστα χρεωστεί ν' αποφεύγη πάν ό,τι εμπορεί να δώση την παραμικραν υποψίαν εις τούτο δεν πρέπει να τον μέλλη τι είπεν ο δείνα περί του δεινος, και τι γίνεται περί δημοτικών αρχών, ή εις την δείνα οικογένειαν» (Κοκκώνης, 1850, σ. 257).

Ακόμη, θα έπρεπε να ήταν υπόδειγμα καλού χριστιανού και πολιτισμένου ανθρώπου, ώστε να εμπνέει τον σεβασμό στους άλλους γύρω του: «Αυτός χρεωστεί να φέρηται προς όλους φιλικώς και να περιορίζεται εις τα διδασκαλικά του καθήκοντα, δίδων και λόγω και έργω το παράδειγμα της χρηστοηθείας και της τιμιότητος. Και αν ποτε συμπέση να έλθη εις λόγους και διενέξεις μέ τινα, δεν είναι πρόπον να μεταχειρίζεται εκφράσεις κατηλικάς ή βαναυσους, ουδε να έμβαίνη εις λογομαχίας και συζητήσεις πεισματώδεις θυμόνων και οργιζόμενος. Δαλών δε και συνδιαλεγόμενος με την απαιτουμένην σεμνοπρέπειαν και μετριοπάθειαν θέλει εμπνέει περισσότερον σέβας, και δεν θέλει δίδει αφορμάς εις έχθρας και μίση κατ' αυτού άν δέ ποτε και ακουσίως τώ δοθή πρός τινα καμμία αφορμή δυσαρρεσκείας, αυτός χρεωστεί πρώτος να ζητήση την διάλυσιν αυτής διότι η δυσαρρέσκεια φέρει ψυχρότητα ή δε ψυχρότης διαμένουσα καταντά εις έχθραν ή δ' έχθρα εις δυσμένειαν (Κοκκώνης, 1850, σ. 258).

Συγκρατημένος στις εκφράσεις του θα έδειχνε σε δημόσιες γιορτές, παρέτρεπε επίσης ο Κοκκώνης (1850). Συγκεκριμένα, ζητούσε από τον δάσκαλο να συμπεριφέρεται ως εξής: «Είς συμπόσια και εις γάμους προσκαλούμενος χρεωστεί να μη λησμονή ποτε τον οποίον φέρει διδασκαλικών χαρακτήρα. Αυτός δεν πρέπει να φαίνεται ποτέ ο αρχηγός και ο προκαλεστής της ευθυμίας, ουδε να λαμβάνω μέρος εις πράξεις απρεπείς ή εις λόγους

ασέμνους, αλλ' ουδε πάλιν να μένη αυτός μόνος σκυθρωπός ή σοβαρός εν τω μέσω των ευθυμούντων. Εμπορεί να συμφάγη και να συμπή μετρίως, και να συνδιαλεχθη σεμνοπρεπώς με τους παρακαθημένους, χωρίς να πέση εις λόγους ή εις πράξεις ασυμβιβάστους με τον χαρακτήρα του και ν' αποσυρθή δε ενωρίς εις την οικίας του, και τη επαύριον κατά την ώρισμένην ώραν να ευρεθή εις το σχολειόν του» (σ. 257).

Έδινε ακόμη συμβουλές και στη γυναίκα του δασκάλου, καθώς αναμενόταν να ήταν το πρότυπο συμπεριφοράς των νεαρών κοριτσιών της κοινότητας. Συγκεκριμένα, ανέφερε τα εξής: «Εάν τύχη να έχη και σύζυγον, χρεωστεί να διαγράψη και εις αυτήν τους αυτούς όρους της διαγωγής και της συμπεριφοράς χρεωστεί μάλιστα να φροντίση και περί της καλής ανατροφής αυτής και παιδείας. Διότι, εάν η σύζυγος του δασκάλου δύναται να λάβη μέρος εις την εκπαίδευσιν των κορασιών του τόπου, τότε θέλει φέρει διπλούν κέρδος εις τον διδάσκαλον, και αύξησιν εν ταύτώ της προς αυτόν υπολήψεως και αγάπης των πολιτών» (σ. 258).

Όσον αφορά τη σχέση του δασκάλου με τους τοπικούς άρχοντες και κυβερνητικούς αξιωματούχους όφειλε να δείχνει σεβασμό και συμμόρφωση προς τους κανόνες, ώστε να αποτελεί το παράδειγμα νομοταγή πολίτη για τους υπόλοιπους πολίτες. Για αυτό, ο Κοκκώνης (1850) έγραψε τα εξής: «Προς όλους εν γένει τους προϊσταμένους αυτού, και αναφερόμενος και συνδιαλεγόμενος, πρέπει να προσφέρεται με το οφειλόμενον σέβας και την ευπείθειαν εις δε τας επιτοπίους αρχάς χρεωστεί πάντοτε να έχη και να δεικνύη την οφειλομένην υπόληψιν» (Κοκκώνης, 1850, σ. 259).

Επιπρόσθετα, ο Κοκκώνης (1850) προέτρεπε τους δασκάλους να προσπαθούν συνεχώς να καλλιεργούν τον χαρακτήρα τους και να προσπαθούν να γίνουν καλύτεροι, αφού απαιτείτο απ' αυτούς να ήταν το πρότυπο, παράδειγμα προς μίμηση για τους απλούς πολίτες. Συγκεκριμένα, υποστήριξε τα πιο πάνω ως εξής: «Το πρώτιστον χρέος παντός τιμίου ανθρώπου είναι η ηθική αυστηρότης, ήγουν ή των ηθικών του καθηκόντων έκπλήρωσις προς τον Θεόν, προς τον πλησίον και προς εαυτόν, και η ακριβής τήρησης των κανόνων της χρηστοηθείας και της συμπεριφοράς. Ο διδάσκαλος, ο διοριζόμενος δημόσιος ανατροφεύς και εκπαιδευτής της νεολαίας, χρέος έχει υπέρ πάντα άλλον να γνωρίζη και να πράσση αυτά τα καθήκοντα, ώστε και λόγω και έργω να γίνεται οδηγός και υπόδειγμα των διδασκομένων» (σ. 262). Έκανε επίσης, ειδική αναφορά στους μαθητευόμενους δασκάλους,

γράφοντας τα εξής: «Μαθητευόμενοι οι διδάσκαλοι, βέβαια διδάσκονται και τα καθήκοντα της ηθικής και εις τα της συμπεριφοράς οδηγούνται ως άνθρωποι, όμως και αυτοί έχουσιν ελαττώματα κεκτημένα και κακάς έξεις, και ως εκ της παιδιόθεν ανατροφής και ως εκ της ιδιοσυγκρασίας των αλλά το επάγγελμα, το οποίον εναγκαλίζονται, απαιτεί να έχωσιν όσον το δυνατόν ολιγώτερα ελαττώματα διά να ήναι και το τελειότερον υπόδειγμα της ηθικής και της αρετής» (σ. 263). Για αυτό απαιτείται συνεχώς να προσπαθούν να βελτιώνονται, ώστε να τελειοποιήσουν όσο μπορούν τους εαυτούς τους: «Και καθώς εις όλας τας τέχνας οι μαθητευόμενοι διδάσκονται τας αρχάς αυτής, και έπειτα διά της πολυχρονίου ασκήσεως τελειοποιούνται εις αυτήν παρόμοια και οι μαθητευόμενοι το διδασκαλικών επάγγελμα διά της μετέπειτα μελέτης και της πολυχρονίου πείρας βελτιούμενοι αποκαταστήνονται ικανοί και ωφέλιμοι διδάσκαλοι εις τους μαθητές των» (σ. 263). Θα πρέπει επομένως, ο δάσκαλος, και μετά την αποφοίτηση του από το διδασκαλείο, να κάνει συνεχώς τον αναστοχασμό του: «Η προσοχή αυτού εις τούτο πρέπει να ήναι τосαύτη, ώστε καθ' εσπέραν να συλλογίζεται καθ' εαυτόν, κατά το παράγγελμα του αρχαίου σοφού, τί έπραξα σήμερα, πώς το έπραξα, πώς προσεφέρθη εις τον δείνα ή δείνα, το χρέος έχων να εκτελέσω δεν το εξετέλεσα. Τιοιουτοτρόπως προσέχων και στοχαζόμενος, είναι των αδυνάτων να μη γίνεται από ημέρας εις ημέραν κρείττων εαυτού κατά πάντα» (σ.264).

Για να διατηρήσει το κύρος και το σεβασμό των γονέων, των μαθητών και της κοινωνίας γενικότερα, ο Κοκκώνης ανέφερε τα εξής: «Δια να τιμά δε και το επάγγελμά του ο διδάσκαλος, διά να ελκύη προς εαυτόν το σέβας των μαθητών, την κοινήν υπόληψιν των γονέων και των συμπολιτών του, χρεωστεί πάντοτε να φυλάττη την αξιοπρέπειαν του χαρακτηρός του, το κόσμιον, το σεμνόν, το ευπρεπές, το τίμιον, το φιλάλληθες, πρέπει να ενυπάρχη και εις τα κινήματα, και εις τους λόγους, και εις τας πράξεις, και εις τους τρόπους της συμπεριφοράς του» (σ. 265). Επίσης, όσον αφορά την εφαρμογή της πειθαρχίας, ο Κοκκώνης (1850) ανέφερε ότι ο ηθικός δάσκαλος όφειλε να είναι «αυστηρός εις την τήρησιν των πειθαρχικών διατάξεων και της ευταξίας, χρέος έχει να ήναι ίσος, δίκαιος και αμερόληπτος εις τας αδυναμίας της τρυφεράς αυτής ηλικίας, νουθετών, και προτρέπων, και επιπλήττων πατρικώς, μη δεικνύων θυμόν και οργήν, μή μεταχειριζόμενος λόγους υβριστικούς και απρεπείς, ούτε ποινάς άλλος παρά τας ορισθείσας (σ. 265-266)

Ένας ηθικός δάσκαλος δεν μπορούσε ακόμη, σύμφωνα με τον Κοκκώνη (1850) να συναναστρέφεται με τους οποιοσδήποτε, αλλά μόνο με όσους εμπίπτουν στην κατηγορία του «έντιμου πολίτη»: «Προς πάντας πρέπει να προσφέρηται ημέρας, φιλοφρόνως, και

ευπροσηγόρως, αλλά σχέσεις και φιλίας δεν πρέπει να έχη, ειμή με μόνους τους εντίμους. Δεν έμπρέπουσιν εις το εμβριθές επάγγελμα του διδασκάλου αι κακαι συναναστροφαί» (σ. 265).

Τόνιζε επίσης ότι ο δάσκαλος θα πρέπει συνεχώς να προσέχει την δημόσια εικόνα του, όχι μόνο εντός αλλά και εκτός σχολείου, καθώς θεωρούσε ότι: «Δεν τιμάται ποτέ και διδάσκαλος, εάν φαίνεται μεθύων ή κωμάζων, φλυαρών, η αισχρολογών, ή χαρτοπαικτών, ή ενδιατρίβων εις καπηλεία και καφφενεία και εις σφαιριστήρια, ή εις άλλα της άσωτείας και φαυλοβιότητος καταγωγή. Διότι δεν αρκεί μόνον να εκτελή τα διδασκαλικά χρέη του εντός του σχολείου διδάσκων και παραινών τους μαθητές, αλλά πρέπει να ενθυμήται, και έξω του διδακτηρίου, ότι είναι διδάσκαλος, και ότι χρεωστεί να γίνεται και εμπράκτως καλόν των διδασκαλιών του παράδειγμα, όχι μόνον εις τους ιδίους του μαθητές, αλλά και εις αυτούς τους συγγενείς των μαθητών του» (σ. 265).

Ο Κοκκωνής έκανε λόγο, ακόμη και για την εξωτερική εμφάνιση του δασκάλου, με τα εξής: «Η ενδυμασία του ας ήναι απλή, αλλά καθαρά και σεμνοπρεπής και αρμόζουσα εις τα ήθη και έθιμα του τόπου. Δεν πρέπει πούποτε να παρουσιάζηται, πολύ μάλλον εις το σχολείον, χωρίς την συνήθη αυτού ενδυμασίαν, γυμνοπόδης ή έκβραχιονισμένος, ή αναμαλλιάρης, ή φορών το νυκτικόν κάλυμμα της κεφαλής απαγορεύεται δε να τραβά καπνόν μέσα εις το διδακτήριον, ή να φέρη μεθ' εαυτού τον σκύλλον του κτλ.» (σ. 265).

Τέλος, ο Κοκκωνής (1850) στον επίλογο του «Οδηγού» τόνισε το δύσκολο έργο του δασκάλου, την μεγάλη ηθική ευθύνη που φέρει να διατηρεί μια αξιοπρεπής, καθωσπρέπει συμπεριφορά, να διαθέτει τον κατάλληλο χαρακτήρα, ώστε να αποτελεί συνεχώς παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του αλλά και για τους συμπολίτες του. Για αυτό, τόνισε στο τέλος, ότι όποιος δεν είναι διατεθειμένος να αναλάβει την ευθύνη αυτή και να κάνει τις θυσίες που απαιτούνται στο διδασκαλικό έργο, τότε, δεν πρέπει να ασκεί το επάγγελμα αυτό. Συγκεκριμένα, έκλεισε τον οδηγό του με τα εξής: «Εκ των ειρημένων μέχρι τούδε κατανοείται, ότι ο διδάσκαλος της τρυφεράς ταύτης ηλικίας απαιτείται να ήναι όχι μόνον γραμματισμένος, αλλά και ηθικώτατος, προικισμένος με ορθον νούν, με καρδίαν ευαίσθητος και συμπονητικήν, με θέλησιν ισχυρών και με χαρακτήρος ευστάθειαν, με δραστηριότητα και με καλές έξεις, αγαπών τα καθεστώτα, την ευταξίαν, την ησυχίαν, φλεγόμενος από την επιθυμίαν του να συντελέση εις τήν διά της ορθής εκπαιδεύσεως ευτυχίαν τών ομοεθνών του, και αν αφοσιωμένος εις το επάγγελμά του, δια το οποίον πρέπει

να αισθανθή ιδίαν τινά κλίσιν δια να το εναγκαλισθή αυτοπροαιρέτως και κατ' επίγνωσιν προγνωρίζων δηλαδή τίνας θυσίας έχει να κάμη δι' αυτό το επάγγελμα, εις πόσην αυστηρότητα διαγωγής χρεωστεί εκουσίως να υποβάλη εαυτόν, και πόσην υπομονήν πρέπει να έχη διά να συνδιατρίβη μετά παιδίων, και να συγκαταβαίνει ευχαρίστως χάριν αυτών και εις τα παραμικρότατα πράγματα, προσφερόμενος πάντοτε προς αυτά ημέρας και πράως και ευνοϊκώς, ως φιλόστοργος πατήρ. Οστις δεν αισθάνεται ότι έχει τα άνω ειρημένα προτερήματα, εκείνος ας έμβη εις κανένα άλλο στάδιον· εις το διδασκαλικών δεν θέλει είσθαι καλός να προξενήση μέγα τι όφελος» (σ. 266).

Με άλλα λόγια, ο «Οδηγός» του Κοκκώνη (1850), φαίνεται ότι δεν έδινε απλά λεπτομερείς οδηγίες για το πώς θα έπρεπε να επιτελείται το λειτούργημα του δασκάλου, αλλά για το πώς θα έπρεπε να διαπλάθεται κανείς ως δάσκαλος. Το διδασκαλικό έργο, με άλλα λόγια δεν αποτελούσε μια οποιαδήποτε εργασία, αλλά ήταν μια διαδικασία ανάπτυξης του εαυτού του ατόμου που επέλεγε να επιτελέσει τον ρόλο αυτό. Μέσα από το διδασκαλικό του έργο, ο δάσκαλος διαμόρφωνε τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά που επιθυμούσε απ' αυτό να έχει, το κράτος και η πολιτεία. Το έργο του δεν θα τελείωνε όμως με το τέλος των εργασιών μιας σχολικής μέρας, αλλά συνεχιζόταν καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Όφειλε να αποτελεί συνεχώς το παράδειγμα ηθικού χαρακτήρα και για αυτό έπρεπε σε όλες τις εκφάνσεις του βίου του, να φέρεται και να είναι ουσιαστικά ο δάσκαλος της κοινότητας. Μέσα από την αντίληψη αυτή για τον ρόλο του δασκάλου, μέσα δηλαδή από τον καθορισμό του ηθικού του ρόλου, προέκυψε μια τεχνολογία πειθάρχησης του ίδιου του δασκάλου, που διέθετε τον υψηλότερο βαθμό οικονομίας. Ο ίδιος ο ρόλος του δασκάλου, αποτελούσε αυτό που θα αποκαλούσε ο Foucault (2011α) μια τεχνολογία ηθικής ορθοπεδικής του και συνάμα μηχανισμό αυτό-επιτήρησης του. Νιώθοντας, ο δάσκαλος, ότι σε κάθε στιγμή της ζωής του, αναμενόταν απ' αυτόν να επιτελεί το έργο του, τότε μαθαίνει να συμμορφώνεται, ο εαυτός του να γίνεται ένα με τον ρόλο του. Και καθώς, επιτυγχάνεται αυτό, γίνεται ταυτόχρονα ο ίδιος μια από τις πιο αποτελεσματικές τεχνολογίες ηθικής ορθοπεδικής, επιτήρησης και πειθάρχησης των πολιτών, προς όφελος της κρατικής εξουσίας που όχι απλά τον διορίζει, αλλά προσδιόρισε το όλο του το είναι.

Με την πάροδο των ετών διαπιστώθηκε όμως ότι η λειτουργία του Διδασκαλείου ήταν αναποτελεσματική, όπως και η αλληλοδιδασκτική μέθοδος στην οποία εκπαιδεύονταν οι υποψήφιοι δημοδιδάσκαλοι. Οι δημοδιδάσκαλοι είχαν αυξηθεί υπερβολικά σε αριθμό, χωρίς να υπάρχει όμως έλεγχος για την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Τα προβλήματα

του Διδασκαλείου και της εκπαίδευσης γενικότερα αναφέρονται στην έκθεση του υπουργού Δημοσίας Εκπαιδύσεως Ε. Δεληγεώργη προς την Εθνοσυνέλευση (21/1/1863). Συγκεκριμένα κατέδειξε την έλλειψη καταρτισμένων δασκάλων και ότι στο Διδασκαλείο διδάσκονται αναχρονιστικές μέθοδοι, ενώ οι υποψήφιοι δημοδιδάσκαλοι δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για τη διδασκαλία, αλλά τα κίνητρα που τους παρακινούσαν να ακολουθήσουν την κατεύθυνση αυτή, ήταν η ευκολία με την οποία κανείς μπορούσε να εξασφαλίσει υποτροφία και επίσης το γεγονός ότι σπουδάζοντας στο Διδασκαλείο, μπορούσαν να αποφύγουν τη στρατολόγηση τους. Τελικά το Διδασκαλείο καταργήθηκε επί υπουργίας Αλέξανδρου Κουμουνδούρου το 1864 (Χασεκίδου-Μάρκου, 2005).

Η κορύφωση των αντιδράσεων για την αποτυχία της ελληνικής εκπαίδευσης, και κυρίως της δημοτικής να εκπληρώσει το στόχο της, συνέπεσε σύμφωνα με την Χασεκίδου-Μάρκου (2005) με τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας. Την ίδια εποχή, λοιπόν, στη Γερμανία προωθήθηκε το παιδαγωγικό σύστημα του Johan Friedrich Herbart (1776-1841), ο οποίος πίστευε ότι το κυριότερο έργο της παιδείας επικεντρώνεται στην ηθική, τον πιο υψηλό σκοπό της ανθρωπότητας. Πίστευε ότι η κακή συμπεριφορά ήταν η λανθασμένη ανάπτυξη της βούλησης. Η παιδαγωγική του Herbart βασίστηκε στον έλεγχο με αμοιβές και ποινές, στην πειθαρχία και τέλος στο μάθημα που διαμορφώνει τη βούληση του παιδιού, το οποίο διακρίνεται από πλαστικότητα και δυνατότητα να δεχθεί αγωγή. Έτσι, ο διδάσκαλος, κατά τον Herbart, όφειλε να καλλιεργήσει ενάρετους χαρακτήρες. Ακόμη η ερβαρτιανή προσέγγιση επιδίωξε να ορθολογικοποιήσει τη διδασκαλία ως να είχε γραμμική, προβλέψιμη πορεία, ώστε μετά να μπορεί να αξιολογηθεί η ποιότητα με βάση την πορεία που ακολουθούσε ο κάθε δάσκαλος. Η εκπαιδευτική αυτή στροφή στη Γερμανία επηρέασε έντονα και την παιδαγωγική σκέψη στην Ελλάδα (Χασεκίδου-Μάρκου, 2005).

Στην Ελλάδα, οι παιδαγωγικές ιδέες του Herbart μεταφέρθηκαν με όλους εκείνους τους παιδαγωγούς, οι οποίοι αφού σπούδασαν στη Γερμανία ή και την Ελβετία την Παιδαγωγική επιστήμη, ήρθαν στην Ελλάδα και προσπάθησαν από διάφορες θέσεις που κατέλαβαν να εφαρμόσουν όσα διδάχθηκαν στην Γερμανία ή και στην Ελβετία. Ο Βελισσάριος (2007) επισήμανε το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους παιδαγωγούς αυτούς μαθήτευσαν κοντά στους μαθητές του Herbart. Αυτοί ήταν: Βρατσάνος Μιλτιάδης, Αποστολόπουλος Θεόδωρος, Δόσιος Νικόλαος, Κουρτίδης Αριστοτέλης, Ζαγγογιάννης Δημήτριος, Χρήστος Παπαδόπουλος, Σπαθάκης Αριστείδης, Πανταζίδης Ιωάννης, Παυλίδης Ιωακείμ, Γεωργαντάς Φίλιππος, Μωραΐτης Σπυρίδων, Παπαμάρκου Χαρίσιος, Οικονόμος

Παναγιώτης, Πούλιος Χαρίσιος. Οι παιδαγωγοί αυτοί διαμόρφωσαν την παιδαγωγική σκέψη που επικρατούσε στα διδασκαλεία της χώρας, από τα οποία είχαν προέλθει οι διευθυντές των διδασκαλείων στην Κύπρο.

Το ενδιαφέρον για την παιδαγωγική κατάρτιση των διδασκάλων εντατικοποιήθηκε ξανά τη δεκαετία 1870-1880, με την ανασύσταση του Διδασκαλείου Αθηνών στα 1878. Πρώτος διευθυντής του Διδασκαλείου διορίστηκε ο Χρήστος Παπαδόπουλος, μετέπειτα καθηγητής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η παιδαγωγική θεωρία διδασκόταν μέσα από τα συγγράμματα των: Χ. Παπαδόπουλου και Α. Σπαθάκη. Ο Χρήστος Παπαδόπουλος θεωρούσε την Ψυχολογία, τη Λογική και την Ηθική βοηθητικές επιστήμες προς την Παιδαγωγική, γεγονός που τον εντάσσει στους οπαδούς της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα. Πίστευε δηλαδή ότι η παιδαγωγική επιστήμη δανειζόταν τον σκοπό της από την Ηθική και από την Ψυχολογία, τα μέσα της προκειμένου να πετύχει τους στόχους της (Βαχαρόγλου, 2014).

Ο Παπαδόπουλος όρισε, λοιπόν, την Παιδαγωγική ως επιστήμη αλλά και ως τέχνη με αντικείμενο την αγωγή. Όπως η ηθική διδάσκει πως οφείλει να ζει κανείς, έτσι και η Παιδαγωγική διδάσκει πως οφείλει κανείς να διαπαιδαγωγεί (Παπαδόπουλος 1880, στον Βαχαρόγλου, 2014, σ.3). Για τον Παπαδόπουλο η παρακολούθηση της παιδαγωγικής επίδρασης στη ζωή του ατόμου καταδεικνύει ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης προάγει την εθνική ευημερία και τη δημόσια ηθικότητα. Θεωρούσε ότι η πραγμάτωση του ηθικού προτύπου στη συνείδηση του ανθρώπου λαμβάνει τη μορφή ηθικού χαρακτήρα. Και εδώ συνέδεσε την αγωγή με την πραγμάτωση του ηθικού προτύπου στη συνείδηση του ανθρώπου. Για τον Παπαδόπουλο, ο παιδαγωγούμενος εθίζεται στην καθαρότητα των ηθών και την ευσέβεια, μέσα από την αγωγή, καθώς αυτός που πράττει λογικά πράττει και ηθικά, διότι το περιεχόμενο της λογικότητας συνίσταται στις απαιτήσεις του ηθικού νόμου (Παπαδόπουλος 1880, στον Βαχαρόγλου, 2014).

Η διάδοση της ερβαρτιανής παιδαγωγικής αντικατοπτρίζεται επίσης και σε άλλα εγχειρίδια της εποχής, στα οποία η ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών καθώς και ο ηθικά ακέραιος χαρακτήρας των εκπαιδευτικών κατείχε σημαντική θέση. Η έννοια της Ηθικής όμως στα εγχειρίδια αυτά αποκτούσε άλλο εννοιολογικό περιεχόμενο σε σχέση με αυτό που είχε το 18ο και στις αρχές του 19ου αιώνα. Ενώ τέλη του 17ου και τον 18ο αιώνα έχουμε αποδέκτη των ηθικών πράξεων μας τον Θεό καθώς και στόχος ζωής η επουράνια ευδαιμονία, τον 19ο

αιώνα έχουμε στροφή στον άνθρωπο, στον εαυτό, στον πλησίον. Η μετάδοση γνώσεων αλλά και η ηθική διάπλαση των μαθητών, δηλαδή η απόκτηση ηθικών αρχών και η διαμόρφωση του χαρακτήρα τους αποτελούν βασικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με την παιδαγωγική θεωρία του 19ου αιώνα ο εκπαιδευτικός και της Πρωτοβάθμιας και της Μέσης Εκπαίδευσης είχε διπλή αποστολή: να αναπτύσσει το πνεύμα των μαθητών του και να τους διαπλάθει ηθικά. Βασικός στόχος της αγωγής για τους πρώτους παιδαγωγούς είναι η διάπλαση των μαθητών ως χρηστών πολιτών (Βαχάρογλου, 2014). Για παράδειγμα, στο εγχειρίδιο «Παιδαγωγικής» του Παπαδόπουλου καθορίζονται και τα χαρακτηριστικά του «ηθικού δασκάλου», ο οποίος θα αποτελούσε το πρότυπο για τους μαθητές. Μελετώντας κανείς το εγχειρίδιο του Παπαδόπουλου διαπιστώνει ότι παράλληλα με την υπομονή, την ευσυνειδησία, τη φιλεργία και τη μετριοφροσύνη, μνημονεύονται η φιλοπατρία και η θρησκευτικότητα ως βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (Βαχάρογλου, 2014).

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στη Μεγάλη Βρετανία

«Κοινωνική νόσος»: Οι «Άθλιοι» του Λονδίνου

Η εκβιομηχάνιση της βρετανικής οικονομίας που άρχισε στα μέσα του 18ου αιώνα και επεκτάθηκε στις αρχές του 19ου αιώνα, έμεινε γνωστή στην ιστορία ως βιομηχανική επανάσταση, καθώς επέφερε σημαντικές οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές. Οι πρώτες βιομηχανίες, που δημιουργήθηκαν στη Μ. Βρετανία γύρω στα 1750-1780 βασίστηκαν στην εκτεταμένη χρήση νέων τεχνικών μέσων (κυρίως της ατμομηχανής), στην αξιοποίηση νέων μορφών ενέργειας (κυρίως του άνθρακα, του καύσιμου των ατμομηχανών), στην εφαρμογή καινοτομιών στην υφαντουργία και στη μεταλλουργία. Όλες αυτές οι καινοτομίες περιόρισαν τη χειρωνακτική εργασία, αυξάνοντας την παραγωγή και μειώνοντας το κόστος των προϊόντων και επέφεραν ψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης. Επίσης, δημιούργησαν νέες συνθήκες εργασίας, για τους εργαζόμενους στα εργοστάσια, δημιουργώντας έτσι το λεγόμενο βιομηχανικό σύστημα (Mokyr, 2010).

Η βελτίωση του βιοτικού επιπέδου, που επήλθε, όμως με την εκβιομηχάνιση στον δυτικό κόσμο γενικότερα, προκάλεσε στην εντυπωσιακή πληθυσμιακή αύξηση, ένα μέρος της οποίας διοχετεύτηκε στη μετανάστευση. Η εξωτερική μετανάστευση κατευθύνθηκε στις ΗΠΑ, στον Καναδά και στην Αυστραλία. Η Μεγάλη Βρετανία, κατά την περίοδο αυτή

δέχθηκε μεγάλο αριθμό μεταναστών κυρίως από την Ιρλανδία και διάφορες άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Παράλληλα, υπήρξε κι η εσωτερική μετανάστευση προς τις βιομηχανικές πόλεις, η οποία δημιούργησε τεράστια συσσώρευση εργατικού πληθυσμού στις πόλεις. Τότε, άρχισαν να δημιουργούνται τα εργατικά προάστια, κοντά ή και ανάμεσα στα εργοστάσια (Foster, 2005, Mokyr, 2010).

Οι αστοί, που είχαν αρχίσει να ασχολούνται με επιχειρήσεις καπιταλιστικού χαρακτήρα έγιναν η κυρίαρχη κοινωνική τάξη. Διακρίνονταν σε μεγαλοαστούς (βιομήχανοι, μεγαλέμποροι, τραπεζίτες), μεσοαστούς (βιοτέχνες, ελεύθεροι επαγγελματίες) και μικροαστούς (δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι). Οι μεγαλοαστοί συγκροτούσαν την άρχουσα κοινωνική τάξη. Διέθεταν πλούτο, υψηλό κοινωνικό κύρος και πολιτική επιρροή (Foster, 2005). Οι αγρότες, από την άλλη αποτελούσαν την πλειονότητα των Βρετανών και ζούσαν υπό εξαιρετικά ασταθείς συνθήκες, εκτεθειμένοι στις διαθέσεις των μεγαλοκτηματιών και στις διακυμάνσεις των τιμών. Πολλοί μετανάστευαν αναζητώντας καλύτερη τύχη. Στις βιομηχανίες εργάζονταν εκτός από άνδρες, γυναίκες και παιδιά, αυξάνονταν όσο αναπτυσσόταν η βιομηχανία. Εργάζονταν 12-16 ώρες καθημερινά, δίχως ούτε μια μέρα ανάπαυσης, και έπαιρναν μισθούς πείνας. Ζούσαν, στριμωγμένοι πολλοί μαζί, σε μικρά και ανθυγιεινά σπίτια και πέθαιναν νέοι (Smelser, 1967). Οι άθλιες αυτές συνθήκες ζωής έκαναν τους εργάτες να ξεσηκώνονται αυθόρμητα. Κύριος τρόπος διεκδίκησης ήταν οι απεργίες, που συχνά καταστέλλονταν βίαια (Foster, 2005).

Η ανάμεικτη αυτή ατμόσφαιρα προόδου και κοινωνικών ταραχών προκάλεσε τους φόβους και τις ανησυχίες της μεσαίας αστικής τάξης. Πολιτικοί και κοινωνικοί μεταρρυθμιστές όπως οι James Kay-Shuttleworth, Henry Brougham, Arthur Roebuck εξέφραζαν στις ομιλίες τους, στις εκθέσεις και σε άλλα συγγράμματα τους τις ιδιαίτερες ανησυχίες τους για την ανυποταξία της φτωχής εργατικής τάξης και των μεταναστών. Έκαναν, ακόμη λόγο για την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων υγιεινής που διέτρεχαν οι μάζες των φτωχών στα προάστια, όπου ζούσαν κάτω από ανθυγιεινές και άθλιες συνθήκες διαβίωσης και στέγασης (βλέπε επίσης στην Allen, 2007). Τέτοιες εικόνες έκανε τους αστούς να συνδέουν τη φτώχεια με τη βρωμιά και τις μολυσματικές ασθένειες που μεταδίδονταν επικίνδυνα ως μια μορφή επιδημίας. Για αυτό κι οι λόγιοι αστοί, σύμφωνα με τον Peckham (2014), αποκαλούσαν μεταφορικά την ανηθικότητα των φτωχών ως «κοινωνική νόσος», η οποία προσβάλλει το σώμα και μπορούσε να μεταδοθεί εύκολα ανάμεσα στη μάζα των φτωχών. Η χρήση της μεταφοράς αυτής, όπως εξήγησε ο Peckham (2014) βασιζόταν στην διπλή

ανησυχία των αστών που αφορούσε την εξωτερική (σώμα) και εσωτερική (χαρακτήρα) πλευρά του σώματος των φτωχών. Με άλλα λόγια, η φτώχεια και οι επιβλαβείς συνήθειες που θεωρούσαν ότι επέρχονταν από αυτή και αφορούσαν τόσο τη σωματική, όσο και την ηθική υγεία των φτωχών (ασυδοσία, αλκοολισμός, βία, νωχελικότητα), θεωρήθηκαν ως τις συνέπειες της ηθικής κρίσης που αντιμετώπιζε η βρετανική κοινωνία την περίοδο αυτή.

Επίσης, η σοβαρότητα με την οποία απασχολούσε το πρόβλημα των φτωχών φαίνεται στο γεγονός ότι υπήρξαν εμπειριστατωμένες μελέτες για τις συνθήκες διαβίωσης των φτωχών, οι οποίες πρότειναν λύσεις για την αντιμετώπιση της κατάστασης. Οι πρώτες τέτοιες μελέτες παρουσιάζονται στο βιβλίο του Υποκόμη Ingestre (1852), με τίτλο «Meliora: Better times to come», δημοσίευσε τα κείμενα διαφόρων διανοουμένων της εποχής, στα οποία περιγράφονταν οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης των φτωχών και καλούσαν τους πλούσιους αστούς να παρέμβουν για να αποτρέψουν τυχόν κοινωνικές διαταραχές. Στο βιβλίο αυτό βασίστηκαν οι μεταρρυθμίσεις των δημοτικών συμβουλίων των βρετανικών πόλεων για την υιοθέτηση παρεμβατικών προγραμμάτων (Allen, 2007). Ανάμεσα σε αυτά τα προγράμματα ήταν η παρέμβαση μέσω της εκπαίδευσης, για την οποία γίνεται λόγος στη συνέχεια και προγράμματα «κοινωνικής υγιεινής», τα οποία αναλύονται στα ακόλουθα κεφάλαια της διατριβής.

Μια από τις μελέτες που συμπεριλαμβάνονται στο πιο πάνω βιβλίο, ήταν αυτή του F. Byng, μέλος της επιτροπής για την αποχέτευση της περιοχής του Westminster. Στο κείμενο του, ανάμεσα σε άλλα, αναφέρεται το εξής:

Η παραμέληση των φτωχών δεν είναι από μόνη της κακή πράξη, αλλά θέτει ολόκληρη την κοινωνία σε κίνδυνο. Κάτι τέτοιο θα προκαλούσε στους φτωχούς αισθήματα δυσαρέσκειας και μέρα με τη μέρα ευκαιρίες για βελτίωση εμποδίζονται παρά να προωθούνται και όσοι θα μπορούσαν στην αρχή να είχαν καλή διάθεση, αναπόφευκτα εγκλωβίζονται στο κακό, έρχονται σε επαφή με κακοδιάθετους γείτονες. Θα φαινόταν ότι οι φτωχοί στο Λονδίνο είναι σε χειρότερη μοίρα από άλλους φτωχούς οπουδήποτε αλλού. Η υπερβολική εργασία για την οποία πολλές φορές δεν αμείβονται αρκετά, η γενικότερη

οκνηρία δημιουργούν μοχθηρά συναισθήματα και στην πράξη καταλήγουν στην ανηθικότητα²².

Όπως φαίνεται από το πιο πάνω απόσπασμα, το πρόβλημα των φτωχών των πόλεων ηθικοποιήθηκε. Θεωρήθηκε ότι ήταν επιτακτική ανάγκη, η αστική τάξη να παρέμβει για να βελτιώσει τις συνθήκες διαβίωσης των φτωχών, διαφορετικά θα παρέμεναν εκτεθειμένους στην ανηθικότητα, η οποία προκαλείτο είτε από την καταπίεση που υπόκειντο οι φτωχοί ή είτε λόγω της οκνηρίας ορισμένων απ' αυτούς. Στη συνέχεια, έκανε διάκριση ανάμεσα σε «ηθικούς» και «μοχθηρούς» φτωχούς και τόνισε την σημασία της σωτηρίας των πρώτων. Συγκεκριμένα έγραψε τα εξής:

Έχω ζήσει με τους φτωχούς, όσο έχουν ζήσει οι περισσότεροι άνθρωποι, και γνωρίζω το γενικότερο τρόπο σκέψης και συναισθημάτων τους. Δεν είναι όλοι κακοί, αλλά οι πολλοί απ' αυτούς έχουν καλή καρδιά όπως έχουμε εμείς [πιθανόν να εννοεί την αστική τάξη], και νοιάζονται για την οικογένεια τους, η οποία αξίζει τη μεγαλύτερη τιμή, και η οποία εάν καλλιεργηθεί και ενθαρρυνθεί καταλλήλως, θα έχει καλά αποτελέσματα. Όμως, κοίτα σε τι πειρασμούς εκτίθενται. Το σπίτι είναι άθλιο, ο σύζυγος το εγκαταλείπει, τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά προτιμούν τους δρόμους όπου μπορούν να πίνουν και καταφεύγουν σε κλοπές και απάτες, για να αποσπάσουν λεφτά για να μπορούν να αγοράζουν το ποτό τους²³.

Σύμφωνα με τη Larsen (2011), οι λόγιοι αστοί στα κείμενα τους υποστήριζαν ακόμη ότι η φτώχεια οδηγούσε τους ανθρώπους μακριά από την Εκκλησία και κατέφευγαν στο έγκλημα για να επιζήσουν, και η όλη αυτή κατάσταση τους ωθούσε προς τον αλκοολισμό, στο χαρτοπαίγνιο και σε άλλες ανάρμοστες και ανήθικες συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα

²² «The driving the poor into holes and corners is not only mischief in itself, but it also does injury to society. Ill- feelings are thereby generated, and day by day encouraged opportunities of improvement are obstructed instead of being promoted and such as may be well disposed at the outset become, as it were, unavoidably entangled in evil through contact with ill-disposed neighbours. It would seem as if the poor in London were worse off than in any otherplace. It is with them, either excessive labour, many times inadequately remunerated, or entire idleness, inducing vicious sentiments and profligacy in practice» (Byng, 1852, σ. 210)

²³ «I have lived amongst the poor as much as most men, and I know their general state of thought and feeling. They are not all bad, but many of them have hearts tender as our own, and affections towards their families which deserve the highest praise, and which, if duly cultivated and encouraged, would lead to good results. But see to what temptations they are exposed. The home is miserable, the husband leaves it; the elder children prefer the streets- drinking supplies the place of firing—and artifices and thefts are resorted to, to supply money for such purpose» (Byng, 1852, σ. 211).

το σωματεμπόριο και την πορνεία. Πίστευαν ακόμη, σύμφωνα με τη Larsen (2011) ότι η φτώχεια σε ορισμένες περιπτώσεις δεν συνέβαινε λόγω της αδυναμίας των ανθρώπων να δουλέψουν, αλλά λόγω της σκηνηρίας τους και της αδιαφορίας τους για οποιαδήποτε έντιμη εργασία. Η οποιαδήποτε παρέμβαση θα έπρεπε κατά τους πιο πάνω μεταρρυθμιστές να επικεντρωνόταν σε αυτούς που αδυνατούν να εργαστούν, ενώ οι υπόλοιποι, αποτελούσαν το ασθενές μέρος της κοινωνίας το οποίο έπρεπε όσο ήταν δυνατό, να απομονωθεί από το υπόλοιπο για να μην μολυνθεί ολόκληρο το κοινωνικό σώμα.

Πάνω σ' αυτή τη διάκριση, ανάμεσα σε φτωχούς που ήταν άξιοι περίθαλψης και πρόνοιας και σε όσους δεν ήταν, στηρίχτηκε όχι μόνο η κοινωνική φιλοσοφία των μεσαιών στρωμάτων στο Λονδίνο του 19ου αιώνα αλλά και της Γαλλίας. Η ιδεολογία αυτή εξέφραζε όπως επισήμανε κι η Κορασίδου (1995) τους κύκλους διανοουμένους της αστικής τάξης στην Ελλάδα. Στην Γαλλία, όπως και στην Μεγάλη Βρετανία και στη Ελλάδα, η διάκριση ανάμεσα στον πραγματικό ενδεή και τους πλασματικούς φτωχούς υπήρξε θεμελιακό στοιχείο της νέας πολιτικής παρέμβασης, που εγκαινιάστηκε στις αρχές του 19ου αιώνα.

Τα «παιδιά του δρόμου»

Η ανηθικότητα των φτωχών, ως ένα είδος μόλυνσης, θεωρήθηκε ότι μεταδιδόταν στα παιδιά μέσω των γονέων (Rimke & Hunt, 2002). Για αυτό κι η Larsen (2011) επισήμανε ότι η ανησυχία των αστών τους επικεντρωνόταν στην κατάσταση των φτωχών παιδιών των πόλεων, που κυκλοφορούσαν ανεξέλεγκτα στους δρόμους του Λονδίνου. Τα «παιδιά του δρόμου», όπως τα αποκαλούσαν έκαναν το πρόβλημα της φτώχειας ορατό, καθώς ήταν φτωχά ντυμένα, απειθάρχητα και ανεκπαίδευτα. Ανησυχούσαν επίσης για τις ανήθικες συμπεριφορές που αναπτύσσονταν στα φτωχά παιδιά, όπως χρήση υβριστικής γλώσσας, διακονία, ενασχόληση με τον τζόγο και γενικότερης ακατάλληλης συμπεριφοράς που μπορούσε να εξελιχθεί σε εγκληματικότητα. Συγκεκριμένα ανησυχούσαν ιδιαίτερα για την εγκληματικότητα, γιατί θεωρούσαν ότι θα προκαλούσε κοινωνικό χάος, διαταράζοντας έτσι την οικονομική πρόοδο και τη γενικότερη κοινωνική τάξη. Το πρόβλημα δυσχεραινόταν με την παρουσία μεταναστών οι οποίοι έφεραν μαζί τους ανήθικες και αντικοινωνικές συμπεριφορές.

Ασκούσαν, ακόμη, κριτική στους γονείς τους οι οποίοι τα απομάκρυναν από το σχολείο για να εργαστούν είτε εντός ή εκτός σπιτιού για να συνεισφέρουν στην οικονομική επιβίωση της οικογένειας. Καταδίκασαν έτσι την παιδική εργασία καθώς την έκριναν ως επιζήμια για την πνευματική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών. Η μεταρρύθμιση θα προσπαθούσε να αλλάξει όχι μόνο τις κακές συνήθειες του παιδιού, αλλά και την εσωτερική του φύση ώστε να απαλλάξει το κοινωνικό σώμα από το ασθενές ατομικό σώμα. Η διαμόρφωση του ατομικού και του κοινωνικού σώματος, πίστευαν θα γινόταν μέσα από την εκπαίδευση για να δώσει ένα τέλος στη μετάδοση της φτώχειας και των ανήθικων αποτελεσμάτων της (Larsen, 2011, Wright, 2017).

Ηθική αγωγή ως «θεραπεία»

Οι πιο πάνω αντιλήψεις επικρατούσαν όχι μόνο στην Μεγάλη Βρετανία, αλλά και σε κύκλους διανοούμενων και εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστών άλλων χωρών. Μάλιστα στις Η.Π.Α διεκπεραίωσαν έρευνες που έδειξαν συσχέτιση μεταξύ της εγκληματικότητας και του αναλφαριθμισμού, γεγονός που επέτεινε τις προσπάθειες για την προώθηση της δημόσιας παιδείας. Η εγκληματικότητα και η ανηθικότητα θα μπορούσαν, επομένως, να αντιμετωπιστούν βελτιώνοντας τον χαρακτήρα του πληθυσμού μέσω της εκπαίδευσης (Wright, 2017). Μέλη του Βρετανικού Κοινοβουλίου όπως ο MP Thomas Wyse αναφέρθηκαν, ακόμη, στο παράδειγμα της Πρωσίας όπου υπήρχε μικρό ποσοστό εγκληματικότητας και βίας συνδέοντας το με το άρτιο εκπαιδευτικό σύστημά της. Επίσης, έκαναν αναφορές και στη Βόρεια Αμερική όπου η δημόσια εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε ως το μέσο για ανάπτυξη, ευημερία, κοινωνική ευτυχία και εθνική βελτίωση (Larsen, 2011).

Η κοινωνική ευτυχία έγινε, λοιπόν, άρρηκτα συνδεδεμένη με την οικονομική πρόοδο και η εκπαίδευση θα ήταν το μέσο όπου θα παρείχε το εργατικό δυναμικό για τις κερδοφόρες βιομηχανίες. Η διαπίστωση αυτή χρησιμοποιήθηκε για να στηρίξει το επιχείρημα ότι ο τρόπος με τον οποίο διεκπεραιωνόταν η εκπαίδευση με πρωτοβουλία είτε ιδιωτών, των τοπικών κοινοτήτων είτε φιλανθρωπικών ιδρυμάτων δεν ήταν αποτελεσματική για την ηθική διαπαιδαγώγηση των πολιτών, όπως άλλωστε αποδεικνύουν τα ποσοστά εκδήλωσης εγκληματικής και βίαιης συμπεριφοράς. Δημιουργήθηκε λοιπόν ο λόγος περί κρίσης στην εκπαίδευση ο οποίος χρησιμοποιείται για την προώθηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση κατέληξε να θεωρηθεί στο δυτικό κόσμο του 19ου αιώνα ως η πανάκεια των

κοινωνικών προβλημάτων και μέσο ηθικής βελτίωσης του χαρακτήρα των πολιτών (Wright, 2017).

Ας σημειωθεί ακόμη ότι η ευημερία του έθνους και της αυτοκρατορίας θεωρήθηκαν ότι θα επέλθουν μέσα από τη βελτίωση της σωματικής και ηθικής ανάπτυξης των νέων. Αυτός είχε γίνει και άλλωστε ο σκοπός της δημοτικής εκπαίδευσης όπου οι μαθητές θα παρακολουθούσαν πρόγραμμα κοινωνικής υγιεινής και μαθήματα που προήγαγαν τα ενδιαφέροντα της αυτοκρατορίας (εκμάθηση ιστορίας και γεωγραφίας για να γνωρίζουν τον πλούτο των εδαφών που κατείχε η αυτοκρατορία, καθώς και για το εκπολιτιστικό της έργο). Τα κορίτσια θα μάθαιναν οικιακή οικονομία και μαθήματα βρεφοκομίας και γενικότερα οικογενειακής αγωγής. Επίσης, εδώ αξίζει να σχολιαστεί το γεγονός ότι δινόταν έμφαση στα θέματα αυτά περισσότερο στη δημοτική, παρά στη μέση εκπαίδευση και ο λόγος για αυτό ήταν ότι η δημοτική εκπαίδευση ήταν η βασική εκπαίδευση, την οποία θεωρούσαν αναγκαία για την εργατική τάξη, ενώ η μέση εκπαίδευση αφορούσε περισσότερο τις κοινωνικά ανώτερες τάξεις (Larsen, 2011). Η τάξη των φτωχών εργατών, θεωρούσαν άλλωστε οι κοινωνικοί μεταρρυθμιστές στην Αγγλία, είχε ανάγκη να «καθαριστεί» από τα ηθικά αμαρτήματα στα οποία είχε υποπέσει και να αναπτύξει γερές ηθικές αντιστάσεις για να μην υποπέσει στα πάθη της και τις κακές της συνήθειες (Crook, 2006).

Η εκπαίδευση θα μεταμόρφωνε, επομένως, τους χαλαρών ηθών πολίτες σε πειθήνιους, νομοταγείς ηθικούς πολίτες. Για αυτό και συνέδεαν τη μόρφωση της εργατικής τάξης με την ηθική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, η ηθική εκπαίδευση θεωρήθηκε ότι καλύπτει απόλυτα τις ανάγκες των φτωχών. Τα φτωχά παιδιά είχαν έλλειψη από εμπειρίες και αξίες που ήταν απαραίτητα για την ανάπτυξη του ηθικού τους χαρακτήρα και κατ' επέκταση της κοινωνικής σταθερότητας. Αξίες όπως υπακοή και σεβασμό στις αρχές, εργατικότητα θα καλλιεργούνταν στο σχολείο καθώς σε αυτές στηριζόταν ο κοινωνικός ιστός. Το σχολείο θα διοχέτευε στα φτωχά νεαρά παιδιά τις αρετές και τις αξίες της ευπρέπειας και του αυτοέλεγχου. Με αυτό τον τρόπο τα ηθικά υποκείμενα τα οποία επιδίωκαν να κατασκευάσουν αποτελούσαν ταυτόχρονα τα υποκείμενα που θα μπορούσαν να διακυβερνηθούν. Η εκπαίδευση θα διατελούσε το μέσο υλοποίησης του σκοπού αυτού (Larsen, 2011).

«Γερασμένοι» και «Ασθενείς» Δάσκαλοι

Ο φόβος, οι αβεβαιότητες, οι ανασφάλειες και οι ανησυχίες που εκφράστηκαν μέσα από τις ρητορικές της κρίσης και της διαφθοράς πρόσφεραν τις συνθήκες μέσα από τις οποίες νέες πρακτικές και πολιτικές για να κατασκευάσουν και να διακυβερνήσουν τον καλό δάσκαλο. Όπως φάνηκε από τα πιο πάνω, ο λόγος της κρίσης, ο οποίος κυριάρχησε στους κύκλους των διανοουμένων τόσο στη Μεγάλη Βρετανία, όσο και στον υπόλοιπο δυτικό κόσμο (π.χ. Η.Π.Α., Γαλλία και Πρωσία) έστρεψε την προσοχή των κοινωνικών μεταρρυθμιστών προς την εκπαίδευση, η οποία θεωρήθηκε ως να είναι η πανάκεια όλων των ασθενειών της εποχής. Από την άλλη, ο λόγος της κρίσης μετατοπίστηκε σε ένα λόγο απαξίωσης του μέχρι τότε τρόπου παροχής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των δασκάλων.

Στο πλαίσιο αυτό, το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα κρίθηκε ανεπαρκές για να φέρει τις προσδοκώμενες αλλαγές. Σημαντικό μέρος του προβλήματος θεώρησαν ότι οφειλόταν στο «γερασμένο» σώμα των δασκάλων. Όλα αυτά έπρεπε να αναθεωρηθούν και να διαμορφωθούν με τρόπο ώστε η σχολική εκπαίδευση να παρέχει την επιθυμητή θεραπεία στα προβλήματα της κοινωνίας. Χρειαζόταν να βελτιωθούν οι δάσκαλοι μέσα από την σωστή επιλογή και εκπαίδευσή τους, ώστε να διορίζονται στα σχολεία οι καταλληλότεροι, με τον ηθικό χαρακτήρα (Larsen, 2011). Παρακάτω αναλύεται ο τρόπος που ο λόγος της κρίσης μετατοπίστηκε στον λόγο περί κρίσης «γερασμένων και ασθενών δασκάλων», και νομομοποίησε την ανάγκη την ίδρυση διδασκαλείων τα οποία θα παρήγαγαν ηθικούς καθωσπρέπει δασκάλους, εφαρμόζοντας τις «νέες» μεθόδους πειθαρχίας ή αλλιώς «ηθικής ορθοπεδικής», όπως θα τις αποκαλούσε ο Foucault (2011α).

Στη Μεγάλη Βρετανία του 19ου αιώνα δεν υπήρχε καθορισμένος και συστηματοποιημένος τρόπος κατάρτισης και εκπαίδευσης των διδασκαλικών υποκειμένων. Σύμφωνα με την Larsen (2011), όσοι και όσες είχαν αφυπηρητήσει, ή για κάποιο λόγο είχαν παραιτηθεί από άλλες δουλειές ή παρουσίαζαν κάποια σωματική αναπηρία, διατελούσαν ρόλο δασκάλου. Οι κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές βασιζόμενοι στο γεγονός αυτό εξέφρασαν την ανησυχία ότι οι δάσκαλοι δεν είχαν τα προσόντα που απαιτούνταν. Παράλληλα, έθιξαν και το γεγονός ότι οι δάσκαλοι ήταν χαμηλόμισθοι και ότι εργάζονται κάτω από άσχημες συνθήκες εργασίας. Οι μισθοί τους εξαρτιόνταν από τον αριθμό των μαθητών και οι τοπικές κοινότητες αναγκάζονταν να διορίζουν τους πιο χαμηλά αμειβόμενους και λιγότερο

καταρτισμένους δασκάλους. Ακόμα την κακή οικονομική κατάσταση των σχολείων πολλές φορές την απέδιδαν στην κακή οικονομική διαχείριση διεφθαρμένων διευθυντών σχολείων. Μάλιστα, λόγω των χαμηλών μισθών, οι δάσκαλοι αναγκάζονταν να κάνουν δεύτερη εργασία, με αποτέλεσμα να μην δίνουν την αναγκαία σημασία στο διδασκαλικό τους έργο.

Η κατάσταση αυτή έδωσε έναυσμα να αναπτυχθεί ο λόγος περί γερασμένου και ασθενούς σώματος των διδασκαλικών υποκειμένων. Ακόμη στα μάτια των κοινωνικών μεταρρυθμιστών οι δάσκαλοι ήταν ανήθικοι. Τους κατηγορούσαν για ανήθικη συμπεριφορά η οποία συχνά αναφερόταν σε περιπτώσεις αλκοολισμού και ενασχόληση με τον τζόγο. Επίσης κατηγορήθηκαν ότι δε διέθεταν τον ενθουσιασμό και τον ζήλο να διδάξουν, ενώ κατέφευγαν στη σωματική και ψυχολογική βία για παραδειγματισμό. Τέτοια διδασκαλικά υποκείμενα κρίθηκαν ακατάλληλα στο να αποτελέσουν ηθικά πρότυπα για τα παιδιά και δε διέθεταν καθόλου την ικανότητα να καλλιεργήσουν τον πνευματικό και ηθικό τους χαρακτήρα. Στις εκθέσεις των επιθεωρητών τα διδασκαλικά υποκείμενα μάλιστα χαρακτηρίζονταν ως ανίκανα να εφαρμόσουν τις ενδεδειγμένες διδακτικές μεθόδους και διαχείρισης σχολείου (Select Committee, 1838 στη Larsen, 2011). Μάλιστα είχαν καταφύγει σε έρευνες όπου έδειξαν ότι η σκληρή επιβολή πειθαρχίας φέρνει τα αντίθετα αποτελέσματα, δημιουργούσε περισσότερη αναρχία και χάος στους σχολικούς χώρους Αυτό το απέδιδαν στην ανεπαρκή κατάρτιση τους σε θέματα ηθικής διαπαιδαγώγησης. Χρειαζόταν, λοιπόν, η ίδρυση διδασκαλείων που θα παρήγαγαν νέους, υγιείς, καταρτισμένους σε νέους μεθόδους, καθωσπρέπει και ηθικούς δασκάλους (Larsen, 2011).

Η επιρροή της Εκκλησίας στη διαμόρφωση του ηθικού ρόλου του δασκάλου

Ένα τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό ζήτημα που αξίζει να σχολιαστεί είναι η επιρροή της Αγγλικανικής Εκκλησίας ως ένα άλλο παράγοντα εξουσίας στη διαμόρφωση του ηθικού ρόλου των Βρετανών δασκάλων. Συγκεκριμένα, η Αγγλικανική Εκκλησία εξακολούθησε να έχει επιρροή στην αγγλική εκπαίδευση στα τέλη του 19ου αιώνα. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1870, κάθε σχολική επιτροπή θα έπρεπε να εγκαθιδρύεται όπου υπήρχε εκκλησιαστική ενορία ή άλλος οργανισμός που θα ήταν σε θέση να φροντίσει ώστε η εκπαίδευση να παρέχεται σε καθορισμένα αποδεκτά επίπεδα. Η θρησκευτική εκπαίδευση θα συνεχιζόταν να παρέχεται σε όσα σχολεία το επιθυμούσαν. Όσες αντιδράσεις και αν υπήρξαν, διεκδικώντας την εκκοσμίκευση της εκπαίδευσης, τόσο πιο ισχυρά διεκδικούσε η

Εκκλησία το δικαίωμα της στον έλεγχο της παιδείας. Μάλιστα για μεγάλο χρονικό διάστημα τα σχολεία στην Αγγλία που χρηματοδοτούνταν από την Εκκλησία ήταν περισσότερα από τα κρατικά (Weir, 1952).

Ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης ήταν επομένως η ηθική χριστιανική αγωγή. Η ιδέα αυτή όμως δεν επιβλήθηκε από κάποια ανώτερη διοικητική αρχή, αλλά προωθήθηκε από τους ίδιους τους παιδαγωγούς όπως ισχυρίζεται ο Weir (1952). Οι ίδιοι παιδαγωγοί θεωρούσαν ότι η χριστιανική διδασκαλία δεν μπορούσε να διεξαχθεί μόνο μέσα από επιβολή και στείρα απομνημόνευση κανόνων, αλλά μέσα από την καλλιέργεια εσωτερικής πίστης, την πνευματική διεργασία, την αποδέσμευση από τον υλισμό και την καλλιέργεια ηθικού χαρακτήρα. Ανάμεσα σε αυτούς τους παιδαγωγούς, ήταν και ο Arnold of Rugby που κατά τον Weir (1952) η επιρροή του στα εκπαιδευτικά δρώμενα κράτησε ένα αιώνα μετά τον θάνατο του. Συγκεκριμένα ο Arnold of Rugby έθετε ως τον πιο σημαντικό σκοπό της εκπαίδευσης τη διδασκαλία των θρησκευτικών και ηθικών ιδεωδών, έπειτα τον κώδικα συμπεριφοράς του ευγενούς κυρίου (gentleman conduct) και τέλος τη νοητική ικανότητα (Weir, 1952, σ. 306).

Οι επιστημονικές εξελίξεις, όμως που ακολούθησαν στα μέσα του 19ου αιώνα προκάλεσαν αμφισβήτηση της θρησκευτικής πίστης. Συγκεκριμένα, οι γεωλογικές θεωρίες αμφισβητούσαν την εκδοχή της Γένεσης για τη δημιουργία της Γης και επίσης η θεωρία της εξέλιξης του Κάρολου Δαρβίνου, το 1859 υποστήριζαν ότι ο άνθρωπος είναι το κυρίαρχο όν λόγω της φυσικής εξέλιξης και όχι επειδή το καθόρισε ο Θεός. Όλα αυτά δημιούργησαν την ανάγκη αναθεώρησης του συστήματος της πίστης και των αξιών και ξεκίνησαν μια διαμάχη μεταξύ των υποστηρικτών της θρησκείας και των υποστηρικτών της επιστήμης. Η διαμάχη αυτή είχε διεκπεραιωθεί σε δύο επίπεδα: α) μεταξύ των ειδικών και β) της κοινωνίας γενικότερα, όπως επισημάνει η Fyfe (2012).

Ωστόσο, σύμφωνα με την Fyfe (2012) στο επίπεδο των ειδικών, επιστήμονες όπως οι Thomas H. Huxley και John Tyndall δεν είχαν απορρίψει την ίδια την θρησκεία, αλλά την απολυταρχία της Εκκλησίας και υποστήριζαν τη διάκριση μεταξύ της επιστημονικής και της θρησκευτικής γνώσης του κόσμου. Υπήρξαν μάλιστα επιστήμονες όπως ο James Clerk Maxwell που διεξήγαν τις έρευνες τους χωρίς έχουν απορρίψει την θρησκευτική τους πίστη. Σε κοινωνικό επίπεδο όμως, κληρικοί και λαϊκοί δημοσίευαν βιβλία στα οποία υποστήριζαν είτε τη θρησκεία είτε την επιστήμη. Από τη μια συγκροτήθηκε η απόλυτη πίστη στον

επιστημονικό ορθολογισμό, η οποία με τη σειρά της προκάλεσε την αντίδραση των υποστηρικτών της θρησκείας, οι οποίοι προειδοποιούσαν για τις καταστροφικές συνέπειες του επιστημονικού υλισμού. Παρόλα αυτά, όπως επισήμανε η Fyfe (2012) η οριστική απόρριψη είτε της θρησκείας ή της επιστήμης αντιπροσώπευε μόνο συγκεκριμένους κύκλους διανοουμένων και όχι την πλειονότητα της βικτωριανής κοινωνίας. Ιδιαίτερα η ανώτερη και μεσαία τάξη είχε διατηρήσει την πίστη της στη θρησκεία, ενώ πίστευε στην αξία της επιστημονικής γνώσης, την οποία διαχώριζε από τη θρησκευτική.

Γενικότερα, η ηθική των βικτωριανών αστών διαμορφώθηκε στα πλαίσια του θρησκευτικού ορθολογισμού. Το ζήτημα της ορθολογικοποίησης της θρησκείας απασχόλησε τον Μουζέλη (2014), ο οποίος εξήγησε ότι την περίοδο της νεωτερικότητας στην Δυτική Ευρώπη, ενώ η ιδέα της εκκοσμίκευσης επικρατούσε σε όλο και περισσότερα επίπεδα της δημόσιας σφαίρας, η θρησκεία δεν παραμερίστηκε, αλλά ορθολογικοποιήθηκε, εξαλείφοντας δηλαδή όλα αυτά τα στοιχεία περί μαγείας και δεισιδαιμονίας, που είχαν διατηρηθεί στη χριστιανική παράδοση, από παλαιότερες παγανιστικές θρησκείες.

Ακόμη είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι κυρίως κατά τον 18^ο αιώνα, η εννοιοδότηση της θρησκείας, που είχε προκύψει από την ορθολογική ερμηνεία της χριστιανικής πίστης, μεταφέρθηκε από την ελίτ στην λαϊκή τάξη (Μουζέλης, 2014). Έτσι, ο έλεγχος της θρησκευτικής γνώσης εξακολούθησε να υπάρχει στα χέρια των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και χρησιμοποιώντας την ορολογία του Foucault (1987), μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι η μετάδοση της γνώσης αυτής στις μάζες αποτέλεσε ένα μηχανισμό ελέγχου και εξουσίας. Με ανάλογο τρόπο η έννοια της ηθικής είχε αναδιατυπωθεί στα πλαίσια που όριζε η ορθολογικοποίηση της θρησκείας. Ενδεχομένως, λοιπόν, η εννοιοδότηση της ηθικής να αντανakλά τις πεποιθήσεις και αξίες της ελίτ τάξης και συνάμα αποτελεί μηχανισμό ελέγχου. Η εννοιοδότηση αυτή μετασχηματίζει τον ηθικό (ethic) σε ηθικολογικό λόγο (moral) αφού επικεντρώνονται στα καθήκοντα και τα δικαιώματα του ατόμου-πολίτη. Για αυτό, συνδέθηκε και με ένα άλλο, ιδιαίτερα σημαντικό μηχανισμό ελέγχου, το σχολείο. Αυτό φαίνεται και στην περίπτωση της συγκρότησης, τόσο της ελληνικής, όσο και της βρετανικής εκπαίδευσης κατά τα νεωτερικά χρόνια (Μουζέλης, 2014). Συγκεκριμένα, επικράτησε η αντίληψη ότι ο λογικός άνθρωπος γνωρίζει ότι με το να πιστεύει στον Θεό και να ζει με βάση τη χριστιανική διδασκαλία θα μπορούσε να οδηγηθεί στην πρόοδο και στην ευημερία. Έτσι μέσα από την εκπαίδευση οι φτωχοί θα διδάσκονταν τα μηνύματα του Ευαγγελίου και μαθαίνοντας να τα εφαρμόζουν στη ζωή τους θα οδηγούνταν σταδιακά σε

μια καλύτερη ζωή. Ακόμη, οι αξίες της ανώτερης και της μεσαίας τάξης (ελίτ) όπως είχαν διαμορφώσει οι πιο πάνω εξελίξεις, συνδύασαν το καθήκον προς τον Θεό με το καθήκον προς τον φτωχό συνάνθρωπο.

Η βικτωριανή ελίτ, έχοντας τον έλεγχο της κοινωνίας και θέλοντας να τον διατηρήσει, θεωρούσε επομένως καθήκον της να επιλύσει τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι φτωχές κοινωνικές ομάδες κυρίως των πόλεων, που είχε επιφέρει η βιομηχανική επανάσταση. Όλα αυτά είχαν αντίκτυπο στον καθορισμό της ηθικότητας του διδασκαλικού ρόλου. Το διδασκαλικό υποκείμενο θα έπρεπε να καλλιεργήσει στα παιδιά την έννοια του καθήκοντος προς τον Θεό και να τους διδάξει το λόγο του Χριστού και να φροντίσει ώστε τα παιδιά να διαμορφώσουν τον χαρακτήρα τους με βάση τις χριστιανικές αρετές. Για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός θα έπρεπε και οι ίδιοι να αποτελούν ηθικά πρότυπα. Επομένως θα έπρεπε να μην ξεχνούν τον ρόλο τους ως διδάσκαλοι ακόμα και εκτός σχολείου, καθώς θα πρέπει να αποτελούν πάντοτε ηθικό πρότυπο για την κοινότητα στην οποία ζουν.

Εντούτοις, στις αρχές του 20ου αιώνα, εμφανίζεται σύμφωνα με την Wright (2017) μια κοσμική προσέγγιση στην ηθική αγωγή. Αυτό είχε προταθεί από τις κοσμικές ομάδες που είχαν συγκροτηθεί ως αντιπαραβολή με τις αντίστοιχες χριστιανικές ομάδες στο τέλος του 19ου αιώνα. Οι ομάδες αυτές υποστήριζαν την κοσμικότητα στην ηθική αγωγή καθώς ισχυρίζονταν ότι η θρησκευτική αγωγή είχε αποτύχει στο να καλλιεργήσει ηθικούς χαρακτήρες. Υποστήριζαν ακόμη ότι οι περιπλοκότητες του μοντέρνου έθνους κράτους απαιτούσε την προσαρμογή σε πιο περίπλοκες συνθήκες και χρειαζόταν για αυτό διαφορετική προσέγγιση στην ηθική αγωγή των παιδιών.

Η διδασκαλία της κοινωνικής ηθικής, σύμφωνα με την Wright (2017) αφορούσε την καλλιέργεια της αίσθησης της ευθύνης στον συνάνθρωπο, ως κάτι διακριτό από τα χριστιανικά ηθικά σχήματα που επικεντρώνονται στο καθήκον για τον Θεό. Έδιναν ακόμη έμφαση στο να μάθουν τα παιδιά να αναλάβουν τις ευθύνες που έχουν ως προς τον εαυτό τους, την οικογένεια τους και το κοινωνικό τους περίγυρο. Οι ευθύνες αυτές συμπεριελάμβαναν την καθαρότητα, καλοσύνη, εργατικότητα, ευπρέπεια, εγκράτεια, επιμονή, σύνεση και υπακοή. Σε μεγαλύτερες ηλικίες τα παιδιά ασχολούνταν με πιο περίπλοκα θέματα όπως δικαιοσύνη, πατριωτισμός, ιδιοκτησία, πόλεμο και ειρήνη, προσεγγίζοντας τα θέματα αυτά μέσα από την μελέτη λογοτεχνικών, μυθολογικών και

ιστορικών κειμένων. Επίσης, ο Weir (1952) επισήμανε ότι θεωρούσαν την ενασχόληση με τον αθλητισμό ως ένα αποτελεσματικό τρόπο ηθικής διαπαιδαγώγησης, καθώς μέσα από τα παιχνίδια αυτά καλλιεργούσαν τις αρετές της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και του αλληλοσεβασμού.

Παρόλα αυτά, η εδραίωση του σοσιαλισμού και ακραίων αθεϊστικών πολιτικών ιδεολογιών προκάλεσε ξανά το ενδιαφέρον των αστών στη σημασία της χριστιανικής αγωγής και τη σχέση της με την ηθική αγωγή. Η αγγλική πολιτική αντιδρώντας, λοιπόν, σε αυτές τις εξελίξεις, επικεντρώθηκε στη χριστιανική ηθική αγωγή, καθώς θεώρησαν ότι έτσι θα απέτρεπαν τους πολίτες από το να επηρεαστούν από τις ιδέες του σοσιαλισμού (Wright, 2017).

Οι ηθικές αρετές του διδασκαλικού υποκειμένου

Όπως φαίνεται από την παραπάνω ανάλυση της ηθικής διάπλασης των σπουδαστών στα διδασκαλικά κολλέγια, προκύπτει ότι οι δάσκαλοι αποκτούσαν συγκεκριμένες ηθικές αρετές. Οι αρετές αυτές περιγράφονται ακολούθως.

Ο βρετανός ηθικός δάσκαλος θα έπρεπε να διαθέτει τα χαρακτηριστικά ενός καλού και άγιου χριστιανού. Οι μαθητές θα έπρεπε να είχαν πρότυπο τους τον δάσκαλο όπως οι απόστολοι είχαν για τον Χριστό. Για αυτό και οι μαθητές θεωρούνταν τα πνευματικά παιδιά των δασκάλων τους. Η διδασκαλία χαρακτηρίστηκε ως το ύψιστο έργο που ανέθεσε ο Θεός στους ανθρώπους. Το καθήκον των δασκάλων ήταν να σώσει ψυχές φέρνοντάς τες στον Χριστό. Για αυτό και η εκπαίδευση συνδέθηκε με το έργο της εκκλησίας και οι δάσκαλοι συνεργάζονταν πολλές φορές με τον κλήρο. Ο χαρακτήρας του δάσκαλου θα έπρεπε αναπόφευκτα να διακατέχεται από τις χριστιανικές αρχές ώστε να αποτελεί ένα άτομο που εμπνέει εμπιστοσύνη και σεβασμό. Παράλληλα θα έπρεπε να διαθέτει την υπομονή, έννοια για τη φροντίδα και την ανατροφή των παιδιών. Έτσι θα μπορούσε να καλύψει τα κενά που αφήνουν οι γονείς των φτωχών παιδιών. Ο ρόλος αυτός αποδιδόταν περισσότερο στις γυναίκες δασκάλες (Larsen, 2011).

Ακόμη, ο δάσκαλος θα έπρεπε να αγαπά και να παραστέκεται ως φίλος και καθοδηγητής στα παιδιά. Πολλές φορές παρομοιάζεται ως κηπουρός που βοηθά τα παιδιά να καρποφορήσουν ως ηθικοί και χρήσιμοι πολίτες της κοινωνίας. Αναμενόταν να είναι

εύθυμος και να διαθέτει χιούμορ ώστε να εμψυχώνει τα ταλαιπωρημένα παιδιά των φτωχών. Ακόμη επιδίωκαν να εκμεταλλεύονται κάθε ευκαιρία εκτός σχολείου για να συντροφεύει το παιδί ακόμα και με επισκέψεις στο σπίτι του. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα θυμούνται για πάντα τον γεμάτο αγάπη και φροντίδα δάσκαλο τους. Ο διδάσκαλος θα διατηρούσε τον έλεγχο και την πειθαρχία της τάξης μέσω αυτής της αγάπης. Η αγάπη του για τα παιδιά θα καθρεπτιζόταν στα ίδια τα παιδιά και κατ' επέκταση στο όλο κλίμα της τάξης. Το χαρακτηριστικό των δασκάλων να αγαπά και να φροντίζει τα παιδιά συνδέθηκε με τη φροντίδα της μάνας. Τα χαρακτηριστικά αυτά θεωρούνται εξάλλου γυναικεία χαρακτηριστικά και για το λόγο αυτό έγινε προσπάθεια «θηλυκοποίησης» του διδασκαλικού επαγγέλματος. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς μεταρρυθμιστές η γυναίκα είναι από τη φύση της στοργική, υπεύθυνη και ικανή να φροντίζει και να διαπαιδαγωγεί το παιδί. Μάλιστα παιδαγωγοί όπως ο Pestalozzi υποστήριξαν ότι ο τρόπος που η μάνα μεγαλώνει και εκπαιδεύει τα παιδιά της μπορεί να αξιοποιηθεί στον καταρτισμό εκπαιδευτικών μεθόδων στο σχολείο καθώς επίσης η ανιδιοτέλεια και η αγάπη που κατέχει η μάνα για το παιδί θα πρέπει να αποτελούν συνάμα και τα βασικά ηθικά χαρακτηριστικά των δασκάλων (Larsen, 2011).

Επιπρόσθετα, τα χαρακτηριστικά του ηθικού δασκάλου διαφοροποιούνταν με βάση το φύλο του. Ο θηλυκός ευαίσθητος και στοργικός χαρακτήρας του διδασκαλικού υποκειμένου βρίσκεται σε αντιπαράθεση με τον αρσενικό νεωτερικό του χαρακτήρα. Το δίπολο διδασκαλία με βάση τη λογική/ το συναίσθημα συνδέθηκε με το δίπολο του νεωτερικού/ηθικού δασκάλου και καθιέρωσε τον τρόπο που διαφοροποιήθηκε η εκπαίδευση των ανδρών με αυτή των γυναικών δασκάλων. Οι υποψήφιοι δάσκαλοι μελετούσαν ανώτερα μαθηματικά (Ευκλείδειος γεωμετρία, άλγεβρα, κ.α.), αρχαία ελληνικά, λατινικά, φιλοσοφία. Από την άλλη οι υποψήφιες δασκάλες μάθαιναν ραπτική και οικιακή οικονομία (μαγειρική, υγιεινή, διαχείριση εξόδων νοικοκυριού, φροντίδα παιδιών, κ.α.). Η διαφοροποίηση στο χαρακτήρα μεταξύ των δυο φύλων αυτή οδήγησε στο να θεωρηθούν οι γυναίκες λιγότερο νοητικά ικανές από τους άνδρες και για αυτό εκπαιδεύονταν σε διαφορετικούς τομείς. Επίσης η ταύτιση του ηθικού ρόλου με τη γυναικεία φύση χρησιμοποιήθηκε ως επιχείρημα για την απουσία ανάγκης εκπαίδευσης των γυναικών δασκάλων σε γνωστικά αντικείμενα που θεωρούνταν ανώτερου επιπέδου, όπως φυσική, χημεία, μαθηματικά κτλ. (Larsen, 2011).

Διδασκαλικά κολλέγια: χώροι παραγωγής ηθικών δασκάλων

Ο θεσμός των διδασκαλικών κολλεγίων που αναπτύχθηκε στη Μεγάλη Βρετανία, είχε τις ρίζες του στην Πρωσία. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τον δεύτερο μισό του 19ου αιώνα υπήρχαν 75 διδασκαλεία στη Γαλλία και πάνω από 100 στην Πρωσία. Στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Βόρεια Αμερική υπήρχε μικρός αριθμός τέτοιων διδασκαλείων, αν και υπήρχαν ευκαιρίες για να μάθουν οι υποψήφιοι δάσκαλοι την αλληλοδιδασκτική μέθοδο μέσα από εντατικά μαθήματα και πρακτική εξάσκηση σε σχολεία πρότυπα. Ο αριθμός τους, όμως, αυξήθηκε καθώς ενδυναμώθηκε το ενδιαφέρον για την υιοθέτηση του επιτυχημένου μοντέλου της Πρωσίας. Αυξήθηκε ο αριθμός τους καθώς αυξήθηκε η ζήτηση για δασκάλους, καθώς έγινε η σχολική φοίτηση υποχρεωτική. Το 1839 υπήρξε μια σημαντική χορηγία από την αγγλική κυβέρνηση, γεγονός που συνέβαλε στην περαιτέρω ανάπτυξη τους (Jones, 1990).

Τα διδασκαλικά κολλέγια ήταν ακόμη γνωστά ως «Κανονικές Σχολές» («Normal Schools») και το όνομα αυτό προερχόταν από την λατινική λέξη *norma* που σήμαινε κανόνας. Η ονομασία αυτή υποδήλωνε ότι η διδασκαλία αποτελούσε μια τεχνική η οποία βασιζόταν σε αρχές και κανόνες, κι άρα ήταν κάτι που μπορούσε κανείς να εκπαιδευτεί σε αυτόν. Άρα, ο ρόλος των διδασκαλικών κολλεγίων ήταν να διδάξουν αυτά στους μελλοντικούς διδασκάλους και διδασκάλισσες. Από την άλλη, η ιδέα ότι υπήρχαν κανόνες και αρχές της διδασκαλίας υπονοούσε ότι όσους περισσότερους διδασκαλικούς κανόνες ήξερε κάποιος να εφαρμόζει, όσο καλά μπορούσε να ακολουθήσει τις αρχές της διδασκαλίας, τόσο καλός διδάσκαλος μπορούσε να γίνει (Larsen, 2011).

Η εφαρμογή των κανόνων και των αξιών αυτών συντελούσαν στην παραγωγή του ηθικού δασκάλου. Από το πρόγραμμα σπουδών έως την όλη οργάνωση και διοίκηση (τους διοικητικούς και πειθαρχικούς κανόνες, τους κώδικες ενδυμασίας, την πρακτική εξάσκηση κ.α.), τα διδασκαλικά κολλέγια λειτουργούσαν με τρόπο ώστε όλα να συμβάλλουν στην κατασκευή του χαρακτήρα και το σώμα των δασκάλων. Η όλη λειτουργία του κολλεγίου αποτελείτο, δηλαδή, από τακτικές κανονικοποίησης και πειθάρχησης, οι οποίες δρούσαν διεισδυτικά στον χαρακτήρα και στο σώμα των τρώφιμων σπουδαστών δασκάλων, διορθώνοντας τα πάθη και τις αδυναμίες τους (ηθική ορθοπεδική) και κατέληγαν στο να γίνονται πειθήνια σώματα. Παρακάτω αναλύονται οι τακτικές αυτές, ή τεχνολογίες όπως θα

τις αποκαλούσε ο Foucault (2011α) κανονικοποίησης και ηθικής ορθοπεδικής των σπουδαστών δασκάλων. Η πιο κάτω ανάλυση βασίστηκε στη μελέτη της Larsen (2011) αναφορικά με τη γενεαλογία του ηθικού ρόλου των βικτωριανών δασκάλων.

Η κανονικοποίηση των σπουδαστών ξεκινούσε, όμως, μέσα από τα κριτήρια εισδοχής. Τα κριτήρια εισδοχής αποτελούσαν ένα δυνατό φίλτρο που επέτρεπε την εισδοχή σε όσους είχαν τις δυνατότητες και πληρούσαν τις προϋποθέσεις για να γίνουν οι ηθικοί δάσκαλοι. Τα κριτήρια εισδοχής για τα βρετανικά διδασκαλικά κολλέγια στα τέλη του 19ου αιώνα, σύμφωνα με την Larsen (2011) αναφέρονταν στα εξής: «για να ενταχθεί κανείς στο κολλέγιο, έπρεπε να ήταν τουλάχιστον 18 χρονών, να διέθετε καλή φυσική κατάσταση, ηθικό χαρακτήρα, και να διακρινόταν από φιλικότητα, ειλικρίνεια, επιμέλεια. Φαίνεται, λοιπόν ότι οι σπουδαστές όφειλαν να εκθέσουν όλες τις πτυχές του εαυτού τους, πριν ακόμη ενταχθούν στο κολλέγιο, αφού έπρεπε να αποδείξουν την καταλληλότητά τους, δείχνοντας τις ικανότητες τους τα ενδιαφέροντα τους, τα χαρίσματα τους, τον χαρακτήρα τους, τις σωματικές τους διαστάσεις, την κατάσταση υγείας τους. Ο έλεγχος των κριτηρίων εισδοχής επέτρεπε στο να γίνουν όλα τα χαρακτηριστικά των υποψηφίων ορατά για την αξιολόγηση και την επιλογή τους. Αποσκοπούσαν, λοιπόν στο να ξεγυμνώσουν τον χαρακτήρα τους, τις ικανότητες και τις δυνατότητες του, ηθικές και σωματικές.

Ο τρόπος αυτός επιλογής των υποψηφίων επιτυγχανόταν μέσα από την εξέταση δηλώσεων και πιστοποιήσεων, σχετικά με την ηθική και σωματική κατάσταση του υποψηφίου. Η ίδια διαδικασία εντοπίστηκε, επισήμανε η Larsen (2011) στην Πρωσία και στην Γαλλία. Συγκεκριμένα, στην αίτηση εισδοχή τους οι υποψήφιοι έπρεπε να περιγράψουν τον εαυτό τους, τα ενδιαφέροντα τους στην αίτηση τους για εισδοχή στο διδασκαλείο. Επίσης, έπρεπε να έχουν συστατικές επιστολές που θα επιβεβαίωναν τον ηθικό χαρακτήρα, ότι ήταν πρόσωπα σεβάσμια και ήταν πρόθυμα να εργαστούν σκληρά. Ακόμη, έπρεπε να παραχωρήσουν πιστοποιητικό ότι ήταν χριστιανοί, είχαν ηθικό χαρακτήρα. Επιπλέον, η ηθικότητα φαίνεται να συνδέθηκε με τη θρησκευτικότητα, καθώς έπρεπε εκτός από το πιστοποιητικό βάπτισης, να παραχωρήσουν επιστολή από την Εκκλησία της Αγγλίας στην οποία θα επιβεβαίωνε ότι πήγαιναν τακτικά εκκλησία. Τέλος, οι υποψήφιοι σπουδαστές έπρεπε να παραδώσουν δήλωση ότι θα έπρεπε να αφιερωθούν στο λειτούργημα του δασκάλου και ότι θα διέδιδαν τη χριστιανική διδασκαλία, θα ήταν πρότυπα καλού χριστιανού στους μαθητές τους και θα βοηθούσαν τους μαθητές τους στο να γίνουν κι αυτοί

καλοί χριστιανοί. Φαίνεται λοιπόν, εδώ ότι η έννοια της ηθικής συνδέθηκε με την ιδέα του καλέσματος και της επιθυμίας να εκτελέσει κανείς το θέλημα του Θεού, να κηρύξει τον λόγο του, να μεταδώσει το μήνυμά του και γενικότερα να πράττει ως να ήταν ο αντιπρόσωπος του Θεού στη γη.

Ωρολόγιο Πρόγραμμα: Πειθάρχηση και Μεγιστοποίηση του χρόνου

Αφού, επιλέγονταν οι σπουδαστές και εισάγονταν στο κολλέγιο, η πειθάρχηση και η κανονικοποίηση τους επιτυγχανόταν μέσα από τη συνεχή επιτήρηση. Η επιτήρηση διεξαγόταν με τη συνεχή απασχόληση των σπουδαστών σε διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια μιας μέρας. Με τον τρόπο αυτό, οι σπουδαστές βρίσκονταν συνεχώς υπό το βλέμμα ενός καθηγητή, ή ενός πρωτόσχολου. Για τη συνεχή απασχόληση των φοιτητών, τα διδασκαλικά κολλέγια οργάνωσαν τον χρόνο φοίτησης με τρόπο ώστε κάθε λεπτό να αξιοποιείται, ακολουθώντας ένα εκτενές ωρολόγιο πρόγραμμα με ελάχιστον ελεύθερο χρόνο και πολλές δραστηριότητες. Με τη σχολαστική τήρηση ενός τέτοιου ωρολογίου προγράμματος, επιτυγχανόταν η μεγιστοποίηση του χρόνου. Η πρακτική αυτή υιοθετήθηκε επίσης από την Πρωσία και εφαρμοζόταν την περίοδο αυτή, εκτός από την Μεγάλη Βρετανία, και σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου όπως τη Γαλλία, στις Η.Π.Α., και όπως είδαμε και στα ελληνικά διδασκαλεία.

Στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σπουδαστών συμπεριλαμβάνονταν εκτός από τα μαθήματα των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και θεωριών της ψυχολογίας και οι διάφορες δραστηριότητες όπως προσευχή, γυμναστική, σίτιση, καθαριότητα. Η κάθε δραστηριότητα έπρεπε να διεξάγεται αυστηρώς εντός του χρονικού πλαισίου που όριζε το πρόγραμμα. Επίσης, οι σπουδαστές, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν μπορούσαν να περάσουν χρόνο μόνοι τους στους κοιτώνες τους, παρά μόνο τη στιγμή της νυχτερινής κατάκλισης. Ξεκουράζονταν μόνο σε σύντομα διαλείμματα, εντός της αίθουσας και την ώρα της σίτισης, στην τραπεζαρία. Δεν αφήνονταν, δηλαδή, ποτέ μόνοι. Βρίσκονταν συνεχώς υπό το αυστηρό βλέμμα των καθηγητών τους ή του πρωτόσχολου. Υπήρχε ελάχιστος χρόνος, στον οποίο ο κάθε σπουδαστής μπορούσε να είχε τον ιδιωτικό του χώρο. Πάντοτε ήταν στην παρουσία, κάποιου άλλου, έτσι ώστε να νιώθουν ότι πρέπει συνεχώς να συμπεριφέρονται καθωσπρέπει.

Τις Κυριακές, αναμενόταν από τους σπουδαστές να εκκλησιάζονται και μετά την λειτουργία περνούσαν τον υπόλοιπο τους χρόνο κάνοντας θρησκευτική αγωγή και μαθαίνοντας τις ψαλμωδίες. Κατά τον χρόνο που δεν υπήρχε κάτι προγραμματισμένο, έπρεπε να απομονώνονται σε κοινούς χώρους μελέτης και να επικρατεί απόλυτη ησυχία, ώστε η σχολή να θυμίζει μοναστηριακή κοινότητα. Οι δραστηριότητες εκτός σχολής ήταν περιορισμένες και αυστηρώς επιτηρούμενες. Όταν οι σπουδαστές επισκέπτονταν την οικογένεια τους, έπρεπε να συντάξουν έκθεση στην οποία έκαναν αναφορά για το πώς πέρασαν τον χρόνο τους μακριά απ' τη σχολή. Με τον τρόπο αυτό, ένιωθαν ότι υπήρχε έλεγχος στις πράξεις του, ακόμα και στον χρόνο εκτός σχολής.

Η αυστηρή τήρηση του ωρολογίου προγράμματος δεν επέτρεπε μόνο τη συνεχή επιτήρηση των σπουδαστών, εξασφαλίζοντας έτσι τη πειθάρχησή τους, αλλά και συγχρόνως συνέβαλε στην διαμόρφωση του ηθικού τους χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, μέσα από την αυστηρή τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, καλλιεργείτο ο πειθήνιος χαρακτήρας τους (ηθική ορθοπεδική), όπως εξήγησε ο Foucault (2011α) στην ανάλυση του για τις πειθαρχικές μεθόδους των αλληλοδιδασκτικών σχολείων στη Γαλλία. Η οποιαδήποτε παραβίαση του χρόνου ή του προγράμματος, αναφερόταν στον διευθυντή της σχολής και υπήρχαν οι ανάλογες ποινές. Έτσι, υποχρεώνοντας τους σπουδαστές να τηρούν με θρησκευτική ευλάβεια το ωρολόγιο πρόγραμμα, γίνονταν συνεπείς, ακριβείς στον χρόνο που τελούσαν μια δραστηριότητα και γενικότερα μάθαιναν να ήταν πειθαρχημένοι στους κανόνες που τους επέβαλε μια μορφή ανώτερης εξουσίας. Άλλωστε, την αυστηρή τήρηση του προγράμματος, θα έπρεπε οι ίδιοι ως μελλοντικοί δάσκαλοι να την επιβάλλουν στους μαθητές τους, επιτυγχάνοντας έτσι, την πειθάρχησή τους. Με άλλα λόγια, η τήρηση του προγράμματος αποτελούσε επίσης, μια πρακτική εφαρμογή του πειθαρχικού και ηθικού συνάμα ρόλου, που αναμενόταν από αυτούς να επιτελέσουν μελλοντικά στα σχολεία ως διδάσκαλοι.

Χειρωνακτική εργασία

Η έμφαση στη χειρωνακτική εργασία αποσκοπούσε στο να διδάξει στους σπουδαστές τη σημασία της εκτέλεσης ενός έργου στο ζητούμενο χρόνο, τους μάθαινε να είναι εργατικοί και αποδοτικοί, τους καλλιεργούσε την αυτοθυσία, την αυταπάρνηση, τη σύνεση, την απλότητα και τη λιτότητα. Η ιδέα της αξιοποίησης της εργασίας ως παιδαγωγικής μεθόδου προερχόταν από το έργο του Pestalozzi και De Fellenberg και είχαν ήδη αξιοποιηθεί στα

διδασκαλεία της Πρωσίας, της Γαλλίας, της Ελβετίας και της Ολλανδίας στις αρχές του 19ου αιώνα. Στις ιδέες αυτές βασίστηκαν τα προγράμματα δραστηριοτήτων των βρετανικών διδασκαλικών κολλεγίων (Larsen, 2011).

Η χειρωνακτική εργασία συμπεριλάμβανε κηπουρική, ξυλουργική, βιβλιοδεσία, μεταλλουργία, λιθογραφία, χαρτογραφία, πρακτική χημεία, διακόσμηση σε γυαλί, κοπή πέτρας, κ.α. Στα διδασκαλεία των παρθεναγωγείων, οι σπουδάστριες εξασκούνταν σε διάφορες δραστηριότητες που είχαν να κάνουν με την οικιακή οικονομία, τη μαγειρική, το κέντημα, τη φροντίδα παιδιών και αρρώστων. Βοηθούσαν ακόμα στο πλύσιμο και στην καθαριότητα της σχολής. Μέσα από τις εργασίες αυτές μάθαιναν να είναι καλές οικονόμες, νοικοκυρές, κόρες, μητέρες και σύζυγοι, έτσι ώστε να μπορέσουν να μετεκπαιδεύσουν τις ιδιότητες αυτές στις μαθήτριες τους, κυρίως όσων ανήκαν στην εργατική τάξη.

Αυτές ήταν εξάλλου οι τεχνικές που θα έπρεπε να μεταδώσουν, οι μιν δάσκαλοι στα αγόρια και οι δε δασκάλες στις νεαρές μαθήτριές τους. Η ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων συνδεόταν επίσης με την όλη φιλοσοφία του εμπειρισμού και του ωφελιμισμού του John Locke, που ήταν ευρέως διαδεδομένη την περίοδο αυτή στη Μεγάλη Βρετανία (Baldwin, 1913 στη Larsen, 2011). Κατά τον Locke ο δάσκαλος θα έπρεπε να μαθαίνει τις ηθικές αρετές στα παιδιά μέσα από δραστηριότητες που θα έδιναν την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν μέσα από διάφορες χειρωνακτικές εργασίες. Μάθαιναν δηλαδή, μέσα από την εμπειρία τους απ' -τις εργασίες αυτές να είναι ωφέλιμοι για την οικογένεια τους, αλλά και για την κοινωνία γενικότερα.

Το κολλέγιο έδινε μάλιστα βραβεία για την επίδοση τους στις εργασίες αυτές, θέλοντας έτσι να επιβραβεύσουν την εργατικότητα, την προκοπή, την επιμέλεια, την επιμονή και την υπομονή που απαιτούσε η διεκπεραίωση τέτοιων ωφέλιμων εργασιών. Μάλιστα, η πιστοποίηση της επιτυχούς ολοκλήρωσης τέτοιων έργων ήταν μέρος της γενικής ετήσιας αξιολόγησης των σπουδαστών.

Γενικότερα η χειρωνακτική εργασία στα διδασκαλεία αποσκοπούσε, σύμφωνα με την Larsen (2011) από τη μια, να προετοιμάσει τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες, στο να διδάξουν σε σχολεία περιοχών της εργατικής τάξης, και της υπαίθρου και από την άλλη να τους διαμορφώσει τον ηθικό τους χαρακτήρα. Όσον αφορά την καλλιέργεια του ηθικού χαρακτήρα, οι σπουδαστές με το να κάνουν εργασίες καθαριότητας όπως να βουρτσίζουν

και να καθαρίζουν τα υποδήματα των άλλων, καταπολεμούσαν τη ματαιοδοξία τους, την οκνηρία και μάθαιναν ταυτόχρονα να ήταν ταπεινοί. Επίσης, η χειρωνακτική εργασία στο πρόγραμμα των διδασκαλείων εξυπηρετούσε στο να τους πειθαρχεί, καθώς τους κρατούσε συνεχώς απασχολημένους και τους μάθαινε ταυτόχρονα ότι η κάθε στιγμή πρέπει να αξιοποιείται ωφέλιμα και παραγωγικά.

Η καλή φυσική κατάσταση

Ένα από τα κριτήρια εισδοχής στα διδασκαλεία ήταν η πιστοποίηση της κατάστασης υγείας των σπουδαστών. Μόνο σε άτομα με άρτια και υγιή φυσική κατάσταση επιτρεπόταν η εισδοχή. Εξουσιοδοτημένοι γιατροί εξέταζαν τους υποψήφιους σπουδαστές και πιστοποιούσαν την κατάσταση της υγείας τους. Στις εξετάσεις αυτές έλεγχαν επίσης το ιατρικό ιστορικό των υποψηφίων, το δελτίο εμβολιασμού και ό,τι χρειαζόταν για να ελέγξουν εξονυχιστικά την σωματική κατάσταση τους. Επιδίωκαν να έχουν με τον τρόπο αυτό, αποκλειστικά τα «κανονικά» υγιή σώματα τα οποία θα μπορούσαν να «δουλεψούν», να «γυμναστούν», ώστε να γίνουν τα ιδανικά σώματα αυτών που θα επιτελούσαν τον ηθικό διδασκαλικό ρόλο. Ασθενή και γερασμένα άτομα αποκλείονταν, καθώς θεωρούσαν ότι για αυτά δεν υπήρχαν οι δυνατότητες για «βελτίωση» και ότι η σωματική τους αδυναμία αποτελούσε ένδειξη αδύναμου και ανήθικου χαρακτήρα.

Για την εκγύμναση των σωμάτων, οι σπουδαστές υποβάλλονταν καθημερινά σε σωματικές ασκήσεις, εξάσκηση στο συγχρονισμένο βηματισμό, πορείες κτλ. Οι ασκήσεις αυτές γίνονταν ώστε οι σπουδαστές να διατηρήσουν και να βελτιώσουν τη φυσική τους κατάσταση, να αποκτήσουν σωστή στάση του σώματος και γενικότερα να αποκτήσουν καλές συνήθειες υγιεινού τρόπου ζωής στο οποίο συμπεριλαμβανόταν η ισορροπημένη διατροφή και άσκηση. Επίσης σύμφωνα με τον Foucault (2011α) μέσα από τις σωματικές ασκήσεις ρυθμιζόταν η συμπεριφορά και καλλιεργείτο ο χαρακτήρας των τροφίμων σπουδαστών. Η φυσική άσκηση καλλιεργούσε στους σπουδαστές μεν την αξία της φυσικής άσκησης, αλλά συγχρόνως την πειθαρχία, την επιμονή, την ευγενής άμιλλα, την αυτοσυγκράτηση και τον αυτοέλεγχο.

Κοινή στολή

Η κοινή στολή των σπουδαστών συνέβαλε επίσης στην πειθάρχησή τους, και διευκόλυνε επίσης τη δυνατότητα επιτήρησης τους. Η χρήση της στολής δήλωνε πειθαρχία, απλότητα και ταπεινότητα, εκφράζοντας όλα αυτά που έπρεπε να αντιπροσώπευαν έναν ηθικό και καθωσπρέπει δάσκαλο. Επομένως, ο τρόπος ενδυμασίας καθοριζόταν από τον τρόπο που καθοριζόταν η εικόνα του ηθικού δασκάλου. Ακόμα, δεν επιτρεπόταν στους σπουδαστές τα γένια ή το μουστάκι. Για τις γυναίκες έπρεπε η ενδυμασία να ήταν λιτή και όσο απλή γινόταν. Πολύχρωμα ρούχα και στολίδια απαγορεύονταν.

Υποχρεώνοντας τους σπουδαστές να τηρούν την επιτρεπόμενη εμφάνιση και να φορούν στολή, τους μάθαιναν να περιορίζουν τον εγωισμό τους, τη φιλαρέσκεια τους και τους βοηθούσε στο να αναπτύξουν αρετές όπως η απλότητα και η ταπεινότητα. Για αυτό, με την εισδοχή τους στη σχολή, οι σπουδαστές έπρεπε να φυλάξουν τα προσωπικά τους ρούχα και να φορέσουν τη στολή. Ήταν μια διαδικασία η οποία προσομοίαζε με την εισδοχή των τροφίμων σε κλινικές και μοναστήρια.

Οι καθηγητές υπενθύμιζαν, ακόμη, συνεχώς στους σπουδαστές ότι η γενικότερη εμφάνιση και ενδυμασία του ατόμου φανέρωνε το είδος του χαρακτήρα του και τη συμπεριφορά του. Η προκλητική ενδυμασία, ο υπερβολικός στολισμός καταδείκνυε άτομο επιδειξία, εγωιστή, προκλητικό, με αλλοπρόσαλλη κι ανάρμοστη συμπεριφορά. Ενώ η απλότητα στην ενδυμασία επιδείκνυε ένα πράο και ήρεμο, αξιοπρεπή χαρακτήρα, συνετό και φρόνιμο με καθωσπρέπει συμπεριφορά, όπως άλλωστε θεωρούσαν ότι άρμοζε σε ένα δάσκαλο ή σε μια δασκάλα.

Ακόμη, έχοντας κοινή στολή, έκανε τους σπουδαστές ευδιάκριτους στο πλήθος. Καθώς ήταν υποχρεωμένοι να φορούν συνεχώς τη στολή, ακόμα και εκτός σχολής. Έτσι, μπορούσαν εύκολα να γίνουν ευδιάκριτοι, και άρα να τεθούν υπό επιτήρηση σε δημόσιους χώρους. Επομένως, ένιωθαν ότι συνεχώς επιτηρούνταν και έτσι ήταν αναγκασμένοι πάντα να συμπεριφέρονται πάντοτε σύμφωνα με τους κανόνες της σχολής, να αποτελούν πρότυπο ηθικής και να δείχνουν συγκρατημένοι και αξιοπρεπείς. Η στολή έκανε τους σπουδαστές δασκάλους να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας και αυτό τους υποχρέωνε σε όλες τις εκφάνσεις του δημοσίου βίου τους, να συμπεριφέρονται ανάλογα με τα πρότυπα και τους κανόνες που καθόριζαν τον ηθικό τους ρόλο. Επομένως, φαίνεται ότι η στολή δεν

λειτουργούσε μόνο ως μια μέθοδος κανονικοποίησης, αλλά εξάσκησης και εξοικείωσης των μελλοντικών δασκάλων με την ιδέα ότι με το να γίνει κανείς δάσκαλος, διατηρεί την ταυτότητα αυτή σε όλες τις στιγμές της υπόλοιπης ζωής του. Με ή χωρίς στολή, ως δάσκαλος θα διακρινόταν από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Απ' αυτόν θα αναμένεται πάντοτε να διατηρεί μια καθωσπρέπει συμπεριφορά, μια αξιοπρεπή στάση σε ό,τι του συμβαίνει, να είναι συγκρατημένος στις εκδηλώσεις του χαράς ή λύπης, να ζει ένα ηθικό βίο, και να αποτελεί ηθικό παράδειγμα, όχι μόνο για τους μαθητές του εντός της σχολικής αίθουσας, αλλά για όλους στο κοινωνικό σύνολο. Η χρήση της στολής από τον σπουδαστή, του μαθαίνει ακριβώς να ζει με βάση αυτές τις αρχές. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η διατήρηση της ταυτότητας του δασκάλου στη δημόσια και ιδιωτική του ζωή, περιέγραψε με πλήρη λεπτομέρεια, ο Κοκκώνης (1850) δίνοντας οδηγίες στους Έλληνες δασκάλους.

Πρωτόσχολοι

Όπως και στις ελληνικές σχολές, στα βρετανικά διδασκαλικά κολλέγια λειτουργούσε ο θεσμός των πρωτόσχολων. Ο θεσμός αυτός είχε κι αυτός τις ρίζες του στο πρωσικό και γαλλικό σχολικό σύστημα. Οι πρωτόσχολοι επιλέγονταν από τους μεγαλύτερους σε ηλικία σπουδαστές και που ξεχώριζαν για την επίδοση και τη συμπεριφορά τους. Ο ρόλος τους ήταν να επιτηρούν τους υπόλοιπους σπουδαστές και να φροντίζουν τη διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας ιδιαίτερα στους κοιτώνες, στα λουτρά, στην τραπεζαρία, στο μελετητήριο. Αναλάμβαναν ακόμη κι άλλες αρμοδιότητες όπως τον έλεγχο της διεξαγωγής της προσευχής, τον φωτισμό του δωματίου, την τήρηση του απουσιολόγιου, αναλάμβαναν καθήκοντα αγγελιοφόρου κτλ. Όσοι σπουδαστές παραβίαζαν τους κανόνες της σχολής ή είχαν ανάρμοστη συμπεριφορά, οι πρωτόσχολοι είχαν το δικαίωμα να τους αναφέρουν στους καθηγητές ή στον διευθυντή της σχολής και κατέγραφαν το παράπτωμα τους στο ποινολόγιο.

Με την εφαρμογή του θεσμού αυτού, οι σπουδαστές μάθαιναν να υπακούνε σε όσους ανέρχονταν σε μια ανώτερη βαθμίδα απ' αυτούς. Η επιτήρηση των σπουδαστών μέσω των πρωτόσχολων αποτελούσε μια αποδοτική και οικονομική τεχνολογία πειθαρχίας. Ακόμη, με τον τρόπο αυτό ενισχυόταν η πανοπτική ιδιότητα του διευθυντή. Οι σπουδαστές μάθαιναν να επιτηρούν και να πειθαρχούν ο ένας τον άλλον, χωρίς να χρειάζεται η παρουσία του καθηγητή ή του διευθυντή. Γνώριζαν ότι η οποιαδήποτε τους κίνηση, χειρονομία,

συμπεριφορά, λόγος, θα εκτίθετο στον διευθυντή μέσω των πρωτόσχολων. Επομένως, επιτυγχανόταν η κανονικοποίηση τους, καθώς ένιωθαν συνεχώς την ανάγκη της αυτοπειθαρχίας και του αυτοελέγχου.

Ο πανοπτικός ρόλος του διευθυντή

Ο διευθυντής του διδασκαλικού κολλεγίου είχε τον έλεγχο της γενικότερης λειτουργίας του κολλεγίου, της επίδοσης και της συμπεριφοράς των σπουδαστών, καθώς κι όλων όσων συνέβαιναν στο κολλέγιο. Για αυτό κι ο διευθυντής διέμενε εντός του διδασκαλείου και είχε το γραφείο στο κεντρικό κτίριο της σχολής. Εξάλλου, οι δραστηριότητες του προγράμματος έπρεπε πρώτα να εγκριθούν από τον διευθυντή, ο οποίος έλεγχε ότι πληρούσε τις γενικές αρχές που έπρεπε να πληρούσαν τα διδασκαλεία. Επίσης ήταν υπεύθυνος για τα θέματα πειθαρχίας και για αυτό όλες οι παραβιάσεις των κανονισμών της σχολής έπρεπε να αναφέρονται στον διευθυντή.

Η ιδέα αυτή ότι τα πάντα μπορούσαν να αναφερθούν στον διευθυντή έκανε τους σπουδαστές να αυτοπειθαρχούν. Το βλέμμα του διευθυντή παρέμενε στη σκέψη τους συνεχώς. Μάθαιναν να τον βλέπουν ως δεύτερο πατέρα τον οποίο όφειλαν να σέβονται, να τον βλέπουν ως σύμβουλο. Αυτός, από την άλλη, έπρεπε να αποτελεί το ηθικό πρότυπο των σπουδαστών, να είναι αυστηρός αλλά και δίκαιος στις αποφάσεις του.

Η σημασία στη λεπτομέρεια

Η διάπλαση του ηθικού δασκάλου στα βρετανικά διδασκαλικά κολλέγια, επιτυγχανόταν μέσω όλων των κανονισμών τους, ακόμα και μέσω της παραμικρής λεπτομέρειας στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους. Η κανονικοποίηση των σπουδαστών και η διάπλαση του ηθικού τους χαρακτήρα, επιτυγχανόταν δηλαδή μέσω μιας μικροφυσικής εφαρμογής της εξουσίας, όπως θα την αποκαλούσε ο Foucault (2011α) στην ανάλυση του για τους μεθόδους άσκησης της πειθαρχικής εξουσίας στα σχολεία, αλλά και σε όλα τα ιδρύματα (κλινικές, φυλακές, στρατός, μοναστήρια) του 18ου αιώνα στη Γαλλία.

Μέσα από την τήρηση όλων αυτών των κανονισμών, κυρίων και επιμέρους, οι σπουδαστές έμπαιναν σε μια μορφή άσκησης, θεραπευτικού χαρακτήρα, καθώς επρόκειτο για παρεμβατικές ασκήσεις ηθικής ορθοπεδικής. Μέσα από την εφαρμογή των κανονισμών μάθαιναν να πειθαρχούν σε κανόνες που καλλιεργούσαν τις ηθικές αρετές. Αντίστοιχα η ποινικοποίηση της μη τήρησης των κανονισμών αυτών, μάθαιναν ότι οι παρεκκλίσεις από τους κανόνες ηθικής, ήταν απαγορευτικές καθώς θα πρόβαιναν στην ηθική τους καταστροφή. Συγκεκριμένα, η ποινικοποίηση του χρόνου στόχευε στην καταστολή της αργοπορίας, της άσκοπης διακοπής της εργασίας. Η ποινικοποίηση της μη συμμετοχής σε δραστηριότητα τιμωρούσε την απουσία, την αμέλεια, την έλλειψη φροντίδας και ζήλου. Η ποινικοποίηση της συμπεριφοράς απέτρεπε την αγένεια και την ανυπακοή, η ποινικοποίηση του λόγου τιμωρούσε τη φλυαρία, την αυθάδεια και τη θρασύτητα. Τέλος, η ποινικοποίηση του σώματος, τιμωρούσε την ακατάλληλη στάση του σώματος, απρεπείς χειρονομίες, την ακαθαρσία και ο έλεγχος της σεξουαλικότητας, τιμωρούσε τα παρά φύση σαρκικά αμαρτήματα, και οποιαδήποτε σεξουαλική πράξη εκτός γάμου.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τη Larsen (2011) η πειθάρχηση μέσω της σημασίας που έδιναν στη λεπτομερή οργάνωση της λειτουργίας του διδασκαλικού κολλεγίου και της τήρησης των κανονισμών του, αποτελούσαν σημαντικά διδάγματα προς τους μελλοντικούς δασκάλους. Επομένως, η σημασία στη λεπτομέρεια επιδίωκε στο τέλος να πετύχει τον γενικότερο σκοπό, την δημιουργία ηθικών δασκάλων, οι οποίοι με τη σειρά τους θα πειθαρχήσουν για να διαπλάσουν τον ηθικό χαρακτήρα των παιδιών της μάζας των φτωχών. Οι σπουδαστές, δηλαδή, με την εξοικείωση τους με τον τρόπο λειτουργίας του κολλεγίου, μπορούσαν να εφαρμόσουν τους αντίστοιχους κανονισμούς και τα επιμέρους τους στοιχεία για να πειθαρχήσουν τους δικούς τους μαθητές. Μάλιστα η οργάνωση και ο τρόπος διοίκησης του διδασκαλικού ήταν ο αντίστοιχος με αυτόν που θα οργανωνόταν και θα διοικείτο ένα σχολείο. Ο δάσκαλος, αποφοιτώντας από το διδασκαλείο, ήταν προετοιμασμένος για να λειτουργήσει με τον αντίστοιχο τρόπο το σχολείο της κοινότητας που θα σταλεί να εργαστεί. Ήταν έτοιμος να πειθαρχήσει τους μαθητές του με τους αντίστοιχους μεθόδους πειθάρχησης και επιτήρησης. Έτσι κι αυτός με τη σειρά του θα μπορούσε ασκώντας ηθική ορθοπεδική μέσα από τα μαθήματα του, το πρόγραμμα του σχολείου, τους πειθαρχικούς του κανονισμούς, να διορθώσει τις αδυναμίες και τα λάθη του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς των μαθητών, δημιουργώντας τους πειθήνιους πολίτες του κράτους.

Συγκρίνοντας τον ηθικό ρόλο του δασκάλου στα συγκείμενα του εξωτερικού

Μέσα από την ανασκόπηση των πιο πάνω μελετών, προέκυψε ότι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου θεωρήθηκε ως η «θεραπεία της κοινωνικής κρίσης» (Κορασίδου, 1995, Σακκή, 2011, Larsen, 2011, Wright, 2017). Οι λόγοι αυτοί προήλθαν από την αστική ελίτ και στα δυο συγκείμενα. Στον λόγο τους διατυπωνόταν μια έντονη ανησυχία για την ανηθικότητα που παρατηρούσαν στην εργατική τάξη, ως συνέπεια της μεγάλης τους ενδεΐας. Οι φτωχοί που είχαν συσσωρευτεί και στις δυο πρωτεύουσες, Αθήνα και Λονδίνο, ψάχνοντας δουλειά, κατέληγαν να ζουν κάτω από συνθήκες εξαθλίωσης. Πολλές φορές η κατάσταση αυτή οδηγούσε σε εξεγέρσεις (κυρίως στην περίπτωση του Λονδίνου), και σε αύξηση της εγκληματικότητας σε δημόσιους δρόμους, δημιουργώντας συνθήκες ανασφάλειας για τις ευυπόληπτες αστικές οικογένειες (τόσο σε Αθήνα, όσο και Λονδίνο).

Η παρέμβαση των για αντιμετώπιση της κατάστασης αυτής νομιμοποιήθηκε μέσα από την ηθικοποίηση του ζητήματος. Οι αστοί θεώρησαν ότι φτωχοί ήταν περισσότερο ευάλωτοι στην αμαρτία, στην ανηθικότητα επειδή μπορούσαν εύκολα να εγκληματήσουν «για ένα κομμάτι ψωμί», θα μπορούσαν να εκπορνευτούν, να εθιστούν στον τζόγο, στο αλκοόλ, περνώντας τον χρόνο τους στις ταβέρνες και στα καφενεία, αντί να δουλεύουν. Ακόμη, ισχυρίζονταν ότι οι φτωχοί κατέφευγαν στη ζητιανιά, την οποία προτιμούσαν από το να βρουν σταθερή εργασία. Υπήρξε έπειτα, φόβος για την όλη κατάσταση, οποίος εκφράστηκε μέσα από την ιατρικοποίηση της ανηθικότητας των φτωχών (Κορασίδου, 1995, Rimke & Hunt, 2002, Peckham, 2014). Έλεγαν μεταφορικά ότι επρόκειτο για μια «κοινωνική νόσο», η οποία μεταδίδεται, με αποτέλεσμα να κινδυνεύει να μολυνθεί όλος ο κοινωνικός ιστός.

Ειδικότερα, στην Μεγάλη Βρετανία, οι αστοί μιλούσαν για τον εκφυλισμό της μάζας των φτωχών και τους έβλεπαν ως απειλή για την κοινωνία (Allen, 2007), ενώ στην Ελλάδα, η εικόνα των φτωχών δεν ταίριαζε με την ιδέα ότι οι Έλληνες ήταν απόγονοι των αρχαίων Ελλήνων που είχαν αναπτύξει τον πολιτισμό, στον οποίο βασίστηκε ο ευρωπαϊκός (Σακκής, 2011). Για αυτό, θέλησαν να προωθήσουν την δημοτική εκπαίδευση, ώστε να αποφύγουν την κοινωνική διαταραχή, να ελέγξουν την μάζα των φτωχών, μέσω της ηθικής αγωγής. Έτσι θα πειθαρχούσαν μαθαίνοντας την αξία του σεβασμού προς τους ανωτέρους και της υπακοής στον νόμο. Έτσι, οι δάσκαλοι τέθηκαν υπό τον έλεγχο της κυβέρνησης, ώστε να

μπορέσουν μέσω της ηθικής εκπαίδευσης να πειθαρχήσουν τις μάζες των φτωχών (Κορασίδου, 1995, Σακκής, 2011, Wright, 2017 και Larsen, 2011).

Για το πιο πάνω ζήτημα, ο Foucault (2011α) επισήμανε ότι κάτι αντίστοιχο συνέβη ήδη, από τα τέλη του 18ου αιώνα στην Πρωσία και στη Γαλλία. Η εκπαίδευση των φτωχών, ισχυρίστηκε είχε δυο κυρίως σκοπούς. Ο πρώτος σκοπός ήταν να προετοιμάσουν τα παιδιά για το μέλλον, να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες («μια σωστή ματιά, σταθερό χέρι, σβελτάδα») για να εργαστούν σε κάποια μηχανική εργασία» (Foucault, 2011α, σ. 240). Ο άλλος σκοπός είχε ηθικό χαρακτήρα ή όπως τον παρουσίασε ο Foucault (2011α) αφορούσε την «ηθική ορθοπεδική» των παιδιών, δηλαδή, τη διόρθωση των κακών συνηθειών τους, την εκγύμναση τους, ώστε να αποκτήσουν τις σωστές συνήθειες και συμπεριφορές και στο τέλος θα διαμορφώσουν χαρακτήρες, ωφέλιμους στην κοινωνία, που θα ζούσαν με βάση τις θρησκευτικές αξίες και θα σέβονται την ιεραρχία.

Ο ηθικός σκοπός της εκπαίδευσης προέκυψε, επομένως, λόγω της κατάστασης στην οποία είχαν βρεθεί οι φτωχοί, που για σκοπούς επιβίωσης, κατέφευγαν στη ληστεία και γενικότερα στην εγκληματικότητα. Οι μεταρρυθμιστές της εποχής, ανέφερε ο Foucault (2011α), ερμήνευσαν την κατάσταση αυτή, ως αποτέλεσμα της έλλειψης σωστής και ηθικής παιδείας. Θεωρήσαν ότι οι φτωχοί δεν έχουν τα μέσα να αναθρέψουν τα παιδιά τους και τα αφήνουν σε άγνοια των υποχρεώσεών τους, των προβλημάτων της ζωής. Αυτό οφειλόταν στη δική τους ελλιπή ανατροφή και επομένως η δική τους έλλειψη δεν τους επέτρεπε να μεταδώσουν μια σωστή παιδεία που δεν έλαβαν ποτέ. Ανέφερε ακόμη ότι κατά τους κοινωνικούς μεταρρυθμιστές του 18^{ου} αιώνα, η έλλειψη σωστής παιδείας οδήγησε, στην άγνοια της ύπαρξης του Θεού, στην οκνηρία (με επακόλουθα τη μέθη, την ακαθαροσία, τις μικροκλοπές, τις ένοπλες ληστείες) και κατέληξαν να γίνονται επαίτες που ήταν πάντα έτοιμοι να προκαλέσουν δημόσιες ταραχές. Για αυτό, χρειαζόταν να αναπτυχθούν διάφορες τεχνικές πειθαρχίας, που θα κατασκευάζουν χρήσιμα άτομα. Η πειθαρχία που θα καλλιεργείτο στα σχολικά ιδρύματα είχε, λοιπόν ως βασικό της σκοπό τον σωφρονισμό ή αλλιώς την «ηθική ορθοπεδική» κυρίως της μάζας των παιδιών από φτωχές οικογένειες. Τα παιδαγωγικά ιδρύματα θα λειτουργούσαν δηλαδή, ως αναμορφωτήρια, με σκοπό την πρόληψη της ανηθικότητας.

Γενικότερα στον δυτικό κόσμο, την περίοδο που θεσμοθετήθηκαν τα εθνικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ο γενικότερος ρόλος του διδασκαλικού υποκειμένου είχε διαμορφωθεί μέσα

από τον τρόπο που είχε προσδιοριστεί και ο γενικότερος σκοπός της εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2000). Στον προσδιορισμό του σκοπού της εκπαίδευσης, καθοριστικό ρόλο έπαιξε η εννοιοδότηση της ηθικής, στην οποία κυρίαρχο μέρος κατείχε η χριστιανική ηθική. Στο ελληνικό συγκείμενο, η θρησκευτική αγωγή ήταν συνυφασμένη με τη γενικότερη εθνική εκπαίδευση, καθώς η Εκκλησία είχε αναλάβει ρόλο εθνάρχη από την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας (Δημαράς, 1998, Μπουζάκης, 1990). Έπειτα, με τη διάδοση των ιδεών του Διαφωτισμού, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου συμπεριέλαβε πέραν από την διδασκαλία της χριστιανικής πίστης και την καλλιέργεια των χριστιανικών αρετών προς όφελος του ανθρώπου, όχι μόνο στην επουράνια αλλά και στην επίγεια ζωή του (Βαχάρογλου, 2014). Με άλλα λόγια, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου απέκτησε μια κοινωνική διάσταση, η οποία πραγματωνόταν πάντοτε σε σχέση με τη θρησκευτική του αποστολή (Χατζημπύρος, 2014). Ο λόγος για την εκκοσμίκευση της ελληνικής εκπαίδευσης δεν υπήρξε δυνατός αρκετά, έτσι δεν υπήρξε ποτέ αποσύνδεση της παιδείας με τη θρησκεία (Μπουζάκης, 2000).

Ωστόσο, στην Μεγάλη Βρετανία οι επιστημονικές εξελίξεις στα τέλη του 19^{ου} αιώνα επέφεραν σύμφωνα με τον Weir (1952) την αμφισβήτηση της αξίας της θρησκευτικής αγωγής και ενισχύθηκε ο λόγος για την ανάγκη διαπαιδαγώγησης στη βάση της κοινωνικής ηθικής, διακρίνοντας την από τη χριστιανική. Παρόλα αυτά, υποστήριξε με την εμφάνιση του σοσιαλισμού και την αντίδραση του σε αυτόν στρέφονται ξανά στη χριστιανική ηθική αγωγή και στην ανάγκη για στελέχωση των σχολείων με καλούς χριστιανούς δασκάλους. Ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης παρέμεινε επομένως η ηθική χριστιανική αγωγή. Η ιδέα αυτή, εξήγησε ο Weir (1952) όμως, δεν επιβλήθηκε από κάποια ανώτερη διοικητική αρχή, αλλά προωθήθηκε από τους ίδιους τους παιδαγωγούς.

Επιπρόσθετα, οι δάσκαλοι τόσο στο ελληνικό και στο βρετανικό συγκείμενο άρχισαν να διαμορφώνουν τον ηθικό τους ρόλο από τη φοίτησή τους στα διδασκαλεία (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996, Jones, 1990, Larsen, 2011). Το πρόγραμμα σπουδών τους βασίστηκε κυρίως στα αντίστοιχα μοντέλα που εφαρμόζονταν στην Πρωσία και στη Γαλλία. Σύμφωνα με τα μοντέλα αυτά η παραμικρή λεπτομέρεια στο πρόγραμμα σπουδών τους συνέτεινε στη δημιουργία της «ενάρετης δεσποινίδας δασκάλας» και «του καθωσπρέπει κύριου δασκάλου», οι οποίοι θα αποτελούσαν τα ηθικά πρότυπα για τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Κύριος σκοπός τους ήταν δηλαδή, όχι μόνο καταρτίσουν σε γνώσεις τους μελλοντικούς δασκάλους, αλλά να διαπλάσουν ηθικούς και πεφωτισμένους «ποιμένες» των

φτωχών (Μπουζάκης, 2002, Βαχάρογλου, 2014, Χασεκίδου-Μάρκου, 2005, Jones, 1990, Larsen, 2011).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν κάποιες διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού. Και στα δυο συγκείμενα, οι δάσκαλοι έπρεπε να ήταν «φιλόπονοι», «γενναίοι» και «θαρραλέοι» (Βαχάρογλου, 2014, Larsen, 2011), ενώ οι δασκάλες θα πρέπει να χαρακτηρίζονται κυρίως από «υπομονή», «μετριοφροσύνη», «υπακοή» και «ευσέβεια» (Φουρναράκη, 1999, Larsen, 2011). Οι διαφορετικές επιδιώξεις ως προς την ηθική διαπαιδαγώγηση των αγοριών και των κοριτσιών την εποχή εκείνη εναρμονίζονται με την επικρατούσα αντίληψη για τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και τον απόλυτα διαχωρισμένο κοινωνικό ρόλο των δύο φύλων. Τόσο στο ελληνικό, όσο και στο βρετανικό συγκείμενο ήταν διάχυτη η αντίληψη ότι τα αγόρια πρέπει να προετοιμαστούν δια μέσου της εκπαίδευσης για τον δημόσιο βίο, ενώ τα κορίτσια για την οικογενειακή ζωή και τη ζωή μέσα στο σπίτι. Σκοπός της εκπαίδευσης των κοριτσιών ήταν να γίνουν καλές σύζυγοι, μητέρες και οικοδέσποινες, ενώ η μόνη κοινωνική δραστηριότητα που θεωρείται ότι ταιριάζει στη γυναίκα είναι η φιλανθρωπία (Φουρναράκη, 1999, Larsen, 2011). Ακόμη, η Larsen (2011) επισήμανε ότι στο βρετανικό συγκείμενο, ο ηθικός χαρακτήρας θεωρήθηκε ότι είναι έμφυτος στις δασκάλες και έτσι νομιμοποιήθηκε η ελλιπής εκπαίδευση τους. Ωστόσο, υποστήριξε, υπήρχαν και αρετές που θεωρούνταν ότι έπρεπε να χαρακτηρίζουν και τα δύο φύλα, όπως ήταν η ευταξία, η ειλικρίνεια, η υπακοή και η ευσέβεια.

Τέλος, μέσα από την αντιπαραβολή των αναλύσεων του πρωσικού, του ελληνικού και του βρετανικού συγκειμένου προέκυψε η διαπίστωση ότι ο ηθικοθρησκευτικός χαρακτήρας του δασκάλου ιερέα μεταφέρθηκε ως η ηθική διάσταση του νεωτερικού δασκάλου-παιδαγωγικού επιστήμονα. Ο ηθικός ρόλος του νεωτερικού δασκάλου αφορούσε όμως κυρίως, την συμβολή του στην επίλυση κοινωνικών και οικονομικών κρίσεων, αλλά και στην εδραίωση του έθνους-κράτους. Επίσης, η διαφοροποίηση ανάμεσα στον νεωτερικό επαγγελματία και τον ηθικό λειτουργό δάσκαλο αναπτύχθηκε παράλληλα με τη διάκριση της επιστημονικής έναντι της θρησκευτικής γνώσης για τον κόσμο, τόσο στο ελληνικό, όσο και στο βρετανικό συγκείμενο. Ο «ηθικός διδάσκαλος» κατασκευάστηκε λογοθετικά ως ένας δραστήριος, ενθουσιώδης και αφοσιωμένος σπουδαστής, διανοητικά ικανός να μετατρέπει φιλοσοφικές θεωρίες για τη μάθηση σε πρακτικές διδακτικών στρατηγικών και μεθόδων, με γνώμονα τις ηθικές αξίες τις οποίες όφειλε να μεταδίδει. Θα ήταν άριστος

γνώστης και εξοικειωμένος με τη φιλοσοφία της παιδαγωγικής επιστήμης, της διδακτικής μεθοδολογίας, των γνωστικών αντικειμένων και των χαρακτηριστικών των παιδιών. Θα εφάρμοζε και θα ανέπτυξε τις γνώσεις του χρησιμοποιώντας τον ορθολογισμό και την παρατήρηση, έχοντας όμως πάντοτε ως κατευθυντήριο οδηγό, το ηθικό του χρέος, την ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Βαχάρογλου, 2011, Larsen, 2011). Με άλλα λόγια, με τη διάδοση των νεωτερικών αντιλήψεων δεν εξαλείφεται ο ηθικός ρόλος του δασκάλου. Αντίθετα, ο ηθικός προστίθεται ως αναγκαίο συμπληρωματικό στοιχείο του γενικότερου ρόλου του δασκάλου. Οι γνώσεις που θα πρόσφερε στους μαθητές του, δε θα είχαν κανένα αντίχτυπο, όπως ισχυρίζονταν οι διανοούμενοι της εποχής, εάν δεν εφαρμόζονταν για το ηθικό καλό της κοινωνίας (Μουζέλης, 2014).

Λαμβάνοντας, όμως, υπόψη τα πιο πάνω, επισημαίνονται κάποιες σημαντικές αντιφάσεις. Μια αντίθεση έγκειται στο ότι η ηθική στην οποία στηρίχθηκαν ήταν κατά βάση χριστιανική, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την κοσμικότητα που θα έπρεπε να χαρακτήριζε τον νεωτερικό δάσκαλο (Wright, 2017). Τέλος, η ηθική ταυτότητα του δασκάλου θεωρήθηκε να ήταν έμφυτος, ενώ η νεωτερική επίκτητη. Η πεποίθηση αυτή συνέδεσε την κάθε ταυτότητα με το αντίστοιχο φύλο, δηλαδή της πρώτης με το γυναικείο και της δεύτερης με το αντρικό. Η σύνδεση αυτή χρησιμοποιήθηκε, με τη σειρά της για να νομιμοποιήσει τη διαφοροποίηση μεταξύ γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών (Larsen, 2011).

Καταληκτικά

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στην Ελλάδα και στη Μεγάλη Βρετανία κατά τον 19^ο αιώνα διαμορφώθηκε μέσα από τον λόγο της «κοινωνικής και ηθικής κρίσης». Όπως φάνηκε από την ανασκόπηση των ιστορικών μελετών γύρω από το θέμα αυτό, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και στους δυο αυτούς χώρους θεωρήθηκε η «θεραπεία» των κοινωνικών προβλημάτων. Η «θεραπεία» αυτή ήταν στην ουσία μια μορφή «ηθικής ορθοπεδικής» των φτωχών παιδιών, ώστε να κανονικοποιηθούν και να παραχθούν οι «πειθήνιοι» πολίτες του κράτους.

Επίσης, εξετάστηκε η εμπλοκή όχι μόνο του κράτους, αλλά και της αστικής τάξης στον καθορισμό του ηθικού δασκάλου. Η προσέγγιση τους στο εν λόγω ζήτημα καθορίστηκε από την αντίληψη τους για την ηθική. Όσον αφορά την αστική τάξη στη Μεγάλη Βρετανία,

επικρατούσε η άποψη ότι η επιστημονική γνώση σε συνδυασμό με τη χριστιανική ηθική θα επέφερε τις λύσεις για τα προβλήματα που δημιούργησε η νεωτερικότητα, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική πρόοδο (Boddice, 2016). Κάτι αντίστοιχο φαίνεται να συνέβη στην Ελλάδα, όπου σύμφωνα με τον Βαχάρογλου (2014) η χριστιανική συνδέθηκε με την κοινωνική ηθική και επικράτησε η άποψη ότι ο σκοπός της ηθικής αγωγής δεν ήταν μόνο η επουράνια, αλλά κι η επίγεια ευημερία.

Στα πλαίσια των πιο πάνω αντιλήψεων, καταρτίστηκε η φιλοσοφία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των μελλοντικών δασκάλων. Έτσι, στα διδασκαλεία, τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Μεγάλη Βρετανία, εκτός από την εκμάθηση των νεωτερικών παιδαγωγικών μεθόδων, δινόταν σημασία και στην καλλιέργεια του ηθικού χαρακτήρα των σπουδαστών, ώστε να μπορέσουν να αποτελέσουν μελλοντικά τα ηθικά πρότυπα των μαθητών τους (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996, Larsen, 2011).

Η συγκριτική ανάλυση των πιο πάνω γίνεται για να εντοπιστεί ο μετασχηματισμός ιδεολογικών σχημάτων των συγκεκριμένων αυτών στον προσδιορισμό του ηθικού ρόλου του δασκάλου στα ελληνοκυπριακά σχολεία. Βεβαίως, στο σημείο αυτό, πρέπει να σημειωθεί ότι η Κύπρος δεν αποτελούσε κατά την περίοδό αυτή, ένα ανεξάρτητο κράτος, και έτσι οι οποιεσδήποτε επιρροές υπήρξαν, προέκυψαν μέσα από τις ιδιάζουσες συνθήκες του αποικισμού της. Επομένως, είναι αναγκαίο να μελετηθούν οι σχέσεις εξουσίας που δημιουργήθηκαν ανάμεσα στην αποικιακή δύναμη και στην ελληνοκυπριακή κοινότητα. Για αυτό, στο επόμενο μέρος της διατριβής, μελετάται πρώτα, ο λόγος της Εκκλησίας κι έπειτα της αστικής τάξης, των δυο από τους σημαντικότερους δρώντες στον έλεγχο όχι μόνο της ηθικότητας των δασκάλων, αλλά και της εκπαίδευσης γενικότερα στην Κύπρο (Περσιάνης, 1994, Katsiaounis, 1996).

ΜΕΡΟΣ Δ΄: Ο ΗΘΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ ΣΤΑ ΤΕΛΗ ΤΟΥ 19^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ

1. Η Εκκλησία και ο ηθικός ρόλος του δασκάλου

Εισαγωγή

Ένα από τα στοιχειώδη χαρακτηριστικά του ηθικού ρόλου του δασκάλου, όπως αυτό κατέδειξε η συγκριτική μελέτη του ελληνικού και του βρετανικού συγκειμένου ήταν η θρησκευτικότητα. Χρειάζεται, λοιπόν, να διερευνηθεί εάν ισχύει το ίδιο και στην περίπτωση της Κύπρου, όπου

η Εκκλησία αποτελούσε ένα από τους κυριότερους δρώντες ελέγχου των δασκάλων. Μάλιστα, όπως επισήμανε ο Persianis (1978) η Εκκλησία διατήρησε κατά την περίοδο της βρετανικής κατοχής, το προνόμιο του ελέγχου των δασκάλων, που κατείχε κατά την Οθωμανοκρατία. Ιδιαίτερα, είναι σημαντικό να εξεταστεί ο τρόπος που διαπραγματεύτηκε η Εκκλησία της Κύπρου τον καθορισμό του «ηθικού δασκάλου», σε περιόδους που αμφισβητήθηκαν τα προνόμια της.

Οι περίοδοι, που εξετάζονται είναι: α) Τα πρώτα χρόνια της βρετανικής κατοχής κατά τα οποία η αποικιακή κυβέρνηση προσπάθησε να περιορίσει την επιρροή της Εκκλησίας. β) Η περίοδος του αρχιεπισκοπικού ζητήματος (1900-1910) κατά το οποίο, αν και πρόκειται για εσωτερική διαμάχη, παρουσιάζει ενδιαφέρον να μελετηθεί ο τρόπος που η κάθε παράταξη υποψήφιου για τον αρχιεπισκοπικό θρόνο χρησιμοποίησε τους δασκάλους για να επηρεάσει τη στάση του λαού προς το συμφέρον της, γ) Η περίοδος 1923-1929 κατά την οποία είχαν εντατικοποιηθεί οι πιέσεις για διορισμό των δασκάλων από την κυβέρνηση, για να επιλυθεί το διδασκαλικό ζήτημα. δ) Τέλος, η περίοδος 1931-1937 κατά την οποία, εξετάστηκε η αντίδραση της Εκκλησίας στην απολυταρχική πολιτική που ακολούθησε η αποικιακή κυβέρνηση μετά τις ταραχές του 1931.

Η Εκκλησία και ο ηθικός δάσκαλος κατά την Οθωμανοκρατία

Η διερεύνηση του «ηθικού δασκάλου», πριν την βρετανική κατοχή, είναι σημαντική, καθώς επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ των δυο περιόδων ώστε να διαφανεί εάν κάποια ιδεολογικά σχήματα διατηρούνται ή μετασχηματίζονται κατά την μετάβαση από την Οθωμανοκρατία στην βρετανική κατοχή. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, η Εκκλησία ήταν ο κυριότερος παραδοσιακός θεσμός ελέγχου των δασκάλων και των σχολείων. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Persianis (1978) η εκκλησιαστική ηγεσία, κατέχοντας τον ρόλο του εθνάρχη, κατά την περίοδο της οθωμανικής κατοχής του νησιού, αποτέλεσε τον βασικότερο παράγοντα ελέγχου της εκπαίδευσης στο νησί. Έτσι, η εκπαίδευση που προσφερόταν την εποχή εκείνη ήταν σχεδόν αποκλειστικά εκκλησιαστική, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς την οργάνωση, διοίκηση, οικονομική στήριξη και τον έλεγχο.

Το γεγονός αυτό δημιούργησε μια πολύ στενή σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της θρησκείας. Ο κυρίαρχος λόγος, αναπόφευκτα για τον «ηθικό» σκοπό της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την χριστιανική αφήγηση η ανθρώπινη φύση, μετά το προπατορικό αμάρτημα, είναι αμαρτωλή, μπορεί όμως να λυτρωθεί και να κερδίσει την αιώνια ζωή, αν το άτομο ζήσει σύμφωνα με τους κανόνες της χριστιανικής θρησκείας (Περσιάνης, 2010). Η λύτρωση, λοιπόν της ανθρώπινης ψυχής αποδόθηκε ως αποστολή της παιδείας και η καθοδήγηση των νέων στο δρόμο της θρησκείας αποτέλεσε το καθήκον των ιεροδιδασκάλων.

Ακόμα, όταν πρωτοεμφανίστηκαν οι νεωτερικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση στην Κύπρο, οι οποίες προωθούσαν τον ορθολογισμό μέσω της εκμάθησης άλλων γνωστικών αντικειμένων πέραν των θρησκευτικών, ήρθαν μέσω λόγων κληρικών. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1985) οι ιδέες του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού είχαν υποστηριχθεί και προωθηθεί στον κυπριακό χώρο από Κύπριους διανοούμενους, οι οποίοι ήταν και κληρικοί²⁴. Επίσης, ο Αρχιεπίσκοπος Κυπριανός (1756-1821), επηρεαζόμενος από τις ιδέες

²⁴ Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1985) λόγιοι κληρικοί που συνέλαβαν στην άνθηση του «Κυπριακού Διαφωτισμού» ήταν ο Αρχιμανδρίτης Κυπριανός Κουριοκουρίτης (1735/1745 - 1802/1805) με το σπουδαίο έργο του «Ιστορία χρονολογική της Νήσου Κύπρου», το οποίο εκδόθηκε με δικά του έξοδα στη Βενετία το 1788, ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου Χρύσανθος (1767-1810) ο οποίος ενίσχυσε την ελληνική εκπαίδευση ιδρύοντας ελληνική σχολή στη Λευκωσία και ο Μητροπολίτης Πάφου Πανάρετος (1767-1790), ο οποίος ανέλαβε εξ ολοκλήρου τα έξοδα της έκδοσης του έργου του Αθηναίου φιλοσόφου Θεοφίλου Κορυδαλέως «Περὶ γενέσεως και φθοράς κατ' Αριστοτέλην» (1780).

αυτές, κατά την παραμονή του στην Ευρώπη, προώθησε ένα τύπο εκπαίδευσης που καλλιεργούσε εκτός από το θρησκευτικό φρόνημα και τον ορθολογισμό (Παπαδοπούλλου, 1985). Αυτό σήμαινε ότι ο «ηθικός ρόλος» του δασκάλου αναδιατυπώθηκε μέσα στο νεωτερικό πλαίσιο που άρχισε να διαμορφώνεται κυρίως με την ίδρυση της Ελληνικής Σχολής από τον Αρχιεπίσκοπο Κυπριανό το 1812 (Περσιάνης, 2010). Στην Ιδρυτική του Πράξη ο Κυπριανός ανέφερε, επίσης, πως η Σχολή αυτή θα καλλιεργήσει όχι μόνο θρησκευτικές αλλά και πολιτικές και κοινωνικές αξίες. Για παράδειγμα σε ένα χωρίο του κειμένου αυτού, διαβάζει κανείς τα εξής:

με το μέσον της μαθήσεως οι παίδες της πολιτείας προβαίνοντες εις την ανδρικήν ηλικίαν να γίνονται άνδρες ευσεβείς, φρόνιμοι, πολιτικοί, χρηστοί, δίκαιοι, φιλοπάτριδες, φιλέμποροι, οπού να ημπορούσι να προσπρίζονται τα συστατικά της ζωής αυτών με τρόπους δικαιοσύνης και όχι να περιφέρονται τηδε κακείσε την άλλως, εν απορία και αμηχανία το πλείστον διάγοντες (στον Περσιάνη, 2010, σ. 24).

Στόχος του Κυπριανού ήταν, δηλαδή να προσφέρει μια τύπου εκπαίδευση που θα εξόπλιζε τη νεολαία με τις σύγχρονες ευρωπαϊκές αξίες (τάξη, πρόοδο, φρόνηση, ορθολογισμός) αλλά και της καλλιέργειας ηθικού χριστιανικού χαρακτήρα. Περιέγραφε μάλιστα, τον εαυτό του και τους μητροπολίτες ως εφόρους «των τε εκκλησιαστικών και πολιτικών», στους οποίους ο Θεός είχε εμπιστευθεί «τα λογικά πρόβατα, με ρητό καθήκον «εις το προμηθεύειν και προνοείσθαι πάσι τρόποις την κατ' άμφω διόρθωσιν αυτών» (Περσιάνης, 2010, σ. 32). Με άλλα λόγια έβλεπε την εκπαίδευση ως μέσο για «ηθική ορθοπεδική», όπως θα το έλεγε ο Foucault (2011) καθώς φαίνεται στο απόσπασμα αυτό να αναθέτει στην εκκλησιαστική ηγεσία την διόρθωση του χαρακτήρα των μαθητών τους, ώστε να χρησιμοποιούν την λογική για ευσεβείς σκοπούς.

Επίσης, σύμφωνα με τον Περσιάνη (2010) ο Κυπριανός επιδίωξε να «εξελίξει» τα εκκλησιαστικά σε νεωτερικά σχολεία, βασίζοντάς στα στην αξία του ορθού λόγου, διατηρώντας όμως τη θρησκευτικότητά τους, η οποία απέρρεε μέσα από τον «ηθικό» σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκαν τα σχολεία. Η ίδρυση περισσότερων σχολείων δημιούργησε εντούτοις την ανάγκη διορισμού περισσότερων διδασκάλων, οι οποίοι όμως θα ήταν καταλλήλως καταρτισμένοι για να ανταποκριθούν στις ανάγκες του νεωτερικού σχολείου. Δημιουργήθηκε έτσι το υποκείμενο: ο επιστήμονας-διδάσκαλος. Ο διδάσκαλος-επιστήμονας πέραν του καθήκοντος να βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τον ορθό λόγο, είχε

ηθικό ρόλο, να διαμορφώσει χρηστοθήεις πολίτες. Ο ρόλος αυτός που αποδόθηκε στον δάσκαλο φαίνεται να γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ της νεωτερικής κοσμικής και της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης, ενώ συνάμα δημιουργούσε το περιθώριο για την Εκκλησιαστική ηγεσία να διατηρήσει τον έλεγχο της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση να εδραιώσει την εξουσία που ασκούσε στον λαό.

Τη σημασία της νεωτερικής εκπαίδευσης τόνισε και ο Αρχιεπίσκοπος Μακάριος Α΄, ο οποίος πίστευε ότι η αμάθεια έρχεται σε αντίθεση με τη θρησκεία και τη χαρακτήρισε μάλιστα ως «αντιχριστιανική». Σε εγκύκλιο του το 1859 αναφέρει συγκεκριμένα, ότι η παιδεία μορφώνει «την νεότητα επί το ηθικώτερον και αναδεικνύει έπειτα αυτούς εν τη κοινωνία άνδρας επιτηδείους και ευπορωτέρου, ηθικωτέρου και ανωτέρου βίου»²⁵.

Φαίνεται λοιπόν, ότι μορφωμένοι κληρικοί όπως οι Αρχιεπίσκοποι Κυπριανός και Μακάριος Α΄ είχαν αποτελέσει φορείς των ιδεών του Διαφωτισμού, τότε μπορεί να ερμηνευθεί η θρησκευτικότητα που διακατείχε την εκπαίδευση και κατά συνέπεια η ηθικοποίηση της διδασκαλίας στο γενικότερο πλαίσιο του θρησκευτικού εξορθολογισμού, που όπως παρατηρεί ο Μουζέλης (2014) είχε επέρθει με την ανάπτυξη των νεωτερικών εθνικών κρατών. Κάτι αντίστοιχο, είχαμε δει ότι είχε συμβεί και στην περίπτωση της Μεγάλης Βρετανίας κατά τον 19^ο αιώνα. Ο θρησκευτικός εξορθολογισμός σύμφωνα με τον Weber (1978) γινόταν πιο συμβατός με τις επιστημονικές εξελίξεις, μέσω μιας πιο ευέλικτης ερμηνείας των ιερών κειμένων. Η οριστική απόρριψη είτε της θρησκείας ή της επιστήμης αντιπροσώπευε μόνο συγκεκριμένους κύκλους διανοουμένων και όχι την πλειονότητα της βικτωριανής κοινωνίας. Ιδιαίτερα η ανώτερη και μεσαία τάξη είχε διατηρήσει την πίστη της στη θρησκεία, ενώ πίστευε στην αξία της επιστημονικής γνώσης, την οποία διαχώριζε από τη θρησκευτική (Fyfe, 2012).

Όσον αφορά τη βρετανική εκπαίδευση, η Larsen (2011) υποστήριξε ότι ενώ ο νεωτερισμός προνοούσε την εκκοσμίκευση της εκπαίδευσης, δεν επήλθε η απόλυτη κατάργηση της επιρροής της θρησκείας στα σχολεία. Αντίθετα, ο ορθός λόγος, που αποτελούσε μια από τις κύριες βάσεις της νεωτερικότητας, ηθικοποιήθηκε. Με άλλα λόγια, ενώ ο ορθολογισμός θεωρήθηκε ότι επιφέρει την πρόοδο της ανθρωπότητας, η θρησκεία υποστήριξε ότι ο ορθός

²⁵ «Εγκύκλιος Αρχιεπισκόπου Μακαρίου Α΄ προς τους εν Κύπρω ιεράρχας και ηγουμένους», 6 Σεπτεμβρίου, 1859, στον Φιλίππου (1930). Τα Ελληνικά Γράμματα εν Κύπρω κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας, σ. 100-102

λόγος χωρίς την χριστιανική ηθική δε θα μπορούσε να πετύχει τον σκοπό του (Weir, 1952). Για αυτό, οι Δυτικές Εκκλησίες ενδιαφέρθηκαν για την εκπαίδευση του λαού και την ίδρυση σχολείων, και υποστήριζαν μια ανθρωπιστική παιδεία, η οποία θα βασιζόταν όμως στην αξία του ορθού λόγου, ο οποίος όμως δε θα απομάκρυνε τον άνθρωπο από τον Θεό, αλλά θα διακατεχόταν από τη χριστιανική ηθική, ώστε να μπορέσει να οδηγήσει τον άνθρωπο σε μια, ουσιαστικά ποιοτικά καλύτερη ζωή (Fyfe, 2012).

Επιστρέφοντας τώρα στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο, οι απόψεις αυτές, σύμφωνα με τον Περσιάνη (2010) συνέβαλαν στην αύξηση της ζήτησης δασκάλων απόφοιτων των διδασκαλείων, ώστε να μπορούσαν να διδάσκουν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, σύμφωνα με τις νεωτερικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, υπήρξαν κάποιες φωνές που έδειχναν δυσπιστία ως προς τη νεωτερικοποίηση της εκπαίδευσης, καθώς έτσι πίστευαν ότι με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων πέραν της θρησκείας, οι απόφοιτοι των διδασκαλείων, σε αντίθεση με τους ιεροδιδάσκαλους, θα παρείχαν μόνο στεία γνώση και δεν θα ηθικοποιούνταν οι επόμενες γενεές, με κίνδυνο την απόρριψη της θρησκείας, η οποία θα οδηγούσε στην κατάρρευση της κοινωνίας (Persianis, 1978). Όμως, επικράτησε η άποψη ότι η παιδεία, καθοδηγούμενη από τη θρησκεία, επιφέρει την πρόοδο και την ευημερία της κοινωνίας.

Την ίδια θέση υποστήριξε κι η διευθύντρια του Παρθεναγωγείου Λευκωσίας, Ερατώ Καρύκη, η οποία στην ομιλία της στις 14 Μαΐου 1861 είπε τα εξής:

...παρά τισιν ολίγοις εξ ημών και παρομαρτούσαν εις την πρόοδόν μας, ότι η παιδεία γενεσιουργός λόγος είναι κακοηθείας, ότι δήθεν η παιδεία τείνει να μειώσει την προς την θρησκείας του πολίτου ευλάβειαν, το πρόσ τόν Θεόν λεγόμενον ανεξίτηλον απαράγραπτον αιώνιον του σέβας. Πάς τις ορθώς σκεπτόμενος, πιστεύομεν, πιστεύει ότι μόνη ή παιδεία, ήν άδολον εθήλασε το ουράνιον γάλα της παναμωμήτου θρησκείας μας, κέκτηται δυνάμεις να παραστήση εις την ανθρώπινον νοητικότητα το μέγα της δημιουργίας του Υψίστου, να καταστήση αυτήν θαυμάζουσαν και εκείνα, τα οποία και απαίδευτος άνθρωπος κλειστούς όμμασιν ή άθαυμάστως παρατρέχει ως ταπεινότατα, και το εμπνεύση μέχρις υψίστης εκστάσεως τον θαυμασμόν και την ευλάβειάν του προς το θεϊόν (στον Παπαδόπουλλο, 1998, σ. 56-57).

Στο πιο πάνω απόσπασμα γινόταν έμμεση αναφορά στον αντίλογο της νεωτερικής εκπαίδευσης, και στις ανησυχίες συγκεκριμένων συντηρητικών κύκλων που υποστήριζαν ότι η νεωτεροποίηση θα αλλοίωνε τη θρησκευτικότητα του σχολείου (Μουζέλης, 2014). Συγκεκριμένα, στα πιο πάνω, η Καρύκη αναφέρεται σε όσους υποστήριζαν ότι η νεωτερική εκπαίδευση ήταν γενεσιουργός κακής ηθικής, και ότι θα συνέτεινε στη μείωση του θρησκευτικού ενδιαφέροντος των πολιτών και θα τους απομάκρυνε από τον Θεό. Ως προς την άποψη αυτή, εξέφρασε τη διαφωνία της και υποστήριξε ότι σύμφωνα με την ορθή λογική, η μόρφωση του ανθρώπου, εμποτισμένη από τις θρησκευτικές αξίες, δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να κατανοήσει το θαυμαστό κόσμο που δημιούργησε ο Θεός και έτσι θα μπορεί να κατανοήσει καλύτερα την αξία του, κάνοντας τον έτσι όχι αδιάφορο ως προς τη θρησκεία, αλλά αντίθετα εκτιμά περισσότερο την αξία του θαύματος της δημιουργίας και γίνεται έτσι περισσότερο ευλαβής ως προς το θείον λόγον.

Ο συνδυασμός νεωτερικότητας και θρησκευτικότητας στην εκπαίδευση φαινόταν ακόμη, από τους τίτλους των βιβλίων που φαίνεται να στάλθηκαν από την Ελλάδα για να χρησιμοποιηθούν στην Κύπρο, οι οποίοι αναφέρονται στην επιστολή του Ιωάννη Α. Σακελλάριου στους Έφορους των Σχολείων Λευκωσίας, 16 Αυγούστου 1866 (στον Παπαδόπουλο, 1998, σ. 118). Στα βιβλία αυτά συμπεριλαμβάνονταν θρησκευτικά βιβλία όπως «Προσευχητάρια», «Συνοψεις του Ευαγγελίου», «Πράξεις των Αποστόλων», «Περίληψεις της Παλαιάς και Νέας Γραφής» αλλά και βιβλία γραμματικής, γεωμετρίας, αριθμητικής, αλφαβητάρια, καλλιγραφίας, γεωγραφίας και ιστορίας. Όσον αφορά την ηθική αγωγή, χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο «Χρηστοθεΐας περί συμπεριφοράς», το οποίο όπως ανέφερε ο Βαχαρόγλου (2011) (βλέπε προηγούμενο κεφάλαιο), αποτέλεσε το βασικότερο εγχειρίδιο κοινωνικής συμπεριφοράς στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα. Επίσης, χρησιμοποιούνταν βιβλία όπως «Χρηστομάθεια», «Ηθική εν τω βιω ενεργουμένη» και βιβλία κατηχήσεων Έλλληνων διαφωτιστών όπως ο Αδαμάντιος Κοραΐς, Νικόλαος Δημήτριος του Δαρβαρέως. Η ανάλυση του περιεχομένου των βιβλίων αυτών αποτελεί από μόνο του αντικείμενο έρευνας και ανάλυσης, και αυτή δεν εμπίπτει στο πλαίσιο της παρούσας ανάλυσης. Ωστόσο, αυτό που φαίνεται εδώ, είναι ότι αντιλήψεις για την ηθική αγωγή που θα έπρεπε να πράττουν οι δάσκαλοι στην Κύπρο, προέρχονται από την Ελλάδα. Επίσης, εξετάζοντας το περιεχόμενο των βιβλίων αυτών, φαίνεται ότι η ηθική αγωγή δεν γίνεται μόνο μέσα από τα θρησκευτικά βιβλία αλλά και από ιδέες περί ηθικής ζωής του κοσμικών λογίων όπως του Κοραΐ και του Δαρβαρέως. Επίσης το βιβλίο «Ηθική εν τω βιω ενεργουμένη» συμπεριλάμβανε μια συλλογή από ιστορίες με ηθικοδιδασκτικό περιεχόμενο

και όπως αναφερόταν στον πρόλογο του αποτελούσε μετάφραση από το αρχικό που ήταν στα γαλλικά και ότι ήταν διαδεδομένο διεθνώς, καθώς είχε μεταφραστεί και στα αγγλικά. Το βιβλίο «Χρηστομάθεια» αποτελούσε συλλογή από ελληνικούς μύθους με ηθικά διδάγματα. Όλα αυτά δείχνουν ότι υπήρχε, όπως είδαμε και στο ελληνικό συγκείμενο, το συνδυασμό θρησκευτικής και κοινωνικής ηθικής, καθώς η ηθική αγωγή συμπεριλάμβανε μεν τη χριστιανική διδασκαλία, αλλά αυτό συνδυαζόταν με διδάγματα στα οποία κανείς θα μπορούσε να εφαρμόσει τη χριστιανική ηθική, όχι μόνο για να εξασφαλίσει την επουράνια, αλλά και την επίγεια, δηλαδή, κοινωνική ευδαιμονία

Επιπλέον, η ηθική διαπαιδαγώγηση φαινόταν να γινόταν διδάσκονταν διαθεματικά (χρησιμοποιώντας τον σημερινό όρο) μέσα στο αναλυτικό τους πρόγραμμα. Για παράδειγμα, το βασικό σχολικό εγχειρίδιο στα δημοτικό σχολείο, το «Αλφαβητάριον ή Παιδαγωγία», που ήταν μια συλλογή από προσευχές και εκκλησιαστικούς ψαλμούς, κι άλλα εκκλησιαστικά βιβλία όπως το Οκτώηχον, το Ψαλτήριον, τον Απόστολον, κ.α.. Επίσης, τα παιδιά μάθαιναν το αλφάβητο συνδέοντας κάθε γράμμα με φράσεις από τη διδασκαλία του Χριστού (Περισιτιάνης, 1930, σ. 39).

Επίσης, κυριαρχούσε η αντίληψη, όπως είδαμε και στο ελληνικό συγκείμενο, ότι η ηθική ανύψωση της κοινωνίας θα επέλθει μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, καθώς αυτή ήταν προσανατολισμένη προς τις χριστιανικές αξίες. Για παράδειγμα, στην ομιλία της Ερατούς Καρύκη, στις 14 Μαΐου 1861, αναφέρονται τα εξής:

Μόνη η παιδεία, λέγομεν, δύναται να θεραπεύση την πολιτείαν απέναντι νόων κακοήθων, απέναντι εχθρών του δικαίου, απέναντι της δηλητηριώδους ημιμαθείας, ήτις πρὸς ματαίαν επίδειξιν τολμά παράφρων ενίοτε να καθάπτηται και ζητημάτων αφορισθέντων παρά του Δημιουργού της ανθρωπίνης νοήσεως και μαραίνει διά της καυστικής πνοῆς της ως λίψ φλογοφόρος πάσαν ασθενή ανθούσαν κοινωνίαν. Μόνη, ισχυριζόμεθα, η παιδεία δύναται επωφελῶς να εγκαταθέσῃ εἰς τα γόνιμα, ἀλλὰ χέρσα νῦν του ημετέρου ἔθνους πνευματικά εδάφη τον πυρήνα του πολιτισμού, να καλλιεργήσῃ και ποτίσῃ αὐτόν με το ἱλαρόν και αγνότατον της θρησκείας μας νόμα και τον αναδείξῃ μεγαλόκορμον δένδρον δασύσκιον, καρπούς παράγον ευνομίας, υπό την ευεργετικήν του οποίου σκίασιν να προσέρχονται ευγνώμονες αι ἐπόμεναι γεννήσεις της κοινωνίας μας και απολαύωσιν αὔρας ζωογόνου, αὔρας καθαριζούσης το πνεῦμα

και αποδιωκούσης αυτού παν νέφος απάτης τε και πλάνης» (στον Παπαδόπουλο, 1991, σ. 57).

Σε συντομία, στο πιο πάνω, η Καρύκη επισήμανε την διαφορά στο επίπεδο πολιτισμού που χαρακτήριζε την κοινωνία των Ελληνοκυπρίων της εποχής εκείνης, συγκρίνοντας την με την πολιτισμική άνθηση των κλασσικών χρόνων. Απέρριψε ακόμη την ανησυχία ορισμένων ότι η νεωτερική εκπαίδευση, αντί της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης, που παρεχόταν προηγουμένως, θα κατέλυε την θρησκεία. Αντίθετα υποστήριξε ότι η παιδεία εμποτισμένη με τα ιδανικά της θρησκείας θα θεραπεύσει τα κοινωνικά νοσήματα, τα οποία είναι κατά την ίδια, τα κακά ήθη, η αδικία, η ημιμάθεια. Η παιδεία, τέλος υποστήριξε θα ήταν το μέσο για να αποκτήσει η πατρίδα την παλιά αίγλη του πολιτισμού της.

Οι απόψεις της Καρύκη δεν μπορούσαν να ήταν τυχαίες. Η Καρύκη, σύμφωνα με τον Κουδουνάρη (2014) ήταν απόφοιτη του Αρσάκειου διδασκαλείου και ήταν, μάλιστα, η πρώτη διευθύντρια του Παρθεναγωγείου Λευκωσίας. Το γεγονός ότι ήταν απόφοιτος του Αρσακείου, σήμαινε ότι η Καρύκη είχε γίνει κοινωνός των ιδεών που επικρατούσαν στους κύκλους των διανοουμένων της Αθήνας. Όπως εξηγήθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η επικρατούσα ιδέα της εποχής εκείνης ήταν ότι η εκπαίδευση θα επιφέρει την κοινωνική πρόοδο, εξαλείφοντας την ανηθικότητα που ήταν αποτέλεσμα της φτώχειας (Κορασίδου, 1995). Έτσι, η Καρύκη, βλέποντας την κατάσταση στην οποία βρίσκονταν οι φτωχοί της Κύπρου, την οποία περιγράφει ο Katsiaounis (1996) εξηγώντας τις δυσκολίες που είχαν για την επιβίωση τους, προφανώς θεώρησε ότι οι ιδέες αυτές θα είχαν εφαρμογή για την Κύπρο. Για αυτό και τις αναφέ. Έτσι, η Καρύκη, βλέποντας την κατάσταση στην οποία βρίσκονταν οι φτωχοί της Κύπρου, την οποία περιγράφει ο Katsiaounis (1996) εξηγώντας τις δυσκολίες που είχαν για την επιβίωση τους, προφανώς θεώρησε ότι οι ιδέες αυτές θα είχαν εφαρμογή για την Κύπρο.

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ακόμη, ότι στην ομιλία της Καρύκη, παρατηρούνται τα μεταφορικά σχήματα που χρησιμοποιήθηκαν στους λόγους των λογίων στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παιδείας τα παρομοιάζει με Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παιδείας τα παρομοιάζει με την ανάπτυξη ενός δένδρου, του οποίου τους καρπούς και τη σκιά μπορεί να χαρούν οι μελλοντικές γενιές. Ακόμη, θεωρούσε την παιδεία ως «μορφή θεραπείας για την ασθενούσα κοινωνία». Επίσης, η όλη κατάσταση παρακαμής παρομοιάζεται σαν ένα νέφος απάτης και πλάνης που σκέπαζε την κοινωνία και ότι η

παιδεία, καθοδηγούμενη από την θρησκεία ήταν σαν «ζωογόνα αύρα που θα καθάριζε το νέφος αυτό».

Η ιδέα, η οποία προερχόταν από τους λόγιους της Αθήνας, ότι δηλαδή, η εκπαίδευση των φτωχών θα τους έδινε ηθική καθοδήγηση, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική βελτίωση, μας κάνει να υποθέσουμε ότι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου θα λειτουργούσε κι ως μέσο πειθάρχησης των φτωχών της Κύπρου. Για αυτό, στη συνέχεια, επιχειρείται να εξεταστεί η υπόθεση αυτή, να διαπιστωθεί δηλαδή εάν οι δάσκαλοι, στον λόγο της Εκκλησίας είχαν «ηθικό τους καθήκον» την πειθάρχηση του λαού, ώστε να διατηρηθεί η κοινωνική ισορροπία και να επέλθει η πρόοδος και η ευημερία.

«Προστάτης των φτωχών»

Η Εκκλησία, κατά την περίοδο της Οθωμανοκρατίας διαδραμάτισε μαζί με την αστική τάξη (για την οποία γίνεται αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο), ρόλο προστάτη για την κοινότητα των Ορθοδόξων Χριστιανών της Κύπρου. Έτσι ο η σχέση εξουσίας της Εκκλησίας με τους φτωχούς χριστιανούς διαμορφώθηκε, σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996) μέσα από το «πατερναλιστικό» σύστημα οργάνωσης της χριστιανικής κοινωνίας. Εξήγησε ότι οι φτωχοί της χριστιανικής κοινότητας στην Κύπρο, εξαρτιόταν από την Εκκλησία-προστάτη, καθώς τους προστάτευε από τις αυθαιρεσίες της οθωμανικής διοίκησης του νησιού. Έπρεπε, δηλαδή, όπως εξήγησε ο Katsiaounis (1996), οι χριστιανοί για την δική τους επιβίωση, να δεχτούν τη θέση τους, δηλαδή την υποταγή τους στην οθωμανική εξουσία, ενώ η αφοσίωση τους στην Εκκλησία και στην άρχουσα τάξη θα τους παρείχε την αναγκαία οικονομική και κοινωνική στήριξη που απαιτείτο για να ανταπεξέλθουν στα προβλήματα που επέφερε η φτώχεια και η υποδούλωση.

Η επιρροή της Εκκλησίας ήταν, ακόμη, έντονη στα χωριά λόγω της γεωγραφική τους απομόνωσης (Katsiaounis, 1996). Υπήρξαν όμως φορές που οι κάτοικοι των χωριών εξέφραζαν τη δυσαρέσκεια τους προς τον κλήρο, στις περιπτώσεις που η Εκκλησία απαιτούσε την πληρωμή των φόρων προς αυτή, παρά τη μεγάλη φτώχεια του λαού. Ο Katsiaounis (1996) έγραψε για τις περιπτώσεις που επίσκοποι δεν έδειχναν επιείκεια σε όσους αδυνατούσαν να πληρώνουν τους φόρους, και μάλιστα έστελναν ζαπτιέδες, για να τους συλλάβουν και να τους φυλακίσουν. Παρά την απογοήτευση, όμως, που ένιωθε ο λαός

για τη στάση της Εκκλησίας ως προς το πρόβλημα της φτώχειας και της δυσβάσταχτης φορολογίας, παρέμεινε αφοσιωμένος προς αυτή. Σε αυτό, συνέβαλε ότι η Εκκλησιαστική ηγεσία υπήρξε διαμεσολαβητής και υποστηρικτής του χριστιανικού λαού στην Κύπρο, απέναντι στην Οθωμανική διοίκηση, σε περιπτώσεις που χρειαζόταν η παρέμβαση της Πύλης για περιορισμό των αυθαιρεσιών και των εξευτελισμών που υπόκειντο από τους Τούρκους διοικητές στο νησί.

Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των χωρικών αποτέλεσε ένα άλλο σημαντικό παράγοντα που διευκόλυνε τον έλεγχο τους από την Εκκλησία και την άρχουσα τάξη. Βυθισμένοι στις προκαταλήψεις και στο φόβο προς τον Θεό, οι χωρικοί έδειχναν την υποταγή τους και τον σεβασμό τους προς τις αποφάσεις της Εκκλησίας για τα διάφορα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα του τόπου. Ακόμη, ο Katsiaounis (1996, σ. 57) επισήμανε ότι στην αντίληψη του λαού, η βάση όλων των εγκόσμιων ζητημάτων βασιζόνταν στην κατανόηση της χριστιανικής θρησκείας, την οποία θα παρείχαν οι ιεροδιδάσκαλοι στα σχολεία. Η πιο πάνω αντίληψη διαφαίνεται μέσα από το πιο κάτω δημοτικό τραγούδι:

Να πάης εις τον δάσκαλον να μάθης το ψαρτήριν,

Να μάθης τον απόστολον και το γρουσόν κοντύλιν,

Να μάθης τον λοαρκασμόν, μεν σου γελά κανένας,

Να μάθης τα 'κατόν λόϊα 'που λεν για την αάπην (Σακελλάριος, 1891, σ. 42).

Θεωρούσαν, δηλαδή, ότι ο λόγος της Εκκλησίας ήταν ο απόλυτα σωστός και η βάση για να μπορέσουν να διαχειριστούν το οποιοδήποτε ζήτημα τους απασχολούσε. Επομένως, έπρεπε να τον ακολουθούν πιστά, και να συμμορφώνονται για να μπορέσουν έτσι, να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες της ζωής. Με τον τρόπο αυτό, καλλιεργείτο στα παιδιά της εργατικής τάξης την υπακοή στην Εκκλησιαστική εξουσία

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996) η παρουσία της Εκκλησίας ήταν εμφανής παντού· σε πίνακες και γκραβούρες χριστιανικών χωριών και πόλεων, ενώ τα πιο μεγαλοπρεπή και εντυπωσιακά κτίρια ήταν οι εκκλησίες. Τα χριστιανικά βιβλία κυριαρχούσαν, με εξαίρεση ένα μικρό κύκλο διανοουμένων σε Λάρνακα και Λεμεσό. Τα βιβλία εισάγονταν κατά κανόνα από τη Σμύρνη και η συντριπτική πλειοψηφία είχε θρησκευτικό περιεχόμενο (Εφημερίδα Νέος Κυπριακός Φύλαξ, «Βιβλιοπώλαι και βιβλιοπωλεία» 12 Σεπτεμβρίου, 1936). Η πίστη και ο χριστιανικός τρόπος ζωής που

δίδασκαν οι ιεροδιδάσκαλοι συνεχιζόταν, έτσι κι εκτός σχολείου, σε όλες τις εκφάνσεις του δημόσιου βίου των Ελληνοκυπρίων.

Η θεσμοθέτηση της εξουσίας της Εκκλησίας κατά την βρετανική κατοχή

Ο έλεγχος των σχολείων από την Εκκλησία, ο οποίος είχε καθιερωθεί από την περίοδο της οθωμανικής κατοχής, συνεχίστηκε και την περίοδο της βρετανικής κατοχής. Στα πρώτα χρόνια όμως, υπήρξαν προσπάθειες εκ μέρους της αποικιακής κυβέρνησης, προσπάθειες για αλλαγή του καθεστώτος αυτού. Συγκεκριμένα το 1880 ο Μέγας Αρμοστής Robert Biddulph και ο Διευθυντής του Γραφείου Παιδείας, Αιδεσιμότατος Joshiah Spencer και στην Κύπρο πρότειναν να περιοριστεί η εκπαιδευτική αυτοδιοίκηση, δηλαδή το δικαίωμα της Εκκλησίας, των πόλεων και των κοινοτήτων να διαχειρίζονται οι ίδιες τις ανάγκες της σχολικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, η βρετανική κυβέρνηση δεν συναίνεσε με την πρόταση αυτή (Μυριανθόπουλος, 1948, Persianis, 1978, Παπαδόπουλος, 1991, Πολυδώρου, 1995, Χαραλάμπους, 2001). Έτσι, με τον αποικιακό νόμο 18 του 1895, αναγνώρισε και αποδέχθηκε το καθεστώς της εκπαιδευτικής αυτοδιοίκησης και τον κυρίαρχο ρόλο της Εκκλησίας και της άρχουσας τάξης στην εκπαίδευση (Persianis, 1978). Ο νόμος αυτός προέβλεπε τη θεσμοθέτηση τριών οργάνων, ξεχωριστά για την εκπαίδευση της κάθε κοινότητας, δηλαδή της «χριστιανικής» και «μουσουλμανικής». Η εξουσία των εκκλησιαστικών αρχών στην εκπαίδευση των ελληνοκυπρίων εκτεινόταν και στα τρία θεσμικά αυτά όργανα.

Το πρώτο ιεραρχικά θεσμικά όργανο ήταν το χριστιανικό εκπαιδευτικό συμβούλιο, το οποίο προέδρευε ο Αρχιγραμματέας της Κυβέρνησης και σε αυτό συμμετείχε ο Αρχιεπίσκοπος μαζί με τρεις Ελληνοκύπριους βουλευτές (μέλη του Νομοθετικού Συμβουλίου) και έξι μέλη της Ελληνικής Ορθόδοξης κοινότητας, τα οποία εκλέγονταν από την κάθε επαρχιακή επιτροπή, κάθε δυο χρόνια. Φαίνεται, λοιπόν, εδώ ότι ο Αρχιεπίσκοπος είχε σημαντική θέση στο όργανο αυτό για τη ρύθμιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων και ο ίδιος υποστηριζόταν από μέλη της θρησκευτικής του δικαιοδοσίας. Η εκπροσώπηση της Εκκλησίας εμφανίζεται και στα άλλα δύο θεσμικά όργανα που προβλέπει ο νόμος, τις επαρχιακές εκπαιδευτικές επιτροπές και τις χωρικές σχολικές επιτροπές. Η κάθε επαρχιακή εκπαιδευτική επιτροπή αποτελείτο από τον Άγγλο Διοικητή της επαρχίας ως πρόεδρο, από τον τοπικό επίσκοπο και από τέσσερα αιρετά μέλη της Ελληνικής Ορθόδοξης κοινότητας. Οι σχολικές επιτροπές

αποτελείτο είτε από τις χωριστικές αρχές ή από τρία ως πέντε μέλη τα οποία εκλέγονταν από τους φορολογούμενους κατοίκους και αναλάμβαναν τον διορισμό και την παύση των διδασκάλων και των διδασκαλισσών της κοινότητας, να ορίζουν τον μισθό τους και να κατανέμουν τη σχολική φορολογία στην Εκκλησία και στους κατοίκους (άρθρο 6 του εκπαιδευτικού νόμου του 1895). Στις πόλεις, οι σχολικές επιτροπές εκλέγονταν ανά δύο έτη. Την ευθύνη για την εκλογή τους άνηκε στον οικείο μητροπολίτη, ο οποίος προέδρευε την επιτροπή (άρθρο 20 του εκπαιδευτικού νόμου του 18/1895).

Η σύσταση αυτή των εκπαιδευτικών επιτροπών φανερώνει από την μια ότι η εκπαίδευση ελέγχεται από την Εκκλησία και την άρχουσα τάξη, και από την άλλη τη θρησκευτικότητα που χαρακτηρίζει την προσέγγιση στο ζήτημα των σχολείων στην Κύπρο. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με τη θρησκεία, νομιμοποιούσε άλλωστε το δικαίωμα ελέγχου της εκπαίδευσης από την εκκλησιαστική ηγεσία. Ακόμη ότι στα όργανα αυτά προέδρευαν Βρετανοί αξιωματούχοι δείχνει ότι το ζήτημα του ελέγχου της εκπαίδευσης ήταν σημαντικό και για την βρετανική διοίκηση του νησιού. Το ίδιο, μπορεί να λεχθεί και για την άρχουσα τάξη που συμμετείχε κι αυτή στο εκπαιδευτικό συμβούλιο και σχολικές επιτροπές.

Ιεροδιδάσκαλοι εναντίον απόφοιτων διδασκαλείων

Παρόλα αυτά, η νομική θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης δημιούργησε ένα κλίμα δυσαρέσκειας στους ιεροδιδασκάλους, που βρέθηκαν σε μειονεκτικότερη θέση από τους δασκάλους απόφοιτους των διδασκαλείων. Η εξέταση του ζητήματος αυτού έχει ενδιαφέρον, καθώς μέσα από τον αντίλογο που δημιουργήθηκε, διαφαίνονται οι αντιφάσεις που παρατηρούνται στη σχέση της θρησκευτικότητας και της νεωτερικότητας στον προσδιορισμό του ηθικού ρόλου του δασκάλου.

Συγκεκριμένα, με τους νόμους του 1895 και 1897 η κυβέρνηση αναγνώρισε το δίπλωμα του Διδασκαλείου ως αποδεκτό προσόν για να διαθέτουν οι διδάσκαλοι των σχολείων, τα οποία θα δικαιούνται επιχορήγηση από την κυβέρνηση. Επίσης η κυβέρνηση διόρισε καθηγητές των διδασκαλείων ως μέλη ενός εξεταστικού συμβουλίου. Βασικό καθήκον του Εξεταστικού Συμβουλίου ήταν να εξετάζει το επίπεδο ικανοτήτων των υποψηφίων διδασκάλων να διδάξουν τη συνδιδασκτική μέθοδο του J.F. Herbart. Τα αποτελέσματα της εξέτασης αυτή αποτελούσαν το κριτήριο κατηγοριοποίησης των διδασκάλων σε 3 τάξεις.

Ανάλογα σε ποια τάξη άνηκε ο διδάσκαλος, υπήρξε κι η αμοιβή του (Μυριανθόπουλος, 1946, σ. 104). Τα μέτρα αυτά παρότρυναν τους περισσότερους διδασκάλους να αναζητήσουν εκπαίδευση στα διδασκαλεία και σταδιακά ο αριθμός των ιεροδιδασκάλων μειώθηκε.

Η προτίμηση όμως προς τους απόφοιτους ανωτέρων σχολών, προκάλεσε αντίδραση από την μερίδα του πληθυσμού που υποστήριζε την ομάδα των ιερέων-διδασκάλων. Προφανώς όταν διατυπώθηκε η ανάγκη για προώθηση των απόφοιτων ανωτέρων σχολών, η ομάδα των δασκάλων-ιερέων και οι υποστηρικτές της ένιωθαν ότι υστερούσε έναντι όσων αποφοιτούσαν από ανώτερες σχολές. Για το λόγο αυτό αντιδρούσε, επικαλώντας τους «ηθικούς κινδύνους», καθώς θεώρησαν ότι με τον περιορισμό τους, παραγκωνίζεται και ο θρησκευτικός ρόλος του διδασκαλικού έργου, και προειδοποιούσαν για το αρνητικό αντίκτυπο που έχει το ενδεχόμενο αυτό στην κοινωνία (Χαραλάμπους, 2001).

Στην εφημερίδα «Σάλπιγξ» τονίστηκε ότι η κοινωνική κατάσταση ήταν καλύτερη, όταν η εκπαίδευση προσφερόταν από δάσκαλους ιερείς:

Ρίψατε εν βλέμμα εις τα χωρία της νήσου και μάλιστα τα μεγάλα διά να ίδητε ποιον αποτέλεσμα έφερον τα γράμματα, τα ξήρα δηλ. γράμματα, άνευ της ηθικής μορφώσεως και διαπλάσεως. Εις παλαιότερας εποχάς, ότε επηγγέλοντο εις τα χωρία τον διδάσκαλον οι ιερείς, διδάσκοντες το «Τας εσπερινάς» και το «Ελέησόν με ο Θεός» ουδείς των μαθητών των ετόλμα να αφήση τας γεωργικάς εργασίας του πατρός του και να περιφέρηται αέργος από καφενείου εις καφενείον. Αλλώς τε ούδε καφενεία δεν υπήρχον. Σήμερον υπάρχουν πλείστα τοιαύτα, διότι τα ανοίγει και τα συντηρεί η σκνηρία²⁶.

Στο πιο πάνω απόσπασμα δηλώνεται ότι η εκπαίδευση που παρέχουν οι δάσκαλοι που δεν ήταν ιερείς είχε αποτύχει να μεταδώσει τις σωστές αξίες στους μαθητές. Για αυτό παρατηρούνται οι παραβατικές συμπεριφορές των νέων. Κατέκρινε δηλαδή τους δασκάλους απόφοιτοι ανωτέρων σχολών για το ότι δεν είναι σε θέση να καλλιεργήσουν επαρκώς τον ηθικό χαρακτήρα των μαθητών τους, τονίζοντας την ευθύνη του σχολείου και των διδασκάλων για την διάπλαση του ήθους και του χαρακτήρα των μαθητών. Με την αναφορά αυτή το άρθρο διατυπώνει τη θέση ότι το επάγγελμα του δασκάλου αποτελεί «ιερό

²⁶ «Το κακόν προχωρεί» στην εφημερίδα «Σάλπιγξ» στις 19 Αυγούστου, 1889

λειτουργήματα» και εκφράζει το προβληματισμό κατά πόσο η «ιερότητα του» μπορεί να υπάρξει έχοντας δασκάλους-επιστήμονες της παιδαγωγικής.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι-ιερείς υπήρξε κληρονομιά της Οθωμανικής περιόδου. Κατά την περίοδο αυτή, τα σχολεία ιδρύονταν με την επίβλεψη, τη συνεισφορά και την οικονομική ενίσχυση της Εκκλησίας, των αποδήμων Ελλήνων της Κύπρου και των κοινοτήτων. Τα σχολεία της πρώτης βαθμίδας, τα «κοινά», δίδασκαν στα παιδιά ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Τα βιβλία που χρησιμοποιούσαν ήταν το Ψαλτήρι, η Οκτώηχος και ο Απόστολος μέχρι το τέλος του 18ου αιώνα, οπότε κυκλοφόρησαν τα πρώτα Αλφαβητάρια. Στα σχολεία αυτά δίδασκαν εκτός από σπουδασμένοι δάσκαλοι και κληρικοί. Ακολουθώντας πιθανόν τις εξελίξεις στην εκπαίδευση της Ελλάδας, από την οποία ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη η εκπαίδευση στην Κύπρο, προέκυψε το ζήτημα κατάρτισης των Κύπριων δασκάλων, καθώς στην Ελλάδα κατά τα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα και μετά προωθούνται οι σπουδασμένοι δάσκαλοι έναντι των κληρικών. Στον απόηχο των εξελίξεων στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, φαίνεται να υπάρχει ανησυχία για το εάν οι νεωτερικές ιδέες εν τέλει θα επηρέαζαν τον ηθικό-χριστιανικό ρόλο που είχαν ανέκαθεν οι δάσκαλοι.

Επίσης, ευθύνες στους δασκάλους, απόφοιτους ανωτέρων σχολών για την κακή διαπαιδαγώγηση και την κακή ανατροφή των παιδιών αποδίδει και η εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου». Μάλιστα, για να δείξει την άσχημη κατάσταση που βρισκόταν η δημοτική εκπαίδευση στην Κύπρο, ζήτησε να κλείσουν τα σχολεία και να αφήσουν τον λαό να εκπαιδευτεί από τους ιερείς μέσα από τα ηθικά διδάγματα των εκκλησιαστικών βιβλίων και ψαλμών:

Όπως είνε διωργανισμένα τα ημέτερα δημοτικά σχολεία ουχί 6 ή 16 ή 26 αλλά 106 έτη να εκπαιδευήται εν αυτοίς και πάλιν δεν θα δυνηθη να προσκομίση τας αναγκαίας γνώσεις δι' οιονδήποτε βιοποριστικόν έργον. Καθ' ημάς, συμφορώτερον διά την Κύπρον είναι να κλείσωσι τα δημοτικά λεγόμενα σχολεία και ν' αφήσωμεν τον λαόν να εκπαιδευήται υπό του ιερέως του διδάσκοντος αυτόν τον Οκτώηχον και το Ψαλτήρι, εάν μέλλη να έχωμεν επί πολύ τοιαύτα δημοτικά σχολεία οία τα νυν. Είμεθα φίλοι της αληθείας και παντού και εν πάσι κηρύττομεν αυτήν αδιαφορούντες ή μάλλον περιφρονούντες τας ηθικώς αβλαβή

βέλη των εχθρών αυτής. Εν τοις δημοτικοίς σχολείοις μανθάνουσιν οι φοιτώντες εις αυτά την αταξίαν, την απείθειαν, την ασέβειαν²⁷.

Επίσης, αναφέρθηκε στην ηθική διαπαιδαγώγηση που παρέχεται στους Κύπριους μαθητές και ισχυρίζεται ότι ήταν ελλιπής και επιβλαβής: «Η δημοτική εκπαίδευσις εν Κύπρω είνε σώμα εντός του οποίου υπάρχουσι και δι ου αναπτύσσονται τα φθοροποιά της κοινωνίας μολύσματα»²⁸. Στη συνέχεια προχώρησε με την παρουσίαση ενός περιστατικού, στο οποίο παρουσιάζονταν οι επιβλαβείς συνέπειες της διδασκαλίας των παιδιών από ένα άθεο δάσκαλο:

Εγνωρίσαμεν διδάσκαλον όστις εδίδασκε τους μαθητάς αυτού παν άλλο ή ωφέλιμα πράγματα. Εγνωρίσαμεν διδάσκαλον όστις γεμίζων τον ναργιλέν του εκάθητο υπό την σκιάν γηραιάς δρυός, περικυκλούμενος υπό των μαθητών αυτού και περί διαφόρων αντικειμένων μετά του τυχόντος συζητών. Εμάθομεν παρά χωρικών ότι τινές διδάσκαλοι προσεπάθουν να πείσωσιν αυτούς μεθ' όλης της δυνάμεως των φρενών των, ότι δεν υπάρχει Θεός (άνω τελεία) βλάκες δε και ηλίθιοι όσοι πιστεύουσι τούτο. Αλλά πόσα ή ποία εκ των πολλών να αναφέρωμεν;²⁹

Η περιγραφή του περιστατικού αυτού μεταφέρει τους αναγνώστες στο χώρο που θεάθηκε ο πιο πάνω διδάσκαλος αυτός καθιστώντας τους και τους ίδιους θεατές. Ο δάσκαλος τοποθετήθηκε στο επίκεντρο να κάθεται κάτω από το δέντρο, να γεμίζει τον ναργιλέ του, ενώ οι μαθητές κάθονται γύρω του. Γύρω από τις θέσεις τους υπάρχουν διάφορα αντικείμενα διασκορπισμένα. Όμως, το βλέμμα δεν περιγράφει, διερευνά, νοηματοδοτεί, καθορίζει ποιος τρόπος διαπαιδαγώγησης είναι αποδεκτός και ποιος όχι, τι είναι πρέπον και τι όχι. Θα μπορούσε κανείς διαβάζοντας το απόσπασμα αυτό να αναρωτηθεί για τα εξής: Είναι άραγε ο χώρος που βρίσκονται ο διδάσκαλος και οι μαθητές κατάλληλος για διδασκαλία; Είναι οι θέσεις του στο χώρο (ο δάσκαλος δεν στέκεται, αλλά κάθεται μαζί με

²⁷ «Η Δημοτική Εκπαίδευσις εν τη Ελευθέρα Ελλάδι και εν τη Νήσω Κύπρω» της εφημερίδας «Φωνή της Κύπρου», στις 18(30) Ιανουαρίου, 1891. Ας σημειωθεί ότι άρθρο αυτό δημοσιεύεται στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου» της οποίας συντάκτης την περίοδο αυτή ήταν ο Γεώργιος Νικόπουλος, ο οποίος υπήρξε πρόεδρος του αναγνωστηρίου «Αγάπη του Λαού», το οποίο έδινε ιδιαίτερη σημασία στην ηθική διδασκαλία μέσα από τα διδάγματα της θρησκείας.

²⁸ Ο.π.

²⁹ Ο.π.

τους μαθητές στο έδαφος) οι κατάλληλες; Τι αντικείμενα βρίσκονται άραγε διασκορπισμένα στον χώρο; Είναι εποπτικά μέσα διδασκαλίας ή μήπως όχι; Είναι τα κατάλληλα αντικείμενα για να είναι σε θέαση και εύκολη πρόσβαση σε παιδιά; Είναι ακόμη, παιδαγωγικό ορθό να καπνίζει ο διδάσκαλος κατά τη διδασκαλία του; Αν όχι, πού θα έπρεπε τότε να βρίσκονταν; Αναμειγνύονται και οι κάτοικοι του χωριού στην παρατήρηση του μαθήματος, οι οποίοι μας πληροφορούν ότι ο διδάσκαλος αυτός διδάσκει ότι δεν υπάρχει Θεός.

Δεν μένει όμως μόνο στην παρατήρηση με το βλέμμα. Δηλώνει θέση απόρριψης του τρόπου διδασκαλίας του συγκεκριμένου δασκάλου, στο χώρο και χρόνο. Το πιο πάνω σκητικό δηλώνει μια ηθικά φθοροποιό διδασκαλία των αθώων ανυποψίαστων παιδιών. Η απόδοση της πιο πάνω παρατήρησης εκτελείται συναισθηματικά φορτισμένη, εκφράζοντας πιθανώς οργή, η οποία φαίνεται μέσα από το χαρακτηρισμό όσων πιστεύουν ότι δεν υπάρχει Θεός, «βλάκες και ηλίθιοι»³⁰.

Το γενικότερο στήσιμο του δασκάλου στο μάθημα, το παρουσιαστικό του, η ενδυμασία του, οι κινήσεις, οι ενέργειες του που είτε σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία του, ο χώρος που επιλέγει να διδάξει, τα είδη αντικειμένων που υπάρχουν στο χώρο αυτό δίνουν στον παρατηρητή ενδείξεις για τον τρόπο που παιδαγωγεί ηθικά τους μαθητές του. Μπορεί άραγε η ρύθμιση του όλου παρουσιαστικού και του στησίματος του δασκάλου να ρυθμίσει και την πρόποσα ηθική διαπαιδαγώγηση που καλείται να επιτελέσει; Με άλλα λόγια, η αφήγηση αυτή συνδέεται με τον λόγο ότι οι δάσκαλοι μπορεί να ελεγχθούν κανονικοποιώντας τη συμπεριφορά τους στην τάξη. Σύμφωνα με τους Laclau και Mouffe (1985, στους Jorgensen και Philips, 2002), μια τέτοια αφήγηση, η οποία αποδίδει έννοιες όπως συμπεριφορά, πιστεύω του δασκάλου, και μέθοδος διδασκαλίας, αποτελούν σημαίνοντα (στιγμές) του «ηθικού δασκάλου» ως κομβικό σημείο.

Στο απόσπασμα που αναλύθηκε πιο πάνω, τα χαρακτηριστικά της έννοιας του «ηθικού δασκάλου» προκύπτουν μέσα από όσα απορρίπτονται στην συγκεκριμένη αφήγηση. Δηλαδή η απόρριψη του άθεου δασκάλου και η διδασκαλία του υπονοούσε ότι «ο ηθικός δάσκαλος είναι και χριστιανός». Ακόμα, στην περιγραφή του σκητικού έχουμε το δάσκαλο να καπνίζει ναργιλέ, ενώ διδάσκει σε παιδιά. Η συμπεριφορά αυτή του δασκάλου, αλλά ακόμα και η παρουσία του αντικειμένου την στιγμή της διδασκαλίας, απορρίπτονται

³⁰ Ο.π.

υπονοώντας ότι ο δάσκαλος θα έπρεπε να διδάσκει το λόγο του Θεού σε καταλληλότερες για μάθηση συνθήκες και χώρους. Επίσης η χρήση του ναργιλέ ίσως να παραπέμπει σε ανατολικές συνήθειες, οι οποίες θα έπρεπε να απορριφθούν από την κυπριακή κοινωνία στα πλαίσια της νεωτερικότητας.

Ωστόσο, η επικοινωνιακή λειτουργία της περιγραφής του περιστατικού αυτού εντάσσεται στο ευρύτερο νεωτερικό πλαίσιο, μέσα από το οποίο διατυπώνεται ο προβληματισμός γύρω από τα κοινωνικά ζητήματα και η συσχέτιση τους με την ανηθικότητα. Γενικότερα, μέσω της δημοσίευσής τους καθιστούν το πρόβλημα ορατό, έτσι ώστε να μπορεί να διερευνηθεί και ακολούθως να αναζητηθούν τα αίτια και οι τρόποι αντιμετώπισης του. Μάλιστα, η «Φωνή της Κύπρου» ισχυρίστηκε «της υπό την έποψιν ταύτην αθλίας και ελεεινής καταστάσεως της νήσου ημών πολλάκις από των στηλών της εφημερίδος ημών εδώκαμεν αληθή εικόνα και πολλάκις απετάθημεν προς τους αρμόδιους ζητούντες την θεραπείαν αυτής»³¹. Επίσης, κάνοντας το πρόβλημα ορατό αναδείκνυαν στον αναγνώστη τη σοβαρότητα της «ηθικής κρίσης», προκαλώντας έτσι το αίσθημα ανησυχίας για τις συνέπειες που είχε επιφέρει στην καθημερινότητά του, καθώς και για τις ενδεχόμενες επιπτώσεις που θα είχε στο μέλλον, ενώ έμμεσα τον καλούσε να ενδιαφερθεί και να λάβει δράση για την αντιμετώπιση του.

Μέσα από τις πιο πάνω αναφορές στα άρθρα αυτά φαίνεται ότι υπάρχει ιδεολογική σύγκρουση μεταξύ εκπαίδευσης βασισμένη στις χριστιανικές ηθικές αξίες και εκπαίδευσης βασισμένη στην επιστημονική γνώση. Οι απόψεις αυτές έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εποχή κατά την οποία διατυπώνεται. Τα άρθρα αυτά πιθανόν να είναι μέρος μιας γενικότερης συζήτησης για το τι θεωρείτο καταλληλότερη κατάρτιση των δασκάλων. Η αντίληψη ότι η παιδαγωγική επιστήμη θα πρέπει να την σπουδάζει κανείς στα διδασκαλεία προφανώς αρχίζει να κερδίζει έδαφος. Αυτό όμως δημιουργεί αντιδράσεις σε όσους υποστηρίζουν τη συνέχιση του παλαιότερου θεσμού των δασκάλων ιερέων.

Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι κατά την περίοδο της Οθωμανοκρατίας τα σχολεία ιδρύθηκαν με την επίβλεψη, τη συνεισφορά και την οικονομική ενίσχυση της Εκκλησίας, των αποδήμων Ελλήνων της Κύπρου και των κοινοτήτων. Στα σχολεία αυτά δίδασκαν εκτός από σπουδασμένοι δάσκαλοι και κληρικοί. Ακολουθώντας πιθανόν τις εξελίξεις στην

³¹ «Χρεία αναμορφωτικών σχολείων» στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου» στις 8 Αυγούστου 1893.

εκπαίδευση της Ελλάδας, με την οποία ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη η εκπαίδευση στην Κύπρο, προέκυψε το ζήτημα κατάρτισης των Κύπριων δασκάλων, καθώς στην Ελλάδα κατά τα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα και μετά προωθήθηκαν οι δάσκαλοι, απόφοιτοι διδασκαλείων έναντι των κληρικών. Στον απόηχο των εξελίξεων στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, φαίνεται να υπάρχει ανησυχία για το εάν οι νεωτερικές ιδέες εν τέλει θα επηρέαζαν τον ηθικοθρησκευτικό ρόλο που είχαν ανέκαθεν οι δάσκαλοι.

Παρόλα αυτά, αν και περιορίστηκε ο αριθμός των ιεροδιδασκάλων στην Κύπρο, ο «ηθικός του ρόλος» διατηρήθηκε. Όπως αναλύεται στα κεφάλαια που ακολουθούν, αυτό φαίνεται στο ότι περιόδους κρίσης, η εκκλησιαστική και πολιτική ηγεσία έδωσε έμφαση στο θρησκευτικό ρόλο των διδασκάλων, οι οποίοι θα έπρεπε να πειθαρχούν τον λαό, αποτρέποντας τον από την ανυποταξία στις αρχές και στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις, εντός της ελληνοκυπριακής κοινότητας, με πρόφαση την ανάγκη για την ηθική του ανάπτυξη.

