



Πανεπιστήμιο
Κύπρου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

-

ΑΝΘΗ ΣΑΚΚΑ

2022



**Πανεπιστήμιο
Κύπρου**

ΤΜΗΜΑ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**ΓΕΝΕΑΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΦΥΛΑΚΗ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ
1946-1971: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ «ΔΥΣΤΥΧΕΣ ΥΠΑΡΞΕΙΣ»**

ΑΝΘΗ ΣΑΚΚΑ

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

Νοέμβριος, 2022

ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτορας: **Ανθή Σακκά**

Τίτλος Διατριβής: **Γενεαλογία της Εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή
Λευκωσίας 1946-1971: Αναλυτικό Πρόγραμμα για «Δύστυχες
Υπάρξεις»**

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και εγκρίθηκε στις 29 Νοεμβρίου 2022 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Ερευνητική Σύμβουλος:

Σταυρούλα Φιλίππου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....

Μέλη Επιτροπής:

Ελευθέριος Κληρίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου (Πρόεδρος)

.....

Μαίρη Κουτσελίνη, Ομότιμη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....

Μιχαλίνος Ζεμπύλας, Καθηγητής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....

Αριστοτέλης Κωνσταντινίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΑΣ 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.

Ανθή Σακκά

.....

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πραγματεία επικεντρώνεται στη μελέτη των θεσμών της εκπαίδευσης και της φυλακής στην Κύπρο ως νεωτερικά εγκαθιδρυμένων πολύπλοκων πλαισίων με βαθιές ρίζες στο παρελθόν. Η αναζήτηση της καταγωγής του εκπαιδευτικού σχήματος της Κεντρικής Φυλακής πραγματοποιήθηκε μέσα από τη διερεύνηση των σχέσεων εξουσίας που συγκροτούσαν το υποκείμενο (κρατούμενο αλλά και δάσκαλο) κάθε φορά, συμβάλλοντας παράλληλα στην άμβλυνση ενός ιστοριογραφικού κενού με την επικέντρωση στην ιστορία συγκεκριμένων, τοπικών και τοποθετημένων ΑΠ όπως αυτό που διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή. Η υιοθέτηση της γενεαλογικής προσέγγισης για τη μελέτη και την ανάλυση της εκπαίδευσης στην έγκλειστη εκδοχή της ανέδειξε συνέχειες και ασυνέχειες, για την υπό μελέτη περίοδο (1946 - 1971). Μέσα από τα διαθέσιμα κείμενα που συγκεντρώθηκαν από το Κρατικό Αρχείο Κύπρου και τις πρακτικές ποικίλων κοινωνικών δράσεων, η εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή Κύπρου φαίνεται να διαμορφώθηκε μεταξύ τριών υπο-περιόδων που προέκυψαν με βάση τις επιχειρούμενες αναθεωρήσεις του θεσμού σε συνάρτηση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Η πρώτη αφορά στο διάστημα (1946 - 1956) και τις διεργασίες αναθεώρησης που είχαν ως αποτέλεσμα το 1948 τη μετάβαση σε ένα περισσότερο νεωτερικά προσανατολισμένο κοσμικών προδιαγραφών εκπαιδευτικό σχήμα. Η δεύτερη (1955-1958) συνυφασμένη με την έναρξη του ανταποικιακού αγώνα της ΕΟΚΑ και την ανάδυση της τάξης των Νεαρών Κρατουμένων στην Κεντρική Φυλακή είναι συνδεδεμένη με την εισαγωγή ενός νέου σχήματος εκπαίδευσης το 1955 και ενός δευτεροβάθμιου, εθνικά ουδέτερου ΑΠ που σε διάστημα μόλις πέντε χρόνων αναθεωρήθηκε τρεις φορές σε μια προσπάθεια συγκρότησης των νεαρών ως νέων υποκειμένων. Τέλος, κατά τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας (1959-1971) η παρεχόμενη εκπαίδευση και το ΑΠ αναθεωρήθηκε εκ νέου για νεαρούς και ενήλικες, που αυτή την περίοδο έγιναν παράλληλα ορατοί, και επαναπλαισιώθηκε σε συνάρτηση το αναμορφωτικό ιδεώδες που κυριαρχούσε στο ποινικό πεδίο. Η γενεαλογική φουκωϊκή ανάλυση του αρχειακού υλικού και η αξιοποίηση των εννοιών, της πειθαρχίας, της ψυχής, της εξουσίας/γνώσης, του υποκειμένου και της υποκειμενοποίησης ως αναλυτικών εργαλείων ανέδειξαν επιπλέον διεργασίες και δυναμικές που συντέλεσαν στη διαμόρφωση του θεσμού της εκπαίδευσης. Από μια τέτοια θεωρητική σκοπιά, μεταξύ των δύο υπό εξέταση θεσμών αναγνωρίζεται, μια πειθαρχικά υπαγορευόμενη συγγένεια που αποδίδεται στην ηθικοποίηση ως σημείο της θεσμικής τομής για τους κρατούμενους και τους μαθητές- κρατούμενους. Όσον αφορά την παρεχόμενη γνώση αυτή εκλαμβάνεται ως συνάρτηση σχέσεων εξουσίας μεταξύ κοινωνικών δράσεων και ερμηνεύεται ως

μηχανισμός διακυβέρνησης που συνεχίζει να αποσκοπεί στην πειθαρχία και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των κρατουμένων, έστω και ως νέων υποκειμένων. Το αναλυτικό πρόγραμμα προσεγγίζεται με τη σειρά του ως μια από τις διαθέσιμες πειθαρχικές τεχνικές που είχε ως απώτερο σκοπό να καθυποτάξει τα άτομα εντός ενός πεδίου σχέσεων γνώσης/εξουσίας όπως αυτό της φυλακής. Παράλληλα, η σύνδεση των εν λόγω περιόδων με το πλαίσιο της ανάδυσής τους καθιστά ορατότερη την υβριδική φύση των τρόπων ετερο - υποκειμενοποίησης και αυτό - υποκειμενοποίησης των κρατουμένων-μαθητών και των δασκάλων ως ιδανικών υποκειμένων αιτιολογώντας έτσι και την υβριδικότητα των διαμορφούμενων λογικών πρωτοβάθμιας ως στοιχειώδους εκπαίδευσης, δευτεροβάθμιας ως ακαδημαϊκής και τεχνικής ως πρακτικής εκπαίδευσης μέσα από έντονες εντάσεις, συνέχειες και μετατοπίσεις στην εκπαίδευση των φυλακών.

Λέξεις Κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Εκπαίδευση στις Φυλακές, Εκκοσμίκευση Εκπαίδευσης Φυλακών, αρχαιακή έρευνα, γενεαλογία, νεωτερικότητα, Foucault, αποικιοκρατία.

ABSTRACT

This thesis focuses on the study of the institutions of education and prison in Cyprus as modern complex frameworks with deep roots in the past. Looking for the origins of the educational scheme in the Cyprus Central Prison the power relations through the formation of subject (prisoner and teacher) became visible while contributing to the mitigation of a historiographical gap by focusing on the history of specific, local, and situated curriculum as it emerged with the education provided in the Central Prison. The adoption of a genealogical approach to the study and analysis of education in its incarcerated version highlighted continuities and discontinuities for the period under study (1946-1971). Through the available archival material from the Cyprus State Archives and the practices of various social actors, education in the Central Prison of Cyprus seems to have been formed between three sub-periods that emerged based on the attempted revisions of the institution in relation to the wider educational and socio-political context. The first concerns the period (1946-1956) and the revision processes that resulted in 1948 in the transition to a more modern-oriented secular educational system. The second (1955-1958) intertwined with the beginning of EOKA's anti-colonial struggle and the emergence of the Young Prisoners class in the Central Prison is linked to the introduction of a new education scheme in 1955 and a secondary, nationally neutral curriculum that was revised three times in just five years, in an attempt to form the young prisoners as new subjects. Finally, in the first years of independence (1959-1971), the provided education and the curriculum were revised again for young people and adults, who in this period became visible at the same time and were re-framed in line with the ideal of reformation that dominated the penal field. The genealogical Foucauldian analysis of the archival material and the use of the concepts discipline, psyche, power/knowledge, subject and subjectification as analytical tools highlighted processes and dynamics that contributed to the formation of the institution of education. From such a theoretical perspective, between the two institutions under consideration, a disciplinarily dictated affinity is recognized, attributed to moralization as a point of institutional intersection for prisoners and student-prisoners. As far as the knowledge provided is concerned, it is understood as a function of power relations between social actors and is interpreted as a mechanism of governance that continues to discipline and shape the character of prisoners, even as new subjects. The curriculum is in turn approached as one of the available disciplinary techniques that had the aim of subjugating individuals within a field of knowledge/power relations such as that of the prison. At the same time, the connection between these periods and the context of their interrogation makes visible the hybrid nature of the modes of subjection and

subjectivation of student prisoners and teachers as ideal subjects, thus justifying the hybridity of the formative logics of primary to elementary education, secondary as academic and technical as practical education through intense tensions, continuities and shifts in prison education.

Key words: Curriculum, Prison Education, Secularisation of Prison Education, Knowledge of worth, Archival research, Genealogy, Modernity, Foucault, British Colonisation.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά για τη συμβολή και την αμέριστη υποστήριξή τους, ηθική και οικονομική, όλους/ες όσους/ες συνέβαλαν με τον δικό τους τρόπο για την υλοποίηση του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος.

Θα ξεκινήσω με τις ευχαριστίες μου προς το Ίδρυμα Σύλβια Ιωάννου του οποίου υπήρξα υπότροφος τα ακαδημαϊκά έτη 2016-2018. Ευχαριστίες οφείλω επίσης στο Πανεπιστήμιο Κύπρου για την κατά καιρούς χορήγηση οικονομικών βοηθημάτων.

Ευχαριστώ την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Δρα Σταυρούλα Φιλίππου Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Κύπρου για την υπομονή, την ανοχή, τη συνεχή και αγόγγυστη υποστήριξή της σε όλα τα στάδια περάτωσης του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος. Η αδιάλειπτη υποστήριξή της, με οποιοδήποτε τρόπο, σε πείσμα των αντιξοοτήτων που έτυχε να βιώσω καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου ανέτρεψαν το αρνητικό αποτέλεσμα που αυτές θα μπορούσαν να έχουν για την υλοποίηση των σπουδών μου. Η ουσιαστική αρωγή όλα αυτά τα χρόνια θα με γεμίζει πάντοτε με ειλικρινή και ανιδιοτελή ευγνωμοσύνη.

Τέλος, ειλικρινείς ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στην οικογένειά μου και ιδιαίτερα την εξαδέλφη μου Άννα για τη συνεχή ενθάρρυνση και την ουσιαστική στήριξη ακόμη και στις πιο δύσκολες στιγμές.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	vii
	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
1.1 Η προβληματική της έρευνας	4
1.2 Σκοπός και στόχοι έρευνας	6
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα	8
1.4 Σημασία έρευνας	10
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
2.1 Ο Φουκώ, ο μεταδομισμός και η απουσία μιας φουκωϊκής θεωρίας	14
2.2 Η φουκωϊκή θεώρηση της Εξουσίας: κυριαρχική, πειθαρχική και βιο-Εξουσία	16
2.3 Οι έννοιες της εξουσίας/γνώσης, του υποκειμένου και της ηθικής	20
2.4 Η γενεαλογία ως μεθοδολογική επιλογή	26
2.5 Αυτοβιογραφική τοποθέτηση	32
2.6 Ανάλυση αρχειακού υλικού	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΦΥΛΑΚΗΣ	36
3.1 Η φουκωϊκή θεώρηση (της νεωτερικής) φυλακής	36
3.2 Διεργασίες αναθεώρησης νεωτερικού ποινικού πεδίου	39
3.2.1 Η ανάδυση της νεωτερικής φυλακής	43
3.3 Η διαμόρφωση του καθεστώτος κράτησης, μεταχείρισης και παροχής εκπαίδευσης στους κρατούμενους της αποικίας.	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΙΚΙΟΚΡΑΤΙΑ	54
4.1 Η συνύπαρξη θρησκευτικών και νεωτερικών πρακτικών στη σχολειοποιημένη εκπαίδευση	54
4.2 Η μελέτη του θεσμού της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης	58
4.3 Νεωτερικότητα και σχολειοποιημένη εκπαίδευση	62
4.4 Οι «λόγοι» ερμηνείας της υπό διαμόρφωση νεωτερικής σχολικής εκπαίδευσης	65
4.5 Η ανάδυση και εξάπλωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος της Βρετανίας	69
4.6 Η αποικιοκρατική πολιτική της Βρετανικής Αυτοκρατορίας	71
4.6.1 Βρετανική εκπαιδευτική αποικιακή πολιτική και εκπαίδευση	74
4.6.2 Η διαμόρφωση της παροχής εκπαίδευσης στις αποικίες ως εκπολιτιστικής αποστολής	77
4.7 Η παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης στην Κύπρο	80
4.7.1 Η συγκρότηση του δασκάλου	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΧΟΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ	96
5.1 Είδη γνώσης και εξουσία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα	96
5.2 Η ιστορικότητα της γνώσης: Φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές θεωρήσεις	98
5.3 Η επιλογή της αξιολογής γνώσης κατά τη σχολειοποίησή της	108
5.4 Η οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης σε Γνωστικά Αντικείμενα: ανάδυση και ιεραρχία	112
5.5 Αναλυτικό Πρόγραμμα και Γνωστικά Αντικείμενα στο σχολείο των Φυλακών	121
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΠΑΡΟΧΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΦΥΛΑΚΗ ΚΥΠΡΟΥ	125

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΟΙ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΕΝΟΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΦΥΛΑΚΗ (1935-1956)	125
6.1 Διεργασίες μετάβασης Τμήματος Φυλακών	125
6.2 Καθεστώς απασχόλησης και διδασκαλίας στην Κεντρική Φυλακή πριν το 1946	127
6.2.1 Άλλες εκπαιδευτικές παροχές ως τεχνικές: ανεπίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα	130
6.3 Οι διεκδικήσεις των βαρυποινιτών κρατουμένων (1944-1947)	132
6.4 Η εντατικοποίηση των συζητήσεων αναθεώρησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης (1946)	140
6.5 Η εισαγωγή του αναθεωρημένου εκπαιδευτικού σχήματος στην Κεντρική Φυλακή (1948)	147
6.6 Η μόρφωση και η ποινή ως κριτήρια επανα-κατηγοριοποίησης: «Αναλφάβητοι» και Εγγράμματοι» «Βαρυποινίτες» και «Ελαφροποινίτες»	157
6.6.1 Το ΑΠ της τάξης των αναλφάβητων κρατουμένων	159
6.6.2 Το ΑΠ της τάξης των βαρυποινιτών και των ελαφροποινιτών Κρατουμένων	163
6.6.2.1 Η διεκδίκηση των Αγγλικών από τους βαρυποινίτες Κρατούμενους	169
6.6.3 Η εκπαίδευση των βαρυποινιτών κρατουμένων απόφοιτων στοιχειώδους εκπαίδευσης	176
6.7 Η παροχή θρησκευτικής εκπαίδευσης	183
6.8 Το ανεπίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα	186
6.9 Η επιλογή συγκεκριμένου τύπου δασκάλου	188
6.9.1 Η διαμόρφωση των καθηκόντων των δασκάλων	197
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΝΕΑΡΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ (1955-1958)	201
7.1 Η ανάδυση της τάξης των νεαρών κρατουμένων	201
7.2 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης των νεαρών κρατουμένων	206
7.3 Η Αναθεώρηση κριτηρίων επιλογής δασκάλων	213
7.4 Διακοπή και επαναλειτουργία των μαθημάτων (1956-1957)	216
7.5 Διεργασίες «καθιέρωσης» της εκπαίδευσης των νεαρών κρατουμένων (1958)	223
7.5.1 Η επιλογή των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠ	226
7.5.2 Αναζητώντας νέου τύπου δάσκαλο: από την ασφάλεια στο Κόστος	228
7.5.3. Εντάσεις γύρω από το εργασιακό καθεστώς των Εκπαιδευτικών	235
7.6 Μετατοπίσεις σε Αναλυτικό Πρόγραμμα, γνωστικά αντικείμενα και συγκρότηση Δασκάλου	247
7.7 Ανεπίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα για ιδανικά υποκείμενα	250
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΗΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (1959-1971).	257
8.1 Οι διεργασίες έως το τέλος της δεκαετίας του 1960	257
8.2 Η καθιέρωση της τάξης των Νεαρών Κρατουμένων	266
8.2.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Νεαρών Κρατουμένων	270
8.3 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Ενήλικων Κρατουμένων	285
8.4 Από τον «δάσκαλο» στο «Λειτουργό Εκπαίδευσης της Φυλακής	298
8.4.1 Η Αξιολόγηση του δασκάλου των Φυλακών	323
8.4.2 Το ζήτημα της καταβολής ειδικού επιδόματος	325

8.4.3 Εγχειρήματα αυτό-υποκειμενοποίησης εκπαιδευτικών	328
8.5 Υποκειμενοποίηση μαθητή - κρατούμενου: σώματα θεσμικής σύγκλισης	332
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	335
9.1 Η πορεία της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή Κύπρου	335
9.2 Γενεαλογία του θεσμού της εκπαίδευσης	339
9.2.1 Α΄ περίοδος παρεχόμενης εκπαίδευσης (1946-1956)	342
9.2.2 Β΄ περίοδος παρεχόμενης εκπαίδευσης (1955- 1958)	346
9.2.3 Γ΄ περίοδος παρεχόμενης εκπαίδευσης (1959-1971)	349
9.3 Οι εμπλεκόμενοι κοινωνικοί δρώντες	353
9.4 Η ανάδυση των τάξεων των μαθητών-κρατουμένων	360
9.5 Η πορεία του Αναλυτικού Προγράμματος στην Κεντρική Φυλακή	362
9.6 Η πορεία του δασκάλου στην Κεντρική Φυλακή	366
9.7 Συνέχειες Ασυνέχειες στην Εκπαίδευση της Κεντρικής Φυλακής	368
9.8 Πολιτικές και Εκπαιδευτικές Εξελίξεις και Εκπαίδευση στη Φυλακή	372
9.9 Θεωρητική και Μεθοδολογική συμβολή	375
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	381
Πρωτογενείς Πηγές	381
Δευτερογενής Βιβλιογραφία	386

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1	168
ΠΙΝΑΚΑΣ 2	254
ΠΙΝΑΚΑΣ 3	255
ΠΙΝΑΚΑΣ 4	269
ΠΙΝΑΚΑΣ 5	292
ΠΙΝΑΚΑΣ 6	292

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έστω και εάν ο θεσμός της φυλακής αποτελεί δημιούργημα και συγκροτείται εντός του ίδιου του κοινωνικού πλαισίου, ιδιαίτερα διαδεδομένη είναι και η θέση πως οι φυλακές τείνουν να παραμένουν συστηματικά εκτός της ματιάς και της σκέψης της εκάστοτε κοινωνίας. Σύμφωνα με αυτή τη θέση, λοιπόν, φαίνεται πως το μόνο που μπορεί να θέσει υπό διαπραγμάτευση αυτή τη συνθήκη της «κοινωνικής αδιαφορίας» είναι η εκτύλιξη κάποιου σοβαρού περιστατικού εντός των φυλακών, ικανού να αναστατώσει την «κανονικότητα» του κοινωνικά αδιάφορου έως τότε κόσμου των φυλακών. Τη διαπίστωση αυτή συμμερίστηκαν ιστορικά κατά τον Spark (2007) εκσυγχρονιστές της φυλακής και επαγγελματίες του ποινικού πεδίου, εκδηλώνοντας συχνά την ανησυχία τους για την επίδειξη ενδιαφέροντος από μέρους των πολιτικών, των δημοσιογράφων και των πολιτών μόνο στις περιπτώσεις «εκτροχιασμού» των πραγμάτων εντός της φυλακής.

Μια αντίστοιχη συνθήκη στην Κεντρική Φυλακή Κύπρου το 2015 έστρεψε και τη δική μου προσοχή σε αυτό το πεδίο. Το περιστατικό απομάκρυνσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το σχολείο άτυπης εκπαίδευσης που λειτουργούσε εντός της φυλακής στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού των υφιστάμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από το Τμήμα Φυλακών και το Υπουργείο Δικαιοσύνης και Δημοσίας Τάξεως ήταν αυτό που υπαγόρευσε την ερευνητική μου ενασχόλησή με το θέμα. Η συγκυρία αυτή, σε συνάρτηση με το προσωπικό μου ενδιαφέρον για το πεδίο της εκπαίδευσης στις Φυλακές και την περιορισμένη σχετική έρευνα λειτούργησαν καταλυτικά, ώστε να ασχοληθώ και ερευνητικά με το συγκεκριμένο ζήτημα. Η επικέντρωσή μου στην παρεχόμενη εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή ξεκίνησε, λοιπόν, ως μια ανάγκη βαθύτερης διερεύνησης και κατανόησης των όσων εκτυλίσσονταν στο συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης στον παρόν. Παρακολουθώντας, λοιπόν, τις συζητήσεις γύρω από το θέμα, την εκφορά διαφορετικών λόγων (discourses) για την αναγκαιότητα και χρησιμότητα του θεσμού του σχολείου των φυλακών, αλλά και τις διαφορετικές θέσεις των εμπλεκόμενων φορέων-ομάδων συμφερόντων (stakeholders) ως κοινωνικών δρώντων στον Τύπο σε σχέση, για παράδειγμα, με τη φιλοσοφία, τη φύση, την δομή και το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου των φυλακών και των δασκάλων του, κατά τρόπο αναπόδραστο, τα ακαδημαϊκά μου ενδιαφέροντα στους τομείς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των κρατουμένων και των αναλυτικών προγραμμάτων «διασταυρώθηκαν» με τρόπο που στην τομή τους να δημιουργείται σωρεία ερωτημάτων. Τα ερωτήματα που

δημιουργήθηκαν αφορούσαν κυρίως στο βαθμό αρμοδιότητας των δύο Υπουργείων, Παιδείας και Πολιτισμού καθώς και Δικαιοσύνης και Δημοσίας Τάξεως, για την εκπαίδευση στις φυλακές, όπως και στην εξέλιξη του θεσμού στο χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, την ερευνητική μου προσοχή προσέλκυσε ιδιαίτερα το ζήτημα της μορφής και της φύσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς και ποια γνώση εκλαμβάνονταν ως αξιόλογη στο συγκείμενο ενός σωφρονιστικού ιδρύματος.

Η ενασχόλησή μου με το ζήτημα της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή Κύπρου ξεκίνησε, λοιπόν, ως μια ανάγκη διερεύνησης και κατανόησης των όσων εκτυλίσσονταν στο παρόν του θεσμού. Οι απαντήσεις όμως φάνηκε από νωρίς, στην αρχική μου κιάλας διερεύνηση, πως ήταν ιδιαίτερα πολύπλοκες, πολύπλευρες και με βαθιές ρίζες στο παρελθόν του θεσμού αλλά και της σχολικής εκπαίδευσης της Κύπρου. Προσεγγίζοντας την εκπαίδευση της Κεντρικής Φυλακής Κύπρου ως περίπτωση τοπικότητας η πραγματεία αυτή επικεντρώθηκε στην ανάδυση και τη διαμόρφωσή της εκπαίδευσης αυτής για συγκεκριμένη περίοδο (1946 - 1971), αντλώντας από αρχειακό υλικό που συγκεντρώθηκε από το Κρατικό Αρχείο της Κύπρου και αξιοποιώντας ως αναλυτικά της εργαλεία φουκωϊκές εννοιολογήσεις της πειθαρχίας, της ψυχής, της εξουσίας/γνώσης, του υποκειμένου και της υποκειμενοποίησης.

Στο διάστημα της υπό μελέτη περιόδου οι εξελίξεις εκτός της φυλακής επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την κανονικότητα της Κεντρικής Φυλακής, ενώ έντονη ήταν και η αντανάκλαση τους στα πράγματα της εκπαίδευσης εντός αυτής. Οι ιστορικοπολιτικές, ποινικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις για κάθε υποπερίοδο που ορίστηκε τις περισσότερες φορές σε σχέση με αυτές επηρέασαν την εκπαίδευση της Κεντρικής Φυλακής ποικιλοτροπα, και προς διαφορετική κατεύθυνση κάθε φορά. Το 1948 για παράδειγμα η εισαγόμενη νεωτερικότητα από το μητροπολιτικό ποινικό πεδίο είχε ως αποτέλεσμα την εισαγωγή νεωτερικών στοιχείων και στο πεδίο της εκπαίδευσης εντός της Κεντρικής Φυλακής. Προκειμένου όμως αυτή να μεταβεί από ένα παραδοσιακό σε ένα περισσότερο νεωτερικού τύπου σχήμα εκπαίδευσης άντλησε πολλά από τα νεωτερικά χαρακτηριστικά από τη στοιχειώδη Κυπριακή Εκπαίδευση. Το 1955 έχοντας ήδη καθιερώσει τον νεωτερικό της χαρακτήρα αυτή φαίνεται να λειτουργήσει περισσότερο ως αντισταθμισμα στην επαναφορά πρακτικών κυριαρχικής εξουσίας λόγω του αντιαποικιοκρατικού Αγώνα. Η παροχή εκπαίδευσης ωστόσο, στην κατηγορία των Νεαρών Κρατουμένων, αναπλαισιώθηκε με βασικά κριτήρια το δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό προφίλ των αποστερούμενων της ελευθερίας τους γυμνασιοπαίδων καθώς και την ανάγκη εκρίζωσης των εθνικών δεσμών με την παροχή εθνικά ουδέτερης γνώσης. Τέλος, κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της Ανεξαρτησίας η λογική και η ουσία της εκπαίδευσης

επαναπλαισιώθηκε σε συνάρτηση με την κυριαρχία του αναμορφωτικού ιδεώδους ως κύριου σκοπού στις φυλακές στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Σε αυτό το πλαίσιο εθαρύνθηκε η εξεταστική για τον μαθητή, η εξειδίκευση για τον δάσκαλο, και η επιπλέον εξειδίκευση με την παρείσφρηση και άλλων επαγγελματιών στο ποινικό πεδίο.

Στη νεωτερική τους εκδοχή, η εκπαίδευση και η φυλακή συχνά εκλαμβάνονται ως δύο ανταγωνιστικά και μάλλον αντικρουόμενα θεσμικά πλαίσια, ιδιαίτερα όταν αυτά καλούνται να συνυπάρξουν σε περιπτώσεις όπως είναι η εγκαθίδρυση κάποιου καθεστώτος παροχής εκπαίδευσης εντός της φυλακής. Η σύγχρονη ακαδημαϊκή έρευνα μάλιστα πολλές φορές έχει επικεντρωθεί στο να αναδείξει κάποια από τα προβλήματα που απορρέουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία από το άμεσο περιβάλλον της φυλακής, όπως είναι, για παράδειγμα, η διακοπή των μαθημάτων από το προσωπικό καθώς και οι ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές επιδράσεις, οι οποίες οξύνουν τις διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών στόχων και της καθημερινής σωφρονιστικής πρακτικής δυσχεραίνοντας έτσι την εκπαίδευση των κρατουμένων (Davidson, 1995).

Στον αντίποδα τέτοιων λογικών η παρούσα πραγματεία υιοθετώντας μια γενεαλογική φουκωϊκή θεώρηση επιχειρεί, μεταξύ άλλων, να αποκαλύψει την πειθαρχική συγγένεια μεταξύ των δύο αυτών θεσμών και να ανάγει σε κοινή τους επιδίωξη την ηθικοποίηση, τόσο του μαθητή, όσο και του κρατούμενου. Στην περίπτωση που ο κρατούμενος συγκροτείται ως υποκείμενο και ως μαθητής, η παροχή εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού του θεωρείται καταλυτική στην επίτευξη του κοινού σκοπού της ηθικοποίησής του, ενισχύοντας με επιπλέον και πιο εκλεπτυσμένες τεχνικές υποκειμενοποίησης το πειθαρχικό έργο της φυλακής. Η πειθαρχική διάσταση που αποδίδεται φουκωϊκά στους δυο αυτούς θεσμούς αναγνωρίζει ως συνθήκη τη συνάρθρωση μεταξύ τους παρά τον ανταγωνισμό. Η αναφορά και εστίασή μου στο παρελθόν, δεν θα πρέπει ωστόσο να προδιαθέσει τον αναγνώστη/στρια πως πρόκειται να διαβάσει μια ιστορία για την Εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή Κύπρου ως απομακρυσμένο και στατικό παρελθόν. Αυτό που επιχειρώ μέσω της παρούσας πραγματείας είναι να καταπιαστώ με την συγγραφή μιας αλλιώςτικής ιστορίας, θέτοντας την αφετηρία της στο παρόν. Ο θεσμός παροχής εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή μελετάται συνεπώς ως συνεχώς διαμορφούμενος στη διάρκεια της περιόδου 1946 -1971 μέσω συνεχιών και ασυνεχιών τόσο μεταξύ των υπο-περιόδων που αναδύθηκαν, όσο και σε σχέση με το καθεστώς που προηγήθηκε ή ακολούθησε κατά την υπό μελέτη περίοδο, οδηγώντας στη διαπίστωση πως η εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή αποτέλεσε συνάρτηση των εκάστοτε πολιτικών συνθηκών που τις περισσότερες φορές κατέστησαν τα όριά της διάτρητα.

1.1 Η προβληματική της έρευνας

Η συγγραφή μιας ιστορίας αφορμισμένης από το παρόν είναι μια μεθοδολογική προσέγγιση εμπνευσμένη από τη δουλειά του φιλόσοφου και ιστορικού θεωρητικού Michel Foucault, ο οποίος μέσα από το έργο του, μεταξύ άλλων, εναπόθεσε το ερευνητικό βάρος «στην υλική πραγματικότητα των σωμάτων, ενώ παρακολούθησε ενδελεχώς τι συμβαίνει με τα σώματα των τρελών, των κρατουμένων, των αρρώστων, εισάγοντας με αυτόν τον τρόπο μια γνώση μοναδική στις αναλύσεις του 20^{ου} αιώνα» (Lysaught, 2009, σελ. 387). Το κομβικό που απορρέει από τη Φουκωϊκή θεώρηση, είναι πως θεσμοί όπως «η φυλακή, ο στρατός, το εργοστάσιο, το σχολείο, εμπλέκονται στον έλεγχο του σώματος στο χώρο και στο χρόνο με προγραμματισμένες και επιτηρούμενες δραστηριότητες και με την εφαρμογή μικρό-ποινών ή αμοιβών, που σκοπό έχουν να ελέγξουν τη συμπεριφορά και παράγουν τα «πειθήνια σώματα» που θα είναι χρήσιμα και υπάκουα υποκείμενα» (Foucault, 1977, σελ. 211 αναφορά στο Franzén, 2014, σελ. 252). Σύμφωνα με την Kim (2013) μέσω του Foucault (1977) αντιλαμβανόμαστε τον τρόπο που οι τεχνικές πειθάρχησης του σώματος, όπως η παρακολούθηση, συμβάλλουν από κοινού στην εξουσία και τη γνώση.

Οι Hogeveen και Woolford (2006) υποστηρίζουν μάλιστα πως οι Φουκωϊκές έννοιες της εξουσίας/γνώσης και της υποκειμενικότητας έχουν αναδιαμορφώσει τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικοί επιστήμονες διατυπώνουν θεωρίες για τους θεσμούς, τις δομές και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η εξουσία είναι μια έννοια που απαντάται, προσεγγίζεται θεωρητικά και εξελίσσεται μέσα στο έργο του ο Foucault. Ειδικά στο έργο του «Επιτήρηση και Τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής» ο Foucault (1977) διερευνά το πέρασμα από την κυρίαρχη εξουσία, με τις πομπώδεις τελετές έκφρασης και πηγή της το μονάρχη και την «παθητική» αποδοχή της από τους δέκτες της, στην πειθαρχική εξουσία, με τις ανεπαίσθητες (συγκριτικά με τις προηγούμενες) τεχνικές άσκησης και με τους πομπούς και δέκτες της να σχετίζονται αμφίδρομα.

Η πειθαρχική εξουσία προσδιορίζεται ως να «προϋποθέτει κανόνες συμπεριφοράς βάσει των οποίων τα άτομα επιβραβεύονται ή τιμωρούνται. Εκείνοι που υπόκεινται σε πειθαρχική εξουσία είναι επίσης δρώντες της, αφού η συνεχής πίεση λειτουργεί αποτρεπτικά στο να διαπραχθούν από πριν παραβάσεις, λάθη και εγκλήματα» (Clapham, 2015, σελ. 268). Καθώς η πρώιμη δουλειά του Foucault (1977) για την πειθαρχία στα σωφρονιστικά ιδρύματα επισημαίνει την παραγωγή υποκειμένων ως υπάκουων ατόμων, μεταμορφωμένων και βελτιωμένων μέσω της εφαρμογής του κοινωνικού ελέγχου, η μεταγενέστερη δουλειά του για την βιοεξουσία και την

διακυβερνησιμότητα (1982, 1991) έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις στρατηγικές χρήσεις της γλώσσας ως μέσο αυτο-διακυβέρνησης. Υπό το πρίσμα της διακυβερνησιμότητας, τα άτομα εννοιολογούνται ως «ενεργοί και έλλογοι δράστες (active and rational agents) που συμμετέχουν στην δική τους διακυβέρνηση, παρά ως παθητικά θύματα ή αντικείμενα της εξουσίας» (Foucault 1982 αναφορά στο Olivier, 2010, σελ. 301).

Εντός της μελέτης αυτών των πιο ανεπαίσθητων μορφών εξουσίας τοποθετείται και το έργο του Foucault για τις φυλακές. Στο βιβλίο του «Επιτήρηση και Τιμωρία: Η γέννηση της Φυλακής» (1977) κάνει λόγο για την καταγωγή της νεωτερικής φυλακής ως τέτοιας που, αντικαθιστώντας τους θεαματικά φρικιαστικούς τρόπους τιμωρίας της προνεωτερικής περιόδου, διαμορφώνει την ψυχή πλέον εκλεπτυσμένα και ανεπαίσθητα. Η «Επιτήρηση και η Τιμωρία», λοιπόν, υποστηρίζει ο Olivier (2010), «είναι κάτι περισσότερο από μια απλή ιστορία της φυλακής. Είναι η γενεαλογική περιγραφή μιας κοινωνίας που φυλακίζει αποστερώντας την ατομική ελευθερία, είναι ένα έργο που δείχνει πως η εμβέλεια του «πειθαρχικού εξαναγκασμού» αντί να περιορίζεται στους στρατώνες έχει πλέον εξαπλωθεί και καταλαμβάνει τη σύγχρονη εποχή» (σελ. 295).

Με παρόμοιο τρόπο σχολιάζει τον αντισυμβατικό χαρακτήρα της Φουκωϊκής ιστορικής γραφής και ο Garland (2014) υπογραμμίζοντας πως ο Foucault χρησιμοποιεί τα ιστορικά κριτήρια τελείως διαφορετικά ως προς την πλαισίωση και τον σκοπό τους, και έτσι υποστηρίζει πως δεν πρέπει να εκλαμβάνουμε το έργο του «Επιτήρηση και Τιμωρία» ως μια συμβατική ιστορική έρευνα που απλά προσθέτει σε εκείνα που ήδη γνωρίζουμε από την υπάρχουσα ιστοριογραφία για τις φυλακές, αλλά ως ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα γενεαλογικής ανάλυσης, στο οποίο ο Foucault μελέτησε μέσω αρχειακών εγγράφων θεσμούς όπως ο στρατός, το εργοστάσιο, το σχολείο αλλά και τη φυλακή. Αυτού του είδους ανάλυση μάλιστα, κατά τον Voruz (2010), έχει ως αποτέλεσμα την εννοιολογική αναδιαμόρφωση και τη μελέτη των τρόπων που θεωρούμε και κατανοούμε τους νεωτερικούς αυτούς θεσμούς. Σύμφωνα με τον Foucault (Foucault, 2010, σελ. 28 αναφορά στο Vakirtzi, 2013, σελ. 371) το χρέος του γενεαλόγου είναι «να συντρίψει την προτεραιότητα των ριζών και των αμετάβλητων αληθειών. Αυτές οι προϋπάρχουσες μορφές συνέχειας, όλες αυτές οι συνθέσεις που γίνονται αποδεκτές χωρίς καμιά αμφισβήτηση πρέπει να γίνει αντιληπτό πως δεν προκύπτουν από μόνες τους αλλά είναι πάντα αποτέλεσμα κατασκευής και κανόνων που πρέπει να γνωρίζουμε».

Με άλλα λόγια, η αξία της Φουκωϊκής γενεαλογικής ανάλυσης έγκειται στη δυνατότητα που μας δίνει να αναλύσουμε την εκπαίδευση εντός των φυλακών ως ένα πεδίο σχέσεων γνώσης/εξουσίας, υποκειμενοποίησης και καθυποτάξεων. Από αυτή τη

θεωρητική σκοπιά θα προσεγγίσω και το αναλυτικό πρόγραμμα ως μια από τις πειθαρχικές τεχνικές που σκοπό έχει να επιδράσει πάνω στα άτομα για να τα αναμορφώσει και να τα οδηγήσει στην μεταμέλεια και την ηθικοποίηση τους. Προκειμένου, λοιπόν, να διαμορφώσω τα επιχειρήματά αυτής της πραγματείας και να διερευνήσω τη μορφή της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή Κύπρου για την ιστορική περίοδο 1946-1971, υιοθετώ μια γενεαλογική προσέγγιση, αναζητώντας απαντήσεις στα ερωτήματα που θα διατυπωθούν παρακάτω και σχετίζονται με την κατανόηση του αναλυτικού προγράμματος στο συγκεκριμένο της εκπαίδευσης της Κεντρικής Φυλακής τη συγκεκριμένη περίοδο.

Υπ' αυτό το πρίσμα, το αναλυτικό πρόγραμμα εντός των φυλακών (και η επιλογή και διαμόρφωση αντίστοιχα των εκπαιδευτικών που καλούνταν να το εφαρμόσουν) θα ιδωθεί ως ένας μηχανισμός του ευρύτερου πειθαρχικού συστήματος της φυλακής, ο οποίος σχεδιάστηκε για να αναμορφώσει την ψυχή και το σώμα του μαθητή-κρατούμενου, εξαναγκάζοντάς τον σε μια συστηματική ακολουθία δραστηριοτήτων σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Επιπλέον, ο μηχανισμός αυτός θα μελετηθεί ως εξελισσόμενος στο χρόνο, μια και η πορεία του κατά την υπό μελέτη περίοδο γίνεται μέσω ανάδειξης της εμπλοκής πολλών και διαφορετικών κοινωνικών δρώντων, που σχετίζονταν με το θεσμικό πλαίσιο της φυλακής και της σχολικής εκπαίδευσης αλλά και ευρύτερων τοπικά τάσεων τοπικά και διεθνώς.

1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στο πλαίσιο της γενεαλογικής ανάλυσης που υπαγορεύει την ανάχνευση των ιστορικών δεσμών με σκοπό την υπονόμηση της «φυσικότητάς» τους και την ενθάρρυνση εναλλακτικών δυνατοτήτων και ερμηνειών (Olivier, 2010), αναδύθηκε ο σκοπός της παρούσας πραγματείας. Αυτός είναι να διερευνήσει, μέσω κειμένων και πρακτικών ποικίλων κοινωνικών δρώντων, την ιστορικότητα συγκεκριμένων δομών γνώσης που κρίνονται θεμελιώδεις για τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση και η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Κεντρική Φυλακή Κύπρου διαμορφώνεται κατά την περίοδο 1946-1971.

Αντλώντας, λοιπόν, από την φουκωϊκή προσέγγιση η εκπαίδευση που παρέχεται στις Κεντρικές Φυλακές για την εν λόγω περίοδο μελετάται στην παρούσα εργασία ως ένα σύστημα πειθαρχίας ενυπάρχον στο ευρύτερο πειθαρχικό σύστημα της φυλακής. Το επιχειρήμά μου είναι πως η εκάστοτε παρεχόμενη γνώση στους μαθητές-κρατούμενους, θεωρείται μια διαχρονική ενσυνείδητη πράξη καθυπόταξης, κανονικοποίησης και εν τέλει

διακυβέρνησής τους ως υποκειμένων της. Η προσφερόμενη γνώση μέσω των διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που παρέχονταν για την χρονική περίοδο 1946 - 1971 στο πειθαρχικό πλαίσιο της φυλακής μελετάται ως μια ακόμα εκλεπτυσμένη πρακτική που χρησιμοποιείται για την επιβολή της πειθαρχικής εξουσίας ώστε να καταστήσει το σώμα πειθήνιο και να καθυποτάξει το υποκείμενό της στην ολότητά του (σώμα και ψυχή).

Το 1946 επιλέγηκε ως χρονική αφετηρία μιας και τότε σηματοδοτείται η έναρξη των συζητήσεων σχετικά με την επέκταση και την αναθεώρηση του έως τότε προσφερόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος στο σχολείο των Κεντρικών Φυλακών. Οι συζητήσεις αυτές το 1948 οδήγησαν στην εισαγωγή ενός νεωτερικού εκκοσμικευμένου σχήματος εκπαίδευσης «εκπαιδευτικό σχήμα» που θα διαρκέσει για 8 περίπου χρόνια έως το 1956 για τους ενήλικες κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής.

Το 1955-1959 ο αντιαποικιακός αγώνας και η συμμετοχή πολλών νεαρών σε αυτόν συνεπάγεται για τις Κεντρικές Φυλακές Κύπρου τη δημιουργία –πέραν των κατηγοριών των ελαφροποινιτών, των βαρυποινιτών των υποδίκων και των γυναικών- μιας νέας κατηγορίας κρατούμενων, αυτής των Νεαρών Κρατούμενων. Στο πλαίσιο αυτό αναδύθηκε η ανάγκη σχεδιασμού ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος που χαρακτηρίζεται από συχνές ασυνέχειες και έντονες αμφιταλαντεύσεις.

Αναφορικά με το έτος λήξης της προς διερεύνηση περιόδου, η επιλογή του έτους 1971 επιτρέπει να φανεί η πορεία της παρεχόμενης εκπαίδευσης που διαμορφώθηκε κατά τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας. Παράλληλα, το ευρύτερο ιστορικοπολιτικό πλαίσιο της περιόδου, (π.χ. 1946-1959 ως το τέλος της Αγγλικής αποικιοκρατίας, 1955-1959 με τον Αντιαποικιακό αγώνα, το 1963-1964 με τις δικοινοτικές συγκρούσεις, 1960-1971 ως οι απαρχές της περιόδου ανεξαρτησίας της Κύπρου) φαίνεται να έχει επηρεάσει έντονα τόσο τις φυλακές όσο και την παρεχόμενη εκπαίδευση και του ΑΠ που διαμορφωνόταν κάθε φορά για τους κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής Κύπρου. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιόδου έγινε έτσι ώστε να περιλαμβάνει το τέλος της αγγλοκρατίας και τα πρώτα χρόνια της Κυπριακής Δημοκρατίας και με σκοπό την διερεύνηση ενδεχόμενων ασυνεχειών και συνεχειών μεταξύ (αλλά και εντός) των δύο αυτών περιόδων ως προς τις πρακτικές που αφορούσαν την εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή στα πλαίσια οργάνωσης και άσκησης εξουσίας στην αποικία και αργότερα στο ανεξάρτητο κράτος.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα και υπο-ερωτήματα που προκύπτουν λοιπόν από την πιο πάνω προβληματική είναι:

ο Πώς διαμορφώνεται, μέσα από μια γενεαλογική ανάλυση, ο θεσμός της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή Λευκωσίας κατά την περίοδο 1946-1971; Υπάρχουν συνέχειες και ασυνέχειες μεταξύ (αλλά και εντός) της περιόδου της Αγγλοκρατίας και εκείνης της Ανεξαρτησίας στην Κύπρο; Ειδικότερα:

ο Ποιοι κοινωνικοί δρώντες εμπλέκονται και ποιοι λόγοι (discourses) παράγονται για την αναγκαιότητα και τον σκοπό του θεσμού της φυλακής και της εκπαίδευσης των κρατουμένων κατά τη μετάβαση στη νεωτερική εκδοχή των θεσμών την περίοδο της Αγγλοκρατίας και της Ανεξαρτησίας;

Αναφορικά με το σκοπό παροχής εκπαίδευσης στις φυλακές για μεγάλο χρονικό διάστημα το κυρίαρχο πνεύμα του σωφρονισμού ήταν αυτό της αποκατάστασης (rehabilitation). Εντός των χρόνων της υπό μελέτη περιόδου συζητήθηκε κάλλιστα η διαμόρφωση του καλού πολίτη ως αντίληψη παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις φυλακές. Οι ρίζες των αναδυόμενων λόγων για την αναγκαιότητα και σκοπό του θεσμού, το πλαίσιο παραγωγής τους από συγκεκριμένους κοινωνικούς δρώντες (υφιστάμενους και πρωτοεμφανιζόμενους) οι συνέχειες και οι ασυνέχειες στην άρθρωσή τους αλλά και η διαφοροποίηση τους ανά κατηγορία κρατουμένων τυγχάνουν διερεύνησης υπό το ερώτημα αυτό. Με το ερώτημα αυτό, πολυπλοκοποιείται η κατανόηση μας των τρόπων με τους οποίους συν-ομολογήθηκαν μηχανισμοί της φυλακής και της εκπαίδευσης πέρα από την επιφανειακή γνώση του ότι συνυπήρχαν, αλλά και των πολύπλοκων μετασχηματισμών τους στο χρόνο, καθώς υποστηρίζεται η περιοδολόγηση τους σε τρεις υποπεριόδους (1946-1956, 1955-1959 και 1960-1971) με βάση τη δομή και οργάνωση του «εκπαιδευτικού προγράμματος» που ιχνηλατήθηκαν στις πηγές.

ο Πώς διαμορφώνεται η δομή, φύση και οργάνωση του περιεχομένου (σε γνωστικά αντικείμενα και άλλα είδη γνώσης) που συνιστούν το «εκπαιδευτικό πρόγραμμα» της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή;

Η δομή και η φύση του περιεχομένου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των Κεντρικών Φυλακών, το τι επιλέγεται ως αξιόλογη γνώση για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για κάθε κατηγορία κρατουμένων και πώς οργανώνεται σε είδη γνώσης και γνωστικά

αντικείμενα, οι αλλαγές που εκτυλίχθηκαν κατά την υπό μελέτη περίοδο, οι συζητήσεις μεταξύ κοινωνικών δρώντων διαφορετικών συμφερόντων, οι συμβιβασμοί ως προς την επιλογή τους και η διαφοροποίηση των γνωστικών αντικειμένων, οι συνέχειες και ασυνέχειες που προκύπτουν από τις αναθεωρήσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και το ρευστό ευρύτερο πολιτικό και σωφρονιστικό συγκείμενο διερευνώνται εδώ, αναδεικνύοντας την επιλογή ειδών γνώσης και γνωστικών αντικειμένων ως εκλεπτυσμένη και αποτελεσματική τεχνική πειθάρχησης και υποκειμενοποίησης των μαθητών-κρατούμενων.

○Πώς συγκροτείται ρηματικά ο μαθητής-κρατούμενος ως υποκείμενο; Ποιες τάξεις μαθητών-κρατούμενων δημιουργούνται κατά περιόδους για τις ανάγκες της παρεχόμενης εκπαίδευσης; Πώς προκύπτουν; Πώς μετέχουν τέτοιων διεργασιών διαδικασίες ετερο- και αυτό-υποκειμενοποίησής τους;

○Τι συνεπάγεται ο τρόπος ταξινόμησης και ιεράρχησης διαφορετικών τάξεων κρατούμενων για τον τρόπο κατασκευής της προσφερόμενης γνώσης ως αξιόλογης αλλά και για τη συγκρότηση του δασκάλου ως υποκειμένου;

Ο μαθητής-κρατούμενος των Κεντρικών Φυλακών Κύπρου και ο ρευστός τρόπος συγκρότησής του σε διαφορετικές πηγές εξετάζονται εδώ, μιας και ο τρόπος αυτός πηγάζει από τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των αρχών τις φυλακής και άλλων δρώντων για τον μαθητή-κρατούμενο και αποκαλύπτει πώς αποτέλεσαν την νομιμοποιητική βάση πολλών επιλογών ως προς τις μορφές και τα είδη της παρεχόμενης γνώσης. Ως εκ τούτου, η ρευστότητα στη σύνθεση του πληθυσμού των φυλακών, τροφοδότησε λογικότητες ταξινόμησης και ιεράρχησής τους σε ξεχωριστές τάξεις για της ανάγκες της παρεχόμενης εκπαίδευσης των φυλακών για τους αναλφάβητους μαθητές - κρατούμενους, τους Νεαρούς, τους βαρυποινίτες και τους ελαφροποινίτες. Η κατηγοριοποίηση αυτή με τη σειρά της συναρθρώθηκε ως πρακτική με τις κατά καιρούς πολλές διαφορετικές επιλογές και συνδυασμούς γνωστικών αντικειμένων, αλλαγές που επηρεάστηκαν και από παράπονα ή διεκδικήσεις κρατούμενων. Οι κρατούσες αντιλήψεις για την ηθική αξία και την ποιότητα του μαθητή-κρατούμενου, όμως, και το ιδιαίτερο συγκείμενο της φυλακής τροφοδοτούν ταυτόχρονα τη συγκρότηση του δασκάλου πρωτοβάθμιας (κυρίως, αλλά και κατ' εξαίρεση καθηγητών δευτεροβάθμιας) στο σχολείο των κεντρικών φυλακών. Στο πλαίσιο αυτό ο δάσκαλος θα δούμε να ετερο- και αυτό-υποκειμενοποιείται κατά καιρούς ως δημόσιος υπάλληλος (υπό το Υπουργείο Παιδείας παρά υπό το Υπουργείο

Δικαιοσύνης), ως τεχνοκράτης, ως (ηθικό) πρότυπο, ως συνεργάτης των Αρχών των Φυλακών, ως Σωφρονιστής Δάσκαλος έχων την ηθική ευθύνη για το μαθητή-κρατούμενο και τη νέα γενιά, με την προσδοκία όπως έχει έντονο εξωσχολικό ρόλο αναπτύσσοντας δράση για τον ευρύτερο εκπαιδευτικό και αναμορφωτικό μηχανισμό της φυλακής. Εξετάζεται έτσι το πότε και πώς προκύπτουν οι διαφορετικοί αυτοί λόγοι που συγκροτούν το δάσκαλο του σχολείου φυλακών ως διαφορετικού είδους υποκείμενο κατά την περίοδο αυτή, χωρίς να αντικαθιστά πλήρως τον ιερέα και χότζα που εξακολουθούν ταυτόχρονα να προσφέρουν υπηρεσίες στη φυλακή.

1.4. Σημασία έρευνας

Η διαθέσιμη διεθνής βιβλιογραφία γύρω από την εκπαίδευση στις φυλακές σήμερα, εάν και σύμφωνα με τους O'Neill κ.ά., (2016) σημειώνει ανάπτυξη και η σημασία της συνεχώς αναγνωρίζεται, αυτή παραμένει ωστόσο περιορισμένη. Ο Davidson (1995) παρατηρεί πως από το πεδίο της εκπαίδευσης στις φυλακές της Αμερικής, για παράδειγμα σε αντίθεση με αυτό της δημόσιας εκπαίδευσης, απουσιάζουν οι γενεαλογικές - προσεγγίσεις. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να ισχύει και για την Κύπρο, όπου οι ιστορικό-κοινωνιολογικές έρευνες που να αφορούσαν στο θεσμό της εκπαίδευσης των Κεντρικών Φυλακών μάλλον απουσιάζουν. Ο θεσμός της φυλακής μοιάζει να παραμένει όχι μόνο εκτός της κοινωνικής ματιάς, όπως ήδη συζητήθηκε, αλλά και της ιστορικής ερευνητικής.

Η κατανόηση της ιστορικότητας τόσο του θεσμού της εκπαίδευσης όσο και του αναλυτικού προγράμματος στο ευρύτερο πειθαρχικό πλαίσιο της Κεντρικής Φυλακής Κύπρου είναι μια από τις εκφάνσεις που επιδίωξε να αναδείξει η παρούσα πραγματεία. Την αξία της ικανότητας αναγνώρισης της ιστορικότητας των μορφών υπογραμμίζει και ο Davidson (1995), μιλώντας για το πεδίο της εκπαίδευσης φυλακών, μιας και μια τέτοια ικανότητα θεωρεί πως βοηθά στο να συνειδητοποιήσει κανείς πως οι μορφές αυτές επιδέχονται μεταβολών και υπόκεινται σε αγώνες που σκοπό έχουν την αλλαγή τους. Με αυτή τη λογική και αναγνωρίζοντας τη σημασία της ιστορικότητας των κοινωνικών δομών, η μελέτη αυτή έρχεται να αποκαλύψει την καταγωγή αλληλοσχετιζόμενων, κατά τη θεώρησή της, θεσμών της Κεντρικής Φυλακής και της εκπαίδευσης εντός αυτής, καθώς και την ανάπτυξη των σχέσεων εξουσίας/γνώσης που ευνοήθηκαν και υπαγορεύσαν τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού σχήματος σε τρεις διακριτές υπο-περιόδους.

Περιορισμένη μοιάζει και η έρευνα που αφορά στον ίδιο το θεσμό της Κεντρικής Φυλακής Κύπρου ο οποίος δεν έχει μελετηθεί αρκετά, τουλάχιστον ιστορικά. Βασική πηγή για την απόκτηση κατανόησης του γενικού πλαισίου του θεσμού αυτού ως μέρος του

ευρύτερου ποινικού Κυπριακού συγκειμένου ήταν η δουλειά του Καπαρδή (2003). Αυτή ωστόσο, επικεντρώνεται περισσότερο στο να καλύψει ευρύτερες πτυχές του συστήματος Ποινικής Δικαιοσύνης στην Κύπρο με ιδιαίτερα σύντομες ιστορικές αναφορές.

Όσον αφορά το πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης συγκεκριμένα και ειδικά τον τομέα του αναλυτικού προγράμματος η ιστορική έρευνα έχει συχνά εστιάσει στην επίσημη σχολική εκπαίδευση στοιχειώδους ή δευτεροβάθμιου επιπέδου ως εκπαιδευτικών συστημάτων (Πολυβίου, Περσιάνης, Γιάγκου) ή στον συνδικαλισμό των δασκάλων (Χαραλάμπους, Κασουλίδης). Τοπικές μορφές εκπαίδευσης που αναδεικνύονται μέσα από την ιστορική μελέτη συγκεκριμένων σχολείων είναι πολύ πιο περιορισμένες, και ειδικά όπως για το εκπαιδευτικό σχήμα των φυλακών παρατηρείται ερευνητικό κενό. Το κενό αυτό επιχειρεί να αναπληρώσει η παρούσα πραγματεία με σκοπό τη διερεύνηση της εκπαίδευσης που παρεχόταν στους κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής στη διάρκεια των τριών αυτών δεκαετιών.

Πέραν όμως της ιστορικής της διάστασης η παρούσα πραγματεία μέσα από τη διερεύνηση της καταγωγής, της ανάδυσης και της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού σχήματος των Φυλακών αποκαλύπτει, ταυτόχρονα, τις σχέσεις εξουσίας/γνώσης που συγκροτούσαν το υποκείμενο σχεσιακά κάθε φορά (ιδιαίτερα τους κρατούμενους και τους δασκάλους) μέσα από την παραγωγική φύση της εξουσίας. Η επιχειρούμενη διερεύνηση επομένως αναδεικνύει την Κεντρική Φυλακή σε πεδίο συνεχών διεκδικήσεων πολλές φορές από μέρους των ίδιων των κρατουμένων και ταυτόχρονης άσκησης διαφορετικών ειδών εξουσίας, αποσταθεροποιώντας έτσι την αντίληψη ότι η εξουσία είναι το προϊόν μιας μονόδρομης ιεραρχικής άσκησης της.

Μια τέτοιου είδους διαδικασία προσέγγισης της εκπαίδευσης της Κεντρικής Φυλακής συνέβαλε στο να αναδειχθούν διεκδικήσεις από μέρους ακόμη και των πιο περιθωριοποιημένων υπηκόων της βρετανικής αυτοκρατορίας ή πολιτών της κυπριακής δημοκρατίας, αναδεικνύοντας την παραγωγική φύση της εξουσίας κατά τη φουκωϊκή της θεώρηση. Αυτού του είδους οι διεκδικήσεις όχι μόνο αποδείχθηκαν ικανές να διαμορφώσουν ή να επηρεάσουν την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σχήματος κατά τις τρεις αυτές δεκαετίες διαμόρφωσής του, αλλά και να καταστήσουν ερευνητικά τον κρατούμενο ως έναν από τους μετέχοντες της Εκπαίδευσης του. Σε αντίθεση, λοιπόν, με την καθιερωμένη ιστοριογραφία για την Κύπρο η οποία δίνει το προβάδισμα συχνά σε ελληνοκεντρικές, κυπροκεντρικές ή και ελληνοκυπριοκεντρικές αφηγήσεις (ενισχύοντας την καθιέρωση του δίπολου του σκληρού Άγγλου και του υποτελούς (Ελληνο)Κύπριου που άγεται και φέρεται χωρίς να μπορεί να αντιδράσει), η επικέντρωση στην περίπτωση

μιας τέτοιας μορφής εκπαίδευσης, σε ένα ιδιαίτερα ιδιαίζον συγκείμενο της φυλακής, διανοίγει το εύρος της αντίληψής μας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αυτή συντελεί στο να αναδειχθούν και άλλες πλευρές της συγκρότησης του Άγγλου ως αποικιοκράτη, που παρά την εναλλαγή μορφών εξουσίας στο συγκείμενο της φυλακής (όπου η κυριαρχική συνυπάρχει με την πειθαρχική), από το 1946 και μετά ενέτεινε τις προσπάθειες παροχής εκπαίδευσης στους κρατούμενους κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων φάσεων. Τα εγχειρήματα αυτά συχνά προϋπέθεταν ή ευνοούσαν τη συνεργασία και την ανάπτυξη σχέσεων με ντόπιους κοινωνικούς δρώντες (κρατούμενοι, δάσκαλοι, φύλακες) συνθήκη που ευνόησε τη δημιουργία ενός πολύπλοκου δικτύου ροής εξουσίας, μια και συχνά αυτοί οι δρώντες αποδεικνύονταν ως πρόθυμα υποκείμενα συμμετοχής στην άσκησή της παρά ως αδρανή αντικείμενα-θύματά της. Επιπλέον, και σε αντίθεση με τις νεωτερικές επιδιώξεις κατά την αναθεώρηση των θεσμών της Κεντρικής Φυλακής και της εκπαίδευσης των κρατουμένων της, η παρούσα πραγματεία αναλύει σχέσεις που οδήγησαν στην άρθρωση του επιχειρήματος πως το αναθεωρητικό εγχείρημα δεν κατάφερε να απαγκιστρωθεί από τις θρησκευτικές του καταβολές, μιας και σε μεγάλο βαθμό διατήρησε την εφαρμογή τεχνολογιών διακυβέρνησης των ψυχών των υποκειμένων του. Ακόμη και κατά τη μετάβαση της Κύπρου στην Ανεξαρτησία εντοπίζονται δεσμοί ως προς τις μορφές εξουσίας οι οποίες δεν αλλάζουν ριζικά ούτε υπό το νέο καθεστώς.

Η πειθαρχική συγγένεια που αναγνωρίζεται στους θεσμούς της φυλακής και της εκπαίδευσης, όπως θίγεται πιο πάνω, αποδίδεται στη σχεσιακή ροή της πειθαρχικής εξουσίας εντός των δύο αυτών θεσμικών πλαισίων, με την παροχή εκπαίδευσης να λειτουργεί καταλυτικά για την επίτευξη της επιδιωκόμενης πειθαρχίας και εντός του σωφρονιστικού συστήματος. Ήδη προνεωτερικά, η ανάδειξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μέσο σωφρονισμού φρονηματιστικού προσανατολισμού, αποτέλεσε μακραιώνη εκπαιδευτική παράδοση που καθόρισε τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου έως και τον 20ό αιώνα (Τσάφος, 2010). Η σχέση αυτή, φαίνεται να καθίσταται ορατή στο συγκεκριμένο σχολείο και να ενισχύεται μέσω της συνύπαρξης των δύο αυτών θεσμών, γεγονός που συντέλεσε αυτοί να διαμορφωθούν ανατροφοδοτικά, αντλώντας τελικά και από τις δύο κατευθύνσεις αλλά και από τον μεταξύ τους συσχετισμό και διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο τις πειθαρχικές επιδιώξεις που πέραν του σώματος στόχευαν και στην ψυχή του καταδίκου. Τέλος, η καθιέρωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρθηκαν στις διάφορες τάξεις των κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής κατά την περίοδο 1946-1971, πέραν από την πειθαρχική τους λειτουργία, αναδεικνύουν την ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου τους που συνέβαλλε στην ανάδυσή τους ως σε διαρκή διάλογο με ευρύτερα σχολικά-εκπαιδευτικά και κοινωνικοπολιτικά πλαίσια. Οι Κεντρικές

Φυλακές Κύπρου εκείνης της χρονικής περιόδου αποτελούν ένα ιδιάζον συγκείμενο που συνδιαμορφώνεται από ιστορικό-πολιτικές, σωφρονιστικές και εκπαιδευτικές συνθήκες οι οποίες αντανακλώνται στη δομή και το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών. Οι διεργασίες αυτές ανέδειξαν σχέσεις που ενισχύουν το επιχειρήμα για την υβριδική φύση της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή.

Σημαντική είναι και η ανίχνευση συνεχειών και ασυνεχειών, μετατοπίσεων και μετασχηματισμών που συντελέστηκαν αυτή την περίοδο άλλοτε σταδιακά και άλλοτε ξαφνικά και που αντλώντας από διαφορετικά συγκείμενα (ευρωπαϊκό-μητροπολιτικά και τοπικά) ανέδειξαν πως η φυλακή, η εκπαίδευση εκτός και εντός φυλακής και η κοινωνία-πολιτεία αποτελούν συγκοινωνούντα πλαίσια τα όρια των οποίων συχνά γίνονται δυσδιάκριτα λόγω των ισχυρών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Η πραγματεία αυτή δομείται σε εννέα κεφάλαια. Σε συνέχεια του εισαγωγικού κεφαλαίου ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο. Αυτό επικεντρώνεται στην παρουσίαση του θεωρητικού εννοιολογικού πλαισίου και συγκεκριμένα στη χαρτογράφηση των εργαλείων που επιλέχθηκαν από το έργο του Foucault για την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων, καθώς και της γενεαλογίας ως μεθοδολογικής επιλογής στην ιστορική γραφή του. Τα επόμενα δύο κεφάλαια αφορούν στις διεργασίες ανάδυσης και καθιέρωσης της φυλακής και της εκπαίδευσης ως νεωτερικών θεσμών. Πιο συγκεκριμένα, στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η ανάδυση της νεωτερικής φυλακής, ενώ το τέταρτο αφιερώνεται στην ανάδυση της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης και της αποικιοκρατίας. Το πέμπτο κεφάλαιο συζητά τη διαμόρφωση της γνώσης κατά τη σχολειοποίησή της σε αναλυτικά προγράμματα. Στα επόμενα τρία κεφάλαια παρουσιάζονται ενδελεχώς, ως ευρήματα της ιστορικής ανάλυσης, οι τρεις φάσεις διαμόρφωσης του θεσμού παροχής εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή Κύπρου, όπως αυτές προέκυψαν από το αρχειακό υλικό. Αναλυτικότερα, το έκτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο να αναδείξει τις διεργασίες εισαγωγής ενός νεωτερικού σχήματος εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή (1935-1956). Το έβδομο κεφάλαιο συζητά την ανάδυση της τάξης των Νεαρών Κρατουμένων ως των επιπρόσθετων, νέων υποκειμένων της Κεντρικής Φυλακής που συντελέστηκε με την κήρυξη της κατάστασης Έκτακτης Ανάγκης για την Κύπρο την περίοδο 1955-1958. Τέλος, το όγδοο κεφάλαιο μελετά τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος κατά τα πρώτα χρόνια της ανεξαρτησίας (1959-1971). Στο τελευταίο κεφάλαιο τα ευρήματα αυτά συνοψίζονται και συζητώνται σε σχέση με την υφιστάμενή μας γνώση στη βιβλιογραφία αλλά και σε σχέση με νέες ερευνητικές διαδικασίες που επέτρεψαν να διαφανούν ως δυνατές και ως διανοητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικότερες έννοιες όπως αυτές υπαγορεύτηκαν από τον θεωρητικό μου προσανατολισμό, και μέσω των οποίων συγκροτήθηκαν ο σκοπός και τα ερωτήματα της παρούσας διατριβής. Διεξοδικότερα, το εγχείρημα προσέγγισης νεωτερικά αναδυόμενων πειθαρχικών θεσμών, καθώς και η αναζήτηση της καταγωγής των πειθαρχικών χαρακτηριστικών και συγγενειών τους, δημιούργησε την ανάγκη επιλογής εργαλείων που θα επέτρεπαν την εννοιολόγηση και την ερμηνεία τους από μια περισσότερο μεταδομιστική σκοπιά. Αντλώντας έτσι εργαλεία από τη γενεαλογική κυρίως, προσέγγιση του Foucault ο τρόπος παρουσίασης και οργάνωσης του κεφαλαίου βασίστηκε στην συζήτηση των εννοιών της εξουσίας, η εξουσίας/γνώσης, του υποκειμένου και της υποκειμενοποίησης. Δεδομένης της αντισυμβατικότητας που χαρακτηρίζει τη Φουκωϊκή γραφή σε σχέση με τον «συμβατικό» ιστορικό τρόπο γραφής, τα εργαλεία αυτά αναμένεται να αξιοποιηθούν για την ιστορικοποίηση του θεσμού της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή, την ανάλυση και την ερμηνεία του σε τρεις, όπως θα υποστηριχθεί, φάσεις διαμόρφωσής του.

2.1. Ο Φουκώ, ο μεταδομισμός και η απουσία μιας φουκωϊκής θεωρίας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στην εισαγωγή, η παρούσα πραγματεία προσεγγίζει την παρεχόμενη εκπαίδευση στις φυλακές με ένα μετα-δομιστικό τρόπο και, συγκεκριμένα, τον Φουκωϊκό. Από το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, ο μεταδομισμός διαμορφώθηκε ως ένα κίνημα σκέψης (Peters & Burbules, 2004) ή ως ένα συνεχές της κριτικής της φαινομενολογίας και του δομισμού (Parkes κ.ά., 2010). Η επικέντρωση του στην εξουσία προσέδωσε ένα επιπρόσθετο και διακριτό χαρακτήρα στον μεταδομισμό που αυτός υιοθέτησε σε σύγκριση με άλλους διανοητές όπως οι Derrida, Lyotard and Baudrillard, μιας και όπως υποστηρίζει ο Olssen, (2010, σελ. 194) ο Foucault «δεν εστίασε στη γλώσσα αλλά στα πολιτικά». Επιχειρώντας τον ορισμό του από αυτή τη σκοπιά και κινούμενοι, αρνητικά, με βάση το τι αυτός αποκλείει, ο μεταδομισμός αντιτιθέμενος στους υποστηρικτές του επιστημονικού μοντέλου για την οικουμενική εγκυρότητα της γνώσης, προβάλλει τη σχετικότητα όλων των ισχυρισμών αναφορικά με αυτή, ανάγοντας έτσι τη γνώση σε προϊόν επιθυμίας ή εξουσίας. Κάθε επιστημονικός ισχυρισμός επομένως, για την αναζήτηση της αλήθειας και την επιθυμία για απόκτηση

γνώσης εκλαμβάνεται από τους μεταδομιστές ως έκφραση άλλων συμφερόντων (Hammersley, 1995, σελ. 14 -15).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της Φουκωϊκής προσέγγισης αποτελεί η «άρνηση να αποδεχθεί αδιαμφισβήτητες αντιλήψεις» και να εκλάβει τις σύγχρονες πεποιθήσεις ως «αντιπροσωπευτικές της προόδου, της λογικής (reason) ή της αλήθειας» (Hardy & Jobling, 2015, σελ. 529). Δεδομένης της συνθήκης αυτής στόχος του Foucault, ήταν να αποκαλύψει τις ιστορικές διαδικασίες που μπορούσαν να συμβάλλουν στην ανάδειξη «της καταγωγής των κυρίαρχων ιδεών» (Hardy & Jobling, 2015, σελ. 529). Κατ' αυτόν τον τρόπο, έδειξε πως αυτές εκπροσωπούσαν περισσότερο «αμφισβητούμενα μέρη μιας μάχης παρά πως ήταν αληθινές ή αληθείς και με αυτόν τον τρόπο έθεσε υπό αμφισβήτηση τις τοποθετήσεις των ειδικών για τη γνώση» (Hardy & Jobling, 2015, σελ. 529).

Ο ίδιος ωστόσο φαίνεται να μην επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη μιας θεωρίας ή μιας μεθοδολογίας· απεναντίας προχώρησε «σε στοχευμένες αναλύσεις της λειτουργίας της εξουσίας μέσα από ποικίλες κοινωνικές πρακτικές αρνούμενος συστηματικά κάθε προσπάθεια θεωρητικοποίησης της σκέψης του με τη μορφή μιας συστηματοποιημένης οικουμενικής θεωρίας» (Golder & Fitzpatric, 2009, σελ. 4). Όπως επαναλαμβάνει ο Garland, (2014, σελ. 366) «δεν υπάρχει μια Φουκωϊκή Θεωρία που να προκύπτει από το έργο του Foucault, ένα θεωρητικό σύστημα έτοιμο προς ανάγνωση που να μπορεί να εφαρμοστεί από άλλους. Αντ' αυτού, μας εφοδιάζει με μια σειρά αρκετά συγκεκριμένων και με ακρίβεια θεωρητικοποιημένων αναλύσεων, κάθε μία από τις οποίες κινητοποιεί μια προσαρμοσμένη μεθοδολογία που είναι σχεδιασμένη, για να ανταποκριθεί σε ένα θεωρητικά καθορισμένο πρόβλημα, από μια στρατηγική γωνιά έρευνας». Αυτή η προσέγγιση, η βασισμένη στη λύση προβλήματος, σε συνάρτηση με την αξιοσημείωτα γόνιμη Φουκωϊκή σκέψη, είναι αυτό που οδήγησε τον Foucault να αναπτύξει νέες (ή εκτενώς αναθεωρημένες) έννοιες για κάθε καινούριο εγχείρημα του με το οποίο καταπιάστηκε και επιχείρησε να εξηγήσει (Garland, 2014). Ο ίδιος μάλιστα δηλώνει:

Όλα μου τα βιβλία... είναι εάν θέλετε, μικρές εργαλειοθήκες. Εάν ο κόσμος θέλει να τα ανοίξει, να χρησιμοποιήσει μια συγκεκριμένη πρόταση, ιδέα ή ανάλυση σαν κατσαβίδι σαν εργαλείο, για να βραχυκυκλώσει, να ακυρώσει ή να συντρίψει συστήματα εξουσίας, περιλαμβανομένων εν τέλει εκείνων εκ των οποίων προέκυψαν τα βιβλία μου ... (Foucault, 1977, σελ. 51).

Αντί μιας Φουκωϊκής θεωρίας, λοιπόν, μπορεί κανείς να υποστηρίξει πως υπάρχουν «πολλαπλές Φουκωϊκές θεωρήσεις, και πως κάθε μια από αυτές είναι σχεδιασμένη για να ανταπεξέλθει σε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, για

μια συγκεκριμένη ερευνητική ερώτηση» (Garland, 2014, σελ. 366). Από αυτές επιλέγηκαν ως εργαλεία για τη μελέτη της εκπαίδευσης που παρεχόταν στην Κεντρική Φυλακή της Κύπρου για την περίοδο (1946-1971) οι έννοιες της Εξουσίας (κυριαρχικής- πειθαρχικής- βιοεξουσίας), η υβριδική έννοια της Εξουσίας/Γνώσης, το Υποκείμενο και η Υποκειμενοποίηση, τα Πειθήνια Σώματα, καταλήγοντας στη Γενεαλογία ως ευρύτερη προσέγγιση.

2.2 Η φουκωϊκή θεώρηση της Εξουσίας: κυριαρχική, πειθαρχική και βιο-Εξουσία

Η επιλογή της εξουσίας, ως πρώτης βασικής έννοιας - εργαλείο κρίθηκε καταλυτική για την διερεύνηση και την κατανόηση των διεργασιών και των συνθηκών, μέσω των οποίων συγκροτήθηκαν και συγκροτούνταν ως θεσμοί η φυλακή και η παρεχόμενη εκπαίδευση εντός αυτής κατά την υπό μελέτη περίοδο. Ο τρόπος εννοιολόγησης της κατά τον Foucault, τα διαφορετικά είδη της και η παραγωγική της φύση αντανακλώνεται στον τρόπο διαμόρφωσης και λειτουργίας τόσο του θεσμού της φυλακής όσο και της εκπαίδευσης καθώς και στις σχέσεις που αναπτύχθηκαν εντός των θεσμικών τους πλαισίων. Έστω και εάν αυτή θεωρείται νευραλγικής σημασίας για την παρούσα μελέτη, το εγχείρημα να προσεγγίσει κανείς τη Φουκωϊκή ανάλυση για την εξουσία μοιάζει δύσκολο, συνθήκη που αποδίδεται από τον Wickham (1983 αναφορά στο Glegg, 1989, σελ. 153) όχι μόνο στην χρήση των διάσπαρτων και «ακατέργαστων» υλικών ανάλυσης του Foucault, αλλά και στην περίπλοκη και εκτενή δευτερογενή βιβλιογραφία που αναπτύχθηκε γύρω από το έργο του (Glegg, 1989, σελ. 152).

Η πρώτη μορφή εξουσίας που εννοιολογεί ο Foucault είναι η κυριαρχική. Στις εισαγωγικές σελίδες του έργου του «Επιτήρηση και Τιμωρία», η ανεπιτήδευτα ωμή περιγραφή του τρόπου εκτέλεσης της ποινής του καταδίκου Damiens αποτελεί αντιπροσωπευτικό παράδειγμα άσκησης «κυριαρχικής εξουσίας» με βασικά χαρακτηριστικά της το δημόσιο θέαμα και τη σύνθλιψη του σώματος. Πρόκειται για δημόσια εκτέλεση σε κάποια πλατεία του Παρισιού το 1757, όπου φρικαλέες τελετουργίες επέφεραν το διαμελισμό του σώματος μπροστά σε πλήθος θεατών ως επίδειξη της εξουσιοδοτημένης βίας (Garland, 1990). Στις σελίδες του ίδιου έργου όμως, ο αναγνώστης, μέσω της επιχειρούμενης από το Φουκώ γενεαλογίας των πειθαρχικών και τιμωρητικών πρακτικών, γίνεται μάρτυρας ενός νέου τύπου εξουσίας, αυτού της πειθαρχικής (disciplinary power), όταν αναφέρεται, αντιπαραβολικά, σε ένα θεσμικό ωρολόγιο πρόγραμμα που χρησιμοποιούνταν στο αναμορφωτήριο του Παρισιού, περίπου 80 χρόνια αργότερα από την δημόσια καταδίκη του καταδίκου Damiens, καθορίζοντας ένα

σχολαστικά λεπτομερές καθεστώς που ρύθμιζε την καθημερινή ζωή των κρατούμενων (Garland, 1990).

Η πειθαρχική εξουσία είναι, σύμφωνα με τον Foucault (1977), ένας νέος τύπος εξουσίας που κατά τον 19^ο αιώνα διαδέχθηκε την κυριαρχική εξουσία, υπαγορεύοντας την υιοθέτηση πρακτικών περισσότερο ανεπαίσθητων ως προς την εφαρμογή τους, αλλά ιδιαίτερος αισθητών ως προς το αποτέλεσμα τους. Τη σωματική τιμωρία, δηλαδή, τη βασισμένη στον πόνο και τα βασανιστήρια του σώματος, διαδέχθηκαν τώρα τεχνικές βασισμένες στην άσκηση μιας συνεχούς πειθαρχίας πάνω στην ψυχή. Σύμφωνα με τον Clegg (1989, σελ. 153) η εξουσία αυτή που απαντάται στην «Επιτήρηση και Τιμωρία» είναι μια τεχνική που επιτυγχάνει τα στρατηγικά της αποτελέσματα μέσω ακριβώς του πειθαρχικού της χαρακτήρα. Πρόκειται, λοιπόν, για μια εξουσία «διακριτική και φιλόπονη που αντιμετωπίζει τα άτομα της και ως αντικείμενα και ως όργανα της άσκησής της» (Foucault, 1977, σελ. 170).

Στον αντίποδα, των παραδοσιακών, δομικών προσεγγίσεων που θεωρούσαν πως η εξουσία κρατείται και ασκείται κατά τρόπο κατακόρυφο (από πάνω προς τα κάτω) από κάποιον κεντρικό οργανισμό ή κάποιο άτομο, ο Foucault κάνει λόγο για μια εξουσία πανταχού παρούσα (Hardy & Jobling, 2015, σελ. 258). Υποστηρίζει δε πως η εξουσία δεν είναι ένα αντικείμενο που κατέχεται από τα άτομα ή ανήκει σε αυτά, αλλά περισσότερο είναι «μια σχέση μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων τους, ότι δηλαδή ασκείται σχεσιακά» (Niesche & Gowlett, 2014, σελ. 375). Υπό αυτό το πρίσμα, η εξουσία για τον Foucault διαχέεται μέσω των κοινωνικών σχέσεων (Kim, 2013, σελ. 274), και έτσι είναι πανταχού παρούσα όχι μόνο γιατί περιβάλλει τα πάντα, αλλά επειδή έρχεται από παντού. Πρόκειται, λοιπόν, για μια επαναλαμβανόμενη, αυτό-παραγωγική συνέπεια των κινητών στρατηγικών πρακτικών και σχέσεων εντός ιδιαίτερων κοινωνικών δικτύων (Foucault, 1980 αναφορά στο Vakirtzi & Bayliss, 2013, σελ. 369). Μια τέτοιου είδους εξουσία επομένως «δεν είναι αρνητική per se. Είναι μάλλον παραγωγική» (Lysaught, 2009, σελ. 390 - 391), καθώς δημιουργεί τα ανθρώπινα υποκείμενα και την ικανότητα τους να δρουν, παράγοντας συγκεκριμένους τύπους γνώσης και συμπεριφορών (Niesche & Gowlett, 2014, σελ. 375). Σύμφωνα με τον Foucault (1977, σελ. 235):

Η εξουσία της ιεραρχημένης, πειθαρχικής, επιτήρησης δεν έχει έναν κάτοχο, ούτε μπορεί να μεταβιβαστεί σαν ιδιοκτησία. Λειτουργεί σαν μηχανοδομή. Και ναι μεν η πυραμιδική οργάνωση της δίνει κάποιον «αρχηγό» αλλά «ολόκληρο το σύστημα» είναι εκείνο που δίνει την εξουσία και κατανέμει τα άτομα στο μόνιμο και συνεχές τούτο πεδίο. Πράγμα που επιτρέπει στην πειθαρχική εξουσία να είναι συνάμα και

απόλυτα «αδιάκριτη», αφού παντού και πάντα βρίσκεται σε επαγρύπνηση, αφού δεν αφήνει καταρχήν καμιά ζώνη στο σκοτάδι και ελέγχει αδιάκοπα τους ίδιους αυτούς που έχουν καθήκον να ελέγχουν και απόλυτα «διακριτική», διότι λειτουργεί μόνιμα και, κατά μεγάλο μέρος, σιωπηρά.

Σε αυτό το πλαίσιο, εγκαινιάζεται και η χρήση μιας σωρείας πειθαρχικών μηχανισμών με πιο γνωστή την αρχιτεκτονική δομή του πανοπτικού συστήματος του Jeremy Bentham. Πρόκειται για δομή που χρησιμοποιήθηκε μεταφορικά και μας επιτρέπει να αντιληφθούμε σαφέστερα τον τρόπο λειτουργίας της πειθαρχικής εξουσίας. Αυτή η ενσωματωμένου τύπου εξουσία, όπως απαντάται στο Πανοπτικό σύστημα, «διαχέεται μέσω των μικρο-σχέσεων που απαρτίζουν την κοινωνία. Κατ' αυτόν τον τρόπο και σε αντίθεση με την κυριαρχική εξουσία του μονάρχη, η οποία εκφράζεται με τρόπο και βασανιστήρια, η εξουσία αυτή δεν ελέγχει τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά βρίσκεται πέρα και πάνω από αυτές, όντας περισσότερο ενσωματωμένη σε αυτές» (Shearing & Stenning, 2003, σελ. 425). Δεδομένης της λειτουργίας του, το πανοπτικό αποτελεί «παράδειγμα αυτού του είδους της ενσωματωμένης εξουσίας» (Shearing & Stenning, 2003, σελ. 425), στο πλαίσιο της οποίας το σώμα συνεχίζει να αποτελεί «άμεσο στόχο της τιμωρίας» (Wehrle, 2016, σελ. 58).

Ο Foucault (1977) χρησιμοποίησε μεταφορικά την μόνιμη ορατότητα του Πανοπτικού για «τα πειθαρχικά συστήματα τα οποία εφαρμόστηκαν όχι μόνο στις φυλακές αλλά επίσης στα εργοστάσια, τα νοσοκομεία και τα σχολεία» (Golder & Fitzpatrick, 2009, σελ. 252), υποστηρίζοντας πως οι «αρχές της πειθαρχίας που διακρίνουν τον θεσμό της φυλάκισης εμπεριέχονται σε διαδικασίες κυριαρχίας και υποκειμενοποίησης που διαπερνούν τα τείχη της φυλακής» (Carrabine, 2000, σελ. 317). Η επιτυχία της πειθαρχικής εξουσίας απορρέει από τη χρήση απλών οργάνων όπως το ιεραρχικό βλέμμα, την κανονιστική κύρωση και από τον συνδυασμό αυτών μέσω της εξέτασης ως εξειδικευμένης διαδικασίας άσκησης της (Foucault, 1977, σελ. 170).

Κατά την Φουκωϊκή οπτική, λοιπόν, τέτοιοι θεσμοί επικεντρώθηκαν στον «έλεγχο του σώματος στο χώρο και στο χρόνο με προγραμματισμένες και επιτηρούμενες δραστηριότητες και με την εφαρμογή μικρό-ποινών ή αμοιβών, με σκοπό να ελέγξουν τη συμπεριφορά και να παράγουν τα «πειθήνια σώματα» που θα είναι χρήσιμα και υπάκουα υποκείμενα» (Foucault, 1977, σελ. 211 αναφορά στο Franzén, 2014 σελ. 2). Με άλλα λόγια, δίκτυα επιτήρησης αντικαθιστούν τώρα τα βάρβαρα ξεσπάσματα της κυριαρχικής εξουσίας, ενώ το ίδιο το άτομο κατέχει μέρος της εξουσίας αυτής. Ο «εγκληματίας και ο στρατιώτης, για παράδειγμα, θεωρούνται ισάξιοι μέτοχοί της με τον δεσμοφύλακα και τη

στρατιωτική ηγεσία» (Voguz, 2010, σελ. 57). Η επιτήρηση, επομένως, αποτέλεσε μια από τις χαρακτηριστικές τεχνικές της πειθαρχικής εξουσίας αυτής έχοντας ως επακόλουθο την παγίωση διαδικασιών παρακολούθησης, τήρησης αρχείων και συγγραφής εκθέσεων (Hardy & Jobling, 2015, σελ. 258).

Συνοψίζοντας, η διάκριση που επιχείρησε ο Foucault μεταξύ κυριαρχικής και της πειθαρχικής εξουσίας είναι ενδεικτική της μετατόπισης από μια θριαμβευτική εξουσία, στην περίπτωση της κυριαρχικής την οποία διέκρινε η υπερβολή, σε μια εξουσία σώφρονα καχύποπτη που λειτουργούσε πλέον σαν μια υπολογισμένη, αλλά μόνιμη εξουσία (Foucault, 1977, σελ. 170). Κατά την μετάβαση στη νεωτερικότητα, αυτές που ο Foucault ονομάτισε ως «πειθαρχίες» ή «πειθαρχικούς μηχανισμούς» ή «πειθαρχική εξουσία» άρχισαν να εκτοπίζουν, σταδιακά, την προνεωτερικά επικρατούσα κυριαρχική εξουσία, προωθώντας πρακτικές όπως η μεταμέλεια και η ομολογία, που αναμενόταν να συμβάλουν στην παραγωγή μιας νέας ηθικής (Golder & Fitzpatric, 2009).

Ο Foucault μέσα από το έργο του στο χρόνο επέκτεινε την έννοια (notion) της εξουσίας. Έτσι η πειθαρχική εξουσία, που στιγμάτισε τη νεωτερικότητα από τον δέκατο ένατο αιώνα και έπειτα «δεν είναι παρά μόνο η μια από τις δύο χαρακτηριστικές εννοιολογήσεις του. Η άλλη που εμφανίζεται αργότερα στο έργο του ορίστηκε ως βιο-εξουσία (bio-power)» (Clegg, 1989, σελ. 155-156). Σε μια προσπάθεια εννοιολογικής οριοθέτησης των δύο, θα πρέπει να δούμε «την πειθαρχική εξουσία ως εκείνη που αναφέρεται στο σώμα του ατόμου που χρήζει αναμόρφωσης. Η βιο – εξουσία, από την άλλη, και με βάση το πώς ο Foucault την έχει συνοψίσει, αναφέρεται «στην καθυπόταξη των σωμάτων και τον έλεγχο των πληθυσμών» (Larrinagal & Douget, 2008, σελ. 520). Η εν λόγω εξουσία συνιστά μια διαφορετική τεχνολογία εξουσίας που εμφανίζεται στον πρώτο τόμο του τιτλοφορούμενου έργου του «Η Ιστορία της Σεξουαλικότητας». Στη συνέχεια, ο Foucault γενικεύει περαιτέρω την ιδέα της βιο-εξουσίας, που αναπτύχθηκε πρώτα γύρω από τη σεξουαλικότητα, για κάθε τύπο δύναμης η οποία στοχεύει απευθείας το σώμα και σκοπεύει να το ελέγξει (Foucault, 1979, 2008 αναφορά στο Coll, 2014, σελ. 1252). Πρόκειται, λοιπόν, για μια μορφή εξουσίας που διαδίδεται μέσω της κοινωνίας, για ένα αποτελεσματικό εργαλείο των σχέσεων εξουσίας που σκοπό έχει να κανονικοποιήσει τις κοινωνικές πράξεις και την συμπεριφορά των πληθυσμών. Υπό αυτό το πρίσμα, η εξουσία του κράτους και των άλλων αρχών διαμοιράζονται και όλο και περισσότερο αγγίζουν τις κοινωνικές σχέσεις στη βάση τους, εισβάλλοντας σε ένα διευρυμένο σύνολο κοινωνικών πεδίων. Η «εισβολή» αυτή είναι ένας τρόπος υλοποίησης του σκοπού της διοίκησης και της διακυβέρνησης της ζωής των πληθυσμών (Larrinagal & Douget, 2008, σελ. 520). Συνεπώς, στην εποχή της βιο-εξουσίας «η ευημερία των πληθυσμών έγινε ένα

σαφές αντικείμενο της πολιτικής προσοχής, και στοιχεία (ενδεικτικά), όπως οι γεννήσεις και η θνησιμότητα, το επίπεδο υγείας, το προσδόκιμο ζωής, αποτέλεσαν το αντικείμενο της κυβερνητικής παρέμβασης, της διοίκησης και του κανονιστικού ελέγχου» (Golder & Fitzpatrick, 2009, σελ. 21). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, έχοντας ως στόχο τους την μάζα του πληθυσμού, οι στρατηγικές και οι μέθοδοι της βιο-εξουσίας διαφέρουν από τις τεχνολογίες της εξουσίας ως προς την σκοποθεσία τους, μιας και αποβλέπουν στην βελτίωση, στην πνευματική και φυσική ευημερία, στο περιβάλλον, στην παραγωγικότητα, την αποτελεσματικότητά της ζωής. Από αυτή την άποψη, η βιο-εξουσία, στο μέτρο του δυνατού, ανάγει την υγεία και την ευημερία του πληθυσμού σε καθαρά πολιτικό ζήτημα, καθώς γίνεται το διοικητικό πεδίο των αρχών υπό την αιγίδα του κράτους.

Συγκρίνοντας την πειθαρχική και τη βιο-εξουσία, παρά τον διαφορετικό προσανατολισμό τους, διαφοροποιούνται εξίσου από το δόγμα της αμετάκλητα συνδεδεμένης με τη σύνθετη σύσταση του επίσημου κρατικού συστήματος «κυριαρχικής εξουσίας» (sovereign power) (Clegg, 1989, σελ. 155-56). Το να έχεις, λοιπόν, την ζωή του πληθυσμού σαν στόχο, είναι αυτό που ο Foucault αναγνώρισε ως την κύρια διάκριση μεταξύ της βιο-εξουσίας και της κυριαρχικής εξουσίας. Στην διάλεξη του, *Society Must Be Defended*, ο Foucault (2003, σελ. 240 – 247) καταδεικνύει πως η βιο-εξουσία είναι, εν τέλει, «η εξουσία να κάνεις ζωή», ενώ η κυρίαρχη εξουσία θεσπίζει «το δικαίωμα να σκοτώνεις». Απόρροια αυτής της θεώρησης είναι η δημιουργία ενός διπόλου μεταξύ της βιο-εξουσίας, σαν μια διαχυτική εκλεπτυσμένη (capillary) εξουσία που στοχεύει έναν αυξανόμενο αριθμό κοινωνικών πεδίων, με σκοπό να διοικήσει την ευημερία και τη ζωή του πληθυσμού, και της κυριαρχικής εξουσίας, η διεκδικεί το δικαίωμά της να σκοτώνει (Larrinagal & Douget, 2008, σελ. 520).

2.3 Οι έννοιες της εξουσίας/ γνώσης, του υποκειμένου και της ηθικής

Η έννοια της εξουσίας/γνώσης κατέχει κεντρική θέση στο μεταγενέστερο έργο του Foucault, μιας και κατά το δεύτερο μέρος της ζωής του αυτός επικεντρώθηκε στη στενή σύνδεση της γνώσης με την εξουσία. Με άλλα λόγια, ο Foucault υποστηρίζει ότι η εξουσία παράγει γνώση (Hardy & Jobling, 2015). Από αυτή τη σκοπιά, οι πειθαρχικές πρακτικές που διαδόθηκαν ευρέως μέσω διάφορων νεωτερικών θεσμών όπως το σχολείο, ο στρατός, και το άσυλο αποτέλεσαν μορφές γνώσης, αφού και οι ίδιες συνίστανται από γνώση (Golder & Fitzpatrick 2009). Εάν και εκ πρώτης όψεως, τέτοιοι θεσμοί φαίνεται πως διέφεραν μεταξύ τους, στην ουσία, όλοι αυτοί θεωρείται πως «διατυπώνουν το ίδιο πρόβλημα με διαφορετικούς όρους» (Dean, 1994, σελ. 159), δηλαδή το «πώς οι λόγοι

οργανώνονται και συστηματοποιούνται από το καθήκον διατύπωσης της αλήθειας σε σχέση με τις οργανωμένες και θεσμοθετημένες μορφές πρακτικής» (Dean, 1994, σελ. 159). Ωστόσο, δεν είναι η εποχή της νεωτερικότητας που πρέπει να θεωρείται πως «σηματοδότησε τη γέννηση πειθαρχικών μηχανισμών *per se*, μιας και πολλοί από αυτούς εφαρμόζονταν για πολύ καιρό στα μοναστήρια, στους στρατώνες, στα εργαστήρια, τροφοδοτώντας και προωθώντας κατ' αυτόν τον τρόπο, αυτό που στη συνέχεια έγιναν οι επιστήμες» (Deacon, 2002, σελ. 100). Κατά τη διάρκεια του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα, για τον Foucault (1986), οι επιστήμες κατάφεραν να καθιερωθούν, με τη γνώση να διαμορφώνεται από την εξουσία μέσω μιας κυκλικής διαδικασίας συνεχούς ενδυνάμωσης της μεταξύ τους σχέσης. Η γνώση, επομένως, σύμφωνα με τον Foucault, και όπως την παρουσιάζει ειδικά μέσα από τα πεδία της σεξουαλικότητας (1981, 1990, 1992), των φυλακών, (1977) των ασύλων (1967) και των νοσοκομείων (1975), δεν λειτουργεί ανεξάρτητα από τα περίπλοκα δίκτυα εξουσίας (Niesche & Gowlett, 2014, σελ. 375). Απεναντίας, πρόκειται για μια πολύ πρακτική γνώση που «πειθαρχεί το σώμα, κανονίζει το μυαλό και ρυθμίζει τα συναισθήματα» (Foucault, 1986, σελ. 224). Ο Foucault (1977) επέκτεινε την ιδέα αυτής της αμφίδρομης σχέσης γνώσης και εξουσίας, ούτως ώστε να μπορέσει να προτείνει «να εγκαταλείψουμε μια ολόκληρη παράδοση που μας κάνει να φανταζόμαστε πως η γνώση μπορεί να υπάρχει μόνο εκεί που οι σχέσεις εξουσίας αναστέλλονται και πως η γνώση αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τις εντολές, τις απαιτήσεις και συμφέροντα» (Humes & Bryce, 2003, σελ. 87). Συνέχισε δε υποστηρίζοντας πως:

Πρέπει μάλλον να δεχτούμε πως η εξουσία παράγει γνώση... πως η εξουσία και η γνώση αλληλεξαρτώνται άμεσα, πως δεν υπάρχει σχέση εξουσίας χωρίς συσχετισμένη σύσταση ενός πεδίου γνώσης, ούτε γνώση που να μην προϋποθέτει και να μην αποτελεί ταυτόχρονα σχέση εξουσίας... Δεν είναι η δραστηριότητα του υποκειμένου της γνώσης, εκείνη που παράγει μια γνώση, χρήσιμη ή ανυπότακτη στην εξουσία, αλλά η εξουσία/γνώση, οι διαδικασίες και οι αγώνες που εισχωρούν σε αυτή και την απαρτίζουν, αυτές καθορίζουν τις πιθανές μορφές και τα πιθανά πεδία της γνώσης (Foucault, 1977, σ. 28).

Η πειθαρχική εξουσία και οι τεχνικές της, ως το άθροισμα εξουσίας/γνώσης, έχουν την ικανότητα να «κατασκευάζουν» τα άτομα συγκροτώντας τα ως υποκείμενα. Εκλαμβάνομενη ως μια ειδική τεχνική, η εξουσία αυτή συνδέθηκε με την αντιμετώπιση των ατόμων ως και αντικειμένων και οργάνων της άσκησης της. Κατ' αυτόν τον τρόπο, και εντός διάφορων θεσμικών πλαισίων, η εξουσία λειτουργούσε πια με σκοπό να πειθαρχήσει τα άτομα βάσει νορμών συμπεριφοράς και να τα εισάγει στους τρόπους παραγωγής (Golder & Fitzpatric, 2009, σελ. 19). Η νέα αυτή οικονομία της εξουσίας,

επομένως, προσπάθησε να κατασκευάσει τα νεωτερικά υποκείμενα όχι με την άμεση επιβολή φυσικής εξουσίας, αλλά μάλλον μέσω μιας πιο εκλεπτυσμένης επανάληψης μορφών σταδιακής άσκησης και καθημερινής ρουτίνας εντός των θεσμών αυτών (Golder & Fitzpatric, 2009, σελ. 19).

Το υποκείμενο «(ως ιδέα) και η κατασκευή του κατέχουν δεσπόζουσα θέση στο έργο του Foucault. Μάλιστα, η εποχή της πειθαρχικής εξουσίας, μπορεί να θεωρηθεί, ως η εποχή της κατασκευής του υποκειμένου» (Deacon, 2002, σελ. 105). Όπως, υποστήριξε ο Olssen (2010, σελ. 194) ο Foucault «δεν ανέπτυξε μια θεωρία για την εξουσία, αλλά περισσότερο εργαλεία ανάλυσης του υποκειμένου το οποίο και τοποθέτησε στο άκρως πολύπλοκο πεδίο των σχέσεων εξουσίας». Ο Foucault αντιμετώπισε το υποκείμενο ως έννοια ασυνεχής και επαναλαμβανόμενα διαμορφούμενη μέσα στις χωρικές σχέσεις της εξουσίας και της γνώσης (Deacon, 2002, σελ. 105).

Διεξοδικότερα, στη Φουκωϊκή πραγματεία το υποκείμενο ακολουθεί χρονικά μια μη γραμμική πορεία όσον αφορά την εξέλιξή του. Το γεγονός αυτό όμως, όπως υπογραμμίζει ο Olivier, (2010, σελ. 298) «δεν θα πρέπει να κάνει τον αναγνώστη αναγνώστρια να αντιλαμβάνεται το υποκείμενο ως μια έννοια άχρονη και χωρίς ιστορία». Απεναντίας, πρόκειται για ένα «ιστορικό σχήμα το οποίο έχει ταυτόχρονα παρελθόν και μέλλον». (Olivier, 2010, σελ. 298). Πρωταρχικός σκοπός μιας τέτοιας ανάλυσης κατέστη η δημιουργία μιας «ιστορίας για τους διαφορετικούς τρόπους που τα ανθρώπινα όντα τρέπονται σε υποκείμενα» (Foucault, 1983, σελ. 269, αναφορά στο Loacker & Muhr 2009, σελ. 267). Η «υποκειμενικότητα ωστόσο πιστεύεται πως δεν μπορεί να υπολογιστεί και να ελεγχθεί πλήρως» (Olivier, 2010, σελ. 298).

Διεξοδικότερα, η υποκειμενικότητα, εμφανίζεται κατά την διαδικασία της υποκειμενικοποίησης, όπου το υποκείμενο παράγεται υπό δύο τρόπους. Πρώτα με το να υπόκειται σε κάποιον άλλο δια ελέγχου και εξάρτησης, την (ετερο) υποκειμενικοποίηση (subjection) (Foucault, 1983, σελ. 81). Δεύτερο, με το να προσκολλάται στη δική του ταυτότητα συνειδητά ή ως απόρροια αυτογνωσίας, την (αυτό) υποκειμενικοποίηση (subjectivation) (Foucault, 1983, σελ. 81 αναφορά στο Loacker & Muhr, 2009, σελ. 266). Η εξουσία, λοιπόν, λόγω του παραγωγικού της χαρακτήρα, σχετίστηκε άμεσα με τα υποκείμενα, «μιας και αυτή τα κατηγοριοποιεί, τα σημαδεύει με την δική τους ατομικότητα, τα συνδέει με τις ταυτότητές τους, τους επιβάλλει ένα δίκαιο αλήθειας το οποίο πρέπει να αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους» (Foucault, 1982 αναφορά στο Vakirtzi & Bayliss, 2013, σελ. 368). Με άλλα λόγια, τα υποκείμενα υπάρχουν σε ένα κοινωνικό και φυσικό κόσμο που εμπεριέχει διάφορες μορφές και λειτουργίες σχέσεων εξουσίας. Παράλληλα όμως «υπάρχουν συγκεκριμένα μέρη τα οποία λειτουργούν ως συγκεντρωτικά

συμπλέγματα όπου οι σχέσεις εξουσίας συνιστούν ελεγχόμενα και συλλογικά συστήματα. Σε μέρη όπως αυτά, τα υποκείμενα υποβάλλονται σε πολλαπλές σχέσεις εξουσίας, μιας και όλα συντείνουν στο να επιφέρουν συγκεκριμένα αποτελέσματα. Συνεπώς, μέσα στους κόλπους τους παράγεται ένα επαναδιαμορφωμένο και αναμορφωμένο υποκείμενο» (Hardy, 2010, σελ. 76).

Ακολουθώντας εξελικτικά την εννοιολογική πορεία του υποκειμένου εντός του έργου του, διαπιστώνουμε πως ο Foucault, διερεύνησε πρώτα τους τρόπους με τους οποίους αυτό κατασκευάζεται μέσω του λόγου (αρχαιολογία). Στην συνέχεια το προσέγγισε μέσω των κοινωνικών πρακτικών και των σχέσεων εξουσίας (γενεαλογία), και αργότερα μέσω των επιλογών (self's modes) της συγκρότησης του εαυτού (self-constitution), μέσω πρακτικών και τεχνολογιών του εαυτού (ethics). Η Φουκωϊκή θεώρηση για το υποκείμενο υπαγόρευσε πως αυτό συγκροτείται από δυνάμεις που μπορούν να αναλυθούν εμπειρικά υπό την οπτική ότι οι λογοθετικές (discursive) και κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες σε ένα δεδομένο ιστορικά και πολιτιστικά τόπο μπορούν έρθουν στο φως με την ανάλυση των καθεστώτων της εξουσίας και της γνώσης (Allen, 2011, σελ. 48).

Η περί υποκειμένου Φουκωϊκή αντίληψη απέρριπτε την ιδέα της ύπαρξης ενός οικουμενικού ανθρωπίνου υποκειμένου. Υπό το πρίσμα αυτής της αντίληψης, η ύπαρξη του υποκειμένου τοποθετείται στα όρια της διασταύρωσης των πολλαπλών λογοθετικών πρακτικών που είναι στενά συνδεδεμένες με την ιστορία, την κουλτούρα και την κοινωνία (Niesche & Gowlett, 2014, σελ. 375). Σε συνάρτηση με τις μελέτες για την διακυβερνησιμότητα που μελετούν εξονυχιστικά την υποκειμενικοποίηση (*subjectification*) των ατόμων, «η αξία της Φουκωϊκής ανάλυσης μας επιτρέπει να αναλύσουμε το πεδίο του ελέγχου του εγκλήματος, ως ένα πεδίο σχέσεων εξουσίας και υποκειμενικοποιήσεων, στο οποίο η μελέτη των τεχνολογιών του εαυτού οι παραβάτες αναμένεται να υπευθυνοποιήσουν και να υποκειμενικοποιήσουν τους εαυτούς τους. Στην «Υποκειμενικότητα και αλήθεια», ο Foucault (1997) ορίζει αυτές τις τεχνολογίες υπό το πρίσμα των οπτικών που χωρίς αμφιβολία υπάρχουν σε κάθε πολιτισμό, υπονοούμενες και εγγεγραμμένες στα άτομα, με σκοπό να ορίσουν την ταυτότητά τους, να τη διατηρήσουν ή να την μετασηματίσουν υπό το πρίσμα συγκεκριμένου αριθμού σκοπών, μέσω σχέσεων αυτοδιαχείρισης (self-mastery) και αυτογνωσίας (self-knowledge) (Voruz, 2010, σελ. 57). Αυτή η αντίληψη για τη δημιουργία του εαυτού δεν θα πρέπει να ιδωθεί ως υποκατάστατο της προγενέστερης διαδικασίας της υποκειμενικοποίησης και επ' αυτής της λογικής θα πρέπει να γίνει αντιληπτή υπό την οπτική ενός αυτόνομου υποκειμένου που μπορεί πλήρως να διαμορφώσει τον εαυτό του. Η παραγωγή ενός υποκειμένου είναι

πράγματι για να εκτιμηθεί ως μια αλληλεπίδραση μεταξύ των τεχνολογιών της εξουσίας, η οποία κανονικοποιεί και αντικειμενικοποιεί το υποκείμενο και την συμπεριφορά του και τεχνικές του εαυτού, οι οποίες περιλαμβάνουν την προσπάθεια να αποστασιοποιήσεις τον εαυτό από της παγιωμένες σχέσεις εξουσίας.

Με άλλα λόγια, θα μπορούσε να διακρίνει κανείς πως σε αντίθεση με την πρόμη δουλειά του (1977) για την πειθαρχία στα σωφρονιστικά ιδρύματα που επικεντρώνεται στην παραγωγή του υπάκουου ατόμου, του μεταμορφωμένου και βελτιωμένου μέσω της άσκησης κοινωνικού ελέγχου, στο μετέπειτα έργο του για τη «διακυβερνησιμότητα» ο Foucault (1982, 1991) τονίζει τις στρατηγικές χρήσεις της γλώσσας ως μέσου αυτό-διακυβέρνησης. Σύμφωνα με τη δεύτερη εννοιολόγηση, τα άτομα παρουσιάζονται ως ενεργοί και έλλογοι δρώντες (rational agents) που συμμετέχουν στην αυτό-διακυβέρνηση τους, παρά ως παθητικά αντικείμενα της εξουσίας (Foucault, 1982). Σε αυτή την μεταγενέστερη δουλειά για την διακυβερνησιμότητα (governmentality) και τις (τεχνολογίες του εαυτού) ο Foucault επικεντρώθηκε στους τρόπους με τους οποίους το υποκείμενο 'subjects qua subjects' γίνεται το αντικείμενο της γνώσης. Αυτή η δουλειά υπογράμμισε την διαμόρφωση των ρουτινών μέσω των οποίων τα υποκείμενα αναλύουν τους εαυτούς τους ως αντικείμενα μιας συγκεκριμένης γνώσης (Kooij, 2014, σελ. 341).

Τα άτομα πια δεν εξαναγκάζονται πια σε συμμόρφωση, αλλά μάλλον αναμένεται από αυτά να δουλέψουν οικειοθελώς τους εαυτούς τους, να εσωτερικεύσουν κοινωνικές νόρμες και να συμπεριφέρονται κατάλληλα, εν συντομία να καταστούν ηθικά υποκείμενα (Φουκώ, 1991, 1997). Το να γίνεις ηθικός, ως επί το πλείστον, σημαίνει να δρας ηθικά. Για να το κάνουν αυτό, στα υποκείμενα προσφέρονται τεχνολογίες του εαυτού οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να χειρουργήσουν/αλλάξουν και να βελτιώσουν το σώμα και την ψυχή, με σκοπό να μεταμορφώσουν τους εαυτούς τους σε ηθικά υποκείμενα (Franzén, 2014, σελ. 252). Ο Foucault ανέπτυξε τη σύλληψή του περί ηθικής (ethics) στην πιο πρόσφατη δουλειά του (1984, 1985). Αυτό έγινε κυρίως μέσω της ανάλυσής του των ηθικών «συνταγών» και της ηθικής συμπεριφοράς των Αρχαίων Ελλήνων. Μέσω αυτής της προσέγγισης, προσπάθησε να καταλάβει και να διερευνήσει την ηθική (the ethics) και τις ηθικές σχέσεις με τον εαυτό, τις οποίες τα άτομα και οι ομάδες ατόμων αναπτύσσουν στην πράξη (Olivier, 2010, σελ. 297). Οι Loacker & Muhr, (2009, σελ. 266) για παράδειγμα στο εγχείρημά τους να διερευνήσουν την ηθική των οργανισμών υπό την Φουκωϊκή οπτική επικαλούνται τους (Clegg κ.ά., 2007, σελ. 115) για να υποστηρίξουν πως δεν είναι μόνο το ελεύθερο υποκείμενο που απλά επιλέγει εάν θα συμπεριφερθεί ηθικά, αλλά η πρακτική της ηθικής είναι εκείνη που συνιστά το υποκείμενο. Επομένως βάση αυτής της λογικής, δεν μιλάμε απλά για ένα παγκόσμιο κώδικα συμπεριφοράς που

κατασκευάζει την υποκειμενικότητα, ενώ στερείται συγκεκριμένου, αλλά για έναν κώδικα που βρίσκεται ενσωματωμένος στις καθημερινές και λογοθετικές πρακτικές.

Στο «Επιτήρηση και Τιμωρία» ο Foucault υποστήριξε σθεναρά πως σήμερα, ζούμε σε μια κοινωνία που φυλακίζει (carceral society), στην οποία τα κοινωνικά υποκείμενα τρέπονται, μέσω πολλών λογοθετικών μηχανισμών, σε «πειθήνια σώματα» (Olivier, 2010, σελ. 298). Επέλεξε να μελετήσει εμπειρίες όπως η τρέλα και η εγκληματικότητα, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους παραγόταν η γνώση και ασκούνταν η εξουσία στους τροφίμους των ασύλων και των σωφρονιστηρίων, προκειμένου να αποδώσει τη διαμόρφωση, το πλάσιμο και την κατασκευή των «πειθήνιων σωμάτων» στην ανάπτυξη ποικίλων «πειθαρχικών τεχνολογιών» (Rhodes, 2001). Αυτός επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την χαρτογράφηση των τρόπων με τους οποίους τα σώματα οργανώνονται εντός ενός ιδιαίτερου κοινωνικού χώρου και διαμορφώνονται έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται και να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους τρόπους. Αυτοί οι μηχανισμοί οργάνωσης και παραγωγής από ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις δεν είναι τίποτα άλλο από τα πολιτικά, την οργάνωση και την παραγωγή σωμάτων για κοινωνικούς σκοπούς, κατά τρόπο βιο-πολιτικό (Lysaught, 2009, σελ. 389). Ο Foucault εστιάζει, δηλαδή, στο τι συμβαίνει στα σώματα. Τα σώματα επομένως έχουν υλικότητα (σε αντίθεση με τους κοινωνικοπολιτικούς θεσμούς), η υλικότητα των οποίων διαφοροποιείται σε σύγκριση με αυτή των σωμάτων, μιας και εξασφαλίζεται από την υλική πραγματικότητα του ατόμου (Lysaught, 2009, σελ. 389). Πιο συγκεκριμένα, για το Foucault ένα σώμα είναι πειθήνιο εάν μπορεί να καθυποταχθεί, να χρησιμοποιηθεί και να βελτιωθεί (Foucault 1977, σελ. 136) με μια θεμελιώδη σύνδεση μεταξύ της συμπεριφοράς και του πειθήνιου σώματος. Το αποδοτικό (performing body) σώμα καθίσταται πειθήνιο από τους μηχανισμούς της πειθαρχικής εξουσίας, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να αξιολογήσουν την συμπεριφορά, όπως η επιθεώρηση. Ο Foucault προτείνει ότι το πειθήνιο σώμα είναι μέρος «των μηχανισμών εξουσίας» (Foucault, 1977, σελ. 138) τα οποία αποτελούνται από εσώκλειστους, διαχωρισμένους και λειτουργικούς χώρους και τάξη (Foucault, 1977, σελ.141 αναφορά στο Clapham, 2015, σελ. 268).

Η πειθαρχική εξουσία χρησιμοποιεί τα αποτελέσματά της με ένα εντελώς διακριτικό τρόπο, παράγοντας μέσω τεχνικών επίδειξης, εξασκημένα και πειθήνια σώματα των οποίων η χρησιμότητα αυξάνεται με την υπακοή (Watson, 2010, σελ. 95). Ωστόσο, η αντίληψη του Foucault για την πειθαρχία αντανακλάται, επίσης, και από την περί σώματος θεώρησή του. Σύμφωνα με αυτή, το σώμα γίνεται τώρα το αντικείμενο και ο στόχος της εξουσίας. Στο πλαίσιο της εκμάθησης της πειθαρχίας (learning discipline) το σώμα διαμορφώνεται, σχηματίζεται, εκπαιδεύεται υπακούει, ανταποκρίνεται, γίνεται επιδέξιο

και αυξάνει τις δυνάμεις του και, ως τέτοιο, καθίσταται περισσότερο υπάκουο, καθώς γίνεται πιο χρήσιμο και αντιστρόφως (Foucault, 1977, σελ. 136–138). Είναι ακριβώς αυτού του είδους η διαπλοκή και το παράλληλο ξεδίπλωμα διαφορετικών μορφών εξουσίας (κυρίαρχης, πειθαρχικής και βιο-εξουσίας) στο θεσμό των φυλακών που δημιουργούν διαφορετικές κατηγορίες και ταξινομήσεις των μαθητών-κρατουμένων ως ποικίλων ειδών υποκειμένων, για τα οποία η εξουσία/γνώση δημιουργεί διαφορετικούς λόγους και διαφορετικές τεχνολογίες διακυβέρνησής τους, εντός και μέσω του θεσμού του σχολείου των φυλακών.

Ο Foucault, συνεπώς, κατέδειξε την πειθαρχία ως μια ιστορικά δυνητική κανονικότητα εξουσίας διακριτών μεταβάσεων που επέφερε την παραγωγή πειθήνιων σωμάτων (Voruz, 2010). Στο πλαίσιο του πειθαρχικού εγχειρήματος, λοιπόν, ιδιαίτερη έμφαση φαίνεται να δόθηκε στον μηχανισμό του σώματος του ατόμου ως μέρος άσκησης ελέγχου, δεδομένο που υπαγόρευσε τον ορισμό και τον επαναπροσδιορισμό των πολιτισμικών ορίων δράσης, παραπέμποντας σε μια μορφή ελέγχου κανονικοποίησης και οργάνωσης, χωρίς να είναι πλέον αναγκαία η διαμόρφωση του σκοπού δράσης από έναν μοναδικό δρώντα (Schlosser, 2013), όπως φαίνεται στα κεφάλαια 6 - 8 όπου παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης.

2.4 Η γενεαλογία ως μεθοδολογική επιλογή

Στο εισαγωγικό κεφάλαιο του βιβλίου του με τίτλο «Επιτήρηση και Τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής» (1977, σελ. 30) ο Foucault μας πληροφορεί για τα κρούσματα των εξεγέρσεων που σημειώθηκαν στις φυλακές του σύγχρονου κόσμου, καθώς και για τον παράδοξο χαρακτήρα τους όσον αφορά τους σκοπούς, τα συνθήματα και τον τρόπο εκτύλιξης τους. Κάνει, λοιπόν, λόγο για εξεγέρσεις που ξέσπασαν στις φυλακές ενάντια στις σωματικές ταλαιπωρίες και τις απάνθρωπες συνθήκες διαβίωσης, αλλά και για εξεγέρσεις που σημειώθηκαν σε φυλακές-πρότυπα, ενάντια στα ηρεμιστικά, την απομόνωση, στα ιατρικά και εκπαιδευτικά συστήματα. Με την παράθεση των πληροφοριών αυτών ωστόσο, ο Foucault δεν προτίθεται απλώς να μας καταστήσει μάρτυρες της κρατούσας κατάστασης στις σύγχρονες φυλακές, αλλά μάλλον απώτερο σκοπό του αποτελεί η ανάδειξη της κατάστασης αυτής ως προβληματικής. Από άποψη μεθοδολογίας, η πρακτική της ανάδειξης ενός προβλήματος είναι ιδιαίτερα προσφιλής στον Foucault, μιας και λειτουργεί ως εναρκτήριο λάκτισμα για την μετέπειτα ανάλυσή του, ενώ συγκαταλέγεται στην τυπική δομή που υιοθετεί στα περισσότερα εισαγωγικά κεφάλαια των βιβλίων του. Κατ' αυτόν τον τρόπο βλέπουμε αρχικά να εστιάζει στη

σκιαγράφηση και την οριοθέτηση ενός σύγχρονου προβλήματος (π.χ. εξεγέρσεις στις σύγχρονες φυλακές) και στη συνέχεια να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο καταπιάνεται με αυτό (Garland, 2014, σελ. 370).

Η αντισυμβατική, όπως πιστεύεται, παρέμβασή του στην παραδοσιακή ερμηνεία της γέννησης της φυλακής γίνεται εμφανής από τις εισαγωγικές κιάλας σελίδες του έργου του. Εκεί, λοιπόν, ο Foucault, προσεγγίζει το θεσμό της φυλακής ως μέρος μιας πολιτικής τεχνολογίας του σώματος, σημειώνοντας πως η συγκεκριμένη εννοιολόγηση, αποτελεί αποκύημα του παρόντος, παρά του παρελθόντος.

Το ότι η τιμωρία γενικά και η φυλακή ειδικά ανήκουν σε μια πολιτική τεχνολογία του σώματος είναι ένα μάθημα που το διδάχθηκα όχι τόσο από την Ιστορία όσο από το Παρόν (Foucault, 1977, σελ. 30).

Από αυτό κιάλας το σημείο, προσφέρονται στον/στην αναγνώστη/στρια τα πρώτα εχέγγυα πως πρόκειται να διαβάσει μια ιστορία αλλιώς. Γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την εξέλιξη των θέσεων του Foucault εντός του ίδιου κεφαλαίου, όπου εκτίθεται σαφέστερα ο τρόπος με τον οποίο σκοπεύει να προσεγγίσει την σύγχρονη φυλακή. Έτσι, επαναφέροντας ως ζήτημα τα κρούσματα των εξεγέρσεων στις φυλακές, τα ερμηνεύει όχι μόνο ως αποτέλεσμα των εκάστοτε επικρατουσών συνθηκών διαβίωσης, αλλά ως απόρροια της ίδιας της υλικής πραγματικότητας της φυλακής (materiality). Μιας φυλακής που, όπως υπογραμμίζει ο ίδιος, αποτελεί όργανο, φορέα και τεχνολογία της εξουσίας πάνω στο σώμα, που η τεχνολογία της ψυχής- εκείνη των παιδαγωγών, των ψυχολόγων και των ψυχιάτρων- δεν καταφέρνει ούτε να την συγκαλύψει ούτε να την αντισταθμίσει, για τον απλούστατο λόγο ότι και η ίδια είναι ένα από τα εργαλεία της (Foucault 1979, σελ. 30). Την ιστορία αυτής ακριβώς της φυλακής «με όλες τις πολιτικές επενδύσεις του σώματος που συγκεντρώνει στο κλειστό της οικοδόμημα» επιλέγει να γράψει υπογραμμίζοντας:

Γιατί; Απλά επειδή ενδιαφέρομαι για το παρελθόν; Όχι εάν κανείς εννοεί με το αυτό το να γράφεις την ιστορία του παρελθόντος με όρους του παρόντος. Ναι, εάν εννοεί τη συγγραφή της ιστορίας του παρόντος (Foucault, 1977, σελ. 31).

Επομένως, η «Επιτήρηση και Τιμωρία», παρουσιάζεται στον αναγνώστη/ρια ως «ιστορία του παρόντος» (history of the present). Ένα νέο είδος Ιστορίας θα μπορούσε να πει κανείς (Ball, 1990, σελ. 16), που τόσο ως φράση όσο και ως σύλληψη, εμφανίζεται για πρώτη φορά, εδώ, στις τελευταίες γραμμές του εισαγωγικού αυτού κεφαλαίου, χωρίς καμία περαιτέρω επεξήγηση του όρου στη συνέχεια (Garland, 2014, σελ. 375). Η επαναδιαπραγμάτευση εννοιών του παρόντος με μια κριτική διάθεση αποτελεί ίδιον της

Φουκωϊκής ανάλυσης. Τι σημαίνει όμως να γράφει κανείς την ιστορία του παρόντος; Όπως έχει ήδη αρχίσει να διαφαίνεται από το εισαγωγικό κεφάλαιο του έργου «Επιτήρηση και Τιμωρία», αυτού του είδους η προσέγγιση έχοντας έναν πρόδηλα παροντικό προσανατολισμό (history of the present) συνειδητά ξεκινά με τη διάγνωση μιας τρέχουσας κατάστασης (Garland, 2014, σελ. 367). Συνεπώς, και σε αντίθεση με την θεώρηση των κλασσικών επιστημών και την προσέγγιση της Ιστορίας ως γραφής αφηγηματικής, εστιάζοντας σε μεγάλα γεγονότα, σπουδαίους ανθρώπους και στην καταγωγή της σύστασης και των θεσμών (Ball, 1990, σελ.16), ο Foucault δηλώνει πως γράφει την «Ιστορία του παρόντος», των συνθηκών εκείνων, δηλαδή, που μας κάνουν να σκεφτόμαστε τώρα πως είμαστε άνθρωποι ενός συγκεκριμένου είδους (Ball, 1990. σελ. 18). Κατά τον Foucault, επομένως, η Ιστορία του παρόντος αντανακλά την μεταδομιστική περίοδο, ή αυτό που ο ίδιος αντιλαμβάνεται ως ένα επιστημικό ρήγμα που πηγάζει «από την πρόοδο των καθυποταγμένων γνώσεων» των εκτιθέμενων στην αδυναμία των παγκόσμιων ολοκληρωτικών θεωριών (Foucault, 1980, σελ. 80 - 81). Επιπρόσθετα, η διάλεξή του με τίτλο «Η γέννηση της βιοπολιτικής» (1978) αποτελεί ένα ακόμα παράδειγμα για το πώς αντιλαμβάνεται την αλληλεπίδραση του παρόντος με το παρελθόν. Σε αυτή, μιλώντας για το Γερμανικό Νεοφιλελευθερισμό επισημαίνει:

...εάν αυτό είναι σημαντικό να δείξω τι ήταν φυλακή στη δεδομένη στιγμή και να δω ποιο αποτέλεσμα παράγει αυτός ο καθαρά ιστορικός τρόπος ανάλυσης σε μια παροντική στιγμή, αυτό βέβαια δεν είναι για να πούμε είτε άρρητα είτε ρητά, πως αυτό που υπήρχε τότε είναι ίδιο με αυτό που υφίσταται σήμερα. Το ζήτημα είναι να επιτρέψουμε στην γνώση του παρελθόντος να δουλέψει πάνω στην εμπειρία του παρόντος. Αυτό δεν είναι καθ' ολοκληρίαν ένα θέμα επικάλυψης του παρόντος με μια μορφή αναγνωρίσιμη στο παρελθόν, αλλά θεωρείται ακόμα έγκυρο στο παρόν. (Foucault, 1977, σ. 130)

Πέραν των όποιων διαπιστώσεων αυτών και δεδομένης της απουσίας οποιουδήποτε σαφούς ορισμού αναφορικά με τον όρο «ιστορία του παρόντος», το έργο «Επιτήρηση και Τιμωρία» παραμένει βασικό ως προς την ανάδειξη της μεθοδολογικής φύσης αυτού του είδους της ιστορικής ανάλυσης και συγγραφής (Garland, 2014, 371). Το έργο αυτό, λοιπόν, πέραν της αισθητοποίησης του όρου αποτελεί το μεταίχμιο της ακαδημαϊκής μετατόπισης του Foucault από την αρχαιολογία στην γενεαλογία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ιστορικό-κριτική γενεαλογική προσέγγιση που εισάγεται εδώ μας διευκολύνει να κατανοήσουμε καλύτερα τι σημαίνει για τον Foucault να γράφει κανείς την Ιστορία του Παρόντος. Σε συνέντευξή του το 1984, μάλιστα, η σχέση μεταξύ της «ιστορίας του παρόντος» και της «γενεαλογίας» καθίσταται σαφής και αποδεικνύεται στενή.