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και το αρχιεπισκοπικό ζήτημα

Το ζήτημα του «ηθικού» ρόλου του δασκάλου απασχόλησε την Εκκλησία, σε μια άλλη περίοδο κρίσης, η οποία διαμορφώθηκε μέσα από τις διαμάχες που προκάλεσε η διεκδίκηση του αρχιεπισκοπικού θρόνου κατά την περίοδο 1900-1910. Το ενδιαφέρον της παρούσας διατριβής σχετικά με την αντιπαράθεση αυτή, δεν έγκειται τόσο στις πολιτικές διαστάσεις του αρχιεπισκοπικού ζητήματος, αλλά στο γεγονός ότι μέσα από την κρίση που δημιούργησε το ζήτημα αυτό, επανεμφανίστηκε η ρητορική της αναγκαιότητας της ηθικής αγωγής των νέων. Αυτό που επιδιώκει η παρούσα ανάλυση να κάνει είναι να δείξει ότι και στην περίπτωση της κρίσης αυτής, ο «ηθικός ρόλος» του δασκάλου ανάγεται σε μέσο νομιμοποίησης εξουσίας από την μια, αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύει τη σημασία και τη λειτουργία του ηθικού ρόλου που καθιστά τον δάσκαλο ως ένα πειθήνιο όργανο της εξουσίας.

Για τον σκοπό αυτό, παρουσιάζεται συνοπτικά το ιστορικό του αρχιεπισκοπικού ζητήματος, το οποίο έθεσε το πλαίσιο στο οποίο διεξήχθη η αντιπαράθεση γύρω από την εκπαίδευση. Στη συνέχεια, αναλύονται άρθρα από δυο εφημερίδες, που η κάθε μια τους υποστήριζε μια από τις παρατάξεις αυτές. Τα άρθρα αυτά ασχολούνται με την κατάσταση των κοινοτικών

σχολείων, μετά την εφαρμογή της τροποποίησης του εκπαιδευτικού νόμου του 1905, ο οποίος ήταν αντικείμενο έντονης διαφωνίας μεταξύ των δυο παρατάξεων, καθώς αφορούσε τον έλεγχο των δασκάλων. Μέσα από την ανάλυση της αντιπαράθεσης αυτής στα άρθρα των εφημερίδων, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο απασχόλησε τις δυο παρατάξεις ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και πώς μέσα από τον λόγο αυτό ανάγεται ως μέσο νομιμοποίησης εξουσίας και τεχνολογία δημιουργίας πειθήνιων σωμάτων.

Προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση του λόγου που προέκυψε γύρω από την ηθικότητα των δασκάλων στο πλαίσιο της παραπάνω διαμάχης, είναι σημαντικό, να αναφερθούν σε συντομία τα κύρια γεγονότα που διαδραματίστηκαν την περίοδο αυτήν. Όταν απεβίωσε ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου Σωφρόνιος Γ΄ το 1900, οι διεκδικητές του θρόνου ήταν ο επίσκοπος Κιτίου Κύριλλος και ο επίσκοπος Κυρηνείας (επίσης) Κύριλλος από τους οποίους σχηματίστηκαν οι δύο αντιμαχόμενες παρατάξεις. Οι λεγόμενοι «Κιτιακοί» που υποστήριζαν τον πρώτον, και οι λεγόμενοι «Κερυναϊκοί» ή «Κυρηναικοί» που υποστήριζαν τον δεύτερο. Οι διαμάχες αυτές έμειναν γνωστές ως το αρχιεπισκοπικό ζήτημα και διήρκησαν μια δεκαετία. Σύμφωνα με τον Λυμπουρίδη (1997) οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των οπαδών των δυο παρατάξεων οδηγούσε πολλές φορές σε έκτροπα. Το Πατριαρχείο Ιεροσολύμων και η Ορθόδοξη Εκκλησία Αλεξανδρείας, έκαναν εκκλήσεις στους δυο επισκόπους, περί αμοιβαίας υποχώρησης. Όμως, οι εκκλήσεις αυτές, εξήγησε ο Λυμπουρίδης (1997) εκλαμβάνονταν ως παρέμβαση στα εσωτερικά και παραβίαση του Αυτοκέφαλου της Εκκλησίας της Κύπρου.

Θέλοντας, έτσι, ο τότε Οικουμενικός Πατριάρχης, Ιωακείμ Γ΄ να υποβοηθήσει στη λύση της διαδοχής, χωρίς όμως να λάβει υπόψη του τον υπέρμετρο φανατισμό του εκκλησιαστικού ποιμνίου της Κύπρου, εξέλεξε στις 9 Φεβρουαρίου του 1908 Αρχιεπίσκοπο Κύπρου τον Κυρηνείας Κύριλλο. Η πράξη όμως αυτή προξένησε τεράστια θύελλα αντιδράσεων σ΄ όλη την Κύπρο, καθώς χαρακτηρίστηκε ως αντικανονική, προκαλώντας νέα έκτροπα ακόμα εντονότερα με βαρύτερους χαρακτηρισμούς αυτή τη φορά και κατά του Οικουμενικού Πατριαρχείου, όπου για την επιβολή της τάξης επενέβη ο αγγλικός στρατός (Λυμπουρίδης, 1997).

Τελικά στην όλη κατάσταση τη λύση έδωσε ο ίδιος ο ανακηρυχθείς από τον Οικουμενικό Πατριάρχη ως Αρχιεπίσκοπος Κύπρου, ο Κυρηνείας Κύριλλος. Διαβλέποντας τον σπαραγμό στον οποίο έριπτε τον χριστιανικό πληθυσμό της Κύπρου, η παραπάνω

πατριαρχική πράξη, το 1909, ο Κυρηνείας Κύριλλος, παραιτήθηκε του αρχιεπισκοπικού θρόνου υπέρ του μητροπολίτη Κιτίου, προς τον οποίο στο μεταξύ είχε ταχθεί και η πλειονότητα του πληθυσμού. Τον επόμενο χρόνο ο Κιτίου Κύριλλος ανακηρύχθηκε Αρχιεπίσκοπος Κύπρου Κύριλλος Β΄ (Λυμπουρίδης, 1997).

Η κρίση που δημιουργήθηκε λόγω της διαμάχης για τον αρχιεπισκοπικό θρόνο, δεν θα μπορούσε να μην επηρεάσει και τα εκπαιδευτικά δρώμενα του τόπου, στα οποία η Εκκλησία ασκούσε σημαντική επιρροή, όπως άλλωστε είδαμε και πιο πάνω. Στα πλαίσια της κρίσης αυτής, γίνεται και πάλι λόγος για την ηθικότητα του δασκάλου. Συγκεκριμένα, η κάθε παράταξη υποστήριζε την υιοθέτηση τη δική της εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα εξασφάλιζε τον διορισμό ηθικών δασκάλων στα σχολεία. Η υιοθέτηση της μια πολιτικής έναντι της άλλης, θα σήμαινε όμως και τη δυνατότητα πολιτικού ελέγχου των σχολείων και συνεπώς της επιρροής που θα είχε στον ελληνοκυπριακό λαό. Η αντιπαράθεση, έτσι, μεταφέρθηκε στην εκπαίδευση, το 1905, όταν η κιτιακή παράταξη ζητούσε τροποποίηση του εκπαιδευτικού νόμου, ο οποίος προνοούσε ότι οι σχολικές επιτροπές θα έλεγχαν τη διοίκηση των σχολείων και τους διορισμούς των δασκάλων τους (Persianis, 1978). Αυτό δημιούργησε τη δυσaréσκεια της κυρηνειακής παράταξης, καθώς θεωρούσαν ότι έτσι θα έχαναν την επιρροή που είχαν στα σχολεία των πόλεων. Για την υποστήριξη των θέσεων της, η κάθε παράταξη υποστήριζε ότι η ηθική αγωγή των νέων και κατ' επέκταση η ηθικότητα των δασκάλων ανήκαν στα βασικότερα ενδιαφέροντα τους.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να σημειωθεί ότι μέχρι τότε, ο εκπαιδευτικός νόμος του 1895, όριζε ότι τα σχολεία θα ελέγχονταν από τις επαρχιακές επιτροπές, των οποίων προέδρευαν επίσκοποι και ο διοικητής της κάθε επαρχίας, ενώ τα υπόλοιπα μέλη θα ήταν αιρετά από τον λαό. Ο νόμος αυτός, ωστόσο, εξαιρούσε τα σχολεία της Λευκωσίας, της Λεμεσού και της Λάρνακας. Τα σχολεία της Λευκωσίας από το 1900 μέχρι το 1905 ελέγχονταν από την Ιερά Σύνοδο, στην οποία επικρατούσαν οι οπαδοί του Μητροπολίτη Κερυνείας, Κύριλλου. Έτσι, ο Μητροπολίτης Κιτίου, επίσης Κύριλλος, ο οποίος ήταν μέλος του Νομοθετικού Συμβουλίου, έχοντας την πλειοψηφία των υπολοίπων μελών με το μέρος του, κατάφερε να ψηφιστεί ο νόμος του 1905, ο οποίος συμπεριλάμβανε τον έλεγχο των σχολείων αυτών από τις σχολικές επιτροπές. Την εξέλιξη αυτή ακολούθησαν αντιπαραθέσεις, οι οποίες όπως

επισήμανε ο Persianis (1978) αφορούσαν και οικονομικούς λόγους³². Ως αποτέλεσμα των αντιπαραθέσεων ήταν να παραμείνουν τα σχολεία της Λευκωσίας χωρίς χρηματοδότηση, λόγω της νομικής διαμάχης μεταξύ των δυο παρατάξεων, που έμεινε γνωστή ως η «Δίκη των Σχολείων» (Persianis, 1978).

Επιπλέον, οι αντιπαραθέσεις των αντιμαχόμενων παρατάξεων για την επίδραση που είχε η κατάσταση αυτή στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, συνέβαιναν και μέσω δημοσιευμάτων σε εφημερίδες που υποστήριζαν την κάθε παράταξη. Με άλλα λόγια, υπήρχε έντονη αντιπαραθέση μέσω των δημοσιευμάτων εφημερίδων όπως η «Πατρίς», του Αχιλλέα Λιασιδή (εκδότη της εφημερίδας και μέλος του Νομοθετικού Συμβουλίου), που άνηκε στην συντηρητική κυρηνειακή παράταξη και η εφημερίδα «Κυπριακός Φύλαξ» του Νικόλαου Καταλάνου, που άνηκε στην εθνικιστική κιτιακή παράταξη. Για παράδειγμα, ενώ η εφημερίδα «Κυπριακός Φύλαξ» παρουσίαζε ότι η κατάσταση των κοινοτικών σχολείων της Λευκωσίας βελτιώθηκε με την ψήφιση του νόμου του 1905, η εφημερίδα «Πατρίς» υποστήριζε το αντίθετο, καθώς ισχυριζόταν ότι οι δάσκαλοι που διορίζονταν ήταν κακά ηθικά πρότυπα για τους μαθητές. Οι αντιπαραθέσεις αυτές αναλύονται λεπτομερέστερα παρακάτω.

Συγκεκριμένα, η εφημερίδα «Πατρίς» ισχυρίστηκε ότι ο νόμος αυτός δεν βελτίωσε την εκπαίδευση των παιδιών, καθώς οι περισσότεροι δάσκαλοι «τρομοκρατούσαν» τα παιδιά με τις σκληρές και βάνανυσες τιμωρίες που τους επιβάλλουν για να ασκήσουν τον έλεγχο και την τάξη, κάνοντας έτσι τα παιδιά να μισήσουν τη μάθηση. Κατηγορούσε την εφημερίδα «Κυπριακός Φύλαξ» η οποία άνηκε στην κιτιακή παράταξη και υποστήριξε ότι τα κοινοτικά σχολεία του νησιού λειτουργούσαν άριστα. Ισχυρίστηκε, μάλιστα, ότι τα πρόσωπα που εξελέγησαν στη σχολική επιτροπή της Λευκωσίας, με τον νόμο του 1907 ήταν επικίνδυνα για την ομαλή πνευματική ανάπτυξη των παιδιών, επιφέροντας πολλούς κινδύνους για την ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών στα «πνευματικά φυτώρια», όπως αποκάλεσε τα σχολεία. Συγκεκριμένα, δημοσίευσε τα εξής:

³² Ο Μέγας Αρμοστής, King-Hatman εξήγησε την κατάσταση σε επιστολή του στον Υπουργό Αποικιών Earl of Crewe αναφέροντας ότι ο λόγος των έντονων αυτών αντιπαραθέσεων δεν είχε να κάνει τόσο με την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ευημερία των σχολείων, αλλά περισσότερο με την εξουσία που είχαν οι σχολικές επιτροπές να καθορίζουν κάθε φορά το ποσό των διδάκτρων που θα συμπλήρωνε το ποσό που θα καλυπτόταν από τη φορολογία στους κατοίκους των πόλεων, και αυτό θα έπρεπε να καλυφθεί από την Εκκλησία (11 Ιουνίου, 1909, C.O. 67/155 στον Persianis, 1978, σ. 115).

Εάν ήτο δυνατόν ημίν να εισέλθωμεν εις λεπτομερείας επί της αξιοθρηνήτου καταστάσεως, εις ην κακή μοίρα από τίνος τα πνευματικά των τέκνων ημών φυτώρια περιέστησαν, θα εξεπλήττουτο οι πολίται και θα ελεεινολόγουν και θα ώχτειρον τους νεαρούς βλαστούς των αλλά και εαυτούς οίτινες εξαπατηθέντες επέτρεψαν δια της ίδιας αυτών ψήφους να αναβιβάσωσι πάντη ακατάλληλα πρόσωπα εις το του Επιτρόπου ιερόν και υψηλόν αξίωμα³³.

Ακόμη ισχυρίστηκε τα εξής: «οι γονεείς... είνε εις θέσιν να γνωρίζωσιν υπέρ πάντα άλλον εις ποίους αγώνας και μαρτύρια υποβάλλονται τα εαυτών τέκνα φοιτώντα εις τοιαύτα σχολεία άτινα παρ' αυτοίς θεωρούνται τόποι τρομακτικοί και απαίσιοι οι δε εν αυτοίς διδάσκοντες ως δεινά μορμολύκεια»³⁴.

Για την εφημερίδα, η ανεξέλεγκτη χρήση της σωματικής τιμωρίας θεωρήθηκε ως ένδειξη ότι οι δάσκαλοι που διορίζονταν στα κοινοτικά σχολεία δεν διέθεταν τον κατάλληλο χαρακτήρα και δεν ήταν παιδαγωγικά καταρτισμένοι, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην διαπαιδαγωγούνται και ούτε να πειθαρχούνται. Για να στηρίξει τον πιο πάνω ισχυρισμό, στο ίδιο δημοσίευμα με το πιο πάνω, περιέγραψε ένα πρωινό μιας σχολικής μέρας κατά το οποίο παρατηρούσε τους γονεείς των παιδιών να οδηγούν τα παιδιά τους στο σχολείο κρατώντας τα από το χέρι, ενώ αυτά έκλαιγαν και οδύρονταν, ζητώντας να μην τα πάρουν στο σχολείο. Επίσης, ο αρθρογράφος αυτός χαρακτήρισε «ελεεινό θέαμα», αυτό που παρατηρείται στους σχολικούς χώρους, στους οποίους κάθε περαστικός μπορεί να ακούσει το σπαρακτικό θρήνων των παιδιών που τιμωρούνται με ξυλοδαρμό από τους «μαστιγοφόρους διδασκάλους» κατά τη διάρκεια της παράδοσης ή του διαλείμματος. Ανέφερε μάλιστα ότι τέτοια φαινόμενα επαναλαμβάνονται παρά τις διαμαρτυρίες των γονέων. Για αυτό, ισχυρίστηκε ότι όσοι μπορούσαν να πληρώσουν για να φοιτήσουν τα παιδιά τους «στα σχολεία των Καλογριών», το πράττουν, προτιμώντας μάλιστα να πληρώνουν δίδακτρα στέλλοντας τα παιδιά τους σε τέτοια σχολεία παρά να συνεχίσουν να φοιτούν στα κοινοτικά σχολεία.

³³ «Της Παιδείας τα Χάλια» στην εφημερίδα «Πατρίς», 25 Ιουνίου, 1908

³⁴ Ο.π.

Η προβληματική κατάσταση των σχολείων και οι αντιπαιδαγωγικοί μέθοδοι τιμωρίας των δασκάλων έγιναν θέμα σχολιασμού και στο άρθρο «Η πρόοδος των κοινοτικών σχολείων μας» του 1908, όπου δημοσιεύονται τα εξής:

Τα Κοινωτικά σχολεία μας κατήντησαν πλέον το φορείον πάσης αμάθειας, αγραμματοσύνης και αγροικίας και ότι ούδεν το ορθώς επιστημονικόν διδάσκεται, ούδεν το παιδαγωγικόν υπάρχει. Είνε και του γελοίου γελοιωδέστερον να αναζητήση τις εν τοις σχολείοις τούτοις όποια παιδονομικά μέτρα εφαρμόζονται. Άγριαι φωναί ανουσίως ηγούσαι καθ' όλας των παραδόσεων τας αιθούσας, απειλαί και εκφοβισμοί κατά των μικρών παιδών, εκσφενδονιζόμεναι μπάραι και σανίδες και ξύλα κατά κεφαλής αυτών εκ μέρους των εμπειρικών διδασκάλων και τα παρόμοια, παριστώσσι την όψιν του Δημοτ. Σχολείου, «όψιν πανδαιμονίου»³⁵.

Στη συνέχεια παρέθεσε ένα περιστατικό άγριου ξυλοδαρμού ενός μαθητή από ένα δάσκαλο για να καταδείξει ότι οι δάσκαλοι πειθαρχούν τα παιδιά με τρόπο αντιπαιδαγωγικό και αντιεπαγγελματικό σε βαθμό που γίνεται μάλιστα απάνθρωπος. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι:

Την προπαρελθούσαν ακόμη εβδομάδα παρέστημεν προ σπαραξικαρδίου σκηνής. Διδάσκαλος τις εν καταστάσει ψυχικής ταραχής ευρεθείς- και τούτο συχνά πυκνά πάσχει- αρπάζει ως μαινόμενος σανίδα τίνα παρακειμένη, ίσην κατά το μήκος προς το ειδεχθές αναστημά του και ρίπτει αυτήν κατά της κεφαλής 12ετούς μαθητού εκ της ενορίας αγίου Κασσιανού όστις πνιγόμενος υπό των περιρρεόντων αιμάτων και μόλις επί των ποδών του στηριζόμενος οδηγήθη υπό των συμμαθητών του εν τη πτωχική του οικία. Φαντάζεται τις την σύγχυσιν, τον κυκεώνα και την ταραχήν της δυστυχούς μητρός και των συγγενών ων οι κλαυθμηρισμοί και αι φωναί συνεκίνουν πάσαν καρδίαν³⁶.

Οι βάνασες σωματικές τιμωρίες κατακρίνονται και σε άλλο άρθρο της εφημερίδας «Πατρίς» με τίτλο «Οι κοινωνικοί δολοφόνοι» δημοσιευμένο στις 15 Οκτωβρίου, 1908. Το άρθρο αυτό ανέφερε ότι οι τιμωρίες που επιβάλλουν οι δάσκαλοι στους μαθητές ήταν εξευτελιστικές και αντιπαιδαγωγικές:

³⁵ «Η πρόοδος των κοινοτικών σχολείων μας» στην εφημερίδα «Πατρίς», στις 19 Ιουλίου, 1908

³⁶ Ο.π.

απαιδαγωγείται κεφαλαί, ενόμιζον και νομίζουσιν ότι δια των εξευτελιστικών τιμωριών και των τοιούτων, δύνανται να επιφέρωσι την πειθαρχίαν και την τάξιν εις το σχολείον. Μάτην οι γονείς διεμαρύροντο κατά της ελεεινής ταύτης πορείας των διδασκάλων, μάτην ημείς υπεδείξαμεν από των στηλών τούτων το αντιπαιδαγωγικώτατον της χρήσεως της ράβδου εν τοις σχολείοις³⁷.

Ακόμη, ανέφερε ότι όλοι εξολοκλήρου οι διευθυντές και οι δάσκαλοι των κοινοτικών σχολείων αποκαλούνταν «τύραννοι» και «τρομεροί ραβδούχοι εμπνέοντες τον τρόπον εις τους μαθητάς, και εξαναγκάζοντες αυτούς να μισώσι το σχολείον και τους διδασκάλους των». Ισχυρίστηκε ακόμη, ότι: «εις εκ των διδασκάλων εσχάτως τοιούτον διά ράβδου, ως ασφαλώς βεβαιούσιν, είχε κατά μικρού μαθητού καταφέρει πλήγμα, ώστε ο μαθητής ελιποθύμησε και φοράδην μετηνέχθη»³⁸.

Ως αποτέλεσμα των συμπεριφορών αυτών των δασκάλων, υπήρξε βίαιη αντίδραση από τους μαθητές:

Τοιαύτη πορεία ήτο φυσικόν να εξαγριώση τους μαθητάς, οίτινες ουδέποτε αγαπηθέντες υπό των τυράννων διδασκάλων των, ουδέποτε ηθέλησαν να αγαπήσωσιν αυτούς και άμα εδόθη εις αυτούς ή ευκαιρία να αποτινάξωσι τον αφόρητον πλέον καταστάντα τυραννικόν ζυγόν αμέσως ηγέρθησαν εκ των μαθητικών εδωλίων εάσαντες χαίρειν και το δεσμοτήριον και τους δεσμοτάς των³⁹.

Για το γεγονός αυτό, σύμφωνα με το πιο πάνω άρθρο, ευθύνες έφεραν οι ίδιοι οι διδάσκαλοι, όπως φαίνεται πιο κάτω:

Δυστυχώς και τούτο αναφέρομεν μετά πικρίας, δεν εδίστασαν και λίθους αναθέματος να ρίψωσι κατά των διδασκάλων και του σχολείου των, και εις τούτο πταίουσιν αυτοί ούτοι οι διδάσκαλοι και όχι άλλοι. Πώς ήτο δυνατόν, ερωτώμεν αυτούς, να αποκτήσωσι την εύνοιαν των μαθητών, αφ' ού ούτοι έβλεπον αυτούς διακρίνοντας μεταξύ Κυρηνειακούς και Κιτιακούς και ευνοϊκώς διακείμενους προς τους μεν δυσμενέστατα προς τους δε; Και ποια παραδείγματα ομοιοίας

³⁷ «Οι κοινωνικοί δολοφόνοι» στην εφημερίδα «Πατρίς», στις 15 Οκτωβρίου, 1908.

³⁸ Ο.π.

³⁹ Ο.π.

θα ελάμβανον οι παίδες, όταν έβλεπον τιμωρούμενον τον υιόν Κυρηναϊκού καίτοι ο υιός Κιτιακού κατήγγελε τον πρώτον ώδε; Κύριε αυτός ο Μακρονούρης με πειράζει; Είνε ταύτα πράγματα τα οποία αυτοί οι μαθηταί διηγούνται και τα οποία είνε έτοιμοι εις πάσαν στιγμήν να μαρτυρήσωσι. Και ύστερον από τοιαύτην πορείαν ούδεν, ούδεν δικαίωμα έχουσιν οι διδάσκαλοι εκείνοι να απαιτώσι τον σεβασμον των μαθητών των. Εξέπεσαν ένεκα της ατασθάλου πορείας των προ των ομμάτων των μαθητών των και το πάθημα ας γίνη τουλάχιστον εις αυτούς μάθημα⁴⁰.

Επίσης, η εφημερίδα επέκρινε τους δασκάλους που είχαν εμπλακεί στο αρχιεπισκοπικό ζήτημα και υποστήριζαν τον Κιτίου Κύριλλο, έκαναν διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές τους, ανάλογα με ποια παράταξη υποστήριζε η οικογένεια τους. Την κατάσταση αυτή περιέγραψε μέσα από ένα περιστατικό, στο οποίο φαίνεται ότι ένας διευθυντής ενός σχολείου της Λευκωσίας, εξέθεσε μαθητή του κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώπιόν όλων, ζητώντας του να αλλάξει σχολείο, εφόσον η οικογένεια του υποστήριζε τον Κυρηναϊά Κύριλλο. Δεν δίστασε, ανέφερε η εφημερίδα, να διαπομπεύσει την μητέρα του μαθητή, λέγοντας πως προτιμούν να στέλνουν το παιδί τους σε σχολείο που θα του μαθαίνουν να βρίζει τους δασκάλους του. Το όλο περιστατικό περιγράφεται στο πιο κάτω απόσπασμα του εν λόγω άρθρου:

Τη προτεραία της ενάρξεως των εγγραφών, εν τω προτύπω του Παγκυπρίου, ο εν λόγω διευθυντής μαθών την ίδρυσιν αυτού, απετάθη προς μαθητήν κατά την ώραν της παραδόσεως λέγων. «Συ Α...., αύριον θα ανοίξη άλλο σχολείον η μητέρα σου θα σε διατάξη να υπάγης εκεί και συ θα υπάγης αδιάφορον αν μάθης τίποτε ή όχι. Και έπειτα η μητέρα σου θα σε διδάξη να υβρίσης τους διδασκάλους σου οι οποίοι σου κάμνουν εις το σχολείον τούτο μάθημα, και συ θα το κάμης. Δεν είνε έτσι;» Φαντασθήτε συμπεριφοράν. Ο αυτοκαλούμενος παιδαγωγός κατά την ώραν της παραδόσεως διακόπτει αυτήν δια να κορέση προσωπικά πάθη και ούτω σκαιώς να εξυβρίση πρόσωπα, ων την τιμήν ουδ' άκρω των δακτύλων να εγγίση είνε ικανός, και να συκοφαντήση οικογένειαν προς ην ούδε να αυενίση δύναται»...Προσκαλούμεν εις ταύτα την προσοχή του κοινού καθώς και ίνα

⁴⁰ Ο.π.

τούτο καλώς κατανοήση εις ποίων τα χείρας ενεπίστευσε την αγωγήν των τέκνων του⁴¹.

Από την άλλη, η εφημερίδα «Κυπριακός Φύλαξ» του Νικόλαου Καταλάνου απαντούσε στις πιο πάνω επικρίσεις της εφημερίδας «Πατρίς» και απευθυνόμενη ιδιαίτερα στον Μητροπολίτη Κυρηναίας, Κύριλλο, τον οποίο αποκάλεσε «ουραγκουτάγκο», τον κατηγορήσε γιατί επιρρίπτει αβάσιμες κατηγορίες ως προς την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρουν τα σχολεία και την καταλληλότητα των δασκάλων που εργάζονταν σε αυτά. Ακόμη, η εφημερίδα ισχυρίστηκε ότι ο Μητροπολίτης φαινόταν να αγνοεί ότι τα κοινοτικά σχολεία που λειτουργούσαν στη Λευκωσία ήταν αναγνωρισμένα από την Ελληνική κυβέρνηση και αυτό επιβεβαίωνε την ποιότητα και την καταλληλότητα των δασκάλων τους. Συγκεκριμένα, ο «Κυπριακός Φύλαξ» υποστήριξε ότι η τροποποίηση του νόμου ήταν αναγκαία, δηλώνοντας τα εξής:

Ανεμένετο η λύσις του αρχιεπισκοπικού ζητήματος, εις ην θα επηκολουθεί και η διαρρύθμισις των τε εκκλησιαστικών και των κοινοτικών πραγμάτων· αλλ' η μακρά της εκκρεμότητος παράτασις επέβαλε την τροποποίησιν του περί Παιδείας νόμου ίνα και η δημοτική εκπαίδευσις βελτιωθή και η Μέση Παιδεία τεθή επί βάσεων οπωσδήποτε ασφαλών μη αφιεμένη εις την διάκρισιν του πρώτου τυχόντος εκμεταλλετού των κοινών. Ο νόμος εντούτοις τηρεί όλην την ισχύν και το κράτος αυτού επί των Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων της τε κατωτέρας και της Μέσης Παιδείας μετά των συν αυτοίς Διδασκαλείων και του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου... Η Ελληνική Κυβέρνησις δεν δύναται να αναγνωρίση ειμή κοινοτικά Εκπαιδευτήρια λειτουργούντα συμφωνότατα προς τον νόμον και κεκτημένα προσωπικόν άρτιον και αρτίως παρασκευασμένον προς το έργον του⁴².

Ο «ηθικός ρόλος» του δασκάλου ήταν, όπως φαίνεται από τα πιο πάνω, σημαντικός για κάθε παράταξη, επειδή νομιμοποιούσε τον έλεγχο που επιδίωκαν να έχουν στον δάσκαλο, έτσι ώστε να μπορεί να τον καταστήσουν πειθήνιο όργανο το οποίο με τη σειρά του θα διαμόρφωνε πειθήνιους πολίτες. Εάν γίνονταν, δηλαδή, οι ίδιοι δάσκαλοι πειθήνια όργανα ενός από τις δυο παρατάξεις, θα μπορούσαν με τη σειρά τους να κερδίσουν την αφοσίωση

⁴¹ Ο.π.

⁴² «Ο ουραγκουτάγκος περί παιδείας», στην εφημερίδα «Κυπριακός Φύλαξ», 25 Οκτωβρίου 1908

των νέων προς αυτούς. Εντούτοις, εάν ο έλεγχος των δασκάλων βρισκόταν σε επιτρόπους που υποστήριζαν την μια παράταξη, τότε, υπήρχε δικαιολογημένα η ανησυχία των οπαδών της άλλης παράταξης για τον επηρεασμό των μαθητών από τους διδασκάλους, όσον αφορά ποια πλευρά θα υποστήριζαν, σχετικά με το αρχιεπισκοπικό ζήτημα. Για αυτό, η παράταξη του Κηρυνείας Κύριλλου, ως μειονότητα, υποστήριζε έμμεσα, όπως φαίνεται από τα πιο πάνω αποσπάσματα, την ουδετερότητα του δασκάλου για αποφυγή αθέμιτου επηρεασμού, εντάσεων και διακρίσεων εις βάρος των μαθητών σύμφωνα με ποια παράταξη υποστήριζαν οι οικογένειες τους.

Εδώ, χρειάζεται να σημειωθεί ότι την ουδετερότητα του δασκάλου σε πολιτικά ζητήματα ήταν κάτι που επέβαλλε κι η αποικιακή κυβέρνηση του νησιού. Ανάλογη πολιτική πρότεινε, μάλιστα, να ακολουθηθεί το 1881 ο Αιδεσιμότατος Spencer, ο οποίος συμβούλεψε την κυβέρνηση να απομακρύνει από τα σχολεία που δέχονταν κυβερνητική επιχορήγηση δασκάλους από την Ελλάδα. Δικαιολόγησε τη στάση του αυτή, αναφέροντας πώς οι σχολικές επιτροπές, ενώ ισχυρίζονται ότι διορίζουν δασκάλους από Ελλάδα, λόγω του ανωτέρου επιπέδου μόρφωσης τους, στην πραγματικότητα, σκοπός τους ήταν για να τους αξιοποιήσουν σε ένα οργανωμένο σχέδιο αποδυνάμωσης της αφοσίωσης του λαού προς τη Βρετανική Κυβέρνηση (Biddulph, 1881, στον Persianis, 1978, σ. 88). Έπειτα δεκαετίες αργότερα, η κυβέρνηση για καταστολή του αντιαποικιακού κλίματος, που είχε αρχίσει να κορυφώνεται, ψήφισε τον νόμο 24 του 1922, σύμφωνα με τον οποίο κάθε αλλοδαπός που επιθυμούσε να εξασκήσει το επάγγελμα ιεραποστόλου, διδασκάλου και ιατρού όφειλε να υπογράψει δήλωση, οριζόμενη από τον νόμο, κατά την οποία αναλαμβάνει σεβασμό και υπακοή προς την Κυβέρνηση του τόπου και να απέχει από κάθε ανάμειξη στις πολιτικές υποθέσεις και ότι αποδέχεται να συνεργάζεται φιλικώς με την Κυβέρνηση σε όλα εκείνα τα ζητήματα στα οποία η επιρροή του δύναται να ασκηθεί. Η ίδια πολιτική ακολουθήθηκε, αμέσως μετά την εξέγερση τον Οκτώβρη του 1931, όταν η κυβέρνηση είχε κυκλοφορήσει εγκύκλιο⁴³ με την οποία απαγόρευε την πολιτική ανάμειξη των δασκάλων σε κινήματα ενάντια στην κυβέρνηση.

Όλα αυτά δείχνουν ότι η Εκκλησία εφάρμοζε τα εργαλεία εξουσίας της αποικιοκρατικής δύναμης για να εδραιώσει τη δική της εξουσία στον πληθυσμό των φτωχών εργατών και αγροτών της Κύπρου. Έτσι, η πολιτική που ακολουθούσαν φαίνεται να παρουσιάζει κοινή

⁴³ SA1/1611/30

λογική: η πολιτική ουδετερότητα του διδασκάλου «ηθικοποιήθηκε», καθιστώντας την έτσι ως «απαραίτητη προϋπόθεση» για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των νέων. Η «ουδετερότητα» όμως στην πραγματικότητα θα σήμαινε ότι οι δάσκαλοι θα στήριζαν την κυρίαρχη εξουσία, είτε γίνεται λόγος για την κυβέρνηση ή την Εκκλησία. Ο οποιοσδήποτε δάσκαλος θα εξέφραζε κάτι που θα θεωρείτο ότι αντιτίθεται την εξουσία, θα έπρεπε να απομακρυνθεί. Συνεπώς, τόσο η κυβέρνηση, όσο και η Εκκλησία είχαν επικαλεστεί τον «ηθικό ρόλο» των δασκάλων ανάλογα με τον τρόπο που εξυπηρετούνταν οι πολιτικές και ιδεολογικές τους σκοπιμότητες.

Παρόλα αυτά, η εφημερίδα «Κυπριακός Φύλαξ» εξέφρασε προβληματισμό για τις ηθικές συνέπειες, που είχε η παρατεταμένη διαμάχη για το αρχιεπισκοπικό ζήτημα, στην κοινωνία γενικότερα. Επισήμανε ότι η εγκληματικότητα, η θρησκευτική ασέβεια, η γενικότερη ανηθικότητα που παρατηρείται στα χωριά και στις πόλεις, έχουν «λάβει ανησυχητικές διαστάσεις». Συγκεκριμένα, δημοσίευσε τα εξής:

Ουδείς δ' ας ψέξη ημάς διότι δίδομεν τραχείαν έκφρασιν εις τας κοινωνικάς ημών ταύτας σκέψεις ή δυσφημούμεν τάχα την ομολογουμένην Κυπριακήν αρετήν στίλβουσαν και ακτινοβολούσαν ως θα έλεγε τις· αι έυφημοι λέξεις δεν καλύπτουσιν ατυχώς τας ηθικάς πληγάς ως κακούργοι χείρες εσχημάτισαν επί του παρθενικού της Κύπρου σώματος· ο πέπλος τον οποίον η επιπολαία εξέτασις ταχέως συνυφαίνει είνε πάντοτε διαφανής επιτρέπων ακόπως να διαβλέπη τις όσα εκείνος έχει υπό ηθικήν έποψιν σημασίαν το γεγονός ότι μεμονωμένως και σποραδικώς εκδηλούται εις τίνα χωρία ή πόλεις της Κύπρου το έγκλημα υφ ήν μορφήν υφ' ημών περιγράφεται, διότι η ηθική αταξία επακολουθεί αφεύκτως την κακήν πράξιν ανεξαρτήτως του μεγέθους ή του ποσού των αποτελεσμάτων· ποια άλλως τε αλάθητος πρόγνωσις δύναται να προΐδη και καθησυχάσει το ενδιαφέρον ημών βεβαιούσα ότι το ολέθριον μικρόβιον της ανηθικότητας θα εντοπισθή εις την μεμολυσμένην ψυχήν και δεν θα εισβάλη θανατηφόρον εις άλλας;⁴⁴

Στο πιο πάνω απόσπασμα έχει ενδιαφέρον, ωστόσο να σχολιάσουμε ότι χρησιμοποιήθηκε η μεταφορά του «κοινωνικού σώματος». Στο «κοινωνικό σώμα» μάλιστα, απέδωσε την

⁴⁴ «Ηνωμένη Δράσις των Κοινωνικών Παραγόντων», στην εφημερίδα «Κυπριακός Φύλαξ», 4 Νοεμβρίου 1909.

ιδιότητα του παρθενικού, το οποίο συμβολίζει την Κύπρο ως παρθένο κορίτσι, αγνό ως Παναγία, αλλά ευάλωτο σε αλλότρια στοιχεία. Για αυτό, και η προβολή των προβλημάτων που επιφέρει η ανηθικότητα, αμαυρώνει τη φήμη του σώματος της κυπριακής κοινωνίας. Ακόμα, η απόδοση της ιδιότητας του «παρθενικού» στο κοινωνικό σώμα υποδηλώνει θέματα αρχών και τιμής. Για αυτό και η παραβίαση του σώματος αυτού, κατά την εφημερίδα, δήλωνε τη σοβαρότητα της κατάστασης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εφημερίδα αναφέρει στην αρχή του δημοσιεύματος ότι θα μπορούσε να κατηγορηθεί για ότι επιδιώκει «να αμαυρώσει τη φήμη του κυπριακού λαού», ότι υποσκάπτει δηλαδή την υπόληψη των Κυπρίων φανερώνοντας την κατάσταση ανηθικότητας που επικρατούσε στην κυπριακή κοινωνία, αλλά προειδοποίησε προς υπεράσπιση του ότι οι ηθικές πληγές ήταν τόσο μεγάλες που δεν μπορούν να καλύπτουν με ευφημίες.

Επίσης, ζητούσε από τους δασκάλους να συνεργαστούν με τους άλλους κοινωνικούς παράγοντες για την επίλυση του ζητήματος:

Οίκος, σχολείον, εκκλησία και τύπος εν αρμονική συνεργασία αντιλαμβανόμενοι καθ' όλην την έκτασιν την σημασίαν της προσγινομένης εις τον λαόν εκ της ηθικής καταπτώσεως βλάβης ας θελήσωσι σοβαρώς ιν' απαλλάξωσι την Κύπρον του αίσχους του παρόντος όπερ ασφαλώς θα κληροδοτηθή ηυξημένον κατά μέγαν εκθέτην εις προσεχέστατον μέλλον....

Ιδού λοιπόν το σημείον εις ο καθίσταται απολύτως αναγκαία και ευεργετική η δύναμις του οίκου, του σχολείου, του τύπου, της Εκκλησίας· δια τούτων και μόνον δύναται να επέλθη η ηθική εκείνη μόρφωσις ήτις αφ εαυτής χαλιναγωγεί τον άνθρωπον από πάσης παρεκτροπής αφώνως ηγούσα εκεί όπου αδυνατεί της πολιτείας η γλώσσα να λαλήση ηγούσα σωτηρίως εις αυτούς της ανθρώπινης καρδιάς τους μυχούς αοράτως και θαυμασίως εις τούτους ενσταλάζουσα το άρωμα της αγιότητος και της αρετής⁴⁵.

Με άλλα λόγια, για να μην εξαπλωθεί και να επιδεινωθεί η ηθική κατάπτωση του λαού στο μέλλον, ο δάσκαλος όφειλε να συνεργαστεί με τους άλλους κοινωνικούς παράγοντες ώστε να κατευναστούν τα πάθη και οι ίντριγκες και είχε χρέος να καθοδηγήσει τον λαό «στον δρόμο της αρετής», ιδιαίτερα, όταν οι εκκλησιαστικοί του ηγέτες και η πολιτεία αποπροσανατολίστηκαν με τη διαμάχη τους για το αρχιεπισκοπικό ζήτημα.

⁴⁵ Ο.π.

Η περίοδος 1920-1930

Η περίοδος 1920-1930 σηματοδοτείται από τις αντιδράσεις που προέκυψαν από τη ψήφιση του εκπαιδευτικού νόμου του 1923 και του 1929, αποτελούν μια σημαντική περίπτωση στην ιστορία της κυπριακής εκπαίδευσης, όπου φαίνεται από τη μια ότι η Εκκλησία επικαλείται τον «ηθικό ρόλο» του δασκάλου για να επαναδιεκδικήσει το δικαίωμα της στον διορισμό των δασκάλων και από την άλλη πόσο βαθιά είχε ριζώσει στις συνειδήσεις μεγάλης μερίδας του λαού η σημαντικότητα του διορισμού των δασκάλων, λόγω της θρησκευτικότητας που διακατείχε τον «ηθικό του ρόλο». Παρακάτω, παρουσιάζεται συνοπτικά η ιστορία της ψήφισης του νόμου αυτού και αναλύονται οι αντιδράσεις που προκάλεσε από την Εκκλησία και όσους απ' την άρχουσα τάξη την ακολουθούσαν πιστά.

Ακολουθώντας τις εισηγήσεις των εμπειρογνομόνων Talbot και Cape (1914), για τους οποίους γίνεται λόγος στα επόμενα κεφάλαια, η κυβέρνηση προχώρησε σε μια περισσότερο συγκεντρωτική εκπαιδευτική πολιτική. Στον νόμο του 1923, μια από τις επιδιώξεις του ήταν η επίλυση του διδασκαλικού ζητήματος⁴⁶ και για αυτό η βασικότερη αλλαγή ήταν ότι οι διδάσκαλοι θα διορίζονταν από το Χριστιανικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο κι όχι από τις επαρχιακές ή χωρικές επιτροπές. Ακόμη υπήρξε, ανάμεσα σε άλλα, πρόνοια για απομάκρυνση των δασκάλων που κρίνονταν να έχουν ακατάλληλο χαρακτήρα και συμπεριφορά. Ο διορισμός των δασκάλων από το Χριστιανικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, όμως δεν επίλυσε το πρόβλημα των αυθαιρεσιών ενάντια των δασκάλων. Οι διδάσκαλοι διαμαρτυρήθηκαν ότι παρέμεναν έρμαιο πολιτικών σκοπιμοτήτων, καθώς τα μέλη του Συμβουλίου φρόντιζαν να διορίζουν άτομα που θα τους υποστήριζαν αργότερα με τους ψήφους τους (Χαραλάμπους, 2001). Έτσι, το 1929, ως εξέλιξη του νόμου του 1923, με τη ψήφιση νέου νόμου, οι Άγγλοι επιχείρησαν να λύσουν το πρόβλημα αυτό αλλά και να πάρουν τον έλεγχο της εκπαίδευσης, καταργώντας τις εκπαιδευτικές επιτροπές και συγκεντρώνοντας όλες τις δικαιοδοσίες διορισμού, μισθοδοσίας και ελέγχου των δασκάλων στον Κυβερνήτη.

⁴⁶ Το διδασκαλικό ζήτημα, σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2001) αφορούσε τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι δάσκαλοι κατά την περίοδο της Αγγλοκρατίας και συγκεκριμένα αναφερόταν στους χαμηλούς μισθούς και στην εξάρτηση των δασκάλων στους κοινοτικούς άρχοντες, οι οποίοι πολλές φορές έκαναν αυθαιρεσίες εις βάρος όσων δασκάλων δεν τους υποστήριζαν.

Οι αλλαγές στην νομοθεσία είχαν προκαλέσει αντιδράσεις από την Εκκλησία, λόγω της αύξησης του ελέγχου που δόθηκε στον Μέγα Αρμοστή στα θέματα εκπαίδευσης. Την αντίδραση τους εξέφρασαν και οι κοινοτικές αρχές, οι οποίες έχασαν το δικαίωμα διορισμού των διδασκάλων. Στο λόγο αντίδρασης τους επικαλούνται τον «ηθικό» ζήτημα που προκύπτει με την εξέλιξη αυτή. Ο Μυριανθόπουλος (1946) αναφέρει ότι υπήρξαν συλλαλητήρια στις πόλεις, κατά τα οποία δόθηκαν ψηφίσματα προς την αποικιακή κυβέρνηση. Στο συλλαλητήριο που έγινε στις 15 Δεκεμβρίου 1929, στο οποίο επικεφαλής ήταν ο Αρχιμανδρίτης Φιλόθεος, ως αντιπρόσωπος της Εκκλησίας της Κύπρου. Το συλλαλητήριο στήριξαν και ο Κ. Παυλίδης, διευθυντής της «Φωνής της Κύπρου» και οι βουλευτές Γ. Χατζηπαύλου και Σ. Σταυρινάκης (Μυριανθόπουλος, 1946).

Στο ψήφισμα του αναφέρθηκε ότι ο εκπαιδευτικός νόμος του 1929, αφαιρούσε από την Εκκλησία το ιερό δικαίωμα να διορίζει τους δασκάλους των σχολείων και ότι

ο ελληνικός λαός της Λευκωσίας και των προαστείων λαβών γνώσιν του κατά την 7^η Δεκεμβρίου επιψηφισθέντος εν τω Νομοθετικώ Συμβουλίω νέου εκπαιδευτικού νόμου, του καθιστώντος υποχείριον εις την ξένην Κυβέρνησιν την εθνική παιδείαν της νήσου, την οποία εξ ίσου μετά της θρησκείας του τιμά, συνήλθε σήμερον Κυριακήν 15 Δεκεμβρίου, 1929, εις πάνδημον εν τη Εμπορική Λέσχη συλλαλητήριο, και ψηφίζει:

1) Διαμαρτύρεται και εκφράζει τη λύπην και αγανάκτησιν του επί τη επιψηφίσει τούτου νόμου δι ού καταλύεται η ελευθερία της Εθνικής Παιδείας της νήσου και τα εκπαιδευτικά προνόμια και τα δικαιώματα του λαού και της Εκκλησίας του, τα οποία εσεβάσθησαν οι αιώνες και τόσαι βάρβαροι Κυβερνήσεις, κηρύσσει τον νόμον τούτον ως ανελεύθερον και τυραννικόν και ανάξιον της Αγγλίας...

2) Διαδηλοί ότι εξ ίσου μετά της θρησκείας τιμών και σεβόμενος την παιδείαν του, και την επί τη βάσει ταύτης ανατροφήν των τέκνων του, την οποίαν πλήρη και τελείαν έχει εξησφαλισμένην μόνον με απολύτως αδούλωτον και ελευθέραν παιδείαν, κατά τας μακραιώνας τετιμημένας παραδόσεις της δεδοξασμένης φυλής μας, θα εμμείνη εις την συμφώνως προς τας παραδόσεις ταύτας εκπαίδευσιν των τέκνων του, και σθεναρώς θα αγωνίζεται όπως αρθώσι τα δεσμά, τα οποία βαρέα κατά της Ελληνικής παιδείας επιβάλλονται δια του νόμου τούτου» (στον Μυριανθόπουλο, 1946, σ. 92).

Οι αντιδράσεις αυτές φανερώνουν ότι η θρησκευτικότητα του «ηθικού ρόλου» του δασκάλου αποτελούσε το βασικότερο επιχείρημα της Εκκλησίας, το οποίο νομιμοποιούσε το δικαίωμα της στον διορισμό των δασκάλων. Στην πιο πάνω δήλωση, αν και δεν αναφέρεται ευθέως στον «ηθικό ρόλο» του δασκάλου, γίνεται όμως λόγος ότι ο λαός διεκδικούσε το δικαίωμα του να διαπαιδαγωγεί τα παιδιά του με βάση τις αρχές της δικής του θρησκείας. Έχοντας, αναλύσει πιο πάνω, τη σύνδεση της θρησκείας με την ηθική αγωγή, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η αναφορά στις θρησκευτική παιδεία, σήμαινε ταυτόχρονα και την ηθική αγωγή που μπορούσαν να παρείχαν μόνο, οι Ορθόδοξοι Χριστιανοί δάσκαλοι. Αυτούς τους δασκάλους, όπως αναφέρθηκε και στις κατά καιρούς διαμαρτυρίες της Εκκλησίας και των Ελληνοκυπρίων μελών του Νομοθετικού Συμβουλίου, για τον διορισμό Βρετανών επιθεωρητών, δεν υπήρχε άλλο αρμόδιος θεσμός για να τους επιλέγει και να τους διορίζει, παρά μόνο οι εκπρόσωποι της Εκκλησίας που προέδρευαν τις εκπαιδευτικές επιτροπές που μέχρι πρότινος διορίζαν τους Ελληνοκύπριους δασκάλους.

Η επιρροή της Εκκλησίας στο θέμα αυτό ήταν τόσο μεγάλη που όπως ανέφερε ο Μυριανθόπουλος (1946) μαθητές διαφόρων σχολείων διέκοπταν τα μαθήματα τους και έκαναν παρελάσεις με μαύρες σημαίες. Στη Λεμεσό, απ' όπου θα αναχωρούσε ο Κυβερνήτης Storrs για επίσκεψη του στην Αίγυπτο, δέχθηκε τις αποδοκimasίες των μαθητών. Στην Αμμόχωστο, οι Ελληνοκύπριοι μαζί με τον τότε δήμαρχο τους αρνήθηκαν να υποδεχθούν την επιστροφή του Κυβερνήτη. Τα σχολεία στη Γιαλούσα, ανέφερε ο Μυριανθόπουλος (1946) έκλεισαν. Ακόμη, ανέφερε ότι παραιτήθηκε ο βουλευτής Π. Ρωσσίδης. Όλες αυτές, λοιπόν, οι αντιδράσεις δείχνουν τη μεγάλη επιρροή που είχε η Εκκλησία αλλά και ότι μια σημαντική μερίδα του πληθυσμού πίστευε στη σημασία της θρησκευτικότητας του διδασκαλικού επαγγέλματος και το θεωρούσε «ιερή παραβίαση», να διορίζονται οι δάσκαλοι από «αλλόθρησκη και ξένη» κυβέρνηση.

Η περίοδος 1931-37: Η Εκκλησία χάνει το δικαίωμα ελέγχου των σχολείων

Μετά την εξέγερση του 1931 η βρετανική διοίκηση συγκέντρωσε στα χέρια της τον έλεγχο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ο νόμος του 1933 περί Δημοτικής Εκπαίδευσης έδινε αποκλειστική εξουσία στον Κυβερνήτη, ενώ αποστέρησε το δικαίωμα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο να καταρτίζει πρόγραμμα και κανονισμούς. Από το 1933-1937 τερματίζονται σταδιακά η λειτουργία των τριών ελληνοκυπριακών Διδασκαλείων

(Μυριανθόπουλος, 1946) και το 1937 ιδρύεται το Διδασκαλικό Κολλέγιο Μόρφου (Ιωαννίδης & Καμινάρης, 2011). Ακόμα, η γνώση αγγλικής γλώσσας είχε καταστεί αναγκαίο προσόν για διορισμό και προαγωγή στο διδασκαλικό επάγγελμα με τον νόμο του 1932 ενώ, με τον νόμο του 1933 διορίζονταν μόνο διδασκάλισσες και διδάσκαλοι που ήταν Άγγλοι υπήκοοι και το 1935 εντάχθηκε η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δημοτική εκπαίδευση.

Για τους πιο πάνω νόμους, ανέφερε ο Μυριανθόπουλος (1946) υπήρξαν και πάλι αντιδράσεις από εκπρόσωπους της Εκκλησίας, οι οποίοι έστειλαν επιστολές στον Κυβερνήτη ζητώντας να ανατρέψουν τους νόμους αυτούς. Σε μια απ' αυτές τις επιστολές, για την οποία κάνει αναφορά ο Μυριανθόπουλος (1946), ο Τοποτηρητής του Αρχιεπισκοπικού Θρόνου Κύπρου, Πάφου Λεόντιος σε επιστολή του προς τον Κυβερνήτη Palmer, στις 24 Δεκεμβρίου 1934, ζητούσε να αναθεωρήσει τον εκπαιδευτικό νόμο και να αποκαταστήσει το δικαίωμα της Εκκλησίας να ελέγχει τους δασκάλους και τα σχολεία. Στον λόγο του επικαλείται τον διαχρονικό ρόλο που είχε διαδραματίσει η Εκκλησία στην ανάπτυξη της παιδείας στην Κύπρο και ότι τον ρόλο αυτό είχαν σεβαστεί οι Οθωμανοί, καθώς και οι προηγούμενοι αξιωματούχοι της αποικιακής κυβέρνησης. Επίσης, έκανε λόγο για την ηθική ευθύνη που είχε η Εκκλησία να διορίζει τους δασκάλους, επικαλούμενος την ευθύνη που έχουν για τη θρησκευτική παιδεία των Ελληνοκυπρίων νέων. Συγκεκριμένα, έγραψε τα εξής:

η παιδεία των Ελλήνων Κυπρίων Ορθοδόξων και προ της Αγγλικής κατοχής αλλά και επί ταυτής, επί δεκαετηρίδας όλας διετέλει υπό την άμεσον ανωτάτην ευθύνην, διοίκησιν και επιτήρησιν της εκκλησίας, εφ' όσον παρ ημίν θρησκεία και παιδεία είναι αρρήκτως συνυφασμένα, αποτελούντα εν και το αυτό. Και ο Μακαριώτατος Αρχιεπίσκοπος Νέας Ιουστινιανής, ο Πρόεδρος της Ορθοδόξου Αυτοκέφαλου Εκκλησίας Κύπρου, ο και Εθνάρχης των υποδούλων Ελλήνων Κυπρίων, πάντοτε εμερίμνα ουχί μόνον δια τη θρησκευτικήν χριστιανικήν, αλλά και διά την εθνικήν ελληνικήν παιδείαν του λαού αυτού, δι ης διετήρει την ιστορικήν συνείδησιν αυτού, ώστε όπως δια της ορθοδόξου χριστιανικής θρησκείας συνεκράτει την ενότητα της πίστεως μετά των λοιπών της οικουμένης χριστιανών ορθοδόξων, ούτω και διά της εθνικής παιδείας διετήρει την εθνικήν ενότητα μετά των απανταχού γης ομοεθνών Ελλήνων» (στον Μυριανθόπουλο, 1946, σ. 119).

Με την αναφορά στην ευθύνη αυτή, έμμεσα επικαλείται την ευθύνη να διορίζει τους δασκάλους, καθώς, η Εκκλησία ως η ανώτατη θρησκευτική αρχή, ήταν η μόνη αρμόδια να επιλέγει τους καταλληλότερους, δασκάλους που θα διέθεταν τον χαρακτήρα που απαιτείτο για να καλλιεργήσουν τα χριστιανικά ιδεώδη στις επόμενες γενεές. Επίσης, στο απόσπασμα αυτά εκφράζεται ευθέως η σύνδεση θρησκευτικής και εθνικής ταυτότητας. Και για αυτό ο Πάφου Λεόντιος, υποστήριζε ότι η ευθύνη της παιδείας του τόπου δεν θα έπρεπε να ελέγχεται από ξένη κυβέρνηση, αλλά από την Εκκλησία, η οποία είχε αποστολή της, τη διατήρηση της εθνικής και της θρησκευτικής ταυτότητας των Κυπρίων, μέχρι την ένωση του νησιού με την Ελλάδα. Μάταια, όμως γινόταν η προσπάθεια αυτή να ανατραπεί ο νόμος, καθώς ο νόμος του 1937 καταργήθηκαν τα προνόμια των επισκόπων να προεδρεύουν τις επιτροπές των σχολείων.

Καταληκτικά

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάστηκε ο τρόπος που ο ηθικός ρόλος του δασκάλου προσδιορίστηκε μέσα από τον λόγο της Εκκλησίας. Επίσης, αναλύθηκε η λειτουργία του ως μέσο εδραίωσης της εκκλησιαστικής εξουσίας σε περιόδους, που αμφισβητήθηκε το δικαίωμα της να ελέγχει τους δασκάλους. Για τον σκοπό αυτό, αρχικά μελετήθηκε η στενή σχέση Εκκλησίας με την εκπαίδευση. Φάνηκε ότι γενικότερα επικράτησε έντονα το θρησκευτικό στοιχείο, κι αυτό σήμαινε ότι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου περιστρεφόταν γύρω από την καλλιέργεια του θρησκευτικού αισθήματος και των χριστιανικών αρετών. Για αυτό και πολλοί δάσκαλοι ήταν ιερείς και μοναχοί. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στην ενσωμάτωση του θρησκευτικού στοιχείου στον ηθικό ρόλο του δασκάλου, χωρίς όμως, να ερχόταν σε σύγκρουση με τις προσπάθειες της νεωτερικοποίησης του διδασκαλικού επαγγέλματος. Η σύζευξη των δυο μπορεί να εξηγηθεί από το ότι η νεωτερικότητα της εκπαίδευσης στην Κύπρο προωθήθηκε όπως επισήμανε ο Παπαδόπουλος (1985), από μορφωμένους κληρικούς. Αυτό συνέβαλε στην επικράτηση της θέσης ότι τα σχολεία θα πρέπει να προσφέρουν εκτός από τη θρησκευτική διδασκαλία και την κλασική παιδεία. Θεωρήθηκε, ακόμη ότι ο συνδυασμός αυτός θα συνέβαλε στη διάπλαση του ιδανικού πολίτη και ότι θα οδηγούσε στην οικοδόμηση μιας καλύτερης κοινωνίας.

Ακόμη, εξετάστηκε η σημασία του «ηθικού δασκάλου» ως μέσο εδραίωσης της εκκλησιαστικής εξουσίας. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι σε περιόδους που αμφισβητήθηκε η εξουσία αυτή, η Εκκλησία επικαλέστηκε τον θρησκευτικό χαρακτήρα του «ηθικού

δασκάλου» για να υπερασπιστεί το δικαίωμα της να ελέγχει την εκπαίδευση του τόπου. Ο έλεγχος των δασκάλων ήταν σημαντικός, όχι μόνο λόγω του ηθικοθρησκευτικού αλλά και του πειθαρχικού του ρόλου. Ανέμεναν, δηλαδή, ότι ο ηθικός δάσκαλος θα καλλιεργούσε τον σεβασμό και την συμμόρφωση του λαού προς την Εκκλησία. Για αυτό, θεωρούσαν σημαντικό να έχουν τον έλεγχο των δασκάλων, ώστε να μπορούν να ελέγχουν συνάμα και τον απλό λαό. Το αντίστοιχο συνέβη ακόμη, κατά την εσωτερική διαμάχη της Εκκλησίας για τον αρχιεπισκοπικό θρόνο, καθώς η κάθε παράταξη ήθελε να ελέγχει τους δασκάλους, για να μπορεί να επηρεάζει τη στάση του λαού προς την επίτευξη των στόχων της.

Όλα αυτά δείχνουν ότι ο ηθικός δάσκαλος αποτέλεσε σημαντικό μέσο εδραίωσης της εξουσίας της Εκκλησίας. Τη λειτουργία του αυτή φαίνεται όμως, να είχαν κατανοήσει κι άλλοι σημαντικοί δρώντες, οι οποίοι διεκδίκησαν τον έλεγχο του δασκάλου για τον ίδιο σκοπό. Ένας απ' αυτούς, ήταν η αστική τάξη, η οποία κι αυτή ενδιαφέρθηκε για την εκπαίδευση των αγροτών και των φτωχών των πόλεων. Ο τρόπος που η αστική τάξη προσδιόρισε τον «ηθικό δάσκαλο» και τον χρησιμοποίησε ως μέσο εδραίωσης της εξουσίας της, αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο.

2. «Οι Καθωσπρέπει και οι Άθλιοι»

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στον τρόπο που η «καθωσπρέπει» αστική ελίτ, προσέγγισε τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι «άθλιοι» των πόλεων, λόγω της οικονομικής κρίσης στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Ως μέσο έκφρασης των αστών ήταν οι εφημερίδες, οι οποίες σύμφωνα με την Bryant (2004), εκδίδονται από μέλη της αστικής τάξης και απευθύνονταν επίσης στους αστούς, καθώς η πλειοψηφία του λαού ήταν αναλφάβητοι ή λόγω φτώχειας, δεν μπορούσαν να αγοράσουν εφημερίδες.

Η ανάλυση του θέματος ξεκινά με τη διερεύνηση των συνθηκών που δημιούργησαν το ενδιαφέρον της αστικής τάξης για τα προβλήματα του φτωχού λαού και συγκεκριμένα γίνεται ανασκόπηση άλλων ιστορικών ερευνών γύρω από τη γενεαλογία της φιλανθρωπίας στην Κύπρο, η οποία αποτελούσε σημαντικό μέρος της πατερναλιστικής σχέσης εξάρτησης μεταξύ πλουσίων και φτωχών. Έπειτα, γίνεται αναφορά στις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν κατά τις δυο πρώτες δεκαετίες της βρετανικής κατοχής. Έμφαση δίνεται στις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης των αγροτών, που επέφερε η μεγάλη φορολογία και συνάμα η μείωση της αγροτικής παραγωγής, λόγω ξηρασίας και επιδημίας ακρίδων. Στη συνέχεια αναλύεται ο τρόπος που οι εφημερίδες έδωσαν ηθικές διαστάσεις στην όλη αυτή κατάσταση, εκφράζοντας συνάμα τους φόβους της αστικής τάξης για την αύξηση της εγκληματικότητας και του αριθμού των εγκαταλελειμμένων παιδιών, που παρατηρήθηκε την εποχή αυτή.

Η φιλανθρωπία ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου

Η φιλανθρωπική δράση συμπεριλάμβανε, σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996), την ίδρυση σχολείων, τη χορήγηση χρημάτων, τροφίμων και άλλων ειδών ανάγκης σε άπορες οικογένειες. Μερικές φορές, πλούσιες οικογένειες αναλάμβαναν τα παιδιά φτωχών οικογενειών να τα αναθρέψουν, με αντάλλαγμα αυτά να δουλεύουν για τις ανάγκες του σπιτιού. Η φιλανθρωπία, εξήγησε ο Katsiaounis (1996), αποτελούσε ωστόσο ένα ισχυρό μέσο κοινωνικού ελέγχου και διατήρησης του ταξικού κατεστημένου. Δημιουργούσε στην εργατική τάξη, που ήταν ο δέκτης της φιλανθρωπίας, την υποχρέωση να συμπεριφέρονται και να ενεργούν με ταπεινότητα, δουλοπρέπεια και υπακοή στην άρχουσα τάξη των αστών,

των τσιφλικάδων, των φοροεισπρακτόρων και της Εκκλησίας, ως ένδειξη της ευγνωμοσύνης τους για την όλη στήριξη που τους προσφέρεται. Η φιλανθρωπία, επισήμανε ακόμη, αποτελούσε μέρος του πατερναλιστικού συστήματος των κοινωνικών αξιών, που δημιουργούσε μια σχέση «πάρε-δώσε» μεταξύ των προυχόντων χριστιανών και του υπόδουλου πληθυσμού, η οποία εξασφάλιζε και νομιμοποιούσε τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες στο όνομα της διατήρησης της κοινωνικής συνοχής.

Ας σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996), ήταν δύσκολο για τον υπόδουλο πληθυσμό της Κύπρου να αντισταθεί στη δικαιοδοσία τόσο της Εκκλησίας και όσο και στην εξουσία των προυχόντων, καθώς η μεσολάβηση των παραγόντων αυτών ήταν αναγκαία για την επιβίωση τους από τα δεινά των Τούρκων. Έπρεπε, όπως ισχυρίστηκε ο Katsiaounis (1996), οι υπόδουλοι να δεχτούν τη θέση τους, για την δική τους επιβίωση, αφού η Εκκλησία και οι προύχοντες αναλάμβαναν την κοινωνική τους ευημερία, καθώς δεν υπήρχε πρόνοια για κάτι τέτοιο από την οθωμανική διοίκηση.

Εξάλλου, δεν υπήρχε κανένας επίσημος θεσμός κοινωνικής πρόνοιας από την οθωμανική διοίκηση, επομένως η Εκκλησία και η αστική τάξη αναλάμβαναν εξολοκλήρου την κοινωνική ευημερία του υπόδουλου λαού (Katsiaounis, 1996). Για τον λόγο αυτό ο λαός συνέχιζε να δείχνει την αφοσίωση του στην Εκκλησία, παρά το γεγονός ότι οι ομάδες αυτές όχι μόνο ανέχονταν την υψηλή οθωμανική φορολογία, αλλά εκμεταλλεύονταν το προνόμιο που είχαν για τη συλλογή φόρων προς το δικό τους όφελος. Οι αγρότες από την άλλη, αν και εξέφραζαν τη δυσαρέσκεια τους για την κατάσταση αυτή, παρέμεναν αφοσιωμένοι στην Εκκλησία και στους προύχοντες, καθώς οι παράγοντες αυτοί ήταν οι μόνοι, στους οποίους μπορούσαν να καταφύγουν για να ζητήσουν να μεσολαβήσουν στην Πύλη, ώστε να περιοριστούν οι αυθαιρεσίες και οι διωγμοί εναντίον τους.

Η κοινωνική πρόνοια παρεχόταν, λοιπόν, μέσα από διάφορες πράξεις φιλανθρωπίας της εκκλησιαστικής ηγεσίας και των χριστιανών προυχόντων. Ακόμη, ο Katsiaounis (1996) παρατήρησε ότι η φιλανθρωπία ως μέσο αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων συνεχίστηκε και στα χρόνια της Αγγλοκρατίας μέσω κοσμικών φιλανθρωπικών οργανώσεων, όπως η «Αδελφότητα του Αγίου Ιωάννη» στη Λευκωσία το 1888. Ο Katsiaounis (1996) ισχυρίστηκε ακόμη, ότι οι τοκογλύφοι με τις φιλανθρωπίες τους επιδίωκαν να δημιουργήσουν μια καλή εικόνα στην κοινωνία και να κατοχυρώσουν το

κύρος τους. Οι πλούσιοι φιλάνθρωποι θεωρήθηκαν έτσι οι πατέρες και προστάτες των φτωχών.

Έτσι, ο Katsiaounis (1996) κατέδειξε ότι η φιλανθρωπία, ενώ θεωρείτο κοινωνική αξία, είχε καταστεί ένα μέσο κοινωνικού ελέγχου. Η φιλανθρωπία διαμόρφωσε, δηλαδή μια σχέση «πάρε-δώσε» μεταξύ της άρχουσας τάξης και του φτωχού πληθυσμού, η οποία εξασφάλιζε και νομιμοποιούσε τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες στο όνομα της διατήρησης της κοινωνικής συνοχής. Συγκεκριμένα, δημιουργούσε την υποχρέωση να συμπεριφέρονται και να ενεργούν με ταπεινότητα και δουλοπρέπεια κι υπακοή στους «ευεργέτες» τους, ως ένδειξη της ευγνωμοσύνης τους και της αφοσίωσης τους για την όλη στήριξη που τους προσφερόταν.

Επίσης, ο Katsiaounis (1996) διαπίστωσε ότι η Εκκλησία και οι προύχοντες αλληλοϋποστηρίζονταν. Έτσι, οι προύχοντες, ενθάρρυναν τον λαό να συμμετέχει στα εκκλησιαστικά δρώμενα, στις θρησκευτικές λειτουργίες και γενικότερα την αφοσίωση του στην εκπλήρωση των θρησκευτικών του καθηκόντων. Πίστευαν ότι μέσα από τη θρησκεία μάθαιναν ότι οι κοινωνικές ανισότητες και η άνιση κατανομή του πλούτου υπάρχουν με θέλημα Θεού καθώς οι πλούσιοι θα πρέπει να προσφέρουν μέρος του πλούτου τους για το κοινό καλό, ενώ οι φτωχοί θα πρέπει να εργάζονται και να είναι πειθαρχημένοι, ώστε έτσι να οδηγούνται συλλογικά προς την κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία.

Από την άλλη, η εκκλησιαστική ηγεσία καλλιέργησε στη συνείδηση του λαού την αναγκαιότητα της φοίτησης των παιδιών σε σχολεία, για να γίνουν πειθαρχημένοι, να διαπαιδαγωγηθούν ηθικά και να συμπεριφέρονται όπως αρμόζει στην κοινωνική τους θέση. Μάλιστα, με εγκύκλιο του ο Αρχιεπίσκοπος Μακαρίος Α΄, στις 31 Δεκεμβρίου 1861, προειδοποιούσε τους γονείς να μεριμνούν για τη συστηματική φοίτηση των παιδιών τους, καθώς υπάρχει ο κίνδυνος να διαφθαρούν από άτομα εκτός σχολείου, που μπορεί να διαφθείρουν τα ήθη τους. Οι μαθητές θα έπρεπε να μάθουν να πηγαίνουν με ευλάβεια στην εκκλησία, να συμπεριφέρονται με σεβασμό στους μεγαλύτερους τους γιατί διαφορετικά έδειχναν την αμορφωσιά τους (στον Φιλίππου, 1930, σ. 107).

Συνεπώς, ο «ηθικός ρόλος» του σχολείου και συνεπώς των δασκάλων αποσκοπούσε εν τέλει, στην καλλιέργεια της πειθαρχίας των φτωχών παιδιών, ώστε να εξασφαλίζεται η διατήρηση της ιεραρχικής κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Ο σκοπός αυτός φαίνεται, για

παράδειγμα, στην εναρκτήρια ομιλία της Άννης Παπά Τσικουρή⁴⁷, διευθύντριας του Παρθεναγωγείου Φανερωμένης, στις 24 Σεπτεμβρίου το 1869, που έκανε μπροστά στην παρουσία των μελών της Ιεράς Συνόδου και της Σχολικής Επιτροπής Λευκωσίας. Συγκεκριμένα είχε πει τα εξής:

Η καλή ανατροφή ποικίλλεται κατά διαφόρους τρόπους. Ούτω τους μεν υιούς των ηγεμόνων γυμνάζει πρωΐμους εις την δικαιοσύνην και την συμπάθειαν ως αναγκαίας εις την Κυβέρνησιν των λαών, τους δε πλουσίους συμβουλεύει πώς να διαχειρίζονται κοινωφελώς τα χρήματα, ως καλοί του πλούτου ταμίαι, και πάντας δε παραγγέλλει ομοίως την προς τον Θεόν ευσέβειαν, την προς τον πλησίον αγάπην, την φιλοπονίαν και την αυτάρκειαν (στον Παπαδόπουλο, 1991, σ. 157).

Στην ομιλία της αυτή, τόνισε, λοιπόν ότι ο καθένας και η κάθε μια έχει να διαδραματίσει ένα συγκεκριμένο ρόλο στην κοινωνία και για αυτό το ρόλο θα πρέπει να εκπαιδευτεί. Οι γιοί των ηγεμόνων θα πρέπει να εκπαιδευτούν στο να είναι δίκαιοι και φιλεύσπλαχοι για να μπορούν να ηγούνται τον λαό. Επίσης, οι πλούσιοι θα πρέπει να μάθουν πώς να αξιοποιούν τον πλούτο τους για το κοινό καλό. Για το καθένα, καλή ανατροφή θα πρέπει είναι η πίστη στο Θεό, η αγάπη στον συνάνθρωπο, η επιμέλεια και η αυτάρκεια. Θεωρούσαν, με άλλα λόγια ότι μέσα από το σχολείο, μάθαιναν να αποδέχονται την κοινωνική διαστρωμάτωση και τον τρόπο που λειτουργεί για να υπάρχει η κοινωνική συνοχή.

Συνάμα, μέσω των σχολείων, δε νομιμοποιήθηκε μόνο η κοινωνική ανισότητα μεταξύ των μελών του ελληνορθόδοξου πληθυσμού της Κύπρου, αλλά και η υποδούλωση του φτωχού λαού στην Οθωμανική εξουσία. Για παράδειγμα, σε μια επετειακή ομιλία της στις 14 Μαΐου 1861, η Ερατώ Καρύκη, διευθύντρια του Παρθεναγωγείου Λευκωσία, , μίλησε για την ελληνικότητα της Κύπρου, και συνάμα εξύμνησε το μεγαλείο του ελληνικού πολιτισμού, από τον οποίο βασίστηκε ο δυτικός πολιτισμός, λέγοντας τα εξής:

Το Ελληνικόν γένος, του οποίου εν νεύρον είναι και η νήσος αυτή,...εδέχθη τον σινηθήρα του πολιτισμού και διά του λεπτοτάτου και αγχινουστάτου πνεύματός του εν τη προσφόρω της γης του εστία, εμεγέθυνεν, εποίκιλεν αυτόν και

⁴⁷ Αποφοίτησε το 1862 από το Αρσάκειο Παρθεναγωγείου στην Αθήνα. Το γεγονός αυτό αναφέρεται σε επιστολή Γ. Κωνσταντινίδη, 28 Ιουλίου 1869 προς τους έφορους των σχολείων της Λευκωσίας, κατά την οποία προτάθηκε η Τσικουρή ως διευθύντρια του Παρθεναγωγείου (στον Παπαδόπουλο, 1998, σ. 148).

ανύψωσεν εις ουρανογείτονα αθάνατον πυραμίδα φωτός, το οποίον αφθόνως διά της άλλης χειρός του παρέδωκεν εις την εσπερίαν πλάσιν προς εξημέρωσιν της θηριώδους πριν καταστάσεως της. Πλανώνται δ'έτι καθ' άπασαν την υφήλιον μυριοχρόνιοι αθάνατοι ήχοι της αρχαιότητος, διδάσκαλοι της σφαίρας και ο σοφώτερος αιών της Δύσεως κλίνει γόνυ σεβασμού ωχροπρόσωπος, ακροώμενος της μούσης του Ομήρου, της σοφίας του Πλάτωνος, της πολυμαθείας του μεγάλου της διανοίας κατακτήτορος Αριστοτέλους, της ευφραδείας του Θουκυδίδου και της κεραυνώδους φωνής του ενδόξου ρήτορος των Αθηναίων» (Παπαδόπουλος, 1991, σ.54).

Φαίνεται, λοιπόν ότι η καλλιέργεια της ελληνικής ταυτότητας στο σχολείο δεν συγκρουόταν με το γεγονός ότι θεωρούνταν Οθωμανοί υπήκοοι. Για αυτό, κι η Καρύκη τόνισε ότι η πειθαρχία θα έπρεπε να εκδηλώνεται σε όλα τα πρόσωπα της εξουσίας, ανεξαρτήτου εθνικότητας, αποδίδοντας τιμές στον Σουλτάνο Abdul Medjid⁴⁸. Μάλιστα εξέφρασε την ευγνωμοσύνη της στον Σουλτάνο για την σοφία του και την προστασία και φροντίδα που παρέχει στην ύπαρξη των σχολείων των υπόδουλων κοινοτήτων, λέγοντας τα εξής:

Δίδοντες δε ήδη πέρας εις τον λόγον μας τολώμεν διά της ασθενούς φωνής μας να διερμηνεύσωμεν την απεριόριστον και ταπεινήν της πατρίδος ευγνωμοσύνην προς τον κραταιότατον και συνετώτατον ημών Βασιλέα Σουλτάν Αμπούλ Μετζίτην, υπό την πολυίσχυρον προστασία του οποίου ανεκλάλητον δικαιοσύνην, υπερέξοχον φρόνησιν και φιλόμουσον προαίρεσιν Αυτού θάλπεται ευμενώς η ύπαρξις της παιδείας, τεινούσης προς ευδαιμονίαν υμών των πιστών υπήκοων του, οίτινες, ουδέποτε παύομεν να προσφέρωμεν τας ταπεινάς ημών δεήσεις υπέρ της υγείας, σωτηρίας και κραταιώσεως του περιβλέπτου Αυτού θρόνου (Παπαδόπουλου, 1991, σ. 57).

⁴⁸ Ο Σουλτάνος Abdul Medjid ήταν ένας από τους πρωτοπόρους εφαρμογής του Τανζιμάτ (πολιτικές αναδιοργάνωσης και εκσυγχρονισμού της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας). Κατά τη διακυβέρνηση του, υπογράφηκαν δυο σημαντικές συνθήκες που βελτίωσαν τις συνθήκες ζωής των μειονοτήτων της αυτοκρατορίας του. Το 1839 με τη συνθήκη Χάτι Σεριφ και το 1856 με τη συνθήκη Χάτι Χουμαγιούν δημιουργήθηκε ένα προστατευτικό πλαίσιο για τις μειονότητες στο οποίο εξασφαλιζονταν τα δικαιώματά τους για ισότιμη μεταχείριση, ίση απονομή δικαιοσύνης κ.ά. Το Χάτι Χουμαγιούν χαρακτηρίστηκε η Magna Carta της Τουρκίας. Παρ' όλο που οι διατάξεις των συνθηκών αυτών περί θρησκευτικών ελευθεριών παραβιάζονταν συστηματικά, οι θρησκευτικές και εθνικές μειονότητες (μεταξύ των οποίων και η Ελληνική) επωφελήθηκαν και προχώρησαν σε μαζική ίδρυση σχολείων, ναών και άλλων ιδρυμάτων (The Editors of Encyclopaedia Britannica, 2019).

Η μετάβαση στη βρετανική κατοχή

Προτού συνεχίσουμε με την ανάλυση του τρόπου ηθικοποίησης της κοινωνικο-οικονομικής κρίσης, θα ήταν καλό να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που προέκυψαν από την μετάβαση απ' την Οθωμανική στην βρετανική κατοχή. Συγκεκριμένα, ο οθωμανικός νόμος αντικαταστάθηκε από τον αγγλικό, προκαλώντας μια σειρά από πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές. Σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996), η κατάργηση του συστήματος «Millet» κατήργησε τα προνόμια της Εκκλησίας και των φοροεισπρακτόρων. Το κάθε άτομο έπρεπε να πληρώνει το φόρο του απευθείας στην κυβέρνηση. Ωστόσο, η φορολογία που επέβαλαν στους Κυπρίους, υπήρξε δυσβάστακτη για την μεγαλύτερη μερίδα του πληθυσμού. Επιπλέον, το ποσό που πλήρωναν οι Κύπριοι σε φόρους στην αποικιακή κυβέρνηση ήταν πολύ μεγαλύτερο από το ποσό που ξοδεύονταν για βελτιωτικά έργα, την παιδεία, τις υπηρεσίες υγείας και τα δημόσια έργα. Αυτό οφειλόταν κυρίως όχι μόνο στο ότι μέρος του ποσού των φόρων χρησιμοποιούνταν για να πληρωθεί το ποσό που όφειλαν στην Πύλη αλλά και στην διατήρηση της πολυέξοδης αποικιακής γραφειοκρατίας.

Οι φοροεισπράκτορες που παράλληλα ασχολούνταν με το εμπόριο, αν και έχασαν εισοδήματα με τον τερματισμό του συστήματος του Ιλτιζάμ⁴⁹, επέκτειναν τις εμπορικές τους δραστηριότητες και αύξησαν τα έσοδα τους δανείζοντας χρήματα, εκμεταλλευόμενοι τη δύσκολη θέση των φτωχών χωρικών. Ακόμα, άρχισε να αναδύεται μια νέα μεσαία τάξη, αυτή των εμπόρων. Οι έμποροι κατά την πρώτη δεκαετία της βρετανικής κατοχής, συνεργάστηκαν με την αποικιακή αρχή και συναλλάσσονταν μαζί της για την κάλυψη των αναγκών της αποικιακής γραφειοκρατίας και εκτελούσαν έργα κοινής ωφέλειας που ήταν πρωτοβουλίες των Άγγλων (Katsiaounis, 1996). Η συνεργασία τους με τις αρχές είχε σκοπό να κερδίσει την εύνοια των αποικιοκρατών, σε ανταγωνισμό με την αντίστοιχη ομάδα των Τουρκοκυπρίων.

Παρόλα αυτά, η παρουσία Ελλήνων διπλωματών και η ανάπτυξη της τυπογραφίας συνέβαλε στην εξάπλωση της εθνικής ιδεολογίας, για την απελευθέρωση του «αλύτρωτου

⁴⁹ Το ιλτιζάμ ήταν το δικαίωμα είσπραξης φόρου το οποίο εξαγοραζόταν από την Πύλη, δίνοντας ως αντάλλαγμα ένα μεγάλο ποσό χρημάτων και το δικαίωμα χρήση μέρους της γης του ενδιαφερόμενου. Ο θεσμός αυτός υπήρχε για να διευκολύνεται η είσπραξη των φόρων σε απομακρυσμένες περιοχές. (Oxford Dictionary of Islam).

ελληνισμού» στους αστικούς κύκλους των κυπριακών πόλεων (Σοφοκλέους, 1994). Η άνοδος του εθνικισμού δεν προκάλεσε όμως καμία άμεση αντίδραση από την αποικιακή κυβέρνηση του νησιού, καθώς η Ελλάδα κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, ήταν σύμμαχος της Βρετανίας. Ο Katsiaounis (1996) ανέφερε μάλιστα ως παράδειγμα τη στάση των Ελληνοκυπρίων αστών στον αντιαποικιακό αγώνα των Αιγυπτίων, για να καταδείξει την αντίφαση που δημιουργούσε η συμπόρευση των Ελληνοκυπρίων αστών με την στάση της ελληνικής διπλωματίας. Ανέφερε, λοιπόν ότι το 1882 η Βρετανία αντέκρουσε την αιγυπτιακή εξέγερση με τη βοήθεια του ελληνικού στόλου. Τότε, οι εθνικιστές στην Κύπρο έδειξαν θετική στάση απέναντι στο γεγονός, αντί να ταχθούν υπέρ των στασιαστών.

Επιπλέον, η αστική ελίτ συμμετείχε σε κοινωνικές εκδηλώσεις που διοργάνωνε η αποικιοκρατική αρχή. Αν και τα εθνικιστικά συνθήματα ενδυναμώνονταν, η παρουσία του Έλληνα πρόξενου στις εκδηλώσεις αυτές ενθάρρυνε την ελίτ των Ελληνοκυπρίων να διατηρούν καλές σχέσεις με τους Βρετανούς. Οι αστοί ενδιαφέρονταν ακόμη, για τις διοικητικές θέσεις που παρείχαν οι Βρετανοί στους Κυπρίους και για αυτό συνέχισε να διατηρεί καλές σχέσεις με την κυβέρνηση (Katsiaounis, 1996).

Όσον αφορά τώρα την εκπαίδευση των Κυπρίων, οι Βρετανοί σεβάστηκαν το σύστημα εκπαιδευτικής αυτοδιοίκησης των κοινοτήτων που ζούσαν στο νησί (Περσιάνης, 1994). Αυτό σήμαινε ότι οι αστοί μαζί με την Εκκλησία διατήρησαν τον έλεγχο των σχολείων και συνεπώς των δασκάλων. Επιστρέφοντας στο ζήτημα του ηθικού ρόλου των δασκάλων, φαίνεται ότι λειτουργούσε ως μηχανισμός ελέγχου και πειθάρχησης του λαού. Ο Katsiaounis (1996) κατέδειξε ότι κατά την πρώτη δεκαετία της βρετανικής κατοχής, οι αστοί επιδίωξαν τη συνεργασία με την κυβέρνηση. Εξάλλου, η κυρίαρχη αντίληψη, όπως εξήγησε ο Katsiaounis (1996) ήταν ότι θα διεκδικούσαν την ένωση με την Ελλάδα, όταν οι συνθήκες ήταν τέτοιες, που αυτό θα επιθυμούσε να πράξει κι η Μεγάλη Βρετανία, όπως έκανε και με την περίπτωση των Επτανήσων. Έτσι, αφού η αστική τάξη δεν επιδίωξε αρχικά την ανατροπή της βρετανικής εξουσίας, προκύπτει ότι ο δάσκαλος έπρεπε να συμβάλλει στη διατήρησης θετικής στάσης ως προς τη νέα πολιτική ηγεσία. Για αυτό, ο Katsiaounis (1996) επισήμανε χαρακτηριστικά ότι στα σχολεία, με την μετάβαση στη βρετανική κατοχή, οι δάσκαλοι αντικατέστησαν τον ύμνο προς τον Σουλτάνο με τον εθνικό ύμνο της Αγγλίας στα ελληνικά.

Οι «Άθλιοι» των κυπριακών πόλεων

Η μετάβαση στη βρετανική κατοχή, δεν επέφερε την οικονομική και κοινωνική ευημερία που αναμενόταν (Katsiaounis, 1996). Μάλιστα, κατά τη τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα παρατηρήθηκε οικονομική κρίση λόγω της μακρόχρονης ανομβρίας και ξηρασίας και επιδρομής ακρίδας. Σύμφωνα με την Markides (2014), η κατάσταση αυτή επιδεινώθηκε λόγω της βαριάς φορολογίας που είχαν να πληρώνουν οι Κύπριοι στην αποικιακή κυβέρνηση, εξαιτίας του φόρου υποτελείας στην Οθωμανική Αυτοκρατορία. Ένας άλλος παράγοντας που έκανε την κατάσταση δυσκολότερη ήταν η γενικότερη αδιαφορία της διοίκησης του Sir Henry Ernest Gascoyne Bulwer (1886-1892).

Η παγκόσμια οικονομική κρίση του 1873-1895 επηρέασε την οικονομική κατάσταση και στην Κύπρο. Σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996), την κατάσταση αυτή είχαν δυσχεραίνει οι περίοδοι ανομβρίας που είχαν πλήξει την παραγωγή. Η αύξηση της τιμής των τροφίμων δε βοήθησε τους γεωργούς, γιατί χρησιμοποίησαν την παραγωγή τους για την ικανοποίηση των βιοτικών αναγκών των οικογενειών τους. Είχε επηρεαστεί ακόμη και το εμπόριο καθώς η αγοραστική ικανότητα του πληθυσμού μειώθηκε, ενώ είχε μειωθεί η ανάγκη για μεταποιημένα προϊόντα. Ταυτόχρονα, ο Sir Henry Bulwer, Μέγας Αρμοστής της Κύπρου, την περίοδο εκείνη δεν ενδιαφέρθηκε αρκετά για να ληφθούν μέτρα για να επιλυθούν τα ζητήματα αυτά (Markides, 2014). Έτσι, η κατάσταση αυτή είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του αριθμού των φτωχών στις πόλεις, καθώς συγκεντρώνονταν στις πόλεις για να αναζητήσουν δουλειά. Η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού ανθρώπων σε συνδυασμό με τις άσχημες συνθήκες υγιεινής και την ελλιπή διατροφή οδήγησαν στη μετάδοση ασθενειών, (όπως για παράδειγμα η επιδημία μηνιγγιτίδας του 1887 και η έξαρση της φυματίωσης του 1901) που έπληξε περισσότερο τον φτωχό πληθυσμό των πόλεων (Markides, 2014). Η οικονομική κρίση έπληξε τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα σε επίπεδα που δεν μπορούσαν οι αρχές να καταλάβουν, ενώ απουσίαζαν οι κατάλληλοι θεσμοί κοινωνικής μέριμνας.

Η αστική τάξη εξέφρασε ανησυχία για αυτή την κατάσταση μέσω των εφημερίδων, όχι επειδή η φτώχεια ήταν κάποιο νέο φαινόμενο, -καθώς προϋπήρχε-, αλλά ως μια νέα μορφή παραβατικότητας (Bryant, 2004). Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996), οι αστοί μέσω των εφημερίδων παρουσίαζαν τη

φτώχεια ως μέρος της «φυσικής τάξης», ενώ η αμφισβήτηση των κοινωνικών διαφορών μεταξύ των ανθρώπων συνδέθηκε με την «αμφισβήτηση της ίδιας της Θείας θέλησης». Ανέφερε, ακόμη, ότι οι συντάκτες των εφημερίδων υποστήριζαν μέσα από τα άρθρα τους, την θέση ότι η κοινωνική σύγκρουση διαταράσσει το κοινωνικό οικοδόμημα, το οποίο έχει διαμορφωθεί με θεία βούληση και εξυπηρετεί το θείο σκοπό. Πίστευαν δηλαδή, ότι οι φτωχοί θα πρέπει να μάθουν να είναι ευχαριστημένοι με αυτά που έχουν και να μην ποθούν τον πλούτο του άλλου.

Οι πιο πάνω αντιλήψεις προφανώς συνδέονται με την φιλελεύθερη ιδεολογία, που εντοπίζεται σε δημοσιεύματα εφημερίδων και περιοδικών της Ελλάδας στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Σχετικά με το θέμα αυτό, η Κορασίδου (1995) υποστήριξε ότι η αστική τάξη πίστευε ότι η φτώχεια είναι η θεϊκή μαρτυρία «προς απόδειξιν του πεπερασμένου της ανθρωπίνης φύσεως», («Πτώχεια και Ιονική πρόνοια», 1875, στην Κορασίδου, 1996 σ.88). Έτσι, και στην περίπτωση της Κύπρου, η ανησυχία των αστών για τα ζητήματα αυτά επικεντρώθηκε στο ζήτημα της διαχείρισης της φτώχειας, παρά στην εξάλειψή της. Για αυτό δεν επιδίωξαν ουδέποτε να εξαλείψουν τα σοβαρότερα αίτια που την προκαλούσαν, όπως ήταν η τοκογλυφία.

Αυτό που τους ανησυχούσε ιδιαίτερα, σύμφωνα με την Bryant (2004), ήταν ο ανυπόταχτος χαρακτήρας των φτωχών, η ελευθερία την οποία επιδίωκαν, προτιμώντας την επαιτεία από την εργασία, χαρακτηρίζοντας μια τέτοια συμπεριφορά «αμαρτωλή». Επίσης, τα προβλήματα της φτώχειας είχαν οξυνθεί σε τέτοιο βαθμό, που η αστική τάξη αδυνατούσε να αντιμετωπίσει την κατάσταση στα πλαίσια του μέχρι τότε υφιστάμενου συστήματος φιλανθρωπίας (Katsiaounis, 1996). Εξήγησε ακόμη ότι οι αστοί ένιωθαν ανασφαλείς, καθώς έβλεπαν ότι το μέχρι τότε σύστημα φιλανθρωπίας δεν μπορούσε να ρυθμίσει το όλο ζήτημα. Φοβόντουσαν οι αστοί πως έχαναν σταδιακά τον έλεγχο των φτωχών, καθώς οι τελευταίοι προτιμούσαν να καταφύγουν στην παρανομία, παρά να γίνουν οι μισταρκοί σε κάποιο άρχοντα.

Επομένως, στην αντίληψη της αστικής κοινωνίας η αύξηση της εγκληματικότητας ήταν επακόλουθο της ανηθικότητας που επέφερε η φτώχεια των ανθρώπων εκείνων. Έδωσαν, δηλαδή, περισσότερη έμφαση στις ηθικές διαστάσεις του προβλήματος, παρά στις οικονομικές δυσκολίες και την τοκογλυφία που εξανάγκαζε μερίδα των αγροτών να καταφύγουν στην ληστεία και σε άλλες άνομες πράξεις για να επιβιώσουν. Η ηθικοποίηση

του προβλήματος, ωστόσο, καθόριζε και τη μορφή παρέμβασης που χρειαζόταν να γίνει για την αντιμετώπιση του. Οι οποιοσδήποτε μεταρρυθμιστικές πρακτικές που θα προωθούνταν δεν θα έθεταν ως στόχο την κατάργηση της κοινωνικής διαφοράς και της φτώχειας, αλλά απέβλεπαν στη διευθέτηση των συνθηκών ύπαρξης των φτωχών μέσω της ηθικοποίησής τους. Έτσι, αυτό που θεώρησαν ως το πλέον αποτελεσματικό «φάρμακο» εναντίον της ανηθικότητας των φτωχών, ήταν η ηθική αγωγή του λαού. Ως εκ τούτου, καθίσταται σημαντικό να εξεταστούν τα μεταφορικά σχήματα και οι στερεοτυπικές φράσεις που χρησιμοποιήθηκαν στον λόγο των αστικών εφημερίδων και συνέβαλαν με τη σειρά τους στην συγκρότηση του πλαισίου ηθικοποίησης του προβλήματος.

Η «νοσούσα» κοινωνία

Η δύσκολη αυτή κατάσταση παρουσιάστηκε στα δημοσιεύματα των εφημερίδων ως να επρόκειτο για μια ηθική κρίση που συνεχώς εξαπλωνόταν και υπήρχε ο κίνδυνος της σταδιακής «μόλυνσης ολόκληρου του κοινωνικού σώματος». Η «θεραπεία» στην οποία κατέληξαν ήταν η ηθική αγωγή στα σχολεία. Παρακάτω αναλύεται ο λόγος των εφημερίδων και ο τρόπος που νομιμοποιήθηκε η παρέμβαση των αστών μέσω της εκπαίδευσης και πώς στο όλο αυτό πλαίσιο διαμορφώθηκε ο «ηθικός ρόλος» του δασκάλου κατά την περίοδο αυτήν.

Η εφημερίδα «Σάλπιγξ» αναφέρθηκε μάλιστα ότι η «ασθένεια» αυτή επεκτάθηκε σε τέτοιο βαθμό, που είναι πλέον δύσκολη η καταπολέμηση της:

Τα υπό των κυβερνήσεων λαμβανόμενα εν τοιαύτη την περίπτωση μέτρα είνε εξωτερικά έμπλαστρα και καυστηριάσεις αίτινες προς στιγμὴν μόνο δύνανται να κλείσωσιν την πληγή. Το κακόν ἐγκείται εν αὐτῷ τῷ αἵματι μολυνθέντα ἔνεκα ολέθριων ἐπιδράσεων, ἀπαιτεῖται λοιπὸν καθαρτήριον τοῦ αἵματος⁵⁰.

Η ανηθικότητα παρομοιάστηκε ακόμη με «πανώλη», δηλαδή με μια μεταδοτική θανατηφόρα ασθένεια. Σε ένα άλλο δημοσίευμα της η εφημερίδα «Σάλπιγξ» επισήμανε το εξής: «καταντήσαμε να μην απολαμβάνουμε τον ανοικτό και ελεύθερο αέρα χάριν της περιφρούρησης των παιδιών μας από της συναντήσεως της πανώλους ήτις βασιλεύει εις τας

⁵⁰ «Φυσική Συνέπεια ή Εξαχρείωσις» στην εφημερίδα «Σάλπιγξ», 10 Δεκεμβρίου, 1888.

οδούς»⁵¹. Ακόμη, στο ίδιο δημοσίευμα υπήρξε ο ισχυρισμός ότι η ανηθικότητα μεταδιδόταν τόσο εύκολα, που μπορούσε κανείς να προσβληθεί απλά ερχόμενος σε επαφή με ανήθικα άτομα, των οποίων, μάλιστα ο αριθμός αυξάνεται ραγδαία:

Καταντήσαμε να περιζωθούμε από τα δυσώνυμα καταστήματα και των αισχρών γυναικών και να μην τολμούμε να υψώσουμε το βλέμμα διότι θα συναντήσουμε ανήθικα σχήματα και αναιδείς ελιγμούς. Καταντήσαμε να κλείνουμε τα αυτιά για να μην μολυνθεί η ακοή μας από τις αισχρότερες φωνές και τους ανηθικότερους διαλόγους. Καταντήσαμε να μην ξέρουμε πώς θα περιορίσουμε το βλέμμα των παιδιών μας από αυτά τα φαρμακερά θεάματα και πώς να κλείσουμε την ακοή τους από αυτές τις καταστροφικές φωνές. Καταντήσαμε να μην έχουμε ελεύθερους τους περιπάτους από τις συναντήσεις άθλιων και βρομερών υποκειμένων που μολύνουν την ατμόσφαιρα...Εφθάσαμεν εις τοιαύτην κατάστασιν, όσον αφορά την ασφάλειαν, την τάξιν, την περιφρούρησιν της ηθικής, ώστε έκαστος και εις αυτάς μάλιστα τας πόλεις είνε ανάγκη να φροντίζη φύλακας διά να φυλάττη την οικίαν του από τους κλέπτας, και να κλείη τους οφθαλμούς και τα ότα διά να μη βλέπη και να μη ακούη...Κατηντήσαμεν να βλέπωμεν να περιφέρηται διά μέσου των πόλεων χορός αταξιών και μαχαιροφόρων εν πλήρει μέθη αδόντων και δια μυρίων τρόπων προκαλούντων τους ανθρώπους, χωρίς να τολμά τις να τους ερωτήση τι είν' αυτά τα οποία κάμνουσι, και ν' αναγκάζωσι τους φιλησύχους κατοίκους να λοξοδρομώσι διά ν' αποφεύγωσι την συνάντησίν των. Καταντήσαμε εις θέσιν να ακούωμεν μέσα εις τα κεντρικώτερα μέρη της αγοράς και εις τας κυριώτερας οδούς τας πλέον αισχράς λέξεις και να βλέπωμεν τα πλέον ανήθικα σχήματα, χωρίς να δύναται κανείς να κάμη την παρατήρησιν διότι θα ακούση ύβρεις πρωτακούστους⁵².

Επίσης, στις κυπριακές εφημερίδες, όπως μαρτυρούν και οι τίτλοι των δημοσιευμάτων τους κατά την περίοδο αυτή, κυριάρχησε το μεταφορικό σχήμα της «νοσούσας κοινωνίας» και η ανηθικότητα παρουσιάστηκε ως «μια μολυσματική μεταδοτική ασθένεια» που απειλεί το μέλλον της κυπριακής κοινωνίας. Για παράδειγμα, δημοσιεύτηκαν άρθρα με τίτλους όπως «Εν βλέμμα επί της κοινωνικής καταστάσεως μας. Διατί η κοινωνία μας νοσεί; Τις η αιτία του νοσήματος της και εάν υπάρχη θεραπείας μέσον και οποίον;» (1896) «Αι δυο πληγαί»

⁵¹ «Πού καταντήσαμεν;» στην εφημερίδα «Σάλπιγξ» στις 5 Νοεμβρίου, 1892.

⁵²Ο.π.

(1892), «Μια κοινωνική πληγή. Τα χαμίνια και οι μεγάλοι κακούργοι. Ποιος πταίει;»
(1895) κ.α.⁵³

Σε άλλα δημοσιεύματα των εφημερίδων η κοινωνία της Κύπρου παρομοιάστηκε με ανθρώπινο σώμα, το οποίο προσβλήθηκε από το «ολέθριο μικρόβιο» της ανηθικότητας. Σε δημοσίευμα της εφημερίδας «Αλήθεια» η ανηθικότητα ονομάστηκε «κοινωνική αποσύνθεση», η οποία μάλιστα «έχει εισέρθει μέχρι το μυελό των οστών του κοινωνικού σώματος»⁵⁴. Γενικότερα η παρομοίωση της ανηθικότητας με ασθένεια παραπέμπει σε ιατρική ορολογία, δηλαδή τα κοινωνικά προβλήματα περιγράφονται ως τα συμπτώματα ασθένειας στο κοινωνικό σώμα, τα οποία οφείλονται στο «ολέθριο μικρόβιο της ανηθικότητας», που σταδιακά οδηγεί σε αποσύνθεση και είναι αναγκαία να θεραπευτεί άμεσα

Για αυτό θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι το μεταφορικό αυτό σχήμα χρησιμοποιήθηκε ως μια τεχνική των εφημερίδων όχι μόνο απλά για να επιστήσουν την προσοχή των αναγνωστών. Ας σημειωθεί εδώ ότι ο μεταφορικός λόγος ως γλωσσολογικό στοιχείο παίζει ενεργό ρόλο στην ανθρώπινη επικοινωνία και κατ' επέκταση στην ανθρώπινη σκέψη. Μάλιστα, οι Lakoff και Johnson (2003) κατέδειξαν τον τρόπο με τον οποίο ο μεταφορικός λόγος διεισδύει στην καθημερινότητα και αποτελεί κάτι περισσότερο από ένα απλό γλωσσολογικό στοιχείο, καθώς έχει τη δυνατότητα να διαρθρώνει ολόκληρο το σύστημα ιδεών ενός ατόμου. Για το λόγο αυτό, ο μεταφορικός λόγος δεν λειτουργεί ως ένα απλό σύνολο λέξεων, αλλά ως σκέψη, ως ιδέα που αρθρώνεται με το λόγο και η πλειονότητα των μεταφορών σχετίζεται άμεσα με τις εμπειρίες ενός ατόμου.

Ο μεταφορικός λόγος των αστικών εφημερίδων μετέδιδε την εντύπωση που είχαν οι αστοί πως το πρόβλημα της ανηθικότητας διαδόθηκε σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής. Ενδεχομένως, ο τρόπος που παρουσίαζαν τα γεγονότα να είχε πολιτικό σκοπό, και επιδίωκαν να προκαλέσουν τις αντιδράσεις του αναγνωστικού κοινού, ιδιαίτερα σε περιόδους που συζητούνταν θεσμικές μεταρρυθμίσεις. Μάλιστα μέσα από την έρευνα στο

⁵³ Είναι σημαντικό να σημειωθεί εδώ ότι το μεταφορικό αυτό σχήμα εντοπίστηκε στο βρετανικό (Peckham, 2014) και στο ελληνικό συγκείμενο (Κορασίδου, 1995). Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχουν διακειμενικές συνδέσεις μεταξύ των ελληνοκυπριακών εφημερίδων και των αστικών εφημερίδων σε Λονδίνο και Αθήνα της περιόδου αυτής.

⁵⁴ «Κοινωνική Αποσύνθεσις» στην εφημερίδα Αλήθεια στις 1 (13) Αυγούστου 1887

αρχείο του Γραφείου Τύπου και Πληροφοριών, τα περισσότερα άρθρα που ασχολούνταν με το θέμα αυτό για την περίοδο κατά την οποία είχε διεξαχθεί η έρευνα είχαν δημοσιευτεί την περίοδο 1883-1892, δηλαδή την περίοδο διακυβέρνησης του Bulwer. Η περίοδος αυτή, όπως αναλύθηκε πιο πάνω, ήταν πολύ δύσκολη για την επιβίωση του φτωχού πληθυσμού της Κύπρου, λόγω της οικονομικής κρίσης που επήλθε από τη μακρά περίοδο ξηρασίας και των επιδρομών ακρίδας. Η κατάσταση αυτή σε συνδυασμό με τον φόρο υποτελείας που ήταν υποχρεωμένοι να πληρώνουν οι Κύπριοι (Markides, 2014) οδηγούσε τους Κύπριους στην εξαθλίωση. Πολλές φορές για να επιβιώσουν κατέφευγαν σε εγκληματικές πράξεις (Katsiaounis, 1996). Όλα αυτά δημιουργούσαν, όπως έχει ήδη λεχθεί, την ανησυχία της αστικής τάξης, για τυχόν πρόκληση κοινωνικών αναταραχών. Η ηθικοποίηση του ζητήματος θα νομιμοποιούσε τότε την παρέμβαση της αστικής τάξης, για διατήρηση της κυριαρχίας της στην κυπριακή κοινωνία.

Επίσης, η χρήση μεταφορών βασιζόμενων στην ιατρική ορολογία λειτουργούσε με τρόπο που καθιστούσε την ηθική κρίση ως ένα φαινόμενο που μπορεί να παρατηρηθεί, να διαγνωστεί για να μπορεί να θεραπευτεί. Με άλλα λόγια, αποτελούσε συνάμα μια στρατηγική λύσης που σύμφωνα με τη θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe (1985 στους Jørgensen and Phillips, 2002) μπορούσε να λάβει χώρα όχι μόνο στο πεδίο της γλώσσας αλλά και στο πεδίο της κοινωνικής δράσης. Ένας από τους παράγοντες της κοινωνικής δράσης ήταν ο ηθικός δάσκαλος, ο οποίος παρουσιάστηκε ως ο «θεραπευτής» της «νοσούσας κοινωνίας», παρέχοντας της την «ηθική ορθοπεδική». Ας σημειωθεί ότι κάτι αντίστοιχο, φάνηκε να συμβαίνει στο ελληνικό και στο αγγλικό συγκείμενο (βλέπε προηγούμενο κεφάλαιο). Για το θέμα αυτό γίνεται περαιτέρω λόγος στα επόμενα κεφάλαια.

Αυτό όμως που προκαλούσε εντονότερα την ανησυχία της αστικής τάξης, ήταν το θέαμα των εγκαταλελειμμένων παιδιών στους δρόμους των κυπριακών πόλεων. Η ιδέα, δηλαδή, ότι τα παιδιά αυτά ήταν εκτεθειμένα στην ανηθικότητα του κόσμου των δρόμων, πανικόβαλλε τους αστούς, καθώς έβλεπαν τα παιδιά αυτά να αναπτύσσουν αντικοινωνική συμπεριφορά, που αυτό σήμαινε ότι η ανηθικότητα μεταδιδόταν και να εξαπλωνόταν, μεγιστοποιώντας τον κίνδυνο για μια κοινωνική εξέγερση. Η ιδιαίτερη ανησυχία των αστών για τα παιδιά, αναλύεται ακολούθως.

Η «μάστιγα των χαμινιών»

Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχόλησαν την αστική τάξη της Κύπρου στα τέλη του 19^{ου} αιώνα ήταν η παρουσία του πλήθους των απόκληρων παιδιών των πόλεων. Κάτι αντίστοιχο συνέβη, όπως έχει αναλυθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο και στο ελληνικό και στο βρετανικό συγκείμενο στην ? (Larsen, 2011, Κορασίδου, 1995). Τα «χαμίνια» ή «αγυιοπαίδες» (παιδιά του δρόμου) όπως τα αποκαλούσαν, γύριζαν τους δρόμους αλητεύοντας, ρακένδυτα και με απρεπή και ανήθικη συμπεριφορά. Τα παιδιά αυτά, σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996), έρχονταν στις πόλεις μαζί με τους γονείς τους που έψαχναν καλύτερες ευκαιρίες για εργασία. Τις παραπάνω φορές όμως κατέληγαν να ζητιανεύουν μαζί τους. Άλλες φορές, τα παιδιά αυτά εξαγοράζονταν από πλούσιες οικογένειες, όπου εργάζονταν σε διάφορες οικιακές ασχολίες για λογαριασμό της οικογένειας. Τα περισσότερα εγκαταλείπονταν και κατέληγαν να ζητιανεύουν ή να κλέβουν στους δρόμους. Συχνά, οι εφημερίδες τα παρομοιάζαν με τους «Αθλιους» του Βίκτωρα Ούγκο⁵⁵: «Είνε τα μικρά χαμίνια, τα οποία επιτηδείως εξωγραφήθησαν υπό του καλάμου του μεγάλου Ουγκώ, άτινα μικρά όντα κυλιόνται εις τες λάσπες και μεγαλύτερα εις τα αίματα, είνε αναιδή και μεταβάλλονται εις κακούργους, είνευτράπιλα και αποβαίνουσι τα επιφοβώτερα στοιχεία»⁵⁶.

Η παρουσία τους φαίνεται να ήταν τόσο ανησυχητική, ώστε οι κυπριακές εφημερίδες έγραφαν γι' αυτά, παρομοιάζοντας τα «με φίδια που μεγαλώνει στους κόλπους της η κοινωνία» και χαρακτηρίζοντας την όλη κατάσταση ως «μάστιγα»: «Τα πλάσματα ταύτα, άτινα φαίνεται η μοίρα ρίπτει εις πάσαν κοινωνίαν ως μάστιγα, ως όφιν, όστις απ' αυτής θα τραφή και εις τους κόλπους αυτής θα ζωογονηθή, αλλά και αυτήν πρώτον θα δήξη»⁵⁷.

Ένας ολόκληρος κόσμος λοιπόν, απόρων παιδιών, που εγκαταλείφθηκαν από την οικογένειά τους συνωστίζονταν στους δρόμους των πόλεων και αποτελούσαν μια πραγματικότητα που

⁵⁵Ο ίδιος χαρακτηρισμός χρησιμοποιήθηκε και σε άλλα άρθρα, βλέπε για παράδειγμα στο άρθρο «Οιαγυιοπαίδες» της εφημερίδας «Φωνή της Κύπρου», δημοσιευμένο στις 20 Δεκεμβρίου 1890. Επίσης, ο χαρακτηρισμός αυτός εντοπίστηκε από την Κορασίδου (1995) να χρησιμοποιείται σε διάφορες δημοσιεύσεις της εποχής εκείνης στην Αθήνα, όπως για παράδειγμα το άρθρο του περιοδικό «ΑθηναϊκόνΗμερολόγιον του 1881» (Κορασίδου, 1995, σ.91).

⁵⁶ «Μια κοινωνική πληγή. Τα χαμίνια και οι μεγάλοι κακούργοι. Ποιος πταίει;» στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου» στις 8 Νοεμβρίου 1895

⁵⁷Ο.π.

όπως φαίνεται από την αρθρογραφία των κυπριακών εφημερίδων της εποχής ήταν δύσκολο κανείς να αγνοήσει:

Οπόθεν και αν στρέψης, θα συναντήσεις το ον τούτο με τους αναιδείς οφθαλμούς του, με τα μουτζουρωμένα μούτρα του, με τα ρακώδη ενδύματά του. Θα τον δεις να τρέχει όπισθεν των αμαξών, να κάμνηθόρυβον, θα τ'ακούσης να υβρίζει, να φωνάζη, να χλευάζη, να προκαλή εις έριδα, να αισχρολογία⁵⁸.

Η κατάσταση είχε φτάσει σε τέτοιο σημείο ώστε ούτε οι αστυφύλακες μπορούσαν να τους αντιμετωπίσουν, ούτε καν να τους κάνουν επίπληξη μπορούσαν:

Θα καταντήσωμεν βαθμηδόν να επιστρέφωμεν εις τας οικίας μας άμα δύση ο Ήλιος και να μη εξερχώμεθα παρά αφού αναβή καλά 'πάνω από τον ορίζοντα, ως καταντήσαμεν να μη τολμώνεν να ομιλώμεν εις αυθάδη χαμίνια, διότι μας επιτίθενται χωρίς να επισύρωσι καθόλου την προσοχήνουδ' ενός κλητήροςουδ' ενός φύλακος της τάξεως, χαμίνια, τα οποία ανύπαρκτα πριν, επλάσθησαν ήδη υπό της καταστάσεως⁵⁹.

Το δυσάρεστο και ενοχλητικό θέαμα που παρουσίαζε αυτή η τάξη «των τέκνων του Ουγκώ», που έτρεχαν στους δρόμους των πόλεων παρενοχλώντας τους περαστικούς, καθώς και ο τρόπος ζωής και οι συνήθειες τους προκάλεσαν τη βαθιά ανησυχία των Κυπρίων αστών. Στα μάτια τους η παρουσία των περιπλανώμενων παιδιών ερχόταν να ανατρέψει την ευρέως διαδομένη στον ιδεολογικό λόγο της εποχής αντίληψη, σύμφωνα με την οποία, το σπίτι αποτελούσε το ιδανικό προστατευτικό καταφύγιο που μπορούσε να προσφέρει στοργή και ασφάλεια στα μέλη του και όπου μπορούσε να καλλιεργηθεί ο ηθικός χαρακτήρας του παιδιού.

Ο δρόμος, χώρος στον οποίο περιφέρονται «μεθυσμένοι μαχαιροφόροι»⁶⁰ όπως αναφέρθηκε στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου», συνυπάρχουν τα μικρά αυτά παιδιά, που λόγω ανάγκης έβρισκαν εκεί καταφύγιο. Η όλη αυτή κατάσταση στοίχειωνε τη συνείδηση των αστών. Γι' αυτούς, ο δρόμος αντιπροσώπευε ένα θορυβώδη, ασταθή και αβέβαιο χώρο, σε αντίθεση με τη γαλήνη και την ηρεμία του σπιτιού, στην οποία θεωρούσαν ότι θα έπρεπε το

⁵⁸Ο.π.

⁵⁹ «Πού καταντήσαμεν;» στην εφημερίδα «Σάλπιγξ» στις 5 Νοεμβρίου, 1892.

⁶⁰ «Οι αγιοπαιδες» στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου», 20 Δεκεμβρίου 1890

κάθε παιδί να μεγαλώνει. Ακόμη, ένα άλλο θλιβερό θέαμα ήταν να βλέπουν τα νέα αυτά παιδιά να εισέρχονταν σε «δυσώνυμα καταστήματα, τα πάσης διαφθοράς και εξαχρειώσεως εργαστήρια, μέραν μεσημέρι, χωρίς να δικαιούται κανείς να δώσει μια συμβουλήν και χωρίς ν' ακούηται αν τολμήση να δώσει τοιαύτην»⁶¹

Ανησυχούσαν, λοιπόν, για το ότι τα παιδιά αυτά «μεταβάλλονται εις κακούργους», από τους οποίους θα γεννηθούν άλλα εγκαταλελειμμένα παιδιά, με αποτέλεσμα να εξαπλώνεται και να διαιωνίζεται η ανηθικότητα. Συγκεκριμένα, η εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου» αναφέρεται ότι τα «χαμίνια» έχοντας εγκαταλειφθεί και απορριφθεί από τους γονείς τους, κατέληγαν στο να έχουν κακές επιρροές και να εκπαιδεύονται στους δρόμους από μεγαλύτερους τους σε ηλικία, κοινωνικούς παραβάτες. Τα παιδιά, σύμφωνα με την εφημερίδα, συνήθιζαν στην οκνηρία και δεν ενδιαφέρονταν για καμία τίμια εργασία, αποκτούσαν ανθυγιεινές συνήθειες (π.χ. κάπνισμα), γίνονται επιρρεπείς σε μεταδοτικές ασθένειες, αφού σύμφωνα με το άρθρο κάπνιζαν τσιγάρα που οι περαστικοί είχαν αφήσει στο δρόμο, παίρνοντας το ρίσκο να προσβληθούν από τυχόν ασθένειες. Συγκεκριμένα δημοσίευσε τα εξής:

Μόλις κατορθώση να στηρίζεται εις τους πόδας του το χαμίνιον αρχίζει τους περιπάτους ανά τας αγυιάς και απ' εδώ πλέον αρχίζει η εκπαίδευσίς του. Είς τα οδούς θα μάθη από τους μεγαλητέρους του ό,τι νυν ξεύρει πώς να αισχρολογή, πώς να υβρίζη, πώς να κλέπτη. Ενταύθα θα μάθη και την χρήσιν του καπνού, δηλ. των αποτσιγάρων, τα οποία μετά καταπληκτικής λαιμαργίας συνάξει από τους δρόμους από τας κοπρίας, δηλητηριάζων και καταστρέφων ούτω την υγείαν του, καθότι τα τσιγάρα ταύτα προέρχονται και από ανθρώπους μη υγιείς, και από ανθρώπους φέροντας πολλάς κοληητικές και ανιάτους νόσους. Το έργο του σπανίως είνε το του λούστρου, τον δε καιρόν του περνά εις τρώγλας, εις καταγώγια, εις τον караγκιόζη...⁶²

Την «Φωνή της Κύπρου» φαίνεται να απασχόλησε και το μέλλον των παιδιών αυτών, αλλά και ο κίνδυνος εξέλιξης τους σε μελλοντικούς εγκληματίες, επιβαρύνοντας έτσι, ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο. Συγκεκριμένα, η εφημερίδα αυτή ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά γίνονταν

⁶¹ «Πού καταντήσαμεν;» στην εφημερίδα «Σάλπιγξ» στις 5 Νοεμβρίου, 1892

⁶² «Μια κοινωνική πληγή. Τα χαμίνια και οι μεγάλοι κακούργοι. Ποιος πταίει;» στην εφημερίδα Φωνή της Κύπρου στις 8 Νοεμβρίου 1895

νωχελικά και αδιάφορα για κάθε καθωσπρέπει εργασία, ενώ κατέληγαν στην εγκληματικότητα:

Θα συστηματοποιήση, θα καταστήση επάγγελμα την παιδική του ενασχόληση. Θα την μεταβάλη εις κλοπην. Και το ακίνδυνονμαχαιρίδιον μεθ' ου παιζέπαιζεν, θα αντικαταστήση δια της κάμας. Και τους συργιμούσουςεξετόξευε κατά των διαβατών, θα διαδεχθώσιν αι χονδροειδείς απειλαί και οι μπάτσοι.Και το ραβδίν του, το οποίο εθώπευε την γην και τους αδεσπότουςκύνας, αντικατασταθίν υπό του ροπάλου θα θωπεύηράχεις. Ιδού η εξέλιξη του χαμινίου, της μάγκας. Και ακόμη απορούμε πως εγέμισαν αι πόλεις, τα χωρία, η νήσος από κλέπτας, από ληστάς, από κακούργους. Ιδού κύριοι, ιδού...Από του χαμινιού ο μέγας κακούργος. Το εν συνέπεια του ετέρου. Η ύπαρξις του ενός, αιτιολογία της υπάρξεως του άλλου. Πόσος δε αριθμός τοιούτων μικρών όντων προετοιμάζεται ήδη εις την κακουργίαν καθ' άπασαν την νήσον, δεν είναι δύσκολον να προΐδη τις, διότι αρκετόνείνε μόνο να ρίψη εν βλέμμα εις τους δρόμους και εις τα μέρη εν οίς τα χαμίνια διαιτώνται⁶³.

Αναφορά για την εγκληματική συμπεριφορά των παιδιών αυτών γίνεται και σε ένα άλλο δημοσίευμα της «Φωνής της Κύπρου», όπου αναγράφονται τα εξής:

Εν Κύπρω από της βρετανικής κατοχής παρατηρήθη μεταξύ των παιδων και εφήβων τηλικαύτηέκλυσις ηθών, ώστε δυνάμεθα να είπωμεν καθαρά, χωρίς να διατρέχωμεν τον κίνδυνον να διαψευσθωμεν ότι οι ημέτεροι παίδες κατά πολύ υπερτερούσιν ως προς την εξαχρείωσιν πολλών εν Ευρώπη τοιούτων, οίτινες εξ απαλών ονυχών διδάσκονται το επαιτείν, το κλεπτείν και παν ό,τι κακόν εν τω κόσμω. Και όμως τους τοιαύτα κακά διδασκόμενους παίδας αι ευρωπαϊκαί κυβερνήσεις δεν εγκαταλείπουσιν εις την τύχην των⁶⁴

Εδώ μάλιστα αναφέρεται ότι το πρόβλημα παρουσιάστηκε στην Κύπρο την εποχή της βρετανικής κατοχής, υπονοώντας ότι δεν είναι κάτι που είχε συμβεί προηγουμένως. Αναφέρει πως έχει παρατηρηθεί έκλυση ηθών σε παιδιά και εφήβους που από πολύ μικρή ηλικία μαθαίνουν να κλέβουν, να ζητιανεύουν και άλλες εγκληματικές συμπεριφορές. Συγκρίνει με παρόμοιες καταστάσεις στην Ευρώπη, επισημάνει όμως ότι οι ευρωπαϊκές

⁶³Ο.π.

⁶⁴ «Χρεία αναμορφωτικών σχολείων» στη «Φωνή της Κύπρου» στις 8 Αυγούστου 1893

κυβερνήσεις έχουν προβεί σε μέτρα αντιμετώπισης τους. Την όλη αυτή κατάσταση αυτή αποκάλεσαν μάλιστα, «κοινωνική πληγή»:

Είνε μια πληγή ήτις από τίνων ετών ανεφάνη επί του σώματος της κοινωνίας της χώρας μας, αφανής μικρά κατ' αρχήν, μεγαλητέρα νυν, αρκούντως βαθεία, αρκούντως φοβερά αύριον....Πληγή δυσθεράπυτος. Πληγή απαιτούσα δραστηριότητα. Προθυμίαν. Άφθονα μέσα. Όχι αδιαφορίαν. Όχι αμέλεια. Εκ των κινδυνωδεστέρων, των μάλλον επίφοβων είνε η πληγή αυτή. Μεγαλητέρα και της χαρτοπαιξίας, μεγαλητέρα και των κολλητικών ασθενιών. Είνε τα χαμίνια⁶⁵.

Το πρόβλημα των χαμινιών έπρεπε, όπως το παρουσίασαν πιο πάνω, επειγόντως να επιλυθεί. Για να γίνει αυτό, αναζήτησαν τα αίτια εμφάνισης του («πώς ευρέθη;», τα αποτελέσματα της κατάστασης αυτής («πώς ζη;») τις συνέπειες που είχε για τον ίδιον («τι θα απογίνει;»), και για την κοινωνία γενικότερα. Έτσι, τα δημοσιεύματα της περιόδου αυτής ασχολήθηκαν σε μεγάλο βαθμό με την ανάλυση των αιτιών του προβλήματος και με βάση αυτά που ισχυρίζονταν ως τα αίτια, πρότειναν και τις ανάλογες λύσεις. Τα αίτια της ανηθικότητας όπως τα αντιλαμβανόταν η αστική τάξη, καθώς και ο τρόπος που προέκυψε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου να αποτελεί «τη θεραπεία» αναλύονται εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.

Καταληκτικά

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκε η στάση της αστικής τάξης απέναντι στους φτωχούς της Κύπρου στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Ως μέσο έκφρασης της ήταν οι εφημερίδες, οι οποίες έδωσαν στην όλη κατάσταση, ηθικές διαστάσεις. Συγκεκριμένα, μέσα από τις εφημερίδες, φάνηκε ότι στην αντίληψη της αστικής κοινωνίας οι φτωχοί ήταν επιρρεπείς στο έγκλημα και στην ανηθικότητα και για αυτό τους παρομοίαζαν με τους «Άθλιους» του Βίκτωρα Ουγκό. Ένιωθαν ανασφαλείς, καθώς έβλεπαν ότι το μέχρι τότε πατερναλιστικό σύστημα, δεν μπορούσε να ρυθμίσει την όλη κατάσταση. Έτσι, φοβόντουσαν ότι έχαναν σταδιακά τον έλεγχο των φτωχών, οι οποίοι προτιμούσαν να καταφύγουν στην παρανομία, παρά να γίνουν οι «μισταρκοί» σε κάποιο άρχοντα ή τα «τσιράκια» κάποιου «μάστρου». Αυτό που τους ενοχλούσε εντονότερα ήταν η θέα των εγκαταλελειμμένων παιδιών που κυκλοφορούσαν

⁶⁵ «Μια κοινωνική πληγή. Τα χαμίνια και οι μεγάλοι κακούργοι. Ποιος πταίει;» στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου» στις 8 Νοεμβρίου 1895

ανεξέλεγκτα στους δρόμους των πόλεων. Ανησυχούσαν πως τα παιδιά θα εξελίσσονταν σε μελλοντικούς εγκληματίες και πως αν δεν προέβαιναν σε κάποια μορφής παρέμβαση, η απειθαρχία αυτή θα διαιωνιζόταν, οδηγώντας στην αναρχία.

Η ανησυχία των αστών επικεντρώθηκε, ωστόσο, στο ζήτημα της διαχείρισης της εγκληματικότητας, παρά στην εξάλειψη της φτώχειας. Αυτό φάνηκε από τα δημοσιεύματα των εφημερίδων που δεν ασχολήθηκαν καθόλου με τη βασική αιτία του προβλήματος, που ήταν η οικονομική κρίση. Επιπλέον, δεν έκαναν καμιά αναφορά στην τοκογλυφία που δυσχέραινε την όλη κατάσταση (Katsiaounis, 1996). Εντούτοις, στην όλη αυτή κατάσταση έδωσαν έμφαση μόνο στις ηθικές της διαστάσεις.

Ειδικότερα, ο τρόπος που ηθικοποιήθηκε η κοινωνική κρίση βασίστηκε στο μεταφορικό σχήμα της «νοσούσας κοινωνίας». Σύμφωνα με το σχήμα αυτό, η κοινωνία «έπασχε» από την «ηθική εξαχρείωση». Το μεταφορικό αυτό σχήμα εξέφραζε τις αντιλήψεις των συνταχτών των εφημερίδων, ότι δηλαδή, η κοινωνία «νοσούσε» λόγω της ανηθικότητας που εξαπλωνόταν με ραγδαίους ρυθμούς και θα έπληττε όλο το κοινωνικό σώμα. Ως «φάρμακο» παρουσιάστηκε η ηθική αγωγή, και ο δάσκαλος ως «θεραπευτής». Πίστευαν λοιπόν, ότι οι δάσκαλοι μπορούσαν να θεραπεύσουν και να διορθώσουν τον χαρακτήρα των νέων ώστε να σταματήσει η μετάδοση της ανηθικότητας («κοινωνικής νόσου»).

Ακόμη, ο Katsiaounis (1996) εξήγησε τη στάση αυτή, ισχυριζόμενος ότι οι αστοί στράφηκαν προς την εκπαίδευση, καθώς θεώρησαν το σύστημα δικαιοσύνης ότι δεν ήταν αρκετά αποτελεσματικό στον χειρισμό της όλης κατάστασης. Επομένως, μέσα από τον λόγο των αστών για την ηθική κρίση, ο «ηθικός ρόλος» των δασκάλων γινόταν αντιληπτός ως μια μορφή «διορθωτικής παρέμβασης» ή όπως την αποκάλεσε ο Foucault (2011α), «ηθική ορθοπεδική» στον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των φτωχών. Αναλυτικότερα, ο τρόπος που διατυπώθηκε ο ρόλος αυτός στις εφημερίδες, μελετάται στο επόμενο κεφάλαιο.

3. Ο ηθικός δάσκαλος ως «η θεραπεία της κρίσης»

Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο εξετάστηκε ο λόγος της «ηθικής κρίσης», που προέκυψε μέσα από την προσέγγιση της αστικής τάξης στα κοινωνικά προβλήματα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα, τα παρομοίασαν ως μια «μεταδιδόμενη νόσο» η οποία επηρέαζε τα φτωχά παιδιά, τα οποία εγκατέλειπαν οι γονείς τους στους δρόμους. Η ηθικολογική προσέγγιση στο πρόβλημα της φτώχειας καθώς και η «ιατρικοποίηση» του ζητήματος καθόρισε τον τρόπο που αναζήτησαν τα αίτια των «συμπτωμάτων» και σαφώς και την μορφή «θεραπείας» του προβλήματος.

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται ο λόγος των αστικών εφημερίδων που αναφέρεται κυρίως στα αίτια του προβλήματος που δημιουργήθηκε από τον μεγάλο αριθμό των εγκαταλελειμμένων παιδιών (των χαμινιών). Η ανάλυση του λόγου των αστικών εφημερίδων παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς μέσα από αυτή, διαφαίνονται οι αντιλήψεις της αστικής τάξης γύρω από το ζήτημα της φτώχειας και συνάμα σκιαγραφείται το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου, ως μια από τις βασικότερες μορφές λύσης του προβλήματος.

Η «ρίζα του κακού»

Η ιατρικοποίηση της ηθικής κρίσης, που παρουσίασε το προηγούμενο κεφάλαιο, τα κατέστησε ως φαινόμενα που η λύση τους απαιτούσε μεθόδους μιας θετικιστικής προσέγγισης. Με άλλα λόγια η ιατρική ορολογία που χρησιμοποιήθηκε στα δημοσιεύματα των εφημερίδων, για να περιγράψουν την κρίση, δημιουργεί την εντύπωση ότι η κρίση είναι ένα φαινόμενο το οποίο μπορεί να παρατηρηθεί, να αντιμετωπιστεί ως μια επίπτωση μιας κατάστασης, η οποία μπορεί να διαγνωστεί για να εντοπιστούν τα «πραγματικά» αίτια που την προκαλούν. Ο εντοπισμός της «ρίζας του κακού», θεωρούσαν λοιπόν ότι θα επιτρέψει την κατάστροφη σχεδίου για την εξάλειψη της κρίσης. Χρειάζεται λοιπόν να δούμε εάν η αστική τάξη μέσω των εφημερίδων, καθόρισε τον ηθικό ρόλο του δασκάλου ως μέρος του σχεδίου αυτού, και εάν ναι, με ποιον τρόπο.

«Όλοι πταίομεν. Και κυβέρνησις και αστυνομία και κοινωνία και λαός... δια την επέκτασιν της εξαχρειώσεως, δια την γένεσιν των εγκλημάτων»⁶⁶. Γενικότερα, οι εφημερίδες απέδιδαν ευθύνες σε όλους τους κοινωνικούς δρώντες, δηλαδή, των γονέων, της Εκκλησίας, της κυβέρνησης, των εφημερίδων και των δασκάλων για την ηθική κατάσταση της κοινωνίας. Παρακάτω αναλύεται η ευθύνη του καθενός απ' αυτούς τους παράγοντες.

«Οι γονείς στα καφενεία».

Μια σοβαρή συνέπεια της οικονομικής κρίσης στα τέλη του 19^{ου} αιώνα που επισήμανε η εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου» ήταν η πλήρης εγκατάλειψη των παιδιών από τους γονείς τους. Τα παιδιά απέμεναν μόνα τους χωρίς καθοδήγηση, είτε επειδή οι γονείς αδιαφορούσαν, ή απουσίαζαν παντελώς. Υπήρξαν, ανέφερε και οι περιπτώσεις που εγκατέλειπαν πλήρως τα παιδιά τους από βρεφική ηλικία: «πολλάκις είνε άγνωστοι οι γονείς του. Οιοδήποτε δε και αν ώσιν είνε άνθρωποι, οίτινες καλά ξεύρουσι την τέχνην του να ρίπτωσι τα παιδιά των εις τας θύρας των εκκλησιών και οιουδήποτε άλλου»⁶⁷. Επίσης, για τα «χαμίνια» ισχυρίστηκε ότι: «Γεννάται υπό γονέων πένητων, αγράμματων, σκηρών, οι οποίοι τίποτε δεν γνωρίζουσιν από ανατροφήν, από μόρφωσιν, ων ο βίος εκτυλίσσεται εις τας ταβέρνας και τους οποίους τίποτε δεν μέλλει τι θα γίνωσι τα τεκνά, άτινα φέρουν εις φως, ούτε το φτι των δρώνει, αν ταύτα θα εγκαταλειφθώσιν εις τας τριόδους και τα αγυιάς»⁶⁸.

Στο πιο πάνω απόσπασμα, με τη χρήση του τοπικού προσδιορισμού, «εις τας ταβέρνας» σε συνδυασμό με την αναφορικό προσδιορισμό «τους οποίους τίποτε δεν μέλλει τι θα γίνωσει» προκαλείται η συγκίνηση του αναγνώστη, επειδή παρουσιάζει την εικόνα ενός μέθυσου γονέα σε μια ταβέρνα να αδιαφορεί για τις ανάγκες του παιδιού του, το οποίο πιθανόν να αναζητούσε αδίκως τη σημασία του γονέα του. Ακόμη, εδώ υποδηλώνεται από τη μια, η πεποίθηση ότι η φτώχεια είναι αποτέλεσμα της ανηθικότητας και από την άλλη, την πεποίθηση ότι η φτώχεια δημιουργούσε ένα φαύλο κύκλο, στον οποίο η φτώχεια δημιουργούσε και συντηρούσε την ανηθικότητα και αντίστροφα. Επίσης, δόθηκε ο

⁶⁶ «Μια κοινωνική πληγή. Τα χαμίνια και οι μεγάλοι κακούργοι. Ποιος πταίει;» στην «Φωνή της Κύπρου», 8 Νοεμβρίου 1895.

⁶⁷ Ο.π.

⁶⁸ Ο.π.

ισχυρισμός ότι οι γονείς των παιδιών δε γνώριζαν τίποτα από ανατροφή, ήταν χωρίς μόρφωση, και όλη τους σχεδόν τη ζωή την περνούσαν στις ταβέρνες. Τους περιέγραφαν ως αλκοολικούς που αδιαφορούσαν για οποιαδήποτε αξιοπρεπή εργασία. Ισχυρίστηκε επίσης, ότι οι γονείς δεν αδιαφορούσαν απλά μόνο για την ηθική ανατροφή των παιδιών τους, αλλά δε νοιάζονται καθόλου για το τι θα απογίνουν τα παιδιά τους.

Επίσης, η ανηθικότητα στα καφενεία και στις ταβέρνες ως χώροι που σύχναζαν τα παιδιά με την ανοχή των γονιών τους απασχόλησαν τις εφημερίδες. Ιδιαίτερα, οι θαμώνες των καφενείων αποτελούσαν κακή επιρροή στους ανήλικους, καθώς τους περιέγραφαν να ήταν φτωχοί, ρακένδυτοι σχεδόν και ανυπόδητοι, να πίνουν αλκοόλ και παίζουν χαρτιά, τσακώνονταν και έβριζαν. Η κατανάλωση αλκοόλ και το χαρτοπαίγνιο χαρακτηρίζονται ως επιβλαβείς για το χαρακτήρα των νέων παιδιών. Μια τυπική σκηνή σε ένα καφενείο, στο οποίο παρουσιάζονται οι διαστάσεις του προβλήματος, περιγράφεται στην εφημερίδα «Σάλπιγξ»:

Διέλθετε λοιπόν δι' ενός τοιούτου χωρίου, ως εγώ διήλθον δια πολλών τοιούτων εισέλθετε εις τι καφενείον και εκεί θα ίδητε την λυπηροτέραν των σκηνών. Εκεί παρά τίνι τραπεζίω τρεις, ρακένδυτοι σχεδόν και ανυπόδητοι, ροφώσι μακαρίως το ρακί ή το κρασί των, εκστομίζοντες τας βαναυσοτέρας και αισχροτέρας των λέξεων. Πλησίον τούτων, περίξ άλλου τραπεζίου, τέσσαρες παίδες, από 12 έως 18 ετών ηλικίας, παίζουνσιν ηδέως το σκαμπήλι, προσπαθοῦσι να μη υστερήσωσι των παρ' αυτοίς καθημένων ως προς τας αισχρολογίας, λαμβάνοντες πολλάκις μέρος εις τας εκείνων, φιλονεικούσι περί των πόντων, και εκστομίζουσιν ασυναίσθητως και αδιαφόρως λέξεις, την φρικτοτέραν και απελπιστικωτέραν ιδέαν προξενούσας...⁶⁹

Επίσης, σε ένα άλλο δημοσίευμα της εφημερίδας «Σάλπιγξ» αναφέρθηκε ότι οι άντρες προτιμούσαν να περνούν τον χρόνο τους στα καφενεία, παρά να ασκούν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα. Γενικότερα, τους ανησυχούσε το γεγονός ότι οι άντρες απομακρύνονται από τη θρησκεία και αυτό, όπως επικαλούνται, έχει αρνητικές επιπτώσεις στην οικογενειακή ζωή και στην ηθική ανατροφή των παιδιών τους. Οι γυναίκες, ωστόσο σύμφωνα με την εφημερίδα, έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για την θρησκεία και ήταν πιο συνεπείς στην

⁶⁹ «Το κακό προχωρή. Τις πταίει;» στην εφημερίδα Σάλπιγξ, 19 Αυγούστου, 1889 .

άσκηση των θρησκευτικών τους καθηκόντων. Συγκεκριμένα, για το ζήτημα αυτό δημοσίευσε τα εξής:

Ο σύζυγος περιφρονώντας εορτάς και μάλιστα τας Κυριακάς άμα τη ανατολή του Ήλιου ανοίγει το κατάστημά του και εξακολουθεί εμπορευόμενος και συναλλαπτόμενος ενώ η σύζυγος αφ' εσπέρας παύει την εργασίαν της αισθανομένη και σεβομένη την ιερότητα της ημέρας. Και τούτο βεβαίως μαρτυρεί έλλειψιν σεβασμού εκ μέρους των ανδρών προς ό,τι ο θείος νόμος εθέσπισε και τήρησιν αυτού εκ μέρους των γυναικών. Και εν γένει εις πάσαν επιβαλλομένην θρησκευτικήν διάταξιν, βλέπομεν ότι ο σύζυγος παρεξेत्रάπη, ενώ η σύζυγος εξακολουθεί ευτυχώς εισέτι τηρούσα αυτήν⁷⁰.

Οι γυναίκες εδώ παρουσιάστηκαν ως οι στυλοβάτες της οικογένειας και με βάση το πιο πάνω άρθρο θεωρείται ευτύχημα που έχουν μείνει ανεπηρέαστες από την ασέβεια των ανδρών, ώστε να μπορέσουν να κρατήσουν ακόμη, τα θεμέλια της οικογένειας τους και «να χτίσουν ό,τι χαλάνε οι άνδρες». Καθώς, όμως η ασέβεια θεωρείται μια επιβλαβής κατάσταση που μπορεί να μεταδοθεί, το άρθρο ότι πρέπει να δοθεί προσοχή στις γυναίκες, ώστε να μην εξαπλωθεί και σε αυτές, αναφέροντας χαρακτηριστικά τα εξής:

Εάν λοιπόν της εξαπλουμένης εξαχρειώσεως και ηθικής καταπτώσεως το μέγεθος δεν αναλογή προς το μέγεθος της προς τα θεία και την θρησκεία περιφρονήσεως των ανδρών, εάν διατηρήται είσετε ίχνος ηθικής, τούτο συμβαίνει διότι παν ό,τι χαλά ο σύζυγος εποικοδομεί εν μέρει η σύζυγος, η παν το υπ' αυτής εποικοδομούμενον καταστρέφει εν μέρει εκείνος. Τούτο είνε νομίζομεν, αλήθεια ευαπόδεικτος και τρανοτάτη. Ήδη δύναται πας τις ν'αναλογισθή το μέγεθος της καταστροφής εάν η ασέβεια των ανδρών μεταδοθή και εις τας γυναίκας. Ω θεέ μου! Οποίαν τότε ηθικήν κατάπτωσιν και γενικήν εξαχρειώσιν θα επιφέρει το πράγμα τούτο, όπερ και φανταζόμενο προξενεί φρίκη⁷¹.

Επίσης, μέσα από την ανάλυση των δημοσιευμάτων των εφημερίδων, προέκυψε ότι η μόρφωση των παιδιών δεν ήταν η προτεραιότητα των γονιών τους, και για αυτό τα απομάκρυναν από τα σχολεία για να εργαστούν και να συμβάλλουν στην οικονομική

⁷⁰ «Η ασέβεια εξαπλουμένη. Προσοχή από τας γυναίκας» στην εφημερίδα Σάλπιγξ την 1η Απριλίου, 1892

⁷¹ Ο.π.

στήριξη της οικογένειας τους. Μάλιστα, η κατάσταση αυτή συνέβαλε στην αναβολή της ψήφισης της υποχρεωτικής παιδείας, καθώς τα μέλη του Νομοθετικού Συμβουλίου λάμβαναν υπόψη τη δυσμενή θέση στην οποία θα επέρχονταν οι γονείς, εάν συνέβαινε αυτό (Minutes of the Legislative Council, 1904, σ.250). Ενώ στις εφημερίδες η εκπαίδευση κρίνεται υψίστους σημασίας και χαρακτηρίζεται ως «το ζωτικότερο κοινωνικό ζήτημα», η αδιαφορία των γονέων για την εκπαίδευση γονέων, θεωρήθηκε ότι αντικατοπτρίζει τη γενικότερη ηθική κρίση που περνά η κοινωνία την εποχή εκείνη.

Η εφημερίδα «Αλήθεια» έχοντας ως αφορμή το γεγονός ότι στις συνελεύσεις της Σχολικής Εφορείας, ελάχιστοι πολίτες συμμετείχαν, επέκρινε τη γενικότερη έλλειψη ενδιαφέροντος για τα εκπαιδευτικά ζητήματα του τόπου. Η στάση αυτή οφειλόταν, σύμφωνα με την εφημερίδα στην γενικότερη χαλάρωση των ηθών που έχουν οδηγήσει στην «κοινωνική αποσύνθεση»⁷².

Επίσης, επέκρινε τους γονείς για το ότι κατηγορούσαν άδικα τους δασκάλους για την ποιότητα της εκπαίδευσης:

Αλλ ' οι γονείς οίτινες επανειλημμένως κατά τον αρμόδιον χρόνον προσεκαλούντο προς επιτέλεσιν του εαυτών καθήκοντος και εκάθευδον υπό μανδραγόρου, άρχονται νυν μεμφιμοιρούντες και λέγοντες ότι ο δείνα διδάσκαλος π.χ. βρωμά κι ο άλλος μυρίζει, ότι το δείνα δέον να τελεσθή ουκ ετελέσθη, κλπ.

Επίσης, αναφέρθηκε στο ότι οι γονείς αμελούσαν να συμμετάσχουν στις συνεδριάσεις των Εκπαιδευτικών Επιτροπών και η συνάθροιση των γονέων σε συνελεύσεις ήταν τόσο μειωμένη, που καθιστούσε αδύνατη την λήψη οποιασδήποτε ουσιαστικής απόφασης:

...ουδείς όμως ή σχεδόν ουδείς καταλείπει προς στιγμήν τον προ αυτού ναργιλέν ή το παιχνιόχαρτον ή τους κύβους και τους πεσσούς, όπως χάριν περιέργειας τουλάχιστον θυσιάση μιαν ώρα ιν' ακούση εν ποία κατάστασει διατελούσι τα των δημοσίων σχολείων της πόλεως του πράγματα, αλλά και εις τον τυχόν πλησιάζοντα αυτώ και παρακινούντα ν' απέλθωσιν εις την συνέλευσιν λέγει "κάθησε τώρα να διασκεδάσωμεν και ό,τι κάμουν οι άλλοι είναι δεκτόν". Δεν σκέπτεται δε ότι οι τρεις και δέκα και οι είκοσιναδυνατούσιν εν μια πόλει να κάμωσι τι και ό,τι διά να γείνη τι απαιτείται να ώσι παρόντες εκ των γονέων των

⁷² «Κοινωνική Αποσύνθεσις» στην εφημερίδα «Αλήθεια», (1) 13 Αυγούστου, 1887

πεντακοσίων μαθητών τουλάχιστον οι γονείς των τριακοσίων, άλλως η συνέλευσις ναυαγεί...⁷³

Αποτέλεσμα της αδιαφορίας αυτής ήταν να αδυνατούν να λειτουργήσουν τα σχολεία το Σεπτέμβριο και τα παιδιά να περιφέρονται άσκοπα στους δρόμους των πόλεων (η εικόνα των χαμινιών των πόλεων):

Το δ' αποτέλεσμα ποιον; Παρέρχεται και ο Αύγουστος, έρχεται και ο Σεπτέμβριος, καθ' όν δέον ν' ανοιχθώσιν αι θύραι των σχολείων μένουσι κλειστάι και τα μαθήματα δεν άρχονται, οι δε παίδες περιφέρονται εν ταις οδοίς και ταις ρύμαις της πόλεως, διότι ούτε Εφορία υφίστανται, ούτε περί πόρων προς συντήρισιν των σχολείων δια το αρξάμενονσχολικόν έτος.

Στο πιο πάνω δημοσίευμα, η απαξίωση των γονέων για τα σχολεία θεωρήθηκε μέρος της γενικότερης «κοινωνικής αποσύνθεσης». Οι γονείς αδιαφορούσαν για την ηθική ανατροφή των παιδιών τους και για την άσκηση των θρησκευτικών τους καθηκόντων. Προτιμούσαν τις υλικές απολαύσεις και τη ψυχαγωγία στα καφενεία, των οποίων μάλιστα η ύπαρξη συντηρούσε και αναπαρήγαγε την ανηθικότητα. Ο αριθμός των καφενείων αυξήθηκαν ως αποτέλεσμα που έφεραν «τα γράμματα, τα ξηρά δηλ. γράμματα άνευ της ηθικής μορφώσεως και διαπλάσεως». Για αυτό, η «Αλήθεια» έκανε υπαινιγμό για τα αποτελέσματα του νεωτερικού τρόπου ζωής, γράφοντας το εξής: «Και ονομαζόμεθα μολοντούτο πολίται, και είμεθα γονείς τέκνων, και αποτελούμεν μέλη μιας και της αυτής κοινωνίας, έχουσης μάλιστα την αξίωσιν ότι τυγχάνει κοινωνία ανεπτυγμένη»⁷⁴.

Η αδιαφορία των γονιών για την ηθική ανατροφή των παιδιών τους οφειλόταν στη φτώχεια και την ανεπαρκή τους μόρφωση σύμφωνα με τα δημοσιεύματα των εφημερίδων. Επικρατούσε η αντίληψη ότι η φτώχεια οδηγούσε τον άνθρωπο στην ανηθικότητα, όχι μόνο επειδή γίνεται ευκολότερα επιρρεπής σε πειρασμούς, αλλά επειδή ο αγώνας για επιβίωση δεν άφηνε το περιθώριο για να μορφωθεί κατάλληλα και να ασχοληθεί με την ηθική και θρησκευτική του ανάπτυξη. Γι' αυτό, οι γονείς που βρίσκονται σε τέτοια κατάσταση οικονομικής εξαθλίωσης, αδιαφορούσαν ή αδυνατούσαν να μεριμνήσουν για την ανατροφή

⁷³ Ο.π.

⁷⁴ Ο.π.

των παιδιών τους, η οποία θα βασιζόταν στις ηθικές χριστιανικές αξίες, καθώς αδιαφορούσαν συγχρόνως και για την θρησκεία.

Οι θέσεις των δημοσιευμάτων αυτών αντανακλούσαν τις κυρίαρχες αντιλήψεις της εποχής για την ανάπτυξη των παιδιών. Θεωρούσαν ότι η ανάπτυξη των παιδιών καθοριζόταν σε σημαντικό βαθμό όχι μόνο από τα γονίδια τους, αλλά και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγάλωναν. Αυτό σήμαινε ότι θα μπορούσαν να «διορθώσουν» τις οποιεσδήποτε μη αποδεκτές συμπεριφορές, εάν γινόταν «παρέμβαση», μέσα από την εκπαίδευση τους, ενώ ήταν ακόμα παιδιά. Η πιο πάνω πεποίθηση μπορεί να συσχετιστεί σε κάποιο βαθμό με τις νεωτερικές αντιλήψεις για το πώς έχει κατασκευαστεί η έννοια της παιδικής ηλικίας ως μια περίοδος της ζωής του ανθρώπου, η οποία χρειάζεται να εκπαιδευτεί να γίνουν οι επόμενοι «καλοί εργάτες», προσεγγίζοντας την δηλαδή ως ένα είδος «επένδυσης» για το μέλλον. Αντίθετα, εάν αφήνονταν στην τύχη, να μεγαλώσουν τότε θα είχε καταστροφικές συνέπειες για τους ίδιους και για το περίγυρο τους (Αυδίκος, 2012).

Αδιαφορία της κυβέρνησης

Ένας άλλος παράγοντας ο οποίος κρίθηκε υπεύθυνος για την εξάπλωση της ανηθικότητας στους φτωχούς ήταν η αδιαφορία της αποικιακής κυβέρνησης, η οποία κατηγορήθηκε ότι ενδιαφερόταν μόνο να εκμεταλλευτεί όσα της πρόσφερε το νησί, παρά να ασχοληθεί με την οικονομική και κοινωνική του ανάπτυξη. Συγκεκριμένα η εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου» χαρακτήρισε την κυβέρνηση ως «πρόσκαιρο διαχειριστή του τόπου» που «δρέπει μόνον τους καρπούς του δένδρου, αδιαφορούσα ή μάλλον αγνοούσα ότι, όπως το δένδρον παραγάγη ευχύμους καρπούς έχει ανάγκη επιμέλειας, καλλιέργειας και καθαρίσεως των ριζών αυτού εκ των ακανθών και τριβολών»⁷⁵. Η θέση αυτή συνδέεται με το γενικότερο αίσθημα απογοήτευσης που είχαν νιώσει οι Κύπριοι από την αποικιακή πολιτική των Βρετανών. Με τη μετάβαση της κυριαρχίας του νησιού στους Άγγλους, δημιουργήθηκε ένα κλίμα αισιοδοξίας ότι το νησί θα μπορούσε να αναπτυχθεί. Οι Βρετανοί κυβερνώντες είχαν μάλιστα υποσχεθεί βελτιωτικές αλλαγές, τις οποίες δεν τήρησαν στο βαθμό που περίμεναν οι Κύπριοι (Λυμπουρίδης, 2008). Όσον αφορά την εκπαίδευση, η κυβέρνηση κατηγορήθηκε

⁷⁵ «Χρεία αναμορφωτικών σχολείων» στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου» στις 8 Αυγούστου 1893

συχνά, όχι μόνο από τις εφημερίδες αλλά και από το Νομοθετικό Συμβούλιο ότι είχε παραμελήσει την εκπαίδευση και ότι δεν την στήριξε σε ικανοποιητικό βαθμό⁷⁶.

Αξίζει να σημειωθεί ακόμη, ότι στις θέσεις που διατυπώθηκαν κατά καιρούς στον τύπο συνδέθηκε η ηθική κρίση με το γεγονός ότι το νησί διακυβερνάται από μια ξένη (αλλοεθνή) κυβέρνηση. Η σύνδεση αυτή βασίζεται στην αντίληψη ότι πολλά σχολεία δεν μπορούσαν να λειτουργήσουν, καθώς οι κοινότητες ήταν φτωχές και αδυνατούσαν να τα συντηρούν. Η κυβέρνηση κατηγορήθηκε για το ότι δεν στήριζε τα σχολεία αυτά και δεν μεριμνούσε για την προώθηση καταλλήλως καταρτισμένων δασκάλων με αποτέλεσμα τα παιδιά να σταματούν τη φοίτηση τους ή να μην έχουν εγγραφεί ποτέ σε σχολείο. Ως εκ τούτου, δεν τους παρέχονταν η αναγκαία ηθική διαπαιδαγώγηση, την οποία οι γονείς τους αδυνατούσαν ή αδιαφορούσαν να παρέχουν (όπως αυτό προκύπτει από τα παραπάνω δημοσιεύματα των εφημερίδων). Με το ζήτημα αυτό ασχολήθηκε η εφημερίδα «Σάλπιγξ», η οποία υποστήριζε ότι δεν μπορούσε να υπάρξει βελτίωση στη σχολική εκπαίδευση καθώς ο στόχος της κυβέρνησης δεν ήταν «η εξάπλωσις υγιούς παιδείας δια της εκλογής ή καταρτίσεως ικανών, ηθικών και τίμιων δασκάλων καθ' όλην την νήσον.... Καθόσον μία τέτοια επίβλεψης εκ μέρους ημών αυτών εις τα ημέτερα δεν υπάρχει, ας μη φωνασκώμεν. Ουδεμία πρόοδος θα γίνεταί μ' όλην την πληθύν των σχολείων και την απειρία των δασκάλων»⁷⁷.

Η έλλειψη ενδιαφέροντος της κυβέρνησης για την εκπαίδευση διατυπώθηκε και από την «Φωνή της Κύπρου», η οποία εξέφρασε τη θέση ότι η επιθεώρηση των σχολείων δεν κατόρθωσε να συμβάλει στη βελτίωση των σχολείων, αφού παρά τις επισκέψεις των επιθεωρητών στα σχολεία, παρατηρούσε ότι η κατάσταση των σχολείων χειροτερεύει. Εξάλλου, το ζήτημα των επιθεωρητών προκάλεσε γενικότερα αντιδράσεις όταν η κυβέρνηση διόρισε Βρετανούς επιθεωρητές στα κοινοτικά σχολεία, οι οποίοι κρίνονταν ως ακατάλληλοι για να ασχοληθούν με την ηθική διαπαιδαγώγηση των Κυπρίων, λόγω του γεγονότος ότι ήταν ξένοι. Ισχυρίστηκε ακόμη ότι η επιθεώρηση των σχολείων δεν ήταν ικανοποιητικό μέτρο για την βελτίωση των σχολείων, αφού παρά τις επισκέψεις των επιθεωρητών στα σχολεία, η κατάσταση των σχολείων χειροτέρευε:

⁷⁶ Minutes of the Legislative Council, 1911, σ. 474

⁷⁷ «Το κακόν προχωρεί. Τις πταίει;» στην εφημερίδα Σάλπιγξ, δημοσιευμένο στις 16 Σεπτεμβρίου 1889

Η κυβέρνηση τι έπραξε μέχρι τούδε προς βελτίωσιν των δημοτικών σχολείων; Στέλλει κατ' έτος επιθεωρητάς οιτινες επανερχόμενοι φέρουσι μεθ' εαυτών τον αριθμόν των μαθητών εκάστης σχολής, τον αριθμόν του μισθού του διδασκάλου και εκθέσεις περί της καταστάσεως εκάστου δημοτικού σχολείου· και όμως μεθ'όλας ταύτας τας θυσίας εκ μέρους της σεβ. Κυβερνήσεως η δημοτική εκπαίδευσις βαίνει επί τα χείρω⁷⁸.

Το ζήτημα των Βρετανών επιθεωρητών δημιουργούσε συχνά τις αντιδράσεις της ελληνοκυπριακής κοινότητας. Θεωρούσαν ότι έπρεπε ο Επιθεωρητής των Σχολείων να ήταν Έλληνας Ορθόδοξος, ώστε να ήταν σε θέση να γνωρίζει καλά τις ηθικές και πολιτισμικές αξίες της κοινότητας. Ένας Βρετανός, ο οποίος ήταν ξένος, δεν ήταν σε θέση να γνωρίζει και να αξιολογεί καταλλήλως την ηθική διαπαιδαγώγηση που γινόταν στα σχολεία ή ακόμη και να ενδιαφέρεται για τον έλεγχο των δασκάλων, ώστε να παραμένουν στην εκπαίδευση οι ηθικοί και υποδειγματικοί δάσκαλοι.

Το ζήτημα αυτό μάλιστα, απασχόλησε μερικά χρόνια αργότερα, το 1903, τη συνεδρία του Νομοθετικού Συμβουλίου. Ο Δρ. Ζαννέτος επισήμανε ότι υπήρξε σημαντική πρόοδος σε διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης έχοντας Κύπριους σε θέσεις επίβλεψης και εφαρμογής των έργων (διευθυντές, τμηματάρχες, κτλ), ακόμα και στην εκπαίδευση, για το διάστημα που έμενε κενή η θέση του επιθεωρητή των σχολείων, λόγω του θανάτου του Spencer. Ισχυρίστηκε ότι οι Κύπριοι που είχαν αναλάβει τα καθήκοντα του επιθεωρητή, έφεραν εις πέρας το έργο τους με επιτυχία, έτσι δεν μπορούσε να καταλάβει την επιμονή της Κυβέρνησης να θέλει να διορίσει Βρετανούς επιθεωρητές, τη στιγμή που σε άλλα κυβερνητικά τμήματα έχει διορίσει Κύπριους τμηματάρχες. Συνέχισε δε λέγοντας ότι η μελέτη των δέντρων θα μπορούσε να γίνει και από ξένους, καθώς τα δέντρα του νησιού δε διαφέρουν με οποιαδήποτε άλλα δέντρα στον κόσμο. Δεν μπορεί όμως να καταλάβει γιατί στην εκπαίδευση ήταν αναγκαίο ο επιθεωρητής να ήταν βρετανικής καταγωγής, αφού οι Βρετανοί δεν γνώριζαν την κουλτούρα και τις ηθικές αξίες που διέπουν την κυπριακή κοινωνία. Δεν είναι λοιπόν σε θέση να διευθύνουν την εκπαίδευση για την ηθική ανάπτυξη των Κυπρίων. Η εκπαίδευση, φαίνεται εδώ ότι συνδέεται με την ηθική ανάπτυξη των μελών

⁷⁸ «Η Δημοτική Εκπαίδευσις εν τη Ελευθέρα Ελλάδι και εν τη Νήσω Κύπρω» της εφημερίδας «Φωνή της Κύπρου», στις 18(30) Ιανουαρίου, 1891.

μιας κοινωνίας, και για αυτό θα πρέπει να βασίζεται στις αξίες και αρχές που είναι αποδεκτές για τον κάθε λαό⁷⁹.

Επιπρόσθετα, οι εφημερίδες απέδωσαν ευθύνες στην κυβέρνηση για την «ηθική εξαχρείωση» της κυπριακής κοινωνίας, λόγω της έλλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο νησί. Με την υποχρεωτική εκπαίδευση θεωρούσαν ότι κανένα παιδί δεν θα κατέληγε στον δρόμο, καθώς θα είχε τη δυνατότητα να φοιτήσει σε κάποιο σχολείο, όπου θα μπορούσε να ηθικοποιηθεί, κρατώντας το μακριά από κακές επιρροές. Σύμφωνα με το άρθρο «Μια κοινωνική πληγή» στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου», στατιστική έρευνα που έγινε στην Αγγλία δείχνει ότι οι νέοι χωρίς εκπαίδευση καταλήγουν να γίνουν εγκληματίες:

Ελλείπει η υποχρεωτική παιδεία. Εν ω χρόνω όλοι οι λαοί αμιλλώνται τις να υπερβή τον έτερον κατά την πνευματική ανάπτυξιν, τα σχολεία ημών σχετικώς είναι κενά, τα τρια τέταρτα δε του πληθυσμού και των εν νεαρά ηλικία εγκληματιών δεικνύει η εξής στατιστική: Εν Αγγλία από του περί εκπαιδεύσεως νόμου του 1870, ο οποίος ηύξισεν από 1,500,000 εις 5 εκατομ. τον αριθμόν των εις τα σχολεία φοιτώντων παιδών, ο αριθμόν των νεαρών καταδίκων κατήλθε από 10 000 εις 5000⁸⁰.

Στο πιο πάνω χωρίο φαίνεται ότι η «Φωνή της Κύπρου» εξέφραζε προφανώς την προσδοκία που είχαν οι Κύπριοι, πως η κυβέρνηση θα στήριζε οικονομικά τα σχολεία και θα έκανε έτσι με νόμο υποχρεωτική την εκπαίδευση. Επίσης, για όσα παιδιά και νέους είχαν την ανάγκη να εργαστούν και αδυνατούσαν να φοιτούν κανονικά στο πρωινό σχολείο, ανέμεναν ότι θα δημιουργούνταν γι' αυτούς νυχτερινά σχολεία. Γι' αυτό, το πιο πάνω άρθρο επισήμανε την έλλειψη τέτοιων σχολείων, των οποίων η δημιουργία ήταν αναγκαία καθώς σε αυτά τα σχολεία θα μπορούσαν να ηθικοποιηθούν τα ορφανά και τα άπορα παιδιά: «Ελλείπουν τα

⁷⁹ «If the Government wished the people to participate in the government of the country in what branches could they better co-operate than in those for which they were specially adapted? And for the Educational Department they were exceptionally well fitted. That Department was unlike the Forest Department. In the Forest Department any person acquainted with the science of Forestry was able to be the Chief of the Department in any country, inasmuch as the nature of trees was more or less the same in all countries. This was not the case however with regard to the education and moral development of the Cypriots and it was entirely improper that persons should be appointed as Inspectors of Education who were not acquainted with the language and know nothing of the people and their customs» στο Minutes of the Legislative Council, 1903, σ. 260.

⁸⁰ «Μια κοινωνική πληγή. Τα χαμίνια και οι μεγάλοι κακούργοι. Ποιος πταίει;» στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου», 8 Νοεμβρίου 1895.

νυχτερινά σχολεία, εν οίς οι ορφανοί, οι άποροι παίδες να φοιτώσι μετά την εργασίαν των, όπως ηθικοποιηθώσι και οδηγηθώσι εις την ευθείαν οδόν»⁸¹.

Το ίδιο θέμα θίγεται σε ένα άλλο δημοσίευμα της αυτής εφημερίδας, στο οποίο συγκρίνεται η κατάσταση της εκπαίδευσης μεταξύ της Ελλάδας και της Κύπρου, βασιζόμενο στην αγόρευση του υπουργού Δημόσιας Παιδείας, Γ. Θεοτόκη σε συνεδρίαση της Ελληνικής Βουλής στις 4 Δεκεμβρίου 1889. Σύμφωνα με το άρθρο, ο Θεοτόκης δήλωσε ότι στην Ελλάδα το ποσοστό των παιδιών που εκπαιδεύεται δεν είναι ικανοποιητικό και το σύγκρινε με το αντίστοιχο στην Ισπανία, παραθέτοντας τους αριθμούς παιδιών που θα έπρεπε να φοιτούν σε σχολεία. Η απογοητευτική κατάσταση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αντικατοπτρίζεται, όπως ισχυρίστηκε, και στην Κύπρο⁸².

Αδιαφορία της Εκκλησίας

Οι εφημερίδες επέκριναν τον κλήρο για την παραμέληση της ηθικής και θρησκευτικής διαπαιδαγώγησης του λαού. Θεωρούσαν ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα παρουσιάζεται στον κόσμο της υπαίθρου. Επισήμαναν την έλλειψη ιεροκηρύκων στα χωριά οι οποίοι θα μπορούσαν να διδάξουν τον λόγο του Ευαγγελίου. Στην εφημερίδα «Σάλπιγξ» η «ηθική εξαχρείωση» παρουσιάζεται ως φυσική συνέπεια της αμάθειας του λαού λόγω της έλλειψης χριστιανικής αγωγής: η οσημέραι αύξουσα προς την κακίαν και εν γένει τη ανηθικότητα τάσις είνε κατά τα 9 δέκατα φυσική συνέπεια της ελλείψεως διδασκαλίας ηθικής» (σ. 1). Για τον λαό «οι ιεροί νόμοι είνε σημεία ιερογλυφικά... τα ιερά και σωτήρια του Ευαγγελίου διδάγματα είνε μυστήριον ανεξιχνίαστον»⁸³. Υποστήριξε, ακόμη, ότι ο λαός δεν είχε ηθική καθοδήγηση και παρομοιάζεται ως άνθρωπος «περιπλανώμενος εν τη ερήμω, άνευ σωστικού οδηγού, πλοιον κατακλυδωνιζόμενον άνευ σωτηρίου φανού, ποιμίον περιπλανώμενον άνευ προστάτου ποιμένος, ίππος εξαγριωθείς άνευ χαλινού»⁸⁴.

Επίσης, σε ένα άλλο άρθρο της εφημερίδας «Σάλπιγξ» αναφέρεται ότι είχε παραγκωνιστεί η χριστιανική και εθνική κατήχηση από τις θρησκευτικές αρχές, συνδέοντας τη χριστιανική

⁸¹ Ο.π.

⁸² «Η Δημοτική Εκπαίδευσις εν τη Ελευθέρα Ελλάδι και εν τη Νήσω Κύπρω» στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου», στις 18(30) Ιανουαρίου, 1891

⁸³ «Φυσική συνέπεια ή εξαχρείωσις» στην εφημερίδα «Σάλπιγξ», 10 Δεκεμβρίου 1888.

⁸⁴ Ο.π.

με την ελληνική ταυτότητα. Δηλώνεται ακόμη η μεγάλη ανάγκη για διδασκαλία των ηθικών αρχών του Ευαγγελίου μέσα από τις οποίες θα καλλιεργηθεί η αγάπη και ο ζήλος για την πατρίδα:

Διψούμεν κυριολεκτικώς θρησκευτικής και εθνικής κατηχήσεως. Αι θρησκευτικάί αρχαιελησιμονήθησαν ολοτελώς αναζωπύρησις των εθνικών αισθημάτων δεν υπάρχει. Αγνοούμεν τι οφείλομεν προς τον Θεόν, προς τον πλησιον και δεν ξεύρομεν τι καθήκονταέχομεν προς την πατρίδα. Εν μόνον δεν ελησιμονήσαμεν ότι θρησκευτικώς καλούμεθα χριστιανοί εθνικώς δε είμεθα Έλληνες αλλ' όσον το όνομα μόνον χριστιανός δύναται να εμφυτεύση εν ημίν ως διά πνεύματος θείου τας ηθικάς του Ευαγγελίου αρχάς, τόσον και το όνομα Έλλην δύναται μόνον να διδάξη εις ημάς καθήκοντα προς την πατρίδα ζήλον και αγάπην⁸⁵.

Η έλλειψη ηθικής διαπαιδαγώγησης από τους εκπρόσωπους της Εκκλησίας, θεωρήθηκε ότι οδηγούσε στην αύξηση της εγκληματικότητας και της γενικότερης ανηθικότητας που χαρακτηρίζει την κοινωνία: «Δεν είνε άξιον απορίας διατί ηύξησαν και αυξάνουσιν από ημέρας εις ημέραν τα κακουργήματα και οι ζωοκλοπαί και οι εμπρησμοί και αι άγρια εκδικήσεις. Άξιον απορίας θα ήτο εάν μη συνέβαινε τούτο»⁸⁶. Επίσης, στο άρθρο αυτό χρησιμοποιείται το μεταφορικό σχήμα της κοινωνίας ως ένα κομμάτι γης. Χωρίς την απαραίτητη ηθική καλλιέργεια της, παρέμενε «χέρσα» και γεμάτη με κακοποιά εγκληματικά στοιχεία, για τα οποία αναφέρθηκε ως αγκάθια και άγρια δηλητριώδη χόρτα: «Τις δεν θα ηπόρει εάν έβλεπεν ότι εις τον από πολλού εγκαταλειφθέντα χέρσον αγρόν του δεν ανεφύησαν άκανθαι και χόρτα άγρια και δηλητηριώδη;»⁸⁷.

Ανηθικότητα ως «καρπός των ξηρών γραμμάτων»

Τις εφημερίδες της εποχής απασχόλησε ακόμη, η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρείχαν τα κοινοτικά σχολεία. Συγκεκριμένα, θεωρούσαν ότι το σχολείο γενικότερα, δεν επιτελούσε τον «ηθικό του σκοπό», επειδή θεωρούσαν ότι δινόταν περισσότερη σημασία στη διδασκαλία «στείρων» γνώσεων, παρά στην καλλιέργεια των ηθικών αξιών. Σύμφωνα με

⁸⁵ «Διψούμεν Κατηχήσεως» στην εφημερίδα «Σάλπιγξ», 14 Οκτωβρίου, 1892

⁸⁶ Ο.π.

⁸⁷ Ο.π.

την εφημερίδα «Σάλπιγξ»: «η παιδεία απέχει πολύ από της ευτυχούς και μακάριας εκείνης στιγμής που θα μπορέσει να θέσει «χαλινόν και να διαχαράξη εις τον αμαθή λαό τα όρια, ων η υπέρβασις δεν επιτρέπεται»⁸⁸. Επίσης, η εφημερίδα θέλοντας να τονίσει την ακαταλληλότητα του περιεχομένου εκπαίδευσης στην Κύπρο, εξέφρασε μάλιστα, τη θέση ότι: «ενόσω πληθύνονται τα σχολεία, εξαπλούται η δυστυχία. Ηδύνατό τις να φαντασθή αλλοκώτερον τούτου; Και όμως δυστυχώς ούτως έχει παρ' ημίν»⁸⁹. Η κατάσταση αυτή, ισχυρίστηκε ήταν αποτέλεσμα των «ξηρών γραμμάτων» δηλαδή της εκπαίδευση χωρίς ηθική και θρησκευτική αγωγή: «Το κακόν προχωρεί λαμβάνον ευρυτάτας διαστάσεις. Η προς την θρησκείαν περιφρόνησις, η προς τους γονείς παρακοή, η προς την εργασίαν αποστροφή είνε οι πρώτοι βέβαιοι και ασφαλείς καρποί των ξηρών γραμμάτων»⁹⁰.

Η εφημερίδα στήριξε τη θέση της αυτή, παραθέτοντας κάποια περιστατικά ανάρμοστης συμπεριφοράς από «μορφωμένους» νέους ανθρώπους. Συγκεκριμένα αναφερόταν κυρίως στους νέους αυτούς, που αντί να εκκλησιάζονται τις Κυριακές, προτιμούν να περνούν το χρόνο τους στα καφενεία καταναλώνοντας αλκοόλ ή παίζοντας τυχερά παιχνίδια. Απέδωσε αυτή τη συμπεριφορά στην ελλιπή ηθική αγωγή που είχαν δεχθεί οι νέοι αυτοί, τον καιρό που φοιτούσαν στα σχολεία. Έστρεψε λοιπόν την προσοχή του αναγνώστη στην εικόνα (λυπηροτέραν των σκηνών) που επικρατούσε στα καφενεία, των οποίων ο αριθμός έχει αυξηθεί ως αποτέλεσμα που έφεραν «τα γράμματα, τα ξηρά δηλ. γράμματα άνευ της ηθικής μορφώσεως και διαπλάσεως», παραθέτοντας το ακόλουθο περιστατικό:

Εις άλλο καφενείον άλλου χωρίου έτυχον προς το εσπέρας καθ' ήνωραν ηχεί ο κώδων της Εκκλησίας και ήκουσα μετά βδελυγμίας ένα, όστις ως έμαθα κατόπιν ήτο ξεσχολισμένος του σχολείου, να λέγη εις τιναηλικιωμένονειπόντα ότι θα πάγη εις την Εκκλησίαν«Ε τους πελλούσπάλιν εις την Εκκλησίαν». Δεν ηδηνήθην να σιωπήσω. "Και είνετρελλοί κύριε όσοι αφήνουν το καφενείον και πηγαίνουν εις την Εκκλησίαν;" ηρώτησα, αλλ' εκείνος εγέλασε μόνον ηλιθίως και απεμακρύνθη. Ό,τι δε παρετήρησα κατόπιν εντός του καφενείου και μεταξύ ομηλικών του, αποφοίτων όλων της σχολής, ως με εβεβαίωσαν, μοι προυξένησε την χερίστηνεντύπωσιν»⁹¹.

⁸⁸ «Φυσική Συνέπεια ή Εξαχρείωσις» στην εφημερίδα «Σάλπιγξ», 10 Δεκεμβρίου, 1888

⁸⁹ «Το κακόν προχωρεί» της εφημερίδας «Σάλπιγξ» στις 19 Αυγούστου, 1889

⁹⁰ Ό.π.

⁹¹ Ό.π.

Το περιστατικό αυτό φαίνεται να παρουσιάζεται ως μια προσωπική μαρτυρία του ατόμου που έγραψε το άρθρο και στο οποίο δεν έμεινε απλά παρατηρητής, αλλά συμμετείχε κιόλας. Παρουσίασε έτσι, το διάλογο που είχε με τα πρόσωπα που βρίσκονται στο χώρο που διαδραματίστηκε το περιστατικό, δηλαδή με τους θαμώνες στο καφενείο. Εξέφρασε τον εκνευρισμό του για την ασέβεια του ενός θαμώνα προς σε όσους εκκλησιάζονται. Δε διστάζει να ζητήσει τον θαμώνα να δώσει εξηγήσεις για αυτό που είπε: «Ε τους πελλούς πάλιν εις την Εκκλησίαν». Το ύφος του αρθρογράφου που είχε απέναντι στον νεαρό θαμώνα, τον έκανε να δείχνει πνευματικά ανώτερο, αφού χρησιμοποιούσε την καθαρεύουσα και αντικαθιστούσε τα στοιχεία της διαλέκτου που χρησιμοποίησε ο συγκεκριμένος θαμώνας, λέγοντας «τρελοί» αντί για «πελλοί». Ακόμη στην απάντηση του προς τον θαμώνα, πρόσφερε τον αναφορικό προσδιορισμό: «όσοι αφήνουν το καφενείο», για να τονίσει το γεγονός ότι προτιμούν τις πρόσκαιρες απολαύσεις και την ψυχαγωγία των καφενείων από το να ασχοληθούν με την πνευματική τους ανάπτυξη. Ολοκλήρωσε την αφήγηση του περιστατικού, εκφράζοντας την απογοήτευσή του, όταν συνειδητοποίησε ότι ο θαμώνας αυτός ήταν απόφοιτος σχολείου. Με την περιγραφή του αποσπάσματος αυτού, ήθελε προφανώς να δώσει το μήνυμα ότι η εκπαίδευση αποτυγχάνει να μεταδώσει τις σωστές αξίες στους μαθητές. Για τον λόγο αυτό θεωρούσε ότι υπήρχε το φαινόμενο της ασέβειας και της παρακοής των παιδιών προς τους γονείς τους.

Επίσης, η περιγραφή των θαμώνων των καφενείων ήταν πιθανόν πολύ κοντά στις εμπειρίες του αναγνωστικού κοινού, επιδιώκοντας έτσι να μεταδώσει πιο έντονα το αίσθημα απογοήτευσής και ανησυχίας για την συνέχιση της κατάστασης αυτής. Η μη πρόπουσα συμπεριφορά που περιέγραψε, πιθανόν, να είχε προκαλέσει δυσφορία σε πολλούς από τους αναγνώστες παρουσιάζεται σε σχέση με την παιδεία. Μάλιστα, σε ένα άλλο χωρίο του δημοσιεύματος αυτού, αναφέρεται ακόμη: «τότε ουδείς των μαθητών των ετόλμα να αφήση τας γεωργικάς εργασίας του πατρός του και να περιφέρηται άεργος από καφενείου εις καφενείον. Άλλως τε ούδε καφενεία δεν υπήρχον. Σήμερον υπάρχουν πλείστα τοιαύτα, διότι τα ανοίγει και τα συντηρεί η οκνηρία»⁹².

⁹² Ο.π.

Απουσία «αξιοσέβαστων» δασκάλων

Ένας άλλος λόγος της «ηθικής εξαχρείωσης» ήταν η απουσία «αξιοσέβαστων» δασκάλων. Συγκεκριμένα, η εφημερίδα «Σάλπιγξ» κατέγγειλε ότι:

Και δεν είναι αίσχος σήμεραν ότε σχεδόν έκαστον χωρίον έχει και διδάσκαλον να εγκαταλειφθώσιν οι χωρικοί εις εαυτούς, να μη υπάρχη αξιοσέβαστον πρόσωπον, όπερ να ακούηται και να δύναται να επιβάλλη δια του αξιοσεβάστου χαρακτήρος του το καλόν; Και πού λοιπόν οι διδάσκαλοι; Διατί δεν είνε αυτοί αξιοσέβαστοι; Και πού λοιπόν οι μαθηταί; Διατί δεν ειδικάθησαν να σέβωνται τους μεγαλειτέρους των, ώστε και να υπακούωσιν εις τας σόφρονας οδηγίας και συμβουλάς των, αφού τα γράμματα ούτε τους οδηγούν, ούτε τους συμβουλεύουν. Ποιον άλλο ειμή τα ξηρά αυτά γράμματα, άτινατύφον, αλαζονείαν και περιφρόνησιν προς παν ιερόν και όσιον διδάσκουσιν, έκαμαν ώστε να εκλείψη το σέβας προς τους μεγαλειτέρους, να εκλείψη η βαρύτης των προσώπων και επομένως να γείνωσιν όλοι κοπελλούδια και ανεμόμυλοι; Τι άλλο λοιπόν ειμή τα γράμματα αυτά έκαμαν τα πρόσωπα να μη είνε αξιοσέβαστα;⁹³

Στο πιο πάνω απόσπασμα, οι δάσκαλοι επικρίθηκαν για το ότι έπαυσαν να αποτελούν τα ηθικά πρότυπα και έχασαν τον σεβασμό που έτρεφαν για αυτούς οι μαθητές τους. Οι δάσκαλοι αυτοί ήταν επιζήμιοι για τα παιδιά. Λέει μάλιστα κατηγορηματικά ότι ήταν καλύτερο να μειωθούν τα σχολεία, και να κρατηθούν όσα είναι στελεχωμένα από ικανούς δασκάλους, ώστε να περιοριστεί η ζημιά που γίνεται στα παιδιά:

Ουδεμία πρόοδος θα γίνεται μ' όλην την πληθύν των σχολείων και την απειρίαν των διδασκάλων. Μυριάκις προτιμότερον να ελαττωθή ο αριθμός των σχολειων εις το ημίση και να λειτουργώσι καλώς. Το «ό,τι γείνη» πρέπει να το αφήσωμεν, διότι όταν κακή αρχή γείνηκάκιστον θα καταντήση, ως δυστυχώς κατάντησε και το τέλος. Οι δεκάλιροι και οκτάλιροι διδάσκαλοι δεν προξενώσιωφέλειαν δέκα ή οκτώ λιρών τουλάχιστον αλλά βλάβην εκατοντάδων λιρών, βλάβη ανεπανόρθωτον πλέον και εάν χιλιάδες λίραι δαπανηθώσι προς τούτο. Επαιρόμεθα λοιπόν δια την πληθύν των σχολείων και διδασκάλων μας και

⁹³ Ο.π.

αισχυρόμεθα διά την θηριώδη και ζωώδη κατάστασιν ήτις οσημέραι επικρατεί και επεκτείνεται⁹⁴.

Ένα άλλο ζήτημα που επισημάνθηκε στο πιο πάνω δημοσίευμα ήταν το γεγονός ότι υπήρχε αριθμός δασκάλων που ασκούσαν το επάγγελμα τους μόνο για προσωπικά και οικονομικά οφέλη και όχι για το «ηθικό σκοπό» της διδασκαλίας. Η στάση αυτή περιγράφεται σε μια σκηνή μεταξύ δυο νεαρών υποψηφίων δασκάλων να συζητούν σε καφενείο για τη δουλειά τους, αναφέροντας τα εξής:

Παρέκει δύο τρανότεροι παίδες, ο εις εξηπλωμένος επί τίνος σανιδωτού καθίσματος και ο έτερος καθήμενος πλησίον του, συζητούν κατά πόσο θα ηρκεί ο μισθός εκ 12 λιρών ον προσφέρουσιν εις τον ένα εξ εαυτών δια να δεχθύν διδασκαλικήν θέσιν εις τι παρακείμενον χωρίον. Διακόπτουσι την ομιλίαν των άμα σας ιδώσι και, δια να σας αποδείξωσιν ότι ξεύρουν γράμματα, αρχίζουσι μίαν σχολαστικωτάτην συζήτησιν περί της σημασίας της δεινός ή δεινός λέξεως προσπαθόντες να διορθώσωσι το λεκτικόν των και το ίσια ίσια εις ίχια ίχια μετατρέποντες και πλείστας αηδίας ακούεις, ώστε τη αληθεία μέγα κατόρθωμα θα ήνε αν κρατηθής του να τους ελεεινολογήσης και να τους οικτείρης δημοσίως. Περί οικιακής εργασίας τίποτε⁹⁵.

Μάλιστα, ο πιο πάνω διάλογος διακόπτεται από την είσοδο στο καφενείο της μητέρας ενός από τους νεαρούς, ζητώντας του βοήθεια στις γεωργικές ασχολίες. Ο νεαρός ανταποκρίθηκε στο κάλεσμα αυτό με ασέβεια: «ένα των μικρών τούτων παιδων προσελθούσα έξωθεν του καφενείου η μήτηρ προσεκάλει και κατόπιν παρεκάλει «να υπάγη να φέρη την γαϊδάραν να πάρουν το άλεσμα εις τον μύλον» και όμως εν αληθεία, ολίγον έλειψε ν' ακούση και ύβρεις. Θα προέβαινεν η μήτηρ περαιτέρω αν δεν έβλεπε ξένους εις το καφενείον και εάν δεν επτόει αυτήν η θέα των ρακοποτών»⁹⁶. Η καταγραφή του πιο πάνω περιστατικού προφανώς θέλει να θίξει το γεγονός ότι όχι μόνο οι δάσκαλοι βλέπουν τη διδασκαλία ως επάγγελμα και όχι ως λειτούργημα, αλλά ως άτομα δε διαθέτουν ούτε «ηθικό» χαρακτήρα. Αυτό θεωρείται ότι μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ηθική αγωγή των παιδιών, συντείνοντας έτσι στη διαίωνιση της ηθικής κρίσης.

⁹⁴ Ο.π.

⁹⁵ Ο.π.

⁹⁶ Ο.π.

Με το πιο πάνω ζήτημα ασχολήθηκε και η «Φωνή της Κύπρου». Συγκρίνοντας τους δημοδιδασκάλους σε Ελλάδα και στην Κύπρο, υποστήριξε ότι το πρόβλημα με τους πρώτους είναι ότι είναι ανειδίκευτοι, ενώ το πρόβλημα με τους δεύτερους είναι ότι εκλαμβάνουν το διδασκαλικό επάγγελμα ως το ευκολότερο για να κερδίζουν τα προς το ζην:

Ημείς τι δυνάμεθα να είπωμεν περί των ημετέρων δημοδιδασκάλων; Κατ' αυτών ουδέν δια δύο λόγους· πρώτον διότι δεν αρνούμεθα ότι υπάρχουν δημοδιδάσκαλοι μετά ζήλου, αυταπαρνήσεως και θεοσεβώς εκτελούντες το εαυτών έργον· εάν δε δεν επιτυχάνωσι του σκοπού αυτών εν τοις πολλοίς, εις τούτο ουδόλως πταίουσιν ούτοι, αλλά τα λοιπά στοιχεία του σχολείου· δεύτερον, διότι πας άνθρωπος ζητεί να εύρη έργον τι δι' ου να κερδίξη τα προς το ζην· ευκολώτερον δε επάγγελμα κατήντησε παρ' ημίν το διδασκαλικόν. Επειδή δε ο άνθρωπος φύσει αρέσκεται εις την ησυχίαν και ευκολίαν, όλοι οι βιονήσυχον και αμέριμνον επιθυμούντες να διάγωσι, τρέχουσι προς το διδασκαλικόν επάγγελμα. Τις πταίει λοιπόν; Βεβαίως εκείνος όστις διορίζει τους τοιούτους. Αυτός λοιπόν είνε άξιος μορφής και κατακρίσεως. Ούτος εμμέσως παρασκευάζει, διορίζων τοιούτους ως διδασκάλους, δια την τάλαινα ημών πατρίδα τους μέλλοντας να δράσωσιν εν αυτή, εκείνους παρ' ων ελπίζει το μέλλον της⁹⁷.

Στο πιο πάνω απόσπασμα, κατακρίνονται οι διδάσκαλοι όχι επειδή ασκούσαν το επάγγελμα τους, για βιοποριστικούς σκοπούς αλλά επειδή οι περισσότεροι απ' αυτούς πίστευαν ότι το διδασκαλικό επάγγελμα ήταν το ευκολότερο για να βγάλει κάποιος τα προς το ζην, και για το λόγο αυτό το επιλέγουν. Με άλλα λόγια, καταγγέλλονται οι δάσκαλοι για το ότι βλέπουν τη δουλειά τους περισσότερο ως επάγγελμα, παρά ως λειτούργημα. Για αυτό, υπονοείται εδώ ότι όσοι γίνονται δάσκαλοι δεν διέθεταν τον απαιτούμενο ηθικό χαρακτήρα, αλλά φαίνεται να ήταν άνθρωποι ωφελμιστές και αυτό έχει αντίκτυπο στην ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Δεν υπάρχει, δηλαδή πραγματικό ενδιαφέρον για την αγωγή των παιδιών και μεταδίδουν τις λάθος αξίες, όπως το να επιδιώκουν τα εύκολα για να έχουν μια ζωή ήσυχη και βολική, με αποτέλεσμα οι μαθητές να ακολουθούν τα λανθασμένα παραδείγματα. Όλα αυτά προκαλούν την ανησυχία για το μέλλον της πατρίδας, καθώς οι

⁹⁷ «Η Δημοτική Εκπαίδευσις εν τη Ελευθέρα Ελλάδι και εν τη Νήσω Κύπρω» στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου», στις 18(30) Ιανουαρίου, 1891.

λάθος άνθρωποι γίνονται δάσκαλοι και διαβρώνουν τη ψυχή και τον χαρακτήρα των μελλοντικών γενεών.

Για αυτό και στο πιο πάνω άρθρο τονίστηκε ότι η εκπαίδευση στην Κύπρο νοσεί, ακόμα κι αν παρέχεται σε μικρό αριθμό παιδιών: «Ατυχώς και οι 97 000 παιδιά κάκιστα παιδεύονται και τούτο διότι ουδέν των στοιχείων, εξ ων συναποτελείται η λεγομένη δημοτική εκπαίδευσις, έχει υγιώς»⁹⁸. Εδώ η αρνητική χρήση του επιρρήματος «υγιώς», από τη μια δήλωνε το σοβαρό πρόβλημα που υπάρχει στην ποιότητα της εκπαίδευσης και από την άλλη ιατροκοινοποιούσε το όλο ζήτημα, υπονοώντας ότι χρειαζόταν επείγοντος κάποια μορφή θεραπευτικής παρέμβασης. Η θεραπεία αυτή δεν ήταν άλλη, από την «ηθική αγωγή». Για αυτό έπρεπε να διευθετηθεί το ζήτημα της έλλειψης «αξιοπρεπών» δασκάλων ώστε να διορίζονταν μόνο όσοι κρίνονταν ηθικά κατάλληλοι για να διορθώσουν τα κακώς έχοντα της μέχρι τότε παρεχόμενης εκπαίδευσης και να καθοδηγήσουν τις μελλοντικές γενιές στον σωστό δρόμο, που θα οδηγούσε στην «κοινωνική ευδαιμονία».

Η ηθική διδασκαλία ως «θεραπεία»

Τα δημοσιεύματα των κυπριακών εφημερίδων στα τέλη του 19^{ου} αιώνα συνέβαλαν στην επικράτηση της ιδέας ότι η ηθική διδασκαλία ήταν το μέσο «θεραπείας της νοσούσας κοινωνίας». Για παράδειγμα η «Φωνή της Κύπρου» προώθησε την ιδέα ότι η ηθική βελτίωση της κοινωνίας θα επέλθει μόνο με τη βελτίωση της δημοτικής εκπαίδευσης:

Ημείς σήμερον πάσχομεν μάλλον ηθικώς και την ασθένειαν ταύτην πρωτίστως οφείλομεν να θεραπεύσωμεν. Το μόνο φάρμακον καθ' ημάς, κατά της ασθένειας ταύτης είνε η βελτίωσις της δημοτικής εκπαιδύσεως, και τα μέσα προς βελτίωσιν αυτής επιχειρούμεν σήμερον δια της αξιολόγου εφημερίδος της «Φωνής της Κύπρου» να αναδημοσιεύσωμεν, ελπίζοντες ούτω να ελκύσωμεν την προσοχήν των αρμοδίων επί του σπουδαιοτάτου τούτου ζητήματος.... Λάβετε τέκνα μου τα προτεινόμενα δι' εμέ υπό των αληθώς αγαπόντων με φάρμακα και έστε βέβαιοι ότι θα ιαθήτε από τα καταμαστιζοντά σας κακά... Πάντες κυβερνήται και αντιπρόσωποι του λαού, Αρχιερείς και διδασκάλοι και όσοι αληθώς κήδονται των συμφερόντων της νήσου, οφείλουσι

⁹⁸ Ο.π.

πρωτίστως να μεριμνήσωσι περί της δημοτικής εκπαιδύσεως εξ ης πάσα ηθική και υλική πρόοδος⁹⁹.

Τις ίδιες θέσεις με τα πιο πάνω, υποστήριξε κι ο Φιλάρετος (1896), ο οποίος προειδοποίησε ότι όταν οι νέοι δεν ηθικοποιούνται, καταλήγουν στο να διαπράττουν άνομες πράξεις, με αποτέλεσμα να τους καταδιώκει η πολιτεία φυλακίζοντας τους: «οι δε γεννώμενοι παίδες άνευ ανατροφής αληθους μορφούνται κακώς και η κοινωνία αφθονεί εγκληματιών και κακοποιών, τους οποίους η πολιτεία καταδιώκουσα εγκλείει εις τας φυλακάς»¹⁰⁰. Με τη δήλωση αυτή επιδίωξε να υποστηρίξει την ιδέα ότι η ηθική αγωγή στα σχολεία θα μπορέσει να αποτρέψει αυτό το ενδεχόμενο και συνάμα να οδηγήσει σταδιακά στην κοινωνική βελτίωση. Επίσης, θεωρούσε την εκπαίδευση ως τη μοναδική μορφή θεραπείας καθώς οι άλλοι θεσμοί (εκκλησία και πολιτεία) είχαν καταστεί προβληματικοί:

η εκκλησία δεν τρέφει τας ψυχάς ως άλλοτε διά του πνεύματος της, δια των διδαγμάτων της, δια του βίου και του παραδείγματος των λειτουργών της, των μελών της περιορισθείσα εις επιτέλεσιν ξήρων τύπων και εις ποριστικήν των επισκόπων της και των ιερέων λειτουργίαν. Η δε πολιτεία έρμαιον των φατριών και νομοθετεί μεροληπτούσα, και σκαιώς τους νόμους εφαρμόζει, και αυτή των αδικημάτων ο πρωτοστάτης γίνεται¹⁰¹.

Ο Φιλάρετος (1896), πίστευε ακόμη στη σημασία της ηθικοθρησκευτικής αγωγής επειδή «το νόσημα εισήλθε δια της αθρησκείας, της θρησκευτικής αδιαφορίας, της ψευδοπαιδείας του υλισμού και των διδαγμάτων αυτού δια της ψευδεπιστημής και της φατριαστικής και εγωιστικής πολιτείας· και θα εκδιωχθή δια της κατανόησης και αύθις επικρατήσεως των υγιών αρχών»¹⁰². Θεωρώντας, λοιπόν ότι «θρησκεία, παιδεία, πολιτεία είνε τα μόνα μέσα της ευδαιμονίας της κοινωνίας εν τω βίω εφαρμοζόμενα καλώς», ισχυρίστηκε ότι «το νόσημα της το κοινωνικόν θεραπεύεται και φάρμακον θεραπείας υποβάλλεται η αληθής παιδεία, η αληθής θρησκεία, η αληθής πολιτεία»¹⁰³. Εξήγησε ότι ο άνθρωπος μόνο μέσα από

⁹⁹ «Η Δημοτική εκπαίδευσις εν τη ελευθέρα Ελλάδα και εν τη νήσω Κύπρω», στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου», 1891, σσ. 1-2

¹⁰⁰ «Έν βλέμμα επί της κοινωνικής καταστάσεως μας. Διατί η κοινωνία μας νοσεί; Τις η αιτία του νοσήματος της και εάν υπάρχη θεραπείας μέσον και οποίον;» της εφημερίδας «Αλήθεια», του Σ.Δ. Φιλαρέτου, 9 Οκτωβρίου, 1896.

¹⁰¹ Ο.π.

¹⁰² Ο.π.