Ξεκινώ με το εκπεφρασμένο σε όρους των ημερών μας πρόβλημα και προσπαθώ να καταλάβω την γενεαλογία του. Γενεαλογία σημαίνει ότι ξεκινώ την ανάλυσή μου από ένα ερώτημα που τίθεται στο παρόν (Kritzman, 1988, σελ. 262 αναφορά στο Garland 2014, σελ. 367).

Διεξοδικότερα, η γενεαλογική προσέγγιση του Nietzsche υιοθετήθηκε από το Foucault με σκοπό να θεραπεύσει τις αδυναμίες που παρουσίαζε η μέχρι τότε αρχαιολογική ανάλυση ως προς την ερμηνεία των αιτιών μετάβασης από τον έναν τρόπο σκέψης στον άλλο. Αναλυτικότερα, η αρχαιολογία αποτελεί ένα «ευρύ» μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο περιέχει έννοιες όπως ιστορικότητα, δύναμη και χαρακτηρίζεται από ασυνέχεια. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον ενός αρχαιολόγου, εστιάζεται στο πώς ένας λεκτικός σχηματισμός φτάνει στο να συνιστάται από άλλον καθώς και στον τρόπο αποκάλυψης των εφήμερων σχέσεων των λεκτικών αυτών σχηματισμών (Foucault, 1972, σελ. 167, αναφορά στο Dreyfus & Rabinow, 2002, σελ. 249). Στον αντίποδα της αρχαιολογίας, τώρα, που ως μεθοδολογικό εργαλείο δείχνει ότι αυτό που μοιάζει συνεχής εξέλιξη ενός νοήματος, στην πραγματικότητα διακατέχεται από ασυνεχείς λογοθετικούς σχηματισμούς (discursive formations), ο Φουκώ επικεντρώνεται στις σχέσεις εξουσίας, τη γνώση και το σώμα της σύγχρονης κοινωνίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει σε αυτό το σημείο και η οπτική του Rabinow (1984 όπως αναφέρεται στον Schmid, 2010, σελ. 2014). Σύμφωνα με αυτή, η γενεαλογία συμπληρώνει την αρχαιολογία - μέσω μιας μη γραμμικής, διαστρωματωμένης, κριτικής ιστορικής έρευνας και αναστοχασμού- για να δημιουργήσει την ιστορία του παρόντος. Οι ερωτήσεις τίθενται στο παρόν ιδιαίτερων ιστορικών στιγμών, επιτρέποντας σε ένα ιδιαίτερο ζήτημα να αναδειχθεί ως πρόβλημα σε σχέση με το παρελθόν (Skehill, 2007).

Όπως ήδη έχει διαφανεί, η γενεαλογική ανάλυση διαφέρει αρκετά από τις συμβατικές ιστορικές μελέτες. Για παράδειγμα, ο Sandmo (2014) στο άρθρο του *The Descents of Military Violence against Civilians: a history of the present* υποστήριξε πως ενώ συνήθως η ιστορική αφήγησή ξεκινά από το πρωϊμότερο/προγενέστερο (earliest) σημείο του χρόνου και κινείται προς το παρόν, η γενεαλογική ανάλυση αντίθετα κινείται πίσω στο χρόνο έχοντας ως αφετηρία της το παρόν και σκοπό της να ανιχνεύσει την καταγωγή. Υπό αυτό το θεωρητικό πρίσμα, τα έγγραφα του παρελθόντος δεν διαβάζονται πια ως απολιθωμένες πηγές γνώσης του παρελθόντος, αλλά μάλλον εισπράττονται ως ίχνη του παρόντος, αποσταθεροποιώντας με αυτόν τον τρόπο το παρελθόν και ρευστοποιώντας ταυτόχρονα το παρόν. Η γενεαλογία, όπως προκύπτει, ήταν για το Foucault μια μέθοδος γραφής κριτικής ιστορίας, ένας τρόπος να χρησιμοποιεί ιστορικές πηγές με σκοπό να

επιφέρει μια επαναξιολόγηση, μια επανεκτίμηση των αξιών των ημερών μας. Με άλλα λόγια, η γενεαλογική ανάλυση ανιχνεύει πώς οι σύγχρονες πρακτικές και οι θεσμοί αναδύθηκαν από συγκριμένες μάχες, συγκρούσεις, συμμαχίες και άσκηση εξουσιών, πολλές από αυτές ξεχασμένες στις μέρες μας (Vakirtzi & Bayliss, 2013, σελ. 371). Ερωτώμενος για τον τρόπο που θα όριζε την γενεαλογική προσέγγιση ο Foucault απαντά:

Από ένα πρέπει να απαλλαχτεί το συγκροτούμενο υποκείμενο (constituent subject), το να απαλλαχτεί από το υποκείμενο το ίδιο, σαν να λέμε το να φτάσει σε μια ανάλυση η οποία μπορεί ερμηνεύσει την σύσταση του μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο. Και αυτό είναι τι ονομάζω γενεαλογία, αυτό είναι, μια μορφή ιστορίας η οποία μπορεί να ερμηνεύει την σύσταση των γνώσεων, των λόγων, των τομέων, των αντικειμένων κ.τ.λ., χωρίς να πρέπει να κάνει αναφορά στο υποκείμενο το οποίο είτε είναι υπερβατικό σε σχέση με το πεδίο των γεγονότων είτε διατρέχει με την κενή του ομοιομορφία την πορεία της ιστορίας (Foucault, 1980, σελ. 117).

Ωστόσο, η ιδέα της γενεαλογίας δεν είναι η αναζήτηση των ριζών, αλλά όπως προτείνει το όνομά της, υπαγορεύει την διερεύνηση των διαδικασιών καταγωγής και ανάδειξης (Foucault, 198, σελ. 80-86). Με άλλα λόγια, μας επιτρέπει να ανιχνεύσουμε τις ανακόλουθες και ασυνεχείς διαδικασίες μέσω των οποίων το παρελθόν γίνεται το παρόν: ένα συχνά συμπτωματικό μονοπάτι καταγωγής και ανάδειξης θα έλεγε κανείς που προτείνει η συγκυρία του παρόντος και η ευρύτητα του μέλλοντος (Seidman, 2004, σελ. 173).

Η γενεαλογική προσέγγιση, προϋποθέτει για τον Qvarsebo (2012, σελ. 219 - 220) μια οπτική για τον κόσμο, βάσει της οποίας «οι σχέσεις εξουσίας και οι συνεχείς διαμάχες ανήκουν στον πυρήνα της κοινωνικής ζωής και όπου η αυτονομία του ατόμου, οι προθέσεις και οι φιλοδοξίες του σχετίζονται πάντα με τους κυρίαρχους λόγους του κοινωνικού σώματος καθώς και με συγκεκριμένα και χρονικά περιορισμένα καθεστώτα αλήθειας». Κατ' αυτό το είδος προσέγγισης, η ιστορική μελέτη δεν υποθέτει μια αυστηρή αιτία ή μια αντικειμενική αλήθεια πίσω από τις ιστορικές διαδικασίες, οι οποίες να μπορούν να αποκαλυφθούν με την εφαρμογή σωστών μεθόδων και μέσω της εξέτασης των σωστών πηγών. Ο/Η γενεαλόγος εξετάζει, κυρίως, υπό ποιες συνθήκες και ποιες συνέπειες ένα συγκεκριμένο φαινόμενο κατέληξε να θεωρείται αληθές, λάθος, σημαντικό, ασήμαντο, σχετικό ή άσχετο.

Το γενεαλογικό έργο του Foucault κατά τον Deacon (2002), συνέβαλε στην ανάδυση μιας ιστορίας της εκπαίδευσης καινούριας και πολυπαραγοντικής που κινήθηκε πέρα από τα όρια των συμβατικών και προοδευτικών αφηγήσεων, αναδεικνύοντας εξίσου

συγκυρίες και ασυνέχειες, επιταγές και συνέχειες και προσφέροντας εργαλεία για την ερμηνεία τους. Θεμελιώθηκε, έτσι, μια νέα θεώρηση που, χωρίς να παραβλέπει τις μακροχρόνιες θεωρητικές τάσεις (tendencies) ενθάρρυνε τη συσχέτιση της εκπαίδευσης με αφηγήσεις όπως η ατομική ανάπτυξη, η πνευματική αναβάθμιση, η πολιτισμική μετάδοση ή η οικονομική ανάπτυξη προωθώντας, ωστόσο, την επανεξέτασή τους. Τέτοιες προσεγγίσεις ανέδειξαν πώς η περίοδος της πρώιμης νεωτερικότητας σηματοδότησε ευρείες θεσμικές αναθεωρήσεις που συνοδεύτηκαν από έντονο διάλογο και ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των αναδυόμενων θεσμών. Οι θεσμοί αυτοί μπορεί, θεωρητικά τουλάχιστον, να σχετίστηκαν μεταξύ τους παρουσιάζοντας κοινά χαρακτηριστικά, διαφοροποιήθηκαν, ωστόσο, ως προς την αποστολή τους. Ενδεικτικά, ο θεσμός της φυλακής λειτούργησε ως βασικός μηχανισμός τιμωρίας του εγκλήματος, το νοσοκομείο ως κύριος πάροχος υγείας, ο στρατός ως θεματοφύλακας της εξωτερικής ασφάλειας, ενώ εξειδικευμένοι θεσμοί δημιουργήθηκαν και επιφορτίστηκαν με την αποκλειστική φροντίδα της σχιζοφρένειας (Deacon, 2006). Το Rasphuis, για παράδειγμα, ένα σωφρονιστήριο (house of correction) που εγκαθιδρύθηκε στο Άμστερνταμ το 1956, αποτέλεσε για τον Foucault, χαρακτηριστική περίπτωση παιδαγωγικού και πνευματικού μετασχηματισμού των ατόμων μέσω της συνεχούς άσκησης και των σωφρονιστικών τεχνικών που επινοήθηκαν στο δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνα (Deacon, 2006). Η εκπαίδευση και ο έλεγχος των σωμάτων ως σταθερές ευρείας θεσμικής εμβέλειας, μεταδομικά συγκαταλέχθηκαν στις κυβερνητικές τεχνικές (governmental techniques) που επινοήθηκαν με σκοπό να κατασκευάσουν την ψυχή σε ένα καθεστώς σχέσεων εξουσίας και λειτούργησαν ως «φυλακή του Σώματος» (Foucault, 1975/ 1991, σελ. 30 αναφορά στο Allen, 2013, σελ. 218).

Η εξάπλωση των πειθαρχικών θεσμών, που σημειώθηκε γενικότερα μέσα σε διάστημα σχεδόν δύο αιώνων, ευνοήθηκε από τους συσχετισμούς (correlations) που αναπτύχθηκαν μεταξύ των θεσμών αυτών, οι οποίοι συνέβαλαν ειδικότερα και στον μετασχηματισμό της μορφής της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης (Deacon, 2006). Δεδομένων των παραπάνω διαπιστώσεων, στους θεσμούς αυτής της περιόδου, αναγνωρίστηκε επιπροσθέτως μια συγγένεια που αποδόθηκε στην κοινή πανοπτική καταγωγή τους, ενώ στους κόλπους τους φαίνεται να διαδόθηκαν παιδαγωγικές λειτουργίες όπως «η μαθητεία, η σωτηρία, η αποκατάσταση, η θεραπεία, η ηθική, η διδασκαλία και οι τέχνες του πολέμου, που άλλοτε έδρασαν ανταγωνιστικά και άλλοτε συμπληρωματικά στον προς διαμόρφωση θεσμό του σχολείου» (Deacon, 2006, σελ. 123). Θεωρήσεις τέτοιου είδους επέτρεψαν να διαφανεί πώς το νεωτερικό μοντέλο του σχολείου δεν απέβαλε τις ηθικό-τεχνολογικές του καταβολές, κληρονομιά του προηγούμενου

καθεστώτος. Απεναντίας, η σχολειοποιημένη εκπαίδευση των μαζών φαίνεται να διαμορφώθηκε αντλώντας και από τις δύο κατευθύνσεις – θρησκευτική και νεωτερική- γι' αυτό και ερμηνεύτηκε ως έμπρακτη έκφραση των τεχνολογιών διακυβέρνησης των ψυχών (Do Ó, 2005). Υπό το πρίσμα αυτό, η νεωτερική παιδαγωγική θεωρήθηκε αντανάκλαση σχέσεων εξουσίας και γνώσης που συνέχισαν να ασκούνται και από το νεωτερικό πρότυπο, επιφέροντας τον μετασχηματισμό των σωμάτων, της ατομικότητάς, και της ικανότητάς τους, της ελευθερίας της σκέψης και της δράσης, όλα αποτέλεσμα της εκπορευόμενης ενδυνάμωσης από το ιδεώδες του διαφωτισμού (Deacon, 2002). Το νεωτερικό σχολείο όμως, παρά την όποια πειθαρχική θεσμική του συγγένεια με την φυλακή, πιστεύεται πως δεν πρέπει να ταυτίζεται με τους υπόλοιπους νεωτερικούς θεσμούς, παρόλο που οι νεωτερικές φυλακές, τα νοσοκομεία, οι στρατώνες και τα εργοστάσια συχνά λειτούργησαν και ως σχολεία (Deacon, 2006). Αναλυτικότερα, οι προβλεπόμενες πανοπτικές προδιαγραφές που καθόρισαν τον τρόπο ανέγερσης των κτηρίων των φυλακών λειτούργησαν ως μοντέλο για όλους τους πειθαρχικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένου και του νεωτερικού σχολείου. Το νεωτερικό σχολείο, όμως, αποτέλεσε πρότυπο για την φυλακή. Πιο συγκεκριμένα, το στρατιωτικό σχολείο Ecole Militaire, όπως παρουσιάζεται από το έργο του Foucault λειτούργησε ως πηγή έμπνευσης για το ίδιο το Πανοπτικό, αφού η ιδιαίτερη αρχιτεκτονική του, αυτή της υπερυψωμένης εξέδρας των υπαλλήλων, των εποπτών της τραπεζαρίας και των χώρων υγειονομικού ενδιαφέροντος με τις μισές πόρτες και τους ψηλούς τοίχους που επέτρεπαν στους μαθητές να είναι ορατοί, χωρίς όμως να έχουν οι ίδιοι οπτική επαφή αξιοποιήθηκε ως μια «παιδαγωγική μηχανή» (Deacon, 2006).

2.5 Αυτοβιογραφική τοποθέτηση

Σε αυτό το σημείο, θα σταθώ λίγο παραπάνω σε ό,τι αφορά το ερευνητικό ενδιαφέρον για πεδίο της εκπαίδευσης των φυλακών. Όπως ήδη προανέφερα στο εισαγωγικό κεφάλαιο, το ενδιαφέρον αυτό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως υβριδικό, μιας και αναδύθηκε από τον συγκερασμό των ακαδημαϊκών πεδίων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της εκπαίδευσης. Διεξοδικότερα, η προγενέστερη ενασχόλησή μου κατά τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στο πλαίσιο της διατριβής μου για το δικαίωμα των ανήλικων κρατουμένων στην εκπαίδευση και οι επισκέψεις μου στα σχολεία των σωφρονιστικών καταστημάτων Αυλώνα στην Ελλάδα και των Κεντρικών Φυλακών Κύπρου, ενήργησαν συνειρμικά για το πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων. Με άλλα λόγια, κατά τις ημέρες της επίσκεψής μου στα σχολεία και συζητώντας με μαθητές –

κρατουμένους, με τους εκπαιδευτικούς και αρχές των φυλακών, το θέμα του αναλυτικού προγράμματος επανερχόταν ξανά και ξανά και τα ερμηνευτικά εργαλεία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν φαίνονταν επαρκή για να βοηθήσουν στην βαθύτερη κατανόηση του θέματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο το σχετικό ερώτημα του τι (πρέπει να) διδάσκεται σε ένα σχολείο της φυλακής με έκανε να ανακαλέσω τις γνώσεις μου από το πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων από τις προπτυχιακές μου σπουδές. Με το πέρας των μεταπτυχιακών μου σπουδών, το ακαδημαϊκό και ερευνητικό κενό που παρατήρησα κέντρισε το ενδιαφέρον μου και προσανατόλισε τις σκέψεις μου για την εκπόνηση ενός διδακτορικού σχετικά με την εκπαίδευση των φυλακών από την οπτική των αναλυτικών προγραμμάτων αυτή την φορά. Η επικαιρότητα, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, σε συνάρτηση με την ενασχόλησή μου με την οργάνωση βραχυπρόθεσμων προγραμμάτων και εργαστηρίων βιωματικής εκπαίδευσης για την πτέρυγα των Νεαρών Κρατουμένων, κυρίως σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έδρασαν καταλυτικά στο να συγκεκριμενοποιήσω πως ένας από τους τομείς που θα ήθελα να ασχοληθώ ήταν αυτός των γνωστικών αντικειμένων και της αξιολογής γνώσης στο συγκεκριμένο του σχολείου των φυλακών, από γενεαλογική όμως σκοπιά, μια και το «παρόν» που συναντούσα στις φυλακές φαινόταν να έχει βαθιές, αλλά μη αρθρωμένες και μη ορατές, ιστορικές ρίζες.

2.6 Ανάλυση αρχειακού υλικού

Προκειμένου να διερευνηθεί γενεαλογικά ο τρόπος διαμόρφωσης του θεσμού της εκπαίδευσης της Κεντρικής Φυλακής Κύπρου, και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα διενεργήθηκε έρευνα στα αρχεία του Κρατικού Αρχείου Κύπρου εστιάζοντας κυρίως στην περίοδο 1946 – 1971. Τα διαθέσιμα αρχεία, ωστόσο, που χρονολογούνται από το 1878 περιλαμβάνουν τη συλλογή των αρχείων της Αρχιγραμματείας, αρχεία του Κυβερνήτη, άλλες συλλογές της Αγγλοκρατίας και της περιόδου που ακολούθησε την κήρυξη της Ανεξαρτησίας.

Από την αρχειακή συλλογή της Αρχιγραμματείας (Secretariat Archives: Minute Papers μελετήθηκαν, οι διαθέσιμες Ετήσιες Εκθέσεις του Τμήματος Φυλακών Κύπρου (The Cyprus Prison Service Annual Administration Report, Prisons) με διακριτικό κωδικό αναφοράς [SA1] για τα έτη 1949 -1959. Επιπλέον, εξετάστηκαν οι Ετήσιες Εκθέσεις με διακριτικό κωδικό [V41] (1955-1961) καθώς και οι Ετήσιες Εκθέσεις για την Κοινωνική Ανάπτυξη για τα έτη 1956 και 1958, με κωδικό [V40]. Η μελέτη των Εκθέσεων αυτών συνέβαλλε στην κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου της υπό μελέτη περιόδου. Επιμέρους πληροφορίες αναζητήθηκαν στα μητρώα Υπουργείου Δικαιοσύνης και του Υπουργείου

Παιδείας και Πολιτισμού. Συγκεκριμένα, από τη σειρά «Education Department: Minute Papers» επιθεωρήθηκε ο φάκελος [E1/156] περιόδου (1946 -1959) και τίτλο «Central Prison: Educational System in» του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Αντίστοιχα μελετήθηκε ο φάκελος του Υπουργείου Δικαιοσύνης [MJ4/154] με τίτλο «Educational Scheme in Central Prisons» περιόδου (1948-1972).

Οι φάκελοι αυτοί περιλάμβαναν κυρίως έγγραφα ενδοϋπηρεσιακής αλληλογραφίας για διοικητικά κυρίως θέματα, εκθέσεις επιθεωρητών και δασκάλων, πρακτικά από τις επισκέψεις του Υπουργού Δικαιοσύνης στις Κεντρικές Φυλακές αλλά και των συνεδριάσεων του ιδίου με διάφορες εμπλεκόμενες ομάδες σε ζητήματα φυλακών, επιστολές, συνεντεύξεις δασκάλων, σημειώσεις από τους κατά καιρούς δασκάλους του σχολείου των φυλακών, του Διευθυντή των Κεντρικών Φυλακών, των επιθεωρητών των Σχολείων και του Διευθυντή Εκπαίδευσης, των Λειτουργών και αξιωματούχων του Υπουργείου Δικαιοσύνης, του Υπουργού Δικαιοσύνης (από το 1960). Η περίοδος που ακολούθησε την κήρυξη της Ανεξαρτησίας καλύφθηκε επιπλέον και από την ανάγνωση των διαθέσιμων Ετήσιων Εκθέσεων του Τμήματος Φυλακών για τα έτη (1960-1967) με διακριτικό κωδικό [MJ4].

Εστιάζοντας, λοιπόν, την προσοχή μας στις λεκτικές πρακτικές που παραγότουσαν από πομπούς με εξουσία άνισης εμβέλειας, επίσημα θεσμικά έγγραφα, αλλά και κείμενα επιλέχθηκαν για να συμβάλουν στην ανάδειξη της διαμόρφωσης της εκπαίδευσης της Κεντρικής Φυλακής, του αναλυτικού προγράμματος, των κριτηρίων επιλογής της αξιολογής γνώσης καθώς και του ρόλου του δασκάλου στην Κεντρική Φυλακή. Με άλλα λόγια, έγινε επιλογή των εγγράφων εκείνων που συνέτειναν στη γενικότερη κατανόηση της ιστορικότητας του θεσμού της Κεντρικής Φυλακής και της Εκπαίδευσης εντός αυτής, που αντανακλούσαν τόσο τη φωνή των διδασκόντων και κρατουμένων, όσο και επίσημων θεσμικών κειμένων- εγγράφων και σκιαγραφούσαν τον ρόλο της Εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή καθώς και του δασκάλου είτε κάνοντας αποκλειστική αναφορά σε αυτό είτε μέσω σχετικών αναφορών.

Η συγκέντρωση των δεδομένων και η παράλληλη κατηγοριοποίησή τους έγινε με τη βοήθεια ενός αρχείου excel που δημιούργησα για τον λόγο αυτό και στο οποίο καταγραφόταν σε ξεχωριστά κελιά τα στοιχεία αναφοράς και η ημερομηνία του κάθε εγγράφου καθώς και οι δράντες της επικοινωνίας. Όσον αφορά την οργάνωση του περιεχομένου των επιλεγόμενων προς ανάλυση εγγράφων, στο ίδιο excel δημιουργήθηκαν θεματικές στήλες με λέξεις κλειδιά όπως (σκοποί εκπαίδευσης, αναλυτικό πρόγραμμα, γνωστικά αντικείμενα, δάσκαλος, υποκείμενο μαθητής -κρατούμενος). Με αυτές οδηγό κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν ανά έγγραφο οι σχετικές αναφορές στη στήλη που

αντιστοιχούσαν. Δημιουργήθηκε έτσι μια «ψηφιακή τράπεζα» του διαθέσιμου υλικού, το οποίο ταξινομούνταν απευθείας κατά την ψηφιοποίησή του με οδηγό τις λέξεις κλειδιά όπως αυτές συζητήθηκαν παραπάνω. Ο τρόπος αυτός εφαρμόστηκε για όλα τα έγγραφα κάθε φακέλου που εξετάστηκε, τα οποία και οργανώθηκαν σε ξεχωριστό φύλλο Excel ανά φάκελο π.χ [E1/156], [MJ4/154]. Κατά τη διαδικασία αυτή προέκυψε πως αυτά μπορούσαν να οργανωθούν περαιτέρω σε τρεις υποπεριόδους (1946-1956), (1955-1959), (1959- 1960).

Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύθηκαν για κάθε μια από τις περιόδους αυτές αναλύθηκαν και οργανώθηκαν σε 3 Κεφάλαια, όσες και οι υποπεριόδοι όπου σε πρώτο επίπεδο χαρτογραφήθηκαν οι διεργασίες και οι εμπλεκόμενους δρώντες της κάθε περιόδου που επηρέασαν τη διαμόρφωση της Εκπαίδευσης της Κεντρικής Φυλακής, καθώς και οι λογοθετικές πρακτικές που συγκροτούσαν το αναλυτικό πρόγραμμα, τα γνωστικά αντικείμενα, τον μαθητή και τον δάσκαλο. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αυτά σχολιάστηκαν ως τις σχέσεις και τις μορφές εξουσίας που αντανακλούσαν, τους μετέχοντες, της παραγόμενης εξουσίας/γνώσης, το υποκείμενο (κρατούμενο – μαθητή δάσκαλο και της υποκειμενικότητάς τους, όλες αναλυτικές έννοιες που συζητήθηκαν στο Κεφάλαιο 2. Προκειμένου να κατανοηθεί γιατί το 1946 αποτέλεσε τον κρίσιμο χρόνο έναρξης αναθεωρητικών αναζητήσεων της θρησκευτικής έως τότε εκπαίδευσης και της επέκτασής της σε άλλες τάξεις κρατουμένων, πέραν των αναλφάβητων, κρίθηκε απαραίτητο να αναζητηθεί χρονικά, σύμφωνα και με το διαθέσιμο υλικό, τι ίσχυε προηγουμένως, διενεργήθηκε έρευνα και στα αρχεία της Βιβλιοθήκης της Αρχιεπισκοπής Κύπρου, με ελάχιστα ευρήματα που κάλυπταν την περίοδο 1935-1938. Το είδος των κειμένων που βρέθηκαν εκεί αφορούσαν σε Εκθέσεις των αντίστοιχων ετών για τις Φυλακές (Report on the Cyprus Prisons).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΦΥΛΑΚΗΣ

3.1 Η φουκωϊκή θεώρηση (της νεωτερικής) φυλακής

Ο θεσμός της φυλακής, ως μέρος του ποινικού συστήματος, αποτελεί για τον Newburn (1995) τον πιο αντιφατικό και αμφιλεγόμενο από τους σύγχρονους θεσμούς, που στο πέρασμα του ποινικού χρόνου και εντός του ποινικού συστήματος εννοιολογήθηκε και λειτούργησε ποικιλότροπα, σε συνάρτηση με τις επικρατούσες αντιλήψεις της κάθε περιόδου. Ανάλογα «με την κοινωνική δομή, το πολιτικό σύστημα, τα οικονομικά έσοδα, τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά και πολλούς άλλους παράγοντες, η ανάδυση των φυλακών, φαίνεται να ακολούθησε διαφορετικές διαδρομές σε διαφορετικά έθνη και μερικές φορές επίσης ακόμη και σε διαφορετικά μέρη του ίδιου έθνους» (Nilsson, 2003, σελ. 1). Παράλληλα, το σύστημα της φυλακής φαίνεται να συναρτήθηκε με το ευρύτερο «πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο» (Pinerová, 2018, σελ. 151). Έως τα τέλη του 18^{ου} αιώνα στο ποινικό πεδίο σημειώθηκαν αλλαγές που ευνόησαν την μετατόπιση από τις σωματικές τιμωρίες σε τιμωρίες εγκλεισμού σε φυλακές (carceral) (Pratt, 2000). Αυτό το χρονικό σημείο, της αναθεώρησης της φυλακής του 18^{ου} αιώνα δηλαδή, έτυχε ιδιαίτερης προσοχής από τους ιστορικούς (Hardman, 2013). Κάποιοι από τους ερευνητές αυτής της περιόδου επιχείρησαν να εξετάσουν την ανάδυση του θεσμού της φυλακής σε συνάρτηση με τις νομικές αναθεωρήσεις που σημειώθηκαν σε αρκετές χώρες κατά τον 18^ο και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα με σκοπό την αναζήτηση νέων μορφών εγκλεισμού (Nilsson, 2003).

Δεδομένων των περιγραφόμενων διεργασιών, το ερευνητικό εγχείρημα των ιστορικών του 19^{ου} αιώνα, στράφηκε «στην αναζήτηση του τρόπου λειτουργίας της εθνικής εξουσίας, στην ανάδυση του νεωτερικού κράτους και του κράτους προνοίας, στον τρόπο ορισμού της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, στην αλλαγή των ευαισθησιών, στον τρόπο που τα νέα οικονομικά συστήματα αντικατοπτρίζονταν στην επιλογή τρόπων τιμωρίας, καθώς και στη διαμόρφωση της ατομικότητας του ατόμου σε σχέση με τους επεκτεινόμενους κρατικούς θεσμούς» (O'Brien, 1996, σελ. 285).

Η αλλαγή του ποινικού χαρακτήρα στην Ευρώπη και την Αμερική, που εκτυλίχθηκε, για τον Foucault, μεταξύ του 1750 και 1820, ανέδειξε περισσότερο την ποιοτική διάσταση της ποινικής μετατόπισης που φαίνεται να σημειώθηκε, παρά τη μείωση που παρατηρήθηκε ως προς την ποσότητα και την ένταση της τιμωρίας (Garland, 1990). Από φουκωϊκή σκοπιά, οι νεωτερικές φυλακές προσεγγίστηκαν ως οργανισμοί υψηλής διοικητικής συνθετότητας, οι οποίοι για να τύχουν διοίκησης επιχειρήθηκε η καθιέρωση

συγκεκριμένων προδιαγραφών όπως ήταν η σαφής αρχιτεκτονική δομή, ο εξοπλισμός ασφαλείας, η εφαρμογή πειθαρχικών μεθόδων, καθώς και η λεπτομερής οργάνωση του χρόνου και του χώρου μέσω ανεπτυγμένων καθεστώτων επιτήρησης (Garland, 1990). Με άλλα λόγια, στο έργο του, ο Foucault «μέσα στα όρια των κλειστών πειθαρχικών συστημάτων», όπως είναι η φυλακή, θεωρείται πως ανιχνεύει, «τις πρώιμες σύγχρονες ρίζες της πειθαρχικής εξουσίας» (Staples & Decker, 2009, σελ. 5). Κομβικό για την ερμηνεία του νεωτερικού συστήματος φυλακής, κρίνεται, συγκεκριμένα, το γενεαλογικό του έργο «Επιτήρηση και Τιμωρία: Η γέννηση της Φυλακής» (1977) (Smith, 2004). Η δουλειά του, και κυρίως το εν λόγω έργο, εάν και δεν αποτελεί ιστορία με τη συμβατική έννοια, έχει επηρεάσει σημαντικά το πεδίο της ιστορικής έρευνας (Garland, 1985). Πιο συγκεκριμένα, το Φουκωϊκό ιστορικό επιχείρημα, στον αντίποδα των συμβατικών εγχειρημάτων ποινικής ιστορίας ή ακόμα της ρεβιζιονιστικής θεώρησης που έδιναν έμφαση στην ιδεολογική γέννηση της νεωτερικής τιμωρίας, επικεντρώθηκε στον ρόλο της πολιτικής τεχνολογίας και στις ποινικές εξελίξεις (Garland, 1990).

Για τον Foucault, η φυλακή θεωρείται «λιγότερο πρόσφατη» από όσο πιστεύεται ότι είναι, ενώ η γέννησή της τοποθετείται «μαζί με τους νέους (ποινικούς) Κώδικες» σηματοδοτώντας κάτι το «καινούριο», «τη μετάβαση σε μια ποινικότητα της κράτησης στα τέλη του 18^{ου} και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα» (Foucault, 1977, σελ. 262). Ανεξαρτήτως της όποιας κριτικής μπορεί να ασκηθεί στον τρόπο που ο Foucault προσεγγίζει την εξουσία, οι Adker & Longhurst (1994) υποστηρίζουν πως η θεωρητική φουκωϊκή γνώση θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από κάθε εγχείρημα που αφορά στη φυλάκιση.

Η ιδέα της φυλακής ως έκφανση πειθαρχικής εξουσίας που απαντάται στο έργο του, κατέχει εξέχουσα θέση στις σύγχρονες μελέτες που επικεντρώνονται στις φυλακές (Schlosser, 2012), μιας και η υιοθέτηση της φουκωϊκής θεώρησης πιστεύεται πως επιτρέπει όχι μόνο μια διαφορετική περιοδολόγηση, αλλά και μια εναλλακτική ερμηνεία για τον εν λόγω θεσμό (Finzsch, 1996). Η αιφνίδια σύγκριση, δύο εντελώς διαφορετικών προτύπων τιμωρίας στο εισαγωγικό κεφάλαιο του εν έργου του «Επιτήρηση και Τιμωρία» (βλ. υποκεφάλαιο 2.2), όπου τίθεται και ο προβληματισμός τον οποίο πραγματεύεται στις σελίδες του (Garland, 1990), σηματοδότησε μια περίοδο που την επιβολή τιμωρίας διέκρινε πλέον η σιωπή και η ιδιωτικότητα, χωρίς φανερές τελετές βίας (Garland, 1990).

Υπό το πρίσμα αυτό, η φυλακή του 19^{ου} αιώνα δεν εννοιολογήθηκε ως ένας θεσμός «αμιγώς νομικός, αλλά μάλλον, ως εργαστήριο και μέρος όπου κυριαρχούσαν νέες επιστήμες παρακολούθησης, ελέγχου και πειθαρχίας, ως ένα μουσείο επίδειξης και εξάπλωσης της γνώσης αυτής» (Knepper & Scicluna, 2008, σελ. 408). Για τον Foucault (1977) οι Φυλακές, αποτελούν «όργανα και φορείς εξουσίας» (σελ. 30), ενώ το έργο

«Επιτήρηση και Τιμωρία» θεωρείται, «κάτι περισσότερο από μια απλή ιστορία της φυλακής (Olivier, 2010). Πρόκειται, για τη «γενεαλογική περιγραφή μιας κοινωνίας που φυλακίζει αποστερώντας την ατομική ελευθερία, που δείχνει πως η εμβέλεια του «πειθαρχικού εξαναγκασμού» αντί να περιορίζεται στους στρατώνες εξαπλώνεται κυριαρχώντας τη νεωτερική εποχή» (Olivier, 2010, σελ. 295).

Η φυλακή επομένως, σύμφωνα με τη φουκωϊκή θεώρηση, σταδιακά διαδέχτηκε το δημόσιο θέαμα της τιμωρίας υπό τη μορφή του ικριώματος και της δημόσιας ταπείνωσης που μαίνονταν κατά του σώματος, αντικαθιστώντας τα με ένα καθεστώς μιας περισσότερο εσωτερικευμένης φυλάκισης (Moran κ.ά., 2018). Το ιστορικό πρόβλημα, λοιπόν, που αναλαμβάνει να εξηγήσει ο Foucault, αφορά στην εξάλειψη αυτών των δημόσιων μορφών τιμωρίας και των βίαιων πρακτικών με επίκεντρο το σώμα του καταδίκου και στην ανάδυση της φυλακής ως γενικής μορφής της νεωτερικής τιμωρίας (Garland, 1990). Μάλιστα, αυτός επιχείρησε να ανατρέψει την κλασική θέση που απέδιδε την γέννηση της φυλακής στον προοδευτικό εξανθρωπισμό της τιμωρίας (Voruz, 2010). Για τον Foucault η ευγενής πρόοδος του Διαφωτισμού αναφορικά με την αναθεώρηση της φυλακής δεν υποδήλωνε την προοδευτική διάσταση στην αντιμετώπιση του κρατουμένου, αλλά μάλλον αυτή λειτουργούσε προσθετικά στην εξάπλωση του κοινωνικού ελέγχου με την παραγωγή όλο και περισσότερο πειθήνιων σωμάτων (Malacrída, 2005).

Σύμφωνα με τον Garland (2014) σκοπός της φουκωϊκής θεώρησης ήταν να αποκαλύψει κάτι «σημαντικό, αλλά συνάμα υπόρρητο, στη σύγχρονη αντίληψη, αναφορικά με τις τεχνολογίες της εξουσίας/ γνώσης, οι οποίες στο περιβάλλον της φυλακής γίνονται ορατές περισσότερο από οπουδήποτε αλλού» (Garland, 2014, σελ. 377). Αυτός ήταν και ο τρόπος που ο Foucault προσέγγισε τη φυλακή, δηλαδή, ως την «ενσάρκωση μιας συγκεκριμένης λογικής - ενός «πανοπτισμού»- μιας συνεχούς επιτήρησης και ενός συστηματικά εξατομικευμένου ελέγχου» (Garland, 2014, σελ. 377). Οι πειθαρχικές πρακτικές, σε αντίθεση με τη βαρβαρότητα της προνεωτερικής τιμωρίας ως πρότυπου κοινωνικού ελέγχου, φουκωϊκά θεωρητικοποιήθηκαν ως το χαρακτηριστικό γνώρισμα της νεωτερικής περιόδου (Malacrída, 2005). Αυτή η αντιστροφή που επιχείρησε ως προς την παραδοσιακή ερμηνεία της γέννησης της φυλακής ανέδειξε την πειθαρχική ως νέα μορφή εξουσίας (Voruz, 2010). Ως εκ τούτου, ο Foucault συζητώντας μέσα από το έργο του το πειθαρχικό εγχείρημα, που γνώρισε την εξάπλωσή του κατά τον 18^ο αιώνα, αναφέρθηκε σε συγκριμένες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο η πειθαρχία γινόταν πλέον αντιληπτή (Schlosser, 2013).

3.2 Διεργασίες αναθεώρησης νεωτερικού ποινικού πεδίου

Οι αλλαγές που σημειώθηκαν κατά τη νεωτερική περίοδο αναφορικά με τον τρόπο που τα πράγματα γίνονταν έως τότε αντιληπτά δεν άφησαν ανεπηρέαστο το πεδίο του ποινικού συστήματος. Την περίοδο αυτή, στον ευρωπαϊκό χώρο θεωρείται πως συντελέστηκε η αναθεώρηση των εθνικών κωδίκων βάσει των αρχών του Ορθού Λόγου, πρακτική που αποδόθηκε στις ιστορικές εξελίξεις, «της επιστημονικής επανάστασης, του Διαφωτισμού, της ανάπτυξης της Δημοκρατίας, της ανόδου των κοινωνικών επιστημών καθώς και της ανάπτυξης της κοινωνικής μηχανικής (social engineering), που θεμελίωσαν τους νεωτερικούς θεσμούς συμπεριλαμβανομένων και των ποινικών συστημάτων» (Garland, 1990, σελ. 134). Η αναμόρφωση του ποινικού δικαίου και του σωφρονιστικού συστήματος που συντελέστηκε στην Ευρώπη τον 18ο αιώνα περιλάμβανε και την αναμόρφωση των φυλακών. Η ιδεολογική συμβολή των κλασσικιστών αναθεωρητικών του Διαφωτισμού μοιάζει, επομένως, καθοριστική, σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση των αρχών που οδήγησαν στην καθιέρωση ενός νεωτερικού τρόπου καταδίκης (Hallsworth, 2002).

Βασική αρχή της νεωτερικής τιμωρίας αποτέλεσε το αίτημα για την συγκρότηση μιας «καλής κοινωνίας» της αντιμετώπισης, δηλαδή, του εγκλήματος και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, τεχνικά, ως κοινωνικού προβλήματος, μέσω κάποιου θεσμικού μέτρου (Garland, 1990). Προκειμένου να καταστεί δυνατό κάτι τέτοιο σημειώθηκε η αντικατάσταση της πρώην κοινοτικά διοικούμενης αστυνόμευσης από επαγγελματικά στελεχωμένες αστυνομικές δυνάμεις (Churchill, 2018). Με άλλα λόγια, οι διεργασίες του πρώτου μισού του 19^{ου} αιώνα υπαγόρευαν την ανάδυση ενός νεωτερικού συστήματος επιτήρησης και ελέγχου που διακρινόταν από τη σταδιακή αναθεώρηση του τρόπου άσκησης του, καθώς και την απεμπλοκή των τοπικών κοινοτήτων και των ιδιωτών από τη διαχείριση του εγκλήματος (Churchill, 2018). Κατ' αυτόν τον τρόπο, το μονοπώλιο χρήσης βίας, καθώς και η επιβολή νομικών κυρώσεων για την επίλυση διενέξεων, πέρασε στο νεωτερικό κράτος μέσω της ανάληψης μιας περισσότερο κεντρικής εξουσίας και της άσκησης ελέγχου επί της ζωής των πολιτών του (Garland, 1990· Pratt, 2017), ενώ οι θεσμοί της ποινικής δικαιοσύνης διευρύνθηκαν και επαγγελματοποιήθηκαν (Fonseca, 2017· Martin, 2014 αναφορά στο Fonseca, 2018, σελ. 58).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα δικαστήρια από «τα τέλη του 18^{ου} και τις αρχές του 19^{ου} αιώνα ξεκίνησαν να χρησιμοποιούν τη φυλάκιση ως κύρια ποινή» (Coyle, 2008, σελ. 220). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την επέκταση της φυλακής ως τιμωρίας εγκλεισμού σε ένα

μεγάλο αριθμό αδικοπραγούντων (Newburn, 1995). Συνυφασμένη με την αποστέρηση της ατομικής ελευθερίας, η ποινή της φυλάκισης, λόγω της αυστηρότητας της φύσης της, θεωρήθηκε πως έπρεπε να επιβάλλεται σε περιπτώσεις πολύ σοβαρών εγκλημάτων (Coyle, 2008). Μάλιστα σε όσες ευρωπαϊκές και βιομηχανοποιημένες Δυτικές χώρες δεν εφάρμοζαν πλέον την θανατική ποινή ή άλλες σωματικές τιμωρίες (Coyle, 2008) αυτή φαίνεται να καθιερώθηκε ως η πιο αυστηρή μορφή τιμωρίας (Lappi - Seppälä, 2011). Κατά την φιλελεύθερη αναθεώρηση του ποινικού συστήματος αναφέρεται ότι «το αναμορφωτικό ιδεώδες υποχωρεί μπροστά στο δικαστικό μοντέλο το οποίο δίνει έμφαση στα δικαιώματα των κρατουμένων» (Cullen & Gilbert, 2003,σελ. 352).

Στον αντίποδα, επομένως, των προνεωτερικών βάρβαρων πρακτικών της πρόκλησης πόνου που συνοδευόταν από αυθαίρετη και δυσανάλογη επίδειξη βίας, τα νεωτερικά συστήματα συγκροτήθηκαν στη βάση ποινικών καθεστώτων τα οποία διέκρινε η λογική της επιβολής καταδίκης για την οποία η ισότητα αποτελούσε θεμελιώδη αρχή (Ignatieff, 1978 αναφορά στο Hallsworth, 2002). Σε αυτό το πνεύμα, η πρακτική επιβολής ποινής συγκεκριμένης διάρκειας σε περιορισμένο χώρο, έναντι των άμεσων μορφών πρόκλησης πόνου, θεωρήθηκε ένας νέος τρόπος για τη διασφάλιση της ισότητας στον αναδυόμενο θεσμό του σωφρονιστικού ιδρύματος (penitentiary) (Hallsworth, 2002).

Οι σωματικές τιμωρίες, επομένως, σταδιακά υποχώρησαν δίνοντας το προβάδισμα στα σωφρονιστικά ιδρύματα, σε μια περίοδο αναθεώρησης της ποινικής λογικής η οποία μετατοπιζόταν από την τιμωρητική καταστολή στην πειθαρχική αναμόρφωση (Churchill, 2018). Με την ευρύτερη χρήση της οι παραβάτες δεν στέλνονταν πια στη φυλακή μόνο ως τιμωρία, αλλά για να εκτίσουν την ποινή που τους επιβλήθηκε μέσω της δικαστικής οδού (Coyle, 2008), ενώ φαίνεται πως αυτή λειτούργησε ως «έσχατος μηχανισμός εφαρμογής του νόμου» που σκοπό έχει «την προστασία της κοινωνίας από το έγκλημα» (Pinerová, 2018, σελ. 151). Επιπλέον, η τιμωρία βαθμονομήθηκε σε συνάρτηση με τη σοβαρότητα του αδικήματος, όπως ίσχυε προηγουμένως και με την πρόκληση πόνου διαφορετικής έντασης, ανάλογου της σοβαρότητας της παράβασης (Hallsworth, 2002). Οι εκτελέσεις των καταδικασθέντων, επομένως, ως τιμωρίες που στόχο είχαν την αποτροπή του κοινού μέσω της πρόκλησης αισθήματος φόβου, φαίνεται να μετασχηματίστηκαν σε μια εναλλακτική και περισσότερο ανθρώπινη τιμωρία που λειτουργούσε εκπαιδευτικά, διδάσκοντας πως το κράτος μπορούσε να είναι επιεικές (Justice & Meares, 2014). Οι πολίτες των μοντέρνων κοινωνιών, κλήθηκαν να «εσωτερικεύσουν τους περιορισμούς, τους ελέγχους και τις ηθικές αναστολές ως δικές τους αξίες και να ρυθμίσουν τις ενέργειες τους σε συνάρτηση με τη συνεχώς αυξημένη ευαισθησία για τον πόνο των άλλων» (Garland, 1990· Pratt, 2017). Με άλλα λόγια, το ποινικό σύστημα, λειτούργησε ως

συνισταμένη «διαφορετικών μεταξύ τους δυνάμεων, τεχνικών, λογικών και μεθόδων», ενώ αυτό επικεντρώθηκε στο να ρυθμίσει «τις δράσεις και τις αποφάσεις ατόμων και ομάδων βάσει επίσημων κριτηρίων» (Carrabine, 2000, σελ. 316).

Η άνθιση των ανθρωπιστικών επιστημών και ιδιαίτερα η επιστημονική εξάπλωση του θετικισμού στο ποινικό πεδίο συνέβαλαν επίσης καθοριστικά στη διαμόρφωση διακριτών γνωρισμάτων για τα νεωτερικά ποινικά συστήματα (Hallsworth, 2002). Πλέον οι κυβερνητικές ενέργειες στράφηκαν στην αναζήτηση μετρήσιμων χαρακτηριστικών, τη συγκέντρωση δεδομένων, καθώς και την αναφορά αριθμών σχετικά με τα ποινικά τους συστήματα δικαιοσύνης (Fonseca, 2018). Ο σωφρονισμός (correctionalism) συναρτώμενος με τις έννοιες της αποκατάστασης (rehabilitation), της εξατομικευμένης μεταχείρισης, των αόριστων ή ευέλικτων ποινών και της εγκληματολογικής έρευνας αποτέλεσε την ενοποιητική ηθική βάση για τους θεσμούς της αστυνομίας, των δικαστηρίων και των φυλακών, που αναδύθηκαν ως πλέον νευραλγικοί και εξειδικευμένοι στο πλαίσιο του ποινικής νεωτερικότητας του 20^{ου} αιώνα (Garland, 2014 αναφορά στο Hutchinson, 2006, σελ. 446).

Το δόγμα της αναμόρφωσης, συγκεκριμένα, κυριάρχησε τη σωφρονιστική πολιτική του 19^{ου} αιώνα (Δημόπουλος & Κοσμάτος, 2011), ενώ ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα η ιδιαίτερη έμφαση που δινόταν έως τότε στην αναμόρφωση/ αποκατάσταση (rehabilitation) του κρατούμενου έγινε εντονότερη (Cullen & Gilbert, 2003). Η ανάδυση του αναμορφωτικού ιδεώδους ως κύριου σκοπού των σωφρονιστικών ιδρυμάτων τοποθετείται χρονικά στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Garland, 1985), όταν η κοινωνική επιστήμη εισήχθη στη σφαίρα του ποινικού δικαίου (Knepper & Scicluna, 2010, σελ. 411). Επρόκειτο για μια σωφρονιστική ιδεολογία, που αποσκοπούσε στο «να αναμορφώσει και να αλλάξει τις συμπεριφορές και τις τάσεις των κρατουμένων, ώστε αυτοί να επιστρέψουν στην κοινωνία ως νομοταγείς πολίτες» (Hirsh κ.ά., 2009, σελ. 2). Με άλλα λόγια, το σωφρονιστικό ιδεώδες αυτής της περιόδου χαρακτήριζε η πεποίθηση πως «καλά εκπαιδευμένοι εμπειρογνώμονες μπορούν να παρέχουν εξατομικευμένη αξιολόγηση και μεταχείριση που θα μπορούσε να «διαγνώσει» και να «αντιμετώπισει» τις αιτίες εγκληματικότητας» (Δημόπουλος & Κοσμάτος, 2011, σελ. 21). Ο Phelps (2011) παρομοίασε μάλιστα μια τέτοιου είδους αντιμετώπιση του κρατουμένου με τον τρόπο που οι γιατροί αντιμετώπιζον τις διάφορες μορφές ασθενειών. Η αναμορφωτική λειτουργία που αποδόθηκε στην φυλάκιση φαίνεται πως κέρδισε αυξανόμενη διεθνή και εθνική αναγνώριση (Genders & Player, 2015, σελ. 435).

Πιο αναλυτικά, η αναμόρφωση ως έννοια ερμηνεύτηκε ποικιλοτρόπως, ενώ το εύρος της εφαρμογής της φαίνεται να διαφοροποιήθηκε ανάλογα με το καθεστώς της κάθε

φυλακής (Genders & Player, 2015, σελ. 436). Στο Ηνωμένο Βασίλειο, για παράδειγμα, η αποκατάσταση έχει μακρά και περίπλοκη ιστορία και στο απόγειο της το 1960 χαρακτηριζόταν γενικά ως ποινική ευημερία (penal welfarism) (Genders & Player, 2015, σελ. 436). Σύμφωνα με τον McCahill (2012), η ποινική πρόνοια αφορά σε μια ιδέα που προωθεί ως κύριο σκοπό την κατανόηση και την αναμόρφωση του ατόμου – αδικοπραγούντος. Οι πιο αναπτυγμένες προσπάθειες για να μετουσιωθούν οι αρχές αυτές σε πράξη αποδίδονται κυρίως στο μεταπολεμικό ποινικό σύμπλεγμα ευημερίας (Hallsworth, 2002). Μάλιστα, θεωρείται πως η ποινική πρόνοια, αποτέλεσε σημαντική πτυχή της συγκρότησής του κράτους προνοίας ήδη από την γέννησή του (Pratt, 1996, σελ. 24).

Σύμφωνα με το Garland 2014 το κράτος προνοίας ως τρόπος διακυβέρνησης που χρονικά τοποθετείται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, εγκαθιδρύθηκε σε όλο τον αναπτυγμένο κόσμο στον απόηχο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, και συνήθως συνδέθηκε με τις καπιταλιστικές δημοκρατίες (Garland 2014, σελ. 328). Την ίδια περίοδο η συνθήκη του κράτους προνοίας λειτούργησε καταλυτικά, ώστε η έκφασή της στο ποινικό της συγκείμενο να φτάσει στην πιο αναπτυγμένη της μορφή. Δεδομένης της εξέλιξης αυτής, επιδίωξη αποτέλεσε η συγκρότηση μιας πειθαρχικής τάξης που θα επένδυε στο ανθρώπινο υλικό, ώστε αυτό, μέσω διεργασιών κανονικοποίησης, να καταστεί παραγωγικότερο (Hallsworth, 2002).

Οι καινούριες πρωτοβουλίες αναθεώρησης είχαν ως αποτέλεσμα και τη μετατόπιση της ανάληψης του εγχειρήματος αναμόρφωσης των κρατουμένων από τους ιερείς, που είχαν αυτό το ρόλο από το 18^ο και 19^ο αιώνα, στους νέους επαγγελματίες του συστήματος: δασκάλους, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους. Οι τελευταίοι, δουλεύοντας ατομικά ή ομαδικά με τους κρατούμενους, στόχευαν στο να τους ενθαρρύνουν να αλλάξουν τη συμπεριφορά και τη στάση τους για τη ζωή και την κοινωνία, με αρχές πέραν των θρησκευτικών (Coyle, 2008). Ο Foucault (1985/2018, σελ. 122 αναφορά στο Dollinger, 2019, σελ. 120), θεωρεί πως ακόμα και για τέτοια εγχειρήματα επαγγελματικοποίησης και εξειδίκευσης όπως είναι, για παράδειγμα, η περίπτωση της κοινωνικής εργασίας αποσκοπούν στην ηθικοποίηση του παραβάτη (moralization of offenders). Η γνώση του υποκειμένου θεωρήθηκε καταλυτική ώστε αυτό να εξουσιαστεί και να καθυποταχθεί.

Παρά την έναρξη της διαδικασίας αναθεώρησης του ποινικού πεδίου των δυτικών κοινωνιών από τα τέλη του 18^{ου}, η πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια εφαρμογής των νεωτερικά αναδυόμενων ιδεών θεωρείται πως επιχειρήθηκε με το τέλος του Β'

Παγκοσμίου Πολέμου (Hallsworth, 2002), όταν ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε σε αρχές όπως αυτή της μεταχείρισης (Nilsson, 2003) καθώς και της προστασίας των δικαιωμάτων των κρατουμένων (Maes, 2012). Οι αλλαγές αυτές συνέτειναν ώστε η φυλακή, στη σύγχρονη μορφή της, να καταστεί στη συλλογική συνείδηση ένας θεσμός με περισσότερο ανθρωπιστικό χαρακτήρα (Di Mascio, 2009). Μάλιστα, έως τα μέσα του εικοστού αιώνα η ιδέα «της μεταχείρισης (treatment) και της εκπαίδευσης (training)» κυριάρχησε σε μεγάλο βαθμό στα συστήματα της φυλακής (Cullen & Gilbert, 2003).

Το σύστημα της φυλακής (prison system) ως απόληξη των «διαδικασιών του ποινικού συστήματος δικαιοσύνης» (Snacken, 2015) φαίνεται να συγκροτήθηκε πολυεπίπεδα μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο χάραξης πολιτικών και λήψης αποφάσεων που αφορούσαν «τη νομοθεσία, την αστυνόμευση, την άσκηση δίωξης, την προφυλάκιση, την επιβολή ποινής, και την αποφυλάκιση» (Snacken, 2015, σελ. 400). Οι αλλαγές που συντελέστηκαν στον ευρωπαϊκό χώρο αναφορικά με το ποινικό δίκαιο και το σωφρονιστικό σύστημα στο τέλος του 18ου και στις αρχές του 19ου αιώνα επηρέασαν και την αναμόρφωση των προνεωτερικών φυλακών. Βασικό γνώρισμα τόσο της ποινικής λογικής όσο και της νεωτερικής φυλακής αποτελεί η μετατόπιση από τη βαρβαρότητα των προνεωτερικών χρόνων με επίκεντρο το σώμα του καταδίκου στην αποστέρηση της ατομικής ελευθερίας στη φυλακή ως επιβαλλόμενης και διαβαθμισμένης πια ποινής από τα δικαστήρια. Η αναμόρφωση του κρατουμένου αποτέλεσε σταθερή επιδίωξη. Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί συζητείται ενδελεχέστερα η ανάδυση του θεσμού της φυλακής με νεωτερικούς όρους.

3.2.1 Η ανάδυση της νεωτερικής φυλακής

Τα σωφρονιστικά ιδρύματα πιστεύεται πως αποτελούν «χώρους αλλόκοτους που αντικατοπτρίζουν τις πολιτικές της κάθε περιόδου καθώς και τις ιστορικές περιστάσεις που οδήγησαν στην εγκαθίδρυση και την εν τέλει διατήρησή τους» (Mathiesen, 2000 αναφορά στο Bhatti, 2010, σελ. 32). Οι διεργασίες που σημειώθηκαν κατά την περίοδο της νεωτερικότητας συνέβαλαν στην ριζική αναδιαμόρφωση του ποινικού τοπίου των δυτικών κοινωνιών (Hallsworth, 2002). Η αναγωγή των σύγχρονων ποινικών εξελίξεων στην ιστορική συγκυρία της νεωτερικότητας υπαγόρευσε ένα συγκεκριμένο τρόπο για να αντιληφθεί και να ερμηνεύσει κανείς τις διαδικασίες ανάδυσης του σωφρονιστικού ιδρύματος ως νεωτερικού θεσμικού συμπλέγματος (Smith, 2004). Η τοποθέτηση της γέννησής της στο χρόνο θεωρείται, όμως, «ένα από τα πιο ευαίσθητα ζητήματα» έρευνας (Nilsson, 2003, σελ. 4), ενώ η σκιαγράφηση της ιστορίας της, σύμφωνα με την Nilsson

(2003), προσελκύει όλο και περισσότερο το ερευνητικό ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Έστω και εάν ο χρόνος ανάδυσης της θεωρείται αμφιλεγόμενος, η φυλακή, αναλόγως θεωρητικής σκοπιάς, μπορεί να τοποθετηθεί χρονικά στον 16^ο ή στη διάρκεια του 18^{ου} αιώνα. Ο νεοαναδυθείς θεσμός της φυλακής αποτέλεσε μια σημαντική καμπή στον τρόπο άσκησης της τιμωρίας, σηματοδοτώντας προοδευτικά την μετάβαση από τις σωματικές (corporal) μορφές τιμωρίας στην επιβολή τιμωριών εγκλεισμού, στερητικών της ατομικής ελευθερίας (carceral). Η επινόησή του, λοιπόν, συναρτήθηκε με τον περιορισμό της προνεωτερικής αυθαιρεσίας και βαναυσότητας, ενώ επιδίωξη εκείνων που ασκούσαν την εξουσία ήταν πλέον η κυριαρχία της ψυχής του κρατουμένου, με σκοπό την μεταμόρφωση της φύσης και των σκέψεών του (Smith, 2004). Προνεωτερικά, η ανάδυση του εν λόγω θεσμού, αποδίδεται συνήθως στα μεγάλα πρότυπα τιμωρητικού εγκλεισμού (punitive confinement) που προηγήθηκαν όπως «η φυλακή Rasphuis στο Άμστερνταμ, η Maison de Force στη Γάνδη, η Gloucester Penitentiary στην Αγγλία και η Walnut Street Prison στην Φιλαδέλφεια της Πενσυλβανία» (Garland, 1990, σελ. 143). Γι' αυτή την μερίδα ακαδημαϊκών, επομένως, η φυλακή στον δυτικό κόσμο καθιερώθηκε ήδη από τον 17^ο αιώνα, παράλληλα με το ισχύον αιματηρό σύστημα της σωματικής τιμωρίας (Smith, 2004), το οποίο όμως άρχιζε σταδιακά να ατονεί. Ο Ολλανδός ιστορικός Pieter Spierenburg, οριοθέτησε χρονικά την ανάδυση της φυλάκισης ως θεσμού στον ευρωπαϊκό χώρο γύρω στα 1600 (Spierenburg, 1996). Υποστηρίζοντας την ιστορική σημασία και εμβέλεια της περίπτωσης του Άμστερνταμ, ανέδειξε την καθιέρωση παρόμοιων τιμωρητικών θεσμών (punitive institutions) καταναγκαστικής εργασίας στην Αγγλία, ήδη από το δεύτερο μισό του 16^{ου} αιώνα και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες στο πρώτο τέταρτο του 17^{ου} αιώνα.

Ως εκ τούτου, η ανάδυση των πρώτων φυλακών, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση ανάγεται σε θεσμούς εγκλεισμού όπως τα Σωφρονιστήρια και τα σπίτια εργασίας (bridewells & workhouses) που χτίστηκαν περί το 1600 στην Αγγλία, την Ολλανδία και την Βόρεια Γερμανία «στοχεύοντας στην ηθικοποίηση των εκλαμβανόμενων ως κοινωνικά απροσάρμοστων» (Nilsson, 2003, σελ. 5). Οι συνθήκες που επικρατούσαν σε πολλές από αυτές τις μεσαιωνικές φυλακές της προνεωτερικής περιόδου, ωστόσο, περιγράφονται ως «απαίσιες», ενώ οι κρατούμενοι «συχνά αναγκάζονταν να πληρώνουν για το φαγητό, τα κλινოსκεπάσματα ακόμη και την αποφυλάκισή τους» (Coyle, 2008, σελ. 221). Μάλιστα οι πρακτικές κακομεταχείρισης των κρατουμένων από τους δεσμοφύλακες μοιάζει να τροφοδότησαν τα επιχειρήματα των αναθεωρητών ενάντια στις προνεωτερικές μορφές φυλακής (Nilsson, 2003). Οι θεσμοί αυτοί, στην περίπτωση που η φύση τους δεν ήταν τιμωρητική (punitive), ανέπτυξαν καθεστώτα που επικεντρώθηκαν στην εργασία και την

αναμόρφωση των κρατουμένων, τα οποία αποτέλεσαν σημείο σύγκλισης των μετέπειτα προγραμμάτων των αναθεωρητών (Garland, 1990). Η απομόνωση, η θρησκευτική διδασκαλία και η εργασία αποτέλεσαν τους πυλώνες οικοδόμησης των πρώιμων αυτών σωφρονιστικών ιδρυμάτων (Nilsson, 2003).

Τα σωφρονιστικά ιδρύματα αρχικά ιδώθηκαν ως πρότυπα αναμόρφωσης, όμως, όχι μόνο των έγκλειστων αδικοπράγουντων, αλλά και της κοινωνίας εν γένει (Newburn, 1995). Οι Justice & Meares (2014) περιέγραψαν τον χρόνο παραμονής στη φυλακή ως ώρα μετάνοιας και αναστοχασμού, σκληρής δουλειάς, ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου, βελτίωσης μέσω της παροχής επαγγελματικής και θρησκευτικής εκπαίδευσης καθώς και ακαδημαϊκών προγραμμάτων, όλα στοιχεία που αναμενόταν να επιφέρουν βαθιές αλλαγές στον τρόφιμο. Κατά την περίοδο αυτή μάλιστα, εισήχθη η πρακτική της εργοδότησης προσωπικού που δεν θα αρκούσαν απλά στον ρόλο του δεσμοφύλακα. Το εν λόγω προσωπικό, διακατεχόμενο από θρησκευτικά ιδεώδη, αναμενόταν να συμβάλει στην προσωπική αναμόρφωση των κρατουμένων, ενώ του αναμορφωτικού εγχειρήματος συχνά ηγήθηκαν ιερείς (Coyle, 2008). Μάλιστα, η έμφαση φαίνεται να δόθηκε σε λεπτομέρειες σημαντικές και ασήμαντες, με απώτερο σκοπό τον ενδελεχή σχεδιασμό της καθημερινότητας των κρατουμένων ως μέσο δημιουργίας προτύπων σωστής ζωής και αναμόρφωσης (Pollock κ.ά., 2012). Το αίτημα για άκρα πειθαρχία, και απομόνωση των κρατουμένων φαίνεται, επομένως, να συνυπήρχε με αυτό της αποτροπής και της αναμόρφωσής τους, με έναν τρόπο περισσότερο αποτελεσματικό από τις προνεωτερικές μορφές τιμωρίας (Nilsson, 2003).

Οι διεργασίες αυτές, σε μεγάλο βαθμό, υπαγόρευσαν, εάν όχι την κατάργηση, τουλάχιστον τον περιορισμό των σωματικών τιμωριών (Smith, 2004). Τα εκλαμβανόμενα ως «πρότυπα ποινικής κράτησης σε Rasphuis στο Άμστερνταμ, η Maison de Force στη Γάνδη, η Gloucester Penitentiary, για τον Foucault (1977) σηματοδότησαν τα πρώτα ορατά σημάδια της μετάβασης της ποινικότητας σε μηχανισμούς καταναγκασμού, παρά καινοτομίες ή σημεία αφετηρίας» (σελ. 262). Οι εν λόγω σωφρονιστικές τεχνικές, αυτές της απομόνωσης, της εργασίας και της εξατομικευμένης μεταχείρισης καθώς και η προσαρμογή της ποινής στο αναμορφωτικό πρόταγμα, σύμφωνα με τη φουκωϊκή προσέγγιση, εάν και συγκαταλέγονται στα διακριτικά χαρακτηριστικά της νεωτερικής περιόδου, ερμηνεύονται ως μια συγκεκριμένη ενέργεια των αρχών της φυλακής που, προκειμένου να ανταποκριθούν στο αναμορφωτικό ιδεώδες, αναμασούν την αυθαιρεσία με μια καινούρια μορφή και τον αυταρχισμό του, κατά τ' άλλα, κατάπτυστου παλιού ποινικού συστήματος (Garland, 1990).

Το εγχείρημα του νεωτερικού σωφρονιστικού καταστήματος (penitentiary) αρχικά έλαβε χώρα στην Αγγλία και τις Ηνωμένες Πολιτείες το 1770 και 1790 αντίστοιχα (Nilsson, 2003) ωστόσο γνώρισε πραγματική πρόοδο στην Βόρεια Αμερική το 1820 (Smith, 2004, σελ. 213). Συγκρινόμενο με παλαιότερες μορφές, αποτέλεσε ένα νέο είδος τιμωρίας με αποστολή την αποτελεσματικότερη αποτροπή και την αναμόρφωση. Οι αναθεωρητές του ποινικού συστήματος φαίνεται πως επέδειξαν μεγάλη προσοχή στο σκοπό και τη σημασία των πειθαρχικών προγραμμάτων, καθώς και στην εσωτερική οργάνωση της καθημερινής ζωής εντός αυτών (Pollock κ.ά., 2012). Γενικότερα, οι νεωτερικές φυλακές του Δυτικού Κόσμου, θεωρείται πως αποτελούν αντανάκλαση των νεωτερικών συστημάτων των φυλακών των Ηνωμένων Πολιτειών, που με την ανάδυσή τους επηρέασαν καθοριστικά τη διαμόρφωση αντίστοιχων θεσμών στη Δύση και συνέβαλαν, ώστε αυτοί να καθιερωθούν ως κοινή μορφή τιμωρίας (Tonry, 2015). Οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, επομένως, αφενός αποτέλεσαν το μέρος όπου άκμασαν οι νεωτερικές φυλακές, αφετέρου φαίνεται να λειτούργησαν ως πρότυπο για ολόκληρο τον δυτικό κόσμο (Smith, 2004). Συγκεκριμένα εκεί δημιουργήθηκαν δύο συστήματα φυλακής: το «Auburn system», ομώνυμο της Φυλακής «Auburn» του κράτους της Νέας Υόρκης, και το σύστημα της Πενσυλβάνιας (Pennsylvania system), το οποίο αναδύθηκε στην Φυλακή «Cherry Hill State Prison» στην (Philadelphia) και βρήκε μεγάλη απήχηση στον ευρωπαϊκό χώρο (Smith, 2004). Οι αρχές της απομόνωσης, της πειθαρχίας και της σκληρής δουλειάς διέπνεαν και τα δύο συστήματα. Το σύστημα Auburn επέτρεπε στους τροφίμους του να εργάζονται μαζί κατά την διάρκεια της ημέρας με απόλυτη ησυχία, χωρίς να επιτρέπεται καμία περαιτέρω επικοινωνία. Στο σύστημα της Πενσυλβάνιας («Pennsylvania system»), ωστόσο, δεν προβλεπόταν κανένας συμβιβασμός αναφορικά με το ιδεώδες της απομόνωσης και έτσι οι κρατούμενοι περνούσαν όλη την ημέρα στο κελί όπου ταυτόχρονα εργάζονταν. Με αυτόν τον τρόπο, ο τρόφιμος θεωρητικά αναμενόταν να στραφεί στις μύχιες σκέψεις του, να αναζητήσει τον Θεό, να μετανιώσει για τα εγκλήματά του και να επιστρέψει στην κοινωνία ως εξαγνισμένος Χριστιανός Πολίτης (Smith, 2004, σελ. 2). Ορθολογικές και θρησκευτικές καταβολές εντοπίζονται και στα δύο συστήματα (Smith, 2004). Το σύστημα της Πενσυλβάνιας (Pennsylvania system), για παράδειγμα, βρήκε μεγαλύτερη απήχηση στην Ευρώπη, όπου πολλά κράτη υιοθέτησαν το εν λόγω μοντέλο (Smith, 2004). Ορθολογικές και θρησκευτικές αρχές, επομένως, φαίνεται να επιστρατεύτηκαν από κοινού προκειμένου να οικοδομήσουν το σωφρονιστικό σύστημα. Επρόκειτο για ιδέες διαφορετικού και μάλλον αποκλίνοντος φιλοσοφικού υποβάθρου όπως ήταν ο θρησκευτικό-φιλανθρωπικός τρόπος σκέψης από τη μια και το ορθολογικό - ωφελμιστικό δόγμα από την άλλη. Σύμφωνα με την πρώτη σχολή σκέψης η φυλακή

αναγόταν πρωτίστως σε μέρος σωτηρίας και προσηλυτισμού των αμαρτωλών, ενώ για τη δεύτερη η φυλακή έπρεπε να χρησιμοποιηθεί ως μέρος σκληρής και ειλικρινούς εργασίας (Nilsson, 2003). Η επινόηση των νεωτερικών συστημάτων ποινικής δικαιοσύνης τον 19^ο αιώνα και των θεσμών τους «ευνόησαν μιμητικές ενέργειες μεταξύ ατόμων και, μέσω αυτών, των χωρών τους σε ό,τι αφορούσε τον τομέα του εγκλήματος και της τιμωρίας» (Tonry, 2015, σελ. 508). Για παράδειγμα, πολλοί Ευρωπαίοι, όπως ο Γάλλος De Tocqueville, κατά τον 19^ο αιώνα «επισκέπτονταν τις Ηνωμένες Πολιτείες προκειμένου να μάθουν για τα νέα καινοτόμα σωφρονιστικά ιδρύματα» (Tonry, 2015, σελ. 508). Η ευρωπαϊκή πρακτική της συρροής στις Ηνωμένες Πολιτείες με σκοπό την επιθεώρηση των νέων φυλακών μοιάζει να έπαιξε καθοριστικό ρόλο, όταν πολλοί αποστέλλονταν από τις χώρες τους προκειμένου να αξιολογήσουν το σύστημα αυτό (Smith, 2004). Εν τούτοις παρατηρείται ποικιλία στα συστήματα φυλακών. Ανάλογα «με την κοινωνική δομή, το πολιτικό σύστημα, τα οικονομικά έσοδα, τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά και πολλούς άλλους παράγοντες, η ανάπτυξη των φυλακών, φαίνεται να ακολούθησε διαφορετικές διαδρομές σε διαφορετικά έθνη και μερικές φορές επίσης ακόμη και σε διαφορετικά μέρη του ίδιου έθνους» (Nilsson, 2003, σελ. 1).

Ο θεσμός της φυλάκισης στην Κύπρο, όπως αυτή υφίσταται σήμερα, θεωρείται κατάλοιπο του θεσμού που οι Βρετανοί εισήγαγαν στο νησί το 1879. Η μορφή δε που έχουν οι τέσσερις συντελεστές ποινικής δικαιοσύνης στην Κύπρο (ποινικό δίκαιο, αστυνομία, δικαστήρια και φυλακές) σε μεγάλο βαθμό κατά τον Καπαρδή (2004) πηγάζει από αυτή που διαμορφώθηκε από τους Βρετανούς από τα πρώτα χρόνια της κυριαρχίας τους. Ειδικά για τις φυλακές αναφέρει ότι «το εισαγόμενο μοντέλο αφορούσε μια τροποποιημένη μορφή του συστήματος των Φυλακών της Πενσυλβανίας των Ηνωμένων Πολιτειών που είχε ήδη καθιερωθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο» (Καπαρδής, 2003, σελ. 35). Μερικά από τα χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού είναι «ο διαχωρισμός των κρατουμένων σε διαφορετικές κατηγορίες, η χρήση της απομόνωσης ως μέσο μεταμέλειας, και η πρακτική της απομάκρυνσης των κρατουμένων από τα κελιά για ημερήσια εργασία» (Καπαρδής, 2003, σελ. 4).

Για την πλειοψηφία των περιοχών που τελούσαν υπό ευρωπαϊκή αποικιακή κυριαρχία, όπως ήταν η Κύπρος, η εγκαθίδρυση ποινικών συστημάτων δικαιοσύνης αποτελούσε πρωτοβουλία του αποικιακού καθεστώτος (Jefferson & Martin, 2016· Sarkin, 2008· Fonseca, 2018). Ο ρόλος της Βρετανικής Αυτοκρατορίας θεωρείται καθοριστικής σημασίας και για την κατανόηση της θεσμικής εξάπλωσης της φυλακής στις αποικίες αυτές (Scicluna & Knepper, 2008). Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί ότι το 1830 οι Κυβερνήτες των αποικιών της Βρετανικής αυτοκρατορίας, ενθαρρύνθηκαν από τον Γενικό

Γραμματέα για τις Αποικίες, Lord Glenelg, να χτίσουν φυλακές (Scicluna & Knepper, 2008). Μάλιστα, το έτος αυτό, αποτέλεσε ορόσημο της αποικιακής πολιτικής για τις φυλακές, όπως διαφαίνεται και από την εκτενή σχετική αλληλογραφία μεταξύ του Μητροπολιτικού Γραφείου και του Γραφείου Αποικιών (Scicluna & Knepper, 2010). Συνεπώς, «μεταξύ του 1842 και του 1867 σχεδόν 150 φυλακές ανεγέρθηκαν στην Βρετανία και τις αποικίες, από την Ιρλανδία στην Βιρμανία» (Colonial Office, 1867, σελ. 65 αναφορά στο Scicluna & Knepper, 2008, σελ. 502).

3.3 Η διαμόρφωση του καθεστώτος κράτησης, μεταχείρισης και παροχής εκπαίδευσης στους κρατούμενους της αποικίας.

Στη νεωτερική αντίληψη, το ποινικό σύστημα, όπως και το σύστημα δημοσίας εκπαίδευσης, θεωρούνται δύο δίαυλοι του σύγχρονου δημοκρατικού κράτους μέσω των οποίων αυτό τείνει να διασφαλίζει την επικοινωνία και τη διάδραση με τους πολίτες του (βλ. Justice & Meares, 2014). Εάν και το ποινικό σύστημα, κατά τους Justice και Meares (2014), σπάνια πιστεύεται πως επιτελεί εκπαιδευτικές λειτουργίες, για τις οποίες έχει σχεδιαστεί το δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης, η παροχή κάποιας μορφής εκπαίδευσης στους κρατούμενους κατά τον Jovanic (2011) είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα του σωφρονιστικού συστήματος ήδη από τη σύλληψή του.

Στην περιφέρεια της Ευρώπης, συγκεκριμένα, σήμερα η παροχή τουλάχιστον κάποιας μορφής εκπαίδευσης στους κρατούμενους απαντάται στα περισσότερα εθνικά σωφρονιστικά συστήματα. Έτσι, σε όλες τις χώρες, παρά την ποικιλομορφία που παρατηρείται ως προς το είδος και τον προσανατολισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές ευκαιρίες διατίθενται σε τουλάχιστον κάποιες από τις φυλακές των χωρών (Costelloe & Warnerb, 2014). Η παροχή εκπαίδευσης στις φυλακές μάλιστα φαίνεται να συνδέθηκε με τον σχολαστικό προγραμματισμό της καθημερινής δραστηριότητας των αποστερούμενων της ελευθερίας τους ατόμων, ο οποίος τόσο προνεωτερικά όσο και νεωτερικά αποτέλεσε παράγοντα κομβικής σημασίας για την οργάνωση και τη λειτουργία των σωφρονιστικών ιδρυμάτων με τους ιδρυτές του ποινικού συστήματος να αποδίδουν μεγάλη προσοχή στην εσωτερική οργάνωση της καθημερινής ζωής εντός των φυλακών κατά τους Pollock κ.ά., (2012).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μάλιστα (2011 αναφορά στο Costelloe & Warnerb, 2014) παρουσίασε τρεις ιστορικά κυρίαρχες προσεγγίσεις που καθιερώθηκαν και συχνά αλληλοεπιδρούν, εάν και κατά τρόπο ανομοιόμορφο, συγκροτώντας εξίσου αυτό που καλείται εκπαίδευση στις φυλακές. Η πρώτη αφορά στη μεταφορά του παραδοσιακού και

ευρέως κυρίαρχου (wide mainstream) αναλυτικού προγράμματος του δευτεροβάθμιου σχολείου στις φυλακές, προσανατολισμένου όμως προς τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των ενηλίκων. Στην δεύτερη εμπίπτουν προγράμματα κατάρτισης που υιοθετούν τον επαγγελματικό προσανατολισμό και επικεντρώνονται στην διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων και επαγγελματικής κατάρτισης. Στο πλαίσιο της τρίτης κατηγορίας προωθούνται κυρίως προγράμματα που εστιάζουν στην παραβατική συμπεριφορά (offence-focused) και επικεντρώνονται στην προσφορά μαθημάτων τα οποία είναι άμεσα επηρεασμένα από το συγκεκριμένο της φυλακής και της φυλάκισης.

Το ζήτημα της εκπαίδευσης στις φυλακές απασχόλησε και τη διεθνή κοινότητα σε επίπεδο πολιτικής ήδη από το 1872, ως μέρος της ατζέντας της πρώτης συνεδρίας της Διεθνούς Επιτροπής για την Ποινική Δικαιοσύνη και τα Ποινικά Ιδρύματα. Κατά τη διάρκεια της συνεδρίας αυτής διατυπώθηκε η θέση πως η εκπαίδευση στις φυλακές θα έπρεπε να διαφοροποιείται, εστιάζοντας στο να εκπαιδεύει τους φυλακισμένους, ώστε να μπορούν να διάγουν ειλικρινή βίο στην κοινότητα μετά την αποφυλάκιση (Jovanic, 2011). Αργότερα, ο οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε) «ο κατεξοχήν διεθνής οργανισμός που επιλαμβάνεται του ζητήματος της Εκπαίδευσης Φυλακών» (Kilkelly & Foussard 2006, σελ. 6) το 1957 υιοθέτησε Κανονισμούς που αφορούσαν ειδικά στην μεταχείριση των κρατουμένων (UN Standard Minimum Rules for the Treatment of Prisoners). Οι κανονισμοί αυτοί αποτέλεσαν το πιο παλιό διεθνές πρότυπο (standard) Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων που σχεδιάστηκε αποκλειστικά για κρατουμένους και προνοούσε και για την παροχή εκπαίδευσης. Οι διατάξεις των κανονισμών αυτών κατά τον Liefgaard (2008) αποτέλεσαν σημείο αναφοράς για ορισμούς και οδηγίες στο πεδίο του αναδυόμενου διεθνούς εθιμικού δικαίου.

Στην αποικιακή της όμως διάσταση, η φυλακή λειτούργησε ως ένας θεσμός που τέθηκε στις υπηρεσίες της αυτοκρατορικής εξουσίας επιτελώντας μια σημαντική λειτουργία, αυτή της επίδειξης της ανωτερότητας μιας απροσπέλαστης ιμπεριαλιστικής εξουσίας (Singh, 1998, αναφορά στο Bandyopadhyay, 2007). Στην προσπάθειά τους οι Ευρωπαίοι αποικιοκράτες να εδραιώσουν την εξουσία τους στις αποικίες, μεταξύ άλλων επιδίωξαν να ενισχύσουν τον έλεγχό τους και σε ό,τι αφορούσε το πεδίο της τιμωρίας. Έστω και εάν μια τέτοια προσπάθεια δεν συνεπαγόταν πάντα την άμεση εγκαθίδρυση ευρωπαϊκών σωφρονιστικών ιδρυμάτων στις αποικίες είχε ως αποτέλεσμα την εισαγωγή περισσότερο συγκεντρωτικών και ομοιόμορφων ποινικών πολιτικών σε αυτές (Porrova & Di Pasquale, 2019). Όσον αφορά τη Βρετανική Αυτοκρατορία συγκεκριμένα, αυτή προέβαλλε πως οι Βρετανοί κατείχαν εξέχουσα θέση μεταξύ των άλλων αποικιακών αυτοκρατοριών και, επομένως, ήταν ανώτεροι των αποικιοκρατούμενων λαών τους, τους

οποίους και υποκειμενοποιούσαν ως κατώτερους (Marshall, 1995, στο Scicluna & Knepper, 2008).

Το εγχείρημα οικοδόμησης των φυλακών στις αποικίες, επομένως, ουσιαστικά εξυπηρετούσε την οικοδόμηση της Βρετανικής αυτοκρατορίας (Scicluna & Knepper, 2008). Η προσαρμογή των αποικιακών φυλακών στα αυτοκρατορικά πρότυπα σκοπό είχε «οι αποικισμένοι πληθυσμοί να συνειδητοποιήσουν ότι ήταν υπήκοοι ενός κυρίαρχου κράτους και όχι πολίτες μιας δημοκρατίας» (Scicluna & Knepper, 2008, σελ. 512). Ωστόσο, δεν έλειψαν και οι περιπτώσεις στις αποικίες που οι κατάδικοι μη ευρωπαϊκής καταγωγής υπέστησαν διαφορετικού τύπου τιμωρία, πρακτική που αποδόθηκε στις ιδέες των αποικιοκρατιών για τη θεμελιώδη «ετερότητα» τους (Porona & Di Pasquale, 2019).

Κατά τη δεκαετία του 1830, μέσω του Λόρδου Glenelg, ο Υπουργός Αποικιών ενθάρρυνε τη δημιουργία φυλακών από τους αποικιακούς κυβερνήτες (governors), διαδικασία που ενίσχυσε την ανάγκη απόκτησης γνώσης για την κατάσταση των φυλακών στην Αγγλία (Scicluna & Knepper, 2008, σελ. 512). Ήδη από τον 19^ο αιώνα, αιώνα διαμόρφωσης του σωφρονιστικού ιδρύματος (penitentiary), η Αγγλία, ως κράτος και ως μητρόπολη προχώρησε στη σταδιακή καθιέρωση της φυλάκισης (imprisonment) ως κύρωσης που συγκρινόμενη με τις δημόσιες σωματικές ποινές κλιμακούμενης έντασης του προηγούμενου καθεστώτος κατάφερε να γίνει κυρίαρχη, λιγότερο ορατή και αποσυνδεδεμένη από την ευαλωτότητα του ανθρωπίνου σώματος (Bailey, 1997). Δεδομένων των συντελούμενων διεργασιών από την αρχή της βικτωριανής κιόλας εποχής, η φυλάκιση είχε ήδη γίνει η κυρίαρχη των ποινών του δικαστικού συστήματος (Bailey, 1997, σελ. 285).

Σε ένα τέτοιο κλίμα ποινικών μεταβάσεων και σε σχέση με ό,τι ίσχυε προηγουμένως, ενισχύθηκε το ενδιαφέρον για την αναμόρφωση (reforming) των κρατουμένων από την επιβολή τιμωρίας σ' αυτούς. Επρόκειτο για μια σημαντική ιδεολογική μετατόπιση, η οποία συναρτήθηκε άμεσα με τις μεγάλες οικονομικές αλλαγές που σημειώθηκαν στη Βρετανία ως απόρροια της βιομηχανικής επανάστασης και συνδέθηκε άμεσα με τον Διαφωτισμό, υπαγορεύοντας τη δημιουργία θεσμών νέου τύπου με σκοπό την επίτευξη της επιδιωκόμενης αναμόρφωσης (Sutton, 2017).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1830, το αγγλικό σωφρονιστικό σύστημα χαρακτηριζόταν από ποικιλομορφία από άποψη εγκαταστάσεων διαφορετικής χρονολογίας, που χτίστηκαν και υιοθετήθηκαν για διαφορετικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, μερικές από τις εγκαταστάσεις αυτές ήταν φυλακές που υπήρχαν για αιώνες (centuries-old gaols) άλλα μη αεριζόμενα μπουντρούμια (unventilated dungeons), ενώ υπήρχαν και πολλά μικρά κελιά

(cellblocks) προσαρτημένα σε δημαρχεία ή πτωχοκομεία. Από τα τέλη του 18ου αιώνα, όμως, μετά τον νόμο Gaol του 1823 χτίστηκε επίσης ένας μικρός αριθμός «αναθεωρημένων φυλακών», επισημοποιώντας και εγκαινιάζοντας τη χρήση ενός συστήματος διαχωρισμού. Επρόκειτο για ένα σύστημα που βασίστηκε στη λογική ότι οι κρατούμενοι διαφορετικών «τύπων» – που «διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, το φύλο και τον τύπο του αδικήματος» – θα έπρεπε να κρατούνται χωριστά, ώστε να αποφεύγεται η υπερβολική επιρροή του ενός από τον άλλον (Moran κ.ά., 2022, σελ. 3).

Σε μια νέα εποχή, αυτή του Διαφωτισμού, ο επιστημονικός σχεδιασμός των φυλακών ως σωφρονιστικών ιδρυμάτων επιχείρησε, επομένως, να συνδυάσει την απομόνωση των κρατουμένων με τη σκληρή σωματική εργασία και τη θρησκευτική τους διδασκαλία (Carpenter, 2006). Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1830, το σύστημα της Πενσυλβάνια απέκτησε κυρίαρχη θέση στις συζητήσεις των δρώντων για την αναμόρφωση των Αγγλικών φυλακών. Δεδομένης της συνθήκης αυτής το 1835 μια κυβερνητική Ειδική Επιτροπή αποφάσισε ότι οι υφιστάμενες φυλακές θα έπρεπε να υιοθετήσουν και να προσαρμοστούν στο σύστημα αυτό, ενώ όσες φυλακές βρίσκονταν υπό κατασκευή θα έπρεπε να συμφωνούν με αυτό (Moran κ.ά., 2022, σελ. 3). Η θέρμη που παρατηρήθηκε ως προς την υιοθέτηση του εν λόγω συστήματος αποδίδεται κατά βάση στην καταλυτική συμβολή που αυτό μπορούσε να έχει στον διαχωρισμό και την επίτευξη της πειθαρχίας στη φυλακή. Το σκεπτικό υιοθέτησής του, επομένως, ήταν πως οι κρατούμενοι των Αγγλικών Φυλακών, για πρώτη φορά θα απέφευγαν την επαφή με τους καθ' έξιν παραβάτες που θα μπορούσε να τους επηρεάσει. Η ποινική φιλοσοφία της εποχής αυτής, βασισμένη σε ηθικά και θρησκευτικά θεμέλια, προέβαλε τη θεώρηση πως «οι μοναχικές συνθήκες θα ήταν περισσότερο ευνοϊκές για την επιδιωκόμενη αναθεώρηση ενισχύοντας τη διάθεση ενδοσκόπησης του κρατουμένου, ενώ η ενασχόληση με την Αγία Γραφή θεωρήθηκε πως θα μπορούσε να καταστήσει το νου του κρατουμένου περισσότερο δεκτικό στο κήρυγμα του εφημέριου της φυλακής, οδηγώντας τον από εκεί στη μετάνοια και την αναμόρφωση» (Moran κ.ά., 2022, σελ. 3). Ως μητρόπολη, η Βρετανική Αυτοκρατορία προώθησε επομένως, τον αγγλοαμερικανικό σχεδιασμό φυλακών σε όλο τον κόσμο, όπως συνέβη και με την περίπτωση της Μάλτας και της φυλακής Corradino (Scicluna & Knepper, 2008).

Μεταξύ του 1895 και 1939 η πολιτική του κράτους άλλαξε ουσιαστικά στις αγγλικές φυλακές. Στο άρθρο του ο Forsythe (1989, σελ. 161) υπέρμαχος μιας τέτοιας θέσης υποστηρίζει ότι πέραν της στροφής που σημειώθηκε σε ό,τι αφορούσε τη μείωση του σωματικού πόνου, εντός αυτού του διαστήματος δόθηκε έμφαση στην προώθηση του δυναμικού του κρατουμένου. Η συνθήκη αυτή επέφερε μια χαλαρότητα σε σύγκριση με

την αυστηρότητα του παρελθόντος, κυρίως μέσω της προσφοράς αναμορφωτικών προγραμμάτων που ενίσχυσαν ένα περισσότερο αναμορφωτικό-σωφρονιστικό σύστημα, καθώς και την εκδήλωση της πίστης στην αξία του κρατουμένου. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναδείχθηκε και ο αναμορφωτικός ρόλος που θα μπορούσε να αναλάβει η παρεχόμενη εκπαίδευση εντός της φυλακής από κοινού με την υγεία και την απασχόληση (Sutton, 2017). Το σκεπτικό αυτό βρήκε εφαρμογή μέσα από την ενδεδειγμένη οργάνωση του χρόνου και την εποικοδομητική προσφορά εργασίας πρακτικές που θεωρήθηκαν επαρκείς για τη διασφάλιση της ασφάλειας και της αναμόρφωσης του ατόμου στη φυλακή.

Η παροχή ευκαιριών για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των ενδιαφερόντων των κρατουμένων με την παροχή υλικού για ανάγνωση και γραφή, καθώς και η οργάνωση διάφορων ψυχαγωγικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων συγκαταλέχθηκαν επίσης στις αποδεκτές στρατηγικές αναμόρφωσης (Bandyopadhyay, 2007). Ακόμη και σε περιπτώσεις που αυτές δεν πλαισιώνονταν από ένα πλήρες πρόγραμμα και είχαν αποσπασματικό χαρακτήρα, θεωρήθηκαν κατάλληλες και εποικοδομητικές προς την επιδιωκόμενη κατεύθυνση (Bandyopadhyay, 2007). Ωστόσο προστέθηκαν σταδιακά και πιο συστηματικά σχήματα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στο διάστημα 1895 - 1939 ένα περίπλοκο σύστημα εξωτερικών εκπαιδευτικών συμβούλων τέθηκε σε εφαρμογή στις φυλακές ενηλίκων της Αγγλίας υπό τη μορφή μαθημάτων και διαλέξεων. Σε κάποιες τοπικές φυλακές εισήχθησαν προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ υπήρξε επίσης πρόνοια για παροχή εκπαιδευτικών και αθλητικών δραστηριοτήτων (Forsythe, 1989). Στο ίδιο πνεύμα, τις δεκαετίες του 1920 και του 1930 τα εργαστήρια και τα μηχανήματα εκσυγχρονίστηκαν, ενώ παράλληλα διορίστηκε και ένας εξειδικευμένος διευθυντής βιομηχανικής κατάρτισης στο κεντρικό προσωπικό της Επιτροπής Φυλακών (Forsythe, 1989). Επιπλέον, η αναθεώρηση που σταδιακά επέφερε και την αποδυνάμωση του καθεστώτος απομόνωσης του κρατουμένου είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των επισκέψεων στη βιβλιοθήκη, την προβολή ταινιών, τη χρήση ραδιοφώνου για εκπαιδευτικούς σκοπούς, τη συγκέντρωση των κρατουμένων στην τραπεζαρία, καθώς και την εβδομαδιαία παροχή εφημερίδων. Ένα άλλο χαρακτηριστικό του σωφρονιστικού συστήματος μεταξύ 1895 και 1939, ήταν η αυξανόμενη χρήση εθελοντικών οργανώσεων για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Forsythe, 1989). Όσον αφορά τη θρησκευτική διδασκαλία, αυτή θεωρήθηκε ζωτική για το θεραπευτικό καθεστώς της φυλακής. Μάλιστα, στην αποικιακή σωφρονιστική πολιτική η θρησκευτική διδασκαλία θεωρήθηκε μέρος της σύγχρονης πειθαρχίας των φυλακών. Το ίδιο συνέβη και με το καθεστώς εργασίας, η σημασία της οποίας για την αποικιακή σωφρονιστική πολιτική ήταν εξίσου σημαντική μιας και αυτή ήταν μέρος της πειθαρχίας των φυλακών (Scicluna & Knepper, 2008).

Το πνεύμα της αναμόρφωσης/αποκατάστασης (rehabilitation) κατά τους Keenal και Simmons (2015) που θεωρείται πως διαπνέει παραδοσιακά τα εκπαιδευτικά προγράμματα των σωφρονιστικών καταστημάτων αντανακλάται και στην περίπτωση του καθεστώτος παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών και προγραμμάτων σε φυλακές της Αγγλίας. Επρόκειτο για μια σωφρονιστική ιδεολογία, αποσκοπούσε στο «να αναμορφώσει και να αλλάξει τις συμπεριφορές και τις τάσεις των κρατουμένων, ώστε αυτοί να επιστρέψουν στην κοινωνία ως νομοταγείς πολίτες» (Hirsh κ.ά., 2009, σελ. 2). Σε αυτή τη λογική επομένως, δημιουργήθηκαν και εφαρμόστηκαν προγράμματα, περιλαμβανομένων και των προγραμμάτων εκπαίδευσης, αποσκοπώντας κατά τους O'Neill κ.ά., (2016) στην ατομική αλλαγή του κρατουμένου και στην αποκατάστασή τους μετά την αποφυλάκιση. Κατ' επέκταση του στόχου των προγραμμάτων αυτών, στόχος της παροχής εκπαίδευσης στις φυλακές ήταν κατά τους (Keena & Simmons, 2015) η καλύτερη προετοιμασία των παραβατών για την επιστροφή τους στην κοινωνία, καθώς και η μείωση των ποσοστών υποτροπής.

Όλες οι παραπάνω διεργασίες σε ευρωπαϊκό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο (στην μητρόπολη ή την αποικία) που συντελέστηκαν στο διάστημα της υπό μελέτης περιόδου (1946-1971), σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις εξελίξεις που εντοπίζονται στα τα υπό ανάλυση δεδομένα συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση της διαμόρφωσής τους ιστορικά και της ερμηνείας τους. Προτού όμως διερευνηθεί ενδελεχέστερα η Κεντρική Φυλακή και η παροχή εκπαίδευσης εντός αυτών, στο επόμενο κεφάλαιο εξετάζεται ο θεσμός του σχολείου, ο οποίος, όπως και ο θεσμός των φυλακών, χαρακτηρίζεται από ρευστότητα και πολλαπλότητα, παρά τις κοινές τους νεωτερικές καταβολές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΙΚΙΟΚΡΑΤΙΑ

4.1. Η συνύπαρξη θρησκευτικών και νεωτερικών πρακτικών στη σχολειοποιημένη εκπαίδευση

Από μια μεταδομιστική σκοπιά ο μετασχηματισμός της μορφής της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης θεωρείται συνάρτηση της εξάπλωσης των πειθαρχικών θεσμών που αναδύθηκαν σε διάστημα σχεδόν δύο αιώνων και συσχετίστηκαν μεταξύ τους λόγω των κοινών πειθαρχικών καταβολών τους (Deacon, 2006). Όπως σχολιάστηκε και πιο πάνω, στους θεσμούς αυτής της περιόδου (βλ. υποκεφάλαιο 3.1), αναγνωρίστηκε μια συγγένεια που αποδόθηκε στην κοινή πανοπτική καταγωγή τους, ενώ στους κόλπους τους φαίνεται να διαδόθηκαν παιδαγωγικές λειτουργίες όπως «η μαθητεία, η σωτηρία, η αποκατάσταση, η θεραπεία, η ηθική η διδασκαλία και οι τέχνες του πολέμου, που άλλοτε έδρασαν ανταγωνιστικά και άλλοτε συμπληρωματικά στον προς διαμόρφωση θεσμό του σχολείου» (Deacon, 2006, σελ. 125).

Έστω και εάν το νεωτερικό μοντέλο του σχολείου αναμενόταν να «συντελέσει στην αποδέσμευση από την περιοριστική θρησκευτική δογματικότητα και τον μεταφυσικό μυστικιστικό έλεγχο και να συμβάλλει στη διαμόρφωση ανώτερων σκοπών, που αναμενόταν να κινητοποιήσουν ατομικά και συλλογικά τον άνθρωπο ενδυναμώνοντας την πίστη στις δυνατότητές του» (Τσάφος, 2010, σελ. 39), αυτό δεν απέβαλε εν τέλει τις ηθικό-τεχνολογικές του καταβολές, κληρονομιά του προνεωτερικού καθεστώτος (Do O, 2005). Απεναντίας, η σχολειοποιημένη εκπαίδευση των μαζών φαίνεται να διαμορφώθηκε αντλώντας και από τις δύο κατευθύνσεις – θρησκευτική και νεωτερική- γι' αυτό και ερμηνεύτηκε ως έμπρακτη έκφραση των τεχνολογιών διακυβέρνησης των ψυχών (Do O, 2005). Η νεωτερική παιδαγωγική θεωρήθηκε, επομένως, αντανάκλαση σχέσεων εξουσίας/ γνώσης που συνέχισαν να ασκούνται και από το νεωτερικό πρότυπο, επιφέροντας τον μετασχηματισμό των σωμάτων, της ατομικότητάς, και της ικανότητάς τους, της ελευθερίας της σκέψης και της δράσης, όλα αποτέλεσμα της εκπορευόμενης ενδυνάμωσης από το ιδεώδες του Διαφωτισμού (Deacon 2002). Το νεωτερικό σχολείο όμως, παρά την όποια πειθαρχική θεσμική του συγγένεια με την φυλακή, πιστεύεται πως δεν πρέπει να ταυτίζεται με τους υπόλοιπους νεωτερικούς θεσμούς, παρόλο που οι νεωτερικές φυλακές, τα νοσοκομεία, οι στρατώνες και τα εργοστάσια συχνά λειτούργησαν και ως σχολεία

(Deacon, 2006). Αναλυτικότερα, οι προβλεπόμενες πανοπτικές προδιαγραφές που καθόρισαν τον τρόπο ανέγερσης των κτηρίων των φυλακών λειτούργησαν ως μοντέλο για όλους τους πειθαρχικούς θεσμούς, συμπεριλαμβανομένου και του νεωτερικού σχολείου. Το νεωτερικό σχολείο, όμως, αποτέλεσε και αυτό πρότυπο για την φυλακή. Πιο συγκεκριμένα, το στρατιωτικό σχολείο Ecole Militaire, όπως παρουσιάζεται στο έργο του Foucault, λειτούργησε ως πηγή έμπνευσης για το ίδιο το Πανοπτικό, αφού η ιδιαίτερη αρχιτεκτονική του, αυτή της υπερυψωμένης εξέδρας των υπαλλήλων, των εποπτών της τραπεζαρίας και των χώρων υγειονομικού ενδιαφέροντος με τις μισές πόρτες και τους ψηλούς τοίχους, που καθιστούσε τους μαθητές ορατούς, αξιοποιήθηκε ως μια «παιδαγωγική μηχανή» (Deacon, 2006). Υπό αυτό το πρίσμα, η τεχνολογία της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης, δεν εφευρέθηκε *ab initio*, ούτε γνώρισε την εγκαθίδρυσή της αποκλειστικά λόγω της ανάγκης να κυβερνήσει κανείς. «Η τεχνολογία σχολειοποιημένης εκπαίδευσης, όπως αυτή της κοινωνικής οργάνωσης, της ευημερίας του παιδιού, της ποινικής δικαιοσύνης και πολλά περισσότερα είναι υβριδική, ετερογενής, διαπνεόμενη από μια ποικιλία προγραμματισμένων προσδοκιών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, ένα πολύπλοκο και ρευστό επακόλουθο των σχέσεων μεταξύ ατόμων, πραγμάτων και δυνάμεων» (Rose, αναφορά στο Deacon, 2002, σελ. 245).

Ένα σημαντικό εύρημα (και θέση) από το έργο του Foucault είναι πως οι διεργασίες μέσω των οποίων κάποιοι άνθρωποι πειθαρχούν ή κυβερνούν άλλους αποτελούν διαδικασίες συγκρότησης ταυτότητας (identity-constitution) ως υποκειμενικότητας ή αυτό-πειθαρχίας (self-discipline) (Deacon, 2002, σελ. 436- 437). Στη σχολική τάξη του 19^{ου} αιώνα μια σειρά πρακτικών ευνοούν την παρατήρηση του μαθητή εντός οργανωμένων εσωτερικών ή εξωτερικών χώρων, σε συγκεκριμένο χρόνο για την επιτέλεση ορισμένου σωματικού ή πνευματικού έργου σε ένα καθεστώς μόνιμης ορατότητας και απώτερο σκοπό την ηθικοποίηση (moralization) (Rose, 1999). Στο πλαίσιο του εγχειρήματος αυτής της διαμόρφωσης των ατόμων ως συγκρότησης υποκειμένων τα κράτη επικεντρώθηκαν σε εμπνευσμένες τεχνικές που τους επέτρεπαν να κατασκευάζουν τα υποκείμενα που επιθυμούσαν (Foucault, 1979/2002 αναφορά στο Allen, 2013, σελ. 218). Αυτές οι τεχνικές, μάλιστα, πιστεύεται πως επέδρασαν στη διαμόρφωση της ατομικότητας με τέτοιο τρόπο που οι ενδιαφερόμενοι να απομονώνονται ο ένας από τον άλλο, άλλα παράλληλα να παραμένουν ανοιχτοί στην επιρροή της Κυβέρνησης. Από αυτή τη σκοπιά, η ανάδυση του σύγχρονου σχολείου ανάγεται σε μια ποικιλία πρακτικών πολιτισμικής και θεσμικής φύσης, που μεταξύ του 18^{ου} και του 20^{ου} αιώνα επικεντρώθηκαν στο να κατασκευάσουν την κοινωνία «με το να φτιάξουν το παιδί ως μελλοντικό πολίτη», μια διαδικασία κοινωνικής διαμόρφωσης, μέσα στην οποία «η

δημιουργία σχολειοποιημένης εκπαίδευσης» συνέβαλε στην «δημιουργία του κράτους» (Tröhler, Popkewitz, & Labaree, 2011, σελ. 1 αναφορά στο Allen, 2013, σελ. 218). Μάλιστα, η διαμόρφωση πολιτών ένθερμων υποστηρικτών των αξιών της ελευθερίας και της προόδου, σύμφωνα δηλαδή με τις επιταγές του κινήματος του Διαφωτισμού, αποτέλεσε σταθερή επιδίωξη στο πλαίσιο της διαμόρφωσης δυναμικών πολιτικής διοίκησης και πειθαρχικών προγραμμάτων κοινωνικής κατασκευής (Do O, 2005).

Μελετητές όπως οι Tröhler και Popkewitz, ανέδειξαν με την έρευνά τους τον κεντρικό ρόλο της μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης για τη διασφάλιση της ηθικής ανάπτυξης και εξέλιξης του παιδιού από μέρους του κράτους μέσω της εκπαίδευσης (Evertsson, 2015, σελ. 271). Το στοιχείο της ηθικής ανάπτυξης, ωστόσο, που ίσχυσε και κατά τη νεωτερική πλαισίωση του θεσμού, παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο μεταξύ της χριστιανικής λογικής που προωθούσε τη ρύθμιση της ατομικής συμπεριφοράς και των μορφών διακυβέρνησης που επιβλήθηκαν από την κρατική γραφειοκρατία (Do O, 2005).

Εν τούτοις, η συμβολή του νεωτερικού τρόπου σκέψης στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη θεμελίωση μιας πιο ανθρώπινης και δημοκρατικότερης προοπτικής δύσκολα θα μπορούσε να αμφισβητηθεί (Τσάφος, 2010). Το νεωτερικό όραμα του εξορθολογισμού της κοινωνίας επιδίωξε την πραγμάτωσή του μέσα από το νεωτερικό σχολείο με την προώθηση «της ισότητας και του σεβασμού των ατομικών δικαιωμάτων και ελευθεριών και την καλλιέργεια, του δημοκρατικού ήθους στο πλαίσιο της αναδυόμενης αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας» (Τσάφος, 2010, σελ. 38). Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεσμών, ωστόσο, παρέμεινε στενά συνδεδεμένη στην Ευρώπη με την ανάπτυξη της εκκλησίας και της θεολογίας (Osterwalder, 2012).

Παρόμοια, η ιδέα του να παρέχει κανείς μαζική σχολειοποιημένη εκπαίδευση (mass schooling) δεν ήταν η κυρίαρχη, σύμφωνα με το καθεστώς που κυριαρχούσε προηγουμένως (Soysal & Strang, 1989). Η σχολική εκπαίδευση και η θρησκευτική διδασκαλία αποτελούσε για αιώνες προνόμιο των εκκλησιών (Ansell & Lidvall, 2013), ενώ οι κληρικοί ασκούσαν τον αποκλειστικό έλεγχο της γραφής και της ανάγνωσης (Kohn, 1951 αναφορά στο Safran, 2008). Τα πρώτα δημοφιλή Ευρωπαϊκά σχολεία θεωρείται πως δημιουργήθηκαν από την Εκκλησία τον 16^ο και 17^ο αιώνα ως εργαλεία εντατικοποίησης και εμβάθυνσης της ποιμενικής διαχείρισης των συνειδήσεων (De Sousa κ.ά., 2005). Η κυριαρχία του θρησκευτικού στοιχείου, που κατά την περίοδο του Μεσαίωνα ευνόησε την δράση θρησκευτικών δρώντων διαμορφώνοντας παράλληλα τη θεώρηση του τότε κόσμου, ανιχνεύεται και στην οργάνωση της εκπαίδευσης. Δεδομένης της κυριαρχίας της θρησκευτικής λογικότητας, «η αναπαραγωγή των μεταφυσικών «αληθειών» με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση πειθήνιων ανθρώπων, υποταγμένων και

ετεροκαθοριζόμενων από μια άνωθεν προκαθορισμένη μοίρα» αποτέλεσε τη βασική επιδίωξη του σχολείου (Τσάφος, 2010, σελ. 163).

Έως τις αρχές του 17^{ου} αιώνα το σχολείο φαίνεται να μην είχε ακόμη διαμορφώσει τον νεωτερικό ρόλο που το ανέδειξε σε εξέχοντα μηχανισμό κοινωνικοποίησης και διαμεσολαβητή μεταξύ της οικογένειας και του κόσμου της εργασίας (Deacon, 2006). Αυτό θεωρείται περισσότερο προϊόν μιας συσσωρευμένης ανάπτυξης, ενσωματωμένης στην ιστορία της νεωτερικότητας, την ιστορία της ανάδυσης και της τροποποίησης τέτοιων θεσμών (Reim, 2013, σελ. 175-176). Ωστόσο η ηθική τελειοποίηση τόσο για την αναθεωρημένη εκκλησία όσο και για το έθνος- κράτος, ήταν πάντα συνώνυμη της αυτορρύθμισης του ατόμου (Do O, 2005). Από αυτή την οπτική, η παροχή της σχολικής εκπαίδευσης μπορεί να ιδωθεί ως μια νέα τεχνολογία διακυβέρνησης που αποσκοπεί μέσω της κρατικής παρέμβασης να επιτηρήσει, να αξιολογήσει και να διορθώσει τις «παθογένειες» της παιδικής ηλικίας (Rose, 1989, σελ. 122 αναφορά στο Tröhler, 2016, σελ. 284).

Η διαμόρφωση των νεωτερικών προτύπων, επομένως, μοιάζει περισσότερο αποτέλεσμα συγκερασμού δυναμικών θρησκευτικού και κοσμικού περιεχομένου. Κρατικές πρακτικές, όπως «η επιβολή εθνικών συμβόλων, η ανάπτυξη υποδομών με σκοπό την ενσωμάτωση περιφερειακών περιοχών στον πυρήνα της κουλτούρας του κράτους, η γεωγραφία της γλώσσας, η θρησκεία και σε άλλα πολιτισμικά σύμβολα που εξέφραζαν την εθνική ταυτότητα» (Johnson, 1992, σελ. 170) έχουν κοινές καταβολές με αντίστοιχες θρησκευτικές πρακτικές. Δηλαδή και τα δύο - έθνος και θρησκεία – επιδίωξαν από κοινού την αποδοχή μιας κοινής ιδεολογίας, τον εορτασμό κοινών εορτών, τα κοινά σύμβολα, την αναγνώριση κοινών αγίων και την συσχέτισή τους με μια κοινότητα, όλες πρακτικές που για τον Safran, (2008) κατέστησαν το έθνος (ethno nation) σε «εκκοσμικευμένη θρησκεία», στο πλαίσιο του οποίου η γλώσσα και η θρησκεία θεωρήθηκαν ως κοινωνικά κεκτημένα. Ανεξάρτητα από τη θεσμική ρευστότητα και την πολυπλοκότητα που το σχολείο παρουσίασε κατά την διαμόρφωσή του, η ανάπτυξη του στο πλαίσιο «μιας κρατικά χορηγούμενης σχολειοποιημένης εκπαίδευσης, οικουμενικά υποχρεωτικής, σταδιακά αλλά επίμονα, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, σημαδότησε την περίοδο της πιο σημαντικής αλλαγής στην οργάνωση της κοινωνικής ζωής» (Reim, 2013, σελ. 175-176). Ως εκ τούτου, το σχολείο κατάφερε να καθιερωθεί ως το θεσμικό πρότυπο της σημερινής κοινωνίας τόσο που μάλλον θεωρείται αδιανόητο πως μια κοινωνία σαν τη δική μας θα μπορούσε να λειτουργήσει χωρίς την ύπαρξη του σχολείου και οτιδήποτε αυτό συνεπάγεται από άποψη διακυβέρνησης του πληθυσμού και κατασκευής της ταυτότητας (Reim, 2013).

4.2 Η μελέτη του θεσμού της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης

Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα ως προς τη θεσμική τους μορφή τουλάχιστον, έχουν μακρά ιστορία, με την ύπαρξή τους στη Δυτική Ευρώπη να σηματοδοτείται, υπό μορφή σχεδίου, ήδη από το 17^ο αιώνα (Green, 2013). Ο πρωιμότερος κανονισμός διακήρυξης υποχρεωτικής εκπαίδευσης συνδέεται με τη Γερμανία και το κράτος της Βαϊμάρης (Weimar) το 1619 (Thut & Adams 1964 αναφορά στο Ramirez & Bolis, 1987, σελ. 4), ενώ εγχειρήματα παρόμοιας εμβέλειας φαίνεται να επιχειρήθηκαν και από τους μονάρχες των απολυταρχικών καθεστώτων του 18^{ου} αιώνα. Η έλλειψη πόρων, ωστόσο, δεν ευνόησε την επιτυχή καθιέρωση των εγχειρημάτων αυτής της περιόδου, τα οποία λειτούργησαν ως ψήγματα της μετέπειτα εξέλιξή τους (Green, 2013).

Η διαδικασία σταδιακής καθιέρωσης δημόσιων συστημάτων εκπαίδευσης, που ακολούθησε στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, κέντρισε το ενδιαφέρον των μελετητών της εποχής. Ο Horace Mann, για παράδειγμα, επηρεασμένος από το ταξίδι του στην Ευρώπη (Mann, 1844 αναφορά στο Tröhler, 2016, σελ. 282) εισήγαγε το 1843 κάποια από τα κυρίαρχα στοιχεία του Πρωσικού Εκπαιδευτικού Συστήματος στο υπό αναθεώρηση εθνικό σύστημα εκπαίδευσης των ΗΠΑ. Υπέρμαχος του πρωσικού μοντέλου δημόσιας εκπαίδευσης του 1830 θεωρείται και ο Γάλλος Φιλόσοφος και πολιτισμικός θεωρητικός (cultural theorist) Victor Cousin. Ωστόσο, Mann και Cousin ερμήνευσαν, κατά τον Tröhler (2016, σελ. 282), το Πρωσικό εκπαιδευτικό επίτευγμα βάσει των (διαφορετικών) δημοκρατικών ρεπουμπλικανικών καταβολών τους, προχωρώντας στην επιλογή συγκεκριμένων μοντέλων οργάνωσης και μαθημάτων προκειμένου να εξυπηρετήσουν τα επί μέρους πολιτισμικά, κοινωνικά και πολιτικά ιδανικά των εθνικών τους συστημάτων εκπαίδευσης. Πέραν των ατομικών ερευνητικών παραδειγμάτων συγκεκριμένων προσώπων που προαναφέρθηκαν, πολυάριθμες μελέτες στράφηκαν στη διερεύνηση των συνθηκών ανάδυσης και διαμόρφωσης των σχολικών συστημάτων, των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης, καθώς και των εθνικών και διεθνών προτύπων που συναρτήθηκαν με την μετέπειτα εξάπλωσή τους, επιχειρώντας να απαντήσουν το γενικό ερευνητικό ερώτημα «Γιατί μαζική σχολειοποιημένη εκπαίδευση (mass schooling);» (Westberg, 2015, σελ. 416).

Η ιστορική διάσταση του ζητήματος, συγκεκριμένα, φαίνεται να τροφοδότησε μια σειρά ερευνητικών εγχειρημάτων, που επικεντρώθηκαν στο να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις διαδικασίες ανάδυσης και της εξάπλωσης της μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης (mass schooling) (Westberg, 2015). Στις σχολές σκέψης που συγκροτήθηκαν

συγκαταλέγεται αυτή των παραδοσιακών Ιστορικών «Whig» και των αναθεωρητικών, των επονομαζόμενων και ρεβιζιονιστών. Η συμβολή των πρώτων έγκειται στην ανάδειξη του θεσμού της εκπαίδευσης «ως θριάμβου της Δημοκρατίας και του Διαφωτισμού, ως προϊόντος συμβιβασμού μεταξύ της εκκλησίας και του κράτους ή ως της διάδοσης πολιτιστικών ιδεών» (Miller, 1989, σελ. 126). Η σχολή των αναθεωρητών ιστορικών, από την άλλη, απέδωσε την εξάπλωση του θεσμού της δημόσιας εκπαίδευσης στη βιομηχανοποίηση και στην αστικοποίηση, συνθήκες που ευνόησαν και τη χρήση αντίστοιχων θεωριών (Miller, 1989).

Πέραν αυτής της διάκρισης, έχουν προταθεί και λεπτομερέστερες εισηγήσεις ταξινόμησης των θεωρήσεων των ερμηνευτικών σχολών σκέψης/ παραδόσεων (interpretive traditions) που δημιουργήθηκαν. Για παράδειγμα, ο Kelly (2014) κατά τη διερεύνηση της ιστοριογραφίας της αμερικάνικης και ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, έκανε λόγο για τέσσερις ερμηνευτικές σχολές σκέψης: την παραδοσιακή (traditionalism), του ριζοσπαστικού αναθεωρητισμού (radical revisionism), του προοδευτικού αναθεωρητισμού (progressive revisionism) και του πλουραλιστικού αναθεωρητισμού (plural revisionism). Συνέδεσε μάλιστα την κάθε μια από αυτές με συγκεκριμένη αφήγηση αναφορικά με τους δεσμούς σχολείου και κοινωνίας. Αναλυτικότερα, οι πανηγυρικές αφηγήσεις των παραδοσιακών ιστοριών (traditionalist histories) για την αποστολή του σχολείου συναρτήθηκαν με την εξυπηρέτηση της ισότητας και της κοινωνικής κινητικότητας. Υπ' αυτό το πρίσμα, η εξάπλωση της σχολικής εκπαίδευσης σε Ευρώπη και Ασία ερμηνεύτηκε από τους ιστορικούς αυτής της σχολής ως ένδειξη εθνικής προόδου, ενώ τα σχολεία θεωρήθηκαν ισχυρά εργαλεία για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων, ανεξάρτητα από τις επί μέρους προσδοκίες που τα διάφορα έθνη έτρεφαν για αυτά (Kelly, 2014). Οι ριζοσπαστικοί ρεβιζιονιστές (radical revisionist), όμως, έθεσαν ερωτήματα που επικεντρώθηκαν στο κόστος/ έξοδα της εκπαιδευτικής εξάπλωσης, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία αναπαρήγαγαν την κοινωνική ανισότητα. Οι θεωρητικοί αυτής της σχολής τόνισαν μια σειρά από ουσιαστικά ιστορικά σημεία, επιχειρώντας συνδέσεις μεταξύ του καπιταλιστικού μετασχηματισμού, της αστικοποίησης, της μετανάστευσης και της εξάπλωσης της δημόσιας σχολειοποιημένης εκπαίδευσης (Kelly, 2014). Υποστηρικτές των διάφορων εκδοχών της εκμοντερνιστικής θεωρίας και του Μαρξισμού, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες εκφάνσεις της κοινωνικής αλλαγής του 19^{ου} αιώνα, όπως την ανάγκη για νέες δεξιότητες στο πλαίσιο της βιομηχανοποίησης, την έμφαση στις καινούριες μορφές κοινωνικής σύγκρουσης, εννοιολόγησαν τον θεσμό μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης, ως μέσο κοινωνικού ελέγχου των φτωχών χωρικών, των μεταναστών, της «απειθαρχής και ασεβούς» εργατικής τάξης (Miller, 1989, σελ. 126). Η προσέγγισή τους,

ωστόσο, καταλήγει πολλές φορές ντετερμινιστική, λόγω της έμφασης που δόθηκε σε συγγράμματα μεταρρυθμιστών της ελίτ, αλλά και της ανάπτυξης ερμηνευτικών μοντέλων που υποβάθμιζαν την αυτονομία των περιθωριοποιημένων ομάδων (Kelly, 2014, σελ. 764). Ιστορικοί όπως οι Marvin Lazerson, E. P. Thompson και Lawrence Stone, υιοθετώντας μια συγκρουσιακά προσανατολισμένη (conflict - oriented) οπτική, εστίασαν στις ανάγκες των ελίτ και ερμήνευσαν την ανάδυση των σχολικών συστημάτων από την σκοπιά κοινωνικού ελέγχου και της πειθαρχίας (Westberg, 2015, σελ. 417). Η σχολή του προοδευτικού αναθεωρητισμού (progressive revisionism) αμφισβητώντας την ιδέα πως η εξάπλωση της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης υπήρξε θετική, επιδόθηκε στην κατάρριψη των εορταστικών θεωρήσεων. Την ίδια ώρα θεωρητικοί αυτής της σχολής έκριναν αναγκαία τη σχολική μεταρρύθμιση, ενισχύοντας μια πίστη στο μελιοριστικό δυναμικό της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης και δημιουργώντας ένα μύθο μιας περίπλοκης αλλά εφικτής προόδου. Έστω όμως και εάν αμφισβήτησαν το μύθο της προόδου που ενσωματωνόταν στις παραδοσιακές ιστορίες, αυτοί κατάφεραν να δημιουργήσουν τον δικό τους μύθο με τον οποίον συνέχισαν να αποδίδουν έναν θετικό ρόλο στο σχολείο ως προς την κοινωνική πρόοδο.

Μια άλλη, σημαντικής εμβέλειας θεώρηση σχετικά με την εξέλιξη της μαζικής εκπαίδευσης είναι αυτή της ανάδυσης των εθνών - κρατών. Αναγνωρίζοντας την ανάγκη των εθνών - κρατών να εγκαθιδρύσουν μια κοινή κουλτούρα ο Eric Hobsbawm ανέδειξε ως επιδίωξη των σχολείων την «εξάπλωση της εικόνας και της κληρονομιάς του έθνους και της προσκόλλησης σε αυτό καθώς και την προσπάθεια σύνδεσης όλης της χώρας με τη σημαία» (αναφορά στο Westberg, 2015, σελ. 417). Στις μελέτες που υιοθέτησαν τη θεώρηση αυτή, σημαντική κρίνεται επίσης και η συνεισφορά του Andy Green ο οποίος μέσα από το έργο του προέβαλε τη θέση πως η εξάπλωση της μαζικής εκπαίδευσης αποτελούσε αντανάκλαση των μεταβαλλόμενων διαδικασιών συγκρότησης του κράτους, όπως και αυτή του John Meyer, που συνέδεσε την εξάπλωση της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης με την διάδοση του μοντέλου εθνικού-κράτους ανά τον κόσμο. Αντιτιθέμενοι και, κάποιες φορές επικριτικοί σε τέτοιες μελέτες, άλλοι ερευνητές διενήργησαν αναλύσεις οι οποίες προσέγγισαν το ζήτημα της μαζικής εκπαίδευσης από άποψη ανταγωνισμού και θεμελιωδών πολιτικών συγκρούσεων μεταξύ ομάδων με κύρος (status group competition), παρά μεταξύ κοινωνικών τάξεων, υπογραμμίζοντας, για παράδειγμα, την αναμέτρηση μεταξύ των αστικών τάξεων (bourgeoisie) και της Καθολικής Εκκλησίας της Γαλλίας (Westberg, 2015, σελ. 417).

Η συνθήκη της γρήγορης διάδοσης της υποχρεωτικής σχολικής νομοθεσίας και των εθνικών εκπαιδευτικών υπουργείων απασχόλησε και από την ιστορική συγκριτική σκοπιά

του ζητήματος. Ο Ramirez (2012), για παράδειγμα, χωρίς να αποκλείει την όποια συσχέτιση με τις διαδικασίες μίμησης, επιχείρησε να διερευνήσει την εξάπλωση της εκπαίδευσης ευρύτερα συναρτώντας την με την ύπαρξη εξωτερικών μοντέλων ή σχεδίων. Στα μοντέλα αυτά απέδωσε μάλιστα τη διαμόρφωση των γνωρίσματος των σωστών (proper) εθνών - κρατών καθώς και την ανάδειξη της μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης σε νευραλγικό πρόγραμμα του έθνους - κράτους (nation-state project). Υιοθετώντας μια ιστορική συγκριτική σκοπιά, αναφορικά με την εξάπλωση του θεσμού, αυτή της μετακίνησης ιδεών μεταξύ δημόσιων εκπαιδευτικών συστημάτων, ο Ramirez, (2012) έστρεψε την ερευνητική προσοχή του στο ευρύτερο παγκόσμιο πλαίσιο που περιέβαλε τα έθνη κράτη, υπογραμμίζοντας τον ανταγωνισμό που επικρατούσε μεταξύ τους. Υπό το πρίσμα αυτό, η ερμηνεία της παγκόσμιας ανάπτυξης της πρωτοβάθμιας σχολειοποιημένης εκπαίδευσης, που παρατηρήθηκε ιδιαίτερα μετά το τέλος του 2^{ου} Παγκοσμίου πολέμου, συσχετίστηκε με τα όσα συνέβαιναν στον κόσμο ευρύτερα, καθώς και την επίδραση που αυτά είχαν για τα έθνη-κράτη και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ramirez, 2012). Με άλλα λόγια, τα έθνη-κράτη και τα εκπαιδευτικά τους σχέδια θεωρήθηκαν άρρηκτα συνδεδεμένα με τον κόσμο και τις παγκόσμιες αλλαγές, που οδήγησαν όμως σε αλλαγές στο εσωτερικό τους, επηρεάζοντας και τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και δομές. Οι Meyer, Ramirez, and Soysal (1992) απέδωσαν μάλιστα την εξάπλωση της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης στον θεσμικό ισομορφισμό (institutional isomorphism), μια διαδικασία μιμητικής διάδοσης βάσει της οποίας οι διάφορες χώρες υιοθέτησαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές των πρώτων νεωτεριστών/εκμοντερνιστών (early modernizers). Σύμφωνα με την ανάλυσή τους, οι χώρες υιοθέτησαν τον θεσμό της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια να μιμηθούν άλλες χώρες τις οποίες θεωρούσαν πρότυπο νεωτερικού έθνους - κράτους (Ansell & Lidvall, 2013, σελ. 435). Πιο πρόσφατα, έχει τονιστεί και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών ανά τον κόσμο στη διαμόρφωση όμοιων εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Ramirez, 2012). Σε αντίθεση με τις σχολές σκέψεις που εξετάστηκαν πιο πάνω, εξετάζεται και η σχολή σκέψης του πλουραλιστικού, κατά τον Kelly (2014), αναθεωρητισμού (plural revisionism). Υπό το πρίσμα του πλουραλισμού, τοπικές μελέτες περίπτωσης και διεθνείς συγκριτικές μελέτες επικεντρώθηκαν στην επίδραση των τοπικών κοινοτήτων επί των εθνικών σχολικών συστημάτων (Westberg, 2015, σελ. 418). Αυτός ο τρόπος ερευνητικής σκέψης συναρτάται άμεσα και με την παρούσα διατριβή, η οποία επικεντρώνεται στη μελέτη της ιστορικής εξέλιξης συγκεκριμένων θεσμών, αυτών της παρεχόμενης εκπαίδευσης εντός των Κεντρικών Φυλακών στο νησί της Κύπρου, ως περίπτωση τοπικότητας, παρόλες ή και μέσω άλλων επιδράσεων. Ο Peter Lindert, για

παράδειγμα, έχει διεξαγάγει έρευνες, που έδειξαν πως, παρά την κρατική δραστηριότητα, η εκπαιδευτική επανάσταση του 19^{ου} αιώνα κατέστη εφικτή μέσω των τοπικών σχολικών επαρχιών και από το γεγονός αποκέντρωσης των σχολικών συστημάτων (Westberg, 2015, σελ. 417). Με άλλα λόγια, ο Lindert υποστήριξε πως αποκεντρωμένα σχολικά συστήματα κατέστησαν εφικτή τη λήψη αποφάσεων σε σχολικά οικονομικά ζητήματα, γεγονός κατά τη γνώμη του καθοριστικό για την εξάπλωση της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξής της.