¹⁰³ Ο.π.

τη διδασκαλία των Ευαγγελίων μπορούσε να σωθεί καθώς είναι «ον λογικόν και ηθικόν» και μέσα από τη γνώση και την εφαρμογή των χριστιανικών αρχών και της αλήθειας θα συνταχθεί η «δίκαιη και αγαθή» κοινωνία. Πίστευε, δηλαδή, ότι ήταν πρωταρχική ανάγκη ο λαός να διδαχθεί τις αρχές της χριστιανικής ηθικής, για να μπορέσουν οι πάντες να τις εφαρμόσουν. Οι θέσεις του αυτές διατυπώνονται στο πιο κάτω απόσπασμα:

Ας μη πλανώμεθα άλλα παρά την αλήθειαν ταύτην νοούντες, και επιδιώκοντες! Καιρός να διακηρυχθή διά πάντων των επί γης στομάτων, ότι δια μόνης της του Ευαγγελία διδασκαλίας θ' ανυψωθή ο άνθρωπος ατομικώς τε και κοινωνικώς μορφούμενος εις όν λογικόν και ηθικόν, δια μόνης της επιγνώσεως και εφαρμογής των χριστιανικών αληθειών και αρχών θα συνταχθεί κοινωνία δίκαια και αγαθή από την οποία τελείως θέλει το κακόν αποκλεισθή. Αλλά τας χριστιανικάς αρχάς και αλήθειας πρέπει πας άνθρωπος να γνωρίση και εφαρμόση· πρωτίστως πρέπει δε να τας διδαχθή. Ημείς δε δια σειράς άρθρων θέλομεν εξηγήσει τοιαύτα¹⁰⁴.

Τα πιο πάνω δημοσιεύματα αποτελούσαν μέρος της ευρύτερης ρητορικής, σύμφωνα με την οποία η σχολική εκπαίδευση μπορούσε να αποτελέσει το «φάρμακο» για την «θεραπεία» της «νοσούσας κοινωνίας». Οι ιδέες αυτές αντανάκλουν ωστόσο, την φιλελεύθερη ιδεολογία της αστικής τάξης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, η Κορασίδου (1996), επισήμανε ότι οι φιλελεύθεροι αστοί, στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν το κοινωνικό φαινόμενο της φτώχειας, δανείστηκαν την ιατρική ορολογία και με βάση αυτή επιχειρούσαν να διατυπώσουν τις δικές τους αντιλήψεις. Έτσι, η φτώχεια ταυτίστηκε με την αρρώστια. Θεωρήθηκε ως μία παθολογική κατάσταση που χρειαζόταν επειγόντως «θεραπεία».

Στην Κύπρο τα προβλήματα που έκαναν την κοινωνία να «νοσεί», είχαν άλλωστε ηθικοποιηθεί, ερμηνεύθηκαν δηλαδή ως τις συνέπειες της ανηθικότητας που επέφερε η φτώχεια. Η εκπαίδευση θα ήταν λοιπόν η καταλληλότερη μέθοδος και όχι η εξάλειψη της ίδιας της φτώχειας, ώστε να εξαλειφθούν, κατά τον Katsiaounis (1996), όλες οι μορφές κοινωνικής ανυποταξίας, που αμφισβητούσαν την εξουσία της άρχουσας τάξης, διατάρασσαν το αίσθημα ασφάλειας της αστικής τάξης και απειλούσαν την κοινωνική ισορροπία. Η παραβατικότητα και η ανυποταξία των φτωχών θεωρήθηκε ότι έπρεπε να αντιμετωπιστεί όχι μόνο με σκληρές τιμωρίες αλλά μέσω της πειθαρχίας, που θα

¹⁰⁴ Ο.π.

καλλιεργούσαν οι δάσκαλοι στα σχολεία και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Οι εφημερίδες υποστήριζαν, δηλαδή, ότι οι διδάσκαλοι, όπως και οι ιερείς είχαν «ηθικό ρόλο» να πειθαρχήσουν την μάζα των φτωχών, παρεμποδίζοντας έτσι την ανάπτυξη εγκληματικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου» δημοσιεύτηκαν τα εξής:

Αλλά προς Θεού, ω σεβ. Κυβέρνησις, περί τίνος άλλου σπουδαιότερου ζητήματος φροντίζουσα δεν ευρίσκεις καιρόν να ρίψης εν βλέμμα ευνοϊκόν και επί της δημοτικής εκπαιδεύσεως, εξ' ης πάσα υλική και ηθική πρόοδος λαών, εθνών και κρατών; Αντί να σκέπτησαι περί οικοδομής φυλακών, δεν είνε συμφορώτερον να σκέπτησαι περί οικοδομής σχολείων; Αντί να σκέπτησαι περί διοργανώσεως αστυνομίας, δεν είνεαξιοπρεπέστερον, να σκέπτησαι περί διοργανώσεως δημοτικής εκπαιδεύσεως; Αντί να επιμένης επί ικανόν αριθμόν ετών και να εξοδεύης ολοκλήρους ώρας ίνα αποδείξης ότι είνε σωτήριον διά την Κύπρον να γείνη νόμος προνοών περί της κακής χρήσεως της δυνάμεως του ανθρώπου κατά των ζώων, δεν είνεδικαιότερον να εξοδεύης τας ώρας σου συζητούσα πως να ανυψώσης το φρόνημα του Κυπριακού λαού όπως μη καταχράται της υπεροχής της δυνάμεως αυτού προς τα λοιπά κτίσματα;¹⁰⁵

Στο πιο πάνω απόσπασμα υποστηρίχθηκε ότι ήταν καλύτερο να χτίζει κανείς σχολεία παρά φυλακές. Σύμφωνα, δηλαδή με την εφημερίδα αυτή, η κοινωνική ανάπτυξη επιτυγχάνεται καλύτερα, δίνοντας προτεραιότητα στη δημοτική εκπαίδευση, συμβάλλοντας έτσι στην εξάλειψη της εγκληματικότητας και της παρανομίας. Οι δάσκαλοι θα καλλιεργούσαν ηθικές αξίες στους μαθητές, έτσι ώστε να μάθουν να πειθαρχούν τους εαυτούς τους. Ακόμη, με την ίδρυση και τη στήριξη των σχολείων θα περιοριζόταν ο αριθμός των παιδιών που κυκλοφορούσαν ανεξέλεγκτα στους δρόμους. Έτσι, δεν θα αποκτούσαν κακές συναναστροφές, που θα τους παρέσυραν σε άνομες και ανήθικες πράξεις. Έτσι, θα εξαλειφόταν εντελώς η εγκληματικότητα, καθώς τα παιδιά, ως μελλοντικοί πολίτες, θα μάθαιναν τι ήταν «σωστόν και το πρέπον» να κάνουν στη ζωή τους, θα μάθαιναν την αξία της τίμιας εργασίας και θα επικεντρώνονταν στο να γίνουν «αξιοπρεπείς πολίτες, τίμιοι και εργατικοί νοικοκύρηδες».

¹⁰⁵ «Η Δημοτική Εκπαίδευσις εν τη Ελευθέρα Ελλάδι και εν τη Νήσω Κύπρω» στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου», στις 18(30) Ιανουαρίου, 1891

Επίσης, ένα άλλο σημείο, που επισημάνθηκε στο πιο πάνω απόσπασμα, ήταν ότι μορφώνοντας τον λαό και δίνοντας του ηθική ανατροφή, μπορούσε η κάθε κυβέρνηση να πείθει ευκολότερα για την αναγκαιότητα εφαρμογής των νόμων. Έτσι, δεν θα χρειαζόταν οποιαδήποτε μορφή εξωτερικής επιβολής (π.χ. αστυνόμευση) για την εφαρμογή των νόμων, καθώς οι ηθικοί δάσκαλοι θα έδιναν με το παράδειγμα τους, το μήνυμα ότι ήταν σημαντικός ο σεβασμός και η υπακοή στους νόμους. Κι όλα αυτά θεωρούσαν ότι μεν συνέβαλαν στην ηθική βελτίωση της κοινωνίας, αλλά συνάμα, αυτό που φαίνεται να επιδιώχθηκε, όπως επισήμανε ο Katsiaounis (1996), ήταν να δημιουργήσουν πειθήνιους πολίτες ώστε να μπορούν να ελεγχθούν, αποτρέποντας τυχόν κοινωνικές εξεγέρσεις και διατηρώντας ταυτόχρονα την κοινωνική ιεραρχία, την οποία και θεωρούσαν αναγκαία για την κοινωνική συνοχή και ευημερία.

Συνεπώς, μέσα από τα δημοσιεύματα των εφημερίδων ο ρόλος του σχολείου θεωρήθηκε ότι θα έπρεπε να ήταν πειθαρχικός και αναμορφωτικός. Έχει ωστόσο ενδιαφέρον να δούμε ακόμη πώς διαμορφώθηκε ο «ηθικός ρόλος» του δασκάλου μέσα από την ιδεολογία της «διδασκαλίας ως θεραπείας». Παρακάτω, λοιπόν, αναλύονται οι διάφορες πτυχές που σκιαγραφήθηκαν στον λόγο αυτών των εφημερίδων.

Ο δάσκαλος «αναμορφωτής»

Ο πειθαρχικός ρόλος που ανέμεναν να διαδραματίσουν τα σχολεία, όπως παρουσιάστηκε στα δημοσιεύματα των εφημερίδων του 19^{ου} αιώνα στην Κύπρο, ήταν ταυτόχρονα και το βασικό καθήκον των Ελληνοκυπρίων δασκάλων. Οι δάσκαλοι είχαν ως βασικό τους καθήκον, εκτός από την μετάδοση της γνώσης, τη διόρθωση και την αναμόρφωση των χαρακτήρων των νέων. Γι' αυτό, η «Φωνή της Κύπρου» σε δημοσίευμα της χρησιμοποίησε παράφραση του αφορισμού του Ουγκό ότι «εκεί που ανοίγει ένα σχολείο, κλείνει μια φυλακή»¹⁰⁶ για να δείξει την πειθαρχική αξία των σχολείων. Ο τρόπος όμως, που θα ασκούσαν την πειθαρχική εξουσία δεν θα ήταν μέσω εξωτερικής επιβολής, αλλά μέσω της καλλιέργειας του αυτοελέγχου, η οποία επιτυγχανόταν μέσα από την ηθική αναμόρφωση του μαθητή ή όπως αλλιώς την αποκαλεί ο Foucault (2011α) «ηθική ορθοπεδική». Με άλλα λόγια, πίστευαν ότι ο δάσκαλος θα συνέβαλε στην διεκπεραίωση της αποστολής του

¹⁰⁶ «Η Δημοτική Εκπαίδευσις εν τη Ελευθέρα Ελλάδι και εν τη Νήσω Κύπρω» στην εφημερίδα «Φωνής της Κύπρου», 18 (30) Ιανουαρίου 1891.

δημοτικού σχολείου, που θα ήταν η εξάλειψη της εγκληματικότητας, όχι με εξωτερική επιβολή, μέσα από αυστηρές δηλαδή τιμωρίες, αλλά μέσα από την ηθική αναμόρφωση κυρίως των παιδιών αυτών, των οποίων η οικογένεια αδυνατούσε να μεταδώσει ηθικές αξίες και αρχές.

Ιδιαίτερη αναφορά στον αναμορφωτικό ρόλο του δασκάλου έγινε στο άρθρο «Χρεία αναμορφωτικών σχολείων» που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου», στις 8 Αυγούστου 1893. Συγκεκριμένα, επισημάνθηκε ότι όσοι νέοι κατέληγαν στις φυλακές για κάποιο μικρό έγκλημα που είχαν διαπράξει, γίνονταν χειρότεροι κακοποιοί, καθώς στις φυλακές δεν ήταν δυνατόν να διορθώσουν την συμπεριφορά τους, μιας και συναναστρέφονται συνεχώς με ανθρώπους που έχουν διαπράξει εγκλήματα. Επικαλέστηκε μάλιστα, αποτελέσματα στατιστικών ερευνών που αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της «θεραπευτικής παρέμβασης» που παρείχαν αναμορφωτήρια του εξωτερικού:

Συστήσασαι αναμορφωτικά σχολεία εισάγουσιν εντός αυτών πάντας τους μέχρι του 16ου έτους της ηλικίας των αδιορθώτους και ατιθάσσους, οίτινες μετά 4ετή ή 5ετή διδασκαλίαν μεταβάλλονται αίφνης εις τίμιους και εργατικούς ανθρώπους. Αι στατιστικά των εγκλημάτων και αι καθ' εκάστην γενόμεναι καθείρξεις εφήβων ομιλούσιν αφ' εαυτών¹⁰⁷.

Για αυτό, πρότεινε να απομόνωναν τους ανήλικες σε χώρους στις φυλακές όπου θα λειτουργούσαν αναμορφωτικά σχολεία. Στο απόσπασμα που ακολουθεί, διατυπώθηκε η θέση ότι η ηθική αγωγή που παρέχεται από ιεροδιδάσκαλους μπορούσε να επιδράσει θετικά στην αναμόρφωση του χαρακτήρα ενός νέου με εγκληματική συμπεριφορά. Επίσης το απόσπασμα αυτό διατυπώθηκε και η ανάγκη αναθεώρησης της λειτουργίας των φυλακών, προτείνοντας αυτές να γίνονται χώροι αναμορφωτικής εκπαίδευσης:

Η ίδρυσις λοιπόν φυλακών δια τους εφήβους είναι αναγκαιοτάτη. Όταν ούτοι συναναστρέφονται μετά ομιλήκων των, όταν παρά τοις ενόχοις υπάρχη ιερεύς διδάσκων αυτοίς διηνεκώς και ακαταπαύστως την ύπαρξιν ανωτάτου Όντος, εις ο θα δώσωσι μίαν ημέραν λόγον των πραξεών των, όταν αναγκάζονται ν' αναγιγνώσκωσιν ηθικά και διδακτικά βιβλία, όταν τέλος καταγίνονται εις

¹⁰⁷ «Χρεία Αναμορφωτικών Σχολείων» στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου» στις 8 Αυγούστου, 1893

εργασίαν τινά, υπάρχει αμφιβολία ότι ο σκοπός της φυλακίσεως, όστις βεβαίως δεν είναι άλλος παρά ο σωφρονισμός, θα επιτευχθή¹⁰⁸.

Η αναμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών που «παραστράτησαν» θα έπρεπε όμως να ξεκινούσε από το δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με την ίδια εφημερίδα¹⁰⁹. Με την ίδρυση και την οικονομική ενίσχυση περισσότερων σχολείων θα γινόταν δυνατή η συγκέντρωση όλων αυτών των παιδιών που εγκαταλείπονταν στους δρόμους, όπου οι επιρροές από διάφορα κακοποιά στοιχεία τους ωθούσαν στην επαιτεία και στο έγκλημα ή σε άλλες άνομες πράξεις. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι θα περιμάζευαν και θα μεριμνούσαν για τη σωτηρία των παιδιών αυτών, όπως έπραξε ο «Καλός Ποιμένας» για το «απολωλώς πρόβατο» του.

Η χρήση μεταφορικών σχημάτων και στοιχείων από θρησκευτικές αλληγορίες ήταν συνηθισμένη τακτική των συγγραφέων των άρθρων των εφημερίδων, όταν αναφέρονταν κυρίως στο ηθικοδιδασκτικό έργο των δασκάλων. Η μελέτη των μεταφορικών σχημάτων στον λόγο είναι σημαντική γιατί σύμφωνα με τους Lakoff και Johnson (2003) αντικατοπτρίζουν διαδεδομένες κοινωνικές αντιλήψεις. Μέσα από την εξέταση των δημοσιευμάτων της εποχής φάνηκε ότι έγινε χρήση μεταφορικών σχημάτων που πηγάζουν από παραβολές και αλληγορίες του Ευαγγελίου όπως αυτών του «Καλού Σπορέα» και του «Καλού Ποιμένα».

Ο «Καλός Σπορέας» και «Καλός Ποιμένας»

Στοιχεία από την αλληγορία του «Καλού Σπορέα»¹¹⁰ και του «Καλού Ποιμένα»¹¹¹ χρησιμοποιήθηκαν σε διάφορα δημοσιεύματα των εφημερίδων της εποχής για να περιγράψουν τον «ηθικό ρόλο» του δασκάλου. Ο δάσκαλος, ως ένας άλλος καλός σπορέας και ποιμένας, έχει ως καθήκον του την καλλιέργεια ηθικών χαρακτήρων και την προστασία του ποιμνίου από κακές επιρροές. Οι παραλληλισμοί αυτοί έχουν ενδιαφέρον καθώς τις

¹⁰⁸ Ο.π.

¹⁰⁹ «Η Δημοτική Εκπαίδευσις εν τη Ελευθέρα Ελλάδι και εν τη Νήσω Κύπρω» στην εφημερίδα «Φωνής της Κύπρου», 18 (30) Ιανουαρίου 1891.

¹¹⁰ Η παραβολή του σπορέα δίνεται στο: κατά Ματθαίο 13/1γ/1-8, κατά Μάρκο 4/δ/1-9 και κατά Λουκά 8/η/4-8.

¹¹¹ Κατά Ιωάννην Ευαγγέλιο, κεφάλαιο 10, στίχος 1.

συναντά κανείς να χρησιμοποιούνται έστω και έμμεσα στον καθημερινό λόγο¹¹² για να περιγράψουν τον ρόλο του δασκάλου π.χ. «ο δάσκαλος ως φυτουργός και σπορέας του λόγου», ο ρόλος του δασκάλου στην «καλλιέργεια του χαρακτήρα», το ενδιαφέρον του για το «απολωλός πρόβατο», κ.α. Οι φράσεις αυτές έχουν εντοπιστεί σε πολλά από τα δημοσιεύματα των εφημερίδων της Κύπρου στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και χρησιμοποιήθηκαν για να καταδείξουν τον «ηθικό ρόλο» του δασκάλου. Η χρήση των στοιχείων από θρησκευτικές αλληγορίες και παραβολές του Χριστού εκφράζουν προφανώς τη θρησκευτικότητα που διακατείχε ο «ηθικός ρόλος» του δασκάλου στις αντιλήψεις των ανθρώπων της εποχής εκείνης. Παρακάτω αναλύεται η χρήση και η λειτουργία των αλληγορικών αυτών στοιχείων μέσα από ορισμένα από τα δημοσιεύματα αυτά.

Ένα από τα δημοσιεύματα στα οποία χρησιμοποιήθηκαν τα αλληγορικά αυτά στοιχεία ήταν αυτό της εφημερίδας «Σάλπιγξ» με τίτλο «Το χαρτοπαίγνιο», στις 22 Ιουνίου, 1891. Πρώτα όμως χρειάζεται να αναφερθεί ότι το άρθρο αυτό ήθελε να δώσει το μήνυμα ότι η ηθική καλλιέργεια του λαού αποτελούσε την αποτελεσματικότερη θεραπεία από την «ασθένεια» της εξάρτησης στο χαρτοπαίγνιο. Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί ότι στο άρθρο αυτό, το πρόβλημα ερμηνεύτηκε μεν επιστημονικά αλλά πρότείνεται και η ηθικοθρησκευτική προσέγγιση για τη θεραπεία του. Με άλλα λόγια ο αρθρογράφος επικαλέστηκε το γεγονός ότι ένας ερευνητής μπορούσε εύκολα να διαπιστώσει με ακρίβεια ότι το πρόβλημα του χαρτοπαίγνιου οφειλόταν στην έλλειψη εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στον ατελή και λανθασμένο τρόπο διαμόρφωσης του χαρακτήρα του λαού: «Πας ακριβής ερευνητής θ' αποδώσει βεβαίως το αίτιον του φαινομένου τούτου εις την ελλιπή ή πλημμελή εκπαίδευσιν και εις την ατελή ή σφαλεράνμόρφωσιν του χαρακτήρος ημών»¹¹³. Η «θεραπεία» λοιπόν, θα έπρεπε να ξεκινάει από πολύ νωρίς, διαφορετικά, η καρδιά του ατόμου δεν μπορούσε να ανταποκριθεί σε κάθε καλό, γινόταν σαν τον «χέρσο αγρό» στον οποίο φυτρώνουν άγρια, δηλητηριώδη και ακανθώδη φυτά. Τέτοιοι παραλληλισμοί παραπέμπουν στην αλληγορία του Χριστού με τον «Καλό Σπορέα» :

¹¹² Η χρήση αλληγοριών και μεταφορών συνήθως εκφράζουν τις αντιλήψεις του ατόμου που τις χρησιμοποιεί (Lakoff και Johnson, 2003). Έτσι, η διατήρηση των στοιχείων των αλληγοριών αυτών για την περιγραφή του ρόλου του δασκάλου στο σημερινό λόγο προφανώς διατυπώνει την κυρίαρχη αντίληψη για τον ηθικό ρόλο του δασκάλου που επικρατούν στην ελληνοκυπριακή κοινωνία. Η εξέταση του θέματος αυτού δεν εμπίπτει στους σκοπούς της παρούσας διατριβής.

¹¹³ «Το χαρτοπαίγνιο» της εφημερίδας Σάλπιγγας στις 22 Ιουνίου, 1891

Το μόνον όπερ τα καλά παραδείγματα και καλά μαθήματα απορροφά ως ζωτικήν δρόσον, βλαστάνει και πολλαπλασιάζεται, αποδίδον τους σωτήριους της αρετής καρπούς, είνε το εγκαίρως εμφυτευόμενον τω ανθρώπω σπέρμα καλής ανατροφής και χρηστής αγωγής. Τούτου ελλειπόντος η καρδιά είνε νεκρά και αναίσθητος προς παν καλόν, είνε αγρός χερσός εν ω εκφύονται άγρια και δηλητηριώδη φυτά και ακάνθαι κεντώσαι πάντα προστυγχάνοντα¹¹⁴.

Στο πιο πάνω απόσπασμα υπονοείται ακόμη, ότι ο δάσκαλος θα έπρεπε να διέθετε τον απαιτούμενο «ηθικό» χαρακτήρα ώστε να αποτελέσει το ηθικό πρότυπο για τους μαθητές του. Οι χαρακτήρες των μαθητών του παρομοιάζονται με ένα περιβόλι και ο δάσκαλος ως «Καλός Σπορέας» θα πρέπει να «σπείρει» και να «καλλιεργήσει» τις αρετές που θα έκαναν το περιβόλι να καρποφορήσει. Εάν όμως αδιαφορήσει ο δάσκαλος, τότε, το χωράφι θα παραμείνει χέρσο και σε αυτό θα φυτρώνουν άγρια και επιβλαβή φυτά, υπονοώντας εδώ τις κακές συνήθειες και τον κακό χαρακτήρα.

Επίσης, η «Σάλπιγξ» παρομοίασε την ανάγκη της ηθικής αγωγής με το αίσθημα της δίψας που νιώθει κανείς, που του έχει στερηθεί το νερό για πολύ καιρό όπως τη μεγάλη δίψα του ξηραμένου αγρού ή δένδρου: «Ζήσατε μεταξύ χωρικών σεις οι κατανοούντες την αλήθειαν των λόγων μου και θα πεισθήτε ότι πράγματι ο λαός ο αμαθής ομοιάζει προς αγρόν ή προς δένδρον μη καλιεργούμενον, μη ποτιζόμενον και εγκαταλειφθέν εις την τύχην του»¹¹⁵. Με την αναφορά στον «λαό τον αμαθή» εννοούσε τους φτωχούς χωρικούς, οι οποίοι παρουσιάζονται να αναμένουν παθητικά ως ένα χωράφι ή ένα δέντρο για να ποτιστεί και να καλλιεργηθεί με τα ηθικά διδάγματα της θρησκείας.

Επίσης, χρησιμοποίησε τη μεταφορά του σπόρου που περιμένει μέσα στο χώμα να φυτρώσει, εννοώντας και πάλι εδώ τον «αμαθή λαό» που «διψά» για να «κατηχηθεί»:

Θα ανακαλύψητε ακόμη εις τιναγωνίαν της εξηραμμένης καρδιάς του σπόρουσ αγαθούς, αποπνιγομένους όμως υπό ακανθών και τριβόλων των πλουσίως, ελλείψει καλλιεργίας, και αφθόνως αναφυομένων περίξ του μικροσκοπικού εκείνου σπόρου. Δοκιμάσατε να τον διδάξητε και θα τον ίδητε να τρέφη προς

¹¹⁴Ο.π.

¹¹⁵ «Διψούμεν Κατηγήσεως» στην εφημερίδα Σάλπιγξ στις 14 Οκτωβρίου, 1892.

υμάς απλήστως τους οφθαλμούς τα ότα και το στόμα χαίνον και θα κατανοήσητε πράγματι την τρομεράν δίψαν υφής κατέχεται αρπάζων από του στόματός σας¹¹⁶.

Γενικότερα, τέτοιου είδους παρομοιάσεις και μεταφορικά σχήματα, χρησιμοποιήθηκαν για να παρουσιάσουν τους δασκάλους ως τον «Καλό Σπορέα» και τον λαό ως τον αγρό που περιμένει να καλλιεργηθεί. Ο «Καλός Σπορέας» θα σπείρει το χωράφι με γνώσεις αλλά και αρετές, ώστε να μπορέσουν να φυτρώσουν και να αναπτυχθούν "ενάρετα" βλαστάρια. Οι βλαστοί αυτοί θα γίνουν δέντρα, τα οποία εάν αφεθούν να αναπτυχθούν μόνα τους χωρίς φροντίδα, τότε φυτρώνει ανώμαλα, είτε πνίγεται από αγκάθια και άγρια χόρτα και είτε μένει απότιστο με αποτέλεσμα να ξεραίνεται. Ο «Καλός Σπορέας» έχει λοιπόν την ευθύνη να το φροντίσει, να του δώσει τα ανάλογα στηρίγματα για να πάρουν την κανονική κλίση, να τα ισιώσει, να τα κλαδέψει, να το ποτίσει και να του δώσει ό,τι άλλο στήριγμα χρειαστεί ώστε να αναπτυχθούν κανονικά και να καρποφορήσουν.

Με αντίστοιχο τρόπο, ο δάσκαλος θα φροντίσει τα παιδιά του λαού, των φτωχών, των χωρικών και των εργατών. Πρώτα, θα τα κρατήσει μακριά από τις κακές επιρροές του δρόμου και θα τα κλείσει σε σχολικά ιδρύματα, που θα λειτουργήσουν ως φυτώρια, στα οποία θα μπορέσουν τα παιδιά να αναπτυχθούν κάτω από τον κατάλληλο έλεγχο και την επιτήρηση των δασκάλων τους. Στους ελεγχόμενους αυτούς χώρους, θα παρέμβει για να διορθώσει ότι κακές συνήθειες έχουν αποκτήσει τα παιδιά αυτά από την οικογένεια τους ή απ' τον δρόμο. Με άλλα λόγια, θα εφαρμοστεί η «ηθική ορθοπεδική» των παιδιών ώστε να γίνουν τα πειθήνια σώματα που χρειάζεται για να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή. Και τότε, κατανοώντας την κοινωνική τους θέση, θα συμμορφωθούν και θα υπακούνε στις προσταγές της άρχουσας τάξης, τους οποίους θα πρέπει να βλέπουν ως προστάτες και καθοδηγητές. Ακολουθώντας τους θα ευημερήσει ολόκληρη η κοινωνία. Πρέπει πρώτα όμως να μάθουν να μην τους φθονούν και να μην προβαίνουν σε άνομες πράξεις. Γιατί έτσι διαταράσσεται η ισορροπία της κοινωνίας και οδηγούνται σταδιακά στην κατάρρευσή της.

Σύμφωνα με το ίδιο άρθρο η ηθική καλλιέργεια του λαού ξεκίνησε από πολύ νωρίς, έχοντας ως πρώτον διδάσκαλο, τον Χριστό. Παρόλα αυτά, δεν μπόρεσε ο απλός λαός να κατανοήσει και να εφαρμόσει τα διδάγματα αυτά. Ο λόγος για αυτή την αδυναμία δεν ήταν επειδή το περιεχόμενο της χριστιανικής διδασκαλίας ήταν δυσνόητο, αλλά επειδή οι δάσκαλοι

¹¹⁶ Ο.π.

παράκουσαν την θεία εντολή και παραμέλησαν το ιερό τους καθήκον, να διδάξουν τις ηθικές αξίες και να καλλιεργήσουν τις χριστιανικές αρετές στους «αμαθείς χωρικούς»:

Είς τους αμαθείς χωρικούς φαίνεται ότι λίαν ενωρίς απεκαλύφθησαν εις τους ανθρώπους αι ηθικαί του Ευαγγελίου διδασκαλίας και ότι έσπευσε πολύ ο πανάγαθος Σωτήρ καταβιβάσας εκ του ουρανού και διασκορπίσας εις την γην την αγγελικηνζώνην, πράγμα το οποίον δεν δύναται ακόμη να χωρήση εις την κεφαλή των ανθρώπων. Αράγε τούτο είνε το αληθές, ή ότι η εντολή του ουρανού διδασκάλου «διδάξατε τα έθνη φωτίσατε την ανθρωπότητα περιήλεθν εις αχρησίαν»; Πολύ φοβούμεθα ότι είνε το δεύτερον και τότε ουαί τοις παρακούσασι της εντολής και αμελούσι των καθηκόντων του¹¹⁷.

Γι' αυτό, στο τέλος του άρθρου παρότρυνε τους δάσκαλους να μεριμνήσουν για την ηθική αγωγή: «Σεβαστά και ιερά πρόσωπα! Διψούμεν κατηχήσεως θρησκευτικής και εθνικής. Προνοήσατε εγκαίρως ίνα μη μετ' ολίγον μεταμεληθήτε διότι αντί ποιμνίου θα ευρήτε λύκους»¹¹⁸.

Φαίνεται λοιπόν εδώ, ότι χρησιμοποιήθηκε ακόμα ένας θρησκευτικός παραλληλισμός: οι δάσκαλοι, παρουσιάζονται επίσης κι ως «καλοί ποιμένες», τονίζοντας έτσι τη θρησκευτικότητα του ρόλου τους και την ιερότητα του καθήκοντος τους. Επιπρόσθετα, τους προειδοποιεί για τους κινδύνους που διατρέχουν, εάν παραμελήσουν το καθήκον τους: το ποίμνιον τους μπορεί να μετατραπεί σε λύκους, εννοώντας προφανώς τους χωρικούς που μετατρέπονται σε ανυπότακτους ληστές και κακοποιούς που απειλούν την κοινωνική τάξη και συνοχή. Η χρήση του αλληγορικού σχήματος του «Καλού Ποιμένα» χρησιμοποιήθηκε και σε δημοσίευμα της «Φωνής της Κύπρου» όπου ο ηθικός δάσκαλος ως «Καλός Ποιμένας», περιμάζεψε για να σώσει από τους «λύκους», τα ορφανά και τα άπορα παιδιά που διακινούνταν στους δρόμους των πόλεων ως «απολωλότα» πρόβατα¹¹⁹.

Επιπρόσθετα, στο άρθρο «Διψούμεν Κατηχήσεως» της εφημερίδας «Σάλπιγξ», στις 14 Οκτωβρίου 1892, η ηθική κατήχηση για την οποία διψούσε ο λαός, είχε δυο διαστάσεις: τη

¹¹⁷ Ο.π.

¹¹⁸ Ο.π.

¹¹⁹ «Η Δημοτική Εκπαίδευσις εν τη Ελευθέρα Ελλάδι και εν τη Νήσω Κύπρω» της εφημερίδας «Φωνή της Κύπρου», στις 18(30) Ιανουαρίου, 1891

θρησκευτική και την εθνική («Διψούμεν κατηγήσεως θρησκευτικής και εθνικής»). Μια τέτοια δήλωση δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαία, καθώς την περίοδο αυτή σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996), εδραιωνόταν η εθνική ιδεολογία. Η θρησκεία έγινε αναπόσπαστο κομμάτι της εθνικής ταυτότητας και μέσα από το σχήμα θρησκεία-έθνος, ο «ηθικός ρόλος» του δασκάλου συνδέθηκε με τον εθνικό. Η σύνδεση «εθνικού» και «ηθικού ρόλου» αναλύεται περαιτέρω στη συνέχεια του κεφαλαίου.

«Καλός Πατριώτης»

Ο εθνικός ρόλος του Ελληνοκύπριου δασκάλου, κατά την περίοδο που εξετάζει η παρούσα διατριβή (1878-1937) αποτελεί ένα ζήτημα που αξίζει να εξεταστεί μόνο του ξεχωριστά. Παρόλα αυτά, έχει ενδιαφέρον να συζητηθεί, έστω και συνοπτικά η σχέση του με τον ηθικό του ρόλο. Ο εθνικός ρόλος του δασκάλου ήταν εξάλλου, συνυφασμένος με την εθνική ιδεολογία της αστικής τάξης (Katsiaounis, 1996). Επιπλέον, η θρησκευτική και η εθνική ταυτότητα ήταν αλληλένδετα συνδεδεμένες στην αντίληψη των αστών. Αυτό συνέβαλε στη σύνδεση του ηθικού με τον εθνικό ρόλο, καθιστώντας έτσι τον έλεγχο των δασκάλων από την Εκκλησία και την αστική τάξη ιδιαίτερα σημαντικό.

Ο εθνικός ρόλος του δασκάλου, σύμφωνα με τον Περσιάνη (2010), επικεντρώθηκε στην καλλιέργεια του αγωνιστικού αισθήματος για την διεκδίκηση της ένωσης με την Ελλάδα. Η ενωτική ιδεολογία στην Κύπρο, υπήρξε πιο έντονη, υποστήριξε ο Περσιάνης (2010), κατά τις επιτυχίες του ελληνικού στρατού στους βαλκανικούς πολέμους. Συνάμα, ο έλεγχος των σχολείων και των δασκάλων από τις τοπικές κοινότητες (με βάση τον νόμο του 1895), και η αύξηση του αριθμού των σχολείων λόγω της κυβερνητικής επιχορήγησης συνέβαλαν στο να γίνουν οι δάσκαλοι οι κυριότεροι φορείς μετάδοσης της εθνικής ιδεολογία. Η ελληνοκυπριακή κοινότητα καθόριζε άλλωστε, μέχρι το 1931, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο βασιζόταν στο αντίστοιχο που διδασκόταν στα σχολεία της Ελλάδας. Χρησιμοποιούσαν μάλιστα και τα ίδια βιβλία με αυτά στην Ελλάδα. Έτσι η εθνική ιδεολογία που επικρατούσε στα σχολεία της Ελλάδας μεταδόθηκε και στα σχολεία της Κύπρου. Μέσα στο πλαίσιο της ιδεολογίας αυτής, η θρησκεία ήταν αναπόσπαστο στοιχείο της εθνικής ταυτότητας και άρα ο «ηθικοθρησκευτικός» ρόλος του δασκάλου συμπεριλήφθηκε ουσιαστικά στον εθνικό (Persianis, 1975).

Επιπλέον, οι δάσκαλοι απόφοιτων ελληνικών διδασκαλείων μεταφέραν μαζί με την εθνική ιδεολογία και τις ιδέες του φιλελευθερισμού, και θεωρούσαν ότι η εκπαίδευση θα έδινε τα εφόδια στον υπόδουλο πληθυσμό να απορρίψει την απολυταρχία των αποικιοκρατών και να διεκδικήσει την ελευθερία του. Πίστευαν ότι η χριστιανική πίστη, και οι αξίες της θα έπρεπε να ήταν η βάση πάνω στην οποία θα έπρεπε να διαμορφωθεί ο «ηθικός» χαρακτήρας του κάθε πολίτη. Οι ιδέες αυτές διατυπώνονταν σε διαλέξεις που απευθύνονταν στον λαό από καθηγητές γυμνασίων στα αναγνωστήρια των πόλεων. Ένας από τους βασικότερους οπαδούς της ενωτικής ιδεολογίας και του φιλελευθερισμού ήταν ο καθηγητής Νικόλαος Καταλάνος. Στον εναρκτήριο λόγο του, που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα Ευαγόρας, στις 4 Νοεμβρίου, 1897, υποστήριξε την άποψη ότι η εθνική πρόοδος και η ευημερία βασιζόταν στην ηθική και υλική ανάπτυξη της κοινωνίας (Katsiaounis, 1996, σ. 220).

Επίσης, σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996), μέσα από την εφημερίδα του «Κυπριακός Φύλαξ», ο Καταλάνος προωθούσε την ιδέα για το ότι «ηθικό και εθνικό χρέος» των δασκάλων ήταν η προετοιμασία για τον αγώνα για ένωση με την Ελλάδα:

Οι ελληνοπαίδες εν Κύπρω εν ταις πόλεσι και εν τοις χωρίοις πρέπει να μάθωσιν εξ απαλών ονυχών ν' αγαπώσι και υμνώσι τον Θεόν και την κοινήμεγάλην πατρίδα εν τη αυτή γλώσση, εν τω αυτό τόνω και μέλει, μετά της αυτής ζέσεως και τα αυτά ακριβώς να εμπνέωνται εθνικά και θρησκευτικά ιδεώδη, ει δυνατόν και τη αυτή ώρα οι προς τον Θεόν και την Ελληνικήν Πατρίδα αίνοι να αναπέμπωνται προς τον ουρανόν από στόματος απάντων των Ελληνοπαίδων οπουδήποτε γης οικούντων... Η θρησκευτική διδασκαλία την αυτήν πρέπει να έχη ενότητα εν τη Ελευθέρα Ελλάδι και εν τη δούλη εμπνέουσα εις τους μικρούς μαθητάς την ευσέβειαν, μητέρα πασών των αρετών και την πίστιν προς ένα Θεόν κεφαλήν μιας και ενιαίας Ορθοδόξου Εκκλησίας, ήτις περιλαμβάνει εν εαυτή εν μια πίστει και λατρεία σύμπαντα τον Ελληνισμόν¹²⁰.

Εδώ, ο Καταλάνος (1907), σύνδεσε τον ηθικό με τον εθνικό ρόλο του δασκάλου. Πίστευε ότι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου δεν είναι άλλος από την καλλιέργεια των χριστιανικών αρετών, οι οποίες θεωρούνται ότι συνδέονται με την αξία της αγάπης και του σεβασμού προς την πατρίδα. Οι χριστιανικές αρετές αποτελούσαν κατά τον Καταλάνο (1907), αναπόσπαστα στοιχεία της εθνικής ταυτότητας του Ορθόδοξου Έλληνα. Συνεπώς,

¹²⁰ «Η κατωτέρα παιδεία εν Κύπρω», στην εφημερίδα «Κυπριακός Φύλαξ», 2 Ιουνίου 1907

θεωρούσε πως ήταν «ηθικό καθήκον» του δασκάλου να καλλιεργήσει τις αξίες αυτές σε σχέση με τον εθνικό σκοπό, την καλλιέργεια της ελληνικής ταυτότητας και συνεπώς του αγωνιστικού φρονήματος για την ένωση με την μητέρα πατρίδα.

Η εθνική ιδέα, λοιπόν, ιεροποιήθηκε και η ηθική αγωγή συνδέθηκε με τη γενικότερη εθνική αποστολή των δασκάλων. Η σύνδεση των δυο ρόλων φαίνεται και μέσα από κείμενα σε εφημερίδες όπως μαρτυρεί το απόσπασμα που παραθέτει ο Χαραλάμπους (2001), από το άρθρο «Σοβαρό ζήτημα» στην εφημερίδα Φωνή της Κύπρου, δημοσιευμένο στις 4/17 Αυγούστου, 1900: «Ο διδάσκαλος πρέπει να είναι ο διαπρύσιος κήρυξ της εθνικής ιδέας, και τοιούτος δεν δύναται ποτέ να είναι ο ολιγορών προς την θρησκείαν του. Η εθνική εργασία απαιτεί θυσίας, και θυσίας διδάσκει και η θρησκεία» (σ. 76).

Η σύνδεση ηθικού και εθνικού ρόλου, που παρουσιάστηκε πιο πάνω, φαίνεται να είχε πρακτική εφαρμογή όχι μόνο εντός σχολείου, αλλά επεκτεινόταν και στην κοινωνική δράση του δασκάλου εκτός σχολείου. Σύμφωνα με τον Περισιάνη (2006), η σύνδεση αυτή αντικατοπτρίζεται στη διαμόρφωση της τάξης με τους ήρωες της ελληνικής επανάστασης και το χάρτη της Ελλάδας στη διδασκαλία του με την οποία πρέπει να εμπνεύσει στους μαθητές την υπέρτατη αγάπη προς την ελευθερία, στη διεξαγωγή εράνων σε παγκύπρια κλίμακα για ενίσχυση του πολεμικού εξοπλισμού του νησιού και του Ερυθρού Σταυρού, στη διοργάνωση εθνικών και θρησκευτικών εορτών, στους πατριωτικούς του λόγους, στη διδασκαλία των παραδοσιακών εθνικών χορών και στην ενημέρωση των χωρικών για τα εθνικά ζητήματα, στον εκκλησιασμό των μαθητών, στην επεξήγηση του ευαγγελίου ή στη συμμετοχή των δασκάλων στην εκκλησία ως ψαλτών. Ιδιαίτερη εκτίμηση δέχονταν οι δάσκαλοι που επιδείκνυαν τον πατριωτισμό τους μέσω της συμμετοχής στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897 και στους βαλκανικούς πολέμους. Αντίθετα, επικρίνονταν έντονα όσοι αδιαφορούσαν για την εθνική ιδεολογία και όσοι κατηγορούνταν για το ότι δεν ενδιαφέρονται να μετουσιώσουν την εθνική έξαρση σε εθνική κατήχηση και συνεπώς δεν ανταποκρίνονταν στον προσδοκώμενο από την εποχή και την κοινωνία εθνικό ρόλο (Χαραλάμπους, 2001).

Η καλλιέργεια του αγωνιστικού φρονήματος για την ένωση θεωρήθηκε, λοιπόν, «ηθικό καθήκον» του δασκάλου και με τον τρόπο αυτό νομιμοποιήθηκε η προσήλωση των δασκάλων στον εθνικό αυτό σκοπό. Στους δασκάλους αποδόθηκε η ιδιότητα των «στρατιωτών του έθνους», «έτοιμοι να πειθαρχήσωσιν ως πιστοί στρατιώται και τα πάντα

να υπομείνωσι διά την Μεγάλην και Ιεράν Εθνικήν Ιδέαν»¹²¹. Θεωρούνταν δηλαδή ότι είχαν την ευθύνη της αφοσίωσης στο εθνικό καθήκον, παρά τις οποιεσδήποτε δυσκολίες υπήρχαν για την υλοποίηση του έργου τους. Για τους υποστηρικτές της εθνικής ιδεολογίας, τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν ο διδασκαλικός κόσμος, θα επιλυόταν με την ένωση με την Ελλάδα. Για αυτό, οποιεσδήποτε προσπάθειες της κυβέρνησης για έλεγχο της παιδείας και των δασκάλων είχε δεχθεί την αντίδραση της ελληνοκυπριακής ηγεσίας, καθώς μια τέτοια εξέλιξη θα σήμαινε την αλλοίωση του «ηθικού-εθνικού» χαρακτήρα των δασκάλων (Περσιάνης, 2006). Παραδείγματα της στάσης αυτής αποτελούν οι αντιδράσεις υπό τη μορφή συλλαλητηρίων και την αποστολή υπομνημάτων που οργανώθηκαν από αστούς και εκκλησιαστική ηγεσία για τους εκπαιδευτικούς νόμους της περιόδου 1931-35, όπου ο έλεγχος των δασκάλων και της παιδείας γενικότερα πέρασε υπό τον έλεγχο της κυβέρνησης (Μυριανθόπουλος, 1946). Στον λόγο τους όπως έχει αναφερθεί και στο κεφάλαιο «Εκκλησία και ο ηθικός ρόλος του δασκάλου», επικαλέστηκαν την ηθική και θρησκευτική διάσταση του ρόλου του δασκάλου, για να εξηγήσουν ότι η εκπαίδευση και ο έλεγχος των δασκάλων έπρεπε να παραμείνει στην εξουσία των Ελληνοκυπρίων.

Καταληκτικά

Το κεφάλαιο αυτό διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο στην αντίληψη της αστικής τάξης, ο ηθικός δάσκαλος αναδύθηκε ως η «θεραπεία» της ηθικής κρίσης. Για τον σκοπό αυτό, αναλύθηκε ο λόγος των εφημερίδων, μέσα από τον οποίο προέκυψε η θέση αυτή. Γενικότερα, οι εφημερίδες απέδωσαν ευθύνες σε όλους τους κοινωνικούς δρώντες, δηλαδή, στους γονείς, στην Εκκλησία, στην κυβέρνηση και στους δασκάλους για την ηθική κατάσταση της κοινωνίας. Συνάμα, σύμφωνα πάντα με τον έντυπο τύπο, η δικαστική εξουσία και η αστυνομία αδυνατούσαν να πειθαρχήσουν τον λαό, γι' αυτό και ο πρώτος στράφηκε προς την εκπαίδευση.

Μέσα στο πιο πάνω πλαίσιο προσδιορίστηκαν οι ιδιότητες του ηθικού δασκάλου. Ο δάσκαλος θεωρήθηκε ότι έπρεπε να αναμορφώνει τους χαρακτήρες και τις συνήθειες των παιδιών, διορθώνοντας έτσι, τις κακές συνήθειες που απέκτησαν είτε στο σπίτι ή στον δρόμο («ηθική ορθοπεδική»). Ακόμη, παρομοιάστηκε με τον «Καλό Σπορέα» που μεριμνά και

¹²¹ Άρθρο στο περιοδικό «Αγωγή» με τίτλο «Διά το Εθνικόν μας Συμβούλιον», 1922, (στον Χαραλάμπους, 2001, σ. 185).

φροντίζει ώστε να αναπτυχθούν σωστά «τα νεαρά βλαστάρια». Ήταν όμως και «Καλός Ποιμένας» ο οποίος νοιαζόταν για όλο το ποίμνιο του και μεριμνούσε να φέρει πίσω τα «απολωλότα πρόβατα». Ήταν τέλος και «καλός πατριώτης» που καλλιεργούσε μέσα από την όλη του δράση το αίσθημα του αγώνα για την ένωση με την Ελλάδα.

Οι πιο πάνω ιδιότητες του «ηθικού δασκάλου» προκύπτουν από τη σύνδεση του θρησκευτικού, κοινωνικού και εθνικού του ρόλου. Η εθνική ιδεολογία συμπεριλάμβανε εξάλλου, το ενδιαφέρον για τη θρησκεία, την οικογένεια και την κοινωνία γενικότερα. Με άλλα λόγια, ο ρόλος των δασκάλων στην καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος, στη στήριξη της ελληνοκυπριακής οικογένειας και στην προώθηση κοινωνικών έργων βελτίωσης, αποτελούσε μέρος της γενικότερης αποστολής τους, της ενδυνάμωσης δηλαδή του ελληνικού έθνους. Επομένως, για τους αστούς, ο δάσκαλος, που ήταν το «ηθικό παράδειγμα» για τους μαθητές του, θα έπρεπε ταυτόχρονα να ήταν και το πρότυπο «καλού χριστιανού», «καλού οικογενειάρχη» και «καλού πατριώτη».

Οποιαδήποτε παρέκκλιση από τις ιδιότητες του αυτές, θεωρείτο και παρέκκλιση και από το «ηθικό του καθήκον». Έτσι, για παράδειγμα οποιαδήποτε προσπάθεια για υπαλληλοποίηση των δασκάλων, χαρακτηριζόταν ως εθνική προδοσία, επισήμανε ο Χαραλάμπους (2001), καθώς πίστευαν ότι ο δάσκαλος, κάτω από τον έλεγχο μιας ξένης κυβέρνησης, δε θα μπορούσε να επιτελέσει τον «ηθικό και εθνικό» του ρόλο. Αντίστοιχη προδοτική πράξη ήταν το ενδεχόμενο ένας δάσκαλος να ακολουθούσε μια «αλλότρια ιδεολογία» όπως στην περίπτωση των άθεων και των κομμουνιστών δασκάλων, για τους οποίους γίνεται λόγος στο αντίστοιχο κεφάλαιο.

Συνεπώς, προκύπτει ότι ο έλεγχος της ηθικότητας του δασκάλου ήταν σημαντικό μέσο εδραίωσης της εξουσίας των πολιτικών και κοινωνικών δρώντων. Αυτό σήμαινε ότι ο έλεγχος αυτός αποτελούσε ταυτόχρονα ένα από τα κυριότερα σημεία διεκδίκησης μεταξύ των αντιμαχόμενων δρώντων. Η αποικιακή κυβέρνηση ήταν ένας από αυτούς, που διεκδίκησε τον έλεγχο των δασκάλων, καθώς είχε από νωρίς αναγνωρίσει την επίδραση που μπορεί να έχουν στην πειθάρχηση του απλού λαού, μέσα από την ηθική τους διδασκαλία. Ο τρόπος που επιδίωξε τον έλεγχο αυτό και η σημασία που απέδιδε στον «ηθικό του ρόλο» αναλύονται στα κεφάλαια που ακολουθούν.

ΜΕΡΟΣ Ε΄: Η ΑΠΟΙΚΙΑΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΗΘΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

1. Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και η ανάγκη νεωτερικοποίησης της εκπαίδευσης στην Κύπρο

Εισαγωγή

Η γενεαλογία της ηθικότητας του δασκάλου στην Κύπρο θα ήταν ελλιπής, χωρίς την εξέταση του λόγου των Βρετανών αξιωματούχων της κυβέρνησης. Η περίοδος με την οποία ασχολείται το κεφάλαιο αυτό εκτείνεται από το 1878, την αρχή της βρετανικής κατοχής, μέχρι το 1914, όταν η Μεγάλη Βρετανία προσάρτησε την Κύπρο¹²². Κατά την περίοδο αυτή επιδίωξη της κυβέρνησης ήταν η αντιμετώπιση των προβλημάτων που άφησε πίσω το οθωμανικό σύστημα διακυβέρνησης, καθώς επίσης η αναδιοργάνωση και η νεωτερικοποίηση των θεσμών στα πλαίσια της πολιτικής της «πεφωτισμένης δεσποτείας» (Bryant, 2004). Ένας από τους θεσμούς αυτούς ήταν η σχολική εκπαίδευση (Persianis, 1978).

Ειδικότερα, το κεφάλαιο αυτό διερευνά τους τρόπους που προσεγγίστηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στις διάφορες προσπάθειες των κυβερνητικών αξιωματούχων, να βελτιώσουν τις κοινωνικές συνθήκες των Κυπρίων μέσω της εκπαίδευσης. Η ανάλυση των ζητημάτων αυτών ξεκινά με την παρουσίαση των προβλημάτων που προέκυψαν μέσα από τις ιδιόζουσες συνθήκες που έγινε η μετάβαση από την οθωμανική στη βρετανική κατοχή. Επίσης, εξηγούνται οι λόγοι που η αποικιακή εξουσία δεν επιδίωξε την μετάδοση των βρετανικών ηθών στην Κύπρο, όπως εφάρμοσε σε άλλες αποικίες. Γίνεται, όμως, μια σύντομη αναφορά στις προσπάθειες της ιεραποστολικής οργάνωσης «Κοινότητα της Κύπρου» («Cyprus Society») να επιδράσουν πολιτισμικά στον τρόπο ζωής των Κυπρίων (Varnava, 2012). Στη συνέχεια, εξετάζονται οι προσπάθειες του Μέγα Αρμοστή Biddulph

¹²² Το 1914 η Μεγάλη Βρετανία κήρυξε άκυρη τη Συμφωνία του 1878 με την οποία ενοκίαζε την Κύπρο από τους Οθωμανούς και στις 5 Νοεμβρίου 1914, προσάρτησε την Κύπρο, επειδή η Οθωμανική Αυτοκρατορία αναμείχθηκε το 1914 στον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο στο πλευρό των Κεντρικών Δυνάμεων και εναντίον της Μεγάλης Βρετανίας (Varnava, 2012).

και του Διευθυντή του Γραφείου Παιδείας Spencer, να ελέγξουν την εκπαίδευση, ελέγχοντας συνάμα και την ηθικότητα του δασκάλου. Το κεφάλαιο αυτό κλείνει με την εξέταση της διακυβέρνησης του Sendall, και συγκεκριμένα με τον τρόπο που προσδιορίστηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου μέσα από τη νομική ρύθμιση ενός κώδικα δεοντολογίας των δασκάλων, στα πλαίσια της προσπάθειας του για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων που εξακολουθούσαν να υπάρχουν.

Η απαρχή της βρετανικής κατοχής: ο εκμοντερνισμός που δεν έγινε.

Οι ιδιάζουσες συνθήκες, κατά τις οποίες έγινε η μεταβίβαση της κυριαρχίας του νησιού από τους Οθωμανούς στους Βρετανούς, διαμόρφωσαν την πολιτική της αποικιακής κυβέρνησης της Κύπρου κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες της βρετανικής κατοχής της Κύπρου (Markides, 2006). Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι ο πρωθυπουργός της Μεγάλης Βρετανίας Benjamin Disraeli (Lord Beaconsfield), υποστήριξε την κατοχή της Κύπρου, επειδή οραματίστηκε να την καταστήσει πρότυπο ανάπτυξης στη Μέση Ανατολή (Varnava, 2012). Παρόλα αυτά, κατά την πρώτη δεκαετία δεν προωθήθηκαν τα έργα ανάπτυξης που αναμένονταν, αλλά και ούτε προωθήθηκε οποιαδήποτε προσπάθεια πολιτισμικής αφομοίωσης των Κυπρίων, καθώς η Κύπρος παρέμενε επαρχία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Markides, 2006).

Αυτό σήμαινε ότι η εκπαίδευση των Κυπρίων θα παρέμενε κάτω από την ευθύνη και τον έλεγχο των τοπικών παραγόντων, επειδή έπρεπε να διατηρηθούν οι θρησκευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί, που υπήρχαν κατά την περίοδο της οθωμανικής κατοχής του νησιού (Περσιάνης, 2010). Θα έλεγε, λοιπόν, κανείς ότι η αποικιακή κυβέρνηση δεν θα ασχοληθούν με την ηθικότητα των δασκάλων. Ωστόσο, υπήρξαν κάποιες προσπάθειες εμπλοκής στην εκπαίδευση, οι οποίες αξίζουν να εξεταστούν. Προτού όμως, γίνει η ανάλυση αυτή, είναι σημαντικό να αναφερθούν σε συντομία οι συνθήκες κάτω από τις οποίες προέκυψε η διατήρηση των θεσμών αυτών, παρά τα αρχικά σχέδια των Βρετανών για την κατοχή της Κύπρου. Έτσι, πιθανόν να γίνει περισσότερο κατανοητός ο τρόπος που διατηρήθηκε και θεσμοθετήθηκε ο ηθικός ρόλος του διδασκαλικού υποκειμένου κοινωνικός κατά την περίοδο της βρετανικής κατοχής.

Η βρετανική κατοχή της Κύπρου διετελέστηκε με βάση τη Συνθήκη Αμυντικής Συμμαχίας της Οθωμανικής και Βρετανικής Αυτοκρατορίας, η οποία είχε συναφθεί από τον Safvet

Pasha, Μέγα Βεζίρη του Σουλτάνου Abdul Hamid II και τον Austen Henry Layard, Βρετανό Πρέσβη στην Κωνσταντινούπολη στις 4 Ιουνίου, 1878 (στον Hills, 1972, σ.300). Βασικός όρος της συνθήκης ήταν ότι με την κατοχή της Κύπρου, η Βρετανική Αυτοκρατορία αναλάμβανε την υποχρέωση να στηρίζει με στρατιωτική δύναμη την Οθωμανική Αυτοκρατορία στην περίπτωση που η Ρωσία επιχειρούσε να καταλάβει οθωμανικά εδάφη στην Ασία. Ακόμη, μέρος της συμφωνίας εκχώρησης ήταν να δίνεται το πλεόνασμα των δημόσιων προσόδων της Κύπρου ως φόρος υποτελείας στην Υψηλή Πύλη.

Σύμφωνα με την Markides (2006) και τον Varnava (2006, 2012), η συμφωνία αυτή δεν έγινε μόνο για στρατιωτικούς¹²³, αλλά για οικονομικούς και πολιτικούς λόγους. Ο τότε Βρετανός πρωθυπουργός Benjamin Disraeli (Lord Beaconsfield) και ο Υπουργός Εξωτερικών Lord Salisbury υποστήριξαν ότι η Κύπρος εξυπηρετούσε τη Βρετανική Αυτοκρατορία ως στρατιωτική βάση, η οποία θα διευκόλυνε την πρόσβαση στην Βρετανική Ινδία (Hills, 1972). Παράλληλα με τη συμφωνία αυτή οι Βρετανοί θέλησαν να εξασφαλίσουν την αποπληρωμή του χρέους της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας που είχε επισυνάψει δανειζόμενη από την Αγγλία και την Γαλλία, κατά τη διάρκεια του Κριμαϊκού Πολέμου και το οποίο αδυνατούσε να αποπληρώσει (Γιωργαλλής, 2015).

Παρά τους οποιοδήποτε πολιτικούς, στρατιωτικούς και οικονομικούς λόγους, η κατοχή της Κύπρου από τους Βρετανούς επενδύθηκε με τον μανδύα μιας «εκπολιτιστικής αποστολής» της Βρετανικής Αυτοκρατορίας στην Μέση Ανατολή (Varnava, 2012). Η συμφωνία μεταξύ Βρετανίας και Υψηλής Πύλης, παρουσιάστηκε το 1878, από τον Υπουργό Εξωτερικών, Λόρδο Salisbury, ως μέρος του «εκπολιτιστικού χρέους» των Βρετανών ως προς τις υποανάπτυκτες περιοχές της Ανατολής. Οι Βρετανοί υπόσχονταν, λοιπόν, ότι θα ανέπτυσσαν δηλαδή την Κύπρο και θα την καθιστούσαν πρότυπο για τις υπόλοιπες οθωμανικές επαρχίες. Ένας άλλος όρος της συμφωνίας ήταν ότι ο Σουλτάνος Abdul Hamid II, θα επέτρεπε να εργαστούν Βρετανοί αξιωματούχοι, σε θέσεις κλειδιά στην αστυνομία, στα δικαστήρια, και στα υπουργεία οικονομικών της Συρίας, Παλαιστίνης και Αιγύπτου.

¹²³ Η Κύπρος δεν χρησιμοποιήθηκε τελικά ως στρατιωτική βάση, επειδή η βρετανική κυβέρνηση διαπίστωσε ότι το κόστος για την ανακατασκευή δρόμων και λιμανιών ήταν πολύ μεγαλύτερο από όσο μπορούσε και ήθελε η βρετανική κυβέρνηση να διαθέσει (Markides, 2006). Εξάλλου, το πλεόνασμα των εσόδων της Κύπρου διοχετεύονταν στην αποπληρωμή του οθωμανικού χρέους και έτσι ήταν πολύ δύσκολο να βρεθεί άλλη χρηματοδότηση για την υλοποίηση των έργων που απαιτούνταν για να καταστεί η Κύπρος στρατιωτική βάση. Ακόμα, πολλά χρήματα είχαν δαπανηθεί για την βελτίωση των συνθηκών υγιεινής των πόλεων, για να καταστούν βιώσιμες για το αγγλικό στράτευμα και τις οικογένειες τους (Varnava, 2012).

Ακόμα, συμφωνήθηκε η κατάργηση της εμπορίας σκλάβων μεταξύ Βρετανικής και Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Ακόμη, επιδίωξαν να κατασκευάσουν σιδηρόδρομο που θα ένωνε την Αλεξανδρέττα και τη Βαγδάτη, για να διευκολύνουν το εμπόριο στην περιοχή. Τα σχέδια αυτά, όμως, δεν υλοποιήθηκαν γιατί δεν υπήρξε μεγάλη προθυμία εκ μέρους του Σουλτάνου να συνεργαστεί για την εφαρμογή των σχεδίων ανάπτυξης, επειδή δεν επιθυμούσε περαιτέρω ανάμειξη των Βρετανών στα εσωτερικά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Έτσι, η πολιτική των Βρετανών, για την ανάπτυξη των περιοχών της Μέσης ανατολής εγκαταλείφθηκε οριστικά το 1882 από τη φιλελεύθερη κυβέρνηση του William Ewart Gladstone (Markidou, 2006, Varnava, 2012).

Οι πιο πάνω πολιτικές συγκυρίες επηρέασαν την εφαρμογή της πολιτικής «εκπολιτισμού» και «ανάπτυξης» που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν οι Βρετανοί αξιωματούχοι στην Κύπρο, περιορίζοντας το βαθμό στον οποίο θα μπορούσαν οι Βρετανοί να επιδιώξουν την πολιτισμική αφομοίωση των Κυπρίων. Ακόμη, η Κύπρος μέχρι το 1914 άνηκε τυπικά στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, για αυτό κι οι μεταρρυθμίσεις που μπορούσαν να προωθηθούν, θα έπρεπε να ήταν τέτοιες ώστε να μην προκαλέσουν τη δυσαρέσκεια του Σουλτάνου (Varnava, 2012). Η οδηγία άλλωστε, που δόθηκε στον Μέγα Αρμοστή Garnet Wolseley ήταν να κυβερνήσει την Κύπρο με τρόπο που δεν θα προκαλούσε την αντίδραση του Σουλτάνου, δηλαδή χωρίς να αλλάξει σημαντικούς πολιτικούς θεσμούς, αλλάζοντας έτσι τον τρόπο ζωής των Κυπρίων (Cavendish, 1991, σ. 55). Ένας άλλος σημαντικός αποτρεπτικός παράγοντας ανάπτυξης ήταν ο υψηλός φόρος υποτελείας που έφθανε τα μισά των δημοσίων προσόδων του κράτους και τον οποίο θα πλήρωναν τελικά οι ίδιοι Κύπριοι μέσω των φόρων που ήταν αναγκασμένοι να καταβάλλουν στην αποικιακή κυβέρνηση για τον σκοπό αυτό. Συνεπώς, οι Βρετανοί δεν μπόρεσαν να προχωρήσουν σε σημαντικά αναπτυξιακά έργα (Γιωργαλλής, 2015).

Οι περιορισμοί αυτοί μάλιστα προκάλεσαν την απογοήτευση των Κυπρίων όπως μαρτυρούν οι δημοσιεύσεις των κυπριακών εφημερίδων, καθώς και η αποστολή υπομνημάτων στο Γραφείο Αποικιών με τα οποία εξέφραζαν την δυσαρέσκεια τους για την ανεπαρκή πολιτική της αποικιακής κυβέρνησης στο νησί, καθώς και για την καταβολή του μεγάλου φόρου υποτελείας, τον οποίο επιβαρύνονταν οι Κύπριοι, χωρίς να αποτελούσε ουσιαστικά δική τους υποχρέωση (Γιωργαλλής, 2015). Όλα αυτά δυσχέραιναν την ήδη δύσκολη κοινωνική και οικονομική κατάσταση στην οποία βρισκόταν ο πληθυσμός της Κύπρου στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Την κατάσταση χειρότερευαν η μακρόχρονη περίοδος ανομβρίας, η επιδημία

ακρίδων, η τοκογλυφία, οι βαριοί φόροι, η ανασφάλεια, οι κλοπές, οι ληστείες και οι φόννοι (Hill, 1975).

Ένας άλλος σημαντικός λόγος για τον οποίο οι Βρετανοί στην Κύπρο δεν προχώρησαν στην υλοποίηση πολιτικών αφομοίωσης και εκπολιτισμού ήταν ακόμη το γεγονός ότι θεωρήθηκε πως η Κύπρος, έχοντας τους Ορθόδοξους Χριστιανούς ως τη μεγαλύτερη μερίδα του πληθυσμού, αποτελούσε μέρος του ευρωπαϊκού πολιτισμού (Demetriou, 1997). Θεωρούσαν, δηλαδή, ότι εδώ υπήρχαν απόγονοι των Ελλήνων, που είχαν υπάρξει κάτω από την κατοχή των Οθωμανών και για τον λόγο αυτό ο τόπος αυτός δεν αναπτύχθηκε όπως άλλες περιοχές στην Ευρώπη. Ο Varnava (2012) αναφέρθηκε σε παραδείγματα αυτής της θεώρησης, όπως το σκίτσο του Edward Linley Sambourne στο περιοδικό Punch, στο οποίο αναπαριστούσε την Κύπρο ως Αφροδίτη (Varnava, 2012, σ.160), καθώς επίσης και οι οδηγίες του Υπουργού Εξωτερικών Lord Salisbury στον W.H. Smith (The First Lord of Admiralty) και στον F.A. Stanley (War Secretary) για να εξετάσουν κατά πόσο ο Wolseley κρατούσε μια ισορροπία μεταξύ Τούρκων και Ελλήνων. Οι αντιλήψεις αυτές για τον κυπριακό πληθυσμό, εξήγησε ο Varnava (2012) προέρχονταν κυρίως από Βρετανούς, που δεν είχαν ζήσει στην Κύπρο και δεν είχαν γνωρίσει τους Κυπρίους, αλλά είχαν μελετήσει για τον ελληνικό αποικισμό στα αρχαία χρόνια. Ακόμη, επισήμανε ότι ορισμένοι Βρετανοί που ζούσαν στην Κύπρο, όπως τον Hamilton Lang, Βρετανός Πρέσβης στην Κύπρο ή την σύζυγο του Captain Andrew Scott-Stevenson, Esme Scott-Stevenson, αμφισβήτησαν την ελληνική και την τουρκική ταυτότητα των Κυπρίων. Όμως, ο Βρετανός Πρωθυπουργός William Ewart Gladstone είχε διαφορετική άποψη. Πίστευε ότι στην Κύπρο κατοικούσαν Έλληνες και Τούρκοι, και δήλωσε ότι η Κύπρος δεν θα μπορούσε ποτέ να «βρετανοποιηθεί», επειδή ο πληθυσμός της έχει ήδη διαπλάσει ένα ισχυρό εθνικό χαρακτήρα (Gladstone, 1878, σ. 560 στον Demetriou, 1997). Παρόλα αυτά οι Βρετανοί στην Κύπρο, επιδίωξαν να διοικήσουν το νησί τότε ακολουθώντας νεωτερικά πρότυπα, δηλαδή διαχωρισμό εκκλησίας και κράτους, θέσπιση αντιπροσωπευτικών επιτροπών και κατηγοριοποίησαν τον πληθυσμό ως προς την εθνική τους καταγωγή (Varnava, 2012).

Απόπειρες μετάδοσης των βικτωριανών ηθών στην Κύπρο.

Επιστρέφοντας τώρα στο κύριο θέμα του παρόντος κεφαλαίου, η αποικιακή κυβέρνηση κατά τις πρώτες δεκαετίες της βρετανικής κατοχής, δεν επιδίωξε να ασκήσει απόλυτο έλεγχο

στην εκπαίδευση των Κυπρίων και προφανώς ούτε στους δασκάλους. Αυτό γιατί η μητροπολιτική κυβέρνηση δεν είχε σκοπό την πολιτισμική αφομοίωση των Κυπρίων, επομένως υποστήριξε τη διατήρηση του υπάρχοντος συστήματος εκπαιδευτικής αυτοδιοίκησης, κατά το πρότυπο που εφαρμοζόταν στη μητροπολιτική Βρετανία, δηλαδή να επιτρέπεται στην κάθε εθνική-θρησκευτική κοινότητα να διαχειρίζεται από μόνη της τις εκπαιδευτικές της ανάγκες (Περσιάνης, 2006). Εντούτοις, στα πρώτα χρόνια της βρετανικής κατοχής, υπήρξαν δίκτυα ατόμων και ομάδων, κυρίως από ιεραποστολικούς συλλόγους, οι οποίες σύμφωνα με τον Varnava (2012) φαίνεται να είχαν επιδίωξαν να καλλιεργήσουν τα βικτωριανά ήθη και έθιμα στους Κυπρίους.

Τα δίκτυα αυτά προσέγγισαν την όλη προσπάθεια για βελτίωση των συνθηκών ζωής των Κυπρίων με ένα ιμπεριαλιστικό και πατερναλιστικό σκεπτικό. Μέρος αυτού του δικτύου ήταν σύμφωνα με τον Varnava (2012) ο όμιλος «Κοινότητα της Κύπρου» («Cyprus Society»). Επικεφαλής της κοινότητας αυτής ήταν η πριγκίπισσα Christian και άλλα μέλη της αριστοκρατίας της Αγγλίας¹²⁴. Την πρωτοβουλία όμως αυτή στήριξε και ο τότε Αρχιεπίσκοπος Κύπρου τότε Σωφρόνιος Γ', ο οποίος το 1890 αποτέλεσε επίτιμο μέλος¹²⁵ της «Κυπριακής Κοινότητας». Ο Αρχιεπίσκοπος του Canterbury επιβεβαίωσε στον Αρχιεπίσκοπο Σωφρόνιο ότι η αποστολή της Βρετανίας ήταν να καταστήσει την Κύπρο τόπο ειρηνικής συμβίωσης διαφόρων θρησκευτικών κοινοτήτων και ο Αρχιεπίσκοπος Σωφρόνιος Γ' ανέλαβε να βοηθήσει το έργο της «Κοινότητας της Κύπρου» ως προς την υλοποίηση του σκοπού αυτού (The Times, 25 June 1889 και The Guardian, 26 June 1889, στον Varnava, 2013, σ.129). Ο Varnava (2013) θεώρησε ακόμη, ότι το γεγονός ζητήθηκε από τον Αρχιεπίσκοπο να εμπλακεί στο έργο της «Κοινότητας της Κύπρου», υποδηλώνει την πρόθεση της ιεραποστολικής αυτής οργάνωσης, να προωθήσει τη στενή συνεργασία της Εκκλησίας της Κύπρου με την Αγγλικανική Εκκλησία, βάζοντας τον ίδιο Αρχιεπίσκοπο ως ένα από τα σημαντικότερα μέλη, μετά την πριγκίπισσα Christian.

¹²⁴ Άλλα μέλη της «Κοινότητας της Κύπρου» ήταν ο Έλληνας πρέσβης στο Λονδίνο Ιωάννης Γεννάδιος, Βρετανοί πολιτικοί όπως ο Lord Randolph Churchill, και άτομα από τον ανώτατο κλήρο της Αγγλικανικής Εκκλησίας όπως ο Επίσκοπος του Blyth, Carlisle, Durham, Gibraltar, Lichfield κ.α.

¹²⁵ Ο Αρχιεπίσκοπος Σωφρόνιος Γ' αναφέρεται ως μέλος στο «Report of the Council of the Cyprus Society presented at the Second Annual Meeting, held at the Church House», 25 June 1890, στον Varnava (2012, σ. 299). Ας σημειωθεί ότι ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου Σωφρόνιος Γ' επιδίωξε τη συνεργασία με τους Βρετανούς κυβερνώντες του νησιού όπως άλλωστε έπραξε και με τους Οθωμανούς κυβερνώντες την περίοδο της Οθωμανοκρατίας (Γεωργιάδης, 1996, Varnava, 2013).

Όσον αφορά την πρόθεση της «Κοινότητας της Κύπρου» να εμπλακεί στην προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης στην Κύπρο, έγινε η πιο κάτω αναφορά:
Έχουμε υποχρέωση προς τους Μουσουλμάνους κατοίκους, και με το να βελτιώσουμε τη θέση τους στη κοινωνία, να τους φροντίζουμε όταν είναι άρρωστοι και να βελτιώσουμε τη μόρφωσή τους, μπορεί να τους έχουμε μεγάλη επιρροή για πάντα. Η πιο μεγάλη υποχρέωση μας όμως σαν ιερείς είναι το γεγονός ότι στην Κύπρο έχουμε απευθείας επαφή με ένα τμήμα της Ανατολικής Εκκλησίας [εννοεί την Εκκλησία της Κύπρου]. Είναι καθήκον μας να τους αντιμετωπίσουμε στο πνεύμα της Χριστιανικής Αδελφότητας... Υπάρχει εδώ μία Ορθόδοξη Εκκλησία, η οποία έχει διατηρήσει την παλαιά πίστη και τις παλαιές παραδόσεις, και έχει διατηρήσει την ανεξαρτησία της με δική της αρχιεπίσκοπο και επισκόπους· αλλά καταπιέζονταν για πολύ καιρό. Είναι πολύ φτωχοί και υπάρχει αμφισβήτητα ανάγκη για καλύτερη μόρφωση. Ως Χριστιανική εκκλησία με τα ίδια θρησκευόμενα, τα ίδια Μυστήρια, τις ίδιες λειτουργίες, είναι όντως ευθύνη μας να τους δώσουμε το δεξί χέρι της αδελφότητας

126

Στο πιο πάνω απόσπασμα φαίνεται η πρόθεση της «Κοινότητας της Κύπρου» να βελτιώσει τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης για όλες τις θρησκευτικές κοινότητες της Κύπρου (χριστιανούς και μουσουλμάνους). Αν και δεν υπάρχει άμεση αναφορά στον ηθικό ρόλο, που οραματίζονταν να είχαν οι διδάσκαλοι και οι διδασκάλισσες, το γεγονός ότι τα μέλη της κοινότητας προέρχονται από τον ανώτατο κλήρο της Αγγλικανικής Εκκλησίας και η αναφορά στο καθήκον να στηρίζουν τους χριστιανούς της Κύπρου, ως να ήταν αδελφοί τους, υποδηλώνουν ότι η ηθικότητα του ρόλου αυτού του, θα συνάδει με τα βικτωριανά χριστιανικά πρότυπα.

Έτσι, λοιπόν η «Κοινότητα της Κύπρου» επιδίωξε να ιδρύσει αγροτικό νοσοκομείο στην Κερύνεια, καθώς επίσης γεωργικά και τεχνικά σχολεία και συνάμα να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαίδευσης του τόπου. Για αυτό και η «Κοινότητα της Κύπρου» αποτελείτο

¹²⁶ «The Mahometan inhabitants have a claim upon us, and by improving their social position, caring for them in sickness, and raising the character of their education, we may gain a large influence over them for good. But the greatest call upon us Chuchmen is the fact that in Cyprus we are brought into direct contact with a branch of the Holy Eastern Church. It is our duty to meet them in a spirit of Christian Brotherhood... We see here an Orthodox Church, holding the old faith and the old customs, and maintaining their own independence under their own archbishop and bishops; but they have been oppressed for ages. Their poverty is great and the need for better education can hardly be exaggerated. It is clearly our duty as a Christian Church, having the same Creeds, the same Sacraments, the same liturgical system, to hold out to them the right hand of fellowship» (Cyprus Report II, 1890, p.5-6).

από εξειδικευμένες επιτροπές που η κάθε μια θα ασχολείτο με ένα από τους δυο τομείς, δηλαδή την νοσηλευτική και την σχολική εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, η «Κοινότητα της Κύπρου» τερμάτισε τη δράση της το 1893, λόγω έλλειψης χρηματοδότησης (SA1/1452/1893 William Sinclair, Archdeacon of London, to His Excellency the Governor of Cyprus, 5 May 1893).

Ακόμη, ο Varnava (2012) εξήγησε ότι η «Κοινότητα της Κύπρου» δεν είχε υποστηριχθεί από την κυβέρνηση των Φιλελευθέρων στη Βρετανία, επειδή απέρριπταν γενικότερα την ιδέα της πολιτισμικής αφομοίωσης των Κυπρίων, για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Εντούτοις, κατάφερε να επιφέρει βελτιώσεις στα νοσηλευτήρια, προμηθεύοντας τα με νοσοκόμες, ενώ απέτυχε, όμως να διεκπεραιώσει το εκπαιδευτικό έργο που επιδίωκε, καθώς δεν υπήρχαν άτομα να το αναλάβουν (SA2/3397/91, Spencer to Chief Secretary, 2 January 1892).

Αναζητώντας τους «ηθικούς δασκάλους»

Μια άλλη πιθανή απόπειρα μετάδοσης των βικτωριανών ηθών και τρόπου ζωής μέσω της εκπαίδευσης έγινε μέσω της δράσης του Διευθυντή του Γραφείου Παιδείας στην Κύπρο, του Αιδεσιμότατος Josiah Spencer, ο οποίος είχε μάλιστα επικοινωνία με την «Κοινότητα της Κύπρου», όσο καιρό αυτή ήταν ενεργή (Varnava, 2012). Ο Spencer στάλθηκε στην Κύπρο από την «Society for the Propagation of the Gospel» («Βιβλική Εταιρεία για την Διάδοση του Ευαγγελίου») το 1878 με σκοπό την προώθηση της ενότητας μεταξύ Αγγλικανικής και Ορθόδοξης Εκκλησίας της Κύπρου (Κυριακίδης, 2010). Η ίδια κοινότητα, μάλιστα, επιδίωξε να ιδρύσει σχολεία στην Κύπρο, όπως είχε πράξει και στα Ιώνια Νησιά (Varnava, 2012). Σχετικά με την επίσκεψη αυτή, ο επίσκοπος Λιγκολνίας Χριστόφορος έστειλε στον Αρχιεπίσκοπο Σωφρόνιο Γ΄ και τους άλλους αρχιερείς, συστατική επιστολή¹²⁷ για τον Αιδεσιμότατο Spencer, ενώ ο Spencer έστειλε επιστολή¹²⁸ στον Αρχιεπίσκοπο, ενημερώνοντας τον εθιμοτυπικά για την επίσκεψη του και ζητώντας του να τον φιλοξενήσει.

¹²⁷ Αρχείο Ιεράς Αρχιεπισκοπής Κύπρου, Βιβλίο Θ΄, αρ. 7, 21 Νοεμβρίου 1878

¹²⁸ Αρχείο Ιεράς Αρχιεπισκοπής Κύπρου, Βιβλίο Ζ΄, αρ. 257, 8 Απριλίου 1879

Ο Μέγας Αρμοστής της Κύπρου τότε, Biddulph, γνωρίζοντας το μεγάλο ενδιαφέρον του Spencer¹²⁹ για την εκπαίδευση και θεωρώντας τον ως ειδικό για εκπαιδευτικά θέματα, τον κάλεσε να επισκεφτεί τα σχολεία και να ετοιμάσει μια έκθεση με τις παρατηρήσεις του και τις εισηγήσεις του για βελτίωση της εκπαίδευσης. Ο σκοπός της έκθεσης περιγράφηκε στην επιστολή του Biddulph προς τον Υπουργό Αποικιών, Earl Granville, στην οποία ο Biddulph έγραψε τα εξής: «Επισυνάπτω έκθεση του Αιδεσιμότατου Josiah Spencer, ο οποίος στάλθηκε από τη Βιβλική Εταιρεία για την Διάδοση του Ευαγγελίου και βρίσκεται εδώ από την αρχή της βρετανικής κατοχής. Έχει δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για τη μόρφωση του λαού, και κατόπιν αιτήσεως μου έχει επισκεφθεί μερικά από τα σχολεία για τα οποία αναφέρει στην έκθεσή του»¹³⁰. Ακόμη ο Biddulph δια του υπασπιστή του ζήτησε από τον Αρχιεπίσκοπο να εφοδιάσει τον Spencer με συστατική επιστολή που θα του χρησίμευε στην περιοδεία του για την επίτευξη των σχολείων (Αρχείο Ιεράς Αρχιεπισκοπής Κύπρου, Βιβλίο Ζ', αρ. 257, 8 Απριλίου 1879).

Εδώ, χρειάζεται να σημειωθεί ότι ο διορισμός του Spencer, ως ειδικού για εκπαιδευτικά θέματα, σχετίζεται προφανώς με μια γενικότερη τάση της ανάθεσης του συντονισμού προγραμμάτων ανάπτυξης σε ειδικούς επιστήμονες. Σύμφωνα με τον Hodge (2007) η τάση αυτή είχε μάλιστα προωθηθεί ακόμη εντονότερα τις επόμενες δεκαετίες, έχοντας ως κύριο υποστηρικτή τον Υπουργό Αποικιών, τον Joseph Chamberlain (1895-1903). Έτσι λοιπόν, ο Spencer ως ειδικός για θέματα εκπαίδευσης, επιθεώρησε τα δημοτικά σχολεία της Λευκωσίας, Λάρνακας, Κερύνειας και Αμμοχώστου, κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο 1880 και στη συνέχεια ετοίμασε έκθεση¹³¹ και την υπέβαλε στον Biddulph στις 16 Ιουλίου 1880.

Η προσωπικότητα, ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά των διδασκάλων και των διδασκαλισσών, ήταν ένα από τα θέματα που απασχόλησαν την έκθεση του Spencer. Επισήμανε αρχικά τη σημαντικότητα που έχει ο ηθικός ρόλος των δασκάλων και εξέφρασε την ανησυχία του για την «έλλειψη χαρακτήρα» σε ορισμένους δάσκαλους που εργάζονται σε σχολεία της Κύπρου. Έγραψε σχετικά με αυτά τα εξής:

¹²⁹ Λίγους μήνες μετά, τον Νοέμβριο του 1880, τον είχε διορίσει ως Διευθυντή του Γραφείου Παιδείας (SA1/1302: Επιστολή Biddulph προς Earl Granville, 27 Ιουλίου 1880, σ.29).

¹³⁰ «I attach a report from the Rev. Josiah Spencer, who has been here since the British occupation, having sent out by the Society for the Propagation of the Gospel. He has taken great interest in the education of the people, and at my request he visited some of the schools on which he has reported» (Στο ίδιο, σ.29).

¹³¹ V11/182

Στην περίπτωση που δοθεί ποτέ βοήθεια στα υπάρχοντα σχολεία από την Κυβέρνηση, τότε είναι απαραίτητο ότι οι δάσκαλοι όπως και οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι πρέπει να είναι καθαροί, οργανωμένοι και καθωσπρέπει. Σε κάποια σχολεία δεν υπάρχει άλλη λύση παρά να διωχθούν οι νυν δάσκαλοι (εάν δεν μπορούν να γίνουν άξιοι της θέσης τους), και να δοθεί ευκαιρία να προσληφθούν άλλοι που έχουν εκπαιδευτεί καλύτερα. Μερικοί είναι πολύ ματαιόδοξοι, και ο κακός χαρακτήρας και έλλειψη καλής συμπεριφοράς άλλων πρέπει να έχει πολύ κακή επίδραση στα παιδιά¹³².

Στο απόσπασμα αυτό, τόνισε ότι η οποιαδήποτε κυβερνητική χορηγία δεν θα ήταν αρκετή από μόνη της να επιφέρει την καθαριότητα, την πειθαρχία και την κατάλληλη συμπεριφορά τόσο εκ μέρους των όσων διδάσκουν αλλά και όσων είναι εκπαιδευόμενοι για να διδάξουν. Επίσης, επέκρινε την αλαζονεία, την υπερβολική αυτοπεποίθηση ορισμένων διδασκάλων, και θεώρησε ότι αποτελούσαν κακά πρότυπα στα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους θα υιοθετήσουν την απρεπής αυτή συμπεριφορά. Έδωσε, ακόμη μεγάλη σημασία στην καθαριότητα των σχολείων, του προσωπικού τους και των μαθητών τους. Φαίνεται και εδώ ότι η καθαριότητα για τον Spenser αποτελούσε σημαντική ένδειξη του επιπέδου ηθικής που χαρακτήριζε τον κάθε διδάσκαλο που συναντούσε. Ισχυρίστηκε ακόμη, ότι τίποτα δεν θα βελτιωθεί, εάν δεν απομακρυνθούν οι διδάσκαλοι που υπηρετούσαν εκεί την παρούσα στιγμή, εκτός κι αν οι ίδιοι κατορθώσουν να αλλάξουν συμπεριφορά και χαρακτήρα. Διαφορετικά, ισχυρίστηκε ότι ήταν αναγκαίο να αντικατασταθούν από ικανότερους διδασκάλους σε όλους τους τομείς, υπονοώντας εδώ, όχι μόνο σε παιδαγωγικές γνώσεις, δεξιότητες αλλά και σε χαρακτήρα.

Για να αναδείξει το πρόβλημα της έλλειψης επαρκούς ελέγχου του χαρακτήρα των δασκάλων που διορίζονται, περιέγραψε διάφορες περιπτώσεις δασκάλων, που συνάντησε με απρεπή χαρακτήρα. Ένα από τα παραδείγματα αυτά, ήταν η περίπτωση του δασκάλου από τον Κοντεμένο, για τον οποίο κατέγραψε τα εξής: «Είναι άνθρωπος που φαίνεται

¹³² «If any help is ever given by the Government to these existing schools, cleanliness, order and propriety of behaviour on the part of both teachers and taught teachers must be insisted on. Nothing could be done in some places without the present teachers (if they cannot become worthy of their position) being removed, and giving place to others better trained in every respect. The conceit of some of them is insufferable, and the lack of character and suitable bearing in others must have a most injurious effect upon the children» (Στο ίδιο, σ. 33).

αντιπαθητικός και με συμπεριφορά που διαφέρει από τους άλλους δασκάλους που έχω συναντήσει. Κρίνοντας από τη συνέντευξη αυτή, δεν τον θεωρώ ικανό για δάσκαλο»¹³³.

Στην περίπτωση αυτή, φαίνεται ότι ο Spencer έκρινε τους δασκάλους που συναντούσε με βάση την πρώτη εντύπωση που του δημιουργούσαν. Η πρώτη γνωριμία δηλαδή, με τον συγκεκριμένο δάσκαλο, ήταν αρκετή για τον Spencer, να τον χαρακτηρίσει ως «αντιπαθητικό». Υπονοείται, λοιπόν εδώ ότι η πρώτη εντύπωση που θα έδινε ο κάθε δάσκαλος και η κάθε δασκάλα ήταν καθοριστική για να σχηματίσει κανείς άποψη για το εάν ήταν καθωσπρέπει άτομο. Αυτό σήμαινε ότι έπρεπε οι δάσκαλοι και οι δασκάλες να προσέχουν ιδιαίτερα πώς συμπεριφέρονται σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις, και ιδιαίτερα στις συναναστροφές τους και το παρουσιαστικό τους.

Η αναφορά στην περίπτωση του δασκάλου αυτού αποσκοπούσε προφανώς στο να υποδηλώσει το πώς θα πρέπει να φαίνεται και να συμπεριφέρεται ένα ηθικό διδασκαλικό υποκείμενο, μέσω ενός αντί παραδείγματος. Για να θεωρηθεί «καθωσπρέπει» ένας δάσκαλος, θα πρέπει, δηλαδή, να διαθέτει χαρακτηριστικά αντίθετα από του δασκάλου στην πιο πάνω περίπτωση, δηλαδή να έχει ένα συμπαθητικό παρουσιαστικό, αν και δεν προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά του παρουσιαστικού αυτού. Τα χαρακτηριστικά αυτά πιθανόν να σχετίζονται με τα πρότυπα καλής συμπεριφοράς και ευπρεπούς εμφάνισης που επικρατούσαν στη βικτωριανή κοινωνία, από την οποία προερχόταν ο Spencer. Τα χαρακτηριστικά αυτά είχαν να κάνουν με τον κώδικα κοινωνικής συμπεριφοράς και συμπεριλάμβαναν την ευπρεπή εμφάνιση και συμπεριφορά. Η ευπρεπής εμφάνιση και συμπεριφορά ήταν για τη βικτωριανή κοινωνία, σημαντικές ενδείξεις της ηθικότητας ενός ατόμου (Himmelfarb, 1988).

Εξέφρασε ακόμη, την ανησυχία του για την ακαταλληλότητα των δασκάλων λόγω απρεπούς συμπεριφοράς κακής διαγωγής, που φθάνει σε σημείο κακουργήματος, περιγράφοντας την κατάσταση που συνάντησε στην κοινότητα του Λυθροδόντα: «Στον Λυθροδόντα βρήκα το σχολείο κλειστό, για το οποίο ενημερώθηκα ότι είχε υπάρξει κλειστό κιόλας τρεις εβδομάδες, για το λόγο ότι ο δάσκαλος ήταν στη φυλακή επειδή μαχαίρωσε ένα άλλο άνδρα

¹³³ «He is a man of very unprepossessing appearance and his behavior was not so becoming as that of the masters I had previously seen. Judging only from this one interview, I should not think him a proper person to be a schoolmaster» (Στο ίδιο, σ. 33).

σε καβγά»¹³⁴. Επίσης, για την περίπτωση αυτή, επισήμανε τη δυσκολία που υπήρχε για να αντικατασταθούν οι ακατάλληλοι διδάσκαλοι, αναφέροντας το εξής: «Αυτή ήταν ακόμη μια περίπτωση ζημιάς που προκλήθηκε με την ξαφνική μετακίνηση διδασκάλου χωρίς να βρεθεί αντικαταστάτης»¹³⁵.

Στην έκθεση του δεν παρέλειψε να επαινέσει αυτούς που αποτελούσαν ηθικά πρότυπα και που τους έκρινε ως «άξιους και καθωσπρέπει» διδασκάλους. Για παράδειγμα, ανέφερε τον διευθυντή του σχολείου του Αγίου Ανδρόνικου, Κυθρέας, για τον οποίο έγραψε ότι: «Ο διευθυντής φαίνεται πιστός στο καθήκον του. Έχει ευχάριστους και ευπρεπείς τρόπους συμπεριφοράς. Κρίνω ότι του αξίζει η κάθε ενθάρρυνση»¹³⁶. Την ίδια καλή εντύπωση είχε και για τον δάσκαλο στο Μπέλλα-Πάις, του οποίου επαινούσε την εργατικότητα και την ευπρέπεια που τον διακατείχαν: «Τον κρίνω σπουδασμένο άνθρωπο και επιμελή δάσκαλο»¹³⁷.

Επίσης, αναφερόμενος στην περίπτωση του νεαρού δάσκαλου στην Κερόνεια επαίνεσε τον καλό του χαρακτήρα και την προθυμία του για να εργαστεί για να βελτιωθεί στο διδασκαλικό του έργο: «Κρίνω ότι ο νεαρός έχει καλό χαρακτήρα και είναι πολύ πρόθυμος να μάθει»¹³⁸. Επίσης, αναφέρθηκε και στον δάσκαλο του Κιτίου, τον οποίο χαρακτηρίζει ως ένα σεβαστό νεαρό άνδρα που εκτελούσε το καθήκον του πολύ καλά: «Το όνομα του δάσκαλου είναι Γεώργιος Χρησιτίδης, ένας καθωσπρέπει νεαρός, ο οποίος εκτελεί τα καθήκοντά του καλά»¹³⁹.

Από όλα τους διδασκάλους που γνώρισε κατά τη διάρκεια της περιοδείας του, του έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ο διδάσκαλος στο Δάλι τον οποίο έκρινε ως άρτια οργανωμένο, με φιλόπονο και εργατικό χαρακτήρα, ο οποίος ισχυρίζεται, ο Spencer είχε κατορθώσει να μεταδώσει σε όλους τους μαθητές του την πειθαρχία και την αγάπη για την μάθηση:

¹³⁴ «At Lithrodonda I found the school closed, and heard that it had been closed for three weeks, because the master was in prison for stabbing another man in a quarrel» (SA1/1302: Biddulph to Earl Gravnville, 27 Ιουλίου 1880, σελ. 36).

¹³⁵ «This was another instance of the mischief done by the sudden removal of a master without any means being provided for supplying his place» (Στο ίδιο, σ.36).

¹³⁶ «The headteacher seems most anxious to do his duty well. His manners are pleasing and courteous. I should think him worthy of all encouragement» (Στο ίδιο, σ.34).

¹³⁷ «He seemed a well instructed man, and painstaking teacher» (Στο ίδιο, σ. 33).

¹³⁸ «He seems to be a young man of good character and very willing to be instructed» (Στο ίδιο, σ. 31).

¹³⁹ «The master's name is Georgios Christides, a very respectable young man, who seems to be doing his duty well» (SA1/1302: Επιστολή Biddulph προς Earl Gravnville, 27 Ιουλίου 1880, σ. 37).

Από όλα τα σχολεία που επιθεώρησα στην εξοχή, εκείνο στο Δάλι είναι το πιο ικανοποιητικό. Ήταν το μόνο στο οποίο επικρατούσε πραγματική τάξη και ανάλογη πειθαρχία. Ο δάσκαλος, ο οποίος είναι πολύ ενθουσιώδης και επιμελής εκπαιδευτικός, ονομάζεται Ζήνων Δαβίδ Χριστοδουλίδης, υπήρχαν 59 παιδιά (4 κορίτσια). Είχα την εντύπωση ότι τους έλεγχε πλήρως ο δάσκαλος, και απολάμβαναν τα μαθήματά τους¹⁴⁰.

Μέσα από τα παραδείγματα που ανέφερε στην έκθεση του, προκύπτουν τα κριτήρια της ηθικότητας του χαρακτήρα του διδασκαλικού υποκειμένου, κατά τον Spencer. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η έκθεση του Spencer, χρησιμοποιήθηκε από τον Μέγα Αρμοστή, Biddulph στην επιστολή του προς τον Υπουργό Αποικιών, Earl Granville, για να στηρίξει τις θέσεις του, δείχνει την απήχηση που είχαν οι ιδέες του Spencer σε σημαντικούς αξιωματούχους, όπως ο Μέγας Αρμοστής. Τα κριτήρια που προκύπτουν μέσα από τα παραδείγματα δασκάλων που περιγράφει, ήταν οι καλοί τρόποι συμπεριφοράς, η εργατικότητα, η οργανωτικότητα, η καθαριότητα, η ευσυνειδησία, η πειθαρχία και η πίστη στο καθήκον. Από την άλλη, κατέκρινε την αλαζονεία, τους άσχημους τρόπους συμπεριφοράς, την ροπή προς την βία και το έγκλημα. Τα χαρακτηριστικά αυτά που επαίνεσε καθώς και αυτά που κατέκρινε απορρέουν από τις βικτωριανές αντιλήψεις για την ηθικότητα του ανθρώπου (Himmelfarb, 1988), καθώς ο ίδιος ο Spencer προέρχεται από την αγγλική κοινωνία της βικτωριανής εποχής.

Επίσης, φαίνεται, να λαμβάνει υπόψη τη θρησκευτικότητα του ατόμου ως ένα από τα κριτήρια της ηθικότητας του. Συγκεκριμένα, επαίνεσε σε δυο περιπτώσεις, ιεροδιδασκάλους-η πρώτη αναφέρεται στον διδάσκαλο του σχολείου στο Μπέλλα-Πάις, (για τον οποίο έγινε αναφορά πιο πάνω) και η άλλη αναφέρεται στον ιερέα που αντικατέστησε τον διδάσκαλο στον Λυθροδόντα και οποίος θεωρούσε ότι διεκπεραιώνει το έργο του σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Αυτό προφανώς να προέκυψε από το γεγονός ότι ήταν ο ίδιος ιερωμένος και ότι προερχόταν από μια ιεραποστολική οργάνωση, την «Κοινότητα για τη Διάδοση του Ευαγγελίου» (Society for the Propagation of the Gospel).

¹⁴⁰ «The school at Dali was the most satisfactory one of all which I inspected in the country places. It was the only one in which anything like real order prevailed and any discipline was attempted. The master is a most zealous and painstaking teacher named Zeno David Chrstodoulides, 59 children (4 girls) were present. They seemed thoroughly under the control of their teacher, and to take pleasure in their lessons» (Κρατικό Αρχείο: SA1/1302: Biddulph to Earl Gravnville, 27 Ιουλίου 1880, σ. 35).

Παρόλα αυτά, επέκρινε τον διδάσκαλο του Αγίου Επίκτητου που δίδασκε μόνο τα εκκλησιαστικά βιβλία¹⁴¹.

Το γεγονός ότι ο Spencer θεωρούσε σημαντικό τη διδασκαλία άλλων γνώσεων εκτός των θρησκευτικών, μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από την νεωτερική αντίληψη για τον σκοπό της σχολικής εκπαίδευσης και ότι και οι δυο πτυχές, δηλαδή θρησκευτική και κοσμική εκπαίδευση απαιτούνται για μια ισορροπημένη διδασκαλία. Η βικτωριανή ηθική, εξάλλου σύμφωνα με την Fyfe (2012) βασιζόταν στον θρησκευτικό ορθολογισμό. Επικράτησε, δηλαδή η αντίληψη ότι ο λογικός άνθρωπος γνωρίζει ότι με το να πιστεύει στον Θεό και να ζει με βάση τη χριστιανική διδασκαλία θα μπορούσε να οδηγηθεί στην πρόοδο και στην ευημερία. Έτσι, η γνώση των μαθηματικών και της φυσικής επιστήμης δεν θα μπορέσουν να υπάρξουν ωφέλιμες, εάν το άτομο δεν διακατέχεται από το κατάλληλο ήθος, ώστε να μπορέσει να τις αξιοποιήσει σωστά για το κοινό καλό.

Είναι ακόμη σημαντικό να αναφερθεί ότι επαίνεσε την περίπτωση ενός παντρεμένου διδασκάλου στα Λεύκαρα. Συγκεκριμένα, επαίνεσε τον δάσκαλο των Λευκάρων για την προσπάθεια που κάνει να εκπαιδεύσει τους μαθητές του, παρά τις δυσκολίες του να διδάσκει κανείς σε μια μικρή αίθουσα, εκατό περίπου μαθητές. Συνάμα, όμως έκανε αναφορά και στη σύζυγο του διδασκάλου, η οποία ανέλαβε την κατ' οίκον εκπαίδευση είκοσι πέντε κοριτσιών του χωριού: «Είναι αξιοσέβαστος άνδρας με σύζυγο που διδάσκει 25 κορίτσια στο σπίτι τους.... Ο κόσμος έχει πολύ καλή άποψη και για τους δύο τους. Τα παιδιά τους είναι πολύ έξυπνα, ένας από τους μικρούς γιούς τους είναι πολύ καλός στο σχέδιο και να κάνει πορτρέτα. Κρίνω ότι τους αξίζουν καλύτερα»¹⁴².

Εδώ γίνεται προφανώς νύξη για την τάση που προτιμούσαν τους διδασκάλους να ήταν παντρεμένοι και να εγκαθίστανται μαζί με την οικογένεια τους, στην κοινότητα όπου διδάσκουν. Κοινωνικό χρέος της συζύγου του δασκάλου, θεωρούσε ο Spencer, ήταν να βοηθά στο έργο του συζύγου της, διδάσκοντας τις νεαρές γυναίκες του χωριού. Πρόσθεσε επίσης, ότι το ζεύγος αυτό ήταν ιδιαίτερα σεβαστό στο χωριό και για αυτό σχολιάζει πως

¹⁴¹ SA1/1302, ο.π., σ. 33

¹⁴² «He is very respectable man with a wife who teaches 25 girls at their house... They are both held in high regard by the people. Their children are very intelligent one of their little sons being able to sketch very well and take portraits from life. They are deserving of better things in my opinion» (Κρατικό Αρχείο: SA1/1302: ο.π., σ. 36).

τους αξίζει καλύτερη ανταμοιβή για την πολύ καλή δουλειά που και οι δυο επιτελούσαν στην κοινότητα, ενώ για τα δικά τους παιδιά (τα οποία περιέγραψε ως έξυπνα και ταλαντούχα) αξίζαν καλύτερες ευκαιρίες, που μόνο με ένα καλύτερο μισθό οι γονείς τους θα μπορούσαν να τους τις προσφέρουν.

Έχοντας λοιπόν υπόψη την σχέση του Spencer με την ιεραποστολική οργάνωση, την «Κοινότητα για τη Διάδοση του Ευαγγελίου» (Society for the Propagation of the Gospel) και τον τρόπο που φάνηκε να αξιολογούσε την ηθικότητα των διδασκάλων, προκύπτει ότι η αξιολόγηση που έκανε ο Spencer, αν και διορίστηκε ως «ειδικός» από τον Μέγα Αρμοστή, δεν βασίζεται σε κάποια επιστημονικά κριτήρια, αλλά στις κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής. Ο Spencer στην έκθεση του απλά περιέγραψε τις εντυπώσεις του χωρίς να αναλύει τις ενδείξεις που είχε παρατηρήσει, για να οδηγηθεί στα συγκεκριμένα συμπεράσματα για την καταλληλότητά των διδασκάλων. Η μόνη περίπτωση, που υποστήριξε την άποψη του για την καταλληλότητά του διδασκάλου ήταν αυτή του δασκάλου στο Δάλι, όπου αναφέρθηκε στην άψογη οργάνωση του σχολείου και την πειθαρχημένη συμπεριφορά των μαθητών, χωρίς όμως να επεξηγεί σε κάποιο άλλο χωρίο πως συνδέεται ο χαρακτήρας του διδασκάλου αυτού με την συμπεριφορά των μαθητών. Αν και τη σύνδεση αυτή τη θεώρησε ως δεδομένη, καθώς είχε διατυπώσει την ανησυχία του για την επιρροή που είχαν οι ακατάλληλοι διδάσκαλοι στους μαθητές.

Μέσα από την έκθεση αυτή διαφάνηκε ο τρόπος που ο αποικιακός λόγος προσδιόριζε τα χαρακτηριστικά του ηθικού, καθωσπρέπει διδασκάλου, και με βάση αυτά έκρινε ποιοι διδάσκαλοι ήταν κατάλληλοι και ποιοι όχι. Συγκεκριμένα, για να θεωρηθεί κάποιος ηθικός και καθωσπρέπει δάσκαλος, έπρεπε να δείχνει ότι παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά που επαινούνται, εξάλλου στην έκθεση αυτή, δηλαδή την εργατικότητα, την πίστη στο καθήκον, την ευσυνειδησία, και γενικότερα να παρουσιάζει μια ευπρεπή εμφάνιση και συμπεριφορά. Ακόμη, όπως φάνηκε από την έκθεση του Spencer, εκτιμήθηκε ιδιαίτερα εάν ένας διδάσκαλος ήταν παντρεμένος επειδή μπορούσε μαζί με τη σύζυγο του, να εργαστούν μαζί για να συνεισφέρουν στην πνευματική και κοινωνική πρόοδο της κοινότητας στην οποία διδάσκει. Αντίθετα, μέσα από τις περιπτώσεις διδασκάλων (αντιπαραδειγμάτων) που ο Spencer επέκρινε στην έκθεση του, διαφάνηκαν τα χαρακτηριστικά ενός μη ηθικού, απρεπή και επομένως ακατάλληλου διδασκάλου, στα οποία συμπεριλήφθηκαν τα εξής: η αλαζονεία, ο εγωισμός, η βία, η εγκληματικότητα, η απειθαρχία, η απρεπής εμφάνιση και συμπεριφορά. Έτσι, η έκθεση του Spencer, μπορούσε να λειτουργήσει ως μια τεχνολογία, που

κανονικοποιούσε το χαρακτήρα του διδασκάλου και είχε τη δυνατότητα να απορρίπτει οποιοδήποτε διδάσκαλο που δεν συνάδει με το ηθικολογικό πλαίσιο μέσα από το οποίο αυτός ως υποκείμενο όφειλε να ενεργεί.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι στην έκθεση του Spencer¹⁴³ είχε βασιστεί ο Μέγας Αρμοστής της Κύπρου, Biddulph για να προτείνει ένα σχέδιο ανάπτυξης της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Βασίζομενος, λοιπόν στα πορίσματα της έκθεσης του Spencer, πρότεινε ότι η κατάσταση θα βελτιωνόταν, μόνο με την αντικατάσταση των ακατάλληλων με ικανότερους διδασκάλους. Για αυτό εισηγήθηκε την ίδρυση διδασκαλείου με Άγγλο διευθυντή και η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από όλους τους μελλοντικούς διδασκάλους:

Δεν μπορώ να ισχυριστώ ότι κατέχω ειδική γνώση για το θέμα, αλλά πιστεύω ότι δεν πρέπει να αναλωθεί περαιτέρω χρόνος σε οποιαδήποτε σχέδια βελτίωσης του επιπέδου της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Είμαι της άποψης ότι η χρηματοδότηση στα υπάρχοντα σχολεία είναι καθαρά ανώφελη και υποστηρίζω σθεναρά την ίδρυση ενός διδασκαλείου στην Κύπρο, με Άγγλο διευθυντή, με βοηθούς που γνωρίζουν τουρκικά ή ελληνικά, και προσοντούχοι στη διδασκαλία αγγλικών. Πιστεύω ότι ο μόνο με την εξασφάλιση καλών επιπέδων εκπαίδευσης, μπορούμε να αναβαθμίσουμε τα υπάρχοντα σχολεία. Θα πρέπει να τεθεί ως αξίωμα ότι η διδασκαλία των αγγλικών είναι το πρώτο βήμα προς την ανάπτυξη σε ανώτερα θέματα, και το δηλώνω αυτό, χωρίς κανένα πολιτικό κίνητρο, αλλά το στηρίζω σε καθαρά παιδαγωγική βάση. Χρειάζεται μόνο να δούμε την περίπτωση της Ινδίας και να δούμε τα αποτελέσματα που έφερε αυτό το σύστημα [της διδασκαλίας των αγγλικών] κατά τη διάρκεια των τελευταίων 30 χρόνων, για να πεισθούμε ότι είναι το σωστό σύστημα. Μέσα από αυτό το σύστημα, βλέπουμε αυτόχθονες της Ινδίας να αποφοιτούν με ευκολία από τα αγγλικά πανεπιστήμια, τους βλέπουμε να συναγωνίζονται με επιτυχία τους Άγγλους σε κάθε τομέα της επιστήμης, και να αποκτούν προσόντα σε οποιοδήποτε επάγγελμα, έχοντας ως βάση, μια πρώτης τάξεως εκπαίδευση.

...Αλλά επαναλαμβάνω την πεποίθησή μου ότι μια σχολή εκπαίδευσης δασκάλων είναι πρώτη ανάγκη. Σε αυτό θα πρέπει να ενσωματωθεί και ένα αγγλικό κολλέγιο, για μεταπτυχιακές σπουδές σε ανώτερα θέματα, και εάν η εγγραφή στο κολλέγιο θα γίνεται μέσω εξετάσεων, [ώστε να εξασφαλίζεται η

¹⁴³ SA1/1302, ό.π., σ.29

επιλογή των αρίστων] τότε αναπόφευκτα θα αναβαθμιστεί το επίπεδο όλων των σχολείων της Κύπρου¹⁴⁴.

Οι εισηγήσεις του Αρμυστή Biddulph και του Spencer προκάλεσαν την δυσαρέσκεια των Κυπρίων, αλλά τελικά, απορρίφθηκε από τον υπουργό Αποικιών Lord Kimberley γιατί πίστευε στη συνέχιση της ελληνικής εκπαίδευσης και στον πλούτο της αρχαίας ελληνικής φιλολογίας (Μυριανθόπουλος, 1946). Αν και ο Υπουργός Αποικιών, απέρριψε τις εισηγήσεις αυτές, συμφώνησε στην κυβερνητική επιχορήγηση των σχολείων. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η έκθεση του Spencer (1880) χρησιμοποιήθηκε ως μέσο προώθησης εκπολιτιστικής πολιτικής, η οποία έδινε σημασία στον έλεγχο του χαρακτήρα και της συμπεριφορά των διδασκάλων μέσω νόμων και κανονισμών. Επίσης, αποτελεί την πρώτη ακόμα και να ιδρύσει διδασκαλείο. Επίσης, στην έκθεση αυτή, γίνεται εισήγηση για πρώτη φορά ίδρυσης διδασκαλείου υπό τον αποκλειστικό έλεγχο της αποικιακής κυβέρνησης. Ο ρόλος των διδασκαλείων ως τεχνολογία διακυβέρνησης αναλύεται στο κεφ. «Διδασκαλεία: χώροι ανάπλασης πειθήνιων σωμάτων»

Η αποικιακή κυβέρνηση, δεν επιδίωξε, ωστόσο, να αναλάβει τον έλεγχο της εκπαίδευσης των Κυπρίων, εξολοκλήρου και θέλησε να ακολουθήσει την πολιτική που εφαρμόζαν στη μητροπολιτική Αγγλία, δηλαδή θεωρήθηκε ότι στην Κύπρο υπάρχουν σχολεία που ανήκαν στην χριστιανική και στη μουσουλμανική κοινότητα και έτσι κάθε κοινότητα όφειλε να αναλάβει τη διαχείριση τους (Περσιάνης, 1994). Έτσι, η κυβερνητική επιχορήγηση στα σχολεία δεν κάλυπτε εξ ολοκλήρου τα έξοδα των σχολείων και τους μισθούς του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ ο διορισμός των δασκάλων, η διαχείριση των σχολείων, ο καθορισμός του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων ήταν αποκλειστική υπόθεση των

¹⁴⁴ «I cannot pretend myself to this special knowledge, but I consider that no further time should be lost in introducing some scheme for raising the standard of education in Cyprus. I am of opinion that a mere money grant to the existing schools will be pure waste, and I strongly advocate the formation of a training college in Cyprus under an English master with assistants who are acquainted with Turkish or Greek qualified to teach English. I conceive that it is only by establishing a good standard of education that we can raise the standard of the existing schools. It must be laid down as an axiom that the teaching of the English language is the first step towards advancement in the higher subjects, and I state this from no political motive, but on purely educational grounds...But I must repeat my conviction that a training school for teachers is the first necessity. An English college might be joined to it hereafter, in which the higher subjects might be taught, and if the entrance to this college be secured by competitive examination it cannot fail to raise the standard of all the schools in the Island. We have only to look to India and see what this system has effected during the last 30 years to be convinced that it is the right system. Under it we see natives of India graduating with ease at English universities, we see them competing successfully with Englishmen in every branch of science, and qualifying themselves for every profession of which the basis is a first class education» (SA1/1302: ό.π., σ. 29).

κοινοτήτων. Όμως, βασιζόμενη στα πορίσματα της έκθεσης του Spencer¹⁴⁵, η κυβέρνηση ανέλαβε να επιχορηγήσει τα σχολεία με κάποιο ποσό, ώστε να εξαλειφθούν σε κάποιο βαθμό τα προβλήματα της χαμηλής μισθοδοσίας των δασκάλων.

Η κρατική επιχορήγηση ωστόσο, δινόταν σε σχολεία τα οποία τηρούσαν ορισμένες προϋποθέσεις, τις οποίες είχε καθορίσει σε εγκύκλιο του, ο Αιδ. Spencer. Οι προϋποθέσεις αυτές είχαν καθοριστεί με βάση τα πορίσματα της έκθεσης του και συνεπώς συμπεριλάμβαναν την ανάγκη διορισμού επαρκώς καταρτισμένων διδασκάλων, οι οποίοι θα διέθεταν όμως και ηθικό χαρακτήρα. Στις 26 Ιουλίου 1881 ο Spencer είχε κυκλοφορήσει, μάλιστα, εγκύκλιο στις κοινότητες της Κύπρου σχετικά με τις προϋποθέσεις που θα έπρεπε να πληρούν για να δοθεί κυβερνητική χορηγία στα χριστιανικά και μουσουλμανικά σχολεία. Συγκεκριμένα, ζητούσε τα εξής:

Εάν ένας δάσκαλος έχει ήδη εργοδοτηθεί, τότε πρέπει να πιστοποιηθεί ο έλεγχος ότι διαθέτει επαρκείς γνώσεις και ικανότητες, και ότι έχει καλό χαρακτήρα... Εάν η Επιτροπή επιθυμεί την εργοδότηση ενός δασκάλου, το όνομα του υποψήφιου πρέπει να υποβληθεί στον Διευθυντή Παιδείας με ανάλογη πιστοποίηση ως προς τις ικανότητες του και τον χαρακτήρα του¹⁴⁶.

Όπως μαρτυρά το πιο πάνω απόσπασμα, ο Spencer ζήτησε να οριστούν σχολικές επιτροπές, οι οποίες θα είχαν την αρμοδιότητα του διορισμού των δασκάλων και την ευθύνη να ελέγχουν κάθε φορά, ότι οι υποψήφιοι έχουν πιστοποίηση όχι μόνο των καλών παιδαγωγικών τους γνώσεων, αλλά και ότι διέθεταν ανεπίληπτο χαρακτήρα. Φαίνεται, επομένως, η σημασία που η αποικιακή κυβέρνηση έδινε στην ηθικότητα των δασκάλων και με την εγκύκλιο αυτή καθόρισε ως βασική προϋπόθεση διορισμού την πιστοποίηση του χαρακτήρα τους. Η πιστοποίηση, βεβαίως, θα δινόταν από τον κοινοτάρχη του χωριού, που

¹⁴⁵ Στην έκθεση του ο Spencer επισήμανε ότι οι διδάσκαλοι συναγωνίζονταν ο ένας τον άλλον για να διοριστούν, και αναγκάζονταν έτσι να εργαστούν με πολύ χαμηλούς μισθούς. Για αυτό τις περισσότερες φορές τα σχολεία διόριζαν αυτούς που δέχονταν να εργαστούν με τον χαμηλότερο μισθό, χωρίς να σήμαινε ότι αυτοί ήταν καταλληλότεροι από τους άλλους, ενώ τις περισσότερες φορές τα άτομα αυτά δεν είχαν καν αποφοιτήσει από κάποιο δασκαλείο, αλλά ήταν απλά εγγράμματοι. Κάποιες άλλες φορές, σε περιπτώσεις ικανών διδασκάλων, αυτοί εγκατάλειπαν το σχολείο στο οποίο εργάζονταν για να εργαστούν όπου τους πρόσφεραν υψηλότερο μισθό, με αποτέλεσμα να κλείνουν τα σχολεία στα οποία εργάζονταν προηγουμένως (Στο ίδιο, σ.31).

¹⁴⁶ SA1/1312: «If a schoolmaster is already employed it must be certified that the inspection of sufficient knowledge and ability, and that his character is free from public reproach...If the Committee are desirous of engaging a master, the name of the person selected by them must be submitted to the Director of Education with a similar certificate as to ability and character» (σ.6).

αυτό σήμαινε πως οι δάσκαλοι θα εξαρτιόνταν από την υποκειμενική κρίση ανθρώπων, που τις περισσότερες φορές διόριζαν αυτούς, που θα εξυπηρετούσαν τα προσωπικά τους συμφέροντα, όπως αυτό μαρτυρούν δημοσιεύματα των τοπικών εφημερίδων¹⁴⁷ καθώς και εκθέσεις κυβερνητικών αξιωματούχων¹⁴⁸. Για αυτό, ο τρόπος που δινόταν η κυβερνητική επιχορήγηση, καθώς και ο τρόπος που διορίζονταν οι διδάσκαλοι, δεν επαρκούσαν στο να επιλύσουν το ζήτημα του διορισμού των διδασκάλων και των διδασκαλισσών (Χαραλάμπους, 2001).

Κώδικας Δεοντολογίας ως μηχανισμός ελέγχου

Κατά την περίοδο της διακυβέρνησης του Sir Henry Ernest Gascoyne Bulwer (1886-1892), το πρόβλημα της φτώχειας οξύνθηκε, εξαιτίας της μειωμένης γεωργικής παραγωγής λόγω της διαρκούς περιόδου ανομβρίας και ξηρασίας του 1887 (Katsiaounis, 1996, Bryant, 2004, Markides, 2014). Οι αγρότες χάνοντας πλέον τη γη τους από τους τοκογλύφους και μη έχοντας κάτι να καλλιεργήσουν, κατέφευγαν στις πόλεις για δουλειά. Δημιουργήθηκε έτσι ο υπερπληθυσμός των πόλεων, ο οποίος προκάλεσε ανθυγιεινές συνθήκες διαβίωσης, ενώ η συνεχής ανεργία ωθούσε τους ανθρώπους αυτούς στο έγκλημα (Bryant, 2004).

Κατά την περίοδο αυτή, όπως μαρτυρούν τα δημοσιεύματα των εφημερίδων τόσο η αποικιακή κυβέρνηση, όσο και η τοπική ελίτ εξέφρασαν ανησυχία για την αυξημένη εγκληματικότητα, που πίστευαν ότι είχε επέλθει λόγω της μεγάλης φτώχειας που αντιμετώπιζε ο απλός λαός. Αυτό που τους ανησυχούσε ιδιαίτερα, δεν ήταν οι αιτίες του προβλήματος της φτώχειας, αλλά οι συνέπειες της και πίστευαν μάλιστα ότι λόγω φτώχειας, ο απλός λαός γινόταν ηθικά ευάλωτος, οι ηθικοί φραγμοί χαλάρωναν και ήταν πιο επιρρεπής στα πάθη του. Η αστική ελίτ θεώρησε τότε, ότι οι δάσκαλοι είχαν καθήκον τους και να καλλιεργήσουν τις ηθικές αξίες στα παιδιά, κάτι που αδυνατούσαν οι γονείς τους να πράξουν, να επαναφέρουν τον λαό στο «σωστό δρόμο»¹⁴⁹.

¹⁴⁷ Βλέπε για παράδειγμα: «Δια τους διδασκάλους, στην εφημερίδα «Ελευθερία», 8/21 Μαρτίου, 1908.

¹⁴⁸ Βλέπε έκθεση Talbot & Cape (1914).

¹⁴⁹ Βλέπε περισσότερα για το θέμα αυτό στο κεφ. «Οι Καθωσπρέπει και οι Άθλιοι» της Κύπρου

Οι εφημερίδες εξέφραζαν την δυσαρέσκεια του αστικού κόσμου για την κατάσταση αυτή και απέδιδαν ευθύνες στην κυβέρνηση του Bulwer για αδιαφορία¹⁵⁰. Η φτώχεια και η ανέχεια ενώ ήταν οι βασικοί παράγοντες που επέφεραν την εγκληματικότητα, δεν αναφέρθηκαν καθόλου στον λόγο των διανοουμένων που ζητούσαν μέσω των εφημερίδων από τους δάσκαλους να μεταδίδουν ηθικές αξίες της εργατικότητας, της πειθαρχίας και να αποστρέφονται τον ωφελιμισμό, τον τυχοδιωκτισμό και την αναρχία. Το ζήτημα αυτό μάλιστα είχε συνδεθεί με τα σοβαρά κοινωνικά προβλήματα της φτώχειας, καθώς θεώρησαν την ανυπακοή στον νόμο ως ένδειξη έλλειψης ηθικής αγωγής των νέων στα σχολεία (Bryant, 2004)

Η εκκλησιαστική και πολιτική ηγεσία των Κυπρίων ζητούσε συνεχώς από την κυβέρνηση να μειώσει τη φορολογία και να λάβει μέτρα αντιμετώπισης της κατάστασης, χωρίς όμως θετική ανταπόκριση. Τότε, συγκροτήθηκε αντιπροσωπεία Κυπρίων, στην οποία συμμετείχαν Ελληνοκύπριοι, μέλη του Νομοθετικού Συμβουλίου, ανάμεσα τους και ο Αρχιεπίσκοπος Σωφρόνιος Γ'. Τον Ιούνιο του 1889, η αντιπροσωπεία αυτή μετέβηκε στο Λονδίνο για να διαμαρτυρηθούν στο Βρετανικό Κοινοβούλιο για την κατάσταση στην Κύπρο. Η κυβέρνηση του Whitehall, θέλοντας να μην εκτεθεί για το ότι οι Κύπριοι αναγκάζονται να πωλούν την γη τους για να πληρώσουν τους φόρους του, αποφάσισε να απομακρύνει τον Bulwer, και να αναθέσει τη διακυβέρνηση της Κύπρου στον Sir Walter Sendall (Markides, 2014).

Ο Sir Walter Sendall προσπάθησε παρά το οικονομικό βάρος του φόρου υποτελείας, να βρει επιχορηγήσεις για να προωθήσει έργα ανάπτυξης όπως η κατασκευή δρόμων, γεφυριών, φραγμάτων, το κτίσιμο νέου κτιρίου για τις φυλακές, του κυβερνητικού τυπογραφείου κ.α. Κατόρθωσε ακόμη, να πείσει την κυβέρνηση του Λονδίνου, με Υπουργό Αποικιών τον Joseph Chamberlain για την ανάγκη συνταγματικών, οικονομικών αλλά και εκπαιδευτικών

¹⁵⁰ Βλέπε ενδεικτικά: Φυσική συνέπεια ή εξαχρείωσις. Σάλπιγξ. 10 Δεκεμβρίου 1888, σ. 1

Αποσύνθεσις. Νέοι φόνοι και ληστεία. Σάλπιγξ. 7 Οκτωβρίου, 1892, σ. 2

Διψούμεν Κατηγήσεως. Σάλπιγξ. 14 Οκτωβρίου, 1892, σ. 1

Πού καταντήσαμεν; Σάλπιγξ, 5 Νοεμβρίου 1892. σ. 1

Χρεία αναμορφωτικών σχολείων, Φωνή της Κύπρου, 8 Αυγούστου 1893, σ. 1

Μια κοινωνική πληγή. Τα χαμίνια και οι μεγάλοι κακούργοι. Ποιος πταίει;» στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου», 8 Νοεμβρίου 1895, σ. 1.

μεταρρυθμίσεων¹⁵¹. Μέσα σε αυτό πλαίσιο των πολιτικών ανάπτυξης η αποικιακή κυβέρνηση της Κύπρου επιδίωξε να βελτιώσει τις παροχές εκπαίδευσης στο νησί. Εξάλλου, ίδιος ο Sendall ενδιαφερόταν γενικά για τον τομέα αυτό, καθώς είχε πείρα στα θέματα εκπαίδευσης από προηγούμενη του θητεία στη Σρι Λανκα¹⁵². Έτσι, ο Sendall, το 1892 ενέκρινε νόμο για να δίνεται κυβερνητική χορηγία¹⁵³ σε σχολεία όπου διόριζαν διδασκάλους απόφοιτους διδασκαλείων και το 1893 στήριξε τη δημιουργία διδασκαλείου στο Παγκύπριο Γυμνάσιο. Το 1895 ψήφισε νόμο για την δημιουργία εκπαιδευτικών συμβουλίων τα οποία θα μεριμνούσαν για τον διορισμό των δασκάλων (Markides, 2014).

Τα πιο πάνω μέτρα συνάδουν εξάλλου με την επικρατούσα αντίληψη της αστικής ελίτ της Κύπρου για τη σημασία του ηθικού ρόλου του δασκάλου στη βελτίωση της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στη βελτίωση της κοινωνίας. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τα μέτρα αυτά ψηφίστηκαν, την περίοδο όπου υπήρχε έντονη ανησυχία για την ανυποταξία των φτωχών (βλέπε επίσης, Μέρος Δ', κεφ.2: «Οι καθωσπρέπει και οι άθλιοι»). Η ίδια αντίληψη

¹⁵¹ Ας σημειωθεί ότι ο τότε Υπουργός Αποικιών, Joseph Chamberlain, ο οποίος ακολουθούσε την τάση της εποχής, δηλαδή του διορισμού επιτροπών ειδικών για τον καταρτισμό προγραμμάτων ανάπτυξης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Hodge (2007), ο Chamberlain πίστευε στη σημασία της ανάπτυξης των αποικιών μέσω της όσον δυνατόν καλύτερης αξιοποίησης των φυσικών τους πόρων. Για αυτό, έδινε μεγάλη σημασία στην επιστημονική μελέτη του κάθε ζητήματος ανάπτυξης και για αυτό προωθούσε την εμπλοκή και τη συνεργασία με ομάδες ειδικών, οι οποίοι θεωρούνταν πως είχαν την τεχνογνωσία για να προτείνουν λύσεις σε διάφορα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι αποικίες, διευκολύνοντας έτσι την ανάπτυξη τους. Στο πλαίσιο της στρατηγικής αυτής είχαν προωθηθεί η τροπική ιατρική και η γεωργική έρευνα. Στις ομάδες ειδικών που στάλθηκαν στις αποικίες συμπεριλαμβάνονταν πολλοί ιατρικοί επιστήμονες και βοτανολόγοι. Ιδρύθηκαν, ακόμη, σχολές που ειδικεύονταν στα θέματα αυτά (Η Σχολή του Λίβερπολ και του Λονδίνου). Δημιουργήθηκαν οι Βασιλικοί Βοτανικοί Κήποι στο Kew. Οι ομάδες των ειδικών αυτών επιστημόνων αξιοποιήθηκαν για τον καταρτισμό πολιτικών ανάπτυξης από τις αποικιακές κυβερνήσεις. Για τον σκοπό αυτό είχαν δημιουργηθεί τμήματα στο Γραφείο αποικιών που ασχολούνταν το καθένα με την ανάπτυξη διαφόρων τομέων όπως η υγεία, η γεωργία, η δασολογία και η εκπαίδευση.

Για την Κύπρο ο Chamberlain ενέκρινε χρηματοδοτήσεις για την υλοποίηση έργων υποδομής και ανάπτυξης όπως το κτίσιμο δρόμων, γεφυρών, φραγμάτων κ.α. Επίσης έστειλε ειδικούς για να μελετήσουν τρόπους αποθήκευσης νερού για την αντιμετώπιση των μεγάλων διάρκειας περιόδων ανομβρίας, ανάμεσα τους ο J.H. Medlicott, ο οποίος είχε αναλάβει αντίστοιχα προγράμματα στην Ινδία. Στην Κύπρο στάλθηκε, ακόμη, ο Παναγιώτης Γεννάδιος (βοτανολόγος) για να μελετήσει το επίπεδο γεωργικής ανάπτυξης στην Κύπρο και μάλιστα, η έκθεση του υποβλήθηκε στον Διευθυντή των Kew Gardens, William Turner Thistleton-Dyer. Τον Γεννάδιο είχε καλέσει στην Κύπρο ο Sendall ανταποκρινόμενος στο αίτημα του Νομοθετικού Συμβουλίου για να γίνει εξειδικευμένη μελέτη των φυσικών πόρων της Κύπρου και να ληφθούν συμβουλές από ειδικούς για τις καλύτερες μεθόδους βελτίωσης της γεωργικής παραγωγής (Markides, 2014).

¹⁵² Συγκεκριμένα, το 1859 στάλθηκε στη Σρι Λάνκα για να υπηρετήσει στο τμήμα εκπαίδευσης εκεί. Το 1870 έγινε Διευθυντής της Δημόσιας Καθοδήγησης (Director of Public Instruction) της Σρι Λάνκα και μέσα από τη θέση του αυτή προώθησε τη δημόσια εκπαίδευση, ιδρύοντας ένα σημαντικό αριθμό κυβερνητικών σχολείων. Μια από τις πρώτες του ενέργειες ήταν η ίδρυση διδασκαλείου, στο οποίο οι δάσκαλοι εκπαιδούνταν για να εργαστούν τόσο στα αγγλόφωνα όσο και στα σχολεία που δίδασκαν στην τοπική γλώσσα (Jayaweera, 1966).

¹⁵³ Ας σημειωθεί εδώ ότι ο νόμος αυτός ψηφίστηκε μετά από πρόταση του βουλευτή Α. Παλαιολόγου με την υποστήριξη του Υπατου Αρμοστή Sir W. Sendall, ως μια συμβιβαστική λύση στο ζήτημα του ελέγχου της εκπαίδευσης, μετά από μια σειρά αντιπαραθέσεων μεταξύ των αξιωματούχων της κυβέρνησης και του Αρχιεπισκόπου.

επικρατούσε ωστόσο και στην Μεγάλη Βρετανία κατά τον 19^ο αιώνα και σύμφωνα με την Larsen (2011) οι κοινωνικοί μεταρρυθμιστές έδωσαν σημασία στον ηθικό ρόλο του δασκάλου για την αντιμετώπιση της κοινωνικής κρίσης. Έτσι, πιθανόν, ο Sendall να ήταν εξοικειωμένος με την ιδέα ότι ο έλεγχος της ηθικότητας των δασκάλων, θα συνέβαλε στην σωστή ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων, επιλύοντας έτσι τον κίνδυνο έξαρσης της εγκληματικότητας. Ήδη, θα γνώριζε από τις εκθέσεις των αξιωματούχων του για την κατάσταση που επικρατούσε, καθώς και για την αδυναμία του δικαστικού συστήματος και της αστυνομίας να ελέγξει τα αυξημένα περιστατικά εγκληματικότητας (Katsiaounis, 1996). Εξάλλου, όπως επισήμανε κι η Larsen (2011) οι κοινωνικοί μεταρρυθμιστές στην Αγγλία πίστευαν ότι ήταν καλύτερα να χτίζονται περισσότερα σχολεία, παρά φυλακές.

Ίσως αυτός να ήταν ένας από τους λόγους που το 1892 ο Sendall δέχθηκε το νομοσχέδιο του Ελληνοκύπριου βουλευτή, Αριστοτέλη Παλαιολόγου που καθόριζε τα κριτήρια διορισμού και μισθοδοσίας των δασκάλων. Ο νόμος αυτός αποσκοπούσε στο να επιλέγονται οι καταλληλότεροι δάσκαλοι, τόσο σε γνώσεις όσο και σε χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, ο νόμος αυτός δημοσιεύτηκε στην επίσημη εφημερίδα της κυβέρνησης με τίτλο: «Draft of a Law as to the qualifications of school-masters appointed to elementary Greek-Christian schools aided by the Government» και αναφέρεται επίσημα ως νόμος της κυβέρνησης με τον τίτλο «The School Masters' Qualifications Law, 1892». Ο νόμος αυτός προνοούσε τα εξής:

Από και μετά το Σεπτέμβριο 1892, δεν θα διορίζεται κανένας Διευθυντής ενός Ελληνο-Χριστιανικού Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου που επιχορηγείται από την Κυβέρνηση εκτός και αν διαθέτει τα ακόλουθα προσόντα, δηλαδή: Να έχει αποκτήσει Δίπλωμα ή Πιστοποιητικό από κάποιο σχολείο της κατηγορίας «Γυμνάσια» ή από τα Γυμνάσια Λευκωσίας, Λάρνακας ή Λεμεσού, το οποίο πιστοποιεί ότι έχει συμπληρώσει με άριστα το σύνολο εκπαίδευσης στο σχετικό γυμνάσιο ή σχολείο, και είναι άτομο με καλό χαρακτήρα¹⁵⁴.

¹⁵⁴ «From and after the month of September 1892, no one shall be appointed Head Master of a Greek-Christian Elementary Public School which receives a grant in aid from the Government, unless he possesses the following qualifications, that is to say: He holds a diploma or certificate from some school of the class known as «Gymnasia» or from the High School of Nicosia, Larnaca or Limassol, certifying that he has passed with credit the whole course of education at such gymnasium or school and is a person of good character» (παράγραφος 1:α, Cyprus Gazette, 16th April, 1892, σ. 1997).

Μέχρι τότε, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το δικαίωμα της κάθε κοινότητας του νησιού να διαχειρίζεται τα σχολεία, να συντάσσει το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, να καθορίζει τους δικούς της κανονισμούς και να επιλέγει τους δασκάλους της (Μυριανθόπουλος, 1946). Ακόμη, το αναλυτικό πρόγραμμα και οι κανονισμοί των σχολείων συντάσσονταν από λόγιους εκπαιδευτικούς από Ελλάδα και από μορφωμένους Κύπριους, οι οποίοι ήταν συνήθως εκπαιδευτικοί και κληρικοί. Για τα πρόσωπα αυτά ο Μυριανθόπουλος (1946) επισήμανε ότι:

Αντιλαμβανόμεθα ότι οι τότε ιθύνοντες τα της Παιδείας ήσαν άνδρες με αδιάπτωτον ενδιαφέρον και με πολλήν πείραν και μόρφωσιν, ως εμφανίζεται εκ του συνόλου των κανονισμών και των σχολικών προγραμμάτων συντεταγμένων με παιδαγωγικήν μέθοδον. Εκ παραλλήλου δε προς την πνευματικήν μόρφωσιν εφρόντιζον όπως μη εισχωρώσιν εις τα Εκπαιδευτήρια διδάγματα ξένα και έκφυλα απάδοντα είτε εις την ιεράν ημών θρησκείαν, είτε προς την ηθικήν διάπλασιν της νεότητος (Στον ίδιο, σ. 28).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι το περιεχόμενο των κανονισμών και το σχολικό πρόγραμμα ήταν τέτοιο ώστε να εξασφαλίζεται ο σκοπός της ηθικής διάπλασης των νέων με βάση τα ελληνορθόδοξα ιδεώδη. Οι παλαιότεροι κανονισμοί της δημοτικής εκπαίδευσης που έχουν εντοπιστεί, κατά την αρχαική έρευνα, συντάχθηκαν το 1888. Στον επίλογο του κειμένου του κανονισμού, αναγράφεται μάλιστα ότι αποτελούσε αναθεώρηση άλλου προϋπάρχοντος κανονισμού. Και σε αυτό τον κανονισμό δηλωνόταν ξεκάθαρα η ευθύνη των σχολικών επιτροπών για τον έλεγχο της διαγωγής των διδασκάλων¹⁵⁵. Ακόμα απέδιδε την ευθύνη στους διδασκάλους να λογοδοτούν στην επιτροπή που τις διόριζε για τη συμπεριφορά τους, «δια πάντα λόγον και πράξιν απάδουσα προς τα χρηστά ήθη, την καλή αγωγή και την κόσμια συμπεριφορά»¹⁵⁶

Με τον νόμο του 1895, η πρακτική αυτή θεσμοθετήθηκε νομικά¹⁵⁷. Η αποτροπή της εισχώρησης ξένων ιδεών εξασφαλιζόταν με την κατοχύρωση του δικαιώματος των κοινοτήτων να διορίζουν τους δασκάλους και να καθορίζουν το πρόγραμμα των σχολείων. Χρειαζόταν όμως να ρυθμιστεί και το θέμα της επιλογής των καταλλήλων δασκάλων με τον

¹⁵⁵ Κανονισμός των εν Λευκωσία Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων, 1888, παράγραφος 2, σ. 1 στο Αρχείο Ιεράς Αρχιεπισκοπής Κύπρου, Βιβλίον ΙΣΤ'.

¹⁵⁶ Στο ίδιο, παράγραφος 11, σ. 3.

¹⁵⁷ Cyprus Gazette Supplement, 22 Φεβρουαρίου, 1895, σ. 2654

απαραίτητο χαρακτήρα. Για τα κριτήρια επιλογής των δασκάλων, τη μισθοδοσία και γενικότερα τους όρους της συμφωνίας που σύναπταν αναγραφόταν εξάλλου, στον «Κανονισμό των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων¹⁵⁸».

Έτσι, οι επαρχιακές και αγροτικές επιτροπές, με την εποπτεία του Χριστιανικού Εκπαιδευτικού Συμβουλείου είχαν την ευθύνη του διορισμού των κατάλληλων διδασκάλων και των διδασκαλισσών, από τους οποίους αναμένετο να διεκπεραιώσουν την ηθική αποστολή της πειθάρχησης των φτωχών παιδιών. Η κάθε επιτροπή είχε την ευθύνη του ελέγχου της διαγωγής του δασκάλου, και μάλιστα, οποιοσδήποτε δάσκαλος θα μπορούσε να απολυθεί και «εν τω μέσω του έτους» από την αρμόδια Επαρχιακή Εκπαιδευτική Επιτροπή, εάν υπάρξει καταγγελία της αντίστοιχης Χωρικής, ότι είχε διαπράξει «πλημμέλημα τιμωρούμενον διά διμήνου καθείρξεως», διδάσκει ιδέες, οι οποίες αντίκεινται στα δόγματα της Ανατολικής Ορθόδοξου Εκκλησίας, επιδείκνυε «σκανδαλώδη και κακοήθη» διαγωγή, «ώστε να θεωρήται ασυμβίβαστος προς το αξίωμα αυτού ως διδασκάλου, και η περαιτέρω διαμονή αυτού εν τω σχολείω, αποβαίνει πρόξενος σπουδαίας ηθικής βλάβης τοις μαθηταίς». Ακόμα στον «Κανονισμό των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων» αναφέρονται οι συνθήκες ώστε ένας διδάσκαλος να μην μπορέσει να διοριστεί ξανά τον επόμενο χρόνο. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι:

Διδάσκαλος ούτως απολυόμενος δεν δύναται το δεύτερον να αναδιορισθή εν Κύπρω, εάν διδασκάλος καταγγελθή υπό της διευθύνσεως ή του επιθεωρητού του ότι: α) δεν παρασκευάζεται επιμελώς διά την διδασκαλίαν αυτού, β) ήνε αμελής και άτακτος εν τη εκπλήρωσει του καθήκοντος αυτού, γ) δεικνύει απείθειαν προς την προϊστάμενην αρχήν, δ) ποιείται κατάχρησις της θέσεως αυτού προς ιδιοτελείς σκοπούς, ε) βαρβάρως και ανοικείως φέρεται προς τους μαθητάς και στ) ο ιδιωτικός αυτού βίος ήνε σκανδαλώδης και απρεπής διδασκάλω, η επαρχιακή επιτροπεία οφείλει πρώτον πατρικώς να συμβουλευή αυτώ, εάν δε μετα τρίτην τοιαύτην έγγραφον υπόμνησιν ο διδάσκαλος μένη αδιόρθωτος πρέπει να απολύηται της θέσεως αυτού. Ο ούτως απολυθείς διδάσκαλος δύναται μετά πάροδον έτους

¹⁵⁸ Ο «Κανονισμός των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων της νήσου Κύπρου» του 1898 συντάχθηκε από επιτροπή την οποία προέδρευε ο Ηγούμενος Κύκκος Γεράσιμος και μέλη της ήταν ομάδα λόγιων και εκπαιδευτικών όπως ο Μιχαήλ Δ. Βολονάκη (γυμνασιάρχης του Παγκυπρίου Γυμνασίου. Ήταν στη συντακτική ομάδα του ίδιου κανονισμού του 1888) και ο Ι. Ιωαννίδης βοηθός του Επόπτη Παιδείας (Μυριανθόπουλος, 1948).

να αναδιορθωθεί εάν η επαρχιακή επιτροπεία έχει λόγους να πιστεύει, ότι επήλθε πραγματική βελτίωση¹⁵⁹.

Αξίζει να σχολιαστεί εδώ ότι με τους κανονισμούς της δημοτικής εκπαίδευσης τόσο του 1888, όσο και αργότερα το 1898, επινοήθηκαν οι πρώτοι επίσημοι επαγγελματικοί κώδικες ηθικής δεοντολογίας των δασκάλων, και κατοχυρώνονται μάλιστα νομικά το 1895 από την αποικιακή κυβέρνηση. Με βάση τον κώδικα αυτό, διόριζαν, αξιολογούσαν, αντάμειβαν και τιμωρούσαν τους δασκάλους. Ο δάσκαλος έπρεπε να συμμορφωθεί με βάση τον κώδικα αυτό, για να εξασφαλίσει και να διατηρήσει την εργασία του. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχανόταν η πειθάρχηση του, η κανονικοποίηση και ο έλεγχος του από τις εκπαιδευτικές επιτροπές, οι οποίες αποτελούνταν ουσιαστικά από μέλη της αστικής ελίτ και του ανώτερου κλήρου. Αξίζει να σημειωθεί εδώ, ότι με βάση τον κώδικα αυτό καθόρισε ο Κυπριακός Διδασκαλικός Σύνδεσμος τα καθήκοντα των μελών του (βλέπε Μέρος Ζ', κεφ.1 «Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και Διδασκαλικοί Σύνδεσμοι»), δηλαδή τον δικό του κώδικα δεοντολογίας. Φαίνεται λοιπόν, ότι η νομική θεσμοθέτησή του, συνέβαλε στην εναρμόνιση μαζί του όλων των θεσμών που είχαν να κάνουν με τη ρύθμιση όλων των ζητημάτων που αφορούσαν των δασκάλων, διευκολύνοντας έτσι τον έλεγχο τους.

Επίσης, με τον τρόπο αυτό γίνεται η μετάβαση από τον παραδοσιακό θεσμό του ιερέα δασκάλου, του οποίου τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά καθόριζαν άγραφοι κοινωνικοί νόμοι, στον ηθικό επαγγελματία δάσκαλο, ο οποίος αν και καθοδηγείται από τις αξίες της θρησκείας, υπακούει όμως στους νόμους της πολιτείας, έτσι ώστε με την εφαρμογή των κανονισμών να συμβάλλει στην ηθική και υλική βελτίωση της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό έγινε παράλληλα μετάβαση από παραδοσιακά συστήματα ελέγχου (π.χ. άγραφοι νόμοι για τη συμπεριφορά του ιερέα-δασκάλου) σε ένα αντίστοιχο αλλά νεωτερικό σύστημα ελέγχου (κανονισμοί λειτουργίας-κώδικας δεοντολογίας δασκάλων).

Η ύπαρξη, όμως προϋπάρχοντος κανονισμού σήμαινε, ότι στοιχεία νεωτερικοποίησης της εκπαίδευσης είχαν εισέλθει στην Κύπρο, μέσω των Ελλήνων δασκάλων που ήρθαν στο νησί. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε και στην αρχή του κεφαλαίου, κατά τα πρώτα χρόνια της βρετανικής κατοχής του, παρά τις οποιοσδήποτε δυσκολίες αντιμετώπιζαν τα σχολεία της

¹⁵⁹ «Κανονισμός των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων της νήσου Κύπρου», 1898, στον Παπαδόπουλο, 1998, σ. 20.

υπαίθρου, υπήρχε οργανωμένο σύστημα αστικών σχολείων¹⁶⁰ τα οποία όπως εξηγεί κι ο Μυριανθόπουλος (1946) λειτουργούσαν με βάση το σχολικό πρόγραμμα των ελληνικών σχολείων. Ο Sendall φαίνεται λοιπόν να σεβάστηκε τον θεσμό της εκπαίδευσης που προϋπήρχε και ακολουθώντας τη φιλελεύθερη πολιτική της τότε κυβέρνησης της Μεγάλης Βρετανίας, συνεργάστηκε με τους Κύπριους και θεσμοθέτησε το υπάρχον σύστημα μέσω της ψήφισης νόμων, όπως αυτό αναλύθηκε παραπάνω.

Πέραν, όμως, από τους κανονισμούς για τους διορισμούς και τον έλεγχο των διδασκάλων, τόσο η αποικιακή κυβέρνηση όσο κι η ελληνοκυπριακή ελίτ είχαν δείξει ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των διδασκάλων, με την εξέλιξη των γυμνασίων σε διδασκαλεία. Με τους νόμους του 1895 και 1897 η κυβέρνηση αναγνώρισε το δίπλωμα του Διδασκαλείου ως αποδεκτό προσόν για να διαθέτουν οι διδάσκαλοι των σχολείων, τα οποία θα δικαιούνταν επιχορήγηση από την κυβέρνηση. Ακόμα, η κυβέρνηση πρόσφερε¹⁶¹ στο Διδασκαλείο του Παγκυπρίου Γυμνασίου ετήσια χορηγία αξίας £100. Πέραν από την οικονομική υποστήριξη, η κυβέρνηση έδειξε την υποστήριξη της προς το Διδασκαλείο του Παγκυπρίου Γυμνασίου και με άλλους τρόπους. Την υποστήριξη του προς το διδασκαλείο έδειξε ο ίδιος ο Sendall, ο οποίος παρευρέθηκε και έκανε λόγο στα εγκαίνια του σχολείου, επαινώντας τον Αρχιεπίσκοπο και την επιτροπή του σχολείου για την πρωτοβουλία τους (Persianis, 1978, σ. 205). Περισσότερα για τη λειτουργία των διδασκαλείων στην Κύπρο γενικότερα, αναλύονται εκτενέστερα στο Μέρος ΣΤ', κεφ.1: «Διδασκαλεία: χώροι παραγωγής πειθήνιων σωμάτων».

Ένα άλλο παράδειγμα που δείχνει την υποστήριξη της κυβέρνησης προς το Διδασκαλείο ήταν το γεγονός ότι η κυβέρνηση διόρισε μέλη του προσωπικού της σχολής ως μέλη του Εξεταστικού Συμβουλίου (Μυριανθόπουλος, 1946, σ. 104). Βασικό καθήκον του Εξεταστικού Συμβουλίου ήταν να εξετάζει το επίπεδο ικανοτήτων των υποψηφίων διδασκάλων να διδάξουν τη συνδιδασκτική μέθοδο του J.F. Herbart. Το γεγονός ότι επιλέγηκε η ερβαρτιανή μέθοδος μαρτυρά την εισροή στοιχείων της παιδαγωγικής σκέψης της Πρωσίας, μέσω των Ελλήνων εκπαιδευτικών που διορίστηκαν ως καθηγητές του

¹⁶⁰ βλέπε έκθεση του Spencer, του 1888 στο Κρατικό Αρχείο: SA1/1302

¹⁶¹ Αν και ο Chamberlain δεν είχε εγκρίνει αύξηση της χρηματοδότησης των σχολείων, συμφώνησε να διπλασιαστεί το ποσό που χορηγείτο για την ενίσχυση του Διδασκαλείου του Παγκυπρίου Γυμνασίου (Markides, 2014). Η απόφαση αυτή έδειχνε τη σημασία που δόθηκε στην εκπαίδευση των διδασκάλων, όχι μόνο από την τοπική κυβέρνηση, αλλά κι από το Υπουργείο Αποικιών.

διδασκαλείου. Τα αποτελέσματα της εξέτασης αυτή αποτελούσαν το κριτήριο κατηγοριοποίησης των διδασκάλων σε 3 τάξεις. Ανάλογα σε ποια τάξη άνηκε ο κάθε διδάσκαλος, υπήρξε κι η αμοιβή του.

Τα διδασκαλεία με το πρόγραμμα εκπαίδευσης τους είχαν συμβάλει κι αυτά στη διαμόρφωση και την ηθικοποίηση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου των διδασκάλων, καθώς έδιναν έμφαση στη διδασκαλία της χριστιανικής ηθικής και έδιναν επίσης σημασία στην ηθική διαγωγή των υποψηφίων διδασκάλων (βλέπε «Πρόγραμμα του Παγκυπρίου Διδασκαλείου» στον Παπαδόπουλος, 2000, σ.σ. 48-58). Επίσης οι επιτυχόντες του διδασκαλείου του Παγκυπρίου Γυμνασίου, του οποίου την ίδρυση και αναγνώριση είχε υποστηρίξει ο Sendall, έπρεπε εκτός από επιτυχής επίδοση στις σπουδές του, έπρεπε να επιδείκνυαν και καλή διαγωγή. Μάλιστα η συμπεριφορά την οποία αναμενόταν να έχουν οι σπουδαστές περιγράφεται αναλυτικά στους «Κανονισμούς του Παγκυπρίου Γυμνασίου» (στον Παπαδόπουλο, 2000 σ. 26-31). Η ευπρεπής συμπεριφορά των σπουδαστών του Διδασκαλείου του Παγκυπρίου Γυμνασίου, όπως αυτή περιγράφεται μέσα από τους κανονισμούς αναλύονται στο Μέρος ΣΤ', κεφ.1: «Διδασκαλεία: χώροι παραγωγής πειθήνιων σωμάτων».

Παρόλα αυτά, η φιλελεύθερη και φιλελληνική στάση της κυβέρνησης του Sendall στη διατήρηση του δικαιώματος των κοινοτήτων να ελέγχουν τα σχολεία τους, θα μπορούσε να πει κάποιος ότι συνδέεται με τη γενικότερη τακτική των Βρετανών να διακυβερνούν στα πλαίσια μιας πεφωτισμένης δεσποτείας. Στόχος τους δεν ήταν η επιβολή της κυριαρχίας τους, αλλά η καλλιέργεια ενός κλίματος εμπιστοσύνης προς τους αποικιοκράτες, καθιστώντας έτσι τη διακυβέρνηση των αυτόχθονων λαών ευκολότερη (Eldridge, 1973, Cain and Hopkins, 2001). Στην περίπτωση της Κύπρου, για τους λόγους που εξηγήθηκαν παραπάνω, δεν επιδίωξαν την πολιτισμική τους αφομοίωση μέσω μιας αγγλοποιημένης εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο Sendall φάνηκε να σέβεται τις ευαισθησίες και τις ανησυχίες κυρίως της αστικής τάξης και της Εκκλησίας, που με αυτούς κυρίως συνομιλούσε και διαπραγματευόταν, Με τον τρόπο αυτό, επιδίωκε προφανώς να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, εξασφαλίζοντας τη συνεργασία τους, έτσι ώστε να μπορέσει διακυβερνήσει τον τόπο, χωρίς να χρειαστεί να επιβληθεί με τη δύναμη των όπλων.

Τα προβλήματα των δασκάλων, τα οποία συνδέονταν με τη γενικότερη κατάσταση φτώχειας που επικρατούσε στο νησί συνέχισαν, όμως, να υπάρχουν. Παρά τους

οποιοσδήποτε κανονισμούς, την ίδρυση διδασκαλείων, οι δάσκαλοι συνέχισαν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες επιβίωσης λόγω του ότι εξακολουθούσαν να αμείβονται χαμηλά και να υπόκεινται στην εκμετάλλευση των σχολικών επιτροπών των κοινοτήτων (Χαραλάμπους, 2001). Επομένως, ήταν αμφίβολο κατά πόσο ήταν σε θέση να εκπληρώσουν τον ηθικό και το διδακτικό τους έργο, στο βαθμό που αναμενόταν. Επιπλέον, κανένας νόμος δε ψηφίστηκε και κανένα μέτρο δεν λήφθηκε για την καταπολέμηση της τοκογλυφίας¹⁶² που κρατούσε τον λαό εξαρτημένο στους πλούσιους δανειστές χρημάτων, και έτσι παρέμεινε σε συνθήκες εξαθλίωσης. Επίσης, ο φόρος υποτελείας συνεχιζόταν να πληρώνεται από τους Κύπριους, κάνοντας την όλη κατάσταση δυσκολότερη. Όλα αυτά συνέβαλαν στο να μη μπορούν να συνεισφέρουν όσο θα έπρεπε για την πληρωμή των μισθών των δασκάλων. Φαίνεται, λοιπόν, παρά τα οποιαδήποτε μέτρα που λήφθηκαν για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, δεν υπήρχε ουσιαστική πρόθεση από την πλευρά της κυβέρνησης, να χειριστεί τα πραγματικά αίτια της κοινωνικής κρίσης, αδυνατώντας έτσι, να φέρει την ανάπτυξη και την ευημερία που υποσχόταν. Αυτό που κατάφερε η κυβέρνηση όμως, ήταν να δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με την άρχουσα τάξη των Κυπρίων, αποφεύγοντας έτσι οποιεσδήποτε αντιδράσεις που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε εξεγέρσεις εναντίον της.

Καταληκτικά

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκε ο λόγος της αποικιακής κυβέρνησης, όσον αφορά τον ηθικό ρόλο των δασκάλων κατά τις πρώτες δεκαετίες της βρετανικής κατοχής. Πρώτα, έγινε ανασκόπηση των πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών μετάβασης από την οθωμανική στην βρετανική κατοχή. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η κυβέρνηση δεν επιδίωξε την πολιτισμική αφομοίωση των Κυπρίων, όπως έπραξε σε άλλες αποικίες. Αυτό ερμηνεύεται, σύμφωνα με τον Varnava (2012) από το γεγονός ότι η Κύπρος εξακολουθούσε να ανήκει στην Οθωμανική αυτοκρατορία μέχρι το 1914, και για αυτό, οι Βρετανοί δεν μπορούσαν να προχωρήσουν στην εφαρμογή ριζοσπαστικών αλλαγών. Επίσης, εξήγησε ότι η επικρατούσα άποψη των Βρετανών αξιωματούχων, για τις δυο μεγαλύτερες κοινότητες της Κύπρου ήταν ότι η κάθε μια είχε ήδη διαμορφώσει την εθνοτική και πολιτισμική της ταυτότητα. Επισήμανε όμως, ότι υπήρξε απόπειρα μετάδοσης των βρετανικών ηθών και εθίμων από την ιεραποστολική οργάνωση «Κοινότητα της Κύπρου» μέσω της ίδρυσης σχολείου, αλλά

¹⁶² Όσον αφορά το πρόβλημα της τοκογλυφίας, σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996) τα περισσότερα μέλη του Νομοθετικού Συμβουλίου ήταν τα ίδια δανειστές χρημάτων, επομένως δεν ήθελαν να ψηφιστεί οποιοδήποτε μέτρο για αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού, που θα έθιγε τα συμφέροντα τους.

η προσπάθεια αυτή απέτυχε. Για τους παραπάνω λόγους, η αποικιακή κυβέρνηση δεν εφάρμοσε σχέδιο πολιτισμικής αφομοίωσης τους και διατήρησε τους θεσμούς, που προϋπήρχαν κατά την Οθωμανοκρατία, όπως το σύστημα αυτοδιοίκησης των σχολείων.

Ακόμη, εξετάστηκαν οι προσπάθειες του Μέγα Αρμοστή Biddulph και του Διευθυντή του Γραφείου Παιδείας, Αιδ. Spencer, να προωθήσουν την ίδρυση διδασκαλείου με Άγγλο διευθυντή. Η εισήγηση αυτή αποσκοπούσε, όπως ισχυρίστηκαν, στον έλεγχο της ηθικότητας του δασκάλου, στα πλαίσια ενός γενικότερου σχεδίου για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Οι εισηγήσεις αυτές, βασίστηκαν στην έκθεση του Spencer, ο οποίος κρίθηκε ως ειδικός για να διερευνήσει την κατάσταση των σχολείων. Στην έκθεση του κατέδειξε την αδυναμία του υφιστάμενου μέχρι τότε συστήματος να διορίζει τους κατάλληλους δασκάλους σε χαρακτήρα και συμπεριφορά. Αν και τα σχέδια αυτά απορρίφθηκαν από τη φιλελεύθερη βρετανική κυβέρνηση, η πράξη αυτή των Biddulph και Spencer από τη μια, δείχνει ότι υπήρχε ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των Κυπρίων και από την άλλη, φάνηκε ότι η σημασία του ηθικού τους χαρακτήρα αποτέλεσε το σημείο νομιμοποίησης του ελέγχου των δασκάλων από την αποικιακή κυβέρνηση.

Τέλος, μελετήθηκε η περίοδος διακυβέρνησης Sendall (1892-1898) κατά την οποία ψηφίστηκαν οι πρώτοι εκπαιδευτικοί νόμοι, το 1892 και το 1895. Μέσα από τους νόμους αυτούς καθορίστηκαν τα κριτήρια διορισμού, τα καθήκοντα των δασκάλων, καθώς και οι επιπτώσεις παραβίασης τους. Μεγάλη σημασία δόθηκε στην ηθικότητα του δασκάλου, καθώς αυτή τέθηκε ως το βασικό κριτήριο διορισμού του, ενώ ποινικοποιήθηκε η απρεπής διαγωγή. Όλα αυτά συγκροτούσαν ένα κώδικα δεοντολογίας. Ο κώδικας δεοντολογίας αποτελούσε μια μορφή τεχνολογίας, με την οποία μπορούσαν να ελέγχουν τον κάθε δάσκαλο. Ο έλεγχος των δασκάλων δεν γινόταν μόνο από την αποικιακή κυβέρνηση, αλλά και από την ελληνοκυπριακή ελίτ, λόγω του συστήματος εκπαιδευτικής αυτοδιοίκησης. Συγχρόνως όμως, η αποικιακή κυβέρνηση ασκούσε έμμεσο έλεγχο, καθώς προϋπόθεση για τη χρηματοδότηση των σχολείων ήταν η τήρηση των κανονισμών που ορίζονταν από την κυβερνητική νομοθεσία.

Συνεπώς, στην πολιτική των πιο πάνω κυβερνήσεων, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου προτείνεται ως η λύση των κοινωνικών προβλημάτων. Θεωρούσαν δηλαδή, ότι η αιτία των προβλημάτων ήταν η απειθαρχία των Κυπρίων και για αυτό απαιτείτο η παρέμβαση των δασκάλων. Για τον σκοπό αυτό, ήταν αναγκαίος ο διορισμός των καταλλήλων δασκάλων

που θα διέθεταν όχι μόνο παιδαγωγικές γνώσεις, αλλά και τον απαραίτητο ηθικό χαρακτήρα. Οι δάσκαλοι των κυβερνητικών σχολείων λοιπόν, θα έπρεπε να ήταν σε θέση να πειθαρχήσουν και να «διορθώσουν» τις κακές συνήθειες και συμπεριφορές των Κυπρίων. Στο σημείο αυτό επομένως, θα έλεγε κανείς ότι με τον έλεγχο της ηθικότητας των δασκάλων, τους καθιστούσαν πειθήνια όργανα της κυβέρνησης. Χρησιμοποιώντας δηλαδή, την επίδραση που είχαν οι δάσκαλοι στη συνείδηση του λαού, εξασφάλιζαν τη διακυβέρνησή του, χωρίς τη χρήση οποιασδήποτε μορφής εξωτερικού εξαναγκασμού. Είναι εντούτοις αναγκαίο, η θέση αυτή να διερευνηθεί περαιτέρω. Έτσι, στα κεφάλαια που ακολουθούν, αναλύεται η αποικιακή προσέγγιση στον ηθικό ρόλο του δασκάλου, κατά τις δεκαετίες που ακολούθησαν, με σκοπό τη διερεύνηση της λειτουργίας του ως μια τεχνολογία κανονικοποίησης και μηχανισμού κοινωνικού ελέγχου.

2. Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και «Κοινωνική Υγιεινή»

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται εκτενώς στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώθηκε ο ηθικός ρόλος των δασκάλων μέσα από το σχέδιο εκπαίδευσης για την «Κοινωνική Υγιεινή» της κυβέρνησης του Sir Ronald Storrs. Το σχέδιο αυτό βασίστηκε στις εισηγήσεις του «Βρετανικού Συμβουλίου Κοινωνικής Υγιεινής»¹⁶³ (ΒΣΚΥ), το οποίο επισκέφθηκε το νησί το 1926, μετά από πρόσκληση της Κυπριακής κυβέρνησης, για να υποστηρίξει την προσπάθεια για την εξάλειψη του προβλήματος της πορνείας και εμπορίας ανήλικων κοριτσιών.

Προς την ανάλυση του θέματος αυτού, είναι απαραίτητη η εξέταση της ιδεολογικής βάσης του ΒΣΚΥ, στοιχεία της οποίας αντικατοπτρίζονται στον τρόπο με τον οποίο προσέγγιζαν το όλο ζήτημα της εκπαίδευσης της υγιεινής και ως εκ τούτου στον τρόπο που το συγκεκριμένο ζήτημα αντανακλάται στον προσδιορισμό του «ηθικού και καθωσπρέπει» δασκάλου. Για το σκοπό αυτό, πρώτα διερευνάται το γενικότερο συγκείμενο μέσα από το οποίο προωθήθηκε η διεθνής φιλανθρωπία και πώς ενεπλάκησαν σε αυτή οι γυναίκες της αστικής τάξης, καθώς επίσης και οι ιδεολογικές καταβολές του ΒΣΚΥ. Τέλος, αναλύεται το περιεχόμενο της έκθεσης του ΒΣΚΥ για την Κύπρο και συγκεκριμένα οι εισηγήσεις του για την εκπαίδευση της «κοινωνικής υγιεινής», καθώς και ο τρόπος που σκιαγραφείται ο ηθικός ρόλος των δασκάλων μέσω των εισηγήσεων αυτών.

Η διεθνής φιλανθρωπία

Λόγω της παγκόσμιας κοινωνικής κρίσης που ακολούθησε το πέρας του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, προκλήθηκε σημαντικό ρήγμα στους κοινωνικούς θεσμούς (Robb, 2015), πράγμα που οδήγησε σε σωρεία κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία όφειλαν να αντιμετωπιστούν με τη λήψη σημαντικών μέτρων. Μεταξύ των μέτρων αυτών, η εκπαίδευση κατείχε εξέχοντα ρόλο, και συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι είχαν επωμισθεί την ευθύνη της αποκατάστασης των αξιών και της ηθικής καθοδήγησης των παιδιών, τα οποία προέρχονταν από διαλυμένες

¹⁶³ «British Social Hygiene Council»

λόγω του πολέμου οικογένειες και βίωναν την κοινωνική αναταραχή που είχε επιφέρει ο πόλεμος (Wright, 2012, Barron, 2013, Kirke, 2016).

Επιπλέον, οι εξελίξεις αυτές εντατικοποίησαν την ανάγκη για διεθνή συνεργασία με σκοπό την επικράτηση διεθνούς ειρήνης και ευημερίας (Hodge, 2007). Παρόλα αυτά, η διεθνής αυτή συνεργασία υπήρξε διστακτική, καθώς τα τραγικά αποτελέσματα του πολέμου, οδήγησαν στην ανάδυση ενός κλίματος αμφισβήτησης της αντίληψης περί ανωτερότητας του δυτικού πολιτισμού. Όπως επεσήμανε ο Hodge (2007), η αγριότητα που επέδειξαν οι δυτικές χώρες κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και οι καταστροφικές συνέπειες που αυτός επέφερε, ερχόταν σε αντίφαση με την ιδέα της πολιτισμικής, επιστημονικής και τεχνολογικής τους ανωτερότητας, σε σχέση με τον υπόλοιπο κόσμο. Για αυτό, σύμφωνα με τον ίδιο, χρειαζόταν ένα νέο αφήγημα που θα νομιμοποιούσε τον αποικισμό. Το αφήγημα αυτό επικεντρωνόταν στην ανάγκη για την αξιοποίηση της επιστημονικής και τεχνολογικής γνώσης, που διέθεταν οι ισχυρές χώρες της Δύσης, προς άλλες κατευθύνσεις και συγκεκριμένα στην βελτίωση της ζωής των αυτόχθονων πληθυσμών των αποικιών τους.

Στην επικράτηση του αφηγήματος αυτού, συνέβαλε και η ίδρυση της «Κοινωνίας των Εθνών», η οποία συγκροτήθηκε με την Συνθήκη των Βερσαλλιών, κατά το τέλος του πολέμου, το 1919 (Hodge, 2007). Με τη δημιουργία της «Κοινωνίας των Εθνών», επικράτησε ο λόγος περί ευθύνης των αυτοκρατοριών για την εξασφάλιση της κοινωνικής ευημερίας των αποικιών (Hodge, 2007, Kallaway, 2009). Ειδικότερα, ο καταστατικός χάρτης της «Κοινωνίας των Εθνών», υπήρξε ιδρυτικό κείμενο για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την συζήτηση περί αποπλισμού, την παρεμπόδιση του πολέμου και τη βελτίωση της παγκόσμιας ευημερίας. Κινούμενες προς την επίτευξη του στόχου αυτού, διάφορες φιλανθρωπικές οργανώσεις των χωρών μελών της «Κοινωνίας των Εθνών» βρήκαν την ευκαιρία να δραστηριοποιηθούν και να δημιουργήσουν διεθνή δίκτυα για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων που αφορούσαν, μεταξύ άλλων, την μετακίνηση προσφύγων, τη φτώχεια, την πορνεία, την παιδική δουλειά και τα ναρκωτικά (Gorman, 2012). Επίσης, η εμπλοκή φιλανθρωπικών οργανώσεων σε διεθνή δίκτυα συνεργασίας οδήγησε στην ανάδειξη τοπικών ζητημάτων στο διεθνές προσκήνιο (Gorman, 2008), πράγμα που προέβαλε την ιδέα περί διεθνούς συνεργασίας, καθώς η πεποίθηση ότι οριστική λύση των ζητημάτων αυτών μπορεί να επέλθει μόνον εφόσον υπάρξει διεθνής συνεργασία, επικράτησε στους κύκλους των διεθνών φιλανθρωπιστών.

Πέραν της διεθνοποίησης των προβλημάτων της φτώχειας, οι φιλανθρωπικές οργανώσεις προσέγγιζαν τα ζητήματα αυτά, ακολουθώντας μια επιστημονική προσέγγιση, αφού οι λύσεις που εισηγούνταν και οι πρακτικές που προωθούσαν, προέκυπταν από επιτόπιες μελέτες ειδικών επιστημόνων. Ταυτόχρονα, όμως, έδιναν και μια ηθική χροιά στα ζητήματα αυτά, ειδικότερα στα ζητήματα της πορνείας και της παιδικής δουλείας, καθώς τα θεωρούσαν αποτέλεσμα/συνέπεια/επακόλουθο της χαλαρότητας των ηθών, η οποία με τη σειρά της είχε επέλθει λόγω της κοινωνικοοικονομικής κρίσης, ως συνέπεια του πολέμου (Gorman, 2008). Η διεθνής συνεργασία εμποτίστηκε, λοιπόν, με τον ηθικό σκοπό της επίτευξης ειρήνης και ευημερίας σε όλα τα κράτη.

Ως εκ τούτου, η πολιτική της «ηθικής» της «Κοινωνίας των Εθνών» οικοδομήθηκε στη βάση του σχεδιασμού και της εφαρμογής παρεμβατικών προγραμμάτων κοινωνικής ευημερίας εκ μέρους φιλανθρωπικών οργανώσεων της Μεγάλης Βρετανίας και της Γαλλίας. Μάλιστα, το μέρος XIII της Συνθήκης των Βερσαλλιών επεσήμανε ότι η κοινωνική αναταραχή σε μια χώρα συνιστά πηγή αναταραχών και στις υπόλοιπες. Σύμφωνα με τον Gorman (2008), σώματα όπως η Συμβουλευτική Επιτροπή που δρούσε για την αντιμετώπιση της εμπορίας γυναικών και των παιδιών ή η Ύπατη Αρμοστέα, που προστάτευε τα δικαιώματα των προσφύγων επέφεραν περισσότερο αισθητές βελτιώσεις σε διάφορα κοινωνικά ζητήματα παρά οι ίδιες οι κυβερνήσεις των χωρών, πράγμα που εδραίωσε την γενική πεποίθηση ότι τα κοινωνικά προβλήματα έπρεπε να προσεγγιστούν σε διεθνές επίπεδο. Με άλλα λόγια, επικράτησε η αντίληψη ότι η διεθνής συνεργασία ήταν απαραίτητη για την καταπολέμηση του προβλήματος της πορνείας και της σωματεμπορίας γυναικών και παιδιών.

Σύμφωνα με τον Gorman (2008), όλα αυτά αποτέλεσαν τη βάση του λεγόμενου «ηθικού διεθνισμού», ο οποίος χαρακτηριζόταν από ένα μίγμα αποικισμού και διεθνισμού, στο πλαίσιο του οποίου οι ιμπεριαλιστικές δυνάμεις προσέγγιζαν τα κοινωνικά προβλήματα των αποικιών ακολουθώντας πατερναλιστικές πολιτικές. Η περίοδος του μεσοπολέμου χαρακτηρίστηκε, λοιπόν ως η περίοδος του «ηθικού ιμπεριαλισμού», ο οποίος ήρθε να αντικαταστήσει τον «εθνικιστικό ιμπεριαλισμό», ο οποίος θεωρήθηκε ως μια από τις κυριότερες αιτίες του Α΄ Παγκοσμίου Πόλεμου (Gorman, 2008). Η ανάμειξη που είχε η «Κοινωνία των Εθνών» σε κοινωνικά ζητήματα που ανέκυπταν στις χώρες που ασκούσε επιρροή, καθιστούσε μια μορφή ηθικής εξουσίας, η οποία χρησιμοποιήθηκε από τις ευρωπαϊκές αυτοκρατορίες, όπως αυτή της Βρετανίας, για την ηθική νομιμοποίηση του ιμπεριαλισμού. Ο «ηθικός ιμπεριαλισμός», λοιπόν, αφορούσε την τάση των

ιμπεριαλιστικών δυνάμεων να προωθούν προγράμματα κοινωνικής ανάπτυξης στις αποικίες, δίνοντας υπόσχεση για την αυτονομία των τελευταίων, παρόλη τη συνεχιζόμενη οικονομική και πολιτική εξάρτηση των αποικιών.

Οι εξελίξεις αυτές βοήθησαν τη βρετανική κυβέρνηση να αντιληφθεί ότι η αντιμετώπιση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών προβλημάτων είχε διεθνή διάσταση, και, ως εκ τούτου, η συνεργασία με άλλα κράτη ήταν απαραίτητη και δεν έπρεπε να περιορίζεται στα γεωγραφικά όρια της αυτοκρατορίας. Η Μεγάλη Βρετανία, λοιπόν, ως μέλος της «Κοινωνίας των Εθνών», υποστήριξε πολιτικές κοινωνικής ευημερίας τόσο στον μητροπολιτικό, όσο και στον αποικιακό χώρο. Ωστόσο, οι πολιτικές αυτές για την κοινωνική ανάπτυξη των αποικιών δεν αφορούσαν μόνο τις υποχρεώσεις της Μεγάλης Βρετανίας ως μέλος της «Κοινωνίας των Εθνών», αλλά αποτελούσαν μέρος της γενικότερης προσπάθειας που κατέβαλλε για διατήρηση του γοήτρου της ως μια από τις ισχυρότερες αυτοκρατορίες στον κόσμο. Σύμφωνα με τον Kennedy (1988), τον Moreman (1996) και την Orde (1996), η Μεγάλη Βρετανία, την περίοδο μετά την λήξη του πολέμου, αντιμετώπιζε σοβαρές οικονομικές δυσκολίες και η αυτοκρατορία έχανε σταδιακά τη δύναμή της, καθώς οι πόροι της αναλώνονταν στην αντιμετώπιση εξεγέρσεων στις αποικίες. Συνέπεια αυτού, υπήρξε η προτίμηση πολιτικών που επικεντρώνονταν στην κοινωνική και πολιτική σταθερότητα παρά την οικονομική ανάπτυξη (Cain και Hopkins, 2001 και Redish, 2014). Η στροφή, λοιπόν, προς την κοινωνική ανάπτυξη, θα επέτρεπε από την μια τον έλεγχο των αυτόχθονων πληθυσμών των αποικιών, μέσω της συνεχιζόμενης οικονομικής τους εξάρτησης, και από την άλλη θα διατηρούνταν η ενότητα και το εθνικό γόητρο της αυτοκρατορίας. (Martel, 1991).

Επιπρόσθετα, ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος έπληξε το αρρενωπό ήθος της αυτοκρατορίας και δημιούργησε ευκαιρίες για ενεργότερη εμπλοκή των γυναικών στη διεθνή πολιτική της Μεγάλης Βρετανίας, μέσω των φιλανθρωπικών οργανώσεων, στις οποίες ήταν μέλη. Σύμφωνα με τον Gorman (2008), οι γυναίκες μπόρεσαν να ανελιχθούν, καθώς θεωρήθηκε ότι διέθεταν ευαισθησία στα ζητήματα κοινωνικής ευημερίας. Η ευαισθησία τους αντιπαραβαλλόταν με τον εθνικισμό των ανδρών, ο οποίος εξάλλου, οδήγησε σε πόλεμο μεταξύ των κρατών. Επομένως, θεωρήθηκε ότι οι γυναίκες ήταν σε θέση να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στον καταρτισμό της κοινωνικής πολιτικής των αποικιοκρατικών κρατών και των σχέσεων μεταξύ τους.

Η είσοδος των γυναικών στη διεθνή πολιτική σφαίρα οδήγησε στο να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε ζητήματα όπως η εμπορία γυναικών και παιδιών, η καταπολέμηση της πορνείας και άλλα ανθρωπιστικά θέματα. Σύμφωνα με την Bush (1997), η εξέλιξη αυτή ευνόησε τη διάδοση των φεμινιστικών ιδεών κυρίως στις γυναίκες της αστικής τάξης. Επομένως, οι γυναίκες υπήρξαν οι βασικοί φορείς του ζητήματος του ανθρωπισμού στο διεθνές προσκήνιο, δίνοντάς του, όμως, μια ηθικολογική χροιά. Οι γυναίκες εθελόντριες με τη συμμετοχή τους σε φιλανθρωπικούς οργανισμούς, επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εξάλειψη της πορνείας και της παιδικής εργασίας, ενώ ταυτόχρονα προωθούσαν την εκπαίδευση σε θέματα υγιεινής. Επιπρόσθετα, θεωρούσαν ότι τα ζητήματα αυτά μπορούσαν να καταπολεμηθούν οριστικά, εφόσον εξασφαλιζόταν η συνεργασία μεταξύ των κρατών.

Όσον αφορά το ζήτημα της πορνείας, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι θεωρούνταν ένα από τα κυριότερα ζητήματα που απασχόλησε τη διεθνή κοινότητα την περίοδο του Μεσοπολέμου, λόγω κυρίως της μεγάλης μεταδοσιμότητας των αφροδίσιων νοσημάτων που παρατηρήθηκε την εποχή αυτή (Campbell, 2007). Οι ασθένειες αυτές έπλητταν κυρίως τις τάξεις των χαμηλών οικονομικά στρωμάτων των μητροπόλεων των διάφορων αυτοκρατορικών δυνάμεων της εποχής. Η διεθνοποίηση του προβλήματος αυτού, έδωσε τη δυνατότητα στους ήδη υφιστάμενους φιλανθρωπικούς οργανισμούς να δραστηριοποιηθούν πέραν των εθνικών τους συνόρων (Bashford, 2004).

Δυο από αυτούς τους φιλανθρωπικούς οργανισμούς, που σύμφωνα με τον Legg (2014), έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην καταπολέμηση της πορνείας διεθνώς υπήρξαν ο «Σύνδεσμος Ηθικής και Κοινωνικής Υγιεινής»¹⁶⁴ και το Βρετανικό Συμβούλιο Κοινωνικής Υγιεινής με καταβολές από τη Μεγάλη Βρετανία. Και οι δυο αυτοί οργανισμοί υποστήριξαν την απαγόρευση της πορνείας και προώθησαν προγράμματα ιατρικών εξετάσεων αλλά και εκπαίδευσης για την πρόληψη και προστασία από τα μεταδιδόμενα νοσήματα τόσο στον μητροπολιτικό όσο και στον αποικιακό χώρο. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να

¹⁶⁴ Ο «Σύνδεσμος Ηθικής και Κοινωνικής Υγιεινής» («Association of Moral and Social Hygiene») δημιουργήθηκε το 1870 από την Josephine Butler με σκοπό την αντιμετώπιση των μεταδιδόμενων ασθενειών. Το 1915 είχαν ενσωματωθεί στον οργανισμό το «Ladies National Association» (Εθνικός Σύνδεσμος Κυριών) και το βρετανικό παράρτημα του «Continental and General Federation for the Abolition of Government Regulation of Prostitution» (Ηπειρωτική και Γενική Ομοσπονδία για την κατάργηση κυβερνητικών κανονισμών ρύθμισης της πορνείας). Σκοπός του ήταν η κατάργηση και ποινικοποίηση της πορνείας την οποία έβλεπαν ως ζήτημα ηθικό, ενώ πίστευαν ότι η εξάλυσή της επιφέρει ηθικό εκφυλισμό (Legg, 2014).

αναφερθούν συνοπτικά βασικά σημεία της ιστορίας και της δράσης του ΒΣΚΥ, λόγω της ενεργούς εμπλοκής του στις πολιτικές κοινωνικής ανάπτυξης και ευημερίας στην Κύπρο. .

Το Βρετανικό Συμβούλιο Κοινωνικής Υγιεινής (ΒΣΚΥ)

Το Βρετανικό Συμβούλιο Κοινωνικής Υγιεινής (ΒΣΚΥ), ήταν μετονομασία του (Εθνικού Συμβουλίου για την Αντιμετώπιση των Αφροδίσιων Νοσημάτων) «National Council for Combatting Venereal Diseases», το οποίο ιδρύθηκε το 1914 και μετονομάστηκε έτσι το 1925.

Οι εκπρόσωποι του ΒΣΚΥ πίστευαν ότι η αποτελεσματικότερη καταπολέμηση της πορνείας και των συνακόλουθων ασθενειών θα επιτυγχανόταν, εάν η εκστρατεία επεκτεινόταν σε διεθνές επίπεδο. Η πεποίθηση αυτή, σύμφωνα με τους Bush (1997) και Bashford (2004), είχε τις ρίζες της στον φόβο για τη μετάδοση αφροδίσιων νοσημάτων σε Βρετανούς αξιωματούχους, που υπηρετούσαν στις αποικίες, απειλώντας έτσι τη διαιώνιση υγιών απογόνων της βρετανικής φυλής. Εξαιτίας αυτού, το ΒΣΚΥ ασχολείτο κυρίως με την ποινικοποίηση της πορνείας, της εμπορίας γυναικών και ανηλίκων, καθώς και με την καταπολέμηση της εξάπλωσης αφροδίσιων νοσημάτων, τόσο στον μητροπολιτικό, όσο και στον αποικιακό χώρο.

Η κύρια μέθοδος που εφαρμόζε το ΒΣΚΥ για την επιδίωξη των στόχων του ήταν η εκπαίδευση για την «Κοινωνική Υγιεινή», η οποία οριζόταν ως εξής:

Η Κοινωνική Υγιεινή επικεντρώνεται στους βασικούς παράγοντες που απαιτούνται για να έχει κανείς «καλή ζωή», οι οποίοι εξαρτώνται από την εγγενή ιδιότητα και προσωπική συμπεριφορά του ατόμου και της φυλής. Σκοπός της είναι η εξασφάλιση ενός προτύπου ατομικής συμπεριφοράς, που εκτιμά την αξία της υγείας, και επιτρέπει στο άτομο και τη φυλή του να ζήσει μια «καλή ζωή»¹⁶⁵.

¹⁶⁵ «Social Hygiene focuses attention on those factors essential to ‘the good life’ which depend on the inherent quality and the personal behaviour of the individual and the race. It aims at securing a standard of positive health and of personal behaviour such as will endow the individual and the race with a true appreciation of the values of the good life and with capacity to live that life» (Blackett and Grigg 1935, 19–20 στον Legg, 2014, σ. 173).

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον πιο πάνω ορισμό, η «κοινωνική υγιεινή» περιελάμβανε όλους αυτούς τους παράγοντες που έδιναν στο άτομο και κατ' επέκταση σε όλη τη φυλή του, τη δυνατότητα να έχει μια «καλή ζωή». Οι παράγοντες αυτοί, σύμφωνα με τον ΒΣΚΥ, ήταν έμφυτοι στον άνθρωπο, και αφορούσαν όχι μόνο τη σωματική αλλά και τη ψυχική του υγεία, η οποία, όπως υποστήριζαν, επιδρούσε στη συμπεριφορά του ατόμου. Η σημασία που έδινε το ΒΣΚΥ στη συμπεριφορά ως καθοριστικό παράγοντα «κοινωνικής υγιεινής», παραπέμπει στις βικτωριανές αντιλήψεις περί άρρηκτης σχέσης μεταξύ υγείας και ηθικής. Η αστική τάξη της βικτωριανής εποχής έβλεπε τη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής των φτωχών ως μια μορφή εκφυλισμού, καθώς πίστευε ότι η ηθική συμπεριφορά ήταν ιδιότητα των πολιτισμένων κοινωνιών των λευκών, σε αντίθεση με τις βάρβαρες κοινωνίες των μη-λευκών (Campbell, 2007). Επομένως, οι φτωχοί με τα χαλαρά ήθη και την ευαλώτοτητά τους θεωρήθηκαν ότι παρέκκλιναν από την κανονικότητα της πολιτισμένης τάξης των πλούσιων οικογενειών, πράγμα που συνιστούσε κοινωνική ασθένεια που οδηγούσε στον εκφυλισμό τους (Boddice, 2016). Ταυτόχρονα, η υγεία και η καθαριότητα αποτελούσαν ενδείξεις για την ηθική και κοινωνική ανωτερότητα της πλούσιας αστικής τάξης, καθώς η εξασφάλιση της υγείας και της καθαριότητας προϋπέθετε χρόνο, κατάλληλη υποδομή (χώρο και νερό), εξοπλισμό (σαπούνι και ρούχα) και συνήθειες καλής αγωγής. Για τους φτωχούς, η έλλειψη καθαριότητας, η οποία ήταν αντιληπτή από τον ιδρώτα, τις μυρωδιές και τα κουρελιασμένα ρούχα, αποτελούσε σημαντικό στοιχείο διάκρισης, ακόμη και περιθωριοποίησης (Allen, 2008).

Επιπρόσθετα, η αναφορά που γίνεται στον ορισμό της «κοινωνικής υγιεινής» περί έμφυτων παραγόντων οι οποίοι καθορίζουν την «καλή υγεία και ζωή», παραπέμπει στον ευγονισμό. Σύμφωνα με την Richardson (2004), αυτό γίνεται ακόμα πιο εμφανές μέσα από τον τρόπο που ορίστηκε η «κοινωνική υγιεινή», καθώς ο ορισμός της αναφερόταν στην εφαρμογή των βιολογικών επιστημών για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Μάλιστα, η «κοινωνική υγιεινή» αποτελούσε τμήμα του γενικότερου τομέα της Κοινωνικής Ιατρικής, δηλαδή, της μελέτης και της εφαρμογής των βιολογικών επιστημών για την ανάπτυξη και διατήρηση των φυσικών πόρων προς όφελος του ανθρώπινου είδους.

Σύμφωνα πάλι με την Richardson (2004), ένα από τα ιδρυτικά μέλη και Γενικός Γραμματέας του ΒΣΚΥ, η Sybil Katherine Neville-Rolfe, υπήρξε επίσης ιδρυτικό μέλος της «Εταιρείας Ευγονικής Εκπαίδευσης» («Eugenics Education Society»). Η Richardson (2004) αναφέρει ότι η Neville-Rolfe προσπαθούσε μέσα από το ΒΣΚΥ να προωθήσει την εκπαίδευση

«Κοινωνικής Υγιεινής», με σκοπό τη βελτίωση της κοινωνίας και τη διατήρηση της ανωτερότητας της βρετανικής φυλής. Πίστευε, μάλιστα, ότι χρειαζόταν να γίνουν αλλαγές σε κοινωνικό και κυβερνητικό επίπεδο, ενώ ενθάρρυνε όλους όσους, κατά τη κρίση της, είχαν «καλά γονίδια» να παντρευτούν και να αποκτήσουν παιδιά το συντομότερο δυνατό, και αποθάρρυνε τους φτωχούς, που έπασχαν από κάποιο μεταδιδόμενο νόσημα, να αποκτήσουν παιδιά, επειδή τους θεωρούσε νοητικά ελλειπείς.

Σύμφωνα με τη Richardson (2004), η Neville-Rolfe πίστευε ότι κάποιοι άνθρωποι ήταν κοινωνικά ανώτεροι επειδή ταυτόχρονα ήταν και «γενετικά ανώτεροι»· από την άλλη, όσοι γεννήθηκαν σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, όντας «γενετικά ανώτεροι», θα έβρισκαν τρόπους να ανελιχθούν κοινωνικά. Θεωρούσε, μάλιστα, ότι στην περίπτωση που ένα «γενετικά κατώτερο» άτομο γεννιόταν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, θα κατέληγε να υποβαθμιστεί κοινωνικά σε κάποια στιγμή της ζωής του. Ακόμη, καταφερόταν εναντίον της πορνείας και θεωρούσε ότι την ευθύνη για αυτήν, δεν είχαν μόνο οι γυναίκες, αλλά η γενικότερη ανηθικότητα των ανθρώπων που εμπλέκονταν με αυτή την πρακτική. Υποστήριζε ακόμη ότι η γενικότερη χαλάρωση των ηθών της κοινωνίας αποτελούσε τη βασικότερη αιτία για την εξάπλωση της πορνείας.

Επίσης, το φιλανθρωπικό έργο της Neville-Rolfe επικεντρώθηκε στις γυναίκες των χωριών, οι οποίες πήγαιναν στην πόλη για να βρουν δουλειά. Θεωρούσε ότι οι γυναίκες αυτές ήταν ευάλωτες, καθώς κατέληξαν στην πορνεία, λόγω έλλειψης ηθικής καθοδήγησης, αφού είχαν εγκαταλειφθεί από τις οικογένειές τους. Πίστευε ότι οι νεαρές αυτές γυναίκες έπρεπε να εκπαιδευτούν για τη σημασία της διατήρησης της παρθενίας τους μέχρι τον γάμο, ενώ υποστήριζε ότι έπρεπε να δημιουργηθούν χώροι για να περνούν τα κορίτσια αυτά τον ελεύθερο τους χρόνο, ώστε να μπορέσουν να προστατευτούν από τον οποιοδήποτε που θα επιχειρούσε να τις παρασύρει στην ανηθικότητα. Προώθησε, επίσης, την εκπαίδευση των νεαρών αγοριών για τα αφροδίσια και μεταδιδόμενα νοσήματα και πρότεινε τροποποιήσεις στον νόμο για την προστασία των ανύπαντρων μητέρων, οι οποίες, όντας ευάλωτες, ενδέχεται να καταφύγουν στην πορνεία για να επιβιώσουν (Richardson, 2004).

Η δράση του ΒΣΚΥ στην Κύπρο

Τη σημασία της «Κοινωνικής Υγιεινής» φαίνεται να προωθούσε η διακυβέρνηση του Sir Ronald Storrs, στα μέσα της δεκαετίας του '20. Βασική επιδίωξη της κυβέρνησης ήταν η αντιμετώπιση της εμπορίας γυναικών και ανηλίκων και η καταπολέμηση της εξάπλωσης των αφροδίσιων νοσημάτων. Υιοθετώντας την τακτική που ακολουθούσαν όλες οι αποικιακές κυβερνήσεις, η κυβέρνηση του Storrs ζήτησε τη βοήθεια ειδικών, και συγκεκριμένα του Βρετανικού Συμβουλίου Κοινωνικής Υγιεινής (ΒΣΚΥ), οι οποίοι το 1926 επισκέφτηκαν την Κύπρο, ενώ ήταν καθοδόν στην Ινδία, όπου πήγαιναν για να εφαρμόσουν ένα αντίστοιχο σχέδιο ανάπτυξης¹⁶⁶. Το ΒΣΚΥ συνέβαλε μάλιστα στη θέσπιση νόμων ρύθμισης της παιδικής εργασίας και προώθησε την εκπαίδευση για σεξουαλική υγεία στην Κύπρο. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, προώθησε την εκπαίδευση για την προστασία από μεταδιδόμενες ασθένειες που απευθυνόταν κατά βάση σε αγόρια, ενώ για τα κορίτσια υποστήριξε της σημασία της αποχής από το σεξ πριν τον γάμο¹⁶⁷.

Η επίσκεψη του ΒΣΚΥ στην Κύπρο έγινε με την υποστήριξη του Υπουργείου Αποικιών όπως μαρτυρείται στη σχετική αλληλογραφία μεταξύ ΒΣΚΥ και Υπουργού Αποικιών¹⁶⁸. Στην επιστολή αυτή γίνεται λόγος για τη χορηγία που έλαβε το ΒΣΚΥ από το Υπουργείο Αποικιών και ζητήθηκε η διαμεσολάβηση του Υπουργείου Αποικιών ώστε η κυβέρνηση της Κύπρου να παρέχει διευκολύνσεις στους εκπροσώπους του ΒΣΚΥ, που επισκέφτηκαν το νησί. Η σημασία που δόθηκε στην επίσκεψη του ΒΣΚΥ στην Κύπρο από το Υπουργείο Αποικιών πιθανόν να συνδέεται με τη γενικότερη επιδίωξη του Υπουργείου Αποικιών για την κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των αποικιών της Μεγάλης Βρετανίας (Gorman, 2008, 2012). Οι αξιωματούχοι του Υπουργείου Αποικιών θεωρούσαν ότι η βελτίωση των συνθηκών υγείας θα οδηγούσε σε γενικότερη ανάπτυξη μέσα από την προστασία των Βρετανών αξιωματούχων που διέμεναν στις αποικίες από γηγενείς επιδημίες και την μεγιστοποίηση της εκμετάλλευσης των ντόπιων προς όφελος της ενίσχυσης της οικονομικής παραγωγής των αποικιών (Bashford, 2004). Οι αποικιακές κυβερνήσεις, λοιπόν, με την υποστήριξη του Υπουργείου Αποικιών, μερίμνησαν ώστε να δημιουργηθούν τοπικά παραρτήματα του ΒΣΚΥ, πράγμα που υποδεικνύει ότι η εκπαίδευση για την «Κοινωνική

¹⁶⁶ SA1/1238/1926/1: Advance Report presented by the Delegation of the British Social Hygiene Council to His Excellency the Officer Administering the Government of Cyprus.

¹⁶⁷ SA1/1238/26/2: Annual Report: April 1st, 1937-March 31st, 1938.

¹⁶⁸ Επιστολή της Γενικής Γραμματέας του ΒΣΚΥ με τον Υπουργό Αποικιών, 24 Αυγούστου 1926, C0 67/218/4

Υγιεινή» αποτέλεσε ευθύνη της αυτοκρατορίας προς τις αποικίες της. Με άλλα λόγια, επεδίωκαν μέσω της δράσης των τοπικών παραρτημάτων του ΒΣΚΥ, να παρέχουν την απαραίτητη εκπαίδευση ώστε να δημιουργήσουν υπεύθυνους πολίτες, οι οποίοι θα είχαν γνώσεις σε θέματα υγιεινής και των οποίων οι συνήθειες και ο τρόπος ζωής θα σύναδε με τις αρχές της κοινωνικής και οικογενειακής ηθικής (Gorman, 2008).