4.3 Νεωτερικότητα και σχολειοποιημένη εκπαίδευση

Σε κάθε περίπτωση, και ανεξαρτήτως ιστοριογραφικής θεώρησης, η ενδυνάμωση και η ανάπτυξη ενός εθνικού συστήματος δημόσιας εκπαίδευσης κρίθηκε μια από τις απαραίτητες συνθήκες προώθησης των κοινωνικών αλλαγών που σημειώθηκαν κατά τον 19^ο αιώνα (Gellner, 1983 αναφορά στο Pozo & Braster, 1999, σελ. 76). Το σύστημα δημόσιας εκπαίδευσης, όπως αυτό διαμορφώθηκε σταδιακά στην κλασική του μορφή, με τα κρατικά χρηματοδοτούμενα και ελεγχόμενα σχολεία και την περίτεχνη διοικητική γραφειοκρατία, εμφανίστηκε πρώτα στην Ευρώπη, ιδίως στα κράτη της Γερμανίας της Γαλλίας, της Ολλανδίας και της Ελβετίας (Green, 2013). Με διαφορετικές χρονικές αφετηρίες ως προς την καθιέρωσή τους, έως το τελευταίο τρίτο του 19^{ου} αιώνα, προγενέστερα και μεταγενέστερα, συστήματα μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης εγκαθιδρύθηκαν στις περισσότερες χώρες του Δυτικού Κόσμου (Miller, 1989). Τα πρώτα νεωτερικά εθνικά σχολικά συστήματα, θεωρείται πως δημιουργήθηκαν στη Δυτική και Βόρεια Ευρώπη - μετά από κάποιους πειραματισμούς στη Γαλλία και στα υποτελή Ναπολέοντεια κράτη, στην Ολλανδία και στη Δανία το 1814, στη Νορβηγία το 1827, στην Ελβετία από το 1831 και έπειτα στη Γαλλία το 1833, το Βέλγιο και τη Σουηδία το 1842 και το Λουξεμβούργο το 1843, ενώ κατά το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα αυτά καθιερώθηκαν σε κάθε έθνος – κράτος (Tröhler, 2015, σελ. 27).

Έστω, λοιπόν, και εάν σχεδόν σε κάθε ευρωπαϊκό κράτος η μαζική εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε πριν τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, ο χρόνος και η αλληλουχία εξάπλωσης της, κατά τους Soyal & Strang, (1989), διέφερε σημαντικά ως προς την ταχύτητα των κρατών να περάσουν νόμους και να χτίσουν σχολεία, καθώς και ως προς την αλληλοσυσχέτιση της ανάπτυξης νομοθετικού και οργανωτικού συστήματος. Η διαδικασία συγκρότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, εάν και έλαβε χώρα σε όλα τα ευρωπαϊκά κράτη κατά το 18^ο και το 19^ο αιώνα, φαίνεται να σημείωσε έντονες διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο υλοποίησης της (Green, 2013). Η εντατικοποίηση της κρατικής

παρουσίας, ως κυρίαρχη αλλά σταδιακά και ως πειθαρχική εξουσία, που παρατηρήθηκε ευρύτερα στους περισσότερους τομείς της δημόσιας σφαίρας, συνοδεύτηκε από την επινόηση μηχανισμών όπως ήταν η επιβολή μιας εθνικής γλώσσας και η κατάκτηση ενός επιπέδου γραμματισμού, η καθιέρωση κοινού νομίματος, η συγχώνευση μιας επικράτειας σε ένα και μόνο σύστημα χώρου και χρόνου μέσω καινοτομιών στην μεταφορά και στην επικοινωνία, καθώς και η ενοποίηση των νομικών κωδίκων και εξουσιών, που σκοπό είχαν να συμβάλλουν στη συγκρότηση του κράτους (state formation) (Giddens 1985 αναφορά στο Rose & Miller, 2010, σελ. 274). Οι διεργασίες αυτές, όπως θα ανέμενε κανείς, περιέλαβαν και το πεδίο της εκπαίδευσης. Η κρατική παρουσία στην καθιέρωση των πρωτοβάθμιων συστημάτων δημόσιας εκπαίδευσης θεωρείται μάλιστα από τις πιο σημαντικές αλλαγές που σημειώθηκε στην Ευρώπη του 19^{ου} αιώνα (Grew κ.ά., 1983), μια και προηγουμένως η παροχή εκπαίδευσης αποτελούσε τοπικό ζήτημα και ο έλεγχος των σχολείων ασκούνταν κυρίως από τις κοινότητες ή την εκκλησία (Ansell & Lidvall, 2013). Στις εναλλακτικές μορφές παρεχόμενης εκπαίδευσης συγκαταλέγονταν οι συντεχνίες και τα αναμορφωτήρια (Deacon 2006). Η φοίτηση σε κάποια ομάδα επαγγελματικής κατεύθυνσης, συγκεκριμένα, θεωρούνταν η βασική εναλλακτική επιλογή εκπαίδευσης έναντι των εκκλησιαστικών σχολείων, η οποία όμως συρρικνώθηκε δραστικά με την καθιέρωση των νέων εργαλείων και μεθόδων οικονομικής παραγωγής. Τα αναμορφωτήρια (houses of correction) από την άλλη, έστω και εάν θεωρητικά θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια άλλη μορφή εκπαίδευσης, απορρίφθηκαν ως επίπονα, ανούσια, και ακατάλληλα, κυρίως λόγω της υπεραριθμίας των νεαρών τροφίμων (Deacon 2006). Η ενίσχυση όμως της παρουσίας των εθνικών κυβερνήσεων στα εκπαιδευτικά πράγματα είχε ως αποτέλεσμα τη σταδιακή αντικατάσταση (ή ακόμη την ενσωμάτωση και εν τέλει την εξάπλωση) της έως τότε ιδιωτικά ή θρησκευτικά παρεχόμενης εκπαίδευσης από μια κρατικά ελεγχόμενη (Soysal & Strang, 1989). Το εγχείρημα της επέκτασης του κρατικού ελέγχου επί της εκπαίδευσης προκάλεσε συγκρούσεις μεταξύ του κράτους και των εμπλεκόμενων κοινωνικών δρώντων καθώς και των καθιερωμένων θεσμών (πρωτίστως της εκκλησίας), κυρίως λόγω της αλληλοσυγκρουόμενης φύσης των προσφερόμενων κρατικών και θρησκευτικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καθώς και της αντίστασης των θρησκευτικών ομάδων να παρέχουν εκπαίδευση σύμφωνα με τις επιβαλλόμενες κρατικές προδιαγραφές για ένα ενωμένο και ομογενοποιημένο εθνικό σύστημα (Soysal & Strang, 1989). Δεδομένων αυτών των διεργασιών, οι εκκλησίες άρχισαν να χάνουν τη δύναμή τους, βαλλόμενες από τον κοσμικό και επιστημονικό τρόπο σκέψης, και σταδιακά αποστασιοποιήθηκαν, παρά την όποια εναντίωση τους. Οι διχαστικές πολιτικές συγκρούσεις επί της δημόσιας σχολειοποιημένης εκπαίδευσης που εκτυλίσσονταν στα

τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Ansell & Lidvall, 2013) συνέτειναν στην ισχυροποίηση της θέσης πως οι πιο σημαντικές διαμάχες για την οργάνωση, τη χρηματοδότηση και την διακυβέρνηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οφείλονται κυρίως σε μη οικονομικά κίνητρα, όπως ήταν η διαμάχη μεταξύ της θρησκευτικής και εκκοσμικευμένης εκπαίδευσης καθώς και μεταξύ των εκσυγχρονιστικών/νεωτεριστών ελίτ (modernizing elites) και των παραδοσιακών και περιφερειακών κουλτουρών (Ansell & Lidvall, 2013). Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα μοιάζει πως σχεδιάστηκαν για να αιτιολογήσουν την ύπαρξη του κράτους στο λαό, καθώς και τις υποχρεώσεις του λαού προς το κράτος (Green, 1997, αναφορά στο Evertsson, 2015, σελ. 259). Επομένως, κατά το 19^ο αιώνα, το κράτος δεν γινόταν πλέον αντιληπτό μόνο μέσα από τις διάφορες θεσμικές του εκφάνσεις (στρατός, νομοθετικό σώμα, κρατικά χορηγούμενη εκπαίδευση), ούτε αποτελούσε απλά μια πολύπλοκη δομή, μηχανή ή θέαμα προς παρατήρηση, μέτρηση και περιγραφή, αλλά μάλλον βρισκόταν παντού, τελώντας υπό συνεχή κατασκευή και διαμόρφωση (Miller, 1989). Με άλλα λόγια, η εξάπλωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί ως μια ουσιαστική επέκταση των κρατικών εξουσιών στην μάζα των πολιτών (Ansell & Lidvall, 2013) και ως μια περίπτωση αυτής της επέκτασης. Η επέκταση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συντελέστηκε στη συγκυρία καθιέρωσης της καθορισμένης εδαφικής επικράτειας, της άσκησης ελέγχου και της συστηματικής διοίκησης των ζωνών και των δραστηριοτήτων όσων διαβιούσαν εντός της επικράτειας αυτής, το νεωτερικό έθνος - κράτος (modern nation-state) σκιαγραφήθηκε ως ένα συγκεντρωτικό σύνολο θεσμών και προσωπικού με αντικείμενο την άσκηση της επίσημης κρατικής εξουσίας στον πληθυσμό (Rose & Miller, 2010).

Η εμβέλεια της συγκρότησης του κράτους ως ιστορική διαδικασία κατασκευής του νεωτερικού κράτους, δεν περιορίστηκε ωστόσο μόνο στον κυβερνητικό - πολιτικό και διοικητικό – μηχανισμό που διαμορφώθηκε νεωτερικά και τους δρώντες της «δημόσιας» σφαίρας που κλήθηκαν να τον υπηρετήσουν υπό τον έλεγχο της κυβέρνησης (Green, 2013). Η εμβέλεια του νεωτερικού κράτους εκτείνεται εξίσου στις αναδυόμενες ιδεολογίες και τα συλλογικά πιστεύω, που έχοντας ως σκοπό τη νομιμοποίηση της κρατικής εξουσίας έδρασαν ευνοϊκά για τις έννοιες όπως η εθνική ανεξαρτησία και ο εθνικός χαρακτήρας (national “character”) (Green, 2013). Από την περίοδο αυτή και έπειτα, στον δυτικό τουλάχιστον κόσμο, η οικοδόμηση της σχολικής εκπαίδευσης θεωρείται πως θεμελιώθηκε «στη νεωτερική λογική της γενίκευσης της εκπαίδευσης, της μόρφωσης για όλους, της ευημερίας, της δημοκρατίας και της κοινωνικής κινητικότητας» (Τσάφος, 2010, σελ. 38).

Η νεωτερικότητα, ωστόσο, σε μια τυπική χαρτογράφηση της ιστορίας της εκπαίδευσης, φαίνεται να μην αποτελεί διακριτή χρονική περίοδο, αφού η γραμμική

περιοδολόγηση που, κατά τον Zufiaurre, (2007) επιχειρείται, συνήθως οριοθετεί ιστορικά την εκπαίδευση εντός ενός φάσματος 3 περιόδων: των επιρροών της Αρχαίας Αιγύπτου και της Ελλάδας στη διαμόρφωση της μεσαιωνικής πρακτικής: της ανάδυσης των κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων, που συνέχισε ως διαδικασία και μετά τον 17^ο αιώνα: καθώς και της ανάδυσης των νόμων και των πρακτικών που συνέβαλαν στην εντατικοποίηση της μαζικοποίησης της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης κυρίως το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα.

Σε αυτή τη γραμμική χαρτογράφηση των περιόδων της ιστορίας της εκπαίδευσης η νεωτερικότητα δεν οριοθετείται ως διακριτή χρονική περίοδος. Μάλιστα, αυτή φαίνεται να γίνεται περισσότερο αντιληπτή κυρίως μέσω ποιοτικά διακριτών γνωρισμάτων. Για παράδειγμα, ο Hamilton (1989 αναφορά στο Zufiaurre, 2007, 142) συνέδεσε τη νεωτερικότητα με τη θεσμική στροφή που σημειώθηκε στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση και τον εμπλουτισμό του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λεξιλογίου με νέους όρους όπως τα συμβόλαιο μαθήματος (syllabus), τάξη (class, 1519), κατήχηση (catechism, 1540), αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum, 1576) και διδακτική (didactic, 1613) (Zufiaurre, 2007, 142).

4.4 Οι «λόγοι» ερμηνείας της υπό διαμόρφωση νεωτερικής σχολικής εκπαίδευσης

Όπως αναλύθηκε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο οι νεωτερικές αντιλήψεις που κυριάρχησαν τον τρόπο σκέψης μιας ολόκληρης εποχής επηρέασαν και το πεδίο της εκπαίδευσης (Τσάφος, 2014). Ακολουθώντας σε μεγάλο βαθμό τον πυρήνα των πρακτικών ελέγχου που φαίνεται να θεσμοθετήθηκαν ευρύτερα στο πλαίσιο των σαφώς ορισμένων επικρατειών, όπως ήταν η εγκαθίδρυση ενός μόνιμου σώματος γραφείων με ρητή συνταγματική μορφή και ικανότητα συγκέντρωσης χρημάτων υπό τη μορφή φόρων (Rose & Miller, 2010), η σταδιακά επεκτεινόμενη εκπαίδευση κατέστη όλο και περισσότερο ελεγχόμενη από κανόνες, διακρίθηκε σε βαθμίδες και οργανώθηκε κατά τρόπο πιο συστηματικό (Green, 2013). Αναλυτικότερα, παρά την ποικιλομορφία που παρουσίαζαν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, αυτοί ενοποιήθηκαν σε μια και μοναδική δομή, αυξανόμενα διοικούμενης, μέσω μιας ενσωματωμένης εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας, ενώ η παρεχόμενη διδασκαλία πραγματοποιούνταν πλέον από εκπαιδευμένο προσωπικό (Green, 2013). Με άλλα λόγια, ένα ηλικιακά και ιεραρχικά δομημένο σύστημα αναπτύχθηκε με τα συστατικά του στοιχεία να συνδέονται συστηματικά και να συμπληρώνονται στο χρόνο, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας «εκπαιδευτικής σκάλας» από «βαθμίδες, τα σκαλοπάτια της οποίας συνδέονταν με ελεγχόμενα αναλυτικά προγράμματα και κριτήρια

εισδοχής» (Green, 2013, σελ.85). Συνεπώς, πέραν της ανομοιομορφίας που παρατηρήθηκε κατά τη διαδικασία εξάπλωσής των κρατικών εκπαιδευτικών συστημάτων, διαμορφώθηκε ένα σύνολο κοινών χαρακτηριστικών (Miller, 1989), με διακρατικές ομοιότητες ως προς τον θεσμικό τους χαρακτήρα (Ramirez & Bolis, 1987), όπως η ιδεολογική αποδοχή συγκεκριμένων στόχων για τη μαζική εκπαίδευση, η υιοθέτηση νόμων υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η δημιουργία εθνικών υπουργείων και υπηρεσιών (Ramirez & Bolis, 1987).

Ως εκ τούτου, τα ευρωπαϊκά κράτη, στην προσπάθειά τους να δομήσουν ένα ενοποιημένο εθνικό πολίτευμα, αναμείχθηκαν στην αδειοδότηση, τη χρηματοδότηση και τη διοίκηση της μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης με την προσδοκία τα άτομα της πολιτείας τους να ταυτιστούν με το κράτος τους και να εμπλακούν στα διάφορα εθνικά έργα με σκοπό τη βελτίωση της κρατικής εξουσίας (βλ. Ringer, 1977· Bendix, 1964). Πολλές φορές, σε περιπτώσεις για παράδειγμα στρατιωτικής ήττας ή αποτυχίας συμπόρευσης με τα δεδομένα βιομηχανοποιημένης ανάπτυξης αντίπαλων χωρών, η εκπαίδευση λειτούργησε για το κράτος ως μέσο εθνικής αναζωογόνησης (national revitalization) και δικλείδα κρατικής δύναμης και κύρους στο διακρατικό σύστημα. Οι θεσμοί ωστόσο, τους οποίους τα κράτη ανέπτυξαν για να ασκήσουν πολιτικό έλεγχο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση διέφεραν σημαντικά τόσο μέσα στο χρόνο όσο και από χώρα σε χώρα (Ansell & Lidvall, 2013· Soyal & Strang, 1989). Οι Ansell & Lidvall (2013) μάλιστα απέδωσαν τις παραλλαγές που παρατηρήθηκαν μεταξύ των συστημάτων και της δόμησης των θεσμών τους σε πολιτικά και θρησκευτικά χάσματα που σημειώθηκαν στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις της Αγγλίας, της Πρωσίας, της Γαλλίας, των Ηνωμένων Πολιτειών και άλλων χωρών η εγκαθίδρυση πλήρως φορολογικά υποστηριζόμενων δημόσιων δημοτικών σχολείων για την παροχή εκπαίδευσης ακολούθησε έναν επιτυχημένο ιδιωτικό τομέα (Stoddard, 2009). Επομένως, η δημιουργία δημοσίως χρηματοδοτούμενων εκπαιδευτικών συστημάτων στα περισσότερα ανεξάρτητα κράτη του κόσμου θεωρήθηκε καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη του νεωτερικού κράτους (modern state), ενώ αυτή φαίνεται να προηγήθηκε της εισαγωγής συστημάτων κοινωνικής ασφάλειας και δημιούργησε έναν αποτελεσματικό δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των κρατών και των μαζών.

Το οικονομικό στοιχείο που αναδείχθηκε ήδη από τις ερμηνείες ριζοσπαστικού ρεβιζιονισμού, μεταξύ άλλων, προσέδωσε μεγαλύτερη ερμηνευτική ισχύ στην συσχέτιση του καπιταλιστικού μετασχηματισμού και της αστικοποίησης. Μεγάλο μέρος της υφιστάμενης βιβλιογραφίας αντανάκλα τη θεώρηση πως η ανάδυση και η εξάπλωση της μαζικής εκπαίδευσης έγινε με σκοπό αυτή να καλύψει τις λειτουργικές ανάγκες μιας συνεχώς βιομηχανοποιούμενης και αστικοποιημένης κοινωνικής τάξης (Dreeben, 1968

αναφορά στο Ramirez, 2012, σελ. 423 - 424). Συγγραφείς όπως ο Gellner (1964, 1983) υποστήριξαν, για παράδειγμα, πως η δημιουργία συστημάτων μαζικής εκπαίδευσης πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μια απάντηση στις ανάγκες των βιομηχανικών οικονομιών και την τροφοδότησή τους με μια κινητή εργατική τάξη (Ansell & Lidvall, 2013). Η θεώρηση του Émile Durkheim και του Talcott Parsons, παρουσίασε κατά τρόπο όμοιο τη λειτουργία της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης σε μια σταδιακά περίπλοκη βιομηχανοποιημένη και αστικοποιημένη κοινωνία (Westberg, 2015). Από αυτή την ερμηνευτική αφετηρία η αποστολή του σχολείου ανάγεται στην εξυπηρέτηση παραγωγικών αναγκών μιας βιομηχανικής κοινωνίας για οικονομική δραστηριότητα και αποδοτικότητα (Τσάφος, 2010).

Μια άλλη θεώρηση προβάλλει το επιχείρημα πως με την ανάδυση των εθνών – κρατών, μεταξύ άλλων, παρατηρήθηκε η εντατικοποίηση της κρατικής παρέμβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από άποψη παροχής και ελέγχου (Ansell & Lidvall, 2013). Η ενίσχυση, επομένως, των εθνικιστικών σκοπών επέφερε και την ενδυνάμωση ενός ισχυρού δημοσίου συστήματος εκπαίδευσης (Andrés & Braster, 1999, σελ. 80). Για να νομιμοποιήσουν τις εθνικές τους επικράτειες ως οντότητες πολιτικής ενότητας, τα έθνη-κράτη κατάρτισαν συντάγματα που καθόριζαν την κυριαρχία της επικράτειάς τους και τους γηγενείς ανθρώπους ως εθνικούς πολίτες (Tröhler, 2015, σελ. 27). Σε περιπτώσεις που το «έθνος» προηγήθηκε ιστορικά του «κράτους» η κουλτούρα ή η εθνικότητα φαίνεται πως λειτούργησαν ως τα εχέγγυα της επιτυχούς διαμόρφωσης της νέας εθνικής εδαφικής οντότητας, όπως συνέβη και με την παραδειγματική ενοποίηση του πολυκράτους (multi-state) της Γερμανίας το 1860 (Anderson, 1986 αναφορά στο Anderson & O' Dowd, 2007). Αντίστοιχα, όπου το «κράτος» προηγήθηκε χρονικά «του έθνους» ο εθνικισμός επιφορτίστηκε με το «ιστορικό καθήκον της δημιουργίας μιας συνεκτικής κοινότητας σε ορισμένα σύνορα, όπως έγινε με την περίπτωση της επαναστατημένης Γαλλίας του 1790, η οποία πρώτη καθιέρωσε την εθνικιστική αρχή της ταύτισης του πολιτικού κράτους και του πολιτιστικού έθνους» (Anderson & O' Dowd, 2007, σελ. 936 - 937). Σε αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό σύστημα του 19^{ου} αιώνα, θεωρήθηκε υπεύθυνο για την ηθική, πολιτιστική και πολιτική ανάπτυξη του έθνους (Green, 2013). Ο καθορισμός σαφών εθνικών συνόρων επέφερε και την έντονη διάκριση μεταξύ «εσωτερικών» και «εξωτερικών» σχέσεων, επιτάσσοντας, από άποψη εθνικισμού, την ανάπτυξη μιας εντατικής «πολιτιστικής δραστηριότητας» με σκοπό την κατασκευή ομογενοποιημένων «εθνών». Το ζητούμενο μιας τέτοιας θεώρησης, δεδομένων των σαφώς καθορισμένων κρατικών συνόρων, ήταν η πολιτιστική ομογενοποίηση και ενοποίηση

κοινότητας και επικράτειάς και της ιδεατής ταύτισης των συνόρων του «κράτους» και του «έθνους» στο «έθνος - κράτος» (Anderson & O'Dowd, 2007).

Μια άλλη θεώρηση που ερμηνεύει την ιστορική συγκυρία της νεωτερικότητας ως τρόπο εννοιολόγησης του ατόμου και της προόδου φαίνεται να συνέβαλε καθοριστικά στην ανάδειξη του σχολείου ως παράγοντα πολιτισμικής και εθνικής ενότητας (De Sousa κ.ά., σελ. 1). Παραδοσιακά, τα σχολεία λειτούργησαν ως μέρη οικοδόμησης του έθνους (nation-building), ως χώροι κατασκευής της εθνικής ταυτότητας και συγκρότησης μιας «φαντασιακής κοινότητας» (Stables 2005 αναφορά στο Rutten κ. ά., 2010, σελ. 777). Ο εθνικός πολίτης, επομένως, έμελλε να διαμορφωθεί από το σχολείο, μιας και η εθνική ταυτότητα, όπως και το έθνος, υπό αυτή τη θεώρηση δεν λαμβάνεται ως κάτι εγγενές, αλλά απεναντίας ως μια κατασκευή που επιδέχεται συνεχών αλλαγών (Rutten κ.ά., 2010). Επομένως, από μια τέτοια σκοπιά, η εθνική ταυτότητα ως μη εγγενής ανθρώπινη ποιότητα, φυσικά κεκτημένης κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του υποκειμένου, αποτελεί αντικείμενο εκμάθησης (Kolst, 2006). Τη διαδικασία κατασκευής εθνικής ταυτότητας ήρθαν να διευκολύνουν τα εθνικά σύμβολα, όπως σημαίες, οικόσημα, εθνικοί ύμνοι τα οποία έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην συγκρότηση και διατήρηση του έθνους (Kolst, 2006, σελ. 676). Η μαζική σχολειοποιημένη εκπαίδευση θεωρείται έτσι ένα ρητό πρόγραμμα των εθνών, μιας και τα σχολεία είναι βασικά συστατικά στην πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων (Wiseman & Alromi, 2007 αναφορά στο Wiseman κ.ά., 2011, σελ. 562).

Η σχέση, λοιπόν, μεταξύ της μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης και της παραγωγής πολιτότητας (citizenship production) συχνά λαμβάνεται έως δεδομένη κατά τον Meyer (1977 όπως αναφέρεται στους Wiseman κ.ά., 2011, σελ. 562) εξαιτίας της ιστορικά στενής της σύνδεσης με την δημιουργία και την κυριαρχία των εθνικών κρατικών συστημάτων. Με άλλα λόγια, προγενέστερες μελέτες για την μαζική σχολειοποιημένη εκπαίδευση αναγνώρισαν τη σχέση μεταξύ της κυβερνητικά χορηγούμενης εκπαίδευσης και των προγραμμάτων των εθνών - κρατών για την παραγωγή πολιτών (Kamens 1988; Meyer & Rubinson 1975 αναφορά στο Wiseman κ.ά., 2011, σελ. 561).

Σύμφωνα με τους Ramirez και Boli (1987a, 1987b αναφορά Wiseman κ.ά., 2011, σελ. 562) οι πρώτοι πολιτικοί αρχηγοί ανακάλυψαν τη σημασία της οργανωμένης μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης για τη δημιουργία πιστών και παραγωγικών πολιτών. Ο Boli (1989 αναφορά στο Evertsson, 2015, σελ. 260) στη σημαντική του μελέτη «New Citizens for a New Society: the Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden» υποστηρίζει πως η μαζική σχολειοποιημένη εκπαίδευση στη Σουηδία ήταν μια ιδεολογική

επιχείρηση του κράτους που σκόπευε να υλοποιήσει μια εθνική πολιτική κοινότητα (national polity) ικανής να δημιουργήσει νέους πολίτες για μια νέα κοινωνία. Στο έργο του «*The Making of Citizens: A Study in Comparative Education*» ο Hughes (1902, σελ. 4 αναφορά στον Tröhler, 2016, σελ. 282) συγκρίνοντας τη σχολική εκπαίδευση και το αναλυτικό πρόγραμμα στην Γαλλία, την Αγγλία, τις Η.Π.Α και τη Γερμανία επανέλαβε ότι «το σχολείο είναι ένας πολιτικός θεσμός που διατηρείται από το κράτος για την καλλιέργεια και την διάδοση των εθνικών ιδεών» και πως έτσι «κάθε σχολείο είναι μια μηχανή που σχεδιάστηκε σκόπιμα για την κατασκευή των πολιτών» (σελ. 282). Σε κάθε περίπτωση κατά τον 20^ο αιώνα, τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα έγιναν αναπόσπαστα συστατικά των σύγχρονων εθνών κρατών και έτυχαν σταδιακά παγκόσμιας καθιέρωσης (Boli & Ramirez, 1984 αναφορά στο Soysal & Strang, 1989, σελ. 277). Την ίδια περίοδο όμως, η διαμόρφωση και η σταδιακή καθιέρωση του θεσμού εκπαίδευσης σε πολλές περιπτώσεις συντελέστηκε στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής αποικιοκρατίας. Η Κύπρος συγκεκριμένα, ως ο τόπος εστίασης της παρούσας διατριβής, από τον Ιούνιο του 1878 τελούσε υπό τον Βρετανικό αποικιακό έλεγχο σχέση που επηρέασε και τη σταδιακή εγκαθίδρυση του καθεστώτος παροχής ενός νεωτερικού σχήματος εκπαίδευσης στις φυλακές. Προκειμένου να διερευνηθεί η διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αυτοκρατορία τα επόμενα υποκεφάλαια επικεντρώνονται στη συνοπτική μελέτη της εκπαίδευσης της Βρετανικής αυτοκρατορίας, πρώτα στο εσωτερικό της και στη συνέχεια, στις αποικίες και συγκεκριμένα στην Κύπρο.

4.5 Η ανάπτυξη και εξάπλωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος της Βρετανίας.

Η σχολειοποίηση της εκπαίδευσης στη Βρετανία αναπτύχθηκε αργά σε ιδιωτικά χέρια, μιας και κλασσικοί φιλελεύθεροι περιορισμοί επί της κρατικής δραστηριότητας κράτησαν το κράτος έξω από την εκπαίδευση πολύ περισσότερο από αλλού. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη προσπάθεια επέκτασης της δημόσιας βοήθειας στα επαρχιακά σχολεία (parochial schools) για τις μάζες (the Whitehead Bill of 1807) απορρίφθηκε στη Βουλή των Λόρδων. Η «αρχή του Εθελοντισμού που είχε διαμορφώσει τα ιδιωτικά, τα θρησκευτικά και τα ελιτιστικά σχολεία της Αγγλίας δεν θα ήταν εύκολο να ανατραπεί, ιδιαίτερα δεδομένης της παγκόσμιας συμβολής τους στη διαμόρφωση της Μεγάλης Βρετανίας ως αποικιοκρατικής υπερδύναμης» (Ramirez & Bolis, 1987, σελ. 8-9). Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, επομένως, λειτούργησαν σε εθελοντική βάση με μικρή κρατική εμπλοκή και βασική πελατεία τους την ελίτ, ενώ μέχρι και τον 19^ο αιώνα η εκπαίδευση των φτωχών παιδιών αφήνονταν στην φιλανθρωπία (Ramirez & Bolis, 1987, σελ. 7).

Ακόμα και στα θρησκευτικά δογματικά, κυρίως Αγγλικανικά, σχολεία, που εικονικά βρίσκονταν υπό την εξουσία του Στέμματος, δεν υπήρξε ουσιαστικά κρατική «παρέμβαση έως το 1833, όταν η μεταρρύθμιση του 1833, ως μέρος μια ευρύτερης φιλελευθεροποίησης, άνοιξε το κοινοβούλιο στις αγγλικές αστικές τάξεις (bourgeoisie). Ακόμα και τότε όμως, περιορίστηκε σε ένα πρόγραμμα κρατικών χορηγιών στα διοικούμενα από τις εθνικές, εθελοντικές οργανώσεις σχολεία, οι οποίες ήταν στενά συνδεδεμένες με τις εκκλησίες» (Jones 1977 αναφορά στο Ramirez & Bolis, 1987, σελ. 8-9).

Η παρέμβαση του κράτους στα εκπαιδευτικά πράγματα κατέστη εφικτή μόλις το 1880, ενώ η κατάργηση των διδάκτρων χρειάστηκε ακόμη περίπου δέκα χρόνια για να υλοποιηθεί (Kiesling, 1983, σελ. 42). Η Βρετανία, δεδομένου του χρόνου υλοποίησης της πλήρους εγκαθίδρυσης ενός ενσωματωμένου δημοσίου συστήματος, θεωρείται πως έμεινε αρκετά πίσω σε σχέση με άλλα ευρωπαϊκά κράτη (Green, 2013). Σε αντίθεση με άλλα ευρωπαϊκά κράτη, όπου η παρουσία της εκκλησίας λειτούργησε ως ιδεολογικός καταλύτης για το κράτος ενισχύοντας την προώθηση ενός υποχρεωτικού μαζικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα διέπλαθε όλα τα άτομα σε μέλη ενός εθνικού πολιτεύματος (Soyal & Strang 1989), η Βρετανία αποτέλεσε χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός θρησκευτικά προσανατολισμένου έθνους (Safran, 2006). Και ενώ σε άλλα πλαίσια ευρωπαϊκών κρατών «η εθνική εκκλησία παρείχε ιδεολογική και οργανωτική βάση για ένα εθνικό σύστημα μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης», στην περίπτωση της Βρετανίας «η Αγγλικανική Εκκλησία (Anglican Church), παρά τον επίσημο σύνδεσμο της με το κράτος, ήταν μόνο μια από τις αρκετές ανταγωνιζόμενες θρησκείες και έτσι δεν μπόρεσε να παίξει τον ενωτικό ρόλο που έπαιζαν άλλες εθνικές εκκλησίες» (Soysal & Strang, 1989, σελ. 278).

Η περίπτωση της Βρετανίας επομένως αποτέλεσε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα σύγκρουσης και ανταγωνισμού μεταξύ μιας εθνικής εκκλησίας και κοινωνικών δυνάμεων επί της εκπαίδευσης. Η «αρχή της υπεροχής του κράτους επί όλων των εκκλησιαστικών πραγμάτων, και η κατ' επέκταση εμπλοκή επί των σχολείων, καθιερώθηκε από την Ελισάβετ την Α' στις [Νομοθετικές] Πράξεις Ανωτερότητας και Ενοποίησης (Acts of Supremacy and Unification)» (Thut & Adams 1964, αναφορά στο Ramirez & Bolis, 1987, σελ. 7). Οι διεργασίες που συντελούνταν στη Μεγάλη Βρετανία κατά τη διαμόρφωση ενός συστήματος κρατικής εκπαίδευσης για τους Soysal και Strang (1989 σελ. 286 -278), αντανακλούν την απροθυμία των ισχυρών τοπικών ομάδων να επιτρέψουν στο κράτος να πάρει τον έλεγχο της εκπαίδευσης. Αγγλικανοί, Αντικομοφορμιστές και Αντιφρονούντες (Dissenters) επιδίωκαν να επεκτείνουν τα εκκλησιάσματά τους μέσω της

σχολειοποιημένης εκπαίδευσης. Όμοια, η ελίτ, επιθυμούσε να διατηρήσει τα πλεονεκτήματα των γιών της επί της εργατικής τάξης, ενώ ταυτόχρονα, ισχυρές τοπικές αρχές αντιτίθεντο σε κάθε μορφή συγκεντρωτισμού (centralization). Οι διεκδικήσεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μιας σειράς ιδιωτικών, θρησκευτικών και τοπικών σχολείων, που κλήθηκαν να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένες εκλογικές περιφέρειες (constituencies), εμποδίζοντας την κατασκευή ενός ενοποιημένου εθνικού συστήματος (Soysal & Strang, 1989). Αφού, λοιπόν, επεκτάθηκε και καθιερώθηκε, έστω και με αυτή την αποκεντρωμένη διαδικασία, η δημοτική εκπαίδευση, σύντομα έτυχε σειράς μεταρρυθμίσεων, προκειμένου «να επιτελέσει μια διαφορετικού είδους αποστολή, την επίτευξη της ηθικής μεταρρύθμισης μέσω των δημοτικών σχολείων» (Evertsson, 2015, σελ. 269). Η επιδίωξη αυτή στόχευσε στο να «δημιουργήσει τους πολίτες του μέλλοντος με τη διδασκαλία της πολιτότητας (citizenship teaching) κατά την οποία οι μαθητές, θα μπορούσαν να συγκεντρωθούν όλοι μαζί, και να διδαχθούν στάσεις και συμπεριφορές που θα θεράπευαν τις αδυναμίες του σπιτιού και της γειτονιάς» (Evertsson, 2015, σελ. 269). Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα κείμενα των κρατικών αναλυτικών προγραμμάτων, θεωρήθηκε πως είχαν καθοριστική επίδραση στο τι έπρεπε να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί. Συνεπώς, τα κύρια μέσα μετάδοσης ηθικών αξιών κατά το 19^ο αιώνα στην Αγγλία, σύμφωνα με την Wright, ήταν «η σχολική πειθαρχία, η θρησκευτική διδασκαλία, και η χρήση σχολικών κειμένων με σκοπό την προώθηση του εθνικισμού και της πολιτότητας». Μάλιστα τα επίσημα αναγνωστικά εκπλήρωναν το σκοπό, «διάδοσης πατριωτικών ιδανικών, σε μια περίοδο που η διδασκαλία της Γεωγραφίας και της Ιστορίας ήταν περιορισμένη» (Wright, 2012, σελ. 25-27 αναφορά στο Evertsson, 2015, σελ. 269). Η Βρετανία, ωστόσο, παράλληλα αποτελούσε μια από τις επικρατέστερες αποικιοκρατικές δυνάμεις. Δεδομένης της συνθήκης αυτής, η ανάπτυξη του Αγγλικού εθνικισμού συνδέθηκε και με την ανάπτυξη της Βρετανικής Αυτοκρατορίας (Safran, 2006). Στα επόμενα υποκεφάλαια διερευνάται η σχέση που αυτή ανέπτυξε με τις αποικίες με επίκεντρο τη Βρετανική εκπαιδευτική αποικιακή πολιτική και εκπαίδευση.

4.6 Η αποικιοκρατική πολιτική της Βρετανικής Αυτοκρατορίας

Κατά τη διάρκεια της αποικιακής περιόδου, οι αυτοκρατορίες επινόησαν το μύθο του «ιμπεριαλιστικού έθνους» που, παρά την ενοποιημένη του σύσταση και την αφομοιωτική του ικανότητα ως προς την ομοιογενοποίηση πολιτιστικών διαφορών, διατηρούσε έναν παγκόσμιο χαρακτήρα (Νόνοα, 1995). Οι Βρετανοί, για παράδειγμα, πίστευαν πως ήταν «ένα παγκόσμιο ιμπεριαλιστικό έθνος που επιφορτίστηκε με την

αποστολή να εκπολιτίσει τον κόσμο μέσω της δημιουργίας και της διαφύλαξης μιας αυτοκρατορίας» (Klerides, 2009,σελ. 435-436). Η Βρετανία, επομένως, θεωρήθηκε το πιο προικισμένο από τα ευρωπαϊκά έθνη, για να μεταλαμπαδεύσει την ηθική και την πρόοδο στις επικράτειες της κυριαρχίας της (Cain, 2012). Ο συγκεκριμένος τρόπος εννοιολόγησης της αυτοκρατορίας και του ιμπεριαλισμού, ωστόσο, αναδύθηκε μετά την λήξη του επταετούς πολέμου το 1763, όταν η Βρετανική Αυτοκρατορία αναδείχθηκε εξέχουσα δύναμη αποκτώντας πολύ μεγάλο αριθμό αποικιών (Hall, 2008) όπως ήταν η Ινδία και άλλα μέρη της Ασίας, της Αφρικής και της Μέσης Ανατολής (Porter, 1992). Πρόκειται, λοιπόν, για την περίοδο κατά την οποία το ενδιαφέρον από το μέγιστο δυνατό όφελος των εμπορικών σχέσεων της αυτοκρατορίας φαίνεται να μετατοπίστηκε στον τρόπο διακυβέρνησης των επικρατειών (territories) και των λαών εντός αυτών (Hall, 2008).

Σε αυτό το πλαίσιο συντελέστηκε μάλιστα και η ανάδυση νέων ιδεών όπως αυτών της διακυβέρνησης (governance), του κανόνα/νόμου διοίκησης (rule) και της υπεροχής (supremacy) (Bowen, 1998), οι οποίες συνέβαλαν στην διεύρυνση της έως τότε κυρίαρχης εμπορικής και ναυτιλιακής φυσιογνωμίας της βρετανικής αυτοκρατορίας (Hall, 2008· Bowen, 1998). Από άποψη διοίκησης, οι Βρετανοί απέφυγαν τη δημιουργία εκτενών αποικιακών γραφειοκρατιών (large settler bureaucracies) επιτηρούμενων από επισκέπτες λειτουργούς (officials) (Pagden, 2005). Το βρετανικό σύστημα διακυβέρνησης που εφαρμόστηκε στις αποικίες αυτής της περιόδου είχε ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα την αποκέντρωση (decentralized) και τον πραγματισμό (pragmatic), ενώ ως βάση του καταδείχθηκε η προσέγγιση της έμμεσης διακυβέρνησης (indirect rule) (Wolf, 2008). Η εν λόγω προσέγγιση υπαγορευόμενη από τον πραγματισμό και σκοπούς μείωσης του κόστους της αποικιακής διοίκησης (Bolt & Bezemer, 2009, σελ. 30), διακρινόταν από μια σχετική ανοχή για τα εθνικά τοπικά έθιμα σε σύγκριση με άλλες αποικιακές δυνάμεις (Bolt & Bezemer, 2009, σελ. 30) ή τουλάχιστον με όσα έθιμα δεν αντέβαιναν έντονα των βρετανικών αντιλήψεων για τον πολιτισμό (Wolf, 2008). Συνδεδεμένη με τον Κυβερνήτη και Γενικό Κυβερνήτη της Βόρειας Νιγηρίας Lord Lugard (1912-1919), η πρακτική της έμμεσης διακυβέρνησης (indirect rule), υποστηρίζεται πως αποσκοπούσε στο να διευκολύνει την προσαρμογή των ντόπιων στις ανάγκες της μεταβαλλόμενης κοινωνίας (Whitehead, 1981) και εφαρμόστηκε στο μεγαλύτερο μέρος της Αφρικής κυρίως από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα (Pagden, 2005). Κατ' αυτόν τον τρόπο, κάθε αποικία διοικούνταν ως ξεχωριστή οικονομική και νομική οντότητα, ενώ ο Κυβερνήτης της εκάστοτε αποικίας, εάν και διοικητικά υπαγόταν στο Γραφείο Αποικιών (Colonial Office) και ήταν υπόλογος σε αυτό, απολάμβανε μεγάλο βαθμό αυτονομίας (Whitehead, 1981). Μάλιστα, οι αποφάσεις των «επί τόπου ανθρώπων» (men on the spot), κυβερνητών ή ανώτερων

συμβούλων (senior advisers), έγιναν βαρύνουσας σημασίας, με αποτέλεσμα οι αρμοδιότητες του Γραφείου Αποικιών να περιορίζονται στην άσκηση μιας συμβουλευτικού χαρακτήρα επιτήρησης για τα εντός της αποικίας τεκταινόμενα καθώς και στη διενέργεια σποραδικών επισκέψεων λειτουργών ή συμβούλων από το Λονδίνο (Whitehead, 1981). Η αποικιακή πολιτική, επομένως, διαμορφώθηκε ανομοιόμορφα, μιας και στηρίχθηκε πρωτίστως στη λήψη εμπειρικών αποφάσεων ανά επικράτεια (Whitehead, 1981). Οι Βρετανοί, ωστόσο, υιοθετώντας μια ανθρωπιστική αιτιολόγηση της αποικιακής τους παρουσίας υποστήριζαν πως η βρετανική νομική διοίκηση (British rule) ήταν κάτι το προσωρινό, έως ότου τα υποκείμενα του αποικιακού καθεστώτος (colonial subjects) να αναπτύξουν την ικανότητα να διοικούν μόνα τους τον εαυτό τους (Yamada, 2009). Μια τέτοιου είδους αιτιολόγηση, μάλιστα, φαίνεται να νομιμοποιούσε στην αντίληψή τους και την ανάμειξή τους στα εκπαιδευτικά πράγματα (Yamada, 2009). Διατείνονταν επομένως πως αυτό που επιχειρούσαν ήταν να παρέχουν στα υποκείμενα του αποικιακού τους καθεστώτος ένα μοντέλο καλύτερης διακυβέρνησης, έχοντας ως απώτερο σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων καλύτερης διακυβέρνησης στους γηγενείς (Pagden, 2005). Στην περίπτωση της Ινδίας η παροχή ενός τέτοιου μοντέλου διακυβέρνησης αιτιολογούνταν με το ενδεχόμενο τα υποκείμενα, έχοντας εκπαιδευτεί στην ευρωπαϊκή γνώση, να στραφούν μελλοντικά προς τους ευρωπαϊκούς θεσμούς (Pagden, 2005). Δεδομένου αυτού του τρόπου αιτιολόγησης της βρετανικής παρουσίας, η εισαγωγή του αποικιακού δικαίου, για παράδειγμα, στις αποικίες, μοιάζει να προσέβλεπε περισσότερο στο να λειτουργήσει ως μια αναπαράσταση ανώτερης κουλτούρας που, ενσωματώνοντας το δυτικό προοδευτικό πνεύμα, μπορούσε να εξημερώσει βάρβαρα έθιμα, παρά στην απόδοση της καθ' αυτής δικαιοσύνης (Chanock 1985·Darby 1987· Fitzpatrick 1989·Moore 1992 αναφορά στο Shamir & Hacker, 2001).

Η βρετανική αποικιακή διοίκηση, όπως αυτή συζητήθηκε έως τώρα, εκπροσωπεί, ωστόσο, τον έναν εκ των δύο κύριων θεσμών του κράτους στις βρετανικές αποικίες. Ο δεύτερος είναι αυτός της εκκλησίας μέσω των ιεραποστόλων- διδασκάλων (missionary educators) (Bolt & Bezemer, 2009). Την ίδια περίοδο, λοιπόν, που η Βρετανική αυτοκρατορία εξαπλωνόταν σημαντικά εδαφικά και διοικητικά, υποστηρίζεται πως εκτυλισσόταν επίσης μια διαμάχη και μια επέκταση θρησκευτικού χαρακτήρα (Hall, 2008). Οι διάφορες βρετανικές προτεσταντικές κοινότητες φαίνεται να ανέλαβαν ηγετικό ρόλο για τον τρόπο εξάπλωσης της Χριστιανικής ιεραποστολικής πρωτοβουλίας και της επέκτασης της εκκλησίας με σκοπό όχι μόνο τη σωτηρία των ψυχών, τη διαμόρφωση και την κατήχηση των βαρβάρων, αλλά και την καταστολή τυχόν αλλοιώσεων εκπορευόμενων από το Ρωμαϊκό Καθολικισμό και το Ισλάμ (Porter, 1992). Οι βρετανοί Χριστιανοί

(British Christians) θεωρούσαν πως οι μη χριστιανικές κοινωνίες έχρηζαν αναγέννησης, ενώ εκλάμβαναν το ευαγγέλιο ως μέρος της εκπολιτιστικής διαδικασίας (Stanley, 1990, σελ. 24, όπως αναφέρεται στον Porter, 1997, σελ. 371). Οι ιεραπόστολοι δε υποστηρίζεται πως δεν επέδειξαν ιδιαίτερο σεβασμό στις πολιτιστικές και θρησκευτικές αντιλήψεις και πρακτικές των γηγενών (Kallaway, 2009), ενώ οι Ευαγγελιστές, για παράδειγμα, αντιμετώπιζαν την ανισότητα ως φυσική εντολή (natural order) (Hall, 2008).

Η αντιμετώπιση των αποικιών ως «φαντασιακών χώρων» (imagined spaces) παραγωγής νέων κοινωνιών (Hall, 2008) μοιάζει να αποτέλεσε κοινή συνισταμένη στις επιδιώξεις τόσο των δρώντων της αποικιακής διοίκησης, όσο και αυτών της εκκλησίας. Η αποκλειστική αφοσίωση των λειτουργών στην καθιέρωση νόμων, στην τάξη, στην οργάνωση μιας αποτελεσματικής διοίκησης και στη βιωσιμότητα των εσόδων της αποικίας σε συνάρτηση με την περιορισμένη γνώση των Κυβερνητών για τα εκπαιδευτικά πράγματα (Whitehead, 1981) φαίνεται να συντέλεσαν στο να καταστεί αρχικά η εκπαίδευση ζήτημα ιδιωτικής κυρίως πρωτοβουλίας, όπως αναλύεται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

4.6.1 Βρετανική εκπαιδευτική αποικιακή πολιτική και εκπαίδευση

Το στοιχείο της ανομοιομορφίας που διέκρινε την ευρύτερη αποικιοκρατική πολιτική, αντανάκλαται και στην εκπαιδευτική πολιτική των Βρετανών για τις αποικίες (Jensz, 2012). Η βρετανική πολιτική της έμμεσης διακυβέρνησης επηρέασε και τα εκπαιδευτικά πράγματα, υπό τη μορφή μιας σχέσης εξάρτησης των διοικητών με τις ιεραποστολές και άλλους ανεξάρτητους θεσμούς (Wolf, 2008). Στα πρώιμα στάδια της αποικιακής βρετανικής διοίκησης (colonial rule) τα εκπαιδευτικά ζητήματα αναθέτονταν σε χαμηλότερα ιστάμενους κυβερνητικούς λειτουργούς καθώς και στις ιεραποστολές (missions) (Whitehead, 1981, σελ. 74).

Κατ' αυτόν τον τρόπο οι Βρετανοί, εναποθέτοντας στις ιεραποστολές το ζήτημα της παροχής εκπαίδευσης και της επιλογής εάν η εκπαίδευση αυτή θα γίνονταν στην τοπική διάλεκτο, απέφυγαν να προχωρήσουν στην εισαγωγή μιας κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις αποικίες τους (Crowder, 1964 αναφορά στο Bolt & Bezemer, 2009, σελ. 30). Η ανάθεση της εκπαίδευσης στα χέρια τρίτων, ως ενέργεια, συνεπαγόταν την εξοικονόμηση χρημάτων και συνήθως χαρακτηριζόταν από την παροχή εκπαίδευσης σε τοπικές γλώσσες για θρησκευτικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς (Wolf, 2008, σελ. 55).

Η διαμόρφωση της εκπαίδευσης ανά αποικία συχνά αποδόθηκε σε αλληλεξαρτώμενους παράγοντες, όπως η επιρροή του Κυβερνήτη και των άλλων

ανώτερων λειτουργών (senior officials) της διοίκησης, η φύση της γνώσης της Κυβέρνησης και των αποστολών (missions), η ισχύς της τοπικής οικονομίας καθώς και ο τρόπος αντιμετώπισης της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης από τον ντόπιο πληθυσμό (Whitehead, 1981, p. 74). Η αποικιοκρατική εκπαίδευση βασίστηκε συχνά, επομένως, σε εθελοντικούς οργανισμούς (voluntary agencies) και χαρακτηρίστηκε από την οικονομική αποχή των Άγγλων από αυτή (Wolf, 2008).

Η εξάρτηση της βρετανικής διοίκησης από τις ιεραποστολές και άλλους θεσμούς σε συνδυασμό με την χαμηλή οικονομική ανάπτυξη των Βρετανών στην εκπαίδευση αποτέλεσε, επομένως, ένα σταθερό μοτίβο για τις διάφορες επικράτειες (Wolf, 2008). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι ιεραπόστολοι έγιναν οι κύριοι πάροχοι της εκπαίδευσης των ντόπιων του αγγλόφωνου αποικιακού κόσμου, εάν όχι οι πρώτοι και αποκλειστικοί δρώντες της περιόδου (Jensz, 2012). Στην περίπτωση της Αφρικής, για παράδειγμα, η βρετανική κυβέρνηση αναγνώρισε τους ιεραποστόλους ως τη μόνη ομάδα που είχε την οργάνωση και το κίνητρο να επηρεάσει το αποικιακό έργο, μιας και αυτοί ήταν οι πρώτοι που έθεσαν τις βάσεις του σχολικού συστήματος, πριν ακόμη την έναρξη της αποικιοκρατίας (Cowan κ.ά., 1965, σελ. 3 αναφορά στο Bolt & Bezemer, 2009, σελ. 30-31).

Ο δισταγμός των Άγγλων στο να επενδύσουν στην εκπαίδευση των ντόπιων (Wolf, 2008) κυριάρχησε την αποικιοκρατική εκπαιδευτική πολιτική έως και πριν το 1939 (Whitehead, 1981). Η απουσία σαφούς πολιτικής για το μακροπρόθεσμο μέλλον της αποικιακής αυτοκρατορίας και η χρόνια έλλειψη χρηματοδότησης και προσωπικού συχνά ωθούσε τους αποικιακούς εκπαιδευτές (colonial educators) να υιοθετούν μέτρα τα οποία υποκινούσε η σκοπιμότητα παρά το όραμα. Αυτό φαίνεται να αποτέλεσε και το πλαίσιο ανάδυσης της πολιτικής της πολιτισμικής προσαρμογής (cultural adaptation) που αντανακλούνταν στην εκπαίδευση με εκτενή έμφαση στον τύπο σχολείου που ταιριάζει στην νοοτροπία και τις ανάγκες των ντόπιων εντός του παραδοσιακού αγροτικού περιβάλλοντος (Whitehead, 1981). Ωστόσο, ο απόηχος του πρώτου Παγκοσμίου πολέμου, σε συνάρτηση με τη νέα πολιτική που αναδύθηκε από το Σύμφωνο της Κοινωνίας των Εθνών, έμελλε να θέσουν υπό διαπραγμάτευση το ρόλο της χριστιανικής αποστολής στο αποικιακό πεδίο, υπαγορεύοντας την ανάγκη επανεξέτασης των νορμών και των αξιών που προωθούσαν έως τότε οι ιεραπόστολοι (Kallaway, 2009). Η ευρύτερη εμπλοκή της βρετανικής κυβέρνησης στην εκπαίδευση υποστηρίζεται πως υπαγορεύτηκε εν μέρει και από τις αυξανόμενες ανησυχίες της διεθνούς κοινότητας, που εκφράστηκαν ιδιαίτερα από την Κοινωνία των Εθνών, αναφορικά με την ποιότητα και την προσβασιμότητα της αποικιακής εκπαίδευσης (Cowan κ.ά., 1965· Cameron, 1970 αναφορά στο Bolt &

Bezemer, 2009, σελ. 30 - 31). Πρόκειται για το χρονικό σημείο που η εκπαίδευση έπαψε να αντιμετωπίζεται πλέον αδιάφορα και αναγνωρίστηκε ως νευραλγική πτυχή της αποικιακής πολιτικής (Cowan κ.ά., 1965, σελ. 5, αναφορά στο White, 1996, σελ. 11). Στην περίπτωση της Αφρικής, για παράδειγμα, το προβάδισμα που είχε δοθεί στην ιεραποστολική πρωτοβουλία άρχισε να αναθεωρείται μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν η αποικιακή διοίκηση κλήθηκε να αντιμετωπίσει τις αυξανόμενες ανάγκες για εκπαιδευμένο διοικητικό προσωπικό. Η μεταστροφή αυτή συνδέθηκε και με την ουσιαστική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης από την κυβέρνηση της Μ. Βρετανίας (White, 1996) καθώς και την αύξηση των κυβερνητικών επιχορηγήσεων στα ιεραποστολικά σχολεία (Cowan κ.ά., 1965, σελ. 5 αναφορά στο White, 1996, σελ. 11).

Η εν λόγω αναθεώρηση προέβλεπε την ανάμειξη της βρετανικής κυβέρνησης η οποία θα κρατούσε «η ίδια τη γενική διεύθυνση και την επιτήρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής» καθώς και τη συνεργασία με εθελοντές δρώντες/θεσμούς (voluntary agencies) και την χρηματοδότησή τους ανάλογα με το εάν αυτοί «προσαρμόζονταν στα θεσπισμένα πρότυπα» (Cowan κ.ά., 1965, σελ. 6 αναφορά στο Bolt & Bezemer, 2009, σελ. 30-31). Η ανάγκη επίβλεψης των δαπανών της παρεχόμενης χρηματοδότησης επέφερε και την ανάμειξη της αποικιακής κυβέρνησης στο περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Cowan κ.ά., 1965· Cameron, 1970 αναφορά στο Bolt & Bezemer, 2009, σελ.30-31).

Η οικουμενική εκπαίδευση άρχισε να απασχολεί όλο και περισσότερο την αποικιακή κυβέρνηση, και έτσι οι ιεραπόστολοι μετατράπηκαν βαθμιαία σε κρατικούς δρώντες, με ρόλους κυβερνητικά μισθωμένων δασκάλων ή και επιθεωρητών των σχολείων της αποικίας, ενσωματώνοντας την συμπλεγματική σχέση μεταξύ θρησκείας και των πολιτικών στις αποικίες (Jensz, 2012). Με την μετάβαση της εκπαίδευσης στα χέρια της κυβέρνησης έμοιαζε να επιχειρείται, λοιπόν, μια ανακατανομή των αρμοδιοτήτων μέσω της οποίας η εκκλησία είχε μέχρι πρότινος έναν σημαντικό ρόλο να παίζει, ειδικά σε ό,τι αφορούσε τη διατήρηση της διαμόρφωσης του χαρακτήρα των παιδιών μέσω της θρησκευτικής διδασκαλίας (religious teaching) και της ηθικής διδασκαλίας (moral instruction) (Madeira, 2005). Παρόλη όμως, την εμπλοκή της βρετανικής διοίκησης στα ζητήματα της εκπαίδευσης, υποστηρίζεται πως ακόμα και μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι Βρετανοί, πέραν μερικών βασικών αρχών που καθιερωθήκαν από τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς για τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης, όπως αυτές της δυσπιστίας για τα θεωρητικά μοντέλα, της αποδοχής της ποικιλομορφίας, της φιλοσοφίας του laissez - faire και της αυτονομίας των σχολείων, συνέχιζαν να μην έχουν σαφή γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική στις εντολές τους (Mandates) (Stumpf, 1979 αναφορά στο Wolf, 2008, σελ. 557-558).

Τα χρόνια του μεσοπολέμου βρήκαν το Γραφείο Αποικιών (Colonial Office) και τις τοπικές αποικιακές κυβερνήσεις να υιοθετούν έναν περισσότερο θετικό ρόλο στην προώθηση της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην Αφρική η οποία συγκέντρωνε κατ' αποκλειστικότητα έως τότε τις χριστιανικές αποστολές (Whitehead, 1981, σελ. 71). Κατά την διάρκεια και αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η μαζική εκπαίδευση (mass education) κλήθηκε να αναπτύξει την κοινότητα (community development), ενώ φαίνεται να έγινε κύρια πτυχή της βρετανικής πολιτικής (Whitehead, 2003, σελ. 573).

4.6.2 Η διαμόρφωση της παροχής εκπαίδευσης στις αποικίες ως εκπολιτιστικής αποστολής.

Το προβάδισμα που δόθηκε αρχικά από την εκπαιδευτική πολιτική των βρετανών στην εθελοντική ανάμειξη και την τοπική πρωτοβουλία φαίνεται να συνέτεινε στην ανομοιογενή διαμόρφωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις αποικίες. Ωστόσο, παρά την ανομοιογένεια που διέκρινε τις διαμορφούμενες πολιτικές στα τοπικά συγκείμενα, ιδέες οικουμενικότερης εμβέλειας, όπως αυτές της φυλής, του πολιτισμού και της εκπαίδευσης, υποστηρίζεται πως επηρέασαν την τοπική δραστηριότητα (Swartz, 2018). Ο τρόπος εννοιολόγησης της φυλής (race) με βιολογικούς κυρίους όρους ενίσχυε, για παράδειγμα, την πεποίθηση πως η ανθρώπινη διαφορά ήταν κάτι το εγγενές, ενώ συνέβαλε στο να συνδεθεί η φυλή με την πνευματική ικανότητα (Swartz, 2018).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, το ιμπεριαλιστικό βρετανικό σχέδιο, έχοντας ως αφετηρία του τον 19^ο αιώνα, ανέπτυξε έναν έντονα ηθικό προσανατολισμό ανάγοντας το εκπολιτιστικό του εγχείρημα σε ενέργεια μύησης «των αδαών στον πολιτισμό» (Cain, 2012). Η βρετανική αποικιοκρατία και ο ιμπεριαλισμός συναρτήθηκαν με την ιδέα της εκπολιτιστικής αποστολής (civilizing mission) (Krieken, 2011) η οποία φαίνεται να δέχτηκε επιδράσεις από τη χριστιανική λογική του ηθικού καθήκοντος και από τις ιδέες του διαφωτισμού της προόδου (Shamir & Hacker, 2001). Η οικοδόμηση της βρετανικής αυτοκρατορίας (Empire-building) δε συντελέστηκε σε μεγάλο βαθμό με βάση τη θεώρηση της φυλετικής ανωτερότητας (Klerides, 2009). Με άλλα λόγια, το ιμπεριαλιστικό υποκείμενο (imperial subject) θεωρούσε πως ήταν ένα άτομο λογικό (a reasoning person) με εκπολιτιστικό ρόλο (civilizing person), που η πολιτισμένη και ορθολογική του συγκρότηση του επέτρεπε να εκπολιτίσει τους άλλους και να τους μεταλαμπαδεύσει την ορθή του κρίση (Kearns, 1997). Στην περίπτωση της Αφρικής, για παράδειγμα, οι Βρετανοί διανοούμενοι, οι πολιτικοί άνδρες και οι διοικητές έτειναν να τονίζουν εμφατικά

τις διαφορές μεταξύ αυτών και των γηγενών, παρά τις ομοιότητές τους (Cain, 2012).

Το βρετανικό ιμπεριαλιστικό υποκείμενο, συγκροτούμενο ως αρσενικού γένους, λευκής φυλής, Προτεστάντη, ετεροφυλόφιλου Βρετανού, προερχόμενου από την μεσαία κοινωνική τάξη εντός Βρετανίας, εκπροσωπούσε την ακμή του πολιτισμού. Συνεπώς, τοποθετούσε τον εαυτό του απέναντι από τους «άλλους», τους ξένους, τους μαύρους, τους απολίτιστους, τους ειδωλολάτρες, που βρίσκονταν στο εξωτερικό, εκτός Βρετανίας, ως να συγκροτούνταν από ένα σύμπλεγμα πρωτόγονων και μη ορθολογιστικών χαρακτηριστικών (Gregory, 1994 αναφορά στο Kearns, 1997, σελ. 450). Όπως προκύπτει, λοιπόν, για τους περισσότερους Ευρωπαίους συμπεριλαμβανομένων και των Βρετανών, «οι ντόπιοι πληθυσμοί θεωρούνταν διαφορετικοί από τους λευκούς και επομένως κατώτεροι» (Whitehead, 1981, σελ. 73-74). Ο εκπολιτισμός τους, επομένως, απέβλεπε ιδιαίτερα στη συμμόρφωση αυτών με το δυτικό πρότυπο κοινωνικής ζωής και τις δυτικές ηθικές επιταγές (Kallaway, 2009). Δεδομένης αυτής της θεώρησης, οι λευκοί πίστεψαν πως δικαιούνταν να προδιαγράψουν πώς οι μαύροι (blacks) πρέπει να ζουν (Whitehead, 1981, σελ. 73-74). Στο πλαίσιο της εκπολιτιστικής τους δράσης οι Βρετανοί φαίνεται να εφήρμοσαν πολιτιστικές μεθόδους και να εισήγαγαν θεσμούς όπως το νομικό δίκαιο, η δημόσια διοίκηση, ο αστικός σχεδιασμός, η στρατιωτική οργάνωση, και η εκπαίδευση (Shamir & Hacker, 2001). Η εκπαίδευση, συγκεκριμένα, θεωρήθηκε από τους αποικιοκράτες και την αποικιακή πολιτική κλειδί για τη διαδικασία διαμόρφωσης των νέων - δεκτικών στην εξουσία-υποκειμένων του αποικιακού καθεστώτος (Hall, 2008).

Εντός αυτού του εκπολιτιστικού πλαισίου, η εκπαίδευση φάνηκε πως θα μπορούσε να καταστεί βασικό εργαλείο αφομοίωσης (assimilation) και πρωταρχικό μέσο υποταγής της εθνικής ταυτότητας των αποικιοκρατούμενων υπηκόων, ικανό να μετατρέψει τους γηγενείς σε πιστούς υπηκόους της αυτοκρατορίας (imperial subjects) (Pak & Hwang, 2011, σελ. 377). Σύμφωνα με αυτή τη συλλογιστική, σημειώνει ο (Hall, 2008, σελ. 774)

Αφρικάνοι, Ινδιάνοι και άλλοι ντόπιοι πληθυσμοί, έπρεπε να ενθαρρυνθούν ώστε να γίνουν άνθρωποι διαφορετικού είδους- άνθρωποι που θα εργάζονταν σκληρά, που θα είχαν καταναλωτικά θέλω και επιθυμίες- που θα συμβάδιζαν με την αντίληψη των Διανοητών του Διαφωτισμού, σύμφωνα με την οποία η δυνατότητα υπέρβασης του επιπέδου διαβίωσης αποτελούσε το διακριτικό όριο μεταξύ της βαρβαρότητας (barbarism) και του πολιτισμού (civilisation).

Κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων δεκαετιών του εικοστού αιώνα, έως το τέλος της δεκαετίας του 1930, παρατηρήθηκε έντονη ιεραποστολική δραστηριότητα σε ό,τι αφορούσε την παροχή ενός είδους στοιχειώδους εκπαίδευσης που, αποσκοπώντας στην

εθνικοποίηση (nationalization) του γηγενούς πληθυσμού, αντανakλούσε την ιδεολογία της εκπολιτιστικής αποστολής (Madeira, 2005). Το ιεραποστολικό μοντέλο εκπολιτισμού ακολουθούσε το πρότυπο που καθιέρωσε η μετά-διαφωτιστική, βιομηχανοποιημένη Δύση, και συγκεκριμένα, στην περίπτωση των Βρετανικών ιεραποστολών, ακολουθούνταν το πρότυπο της βικτωριανής κοινωνίας, όπως αυτή γινόταν αντιληπτή στις θρησκευτικές και μεσαίες τάξεις της (Stanley, 1990, σελ. 24, όπως αναφέρεται στον Porter, 1997, σελ. 371).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, ιδέες όπως «εκπολιτιστική αποστολή», «διαφωτισμός» και «αφομοίωση» ενσωματώθηκαν στους αποικιοκρατικούς εκπαιδευτικούς Λόγους με σκοπό την νομιμοποίηση συγκεκριμένων στρατηγικών διακυβέρνησης (governing strategies) (Pagden, 2005). Όπως προκύπτει από όσα συζητήθηκαν παραπάνω, τόσο για τους δρώντες από το διοικητικό πεδίο της εκπαίδευσης όσο και γι' αυτούς από το πεδίο των ιεραποστολών, οι ντόπιοι θα έπρεπε να καταστούν άνθρωποι με χαρακτήρες συγκεκριμένου είδους, πειθαρχημένοι στο να βρίσκονται υπό την εξουσία άλλων (Hall, 2008).

Ο χαρακτήρας των ανθρώπων θεωρήθηκε βασικό συνεκτικό συστατικό της αυτοκρατορίας και, παρά την πολυφωνία ως προς τον ορισμό του, συχνά εννοιολογήθηκε στη βάση ενός πυρήνα αποδεκτών ποιοτικών χαρακτηριστικών (Cain, 2012). Από την μια σε αυτά συγκαταλέγονταν «βιομηχανικά χαρακτηριστικά», όπως η επιχείρηση, η πρωτοβουλία, η αυτοπειθαρχία, τα οποία ταυτόχρονα συμπεριελάμβαναν τη λιτότητα και την ειλικρίνεια. Για τους ιμπεριαλιστές, ωστόσο, το βάρος δόθηκε στην καλλιέργεια αρχαιότερων αρετών, ελληνο-ρωμαϊκής και χριστιανικής προέλευσης που, κατά την θεώρησή τους, αποτελούσαν αναπόσπαστο κομμάτι του να είναι κανείς «άνθρωπος χαρακτήρα» (man of character) (Cain, 2012). Διεξοδικότερα, επρόκειτο για τις αρετές του θάρρους και της ανιδιοτέλειας, υπό την μορφή αισθήματος δημόσιας ευθύνης με την προσφορά υπηρεσιών για το καλό της αυτοκρατορίας πάνω από το ατομικό συμφέρον (Cain, 2012).

Η διαδικασία διαμόρφωσης των νέων επιθυμητών υποκειμένων και υποκειμενικότητων προεκτάθηκε και στις επίσημες διαδικασίες της εκπαίδευσης (Hall, 2008). Ο βρετανικός βικτωριανός μοραλισμός (British Victorian moralism), που ενσωματώνονταν τόσο στα σχολεία της ελίτ (elite public school education) όσο και σε αυτά των μαζών (mass education) και αφορούσε την ανάπτυξη του χαρακτήρα (Yamada, 2009), επηρέασε και την αποικιακή εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ακολουθώντας την παράδοση του δημόσιου σχολείου (public school tradition), θεμελιώδης αρχή της Νιγηριανής εκπαιδευτικής πολιτικής κατέστη η εκγύμναση του χαρακτήρα που κρίθηκε

πολύ πιο σημαντική από την διανοητική εκγύμναση. Μάλιστα, η «ατμόσφαιρα» των σχολείων για την εκγύμναση του χαρακτήρα θεωρήθηκε τόσο σημαντική όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα» (Yamada, 2009, σελ. 40-41). Σύμφωνα με τους μοραλιστές εκπαιδευτές, κάθε μορφή εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για τους αυριανούς ηγέτες είτε για την εργατική τάξη, είτε αυτή είναι ακαδημαϊκή είτε τεχνολογική, δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ολοκληρωμένη εάν δεν προέβλεπε για την ανάπτυξη του χαρακτήρα. Για σκοπούς ανάπτυξης του επιδιωκόμενου τύπου χαρακτήρα, Βρετανοί μοραλιστές εκπαιδευτικοί ασπάζονταν τη θεώρηση πως η μετάδοση των νορμών και των αξιών της κοινωνίας πρέπει να γίνεται στους μαθητές μέσω διάφορων πτυχών της σχολικής ζωής (Yamada, 2009, σελ. 37).

Όπως προκύπτει από τα όσα συζητήθηκαν παραπάνω ο αρχικά εθελοντικός χαρακτήρας της αποικιοκρατικής εκπαίδευσης συνοδεύτηκε από την απουσία εισαγωγής μιας κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής στις αποικίες, την έμφαση στις τοπικές γλώσσες, τη χαμηλή οικονομική ανάμειξη, την επιλογή της πολιτικής της πολιτισμικής προσαρμογής (cultural adaptation), ανάλογα με τα αποδιδόμενα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στον οποίον απευθυνόταν, ανατράπηκε με την αναγωγή της εκπαίδευσης ως νευραλγικής πτυχής της αποικιακής πολιτικής στο πλαίσιο και του Συμφώνου της Κοινωνίας των Εθνών. Η διαμόρφωση επιθυμητών υποκειμένων και υποκειμενικοτήτων αποτέλεσε επιπλέον βασική επιδίωξη των Βρετανών διαδικασία που προσέβλεπε στην ηθικοποίησή τους.

4.7 Η παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης στην Κύπρο

Το παρόν υποκεφάλαιο επικεντρώνεται στις συνθήκες παροχής εκπαίδευσης στην Κύπρο υπό το πρίσμα των κοινωνικών και των θεσμικών μετασχηματισμών που σημειώθηκαν κατά τη μετάβαση του νησιού από την Τουρκοκρατία στην Αγγλοκρατία έως και τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας του. Στο πλαίσιο του νέου κυριαρχικού καθεστώτος, η βρετανική εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική παρουσιάζει συνέχειες αλλά και ασυνέχειες με τις αντίστοιχες περιόδους της Τουρκοκρατίας και της Ανεξαρτησίας. Τα εγχειρήματα εγκαθίδρυσης ενός θεσμού με σκοπό την παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης στον πληθυσμό του νησιού και οι αναθεωρήσεις που αυτός υπέστη από την αρχική του καθιέρωση, μαρτυρούν την κοινωνικο-πολιτική πολυπλοκότητα των αντίστοιχων ιστορικών περιόδων, καθιστώντας νευραλγική τη διερεύνηση των λογικοτήτων, που επηρέασαν όχι μόνο τις διαδικασίες συγκρότησης της αποικιοκρατικής εκπαίδευσης, αλλά και τη σχέση τους με το καθεστώς παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή. Και

αυτό, γιατί η επιχειρούμενη αναθεώρηση της θρησκευτικής εκπαίδευσης, που παρεχόταν έως τότε στους ενήλικες βαρυποινίτες κρατουμένους της Κεντρικής Φυλακής, έφερε πολλά από τα θεσμικά γνωρίσματα του συγκεντρωτικού συστήματος εκπαίδευσης που οι Βρετανοί επιχειρούσαν να εγκαθιδρύσουν στην Κύπρο από τη δεκαετία του 1920 και έπειτα. Οι σχέσεις που ιχνηλατήθηκαν κατά την ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων, μεθοδολογικά οδήγησαν στην αναζήτηση της καταγωγής των γνωρισμάτων του εκπαιδευτικού σχήματος που εισήχθη το 1948 στην Κεντρική Φυλακή. Προκειμένου να επιχειρηθεί μια ενδεδειγμένη εξέταση των ανιχνευόμενων αυτών σχέσεων, το ερευνητικό ενδιαφέρον στράφηκε, πέραν των όσων συνέβαιναν στην εκπαίδευση της Κεντρικής Φυλακής κατά την περίοδο της βρετανικής κυριαρχίας και έπειτα, και σε εκείνα που εκτυλίσσονταν ή είχαν ήδη εκτυλιχθεί στην εκπαίδευση εκτός της φυλακής.

Στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, επομένως, η ανάδυση του εκκοσμικευόμενου σχήματος εκπαίδευσης της Κεντρικής Φυλακής που διαπιστώθηκε κατά την αρχαική έρευνα, ανάγεται στις κατά καιρούς λογικότητες που θεμελίωσαν το εκπαιδευτικό καθεστώς του αποικιοκρατικού σχολικού συστήματος, μιας και σε μεγάλο βαθμό σ' αυτές αποδίδεται και η διαμόρφωση του από το 1948 και μέχρι το 1971. Η αναγωγή αυτή πραγματώνεται μέσα από τη διερεύνηση των συνεχειών και ασυνεχειών της εμπλοκής και της παρουσίας των δρώντων του πεδίου της εκπαίδευσης που δραστηριοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του διαστήματος διαμόρφωσης των δύο φάσεων της βρετανικής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής (1878 - 1925) και (1925-1960) έως και τα πρώτα χρόνια της ανεξαρτησίας. Η ιδιαιτέρως ιδιάζουσα διαμόρφωση του ιστορικού συγκεκριμένου της Κύπρου επηρέασε σημαντικά τα εκπαιδευτικά της πράγματα (Persianis, 1996). Από την έναρξη της βρετανικής κυριαρχίας (1878) έως και την κήρυξη της ανεξαρτησίας της (1960), η εκπαίδευση της Κύπρου αναθεωρήθηκε σταδιακά σε συνάρτηση και με τις εκάστοτε πολιτικές συνθήκες (Heraclidou, 2017). Πιο συγκεκριμένα, με το παράρημά «της μυστικής συμφωνίας που υπογράφηκε τον Ιούνιο του 1878 μεταξύ Λονδίνου και Κωνσταντινούπολης από τους Λέναρντ και Σαφβερ Πασά, η Κύπρος μετατρέποταν μεν σε αντικείμενο «νομής και κατοχής των Βρετανών παρέμενε δε εντός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας» (Παύλου, 2015, σελ. 67). Η κατάκτηση της Κύπρου από το Λονδίνο ως μέρος της οθωμανικής επικράτειας μοιάζει να έγινε στην απαρχή του «νέου Ιμπεριαλισμού», με τη συναίνεση και των άλλων Ευρωπαϊκών δυνάμεων, και αντιστάθμισμα την Οθωμανοκρατούμενη Αφρική για το Παρίσι και τη Ρώμη (Varnava, 2012). Κατά την άφιξη των Βρετανών στην Κύπρο ο πληθυσμός ανερχόταν «περίπου στις 186,000 χιλιάδες εκ των οποίων οι 137,000 ήταν Έλληνες (Χριστιανοί Ορθόδοξοι) και οι 45,000 Τούρκοι (Μουσουλμάνοι)» (Cyprus Blue Book 1887–1888, σελ. 411 αναφορά στο

Bilsel & Dinçyürek, 2017, σελ. 396). Ο πληθυσμός των Ελλήνων (Χριστιανών Ορθοδόξων) γενικότερα καλωσόρισε με ενθουσιασμό την κατάκτησή του νησιού από τους Βρετανούς, κυρίως λόγω των χριστιανικών και φιλελεύθερων καταβολών του νέου κατακτητή, που δημιουργούσε συγκεκριμένες προσδοκίες συγκριτικά με τον απολυταρχικό τρόπο εξουσίας των μουσουλμάνων Οθωμανών (Heraclidou, 2017). Η Χριστιανική κοινότητα, πέραν της θρησκευτικής εγγύτητας, φαίνεται πως είχε εναποθέσει στο νέο καθεστώς τις ελπίδες της για την εκπλήρωση των εθνικών προσδοκιών της (Heraclidou, 2017). Όσον αφορά τους Μουσουλμάνους, το ένα τέταρτο του πληθυσμού τους ήταν επίσης θετικά διακείμενο στην αλλαγή της κυβέρνησης και παρουσιάστηκε πρόθυμο να συνεργαστεί με τις βρετανικές αρχές (Heraclidou, 2017). Ο θρησκευτικός προσανατολισμός σε συνάρτηση με την έως τότε ιστορία της χριστιανοσύνης στην Κύπρο έμοιαζε να εξυπηρετεί και τους Βρετανούς, μιας και το χριστιανικό στοιχείο αποτελούσε βασικό συστατικό της νεωτερικής τους πολιτισμικής ταυτότητας (Varnava, 2012). Μάλιστα, η κατοίκηση του νησιού από λευκούς χριστιανούς θεωρείται πως αποτέλεσε «ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία πολιτισμικής σύνδεσης της Κύπρου με τη Δύση, συμβάλλοντας καταλυτικά στη διαφοροποίησή της από τις περισσότερες βρετανικές αποικίες» (Περσιάνης, 1996, σελ. 46).

Πέραν όμως, της θρησκευτικής ομοιότητας μεταξύ αποικιοκράτη και αποικίας, ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε και στο ελληνικό παρελθόν της Κύπρου. Για τη βρετανική αντίληψη του 19^{ου} αιώνα η εμβέλειά μιας τέτοιας κληρονομιάς υπαγόρευσε και τη συμπερίληψη του νησιού στην περιφέρεια της Ευρώπης (Varnava, 2012). Ως εκ τούτου, τα συγκεκριμένα θρησκευτικά και πολιτισμικά δεδομένα της Κύπρου, έθεσαν υπό διαπραγμάτευση το εκπολιτιστικό εγχείρημα της αποικιοκρατικής εξουσίας, που μέχρι τότε, όπως είδαμε, επικεντρωνόταν στον «εκχριστιανισμό των αποικιοκρατούμενων, κυρίως μέσω του έργου των ιεραποστόλων» (Yates, 1984 αναφορά στο Persianis 1996, σελ. 45). Μέχρι το νησί να κηρυχθεί επίσημα σε αποικία του Στέμματος, το 1925, οι Βρετανοί δεν προχώρησαν σε ουσιαστικές ή άμεσες παρεμβάσεις στα εκπαιδευτικά πράγματα της Κύπρου (Bilsel & Dinçyürek, 2017). Μάλιστα η στάση τους αυτή θεωρήθηκε προέκταση του ιδιάζοντος κυριαρχικού καθεστώτος του νησιού που έως το 1925 τροφοδότησε συνολικότερα μια αμφίσημη στάση μεταξύ των εμπλεκόμενων υπουργείων για τη χρησιμότητα της Κύπρου στην αυτοκρατορία (Παύλου, 2015). Η δυναμική σημασία του νησιού - στρατηγική και οικονομική - για την αυτοκρατορία, σε συνάρτηση με το ένδοξο παρελθόν και το ιδιαίτερα υποσχόμενο μέλλον, θεωρείται πως από το 1878 έως το 1915 τροφοδότησαν μια συγκεχυμένη αντίληψη στους Βρετανούς αναφορικά με το καθεστώς κατάκτησης, διοίκησης και οργάνωσης του νησιού (Varnava,

2012). Παρόμοια ασταθής αντιμετώπιση απαντάται και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η ιδιόμορφη δυναμική του καθεστώτος της παρουσίας των Βρετανών επηρέασε τα εκάστοτε αποικιακά εγχειρήματα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο (Περσιάνης, 2006). Στο διάστημα των 82 χρόνων βρετανικής διακυβέρνησης η ανομοιομορφία και η ασάφεια χαρακτήριζε συχνά την αποικιακή εκπαιδευτική πολιτική, μιας και αυτή φαίνεται να διαμορφωνόταν σε συνάρτηση με τις ισχύουσες τοπικές παραμέτρους και τις διεκδικήσεις των αντιπαλευόμενων πολιτικών και θρησκευτικών δρώντων της χριστιανικής, κυρίως, κοινότητας, που σταδιακά προέβαλλε το αίτημα για την Ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα (Persianis, 1996, σελ. 46). Παρά την ομοιότητα των εκπαιδευτικών της ζητημάτων με τις άλλες αποικίες, όπως ήταν για παράδειγμα η έλλειψη δασκάλων, η απουσία μιας κεντρικής πολιτικής στην Κύπρο ήταν αισθητή (Heraclidou, 2017, σελ. 31).

Πιο συγκεκριμένα, κατά την πρώτη φάση της αγγλικής κατοχής (1878 – 1925), το καθεστώς διαχείρισης της εκπαίδευσης σε σχέση με το αντίστοιχο της Οθωμανικής περιόδου, δεν παρουσίασε σημαντικές αλλαγές ως προς τους δρώντες του. Μέχρι την εντατικοποίηση του κυβερνητικού ελέγχου κατά τη δεκαετία του 1920 οι κυπριακές κοινότητες συνέχισαν να απολαμβάνουν εκτεταμένες εξουσίες επί του εκπαιδευτικού συστήματος (Heraclidou, 2017). Το ίδιο και η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία, η οποία από την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας απολάμβανε το προνόμιο του αποκλειστικού ελέγχου της εκπαίδευσης (Heraclidou, 2017). Κατά τη διάρκεια των πρώτων 17 χρόνων (1878-1895), η αποικιακή κυβέρνηση συνέχισε να εφαρμόζει το εθελοντικό εκπαιδευτικό σύστημα που προϋπήρχε στο νησί ως κατάλοιπο της οθωμανικής διοίκησης, επιτρέποντας την ξεχωριστή λειτουργία των σχολείων μεταξύ των δύο κοινοτήτων (Παύλου, 2015). Την περίοδο της άφιξης των Βρετανών στο νησί λειτουργούσαν «83 Ελληνικά και 65 Τουρκικά σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης» (elementary schools) (Wilbur Weir, 1952, σελ. 21 αναφορά στο Bilsel & Dinçyürek, 2017, σελ. 396). Επρόκειτο για μια πρακτική απόρροια της ισχύος του οικονομικού συστήματος (millet) που προωθούσε τη θρησκευτική ελευθερία και την αυτονομία για τις κοινότητες των οθωμανικών κτήσεων που αποδεικνύονταν συνεργάσιμες υπακούοντας στην τοπική κυβέρνηση, ενώ η αποδοχή των τοπικών πολιτισμών και θρησκειών αποτελούσε τη βασική αρχή του εν λόγω συστήματος (Bilsel & Dinçyürek, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο, τα κοινοτικά σχολεία - τα επονομαζόμενα και Αλληλοδιδασκτικά - καθιερώθηκαν ως ισότιμοι συντελεστές εκπαίδευσης ήδη από το 1830, όταν το κυρίαρχο σχήμα εκπαίδευσης που προωθούσε την αποκλειστική διδασκαλία της αναγνωστικής δεξιότητας από βιβλία εκκλησιαστικού περιεχομένου έτυχε αναθεώρησης (Περσιάνης & Πολυβίου, 1992). Ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων που προηγήθηκαν της βρετανικής κυριαρχίας στην Κύπρο παρουσίαζε πολλές ομοιότητες με

τα αντίστοιχα σχολεία της Ευρώπης (Persianis, 1996). Από το 1830 και έπειτα, όμως, με την ίδρυση των αλληλοδιδασκτικών σχολείων, το ενδιαφέρον στράφηκε «στα Ελλαδικά σχολικά προγράμματα» με τους δασκάλους που έρχονταν από την Ελλάδα στην Κύπρο να διαδραματίζουν διαμεσολαβητικό ρόλο (Περσιάνης & Πολυβίου, 1992, σελ. 187).

Η διατήρηση του οθωμανικού καθεστώτος στο πρώτο διάστημα της αγγλικής κατοχής (1878 – 1925) ανέδειξε και πάλι ως βασικούς δρώντες τις δύο κοινότητες (ελληνική και μουσουλμανική) όπως και την Ορθόδοξη Εκκλησία της Κύπρου που, όπως και προηγουμένως, συνέχισαν να επιφορτίζονται σχεδόν αποκλειστικά με τη διαχείριση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των Επιτροπών των Χωριών ή των Πόλεων (Village or Town Committees), των Επαρχιακών Επιτροπών (District Committees), καθώς και του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (Board of Education) (Heraclidou, 2017). Η αδιάλειπτη, φαινομενικά, διαχείριση της κοινοτικής εκπαίδευσης από τις Επιτροπές και τα Εκπαιδευτικά Συμβούλια, δεν απέτρεψε την εφαρμογή μιας πολιτικής έμμεσου ελέγχου και επιλεκτικού δανεισμού από τη βρετανική διοίκηση τόσο με τον διορισμό ενός Άγγλου Διευθυντή, και στη συνέχεια ενός Επιθεωρητή της Εκπαίδευσης, όσο και με την επιλεκτική χρήση μιας σταθερά αυξανόμενης οικονομικής βοήθειας (Περσιάνης 2006).

Η ρευστή αντίληψη των Βρετανών για τον πληθυσμό της διαμόρφωσε και τις λογικότητες που διέπουν την πολιτική τους για το αποικιοκρατικό σχολικό σύστημα του νησιού. Η στοιχειώδης εκπαίδευση επιλέχθηκε συγκεκριμένα ως το καταλληλότερο καθεστώς εκπαίδευσης με στάτους ανάλογο των εκπαιδευτικών δεδομένων του νησιού και αντίστοιχο με εκείνο της εργατικής βρετανικής τάξης (Persianis, 1996). Με άλλα λόγια, η λογικότητα της εξομοίωσης του πληθυσμού της Κύπρου με αυτόν της βρετανικής εργατικής τάξης λειτούργησε νομιμοποιητικά για το εγχείρημα παροχής μιας εκπαίδευσης αντίστοιχης των «δυνατοτήτων» του πληθυσμού και του νησιού. Σε αυτό το πλαίσιο, η στοιχειώδης (δημοτική) εκπαίδευση απέκτησε σημαντική θέση, αποτελώντας μάλιστα βασική επιδίωξη της Βρετανικής Κυβέρνησης για την ομαλή και αδιάλειπτη εξάπλωση του αλφαριθμητισμού σε όλα τα παιδιά των πόλεων και των χωριών (Περσιάνης, 2006).

Ωστόσο, η θεσμική έμφαση που δόθηκε στη θεμελίωση ενός υγιούς στοιχειώδους συστήματος φαίνεται να έδρασε ανασταλτικά στην επέκταση της ήδη παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατά συνέπεια την προσφορά εκπαίδευσης δευτεροβάθμιου επιπέδου (Περσιάνης, 2006). Το 1878 τα μόνα δευτεροβάθμια σχολεία βρισκόταν στην Λευκωσία, τη Λεμεσό και τη Λάρνακα (Heraclidou, 2017), ενώ ελέγχονταν και χρηματοδοτούνταν από την Ορθόδοξη Εκκλησία (Περσιάνης, 2006). Το Λύκειο της Λευκωσίας (Nicosia High School), που μετέπειτα μετονομάστηκε σε Παγκύπριο Γυμνάσιο, πέραν της λειτουργίας του ως δευτεροβάθμιου σχολείου, επιφορτίστηκε και με την εκπαίδευση των δασκάλων

στοιχειώδους εκπαίδευσης (Heraclidou, 2017). Από το 1893 το Παγκύπριο Διδασκαλείο Αρρένων (1893-1935) υπαγόταν στο Παγκύπριο Γυμνάσιο σηματοδοτώντας με αυτόν τον τρόπο τη συστηματοποίηση της εκπαίδευσης των δασκάλων εντός Κύπρου.

Στη διάρκεια της πρώτης φάσης βρετανικής διοίκησης, επομένως μοιάζει να καθιερώθηκε ένα καθεστώς αποχής που αποδόθηκε στην προσπάθεια των Βρετανών να διαφυλάξουν τις Βρετανο - Οθωμανικές σχέσεις, αποφεύγοντας την όποια προσβολή θα επέφερε τυχόν αναθεώρηση του εγκαθιδρυμένου συστήματος κοινοτικής εκπαίδευσης, καθώς και στην απροθυμία τους να επωμιστούν το οικονομικό βάρος της δημιουργίας μιας νέας υποδομής για την παροχή εκπαίδευσης (Bilsel & Dinçyürek, 2017, σελ. 396). Οι οικονομικοί περιορισμοί που συνεπαγόταν η ανάληψη της διοίκησης του πεδίου της εκπαίδευσης λειτούργησαν επομένως αποτρεπτικά για τους Βρετανούς, ευνοώντας την απρόσκοπτη και αποκλειστική εμπλοκή των τοπικών κοινοτήτων και της Ορθόδοξης Εκκλησίας ως θρησκευτικής αρχής της ελληνικής κοινότητας (Heraclidou, 2017).

Παρά τη διατήρηση αρκετών στοιχείων του καθεστώτος εκπαίδευσης που προϋπήρχε «η μορφή και η διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελληνικής Κοινότητας της Κύπρου υπέστη αρκετές αλλαγές οι οποίες άπτονταν των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών του νησιού» (Heraclidou, 2017, σελ. 11). Μια από τις πρώτες μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν ήταν η ίδρυση δύο ξεχωριστών, διοικητικά αυτόνομων, Συμβουλίων Εκπαίδευσης για τα σχολεία των Χριστιανών και των Μουσουλμάνων αντίστοιχα (Gregoriou, 2004). Τα συμβούλια αυτά διαμορφώθηκαν σταδιακά από τους εκπαιδευτικούς νόμους που θεσπίστηκαν το 1895, το 1897, το 1905 και το 1906 (Bilsel & Dinçyürek, 2017).

Η διατήρηση της παράλληλης λειτουργίας χριστιανικών και μουσουλμανικών σχολείων από την απαρχή της βρετανικής κυριαρχίας συνέβαλε στο να συντηρηθεί ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο κοινοτήτων, ο οποίος, παρά την εντατικοποίηση του νεωτερικού εγχειρήματος εκκοσμίκευσης της εκπαίδευσης που επιχειρήθηκε αργότερα, κατέληξε σε εθνικό (Bilsel & Dinçyürek, 2017). Η συμπερίληψη της Κύπρου στην φαντασιακή κοινότητα του Ελληνισμού σε μια περίοδο σχετικής διοικητικής αυτονομίας (*laissez-faire*) για το διάστημα 1878 - 1931 ευνόησε τη μεταφορά και την εισαγωγή αλυτρωτικών λόγων από την Ελλάδα στην Κύπρο με κύριο καταλύτη των διαδικασιών μετασχηματισμού τους την εκπαίδευση (Klerides, 2009 αναφορά στο Philiprou, 2014). Ο Ορθόδοξος Χριστιανισμός έπαψε πια να αποτελεί τον μόνο συνδετικό κρίκο μεταξύ των Ελλήνων, αφού στα κοινώς αναγνωρίσιμα ενωτικά στοιχεία συγκαταλέγονταν πια η γλώσσα, η κοινή κουλτούρα και τα σταθερά γεωγραφικά σύνορα, προσδίδοντας μια περισσότερο κοσμική διάσταση στον εθνικισμό (Heraclidou, 2017). Η παροχή ξεχωριστής

εκπαίδευσης, ωστόσο, για τις δύο κοινότητες θεωρήθηκε ενέργεια πολιτικής σκοπιμότητας, μιας και δεδομένης της συνθήκης αυτής, η ενδεχόμενη λειτουργία πολυφυλετικών σχολείων αναμενόταν να προσκρούσει στην πολιτιστική υπερηφάνεια και την ευαισθησία της κάθε κοινότητας που θα εκλάμβανε μια τέτοια ενέργεια ως απειλή για την εθνική της ταυτότητα (Persianis, 1996). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εδραίωση ενός συστήματος ξεχωριστών σχολείων από την αποικιακή κυβέρνηση για κάθε μια από τις δύο κοινότητες, συνετέλεσε και επίσημα στη θεσμική παγίωση μιας ήδη επικρατούσας κουλτούρας στο εσωτερικό του νησιού (Gregoriou, 2004). Η σύνδεση των Χριστιανών με την Ελλάδα κρίθηκε σταδιακά επιτακτική καθώς ένας τέτοιος δεσμός αναμενόταν να εξυπηρετήσει τόσο τη «διεκδίκηση της ταυτότητάς τους έναντι της Τουρκοκυπριακής κοινότητας και των Βρετανών όσο και την δυνητική ικανοποίηση του πάγιου αιτήματός τους για ένωση με την Ελλάδα» (Heraclidou, 2017, σελ.11). Με άλλα λόγια, ο αυτοπροσδιορισμός των Χριστιανών της Κύπρου ως Ελλήνων αναμενόταν να επιφέρει και την ισχυροποίηση της θέσης τους σε σχέση με την κοινότητα των Τούρκων και των αποικιοκρατών. Η αυτονομία που δόθηκε και στην Ελληνική και Τουρκική κοινότητα, είχε ως αποτέλεσμα η κάθε μια από αυτές να ακολουθήσει στα σχολεία της το πρόγραμμα σπουδών που χρησιμοποιούσε και κατά την ύστερη οθωμανική περίοδο (Gregoriou 2004, σελ. 252). Τα χριστιανικά σχολεία υιοθέτησαν το εγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών (Analytikon Programma) του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας το οποίο είχε έναν περισσότερο φιλελεύθερο προσανατολισμό, ενώ τα σχολεία της Τουρκικής κοινότητας συνέχισαν να εφαρμόζουν ένα λιγότερο κοσμικό πρόγραμμα σπουδών (Gregoriou 2004, σελ. 252). Η ιδεολογική σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ Ελλάδας και Κύπρου συγκροτήθηκε μέσα από τη μεταφορά ιδεών στο σύστημα εκπαίδευσης και τις διάφορες εκφάνσεις του όπως τα αναλυτικά προγράμματα που θεσμοθετήθηκαν στο διάστημα αυτής της περιόδου (1879-1931). Δεδομένης της σχέσης αυτής, τα κείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσαν μεταφορά από την Ελλάδα (Philippou, 2014). Προηγουμένως, η διδασκαλία της ανάγνωσης μέσα από εκκλησιαστικά βιβλία αποτελούσε το κύριο μέλημα των σχολείων της Κύπρου. Η παράλληλη λειτουργία σχολείων αλληλοδιδασκτικών και ιερών γραμμάτων που συνέχισε να ισχύει και «κατά τα πρώτα χρόνια της Αγγλοκρατίας, είχε ως συνέπεια και την παράλληλη εφαρμογή προγραμμάτων», των «Ελλαδικών ΑΠ» στα αλληλοδιδασκτικά και τη διδασκαλία «κοινών ή ιερών γραμμάτων» για τα σχολεία ιερών γραμμάτων (Περσιάνης & Πολυβίου, 1992, σελ. 187). Η εισαγωγή, ωστόσο σχολικών προγραμμάτων που συντάσσονταν στην Ελλάδα, καθώς επίσης σχολικών εγχειριδίων, διδακτικού υλικού και χαρτών, συνετέλεσαν με τη σειρά της στην κατασκευή μιας ελληνικής εθνικής ταυτότητας που ευνόησε τη

σύνδεση με την Ελληνοχριστιανική κουλτούρα συμβάλλοντας σε αξιώσεις για Ένωση με την Ελλάδα (Philippou, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο η εντατικοποίηση του εθνικισμού, που ευνοήθηκε μέσω της εκπαίδευσης, είχε ως αποτέλεσμα την μετατόπιση του πληθυσμού από τον Χριστιανισμό και τη θρησκευτική πίστη, στον Ελληνισμό, κατεύθυνσης πολιτισμικά προσδιορισμένης (Heraclidou, 2017). Συνοψίζοντας, το πρώτο διάστημα της βρετανικής εκπαιδευτικής πολιτικής (1878-1931) αφορά στην εφαρμογή της πολιτικής της «προσαρμοσμένης» εκπαίδευσης. Όπως διαφάνηκε, η πολιτική παροχής προσαρμοσμένης εκπαίδευσης, απαντάται στις περισσότερες Βρετανικές αποικίες και όχι μόνο στην Κύπρο. Σε αυτά τα πρώτα πενήντα χρόνια της διοίκησής τους, οι Βρετανοί εφάρμοσαν την πολιτική παροχής μιας εκπαίδευσης «προσαρμοσμένης», ανάλογης δηλαδή με τις ικανότητες (των πελατών) και τις συνθήκες (του περιβάλλοντος), όπως σχολιάζει ο Περσιάνης (2006, σελ. 74-75). Με την ανακήρυξη της Κύπρου σε αποικία του στέμματος το 1925 όμως, και την μετάβαση σε μια δεύτερη φάση της βρετανικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ο κυβερνητικός έλεγχος επί της εκπαίδευσης, και παρά την αντίσταση που προβλήθηκε από την ελληνική κοινότητα και τον κλήρο, άρχισε να περνάει σταδιακά στα χέρια των Βρετανών. Στο νέο αυτό πλαίσιο το Συμβούλιο της Εκπαίδευσης διατήρησε την εμπλοκή του στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων. Όμως, η θετική αρχικά στάση που οι Βρετανοί είχαν αναπτύξει, απέναντι στην Κύπρο λόγω της αρχαίας ελληνικής και ρωμαϊκής πολιτισμικής της κληρονομιάς δεν επηρέασε συστηματικά και τον τρόπο που αυτοί αντιμετώπισαν τους κατοίκους της (Gregoriou, 2004, σελ. 250). Η φυλετική προέλευση του λαού της μοιάζει να τροφοδότησε περισσότερο έναν αρνητισμό και μια αντιμετώπιση που έτεινε να κινείται μεταξύ «επιθυμίας και αποστροφής δημιουργώντας στην αποικιοκρατική εξουσία μια αναπαράσταση πολιτιστικής υβριδικότητας» (Gregoriou, 2004, σελ. 250). Με την κήρυξη της Κύπρου σε αποικία του στέμματος το 1925 οι κάτοικοι της Κύπρου αντιμετώπιστηκαν εν τέλει από το Λονδίνο ως τριτοκοσμικοί ιθαγενείς, όπως και οι περισσότεροι κάτοικοι των Βρετανικών αποικιών της Αφρικής (Παύλου, 2015). Μάλιστα το επόμενο διάστημα (1931 έως και το 1960) παρατηρείται εντατικοποίηση της προώθησης των πολιτικών επιδιώξεων της αποικιακής κυβέρνησης με την εφαρμογή μιας λανθάνουσας «πολιτικής προσαρμοσμένης εκπαίδευσης» ή «προγραμματισμένου πολιτιστικού ή εκπαιδευτικού δανεισμού» (Περσιάνης, 2006, σελ. 82).

Η ισχυροποίηση των εθνικών ενωτικών βλέψεων από τη μια και ο εντεινόμενος βρετανικός απολυταρχισμός από την άλλη οδήγησαν τον Οκτώβριο του 1931 στην εκδήλωση συμπεριφορών πρωτοφανούς σφοδρότητας με αποκορύφωμα τον βανδαλισμό και την πυρπόληση του διοικητηρίου της αποικιακής δύναμης επιφέροντας ουσιαστική

ρήξη στις σχέσεις Βρετανών και Ελληνοκυπρίων (Ρίχτερ, 2010). Οι πολιτικές εξελίξεις της συγκεκριμένης περιόδου επέτειναν τη μεταστροφή των Βρετανών στον τρόπο αντιμετώπισης των Κυπρίων (Περσιάνης, 2006). Έτσι, σε απάντηση της Οκτωβριανής εξέγερσης του 1931 η Βρετανική Κυβέρνηση εντατικοποίησε τον έλεγχο επί της εκπαίδευσης, που ερμηνεύθηκε αργότερα ως συστηματοποίηση του εγχειρήματος αφελληνισμού της ελληνικής παιδείας της Κύπρου (Μαραθεύτης & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2000). Δεδομένου του κλίματος που διαμορφώθηκε, η εκπαίδευση της Κύπρου αξιολογήθηκε από Βρετανούς αξιωματούχους, «εξίσου πρωτόγονη με τη ζοφερή κατάσταση του τόπου και την απάθεια του λαού της» (Storrs & O' Brien, 1930 αναφορά στο Gregoriou, 2004, σελ. 251). Προκειμένου, λοιπόν, να επιτύχουν τη διατήρηση της αποικίας και τον περιορισμό των εντεινόμενων τοπικών εθνικισμών που βρισκόταν σε αντιπαράθεση με τις βρετανικές πολιτικές διεκδικήσεις, οι Βρετανοί από το 1931 και έπειτα χρησιμοποίησαν την εκπαίδευση για την ενίσχυση των πολιτικών τους επιδιώξεων (Περσιάνης, 2006).

Αναλυτικότερα, η δεύτερη φάση της Βρετανικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που είχε αρχίσει να διαμορφώνεται με την αναγνώριση της Κύπρου ως αποικία του στέμματος το 1925, χαρακτηρίζεται από τον περί Παιδείας Νόμο του 1933 με τον οποίο όλες οι εξουσίες για τη δημοτική εκπαίδευση περιήλθαν στον Άγγλο Κυβερνήτη (Μαραθεύτης & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2000). Σύμφωνα με αυτόν, ο Κυβερνήτης οριζόταν ως η «κεντρική αρχή για όλα τα θέματα που αφορούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση στην αποικία» (Trusted, 1950, σελ. 1526 αναφορά στο Gregoriou, 2004, σελ. 254 - 255). Για πρώτη φορά στην ιστορία της αποικιοκρατούμενης Κύπρου, ο Κυβερνήτης είχε λόγο για το πρόγραμμα σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, τα βιβλία που θα χρησιμοποιούνταν στις σχολικές βιβλιοθήκες (Elementary Education Law, Part II, 5.2 (b) αναφορά στο Gregoriou, 2004, σελ. 254) καθώς και για τα μαθήματα διδασκαλίας που θα έπρεπε να ακολουθηθούν στα σχολεία (Elementary Education Law, Part II, 5.2 (g) αναφορά στο Gregoriou, 2004, σελ. 254). Τέτοια βρετανικά εγχειρήματα, που παρουσιάστηκαν ως διαδικασίες εξορθολογισμού και σταδιακού μετασχηματισμού του ισχύοντος καθεστώτος εκπαίδευσης σε ένα πιο διευρυμένο εκπαιδευτικό σύστημα, θορύβησαν, για παράδειγμα, την Εκκλησία, επιδίωξη της οποίας αποτελούσε η διατήρηση της εμπλοκής της στη διαμόρφωση και το περιεχόμενό του αναδυόμενου συστήματος με σκοπό τη διαιώνιση του εθνικού ζητήματος και της ηγεσίας της (Περσιάνης, 2006). Η αντίσταση που αυτή πρόβαλε κατά τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος από τους Άγγλους αποσκοπούσε στη διαφύλαξη της ανάμειξης της στα εκπαιδευτικά πράγματα, μιας και η αποχή της θα είχε ως επακόλουθο την αποδυνάμωσή της, όπως είχε συμβεί με τις περισσότερες χώρες της

Ευρώπης, όπου η δημιουργία των δημοσίων συστημάτων εκπαίδευσης συνδέθηκε με τον περιορισμό της παραδοσιακής κυριαρχίας του κλήρου στην εκπαίδευση (Green, 2013). Ωστόσο, και παρά τις όποιες αντιδράσεις, οι βρετανικές αρχές κατόρθωσαν να καθιερώσουν μια σειρά νεωτερικών γραφειοκρατικών μεταρρυθμίσεων, όπως ήταν η μετάβαση από ένα αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης σε επίπεδο πολιτικής και διοίκησης σε ένα περισσότερο συγκεντρωτικό (Gregoriou, 2004). Η αύξηση του ελέγχου επί της εκπαίδευσης από την Βρετανική Κυβέρνηση είχε ως επακόλουθο την προσπάθεια για αντικατάσταση των ελληνικών Αναλυτικών Προγραμμάτων από άλλα που αναπτύχθηκαν στην Κύπρο το 1935 (Philippou, 2014). Με άλλα λόγια, η αλλαγή που σημειώθηκε στη στοιχειώδη εκπαίδευση το 1935 αφορούσε στην κατάρτιση ενός νέου αναλυτικού προγράμματος από μέρος του Γραφείου Παιδείας, που εισήχθη σε όλα τα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης, επιφέροντας ριζικές τροποποιήσεις στο περιεχόμενο και στις διδακτικές μεθόδους για τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, και ειδικότερα γι' αυτά της Ιστορίας και της Γεωγραφίας (Περσιάνης, 2016).

Η ανάπτυξη του νέου προγράμματος σπουδών φαίνεται να αποτέλεσε προτεραιότητα, μιας και αυτό ίσχυσε άμεσα για το σχολικό έτος 1935-1936, εκτοπίζοντας τα γνωστικά αντικείμενα της τουρκικής και ελληνικής Ιστορίας και Γεωγραφίας, σε μια προσπάθεια εκρίζωσης των εθνικών δεσμών με τις «μητέρες-πατρίδες» των δύο κοινοτήτων και απώτερο σκοπό την καλλιέργεια μιας περισσότερο αισθητικής αφήγησης για τη χώρα για τη γεωφυσική και την ιστορία της (Περσιάνης 1996). Βάσει του νέου αναλυτικού προγράμματος, προβλέπονταν και η αντικατάσταση των εξ Ελλάδας εγχειριδίων και αναγνωστικών με άλλα βιβλία Ιστορίας, που θα γράφονταν στην Κύπρο. Πλέον, η έμφαση δόθηκε στην κυπριακή και βρετανική ιστορία αντί σ' αυτή της Ελλάδας (Philippou, 2014). Κατ' αυτόν τον τρόπο, με τον περιορισμό των διαφορών, σε επίπεδο προγραμμάτων, θρησκείας γλώσσας και διδασκαλίας, αναμενόταν η επίτευξη της «κυπριοποίησης» των δύο κοινοτήτων (Περσιάνης, 2015). Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε και η προώθηση της Αγγλικής Γλώσσας, υπό τη μορφή του γνωστικού αντικείμενου των Αγγλικών, όταν εισήχθη ως υποχρεωτικό μάθημα στα σχολεία και των δύο κοινοτήτων, στην αρχή για τις δύο ανώτερες τάξεις και λίγα χρόνια αργότερα και στις τρεις ανώτερες τάξεις της στοιχειώδους εκπαίδευσης (Περσιάνης, 2015· Philippou, 2014).

Με άλλα λόγια, κατά τη δεύτερη φάση σημειώθηκε στροφή προς ένα νεωτερικών προδιαγραφών κυπριακό πρόγραμμα σπουδών που έδινε το προβάδισμα στην πρακτική μάθηση αναδεικνύοντας την υπεροχή της τοπικής (δηλαδή μη εθνικής) εμπειρίας, σε μια προσπάθεια απάλειψης εθνικών κατάλοιπων (Περσιάνης 1996). Το πρόγραμμα στοιχειώδους εκπαίδευσης του 1935 ίσχυσε μέχρι το 1949 όταν και αντικαταστάθηκε από

ένα παραπλήσιο πρόγραμμα στο οποίο επαναφερόταν η Γεωγραφία και Ιστορία που διδάσκονταν στην Ελλάδα (Philippou, 2014).

Με την κήρυξη της Κυπριακής Ανεξαρτησίας το 1960, η διαχείριση της Ελληνικής παιδείας πέρασε στην Ελληνική Κοινοτική Συνέλευση Κύπρου η οποία το 1965 αντικαταστάθηκε από το Υπουργείο Παιδείας Κύπρου (Μαραθεύτης & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2000). Στο διάστημα των πρώτων χρόνων της εν λόγω περιόδου (1960-1965) υπό την προεδρία του τέως Διευθυντή του Παγκύπριου Γυμνασίου, Κωσταντίνου Σπυριδάκι, διορισμένου από τον Υποψήφιο Προέδρο της Κυπριακής Δημοκρατίας Αρχιεπίσκοπο Κύπρου Μακάριο Γ΄, το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο επιφορτίστηκε με την παραλαβή της ελληνικής παιδείας της Κύπρου από το Αγγλικό Γραφείο Παιδείας και την προσαρμογή αυτής στα ελληνικά πρότυπα (Μαραθεύτης & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2000).

Στο νεοσύστατο κράτος της Κυπριακής Δημοκρατίας η εκπαίδευση φαίνεται πως συνδιαμορφωνόταν με το αμφιταλαντευόμενο ζήτημα της ταυτότητας, σχέση που χρονικά φαίνεται να συντελέστηκε διαφορετικά σε καθεμιά από τέσσερις περιόδους: στα πρώτα χρόνια της ανεξαρτησίας (1960- 1974), στην πρώιμη μετά το 1974 περίοδο (1974 - 1994), την περίοδο 1974 -1994 καθώς και αυτή μεταξύ 2004 - 2010 (Klerides & Philippou 2010) με το ενδιαφέρον εδώ να στρέφεται κυρίως σ' αυτή των πρώτων χρόνων της ανεξαρτησίας (1960- 1974).

Στα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας το πρόγραμμα παρέμεινε σχεδόν το ίδιο με αυτό που ίσχυε και κατά την Αγγλοκρατία με ορισμένες ωστόσο διαφοροποιήσεις (Περσιάνης & Πολυβίου, 1992, σελ. 187). Πιο συγκεκριμένα, το Σύνταγμα του 1960 κατένειμε τα ζητήματα της εκπαίδευσης όχι στην Κεντρική Κυβέρνηση αλλά στο Ελληνικό και Τουρκικό Συμβούλιο. Στο διάστημα 1959-1960 για την στοιχειώδη εκπαίδευση των Ελληνοκυπρίων εγκρίθηκε ένα ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα λεπτομερές και διεξοδικό για κάθε γνωστικό αντικείμενο, εγκαινιάζοντας μια νέα μορφή αναλυτικών προγραμμάτων (νέου τύπου *curricula*) που δομούνταν πέραν των σκοπών και του περιεχομένου με στόχους, μεθοδολογία και αξιολόγηση (Philippou, 2014).

Ωστόσο, οι πολιτικές εξελίξεις των πρώτων χρόνων της ανεξαρτησίας το Δεκέμβριο του 1963, το κλίμα πολιτικής αστάθειας και η κλιμάκωση της έντασης οδήγησε σε συνταγματική κρίση επιφέροντας την αποχώρηση των Τουρκοκυπρίων από την κυβέρνηση, καθώς και την παράταση της θητείας των μελών της Βουλής των Αντιπροσώπων για περίπου μια δεκαετία (Κασουλίδης, 2016). Συνεπώς, την όποια προσπάθεια ανάδειξης του αυτόνομου χαρακτήρα της Κυπριακής Δημοκρατίας υπέσκαπτε

υποβαθμίζοντας η αναβίωση του ενωτικού λόγου της αποικιακής περιόδου, ο οποίος αναζωπυρώθηκε με τα γεγονότα της περιόδου 1964-1967 (Κασουλίδης, 2016). Η προσήλωση στο ενωτικό ιδεώδες υπαγόρευσε την ανάγκη μιας νέας, αντισταθμιστικής πολιτικής με σκοπό την ενίσχυση της κρατικής οντότητας της Κυπριακής Δημοκρατίας.

Τα επόμενα χρόνια, η εκπαίδευση αποτελεί μέρος των πενταετών Σχεδίων Ανάπτυξης (ΠΣΑ) που εκπονήθηκαν για τις περιόδους 1967-1971 και 1972-1976 αποκαλύπτοντας τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες των περιόδων αυτών και τη σχέση τους με την εκπαίδευση (Κασουλίδης, 2016). Για πρώτη φορά, στο αναπτυξιακό κυβερνητικό πρόγραμμα έγινε αναφορά στον τομέα της εκπαίδευσης με τέσσερις βασικές στοχεύσεις: «την επέκταση της δωρεάν εκπαίδευσης, την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης, την ικανοποίηση των άμεσων αναγκών της οικονομίας με εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό, την ενθάρρυνση και προώθηση πολιτιστικών δραστηριοτήτων». Ιδιαίτερα ως προς τη Στοιχειώδη Εκπαίδευση το Β' ΠΣΑ είχε ως βασική επιδίωξη «την ποιοτική της βελτίωση και πιο συγκεκριμένα τη μείωση της αναλογίας δασκάλου/μαθητών και τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής με νέα κτίρια και εξοπλισμό ενόψει του μακροπρόθεσμου στόχου για την επέκταση της δωρεάν εκπαίδευσης, στόχος ιδιαίτερων οικονομικών απαιτήσεων» (Κασουλίδης, 2016, σελ. 507).

Συνοψίζοντας, η αποικιακή εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο από τη μια φαίνεται πως διαμορφώθηκε σε σχέση με τις τοπικές συνθήκες, διαπίστωση που ενισχύεται εάν αναλογιστεί κανείς την επιλογή της αποικιοκρατικής πολιτικής της «προσαρμοσμένης εκπαίδευσης» (Whitehead, 1981, σ. 79), και από την άλλη σε σχέση με τα χαρακτηριστικά στους κυβερνώντες, καθιστώντας έτσι την περίπτωση της Κύπρου μοναδική (Persianis, 1996), ως *mélange* διαφορετικών λόγων και λογικοτήτων (Gregoriou, 2004). Όμοια, η συγκρότηση του δασκάλου και ο ρόλος που του αποδιδόταν κατά τα διάφορα εγχειρήματα παροχής εκπαίδευσης φαίνεται να αποτελούσε συνάρτηση των ιδιαιτεροτήτων και των μετατοπίσεων και που σημειώνονταν κατά τη διάρκεια των τριών αυτών φάσεων και που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Στην παράγραφο που ακολουθεί εξετάζεται το καθεστώς που διαμορφώθηκε για τον δάσκαλο.

4.7.1 Η συγκρότηση του δασκάλου

Πριν το 1830 οι δάσκαλοι προέρχονταν κυρίως από τις τάξεις της εκκλησίας. Οι επονομαζόμενοι ιεροδιδάσκαλοι, επομένως, παράλληλα με την ιδιότητα του κληρικού, επιτελούσαν και διδακτικό έργο. Ακόμη και ο περιορισμένος αριθμός λαϊκών δασκάλων (γραμματοδιδάσκαλοι) αυτής της περιόδου έχοντας κατακτήσει έως ένα βαθμό τη

δεξιότητα της γραφής και της ανάγνωσης, καταπιανόταν πρωτίστως με άλλα επαγγέλματα και επομένως η όποια ενασχόλησή τους με τη διδασκαλία αποτελούσε πάρεργο (Περσιάνης & Πολυβίου, 1992). Η έλλειψη καταρτισμένων δασκάλων στην Κύπρο, κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας αλλά και των πρώτων χρόνων της Αγγλοκρατίας, έκανε συχνά τις Επιτροπές των σχολείων των τοπικών κοινοτήτων να στρέφονται στον ελλαδικό χώρο προκειμένου να αναζητήσουν εκεί δασκάλους με περισσότερες ικανότητες και εκπαίδευση που να υπερβαίνει τη γνώση της γραφής και της ανάγνωσης (Περσιάνης & Πολυβίου, 1992). Μετά το 1830, οι δάσκαλοι, απόφοιτοι πλέον «των Ελληνικών Σχολών», «των σχολών Μέσης Παιδείας ή των Διδασκαλείων», αποκτούν μόρφωση ευρύτερη πέραν της γραφής και της ανάγνωσης (Περσιάνης & Πολυβίου, 1992, σελ. 187). Από το 1880 «καταρτισμένοι δάσκαλοι από το διδασκαλείο Αθηνών τόσο Κύπριοι όσο και Ελλαδίτες» στελεχώνουν τα σχολεία της Κύπρου (Περσιάνης & Πολυβίου, 1992, σελ. 187). Από το 1893, όμως, η εκκόλαψη καταρτισμένων δασκάλων γινόταν εντός της Κύπρου από το Παγκύπριο Διδασκαλείο στη Λευκωσία, ενώ των διδασκαλισσών από το 1903 από το Παγκύπριο Διδασκαλείο Θηλέων Φανερωμένης. Το 1911 ένα ακόμη ίδρυμα, το Παγκύπριο Ιεροδιδασκαλείο Λάρνακος, συνέταξε τις δυνάμεις του για την προετοιμασία δασκάλων στην Κύπρο (Περσιάνης & Πολυβίου, 1992). Ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού της στοιχειώδους εκπαίδευσης με τους απόφοιτους των δευτεροβάθμιων ιδρυμάτων των τριών μεγάλων επαρχιών είχε ως αποτέλεσμα την σταδιακή αντικατάσταση και την απαλλαγή των εγγράμματων χωρικών και των ιερέων από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Αυτή η διαδοχή μάλιστα θεωρείται πως σηματοδότησε τις διεργασίες επαγγελματοποίησης του δασκάλου σε συνάφεια με το ελληνικό και όχι το βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα (Heraclidou, 2017).

Η συμβολή των δασκάλων της πρώτης φάσης κρίθηκε καταλυτική για το εθνικό εγχείρημα. Υπερέχοντας από άποψη μορφωτικού επιπέδου συγκριτικά με τους αναλόγως κατοίκους των χωριών, που εναπόθεταν τις ελπίδες της πληροφόρησής τους στην συναναστροφή μαζί τους, οι δάσκαλοι έχαιραν σεβασμού από την χριστιανική κοινότητα. Μάλιστα, οι ντόπιοι πολιτικοί και ο κλήρος προσδοκούσαν από αυτούς όχι μόνο να προωθήσουν την ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα, αλλά να προπαγανδίσουν την εν λόγω πολιτική μέσω της εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους δράσης (Heraclidou, 2017).

Κατά τη δεύτερη φάση το καθεστώς εκπαιδευτικής αυτονομίας που είχε καθιερωθεί, αναθεωρήθηκε, όταν το κλίμα πολιτικής πόλωσης στις σχέσεις Ελληνο-Κυπρίων και Βρετανών κατέστησε, από τη σκοπιά των Βρετανών, επιτακτική τη διεκδίκηση του αποκλειστικού ελέγχου της εκπαίδευσης για τη διατήρηση της βρετανικής «τάξης» στο

νησί. Σε αυτό το πλαίσιο, το ζητούμενο της χειραφέτησης των δασκάλων από τις ελληνικές επιρροές κρίθηκε νευραλγικής σημασίας από μέρος της αποικιοκρατικής κυβέρνησης. Με τον νόμο που εκδόθηκε το 1929, ο Κυβερνήτης ορίστηκε υπεύθυνος για τον διορισμό των δασκάλων, ενώ οι μισθοί τους διαμορφώθηκαν κατ' αρχαιότητα (Heraclidou, 2017). Με αυτόν τον τρόπο, οι δάσκαλοι αναγνωρίστηκαν ως δημόσιοι υπάλληλοι, γεγονός που από τη μια συνέβαλε στην αναγνώρισή τους ως επαγγελματιών και από την άλλη ταυτόχρονα αποτέλεσε ως εγχείρημα υποκειμενοποίησης και καθυπόταξης τους στον αποικιοκρατικό έλεγχο (Philippou, 2014).

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης πολιτικής απο-εθνοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος συμπεριλάμβανε και ζητήματα εκπαίδευσης των δασκάλων και διδασκαλισσών της Κύπρου. Συγκεκριμένα, σε αυτή τη δεύτερη περίοδο, τα τρία ιδρύματα που είχαν επιφορτιστεί με την προετοιμασία του ελληνοκυπριακού εκπαιδευτικού δυναμικού αναγκάστηκαν εκ των πραγμάτων να αναστείλουν τη λειτουργία τους (Μαραθεύτης & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2000). Με πρωτοβουλία του αγγλικού Γραφείου Παιδείας, βασικού φορέα της εκπαιδευτικής πολιτικής της αποικιοκρατικής κυβέρνησης, μεταξύ του 1932 και 1937 καταργούνται όλα τα διδασκαλεία και το 1937 αρχίζει τη λειτουργία του Διδασκαλικού Κολεγίου Μόρφου, κάτω από κυβερνητικό έλεγχο. Λίγο αργότερα, το 1943, ιδρύθηκε παρόμοιο κολλέγιο για την εκπαίδευση των διδασκαλισσών στη Λευκωσία (Μαραθεύτης & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2000). Όσον αφορά το Διδασκαλικό Κολέγιο Αρρένων στη Μόρφου, αυτό τελούσε υπό αγγλική διεύθυνση, ήταν προσβάσιμο στους ενδιαφερόμενους και των δύο κοινοτήτων που διδάσκονταν στην Αγγλική, μιας και αυτή είχε οριστεί ως γλώσσα διδασκαλίας. Το Διδασκαλικό Κολλέγιο Θηλέων αρχικά απευθυνόταν αποκλειστικά σε όσες ενδιαφέρονταν να φοιτήσουν από την Ελληνική κοινότητα. Έτσι, έως το 1948 λειτούργησε υπό ελληνική διεύθυνση, εποπτευόμενο από τον Άγγλο διευθυντή του Διδασκαλικού Κολεγίου Μόρφου. Από το 1948 αυτό μετατράπηκε σε ελληνοτουρκικό υπό αγγλική διεύθυνση (Μαραθεύτης & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2000). Η ίδρυση του Διδασκαλικού Κολεγίου Μόρφου, σε συνάρτηση με τον Περί Παιδείας νόμο του 1933, αποτελούν δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα αποικιακής παρέμβασης τα οποία ερμηνεύτηκαν από την ηγεσία της ελληνοκυπριακής παιδείας ως επιθέσεις αφελληνισμού προκαλώντας την αντίστασή της (Gregoriou, 2004, σελ. 254 - 255). Οι ενέργειες που ακολούθησαν οι Βρετανοί στην προσπάθειά τους να επιτύχουν την εγκαθίδρυση ενός περισσότερου κεντρικού, εξελιγμένου και εντατικότερα ελεγχόμενου συστήματος στοιχειώδους εκπαίδευσης αφορούσαν στην «αναγνώριση των δασκάλων, στους μισθούς τους, στον διορισμό ή στην απόλυση τους· από κοινού με την ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών δαπανών στον γενικό

προϋπολογισμό· την νομιμοποίηση (αν και όχι την επιβολή) της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης· τον έλεγχο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, του προγράμματος σπουδών και των εγχειριδίων», ενώ η υλοποίησή τους απέβλεπε στην απόκτηση του ελέγχου «μέσω της αναγνώρισης, έγκρισης, επαναδιαχωρισμού και επαναδιανομής των προϋπαρχουσών ελίτ, της βιο-δύναμης και των κοινοτικών συναισθημάτων» (Gregoriou, 2004, σελ. 252).