Το παράρτημα του ΒΣΚΥ, που δημιουργήθηκε στην Κύπρο ονομάστηκε το «Κυπριακό Συμβούλιο Κοινωνικής Υγιεινής» («Cyprus Social Hygiene Council») και υπήρξε μέρος των εισηγήσεων του ΒΣΚΥ προς την κυβέρνηση και το Υπουργείο Αποικιών. Η δημιουργία του παραρτήματος προβλέπε το ότι θα συνέχιζε τη διεκπεραίωση του σκοπού του ΒΣΚΥ ακολουθώντας την ίδια στρατηγική. Στο ΚΣΚΥ συμμετείχαν κυρίως γυναίκες Βρετανών αξιωματούχων που υπηρετούσαν στις αποικίες, γιατροί που διατελούσαν Διευθυντές των Γραφείων Υγείας των Αποικιών, καθώς και ντόπιοι που ανήκαν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα¹⁶⁹. Σύμφωνα με την Bashford (2004), με αντίστοιχο τρόπο οργανώνονταν και τα άλλα παραρτήματα του ΒΣΚΥ σε άλλες βρετανικές αποικίες. Ας σημειωθεί εδώ ότι τα παραρτήματα αυτά επικοινωνούσαν και αντάλλαζαν μεταξύ τους υλικό και σχέδια δράσεων, δημιουργώντας έτσι ένα διεθνές δίκτυο. Η διεθνικότητα του ΒΣΚΥ υπογραμμιζόταν, επίσης, με τη διοργάνωση διεθνών συνεδρίων¹⁷⁰, με θέμα την «Κοινωνική Υγιεινή» στις αποικίες, για τη δημιουργία δικτύου συνεργασίας με τα τοπικά συμβούλια. Εργαλεία τους ήταν έκδοση οδηγιών υγιεινής προς το κοινό και η χρήση εκπαιδευτικών ταινιών με θέμα τη σεξουαλική υγεία και την προστασία από μεταδιδόμενα νοσήματα. Το ΒΣΚΥ έστειλε τις ταινίες αυτές στα τοπικά παραρτήματα για να αξιοποιηθούν στα προγράμματα εκπαίδευσης, τα οποία απευθύνονταν στους ντόπιους πληθυσμούς (Bashford, 2004).

Όλα τα παραρτήματα του ΒΣΚΥ εναρμονίζονταν πλήρως με τον σκοπό και τη φιλοσοφία του ΒΣΚΥ. Έτσι, ο βασικότερος σκοπός του ΚΣΚΥ, όπως αναφέρεται στην έκθεση του ΒΣΚΥ,¹⁷¹ ήταν η διεκπεραίωση μιας εκστρατείας εξάλειψης των αφροδίσιων νοσημάτων μέσω της εκπαίδευσης («προπαγάνδας» όπως την ονόμαζαν), της νομικής απαγόρευσης της πορνείας και της προστασίας των ανήλικων κοριτσιών φτωχών οικογενειών. Το έργο του ΚΣΚΥ βασίστηκε στη μελέτη που διεξήγαγε το ΒΣΚΥ μέσα από συνεντεύξεις διάφορων

¹⁶⁹ Advance Report by the Delegation of the BSHC, ό.π.

¹⁷⁰ Διοργάνωναν ετησίως το «Imperial Social Hygiene Congresses».

¹⁷¹ Advance Report by the Delegation of the BSHC, ό.π.

κυβερνητικών αξιωματούχων που απασχολούνταν σε τομείς της υγείας, δημάρχων και διευθυντών σχολείων, καθώς επίσης και ντόπιων γυναικών «που πρωτοστατούσαν στα κοινωνικά δρώμενα» και που ενδιαφέρονταν για την κοινωνική βελτίωση του νησιού. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και οι επακόλουθες εισηγήσεις παρουσιάστηκαν στην έκθεση του ΒΣΚΥ, την οποία παρέθεσαν στην κυβέρνηση της Κύπρου και στο Υπουργείο Αποικιών. Η πρακτική της σύνταξης εκθέσεων εμπειρογνομώνων ήταν εξάλλου μια συνηθισμένη τακτική, που ακολουθούσαν είτε οι ίδιες οι αποικιακές κυβερνήσεις είτε φιλανθρωπικές οργανώσεις όπως ο ΒΣΚΥ (Bashford, 2004). Η τακτική αυτή αποσκοπούσε στη νομιμοποίηση πολιτικών αποφάσεων, τις οποίες στήριζαν βασιζόμενοι σε επιστημονικά και στατιστικά δεδομένα. Με παρόμοιο τρόπο, η αποστολή του ΚΣΚΥ, νομιμοποιήθηκε μέσα από τα πορίσματα της έκθεσης-μελέτης του ΒΣΚΥ. Παρακάτω επεξηγείται ο τρόπος με τον οποίο το ΒΣΚΥ παρουσίασε την ανάγκη για την «κοινωνική υγιεινή» στην Κύπρο και ακολούθως την ανάγκη για την επιμόρφωση των Κύπριων δασκάλων στον τομέα αυτό.

Η αναγκαιότητα της Εκπαίδευσης για την «Κοινωνική Υγιεινή» στην Κύπρο

Στην έκθεση του ΒΣΚΥ τονίστηκε η σημασία της εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση του προβλήματος της πορνείας και των αφροδίσιων νοσημάτων. Συγκεκριμένα, η έκθεση αυτή αρχικά αναφέρθηκε στα πορίσματα προηγούμενων εκθέσεων που είχαν γίνει σε Βρετανία και Σουηδία, τα οποία κατεδείκνυαν τον ρόλο που διαδραμάτιζε η εκπαίδευση στην επίτευξη του στόχου αυτού. Βασιζόμενοι στις εκθέσεις αυτές, ισχυρίστηκαν τα εξής:

Τονίζεται ότι το επίπεδο της ασυδοσίας σε οποιαδήποτε χώρα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές αντιλήψεις και τα έθιμα της χώρας. Σήμερα, τα έθιμα που επηρεάζουν τη σεξουαλική συμπεριφορά βασίζονται σε διαδεδομένη άγνοια των βιολογικών και φυσιολογικών δεδομένων. Θεωρείται ότι η νεαρή ηλικία στην οποία επιδιώκεται συνήθως η πρώτη σεξουαλική εμπειρία είναι σε μεγάλο βαθμό λόγω μίας τεχνητής περιέργειας, η οποία καλλιεργείται από μια συνωμοσία σιωπής και παραπληροφόρηση¹⁷².

¹⁷² «It is emphasized that the amount of promiscuity practiced in any country is largely dependent on the public opinion and the social customs of the country. At present, customs affecting sex conduct are based on widespread ignorance of biological and physiological facts. The early age, at which the first sex experience is often sought, is considered to be largely due to an artificial curiosity fostered by a conspiracy of silence and by distorted information» (ό.π., σ. 4)

Θεωρούσαν, δηλαδή, ότι η ροπή προς την ασυδοσία και τις σεξουαλικές ηδονές χωρίς ηθικούς φραγμούς απέρρεε από τις κοινωνικές-πολιτιστικές συνήθειες του τόπου. Οι συνήθειες όμως αυτές, όπως υποστηρίζεται, ήταν αποτέλεσμα της άγνοιας των ψυχολογικών και βιολογικών κινδύνων που ελλοχεύουν από αυτές. Εξήγησαν ακόμη, ότι η νεολαία διακατέχεται από άγνοια και παραπληροφόρηση όσον αφορά συμπεριφορές που σχετίζονται με τη σεξουαλικότητα, καθώς τέτοια ζητήματα καμία κοινωνία δεν συνηθίζει να τα συζητά δημόσια. Λόγω αυτού, πρότειναν την εισαγωγή της εκπαίδευσης για την «Κοινωνική Υγιεινή» στα κυπριακά σχολεία.

Επιπρόσθετα, η έκθεση του ΒΣΚΥ επεσήμανε το πρόβλημα της μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο. Ανέλυσε, ακόμη, τις κοινωνικές συνέπειες του προβλήματος αυτού και έδωσε έμφαση στους κινδύνους που είχαν να αντιμετωπίσουν τα ανήλικα κορίτσια, τα οποία αναγκάζονταν να εργαστούν ως οικιακές βοηθοί. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το πρόβλημα της εκμετάλλευσης των ανήλικων κοριτσιών δημιουργήθηκε εξαιτίας των κοινωνικών και πολιτισμικών εθίμων που επικρατούσαν στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν τα εξής:

Η σχολική μόρφωση δεν είναι ακόμα υποχρεωτική· πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι περίπου 92 τοις εκατό των αγοριών και 55 τοις εκατό των κοριτσιών στα χωριά, εγγράφονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Πολλοί όμως δεν παραμένουν πέραν του πρώτου έτος, και αυτό ισχύει ειδικά για τα κορίτσια, δηλαδή η σχολική μόρφωση θεωρείται πιο σημαντική για τα αγόρια παρά για αυτές. Ίσως [τα κορίτσια] να πρέπει να βοηθούν στο σπίτι, ή στα χωράφια, ή να φυλάγουν τα πρόβατα και τις γίδες, ή μπορεί να είναι από μεγάλη και φτωχή οικογένεια και να πρέπει να δουλεύουν· και έτσι τις στέλνουν στις μεγαλύτερες πόλεις ως υπηρέτριες. Μπορεί ένα κορίτσι να είναι μόλις έξι ή επτά χρονών και συνήθως τις αναλαμβάνουν πλουσιότεροι συγγενείς· αλλά σε κάθε περίπτωση ο εργοδότης αναλαμβάνει την ένδυση και τη σίτιση του κοριτσιού, και όταν γίνει δώδεκα ή δεκατεσσάρων χρονών, του πληρώνει ένα μικρό μισθό, καθώς επίσης του κανονίζει γάμο και του προσφέρει προίκα.

Στην Κύπρο σπάνια μπορεί μία κοπέλα να παντρευτεί χωρίς προίκα, και είναι συνήθως δύσκολο για τους γονείς να της την παρέχουν, εκτός κι αν η κοπέλα φύγει από το σπίτι για να δουλέψει. Σε πολύ λίγες περιοχές υπάρχουν οικιακές βιομηχανίες όπως και την κεντητική· σε μία πόλη υπάρχει υπερσύγχρονο μεταξουργείο και σε έτσι τόπους δεν χρειάζεται να φεύγουν οι κοπέλες από τα

σπίτια τους· μερικές πάλι, πηγαίνουν με τον πατέρα και τα αδέρφια τους να δουλέψουν το καλοκαίρι στα ορυχεία αμιάντου... Το μόνο άλλο επάγγελμα για τη χωριατοπούλα για το οποίο υπάρχει μεγάλη ζήτηση είναι οικιακή βοηθός. Για αυτή τη δουλειά φεύγουν από τα σπίτια και τα χωριά τους και ταξιδεύουν ίσως εκατό μίλια στη πρωτεύουσα ή σε μία από τις μεγάλες πόλεις, όπου είναι μακριά από τους περιορισμούς του σπιτιού και εκτεθειμένες σε πολλούς πειρασμούς. Όταν οι κοπέλες πηγαίνουν να δουλέψουν σε έναν καλόν εργοδότη, γίνονται σχεδόν μέλη της οικογένειάς του, και οι συνθήκες είναι συχνά πολύ καλύτερες από ότι θα ήταν στο σπίτι τους, και έτσι σε πολλές περιπτώσεις το σύστημα αυτό είναι επιτυχημένο. Πολλές όμως, δεν είναι τόσο τυχερές, οι εργοδότες τους δεν τηρούν τις υποχρεώσεις τους· [οι κοπέλες] αυτές παραμένουν αμαθείς και ανεκπαιδευτες στα θέματα ηθικής και καλής συμπεριφοράς, και δεν αποτελεί έκπληξη ότι φτάνουν στην ηλικία των δεκαέξι ή δεκαεπτά και είναι εντελώς ανίκανες υπηρέτριες, μιας και δεν παραμένουν πότε για αρκετό καιρό σε ένα μέρος, και παραμένουν παντελώς ανεκπαιδευτες¹⁷³.

Μέσα από την καταγραφή του προβλήματος της εργασίας των ανήλικων κοριτσιών ως οικιακές βοηθοί, το ΒΣΚΥ φαίνεται να ήθελε να καταδείξει την ανάγκη που υπήρχε για αλλαγή της νοοτροπίας των Κυπρίων. Άλλωστε για αυτόν τον λόγο, μεταξύ των προτάσεων

¹⁷³ «School education is not as yet compulsory; recent investigations have shown that about 92 per cent of village boys and 55 per cent of village girls are enrolled at the beginning of the school year. But many never attend beyond the first year, and this is especially so with the girls, school education not being considered so important for them as for the boys. They may be required to help at home, or in the fields, or guard the sheep and goats, or the family may be a large one and poor and they must be earning; and so they are sent into the larger towns as servants. They may be as young as six or seven years old; often they are taken by richer relatives; but in any case the employer undertakes to clothe and feed the child, and then when she is about twelve or fourteen years old to pay a small wage, and if she stays, to arrange a marriage for her and to provide dowry.

In Cyprus a girl can rarely expect to be married without a dowry, and this is often difficult for the parents to provide unless the girl goes out to work. In some limited areas there are home industries such as lace-making and embroidery; in one town there is a modern up-to-date silk filature and in these places the girls need not leave their homes; again some of them go with father and brothers to work at asbestos mines for the summer season, but that is a family affair. The only other occupation for the peasant girl for which there is a constant demand is domestic service. For this they leave their homes and villages and travel perhaps a hundred miles to the capital or to one of the other big towns, where they are far away from home restraints and exposed to many temptations.

When the girls go to a good employer they become almost like members of the family, and their living conditions are frequently very much better than they would be at home, and so in many instances this system works well. But very many are not so fortunate, the employers have no very high ideals as to their responsibilities towards their servants; these remain ignorant and untrained as regards morals and manners, and it is not surprising that when they reach sixteen or seventeen years of age they are thoroughly inefficient servants never staying long in any place, and practically untrainable» (ό.π., σσ. 34-35).

της έκθεσης ήταν να γίνει η εκπαίδευση υποχρεωτική, και συνάμα, να αναπτυχθεί μάθημα σεξουαλικής υγείας, στο οποίο θα συμπεριλαμβάνονταν θέματα ηθικής αγωγής, όπως η αξία της παρθενίας και της οικογένειας. Τέλος, επισημάναν τη δυσκολία που υπάρχει στην Κύπρο να δεχτούν οι ντόπιοι ένα σύστημα κοινωνικής μέριμνας και να εγκαταλείψουν το υφιστάμενο πατερναλιστικό σύστημα. Πίστευαν ότι οι αλλαγές θα χρειαζόνταν χρόνο για να υλοποιηθούν και συνέκριναν την προσπάθεια αυτή με το έργο της Josephine Butler¹⁷⁴ στην Αγγλία, όπου χρειάστηκε να περάσουν 4 δεκαετίες για να εκτιμηθούν οι ιδέες της και να τεθούν σε εφαρμογή.

Με τον τρόπο που ερμηνεύθηκαν οι αιτίες του προβλήματος της πορνείας, συμφωνούν και οι παρατηρήσεις του Dr. Horton, ο οποίος διορίστηκε ως ο διευθυντής της Ιατρικής Επιτροπής του ΚΣΚΥ. Συγκεκριμένα, ο Dr. Horton υποστήριζε ότι η βασική αιτία του προβλήματος οφειλόταν στο χαμηλό επίπεδο ηθικής, που διέκρινε την κυπριακή κοινωνία. Συγκεκριμένα, ανέφερε τα εξής:

Το επίπεδο ηθικής στην Κύπρο είναι χαμηλό. Η πορνεία είναι οργανωμένη και λαμβάνοντας το ιστορικό των ασθενών, ανακαλύπτω ότι συνηθίζεται οι άνδρες να επισκέπτονται τακτικά τα πορνεία, συχνά μία φορά τη βδομάδα. Το θεωρούν αυτό σωστό. Τα αγόρια μαθαίνουν ότι μόλις φτάσουν στην εφηβεία, η σεξουαλική επαφή είναι ψυχολογική ανάγκη, και ότι θα αρρωστήσουν εάν απέχουν από αυτή. Το αποτέλεσμα είναι να εκτίθενται σε αφροδίσια νοσήματα από νεαρή ηλικία. Οι άνδρες που έρχονται στις πόλεις από τα χωριά, συνήθως στο τέλος της ημέρας πηγαίνουν στις πόρνες, και αργά ή γρήγορα μολύνονται¹⁷⁵.

Ο Dr. Horton εξήγησε, μάλιστα, ότι αυτή η συμπεριφορά σχετιζόταν με την γενικότερη κουλτούρα των Κυπρίων, πράγμα που καθιστούσε την αλλαγή συνηθειών δύσκολο εγχείρημα. Τόνισε, επομένως, ότι υπήρχε επιτακτική ανάγκη να προσφερθεί κατάλληλη

¹⁷⁴ Φεμινίστρια και κοινωνική μεταρρυθμίστρια, γνωστή για τη συμβολή της στην καταπολέμηση αφροδίσιων νοσημάτων και την απαγόρευση της δουλείας και της παιδικής πορνείας στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, τόσο στην Μεγάλη Βρετανία, όσο και στις αποικίες (Boyd, 1982).

¹⁷⁵ SA1: 1238/1926/1: «Morality in Cyprus is of low standard. Prostitution is organised and I find in the course of obtaining histories from patients, that the usual custom is for men to visit the brothels at regular intervals, often once a week. They look upon this as quite the correct thing to do. Boys are told that on reaching the age of puberty it is a psychological necessity for them to have sexual intercourse, and should they abstain from this their health will suffer. The result is that they contract venereal disease at an early age. Men coming into towns from villages often finish up the day by visiting prostitutes, and sooner or later become infected» (Cyprus: Extracts from British Social Hygiene Annual Congress Proceedings, 1929).

εκπαίδευση για την «κοινωνική υγιεινή». Παραθέτοντας τα πιο πάνω στοιχεία, ο Dr. Horton, νομιμοποίησε την εκπολιτιστική αποστολή του ΒΣΚΥ στην Κύπρο, και συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι απαιτείται μια γενικότερη αλλαγή κουλτούρας των Κυπρίων, πράγμα που θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσω της εκπαίδευσης:

Σε μία χώρα όπως την Κύπρο, δεν αναμένει κανείς ότι σε χρονικό διάστημα λίγων μηνών ή ακόμα και ετών, θα αλλάξει η ηθικότητα του κόσμου. Εάν όμως η προπαγάνδα είναι κατάλληλη και διαδεδομένη, υπάρχει μεγάλη ελπίδα ότι η επόμενη γενιά τουλάχιστον θα μεγαλώσει έχοντας πιο πολλές γνώσεις για τις καταστροφικές επιπτώσεις της ασθένειας, και συνεπώς θα έχει μια πιο καθαρή και υγιή ζωή¹⁷⁶.

Με άλλα λόγια, υποστήριξε την άποψη ότι σε μια χώρα σαν την Κύπρο, ήταν δύσκολο να επέλθουν άμεσες χρονικά αλλαγές. Όμως, κατά τον Dr. Horton, εάν η εκπαίδευση, ή όπως χαρακτηριστικά την αποκαλούσαν «προπαγάνδα», προσαρμοζόταν στα πολιτισμικά επίπεδα της Κύπρου, τότε υπήρχε πιθανότητα βελτίωσης. Οι νέες γενιές θα μεγάλωναν έχοντας γνώση για τις βλαβερές συνέπειες των νοσημάτων αυτών, με αποτέλεσμα την προτίμηση ενός ηθικού και υγιούς τρόπου ζωής. Όλα αυτά προφανώς καταδεικνύουν ότι το ΒΣΚΥ, μέσω του ΚΣΚΥ, έπρεπε να αναλάβει δράσεις στις οποίες θα ενέπλεκε τους δασκάλους, για να επιφέρει την επιθυμητή βελτίωση στα θέματα σεξουαλικής και κοινωνικής υγιεινής. .

Την ανάγκη για αλλαγής της νοοτροπίας και των πολιτισμικών συνηθειών των Κυπρίων τόνισε κι η σύζυγος του κυβερνήτη, Lady Storrs, η οποία μάλιστα εκπροσώπησε το ΚΣΚΥ το 1931 σε ετήσιο διεθνές συνέδριο¹⁷⁷ του ΒΣΚΥ. Η Lady Storrs μίλησε για την κοινωνική συνεισφορά των Βρετανίδων γυναικών στο εξωτερικό («British Women and social services overseas»), διατυπώνοντας ταυτόχρονα θέσεις που ήταν ευρέως διαδεδομένες στον κύκλο των Βρετανών αξιωματούχων και που κατά βάση αφορούσαν το πολιτισμικό επίπεδο του ντόπιου πληθυσμού:

¹⁷⁶ SA1: 1238/1926/1: «In a country such as Cyprus, one does not expect in the space of a few months or even years, to alter the moral outlook of the people. But if the propaganda is of a suitable nature and is widespread, one has great hopes that the coming generation, at any rate, will grow up with a greater knowledge of the devastating effects of disease, and will in consequence lead a cleaner and healthier life» (Cyprus: Extracts from British Social Hygiene Annual Congress Proceedings, 1929).

¹⁷⁷ SA1: 1238/1926/1: CYPRUS: Extracts from Congress Proceedings.

Υποθέτω ότι δεν σκέφτηκε κανείς πριν τέσσερα χρόνια στην Κύπρο ότι το κλείσιμο των πορνείων ήταν εφικτό. Η αποδεκτή άποψη τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών ήταν ότι αυτά, όπως τον αέρα που αναπνέουμε και το φαγητό που τρώμε, ήταν φυσικά και απαραίτητα, ακόμη και ωφέλιμα, παρεπόμενα της ανθρώπινης ζωής.¹⁷⁸

Επεσήμανε ότι αρχικά ήταν δύσκολο να πείσει τους άντρες και τις γυναίκες της Κύπρου για την αναγκαιότητα της απαγόρευσης των πορνείων, καθώς ο πληθυσμός της Κύπρου το έβλεπε ως κάτι φυσικό και αναγκαίο. Ακόμα, η κυπριακή κοινωνία θεωρούσε, κατά τον ισχυρισμό της Lady Storrs, ωφέλιμο για τους άντρες να επισκέπτονται τα πορνεία. Ταυτόχρονα, επισήμανε ότι δεν ήταν αρκετό για την αντιμετώπιση του προβλήματος, να γίνεται απλά μια ενημέρωση για τις επιπτώσεις των αφροδισίων νοσημάτων και τόνισε τη σημασία της εκπαίδευσης στην αλλαγή των πολιτισμικών συνηθειών των Κυπρίων και για αυτό άλλωστε είπε: «Πολύ σταδιακά η προπαγάνδα του Δρ. Hopton και των άλλων καταρρίπτει τις παλιές αντιλήψεις»¹⁷⁹. Έκανε ιδιαίτερη αναφορά στο εκπαιδευτικό έργο του ΚΣΚΥ, το οποίο μάλιστα ονόμασε «προπαγάνδα», όρο που παρόμοια χρησιμοποιούσε ο ΒΣΚΥ για να κατονομάσει την επιτροπή που ήταν υπεύθυνη για την εκπαίδευση (Propaganda Committee). Η χρήση της λέξης «προπαγάνδα», παραπέμπει στη σκόπιμη προσπάθεια αλλαγής του τρόπου αντίληψης και συμπεριφοράς ενός ατόμου. Αυτό ακριβώς, επεδίωκε εξάλλου, ο ΒΣΚΥ και το παράρτημά του στην Κύπρο, ΚΣΚΥ.

Στη συνέχεια της ομιλίας της, η Lady Storrs ανέφερε την περίπτωση μιας Ελληνίδας (προφανώς από κάποια σημαντική αστική οικογένεια της Κύπρου), η οποία αναθεώρησε τις απόψεις της, αναφέροντας συγκεκριμένα τα εξής:

Η συγκεκριμένη Ελληνίδα κυρία που ήταν υπεύθυνη για την πρόταση αυτή, υπήρξε αυτή η οποία, όταν έγινε η πρώτη αναφορά περί της υπερβολικής ανηθικότητας που υπάρχει στην Κύπρο, αγανάκτησε τόσο πολύ για το γεγονός αυτό, καθώς θεωρούσε ότι προσέβαλλε την χώρα της, που έφτασε στο σημείο να αποχωρήσει από τη συνεδρίαση. Σε χρονικό διάστημα εννέα μηνών, οι απόψεις της για την υπάρχουσα κατάσταση και την ανάγκη βελτίωσης, είχαν

¹⁷⁸ «That such a thing as closing brothels was possible I do not suppose entered the consciousness of anyone in Cyprus four years ago. It was the accepted view of men and women alike, that they were as natural and necessary, and even beneficial, adjuncts of human life as the air we breathe and the food we eat» (ό.π.).

¹⁷⁹ «Very gradually the propaganda work done by Dr. Hopton and others has been breaking down the old ideas, and some of us thought the time had come to raise this question to the Council, where it had once before been raised in the early days of its formation, only to be turned down» (ό.π.).

αλλάξει σε έτσι βαθμό που η ίδια προώθησε ψήφισμα όπως το Σωματείο Μάνων στείλει υπόμνημα στο Νομοθετικό Συμβούλιο¹⁸⁰.

Φαίνεται λοιπόν ότι η βασικότερη επιδίωξη του ΒΣΚΥ και του ΚΣΚΥ ήταν η αλλαγή του τρόπου ζωής και των κοινωνικών αντιλήψεων των Κυπρίων ανδρών και γυναικών, από όλες τις κοινωνικές τάξεις. Με τον τρόπο αυτό, η «Κοινωνική Υγιεινή» θα αποτελούσε μια τεχνολογία βιοπολιτικής εξουσίας, καθώς σκοπός των σχεδίων παρέμβασης της κυβέρνησης δεν αφορούσαν απλά τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και την αλλαγή του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς των Κυπρίων. Επεδίωκαν εξάλλου να αλλάξουν εκ βάθρων όχι απλά τις αντιλήψεις, αλλά και τους θεσμούς που επικρατούσαν στο νησί. Ήθελαν να αλλάξουν όλη τη δομή του πατερναλιστικού συστήματος, στη θέση του οποίου θα λειτουργούσε/θα δημιουργούσαν ένα κυβερνητικό σύστημα κοινωνικής μέριμνας.

Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σκοπός ήταν να αναλάβει η κυβέρνηση την προστασία των ανήλικων κοριτσιών και των νεαρών γυναικών, αντί αυτές να εξαρτώνται από τους πλούσιους αστούς. Στο μέχρι τότε ισχύον σύστημα, οι νεαρές γυναίκες όφειλαν να εργάζονται και να υπακούνε τον πατέρα της οικογένειας για την οποία δούλευαν, και αυτός, με τη σειρά του, θα τις προστάτευε και θα φρόντιζε να τους εξασφαλίσει ένα καλό μέλλον, βοηθώντας τις να φτιάξουν την προίκα τους. Αντίθετα, η κυβέρνηση, σε συνεργασία με το ΚΣΚΥ, ήθελε να αναλάβει την προστασία των γυναικών αυτών, με αντάλλαγμα την υπακοή που θα επιδείκνυαν στους κυβερνητικούς νόμους και κανονισμούς, δηλαδή, στην κυβερνητική εξουσία. Με τον τρόπο αυτό, η κυβερνητική εξουσία δημιούργησε το προσωπείο ενός ηθικού ευεργέτη, τον οποίο οι πολίτες θα μπορούσαν να εμπιστευθούν και να υπακούνε. Φορέας της κοινωνικής αυτής αλλαγής προοριζόταν να γίνει η εκπαίδευση. Αυτό βεβαίως σήμαινε ότι οι εκπαιδευτικοί θα διαδραμάτιζαν σημαντικό ρόλο στην όλη τους εκπολιτιστική αποστολή. Για να επιτευχθούν όλα όσα φιλοδοξούσαν, θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τους δασκάλους, οι οποίοι λόγω της κοινωνικής τους επιρροής, μπορούσαν να κάνουν τον λαό να συνειδητοποιήσει το πόσο σημαντική θα ήταν αυτή η αλλαγή.

¹⁸⁰ «The particular Greek lady responsible for the suggestion, was one who, when first mention was made of immorality being rampant in Cyprus was so indignant at what she said was a slur on her country that she left the meeting. Within nine months she had so changed her views upon the state of things as they were, and the necessity of improvement, that she moved a resolution that the Mothers' Union should send a petition to the Legislative Council» (ό.π.).

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, η εκπαίδευση για την «Κοινωνική Υγιεινή» θεωρήθηκε ως η βασική προϋπόθεση για να επέλθει η κοινωνική αλλαγή την οποία επεδίωκε τόσο το ΚΣΚΥ όσο και η αποικιακή κυβέρνηση. Οι δάσκαλοι, τότε, θεωρήθηκαν ως σημαντικοί φορείς μετάδοσης της προπαγάνδας του ΒΣΚΥ. Χρειαζόταν, όμως, να επιμορφωθούν, ώστε να ανταποκριθούν στον ρόλο αυτό, καθώς ο καταρτισμός τους, σύμφωνα με την έκθεση¹⁸¹ του ΒΣΚΥ, κρίθηκε ανεπαρκής. Θεωρούσαν, μάλιστα, ότι οι δάσκαλοι κυριαρχούνταν από προλήψεις γύρω από θέματα σεξουαλικής υγιεινής, αφού πίστευαν πως η πορνεία ήταν κοινωνικά αναγκαία, όπως φάνηκε από συνεντεύξεις που είχαν πάρει από αυτούς. Συγκεκριμένα, στην έκθεση του ΒΣΚΥ αναφέρεται ότι εκπρόσωποι της δικής τους εκπαιδευτικής επιτροπής συναντήθηκαν με διευθυντές και διευθύντριες δημοτικών σχολείων και γυμνασίων, με επιθεωρητές, καθώς και με τις εκπαιδευτικές επιτροπές των πόλεων στις οποίες προέδρευε ο Αρχιεπίσκοπος των Σχολείων (Chief Inspector of Schools). Οι συναντήσεις αυτές έγιναν για να διαπιστωθεί κατά πόσον διδάσκονται θέματα κοινωνικής υγιεινής στα σχολεία της Κύπρου. Σύμφωνα με την έκθεση, η διδασκαλία της σεξουαλικής υγιεινής στα σχολεία της Κύπρου δε λάμβανε χώρα, αν και οι μαθητές διδάσκονταν βιολογία. Ακόμη, επεσήμαναν ότι στα σχολεία οι διαλέξεις για θέματα υγιεινής γίνονταν από τους ιατρικούς επισκέπτες, και σε ορισμένα από αυτά γίνονταν κάποιοι υπαινιγμοί για τα αφροδίσια νοσήματα.

Επεσήμαναν, ακόμη, ότι όχι μόνο υπήρχε απουσία της διδασκαλίας της σεξουαλικής υγιεινής, αλλά μάλιστα γινόταν παραπληροφόρηση των μαθητών για θέματα σεξουαλικής υγείας. Σε συνέντευξη που είχαν με τον διευθυντή του Παγκύπριου Γυμνασίου, διαφάνηκε ότι ήταν ευρέως αποδεκτές οι αρνητικές επιδράσεις που (φαινομενικά) είχε ο αυνανισμός στην ανάπτυξη των νεαρών αγοριών και, σε αυτή την περίπτωση, οι ιατροί τους συμβούλευαν να επισκέπτονται τα πορνεία της πόλης για να αποφεύγουν τον αυνανισμό. Μάλιστα, διευθυντές σχολείων τους ανέφεραν ότι συμβούλευαν τα αγόρια να μην παραμείνουν χωρίς σεξουαλικές εμπειρίες μετά την ηλικία των 17 χρονών, ενώ σε διάφορες περιπτώσεις, ανέφεραν ότι τα γυμνάσια συνεργάζονταν με συγκεκριμένες γυναίκες και πορνεία, ώστε να τα επισκέπτονται οι μαθητές τους.

Βάσει αυτών, η εκπαιδευτική επιτροπή του ΒΣΚΥ έκρινε την παρεχόμενη εκπαίδευση στην Κύπρο προβληματική και τους εκπαιδευτικούς ανεπαρκείς λόγω άγνοιας και

¹⁸¹ Advance Report presented by the Delegation of the BSHC, (ό.π.).

παραπληροφόρησης, γύρω από όλα αυτά τα ζητήματα. Για τον λόγο αυτό, θεώρησε ότι για να αντιμετωπιστούν εξολοκλήρου τα αφροδίσια νοσήματα, χρειαζόταν καταλληλότερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όπως και των νεαρών αγοριών και κοριτσιών ώστε να τους εμφυσήσουν ανώτερα ιδανικά και υψηλότερο επίπεδο συμπεριφοράς («higher ideals and a better standard of conduct»). Έφεραν, μάλιστα, ως παράδειγμα την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας της Μεγάλης Βρετανίας, το οποίο είχε μεριμνήσει ώστε η πλειονοψηφία των διδασκαλείων της χώρας να συμπεριλάβουν το μάθημα της κοινωνικής υγιεινής στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των φοιτητών τους. Επιπλέον, στην έκθεση αναφέρεται ότι το ΒΣΚΥ δημιούργησε μεταπτυχιακά μαθήματα για εκπαιδευτικούς που βρίσκονταν ήδη σε υπηρεσία, ενώ αναφέρθηκε το παράδειγμα του Birmingham, όπου ειδικοί εκπαιδευτικοί ανέλαβαν να διδάξουν την υγιεινή του σεξ και τους κινδύνους των αφροδίσιων νοσημάτων σε τελειόφοιτους μαθητές και μαθήτριες δημοτικού.

Οι τελικές εισηγήσεις του ΒΣΚΥ, όπως αυτές καταγράφονται στην έκθεση του, ήταν οι εξής¹⁸²:

- 1) Να εκδοθεί μια διακήρυξη («ένα μανιφέστο») και να υπογραφεί από όλες τις εκπαιδευτικές αρχές και εξέχοντα μέλη της ιατρικής κοινότητας και το οποίο θα αναφέρει ότι η εγκράτεια είναι απαραίτητη για τη σωματική και την ψυχολογική υγεία του ατόμου και ότι οποιαδήποτε σεξουαλική συμπεριφορά χωρίς ηθικούς φραγμούς είναι επικίνδυνη.
- 2) Να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα σπουδών των διδασκάλων η επιστημονική βάση του ελέγχου της σεξουαλικής συμπεριφοράς, τόσο από φυσιολογική όσο και από ψυχολογική σκοπιά. Επίσης, να ενταχθεί το θέμα της βιολογίας της αναπαραγωγής.
- 3) Να οργανωθούν μεταπτυχιακά μαθήματα για την υγιεινή του σεξ σε διδασκάλους και διδασκάλισσες που βρίσκονται ήδη σε υπηρεσία. Η διδασκαλία των μαθημάτων να γίνει από ειδικούς στα αφροδίσια νοσήματα

¹⁸²«For this purpose, we will advise: That a manifesto should be issued by the educational authorities of the island, signed by the leading members of the medical profession to the effect that continence is not inimical to the maintenance of physical and mental health, and that all promiscuous intercourse is dangerous.

That the curriculum of teachers in training should be extended to include instruction on the scientific basis of sex control from the physiological and psychological standpoint, together with a grounding in elementary biology, including the biology of reproduction. That post-graduate courses on sex-hygiene should be arranged for existing teachers, the instruction to be given by the venereal disease officers. The co-operation between responsible medical men and headmasters and headmistresses should be secured to ensure that every boy and girl should receive careful personal instruction in sex-hygiene and warnings against the dangers of venereal diseases during the latter period of their school life» (ό.π.).

4) Να υπάρξει συνεργασία μεταξύ ιατρών, διευθυντών και διευθυντριών των σχολείων ώστε κάθε αγόρι και κορίτσι στην τελευταία τάξη του σχολείου, να λαμβάνει την κατάλληλη εκπαίδευση στην υγιεινή του σεξ και να ενημερώνεται για τους κινδύνους των αφροδίσιων νοσημάτων.

Η εκπαίδευση των δασκάλων στην «Κοινωνική Υγιεινή»

Όπως αναφέρθηκε στην αρχή του κεφαλαίου αυτού, η Neville-Rolfe, Γενική Γραμματέας του ΒΣΚΥ, υπήρξε ιδρυτικό μέλος της «Εταιρείας Ευγονικής Εκπαίδευσης» («Eugenics Education Society») ενώ όλη η ιδεολογία του ΒΣΚΥ βασιζόταν στον ευγονισμό (Mazumdar, 1992). Μάλιστα, ανάμεσα στις επιδιώξεις του ΒΣΚΥ, ήταν η εκπαίδευση των δασκάλων στη φιλοσοφία και το περιεχόμενο της «Κοινωνικής Υγιεινής», η οποία όπως προαναφέρθηκε είχε καταβολές στον ευγονισμό. Ένα τέτοιο πρόγραμμα εκπαίδευσης, λοιπόν, προτάθηκε από την Neville-Rolfe για τους Κύπριους δασκάλους δάσ, στα πλαίσια της παρέμβασης του ΒΣΚΥ για την καταπολέμηση των αφροδίσιων νοσημάτων και της πορνείας.

Συγκεκριμένα, η Neville-Rolfe σε επιστολή της¹⁸³ στον Αρχιγραμματέα της αποικιακής κυβέρνησης της Κύπρου πρότεινε την εκπαίδευση των Κύπριων δασκάλων στην «Κοινωνική Υγιεινή». Η εκπαίδευση αυτή θα λάμβανε μέρος κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών τους, στο Κολλέγιο του Aberystwyth, του Πανεπιστημίου της Ουαλλίας. Το πρόγραμμα «Κοινωνικής Υγιεινής» του Κολλεγίου Aberystwyth, όπως αναφέρεται στην επιστολή, απευθυνόταν όχι μόνο στους Κύπριους δασκάλους, αλλά σε όλα τα μέλη της Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, σε φοιτητές των διδασκαλείων των αποικιών του Στέμματος, καθώς επίσης και σε κοινωνικούς λειτουργούς και δασκάλους στη Μεγάλη Βρετανία. Έτσι, τα άτομα αυτά, επιστρέφοντας στη χώρα τους, θα ήταν σε θέση να μεταδώσουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους στους υπόλοιπους λειτουργούς της υπηρεσίας στην οποία ανήκαν. Με την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους, οι δάσκαλοι αυτοί, όπως εξηγεί η Neville-Rolfe, θα αναλάμβαναν να εκπαιδεύσουν άλλους δασκάλους με την αναγκαία υποστήριξη των αποικιακών κυβερνήσεων.

¹⁸³ CO67/218/4: Επιστολή της Mrs Sybil Katherine Neville-Rolfe, Secretary General του British Social Hygiene Council στον Γραμματέα Αποικιών, 24 Αυγούστου 1926.

Το πρόγραμμα σπουδών στην «Κοινωνική Υγιεινή» που προτάθηκε να παρακολουθήσουν οι δάσκαλοι της Κύπρου στο κολλεγίου Aberystwyth του Πανεπιστημίου της Ουαλλίας γινόταν σε συνεργασία με τα Τμήματα Ζωολογίας, Βοτανολογίας, Γεωγραφίας, Ανθρωπολογίας και Εκπαίδευσης¹⁸⁴. Οι επιστήμες αυτές είχαν αναπτυχθεί, όπως εξηγεί η Mazumdar (1992), παράλληλα με τον τομέα της «Κοινωνικής Υγιεινής», ενώ η «Κοινωνική Υγιεινή» περιελάμβανε μεθόδους που προέρχονταν από αυτές τις επιστήμες, ιδιαίτερα της ανθρωπολογίας, για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων. Η μελέτη του φυσικού κόσμου αποσκοπούσε στην κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν οι άνθρωποι και στην εξήγηση του τρόπου με τον οποίο το περιβάλλον αυτό καθόριζε την ανάπτυξη του ανθρώπου. Επίσης, καταπιανόταν με σημαντικές θεωρίες που καθόρισαν το κίνημα του Ευγονισμού, όπως την εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου και τη θεωρία περί κληρονομικής μεταβίβασης χαρακτηριστικών του Μέντελ. Εξάλλου, η «Κοινωνική Υγιεινή» αποτελούσε μέρος της ευγονικής προσπάθειας βελτίωσης των ποιοτικών χαρακτηριστικών του ανθρώπου. Όπως ορίζεται από τη Mazumdar (1992), η «Κοινωνική Υγιεινή» υπήρξε η εφαρμογή των βιολογικών επιστημών στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Αποτελούσε τμήμα του γενικότερου τομέα της Κοινωνικής Ιατρικής, δηλαδή, της μελέτης και της εφαρμογής των βιολογικών επιστημών για την ανάπτυξη και διατήρηση των φυσικών πόρων προς όφελος του ανθρώπινου είδους.

Οι υποστηρικτές της «Κοινωνικής Υγιεινής» θεωρούσαν ότι η εκπαίδευση, ως εφαρμοσμένη επιστήμη της ψυχολογίας, θα συνέβαλλε στο κομμάτι που αφορούσε την καλλιέργεια του χαρακτήρα και την υιοθέτηση συμπεριφορών και συνηθειών που προάγουν τη σωματική και ψυχική υγεία. Η υγεία, για αυτούς δεν ήταν αποτέλεσμα μόνο βιολογικών, αλλά ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Επομένως, αυτό σήμαινε ότι οι άνθρωποι μέσα από την εκπαίδευση μπορούσαν να αλλάξουν συνήθειες και τρόπο ζωής, εάν εκπαιδεύονταν. Έτσι, κατά τους ίδιους, οι δάσκαλοι έχοντας την επιστημονική γνώση του ανθρώπου και του κόσμου (φυσικού και ψυχικού) θα ήταν σε θέση να αντιμετωπίσουν και να αποτρέψουν την υιοθέτηση βλαβερών συνηθειών. Επίσης, ο συνδυασμός των επιστημών της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας στην «κοινωνική υγιεινή» αντανακλούσε αντιλήψεις που αφορούσαν τη σχέση ηθικής και υγείας. Πίστευαν δηλαδή, ότι οι ηθικές αξίες του σεβασμού, του αυτοελέγχου, της αυτοσυγκράτησης, ήταν αναγκαίες καθώς κρατούσαν τον άνθρωπο, μακριά από οποιεσδήποτε καταστάσεις που θα τον έβαζαν σε κίνδυνο, για

¹⁸⁴ SA1/818/28: «Diploma course in Social Hygiene of Aberystwyth college at Wales University».

παράδειγμα τη μόλυνση από ανιάτες ασθένειες, είτε σωματικές ή ψυχικές (Mazumdar, 1992).

Επίσης έχει ενδιαφέρον να σχολιαστεί το γεγονός ότι στο πιο πάνω πρόγραμμα σπουδών υπήρχε μάθημα που μελετούσε τις σχέσεις μεταξύ διαδοχικών γενεών¹⁸⁵ στο οποίο ασχολούνταν με την έννοια της κληρονομικότητας βασιζόμενοι στη θεωρία του ευγονισμού του Francis Galton. Η προσέγγιση αυτή αποσκοπούσε στη διερεύνηση εκείνων των στοιχείων που θα έδειχναν την εφαρμογή της εξελικτικής θεωρίας, ώστε να φυσικοποιηθεί η αντίληψη ότι ορισμένες ανθρώπινες φυλές ήταν ανώτερες από κάποιες άλλες και συνεπώς να νομιμοποιηθεί η εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής υγιεινής και ευγονικής (Gilham, 2001). Στην περιγραφή του συγκεκριμένου μαθήματος αναγράφονταν, μάλιστα, τα εξής:

Τα συμπεράσματα [για τον ανθρώπινο χαρακτήρα] θα αναδυθούν φυσικά και τακτά κατά τη διάρκεια της σειράς μαθημάτων για τη σχέση της Βιολογίας με τις ανθρώπινες σχέσεις. Αυτά [τα συμπεράσματα] θα αναπτύχθουν ιδιαίτερα σε σχέση με την Υγιεινή, την Κοινωνική Υγιεινή και την Ευγονική. Θα γίνει κάποια σύντομη αναφορά στο έργο της σύγχρονης Κοινωνικής Υγιεινής και Ευγονικής, το οποίο γίνεται αντιληπτό μέσα από την πρακτική υπό την καθοδήγηση του Βρετανικού Συμβουλίου Κοινωνικής Υγιεινής¹⁸⁶.

Επιπρόσθετα, πολλά από τα θέματα με τα οποία καταπιανόταν το μάθημα της ψυχολογίας απέκτησαν μια ηθικολογική χροιά. Για παράδειγμα, προσέγγιζαν τη θεωρία του Freud για τα ένστικτα, αντιπαραβάλλοντας το φυσικό ένστικτο του σεξ με το αίσθημα της αγάπης, τη θέληση με την εγκράτεια και την αυτοσυγκράτηση, όπως διαφαίνεται στην περιγραφή του μαθήματος: «Ένστικτα, στάσεις, συνήθειες και συναισθήματα. Μίμηση και Εισήγηση. Συγκεκριμένα, η αγάπη και η σχέση της με το σεξουαλικό ένστικτο. Η Βούληση και η ανάπτυξή της. Βούληση και συγκράτηση. Η φύση του ελέγχου»¹⁸⁷. Επίσης, μελετούσαν την

¹⁸⁵ «The Relation between succeeding Generations» στο «Diploma course in Social Hygiene»: Some animal will be bred to illustrate hereditary transmission. Mendelism. Human pedigrees. Inheritance of eye-colour, musical genius, mental defect, etc. Francis Galton and the statistical study of heredity. The students will be familiarised with the elements of biometric method», (ό.π. σ.8).

¹⁸⁶ «Allusions will arise naturally and frequently throughout the course to the relation to Biology to human and general affairs. These will be developed particularly in relation to Hygiene, Social Hygiene and Eugenics. Some brief reference will be made to current Social Hygiene and Eugenics work, which it is understood will be dealt with in a practical way under the guidance of the British Social Hygiene council» (ό.π. σ. 8).

¹⁸⁷ «Instincts, attitudes, habits and sentiments. Imitation and Suggestion. In particular, love and its relation to the sex instinct. Will and its development. Will and restraint. The nature of control» (ό.π., σ.10).

ηθική και νομική πτυχή του προβλήματος της παραβατικότητας και της διαστροφής¹⁸⁸ καθώς επίσης εξέταζαν τρόπους αντιμετώπισής των.

Η μελέτη όλων των μαθημάτων του τμήματος αυτού αποσκοπούσε στο να ενθαρρύνει τους φοιτητές να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους. Μάλιστα, μελετούσαν τα ζητήματα αυτά, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της αυτοανάλυσης, η οποία επεδίωκε να φέρει τους φοιτητές αντιμέτωπους με τις προσωπικές τους αντιλήψεις, προκαταλήψεις, προτιμήσεις, πάθη και αδυναμίες:

Ένας στόχος των μαθημάτων, τα οποία διαφέρουν από τις πιο επίσημες διαλέξεις, είναι να ενθαρρύνουν τους μαθητές στο να εφαρμόζουν την ύλη των διαλέξεων σε προσωπικό επίπεδο για αυτογνωσία. Θα ενθαρρύνονται να κάνουν προσπάθειες για αυτοανάλυση – η οποία διαφοροποιείται αρκετά από την αυτοεξέταση. Είναι αρκετά δύσκολο να προγραμματιστεί τι θα δοκιμαστεί με αυτή τη μέθοδο, καθώς αυτό που θα συμβεί, θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους μαθητές. Προβλέπεται όμως ότι θα γίνει μία συζήτηση, με απόλυτη ειλικρίνεια, μεταξύ μαθητή και δασκάλου για προσωπικές προκαταλήψεις και αδυναμίες, πόθους, ορέξεις και τα λοιπά. Ίσως, μετά από ένα χρόνο που θα χρησιμοποιείται το σύστημα, θα είναι εφικτό να γίνει πιο σαφές¹⁸⁹.

Το τρίτο μέρος του προγράμματος είχε ως θέμα την μελέτη των ανθρώπινων φυλών («Human Racial Studies»), και προσφερόταν από το Τμήμα Γεωγραφίας και Ανθρωπολογίας. Μέσα από την περιγραφή των μαθημάτων, διαφαίνονται κι εδώ ευγονικές αντιλήψεις. Για παράδειγμα, γινόταν αναφορά στο εξής: «Μια εισαγωγική μελέτη της Ανθρώπινης Φυλετικής Εξέλιξης που ασχολείται με την οικολογική ερμηνεία στοιχείων του ανθρώπινου δέρματος, μαλλιών και γενικό σωματικό οργανισμό. Στάδια ανάπτυξης, εφηβεία. Επιμιξία»¹⁹⁰. Απ' ότι γίνεται αντιληπτό, στο μάθημα αυτό θα μελετούσαν την

¹⁸⁸ «Delinquency and perversions» στο «Diploma course in Social Hygiene», (ό.π., σ.10).

¹⁸⁹ «One aim of the tutorial classes, as distinguished from the more formal lectures, will be to encourage students to make personal application of the material of the lectures to the understanding of themselves. They will be encouraged to make attempts at self-analysis "—to be sharply distinguished from introspection. It is extremely difficult to map out what will be attempted in this way, since what can be done will depend very much upon the students themselves. But the discussion of personal prejudices and weaknesses, cravings, appetites, and the like, with complete frankness between student and teacher, is what is contemplated. It will be possible, perhaps, to be more explicit on this point after a year's working of the scheme» (ό.π., σ.10).

¹⁹⁰ «An introductory study of Human Racial Evolution dealing with ecological interpretation of characters of the human skin, hair and general physical constitution. Stages of development, adolescence. Miscegenation» (ό.π., σ. 11).

επίδραση του κλίματος στην ανθρώπινη συμπεριφορά και εξέλιξη, κυρίως στην περίπτωση των φυλών που ζούσαν στην Ινδία. Εξέταζαν τον τρόπο με τον οποίο το φυσικό περιβάλλον επιδρούσε στην ανάπτυξη του χαρακτήρα, του χρώματος και τύπου δέρματος, των μαλλιών καθώς και στη σωματική ανάπτυξη. Επίσης, μελετούσαν τα στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου, την εφηβεία και τα αποτελέσματα της φυλετικής ανάμειξης των ανθρώπων. Οι δάσκαλοι, έχοντας την γνώση αυτή, θα μπορούσαν προφανώς να κατανοήσουν τη συμπεριφορά και την κουλτούρα των μαθητών τους, αφού θα τη συσχέτιζαν με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν. Θα καταλάβαιναν ότι υπάρχουν φυλετικές διαφορές και θα μάθαιναν να τις αναγνωρίζουν και να τις αποδέχονται. Έτσι, με την γνώση αυτή, θα προσάρμοζαν τις απαιτήσεις και τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών, οι οποίες θα καθορίζονταν από το φυσικό περιβάλλον.

Αξίζει επίσης, να σχολιαστεί το γεγονός ότι το πρόγραμμα στο Aberystwyth θα παρακολουθούσαν όχι μόνο δάσκαλοι από την Κύπρο, αλλά κι από την Αγγλία και όλες τις βρετανικές αποικίες. Αυτό προφανώς συνδεόταν με τη γενικότερη στρατηγική του ΒΣΚΥ για την προώθηση της εκπαίδευσης για την κοινωνική υγιεινή σε διεθνές επίπεδο, καθώς μόνο έτσι θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί πλήρως το πρόβλημα της εμπορίας γυναικών και ανήλικων κοριτσιών. Παράλληλα, η διεθνής αυτή συνεργασία υποστηρίχθηκε και από το Υπουργείο Αποικιών, καθώς μέσω της συνεργασίας των αποικιακών κυβερνήσεων, πιθανόν επεδίωκαν να δημιουργήσουν μια κοινή κουλτούρα, ώστε να διευκολυνθεί η διάδοση ιδεών, η εφαρμογή κοινών στρατηγικών και η ανταλλαγή καλών πρακτικών. Αυτό άλλωστε αποτελούσε μια πολιτική των βρετανικών κυβερνήσεων, κατά την περίοδο του μεσοπολέμου, για την ενίσχυση των προσπαθειών για οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη μεταξύ των αποικιών τους (Hodge, 2007). Όπως φαίνεται, το είχε υπόψη της αυτό η Neville-Rolfe, καθώς στην επιστολή που απεύθυνε στον Αρχιγραμματέα της κυβέρνησης της Κύπρου, θέλησε να ενθαρρύνει την αποικιακή κυβέρνηση της Κύπρου να προωθήσει το πρόγραμμα αυτό, τονίζοντας τα εξής:

Το Συμβούλιο θα ήθελε να σας επισημάνει το στόχο του. Αυτός είναι να καθιερώσει μία, όσο πιο στενή γίνεται, σχέση με το κάθε μέρος της Αυτοκρατορίας για να είναι σε θέση να εξυπηρετεί το καθένα όπως θα ήθελε. Θέλει επίσης να βεβαιωθεί ότι το κάθε μέρος θα έχει πρόσβαση σε ό,τι διαθέσιμη πληροφορία υπάρχει για τα αφροδίσια νοσήματα, τη διδασκαλία της βιολογίας, τη διαφώτιση του λαού για τη δημόσια υγεία, να παρέχει πληροφορίες για το πρόβλημα της πορνείας και της εμπορίας γυναικών, κτλ. Με αυτό το τρόπο, η

απόκτηση εμπειρίας σε ένα μέρος της Αυτοκρατορίας θα είναι διαθέσιμη σε όλους¹⁹¹.

Δεν βρέθηκαν, εντούτοις, στοιχεία που να δείχνουν ότι η αποικιακή κυβέρνηση της Κύπρου, έστειλε τελικά Κύπριους δασκάλους να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα μαθημάτων στην Κοινωνική Υγιεινή στο Aberystwyth. Όμως, στην επιστολή της Neville-Rolfe δίνεται η πληροφορία ότι ο ΚΣΚΥ διοργάνωσε ένα καλοκαιρινό σχολείο για τους δασκάλους και τις διδασκάλισσες και από τις δυο κοινότητες της Κύπρου στη Λευκωσία. Όπως, αναφέρεται στην επιστολή, στο καλοκαιρινό αυτό σχολείο, οι συμμετέχοντες θα παρακολούθησαν διαλέξεις που αφορούσαν θέματα όπως τη σχολική υγιεινή και τα αφροδίσια νοσήματα. Παρακολούθησαν, επίσης, εκπαιδευτικές ταινίες, τις οποίες δανείστηκαν ή αγόρασαν από το ΒΣΚΥ και τον Ερυθρό Σταυρό. Χρησιμοποιήθηκαν ακόμη εκπαιδευτικές αφίσες και βιβλιάρια μεταφρασμένα στα ελληνικά και στα τουρκικά. Ένα από αυτά τα βιβλιάρια είχε τίτλο: «Τι πρέπει να ξέρει ένας νεαρός άνδρας». Παρόλα αυτά, εξήγησε η Neville-Rolfe, ήταν δύσκολο, να γίνει μετάφραση ολόκληρου του υλικού, καθώς χρειαζόταν, πέραν της γλώσσας, να γίνουν οι ανάλογες πολιτισμικές προσαρμογές¹⁹².

Επίσης, εκπρόσωποι της εκπαιδευτικής επιτροπής του ΒΣΚΥ, κατά την επίσκεψή τους στην Κύπρο το 1926, παρείχαν μια σειρά διαλέξεων στους δασκάλους γύρω από θέματα που αφορούσαν την «Κοινωνική Υγιεινή»¹⁹³. Κατά τις διαλέξεις αυτές έγιναν προβολές ταινιών με τους πιο κάτω τίτλους¹⁹⁴: «Τα δίδυμα της Υγείας», «Ελαττωματικά Αγαθά», «Ό,τι σπείρεις, θα θερίσεις», «Η σκιά», «Απόβλητα», «Αφροδίσια νοσήματα στους άνδρες», «Κοινωνική Υγιεινή για γυναίκες», «Το δώρο της ζωής» και «Νεότητα και Ζωή». Κρίνοντας από τους τίτλους των ταινιών, φαίνεται ότι τα θέματα σεξουαλικής υγιεινής ήταν άρρηκτα συνδεδεμένα με θέματα ηθικής. Αν και ο σκοπός των ταινιών αυτών ήταν η ενημέρωση για

¹⁹¹ SA1/818/1928: Επιστολή της Γενικού Γραμματέας του ΒΣΚΥ στον Υπουργό Αποικιών, 20 Απριλίου 1928: «The Council are anxious to draw your attention to their object. This is to establish as close a liaison as possible with each part of the Empire in order to render such services as each may desire. Also to ensure that each part can obtain all available information with regard to venereal disease, biological education, popular enlightenment on public health, information on the prostitution and traffic in women problem, etc. The experience gained in one part of the Empire is thus made available to all».

¹⁹² SA1/818/1928: Επιστολή της Γενικού Γραμματέας του ΒΣΚΥ στον Αρχιγραμματέα της Κυβέρνησης της Κύπρου, 20 Απριλίου 1928.

¹⁹³ CO67/218/4: Επιστολή της Mrs Sybil Katherine Neville-Rolfe, Γενικού Γραμματέας του ΒΣΚΥ στον Υπουργό Αποικιών, 24 Αυγούστου 1926.

¹⁹⁴ Οι αγγλικοί τίτλοι των ταινιών ήταν: «Health Twins», «Damaged Goods», «Whatever a man soweth» «The shadow», «Waste», «Venereal Diseases in Men», «Social Hygiene for Women», «The gift of Life» και «Youth and life» (ό.π.).

τα αφροδίσια νοσήματα και τη σεξουαλική υγιεινή, δεν γίνεται καμία άμεση αναφορά σε ιατρικούς όρους. Η χρήση των πιο πάνω φράσεων στους τίτλους, όπως για παράδειγμα «ελαττωματικά», «ό,τι σπείρεις, θα θερίσεις», «η σκιά», «αυτά που σπαταλήθηκαν», παραπέμπουν στον ηθικοδιδασκτισμό, πράγμα διόλου τυχαίο, αφού η όλη προσέγγιση του ΒΣΚΥ για τη σεξουαλική υγιεινή ήταν ηθικοδιδασκτική (Legg, 2014). Με άλλα λόγια, θεωρούσαν ότι τα αφροδίσια νοσήματα ήταν αποτέλεσμα ανηθικότητας και κύρια αιτία του προβλήματος συνιστούσε η πορνεία. Επομένως, μέσω των προβολών αυτών, δεν επιθυμούσαν μονάχα να ενημερώσουν για την επικινδυνότητα των αφροδισίων νοσημάτων, αλλά μάλλον επεδίωκαν να προωθήσουν την απαγόρευση της πορνείας και να εκπαιδεύσουν για τις ηθικές της επιπτώσεις.

Ακόμη, σύμφωνα με τις επισημάνσεις της Neville-Rolfe στον Αρχιγραμματέα, το ΒΣΚΥ επέλεξε τις συγκεκριμένες ταινίες βασιζόμενοι στις πληροφορίες που είχαν συλλέξει μετά από συνέντευξη που είχαν με τον κύριο Δημητρίου, δήμαρχο της Λάρνακας, ο οποίος επισκέφτηκε το ΒΣΚΥ στο Λονδίνο, για να προσκαλέσει εκ μέρους της κυβέρνησης τους εκπροσώπους του ΒΣΚΥ να έρθουν στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, αναγράφονται τα εξής: «Αντιληφθήκαμε μετά από τη συνεδρία που είχαμε με τον κ. Δημητρίου ότι θα ήταν πολύ επιθυμητό να συμπεριληφθούν δραματοποιημένες προπαγανδιστικές ταινίες στο υλικό που θα πάρουμε μαζί μας στην Κύπρο, καθώς ο πληθυσμός έχει ευρωπαϊκή καταγωγή και είναι εξοικειωμένος με ευρωπαϊκές και αμερικάνικες ταινίες»¹⁹⁵. Από τις πληροφορίες που παρέχει η επιστολή αυτή, φαίνεται ότι ο φυλετικός παράγοντας ήταν καθοριστικός για την προσαρμογή του υλικού «προπαγάνδας» που χρησιμοποιούσαν για τις διαλέξεις τους στις αποικίες.

Δυστυχώς, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δεν έχει εντοπιστεί το περιεχόμενο των ταινιών αυτών, όπως ούτε των διαλέξεων που έγιναν στην Κύπρο. Παρόλα αυτά, όπως φάνηκε από την περιγραφή των μαθημάτων στο Aberystwyth, η πρόθεση της Neville-Rolfe δεν ήταν μόνο να εκπαιδεύσει τους δασκάλους, αλλά να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης και τις αντιλήψεις τους περί ηθικής και κοινωνικής εξέλιξης, εμφυσώντας τους την ιδεολογία του Ευγονισμού. Έτσι, κι αυτοί με τη σειρά τους, κατά την επιστροφή τους στο νησί, θα

¹⁹⁵ CO67/218/4: Επιστολή της Mrs Sybil Katherine Neville-Rolfe, Γενικού Γραμματέας του ΒΣΚΥ στον Υπουργό Αποικιών, 24 Αυγούστου 1926: «We understand from conference with Mr. Dimitriou that it would be very desirable for the dramatic propaganda films to be included with these taken to Cyprus, as the population is of European race and is in habit of viewing ordinary European and American films».

προσπαθούσαν να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τόσο των άλλων δασκάλων όσο και των μαθητών τους. Επομένως, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η εκπαίδευση για το ΒΣΚΥ και το ΚΣΚΥ αποτελούσε, στην ουσία, μια μορφή «προπαγάνδας», που επεδίωκε να αλλάξει τις αντιλήψεις των ανθρώπων της κυπριακής κοινωνίας.

Η προβολή των ταινιών έγινε, όπως μαρτυρά ένα δημοσίευμα της εφημερίδας «Νέος Άνθρωπος», στις 4 Οκτωβρίου 1928. Το δημοσίευμα αυτό, μάλιστα, άσκησε κριτική στην προσπάθεια της κυβέρνησης να εκπαιδεύσει τον κυπριακό λαό, με την προβολή τέτοιων ταινιών, οι οποίες ήταν σε μια ξένη γλώσσα, με αποτέλεσμα ελάχιστοι να μπορούν να τις παρακολουθήσουν. Συγκεκριμένα στο πιο πάνω δημοσίευμα αναφέρονται τα εξής:

Το Συμβούλιο της Κοινωνικής Υγιεινής, οφειλόμενο στις ενέργειες του Εξοχότατου Ρόναλτ Στορρς, προχωρεί αισίως στο φιλάνθρωπο κι ευγενικό του έργο... Έτσι λοιπόν, εδώ και λίγες βδομάδες άρχισε η προβολή κινηματογραφικών ταινιών κάθε Κυριακή σχετικά με την κοινωνική υγιεινή. Θαυμάσια κι υπερτέλεια εφευρετικότητα και μέθοδος για τη μόρφωση του λαού, σχετικά με το ζήτημα της υγείας.

Το μόνο που το Συμβούλιον αυτό των αναμορφωτών Εγγλέζων που αυτό έλειπε από την καμπούρα του Κυπριακού λαού, νομίζοντας ως φαίνεται πώς βρίσκεται ανάμεσα στην αριστοκρατία του Λονδίνου, ξέχασε πως ο Κυπριακός λαός για να 'ναι σε θέση να παρακολουθεί τέτοιες ταινίες, θα έπρεπε πρώτα απ' όλα να σπουδάσει τα Γαλλικά και δεύτερο να χει τα ½ σελίνι του δικαιώματος εισόδου στον κινηματογράφο.

Ας είναι όμως και τώρα, εκτελεί τον προορισμό του ως κατασκευάσμα της Εγγλέζικης διακυβέρνησης: προσθέτει κάλλιστα ένα εύθυμο και διασκεδαστικότατο νούμερο στις κινηματογραφικές παραστάσεις: έτσι προχτές όταν παριστάνετο η ταινία για τη γέννηση, την ανάπτυξη και τις βλάβες του ψύλλου, άλλοι νόμισαν πως επρόκειτο για καμμία κωμωδία περί κατσαρίδων ή περί μεταξοσκωλήκων, ή περί κουτσουκούτων κι άλλοι τέλος νόμισαν πως ήταν... ο πρόλογος του κινηματογραφικού έργου της νύχτας εκείνης.

Κι ακόμη βρισκόμαστε στην αρχή¹⁹⁶.

¹⁹⁶ «Το Συμβούλιο Κοινωνικής Υγιεινής επί τω έργω», στην εφημερίδα «Ο Νέος Άνθρωπος», 4 Οκτωβρίου, 1928.

Το πιο πάνω απόσπασμα καταδεικνύει ότι οι Κύπριοι δεν ανταποκρίθηκαν όπως ανέμεναν τα μέλη του ΒΣΚΥ, πράγμα που οφείλεται στο ότι δεν έλαβαν υπόψη τους το πολιτισμικό υπόβαθρο των Κυπρίων και τις δυσκολίες που θα συναντούσε το εγχείρημά τους να προβάλουν μια ταινία σε μια ξένη γλώσσα. Επίσης, φαίνεται να μην έλαβαν υπόψη ούτε τις οικονομικές συνθήκες, καθώς χρέωναν την είσοδο στον κινηματογράφο για την παρακολούθηση των ταινιών αυτών, αποκλείοντας έτσι όσους δεν μπορούσαν να πληρώσουν. Τέλος, η προσπάθεια αυτή της αποικιακής κυβέρνησης αντιμετωπίστηκε από τον αρθρογράφο με καχυποψία και ειρωνεία («προσθέτει κάλλιστα ένα εύθυμο και διασκεδαστικότερο νούμερο στις κινηματογραφικές παραστάσεις»), αφού φαίνεται να συνειδητοποιεί ότι ο κυριότερος στόχος της αποικιακής κυβέρνησης ήταν ο κοινωνικός έλεγχος των Κυπρίων («κατασκευάσμα της Εγγλέζικης διακυβέρνησης»), και όχι απλά η βελτίωση της κοινωνικής υγιεινής.

Η επιστράτευση των δασκάλων της Κύπρου για την υλοποίηση του σχεδίου «Κοινωνικής Υγιεινής»

Η αποικιακή κυβέρνηση ανταποκρίθηκε, ωστόσο, στις εισηγήσεις του ΒΣΚΥ και μάλιστα στήριξε το παράρτημά του, το ΚΣΚΥ. Μάλιστα, ο ίδιος ο κυβερνήτης, Sir Ronald Storrs προέδρευε το ΚΣΚΥ, ενώ η σύζυγός του, Lady Storrs, το αντιπροσώπευσε, συμμετέχοντας ως ομιλήτρια σε ετήσιο συνέδριο του ΒΣΚΥ¹⁹⁷. Η κυβέρνηση υιοθέτησε, μάλιστα, τις εισηγήσεις του ΒΣΚΥ ψηφίζοντας νόμους για την προστασία των ανήλικων κοριτσιών που εργάζονταν σε σπίτια (βλέπε το Protection of Female Domestic Servants Law του 1928)· ίδρυσε επίσης τον Ξενώνα Θηλέων και απαγόρευσε την πορνεία το 1931. Οι νόμοι αυτοί θεωρήθηκαν αποτέλεσμα της δράσης του ΒΣΚΥ μέσω του ΚΣΚΥ. Συγκεκριμένα, ο H. Heaniker-Heaton, Acting Governor, έγραψε στον Υπουργό Αποικιών, Lord Passfield, ότι «Ως αποτέλεσμα της επίσκεψης αυτής, ψηφίστηκε το 1928 ο «Νόμος περί την Προστασία των Θηλυκών Οικιακών Υπηρετών», και ιδρύθηκε ένα Οίκημα για Κορίτσια στο οποίο θηλυκές οικιακές υπηρέτριες μπορούν να πάνε όταν τελειώνει η εργοδότησή τους στις πόλεις»¹⁹⁸.

¹⁹⁷ SA1: 1238/1926/1: CYPRUS: Extracts from Congress Proceedings. 1931.

¹⁹⁸ SA1/1494/27/1: Επιστολή Heaton στο Lord Passfield, 31 Ιουλίου 1931: «As a result of this visit [εννοεί εδώ την επίσκεψη της αντιπροσωπείας του ΒΣΚΥ στην Κύπρο το 1926] the “Protection of Female Domestic Servants Law”, 1928 was passed and a Hostel for Girls established to which female domestic servants could go on leaving employment in the towns.

Παρά τα μέτρα αυτά, το πρόβλημα της εκμετάλλευσης και κακοποίησης των ανήλικων κοριτσιών συνεχίστηκε, όπως ανέφερε ο Heaton στη συνέχεια της πιο πάνω επιστολής. Ο ίδιος ισχυριζόταν ότι αιτία αυτού ήταν η νοοτροπία και τα ήθη και έθιμα των Κυπρίων, ενώ ανέφερε ότι οι κοινωνικές συνθήκες παρέμειναν οι ίδιες όπως περιγράφησαν στην έκθεση της αντιπροσωπείας του ΒΣΚΥ στην Κύπρο. Επομένως, κατέληξε ο Heaton, δεν ήταν αρκετό να ψηφιστούν οι νόμοι αυτοί, αλλά θα έπρεπε να προωθηθεί περισσότερο η εκπαίδευση ή «προπαγάνδα», όπως την αποκαλούσαν, για την «Κοινωνική Υγιεινή»¹⁹⁹. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η κυβέρνηση υιοθέτησε τη θέση του ΒΣΚΥ, ότι, δηλαδή, βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της κατάστασης ήταν η αλλαγή της κουλτούρας και του τρόπου σκέψης των Κυπρίων, κι αυτό, θεωρούσαν, θα μπορούσε να επιτευχθεί όχι μόνο με την ψήφιση νόμων, αλλά με την κατάλληλη εκπαίδευση.

Η κυβέρνηση της Κύπρου στήριξε λοιπόν το έργο του ΚΣΚΥ και μέσα από ομιλίες των κυβερνητικών αξιωματούχων, σκιαγραφείται ο ρόλος των δασκάλων, όπως τον καθόριζε επίσης η κυβερνητική πολιτική. Ο ρόλος αυτός φαίνεται να ταυτίζεται με τον ρόλο που απέδιδε ο ΒΣΚΥ στον ηθικό δάσκαλο. Για παράδειγμα, στην ομιλία της Lady Storrs στο ετήσιο συνέδριο²⁰⁰ του ΒΣΚΥ το 1931, αναφέρεται ότι οι δάσκαλοι θα έπρεπε πρώτα να εξοπλιστούν με κατάλληλες γνώσεις για να σταθούν ικανοί να διδάξουν θέματα «κοινωνικής υγιεινής». Αναφέρεται, επίσης, ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες δάσκαλοι θα έπρεπε να κατανοήσουν ότι τα πορνεία ήταν οι κυριότεροι χώροι μετάδοσης των αφροδίσιων νοσημάτων και επομένως, θα έπρεπε να συμβάλουν στην εκστρατεία για απαγόρευσή τους. Οι δάσκαλοι θα έπρεπε ακόμη να διαθέτουν τις αξίες της εγκράτειας και του αυτοέλεγχου, καθώς ήταν καθήκον τους να τις καλλιεργήσουν σε όλους τους μαθητές και σε όλες τις μαθήτριές τους. Θα έπρεπε, λοιπόν, να εφοδιαστούν με τις γνώσεις και τις αξίες αυτές και να συμβάλουν δυναμικά στην αλλαγή της κουλτούρας και της νοοτροπίας των Κυπρίων. Οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι ανέμεναν, μάλιστα, από τους δασκάλους να διδάξουν στην κοινωνία της Κύπρου ότι η εγκράτεια είναι σημαντική όχι μόνο για τα κορίτσια αλλά και για τα αγόρια. Μέσα από την εκτόνωση των σεξουαλικών ορμών τους

¹⁹⁹ SA1/1494/27/1: επιστολή Heaton στο Lord Passfield, 31 Ιουλίου 1931: «The social conditions of Cyprus are not such that any considerable progress can be obtained by legislation alone and substantial improvement can be expected only as the result of education and propaganda».

²⁰⁰ CYPRUS: Extracts from Congress Proceedings. 1931 στο SA1: 1238/1926/1

στα πορνεία, οι έφηβοι άντρες δεν αποκόμιζαν κανένα σωματικό ή ψυχικό όφελος, αλλά αντίθετα, εκτίθονταν σε σοβαρούς κινδύνους για την υγεία τους.

Ειδικότερα, όσον αφορά την ανάμειξη των δασκάλων σε κέντρα απασχόλησης ενήλικων εργατών, οι οποίοι έρχονταν στις πόλεις για δουλειά, η Lady Storrs εισηγήθηκε τα εξής:

Πέραν του προβλήματος των πορνείων, εξετάζουμε επίσης προληπτικά μέτρα όπως την εγκαθίδρυση ψυχαγωγικών κέντρων και τάξεων για τους οικιακούς υπηρέτες. Μία επίσης αρκετά απαραίτητη σκέψη είναι ο έλεγχος των καμπαρέ και νυχτερινών κέντρων. Εάν υπάρχουν για τους νεαρούς εργαζόμενους καλά και φθηνά οικήματα που σερβίρουν καλό φαγητό με δωμάτια αναψυχής, αυτά τότε είναι επίσης απαραίτητα για να μπορούν οι νεαροί άνδρες να αποφεύγουν τους πειρασμούς και τις κακές επιρροές. Οι νεαροί από τα χωριά δεν έχουν πουθενά να πάνε τα βράδια, όπου να μπορούν να περάσουν καλά με καθωσπρέπει τρόπο²⁰¹.

Η ίδια εισήγηση, με άμεση απεύθυνση στους δασκάλους, είχε προταθεί λίγα χρόνια νωρίτερα, στο ετήσιο συνέδριο του ΒΣΚΥ, το 1929. Συγκεκριμένα, στο συνέδριο αυτό, στο οποίο προέδρευε ο κυβερνήτης Storrs, αναφέρθηκε η προθυμία του ΚΣΚΥ να συνεργαστεί με τις εκπαιδευτικές επιτροπές για την οργάνωση αθλητικών παιχνιδιών, δηλώνοντας το εξής: «Η Υποεπιτροπή Εκπαιδευτικής Προπαγάνδας, εκτός από την υποβολή συστάσεων για τη Νομοθεσία, είναι σε επαφή με τοπικές εκπαιδευτικές επιτροπές με στόχο να προσθέσουν οργανωμένα αθλήματα στο σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων»²⁰². Η οργάνωση παιχνιδιών σε απογευματινό χρόνο ήταν εξάλλου, μια συνηθισμένη πρακτική, που εφαρμοζόταν ήδη στην Αγγλία, στα πλαίσια προγραμμάτων ηθικής εκπαίδευσης, κυρίως σε κοινωνικά και οικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές (Wright, 2017). Θεωρούσαν

²⁰¹ SA1: 1238/1926/1: CYPRUS: Extracts from Congress Proceedings. 1931: «To pass from the actual brothel question, we are also considering preventive measures such as the provision of recreational centres and classes for domestic servants. The control of cabarets and dance clubs is also a most necessary consideration. Cheap good lodgings for young working lads, where decent food can be obtained, and with recreation rooms attached, are also definitely needed to keep these young men from temptation and bad influences. The young men who come from the villages have nowhere to go in the evening where they can amuse themselves in a wholesome way».

²⁰² SA1: 1238/1926/1: Thirteenth annual report of the British Social Hygiene Council, 1st June 1928-31st May 1929 στο Cyprus: Extracts from Health And Empire and Branch Reports: «The Education Propaganda Sub-Committee are in touch with local education committees with a view to introducing organised games into the School curriculum, besides submitting recommendations for Legislation, to which consideration is now being given».

ότι με τον τρόπο αυτό, οι έφηβοι θα περνούσαν τον ελεύθερο τους χρόνο γυμνάζοντας το σώμα τους και βελτιώνοντας την υγεία τους και, ταυτόχρονα, θα καλλιεργούσαν τον χαρακτήρα τους αποκτώντας τις αξίες της ευγενούς άμιλλας και της ομαδικότητας.

Όσον αφορά τις δασκάλες, η Lady Storrs, πρότεινε όπως καθοδηγούνται σε θέματα εκπαίδευσης του λαού για την «κοινωνική υγιεινή» από Βρετανίδες εθελόντριες του ΚΣΚΥ, οι οποίες ζούσαν στην Κύπρο και ήταν σύζυγοι κυβερνητικών αξιωματούχων. Η καθοδήγηση των Κύπριων διδασκαλισσών, υποστήριξε, «εξαρτάται όντως από τις Βρετανίδες, οι οποίες έχουν περισσότερες δυνατότητες να μάθουν και να γνωρίζουν για σύγχρονες μεθόδους και κοινωνική εργασία, να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των γυναικών στη χώρα όπου διαμένουν και να τις συμπεριλάβουν σε όλες τις δραστηριότητές τους»²⁰³.

Οι δασκάλες, έχοντας την ιδιότητα της χριστιανής μητέρας, πίστευαν ότι ήταν σε θέση να καθοδηγήσουν σωστά τα νεαρά κορίτσια και να τους διδάξουν την εγκράτεια και τη σημασία του να διαφυλάξουν την υγεία του εαυτού τους, ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν σωστά και να γίνουν οι μητέρες υγιών πολιτών. Ακόμη, οι διδασκάλισσες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στο έργο του ΚΣΚΥ, ενισχύοντας, μέσα από την εθελοντική τους εργασία, φιλανθρωπικές οργανώσεις, όπως αυτή του σωματείου «Μάνα». Για το έργο του σωματείου αυτού και την ανάγκη εμπλοκής κοινωνικά δραστήριων γυναικών και διδασκαλισσών, έκανε αναφορά στην ομιλία της, η Lady Storrs στο διεθνές συνέδριο του ΒΣΚΥ το 1931, λέγοντας τα εξής:

Για κάποιο χρονικό διάστημα ασχολούμασταν στις συνεδριάσεις μας με το θέμα της ηθικής μόρφωσης των νεαρών, και στις δικές μας ουσιαστικές υποχρεώσεις ως Χριστιανές μητέρες σε αυτή τη σημαντική άποψη της ζωής. Το Σωματείο «Μάνα», ως χριστιανικός οργανισμός, χειριζόταν το θέμα αυτό όχι μόνο από σωματικής άποψης αλλά και από ηθικής και θρησκευτικής, και θεωρούσαμε ότι η θεραπεία των αφροδίσιων νοσημάτων δεν ήταν η μοναδική μας υποχρέωση για την ευημερία των υιών και κόρων μας· και ότι δεν μπορούσαμε να διαχωρίσουμε τη σωματική εργασία από τις ηθικές συνέπειες. Ειδικά, οι χριστιανές γυναίκες

²⁰³ SA1: 1238/1926/1: CYPRUS: Extracts from Congress Proceedings. 1931: «It is really up to British women, who have so much more opportunity of hearing and knowing about modern methods and social work, to try to interest and include the women of the country in which they reside in all their undertakings and activities».

της κοινότητας έχουν ουσιαστική υποχρέωση στο να βοηθήσουν να δημιουργηθεί μία ορθή και υγιής άποψη αυτού του θέματος²⁰⁴.

Στο απόσπασμα αυτό υποδηλώνεται, λοιπόν, ότι οι Κύπριες δασκάλες, πρώτιστα ως χριστιανές μητέρες και έπειτα ως παιδαγωγοί, θα έπρεπε να παρέχουν την ηθική καθοδήγηση στους νέους, ώστε να εξοπλιστούν με τις κατάλληλες αξίες και να προστατεύσουν τους εαυτούς τους από τους πειρασμούς των σαρκικών απολαύσεων, που θα τους έθεταν αντιμέτωπους με σοβαρούς κινδύνους για τη σωματική, αλλά και την ψυχική τους υγεία²⁰⁵. Η ιδιότητα των γυναικών δασκάλων ως χριστιανές μητέρες ανάγεται σε ένα ποιοτικό χαρακτηριστικό, μέσω του οποίου θα συνέβαλλαν στη διάπλαση του ήθους των μαθητών και στην εξέλιξή τους σε υγιείς πολίτες. Αν και σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1895, καμία δασκάλα δεν μπορούσε να παραμείνει στα σχολεία, εάν παντρευόταν, εδώ υπονοείται ότι η εν δυνάμει ιδιότητά τους ως μελλοντικές μητέρες, συνιστούσε μια έμφυτη ιδιότητα, την οποία θα έπρεπε να επιστρατεύσουν, ώστε να φροντίσουν να αναθρέψουν τους μαθητές τους με τον ίδιο τρόπο που θα ανέτρεφαν τα δικά τους παιδιά ως χριστιανές μητέρες.

Καταληκτικά

Το κεφάλαιο αυτό ασχολήθηκε με τον ηθικό ρόλο των δασκάλων μέσα από το σχέδιο για την έκθεση για την «Κοινωνική Υγιεινή» της κυβέρνησης του Sir Ronald Storrs. Η πολιτική αυτή βασίστηκε στις εισηγήσεις του φιλανθρωπικού οργανισμού ΒΣΚΥ που επισκέφθηκε το νησί το 1926, μετά από έκκληση της αποικιακής κυβέρνησης της Κύπρου, για να στηρίξει την προσπάθεια αντιμετώπισης της πορνείας και της εμπορίας ανήλικων κοριτσιών. Η πρόσκληση αυτή συνάδει με το γενικότερο κλίμα του διεθνούς ανθρωπισμού, μέσα από το οποίο αναπτύσσονταν οι αποικιακές πολιτικές της Μεγάλης Βρετανίας, κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου.

²⁰⁴ SA1: 1238/1926/1: CYPRUS: Extracts from Congress Proceedings, 1931: «For some time past in our meetings we have been rather concentrating on the moral training of the young and on our own grave responsibilities as Christian mothers towards this special aspect of life. As a Christian body the Mother's Union was dealing with this matter not only on physical, but on moral and religious grounds, we felt that actual curing of venereal disease was not all we were bound to do for the welfare of our sons and daughters; and that we could not separate the physical work from its moral implications. Especially have the Christian women of the community a great responsibility in helping to create a right and sane outlook on this question».

²⁰⁵ SA1: 1238/1926/1: CYPRUS: Extracts from Congress Proceedings, 1931.

Η έκθεση του ΒΣΚΥ για την Κύπρο κατέληγε στο συμπέρασμα ότι η πορνεία γινόταν ανεκτή, λόγω των κοινωνικών πεποιθήσεων και αντιλήψεων που επικρατούσαν την περίοδο αυτή. Επομένως, θεώρησαν ότι ο μόνος τρόπος για την απαγόρευση της πορνείας ήταν μέσω της αλλαγής της νοοτροπίας του κυπριακού λαού. Για την προώθηση του σκοπού αυτού, οδηγήθηκαν στην ίδρυση του ΚΣΚΥ, ο οποίος, ανάμεσα σε άλλα, ανέλαβε την εκπαίδευση των Κυπρίων στην «κοινωνική υγιεινή». Ταυτόχρονα, εξίσου σημαντικός θεωρήθηκε κι ο ρόλος των δασκάλων για την υλοποίηση του έργου τους. Γι' αυτό, πρότειναν να σταλεί αντιπροσωπεία δασκάλων για να παρακολουθήσει το πρόγραμμα εκπαίδευσης του Aberystwyth του Πανεπιστημίου της Ουαλλίας, το οποίο απευθυνόταν σε δασκάλους που θα δίδασκαν κοινωνική υγιεινή στις αποικίες²⁰⁶.

Η στάση αυτή εμπίπτει στη γενικότερη ιδεολογία που διακατείχε το ΒΣΚΥ. Σκοπός της «Κοινωνικής Υγιεινής» ήταν άλλωστε η δημιουργία μιας καλύτερης, ηθικής, υγιούς και εύρωστης κοινωνίας²⁰⁷. Η συνέχιση της πορνείας απειλούσε τον θεσμό της οικογένειας και κατ' επέκταση την ίδια την κοινωνία, καθώς θεωρήθηκε ως η βασική αιτία εξάπλωσης των αφροδισίων νοσημάτων. Για την επιτυχία του σκοπού αυτού, θεωρήθηκε αναγκαίο να επεκταθεί η δράση του ΒΣΚΥ και στις αποικίες, προστατεύοντας έτσι τους Βρετανούς που ζούσαν εκεί (Bush, 1997, Bashford, 2004, Legg, 2014). Θεωρούσαν, λοιπόν, ότι η εκπαίδευση των αυτοχθόνων πληθυσμών ήταν επιτακτική ανάγκη. Η εκπαίδευση αυτή, όπως επεσήμανε η Bashford (2004), δεν αποσκοπούσε μόνο στην ενημέρωση για τους κινδύνους των αφροδισίων νοσημάτων, αλλά και στην ηθικοποίηση των αυτοχθόνων, ώστε να αλλάξουν τρόπο σκέψης, συνήθειες, και στάση απέναντι στην πορνεία.

Επίσης, συγκεκριμένα για την περίπτωση της Κύπρου, ο ΚΣΚΥ επεδίωξε να ενδυναμώσει τον ρόλο των γυναικών της αστικής τάξης, καθώς έδωσε τη δυνατότητα σε γυναίκες, κυρίως αστές και δασκάλες, να εμπλακούν ενεργά στην όλη προσπάθεια κοινωνικής υγιεινής. Επίσης, στήριξε τα φτωχά ανήλικα κορίτσια, υποστηρίζοντας τη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την ίδρυση κέντρων απασχόλησης και προστασίας ανήλικων και νεαρών εργατριών στις πόλεις. Όσον αφορά τις Κύπριες δασκάλες, ο ΚΣΚΥ τόνισε τη σημασία που είχε η ιδιότητά τους ως γυναίκες και εν δυνάμει μητέρες, κι ως εκ τούτου θα έπρεπε να

²⁰⁶ CO67/218/4: Επιστολή της Mrs Sybil Katherine Neville-Rolfe, Secretary General του British Social Hygiene Council στον Υπουργό Αποικιών, 24 Αυγούστου 1926.

²⁰⁷ SA1/1238/26/2: Annual Report: April 1st, 1937-March 31st, 1938

νοιάζονται για τα κορίτσια αυτά, σαν να ήταν δικά τους παιδιά. Θα έπρεπε, δηλαδή, να τα φροντίζουν και να τα προστατεύουν, καλλιεργώντας τους ηθικές αξίες και χριστιανικές αρετές, ώστε να μάθουν να προφυλάσσονται από την αμαρτία. Η στάση τους αυτή δεν ήταν, βεβαίως, αποκομμένη από τη γενικότερη ιδεολογία του ΒΣΚΥ. Γι' αυτό, θεωρούσαν ότι οι δασκάλες είχαν το καθήκον της διαμόρφωσης των καταλλήλων στάσεων και συμπεριφορών, που θα συνέβαλλαν στην αναπαραγωγή υγιών ατόμων και στη συνέχιση μιας υγιούς κοινωνίας (Richardson, 2004).

Αν και η παρούσα διατριβή, δεν ερευνά την ανταπόκριση του κυπριακού λαού - της τάξης δηλαδή των αγροτών και των εργατών - στην εκπαίδευση για την «Κοινωνική Υγιεινή», αναλύει, όμως, σε κάποιο βαθμό την αντίδραση που προκλήθηκε από την προβολή των προπαγανδιστικών ταινιών του ΒΣΚΥ. Η αντίδραση αυτή παρουσιάζεται σε ένα δημοσίευμα στην εφημερίδα του Κομμουνιστικού Κόμματος Κύπρου (Κ.Κ.Κ.), «Ο Νέος Άνθρωπος», τον Οκτώβριο του 1928. Το άρθρο αυτό εξέφρασε τη δυσπιστία και την καχυποψία του Κ.Κ.Κ. όσον αφορά τη συνεργασία της κυβέρνησης με τον ΒΣΚΥ. Θεωρούσαν ότι το σχέδιο αυτό αποτελούσε μια άλλη απόπειρα για κοινωνικό και πολιτικό έλεγχο των Κυπρίων. Η παρούσα έρευνα δεν παρουσιάζει αρκετά στοιχεία για να σκιαγραφηθεί η γενικότερη στάση των Κυπρίων. Όμως, μπορεί κανείς να πει ότι οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι όπως ο Heaton²⁰⁸ για να αποτρέψουν οποιαδήποτε αντίσταση στο σχέδιο «κοινωνικής υγιεινής», έδωσαν μεγάλη σημασία στον ρόλο των δασκάλων, καθώς ανέμεναν από αυτούς να στρέψουν θετικά τον λαό προς την υλοποίηση των κυβερνητικών σχεδίων. Μάλιστα, το ζήτημα της εκπαίδευσης για την υγιεινή κατέχει σημαντική θέση και στα κυβερνητικά σχέδια ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης, τα οποία όπως αναλύεται στα κεφάλαια ακολουθούν, αποτέλεσαν εναλλακτικές μορφές πολιτικού και κοινωνικού ελέγχου, επιβεβαιώνοντας έτσι την δυσπιστία του Κ.Κ.Κ., που εκφράστηκε μέσω του προαναφερθέντος άρθρου.

²⁰⁸ SA1/1494/27/1: Επιστολή Heaton στο Lord Passfield, 31 Ιουλίου 1931

3. Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στη «σωτηρία του αγροτικού κόσμου»

Εισαγωγή

Γενικότερα στην βιβλιογραφία για την ιστορία της εκπαίδευσης της Κύπρου κατά την Αγγλοκρατία, η έμφαση στην ανάπτυξη της αγροτικής εκπαίδευσης συνδέθηκε με τις προσπάθειες της κυβέρνησης να αναχαιτίσει την εξάπλωση της ενωτικής ιδεολογίας και να αποδυναμώσει το ανταποικιακό κίνημα (Weir, 1952, Περσιάνης, 2010, Heraclidou, 2017). Ωστόσο, το επίκεντρο του ενδιαφέροντος του κεφαλαίου αυτού είναι ο τρόπος που ηθικοποιήθηκε ο ρόλος των δασκάλων στον λόγο των κυβερνητικών αξιωματούχων και ειδικών εμπειρογνομόνων, δίνοντας έτσι νομιμοποίηση στην επιδίωξη της κυβερνητικής πολιτικής για αγροτική ανάπτυξη.

Η κυβέρνηση σώζεται «σώζοντας» τον κόσμο της υπαίθρου.

Η στροφή του ενδιαφέροντος της κυβέρνησης προς τον αγροτικό κόσμο, σύμφωνα με την Heraclidou (2017), συνδέεται με τη γενικότερη προσπάθεια αποπροσανατολισμού των Κυπρίων από το ενωτικό κίνημα²⁰⁹. Αυτό επιβεβαιώνει και η έκθεση του Κυβερνήτη Storrs για τις διαδηλώσεις εναντίον της κυβέρνησης τον Οκτώβριο του 1931, υποστηρίζοντας τα εξής:

Στις πόλεις, το [ενωτικό] κίνημα εξελίχθηκε σταδιακά με την πάροδο του χρόνου. Οι νέες γενιές, οι οποίες είχαν συστηματικά διδαχθεί την ανυπακοή [στην κυβέρνηση] από τα δευτεροβάθμια σχολεία (μη-κυβερνητικά στην Κύπρο) εισήλθαν σε όλους τους επαγγελματικούς χώρους· και έτσι εκτός όσων εργάζονταν στην κυβερνητική υπηρεσία και βρίσκονταν υπό του πεδίου επιρροής της κυβέρνησης, όλοι οι τομείς της Ορθόδοξης κοινότητας ήταν αφοσιωμένοι με τον σκοπό της Ένωσης, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Συγκεκριμένα αθλητικά και κοινωνικά σωματεία είχαν ταυτιστεί με το κίνημα. Το προσκοπικό σώμα, εκτός από τις τρεις πιστές [στην κυβέρνηση] ομάδες, οι οποίες προέρχονταν από τα εμπορικά και αγγλικά σχολεία καθώς επίσης κι

²⁰⁹Η Heraclidou (2017), υποστηρίζει ότι η έμφαση που δόθηκε στην ανάπτυξη της αγροτικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται στην ευρύτερη προσπάθεια αναχαιτίσης της εξάπλωσης του ενωτικού κινήματος, ιδιαίτερα μετά τις διαδηλώσεις ενάντια στην κυβέρνηση, τον Οκτώβριο του 1931, οι οποίες κορυφώθηκαν με τον πυρπολισμό του Κυβερνίου.

εκείνη που οργανώθηκε από τον στρατιωτικό μου ακόλουθο, είχε υποταχθεί σε αυτό [στο ενωτικό κίνημα]²¹⁰.

Όπως φαίνεται από το πιο πάνω απόσπασμα, ο Storrs υποστήριζε ότι το ανταποικιακό κλίμα ήταν συγκεντρωμένο κυρίως στις πόλεις και δεν εξέφραζε την πλειοψηφία των Κυπρίων. Στις πόλεις, ανέφερε ο Storrs, εστίες μετάδοσης της ιδεολογίας της ένωσης δεν ήταν μόνο τα σχολεία, αλλά και άλλοι κοινωνικοί χώροι, στους οποίους δραστηριοποιούνταν νέοι. Οι χώροι αυτοί προσφέρονταν, μάλιστα για την μόρφωση και την καλλιέργεια του χαρακτήρα τους. Τέτοιοι χώροι ήταν τα αθλητικά, θρησκευτικά και προσκοπικά σωματεία. Ας σημειωθεί εδώ ότι όντως τα σωματεία αυτά, όπως εξήγησε ο Katsiaounis (1996), επιχορηγούνταν συνήθως είτε από την Εκκλησία ή από πλούσιους αστούς και σε αυτά συμμετείχαν δάσκαλοι και δασκάλες, οι οποίοι οργάνωναν διαλέξεις και εργαστήρια για ενήλικες σε μη σχολικό χρόνο, συνήθως τα απογεύματα, όταν τελειωναν την δουλειά οι εργάτες.

Επιπλέον, ο Storrs ισχυρίστηκε τα εξής:

Το έδαφος για τις ταραχές [τις διαδηλώσεις των Ελληνοκυπρίων κατά της κυβέρνησης τον Οκτώβριο του 1931], παρασκευάστηκε από τους αρχηγούς του κινήματος της Ένωσης με την ελπίδα ότι η ύπαρξη των γενικευμένων διαδηλώσεων, θα έφερνε την Ένωση στο προσκήνιο της δημόσιας γνώμης. Υπήρξαν διαδηλώσεις, αλλά γρήγορα κατέληξαν σε όργια της εγκληματικής βίας από τον όχλο και τους κακοποιούς, που δεν ελέγχονταν από το κίνημα της Ένωσης. Γενικά, τα καταστρεπτικά αυτά πλήθη αποτελούνταν από αγροίκους και μαθητές. Οι πλείστοι αξιοσέβαστοι πολίτες είτε έμεναν μακριά ή υποστήριζαν την Ένωση για την αποφυγή του στίγματος της απιστίας [στο ιερόν

²¹⁰ CO67/243/1:ό.π.:«In the towns the movement had in the process of time continued to make headway. Fresh generations of youth sedulously indoctrinated with disloyalty had been launched by the secondary schools (in Cyprus non-governmental) on all the professions; and outside the Government service and the realm of Government influence and activity, every branch of public life in the Orthodox community was in some way allied to the cause of union. Athletic and social clubs in particular were identified with the movement. The boy scout organisation, apart from three loyal troops, those of the commercial and English schools and that organized by my aide-de-camp, was subjected to it».

αγώνα για την Ένωση]. Όντως, η δύναμη του κινήματος της Ένωσης υπάρχει κυρίως σε αυτό το στίγμα απιστίας»²¹¹.

Ο Storrs απέδωσε ευθύνες για τα γεγονότα στην Εκκλησία, στους δασκάλους και στους δανειστές χρημάτων, οι οποίοι υποκίνησαν μια μερίδα του πληθυσμού, η οποία αποτελείτο κυρίως από «αγροίκους» και μαθητές. Επίσης, ο Storrs δεν δίστασε να χαρακτηρίσει τα άτομα, τα οποία συμμετείχαν στη διαδήλωση, ως ανθρώπους καταστροφικούς και «αγροίκους» (rough). Επισημάνε ακόμη ότι μαζί με τους «αγροίκους» συμμετείχαν και μαθητές. Υποδηλώνεται εδώ, πιθανόν, ότι το όλο θέμα ήταν συνέπεια της ανεπαρκούς ηθικής καθοδήγησης των νέων. Οι δάσκαλοι και ιερείς, αντί να καθοδηγούν τους νέους, καλλιεργώντας τους ηθικές αξίες, αναλώθηκαν στην καλλιέργεια του πάθους και της οργής ενάντια στην αποικιακή κυβέρνηση, για χάρη του αγώνα της Ένωσης. Η θέση αυτή μάλιστα, σύμφωνα με τον Weir (1952), κυριαρχούσε μέχρι και την τελευταία δεκαετία της Αγγλοκρατίας· θεωρούσαν υπεύθυνη κυρίως την εκκλησιαστική ηγεσία για το ότι ασχολήθηκε αποκλειστικά με πολιτικά ζητήματα, αμελώντας τη θρησκευτική και ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων.

Ακόμα, ο Storrs τονίζοντας το γεγονός ότι οι νέοι «παρασύρθηκαν» και συμμετείχαν στις διαδηλώσεις, ήθελε προφανώς να δώσει το μήνυμα ότι υπήρχε ανάγκη για επέμβαση της κυβέρνησης στους χώρους της δημόσιας σφαίρας όπου οι ομάδες αυτές του πληθυσμού επηρεάζονταν από την ενωτική ιδεολογία και διαμόρφωναν αντιαποικιακή στάση. Οι χώροι αυτοί δεν ήταν άλλοι από αυτούς των σχολείων, των εκκλησιών, των αναγνωστηρίων, των σωματείων, και των καφενείων. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη ότι η έκθεση του Storrs απευθυνόταν στην Εργατική κυβέρνηση της Μεγάλης Βρετανίας, ήθελε πιθανόν να δώσει το μήνυμα ότι η επέμβαση της κυπριακής κυβέρνησης, στο μέχρι τότε τοπικά αυτοδιοικούμενο εκπαιδευτικό σύστημα, ήταν δικαιολογημένη (Rappas, 2014).

²¹¹ CO67/243/1: «The ground for disturbance was prepared by the leaders of the Union movement in the hope that the occurrence of generalized demonstrations would advance the cause of Union by means of publicity. Demonstrations occurred, but rapidly degenerated into orgies of criminal violence on the part of mobs and malefactors over which the Union movement had no control. The destructive crowds were largely composed of roughs and students. The majority of respectable citizens either kept out of the way or in order to avoid the stigma of disloyalty, cheered for Union. It is indeed in this stigma of disloyalty that the strength of the Union movement chiefly resides» (Cyprus. Riots in Cyprus. Political events leading up to the disturbances of October 1931. Part 1, Governor official dispatch No. 80, 11 February 1932 to the secretary of state for the colonies)

Η τακτική να παρουσιάζεται ένα περιστατικό αντίδρασης προς την κυβέρνηση ως μεμονωμένο και μη αντιπροσωπευτικό αποσκοπούσε πιθανό να δικαιολογήσει την ενέργεια της αποικιακής κυβέρνησης να ψηφίσει ένα νόμο που αποδυνάμωνε την αντιπροσώπευση του ντόπιου πληθυσμού σε σημαντικά ζητήματα που τον αφορούσαν. Από την άλλη, η παρουσίαση οιασδήποτε αντίδρασης ως υποκινούμενης από Ενωτικούς πολιτικούς, υποδηλώνει ότι η μεγαλύτερη μερίδα του πληθυσμού, η οποία αποτελείτο αποκλειστικά από αγρότες, δεν έχει δική της βούληση, ήταν αδιάφορη για την πολιτική κατάσταση, επομένως, εύκολα μπορεί να χειραγωγηθεί. Παρουσιάστηκε, έτσι ως επιτακτική ανάγκη η αλλαγή της προσέγγισης στον τρόπο διακυβέρνησης των Κυπρίων. Χρειαζόταν δηλαδή, η εξουσία της κυβέρνησης να εισχωρήσει σε χώρους της δημόσιας σφαίρας, όπως αυτόν της εκπαίδευσης, για να αλλάξει τον τρόπο σκέψης των Κυπρίων, να τους υποδείξει τι ήταν το καλό και το ωφέλιμο, εξασφαλίζοντας έτσι την υπακοή τους προς το κυβερνητικό καθεστώς.

Ο έλεγχος της εκπαίδευσης από την κυβέρνηση για την καταστολή του αντιαποικιακού κινήματος που καλλιεργείτο μέσα από την ιδεολογία της Ένωσης στα σχολεία, δεν ήταν κάτι που επιδιώχθηκε μόνο ως αντίδραση της κυβέρνησης μετά τα γεγονότα του Οκτώβρη του 1931, αλλά υπήρξε ως πρόθεση των κυβερνώντων, δεκαετίες νωρίτερα. Για παράδειγμα, το 1881 ο Διευθυντής Παιδείας Αιδ. J. Spencer πρότεινε την απομάκρυνση των δασκάλων από την Ελλάδα και όσων δρούσαν ως πολιτικοί παράγοντες. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι:

φέρνουν δασκάλους από την Ελλάδα για το λόγο ότι έχουν ανώτερη εκπαίδευση στην παιδεία, αλλά κατακρίβεια, μου έχουν πει ότι σε μερικές περιπτώσεις αυτό είναι ένα οργανωμένο σχέδιο που στοχεύει στη μείωση της εμπιστοσύνης του λαού στη βρετανική κυβέρνηση, και έτσι παραμένουν πάντοτε δυσαρεστημένοι και ανυπότακτοι [ως προς την κυβέρνηση]»²¹².

Έπειτα, το 1900 ο Υπουργός Αποικιών Joseph Chamberlain πρότεινε να υπάρξει έλεγχος στην εκπαίδευση μέσω της ψήφισης της απαραίτητης νομοθεσίας, λόγω της έντονης «πανελλαδικής προπαγάνδας» που γίνεται στα σχολεία. Συγκεκριμένα δήλωσε τα εξής:

²¹²«they import teachers from Greece because of their superior scholastic training, but in fact this is a mere cloak for what I am told is in some cases an organised plan for weakening the people's confidence in the British Government and making them everywhere disaffected and disloyal» (CO 67/20: Despatches of the H. Cr. Sir. R. Biddulph to the Earl of Kimberley, 12 Αυγούστου 1881, στον Persianis, 1978, σ. 87-88).

Δεν είμαι σίγουρος εάν χρειαζόταν να ληφθούν περαιτέρω μέτρα για καταστολή της πανελλαδικής προπαγάνδας, αν και είναι δύσκολο να δει κανείς πώς αυτό θα μπορούσε να γίνει. Εάν τα παιδιά διαπαιδαγωγούνται μέσα απ' αυτήν [την προπαγάνδα], σε λίγα χρόνια θα δημιουργηθεί μια ισχύς που θα είναι μεν υπολογίσιμη σε βαθμό που θα γίνεται ενοχλητική, αν και λιγότερο επικίνδυνη όσον αφορά τους Έλληνες, συγκριτικά με οποιαδήποτε άλλη εθνικότητα. Πιστεύω ότι το ζήτημα αυτό απαιτεί να εξεταστεί προσεκτικά, και ίσως χρειαστεί να ασκηθεί έλεγχος στην εκπαίδευση [από την κυβέρνηση], ο οποίος μπορεί να αποκτηθεί είτε μέσω νομοθεσίας, είτε να καταφύγουμε στην επιβολή μέσω διατάγματος από το Νομοθετικό Συμβούλιο²¹³.

Αξίζει ακόμη, να αναφερθεί ότι ο Storrs πρότεινε να υπάρξει περισσότερος έλεγχος των δασκάλων, πριν τα γεγονότα του 1931, με αφορμή τις διαμάχες για την υπαλληλοποίηση των δασκάλων και την επίλυση του προβλήματος που δημιουργείτο λόγω των αυθαιρεσιών των μελών του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου²¹⁴. Για αυτό και το 1929 η κυβέρνηση Storrs με νόμο απέκτησε αμεσότερη εμπλοκή στον διορισμό των δασκάλων²¹⁵. Σε επιστολή του στις 16 Οκτωβρίου 1929, ο Storrs, προς τον Υπουργό Αποικιών Lord Passfield, εξήγησε τους λόγους που αναγκάστηκε η κυβέρνησή του να πάρει την απόφαση αυτή:

²¹³CO 67/124: Conf. Despatch 4 August 1902: «I am not all sure that some measures may not have to be taken to stop the pan-Hellenic propaganda, though it is difficult to see how it is to be done. If children are educated in it, in a few years time it will become a very considerable and annoying force though less dangerous in respect of Greeks than in any other nationality. I think that this question wants very careful watching and, if necessary, control over education, must be obtained by legislation or in the last resort by order in Council» .

²¹⁴Οι δάσκαλοι βρισκόταν προηγουμένως υπό τον έλεγχο των επαρχιακών επιτροπών και της Εκκλησίας (Persianis, 1978). Αποτέλεσμα της κατάστασης αυτής ήταν η εκμετάλλευση των δασκάλων οι οποίοι έφευγαν θύματα των αυθαιρεσιών των προσωπικών συμφερόντων των μελών των Επαρχιακών Επιτροπών. Ως λύση της κατάστασης αυτής, υπήρξε η δημιουργία του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου το 1923, το οποίο είχε ως μια από τις κύριες αρμοδιότητες του τον διορισμό των εκπαιδευτικών. Μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου αποτελούνταν από τον πρόεδρο που ήταν ο Αρχιγραμματέα της Κυβέρνησης, ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου, τον Επιθεωρητή των Σχολείων, 3 μέλη που επιλέγονται από τα μέλη του Νομοθετικού Συμβουλίου και 6 μέλη που επιλέγονται από τα μέλη του των Επαρχιακών επιτροπών. Παρόλα αυτά, οι αυθαιρεσίες συνεχίστηκαν εις βάρος των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, τα μέλη του Νομοθετικού Συμβουλίου αξιοποιούσαν προς το πολιτικό τους όφελος τις αρμοδιότητες που τους παρείχε ο νόμος του 1923, χρησιμοποιώντας το ιδιαίτερα κρίσιμο ζήτημα των διορισμών και των μεταθέσεων ως προνομιακό πολιτικών πελατειακών σχέσεων. Κατά τον ίδιο τρόπο αξιοποίησαν και την παρουσία τους στο Εξεταστικό Συμβούλιο, το οποίο ήταν αρμόδιο για τις προαγωγές των δασκάλων. Όλα αυτά προκάλεσαν την αντίδραση των δασκάλων, οι οποίοι με υπόμνημα τους ζήτησαν από την κυβέρνηση να παρέμβει (Χαραλάμπους, 2001).

²¹⁵Το 1929 ψηφίστηκε νέος νόμος για την παιδεία, σύμφωνα με τον οποίο όλοι οι δάσκαλοι έγιναν δημόσιοι υπάλληλοι και διορίζονταν από τον Κυβερνήτη. Το Κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο διοριζόταν κι αυτό από τον Κυβερνήτη. Καταργήθηκαν ακόμη, οι Επαρχιακές Εκπαιδευτικές Επιτροπές. Οι σχολικές επιτροπές στις πόλεις διορίζονταν από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Μαραθεύτη, 1992).

Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο έχει μετατραπεί σε πολιτική μηχανή από τους ντόπιους πολιτικούς. Οι διορισμοί, προαγωγές, μεταθέσεις και απολύσεις ρυθμίζονται λαμβάνοντας υπόψη την κομματική πολιτική παρά την εκπαιδευτική ευημερία του νησιού. Μιας και ο δάσκαλος συνήθως είναι το μοναδικό άτομο στο χωριό με οποιαδήποτε μόρφωση, οι υπηρεσίες του, ως πολιτικός αντιπρόσωπος είναι απαραίτητες για τους πολιτικούς, οι οποίοι ζουν αποκλειστικά στις πόλεις. Παντού στα σχολεία υπάρχει έντονη αντιβρετανική προπαγάνδα η οποία ίσως να έχει σοβαρές επιπτώσεις στο μέλλον²¹⁶.

Ο Storrs, θέλοντας να δικαιολογήσει την ανάγκη αλλαγή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, επισήμανε στον Passfield, το αρνητικό αντίκτυπο που είχε στους ίδιους τους δασκάλους, η ανάμειξη των Ελληνοκύπριων μελών του Νομοθετικού Συμβουλίου στη διαχείριση των ζητημάτων, που σχετίζονταν με τους διορισμούς και τις μεταθέσεις των δασκάλων. Συγκεκριμένα τους κατηγόρησε ότι εκμεταλλευόμενοι την εξουσία τους, έκαναν διευκολύνσεις σε ορισμένους δασκάλους εις βάρος άλλων, προς εξυπηρέτηση των δικών τους συμφερόντων. Χαρακτηριστικά έγραψε τα εξής:

Φέτος η δυσαρέσκεια μετατράπηκε σε κραυγή διαμαρτυρίας και έχω λάβει πάρα πολλά υπομνήματα από δασκάλους, ομάδες δασκάλων, όπως και από δημόσια σώματα, που υποστηρίζονται με ατομικές επιστολές από τα μέλη του Συμβουλίου και μια αρκετά έντονη εκστρατεία τύπου, μια ασυνήθιστη ομοφωνία και σχεδόν ξεχωριστή αιτιολόγηση, που με παροτρύνουν να λάβω δράση....

Για κανένα άλλο λόγο, παρά το ότι αυτοί [οι δάσκαλοι] δεν υποστήριζαν κάποιο μέλος του Νομοθετικού Συμβουλίου στις εκλογές, μπορεί να υποχρεωθούν να μεταφερθούν εκατοντάδες μίλια από το χωριό ή την πόλη όπου μπορεί και να έκαναν εξαιρετική δουλειά. Μικροπρεπείς κλίκες στο Συμβούλιο απειλούσαν ανοικτά να καταστρέψουν επαγγελματικές σταδιοδρομίες, για λόγους που σχετίζονται με οικογενειακούς καβγάδες, την εξυπηρέτηση ενός μακρινού συγγενή που αναζητά θέση εργασίας και, ακόμα στην περίπτωση ενός μέλους,

²¹⁶ CO67/232/1: «The Board of Education has been turned by the local politicians into a political machine. Appointments, promotions, transfers and dismissals are regulated by considerations of party politics without regard to the educational welfare of the island. As the teacher is very often the only person in a village with any education, his services as a political agent are indispensable to the politicians, who are exclusively town-dwellers. Throughout the schools there is a great deal of anti-British propaganda which may, in future have serious effects».

που απειλούσε περισσότερες από μια δασκάλες του χωριού με ανυπόστατες κατηγορίες για την προσωπική τους ζωή, ότι είχαν δηλαδή, συνάψει [κοινωνικά] απαράδεκτες σχέσεις²¹⁷.

Οι διορισμοί, οι μεταθέσεις και οι προαγωγές των δασκάλων γίνονταν πάντοτε, όπως ισχυρίστηκε ο Storrs, για την εξυπηρέτηση των προσωπικών και κομματικών συμφερόντων των μελών του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και παρατήρησε ακόμη ότι:

Προς το τέλος του καλοκαιριού, όταν ετοιμάζονται οι κατάλογοι για μεταθέσεις-προαγωγές και διορισμούς, μπορεί κανείς να δει το δυσάρεστο θέαμα, δασκάλων τους οποίους έχει κατακυριεύσει ο φόβος για τέτοια κακομεταχείριση που συνωστίζονται στις πόρτες των μελών του Συμβουλίου, με την ελπίδα ότι θα μπορέσουν να καταπραΰνουν τα ιδιότροπα και ασυνείδητα αφεντικά, που τους έτυχαν, με μία εξευτελιστική και συνήθως ασύμφορη πληρωμή. Ενάντια στη θέλησή τους, πολλοί αναγκάζονται να γίνονται συνδρομητές στις αχρείες και προ πάντων στασιαστικές εφημερίδες που δημοσιεύονται είτε από ή εκ μέρους αυτών των μελών, οι οποίες όχι μόνο προκαλούν βλάβη στους χωρικούς και μαθητές οι οποίοι σε έτσι ευαίσθητη ηλικία εκτίθενται σε έτσι καταστάσεις διαφθοράς²¹⁸.

Στο πιο πάνω απόσπασμα της επιστολής του Storrs προς τον Passfield, φαίνεται ότι ο Κυβερνήτης Storrs ήξερε πολύ καλά ότι ο δάσκαλος ήταν αυτός, από τον οποίο ανέμεναν να παίρνει θέση στα τρέχοντα πολιτικά ζητήματα, για τα οποία διάβαζε μέσα από τα άρθρα

²¹⁷Ο.π.: «The discontent this year has swelled into a clamor of protestation and I have received scores of petitions from teachers and groups of teachers as well as from Public Bodies, supported by letters from individual members of the Board and a Press campaign of great severity, unusual unanimity and almost unique justification, urging me to take action... They have been liable, for lack of sufficiently zealous support in the elections of a member of the Legislative Council, to be transferred, for no other reason whatever, scores of miles from a town or village in which they may have doing excellent work. Quarrels in their respective families, the necessity of making room for some distant connection by marriage and, with one member at least, alleged disgraceful liaisons with more than one village school-mistresses, have been the reason for open menaces of ruining careers which by the formation of petty log rolling cabals within the Board are invariably and drastically executed».

²¹⁸Ο.π.: «Towards the end of the summer, when the transfer-promotion and appointment lists are being prepared, the unedifying spectacle may be witnessed of teachers, obsessed by the fear of such ill-treatment, thronging the doors of Members of the Board in the hope of being able to placate by payment of a humiliating but often unprofitable court the capricious and unscrupulous masters of their fate. Many are forced, much against their wil, to subscribe to the scurrilous and all but seditious newspapers published by or on behalf of these Members, to the detriment not only of their own resources but also of the villagers and school children regaled in their most impressionable age upon this unprofitable diet».

εφημερίδων, σε συγκεντρώσεις στα καφενεία, καθοδηγώντας έτσι τους αγρότες, οι οποίοι ήταν είτε αναλφάβητοι ή δεν είχαν πρόσβαση σε εφημερίδες. Μάλιστα, στο απόσπασμα αυτό, ο Storrs παρατήρησε ότι μερικές φορές υποχρεώνονταν να κάνουν συνδρομή στις εφημερίδες που συνδέονταν με τους συγκεκριμένες βουλευτές, ή εκδίδονταν από ένα από αυτούς, επηρεάζοντας και στρέφοντας προς το μέρος του τους μαθητές και τους κατοίκους του χωριού, οι οποίοι θα ενημερώνονταν μόνο από την εφημερίδα αυτή και θα υποστήριζαν πιστά τον βουλευτή, του οποίου τα συμφέροντα εξυπηρετούσε η εφημερίδα αυτή. Όλα αυτά, προφανώς τα ανέφερε για να έρθει στη συνέχεια, να υποστηρίξει την πολιτική άσκησης ελέγχου στους δασκάλους, την οποία παρουσιάζει ως αναγκαία για να τους διασώσει από την διαφθορά των Ελληνοκυπρίων μελών του Νομοθετικού Συμβουλίου.

Η πιο πάνω κατάσταση επιβεβαιώνεται, σύμφωνα με την έρευνα του Χαραλάμπους (2001), από τα δημοσιεύματα των εφημερίδων, τα οποία εξέθεταν τις αυθαιρεσίες του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, προέβαλαν την εκμετάλλευση που δέχονταν οι δάσκαλοι οι οποίοι ζητούσαν από την πολιτεία να στηρίξει τα αιτήματά τους. Από την άλλη, η αποικιακή κυβέρνηση, φαίνεται να εκμεταλλεύτηκε την κατάσταση αυτή, ώστε να αποκτήσει τον έλεγχο των δασκάλων.

Ο Storrs έκλεισε την επιστολή του υπογραμμίζοντας τα εξής:

Η πολιτική μου δεν είναι και ποτέ δεν ήταν να αγγλικοποιήσω τους κάτοικους των αποικιών επειδή κατέχω αρκετή πείρα για να μη συμπαθώ το γαλλο-ιταλικό σύστημα κατάργησης των εθνοτήτων. Μάλιστα η επικρατούσα θέση για την περίπτωση της Κύπρου αναφέρεται σε περισσότερη και καλύτερη μάθηση των Αγγλικών σε συνδυασμό με τεχνική και γεωργική εκπαίδευση, την οποία ελπίζω να αναπτύξω όσο πιο πολύ γίνεται. Είμαι όμως πεπεισμένος ότι οι δάσκαλοι θα πρέπει να επιδιώκουν τη γενική καθοδήγηση της Κυβέρνησης τουλάχιστον όσον αφορά στη παιδαγωγική τους μέθοδο, αν όχι και στην πράξη, παρά [να καταφεύγουν] γι' αυτή σε άτομα που ομολογουμένως δεν πιστεύουν στην πολιτική και στον σκοπό της²¹⁹.

²¹⁹CO67/232/1: «It is not, and has nowhere ever been my policy to attempt to Anglicise the inhabitants of protected, Mandatory or Colonial Territories for I have sufficient experience of to be wholly out of sympathy with the French-Italian systems of denationalization. Indeed the popular cry in Cyprus is for more and better teaching of English, which with technical and especially agricultural instruction, it is my hope to develop to the utmost possible extent. But I am strongly of opinion that teachers should look if not for the matter at least

Φαίνεται λοιπόν από το πιο πάνω απόσπασμα ότι επιδίωξη του δεν ήταν η «αγγλοποίηση», δηλαδή, η πολιτισμική αφομοίωση των Κυπρίων, αλλά η αγροτική ανάπτυξη της Κύπρου και γι' αυτό ήταν απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Θεωρούσε την ενίσχυση της διδασκαλίας αγγλικών αναγκαία, ώστε να μπορεί να αναπτυχθεί συνεργασία μεταξύ των ειδικών -διορισμένων από την κυβέρνηση-, και των Κυπρίων. Ανέμενε, επίσης ότι οι δάσκαλοι θα ανταποκριθούν θετικά σε όλη αυτή την προσπάθεια, θα συνεργαστούν με την κυβέρνηση και θα στρέψουν την πλάτη σε όσους τίθενται ενάντια σε αυτή, υπονοώντας προφανώς εδώ τα μέλη του Νομοθετικού Συμβουλίου και την Εκκλησία.

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, η πρόθεση για τον έλεγχο της εκπαίδευσης και των δασκάλων υπήρχε στα σχέδια των κυβερνητικών αξιωματούχων πριν το 1931, ενώ τα γεγονότα του Οκτώβρη έδωσαν την αφορμή να επισπεφτεί η υλοποίηση των σχεδίων αυτών. Επίσης, αναγνωρίζεται ότι ο δάσκαλος μπορούσε να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών του, καθώς αποτελούσε για αυτούς πρότυπο ηθικής. Οι κυβερνώντες έχοντας τον έλεγχο των δασκάλων, θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη στάση των Κυπρίων, κερδίζοντας την εμπιστοσύνη και την αφοσίωση τους. Τον διπλό αυτό σκοπό, δηλαδή τον έλεγχο των δασκάλων και του κυπριακού λαού, εξυπηρετούσε το σχέδιο για την ανάπτυξη της αγροτικής εκπαίδευσης.

Η νομιμοποίηση της απόφασης για την προώθηση της αγροτικής εκπαίδευσης δεν περιορίστηκε σε αναφορές για την ανάγκη καταστολής του ενωτικού κινήματος και αντιμετώπισης των αυθαιρεσιών της ελληνοκυπριακής ηγεσίας. Η πολιτική της κυβέρνησης για την ανάπτυξη της αγροτικής εκπαίδευσης βασίστηκε και στα πορίσματα εκθέσεων ειδικών εμπειρογνομόνων, που κλήθηκαν για να προτείνουν μέτρα βελτίωσης της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Παρακάτω αναλύονται τα αποτελέσματα εκθέσεων που κατατέθηκαν στην κυβέρνηση από ειδικούς, και διερευνάται πώς η εξουσία του λόγου των ειδικών συνέβαλε στην νομιμοποίηση της πολιτικής για την ανάπτυξη της αγροτικής εκπαίδευσης και συνάμα εξετάζεται πώς ηθικοποιήθηκε ο ρόλος των δασκάλων στην υλοποίηση της πολιτικής αυτής.

for the manner of their pedagogy to the general guidance of the Government rather than to that of persons avowedly disloyal to its policy and its purpose».

Οι «ειδικοί» για τον ηθικό ρόλο των δασκάλων στην ανάπτυξη του κόσμου της υπαίθρου

Η έκθεση Talbot και Cape του 1914

Η ανάπτυξη της αγροτικής εκπαίδευσης αποτέλεσε μια από τις κυριότερες εισηγήσεις των ειδικών εμπειρογνομόνων, Talbot και Cape (1914) στην έκθεσή τους για την εκπαιδευτική κατάσταση στην Κύπρο. Ας σημειωθεί ότι οι Talbot και Cape καλέστηκαν από την κυβέρνηση για να διερευνήσουν τις ανάγκες του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης και να προτείνουν τρόπους ενίσχυσης του (Weir, 1952). Ο Χαραλάμπους (2001), αναφερόμενος στην έλευση των Άγγλων εμπειρογνομόνων, παρατήρησε ότι η κυβέρνηση χρειαζόταν την βοήθεια των ειδικών για να βρουν τρόπους ώστε να αναθεωρήσουν το θεσμικό πλαίσιο εκπαίδευσης, με σκοπό την αύξηση του κυβερνητικού ελέγχου και της καταστολής της εξάπλωσης της ενωτικής ιδεολογίας.

Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ήταν η ηθική διάσταση που οι εμπειρογνώμονες έδωσαν στην αγροτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, πρότειναν τη χρήση του βιβλίου «Ο Χαρούμενος Αγρότης» («Happy Farmer»). Στο κείμενο της έκθεσης αυτής δε γίνεται ενδελεχής αναφορά στο περιεχόμενο του βιβλίου, παρά μόνο ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αναγνωστικό. Το βιβλίο αυτό, πιθανόν να περιείχε το κατάλληλο λεξιλόγιο και περιεχόμενο για τους Κύπριους μαθητές, καθώς τα κείμενα του θα περιστρέφονταν γύρω από θέματα της αγροτικής ζωής και πιθανόν να συμπεριλάμβαναν ζητήματα ηθικής, με σκοπό την καλλιέργεια χαρακτήρων, όπως εξάλλου παρέπεμπε και ο τίτλος του βιβλίου. Ακόμη, το βιβλίο προτάθηκε έναντι των άλλων αναγνωστικών, καθώς τα τελευταία κρίθηκαν ακατάλληλα λόγω του δύσκολου λεξιλογίου και του περιεχομένου τους τα οποία δεν συμβάδιζαν με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών:

Απ' ότι παρατηρήσαμε στα σχολεία, θεωρούμε ότι τα παράπονα των επιθεωρητών είναι δικαιολογημένα, καθώς πολλά από τα βιβλία που χρησιμοποιούνται είναι πολύ προχωρημένα γλωσσικά και θεματικά για μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης· και ευελπιστούμε ότι το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο θα

συμβουλευτεί άμεσα τους επιθεωρητές για αυτό το πολύ σημαντικό θέμα με στόχο την καλύτερη επιλογή βιβλίων για το μέλλον²²⁰.

Ακόμα, οι Talbot και Cape (1914), εισηγήθηκαν ότι θα ήταν χρήσιμο να υπήρχε συνεργασία μεταξύ Τμήματος Γεωργίας και Γραφείου Παιδείας. Οι ειδικοί του Τμήματος Γεωργίας μπορούσαν να παρείχαν στήριξη μέσω επιμορφωτικών σεμιναρίων σε θέματα που θα αφορούσαν την αγροτική εκπαίδευση. Για τη συνεργασία μεταξύ των τμημάτων αυτών αναγράφονται τα εξής:

Στην οργάνωση και επίβλεψη οιασδήποτε συγκεκριμένων αγροτικών θεμάτων τα οποία μπορεί να εισαχθούν στα δημοτικά σχολεία, το Τμήμα Παιδείας φυσικά θα επικαλεσθεί την ειδική βοήθεια του Τμήματος Περιβάλλοντος. Μεταξύ αυτού και του Τμήματος Παιδείας πρέπει να υπάρχει η στενότερη κατανόηση και συνεργασία. Οι αξιωματούχοι των δύο Τμημάτων θα πρέπει να συνομιλούν κάθε τόσο, και, αναμφίβολα, θα επισκέπτονται μαζί τα σχολεία σποραδικά· αλλά δεν πρέπει να υπάρχει οτιδήποτε που θα αποτρέπει τους επιθεωρητές των σχολείων, στις συνήθειες τους επισκέψεις, από το να συμπεριλαμβάνουν στην αξιολόγηση τους για παράδειγμα, την εργασία στους σχολικούς κήπους²²¹.

Ένα παράγωγο της συνεργασίας του Τμήματος Γεωργίας και του Γραφείου Παιδείας αποτελούσε και η Γεωργική Σχολή, η οποία ιδρύθηκε το 1911 και λειτουργούσε αργότερα ως παράρτημα του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου (Ιωαννίδης και Καμιναρίδης, 2011). Η Σχολή αυτή δημιουργήθηκε με σκοπό να εκπαιδεύσει τους νέους σε θέματα γεωπονίας, όχι με σκοπό να γίνουν γεωπόνοι, αλλά για να μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις αυτές για να γίνουν καλύτεροι γεωργοί. Γι' αυτό, έδιναν προτεραιότητα σε όσους προέρχονταν από αγροτικές οικογένειες. Επιπλέον, υπήρχε ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης για όσους

²²⁰ «From what we saw of the schools, we think that there is much substance in the complaints of the inspectors that many of the books in use are too advanced in language and in subject matter for elementary school children; and we hope that the Board of Education will lose no time in consulting the inspectors on this very important subject with a view to better selection of books in the future» (Talbot & Cape, 1914, σ. 33).

²²¹ «In the organization and supervision of any specifically rural subjects which may be introduced into the elementary schools, the Education Department would naturally invoke the expert assistance of the Department of Agriculture. Between it and the Education Department there must be the closest possible understanding and co-operation. The officials of the two Departments should confer together from time to time, and occasionally, no doubt, they would visit the schools together; but there should be nothing to prevent the inspectors of schools in their ordinary visits from including the work done in the school gardens, for instance, within the scope of their criticism or commendation» (Talbot και Cape, 1914, σ. 33).

δασκάλους επιθυμούσαν να αποκτήσουν εξειδικευμένη γνώση σε γεωργικά θέματα, ώστε να μπορούν, όταν υπήρχε ανάγκη, να επιμορφώνουν τους αγρότες της κοινότητας στην οποία εργάζονταν²²². Με άλλα λόγια, με την παρακολούθηση αυτού του προγράμματος, οι δάσκαλοι θα ήταν σε θέση να διδάξουν παιδιά και ενήλικες πώς να γίνουν καλοί αγρότες.

Η συνεργασία μεταξύ ειδικών τμημάτων ήταν κάτι που συνήθιζαν να κάνουν οι αξιωματούχοι του Γραφείου Αποικιών και αποτελούσε τη τάση της περιόδου αυτής (Hodge, 2007). Με άλλα λόγια, τα σχέδια ανάπτυξης θα προκύπταν μέσα από εξειδικευμένες μελέτες και διεπιστημονικές συνεργασίες ειδικών τμημάτων, ώστε οι οποιεσδήποτε πολιτικές αποφάσεις να τεκμηριώνονται στη βάση των πορισμάτων εκθέσεων ειδικών. Η εισήγηση αυτή εντοπίζεται και στην έκθεση του Διοικητή της Λάρνακας, B. J. Surridge για την οποία γίνεται λόγος στη συνέχεια.

Ένας άλλος τομέας που οι Talbot και Cape (1914) θεωρούσαν ότι ήταν αναγκαίο να αναπτυχθεί, ήταν οι συνθήκες υγιεινής των αγροτικών περιοχών. Ας σημειωθεί εδώ, ότι το ζήτημα της υγιεινής απασχόλησε τους Βρετανούς από τα πρώτα κιόλας χρόνια κατοχής του νησιού, καθώς ήταν ζήτημα επιβίωσης των ιδίων (Georgiades, 2001). Μάλιστα ο πρώτος Μέγας Αρμοστής Sir Garnet Wolseley, περιέγραψε στο ημερολόγιο του τις δυσκολίες που είχαν οι Βρετανοί στρατιώτες όταν πρωτοήρθαν στο νησί, κάνοντας λόγο για μολυσμένη ατμόσφαιρα, για μεγάλη δυσσομία, για μόνιμη αρρωστημένη εμφάνιση των κατοίκων του νησιού (Cavendish, 1991). Μια λοιπόν από τις πρώτες και κύριες φροντίδες των Άγγλων, σύμφωνα με τον Georgiades (2001), ήταν η λήψη βασικών μέτρων υγιεινής, που σε κάποιες περιπτώσεις εφαρμόστηκαν κατά τρόπο άμεσο και βίαιο. Για παράδειγμα στη Λεμεσό, ο πρώτος διοικητής της πόλης, ο συνταγματάρχης Warren Falkland, έδωσε άμεση προτεραιότητα στον καθαρισμό και με το μαστίγιο στο χέρι επέβαλε τους πρώτους σχετικούς κανονισμούς²²³.

²²² SA1:533/19/13: Επιστολή του Επιθεωρητή Γεωργίας προς τον Διευθυντή Γεωργίας, 12 Μαρτίου 1913: «students as far as possible should be the sons of agriculturists in the island and should intend an agricultural career or to become schoolteachers».

²²³ Κρατικό Αρχείο: SAO3/87: «Annual Report of Limassol District after the First Year of British Administration», London, 1880.

Οι Βρετανοί, όμως, δεν έμειναν μόνο στην τακτική της βίαιης επιβολής μέτρων για τη βελτίωση της υγιεινής. Κατέφυγαν σε πιο αποτελεσματικά μέσα, που στόχευαν στην πειθάρχηση των Κυπρίων μέσω της εκπαίδευσης της υγιεινής. Στα πλαίσια της τακτικής αυτής, οι Talbot και Cape (1914) τόνισαν τη σημασία της πρακτικής εξάσκησης, στο ενδιαφέρον που δείχνει ο δάσκαλος για το μάθημα αυτό και έκαναν σχόλια για το σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται στα ελληνικά χριστιανικά σχολεία:

Δεν υπάρχει άλλο μάθημα που να απαιτεί την πρακτική επίδειξη όσο το μάθημα της Υγιεινής και το οποίο διδάσκεται προς μεγάλη τιμή των Ελλήνων, σε όλα τα Ελληνικά Χριστιανικά δημοτικά σχολεία. Ένα ειδικό βιβλίο, με τίτλο «Υγιεινή», έχει χορηγηθεί στα ελληνικά σχολεία και οι επιθεωρητές έχουν λάβει οδηγίες να ελέγχουν εάν αυτό εφαρμόζεται ή όχι. Όσο μπορέσαμε να το αξιολογήσουμε, το βιβλίο αυτό φαίνεται να είναι μετρίως κατάλληλο όσον αφορά την προσέγγιση του και το περιεχόμενο του, η πραγματική του αξία όμως έγκειται στον τρόπο διδασκαλίας της σημασίας της καθαριότητας και του υγιούς τρόπου ζωής²²⁴.

Επίσης, επέκριναν τις ανθυγιεινές συνθήκες των περισσότερων σχολείων της υπαίθρου και την αδιαφορία των δασκάλων, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μη αποκτούν καθόλου συνήθειες καλής υγιεινής, επειδή δεν υπήρχαν παραδείγματα που να τους διδάσκουν την αξία της υγείας και της καθαριότητας:

Είναι πολύ σημαντικό να μπορεί ο δάσκαλος να επιβάλλει την καθαριότητα και την ευπρέπεια του σχολικού χώρου, ώστε να μπορεί να τον χρησιμοποιεί ως παράδειγμα στη διδασκαλία του. Μέσα από την παρατήρηση των περιπτώσεων που έχουμε εντοπίσει, κυρίως στα χωριά, δεν μπορούμε να πούμε ότι οι σχολικοί χώροι μπορούν να αποτελέσουν παραδείγματα καθαριότητας και ευπρέπειας και ούτε οι δάσκαλοι φάνηκαν να ενδιαφέρονται για να διδάξουν στα παιδιά συνήθειες καλής υγιεινής. Σε σχέση με αυτό, δεν μπορούμε να παραλείψουμε να αναφέρουμε τις ντροπιαστικές συνθήκες υγιεινής που επικρατούν στα

²²⁴There is perhaps no subject which stands more in need of practical illustration than hygiene, which, to the great credit of the Greeks, is required to be taught in all the Greek Christian elementary schools. A special book, under the title of «Hygiene», has been prescribed for use in the Greek schools, and the inspectors are instructed to inquire whether it is in fact used or not. So far as we are capable of judging, the book appears to be fairly suitable in style and contents, but if it is to be of real value it must be accompanied by simple but pointed explanation on the part of the teacher of the elementary conditions of clean and healthy living (Talbot and Cape, 1914, παρ. 125, σ. 33).

αποχωρητήρια των αγροτικών σχολείων· και σε μερικές περιπτώσεις δεν υπήρχαν καθόλου τέτοιοι χώροι²²⁵.

Όπως φαίνεται από το πιο πάνω απόσπασμα, αποδόθηκε στους δασκάλους μεγάλο μέρος της ευθύνης για την κατάσταση που επικρατούσε στα χωριά, διότι θεωρήθηκε ότι οι δάσκαλοι δεν καλλιέργησαν την αξία της καθαριότητας και της υγιεινής στους κατοίκους των κοινοτήτων, στις οποίες εργάζονταν. Αντίθετα οι Talbot και Cape (1914), επαίνεσαν τα σχολεία της Λεμεσού και των άλλων πόλεων τα οποία είχαν κτιστεί σε μεταγενέστερο χρόνο και παρουσίαζαν «εικόνα υψηλού επιπέδου υγιεινής:

Την ίδια στιγμή, με ευχαρίστηση παρατηρήσαμε ότι το επίπεδο [καθαριότητας και υγιεινής] των νέων Ελληνικών Χριστιανικών σχολείων της Λεμεσού και αλλού, είναι εντυπωσιακό και είναι κατά πολύ ανώτερο με αυτό των χωριών. Λαμβάνοντας αυτά υπόψη, αναμένουμε ότι οι καταστάσεις θα αλλάξουν κατά πολύ μετά την επίσκεψη των επαρχιακών ιατρικών λειτουργών στα σχολεία οι οποίοι θα παρέχουν συμβουλές και καθοδήγηση, τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα²²⁶.

Οι εισηγήσεις της έκθεσης των Talbot και Cape (1914), βασίστηκαν στην ιδέα ότι οι δάσκαλοι όφειλαν να καλλιεργήσουν την αξία της καθαριότητας στους μαθητές τους και συνάμα να τους βοηθήσουν να αποκτήσουν τις κατάλληλες συνήθειες υγιεινής. Πίστευαν, μάλιστα ότι ο ίδιος ο δάσκαλος, θα έπρεπε να σκέφτεται και να ζει τη ζωή του με βάση τις αξίες αυτές. Ο δάσκαλος, εφαρμόζοντας τους κανονισμούς που θα έθετε η κυβέρνηση για την υγιεινή και για την αγροτική ανάπτυξη γενικότερα, θα αποτελούσε παράδειγμα προς μίμηση για τους υπόλοιπους Κύπριους. Οι ιδέες αυτές εξέφραζαν εξάλλου τη γενικότερη θέση της αποικιακής κυβέρνησης όσον αφορά τον ρόλο του δασκάλου, ο οποίος κατά τον

²²⁵It is, moreover, of the highest importance that the teacher should be able to illustrate and enforce his teaching by reference to reasonable examples of cleanliness and decency drawn from the school premises themselves. From the instances which came under our own observation, more especially in the villages, we cannot think either that the school premises always afford suitable object lessons in these matters or that the teachers themselves are sufficiently alive to the importance of impressing on the children the need of cleanly habits. In this connection we cannot omit to mention the disgracefully insanitary condition of most of the latrines in the village schools; and in several cases, indeed, we noticed that there were no sanitary conveniences whatever (ό.π., σ. 34).

²²⁶ «At the same time we are glad to acknowledge the striking indications of a much higher standard in this respect which we found in our visits to some of the newer Greek Christian town schools in Limassol and elsewhere» (ό.π.σ. 34).

Rappas (2014) ήταν ο «εκπολιτιστής» των Κυπρίων και συνάμα το μέσο για την επίτευξη της συμμόρφωσης τους με την κυβερνητική εξουσία.

Η σημασία του ηθικοπολιτιστικού ρόλου των δασκάλων αποτέλεσε λοιπόν, το πλαίσιο, στο οποίο συγκροτήθηκε ο αποικιακός λόγος, αναφορικά με το έργο, που θεωρούσαν ότι έπρεπε να επιτελούν οι δάσκαλοι, όχι μόνο στην Κύπρο. Αυτό καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι οι μεταγενέστερες εκθέσεις κυβερνητικών λειτουργιών, όπως αυτή του Surridge (1930) ακολουθούσαν την ίδια ρητορική. Η έκθεση αυτή αποτέλεσε μάλιστα, τη βάση στην οποία καταρτίστηκε το σχέδιο ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης στα τέλη του 1937, για το οποίο γίνεται λόγος στη συνέχεια. Είναι σημαντικό λοιπόν, να γίνει μια ειδική αναφορά στο περιεχόμενο της και ιδιαίτερα στη έμφαση που έδινε στη λειτουργία του «ηθικού δασκάλου» ως μέσο κοινωνικού ελέγχου.

Η έκθεση του Surridge για τον αγροτικό κόσμο της Κύπρου

Η έκθεση του διοικητή της Λάρνακας, B.J. Surridge (1930) με τίτλο «Η επισκόπησις της εν Κύπρω αγροτικής ζωής» βασίστηκε σε παρατηρήσεις και συνεντεύξεις που διεξήγαγαν σε κατοίκους των χωριών της Κύπρου, από δημόσιους λειτουργούς κατά την περίοδο 1927 και 1928. Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η λεπτομερής καταγραφή της κοινωνικής κατάστασης των αγροτών, στηριζόμενη όχι σε εικασίες, αλλά σε ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζοντας έτσι την πίστη του στην αξία των ερευνητικών μελετών και τη σημαντικότητα τους ως εργαλείων για τον σχεδιασμό και τον καταρτισμό κυβερνητικών πολιτικών ανάπτυξης. Η ανάλυση του κειμένου της έκθεσης παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς θέτει το πλαίσιο στο οποίο διαμορφώθηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου μέσα από το σχέδιο ανάπτυξης αγροτικής εκπαίδευσης.

Τα πορίσματα της έκθεσης αυτής επρόκειτο να αξιοποιηθούν για τον καταρτισμό πολιτικών ανάπτυξης, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των ανθρώπων. Ο σχεδιασμός πολιτικών ανάπτυξης με βάση δεδομένων ερευνών για τις τοπικές συνθήκες σχετίζεται πολύ πιθανόν με την τάση των γενικότερων αποικιακών πολιτικών κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου. Η τάση αυτή αφορούσε την εγκατάλειψη πολιτικών βασιζόμενων σε αυθαίρετες αντιλήψεις για την φύση και τον χαρακτήρα των ντόπιων πληθυσμών και συνάμα την προώθηση της επιστημονικής έρευνας. Πίστευαν ότι μόνο μέσω της επιστημονικής έρευνας θα μπορούσαν

να έχουν εμπειριστατωμένη εικόνα για την ζωή των ντόπιων πληθυσμών των αποικιών τους (Hodge, 2007).

Επίσης, η αξιοποίηση των «ειδικών» αποτελούσε μέρος της γενικότερης αντίληψης των κυβερνητικών αξιωματούχων, όσον αφορά τον τρόπο που έβλεπαν τους Κύπριους. Σύμφωνα με τον Rappas (2014), οι «ειδικοί» θεωρούσαν τους Κύπριους αγρότες «άβουλα όντα, ανίκανα να κυβερνηθούν από μόνοι τους» και για αυτό, χρειαζόνταν τους Βρετανούς «ειδικούς» που θα τους μάθαινα πώς να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους και να αναπτυχθούν κοινωνικά και οικονομικά.

Τη σημασία της έκθεσης του Surridge (1930) εξήγησε, μάλιστα στον πρόλογο ο Sir Ronald Storrs, ο οποίος ήταν κυβερνήτης όταν εκδόθηκε η έκθεση αυτή. Η έρευνα ήταν, ανέφερε στη συνέχεια, ήταν αποτέλεσμα της επιθυμίας της κυβέρνησης να συλλέξει πιο ακριβείς και εκτενείς πληροφορίες που σχετίζονται με την ζωή και τις ασχολίες των ανθρώπων που ζουν μακριά από τα αστικά κέντρα του νησιού. Ανέφερε συγκεκριμένα ότι:

Η ζωή των πτωχοτάτων τάξεων εις όλας τας χώρας είναι το πρόβλημα του πολιτευομένου και η ευκαιρία του δημαγωγού αλλά μέχρις ου η κατάσταση των και οι λόγοι της καταστάσεώς των εκτεθώσι και διαγνωσθώσιν ανεπηρέαστως και αντικειμενικώς, ουδεμία Κυβέρνησις είναι εις θέσιν να εκτελέση πρεπόντως τας υποχρεώσεις της. Η διάθεσις ενδέχεται να είναι ειλικρινής, αλλ' η πείρα θα είναι κατ' ανάγκην ανεπαρκής και δύναται να προξενήση εν τέλει μεγαλυτέραν βλάβην ή ωφέλειαν²²⁷.

Με το σχόλιο αυτό φαίνεται ότι θεωρούσε πως ήταν ανάγκη οι κυβερνώντες να έχουν καλή γνώση των συνθηκών ζωής του λαού, ώστε να του προσφέρουν τις ορθές πολιτικές ανάπτυξης, κερδίζοντας έτσι την εμπιστοσύνη και την αφοσίωσή του. Ακόμη, θεωρούσε ότι χωρίς την επαρκή εμπειρία και γνώση, δεν θα μπορούσαν να εκπληρώσουν τις υποχρεώσεις τους και παρά τις καλές τους προθέσεις, ενδέχεται, με τις λανθασμένες πολιτικές, να προκαλέσουν μεγαλύτερη ζημιά.

²²⁷ «The lives of the very poor are in all countries the problem of the statesman and the opportunity of the demagogue; but until their condition, and the reasons for their condition, are impartially and objectively presented and diagnosed, no Government is in a position properly to carry out its responsibilities. The impulse may be sincere, but the experience must be inadequate, and may end by doing much more harm than good. (Surridge, 1930, σ.3).

Έτσι η έκθεση αποσκοπούσε την πληροφόρηση των κυβερνώντων για την καθημερινότητα των Κυπρίων, μέσα από συνεντεύξεις που θα έκαναν κυβερνητικοί λειτουργοί στους Κύπριους αγρότες. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να είχαν μια ολοκληρωμένη εικόνα όλων των πτυχών της καθημερινής ζωής (κοινωνικής, ηθικής, βιοποριστικής και οικονομικής). Γράφει χαρακτηριστικά:

Προς τον σκοπόν τούτον ήτο ανάγκη όπως εξακριβωθώσιν άμεσα και πλήρεις λεπτομέρειαι περί πάσης επόψεως της καθημερινής του ζωής, κοινωνικής, ηθικής, βιοποριστικής και οικονομικής. Υπό την βιοποριστικής συμπεριελήφθησαν οι θεμελιώδεις παράγοντες της υγείας οι οποίοι ομού καθορίζουσι κατά μείζονα βαθμόν οιαδήποτε άλλων την επάρκειας μιας κοινωνίας εν σχέσει προς πάσαν ουσιώδη άποψιν²²⁸

Η έκθεση αυτή βασίστηκε σε ένα πλήρες και εκτενές ερωτηματολόγιο το οποίο καταρτίστηκε και εφαρμόστηκε από μια επιτροπή δημοσίων λειτουργών για δύομισι χρόνια, υπό την επίβλεψη του Surridge. Το σύνολο των πληροφοριών για την καθημερινότητα των αγροτικών πληθυσμών της Κύπρου, που έχει συλλέξει η επιτροπή αποτέλεσε κατά τον Storrs: «ταμείον γνώσεων περί Κύπρου, προωρισμένος να αποβή διοικητικός και κοινωνικός οδηγός διά την επιγιγνομένην γενεάν».²²⁹

Επίσης, ο Storrs ανέφερε ότι η έκθεση αυτή απαντούσε στην κριτική που δεχόταν η κυβέρνηση μέσω των κυπριακών εφημερίδων. Γνώριζε ότι οι εφημερίδες αυτές ελέγχονταν από την τοπική ελίτ και για αυτό μετέδιδαν πληροφορίες με τρόπο που να προωθείται η δική τους ιδεολογία και να καλλιεργείται το αντιαποικιακό αίσθημα. Χρειαζόταν, λοιπόν να αντιμετωπιστεί η χειραγώγηση του λαού, παρουσιάζοντας μια έρευνα από «ειδικούς», η οποία θα παρουσίαζε, κατά την άποψη του, αντικειμενικά την εικόνα της καθημερινής ζωής του αγροτικού κόσμου. Έτσι, μέσα από τα πορίσματα της έκθεσης του Surridge (1930), διαψεύτηκαν τα δημοσιεύματα των τοπικών εφημερίδων στα οποία περιγραφόταν η

²²⁸ «The Enquiry was the outcome of the Government's desire to obtain more accurate and extensive information than is at present available concerning the life and work of the population outside the principal towns of the Island." For that purpose it was necessary to ascertain at first hand full details of every aspect of their daily existence, social, moral, occupational and economic. Underlying occupation there were the basic factors of health which together determine in a greater degree than any others the efficiency of a community in any essential respect» (ό.π.).

²²⁹ «a repository of Cyprus knowledge destined to become an administrative and social gazetteer for the coming generation» (ό.π.)

οκνηρία, η σπατάλη και η απρονοησία των χωρικών. Ο Storrs ανέφερε για το ζήτημα αυτό το εξής:

Πρόχειρα και συχνά άρθρα του εγχωρίου τύπου, γραφόμενα αν μη εν τη λέσχη, το καφενείο ή τώ δωματίω του χαρτοπαιγνίου αλλ' εντός μικράς τουλάχιστον αποστάσεως τούτων, καθάπτονται της οκνηρίας, της σπατάλης και της απρονοησίας των χωρικών. Τη αλήθεια κατασπαταλάται καιρός και χρήμα του χωρικού παραλόγως μεταβάλλον χείρας διά του, παιγνιδίου Ραμί. Οι γάμοι δε επίσης εορτάζονται μετά σπατάλης. Αλλά ο καθημερινός κύκλος της ζωής του χωρίου καθυστερημένης τινός χώρας διαρρέων ούχι εν μέσω Ιδυλλίων Εκλογών ή Γεωργικών αλλά διά της σκληράς πραγματικότητας και στερούμενος διασκεδάσεων από καιρού εις καιρόν δεν είναι πράγμα πολύ φαιδρόν. Η εκ τού Ραμί αφρώδης έξαψις δεν περιορίζεται μόνον εις τα χωρία. Οι κάτοικοι των πόλεων εν Κύπρο και αλλαχού κατασπαταλούσι προς βλάβην των πολύ περισσότερον χρόνον και χρήμα εις σιγαρέττα και ποτά. Αι δε γαμήλιου εορται συμβαίνουσι μόνον κατ' ανώμαλα και συχνάκις μακρά διαστήματα και εθεωρήθησαν πανταχού από κτίσεως κόσμου ως περιστάσεις επιδείξεως, δαυιλείας και ευφροσύνης ποικίλλουσαι κατά κανόνα αντιστρόφως προς τον βαθμόν της κοινωνικής θέσεως εκάστου. Πας τις ο οποίος εταξείδευσε ανά τά χωρία της Κύπρου θα συμφωνήση μετά του συναρμολογητου της Εκθέσεως οτι εις τον τυχαίον παρατηρητήν φαίνεται πάντοτε ότι υπάρχει αριθμός τις ανδρών εις το καφενείον ανά πάσαν ώραν της ημέρας... «Υπάρχουσιν» συνεχίζει εν τούτοις «πανταχού ολίγοι άνθρωποι οι οποίοι αποστρέφονται την εργασίαν και προτιμούσε να περιπλανώνται οσάκις δεν πιέζονται υπό της ανάγκης να εργασθώσιν, αλλ' η ύπαρξής του καφενείου δεν αυξάνει τον αριθμός των»²³⁰.

²³⁰ «Facile and frequent articles in the local Press, written if not in, at least within easy distance of the club, café and the card-room, inveigh against the idleness, wastefulness and improvidence of the villager. Time truly is wasted and money irrationally changes hands over the game of Rami. Marriages also are extravagantly celebrated. But the daily round of village life in backward countries, experienced not in Idylls, Eclogues or Georgics but in crude actuality is, without occasional distraction, no very hilarious affair. The frothy excitement of Rami is not confined to villagers. Townspeople in Cyprus and elsewhere waste far more time and treasure than is good for them over cigarettes and drinks. And wedding ceremonies occur only at odd and often long intervals and have been everywhere since the beginning of the world embraced as occasions of display and profusion; and of jollification varying as a rule inversely with the degree of social status. Everybody who has driven through Cyprus villages will agree with the compiler that “to the casual observer there always appears to be a certain number of men in the café at any hour of the day.... There are... everywhere a few people who dislike work and are inclined to loaf wherever they are not driven by necessity to work, but the existence of a café does not increase their number» (ό.π., σ. 4).

Επίσης ο Storrs, θεωρούσε την καθυστέρηση στην ανάπτυξη του αγροτικού κόσμου της Κύπρου, ως δικαιολογημένη, αποδίδοντας ευθύνες για την κατάσταση αυτή στην κακή διοίκηση, που υπήρχε κατά την εποχή της οθωμανικής κτήσης του νησιού. Τα χρόνια αυτά τα παρομοίωσε με την εποχή του Μεσαίωνα, αναφέροντας τα εξής:

Η Έκθεσις αυτή ούτε εκθέτει ούτε αποκρύπτει αλλά μόνον εξιστορεί διά τον εξωτερικόν κριτικόν καταδικάζοντα τας ενυπαρχούσας ελλείψεις ή ανωμαλίας θα ήτο καλύτερος εαννεθυμείτο ότι η Οθωμανική Αυτοκρατορία διετήρησεν επί αιώνας, ως εν Μουσείω, τους κοινωνικούς και πολιτικούς όρους του Μεσαίωνα, αποτέλεσμα δε τούτου είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερον μέρος της Εγγύς Ανατολής, άνευ γνώσεως της Αναγεννήσεως ή του δεκάτου ογδόου αιώνας, ευρέθη κατέχων προς το τέλος του δεκάτου εννάτου αιώνας επιστημονικάς και πολιτικάς επινοήσεις και ιδρύματα εις την δημιουργίαν των οποίων ουδέ επ' ελάχιστον συνέβαλε και την μεγάλην πλειονότητα των οποίων δεν είχε τον καιρόν να χρησιμοποιήση, να εξηγήση ή και ακόμη να εννοήση αποτελεσματικώς. Ο Βρετανός Διοικητής, γνωρίζων (ίσως καλύτερον πολλών μεγαλοφρονωτέρων) ότι *qui vitia hominibus odit* [οι άνδρες μισούν τις κακές συνήθειες], πραγματεύεται την καθυστερημένην κατάστασιν ήν καθημερινώς αντιμετωπίζει ως θέμα ουχί πρός περιφρόνησιν ή επίδειξιν ευγλωττίας αλλά προς βελτίωσιν, και ούτως αποκτά την πρέπουσαν συμπάθειαν, δηλονότι, την συμπάθειαν εκείνην η οποία γεννάται εκ της γνώσεως, και καθοδηγείται υπό της γνώσεως²³¹.

Με άλλα λόγια, δήλωσε ο Storrs ότι η έκθεση αυτή επιδεικνύει ακόμη τις ελλείψεις που προέκυψαν λόγω της οθωμανικής κυριαρχίας του νησιού. Θεώρησε ότι η οθωμανική διακυβέρνηση είχε βυθίσει τον κόσμο της Κύπρου στα σκοτάδι του Μεσαίωνα, και η κοινωνία δεν γνώρισε ποτέ την ανάπτυξη που είχε ο δυτικός κόσμος την περίοδο της Αναγέννησης, τον 18ο αιώνα. Επεσήμανε ακόμη ότι ένας Βρετανός Διοικητής ως ένας

²³¹ «This Report neither exposes nor conceals but records; and the external critic in condemning defects or anomalies will do well to remember that the Ottoman Empire preserved for centuries, as in a Museum, the social and political conditions of the Middle Ages with the result that the greater part of the Near East found itself, without the experience of the Renaissance or the eighteenth century, placed, towards the end of the nineteenth, in possession of scientific and political inventions and institutions which it had not in the remotest manner helped to create and the great majority of which it has not yet had time effectively to use, to explain or even to understand. The British Commissioner, knowing (perhaps better than many who are more vociferous) that *qui vitia hominibus odit*, [the one who hates vice, hate humanity] treats the backwardness with which he is daily confronted as subjects neither for contempt nor eloquence but for improvement, and thus acquires the sympathy of the right kind, that is, the sympathy born of knowledge and guided by knowledge»(ό.π., σ. 4).

πεφωτισμένος ηγέτης, που γνωρίζει αυτή την κατάσταση, πραγματεύεται την καθυστέρηση αυτή όχι με περιφρόνηση, αλλά προσπαθεί να την βελτιώσει με συμπάθεια η οποία προκύπτει και καθοδηγείται από την γνώση της κατάστασης. Θέλησε ακόμη, να τονίσει ότι η κατάσταση αυτή δεν αποτελεί μοναδικό χαρακτηριστικό των Κυπρίων και αναφέρθηκε στα παραδείγματα έλλειψης πολιτισμού που παρατηρούνται στην Μεγάλη Βρετανία του 20ου αιώνα, όταν γίνονται τσακωμοί σε ποδοσφαιρικούς αγώνες ή σε πολιτικές διαμάχες στο Κοινοβούλιο, αναφέροντας τα εξής:

Τα ελαττώματα τα οποία διακρίνει δεν είναι ποσώς μονοπώλιον των χωρικών ή των Κυπρίων. Δεν έχουσι παρέλθει πολλοί αιώνες αφ' ότου το μεγαλύτερον μέρος της Εκθέσεως θα ηδύνατο να εφαρμοσθή επακριβώς διά την Ευρώπην, συμπεριλαμβανομένης και της Μεγάλης Βρετανίας: ούτε δε είναι δύσκολον να φαντασθή τις Μογκόλον τινά Υπεράνθρωπον του 2,100 μ.Χ. εύθυμούντα επί τη σωματική και διανοητική ενεργεία η οποία κατεσπαταλάτο εις την Αγγλίαν του εικοστού αιώναος χάσκουσαν πρό αγώνων ποδοσφαίρου και χασμωμένης κατά τας εν τω Κοινοβουλία συζητήσεις²³²

Επίσης, αναφέρθηκε και στο ζήτημα του ελέγχου των εκπαιδευτικών από τους Ελληνοκύπριους πολιτικούς δρώντες που ενδιαφέρονταν μόνο για τα προσωπικά τους συμφέροντα²³³. Η κυβέρνηση με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1929, κατόρθωσε, κατά τα λεγόμενα του Storrs, να «λυτρώσει» τους εκπαιδευτικούς και έτσι θα μπορούσαν να επιτελέσουν τον κοινωνικό τους ρόλο. Συγκεκριμένα ο Storrs ανέφερε ότι:

Μέγα μέρος οφείλει να αφεθή εις τον καιρόν, την συνάφειαν και το παράδειγμα των Επαρχιακών Διοικητών και των Τμηματάρχικων Επιθεωρητών και έτι περισσότερο θα εξαρτηθη εκ τού ζήλου και της ευσυνειδησίας του διδασκάλου, ο οποίος ελυτρώθη εσχάτως των προσωπικών και πολιτικών επιδράσεων, η θέσις του οποίου γενικώς ανυψώθη και ο οποίος ενεθαρρύνθη να συγκεντρώση την προσοχής του εις την ακριβή επιτέλεσιν των πολλαπλών και επιμόχθων καθηκόντων του. Εις τα σχολεία επί παραδείγματι «ο βαθμός της καθαριότητος

²³² «The weaknesses he discerns are by no means a monopoly of villagers or of Cypriots. It is not so many centuries ago that the greater part of the Report might have been accurately applied to Europe, including Great Britain ; nor is it difficult to imagine a Mongolian Superman of 2,100 A.D. making merry over the physical ergs and intellectual foot-pounds wasted in twentieth-century England gaping at football matches and yawning through parliamentary debates» (ό.π., σ.4)

²³³ Εδώ αναφέρεται στις αυθαιρεσίες των μελών του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, για τις οποίες γίνεται λόγος και στην επιστολή Storrs προς Passfield, 16 Οκτωβρίου 1929 (CO67/232/1).

δεν είναι πολύ υψηλός» εν τούτοις «όπου οι διδάσκαλοι και οι διδασκάλισσαι επιδεικνύουσι προσωπικόν ενδιαφέρον για την σωματικής καθαριότητα παρατηρείται ποιά τις βελτιώσεις»²³⁴.

Στο πιο πάνω απόσπασμα, ανέδειξε την ηθική σημασία του κοινωνικού ρόλου των διδασκάλων και των διδασκαλισσών, αναγνωρίζοντας την αξία της συμβολής τους στην κοινωνική ανάπτυξη των αγροτών. Συγκεκριμένα, ο Κυβερνήτης Storrs έκανε αναφορά στην εκπαίδευση περί υγιεινής που παρεχόταν στα σχολεία, καθώς και στα ηθικά και κοινωνικά καθήκοντα των διδασκαλικών υποκειμένων. Επισήμανε, δηλαδή, ότι ενώ στα σχολεία «ο βαθμός της καθαριότητας δεν ήταν πολύ υψηλός εν τούτοις όπου οι διδάσκαλοι και οι διδασκάλισσες επέδειξαν προσωπικό ενδιαφέρον για την σωματική καθαριότητα παρατηρείται βελτίωση. Όλα αυτά, υποστήριξε έγιναν με πρωτοβουλία της κυβέρνησης, απαλλάσσοντας τους δασκάλους από την αυθαιρεσία των μελών του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Για αυτό, ήθελε να τονίσει ότι οι κατηγορίες εναντίον της κυβέρνησης από τους Ελληνοκύπριους πολιτευομένους ήταν αβάσιμες, λέγοντας το εξής: «Η επίκρισις πανταχού, τόσον της Κυβερνήσεως όσον και των κυβερνωμένων ενδέχεται να λάβη τον τύπον «Δεν έχει γίνη το παν, ως εκ τούτου ουδέν εγένετο»».²³⁵

Επίσης, μέσα από τον λόγο του ίδιου του Κυβερνήτη Storrs φαίνεται η στροφή της κυβέρνησης προς τον αγροτικό κόσμο. Στις τελευταίες γραμμές του κειμένου, ο Storrs, μάλιστα επαίνεσε τον κάθε αγρότη ως «εργατικό» και «ευγενή», παρότι λέει ότι τον έχουν χαρακτηρίσει ως «καθυστερημένο» και «αναξιόπιστο» λέγοντας τα εξής: «Προτιμώ να ενθουμούμαι ότι ο Κύπριος αγρότης, καίτοι καθυστερημένος και (δι' αιώνας λόγω ευλόγου αιτίας) φιλύποπος, είναι εις των εργατικωτέρων και ευγενεστέρων εν τω κόσμω»²³⁶. Η στροφή προς τους αγρότες δείχνει ότι η κυβέρνηση συνειδητοποίησε ότι ήταν δύσκολο να έχει μια οποιαδήποτε επιρροή στους αστούς, οι οποίοι διακατέχονταν από ένα

²³⁴ «Much must be left to time and the contact and example of District Commissioners and Departmental Inspectors and even more will depend upon the zeal and conscience of the schoolmaster, recently freed from personal and political influences and generally raised in his status and encouraged to concentrate upon his comprehensive and exacting duties. In schools, for example, “the standard of bodily cleanliness is not high,” yet “where schoolmasters and schoolmistresses take a personal interest in bodily cleanliness, an improvement is noticed”».(στονίδιο, σ. 5).

²³⁵ «Criticism everywhere, both of Government and governed, is apt to take the form ‘Everything has not been done, therefore nothing has been done.’ The truth is that something has been done: something is being done, and much remains to be done» (ό.π.).

²³⁶ «I prefer to remember that the Cypriot peasant, though backward and (for centuries with good reason) distrustful, is one of the hardest working and most courteous in the world» (ό.π.).

αντικυβερνητικό πνεύμα, και θα επεδίωκε τότε να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την αφοσίωση του αγροτικού πληθυσμού, προσφέροντας του τέτοια προγράμματα που θα τον οδηγούσαν στα μεγαλύτερα επίπεδα ανάπτυξης που ουδέποτε είχε φθάσει. Επίσης ο Storrs, έκλεισε το κείμενο του αναφερόμενος στο «καθήκον» των κυβερνώντων:

Είναι ευχάριστον και έντιμον καθήκον μας να βελτιώσωμεν τους εν τω παρόντι παρουσιαζομένους όρους ώστε να δύνανται εντός είκοσι ή και ολιγοτέρων ακόμη ετών να αποδειχθώσι τοσούτω υπέρτεροι των του 1928 ως το 1928 υπήρξεν υπέρτερον του έτους της Κατοχής²³⁷.

Η αναφορά στο «καθήκον» της κυβέρνησης («είναι ευχάριστον και έντιμον καθήκον μας») για την πρόοδο και την ανάπτυξη των κυβερνωμένων ανήγαγε την ηθική πτυχή του όλου ζητήματος. Η χρήση της λέξης «καθήκον» σε συνδυασμό με το όλο πνεύμα πεφωτισμένης δεσποτείας που διακατέχει το κείμενο συγκροτούν τον ηθικό λόγο της αποικιακής κυβέρνησης, ο οποίος λειτουργούσε ως τεχνολογία διακυβέρνησης, καθώς καλούσε τον απλό λαό της υπαίθρου, να συνειδητοποιήσει ότι η κυβέρνηση επιδίωκε την πρόοδο και την ευημερία του. Με τον τρόπο αυτό αποσκοπούσαν να κάνουν τον αγροτικό πληθυσμό να αποστασιοποιηθεί από τον ανταποικιακό λόγο της αστικής ελίτ και να ταχθούν υπέρ της κυβέρνησης, εξασφαλίζοντας έτσι την αφοσίωση τους.

Η προσπάθεια τους αυτή να επηρεάσουν τον τρόπο σκέψης του λαού της υπαίθρου, επρόκειτο να ενισχυθεί με την αξιοποίηση του ηθικού ρόλου που είχαν να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί. Δεν ήταν προφανώς τυχαίο το ότι πριν καταλήξει με την αναφορά στο καθήκον των κυβερνώντων, έκανε αναφορά στην σημαντικότητα του κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Με την αναφορά του σε αυτόν, καθώς επίσης και με τον ισχυρισμό ότι «έχουν λυτρωθεί» από τις αυθαιρεσίες του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, επεδίωκε πιθανόν να εκφράσει την πρόθεση της κυβέρνησης να στρέψει προς το μέρος της τον εκπαιδευτικό κόσμο και να τον αξιοποιήσει ως μια από τις κύριες τεχνολογίες για την εφαρμογή των πολιτικών ανάπτυξης. Στην όλη αυτή προσπάθεια να επέλθει η ανάπτυξη του αγροτικού κόσμου, σημαντικό ρόλο, αναμένεται από την κυβερνητική εξουσία να διαδραματίσει ο δάσκαλος.

²³⁷ «it is our pleasant and honourable task so to better his conditions herein revealed that they may in twenty or even fewer years prove as superior to 1928 as 1928 was to the year of the Occupation» (ό.π.).

Ο δάσκαλος ανάγεται στο κείμενο του Storrs, ως ένας σημαντικός παράγοντας αλλαγής της νοοτροπίας, του τρόπου σκέψης, των συνηθειών του αγροτικού κόσμου. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος αναλάμβανε το καθήκον της νεωτετικοποίησης του αγροτικού κόσμου. Η αναφορά στο «καθήκον» διαθέτει μέσα της μια ηθική χροιά, καθώς αναγνωρίζεται η «εργατική κι ευγενική» φύση του αγροτικού κόσμου, η οποία αφού «λυτρωθεί» από την αστική και την εκκλησιαστική ελίτ²³⁸, θα αναδειχθεί εντονότερα μέσα από την ηθική καθοδήγηση που θα δεχθεί από τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς.

Καταληκτικά

Το κεφάλαιο αυτό διερεύνησε τον ρόλο του δασκάλου στη «σωτηρία» του αγροτικού κόσμου από τις αυθαιρεσίες της ελληνοκυπριακής ελίτ. Συγκεκριμένα, μελέτησε τους πολιτικούς λόγους που οδήγησαν την κυβέρνηση στην προώθηση της αγροτικής εκπαίδευσης. Εξέτασε ακόμη πως η πολιτική αυτή συνδέεται με την προσπάθεια της κυβέρνησης να ελέγξει τους δασκάλους. Μελέτησε ακόμη τις εκθέσεις των ειδικών που νομιμοποιούσαν την απόφαση αυτή και συγχρόνως ηθικοποιούσαν την συμβολή των δασκάλων στην αγροτική ανάπτυξη της Κύπρου.

Αυτό που φαίνεται από τη μελέτη της αλληλογραφίας των Βρετανών αξιωματούχων και των εκθέσεων των ειδικών εμπειρογνομόνων είναι ότι ανέμεναν από τους δασκάλους να στρέψουν τον λαό προς την κυβέρνηση, αποδυναμώνοντας την επιρροή της ελληνοκυπριακής ελίτ. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι θα εκπαίδευαν τους αγρότες να συμμορφώνονται με τις πολιτικές αγροτικής ανάπτυξης της κυβέρνησης, τις οποίες θα παρουσίαζαν ως κάτι ωφέλιμο για αυτούς. Αυτή διαδικασία, για να μπορεί να λειτουργήσει, χρειαζόταν τη συμβολή του δασκάλου, η οποία θα στόχευε στη νεωτετικοποίηση του τρόπου ζωής του αγροτικού κόσμου, αλλάζοντας του συνήθειες, νοοτροπίες και τρόπο σκέψης, συμβάλλοντας έτσι στο χτίσιμο της «Κυπριακής Αρκαδίας». Η διαδικασία αυτή

²³⁸Η αστική και εκκλησιαστική ελίτ, καθώς οι ιδιοκτήτες μεγάλης εκτάσεως γης, όπως εξηγούν οι Katsiaounis (1996) και η Bryant (2004) έπαιζαν ένα ρόλο προστάτη για τους φτωχούς αγρότες. Οι σχέσεις της ελίτ με τους φτωχούς αγρότες υπόκεινται σε ένα πατερναλιστικό σύστημα ελέγχου, στο οποίο οι πρώτοι βοηθούσαν τους δεύτερους, δανείζοντας τους χρήματα ή προσφέροντας τους εργασία, ενώ ταυτόχρονα τους κρατούσαν εξαρτημένους σε αυτούς. Θέλοντας οι ελίτ να έχουν περισσότερη εξουσία, έστρεφαν τους φτωχούς αγρότες ενάντια στην κυβέρνηση, παρουσιάζοντας την ως την κύρια υπεύθυνη για τις δυσκολίες διαβίωσης τους. Για αυτό, η κυβέρνηση, επεδίωξε, να ανατρέψει την κατάσταση αυτή, προσφέροντας προγράμματα ανάπτυξης, ιδρύοντας συνεργατικές τράπεζες, απαλλάσσοντας έτσι τους φτωχούς από την οικονομική τους εξάρτηση από την ελίτ (Rappas, 2014).

αποτελεί αυτό που ονομάζει ο Foucault (2011β, 2012) «τεχνολογία βιοπολιτικής εξουσίας» και τέθηκε σε εφαρμογή στο «πειραματικό εργαστήρι» του Weston, για το οποίο γίνεται λόγος στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΩΣΤΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

4. Οικοδομώντας την «Κυπριακή Αρκαδία»

Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο μελετήθηκε ο τρόπος που ηθικοποιήθηκε ο ρόλος των δασκάλων στη «σωτηρία» του αγροτικού κόσμου από τις αυθαιρεσίες της ελληνοκυπριακής ελίτ. Στο πλαίσιο του σκοπού αυτού, ερμηνεύτηκε η κυβερνητική πολιτική για την ανάπτυξη της αγροτικής εκπαίδευσης, συνδέοντας την με τις προσπάθειες της κυβέρνησης να αναχαιτίσει την εξάπλωση της ενωτικής ιδεολογίας και να αποδυναμώσει το ανταποικιακό κίνημα (Weir, 1952, Περσιάνης, 2010, Heraclidou, 2017). Ωστόσο στο κεφάλαιο αυτό επισημαίνεται μια άλλη πτυχή της πολιτικής αυτής, η οποία αφορούσε στην απόπειρα της κυβέρνησης να εφαρμόσει μέτρα αγροτικής ανάπτυξης με απώτερο σκοπό τη δημιουργία της «Κυπριακής Αρκαδίας»²³⁹, δηλαδή της ιδανικής αγροτικής κοινωνίας.

Ειδικότερα, εξετάζεται η προσπάθεια της κυβέρνησης να δημιουργήσει την «Κυπριακή Αρκαδία» μέσα από το σχέδιο για την ανάπτυξη της αγροτικής εκπαίδευσης του Bertram John Weston, για την περίοδο 1937-38. Επίσης, εξετάζεται η εμπλοκή των διεθνών οργανισμών στον καταρτισμό του σχεδίου αυτού και αναλύεται η ιδεολογία στην οποία βασίστηκε η προσέγγιση που ακολουθούσαν για την «διάγνωση» των αναγκών των αυτόχθονων πληθυσμών. Τέλος, αναλύονται οι συνδέσεις του σχεδίου αυτού με αντίστοιχα σχέδια ανάπτυξης σε άλλες αποικίες, δίνοντας έμφαση στον τρόπο που ηθικοποιήθηκε στα σχέδια αυτά ο ρόλος του δασκάλου. Με άλλα λόγια εξετάζεται η ιδέα, που κυριαρχούσε στους κύκλους των Βρετανών κυβερνητικών αξιωματούχων σε τοπικό και σε διεθνές επίπεδο, ότι οι δάσκαλοι μπορούσαν να συμβάλλουν στην ηθική καθοδήγηση και καλλιέργεια των «ακατέργαστων» χωρικών, διορθώνοντας τη στάση τους (ηθική ορθοπεδική) ως προς τις πολιτικές αγροτικής και κοινωνικής ανάπτυξης της υπαίθρου και

²³⁹Στη δυτική λογοτεχνία η Αρκαδία παρουσιάζοταν ως ένας τόπος γόνιμος που εμφανίστηκε στην δυτική εικονογραφία, λογοτεχνία, την ποιμενική πρόζα και ποίηση. Ο τόπος αυτός τον περιέγραφαν να κατοικείται από φιλήσυχους βοσκούς και να αποτελείται από καταπράσινα λιβάδια, κρυστάλλινα νερά. Η εικόνα του τοπίου αυτού, κυρίως την αναγεννησιακή περίοδο και μετά, συνδέθηκε με την έννοια της ουτοπικής πολιτείας, μιας ιδανικής κοινωνίας, της οποίας η οργάνωση και διοίκηση στηριζόταν στις εξής αρχές: δικαιοσύνη, σωφροσύνη, γενναιότητα και μετριοπάθεια. Επίσης η κοινωνία αυτή την χαρακτηρίζει η ειρηνική κατάσταση πολιτικής σταθερότητας και οι σχέσεις μεταξύ των κατοίκων διατηρούνται αρμονικές. Σύμφωνα με τον Rappas (2014) ο τρόπος που οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι φαντάστηκαν την Κύπρο και τους κατοίκους της, μετά το 1931, είχαν κατά νου, κατά κάποιον τρόπο, το ιδεατό αυτό τοπίο της Αρκαδίας.

πώς γενικότερα αυτός ο ρόλος των δασκάλων λειτουργούσε συγχρόνως ως ένας μηχανισμός εδραίωσης της κυβερνητικής εξουσίας.

Το σχέδιο Αγροτικής Εκπαίδευσης και οι διεθνείς φιλανθρωπικές οργανώσεις

Το σχέδιο αγροτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, χρηματοδοτήθηκε από τον Near East Foundation και το Carnegie Institute, με σκοπό την ανάπτυξη της αγροτικής ζωής στην Κύπρο. Το πρόγραμμα υποστηρίχθηκε από τον Κυβερνήτη Sir Richmond Palmer, στα πλαίσια της ευρύτερης πολιτικής της κυβέρνησης για αγροτική ανάπτυξη. Ας σημειωθεί εδώ ότι η κυβέρνηση του Palmer²⁴⁰ επιδίωξε με την προώθηση του σχεδίου αυτού να δώσει το μήνυμα ότι δεν περιορίστηκε σε κατασταλτικές και τιμωρητικές πολιτικές, αλλά επιδίωξε να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την υπακοή των Κυπρίων, παρουσιάζοντας τις πολιτικές τους σαν να προέκυψαν από εισηγήσεις «ειδικών», κι όχι από αυθαίρετες αποφάσεις.

Το σχέδιο αυτό αφορούσε ουσιαστικά ένα «πειραματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων αγροτών και νέων της υπαίθρου που είχαν βγει από το σχολείο»²⁴¹. Τη γενικότερη εποπτεία εφαρμογής, είχε αναλάβει ο Bertram John Weston. Ο Weston λόγω της εξειδίκευσης του στις γεωργικές επιστήμες, επιλέγηκε να σχεδιάσει και να συντονίσει το σχέδιο αυτό.

²⁴⁰Ο Sir Richmond Palmer, ο «αρχιτέκτονας της Κυπριακής Αρκαδίας», όπως τον ονόμασε ο Rappas (2014) δεν επιδίωξε απλά να μετατρέψει τους Κυπρίους σε Βρετανούς υπηκόους, αλλά να επηρεάσει τον τρόπο σκέψης τους, τη σχέση που είχαν με τον τόπο που κατοικούσαν, την ταυτότητα την οποία διεκδικούσαν, τον τρόπο που συσχετιζόνταν ο ένας με τον άλλο. Αυτό θα γινόταν κατορθωτό κυρίως μέσω τριών πολιτικών. Η μια πολιτική ήταν ο αποκεντρωτικός τρόπος διοίκησης του νησιού, για παράδειγμα, επιδίωξε την ενίσχυση του ρόλου των Βρετανών επαρχιακών διοικητών και των τοπικών αρχών των πόλεων και των χωριών, με σκοπό την απολιτικοποίηση των κοινοτήτων του νησιού, καταστέλλοντας την ιδεολογία της Ένωσης, αντικαθιστώντας την με την καλλιέργεια της κυπριακής ταυτότητας. Μια άλλη πολιτική ήταν η μεταρρύθμιση της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, διασπώντας τις συνδέσεις με τις μητέρες πατρίδες και ενδυναμώνοντας την κυπριακή ταυτότητα. Και τέλος με την ανάπτυξη της γεωργίας και τη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης των γεωργών, αποδεσμεύοντας τους από τους τοκογλύφους. Και οι τρεις πολιτικές ήταν ωστόσο, αλληλένδετες μεταξύ τους, αφού το εκπαιδευτικό σύστημα θα οργανωνόταν μέσα από το αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης και οι σκοποί του θα ήταν εναρμονισμένοι με την αγροτική ανάπτυξη.

²⁴¹CO 67/273/6: «Near East Foundation an American Philanthropic organization specialising in rural education is adding to its several programmes in various Balkan and Mediterranean countries by undertaking a new project in Cyprus. This development has been made possible by a grant to the Foundation from the Carnegie Institute with the stipulation that the funds made available by this Grant should be spent in Cyprus. Three agriculturalists will be placed in the area selected and thus make available to the farming population of this region a trained leader for each group of six or seven villages. These workers living in daily contact with the farming population of so restricted an areas should very soon know intimately the economic problem of the people whom they are expected to serve: be always at hand to give expert advice, provide intelligent leadership for co-operative movements, organise group of farmers for systematic instruction during slack seasons of the year, offer training to out-of school boys in evening meetings and be available if desired to give occasional lessons of an appropriate nature to the children of the local schools»(βλέπετοαπόκομμαάρθρουτης Cyprus Mail, 23 Φεβρουαρίου, 1937 στοποιοπάνωφάκελο).

Μάλιστα, πριν την εφαρμογή του σχεδίου, ο Weston στάλθηκε στη Νέα Υόρκη, όπου παρακολούθησε αντίστοιχα προγράμματα σε αγροτικά σχολεία για τις «έγχρωμες» κοινότητες των ΗΠΑ, καθώς επίσης στα αγροτικά σχολεία του Μεξικού²⁴² και αργότερα μελέτησε αντίστοιχα προγράμματα που εφαρμόζονταν στη Μακεδονία²⁴³.

Όλα αυτά δείχνουν ότι η ιδεολογία του σχεδίου πιθανόν να είχε επηρεαστεί από αντίστοιχα προγράμματα στην Αμερική. Ακόμη, το γεγονός ότι χρηματοδοτήθηκε από σημαντικά φιλανθρωπικά ιδρύματα, όπως το Near East Foundation και το Carnegie Institute που βοηθούσαν υποβαθμισμένες περιοχές να αναπτυχθούν, σήμαινε ότι το σχέδιο που εφαρμόστηκε στην Κύπρο συνδέεται με τα αντίστοιχα σχέδια που εφαρμόστηκαν σε άλλες χώρες από τους οργανισμούς αυτούς. Επομένως, είναι σημαντικό να αναλυθεί η ιδεολογία των οργανισμών αυτών και να αναζητηθούν οι τυχόν συνδέσεις του σχεδίου του Weston με άλλα αντίστοιχα σχέδια που εφαρμόστηκαν σε άλλες αποικίες. Έτσι, θα γίνει καλύτερα κατανοητό το πώς δημιουργήθηκε το σχέδιο, μέσα από το οποίο επαναπροσδιορίστηκε ο ηθικός ρόλος του Κύπριου δασκάλου.

Γενικότερα, τα σχέδια ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης των αποικιακών κυβερνήσεων συνδέονται με τη γενικότερη ιδεολογία της βρετανικής κυβέρνησης, που επικρατούσε κυρίως κατά την περίοδο που Υπουργός Αποικιών ήταν ο Leo Amery (1924-1929). Ο Amery, ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των αποικιών του. Μάλιστα, η θητεία του χαρακτηρίστηκε από τον Hodge (2007), ως η περίοδος «του θριάμβου των ειδικών». Σύμφωνα με τον Hodge (2007), ο Amery διόρισε διάφορους ειδικούς επιστήμονες ως συμβούλους στα τμήματα που ασχολούνταν με διάφορους τομείς ανάπτυξης των αποικιών. Για παράδειγμα, στον τομέα της εκπαίδευσης στην Αφρική διόρισε τον Sir Hanns Visscher, της γεωργίας τον Sir Frank Stockdale κ.α. Βασιζόταν στην ιδέα ότι η καλύτερη αξιοποίηση των φυσικών και ανθρωπίνων πόρων, που είχαν να προσφέρουν οι αποικίες τους, μπορούσε να γίνει εφικτή μόνο εάν είχε προηγηθεί ειδική μελέτη των συνθηκών της κάθε αποικίας, ώστε να μπορούν να διαφανούν οι ανάγκες τους, και να εφαρμοστεί εξειδικευμένο πρόγραμμα ανάπτυξης για την κάθε περίπτωση. Για αυτό,

²⁴² CO 67/273/6: Επιστολή του γραμματέα του Phelps-Stokes Fund, Thomas Jesse Jones προς τον Υπουργό Αποικιών, Mr. Ormsby Gore στις 22 Ιουνίου 1937.

²⁴³ CO 67/273/6: Report on visit to America in connection with the Cyprus Government-Near East Co-operative Rural Development Scheme by B.J. Weston, Superintendent of Agriculture, Cyprus, 28th July, 1937.

χρειαζόταν η συνεργασία ειδικών από διάφορους τομείς για να μελετήσουν πολύπλευρα το ζήτημα της ανάπτυξης.

Η ίδια τακτική διορισμού ειδικών συμβούλων ακολουθούσε και η κάθε μια από τις αποικίες. Συγκεκριμένα στην Κύπρο το 1937 το σχέδιο αγροτικής ανάπτυξης περιελάμβανε τη συνεργασία των Γραφείων Γεωργίας, Εκπαίδευσης, Υγείας και των Συνεργατικών Πιστωτικών Εταιρειών. Το σχέδιο επιμελήθηκε κυρίως το Τμήμα Γεωργίας, το οποίο θέλησε να εφαρμόσει το σχέδιο αυτό αρχικά ως μια μορφή «πειραματικού εργαστηρίου» στο οποίο μπορούσαν να δοκιμαστούν διάφορες τεχνικές αγροτικής εκπαίδευσης. Οι τεχνικές που κρίνονταν αποτελεσματικές, θα εφαρμόζονταν σε όλα τα χωριά της Κύπρου με κονδύλια που θα δινόταν άμεσα. Ακόμη, το Γραφείο Γεωργίας θα βοηθούσε παρέχοντας τους λειτουργούς του, που ήταν εξειδικευμένοι σε θέματα γεωπονικής και κτηνοτροφίας. Το Τμήμα Υγείας θα συνέβαλλε στο να γίνουν βελτιώσεις σε θέματα υγιεινής στα χωριά που θα συμμετάσχουν. Επίσης, μέρος της χορηγίας θα δινόταν στο Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου για την επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Από την πλευρά του, το Γραφείο Παιδείας, φρόντιζε να εξασφαλίσει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των χωριών που συμμετείχαν για την πλήρη εφαρμογή του σχεδίου²⁴⁴.

Επίσης, το σχέδιο ανάπτυξης που υλοποιήθηκε στην Κύπρο συνδέθηκε με άλλα παρόμοια προγράμματα ανάπτυξης που εφαρμόστηκαν σε άλλες βρετανικές αποικίες. Αυτό καταδεικνύεται στην αλληλογραφία των λειτουργών του Υπουργείου Αποικιών. Συγκεκριμένα, για το σχέδιο ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης που θα εφαρμοζόταν στην Κύπρο, έγραψε σε επιστολή του²⁴⁵, ο Christopher Gilbert Eastwood²⁴⁶ στις 7

²⁴⁴ SA1: 614/1938/3: Annual Report on the Cyprus Rural Development Scheme for 1938 by B.J. Weston, executive officer, 28th March 1939

²⁴⁵CO 67/273/6: Επιστολή Eastwood προς Dr. O' Brien, Dr. Tempany, Mr. Calder και Sir John Suckburgh στις 7 Φεβρουαρίου 1938: «It would be well worth while sending copies out to all Colonies, except a few like Gibraltar, Somaliland, Aden, Hong Kong, Bermuda and the Straits Settlements. I feel sure, for instance, that Ceylon would find it of the greatest interest. Mr. Corea, the Minister in whose Department such matters would fall, takes a great personal interest in rural development work, and when he was here last summer, he was most anxious for assistance in regard to it. The West Indies should, I think, all get useful ideas out of it and so too most of the African Dependencies, although of course in each case Cyprus proposals would not be directly applicable to their different circumstances. The whole Cyprus scheme is very much in line with strong recommendation of the recent Far Eastern Conference on Rural Hygiene that the best method of making progress in rural welfare work is concentrated development on a small area».

²⁴⁶ Αξιωματούχος του Υπουργείου Αποικιών (Cook, 2006).

Φεβρουαρίου 1938, προς τους Dr. O' Brien²⁴⁷, Dr. Tempany²⁴⁸, Mr. Calder²⁴⁹ και Sir John Suckburgh²⁵⁰. Ο Eastwood χαρακτήρισε το σχέδιο του Weston καλοσχεδιασμένο και πρότεινε ακόμη ότι θα ήταν χρήσιμο να σταλούν αντίγραφα του σχεδίου σε άλλες αποικίες όπως στο Γιβραλτάρ, στη Σομαλία, στο Άντεν, στο Χονγκ Κονγκ, στην Βερμούδα και στις αποικίες της Βορειοανατολικής Ασίας («Straits Settlements»). Ανέφερε ακόμη, ότι άλλες αποικίες όπως η Κεϋλάνη, οι Δυτικές Ινδίες και οι αποικίες στην Αφρική θα μπορούσαν να πάρουν ιδέες για σχεδιασμό ή εμπλουτισμό των δικών τους προγραμμάτων ανάπτυξης. Το σχέδιο ανάπτυξης αγροτικής εκπαίδευσης, επισήμανε ο Eastwood, ήταν ευθυγραμμισμένο με τις εισηγήσεις για τη βελτίωση των συνθηκών υγιεινής που είχαν προταθεί στο Far Eastern Conference on Rural Hygiene²⁵¹. Φαίνεται λοιπόν εδώ ότι η πολιτική προώθησης της αγροτικής εκπαίδευσης αποτελούσε μια γενικότερη τάση που ακολουθούσαν τα ευρωπαϊκά κράτη για τις αποικίες τους.

Ακόμη, το σχέδιο ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης της Κύπρου χρηματοδοτήθηκε μέσω του Near East Foundation με το ποσό των 150 000 λιρών, από το Carnegie Corporation of New York²⁵², όπως αυτό μαρτυρείται σε επιστολή²⁵³ του Sir. John Shuckburgh, αξιωματούχου του Γραφείου Αποικιών, προς τον Frederick Paul Keppel, πρόεδρο του Carnegie Corporation στις 21 Δεκεμβρίου 1937. Ειδικότερα, το Near East Foundation, που

²⁴⁷ Αρχίατρος στο τμήμα Ιατρικής Συμβουλευτικής Επιτροπής του Υπουργείου Αποικιών (Monnais&Wright, 2016).

²⁴⁸ Σύμβουλος σε θέματα γεωργικής ανάπτυξης του Υπουργείου Αποικιών (Clarke, 2013)

²⁴⁹ Αξιωματούχος της Μαλαισιακής Δημόσιας Υπηρεσίας (Constantine, 2005)

²⁵⁰ Αξιωματούχος σε αποικίες στις Δυτικές Ινδίες και στην Παλαιστίνη, Κυβερνήτης της Νιγηρίας το 1940 (Stearn, n.d.).

²⁵¹ Το συνέδριο αυτό διοργανώθηκε από τον Οργανισμό Υγείας της Κοινωνίας των Εθνών στις 3 Αυγούστου 1937 στην πόλη Bandung, πρωτεύουσα της επαρχίας Java στην Ινδονησία, αποικία της Ολλανδίας. Το συνέδριο προέδρευε ο Dr. T. Offringa, ο οποίος ήταν διευθυντής του τμήματος υπηρεσιών δημόσιας υγείας στις ολλανδικές αποικίες στην Ινδία, μαζί με τον Dr. J. Rajchman, ιατρικός διευθυντής του League Health Committee, και γραμματέας ήταν ο Dr. C.L. Park, διευθυντής του Eastern Bureau of the Health Organisation. Την έναρξη του συνεδρίου είχε προλογήσει ο Κυβερνήτης της Ινδονησίας. Ανάμεσα στα θέματα που συζητήθηκαν ήταν οι πολιτικές που εφαρμόζουν οι αποικιακές κυβερνήσεις διαφόρων χωρών για αγροτική ανακατασκευή με τη συμμετοχή του ντόπιου πληθυσμού με σκοπό τη βελτίωση των συνθηκών ζωής (Far Eastern Conference on Rural Hygiene. Nature 140, p.353 (28 August 1937). Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.1038/140353b0>).

²⁵² Ίδρύθηκε το 1911 από τον Andrew Carnegie. Ο Carnegie ήταν ένας μεγαλοβιομήχανος, με έντονη φιλανθρωπική δράση, και επιδίωκε να στηρίζει προγράμματα με σκοπό την ανάπτυξη και μετάδοση της γνώσης. Για τον σκοπό αυτό ίδρυσε βιβλιοθήκες και ερευνητικά συμβούλια. Είχε κάνει πολυάριθμες δωρεές, χορηγίες σε ιδρύματα και ευάλωτες ομάδες. Υπήρξε μάλιστα μέγας δωρητής του Tuskegee Institute for African-American Education, θέλοντας έτσι να ενισχύσει την αφρικανική κοινότητα της Αμερικής. Αξίζει να σημειωθεί ότι η σχολή αυτή αποτέλεσε πρότυπο για την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφάρμοζαν οι αποικιακές κυβερνήσεις των Βρετανών στους μαύρους της Αφρικής (Burlingame, 2004).

²⁵³ CO 67/273/6

οργάνωσε το σχέδιο αγροτικής ανάπτυξης στην Κύπρο, ήταν ένας αμερικάνικος φιλανθρωπικός οργανισμός, που ειδικευόταν στην αγροτική εκπαίδευση. Είχε υποστηρίξει ήδη αντίστοιχα προγράμματα σε άλλες μεσογειακές και βαλκανικές χώρες. Ο τρόπος που προσεγγίστηκε το σχέδιου στην Κύπρο ήταν ο ίδιος με αντίστοιχα προγράμματα που προωθούσε το Near East Foundation στις χώρες αυτές. Το Near East Foundation, γενικότερα αναλάμβανε έργα ανάπτυξης κατόπιν πρόσκλησης από τις κυβερνήσεις των χωρών, οι οποίες επιθυμούσαν να εφαρμόσουν προγράμματα στα πλαίσια των γενικότερων πολιτικών τους. Μερικά παραδείγματα σε άλλες χώρες ήταν το πρόγραμμα υγείας και αναψυχής στα περίχωρα της Σόφιας στη Βουλγαρία, το πρότυπο πρόγραμμα αγροτικής εκπαίδευσης στην επαρχία του Λόβετς στη Βουλγαρία, το αγροτικό σχολείο για αγόρια και το σχολείο οικοκυρικών για κορίτσια στην Αλβανία και το αγροτικό Κέντρο Υγείας στον Μαραθώνα, στην Ελλάδα. Ακόμη, από το 1930 υπήρχε σε εφαρμογή ένα εκτενές πρόγραμμα αγροτικής ανάπτυξης στην επαρχία της Μακεδονίας στην Ελλάδα, το οποίο μάλιστα ενσωματώθηκε στο εθνικό πρόγραμμα εκπαίδευσης της χώρας. Μάλιστα σε άρθρο²⁵⁴ της *Cyprus Mail*, στις 23 Φεβρουαρίου 1937, αναφέρεται ότι ο Βασιλιάς Γεώργιος αναγνώρισε το έργο των γεωπόνων στο πρόγραμμα αυτό και αναφέρεται επίσης ότι στην Μακεδονία έχει δημιουργηθεί κέντρο εκπαίδευσης που αποτελεί προέκταση των μαθημάτων που παρέχει το Υπουργείο Υγείας στην Αθήνα²⁵⁵.

Ακόμη, στον καταρτισμό του σχεδίου της Κύπρου είχε εμπλακεί ο Thomas Jesse Jones, ο οποίος ήταν ένας από τους επιτρόπους (trustees) του Near East Foundation και συνάμα, γραμματέας του Phelps-Stokes Fund. Συγκεκριμένα, το Phelps-Stokes Fund, επιχορηγούσε αντίστοιχα προγράμματα στις ΗΠΑ και σε βρετανικές αποικίες στην Αφρική, των οποίων ο καταρτισμός, όπως αναλύεται στη συνέχεια, βασίστηκε στις ρατσιστικές αντιλήψεις που είχαν οι λειτουργοί του οργανισμού για τους αυτόχθονες πληθυσμούς (Steiner-Khamsi & Quist, 2000). Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι βρετανοί αξιωματούχοι του Γραφείου Αποικιών και της κυβέρνησης της Κύπρου είχαν έρθει σε επικοινωνία με τον Jones, κατά την περίοδο σχεδιασμού και προετοιμασίας του σχεδίου αγροτικής εκπαίδευσης, που θα εφάρμοζαν στην

²⁵⁴Ο.π.

²⁵⁵CO 67/273/6: «In Macedonia, Greece, a comprehensive programme covering forty-eight villages and including all major aspects of rural life has been in operation since 1930. This project has now reached a point where it is being gradually incorporated into the educational framework of the country. A recent decrees igned by His Majesty King George of Greece grants full civil status to all qualified agriculturists of the Foundation programme in this area» (απόσπασμα από άρθρο της *Cyprus Mail*, 23 Φεβρουαρίου 1937).

Κύπρο. Αυτό μαρτυρά η επιστολή²⁵⁶ του Jones προς τον Υπουργό Αποικιών, Mr. Ormsby Gore στις 22 Ιουνίου 1937. Ο Jones ως επίτροπος του Near East Foundation έγραψε στον Ormsby Gore ότι τον ενδιέφερε πάρα πολύ το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Κύπρου. Ανέφερε ακόμη ότι είχε συναντηθεί με τον B. J. Weston, κατά τη διάρκεια της παραμονής του Weston στη Νέα Υόρκη, με σκοπό την εκπαίδευση του στην εφαρμογή προγραμμάτων αγροτικής εκπαίδευσης, με τη χρηματοδότηση του Carnegie Corporation (Bell, 2000). Ο Jones επισήμανε στον Ormsby Gore ότι του είχε κάνει θετική εντύπωση το γεγονός ότι ο Weston έδειξε ότι είχε αποκομίσει πολλά από την εμπειρία του, παρακολουθώντας αντίστοιχα προγράμματα σε αγροτικά σχολεία για τους πληθυσμούς μεταναστών που ζούσαν στις ΗΠΑ, όπως οι «Νέγροι» (Αφρικανοί της Αμερικής), «οι Ινδιάνοι της Αμερικής», καθώς επίσης και στα σχολεία της υπαίθρου του Μεξικού. Ανέφερε ακόμη ότι συμφωνούσε με την προσέγγιση του κυβερνήτη της Κύπρου να συνδέσει την εκπαίδευση με την αγροτική ανάπτυξη. Τέλος, πρότεινε ότι ο Weston θα μπορούσε να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο είχε προσαρμοστεί η αγροτική εκπαίδευση στο σχολείο Kabete στην Κένυα, αν και είχε ήδη δει αντίστοιχα προγράμματα που εφαρμόζονται στην Αμερική. Ο Ormsby Gore στην απαντητική του επιστολή²⁵⁷ στις 7 Ιουλίου 1937 χαιρέτισε το ενδιαφέρον του Jesse Jones για την εκπαίδευση για την Κύπρο και τον επιβεβαίωσε ότι το παράδειγμα του σχολείου του Kabete στην Κένυα θα μελετηθεί, καθώς ο Διευθυντής του Γραφείου Γεωργίας, με τον οποίο θα συνεργαστούν άμεσα για την εφαρμογή του προγράμματος

²⁵⁶ CO 67/273/6: Επιστολή Jones προς Mr. Ormsby Gore: As a Trustee of the Near East Foundation I have become very much interested in an educational demonstration in Cyprus. Recently I have had a conference with Mr. B. J. Weston, one of your colonial agriculturalists, who was brought to this country through the aid of the Carnegie Corporation. I was very favorably impressed by him and believe he has made good use of our American experiences. As I have never visited Cyprus and do not know the Governor I am taking the liberty of commending the Cyprus demonstration to you. I know that you thoroughly appreciate the importance of relating the educational program to the development of agriculture and village life. My special concern in writing to you is that Mr. Weston may be encouraged to integrate agriculture and education along lines known to you at the Kabete School in Kenya, His American observations have included demonstrations of such integration in schools for Negroes, American Indians and also in the rural schools of Mexico.

²⁵⁷Ο.π.: Απαντητική επιστολή Orms by Gore προς Jones: «Thank you for your letter of the 22nd June about Mr. B.J. Weston of the Cyprus Agricultural Department. I was very glad indeed to hear that he has done well in America and made good use of the opportunities which have been opened up for him and for Cyprus by the Near East Foundation. I attach the greatest importance to agricultural education in Cyprus and I am following with keen interest the progress of the scheme which is being undertaken there. Mr. Weston is now in England where is completing the annotation and classification of the material Collected during the past nine months. He also proposes to visit certain institutions here before returning to Cyprus. He will be conferring with my advisers about his work and I will certainly see that the suggestion in your letter regarding the Kabete scheme is brought to his attention. Fortunately, the present Director of Agriculture in Cyprus has had service in Kenya and will be fully aware of the work which is being done at Kabete. The linking up of agriculture with education is, of course, to be an important part of the work which Dr. Weston will be called upon to organise on his return to the Colony. I much appreciate the interest which you have taken in the scheme and the cordial help which you have given to it, as to our other Colonial projects».

αγροτικής εκπαίδευσης, είχε υπηρετήσει στην Κένυα και ήταν γνώστης του εκπαιδευτικού προγράμματος του Kabete.

Οι βρετανικές αποικιακές κυβερνήσεις κάλεσαν την βοήθεια των ειδικών του Phelps-Stokes Fund να διενεργήσουν μελέτη για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των βρετανικών αποικιών στην Αφρική. Έτσι, το 1920, αναφέρει ο Berman (1971), συγκροτήθηκε η Αφρικανική Εκπαιδευτική Επιτροπή («African Education Commission»), της οποίας επικεφαλής ήταν ο Jones, ο οποίος δίδασκε στο Hampton και θεωρείτο ειδικός σε θέματα φυλετικών διακρίσεων. Έτσι, τα σχέδια ανάπτυξης των βρετανικών αποικιών που συντόνισε ο Jones μέσω του φιλανθρωπικού οργανισμού Phelps-Stokes Fund στηρίχθηκαν στα πρότυπα των σχολών Hampton και Tuskegee (Berman, 1971). Η ιδεολογία όμως των σχολών βασίστηκε σε ρατσιστικές αντιλήψεις για τις δυνατότητες των Αφρικανών Αμερικανών. Βασική αρχή της ιδεολογίας αυτής ήταν ότι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης θα πρέπει να καθορίζεται από τη φυλετική καταγωγή του ατόμου (Gossett, 1965 στον Berman, 1971).

Η έκθεση της επιτροπής για την εκπαίδευση στην Αφρική, σύμφωνα με τους Steiner-Khamsi και Quist (2000), βασίστηκε στην ιδέα του Jones ότι η καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης για τους Αφρικανούς ήταν η ίδια με αυτή που προσφερόταν στους Αφρικανούς των Νότιων ΗΠΑ, λόγω της κοινής φυλετικής τους καταγωγής. Γι' αυτό, πρότειναν τη γεωργική και την τεχνική εκπαίδευση, καθώς αυτού του είδους η εκπαίδευση ήταν η καταλληλότερη σύμφωνα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο ζούσαν και των βιολογικών, γενετικών και πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων. Ακόμη, ο τύπος αυτός εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Steiner-Khamsi και Quist (2000), αποσκοπούσε στο να προετοιμάσει το εργατικό δυναμικό, που χρειαζόταν οι βιομηχανίες και οι γεωργικές εγκαταστάσεις των αποικιών.

Η ιδέα ότι το είδος της εκπαίδευσης πρέπει να καθορίζεται από τα φυλετικά χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού φαίνεται να εφαρμόζεται και στην περίπτωση της Κύπρου. Στο προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αναφορά στη σημασία που είχε η εκπαίδευση για τον έλεγχο των αγροτών. Εδώ, προστίθεται κι ο φυλετικός παράγοντας ο οποίος καθορίζει το είδος εκπαίδευσης για τους Κυπρίους. Επίσης, η επιλογή της αγροτικής εκπαίδευσης έναντι της ακαδημαϊκής επενδύεται και από ένα ηθικολογικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τον Weir (1951), οι Βρετανοί αξιωματούχοι πίστευαν ότι η έμφαση στις κλασσικές σπουδές είχε ηθικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των νέων, οι οποίοι λόγω του ότι δεν μπορούσαν να

ανταποκριθούν στις ανάγκες της κλασικής εκπαίδευσης, έχαναν το ενδιαφέρον τους για μάθηση και εκδήλωναν την απογοήτευση τους μέσα από παραβατικές συμπεριφορές. Επίσης, κατά τον ίδιο, οι ιερείς και οι δάσκαλοι κατηγορήθηκαν από την αποικιακή κυβέρνηση για το ότι δεν ασχολήθηκαν όσο θα έπρεπε με την ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων, εξαιτίας της έμφασης που έδιναν στον ενωτικό αγώνα, και για αυτό επικρατούσε στους νέους μια γενική απειθαρχία και ανυπακοή.

Η ηθικολογική διάσταση της αγροτικής εκπαίδευσης, που επισήμανε ο Weir (1951), μοιάζει με τη γενικότερη στάση του Jones για την εκπαίδευση των Αφρικανών. Επιπλέον, πέραν από την εκμάθηση αγροτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, επιδίωκαν την ηθικοποίηση των σπουδαστών με βάση τις χριστιανικές αρχές (Langemann, 1987). Σύμφωνα, μάλιστα, με τις εισηγήσεις της έκθεσης του Jones, ο σκοπός της εκπαίδευσης των «μαύρων της Αφρικής» δεν θα έπρεπε να ήταν μόνο η απόκτηση γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων στην γεωργία, αλλά κι η καλλιέργεια χαρακτήρα και η προώθηση του χριστιανικού τρόπου ζωής²⁵⁸. Πίστευε ότι για να αποκτήσουν οι μαύροι μαθητές κοινωνικές δεξιότητες, απαιτείτο σκληρή δουλειά, υπό την καθοδήγηση των «πεφωτισμένων» λευκών. Θεωρούσε ότι ο χαρακτήρας του ατόμου καλλιεργείται μέσα από την απόκτηση των κατάλληλων συνηθειών, και γι' αυτό είναι καταλληλότερο, οι συνήθειες αυτές να αναπτυχθούν μέσω πρακτικών εμπειριών, παρά θεωρητικών μαθημάτων. Γι' αυτό, η επιτροπή για την εκπαίδευση στην Αφρική, έδωσε έμφαση στην τεχνική και γεωργική εκπαίδευση. Για τον Jones, ο λόγος του Θεού μπορούσε να γίνει καλύτερα κατανοητός δουλεύοντας την γη. Πίστευε ότι «η καλλιέργεια της γης αποτελεί συνεργασία με τον Θεό»²⁵⁹. Ο Berman (1971), επισήμανε ότι οι δάσκαλοι, οι οποίοι προέρχονταν από την κοινότητα των αυτοχθόνων, έπαιρναν τη θέση των Βρετανών ιεροδιδασκάλων. Η ηθικοποίηση και η αλλαγή της νοοτροπίας του αυτόχθονα πληθυσμού, ανατέθηκε, λοιπόν στους δασκάλους. Αποστολή τους ήταν δηλαδή, ο εκπολιτισμός των υπολοίπων, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία «πειθήνιων» υπηκόων.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι το σχέδιο ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο δεν βασίστηκε μόνο στην ιδεολογία της έκθεσης του SurrIDGE (1930), αλλά συνδέεται και με την γενικότερη αποικιακή πολιτική της

²⁵⁸ «education is not merely the imparting of facts but the interpretation of Divinity in human affairs» Jones, 1925, Education in Africa, σ. 28 (Berman, 1971, σ. 135).

²⁵⁹ «the cultivation of the soil is co-working with God», στο Diary of the African Education Commission, Phelps-Stokes Fund, New York, σ. 78 (Berman, 1971, σ. 135).

Μεγάλης Βρετανίας καθώς επίσης και με την ιδεολογία των διεθνών φιλανθρωπικών οργανώσεων που το χρηματοδότησαν. Ωστόσο, χρειάζεται να διερευνηθεί περαιτέρω η θέση ότι οι συνδέσεις αυτές διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό του ηθικού ρόλου του δασκάλου στην αγροτική εκπαίδευση. Γι' αυτό, στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι πτυχές του σχεδίου αυτού στην Κύπρο, οι οποίες αναφέρονται ειδικά στον ηθικό ρόλο του δασκάλου, ώστε να αναδειχθούν τα στοιχεία που συνδέονται με τις προσεγγίσεις των οργανισμών αυτών, όσο αφορά το εν λόγω ζήτημα.

Δίκτυο αγροτικών κοινοτήτων: ένα «εργαστήρι» για τη δημιουργία της «Κυπριακής Αρκαδίας»

Το σχέδιο ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης²⁶⁰ εφαρμόστηκε δοκιμαστικά σε ένα δίκτυο αγροτικών κοινοτήτων, που αποτελείτο από χωριά της Λευκωσίας και της Πάφου, με την προϋπόθεση ότι θα επεκτεινόταν σταδιακά σε ολόκληρη την κυπριακή ύπαιθρο. Ο Bertram John Weston παρομοίασε τις κοινότητες των χωριών που συμμετείχαν, με ένα «πειραματικό εργαστήρι»:

Το Τμήμα Γεωργίας προτείνει όπως αναπτύξει αυτό τον πειραματικό χώρο ως ένα είδος αγροτικού εργαστηρίου όπου θα μπορούν να δοκιμαστούν διάφορες τεχνικές της παιδείας της αγροτικής ανάπτυξης και χρήσιμοι μέθοδοι να εφαρμοστούν άμεσα παντού στο νησί, όσο υπάρχουν διαθέσιμα χρήματα²⁶¹.

Στο «εργαστήρι» αυτό οι δάσκαλοι των αγροτικών σχολείων, -όπως και στο σχέδιο του Jones (1925) κατά τον Berman (1971)- είχαν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο. Τη σημαντικότητα του δασκάλου μαρτυρά το γεγονός ότι σύμφωνα με το σχέδιο οι δάσκαλοι θα συνεργάζονταν στενά με τη συντονιστική επιτροπή ειδικών σε θέματα γεωργίας, οικονομίας και υγείας. Για την επιτροπή αυτή, ο Weston διευκρίνισε ότι:

Ο βασικός στόχος της διοίκησης, εκτός από προφανώς το καθήκον της διατήρησης των νόμων και της τάξης, είναι η εκπαίδευση. Στοχεύει στην εκπαίδευση των ανθρώπων για το πως να χειρίζονται τις δικές τους υποθέσεις, όσο γίνεται, χωρίς να θυσιάζουν αχρείαστα τα συμφέροντά τους ή αυτών των

²⁶⁰SA1: 614/1938/3: Rural Education Development Scheme.

²⁶¹Ο.π. «The Department of Agriculture proposes to develop this experimental area as a form of rural laboratory wherein various technics of rural extension education may be tried out and those methods found practical to be immediately applied as funds permit throughout the Island.

συμπολιτών τους. Όλοι οι νόμοι που αναφέρονται πιο πάνω (δηλαδή ο Νόμος περί Αγροτικών Αστυνομών, ο Νόμος περί Δημόσιας Υγείας (Χωριών), ο Νόμος περί Δενδροφύτευσης, ο Νόμος περί Χωρικών Αρχών, οι Νόμοι περί Δημοτικής Εκπαίδευσης, ο Νόμος περί Οικοδόμων, ο Νόμος περί Άρδευσης) έχουν αυτό το στόχο, και εάν επιβάλλονται αποτελεσματικά θα το φέρουν σε πέρας σε μεγάλο βαθμό»²⁶².

Σύμφωνα με τα πιο πάνω, η συντονιστική επιτροπή ειδικών, δεν είχε μόνο εποπτικό, αλλά και εκπαιδευτικό ρόλο. Είχε δηλαδή την ευθύνη να επιβλέπει την τήρηση του νόμου και της τάξης. Συνάμα, είχε την ευθύνη να εκπαιδεύει τους αγρότες πώς να διαχειρίζονται τις υποθέσεις τους όσο γίνεται μόνοι τους, χωρίς να θίγονται τα δικά τους συμφέροντα αλλά κι αυτά των συμπολιτών τους. Στο έργο τους αυτό θα βοηθούσαν και οι δάσκαλοι, καθώς το Γραφείο Παιδείας, όπως αναφέρθηκε, θα συνεργαζόταν με τα υπόλοιπα κυβερνητικά τμήματα για την υλοποίηση του σχεδίου. Οι δάσκαλοι θα μάθαιναν λοιπόν στον κόσμο της υπαίθρου, ότι οι κυβερνητικοί νόμοι αποσκοπούσαν στη διαχείριση των ζητημάτων με τον ευνοϊκότερο για τα συμφέροντα των πολιτών τρόπο. Με τους νόμους, οι πολίτες θα μπορούσαν να διαχειρίζονταν τα ζητήματα τους μόνοι τους, υπονοώντας μάλλον εδώ, ότι στόχος τους ήταν να αποδυναμωθεί η επιρροή της τοπικής ελίτ, που διεκδικούσε τον έλεγχο των Κυπρίων, φέρνοντας τους σε σύγκρουση με την αποικιακή κυβέρνηση.

Την καλλιέργεια της συμμόρφωσης προς την κυβέρνηση επιδίωκε στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα και ο κυβερνήτης της Χρυσής Ακτής Guggisber. Συγκεκριμένα, ο Guggisber, ο οποίος είχε έρθει σε επικοινωνία με την επιτροπή του Phelps-Stokes Fund, προώθησε εκπαιδευτικές ανταλλαγές στην Βόρεια Αμερική και ήταν πεπεισμένος ότι το μοντέλο των Hampton-Tuskegee ήταν κατάλληλο για την εκπαίδευση των «μαύρων» κατοίκων της Χρυσής Ακτής. Έτσι, στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού του προγράμματος στο Νομοθετικό Συμβούλιο της αποικιακής κυβέρνησης της Χρυσής Ακτής, τόνισε τη σημασία που είχε ρόλος των δασκάλων να καλλιεργήσουν ηθικούς χαρακτήρες, συμβάλλοντας έτσι

²⁶² SA1: 614/1938/3: Reports on Rural Education Development Scheme: «The primary object of the administration, aside from the more obvious duty of maintaining law and order, is educative. It aims at training the people to manage their own affairs, so far as is practicable, without undue sacrificing of their interests and those of their fellow citizens. All of the laws quoted above (meaning the Rural Constables Law, the Public Health (Villages) Law, the Tree Planting Law, the Village Authorities Law, the Elementary Education Laws, the Building Law, the Irrigation Law) seek this end, and if effectively enforced they would achieve it in no small measure» (σ. 6).

στην καταστολή του ανταποικιακού κλίματος²⁶³. Είναι λοιπόν προφανές πως τα προγράμματα αγροτικής εκπαίδευσης δεν αποσκοπούσαν μόνο στην αγροτική ανάπτυξη, αλλά στην αλλαγή του τρόπου σκέψης των ντόπιων και συγκεκριμένα της στάσης τους απέναντι στους Βρετανούς αποικιοκράτες.

Ο Weston θεωρούσε, ακόμη, ότι οι δάσκαλοι θα αποτελούσαν μια τεχνολογία επιτήρησης, καθώς βρίσκονταν καθημερινά σε επαφή με τους ανθρώπους των χωριών, θα παρατηρούσαν και θα άκουγαν τα ζητήματα τους και έτσι οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι θα μπορούσαν να βασιστούν πάνω στις παρατηρήσεις των δασκάλων, ώστε να καταστρώνουν τα κατάλληλα μέτρα για να αντιμετωπίζουν τυχόν ζητήματα που θα παρεμπόδιζαν την επίτευξη των στόχων του σχεδίου. Μάλιστα, παρομοίασε τους δασκάλους και όλους τους κατώτερους διοικητικούς λειτουργούς ως «τα μάτια, τα αυτιά και τη φωνή» της Επαρχιακής Διοίκησης, γράφοντας χαρακτηριστικά τα εξής: «Το κατώτερο διοικητικό προσωπικό είναι συνήθως τα μάτια, τα αυτιά και η φωνή της Επαρχιακής Διοίκησης, όπως το κατώτερο τεχνικό προσωπικό είναι συνήθως τα μάτια, τα αυτιά και η φωνή των σχετικών τους τμημάτων»²⁶⁴. Οι δάσκαλοι, όπως και το υπόλοιπο κατώτερο διοικητικό και τεχνικό προσωπικό θα μετέδιδαν τις αναγκαίες πληροφορίες στα κέντρα της κυβερνητικής εξουσίας και συνάμα θα μετέδιδαν πίσω τον κυβερνητικό λόγο στον απλό λαό των χωριών. Με την αναλογία αυτή περιγράφεται πολύ καλά ο ρόλος του διδασκαλικού υποκειμένου ως τεχνολογία επιτήρησης, πειθάρχησης και κανονικοποίησης.

Επιπλέον, στην έκθεση του ο Weston (1938), έρχεται να επιβεβαιώσει αυτό που και άλλοι κυβερνητικοί αξιωματούχοι είχαν επισημάνει, ότι δηλαδή η κοινωνική θέση των δασκάλων ήταν σημαντική²⁶⁵. Πίστευε δηλαδή, ότι η άποψη τους ήταν σεβαστή και ότι μπορούσαν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των ανθρώπων της υπαίθρου:

Ήδη υπάρχει πυρήνας από εκπαιδευμένους χωρικούς δασκάλους οι οποίοι έχουν διδαχθεί ότι έχουν ένα πολύ ουσιαστικό ρόλο στην κοινωνική οργάνωση και ανάπτυξη των χωριών όπου έχουν τοποθετηθεί. Τέτοιοι άνθρωποι δύναται να

²⁶³«Guggisberg's Annual Address, 3 February 1925» στα Πρακτικά του Νομοθετικού Συμβουλίου, Άκρα, 3 Απριλίου 1925 στους Steiner-Khamsi και Quist, 2000, σ. 283

²⁶⁴SA1: 614/1938/3: Reports on Rural Education Development Scheme: «The junior administrative staff are frequently the eyes, ears and mouthpieces of the District Administration, just as the junior technical staff are frequently the eyes, ears and mouthpieces of their respective departments» (σ. 32).

²⁶⁵Βλέπε για παράδειγμα την αλληλογραφία του Biddolph προς τον EarlofKimberley (C.O. 67/20), καθώς επίσης την αλληλογραφία του Storrs προς τον LordPassfield (CO67/232/1).

γίνουν, και ξέρω περιπτώσεις όπου μερικοί από αυτούς ήδη έγιναν «παράγοντες» για τον αγροτικό ανασχηματισμό²⁶⁶.

Ο Weston, όπως δήλωσε, ανέμενε από αυτούς να αξιοποιήσουν την επιρροή που είχαν στον «κόσμο της υπαίθρου» και να συμβάλλουν στην προσπάθεια ανακατασκευής της κυπριακής αγροτικής κοινωνίας. Με άλλα λόγια, ήθελε να αξιοποιήσει τους δασκάλους για να μπορέσει να «τιθασεύσει» τον κόσμο της υπαίθρου, κατασκευάζοντας τον «ιδανικό αγρότη», ο οποίος δεν θα ήταν μόνο εγγράμματος και σωματικά υγιής, αλλά θα ήταν και εργατικός, φιλήσυχος και υπάκουος στους κυβερνητικούς νόμους.

Η κυβέρνηση εξάλλου πίστευε ότι ο αγροτικός πληθυσμός χρειαζόταν να λυτρωθεί από την εξάρτηση που είχε από την Εκκλησία και τους τοκογλύφους. Θεωρούσε ότι η αντίσταση που είχαν προβάλει οι αγρότες εναντίον της κυβέρνησης, οφειλόταν στο ότι είχαν επηρεαστεί. Η κυβερνητική εξουσία, πίστευε όπως αναφέρθηκε και στην έκθεση του Surridge (1930), ότι οι Κύπριοι αγρότες, στην πραγματικότητα, διέθεταν καλό χαρακτήρα και το κατάλληλο ήθος ώστε να αφοσιωθούν και να εργαστούν σκληρά για την ευημερία της οικογένειάς τους και της κοινωνίας γενικότερα. Χρειαζόταν λοιπόν, οι δάσκαλοι να εκπαιδεύσουν τους Κύπριους αγρότες με τρόπο που να τους κάνουν να συνειδητοποιήσουν πως το συμφέρον τους ήταν να συνεργαστούν με την κυβέρνηση μένοντας μακριά από την επιρροή των τοπικών θρησκευτικών και πολιτικών αρχόντων, οι οποίοι τους αποπροσανατολίζουν, μέσω της προπαγάνδας τους για τον αγώνα για ένωση με την Ελλάδα. Αλλάζοντας τον τρόπο σκέψης τους, θα συνειδητοποιούσαν ότι η προσκόλληση στον ενωτικό αγώνα, θα τους παρεμπόδιζε από το να πετύχουν την ανάπτυξη του τόπου τους και συνάμα τη βελτίωση της ζωής τους.

Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε ένα «πυρήνα εκπαιδευμένων δασκάλων» που ήδη υπήρχε. Η πιθανή ερμηνεία για την παραπάνω δήλωση είναι ότι ο Weston προφανώς αναφερόταν στους δασκάλους που φοιτούσαν στο νεοσύστατο, μέχρι τότε Διδασκαλικό Κολλέγιο Μόρφου. Μάλιστα, στη συνέχεια ανέφερε ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης του Κολλεγίου Μόρφου συμπεριλάμβανε την προετοιμασία των μελλοντικών δασκάλων, την ανάληψη του

²⁶⁶ SA1: 614/1938/3: Reports on Rural Education Development Scheme: In Cyprus there is already a nucleus of trained village school teachers who have had it instilled into them that they have a very definite role to play in the social organisation and development of the villages in which they are stationed. Such men can become, and I know of cases where some of them have already become 'agents' of rural reconstructual work» (, σ. 32).

κοινωνικού ρόλου, που απαιτείτο για την υλοποίηση του αγροτικού σχεδίου. Στις ίδιες γραμμές, επισήμανε, θα κινηθεί και το είδος της εκπαίδευσης που θα έχουν οι δασκάλες, όταν ιδρυθεί το διδασκαλείο για διδασκάλισσες. Έτσι, ήλπιζε ο Weston, η νέα αυτή γενιά δασκάλων θα αντικαθιστούσε σταδιακά τους παλαιότερους, έτσι ώστε να μπορεί να εφαρμόζεται το σχέδιο ανάπτυξης απρόσκοπτα σε όλο το νησί. Συγκεκριμένα, για το σκοπό αυτό έγραψε τα εξής:

...και όταν η πολιτική για την εκπαίδευση των δασκάλων στη Μόρφου συμπληρωθεί με την εκπαίδευση των διδασκαλισσών σε ένα παρόμοιο ίδρυμα, θα υπάρχει ένας ουσιαστικός αριθμός εκπαιδευόμενου προσωπικού που θα αντικαθιστά ετησίως αυτούς που κατέχουν λιγότερα προσόντα για διδασκαλία στις αγροτικές περιοχές. Θα είναι τότε που το κίνημα του αγροτικού ανασχηματισμού θα ανεξαρτητοποιηθεί και θα εξαπλωθεί σε ολόκληρη την Αποικία²⁶⁷.

Διαφαίνεται εδώ η λειτουργία των διδασκαλείων ως κέντρα παραγωγής δασκάλων-τεχνολογιών ελέγχου και κανονικοποίησης του απλού λαού, προς το συμφέρον της αποικιακής κυβέρνησης. Επομένως, για τον Weston οι δάσκαλοι υπήρξαν ως ένας ισχυρός μηχανισμός που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στο έπακρο για την επίτευξη των στόχων του σχεδίου. Θεωρούσε ότι οι δάσκαλοι θα ασκούσαν επιρροή στον κόσμο της υπαίθρου, θα τον κατεύθναν προς την εφαρμογή των όσων όριζε ο κυβερνητικός νόμος και συνάμα θα του καλλιεργούσαν την αφοσίωση προς την κυβέρνηση.

Ο «εκπαιδευμένος δάσκαλος» ανάγεται, λοιπόν, σε ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες υλοποίησης των αποικιακών σχεδιασμών και στην έκθεση του Weston:

Κατά τη διάρκεια του έτους, έχω σχηματίσει την άποψη ότι η προώθηση των στόχων του αγροτικού ανασχηματισμού ή της αγροτικής ανάπτυξης εξαρτάται σε τόσο μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα, την ικανότητα και την

²⁶⁷ SA1: 614/1938/3: Reports on Rural Education Development Scheme: «and when the policy of training schoolmasters in Morphou is supplemented by the training of schoolmistresses at some similar institution, a considerable volume of trained personnel will annually be replacing those who are less well qualified for teaching in rural areas. It will be at that time that the rural development movement will come into its own and begin to embrace the Colony as a whole; but in the interim period, the lines along which the movement should be directed must be ascertained» (σ. 32).

εκπαίδευση του κατώτερου προσωπικού, όχι μόνο του τεχνικού αλλά και του διοικητικού, όπως και στην εκπαίδευση των δασκάλων της υπαίθρου...²⁶⁸.

Θέλησε εδώ, να τονίσει τη σημασία της εκπαίδευσης των δασκάλων στην υλοποίηση του σχεδίου. Γι' αυτό, στη συνέχεια επισήμανε την σημαντικότητα της προσπάθειας που γίνεται για την κατάλληλη επιμόρφωση των δασκάλων, αλλά και των άλλων λειτουργών που εμπλέκονταν στο σχέδιο, αναφέροντας τα εξής: «Τα Τεχνικά Τμήματα αυξάνουν με αργό αλλά σταθερό ρυθμό το εκπαιδευμένο κατώτερο προσωπικό τους, και τώρα οι αγροτικοί δάσκαλοι εκπαιδεύονται με τρόπο που θα είναι ικανοί να αναλάβουν σημαντικό ρόλο στη ζωή της αγροτικής κοινότητας των χωριών όπου θα τοποθετηθούν»²⁶⁹. Δίνοντας έμφαση στο στοιχείο της εκπαίδευσης, κάνει έμμεσα τη διάκριση μεταξύ αυτών που έχουν ξεκινήσει να φοιτούν στο Διδασκαλικό Κολλέγιο Μόρφου και όσων ήταν απόφοιτοι των διδασκαλείων. Έμμεσα, δηλαδή, τονίζεται η σημασία της ίδρυσης κυβερνητικού διδασκαλείου, το οποίο θα κάλυπτε την ανεπάρκεια των άλλων διδασκαλείων που λειτουργούσαν στο νησί. Η εκπαίδευση όμως, των δασκάλων, υπό τον έλεγχο του οποιουδήποτε πολιτικού δρώντα, σήμαινε ταυτόχρονα και τον έλεγχο των ίδιων των δασκάλων από αυτό. Επομένως, ήταν σημαντικό για να πετύχει το σχέδιο του Weston, να εμπλακούν δάσκαλοι που είχαν εκπαιδευτεί για να εξυπηρετούν το συμφέρον της κυβέρνησης.

Ακόμη, σε ένα άλλο σημείο της έκθεσης του Weston, παρουσιάζεται μια άλλη πλευρά του ηθικού ρόλου που είχαν να διαδραματίσουν οι δάσκαλοι και αφορούσε συγκεκριμένα την εξάλειψη του προβλημάτων που επέφεραν τα τυχερά παιχνίδια (τζόγος) σε συλλόγους και καφενεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι για το ζήτημα αυτό έκανε αναφορά κι η έκθεση του Surridge (1930) για την αγροτική ζωή της Κύπρου. Επίσης, το πρόβλημα του τζόγου ήταν ένα πρόβλημα που απασχόλησε την αστική τάξη των Κυπρίων, ήδη από τα τέλη του 19^{ου}

²⁶⁸ SA1: 614/1938/3 Reports on Rural Education Development Scheme: «During the year, I have formed the opinion that the furtherance of the aims of rural reconstruction or rural development depends to such an extent upon the personality, ability and training of the junior staff, not only technical but administrative, and upon the training of the village teachers, that I propose to conclude this report with an additional reference to this subject» (σ.32).

²⁶⁹SA1: 614/1938/3 Reports on Rural Education Development Scheme: «The technical Departments are slowly but surely building up trained subordinate staffs, and rural school masters are now receiving a training calculated to fit them to take an important part in the life of the rural community in the villages to which they are posted» (σ. 32).

αιώνα και μάλιστα στις εφημερίδες παρουσιαζόταν ως αποτέλεσμα της αδιαφορίας της κυβέρνησης για την κατάσταση που επικρατούσε στα καφενεία των χωριών²⁷⁰. Το πρόβλημα του τζόγου φαίνεται λοιπόν να επανέρχεται στο προσκήνιο και αυτή τη φορά η κυβέρνηση ανέλαβε να επιστρατεύσει τους δασκάλους, οι οποίοι θα διοργάνωναν εναλλακτικές δραστηριότητες ψυχαγωγίας για τα μέλη της κοινότητας στα οποία εργάζονταν. Συγκεκριμένα, ο Weston εξήγησε τον σκοπό και το περιεχόμενο της προσπάθειας αυτής ως ακολούθως:

Οι δραστηριότητες σε λέσχες συγκροτούν ένα σημαντικό κομμάτι της δουλειάς μας (μιας και οι πλείστοι Κύπριοι ενδιαφέρονται για τις λέσχες), επειδή πιστεύεται ότι με αυτές, μετατοπίζεται το ενδιαφέρον των κατοίκων σε άλλες κατευθύνσεις ιδιαίτερα στα λιγότερα ανεπτυγμένα χωριά. Έτσι χωρίς να χάνεται καμία ευκαιρία, ενθαρρύνεται η διοργάνωση ποδοσφαιρικών παιχνιδιών και του σκακιού, την παραγωγή θεατρικών παραστάσεων ή άλλων δραστηριοτήτων που ίσως να κινήσουν το ενδιαφέρον του χωρικού. Φαίνεται ότι θα είναι εφικτό να αποσπάσουμε την ενέργεια που κάθε τόσο αφιερώνουν στο «τρικ-τρακ» και σε άλλα είδη χαρτοπαίγνιου, ή να αποσπάσουμε τον ενθουσιασμό που δείχνουν τώρα σε αγώνες πάλης μεταξύ αλλοδαπών, που λαμβάνουν μέρος πολλά μίλια μακριά από το χωριό, και να τον διοχετεύσουμε σε πιο ποιοτικούς τρόπους ψυχαγωγίας. Ένας τρόπος είναι να γίνονται παιχνίδια ποδοσφαίρου και αθλητικοί αγώνες εντός του χωριού, και είναι με χαρά που καταγράφω ότι οι δάσκαλοι σε μερικά χωριά σίγουρα άρχισαν να προωθούν τέτοιες δραστηριότητες²⁷¹.

²⁷⁰ Π.χ. «Κοινωνική αποσύνθεσις». «Αλήθεια». 1 (13) Αυγούστου 1887, σ. 1, «Το χαρτοπαίγνιον». «Σάλπιγξ». 22 Ιουνίου, 1891, σ.1, «Κατάλληλα σημεία αποσυνθέσεως. Τις πταίει;», «Σάλπιγξ», 13 Ιουλίου 1891. Φιλαρέτου, Σ.Δ. «Εν βλέμμα επί της κοινωνικής καταστάσεως μας. Διατί η κοινωνία μας νοσεί; Τις η αιτία του νοσήματος της και εάν υπάρχη θεραπείας μέσον και οποιόν; «Αλήθεια». 9 Οκτωβρίου, 1896.

²⁷¹ SA1: 614/1938/3 Reports on Rural Education Development Scheme: «Club activities have formed a not unimportant phase of the work, because it was felt that, at any rate in the less advanced villages, interest in one activity (and most Cypriots are interested in clubs) might give rise to interest in other directions. Thus no opportunity has been lost to encourage the playing of football, chess, the production of plays or other activities that might, so to speak, catch the eye of the villager. It would appear that it should be possible to divert the energy at times devoted to "trick track" and other forms of gambling: or the enthusiasm at present manifested in a wrestling match taking place many miles distant from the village and between foreigners, into more profitable channels. Inter-village football and athletic contests appear one way of doing this, and I am glad to be able to record that schoolmasters in some villages are very definitely beginning to take a lead in these matters» (σ. 9).

Ανέθεσαν λοιπόν, στους δασκάλους των χωριών, την διοργάνωση κοινωνικών δραστηριοτήτων όπως ποδοσφαιρικούς αγώνες, αγώνες σκάκι, θεατρικές και χορευτικές παραστάσεις. Ήλπιζαν ότι με τις δραστηριότητες αυτές, ο απλός κόσμος θα άλλαζε συνήθειες και δεν θα παρέκκλινε προς δραστηριότητες ηθικά επιβλαβείς. Επίσης, κάνοντας ειδική αναφορά στο πρόβλημα των τυχερών παιχνιδιών, προφανώς ο Weston ήθελε να αναδείξει την προσφορά του σχεδίου ανάπτυξης στην επίλυση τέτοιων σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων και να τονίσει ότι οι κανονισμοί και οι περιορισμοί που έθετε, αποσκοπούσαν στη βελτίωση των συνθηκών ζωής των Κυπρίων. Με την αναφορά αυτή, ανέδειξε έμμεσα το πολιτιστικό και κοινωνικό έργο της κυβέρνησης, καταδεικνύοντας ταυτόχρονα την αδυναμία των Κυπρίων να επιλύουν τα προβλήματα, χωρίς την καθοδήγηση των «ειδικών» της κυβέρνησης.

Παρόλα αυτά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η ποικιλία των κοινωνικών δραστηριοτήτων που ανέφερε η έκθεση πως είχαν διεξαχθεί. Σε χωριά της Πάφου ανέφερε ο Weston είχαν διοργανωθεί δενδροφυτεύσεις, είχαν εγκατασταθεί ραδιοφωνικές συσκευές κι επίσης επιδίωξαν να καλλιεργήσουν τη φιλαναγνωσία με τη δημιουργία μικρών βιβλιοθηκών και συνδρομών σε εφημερίδες. Αυτά αναφέρονται στο πιο κάτω χωρίο της έκθεσης:

Αγροτικές λέσχες έχουν ιδρυθεί υπό την αιγίδα του σχεδίου στην Αρμινού, στον Άη Γιάννη, στις Κεδάρες, στη Σαλαμιού και στον Άη Νικόλαο. Αυτές οι λέσχες έχουν πραγματοποιήσει μικρά έργα που είναι χρήσιμα και μπορούν να αναφερθούν όπως τη δεντροφύτευση στις άκρες των δρόμων, τη διατήρηση φυτωρίου δέντρων, την εγκατάσταση ραδιοφώνων, την ενθάρρυνση των μελών στην ανάγνωση με τη συνδρομή σε καθημερινές εφημερίδες και τη διαχείριση μίας μικρής βιβλιοθήκης, την προώθηση του αθλητισμού και των ερασιτεχνικών θεατρικών παραστάσεων²⁷².

Ο ηθικοδιδασκτικός ρόλος των παιχνιδιών τονίστηκε και στον λόγο του διευθυντής Παιδείας J.R. Cullen, ο οποίος στις 27 Απριλίου 1936 σε εγκύκλιο του²⁷³ ανέφερε ότι «τα σχολικά παιχνίδια είναι μεγάλης μορφωτικής αξίας, δια την προαγωγήν τοιούτων αρετών,

²⁷² SA1: 614/1938/3 Reports on Rural Education Development Scheme: «Rural clubs were formed under the aegis of the scheme at Arminou, Ay. Yianni, Kedhares, Salamiou and Ay. Nicolaos. These clubs have carried on minor projects of a useful nature among which may be mentioned roadside tree planting, maintenance of tree nursery, introduction of radio receiving sets, encouragement of reading among members by subscribing to daily papers and maintenance of small library, encouragement of athletics and amateur dramatics» (σ.10).

²⁷³Ε1/22.

αμεροληψίας και της ευθύνης, της φιλαντίας και του καλού ήθους. Οι παίκται να πρέπει να φέρωνται καλώς και ως νικηταί και ως ηττημένοι» (σ. 2). Εδώ τονίζεται ακόμα ένα στοιχείο του ηθικού ρόλου του δασκάλου. Δημιουργεί την αντίληψη ότι το ηθικό διδασκαλικό υποκείμενο θα πρέπει να οργανώνει το παιχνίδι με σκοπό να διαμορφώσει το χαρακτήρα του, μαθαίνοντας του τη σημασία της ομαδικότητας και της συνεργασίας. Έτσι, ο δάσκαλος έπρεπε να πειθαρχεί και κανονικοποιεί τη συμπεριφορά του παιδιού μέσω του παιχνιδιού κι όχι μέσω φυσικής επιβολής (Hunter, 1994).

Την ηθική σημασία των σχολικών παιχνιδιών τόνισε κι ο Weir (1952), ο οποίος ανέφερε ότι το αγγλοσαξονικό σύστημα εκπαίδευσης είχε προ πολλού αναγνωρίσει την ηθική σημασία του παιχνιδιού και των αθλημάτων (sportmanship). Στην αγγλική εκπαίδευση συγκεκριμένα, ανέφερε ότι τα παιχνίδια δε χρησιμοποιήθηκαν μόνο για ψυχαγωγία ή φυσική ανάπτυξη. Για τους Άγγλους παιδαγωγούς, τα παιχνίδια είχαν σκοπό να διδάξουν την αξία του δίκαιου παιχνιδιού (fair play), τη γενναιοδωρία, τον αλληλοσεβασμό, το θάρρος, κι όλα αυτά αποτελούν αξίες που πρέπει να διαθέτει ένας τζεντλεμάν. Κάνει ιδιαίτερη αναφορά στη δήλωση του Canon Newman, του ιδρυτή της Αγγλικής Σχολής, ότι το ποδόσφαιρο και το χόκευ έχουν σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά τους και το ήθος τους.

Έτσι, η διοργάνωση των παιχνιδιών παρουσιάζεται ως η ηθική υποχρέωση του δασκάλου στην έκθεση του Weston²⁷⁴. Συγκεκριμένα στην έκθεση αυτή περιγράφονται οι περιπτώσεις διαφόρων χωριών σε Λευκωσία και Πάφο που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αυτό. Στο κάθε χωριό περιγράφονται οι δράσεις που είχαν γίνει, με πρωτοβουλία των δασκάλων, όσον αφορά την προώθηση των αθλητικών παιχνιδιών στην κοινότητα. Ο σκοπός που διοργανώνονταν τα παιχνίδια αυτά είχε ηθικό χαρακτήρα, γιατί όπως αναφέρεται στην έκθεση ο βασικός λόγος που γίνονταν ήταν για να αποτρέψουν τους κατοίκους των χωριών να περνούν το χρόνο του στα καφενεία, όπου μπορούσαν να διαφθαρούν ηθικά, αναπτύσσοντας συνήθειες όπως το πιτό και το χαρτοπαίγνιο. Ακόμα, η διοργάνωση παιχνιδιών είχε φιλανθρωπικό χαρακτήρα, όπως περιγράφεται από τον Weston²⁷⁵ για τα χωριά Σαλαμιού, Πραιτόρι, Κέδαρες, όπου τα παιχνίδια είχαν διοργανωθεί για τη συλλογή

²⁷⁴SA1/614/1938/3: Annual Report on the Cyprus Rural Development scheme for 1938, στο Κρατικό Αρχείο φάκελος, σ. 457

²⁷⁵Ο.π., σσ. 504-506.

χρημάτων που θα δίνονταν σε φτωχές οικογένειες της κοινότητας. Στα παιχνίδια που διοργανώθηκαν στο Παλιομέτοχο, είχαν ως βραβείο αγροτικά εργαλεία (σ. 504)

Επιπλέον, φαίνεται ότι οι αθλητικές και θεατρικές εκδηλώσεις που διοργάνωναν είχαν μερικές φορές φιλανθρωπικό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, στο χωριό Παλαιομετόχο, τα έσοδα από τις εκδηλώσεις αυτές δόθηκαν για να αγοραστούν ρούχα σε φτωχά παιδιά του χωριού, κατά την περίοδο των Χριστουγέννων. Το γεγονός αυτό αναφέρθηκε στο πιο κάτω χωρίο της έκθεσης:

Έχουν γίνει προσπάθειες για την προώθηση ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων όποτε είναι δυνατό. Το ποδόσφαιρο και οι αθλητικοί αγώνες αποδεικνύονται δημοφιλείς, όπου υπάρχουν κατάλληλα και διαθέσιμα γήπεδα, και ελπίζουμε ότι του χρόνου θα υπάρχει ένα πρόγραμμα γεμάτο από αγώνες· τα ερασιτεχνικά θέατρα είναι επίσης ένα είδος ψυχαγωγικού αντιπερισπασμού και τα έσοδα από τις παραστάσεις σε μερικά χωριά έχουν χρησιμοποιηθεί για φιλανθρωπικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, τα έσοδα μίας παράστασης στο Παλιομέτοχο. αξίας 8 λιρών που χρησιμοποιήθηκαν για την αγορά ρουχών κτλ. για περίπου 23 φτωχά παιδιά για τα Χριστούγεννα»²⁷⁶.

Ένα άλλο ζήτημα που ανέμεναν τη συμβολή των δασκάλων ήταν η συμμόρφωση στους νόμους και στους κανονισμούς περί χώρων υγιεινής και διαχείρισης οικιακών και ζωικών αποβλήτων στα χωριά. Για τον σκοπό αυτό, εφάρμοσαν την εκπαίδευση μέσω της δημιουργίας προτύπων αγροτικών σπιτιών:

Μία επιτροπή, στην οποία είναι μέλος ο Εκτελεστικός Λειτουργός του σχεδίου, διορίστηκε για την εξέταση της κατάστασης των αγροτικών οικιών και να προσπαθήσει να ετοιμάσει βασικά σχέδια διαφορετικών τύπων βελτιωμένων αγροτόσπιτων, τα οποία δε θα κοστίζουν, αν είναι εφικτό, πιο πολύ από τα υφιστάμενα σπίτια. Οι προτάσεις για τη δημιουργία αυτής της Επιτροπής έγιναν από τον Βοηθό Διευθυντή Παιδείας, ακολουθώντας τις δικές του ιδέες για το

²⁷⁶ SA1: 614/1938/3 Reports on Rural Education Development Scheme: «Efforts have been made to encourage recreational activities wherever possible. Football and athletics are proving popular where suitable grounds and available and it is hoped that a full programme of matches will be carried out next year; amateur dramatics has also provided a recreational diversion and the proceeds from plays produced in some villages have been devoted to various worthy charitable objects in the respective villages. For instance, the proceeds of a performance at Palaeometochi realized 8 pounds which was devoted to clothing, etc for some 23 poor children at Christmas» (σ.11).

πρόγραμμα αγροτικής ανάπτυξης. Θεωρείτο ότι το αποτέλεσμα της εργασίας της Επιτροπής αυτής θα είναι σημαντικό όχι μόνο για τους χωρικούς, που πολύ συνήθως κτίζουν υποδεέστερες κατοικίες απλώς από άγνοια, αλλά και για τους Επίτροπους που, με τους σχετικούς Επαρχιακούς Ιατρικούς Λειτουργούς, έχουν την ευθύνη να παραχωρούν οικοδομικές άδειες στις αγροτικές περιοχές²⁷⁷.

Το ζήτημα της κατάστασης των οικιών ήταν ένα θέμα που απασχόλησε και τον Surridge (1930) στην έκθεση του για τη μελέτη του αγροτικού κόσμου, στην οποία όπως αναφέρθηκε, βασίστηκε το σχέδιο ανάπτυξης του Weston. Συγκεκριμένα, ο Surridge (1930) περιέγραψε τις κατοικίες στα χωριά ως εξής:

Αι οικία περιστοιχίζονται υπό προαυλίου εις το οποίον εισέρχεται τις διά διπλής θύρας. Εντός της αυλής υπάρχει η κοπρία, ουχί ο γνωστός κοπρών της Βορείου Ευρώπης, αλλά σωρός σκυβάλων και κοπράνων ζώων αποξηρανθέντων υπό του ηλίου. Η οικία σύγκειται συνήθως έκτινος επιμήκους χαμηλού δωματίου με ένα ή δύο ανοίγματα χρησιμεύοντα ως παράθυρα και κλειόμενα υπό ξυλίνων παραθυροφύλλων. Αλλά σχεδόν εις πάν χωρίον συναντά τις αριθμόν διορόφων οικιών αι οποίαι ανήκουσιν εις τους εύπορωτέρους των κατοίκων. Οπαί δε καπνοδόχων υψηλά επί του τοίχου κείμεναι επιτρέπουσιν εις τον καπνόν της πυράς να εξέρχεται. Εις τα ορεινά χωρία υπάρχουσι προσωριναι ανώμαλοι εστίαί με παλαιά δοχεία πετρελαίου χρησιμοποιούμενα ως ανθρακοδοχεία.

Υπάρχουσιν υάλινα παράθυρα εις 10 έως 15 επί τοις εκατόν των οικιών προσφάτου ως επί το πλείστον κατασκευής και ανηκουσών εις τους πλουσιωτέρους αγρότας των μεγάλων χωρίων. Κατά γενικόν δε κανόνα δύναται να λεχθή ότι ολόκληρος η οικογένεια ζή, τρώγει και κοιμάται εις εν και το αυτό δωμάτιον πλὴν των ευπόρων Μωαμεθανών και ορισμένου αριθμού των πλουσιωτέρων Ελλήνων-Χριστιανών. Μεταξύ των τελευταίων το τοιούτον αποτελεί παλαιόν έθιμον και δεν εξαρτάται τελείως εξ οικονομικών περιστάσεων.

²⁷⁷SA1: 614/1938/3 Reports on Rural Education Development Scheme: «A committee, of which the Executive Officer of the scheme is a member, was appointed to examine rural housing conditions and to attempt to draw up standard plans of different types of improved village houses costing no more, if possible, than houses that are already built. The proposals to form this Committee came from the Assistant Director of Education as a result of consideration by him of the rural development programme. It is believed that the result of the work of this Committee will be of considerable value not only to the villagers who very often build inferior houses merely through ignorance, but also to Commissioners who, with the respective District Medical Officers, are responsible for granting building permits in rural areas» (σ.10).

Ενίοτε συναντά τις βόας εντός των δωματίων εις τας Επαρχίας Λάρνακος, Λεμεσού και Πάφου κατ' αναλογίαν 60 επί τοις εκατόν, ενώ εις τας Επαρχίας Λευκωσίας, Αμμοχώστου και Κερυνείας υπολογίζονται ότι ούτοι φυλάττονται εντός των δωματίων κατ' αναλογίαν 40 επί τοις εκατόν. Τούτο οφείλεται εν μέρει εις ένδειαν λόγω ελλείψεως πόρων για την ανοικοδόμησιν προσθέτου σταύλου, αλλά δέον να σημειωθή ότι διαρκούσης της εποχής της εργασίας οι βόες τρέφονται κατά την νύκτα και αποτελεί το τοιούτον οικονομίας χρόνου και τόπου όταν ούτοι φυλάττονται εις το δωμάτιον όπου κοιμάται ο ιδιοκτήτης των. Παρέχουσι θερμότητα εν καιρώ ψύχους και εν γένει θεωρούνται ως πηγή υγείας. Όνοι δε και χοίροι φυλάττονται συνήθως εντός καλυβών αι οποίαι κτίζονται στηριζόμεναι επί του τοίχου της αυλής. Το πάτωμα της οικίας είναι από πεπεσμένον χώμα ή λιθοστρωμένον σαρωνόμενον καθημερινώς υπό της οικοδεσποίνης και τα δωμάτια, πλην των ανώγειω εις τας οικίας των ευπόρων τα οποία είναι καλώς περιποιημένα, δεν δύνανται τη αληθεία να απεικονισθώσινώς καθαρά...

Αυτό που φαίνεται να απασχολούσε τους κυβερνητικούς αξιωματικούς, δεν ήταν μόνο ο τρόπος χτισίματος, αλλά και τα θέματα υγιεινής και ηθικής που προκύπταν από τις συνθήκες διαβίωσης σε οικίες ενός μόνο δωματίου. Ο Surridge (1930), εξήγησε ότι αυτό συνέβαινε όχι μόνο λόγω φτώχειας, αλλά λόγω πολιτισμικής συνήθειας. Το γεγονός ότι όλα τα μέλη μιας φτωχής οικογένειας κοιμόταν στο ίδιο δωμάτιο, θεωρήθηκε από τον Surridge (1930), ότι εκτός από ανθυγιεινό ήταν και απρεπές επειδή παιδιά ή συγγενικά άτομα διαφορετικών φύλων κοιμόντουσαν στο ίδιο κρεβάτι. Επομένως, θεωρούσε ότι πρόκειται για ένα ζήτημα κυρίως πολιτισμικό, και η αντιμετώπιση του θα επερχόταν με αλλαγή των πολιτισμικών συνήθειων του απλού λαού.

Η σημασία της καθαριότητας του οικογενειακού σπιτιού κατείχε σημαντική θέση στις ιδεολογικές αντιλήψεις της αστικής τάξης της Μεγάλης Βρετανίας του 19^{ου} αιώνα. Πίστευαν, δηλαδή, ότι οι άνθρωποι μαθαίνοντας να ζούν με το σωστό και ενδεδειγμένο τρόπο, σε ένα καθαρό σπίτι με καλές συνθήκες υγιεινής, καλλιεργούσαν ταυτόχρονα ηθικούς χαρακτήρες, εργατικούς, νομοταγείς, φιλήσυχους που μπορούσαν να πειθαρχήσουν και να αυτοπεριορίσουν τον εαυτό τους. Για παράδειγμα, ο Southwood Smith, που θεωρείτο ως ένας από τους σημαντικότερους μεταρρυθμιστές στα προγράμματα υγιεινής στην Αγγλία, στην ομιλία του μπροστά στη «Βασιλική Επιτροπή για τις επαρχίες των μεγάλων

πόλεων» («Royal Commission on the State of Large Towns and Populous Districts») το 1844, είχε δηλώσει τα εξής:

Ένα καθαρό, ευάερο και συγυρισμένο σπίτι επηρεάζει τους ένοικους του ηθικά, αν όχι και σωματικά, και συνήθως τα μέλη της οικογένειας γίνονται νηφάλιοι, ειρηνικοί, και ευσυνείδητοι για την ευημερία και τα συναισθήματα των άλλων· είναι μάλιστα εύκολο να συνδέσεις συναισθήματα αυτού του είδους με τη δημιουργία σεβασμού για την περιουσία, γενικά για τους νόμους, και ακόμη για εκείνα τα ανώτερα καθήκοντα και υποχρεώσεις τα οποία δεν μπορούν να επιβάλλονται από καμία νομοθεσία: ενώ σε ένα ακάθαρμο, άθλιο, ανθυγιεινό σπίτι, στο οποίο απουσιάζουν οι καλοί τρόποι που βρίσκονται στην κοινωνία, ακόμη και στις πιο χαμηλές βαθμίδες του πολιτισμού, ο κάθε ένοικος αγνοεί τα συναισθήματα και την ευτυχία των άλλων, γίνονται εγωιστές και οκνηροί· και είναι φανερό η σύνδεση μεταξύ της συνεχούς ικανοποίηση των ορέξεων και απολαύσεων της τάξης αυτής με την υιοθέτηση συνήθειων απραξίας, ατιμίας, κραυγής και βίας· δηλαδή μιας συστηματικής πρακτικής που οδεύει προς κάθε είδους κτηνωδίας και κακουργίας²⁷⁸.

Οι πεποιθήσεις αυτές αντανακλώνται και στο σχέδιο του Weston. Συγκεκριμένα, στο σχέδιο αυτό έγινε αναφορά στην ανάγκη εκπαίδευσης της τήρησης κανόνων υγιεινής στο σπίτι και ένας από τους τρόπους εκπαίδευσης ήταν μέσω του «ειδικού κέντρου επίδειξης κατοικίας» («Home Demonstration Centre»). Το κέντρο αυτό αποτελούσε ουσιαστικά μια νεωτερική κατοικία πρότυπο με τρία δωμάτια, που πληρούσε τις αναγκαίες προδιαγραφές χώρων υγιεινής. Επιπλέον σε αυτών γίνονταν μαθήματα οικοκυρικών, πλεκτικής, υγιεινής από το προσωπικό του κέντρου, το οποίο αποτελείτο από μια λειτουργό κοινωνικής ευημερίας και

²⁷⁸ «A clean, fresh, and well-ordered house exercises over its inmates a moral, no less than a physical, influence, and has a direct tendency to make the members of the family sober, peaceable, and considerate of the feelings and happiness of each other; nor is it difficult to trace a connection between habitual feelings of this sort and the formation of habits of respect for property, for the laws in general, and even for those higher duties and obligations, the observance of which no laws can enforce: whereas, a filthy, squalid, unwholesome dwelling, in which none of the decencies common to society, even in the lowest stage of civilization, are or can be observed, tends directly to make every dweller in such a hovel regardless of the feelings and happiness of each other, selfish and sensual; and the connection is obvious between the constant indulgence of appetites and passions of this class, and the formation of habits of idleness, dishonesty, debauchery, and violence; in a word, the training to every kind and degree of brutality and ruffianism» (Parliament, First Report of the Royal Commission on the State of Large Towns and Populous Districts, 1844 στην Allen, 2007, σ. 13).

μια λειτουργό υγείας. Επίσης, στο κέντρο λειτουργούσε ως κέντρο περίθαλψης μικροτραυματισμών, νυχτερινό και κατηχητικό σχολείο²⁷⁹.

Ένα καθαρό σπίτι, ήταν λοιπόν, για τον Weston, μια σημαντική μορφή πρακτικής εξάσκησης για μια ενάρετη οικογενειακή ζωή. Η ιδέα μιας πρότυπης κατοικίας ως κέντρο επίδειξης βασίστηκε, ωστόσο, σε αντίστοιχα σχέδια του εξωτερικού όπως το σχέδιο που εφαρμόστηκε στη Μακεδονία από το Near East Foundation, τον ίδιο οργανισμό που χρηματοδότησε τον σχέδιο στην Κύπρο, όπως φαίνεται από το πιο κάτω απόσπασμα:

Δεν είμαι καθόλου ικανοποιημένος με την δουλειά που έχει επιτύχει μέχρι τώρα αυτό το κέντρο, ούτε με την προσεχή ανταπόκριση. Βεβαίως πέρασαν μόλις τρεις μήνες από την εγκαθίδρυσή του, και ευελπιστώ ότι η Δεσποινίδα Mervette Smith, Λειτουργός Οικιακής Ευημερίας του Near East Foundation, στο σχέδιο αγροτικής ανάπτυξης στη Μακεδονία, θα μπορεί να επισκεφθεί την Κύπρο στις αρχές του 1939 και να υποδείξει, έχοντας υπόψη την πείρα της σε παρόμοια εργασία αλλού, από ποιες απόψεις στερείται η εργασία στο κέντρο»²⁸⁰.

Ο Weston δεν ήταν ικανοποιημένος, με τα αποτελέσματα της δουλειάς που γινόταν στο κέντρο, όπως δήλωσε πιο πάνω, επειδή προφανώς οι άνθρωποι των χωριών πρόβαλαν αντίσταση στο να συμμορφωθούν με τις μετατροπές στην διαρρύθμιση του χώρου των σπιτιών τους και τη διαχείριση των αποβλήτων τους. Μάλιστα, ο ίδιος επισήμανε στην έκθεση του ότι υπήρξε δυσκολία εφαρμογής των κανονισμών υγείας, αναφέροντας τα εξής:

Υπήρχε κάποια δυσκολία στο να φέρουμε εις πέρας το Νόμο περί Δημόσιας Υγείας (στα χωριά), και αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αδυναμία των χωρικών να κατανοήσουν τον πραγματικό του σκοπό. Η κυρία δυσκολία που

²⁷⁹SA1: 614/1938/3 Reports on Rural Education Development Scheme: «The establishment of a Home Demonstration Centre was approved by the Government in September and the programme was launched towards the end of October. The centre consists of an ordinary 3-roomed village home and is staffed by two girls, a home welfare worker and a health worker. Between the establishment of the centre and the end of the year, 124 visits to the centre were also made by people seeking advice on treatment for minor illness or injury. The following classes were held: cooking, needlework, hygiene, night school and catechetical school» (σ.10).

²⁸⁰SA1: 614/1938/3 Reports on Rural Education Development Scheme: «I am not all satisfied with the work that has so far been accomplished by this centre, nor with the response which has been forthcoming. It is however, barely three months since it was established, and it is hoped that Miss Mervette Smith, Home Welfare Supervisor of the Near East Foundation, Macedonian Village Extension Scheme, will be able to visit Cyprus early in 1939 and indicate, in the light of here experience of similar work elsewhere, in what respects the work of the centre is lacking» (σ.10).

αντιμετωπίστηκε είναι η εφαρμογή του Κεφαλαίου 3 του Μέρους VI των κανονισμών, που σχετίζεται με την απόρριψη οικιακών σκουπιδιών και ζωικά κοπριά χωρίς να χαθεί η αξία του υλικού ως κοπριά, ένα πρόβλημα για το οποίο, στην παρούσα φάση, δεν υπάρχει ικανοποιητική λύση»²⁸¹.

Ο απλός κόσμος, λοιπόν, χρειαζόταν να συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα όλων αυτών των αλλαγών και των μετατροπών που χρειάζονταν να γίνουν, και να συμμορφωθεί στους νόμους και στους κανονισμούς. Σε αυτό θα μπορούσαν να συμβάλλουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι. Ένας τρόπος για το πετύχουν αυτό, ήταν με το να ζουν με υποδειγματικό τρόπο. Εάν ένα κέντρο για όλη την περιφέρεια των χωριών που συμμετείχαν στο σχέδιο δεν μπόρεσε να έχει την αναμενόμενη επίδραση στον κόσμο και να επιφέρει τις επιθυμητές αλλαγές, τότε χρειαζόταν να προσφύγουν στο προσωπικό παράδειγμα που θα επιδείκνυαν οι δάσκαλοι, καθώς όπως επισημάνει ο ίδιος ο Weston, τα άτομα αυτά συγκαταλέγονται τα πιο σεβαστά πρόσωπα του χωριού και έχουν την περισσότερη επιρροή.

Οι κατοικίες των δασκάλων θα μπορούσαν, λοιπόν να αποτελέσουν τα πρότυπα για τους κατοίκους των χωριών. Για αυτό, στα πλαίσια του σχεδίου, ο Weston ανέφερε ότι είχαν αναφερθεί οικίες πρότυπα για τους δασκάλους στα χωριά Περιστερώνα, Αυλώνα, Ακάκι και Κοκκινοτριμιθιά. Έχοντας ως πρότυπο τα σπίτια των δασκάλων, ο απλός κόσμος θα «τακτοποιούσε» την οικιακή του ζωή, ακολουθώντας τις κατευθύνσεις που επιδείκνυαν οι κανονισμοί υγιεινής της κυβέρνησης. Οι κατευθύνσεις αναγράφονται στην έκθεση του Weston και αναφέρονται στα εξής:

Για την Οικιακή Υγιεινή: τα σπίτια να καθαρίζονται καλά και να αερίζονται, τα σπίτια να ασβεστώνονται μια φορά τον χρόνο, τα στρωσίδια να αερίζονται μια φορά την εβδομάδα, τα παιδιά να κοιμούνται σε ξεχωριστό χώρο, τα αφαιρούνται τα εξωτερικά ρούχα κατά τον ύπνο, τα μέλη της οικογένειας να λούζονται μία φορά την εβδομάδα. Υγιεινή: δεν επιτρέπεται να αφήνεται νερό να στέκεται εντός του σπιτιού, εγκεκριμένου τύπου αποχωρητηρίου, ιδιωτικό πηγάδι χωρίς μόλυνση, να πετάγονται σωστά τα σκουπίδια της κουζίνας,

²⁸¹ SA1: 614/1938/3 Reports on Rural Education Development Scheme: «There was some difficulty in carrying the Public Health (Villages) Law into effect, owing largely to the villagers' failure to understand its real purpose. The chief difficulty met with has been the application of Chapter 3 of part VI of the rules, in regard to the disposal of household refuse and animal manure in a sanitary manner whilst no losing the manurial value of the material, a problem to which no satisfactory solution appears, at present, to be available» (σ.11).

ντουλάπι για φύλαξη φαγητού από μύγες, τα μέλη της οικογένειας να κοιμούνται κάτω από κουνουπιέρες, ξεχωριστή κουζίνα, εγκεκριμένου τύπου απορροφητικού λάκκου. Φαγητό και διατροφή: να ετοιμάζεται και να σερβίρεται ένα ζεστό πιάτο την ημέρα, να καταναλώνονται συχνά τα φρέσκα αυγά. Παιδική υγιεινή: Να μην δένονται τα βρέφη, τα παιδιά να καθαρίζουν καθημερινά τα δόντια τους με αλατόνερο, τα βρέφη να λούζονται καθημερινά²⁸².

Με άλλα λόγια, ο απλός κόσμος των χωριών βλέποντας πως ο δάσκαλος πως διατηρούσε το σπίτι του καθαρό, τον εαυτό του και την οικογένεια του υγιείς, θα επιχειρούσε να ακολουθήσει το παράδειγμα του. Έτσι, θα συμμορφωνόταν στις υποταγές του νόμου, θα πειθαρχούσε τον εαυτό του, έχοντας κάνει γνώση του τι είναι υγιές και ωφέλιμο να γίνει για αυτόν και την οικογένεια του.

Ας σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι διέμεναν σε σπίτι, το οποίο θα βρισκόταν στην κοινότητα στην οποία εργαζόνταν²⁸³. Την ευθύνη για την εξεύρεση της κατοικίας, σύμφωνα με εγκύκλιο²⁸⁴ του Διευθυντή Παιδείας Ρ.Ν. Χένρυ, προς όλες τις σχολικές επιτροπές, τον Ιούνιο του 1932 την είχαν οι χωρικές επιτροπές. Οι κατοικίες όμως αυτές θα έπρεπε να ήταν σε καλές συνθήκες, κατάλληλες για τον διδάσκαλο και για την οικογένεια του. Συγκεκριμένα στην εγκύκλιο αυτή, αναφέρονταν τα εξής: «Η Χωρική Επιτροπεία είναι υπόχρεως να εξευρίσκη δια τους διδασκάλους καταλλήλους κατοικίας και οφείλει να προσθέτη εις τον προϋπολογισμόν, τον οποίον καταρτίζει κατά τον Μάϊον, ποσόν δια τον σκοπόν αυτόν...Εκάστη οικία, η οποία προτείνεται δια κατοικίαν διδασκάλου, πρέπει τουλάχιστον να περιλαμβάνη ένα μεγάλο υπνοδωμάτιον, μαγειρίον, αποχωρητήριον και τας αναγκαίας διευθετήσεις δια πλύσιμον»²⁸⁵.

²⁸² SA1: 614/1938/3 Reports on Rural Education Development Scheme: «For Home Hygiene: houses properly cleaned and aired, houses whitewashed once per year, bedding aired once weekly, separate sleeping accommodation for children, outer clothing removed during sleep, members of family bathing weekly. Sanitation: water not allowed to stand round house, approved type of latrine, private well free from contamination, kitchen refuse properly disposed of, fly-proof food cupboard, members of family sleeping under mosquito nets, separate kitchen, approved type of absorption pit. Food and diet: preparing and serving one hot dish daily, fresh eggs as regular articles of diet. Child hygiene: Babies not bound, children washing teeth daily with salt and water, babies bathed daily» (σ. 30).

²⁸³ SA1/1611/30: Σε εγκύκλιο του Διευθυντή Παιδείας, χωρίς ημερομηνία

²⁸⁴ SA1/639/32, σ. 20

²⁸⁵Ο.π.

Η οικία του δασκάλου θα έπρεπε, λοιπόν να ήταν με τέτοιο τρόπο διαρρυθμισμένη ώστε να καταδεικνύει τον τρόπο που θα έπρεπε να ζει ο αγρότης. Θα ήταν κάτι ανάλογο του κέντρου επίδειξης κατοικίας που είχε δημιουργηθεί για τα χωριά της Λευκωσίας που συμμετείχαν στο κυβερνητικό σχέδιο αγροτικής ανάπτυξης²⁸⁶ (περισσότερα για το θέμα αυτό βλέπε στο Μέρος Ε', κεφ.4: «Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στο χτίσιμο της Κυπριακής Αρκαδίας»). Για παράδειγμα, στο σπίτι του δασκάλου, ο διαχωρισμός των δωματίων θα γινόταν ανάλογα με τα μέλη της οικογένειας, το φύλο και την ηλικία τους. Ένας τέτοιος διαχωρισμός, αποτελεί στοιχείο νεωτερισμού, όπως επισημαίνουν οι Markides, Nikita και Rangou (1978). Έδινε όμως το μήνυμα ότι τα παιδιά θα έπρεπε να ήταν απόντα από τις προσωπικές στιγμές του ζευγαριού, ενώ τα αδέρφια να κοιμούνται σε ξεχωριστά δωμάτια από τις αδερφές τους. Ο κήπος του σπιτιού θα πρέπει να ήταν περιποιημένος. Οι χώροι υγιεινής, τα αποχωρητήρια, να στεγάζονταν σε συγκεκριμένους χώρους και να διατηρούνταν καθαρά. Όλα αυτά έπρεπε να αποτελούν παραδείγματα που θα έπρεπε να ακολουθήσει η κάθε αγροτική οικογένεια.

Το γεγονός ότι οι κατοικίες των δασκάλων θα αποτελούσαν πρότυπα για τον απλό κόσμο, υπονοούσε ότι η κυβερνητική εξουσία εισχωρούσε στον προσωπικό χώρο του διδασκαλικού υποκειμένου. Έχοντας ένα αρχιτεκτονικό πρότυπο επιδιώχθηκε η τακτοποίηση και η κανονικοποίηση της ζωής ενός ατόμου. Η ύπαρξη ξεχωριστών δωματίων των γονιών από τα παιδιά, οι χώροι υγιεινής, η ενδεδειγμένη διαχείριση σκουπιδιών και ζωικών αποβλήτων υπονοούν ένα συγκεκριμένο πρότυπο ζωής. Οι χώροι του σπιτιού συνάδουν με τον τρόπο ζωής του, της ζωής ενός καθωσπρέπει οικογενειάρχη, γονέα και συζύγου. Από την μια, η χρήση του ως πρότυπο, τον καθιστούν ταυτόχρονα ένα μηχανισμό, μια τεχνολογία κανονικοποίησης των ανθρώπων της υπαίθρου, που στην ουσία αποσκοπεί στην πειθάρχηση τους προς τις προσταγές της κυβέρνησης.

Οι δάσκαλοι καλούνταν να βοηθήσουν τους κυβερνητικούς αξιωματούχους όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων σχετικά με την γεωργική ανάπτυξη και την υγιεινή, αλλά και καλλιεργήσουν τις αναγκαίες στάσεις και συμπεριφορές για την επιτυχή εφαρμογή του σχεδίου ανάπτυξης. Έτσι, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι ρόλος του δασκάλου στο σχέδιο του Weston επικαλύφτηκε από μια ηθική χροιά, καθώς συνέβαλε στην ηθική

²⁸⁶SA1/614/38/5:Annual Report on the Cyprus Rural Development Scheme for 1938 by J. Weston, στοΚρατικόΑρχείο, φάκελος, σ. 447

βελτίωση της κοινωνίας. Αν, λοιπόν, ο κυβερνήτης αποτελούσε τον «αρχιτέκτονα της Κυπριακής Αρκαδίας», οι δάσκαλοι θα αποτελούσαν τους τεχνίτες και τους οικοδόμους της. Αναμενόταν από αυτούς να οικοδομήσουν την νέα κοινωνία, φτιάχνοντας τα συστατικά της στοιχεία και τους δεσμούς μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, θα διαμόρφωναν τη συνείδηση του απλού λαού και θα καλλιεργούσαν την υπακοή και την αφοσίωση τους στην κυβερνητική εξουσία, αφήνοντας πίσω τις οποιοσδήποτε αντιλήψεις και θεσμούς που τους κρατούσαν δέσμιους της τοπικής ελίτ, προωθούσαν την ιδέα της Ένωσης, αναζωπυρώνοντας έτσι το αντιαποικιακό αίσθημα.

Η ιδέα της δημιουργίας του ιδεατού αγρότη για την «Κυπριακή Αρκαδία» συνδέεται ακόμη, με την ιδέα της καλλιέργεια της κυπριακής ταυτότητας. Ο Weston ήταν θερμός υποστηρικτής της ιδέας αυτής, ο οποίος, σύμφωνα με τον Asmussen (2015), είχε προσπαθήσει πολύ να καταλάβει τους Κύπριους, έμαθε ελληνικά και συνομιλούσε μεταξύ τους, για να μπορέσει να βρει την καλύτερη προσέγγιση, ώστε να τους κάνει να εμπιστευτούν την κυβέρνηση. Πίστευε ότι εάν κατάφερνε να κάνει τους Κύπριους να πιστέψουν στη σημασία της αγροτικής ανάπτυξης, θα εγκατέλειπαν κάθε προσπάθεια για Ένωση. Έτσι, όταν ξέσπασε ο αντιαποικιακός αγώνας το 1955, ο ίδιος, τότε διοικητής της Αμμοχώστου, αν και απογοητεύτηκε πολύ που ο πιο πάνω του στόχος του, απέτυχε, εξακολουθούσε να πιστεύει ότι υπήρχε δυνατότητα να αναχαιτισθούν τα σχέδια της Ε.Ο.Κ.Α. Συνέχισε να πιστεύει στην ιδέα της δημιουργίας του ιδανικού Κύπριου, ακόμα και την τελευταία στιγμή, ενώ είχε ξεκινήσει ήδη η ένοπλη αντίσταση των Ελληνοκυπρίων, πρότεινε να δημιουργηθεί ακόμη ξεχωριστή σημαία για την αποικία τους στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, έγραψε στον τότε Υπουργό Αποικιών, John Reddaway τα εξής:

Για αρκετό καιρό τώρα ισχυρίζομαι ότι η αποτυχία μας στο να παρουσιάσουμε έστω έναν Κύπριο τα τελευταία 79 χρόνια είναι ένα από τα πιά αδύνατα στοιχεία μας· και μιάς και έχουμε αποτύχει σε αυτό τόσον καιρό, πως αναμένουμε ότι θα το κατορθώσουμε το 59^ο λεπτό της 11^{ης} ώρας;... Όμως, θεωρώ ότι δεν πρέπει να εγκαταλείψουμε την ιδέα της ίδρυσης μίας «Ελβετίας της Ανατολής». Κάτι που δεν επιχειρήσαμε ποτέ, αν και φαίνεται ασήμαντο, ήταν η δημιουργία μίας κατάλληλης Κυπριακής σημαίας... Ίσως η λύση να είναι οι μπλε και άσπρες

γραμμές της Ελλάδας συνυφασμένες με την ημισέλινο και... μια διακριτική μικρή αγγλική σημαία στην άνω γωνιά²⁸⁷.

Συνδέσεις με αντίστοιχα σχέδια άλλων αποικιών

Όπως αναφέρθηκε, το σχέδιο ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, δεν βασίστηκε μόνο στην ιδεολογία της έκθεσης του Surridge (1930) κυβερνητικού αξιωματούχου, ειδικού στην αγροτική ανάπτυξη για τον αγροτικό κόσμο της Κύπρου, αλλά συνδέεται με την ιδεολογία των διεθνών φιλανθρωπικών οργανισμών που το χρηματοδότησαν και οι οποίοι εξειδικεύονταν επίσης στα προγράμματα αγροτικής ανάπτυξης σε υποβαθμισμένες περιοχές.

Το όλο σχέδιο βασίστηκε, όπως έχει επισημανθεί, στη θέση ότι η καταλληλότερη εκπαίδευση για τους Κυπρίους ήταν η αγροτική εκπαίδευση κι όχι η ακαδημαϊκή. Η θέση αυτή δεν προωθήθηκε αυθαίρετα, αλλά βασίστηκε στα αποτελέσματα της μελέτης του Surridge (1930). Ωστόσο στη μελέτη αυτή, ο Surridge (1930) ανέδειξε ότι οι βασικότερες ανάγκες των Κυπρίων, δεν ήταν μόνο η έλλειψη γεωργικής κατάρτισης αλλά και κατάλληλης νοοτροπίας και αντίληψης για την ηθική και σωματική υγεία. Γι' αυτό, το πρόγραμμα ανάπτυξης στην Κύπρο επικεντρώθηκε στην εκπαίδευση και για τον λόγο αυτό τράβηξε το ενδιαφέρον διεθνών φιλανθρωπικών οργανισμών και συγκεκριμένα του Carnegie Corporation, του Near East Foundation και του Phelps-Stokes Fund, που ασχολούνταν με προγράμματα στον τομέα αυτό.

Ειδικότερα, ο τρόπος που δραστηριοποιούνται οι οργανισμοί αυτοί βασίζονται σε εκθέσεις που έγιναν για την αγροτική κατάσταση των περιοχών που θα εφαρμόζονταν. Στην Κύπρο, όπως αναφέρθηκε, βασική έκθεση στην οποία είχαν στηριχθεί, ήταν η έκθεση του Surridge (1930), η οποία αποτελούσε μια λεπτομερή καταγραφή της αγροτικής ζωής στην Κύπρο. Τα προγράμματα στην Αφρική και στην Αμερική, βασίστηκαν σε αντίστοιχες εκθέσεις που

²⁸⁷ «I have long maintained that our failure to produce a Cypriot in 79 years is one of the weakest points in our armament; and as we have not succeeded in doing it in this time, how on earth are we to do it at the 59th minute of the 11th hour?... I still think, however, that we should not abandon hope of creating a "Switzerland in the East". One thing that we have never attempted, trivial as it seems, is to invent a suitable Cyprus flag. ... The answer may be the blue and white stripes of Greece inter-woven with the crescent and ... a discrete little Union-Jack in the top corner» (Weston προς A.F. John Reddaway, Administrative Secretary, 26 February 1957, RHL στον Asmussen, 2015, σ. 248).

έγιναν από τον Thomas Jesse Jones (Jones, 1925 στον Berman, 1971). Επίσης, ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό ήταν ότι η αγροτική εκπαίδευση προτείνεται ως η καταλληλότερη για τις ανάγκες των ντόπιων, ενώ παραγνωρίζεται η προτίμηση στις ακαδημαϊκές σπουδές για την εξασφάλιση καλύτερα αμειβόμενης εργασίας.

Σε όλα τα σχέδια, δινόταν έμφαση στην ηθική διάσταση της αγροτικής εκπαίδευσης. Μέσα από αυτή επιδίωκαν να διαμορφώσουν καλούς χριστιανούς, εργατικούς, οικογενειάρχες και υπάκουους στην κυβερνητική εξουσία (Berman, 1971, Langemann, 1987, Steiner-Khamsi και Quist, 2000). Στην αντίληψη των οργανισμών αυτών ο δάσκαλος δεν θα βοηθούσε μόνο στην αγροτική ανάπτυξη, όσον αφορά στη διδασκαλία γεωργικών γνώσεων και τεχνικών, αλλά θα συνέβαλε στη δημιουργία του καλού και ηθικού αγρότη, καλλιεργώντας την αξία της εργατικότητας, του αυτοελέγχου, της αυτοπειθαρχίας και βεβαίως τον σεβασμό στην εξουσία. Η ηθικοποίηση του ρόλου του δασκάλου στην αγροτική εκπαίδευση λειτουργούσε, επομένως κι ως μια τεχνολογία κοινωνικού ελέγχου, πειθάρχησης και κανονικοποίησης των ίδιων των δασκάλων, καθιστώντας τους ίδιους τους μηχανισμούς που θα πειθαρχήσουν και θα κανονικοποιήσουν τον «ατίθασο» αγρότη. Επίσης, όπως φάνηκε από την ανάλυση του σχεδίου ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, οι δάσκαλοι μετατρέπονταν ως το πρότυπο πολίτη της «Κυπριακής Αρκαδίας». Αυτό σήμαινε ότι οι δάσκαλοι θα έπρεπε να υπακούνε και να εφαρμόζουν πιστά τους νόμους και τους κανονισμούς της κυβέρνησης, και με τον τρόπο αυτό να καθοδηγήσει τους Κύπριους στο να ακολουθήσουν το παράδειγμα του. Επιπλέον, οι δάσκαλοι θα ήταν σε καθημερινή επαφή με τους Κύπριους αγρότες. Αυτό θα συνέβαλε, όπως επισήμανε ο Weston, στο να καταστούν οι δάσκαλοι «τα μάτια, τα αυτιά και η φωνή» της κυβέρνησης. Με άλλα λόγια, θα μετέδιδαν τον λόγο της κυβέρνησης στον απλό λαό, και ταυτόχρονα θα μετέδιδαν πίσω στην κυβερνητική εξουσία την ανταπόκριση του κόσμου. Αποκτούσαν έτσι ένα ρόλο επιτηρητή και συνδέσμου μεταξύ του απλού λαού και των κυβερνητικών αξιωματούχων.

Η αλλαγή του τρόπου σκέψης του ντόπιου πληθυσμού, ανατέθηκε στους δασκάλους. Και η αλλαγή αυτή θα επιτυγχανόταν μέσα απ' την ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών και καλλιέργεια του χαρακτήρα τους. Έτσι, ενώ σε προηγούμενες χρονικές περιόδους, όπως στην περίπτωση των αποικιών στην Αφρική, υπήρχαν οι ιεροδιδάσκαλοι που εκπολιτίζαν τον ντόπιο πληθυσμό, την περίοδο αυτή η αποικιακή κυβέρνηση στρέφεται προς τη μερίδα του ντόπιου πληθυσμού, που θα μπορούσε να εκπαιδευτεί για να αποτελέσει τους δασκάλους και τις δασκάλες, που θα αναλάμβαναν τον ηθικό ρόλο της καλλιέργειας

«καλών» υπηκόων (Berman, 1971). Ανέμεναν, λοιπόν, απ' αυτούς να εκπαιδεύσουν να τον ντόπιο πληθυσμό των αποικιών, να αποδεχτεί τη θέση του, όπως αυτή του την όρισε η αποικιακή κυβέρνηση. Θα τους έκαναν να αποδεχτεί τις προσδοκίες που είχε γι' αυτόν, η κυβερνητική εξουσία και να τους πείσει πως η συμμόρφωση τους στην κυβέρνηση, θα τους επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στη ζωή του. Με τον τρόπο αυτό, κατόρθωναν να καταστείλουν οποιαδήποτε ανταποικιακό κίνημα, χωρίς να χρειαζόταν να καταφύγουν σε οποιαδήποτε άλλης μορφής άμεση επιβολή. Με ανάλογο τρόπο, όπως ανέφερε ο Storrs στην εισαγωγή της έκθεσης του SurrIDGE (1930), η κυβέρνηση της Κύπρου, θέλησε να πάρει τον έλεγχο των δασκάλων από την τοπική ελίτ και να τους αξιοποιήσει για να διαμορφώσει τη φιλική προς αυτή στάση των Κυπρίων της υπαίθρου.

Οι αρμοδιότητες του δασκάλου στο σχέδιο του Weston, φαίνεται να εξυπηρετούσαν τον πιο πάνω σκοπό, και ηθικοποιούσαν συνάμα το περιεχόμενο του κοινωνικού του ρόλου. Με άλλα λόγια ο κοινωνικός και πολιτιστικός ρόλος του δασκάλου συμπεριλάμβανε τη διοργάνωση ψυχαγωγικών, αθλητικών και καλλιτεχνικών εκδηλώσεις. Οι δραστηριότητες αυτές είχαν πέραν από πολιτιστικό και ηθικό χαρακτήρα, καθώς γίνονταν για να δοθούν εναλλακτικές επιλογές στον λαό, ώστε να εγκαταλείψει την ενασχόληση με τον ηθικά επιζήμιο τζόγο στα καφενεία. Συνάμα, είχε την αρμοδιότητα να καλλιεργήσει την αξία της καθαριότητας και της υγιεινής, μαθαίνοντας τους πώς θα πρέπει να οργανώσουν το χώρο όπου διαμένουν και πώς θα πρέπει να διαχειρίζονται τα οικιακά απόβλητα. Επίσης, οι δάσκαλοι θα καλλιεργούσαν το αίσθημα της ευθύνης προς τους συμπολίτες, μαθαίνοντας τους να σέβονται και να υπακούνε τους κυβερνητικούς νόμους για την υγιεινή, καθώς η κακή διαχείριση των αποβλήτων, οι ακάθαρτοι χώροι χωρίς εξαερισμό, η συσσώρευση μεγάλου αριθμού ανθρώπων και ζώων στον ίδιο χώρο, δημιουργούσαν προβλήματα υγείας, όχι μόνο στο ίδιο το άτομο, αλλά και στους γύρω του.

Ακόμη, το σπίτι του δασκάλου θα έπρεπε να αποτελεί πρότυπο κατοικίας για τους κατοίκους των χωριών. Επομένως, έπρεπε πρώτα ο ίδιος να συμμορφωθεί με τους κανονισμούς της κυβέρνησης για την υγιεινή των κατοικιών, να διαρρυθμίσει τους χώρους του και να προσαρμόσει τον τρόπο ζωής του με βάση αυτό το πρότυπο. Αυτό σήμαινε ότι έχανε την ιδιωτικότητα του, καθώς το σπίτι του και ο τρόπος με τον οποίο ζούσε σε αυτό θα γινόταν σημείο αναφοράς για την κοινότητα, αλλά και για την κυβέρνηση. Όλα αυτά αποτελούσαν τεχνολογίες βιοπολιτικής εξουσίας, καθώς οι δάσκαλοι θα έπρεπε σε όλες τις εκφάνσεις της

κοινωνικής αλλά και της προσωπικής τους ζωής, να λειτουργούν ως πρότυπο κοινωνικής ηθικής και πολιτισμού.

Καταληκτικά

Το κεφάλαιο αυτό μελέτησε τον ηθικό ρόλο του δασκάλου στο σχέδιο ανάπτυξης αγροτικής εκπαίδευση του Weston, για την περίοδο 1937-38. Επίσης, συγκρίθηκε το περιεχόμενο του σχεδίου με την έκθεση των ειδικών λειτουργών της κυβέρνησης για τον αγροτικό κόσμο της Κύπρου καθώς επίσης και με αντίστοιχα σχέδια που εφαρμόστηκαν σε άλλες αποικίες. Οι συνδέσεις αυτές προκύπτουν από τη γενικότερη τάση της εμπλοκής διεπιστημονικής ομάδας στον καταρτισμό των σχεδίων ανάπτυξης, που προωθούσε το Γραφείο Αποικιών την περίοδο αυτή. Επίσης, το σχέδιο της Κύπρου ακολούθησε τις βασικές προσεγγίσεις των διεθνών οργανισμών που το χρηματοδότησαν. Οι προσεγγίσεις αυτές αντανάκλασαν τις ρατσιστικές αντιλήψεις των Βρετανών αξιωματούχων καθώς και των λειτουργών των διεθνών οργανισμών. Συγκεκριμένα, είχαν ως βασική αρχή την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμόζεται στα φυλετικά χαρακτηριστικά των πληθυσμών, στους οποίους απευθύνεται. Θεωρούσαν επομένως ότι η αγροτική και τεχνική εκπαίδευση ήταν κατάλληλότερη της ακαδημαϊκής για τους αυτόχθονες. Ο λόγος τους όμως είχε επενδυθεί με μια ηθικολογική χροιά, καθώς θεωρούσαν ότι κύριος στόχος των σχεδίων αυτών δεν θα ήταν η μετάδοση γνώσεων αλλά η ηθικοποίηση των αυτοχθόνων πληθυσμών.

Ειδικότερα, ο ηθικός ρόλος των δασκάλων στην Κύπρο κατείχε σημαντική θέση στο σχέδιο ανοικοδόμησης της κυπριακής κοινωνίας στο πρότυπο της «Αρκαδίας». Βασικός του στόχος ήταν να μεταδώσει τις αναγκαίες αξίες και συνήθειες στα παιδιά των αγροτών, ώστε να αναπτυχθούν σε φιλήσυχους, φιλειρηνικούς, εργατικούς και πειθήνιους πολίτες. Για να πετύχει το σκοπό αυτό, ανέμεναν από τους δασκάλους να αποτελέσουν το ηθικό πρότυπο του ιδεατού πολίτη. Η ανάδειξη του προτύπου αυτού επιδιώχθηκε μέσα από διάφορες πτυχές του σχεδίου, οι οποίες συμπεριλάμβαναν: α) τη συνεργασία με τους κυβερνητικούς λειτουργούς και την πιστή εφαρμογή των νόμων, β) την εκπαίδευση των κατοίκων των χωριών σε θέματα υγιεινής, γ) την προώθηση της ιδεατής οικογενειακής ζωής σε μια πρότυπη κατοικία και δ) τη διοργάνωση ποικίλων κοινωνικών δραστηριοτήτων ώστε να εξαλειφθεί η επιβλαβής συνήθεια του τζόγου.

Αυτό που τονίστηκε ιδιαίτερα στο εν λόγω σχέδιο ήταν ότι η σωστή επιτέλεση του ρόλου του δασκάλου βασιζόταν όχι τόσο στην κατάρτιση του, αλλά στην προσωπικότητα και στον χαρακτήρα του. Χρειαζόταν, δηλαδή, οι δάσκαλοι να εκπαιδευτούν, ώστε όχι μόνο να διαθέτουν τις γνώσεις που ήταν χρήσιμες για την αγροτική ζωή, αλλά και να διαμορφώσουν την πρέπουσα συμπεριφορά. Μόνο έτσι, πίστευαν ότι θα μπορούσαν να ασκήσουν επιρροή στον κόσμο της υπαίθρου, εξασφαλίζοντας έτσι την αφοσίωση και την υπακοή τους.

Η εκπαίδευση των δασκάλων κρίθηκε επομένως βασικό συστατικό επιτυχίας της εφαρμογής του σχεδίου. Για αυτό, στην έκθεση του Weston έγινε ειδική αναφορά στο έργο του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου και στη συμβολή του στην επαρκή εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων, οι οποίοι σταδιακά, ανέμεναν ότι θα αντικαταστήσουν τους παλαιότερους. Με αυτό τον τρόπο, η έκθεση του Weston πιθανόν να ήθελε να σηματοδοτήσει το τέλος μιας εποχής και την αρχή μιας άλλης, στην οποία ο δάσκαλος θα ήταν ένα από τα πειθήνια όργανα της κυβερνητικής εξουσίας, που θα συνδράμει στην ανακατασκευή της κυπριακής κοινωνίας και στο χτίσιμο της «Κυπριακής Αρκαδίας». Περισσότερα για την εκπαίδευση των δασκάλων και συγκεκριμένα για τη λειτουργία των διδασκαλείων, αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο.

ΜΕΡΟΣ ΣΤ΄: ΗΘΙΚΗ ΟΡΘΟΠΕΔΙΚΗ

1. Διδασκαλεία: χώροι παραγωγής πειθήνιων σωμάτων

Εισαγωγή

Μια από τις βασικές θεωρητικές παραδοχές της έρευνας αυτής αναφέρεται στην παραγωγική ιδιότητα του λόγου. Σύμφωνα με τη γενεαλογική προσέγγιση του Foucault και των σύγχρονων θεωριών του λόγου, ο λόγος δεν παράγει μόνο γνώση, αλλά ρυθμίζει κοινωνικές πρακτικές, οργανώνει και δημιουργεί θεσμούς, με τέτοιο τρόπο ώστε να αναπαράγεται και να συντηρείται η γνώση αυτή. Αξίζει λοιπόν, να δούμε τους τρόπους που ο λόγος των κυρίαρχων πολιτικών και θρησκευτικών δρώντων, που εξετάσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, παρήγαγε τις τεχνολογίες που διαμόρφωσαν και έλεγχαν τον ηθικό δάσκαλο.

Αρχή κάνουμε με το κεφάλαιο αυτό το οποίο επικεντρώνεται στον κατεξοχήν χώρο παραγωγής δασκάλων, τα διδασκαλεία. Ειδικότερα, μέσα από την ανάλυση του λόγου της Εκκλησίας, της αστικής ελίτ και της αποικιακής κυβέρνησης, φάνηκε ότι επικρατούσε η θέση ότι ο ηθικός δάσκαλος μπορούσε να συμβάλλει στην αντιμετώπιση κρίσεων και στη βελτίωση της κοινωνίας. Ακόμη, οι δρώντες αυτοί έδωσαν ιδιαίτερα σημασία στην ανάγκη εκπαίδευσης των υποψηφίων δασκάλων, η οποία εκτός από την κατάρτιση τους στην παιδαγωγική επιστήμη, έπρεπε να αποσκοπεί στην καλλιέργεια του κατάλληλου χαρακτήρα που απαιτείτο, για την επιτέλεση του ρόλου τους. Από τα πιο πάνω, προκύπτει η θέση ότι η εκπαίδευση που παρείχαν στους δασκάλους, οι πιο πάνω δρώντες, θα έπρεπε να αποσκοπεί στη δημιουργία του ιδανικού προτύπου δασκάλου και συνάμα όμως να γίνεται με τρόπο που θα τον καθιστούσαν πειθήνιο όργανο τους.

Επομένως, στο κεφάλαιο αυτό, βασικός του σκοπός είναι η διερεύνηση της θέσης αυτής. Συγκεκριμένα, αναλύεται το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και του τρόπου λειτουργίας των διδασκαλειών στην Κύπρο, κατά την υπό μελέτη χρονική περίοδο, με έμφαση τις μεθόδους ηθικοποίησης και κανονικοποίησης των υποψηφίων δασκάλων. Για τον σκοπό αυτό, γίνεται αρχικά αναφορά στις συνθήκες ίδρυσης των κοινοτικών

διδασκαλείων που ελέγχονταν από την Εκκλησία και την αστική ελίτ, μέχρι τον τερματισμό τους το 1935 και στη συνέχεια επεξηγείται το πολιτικό πλαίσιο κάτω από το οποίο ιδρύθηκε το Διδασκαλικό Κολλέγιο Μόρφου, το οποίο ελεγχόταν από την κυβέρνηση. Ακολουθώντας τα θεωρητικά εργαλεία γενεαλογίας του Foucault (2011α), αναλύονται οι κανονισμοί λειτουργίας των διδασκαλείων, καθώς και το πρόγραμμα σπουδών τους, έχοντας ως επίκεντρο τις διαδικασίες ηθικοποίησης των σπουδαστών. Ειδικότερα, εξετάζονται το περιεχόμενο του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, οι μέθοδοι αξιολόγησης των σπουδαστών, η σχέση τους με τους καθηγητές, η κοινωνική τους δράση, οι μέθοδοι επιτήρησης, το σύστημα ποινών και αμοιβών καθώς ακόμη, οι σχέσεις εξουσίας που προέκυψαν από τη διάταξη του χώρου των διδασκαλικών ιδρυμάτων. Επιπλέον, η γενεαλογική προσέγγιση του Foucault (2011α) κάνει εφικτή τη διερεύνηση της λειτουργίας τους ως συστατικά στοιχεία των «τεχνολογιών ηθικής ορθοπεδικής» που ηθικοποιούν και κανονικοποιούν τους σπουδαστές ώστε να καταστούν πειθήνια όργανα του εκάστοτε κυρίαρχου παράγοντα εξουσίας.

Παγκύπριο Διδασκαλείο (Διδασκαλείο του Παγκυπρίου Γυμνασίου)

Με τη ψήφιση του νόμου 7/1892, κανένας διδάσκαλος δεν μπορούσε να διοριστεί σε δημοτικά σχολεία τα οποία επιχορηγούσε η κυβέρνηση, εάν δεν διέθετε πτυχίο ή πιστοποιητικό από Γυμνάσιο ή του Σχολαρχείου της Λευκωσίας, ή της Λάρνακας ή της Λεμεσού. Ο νόμος αυτός, σύμφωνα με τον Μυριανθόπουλο (1946) συνέβαλε στην ίδρυση του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, το 1893, και οι απόφοιτοι του θα μπορούσαν να εργαστούν ως δάσκαλοι με έγκριση του Μέγα Αρμοστή Sendal, έχοντας πρώτο γυμνασιάρχη το κ. Ι. Δέλλιο, ο οποίος δίδαξε Παιδαγωγικά στη σχολή²⁸⁸.

Στην ίδρυση του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, που λειτουργούσε ως προέκταση του Παγκυπρίου Γυμνασίου, συνέβαλαν ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου Σοφρώνιος, ο Ηγούμενος Κύκκου Γεράσιμος, και μέλη της πολιτικής ηγεσίας και γενικότερα της ελίτ τάξης της ελληνοκυπριακής κοινότητας. Ανάμεσα σε αυτούς ήταν ο Αχιλλέας Λιασίδης²⁸⁹, ο

²⁸⁸ Σχολικός Κώδιξ, επιστολή 30/11 Νοεμβρίου 1893.

²⁸⁹ Αχιλλέας Λιασίδης: Έφορος Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων Λευκωσίας, 1893-1918, μέλος Επαρχιακής Εκπαιδευτικής Επιτροπείας του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου 1895-1916, του Εκτελεστικού Συμβουλίου 1897 και του Νομοθετικού Συμβουλίου (1886-1891, 1891-1896, 1896-1901, 1911-1916, δήμαρχος Λευκωσίας

Πασχάλης Κωνσταντινίδης²⁹⁰, ο Αντώνιος Θεοδότου²⁹¹, ο Χριστόδουλος Σεβέρη²⁹², Κωνσταντίνος Φυλακτού²⁹³ κ.α. Ορισμένοι από αυτούς αποτελούσαν την επιτροπεία του Παγκυπρίου Διδασκαλείου. Η επιτροπεία ήταν η ανώτατη αρχή και ασκούσε διοικητικό και οικονομικό έλεγχο και διορίζε τον διευθυντή και προσωπικό του Παγκυπρίου Γυμνασίου. Την επιτροπεία, κατά το πρώτο χρόνο ίδρυσης του Διδασκαλείου αποτελούσαν ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου, Σοφρώνιος, οι Χ. Σεβέρης, Ι. Οικονομίδης, Α. Θεοδότου, Α. Λιασίδης, Κ. Λυσανδρίδης και Α. Κυριακίδης. Καθοριστικό ρόλο στην ίδρυση του Διδασκαλείου, διαδραμάτισε κι η Κυπριακή Αδελφότητα της Αιγύπτου, η οποία μεσολάβησε στο να αναγνωριστεί το διδασκαλείο και το στήριξαν οικονομικά (Συριδιάκης, 1944).

Φαίνεται, εδώ, ότι η εκκλησιαστική και η ελληνοκυπριακή πολιτική ηγεσία, άτομα που προέρχονταν από την ελίτ τάξη των γιατρών, δικηγόρων, γαιοκτημόνων, εμπόρων έδειξαν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους για την κατάρτιση των δασκάλων, κατά τα πρότυπα των διδασκαλείων της Ελλάδας. Το ενδιαφέρον της ελίτ τάξη για την εκπαίδευση των δασκάλων πιθανόν να προέρχεται από το γενικότερο πνεύμα του λόγου περί της σημασίας του ηθικού ρόλου του δασκάλου στην ηθική ανάπτυξη του τόπου, η οποία αποτελούσε προϋπόθεση για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη. Ανάλογη αντίληψη για τον ρόλο των δασκάλων

(1888-1908, 1911-1914, 1914-1917, 1917-1920, 1920-1924, πρόεδρος του Αγάπη του Λαού, εκδότης της εφημερίδας «Πατρίς», ιδρυτικό μέλος του Παγκ. Γυμνασίου, μέλος κυπριακής πρεσβείας στο Λονδίνο 1889 (στον Κουδουνάρη, 1989, σ. 85).

²⁹⁰ Πασχάλης Κωνσταντινίδης: δικηγόρος, γαιοκτήμονας, υπηρέτησε ως διδάσκαλος και μετά αποσύρθηκε. Δημοτικός σύμβουλος Λευκωσίας, ιδρυτικό μέλος του Παγκυπρίου Γυμνασίου, έφορος Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων Λευκωσίας (1893-1900, 1901-1906, 1909) μέλος Επαρχιακής Εκπαιδευτικής Επιτροπείας (1905) του Νομοθετικού Συμβουλίου (1883-1886, 1886-1891, 1891-1896, 1896-1901, 1911-1916) του Εκτελεστικού Συμβουλίου (1897) της κυπριακής πρεσβείας η οποία υπό την προεδριαν του αρχιεπισκόπου Σωφρονίου Γ' μετέβη στο Λονδίνο χάριν τοπικών αιτημάτων (1889) μέλος κυπριακής πρεσβείας η οποία μετέβηκε στο Λονδίνο για ζητήματα που αφορούσαν την Κύπρον (1912) και υπήρξε επίσης μέλος του Εθνικού Συμβουλίου. (Κουδουνάρης, 1989, σ. 78).

²⁹¹ Αντώνιος Θεοδότου: ανιψιός του αρχιεπισκόπου Κύπρου Σοφρονίου Γ', ιατρός, πρόεδρος του Κυπριακού Συλλόγου Λευκωσίας (1891). Ένας από τους ιδρυτές του Ταμειτηρίου «Η Λευκωσία» (1899) και πρόεδρος διοικητικού συμβουλίου της Τραπεζής Κύπρου από της συστάσεως της (1912). Ιδρυτικό μέλος του Παγκ. Γυμνασίου και έφορος Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων Λευκωσίας (1893-1906, 1911-1917, 1924-1926) μέλος Επαρχιακής Εκπαιδευτικής Επιτροπείας Λευκωσίας, Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, Εθνικού Συμβουλίου, Νομοθετικού Συμβουλίου (1906-1911) δημοτικός σύμβουλος Λευκωσίας (1908-1911), αντιδήμαρχος (1920-1923, 1923-1924) δήμαρχος Λευκωσίας (1924-1925, 1925-1926) (στον Κουδουνάρη, 1989, σ. 43).

²⁹² Χριστόδουλος Σεβέρης: Ιδρυτικό μέλος του Παγκ. Γυμνασίου, έφορος Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων Λευκωσίας (1893-1900) δήμαρχος Λευκωσίας (1880-1888) μέλος των Ιδαρέ Συμβουλίων, έμπορας (στον Κουδουνάρη, 1989, σ. 156).

²⁹³ Κωνσταντίνος Φυλακτού: Λόγιος, δημοσιογράφος, εκδότης της εφημερίδας «Κύπριος», εξέδωσε το έργο «Ιστορία της ιδρύσεως του Παγκυπρίου Γυμνασίου, εν Λευκωσία, 1921 (Κουδουνάρη, 1989, σ. 179).

υπήρχε στην Ελλάδα²⁹⁴, όπου η ίδρυση των πρώτων διδασκαλείων ήταν αποτέλεσμα τοπικών επιτροπών και φιλανθρωπικών συλλόγων όπως η «Φιλανθρωπική Εταιρεία» που σύστησε το «Παιδαγωγείο» στον Πειραιά και ο «Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων» ο οποίος χρηματοδότησε νέους απόφοιτους ευρωπαϊκών πανεπιστημίων για τις σπουδές στην παιδαγωγική επιστήμη (Κορασίδου, 1995).

Το πρόγραμμα του διδασκαλείου ήταν προέκταση του γυμνασίου, προσθέτοντας αρχικά μια επιπλέον τάξη μετά την έκτη τάξη. Έπειτα, το πρόγραμμα σπουδών του διδασκαλείου έγινε διετές, όταν ήταν γυμνασιάρχης ο Μ. Βολονάκης (1896-1911). Την περίοδο 1915-17, με γυμνασιάρχη τον κ. Μ. Μιχαηλίδης η διδακτική περίοδος του διδασκαλείου έγινε τριετής, και ο χωρισμός του γυμνασίου και διδασκαλείου γινόταν από την πέμπτη τάξη του γυμνασίου. Κατά την περίοδο που ήταν γυμνασιάρχης ο Αθάνασιος Φυλακτός (1921-4) το Παγκύπριο Διδασκαλείο χωρίστηκε από το Γυμνάσιο. Τη διεύθυνση του Παγκυπρίου Διδασκαλείου είχε αναλάβει ο παιδαγωγός Παντελής Παϊδούσης το 1922 μέχρι το 1924. Το Διδασκαλείο εγκαταστάθηκε σε κτίριο δίπλα από το Παγκύπριο Γυμνάσιο (μετέπειτα Παρθεναγωγείο Αγίου Αντωνίου) για το έτος 1924-25. Δυστυχώς, η προσπάθεια αυτή παρέμεινε πρόσκαιρη, γιατί όταν αποχώρησε ο διευθυντής στην Ελλάδα, το Διδασκαλείο προσαρτήθηκε και πάλι ως παράρτημα του Παγκυπρίου Γυμνασίου (Σπυριδάκης, 1944).

Παγκύπριο Ιεροδιδασκαλείο

Το Παγκύπριο Ιεροδιδασκαλείο ιδρύθηκε το 1910 από τον Μητροπολίτη Κιτίου Μέλετιο Μεταξάκη. Είχε ως σκοπό του «τον δι' επαρκούς διδασκαλίας ιερών, παιδαγωγικών, εγκυκλοπαιδικών και τεχνικών μαθημάτων καταρτισμόν των εις αυτό φοιτώντων διά την ιερατικήν και την διδασκαλικήν υπηρεσίαν»²⁹⁵. Διατελούσε υπό την επίβλεψη και διακυβέρνηση της Ιεράς Συνόδου της Εκκλησίας της Κύπρου²⁹⁶. Ο Σιάλαρος (2004) επισημάνει ότι ενώ η φοίτηση στο Ιεροδιδασκαλείο αφορούσε αρχικά τη μόρφωση του κλήρου, οι πενιχρές απολαβές των ιερωμένων της εποχής σε συνδυασμό με τις καλύτερες συνθήκες αμοιβής των δασκάλων, ωθούσαν τους νέους όχι στην ιεροσύνη, αλλά στο διδασκαλικό επάγγελμα. Για τον λόγο αυτό, ο Μυριανθόπουλος (1946) αναφερόμενος στο

²⁹⁴ Περισσότερα για τον ηθικό ρόλο του δασκάλου στην Ελλάδα, δες Μέρος Γ', κεφ: «Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στην Ελλάδα και Μεγάλη Βρετανία κατά τον 19ο αιώνα».

²⁹⁵ Άρθρο 1, στον Κανονισμό Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου, 1917, (Παπαδόπουλο, 1998, σ.309).

²⁹⁶ Άρθρο 2, ό.π.

Ιεροδιδασκαλείο και στην ίδρυση το από το Μελέτιο, άσκησε κριτική και έκανε λόγο για «μονομερή και αυθαίρετη απόφαση» και εξέφρασε την άποψη ότι παρέκκλινε εντελώς του τίτλου και του σκοπού του και ότι αντί να δημιουργεί νέους κληρικούς, δημιουργούσε δασκάλους. Οι υποστηρικτές του Ιεροδιδασκαλείου, όμως, απαντώντας στην κριτική αυτή, θεωρούσαν ότι δεν ήταν εφικτό οι μαθητές του, αμέσως μετά την αποφοίτηση τους, στη νεαρή ηλικία των είκοσι περίπου ετών, να νυμφευτούν και προσχωρήσουν στον κλήρο αλλά χρειάζονταν χρόνο για να λάβουν τη σχετική απόφαση σε κάπως πιο ώριμη ηλικία και για αυτό εργάζονταν πρώτα, ως δάσκαλοι (Κοκκινόφτας, 2009).

Αρχικά, η εκπαίδευση στο Ιεροδιδασκαλείο ορίστηκε να ήταν πενταετής και το πρόγραμμα των μαθημάτων του καταρτίστηκε με βάση το αντίστοιχο του Ιεροδιδασκαλείου της Σάμου, το οποίο ήταν βελτιωμένη μορφή παρόμοιας Σχολής, που λειτούργησε προηγουμένως στην Κρήτη. Το 1915, όμως μετά από σχετικές προσπάθειες του Μεταξάκη, η Ελληνική Κυβέρνηση εξέφρασε την πρόθεσή της να αναγνωρίσει το δίπλωμά του, ως ισότιμο με το αντίστοιχο των Ιεροδιδασκαλείων της Ελλάδας. Τότε η φοίτησή του επεκτάθηκε στα έξι χρόνια, γεγονός που συνέτεινε ώστε το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο να αναγνωρίσει τον Μάιο του 1916, το δίπλωμα του για σκοπούς διορισμού, σε κυβερνητικά επιχορηγούμενα σχολεία. Τελικά στις 10 Σεπτεμβρίου 1919, προστέθηκε και έβδομη τάξη, οπότε επιτεύχθηκε η αναγνώριση του ως ισόβαθμου με τη Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή των Αθηνών, από την Ελληνική Κυβέρνηση, (Κοκκινόφτας, 2009).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του Ιεροδιδασκαλείου και ειδοποιός διαφορά του από το Παγκύπριο Διδασκαλείο ήταν ότι οι σπουδαστές του ήταν εσωτερικοί. Έμειναν δηλαδή, εντός της σχολής κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Εξωτερικοί σπουδαστές μπορούσαν να φοιτήσουν, μόνο εάν ήταν ήδη κληρικοί και είχαν ιερατική υπηρεσία εντός της πόλης και αυτό εφόσον εξασφαλίσουν άδεια από τον Πρόεδρο της Εφορείας²⁹⁷.

Διδασκαλείο του Παρθεναγωγείου Λευκωσίας

Τα παρθεναγωγεία ιδρύθηκαν πρώτα στις πόλεις Λευκωσία, Λεμεσό και Λάρνακα τη περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας. Στη Λευκωσία ιδρύθηκε το πρώτο παρθεναγωγείο το

²⁹⁷ Άρθρο 38 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου 1917 (Παπαδόπουλο, 2000, σ. 316).

1859, στη Λεμεσό το 1861, ενώ δεν υπάρχει σαφήνεια για το πότε δημιουργήθηκε τα παρθεναγωγεία της Σκάλας και της Λάρνακας. Σύμφωνα με τον Μυριανθόπουλο (1946) το 1895 ιδρύθηκε το παρθεναγωγείο της Σκάλας, ενώ το παρθεναγωγείο της Λάρνακας, λίγα χρόνια αργότερα. Με την έναρξη της αγγλικής κυριαρχίας, η ανάγκη για την εκπαίδευση των κοριτσιών επέφερε τη βαθμιαία ίδρυση παρθεναγωγείων και στις υπόλοιπες πόλεις. Την ίδρυση των παρθεναγωγείων στήριξε η εκκλησιαστική και πολιτική ηγεσία, καθώς και μέλη της ελίτ τάξης, έμποροι και γαιοκτήμονες (Περσιάνης, 1998). Για παράδειγμα για την ίδρυση του Παρθεναγωγείου στη Λεμεσό είχαν συνδράμει οι Γεωργίου Πηλαβάκη, Ευρυβιάδης Φραγκούδης, Πέτρος Ι. Λοΐζου, Γεώργιος Δ. Σιβιτανίδης²⁹⁸, Γεώργιος Ν. Λανίτης, Γεώργιος Δ. Κακαθύμη²⁹⁹, Ηράκλης Μιχαηλίδου³⁰⁰, Μ. Ευθυβούλου και Γεώργιος Ν. Σιβιτανίδης (Φιλίππου, 1930, σ. 248).

Τα εκπαιδευτήρια θηλέων (παρθεναγωγείο και διδασκαλείο) της Κύπρου αναγνωρίστηκαν από την «Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία» ως ισοβάθμια με αυτά της Ελλάδας³⁰¹ στις 27 Ιουνίου 1903. Έτσι το αναλυτικό πρόγραμμα των διδασκαλείων του 1904 βασίστηκε στη φιλοσοφία και στο περιεχόμενο των αντίστοιχων παρθεναγωγείων στην Ελλάδα.

Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου

Η πρώτη αναφορά για την ίδρυση ενός διδασκαλείου με Άγγλο διευθυντή είχε γίνει από τον Κυβερνήτη Sir Robert Biddulph το 1881, σε επιστολή του προς τον Υπουργό Αποικιών, Earl Kimberley. Ο Υπουργός δεν ενέκρινε την εισήγηση αυτή με το δικαιολογητικό πώς το σχέδιο που πρότεινε, θα ήταν δαπανηρό και πιθανότατα δεν θα προσέλκυε σπουδαστές, καθώς υπήρχαν διδασκαλεία τα οποία διαχειριζόταν η ελληνοκυπριακή κοινότητα. Λόγω

²⁹⁸ Γεώργιος Ν. Σιβιτανίδης: γιος του δημογέροντα Νικολάου Σιβιτανίδη και της Φεβρωνίας, κόρη του γιατρού και δημογέροντα Ζαχαρία Αποστολίδη. Υπήρξε συντάκτης εφημερίδας «Τηλεγράφος» στην Αθήνα. Διετέλεσε νομάρχης Ευβοίας, Αχαΐας και Ήλιδος. Εκλέχτηκε βουλευτής Καλαμπάκας (1895), (Κουδουνάρης, 1989, σ. 157).

²⁹⁹ Γεώργιος Κακαθύμης: μεγαλέμπορας, επί τουρκοκρατίας διετέλεσε διοικητικός σύμβουλος. Διετέλεσε πρόεδρος της Σχολικής Εφορείας Λεμεσού επί σειρά ετών, (Κουδουνάρης, 1989, σ. 52).

³⁰⁰ Ηρακλής Μιχαηλίδης: έμπορας, διοικητικός σύμβουλος Λεμεσού, δικαστής Κουδουνάρης, 1989, σ. 106).

³⁰¹ Ο Πρόξενος της Ελλάδας Ιωάννης Γ. Καλούτσης σε επιστολή του προς την επιτροπεία των ελληνικών σχολείων Λευκωσίας, στις 27 Ιουνίου, 1903, ανακοίνωσε ότι τα εκπαιδευτήρια θηλέων (παρθεναγωγείο και διδασκαλείο) αναγνωρίζονται ως ισοβάθμια με αυτά της Ελλάδας, από την Φιλεκπαιδευτική εταιρείας στην Αθήνα, καθώς τηρούν τις προδιαγραφές που αναφέρουν οι διατάξεις και οι κανονισμοί για τα ανώτερα πλήρη Παρθεναγωγεία και διδασκαλεία των θηλέων. Εσωκλείει αντίτυπο από την ανακοίνωση του ελληνικού Υπουργείου στην επίσημη εφημερίδα της ελληνικής κυβέρνησης (στον Παπαδόπουλο, 2000, σ.147-148)

των πολιτικών και κοινωνικών εξελίξεων, όμως, η αποικιακή κυβέρνηση συνειδητοποίησε τη σημαντικότητα του ελέγχου των διδασκάλων. Έτσι, το 1932 επανέφεραν την ιδέα για ίδρυση σχολείου εκπαίδευσης δασκάλων με Άγγλο διευθυντή. Η ανάγκη της ίδρυσης του διατυπώθηκε στις ετήσιες εκθέσεις³⁰² του Διευθυντή του Γραφείου Παιδείας J.R. Cullen για τα έτη 1932, 1933 και 1934. Το 1935 αποφασίστηκε να τερματιστεί η επιχορήγηση των υπάρχοντων διδασκαλείων, τα οποία χαρακτήρισαν αναποτελεσματικά και πολιτικά ανεπιθύμητα³⁰³. Στις 23 Μαΐου, 1935, ο Υπουργός Αποικιών Sir Philip Cunliffe Lister ενέκρινε τον σχεδιασμό του Κολλεγίου με εμπιστευτική επιστολή του³⁰⁴.

Σύμφωνα με το προτεινόμενο σχέδιο³⁰⁵ για το Κυβερνητικό Διδασκαλικό Κολλέγιο στη Μόρφου (ΔΚΜ) οι υποψήφιοι επιλέγονταν ύστερα από γραπτές εισαγωγικές εξετάσεις και προσωπική συνέντευξη για διετή κύκλο σπουδών. Το Κολλέγιο διέθετε οικοτροφείο και οι σπουδαστές κατέβαλλαν δίδακτρα και τροφεία. Ο αριθμός των σπουδαστών καθοριζόταν ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των σχολείων, αλλά δε θα υπερβαίνει τους 25 για κάθε έτος και οι υποψήφιοι θα ήταν από όλες τις κοινότητες της Κύπρου.

Το όνομα για το διδασκαλείο, που προτάθηκε αρχικά από τον Υπουργό Αποικιών W. Ormsby Core, ήταν «Κανονική Σχολή» («Normal School»). Η ονομασία αυτή προέρχεται από τα πρώτα διδασκαλεία που είχαν ιδρυθεί στην Ευρώπη από τον 18^ο αιώνα, για την κατάρτιση διδασκάλων δημοτικών σχολείων. Το επίθετο «normal» προέρχεται από το ουσιαστικό «norm», που στα ελληνικά σημαίνει νόρμα, ο κανόνας. Όπως δηλώνει, επομένως και το όνομα τους, σκοπός τους ήταν η κανονικοποίηση του χαρακτήρα, της συμπεριφοράς και του σώματος των διδασκαλικών υποκειμένων, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του προτύπου του «ηθικού διδασκάλου».

Το είδος αυτό εκπαιδευτηρίου, σύμφωνα με τον Ball (1990) εφαρμόστηκε πρώτη φορά στην Πρωσία και υιοθετήθηκε έπειτα στην Ελβετία και στην Γαλλία. Στον υπόλοιπο δυτικό κόσμο του 18ου αιώνα, οι δάσκαλοι εκπαιδεύονταν σε σχολεία πρότυπα, υπό την επίβλεψη έμπειρων δασκάλων. Ο τρόπος αυτός εκπαίδευσης των δασκάλων, επισήμανε,

³⁰² Reports of the Department of Education στους φακέλους του κρατικού αρχείου: V41/32-1932, σ. 34, V41/33-1933, σ. 34, V41/34-1934, σ. 36.

³⁰³ SA1/599/1934: έκθεση του A.I. Mayhew, εκπαιδευτικού συμβούλου του Υπουργείου Αποικιών, στις 12 Ιανουαρίου 1935, σ. 77.

³⁰⁴ Ο.π. σ. 82.

³⁰⁵ SA1/1061/1935/1, σ. 13-14.

εγκαταλείφθηκε λόγω της δημόσιας κριτικής που είχαν δεχθεί· ο δημόσιος λόγος και οι εφημερίδες απέδιδαν την ύπαρξη σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων στην ελλιπή κατάρτιση διδασκάλων. Εξήγησε ακόμη ότι με την αύξηση του ενδιαφέροντος στις προοδευτικές παιδαγωγικές θεωρίες και μεθόδους, που βασιζόνταν στο πρωσικό μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές στην Ευρώπη στράφηκαν προς τη δημιουργία διδασκαλικών ιδρυμάτων που θα επικεντρώνονταν στην ακαδημαϊκή και πρακτική εκπαίδευση των μελλοντικών διδασκάλων.

Η ονομασία «Normal School» δεν ικανοποίησε, εντούτοις, την κυβέρνηση. Ο Διευθυντής του Γραφείου Παιδείας, J.R. Cullen σε επιστολή³⁰⁶ του προς τον Αποικιακό Γραμματέα, ημερομηνία 18 Νοεμβρίου 1937, ανέφερε ότι η ονομασία «Normal School» δεν απέδιδε το πραγματικό έργο που θα διεκπεραιωνόταν στο εκπαιδευτήριο αυτό. Ανέφερε, επίσης, ότι επειδή η σχολή βρισκόταν στον χώρο της Κεντρικής Πειραματικής Έπαυλης, όπου είχε προηγουμένως εισηγηθεί να ιδρυθεί το Γεωργικό Κολέγιο, πολλοί Βρετανοί αξιωματούχοι, καθώς και επισκέπτες θα είχαν την εντύπωση πως στο εκπαιδευτήριο αυτό θα εκπαίδευονταν γεωργοί. Αν και το πρόγραμμα της σχολής ήταν συνδεδεμένο με τη γεωργική ανάπτυξη, με τις χορηγίες του Carnegie Institute καθώς περιλάμβανε πρακτική εργασία και θεωρητική κατάρτιση στα Γεωργικά, προτιμήθηκε η χρήση του όρου «διδασκαλικού κολεγίου». Έτσι, ο Διευθυντής του Γραφείου Παιδείας εισηγήθηκε με επιστολή του³⁰⁷ προς τον Αποικιακό Γραμματέα στις 29 Δεκεμβρίου 1937, όπως το διδασκαλείο στη Μόρφου να ονομαστεί από την 1^η Ιανουαρίου 1938, «Διδασκαλικό Κολέγιο» («Teachers' Training College»), αντί «Κανονική Σχολή» («Normal School»). Ο όρος «Διδασκαλικό Κολλέγιο» θεωρούσε ότι απέδιδε με ακρίβεια το έργο που επιτελείτο στο κολέγιο, καθώς ο ίδιος όρος χρησιμοποιήθηκε στα αντίστοιχα εκπαιδευτήρια στην Αγγλία.

Ο βασικός λόγος της αντικατάστασης των υπαρχόντων διδασκαλείων και η ίδρυση ενός κυβερνητικού διδασκαλείου, παρά τις αναφορές των εκθέσεων των εμπειρογνομόνων³⁰⁸ ήταν η απομάκρυνση των δασκάλων από τους εθνικούς οραματισμούς και η δημιουργία ενός πειθήνιου οργάνου που θα προωθούσε την πολιτική της κυβέρνησης. Όπως ανέφερε ο

³⁰⁶ SA1/ 952/29

³⁰⁷ SA1/599/1934, σ. 102

³⁰⁸ Στην έκθεση των Talbot & Cape (1914) επισημαίνεται ότι η εκπαίδευση των διδασκάλων δεν ήταν επαρκής κι αυτοτελής, ενώ ήταν κυρίως θεωρητική κι ελλιπής στην πρακτική διδακτική εξάσκηση.

Διευθυντής Παιδείας σε σημείωμα του³⁰⁹ το ΔΚΜ λειτούργησε για να αντικαταστήσει τα ελληνικά διδασκαλεία απ' όπου οι απόφοιτοί τους, γαλουχημένοι με την ελληνοχριστιανική παράδοση, αποτελούσαν τους βασικούς παράγοντες για τον εθνικό ξεσηκωμό των Κυπρίων. Επίσης, στο υπόμνημα του αναπληρωτή διευθυντή του Γραφείου Παιδείας, που απέστειλε στο Υπουργείο Αποικιών με ημερομηνία 7 Αυγούστου 1935 διαπιστώνεται ότι τα κοινοτικά διδασκαλεία δεν παρείχαν την ικανοποιητική πρακτική εξάσκηση σε θέματα του αναλυτικού προγράμματος, κυρίως στα Φυσιογνωστικά και στα Γεωργικά. Η έλλειψη αυτή θεωρήθηκε σημαντική, καθώς ισχυρίστηκαν ότι το 80% των μαθητών ζούσε σε αγροτικές περιοχές. Επομένως το κυβερνητικό διδασκαλικό κολλέγιο αποτελούσε «θεραπεία» της πιο πάνω κατάστασης γιατί: α) θα ελέγχεται άμεσα από την κυβέρνηση, β) θα ετοίμαζε ικανούς διδασκάλους για εφαρμογή του αναθεωρημένου αναλυτικού προγράμματος, γ) θα είχε ικανό και προσοντούχο προσωπικό, δ) οι τάξεις του θα ήταν ολιγομελείς, ε) θα περιστοιχιζόταν από γεωργικό περιβάλλον, στ) θα εκπαιδευε διδασκάλους που θα διακρίνονταν για τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον τους για τους διδασκάλους και η) θα στελεχώσει τα υπό ίδρυση γεωργικά σχολεία³¹⁰.

Ειδικότερα, το πρόγραμμα σπουδών του ΔΚΜ βασίστηκε στο πρότυπο των διδασκαλείων που ίδρυσαν οι αποικιακές κυβερνήσεις στην Παλαιστίνη και στην Αίγυπτο³¹¹. Ως βασικός σκοπός ίδρυσης του δεν ήταν μόνο η αναχαίτιση του ενωτικού κινήματος, αλλά κι η προετοιμασία των δασκάλων για να συμβάλλουν επιτυχώς στην υλοποίηση του στόχου της κυβέρνησης για αγροτική, οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Κύπρου³¹². Η εξυπηρέτηση του σκοπού αυτού φαίνεται ακόμη, από την έμφαση που δινόταν στα

³⁰⁹ SA1 876/1940

³¹⁰ CO67/260/1: «Memorandum: Description of scheme, stating its objects and advantages, together with any plan or specification that may be available»: «Orthodox-Christian teachers have hitherto received their training in the Panikyprio Didascalleion... and has produced on the whole poor results. No practical training in nature study or agriculture has been given and the amount of practical teaching has been negligible. Moslem teachers have received no special training. These teachers when appointed have known nothing of proper teaching methods nor have they had any training whatsoever in agriculture... It is evident that such arrangements for the training of teachers are unsatisfactory, especially in a Colony where 60% of the children attending school are from rural areas. The only remedy is the early establishment of a Training College which will: 1) be under direct control of Government; 2) produce masters capable of teaching a revised school programme; 3) have an efficient staff; 4) have a limited entrance and small classes; (5) be in rural surroundings; (6) produce teachers with an interest in and enthusiasm for rural life and its problems; (7) be a centre for refresher courses in agriculture for existing teachers; 8) provide teachers for the Rural Middle schools which it is hoped to establish in the future».

³¹¹ CO 67/259/15: Επιστολή από τον Υπουργό Αποικιών, Malcom Macdonald προς τον Κυβερνήτη της Κύπρου Sir Herbert Richmond Palmer, στις 29 Ιουλίου 1935.

³¹² CO67/260/1, ό.π.

Γεωργικά θέματα και στην εκπαίδευση για την Υγιεινή στο πρόγραμμα σπουδών του ΔΚΜ. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι το διδασκαλείο γειτνίαζε με την «Κυβερνητική Κεντρική Πειραματική Έπαυλη» («Government Central Experimental Farm») και τα μαθήματα γεωργικής φύσεως διεξάγονταν με τη συνεργασία του Γραφείου Γεωργίας, καθώς τα παρείχαν λειτουργοί του κυβερνητικού αυτού τμήματος³¹³. Ακόμη κι ο Διευθυντής του Γραφείου Γεωργίας και συντονιστής του σχεδίου ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης, B. J. Weston στην ετήσια έκθεση του³¹⁴, τόνισε τη σημασία της αξιοποίηση των αποφοίτων του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου .

Η έμφαση στην αγροτική εκπαίδευση εμπεριείχε, όμως, ηθικολογικό σκοπό. Οι δάσκαλοι, όπως αναφερόταν και στο προαναφερθέντα σχέδιο του Weston, είχαν ως ηθική ευθύνη να μεταδώσουν πέραν από γνώσεις και αξίες στον κόσμο της υπαίθρου, ώστε να τους καταστήσουν υγιείς, καθαρούς, φιλήσυχους, εργατικούς και πειθήνιους πολίτες³¹⁵. Επομένως, οι δάσκαλοι-απόφοιτοι του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου, προετοιμάζονταν για να εκπληρώσουν και τον ηθικολογικό αυτό σκοπό. Αυτό φαίνεται από το περιεχόμενο των σπουδών τους και συγκεκριμένα στο μάθημα της Παιδαγωγικής Επιστήμης συμπεριλαμβάνονται θέματα όπως «Η ευημερία του παιδιού, υγεία και ευτυχία. Η σημασία του να γνωρίζει ο δάσκαλος το οικογενειακό ιστορικό του κάθε παιδιού», «Οι εξωσχολικές δραστηριότητες, όμιλοι, κατασκηνώσεις, παιχνίδια και εκπαιδευτικές εκδρομές», «Η σχέση του δασκάλου και της κοινότητας όπου ζει. Τα ειδικά του καθήκοντα»³¹⁶. Τα θέματα αυτά εντοπίζονται, ακόμη, στους τομείς της κοινωνικής δράσης του δασκάλου που περιγράφονται και στο σχέδιο του Weston. Επομένως, φαίνεται εδώ, η σύνδεση που είχε η γενικότερη πολιτική της αποικιακής κυβέρνησης με το πρόγραμμα σπουδών του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου, το οποίο θα μπορούσε να πει κανείς ότι ήταν παράγωγο της πολιτικής αυτής.

Επιπλέον, για τη στελέχωση του διδασκαλείου, στάλθηκαν δυο Κύπριοι δάσκαλοι, ο Κώστας Λάπας και ο Esat Zaim, για μετεκπαίδευση στο Διδασκαλικό Κολλέγιο του Πανεπιστημίου Exeter. Τα μαθήματα που παρακολούθησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών

³¹³ Οι πληροφορίες αυτές αντλούνται από το υπόμνημα στον πιο πάνω φάκελο.

³¹⁴ SA1: 614/1938/3: Annual Report on the Cyprus Rural Development Scheme for 1938 by B.J. Weston, executive officer, 28th March 1939.

³¹⁵ Το θέμα αυτό αναλύθηκε εκτενέστερα στο Μέρος Ε', κεφ.4: «Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στο χτίσιμο της «Κυπριακής Αρκαδίας»».

³¹⁶ ΠΑΚ 1/20

τους στο Exeter συνάδουν με τον πιο πάνω σκοπό της ίδρυσης του κυβερνητικού διδασκαλείου³¹⁷. Τα μαθήματα αυτά είχαν συμφωνηθεί μεταξύ του A.J. Mayhew³¹⁸, του κυβερνητικού αξιωματούχου που ήταν υπεύθυνος για την υλοποίηση του σχεδίου για την ίδρυση κυβερνητικού διδασκαλείου στην Κύπρο και το διοικητικό προσωπικό του κολλεγίου του Exeter. Επίσης είχαν συμφωνηθεί να γίνουν επισκέψεις των Κυπρίων σπουδαστών σε αγροτικά σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας, ώστε να έρθουν σε επαφή με τη διδασκαλία πρακτικών και αγροτικών θεμάτων³¹⁹.

Οι δυο αυτοί δάσκαλοι αποτελούσαν τους πρώτους βοηθούς διευθυντές του ΔΚΜ. Το γεγονός ότι οι δυο βοηθοί καθηγητές προερχόταν ο καθένας τους από τις δυο μεγαλύτερες κοινότητες του νησιού, την ελληνοκυπριακή και τουρκοκυπριακή, έδινε το μήνυμα συνεργασίας που θα έπρεπε να έχουν κι οι σπουδαστές μεταξύ τους, καθώς για πρώτη φορά θα εκπαιδεύονταν μαζί Ελληνοκύπριοι και Τουρκοκύπριοι σπουδαστές. Οι δυο αυτοί καθηγητές ως βοηθοί του διευθυντή, παρατήρησαν οι Ιωαννίδης και Καμιναρίδης (2011) κατείχαν σημαντική θέση στο κολέγιο. Ακόμη, ήταν οι μόνοι που μαζί με τον διευθυντή αποτελούσαν το μόνιμο προσωπικό του κολεγίου.

Η εκπροσώπηση των δυο κοινοτήτων μέσω των δυο αυτών κύριων καθηγητών έδινε το παράδειγμα συνεργασίας στους Ελληνοκύπριους και Τουρκοκύπριους σπουδαστές. Αν και δεν έχει βρεθεί στα έγγραφα για το ΔΚΜ, άμεση αναφορά για την πολιτική της ανάμειξης αυτής, θα μπορούσε κανείς να πει με βάση τη γενικότερη πολιτική της κυβέρνησης, να αναχαιτίσει τις εθνικές εξεγέρσεις, ότι επιδίωξε με αυτό τον τρόπο, τον αποπροσανατολισμό των σπουδαστών από τη σύνδεση των εθνικών οραμάτων και την παιδεία. Μάλιστα, στο μεικτό τμήμα³²⁰, σύμφωνα με τους Ιωαννίδη και Καμιναρίδη (2011) αναπτύχθηκαν στενότερη επαφή και φιλίες μεταξύ Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων. Πολλοί Τουρκοκύπριοι σπουδαστές, κυρίως όσοι προέρχονταν από μεικτά χωριά της Πάφου,

³¹⁷ CO 67/259/15: όπως φαίνεται στην επιστολή του Macdonald προς Palmer.

³¹⁸ CO 67/260/1: επιστολή μεταξύ Αρχιγραμματέα και Διευθυντή Γραφείου Παιδείας στις 3 Φεβρουαρίου 1935: A. I. Mayhew διορίστηκε ως εκπαιδευτικός σύμβουλος της κυπριακής κυβέρνησης για την ίδρυση του Διδασκαλικού Κολλεγίου.

³¹⁹ CO 67/259/15: Επιστολή του καθηγητή Stanley H. Watking του Τμήματος Εκπαίδευσης και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Exeter στον A. Mayhew, στις 19 Ιουλίου 1935.

³²⁰ Στα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του Κολεγίου, επειδή ο αριθμός των σπουδαστών ήταν μικρός (κάτω των είκοσι) χωρίζονταν σε δυο τμήματα, πρώτο και δεύτερο έτος. Όταν ο αριθμός τους ξεπερνούσε τους 30 τότε κάθε έτος χωρίζονταν σε δυο τμήματα. Στον διαχωρισμό των τμημάτων όλοι οι Τουρκοκύπριοι σπουδαστές κατανέμονταν στο δεύτερο τμήμα κάθε έτους, γιατί ο μικρός τους αριθμός δε δικαιολογούσε αμιγές τμήμα (Ιωαννίδης & Καμιναρίδης, 2011).

μιλούσαν αρκετά καλά τα ελληνικά. Ελληνοκύπριοι και Τουρκοκύπριοι σπουδαστές διέμεναν σε κοινούς κοιτώνες, σύμφωνα με τους καταλόγους που ετοιμάζονταν από τη διεύθυνση και βασίζονταν στη σειρά επιτυχίας τους στις εισαγωγικές εξετάσεις. Το πρόγραμμα των μαθημάτων και η διδακτική εξάσκηση προσαρμοζόταν σύμφωνα με τον χρόνο εορτασμού των μεγάλων μουσουλμανικών και χριστιανικών γιορτών³²¹.

Μια άλλη σημαντική επιδίωξη του ΔΚΜ ήταν η διαμόρφωση μια φιλοβρετανικής στάσης, η οποία θα καλλιεργούσαν πρώτα στους δασκάλους και αυτοί με τη σειρά τους θα τη μετέδιδαν στους ανθρώπους των χωριών. Για τον σκοπό αυτό, υπήρχε έντονη προσπάθεια οι σπουδαστές να γνωρίσουν τη βρετανική κουλτούρα. Η επιδίωξη αυτή φάνηκε ήδη από την περίοδο προετοιμασίας για την ίδρυση του Διδασκαλικού Κολλεγίου. Συγκεκριμένα, οι δυο Κύπριοι δάσκαλοι που στάλθηκαν στο Exeter, είχαν την ευκαιρία να παρατείνουν την περίοδο τους στη Μεγάλη Βρετανία, ώστε να έχουν την ευκαιρία να περάσουν περισσότερο χρόνο στη βρετανική κοινωνία και να επισκεφτούν σημαντικούς χώρους πολιτιστικού ενδιαφέροντος, με σκοπό να γνωρίσουν καλύτερα την βρετανική νοοτροπία και πολιτισμό. Η παράταση αυτή προέκυψε μετά από εισήγηση του καθηγητή Watkins όπως μαρτυρά η αλληλογραφία μεταξύ αξιωματούχων του Υπουργείου Αποικιών και της κυβέρνησης της Κύπρου, στην οποία αναφέρεται ότι:

Ο καθηγητής Watkins εισηγήθηκε ότι οι δυο σπουδαστές [εννοώντας τους Κύπριους] θα πρέπει να τους δοθεί η ευκαιρία να συμμετάσχουν στο μάθημα που προσφέρεται το θερινό εξάμηνο και απευθύνεται σε ξένους φοιτητές, καθώς επικεντρώνεται στη γνωριμία με τον βρετανικό τρόπο ζωής. Το μάθημα αυτό κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμο για ξένους σπουδαστές...Αυτή είναι για μένα η πιο αξιοσημείωτη εισήγηση, μιας και αυτός ήταν εξάλλου και ο σκοπός που στάλθηκαν οι άνδρες αυτοί στην Αγγλία³²².

Φαίνεται, λοιπόν, ότι το προφίλ του ηθικού δασκάλου που ήθελαν να δημιουργήσουν στο ΔΚΜ θα εμπεριείχε στοιχεία από την βρετανική παράδοση και κουλτούρα. Αυτό

³²¹ ΠΑΚ1/90.

³²² CO 67/264/14: Επιστολή από J.R. Cullen προς Dr. Murray (του Γραφείου Εκπαίδευσης στη Λευκωσία), 10 Φεβρουαρίου 1936: Professor Watkins suggested that both students should take that portion of the coming summer vacation course which deals with English life and traditions. This portion of the course is regarded particularly useful for the foreigners who attend it in great numbers and is much appreciated by them. It seems to me the most valuable suggestion if we take into action one of the main purposes that we had in sending these men to England.

ήταν κάτι που άλλωστε συνήθιζαν να κάνουν, οι Βρετανοί αξιωματούχοι, στις αποικίες τους³²³. Η τάση αυτή βασιζόταν στην ιμπεριαλιστική ιδεολογία και συγκεκριμένα στην αντίληψη των Βρετανών ότι η πολιτισμική τους ανωτερότητα θα μπορούσε να διδάξει όχι μόνο σε επίπεδο πρακτικών γνώσεων αλλά και αξιών τον αυτόχθον πληθυσμό των αποικιών τους. Έτσι, η ηθικότητα του δασκάλου, που επιδιώχθηκε στο ΔΚΜ εμπεριείχε το στοιχείο της εκπολιτιστικής αποστολής των αποικιακών κυβερνήσεων, που στην ουσία εξυπηρετούσε τον στόχο της καταστολής των ανταποικιακών κινημάτων και τη δημιουργία φιλοβρετανικής στάσης στους υπηκόους της βρετανικής αυτοκρατορίας.

Το πρότυπο του ηθικού δασκάλου που επιδίωξε λοιπόν, να διαμορφώσει το κυβερνητικό ΔΚΜ ήταν συνδεδεμένο με τις αρετές που θα πρέπει να διέπουν τις υπηκόους της βρετανικής αυτοκρατορίας. Οι αρετές αυτές θα ήταν κυρίως η υπακοή στο βρετανικό στέμμα και η καλλιέργεια του σεβασμού και της συνεργασίας με τις αρχές. Οι αρετές αυτές δεν επιβάλλονταν αλλά θα καλλιεργούνταν μέσα από Γεωργικά μαθήματα, με σκοπό τη δημιουργία του «καλού αγρότη». Συνάμα, έδιναν το μήνυμα ότι οποιαδήποτε παρέκκλιση από τον στόχο της γεωργικής ανάπτυξης, όπως ήταν ο εθνικός αγώνας, θα ήταν ενάντια τόσο στο ατομική, όσο και στο κοινωνική συμφέρον.

Ο ηθικός δάσκαλος θα διαμορφωνόταν, λοιπόν μέσα στο πλαίσιο που έθεταν οι πολιτικές σκοπιμότητες της αποικιακής κυβέρνησης. Αξίζει, όμως να εξεταστεί, εάν κάτι αντίστοιχο συνέβαινε και στην περίπτωση των κοινοτικών διδασκαλείων, των οποίων το πρόγραμμα βασίστηκε στην ιδεολογία των αντίστοιχων διδασκαλείων στην Ελλάδα. Για αυτό, στη συνέχεια, αναλύονται και συγκρίνονται οι τεχνολογίες που εφαρμόστηκαν στα υπό μελέτη διδασκαλεία με σκοπό τη διερεύνηση της θέσης ότι τα διδασκαλεία, ως θεσμοί παράχθηκαν μέσα από τον λόγο της ανάγκης ηθικών δασκάλων, που επικαλέστηκε ο κάθε παράγοντας εξουσίας και ο οποίος, όπως έχει αναλυθεί στα προηγούμενα κεφάλαια, λειτουργούσε ως ένα ισχυρό μέσο νομιμοποίησης των πολιτικών του επιδιώξεων.

³²³ Βλέπε για παράδειγμα τις σχολές και τα διδασκαλεία που δημιουργήθηκαν στις αποικίες της Αφρικής (Berman, 1971, Steiner-Khamsi & Quist, 2000).

Τεχνολογίες κατασκευής του ηθικού δασκάλου

Ακολουθώντας εδώ, τη θεωρητική προσέγγιση του Foucault, οι κανόνες λειτουργίας των διδασκαλείων αναλύονται ως *τεχνολογίες παραγωγής και ελέγχου των ηθικών δασκάλων*. Στις τεχνολογίες αυτές συμπεριλήφθηκαν τα εξής: τα κριτήρια εισδοχής, ο ρόλος του διευθυντή και των καθηγητών, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το πρόγραμμα σπουδών, η υποχρεωτική τήρηση της στολής, οι κανόνες υγιεινής, ο κώδικας συμπεριφοράς, κοινωνικές υποχρεώσεις, ο θεσμός του παιδονόμου και του επιμελητή, το σύστημα ποινών και αμοιβών, η αξιολόγηση, και η διάταξη του χώρου. Παρακάτω ακολουθεί αναλυτικότερα η εξέταση των τεχνολογιών αυτών.

Επιλογή των καταλληλότερων

Η διαδικασία επιλογής των υποψηφίων στα διδασκαλεία αποτελούσε την πρώτη μορφή τεχνολογίας, που τίθενται σε εφαρμογή από τη στιγμή της εισόδου του διδασκαλικού σπουδαστή στα διδασκαλεία. Στα κριτήρια εισδοχής των σπουδαστών και των σπουδαστριών, οι διευθύνσεις των διδασκαλείων έθεταν όρια ηλικίας, και απαιτούσαν από τους υποψήφιους και τις υποψήφιες, καλή σωματική κατάσταση, ηθικό χαρακτήρα, δυνατότητα πληρωμής των διδάκτρων, επιτυχία σε εισαγωγικές εξετάσεις. Ήταν ακόμη, σημαντικό να γνωρίζει η διεύθυνση του διδασκαλείου και οι καθηγητές εάν οι υποψήφιοι και οι υποψήφιες αποτελούσαν «καλό υλικό» που θα μπορούσε να εκπαιδευτεί και να διαπλαστεί με βάση τα πρότυπα που έθεταν για τον ηθικό δάσκαλο. Έτσι, χρειαζόταν να γνωρίζουν εκ των προτέρων «τον βίον» και «το ποιόν» του κάθε υποψηφίου, και για αυτό ο κάθε υποψήφιος έπρεπε να παραδώσει στην εξεταστική επιτροπή, πιστοποιητικά που να αποδεικνύουν ότι ικανοποιεί τα κριτήρια εισδοχής του διδασκαλείου.

Πρώτο βασικό κριτήριο ήταν η κατάσταση υγείας του σπουδαστή. Συγκεκριμένα, ζητείται από τους υποψήφιους «να ήνε υγείς και αρτιμελείς κατά πιστοποίησιν επιστήμονος ιατρού προσκαλουμένου προς τούτο υπό τής διευθύνσεως»³²⁴. Το ίδιο κριτήριο εισδοχής συναντάται και στο Παγκύπριο Ιεροδιδασκαλείο, όπου οι υποψήφιοι έπρεπε να

³²⁴ Άρθρο 139 του Κεφαλαίου ΙΗ΄ των κανονισμών του Παγκυπρίου Διδασκαλείου του 1903, στον Παπαδόπουλο, 2000, σ. 40

παρουσίαζαν πιστοποιητικό υγείας από τον ιατρό της σχολής³²⁵. Η ιδέα του υγιούς σώματος του διδασκάλου συναντάται στις θέσεις παιδαγωγών της Ελλάδας στα τέλη του 19^{ου} αιώνα όπως του Γρηγόριου Παπαδόπουλου, Κωνσταντίνου Ξανθόπουλου και του Βλάσιου Σκορδέλη. Ο Παπαδόπουλος (1866) υποστήριξε ότι:

Ο παιδαγωγός πρέπει να ήναι υγιής και δυνάμενος να υποφέρει κόπους προ πάντων να έχη τα πνευστικά όργανα ισχυρά και ήσκημένα, διότι το κύριον αυτού όπλον είναι ο λόγος. Να μη έχη δε φυσικά τινα ελαττώματα, εξ εκείνων τα οποία εμποδίζουν την τόσον αναγκαίαν συμπάθειαν μεταξύ των ανθρώπων· διότι αν ταύτα ως προς ώριμους ανθρώπους ουδεμίαν έχουσιν επιρροήν, δύνανται όμως να επηρεάσωσιν εκ προοιμίων την κοινωνικών σχέσιν (σελ.6).

Η αναγκαιότητα του υγιούς σώματος εντοπίζεται επίσης στα διδασκαλεία στην Αγγλία, όπου οι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές του 19ου αιώνα, είχαν εκφράσει μια ευρύτερα κριτική για το γερασμένο και ασθενές διδασκαλικό σώμα, όπως επισημάνει η Larsen (2011). Τα κανονικά υγιή σώματα θεωρούσαν, εξάλλου ότι ήταν τα καλά και αποδεκτά σώματα, τα οποία θα μπορούσα να εκπαιδευτούν, να χειραγωγηθούν και να ελεγχθούν. Τα ασθενή σώματα θεωρούνταν ότι δύσκολα μπορούσαν να επιδιορθωθούν και τα αντιλαμβάνονταν ως σημάδια ανήθικου χαρακτήρα (British and Foreign School Society, 1859 στην Larsen, 2011). Με το κριτήριο της καλής σωματικής κατάστασης των σπουδαστών, επιδιωκόταν να εξασφαλιστεί ότι μόνο υγιή άτομα θα μπορούσαν να εισέρχονται στο διδασκαλικό επάγγελμα. Έτσι, με την εισδοχή του στο διδασκαλείο, το σώμα γινόταν πεδίο οικοδόμησης προσδοκιών, κανονικοτήτων και αξιών που αφορούσαν τον «καλό» διδάσκαλο.

Πέραν από τη σωματική υγεία απαιτείτο βεβαίως:

να έχουσιν ήθος άνεπίληπτον και ήλικίαν μεταξύ του 17 και 25 έτους πιστοποιούμενα υπό τού προσαγομένου ένδεικτικού. Κατ' εξαίρεσιν επιτρέπεται να καταταχθώσιν εις το διδασκαλείον και μαθηταί μείζονος ηλικίας, αν έχοντες τα λοιπά προσόντα ήσκησαν κατά το παρελθόν το διδασκαλικόν επάγγελμα μετά διαγωγής αμέμπτου νομίμως πιστοποιουμένης». Τέλος «νά φέρωσιν ένδεικτικόν προαγωγής από τής ε' τάξεως του Παγκυπρίου γυμνασίου προς την έκτην, ή από

³²⁵ Άρθρο 40 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου 1917 στον Παπαδόπουλο, 1998, σ.316

άντιστοίχου τάξεως άλλου κλασσικού γυμνασίου, οπότε δ' όμως γίνονται δεκτοί μετά δοκιμασίαν εις τα τεχνικά και τα αγγλικά³²⁶.

Οι υποψήφιοι σπουδαστές στο Παγκύπριο Ιεροδιδασκαλείο πρέπει να ήταν χριστιανοί ορθόδοξοι, και να διαθέτουν αποδεικτικό ότι ήταν χρηστών ηθών. Επομένως ο κάθε υποψήφιος έπρεπε να παρουσιάσει για την αποδοχή του στο Ιεροδιδασκαλείο τα εξής:

α) το βαπτιστικόν του αρμοδίως κεκυρωμένον, β) μαρτυρικόν χρηστοηθείας υπογεγραμμένον υπό του εφημέριου της ενορίας αυτού, προ δε τούτοις εγγυητικόν του κηδεμόνος αυτού, εγγυωμένου ότι αναλαμβάνει πάσαν υποχρέωσιν ήτις απορρέει διά τον μαθητήν εκ του παρόντος κανονισμού³²⁷.

Φαίνεται λοιπόν, από τα πιο πάνω, ότι ο ηθικός χαρακτήρας των σπουδαστών κρινόταν σε μεγάλο βαθμό από τη συνέπεια που επιδείκνυαν στην εκπλήρωση των θρησκευτικών τους καθηκόντων. Δίνεται σημασία στη θρησκευτική τους αγωγή και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Για παράδειγμα οι κανονισμοί του Παγκυπρίου Διδασκαλείου προωθούσαν τη σημαντικότητα της τήρησης των θρησκευτικών τους καθηκόντων και καλλιεργούσαν τη θρησκευτική πίστη και ευλάβεια. Συγκεκριμένα, στους κανονισμούς αυτούς αναγραφόταν το εξής:

Να παραμένωσι κατά παν Σάββατον μετά το πέρας των μαθημάτων εν Παγκυπρίω, ίνα ακροώνται τής υπό του καθηγητού των θρησκευτικών ερμηνευομένης πάσι τοις μαθηταίς περικοπής του Ευαγγελίου της Κυριακής, ή άλλης τινός ομιλίας γινομένης υπό του αυτού καθηγητού ή υπό άλλου τινός των διδασκόντων θεμάτων γενικών και ασχέτων προς την συνήθη σχολικήν ύλην. Κατά πάσαν δε Κυριακήν η άλλην επίσημον εορτήν, τη διαταγή του γυμνασιάρχου νά προσέρχωνται εις το Παγκύπριον, ίνα μεταβαίνωσιν εις την αυτήν εκκλησίαν και κοσμίως ιστάμενοι μετ' ευλαβείας και προσοχής, ακροώνται της θείας λειτουργίας της υποχρεώσεως ταύτης απαλλάττονται οι κατοικούντες εν τοις προαστίοις της πόλεως, πλήν όταν προσκληθώσι. Να εκπληρώσι δε τακτικώς καί μετ' άφοσιώσεως και πάντα τα λοιπά θρησκευτικά αυτών καθήκοντα³²⁸.

³²⁶ Κανονισμοί Παγκυπρίου Διδασκαλείου, 1903, στον Παπαδόπουλος, 2000, σ. 40

³²⁷ Άρθρο 40 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου 1917 στον Παπαδόπουλο, 1998, σ.316

³²⁸ Άρθρο κε' των κανονισμών του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, 1903.

Τα κριτήρια εισδοχής διαφοροποιούνται ωστόσο, στο Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου. Στα κριτήρια εισδοχής στο κολέγιο συμπεριλαμβανόταν τα εξής: οι υποψήφιοι να μην ήταν κάτω των 18 χρονών, να έχουν πετύχει διάκριση (distinction) στις αγγλικές εξετάσεις, να ήταν απόφοιτοι σχολών Μέσης Εκπαίδευσης ή του Ιεροδιδασκαλείου Λάρνακας. Τα κριτήρια αυτά εισδοχής κοινοποιήθηκαν μέσω προκήρυξης που δημοσιεύτηκαν στις εφημερίδες³²⁹. Μαζί με την προκήρυξη ανακοινώνονταν και τα θέματα των εισαγωγικών εξετάσεων. Αν και στην προκήρυξη αυτή φαίνεται πως δεν ζητούσαν πιστοποιητικά για τον ηθικό τους χαρακτήρα, όπως αυτό συνέβαινε στα ελληνοκυπριακά διδασκαλικά, η καταλληλότητα του χαρακτήρα τους εξασφαλιζόταν από το γεγονός ότι οι σπουδαστές ήταν απόφοιτοι σχολών όπως το Ιεροδιδασκαλείο και το Παγκύπριο Γυμνάσιο που έθεταν ως προϋπόθεση την καλή διαγωγή για να μπορέσει ο σπουδαστής είτε να προαχθεί ή να αποφοιτήσει (βλέπε πιο πάνω στους κανονισμούς των δυο σχολείων). Ακόμα, θα έπρεπε οι υποψήφιοι, εκτός από τα αποτελέσματα τους στην εισαγωγική εξέταση, να πείσουν για τον χαρακτήρα τους σε προσωπική τους συνέντευξη ενώπιον ενός εξεταστικού συμβουλίου.

Ο υποψήφιος που πετύχανε στις εισαγωγικές εξετάσεις υπόγραφε συμφωνητικό έγγραφο. Ανάμεσα στους όρους ήταν το εξής: «Η συμφωνία μεταξύ κυβέρνησης και σπουδαστή τερματίζεται σε περίπτωση που η συμπεριφορά κι η πρόοδος του δεν ικανοποιεί την Κυπριακή Κυβέρνηση»³³⁰. Στο ίδιο έγγραφο ακόμη αναγράφεται ότι σε περίπτωση που βρεθεί ένοχος για απρεπή συμπεριφορά ή είναι ανίκανος να εκτελέσει τα καθήκοντα του, η Κυβέρνηση έχει το δικαίωμα να τον απολύσει κι αυτός να καταβάλει σ' αυτή τη σχετική αποζημίωση (για όλα τα έξοδα που είχε πληρώσει για τη φοίτηση και τη διαμονή του στο Κολέγιο). Έτσι, με το συμφωνητικό έγγραφο επιδιωκόταν να εξασφαλισθεί το ότι ο χαρακτήρας του διδασκαλικού υποκειμένου θα ήταν ηθικός, ώστε να μπορέσει να καλλιεργηθεί περαιτέρω. Σε αντίθετη περίπτωση, δε θεωρείτο άξιος εκπαίδευσης και για αυτό αποβαλλόταν δια παντός.

Όπως προκύπτει από τα κριτήρια εισδοχής των σπουδαστών στα διδασκαλεία, οι ιδιότητες και τα χαρίσματα που θα πρέπει να διαθέτει ο υποψήφιος διδάσκαλος καλύπτουν όλους τους τομείς: σωματικά, διανοητικά, ηθικά. Τα κριτήρια αυτά, άλλωστε εντοπίζονται και στα

³²⁹ Στην εφημερίδα «Ελευθερία», 22 Σεπτεμβρίου 1936.

³³⁰ Συμφωνητικό έγγραφο, στους Ιωαννίδης και Καμινάρη, 2011, σ. 89

διδασκαλεία στην Ελλάδα. Ο Παπαδόπουλος (1866) εκτός από τα σωματικά κριτήρια υποστήριξε ότι:

Αλλά τα ψυχικά μάλιστα προσόντα του παιδαγωγού είναι κυρίως αξιολογώτατα δεν λέγω περί της ένθερμου αγάπης, ήν πρέπει αδιαλείπτως να αισθάνεται προς το έργον, ήτις είναι γονιμοτάτη πηγή ευδοκιμήσεως, διότι τούτο τίθεται προς άνθρωπον, συναισθανόμενον την ιερωσύνην της εντολής. Αλλά λέγω κυρίως περί των εκάστω ανθρώπω ιδιαίζουσών ψυχικών ιδιοτήτων, αίτινες αποτελούσε τον κυρίως χαρακτήρα (σ.6)

Ο Παπαμάρκου (1882 στον Φουκάς, 2014) πρόσθεσε τον αγωνιστικό χαρακτήρα και την υποστήριξη του εθνικού συμφέροντος. Κι ο Σκορδέλης (1890) υποστήριξε ότι ο δάσκαλος πρέπει να χαρακτηρίζεται από αγάπη, φιλομάθεια, ενθουσιασμό, πνευματική οξυδέρκεια, η δικαιοσύνη, η υπομονή και η πραότητα. Με άλλα λόγια θα έπρεπε να αποτελεί το πρότυπο του ιδανικού πολίτη, ώστε να μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση, να εμπνεύσει τους νέους να θέλουν να του μοιάσουν.

Ο ηθικός χαρακτήρας αποτελούσε, άλλωστε βασικό κριτήριο και στα διδασκαλεία της Αγγλίας και της Πρωσίας, σύμφωνα με την Larsen (2011). Και στις δυο αυτές χώρες, οι εξεταστικές επιτροπές ζητούσαν πληροφορίες για τη χριστιανική ζωή του υποψηφίου και για τον χαρακτήρα του, ο οποίος θα έπρεπε να ήταν ταπεινός, αξιοσέβαστος, μετριόφρονας και εργατικός. Τα πιστοποιητικά που ζητούσαν για τη ζωή και τον χαρακτήρα λειτουργούσαν ως «φίλτρα», τα οποία επέτρεπαν την είσοδο στα διδασκαλεία μόνων όσων ήταν «καλοί και σωστοί» χριστιανοί. Η ηθικότητα του χαρακτήρα είχε ταυτιστεί έτσι, με την πίστη στο χριστιανικό δόγμα. Για τα αγγλικά διδασκαλεία, δεν ήταν όμως αρκετό το πιστοποιητικό βάπτισης, αλλά χρειαζόταν επιπρόσθετα βεβαίωση από τον ιερέα ότι η οικογένεια του υποψηφίου εκκλησιάζεται τακτικώς. Η Larsen (2011) δίνει ακόμη, το παράδειγμα του διδασκαλείου του Borough Road, το οποίο ζητούσε, μάλιστα, από τους υποψηφίους, ως μέρος της αξιολόγησής τους, να γράψουν τις σκέψεις τους για το πώς θα μπορούσαν να μεταδώσουν τον λόγο του Θεού μέσω της διδασκαλίας του. Αυτό το αίτημα εντοπίζεται στα κριτήρια εισδοχής του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου του 1917, όπου κι εκεί ζητείται βεβαίωση του ιερέα για τον ηθικό χαρακτήρα του υποψηφίου σπουδαστή³³¹.

³³¹ Άρθρο 40 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου 1917 στον Παπαδόπουλο, 1998, σ.316.

Από τη στιγμή που γινόταν η εισδοχή του σπουδαστή και της σπουδάστριας στο διδασκαλείο, η καθημερινότητα τους κανονικοποιόταν και διακυβερνιόταν σε στενά και αυστηρά πλαίσια. Η κανονικοποίηση ξεκινούσε από τη στιγμή της προπαρασκευαστικής διαδικασίας (τα ρούχα και προσωπικά αντικείμενα που θα έπρεπε να έχουν μαζί τους). Για παράδειγμα, οι σπουδαστές του Παγκυπρίου Διδασκαλείου στην αρχή του κάθε έτους θα έπρεπε να προετοιμάζονται ως εξής:

Νά έγχειρίζωσιν άμα τη αρχή των μαθημάτων τω γυμνασιάρχη τετράδια εκ 40 σελίδων, ήριθμημένα, καλώς έρραμμένα και δια χάρτου δεδεμένα ισάριθμα τοις εν τη τάξει αυτών διδασκομένοις επιστημονικοίς μαθήμασιν, εν τη προσόψει δ' έκάστου να αναγράψωσιν ευκρινώς και ευαναγνώστως το όνομα αυτών και το μάθημα, δι' ο το τετράδιον προώρισται. Των τετραδίων τούτων έκαστον φύλλον ό γυμνασιάρχης σφραγίζει τη του Παγκυπρίου γυμνασίου σφραγίδι και μονογραφεί μετά του οικείου καθηγητού³³².

Το Παγκύπριο Ιεροδιδασκαλείο και το Διδασκαλικό Κολέγιο, τα οποία διέθεταν οικοτροφείο έδιναν οδηγίες για συγκεκριμένα πράγματα που όφειλε ο κάθε σπουδαστής να φέρει μαζί του, κατά την εισδοχή τους. Στον κανονισμό του Παγκύπριου Ιεροδιδασκαλείου του 1917 αναγραφόταν ότι ο σπουδαστής στην αρχή του κάθε έτους όφειλε να παρουσιάζει μπροστά στον επιμελητή την αποσκευή του για να την εξετάσει, και η οποία θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνει τα εξής: μια μάλλινη πατανία, τέσσερα σεντόνια, δυο καλύμματα προσκέφαλου, δυο ποδήρη νυχτικά υποκάμισα, ζεύγος περικνημίδων, ρινόμακτρα, σάβρακα, δύο χτένια (πυκνό και αραιό), μία ψήκτρα ενδυμάτων, ένα ζεύγος συρτών, δύο ζευγάρια υποδημάτων. Εάν ο σπουδαστής αποτύγχανε να έχει μαζί του τα αντικείμενα αυτά, θεωρείτο «απαράδεκτος»³³³.

Όσον αφορά το Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου, στην επιστολή που αποστέλλόταν σε όσους πετύχαιναν τις εισαγωγικές εξετάσεις, πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, δίνονταν οδηγίες αναφορικά με την προετοιμασία τους³³⁴. Στις οδηγίες αναγράφονταν τα αντικείμενα που έπρεπε να φέρουν μαζί τους, τα οποία ήταν τα εξής: α) κρεβάτι, στρώμα, κουβέρτες, τρία σεντόνια, μαξιλάρι και μαξιλαροθήκες, β) αθλητικά ρούχα και παπούτσια για

³³² Άρθρο 103 β' του κανονισμού του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, 1903.

³³³ Άρθρο 47 του κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου, 1917.

³³⁴ Εγκύκλιος του Διευθυντή S.W. Hodge, στις 18 Σεπτεμβρίου, 1952 (Ιωαννίδης & Καμινारीδης, 2011, σ. 88)

γυμναστική και αθλοπαιδιές, λευκά κοντά παντελόνια, ένα χακί παντελόνι και άσπρα αθλητικά παπούτσια, γ) κατάλληλα ρούχα και ένα ζευγάρι παπούτσια για γεωργική εργασία, δ) ήταν απαραίτητο να έχει τα σεντόνια και όλο τον ρουχισμό του σημαδεμένα με τα αρχικά του ονόματός του, ε) να φέρουν μαζί τους και να παραδώσουν στον γραμματέα μια μικρή πρόσφατη φωτογραφία τους και στ) εάν είχε μουσικό όργανο (βιολί ή μαντολίνο) τους συνέστησαν να το φέρουν μαζί τους, γιατί στο Κολέγιο υπήρχαν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις μουσικές τους δεξιότητες. Μπορούσαν να φέρουν επίσης, εάν είχαν παπούτσια ποδοσφαίρου, ρακέτα τένις και μπαστούνι χόκεϊ. Η εισήγηση για να φέρουν μαζί τους τέτοιο εξοπλισμό, φανερώνει την πρόθεση της αποικιακής κυβέρνησης να καλλιεργήσει βρετανικές συνήθειες στους σπουδαστές, να τους δώσει την ευκαιρία να γνωρίσουν δημοφιλή αθλήματα στην βρετανική αυτοκρατορία, όπως το τένις και το χόκεϊ, φέρνοντας τους πιο κοντά στη βρετανική κουλτούρα και κάνοντας τους έτσι φιλικά προσκείμενους στην αποικιακή κυβέρνηση. Η χρήση καθορισμένων ενδυμάτων ήταν απαραίτητη, εξάλλου, για τη διεξαγωγή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες καθορίζονταν από το ωρολόγιο πρόγραμμα, για το οποίο γίνεται ειδική αναφορά ακολούθως.

Ο καθορισμός των προσωπικών τους αντικειμένων επιδίωκε την εξασφάλιση ομοιομορφίας από την μια, ενώ από την άλλη έλεγχε και κανονικοποιούσε τη δράση και τη συμπεριφορά των σπουδαστών. Ακόμη, προετοίμαζε τους σπουδαστές για το ξεκίνημα της ζωής τους ως υποψήφιοι δάσκαλοι, καθώς θα έπρεπε να οργανώσουν τα απαραίτητα ενδύματα και αντικείμενα για τη φοίτηση τους. Αυτό άλλωστε, αναμενόταν να κάνουν και στη συνέχεια, να ήταν δηλαδή οργανωμένοι και τακτοποιημένοι. Επίσης, ο όλος ρουχισμός και εξοπλισμός τους συνδεόταν με την υποχρέωση τους να τηρούν μια ευπρεπής και «συγυρισμένη» εμφάνιση και συμπεριφορά, για την οποία γίνεται περαιτέρω ανάλυση ακολούθως.

Υγεία, καθαριότητα και ευπρέπεια

Η υγιής σωματική κατάσταση αποτελούσε, όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, ένα από τα βασικά κριτήρια εισδοχής υποψηφίων στα διδασκαλεία. Αυτό μαρτυρούσε και τη σημασία που έδιναν στο θέμα αυτό, καθώς αποτελούσε συνάμα τη βασική προϋπόθεση για την κανονικοποίηση του σώματος των υποψηφίων δασκάλων, η οποία επιτελείτο καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης τους. Η διαδικασία κανονικοποίησης του σώματος, αλλά και της εμφάνισης των σπουδαστών αναλύεται ακολούθως.

Η κανονικοποίηση του σώματος επιδιωκόταν ειδικότερα, μέσα από τα μαθήματα φυσικής αγωγής, τον έλεγχο της διατροφής, τον έλεγχο των απουσιών ασθενείας, καθώς επίσης τους κανονισμούς ευπρέπειας και χρήσης στολής. Όσον αφορά τη φυσική άσκηση των σπουδαστών, υπήρχε ο καθορισμός του χώρου και του χρόνου στον οποίο θα ασκούσαν οι σπουδαστές. Το μάθημα της Γυμναστικής αποσκοπούσε από τη μια να μεταδώσει την ευθύνη για την ατομική σωματική υγεία και ευεξία, η οποία απαιτεί ταυτόχρονα αυτοέλεγχο και πειθαρχία. Από την άλλη, το μάθημα εμπειρείχε στοιχεία διδακτικής της φυσικής αγωγής, αποσκοπώντας στην κατάρτιση των σπουδαστών για το πώς θα μπορούσαν να μεταφέρουν τις ίδιες αξίες διδάσκοντας τη φυσική αγωγή στους μαθητές τους.

Ακόμη, υπήρχε μέριμνα για την πλήρης και ισορροπημένη τους διατροφή, μέσω του καθορισμού της ημερήσιας διατροφής τους, όπως συνέβαινε στην περίπτωση των οικοτροφείων στο Ιεροδιδασκαλείο και στο Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου. Το μενού της ημέρας ήταν καθορισμένο από τη διεύθυνση των διδασκαλείων. Για παράδειγμα στο Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου το μενού ήταν ως εξής: για πρωινό είχαν ζεστό ρόφημα, συνήθως τσάι με γάλα, αυγό βραστό ή τηγανητό, τυρί ή χαλούμι και ψωμί με βούτυρο και μαρμελάδα. Το μενού αυτό δείχνει πιθανόν μια προσπάθεια της διεύθυνσης του σχολείου να προωθήσει τον αγγλικό τρόπο διατροφής. Για αυτό αρκετές φορές καταβλήθηκαν προσπάθειες να προσφερθούν ως πρόγευμα δημητριακά (porridge ή Quaker oats), αλλά οι σπουδαστές τα απέρριπταν και ζητούσαν από τη διεύθυνση να αφαιρεθούν από το διαιτολόγιο τους. Για γεύμα, πρόσφεραν συνήθως όσπρια, ρύζι, πουργούρι με γιαούρτι, πατάτες γιαχνί, κ.α. και φρούτο. Στο δείπνο το μενού περιλάμβανε 4 φορές κρέας. Το κρέας μαγειρευόταν συνήθως στον φούρνο με πατάτες και συνοδευόταν απαραίτητα με χόρτα. Το βράδυ προσφερόταν πάντοτε σούπα. Το κυρίως πιάτο ακολουθούσε φρούτο ή γλύκισμα (Ιωαννίδης και Καμιναρίδης, 2011, σ. 77)

Σε περίπτωση ασθένειας, ο κανονισμός του Διδασκαλικού κολεγίου Μόρφου όριζε ότι οι σπουδαστές όφειλαν να ενημερώνουν για την κατάσταση τους ένα μέλος του διδακτικού προσωπικού, ενώ ακόμη τηρούσαν δελτίο ιατρικού ιστορικού, επιτρέποντας έτσι τη συνεχή παρακολούθηση της φυσικής τους κατάσταση³³⁵. Η όλη διαδικασία που προέβλεπαν οι κανονισμοί αυτοί σε περίπτωση ασθένειας του σπουδαστή από τη στιγμή της επίσκεψης του

³³⁵ ΠΑΚ1/2: Κανονισμοί Διδασκαλικού Κολεγίου 1952, σ. 22-24.

στον κυβερνητικό γιατρό μέχρι τη στιγμή της ανάρρωσής τους, υποδήλωνε το ενδιαφέρον των διδασκαλείων για την κατάσταση υγείας των σπουδαστών, αλλά συνάμα δημιουργούσε την υποχρέωση των σπουδαστών να προσέχουν το σώμα τους ιδιαίτερα από μεταδοτικές ασθένειες καθώς επικρατούσε η πεποίθηση ότι η ασθένεια του σώματος είναι σύμπτωμα ηθικά ανάρμοστου τρόπου ζωής. Οι πεποιθήσεις αυτές εξάλλου, διατυπώνονταν στο εκπαιδευτικό υλικό³³⁶ που απέστειλε στα σχολεία, το Γραφείο Παιδείας, καθώς επίσης και στην εγκύκλιο³³⁷ με τις υποχρεώσεις των διδασκάλων, όπου παρουσίαζε ως ατομική τους ευθύνη τη διατήρηση της καλής φυσικής τους κατάστασης.

Εξάλλου, η υγεία των δασκάλων τέθηκε ως όρος για να διοριστεί κάποιος δάσκαλος, σύμφωνα με τον νόμο του 1933. Συγκεκριμένα θέτονταν οι παρακάτω προϋποθέσεις για τον διορισμό τους: «έκαστος διδάσκαλος ή διδασκάλισσα διοριζόμενος δια πρώτην φορά πρέπει να εφοδιασθή από τον πλησιέστερον Επαρχιακόν Ιατρόν με πιστοποιητικόν ότι είναι υγιής και ικανός να εκτελέση τα καθήκοντα διδασκάλου και να στείλῃ τούτο εις τον Διευθυντή της Παιδείας πριν μετεβή δια να λάβῃ καθήκοντα»³³⁸. Με τον όρο αυτό, δημιουργήθηκε η συνθήκη ελέγχου του σώματος του δασκάλου, ώστε να μην επιτρέπεται η είσοδος σε ασθενή σώματα.

Ας σημειωθεί ότι η εξέταση, που έπρεπε να υποστούν οι διδάσκαλοι και οι διδασκάλισσες σύμφωνα με τους όρους του συμβολαίου τους για διορισμό, συμπεριλάμβανε εξέταση θώρακα³³⁹. Ο έλεγχος αυτός όμως, συσχετίζεται με τα μέτρα για την αντιμετώπιση μεταδοτικών ασθενειών, κυρίως της φυματίωσης. Ωστόσο, η διάγνωση για τη φυματίωση στους δασκάλους, δε γινόταν μόνο για την προστασία των παιδιών από τη μετάδοση της ασθένειας αυτής, αλλά θα μπορούσε κανείς να πει ότι συνάδει με την επιδίωξη της κυβέρνησης να επιτρέπει να εισέρχονται στο διδασκαλικό σώμα, μόνο όσα άτομα εξακριβώνονταν ότι ήταν υγιείς, ώστε να μπορούσαν να αποτελέσουν το πρότυπο υγείας,

³³⁶ SA1/1413/1907: «A primer on the principles of hygiene for the use of the elementary schools of the island», σ. 13.

³³⁷ E1/22: Φυλλάδιο Εισηγήσεων προς τους δασκάλους, χωρίς αριθμό σελίδας.

³³⁸ E1/13 σ. 73.

³³⁹ Η ίδια συνθήκη εντοπίζεται στο νόμο του 1969 για τον καθορισμό των προσόντων διορισμού και εξακολουθεί να ισχύει μέχρι σήμερα. Ο νόμος αυτός αναφέρει ότι για να θεωρηθεί κανείς κατάλληλος για διορισμό δασκάλου χρειάζεται να «πιστοποιηθεί υπό Κυβερνητικού Ιατρικού Λειτουργού ως σωματικώς κατάλληλος διά την θέσιν δι' ην θα διορισθή κατόπιν ιατρικής εξετάσεως συμπεριλαμβανομένης και ακτινογραφίσεως του θώρακος» (στον περί Δημόσιας Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας Νόμος του 1969, 10/1969)

ηθικής και καθαριότητας για τα παιδιά αλλά και τα ενήλικα μέλη της κοινότητας στην οποία θα καλούνταν να εργαστούν.

Ο δάσκαλος δεν έπρεπε μόνο να ήταν υγιή αλλά να έχουν καθαρή εμφάνιση. Η καλλιέργεια της σημασίας της ευπρεπής εμφάνισης και της καθαριότητας επισημαίνεται στο πρόγραμμα των σπουδών των διδασκαλείων. Συγκεκριμένα, στον κανονισμό του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, υπήρχε αναφορά στο ότι οι σπουδαστές όφειλαν να διατηρούν τα προσωπικά τους αντικείμενα σε άρτια κατάσταση, καθώς επίσης, όφειλαν να έχουν καθαρό σώμα και ευπρεπής εμφάνιση. Συγκεκριμένα αναγράφονταν τα εξής: «Να τηρώσι καθάρεια, σημειώσεων απηλλαγμένα και ακέραια τα βιβλία αυτών, ακηλίδωτα δε και εν τάξει και τα τετράδια, πρὸς δέ νά ἦνε καθάρειοι το σώμα κοσμίως ἐνδεδυμένοι και την κόμην βαθέως κεκαρμένοι, ευπαρότητα ἀρα ἐπὶ τοῦ προσώπου, τῶν χειρῶν καί τῶν ἐνδυμάτων, περιττοὶ στολισμοί και χρήσις ὠρολογίων και τῶν τοιούτων αυστηρῶς ἀπαγορεύονται τοις μαθηταίς» (ἄρθρο στ' τῶν κανονισμῶν του Παγκυπρίου Διδασκαλείου 1903).

Επιπλέον, η ευπρεπής εμφάνιση ήταν κάτι που τους προετοίμαζε να έχουν οι υποψήφιοι δάσκαλοι και κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους στα σχολεία. Συγκεκριμένα ο Διευθυντής Παιδείας, J.R. Cullen, σε εγκύκλιο³⁴⁰ του στις 27 Απριλίου 1936 προειδοποίησε ότι «εάν διδάσκαλος τις ευρεθῆ να εἶναι ἀφιλόκαλος, ἀκάθαρτος, ἢ ἀξύριστος, δεν θα βαθμολογηθῆ ως ικανός». Φαίνεται, δηλαδή, ἐδῶ ὅτι η καθαρότητα και η ευπρέπεια της εμφάνισης του διδασκαλικού υποκειμένου ἦταν τόσο σημαντικά που αποτελούσαν μια ἀπὸ τις βασικότερες προϋποθέσεις για να κριθῆ κανεὶς ικανός διδάσκαλος.

Ἡ κανονικοποίηση του σώματος γινόταν ἀκόμη μέσω της χρήσης στολῶν. Ἡ σχολική ἐνδυμασία ἦταν μέρος του πλέγματος των τεχνολογιῶν για την κανονικοποίηση και τη διακυβέρνηση του σώματος και του χαρακτήρα των διδασκαλικῶν υποκειμένων. Στο Ἱεροδιδασκαλεῖο, για παράδειγμα η πρόνοια για τη στολή εἶχε ως εξής: οι σπουδαστές σε ἐπίσημες παραστάσεις ὄφειλαν να φοράνε ομοιόμορφο ράσο με μελανό κάλυμμα της κεφαλῆς ὕψους δέκα ἑκατοστῶν. Κατὰ τις υπόλοιπες ἐργάσιμες ἢ ἄλλες ὥρες, μπορούσαν να φέρουν πολιτική ομοιόμορφη ἐνδυμασία, ἐκτὸς των ἱερωμένων, των μοναχῶν και των

³⁴⁰ E1/22, χωρίς αριθμό σελίδας

δοκίμων, οι οποίοι θα φορούσαν την ενδυμασία που αναλογούσε στην τάξη στην οποία ανήκαν³⁴¹.

Στο Παγκύπριο Διδασκαλείο οι σπουδαστές όφειλαν να διακινούνται δημοσίως με τη στολή της σχολής η οποία ήταν «όμοιόμορφον στολήν τή των μαθητών τού Παγκυπρίου γυμνασίου πλήν ότι έν τω δεξιώ άκρω τού περιλαιμίου του ιματίου φέρεται αντί του γράμματος Γ το Δ»³⁴². Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός αυτό, καθώς με τη χρήση της στολής σε όλους τους δημόσιους χώρους υποβάλλεται στον σπουδαστή να διατηρεί την ιδιότητα του ως μελλοντικός διδάσκαλος και εκτός σχολής. Επομένως, θα έπρεπε συνεχώς να ελέγχει τη συμπεριφορά του ώστε να δίνει την εικόνα του διδασκάλου, που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της κοινωνίας. Συνάμα, φορώντας τη στολή, γινόταν ευδιάκριτος στους πολίτες, οι οποίοι παρατηρώντας τον έκριναν τη δράση του και συνεπώς το όλο έργο του διδασκαλείου. Εάν ο σπουδαστής επιδείκνυε ηθικό χαρακτήρα, συμπεριφερόταν με ευγένεια και σεβασμό στους πολίτες και συμμετείχε σε διάφορες κοινωνικές δράσεις του Διδασκαλείου, τότε η πολιτεία θα αναγνώριζε τη σημαντικότητα του ρόλου των διδασκαλών και των καθηγητών του Διδασκαλείου γενικότερα.

Οι στολές και οι κανόνες ενδυμασίας καλλιεργούσαν την ταπεινότητα, την μετριοφροσύνη, την υπακοή που διαπλάθουν τον χαρακτήρα και το σώμα του διδασκαλικού υποκειμένου, με βάση το τι θεωρούσαν πως έφτιαχνε την εικόνα του «ηθικού διδασκάλου». Με την είσοδο τους στο διδασκαλείο οι φοιτητές απαλλάσσονταν την καθημερινή τους ενδυμασία, για να ντυθούν με τη στολή του διδασκαλείου. Η χρήση της στολής επίσης παρέπεμπε στον έλεγχο των τροφίμων στα σφροονιστικά ιδρύματα και τις φυλακές (Goffman, 1961, στη Larsen, 2011). Επιπρόσθετα έπρεπε να ήταν ξυρισμένοι. Το ξυρισμένο πρόσωπο έκανε τους διδασκάλους να φαίνονται νεότεροι, να μοιάζουν περισσότερο με αγόρια παρά με άνδρες. Το αγορίστικο πρόσωπο στο διδάσκαλο δημιουργούσε, ακόμη την εντύπωση της καθαρότητας και της αγνότητας της ψυχής (Larsen, 2011).

Η ομοιομορφία που επιτυγχανόταν με την τήρηση στολής συνδέεται, επίσης, με την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος. Η τήρηση στολής για την κάθε δραστηριότητα του ωρολογίου προγράμματος, έκανε εξάλλου, ευκολότερη την επιτήρηση της διεξαγωγής της

³⁴¹ Άρθρο 48 του «Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου», ό.π.

³⁴² Άρθρο 159 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, ό.π.

καθορισμένης δραστηριότητας. Για παράδειγμα, η προετοιμασία που έπρεπε να κάνουν οι σπουδαστές για το μάθημα της Γυμναστικής, φορώντας την αθλητική τους στολή, θα έπρεπε να γίνεται στον χρόνο που καθόριζε η ύπαρξη ενός ωρολογίου προγράμματος. Έπρεπε, έτσι να μεριμνήσουν να προετοιμαστούν έγκαιρα, για να είναι έτοιμοι για τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Στην περίπτωση που κάποιο άτομο δεν ήταν καταλλήλως προετοιμασμένο και δεν έφερε την απαραίτητη στολή, θα σήμαινε συνάμα ότι αποτύγχανε στην τήρηση του ωρολογίου προγράμματος. Επιπλέον, η τήρηση της στολής έκανε ευκολότερη την διάκριση των σπουδαστών που τηρούσαν το ωρολόγιο πρόγραμμα με συνέπεια από όσους παρέμεναν ασυνεπείς και απροετοίμαστοι. Με τον τρόπο αυτό, η τήρηση της στολής συνέβαλε στην ηθικοποίηση των σπουδαστών, μέσω της καλλιέργειας των αξιών της οργάνωσης και της συνέπειας. Οι αξίες αυτές συνδέονταν εξάλλου με τη σημασία της διαχείρισης του χρόνου μέσω της τήρησης του ωρολογίου προγράμματος. Η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος αποτελούσε μάλιστα, μια άλλη βασική τεχνολογία ηθικοποίησης και κανονικοποίησης των υποψηφίων δασκάλων, η οποία αξίζει να αναλυθεί ειδικότερα.

Η διαχείριση του χρόνου

Η υποχρεωτική τήρηση του ωρολογίου προγράμματος πειθαρχούσε τον τρόπο που αξιοποιούσαν τον χρόνο τους οι σπουδαστές, διδάσκοντας τους έτσι την αξία της συνέπειας και συνάμα ότι είχαν ευθύνη να αξιοποιούν το χρόνο τους στο μέγιστο με το να ακολουθούν το πρόγραμμα, να ασχολούνται συνεχώς με κάτι παραγωγικό και να μη σπαταλούν το χρόνο τους για οτιδήποτε ανωφελές. Η παραβίαση του είχε την ανάλογη ποινή. Επίσης, ο προγραμματισμός του χρόνου τους δεν τους επέτρεπε από το να έχουν πολύ ελεύθερο χρόνο, στον οποίο θα μπορούσαν να χαλαρώσουν τους περιορισμούς και να προβούν σε ανάρμοστες συμπεριφορές. Ακόμα, ο ελεύθερος χρόνος που είχαν στη διάθεση τους, τους δινόταν με περιορισμούς.

Για παράδειγμα, στους Κανονισμούς του Παγκυπρίου Διδασκαλείου του 1903 γινόταν αναφορά για την υποχρεωτική τήρηση του ωρολογίου προγράμματος. Συγκεκριμένα αναγράφονται τα εξής: «Να προσέρχονται εις το Παγκύπριον δέκα λεπτά προ της αρχής των μαθημάτων, μετά την λήξιν δ' αὐτῶν να μη παραμένωσιν ἐν τούτῳ ἄνευ ἀνάγκης»³⁴³.

³⁴³ Άρθρο 103 γ' των κανονισμών του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, 1903, στον Παπαδόπουλο, 1998, σελ. 26

Ακόμα όφειλαν να είναι συνεπείς στην προετοιμασία τους για τα καθημερινά τους μαθήματα: «Να προσέρχονται εις τα της ημέρας μαθήματα δεόντως παρεσκευασμένοι και έχοντες τα καθ' ύποδειξιν των διδασκόντων απαιτούμενα προς διδασκαλίαν»³⁴⁴

Στον κανονισμό του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου του 1917, υπήρχε λεπτομερής αναφορά για το καθημερινό πρόγραμμα των δραστηριοτήτων τους³⁴⁵. Η διάταξη των ωρών του ημερονυκτίου εντός του Ιεροδιδασκαλείου κατά τη λειτουργία του είχε ως εξής: Εξέγερση τον μεν χειμώνα 6^η ώρα, το δε θέρος 5^η ώρα πρωινή. Προπαρασκευή, προσευχή· πρόγευμα μίαν ώρα, προμελέτη μέχρι τις 8. Από τις 8 μέχρι τις 12, τετράωρος διάλειμμα για γεύμα στις 12 μέχρι τις 1 και έπειτα ακολουθούσε ανάπαυση· 1—2 1/2 προμελέτη· 2 1/2—4 1/2 δίωρος διδασκαλία, 4 1/2 μέχρι της δύσεως του ηλίου ελεύθερος χρόνος, γεωργικές ασκήσεις, περίπατος κατά διάταξη υπό του Διευθυντή καθοριζομένη. Από της δύσεως του ήλιου-8ης μελέτη, 8-9 δείπνον, απόδειπνον, ψαλμωδίες, 9-10 μελέτη και έπειτα κατάκλισης. Οι δραστηριότητες αυτές παραγγέλλονταν με κωδωνοκρουσία επακριβώς στην ώρα τους από αρμόδιο υπάλληλο.

Αυστηρή τήρηση του ωρολογίου προγράμματος γινόταν και στα διδασκαλεία της Πρωσίας και της Αγγλίας. Η Larsen (2011) περιγράφει αναλυτικά το ωρολόγιο πρόγραμμα των διδασκαλίων, όπως για παράδειγμα αυτό στο Battersea. Καθώς οι σπουδαστές ήταν υπόλογοι στους καθηγητές και στο διευθυντή για την τήρηση του προγράμματος (διαφορετικά θα υπόκειντο σε ποινές), και καθώς προσπαθούσαν να τηρήσουν το πρόγραμμα, είχα συνεχώς στο μυαλό τους την ευθύνη αυτή προς τους καθηγητές τους και αυτό τους απέτρεπε από το να προβούν σε ανάρμοστες πράξεις. Οι επιμελητές και οι παιδονόμοι ήταν, άλλωστε, συνεχώς παρόντες ώστε να επιβλέπουν εάν το πρόγραμμα τηρείτο και εάν οι σπουδαστές παρέκκλιναν από τους κανονισμούς. Ακόμα ο ελεύθερος χρόνος κι οι Κυριακές διέθεταν πρόγραμμα το οποίο συμπεριλάμβανε υποχρεωτική μελέτη, προσευχή, εκκλησιασμό. Οι σπουδαστές μάθαιναν ότι με την υπακοή στους κανόνες του προγράμματος θα μπορούσαν να πετύχουν τους στόχους τους. Μάθαιναν, ακόμη, ότι ο χρόνος ήταν πολύτιμος και ότι δε θα έπρεπε να σπαταλιέται με οτιδήποτε άσκοπο και μη παραγωγικό.

³⁴⁴ Άρθρο 103 ε' των πιο πάνω κανονισμών.

³⁴⁵ Άρθρο 56 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου 1917 στον Παπαδόπουλο, 1998, σ. 318.

Παρόλα αυτά, ο καταρτισμός του ωρολογίου προγράμματος βασιζόταν στο πρόγραμμα των σπουδών των διδασκαλείων. Το περιεχόμενο του προγράμματος αυτού καθόριζε δηλαδή, τις δραστηριότητες και τα μαθήματα που όφειλαν να παρακολουθούν οι σπουδαστές. Για αυτό, κρίνεται απαραίτητο να εξεταστεί η λειτουργία και του προγράμματος αυτού στην ηθικοποίηση των υποψηφίων δασκάλων.

Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών

Τα κοινοτικά διδασκαλεία, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ήταν αναγνωρισμένα από την ελληνική κυβέρνηση. Αυτό θα σήμαινε ότι η παιδαγωγική φιλοσοφία τους, που διέπνεε το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών τους, θα συμβάδιζε με αυτή αυτών των αντίστοιχων ελληνικών διδασκαλείων, που είχαν ως βάση τους τη παιδαγωγική θεωρία του Έρβартου (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996). Τα μαθήματα διεξάγονται όχι μόνο με σκοπό τη μετάδοση στείρας γνώσης, αλλά επιδίωκαν ακόμη την καλλιέργεια του ήθους των σπουδαστών τους. Έτσι στα μαθήματα των παιδαγωγικών και των θρησκευτικών, οι σπουδαστές έπρεπε να μάθουν για τον ηθικό και τον κοινωνικό τους ρόλο. Στα Θρησκευτικά δινόταν ιδιαίτερη έμφαση, καθώς όπως είχε αναφερθεί σκοπός του ήταν η κατάρτιση ιεροδιδασκάλων. Για παράδειγμα στο πρόγραμμα σπουδών του Ιεροδιδασκαλείου, το πρόγραμμα των Θρησκευτικών ήταν ιδιαίτερα εκτενές και συμπεριλάμβανε μάθημα «Χριστιανικής Ηθικής και Λειτουργική Πρακτική»³⁴⁶. Ενώ στα Παιδαγωγικά έκαναν μάθημα «Αγωγής του Πολίτη», «Καθηκοντολογία του ανθρώπου» και «Φιλοσοφική Ηθική»³⁴⁷. Ο λόγος των παιδαγωγικών και θρησκευτικών κειμένων που αφορούσε τον ηθικό και τον κοινωνικό ρόλο των διδασκάλων, εγκαλούσε τους σπουδαστές να τον ενστερνιστούν.

Στο Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου, ο ηθικός, και κοινωνικός ρόλος του διδασκάλου θα καλλιεργείτο μέσα από τα διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος του κολεγίου³⁴⁸. Για παράδειγμα, στο μάθημα των Αγγλικών, για το δεύτερο έτος τα θέματα για γραπτή έκφραση τα αντλούσαν μέσα από διάφορα παιδαγωγικά ζητήματα καθώς επίσης και από τη σχολική ζωή. Για παράδειγμα, ανέπτυσαν θέματα που είχαν να κάνουν με

³⁴⁶ Άρθρο 37, του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου 1927 στον Παπαδόπουλο, 1998, σ. σ. 340

³⁴⁷ Άρθρο 37 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου 1927 στον Παπαδόπουλο, 1998, σ. σ. 341

³⁴⁸ ΠΑΚ1/20, σ.33.

σημαντικές εγκυκλίους του Διευθυντή Παιδείας, την τιμωρία στα σχολεία, τα καθήκοντα του δασκάλου εντός και εκτός σχολείου, ο ρόλος της συζύγου του δασκάλου σε ένα χωριό, σχολικές συγκεντρώσεις, θεατρική συγγραφή, αρθρογραφία σε περιοδικά, κ.α. Τα θέματα αυτά συμπεριλαμβάνονται και το μάθημα των παιδαγωγικών με γενικό τίτλο «Ο δάσκαλος σε σχέση με την κοινότητα στην οποία ζει. Τα ειδικά του καθήκοντα»³⁴⁹.

Επιπρόσθετα, οι χειρωνακτικές εργασίες αποτελούσαν σημαντικό κομμάτι του προγράμματος σπουδών των δασκάλων. Τα προγράμματα σπουδών όλων των διδασκαλείων συμπεριλάμβαναν τα μαθήματα χειροτεχνίας και εκτέλεση εργασιών που είχαν να κάνουν με την καθαριότητα του χώρου του διδασκαλείου, το σερβίρισμα του φαγητού στην τραπεζαρία κ.α. Οι εργασίες αυτού του είδους συνέβαλλαν στη διαμόρφωση του ηθικού δασκάλου. Συγκεκριμένα, τα μαθήματα χειροτεχνίας, σχεδιάστηκαν με τρόπο που διέφεραν ανάλογα με το φύλο του σπουδαστή. Εκτός από τα μαθήματα ιχνογραφίας και καλλιγραφίας, που ήταν κοινό στο Αναλυτικό Πρόγραμμα³⁵⁰ των σπουδαστών και σπουδαστριών και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Διδασκαλείου του Παρθεναγωγείου Λευκωσίας του 1904 (Παπαδόπουλο, 1998, σ.σ. 146- 191) υπήρχαν διαφορές στο περιεχόμενο των τεχνικών μαθημάτων. Οι σπουδαστές εξασκούσαν στη ξυλουργική, ενώ οι σπουδάστριες στη ραπτική, κοπτική, πλεκτική, ταπητουργία, ποικιλτική, στα οικιακά έργα. Ενθάρρυναν τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες να επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα τεχνικά μαθήματα, δίνοντας μάλιστα βραβεία για τα εργόχειρα των διδασκαλισσών (Περσιάνης, 1998) και για τις κατασκευές των δασκάλων που ξεχώριζαν (Ιωννίδης και Καμινारीδης, 2011).

Εκτός από τα τεχνικά μαθήματα υπήρχε και η χειρωνακτική εργασία στους κήπους και στην τραπεζαρία. Τα τεχνικά μαθήματα και οι χειρωνακτικές εργασίες των σπουδαστών και των σπουδαστριών αποσκοπούσαν, όχι μόνο στο να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για να τις μεταδώσουν αργότερα στους μαθητές και στις μαθήτριά τους, αλλά και να μπορέσουν να καταλάβουν τη θέση και τις συνθήκες εργασίας των γονέων τους, τις οποίες αργότερα βεβαίως θα κατείχαν τα παιδιά τους. Πέραν όμως από τη σημασία τους στην παιδαγωγική τους κατάρτιση η ενασχόληση αυτή λειτουργούσε κι ως μέσο διάπλασης του χαρακτήρα

³⁴⁹ Στον ίδιο φάκελο, ό.π., σ. 20

³⁵⁰ ΠΑΚ 1/20: «Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλικού Κολεγίου Μόρφου» του 1953, στο φάκελο του Κρατικού Αρχείου, σ. 19-36

των σπουδαστών. Η ιδέα αυτή πήγαζε από τις παιδαγωγικές θεωρίες του Pestalozzi και του De Fellenberg στις οποίες είχαν εφαρμοστεί σε διδασκαλεία στη Γαλλία, Πρωσία, Αγγλία, Ελβετία και Ολλανδία (Larsen, 2011, σ. 20). Σύμφωνα με την Larsen (2011) οι δραστηριότητες αυτές δεν έλεγχαν μόνο τη συμπεριφορά αλλά λειτουργούσαν και ως τεχνολογίες κατασκευής του χαρακτήρα τους και κανονικοποίησης του σώματος τους εσωτερικεύοντας την αξία της εργασίας, της της υπακοής, της συνέπειας της ταπεινότητας. Καλλιεργούσαν την αυτοθυσία, την υπηρεσία στους άλλους, την απλότητα, την ταπεινότητα. ενώ το καθάρισμα θεωρείτο ως μέθοδος θεραπείας από την ασθένεια της ματαιοδοξίας και της φυγοπονίας.

Για παράδειγμα στο Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου, όλοι οι σπουδαστές εκτελούσαν καθήκοντα τραπεζοκόμου με τη σειρά (Ιωννίδης και Καμιναρίδης, 2011). Μέσα από την εκπλήρωση της υπηρεσία αυτής, διαμορφωνόταν κι ο χαρακτήρας του σπουδαστή. Καλλιεργούσε την σημασία του να φροντίζεις τον άλλο, και μάθαιναν ακόμη να είναι απλοί και ταπεινοί, πρόθυμοι να εξυπηρετήσουν τους άλλους. Επίσης του έδινε την ευκαιρία να βιώσουν τις συνθήκες υπηρεσίας στους άλλους, ώστε να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες του και να δείχνουν περισσότερη κατανόηση και ενσυναίσθηση για τους μαθητές τους, που οι γονείς του θα μπορούσαν να εργάζονταν σε παρόμοιες εργασίες. Η εκπλήρωση του καθήκοντος του τραπεζοκόμου ήταν έτσι μια σημαντική υποχρέωση που θα έπρεπε όλοι οι σπουδαστές να διεκπεραιώσουν. Για αυτό, σύμφωνα με τους Ιωννίδη και Καμιναρίδη (2011) αναγραφόταν στους κανονισμούς ότι οι καθηγητές λάμβαναν σοβαρά υπόψη τους εάν κάποιος σπουδαστής αρνιόταν να εκτελέσει το καθήκον αυτό.

Συγκρίνοντας το αναλυτικό πρόγραμμα του διδασκαλείου του Παρθεναγωγείου με το πρόγραμμα του διδασκαλείου του Παγκυπρίου Γυμνασίου και του Ιεροδιδασκαλείου, προκύπτουν κάποιες βασικές διαφορές. Ειδικότερα, τα χειροτεχνικά, τα Γαλλικά, και τα οικοκυρικά που συμπεριλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα του διδασκαλείου του παρθεναγωγείου, δε συμπεριλαμβάνονται στο αντίστοιχο πρόγραμμα του Παγκύπριου Διδασκαλείου και του Ιεροδιδασκαλείου. Η αντίληψη για τις διαφορές στη φύση αγοριών και κοριτσιών και η σχέση της με την ηθική αγωγή διαμόρφωσε και τον τρόπο με τον οποίο είχε καταρτιστεί το αναλυτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση των δυο φύλων. Για αυτό στο πρόγραμμα εκπαίδευσης τους δινόταν μόνο έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων στα οικοκυρικά και στη χειροτεχνία, σε αντίθεση με τους άνδρες διδασκάλους, των οποίων η κατάρτιση συμπεριλάμβανε εκτενέστερη ανάλυση των παιδαγωγικών φιλοσοφιών και

ηθικής. Η φύση των ανδρών δεν εμπεριέχει τα στοιχεία της αγάπης, της ευσπλαχνίας, της φροντίδας και για αυτό θα έπρεπε να δοθεί περισσότερη έμφαση στο να διαμορφωθούν οι ιδιότητες αυτές, προσφέροντας τους τα ανάλογα μαθήματα φιλοσοφίας και παιδαγωγικής (Larsen, 2011).

Επιπρόσθετα, τα μαθήματα στο αναλυτικό πρόγραμμα του διδασκαλείου του παρθεναγωγείου αντανακλούσαν τις προσδοκίες που είχαν οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις για τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά που θα έπρεπε να έχουν οι δασκάλισσες, οι οποίες θα διάπλαθαν με βάση αυτά τα πρότυπα τα νεαρά κορίτσια. Με άλλα λόγια, οι σπουδάστριες, ως υποψήφιες δασκάλισσες θα έπρεπε να εκπαιδεύσουν τα νεαρά κορίτσια για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στον ρόλο που η κοινωνία να τους έχει αναθέσει. Για αυτό μαθαίνουν οικιακά, για να μπορούν να γίνουν καλές σύζυγοι και μητέρες. Επίσης, η γνώση γαλλικών ήταν ένδειξη καλλιέργειας, χαρακτήριζε κυρίως τις κυρίες των ελίτ τάξεων. Όπως επισημάνει κι ο Περσιάνης (1998) η εκπαίδευση των θηλέων στηρίχτηκε κυρίως στις ανάγκες των κοριτσιών των μεσαίων και πλουσίων τάξεων, καθώς πολύ λίγες οικογένειες των εργατικών τάξεων ενδιαφέρονταν για την εκπαίδευση των κοριτσιών. Για αυτό, έπρεπε να μάθουν και τα Γαλλικά, πέραν των Αγγλικών, καθώς αυτό ταίριαζε με τους τρόπους και την κουλτούρα των ανώτερων τάξεων.

Οι δασκάλισσες θα έπρεπε κι αυτές να καλλιεργηθούν με βάση τα αστικά πρότυπα, καθώς η χρηματοδότηση τους προέρχονταν από πλούσιους αστούς. Έτσι, ακόμη, κι αν θα έπρεπε να διδάξουν στην ύπαιθρο, θα έπρεπε οι γνώσεις και οι τρόποι τους να καθιστούν τις δασκάλισσες κοινωνικά ανώτερες στα μάτια των γονιών και των μαθητών, ώστε να αποτελούν το ιδανικό πρότυπο προς μίμηση. Επιπρόσθετα, ένας άλλος πιθανός λόγος ήταν το γεγονός ότι στο διδασκαλείο φοιτούσαν κορίτσια από τις τάξεις αυτές, χωρίς αυτό κατ' ανάγκη να σήμαινε ότι θα ακολουθούσαν το διδασκαλικό επάγγελμα. Οι οικογένειες των κοριτσιών αυτών τις έστελναν στο διδασκαλείο Λευκωσίας, όχι μόνο επειδή ήταν το μόνο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θηλέων, αλλά κι επειδή είχε τη φήμη ότι πρόσφερε ανώτατου επιπέδου μόρφωσης.

Η συμπεριφορά τόσο των γυναικών, όσο και των ανδρών σπουδαστών ήταν βεβαίως ιδιαίτερα σημαντική. Η σημαντικότητα του εξάλλου αναδεικνυόταν στους κανονισμούς όλων των διδασκαλείων. Υπήρχε, δηλαδή, σε όλα τα διδασκαλεία ένας συγκεκριμένος κώδικας συμπεριφοράς των σπουδαστών, τον οποίο ήταν υποχρεωμένοι να ακολουθούν.

Μέσα από την εφαρμογή του, επιδιωκόταν η ηθικοποίηση τους και η προετοιμασία τους για τον ηθικό και κοινωνικό ρόλο που είχαν να επιτελέσουν, στην μετέπειτα τους πορεία ως δάσκαλοι και διδασκάλισσες. Για αυτό, θα ήταν μεγάλη παράλειψη, εάν δεν γινόταν ειδική αναφορά σε αυτόν.

Κώδικας Συμπεριφοράς

Μια άλλη τεχνολογία ηθικού ελέγχου αποτελεί η υποχρεωτική τήρηση των πειθαρχικών διατάξεων, οι οποίες καθορίζουν τι είναι αποδεχτό και τι όχι σε ένα μελλοντικό διδάσκαλο. Συγκεκριμένα, τίθεται ως προϋπόθεση για να μπορούν να φοιτούν στο διδασκαλείο ο σεβασμός του διευθυντή, των καθηγητών και των κανονισμών της σχολής³⁵¹. Αναλυτικότερα οι κανονισμοί αυτοί ανέφεραν τα εξής:

Οι μαθηταί οφείλουσι να τηρώσι σεμνήν συμπεριφοράν εντός τε και εκτός τής Σχολής, να επιδεικνύωσιν αγάπην, σέβας και προς τε τήν Εφορείαν και τους Καθηγητάς, να φοιτώσι τακτικώς και ανελλιπώς εις την Σχολήν, να ήνε καθάριοι το σώμα καί κόσμιοι την ενδυμασίαν, να ευρίσκωνται εντός της αιθούσης της παραδόσεως άμα τη κρούσει του α' κώδωνος, ν' ανίστανται άμα τη εισόδω ή έξοδω του Διευθυντού ή του Καθηγητού, να χαιρετώσιν οσάκις συναντώσι καθ' οδόν τινά των διδασκόντων, να διάγωσιν εν ησυχία, ευταξία και σιωπή κατά την διάρκειαν της εν τη Σχολή διατριβής των, να μην επιδοκιμάζωσιν ή αποδοκιμάζωσι τούς διδάσκοντας ή τα διδασκόμενα, να μη εξέρχωνται της παραδόσεως άνευ μεγίστης ανάγκης και της αδείας του Καθηγητού, εξερχόμενοι δε να επανέρχωνται τάχιστα, να μη ίστανται παρά τας θύρας και τα παράθυρα, να μη βλάπτωσι του τοίχους, τας έδρας, τα θρανία και το λοιπόν υλικόν το οποίον ανήκει εις την Σχολήν, να επανορθώνωσι δε ίδια δαπάνη την γενομένην ζημίαν. Οφείλουσιν ωσαύτως να μη χειροδικώσιν ή χλευάζωσιν ή κακοήθως αστεΐζωνται, να μη ψεύδωνται, να μη συκοφαντώσι, να μη υβρίζωσι, αλλά να αναφέρωσιν εις τον Διευθυντήν την κατ' αύτών αδικίαν, να μη συνεννοώνται μετά των συμμαθητών των προς σχηματισμόν φατρίας επί οίωδήποτε σκοπώ, να μη εισέρχωνται εις το μαγειρείον και τας άποθήκας, και εις τους κοιτώνας πλην της ώρας της ετοιμασίας και του ύπνου, να μη εισάγωσιν εις την σχολήν

³⁵¹ Άρθρο 81 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου 1927 (Παπαδόπουλος, 1998, σ. 349

οινοπνευματώδη ποτά, ή καπνόν, ή σιγάρα, ούτε να ποιώνται χρήσιν αυτών, να μη εξέρχονται της Σχολής άνευ της αδείας του Διευθυντού, να αποστέλλωσι και να λαμβάνωσι την αλληλογραφίαν των διά του Διευθυντού, δικαιουμένου εις έλεγχον αυτής, να καταθέτωσι δε οι οικότροφοι παρ' αυτώ τα παρ' εαυτοίς χρήματα ή πολύτιμα αντικείμενα, διότι εν εναντία περιπτώσει η Σχολή δεν αναλαμβάνει δια την τυχόν απώλειαν αυτών.

Στον κώδικα συμπεριφοράς που όριζαν οι κανονισμοί και σύμφωνα με τον άρθρο 160 του κεφαλαίου ΙΘ' του κανονισμού του Παγκυπρίου Διδασκαλείου³⁵² ίσχυε ο ίδιος με αυτό των μαθητών του Γυμνασίου. Τα καθήκοντα των σπουδαστών του διακρίνονταν σε καθήκοντα εντός και εκτός του διδασκαλείου³⁵³. Αυτό δείχνει ότι ο ρόλος των σπουδαστών συνεχιζόταν εκτός του σχολικού χώρου, καθιστώντας έτσι σημαντική την ευθύνη που είχαν οι μαθητές, να επιδεικνύουν τον ηθικό τους χαρακτήρα και να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους όχι μόνο εντός της σχολικής κοινότητας, αλλά και της κοινωνίας ευρύτερα. Οι κανόνες αυτοί κατασκεύαζαν την εικόνα των σπουδαστών, που ήθελε να έχει η διεύθυνση του σχολείου και το διδασκαλικό προσωπικό. Ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά τους αποτελούσαν τη βασική και ίσως την αμεσότερη ένδειξη του αποτελέσματος του έργου που διεκπεραιωνόταν στο διδασκαλείο. Η εικόνα των σπουδαστών ήταν το κριτήριο αξιολόγησης του έργου των καθηγητών, οι οποίοι διορίζονταν και πληρώνονταν από την κοινότητα. Επομένως, ήταν σημαντικό, να αποδεικνύουν συνεχώς την σπουδαιότητα του έργου τους.

Γενικά μέσα από τους κανονισμούς προτρέπονταν οι μαθητές να έχουν αγάπη, σεβασμό και υπακοή στον διευθυντή, στους καθηγητές και σε όλο το προσωπικό του γυμνασίου. Να συμπεριφέρονται κόσμια, χωρίς να αντιμιλούν όταν επιπλήττονται. Τους προέτρεπε να ήταν φιλόανθρωποι, να διατηρούν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και να αποφεύγουν τις διενέξεις, «τις ύβρεις, τον χλευασμό ή τον αδόκιμο αστεϊσμό» και τη βία, ώστε να διατηρείται ένα ειρηνικό κλίμα στο σχολείο. Να επιδεικνύουν χρηστή, σεμνοπρεπή διαγωγή. Να ήταν ήσυχοι, φιλαλήθεις, ενώ το ψεύδος και η συκοφαντία τιμωρούνταν αυστηρώς. Τους ζητούσε να σχηματίζουν ή να συμμετέχουν σε σωματεία μουσικά ή αθλητικά μόνο εφόσον αυτά επιτηρούνται από τους καθηγητές τους. Σε περίπτωση που θα ήθελαν να δημοσιεύσουν άρθρα σε εφημερίδες, θα έπρεπε πρώτα να πάρουν την έγκριση

³⁵² Στον κανονισμό του 1903, (Παπαδόπουλος, 1998, σ.σ. 9-37)

³⁵³ Άρθρο 103, κεφάλαιο Η' του κανονισμού του 1903, ό.π.

από τον γυμνασιάρχη ή τον καθηγητή τους. Επίσης, η ανάγνωση εφημερίδων χωρίς την άδεια των καθηγητών τους απαγορεύεται, ενώ η εισδοχή βιβλίων στους χώρους του σχολείου, πέραν των σχολικών απαγορεύεται γενικώς. Οι απουσίες πρέπει να δικαιολογούνται με βεβαίωση από τον ιατρό, τον γονέα ή τον κηδεμόνα. Η αδικαιολόγητος απουσία θεωρείτο πειθαρχικό παράπτωμα. Αδικαιολόγητη απουσία θεωρείτο και η αδικαιολόγητη μη συμμετοχή σε κοινούς εκκλησιασμούς και εκδρομές³⁵⁴.

Ο κώδικας συμπεριφοράς του Διδασκαλικού Κολεγίου Μόρφου παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τους αντίστοιχους κώδικες στο Παγκύπριο Γυμνάσιο και Ιεροδιδασκαλείο. Ο Διευθυντής του Διδασκαλικού Κολεγίου S. W. Hodge με βάση την πείρα και τους άγραφους κανονισμούς που ίσχυαν από το 1937 ετοίμασε τον κώδικα αυτό³⁵⁵. Ο κώδικας συμπεριφοράς αποτελείται από κανονισμούς, οι οποίοι ήταν εκτενείς και λεπτομερείς, καλύπτοντας σχεδόν όλο το εύρος των δραστηριοτήτων του προγράμματος, τη χρήση όλων των χώρων του κολεγίου, καθορίζοντας επακριβώς το τι αποδεκτό και τι όχι. Συγκεκριμένα, αφορούσαν απουσίες φοιτητών από δραστηριότητες του κολεγίου, επισκέψεις σε γιατρό, χρόνο που δικαιούνταν να απουσιάζουν, απουσία κατά τα Σαββατοκύριακα και τα γεύματα, κάπνισμα, συμπεριφορά κατά την είσοδο και την παραμονή στην τραπεζαρία, ενδυμασία κατά το δείπνο, υπηρεσία ως τραπεζοκόμοι, παράπονα για φαγητό, λειτουργία της βιβλιοθήκης, πρόκληση ζημιών σε βιβλία, συμπεριφορά στο εντευκτήριο (common room), καθαριότητα κι ευταξία στα υπνοδωμάτια και σε ιδιωτικούς χώρους, λουτρά, είσοδος, στο μαγειρείο, κόψιμο φρούτων, ή λαχανικών από τους κήπους, χρόνο διεξαγωγής ορισμένων παιχνιδιών, χρήση μουσικών οργάνων, συμμετοχή σε πολιτικές εκδηλώσεις, φύλαξη χρημάτων, επίλυση διενέξεων σε θέματα υπνοδωματίου, σεβασμό ιδιωτικής ζωής καθηγητών, δανεισμό εργαλείων για τα ενδιαφέροντα τους κι αποφυγή θορύβου.

Οι κανόνες αυτοί λειτουργούσαν ως τεχνολογίες «ηθικής ορθοπεδικής». Η λεπτομερής και εκτενής περιγραφή των κανόνων δημιουργούσαν ένα στενό πλαίσιο συμπεριφοράς και δράσης των σπουδαστών με σκοπό την πειθάρχηση του σπουδαστή, και συνάμα τη διαμόρφωση ενός ηθικού χαρακτήρα. Ακόμα η τόσο λεπτομερής περιγραφή των κανονισμών στο διδασκαλικό κολέγιο Μόρφου πιθανόν να γινόταν για να «εκπολιτίσουν»

³⁵⁴ Κανονισμοί στο μέρος Γ' του κεφαλαίου Η' του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, 1903

³⁵⁵ ΠΑΚ1/2: Κανονισμοί Διδασκαλικού Κολεγίου 1952, σ. 22-24

με βάση τα πρότυπα της αγγλικής κουλτούρας, επιτυγχάνοντας συγχρόνως την υπακοή και τη συναίνεση τους στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης.

Όσον αφορά το πρόγραμμα του διδασκαλείου του παρθεναγωγείου Λευκωσίας του 1904, δεν έχουν εντοπιστεί ιδιαίτερες αναφορές στον κώδικα συμπεριφοράς των σπουδαστριών. Παρόλα αυτά, ο Φιλίππου (1930) παραθέτει τον «Διοργανισμό του εν Λεμεσώ Παρθεναγωγείου η «Ελπίς» το 1859 στον οποίο συμπεριλαμβάνονται πειθαρχικοί κανονισμοί. Συγκεκριμένα, αναγραφόταν το εξής: «οφείλουσι να είναι κόσμιαι, καθαραί και προσεκτικαί φυλάττουσι το ανήκον σέβας προς την διδάσκαλον. Πάσα δε μη συμμορφούμενη προς τας διατάξεις ταύτας και μετ' επανειλημμένας παρατηρήσεις μη διορθούμενη απομπέπεται της Σχολής, τη συγκατάθεσει των εφόρων» (σ. 250).

Το ενδιαφέρον εδώ είναι ακόμη το γεγονός ότι οι κανονισμοί αυτοί είναι πολύ λιγότεροι σε αριθμό σε σχέση με το Παγκύπριο Διδασκαλείο και Ιεροδιδασκαλείο. Ενώ το κεφάλαιο των πειθαρχικών κανονισμών στα διδασκαλεία αυτά είναι πολυσέλιδο, οι κανονισμοί του Παρθεναγωγείου περιορίζονται στα τρία πιο πάνω άρθρα. Το ίδιο παρατηρείται και στο αναλυτικό πρόγραμμα του Ομήρειου Ανώτατου Ελληνικού Παρθεναγωγείου, μετ' οικοτροφείου το 1895, το οποίο ήταν ισόβαθμα αναγνωρισμένο κι αυτό με το Αρσάκειο διδασκαλείο³⁵⁶, όπως και το διδασκαλείο του παρθεναγωγείου Λευκωσίας³⁵⁷. Το θέμα της πειθαρχίας, λοιπόν προσεγγίζεται μόνο στο Κεφάλαιο περί παραινέσεων και ποινών.

Η μειωμένη έκταση που παίρνουν τα θέματα πειθαρχίας στο πρόγραμμα των παρθεναγωγείων, πιθανόν να τεκμηριώνει την άποψη ότι για τις διδασκάλισσες οι αρετές θεωρούνταν επίκτητες, και για αυτό δεν υπάρχει λόγος να αναφέρονται λεπτομερώς οι πειθαρχικοί κανονισμοί. Το ίδιο παρατηρείται και στα διδασκαλεία στην Αγγλία στα τέλη του 19^{ου} αι. Η Larsen (2011), σχετικά με το ζήτημα αυτό επισημαίνει ότι οι ηθικές αρετές που ανέμεναν να είχαν τα διδασκαλικά υποκείμενα, ήταν στη «φύση» των γυναικών. Ανέμεναν λοιπόν να ήταν πιο πειθαρχημένες από τους άνδρες σπουδαστές και θεωρούσαν ότι δεν υπήρχε ανάγκη για αναλυτική περιγραφή πειθαρχικών κανονισμών. Στο ελληνικό και κυπριακό συγκείμενο, το βασικότερο ζήτημα ηθικής στην εκπαίδευση των θηλέων ήταν

³⁵⁶ Στον Κανονισμό του Ομήρειου ανώτατου ελληνικού παρθεναγωγείου μετ' οικοτροφείου. Εν Σμύρνη. 1895, σ.1.

³⁵⁷ Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του πλήρους Παρθεναγωγείου και του Διδασκαλείου αυτού. Εν Λευκωσία. Εκ του τυπογραφείου «Φωνή της Κύπρου». 1904, σ. 147

η αξία της παρθενίας, για αυτό και το όνομα των εκπαιδευτηρίων θηλέων που επικρατούσε ήταν παρθεναγωγείο, ενώ για τα εκπαιδευτήρια αγοριών, το όνομα που παίρνει το εκπαιδευτήριο σχηματίζεται με το ουσιαστικό «άρρεν», στο οποίο εσωκλείεται η έννοια της απειθάρχητης φύσης του αγοριού, η οποία θα πρέπει να οροθετηθεί. Το όνομα αυτό υπογράμμισε κάθε στιγμή τις νόρμες συμπεριφοράς και το ξεχωριστό ήθος των κοριτσιών. Η απειθαρχία στα κορίτσια επισημαίνει ο Περσιάνης (1998) συνδεόταν με την επαναστατικότητα, η οποία ως χαρακτηριστικό προσέδιδε κακή φήμη στα κορίτσια.

Η κοινωνική δράση

Εξίσου σημαντική ήταν η συμπεριφορά των σπουδαστών, όχι μόνο εντός αλλά και εκτός διδασκαλείων. Για παράδειγμα, ο κώδικας συμπεριφοράς των μαθητών και των σπουδαστών που θα έπρεπε να ακολουθούν εκτός του Παγκυπρίου διδασκαλείου παρουσιάζεται συνοπτικά πιο κάτω:

- «Να απονέμωσι τον προσήκοντα χαιρετισμόν τοις εν τω Παγκυπρίω διδάσκουσι, τοις λειτουργοίς του Υψίστου, τη και ταις άρχαις»
- «Να αποφεύγωσι τόπους αποκέντρους ή απαγορευομένους»
- «Να μη τρέχωσι, να μη ποδηλατοδρομώσιν ή ιππεύωσιν από ρυτήρος εν ταίς όδοις της πόλεως, να μη βαδίζωσιν ακόσμως μηδέ να εκτρέπωνται φωνάζοντες, υβρίζοντες, χειρονομούντες, λιθοβολούντες, διαπληκτιζόμενοι κτλ.»
- «Να μη καπνίζωσι, να μη ραβδοφορώσι, μηδέ να φοιτώσιν εις οινοπωλεία, οινοπνευματοποιεία, καφεψεία, ζαχαροπλαστεία ή εις άλλα μέρη αλλότρια τοις χρηστοίς νέοις»
- «Να μη μεταβαίνωσιν εις το θέατρον άνευ αδείας του γυμνασιάρχου»
- «Να μη περιφέρωνται ανά τας οδούς κατά την ώραν της διδασκαλίας, ή μετά την οριζομένην υπό του γυμνασιάρχου εσπερινήν ώραν μεταξύ της 6ης και 9ης μ.μ. (αναλόγως της ώρας του έτους) πλην εν απολύτω ανάγκη, οπότε λαμβάνουσιν έγγραφον άδειαν παρά τού γυμνασιάρχου ή του πατρός ή του κηδεμόνος αυτών, ην οφείλουσι να επιδεικνύωσι τω επιτηρούντι παιδονόμω ή τω συναντήσαντι αυτούς καθηγητή»
- «Να μη περιέρχωνται ανά τας όδους καθ' ομάδας ή άσκεπείς ή τό πληθήκιον ανά χείρας έχοντες»

- «Να μη συνοδεύωσιν εν ταις οδοίς πολίτας όλως ξένους αυτοίς ή μαθητάς μη συγγενείς αυτών αποβληθέντας του Παγκυπρίου»³⁵⁸.

Οι κανονισμοί αυτοί τους δίδασκαν όχι μόνο τον σεβασμό στη διευθυντική και διδασκαλική αρχή του Διδασκαλείου, αλλά σε όλες τις αρχές της κοινότητας, εκκλησιαστική και πολιτική. Αυτό δείχνει ότι επιδίωξη του σχολείου ήταν η καλλιέργεια του αισθήματος της αποδοχής και της υπακοή στις αρχές. Για αυτό, ασκούσε έλεγχο στον τρόπο που ψυχαγωγούνται, και ιδιαίτερα στο θέατρο, καθώς μέσω αυτού ασκείτο πολιτική και κοινωνική κριτική, διαδίδοντας ιδέες που πιθανόν να ήταν ενάντια στη ιδεολογία των αρχών της πολιτείας. Γενικότερα, το θέμα του ελέγχου της ψυχαγωγίας αποτελεί μια μορφή τεχνολογίας «ηθικής ορθοπεδικής». Στη ψυχαγωγία, οι άνθρωποι χαλαρώνουν από κανόνες και αρχές, για αυτό ήταν αναγκαίο να τεθούν οι ανάλογοι περιορισμοί. Επίσης τους απέτρεπε από το να κυκλοφορούν με μη συγγενικά άτομα ή άτομα που δεν έχουν να κάνουν με το Διδασκαλείο. Ελέγχει δηλαδή, τις συναναστροφές τους για αποδοχή του κινδύνου διαφθοράς τους. Τους απαγορεύει ακόμη, από το να εισέρχονται σε τόπους όπου διέτρεχαν ηθικό κίνδυνο, δηλαδή, απόμερους, απαγορευμένους χώρους, σε οιοπνευματοποιεία, καφεενεία, ζαχαροπλαστεία, κ.α. Γενικά, τους πρότεινε ένα κώδικα συμπεριφοράς σύμφωνα με τον οποίο θα διεκπεραιώνουν τις κινήσεις και τις συναλλαγές τους με τον κόσμο εκτός του σχολείου.

Στην περίπτωση του Διδασκαλικού Κολεγίου Μόρφου υπήρχαν κανονισμοί που ρύθμιζαν το χρόνο και τη διάρκεια, που θα μπορούσαν οι σπουδαστές να βγουν έξω από το κολέγιο. Οι σπουδαστές ήταν ελεύθεροι να φύγουν από το κολλέγιο την Τετάρτη και το Σάββατο το απόγευμα και το βράδυ και τη μέρα της Κυριακής. Μπορούσαν να απουσιάσουν μια οποιαδήποτε άλλη μέρα αφού πάρουν έγκριση από τον υπεύθυνο καθηγητή. Κανένας φοιτητής δεν μπορεί να λείπει από το κολλέγιο μετά τις δέκα το βράδυ. Όσοι απουσίαζαν βλέποντας ταινία στον κινηματογράφο, έπρεπε να επιστρέψουν το αργότερο μόλις τελειώσει, προσεχτικά και ήσυχα, χωρίς να δημιουργούν ενόχληση στους άλλους που ήδη κοιμούνται. Δεν επιτρέπεται να ανάψουν τα φώτα, τα οποία σβήνουν στις δέκα κάθε βράδυ. Σπουδαστές που επιθυμούσαν να απουσιάζουν για ένα ολόκληρο Σαββατοκύριακο, έπρεπε να αιτηθούν άδεια εξηγώντας τους λόγους απουσίας τους στον υπεύθυνο καθηγητή που θα καταχωρεί το όνομα τους και τον χρόνο απουσίας τους στο σχετικό απουσιολόγιο. Οι

³⁵⁸ «Κανονισμός του εν Λευκωσία Παγκυπρίου» στον Παπαδόπουλο, 1998, σ.σ. 29-30

κανόνες αυτοί έδιναν τη δυνατότητα στη διεύθυνση του κολεγίου να ελέγχει την είσοδο και την έξοδο των σπουδαστών. Η αίσθηση του ελέγχου αυτού δημιουργούσε με τη σειρά της, την αίσθηση ευθύνης στους σπουδαστές να τηρήσουν τους κανονισμούς αυτούς και η αίσθηση αυτή θα τους ακολουθούσε καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου που θα περνούσαν εκτός κολεγίου. Έτσι, χωρίς ακόμη να βρίσκονται υπό τη στενή επιτήρηση του κολεγίου, περιόριζαν από μόνοι τους τον εαυτό τους και τις κινήσεις, καθώς στο μυαλό τους διακατείχε η ευθύνη να επιστρέψουν στο κολέγιο στην ώρα τους.

Επίσης, στο Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου η συμπεριφορά των σπουδαστών εκτός του κολεγίου ήταν σημαντική όπως και στα άλλα διδασκαλεία και κρίνονταν μάλιστα σύμφωνα με αυτή, καθώς οι σπουδαστές θα έπρεπε να ακολουθούν τον κώδικα συμπεριφοράς που άρμοζε σε μελλοντικούς διδασκάλους. Μαζί με τους σπουδαστές, κρινόταν και το έργο του Διδασκαλικού Κολεγίου. Για παράδειγμα, ο Διευθυντής της Σχολής, S.W. Hodge προειδοποίησε ένα από τους σπουδαστές του, σε επιστολή του³⁵⁹ προς αυτόν στις 17 Ιουλίου 1953 ότι ήταν μεγάλη ανάγκη να επιστρέψει τα λεφτά που χρωστούσε σε συγκεκριμένα άτομα, (τα οποία προέρχονται εκτός σχολής) καθώς μια τέτοια συμπεριφορά αμαυρώνει την καλή φήμη των σπουδαστών της σχολής.

Η ανάρμοστη συμπεριφορά σπουδαστών δε γινόταν ανεκτή, όμως ούτε και από την ίδια την κοινωνία. Με άλλα λόγια, η κοινωνία ανέμενε από τους διδασκάλους να επιτελέσουν τον ηθικό ρόλο, όπως τον απέδωσε στο διδασκαλικό υποκείμενο, η κυβερνητική αρχή και η ελληνοκυπριακή ηγεσία. Έτσι, εάν κάποιος σπουδαστής δε συμπεριφερόταν καταλλήλως στις διάφορες προσωπικές του υποθέσεις, τότε τα άτομα αυτά που θεωρούσαν ότι είχαν αδικηθεί ή προσβληθεί από τη συμπεριφορά του σπουδαστή, συνήθιζαν να καταγγέλλουν το περιστατικό με επιστολή τους στον διευθυντή της σχολής, εκφράζοντας την ανησυχία τους για το ότι οι σπουδαστές αυτές δεν ήταν «άξιοι» για τη θέση του διδασκάλου. Αν και η συμπεριφορά των σπουδαστών προς τους παραπονούμενους, δεν είχε άμεση σχέση με το έργο τους στο σχολείο, θεωρούσαν ότι όφειλαν να ενημερώσουν τον διευθυντή του κολεγίου, για να το λάβει σοβαρά υπόψη του στην αξιολόγηση των σπουδαστών αυτών. Έτσι, οι προσδοκίες της κοινωνίας για τον ηθικό ρόλο του δασκάλου μπορούσαν να επιτελέσουν ως τεχνολογίες κανονικοποίησης του.

³⁵⁹ ΠΑΚ1/26, σ. 156

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της στάσης της κοινωνίας απέναντι στους σπουδαστές του Διδασκαλικού κολεγίου και του τρόπου που λειτουργεί ως τεχνολογία, φαίνεται μέσα από το ακόλουθο περιστατικό που περιγράφεται σε επιστολή ενός ατόμου εκτός κολεγίου προς τον διευθυντή του κολεγίου. Στις 23 Σεπτεμβρίου 1953, ένας πατέρας γράφει στο διευθυντή του κολεγίου για την ανάρμοστη συμπεριφορά που είχε επιδείξει ένας σπουδαστής έναντι στη δεκαεννιάχρονη κόρη του³⁶⁰. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ο δευτεροετής σπουδαστής και συγχωριανός του, είχε ασελήσει εναντίον της κόρης, κάνοντας της επίθεση με μαχαίρι. Μετά από παρέμβαση της οικογένειας του, ο σπουδαστής και η κόρη έδωσαν αμοιβαία υπόσχεση γάμου. Όμως ο σπουδαστής, μετά από 2 εβδομάδες ακύρωσε την υπόσχεση του και έμεινε η κόρη εκτεθειμένη. Ο πατέρας ενημέρωσε τον διευθυντή ότι κατάγγειλε το περιστατικό στην αστυνομία και ότι εκεί τον παρέπεμψαν στη διεύθυνση του κολεγίου. Ζήτησε από τον διευθυντή να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες για την τιμωρία του σπουδαστή, καθώς μια τέτοια συμπεριφορά δεν τιμούσε όχι μόνο το ίδιο το άτομο, αλλά και τον διδασκαλικό κόσμο γενικότερα.

Ο διευθυντής του κολεγίου στις 25 Σεπτεμβρίου 1953 ανέφερε σε επιστολή του³⁶¹, το περιστατικό στον Διευθυντή του Γραφείου Παιδείας, ζητώντας τη συμβουλή του για το πώς να χειριστεί το όλο θέμα. Η απάντηση του Γραφείου Παιδείας δεν έχει βρεθεί στο αρχείο. Παρόλα αυτά, αυτό που τεκμηριώνεται εδώ είναι ότι ο ηθικός και κοινωνικός χαρακτήρας του σπουδαστή θα πρέπει να αποδεικνύεται καθημερινώς εντός και εκτός κολεγίου. Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον εδώ είναι ότι τη σημασία της πρέπουσας συμπεριφοράς εκτός διδασκαλείου ανέμενε κι η ευρύτερα η κοινωνία, όπως φαίνεται από το γεγονός ότι ο αποστολέας της επιστολής, ένιωσε την ανάγκη του να ενημερώσει τον διευθυντή της σχολής, ζητώντας του να πάρει πειθαρχικά μέτρα ενάντια στον συγκεκριμένο σπουδαστή. Θεωρούσε, δηλαδή, ότι οι πράξεις του σπουδαστή, μειώνουν το κύρος των διδασκάλων γενικότερα, και προφανώς αναγνωρίζοντας την ευθύνη που είχαν να διαπλάσουν ανθρώπους με ηθικούς χαρακτήρες. Θεωρούσε, λοιπόν, αναγκαίο να καταγγείλει το γεγονός, καθώς τέτοιες συμπεριφορές αποτελούσαν κακά παραδείγματα για τους νέους, ενθαρρύνοντας τους να προβούν σε παρόμοιες ανήθικες πράξεις.

³⁶⁰ ΠΑΚ1/26,σ. 163

³⁶¹ Ο.π.

Παρόμοιο ζήτημα απασχόλησε κι ένα μέλος του διδακτικού προσωπικού (δεν αναφέρεται το όνομα, αλλά μόνο η υπογραφή), το οποίο έγραψε σε σημείωμα³⁶² στο διευθυντή του διδασκαλείου για την περίπτωση ενός σπουδαστή που έχει δεσμό με μια διαζευγμένη γυναίκα. Οι γονείς του πληροφόρησαν τον καθηγητή αυτό, για τη σχέση αυτή, ενώ του ανέφεραν ότι όταν προσπάθησαν να τον αποτρέψουν, ο γιος τους αποπειράθηκε να αυτοκτονήσει. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής του, η γυναίκα αυτή μετακόμισε μαζί του. Ακόμα του ανέφερε ότι η γυναίκα κατήγγειλε επίθεση εναντίον της από τον σπουδαστή με μαχαίρι, επειδή τη ζήλευε επειδή έχει σχέση με ένα άλλο άνδρα. Ο καθηγητής εισηγήθηκε να μετατεθεί ο σπουδαστής σε άλλο σχολείο, μακριά από το χωριό του και πως θα ήταν κάτω από την επίβλεψη τη δική του και της οικογένειας του. Όπως δείχνει το περιστατικό αυτό, η προσωπική ζωή του σπουδαστή ενδιέφερε το προσωπικό του διδασκαλείου. Οι καθηγητές είχαν κι αυτοί ηθικό ρόλο να πειθαρχήσουν τους μελλοντικούς διδασκάλους, και να φροντίσουν ώστε να αποκτήσουν τον χαρακτήρα που αρμόζει στον ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν. Αυτό τους νομιμοποιούσε το δικαίωμα παρέμβασης στην ιδιωτική ζωή του σπουδαστή, ώστε να αποτρέψουν τους σπουδαστές, όπως δείχνει στην περίπτωση αυτή, από το να παρασύρονται από τα πάθη τους. Για αυτό και οι σπουδαστές, βρίσκονταν υπό συνεχής επιτήρηση όχι μόνο από την οικογένειά τους, αλλά και από τους καθηγητές τους. Συνάμα τους δίδασκε ότι κάτι ανάλογο, ανέμεναν να πράξουν οι ίδιοι οι σπουδαστές ως μελλοντικοί δάσκαλοι για τους μαθητές τους. Τους επιδείκνυε δηλαδή, το ηθικό καθήκον να παρεμβαίνουν στην προσωπική ζωή των μαθητών τους, όταν συνειδητοποιούν ότι υπήρχε απόκλιση από τις ηθικές αξίες που είχαν διδαχθεί.

Ένα άλλο περιστατικό που δείχνει την ανάμειξη της πολιτείας στην πειθάρχηση των μελλοντικών διδασκάλων είχε να κάνει με την ανάμειξη των σπουδαστών στην πολιτική. Στους γιορτασμούς της επετείου της 28ης Οκτωβρίου στη το 1944 πήραν μέρος και σπουδαστές του Κολεγίου. Ο πανηγυρικός που εκφώνησε ένας σπουδαστής, αριστερών φρονημάτων, έδωσε την αφορμή ν' ανακινηθεί από τις κοινοτικές αρχές της κοινότητας και των περιχώρων θέμα ανάμειξης των σπουδαστών στην πολιτική και κομματική ζωή και να διαμαρτυρηθούν για τα πολιτικά τους φρονήματα με υπομνήματα, όπως τεκμηριώνεται πιο κάτω (Εφημ. Ελευθερία, 13 Νοεμβρίου, 1944). Στις 12 Νοεμβρίου, 1944, στάλθηκε στον Αποικιακό Γραμματέα υπόμνημα που υπέγραψαν ο Αντιδήμαρχος και τρία μέλη του Δημοτικού Συμβουλίου της Μόρφου, οι ιερείς, οι εκκλησιαστικοί επίτροποι, οι

³⁶² ΠΑΚ 1/13, σ. 138

μουχτάρηδες, οι αζάδες και εκατοντάδες πολίτες της κωμόπολης, με το οποίο ανέφεραν πως αναστατώθηκαν με τη συμπεριφορά των σπουδαστών του Κολεγίου επειδή οι σπουδαστές πήραν ενεργό μέρος στη γιορτή της 28ης Οκτωβρίου 1944, που οργανώθηκε στη Μόρφου και σ' αυτή εξυμνήθηκε σε μεγάλο βαθμό το Ε.Α.Μ. (Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο, υπό κομμουνιστική καθοδήγηση). Στο τέλος, με το υπόμνημά τους, διαμαρτύρονταν εντονότατα, απαιτούσαν να επέμβει δυναμικά κι αποτελεσματικά ο Αποικιακός Γραμματέας και καταλήγοντας τόνιζαν:

Δεν θέλομεν να εξέρχονται από την Σχολήν αυτήν διδάσκαλοι της Ελληνικής μαθητικής κοινότητας ποτισμένοι με το κομμουνιστικόν δηλητήριον, διά να δηλητηριάσουν τας μελλούσας γενεάς με τον αναρχισμόν, τας κοινωνικάς επαναστάσεις, τα ταξικά μίσση και όλα τα κακά εν γένει που διδάσκει η μαρξιστική θεωρία, την οποίαν αυτοί πιστεύουν απολύτως³⁶³.

Το πιο πάνω περιστατικό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς σε αυτό φαίνεται πώς διάφορες τεχνολογίες ηθικής διακυβέρνησης λειτουργούν παράλληλα για να αποτρέψουν τη διάδοση του οποιοδήποτε λόγου με αντίθετο ιδεολογικό περιεχόμενο. Η αντίληψη της κοινωνίας για τον ηθικό ρόλο του διδασκάλου δημιουργεί τις αντίστοιχες προσδοκίες. Αναγνωρίζει από την μια την επιρροή που έχει ο λόγος του διδασκάλου, όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στους κατοίκους της κοινότητας. Καθώς όμως, όπως φαίνεται έχει ενστερνιστεί την ιδέα του εθνικισμού, στην αντίληψη του έχει συνδέσει την αριστερή ιδεολογία με τον «αναρχισμόν», «τις κοινωνικές επαναστάσεις», «τα ταξικά μίσση» και «όλα τα κακά του μαρξισμού». Η σύνδεση αυτή ηθικοποιεί το ζήτημα, καθώς η υποστήριξη του κομμουνισμού αποτελούσε ηθικό κίνδυνο για την κοινωνική συνοχή και τάξη. Έχοντας έτσι, τους μελλοντικούς δασκάλους να υποστηρίζουν μια τέτοια ιδεολογία θεωρείται επιζήμια, καθώς τους θεωρούν ως τους ηθικούς καθοδηγητές της κοινότητας τους. Για αυτό, ζητούν από την αποικιακή κυβέρνηση, μέσω της διεύθυνση του διδασκαλείου, να καταστείλει τέτοιους είδους συμπεριφορές. Η αποικιακή κυβέρνηση, από την πλευρά της, θέλοντας να διατηρήσει τον έλεγχο των διδασκάλων, έχοντας αναλάβει την κατάρτιση τους, ενέργησε κατασταλτικά μέσω της διεύθυνσης του διδασκαλείου, το οποίο όπως συμπεριλαμβάνει

³⁶³ «Οι αριστερίζοντες μαθηταί του Κολλεγίου Μόρφου. Διαμαρτυρία κατοίκων κωμοπόλεως και διαμερίσματος Μόρφου προς τον Αποικιακόν Γραμματέα» στην εφημερίδα «Ελευθερία», 13 Νοεμβρίου 1944

στους κανονισμούς του διδασκαλείου, την απαγόρευση οι σπουδαστές να αναμιγνύονται με την πολιτική³⁶⁴.

Διευθυντής και διδακτικό προσωπικό

Η τήρηση του κώδικα συμπεριφορά ωστόσο, δημιούργησε την ανάγκη εφαρμογής μεθόδου ελέγχου και επιτήρησης. Οι μέθοδοι επιτήρησης των σπουδαστών στα διδασκαλεία μπορούσε να παρομοιαστεί με τους αντίστοιχους μεθόδους επίβλεψης των τροφίμων σε πανομοιότυπα ιδρύματα όπως στρατώνες και μοναστήρια. Μάλιστα κατά τον Foucault (2011α) ο τρόπος λειτουργίας των μοναστηριών αποτέλεσε τη βάση στην οποία στηρίχθηκε κι η λειτουργία τόσο των διδασκαλικών, όσο και των σχολικών ιδρυμάτων.

Ειδικότερα, στα μοναστήρια υπήρχε ο ηγούμενος που ήταν υπεύθυνος για τη γενική κατάσταση που επικρατούσε στο μοναστήρι· τα διδασκαλεία, τον ρόλο αυτό είχε ο διευθυντής. Επίσης, οι καθηγητές είχαν ευθύνη να καθοδηγούν, να συμβουλεύουν, μερικές φορές να επιπλήττουν με σκοπό να διορθώσουν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που θα μπορούσαν να παρατηρηθούν κυρίως στους πρωτοετείς σπουδαστές, με ανάλογο τρόπο που στα μοναστήρια οι παλαιότεροι μοναχοί μεταχειρίζονται τους "νεοφώτιστους", ώστε να εκπαιδευτούν και να προσαρμοστούν ομαλά στη λειτουργία του μοναστηριού (Thornburg, 2004 στη Larsen, 2011, σ. 45).

Με ανάλογο τρόπο στα διδασκαλεία, ο διευθυντής και το διδακτικό προσωπικό επιτελούσαν ρόλο επιτηρητή. Είχαν, δηλαδή, την ευθύνη για τα θέματα πειθαρχίας και τη διαγωγή των σπουδαστών. Καλλιεργούσαν τον ηθικό χαρακτήρα των σπουδαστών, αποτελώντας οι ίδιοι τα ηθικά τους πρότυπα και συνάμα επιτηρούσαν τη συμπεριφορά των σπουδαστών, ελέγχοντας εάν τηρούσαν τους κανόνες πειθαρχίας και ακολουθούσαν τον κώδικα συμπεριφοράς του κολεγίου. Για παράδειγμα, η ανώτατη αρχή εντός του Ιεροδιδασκαλείου ήταν ο διευθυντής, ο οποίος ήταν υπεύθυνος για τη διατήρηση της πειθαρχίας στη σχολή γενικότερα, και οι καθηγητές βοήθησαν στο έργο του διευθυντή, αναλαμβάνοντας την ευθύνη της πειθαρχίας και της τήρησης των κανονισμών εντός της τάξης³⁶⁵. Σε περίπτωση,

³⁶⁴ Άρθρο 17 στο Teachers Training School Regulations στο Κρατικό Αρχείο, φάκελος ΠΑΚ 1/2, σ. 1

³⁶⁵ Άρθρο 17 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου 1917 στον Παπαδόπουλο, 1998, σ.310

που ένας σπουδαστής απειθαρχούσε, τον παρέπεμπαν στον διευθυντή, ο οποίος μπορούσε να του επιβάλει την ανάλογη ποινή, αν χρειαζόταν³⁶⁶.

Ο τρόπος που έβλεπε η κυβέρνηση τον ρόλο που είχε να διαδραματίσει το διδακτικό προσωπικό του κολεγίου φαίνεται στην επιστολή³⁶⁷ του Διευθυντή του Γραφείου Παιδείας προς τον Αποικιακό Γραμματέα, στις 29 Ιουνίου 1935. Στην επιστολή του αυτή καθόρισε τις επιθυμητές ιδιότητες του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού του κολεγίου. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι ο διευθυντής του Κολεγίου θα ήταν Βρετανικής καταγωγής και προτιμότερο να ήταν νυμφευμένος, ώστε να ανατεθεί στη σύζυγό του η διεύθυνση του οικοτροφείου. Το πρότυπο του οικογενειάρχη διευθυντή αποσκοπούσε στο να εντυπώσει στη συνείδηση των σπουδαστών, τη σημασία του να παντρευτούν και να κάνουν οικογένεια. Όπως κι ο διευθυντής, έτσι κι οι σπουδαστές θα έπρεπε να αναδεικνύουν το πρότυπο οικογένειας στους εργάτες και αγρότες της κοινότητας που διδάσκουν. Ακόμα, κι οι ίδιες οι σύζυγοι των διδασκάλων, θα έπρεπε να ακολουθήσουν το παράδειγμα της συζύγου του διευθυντή, θα είχαν ρόλο στην ηθική εκπαίδευση των νεαρών μητέρων και κοριτσιών. Η σύζυγος του διευθυντή θα αναλάμβανε δηλαδή τη διαχείριση της σίτισης, της καθαριότητας και άλλων πρακτικών ζητημάτων που αφορούσαν τη διεύθυνση του οικοτροφείου, καθώς τα θέματα αυτά δεν αρμόζουν να απασχολούν τον διευθυντή σύζυγο της, παρόλο που είναι σημαντικά. Με ανάλογο τρόπο, η σύζυγος του διδασκάλου, ανέμεναν ότι θα αναλάμβανε ρόλο που δε θα άρμοζε στο φύλο του συζύγου της, δηλαδή θα μπορούσε να συμβουλευεί και να εκπαιδεύει τα νεαρά κορίτσια και μητέρες για θέματα που είχαν να κάνουν με τη διαχείριση του νοικοκυριού τους και βεβαίως για την ανατροφή των μικρών παιδιών τους.

Σε περίπτωση που ο διευθυντής δεν ήταν παντρεμένος, θα διέμενε στο οικοτροφείο. Το ίδιο ίσχυε και σε περίπτωση όσων καθηγητών ήταν άγαμοι. Ακόμη, η διευθέτηση αυτή και η διάκριση μεταξύ έγγαμου και άγαμου διδακτικού προσωπικού έδινε τα ανάλογα ηθικά μηνύματα στους σπουδαστές. Συγκεκριμένα, οι παντρεμένοι καθηγητές είχαν το δικαίωμα να διαμένουν με τη σύζυγο και τα παιδιά τους, εκτός κολεγίου. Με άλλα λόγια, το γεγονός ότι ήταν παντρεμένοι σήμαινε ότι είχαν προσωπική ζωή και πως αυτή θα έπρεπε να γίνεται σεβαστή και για αυτό μπορούσαν να διαμένουν σε ξεχωριστό σπίτι. Εάν όμως, δεν ήταν παντρεμένοι, η προσωπική τους ζωή δε λαμβανόταν σοβαρά υπόψη και για αυτό είχαν την

³⁶⁶ Άρθρο 30 ό.π., σ. 311

³⁶⁷ SA1/599/1934, σ.40

υποχρέωση να παραμένουν στο κολέγιο και να διαχειρίζονται τα διάφορα διοικητικά θέματα και ζητήματα πειθαρχίας που θα μπορούσαν να προέκυψαν, μετά τη λήξη των μαθημάτων κατά τη διάρκεια του απογεύματος και της νύχτας.

Ας σημειωθεί εδώ ότι ο πρώτος διευθυντής του κολεγίου ο Dr George Frederick Sleight κατείχε υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα, καθώς ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος από το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου. Όσον αφορά τον χαρακτήρα του, σύμφωνα με τους απόφοιτους του κολεγίου ότι ήταν εξαιρετος καθηγητής που προσέλκυε τους σπουδαστές με τη διδακτική και την προσωπικότητα του (στους Ιωαννίδης και Καμιναρίδης, 2011, σ. 127). Η επιλογή λοιπόν του συγκεκριμένου προσώπου φανερώνει, προφανώς ότι έδιναν σημασία όχι μόνο στις γνώσεις αλλά και στον χαρακτήρα του διευθυντή, ώστε να αποτελούσε κι ο ίδιος πρότυπο για τους σπουδαστές του (Larsen, 2011).

Παρόλα αυτά, η εξουσία του διευθυντή επιβαλλόταν μέσω του πλέγματος των διάφορων τεχνολογιών. Ήταν όμως παρούσα με την μορφή μιας ιεραρχίας, έχοντας την ανώτερη αρχή τον διευθυντή, ενώ ακολουθούσαν οι καθηγητές. Ο διευθυντής και οι καθηγητές ήταν υπεύθυνοι για την ομαλή λειτουργία του προγράμματος. Οι καθηγητές ήταν υπεύθυνοι να επιβλέπουν τους σπουδαστές ελέγχοντας όχι μόνο την επίδοση αλλά και τη συμπεριφορά τους. Δεν ήταν αναγκαία η φυσική παρουσία του διευθυντή, αλλά μόνο η παρουσία της εξουσίας του διευθυντή στο μυαλό και στο σώμα των σπουδαστών ήταν αρκετή για να πειθαρχεί. Χρειαζόταν μόνο οι σπουδαστές να νιώθουν μόνο ότι το βλέμμα του διευθυντή που επιτηρεί είναι πάνω σε αυτούς. Αυτό εκπαίδευε τους διδασκάλους στον αυτοέλεγχο και την πειθάρχηση του εαυτού τους. Επίσης τους προετοίμαζε για τον έλεγχο που θα δέχονταν στο μέλλον από τον επιθεωρητή του σχολείου τους.

Εξάλλου η συνεχής παρουσία του διευθυντή και των καθηγητών θα συνέβαλε στον αποτελεσματικότερο έλεγχο των σπουδαστών. Από την άλλη, οι σπουδαστές θα είχαν για περισσότερο χρόνο επικοινωνία μαζί τους, και θα μπορούσαν να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να παραδειγματιστούν από τη συμπεριφορά του διευθυντή και των καθηγητών τους. Η παρουσία τους επομένως, συνέβαλε στην πειθάρχηση και στην κατασκευή του ηθικού διδασκαλικού υποκειμένου με δυο τρόπους: α) ο ένας ήταν αποτρεπτικός, καθώς θα επιτηρούσαν στενά και από κοντά τη συμπεριφορά των σπουδαστών και β) ο άλλος ήταν διαμορφωτικός, καθώς με την ενδεδειγμένη συμπεριφορά τους θα αποτελούσαν τα ηθικά πρότυπα των σπουδαστών.

Ο διευθυντής του Διδασκαλικού Κολεγίου, λοιπόν, ενημερωνόταν για τα πειθαρχικά παραπτώματα των σπουδαστών και τα διαχειριζόταν ο ίδιος. Συγκεκριμένα, προτού επιβάλει μια οποιαδήποτε ποινή, έστελνε προειδοποιητικές επιστολές στους σπουδαστές, καλώντας τους να επανορθώσουν. Στο αρχείο έχουν βρεθεί αρκετές από αυτές τις επιστολές, οι οποίες αν και χρονολογούνται την περίοδο μετά από αυτή που εξετάζει η παρούσα έρευνα, έχουν ενδιαφέρον να αναφερθούν καθώς αναδεικνύουν τη σημαντικότητα που είχε ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά του μελλοντικού διδασκάλου, καθώς αυτό φαίνεται να συνεχίστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της λειτουργίας της εν λόγω σχολής. Για παράδειγμα, στην επιστολή του³⁶⁸, ο διευθυντής της S.W. Hodge, στις 7 Νοεμβρίου 1952, ενημέρωσε ένα σπουδαστή πως η συμπεριφορά και η επίδοση του δεν είχαν κριθεί ικανοποιητικές. Όσον αφορά τη συμπεριφορά του, αναφέρει ότι σε δυο περιπτώσεις, δεν είχε συμπεριφερθεί καταλλήλως. Συγκεκριμένα, είχε σημειωθεί αδικαιολόγητη απουσία του σπουδαστή από το μάθημα των Γεωργικά, και η άλλη περίπτωση αφορούσε την αποχώρηση του από την τραπεζαρία, πριν ο τραπεζοκόμος μαζέψει το πιάτο του. Στο τέλος της επιστολής τον προειδοποιεί ότι εάν δε βελτιωθεί γενικώς, τότε θα απορριφθεί από τη σχολή. Μια άλλη περίπτωση, αφορά ένα σπουδαστή ο οποίος υπέπεσε σε ένα σοβαρό πειθαρχικό παράπτωμα, μιλώντας με αγένεια στο διευθυντή της Κεντρικής Γεωργικής Σχολής, επειδή μπήκε στο δωμάτιο του καπνός από φωτιά στη Κεντρική Γεωργική Σχολή. Ο διευθυντής του διδασκαλικού κολεγίου τον προειδοποίησε σε επιστολή³⁶⁹ του, 14 Οκτωβρίου 1953, ότι μια τέτοια συμπεριφορά παρέμβαινε τους κανονισμούς του κολεγίου κι έχει σοβαρές συνέπειες και του ζητά να απολογηθεί γραπτώς στο διευθυντή του σχολείου.

Παιδονόμοι και επιμελητές

Στα διδασκαλεία πέραν της επιτήρησης από τον διευθυντή και τους καθηγητές, υπήρχε το σύστημα επιτήρησης από παιδονόμους και επιμελητές. Με το σύστημα αυτό επιτυγχάνονταν η αδιάκοπη επιτήρηση των σπουδαστών, ακόμα και σε χώρους που δεν ήταν φυσικά παρόντες οι καθηγητές τους. Στο Παγκύπριο Διδασκαλείο ο παιδονόμος είχε γενικά καθήκον του τον έλεγχο της τήρησης των κανονισμών από τους σπουδαστές. Ακόμη, σύμφωνα με το άρθρο 169 των κανονισμών του Παγκυπρίου Διδασκαλείου

³⁶⁸ ΠΑΚ1/26, σ. 102

³⁶⁹ ΠΑΚ1/26, σ. 125.

(Παπαδόπουλος, 1998, σ.σ. 56-57) παιδονόμος διοριζόταν άνδρας ηλικίας 30-60 χρονών και τα καθήκοντα του ήταν: α) κατά τις εργάσιμες μέρες, να ερχόταν μισή ώρα πριν της αρχής των μαθημάτων και παρέμενε καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, β) να γνωρίζει τις κατοικίες των σπουδαστών, γ) να επιβλέπει εάν οι μαθητές φορούσαν και διατηρούσαν ευπρεπώς τη στολή τους, δ) να επιτηρεί σύμφωνα με τις οδηγίες του γυμνασιάρχη τη διαγωγή των σπουδαστών, εντός και εκτός σχολής, περιερχόμενος τα βράδια σε απαγορευμένα για τους σπουδαστές μέρη, και να καταγγέλλει στον γυμνασιάρχη όσους ατακτούν, ασχημονούν, ή εισέρχονται σε χώρους ανάρμοστους για σπουδαστές, ε) Να φροντίζει ώστε επιτελούνται ακριβώς οι επιβαλλόμενες στους μαθητές ποινές, στ) να υποδέχεται ευγενικά, να συνοδεύει τους επισκέπτες, ξένους ή γονείς και κηδεμόνες των σπουδαστών, στους διάφορους χώρους του σχολείου, εφόσον εξασφαλιστεί η αναγκαία άδεια από τον γυμνασιάρχη και στο τέλος της επίσκεψης τους, τους συνοδεύει μέχρι την έξοδο, ζ) εκτελούσε γενικώς, κάθε διαταγή του διευθυντή, που αφορά την υπηρεσία του.

Ο παιδονόμος αποτελούσε, επομένως, την αστυνόμευση της τήρησης των κανονισμών του διδασκαλείου. Η απαιτούμενη συμπεριφορά εκ μέρους των σπουδαστών εξασφαλιζόταν όχι μόνο μέσα από τα διδάγματα των καθηγητών τους, αλλά και μέσω εξωτερικών μηχανισμών όπως αυτή του παιδονόμου. Η ύπαρξη ποινών και η ανάλογη επιτήρηση τήρησης των κανόνων από τον παιδονόμο επιδίωκαν την πειθάρχηση των σπουδαστών και συνέβαλλαν ώστε να παρεμποδίζεται η παρεκτροπή τους από τις ηθικές αρχές που διέπαν τον ρόλο τους ως μελλοντικοί διδάσκαλοι.

Μια άλλη μορφή επιτήρησης ήταν η επιτήρηση μεταξύ των σπουδαστών, επιτυγχάνοντας έτσι τη συνεχή και την αποτελεσματικότερη απρόσκοπτη πειθάρχηση στους κανόνες. Το σύστημα αυτό εντοπίζεται και στα διδασκαλεία της Αγγλίας, και συγκεκριμένα το διδασκαλείο του Battersea ήταν το πρώτο διδασκαλείο στην Αγγλία που είχε στηρίξει το σύστημα επιτήρησης στους επιμελητές. Κι εδώ επιμελητές προέρχονταν από τους μεγαλύτερους σε ηλικία και πιο υπεύθυνους σπουδαστές. Το σύστημα αυτό επιδίωκε να καλλιεργήσει τον αυτοέλεγχο, διαμορφώνοντας έτσι τον ηθικό χαρακτήρα των σπουδαστών.

Στο Παγκύπριο Διδασκαλείο, για παράδειγμα όριζαν κάποιους σπουδαστές ως «θρανάρχαι» και «κοσμηταί». Οι θρανάρχες θα έπρεπε να βοηθούν τους καθηγητές στη λήψη παρουσιών, αναφέροντας τους τα ονόματα όσων απουσίαζαν. Επίσης ήταν υπεύθυνοι για την τήρηση

της καθαριότητας και της ευπρέπειας. Ανέφεραν τυχόν ζημιές που είχαν συμβεί και αν αυτές έγιναν κακόβουλα, όφειλα να αναφέρουν τους δράστες, οι οποίοι θα τιμωρούνταν ανάλογα με το τι προέβλεπαν οι κανονισμοί για την πρόκληση ζημιών³⁷⁰. Ως κοσμητές ήταν υπεύθυνοι για:

1) εν τη απουσίας του διδάσκοντος να φροντίζωσι περί της εν τη αίθουση της παραδόσεως ησυχίας και ευταξίας, καταγγέλλοντες τω γυμνασιάρχη τους τυχόν ατακτούντας. 2) Να καθαρίζωσι τον μελανοπίνακα και να φυλάττωσιν υπό ιδίαν ευθύνην τήν κληροθήκη, την κιμωλίαν και τον σπόγγον καθ' εκάστην. 3) Να μένωσι χρόνον τινά εν τη αιθούση της παραδόσεως κατά την αρχήν του διαλείμματος, όπως ανοίγωσι τα παράθυρα προς αερισμόν και να εισέρχωνται ολίγον πρότερον των άλλων, ίνα κλείωσι τα παράθυρα και ασκώσι δ' επίβλεψίν τίνα κατά την έν τοίς διαλείμμασιν είσοδον των μαθητών της τάξεως»³⁷¹.

Υπήρχε ακόμη, έλεγχος στη συμπεριφορά των σπουδαστών κατά τις συναναστροφές και μετακινήσεις τους στην ευρύτερη κοινότητα. Ο έλεγχος της πειθαρχίας επιτυγχανόταν με τη δράση του επιμελητή. Ο επιμελητής είχε τα αντίστοιχα καθήκοντα με τον παιδονόμο του Παγκυπρίου Διδασκαλείου. Ως επιμελητής διοριζόταν απόφοιτος του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου, που άριστευσε σε επίδοση και ήθος. Διοριζόταν από την Εφορεία, μετά από πρόταση του Διευθυντή³⁷². Εφαρμοζόταν, μια μέθοδος πειθάρχησης από άτομα που προέρχονταν από την κοινότητα των σπουδαστών, οι οποίοι θα ήταν σε θέση να καταλαβαίνουν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι σπουδαστές, και να μπορούν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα να παροτρύνουν τους σπουδαστές να ακολουθούν τους κανονισμούς. Επίσης, βρισκόμενος πιο κοντά στη θέση των σπουδαστών, καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας, ακόμα και την ώρα του φαγητού³⁷³, θα μπορούσε να καταλάβει καλύτερα τις αδυναμίες και τις προκλήσεις τους και να ενεργεί προνοητικά. Με άλλα λόγια, ο επιμελητής, βρισκόταν μαζί με τους σπουδαστές καθόλη τη διάρκεια της μέρας, επιτηρώντας συνεχώς τη συμπεριφορά τους, αποτελώντας έτσι ένα μηχανισμό συνεχής παρακολούθησης και επιτήρησης:

...ο επιμελητής επιβλέπει επί τής διαγωγής των μαθητών επιμελούμενος όπως οι μαθηταί εις τε την μελέτην και την προσευχήν και τήν τράπεζαν και τα

³⁷⁰ Άρθρο 103 των κανονισμών του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, ό.π., σελ. 30.

³⁷¹ Ο.π.

³⁷² Άρθρο 31 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου, ό.π. σ.311.

³⁷³ Άρθρο 33, ό.π., σ. 312

διαλείμματα και τούς περιπάτους και την εν τοίς κήποις εργασίαν και την κατάκλισιν και εξέγερσιν και ει τι άλλο μέρος τής μαθητικής ζωής διάγωσι συμφώνως τοις νόμοις τής Σχολής και τω χαρακτήρι και τω προορισμώ αυτής. Τους απειθούντας ανακαλεί εις την τάξιν, μη διορθουμένους δε καταγγέλλει εις τον Διευθυντήν. Εκτελεί δε και καθήκοντα Βιβλιοθηκαρίου και Γραμματέως τής Σχολής κρατών εν τάξει την τε Βιβλιοθήκην και το αρχεϊον της Σχολής³⁷⁴.

Γενικότερα, την τεχνολογία της επιτήρησης ονόμασε ο Foucault (2011α) «ιεραρχική επιτήρησης» (hierarchical observation), η οποία επιτηρεί το υποκείμενο, με το βλέμμα, όπου κι αν αυτό βρίσκεται για να το ελέγξει, να το πειθαρχήσει, να το διορθώσει και να το διαπλάσει με βάση το πρότυπο του ηθικού καθωσπρέπει δασκάλου. Η τεχνική αυτή, όπως αναλύθηκε πιο πάνω, εντοπίζεται στους τρόπους που επιδιώχθηκε η πειθαρχηση σε όλους τους τύπους διδασκαλείων της Κύπρου. Ο σπουδαστής και η σπουδάστρια ένιωθαν το βλέμμα που τους επιτηρούσε, ακόμα και όταν έβγαιναν εκτός από το διδασκαλείο. Η συμπεριφορά τους στο κοινωνικό τους περίγυρο ήταν εξίσου σημαντική όπως και εντός του διδασκαλείου. Ένα από τα βασικότερα κριτήρια εισδοχής τους στο διδασκαλείο, υπήρξε άλλωστε ο χαρακτήρα και η κοινωνική τους δράση. Έτσι, ο τρόπος που συμπεριφέρονται στην ευρύτερη κοινωνία αξιολογούνταν συνεχώς, και αυτό σήμαινε ότι θα έπρεπε να διατηρούν την ηθική τους συμπεριφορά, ακόμα κι όταν βρίσκονταν εκτός διδασκαλείου.

Η επιτήρηση τους εκτός διδασκαλείου γινόταν μέσω των παιδονόμων οι οποίοι περιπολούσαν τους δρόμους της πόλης, ελέγχοντας εάν οι μαθητές φορούσαν τη στολή τους, συμπεριφέρονταν κόσμια, εάν πήγαιναν σε χώρους που απαγορευόταν όπως ποτοπωλεία, χαρτοπαιχτικές λέσχες, κ.α. Η επιτήρηση μπορούσε όμως, να διεξαχθεί και χωρίς τη μεσολάβηση των παιδονόμων. Υπήρχε εξάλλου, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, το βλέμμα του κοινωνικού τους περιγύρου, που τους επιτηρούσε και αξιολογούσε. Έτσι με τον τρόπο αυτό οι σπουδαστές καλλιεργούσαν την αυτοπειθαρχία και συνάμα τον ηθικό τους χαρακτήρα.

Πέραν όμως, της «ιεραρχικής επιτήρησης», λειτουργούσε και η «κανονιστική επίκριση» (normalizing judgement) που κατά τον Foucault (2011α) αποτελείτο από το σύνολο ποινών και ανταμοιβών που τιμωρούν τις ανάρμοστες ή επιβραβεύουν τις καλές συμπεριφορές. Περισσότερα για την τεχνική αυτή αναλύονται πιο κάτω.

³⁷⁴ Άρθρο 32 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου του 1917 σ. 312.

Σύστημα Ποινών και Αμοιβών

Παρά τη συνεχή επιτήρηση που δέχονταν οι σπουδαστές, ήταν αναγκαίο η τήρηση των κανονισμών να εξασφαλίζεται τόσο με εσωτερικά μέσα όπως η ηθική διαπαιδαγώγηση, αλλά και εξωτερικά μέσα όπως το σύστημα ποινών και αμοιβών. Το γεγονός ότι σπουδαστής που έπαιρνε κακή διαγωγή, αποβάλλεται για παράδειγμα από το Ιεροδιδασκαλείο³⁷⁵, δείχνει τη σημαντικότητα του ήθους του χαρακτήρα. Τέτοια άτομα θεωρούνταν ανεπιθύμητα και επικίνδυνα να παρασύρουν κι άλλους νέους. Η βαθμολογία της διαγωγής παίζει ακόμη καθοριστικό παράγοντα στην επιτυχής διεκπεραίωση του προγράμματος του Ιεροδιδασκαλείου. Σύμφωνα με το άρθρο 89 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου³⁷⁶, οι τελειόφοιτοι σπουδαστές που έχουν βαθμολογηθεί άριστα με διαγωγή κοσμιωτάτη, αναγορεύονται ως πρωτοβάθμιοι, ενώ δευτεροβάθμιοι όσοι έχουν βαθμολογηθεί λίαν καλώς με διαγωγή τουλάχιστον κοσμία, και τριτοβάθμιοι όσοι έχουν βαθμολογηθεί καλώς, με διαγωγή καλώς. Ακόμη, στο ίδιο άρθρο αναφέρεται ότι τελειόφοιτος που η διαγωγή του έχει κριθεί μη ικανοποιητική, δε θα του δινόταν πτυχίο.

Στο άρθρο 48 του Κανονισμού του Ιεροδιδασκαλείου αναφέρονται γενικότερα περιπτώσεις που ένας σπουδαστής θα μπορούσε να αποκλειστεί από τη σχολή:

- α) λόγω τιμωρίας ως έν των περί πειθαρχικών ποινών κεφαλαίω διαλαμβάνεται·
- β) εάν υποπέσει εις νόσον μεταδοτικήν ή όργανικήν ή άλλην τα καθιστώσαν αδύνατον την εν τη Σχολή διαμονήν·
- γ) εάν κατά το πρώτον έτος αποδειχθή ανεπίδεκτος μαθήσεως ή μείνη στάσιμος εις την ιδίαν τάξιν πλέον ή άπαξ³⁷⁷.

Εδώ φαίνεται ότι τόσο η απειθαρχία όσο και η ελλιπής επίδοση στα μαθήματα τιμωρούνταν με αποκλεισμό από τη σχολή. Δείχνει επομένως ότι το ζήτημα των γνώσεων αλλά και του ήθους ήταν εξίσου σημαντικά. Ακόμη, τιμωρούσαν με αυστηρότητα όσους προσβάλλονταν από μεταδοτική ασθένεια. Η τιμωρία αυτή νομιμοποιείται, προφανώς, από την πεποίθηση για την ανάγκη της διατήρησης του υγιούς σώματος του διδασκάλου, θέμα που συζητήθηκε και στην περίπτωση του Διδασκαλείου. Εξάλλου, πιθανόν να θεωρείτο παραβίαση των κανονισμών, καθώς μια μεταδοτική ασθένεια θα προερχόταν εκτός του διδασκαλείου, σε

³⁷⁵ Άρθρα 85 και 86 ό.π., σ.350

³⁷⁶ Στον Παπαδόπουλο, 1998, σ.σ. 350-351

³⁷⁷ Στον Παπαδόπουλο, 1998, σ. 308

χώρους κακόφημους, ανήθικους και προφανώς απαγορευμένους για τους σπουδαστές. Επομένως, μια μεταδοτική ασθένεια θα θεωρείτο επίπτωση της εισόδου σε τέτοιους χώρους, και κάτι τέτοιο θα σήμαινε παραβίαση των κανονισμών.

Στο Παγκύπριο Διδασκαλείο, εάν δεν τηρείτο ο κώδικας συμπεριφοράς του Διδασκαλείου, υπήρχαν και οι ανάλογες κυρώσεις. Τιμωρείτο η βία, κάθε είδους βανδαλισμού, η αργοπορία, αδιαφορία, ασέβεια, ακαθαρσία, κλοπή³⁷⁸. Η έσχατη τιμωρία αποτελούσε η οριστική αποβολή:

...η οποία επιβαλλόταν κατ' ανάγκην, όταν η διαγωγή μαθητού τινός μετά διπλήν ή το πολύ τριπλήν τιμωρίαν εκ λόγου απειθείας, άτάκτου φοιτήσεως, αγροίκου συμπεριφοράς προς συμμαθητάς ή ασεβείας προς τούς ανωτέρους ή προς το Παγκύπριον, ή μετά πράξιν έγκληματικήν ή αίσχράν και καιρίαν κατά τής δημοσίας ηθικής άποδειχθή όλως άσυμβίβαστος προς τα ήθη και την τάξιν του Παγκυπρίου και κατ' ακολουθίαν ή περαιτέρω διαμονή αυτού εν τω Παγκυπρίω ήνε προφανής και διαρκής κίνδυνος τοίς λοιποίς μαθηταίς³⁷⁹.

Πέραν όμως από τις τιμωρίες, στο Παγκύπριο Διδασκαλείο επιδίωκαν την ενίσχυση της σωστής συμπεριφοράς με αμοιβές. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι:

επειδή το Παγκύπριον γυμνάσιον επιδιώκει ου μόνον να παράσχη τοίς μαθηταίς γνώσεις καί δεξιότητας αλλά και μορφούν ηθικώς την καρδίαν των τροφίμων να διαπλάση αυτούς τοιούτους ώστε να αγαπώσι την ευκοσμίαν και αρετήν χάριν αυτής ταύτης, ουδαμώς δε χάριν επαίνων ή αμοιβής άλλης, πλην της υπό της συνειδήσεως και της επιδοκίμασίας της υπό των διδασκόντων παρεχομένης, διά τούτο ούδεμίαν άλλην ιδιάζουσαν παρέχει αμοιβήν τοίς χρηστοίς και επιμελέσι και προόδον διακρινόμενοις μαθηταίς αύτου, ει μη την διάκρισιν του βαθμού και τής διαγωγής³⁸⁰.

Ακόμη, πρόσεχαν ώστε να αποφευχθεί να μην μετατραπεί το αίσθημα της φιλοτιμίας που ήθελαν να καλλιεργήσουν σε φιλοδοξία ή κενοδοξία, προκαλώντας τη ζηλοτυπία και τον

³⁷⁸ Άρθρο 112 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, ό.π., σ.32

³⁷⁹ Άρθρο 115 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, ό.π., σ.34.

³⁸⁰ Άρθρο 121, ό.π., σ.σ. 34-35.

φθόνο και παρεκτρέποντας από τον ηθικό σκοπό της χορηγίας αμοιβών. Συγκεκριμένα γράφονται τα εξής:

Όθεν ο διδάσκων οφείλει να αποφεύγει τους συχνούς επαίνους προς μαθητάς επιτελώντας το εαυτών καθήκον, να ποιήται δε χρήσιν αυτών μόνον εν εξαιρετικάς περιστάσεσι και ούχι κατά πάσαν ακριβή εκτέλεσιν των καθηκόντων, διότι έπαινοι τότε οίοι το καλά, ωραία, πολύ καλά, έξαιρέτα κ.τ.τ. καθίστανται κοινοί και τετριμμένοι και στερούνται παντός προς άμιλλαν των νέων κέντρου. Προσεχέτω δε μη και εν τη διανομή των επαίνων το αίσθημα της φιλοτιμίας εις φιλοδοξίαν ή κενοδοξίαν μεταπέση και γεννηθή ζηλοτυπία και φθόνος εν τοις μαθηταίς³⁸¹.

Αυστηρούς κανόνες πειθαρχίας εντοπίζονται και στον κανονισμό του Διδασκαλικού Κολεγίου Μόρφου. Συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Ιωαννιδή και Καμινारीδη (2011) στους κανονισμούς του Διδασκαλικού Κολεγίου Μόρφου του 1952 αναγράφεται ότι ένα άτομο μπορούσε να απορριφθεί από τη Σχολή για τους πιο κάτω λόγους: α) Αποτυχία να ανταποκριθεί στους κανονισμούς της σχολής, β) Σοβαρά πειθαρχικά παραπτώματα, γ) Μη ικανοποίηση των απαιτήσεων οποιασδήποτε εξέτασης που γίνονται από καιρού εις καιρό. δ) Χαρτοπαίγνιο. Φαίνεται, λοιπόν, όλοι οι λόγοι που θα μπορούσε ένας σπουδαστής να αποβληθεί, είχαν να κάνουν με πειθαρχικά παραπτώματα και την τήρηση των κανονισμών.

Ένας άλλος σημαντικός κανόνας ήταν η απαγόρευση των σπουδαστών να συμμετέχουν σε πολιτικές διαμαρτυρίες και να συνδέουν τη σχολή με συγκεκριμένα κόμματα ή πρόσωπα. Ο κανόνας αυτός προέρχεται από την πολιτική που είχε ακολουθήσει η κυβέρνηση μετά την εξέγερση του 1931 και επιδίωκε την αποφυγή ενδεχόμενης νέας εξέγερσης εναντίον της. Η νομιμοποίηση για την πολιτική αυτή εντοπίζεται στην εισαγωγή της έκθεσης του Joseph SurrIDGE «The Survey of Rural life in Cyprus» το 1930. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι ο διδάσκαλος δε θα έπρεπε να αποπροσανατολίζεται από τα διδακτικά και κοινωνικά του καθήκοντα με το να αναμειγνύεται σε πολιτικά θέματα. Αντίθετα θα έπρεπε να προάγει τη συνεργασία και την ειρήνη, ενώ η ανάμειξη του σε οποιοδήποτε πολιτικό ζήτημα ή η σχέση με οποιοδήποτε πολιτικό πρόσωπο θα μπορούσε να προκαλέσει διενέξεις στην κοινότητα. Η θέση αυτή εξάλλου συναντιέται στις οδηγίες³⁸² του Διευθυντή του Γραφείου Παιδείας, J.

³⁸¹ Άρθρο 121, ό.π., σ.35.

³⁸² SA1/1611/1930, σ.7

Cullen προς τα σχολεία το 1930. Έτσι, οι σπουδαστές του κολεγίου θα έπρεπε πριν το διορισμό τους ως διδάσκαλοι, να μάθουν να αποφεύγουν να αναμειγνύονται με την πολιτική, αλλά να συνεργάζονται με τους κυβερνητικούς αξιωματούχους και να συμβάλλουν στην αποφυγή οποιαδήποτε εξέγερσης.

Γενικότερα, το σύστημα ποινών και ανταμοιβών έκρινε τη συμπεριφορά των σπουδαστών και λειτουργούσε κανονιστικά. Η τεχνική αυτή, την οποία ο Foucault (2011α) ονόμασε «κανονιστική επίκριση» (normalizing judgement) παρατηρήθηκε στη λειτουργία όλων των διδασκαλείων που έχουν αναφερθεί. Η τήρηση για παράδειγμα, του ωρολογίου προγράμματος ελέγχεται με την υποβολή τιμωριών για όσους το παραβιάζουν. Αυτό εδώ, όμως που τιμωρείται, ήταν ουσιαστικά η αργοπορία, η απουσία, η διακοπή της εργασίας. Επίσης, πέραν από τη χρονική τήρηση του προγράμματος, ελεγχόταν και η υλοποίηση του. Ο έλεγχος της υλοποίησης τιμωρούσε με αντίστοιχο τρόπο, την απροσεξία, την αδιαφορία, την έλλειψη ζήλου. Με ανάλογο τρόπο οι πειθαρχικοί κανόνες δημιουργούσαν ποινές για την ανάρμοστη συμπεριφορά, τον απρεπή λόγο την επιβλαβή χρήση του σώματος (ακαθαρσία, ασθένεια, σαρκικά πάθη, κ.α.) και την έκφραση της σεξουαλικότητας, η οποία θεωρείται έκφυλη και αναξιοπρεπής. Το σύστημα ποινών και αμοιβών δεν αποσκοπούσε, επομένως, στην καταπίεση αλλά στην κανονικοποίηση του ατόμου. Μέσω του όλου προγράμματος του διδασκαλείου, πειθαρχούσαν, επομένως, τον χαρακτήρα και την συμπεριφορά των σπουδαστών και συνάμα τους καθιστούσαν πειθήνια όργανα της εξουσίας που έλεγχε και επιθεωρούσε το διδασκαλικό ίδρυμα.

Αξιολόγηση

Ως η μεγαλύτερη ανταμοιβή των σπουδαστών ήταν βεβαίως ο προβιβασμός και η επιτυχής αποφοίτησής τους από τα διδασκαλικά ιδρύματα. Στο Παγκύπριο Διδασκαλείο, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών, δεν αρκούσε μόνο η επιτυχία τους στις γραπτές και προφορικές εξετάσεις των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος³⁸³, ούτε η επιτυχής δοκιμασία τους στην πρακτική άσκηση στα πρότυπα δημοτικά σχολεία³⁸⁴ (άρθρο 137). Ήταν αναγκαίο, να διακριθούν, επίσης για τον ηθικό τους χαρακτήρα και την κόσμια

³⁸³ Άρθρο 142 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Διδασκαλείου, ό.π., σ. 40

³⁸⁴ Άρθρο 60, ό.π. σ.20.

διαγωγή τους, την οποία πιστοποιούσε ο Διευθυντής και οι καθηγητές του διδασκαλείου (άρθρα 60 και 86). Εξάλλου, απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσουν έπειτα να εργαστούν ως διδάσκαλοι, ήταν πέραν από το απολυτήριο του γυμνασίου, η κατοχή πιστοποιητικού για τον ηθικό τους χαρακτήρα, όπως όριζε ο νόμος για τα προσόντα των διδασκάλων του 1892.

Η αξιολόγηση των σπουδαστών του Διδασκαλικού Κολεγίου, γενικότερα στηριζόταν στην ακαδημαϊκή τους επίδοση³⁸⁵ των σπουδαστών αλλά ένα σημαντικό μέρος καταλάβαινε η συμμετοχή τους στις διάφορες εκδηλώσεις των σπουδαστικών ομίλων και η συμπεριφορά τους που επιδείκνυαν κατά τη διάρκεια της διετούς φοίτησης τους (Ιωαννίδης και Καμιναρίδης, 2011, σ.153). Ακόμα, όταν αξιολογούνταν οι σπουδαστές στην πρακτική τους εξάσκηση, ζητείτο από τους διευθυντές των σχολείων, στα οποία έκαναν την πρακτική τους, να σημειώσουν τα σχολεία τους για τη γενικότερη συμπεριφορά και χαρακτήρα των σπουδαστών³⁸⁶. Επίσης, στην αξιολόγηση τους σημασία δινόταν στο κατά πόσο ήταν σε θέση οι σπουδαστές να κατανοήσουν τον ηθικό τους ρόλο στη διδακτική τους πράξη. Το ζήτημα αυτό τίθεται εξάλλου ως μια από τις ερωτήσεις σε ένα από τα εξεταστικά δοκίμια³⁸⁷ του Κολεγίου, τον Ιανουάριο του 1956.

Ο ηθικός ρόλος του διδασκάλου είχε μεγάλη σημασία, επίσης στην αξιολόγηση των σπουδαστών του Ιεροδιδασκαλείου. Ο ηθικός τους ρόλος ήταν όμως συνδεδεμένος με το να ήταν «καλοί χριστιανοί» και την εκτέλεση των θρησκευτικών τους καθηκόντων. Μάλιστα στην τελετή αποφοίτησης, οι σπουδαστές καλούνται να δηλώσουν δημόσια τα εξής:

Τιμηθείς διά της τιμής του Ιεροδιδασκάλου, καθομολογώ δημοσία και ενώπιον Θεού, ότι θα τηρήσω δι' όλου τού βίου αλώβητον την Ορθόδοξον Πίστιν ώσπερ παρέλανον και εδιδάχθην και ότι θα υπηρετήσω πιστώς τη Εκκλησία ταύτην δε μοι την επαγγελίαν επιτελούντι είη ο Θεός βοηθός εν τω βίω³⁸⁸.

³⁸⁵ Η ακαδημαϊκή επίδοση των σπουδαστών αξιολογείτο με βάση τη συμμετοχή τους στα μαθήματα, στη βαθμολογία ασκήσεων και μικρών μελετών, στην απόδοση τους κατά της διάρκεια της διδακτικής εξάσκησης, στην επινοητικότητα και κατασκευή εποπτικών και διδακτικών μέσων, στην απόδοσή τους στις γραπτές εξετάσεις πρώτου και δεύτερου εξαμήνου, που γίνονταν Ιανουάριο και Ιούνιο (Ιωαννίδης και Καμιναρίδης, 2011, σ.153).

³⁸⁶ ΠΑΚ 1/13, σ. 40

³⁸⁷ ΠΑΚ 1/48, σ. 145

³⁸⁸ Άρθρο 91 του Κανονισμού του Παγκυπρίου Ιεροδιδασκαλείου 1927 στον Παπαδόπουλο, 1998, σ.351

Η δήλωση αυτή έχει βεβαίως τελετουργική και συμβολική σημασία. Οι τελειόφοιτοι του Ιεροδιδασκαλείου μπροστά στους επίσημους προσκεκλημένους, τους γονείς τους και γενικότερα την πολιτεία, δήλωναν δημοσίως ότι θα κάνουν βίωμα τα όσα έχουν διδαχθεί, και ότι θα υπηρετούν πιστά την Εκκλησία μέσω του διδασκαλικού τους έργου, έχοντας τον Θεό ως καθοδηγητή της ζωής τους.

Η διάταξη των χώρων και η λειτουργία τους ως μέσα ελέγχου της ηθικότητας

Μια άλλη σημαντική τεχνολογία πειθάρχησης και κανονικοποίησης ήταν η διάταξη των χώρων. Ο όλος σχεδιασμός των διδασκαλείων ή όπως αλλιώς ονομάζονταν «Κανονικές Σχολές» («Ecoles Normales») βασίστηκε, όπως επισήμανε ο Foucault (2011α) στο μοντέλο των στρατιωτικών σχολών. Η αρχιτεκτονική του στρατοπέδου, κατά τον Foucault (2011α) αποτέλεσε το πρότυπο για την οργάνωση και τη λειτουργία του διδασκαλείου ή όπως αλλιώς ονομάζονταν στην Πρωσία και στη Γαλλία, «Κανονική Σχολή». Η αρχιτεκτονική του στρατοπέδου, όπως εξήγησε, δεν σχεδιάστηκε για να δίνει απλά την εντύπωση ενός απόρθητου φρουρίου αλλά και για να επιτρέπει έναν εσωτερικό, διαρθρωμένο και λεπτομερή έλεγχο καθιστώντας ορατούς τους ασκούμενους που βρίσκονται μέσα σ' αυτό. Γενικότερα, για τον Foucault (2011α), πρόκειται για μια αρχιτεκτονική που συντελεί στον μετασχηματισμό των ατόμων: δρα σε εκείνους που στεγάζει, συμβάλλει στη διαγωγή τους, τους καθιστά αντικείμενα γνώσης, τους τροποποιεί. «Οι πέτρες μπορούν να παράγουν ευπείθεια και να επιτρέπουν τη γνώση» (Foucault, 2011α, σ.197).

Η διάταξη του χώρου βασιζόταν, λοιπόν, στην «αρχή της χωρικής συναρμογής των ιεραρχημένων επιτηρήσεων». Κατά τον Foucault (2011α) η αρχιτεκτονική αυτή διάταξη καθιστά τον χώρο ως ένα «παρατηρητήριο της ανθρώπινης πολλαπλότητας» το οποίο επέτρεπε την εφαρμογή «μικροτεχνικών» πολλαπλών και διασταυρούμενων επιτηρήσεων, των βλεμμάτων που πρέπει να κοιτάζουν χωρίς να τα βλέπουν. Ήταν τέτοια, δηλαδή, που επέτρεπε την άσκηση της πειθαρχίας μέσω της εξουσίας του βλέμματος, καθιστώντας απολύτως ορατούς εκείνους στους οποίους ασκούνται τα οποιαδήποτε μέσα καταναγκασμού. Με αυτόν ακριβώς τον τρόπο οργανώθηκε σταδιακά το σχολικό ίδρυμα. Η διάταξη του χώρου έπρεπε να επιτρέπει στους καθηγητές την συνεχής και συστηματική επιτήρηση της συμπεριφοράς των σπουδαστών και συνάμα τον έλεγχο της διαδικασίας

κανονικοποίησης, επιτρέποντας τους να παρεμβαίνουν, όποτε ο σπουδαστής παρουσίαζε απρεπής συμπεριφορά.

Ομοίως, το διδασκαλικό οικοδόμημα, υποστηρίζει ο Foucault (2011α) θα πρέπει να είναι «τελεστής εκγύμνασης». Αυτό δεν σήμαινε ότι θα έπρεπε να διαθέτει χώρους και γήπεδα αθλοπαιδιών για την πειθάρχηση του σώματος, αλλά θα έπρεπε το όλο σύστημα του χώρου να ήταν τέτοιο ώστε να χτίζονται ηθικοί, πειθαρχημένοι χαρακτήρες. Στο Διδασκαλικό Κολλέγιο Μόρφου υπήρχαν όλοι αυτοί οι χώροι που εξυπηρετούσαν τον σκοπό αυτό (βλέπε εικόνες 1 και 2 στο Παράρτημα). Το κτήριο ήταν διώροφο. Οι απαραίτητες υποδομές για την εύρυθμη λειτουργία του Κολεγίου ως εκπαιδευτηρίου τοποθετήθηκαν στο ισόγειο. Ο πρώτος όροφος διαρρυθμίστηκε σε κοιτώνες για τους σπουδαστές και άγαμους καθηγητές με τους απαραίτητους χώρους υγιεινής. Συγκεκριμένα, το οικοδόμημα του κολλεγίου συμπεριλάμβανε τους εξής χώρους: γραφείο διευθυντή, γραφείο γραμματέα, αίθουσα καθηγητών, χολ, εντευκτήριο σπουδαστών, αναγνωστήριο, βιβλιοθήκη (φύλαξη βιβλίων), τραπεζαρία, κουζίνα, αποχωρητήρια και ντους, αίθουσες διδασκαλίες, κοιτώνες, γήπεδο αθλοπαιδιών, αίθουσα συγκεντρώσεων, πύργος (παρατηρητήριο) και κήποι.

Το γραφείο του διευθυντή και του γραμματέα βρίσκονταν στην κύρια είσοδο του κτηρίου, το ένα απέναντι από το άλλο, επιτρέποντας έτσι τον έλεγχο όσων ατόμων εισέρχονταν και εξέρχονταν της σχολής. Στο κέντρο του όλου οικοδομήματος υπήρχε ο Πύργος (παρατηρητήριο). Σύμφωνα με τους Ιωαννίδης και Καμιναρίδης (2011), ο πύργος αυτός αποτελείτο από δυο ορόφους: στον ένα απομονώνονταν οι άρρωστοι σπουδαστές σε περίπτωση σοβαρής μολυσματικής ασθένειας και στο άλλο φιλοξενούνταν ξένοι επισκέπτες. Στην οροφή της βόρειας πλευράς του πύργου λειτουργούσε κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου παρατηρητήριο. Αν και δεν έχει βρεθεί κάπου αναφορά ότι ο χώρος αυτός χρησιμοποιήθηκε για την επιτήρηση των σπουδαστών, η ιδέα παραπέμπει στη λειτουργία του Πανοπτικού του Bentham. Η ύπαρξη του και μόνο έδινε την αίσθηση στους σπουδαστές ότι επιτηρούνταν συνεχώς, μιας και ο πύργος έδινε τη δυνατότητα στον επιτηρητή να μην γίνεται εύκολα αντιληπτός.

Πέραν όμως από την παρουσία του Πύργου, η όλη διάταξη του χώρου επέτρεπε την αδιάκοπη επιτήρηση των σπουδαστών. Για παράδειγμα, οι κοιτώνες³⁸⁹ ήταν κατανεμημένοι κατά μήκος μιας εξωτερικής βεράντας και ο κάθε κοιτώνας επικοινωνούσε με το δωμάτιο ενός καθηγητή, ο οποίος δεν είχε οικογενειακές υποχρεώσεις και όφειλε να διαμένει στη σχολή για την επίβλεψη των σπουδαστών. Περιλάμβανε βασικά τέσσερα μεγάλα υπνοδωμάτια, και δυο διαμερίσματα άγαμων καθηγητών. Έτσι οι σπουδαστές επιτηρούνταν συνεχώς, όχι μόνο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, αλλά και για το υπόλοιπο της μέρας, ακόμα και κατά τη διάρκεια ανάπαυσής τους.

Το εσωτερικό των κοιτώνων ήταν οργανωμένο όπως οι θάλαμοι σε ένα στρατόνα. Σύμφωνα με του Ιωαννίδη και Καμιναρίδη (2011) τα υπνοδωμάτια για τους σπουδαστές διέθεταν 12 σιδερένια κρεβάτια το καθένα. Στους τοίχους που διαχώριζαν τα υπνοδωμάτια υπήρχαν μεγάλα ντουλάπια για να φυλάγονται ο ρουχισμός, τα μουσικά όργανα, τα εποπτικά μέσα και οι άδειες βαλίτσες των σπουδαστών. Μεταξύ των κρεβατιών υπήρχαν μικρά κομοδίνα (locker), ένα για κάθε σπουδαστή, όπου φυλάγονταν τα βιβλία κι άλλα προσωπικά αντικείμενα (ξυριστικά κ.ά.). Στους κανόνες του Κολλεγίου³⁹⁰ συμπεριλαμβάνονταν μάλιστα, οδηγίες για τη χρήση των υπνοδωματίων. Καταρχάς υπήρχαν συγκεκριμένες ώρες κατά τις οποίες οι σπουδαστές μπορούσαν να παραμένουν στα υπνοδωμάτια τους. Το πρωί θα έπρεπε να φεύγουν από τα υπνοδωμάτια το αργότερο στις 8:30, και κανένας δεν του επιτρεπόταν να εισέρθει στην αίθουσα, πριν τις 12:30, εκτός κι αν χρειαζόταν να αλλάξει ρούχα για τη γυμναστική και την κηπουρική. Είχαν υποχρέωση να κρατούν τα δωμάτια καθαρά και συγυρισμένα. Δεν επιτρεπόταν η μεταφορά φαγητού στα υπνοδωμάτια. Δίνονται ακόμη, υποδείξεις για το πού θα φυλάγονται τα ρούχα και τα παπούτσια: Όλα τα ρούχα έπρεπε να φυλάγονται στα ερμάρια και τα κρεμαστάρια να χρησιμοποιούνται για τα προσόψια. Τα παπούτσια δεν έπρεπε να αφήνονται κάτω από τα κρεβάτια. Οι βαλίτσες θα έπρεπε να φυλάγονται στις μεγάλες αποθήκες. Απαγορευόταν ακόμα η χρήση μουσικών οργάνων στα υπνοδωμάτια.

³⁸⁹ ΠΑΚ 1/90: Ας σημειωθεί ότι οι πρωτοετείς σπουδαστές είχαν διαφορετικό υπνοδωμάτιο από τους δευτεροετείς. Η θέση τους στους κοιτώνες καθοριζόταν από τη σειρά του ονόματος στον κατάλογο του τμήματός τους. Οι Τουρκοκύπριοι σπουδαστές συγκατοικούσαν με τους Ελληνοκύπριους και η θέση τους στα υπνοδωμάτια καθοριζόταν σύμφωνα με τη σειρά του ονόματός τους στους καταλόγους κάθε τμήματος.

³⁹⁰ ΠΑΚ1/2 σ. 22-24

Επίσης, αξίζει να αναφερθούμε και στη διάταξη της τραπεζαρίας, όπου σ' αυτή έπαιρναν το πρωινό, το γεύμα και το δείπνο όλοι μαζί, σπουδαστές και καθηγητές. Υπήρχε κώδικας συμπεριφοράς³⁹¹ τον οποίο έπρεπε να ακολουθούν. Για την επίβλεψη της τήρησης του κώδικα αυτού, στο μέσο της τραπεζαρίας, τη μια πλευρά, βρισκόταν σε υπερυψωμένο βάθρο, το τραπέζι των καθηγητών (high table) και των επισκεπτών, ώστε να μπορούν να βλέπουν όλα τα τραπέζια των σπουδαστών, κατά τη διάρκεια του γεύματος.

Επιπρόσθετα, η επιτήρηση επεκτεινόταν ακόμα και κατά τον χρόνο που οι σπουδαστές περνούσαν στα μπάνια και στα αποχωρητήρια. Σύμφωνα με την περιγραφή των χώρων αυτών από τους Ιωαννίδη και Καμιναρίδη. Τα μπάνια συνδέονταν με το κυρίως κτήριο με διαδρόμους κι ήταν τύπου «shower», δίχως διαχωριστικό, ώστε να επιτρέπεται η επιτήρηση. Ακόμη, τα αποχωρητήρια αν και είχαν μεταξύ τους διαχωριστικά, κάποιος επόπτης θα μπορούσε να διακρίνει από την πόρτα το κεφάλι και τα πόδια των σπουδαστών.

Το διδασκαλικό κολλέγιο λειτουργούσε συνεπώς, όπως ένα στρατόπεδο, στο οποίο η επίδραση της εξουσίας στους σπουδαστές του ήταν έντονη αλλά και συγχρόνως διακριτική. Λειτουργούσε περισσότερο προληπτικά, παρά θεραπευτικά, καθιστώντας έτσι τη δράση της αποτελεσματικότερη. Στο τέλειο σχολικό ίδρυμα όπως σε ένα στρατόπεδο, τόνισε ο Foucault (2011α) όλη η εξουσία θα μπορούσε να ασκείται αποκλειστικά και μόνο μέσα από το παιχνίδι μιας ακριβούς επιτήρησης και κάθε βλέμμα θα αποτελούσε ένα εξάρτημα στη συνολική λειτουργία της εξουσίας. Η αρχιτεκτονική τέτοιων ιδρυμάτων δεν σχεδιάστηκε για να δίνει απλά την εντύπωση ενός απόρθητου φρουρίου αλλά και για να επιτρέπει έναν

³⁹¹ ΠΑΚ1/2 σ. 22-24.: Στο δείπνο επιβαλλόταν, σύμφωνα με την αγγλική εθιμοτυπία, οι σπουδαστές να είναι ευπρεπώς ενδεδυμένοι και να μη δημιουργούν θόρυβο ή οχληρία. Για παράδειγμα, εισέρχονταν στην τραπεζαρία όταν ηχούσε το ειδικό σήμα, με ησυχία και τάξη. Δεν συγκεντρώνονταν στον χώρο έξω από την τραπεζαρία, πριν ετοιμαστεί το φαγητό, κάνοντας φασαρία, περιμένοντας. Φωνές, ομιλίες, ή περπάτημα με το στόμα τους γεμάτο απαγορεύεται. Επίσης η αυθάδεια στους σπουδαστές τραπεζοκόμους και σε όλο το προσωπικό της τραπεζαρίας, άρπαγμα φαγητού, παράλειψη να κάθεται στο τραπέζι κόσμια, κακή συμπεριφορά στους σπουδαστές τραπεζοκόμους και στο προσωπικό της κουζίνας δεν επιτρέπονται. Όσοι ήθελαν να απουσιάσουν από το γεύμα θα έπρεπε να πάρουν σχετική άδεια. Παράπονα για το φαγητό έπρεπε να γίνονται μέσω της Επιτροπής Ευημερίας του Κολλεγίου και όχι ευθέως στο προσωπικό της τραπεζαρίας. Δεν επιτρεπόταν να απουσιάζουν από γεύμα χωρίς την άδεια του υπεύθυνου καθηγητή, ο οποίος κατέγραφε το όνομα του σπουδαστή και το γεύμα που θα απουσίαζε σε ειδικό βιβλίο. Δημιουργούσε έτσι την υποχρέωση σε όλους να παρευρεθούν στο γεύμα και το καθιστούσε δύσκολο να το αποφύγει κανείς. Ακόμη με την υποχρεωτική σίτιση έλεγχαν τη διατροφή των σπουδαστών. Ακόμη, για τον καλύτερο έλεγχο των σπουδαστών κατά τη διάρκεια του γεύματος, εφαρμόζονταν ο θεσμός των τραπεζοκόμων (waiters). Καθήμενα τραπεζοκόμων εκτελούσαν οι σπουδαστές με τους πρωτοετείς να εξυπηρετούν τους δευτεροετείς. Καταρτίζονταν κάθε εβδομάδα ονομαστικοί κατάλογοι και η εξυπηρέτηση των σπουδαστών γινόταν με παραδειγματικό τρόπο και απόλυτη τάξη. Οι τραπεζοκόμοι ταχτοποιούσαν τα μαχαιροπήρουνα, το νερό, το ψωμί κι όταν χτυπούσε το κουδούνι, όλοι βρίσκονταν στη θέση τους, παραλάμβαναν από τη θυρίδα εξυπηρέτησης τα πιάτα και τα σέρβιραν.

εσωτερικό, διαρθρωμένο και λεπτομερή έλεγχο καθιστώντας ορατούς τους ασκούμενους που βρίσκονται μέσα σ' αυτό. Το παλαιό απλό σχήμα του εγκλεισμού και της περιφραξης (του συμπαγή τοίχου και της ακλόνητης πύλης, που αποτρέπουν την είσοδο και την έξοδο) αρχίζει να αντικαθίσταται από τον υπολογισμό των ανοιγμάτων, των μεστών και των κενών χώρων, των περασμάτων και των διαφανειών. Γενικότερα, πρόκειται για μια αρχιτεκτονικής που συντελούσε στον μετασχηματισμό των ατόμων: δρα σε εκείνους που στεγάζει, συμβάλλει στη διαγωγή τους, τους καθιστά αντικείμενα γνώσης, τους τροποποιεί. Οι πέτρες μπορούν να παράγουν ευθεία και να επιτρέπουν τη γνώση. Οι χώροι του διδασκαλικού κολλεγίου αποτελούσαν, λοιπόν, ένα μηχανισμό επιτήρησης αλλά και «ηθικής ορθοπεδικής». Οι χώροι ήταν τέτοιοι που διευκόλυναν την εκγύμναση του σώματος και του χαρακτήρα των σπουδαστών την εκγύμναση ρωμαλέων (επιταγή υγείας), να αποφοιτούν ικανοί αξιωματικοί, (επιταγή ποιότητας) να διαμορφώνονται υπάκουοι στρατιωτικοί (πολιτική επιταγής), να αποτρέπεται η ακολασία και η ομοφυλοφιλία (επιταγή ηθικότητας).

Συγκρίνοντας τα διδασκαλεία

Τα διδασκαλεία που ιδρύθηκαν στην Κύπρο, είτε από την ελληνοκυπριακή κοινότητα, είτε από την κυβέρνηση αποτέλεσαν τους χώρους κατασκευής του ηθικού διδασκάλου ως το προϊόν διαδικασιών ανταγωνισμού και αυτοχθονοποίησης διαφορετικών ιδεολογικών λόγων για τον ηθικό ρόλο των διδασκάλων. Στην περίπτωση των κοινοτικών διδασκαλείων, αν και είχαν ιδρυθεί αρχικά με βάση το πρόγραμμα και το πρότυπο των διδασκαλείων στην Ελλάδα, δεν μπορεί απλά κανείς να ισχυριστεί ότι πρόκειται για μετακένωση ιδεών από το ελληνικό συγκείμενο, αφού ο ίδιος ο λόγος για τον ηθικό διδάσκαλο που κυριαρχούσε στους κύκλους των Ελλήνων παιδαγωγών, είχε συγκροτηθεί μέσα από την αυτοχθονοποίηση ενός άλλου λόγου που προέρχεται από τις παιδαγωγικές σχολές της Πρωσίας, στηριζόμενοι κυρίως στην παιδαγωγική θεωρία του Έρβартου (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996).

Συγκεκριμένα, στα προγράμματα σπουδών του Παγκυπρίου Διδασκαλείου και του Ιεροδιδασκαλείου συμπεριλαμβάνονταν τα θέματα που διδάσκονταν στο δημοτικό σχολείο καθώς επίσης και τα παιδαγωγικά και τα Γεωργικά μαθήματα. Τα παιδαγωγικά μαθήματα ήταν αναγκαία για την παιδαγωγική κατάρτιση και εξάσκηση των νέων διδασκάλων. Τα γεωργικά μαθήματα συνάδαν με την αντίληψη που είχαν για τον ρόλο του διδασκάλου, από τον οποίο ανέμεναν να κατέχει γεωργικές γνώσεις, όχι μόνο για να εκπαιδεύσει παιδιά, για

να γίνουν οι μελλοντικοί γεωργοί, αλλά και να μπορεί να συμβουλεύει τους γεωργούς στην κοινότητα που ζούσε και εργαζόταν. Επιπρόσθετα διδάσκονταν και μαθήματα υγιεινής για τον ίδιο σκοπό.

Όλα αυτά αντανakλούσαν τις νεωτερικές ιδέες που βασίστηκε η ίδρυση διδασκαλείων στην Ελλάδα (Μπουζάκης και Τζήκας, 1996). Συγκεκριμένα πίστευαν ότι μέσω της εκπαίδευσης θα μπορούσε να επέλθει η οικονομική και η κοινωνική ανάπτυξη. Ακόμη, αποσκοπούσε στο να δημιουργήσει τον διδάσκαλο που θα αποτελούσε το ηθικό παράδειγμα για τους μαθητές του, όποιος τους ηθικοποιούσε όχι μόνο μέσω μεταδίδοντας τους γνώσεις, αλλά κυρίως μέσω του ενάρετου τρόπου ζωής του. Τη θέση αυτή υποστήριζαν άλλωστε, σύμφωνα με τον Φουκά (2014) παιδαγωγοί όπως ο Χρήστος Παπαδόπουλος και Βλάσιος Σκορδέλης. Οι ιδέες αυτές προέκυψαν, όμως από τις παιδαγωγικές σχολές της Πρωσίας και της Γερμανίας, καθώς οι Έλληνες παιδαγωγοί που δίδαξαν στην Ελλάδα, είχαν τελειώσει τις σπουδές τους στις χώρες αυτές, μεταφέροντας έτσι τις ιδέες για το πρότυπο του ηθικού διδασκάλου που επικρατούσαν εκεί (Καζαμιάς, 2008). Επομένως, φαίνεται ότι ο λόγος για τον ηθικό διδάσκαλο που είχε διαδοθεί στην Κύπρο μέσω Ελλάδας, αποτελεί αποτέλεσμα μιας διπλής αυτοχθονοποίησης. Ο λόγος δηλαδή αυτοχθονοποιήθηκε στην Ελλάδα, κατά τη μεταφορά του από τις σχολές της Πρωσίας και είχε αυτοχθονοποιηθεί ξανά, μεταφερόμενος στην Κύπρο.

Εφόσον τα ιδεολογήματα που στηρίχθηκαν τα κοινοτικά διδασκαλεία είχαν προέλθει από ξένα συγκείμενα, οι αντιδράσεις της ελληνοκυπριακής ελίτ για την ίδρυση του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου από την κυβέρνηση έδειχναν αντιφατικές. Οι αντιδράσεις αυτές στηρίχθηκαν στον ισχυρισμό ότι η κυβέρνηση ήταν ξένη, κι άρα δεν ήταν σε θέση να εκπαιδεύει σωστά τους διδασκάλους, καθώς θεωρούσαν ότι η εκπαίδευση των διδασκάλων θα έπρεπε να στηρίζεται στις ηθικές αξίες της κοινότητας στην οποία ανήκουν. Ο λόγος της αντίδρασης της ελληνοκυπριακής ηγεσίας, αν και είχε ως επίκεντρο το ζήτημα του αφελληνισμού είχε διατυπωθεί σε ένα ηθικολογικό πλαίσιο. Θεωρούσαν, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, ότι η εκπαίδευση των διδασκάλων δε θα στηριζόταν στα σωστά πλαίσια, επειδή ελέγχεται από μια ξένη κυβέρνηση, με ξένα ήθη και επειδή θα διδάσκονταν

μαζί με Τουρκοκύπριους, με τους οποίους θεωρούσαν ότι είχαν διαφορετικά ήθη, λόγω και της διαφορετικής θρησκείας³⁹².

Η αντίδραση αυτή ωστόσο παρουσιάζει κάποιες αντιφάσεις, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Μια αντίφαση προκύπτει από το γεγονός ότι το πρόγραμμα σπουδών στο Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από το πρόγραμμα σπουδών των ελληνοκυπριακών διδασκαλείων. Αν και υπήρχε βέβαια, ξεκάθαρα ο πολιτικός στόχος αποτροπής των διδασκάλων από την εμπλοκή τους στον ανταποικιακό και εθνικό αγώνα, το πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου, δε διέφερε πολύ από το αντίστοιχο των προηγούμενων διδασκαλείων, ενώ ο ηθικός ρόλος των διδασκάλων εξακολουθούσε να κατέχει σημαντική θέση στο όλο πρόγραμμα σπουδών. Μια άλλη αντίφαση αποτελούσε το γεγονός ότι το πρόγραμμα των προηγούμενων διδασκαλείων βασίστηκε ήδη σε ξένες ηθικές αξίες των παιδαγωγικών σχολών της Πρωσίας, η οποία μεταφέρθηκαν στην Κύπρο μέσω Ελλάδας, όπως εξηγήθηκε πιο πάνω. Επομένως, η διεκδίκηση του ελέγχου της εκπαίδευσης των διδασκάλων, λόγω του ότι η κυβέρνηση ήταν ξένη, ήταν αντιφατική, καθώς τα διδασκαλεία της ελληνοκυπριακής κοινότητας λειτουργούσαν ήδη με βάση ιδέες και αξίες που προήρθαν εκτός του ελληνικού χώρου.

Αν και ο λόγος της κυβέρνησης ήταν πολιτικά ισχυρότερος, το περιεχόμενο του «ηθικού διδασκάλου» διατήρησε πολλά από τα στοιχεία που κατείχε προηγουμένως, καθώς ήταν κοινά στο λόγο και των δυο παραγόντων εξουσίας. Ένας πιθανός λόγος για την ύπαρξη κοινών στοιχείων ήταν ότι οι παιδαγωγικοί λόγοι τόσο στην Αγγλία, όσο και σε Ελλάδα και

³⁹² Ο τοποτηρητής του Αρχιεπισκοπικού Θρόνου Κύπρου Πάφου Λεόντιος απέστειλε στις 18 Νοεμβρίου 1935 υπόμνημα στον Κυβερνήτη Sir H.R. Palmer (Μυριανθόπουλος, 1946, σ. 118-127), με το οποίο διαμαρτυρήθηκε ανάμεσα σε άλλα για ότι στέρησε το εθναρχικό δικαίωμα της Εκκλησίας της Κύπρου να διαχειρίζεται τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της κοινότητας της, για την κατάργηση της εκπαιδευτικής αυτονομίας και καυστηριάζει τη διακοπή της χορηγίας προς το Παγκύπριο Ελληνικό Διδασκαλείο, το οποίο αν και λειτουργούσε όπως επισήμανε, με επιστημονικό τρόπο, θα αντικατασταθεί με το Κυβερνητικό Διδασκαλικό Κολέγιο, απόφαση που χαρακτήρισε ως αυθαίρετη και επικίνδυνη γιατί θα οδηγούσε στον αφελληνισμό των διδασκάλων και κατά συνέπεια των μαθητών. Για το ίδιο θέμα διαμαρτυρήθηκε με υπόμνημα προς τον Αποικιακό Γραμματέα, η Εφορεία Ελληνικών Σχολείων Λευκωσίας στις 29 Μαΐου 1940 (SA1 876/1940, σ. 1-4). Συγκεκριμένα υποστήριζαν ότι η κατάργηση των ελληνοκυπριακών διδασκαλείων κι η ίδρυση στη θέση τους, του Κυβερνητικού Διδασκαλικού Κολεγίου, είχε αποστερήσει στην ελληνοκυπριακή κοινότητα, το δικαίωμα να ενδιαφέρονται άμεσα για την εκπαίδευση τους, στην οποία εμπιστεύονταν την αγωγή των παιδιών τους. Υποστήριζαν ακόμη ότι η εισδοχή Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων σπουδαστών και η μικτή φοίτηση τους, καθώς και η αποδοχή υπονηφίων από διάφορα σχολεία μέσης εκπαίδευσης, δημόσια ή ιδιωτικά, κλασικά ή εμπορικά, με τετραετή ή εξαετή κύκλο σπουδών προκαλούσε μεγάλη ανομοιομορφία στις γνώσεις, στους στόχους και στις ηθικές τους αξίες. Ακόμη, επισημαίνουν ότι οι εισαγωγικές εξετάσεις δεν ήταν ικανοποιητικό μέσο «θεραπείας» της ανομοιομορφίας αυτής.

Κύπρο είχαν πάρει στοιχεία από το πρωσικό σύστημα σκέψης και παιδείας. Με άλλα λόγια, ο «ηθικός διδάσκαλος» τόσο για την ελληνοκυπριακή ηγεσία, όσο και για την κυβέρνηση, προσδιορίστηκε σε ένα νεωτερικό πλαίσιο και έτσι χαρακτηριζόταν όχι μόνο από άρτια παιδαγωγική κατάρτιση, αλλά και από ηθικές αρετές, οι οποίες βασιζόνταν στις χριστιανικές αξίες, στη φιλανθρωπία, φιλευσπλαχνία, πραότητα, απλότητα, ταπεινότητα, εργατικότητα. Ακόμη, και οι δυο παράγοντες εξουσίες ήθελαν τον ηθικό διδάσκαλο να ήταν υπάκουος και να συνεργαζόταν με την ηγεσία, επιδιώκοντας έτσι τη διατήρηση της τάξης και την αποφυγή κοινωνικών διαταραχών. Οι ιδιότητες αυτές του «ηθικού διδασκάλου» προήλθαν από την αυτοχθονοποίηση των αντίστοιχων λόγων σε Πρωσία, Αγγλία και Ελλάδα, καθιστώντας το ως μια «αμφισημία».

Πέραν από τον κοινό προσδιορισμό του «ηθικού διδασκάλου», όλοι οι παράγοντες εξουσίας επιστράτευαν κοινές τεχνολογίες κατασκευής του. Οι τεχνολογίες αυτές βασίζονται στο γενικότερο νεωτερικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται ο σκοπός της σχολικής παιδείας και το διδασκαλικό υποκείμενο. Κύριο χαρακτηριστικό αυτού του πλαισίου ήταν η ιδρυματοποίηση της εκπαίδευσης των διδασκάλων.

Τα διδασκαλεία της Κύπρου που μελετήθηκαν εδώ, είτε επρόκειτο για τα κοινοτικά, είτε για το ΔΚΜ, η λειτουργία τους παρέπεμπε σε άλλα ιδρύματα όπως τα μοναστήρια και τα στρατόπεδα. Όπως και στα ιδρύματα αυτά, οι σπουδαστές-τρόφιμοι ελέγχονταν και κανονικοποιούνταν από την στιγμή της ένταξης του μέχρι τη στιγμή που αποφοιτούσαν. Υπήρχε πρόγραμμα ημερήσιων δραστηριοτήτων, κοινό για όλους, που κάλυπτε την στιγμή του εγερτηρίου μέχρι τη βραδινή κατάκλιση. Η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος ήταν αυστηρή, και δεν άφηνε κανένα περιθώριο παρέκκλισης, καθώς διέθετε ένα περίπλοκο σύστημα επιτήρησης και επιβολής της τάξης μέσω είτε της εξουσίας του διευθυντή και των καθηγητών είτε του συστήματος των παιδονόμων και των επιμελητών. Μέσα από όλο το σύστημα λειτουργίας των διδασκαλείων επιτυγχανόταν η ομοιομορφία των σωμάτων, διευκολύνοντας έτσι τον εντοπισμό της οποιασδήποτε παρέκκλισης από τον κανόνα, κάνοντας εφικτή την άμεση «ορθοπεδική» παρέμβαση για την διόρθωση της.

Καταληκτικά

Στο κεφάλαιο αυτό μελετήθηκαν οι κανονισμοί λειτουργίας και το πρόγραμμα σπουδών των κοινοτικών διδασκαλείων και του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου. Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν η διερεύνηση των στοιχείων εκείνων που αποτελούσαν τις τεχνολογίες «ηθικής ορθοπεδικής» και παραγωγής των πειθήνιων δασκάλων. Ταυτόχρονα, έγινε σύγκριση των διδασκαλείων ως προς τις διαδικασίες που ακολουθούνταν για την ηθικοποίηση των δασκάλων και παρατηρήθηκε ότι παρά τον ανταγωνισμό που υπήρχε μεταξύ των πολιτικών δρώντων που έλεγχαν τα διδασκαλεία, παρατηρούνται κοινά χαρακτηριστικά.

Ένας πιθανόν λόγος για αυτό ήταν το γεγονός ότι τα διδασκαλεία είτε από την ελληνοκυπριακή ηγεσία είτε από την κυβέρνηση είχαν ιδρυθεί με βάση τα νεωτερικά πρότυπα των διδασκαλείων της Ευρώπης. Τα κοινά που παρουσιάζει ο τρόπος λειτουργίας των διδασκαλείων της Κύπρου, Ελλάδας και Αγγλίας φανερώνουν ότι υπήρξε ροή ιδεών από το ένα συγκείμενο στο άλλο. Για τα διδασκαλεία στην Κύπρο ήταν σημαντικό να αναγνωριστούν ως ισότιμα των ελληνικών διδασκαλείων και για αυτό προσαρμόζαν το όλο τους πρόγραμμα, από την εισδοχή σπουδαστών μέχρι την αποφοίτησή τους, με βάση το σύστημα που εφαρμοζόταν στην Ελλάδα. Τα διδασκαλεία της Ελλάδας είχαν όμως βασίσει τον τρόπο συγκρότησής του στο σύστημα της Πρωσίας, το οποίο αποτελούσαν πρότυπο για τα ευρωπαϊκά κράτη του 19^{ου} αιώνα και από το οποίο είχε αντλήσει στοιχεία και η Μεγάλη Βρετανία.

Επιπλέον, η ηθικοποίηση των δασκάλων τόσο για τα κοινοτικά διδασκαλεία, όσο και για το Διδασκαλικό Κολλέγιο Μόρφου, αποσκοπούσε στην παραγωγή πειθήνιων οργάνων της κυρίαρχης εξουσίας. Στην περίπτωση των κοινοτικών διδασκαλείων, ο ηθικός ρόλος των υποψηφίων δασκάλων εμποτίστηκε από την εθνική ιδεολογία, η οποία πέρασε στην Κύπρο από την Ελλάδα. Από την άλλη, στην περίπτωση του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου, η προσέγγιση που ακολουθήθηκε, παρουσιάζει περισσότερα κοινά με αντίστοιχα διδασκαλεία σε άλλες αποικίες. Αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι η λειτουργία του συνδέεται με τις πολιτικές αγροτικής ανάπτυξης που εφαρμόζαν γενικότερα οι αποικιακές κυβερνήσεις. Επομένως ο ηθικός ρόλος του δασκάλου εμπεριείχε και το στοιχείο του «εκπολιτισμού» των Κυπρίων, ιδιαίτερα των ανθρώπων της υπαίθρου.

Τέλος η πειθάρχηση των σπουδαστών στα διδασκαλεία εφαρμοζόταν με τρόπο ανάλογο της πειθάρχησης των δασκάλων και μαθητών στα σχολεία. Ο όλος τρόπος που λειτουργούσε το διδασκαλείο, δηλαδή, με την ιεράρχηση της εξουσίας, την επιτήρηση από τους επιμελητές, την αξιολόγηση των φοιτητών προετοίμαζαν τους σπουδαστές για τον ρόλο τους όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία. Στο μελλοντικό τους σχολείο αυτοί θα ήταν δάσκαλοι, και διευθυντές, θα αξιολογούνταν από επιθεωρητές και θα πειθαρχούσαν τους μαθητές με ένα αντίστοιχο πλέγμα τεχνολογιών που θα συμπεριλάμβανε ωρολόγιο πρόγραμμα, στολή, χειρωνακτική εργασία, ποινές, αμοιβές, παιδονόμους κτλ. Περισσότερα για τον τρόπο που ο δάσκαλος αξιοποιούσε τις ίδιες μορφές τεχνολογίας που ηθικοποίησαν τον ίδιο, για να «διορθώσει» και να ηθικοποιήσει τους μαθητές του, αναλύονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

2. Εφαρμογές της «ηθικής ορθοπεδικής» στο σχολείο

Εισαγωγή

Στο προηγούμενο κεφάλαιο φάνηκε ο τρόπος που τα διδασκαλεία της Κύπρου επιδίωξαν να διαμορφώσουν τους «ηθικούς δασκάλους», κατά την περίοδο 1878-1937. Οι νεαροί δάσκαλοι, ως απόφοιτοι των διδασκαλείων θα στέλνονταν να διδάξουν όχι μόνο γνώσεις, αλλά και να καλλιεργήσουν την ηθική και την πειθαρχία στα παιδιά και στις κοινότητες στις οποίες πήγαιναν να εργαστούν. Έτσι, το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στον τρόπο που υλοποιείται ο ηθικός ρόλος του δασκάλου, μελετώντας τα κείμενα που καθόριζαν την οργάνωση, τη διοίκηση και τη λειτουργία του σχολικού συστήματος, όπως ήταν το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα, οι σχολικοί κανονισμοί, οι εγκύκλιοι, το μαθητολόγιο, το ποινολόγιο κ.α. Ειδικότερα, διερευνάται η θέση ότι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου αποτελούσε μια μορφή πειθαρχικής εξουσίας, που λειτουργούσε μέσω του σχολικού συστήματος ως ένα πλέγμα τεχνολογιών ηθικής ορθοπεδικής.

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου κατείχε σημαντική θέση στο «Αναλυτικό Πρόγραμμα Δημοτικής Εκπαίδευσης» του 1935, όπως αυτό μαρτυρά το πιο κάτω απόσπασμα του κειμένου αυτού:

Ουδεμία απόπειρα έχει γίνει προς κατάστροφωσιν ωρισμένου σχεδίου μελέτης δι' ηθικήν διδασκαλίαν. Είναι εν τούτοις ζήτημα υψίστης σημασίας όπως όλα τα παιδιά διδαχθώσι καλώς κατά την σχολική των σταδιοδρομίαν τας ηθικάς αρχάς εκ των οποίων εξαρτάται η θεμελίωσις του χαρακτήρος και η πρόπουσα μόρφωσις διά τας ευθύνas της ζωής. Ουδέν σχολείον δύναται να θεωρηθή εκτελούν τον προορισμόν του πλήν εάν κατά την καθημερινήν του διεύθυνσιν, ληφθή πάσα εύλογος φροντίς όπως μορφώση παιδιά με συνηθείas ακριβείas, καθαριότητος και φιλοκαλίas και με την άσκησιν εις την χρήσιν καλών τρόπων και καλής γλώσσης, και όπως επίσης εντυπωθή εις τα παιδιά η σημασία της μετά φαιδρότητος υπακοής εις το καθήκον, της προς τους άλλους αβροφροσύνης και σεβασμού και της διά λόγων και έργων εντιμότητος και φιλαληθείas. Η απόκτησις καλών συνηθειών είναι εν εκ των σπουδαιότερων καθηκόντων του

δημοτικού σχολείου και ως προς τούτο δέον τις να ενθυμείται ότι το παράδειγμα είναι ισχυρότερον από την συμβουλήν. Όθεν ειδική ως προς τούτο ευθύνη βαρύνει τους διδασκάλους³⁹³.

Η αναφορά στην ηθική διδασκαλία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα δείχνει ότι η αποικιακή κυβέρνηση ανήγαγε την ηθική διδασκαλία ως την κύρια αποστολή των σχολείων και ανέδειξε τη σημαντικότητά και την αναγκαιότητά της για τη διαπαιδαγώγηση του κάθε παιδιού. Γενικότερα, σύμφωνα με τον Deacon (2005) η ηθική διαπαιδαγώγηση του παιδιού αποτελούσε τον νεωτερικό μέσο πειθάρχησης που αντικαθιστούσε την επιβολή της επιθυμητής συμπεριφοράς μέσω της εφαρμογής αυστηρών ποινών. Επίσης, πρόσθεσε ο Deacon (2005) ότι μέσω της νεωτερικής θεώρησης της έννοιας της παιδικότητας, το παιδί παύει πλέον να είναι ιδιοκτησία του πατέρα, αλλά προσεγγίζεται ως ένα άτομο με δυνατότητες, κοινωνικά παραγωγικό, και για αυτό χρειάζεται να διαπλάθει με τις σωστές αρχές ώστε να αναπτύξει τις δυνατότητες του, προσανατολισμένο στις ηθικές αξίες της κοινωνίας. Έτσι, το σχολείο θεσμοθετείται ως χώρος στον οποίο απομονώνεται το παιδί ώστε να διαπλασθεί με βάση τις ηθικές αρχές της κοινωνίας στην οποία θα ενταχθεί. Πρόκειται δηλαδή για μια μορφή απομόνωσης του ατόμου που βρίσκεται στην παιδική ηλικία, ώστε να το προετοιμάσει να ενταχθεί στην ευρύτερη κοινωνία.

Επιστρέφοντας τώρα πίσω στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των κυπριακών σχολείων του 1935, η ανάδειξη της σημασίας της ηθικής διδασκαλίας καθόρισε ταυτόχρονα και το «σπουδαιότερο» καθήκον του δασκάλου ως προς τους μαθητές του- να τους μεταδώσει τις αξίες και τα ήθη να τους καλλιεργήσει τις «καλές συνήθειες», ώστε να γίνουν ενάρετοι και καθωσπρέπει πολίτες. Από την άλλη, δηλώνει όμως την υποχρέωση του διδασκαλικού υποκειμένου να αποτελεί με τον χαρακτήρα του και τον τρόπο ζωής του, εντός και εκτός σχολείου, παράδειγμα ηθικής για το παιδί.

Η ευθύνη της ηθικής διαπαιδαγώγησης μέσω του παραδείγματος του δασκάλου, δηλαδή της υποδειγματικής συμπεριφοράς και τρόπου ζωής του δασκάλου, τονίζεται και στην εγκύκλιο, του Διευθυντή της Παιδείας, J.R. Cullen στις 27 Απριλίου 1936. Στην εγκύκλιο αυτή ο δάσκαλος καλείτο να εκμεταλλευτεί τα καθημερινά σχολικά συμβάντα, ώστε με τη στάση

³⁹³ Government of Cyprus, Programme of Instruction, Approved by H.E. the Governor under the Elementary Education Law, 1933, for introduction in Elementary Schools of the Colony of Cyprus, as from 1st September, 1935, σ. 2.

του θα μπορέσει να «εντυπώσει εις αυτούς [τους μαθητές] την σπουδαιότητα της αμοιβαίας αβροφροσύνης, της σεβασμών προς τους άλλους» και ότι «εν τέλει οποιαδήποτε μεθόδους και αν χρησιμοποιήσει ο διδάσκαλος, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το παράδειγμα του και ο χαρακτήρ του θα είναι η ισχυρότερα επίδρασις εις τον καθορισμόν των ιδεωδών των μαθητών»³⁹⁴. Η εγκύκλιος αυτή βασίστηκε λοιπόν, στην αντίληψη ότι ο κάθε δάσκαλος πρέπει να αποτελεί πρότυπο ηθικής συμπεριφοράς μέσα στο κοινωνικό χάος στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά. Θα πρέπει να διαθέτει ακέραιο χαρακτήρα, να είναι ικανός να δίνει γενναιόδωρα την αγάπη του για τα παιδιά, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να είναι φίλος αλλά και σύμβουλος και καθοδηγητής (Deacon, 2005). Θα πρέπει ο ίδιος, λοιπόν να ελέγχει τα πάθη του και τις αδυναμίες του ώστε να παραμείνει το παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του. Για αυτό, ο ηθικός του ρόλος δεν μένει στα στενά πλαίσια ενός ηθικού διδακτισμού, αλλά αναλαμβάνει ρόλο εμπνευστή και αναμένεται να υιοθετήσει τις ανάλογες παιδαγωγικές μεθόδους που συνάδουν με τις πιο πάνω αρχές και χαρακτηριστικά.

Επιπρόσθετα, ο προσδιορισμός του σκοπού της ηθικής αγωγής καθόριζε και τη σχέση του δασκάλου με το παιδί. Η σχέση αυτή συγκροτήθηκε στη βάση της προστασίας του παιδιού από το επιζήμιο, το επικίνδυνο, το επιβλαβές, το ανήθικο, το διεστραμμένο. Καθιστούσε το παιδί περισσότερο δεκτικό, όχι μόνο στη μετάδοση γνώσης, αλλά και στην επιβολή σε αυτό της εξουσίας των ενηλίκων γονέων, ιερέων και διδασκάλων. Επίσης, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα³⁹⁵ του 1935 αναφέρονται και τα εξής:

Αφιλόκαλος εργασία πάντος είδους επιδρά κακώς από ηθικής απόψεως διότι δι' αυτής υποθάλλεται η συνήθεια της απροσεξίας και αδιαφορίας η οποία επηρεάζει μέχρι σοβαρού βαθμού ουχί μόνον την όλην εργασίαν του σχολείου, αλλά και την μετ' αυτήν ζωήν των μαθητών. Ως εκ τούτου οι Επιθεωρηταί θα εκθέτωσιν εάν η όλη η διδασκαλία και η γενική διοίκησις του σχολείου διέπωνται υπό καλού πνεύματος.

Εδώ, διατυπώνεται η θέση ότι το παιδί είναι επιρρεπές και χωρίς την πρέπουσα προσοχή κινδυνεύει να αποκτήσει επιβλαβείς συνήθειες, οι οποίες θα καθορίσουν τη μετέπειτα ζωή του. Για το λόγο αυτό, ο ηθικοπειθαρχικός ρόλος του δασκάλου επεκτείνεται στο οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο του παιδιού. Έχει την υποχρέωση να επιβλέψει το

³⁹⁴ E1/22: Εγκύκλιος του J.R. Cullen στις 27 Απριλίου 1936.

³⁹⁵ Government of Cyprus, Programme of Instruction, ό.π.

χώρο όπου ζει, να ελέγξει την καταλληλότητα του, να διερευνήσει τον τρόπο ζωής των γονιών, την ηθικότητα τους. Κι επομένως να παρέμβει δίνοντας τους καθοδήγηση. Θεσμοθετήθηκε, λοιπόν μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ο ηθικός ρόλος του δασκάλου, ο οποίος αποτελούσε μια μορφή πειθαρχικής εξουσίας, που λειτουργούσε μέσω του σχολικού συστήματος ως ένα πλέγμα τεχνολογιών ηθικής ορθοπεδικής. Οι τεχνολογίες αυτές αναλύονται ακολούθως στους εξής τομείς: ο έλεγχος των σωμάτων, της δραστηριότητας, η τεχνική της κατανομής, το σύστημα ποινών και ανταμοιβών και ο πανοπτικός μηχανισμός.

Έλεγχος των σωμάτων

Η σημασία, που έδινε η αποικιακή κυβέρνηση στην ηθική ευθύνη του δασκάλου να διατηρεί, τόσο το δικό του σώμα, αλλά και των μαθητών του, υγιές και καθαρό, έχει ήδη αναδειχθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, όπου έγινε αναφορά στο πρόγραμμα σπουδών των διδασκαλείων καθώς και στο γεγονός ότι η υγιής κατάσταση του υποψηφίου αποτελούσε βασικό κριτήριο διορισμού. Εφόσον, εξασφάλιζαν να έχουν υγιείς και καθαρούς δασκάλους, τότε ανέμεναν από αυτούς να αποτελέσουν τα υγιή πρότυπα για τα παιδιά του αγροτικού και εργατικού κόσμου. Οι δάσκαλοι λοιπόν, είχαν την ευθύνη του να καλλιεργήσουν την αξία της υγείας και της καθαριότητας στους μαθητές τους όχι μόνο διδάσκοντας την μέσα από τα βιβλία αλλά και μέσα από το δικό τους παράδειγμα. Η ευθύνη αυτή καθορίστηκε μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως εξής:

Η υγεία και ευημερία της επερχομένης γενεάς εξαρτώνται εκ της εξασκήσεως των μαθητών εις συνηθείας καθαριότητος και εις υγιεινούς τρόπους ζωής. Η διδασκαλία τότε μόνον έχει αξίαν όταν αι διδασκόμεναι αρχαί ενσωματώνται εις την καθημερινήν ζωήν των παιδιών. Ο διδάσκαλος πρέπει να καταστήση έμπρακτον την διδασκαλίαν του και να επιμένη διά καθαρά και φιλόκαλα ενδύματα και καλολουσμένα σώματα απηλλαγμένα από μικρά ζωΰφια. Η αίθουσα της παραδόσεως πρέπει να είναι πρότυπον καθαριότητος και φιλοκαλίας. Δεν πρέπει να γίνεται διδασκαλία περί αερισμού εις αίθουσαν παραδόσεως με όλα τα παράθυρά της κλειστά, ούτε ομιλία περί της καθαρής χρήσεως των αποπάτων έχει πρακτικήν ωφέλειαν εάν ο διδάσκαλος δεν προσέξη όπως αι απαγορεύσεις του εκτελώνται. Ως προς το κάθισμα ο διδάσκαλος έχει

καθήκον να προσέξη όπως εφόσον είναι δυνατόν, οι μαθηταί κάθηνται εις θρανία κατάλληλα προς το ανάστημα των³⁹⁶ .

Έτσι ο καθημερινός έλεγχος της καθαριότητας των μαθητών από τους διδασκάλους αποτέλεσε βασική υποχρέωση των δασκάλων. Μάλιστα, η αναγκαιότητα του διατυπώθηκε υπό μορφή οδηγίας προς τους διδασκάλους και τις διδασκάλισσες από το Γραφείο Παιδείας. Σε εγκύκλιο του ο J.R. Cullen αναφέρει ότι «σπουδαίον μέρος της εργασίας του διδασκάλου είναι να αναζητή σημεία κακής υγείας των μαθητών ή ασθένειας και να εκθέτη ταύτα όσο το δυνατόν ενωρίς εις τον Κυβερνητικόν ιατρόν. Δεν είναι ανάγκη να τονισθή η σπουδαιότης της εγκαίρου παρατηρήσεως σημείων μεταδοτικών ασθενειών»³⁹⁷. Έδωσε ακόμη, οδηγίες για την τήρηση των κανονισμών καθαριότητας στα λουτρά: «Οι διδάσκαλοι να επιμένωσιν, όπως οι μαθηταί χρησιμοποιώσι τους αποπάτους καταλλήλως, κλείοντες το κάλυμμα μετά την χρήσιν και εν γένει διατηρούντες αυτούς αμέμπτως καθαρούς. Μόνον δια τη μορφώσεως τοιούτων έξεων καθαριότητος εν τω σχολείω δύνανται να βελτιωθώσιν αι υγιεινά συνθήκαι εν τοις χωρίοις»³⁹⁸.

Επίσης, επικρατούσε η άποψη ότι οι δάσκαλοι όφειλαν να γνωρίζουν καλά την κατάσταση της σωματικής υγείας των μαθητών τους, ώστε να μπορούν να παρεμβαίνουν εκεί και όποτε πρέπει. Θεωρούσαν ευθύνη του δασκάλου να μεριμνήσει να διαγνώσει τυχόν σωματικές ανάγκες του παιδιού, όπως προβλήματα στην όραση ή στην ακοή, ώστε να φροντίσει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του αναλόγως, βοηθώντας έτσι τον μαθητή να μάθει. Για το θέμα αυτό έγραψε ο διευθυντής της αστικής σχολής, Παντελής Τσιγκίνης στην παιδαγωγική μελέτη του το 1928. Συγκεκριμένα, τόνισε τα εξής:

Εκ της γνώσεως της σωματικής υγείας των μαθητών του ο διδάσκαλος θα εκανόνιζε το ποσόν και το ποιόν της διδασκαλίας του, τας απαιτήσεις του κατά τα διάφορα μαθήματα, την επιβολήν της τοιαύτης ή τοιαύτης τιμωρίας ή την χρήσιν της τοιάσδε αμοιβής και εν γένει διά του τρόπου τούτου ο διδάσκαλος θα παρεσκεύαζε το έδαφος, εφ' ού ανεπτύσσετο και ετροφοδοτείτο το πνεύμα των τροφίμων του. Είς την περίστασιν ταύτην θα εδείκνυε εμπράκτως, ο διδάσκαλος,

³⁹⁶ Government of Cyprus, Programme of Instruction, Approved by H.E. the Governor under the Elementary Education Law, 1933, for introduction in Elementary Schools of the Colony of Cyprus, as from 1st September, 1935, σ. 63.

³⁹⁷ Εγκύκλιος στις 27 Απριλίου 1936 (αρ. 5. Ed.No. 41/34, στο κρατικό αρχείο φάκελος Ε1/22: 1669)

³⁹⁸ Ο.π.

ότι κατανοεί πλήρως την αρχαίαν ρήτραν «Νους υγιής εν σώματι υγιεί», χωρίς να λαμβάνη υπ' όψιν τας σποραδικάς εξαιρέσεις, αίτινες παρουσιάζονται και παρουσιάσθησαν κατά τα διάφορα στάδια του ανθρωπίνου πολιτισμού... Πόσοι τρόφιμοι δεν ηδικήθησαν μέχρι σήμερα, διότι ο διδάσκαλος παρέλειψε να εκτελέση το στοιχειώδες τούτο καθήκον; Πόσοι μαθηταί επί παραδείγματι δεν καθυστέρησαν εις τα γνώσεις, ή διότι δεν εμετρήθη η όρασις αυτών ή διότι δεν ελήφθη υπ' όψιν η βαρηκοΐα, ή η γενική των αίσθησις, ώστε να κανονίση συμφώνως προς ταύτα την διδασκαλία του; Ποσάκις ο διδάσκαλος δεν ετιμώρησε μαθητάς διότι δεν κατενόησαν το μάθημα, φρονών ότι εξ απροσεξίας ή νωθρότητος ή περιφορνήσεως δεν αποδίδουσι το μάθημα, ενώ πράγματι ή μη κατανόησις προέρχεται ή εκ κακής οράσεως ή εκ βαρηκοΐας ή άλλης σωματικής ελαττωματικότητας, ήν ο διδάσκαλος δεν εφρόντισε να ανακαλύψη;³⁹⁹

Η σημασία που δινόταν στον έλεγχο της καθαριότητας δεν ήταν κάτι που συναντάται μόνο στην περίπτωση της Κύπρου. Οι ιδέες αυτές εντοπίζονται στην Ελλάδα, όπου δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο μάθημα της Υγιεινής ήδη από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του ελληνικού κράτους. Μάλιστα, ο Ντούτση (2008) επισήμανε ότι στοιχεία της διδασκαλίας της υγιεινής υπήρχαν στον «Οδηγό της Αλληλοδιδακτικής Μεθόδου»⁴⁰⁰ και στις επανεκδόσεις του, οποίος έθετε τους κανόνες διδασκαλίας και οργάνωσης των ελληνικών σχολείων. Επίσης, οι Παπακωνσταντίνου και Ανδρέου (1992) επισήμαναν ότι το μάθημα της υγιεινής συνδέεται με την προσπάθεια κοινωνικής ανάπτυξης του ελληνικού κράτους, κατά την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα, η οικονομική κρίση της δεκαετίας του 1890, οδήγησε στη μεγάλη συσσώρευση φτωχών αγροτών στις πόλεις, οι οποίοι χάνοντας τις δουλειές του στην ύπαιθρο, συγκεντρώθηκαν στα αστικά κέντρα, ψάχνοντας εργασία. Το γεγονός αυτό προκάλεσε τις ανησυχίες των αστών, όσο αφορά τις συνθήκες υγιεινής των φτωχών. Χρειάζονταν, επομένως, να εκπαιδευτούν ώστε να μάθουν να είναι καθαροί και να προφυλάσσουν τους εαυτούς από «μιάσματα», τηρώντας τα στοιχειώδη μέτρα υγιεινής. Επίσης, ο Σακκής (2011) υποστήριξε ότι η ιδέα της αγωγής της υγιεινής προέρχονταν από τους Έλληνες παιδαγωγούς που είχαν σταλθεί στην Ευρώπη στα πλαίσια της πολιτικής εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Εδώ, ας σημειωθεί

³⁹⁹ Τσιγκίνης, 1928, ό.π., σ.σ. 298-299

⁴⁰⁰ Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τον Ντούτση (2008) ο Οδηγός αυτός βασίστηκε σε μετάφραση του γαλλικού εγχειριδίου του Charles Louis Sarazin, «Manuel des écoles élémentaires ou Exposé de la méthode d' enseignement mutuel, Paris 1829, από τον Ι. Π. Κοκκώνη.

ότι σύμφωνα με τον ίδιο, στην αντίληψη των διανοουμένων και των πολιτικών της εποχής, διαφαίνεται, πέραν του πολιτιστικού πατριωτισμού, και ένας ιδιότυπος «πολιτισμικός δαρβινισμός» (Dickens, 2000). Πίστευαν δηλαδή, σε μια ιεράρχηση πολιτισμών που ξεκινούσε με τις «πολιτισμένες» χώρες της Δύσης και θεωρούσαν ότι η παιδεία του ελληνικού κράτους θα συνέβαλε στη διαμόρφωση της κατάλληλης συνείδησης και στη δημιουργία προοπτικής ταύτισης με την Ευρώπη και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Αυτό σήμαινε ότι οι Έλληνες θα έπρεπε να μάθαιναν την αξία της καθαριότητας και της ευπρέπειας, καθώς συμπεριλαμβάνονταν στις αξίες του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Κάτι αντίστοιχο φαίνεται, όπως αναπτύχθηκε στο Μέρος Ε΄, κεφ. 2: «Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και Κοινωνική Υγιεινή» να συνέβαινε την ίδια περίοδο και στην Μεγάλη Βρετανία, όπου οι κοινωνικοί μεταρρυθμιστές έδιναν ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο των δασκάλων στη διδασκαλία της υγιεινής με σκοπό την βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των υποβαθμισμένων περιοχών των αστικών κέντρων (Allen, 2007). Πίστευαν μάλιστα στην προώθηση της δημοτικής εκπαίδευσης στις περιοχές αυτές και τόνιζαν τον ρόλο που είχαν οι δάσκαλοι στην καταπολέμηση της ακαθαρσίας και των βλαβερών συνήθειων που είχαν οι άνθρωποι αυτοί, λόγω χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Θεωρούσαν ότι τα παιδιά των φτωχών δεν είχαν τα σωστά πρότυπα, επειδή οι γονείς τους ήταν οι ίδιοι ακάθαρτοι και ζούσαν με τρόπο που δεν συνάδει με τον βρετανικό πολιτισμό. Για αυτό πολλές οργανώσεις, όπως η οργάνωση για την Ευγονική Εκπαίδευση (Eugenic Education Society) είχαν εμπλακεί σε προγράμματα εκπαίδευσης των φτωχών και πρόσφεραν σεμινάρια εκπαίδευσης σε δασκάλους, με σκοπό να αντιμετωπιστεί ο εκφυλισμός της βρετανικής φυλής, όπως πίστευαν ότι συνέβαινε με τον τρόπο ζωής των φτωχών των πόλεων (Boddice, 2016).

Επίσης, όπως αναφέρθηκε και στο Μέρος Ε΄, κεφ. 4: «Οικοδομώντας την «Κυπριακή Αρκαδία»», η πολιτική σχετικά με την αγωγή της υγιεινής στα βρετανικά σχολεία αποτέλεσαν την βάση για τον σχεδιασμό αντίστοιχων πολιτικών στις βρετανικές αποικίες (Bashford, 2013). Επίσης, σύμφωνα με τη Hennock (1973) οι κανόνες υγιεινής διατυπώνονται στο πλαίσιο μιας ορισμένης «πολιτισμένης» συμπεριφοράς, ο πολιτισμός «εισβάλλει σταδιακά στον κόσμο των αισθήσεων» καθώς το ηθικό και πολιτισμένο υποκείμενο είναι αυτό που διαθέτει σώμα καθαρό και υγιές. Οι αποικιακές κυβερνήσεις, πίστευαν ότι η μύηση των αποικισμένων, στην καθαριότητα τους χάριζε υγεία, ευρωστία, τους απομακρύνει από τη βαρβαρότητα, τους εξοικειώνει με νέες συμπεριφορές, όπως είναι η υγιεινή, η απλότητα και η τάξη (Heath, 2010).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η καθαριότητα, στην αντίληψη της αποικιακής κυβέρνησης τόσο της Κύπρου, όσο και αλλού, προσεγγιζόταν ως αξία, επειδή πίστευαν ότι εξασφάλιζε την τάξη και αποτελούσε ένδειξη για την ηθική και πολιτισμένη συμπεριφορά του ατόμου. Υπήρξε, δηλαδή, μια τάση σύνδεσης της ηθικής, του πολιτισμού με την ευπρέπεια και την καθαριότητα στον λόγο των κοινωνικών μεταρρυθμιστών. Μέσω της καθαριότητας και της ευπρέπειας, θεωρούσαν ότι μπορούσαν να ανακόψουν την «κοινωνική αναστάτωση» που δημιουργούν οι βρόμικοι και οι ατημέλητοι (Elias, 1982). Τα παιδιά που θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς εργάτες και αγρότες, για να ενταχθούν κοινωνικά και να ξεφύγουν από τις κακές συνήθειες πρέπει να αισθανθούν απέχθεια προς τη βρώμα, σεβασμό προς την καθαριότητα, την αίσθηση του καθήκοντος και της εργασίας (Allen, 2007).

Όμως, το οικονομικό χάσμα που υπήρχε ανάμεσα στα κυρίαρχα αστικά στρώματα και στους φτωχούς των πόλεων έχει πολιτιστικά επακόλουθα. Όπως επισήμανε τόσο η Κορασίδου (1995) όσο κι η Σαλιμπά (2002) για την κατάσταση στην Ελλάδα, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης των περισσότερων μαθητών έκαναν την καθαριότητα ως ανάγκη πολυτέλειας. Το κοινό σαπούνι και το χτένι για τα μαλλιά αποτελούσαν είδη πολυτελείας και η διαδικασία του λουτρού δεν ήταν κάτι που μπορούσε να γινόταν εύκολα καθημερινά. Πολύ πιθανόν μια ανάλογη κατάσταση να επικρατούσε και στην Κύπρο, όπως άλλωστε μαρτυρούν και τα στατιστικά στοιχεία της έκθεσης του Surridge (1931), για την οικονομική κατάσταση των ανθρώπων της υπαίθρου. Όμως, παρά τις κοινωνικές ανισότητες και παρόλη τη αδυναμία μιας μεγάλης μερίδας του μαθησιακού πληθυσμού να ανταποκριθεί, το Γραφείο Παιδείας απαιτούσε από τον δάσκαλο να φροντίσει ώστε να τηρούνται οι κανόνες υγιεινής και καθαριότητας από όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά.

Έλεγχος της δραστηριότητας μέσω της εξαντλητικής χρήσης του χρόνου

Μια άλλη μορφή «ηθικής ορθοπεδικής» που ασκούσε ο δάσκαλος ήταν η τήρηση του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τον Foucault (2011α) η χρήση του χρόνου κατασκεύασε την έννοια του ωρολογίου προγράμματος και της ανάγκης της οργάνωσής του, η οποία έπρεπε να γίνεται ανάλογα με το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο με τη σειρά του καθοριζόταν ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, τα γνωστικά αντικείμενα, τους διδακτικούς στόχους. Έτσι, με τον τρόπο αυτό διαιρέθηκε η χρονική διάρκεια της

εκπαίδευσης ενός ατόμου σε μέρη, διαδοχικά ή παράλληλα, καθένα εκ των οποίων έχουν προκαθορισμένη κατάληξη. Τα επιμέρους τμήματα έπρεπε να τείνουν σε έναν τελικό σκοπό, να καθοριστεί μια κατάληξη που θα επισφραγίζεται από μια δοκιμασία, και η οποία θα έχει ως λειτουργία να υποδεικνύει αν το υποκείμενο έφτασε στο απαιτούμενο επίπεδο, να εγγυάται τη συμμορφία της εκμάθησής του με την εκμάθηση των υπολοίπων και να διαφοροποιεί τις ικανότητες του κάθε ατόμου. Η ύπαρξη λοιπόν ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος και ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου δημιουργούσαν τις άλλες παραμέτρους, βάση των οποίων, το διδασκαλικό υποκείμενο μπορούσε να ελεγχθεί και να κανονικοποιηθεί.

Ένα από τα πρώτα ωρολόγια προγράμματα που εφαρμόστηκε για τα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, συντάχθηκε, σύμφωνα με τον Μυριανθόπουλο (1946) ήταν βασισμένο σε αυτό της Ελλάδας και είχε επικυρωθεί από τον Αρχιεπίσκοπο Σωφρόνιο και τον Επίσκοπο Κυρυνείας Χρύσανθο. Αργότερα, συντάχθηκε άλλο πρόγραμμα από πτυχιούχους από το Διδασκαλείο της Αθήνας, Χ. Μαραθεύτη, Ν. Ιερείδη, Ι. Ιωαννίδη και και Α. Πηλαβάκη. Το πρόγραμμα αυτό αφορούσε τα δημοτικά σχολεία που περιλάμβαναν τέσσερις τάξεις και είχαν ένα διδάσκαλο ή διδασκάλισσα. Φαίνεται ότι τα σχολεία αυτά αποτελούσαν τον κανόνα στην ύπαιθρο, ενώ στις πόλεις λειτουργούσαν και σχολεία με 6 τάξεις. Σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό, τα σχολεία εργάζονταν 6 ημέρες την εβδομάδα πρωί και απόγευμα. Κατά το χειμερινό ωράριο τα μαθήματα άρχιζαν στις 8.00 π.μ. διακόπτονταν στις 12.00 μ., ξανάρχιζαν στις 1.30 μ.μ. και τέλειωναν στις 4.45 μ.μ. Κατά το θερινό ωράριο, το πρωινό πρόγραμμα ήταν το ίδιο με το χειμερινό, αλλά η έναρξη γινόταν στις 7.30 π.μ. και η διακοπή στις 11.30 π.μ. Το απογευματινό πρόγραμμα άρχιζε στις 2.00 μ.μ. και η απόλυση γινόταν στις 5.15 μ.μ.

Αυτό το ωρολόγιο πρόγραμμα ακολουθήθηκε μέχρι το 1935, που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα που είχε καταρτίσει το Γραφείο Παιδείας. Το πρόγραμμα αυτό παρουσίαζε κάποιες αλλαγές σε σχέση με το προηγούμενο ωρολόγιο πρόγραμμα. Σύμφωνα με αυτό, όλα τα δημοτικά σχολεία είχαν πρωινά και απογευματινά μαθήματα—από τη Δευτέρα μέχρι την Παρασκευή και μόνο πρωινά το Σάββατο. Τα μαθήματα άρχιζαν στις 8.00 το πρωί και διακόπτονταν στις 1.00 μ.μ με τρία διαλείμματα που κυμαίνονταν από 25 ίσαμε 40 λεπτά, ανάλογα με τον τύπο του σχολείου. Η απογευματινή περίοδος άρχιζε στις 2.00 μ.μ. και διαρκούσε: για σχολεία με 5 ή πιο πολλούς δασκάλους ως τις 3.45 μ.μ. Για σχολεία με 24 δασκάλους ως τις 4.30 μ.μ. και για μονοδιδάσκαλα σχολεία ως τις 5.00 μ.μ. Υπήρχε ένα

15λεπτο διάλειμμα για σχολεία με 5 ή πιο πολλούς δασκάλους Για σχολεία με 3-4 δασκάλους υπήρχαν 2 διαλείμματα, 15 λεπτά το καθένα. Τα διδιδάσκαλα και μονοδιδάσκαλα σχολεία δεν είχαν καθορισμένα διαλείμματα⁴⁰¹. Γενικότερα, η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος δίδασκε στους μαθητές ότι ο χρόνος είναι πολύτιμος, και για αυτό ο δάσκαλος όφειλε να οργανώνει τον χρόνο και να φροντίζει ώστε να μην περνά χωρίς να αξιοποιείται στο έπακρο. Μάλιστα σε εγκύκλιο του Γραφείου Παιδείας⁴⁰² προτείνεται να γίνονται τα ημερήσια σχέδια και να φροντίζουν ώστε να μη χάνεται πολύτιμος διδακτικός χρόνος.

Η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος διασφάλιζε όχι μόνο την ομαλή διεξαγωγή του σχολικού προγράμματος, αλλά και την πειθάρχηση των μαθητών. Για αυτό, θα έπρεπε να εκτελείτο με αυστηρότητα και ακρίβεια. Υπήρχαν επομένως, μια σειρά από διαδικασίες που έπρεπε να ακολουθούνται με θρησκευτική ευλάβεια και στρατιωτική πειθαρχία. Γενικότερα, οι διαδικασίες αυτές, σύμφωνα με τον Foucault (2011α) επέτρεπαν τον συντονισμό και τον έλεγχο των κινήσεων, καθώς και των συμπεριφορών των μαθητών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων διαδικασιών περιγράφονται στους Κανονισμούς Δημοτικών Σχολείων του 1898:

Δεν πρέπει να επιτρέπεται τους μαθηταίς να εισέρχονται εις την αίθουσαν της παραδόσεως ή εν τέταρτον προ της ενάρξεως των μαθημάτων. 10 δε λεπτά προ της ενάρξεως οφείλουσιν οι διδ. [διδασκόμενοι] να ήνε εν τη αιθούση της παραδόσεως.

Έκαστος μαθητής εισερχόμενος εις την αίθουσαν οφείλει να καθαρίζη τα υποδήματα αυτού επί του προ της θύρας ξύστρου, ίνα μη πληρώται ακαθαρσίας το σχολείον, να αφαιρή το κάλυμμα της κεφαλής αυτού και αναρτά εν τοις αναρτηρίοις, να κάθηται δε εν τη ωρισμένη αυτού θέσει. Το περιέρχεσθαι ή θορυβεύν εν τη τάξει πρέπει αυστηρώς να απαγορεύηται...

Ο μετά την έναρξιν του μαθήματος εισερχόμενος μαθητής καθέζεται επί του επί τούτω κενού καταλειπομένου θρανίου, εξελέγχεται δε και επιπλήττεται προσηκόντως μετά το πέρας των μαθημάτων.

⁴⁰¹ Government of Cyprus, Programme of Instruction, ό.π., 1933, σ.σ. 94-105.

⁴⁰² Κρατικό Αρχείο φάκελος Ε1/22, σ. 3.

Το σχολεῖον ἀρχεται ἀπὸ προσευχῆς καὶ ἄσματος. Τὴν προσευχὴν ἀπαγγέλλει συνήθως ὁ διδάσκαλος, αἱ δὲ προσευχαὶ πρέπει νὰ ἴναι ποικίλαι, ἵνα γίνηται συχνότερα ἡ ἐναλλαγὴ αὐτῶν.

Πρῶτον ἔργον τοῦ διδασκάλου ἅμα ὡς καταλάβῃ τὴν ἐδραν πρέπει νὰ ἴναι αὐστηρὸς ἔλεγχος, εἰάν τα πάντα ἴναι ἐν τάξει καὶ εἰάν οἱ μαθηταὶ ἔχωσι μεθ' ἐαυτῶν πᾶν ὅ,τι οφείλουσι νὰ ἔχωσι διὰ τὸ μάθημα.

Ἡ ἐξέλεξις αὕτη ἴναι ἀναγκαιοτάτη ἐν ταῖς κατωτέραις τάξεσι καὶ ἰδίᾳ ἐν τῇ πρώτῃ.

Τὸ πρὸς τὸ σχολεῖον σέβας ἐπιβάλλει, ἵνα ὁ μαθητὴς ἔρχεται καθάριος καὶ τὴν κόμην κεκαρμένος. Ρυπαρότητας ἐν τῷ προσώπῳ, ἐν ταῖς χερσίν ἢ ἐπὶ τῶν ἐνδυμάτων πρέπει αὐστηρῶς νὰ ἐξελέγη καὶ διδάσκαλος, νὰ προσπαθῇ δὲ διὰ παντὸς τρόπου παραινῶν καὶ ἀπειλῶν νὰ ἐθισῇ τοὺς παῖδας πρὸς τὰς πρώτας ταύτας ἀρετὰς πεπολιτισμένου ἀνθρώπου.

Ὡσαύτως ὁ διδάσκαλος πρέπει νὰ ἐπιμένῃ, ὅπως οἱ μαθηταὶ φέρωσι τὰ τετράδια καὶ τὰ βιβλία αὐτῶν διὰ χάρτου κεκαλυμμένα καὶ φυλάττωσιν αὐτὰ καθάρεια.

Ὁ διδάσκαλος δὲν πρέπει νὰ ἀρχῆται τῆς διδασκαλίας, εἰάν μὴ τὰ βλέμματα πάντων ἴναι πρὸς αὐτὸν ἐστραμμένα, οφείλει δ' ἀμέσως νὰ διακόπῃ αὐτὴν εὐθὺς ὡς ἀταξία τὴν ἀναφανῆ συνήθως δὲ τότε διὰ βλέμματος ἐμφαντικοῦ, ἢ δι' ἐλαφροῦ ἐπὶ τῆς ἐδρας κτύπου, ἢ δι' ἐκφωνήσεως τῆς λέξεως, *προσοχή, καθίσατε*, πρέπει νὰ ἐπαναφέρῃ τὴν τάξιν καὶ ἡσυχίαν. Πολλοὶ λόγοι καὶ πλατεῖαι ἀναπτύξεις ἀπαγορεύονται.

Διαρκούσης τῆς διδασκαλίας οἱ μαθηταὶ οφείλουσι νὰ ἔχωσι τὰς χεῖρας συμπεπλεγμένας, τοὺς πόδας παραλλήλως ἐστηριγμένους ἐπὶ τοῦ υποποδίου καὶ τὰ νῶτα ἀνακεκλιμένα ἐπὶ τῆς ἀνακλιντηρίου σανίδος ἢ ἐπὶ τοῦ ὀπισθεν θρανίου.

Πᾶσα ἐρώτησις ἐν τοῖς δημοτικῶν σχολείοις πρέπει νὰ ἀποτεῖνηται συμπᾶση τῇ τάξει, οὐχὶ δὲ μόνον δὲν πρέπει νὰ ἀπαγορεύεται, ἀλλὰ τουναντίον δέον θεωρεῖται τρανὴ ἔνδειξις προσοχῆς καὶ διαφέροντος ἢ ἀνάτασις τῆς δεξιᾶς χειρὸς ἢς ὁ πῆχυς πρέπει νὰ στηρίζηται ἐπὶ τῆς

αριστεράς χειρός κειμένης επί του θρανίου. Σημειώσεις. Πάσα άλλη εκδήλωση της προσοχής δέον να απαγορεύηται.

Εκ των ανατεινόντων την χείρα και διδάσκαλος εκλέγει τον μέλλοντα αποκρίνηται καλών αυτόν διά του οικογενειακού ονόματος και ουχί δια του βαπτιστικού, απαγορεύεται άρα τω διδασκάλω να καλή τον μαθητήν εις απόκρισιν δεικνύων αυτόν διά του δακτύλου ή διά σημείου της κεφαλής.

Αφού δε ορισθή ο μέλλων να αποκρίνεται, καταβιβάζουσι την χείρα αυτών οι λοιποί μαθηταί. Ενώ τις λέγει, και αν ακόμη μετά δυσχερείας λέγη, δεν πρέπει να επιτρέπηται άλλο να τείνη την χείρα, πριν και διδάσκαλος εκ νέου ερωτήση

Μετά το τέλος εκάστης ώρας γίνεται το διάλειμμα. Το μετά την δευτέρα ώραν διάλειμμα διαρκεί 15' πάν δε άλλο εν τω μεταξύ διάλειμμα είνε πεντάλεπτο. Κατά τα διαλείμματα μικρόν προ του τέλους του μαθήματος διατάσσονται να εξέλθωσι κατά θρανία και υπό την οδηγίαν των θρανάρχων εις την αυλήν του σχολείου, εν ή άπαντες περιέρχονται ελευθέρως και οικείως διαλεγόμενοι ή και άδοντες υπό την πατρικήν επίβλεψιν του διδασκάλου. Η εν τη αιθούση διαμονή ενίων κατά τα διαλείμματα πρέπει να απαγορεύεται. Μόνον ο επιμελητής της τάξης ως πρέπει να μένη στιγμάς τινας εν τη αιθούση κατά την αρχήν τού διαλείμματος ένα φροντίση περί του αερισμού του δωματίου, και να εισέρχεται ολίγον πρότερον, ίνα κλείη τα παράθυρα. Μετά την λήξιν του διαλείμματος οι μαθηταί εισέρχονται πάλιν κατά την αυτήν τάξιν και σειράν εις την αίθουσαν.

Ο διδάσκαλος πρέπει να ήνε ακριβέστατος εν τη ενάρξει και τη λήξει των διαλειμμάτων. Πρίν εξέλθωσιν οι παίδες και διδάσκαλος σημειούται εν τω καταλόγων τους απουσιάσαντας εκ των μαθητών απαιτών τα ονόματα αυτών παρά των θρανάρχων, μετά δε την έξοδον ο διδάσκαλος σημειούται εν τω επί τούτω βιβλίω, όπερ μετά του καταλόγου ευρίσκεται εν τη καθέδρα αυτού, διά βραχέων την υπ' αυτού κατά το αναλυτικόν πρόγραμμα διδαχθείσαν ύλην.

Εν σχολείοις έχουσι πλείους του ενός διδασκάλου ο χρόνος της εξόδου και εισόδου κατά τα διαλείματα πρέπει να σημαίνεται διά κώδωνος την περί τούτου φροντίδα θα έχη ο διευθυντής. Εν τοιούτοις σχολείοις ήνε ωρισμένοι υπό της διευθύνσεως διαδοχικώς και οι διδάσκαλοι οι μέλλοντες να έχωσι την επίβλεψιν κατά τον χρόνον των διαλειμμάτων.

Κατά την απόλυσιν των μαθητών και π.μ. και μ.μ. πρέπει να επικρατή ή απαιτούμένη ευταξία και ευκοσμία. Προς τούτο οι μαθηταί τάσσονται ανά δύο κατά συνοικίας, ή οδούς και πορεύονται υπό την οδηγίαν του πρεσβυτέρου οίκαδε κοσμίως και άνευ κραυγών, γελώτων, και αμοιβαίων διαπληκτισμών.

Πάσαν καθ' οδόν αταξίαν και καθ' όλου απρεπή των μαθητών διαγωγήν καθήκον έχει και διδάσκαλος ή ο διευθυντής να εξελέγη τη υστεραία και τιμωρη αυστηρώς. Ο διδάσκαλος δεν πρέπει να λησμονή, ίνα καθ' εκάστην ημέραν προδιορίζη τους μαθηταίς εργασίας κατ' οίκον⁴⁰³.

Το πιο πάνω απόσπασμα αναφέρεται στις διαδικασίες που έπρεπε να ακολουθούνται τόσο από τους μαθητές, όσο και από τον ίδιο τον δάσκαλο κατά τη διάρκεια μιας σχολικής μέρας. Η περιγραφή των διαδικασιών αυτών είναι εκτενής και λεπτομερής και καλύπτει τα λίγα λεπτά πριν ξεκινήσει το μάθημα, μέχρι και το τέλος της σχολικής μέρας. Η λεπτομερής αυτή περιγραφή των διαδικασιών μαρτυρά τη σημασία, που δινόταν στην τήρηση διαδικασιών για την ομαλή διεξαγωγή του σχολικού προγράμματος. Μαρτυρά ακόμη ότι ο σχολικός χρόνος κατανέμεται σε επιμέρους διδακτικούς περιόδους που καθορίζουν το αντικείμενο διδασκαλίας, και αυτές με τη σειρά τους κατανέμονται σε επιμέρους χρονικές στιγμές, που σε κάθε από μια από αυτές τις στιγμές αντιστοιχούν συγκεκριμένες διαδικασίες. Η λεπτομερής αυτή κατανομή του σχολικού χρόνου εντοπίζεται στα σχολεία της Γαλλίας και της Πρωσίας του 18^{ου} αιώνα, όπως παρατήρησε ο Foucault (2011α). Ο τρόπος αυτός οργάνωσης του χρόνου έχει τις καταβολές του στον τρόπο που οργανώνονται οι δραστηριότητες σε στρατόπεδα και μοναστήρια. Με την κατανομή αυτή, εξήγησε, δεν οργανώνονται χρονικά οι σχολικές δραστηριότητες αλλά διευκολύνεται η επιτήρηση και ο

⁴⁰³ Κανονισμός Δημοτικών Σχολείων, 1898 στον Παπαδόπουλο (2008), σ.σ. 15-18.

συντονισμός των κινήσεων αλλά και των συμπεριφορών. Με άλλα λόγια, με τον καθορισμό των διαδικασιών που πρέπει να εκτελούνται σε κάθε στιγμή, θα μπορούσε ο δάσκαλος, να ελέγξει εάν οι μαθητές του εργάζονταν και εξασκούνταν καταλλήλως. Ταυτόχρονα, ο οποιοσδήποτε επιθεωρητής μπορούσε να ελέγξει τον δάσκαλο ως προς την τήρηση των καθηκόντων του, καθώς ήξερε ανά πάσα στιγμή, τι θα έπρεπε να γίνεται επακριβώς τόσο από πλευράς μαθητών, όσο και από πλευράς του δασκάλου.

Ακόμη, ο δάσκαλος όφειλε να αξιοποιεί τον χρόνο και εκτός των ορίων της τάξης, σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. εκκλησιασμός, συμμετοχή σε εθνικές και θρησκευτικές γιορτές, σχολικές εκδρομές) σε μαθήματα ηθικής αγωγής, σε χρόνο αθλητισμού και αναψυχής (Deacon, 2005, σ. 91). Για παράδειγμα, όσον αφορά τις σχολικές εκδρομές στην ίδια εγκύκλιο όπως πιο πάνω, αναφέρεται ότι «η προσοχή των διδασκάλων εφιστάται εις τας εν τω προγράμματι παρατηρήσεις σχετικώς με τας σχολικάς εκδρομάς. Αύται πρέπει να γίνονται με ωρισμένους σκοπούς, υπ' όψιν του διδασκάλου και τα θέματα να αναγράφονται εκ των προτέρων εις το εβδομαδιαίον σχέδιον εργασίας»⁴⁰⁴

Τη σημασία της παιδαγωγικής αξιοποίησης του χρόνου των εκδρομών, τόνισε κι ο Τσικκίνης το 1928 στο δημοσίευμα του για τα καθήκοντα του δασκάλου. Για το ζήτημα αυτό έγραψε:

...αι εκδρομαι και επισκέψεις διαφόρων τοπίων ή εργοστασίων, οπότε εις τους μαθητάς παρέχεται ευκαιρία να εκδηλώσωσι του πνεύματός των την παρατηρητικότητα, ζητούντες πληροφορίας περί των φυτών, των ανθέων, των διαφόρων τοποθεσιών, των διαφόρων εργαλείων και μηχανών, της λειτουργίας αυτών, της εγκαταστάσεως και σκοπιμότητός των. Εκ του τρόπου δε, και όν οι μαθηταί ζητούσι τας διαφόρους πληροφορίας, κατανοεί ο έξυπνος και διαφερόμενος διδάσκαλος την πνευματικήν των κατάστασιν και ενισχύων τας πεποιθήσεις των δύναται να σχηματίζη ή να αλλάσση μεθόδους διδασκαλίας προς αποτελεσματικωτέραν καλλιέργειας του πνεύματος της μαθητευούσης νεότητος. Και όμως πολλοί των διδασκάλων κατά τας εκδρομάς εγκαταλείπουσι τους μαθητας των μόνους να παίζωσι και διασκεδάζωσι, καθήμενοι δε μακράν αυτών αναπαύον, όργιζόμενοι μάλιστα, αν μαθητής τις διακόψη την ησυχίαν των

⁴⁰⁴ Ο.π.

διαμαρτυρόμενο κατά συμμαθητού του όστις, τυχόν ηνώχλησεν αυτόν, και επικαλούμενος την βοήθειάν των⁴⁰⁵

Το γεγονός ότι ο Τσικκίνης, ως ο ίδιος δάσκαλος, αναγνώριζε τη σημασία του καθήκοντος αυτού, δείχνει ότι το καθήκον αυτό είχε γίνει αποδεκτό, τουλάχιστον από μια μερίδα δασκάλων, ενώ όπως φαίνεται στην πιο πάνω αναφορά, υπήρχαν και οι δάσκαλοι που αν και διοργάνωναν εκδρομές με τους μαθητές τους, δεν τις αξιοποιούσαν όσο θα έπρεπε. Κατά τον Τσικκίνη, φαίνεται ότι οι δάσκαλοι, διοργάνωναν εκδρομές μόνο για τυπικούς λόγους, επειδή μάλλον, ήταν υποχρεωμένοι βάση των σχολικών κανονισμών, αδιαφορώντας πλήρως για την παιδαγωγική αξιοποίηση του χρόνου αυτού. Παρόλα αυτά, ο τρόπος που παρουσιάζεται ως ευθύνη του δασκάλου να βρίσκεται συνεχώς με το παιδί, παρά την μαθησιακή του αξία, συνδέεται ακόμα, με το στοιχείο της ταυτότητας του δασκάλου ως πνευματικού πατέρα που νοιάζεται και φροντίζει συνεχώς τους μαθητές τους, όπως ένας γονέας θα έπρεπε να κάνει για τα παιδιά του. Όμως, όπως επισήμανε ο Τσικκίνης, οι περισσότεροι δάσκαλοι «εγκαταλείπουν» μόνους τους μαθητές, «κάθονται μακριά και αναπαύονται», και «οργίζονται» όταν τους «ενοχλούν» οι μαθητές, ζητώντας την βοήθεια τους. Η επιλογή των ρημάτων αυτών και η περιγραφή της σκηνής αυτής, όπου κατά τη διάρκεια μιας εκδρομής, οι μαθητές παίζουν μόνοι, και οι δάσκαλοι αναπαύονται σε απόσταση, δημιουργεί την αίσθηση ότι οι δάσκαλοι αυτοί δεν γνοιάζονται, όχι μόνο για τη μάθηση των παιδιών, αλλά ούτε για την ευημερία τους, αφού ενοχλούνται όταν τα παιδιά τους ζητούν τη βοήθεια τους.

Επομένως, ένα τέτοιο καθήκον, της εξαντλητικής αξιοποίησης του παιδαγωγικού χρόνου, εμπεριέχει εκτός από τον μαθησιακό σκοπό της οργάνωσης των εκδρομών, εμπεριέχει το στοιχείο της πειθαρχίας και της ηθικής υποχρέωσης του δασκάλου. Η αξιοποίηση του χρόνου των εκδρομών γίνεται όχι μόνο για να πειθαρχούνται οι μαθητές, να ελέγχεται ο χρόνος και η δραστηριότητα τους, αλλά γίνεται και για να πειθαρχούνται οι ίδιοι δάσκαλοι, οι οποίοι οφείλουν να είναι συνεχώς κοντά στους μαθητές τους, όχι μόνο για να τους διδάσκουν γνώσεις, αλλά να τους συμβουλεύουν για τον τρόπο που παίζουν, τον τρόπο που μπορούν να χειριστούν τις οποιοσδήποτε καταστάσεις θα μπορούσαν να προκύψουν τον χρόνο αυτό και να είναι τέλος συνεχώς σε εγρήγορση και διαθέσιμοι, για να σπεύσουν να βοηθήσουν τα παιδιά, όποτε υπήρχε ανάγκη. Όλα αυτά τα καθήκοντα αποτελούσαν στοιχεία

⁴⁰⁵ Τσικκίνης, 1928, ό.π., σ. 300

που διαμορφώνουν τον χαρακτήρα του δασκάλου, καθώς για να μπορέσει κάποιος να ασκήσει το καθήκον της φροντίδας, δεν μπορεί απλά να το κάνει μηχανικά, αλλά πρέπει να το νιώθει ως εσωτερική ανάγκη.

Η τεχνική της κατανομής

Σύμφωνα με τον Foucault (2011α) η πειθαρχία προβαίνει στην κατανομή των ατόμων στο χώρο, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές. Αναλυτικότερα, οι κανονισμοί όριζαν ότι ο αριθμός των σχολικών αιθουσών αντιστοιχούσε με τον αριθμό των διδασκάλων του σχολείου. Τα νέα σχολικά κτίρια κτίζονταν σύμφωνα με σχέδια που παραχωρούνταν από το Γραφείο Παιδείας, αφού προηγουμένως η σχολική επιτροπή εξασφάλιζε έγκριση του χώρου από τον διοικητή. Τα θρανία και οι έδρες κατασκευάζονταν επίσης, σύμφωνα με σχέδια του Γραφείου Παιδείας. Ήταν αρκετά μεγάλα ώστε να χωρούν γύρω στους έξι μαθητές. Αυτός ο τύπος θρανίου βαθμιαία αντικαταστάθηκε από χωριστά τραπεζάκια που χωρούν δύο μαθητές, και κάποτε ένα, και καρέκλες ανάλογα με το ύψος των παιδιών (Πολυδώρου, 1995). Οι διδάσκαλοι θα έπρεπε, επομένως, να μεριμνήσουν να τοποθετούνται στην αίθουσα τα θρανία και οι καρέκλες που θα ήταν κατάλληλα για τους μαθητές. Η ευθύνη αυτή συνέβαλλε στη γενικότερη κατασκευή του χαρακτηριστικού του ηθικού δασκάλου, που είχε να κάνει με την φροντίδα των παιδιών. Το ηθικό διδασκαλικό υποκείμενο μεριμνούσε για τους μαθητές του, για όλα τα πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν κατά την παρουσία τους στο σχολείο. Η διαρρύθμιση του χώρου και η επιλογή των κατάλληλων επίπλων ήταν από τα πρώτα ζητήματα που θα έπρεπε να διευθετήσει στην αρχή του κάθε σχολικού έτους. Η αποτυχία διεκπεραίωσης του καθήκοντος αυτού, θα εκλαμβάνονταν ως αδιαφορία και ανικανότητα του δασκάλου.

Επίσης, η κατανομή στον χώρο επέτρεπε και τον έλεγχο της παρουσίας των ατόμων στην τάξη. Η ανάγκη για τον έλεγχο αυτό οδήγησε στην υποχρεωτική τήρηση των βιβλίων, που αποτελούσαν το αρχείο του σχολείου όπως ήταν για παράδειγμα ο κατάλογος φοίτησης. Όσον αφορά την τήρηση του βιβλίου αυτού, οι οδηγίες ήταν γραμμένες στο κάλυμμα του καταλόγου φοίτησης. Την ευθύνη να τηρούνται οι οδηγίες αυστηρώς, τόνισε ο Διευθυντής

του Γραφείου Παιδείας J.R. Cullen, σε εγκύκλιο του⁴⁰⁶ στις 27 Απριλίου 1936. Συγκεκριμένα, αναφέρει τα εξής:

Διδάσκαλοι τίνες δεν έχουνσι δώσει αρκετήν προσοχήν εις τας οδηγίας, αι οποίαι τυπωμέναι επί του καλύμματος του καταλόγου της φοιτήσεως. Αι οδηγίαι αυτάι είναι σπουδαίαι και πρέπει να αναγνωσθώσι προσεκτικώς και τηρηθώσιν ακριβώς. Οιαδήποτε αμέλεια σχετικώς προς τας οδηγίας ταύτας θα κριθῆ αυστηρῶς. Ιδιαιτέρως οι διδάσκαλοι πρέπει να είναι προσεκτικοί εις το ζήτημα της σημειώσεως των παρουσιών των μαθητών εις τον κατάλογον της φοιτήσεως κατά ώρας, αι οποίαι ορίζονται εις την σχετικὴν παράγραφον.

Ἡ τήρησις του καταλόγου φοίτησις στην αρχή του κάθε μαθήματος δημιουργούσε την ευθύνη στον διδάσκαλο να είναι σε θέση να δώσει αναφορά που βρίσκονται οι μαθητές, ανά πάσα στιγμή του σχολικού χρόνου. Κι ενώ, η μη τήρησις της οδηγίας αυτής, θα σήμαινε, όπως αναφέρει ο Cullen, «αμέλεια». Με τη χρήση της λέξης αυτής, μπορεί να πει κανείς ότι παραπέμπει στην εικόνα του καλού ποιμένα που προσέχει να μην χαθεί κανένα από τα ζώα του, ή στην εικόνα του καλού γονέα, που τη θέση άλλωστε αντικαθιστά ο δάσκαλος, για όσο χρόνο το παιδί του παραμένει στο σχολείο.

Εντούτοις, η εγγραφή των μαθητών σε άλλα βιβλία του σχολικού αρχείου όπως το μητρώο και η τήρησις των παρουσιών των μαθητών στον κατάλογο φοίτησις δημιουργεί το πλαίσιο της ευθύνης, που είχε το διδασκαλικό υποκείμενο, του ελέγχου όχι μόνο της φυσικής παρουσίας των μαθητών του, αλλά και του χαρακτήρα τους. Ο Deacon (2005) αναφέρει ότι κατά τη χρονική στιγμή που ο δάσκαλος έπαιρνε παρουσίες, οι μαθητές και μαθήτριες δήλωναν όχι μόνο την παρουσία τους, αλλά και την θέση τους ως άτομα να πειθαρχούν. Ειδικότερα, ο ίδιος εξηγεί ότι καθώς ο δάσκαλος έλεγχε τις παρουσίες, καλώντας με το όνομα τους τον κάθε μαθητή. Τότε οι μαθητές, άκουγαν το όνομα τους και ανταποκρίνονται λέγοντας: «Παρών ή παρούσα». Η επιτέλεση της πράξης αυτής γινόταν καθημερινά και συστηματικά που κατέληγε να πάρει μορφή ιεροτελεστίας. Στην ιεροτελεστία αυτή, ο δάσκαλος, ως «η κύρια πηγή του καλού και του σωστού», καλούσε τους μαθητές και τις μαθήτριες να δηλώσουν την παρουσία τους και την ετοιμότητα και τη διαθεσιμότητα τους να αποδεχθούν τη διδασκαλία και τη πειθάρχηση τους στην εξουσία του, ενώ συνάμα αναλάμβανε την ευθύνη να διαπλάσει ηθικά τον χαρακτήρα τους.

⁴⁰⁶ Κρατικό Αρχείο, φάκελος Ε1/22, χωρίς αριθμό σελίδας.

Σύστημα ποινών και ανταμοιβών

Οι πειθαρχικοί κανονισμοί των σχολείων αποτελούσαν μια άλλη τεχνολογία «ηθικής ορθοπεδικής». Ο τρόπος που διατυπώθηκαν οι κανονισμοί για την επιβολή ποινών κατασκεύαζε τον ηθικό δάσκαλο, ο οποίος θα έπρεπε να πειθαρχεί με μέτρα ανθρωπιστικού χαρακτήρα και μέσω της δικαστικής δύναμης που διέθετε, να διακρίνει το σωστό από το λάθος, να επιβραβεύει και να τιμωρεί για να διαπαιδαγωγεί, να κανονικοποιεί. Την ίδια στιγμή, όμως με βάση τους κανονισμούς αυτούς, ο ίδιος ο δάσκαλος μπορούσε να κριθεί, καθώς δεν είχε το δικαίωμα να επιβάλει μια οποιαδήποτε άλλη τιμωρία, πέραν απ' αυτές που όριζαν οι κανονισμοί.

Η τιμωρία στην όλη πειθαρχική διαδικασία, ήταν μόνο ένα από τα δυο στοιχεία του συστήματος «ανταμοιβή-κύρωση». Αυτό το σύστημα γινόταν λειτουργικό κατά τη διαδικασία εκγύμνασης και διόρθωσης. Ο δάσκαλος, ωστόσο, έπρεπε να αποφεύγει, στο μέτρο του δυνατού, να χρησιμοποιεί τις τιμωρίες. Επίσης, ο Μυριανθόπουλος (1946) ανέφερε ότι η διδασκάλισσα ή ο διδάσκαλος για να ενισχύει τις καλές συμπεριφορές, δεν κατέφευγε πρώτα στο μέσο της τιμωρίας, αλλά επιβράβευε τα «επιμελή και ευτακτά παιδιά με μικρά βιβλία, πέννες, μολύβια και κονδύλια, ενώ, σύμφωνα με τον «Κανονισμό των ελληνικών σχολείων της νήσου Κύπρου»⁴⁰⁷ του 1898 υπήρχαν τα εξής είδη τιμωρίας: α) αποδοκιμασία β) ορθοστασία γ) επίπληξη δ) επίπληξη που ανακοινώνεται στους γονείς ή τους κηδεμόνες στην παρουσία του προσωπικού του σχολείου ε) αφαίρεση αξιώματος στ) απομόνωση κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ζ) αποβολή ίσαμε δύο ημέρες από το σχολείο και γνωστοποίησή της στους γονείς ή τους κηδεμόνες η) αποβολή για πάντα από το σχολείο. Η κοροϊδία, ο χλευασμός, η ειρωνεία και γενικά η ανοίκεια και απρεπής συμπεριφορά των δασκάλων προς τους μαθητές απαγορεύονταν ως μέσα ποινικά και αυστηρά ανάξια του αξιώματος και της παιδαγωγικής αποστολής του δασκάλου. Οι σωματικές τιμωρίες δεν αναγράφονταν μεταξύ των κανονικών ποινών και γι' αυτό οι εκπαιδευτικές αρχές σύστηναν στους δασκάλους να τις αποφεύγουν κατά το δυνατό και να τις θεωρούν ότι είναι παιδαγωγικά φάρμακα, τα οποία πρέπει να δίνονται σπάνια και με φειδώ⁴⁰⁸.

⁴⁰⁷ Στον Παπαδόπουλο, 2000 σ. 11.

⁴⁰⁸ Ο.π.

Φαίνεται εδώ ότι αυτή η μορφή πειθαρχίας παρουσιαζόταν με τρόπο θετικό ως μια μέθοδος ηθικής αγωγής των παιδιών. Ακόμα σε εγκύκλιο του Γραφείου Παιδείας, στις 27 Απριλίου 1936 αναφέρεται ότι:

Η πειθαρχία δεν πρέπει να θεωρήται μόνον ως μέσον δια την διεξαγωγήν της συνήθους εργασίας εν τη αιθούση της παραδόσεως, αλλ' ως μια έξις, η οποία δέον να αναπτυχθή. Η αληθής πειθαρχία δεν είναι εξωτερική ή κατασταλτική, αλλά προκύπτει από την αμοιβαία συνεννόησιν διδασκάλου και μαθητών. Εις την αρχήν θα θεωρηθή ίσως αναγκαία υπό του διδασκάλου η χρήσις αυστηρού εξωτερικού ελέγχου δια την διατήρησιν της πειθαρχίας, μετά τούτα όμως δύναται αυτή να διατηρηθή δια του πνεύματος της συνεργασίας. Όταν οι μαθηταί μάθωσιν αυτοέλεγχον και αυτοσεβασμόν και ταυτοχρόνως σεβασμόν προς τον διδάσκαλον των, σπανίως θα γίνηται ανάγκη καταφυγής εις την εξωτερικήν ή κατασταλτικήν πειθαρχίαν»⁴⁰⁹

Η τιμωρία που όφειλε δηλαδή, να επιβάλλει ο δάσκαλος δεν επιδίωκε να προκαλέσει σωματικό πόνο, αλλά στόχευε στο να δημιουργήσει την αίσθηση ντροπής και ενοχής στο παιδί, με σκοπό την κανονικοποίηση του. Το παιδί θα έπρεπε να συνειδητοποιήσει το λάθος της πράξης του για την οποία τιμωρήθηκε και να νιώσει ντροπή για αυτό που έπραξε. Ο ηθικός δάσκαλος επέβαλε έτσι, ποινές για να παιδαγωγήσει, κι όχι για να τιμωρήσει το άτομο για τα παραπτώματα του, και αποσκοπούσε στο να παρέμβει διορθωτικά, ενδυναμώνοντας τα καλά χαρακτηριστικά του.