Μεταβαίνοντας στην περίοδο της Ανεξαρτησίας, τα Κολέγια Μόρφου και Φανερωμένης, διαδέχθηκε η Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου, η ίδρυση της οποίας έγινε από το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο που ανέλαβε τη διαχείριση της ελληνικής παιδείας της Κύπρου από την 1^η Μαΐου 1959 μέχρι την ανακήρυξη της Κύπρου σε Ανεξάρτητη Δημοκρατία στις 16 Αυγούστου του 1960. Η απόφαση μετατροπής του Διδασκαλικού Κολεγίου Μόρφου σε Παιδαγωγική Ακαδημία από τις πρώτες κιόλας συνεδριάσεις του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου υποδηλώνει τη βαρύτητα που απέδιδε το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο στο εγχείρημα του μετασχηματισμού του εν λόγω Κολλεγίου (Μαραθεύτης & Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2000). Η επιδίωξη, ωστόσο, για τη νομιμοποίηση του κράτους από μέρους του Προέδρου της Δημοκρατίας εντάθηκε κατά τη δεύτερη μετααποικιακή περίοδο (1925-1960) η οποία θεωρείται κομβική για την επίτευξη του σκοπού αυτού (Κασουλίδης, 2016).

Οι αλλαγές αυτές στον διακυβέρνηση του επαγγελματισμού, του ρόλου και καθηκόντων του Ελληνοκύπριου Δασκάλου απασχόλησαν γενεαλογικά τον Περσιάνη (2006). Αυτός μέσα από τη διάκριση πέντε τύπων και ρόλων δασκάλου επιχείρησε να σκιαγραφήσει τον Ελληνοκύπριο δάσκαλο σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της δράσης του, όπως αυτά διαμορφώνονταν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, με μια λογική χρονικής ακολουθίας παρά τις όποιες αλληλοεπικαλύψεις και συσχετισμούς. Αναλυτικότερα, οι πέντε τύποι και ρόλοι που αναδείχθηκαν από τον Περσιάνη (2006) ιστορικά αφορούσαν στον ιερέα δάσκαλο, τον ηθικό αναγεννητή, τον εθνικό απόστολο αλλά και τον ενεργό πολιτικό, εκείνον που συνέβαλε στην οικονομική ανάπτυξη του νησιού και, τέλος, στον πιο πρόσφατα απαντώμενο ρόλο του επαγγελματία δασκάλου. Επιγραμματικά, τον απελθόντα και επί τουρκοκρατίας δεσπόζοντα ρόλο του «ιερέα δασκάλου» διαδέχθηκε αυτός του «ηθικού αναγεννητή». Ο «ευπαιδευτος» και «ηθικός» δηλαδή δάσκαλος, οποίος, αφού πρώτα διαμόρφωνε σωστά το δικό του χαρακτήρα μέσω της φοίτησής του σε κάποιο Διδασκαλείο, καταπιάνονταν με τη θεραπεία των κακώς κειμένων των πρώτων χρόνων της Αγγλοκρατίας (όπως ήταν η κατάπτωση θρησκευτικού αισθήματος, η έλκυση ηθών, η κοινωνική αποσύνθεση, η έξαρση της εγκληματικότητας, η αμάθεια και η βαρβαρότητα), που ταλάνιζαν τους «εν τοις δημοτικοίς σχολείοις

φοιτώντες» (σελ. 163). Μακροβιότερος τύπος, όλων θεωρείται από το Περσιάνη αυτός του «εθνικού αποστόλου» άρρηκτα συνδεδεμένου του με το αλυτρωτικό πνεύμα και τον κυρίαρχο πολιτικό λόγο της Ένωσης Ελλάδας Κύπρου. Και αυτός με τη σειρά του απαντούσε ομοίως στα προαναφερθέντα «κακώς κείμενα με την ανύψωση εθνικού και θρησκευτικού αισθήματος μέσω της διδασκαλίας παιδιών και ενηλίκων. Με την πολιτικοποίησή του, ο δάσκαλος από «μειλίχιος παιδαγωγός μεταβάλλεται σε εμπνευσμένο εθνικό απόστολο που κεντρίζει το φρόνημα και στρέφει κατά τρόπο επιτήδειο όλο το μέγεθος της θερμορμού αγάπης των μικρών παιδιών προς την πατρίδα» (Περσιάνης 2010, σελ.164).

Λιγότερα διαδεδομένος, ο συνυφασμένος με την «οικονομική ανάπτυξη» ρόλος του δασκάλου, δίνοντας σαφές προβάδισμα στις πρακτικές γνώσεις έναντι των κλασσικών έχει τις ρίζες τους στα πρώτα χρόνια της Αγγλοκρατίας. Τέλος, ο «επαγγελματίας» δάσκαλος, ρόλος που εμφανίζεται ήδη από τη δεκαετία του 1920 με το δόγμα της υπαλληλοποίησης του δασκάλου, διαμορφώνεται ουσιαστικά μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Ο ρόλος αυτός χαρακτηρίζεται από την επέκταση της διάρκειας και της ανωτατοποίησης των σπουδών των υποψηφίων δασκάλων, αλλά και από τη συντεχνιοποίησή του.

Η μελέτη των διεργασιών ανάδυσης της μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης και της αποικιοκρατίας στην Ευρώπη του 18^{ου} & 19^{ου}, συμπεριλαμβανομένου του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος της Βρετανίας, και η έμφαση που δόθηκε στην αποικιοκρατική εκπαιδευτικής πολιτικής της Βρετανικής Αυτοκρατορίας γενικότερα και στον τρόπο που αυτή στην Κύπρο ειδικότερα αναμένεται καταστούν περισσότερο ανιχνεύσιμες τις σχέσεις και την πορεία του σχήματος εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή, όπως θα συζητηθεί στα κεφάλαιο 6 – 9.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΧΟΛΕΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

5.1 Είδη γνώσης και εξουσία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Το κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται στη διερεύνηση του αποτυπώματος της μεταδομιστικής θεώρησης στη μελέτη του σχολείου και του ΑΠ, καθώς και του πλαισίου που αυτή διαμόρφωσε για την κατανόηση και την ερμηνεία των περιεχομένων του (Clemente κ.ά., 2000) συντελώντας στην αναγωγή του ΑΠ σε κείμενο εξουσίας (Pinar κ.ά., 1995). Οι στοχαστές της μετανεωτερικής σκέψης θέτοντας υπό αμφισβήτηση τις νεωτερικά παγιωμένες αρχές της αντικειμενικότητας, της καθολικότητας, και της ουδετερότητας αναγνώρισαν την εξουσία ως παράμετρο και συνθήκη της γνώσης (Hoffman, 1995, σελ. 162). Από μια τέτοια θεωρητική σκοπιά, η ιδέα καθιέρωσης ενός προδιαγεγραμμένου σώματος γνώσης, του αναλυτικού προγράμματος (curriculum), που έγινε επικρατέστερη κατά τη νεωτερική περίοδο, στο πλαίσιο της οποίας η γνώση αναμενόταν να καθορίζεται με τίτλους περιεχομένου και συγκεκριμένη ύλη (Zufiaurre, 2007), τέθηκε υπό αμφισβήτηση, όπως και η πεποίθηση πως η γνώση αυτή θα μπορούσε να διαδοθεί γραμμικά κατά τρόπο σειριακό (Zufiaurre, 2007). Στον αντίποδα τέτοιων νεωτερικών εγχειρημάτων αναδύθηκαν προβληματισμοί που επικεντρώθηκαν στην ενδελεχέστερη διερεύνηση της φύσης και της νομιμοποίησής της γνώσης μέσω της διατύπωσης ερωτημάτων όπως: «Τι είναι γνώση, πώς αυτή διαμορφώνεται και νομιμοποιείται μέσω επιλογών και αποκλεισμών;» (Scott, 2014, σελ. 15). Προβληματισμοί εκφράστηκαν επίσης για το «ποιος είναι εκείνος που αποφασίζει για το τι είναι γνώση», καθώς και για το «ποιος ξέρει τι πρέπει να αποφασίσουμε» (Lyotard 1993/1979, σελ. 41), ερωτήματα που συνέβαλαν στην ανάδειξη της αμφιλεγόμενης φύσης της (Scott, 2014). Οι απαντήσεις των κλασσικών ερωτήσεων του αναλυτικού προγράμματος σχετικά με το «ποια» και «τίνος γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία», μεταδομιστικά, έπρεπε να αναζητηθούν σε συνάρτηση με το status quo των εμπλεκομένων κάθε φορά δρώντων (Miller, 2010, σελ. 680). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η μετατόπιση των θεωρητικών από την νεωτερική ιδέα της ύπαρξης αντιπροσωπευτικών και ουδέτερων αναπαραστάσεων για τον κόσμο, έστρεψε το ερευνητικό ενδιαφέρον στους λόγους και πρακτικές (βλ. υποκεφάλαιο 2), ευνοώντας το εγχείρημα σύνδεσης των λόγων με σχέσεις εξουσίας, που επέτρεπαν την καθιέρωση και την αναπαραγωγή τους (Pinar κ.ά., 2008· Popkewitz, 1997, σελ. 144).

Σ' αυτό το πλαίσιο, υιοθετήθηκαν ως κεντρικές έννοιες για τη μεταδομιστική μελέτη του ΑΠ αυτές της εξουσίας και του λόγου που υπαγόρευσαν τη διεύρυνση της εννοιολόγησής του με όρους ιστορικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς που συναρτήθηκαν με την εκφορά συγκεκριμένων λόγων (discourses) από διαφορετικούς φορείς εξουσίας (Pinar κ.ά., 1995). Με άλλα λόγια, μια από τις επιδράσεις του μεταδομισμού στη μελέτη του αναλυτικού προγράμματος είχε ως αποτέλεσμα τη μετατόπιση από την κανονιστική αντίληψη της «ανάπτυξης» του ΑΠ και της «βελτίωσης» των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών στην κατανόηση του ΑΠ ως «τις λογοθετικές πρακτικές και τις σχέσεις εξουσίας που συγκροτούσαν κάθε εκπαιδευτική διαδικασία» (Miller, 2010, σελ. 680). Σημαντική ήταν και η μετατόπιση στην ιστορική διερεύνηση του ΑΠ, σημαντική επίδραση στην οποία άσκησε και το έργο του Foucault και ειδικά η γενεαλογία (Pinar κ.ά., 1995).

Μια ολόκληρη σειρά μελετών για το ΑΠ, αντιτιθέμενη στην κατασκευή της γνώσης ως αντικειμενικής, σταθερής και καθολικής, επικεντρώθηκε, μεταξύ άλλων ζητημάτων, σε εθνικές και έμφυλες διαφορές (Clemente κ.ά., 2000). Η υιοθέτηση μιας τέτοιας οπτικής ανέδειξε ως ενδιαφέρον του ιστορικού μελετητή του αναλυτικού προγράμματος την διερεύνηση των πολύπλοκων μορφών κατασκευής και κατανομής της εξουσίας που «συμμετέχουν» στην επιλογή και στην οργάνωση της γνώσης από την κοινωνία (Goodson & Dowbiggin, 1994). Η ιστορική έρευνα, επομένως, εστίασε και στους τρόπους με τον οποίους «κοινωνικά εγκεκριμένες δομές γνώσης νομιμοποιούν τις σχέσεις εξουσίας εντός των θεσμών του δέκατου ενάτου αιώνα, όπως τα άσυλα και τα δημόσια σχολεία τα οποία επιφορτίστηκαν με την κοινή θεσμική αποστολή της δημιουργίας, της αλλαγής και της πειθάρχησης των μορφών συμπεριφοράς και του χαρακτήρα, με απώτερο σκοπό, κατά τον Foucault, την παραγωγή μηχανισμών «συνεχούς αστυνόμευσης» (constant policing)» (Goodson & Dowbiggin, 1994, σελ. 105-106). Μια τέτοιου είδους διερεύνηση, υποστήριξαν οι Goodson & Dowbiggin (1994), επιτρέπει στον/στην ιστορικό να αποκαλύψει τις νομιμοποιημένες και επικυρωμένες μορφές γνώσης εντός μιας θεσμοθετημένης δομής, όπως το σχολείο και το αναλυτικό του πρόγραμμα, τα εγκεκριμένα είδη γνώσης δηλαδή για τα οποία διατίθενται πόροι, αποδίδεται κύρος καθώς και προοπτικές καριέρας. Στη συνέχεια αποτυπώνονται διαπιστώσεις και ευρήματα ως προς τη φύση, τα είδη της γνώσης, τα γνωστικά αντικείμενα καθώς και το είδος του περιεχομένου όπως ακριβώς αυτά αναδύθηκαν από την ιστορική έρευνα ως σημαντικά ή κυρίαρχα στα συγκεκριμένα χωρικά και χρονικά πλαίσια του παρεχόμενου σχήματος εκπαίδευσης για διαφορετικές κατηγορίες κρατούμενων της Κεντρικής Φυλακής. Το υπο-

κεφάλαιο που ακολουθεί επικεντρώνεται στη μελέτη της γνώσης στα ΑΠ, η οποία τοποθετείται εντός ευρύτερων φιλοσοφικών και κοινωνιολογικών συζητήσεων.

5.2 Η ιστορικότητα της γνώσης: Φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές θεωρήσεις

Συνυφασμένη με την πνευματική παράδοση της Δύσης (Williams, 2013/2001), η γνώση, από την αρχαιότητα έως σήμερα, απασχόλησε τον κλάδο της φιλοσοφίας ως προς τον ορισμό, τη φύση, τις πηγές, τα είδη, τις μεθόδους και το βαθμό απόκτησής της. Έχοντας τις δυτικές φιλοσοφικές του καταβολές στην Κλασική Ελλάδα (Williams, 2013/2001), το ερώτημα «τι είναι γνώση», απασχόλησε και τον Πλάτωνα στον Θεαίτητο (στίχος 200c) όπου και τέθηκε ως το βασικό θέμα του διαλόγου (White, 1976, σελ. 176). Προτείνοντας τον ορισμό της «αληθούς πεποίθησης μετά λόγου», ο Πλάτων εξέτασε τρεις ερμηνείες του «λόγου», με την πρόθεση κάποια από αυτές να τον οδηγήσει σε έναν επαρκή ορισμό της γνώσης (White, 1976, σελ. 176). Καμία από τις ερμηνείες αυτές, όμως, δεν μπόρεσε να επιβεβαιώσει την αρχική περί γνώσης υπόθεσή του, με αποτέλεσμα να μην καταστεί εν τέλει εφικτός ο επαρκής ορισμός της (White, 1976). Ωστόσο, κατά την πλατωνική και αριστοτελική θεώρηση, η γνώση αναδείχθηκε ως αυτοσκοπός του ατόμου λόγω της ορθολογικής ικανότητας με την οποία θεωρούσαν ως προικισμένα όλα τα ανθρώπινα όντα, ως έλλογα δηλαδή ζώα (Williams, 2013/2001). Η σωκρατική θεώρηση, βασιζόμενη περισσότερο στο δίπολο γνώσης – αλήθειας αποτελεί αντανάκλαση της ανάγκης αδιάλειπτης αναζήτησης της αλήθειας αυτής (Γκόβαρης & Πυργιωτάκης, 2011).

Στη σύγχρονη σκέψη η γνώση συνδέθηκε με την εξουσία, φέρνοντας στο επίκεντρο της προσοχής ζητήματα κυριαρχίας, διακυβέρνησης και αποκλεισμού. Το γεγονός αυτό συνέβαλε στη διεύρυνση της επιστημολογικής φιλοσοφίας, ανοίγοντας το πεδίο όχι μόνο στους φιλοσόφους, αλλά και στους κοινωνικούς επιστήμονες, τους πολιτικούς θεωρητικούς, τους ιστορικούς και θεωρητικούς της φιλολογίας, οι οποίοι έθεσαν με τη σειρά τους ποικίλες επιστημολογικές ερωτήσεις (Lennon, 1995· Williams, 2015) εστιάζοντας στα διαφορετικά είδη γνώσης και στους διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και εννοιολόγησής της (Deng & Luke, 2008). Οι ανησυχίες αναφορικά με την πηγή της γνώσης οδήγησαν τους φιλοσόφους στη διάκριση διαφορετικών ειδών ανθρώπινης γνώσης. Οι εμπειριστές, συσχετίζοντας την γνώση με τις αισθήσεις έκαναν λόγο για την εμπειρική (ή *a posteriori*), ενώ οι ορθολογιστές μιλώντας για την μη-εμπειρική ή *a priori* γνώση αναγνώρισαν τον «Ορθό Λόγο» ή την «καθαρή αντίληψη» (*pure understanding*) του Kant και των υποστηρικτών του ως τη μόνη πηγή γνώσης (Moser & Nat, 2003). Άλλα είδη που αναγνωρίστηκαν ως γνώση από τους φιλοσόφους είναι η περιγραφική

(knowledge by description), ένα είδος εννοιολογικής γνώσης, η γνώση κάποιου θέματος (knowledge by acquaintance), ένα είδος διαδικαστικής (non-propositional) γνώσης καθώς και γνώση του πώς να κάνει κανείς κάτι. Τέτοιες διακρίσεις ή ταξινομήσεις της γνώσης δεν γίνονται αποδεκτές από όλους και η σύγχρονη φιλοσοφία, γενικότερα, προσέγγισε το ζήτημα της γνώσης με ποικίλους τρόπους. Οι θετικιστές και ορθολογιστές φιλόσοφοι, για παράδειγμα, έδωσαν έμφαση στην επιστημονική γνώση αναγορεύοντάς την σε ένα κανονιστικό πλαίσιο και μια καθολικά ισχύουσα σχολή σκέψης (paradigm) και λογικής (reasoning) (Misgeld, 1975). Οι θετικιστικές αντιλήψεις για τη φύση της γνώσης, έχοντας τις ιδεολογικές τους ρίζες στην περίοδο της νεοτερικότητας, όταν συντελέστηκε η ρήξη με τη δεσπόζουσα, χριστιανικών καταβολών, μεσαιωνική αντίληψη για τον Άνθρωπο και τα ήθη (Kucuradi, 2004) σηματοδότησε την απαρχή μιας νέας πνευματικής και κοινωνικής περιόδου. Κατά την περίοδο αυτή, το κυρίαρχο προνεωτερικά θρησκευτικό σύστημα εννοιών (religious meaning - system) αντικαταστάθηκε από πολυάριθμα νεωτερικά συστήματα (Reed & Adams, 2011).

Σε αντίθεση, λοιπόν, με την κυρίαρχη «οργανική ενότητα ανθρώπου, κόσμου και φύσης» (Γεωργίου, 1993, σελ. 13) και τις «μεγάλες μυθικές και θρησκευτικές αφηγήσεις για τη σύλληψη και την ερμηνεία του κόσμου των προνεωτερικών χρόνων» (Γεωργίου, 1993, σελ. 13) η ανάδυση του νεωτερικού εγχειρήματος φαίνεται να θεμελιώθηκε στη «σαφή οριοθέτηση μεταξύ του κόσμου των αντικειμένων και του κόσμου των εννοιών» (Hornborg, 2006, σελ. 27), αλλά και στη διάκριση των διαφορετικών οντοτήτων, του φυσικού, του ανθρώπινου και του θείου (Latour, 1993 αναφορά στο Reed & Adams, 2011).

Ο αντιπαρατιθέμενος νεωτερικός τρόπος σκέψης στην κυρίαρχη, έως τότε, παράδοση επιδίωξε να αποσυνδεθεί από αυτή στο όνομα του οικουμενικού Λόγου (universal reason) (Cary, 2017), ενώ οι έως τότε κυρίαρχες θρησκευτικές και μυθικές αφηγήσεις απορρίφθηκαν «ως άγνοια, δεισιδαιμονία και ως ενδείξεις ενός κατώτερου πολιτισμού» (Seidman, 1998, σελ. 226). Στο νεωτερικό πλαίσιο, η αδιαμφισβήτητη ισχύς των ιδεών, λόγω της ιερότητας και της προγονικής τους καταγωγής, τέθηκε υπό διαπραγμάτευση, μπροστά στο αναδυόμενο ορθολογικό σχήμα κατανόησης του κόσμου, το υπαγορεύον την πρακτική κριτική εξέταση των ιδεών αυτών (Schuler, 2016).

Στο καινούριο κοινωνικό - γνωστικό πλαίσιο ο αναδυόμενος νεωτερικός τρόπος πρόσληψης και ερμηνείας του κόσμου συναρτήθηκε από πολλούς με την περίοδο του Διαφωτισμού, όταν ο Καντ διέβλεψε την «έξοδο του ανθρώπου από την ανωριμότητά του» (Σκουτερόπουλος, 2014, σελ. 47). Η σημαντική εργασία του Kant για το Διαφωτισμό

φαίνεται να προβληματοποίησε το τι θεωρούνταν φυσικό έως τότε (Popkewitz, 2009) υπαγορεύοντας μια συγκεκριμένη οπτική για τον άνθρωπο (Pereira de Sousa, κ.ά., 2005).

Με άλλα λόγια, το νεωτερικό πνεύμα προήγαγε το ιδανικό ενός «νέου Ανθρώπου, ικανού να εξηγεί και να ερμηνεύει τα πράγματα ορθολογικά» (Τσάφος, 2014, σελ. 31). Τα αιτήματα του Διαφωτισμού, που επικεντρώθηκαν «στην απελευθέρωση του ανθρώπου από κάθε λογής υπερβατικούς φόβους, στην αμφισβήτηση της όποιας μυθολογικής ή μεταφυσικής αυθεντίας, στην αυτονομία και τον αυτοπροσδιορισμό του ατόμου» αποτέλεσαν τον θεμέλιο λίθο των νεωτερικών αρχών (Τσάφος, 2014, σελ. 31). Το «να έχεις το θάρρος να μεταχειρίζεσαι τον δικό σου νου, χωρίς την καθοδήγηση κάποιου άλλου, «*Sapere aude!*» θεωρήθηκε μάλιστα η «εμβληματική φράση του Διαφωτισμού» (Σκουτερόπουλος, 2014, σελ. 47). Ήταν ο τρόπος που ο Καντ αναφέρθηκε στην εν λόγω περίοδο, στο δοκίμιό του «Τι είναι Διαφωτισμός;» (Kucuradi, 2004, σελ. 12 – 13).

Την περίοδο αυτή στη γνώση αποδόθηκαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Ήταν καθορισμένη, δεδομένου ότι αυτή αποτελούσε μέσο μετάδοσης μιας και μοναδικής παραδεδεγμένης αλήθειας, ορθολογική, αφού έτεινε να εκμηδενίζει τυχόν αντικρουόμενες ερμηνείες, απρόσωπη, νοουμένου ότι επιζητούσε την αντικειμενικότητα στο μέγιστο δυνατό βαθμό, επαληθεύσιμη, μιας και η ερμηνεία του κόσμου επιχειρείται μέσω της παρατήρησης και των πειραματικών δεδομένων και, τέλος, προγνωστική, επειδή διατυπωμένες γενικεύσεις καθιστούν εφικτές τις προβλέψεις και τον έλεγχο των διάφορων φαινομένων (Scott, 2014).

Για τους οπαδούς του, ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός σηματοδότησε την ανάδυση μιας ορθολογιστικής κοινωνίας (rational society), η οποία θα επιτυγχάνονταν με την άσκηση κριτικής στον υπάρχοντα κόσμο (Seidman, 1988). Από την περίοδο του Διαφωτισμού και έπειτα, επομένως, η απόκτηση γνώσης θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη «του κυρίαρχου ατόμου, του ορθολογιστή εαυτού, του ικανού να αλλάξει την κοινωνία προς το καλύτερο με την χρήση της δύναμης του Λόγου» (Muller, 2011, σελ. 2). Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα λειτούργησαν ως φορείς και δίαυλοι αυτής της θεώρησης της γνώσης, αποτελώντας έτσι έναν από τους πιο νευραλγικούς μηχανισμούς οργάνωσης και μετάδοσής της (Meyer κ.ά., 1992). Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αναμενόταν σε μεγάλο βαθμό να συμβάλουν και αυτοί στην προσδοκώμενη κοινωνική ανάπτυξη (Muller, 2011, σελ. 2). Η νεωτερική επινόηση του αυτόνομου, υπεύθυνου και υπερβατικού ανθρώπου ως διακριτής και αυτενεργούσας μονάδας επικράτησε, επομένως, των προνεωτερικών εγχειρημάτων, «των αφηγηματικών μορφών γνώσης» που σκοπό είχαν τη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς (Lyotard σελ. xxiv αναφορά στο Seidman, 1998, σελ. 226). Οι αναδυόμενες νεωτερικές γνωστικές και κοινωνικές επιταγές

διαφοροποιήθηκαν ριζικά από εκείνες των προνεωτερικών κοινωνιών (Seidman, 1998). Με άλλα λόγια, φαίνεται να επιχειρήθηκε μια ανακατάταξη, η φυγόκεντρος δύναμη της οποίας εντοπίζεται, κατά τον Κονδύλη (1983, 343) στο προβάδισμα της ανθρωπολογίας έναντι της θεολογίας και την υποκατάσταση της δεύτερης από την πρώτη. Στο νεωτερικό πλαίσιο το ον αντιμετωπίστηκε «ως συνάρτηση των γνωστικών λειτουργιών του ανθρώπου ή της ανθρώπινης γενικά γνώσης στους βιολογικούς και κοινωνικούς καθορισμούς της» (Κονδύλης, 1983, σελ. 343).

Σε αυτό το πλαίσιο η γνωσιολογική προβληματική επικράτηση της οντολογικής ή μεταφυσικής με αυτόν τον τρόπο «από την επιστήμη των αρχών του όντος (και μάλιστα των άυλων αρχών ή του άυλου όντος η μεταφυσική μετατρέπεται έτσι σε επιστήμη των αρχών της γνώσης, και μάλιστα της γνώσης του υλικού - αισθητού κόσμου. Η μεταφυσική, λοιπόν, γίνεται συνώνυμη με την γνωσιοθεωρία ή την επιστημολογία» (Κονδύλης, 1983, 343). Η νεωτερική σκέψη θεμελιώθηκε στις σύγχρονες επιστήμες (Cary, 2017), οι οποίες αποτέλεσαν αναπόσπαστο κομμάτι των ορισμών της νεωτερικότητας καθώς και των περί μεταβατικότητας αφηγήσεων της (Reed & Adams, 2011). Η ανάδυση και η επικράτηση της επιστημονικής γνώσης έναντι των αφηγήσεων και των συγκινησιακών μυθοπλασιών των προνεωτερικών χρόνων (Seidman, 1998) σημειώθηκε μόλις τον 18^ο αιώνα (Henry, 2004), όταν η επιστήμη και οι εκπορευόμενες από αυτή αντικειμενικές αλήθειες αντικατέστησαν σταδιακά το ότι ίσχυε γνωστικά κατά την προνεωτερική περίοδο (Seidman, 1998).

Η επιστημονική γνώση καθιέρωσε και ακολούθησε τις δικές της διαδικασίες, τα συστήματα, τις αρχές και τους κώδικες, ενώ επέτρεψε στο άτομο να αναζητήσει τη γνώση όχι μέσα από αυτό που ήδη γνώριζε, αλλά μέσω άγνωστων και αποσυνδεδεμένων από την εμπειρία πνευματικών οδών (Rata, 2012). Στην Αγγλία, για παράδειγμα, πριν την επιστημονική επανάσταση του Kuhn η επιστήμη θεωρούνταν επαναστατική πρόοδος για την αναζήτηση της αλήθειας (Reed & Adams, 2011). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο επιστημονικός λόγος (scientific reason) εδραιώθηκε στη Δυτική παράδοση (Seidman, 1998· Cary, 2017) καθώς και η πεποίθηση πως αυτός μπορούσε να συμβάλει στην ανθρώπινη ελευθερία όπως αυτός διατεινόταν.

Κατά την νεωτερική περίοδο, λοιπόν, η επιστημονική γνώση, ως γνωστική αρχή και διανοητικό σύστημα γνώρισε καθολική αποδοχή και μεγάλο πολιτισμικό κύρος (Henry, 2004). Με την απαρχή της επιστήμης προέκυψε η ανάγκη δικαιολόγησης των ιδεών του σύμπαντος των αποσυνδεδεμένων από το μύθο και τη θρησκεία (Williams, 2001/2013). Η υιοθέτηση των εν λόγω ιδεών, εξαρτιόταν, επομένως, από τον επιτυχή έλεγχο ο οποίος θα καταδείκνυε τη διατήρηση μόνο εκείνων που υποβάλλονταν επιτυχώς εν τέλει σε αυτόν

(Karl Popper, αναφορά στο Williams, 2001/2013). Σε αντίθεση «με τις προνεωτερικές αφηγήσεις, για την νομιμοποίηση των οποίων αρκούσε η συμμόρφωση τους με την κοινωνική παράδοση, η επιστήμη στηρίχθηκε σε εξωτερικές πηγές νομιμοποίησης» (Seidman, 1998, σελ. 226). Η παρατήρηση και το πείραμα έγιναν αναπόσπαστο μέρος της πρακτικής κριτικής εξέτασης των ιδεών συμβάλλοντας στην παραγωγή αναμφισβήτητων, καθολικά εφαρμόσιμων, ανά τα πεδία, αληθειών (Τσάφος, 2014, σελ. 31).

Σε αυτό το πλαίσιο οι φυσικές επιστήμες αναγορεύτηκαν σε κανονιστικό μοντέλο για όλες τις επιστήμες, ακόμα και τις κοινωνικές (Carr & Kemmis, 1997/1986, σελ.11, αναφορά στο Τσάφος, 2014, σελ. 31). Ο άνθρωπος πίστευε ότι «αναγνωρίζοντας τη σχέση αιτίου- αποτελέσματος θα μπορούσε να ελέγξει και να κυριαρχήσει όχι μόνο στη φύση αλλά και στην κοινωνία» (Τσάφος, 2014, σελ. 31). Η πειραματική μέθοδος προσέδωσε στη γνώση έναν ουδέτερο και αντικειμενικό χαρακτήρα ανεξάρτητα υφιστάμενο από καθετί το υποκειμενικό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η παραγόμενη γνώση ταξινομήθηκε βάσει αρχών και γενικευτικών νόμων και θεωρήθηκε πως αυτή αντανάκλασε την αντικειμενική πραγματικότητα (Τσάφος, 2014, σελ. 31). Ο Karl Popper (αναφορά στο Friedmann, 1978), εκπρόσωπος της άποψης πως η μόνη αξιόπιστη γνώση για τον κόσμο είναι η αντικειμενική γνώση, υπογράμμισε την ανεξάρτητη υπόστασή αυτής από τον παρατηρητή της ως διακριτικό γνώρισμα της αντικειμενικότητάς της, ανάγοντας της σε «γνώση χωρίς γνωρίζον υποκείμενο».

Εάν και η νεωτερική θεώρηση για τη γνώση συνεχίζει να χαίρει αποδοχής στα διάφορα δυτικά και μη επιστημονικά πεδία, καθώς και στις διάφορες δομές, όπου παράγεται γνώση, επηρεάζοντας ανάλογα και τα αναλυτικά προγράμματα, αυτή δέχτηκε κριτική ως προς τις πηγές και τη χωροχρονική τους εμβέλεια και έτσι διερευνάται εκ νέου (Reed & Adams, 2011). Από μια τέτοια σκοπιά, το νεωτερικό_αίτημα, δέχθηκε κριτική, για το ότι αφορά σε μια γνώση αποπλαισιωμένη και ανεξάρτητη από οποιαδήποτε σχέση και συνάμα ανεπηρέαστη από τυχόν πολιτικά συμφέροντα (Hornborg, 2006).

Οι ριζοσπαστικοί (radical) φιλόσοφοι της επιστήμης, για παράδειγμα, υπογράμμισαν πως η επιστημονική πρακτική δεν μένει ανεπηρέαστη από τις αξιακές αποφάνσεις (Lennon, 1995). Τη φύση των αξιολογικών αποφάνσεων προσυπέγραψαν και θεωρητικοί του μεταμοντερνισμού που αναγνώρισαν την τυχαιότητα και τον τοπικό χαρακτήρα της γνώσης (Lennon, 1995). Οι φαινομενολόγοι, με τη σειρά τους, επικρίνοντας την περιορισμένη εμβέλεια της επιστημονικής γνώσης και της επιστημονικά ελεγχόμενης εμπειρίας, δόμησαν το ιδεολογικό τους σχήμα στην λογικότητα (reasonableness), της γνώσης της κοινής λογικής (common-sense knowledge) και στην καθημερινή πρακτική εμπειρία (everyday practical experience). Από την άλλη η καθημερινή γλωσσική

επικοινωνία (ordinary language communication) και η διαλογική πρακτική της (dialogical practice of communication) διαμόρφωσαν το πρίσμα ανάλυσης των ερμηνευτικών φιλοσόφων, οι οποίοι στράφηκαν προς την ανθρωπίνως διαθέσιμη ορθολογικότητα (rationality), παραγκωνίζοντας έτσι το φαινομενολογικά τυπικό ενδιαφέρον της αντιληπτικής εμπειρίας (Misgeld, 1975).

Εκτός από φιλοσόφους, το ζήτημα της γνώσης απασχόλησε επίσης κοινωνιολόγους, οι οποίοι αφήνοντας πίσω τις ατομικές διαστάσεις που αποδόθηκαν στη διερεύνηση της γνώσης, έστρεψαν την προσοχή τους στις διεργασίες που εκτυλίσσονται εντός των διάφορων κοινωνικών θεσμών (Williams, 1996). Η κοινωνιολογική θεώρηση για τη γνώση, επομένως, στον αντίποδα της ορθολογιστικής θεώρησης προώθησε την ιδέα μιας γνώσης κοινωνικά υπαγορευόμενης από κραταιούς εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς θεσμούς (Agnew, 2007 αναφορά στο Rata, 2012). Εντός του πεδίου της κοινωνιολογίας της γνώσης, οι γνωστικές επιστημονικές αλλαγές ερμηνεύτηκαν σε συνάρτηση με άλλους κοινωνικούς παράγοντες, όπως είναι οι επιρροές από το πολιτισμικό πλαίσιο και την κοινωνία (Williams, 2001/2013). Η κοινωνιολογική αντίληψη, λοιπόν, θέτοντας με την σειρά της υπό αμφισβήτηση την αντικειμενικότητα της γνώσης, ενέτεινε τον προβληματισμό για ζητήματα που αφορούσαν στους κατόχους και τα κριτήρια επιλογής, επισημοποίησης και νομιμοποίησής της (Rata, 2012). Ως εκ τούτου, η γνώση, ως εργαλείο κοινωνικού ελέγχου κατέχει σημαντική θέση στην κοινωνιολογική ανάλυση (Holmes, 1994), αφού η επιστημονική έρευνα ανάγεται σ' ένα κοινωνικά θεσμοθετημένο εγχείρημα (Williams, 2001/2003, σελ. 329). Σ' αυτό το πλαίσιο, η επιστήμη μελετάται ως προς τις κοινωνικές της συνέπειες, ενώ η επιθυμία χειραγώγησης και ελέγχου της φύσης από μια μερίδα ατόμων ερμηνεύεται ως ένας τρόπος άσκησης εξουσίας (Reed & Adams, 2011). Η φυσική, για παράδειγμα, αποτελεί για την κοινωνιολογία «απλώς μια κοινωνική κατασκευή» (Williams, 2001/2003, 322). Αυτή η κοινωνιολογική στροφή, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τους φιλοσόφους της επιστήμης, υποκινήθηκε από την θεωρία των επιστημονικών επαναστάσεων του Thomas Kuhn. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την θεώρηση του Kuhn, τα επιστημονικά γεγονότα ερμηνεύονται απλώς ως ισχυρισμοί ευυπόληπτων επιστημόνων, γεγονός που αντανάκλα και τον κοινωνικά κατασκευασμένο χαρακτήρα τους (Williams, 2013/2001, σελ. 322). Η κοινωνιολογική διάσταση της γνώσης στο πεδίο της εκπαίδευσης ανακλάται από την πεποίθηση πως η γνώση είναι δύναμη. Μπροστά στο ιστορικό πέρασμα από τη βιομηχανική σε μια περισσότερο σημειωτική κοινωνία ο Wexler (1990 αναφορά στο Pinar κ.ά., 1995) αναγνώρισε την αναγκαιότητα επισήμανσης του βαθιά κοινωνικο-πολιτικού χαρακτήρα της γνώσης, της επιστήμης και της εκπαίδευσης καθώς και των συνεπαγωγών μιας τέτοιας παραδοχής για την πρακτική

του δημόσιου σχολείου (Wexler, 1990 αναφορά στο Pinar κ.ά., 1955). Ο ίδιος συνεχίζοντας την μελέτη του για τη συστηματοποιημένη γνώση ως κοινωνική πρακτική επισημαίνει πως πέρα από δύναμη η γνώση είναι και κοινωνική πρακτική. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως η γνώση μπορεί κάλλιστα να ιδωθεί «ως θεσμοθετημένη μορφή συγκεκριμένων ιστορικών και κοινωνικών πρακτικών των κοινωνικών ομάδων, ως ζήτημα των κοινωνικών κινήματων» (Wexler 1990 αναφορά στο Pinar 1995 κ.ά., σελ. 303).

Πέραν όμως του κοινωνικά κατασκευασμένου χαρακτήρα της γνώσης οι κοινωνιολόγοι αναγνώρισαν επιπλέον τη σημασία του ιστορικού προσδιορισμού της, συμπεριλαμβανομένης και της γνώσης που επιλέγεται ως επίσημο περιεχόμενο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος (Popkewitz, 1997), όταν ο Durkheim ([1938] 1977 αναφορά στο Popkewitz, 1997) στην ανάλυση του αναφορικά με την ιστορία του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος, έκανε λόγο για πολιτικές διαμάχες με επίκεντρο το καθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα ήδη από τον 19^ο αιώνα. Η προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος ως κοινωνικά κατασκευασμένου, όπως και η συνάρτηση των συνειδητών και ασυνείδητων μορφωτικών επιλογών με τα πιστεύω και τις αξίες των κυρίαρχων ομάδων, συγκαταλέγονται στα σύγχρονα ερευνητικά εγχειρήματα (Ρασής, 2007).

Τέτοια ερευνητικές αναζητήσεις αργότερα κατά τον 20^ο αιώνα εισήγαγαν τη διάσταση της κοινωνικής κατασκευής στη μελέτη του περιεχομένου του ΑΠ ως κομβική, διάσταση η οποία διαφυλάχτηκε και ενισχύθηκε μέσω του έργου κοινωνιολόγων της γνώσης, όπως ο Bernstein και ο Young, ο Giroux και ο Apple (Goodson, 1996). Αναλυτικότερα, η κοινωνιολογική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος, άρχισε να διαμορφώνεται ως επιστημονικό ρεύμα μόλις τη δεκαετία του 1960, ενώ απέκτησε σαφέστερη συγκρότηση τη δεκαετία του 1970 (Τσάφος, 2014). Την περίοδο αυτή, επιχειρήθηκε η σύνδεση της Εκπαίδευσης με υφιστάμενους εθνικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, όπως το επίπεδο της ανάπτυξης, ο τύπος πολιτικού συστήματος, η πολιτιστική και θρησκευτική παράδοση, και οι παρελθούσες εξαρτήσεις ανά έθνος (Holmes and McLean 1989 αναφορά στο Meyer κ.ά, 1992, σελ. 118). Τη (Βρετανική) κοινωνιολογική μελέτη του αναλυτικού προγράμματος, ακολούθησαν μελέτες που εστίαζαν στην ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων και στην επινοήση της ακαδημαϊκής περιοχής/πειθαρχίας (discipline) ως κοινωνικής κατασκευής (Chervel, 1991 αναφορά στο Clemente κ.ά., 2000). Πρόκειται για μελέτες που επικεντρώθηκαν στη γέννηση της γνώσης στα σχολεία προσεγγίζοντάς την ως αποκύημα της κυρίαρχης κουλτούρας πάρα ως απότοκο μιας ουδέτερης επιστημονικής γνώσης (Clemente κ.ά., 2000). Υπό την επίδραση και μετανεωτερικών θεωρήσεων, τέθηκαν υπό αμφισβήτηση οι νεωτερικές βεβαιότητες, απορρίπτοντας την μονοδιάστατη

εκδοχή της γνώσης. Αντιπροσωπευτικά ρεύματα της μετανεωτερικής αντίληψης όπως αυτά του μεταδομισμού, του φεμινισμού και της κοινωνιολογίας της γνώσης υπαγόρευαν από κοινού την «επανεξέταση του νεωτερικού τρόπου σκέψης και την αμφισβήτηση της άκαμπτης νεωτερικής διχοτόμησης ανάμεσα στην αντικειμενική πραγματικότητα και την υποκειμενική εμπειρία, το γεγονός και τη φαντασία, το δημόσιο και το ιδιωτικό» (Doll, 1993, σελ. 5 αναφορά στο Τσάφος, 2014, σελ. 71). Οι ιδέες αυτές, οδήγησαν μερίδα διανοητών της Δύσης να επικρίνουν και εν τέλει να απορρίψουν τη νεωτερικότητα (Kucuradi, 2004). Διεξοδικότερα, η θεωρητική αυτή μετακίνηση συνδέεται με ένα κύμα Γάλλων φιλοσόφων του 1960 όπως ο Michel Foucault αλλά και ο Jacques Derrida, οι οποίοι, αν και διαφέρουν, υπογραμμίζει η Miller (2010) ως προς τις θεωρητικές και επιστημονικές τους καταβολές, έγιναν συλλογικά γνωστοί ως μεταδομιστές εξαιτίας των σημαντικών και συνεχών κριτικών τους κατά του δομισμού. Σε αυτούς συγκαταλέγεται επίσης και ο Lyotard, το βιβλίο του οποίου «Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση» επικεντρώθηκε στη διάκριση της νεωτερικής από τη μετανεωτερική γνώση καθώς και στην παρουσίαση των ραγδαίων ιστορικών αλλαγών στο χαρακτήρα της γνώσης (Seidman, 1998). Η δουλειά του Lyotard ενίσχυσε επιπλέον τον «σκεπτικισμό για τις μεγάλες αφηγήσεις (grand narratives) της χειραφέτησης και της προόδου» (Harkin, 1998, σελ. 430). Ο Derrida υποστήριξε πως ο πυρήνας της Ευρωπαϊκής κουλτούρας δομείται στη βάση αντιθετικών, μεταξύ τους, όρων τα οποία εμφανίζονται εν είδει διπόλων όπως είναι ενδεικτικά αυτά της παρουσίας/απουσίας (presence/absence), της ψυχής/σώματος (soul/body), της φύσης/κουλτούρας (Seidman, 1998). Δίπολα τέτοιου είδους φαίνεται να αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία διαμορφώθηκαν τα καθεστάτα αλήθειας της Δύσης, ενώ οι όροι του κάθε ζεύγους διαφέρουν αξιολογικά με το δεύτερο να θεωρείται υποδεέστερος του πρώτου (Seidman, 1998). Ο Foucault, αμφισβητώντας επίσης την αντικειμενικότητα της γνώσης, επικεντρώθηκε στην «γενεαλογία των λόγων της εξουσίας (power discourses) και στον τρόπο που τα κυρίαρχα συμφέροντα (συχνά των δυτικών λευκών, ανδρών της μεσαίας τάξης) προσανατολίστηκαν έτσι ώστε να επιτύχουν την κατοχή και τη διατήρηση της εξουσίας» (Harkin, 1998, σελ. 430). Για τους στοχαστές του μετανεωτερισμού η δυτική γνώση αποτελεί αντικατοπτρισμό ενός εκ θεμελίων «υπαρξιακού (existential) και δυαδικού (dualist) σχήματος» (Hornborg, 2006, σελ. 28).

Στο καινούριο αυτό πλαίσιο, ο ορθολογισμός, ως αποκύημα του Διαφωτισμού, δεν εννοιολογούνταν πια ως γνωστική επιταγή, αλλά μάλλον ως έκφανση μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής παράδοσης, αυτή της Δύσης (Williams, 2001/2013). Υπό το μετανεωτερικό πρίσμα, ο Λόγος ερμηνεύτηκε ως επινόημα του Διαφωτισμού και κατ' επέκτασιν ως μιας νέας μορφής κυριαρχία που ήρθε για να επιβάλει κοινωνικά νέους τρόπους συστηματικής

οργάνωσης (Adorno & Horkheimer, 1972 αναφορά στο Misgeld, 1975). Κατ' αυτήν την οπτική, η γραμμική πρόοδος ως ο φυσικός ρους των πραγμάτων προβληματοποιήθηκε, όπως επίσης και η δυνατότητα του Ορθού Λόγου να περιγράψει ενδελεχώς εν είδει γενικής θεωρίας και μεγάλης αφήγησης, τον πραγματικό κόσμο οδηγώντας επαγωγικά στη διατύπωση καθολικών, ορθολογικά προσανατολισμένων νόμων (Τσάφος, 2014).

Σύμφωνα με τις μετανεωτερικές θεωρήσεις, επομένως, η νεωτερική σκέψη δεν κατάφερε να απαγκιστρωθεί από την παραδοσιακή γνωστική πρακτική όπως αρχικά διατεινόταν, αλλά η ίδια αποτέλεσε μια ακόμη παράδοση με ιστορικά αναδυόμενες προκαταλήψεις και προκαθορισμένες αντιλήψεις δεδομένου χαρακτήρα (Cary, 2017). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η παραγωγή της νεωτερικής γνώσης έστω και εάν φαινομενικά πραγματωνόταν ανεξάρτητα από την υποκειμενική ευθύνη, ωστόσο, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, αυτή μάλλον συνέβαλε στην παγίωση μιας «οργανικής ορθολογικότητας εντός της οποίας το άτομο, ισχυρό και ελεύθερο, καλούνταν να διαχειριστεί το καθήκον του απέναντι στον κόσμο» (Hornborg, 2006, σελ. 28). Η μετανεωτερική σκέψη επομένως, δεν αφορά μια γνώση που «είναι σπαράγματα πληροφορίας, αντανάκλαση ουσιαστικά μιας κομματιασμένης κοινωνίας και αποξενωμένων ιδιωτών, όπως την ήθελε η νεωτερικότητα» (Slattery, 1995, σελ. 209 αναφορά στο Τσάφος, 2014, σελ. 296). Αντίθετα, η γνώση θεωρείται συνυφασμένη με συγκεκριμένες μορφές, αξίες και σχέσεις εξουσίας, ακολουθώντας μια αέναη διαδικασία διαμόρφωσης εντός των κοινωνικών πρακτικών (Lave, 1996 αναφορά στο Huang, 2016). Υπό το μετανεωτερικό πρίσμα, το ζήτημα της γνώσης αναγορεύτηκε περισσότερο από ποτέ σε ζήτημα διακυβέρνησης (Lyotard 1993/1979, σελ. 41). Ο Rabinow για παράδειγμα (αναφορά στο Popkewitz, 2011), εξηγεί πως

Η Γνώση είναι εννοιολογική επειδή χωρίς καθόλου έννοιες κάποιος δεν θα ήξερε τι να σκεφτεί για τον κόσμο ή πού να κοιτάξει στον κόσμο. Είναι πολιτική επειδή ο αναστοχασμός ευνοείται από τις κοινωνικές συνθήκες που καθιστούν δυνατή αυτή την πρακτική (η οποία εάν και μπορεί να είναι μοναδική δεν είναι ατομική). Είναι ηθική εξαιτίας της ερώτησης του γιατί και του πώς είναι κάτι καλό στη ζωή. Τελικά, όλη η δράση είναι στυλιζαρισμένη, γι' αυτό το λόγο είναι αισθητική, όπως σχηματίζεται έως τώρα και παρουσιάζεται στους άλλους (Popkewitz, 2011, σελ. 17).

Η επιστημονική γνώση τώρα, που νεωτερικά θεωρήθηκε ανώτερη των αφηγήσεων της προνεωτερικής περιόδου λόγω της διαφοροποίησής της από αυτές, στο μετανεωτερικά αναδυόμενο πλαίσιο ερμηνεύτηκε ως ένας ακόμη τύπος αφήγησης (Seidman, 1998·

Lyotard 1993/1979) και άρα ως εκ προοιμίου μη αντικειμενική (Hornborg, 2006). Το μετανεωτερικό σκεπτικό για την επιστήμη προέβαλε την ιδέα ενός δυναμικού και απρόβλεπτου σύμπαντος εντός του οποίου η επιστημονική γνώση θεωρήθηκε αβέβαιη, ημιτελής, άρρηκτα συνδεδεμένη με την υποκειμενική αντίληψη (Seidman, 1998) συνάρτηση πολιτισμικών, πολιτικών ιστορικών, αισθητικών και αυτοβιογραφικών παραγόντων (Τσάφος, 2014). Μια τέτοια μετατόπιση στον τρόπο που η επιστημονική γνώση γινόταν πλέον αντιληπτή υπαγόρευσε μια περισσότερο πλουραλιστική προσέγγιση, που υπερέβαινε την αντικειμενικότητα του νεωτερικού χαρακτήρα της, εννοιολογώντας την κάθε φορά σε σχέση με το συγκείμενο εντός του οποίου αυτή διαμορφωνόταν (Koskinen, 2017). Οι μετανεωτερικές θεωρήσεις, επομένως, κατέρριψαν την ύπαρξη των «απόλυτων στάνταρτς, των οικουμενικών κατηγοριών και των μεγάλων θεωριών» (Seidman, 1998, σελ. 227). Σε αυτό το πλαίσιο, η εμβέλεια της επιστημονικής γνώσης αμφισβητήθηκε, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίστηκε η υπεραριθμία και ο ανταγωνιστικός της χαρακτήρας σε σχέση με διαφορετικούς τύπους γνώσης όπως είναι, για παράδειγμα, η γνώση αφηγηματικής μορφής των προνεωτερικών χρόνων (Lyotard 1979/1993). Με άλλα λόγια, οι μετανεωτεριστές, απορρίπτοντας την επιστημονική νεωτερικότητα (scientific modernity) ως αποτέλεσμα του φυσικού κόσμου και υπερ-δόμημα πολιτικού και οικονομικού μετασχηματισμού, έκαναν λόγο γι' αυτή ως μια δυναμικά δημιουργημένη με πολιτισμικές καταβολές κοσμοθεωρία (Harkin, 1998). Η νεωτερική αναθεώρηση της κοσμοθεωρίας των ελίτ, που απέβλεπε στη δημιουργία ενός κόσμου με σαφή διάκριση μεταξύ των οντοτήτων φύση, ανθρώπινα όντα και Θεός και πολύ διαφορετικές μορφές γνώσης και πρακτικής, δεν απαλλάσσεται μετανεωτερικά των πολιτισμικών της θεμελίων (Harkin, 1998, σελ. 430). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι νεωτερικές επιστήμες (Modern sciences) και οι φιλοσοφίες τους σύμφωνα με την μετανεωτερική ματιά φαίνεται να μην «διαθέτουν τις πηγές για να διερευνήσουν τις δικές τους πολιτιστικές αξίες, τα κοινωνικά συμφέροντα ανά τις ερευνητικές κοινότητες (shared across research communities) καθώς και τις ευρύτερες ιστορικές τους περιόδους» (Harding, 2016, σελ. 1069).

Ιδιαίτερα χαρακτηριστική, στην μελέτη του σχολείου συγκεκριμένα, θεωρείται για παράδειγμα, η δουλειά του Popkewitz, ο οποίος, προκειμένου να διερευνήσει τη διαμόρφωση και την επίδραση των θεσμικών επιταγών και των αξιών του ίδιου του σχολείου στη διδασκαλία, άντλησε τα ερμηνευτικά του εργαλεία από μεταδομιστικές και μεταμοντέρνες θεωρίες (Clemente κ.ά., 2000). Για τον Popkewitz (1997) το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί μια ακόμη σύγχρονη επινόηση της Δυτικής κοινωνίας, μια εφεύρεση της νεωτερικότητας που υφίσταται εντός του θεσμού του σχολείου, στο πλαίσιο του οποίου οι διάφορες μορφές γνώσης θεωρήθηκε πως λειτούργησαν ως μέσο

κανονικοποίησης και πειθάρχησης του ατόμου (Popkewitz, 1997). Με άλλα λόγια, στο αναλυτικό πρόγραμμα αποδόθηκε η θέσπιση κανόνων και προτύπων τα οποία κατασκεύαζαν τη λογική (reason) και την ατομικότητα μέσω τεχνολογιών, οι κανονιστικές συνέπειες των οποίων υπερέβαιναν ό,τι γινόταν γνωστικά αντιληπτό, «παράγοντας ευαισθησίες (sensitivities), διαθέσεις (dispositions) και συνειδητοποιήσεις (awarenesses)» (Popkewitz, 1997, σελ. 145). Υπό το μεταδομιστικό πρίσμα, η «αντικειμενικότητά» των καθολικών και μακρόχρονα παγιωμένων σχολικών πρακτικών προβληματοποιήθηκε αμφισβητώντας τη δεδομένη νεωτερικά φύση των συστημάτων λογικής (systems of reason) και αναδεικνύοντας παράλληλα την πολιτική, ηθική και αισθητική φύση της γνώσης (Popkewitz, 2011).

5.3 Η επιλογή της αξιόλογης γνώσης κατά τη σχολειοποίησή της

Όπως διαφαίνεται και από τις φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές αναζητήσεις περί γνώσης που εξετάστηκαν πιο πάνω, ερωτήσεις σχετικά με το ποιο είδος γνώσης είναι το πιο αξιόλογο, και επομένως αξίζει να αποτελέσει τη βάση του σχολικού αναλυτικού προγράμματος, συγκέντρωσε το ενδιαφέρον μεγάλου αριθμού στοχαστών από διάφορες σχολές σκέψης (Smith, 2016, σελ. 273). Ένας από τους πρώτους συστηματικά αποτυπωμένους προβληματισμούς για τη φύση της σχολικής γνώσης τέθηκε έντονα από τον Herbert Spencer, ο οποίος επικεντρώθηκε στην εξέταση δυνατοτήτων «μεταφοράς» σχολικών πρακτικών από ένα συγκεκριμένο σε άλλο κατά την πρώτη φάση της εξάπλωσης των νεωτερικών εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ο Spencer, μελετώντας την εκπαίδευση και το ρόλο της στην κοινωνική αλλαγή ήδη από τη δεκαετία του 1850, το 1859 εξέδωσε τέσσερα σχετικά άρθρα. Ένα από αυτά έφερε τον τίτλο «Ποια Γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία - 'What Knowledge Is of Most Worth?」 (Schubert, 2010). Τα άρθρα αυτά συμπεριλήφθηκαν το 1861 στο βιβλίο του με τίτλο «Εκπαίδευση: Διανοητική, Ηθική και Φυσική», ενώ η ερώτηση «Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία» τέθηκε ως τίτλος του ομώνυμου κεφαλαίου, όπου ο Spencer απαντά στο ερώτημα υιοθετώντας μια κοινωνική δαρβινιστική οπτική (θεωρίας της εξέλιξης των ειδών) (Schubert, 2010). Όπως υποστήριξε ο Spencer (αναφορά στο Holmes, 1994) η γνώση που απαιτείται είναι αυτή που δύναται να καλύψει τις πρωταρχικές δραστηριότητες της ανθρώπινης ζωής, δηλαδή αυτές που είναι άμεσα και έμμεσα συνδεδεμένες με την αυτοσυντήρηση, καθώς και σε εκείνες που επικεντρώνονται στο μέγλωμα και την πειθαρχία του παιδιού. Σ' αυτήν την περί δραστηριοτήτων οπτική του εμπίπτουν, επίσης, όσες δραστηριότητες σχετίζονται με τη διατήρηση των αποδεκτών κοινωνικών και

πολιτικών σχέσεων, όπως επίσης και οι δραστηριότητες αναψυχής (Holmes, 1994). Το περί αξιολογής γνώσης ερώτημα του Spencer κέντρισε το ενδιαφέρον και διαμόρφωσε προβληματισμούς φιλοσόφων, θεολόγων και κοινωνικών θεωρητικών σχετικά με το ποιο είναι το καλύτερο είδος κοινωνίας και πώς αυτό μπορεί να γίνει εφικτό μέσω της καταλληλότερης εκπαίδευσης (Schubert, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, και ειδικά όσον αφορά τη μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος, το έργο του «Εκπαίδευση: Διανοητική, Ηθική και Φυσική» (Spencer 1861) επηρέασε τον τρόπο που το Αναλυτικό Πρόγραμμα γινόταν έως τότε αντιληπτό, εισάγοντας την οπτική πως αυτό αποτελεί προϊόν επιλογής από την διαθέσιμη γνώση (Hamilton, 1990 αναφορά στο Pinar, 1995). Το ερώτημα του Spencer, ωστόσο, τέθηκε υπό επαναδιαπραγμάτευση από μεταγενέστερους θεωρητικούς του αναλυτικού προγράμματος (π.χ. Lester Frank Ward· John Dewey) αναφορικά με το «δόγμα της επιβίωσης του πιο ικανού» (doctrine of survival of the fittest), αφού ο Spencer το προέβαλλε για την ανθρώπινη κοινωνία και την εκπαίδευση. Το ζήτημα της πιο αξιολογής γνώσης διατήρησε έτσι εξέχουσα θέση στο πεδίο του αναλυτικού προγράμματος.

Οι ενστάσεις άλλων θεωρητικών του πεδίου, ωστόσο, είχαν ως αποτέλεσμα την επαναδιαμόρφωση και, συνεπώς, την αποδυνάμωση της ερώτησης που επινόησε ο Spencer (Schubert, 2010). Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, κατά τον Schubert (2010), το ερώτημα αναπτύχθηκε, τροποποιήθηκε, ραφιναρίστηκε και διαμορφώθηκε ως «Τι είναι αξιόλογο – *What is worthwhile?*» (Holmes, 1994, σελ. 10). Σήμερα δε το ερώτημα προσεγγίζεται με περισσότερη βαρύτητα συμπεριλαμβάνοντας παραμέτρους όπως: Τι αξίζει να γνωρίζεις, να χρειάζεσαι, να βιώνεις, να κάνεις, να είσαι, να γνωρίζεις, να ξεπερνάς, να μοιράζεσαι, να συμβάλεις κ.α. Κατ' ουσίαν, το ερώτημα «*What is worth while?*» θεωρείται μια πιο διευρυμένη, συμπεριληπτική μορφή του αρχικά τιθέμενου ερωτήματος του Spencer «*What Knowledge Is of Most Worth?*» (Schubert, 2010, σελ. 950). Μια τέτοια επαναδιατύπωση πιστεύεται μάλιστα πως έχει αντλήσει και από τη μεταδομιστική μελέτη του ΑΠ και ειδικά από την επανα-εννοιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος από curriculum σε currere (Τσάφος, 2014). Αυτού του είδους η προσέγγιση ενθάρρυνε την απόδοση προσωπικού νοήματος στην εκπαιδευτική διαδικασία από κάθε εμπλεκόμενο δρώντα, ανεξαρτήτως ιεραρχίας, συμβάλλοντας έτσι στη μελέτη του ΑΠ ως αυτοβιογραφικού κειμένου (Τσάφος, 2014). Πέραν όμως από το αξιόλογο της γνώσης ως φιλοσοφικό ζήτημα, ο «τρόπος διαμόρφωσης, επιλογής, οργάνωσης, παρουσίασης και διάχυσης» της σχολικής γνώσης συγκεκριμένα (Ρασής, 2007, σελ. 59) απέσπασε έντονο κοινωνιολογικό ενδιαφέρον (Clemente κ.ά., 2000). Σε ένα κοινωνιολογικά αναδυόμενο πλαίσιο η φύση της σχολικής γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα επανα-τοποθετήθηκε στο

επίκεντρο της κοινωνιολογικής προβληματικής με τις μελέτες του Basil Bernstein (1971) και του Michael F.D. Young (1971 αναφορά Clemente κ.ά., 2000, σελ. 296), των συνεργατών και των φοιτητών τους στο Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου με τίτλο την έκδοση του τόμου «Knowledge and Control: New Directions for the sociology of Education» (Ράσης, 2007, σελ. 55). Το «Knowledge and Control» θεωρήθηκε «η αφετηρία μιας νέας κατεύθυνσης για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο που συνέβαλλε στην διεύρυνση της σημασίας του αναλυτικού προγράμματος ως πεδίου κοινωνιολογικής έρευνας» (Ράσης, 2007, σελ. 55). Ο Young διερεύνησε τη σχέση μεταξύ σχολικής γνώσης και κοινωνικού ελέγχου με ένα τρόπο, υποστηρίζει ο Goodson (1983, σελ. 113), που «επικεντρώνονταν στο περιεχόμενο και την μορφή» (σελ. 113).