Ο κανονισμός του 1898 όμως συγχρόνως, απέδιδε ευθύνη και στον δάσκαλο, ώστε να μεριμνήσει να αποφεύγονται τα πειθαρχικά παραπτώματα, και να μη χρειάζεται η επιβολή ποινών. Ανέφερε χαρακτηριστικά ότι «καθιστάνται όλως περιττά, όταν ο οργανισμός του σχολείου ενεργή ομαλώς και ανελλιπώς»⁴¹⁰. Υπήρχαν ωστόσο, σαφείς οδηγίες για τα είδη σωματικής τιμωρίας και τις περιπτώσεις που ήταν αναγκαία να επιβληθεί. Στους Κανονισμούς με βάση τους νόμους 1933-1936 αναφέρονται τα εξής:

Η εις τα σχολεία εφαρμοζομένη πειθαρχία θα είναι σταθερά αλλά πάσαι αι ταπεινωτικά και επιβλαβείς τιμωρίαί απαγορεύονται, ως επίσης το να κτυπώνται τα παιδιά πλην ως προβλέπεται εις του παρόντας Κανονισμούς [...]. Δύναται να

⁴⁰⁹ Ε1/22, «Εισηγήσεις προς τους διδασκάλους», χωρίς σελίδα.

⁴¹⁰ Στον Παπαδόπουλο, 2000 σ. 11.

γίνεται χρήσις σωματικής τιμωρίας, κατόπιν πλήρους ερεύνης και ουχί επί παρουσία των άλλων μαθητών, μόνον υπό του Διευθυντού του Σχολείου.

Σωματική τιμωρία δύναται να επιβάλλεται μόνον εις περιπτώσεις καθ' ας μαθητής τις αρνείται συνεχώς να εργασθή ή να υπακούση εις ευλόγους διαταγάς και εις περιπτώσεις καθ' ας ψεύδεται, απειλεί τους άλλους δια φωνασκιών, καταφώρως απειθαρχεί, φέρεται ακόσμως και τα παρόμοια. Ουδέποτε πρέπει αυτή να επιβάλλεται δι' ελλείψιν αντιλήψεως ή νοημοσύνης. Σωματική τιμωρία δύναται μόνον να επιβάλλεται: Α) επί των γλουτών με καλάμι ή ομαλήν ελαφράν ευλύγιστον ράβδον ή Β) επί της παλάμης της αριστεράς χειρός με δερμάτινην λωρίδα πλάτους ουχί μικροτέρου της 1 ½ ίντσας. Εις κορασίον δεν θα επιβάλλεται σωματική τιμωρία πλην ως προβλέπεται εν τω Κανονισμών 5 (β).

Η δια σωματική τιμωρίαν χρησιμοποιουμένη ράβδος ή δερματίνη λωρίς θα φυλάττεται υπό του Διευθυντού του Σχολείου εις το δωμάτιον των διδασκάλων ή εις το ερμάριον της τάξεως, δεν θα ευρίσκειται δε εις την κατοχήν του διδασκάλου κατά την διάρκειαν των μαθημάτων. Ουδέν όργανον θα χρησιμοποιήται υπό του διδασκάλου κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας κατά τρόπον τοιούτον ώστε να εμπνέη φόβον εις την διανοίαν των μαθητών.

Θα τηρήται πρακτικόν περί εκάστης περιπτώσεως σωματικής τιμωρίας υπό του Διευθυντού του Σχολείου, το οποίον θα περιλαμβάνη το όνομα, την ηλικίαν, την τάξιν, το παράπτωμα, την φύσιν της επιβληθείσης τιμωρίας, την ημερομηνίαν και το όνομα του επιβαλόντος ταύτην προσώπου⁴¹¹.

Παρόλα αυτά σύμφωνα με δημοσιεύματα στις εφημερίδες υπήρχαν πολλές περιπτώσεις που διδάσκαλοι ή διδασκάλισσες έκαναν κατάχρηση της εξουσίας που είχαν για επιβολή ποινών⁴¹².

Οι διδάσκαλοι και οι διδασκάλισσες που καταγγέλλονταν ότι παραβίαζαν τους κανονισμούς για την επιβολή τιμωριών στους μαθητές είχαν επιπτώσεις. Συγκεκριμένα, στο κρατικό αρχείο έχει βρεθεί η απόφαση του Διευθυντή Παιδείας να επιβάλει ως ποινή την στέρηση ενός ημερομισθίου σε διδασκάλισσα, η οποία επέβαλε σωματική τιμωρία σε μαθητή, χωρίς να ακολουθήσει τους ανάλογους κανονισμούς σύμφωνα με τους οποίους δεν

⁴¹¹ SA1/867/36, σ. 15.

⁴¹² Βλέπε για παράδειγμα τα άρθρα: «Της Παιδείας τα Χάλια» στην εφημερίδα Πατρίς στις 25 Ιουνίου, 1908 «Η πρόοδος των κοινοτικών σχολείων μας» στην εφημερίδα Πατρίς, στις 19 Ιουλίου, 1908. «Οι κοινωνικοί δολοφόνοι» της εφημερίδας Πατρίς, στις 15 Οκτωβρίου, 1908

είχε το δικαίωμα να επιβάλει μια τέτοια τιμωρία, εφόσον το δικαίωμα αυτό το είχαν μόνο οι διευθυντές των σχολείων⁴¹³.

Υπήρχε λοιπόν, η ανάγκη ρύθμισης των πειθαρχικών τιμωριών που θα μπορούσαν να υποβληθούν σε όσους δασκάλους δεν συμμορφώνονταν με τους κανονισμούς και δεν επιτελούσαν όπως θα έπρεπε τον ηθικό τους ρόλο. . Την ίδια στιγμή, οι επιθεωρητές είχαν καθήκον να επιβλέπουν το έργο των δασκάλων και να προβαίνουν στις απαραίτητες ενέργειες, όταν υπέπιπε στην αντίληψη τους οποιαδήποτε σημαντική απόκλιση από τον ηθικό τους ρόλο. Για τον λόγο αυτό επιβλήθηκαν νόμοι και κανονισμοί για τον έλεγχο της ηθικότητας των δασκάλων, οι οποίοι αναλύονται ακολούθως.

Ποινές στους απειθάρχητους δασκάλους

Η νομική ρύθμιση των περιπτώσεων των δασκάλων που παρέκκλιναν από την πρέπουσα συμπεριφορά, και άρα δεν αποτελούσαν ηθικά πρότυπα, υπήρχε και πριν την διακυβέρνηση του Palmer. Αυτό σήμαινε ότι η συμπεριφορά του δασκάλου ήταν ένα ζήτημα που δεχόταν αυστηρό έλεγχο, όχι μόνο από την κυβέρνηση αλλά και από την ηγεσία της ελληνοκυπριακής κοινότητας. Για αυτό είναι σημαντικό να αναφερθούν πρώτα περιληπτικά οι πρόνοιες της νομοθεσίας που ίσχυε σε προηγούμενες περιόδους.

Μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την κυβερνητική χορηγία των σχολείων, που είχε θέσει η αποικιακή κυβέρνηση του Sir Robert Biddulph, ήταν οι δάσκαλοι να πιστοποιούν τη καλή διαγωγή και ηθικό τους χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, οι ενδιαφερόμενοι που ήθελαν να εργαστούν στα σχολεία αυτά έπρεπε να επισυνάπτουν στην αίτηση διορισμού τους τα αναγκαία πιστοποιητικά. Ακόμη για όσα σχολεία ήθελαν να λαμβάνουν την κυβερνητική χορηγία, θα έπρεπε να αποστέλλουν βεβαίωση ότι οι διδάσκαλοι που διορίζονται, κατέχουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες και να πιστοποιούν ότι ο χαρακτήρας του κάθε δασκάλου τους είναι ανεπίληπτος. Η διαδικασία αυτή περιγράφεται σε απόσπασμα της εγκυκλίου τότε Διευθυντή Παιδείας, Αιδ. Spencer:

Εάν ένας δάσκαλος ήταν ήδη εργοδοτούμενος θα έπρεπε να πιστοποιηθεί ότι ήταν άτομο με επαρκείς γνώσεις και ικανότητα, και ότι είχε ακέραιο χαρακτήρα.

⁴¹³ SA1: 1669/36 Minor offences by Teachers, σελ 17-18.

Εάν η Επιτροπή ήθελε να προσλάβει έναν δάσκαλο, θα έπρεπε να υποβάλλουν το όνομα του ατόμου που είχαν επιλέξει στον Διευθυντή Παιδείας με παρόμοιο πιστοποιητικό για της ικανότητές του και τον χαρακτήρα του...Δεν θα έπαιρνε κανένας δάσκαλος Κυβερνητική χορήγηση, χωρίς να πιστοποιήσει, η Σχολική Επιτροπή ότι εκτελούσε τα καθήκοντά του ικανοποιητικά⁴¹⁴.

Μάλιστα οι νόμοι που ακολούθησαν από το 1892 μέχρι το 1937, έθεταν ως όρο διορισμού ο διδάσκαλος να είναι ορθόδοξος χριστιανός, με ηθικό χαρακτήρα και καλή διαγωγή. Για παράδειγμα ο νόμος του 1892 για τα προσόντα των διδασκάλων που διορίζονταν στα ελληνοχριστιανικά σχολεία που επιχορηγούνταν από την κυβέρνηση όριζε τα εξής:

Από το μήνα του Σεπτεμβρίου 1892 και μετά δεν θα διορίζεται κανένας διδάσκαλος Ελληνο-Χριστιανικού Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου το οποίο επιχορηγείται από την Κυβέρνηση, έκτος και αν διαθέτει τα ακόλουθα προσόντα, δηλαδή: Να κατέχει δίπλωμα ή πιστοποιητικό από κάποια σχολή του επιπέδου που ονομάζεται «Γυμνάσια» ή από το Λύκειο Λευκωσίας, Λάρνακας ή Λεμεσού, το οποίο πιστοποιεί ότι έχει συμπληρώσει με έπαινο ολόκληρη τη σειρά μαθημάτων στο σχετικό γυμνάσιο ή σχολείο και έχει ακέραιο χαρακτήρα...γ) είναι μέλος της Ελληνο-Ορθόδοξης Εκκλησίας». ⁴¹⁵

Φαίνεται λοιπόν ότι σύμφωνα με τη νομοθεσία που ίσχυε μέχρι το 1905, για τον διορισμό ενός δασκάλου, βασική προϋπόθεση ήταν η πιστοποίηση του ηθικού του χαρακτήρα. Η νομική υποχρέωση των δασκάλων για να επιδεικνύουν την πρέπουσα συμπεριφορά και χαρακτήρα, καθόριζε και τον αντίστοιχο τρόπο διαχείρισης των περιπτώσεων εκείνων που παρέκκλιναν από το κανονικό πρότυπο των ηθικών, καθωσπρέπει και υποδειγματικών

⁴¹⁴ SA1/1312: Εγκύκλιος του Επιθεωρητή Σχολείων, Αιδ. Spencer, στις 26 Ιουλίου 1881: «if a schoolmaster was already employed it had to be certified that he was a person of sufficient knowledge and ability, and that his character was free from public reproach. If the Committee were desirous of engaging a master, the name of the person selected by them had to be submitted to the Director of Education with a similar certificate as to ability and character... No teacher was to receive Government grant, unless the School Committee certified that he had performed his duties satisfactorily» (σ. 6)

⁴¹⁵ «From and after the month of September 1892 no one shall be appointed Head Master of a Greek Christian Elementary Public School which receives a grant in aid from the Government, unless he possesses the following qualifications, that is to say unless: He holds a diploma or certificate from some school of the class known as "Gymnasia" or from the High School of Nicosia, Larnaca, or Limassol certifying that he has passed with credit the whole course of education at such gymnasium or school and is a person of a good character... He is a member of the Orthodox Greek Church» (Cyprus Gazette Supplement: «As to the qualifications of school-masters appointed to elementary Greek-Christian schools aided by the Government», 16 Απριλίου 1892, σ. 1997).

διδασκάλων. Η διαχείριση αυτή συμπεριλάμβανε μια σειρά από οδηγίες και κανονισμούς που καθόριζαν τον τρόπο που θα χειριζόταν το Γραφείο Παιδείας τους ακατάλληλους δασκάλους. Η μορφή και ο βαθμός των ποινών θα ήταν ανάλογη με το είδος του παραπτώματος.

Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός νόμος του 1895 όριζε ότι κάποιος διδάσκαλος ή διδασκάλισσα θα μπορούσε να απολυθεί πριν τη λήξη του συμβολαίου από την αρμόδια Επαρχιακή Εκπαιδευτική Επιτροπή, ύστερα από καταγγελία ότι έχει διαπράξει «πλημμέλημα τιμωρουμένον δια διμήνου καθείρξεως», ή ότι είχε «σκανδαλώδη και κακοηθή» διαγωγή ή δίδασκε ιδέες οι οποίες αντιστέκονται στα δόγματα της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας⁴¹⁶. Οι εκπαιδευτικοί νόμοι, που ακολούθησαν, αναφέρθηκαν κι αυτοί στην παύση ή την απόλυση διδασκάλων λόγω απρεπούς συμπεριφοράς. Για παράδειγμα στον νόμο για τη δημοτική εκπαίδευση του 1905, κατοχυρώθηκε το δικαίωμα του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου να παύει όσους διδασκάλους ή διδασκάλισσες είχαν διαπράξει πειθαρχικό παράπτωμα. Συγκεκριμένα ο νόμος ανέφερε ότι το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο είχε καθήκον να λαμβάνει γραπτώς καταγγελίες και παράπονα για τη συμπεριφορά των διδασκάλων και να παύει για όσο χρόνο κρίνει αναγκαίο, τους διδασκάλους που έχουν υποπέσει σε πειθαρχικό παράπτωμα (παράγραφος 8). Ο νόμος του 1923 έκανε την ίδια αναφορά για το θέμα αυτό· συγκεκριμένα αναφέρει ότι ο Επιθεωρητής των Σχολείων, με απόφαση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, θα μπορούσε να παύσει ένα διδάσκαλο λόγω κακής διαγωγής. Η ίδια αναφορά εντοπίζεται και στο νόμο του 1929, με τη μόνη διαφορά ότι ο Κυβερνήτης θα πρέπει να ενημερώνεται για την παύση των διδασκάλων, μέσα σε 21 μέρες από τη στιγμή της παύσης τους.

Στον νόμο του 1933, ωστόσο, γίνεται πιο λεπτομερής περιγραφή των περιπτώσεων που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως πειθαρχικά παραπτώματα (παράγραφος 31):

Σε περίπτωση κακής διαγωγής, παραμέλησης καθηκόντος, ανεπάρκειας ή συμπεριφοράς που θεωρείται από τον Κυβερνήτη να είναι επιζήμια στο συμφέρον της παιδείας, της θρησκείας, της καλής διακυβέρνησης ή της κοινωνικής τάξης, δύναται ο Κυβερνήτης να διατάξει την απόλυση, μείωση βαθμίδας, παρακράτηση μισθού ή παύση οποιουδήποτε δασκάλου για χρονικό

⁴¹⁶ «Κανονισμός των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων της νήσου Κύπρου», Εκ του Τυπογραφείου της Κυβερνήσεως, εν Λευκωσία Κύπρου, 1898, σ. 15-16.

διάστημα που θα θεωρηθεί δίκαιο, όπως και να ανακαλέσει οποιαδήποτε διαταγή: Νοουμένου ότι σε κάθε περίπτωση όπου ο δάσκαλος δεν έχει δικαστεί για ποινική κατηγορία, οι λόγοι για την προτιθέμενη απόλυση, μείωση ή παύση θα καθορίζονται γραπτώς και θα μεταδίδονται στον δάσκαλο για να έχει την κάθε ευκαιρία να αθωώσει τον εαυτό του, και νοουμένου ότι το θέμα θα εξετασθεί από τον Κυβερνήτη με την βοήθεια του Διευθυντή⁴¹⁷

Εν συντομία, στην πιο πάνω παράγραφο του νόμου, οι περιπτώσεις κακής διαγωγής αφορούσαν την εγκατάλειψη καθήκοντος, αναποτελεσματικότητα, και οποιαδήποτε συμπεριφορά έκρινε ο Κυβερνήτης ως ανάρμοστη. Το σημείο εδώ κατοχυρώνει την εξουσία του Κυβερνήτη ως του απόλυτη κριτή και δικαστή των διδασκάλων. Όλοι και όλες όφειλαν να λογοδοτήσουν στον Κυβερνήτη. Αυτός έκρινε εάν η συμπεριφορά τους αντιβαίνει το καλό της παιδείας, της θρησκείας και της κοινωνίας ή εάν διαταράσσει την κοινωνική συνοχή και τάξη. Επίσης, στην πιο πάνω παράγραφο του νόμου επεξηγούνται οι επιπτώσεις που θα είχαν τέτοιες περιπτώσεις και οι επιπτώσεις αυτές αφορούσαν γενικά είτε να στερήσουν τον μισθό ή να θέσουν σε διαθεσιμότητα ή να διαγράψουν οριστικά από τον διδασκαλικό κατάλογο.

Ο Κυβερνήτης ενημερωνόταν για όλα τα πειθαρχικά παραπτώματα των δασκάλων από τον Διευθυντή Παιδείας και αποφάσιζε για την ποινή που θα επιβληθεί. Μάλιστα, ακόμα και στην περίπτωση ποινικού αδικήματος ενός δασκάλου που του είχε ήδη επιβληθεί ποινή από τη δικαστική αρχή, ο Κυβερνήτης είχε το δικαίωμα να επιβάλλει επιπλέον ποινή. Για παράδειγμα, σε μια υπόθεση που αφορούσε παρενόχληση διδασκάλισσας στο σπίτι της από ένα άλλο δάσκαλο, αν και στο δάσκαλο είχε επιβληθεί ποινή από την Αστυνομία, τιμωρήθηκε επιπλέον από τον Κυβερνήτη με στέρηση μέρος του μισθού του⁴¹⁸.

⁴¹⁷ The Governor may in the case of misconduct, neglect of duty, inefficiency or of conduct which appears to the Governor to be prejudicial to the interests of education, religion, good government or social order in the Colony, order the dismissal, reduction in class, withholding of salary or suspension of any teacher from employment as a teacher for such period as may seem just and may revoke any such order: Provided that in every such case where the teacher has not been convicted on a criminal charge the grounds of intended dismissal, reduction or suspension are stated in writing and communicated to the teacher in order that he may have full opportunity of exculpating himself, and that the matter is investigated by the Governor with the aid of the Director» (No. 18 of 1933. A law to make better provision and to consolidate the law in regard to Elementary Education and to purposes connected therewith) στο Cyprus Gazette, No. 2291 29/5/1933).

⁴¹⁸ SA1: 1669/36, σ. 14.

Μια άλλη περίπτωση πειθαρχικού παραπτώματος διδασκάλου που παρουσιάζει ενδιαφέρον ήταν αυτή ενός διδασκάλου σε ένα χωριό της Πάφου, ο οποίος κρίθηκε υπεύθυνος για την άρνηση των κατοίκων του χωριού να εμβολιαστούν για την πρόληψη της μηνιγγίτιδας⁴¹⁹. Την καταγγελία είχε υποβάλει ο λειτουργός του Γραφείου Υγείας, C.E. Bevan, ο οποίος ισχυρίστηκε ότι ο διδάσκαλος αυτός δε συνεργάστηκε μαζί του, όσο θα έπρεπε, και η όλη αρνητική του στάση αποθάρρυνε τα μέλη της κοινότητας, από το να εμβολιαστούν. Το θέμα αυτό, μεταβίβασε στις 10 Δεκεμβρίου, 1937, στον Αρχιγραμματέα, ο Διευθυντής Παιδείας, ο οποίος ενημερώθηκε για αυτό από τον Διευθυντή των Ιατρικών Υπηρεσιών, με το αίτημα ο διδάσκαλος αυτός να τιμωρηθεί παραδειγματικά, αποκόβοντας μιας εβδομάδας μισθό⁴²⁰. Ο διδάσκαλος στην απαντητική του επιστολή⁴²¹ στις 8 Δεκεμβρίου, 1937, προς τον Διευθυντή Παιδείας, εξήγησε ότι οι κάτοικοι του χωριού αρνήθηκαν να εμβολιαστούν, επειδή δούλευαν στο μεταλλείο και ανησυχώντας για τις παρενέργειες του εμβολίου, δεν ήθελαν να απουσιάζουν από τη δουλειά τους, με αποτέλεσμα να μην πληρωθούν για όσες μέρες θα κρατούσαν οι παρενέργειες αυτές

Φαίνεται εδώ, η εξουσία των κυβερνητικών αξιωματούχων στο να επικρίνουν τη συμπεριφορά των διδασκάλων. Στην πιο πάνω περίπτωση, ο διδάσκαλος επικρίθηκε αυστηρά για την αποτυχία του να μεταπείσει τους κατοίκους της κοινότητας, στην οποία δούλευε, να συνεργαστούν με ένα λειτουργό άλλου τμήματος της κυβέρνησης. Βέβαια, η συνεργασία μεταξύ των Τμημάτων Παιδείας και Υγείας είχε θεσμοθετηθεί στα πλαίσια της γενικότερης πολιτικής της κυβέρνησης για την αγροτική ανάπτυξη. Η συνεργασία αυτή, εξάλλου, θεσμοθετήθηκε στο σχέδιο αγροτικής ανάπτυξης, στο οποίο αναφέρεται ότι υπήρχε συνεργασία και σύμπραξη μεταξύ των τμημάτων γεωργίας, υγείας και εκπαίδευσης, για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του σχεδίου ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης⁴²². Επομένως, η μη ικανοποιητική συνεργασία ενός διδασκάλου με τους λειτουργούς των υπηρεσιών υγείας, κρινόταν ως ανεπαρκής διεκπεραίωση των καθηκόντων εκ μέρους του διδασκάλου και υπόκειτο στις ανάλογες κυρώσεις.

⁴¹⁹ Ο.π.: επιστολή στις 20 Νοεμβρίου 1937 από τον Διευθυντή των Ιατρικών Υπηρεσιών στον Διευθυντή του Γραφείου Παιδείας, σ.6

⁴²⁰ Ο.π. σ.7

⁴²¹ Ο.π. σ.4-5.

⁴²² SA1/614/1938/3: Rural Development Scheme. Progress Report No. 15 (b) Paphos Section. April 1939, , σ. 457.

Επίσης στην πιο πάνω περίπτωση φαίνεται η μεγάλη σημασία που έδιναν οι κυβερνητικές αρχές στην επιρροή που είχε ο διδάσκαλος στα μέλη της κοινότητας, στην οποία εργαζόταν. Θεωρούσαν ότι δεν ήταν αρκετή ενημέρωση για τα οφέλη του εμβολιασμού από λειτουργούς των υπηρεσιών υγείας, αλλά ήταν αναγκαία η εμπλοκή των διδασκάλων, από τους οποίους αναμενόταν να έδιναν το καλό παράδειγμα, με το να εμβολιάζονταν πρώτοι. Θεωρούσαν, ακόμη ότι ο παραμικρός δισταγμός των διδασκάλων να συνεργαστούν με τους κυβερνητικούς λειτουργούς, θα προκαλούσε μαζική αντίσταση από τους κατοίκους των κοινοτήτων. Για αυτό, ο διδάσκαλος της πιο πάνω περίπτωση, κρίνεται υπεύθυνος για τη στάση των κατοίκων και ότι για αυτό αξίζει να τιμωρηθεί. Φαίνεται ακόμη, ότι δε λαμβάνεται σοβαρά όσα αναφέρει στην απάντηση του ο διδάσκαλος, σχετικά με τις ιδιαίτερες συνθήκες των κατοίκων του χωριού αυτού. Οι κυβερνητικοί αξιωματούχοι δε λαμβάνουν δηλαδή υπόψη την ανησυχία τους ότι θα αναγκαστούν να απουσιάσουν από την εργασία τους στο μεταλλείο, λόγω προσωρινής αδιαθεσίας και πυρετού που θα μπορούσαν να προκληθούν λόγω του εμβολίου. Δε φαίνεται να έγινε οποιαδήποτε προσπάθεια, από πλευράς κυβερνητικού αξιωματούχων, για να καθησυχάσουν την ανησυχία αυτή, ζητώντας για παράδειγμα από τη μεταλλευτική εταιρεία, να διευκολύνει τους εργάτες της που θα εμβολιάζονταν. Παρόλα αυτά, ο διδάσκαλος κρίνεται ως ο μόνος υπεύθυνος για την αποτυχία του εμβολιασμού ο διδάσκαλος, γιατί λόγω του κύρους του, μπορούσε να επηρεάσει την όλη στάση των κατοίκων. Η αποτυχία του να το πράξει αυτό, κρίνεται ως μεμπτή και αξίζει τιμωρίας.

Οι νομικές αυτές πρόνοιες αποτέλεσαν μηχανισμούς ελέγχου, καθώς οι σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται, στηρίζονται στην καλλιέργεια του αισθήματος φόβου και ενοχής, ελέγχοντας με τον τρόπο αυτό τη συμπεριφορά, καθώς οποιαδήποτε παρέκκλιση μπορούσε να γινόταν η αιτία απόρριψης ή απόλυσης τους (Deacon, 200). Σε περίπτωση, που κάποιος διδάσκαλος ή κάποια διδασκάλισσα καταγγελλόταν για απρεπή συμπεριφορά, τότε θεωρείτο ότι υπέπιπτε σε πειθαρχικό παράπτωμα και τους επέβαλλαν κυρώσεις ανάλογα με το είδος του παραπτώματος. Συνάμα, έδιναν την εξουσία στους κυβερνητικούς αξιωματούχους να κρίνουν και να αξιολογούν τις συμπεριφορές των διδασκάλων, τιμωρώντας όσες θεωρούσαν απρεπείς, κανονικοποιώντας έτσι την αποδεκτή συμπεριφορά που θεωρούσαν ότι θα έπρεπε να επιδεικνύει το ηθικό διδασκαλικό υποκείμενο.

Η εξουσία των κυβερνητικών αρχών να κρίνουν τις πράξεις των διδασκάλων ως προς την ηθικότητα τους, λειτούργησε κι ως ένα μέτρο ακόμη, για την καταστολή της διάδοσης

σοσιαλιστικών ιδεών. Συγκεκριμένα, η αγγλική αποικιοκρατική κυβέρνηση εκμεταλλεύτηκε τη γενικότερη αρνητική στάση της Εκκλησίας και των υποστηρικτών του κατεστημένου, και απομάκρυνε όσους διδασκάλισσες και διδασκάλους είχαν εγγραφεί στο κομμουνιστικό κόμμα και θεωρούνταν ότι κατεδείκνυαν ανεπίτρεπτη συμπεριφορά, κηρύσσοντας τις ιδέες τους στην τάξη⁴²³. Συνεργάζονταν ακόμη με την Αστυνομία η οποία τους παρέδιδε λίστα με ονόματα κομμουνιστών εκπαιδευτικών⁴²⁴. Τους ζητούσαν ακόμη, να υπογράψουν δήλωση ότι δεν υποστηρίζουν τον κομμουνισμό και ότι δεν πρόκειται να τον κηρύξουν εκμεταλλευόμενη τη διδασκαλική τους θέση, για να διοριστούν ή να προαχθούν⁴²⁵. Τα περιοριστικά και καταδιωχτικά αυτά μέτρα εμπόδιζαν, επομένως, το οποιοδήποτε περιθώριο εισόδου των σοσιαλιστικών ιδεών στη διαδικασία κατασκευής του διδασκαλικού υποκειμένου. Με άλλα λόγια με τα μέτρα αυτά επιδιωκόταν να κατασκευαστεί ένα διδασκαλικό υποκείμενο που θα ήταν απροσπέλαστο από τις καταδικαστέες από τον κυρίαρχο λόγο, σοσιαλιστικές ιδέες⁴²⁶.

Όλα αυτά συνέβαλαν στο να δημιουργηθεί ένα γραφειοκρατικό σύστημα χειρισμού των παραπτώματων των δασκάλων. Ο τρόπος που το σύστημα αυτό λειτουργούσε καθιστούσε την τιμωρία και τον παραδειγματισμό των «ακατάλληλων» δασκάλων ως μια μορφή τελετουργίας. Η τελετουργική αυτή διαδικασία δεν διεξάγεται αυθαίρετα, αλλά διέπεται από κανονισμούς που προσδιόριζαν τους βαθμούς ποινής που επέβαλλαν στους δασκάλους, κι οι οποίοι κυμαινόταν από μερική στέρηση μισθού, έως την προσωρινή παύση και σε μερικές εξαιρετικές περιπτώσεις, την τελειωτική διαγραφή από τον κατάλογο των εγγεγραμμένων διδασκάλων. Όπως φαίνεται, λοιπόν από την μελέτη του σχετικού φακέλου στο Κρατικό Αρχείο⁴²⁷ η τελετουργία αυτή συμπεριλάμβανε τα εξής: αρχικά, το παράπτωμα θα καταγραφόταν και θα αποστέλλόταν από τους επιθεωρητές στον Διευθυντή Παιδείας, ο Διευθυντής Παιδείας θα ενημέρωνε τον Κυβερνήτη για το είδος ποινής που θα επέβαλλε και θα ζητούσε την έγκριση του. Προηγουμένως, όμως θα ζητούσαν την γραπτή απολογία του δασκάλου, την οποία θα παρουσίαζαν στον Κυβερνήτη ώστε να μπορέσει να δώσει την

⁴²³ SA1/1078/1931/3: μέτρο για χειρισμό κομμουνιστών δασκάλων που επεξηγείται από Αρχιγραμματέα σε αλληλογραφία του με τον Διευθυντή του Γραφείου Παιδείας στις 29 Αυγούστου, 1931.

⁴²⁴ Γεγονός που δηλώνεται σε αλληλογραφία του Διευθυντή Παιδείας με τον Αρχηγό της Αστυνομίας, αρ. φακέλου SA1/1078/1931, σ. 9.

⁴²⁵ SA1/1078/1931/8.

⁴²⁶ Περισσότερα για το ζήτημα των κομμουνιστών δασκάλων αναλύονται στο Μέρος Ζ', κεφ.2: «Κομμουνιστές Δάσκαλοι».

⁴²⁷ Βλέπε SA1: 1669/36: Πειθαρχικά παραπτώματα διδασκάλων

τελική έγκριση της ποινής. Με την απολογητική επιστολή του δασκάλου γινόταν ουσιαστικά η «τελετή διαπόμπευσης του ενόχου», όπως θα την περιέγραφε ο Foucault (2011α). Ο ένοχος, αντί να πορεύεται με τη συνοδεία φρουρών σε δρόμους και πλατείες της πόλης, πορευόταν μέσω επιστολών που ανταλλάσσονταν από τον ένα αξιωματούχο στον άλλο και τα εργαλεία εκτέλεσης της ποινής του αντικαταστάθηκαν από την εφαρμογή των νόμων και των κανονισμών.

Όλα αυτά ανάγκαζαν τους δασκάλους να γίνονται πειθήνια όργανα οποιασδήποτε αρχής έλεγχε την εκπαίδευση, είτε ήταν η κυβέρνηση, ή η ελληνοκυπριακή ηγεσία. Για αυτό κι η εξασφάλιση του ελέγχου των δασκάλων αποτελούσε σημείο σύγκρουσης και ανταγωνισμού των δυο αυτών δρώντων εξουσίας, μιας και ο έλεγχος των δασκάλων αποτελούσε τη βασική προϋπόθεση για τον έλεγχο του λαού και συνεπώς την επιτυχής υλοποίηση των πολιτικών επιδιώξεων της κάθε πλευράς. Όσον αφορά την ελληνοκυπριακή ελίτ, σήμαινε την επίτευξη του ενωτικού αγώνα, ενώ για την κυβέρνηση, την εδραίωση της εξουσίας της και την όσο δυνατά καλύτερη εκμετάλλευση του ανθρωπίνου δυναμικού και του φυσικού πλούτου της Κύπρου.

Πανοπτικός μηχανισμός

Η μέθοδος του πανοπτισμού αποτελούσε μια οικονομική και αποτελεσματική μέθοδος επιτήρησης και συνάμα «ηθικής ορθοπεδικής» κατά τον Foucault (2011). Σύμφωνα με τον Foucault (2011α) η άσκηση της πειθαρχίας προϋπόθετε ένα τύπο διάταξης εξουσιαστικών σχέσεων και έναν μηχανισμό όπου οι τεχνικές του, επιτρέπουν στον επιτηρητή να κοιτάζει, δίνοντας του έτσι εξουσία και αντιστρόφως τα μέσα καταναγκασμού, που καθιστούν απολύτως ορατούς εκείνους στους οποίους ασκείτο η εξουσία. Σύμφωνα με τον ίδιο, ο μηχανισμός αυτός δεν λειτουργούσε μόνο στη βάση ενός αρχιτεκτονικού σχεδίου, αλλά μπορούσε να βασίζεται επίσης στον τρόπο που οργανώνονται οι σχέσεις δασκάλου (επιτηρητή)-μαθητή (επιτηρούμενου), οι σχέσεις μεταξύ των ίδιων των μαθητών (επιτηρούμενων), καθώς και η σχέση μεταξύ δασκάλου και επιθεωρητή, η σχέση του με τους γονείς, κ.ο.κ. Οι σχέσεις αυτές διαμορφώνονται με τρόπο ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να έχουν την αίσθηση ότι συνεχώς επιτηρούνται, χωρίς να υπάρχει αναγκαστικά η παρουσία κάποιου επιτηρητή. Ως αποτέλεσμα η πειθαρχική εξουσία λειτουργούσε με τρόπο οικονομικό καθώς τα άτομα αυτοπειθαρχούνταν και κανονικοποιούσαν τους εαυτούς τους,

χωρίς να χρειάζεται η συνεχής παρουσία δασκάλου ή επιθεωρητή σε όποιο χώρο κι αν βρίσκονταν. Ακόμα και μετά το σχολείο ένιωθαν το επιτηρητικό βλέμμα του δασκάλου, καθώς ένιωθαν υπόλογοι στους γονείς τους, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Με αντίστοιχο τρόπο, εξασκείτο έλεγχος και εξουσία στους δασκάλους, οι οποίοι ένιωθαν ότι επιτηρούνταν από τους επιθεωρητές και από τους γονείς.

Ένας τρόπος που εφαρμοζόταν ο πανοπτικός μηχανισμός ήταν μέσω της ανάθεσης ρόλων και αρμοδιοτήτων στους μαθητές. Σύμφωνα με τον Μυριανθόπουλο (1946) η διδασκάλισσα ή ο διδάσκαλος επέλεγε μια μικρή μερίδα παιδιών, μεταξύ αυτών που διακρίνονταν για την επιμέλεια και την καλή διαγωγή τους και τα εκπαίδευε να επιτηρεί τους συμμαθητές τους, να ελέγχει εάν οι κανονισμοί τηρούνται, να παρέχει μαθησιακή βοήθεια στους συμμαθητές του, κ.α. Η μέθοδος αυτή έχει τις καταβολές της στο αλληλοδιδασκτικό σύστημα των σχολείων της Ελλάδας (Πολυδώρου, 1995) και για αυτή κάνει αναφορά κι ο Foucault (2011α) μιλώντας για τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία της Γαλλίας. Μάλιστα κατά τον ίδιο η κατανομή ρόλων στους μαθητές ως μια μέθοδος πειθαρχίας και «ηθικής ορθοπεδικής» θεωρήθηκε πιο αποτελεσματική από την εφαρμογή εξωτερικού ελέγχου, καθώς η επιτήρηση γινόταν εκ των μέσα, από τους ίδιους τους μαθητές. Ενίσχυε με τον τρόπο αυτό, το βλέμμα που πειθαρχούσε, καθώς θα μπορούσε να ελέγξει σε σημεία πέρα του πεδίου ορατότητας του μέσω των μαθητών-βοηθών. Συγκεκριμένα, η επιτήρηση από τους μαθητές γίνεται με διάφορους τρόπους και είχαν άλλοτε τον ρόλο του θρανάρχη και της επιμελήτριας ή τον επιμελητή, που βοηθούσαν στην τήρηση της τάξης και την καθαριότητα της αίθουσας διδασκαλίας ή αναλάμβαναν τη φροντίδα για την τάξη και ησυχία όταν απουσίαζε ο δάσκαλος.

Το βλέμμα του δασκάλου, που επιτηρεί και πειθαρχεί εκτεινόταν ακόμα και εκτός των ορίων του σχολείου. Ο δάσκαλος όφειλε να ήταν παρόν σε όλες τις κοινωνικές εκδηλώσεις της κοινότητας, στην οποία εργάζονταν, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν, αλλά και να ελέγξουν τις συμπεριφορές των μαθητών τους εκτός των σχολικών αιθουσών. Οι κοινωνικές του υποχρεώσεις των δασκάλων κάλυπταν ένα ευρύ φάσμα τομέων δράσης και συνδέονταν με την όλη τους προσπάθεια να εξυψώσουν από τη μια το επαγγελματικό τους κύρος και από την άλλη να πείσουν για την ανάγκη φοίτησης των παιδιών στο σχολείο, ενθαρρύνοντας τους γονείς να γράψουν τα παιδιά στο σχολείο και αποτρέποντας όσους προτίθεντο να αποσύρουν τα παιδιά τους πρώιμα από αυτό (Χαραλάμπους, 2001).

Από την άλλη, η κοινωνική δράση ήταν κάτι που προωθήθηκε και από την κυβέρνηση, μέσω διαφόρων εγκυκλίων που έστειλε το Γραφείο Παιδείας. Για παράδειγμα, σε μια εγκύκλιο του Γραφείου Παιδείας του 1930, έδινε οδηγίες στους διδασκάλους να αναλαμβάνουν κοινωνική δράση, τονίζοντας από την αρχή του κειμένου, ότι η ευθύνη και το καθήκον τους δεν τελειώνει στη διδασκαλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, στην εγκύκλιο αυτή επισημάνθηκε το εξής:

Ένας δημοδιδάσκαλος, όπου κι αν υπηρετεί, αλλά ιδιαίτερα όσοι υπηρετούν σε ένα μικρό ή απομακρυσμένο χωριό, έχει ως γενικό του καθήκον να κάνει ό,τι μπορεί για να συμβάλει στη βελτίωση της ζωής της κοινότητας, στην οποία εργάζεται. Θα πρέπει να εμφυτεύσει στους μαθητές τα ιδανικά και τις συνήθειες της ηθικής συμπεριφοράς και της συνεργασίας, ώστε να μεγαλώσουν και να γίνουν καλοί πολίτες⁴²⁸.

Η πιο πάνω εγκύκλιος δήλωνε ξεκάθαρα ότι ο δάσκαλος έχει να επιτελέσει ηθικό και κοινωνικό ρόλο, καλώντας το να καλλιεργήσει τα ιδανικά και τις αξίες, για να γίνουν οι μαθητές του «καλοί πολίτες». Επίσης, έκανε ιδιαίτερη αναφορά στο ιδανικό της συνεργασίας, προφανώς να συνδέεται με την γενικότερη πολιτική της κυβέρνησης, να εξομαλύνει τις σχέσεις της με την ελληνοκυπριακή κοινότητα, που μετά το 1929, η κυβέρνηση ανέλαβε τον έλεγχο των δασκάλων (Περσιάνης, 2010). Φαίνεται ακόμη ότι εδώ, προσανατολίζοντας τον ηθικό και τον κοινωνικό ρόλο ως προς την κατεύθυνση αυτή, επιχειρούσε μάλλον να τον αποσυνδέσει από τον εθνικό του ρόλο, της καλλιέργειας δηλαδή του αγωνιστικού φρονήματος για ένωση με την Ελλάδα. Έτσι, η έμφαση εδώ ήταν στον ρόλο που είχε ο δάσκαλος στην δημιουργία των μελλοντικών πειθήνιων προς την κυβέρνηση πολιτών.

Επίσης, η πιο πάνω εγκύκλιος ανέφερε ότι ο δάσκαλος: «Θα έπρεπε να επιβλέπει, και να φροντίζει ώστε οι αρχές που δίδαξε στους μαθητές του εφαρμόζονται ακόμα και εκτός σχολείου. Οφείλει, λοιπόν, να αφιερώνει μέρος του ελεύθερου του χρόνου στο να βοηθήσει τους ανθρώπους του χωριού να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της καθημερινότητας και να

⁴²⁸ SA/1611/1930: Εγκύκλιος του Γραφείου Παιδείας: «A schoolmaster, wherever he is, but particularly in a small or remote village, has a general duty to do all he can help to improve the life of the community he works in. He should try to inculcate ideals and habits of moral behaviour and co-operation in his pupils, so that when they leave school they grow into good citizens», σ. 27

τους παρέχει συμβουλές βασιζόμενος στη δική του εμπειρία»⁴²⁹. Τους ζητά δηλαδή, να επιτηρούν ακόμα και εκτός σχολείου τον τρόπο που τα παιδιά συμπεριφέρονται, και να ελέγχει εάν εφαρμόζονται τα όσα τους έχουν μάθει. Επίσης, σύμφωνα με την ίδια εγκύκλιο, ο δάσκαλος θα έπρεπε να διδάσκει τον φρόνιμο και ηθικό τρόπο ζωής με το παράδειγμα της προσωπικής του ζωής και συμπεριφοράς:

Πολλά μπορούν να γίνουν μέσω του δικού προσωπικού παραδείγματος και των συζητήσεων που μπορούσε να κάνει με τους κατοίκους των χωριών στα καφενεία, στους ομίλους, δείχνοντας τους πώς να συμπεριφέρονται με ειλικρίνεια, πώς να προοδεύουν στην εργασία τους στα χωράφια ή όπου αλλού κι αν εργάζονταν, και πώς να συνεργάζονται με τις κοινοτικές αρχές, τους αγροτικούς αξιωματούχους, την αστυνομία και τους κυβερνητικούς αξιωματούχους στην πρόληψη του εγκλήματος και στη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους⁴³⁰.

Στο χωριό αυτό τονίστηκε λοιπόν, ότι ο δάσκαλος όφειλε πρώτα να είναι ο πολίτης που θα ήθελε ο ίδιος να γίνουν οι μαθητές του και οι οικογένειες τους (υπονοώντας όμως εδώ, τον πολίτη που θα ήθελε η κυβερνητική εξουσία). Στο σημείο εδώ φαίνεται ο ρόλος του δασκάλου ως τεχνολογία «ηθικής ορθοπεδικής» της ελληνοκυπριακής κοινότητας, με βάση το πρότυπο του πολίτη που επιδίωκε η αποικιακή κυβέρνηση. Σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή, λοιπόν, ο δάσκαλος όφειλε να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική ζωή του χωριού, στο οποίο ζούσε και εργαζόταν. Η δουλειά του όμως δεν τελειωνε την ώρα που οι μαθητές εγκατέλειπαν το σχολικό κτίριο και στην εγκύκλιο καθορίστηκαν μάλιστα οι δημόσιοι χώροι που ανέμεναν οι δάσκαλοι να έχουν κοινωνική δράση. Συγκεκριμένα, για την κυβέρνηση, ο δάσκαλος οφείλει να συνεχίζει το ηθικοπλαστικό του έργο στις γειτονιές, στα καφενεία, στην πλατεία, στην εκκλησία και σε όλους τους δημόσιους χώρους να διαπαιδαγωγεί, αλλά και να επιτηρεί ώστε τηρούνται οι ηθικές αρχές, τις οποίες τους είχε διδάξει. Του αποδόθηκε όμως, η ευθύνη, να αποτελέσει έναν σημαντικό σύμβουλο όχι μόνο

⁴²⁹ Στην ίδια εγκύκλιο, ό.π.: «He should keep an eye on them after leaving school and help them to apply the principles he has taught them. He should be willing to devote some of his leisure to helping the villagers in any difficulties where his experience and advice are of value».

⁴³⁰ Στην ίδια εγκύκλιο, ό.π.: «Much can be done by his personal example and by his conversation in coffee-shops and clubs to show the villagers how to behave honestly, how to work progressively in the fields or other employment, and how to co-operate with the village authorities, rural constables, police and government officers in the prevention of crime and the improvement of the conditions of life».

των παιδιών αλλά και των ενηλίκων του χωριού, παρέχοντας τις συμβουλές και τη βοήθεια του, όπου τους είναι απαραίτητη.

Ακόμη, καλούσε τους διδασκάλους να δείξουν στους κατοίκους των χωριών πώς να συνεργάζονται με τις χωριτικές αρχές, τους επαρχιακούς αξιωματούχους, την αστυνομία και τους κυβερνητικούς λειτουργούς στην πρόληψη και τιμωρία του εγκλήματος, καθώς και στην όλη προσπάθεια τους να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής του χωριού. Την ευθύνη, άλλωστε, του διδασκάλου να υποδεικνύει μέσα από το παράδειγμα του την εργατικότητα που έπρεπε να επιδεικνύουν οι αγρότες τονίζει και ο Κυβερνήτη Sir Ronald Storrs, στην εισαγωγή της έκθεσης του B.J. Surridge, Διοικητή της Λάρνακας, με τίτλο «Επισκόπησης της εν Κύπρω αγροτικής ζωής»⁴³¹. Παρατηρείται λοιπόν εδώ η διακειμενικότητα που χαρακτήριζε την εγκύκλιο αυτή, η οποία συνδέεται με τη γενικότερη πολιτική της κυβέρνησης, η οποία αναλύεται στην εισαγωγή της έκθεσης του Surridge (1930) και τονίζει την ανάγκη της συνεργασίας των ανθρώπων της υπαίθρου με τους κυβερνητικούς αξιωματούχους.

Επιπρόσθετα στην εγκύκλιο του Γραφείου Παιδείας, ένας άλλος τομέας που ανέμεναν τους δασκάλους να αναλάβουν δράση ήταν η εκπαίδευση όσων ενηλίκων δεν είχαν πάει ποτέ τους σχολείο ή το είχαν σταματήσει πρόωρα και θα ήθελαν να συνεχίσουν από εκεί που έμεινα. Η εγκύκλιος ανέφερε μάλιστα, ότι με την προσπάθεια αυτή, θα πάψει ο κόσμος της υπαίθρου να παραμείνει αναλφάβητος και έτσι δε θα εξαρτάται σε κανένα για τη διεκπεραίωση των υποθέσεων του. Επίσης, πρότεινε να τους διδάσκονται και αγγλικά. Θα μπορούσε κανείς να πει εδώ, ότι στόχος της κυβέρνησης δεν είναι μόνο η εξάλειψη του αναλφαβητισμού, αλλά κι η αποδέσμευση των χωρικών από όσους (προφανώς της κοινότητας τους) θα ήθελαν να τους χειραγωγήσουν, εννοώντας πιθανόν τους πολιτικούς και εκκλησιαστικούς τους ηγέτες.

Επίσης, η κυβέρνηση προφανώς προσπάθησε στο σημείο αυτό να αναθεωρήσει το πλαίσιο με βάση το οποίο λειτουργούσαν τα λαϊκά σχολεία των πόλεων, που ιδρύονταν από τους Ελληνοκύπριους αστούς και διδασκάλους, όπως για παράδειγμα το αναγνωστήριο «Η Αγάπη του Λαού». Οι διδάσκαλοι στο αναγνωστήριο αυτό και γενικότερα στα λαϊκά

⁴³¹ Το κείμενο της εισαγωγής στην έκθεση του Surridge (1930) αναλύεται στο Μέρος Ε΄, κεφ.4: «Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στη σωτηρία του αγροτικού κόσμου»

σχολεία, δεν είχαν ωστόσο αποκλειστική αποστολή τη διδασκαλία αναγνωστικών δεξιοτήτων και τη μετάδοση γνώσεων στα ενήλικα μέλη τους, αλλά επιδίωκαν και την ηθική τους διαπαιδαγώγηση. Τα ηθικά κηρύγματα που απευθύνονταν στους εργάτες, τους καλλιεργούσαν την υπακοή προς την ελληνοκυπριακή ηγεσία και συνάμα το φρόνημα για να συμβάλλουν στον αγώνα για ένωση με την Ελλάδα (Katsiaounis, 1996). Η κυβέρνηση, θέλοντας, λοιπόν να καταστείλει την εμπλοκή των δασκάλων στον ενωτικό αγώνα, προσπαθούσε με την εγκύκλιο της να θέσει το πλαίσιο στο οποίο θα μπορούσε να αναπτυχθεί η κοινωνική δράση των δασκάλων.

Ακόμη, η εγκύκλιος τόνισε ακόμη την αξία της θρησκείας, ως «ένα χρήσιμο βοήθημα» για να εξασφαλίσει κανείς την «καλή ζωή». Θεωρούσε ότι οι διδάσκαλοι θα πρέπει να δείχνουν με το παράδειγμα τους, τη σημασία του τακτικού εκκλησιασμού, τον οποίο θα πρέπει ωστόσο και να τον απαιτούν από τους μαθητές τους. Με άλλα λόγια, η πιο πάνω εγκύκλιος καλούσε τους δασκάλους, «να μην ξεχνούν την αξία της θρησκείας και τους παροτρύνει να «καταστήσουν τη θρησκεία μια πραγματική πηγή ηθικής δύναμης στους ανθρώπους μέσα από τη τακτική και ειλικρινή συμμετοχή τους στις εκκλησιαστικές λειτουργίες»⁴³².

Στο τέλος της εγκυκλίου, υπήρξε η προειδοποίηση ότι όσοι δάσκαλοι παρέκκλιναν από την πρόποσα συμπεριφορά θα είχαν επιπτώσεις στην εργασία τους και θα κρίνονταν ως ακατάλληλοι. Συγκεκριμένα ανέφερε ότι:

Ο διδάσκαλος που τρέχει ξοπίσω από γυναίκες, αρνείται να πληρώσει τα χρέη του ή εμπλέκεται σε κομματικές υποθέσεις, καταστρέφει το ότι έκτησε με το δίδαγμα του και για αυτό θα θεωρείται ακατάλληλος για τη θέση που είχε. Αντίθετα, ο διδάσκαλος που επιδεικνύει το καλό παράδειγμα, βελτιώνει έτσι τη ζωή των συνανθρώπων του και αξίζει επιβράβευση για το έργο που επιτελεί⁴³³.

Με άλλα λόγια, εδώ η προειδοποίηση από τη μια αποσκοπεί στο να δώσει το μήνυμα ότι θα υπάρξουν συνέπειες, εάν ο διδάσκαλος παρεκκλίνει από το καθήκον του, κατορθώνοντας

⁴³² Στην ίδια εγκύκλιο, ό.π.: «the value of religion as an aid to a good life should not be forgotten. By his own regular and sincere attendance at church or mosque and by insisting on such regular attendance of his pupils, a schoolmaster should help to make religion a real moral force among the people».

⁴³³ Στην ίδια εγκύκλιο: «A schoolmaster who runs after women or refuses to pay his debts or stirs up party strife destroys in his private life the value of what he teaches in school and is unfit for his post. But a schoolmaster who sets a good example and improves the life of his fellows deserves and will receive approval which will have its effect upon his career».

έτσι να αποτρέψει το ενδεχόμενο αυτό και από την άλλη επιβραβεύει όσους διδασκάλους παραμένουν πιστοί στο καθήκον, ενισχύοντας έτσι τη συμπεριφορά αυτή και εδραιώνοντας την κυριαρχία που έχουν σε αυτούς.

Γενικότερα, ο λόγος του κειμένου της συγκεκριμένης εγκυκλίου δημιουργούσε την εικόνα για το πώς θα έπρεπε να ήταν ο ηθικός δάσκαλος στην αντίληψη της κυβέρνησης. Η εικόνα αυτή παρουσίαζε τον ηθικό διδάσκαλο ως τον σύμβουλο και τον πνευματικός καθοδηγητή του λαού, ως «καλό χριστιανός, εγκρατής, αγνό, φιλόκαλο, καθαρό με ξυρισμένο πρόσωπο και ευπρεπής περιβολή». Με άλλα λόγια, τα κοινωνικά καθήκοντα με τον τρόπο και τον σκοπό, που έπρεπε να επιτελούνται, είχαν ως αποτέλεσμα να μην ελέγχεται μόνο η επαγγελματική, αλλά και η ιδιωτική ζωή του δασκάλου. Ένας δάσκαλος δηλαδή δεν μπορούσε να αποστασιοποιηθεί από τον ηθικό του ρόλο, ούτε και στην ιδιωτική του ζωή. Θα πρέπει να κάνει βίωμα του όλα όσα πρεσβεύει. Διαφορετικά, έχανε το κύρος του και κρινόταν ακατάλληλος για τη διδασκαλική του θέση. Τα κοινωνικά του καθήκοντα που απορρέουν από τον ηθικό του ρόλο γίνονται τεχνολογίες κανονικοποίησης του διδασκαλικού υποκειμένου. Καθώς όμως επεμβαίνουν με τρόπο ώστε να διακυβερνούν και τον τρόπο ζωής του γενικότερα, γίνονται τεχνολογίες βιοπολιτικής εξουσία. Ένας δάσκαλος για να θεωρείτο ηθικός, άρα καλός στο έργο του, θα έπρεπε να παραμείνει μακριά από σαρκικές απολαύσεις εκτός του έγγαμου βίου. Θα έπρεπε, δηλαδή, να διατηρεί το σώμα του καθαρό και αμόλυντο από οποιαδήποτε ανήθικη πράξη. Διαφορετικά γίνεται κατακριτέος και θεωρείτο ανάξιος να διατηρεί τη διδασκαλική του θέση.

Για τη σημασία της παρουσίας του δασκάλου στα κοινωνικά δρώμενα της κοινότητας, στην οποία εργάζεται, έγραψε ο διευθυντής της Αστικής Σχολής Αγίου Κασσιανού, Παντελής Τσικκίνης στην παιδαγωγική του μελέτη «Τα καθήκοντα των Διδασκάλων δια την παιδείας», που δημοσιεύτηκε το 1928 (στον Παπαδόπουλο, 1998, σ. 299). Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε στην ευθύνη του δασκάλου να γνωρίζει το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, ώστε να μπορέσει να συμπεραίνει για το σε ποιο βαθμό οι γονείς του έχουν μάθει ηθικές αξίες και αρετές:

Οφείλει ούτος να γνωρίση και την καρδίαν των, ήτοι το ηθικόν αυτών μέρος. Οφείλει δηλαδή, ο διδάσκαλος να γνωρίση τίνες προδιαθέσεις και κλίσεις εκόμισαν οι μαθηταί του εκ του οίκου των, τίνες αρετάς και κακίας εδιδάχθησαν εκ των γονέων των ή της περί αυτούς κοινωνίας μέχρι τής ώρας, καθ' ήν διήλθον τον ουδόν της σχολής, και ακόμη οπότε εξακολουθούσι να συχνάζωσιν εις

αυτήν. Ιδού το δυσκολώτατον καθήκον του διδασκάλου. Να διαπλάση τας καρδίας των τροφίμων του, να εκριζώση εξ αυτών τας κακίας, να ενισχύση τας προδιαθέσεις και κλίσεις των προς το καλόν, να εξευγενίση αυτούς και παραδώση εις την κοινωνίαν πολίτας έχοντας υγιείς και σταθεράς ηθικάς αρχάς⁴³⁴.

Επίσης, ο Τσικκίνης εξέφρασε τον ενδιασμό του για όσους δασκάλους εγκατέλειπαν τα Σαββατοκύριακα τις κοινότητες στις οποίες εργάζονται, για να μεταβούν προς τις δικές τους οικογένειες. Η πρακτική αυτή, επισήμανε τους στερούσε την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους, τους γονείς τους, ενώ έτσι δεν είχαν την ευκαιρία να μεταβούν στην εκκλησία με τους μαθητές τους, ενθαρρύνοντας τους να παρευρίσκονται όλοι εκεί για να εκπληρώνουν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα. Συγκεκριμένα, έγραψε τα εξής:

Επίσης δεν είναι αφιερωμένοι εις το έργον των όσοι εκ των διδασκάλων κατά το απόγευμα του Σαββάτου ή της παραμονής εορτής τινός εγκαταλείπουν την κοινότητα, εν ή εργάζονται, και μεταβαίνουν αλλαχόσε διά των ευκόλων μέσων της συγκοινωνίας. Οι τοιούτοι διδάσκαλοι δεν δεικνύουσι πλήρες διαφέρον διά τους μαθητάς των, διότι κατά τας Κυριακές και εορτάς δεν οδηγούσιν αυτούς εις την εκκλησίαν και διότι χάνουσι την ευκαιρίας του να γνωρίσωσι κατά τας ημέρας ταύτας τους γονείς των τροφίμων των και εκ του σύνεγγυς μελετήσωσι τα ήθη και έθιμα, τα ελαττώματα και προτερήματά των και συμφώνως προς την μελέτην ταύτην κανονίσωσι την διδασκαλίαν των κατά τις απαιτήσεις της παιδαγωγικής ψυχολογίας⁴³⁵.

Στερούνταν, δηλαδή, κατά τον Τσικκίνη, οι δάσκαλοι την δυνατότητα να γνωρίσουν τους γονείς των μαθητών τους, ώστε να μπορούν να γνωρίζουν καλά τις συνήθειες τους, «τα ήθη και τα έθιμα» τους. Πίστευε ότι αυτό ήταν πολύ σημαντικό, γιατί ο χώρος στον οποίο ζούσαν και ανατρέφονταν οι μαθητές ήταν καθοριστικός για την διαμόρφωση του δικού τους χαρακτήρα. Γνωρίζοντας το οικογενειακό ιστορικό των μαθητών του, ένας δάσκαλος θα μπορούσε να χειριστεί καλύτερα τον κάθε μαθητή, και να τον βοηθήσει ώστε να διορθώσει τα λάθη του και να βελτιώσει τον χαρακτήρα του. Ο Τσικκίνης, μιλώντας για το θέμα αυτό, έγραψε τα εξής:

⁴³⁴ Τσικκίνης, 1928 στον Παπαδόπουλο, 1998, σ. 300

⁴³⁵ Στον ίδιο σ. 297

Διδάσκαλοι, οίτινες δεν γνωρίζουσιν, αν οι γονείς των τέκνων των είνε πλούσιοι ή πτωχοί, υγιείς ή ασθενικοί, έγγράμματοι ή αγράμματοι, πράοι ή οργίλοι, εργατικοί ή νωθροί, φαιδροι ή μελαγχολικοί, νήφοντες ή μέθυσοι, διδάσκαλοι εν γένει, οίτινες δεν γνωρίζουσιν υπό ποίων προτερημάτων ή ελαττωμάτων κατέχονται οι γονείς των τροφίμων των, δεν δύνανται να κανονίσωσι και την προς τους μαθητάς των διδασκαλίαν. Η αρχή αυτή είνε τόσον αληθής, ώστε να μη έχη ανάγκης ευρυτέρας αναπτύξεως⁴³⁶.

Τη σημασία που είχε η επικοινωνία των γονέων με τους δασκάλους στην κοινωνική τους μόρφωση, φαίνεται να αναγνώρισαν και οι ίδιοι οι γονείς, οι οποίοι κατά τον Τσικκίνη την επιδίωκαν και την αναζητούσαν. Ο Τσικκίνης έγραψε για αυτό τα ακόλουθα:

Πλήν δε τούτου οι διδάσκαλοι συνομιλούντες και αναστρεφόμενοι με τους γονείς των μαθητών των και τους λοιπούς ιδιώτας αποκτώσι κοινωνικήν μόρφωσιν, ην οφείλουσι να προάγωσι γινόμενοι πραγματικοί αυτών οδηγοί εις όλας των εν γένει τας ιδιαιτέρας και δημοσίας εργασίας. Πολλοί χωρικοί ανομολογούσι την ευεργετικήν ταύτην επίδρασιν της μετ' αυτών αναστροφής των διδασκάλων και λίαν ευγνωμόνως εκφράζονται περί αυτών. Υπάρχουσιν όμως και χωρικοί, οίτινες εκφράζουσι φρικτά παράπονα ως μη γνωρίζοντες τους διδασκάλους των, διότι αυτοι φαίνονται μόνον εν τω σχολείω εις τους μαθητές των, τας δε Κυριακές και τας εορτάς λάμπουσι διά της απουσίας των⁴³⁷

Η παρουσία λοιπόν του δασκάλου στις κοινωνικές εκδηλώσεις του χωριού φαίνεται να ήταν κάτι που ανέμεναν κι οι ίδιοι γονείς. Αυτό υποχρέωνε τους δασκάλους να επιδεικνύουν συνεχώς τον ρόλο τους ως ηθικό πρότυπο σε όλες τους τις κοινωνικές εμφανίσεις. Η απουσία τους δεν έμενε απαρατήρητη και δημιουργούσε τη δυσαρέσκεια των γονιών. Η κατάσταση αυτή, λοιπόν, έθετε και τον δάσκαλο σε μια κατάσταση συνεχής επιτήρησης. Δημιουργήθηκε, έτσι ένας μηχανισμός επίβλεψης στο οποίον όχι μόνο ο δάσκαλος μπορούσε να επιβλέπει τη συμπεριφορά των παιδιών ακόμα και εκτός σχολείου, αλλά με τον τρόπο αυτό, ο ίδιος βρισκόταν υπό επίβλεψη από τους γονείς των μαθητών του. Με άλλα λόγια, η επιβλέπουσα ή ο επιβλέπων μπορεί να επιβλέπεται και από αυτούς που επιβλέπει, δηλαδή τα παιδιά και τους γονείς.

⁴³⁶ Ο.π.

⁴³⁷ Ο.π.

Όσον αφορά τον ρόλο των διδασκαλισσών, φαίνεται να διαφοροποιείται από αυτόν των διδασκάλων. Στην εγκύκλιο του Γραφείου Παιδείας του 1930 (για την οποία έγινε λόγος παραπάνω) τονίζει τη διαφοροποίηση του κοινωνικού ρόλου των γυναικών δασκάλων αλλά δήλωνε ότι αναγνωρίζει τη σημασία του ρόλου τους. Η εγκύκλιος αυτή ανέφερε συγκεκριμένα ότι «η διδασκάλισσα θα έπρεπε να ενδιαφέρεται για την οικιακή ζωή των μαθητών της και οφείλει να διαδίδει τις αξίες της υγιεινής και της καθαριότητας. Πρέπει να γνωρίζει αρκετά ώστε να δίνει συμβουλές ανατροφής νεογνών στις νεαρές μητέρες και να εξαλείφει με την πληροφόρηση που θα δίνει, την άγνοια και τις δεισιδαιμονίες»⁴³⁸. Επίσης, έκανε ιδιαίτερη αναφορά στη σύζυγο του διδασκάλου, λέγοντας ότι «θα πρέπει να αξιοποιεί τη θέση της με τον ίδιο τρόπο, όπως και οι διδασκάλισσες και να βοηθά στο έργο του το σύζυγο της, δείχνοντας ενδιαφέρον για τη ζωή των κατοίκων του χωριού»⁴³⁹. Για αυτό, προέτρεψε τους δασκάλους να φροντίσουν ώστε να εγκατασταθεί στο χωριό μαζί τους, η σύζυγος και τα παιδιά τους. Με τον τρόπο αυτό μπορούν αποτελούν το πρότυπο οικογένειας στους κατοίκους του χωριού, υποδεικνύοντας τους τον «σωστό και ηθικό» τρόπο οικογενειακής ζωής.

Γενικότερα, στις πόλεις υπήρχε η κοινωνική προσδοκία ότι οι διδασκάλισσες των Παρθεναγωγείων θα αναλάμβαναν την διοργάνωση φιλανθρωπικών εκδηλώσεων. Μάζευαν χρήματα για τους φτωχούς και στήριζαν φτωχά κορίτσια είτε για να σπουδάσουν ή είτε για να μαζέψουν χρήματα για την προίκα τους. Σε περιόδους πολέμων, έπαιρναν την πρωτοβουλία για τη συλλογή χρημάτων, ρούχων και άλλων ειδών για υποστήριξη των εθελοντών στρατιωτών και στήριξη των πληθυσμών που επηρεάζονταν άμεσα από τις καταστάσεις αυτές. Διοργάνωναν διαλέξεις σε νεαρά κορίτσια για να ασχοληθούν με τη βιοτεχνία, και έκανα μαθήματα ραπτικής, κεραμικής, κ.α. Ασχολούνταν επίσης με τη διοργάνωση εκδηλώσεων πνευματικού ενδιαφέροντος, όπως ποίησης και λογοτεχνίας (Νεοφύτου, 2007).

⁴³⁸ Στην ίδια εγκύκλιο, ό.π. : «A schoolmistress has not the same opportunities for this sort of work, but her example is none the less valuable. She should interest herself in the home life of her pupils and help to spread ideas and habits of cleanness and hygiene. She should know enough to be able to give good advice to mothers on the care of their children and to combat ignorance and superstition».

⁴³⁹ Στην ίδια εγκύκλιο, ό.π. : «A schoolmaster's wife can use her position in the same way and greatly assist her husband by interesting herself in the life of the village: I very much hope that schoolmasters will more and more find it possible to take their wives and families with them to the villages where they work, and will shew a good example of upright family life».

Η συγκρότηση και διοργάνωση γυναικείων σωματείων από τις διδασκάλισσες πιθανόν, να είχε προέλθει από την Ελλάδα, όπου πολλές από αυτές είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους. Ιδιαίτερα, είχαν εμπλακεί ενεργά στο θέμα αυτό, όσες είχαν αποφοιτήσει από το Αρσάκειο Διδασκαλείο στην Αθήνα και ακολουθούσαν τις ιδέες της Καλλιρόης Παρρέν, η οποία πρωτοστάτησε στο φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα, υπήρξε εκδότρια της «Εφημερίς των Κυριών» (η οποία είχε απήχηση στα κυπριακά γυναικεία σωματεία) και ίδρυσε πολλά κοινωφελή ιδρύματα και οργανώσεις όπως τη «Σχολή της Κυριακής, απόρων γυναικών και κορασίδων» (Σαλίμπα, 2002). Ανάμεσα στις Κύπριες διδασκάλισσες που υποστήριζαν το φεμινιστικό κίνημα και ενδιαφέρθηκαν για την εκπαίδευση και τη στήριξη των φτωχών κοριτσιών ήταν η Πολυξένη Λοϊζιάς, Θεανώ Παρούτη-Λιασίδου, Ελένη Χρήστου, Χαριτίνη Χατζηγαβριήλ-Σακκάδα, Μαρία Τσαμαντά, κ.α. (Νεοφύτου, 2007). Εδώ ο Περσιάνης (1998) επισημάνει ότι το θέμα της γυναικείας χειραφέτησης ηθικοποιήθηκε όμως, με τρόπο που λειτουργεί ως τεχνολογία ενός πατερναλιστικού λόγου. Η διαπαιδαγώγηση των κοριτσιών επιδίωκε με άλλα λόγια να διαπλάσει τις μελλοντικές γυναίκες, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν τις κατάλληλες εργάτριες της κοινωνίας και της πατρίδας, που θα διέθεταν αγάπη για τον συνάνθρωπο, και θα ήταν σε θέση να υπάρξουν ως καλοί σύζυγοι και μητέρες που θα μετέδιδαν με τη σειρά τους τις αξίες αυτές στα παιδιά τους.

Μια οργάνωση που ιδρύθηκε από διδασκάλισσες και συζύγους εύπορων αστών και λειτουργούσε στο πλαίσιο των σχολών αυτών ήταν η «Πνευματική Αδελφότητα Ελληνίδων Κύπρου»⁴⁴⁰. Ο ηθικός σκοπός της οργάνωσης αυτής δηλώνεται ξεκάθαρα στο καταστατικό της, στο οποίο αναγράφεται το εξής: «όπως εξυπηρετήση και προαγάγη τα πνευματικά καθόλου και ηθικά ιδεώδη της Κυπρίας, ενίσχυση την προς τα γράμματα και τέχνας τάσιν αυτής, προστατεύση την εργαζόμενη γυναίκα, αναπτύξη δεσμούς αγάπης, προστασίας και εκτιμήσεως διά της στενής επικοινωνίας των μελών του Σωματείου σταχυολογουμένων εξ όλων των κοινωνικών τάξεων, πρωτοστατηση δε εις πάσαν μορφωτικήν, εθνικήν και εκπολιτιστικήν εν γένει δράσιν»⁴⁴¹.

Οι τομείς, (βραχίονες όπως αποκαλούνται στο καταστατικό) της δράσης της Αδελφότητας συμπεριλάμβαναν μεταξύ άλλων την ηθική προστασία και την υγιεινή. Άλλες δράσεις είχαν να κάνουν με φιλολογικά, εκπαιδευτικά, καλλιτεχνικά, εξευρέσεως εργασίας, ομίλου

⁴⁴⁰ SA1/935/1928

⁴⁴¹ Ο.π.

εκδρομών και εθνικά θέματα. Ο τομέας της ηθικής προστασίας επεξηγείται στο καταστατικό ως εξής: «Η ηθική ενίσχυσις και προστασία πάσης γυναικός και κόρης καθώς και του παιδιού αμφοτέρων των φύλων, είνε εκ των πρωτίστων σκοπών της Πνευματικής Αδελφότητας. Και επειδή η εργασία είνε ο άριστος ηθικός προστάτης, ο βραχίων ούτος συμπληρούται διά του βραχίονος προς εξεύρεσιν εργασίας. Το τμήμα της Ηθικής Προστασίας αποτείνεται προς τας εκκλησιαστικάς και δημοτικάς αρχάς, την Κυβέρνησιν και όπου αλλού θεωρήση αναγκαίον προς πραγματοποίησιν της αποστολής αυτού» (αρ. 9). Ο τομέας της υγιεινής αποσκοπούσε στο «να δημιουργήση υγιεινήν οικογενειακήν ατμόσφαιρα και σώματα ισχυρά και ακμαία».

Στο καταστατικό περιγράφηκαν οι τομείς της δράσης της Αδελφότητας. Από τις δράσεις τους φαίνεται να υπήρχαν κοινά στοιχεία με τη δράση του Κυπριακού Συμβουλίου Κοινωνικής Υγιεινής (για τον οποίο γίνεται εκτενής λόγος στο Μέρος Ε΄, κεφ. 2). Αν και δεν βρέθηκε κάποια αναφορά που να συνδέει τη δράση των δυο ομάδων, υπήρχε όμως η πρόθεση στην έκθεση του Βρετανικού Συμβουλίου Κοινωνικής Υγιεινής να συνεργαστούν με τοπικές ομάδες γυναικών που ενδιαφέρονται για την κοινωνική ευημερία⁴⁴².

Συγκεκριμένα, στις δράσεις τους συμπεριλαμβάνονταν τα εξής: διέθεταν όμιλο εκδρομών, διοργάνωναν εκδρομές για άπορες μαθήτριες και ασθενών μαθητών, προγραμματίζαν «τακτικάς υγιεινάς ασκήσεις», διοργάνωναν «ιατρικάς διαλέξεις υπό μορφήν ευλήπτου διδασκαλίας και υγιεινών συμβουλών», έκαναν «επισκέψεις εις πενομένας οικογενείας, υπερών ζητεί την βοήθειαν του Φιλανθρωπικού της πόλεως Σωματείου, νοσοκομείων, κλπ». Ακόμη, επιδίωκαν να βελτιώσουν «τους όρους της εκτός του οίκου εργαζομένης μητρός κόρης και παιδιού». Για τον σκοπό αυτό έδιναν βραβεία εις ευπλάστους και ευρώστους μητέρας και τα βρέφη αυτών κατόπιν προκλήσεως διαγωνισμάτων «υγείας και ευμελείας». Ο εθνικός βραχίονας αφορούσε τη συνεργασία της Αδελφότητας σε οποιοδήποτε έργο που θα συντελούσε στην εθνική εξύψωση. Διοργάνωνε, επίσης συγκεντρώσεις, σπουδαστήρια, διαλέξεις. Ίδρυσαν «σχολήν νυκτερινήν προς δωρεάν μόρφωσιν των εργαζομένων κορών και γυναικών, όσαι δεν ητύχησαν να τύχωσι της στοιχειώδους παιδείας». Η σχολή αυτή λειτουργούσε «συμφώνως προς ιδιαίτερον

⁴⁴² SA1: 1238/1926/1: Advance Report presented by the Delegation of the British Social Hygiene Council to His Excellency the Officer Administering the Government of Cyprus

πρόγραμμα, πλην δε των λοιπών θεμελιωδών γνώσεων προσφέρει επίσης δωρεάν μαθήματα κοπτικής, ραπτικής και μαγειρικής»⁴⁴³

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω η εικόνα του ηθικού ρόλου διδασκάλισσας αφορούσε τη μετάδοση του ήθους τους στις μαθήτριες τους, την καλλιέργεια του χαρακτήρα μέσω πειθαρχίας, της υπευθυνότητας, της προσεγμένης συμπεριφοράς, της αξιοπρέπειας, της ανθρωπιάς, της αγάπης, της αλληλεγγύης, της προσήλωσης σε αξίες όπως η φιλοπατρία και της βαθύτερης αίσθηση της ελληνικότητας και της θαρραλέας πίστης στην ορθοδοξία και στις αρχές του χριστιανισμού. Ένα άλλο σημείο που χρειάζεται να αναφερθεί είναι ότι οι τεχνολογίες αυτές λειτουργούσαν ακόμα και με τρόπο ώστε να διατηρείται ο ρόλος των δυο φύλων στην κοινωνία, και εδραίωναν τις διακρίσεις. Ειδικότερα, το διδασκαλικό επάγγελμα, μαζί με αυτό των νοσοκόμων, αποτελούσε εξάλλου, την κυριότερη διέξοδο για οικονομική και κοινωνική εξέλιξη των γυναικών.

Αν και οι συνθήκες εργασίας ήταν δύσκολες για όλο τον διδασκαλικό κόσμο, οι διδασκάλισσες δέχονταν επιπλέον διακρίσεις. Οι κανονισμοί ρύθμισης των όρων εργασίας των διδασκαλισσών ήταν συνυφασμένοι με τις κοινωνικές αντιλήψεις για τη θέση και τον ρόλο των γυναικών. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί νόμοι (1892-1937) απέκλειαν τις έγγαμες διδασκάλισσες, καθώς οι διδασκάλισσες έπρεπε να παραμένουν άγαμες, ενώ ο διορισμός τους παύοταν σε περίπτωση σύναψης γάμου. Η απαγόρευση αυτή είχε τεθεί σε ισχύ από τον νόμο του 1895 και απέρρευε από μια παραδοσιακή αντίληψη που αντιμετώπιζε ως ασύμβατο το ρόλο της εργαζόμενης γυναίκας με αυτόν της μητέρας και συζύγου. Η πρακτική αυτή αποδείχθηκε εξαιρετικά σκληρή για τις διδασκάλισσες, αφού τις έθετε μπροστά στο μέγα δίλημμα της επιλογής μεταξύ επαγγέλματος και οικογένειας. Εντούτοις, πολλές, και ιδιαίτερα όσες προέρχονταν από φτωχά κοινωνικά στρώματα, αναγκάζονται να επιλέγουν το διδασκαλικό επάγγελμα και έτσι, για μεγάλο χρονικό διάστημα, η τάξη των διδασκαλισσών είχε ταυτιστεί, με την κατηγορία ανύπανδρων γυναικών. Ακόμα κι όταν έγινε αποδεκτή η παραμονή των διδασκαλισσών στην υπηρεσία και μετά από το γάμο, είναι η άρνηση αναγνώρισης των ιδιαιτεροτήτων τους ως γυναικών, δηλαδή ζητημάτων που είχαν να κάνουν με τον κύκλο της μητρότητας (εγκυμοσύνη, τοκετός, λοχεία, φροντίδα βρεφών). Από το 1948 όμως παρουσιάστηκε έλλειψη διδασκαλισσών και ο διευθυντής της παιδείας

⁴⁴³ SA1/935/1928: «Καταστατικόν Πνευματικής Αδελφότητας Ελληνίδων Κύπρου», σ. 4-7.

αναγκάστηκε να διορίσει μερικές δασκάλες παντρεμένες, και σιγά σιγά όλες όσες ήθελαν να δουλέψουν, όχι όμως σαν τακτικές, μα σαν προσωρινές (Χαραλάμπους, 2008).

Μια άλλη διάκριση εναντίων των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν η καθιέρωση της άνισης μισθοδοσίας –και των άνισων επίσης επιδομάτων-μεταξύ διδασκάλων και διδασκαλισσών (Πολυδώρου, 1995). Η πρακτική αυτή ήταν ευρέως διαδεδομένη και τόσο στον υπόλοιπο κόσμο, όσο και στην μητροπολιτική Αγγλία. Τα επιχειρήματα, τα οποία νομιμοποιούσαν αυτή τη μισθολογική διάκριση, αναφέρονταν στην αποδοτικότητα του άντρα, την εκτός σχολείου κοινωνική δραστηριότητά του, την ευθύνη του να διατρέφει οικογένεια, τον προσωρινό χαρακτήρα της εργασίας της δασκάλας μέχρι να αποκατασταθεί οικογενειακά κτλ. (Χαραλάμπους, 2008).

Καταληκτικά

Το κεφάλαιο αυτό παρουσίασε τον τρόπο λειτουργίας της «ηθικής ορθοπεδικής» που εφάρμοζαν οι δάσκαλοι της Κύπρου κατά την περίοδο 1878-1937. Η «ηθική ορθοπεδική» προσεγγίστηκε ως ένα πλέγμα τεχνολογιών, το οποίο παράχθηκε από τον λόγο περί ηθικότητας του δασκάλου και υλοποιείτο μέσω των θεσμών και των πρακτικών του σχολικού συστήματος. Για τον σκοπό αυτό, αναλύθηκε το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και εγγράφων (κανονισμοί, εγκύκλιοι, ωρολόγιο πρόγραμμα, απουσιολόγιο, ποινολόγιο και μαθητολόγιο). Η όλη, δηλαδή, οργάνωση και η λειτουργία του σχολείου ήταν τέτοια που συνέβαλε στην κανονικοποίηση και στην πειθάρχηση των μαθητών. Στο όλο αυτό σύστημα, ο δάσκαλος είχε την ευθύνη του συντονισμού, επιτήρησης και εκτέλεσης των κανονιστικών αυτών μηχανισμών. Το καθήκον της «ηθικής ορθοπεδικής» έδιδε στον δάσκαλο εξουσία απέναντι στους μαθητές. Ταυτόχρονα όμως, γινόταν μηχανισμός εξουσίας που ασκείτο και στον ίδιο. Στα πλαίσια των ηθικών και κοινωνικών του καθηκόντων, ο δάσκαλος όφειλε να αποτελεί το ηθικό πρότυπο, διατηρώντας συνεχώς την πρέπουσα συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου. Διαφορετικά γινόταν αντικείμενο κριτικής, που μπορούσε είτε να εμποδίσει τον διορισμό του στην κοινότητα της προτίμησης του, είτε να τον οδηγήσει στην παύση ή ακόμη και στην απόλυση του. Ως αποτέλεσμα, η σχέση εξουσίας δασκάλου και μαθητή λειτουργούσε κανονιστικά, όχι μόνο για τον μαθητή αλλά και για τον ίδιο.

Ακόμη, η ιδέα ότι ο δάσκαλος μπορούσε να εφαρμόσει την «ηθική ορθοπεδική» βασίστηκε στην παραδοχή ότι ο παιδαγωγός διέθετε την τέχνη της διαμόρφωσης του χαρακτήρα των παιδιών. Η παραδοχή αυτή εντοπίζεται εξάλλου και στους λόγους των εκκλησιαστικών, πολιτικών και κοινωνικών δρώντων, που έχουν μελετηθεί στα προηγούμενα κεφάλαια. Σε αυτή την παραδοχή βασίστηκαν εξάλλου, οι δρώντες αυτοί, για να διεκδικήσουν τον έλεγχο των δασκάλων. Έχοντας τους δασκάλους υπό τον έλεγχο τους, επιδίωκαν στην ουσία, να τους αξιοποιήσουν ως το μηχανισμό μέσω του οποίου τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας θα εγκαλούνταν να συμμορφωθούν στην εξουσία τους. Η συμμόρφωση αυτή επιτυγχανόταν μέσα από τις τεχνολογίες «ηθικής ορθοπεδικής» που αναλύθηκαν στο παρόν κεφάλαιο. Έτσι, ο ηθικός δάσκαλος αναγόταν σε ένα από τα σημαντικότερα μέσα εδραίωσης της εξουσίας τους, κι επομένως ο έλεγχος τους θεωρείτο επιτακτική ανάγκη.

Χρειάζεται όμως, να εξεταστεί ακόμη, η ανταπόκριση των ίδιων των δασκάλων στον ρόλο αυτό, που καλούνταν να επιτελέσουν. Όμως, ο εντοπισμός του λόγου των ίδιων των δασκάλων εκείνης της εποχής δεν είναι πρακτικά εφικτός, για αυτό επιλέγεται να εξεταστεί ο λόγος των αντιπροσώπων τους, δηλαδή των διδασκαλικών συνδέσμων. Στο επόμενο κεφάλαιο, οι θέσεις των διδασκαλικών συνδέσμων για τον ηθικό τους ρόλο θα συγκριθούν με τις αντίστοιχες των κυρίαρχων δρώντων, για να διαπιστωθεί εάν τον είχαν ενστερνιστεί και αν ναι, με ποιο τρόπο έγινε αυτό.

ΜΕΡΟΣ Ζ΄: ΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΚΑΙ Ο ΗΘΙΚΟΣ ΤΟΥΣ ΡΟΛΟΣ

1. Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και Διδασκαλικοί Σύνδεσμοι

Εισαγωγή

Τα προηγούμενα κεφάλαια ανέπτυξαν τον τρόπο που κατασκευάστηκε ο ηθικός δάσκαλος στην Κύπρο, μέσα από τους θεσμούς και τους κανονισμούς που παράχθηκαν από τον λόγο των κυρίαρχων παραγόντων εξουσίας που μελετήθηκαν για την περίοδο 1878-1937. Χρειάζεται όμως ακόμη, να διερευνηθεί κι ο λόγος του ίδιου του διδασκαλικού κόσμου και ο τρόπος που ανταποκρίθηκε στον ρόλο, που του είχε ανατεθεί. Αν και οι διδασκαλικοί σύνδεσμοι δεν μπορούν να αντιπροσωπεύουν απόλυτα τον κάθε δάσκαλο, επιλέχθηκαν επειδή δεν ήταν εφικτό να βρεθούν μαρτυρίες (γραπτές ή προφορικές) από τους δασκάλους και τις δασκάλες που έζησαν την χρονική περίοδο που μελετά η παρούσα διατριβή. Εντούτοις, γίνεται μια προσπάθεια στο επόμενο κεφάλαιο, να παρουσιαστεί η περίπτωση των κομμουνιστών δασκάλων, που ήταν γνωστό ότι εναντιώθηκαν στον κυρίαρχο λόγο της «αστικής ηθικής».

Το κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται λοιπόν, στην εξέταση του τρόπου που προσδιορίστηκε ο ηθικός δάσκαλος, εξετάζοντας τα καταστατικά των διδασκαλικών συνδέσμων. Έπειτα ο προσδιορισμός αυτός συγκρίνεται με τον αντίστοιχο των άλλων κοινωνικών δρώντων και διερευνάτε η θέση ότι οι διδασκαλικοί σύνδεσμοι συνέβαλαν στην εδραίωση του ηθικού τους ρόλου. Τέλος, εξετάζεται ο τρόπος που η μακρά συνέχισης του άλυτου «διδασκαλικού ζητήματος», έδωσε την ευκαιρία να αναδυθούν νέες ιδέες που επηρέασαν το βαθμό σημασίας που έδιναν οι διδασκαλικοί σύνδεσμοι στον ηθικό τους ρόλο.

Η ηθική αποστολή του Πρώτου Διδασκαλικού Συνδέσμου

Προτού, διερευνηθεί η σχέση του ηθικού ρόλου του δασκάλου και του λόγου των διδασκαλικών συνδέσμων, χρειάζεται να γίνει μια σύντομη αναφορά στις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες στις οποίες ιδρύθηκαν οι σύνδεσμοι αυτοί. Ο πρώτος διδασκαλικός σύνδεσμος ήταν ο «Κυπριακός Διδασκαλικός Σύνδεσμος» (Κ.Δ.Σ.) και ιδρύθηκε το 1898,

ένα χρόνο μετά την ήττα της Ελλάδας στον πόλεμο με την Τουρκία (1897) και την οικονομική κατάπτωση που είχε υποπέσει η χώρα, λόγω της εξέλιξης αυτής.

Επίσης, κατά την περίοδο αυτή, στα δημοσιεύματα εφημερίδων επικρατούσε το «διδασκαλικό ζήτημα», δηλαδή τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι δάσκαλοι λόγω του χαμηλού μισθού και της εκμετάλλευσης που δέχονταν από τις κοινότητες στις οποίες εργάζονται (Χαραλάμπους, 2001). Συνάμα, έντονες ανησυχίες διατυπώθηκαν σχετικά με την «ηθική εξαχρείωση» της κοινωνίας (βλέπε Μέρος Δ', κεφ.2: «Οι Καθωσπρέπει και οι Αθλιοι»). Συγκεκριμένα, τα δημοσιεύματα αυτά έκαναν λόγο για την κοινωνική κρίση που δημιουργήθηκε λόγω της αύξησης της εγκληματικότητας και της νεανικής παραβατικότητας, επιρρίπτοντας ευθύνες όχι μόνο στην αποικιοκρατική κυβέρνηση, αλλά και στην αδιαφορία των άλλων κοινωνικών παραγόντων, στους γονείς, στην Εκκλησία και στους δασκάλους. Ως λύση για την κρίση αυτή, προτάθηκε ο «ηθικός» ρόλος των δασκάλων. Με άλλα λόγια, ανέμεναν από τους δασκάλους να αποτελέσουν το «ηθικό παράδειγμα» του πειθαρχημένου πολίτη που σεβόταν τις αρχές εξουσίας, και μέσα από το παράδειγμα του, να πειθαρχήσει, ηθικοποιώντας τα παιδιά, τους μελλοντικούς δηλαδή, πολίτες, και έτσι θα δημιουργούταν η ιδανική πολιτεία.

Η επικράτηση της ιδέας ότι ο «ηθικός» δάσκαλος θα αποτελούσε τη λύση για τα κοινωνικά προβλήματα, φαίνεται να αποδέχεται το διοικητικό συμβούλιο του Κ.Δ.Σ., καθώς ο ρόλος του αυτός συμπεριλήφθηκε στην κύρια αποστολή του, η οποία ήταν: «α') η ηθική και υλική ανύψωση της Κυπρίας κοινωνίας και της πατρίδος εν γένει και β') η ανύψωση του διδασκάλου εις την εμπρέπουσαν αυτό θέσιν»⁴⁴⁴. Ο πιο πάνω σκοπός του Κ.Δ.Σ. ήταν μάλιστα συνυφασμένος με τον σκοπό λειτουργίας των σχολείων, ο οποίος καταρτίστηκε την ίδια χρονιά:

Σκοπός του δημοτικού σχολείου ήνε να παιδαγωγήση τους παίδας ηθικώς και θρησκευτικώς, να αναπτύξη την πνευματικήν αυτών ενέργειας, και να προικίση αυτούς δια των προς περαιτέρω μόρφωσιν δια τον βίον απολύτως αναγκαίων γνώσεων και δεξιοτήτων, διών θα δυνηθώσιν ούτοι να εκπληρώσωσι τα καθήκοντα αυτών ως μέλη χρηστά της κοινωνίας⁴⁴⁵.

⁴⁴⁴ Άρθρο 3 του «Κανονισμού του Διδασκαλικού Συνδέσμου», στην εφημ. Σάλπιγξ, 9 Μαρτίου 1898 στον Χαραλάμπους (2001), σ. 17

⁴⁴⁵ «Κανονισμός των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου» στον Παπαδόπουλο, 1998, σ.7

Έπειτα, για την επίτευξη της «ηθικής και υλικής ανύψωσης της Κύπριας κοινωνίας», ο Κ.Δ.Σ. πρότεινε μάλιστα συγκεκριμένα μέτρα. Συγκεκριμένα, πρότεινε την ίδρυση των λαϊκών νυκτερινών σχολείων, το εβδομαδιαίο κήρυγμα του θείου λόγου στις εκκλησίες και στα λαϊκά σχολεία και, με την επιτέλεση οποιοδήποτε έργου από το οποίο η κοινωνία θα μπορούσε να ωφεληθεί ηθικά ή υλικά:

Ο σκοπός ούτος θα επιδιωχθή:

α) Δια της γενικής συστάσεως των λαϊκών νυκτερινών σχολείων συνυποχρεωμένων προς τούτο των διδασκάλων. Νοείται όμως ότι της συνυποχρεώσεως ταύτης απαλλάττονται οι διδάσκαλοι εκείνοι οίτινες δι' αποχρώντων λόγων ήθελον αποδείξη ότι δεν δύνανται να πράξωσι αυτό»

β') Διά του επ' εκκλησίας ή εν τοις Λαϊκοίς Σχολείοις εβδομαδιαίου κηρύγματος του θείου λόγου.

γ') Διά της υπό των διδασκάλων επιτελέσεως παντός έργου, εξ ου άτομον ή εν γένει η κοινωνία θα ωφελείτο ηθικώς ή υλικώς⁴⁴⁶.

Αναφορικά με τα λαϊκά νυκτερινά σχολεία, ο Κ.Δ.Σ. διευκρίνισε ότι σκοπός τους ήταν πέραν από τη διδασκαλία της ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής σε όσους δεν μπόρεσαν να φοιτήσουν σε πρωινό σχολείο, ήταν και «η εξέγερσις του εθνικού φρονήματος διά καταλλήλων διηγήσεων εκ της Ελληνικής Ιστορίας». Τέτοια σχολεία ήταν για παράδειγμα, η νυκτερινή σχολή στην Κερύνεια που είχαν ιδρύσει οι Κύρ. Παυλίδη, ο Κ. Β. Καρατζά και Ν. Β. Καρατζά, κατά την περίοδο 1894-98 (Χαραλάμπους, 2001). Ιδιαίτερα γνωστό, σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996) ήταν το Αναγνωστήριο «Η Αγάπη του Λαού», που ιδρύθηκε πρώτα στη Λευκωσία το 1892 και είχε ως πρώτους προέδρους τον Γ. Νικόπουλο, υπεύθυνο και συντάκτη της εφημερίδας Φωνή της Κύπρου, ύστερα τον Αχιλλέα Λιασίδη, βουλευτή και δήμαρχο Λευκωσίας, και στη συνέχεια τον Νικόλαο Καταλάνο, καθηγητή των Μαθηματικών και Φυσικών στο Παγκύπριο Γυμνάσιο. Με το ίδιο όνομα ιδρύθηκαν, σύμφωνα με τον ίδιον, ανεξάρτητα αναγνωστήρια σε πολλές άλλες πόλεις όπως ήταν το «Σόλων», «Ζήνων», «Ομόνοια» και «Ελπίς», τα οποία αργότερα είχαν συμπεριληφθεί σε ένα, κάτω από το όνομα «Κυπριακός Σύλλογος». Σκοπός τους ήταν, πέραν της ενίσχυσης της πολιτιστικής και εθνικής ταυτότητας, η ηθική αναγέννηση του λαού, αφού σύμφωνα με τον Χρυσάνθη (1986) απαιτούσαν από τα μέλη τους να επιδεικνύουν κόσμια συμπεριφορά και τους απαγόρευαν να χαρτοπαίζουν και να πίνουν οινοπνευματώδη ποτά.

⁴⁴⁶ «Κανονισμός του Διδακταλικού Συνδέσμου», ό.π.

Φαίνεται, λοιπόν από τα πιο πάνω, ότι ο διδασκαλικός κόσμος, μέσω του συνδέσμου του, ενστερνίστηκε τον ρόλο που είχε να επιτελέσει για την ηθική βελτίωση της κοινωνίας. Μάλιστα στην πρώτο μήνυμα του Διοικητικού Συμβουλίου του Κ.Δ.Σ. προς τους δασκάλους τονίστηκε ότι οι λόγοι δημιουργίας του ήταν η έλλειψη θρησκευτικής και ηθικής αγωγής, η οποία μαζί με την κατάπτωση του θρησκευτικού αισθήματος και της αμάθειας του λαού κατέστησαν επιζήμιες για την κοινωνία, σε μια περίοδο ιδιαίτερα δύσκολη τόσο για την Ελλάδα, όσο και για την Κύπρο:

αι δειναί του έθνους περιπέτεια, η της ιδιαίτερας μας πατρίδος Κύπρου ολονέν αύξουσα δυσχέρεια περί την ανάπτυξιν των ηθικών και υλικών δυνάμεων ελλείπει θρησκευτικής και ηθικής αγωγής, η κατάπτωσης του θρησκευτικού αισθήματος παρά τοις πλείστοις των πατριωτών μας αμαθείας και κακών έξεων ένεκεν, η ανάγκη εν τέλει της ανυψώσεως ημών αυτών ως διδασκάλων⁴⁴⁷.

Με άλλα λόγια, το Διοικητικό Συμβούλιο με την πρώτη ανακοίνωση προς το διδασκαλικό κόσμο θέλησε να τονίσει ότι η αποστολή τους ήταν η κάλυψη της ανάγκης για τη θρησκευτική και ηθική αγωγή, η οποία θεωρούσε ότι έλειπε μέχρι τώρα. Με τον τρόπο αυτό θα εξαλείφονταν όλα τα κακά που προέρχονταν από την έλλειψη αυτή, υπονώντας την αυξημένη εγκληματικότητα που παρατηρήθηκε την περίοδο αυτή. Έτσι, ο ρόλος των δασκάλων θα επικεντρωνόταν την πειθαρχηση του λαού μέσω της ηθικής αγωγής, ώστε να εξαλειφθεί η εγκληματικότητα, η οποία στη συνείδηση των αστών παρουσιαζόταν ως κοινωνική ανταρσία και αναρχία (βλέπε Μέρος Δ', κεφ.2: «Οι Καθωσπρέπει και Οι Αθλιοι»).

Επιπρόσθετα, ο «ηθικός» συνδέθηκε με τον «εθνικό ρόλο» καθώς η «ηθική ευθύνη» του δασκάλου θεωρήθηκε ότι ήταν η σωτηρία της πατρίδας: «δια της αδελφοποιήσεως και ομονοίας και της επιτελέσεως αορίστων της συνειδήσεως καθηκόντων να πλάση δύναμιν ηθικήν μεγάλην, αυτεπίβλητον προς παν επιπροσθούν εις την σωτηρίαν της πατρίδος μας πρόσκομμα»⁴⁴⁸. Αποκάλεσαν ακόμη τους εαυτούς τους πρωτεργάτες στο έργο αυτό:

⁴⁴⁷ «Κυπριακός Διδασκαλικός Σύνδεσμος. Το Διοικητικόν Συμβούλιον του Αρτισυστάτου Κυπριακού Διδασκαλικού Συνδέσμου προς τους εν Κύπρω Διδασκάλους», στην εφημ. Ευαγόρας, 10 Μαρτίου 1898 στον Χαραλαμπούς (2001), σ. 21.

⁴⁴⁸ «Κυπριακός Διδασκαλικός Σύνδεσμος. Το Διοικητικόν Συμβούλιον του Αρτισυστάτου Κυπριακού Διδασκαλικού Συνδέσμου προς τους εν Κύπρω Διδασκάλους», στην εφημ. Ευαγόρας, 10 Μαρτίου 1898 στον Χαραλαμπούς, (2001), σ. 22

Οι πρώτοι του αμπελώνας της πατρίδος εργάται, οι πρώτοι μετά τον κυβερνήτην ναύται του σκάφους της Εκκλησίας, της Πατρίδος είμεθα ημείς οι διδάσκαλοι... Όθεν αποτελέσωμεν έν σώμα ενεργούν εν αρμονία προς ένα και τον αυτόν σκοπόν τείνον, εις έν και το αυτό τέλος των αγώνων, όπως ως οίον τε τάχιον και τον αμπελώνα προσοδοφόρον καταστήσωμεν και το νυν κινδυνεύον της πατρίδος σκάφος εις εύδιον λιμένα κατευθύνωμεν⁴⁴⁹.

Ο δάσκαλος εδώ, λοιπόν, παρομοιάζεται με τον «εργάτη του αμπελώνα της πατρίδας». Παρόμοιους, παραλληλισμούς συναντιόνται σε άρθρα εφημερίδων όπου οι δάσκαλοι χαρακτηρίστηκαν ως «ακάματοι σκαπανείς της εθνικής αγωγής και παιδείσεως του Κυπριακού λαού»⁴⁵⁰. Ακόμη, οι δάσκαλοι στο πιο πάνω απόσπασμα προσδιορίστηκαν ότι ήταν οι «πρώτοι» μεταξύ των άλλων «εργατών» για τη σωτηρία της πατρίδας, καταδεικνύοντας έτσι τη σημαντικότητα τους, σε σχέση με άλλους κοινωνικούς παράγοντες. Επίσης η προσφώνηση αυτή τους απέδιδε κύρος, καθώς ότι ήταν «οι πρώτοι μετά τον κυβερνήτην ναύται του σκάφους της Εκκλησίας, της Πατρίδος». Ακόμη, στο πιο πάνω απόσπασμα, χρησιμοποίησαν τη μεταφορά της καλλιέργειας του αμπελώνα, παραπέμποντας στην χριστιανική αλληγορία του Χριστού που ήταν η άμπελος και οι συνετοί τα κλαδιά του. (Κατά Ιωάννη Ευαγγέλιο, κεφ. 15). Οι δάσκαλοι είχαν καθήκον, δηλαδή να εργαστούν για να διαπλάσουν «ηθικούς» χαρακτήρες, οι οποίοι θα καρποφορούσαν με τη σειρά τους αγαθά έργα, συμβάλλοντας έτσι στην «ηθική και εθνική σωτηρία της πατρίδας τους».

Επιπλέον, στους κανονισμούς του Κ.Δ.Σ. τονίστηκε ότι το Διοικητικό Συμβούλιο θα πρέπει «να εργάζεται παρά τε τη Κυβέρνησει και τη Βουλή». Δήλωναν δηλαδή την πρόθεση τους να συνεργαστούν με τις αρχές και ίσως για αυτό δεν φάνηκε να θέτουν την οικονομική βελτίωση των δασκάλων στην προτεραιότητα τους, γιατί ήθελαν να δείξουν ότι σέβονται και κατανοούν τα οικονομικά και πολιτικά δεδομένα της παρούσας χρονικής περιόδου που ιδρύθηκε το Κ.Δ.Σ. Σε καμία περίπτωση, όμως δεν γινόταν ρητή αναφορά στη βελτίωση των οικονομικών απολαβών των δασκάλων. Αυτό πιθανόν να εξηγείται, υποστήριξε ο Χαραλάμπους (2001) από το γεγονός ότι η ίδρυση του Κ.Δ.Σ έγινε ένα χρόνο μετά την ήττα του ελληνικού κράτους στον πόλεμο με την Οθωμανική Αυτοκρατορία, το 1897. Γνώριζαν,

⁴⁴⁹ Ο.π.

⁴⁵⁰ «Υπέρ των διδασκάλων», στην εφημερίδα Ευαγόρας, 1 Σεπτεμβρίου, 1901

ακόμη, ότι δεν θα μπορούσαν να ζητούσαν αύξηση μισθών, γιατί αυτό θα έδινε την ευκαιρία στην κυβέρνηση να παρεμβεί σε περισσότερο βαθμό στην εκπαίδευση, την οποία θεωρούσαν ως προπύργιο της διαφύλαξης της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας των Ελληνοκυπρίων. Αυτό που προείχε για αυτούς, ήταν η εκπλήρωση της ηθικής τους αποστολής, που όπως αναφέρθηκε πιο πάνω ήταν η «ηθική και υλική ανάπτυξη της κυπριακής κοινωνίας».

Έτσι, με τη στάση τους αυτή ήθελαν να δείξουν ότι οι δάσκαλοι μπορούσαν να γίνουν το πρότυπο αυτοθυσίας, καθώς δήλωναν πρόθυμοι να επιδείξουν αυτοέλεγχο και αυτοσυγκράτηση, και ότι έθεταν το κοινωνικό συμφέρον πάνω απ' το ατομικό. Αυτή ήταν άλλωστε η στάση που ανέμεναν η άρχουσα τάξη, να έχουν οι δάσκαλοι, ώστε να αποτελέσουν το πρότυπο για τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας, μαθαίνοντας τους έτσι, να αποδέχονται τη θέση τους, να δείχνουν εμπιστοσύνη και να πειθαρχούν στους ηγέτες τους. Με τον τρόπο αυτό, θεωρούσαν ότι θα αποφεύγονταν οι κοινωνικές εξεγέρσεις, που απειλούσαν την κοινωνική σταθερότητα και οδηγούσαν στην αναρχία (Katsiaounis, 1996). Αναδεικνύεται λοιπόν, στο σημείο αυτό, η πειθαρχική λειτουργία, που θα ασκούσε ο «ηθικός» ρόλος του δασκάλου, ως ένας τύπος «ηθικής ορθοπεδικής», που θα εφαρμοζόταν για τη διάπλαση και τη διόρθωση των πειθήνιων σωμάτων, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση και εδραίωση της κυριαρχίας των παραγόντων εξουσίας.

Επιπρόσθετα, η «ηθική αποστολή» του δασκάλου παρέμεινε να κατέχει σημαντική θέση, ακόμα και μετά την αδρανοποίηση του Κ.Δ.Σ. το 1900. Το 1911, όταν δημιουργήθηκε νέος σύνδεσμος με το όνομα «Παγκύπριος Διδασκαλικός Σύνδεσμος» (Π.Δ.Σ.), τα περισσότερα άρθρα του αντιγράφηκαν αυτούσια και τα υπόλοιπα διατυπώθηκαν στο πνεύμα των 23 άρθρων του κανονισμού του Κ.Δ.Σ. Διατήρησε ακόμη τη στενή σχέση με την Εκκλησία, καθώς στην ανακοίνωση⁴⁵¹ της ίδρυσης του αναφέρθηκε ο Αρχιεπίσκοπος της Κύπρου ανακηρύχθηκε επίτομος πρόεδρος του Συνδέσμου.

Συνεπώς, η σημασία που έδιναν στην ηθική τους αποστολή, οι διδασκαλικοί σύνδεσμοι, δείχνει τελικά τη θετική τους ανταπόκριση προς τον «ηθικό» ρόλο που τους ανέθεσε η πολιτεία. Αυτό που έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί στη συνέχεια είναι η λειτουργία των κανονισμών αυτών ως ένα κώδικα ατομικής, κοινωνικής και συναδελφικής συμπεριφοράς.

⁴⁵¹ «Ο Διδασκαλικός Σύνδεσμος. Αι πρώται εργασίαι» στην εφημ. Ελευθερία, 10/23 Σεπτεμβρίου 1911

Περισσότερα για το πώς καθορίστηκε η απαιτούμενη συμπεριφορά που θα έπρεπε να είχαν οι δάσκαλοι αναλύονται ακολούθως.

Κώδικας συμπεριφοράς δασκάλου

Ο «ηθικός ρόλος» του δασκάλου, όπως φάνηκε πιο πάνω κατείχε σημαντική θέση στο κείμενο των κανονισμών των διδασκαλικών συνδέσμων, καθώς τον είχαν συμπεριλάβει και στη βασική αποστολή τους. Δεν μένουν όμως, σε μια γενικόλογη αναφορά, αλλά προχώρησαν στον καθορισμό του, παραθέτοντας τα καθήκοντα των μελών του συνδέσμου. Τα καθήκοντα αυτά ορίστηκαν για πρώτη φορά στους κανονισμούς του Κ.Δ.Σ. και οποίος έθεσε μάλιστα και τα κριτήρια που θα έπρεπε να πληροί κανείς για να εγγραφεί μέλος του. Αναμφίβολα, ο χαρακτήρας και η διαγωγή συμπεριλήφθηκαν στα βασικότερα κριτήρια για την εγγραφή ενός δασκάλου στο σύνδεσμο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον κανονισμό του Κ.Δ.Σ μέλος του Συνδέσμου μπορούσε να γίνει μετά από γραπτή αίτηση ή προφορική συνεννόηση κάθε «Έλλην Ορθόδοξος» δάσκαλος ο οποίος εξασκούσε το επάγγελμά του στην Κύπρο, διέθετε τα προσόντα που απαιτούσε ο νόμος του 1895 και δεν είχε καταδικαστεί για διάπραξη ποινικού αδικήματος («Κανονισμός του Διδασκαλικού Συνδέσμου», 1898 στον Χαραλάμπους 2001, σ.18).

Έπειτα, το κάθε μέλος έπρεπε να συμμορφώνεται με βάση τους κανονισμούς του συνδέσμου και να διεκπεραιώνει τα καθήκοντα που ορίζονταν απ' αυτούς. Τα καθήκοντα αυτά αποτελούσαν με άλλα λόγια ένα κώδικα συμπεριφοράς, που όφειλαν τα μέλη τους να ακολουθήσουν. Τα καθήκοντα-Κώδικας Συμπεριφοράς συμπεριλάμβαναν τα εξής:

- α) να συμμορφωθεί προς τας διατάξεις του 3ου άρθρου⁴⁵² του παρόντος Κανονισμού.
- β) να παρέχη εαυτόν παράδειγμα αρετής και δικαιοσύνης.
- γ) Να μη παρεκκλίνη ποτέ αναιδώς μεθύων, αισχρολογών ή εν γένει εγκληματών.
- δ) Να συμπεριφέρεται προς πάντας εν γένει και ιδία προς τα μέλη του Συνδέσμου φιλικό και αδελφικό τω τρόπω.

⁴⁵² Το άρθρο 3 των κανονισμών του Κ.Δ.Σ., καθόριζε τον σκοπό του συνδέσμου και σε αυτό γίνεται αναφορά παραπάνω.

ε) Να μη επιδιώξει ποτέ να καταλάβει ραδιουργία θέσιν συναδέλφου του μέλους του Συνδέσμου τούτου.

στ) Να παρέχει εις πάντα συνάδελφός του μέλος του Συνδέσμου τούτου πάσαν ζητηθείσαν βοήθειαν δυνατήν εις αυτόν, είτε προς κατάληψιν ή εξασφάλισιν θέσεως, είτε προς πληρεστέραν επιτυχίαν εν τω έργω του συνωδά τω Κανονισμό τούτω.

ζ) Να καταγγέλλη εις το Διοικητικόν Συμβούλιον πάσαν πράξιν ή παράλειψιν Συναδέλφου του μέλους του Συνδέσμου απάδουσαν προς το Πνεύμα του Κανονισμού τούτου.

η) Να περευρίσκηται εις τας Συνεδριάσεις, εις ας ήθελε καλείσθαι υπό του Διοικητικού Συμβουλίου, ή να δεικνύη εγγράφως προς το Διοικητικόν Συμβούλιον, 8 ημέρας τουλάχιστον προ της Συνεδριάσεως τον αρκούντα δικαιολογητικόν λόγον, ένεκεν του οποίου παρακωλύεται εις την εκτέλεσιν του καθήκοντος τούτου.

θ) Να παρέχει την προαιρετικής χρηματικής συνδρομήν του οσάκις παρουσιασθώσι τω Συνδέσμω κατεπείγουσαι και αναπόφευκτοι ανάγκαι.

ι) Να δεικνύη πειθαρχικόν πνεύμα εις πάσαν εγκύκλιον ή ιδιαίτεραν επιστολήν απευθυνομένην αυτώ εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου, συνωδά ταις προνοίαις του παρόντος Κανονισμού⁴⁵³

Σε περίπτωση που κάποιος παραβίαζε τον πιο πάνω κώδικα, είχε μάλιστα τις εξής επιπτώσεις:

Πάσα παράβασις οιουδήποτε των ανωτέρω καθηκόντων τιμωρείται εις πρώτην φοράν διά γραπτής επιτιμήσεως εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου, εις δευτέραν φοράν διά προστίμου μη υπερβαίνοντα τα δέκα σελίνια προς όφελος του Συνδέσμου, αλλ' εις τρίτην διαγράφεται του Μητρώου του Συνδέσμου δημοσιευομένης της διαγραφής⁴⁵⁴.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα σημεία των κανονισμών του Κ.Δ.Σ., που αναφέρονται στον «ηθικό ρόλο» του δασκάλου παραπέμπουν σε αντίστοιχες αναφορές στον λόγο της εκκλησιαστικής και πολιτικής ελίτ. Τα στοιχεία αυτά είχαν να κάνουν κυρίως, με τη καλλιέργεια της αξίας της θρησκείας και του έθνους. Οι δάσκαλοι θα έπρεπε να ηθικοποιήσουν τα παιδιά, με βάση

⁴⁵³ «Κανονισμός του Διδακταλικού Συνδέσμου», ό.π. στον Χαραλάμπους (2001), σ.18.

⁴⁵⁴ Ο.π.

τις χριστιανικές αξίες, να τους καλλιεργήσουν την αγάπη για το έθνος, ώστε να γίνουν οι σωστοί πολίτες μιας «ιδανικής κοινωνίας» που σέβονται την ηγεσία τους και ο καθένας συμβάλλει απ' την κοινωνική του θέση στη γενικότερη ευημερία του τόπου. Για να επιτευχθούν όλα αυτά, έπρεπε ο δάσκαλος να αποτελέσει το παράδειγμα προς μίμηση, άρα έπρεπε ο ίδιος πρώτα να ασπαστεί και να ενσωματώσει τις πιο πάνω αξίες. Σε αυτή την κατεύθυνση προσανατολίζονταν και τα καθήκοντα των μελών του Κ.Δ.Σ., τα οποία φαίνονται να αποτελούσαν συνάμα, ένα κώδικα ατομικής, κοινωνικής και συναδελφικής συμπεριφοράς.

Επίσης, φαίνεται ότι το περιεχόμενο των κανονισμών αυτών να ήταν πλήρως εναρμονισμένο με τα σημεία του εκπαιδευτικού νόμου⁴⁵⁵ του 18/1895, που όριζαν τα κριτήρια διορισμού, τα καθήκοντα, καθώς και τις πειθαρχικές συνέπειες της παραβίασης των σημείων αυτών. Εξάλλου, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο Κ.Δ.Σ. είχε συγκροτηθεί με σκοπό να συνεργαστεί με το Νομοθετικό Συμβούλιο και στην ανακοίνωση του τονίστηκε ότι δεν επιζητούσε ούτε να προσθέσει νέα καθήκοντα στους δασκάλους, αλλά ούτε να περιορίσει τα τρέχοντα. Ο Χαραλάμπος (2001) επισήμανε, ακόμη, ότι ο κώδικας συμπεριφοράς που προτάθηκε από το Κ.Δ.Σ., βασιζόταν στις αρχές της ερβαρτιανής παιδαγωγικής θεωρίας. Αυτό προφανώς να συνδέεται με το γεγονός ότι αυτή η παιδαγωγική θεωρία ήταν διαδεδομένη στα ελληνικά διδασκαλεία, απ' όπου οι ιδρυτές των Κ.Δ.Σ. αποφοίτησαν και ήταν εξάλλου η θεωρία αυτή που διδασκόταν στο κυπριακά διδασκαλεία, τους οποίους το πρόγραμμα σπουδών έπρεπε πάντα να εγκρινόταν από την ελληνική κυβέρνηση. Περισσότερα για το πρόγραμμα λειτουργίας των κυπριακών διδασκαλείων αναλύονται στο Μέρος ΣΤ', κεφ.1: «Διδασκαλεία: χώροι παραγωγής πειθήνιων σωμάτων».

Εντούτοις, είναι δύσκολο να αποδειχθεί πώς όλοι οι δάσκαλοι ακολουθούσαν τον κώδικα αυτό συμπεριφοράς, καθώς είναι δύσκολο να βρεθούν οι πηγές που να μαρτυρούν το αντίθετο. Υπήρχαν όμως μαρτυρίες στις εφημερίδες για διδασκάλους, που έδιναν διαφορετική εικόνα από αυτή που προέβλεπε το πρότυπο του «ηθικού διδασκάλου» (βλέπε Μέρος Δ' κεφ.2) και ορισμένοι απ' αυτούς κατηγορήθηκαν για αθεϊσμό (βλέπε Μέρος Δ', κεφ. 1: «Εκκλησία και ηθικός ρόλος του δασκάλου») θεωρώντας τους επιζήμιους, καθώς «μόλυναν» τα παιδιά με τις ιδέες του.

⁴⁵⁵ Στην Cyprus Gazette Supplement, 22 Φεβρουαρίου, 1895, σ. 2654

Το σύστημα της εκπαιδευτικής αυτοδιοίκησης ήταν, εξάλλου, τέτοιο που οι δάσκαλοι και οι δασκάλες κρίνονταν ανελλιπώς από την κόσμο και κυρίως από τις επαρχιακές και τις χωρικές επιτροπές που τους διορίζαν. Επομένως, θα έπρεπε να συνεχώς να αποδεικνύουν με το έργο τους στην κοινότητα για το ότι επιτελούν πλήρως τα κοινωνικά τους καθήκοντα. Σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2001) η συνηθισμένη πρακτική ήταν ο δάσκαλος και η αρμόδια Επιτροπή να συνάπτουν μεταξύ τους συμφωνία, η οποία προέβλεπε την πρόσληψη και απασχόληση του δασκάλου στο σχολείο μιας κοινότητας ή πόλης για ένα σχολικό έτος, καθώς και την αμοιβή του προσλαμβανόμενου δασκάλου. Βέβαια, κάποιος δάσκαλος μπορούσε να απολυθεί και «εν τω μέσω του έτους» από την αρμόδια Επαρχιακή Εκπαιδευτική Επιτροπή ύστερα από καταγγελία της αντίστοιχης Χωρικής, ότι έχει διαπράξει «πλημμέλημα τιμωρούμενον διά διμήνου καθείρξεως», ή επιδεικνύει «σκανδαλώδη και κακοήθη» διαγωγή και διδάσκει ιδέες οι οποίες αντίκεινται στα δόγματα της Ανατολικής Ορθόδοξου Εκκλησίας⁴⁵⁶. Ο Χαραλάμπους (2001) επίσης υποστήριξε ότι:

το ποιόν του δασκάλου ως εκπαιδευτικού, οι οικονομικές του απαιτήσεις, η κοινωνική και εθνική-θρησκευτική δραστηριότητά του, οι σχέσεις του με την κοινότητα και τις αρχές της, η ανάμιξή του στις εύθραυστες εσωτερικές κοινοτικές σχέσεις και γενικότερα η παρουσία του ως κοινωνικού προτύπου ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες οι οποίοι διαμόρφωναν την τελική απόφαση της εργοδοτικής πλευράς (σ. 54).

Παρόλα αυτά, δεν πίστευαν μόνο ότι ένας δάσκαλος θα μπορούσε να «μολύνει», αλλά κι ότι θα μπορούσε να «θεραπεύσει» και να «διαπλάσει ηθικούς χαρακτήρες». Η θεραπεία και η διάπλαση ηθικών χαρακτήρων αποτελούσαν τις βασικές πτυχές του «ηθικού ρόλου» του δασκάλου. Επίσης, ανάθεση του ρόλου αυτού, υποδήλωνε την ικανότητα του δασκάλου να είναι παράγοντας δράσης, ανάγοντας τον σε μια σημαντική θέση στην κοινωνική ιεραρχία και συνάμα προσδίδοντας του βεβαίως, κύρος, καθώς ήταν σε θέση να συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνίας. Επομένως, οι δάσκαλοι κατοχύρωναν το κύρος τους με το να ακολουθούν το πρότυπο του ηθικού δασκάλου και να ακολουθούν τον κώδικα συμπεριφοράς που συνεπάγεται με αυτό. Για τον λόγο αυτό, επικαλέστηκαν τον ρόλο αυτό στον λόγο τους, για να νομιμοποιήσουν τη διεκδίκηση καλύτερων όρων εργασίας. Η σχέση

⁴⁵⁶ Στο «Κανονισμός των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων της νήσου Κύπρου», 1898, Παπαδόπουλος, (), σσ. 15-16

του «ηθικού τους ρόλου» με τον τρόπο που διεκδικούσαν τα αιτήματα τους αναλύεται ακολούθως.

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και το «διδασκαλικό ζήτημα».

Η εξέταση της σχέσης του «ηθικού δάσκαλου» με τον τρόπο που προσεγγίστηκε ιδεολογικά το λεγόμενο «διδασκαλικό ζήτημα»⁴⁵⁷ παρουσιάζει ενδιαφέρον, καθώς μπορεί να καταδείξει την εμφάνιση νέων ιδεολογιών που επηρέασαν τον τρόπο που προσεγγιζόταν ο «ηθικός» ρόλος του δασκάλου. Προτού, όμως αναζητηθεί η οποιαδήποτε ιδεολογική προσέγγιση, χρειάζεται να γίνει σύντομη επεξήγηση του περιεχομένου του «διδασκαλικού ζητήματος».

Οι δάσκαλοι κλήθηκαν να επιτελέσουν τον «ηθικό τους ρόλο» σε μια περίοδο οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Η ανταμοιβή τους εξαρτιόταν από τις εισφορές των κατοίκων της κοινότητας, οι οποίοι αδυνατούσαν να πληρώνουν, λόγω της οικονομικής δυσμένειας που είχε επέλθει λόγω μεγάλων περιόδων ξηρασίας, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, της μεγάλης φορολογίας που επέβαλε η αποικιακή κυβέρνηση, των οικονομικών δυσκολιών που είχαν επέλθει αργότερα λόγω του πρώτου παγκοσμίου πολέμου, έπεφταν θύματα τοκογλυφίας, χάνοντας έτσι τις περιουσίες τους (Κατσιαούνης, 2008). Οι κοινοτικές αρχές με τη σειρά τους, εκμεταλλευόμενες την κατάσταση αυτή, έχοντας το δικαίωμα του διορισμού των δασκάλων (νόμος του 18/1895) και μη μπορώντας να κρίνουν και να επιλέξουν με βάση τα προσόντα και τις ικανότητες των ενδιαφερόμενων δασκάλων, επέλεξαν συνήθως αυτό που πρότεινε τη χαμηλότερη μισθοδοσία (Χαραλάμπους, 2001). Η όλη αυτή κατάσταση ήταν γνωστή ως το «διδασκαλικό ζήτημα».

Το «διδασκαλικό ζήτημα» ήταν αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας του αυτόνομου εκπαιδευτικού συστήματος που βρισκόταν σε εφαρμογή κατά τη χρονική περίοδο που

⁴⁵⁷ Η κατάσταση αυτή παρουσιάστηκε από τις εφημερίδες της εποχής ως μια κατάσταση κρίσης, την οποία είχαν αποκαλέσει το «διδασκαλικό ζήτημα». Αναφέρονται ενδεικτικά κάποια από τα άρθρα αυτά:

Το ζήτημα των δημοδιδασκάλων, στην εφημερίδα «Ελευθερία», 16/29 Ιουνίου 1907

Οι δημοδιδάσκαλοι προφήται και ουχί λεύηται στην εφημερίδα «Κυπριακός Φύλαξ», 1η Σεπτεμβρίου 1907

Και πάλιν οι διδάσκαλοι, στην εφημερίδα Πατρίς, 7/20 Αυγούστου 1908

Δια τους διδασκάλους, στην εφημερίδα «Ελευθερία», 8/21 Μαρτίου 1908

Οι διορισμοί των δημοδιδασκάλων, στην εφημερίδα «Ελευθερία», 3/16 Αυγούστου, 1913.

Το ζήτημα της Παιδείας και ο Διδασκαλικός Σύνδεσμος, στην εφημερίδα «Ελευθερία», 27/10 Μαΐου, 1913.

μελετάει η διατριβή αυτή. Ειδικότερα, η ευθύνη του διορισμού, των μεταθέσεων και της μισθοδοσίας είχαν οι Επαρχιακές και Χωρικές Σχολικές επιτροπές των κοινοτήτων. Το σύστημα όμως αυτό δημιουργούσε δυο βασικά προβλήματα: Το πρώτο ήταν οικονομικό, μιας και δεν υπήρχαν επαρκείς οικονομικοί πόροι για την κάλυψη των αναγκών των σχολείων και το δεύτερο πρόβλημα είχε να κάνει περισσότερο με αυθαιρεσίες των μελών των πιο πάνω επιτροπών εις βάρος των δασκάλων σε θέματα, που αφορούσαν, διορισμούς, απολύσεις, μεταθέσεις και προαγωγές.

Σοβαρή ηθική επίπτωση της πιο πάνω κατάστασης ήταν ότι οι δάσκαλοι λόγω της εξάρτησης τους στις Χωρικές Σχολικές Επιτροπές και του μεγάλου ανταγωνισμού που είχαν μεταξύ τους, χρησιμοποιούσαν αθέμιτους τρόπους για να εξασφαλίσουν διορισμό. Ορισμένοι δάσκαλοι, κάτω από την πίεση του ανταγωνισμού και προκειμένου να διοριστούν σε θέσεις της προτίμησής τους, κατέφευγαν στην ιδιότυπη εξαγορά του διορισμού, πληρώνοντας ένα ποσοστό στους επιτρόπους και τους προύχοντες των χωριών. Μάλιστα ο Τριανταφυλλίδης (1913) ισχυρίστηκε ότι ένα μέρος του μισθού ενός δασκάλου, που συμφωνήθηκε, επιστρεφόταν υπό μορφή δωροδοκίας στα μέλη της επιτροπής.

Αρχικά, οι διδασκαλικοί σύνδεσμοι τους με την στήριξη της ελληνοκυπριακής και εκκλησιαστικής ηγεσίας απέδιδαν ευθύνες για την κατάσταση αυτή στην κυβέρνηση, ζητώντας από αυτή οικονομική υποστήριξη. Η κυβέρνηση όμως δεν ανταποκρινόταν θετικά στο αίτημα αυτό, δίνοντας κάθε φορά τη δικαιολογία ότι την ευθύνη για αυτό είχαν οι Επαρχιακές και Χωρικές Σχολικές Επιτροπές, που είχαν ουσιαστικά τον έλεγχο των δασκάλων. Από την άλλη, οι κοινότητες αδυνατούσαν να αυξήσουν τους μισθούς τους δασκάλους, λόγω του γεγονότος ότι οι μισθοί τους θα πληρώνονταν από τους φόρους που θα πλήρωνε ο φτωχός λαός. Οι αλληπάλληλες αρνήσεις της αποικιακής κυβέρνησης, η αδυναμία της ελληνοκυπριακής ηγεσίας και η καθήλωση του Συνδέσμου στην εθνική πολιτική για την εκπαίδευση οδηγούσε το ζήτημα σε αδιέξοδο.

Η κατάσταση αυτή προκάλεσε την κόπωση των δασκάλων και μερίδα απ' αυτών προσπάθησε να ευαισθητοποιήσει την αστική ελίτ μέσω δημοσιευμάτων τους σε εφημερίδες, όπου επικαλούνταν την ηθικότητα του διδασκαλικού τους ρόλου για να καταδείξουν τη σημασία που είχε η επίλυση του ζητήματος. Δεν είναι τυχαίο, όμως που επέλεξαν τις εφημερίδες ως το μέσο για να προωθήσουν τα αιτήματά τους. Η δημοσιογραφία μάλιστα, ήταν κάτι που ενθάρρυνε τα μέλη του και ιδιαίτερα όσοι αποτελούσαν το

συμβούλιο του Κ.Δ.Σ., για αυτό και στους κανονισμούς του 1898 αναφερόταν ότι: «Να εργάζηται παρά τε τη Κυβερνήσει και τη Βουλή έστιν ότε δε και διά της δημοσιογραφίας προς επιγήφισιν νομοθετήματος ανυψούντος του διδασκάλους εις την εμπρέπουσαν αυτοίς θέσιν»⁴⁵⁸. Επιπλέον, πολλές από τις εφημερίδες είχαν ως συντάχτες τους άτομα που είχαν εργαστεί ως διδάσκαλοι (βλέπε για παράδειγμα τις εφημερίδες «Κύπρος», «Στασίνας», «Σάλπιγξ», «Αλήθεια», «Φωνή της Κύπρου», «Ευαγόρας»). Ας σημειωθεί ακόμη ότι το πρώτο κυπριακό τυπογραφείο έφερε στη Λάρνακα από το Κάιρο ο Κύπριος δάσκαλος, δημοσιογράφος και συγγραφέας Θεόδουλος Κωνσταντινίδης (Σοφοκλέους, 2009).

Επίσης, οι εφημερίδες υπήρξαν τα κυριότερα μέσα που ασχολήθηκαν με τα κοινωνικά προβλήματα της Κύπρου και τα παρουσίασαν ως τις επιπτώσεις της έλλειψης ηθικής καθοδήγησης του λαού, εννοώντας την τάξη των αγροτών και των εργατών (βλέπε στο Μέρος Δ', κεφ. 2 «Οι Καθωσπρέπει και οι Άθλιοι»). Μάλιστα, οι εφημερίδες πρότειναν ως λύση του προβλήματος αυτού την ηθική διαπαιδαγώγηση στα σχολεία, αποδίδοντας έτσι στους διδασκάλους το καθήκον να πειθαρχήσουν τα παιδιά των φτωχών. Έχοντας κατά νου τα παραπάνω και σε συνάρτηση με την εμπλοκή των δασκάλων στη δημοσιογραφία, θα μπορούσε κανείς να οδηγηθεί στην υπόθεση ότι οι ίδιοι δάσκαλοι ενστερνιζόμενοι τον ηθικό τους ρόλο, τον επικαλέστηκαν για να αναγνωριστεί το κύρος τους και συνεπώς να προωθήσουν τη διεκδίκηση τους για καλύτερες συνθήκες εργασίας. Την τακτική αυτή φαίνεται να ακολούθησε ο συγγραφέας του άρθρου «Ο Κυπριακός Διδασκαλικός Σύνδεσμος» της εφημερίδας «Σάλπιγξ», στις 30 Μαρτίου 1898, ο οποίος δήλωσε ότι:

η ηθική εξύψωση του λαού εξαρτάται από την ηθική και υλική εξύψωση των δασκάλων και αύτη πρέπει να προηγηθι, η δε ανύψωσις του διδασκάλου δύναται να επέλθη διά της καταλλήλου μισθοδοσίας. Όσω μέγα και υψηλόν το υπόργημα του διδασκάλου, τόσο εξ εναντίας παρ' ημίν μικρά και ευτελής η μισθοδοσία του, όσω δε μικρά και ευτελής η μισθοδοσία, τόσω άκαρπος και ανωφελής η διδασκαλία, του απλού λαού κρίνοντος το ύψος του επαγγέλματος και το ύψος και την ηθικήν αξίαν των λεγομένων εκ του καρπού ον το επάγγελμα αποκομζει. Ενόσω λοιπόν το υψηλόν επάγγελμα του διδασκάλου εξισούται κατά την πρόσοδον προς το του ανθρακώς και του ξυλοκόπου, ούτε διά του καλού παραδείγματος ούτε διά της ηθικής ομιλίας ο γυμνός διδάσκαλος δύναται να επιδράση επί της κοινωνίας, και άγιος αν ήθελε καταστή.

⁴⁵⁸ «Κανονισμός του Διδασκαλικού Συνδέσμου», ό.π. στον Χαραλάμπους, (2001), σ.19

Ο ηθικός ρόλος των δασκάλων όμως αποτέλεσε και το βασικό επιχείρημα όσων υποστήριζαν ότι οι δάσκαλοι θα έπρεπε να επιδείξουν αυτοσυγκράτηση και να μη διεκδικούν τα αιτήματά τους με τρόπο που θα έπληττε την ηθική και εθνική αποστολή τους. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2001) η διαιώνιση του «διδασκαλικού ζητήματος» ανάγκασε πολλούς δασκάλους να ζητήσουν την κυβερνητική υπαλληλοποίηση τους. Στο αίτημά τους αυτό η εφημερίδα «Κυπριακός Φύλαξ» απάντησε επισημαίνοντας τους «ηθικούς και εθνικούς κινδύνους» που θα επέλθουν με το εάν συνέβαινε κάτι τέτοιο:

ο διδάσκαλος ομοιάζει προς τους προφήτας οίτινες από της ερήμου περιβεβλημένοι δοράν αντί υφάσματος εισέρχονται εις τας πόλεις και βάλλουσι κεραυνούς ενθέου ευγλωτίας και εξεγείρουσι την εθνικήν και θρησκευτικήν συνείδησιν του αδρανούντος λαού και προκαλούσιν αλήθην πνευματικήν και ηθικήν επανάστασιν παρ' αυτώ⁴⁵⁹.

Συνεπώς, ο ρόλος του δασκάλου ήταν πολύ διαφορετικός από αυτόν του κοινού δημοσίου υπαλλήλου, τον οποίο έτρεφε η πολιτεία, αλλά απαιτούσε ταυτόχρονα τυφλή υπακοή: «είποτε οι διδάσκαλοι εγένοντο της Πολιτείας υπάλληλοι τα σχολεία θα καταστήσωσι στρεβλωτήρια του νου και της καρδιάς του έθνους, όπερ μη γένοιτο!»⁴⁶⁰. Σύμφωνα με την πιο πάνω θέση, η κύρια έγνοια του δασκάλου δε θα έπρεπε να ήταν η εξασφάλιση των προσωπικών του συμφερόντων, αλλά θα έπρεπε να ήταν η εθνική και ηθικοθρησκευτική του αποστολή.

Παρόλα αυτά, όπως επισήμανε ο Χαραλάμπους (2001) η επίδραση που μπορούσε να είχε ο δάσκαλος στον λαό, γίνονταν αντικείμενο εκμετάλλευσης από τα μέλη της χωρικής αρχής, οι οποίοι διόριζαν όσους δασκάλους, πίστευαν ότι θα δρούσαν με τρόπο που θα εξυπηρετούσε τα δικά τους κομματικά συμφέροντα. Επομένως η κοινωνική δράση που προωθούσαν στο να έχουν οι διδάσκαλοι, δεν εξυπηρετούσε πρωτίστως την ηθική αποστολή τους, για τις οποίες ισχυρίζονταν ότι θα έπρεπε να κάνει, αλλά τις κομματικές επιδιώξεις των τοπικών αρχόντων. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο «ηθικός ρόλος», για την πολιτική ηγεσία μπορούσε να λειτουργεί και ως μέσο διακυβέρνησης και ελέγχου όχι μόνο των δασκάλων,

⁴⁵⁹ «Οι δημοδιδάσκαλοι προφήται και ουχί λευίται» στην εφημερίδα «Κυπριακός Φύλαξ», 1η Σεπτεμβρίου 1907.

⁴⁶⁰ Ο.π.

αλλά μέσω αυτών, και του υπόλοιπου λαού. Με άλλα λόγια, το διδασκαλικό υποκείμενο γίνεται το ίδιο μια τεχνολογία διακυβέρνησης του λαού, στα χέρια των πολιτικών αρχόντων.

Η πολιτική ηγεσία των Ελληνοκυπρίων, σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2001) ανέμενε από το διδασκαλικό κόσμο, να παραμένει πιστός στον εθνικό αγώνα για την ένωση με την Ελλάδα, ο οποίος είχε συνδεθεί με τη διατήρηση του συστήματος της εκπαιδευτικής αυτοδιοίκησης. Με το σύστημα αυτονομίας, η πολιτική και εκκλησιαστική ηγεσία διατηρούσε τον έλεγχο της παιδείας, που αυτό σήμαινε ότι θα μπορούσαν να διατηρήσουν την ελληνική τους ταυτότητα και να καλλιεργήσουν το φρόνημα για αγώνα για ένωση με την Ελλάδα. Εάν έδιναν την ευκαιρία στην αποικιακή κυβέρνηση να αποκτήσει έλεγχο στην παιδεία του τόπου, τότε υπήρχε κίνδυνος να πληγεί ο εθνικός σκοπός.

Ήταν λοιπόν, αναγκαίο να διατηρηθεί το σύστημα αυτό, και καταδίκάζαν οποιαδήποτε ομάδα διδασκάλων που ζητούσε την αλλαγή του συστήματος, καθώς θεωρούσαν ότι παρέκκλινε από τον εθνικό του προσανατολισμό. Έτσι, η διεκδίκηση μισθολογικών αυξήσεων και μονιμότητας, μέσω απεργιών⁴⁶¹, κατακρίθηκε από ορισμένα δημοσιεύματα των εφημερίδων. Για παράδειγμα, σε άρθρο της εφημερίδας «Κυπριακός Φύλαξ» τονίστηκε ότι οι διδάσκαλοι θα έπρεπε να αποφεύγουν τέτοιες αναξιοπρεπείς ενέργειες, (εννοώντας την απεργία), να σεβαστούν την ηθική ευθύνη που τους βαραίνει, διαφυλάσσοντας έτσι το κύρος και την κοινωνική τους υπόληψη:

ο διδάσκαλος ούτε έμπορος είναι ούτε μίσθαρνος εργάτης, αλλά πνευματικός πατήρ των τέκνων της κοινότητας όλης, και οι σχέσεις αυτού μετ' αυτής δέον να φέρωσι τον χαρακτήρα αμοιβαίας συμπαθείας και εκτιμήσεως [...]. οι απεργήσαντες διδάσκαλοι και την εκτίμησιν και την εμπιστοσύνην των κοινοτήτων απέβαλον [...]. Δεν πρέπει διά των παζαρευμάτων οι διδάσκαλοι να εκπίπτουν εν τη συνειδήσει των κοινοτήτων⁴⁶².

Σε ένα άλλο άρθρο της εφημερίδας «Φωνή της Κύπρου», οι διδάσκαλοι, ως η «εκλεκτή» τάξη θεωρήθηκαν ότι «είναι υπό του έθνους τεταγμένοι περί την φρούρησιν των ιδεωδών

⁴⁶¹ Ο Χαραλάμπους (2001) ανέφερε την περίπτωση των δασκάλων της Λαπήθου, που κήρυξαν απεργία στις αρχές Μαρτίου του 1920, επειδή η Χωρική Σχολική Επιτροπή της Λαπήθου αρνήθηκε να τους δώσει την αύξηση που ζήτησαν. Όπως εξήγησε στη συνέχεια η πράξη τους αυτή κατακρίθηκε στα δημοσιεύματα των εφημερίδων.

⁴⁶² «Διδάσκαλοι και κοινότητες» στην εφημερίδα «Κυπριακός Φύλαξ», στις 21 Ιουλίου 1920.

του» και συνεπώς «ήκιστα αυτοί δικαιούνται να ποιούνται χρήσιν της βίας αντί της πειθούς διά την ικανοποίησιν των δικαίων των απαιτήσεων»⁴⁶³. Ακόμα σύμφωνα με ένα άλλο άρθρο της εφημερίδας αυτής, οι δάσκαλοι έπρεπε να θεωρούν το έργο τους «υπηρεσίαν εθνικήν μάλλον παρά βιοποριστικήν» και γι' αυτό τον λόγο «ουδείς υπάρχει όστις δεν θεωρεί αξιοκατάκριτον το της απεργίας διάβημα εις ο τινές των διδασκάλων εθεώρησαν καλόν να καταφύγωσι προς διεκδίκησιν των δικαίων του»⁴⁶⁴. Συνεπώς, όπως φαίνεται από τα δημοσιεύματα αυτά, στην κοινωνία επικράτησε η εντύπωση ότι οι διδάσκαλοι εξευτέλιζαν το επάγγελμά τους όταν συνεχώς ασχολούνται με θέματα που έχουν να κάνουν με τους διορισμούς και τη μισθοδοσία τους, και επίσης ότι η κοινωνία χαρακτήριζε την απεργία ως «άνομη πράξη εκβιασμού» ενάντια στην ίδια την κοινότητα.

Μια άλλη περίπτωση που ο «ηθικός ρόλος» του δασκάλων χρησιμοποιήθηκε εναντίον των αιτημάτων των δασκάλων ήταν ο τρόπος που προσπάθησε το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο⁴⁶⁵ να αποσιωπήσει τους επικριτές του. Τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου που κατακρίνονταν απαντούσαν δίνοντας το μήνυμα ότι όσοι τους εναντιώνονταν, το έκαναν επειδή σκέφτονταν μόνο τα προσωπικά τους οφέλη και είχαν αλλότριους σκοπούς (Χαραλάμπους, 2001). Υπήρξαν ακόμα περιπτώσεις που δεν δίστασαν να επικαλεστούν στοιχεία από την προσωπική ζωή ενός δασκάλου, που τους ασκούσε κριτική, δίνοντας την εντύπωση ότι το άτομο αυτό ήταν ανήθικο και επομένως δεν θα έπρεπε να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη τα όσα λέει. Μια τέτοια περίπτωση ήταν ο δάσκαλος Ν. Ξενή, ο οποίος σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2001) ήταν θερμός υποστηρικτής της υπαλληλοποίησης, το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, το Σεπτέμβριο του 1929, τον τιμώρησε με απόλυση, προφανώς για τη δραστηριότητά του υπέρ της υπαλληλοποίησης, με την επίσημη δικαιολογία «ότι επί τετράμηνον συνέζη μετά κόρης του χωρίου εκείνου (Αιγιαλούσα), την οποία κατέστρεψε με υπόσχασιν να την νυμφευθεί» (στον Μιχαηλίδης, 1929 στον Χαραλάμπους, 2001, σ. 270).

⁴⁶³ «Μία απεργία διδασκάλων. Πραξικόπημα θλιβερόν», στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου», 22/6 Μαρτίου 1920.

⁴⁶⁴ «Απεργία διδασκάλων εν τη επαρχία Κυρηνείας», στην εφημερίδα «Φωνή της Κύπρου», 29/13 Μαρτίου 1920.

⁴⁶⁵ Το 1923 ψηφίστηκε νέος περί δημοτικής παιδείας νόμος σύμφωνα με τον οποίο η Αγγλική κυβέρνηση κατάργησε τις Σχολικές Επιτροπείες στα χωριά, που ήταν εκλέξιμες, και ανέθεσε τα καθήκοντα τους στις Χωρικές Αρχές που τις διόριζε η ίδια. Επίσης οι δάσκαλοι θα διορίζονταν από το κεντρικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Πολύ σύντομα όμως διαφάνηκε ότι το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθεί με επιτυχία στα νέα του καθήκοντα καθώς ενεργούσε με τρόπο ώστε να εξυπηρετούνται μικροπολιτικές σκοπιμότητες. Καθώς η κατάσταση γινόταν χειρότερη, άρχισε να διατυπώνεται κριτική για τις αυθαιρεσίες των Ελληνοκύπριων βουλευτών εις βάρος των διδασκάλων (Χαραλάμπους, 2001).

Με τον τρόπο αυτό ήθελαν να δώσουν το μήνυμα ότι «τέτοιοι δάσκαλοι» ενδιαφέρονταν περισσότερο για τα προσωπικά τους συμφέροντα, ενώ εναντιώνονταν στην πολιτική τους ηγεσία, αδιαφορώντας για τον εθνικό κίνδυνο που εμπεριείχε η πράξη τους αυτή. Επίσης, ήθελαν να αποδείξουν ότι «τέτοιοι δάσκαλοι» είχαν γενικότερα ανάρμοστη συμπεριφορά και δεν σέβονταν καμία ηθική αξία ούτε στην προσωπική τους ζωή. Τους θεωρούσαν «ανάξιους» και «επικίνδυνους» και για αυτό έπρεπε να απομακρυνθούν από την παιδεία του τόπου. Αν και δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί κατά πόσο ο λόγος που απολύθηκε ο Ξενή ήταν αληθής, το συμβάν αυτό δείχνει πώς ο τρόπος που αξιολογούσαν την ηθικότητα του χαρακτήρα τους, αποτελούσε το μέσο με το οποίους τους ασκούσαν έλεγχο.

Παρόλα αυτά, οι περιπτώσεις τέτοιων δασκάλων, που τόλμησαν να πάνε αντίθετα από τις θέσεις του συνδέσμου τους και να εναντιωθούν στα μέλη του Εκπαιδευτικού συμβουλίου, δείχνουν ότι άρχισε να αναπτύσσεται μια άλλη στάση ως προς τον «ηθικό τους ρόλο». Φαίνεται λοιπόν, ότι αρχίσαν να απαλλάσσονται από τις τάσεις «αυτοθυσίας», που απαιτούσε ο «ηθικός τους ρόλος», για χάρη του ενωτικού αγώνα. Η μετακίνηση από τον «πιστό στρατιώτη» προφανώς προέκυψε, σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2001) λόγω του κλίματος απογοήτευσης, που προκάλεσε η μακροχρόνια διατήρηση του διδασκαλικού ζητήματος, της αποδυνάμωσης του ελέγχου που ασκούσε η ελληνοκυπριακή ηγεσία και το πλήγμα που είχε δεχθεί ο αγώνας για ένωση με τις αποτυχίες του ελληνικού στρατού στη Μικρά Ασία. Επίσης, υπήρξε επίδραση και από την εμφάνιση των ιδεών του κομμουνισμού, σύμφωνα με τις οποίες ο «ηθικός ρόλος» του δασκάλου συνδέθηκε με την ευθύνη για την ταξική αφύπνιση του λαού και την προετοιμασία του για μια ευρύτερη κοινωνική επανάσταση (βλέπε περισσότερα για την επίδραση του κομμουνισμού στο Μέρος Ζ', κεφ. 2: «Ηθικός ρόλος του δασκάλου και Κομμουνισμός»).

Μέσα σε αυτό το πλέγμα κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων, σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2001) το ιδεαλιστικό πρότυπο του δασκάλου-λειτουργού, του δασκάλου «στρατιώτη της ιδέας και του καθήκοντος» έχασε έδαφος και το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε προς το πρότυπο του επαγγελματία δασκάλου με τις ανάγκες της καθημερινότητας. Έτσι, ο επαγγελματίας δάσκαλος, χωρίς να απαρνιέται τον «ηθικό του ρόλο», απαιτούσε πρώτα την ικανοποίηση των υλικών του αναγκών, ως προϋπόθεση για την απρόσκοπτη επιτέλεση των ρόλων που του αναλογούσαν. Η διασφάλιση για παράδειγμα μιας αξιοπρεπούς οικονομικής θέσης θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση, για να μπορέσει να επικεντρωθεί στα καθήκοντά του.

Επίσης, το γεγονός ότι η εκπαίδευση πέρασε κάτω από τον έλεγχο της αποικιακής κυβέρνησης κατά τη δεκαετία του 1930, συνέβαλε στην περαιτέρω απομάκρυνση από τα παραδοσιακά πρότυπα του δασκάλου και την υιοθέτηση και προβολή του προτύπου του δασκάλου-επαγγελματία. Ειδικότερα, ο Παγκύπριος Διδασκαλικός Σύνδεσμος (Π.Δ.Σ.) τερμάτισε τη δράση του, το 1931, ως αποτέλεσμα των απαγορευτικών μέτρων της Κυβέρνησης, που ακολούθησαν την εξέγερση των Ελληνοκυπρίων εναντίον της, τα οποία έθεσαν εκτός νόμου κάθε συλλογική προσπάθεια, μη εξαιρουμένης και του Π.Δ.Σ. (Anraamides, 1972). Το 1936 έγινε πάλι προσπάθεια συγκρότησης συνδικαλιστικής οργάνωσης και ιδρύεται η «Παγκύπρια Οργάνωση Διδασκάλων» (Π.Ο.Δ.). Η κυβέρνηση έδειξε ενδιαφέρον για την οργάνωση αυτή για λόγους ελέγχου των δασκάλων (Χαραλάμπους, 2001) .

Σκοπός του Π.Δ.Ο. ήταν: «η ανύψωση και προαγωγή της Ελληνικής Δημοτικής Παιδείας εν Κύπρω, η πνευματική ανάπτυξη των μελών και η οικονομική βελτίωση της θέσεως του διδασκαλικού κόσμου»⁴⁶⁶. Η διαγραφή από το καταστατικό των καθηκόντων που αναφέρονταν στον ηθικοκοινωνικό ρόλο του δασκάλου ήταν πιθανόν αποτέλεσμα της επιδίωξης της κυβέρνησης να παρεμποδίσει την καλλιέργεια του αγωνιστικού φρονήματος για ένωση με την Ελλάδα. Μάλιστα, αυτό που ήθελαν να δημιουργήσουν ήταν τον επαγγελματία δάσκαλο, ο οποίος αποσιλωμένος από τον εθνικό-θρησκευτικό και κοινωνικό του ρόλο, θα αφοσιωνόταν αποκλειστικά στον παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό του ρόλο» (Χαραλάμπους, 2001).

Η αλλαγή στον τρόπο που προσέγγιζαν τον «ηθικό τους ρόλο» φαίνεται και στη στάση των δασκάλων στον υποχρεωτικό εκκλησιασμό, την περίοδο που είχαν ζυμωθεί πλέον η ιδέα του επαγγελματία δασκάλου. Σύμφωνα με τους κανονισμούς της 26 Οκτωβρίου, 1936, οι οποίοι καθόριζαν τις θρησκευτικές αργίες για όλα τα δημοτικά σχολεία της Κύπρου, κατά τις αργίες οι δάσκαλοι ήταν υποχρεωμένοι το πρωί να οδηγούν τους μαθητές στον εκκλησιασμό και το απόγευμα «θα διοργανώνονται υπό των διδασκάλων σχολικά παιχνίδια, εκπαιδευτικά εκδρομαί ή άλλαι οργανωμέναι σχολικά δράσεις υπό την επίβλεψιν αυτών»⁴⁶⁷.

⁴⁶⁶ «Καταστατικόν Παγκυπρίου Διδασκαλικής Οργανώσεως», 1936 στον Χαραλάμπους, 2001, σ. 18.

⁴⁶⁷ «Κανονισμοί του 1933 μέχρι του 1936 περί κατωτέρας παιδείας νόμων» στον Χαραλάμπους, 2001, σ. 342.

Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, διαπιστώνοντας ότι η παραπάνω υποχρέωση των δασκάλων «ενώ από εκπαιδευτικής απόψεως δεν αποδίδει σοβαρά αποτελέσματα αποτελεί σοβαρό κώλυμα διά την ιδιαιτέραν μελέτην και την διεκπεραίωσιν πολλών ιδιωτικών υποθέσεων των διδασκάλων», στις 26 Μαρτίου 1939 σε ψήφισμά του ζήτησε την κατάργηση του υποχρεωτικού χαρακτήρα αυτών των δραστηριοτήτων και πρότεινε να αφήνεται στους δασκάλους «η χρησιμοποίησις του χρόνου των εορτών διά τοιούτους σκοπούς»⁴⁶⁸. Την κατάργηση του υποχρεωτικού εκκλησιασμού ζήτησε με υπόμνημά της και η Π.Δ.Ο., δικαιολογώντας την απόφασή της με το ότι «καταντά διά τους μαθητάς επαχθής ως καθήκον μη απορρέον εκ της συνειδήσεως» και «στερεί τον διδάσκαλον της μοναδικής ευκαιρίας την οποίαν έχει διά να φροντίση διά την οικογένειάν του» και τις προσωπικές του ανάγκες⁴⁶⁹.

Η κατάργηση του υποχρεωτικού εκκλησιασμού δε σήμαινε όμως την εκκοσμίκευση του ρόλου του δασκάλου. Οι σχολικοί εκκλησιασμοί, όπως όριζαν οι νέοι κανονισμοί, θα συνεχίζονταν να γίνονται τις μέρες των εορτών, ενώ δεν είχε γίνει οποιαδήποτε παρέμβαση όσον αφορά τη διδασκαλία των θρησκευτικών. Ωστόσο, το αίτημα αυτό για κατάργηση του υποχρεωτικού εκκλησιασμού τις Κυριακές μπορεί να ερμηνευτεί ως την «ωρίμανση της επαγγελματικής συνείδησης του διδασκαλικού κόσμου» (Χαραλάμπους, 2001, σ. 328). Συνάμα, αποτελούσε μια ένδειξη ενός νεωτερικού μετασχηματισμού από τον «δάσκαλο λειτουργό» στο «δάσκαλο επαγγελματία», ο οποίος αν και διατηρούσε την ηθική και θρησκευτική διάσταση του ρόλου του, ζητούσε να διαφοροποιείται και να εξισορροπείται ο χρόνος που διέθετε για την επαγγελματική και την προσωπική του ζωή.

Καταληκτικά

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάστηκε ο λόγος των δασκάλων, όσον αφορά τον «ηθικό τους ρόλο». Για το σκοπό αυτό αναλύθηκαν τα κείμενα των κανονισμών των διδασκαλικών συνδέσμων της περιόδου 1878-1937. Επίσης, έγινε σύγκριση με τον προσδιορισμό αυτού με τον αντίστοιχο των άλλων κοινωνικών δρώντων. Ακόμη διερευνήθηκε εάν οι διδασκαλικοί σύνδεσμοι συνέβαλαν στην εδραίωση του ηθικού τους ρόλους και τέλος εάν ο βαθμός

⁴⁶⁸ «Ψήφισμα περί τροποποιήσεως μιας εγκυκλίου», στον Χαραλάμπους, 2001, σ. 342)

⁴⁶⁹ «Ένα υπόμνημα προς τον Κυβερνήτη της Παγκυπρίου Διδασκαλικής Οργανώσεως», 1940 στον Χαραλάμπους, 2001, σ. 342

σημασίας που έδιναν σε αυτό, επηρεάστηκε λόγω της εμφάνισης νέων ιδεών, που σχετίζονταν με την έννοια του διδασκαλικού ρόλου γενικότερα.

Μέσα από την ανάλυση των κανονισμών των διαφόρων διδασκαλικών συνδέσμων, φάνηκε ότι δινόταν μεγάλη σημασία στον «ηθικό ρόλο» του δασκάλου, ο οποίος μάλιστα συμπεριλήφθηκε στους σκοπούς της ίδρυσης του πρώτου διδασκαλικού συνδέσμου. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι οι δάσκαλοι μέσω των συνδέσμων τους, αποδέχτηκαν τον ρόλο που τους έχει αποδοθεί από τους πολιτικούς και κοινωνικούς δρώντες (εκκλησιαστική και πολιτική ηγεσία) και ότι ο ρόλος αυτός ενσωματώθηκε με την επαγγελματική τους ταυτότητα. Ακόμη, ο «ηθικός τους ρόλος» τους έδινε ταυτόχρονα επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος, καθώς έβλεπαν τους εαυτούς τους να βρίσκονται στο πλάι των αρχηγών της πολιτείας στον αγώνα για επίλυση των κοινωνικών και εθνικών προβλημάτων.

Θέλοντας να δείξουν τη σημασία του ηθικού τους ρόλου, προσάρμοσαν τα καθήκοντα των μελών τους, στηριζόμενοι σε αυτόν, επινοώντας έτσι ένα «κώδικα επαγγελματικής συμπεριφοράς». Η διεκπεραίωση του ηθικού τους ρόλου θα επιτυχανόταν, δηλαδή, τηρώντας τον «κώδικα επαγγελματικής συμπεριφοράς». Όσοι τον παραβίαζαν υπέκειντο σε τιμωρία, που καθοριζόταν από τους κανονισμούς. Έτσι, η ύπαρξη ενός «κώδικα συμπεριφοράς» συνέβαλε στη νεωτεριστική και επαγγελματική και συνάμα στην εδραίωση της ηθικότητας του ρόλου τους.

Επίσης, η συνεργασία των διδασκαλικών συνδέσμων μαζί με τις άρχουσες τάξεις, αν και θεωρήθηκε ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης, λειτουργούσε αποτρεπτικά όσον αφορά την διεκδίκηση οικονομικών ωφελημάτων και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους. Με άλλα λόγια, η σχέση των δασκάλων και εκκλησιαστικής και πολιτικής ηγεσίας αποτελούσε σχέση εξάρτησης του πρώτου στους άλλους. Μάλιστα, θεωρούσαν την οποιαδήποτε παρέκκλιση από τη συμμόρφωση των δασκάλων στις άρχουσες τάξεις, ως ηθικό παράπτωμα. Για παράδειγμα, όσον αφορά τη σχέση των δασκάλων με την ελληνοκυπριακή ηγεσία, η διεκδίκηση της υπαλληλοποίησης τους, για να μπορούν να έχουν μεγαλύτερο μισθό και μονιμότητα, επέτρεπε σε μια ξένη κυβέρνηση να αποκτήσει έλεγχο στην εθνική παιδεία των Κυπρίων. Έτσι, με τον τρόπο αυτό, ο διδασκαλικός κόσμος παρέμενε πειθαρχημένος, καθώς στη συνείδηση του υπήρχε η υποχρέωση να επιδείξουν αυτοσυγκράτηση, ώστε να μείνουν πιστοί στην εκπλήρωση του ηθικού και του εθνικού τους ρόλου. Με αντίστοιχο τρόπο, λειτουργούσε κι η σχέση τους με την αποικιακή κυβέρνηση, κατά τη δεκαετία του

1930. Οποιαδήποτε ενέργεια θεωρείτο ότι ερχόταν σε αντίθεση με την πολιτική της κυβέρνησης, η συμμετοχή τους σε αντιαποικιακές κινήσεις, θεωρείτο πειθαρχικό παράπτωμα και υπέκειντο σε κυρώσεις.

Όμως, η σημασία που δινόταν στον ηθικό τους ρόλο εξασθένησε κατά την πάροδο του χρόνου. Η παρατεταμένη διάρκεια της μη επίλυσης του «διδασκαλικού ζητήματος», σε συνάρτηση με τις πολιτικές και εθνικές εξελίξεις, προκάλεσε την αντίδραση μεγάλης μερίδας των δασκάλων, οι οποίοι δε δίστασαν να ασκήσουν κριτική για την πολιτική ηγεσία και ζητούσαν να βελτιωθούν οι όροι εργασίας τους. Οι νέες αυτές πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες άνοιξαν τα περιθώρια συζήτησης του «δασκάλου-επαγγελματία». Την ταυτότητα του δασκάλου-επαγγελματία προωθούσε εξάλλου, κι η αποικιακή κυβέρνηση, ιδιαίτερα τη δεκαετία του 1930, προσπαθώντας να αποδυναμώσει το εθνικό αγωνιστικό αίσθημα, που ήταν στενά συνυφασμένη με τον ηθικό του ρόλο. Έτσι, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου σταμάτησε να αποτελεί το πρώτιστο καθήκον, ενώ στις επιδιώξεις του προστέθηκε η οικονομική του βελτίωση. Παράλληλα με τις πιο πάνω εξελίξεις, η διάδοση του κομμουνισμού στην Κύπρο δημιούργησε τις προϋποθέσεις να προσεγγιστεί το ζήτημα της ηθικότητας των δασκάλων στα πλαίσια της αμφισβήτησης της αστικής ηθικής και της ανάγκης για μια γενικότερης κοινωνικής επανάστασης. Περισσότερα για τη σχέση του ηθικού δασκάλου και τις ιδέες του κομμουνισμού, αναλύονται στο επόμενο κεφάλαιο.

2. Ηθικός ρόλος του δασκάλου και Κομμουνισμός

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό εξετάζει τον προσδιορισμό του ηθικού ρόλου του «κομμουνιστή δασκάλου», κατά τη δεκαετία του 1920. Για τον σκοπό αυτό, εξετάστηκε το πλαίσιο στο οποίο ο λόγος της κομμουνιστικής ηθικής επιδίωξε να εδραιωθεί, συγκρουόμενος με τα κυρίαρχα ιδεολογήματα της εποχής εκείνης. Η ανάλυση επικεντρώνεται στα δημοσιεύματα της εφημερίδας «Νέος Άνθρωπος», η οποία αποτελούσε την επίσημη εφημερίδα του Κομμουνιστικού Κόμματος Κύπρου. Τέλος, εξετάζεται η αντίδραση των κυρίαρχων δρώντων, που είχαν δεχτεί δριμύς κριτική από τους οπαδούς της κομμουνιστικής ιδεολογίας. Μέσα από την ανάλυση των πιο πάνω, διερευνάται η θέση ότι οι δάσκαλοι αποτελούσαν σημαντικό μέσο εδραίωσης εξουσίας, λόγω της ηθικής επιρροής που είχαν στη μάζα του λαού. Επομένως όταν οι δάσκαλοι εξέφραζαν κριτική εναντίον των αρχών εξουσίας, προκαλούσε ισχυρή αντίδραση (καταδιώξεις, εξορίες) για αποφυγή επηρεασμού της στάση του λαού.

Η ηθική κρίση του «θεοκρατικού» και «πλουτοκρατικού» καθεστώτος

Οι ιδέες του κομμουνισμού εμφανίστηκαν στα κυπριακά δημοσιεύματα των εφημερίδων, τη δεκαετία του 1920 και επικεντρώθηκαν στην ανάγκη της αναθεώρησης των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών της εποχής εκείνης, γιατί πίστευαν ότι οι αξίες αυτές εξυπηρετούσαν τους πλούσιους αστούς και κληρικούς. Οι ιδέες αυτές διέρρευαν από την ρωσική επανάσταση του 1917, και αφορούσα τη γενικότερη αμφισβήτηση των κληρονομημένων από το παρελθόν, ηθικών αντιλήψεων, που εδράζονταν, αφενός, στις μεταφυσικές αρχές της ορθόδοξης χριστιανικής διδασκαλίας, και αφετέρου, στις χρησιμοθηρικές και ωφελμιστικές ιδέες της αστικής κοινωνίας (Katsourides, 2014)

Η εξέταση του πλαισίου στο οποίο διατυπώθηκαν αυτές οι ιδέες παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς μέσα από αυτό ηθικοποιήθηκαν (όπως άλλωστε και στον λόγο της αστικής τάξης στα τέλη του 19^{ου} αιώνα) τα κοινωνικά προβλήματα και συγκροτήθηκε ένας «νέος» λόγος περί ηθικής κρίσης της κοινωνίας. Ας σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Katsourides (2014) οι ιδέες αυτές εκφράστηκαν σε μια περίοδο δύσκολων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών για

τους Κύπριους αγρότες και τους εργάτες (ιδιαίτερα αυτών των μεταλλείων), καθώς επίσης για τις γυναίκες (συνήθως νεαρά κορίτσια) που δούλευαν ως οικιακοί βοηθοί (ψυχοκόρες) σε πλούσιες αστικές οικογένειες. Επίσης, γινόταν έντονη κριτική για την μεγάλη κτηματική περιουσία της Εκκλησίας και την έλλειψη ουσιαστικής στήριξης των φτωχών εκ μέρους της. Ο τρόπος που παρουσιάστηκαν τα ζητήματα αυτά έδιναν την εικόνα ότι η κοινωνία αντιμετώπιζε ηθική κρίση, και βασικοί αίτιοι για αυτή την κατάσταση θεωρήθηκαν οι πλούσιοι αστοί και η Εκκλησία, οι οποίοι εκμεταλλεύονταν τους φτωχούς αγρότες και εργάτες. Για παράδειγμα, σε άρθρο της εφημερίδας του Κομμουνιστικού Κόμματος Κύπρου, «Νέος Άνθρωπος» αμφισβητήθηκε η ηθική των αστών, καταδεικνύοντας την υποκρισία τους:

Μα επιτέλους ποια είναι η ηθική; Η δική τους ηθική; Μήπως ηθική είναι η απανθρωπιά τους, το χρήμα τους, μήπως η προστυχιά τους; Η αναίδεια τους; Τι τέλος πάντων είναι αυτή η ηθική τους που μας πετούνε κατάμουτρα με τόση πόζα, σαν γάντι προσβλημένου κυρίου; Και πού βρίσκεται κρυμμένη; Κάτω από τα κρεβάτια τους μαζί με τον φίλο του σπιτιού και της κυρίας; Μέσα στην κουζίνα όπου ο τίμιος αφέντης ερωτοτροπεί με το φτωχό δουλάκι; Πού πια; Σε ποια τους σκέψη, πράξη, ιδέα να τη βρούμε αυτήν την δεσποινίδα ηθική που τόσο καμάρι την κρατούνε;...Δυστυχισμένοι ηθικολόγοι! Κοιτάχτε μη την ώρα που μιλάτε για μας, κανείς από τους ηθικούς κι έντιμους σας φίλους μπει στο σπίτι σας και κάνει ό,τι και σεις κάνετε, όταν βρείτε την ευκαιρία κι αφήστε εμάς τους ανήθικους. Χιλίες φορές προτιμότερη είναι η δική μας ανηθικότητα από τη δική σας ηθική⁴⁷⁰.

Αναφορικά με την υποκρισία των εκπροσώπων της Εκκλησίας, η εφημερίδα «Νέος Άνθρωπος» ασχολήθηκε με το ζήτημα της διαχείρισης της εκκλησιαστικής περιουσίας και της εμπλοκής των πλούσιων αστών σε αυτό. Συγκεκριμένα, ισχυρίστηκε ότι οι πλούσιοι αστοί αναζητούσαν τρόπους να εκμεταλλευτούν την ακίνητη περιουσία, που συσσωρεύτηκε στα χέρια των εκκλησιαστικών ηγετών, εις βάρος των φτωχών αγροτών. Με το εκκλησιαστικό ζήτημα αυτό ασχολήθηκε ο Γαλάνης (1928) ο οποίος υποστήριξε τα εξής:

Ο κλήρος περιορίζεται στις υποθέσεις του με την περιουσία του κι οι σκέψεις του όλες στρέφονται πώς θα τα καταφέρει να γίνει ο μεγαλύτερος κεφαλαιούχος,

⁴⁷⁰ «Η ηθική τους», στην εφημερίδα «Νέος Άνθρωπος» του Προλετάριου, 1η Οκτωβρίου 1925, σ.4

στον τόπο μας, κάθε του σκέψη, κάθε του ενέργεια από τα πιο αναίδη κερδοσκοπικά μέτρα.

Η εκκλησιαστική περιουσία κατόρθωσε σήμερα να γίνει τεράστια από την εκμετάλλευση και τις έμμεσες κλεψιές διαφόρων χωραφιών θρησκολήπτων χωρικών. Φτάνει μόνο να υπολογίσουμε πως η περιουσία της Μονής του Κύκκου ανέρχεται σε 800-900 χιλιάδες λίρες και μπορούμε να καταλάβουμε το τεράστιο κι ανυπολόγιστο της περιουσίας αυτής που λέγεται εκκλησιαστική!

Η διαχείριση της περιουσίας αυτής που καθώς είδαμε είναι η περιουσία του λαού που πέρασε στα χέρια του Κλήρου, με την εικονική αφιέρωση των χτημάτων των σε διάφορα μοναστήρια τον καιρό της Τουρκοκρατίας, γίνεται από κληρικούς μ' ένα ολότελα εκμεταλλευτικό τρόπο εις βάρος του λαού στον οποίον ουσιαστικά ανήκει η περιουσία.

Χρησιμοποιείται απλώς και μόνο για την καλόθρεψη και τον πλουτισμό πολυτελούς κλήρου κι ολάκερης στρατιάς καλογήρων και για τη μετατροπή των διαφόρων μοναστηριών σε εκμεταλλευτικά ιδρύματα⁴⁷¹.

Στη συνέχεια του ίδιου του άρθρου έγινε εκτενέστερη αναφορά στην διεκδίκηση της αστικής τάξης για συμμετοχή της στη διαχείριση της εκκλησιαστικής περιουσίας, εξυπηρετώντας μόνο τα δικά της συμφέροντα και αδιαφορώντας για τις οικονομικές δυσκολίες της τάξης των φτωχών. Μάλιστα, επισήμανε τις τεχνικές που χρησιμοποίησε η αστική τάξη για να νομιμοποιήσει τη διεκδίκηση της και να κερδίσει την εμπιστοσύνη της τάξης των φτωχών, ισχυριζόμενος τα εξής:

Ο Κλήρος με την τεράστια εκκλησιαστική περιουσία στα χέρια του και με την απόλυτη διαχείριση που είχε πάνω σ' αυτή, δεν ήταν για να μείνει ανενόχλητος και να παίζει το εκμεταλλευτικό του παιχνίδι εις βάρος του λαού, χωρίς να μη παρουσιαστεί άλλος που να ζηλέψει την τύχη του...ένας μοιραίος αγώνας τάξεων (αστικής και εξ ολοκλήρου φεουδαρχικού κλήρου) δημιουργείται...Η αστική τάξη ανοίγοντας αυτό τον μοιραίο αγώνα, παρουσίασε αμέσως ως πρώτο ζήτημα την ανάμιξη των «λαϊκών» στη διαχείριση των εκκλησιαστικών ζητημάτων...λανσάροντας το σύνθημα «ανάμιξη λαϊκών» δεν εννοεί ανάμιξη ούτε εργατών ούτε χωρικών, μια ούτε και μικροαστών...λέγοντας λοιπόν «λαϊκών» δεν εννοεί φυσικά παρά τον ίδιο τον εαυτό της, δηλαδή την αστική

⁴⁷¹ «Το εκκλησιαστικό Ζήτημα» του Σ. Γαλάνη στην εφημερίδα «Νέος Άνθρωπος», 11 Απριλίου 1928, σ.1.

τάξη. Ο λόγος τώρα που λανσάρει αυτό το σύνθημα είναι απλούστατα για να καταφέρει να βρει απήχηση μεταξύ των λαϊκών στρωμάτων, τα οποία χρειάζεται ως απαραίτητους βοηθούς στον εκδηλωμένο αγώνα της⁴⁷².

Το Κ.Κ.Κ. κατηγορήθηκε και καταδιώχθηκε για τις απόψεις του αυτές και παρουσιάστηκε ως πολέμιος της Εκκλησίας και της χριστιανικής θρησκείας γενικότερα. Στις κατηγορίες αυτές, απάντησε ως εξής:

Όταν λοιπόν μας κατηγοράνε πως θέλουμε να καταργήσουμε τη θρησκεία πρέπει πρώτα εξηγήσουμε αυτό. Θέλουμε να καταργήσουμε τις πολλές υπέρ της μιας ή όλες...Απέναντι λοιπόν της θρησκείας η τακτική των κομμουνιστών, κι εκείνη που ακολούθησαν οι μπολσεβίκοι είναι αυτής: Ελευθερία στον καθένα να πιστεύει όποιο Θεό και όποια θρησκεία θέλει, ελευθερία επίσης κι εκείνους που δεν θέλουν να πιστεύουν κανένα Θεό. Η πίστη σε μια θρησκεία ή σε καμιά είναι ατομική υπόθεση του καθενός και δεν μπορεί να είναι αλλιώς⁴⁷³.

Όπως φαίνεται από το πιο πάνω απόσπασμα οι κυριότερες θέσεις τους για τη θρησκεία ήταν ότι υπερασπίζονται το δικαίωμα της ανεξίθρησκείας, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και το δικαίωμα της μη πίστης σε καμιά θρησκεία. Επίσης, στο ίδιο άρθρο δηλώνεται ότι επιδίωξη των κομμουνιστών δεν ήταν η κατάργηση της θρησκείας, αλλά να καταδείξουν την αυθαιρεσία του κλήρου. Τόνισαν ακόμη ότι όσοι συνειδητοποιήσουν την υποκρισία και τις αυθαιρεσίες του κλήρου, ήταν αδύνατον για αυτούς να ακολουθήσουν καμιά θρησκεία:

Υπάρχει κι εκείνος που το μυαλό του δεν μπορεί να χωρέσει τα παραπάνω που πιστεύει στη φυσική εξέλιξη κι ο οποίος απ' τη μελέτη της ιστορίας της ανθρωπότητας ξέρει πως όλες οι θρησκείες της καλογηρικής τάξεως η οποία είναι πιστώτατον όργανον των πλουτοκρατών. Έτσι, αυτός που δεν πιστεύει σε καμιά θρησκεία, ξέρει πως όταν η χριστιανική θρησκεία λέγει πως πρέπει κανείς να ζήσει φτωχός και πεινασμένος σ' αυτή τη ζωή για να απολαύσει τη μελλούμενη, ξέρει λέμε πως με αυτό η χριστιανική θρησκεία εξυπηρετεί τα συμφέροντα της πλουτοκρατίας και των καλοθρεμμένων κοιλαράδων παπάδων που άλλα διδάσκουνε κι άλλα κάνουνε γιατί αντιπρόσωποι αυτοί της

⁴⁷² Ο.π.

⁴⁷³ «Ποια είναι η στάση μας απέναντι της θρησκείας», στην εφημερίδα «Νέος Άνθρωπος», 1η Μαρτίου 1925, σελ. 4

χριστιανικής θρησκείας τόσο πιστεύουν στη θρησκεία τους. Δεν μπορούμε βέβαια κι αυτόν να μην τον αφήνουμε ελεύθερο να μην πιστεύει σε κανέναν θεό⁴⁷⁴.

Ένα άλλο κοινωνικό θεσμό στον οποίο άσκησε κριτική το Κ.Κ.Κ. ήταν ο θεσμός της οικογένειας, ο οποίος ισχυρίστηκαν ότι κινδυνεύει να διαλυθεί στο καπιταλιστικό σύστημα:

Στο σημερινό καπιταλιστικό σύστημα υπάρχει οικογένεια; Ασφαλώς όχι...με την εξέλιξη του καπιταλιστικού συστήματος, η οικογένεια διαλύεται όλο ένα και σε πλατύτερη έκταση. Οι οικογένειες διαλύονται ή μια μετά την άλλη μέσα στις εκμεταλλεζόμενες μάζες, έχει δε διαλυθεί η οικογένεια ολότελα μέσα στην καπιταλιστική τάξη. Στις εκμεταλλεζόμενες μάζες διαλύονται τα σπίτια, απ' τη μεγάλη εκμετάλλευση που γίνεται εις βάρος τους, κι απ' τη δυστυχία που φυσικά επικρατεί σ' αυτά μέσα στην αστική τάξη και την τάξη των γαιοκτημόνων εξ αιτίας της σωρείας του πλούτου που βρίσκεται συγκεντρωμένος στα χέρια τους απ' την εκμετάλλευση των άλλων και έλλειψη οποιασδήποτε χρήσιμη απασχόλησης, που σπρώχνουν τα μέλη της στον εκφυλισμό⁴⁷⁵.

Οι λόγοι για την κατάσταση αυτή, όπως ισχυρίστηκε ο αρθρογράφος, διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Εξήγησε ότι η οικογένεια στην αστική τάξη περνά κρίση γιατί οι γάμοι γίνονται σαν να επρόκειτο για εμπορική πράξη:

Εις με την κεφαλαιοκρατική τάξη ο γάμος δεν είναι παρά μια εμπορική πράξη, γιατί τότες μονάχα γίνεται, όταν μ' αυτόν πρόκειται να ενωθούν τα χρηματικά κεφάλαια του γαμπρού και της νύφης με σκοπό το μέγιστο των επιχειρήσεων των ενωμένων με τον τρόπον αυτό οικογενειών και τη δημιουργία μεγαλύτερων χρηματικών κερδών στο μέλλον. Η συμφωνία των χαρακτήρων, η αμοιβαία εκτίμηση ποτέ μέσα στην κεφαλαιοκρατική τάξη δεν λαμβάνονται υπ' όψη. Οι πιο αντίθετοι χαρακτήρες συμβαίνει να ενώνονται κι είναι έτσι φυσικό μέσα στην καπιταλιστική τάξη να μην υπάρχει κανένας δεσμός απ' την πρώτη μέρα της δημιουργίας μιας οικογένειας⁴⁷⁶.

⁴⁷⁴ «Ποια είναι η στάση μας απέναντι της θρησκείας», στην εφημερίδα «Νέος Άνθρωπος», 1η Μαρτίου 1925, σελ. 4

⁴⁷⁵ «Η οικογένεια εις τον κομμουνισμόν», στην εφημερίδα «Νέος Άνθρωπος» στις 15 Ιανουαρίου, 1925, σ.4.

⁴⁷⁶ Ο.π.

Ακόμη, υποστήριξε ότι οι δύσκολες οικονομικές συνθήκες των φτωχών τους απέτρεπαν από το να δημιουργούν οικογένειες στηριζόμενοι σε γερές βάσεις, λόγω της εκμετάλλευσης που δέχονταν στο καπιταλιστικό σύστημα:

Στην εργατική τάξη άλλοι πάλι λόγοι συντελούνε ώστε η οικογένεια κι εκεί να κλίνει απ' τη πρώτη μέρα της δημιουργίας της μερικά απ' τα στοιχεία που σε λίγο θα φέρουν τη διάλυσή της. Και στην εργατική οικογένεια, σπάνια συναντάμε στην αρχή της δημιουργίας της τους όρους εκείνους που συντελούνε στη διατήρηση του στενού δεσμού μεταξύ ενός αριθμού ανθρώπων που ονομάζεται οικογένεια. Το χαμηλό διανοητικό επίπεδο στον οποίον είναι οργανωμένη η εργατική τάξη κάτω απ' τον καπιταλισμό εξ αιτίας της εκμετάλλευσης που γίνεται εις βάρος της, κι η έλλειψη συνήθως οποιασδήποτε οικονομικής ανεξαρτησίας της φτωχής νέας (που την σπρώχνει να παντρευτεί όπως όπως η οικονομική αυτή σκλαβιά της) συντελούνε στη δημιουργία, απ' την πρώτη μέρα οικογενειών, που μέσα σ' αυτές δεν υπάρχει κανένας αληθινός σύνδεσμος μεταξύ του άντρα και της γυναίκας⁴⁷⁷.

Στον άρθρο αυτό δεν παραλείπεται να αναφερθεί επίσης, ότι η λύση στην κρίση της οικογένειας μπορεί να επέλθει με την επικράτηση του κομμουνισμού. Ισχυρίστηκε ακόμη ότι ο θεσμός της οικογένειας στην κομμουνιστική κοινωνία θα ήταν «ηθικός» και «στέκεται σ' ένα πολύ υψηλότερο επίπεδο από κείνο που βρίσκεται κάτω από τον καπιταλισμό.:

Εντελώς αντίθετη δεν μπορεί παρά να παρουσιάζεται η εικόνα της οικογένειας μέσα στο κομμουνιστικό σύστημα...Πρώτα πρώτα τίποτα δεν θα σπρώχνει τους ανθρώπους να προβαίνουν στην αφύσικο συνεπώς ανήθικο πράξη του να ενώνονται δηλαδή με γεννητικούς δεσμούς, χωρίς προηγούμενα να υπάρχει μεταξύ των ομοιογένεια χαρακτήρων και αμοιβαία εκτίμηση που να καθιστά την κοινή ζωή τους αληθινά εξυπηρετική και για τους δυο. Στην κομμουνιστική κοινωνία στην οποία τα παιδιά, τόσο τ' αγόρια όσο και τα κορίτσια, αφού μορφωθούν, θα μπορούνε ν' αποχτάνε με τη δουλειά τους, την απόλυτη οικονομική τους ανεξαρτησία, είναι φυσικό να ενώνονται σε συζυγικούς δεσμούς τότες μονάχα όταν αμοιβαία θα το επιθυμούνε. Το κορίτσι δε θα παντρεύεται γιατί αλλιώςτικα δε θα μπορεί να ζήσει, κι έτσι να καταντάει σκλάβα του πρώτου τυχόντα· ο νέος πάλι δε θα παίρνει όποια τύχει επειδή ίσως αυτή θα

⁴⁷⁷ Ο.π.

διαθέτει μια οποιαδήποτε προίκα. Η ένωση θα πραγματοποιηθεί από νέους που θα μπορούν να αυτοδιαθέτουν τον εαυτό τους, και για αυτό δε μπορεί παρά να 'ναι ωφέλιμη για κείνους που θα την πραγματοποιούνε⁴⁷⁸.

Επιπλέον, κριτική άσκησε το Κ.Κ.Κ. στη θέση της γυναίκας στην καπιταλιστική κοινωνία και υποστήριξε την ισότητα μεταξύ των δυο φύλων. Μάλιστα, ο δάσκαλος Χριστόδουλος Παταπίου, με το ψευδώνυμο Φωτεινός (1925) επισήμανε τις διακρίσεις που γίνονται εις βάρος των γυναικών μέσα από τα εξής:

Γυναίκα είσαι σκλάβα: το κοινωνικό καθεστώς σ' έχει φτιάξει δούλα του άντρα...Για τη μόρφωση δεν είναι ανάγκη, ούτε ιδέα να έχεις κι αν ξέρεις κάτι να το κρύβεις νεκρό μέσα σου. Για σε τη πλούσια αριστοκράτισσα σκλάβα, έχουν δημιουργημένα όμορφα παιχνιδάκια-το μεθύσι στο χορό είναι το πιο καλό απ' όλα...και στο χορό στο μεθυστικό του παιχνίδι ξεχνιέσαι και ξεχνάς, γυναίκα, το ψηλό προορισμό σου. Μα για σένα όμως, καυμένη γυναικούλλα του εργάτη που δυο φορές είσαι σκλάβα-σκλάβα του σπιτιού και σκλάβα του εργοστασίου-το παιχνιδάκι δεν υπάρχει: υπάρχει μοναχά η αιώνια σου αδιάκοπη κόλαση⁴⁷⁹.

Εξήγησε ότι στην διατήρηση της κατάστασης αυτή συμβάλαν το σχολείο και η Εκκλησία, όπου καλλιεργούσαν τον παραπάνω ρόλο της γυναίκας: «Το αιώνιο δασκάλεμα της εκκλησίας και του σχολείου «η γυναίκα πρέπει να υπακούει και να φοβείτε τον άντρα», ας σβήσει για σένα»⁴⁸⁰. Υπερασπίστηκε ακόμη, τον φεμινισμό και κάλεσε τη γυναίκα να διεκδικήσει μαζί με τον καταπιεσμένο εργάτη τα δικαιώματά της, γράφοντας τα εξής: « Δίπλα στο σκλάβο τον εργάτη, πάχει κοινό το πόνο, γυναίκα ορθώθου και συ. Ζήτα το δίκιο σου...Να ζήσεις πρέπει γυναίκα, γιατί και συ σαν τον άντρα άνθρωπος είσαι, τίποτε μικρότερο δεν είσαι. Να ζεις πρέπει, μα να ζεις»⁴⁸¹.

⁴⁷⁸ Ο.π.

⁴⁷⁹ «Για τη γυναίκα» του Κ. Φωτεινός, στην εφημερίδα «Νέος Άνθρωπος», στις 30 Νοεμβρίου 1925, σ. 4.

⁴⁸⁰ Ο.π.

⁴⁸¹ Ο.π.

Ο κομμουνιστής δάσκαλος ως «η ηθική λύση» της κρίσης

Ο προσδιορισμός του «ηθικού» ρόλου του δασκάλου, σύμφωνα με τους οπαδούς του Κ.Κ.Κ. διατυπώθηκε στο πλαίσιο του γενικότερου του λόγου για την ηθική κρίση. Σημαντικό στοιχείο της κρίσης ήταν η ηθικότητα των δασκάλων. Συγκεκριμένα, τα δημοσιεύματα της εφημερίδας «Νέος Άνθρωπος» που αφορούσαν την εκπαίδευση, κατάγγελλαν το γεγονός ότι οι δάσκαλοι είχαν παρεκκλίνει από τον ηθικό τους σκοπό καθώς παραπλανούσαν τους μαθητές, καλλιεργώντας τους τον εθνικισμό, τον θρησκευτικό φανατισμό, με απώτερο σκοπό την εξάρτηση τους και τον έλεγχο τους από την τάξη των πλούσιων αστών και κληρικών.

Η κριτική αυτή, προερχόταν μερικές φορές από δασκάλους που είχαν ασπαστεί τις ιδέες του κομμουνισμού, όπως η περίπτωση των δασκάλων Κ. Φωτεινός (ψευδώνυμο του Χριστόδουλου Παταπίου) και του Τεύκρου Ανθία (Ανδρέας Παύλου), οι οποίοι δημοσίευαν τις θέσεις τους για το εκπαιδευτικό ζήτημα στις εφημερίδες. Η χρήση ψευδώνυμου ήταν αναγκαία, καθώς οι κομμουνιστές δάσκαλοι καταδιώκονταν τόσο από την αποικιακή κυβέρνηση, όσο και από τοπικούς παράγοντες εξουσίας. Μάλιστα, υπήρχε κανονισμός που απαγόρευε τον διορισμό κομμουνιστών δασκάλων⁴⁸². Για αυτό, χρειαζόταν να δοθεί υπογεγραμμένη επιβεβαίωση⁴⁸³ ότι ο δάσκαλος που προτίθετο να διοριστεί, δεν άνηκε στο κομμουνιστικό κόμμα.

Έτσι, λοιπόν, ο Φωτεινός (1925) στο άρθρο του με τίτλο «Για τους Μαθητές» θέλοντας να τους αφυπνίσει, κατέδειξε τον τρόπο που κατόρθωνε η αστική τάξη, μέσω των δασκάλων να ελέγχει την εργατική τάξη:

Μικρέ φτωχέ μαθητή, ανήξερο ακόμα του κόσμου πλασματάκι, που σε παίρνει από το σπίτι σου η κοινωνία για να σε οδηγήσει στο όμορφο της σχολείο, το σχολείο που τάχα θα σε μορφώσει και σε κάνει άνθρωπο. Για σένα έχουν φτιάξει αυτά τα ωραία μαρμάρια σχολεία και σένανε καρτεράει ο κουφόμυαλος δάσκαλος, που πουλάει τη φτηνή του σοφία στους αστούς, για να πλάσει την άπλαστη ακόμη ψυχή σου σύμφωνα με τις οδηγίες και τις ανάγκες της αστικής κοινωνίας. Λένε πως σ' αγαπάνε και ζητάνε το καλό σου, πως για σένα

⁴⁸² Cyprus Criminal Code (Amendment) Law, 1933, στο Cyprus Gazette, 1933, σ. 493

⁴⁸³ SA1/1078/1931/8: έντυπο επιβεβαίωσης που θα έπρεπε να ήταν υπογεγραμμένο από κοινοτάρχη

πασχίζουν για γίνεις μια μέρα καλός αστός σαν αυτούς που χτίσανε το σχολείο με τα χρήματα που κλέψανε απ' το φτωχόκοσμο⁴⁸⁴.

Επέκρινε, ακόμη τον εθνικισμό και τον θρησκευτικό φανατισμό, που καλλιεργούνταν στα σχολεία, με απώτερο σκοπό την καθυπόταξη στους πλούσιους αστούς και τον κλήρο:

Μα τι σου μαθαίνουν στα αλήθεια; Απ' τον πρώτο χρόνο που σε παίρνουν αρχίζουνε τη δουλειά τους με τα τραγουδάκια της ιερής Πατρίδας- μονάχα τραγουδάκια της ιερής Πατρίδας- έχουνε καλή μέθοδο για να σε γλυκαίνουν, και συ ακόμη μικρό παιδί με προθυμία μαθαίνεις το τραγούδι του καλού σου δασκάλου. Τον δεύτερο χρόνο θα σου μιλήσουνε για πολλά πράγματα. Θα σε τρομάξουνε στην αρχή μ' ένα Θεό τιμωρητή, μ' ένα Θεό που σε ζητάει πάντα τυφλό να υπακούεις στο νόμο του άρχοντα σου και για όλα αυτά έχουν φτιάξει καλούς μεθόδους, γιατί είναι εκατοντάδες τα χρόνια που κάνουνε αυτή τη δουλειά⁴⁸⁵

Επίσης, υποστήριξε ότι η ηθική διαπαιδαγώγηση που δέχονται τα παιδιά έχει αλλότριους σκοπούς, καθώς μέσα από τις αφηγήσεις του δασκάλου για τον τρόπο που δομείται και οργανώνεται η κοινωνία, εδραιώνονται οι κοινωνικές ανισότητες, ενισχύονται οι πατερναλιστικές σχέσεις και καλλιεργείται η υπακοή στις άρχουσες τάξεις των πλουσίων αστών:

Έχουνε φτιάξει ακόμη παραμυθάκια, όμορφα-που μιλάνε με γλυκύτητα για πολλά λόγια, ηθικά, λόγια κούφια του αέρα-Σου μιλάνε για ευσπλαχνία του άρχοντα και μεγαλοψυχία του πλούσιου. Και συ απορείς γιατί ο πλούσιος της χώρας σου δεν κάνει ποτέ ευσπλαχνίες, μα όμως πιστεύεις σε αυτά, ανήξερε μαθητή, γιατί σου το λέει ο καλός σου διδάσκαλος, και γιατί δεν ξέρεις ακόμη τι θα πει ψέμα⁴⁸⁶.

Για την καλλιέργεια του εθνικισμού που παρότρυνε τους μαθητές τους να θυσιάσουν για ένα αγώνα, που κατά τον ίδιο εξυπηρετούσε αποκλειστικά τα συμφέροντα των πλουσίων αστών:

⁴⁸⁴ «Για τους Μαθητές» του Κ. Φωτεινού, στον «Νέο Άνθρωπο» στις 21 Νοεμβρίου 1925.

⁴⁸⁵ Ο.π.

⁴⁸⁶ Ο.π.

Κ' ύστερα θα σου μιλήσουνε για σκοτωμούς, για το ανθρώπινο αίμα που τρέχει για τη πατρίδα τη γλυκιά-το ανθρωπόμορφο τέρας τον πλούσιο-και συ ίσως να τρομάξεις για αυτό, να ανατριχιάσεις, μ' αυτοί όμως δε σε θέλουνε τέτοιο, σε θέλουνε μεγαλόψυχο, γενναίο, αντρειωμένο παλληκάρι να σκοτώνει εχθρούς και να πίνει ανθρώπινο αίμα· και το κατορθώνουνε γιατί τα παραμύθια τους είναι πολλά, κι είναι πολλές οι όμορφες λέξεις με τις οποίες τα στολίζουνε⁴⁸⁷.

Αναφέρθηκε επίσης, στην τακτική της αστικής τάξης να κράτα μακριά τους μαθητές από τις επαναστατικές ιδέες του κομμουνισμού, παρουσιάζοντας τις ως ηθικά επιβλαβείς. Αυτό, που κατά τον Φωτεινό, ήθελαν να πετύχουν οι αστοί ήταν να εξασφαλίσουν την επιρροή του σχολείου στους μαθητές, χωρίς καμία άλλη παρεμβολή:

Κι ακόμη πιο πολύ, καϋμένη μαθητή- βλέπεις έχουνε κι αυτό τον τρόπο μήπως ανακατωθείς στην κοινωνία και διαστρεβλωθεί η ηθική σου μόρφωση!- σου απαγορεύουνε να συναναστρέφεσαι με πολίτες, να τους μιλάεις, να τους διαβάζεις βιβλία κι εφημερίδες εκτός του σχολείου. Όχι. Μονάχα του σχολείου τα βιβλία θα διαβάζεις ως ότου το ναρκωτικό νεκρώσει όλα σου τα ανθρώπινα συναισθήματα⁴⁸⁸.

Επιπρόσθετα επέκρινε την ηθική αγωγή που δέχονταν τα παιδιά στα σχολεία, καθώς εμπεριείχε πολλές αντιφάσεις:

Σου μιλάνε για δικαιοσύνη του άδικου καθεστώτος, για ελευθερίες του καθεστώτος της βίας, για ηθική των ανήθικων, για όλα σου μιλάνε, μονάχα για ένα τίποτα δε σου αναφέρουν. Για τον πατέρα σου που πονάει γιατί το μεσημέρι δε θα έχει να σου φέρει λίγο φαγί, για τη μάνα σου που πάει να ξενοδουλέψει για να σου αγοράσει τα βιβλία σου, για τον αδερφό σου πού 'ναι στη φυλακή, για κάποια ασήμαντη υπόθεση, για σένα πούσαι δυστυχισμένος για τον σκλάβο άνθρωπο που δουλεύει, δυστυχάει μες τη δικαιοσύνης τους δε σου μιλάνε, την αλήθεια σου την σκεπάζουνε, φοβούνται μη ξυπνήσει η ψυχή σου και διαμαρτυρηθεί για την αδικία και τη ψευτιά της αστικής κοινωνίας.

⁴⁸⁷ Ο.π.

⁴⁸⁸ Ο.π.

Η ηθική που σου μαθαίνουν στο σχολείο είναι η ανηθικότητα ντυμένη στη μάσκα της ηθικής. Η δικαιοσύνη που σου ανεμίζουν μπροστά στα μάτια σου είναι η δικαιοσύνη που έκανε τον πατέρα σου σακάτη και τη μάνα σου ξενοδουλεύτρα. Αυτά που σου μαθαίνουν είναι θρησκεία που δέχεται το κάθε πλούσιο να σφάζει, να ατιμάζει, να ταπεινώνει τον εργάτη πατέρα σου⁴⁸⁹.

Τέλος καλούσε τον μαθητή να αντισταθεί στα ψεύτικα διδάγματα των δασκάλων του και να δει τα πράγματα όπως πραγματικά είναι:

Φτωχέ μαθητή είναι καιρός η αλήθεια να λάμψει στα μάτια σου, το πανί που τη κρύβει πετιέται μακριά. Η συνείδηση σου. Ας νοιώσει καλά...Ναι μονάχος πια να φροντίζεις για τη μόρφωση σου, τη μόρφωση την αληθινή πούναι γραμμένη στη καρδιά του σκλάβου πατέρα σου, και της μάνας σου, τη μόρφωση που θα σε κάνει να ξεχωρίσεις το δίκιο απ' την αδικία, το ηθικό απ' την ανηθικότητα, μ'όσα παρδαλά ρούχα κι ας την έχουνε ντύσει οι σημερινοί σου διδασκάλοι.

Είναι καιρός να ανοίξεις τα μικρά φωτεινά σου μάτια και να κοιτάξεις κατάμματα κι άφοβα τον ήλιο της αλήθειας-έναν ήλιο καινούργιο φάνηκε για σένα-που οι δάσκαλοι σου ζητούν να σου κρύψουν με τα πυκνά μαύρα σύννεφα της πρόληψης, της ανήθικης ηθικής τους, και της άσπλαχνης ευσπλαχνίας τους. Είναι καιρός ν' ακούσεις το βουητό της σκλάβας ανθρωπότητας που παλεύει για τη ζωή, να νοιώσει πως είσαι η αυγή του μέλλοντος, και συ θα σταθείς ο δηλωτής στον αληθινό αγώνα μιας ανθρωπότητας. Κλείσε τα αυτιά σου στα μιλήματα των διδασκάλων σου, κι άκουσε μονάχα τη φωνή του αδικημένου, του δυστυχημένου που μπορεί να ναι κι ο πατέρας σου κι η μάνα σου⁴⁹⁰.

Ειδικότερα για τον «ηθικό ρόλο» του κομμουνιστή δασκάλου, έκανε λόγο ο Ήφαιστος (1928), ο οποίος συνέδεσε τον «ηθικό ρόλο» του δασκάλου με την αφύπνιση της ταξικής συνείδησης, τόσο των ίδιων των δασκάλων, όσο και των μαθητών τους. Σκοπός τους θα έπρεπε να ήταν κατά τον Ήφαιστο (1928) η καλλιέργεια του φρονήματος για να αγωνιστούν για την κοινωνική αλλαγή. Έτσι, ξεκίνησε το άρθρο με το πιο κάτω απόφθεγμα του Λένιν: «Κι η πιο παραμικρή ενέργεια του σχολείου και το πιο παραμικρό βήμα στην ανατροφή και στην εκπαίδευση πρέπει αδιαχώριστα να 'ναι ενωμένα με την πάλη των τάξεων» (σ.1)

⁴⁸⁹ Ο.π.

⁴⁹⁰ Ο.π.

Πίστευε πρωτίστως ακόμη, ότι τα παιδιά μπορούν να γίνουν επαναστάτες και χρησιμοποίησε τα λόγια του Ιστρατί: «Κάθε παιδί είναι κι ένας επαναστάτης. Με αυτό οι νόμοι της δημιουργίας ανανεώνονται και τσαλαπατούνε κάθετι που ο ώριμος άνθρωπος έστησε ενάντιά τους: ηθική, προλήψεις, υπολογισμοί, ταπεινά συμφέροντα. Το παιδί είναι η αρχή και το τέλος του κόσμου» (σ.1).

Επισήμανε ότι τόσο η Εκκλησία, όσο και η αγγλική κυβέρνηση προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν την εκπαίδευση για να ελέγχουν τον λαό. Η Εκκλησία, όπως εξήγησε ο Ήφαιστος (1928), προσπάθησε να καλλιεργήσει τον θεοκρατισμό, ώστε να δημιουργεί πιστούς και αφοσιωμένους ακόλουθούς της. Παρομοίως η αποικιακή κυβέρνηση με την ιμπεριαλιστική της πολιτική, θέλησε να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την υπακοή του λαού, ώστε να μπορεί να τον διακυβερνήσει ακοπίαστα. Κοινός παρονομαστής και των δυο παραγόντων εξουσίας ήταν η εκμετάλλευση του λαού:

Το εκπαιδευτικό πρόβλημα ίσα με τώρα, στάθηκε πάντα μίζερο στο δυστυχημένο νησί μας. Οι κατά καιρόν καταχτητές εμποδίσανε το φώτισμα του λαού ή επιβάλανε άμεσα ή έμμεσα ότι χρειαζόνταν για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους.

Επί Τουρκοκρατίας η παιδεία ρίχτηκε στα χέρια του κλήρου, που φρόντιζε μονάχα για την εξυπηρέτηση του Θεοκρατισμού και των υλικών συμφερόντων της εκκλησίας. Επί Αγγλοκρατίας ζητήθηκε με μέσο την Αγγλική γλώσσα να δημιουργήσουν πειθήνους-υλικά και ηθικά υπόδουλους-στον Αγγλικό Ιμπεριαλισμό, πολίτας. Η αντίσταση του λαού όμως το απέκρουσε⁴⁹¹.

Υποστήριξε ακόμη ότι την περίοδο εκείνη οι δάσκαλοι και η παιδεία, γενικότερα ελέγχονται όχι μόνο από τον κλήρο αλλά και από την αστική τάξη και ότι αυτό που προωθούσαν ήταν τα ψεύτικα ιδανικά της εθνικιστικής ιδεολογίας της Ένωσης. Για αυτά, έγραψε χαρακτηριστικά: «Η παιδεία πάλιν ρίχνεται στα χέρια του κλήρου και των μικροαστών-πρώην κοτσαμπάσηδων. Αυτοί επιβάλανε εφτός εξ αρχής τα πνευματικά τους δεσμά. Από τη μια εξακολουθεί ο θεοκρατισμός και από την άλλη εγείρεται ένα καινούριο ψεύτικο ιδανικό: ΤΟ ΕΝΩΤΙΚΟ»⁴⁹².

⁴⁹¹ «Το εκπαιδευτικό κυπριακό ζήτημα» του Φ. Ήφαιστου, στην εφημερίδα «Νέος Άνθρωπος», 22 Δεκεμβρίου 1928.

⁴⁹² Ο.π.

Χαρακτήρισε ακόμη, τους δασκάλους ως «κακομοιριασμένους, πνευματικά και υλικά υπόδουλους στους ηγέτες τους» και ότι:

εξυπηρετούν αρκετά πιστά τα συμφέροντα των αρχόντων, διδάσκοντας την προγονοπληξία, το θεοκρατισμό και την ηθική υποταγή στους ενωτικούς ηγέτες... Η Αγγλία δέχεται και του δίδει ένα κόκκαλο· αυτός αναμασά ηδονικά· οι ενωτικοί τρίζουν τα δόντια και οι κοτσαπάσηδες ουρλιάζουν... Οι δάσκαλοι τώρα πληρώνονται από την κυβέρνηση. Αυτή βέβαια φροντίζει για το συμφέρον της και το συμφέρον των λακέδων της. Περικόπτει από τον μισθό των δασκάλων για να καταστήσει άνετη τη ζωή μερικών μονάχα μεγαλοϋπαλλήλων, Αγγλων και ιθαγενών υπηρετών των συμφερόντων της⁴⁹³.

Επιπρόσθετα επισήμανε ότι «ο δάσκαλος βρίσκεται σε άθλια κατάσταση. Ακόμα, όμως, δεν απόχτησε όμως ταξική συνείδηση, ακόμα τα προγράμματα είναι τα ίδια κα εξυπηρετούν τα ίδια ιδανικά (θεοκρατισμό, προγονοπληξία, κτλ.)»⁴⁹⁴. Για αυτό ανέφερε ότι «το εκπαιδευτικό πρόβλημα δεν πρέπει να το ξεχωρίζουμε από το κοινωνικό. Η πραγματική λαϊκή παιδεία προϋποθέτει και λαϊκό καθεστώς». Τέλος έκλεισε το άρθρο του εκφράζοντας τα αιτήματα του για την παιδεία, και το κυριότερο απ' όλα, όσον αφορά τους δασκάλους ήταν «η λευτεριά της σκέψης του δασκάλου. Να μπορεί, να μιλά ελεύθερα, να δρα, να εκφέρει γνώμες, να πολιτεύεται»⁴⁹⁵.

Καταδιώξεις κομμουνιστών δασκάλων

Οι ιδέες του κομμουνισμού ήρθαν σε σύγκρουση με τις παραδοσιακές ηθικές αρχές. Ιδιαίτερα, προκάλεσαν την ανησυχία της Εκκλησίας και των αστών, επειδή δέχονταν έντονη κριτική από τους κομμουνιστές. Ο λόγος τόσο της Εκκλησίας όσο και της πολιτικής ηγεσίας των Ελληνοκυπρίων βασίστηκε στη σύνδεση του κομμουνισμού με την κατάργηση της θρησκείας, της πατρίδας και της οικογένειας. Συγκεκριμένα, πίστευαν ότι το άτομο διαφθείρεται από την επίδραση των κομμουνιστικών ιδεών καθώς χάνει την πίστη του στον Θεό, αποπροσανατολίζεται, αποστρέφεται τις αξίες της πατρίδας και της οικογένειας. Καλλιεργούσαν ακόμη τον φθόνο για την περιουσία των άλλων και επικεντρώνονται μόνο

⁴⁹³ Ο.π.

⁴⁹⁴ Ο.π.

⁴⁹⁵ Ο.π.

στην αξία των υλικών, αδιαφορώντας για τις ηθικές αξίες της λιτότητας και της εγκράτειας (Katsourides, 2014). Οι ανησυχίες αυτές διατυπώθηκαν σε άρθρα των εφημερίδων με σκοπό να προειδοποιήσουν για την αναρχία που θα επιφέρει η επικράτηση του κομμουνισμού και παρότρυναν τους δασκάλους και τον κλήρο να καθοδηγήσουν τους μαθητές στο δρόμο που ορίζει η χριστιανική ηθική, μένοντας μακριά από οποιεσδήποτε παρεκκλίνουσες φωνές.

Το ζήτημα αυτό θίγει στο άρθρο του ο Αρχιερατικός επίτροπος Κλήμης Παπαιωάννου (1936) ο οποίος ισχυρίστηκε ότι λόγω της εξάπλωσης των ιδεών του κομμουνισμού, υπήρξαν ηθικές επιπτώσεις στη ζωή των ανθρώπων:

Η οικογένεια διαφθείρεται και εξαχρειούται διά καινοτρόπων διδαγμάτων. Ο ελεύθερος έρωσ και γάμος, η γυναικεία χειραφέτησις κ.λ.π. κηρύσσονται καθ' εκάστην ως λογικά δόγματα αναγκαία και επιβεβλημένα. Η ανθρώπινη ηθικότης η αιδώς, η σεμνότης, ο σεβασμός, το καθήκον, η αλληλεγγύη δεν ευρίσκουσι χάριν εν τη νεωτέρα κοινωνία των νέων ιδεών. Το «φάγωμεν, πίωνμεν, αύριον γαρ αποθανούμεν» είναι το δόγμα του πλείστου μέρους της σημερινής κοινωνίας. Δι' όλα δε αυτά ηυξήθη το έγκλημα, εξέλιπεν ο σεβασμός προς την ζωήν, την τιμήν και την περιουσία του πλησίον. Δι' αυτό τα πινάκια των Δικαστηρίων γέμουν καθ' εκάστην, και αι φυλακαί βρίθουν καταδίκων!⁴⁹⁶.

Ακόμη, η ιδεολογία του κομμουνισμού κρίθηκε επίσης επιζήμια για τον ενωτικό αγώνα. Έτσι, όποιος δάσκαλος ήταν οπαδός τέτοιων ιδεών, θεωρούσαν ότι δηλητηρίαζε τα μυαλά των παιδιών διδάσκοντας τα να «ξεχνούν την πατρίδα του». Ο Αριστείδης Ζήνων (1919) κατακρίνοντας όσους δασκάλους υποστήριζαν τον κομμουνισμό έγραψε ότι: Αν επρόκειτο για εθνική ιδεολογία, θα έπρεπε να έχει ως πρώτιστο μέλημά της να μάθει τους νέους να θυσιάζονται για την πατρίδα τους και να είναι «Έλληνες και όχι ελληνικά κεφάλια γεμισμένα με ιδέες και αρχές λαών και τόπων που δεν τους μοιάζουμε σε τίποτε»⁴⁹⁷.

Ο κομμουνισμός δεν κατακρίθηκε, όμως μόνο μέσω δημοσιευμάτων σε εφημερίδες, αλλά οι οπαδοί του δέχθηκαν δεινή καταδίωξη. Βρίσκονταν σε συνεχή παρακολούθηση και

⁴⁹⁶ «Οι κήρυκες εις τους άμβωνας! Ηθικοθησκευτικά ζητήματα» του Κλήμη Παπαιωάννου, στην εφημερίδα «Ελευθερία», 26 Φεβρουαρίου, 1936

⁴⁹⁷ «Διά να καταλήξωμεν κάπου» του Αριστείδη Ζήνων, στην εφημερίδα «Αλήθεια», 22 Αυγούστου 1919.

πολλές φορές καταγγέλλονταν στους κυβερνητικούς αξιωματούχους για τις ιδεολογικές τους πεποιθήσεις, καθώς το Κ.Κ.Κ. είχε ανακηρυχθεί μετά την εξέγερση του 1931, ως παράνομο. Η αποικιακή κυβέρνηση στάθηκε κι αυτή ενάντια στα οποιαδήποτε άτομα καταγγέλλονταν ότι προωθούσαν τις ιδέες του σοσιαλισμού, μιας και στην Αγγλία, τα μέλη του κομμουνιστικού κόμματος καταδιώκονταν (Somerville, 1949). Για τον λόγο αυτό, οι βρετανικές αρχές στην Κύπρο συμπορεύτηκαν με την Εκκλησία και την αστική τάξη ως προς την καταστολή της εξάπλωσης των ιδεών του κομμουνισμού. Ακόμα, όσοι εργάτες γίνονταν γνωστοί για τις ιδεολογικές τους πεποιθήσεις, γίνονταν θύματα εκφοβισμού, δέχονταν τον χλευασμό και την αποδοκιμασία όσων στρέφονταν ενάντια στο Κ.Κ.Κ. και την ιδεολογία του (Katsourides, 2014).

Σκληρή καταδίωξη δέχθηκαν κι όσοι δάσκαλοι ασπάστηκαν την κομμουνιστική ιδεολογία. Μετά τα γεγονότα του 1931, όσοι δάσκαλοι κατηγορήθηκαν ότι ήταν μέλη του Κ.Κ.Κ., απολύθηκαν (Χαραλάμπους, 2001). Η αστυνομία μάλιστα, έδινε ονόματα όσων δασκάλων ήταν κομμουνιστές στον διευθυντή του Γραφείου Παιδείας⁴⁹⁸. Ακόμα, όπως φαίνεται από την επιστολή⁴⁹⁹ του διευθυντή του Γραφείου Παιδείας στις 19 Αυγούστου, 1931, προς τον Αρχιγραμματέα, η παύση των κομμουνιστών δασκάλων έβρισκε σύμφωνους και τους Ελληνοκύπριους, μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Συγκεκριμένα στην παραπάνω επιστολή, ανέφερε ότι στη συνεδρία του Ελληνικού Χριστιανικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, ο κύριος Λοΐζος Φιλίππου, μέλος της Περιφέρειας Πάφου, εισηγήθηκε να θεωρείται πειθαρχικό αδίκημα η εμπλοκή των δασκάλων σε κομμουνιστικές ομάδες και θα έπρεπε να αντιμετωπίζουν τις συνέπειες που ήδη προέβλεπε ο νόμος του 1929, για όσες δράσεις δασκάλων χαρακτηρίζονται ότι παραβιάζουν τον κώδικα καλής συμπεριφοράς και θεωρούνταν πειθαρχικά αδικήματα⁵⁰⁰.

Ένα άλλο παράδειγμα διωγμού δασκάλου για την εμπλοκή του στο Κ.Κ.Κ. αποτελεί η περίπτωση του Κυριάκου Μυλωνά. Ο Κυριάκος Μυλωνάς σε επιστολή του⁵⁰¹ στις 5

⁴⁹⁸ SA1/1078/1931/9.

⁴⁹⁹ Στον ίδιο φάκελο.

⁵⁰⁰ Στον ίδιο φάκελο: Επιστολή Διευθυντή Γραφείου Παιδείας προς Αρχιγραμματέα, 19 Αυγούστου 1931: «Mr. Loizos Filippou recommended that “misconduct” within the meaning of the Law (sections 24 and 25 of the Elementary Education Law, 1929) should be held to include “a proved devotion of any school teacher to communism, adding that freedom of thought was to be respected but not any public expression of it. While maintaining that the conditions of appointment, dismissal e.t.c. of teachers are no longer the province of the Board, I am inclined to think this can be treated as coming under sec. 6 (h) of the said Law»

⁵⁰¹ SA1/1078/1931/10: Επιστολή Κυριάκου Μυλωνά προς Διευθυντή Παιδείας, 5 Μαρτίου 1932.

Μαρτίου 1932 ζήτησε από τον Διευθυντή Παιδείας να του εξηγήσει τους λόγους που δεν έχει διοριστεί ως δάσκαλος. Στην αλληλογραφία μεταξύ του Διευθυντή Παιδείας και του Αρχιγραμματέα φάνηκε ότι ο λόγος που δεν διορίστηκε ήταν οι κομμουνιστικές του πεποιθήσεις. Σχετικά με το ζήτημα αυτό, ο διευθυντής του Γραφείου Παιδείας έστειλε επιστολή⁵⁰² στον Αρχιγραμματέα και τον ρωτούσε εάν υπάρχει κάποια αντίρρηση στο να απαντηθεί στον Μυλωνά ότι ο λόγος που δεν έχει διοριστεί είναι οι κομμουνιστικές του πεποιθήσεις. Ακόμη του ζήτησε να του εισηγηθεί τι θα πράξει σε περίπτωση που ο Μυλωνάς αρνηθεί το ότι είναι κομμουνιστής. Ο Αρχιγραμματέας του απάντησε ότι σε μια τέτοια περίπτωση, θα του ζητούσαν να υπογράψει δήλωση ότι δεν υποστηρίζει τη κομμουνιστική ιδεολογία και τη δήλωση αυτή, θα έπρεπε να επιβεβαιώσουν τα μέλη της χωρικής εκπαιδευτικής επιτροπής. Στην απαντητική επιστολή, στις 12 Μαρτίου 1932 που έδωσαν τελικά στον Κ. Μυλωνά ανέφεραν ότι «ο κομμουνισμός δεν ήταν συμβατός με την ηθική και κοινωνική αγωγή των νέων, για αυτό και δεν επρόκειτο να τον διορίσουν ως δάσκαλον»⁵⁰³.

Μια άλλη περίπτωση ήταν ο δάσκαλος Κώστα Συμεού Κονονάς, ο οποίος συνελήφθηκε από την αστυνομία γιατί έλαβε μέρος σε δημόσιες ομιλίες του υπέρ του κομμουνισμού και προώθηση για αγώνα εναντίον των πλουσίων⁵⁰⁴. Για το περιστατικό αυτό, ο Αρχιγραμματέας, διευκρίνισε σε επιστολή 29 Αυγούστου 1931 προς τον Διευθυντή του Γραφείου Παιδείας, ότι το γεγονός ότι ένας δάσκαλος υποστήριζε τον κομμουνισμό, δεν αποτελούσε από μόνο του πειθαρχικό αδίκημα. Εξήγησε όμως, ότι οποιοσδήποτε δάσκαλος θα μπορούσε να καταδικαστεί, εάν αποδειχθεί ότι μετέδιδε τις ιδέες αυτές, όπως συνέβη στην περίπτωση, ενός άλλου δασκάλου, του Βατυλιώτη, ο οποίος δικάστηκε και βρέθηκε ένοχος να διανέμει τα απαγορευμένα κείμενα του αφορισμένου από την Εκκλησία της Κύπρου, δασκάλου, Τεύκρου Ανθία⁵⁰⁵.

⁵⁰² SA1/1078/1931/11: Επιστολή διευθυντή Γραφείου Παιδείας προς Αρχιγραμματέα, 7 Μαρτίου 1932.

⁵⁰³ SA1/1078/1931/8: επιστολή Διευθυντή Γραφείου Παιδείας προς Κ. Μυλωνά, 12 Μαρτίου 1932: «As I am informed that you are in sympathy with the views known as Communism, which I do not consider compatible with the moral and social education of the young, take notice that I do not propose to recommend you for appointment any promotion as a schoolmaster unless you return to me the attached declaration duly signed by you and witnessed by at least 3 members of the School Committee».

⁵⁰⁴ SA1/1078/1931/5.

⁵⁰⁵ SA1/1078/1931/3: Επιστολή Αρχιγραμματέα προς Διευθυντή του Γραφείου Παιδείας, 29 Αυγούστου 1931: «Strictly speaking the fact that a teacher is a communist would not be «misconduct», except in the circumstances contemplated in para. 1 of minute (1). Case, however, may arise in which a teacher, though not actually preaching communism in the school, is actively advocating in public the doctrines of communism,

Όσον αφορά τους δασκάλους Τεύκρο Ανθίας και Πατάπιο Χριστοδούλου συνέχισαν να δημοσιεύουν τις θέσεις του για την πολιτική και κοινωνική κατάσταση του νησιού, παρά τις απαγορεύσεις από την κυβέρνηση. Μάλιστα ο Πατάπιος Χριστοδούλου μαζί με τον Πέτρο Άθωνα είχαν εκδώσει την ποιητική συλλογή του Τεύκρου Ανθία, με τίτλο «Δευτέρα Παρουσία». Στο έργο αυτό, ο Τεύκρος Ανθίας παρουσίασε ένα εργάτη να δικάζει τον Θεό, για τις αδικίες και τα δεινά που επέτρεψε να συμβαίνουν στον κόσμο. Θέλησε μέσα από αυτή την αλληγορία να επικρίνει τις αυθαιρεσίες του κλήρου και την αδιαφορία του για τις συνθήκες φτώχειας και ανέχειας στις οποίες ζούσε το ποίμνιο τους. Για το έργο αυτό, το 1931 ο Τεύκρος Ανθίας, μαζί με τα άτομα που τον βοήθησαν να το εκδώσει κατηγορήθηκαν για βλασφημία και αφορίστηκαν από την εκκλησία. Μετά την καταδίκη τους από την Εκκλησία, υπέστησαν διωγμούς και βρίσκονταν υπό συνεχή παρακολούθηση. Ας σημειωθεί, ότι κι οι τρεις δάσκαλοι, δέχθηκαν την αποδοκιμασία και τον χλευασμό της κοινωνίας, πήραν δυσμενείς μεταθέσεις και τελικά ο Τεύκρος Ανθίας και ο Πέτρος Άθωνας κατέφυγαν στην Αγγλία, ενώ ο Πατάπιος Χριστοδούλου παρέμεινε στην Κύπρο. Είχε μάλιστα πάρει δυσμενή μετάθεση στη Χούλου της Πάφου, όπου κατά τακτά διαστήματα έφιπποι αστυνομικοί επισκέπτονταν και διερευνούσαν την κατοικία, όπου διέμενε (Παταπίου, 2014).

Καταληκτικά

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάστηκε ο τρόπος που προσδιορίστηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου, μέσα από την ιδεολογία του κομμουνισμού στην Κύπρο, κατά τη δεκαετία του 1920. Για τον σκοπό αυτό, έγινε μελέτη των δημοσιευμάτων της εφημερίδας «Νέος Άνθρωπος», η οποία αποτελούσε την επίσημη εφημερίδα του Κομμουνιστικού Κόμματος Κύπρου. Μέσα από την ανάλυση αυτή, προέκυψε ότι ο λόγος για τον «ηθικό ρόλο» του δασκάλου στην αφήγηση του Κ.Κ.Κ., παρουσιάστηκε ως η λύση για την ηθική κρίση που επέφεραν οι αξίες του καπιταλισμού. Η κριτική τους εστιαζόταν συγκεκριμένα στις αυθαιρεσίες της Εκκλησίας και την υποκρισία των πλουσίων αστών. Τέλος, εξετάστηκε αντίδραση των κυρίαρχων δρώντων στην κριτική που είχαν δεχθεί από τους κομμουνιστές δασκάλους.

e.g. the doctrine against religion. Such an action on the part of a teacher, may I think, amount to «misconduct». To give another example, I would refer to the case against Vatiliotis in which, I am informed, that a teacher in giving evidence in the Assize Court admitted that he was selling «in aid of comrade Vatiliotis and other communists who were prosecuted by the police» a booklet by Tefkros Anthias-an ex-teacher who was excommunicated on account of his attacks on the Greek Orthodox Church- highly libelous on the Holy Synod of the Church of Cyprus. This activity of the teacher in question may be misconduct» .

Μέσα από την ανάλυση του όλου αυτού θέματος, διερευνήθηκε η θέση ότι ο έλεγχος των δασκάλων ήταν σημαντικός, καθώς αποτελούσε μέσο εδραίωσης εξουσίας, λόγω της δυνατότητας επιρροής στο λαό. Επομένως, οποιαδήποτε παρέκκλιση του δασκάλου, θα προκαλούσε την αντίδραση των κυρίαρχων δρώντων. Κι όταν μάλιστα, οι δάσκαλοι ασκούσαν έντονη κριτική εναντίον της καθεστηκυίας τάξης, καλώντας τον λαό να επαναστατήσει, τότε η αντίδραση από τις αρχές εξουσίας θα ήταν έντονη. Και μάλιστα στην περίπτωση των κομμουνιστών δασκάλων, η αντίδραση, επιδιώχθηκε η εξάλειψη τους μέσω καταδιώξεων και εξορίας.

Παρόλα αυτά, η εμφάνιση της κομμουνιστικής ιδεολογίας στην Κύπρο τη δεκαετία του 1920 συνέβαλε στον επαναπροσδιορισμό του «ηθικού ρόλου» του δασκάλου. Ο επαναπροσδιορισμός αυτός έγινε στο ευρύτερο πλαίσιο της κριτικής, που ασκούσαν οι οπαδοί του, σχετικά με την των αξιών του υφιστάμενου κοινωνικού και πολιτικού συστήματος. Συγκεκριμένα, οι πολιτικές επιδιώξεις του Κ.Κ.Κ. ζητούσαν την επίλυση των προβλημάτων των εργατών και των αγροτών, καθώς επίσης και τον τερματισμό της εκμετάλλευσης τους από τους πλούσιους. Όσον αφορά το κυπριακό ζήτημα, απέρριπταν την ιδέα της ένωσης, αλλά εναντιώνονταν επίσης και στον ιμπεριαλισμό, υποστηρίζοντας την ανεξαρτησία της Κύπρου⁵⁰⁶. Για να πείσουν για τις πιο πάνω θέσεις τους, όπως φάνηκε μέσα από τα δημοσιεύματα της εφημερίδας «Νέος Άνθρωπος», της επίσημης εφημερίδας του Κ.Κ.Κ., επικαλέστηκαν την «ηθική κρίση» που δημιουργούσε το υφιστάμενο κεφαλαιοκρατικό σύστημα. Θεωρούσαν λοιπόν, ότι η «ηθική κρίση» ήταν αποτέλεσμα της συσσώρευσης του πλούτου εις βάρος της εργατικής τάξης. Έτσι, προσπαθούσαν να αφυπνίσουν τη συνείδηση του λαού, καταδεικνύοντας ότι το ισχύων σύστημα δημιουργούσε ανισότητες μεταξύ των κοινωνικών τάξεων, των δυο φύλων, είχε αρνητικό αντίκτυπο στη λειτουργία του θεσμού της οικογένειας και καλλιεργούσε τον εθνικό και θρησκευτικό φανατισμό.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, οι κομμουνιστές θεωρούσαν ότι η αγωγή που δέχονται τα παιδιά βασιζόταν στη ηθική της «θεοκρατίας» και των αστών, εξυπηρετώντας τα συμφέροντα των πλουσίων κληρικών και αστών. Η κριτική τους αυτή βασίστηκε στο ότι η ηθική που καλλιεργούσαν οι δάσκαλοι, παρουσίαζε πολλές αντιφάσεις, καθώς πρέσβευε το

⁵⁰⁶ Μανιφέστο του Α΄ Παγκυπρίου Συνεδρίου του Κ.Κ.Κ. προς τους εργάτες και τους χωρικούς της Κύπρου, 1925.

δίκιο του πλούσιου, αδιαφορώντας για τα βάσανα και τις ταλαιπωρίες της εργατικής τάξης. Επίσης, κατέκριναν τους δασκάλους για ότι αντί να τους καλλιεργούν την ελεύθερη σκέψη στα παιδιά, τους έκαναν πλύση εγκεφάλου, οδηγώντας τα προς τον θρησκευτικό και τον εθνικό φανατισμό.

Έτσι, ο ηθικός ρόλος του κομμουνιστή δασκάλου προτάθηκε ως η λύση για την κοινωνική και ηθική κρίση. Ο ρόλος αυτός αφορούσε την αντίσταση στη θεοκρατία και στον εθνικισμό που καλλιεργούσε ο υφιστάμενος «ηθικός ρόλος» των δασκάλων. Ο ηθικός δάσκαλος σύμφωνα με την κομμουνιστική ιδεολογία, θα έπρεπε να πρεσβεύει την ελευθερία της έκφρασης σε όλα τα επίπεδα. Δεν θα πρέσβευε κατά ανάγκη τον αθεϊσμό, αλλά την ελευθερία του να πιστεύει ο καθένας τι ήθελε. Ακόμη, ο προσδιορισμός του ηθικού ρόλου ήταν συνυφασμένος με την αφύπνιση της κοινωνικής συνείδησης, ενώ απέρριπτε το εθνικό όραμα των υποστηρικτών του κυρίαρχου καθεστώτος. Υποστήριζαν ότι η εθνική ιδεολογία παρέσυρε τον λαό να θυσιάζεται για «ψεύτικα ιδανικά», εξυπηρετώντας τα συμφέροντα μόνο των πλουσίων. Για αυτό ζητούσαν να συνδεθεί ο «ηθικός» με τον κοινωνικό του ρόλο, που θα ήταν προσανατολισμένο στον ταξικό αγώνα, για μια δικαιότερη για όλους κοινωνία. Θεωρούσαν, επομένως, ότι οι δάσκαλοι θα έπρεπε να αποκτήσουν πρώτα οι ίδιοι ταξική συνείδηση, να συνειδητοποιήσουν την εκμετάλλευση που δέχονται οι ίδιοι από τους πλούσιους αστούς, να συμβάλλουν στην αφύπνιση των παιδιών και να συμπορευτούν με τους εργατές στον αγώνα για την κοινωνική αλλαγή.

Επίσης, οι πολέμοι του κομμουνισμού όπως εξήγησε ο Katsourides (2014) ηθικοποίησαν το ζήτημα της διάδοσης του κομμουνισμού, ισχυριζόμενοι ότι κάτι τέτοιο εμπεριέχει «ηθικούς κινδύνους» για το κοινωνικό σύνολο. Έτσι με βάση τη ρητορική αυτή, νομιμοποιήθηκαν οι διωγμοί, οι παρακολουθήσεις, οι έλεγχοι, οι αφορισμοί και οι εξορίες. Όσοι δάσκαλοι ασπάστηκαν τις ιδέες αυτές, καταδιώκονταν από τον περίγυρο τους, λόγω της ιδεολογικής κυριαρχίας των άλλων παραγόντων εξουσίας. Ακόμη, οι κομμουνιστές δάσκαλοι καταδιώχθηκαν και από την αποικιακή κυβέρνηση. Μάλιστα, ορισμένους τους είχαν παύσει απ' τα σχολεία, ενώ άλλοι αφορίστηκαν από την Εκκλησία. Πολλές φορές, σύμφωνα με τον Katsourides (2014) ελληνοκυπριακή ελίτ και κυβέρνηση συνεργάστηκαν μεταξύ τους, για την αντιμετώπιση του κοινού τους εχθρού. Έτσι, ήταν πολύ δύσκολο για την κομμουνιστική ιδεολογία να αποκτήσει την απήχηση που επιδίωκαν οι υποστηρικτές της.

Παρόλα αυτά, μέσα από την ανάλυση του τρόπου που παρουσιάστηκαν οι θέσεις της κάθε ιδεολογικής παράταξης, μπορεί κανείς να επισημάνει ότι ο τρόπος που πλαισιώθηκε ο «ηθικός ρόλος» του κομμουνιστή δασκάλου αποτελούσε ουσιαστικά την αντεστραμμένη απεικόνιση της κοινωνικής πραγματικότητας που παρουσιαζόταν στον λόγο των αστών και της Εκκλησίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκφυλισμός, η ηθική εξαχρείωση, η εξασθένηση του θεσμού της οικογένειας αποτελούσαν γενικότερα τα θέματα που είχαν απασχολήσει τις εφημερίδες σε προηγούμενες περιόδους και αποσκοπούσαν στον έλεγχο και την πειθάρχηση των φτωχών τάξεων, όπως είδαμε σε προηγούμενα κεφάλαια. Μέσα από τον λόγο μιας «ηθικής κρίσης», οι αντιμαχόμενες ιδεολογικές παρατάξεις προσπαθούσαν να πείσουν για την ορθότητα του λόγου τους και ταυτόχρονα προσπαθούσαν να αντλήσουν νομιμότητα για τις διεκδικήσεις τους. Ένα ισχυρό μέσο για τη διάδοση των ιδεών τους αποτελούσαν οι δάσκαλοι. Για αυτό και η συζήτηση για την κοινωνική κρίση μετατοπίστηκε στην κρίση στα σχολεία. Ο κάθε παράγοντας ζητούσε δηλαδή τη βελτίωση των σχολείων, διορίζοντας τους κατάλληλους δασκάλους. Αυτό που φαίνεται να επιδίωκαν όμως, ήταν ο έλεγχος των δασκάλων, οι οποίοι λόγω της επιρροής που είχαν θα κατεύθυναν τα παιδιά, τους μελλοντικούς δηλαδή, πολίτες, προς το μέρος τους.

Γενικότερα, μέσα από την ηθικοποίηση των κοινωνικών ζητημάτων, θα μπορούσε να πει κανείς ότι η κάθε ιδεολογική παράταξη δημιουργούσε την ευκαιρία να παρέμβει μέσω της εκπαίδευσης για να καθοδηγήσει τους πολίτες προς μια «καλύτερη» κοινωνία. Για να γινόταν όμως αυτό, έπρεπε οι πολίτες να ακολουθήσουν τις αξίες και τις αρχές της μιας ή της άλλης ιδεολογικής παράταξης. Για να πειστούν για την ορθότητα και την ωφελιμότητα των αξιών αυτών, χρειαζόταν η συμβολή των δασκάλων. Ο «ηθικός ρόλος» του δασκάλου θα αποτελούσε, λοιπόν, το μέσο «προπαγάνδας» της κάθε ιδεολογικής παράταξης και αποσκοπούσε στη δημιουργία των πειθήνιων υποκειμένων της.

Έτσι, από τη μια, ο δάσκαλος, οπαδός του κομμουνισμού, θεωρούσε ηθικό του καθήκον να αφυπνίσει την ταξική συνείδηση των παιδιών και να καλλιεργήσει την αγωνιστικότητα τους για την κοινωνική επανάσταση που οραματίζονταν. Κι από την άλλη, ο δάσκαλος, οπαδός της εθνικής ιδεολογίας, θεωρούσε ότι είχε ηθική ευθύνη να καλλιεργήσει το εθνικό και θρησκευτικό αίσθημα των μαθητών και να ενδυναμώσει το αγωνιστικό τους φρόνημα για την ένωση με την μητέρα πατρίδα. Επομένως, ο «ηθικός ρόλος» του δασκάλου ήταν ένα από τα σημαντικότερα μέσα έκφρασης, μετάδοσης και εδραίωσης της ιδεολογίας του κάθε

κυρίαρχου δρώντα. Επομένως, ο έλεγχος των δασκάλων από τον καθένα από αυτούς, υπήρξε καθοριστικής σημασίας.

ΚΩΣΤΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΜΕΡΟΣ Η΄: ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Η γενεαλογία του ηθικού ρόλου του Ελληνοκύπριου δασκάλου (1878-1937)

Εισαγωγή

Η διατριβή αυτή κλείνει με τη σύννοψη των θεωρητικών θέσεων που προέκυψαν από τη γενεαλογική μελέτη του ηθικού ρόλου του Ελληνοκύπριου δασκάλου, κατά την περίοδο 1878-1937. Ακόμη παρουσιάζει το θεωρητικό μοντέλο, που προέκυψε μέσα από το συγκερασμό των θέσεων αυτών, το οποίο αποβλέπει στην ερμηνεία της διαδικασίας του σχηματισμού και λειτουργίας του ηθικού ρόλου του δασκάλου μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της νεωτερικοποίησης της Κύπρου. Αναλύει δηλαδή, το πώς επινοήθηκε ο ρόλος αυτός ώστε να λειτουργεί ως ένα μέσο μετάδοσης νεωτερικών ιδεών αλλά και συγχρόνως ως μια τεχνολογία διακυβέρνησης του λαού, υπό τη μορφή της *ηθικής ορθοπεδικής*.

Ειδικότερα, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του ηθικού ρόλου του Ελληνοκύπριου δασκάλου, που τον διαφοροποιούν από άλλα συγκείμενα όπως αυτού της Ελλάδας, της Μεγάλης Βρετανίας, της Πρωσίας και γενικότερα της Ευρώπης. Ακόμη, καταδεικνύει ότι στα νεωτερικά αυτά γνωρίσματα συνυπάρχουν παραδοσιακά στοιχεία του ηθικού ρόλου του δασκάλου. Τα γνωρίσματα αυτά ερμηνεύουν τον ηθικό ρόλο του Ελληνοκύπριου δασκάλου ως: α) ένα αμάλγαμα ιδεολογικών αντιλήψεων, β) «θεραπεία της νοσούσας κοινωνίας», γ) μέσο εδραίωσης εξουσίας, δ) παράγωγο και τεχνολογία «ηθικής ορθοπεδικής» και ε) μέσο κοινωνικής ανέλιξης του δασκάλου. Τέλος, αναπτύσσεται το θεωρητικό μοντέλο, που προκύπτει από τα πιο πάνω γνωρίσματα και επεξηγείται η συμβολή του στο διεθνές πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης.

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου ως ένα αμάλγαμα ιδεολογικών αντιλήψεων.

Η γενεαλογική ανασκόπηση του ηθικού δάσκαλου στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο κατά την υπό εξέταση χρονική περίοδο, κατέδειξε ότι ο ρόλος αυτός προσδιορίστηκε μέσα από ένα αμάλγαμα ιδεολογικών αντιλήψεων. Για την ελληνοκυπριακή ελίτ, η επικρατούσα

ιδεολογία ήταν ο εθνικισμός, ενώ στην αποικιακή κυβέρνηση, ο ιμπεριαλισμός. Κοινές τους συνιστάμενες ήταν όμως, η θρησκευτικότητα, ο μιλιταρισμός και η πεποίθηση ότι η κοινωνική βελτίωση δεν επέρχεται μόνο με την ανάπτυξη της γνώσης, αλλά και την καλλιέργεια της ηθικής και της υγιεινής. Οι ιδεολογικές αυτές πτυχές του ηθικού ρόλου του δασκάλου επεξηγούνται αναλυτικότερα παρακάτω.

Θρησκευτικότητα

Βασικό στοιχείο του ηθικού ρόλου του δασκάλου ήταν η θρησκευτικότητα, η οποία ήταν αποτέλεσμα της στενής σχέσης της Εκκλησίας και της εκπαίδευσης. Στο Μέρος Δ', κεφ. 1: «Η Εκκλησία και ο ηθικός ρόλος του δασκάλου» αναφέρθηκε μάλιστα, ότι η σχέση αυτή αναπτύχθηκε στην Κύπρο, πριν την βρετανική κατοχή. Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1985) μορφωμένοι κληρικοί, ανάμεσα τους ο Αρχιεπίσκοπος Κυπριανός, επηρεαζόμενοι από τις ιδέες του ευρωπαϊκού και του ελληνικού Διαφωτισμού, προσπάθησαν να βελτιώσουν την εκπαίδευση στην Κύπρο, με βάση τα νεωτερικά πρότυπα. Η νεωτερική αυτή προσέγγιση επέφερε τη διδασκαλία νέων γνώσεων, πέραν των θρησκευτικών, καθώς επίσης και τη σύνδεση των ηθικών με τις κοινωνικές αξίες. Συγκεκριμένα, η καλλιέργεια της χριστιανικής ηθικής δεν θα αποσκοπούσε μόνο στη σωτηρία της ψυχής στην επουράνια ζωή, αλλά και στην καλύτευση της κοινωνίας στην επίγεια ζωή. Η κυρίαρχη ιδέα στην «Ιδρυτική Πράξη» του Αρχιεπισκόπου Κυπριανού ήταν εξάλλου, η σημαντικότητα του συνδυασμού επιστημονικής γνώσης και θρησκευτικής ηθικής. Αυτό σήμαινε ότι η ευθύνη του δασκάλου ήταν να μάθει στους μαθητές να χρησιμοποιούν την επιστημονική γνώση, έχοντας, όμως ως κατευθυντήριο οδηγό την χριστιανική ηθική, καθώς μόνο έτσι θα καλύτευε η κοινωνία (Περσιάνης, 2010).

Ο θρησκευτικός χαρακτήρας του ηθικού δασκάλου εξακολούθησε να υφίσταται και την περίοδο της βρετανικής κατοχής. Όπως περιγράφηκε στο Μέρος Ε', κεφ.1: «Το ζήτημα της ηθικότητας των διδασκάλων κατά τις πρώτες δεκαετίες της Βρετανικής κατοχής (1878-1914)», η αποικιακή κυβέρνηση προσέγγισε την εκπαίδευση των Κυπρίων με τον ίδιο τρόπο που προσέγγισαν την εκπαίδευση των θρησκευτικών μειονοτήτων στην Μεγάλη Βρετανία· κατοχύρωσαν δηλαδή την εκπαιδευτική αυτονομία των κοινοτήτων του νησιού. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι δυο πρώτοι Βρετανοί διευθυντές παιδείας ήταν κληρικοί, δείχνει ότι στην αντίληψη των κυβερνητικών αξιωματούχων υπήρχε η σχέση θρησκείας και εκπαίδευσης (Persianis, 1978). Η σημασία της ηθικο-θρησκευτικής αγωγής τονίστηκε

ακόμη, μέσα από την έκθεση του Αιδ. Spencer το 1880 και εντοπίστηκε ξανά σε νεότερα κείμενα, όπως τις εγκυκλίους του Γραφείου Παιδείας της δεκαετίας του 1930.

Η θρησκευτικότητα διακατείχε ακόμη, την επικρατούσα παιδαγωγική μέθοδο της συνδιδασκτικής διδασκαλίας του J.F. Herbart, που εισήχθη στην Κύπρο με την ίδρυση των διδασκαλείων και τη στελέχωση τους με Έλληνες καθηγητές. Η επικράτηση της μεθόδου αυτής δεν ήταν τυχαία, καθώς η θεωρία του Herbart έδινε μεγάλη σημασία στην καλλιέργεια των χριστιανικών αρετών (Βελισσάριος, 2007). Η αποικιακή κυβέρνηση στήριξε τη λειτουργία των διδασκαλείων αυτών και συνεπώς την εφαρμογή της μεθόδου αυτής. Αυτό καταδεικνύει η ψήφιση του νόμου 7/1892, σύμφωνα με τον οποίο μια από τις προϋποθέσεις για να εργαστεί κάποιος δάσκαλος στα σχολεία με κρατική χορηγία, θα έπρεπε να ήταν είτε απόφοιτος διδασκαλείου ή να είχε παρακολουθήσει μαθήματα στη μέθοδο της συνδιδασκτικής διδασκαλίας.

Φαίνεται λοιπόν ότι η θρησκευτικότητα που επικρατούσε σε παραδοσιακές, προνεωτερικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, μεταφέρεται και προσαρμόζεται στο γενικότερο νεωτερικό πλαίσιο για τον ρόλο του δασκάλου. Η επισήμανση αυτή εντοπίζεται στον ευρύτερο δυτικό χώρο, όπως κατέδειξε ο Μουζέλης (2014), εξηγώντας ότι η θρησκευτικότητα είχε εξορθολογιστεί και προσαρμοστεί στο νεωτερικό πλαίσιο οργάνωσης των νεωτερικών θεσμών των δυτικών κοινωνιών. Έτσι, ο προσδιορισμός της ηθικότητας του δασκάλου βασίστηκε σε σημαντικό βαθμό στην θρησκευτική του αποστολή, ενώ οι αξίες που μετέδιδε ήταν κατά βάση χριστιανικές. Επομένως, ο θρησκευτικός χαρακτήρας που είχε ο λόγος για τον ηθικό ρόλο του δασκάλου, δεν συγκρούστηκε κατ' ανάγκη με τον νεωτερικό του ρόλο, μιας και ο ηθικοθρησκευτικός προστίθεται ως αναγκαίο συμπληρωματικό στοιχείο του γνωστικού του ρόλου.

Επιπρόσθετα, η μετακένωση στοιχείων από το Πρωσικό συγκείμενο, μέσω του ελληνικού συστήματος εκπαίδευσης που ακολουθούσαν τα ελληνοκυπριακά σχολεία, αποτέλεσε ένα σημαντικό παράγοντα επικράτησης της θρησκευτικής ιδεολογίας. Μάλιστα ο Foucault (2011α) υποστήριξε ότι το πρωσικό σχολικό σύστημα βασίστηκε στον τρόπο οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των μοναστηριών και των στρατοπέδων. Ο τρόπος κανονικοποίησης και πειθάρχησης του δόκιμου μοναχού/στρατιώτη έδωσε στα σχολεία την εξαντλητική χρήση του χρόνου με την εκτέλεση δραστηριοτήτων του Αναλυτικού Προγράμματος, τη συνέπεια στην τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, την εκγύμναση

του σώματος και του πνεύματος, την κατανομή των μαθητών ανάλογα με την ηλικία, τις ικανότητες τους, την επιτήρηση από τους παιδονόμους και τους επιμελητές, τις ποινές και αμοιβές. Επομένως, κατά τον Foucault (2011α) στοιχεία όχι μόνο της θρησκευτικής, αλλά και της πειθαρχία των μοναστηριών και των στρατοπέδων εμπεριέχονται στις μεθόδους πειθάρχησης των σπουδαστών στα σχολεία. Αντίστοιχοι μέθοδοι εντοπίστηκαν εξάλλου και στα κυπριακά σχολεία. Ειδική αναφορά στις μεθόδους αυτούς έγινε στο Μέρος ΣΤ': «Ηθική Ορθοπεδική». Περισσότερα για τη στρατιωτική πειθαρχία που έπρεπε να επιδεικνύουν οι δάσκαλοι, παρατίθενται παρακάτω.

Μιλитарισμός

Ο ηθικός δάσκαλος στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο δεν θα έπρεπε να ήταν μόνο καλός μοναχός-ασκητής, αλλά και πειθαρχημένος στρατιώτης. Η ιδιότητα του πειθαρχημένου στρατιώτη εντοπίστηκε τόσο στην προσέγγιση της ελληνοκυπριακής ελίτ, όσο και της αποικιακής κυβέρνησης. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι ακολουθούσαν τα πρότυπα της Ελλάδας και της Μεγάλης Βρετανίας, αντίστοιχα, τα οποία με τη σειρά τους, είχαν ως σημείο αναφοράς το πρωσικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτό αναλύθηκε στο Μέρος Γ': «Η ηθικότητα του δασκάλου σε συγκείμενα του εξωτερικού στα τέλη του 19^{ου} αιώνα».

Έτσι, λοιπόν, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου συμπεριλάμβανε σε μεγάλο βαθμό την καλλιέργεια της στρατιωτικής πειθαρχίας. Η στρατιωτική πειθαρχία καλλιεργείτο μέσα από την αυστηρή και ακριβή τήρηση διαδικασιών-ρουτινών. Οι διαδικασίες αυτές περιγράφονται αναλυτικότερα στο Μέρος Ε', κεφ. 2: «Ο δάσκαλος ως ορθοπεδικός ηθικής». Η τήρηση των διαδικασιών αυτών συνέβαλε στην ομαλή διεξαγωγή του σχολικού προγράμματος, το οποίο μπορεί να παρομοιαστεί με το πρόγραμμα δραστηριοτήτων ενός στρατοπέδου, καθώς ξεκινούσε με την πρωινή συγκέντρωση, οι μαθητές βρίσκονταν δηλαδή, στη σχολική αίθουσα, στην προκαθορισμένη τους θέση τους, ακολουθούσε προσευχή, ο έλεγχος παρουσιών, κ.ο.κ.

Οι διαδικασίες αυτές αφορούσαν τις ακριβείς κινήσεις και συμπεριφορές που έπρεπε να προβαίνουν τόσο οι δάσκαλοι, όσο και οι μαθητές, σε κάθε στιγμή του ωρολογίου προγράμματος. Για παράδειγμα η έναρξη των μαθημάτων γινόταν μέσω της εξής διαδικασίας:

οι μαθητές εισέρχονταν στην τάξη, 10 λεπτά πριν την έναρξη του μαθήματος, καθάριζαν τα παπούτσια τους πριν μπουν στην αίθουσα, έβγαζαν το πηλίκιο τους και κάθονταν στην προκαθορισμένη τους θέση. Όταν ο δάσκαλος εισερχόταν στην τάξη, οι μαθητές σηκώνονταν όρθιοι, ο δάσκαλος καθόταν στην έδρα και με την εκφώνηση του προστάγματος «προσοχή, καθίσατε», οι μαθητές κάθονταν πίσω στις θέσεις τους και προχωρούσε ο δάσκαλος με τον έλεγχο των παρουσιών. Αξίζει να σημειωθεί ακόμη, ότι η προσφώνηση των μαθητών γινόταν με το επώνυμο τους και όχι με το μικρό, το οποίο ως πρακτική είναι κάτι που συναντάται ακόμα και σήμερα στις στρατιωτικές σχολές. Επίσης, ήταν σημαντική η αποχώρηση των μαθητών να γινόταν με ευταξία και ευκοσμία⁵⁰⁷. Η λεπτομερής αυτή ανάλυση των διαδικασιών επέτρεπε ωστόσο τον έλεγχο τόσο των δασκάλων και των μαθητών, καθώς ο επιθεωρητής ήταν σε θέση να γνωρίζει τις θέσεις και τις κινήσεις του καθενός, ανά πάσα στιγμή του ωρολογίου προγράμματος.

Η τήρηση των σχολικών αυτών διαδικασιών ήταν αυστηρή και η μη συμμόρφωση σε αυτές τιμωρείτο. Οι τιμωρίες στα σχολεία, όπως και στον στρατός συνέβαλαν, σε αυτό που αποκαλεί ο Foucault (2011α), την ποινικοποίηση του χρόνου (καθυστερήσεις, απουσίες, διακοπή εκτέλεσης καθήκοντος), της δραστηριότητας (απροσεξία, αμέλεια, έλλειψη ζήλου), της συμπεριφοράς (αγένεια, ανυπακοή), του λόγου (φλυαρία, αυθάδεια), του σώματος («λανθασμένες» στάσεις, παράτυπες χειρονομίες, ρυπαρότητα), της σεξουαλικότητας (απρέπεια, άσεμνη στάση). Μιας και η τιμωρία δεν ήταν αυτοσκοπός, επιδίωκαν μέσω μιας συνεχής επιτήρησης, να προλαμβάνονται οι οποιεσδήποτε παρεκκλίσεις. Η συνεχής αυτή επιτήρηση επιτυγχανόταν με τον ρόλο του επιμελητή και του θρανάρχη, ο οποίος αποτελούσε ένα οικονομικό και αποτελεσματικό σύστημα επιτήρησης και ελέγχου. Όπως εξηγήθηκε στο Μέρος Ε', κεφ. 2: «Ο δάσκαλος ως ορθοπεδικός ηθικής», με τον θεσμό αυτό οι μαθητές ένιωθαν ότι επιτηρούνταν συνεχώς, χωρίς να χρειάζεται η παρουσία του δασκάλου. Αυτό που έχει ενδιαφέρον να σημειωθεί εδώ, είναι ότι το σύστημα αυτό έχει κοινά χαρακτηριστικά με το ιεραρχικό σύστημα βαθμίδων του στρατού.

Ο ρόλος αυτός αντιστοιχεί στις διάφορες βαθμίδες που υπάρχουν σε ένα στρατόπεδο όπως είναι οι δόκιμοι αξιωματικοί, λοχίες, δεκανείς και οπλίτες. Όπως στον στρατό υπήρχαν οι οπλίτες οι οποίοι είχαν μόνο υλικά καθήκοντα, έτσι και οι επιμελητές αναλάμβαναν θέματα

⁵⁰⁷ Κανονισμός Δημοτικών Σχολείων, 1898 στον Παπαδόπουλο (1998).

όπως την καθαριότητα της τάξης, τον εφοδιασμό σε χαρτί, μελάνι, κιμωλίες κ.ο.κ. Οι ανώτερες βαθμίδες του στρατού αναλάμβαναν καθήκοντα που είχαν να κάνουν με την επιτήρηση των οπλιτών. Έτσι και στα σχολεία, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και οι καλύτεροι σε επίδοση μαθητές, αναλάμβαναν καθήκοντα του θρανάρχη και έπρεπε να σημειώνουν ποιοι εγκατέλειψαν το θρανίο του, ποιοι φλυαρούσε, ποιος δεν κάθεται καλά την ώρα της διδασκαλίας, ποιοι κάνουν απρέπειες, φλυαρούν ή θορυβούν στον δρόμο, όσους μιλάνε ή κάνουν θόρυβο όταν μελετούν τα μαθήματά τους, εκείνους που δεν γράφουν ή χωρατεύουν, κ.α.

Έτσι, η πειθαρχία του σχολείου εξασκείτο μέσα από ένα ιεραρχικό σύστημα σχέσεων εξουσίας το οποίο διασφάλιζε όχι μόνο την απρόσκοπτη τήρηση του σχολικού προγράμματος και της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και από την άλλη την πειθαρχία και συνάμα την ηθική ορθοπεδική των μαθητών. Μέσα από τις διαδικασίες αυτές, οι μαθητές καλλιεργούσαν την στρατιωτική πειθαρχία και μάθαιναν έτσι να ακολουθούν πιστά τις προσταγές ενός γενικού Κανόνα, ο οποίος στην ενήλικη τους ζωή, θα ήταν ο κανόνας του νόμου, ο οποίος ορίζεται από τους κυρίαρχους θρησκευτικούς και πολιτικούς δρώντες. Κι αυτή η συμμόρφωση στον Κανόνα, δεν θα γινόταν μέσω φυσικής επιβολής, αλλά θα ενσωματωνόταν και εγκαθιδρύονταν στις συνειδήσεις των μαθητών, μέσα από τη συνεχή τήρηση των σχολικών διαδικασιών, ως κάτι αναγκαίο, για το γενικότερο καλό, είτε αυτό αφορά στην κοινωνία ή στην πατρίδα ή ευρύτερα στο έθνος. Με άλλα λόγια δηλαδή, ο μιλιταρισμός είχε ενταχθεί στον ηθικό ρόλο του δασκάλου όχι ως κάτι πρόσθετο, αλλά ως ένας μηχανισμός που είναι έμφυτος σ' αυτόν και ο οποίος πολλαπλασιάζει τα αποτελέσματά του-δηλαδή ενίσχυε τον γενικότερο σκοπό του ηθικού ρόλου του δασκάλου, που ήταν η κανονικοποίηση των μαθητών, δηλαδή, η συμμόρφωσή του στην εξουσία του κυρίαρχου Κανόνα.

Πρότυπο συμμόρφωσης στον Κανόνα θα έπρεπε να αποτελεί ο ίδιος ο δάσκαλος. Η κανονικοποίηση του δασκάλου ξεκινούσε κατά το στάδιο της εκπαίδευσης του στα διδασκαλεία. Μάλιστα, η σημασία που δινόταν στην συμμόρφωση στον Κανόνα, όπως επισήμανε ο Foucault (2011α) συνέβαλε στην εδραίωση μιας τυποποιημένης εκπαίδευσης των δασκάλων και στην ίδρυση των «Ecoles Normales» (Κανονική Σχολή). Εξάλλου, ο όλος σχεδιασμός των διδασκαλείων, επισήμανε ο Foucault (2009) επινοήθηκε μέσα από τις

στρατιωτικές σχολές. Η αρχιτεκτονική του στρατοπέδου⁵⁰⁸, κατά τον Foucault (2011α) αποτέλεσε το πρότυπο για την οργάνωση και τη λειτουργία των διδασκαλείων. Η διάταξη του χώρου βασίστηκε στην «αρχή της χωρικής συναρμογής των ιεραρχημένων επιτηρήσεων». Με αυτόν ακριβώς τον τρόπο οργανώθηκε σταδιακά το σχολικό ίδρυμα. Η διάταξη του χώρου έπρεπε να επιτρέπει στους καθηγητές τη συνεχή και συστηματική επιτήρηση της συμπεριφοράς των σπουδαστών και συνάμα τον έλεγχο της διαδικασίας κανονικοποίησης, επιτρέποντας τους να παρεμβαίνουν, όποτε ο σπουδαστής παρουσίαζε απρεπής συμπεριφορά. Για παράδειγμα, η διάταξη του χώρου του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου, ήταν τέτοια που εξυπηρετούσε τον σκοπό αυτό (βλέπε Μέρος ΣΤ', κεφ.1: «Διδασκαλεία χώροι παραγωγής πειθήνιων σωμάτων»). Η αρχιτεκτονική του ήταν τέτοια δηλαδή που διευκόλυνε μια εσωτερική, διαρθρωμένη και λεπτομερή επιτήρηση καθιστώντας ορατούς τους ασκούμενους, που βρίσκονται μέσα σ' αυτό. Οι μηχανισμοί αυτοί επιτήρησης λειτουργούσαν συνάμα κι ως μέσα κανονικοποίησης και ηθικής ορθοπεδικής, καθώς επέτρεπαν την εκγύμναση του σώματος και του χαρακτήρα των σπουδαστών: την εκγύμναση ρωμαλέων (επιταγή υγείας), να αποφοιτούν ικανοί αξιωματικοί, (επιταγή ποιότητας), να διαμορφώνονται υπάκουοι στρατιωτικοί (πολιτική επιταγής), να αποτρέπεται η ακολασία και η ομοφυλοφιλία (επιταγή ηθικότητας).

Ένα άλλο μιλιταριστικό στοιχείο που παρατηρείται στον τρόπο οργάνωσης του διδασκαλείου ήταν η έμφαση στην ιεραρχία με βάση τον χρόνο φοίτησης. Στο στρατό οι οπλίτες που είχαν περισσότερα χρόνια θητείας επέβλεπαν τους νεότερους κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Με παρόμοιο τρόπο, στην περίπτωση του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου, οι σπουδαστές κατανέμονταν σε βαθμίδες ανάλογα με τα έτη φοίτησής τους. Παρόλα αυτά, έδιναν ευκαιρίες επικοινωνίας μεταξύ πρωτοετών και δευτεροετών, κατά τις οποίες οι δευτεροετείς συμβούλευαν τους πρωτοετείς για τις σπουδές και για την πρακτική τους εξάσκηση στα σχολεία. Για σκοπούς αλληλοδιδασκτικής μάθησης, τοποθετούνταν σε κάθε σχολείο ίσος αριθμός σπουδαστών και από τα δυο έτη. Με τον τρόπο αυτόν δινόταν η ευκαιρία να προγραμματίζουν και να σχεδιάζουν μαζί μαθήματα, να προετοιμάζουν τη διδασκτέα ύλη και τα εποπτικά τους μέσα. Έτσι, οι δευτεροετείς ως πιο έμπειροι, επέβλεπαν και καθοδηγούσαν τους πρωτοετείς⁵⁰⁹.

⁵⁰⁸ Για την αρχιτεκτονική του Διδασκαλικού Κολλεγίου Μόρφου δεξ το Μέρος ΣΤ', κεφ.1: «Διδασκαλεία: χώροι παραγωγής πειθήνιων σωμάτων».

⁵⁰⁹ ΠΑΚ 1/2: Teachers' Training College Regulations

Ο στρατιωτικός χαρακτήρας διατηρήθηκε επίσης, μετά την αποφοίτηση τους από τα διδασκαλεία. Κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους ως διορισμένοι δάσκαλοι, αναλάμβαναν ρόλο αναμεταδότη της στρατιωτικής αυτής πειθαρχίας. Οργάνωναν και λειτουργούσαν το σχολείο με τρόπο ώστε να καλλιεργείται η πειθαρχία αυτή στους μαθητές, όπως έχει επεξηγηθεί παραπάνω. Εντούτοις, όφειλαν κι οι ίδιοι να συμπεριφέρονται με τρόπο ώστε να αποτελούν τα σωστά πρότυπα, με βάση τα οποία θα παραδειγματίζονταν όχι μόνο τα παιδιά, αλλά και οι ενήλικες της κοινότητας στην οποία εργάζονταν. Κι αυτό σήμαινε ότι έπρεπε να συνεχίσουν να επιδεικνύουν την ίδια αυτή στάση και στην γενικότερη κοινωνική τους δράση. Έπρεπε δηλαδή, να δείχνουν με την κάθε ευκαιρία, ότι ήταν πιστοί στο καθήκον τους και ότι ζούσαν για να εργάζονται για την ωφέλεια του ευρύτερου συνόλου, δηλαδή της πατρίδας. Έτσι, τα μιλιταριστικά στοιχεία συνδυάστηκαν με την εθνική ιδεολογία της ελληνοκυπριακής ελίτ. Κι ο συνδυασμός αυτός συνέβαλε στη συγκρότηση του *δάσκαλου-πατριώτη*, για τον οποίο γίνεται ιδιαίτερη αναφορά ακολούθως.

Ηθικοποίηση της Υγιεινής

Η εκπαίδευση για την υγιεινή προσεγγίστηκε από όλους τους πολιτικούς και κοινωνικούς δρώντες, όχι απλά ως ένα ζήτημα υγείας, αλλά και ηθικής. Η σύνδεση ηθικής και υγιεινής αποτελεί βασικό ιδεολογικό στοιχείο καθορισμού του ηθικού ρόλου του Ελληνοκυπρίου δασκάλου κατά την περίοδο που εξετάζει η παρούσα διατριβή (1878-1937). Γενικότερα, η σύνδεση της ηθικής αγωγής με την εκπαίδευση για την υγιεινή καθιστά τον πειθαρχικό ρόλο του δασκάλου ως φορέα *βιοπολιτικής εξουσίας*. Το ενδιαφέρον για την κατάσταση της υγείας του ατόμου, εξήγησε ο Foucault (2011), έχει να κάνει με μια μορφή διακυβέρνησης, που αποσκοπεί να ελέγξει το σώμα, τις λειτουργίες του, τις ορμές και τα ένστικτα του. Επιδιώκει ακόμη, να διαχωρίσει τους αδύναμους και ασθενείς και να επικεντρωθεί στα υγιή σώματα που μπορούν να διακυβερνηθούν και να αξιοποιηθούν σε διάφορους τομείς ανάπτυξης, όπως αυτό της οικονομίας. Μέσα από τη θεώρηση αυτή, η υγεία για να ελεγχθεί και να ρυθμιστεί, ηθικοποιείται.

Στην παρούσα έρευνα φάνηκε λοιπόν ότι όσον αφορά στην στάση της ελληνοκυπριακής ελίτ ως προς την εκπαίδευση για την υγιεινή, εντοπίστηκε ότι υπήρχε μια πρόθεση ηθικοδιδασκτισμού, καθώς η καθαριότητα είχε γίνει συνώνυμο του σεβασμού προς τους άλλους, ιδιαίτερα προς τους μεγαλύτερους σε ηλικία, τους γονείς, τους δασκάλους, τον κλήρο, τους άρχοντες και τους κυβερνώντες. Επιπλέον, εμπεριείχε και το στοιχείο του

εκπολιτισμού. Χαρακτηριστικά στον «Κανονισμό των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου» του 1898, καταγράφονταν τα εξής:

Το προς το σχολείον σέβας επιβάλλει, ίνα ο μαθητής έρχηται καθάρειος και την κόμην κεκαρμένος. Ρυπαρότητας εν τω προσώπω, εν ταις χερσίν ή επί των ενδυμάτων πρέπει αυστηρώς να εξελέγχη ο διδάσκαλος, να προσπαθή δε διά παντός τρόπου παραινών και απειλών να εθίση τους παίδας προς τας πρώτας ταύτας αρετάς πεπολιτισμένου ανθρώπου⁵¹⁰.

Στο απόσπασμα αυτό φαίνεται ότι η καθαριότητα και η υγεία θεωρούνταν ότι αποτελούν ενδείξεις πολιτισμού. Η αντίληψη αυτή εντοπίστηκε και στον λόγο της αστικής ελίτ στην Ελλάδα. Η Κορασίδου (1995), αναφερόμενη στο θέμα αυτό, εξήγησε ότι η αντίληψη αυτή προέρχεται από μια γενικότερη στάση ανασύστασης της ελληνικής κοινωνίας, με τρόπο ώστε να αποτελεί παράδειγμα πολιτισμένης ευρωπαϊκής χώρας. Οι Έλληνες αστοί θεωρούσαν, εξήγησε η Κορασίδου (1995), ότι έπρεπε να αλλάξουν τη συμπεριφορά της μάζας του φτωχού λαού, που υποβάθμιζαν το πολιτισμικό επίπεδο της χώρας. Ήθελαν να εξαλείψουν τα οποιαδήποτε κατάλοιπα είχε αφήσει η μακραίωνη περίοδος οθωμανικής κατάκτησης, και να οικοδομηθούν αστικές κοινωνίες στα πρότυπα των ευρωπαϊκών πόλεων. Επιπλέον, ο Σακκής (2001) υποστήριξε ότι η ιδεολογία πίσω από αυτή την εκπαιδευτική πολιτική βασιζόταν σε αντιλήψεις περί πολιτιστικής ανωτερότητας των Ελλήνων και εξήγησε ότι η συσσώρευση των προσφύγων από περιοχές του λεγόμενου «αλύτρωτου ελληνισμού» στα αστικά κέντρα του ελληνικού κράτους, καθώς επίσης του και κόσμου της υπαίθρου που συσσωρεύτηκε στις πόλεις, αναζητώντας δουλειά, ενόχλησε την αστική ελίτ, καθώς η όλη τους ανατολίτικη συμπεριφορά και ενδυμασία «αμαύρωνε» την εικόνα του πολιτισμένου ευρωπαϊκού αστικού πεδίου, που ήθελαν να δημιουργήσουν. Επομένως, οι δάσκαλοι, όφειλαν και μέσω της εκπαίδευσης της υγιεινής να καλλιεργήσουν νέες στάσεις, συμπεριφορές και αντιλήψεις, εκπολιτίζοντας έτσι την ακατέργαστη λαϊκή τάξη.

Ο απόηχος των ιδεών αυτών, όπως φάνηκε και στο πιο πάνω απόσπασμα αντανakλάται και στον εκπαιδευτικό λόγο στην Κύπρο. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τα ελληνικά σχολεία της Κύπρου ακολουθούσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Ελλάδας, και ακόμη οι συντάκτες των κανονισμών αυτών ήταν διανοούμενοι, που ήρθαν στην Κύπρο από την

⁵¹⁰ «Κανονισμό των Ελληνικών Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου» του 1898 στον Παπαδόπουλο, 1998, σ.16.

Ελλάδα, για να εργαστούν ως δάσκαλοι και διευθυντές των σχολών στην Κύπρο (Μυριανθόπουλος, 1946). Συγκεκριμένα, για τον καταρτισμό του πρώτου αυτού κανονισμού των δημοτικών σχολείων, διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο, ο Μιχαήλ Δ. Βολονάκης, ο οποίος σύμφωνα με τον Κουδουνάρη (2018) καταγόταν από τη Σύμη Δωδεκανήσου, ήταν απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, υπήρξε διευθυντής του Παγκυπρίου Γυμνασίου (1896-1911) και «επέφερε μεταβολές εκπαιδευτικής φύσεως οι οποίες προορίζοντο να είναι ουσιώδους σημασίας δια τη μετέπειτα εξέλιξη του σχολείου και του έργου του» (Κουδουνάρη, 2018, σ. 76). Έχοντας αυτά υπόψη, θα έλεγε κανείς ότι υπήρχε και στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο η πρόθεση εκπολιτισμού των Κυπρίων μέσω της εκπαίδευσης για την υγιεινή. Κι ο εκπολιτισμός αυτός ήταν εμποτισμένος με ηθικολογικά στοιχεία όπως ο σεβασμός στην ιεραρχία και όπως θα αναφερθούμε στη συνέχεια, ο έλεγχος των ορμών και των ενστίκτων.

Η ιδέα του εκπολιτιστικού και ηθικοδιδασκτικού σκοπού της εκπαίδευσης της υγιεινής εντοπίζεται και στον εκπαιδευτικό λόγο της αποικιοκρατικής κυβέρνησης. Η προσέγγισή της όμως αυτή εμπεριέχει, όπως θα εξηγήσουμε, παρακάτω, στοιχεία που προσομοιάζουν με την ιδεολογία του κινήματος του *Ευγονισμού*. Αν και δεν εντοπίστηκε στο αρχειακό υλικό οποιαδήποτε αναφορά που να συνδέει άμεσα την προσέγγιση της αποικιακής κυβέρνησης με τον ευγονισμό, υπάρχουν στοιχεία⁵¹¹, κυρίως αυτά που αναφέρονται στην εκπαίδευση για την υγιεινή, που μπορούν να συσχετιστούν με την ιδεολογία αυτήν. Ακόμη, δεν εντοπίστηκε κανένα συγκεκριμένο σχέδιο εφαρμογής ευγονικής στους Κυπρίους, όπως αυτά που εφαρμόστηκαν στην Αφρική, στην Αυστραλία και στη Νέα Ζηλανδία (βλέπε τις αντίστοιχες μελέτες της Mazumdar, 1992 και Campbell, 2007), για περιορισμό των φυλετικών «αδυναμιών» των Κυπρίων. Αυτό που εντοπίστηκε όμως, είναι ότι μια από τις βασικές επιδιώξεις της αποικιακής πολιτικής, αφορούσε στη «βελτίωση» της κυπριακής κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης για την υγιεινή. Η θέση αυτή, ενισχύεται από το γεγονός ότι στο σχέδιο για την εκπαίδευση για την υγιεινή, είχε εμπλακεί το ΒΣΚΥ, το οποίο είχε άμεση σύνδεση με την Εταιρεία για την Ευγονική εκπαίδευση.

Η έκθεση του ΒΣΚΥ για την Κύπρο υποστήριξε ότι η εξάπλωση των αφροδίσια νοσημάτων οφειλόταν στη χαλάρωση των ηθών και στις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις για την αναγκαιότητα της πορνείας. Ας σημειωθεί εδώ ότι η ηθική χαλαρότητα

⁵¹¹ Βλέπε περισσότερα για το ζήτημα αυτό στο Μέρος Ε΄, κεφ. 2: Η ηθικοποίηση της Υγιεινής.

ήταν κάτι που απασχόλησε και την ελληνοκυπριακή ελίτ, η οποία μέσα από τις εφημερίδες, διατύπωνε την ανησυχία της ότι η κατάσταση αυτή θα οδηγούσε σε ένα κοινωνικό χάος. Επίσης, έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε ότι η αντίληψη αυτή εκφράστηκε μέσα από το μεταφορικό σχήμα της «νοσούσας κοινωνίας», το οποίο χρησιμοποιήθηκε στα άρθρα των αστικών εφημερίδων, για να ερμηνεύσει το φαινόμενο της αυξημένης εγκληματικότητας. Σύμφωνα με το σχήμα αυτό, η κοινωνία «έπασχε» από την «ηθική εξαχρείωση», «νοσούσε» δηλαδή, λόγω της ανηθικότητας που εξαπλωνόταν με ραγδαίους ρυθμούς και έπληττε όλο το κοινωνικό σώμα. Ως «φάρμακο» προτάθηκε η ηθική αγωγή, και ο δάσκαλος ως «θεραπευτής». Πίστευαν λοιπόν, ότι οι δάσκαλοι μπορούσαν να θεραπεύσουν και να διορθώσουν τον χαρακτήρα των νέων ώστε να σταματήσει η μετάδοση της ανηθικότητας («κοινωνικής νόσου»).

Η ασθένεια του σώματος, συνεπώς, τόσο στη συνείδηση της ελληνοκυπριακής ελίτ δεν αποτελεί απλά ένδειξη της αδυναμίας της σάρκας, αλλά και του ηθικού επιπέδου του χαρακτήρα του ατόμου. Με άλλα λόγια, η ασθένεια θεωρείται αποτέλεσμα κακών επιλογών του ατόμου, που έχουν να κάνουν με τις χαλαρές ηθικές του αντιστάσεις· θεωρείται δηλαδή πως το άτομο αδυνατεί να περιορίσει και να συγκρατήσει τις ορμές και τα ένστικτά του. Ακόμα και οι εκ γενετής ασθένειες θεωρούνται επίπτωση των χαλαρών ηθών, καθώς η γενετική ανάμειξη των ατόμων γίνεται σε ένα μολυσματικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα οι ασθένειες αυτές να εξαπλώνονται απειλώντας τη δημόσια υγεία (Mazmudar, 1992). Επίσης, η διαιώνιση της εξάπλωσης ασθενειών επηρέαζε την κοινωνία στο σύνολο, καθώς τη θεωρούσαν ως απειλή και για την υγεία της αστικής τάξης, καθώς επίσης και των κυβερνητικών αξιωματούχων, λόγω του ραγδαίου τρόπου με τον οποίο μεταδίδονταν. Επιπλέον, για την βρετανική κυβέρνηση, η υγεία των Κυπρίων ήταν σαφώς αναγκαία για την οικονομική παραγωγικότητα της αποικίας τους, γεγονός που θα συνέβαλε ευρύτερα στην ενδυνάμωση της οικονομικής ισχύος της αυτοκρατορίας. Χρειαζόταν λοιπόν να ελεγχθεί το σώμα και η ψυχή, έτσι ώστε να επιτευχθεί η βελτίωση της κοινωνίας, τόσο γενετικά όσο και ηθικά. Η σύνδεση αυτή της ηθικής και της υγιεινής συνέβαλε στο να διαμορφωθεί ένα τέτοιο αφήγημα, του οποίου η επιχειρηματολογία αποτελείται από στοιχεία που προσομοιάζουν τον ευγονισμό.

Τις ιδέες αυτές μπορεί κανείς να τις αντιπαραβάλει με τις βασικές παραδοχές του ευγονισμού. Σύμφωνα, μάλιστα με τις κύριες θέσεις της Εταιρείας για την Ευγονική Εκπαίδευση, της οποίας ήταν ιδρυτικός μέλος η Sybil Neville-Rolfé (Richardson, 2004) και

η οποία αλληλογραφούσε με την κυπριακή κυβέρνηση, υπό την ιδιότητα της ως Γενικός Γραμματέας του ΒΣΚΥ, η εκπαίδευση για την υγιεινή αποτελούσε αναγκαίο μέτρο, που θα συνέβαλλε στη δημιουργία ενός υγιούς και ισχυρού έθνους (Mazumdar, 1992). Στο συγκείμενο της Κύπρου, η πλησιέστερη σχέση με τον ευγονισμό εντοπίζεται στο κυβερνητικό σχέδιο για την εκπαίδευση για την κοινωνική υγιεινή, κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα μελέτησε τις προσπάθειες της κυβέρνησης για εξάλειψη των αφροδίσια νοσημάτων και εξέτασε τον ρόλο των δασκάλων στην εκπαίδευση για την κοινωνική υγιεινή, όπως αυτός προσδιορίστηκε μέσα από τις εκθέσεις του ΒΣΚΥ. Ας σημειωθεί εδώ ότι μια από τις εισηγήσεις τους, ήταν η εκπαίδευση των δασκάλων στην κοινωνική υγιεινή και στην ευγονική εκπαίδευση. Όσον αφορά στην ελληνοκυπριακή ελίτ, φάνηκε να συναινεί στην εμπλοκή του ΒΣΚΥ στην εκπαίδευση των Κυπρίων, μιας και φαίνονται να συνάδουν οι προσεγγίσεις τους γύρω από το όλο αυτό ζήτημα. Μάλιστα, το ΒΣΚΥ, προσκλήθηκε στην Κύπρο, μετά από παρότρυνση του Δημάρχου Λάρνακας, ενώ κατά τη συγκρότηση του κυπριακού παραρτήματός του ΒΣΚΥ, ενεπλάκησαν μέλη της ελληνοκυπριακής ελίτ, κυρίως γυναίκες της αστικής τάξης⁵¹².

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στο σχέδιο ανάπτυξης της αγροτικής εκπαίδευσης του Weston⁵¹³ κατά τη δεκαετία του 1930. Συγκεκριμένα, τονίστηκε ότι σημαντικό μέρος της αγροτικής εκπαίδευσης θα έπρεπε να ήταν η εκπαίδευση για την υγιεινή, η οποία δεν αποσκοπούσε τόσο στη διδασκαλία των τρόπων προφύλαξης, αλλά διέθετε περισσότερο ηθικολογικό και συντηρητικό χαρακτήρα, καθώς επικεντρωνόταν στην γενικότερη αποχή και τον έλεγχο των ενστίκτων και των ορμών.

Όλα αυτά συνέβαλαν στο να συγκροτηθεί η ιδέα ότι ο δάσκαλος έπρεπε να δίνει το ηθικό παράδειγμα και στο ζήτημα της υγιεινής. Η ιδέα αυτή αποτέλεσε την βάση με την οποία καταρτίστηκαν οι νόμοι και οι κανονισμοί για το ποιοι δάσκαλοι θα μπορούσαν να εργαστούν στα κυπριακά σχολεία⁵¹⁴. Κι όλα αυτά λειτούργησαν ως τεχνολογίες ελέγχου του σώματος των δασκάλων, ασκώντας σε αυτούς μια μορφή βιοπολιτικής εξουσίας. Μάλιστα,

⁵¹² Περισσότερα για το έργο του ΒΣΚΥ και την εμπλοκή της ελληνοκυπριακής ελίτ, βλέπε Μέρος Ε', κεφ. 2: Η ηθικοποίηση της Υγιεινής.

⁵¹³ Βλέπε στο Μέρος Ε', κεφ. 4: «Οικοδομώντας την «Κυπριακή Αρκαδία»».

⁵¹⁴ Βλέπε τους εκπαιδευτικούς νόμους: 7/1892 στο Παράρτημα της Εφημερίδας Κύπρου 24 Ιουνίου 1892, 18/1895 στο Παράρτημα της Εφημερίδας Κύπρου 4 Ιουλίου 1895, νόμους 1929 και 1931 στο The Cyprus Gazette, No. 2203, 11 Μαρτίου 1932 και του 1933 στο The Cyprus Gazette, No. 2291, 29 Μαΐου 1933.

ήταν τόσο διαδεδομένη η άποψη ότι η ηθική και σωματική υγεία του δασκάλου αντανακλώντο στην καθαριότητα και στην ευπρέπεια του, έτσι ώστε έπρεπε να ελέγχει την εμφάνιση και τη συμπεριφορά του, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και γενικότερα στον όλο τρόπο ζωής του. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος όφειλε πρώτα ο ίδιος να διατηρεί το σώμα του υγιές και καθαρό από οποιασδήποτε μορφής ακαθαρσίας. Αυτό σήμαινε ότι η ηθική και ενάρετη του ζωή θα έπρεπε να αποτελεί «φωτεινό παράδειγμα» για τον λαό, ώστε να μάθει να ελέγχει τα πάθη, τα ένστικτα και τις ορμές του, έτσι ώστε να μένει μακριά από καταστάσεις, που θα του έβλαπταν τη σωματική και ψυχική του υγεία. Επομένως, ο ασθενής δάσκαλος από αφροδίσια νοσήματα και άλλες μεταδιδόμενες ασθένειες που συνδέονταν με τα ψυχικά πάθη ήταν κοινωνικά απορριπτέος και κρινόταν ακατάλληλος, ακόμη και ηθικά επικίνδυνος για τη διαπαιδαγώγηση των νέων.

Εθνική ιδεολογία

Το άλλο βασικό ιδεολογικό στοιχείο, που συνδέεται με τον μιλιταρισμό, αποτελούσε η ιδέα ότι ο δάσκαλος είχε να διαδραματίσει τον ρόλο του «εθνικού απόστολου» και του «καλού πατριώτη». Η *εθνική ιδεολογία* μεταφέρθηκε στην Κύπρο από τους Έλληνες καθηγητές και δασκάλους, ήδη από την ύστερη περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας. Όπως επισήμανε ο Περισιάνης (2010) στα πρώτα χρόνια του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, η πολιτική ηγεσία για να διασφαλίσει μια στέρεα βάση στο κράτος της, ανέμενε από τους δασκάλους να διαπλάσουν τον χριστιανό ορθόδοξο και χρηστό πολίτη. Ας σημειωθεί εδώ ότι το ορθόδοξο χριστιανικό δόγμα θεωρείτο αναπόσπαστο στοιχείο της ελληνικής ταυτότητας, το οποίο προστέθηκε στις αξίες και τα ιδανικά του αρχαίου κλασικισμού κατά τη βυζαντινή περίοδο (Δερτιλής, 2005). Έτσι, οι δάσκαλοι και δασκάλες που έρχονταν στην Κύπρο να εργαστούν, μετέφεραν τις ιδέες αυτές. Παρόλα αυτά, ο εθνικός ρόλος επικεντρωνόταν στην καλλιέργεια και διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας, χωρίς αυτό όμως να συγκρούεται με τους κυβερνώντες του νησιού (Katsiaounis, 1996). Η εθνική ιδεολογία επικράτησε και κατά την περίοδο της βρετανικής κατοχής, καθώς η αποικιακή κυβέρνηση επέτρεψε στην κάθε κοινότητα να ελέγχει τα σχολεία και τους δασκάλους της.

Η εθνική αποστολή συμπεριλήφθηκε λοιπόν, στον ηθική και κοινωνική αποστολή του δασκάλου. Θερμός υποστηρικτής της ιδέας αυτής ήταν, σύμφωνα με τον Katsiaounis (1996) ο Νικόλαος Καταλάνος ο οποίος υποστήριζε ότι η ανύψωση του εθνικού αισθήματος, σε συνδυασμό με την ανύψωση της θρησκείας αποτελούσαν τα πιο αποτελεσματικά μέσα με

τα οποία θα καταπολεμούσαν η κοινωνική αποσύνθεση, η ηθική έκλυση και η έξαρση του εγκλήματος. Πίστευε ακόμη ότι οι χριστιανικές αρετές αποτελούσαν αναπόσπαστα στοιχεία της εθνικής ταυτότητας του Ορθόδοξου Έλληνα. Συνεπώς, θεωρούσε πως ήταν ηθικό καθήκον του δασκάλου να καλλιεργήσει τις αξίες αυτές σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της ελληνικής ταυτότητας και συνεπώς του αγωνιστικού φρονήματος για την ένωση με τη «μητέρα πατρίδα».

Στο πλαίσιο της εθνικής ιδεολογίας, διαμορφώθηκε συνεπώς, το πρότυπο του δασκάλου-πατριώτη. Ο δάσκαλος-πατριώτης θα έπρεπε να διακατέχεται από την αφοσίωση του στο ηθικό και εθνικό του καθήκον προς την πατρίδα. Την αφοσίωση αυτή έπρεπε να την καλλιεργεί, δια του παραδείγματος, όχι μόνο στους μαθητές του αλλά και στα ενήλικα μέλη της κοινότητας, στην οποία εργαζόταν. Όπως επεξηγήθηκε στο Μέρος Δ', κεφ. 3: «Ο ηθικός δάσκαλος ως «θεραπεία της κρίσης»», τον πατριωτισμό του τον επιδείκνυε όχι μόνο μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας, την οργάνωση εκδηλώσεων για τον εορτασμό εθνικών επετείων, αλλά και μέσα από τις εικόνες των εθνικών ηρώων που αναρτούσε στους τοίχους των σχολικών αιθουσών. Επίσης σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2001), επικράτησε η θέση ότι ο δάσκαλος συμβάλλει στην ανάπτυξη του έθνους, διδάσκοντας όχι μόνο τα παιδιά στο σχολείο, αλλά και τους ενήλικες, κηρύττοντας το θείο λόγο στην εκκλησία και διδάσκοντας στα λαϊκά νυκτερινά σχολεία, τα οποία έπρεπε να ιδρύει ο ίδιος στα χωριά. Ιδιαίτερη εκτίμηση, μάλιστα, έδειχναν στους δασκάλους που επιδείκνυαν τον πατριωτισμό τους με τη συμμετοχή στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897 και στους βαλκανικούς πολέμους. Αντίθετα, επικρίνονταν έντονα όσοι αδιαφορούσαν για την εθνική ιδεολογία και όσοι κατηγορούνταν για το ότι δεν ενδιαφέρονται να μετουσιώσουν την εθνική έξαρση σε εθνική κατήχηση και συνεπώς δεν ανταποκρίνονταν στον προσδοκώμενο από την εποχή και την κοινωνία εθνικό ρόλο.

Ο πατριωτισμός, που αναμέναν να διαθέτει ο δάσκαλος χρησιμοποιήθηκε εις βάρος της προσπάθειας των κατά καιρούς διδασκαλικών συνδέσμων, για τη βελτίωση των εργασιακών τους συνθηκών. Όπως επισήμανε ο Χαραλάμπους (2001) τα αιτήματα των δασκάλων δεν μπορούσαν να ικανοποιηθούν από την τοπική κοινότητα, λόγω της ελλιπής τους οικονομικής δυνατότητας. Επιπλέον, δεν μπορούσαν να προσφύγουν στην κυβέρνηση, καθώς αυτό θα σήμαινε ότι θα της παραχωρούσαν τον έλεγχο των δασκάλων. Ένα τέτοιο ενδεχόμενο, εξήγησε ο Χαραλάμπους (2001) παρουσιαζόταν ως «εθνικό πραξικόπημα» στις εφημερίδες και στον λόγο των Ελληνοκυπρίων μελών του Νομοθετικού Συμβουλίου, επειδή

θεωρούσαν ότι έτσι θα οδηγούσαν την κοινότητα στον αφελληνισμό. Για αυτό, η ελληνοκυπριακή εκκλησιαστική και πολιτική ηγεσία επέμενε στο ότι οι δάσκαλοι όφειλαν να υπομένουν έως ότου επιτευχθεί η ένωση με την Ελλάδα, και τότε θα επιλύονταν γενικότερα τα ζητήματά τους. Αυτό άλλωστε, απαιτούσε το γενικότερο τους καθήκον να πράξουν, αποτελώντας έτσι παράδειγμα πατριωτισμού προς όλη την κοινότητα.

Ιμπεριαλισμός

Η προσέγγιση της αποικιακής κυβέρνησης ως προς τον ηθικό δάσκαλο απορρέει από τη γενικότερη ιδεολογία του ιμπεριαλισμού. Συγκεκριμένα, ήθελαν τον δάσκαλο να συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας προσοδοφόρας αγροτικής κοινωνίας η οποία θα επέφερε έσοδα στα ταμεία του βρετανικού κράτους και θα συνέβαλε στην δημιουργία της εικόνας ότι η Κύπρος ήταν κομμάτι μιας ισχυρής αυτοκρατορίας, ενδυναμώνοντας έτσι το γόητρο της Βρετανικής κυβέρνησης (Rappas, 2014). Στο σκοπό αυτό, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου ήταν σημαντικός, καθώς ανέμεναν ότι πέραν από γνώσεις, θα καλλιεργούσε τις αξίες της εργατικότητας, της συνεργασίας και της υπακοής στην κυβέρνηση. Οι αξίες αυτές ήταν οι βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη των σχεδίων ανάπτυξης, όπως κατέδειξε η μελέτη τους στο Μέρος Ε΄, κεφ. 4 «Οικοδομώντας την «Κυπριακή Αρκαδία»». Η πιο πάνω προσέγγιση όμως βασιζόταν και σε ρατσιστικές αντιλήψεις των Βρετανών αξιωματούχων, οι οποίοι θεωρούσαν ότι οι Κύπριοι δεν ήταν σε θέση να αναπτύξουν οποιοδήποτε άλλο τομέα, πέρα της γεωργικής ανάπτυξης.

Επιπρόσθετα, ρατσιστικές αντιλήψεις διατυπώθηκαν και από άλλους Βρετανούς αξιωματούχους όσον αφορά το επίπεδο ηθικής στην Κύπρο. Αυτό φάνηκε εντονότερα, στον τρόπο που χειρίστηκαν το πρόβλημα της πορνείας και των μεταδιδόμενων νοσημάτων. Συγκεκριμένα, όπως αναλύθηκε το ζήτημα αυτό στο Μέρος Ε΄, κεφ.2: «Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και Κοινωνική Υγιεινή», οι Βρετανοί αξιωματούχοι υποστήριζαν ότι το επίπεδο ηθικής στην Κύπρο ήταν χαμηλό λόγω και του χαμηλού πολιτισμικού επιπέδου. Για αυτό, πίστευαν ότι ήταν απαραίτητο να επιμορφώσουν τους δασκάλους, ώστε να μπορέσουν να συμβάλλουν στην ηθική και πολιτισμική αναβάθμιση του τόπου. Με αντίστοιχο τρόπο, στο Μέρος Ε΄ κεφ. 4: «Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στη σωτηρία του αγροτικού κόσμου», παρουσιάστηκαν οι θέσεις Βρετανών αξιωματούχων, που ερμήνευαν τις κακές συνθήκες υγιεινής στα χωριά ως ενδείξεις χαμηλού πολιτισμικού επιπέδου, τονίζοντας την ηθική διάσταση του ζητήματος. Για παράδειγμα, στην έκθεση του ο SurrIDGE (1930) εξέφρασε την ανησυχία του για τη συνήθεια των Κυπρίων να μοιράζονται το ίδιο δωμάτιο με όλα τα μέλη

μιας οικογένειας, γιατί πίστευε ότι α) έτσι μπορούσαν να μεταδίδονται οι ασθένειες πιο εύκολα, και β) δεν ήταν ηθικά σωστό να μένουν στο ίδιο δωμάτιο άτομα και των δυο φύλων και διαφόρων ηλικιών. Κι εδώ ο ρόλος του δασκάλου κρινόταν αναγκαίως, στο να κάνουν την κοινωνία της κυπριακής υπαίθρου να συνειδητοποιήσει, όχι μόνο τις επιπτώσεις που είχε η πρακτική αυτή στη σωματική υγεία, αλλά και στην ηθική ανάπτυξη των παιδιών.

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου ως «θεραπεία της νοσούσας κοινωνίας»

Το μεταφορικό σχήμα που επικράτησε στις αναλύσεις του λόγου των διαφόρων παραγόντων εξουσίας ήταν ότι ο ηθικός δάσκαλος θα μπορούσε να συμβάλλει στη «θεραπεία της νοσούσας κοινωνίας». Όπως αναλύθηκε στο Μέρος Δ', κεφ. 2: «Οι Καθωσπρέπει και οι Άθλιοι» η χρήση μεταφορών βασιζόμενων στην ιατρική ορολογία λειτουργούσε με τρόπο που καθιστούσε την κοινωνική κρίση ως ένα νεωτερικό φαινόμενο που μπορεί να παρατηρηθεί, να διαγνωστεί για να μπορεί να θεραπευτεί. Ο μεταφορικός λόγος αποτελούσε συνάμα, μια στρατηγική λύσης που σύμφωνα με τον Fairclough (1992) μπορούσε να λάβει χώρα όχι μόνο στο πεδίο της γλώσσας αλλά και στο πεδίο της κοινωνικής δράσης. Ένας από τους παράγοντες της κοινωνικής δράσης ήταν ο ηθικός δάσκαλος, ο οποίος παρουσιάστηκε ως ο «θεραπευτής» της «νοσούσας κοινωνίας», παρέχοντας της, την «ηθική ορθοπεδική». Ας σημειωθεί ότι κάτι αντίστοιχο, φάνηκε να συμβαίνει στο ελληνικό και στο αγγλικό συγκείμενο όπως αναλύθηκε στα κεφάλαια του Μέρους Γ': «Η ηθικότητα του δασκάλου σε συγκείμενα του εξωτερικού στα τέλη του 19^{ου} αιώνα».

Όσον αφορά το κυπριακό συγκείμενο, το μεταφορικό σχήμα της «νοσούσας κοινωνίας» εντοπίστηκε σε δημοσιεύματα εφημερίδων κατά την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα, όπου επικρατούσε η ένδεια, ιδιαίτερα στην ύπαιθρο λόγω συνδυασμού παραγόντων (ξηρασία, επιδρομή ακρίδας, ψηλή φορολογία, τοκογλυφία). Κατά την περίοδο αυτή, οι εφημερίδες διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην διάδοση της ιδέας του δασκάλου ως «θεραπεία της κρίσης». Συγκεκριμένα, τόνιζαν τον ηθικό κίνδυνο των κοινωνικών προβλημάτων, προσπαθώντας να πείσουν την κοινή γνώμη για την ανάγκη παρέμβασης και αντιμετώπισης της κρίσης. Έστρεψαν λοιπόν, την προσοχή τους κυρίως στα παιδιά και στους νέους, για τα οποία ανησυχούσαν ότι μεγαλώνοντας, θα κατέληγαν στο έγκλημα. Προειδοποιούσαν, για αυτό, τους αναγνώστες ότι εάν δε δοθεί σημασία στα παιδιά, τότε η ανηθικότητα θα συνεχιστεί. Η εξήγηση που έδωσαν, μάλιστα για την κατάσταση κρίσης

ήταν η απουσία ηθικής διαπαιδαγώγησης· τα παιδιά δεν μπορούσαν να απευθυνθούν στους γονείς τους για ηθική καθοδήγηση, επειδή είτε τα είχαν εγκαταλείψει είτε τα είχαν παραμελήσει λόγω φτώχειας. Επομένως, ο ηθικός δάσκαλος θα μπορούσε να καλύψει το κενό που δημιουργούσε η αδυναμία των γονέων να ηθικοποιήσουν τα παιδιά τους.

Η αποικιακή κυβέρνηση φάνηκε να είχε την ίδια προσέγγιση για τον «ηθικό» δάσκαλο. Αν και δεν παρατηρήθηκε να χρησιμοποιείται το πιο πάνω μεταφορικό σχήμα, ο δάσκαλος προσεγγίστηκε, ωστόσο ως ο βασικός παράγοντας διαχείρισης της κοινωνικής κρίσης. Η διαφορά εδώ είναι ότι για την αποικιακή κυβέρνηση, η κατάσταση κρίσης στην Κύπρο, ήταν αποτέλεσμα της κακής διοίκησης των προκατόχων τους, δηλαδή των Οθωμανών. Ακόμη, υπεύθυνους θεωρούσαν την θρησκευτική και πολιτική ηγεσία των Ελληνοκυπρίων, των οποίων η εξουσία στηριζόταν στο πατερναλιστικό και πελατειακό σύστημα, που αναπτύχθηκε από την οθωμανική περίοδο, και κρατούσε τους αγρότες εξαρτημένους σε αυτούς (Katsiaounis, 1996). Ως «θεραπεία της κρίσης» αυτής, λοιπόν, προτάθηκε η βελτίωση της εκπαίδευσης και σε αυτό θα συνέβαλε η επιλογή των καταλληλότερων δασκάλων. Ας σημειωθεί εδώ, ότι ο Διευθυντής του Γραφείου Παιδείας, J.R. Cullen, το 1935, αναφερόμενος στην ανάγκη δημιουργία κυβερνητικού διδασκαλείου, αποκάλεσε το Διδασκαλικό Κολλέγιο Μόρφου, ως «θεραπεία» του προβλήματος της αναποτελεσματικότητας των προηγούμενων διδασκαλείων που είχαν ως συνέπεια την ανεπαρκή κατάρτιση των δασκάλων (βλέπε Μέρος Ε', κεφ.1: «Διδασκαλεία: χώροι παραγωγής πειθήνιων σωμάτων»).

Γενικότερα, μέσα από την ανασκόπηση του τρόπου που προσεγγίστηκε και προσδιορίστηκε ο ηθικός δάσκαλος, προκύπτει ότι ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: πρώτα διατυπώθηκε ένας λόγος περί κοινωνικής κρίσης, με έμφαση στις ηθικές διαστάσεις της κατάστασης αυτής. Έπειτα, δημιουργήθηκε η ρητορική που υποστήριζε ότι η βελτίωσή της θα επέλθει με την αλλαγή της νοοτροπίας των πολιτών. Την αλλαγή αυτή, ανέμεναν να επιφέρουν οι δάσκαλοι με το ηθικό παράδειγμα και τη διδασκαλία τους. Η παραδοχή αυτή έκανε τον έλεγχο των δασκάλων σημαντική προϋπόθεση για τη βελτίωση της κοινωνίας, γιατί έτσι θα μπορούσαν να στελεχώνουν τα σχολεία με τα «κατάλληλα» άτομα, που θα ήταν σε θέση να πειθαρχήσουν τα παιδιά και τους ενήλικες.

Ο ηθικός ρόλος του δασκάλου ως μέσο εδραίωσης εξουσίας

Η προσέγγιση του δασκάλου ως «θεραπεία της νοσούσας κοινωνίας» καθιστούσε τον έλεγχο του ιδιαίτερα σημαντικό. Ο κάθε θρησκευτικός και πολιτικός δρώντας ισχυριζόταν για τον εαυτόν του, ότι ενδιαφέρονταν για τη βελτίωση της κοινωνίας και θεωρούσαν τους δασκάλους, τους διεκπεραιωτές της αποστολής αυτής. Συνάμα, κατηγορούσαν ο ένας τον άλλον για αδιαφορία και αποτυχία στον έλεγχο των δασκάλων, με αποτέλεσμα να μην επιτελείται ο ρόλος τους αυτός, στον βαθμό που θα επιθυμούσαν. Για αυτό, διεκδικούσαν τον έλεγχο τους, ώστε να μπορέσουν να επιλύσουν το ζήτημα της ελλιπής ηθικής διαπαιδαγώγησης. Γνώριζαν, όμως ότι ο έλεγχος των δασκάλων θα τους εξασφάλιζε και τον έλεγχο του λαού. Η πειθαρχία του λαού θα ερχόταν όχι μέσω κάποιας μορφής βίαιου εξαναγκασμού, αλλά μέσω της αλλαγής της νοοτροπίας του, η οποία θα επιτυγχανόταν μέσω της ηθικής διδασκαλία, που θα τους παρείχαν οι δάσκαλοι. Αυτό σήμαινε ότι, εάν κατόρθωναν να είχαν την αφοσίωση και την υπακοή του δασκάλου, τότε θα μπορούσαν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του λαού, ο οποίος θα ακολουθούσε το παράδειγμα των δασκάλων του. Επομένως ο ηθικός δάσκαλος, για αυτούς, σήμαινε ταυτόχρονα τον «πειθήνιο δάσκαλο».

Η ελίτ των Ελληνοκυπρίων, για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Σοφοκλέους (1994) χρησιμοποιούσαν τις εφημερίδες, για να καταδείξουν την μεγάλη σημασία που είχε ο έλεγχος των δασκάλων να παραμείνει στην ελληνοκυπριακή κοινότητα. Η νομιμοποίηση της θέσης αυτής αφορούσε κυρίως, στη σύνδεση του ηθικού με το εθνικό και κοινωνικό τους καθήκον. Κι αυτό σήμαινε ότι οι δάσκαλοι έπρεπε να μείνουν ανεπηρέαστοι από οποιοδήποτε άλλο ξένο κι αλλότριο παράγοντα, είτε επρόκειτο για την αποικιακή κυβέρνηση ή τους οπαδούς μιας οποιασδήποτε ιδεολογίας που ερχόταν ενάντια στο έθνος και στην θρησκεία, όπως θεωρήθηκε ότι ήταν αυτή του κομμουνισμού.

Όσον αφορά στην αποικιακή κυβέρνηση, η επιλογή των «καθωσπρέπει δασκάλων» ήταν κάτι, που οι Βρετανοί ισχυρίζονταν ότι η ελληνοκυπριακή ελίτ, απέτυχε να κάνει, επομένως, υποστήριζαν ότι η δική της παρέμβαση ήταν δικαιολογημένη και αναγκαία. Ο έλεγχος των δασκάλων από την αποικιακή κυβέρνηση, όμως, δεν προέκυψε απλά ως μέρος της σύγκρουσης της με την ελληνοκυπριακή ελίτ, αλλά αποτέλεσε μέρος ενός γενικότερου σχεδίου ανοικοδόμησης της κυπριακής κοινωνίας στο πρότυπο της «Αρκαδίας». Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι, μέσω των προγραμμάτων αγροτικής και κοινωνικής ανάπτυξης, θα αναλάμβαναν την πειθαρχία των Κυπρίων, και τη δημιουργία πιστών υπηκόων της αυτοκρατορίας. Η καθυπόταξη αυτή δεν επρόκειτο να γίνει μέσω της βίας των όπλων, αλλά

μέσω του παραδείγματος των δασκάλων, οι οποίοι θα εμφυτεύαν στη συνείδηση των Κυπρίων ότι η αποικιακή κυβέρνηση μεριμνούσε για το «κοινό καλό», επομένως ο σεβασμός και η συμμόρφωση στους κρατικούς νόμους ήταν απαραίτητη.

Ο δάσκαλος ως παράγωγο αλλά και τεχνολογία «ηθικής ορθοπεδικής»

Ο λόγος για τη σημασία του ηθικού ρόλου του δασκάλου, όπως αυτός αναλύθηκε στα παραπάνω παρήγαγε νόμους, θεσμούς, κανονισμούς, εγκυκλίους, διδασκαλικά ιδρύματα, κτλ. που αυτοί με τη σειρά τους καθόρισαν το σύστημα εκπαίδευσης, επιτήρησης και κανονικοποίησης των δασκάλων. Το σύστημα αυτό, αναλύθηκε χρησιμοποιώντας τα θεωρητικά εργαλεία του Foucault (2011α) και φάνηκε ότι βασίστηκε σε ένα πλέγμα τεχνολογιών «ηθικής ορθοπεδικής» που αποσκοπούσε στην κατασκευή «πειθήνιων σωμάτων». Οι τεχνολογίες αυτές εντοπίστηκαν στην μορφή εκπαιδευτικών νόμων, εγκυκλίων, ωρολογίων προγραμμάτων, σχολικών κανονισμών, ποινολογιών, συστημάτων επιτήρησης, κατανομής και διάταξης των σπουδαστών στον χώρο των σχολικών και διδασκαλικών ιδρυμάτων. Όλες αυτές οι τεχνολογίες κατασκεύαζαν τους «πειθήνιους πολίτες» και συγχρόνως έλεγχαν την ηθικότητα των δασκάλων και αξιολογούσαν την επιτέλεση του ρόλου τους.

Ειδικότερα, η κατασκευή των «ηθικών δασκάλων» ξεκινούσε από τα διδασκαλεία, τα οποία ελέγχονταν αρχικά από την ελληνοκυπριακή κοινότητα και έπειτα, από την αποικιακή κυβέρνηση. Μέσα από τη σύγκριση των κανονισμών των διαφόρων διδασκαλείων που μελετήθηκαν, εντοπίστηκαν περισσότερο κοινά στοιχεία, παρά διαφοροποιήσεις. Ένας πιθανός λόγος για αυτό, ήταν ότι το σύστημα εκπαίδευσης των δασκάλων τόσο στην Αγγλία, όσο και στην Ελλάδα και κατά συνέπεια και στην Κύπρο είχαν πάρει στοιχεία από τα διδασκαλικά ιδρύματα της Πρωσίας. Έτσι, σε όλα τα διδασκαλεία, που μελετήθηκαν, επιστρατεύονταν κοινές τεχνολογίες, που επιδίωκαν να κανονικοποιήσουν και να διορθώσουν το σώμα και τον χαρακτήρα των μελλοντικών δασκάλων.

Στα διδασκαλικά ιδρύματα, ο κάθε σπουδαστής ελεγχόταν από την στιγμή της ένταξης του μέχρι τη στιγμή της αποφοίτησης του. Το πρόγραμμα των ημερήσιων δραστηριοτήτων δε γίνεται ατομικά αλλά ομαδικά. Η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος ήταν ακόμη αυστηρή, και δεν άφηνε κανένα περιθώριο παρέκκλισης, καθώς διέθετε ένα περίπλοκο

σύστημα επιτήρησης και επιβολής της τάξης, μέσω είτε της εξουσίας του διευθυντή ή των καθηγητών, είτε του συστήματος των παιδονόμων και των επιμελητών. Επιπλέον, η τήρηση του ωρολογίου προγράμματος εξασφάλιζε την ομοιομορφία των σπουδαστών, διευκολύνοντας έτσι, τον εντοπισμό της οποιασδήποτε παρέκκλισης από τον κανόνα, καθώς ο παρεκκλίνων σπουδαστής διακρινόταν και εντοπιζόταν ευκολότερα μέσα στην ομοιομορφία των υπολοίπων. Όλα αυτά δημιουργούσαν τις συνθήκες συνεχούς παρακολούθησης και επιτήρησης.

Ένα άλλο κοινό στοιχείο που έχει εντοπιστεί, αφορά στον προσδιορισμό του ηθικού δασκάλου. Παρά τις ιδεολογικές διαφορές των δρώντων που έλεγχαν τα διδασκαλεία, ο ηθικός δάσκαλος που ήθελαν να κατασκευάσουν, χαρακτηριζόταν όχι μόνο από άρτια παιδαγωγική κατάρτιση, αλλά και από ηθικές αρετές, οι οποίες βασίζονταν στις χριστιανικές αξίες, στη φιλανθρωπία, φιλευσπλαχνία, πραότητα, απλότητα, ταπεινότητα κι εργατικότητα. Ακόμη, σε όλα τα διδασκαλεία, οι σπουδαστές εκπαιδεύονταν στο να ήταν υπάκουοι και να σέβονται την ιεραρχία της σχολής.

Οι κανονισμοί και οι διαδικασίες που ακολουθούνταν στα διδασκαλεία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω βασίστηκαν στον τρόπο λειτουργίας του σχολικού συστήματος. Έτσι, ο δάσκαλος, καθώς αποφοιτούσε από το διδασκαλείο, γινόταν ο ίδιος εκτελεστής της κανονικοποίησης των μαθητών, εφαρμόζοντας τις διαδικασίες και τους θεσμούς, μέσα από τις οποίες έμαθε να ήταν ο ίδιος πειθαρχημένος. Ηθική τους αποστολή ήταν η διορθωτική παρέμβαση του χαρακτήρα των παιδιών («ηθική ορθοπεδική»). Η παρέμβαση αυτή γινόταν μαθαίνοντάς τους να σέβονται και να υπακούν τους ανωτέρους τους, διατηρώντας έτσι την κοινωνική τάξη. Μάθαιναν δηλαδή, τη συνέπεια, την ακρίβεια, την εγκράτεια, την αξία της υγιεινής και της καθαριότητας. Οι αξίες αυτές όμως, δεν μαθαίνονταν μόνο θεωρητικά αλλά και μέσα από το παράδειγμα του δασκάλου. Αυτό σήμαινε όμως, ότι ο δάσκαλος έπρεπε συνεχώς κι ο ίδιος να επιδεικνύει την πρέπουσα και υποδειγματική συμπεριφορά. Επομένως, η εξουσία της «ηθικής ορθοπεδικής» που δινόταν σε αυτόν, συνέχισε να πειθαρχεί και να κανονικοποιεί τον ίδιο, καθώς στη συνείδηση του δασκάλου, εμφυτευόταν η αίσθηση ότι τον επιτηρούσε συνεχώς ο κοινωνικός του περίγυρος, ο οποίος ανέμενε από αυτόν να συμπεριφέρεται υποδειγματικά εντός και εκτός σχολείου.

Η ηθική δράση του δασκάλου δεν περιοριζόταν, λοιπόν, εντός του σχολικού χώρου, αλλά επεκτεινόταν στην κοινότητα, στην οποία εργαζόταν. Οι κοινωνικές υποχρεώσεις, όμως

διαφοροποιούνταν όμως, ανάλογα με το φύλο του δασκάλου και η διαφοροποίηση αυτή εδραίωνε και τους κοινωνικούς ρόλους των δυο φύλων. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές τους υποχρεώσεις κάλυπταν ένα ευρύτερο φάσμα τομέων δράσης σε σύγκριση με τις δασκάλισσες, οι οποίες είχαν περιορισμένη κοινωνική δράση. Οι δάσκαλοι ως εγγράμματοι και δυναμικά ενημερωμένοι σε ό,τι αφορά την επικαιρότητα, αναλαμβάναν την πληροφόρηση των χωρικών για τα εθνικά, οικονομικά και άλλα ζητήματα, κήρυτταν τον θείο λόγο στις εκκλησίες, ενώ όταν προέκυπταν προβλήματα στο εσωτερικό της κοινότητας, λάμβαναν τον ρόλο του πνευματικού συμβούλου και ειρηνοποιού (Χαραλάμπους, 2001). Από την άλλη, οι κοινωνικές υποχρεώσεις των δασκαλισσών, ιδιαίτερα των Παρθεναγωγείων των πόλεων περιοριζόταν συνήθως στην διοργάνωση φιλανθρωπικών εκδηλώσεων, εργαστηρίων για εκμάθηση χειροτεχνίας σε κορίτσια, λογοτεχνικές εκδηλώσεις, και οποιαδήποτε άλλη κοινωνική δράση, που θεωρούνταν όμως αποδεκτή λόγω του φύλου τους. Η διαφοροποίηση αυτή νομιμοποιούσε και άλλους τύπους διακρίσεων όπως ήταν το γεγονός ότι υποχρέωναν τις έγγαμες δασκάλισσες σε τερματισμό του διορισμού τους, καθώς ανέμεναν από αυτές να αφοσιωθούν στην οικογένεια τους. Επιπλέον, ίσχυε η άνιση μισθοδοσία –και άνισα επίσης, επιδόματα-μεταξύ δασκάλων και δασκαλισσών, λόγω του γεγονότος ότι οι δάσκαλοι θεωρούνταν ότι είχαν περισσότερες και σημαντικότερες κοινωνικές υποχρεώσεις απ' ότι οι γυναίκες.

Η ηθικότητα του δασκάλου ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας που λήφθηκε υπόψη στην παρούσα μελέτη ήταν ο λόγος των διδασκαλικών συνδέσμων. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε ο τρόπος που ανταποκρίθηκαν στην κυρίαρχη αφήγηση του ηθικού τους ρόλου, αναλύοντας το κείμενο του κανονισμού⁵¹⁵ του πρώτου Διδασκαλικού Συνδέσμου του 1898. Ο πρώτος διδασκαλικός σύνδεσμος ιδρύθηκε λίγα χρόνια μετά την ψήφιση των εκπαιδευτικών νόμων 7/1892 και 18/1895. Οι νόμοι αυτοί, όπως αναπτύχθηκε στο Μέρος Ε', κεφ.1: «Το ζήτημα της ηθικότητας των δασκάλων κατά τις πρώτες δεκαετίες της βρετανικής κατοχής», συνδέονταν με τις κυρίαρχες αφηγήσεις που θεωρούσαν τον δάσκαλο ως «θεραπεία» των κοινωνικών προβλημάτων. Με την αναφορά στη σημασία του ηθικού τους ρόλου στον κανονισμό, φάνηκε ότι το διοικητικό του συμβούλιο τον είχε ενστερνιστεί. Συνέβαλαν, μάλιστα, στην

⁵¹⁵ Σάλπιγξ, «Κανονισμός του Διδασκαλικού Συνδέσμου», 9 Μαρτίου 1898.

εδραΐωση του, καθώς έθεσαν ως βασική προϋπόθεση να επιδεικνύουν την πρέπουσα συμπεριφορά για να ήταν κάποιος δάσκαλος μέλος τους. Επίσης, στον κανονισμό συμπεριέλαβαν αναλυτικά τις υποχρεώσεις τους, όσον αφορά την ηθική διαπαιδαγώγηση των μελών της κοινότητας στην οποία εργάζονταν.

Επιπρόσθετα, ο διδασκαλικός κόσμος θεώρησε ότι ο ηθικός του ρόλος του απέδιδε κύρος και συνέβαλε στην κοινωνική του ανέλιξη. Μάλιστα, στην ανακοίνωση της ίδρυσης του διδασκαλικού συνδέσμου⁵¹⁶, οι δάσκαλοι χαρακτήριζαν τους εαυτούς τους, ως τους «πρώτους» μεταξύ των άλλων «εργατών» για τη σωτηρία της πατρίδας, καταδεικνύοντας έτσι τη σημαντικότητα τους, σε σχέση με άλλους κοινωνικούς δρώντες. Επίσης η προσφώνηση αυτή τους απέδιδε κύρος, καθώς ανήγαγαν τους εαυτούς στο πλευρό της θρησκευτικής και πολιτικής ηγεσίας⁵¹⁷. Ακόμη, δήλωσαν ότι επιδίωκαν τη συνεργασία με την κυβέρνηση και το Νομοθετικό Συμβούλιο, θέλοντας να δείξουν την πρόθεση τους να συμπορευτούν μαζί με τους, και όχι να έρθουν αντιμέτωποι.

Παρόλα αυτά, οι δάσκαλοι θεωρούσαν ότι ο ηθικός τους ρόλος τους προσέδιδε κύρος και για αυτό ένιωθαν ότι άξιζαν τον σεβασμό από την πολιτεία. Για αυτό, δημοσίευαν άρθρα στις εφημερίδες, επικαλούμενοι τη σημασία που είχε ο ηθικός τους ρόλος στην κοινωνία, για να νομιμοποιήσουν τα αιτήματά τους για βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους. Ζητούσαν, δηλαδή, οικονομική και επαγγελματική στήριξη, επικαλούμενοι τη σημαντικότητα της θέσης που είχαν στην κοινωνία, η οποία ήταν απόρροια του «ηθικού» ρόλου που είχαν να επιτελέσουν.

Το κοινωνικό κύρος, που θεωρούσαν ότι αποκτούσαν οι δάσκαλοι, τους προσέδιδε από τη μια εξουσία, αλλά από την άλλη γινόταν ακόμη και ο μηχανισμός ελέγχου τους. Τους κρατούσε δηλαδή, συνεχώς πειθαρχημένους, καθώς έπρεπε να επιδεικνύουν συνεχώς την πρέπουσα συμπεριφορά, όχι μόνο εντός αλλά και εκτός σχολείου. Επιπλέον, η επικρατούσα άποψη της άρχουσας τάξης των Ελληνοκυπρίων υποστήριζε ότι οι οικονομικές δυσκολίες των δασκάλων θα αντιμετωπιστούν, αφού επιτευχθεί ο ενωτικός αγώνας και άρα ηθική κι εθνική υποχρέωση των δασκάλων ήταν να επιδείξουν υπομονή και αυτοθυσία. Αυτή την

⁵¹⁶ Ευαγόρας, «Κυπριακός Διδασκαλικός Σύνδεσμος. Το Διοικητικόν Συμβούλιον του Αρτισυστάτου Κυπριακού Διδασκαλικού Συνδέσμου προς τους εν Κύπρω Διδασκάλους». 10 Μαρτίου 1898.

⁵¹⁷ Ο.π.

άποψη, φαίνεται μάλιστα, να είχε αποδεχθεί κι ο πρώτος Διδασκαλικός Σύνδεσμος, ο οποίος στον Κανονισμό του διευκρινίζει ότι δεν είχαν πρόθεση να διεκδικήσουν οποιαδήποτε οικονομικά οφέλη.

Η θέση αυτή τους κρατούσε δέσμιους για δεκαετίες. Παρόλα αυτά, με την πάροδο του χρόνου, λόγω της αδυναμίας της ελληνοκυπριακής κοινότητας να ανταποκριθεί και της επιρροής των ιδεών του κομμουνισμού οι επόμενοι διδασκαλικοί σύνδεσμοι, υποστήριξε ο Χαραλάμπους (2001) έπαυσαν να δίνουν σημασία στον ηθικό τους ρόλο, και προωθούσαν περισσότερο την επαγγελματική τους διάσταση, δίνοντας περισσότερη σημασία στη διεκδίκηση των εργασιακών τους δικαιωμάτων. Ένας άλλος πιθανός λόγος ήταν ότι από το 1931, ασκούσε στο διδασκαλικό σύνδεσμο άμεσο έλεγχο η αποικιακή κυβέρνηση, επομένως, απέφευγαν την οποιαδήποτε ειδική αναφορά στον «ηθικό ρόλο» του δασκάλου στον εθνικό αγώνα. Εξάλλου, όπως επισήμανε κι ο Χαραλάμπους (2001) το πρότυπο του επαγγελματία ευνοούσε το αποικιακό καθεστώς, επειδή ήταν συνδεδεμένο με την επιδίωξη της ουδετεροποίησης του διδασκαλικού κόσμου και της αποστασιοποίησής του από τον εθνικό αγώνα.

Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι μελετήθηκαν και οι περιπτώσεις των δασκάλων, που δεν αποδέχτηκαν τον τρόπο που προσδιόρισαν τον ηθικό τους ρόλο, η ελληνοκυπριακή ελίτ, ούτε κι η αποικιακή κυβέρνηση. Συγκεκριμένα, οι περιπτώσεις αυτές προέκυψαν κυρίως με τη διάδοση του κομμουνισμού στην Κύπρο τη δεκαετία του 1920 (βλέπε Μέρος Ζ', κεφ.2: «Ηθικός ρόλος του δασκάλου και Κομμουνισμός»). Πίστευαν ότι ο ηθικός ρόλος του κομμουνιστή δασκάλου ήταν να αφυπνίσει την ταξική συνείδηση, να αναδείξει την υποκρισία της Εκκλησίας που αδιαφορούσε για τη φτώχεια του λαού, να καταδείξουν την υποκρισία των αρχόντων, που ζητούσαν από τους Κύπριους να θυσιάσουν τη ζωής του για τον εθνικό αγώνα και συγχρόνως, να καλλιεργήσει το αίσθημα των παιδιών για κοινωνική επανάσταση. Αυτές τους οι ιδέες όμως, καταπολεμήθηκαν έντονα τόσο από την Εκκλησία, όσο και από την αποικιακή κυβέρνηση και δεν μπόρεσαν έτσι να επικρατήσουν, επειδή θεωρήθηκαν ότι παρέκκλιναν από την ηθική, θρησκευτική και εθνική αποστολή που θα έπρεπε να είχαν ως δάσκαλοι.

Η καταδίωξη των κομμουνιστών δασκάλων καταδεικνύει, ωστόσο, τη σημασία που είχε η υπακοή των δασκάλων προς τους παράγοντες εξουσίας. Γενικότερα, παρατηρήθηκε ότι σε καταστάσεις κρίσεων, όπου απειλείτο η καθεστηκία τάξη, φάνηκε ότι οι θρησκευτικοί και

πολιτικοί δρώντες ανέτρεχαν στους δασκάλους, αναμένοντας από αυτούς να ενδυναμώσουν το αίσθημα σεβασμού και υπακοής προς αυτούς. Έτσι, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου δεν λειτουργούσε απλά ως μια τεχνολογία ηθικοποίησης και κανονικοποίησης, αλλά κι ως ένας μηχανισμός ελέγχου, εδραίωσης και διατήρησης της εξουσίας των δρώντων αυτών. Για αυτό, ο οποιοσδήποτε δάσκαλος παρέκκλινε από τον σκοπό αυτό, τον καταπολεμούσαν και τον απομάκρυναν.

Προς ένα θεωρητικό μοντέλο για τον ηθικό ρόλο του δασκάλου

Οι πιο πάνω θεωρητικές θέσεις συγκροτούν ένα γενικότερο θεωρητικό μοντέλο ερμηνείας του τρόπου με τον οποίο διαμορφώθηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στα πλαίσια της νεωτερικοποίησης. Συγκεκριμένα, μέσα από τη διατριβή αυτή, καταδεικνύεται το γεγονός ότι η ανάγκη της νεωτερικοποίησης του συστήματος διακυβέρνησης της Κύπρου οδήγησε στον επανακαθορισμό του ηθικού ρόλου του δασκάλου. Η διαδικασία που ακολουθούθηκε καθώς και τα στοιχεία που απαρτίζουν τον ηθικό ρόλο του νεωτερικού δασκάλου παρουσιάζουν κάποια κοινά γνωρίσματα με συγκείμενα άλλων βρετανικών αποικιών, αλλά συγχρόνως διαθέτουν κάποια άλλα που διαφοροποιούνται, ώστε να αποτελούν ένα ξεχωριστό τύπο νεωτερικοποίησης. Μέσα από τη διαπίστωση αυτή ενισχύονται οι θέσεις κι άλλων ερευνητών όπως ο Pels (1997), ο Young (2001), οι Hall, Held και McGrew (2003) και η Bhabra (2007), οι οποίες αναφέρονται στο ότι η μετάδοση της νεωτερικότητας από την Ευρώπη στον υπόλοιπο κόσμο, μέσω του αποικισμού εξελίχθηκε μέσα από τη συγκρότηση πολλαπλών νεωτερικοτήτων. Ακόμη, βασίζεται στην κριτική που ασκούν θεωρητικοί όπως η Spivak (1985) και ο Said (1996), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η Δύση έχει επινοηθεί από την ευρύτερη άρνηση της αγριότητας και επιθετικότητάς της προς τον υπόλοιπο κόσμο και εισηγούνται την προβληματικοποίηση του τρόπου που οικοδομήθηκε η έννοια της προοδευτικότητας της Βρετανικής αυτοκρατορίας, αναγνωρίζοντας τις αρνητικές επιπτώσεις του ιμπεριαλισμού.

Η έρευνα αυτή λοιπόν, συμβάλλει στην αναθεώρηση της έννοιας της προοδευτικότητας της νεωτερικότητας, μέσω της οποίας νομιμοποιήθηκε ο αποικισμός. Επικεντρώνεται στη μετάδοση της νεωτερικότητας μέσα από την επινόηση του ηθικού ρόλου του δασκάλου, ο οποίος προέκυψε μέσα από τον λόγο περί της ανάγκης της σωτηρίας των «άλλων» από την αγριότητα τους, που παρεμπόδιζε την εξέλιξη τους και τους καθήλωνε σε πρωτόγονα

επίπεδα. Παραδείγματα της προσπάθειας «εκπολιτισμού» των Κυπρίων, που μελετήθηκαν στην παρούσα διατριβή, αποτέλεσαν τα κυβερνητικά σχέδια ανάπτυξης της εκπαίδευσης για την «Κοινωνική Υγιεινή» καθώς επίσης για την γεωργική εκπαίδευση, που απώτερο σκοπό είχαν την δημιουργία μιας ιδανικής αγροτικής κοινωνίας στο πρότυπο της Αρκαδίας. Η διερεύνηση των σχεδίων αυτών κατέδειξε ότι στην Κύπρο όπως και σε άλλες βρετανικές αποικίες, όπως άλλωστε, υποστήριξαν η Heath (2009) και οι Cooper και Stoler (1997), η ηθική και εκπολιτιστική αγωγή αποτέλεσε ένα μέσο νεωτερικής διακυβέρνησης των αυτόχθονων πληθυσμών. Όμως, μέσα από τη διερεύνηση του λόγου και των άλλων σημαντικών δρώντων που εμπλέκονταν γενικότερα στην εκπαίδευση των Κύπριων, όπως ήταν η ελληνοκυπριακή ελίτ και ο διδασκαλικός κόσμος, η έρευνα αυτή κατέδειξε ότι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου οικειοποιήθηκε εξίσου από όλους αυτούς τους δρώντες, για την εδραίωση της εξουσίας του καθενός. Όμως η οικειοποίηση δεν σήμαινε την αναπαραγωγή του τρόπου ζωής και συμπεριφοράς της ευρωπαϊκής μπουρζουαζίας, αλλά παρείχε την ευκαιρία να βρεθούν νέοι τρόποι έκφρασης ιδανικών, κοινωνικής τάξης και νεωτερικής ταυτότητας των ανθρώπων. Με άλλα λόγια, η γενεαλογική μελέτη του Ελληνοκυπρίου δασκάλου για την εν λόγω περίοδο κατέδειξε ότι ο τρόπος που διαμορφώθηκε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου, με απώτερο σκοπό την νεωτερικοποίηση των θεσμών, παρουσιάζει, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, κοινά αλλά και ιδιαίτερα γνωρίσματα σε σχέση με άλλα συγκείμενα όπως αυτού της Πρωσίας, της Ελλάδας και της Μεγάλης Βρετανίας, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση ενός ξεχωριστού τύπου νεωτερικότητας στην Κύπρο.

Ειδικότερα, όσον αφορά στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο, παρατηρήθηκε ότι υπήρχε ένα σύστημα σχολικής εκπαίδευσης, το οποίο άρχισε να αναπτύσσεται ήδη από την περίοδο της οθωμανικής κατοχής. Σε αυτό, όπως, είπαμε, σημαντικό ρόλο είχε η Εκκλησία, η οποία ήταν η κύρια χορηγός και φορέας εκπαίδευσης των Ελληνοκυπρίων. Αυτό σήμαινε ότι ο ηθικός ήταν άρρηκτα συνδεδεμένος με τον θρησκευτικό ρόλο του δασκάλου. Με τη μετάβαση στη βρετανική κατοχή, οι φωνές για νεωτερικοποίηση των θεσμών, συμπεριλαμβανομένου και της εκπαίδευσης ενδυναμώθηκαν. Όμως ο ηθικός ρόλος του δασκάλου δεν παραμερίστηκε, αντίθετα επαναπροσδιορίστηκε μέσα στο κλίμα νεωτερικοποίησης που άρχισε να διαδίδεται και να προωθείται ήδη από σημαντικά πρόσωπα της εκκλησιαστικής ηγεσίας. Μάλιστα, η ιδέα που κυριάρχησε αναφερόταν κυρίως στο ότι η καλλιέργεια της ηθικής είναι αναγκαία, ώστε να μπορεί η γνώση που μαθαίνεται να αξιοποιείται για το ευρύτερο καλό. Έτσι, ο νεωτερικός δάσκαλος, θα έπρεπε μεν να είναι καταρτισμένος να μεταδίδει τη γνώση της επιστήμης, αλλά θα έπρεπε συγχρόνως να καλλιεργεί ηθικούς χαρακτήρες, βασισμένος στις

χριστιανικές αρχές και αξίες. Ο τρόπος που συνδυάστηκε ο ηθικός με τον επιστημονικό ρόλο του δασκάλου δεν ήταν κάτι που εντοπίζεται μόνο στην Κύπρο, αλλά και στη Ελλάδα, Μεγάλη Βρετανία, καθώς και σε όλες τις χώρες του δυτικού κόσμου, με πρότυπο την Πρωσία.

Η νεωτερικοποίηση του διδασκαλικού ρόλου συνεχίστηκε και κατά την περίοδο της βρετανικής κυριαρχίας μέσα στα πλαίσια της αναπτυξιακής πολιτικής της κυβέρνησης. Τις προσπάθειες αυτές επικροτούσε αρχικά η ελίτ των Ελληνοκυπρίων, καθώς ο έλεγχος της εκπαίδευσης παρέμενε σε αυτήν και επέτρεπε τη συνέχιση της σύνδεσης με το ελληνικό στοιχείο. Αυτό επέτρεψε συγχρόνως την υιοθέτηση της ερβαρτιανής φιλοσοφίας, η οποία έδινε μεγάλη σημασία στον ηθικό ρόλο του δασκάλου. Ακόμα, ενισχύθηκε το έργο των διδασκαλείων, γεγονός που οδήγησε στη σταδιακή αύξηση των δασκάλων αποφοίτων ανωτέρων σχολών και τη μείωση των ιεροδιδασκάλων. Επίσης, δημιουργήθηκαν νόμοι και κανονισμοί που αποτελούσαν ουσιαστικά μια μορφή κώδικα δεοντολογίας που ρύθμιζε και έλεγχε τη συμπεριφορά των δασκάλων και γενικότερα καθόριζε τον ηθικό τους ρόλο στην κοινωνία. Μέσα στο νεωτερικό κλίμα των αλλαγών, ενισχύθηκε η κοινωνική διάσταση του ηθικού ρόλου των δασκάλων, όμως εξακολουθούσε να βασίζεται στη θρησκευτική. Η σωτηρία της ψυχής και η εξασφάλιση μιας καλύτερης ζωής μετά θάνατον έπαψαν να αποτελούν τους κυριότερους σκοπούς της ηθικής διδασκαλίας, η οποία από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα επικεντρώθηκε περισσότερο στην καλλιέργεια του ηθικού χαρακτήρα και της πρέπουσας συμπεριφοράς του ατόμου, ώστε να επέλθει η πρόοδος και η ευημερία της κοινωνίας ευρύτερα, στην επίγεια ζωή.

Η έμφαση, που δόθηκε στην κοινωνική διάσταση του ηθικού ρόλου του δασκάλου, συνέβαλε στο να συμπεριληφθεί ο δάσκαλος ως ένα σημαντικό στέλεχος των σχεδίων κοινωνικής ανάπτυξης. Για αυτό ανέμεναν από τους δασκάλους να ασκήσουν την ηθική τους επιρροή στον λαό, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι των αναπτυξιακών σχεδίων, οι οποίοι δεν αφορούσαν μόνο τη σχολική εκπαίδευση καθαυτή, αλλά επεκτείνονταν σε άλλους τομείς όπως της αγροτικής ανάπτυξης και κοινωνικής υγιεινής. Ο δάσκαλος όφειλε, λοιπόν, να αναδείξει την ηθική σημασία των αναπτυξιακών αυτών σχεδίων, να αποτελέσει ένα πρότυπο πολίτη, που εφαρμόζει πιστά τα νέα μέτρα της κυβέρνησης, κερδίζοντας έτσι την εμπιστοσύνη των υπόλοιπων μελών της κοινότητας και ταυτόχρονα διαμορφώνοντας τις συνειδήσεις και εξασφαλίζοντας έτσι τις επιθυμητές (για την κυβερνητική εξουσία) συμπεριφορές.

Επιπρόσθετα, τα αναπτυξιακά αυτά σχέδια προωθούνταν ως παρέμβαση για την επίλυση κοινωνικών και οικονομικών κρίσεων. Ο ηθικός δάσκαλος προβαλλόταν έτσι ως σημαντικός παράγοντας για τη θεραπεία της κρίσης, η οποία ήταν αποτέλεσμα μιας προϋπάρχουσας νοσηρής κατάστασης. Ο λόγος της κρίσης διακατεχόταν ωστόσο από ένα έντονο ηθικολογικό χαρακτήρα. Τα κοινωνικά προβλήματα που μπορεί να ήταν είτε αποτέλεσμα της ίδιας της νεωτετικοποίησης (εξαιτίας της βιομηχανοποίησης της οικονομίας για τις δυτικές χώρες, λόγω του αποικισμού για την περίπτωση της Κύπρου) παρουσιάζονταν όμως ως προβλήματα ηθικής φύσεως. Θεωρούσαν για παράδειγμα ότι η κρίση ήταν συνέπεια της αποτυχίας του παραδοσιακού συστήματος εκπαίδευσης, κατά το οποίο δεν υπήρχε έλεγχος για το ποιοι διορίζονταν ως δάσκαλοι, με αποτέλεσμα να μη διαπαιδαγωγούνται σωστά οι νέοι, έχοντας σοβαρές επιπτώσεις για το κοινωνικό σύνολο γενικότερα.

Επομένως, ήταν ανάγκη ώστε ο νεωτερικός να αντικαταστήσει τον παραδοσιακό δάσκαλο, επειδή στερείτο όχι μόνο κατάρτισης αλλά και ηθικού χαρακτήρα. Χρειάζονταν λοιπόν, να επινοηθούν τέτοιοι μηχανισμοί που να επέτρεπαν τον έλεγχο της ηθικότητας του δασκάλου, ώστε να μπορέσει να επιλυθεί η κρίση. Ο νεωτερικός λόγος λοιπόν, όχι μόνο προσδιόρισε τον ηθικό ρόλο του δασκάλου, αλλά παρήγαγε νόμους, κανονισμούς, καθώς και χώρους παραγωγής και εφαρμογής του ηθικού ρόλου όπως ήταν τα διδασκαλικά και σχολικά ιδρύματα. Συγκεκριμένα, επιδρούσε σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, με τέτοιο τρόπο ώστε να παράγει τη γνώση για το ποιος θα έπρεπε να ήταν ο ηθικός ρόλος του δασκάλου και συνάμα κατασκεύασε τις τεχνολογίες για τη διαμόρφωση του. Ταυτόχρονα, παρήγαγε και τους μηχανισμούς ελέγχου και διατήρησης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Επομένως, όσοι δάσκαλοι επιδείκνυαν την ενδεδειγμένη συμπεριφορά θα αποφοιτούσαν από τα διδασκαλεία και θα διορίζονταν στα σχολεία, ενώ όσοι παρέκκλιναν από αυτήν, θα απομακρύνονταν.

Συγκεκριμένα, καθήκον του δασκάλου θεωρήθηκε ότι ήταν η ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Θα έπρεπε, λοιπόν, να τους καλλιεργήσει τις ηθικές αξίες που απαιτούνταν ώστε να γίνουν ηθικοί, χρήσιμοι και καθωσπρέπει πολίτες. Έτσι, εκτός από τη θρησκευτική διάσταση που είχε παραδοσιακά ο ηθικός ρόλος του δασκάλου, προστέθηκε κι η κοινωνική και πολιτιστική του διάσταση. Οι Κύπριοι θα έπρεπε να μάθουν πώς να συμπεριφέρονται δηλαδή, ως πολίτες ενός νεωτερικού πολιτειακού συστήματος, είτε αυτό επρόκειτο για το

ελληνικό (εάν επιτυχανόταν η Ένωση) ή για μια αποικία μιας νεωτερικής βρετανικής αυτοκρατορίας. Αυτό σήμαινε ότι ο έλεγχος του ηθικού ρόλου του δασκάλου αποσκοπούσε στην πειθάρχηση του λαού. Με την καλλιέργεια ηθικών αξιών στους πολίτες, θα εξασφαλιζόταν η τάξη, η πειθαρχία και θα οδηγούνταν στην κοινωνική πρόοδο και ευημερία. Για να επέλθει όμως η πρόοδος και η ευημερία, έπρεπε να καλλιεργηθεί κι ο σεβασμός στην ιεραρχία και η εμπιστοσύνη προς την κυρίαρχη εξουσία. Ανάμεσα στους πολίτες, αυτοί που θα έπρεπε πρώτοι να επιδεικνύουν υποδειγματικά τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη προς την εξουσία, ήταν οι δάσκαλοι. Οι δάσκαλοι θα έπρεπε δηλαδή, να δείχνουν με το παράδειγμα τους, πώς θα έπρεπε να συμπεριφέρεται ένας ηθικός και καθωσπρέπει πολίτης. Με τον τρόπο αυτό οι ίδιοι οι πολίτες θα μάθαιναν να ελέγχουν τον εαυτό τους και έτσι θα επιτυχανόταν η συμμόρφωση τους στην κυρίαρχη εξουσία, με την ίδια τη θέληση τους και όχι μέσω βίαιου εξαναγκασμού. Από την άλλη, όλα αυτά αποτελούσαν τεχνολογίες βιοπολιτικής εξουσίας, καθώς οι δάσκαλοι θα έπρεπε σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής αλλά και της προσωπικής τους ζωής, να λειτουργούν ως πρότυπο κοινωνικής ηθικής και πολιτισμού.

Εξαιτίας όμως, της επιρροής που θεωρούσαν ότι μπορούσε να είχαν οι δάσκαλοι στον λαό, οι διάφοροι πολιτικοί δρώντες διεκδίκησαν τον έλεγχο των δασκάλων, γιατί έτσι ισχυρίζονταν ότι θα εξασφάλιζαν την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη του τόπου. Παρόλα αυτά, όμως δεν ασχολήθηκαν ουσιαστικά με τις αιτίες που προκαλούσαν τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα (π.χ. τοκογλυφία), ενώ πίστευαν ότι όλα αυτά θα λυθούν απλά με το να μάθουν οι δάσκαλοι στον λαό «καθωσπρέπει» τρόπους συμπεριφοράς. Αυτό που τους ενδιέφερε δηλαδή, ήταν η καλλιέργεια του σεβασμού στην ιεραρχία, ώστε να εδραιωθεί η δική τους κυριαρχία. Για να το πετύχουν αυτό, διεκδικούσαν το γενικότερο έλεγχο των δασκάλων, μέσω δηλαδή της εκπαίδευσης και του διορισμού τους. Η διεκδίκηση αυτή έφερνε, όπως είδαμε στην περίπτωση της Κύπρου, τους κυρίαρχους δρώντες σε ανταγωνισμό μεταξύ τους.

Παρόλα αυτά, οι δάσκαλοι δεν δέχτηκαν παθητικά τον ηθικό τους ρόλο. Τον επικαλέστηκαν μάλιστα, για να διεκδικήσουν καλύτερους όρους εργασίας και να ανελιχθούν κοινωνικά. Συγκεκριμένα, στην περίπτωση που μελέτησε η παρούσα έρευνα, οι δάσκαλοι μέσω των διδασκαλικών τους συνδέσμων θεωρούσαν ότι η σημαντικότητα του ηθικού τους ρόλου τους προσέδιδε επαγγελματικό κύρος. Οι δάσκαλοι, όπως φάνηκε από τη μελέτη του λόγου των συνδικαλιστικών τους συνδέσμων, θεωρούσαν ότι κατείχαν εξίσου σημαντική θέση με

τους γιατρούς και τους δικηγόρους. Έβλεπαν τους εαυτούς τους να βρίσκονταν δίπλα από αυτούς που κυβερνούσαν, και πίστευαν ότι μπορούσαν να οδηγήσουν μαζί με τους κυβερνήτες, το λαό προς την ανάπτυξη και την πρόοδο όχι μόνο υλικά αλλά και ηθικά. Έτσι, οι δάσκαλοι διέθεταν τον ηθικό ρόλο που τους αποδόθηκε, ως το κυριότερο μέσο διεκδίκησης για την ικανοποίηση των συμφερόντων τους. Βεβαίως, υπήρχε και η μερίδα των δασκάλων (όπως εξετάστηκε η περίπτωση των κομμουνιστών δασκάλων) που θέλησαν να χρησιμοποιήσουν την ηθική τους επιρροή για να προωθήσουν τα πιστεύω της δικής τους ιδεολογίας, αντιστεκόμενοι πλήρως τόσο στην ελληνοκυπριακή ελίτ, όσο και στην αποικιακή κυβέρνηση. Επομένως, ο ηθικός ρόλος αν και συγκροτήθηκε, όπως αναλύθηκε παραπάνω, ως ένας αποτελεσματικός μηχανισμός ελέγχου και καθυπόταξης των δασκάλων, μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στα χέρια τους, ως μοχλός πίεσης για τη διεκδίκηση των δικών τους συμφερόντων.

Γενικότερα, μέσα από τη συγκριτική μελέτη του ελληνοκυπριακού συγκειμένου με το ελληνικό, το βρετανικό και το ευρύτερα ευρωπαϊκό, φάνηκε ότι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου καταρτίστηκε μέσα από ένα λόγο περί κοινωνικής και ηθικής κρίσης. Μέσα από τον λόγο αυτό, ο ηθικός ρόλος των δασκάλων θεωρήθηκε το μέσο επίλυσης των προβλημάτων της φτώχειας. Τόσο η αποικιακή κυβέρνηση, όσο και η ελληνοκυπριακή ελίτ ανέμενε δηλαδή, από τον δάσκαλο να μεταδώσει το νεωτερικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς καθώς έτσι πίστευαν πως θα επιλύονται τα προβλήματα της φτώχειας. Οι αξίες στις οποίες βασίστηκαν ωστόσο, ήταν αυτές της χριστιανικής ηθικής. Γεγονός που δείχνει ότι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου διατήρησε τη θρησκευτικότητα του, που παραδοσιακά τον χαρακτήριζε. Το νεωτερικό στοιχείο που προστίθεται είναι η κοινωνική διάσταση της χριστιανικής ηθικής, δηλαδή, η εφαρμογή των χριστιανικών αξιών για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων.

Ακόμη, ο ηθικός ρόλος του δασκάλου, όπως διαμορφώθηκε μέσα από το πιο πάνω νεωτερικό πλαίσιο, διέθετε δυο βασικές λειτουργίες: α) την κανονιστική (ηθική ορθοπεδική) και β) την παραγωγική λειτουργία. Η κανονιστική λειτουργία αφορούσε όλους εκείνους τους μηχανισμούς και τεχνολογίες ηθικής ορθοπεδικής που θα κανονικοποιούσαν τους δασκάλους και αυτοί με τη σειρά τους, τους μαθητές, διαπλάθοντας έτσι τους πειθήνιους προς την εξουσία πολίτες. Από την άλλη η παραγωγική της πλευρά αναφέρεται σε όλους τους θεσμούς που διαμόρφωναν και συγχρόνως επιτηρούσαν τους δασκάλους στην επιτέλεση του ρόλου τους. Στους θεσμούς αυτούς συμπεριλαμβάνονταν το Γραφείο

Παιδείας, το εκπαιδευτικό συμβούλιο που ήταν υπεύθυνα για τον καταρτισμό των εκπαιδευτικών νομοθεσιών και κανονισμών που καθόριζαν τον κώδικα συμπεριφοράς των δασκάλων, καθώς επίσης τις ποινές για όσους παρέκκλιναν από αυτόν. Επίσης, στους θεσμούς συμπεριλαμβάνονταν οι σχολικές επιτροπές που επέλεγαν και διόριζαν τους καταλληλότερους σε χαρακτήρα δασκάλους και τέλος τα διδασκαλεία που εκπαίδευαν και διαμόρφωναν τους δασκάλους, έτσι ώστε να ήταν σε θέση να υλοποιήσουν την ενδεδειγμένη ηθική τους αποστολή.

Το πιο πάνω θεωρητικό μοντέλο προέκυψε μέσα από το συνδυασμό συγκεκριμένων θεωρητικών προσεγγίσεων-της γενεαλογικής μεθόδου του Foucault, της θεωρίας του λόγου των Laclau και Mouffe και της κριτικής ανάλυσης λόγου του Fairclough. Ο συνδυασμός αυτός επιλέγηκε, καθώς συμπεριλαμβάνει εργαλεία που επιτρέπουν την υλοποίηση του βασικού στόχου της έρευνας αυτής, ο οποίος δεν ήταν απλά ένας προσδιορισμός του ηθικού ρόλου του δασκάλου, αλλά η προβληματικοποίηση του μέσω της διερεύνησης των μηχανισμών που τον έχουν συγκροτήσει. Επίσης, τα εργαλεία αυτά αλληλοσυμπληρώνουν το ένα το άλλο, όσον αφορά τα πεδία με τα οποία ασχολούνται, όπως άλλωστε επεξηγήθηκε στο Μέρος Α΄: Εννοιολογικό Πλαίσιο.

Συνεπώς, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει ένα παράδειγμα μιας ιστορικής έρευνας, όπως αυτές που προτείνουν ο Φωτεινός (2011) και οι Κληρίδης και Κυπριανίδου (2018) που δεν προσεγγίζει απλά τις κειμενικές πηγές ως φορείς μιας αντικειμενικής αλήθειας, αλλά προχωρά μέσα από καθορισμένα θεωρητικά εργαλεία να εξετάσει τους μηχανισμούς της παραγωγής των ίδιων των πηγών αυτών. Επομένως, προσφέρει ένα μοντέλο που δεν βασίζεται εξολοκλήρου στην ανάλυση του περιεχομένου των πηγών, αλλά δίνει ιδιαίτερη σημασία στην εξέταση του τρόπου συγκρότησής των ίδιων των πηγών. Δεν αποσκοπεί δηλαδή, στο να σκιαγραφήσει με ιστορική ακρίβεια το προφίλ του ηθικού δασκάλου, κι ούτε αποσκοπεί στο να προτείνει το πώς θα έπρεπε να ήταν ο ηθικός του ρόλος. Αποσκοπεί όμως να μελετήσει τις τεχνολογίες που διαμόρφωσαν, ρύθμισαν και έθεσαν υπό τον έλεγχο τους την ηθικότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος.

Έτσι, το θεωρητικό μοντέλο της παρούσας διατριβής, αν και δεν δίνει άμεσα απαντήσεις για το ποιος θα έπρεπε να είναι ο ηθικός ρόλος του δασκάλου, ανοίγει το δρόμο για την προβληματικοποίηση του ρόλου αυτού, όχι μόνο για την χρονική περίοδο που μελετήθηκε, αλλά και των σύγχρονων προσεγγίσεων γύρω από το εν λόγω θέμα. Δεν περιορίζεται

δηλαδή στα στενά όρια του χώρου και του χρόνου που έχει μελετήσει. Αντίθετα, μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα ερμηνευτικό εργαλείο για την εξέταση σύγχρονων ζητημάτων. Για παράδειγμα, μπορεί μέσω του μοντέλου αυτού να διερευνηθεί ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές. Μπορεί να εντοπιστούν ακόμη τα στοιχεία του παρελθόντος, που ενδεχομένως να εξακολουθούν να υπάρχουν στον σύγχρονο λόγο, έστω και εάν αυτά επανεμφανίζονται μέσα από ένα διαφοροποιημένο λεξιλόγιο, το οποίο μπορεί να αναφέρεται στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην κοινωνική δικαιοσύνη, στην πολυπολιτισμικότητα, στη συμφιλίωση, στην καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης κ.α. Επίσης, το μοντέλο αυτό επιτρέπει την εξέταση της πιθανής σύνδεσης του ηθικού ρόλου του σύγχρονου δασκάλου με τις πολιτικές επιδιώξεις και τα συμφέροντα των δρώντων που εμπλέκονται στον καθορισμό του, είτε πρόκειται για κυβερνήσεις ή συνδικαλιστικές οργανώσεις των δασκάλων. Ακόμη, το γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα χρήσης εννοιολογικών εργαλείων από άλλα πεδία της κοινωνικής θεωρίας, το καθιστά ένα ευπροσάρμοστο και ευέλικτο εργαλείο. Για παράδειγμα, το μοντέλο αυτό σε συνδυασμό με τα εργαλεία, που απορρέουν από τη φεμινιστική και την κουήρ (Queer) θεωρία, να εφαρμοστεί για να εξετάσει ζητήματα όπως η επίδραση του ηθικού ρόλου του δασκάλου στην κοινωνική κατασκευή του φύλου ή της σεξουαλικότητας. Ακόμη μπορεί να συνδυαστεί και με εργαλεία από άλλες κοινωνικές θεωρίες, για να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις που πιθανόν να συνδέονται με τις θρησκευτικές αντιλήψεις ή τις πολιτικές πεποιθήσεις του διδασκαλικού υποκειμένου.

Καταληκτικά

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε σύνοψη των θεωρητικών θέσεων που προκύπτουν μέσα από τη γενεαλογική ανασκόπηση του δασκάλου στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο κατά την περίοδο 1878-1937. Έτσι, μέσα από την ανασκόπηση των συνθηκών μέσα από τις οποίες προέκυψε ο ηθικός ρόλος του δασκάλου στο συγκεκριμένο χωρόχρονο, προκύπτει ότι ο ηθικός δάσκαλος αποτελούσε: α) ένα αμάλγαμα ιδεολογικών αντιλήψεων, β) τη «θεραπεία της νοσούσας κοινωνίας» γ) το μέσο εδραίωσης εξουσίας, δ) παράγωγο και τεχνολογία «ηθικής ορθοπεδικής» και ε) το μέσο κοινωνικής τους ανέλιξης.

Επιπρόσθετα, αναλύθηκε το γενικότερο θεωρητικό μοντέλο που προκύπτει από τον συγκερασμό των θέσεων αυτών. Το μοντέλο αυτό που μπορεί να ερμηνεύσει τον ηθικό ρόλο του δασκάλου ως ένα μέσο μετάβασης στη νεωτερικοποίηση όχι μόνο του σχολικού θεσμού

αλλά και του γενικότερου τρόπου ζωής των Κυπρίων. Ο λόγος αυτός στη συνέχεια, παράγει κανονισμούς, νομοθεσίες και πολιτικές κοινωνικής ανάπτυξης που στόχο έχουν να δημιουργήσουν τις ελεγχόμενες συνθήκες μέσα από τις οποίες θα επιτελεστεί ο ηθικός ρόλος του δασκάλου. Αυτό σημαίνει ότι τα παράγωγα (κατασκευάσματα) του λόγου αποτελούν συνάμα τεχνολογίες ελέγχου της ηθικότητας του δασκάλου, έτσι ώστε να διασφαλίζουν την επιτέλεση του ηθικού τους ρόλου. Την ίδια στιγμή ο δάσκαλος, μέσα από τον ρόλο του αυτό, γίνεται ο ίδιος το μέσο μιας τεχνολογίας που ελέγχει και κανονικοποιεί, διορθώνοντας συμπεριφορές, μια τεχνολογία δηλαδή, «ηθικής ορθοπεδικής» του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Έτσι, διασφαλίζεται η συμμόρφωση στην εξουσία των κυρίαρχων πολιτικών δρώντων, η οποία δεν επιβάλλεται, αλλά εισχωρεί στη συνείδηση των πολιτών, καλλιεργώντας τους τον αυτοέλεγχο και την αυτοπειθαρχία.

Ακόμη, μέσα από το θεωρητικό μοντέλο της διατριβής αυτής προκύπτουν οι όροι με τους οποίους μπορούν να διερευνηθούν σύγχρονα ζητήματα και «να γραφτεί η ιστορία του παρόντος», έστω και εάν αυτό θεωρηθεί «αναχρονισμός». Έτσι, μέσα από τα θεωρητικά εργαλεία, που προσφέρει η παρούσα διατριβή, μπορεί να (επαν)εξεταστεί η διαδικασία με την οποία οι κυβερνήσεις, επιδιώκουν τον έλεγχο των δασκάλων και κατ' επέκταση των πολιτών, με το πρόσχημα της ανάγκης για την ηθική βελτίωση της κοινωνίας. Τέλος, παρέχει τη δυνατότητα συνδυασμού του με εργαλεία άλλων θεωρητικών προσεγγίσεων, ώστε να διερευνηθεί η λειτουργία του ηθικού ρόλου του δασκάλου σε σχέση με άλλους παράγοντες όπως π.χ. το φύλο, τη σεξουαλικότητα, την πολιτική ιδεολογία και τις θρησκευτικές αντιλήψεις του υποκειμένου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγλόφωνη Βιβλιογραφία

Allen, M. (2007). Introduction. The Sanitary City: «The Effacing Fingers» of Reform. In M. Allen, *Cleansing the City: Sanitary Geographies in Victorian London* (pp. 1-24). Ohio: Ohio University Press.

Archer, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage.

Asmussen, J. (2015). Bertram John Weston and the Emergency in Famagusta. In M. J. Walsh, *City of Empires: Ottoman and British Famagusta* (pp. 241-258). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Avraamides, A. (1972). A brief history of labor relations in Cyprus. In J. H. Slocum, *The development of labour relations in Cyprus* (σ. 7). Nicosia: Public Information Office.

Bahmbra, G.K. (2007). *Rethinking Modernity. Postcolonialism and Sociological Imagination*. New York: Palgrave.

Ball, S. J. (1990). *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. London: Routledge.

Barron, H. (2013). 'Little prisoners of city streets': London elementary schools and the School Journey Movement, 1918–1939. *Journal of the History of Education Society*, 42(2), 166-181.

Bashford, A. (2004). *Imperial Hygiene: A Critical History of Colonialism, Nationalism and Public Health*. New York: Palgrave Macmillan.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2000). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.

Bell, M. (2000). American Philanthropy, the Carnegie Corporation and Poverty in South Africa. *Journal of Southern African Studies*, 26(3), 481-504.

Berman, E. H. (1971). American Influence on African Education: The Role of the Phelps-Stokes Fund's Education Commissions. *Comparative Education Review*, 15(2), 132-145.

Boddice, R. (2016). *The science of sympathy. Morality, Evolution and Victorian civilization*. Urbana Chicago and Springfield: University of Illinois Press.

Boyd, N. (1982). *Three Victorian Women Who Changed Their World: Josephine Butler, Octavia Hill, Florence Nightingale*. Oxford: Oxford University Press.

Bryant, R. (2004). *Imagining the Modern: Cultures of Nationalism in Cyprus*. London: I.B. Tauris.

Burlingame, D. (2004). *Philanthropy in America: A Comprehensive Historical Encyclopedia* (Vol. 1). Santa Barbara, California: ABC-CLIO.

Bush, B. (1997). Britain's Conscience in Africa: White women, Race and Imperial Politics in inter-war Britain. In C. Midgley, *Gender and Imperialism* (pp. 200-223). Manchester: Manchester University Press.

Byng, F. (1852). On Improving the Dwellings of the Poor. In V. Ingestre, *Meliora or Better times to come* (pp. 209-215). London: John W. Parker and son, West Strand.

Cain, P. J., & Hopkins, A. C. (2001). *British Imperialism: Crisis and Deconstruction, 1688–2001*. New York: Routledge.

Calvert, M., & Henderson, J. (1994). Newly qualified teachers: do we prepare them for their pastoral role? *Pastoral care in Education*, 12(2), 7-12.

Campbell, C. (2007). British eugenics, empire and race. In C. Campbell, *Race and Empire: Eugenics in Colonial Kenya* (pp. 11-38). Manchester and New York: Manchester University Press.

Campbell, E. (2003). Moral lessons: The ethical role of teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 25-50.

Cavendish, A. (Επιμ.). (1991). *Cyprus, 1878: The Journal of Sir Garnet Wolseley*. Nicosia: Popular Bank Cultural Centre.

Clarke, M. (2009). The ethico-politics of teacher identity. *Educational philosophy and theory*, 41(2), 185-200.

Clarke, S. (2013). The Research Council System and the Politics of Medical and Agricultural Research for the British Colonial Empire, 1940–52. *Medical History*, 57(3), 338-358.

Constantine, S. (2005). *The Making of British Colonial Development Policy 1914-1940*. London: Frank Cass.

Cook, C. (2006). *The Routledge Guide to British Political Archives. Sources since 1945*. London: Routledge.

Crook, T. (2006). Schools for the moral training of the people: Public Baths, Liberalism and the Promotion of Cleanliness in Victorian Britain. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 13(1), 21-47.

Cooper, F., & Stoler, L. (1997). Between Metropole and Colony: Rethinking a Research Agenda. In F. Cooper, & L. Stoler, *Tensions of Empire: Colonial Cultures in a Bourgeois World* (pp. 1-56). Berkeley: University of California Press.

Deacon, R. (2005). *Moral Orthopedics: A Foucauldian Account of Schooling as Discipline*. *Telos*, 2005(130), 84-102. Retrieved from: <http://journal.telospress.com/content/2005/130/84.short>

Demetriou, K. (1997). Victorian Cyprus: Society and Institutions in the Aftermath of the Anglo-Turkish Convention, 1878-1891. *Byzantine and Modern Greek Studies*, 21(1), 1-29.

Dickens, P. (2000). *Social Darwinism. Linking evolutionary thought to social theory*. Buckingham: Open University Press.

Elias, N. (1982). *The Civilizing Process, State Formation and Civilization* (Vol. II). (E. Jephcott, Trans.) Oxford: Blackwell.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Feinberg, W. (1990). The moral responsibility of public schools. In R. S. J. Goodland, *The moral dimensions of teaching* (pp. 155-187). San Francisco, California: Jossey-Bass.

Foucault, M. (1988). Technologies of the Self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton, *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Amherst: University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller, *The Foucault Studies in Governmentality: With two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp. 87-104). Chicago: University of Chicago Press.

Foucault, M. (1994a). On the ways of writing history. In P. Rabinow, *Aesthetics, Method, and Epistemology: The essential works of Foucault 1954–1984* (pp. 279-297). New York: The New Press.

Foucault, M. (1994b). On the genealogy of ethics: An overview of work in progress. In P. Rabinow, *Ethics: Subjectivity and truth: The essential works of Foucault 1954–1984* (pp. 253-280). New York: The New York Press.

Fyfe, A. (2012). Victorian Science. Retrieved from:
<http://www.victorianweb.org/science/science&religion.html>

Georgiades, A. (2001). *History of Cyprus Medicine and Nursing during the British rule (1878-1960)*. Nicosia: Self published.

Gillen, P., & Ghosh, D. (2007). *Colonialism and Modernity*. Kensington, Australia: University of New South Wales Press.

Gilham, N. (2001). Sir Francis Galton and the Birth of Eugenics. *Annual Review of Genetics*, 35(1), 83-102.

Girdlestone, C. (1971). Rich and Poor. In V. Ingestre, *Meliora or Better times to come* (pp. 12-24). London: John W. Parker and Son, West Strand.

Given, M. (1997). Star of the Parthenon, Cypriot mélange: education and representation in colonial Cyprus. *Journal of Mediterranean Studies*, 7(1), 59-82.

Goodman, J. (2010). Class and Religion: Great Britain and Ireland. In J. R. Goodman, *Girls' Secondary Education in the Western World. From the 18th to the 20th Century* (pp. 9-24). New York: Palgrave Macmillan.

Gorman, D. (2008). Empire, Internationalism, and the Campaign against the Traffic in Women and Children in the 1920s. *Twentieth Century British History*, 19(2), 186-216.

Gorman, D. (2012). *The Emergence of International Society in the 1920s*. Cambridge: Cambridge University Press.

Green, A. (1990). *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. London: Macmillan.

Harris, N. (2011). Discipline, Surveillance, Control: A foucaultian perspective on the enforcement of planning regulations. *Planning theory and practice*, 12(1), 57-76. Retrieved from: <http://www.tandfon-line.com/loi/rptp20>

Heath, D. (2009). Communalism, Globalization and Governmentality: Some reflections on South Asia. *Comparative studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 29(3), 573-81.

Heath, D. (2010). *Purifying Empire: Obscenity and the Politics of Moral Regulation in Britain, India and Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hennock, P. (1973). *Fit and proper persons: Ideal and reality in nineteenth century urban government*. London: M.W. Books.

Heraclidou, A. (2017). *Imperial Control in Cyprus: Education and Political Manipulation in the British Empire*. London: I.B. Tauris.

Hill, G. (1972). *A History of Cyprus* (Vol. IV). (H. Luke, Ed.) New York, U.S.A.: Cambridge University Press.

Himmelfarb, G. (1988). Manners into Morals. What the Victorians knew. *The American Scholar*, 57(2), 223-232. Retrieved from: www.jstor.org/stable/41211525

Hodge, J. M. (2007). *Triumph of the Expert. Agrarian Doctrines of Development and the Legacies of British Colonialism*. Athens, Ohio: Ohio University Press.

Hunt, A. (1999). *Governing Morals: A Social History of Moral Regulation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hunter, I. (1994). *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. St. Leonard's, Australia: Allen & Unwin.

Iggers, G. (1999). *Η ιστοριογραφία στον 20ο αιώνα*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ingestre, V. (1971). *Melliora or Better times to come*. London: John W. Parker and Son, West Strand.

Jayaweera, S. (1966). *Local Government Institutions and Education in Ceylon*. University of Ceylon Review, 24(1), 29-60.

Jones, D. (1990). The genealogy of the urban schoolteacher. In S. J. Ball, *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge* (pp. 57-77). London: Caseel.

Kallaway, P. (2009). Education, health and social welfare in the late colonial context: the International Missionary Council and educational transition in the interwar years with specific reference to colonial Africa. *History of Education*, 38(2), 217-246.

Katsiaounis, R. (1996). *Labour, Society and Politics in Cyprus during the second half of the nineteenth century*. Nicosia: Cyprus Research Centre.

Katsourides, Y. (2014). *The history of Communist party in Cyprus. Colonialism, Class and the Cypriot Left*. London: I.B. Tauris.

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.

Kennedy, P. (1988). *The Rise and Fall of the Great Powers. Economic change and military conflict from 1500 to 2000*. London: Unwin Hyman.

Kirke, A. (2016). *Education in Interwar Rural England: Community, Schooling, and Voluntarism* (Unpublished Doctoral Thesis). London: UCL Institute of Education.

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso.

Lacombe, D. (1996). Reforming Foucault: A Critique of the Social Control Thesis. *The British Journal of Sociology*, 47(2), 332-352.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. London: Chicago University Press.

Langemann, E. (1987). The Politics of Knowledge: The Carnegie Corporation and the Formulation of Public Policy. *History of Education Quarterly*, 27(2), 205-220.

Larsen, M. A. (2011). *The Making and Shaping of the Victorian Teacher*. London: Palgrave Macmillan.

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.

Legg, S. (2014). *Prostitution and the Ends of Empire: Scale, Governmentalities, and Interwar India*. Durham: Duke University Press.

Marchetti, S. (2011). James, Nietzsche and Foucault on Ethics and the Self. *Foucault Studies*, 11, 126-155. Retrieved from:
<http://ej.lib.cbs.dk/index.php/foucaultstudies/article/viewFile/3210/3404>.

Markides, D. (2006). Cyprus 1878-1925: Ambiguities and Uncertainties. In H. Faustmann & N. Peristianis, *Britain in Cyprus. Colonialism and Post-Colonialism 1878-2006* (pp. 19-34). Mannheim and Möhnessee: Bibliopolis.

Markides, D. (2014). *Sendall in Cyprus, 1892-1898. A governor in bondage*. Nicosia: Moufflon

Marshall, J. (1996). *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. New York: Kluwer.

Martel, G. (1991). The Meaning of Power: Rethinking the Decline and Fall of Great Britain. *International History Review*, 13(4), 662-694.

Marwick, A. (2001). *The new nature of history*. London: Palgrave.

Mazumdar, M.H.P. (1992). *Eugenics, Human genetics and human failings: The Eugenic Society, its sources and its critics in Britain*. London: Routledge.

Mokyr, J. (2010). *The Enlightened economy an economic history of Britain 1700-1850*. London: Yale Univeristy Press.

Monnais, L., & Wright, D. (2016). *Doctors beyond Borders: Entanglements and Intersections in the Modern History of Medical Migration*. Toronto: University of Toronto Press.

Moreman, T. (1996). 'Small Wars' and 'Imperial Policing': The British Army and the Theory and Practice of Colonial Warfare in the British Empire, 1919-1939'. *Journal of Strategic Studies*, 19(4), 105-31.

Mort, F. (1985). Purity, Feminism and the State: Sexuality and Moral Politics. Στο M. L. Schwartz, *Crises in the British State, 1880-1930* (σσ. 209-25). London: Hutchinson.

Mouzelis, N. (1987). *Modern Greece. Facets of Underdevelopment*. London: Palgrave Macmillan.

Novoa, A. (2001). *The teaching profession in Europe: Historical and Sociological Analysis*. Retrieved from: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4813/1/0275952029.pdf>.

Orde, A. (1996). *The Eclipse of Great Britain: The United States and Imperial Decline, 1895–1956*. New York: St. Martin Press.

Papadakis, Y., Persitainis, N., & Wels, G. (2006). Introduction, modernity, history and conflict in divided Cyprus: An overview. In Y. Papadakis, N. Peristianis, & G. Wels, *Divided Cyprus: Modernity, History and an Island in Conflict* (pp. 1-29). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press .

Pels, P. (1997). The Anthropology of Colonialism: Culture, History, and the Emergence of Western Governmentality, *Annual Review of Anthropology*, 26, 163-83.

Peckham, R. (2014). Introduction: Pathologizing Crime, Criminalizing Disease. In R. Peckham, *Disease and Crime. A History of Social Pathologies and the New Politics of Health* (pp. 14-39). New York: Routledge.

Persianis, P. (1978). *Church and State in Cyprus Education. The contribution of the Greek Orthodox Church of Cyprus to Cyprus Education During the British Administration (1878-1960)*. Nicosia: Violaris Printing Works.

Phillips, D. (1995). *Education in Germany: Tradition and Reform in Historical Context (International Developments in School Reform)*. London: Routledge.

Phillips, L., & Jorgensen, M. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method* (Κιουπκιολής, Επιμ.). London and New Delhi: Sage Publications.

Rappas, A. (2014). *Cyprus in the 1930s. British Colonial Rule and the Roots of the Cyprus Conflict*. New York: Palgrave Macmillan.

Redish, A. (2014). British Financial Imperialism after the First World War. In R. E. Dumett, *Gentlemanly Capitalism and the New Imperialism: The New Debate on Empire* (pp. 127-140). New York: Routledge.

Richardson, A. (2004). *Rolfe, Sybil Katherine Neville (1885–1955), social hygienist*. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.1093/ref:odnb/76744>

Rimke, H., & Hunt, A. (2002). From sinners to degenerates: the medicalization of morality in the 19th century. *History of Human Sciences*, 15(1), 59-88.

Richter, H. A. (2010). *A Concise History of Modern Cyprus*. Mainz and Ruppolding: Franz Philipp Rutzen.

Robb, G. (2015). *British Culture and the First World War*. London: Palgrave.

Ruonavaara, H. (1997). Moral Regulation: A Reformulation. *Sociological Theory*, 15(3), 277-93.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.

Sanderson, M. (2001). *Education and Economic Decline in Britain, 1870 to the 1990s*. Cambridge: Cambridge University Press.

Socket, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Somerville, F. (1949). Communism in Britain. *The Irish Monthly*, 77(908), 86-91.

Spivak, G. C. (1985). *Subaltern Studies: Deconstructing Historiography*. In D. Landry and G. MacLean (eds) (1996) *Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*. (pp. 203–36). New York: Routledge.

Stearn, R. T. (n.d.). Sir John Evelyn Shuckburgh. In *Oxford Dictionary of National Biography*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/ref:odnb/36081>

Steiner-Khamsi, G., & Quist, H. O. (2000). The Politics of Educational Borrowing: Reopening the Case of Achimota in British Ghana. *Comparative Education Review*, 44(3), 272-299.

Sultana, R. (2007). Looking back before moving forward: Building on 15 years of comparative educational research in the Mediterranean. In C. Borg, P. Mayo, & R. Sultana, *Mediterranean studies in comparative education* (pp. 9-25). Msida: University of Malta.

Talbot, J.E., & Cape, F.W. (1914). *Report on Education in Cyprus 1913*. London: Waterlow and Sons, Ltd.

Tadros, V. (1988). Between Governance and Discipline: The Law and Michel Foucault. *Oxford Journal of Legal Studies*, 18(1), 75-103.

Varnava, A. (2012). *British Imperialism in Cyprus, 1878-1915: The Inconsequential Possession*. Manchester, UK: Manchester University Press.

Varnava, A. (2013). Sophronios III, 1865-1900: The last of the "old" and the first of the "new" archbishop-ethnarchs. In A. Varnava, & N. Michael, *The Archbishops of Cyprus in the modern age: The changing role of the Archbishop-Ethnarch, their identities and politics* (pp. 107-147). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing.

Weir, W. (1952). *Education in Cyprus. Some theories and practices in education in the island of Cyprus since 1878*. Nicosia: Cosmo Press.

Wright, S. (2017). *Morality and Citizenship in English Schools, Secular Approaches, 1897-1944*. London: Palgrave Macmillan.

Ελληνόφωνη βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη-Θάλεια, *Τι είν' η πατρίδα μας: εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 32-33). Αθήνα.

Αυδίκος, Ε. (2012). *Παιδική ηλικία και διαβητήριες τελετές*. Αθήνα: Πεδίο.

Αφενδράς, Κ. Γ., & Χιουρέας, Δ. Π. (1962). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευσις εις την Ελλάδα*. Αθήνα: Αφοι Γιουτή.

Βαχάρογλου, Ε. (2014). «Η πραγμάτωση του ηθικού προτύπου στη συνείδηση του ανθρώπου στη συνείδηση του ανθρώπου: Η έννοια της ηθικής στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα από τα εγχειρίδιο Παιδαγωγικής του Χρήστου Παπαδόπουλου (19ος αιώνας)». *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο 10,11,12 Οκτωβρίου 2014*.

Βαχάρογλου, Ε. Θ. (2011). «Περί των καθηκόντων του ανθρώπου ως χριστιανού και ως πολίτου»: Η έννοια της ηθικής στα ελληνικά σχολεία στα τέλη του 19ου αιώνα. ΛΒ΄ Πανελλήνιο Ιστορικό συνέδριο (σσ. 225-241). Αθήνα: Ελληνική Ιστορική Εταιρεία.

Ανάκτηση από:

<http://histsociety.web.auth.gr/%CE%92%CE%B1%CF%87%CE%AC%CF%81%CE%BF%CE%B3%CE%BB%CE%BF%CF%85-praktika%202011.pdf>

Βέικος, Θ. (1987). *Θεωρία και μεθοδολογία της ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Βελισσάριος, Α. (2007). *Η επίδραση της ερβαρτιανής παιδαγωγικής και των εκπροσώπων της στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ρευμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1877-1909* (Διδακτορική Διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Γεωργιάδης, Γ. (1996). *Ο Αρχιεπίσκοπος Κύπρου Σωφρόνιος Γ' (1865-1900) και η συμβολή του στην ανάπτυξη σχέσεων προς την Υψηλή Πύλη και τη Βρετανική Κυβέρνηση* (Διδακτορική

Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Θεολογική. Τμήμα Θεολογίας.

Δερτιλής, Γ. (2005). *Ιστορία του ελληνικού κράτους 1830-1920*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Δημάκης, Ι. (1991). *Η πολιτειακή μεταβολή του 1843 και το ζήτημα των αυτοχθόνων και ετεροχθόνων*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Δημαράς, Α. (1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας 1895-1967*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το "ανακοπτόμενο άλμα": Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημαράς, Κ. Θ., & Σβορώνος, Ν. (1995). *Η μέθοδος της ιστορίας. Ιστοριογραφικά και αυτοβιογραφικά σχόλια. Συνεντεύξεις με τους Σ. Πεσμαζόγλου και Ν. Αλιβιζάτο*. Αθήνα: Άγρα.

Ιωαννίδης, Π. Φ., & Καμναρίδης, Γ. Σ. (2011). *Το Διδασκαλικό Κολέγιο Μόρφου (Teachers' Training College) 1937-1959*. Λευκωσία: Βιβλικεκδοτική.

Καζαμίας, Α. (2008). Μετάβαση και Εκσυγχρονισμός στην Ελληνική και Τουρκική Εκπαίδευση. Στο Α. Καζαμίας, *Περί συγκριτικής παιδαγωγικής ή προς έναν προμηθεϊκό ουμανισμό στην νέα κοσμόπολη* (σσ. 393-431). Αθήνα: Άτροπος.

Καζεπίδης, Τ. (1998). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Καραγιαννόπουλος, Ε. (1993). *Εισαγωγή στην τεχνική της επιστημονικής ιστορικής εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Καραφύλλης, Γ. (1999). *Γνωσιολογικά και ηθικά ζητήματα στη Φιλοσοφία της Παιδείας* (β' εκδ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Καρδαμίτση, Μ. (1993). *Το Ορφανοτροφείο της Αίγινας*. Αθήνα: Μέντωρ.

Κεχαγιά, Κ. (1880). *Παιδαγωγικά μελέται: ήτοι λόγοι εκφωνηθέντες εν τω Ζαπείω*. Κωνσταντινούπολη: Βουτυρά.

Κιτρομηλίδης, Π. (1983). Το ελληνικό κράτος ως εθνικό κέντρο. Στο Δ. Τσαούσης, *Ελληνισμός-Ελληνικότητα: Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας* (σσ. 143-164). Αθήνα: Ερμής.

Κληρίδης, Ε., & Κυπριανίδου, Χ. (2018). Η ιστοριογραφία της εκπαίδευσης στην Κύπρο και η αναγκαιότητα της θεωρίας για την επαναδιαπραγμάτευσή της (Μια πρόταση για το ρόλο της ιστορικής εκπαιδευτικής έρευνας). Στο Κ. Γιάλουκας & Μ. Παπούλα, *Θέματα Παιδείας: Τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Παναγιώτη Περσιάνη* (σσ. 89-112). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.

Κοκκινόφτας, Κ. (2009). Το Παγκύπριο Ιεροδιδασκαλείο. *Πρακτικά Συμποσίου: Λάρνακα: "Αναβιώνοντας τις αναμνήσεις. Η ιστορία της πόλης μου"* (σσ. 108-112). Λάρνακα: Δήμος Λάρνακας.

Κοκκώνης, Ι. (1850). *Εγχειρίδιον ή οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου νέος, τελειοποιημένος. Προς χρήσιν των δημοτικών σχολείων της Ελλάδος*. Αθήνα: Εκ του τυπογραφείου Σ. Κ. Βλαστού.

Κορασίδου, Μ. (1995). *Οι Άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19ο αιώνα*. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών .

Κουδουνάρης, Α. Λ. (2018). *Βιογραφικόν Λεξικόν Κυπρίων 1800-1920* (Τόμ. Τεύχος Β'). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Κυριαζή, Ν. (2002). Ανάλυση Περιεχομένου. Στο Ν. Κυριαζή, *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (5η εκδ., σσ. 283-301). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριακίδης, Χ. (2010). Εισαγωγή. Στο *Η εκπαίδευση στην Κύπρο κατά τον 19ο αιώνα* (σσ. vii-ix). Λευκωσία: Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

Λυμπουρίδης, Α. (1985). *Μελέτες για την Αγγλοκρατία στην Κύπρο* (Τόμ. Ι). Λευκωσία.

Λυμπουρίδης, Α. (1997). *Το πολύκροτο αρχιεπισκοπικό ζήτημα της Κύπρου και η δεκαετής περιπετειώδης πορεία του 1900-1910: σύντομο ιστορικό διάγραμμα*. Λευκωσία: Φακός.

Λυμπουρίδης, Α. (2008). *Η Αγγλοκρατία στην Κύπρο*. Λευκωσία: χ.ο.

Μαραγκού Α. & Γεωργιάδης, Α. (2006). Η ιατρική στην Κύπρο κατά τη διάρκεια της Αγγλοκρατίας. Στο Μ. Βρυωνίδου-Γιάγκου (επιμ.), *Η Ιατρική στην Κύπρο. Από την Αρχαιότητα μέχρι την Ανεξαρτησία* (σ.σ. 216-398). Λευκωσία: Πολιτιστικό Κέντρο Ομίλου Λαϊκής.

Ματθαίου, Δ. (2000). *Συγκριτική σπουδή της εκπαίδευσης*. Τόμ. Ι. *Θεωρήσεις και ζητήματα*. Αθήνα: Ε.Σ.ΠΑΙ.Δ.Ε.Π.Ε.

Μενούνου, Ι. Β. (1980). *Κοσμά του Αιτωλού, Διδαχές και Βιογραφία*. Αθήνα: Τήνος.

Μουζέλης, Ν. Π. (2014). *Νεωτερικότητα και θρησκευτικότητα. Εκκοσμίκευση, Φονταμενταλισμός, Ηθική*. Αθήνα: Πόλις.

Μπουζάκης, Σ. (1990). Συγκριτική παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης, *Συγκριτική Παιδαγωγική: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα* (Τόμ. ΙΙ, σσ. 11-46). Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2000). *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. Τ. (2002). *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ., & Τζήκας, Χ. (1996). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Τόμ. Α'. Η περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933*. Αθήνα: Gutenberg.

Μυριανθόπουλος, Κ. (1946). *Η Παιδεία εν Κύπρω επί Αγγλοκρατίας 1878-1946*. Λευκωσία.

Νεοφύτου, Τ. (2007). *Σωματείο Ελληνίδων Κυριών "Ένωσις": παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Λευκωσία: Λεβέντειο Δημοτικό Μουσείο.

Παπαδόπουλος Γ. (1866). Δοκίμιον πρακτικόν παιδαγωγικών οδηγιών: προς τους διδασκάλους των εν Ελλάδι δημοσίων και ιδιωτικών στοιχειωδών σχολείων των αρρένων και κορασίων / Υπό του καθηγητού και πρώην Διευθυντού των Δημοτικών Σχολείων Γ. Γ. Παπαδοπούλου, εκ του τυπογραφείου Π. Α. Σακελλαρίου, Αθήνα.

Παπαδοπούλλου, Θ. (1985). Προλεγόμενα. Στο Θ. Παπαδοπούλλου, *Λογογραφία του Κυπριακού Διαφωτισμού* (σσ. 1-24). Λευκωσία: Κυπριακές Σπουδές.

Παπαδόπουλος, Θ. (1998). *Σώμα Εκπαιδευτικών Εγγράφων. Δημοτική Εκπαίδευσις. Ιεροδιδασκαλείον*. Λευκωσία: Ιερά Αρχιεπισκοπή Κύπρου.

Παπακωνσταντίνου, Π., & Ανδρέου, Α. (1992). *Τα διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης, 1875-1914*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παπαστεφάνου, Μ. (2010). Ηθική εκπαίδευση. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, & Α. Πέτρου, *Ηθική και εκπαίδευση* (σσ. 55-65). Αθήνα: Κριτική.

Παταπίου, Ν. (2014, Οκτωβρίου 12). Άγνωστες σελίδες από τη μικροϊστορία της Κύπρου. *Παράθυρο* (ένθετο της εφημερίδας *Πολίτης*), 5.

Περσιάνης, Π. Κ. (1998). *Ιστορία της εκπαίδευσης των κοριτσιών στην Κύπρο; Μελέτη της πορείας του κοινωνικού και εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία.

Περσιάνης, Π. Κ. (2006). *Συγκριτική Ιστορία της Εκπαίδευσης της Κύπρου (1800-2004)*. Αθήνα: Gutenberg.

Περσιάνης, Π. (2010). *Τα πολιτικά της εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά τους τελευταίους δυο αιώνες (1812-2009)*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Πολυδώρου, Α. (1995). *Η ανάπτυξη της δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο*. Λευκωσία.

Πολυχρονόπουλος, Π. (1992). *Φιλοσοφία της Παιδείας – Το υπόβαθρο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής* (δ' εκδ.). Αθήνα: Παιδαγωγία.

Σακελλάριος, Α. (1891). *Τα κυπριακά ήτοι γεωγραφία, ιστορία και γλώσσα της νήσου Κύπρου από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερα*. Τόμ. Β'. *Η εν Κύπρω γλώσσα*. Αθήνα: Π.Δ. Σακελλάριου.

Σακκής, Δ. (2001). *Νεοσύστατο Ελληνικό Κράτος (1833-1848). Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σακκής, Δ. (2011). Αναζητώντας την ιδεολογική θεμελίωση της εκπαίδευσης στις απαρχές της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους: ελληνικός μεγαλοϊδεατισμός και ευεργετισμός στην πολιτιστική τους διάσταση. Στο Σ. Μπουζάκης, *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις*, τομ. Β': *Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010* (σσ. 115-140). Αθήνα: Gutenberg.

Σαλίμπα, Ζ. (2002). *Γυναίκες εργάτριες στην ελληνική βιομηχανία και βιοτεχνία (1870-1922)*. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών.

Σκορδέλης, Β. (1890). *Διδακταλικός Οδηγός, ήτοι θεωρητικός και πρακτικός οδηγός των δημοτικών σχολείων και Παρθεναγωγείων*. Αθήνα: εκ του τυπογραφείου των καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδη.

Σοφοκλέους, Α. Κ. (1994). *Η συμβολή των πρώτων κυπριακών εφημερίδων (1878-1883) στην προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Ελλήνων της Κύπρου*. Λευκωσία.

Σπυριδάκης, Α. (1944). *Η ιστορία του Παγκυπρίου Γυμνασίου. Από της ιδρύσεως αυτού (1893) μέχρι της συμπληρώσεως πενήνταετίας (1943). Εκ του Αναμνηστικού Λευκώματος επί τη πενήνταετηρίδι του Παγκυπρίου Γυμνασίου (1893-1944)*. Λευκωσία.

Στυλιανού, Π. (2001). *Το κίνημα του Οκτώβρη του 1931 στην Κύπρο*. Λευκωσία: Επιφανείου.

Τοφαλλής, Κ. (2010). *Νεότερη ιστορία της Κύπρου: από την Αγγλοκρατία (1878) μέχρι σήμερα*. Λονδίνο: Greek Institute.

Τσουκαλάς, Κ. (1987). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φιλίππου, Λ. (1930). *Τα ελληνικά γράμματα εν Κύπρω κατά την περίοδον της τουρκοκρατίας (1571-1878)*. Λευκωσία: Τύποις "Μουσών" Γ.Χ. Υψηλάντου.

Φουρναράκη, Ε. (1999). Περί μορφώσεως "χρηστών μητέρων" και εκπαιδεύσεως "μελλόντων πολιτών": έμφυλοι λόγοι στην ελληνική εκπαίδευση τον 19ο αιώνα . Στο Β. Θεοδώρου, & Β. Κοντόγιαννη, *Το παιδί στη νεοελληνική κοινωνία 19ος-20ος αιώνας. Αξίες, αναπαραστάσεις, αποτυπώσεις* (σσ. 73-120). Αθήνα: Δ.Π.Θ.- Ε.Λ.Ι.Α.

Φωτεινός, Δ. (2011). Η ιστορία, η θεωρία και το μεθοδολογικό πρόσχημα (μια μεταμοντέρνα ανάγνωση της ιστορίας). Στον Σ. Μπουζάκη, *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις, τ. Α': Ιστοριογραφικά ρεύματα, Μακρές Περίοδοι, Εκπαίδευση εκτός συνόρων, Τοπική Ιστορία* (σσ. 81-96). Αθήνα: Gutenberg

Χαραλάμπους, Α. (2008). Φύλο και διδασκαλικός συνδικαλισμός στην αγγλοκρατούμενη Κύπρο. *Πρακτικά του 5ου διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα "Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη"*. Πάτρα: Εργαστήριο Ιστορικό Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el&print=1..&page706=3&itemid706=1037>

Χαραλάμπους, Δ. (2001). *Η ιστορία του διδασκαλικού συνδικαλισμού στην Κύπρο*. Τόμ. Α', Β' & Γ'. Λευκωσία: Ελληνικά γράμματα.

Χασεκίδου-Μάρκου, Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά περιοδικά στην Ελλάδα. Η διαμόρφωση της παιδαγωγικής σκέψης κατά τον 19^ο αι* [Διδακτορική Διατριβή]. Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/48787/files/gri-2006-758.pdf>

Χατζημπύρος, Κ. (2014). Ηθική και αισθητική καλλιέργεια του προσώπου στον νεοελληνικό διαφωτισμό. Αδαμάντιος Κοραής και Κωνσταντίνος Κούμας. Αθήνα: Οσελότος

Βιβλιογραφία μεταφρασμένη στα ελληνικά

Αλτουσέρ, Λ. (1999). *Θέσεις (1964-1975)*. (Ξ. Γιαταγάνας μετ.). Αθήνα: Θεμέλιο.

Foucault, M. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική* (Ζ. Σαρίκας, μετ.). Αθήνα: Ύψιλον.

Foucault, M. (1987). *Η αρχαιολογία της γνώσης* (Κωστής Παπαγιώργης, μετ.). Αθήνα: Εξάντας.

Foucault, M. (2011α). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής* (Τ. Μπέτζελος, μετ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Foucault, M. (2011β). *Ιστορία της σεξουαλικότητας. Η βούληση για γνώση (τ.1)* (Τ. Μπέτζελος, Μετ.). Αθήνα: Πλέθρον.

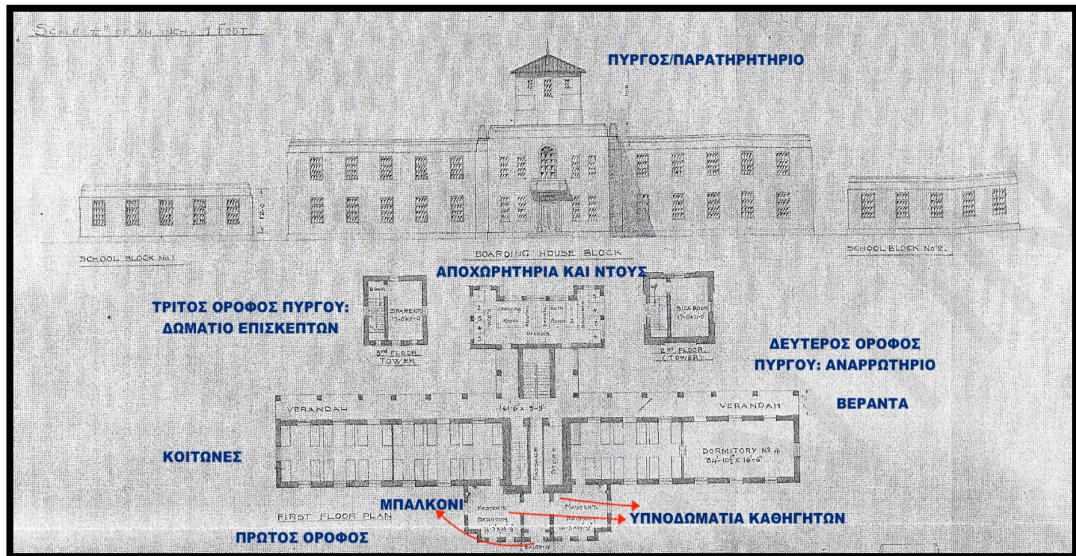
Foucault, M. (2012). *Η γέννηση της βιοπολιτικής: Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979)* (Β. Πατσογιάννης, μετ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Hall, S., Held, D. & McGrew, A. (2003). *Η Νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός*. (Θ. Τσακίρης & Β. Τσακίρης, μετ.). Πατάκη: Αθήνα

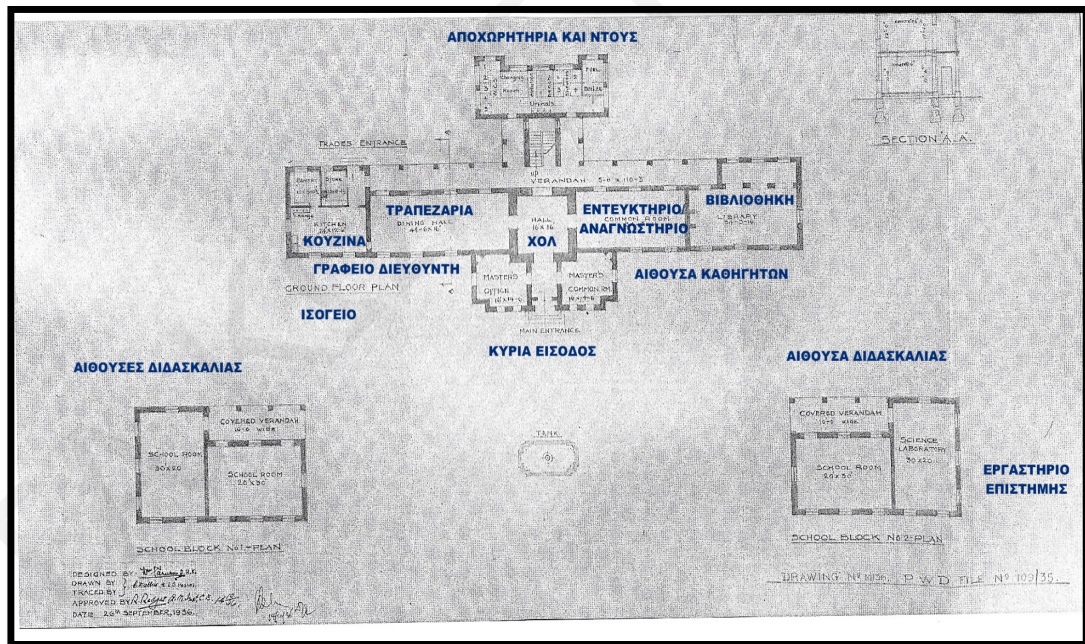
Said, E. (1996). *Οριενταλισμός* (Φ. Τερζάκης, μετ.). Αθήνα: Νεφέλη

Young, R. J.C. (2001). *Μεταποικιακή Θεωρία. Μια ιστορική εισαγωγή* (Γ. Δεμερτζίδης, μετ.). Πατάκη: Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εικόνα 1: Κοιτώνες και Παρατηρητήριο Διδαστικού Κολlegίου Μόρφου⁵¹⁸



Εικόνα 2: Κεντρικό Κτίριο και Αίθουσες Διδασκαλίας⁵¹⁹

⁵¹⁸ SA1/1061/1935/1: Proposed Teachers Training College at Morphou Preliminary Sketch Plans

⁵¹⁹ Ο.π.