Ο Michael Young από το 1970 ανήγαγε δηλαδή ως κεντρική ενασχόληση της ομάδας του τον συσχετισμό των αρχών επιλογής και οργάνωσης που διέπουν τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος, των θεσμικών ρυθμίσεων και της αλληλεπίδρασης της γνώσης αυτής με τα σχολεία και τη σχολική τάξη καθώς και την ευρύτερη κοινωνική δομή. Ο Michael Young (1971) υποστήριξε πως «αυτοί που βρίσκονται σε θέσεις εξουσίας θα προσπαθούσαν να ορίσουν τι λαμβάνεται ως γνώση, την πρόσβαση διαφορετικών ομάδων στην κάθε είδους γνώση, και τις αποδεκτές σχέσεις μεταξύ διαφορετικών περιοχών γνώσης και μεταξύ αυτών που έχουν πρόσβαση στις γνωστικές αυτές περιοχές και τις διανέμουν» (σελ. 52).

Επρόκειτο για την περίοδο, σημειώνει ο Whitty (1985), που στο πλαίσιο της λεγόμενης «νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης», ένας αριθμός κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης έστρεψε την προσοχή του «στην κοινωνική βάση της επιλογής, της οργάνωσης και της διανομής της γνώσης εντός του σχολικού αναλυτικού προγράμματος» (σελ. 8), θέτοντας έτσι υπό αμφισβήτηση τον απόλυτο χαρακτήρα της. Η κοινωνιολογική οπτική αναγνώρισε, επομένως, την καθοριστική σημασία της γνώσης για την κατασκευή και την πραγμάτωση του αναλυτικού προγράμματος (Scott, 2014), και ερμήνευσε τα επιλεγμένα θέματα και περιεχόμενα ως παράγοντες διαμόρφωσης του τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας και κατανόησης του κόσμου από τους/τις μαθητές/τριες (Γκόβαρης & Πυργιωτάκης, 2011). Οι ίδιοι κοινωνιολόγοι επισήμαναν επιπλέον την περιορισμένη εμβέλεια της σχολικής γνώσης που φαινόταν να περιορίζεται στη διδασκαλία μιας μόνο συγκεκριμένης οπτικής για τον κόσμο, παραγκωνίζοντας την εξέταση των προϋποθέσεων που συνέβαλλαν στην καθιέρωση της άποψης αυτής ή των κοινωνικών διαδικασιών που ευνόησαν τη δημιουργία της (Whitty, 1985). Βασική θέση αποτέλεσε, λοιπόν, ότι ο τρόπος που μια κοινωνία «επιλέγει, ταξινομεί, μεταβιβάζει και αξιολογεί την εκπαιδευτική της γνώση θεωρείται δημόσια και αντανακλά τόσο την διανομή της δύναμης όσο και τις αρχές

κοινωνικού ελέγχου» (Bernstein, 1971, σελ. 85). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή την κοινωνιολογική παραδοχή, οι μαθητές/τριες εντός του σχολείου έρχονται σε επαφή μονάχα με μία ιδεολογική εκδοχή του κόσμου η οποία παρουσιάζεται μάλιστα ως αμετάβλητο «γεγονός» (Whitty, 1985). Για παράδειγμα, η μελέτη του Hine (Hine 1975 αναφορά στο Whitty, 1985) αναδεικνύει το ζήτημα της επιλογής στο πεδίο του γνωστικού αντικειμένου της σχολικής Φυσικής. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως οι κυρίαρχες προσεγγίσεις για τη σχολική Φυσική είναι προϊόν επιλογής, ενώ ο τρόπος παρουσίασης της γνώσης συμβάλλει στη διατήρηση του status quo και προβάλλει μόνο μια συγκεκριμένη εκδοχή του κόσμου, παραλείποντας τις όποιες εναλλακτικές θεωρήσεις και ό,τι θα έθετε σε αμφισβήτηση το status quo.

Πέραν όμως του κοινωνικοπολιτικά κατασκευασμένου χαρακτήρα της γνώσης οι κοινωνιολόγοι, επηρεασμένοι και από σημαντικές στο χώρο μεταδομιστικές προσεγγίσεις, αναγνώρισαν επιπλέον τη σημασία του ιστορικού προσδιορισμού της. Η γνώση εντός του σχολείου, μέσω των πολύπλοκων μηνυμάτων του αναλυτικού του προγράμματος, θεωρήθηκε έτσι ότι συμβάλλει στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας (Baker, 2015· Popkewitz, 1997), αμφισβητώντας συνεπώς την πολιτική και ιδεολογική ουδετερότητα της γνώσης αυτής (Τσάφος, 2014). Σε μεταγενέστερη δουλειά του ο Young, (αναφορά στο Goodson, 1993) αναγνωρίζοντας το μάλλον στατικό και ντετερμινιστικό τρόπο γραφής του έργου του «Knowledge and Control», τόνισε την αξία της ιστορίας στην μελέτη της σχολικής γνώσης και επισήμανε το πόσο περιορισμένοι είμαστε να αντιληφθούμε ζητήματα πολιτικής και ελέγχου, όταν δεν μπορούμε να τοποθετήσουμε ιστορικά τα προβλήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Υπογραμμίζοντας την έλλειψη εμπειρικών και ιστορικών δεδομένων για τη διερεύνηση ζητημάτων περιεχομένου, ο Goodson προβάλλει «την ανάγκη επανεξέτασης του ρόλου των κοινωνιολογικών και ιστορικών μεθόδων στην μελέτη του αναλυτικού προγράμματος, και αναδιατύπωσης του τρόπου μελέτης με σκοπό την διεύρυνση της αντίληψης της κοινωνικής ιστορίας των σχολικών αναλυτικού προγράμματος και συγκεκριμένα των σχολικών [γνωστικών] αντικειμένων ως ερευνητική επιταγή» (Goodson, 1996, σελ. 2). Η έρευνα αυτού του είδους, διερευνά την περίοδο κατά την οποία νεωτερικά θεσμοθετημένα πρότυπα αναπτύχθηκαν και αμφισβητήθηκαν (Meyer κ.ά., 1992).

Συνοψίζοντας, υπό το πρίσμα των κοινωνιολογικών εγχειρημάτων το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, ερμηνεύτηκε ως μια οντότητα πολιτικά αμφιλεγόμενη (politically contested) και κοινωνικά κατασκευασμένη, αναδυόμενη από τοπικά και εθνικά περιβάλλοντα και ανταγωνιστικές κοινωνικές δυνάμεις (Goodson & Ball, 1984, Kliebard, 1986· Popkewitz, 1987· Goodson, 1988· Meyer κ.ά., 1992). Η κοινωνικοπολιτική

προσέγγιση της γνώσης, λοιπόν, συντέινει, στην ερμηνεία αυτής ως «ιστορικής, υλικής και λογοθετικής (discursive) κατασκευής της αντανakλούσας συμφέροντα εξουσίας και ιδεολογίες που προσέφεραν τη βάση για την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ ατόμων και ομάδων» (Deng & Luke, 2008, σελ. 70). Τέτοιες θεωρήσεις οδήγησαν και στην εξέταση της οργάνωσης των ΑΠ σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, τη διάκριση, την ιεράρχηση και ομαδοποίηση ή απόσυρσή τους ως έκφραση τέτοιων σχέσεων σε συγκεκριμένα χωροχρονικά πλαίσια. Στο υπο-κεφάλαιο που ακολουθεί εξετάζονται εις βάθος κάποια από τα γνωστικά αντικείμενα και το περιεχόμενό τους που αναδύθηκαν ως σημαντικά ή κυρίαρχα κατά τις τρεις περιόδους αναθεώρησης του σχήματος εκπαίδευσης των Κεντρικών Φυλακών Κύπρου.

5.4 Η οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης σε Γνωστικά Αντικείμενα: ανάδυση και ιεραρχία

Πιο συγκεκριμένα, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα έτσι και τα γνωστικά αντικείμενα που το συγκροτούν, στο πλαίσιο της σχολικής μαζικής εκπαίδευσης θεωρούνται μια επινοήση που έχει τις ρίζες της στο δέκατο ένατο αιώνα Popkewitz (2011). Με την αλλαγή που σημειώθηκε στον κόσμο της διανόησης του 18ου αιώνα με το διαφωτισμό ως προς τον τρόπο που η γνώση γινόταν πλέον αντιληπτή (βλ. υποκεφάλαιο 5.2) σε σχέση με το προνεωτερικό σχήμα, διαμόρφωσε και την αντίληψη για τα γνωστικά αντικείμενα. Στην αναδυόμενη νεωτερική κοινωνία, οι σύγχρονες βάσεις της οποίας τέθηκαν σε αφηρημένες σχέσεις και σε διαδοχή των αποδυναμωμένων πλέον ιδεών της ηθικής και του χριστιανισμού (Popkewitz, 2009), τα γνωστικά αντικείμενα λειτούργησαν ως αντανάκλαση των κοινωνικών μεταβολών, κάνοντας κάθε φορά την ακαδημαϊκή γνώση περισσότερο προσβάσιμη (Becker, 1932 αναφορά στο Popkewitz, 2004).

Προηγουμένως το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, συνδεόταν με τα ονόματα αναγνωσμάτων που καλούνταν να διαβάσουν οι μαθητές. Οι μαθητές του λυκείου, για παράδειγμα, για την μελέτη των λατινικών έπρεπε να διαβάσουν δύο βιβλία από Καίσαρα και τρία από Βιργίλιο, ενώ τουλάχιστον έως το 1885 τα κολέγια όριζαν τα βιβλία που οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν για τις εισαγωγικές σε αυτά εξετάσεις (Popkewitz, 2011). Κατά τους Meyer κ.ά., (1992), τα σχολικά ωρολόγια προγράμματα, στις απαρχές του 19^{ου} αιώνα, χαρακτηρίζε η ενδεδειγμένη καταγραφή των σχολικών δραστηριοτήτων που αποτελούσαν διακριτές περιοχές μάθησης (subject areas). Το ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών (course of study) οργανώνονταν βάσει δραστηριοτήτων και όχι των αντίστοιχων περιοχών μάθησης (subject areas). Έτσι, η γραφή στον πίνακα, ή σε αβάκιο

αντιμετωπίζονταν ως ξεχωριστό μάθημα. Περιστασιακά, φαίνεται να εμφανίστηκαν περισσότερο περιεκτικοί τίτλοι μαθημάτων, όπως ήταν οι «γενικές ασκήσεις», τίτλος που απαντάται στις Ηνωμένες Πολιτείες, και περιλάμβανε τη μελέτη της φύσης, η «πρωτοβάθμια επιστήμη (φυσική)», και η «πολιτειακή αγωγή». Προγενέστεροι τίτλοι περιοχών μάθησης (subject areas) αυτής της περιόδου είναι, για παράδειγμα, η «εξάσκηση της σκέψης», ο «ορθολογισμός» και η «ευφυΐα» (για την Ολλανδία), η «λουθηρανική κατήχηση» για την Δανία, η «συζήτηση» και η «μνήμη» για την Ουγγαρία και «ο υπολογισμός» στη Δανία (Meyer κ.ά., 1992, σελ. 67). Όλες οι παραπάνω αναφορές αποτελούν παραδείγματα της τάσης καθορισμού και ονοματοδοσίας γνωστικών αντικειμένων μέσα από την περιγραφή σχετικών δραστηριοτήτων, παρά μέσα από ακαδημαϊκές περιοχές/πεδία. Τα γνωστικά αντικείμενα, κατά καιρούς συμπεριλάμβαναν πολλά στοιχεία, τα οποία αργότερα αυτονομήθηκαν, όπως συνέβη με την ανάγνωση, την ιστορία, την ηθική. Αντίθετα, στην περίπτωση της χημείας, της φυσικής ή της ιστορίας και της γεωγραφίας αυτά συνδιαμορφώθηκαν μέσω συσχετισμών (Tröhler, 2016).

Μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, τα γνωστικά αντικείμενα «οργανώθηκαν γύρω από μια συγκεκριμένη επιστημονική - ακαδημαϊκή γνώση προερχόμενη και από διακριτά ακαδημαϊκά πεδία (disciplinary knowledge) και άντλησαν τις παιδαγωγικές τους αρχές από την ψυχολογία» (Meyer κ.ά., 1992, σελ. 15). Ακόμη και στην περίπτωση επαναπροσδιορισμού κάποιου γνωστικού αντικειμένου, αυτό δεν σηματοδοτούσε τη δημιουργία ενός νέου επιστημονικού πεδίου, αλλά μάλλον τον εκ νέου ορισμό του χώρου της ήδη υφιστάμενης ακαδημαϊκής γνώσης (Cooper, 1983).

Τέτοιες διαδικασίες «μετάφρασης» της ακαδημαϊκής γνώσης σε σχολικά γνωστικά αντικείμενα, η μετατροπή της δηλαδή από ένα «υλικό» σε άλλο, για τον Popkewitz, (2009) παρέπεμπε αναλογικά στο παράδειγμα των αλχημιστών του 16^{ου} και 17^{ου} αιώνα και την προσπάθεια τους να μετατρέψουν μέταλλο σε καθαρό χρυσό. Ο Popkewitz (2009) χαρακτήρισε δηλαδή ως αλχημείες τις αρχές προαγωγής των σχολικών αντικειμένων. Διαπιστώνοντας πως τα σχολικά αντικείμενα, λειτουργούν όμοια με τα επιστημονικά εργαστήρια, έκρινε πως απαιτούν εργαλεία μεταφοράς και μετάφρασης της επιστημονικής γνώσης, αλλά και την εφαρμογή πολιτισμικών πρακτικών κατά τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος όπως είναι, για παράδειγμα, η επιλογή και οργάνωση του περιεχομένου σύμφωνα με την ηλικία του μαθητή. Μάλιστα, η μελέτη του υποχρεωτικού εκπαιδευτικού υλικού στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 1920 κατέδειξε μεγάλη ομοιότητα και σημαντική τυποποίηση ως προς τα περιεχόμενα καθώς και μια αξιοσημείωτη σταθερότητα ως προς τα αναλυτικά προγράμματα (Clemente κ. ά., 2000). Τα γνωστικά αντικείμενα «κατασκευάστηκαν προς εξυπηρέτηση

εκπαιδευτικών σκοπών σε απάντηση, κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικών αιτημάτων και προκλήσεων», αποτελώντας έναν ειδικό τρόπο επιλογής, οργάνωσης και πλαισίωσης του περιεχομένου (Deng, 2009, σελ. 588), παρά αποκλειστικά με κριτήρια που αφορούσαν την ακαδημαϊκή γνώση στον αντίστοιχη επιστημονική περιοχή του κάθε γνωστικού αντικειμένου. Μελετώντας την «ιστορία ζωής» διάφορων γνωστικών αντικειμένων και τις συνθήκες ανάδυσής τους ιστορικά (π.χ. Βιολογία, Γεωγραφία, Περιβαλλοντικές Σπουδές) ο Goodson (1987), σε αντίθεση με τον Michael Young, επεκτείνει υποστηρίζοντας πως τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα δεν εμφανίζονται πάντα λόγω της πίεσης ή αφού καθιερωθεί το αντίστοιχο ακαδημαϊκό πεδίο. Απεναντίας, απέδωσε την εμφάνισή τους σε πολύπλοκους τρόπους και σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται από «κάτω προς τα πάνω» λόγω του προσωπικού ή άλλου ενδιαφέροντος διάφορων εμπλεκόμενων ατόμων, εκπαιδευτικών, επαγγελματιών και άλλων ομάδων, ή, όπως υποστηρίζεται στην παρούσα διατριβή, και των κρατούμενων στις Κεντρικές Φυλακές. Καθοριστικό παράγοντα για την εμφάνισή τους θεώρησε επιπλέον την επίδραση διάφορων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών διεργασιών. Τα γνωστικά αντικείμενα πλαισιώνονται σταδιακά από το σχολείο το οποίο, μέσα από τη διδασκαλία ενός πεπερασμένου συνόλου γνωστικών αντικειμένων, θεωρείται πως επιλέγει, ταξινομεί και κατανέμει ικανότητες, με την επιδίωξη να επιβάλλει έναν συγκεκριμένο τρόπο αντίληψης και ερμηνείας του κόσμου, της κοινωνίας, του παρελθόντος, και των σχέσεων μεταξύ των ατόμων και της φύσης (Audigier, 1999). Η ενασχόληση με τα γνωστικά αντικείμενα, επομένως, θεωρείται ένας τρόπος και ένα μέσο για να διερευνήσει κανείς τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ της γνώσης σχολικών αντικειμένων, της παιδαγωγικής και της δραστηριότητας στη τάξη, επιχειρώντας παράλληλα την αναγωγή τους σε ευρύτερους πολιτικούς σκοπούς και εκπαιδευτικούς στόχους (Goodson, 1996) και ξεπερνώντας τις ακαδημαϊκές λογικές που διέπουν τα ακαδημαϊκά πεδία όταν αυτά αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα σε σχολικά ΑΠ. Γι' αυτό και η μελέτη του αναλυτικού προγράμματος των γνωστικών αντικειμένων ως γραπτού κειμένου πρέπει να γίνεται σε συνάρτηση με την ευρύτερη γνώση του θεσμού της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης, μιας και τα γνωστικά αντικείμενα αποτελούν μέρος ενός δικτύου αλληλένδετων σχολικών διαδικασιών, τμημάτων, κειμένων και λόγων, καθώς και της παιδαγωγικής ιστορίας (Goodson, 1996).

Ένας σημαντικός λόγος για να επικεντρωθεί κανείς στη μελέτη των γνωστικών αντικειμένων είναι το γεγονός ότι αυτά «δημιουργούν αιτιολογικούς λόγους (justificatory discourses) ή καθεστώτα αλήθειας (régimes of truth) για την οργάνωση της σχολικής γνώσης» (Goodson, 1996, σελ. 3). Υπό το πρίσμα αυτό, τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα σταμάτησαν να εκλαμβάνονται ως «ουδέτερες ή απαλλαγμένες από αξίες οντότητες, αλλά

μάλλον ως πολιτικές και κοινωνικές δομές διαφορετικής αξίας» (Deng & Luke, 2008, σελ. 67). Ο Whitty (1985) προβάλλοντας τη θέση πως το περιεχόμενο της διδασκαλίας συνέβαλε αμεσότερα στον κοινωνικό έλεγχο, αναφέρει πως οι διάφορες μελέτες περίπτωσης γνωστικών αντικειμένων είχαν ως αποτέλεσμα αυτά να ερμηνευθούν ως «μέσα κοινωνικού ελέγχου και ως καταλύτες διατήρησης του status quo» (σελ. 20). Η κοινωνιολογική ανάλυση επομένως, συσχετίζει από την μια, διαχρονικά το περιεχόμενο και τη διαμόρφωση ενός γνωστικού αντικειμένου με ζητήματα ανισότητας και της κοινωνικής αναπαραγωγής, ενώ τείνει να το ερμηνεύει ως «μηχανισμό κοινωνικού καταμερισμού» (Mc Eneaney & Meyer, 2000, σελ. 190 αναφορά στο Deng, 2009, σελ. 585).

Από την άλλη, η κοινωνικο - ιστορική διάσταση εγείρει ζητήματα «ιδεολογίας, εξουσίας και ελέγχου» γύρω από τη διαμόρφωση ενός γνωστικού αντικειμένου (Deng, 2009 σελ. 585). Με άλλα λόγια, μέσω της αναζήτησης και της ανάλυσης της γένεσης και της γενεαλογίας ενός γνωστικού αντικειμένου οι κοινωνικο-ιστορικές μελέτες επικεντρώνονται στο να φωτίσουν την πολιτική διαδικασία μέσω της οποίας κυρίαρχες ομάδες ασκούν έλεγχο σε κατώτερες ομάδες (Deng, 2009). Και στις δύο περιπτώσεις το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος εκλαμβάνεται κυρίως από άποψη εξουσίας, πολιτικών και ιδεολογίας που εκτυλίσσονται εντός και πέρα του σχολικού των σχολείων και των σχολικών μαθημάτων, ανάγοντας τα έτσι σε κοινωνική και πολιτική κατασκευή που διασταυρώνεται με τα υπάρχοντα πρότυπα εξουσίας και τις κοινωνικές δομές (Deng, 2009).

Μια τέτοια θέση ερμηνεύει τη λειτουργία του σχολείου στο να κατανέμει τους ανθρώπους σε διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους σε μια ιεραρχικά στρωματοποιημένη κοινωνία (Mc Eneaney & Meyer 2000 αναφορά στο Deng, 2009). Παρόλες τις παραδοχές για την κοινωνική καταγωγή της επιστημονικής γνώσης και τις αντιγνωμίες μεταξύ των εμπλεκόμενων ομάδων για τη γνώση αυτή σε ακαδημαϊκό πεδίο, τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα «τείνουν να μεταχειρίζονται τη γνώση ως αναμφισβήτητη και το περιεχόμενο ως αναμφίβολο» (Popkewitz, 1998, σελ. 27), ενώ τα ίδια «έχουν γίνει μια κανονιστική πλευρά της εκπαίδευσης, που λαμβάνεται ως δεδομένη, ως «δοσμένη» (Goodson, 1996, σελ. 1), εάν και δεν πρόκειται για «μονολιθικές οντότητες αλλά μεταβαλλόμενες συγχωνεύσεις υποομάδων και παραδόσεων» (Goodson 1982, σελ. 3 αναφορά στο Tröhler, 2016, σελ. 282).

Η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία απευθυνόταν τα εκάστοτε γνωστικά αντικείμενα καθώς και η ηλικία των παιδιών λειτούργησαν καθοριστικά στον τρόπο

επαναπλαισίωσης της ακαδημαϊκής γνώσης στο σχολείο, ώστε να συμμετέχουν και αυτά στην διαπαιδαγώγηση α) της μάζας β) παιδιών συγκεκριμένων ηλικιών. Δεδομένης της συνθήκης αυτής, οι συζητήσεις για την επιλογή, την οργάνωση, και την ιεράρχηση της σχολικής γνώσης στο ΑΠ ως προς τα γνωστικά αντικείμενα διαφέρουν για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Το δημοτικό σχολείο του 19^{ου} αιώνα, συγκεκριμένα προάγγελος του σύγχρονου δημοτικού σχολείου, περιορίζονταν σε όσα προσδιορίζονταν ως «στοιχειώδεις» χωροχρονικά γνώσεις, όπως στη διδασκαλία «ανάγνωσης, γραφής και στοιχειωδών μαθηματικών πράξεων, καθώς και θρησκευτικών» (Πυργιωτάκης & Γκόβαρης, 2011, σελ. 28). Παραδοσιακά, ο προσανατολισμός των στοιχειωδών αναλυτικών προγραμμάτων των εθνών – κρατών της Ευρώπης επικεντρωνόταν κατά κόρον στην μελέτη «των κλασικών γλωσσών και της – γραμματικής, ρητορικής και λογικής» (Maynes, 1985· Goodson, 1987 αναφορά στο Meyer κ.ά., 1992, σελ. 102).

Για παράδειγμα, η διδασκόμενη γλώσσα στα μισά του δέκατου ένατου αιώνα σε κάποια μέρη των Ηνωμένων Πολιτειών περιλάμβανε ανάγνωση, φωνητική, γραμματική, καλλιγραφία και συλλαβισμό. Κάθε ένα από τα προαναφερόμενα πεδία πολλές φορές αντιμετωπιζόταν ως ανεξάρτητη περιοχή μελέτης ορισμένης χρονικής διάρκειας (Mann, 1928 αναφορά στο Meyer κ.ά., 1992). Το γεγονός αυτό, ήγειρε τις ενστάσεις του Spencer, ο οποίος υποστήριξε πως από αυτά τα γνωστικά αντικείμενα απουσίαζε η πρακτική αξία. Χαρακτηρίζοντας τα Λατινικά και τα Ελληνικά ως «διακοσμητικά μαθήματα» που στερούνταν πρακτικού στόχου, ερμήνευσε τη διδασκαλία τους ως ένδειξη κατάκτησης μιας συγκεκριμένης, αξιοσέβαστης, κοινωνικής θέσης και, κατ' αυτή τη λογική, δε διέκρινε σε αυτά καμία εγγενή αξία που να υπαγόρευε τη διδασκαλία τους (Holmes, 1994).

Όμοια, η σπουδή των μαθηματικών συνήθως περιλάμβανε ως αυτόνομα μαθήματα, αριθμητική, γεωγραφία και σύστημα μέτρησης βάρους και μέτρου (Meyer κ.ά., 1992). Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1826 των Ηνωμένων Πολιτειών, για παράδειγμα, αφιέρωνε σχεδόν το 92% του συνολικού χρόνου στην γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική (Mann, 1928 αναφορά στο Meyer κ.ά., 1992). Στην περίπτωση των δημοτικών σχολείων της Ολλανδίας, τα συγκεκριμένα γνωστικά μαθήματα κάλυπταν το 84% του συνολικού χρόνου του ωρολογίου προγράμματος. Άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως η «ηθικοπλαστική» και «θρησκευτική εκπαίδευση» (moral and religious instruction), η «ιστορία» και η «γεωγραφία» της Ολλανδίας, η «μουσική», η «εξάσκηση της σκέψης» και

της «έλλογης ικανότητας» κάλυπταν μόνο ένα μικρό μερίδιο του χρόνου (Bache, 1839 αναφορά στο Meyer κ.ά., 1992).

Η ορθολογιστική κατασκευή της γνώσης με χαρακτηριστικά γνωρίσματα την αντικειμενικότητα και την οικουμενικότητα κυριάρχησε τα διάφορα ακαδημαϊκά πεδία (disciplines) της περιόδου αυτής (Rata, 2012). Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από το Θεό ως πηγή γνώσης στη φύση και τους κανόνες της, η εφαρμογή των οποίων μπορούσε να επιφέρει κοσμική πρόοδο κρίθηκε καθοριστική για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αυτής της περιόδου (Becker, 1932 αναφορά στο Popkewitz, 2004). Το νεωτερικό αναλυτικό πρόγραμμα διευρύνθηκε με σχολικά γνωστικά μαθήματα όπως οι επιστήμες, οι κοινωνικές επιστήμες, οι τέχνες, η φυσική αγωγή και η τεχνική εκπαίδευση τα οποία απαντώνται ευρέως, τα οποία σπάνια συμπεριλαμβάνονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα του δεύτερου μισού του δέκατου ένατου αιώνα (Meyer κ.ά., 1992, σελ. 64).

Με την έλευση και την εξάπλωση της μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης, τα γνωστικά αντικείμενα των μαθηματικών και της επιστήμης, συγκεκριμένα, τράπηκαν επίσης σε βασικά συστατικά του Αναλυτικού προγράμματος. Προηγουμένως, αυτά τα είδη της γνώσης ήταν περιορισμένης εμβέλειας, έως ότου να κυριαρχήσουν, από κοινού με την κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, όλους τους τύπους Αναλυτικών Προγραμμάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας (Baker, 2015). Για τους Meyer κ.ά., (1992) στην ανάδυση και την εγκαθίδρυση των μαθηματικών και της επιστήμης, ως γνωστικών αντικειμένων, συνέβαλαν ιδεολογίες που συνέδεσαν τα αντικείμενα αυτά με την «πρόοδο» (τα επίπεδα ζωής και τον ορθολογισμό). Ένας μορφωμένος πληθυσμός, εκπαιδευμένος σχολικά (schooled) στα μαθηματικά και την επιστήμη θεωρήθηκε πως θα μπορούσε να γίνει περισσότερο παραγωγικός, ενώ η εκπαίδευση σε τέτοια ορθολογιστικού χαρακτήρα γνωστικά αντικείμενα, θα συνέβαλε «στην εξάλειψη της παράδοσης και των δεισιδαιμονιών, της φτώχειας και της οπισθοδρομικότητας» (Meyer κ.ά., 1992, σελ. 153). Ως περίπτωση πιο «αθώου» γνωστικού αντικειμένου, τα μαθηματικά, θεωρήθηκε πως μετατρέπουν τα παιδιά σε πιστούς πολύτιμους πολίτες στο πλαίσιο ή στο σύστημα πολιτιστικής αξίας του αντίστοιχου κράτους - έθνους (Tröhler, 2016, σελ. 282). Στο ίδιο πνεύμα, αποδίδεται και η επιλογή περιθωριοποιημένων, προηγουμένως, αντικειμένων, όπως η μουσική (Gustafson, 2009 αναφορά στο Tröhler, 2016).

Ανεξάρτητα από τις διαφορές που είναι πιθανόν να διακρίνουν το κάθε σχολικό αντικείμενο ξεχωριστά, η ιεραρχία μεταξύ των διάφορων γνωστικών αντικειμένων δεν καθορίζεται από κριτήρια όπως η αλφαβητική σειρά ή ο εβδομαδιαίος καταμερισμός των μαθημάτων, αλλά μάλλον αποτελεί έκφραση πολιτιστικών αξιών (Tröhler, 2016). Πιο

συγκεκριμένα, η θρησκευτική αγωγή (religion) για μεγάλο χρονικό διάστημα και σχεδόν ανεξαιρέτως, κατείχε δεσπύζουσα θέση, ενώ ακολούθησαν οι γλώσσες, τα μαθηματικά, η ιστορία, η γεωγραφία, και, σταθερά στην τελευταία θέση, η φυσική αγωγή και η οικιακή οικονομία για τα κορίτσια, αντανακλώντας την αργοπορημένη εφαρμογή του δικαιώματος ψήφου στις γυναίκες (Tröhler, 2016).

Το σώμα του μαθητή ως σταθερό σημείο στόχευσης της πειθαρχικής εξουσίας και εντός του σχολικού θεσμικού πλαισίου φαίνεται να αποτέλεσε επιδίωξη συγκεκριμένων, φαινομενικά αβλαβών γνωστικών αντικειμένων. Η «εξουσία παράγει γνώση» έγραψε ο Foucault (1979) στο «Επιτήρηση και Τιμωρία», και «η γνώση στην υπηρεσία του σύγχρονου έθνους κράτους με τις διάφορες ομάδες συμφερόντων και τους μεσίτες εξουσίας παράγει πεδία ή πειθαρχίες οι αρχές των οποίων ασκούν εξουσία με έναν σχολαστικό, λεπτομερή και ακριβή έλεγχο στο σώμα» (Goodson & Dowbiggin, 1994, σελ. 106) (βλ. και υποκεφάλαιο 3.4). Με άλλα λόγια η «αβλαβής» Φυσική Αγωγή- η οποία στην Αγγλία αντιπροσώπευε μέρος της εκπαίδευσης των gentlemen, στην Πρωσία ήταν μέρος της εκπαίδευσης του δυνατού, του πρόθυμου και του εκτελεστικού στρατιώτη ως υποκειμένου, και στη Σουηδία, πτυχή της εκπαίδευσης των πολιτοφυλάκων (citizen-soldier) και μέρος της πολιτικής τους εκπαίδευσης (Tröhler, 2016). Ακόμη και στους κόλπους του νεωτερικού σχολείου, λοιπόν, οι προνεωτερικές λειτουργίες, όπως της κατήχησης και της μαθητείας, μετασηματίστηκαν ώστε το παιδί να μάθει να είναι πολίτης (Popkewitz, 1997). Η κατήχηση ως μοντέλο διδασκαλίας της προνεωτερικής περιόδου υιοθετήθηκε και από το νεωτερικό μοντέλο του κρατικού σχολείου με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια του πατριωτισμού, της ηθικής και ρεπουμπλικανικής πολιτικής αρετής (republican civic virtue) (Popkewitz, 2011). Για παράδειγμα, στην περίπτωση της Πρωσίας, τέσσερα ήταν τα γνωστικά αντικείμενα που θεωρήθηκαν κατάλληλα για τα δημοτικά σχολεία των μαζών, τα Θρησκευτικά, Γερμανική Γλώσσα (ανάγνωση και γραφή), λίγα μαθηματικά και το τραγούδι (Trohler, 2016). Ο μέσος μαθητής του Πρωσικού συστήματος, επομένως, μέσω της διδασκαλίας των αντικειμένων αυτών αναμένονταν να τραπεί στον σκληρά εργαζόμενο, πειθαρχημένο και αφιερωμένο Γερμανόφωνο Χριστιανό της Πρωσίας (Stiehl, 1854 αναφορά στον Trohler 2016).

Εντός αυτού του πειθαρχικού πλαισίου, αιτιολογείται και η ταχεία ανάδυση συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων, που κυριάρχησαν στα Δυτικά αναλυτικά προγράμματα, επειδή θεωρηθήκαν νευραλγικά για την οικοδόμηση του σύγχρονου έθνους και ικανά να συμβάλουν στον επαναπροσδιορισμό της διαμόρφωσης των φυλών, των αποικιών και των αυτοκρατοριών (Meyer κ.ά., 1992). Επρόκειτο για τα ακαδημαϊκά πεδία της εθνικής ιστορίας, της γλώσσας, της γεωγραφίας και της πολιτικής αγωγής τα οποία

έχοντας μια αμιγώς πολιτική και πολιτειακή (political & civic) αποστολή καθόρισαν την οργάνωση των προς διδασκαλία επιλεγμένων ικανοτήτων (Audigier, 1999), ενώ επικεντρώθηκαν στην κατασκευή των εθνών και των πολιτών τους (Meyer κ.ά, 1992). Η πεμπτουσία της συνεισφοράς των αντικειμένων της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Πολιτικής αγωγής, συνοψίζεται στις λέξεις «μνήμη, επικράτεια και εξουσία» αντίστοιχα (Audigier, 1999), εγκαθιδρύοντας έτσι «διακριτά χρονικά, χωρικά και ηθικά όρια για κάθε νέα εθνική κοινότητα» (Meyer κ.ά., 1992 σελ.155). Στην περίπτωση του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας, για παράδειγμα, «παρόν παρελθόν και μέλλον, λειτουργούν ως ενοποιητικά στοιχεία για τα μέλη έκαστης εθνικής ομάδας υπό το πρίσμα ενός κοινού προσανατολισμού και τη διάσταση μιας μοναδικότητας (Audigier, 1999).

Συνεπώς τα γνωστικά αντικείμενα ως σχολικά μαθήματα για τον Popkewitz, (2011) δεν επρόκειτο να διδάξουν μουσική ή επιστήμη per se αλλά μάλλον να επιφέρουν αλλαγή στους τρόπους ζωής. Η διδασκαλία, των γνωστικών αντικειμένων μεταδομιστικά εννοιολογήθηκε ως «διαμόρφωση εξουσιών παρατήρησης μέσω της πειθάρχησης του πνεύματος με την εκπαίδευση του δεύτερου στους κανόνες της λογικής και του ορθολογισμού» (Popkewitz, 2011, σελ. 414). Υπ' αυτό το πρίσμα, και στα πλαίσια της ηθικής φιλοσοφίας που ενθάρρυνε αυτού του είδους εκπαίδευση του πνεύματος, «τα γνωστικά αντικείμενα θεωρούνταν πως δίδασκαν διαδικασίες που από τη μια ενίσχυαν τον οικουμενικό ορθολογισμό (universal reason), και από την άλλη αναμενόταν να κατευνάσουν τα πάθη και τις επιθυμίες» (Popkewitz, 2010, σελ. 414). Από αυτή τη σκοπιά, η σχολική επιστήμη, τα μαθηματικά, η έκθεση και η τέχνη προσεγγίστηκαν από τον Popkewitz (1998) «ως παιδαγωγική γνώση προσαρμοσμένη στις προσδοκίες του ωρολογίου προγράμματος, στις περί παιδικής ηλικίας αντιλήψεις καθώς και στις συμβάσεις διδακτικής, στοιχεία που μετατρέπουν την γνώση και την πνευματική αναζήτηση σε μια στρατηγική διακυβέρνησης της ψυχής» (Popkewitz, 1998, σελ. 27). Η παιδαγωγική, επομένως, «συνέδεσε συλλογικές αφηγήσεις με αρχές που προδιέγραφαν ποιο είναι το παιδί, ποιο θα έπρεπε να είναι και ποιο δεν ταίριαζε στο μέλλον που οραματίζονταν» (Popkewitz, 2011, σελ. 15). Ως εκ τούτου, η κάθε μια επιστημονική περιοχή γνώσης (a discipline) φαίνεται να λειτουργεί και ως ένας τρόπος πειθάρχησης (mode of disciplining) του εαυτού, του σώματος, των συναισθημάτων, της νοημοσύνης και της συμπεριφοράς. Για τις μεταδομιστικές θεωρήσεις θεωρήθηκε φυσικό η επιβολή μιας γνώσης που «προϋποθέτει επιλογή και ιεράρχηση, να αποτελεί εξουσιαστική παρέμβαση, καθώς επιβάλλει μια συγκεκριμένη αναπαράσταση αποκλείοντας άλλες, υποτιμώντας και, επομένως, περιθωριοποιώντας ποικίλες πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές» (Τσάφος, 2014, σελ. 72).

Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί πως τα «καινούρια» αντικείμενα που εισήχθησαν στο νεωτερικό αναλυτικό πρόγραμμα σπάνια κατάφερναν να αποκτήσουν τη σπουδαιότητα που έχαιραν αντικείμενα της ανάγνωσης, της γραφής και της απαγγελίας στις εθνικές και κλασσικές γλώσσες. Η αριθμητική, και σε μικρότερο βαθμό η επιστήμη, για παράδειγμα, απαντώνταν συχνά στα αναλυτικά προγράμματα μη Ευρωπαϊκών χωρών και των αποικιών, αλλά και σε αυτή την περίπτωση η έμφαση δίνονταν στη διδασκαλία της γλώσσας και της θρησκείας (Meyer κ.ά., 1992). Πρόκειται για μια διάχυτη και προβληματική ιδέα η οποία δίνει το προβάδισμα στα αφηρημένα σχολικά αντικείμενα, όπως τα μαθηματικά και η φυσική, θεωρώντας τα πιο αξιόλογα από γνωστικά αντικείμενα που αναφέρονται σε συγκεκριμένες εμπειρίες, πρακτικότητα και το σώμα, όπως η φυσική αγωγή και τα επαγγελματικά αντικείμενα (Bleazby, 2015, σελ. 671).

Ο Goodson (1987, 1993) παρουσιάζοντας το εκπαιδευτικό συγκείμενο του αναλυτικού προγράμματος της Αγγλίας διακρίνει τρεις παραδόσεις που καθορίζουν τη φύση και το σκοπό του αναλυτικού προγράμματος: την ακαδημαϊκή (academic), τη λειτουργική (utilitarian) και την παιδαγωγική (pedagogic) παράδοση. Σε αυτό το πλαίσιο υπογραμμίζει πως στα γνωστικά αντικείμενα υπάρχει μια ξεκάθαρη ιεραρχία κύρους, μερικώς βασισμένη στην θεώρηση πως κάποια γνωστικά αντικείμενα, τα αποκαλούμενα «ακαδημαϊκά», είναι κατάλληλα για τους ικανούς μαθητές. Υπογραμμίζει δε την εξετασιμότητα ως βασικό κριτήριο «ακαδημαϊκού κύρους» (Goodson, 1993). Το εάν δηλαδή το περιεχόμενο των αντικειμένων που πρεσβεύουν να αναδειχθούν σε ακαδημαϊκά απευθυνόμενο σε καλούς μαθητές μπορεί να ελεγχθεί με γραπτές εξετάσεις. Η αποδοχή του κριτηρίου της εξετασιμότητας επισημαίνει πως επηρεάζει τόσο το περιεχόμενο όσο και την μορφή της γνώσης που παρουσιάζεται, φέροντας μια υψηλού κύρους εγγύηση για εκείνα όμως τα γνωστικά αντικείμενα που η «φύση» τους διευκολύνει ή επιτρέπει την γραπτή εξέταση, ενώ τα υπόλοιπα περιθωριοποιούνται. Η γενική ακαδημαϊκή γνώση φαίνεται πως σταδιακά απευθύνθηκε στην πλειοψηφία των μαθητών με την μετατροπή του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων από τεχνικό σε ακαδημαϊκό (Scott & Meyer, 1991 αναφορά στη Baker, 2015). Η ιεράρχηση αυτή «παράγει» και νέες ιεραρχίες, μια και η αναγωγή ενός γνωστικού αντικειμένου σε ακαδημαϊκό συνεπάγεται και μια προνομακή μεταχείριση του ως προς διδακτικό προσωπικό και την κατανομή γενικότερα πόρων (Goodson & Dowbiggin, 1995). Αναλυτικότερα, «ένα ακαδημαϊκό αντικείμενο συνεπάγεται για τους εκπαιδευτικούς καλύτερη αναλογία προσωπικού, υψηλότερους μισθούς, υψηλόβαθμες θέσεις εργασίας, καλύτερες προοπτικές καριέρας. Από άποψη πόρων παρατηρείται πως τα ακαδημαϊκά εξετάσιμα αντικείμενα που

διδάσκονται σε ικανούς μαθητές αποσπούν περισσότερους γνωστικούς πόρους» (Goodson & Dowbiggin, 1995, σελ. 124).

Τα πιο πρακτικά αντικείμενα από την άλλη, όπως οι τέχνες και τα πρακτικά μαθήματα, για παράδειγμα, είναι κατά τον Goodson (1987, 1993) αντιπροσωπευτικά της γνώσης που θεωρείται χαμηλού κύρους και ως μη κατάλληλης για ικανούς μαθητές. Γενικότερα, ο Goodson (1993) αναφέρει πως χαμηλού κύρους θεωρείται η πρακτική, η κοινωνική και η γνώση της κοινής λογικής σε αντιδιαστολή με την υψηλού κύρους ακαδημαϊκή γνώση. Αναφερόμενος σε αυτή τη διάκριση ο Young (1971) υποστηρίζει ότι χαρακτηριστικά των υψηλού κύρους γνωστικών αντικειμένων είναι «ο αλφαριθμητισμός, η έμφαση στο γραπτό έναντι του προφορικού λόγου, η εξατομικευμένη εργασία αντί της συνεργατικής, η αφηρημένη γνώση» (σελ. 38), ενώ η προφορικότητα, και η εργασία σε ομάδες είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν κατά τον Young (1971) τα χαμηλού κύρους γνωστικά αντικείμενα.

Στην περίπτωση της Κύπρου, και πλησιάζοντας στη δεύτερη φάση της πολιτικής της Κύπρου της, για παράδειγμα, οι Βρετανοί έκριναν ως ακατάλληλη για μια φτωχή και οπισθοδρομική χώρα όπως θεωρούσαν την Κύπρο, την επιλογή των λογοτεχνικών ακαδημαϊκών και κλασικών τύπων εκπαίδευσης. Πίσω όμως από αυτή τη θέση υπέβασκαν λόγοι πολιτικής σκοπιμότητας που σκοπό είχαν να μετριάσουν την πολιτική προπαγάνδα με τον αποκλεισμό στην κλασική ελληνική και αρχαία ελληνική ιστορία (βλ. Υποκεφάλαιο). Κατ' ακρίβειαν, οι Βρετανοί υποπευδόντουσαν ότι τα υφιστάμενα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ηθικά και ατομικά υποστηριζόμενα από την Ορθόδοξη Εκκλησία, με πρότυπο εκείνα της Ελλάδας και έχοντας ως κύριο στόχο την προετοιμασία των φοιτητών για τα πανεπιστήμια της Ελλάδας, ήταν φυτώρια του ελληνικού εθνικισμού. Σχεδόν όλοι οι ορθόδοξοι επίσκοποι, τα εθνικιστικά μέλη του Νομοθετικού Συμβουλίου (Περσιάνης, 1978), οι συντάκτες ειδήσεων και η πλειοψηφία της μεσαιάς τάξης εκπαιδευτήκαν σε αυτά τα σχολεία (Persianis, 1996, σελ. 53).

5.5 Αναλυτικό Πρόγραμμα και Γνωστικά Αντικείμενα στο σχολείο των Φυλακών.

Έως τώρα, παρακολουθήσαμε τις συζητήσεις που επικεντρώνονταν στα περί παροχής εκπαίδευσης στις φυλακές στο υποκεφάλαιο 3.3, καθώς και στο υποκεφάλαιο 5.3 στο ζήτημα της αξιολογής γνώσης, της «επιλογής» και της «επανπλαισίωσής» της σε σχολικά γνωστικά αντικείμενα. Στο σημείο αυτό εγείρεται ο προβληματισμός που πηγάζει από την «τομή» των δύο συζητήσεων: τι θεωρείται αξιολογη γνώση, πώς εκτυλίσσεται αυτή η συζήτηση, για τα σχολεία που λειτουργούν σε συγκεκριμένα φυλακής;

Όμοια με την μετατόπιση που σημειώθηκε στην παιδαγωγική του νεωτερικού σχολείου που επιφορτίστηκε με την αναθεώρηση του θρησκευτικού μοντέλου εκπαίδευσης που έως τότε παρέχονταν από τον ιεροκήρυκα και αποσκοπούσε στην θρησκευτική καλλιέργεια του ατόμου (Porckewitz, 2011), η παροχή θρησκευτικής εκπαίδευσης αποτέλεσε έναν από τους δύο πυλώνες της προνεωτερικής φυλακής, (Keenal & Simmons 2015). Νεωτερική επιδίωξη, ωστόσο, και των δύο θεσμών αποτέλεσε η πολιτική ηθική του ατόμου μέσω του αναλυτικού προγράμματος για τα Ευρωπαϊκά και Αμερικανικά σχολεία του 19^{ου} όπως και η αναμόρφωση/αποκατάσταση (rehabilitation) των κρατουμένων μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης κατά τον εγκλεισμό τους στη φυλακή. Πολλά προγράμματα που προσφέρονται στους κρατουμένους, υποστηρίζουν οι Costelloe και Warnerb (2014), αποτελούν συρραφές αποσπασματικών και περιορισμένων μορφών μάθησης. Τη διαπίστωση αυτή έρχεται να ενισχύσει με την αναφορά του ο Rogers (2014) ο οποίος παρατήρησε πως λόγω εγκλεισμού δεν μπορούσε να αξιοποιηθεί για σκοπούς εκπαίδευσης, μιας και είναι δύσκολο να παρέχει κανείς ένα πλούσιο αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης που να ταιριάζει με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες της ομάδας των κρατουμένων. Η μελέτη του Rogers (2014), έχοντας ως σκοπό να περιγράψει την παροχή εκπαίδευσης σε έξι φυλακές του Λονδίνου για κρατούμενους κάτω των 25 ετών και να αποκτήσει σαφέστερη ιδέα για τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης στις φυλακές, μας δίνει μια εικόνα για τη φύση και τους παράγοντες που διαμορφώνουν το προσφερόμενο αναλυτικό πρόγραμμα εκεί. Από την έρευνα προέκυψε πως η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση προσφέρονταν σε όλες τις φυλακές ανηλίκων, ενώ πολλές φορές η δεύτερη συνοδευόταν από έναν εντυπωσιακό αριθμό επαγγελματικών επιλογών.

Πιο αναλυτικά, η αναφορά της συγκεκριμένης έρευνας στη σχέση συγκεκριμένου-περιεχομένου αναδεικνύει το πώς παράγοντες του περιβάλλοντος της φυλακής επιδρούν στη διαμόρφωση του προσφερόμενου αναλυτικού προγράμματος και της επιλογής γνωστικών αντικειμένων. Έτσι το πρόγραμμα που προσφερόταν στους ανήλικους αντανάκλα πως τα ζητήματα ασφαλείας επιδρούσαν τόσο στο εύρος των προσφερόμενων γνωστικών αντικειμένων όσο και στην γενικότερη παροχή αυτών. Το γνωστικό αντικείμενο της επιστήμης, για παράδειγμα, δεν προσφερόταν στο πρόγραμμα των ανηλίκων κατά την διεξαγωγή της έρευνας εξαιτίας της απαιτούμενης χρήσης δυνητικά επικίνδυνων χημικών καθώς και εξοπλισμού. Επισημαίνεται, ακόμα, η απαγόρευση της συνεργατικής μάθησης, λόγω του φόβου δημιουργίας συμμοριών (Rogers 2014).

Σε αυτόν τον περιορισμό τέθηκε ακόμη και η μάθηση με τη μέθοδο project που αναπτύχθηκε στις φυλακές ανηλίκων για να υποστηρίξει τους νέους που δεν θεωρούνταν κατάλληλοι για επαγγελματική εργασία. Με παρόμοιο σκεπτικό τα ψαλίδια που

χρησιμοποιήθηκαν έπρεπε να είναι πλαστικά αντί μεταλλικά. Τα θέματα που καλύφθηκαν αφορούσαν «στο σπίτι του μέλλοντος» και «στη δουλειά του μέλλοντος» προσφέροντας πεδίο για δημιουργικότητα και φαντασία στην περιοχή ενδιαφέροντος των μαθητών (Rogers 2014). Στην ίδια έρευνα, ωστόσο, γίνεται επίσης σύντομη συζήτηση και για το πρόγραμμα των φυλακών ενηλίκων (Rogers, 2014). Έτσι μαθαίνουμε πως σε αυτές προσφέρονταν μαθήματα γραμματισμού, αριθμητικής, τεχνολογίας της πληροφορικής και της επικοινωνίας (Information Communications Technology), και Αγγλικών ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Πέραν όμως της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης τόσο στις φυλακές ανηλίκων όσο και των ενηλίκων προσφέρονταν επιπλέον μαθήματα τεχνικής εκπαίδευσης σε ένα μεγάλο αριθμό περιοχών όπως, για παράδειγμα, την επισκευή παπουτσιών κοσμημάτων, συντήρηση κτιρίων, διαχείριση αποβλήτων και ανακύκλωση κ.α.

Υπάρχουν ακόμη υποστηρικτές των ακαδημαϊκών προγραμμάτων π.χ. O'Neill κ.ά., (2016) επικαλούμενοι ερευνητικά δεδομένα, θεωρούν, ότι αυτά μπορούν να δράσουν καταλυτικά και να φανούν περισσότερο αποτελεσματικά για την επιτυχή υλοποίηση των λόγων της αποκατάστασης και της μείωσης της υποτροπής εντός της φυλακής. Διαφοροποιούνται έτσι από τους θιασώτες του οικονομικού λόγου για την παροχή εκπαίδευσης στις φυλακές που, αντίθετα, εκδηλώνουν προτίμηση για τα επαγγελματικά προγράμματα ή προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Έχοντας διερευνήσει την ιεραρχική διάκριση μεταξύ των ακαδημαϊκών και των πρακτικών γνωστικών αντικειμένων καθώς και τη θέση και το ρόλο αυτών των στο συγκείμενο της φυλακής, σε αυτό το σημείο επιχειρείται να κατανοήσουμε τα ζητήματα αυτά στη περίπτωση των Κεντρικών Φυλακών Κύπρου.

Στα τρία κεφάλαια που ακολουθούν, διερευνώνται ενδελεχέστερα οι τρεις φάσεις διαμόρφωσης του θεσμού παροχής εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή όπως αυτές διακρίθηκαν κατά τη σταδιακή εξέλιξη του σχήματος εκπαίδευσης την περίοδο (1946-1971). Πιο αναλυτικά, η πρώτη φάση αφορά στις διεργασίες εισαγωγής ενός νεωτερικού σχήματος εκπαίδευσης στις Κεντρικές Φυλακές και χρονικά εκτείνεται από το 1935 έως το 1956. Προκειμένου να κατανοηθεί γιατί το 1946 αποτέλεσε τον κρίσιμο χρόνο έναρξης αναθεωρητικών αναζητήσεων της θρησκευτικής έως τότε εκπαίδευσης και της επέκτασής της σε άλλες τάξεις κρατουμένων, πέραν των αναλφάβητων, κρίθηκε απαραίτητο να αναζητηθεί χρονικά, σύμφωνα και με το διαθέσιμο υλικό, τι ίσχυε προηγουμένως. Την εγκαθίδρυση της νεωτερικής εκδοχής του σχήματος εκπαίδευσης για τους ενήλικες άνδρες κρατούμενους διαδέχθηκε η Κατάσταση της Εκτάκτου Ανάγκης (1955-1959) η οποία το 1956 είχε ως αποτέλεσμα τη διακοπή του σχήματος της προηγούμενης περιόδου και την εισαγωγή ενός νέου σχήματος εκπαίδευσης που απευθυνόταν αποκλειστικά στην

νεοαναδυθείσα τάξη των Νεαρών Κρατουμένων. Οι δευτεροβάθμιου επιπέδου εκπαιδευτικές ανάγκες και των πολιτικό προφίλ των Νεαρών Κρατουμένων δημιούργησαν νέα δεδομένα για την Εκπαίδευση της Κεντρικής Φυλακής και συχνές συζητήσεις διακοπής και αναθεώρησης παρά την βραχύχρονη φύση του εν λόγω προγράμματος (1955-1959). Η μετάβαση στην Ανεξαρτησία της Κύπρου (1960) υπαγόρευσε τις συζητήσεις επαναφοράς εκπαίδευσης στους ενήλικες κρατούμενους και της αναθεώρησης των Νεαρών ως τάξη στην Κεντρική Φυλακή, με κύρια όμως χαρακτηριστικά το ποινικό τους προφίλ και τις πρωτοβάθμιες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Έτσι στο όγδοοκεφάλαιο συζητείται η διαμόρφωση του σχήματος στα πρώτα χρόνια της ανεξαρτησίας (1959-1971).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΟΙ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΕΝΟΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΦΥΛΑΚΗ (1935-1956)

6.1 Διεργασίες μετάβασης Τμήματος Φυλακών

Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τις συνθήκες διαμόρφωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης διαμόρφωσής της (1946-1956), κρίθηκε απαραίτητη η σύντομη χαρτογράφηση ευρύτερων θεσμικών αναθεωρήσεων, κάποιες από τις οποίες προηγούνταν και θεωρείται πως λειτούργησαν καταλυτικά στο να συντελεστούν οι όποιες αλλαγές επιχειρήθηκαν στο πεδίο της εκπαίδευσης στην περίοδο που ενδιαφέρει.

Η Κεντρική Φυλακή της Κύπρου, σε αντίθεση με τις υπάρχουσες Επαρχιακές Φυλακές στέγαζε άντρες και γυναίκες κρατούμενες. Αυτοί/ες ανάλογα με τη διάρκεια της εκτιμώμενης ποινής διακρίνονταν στους βαρυποινίτες για μεγάλες ποινές και στους ελαφροποινίτες για μικρές ποινές κράτησης [Report on the Cyprus Prisons. (1937), σελ. 4]. Ανάλογα με τη διάρκεια της ποινής τους, βαρυποινίτες και ελαφροποινίτες, και το φύλο τους, άνδρες και γυναίκες, οι κρατούμενοι/ες εξυπηρετούνταν σε τρία χωριστά τμήματα [Report on the Cyprus Prisons. (1937), σελ. 4]. Χτισμένα το «1894 τα βασικά κτίρια της Κεντρικής Φυλακής βρίσκονταν στα δυτικά προάστια της Λευκωσίας» [Report on the Cyprus Prisons. (1937), σελ. 4]. [V35/2. (1946), σελ. 49].

Πριν το 1945 οι φυλακές (Κεντρική και Επαρχιακές) λειτουργούσαν υπό τη διεύθυνση του Επιτρόπου της Αστυνομίας (Commissioner of Police) που παράλληλα είχε την ιδιότητα του Επιθεωρητή των Φυλακών (Inspector of Prisons) [V35/2. (1946), σελ. 49]. Ανεξάρτητα από τη διοικητική τους σχέση με την Αστυνομία, υπήρχε πρόνοια για μια ξεχωριστή Υπηρεσία Φυλακής (Prisons Service), η οποία παρείχε όλο το προσωπικό της Κεντρικής Φυλακής, συμπεριλαμβανομένου του Διευθυντή των Φυλακών (Resident Superintendent), καθώς και των Φυλάκων των επαρχιακών φυλακών [V35/2. (1946), σελ. 49]. Από την 1^η Ιανουαρίου του 1945 ωστόσο, δημιουργήθηκε ένα νέο, ξεχωριστό Τμήμα με σκοπό τη διοίκηση των Φυλακών [V35/2. (1946), σελ. 49]. Μάλιστα, η περίοδος του διαχωρισμού των Υπηρεσιών της Φυλακής και της Αστυνομίας σχολιάστηκε από τον κ. Παυλίδη, Γενικό Εισαγγελέα (Attorney- General) «ως μια καλή στιγμή για να γίνει μια νέα αρχή σε ζητήματα που άπτονταν των φυλακών και των κρατουμένων» [SA1/531/1945/1. (12-03-1945), σελ. 1]. Υπό το νέο αυτό καθεστώς, η Λευκωσία έγινε η έδρα του «Αρχηγείου (Headquarters) της Υπηρεσίας Φυλακών Κύπρου (Cyprus Prison Service),

ενώ εκεί στεγάστηκαν επίσης ο Διευθυντής των Φυλακών (Superintendent) μαζί με τα υπόλοιπα σώματα ποινικής διοίκησης», όπως, ήταν για παράδειγμα, το Συμβούλιο Φυλακών [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 1].

Η μετάβαση αυτή είχε ως αποτέλεσμα η Κεντρική Φυλακή να τεθεί «υπό την ευθύνη ενός Μόνιμου Διευθυντή (Resident Superintendent), ενώ οι πέντε επαρχιακές φυλακές υπό την ευθύνη των Αστυνομικών Λειτουργών που είχαν οριστεί ως «Κυβερνήτες των Φυλακών» (Governors of Prisons) και εκτελούσαν τις προβλεπόμενες υποχρεώσεις επιπρόσθετα με τα αστυνομικά τους καθήκοντα. Μετά το 1945 όλες οι φυλακές υπαγόntonταν πλέον στη δικαιοδοσία του Διευθυντή των Φυλακών (Superintendent of Prisons) [V41/39. (1946), σελ. 40] ο οποίος ορίστηκε πλέον ως «ο απευθείας υπεύθυνος της Κεντρικής Φυλακής όπου αποστερούνταν της ελευθερίας του ο μεγαλύτερος αριθμός κρατουμένων» [SA1/261/1949. (1948), σελ. 1].

Η δημιουργία ενός ξεχωριστού Τμήματος, θεωρείται επομένως η αφετηρία της θεσμικής μετάβασης της Κεντρικής Φυλακής σε μια περίοδο μεγαλύτερης γραφειοκρατικοποίησής και «επαγγελματικοποίησής» της σύμφωνα με τις λογικότητες της νεοτερικότητας. Από το 1945, όπως προκύπτει από το αρχιακό υλικό, η ποινική λογική αρχίζει σταδιακά να μετατοπίζεται από ένα αποτρεπτικό καθεστώς τρομοκρατίας στην πειθαρχική αναμόρφωση. Με αυτό το πνεύμα, ο Αναπληρωτής Γενικός Γραμματέας (Acting General, Secretary), κ. Psathas, για παράδειγμα, προχώρησε σε προτάσεις, ώστε οι φυλακές να καταστούν περισσότερο αναμορφωτικές παρά τιμωρητικές [SA1/790/1917/2/37. (06-03-1945)].

Σε αντίθεση με τη συντελούμενη μετατόπιση, ενδεικτική του έως τότε ισχύοντος αποτρεπτικού καθεστώτος είναι και η θέση του Επιθεωρητή των Φυλακών, το 1935, σύμφωνα με την οποία χρειαζόταν η εντατικοποίηση των ενεργειών που θα συνέβαλαν στη διαμόρφωση της Κεντρικής Φυλακής περισσότερο ως ιδρύματος αποτρεπτικού χαρακτήρα (Prison as a Deterrent). Πιο συγκεκριμένα, στην Έκθεση του Επιθεωρητή των Φυλακών για το 1935 το αίτημα να καταστεί η Κεντρική φυλακή ένας «αποτρεπτικός παράγοντας (Prison as a Deterrent)» αναδυόταν ως βασικό μέλημα από την πλευρά του [Report on the Cyprus Prisons. (1935), σελ. 1]. Επομένως, με βάση την εν λόγω αντίληψη, κατά το υπό εξέταση έτος το ζητούμενο ήταν να γίνει «σαφές σε όσους βρίσκονταν υπό κράτηση πως η φυλακή σε καμία περίπτωση δεν αποτελούσε έναν ήρεμο και άνετο χώρο» [Report on the Cyprus Prisons. (1935), σελ. 1]. Μάλιστα προς αυτή την κατεύθυνση φαίνεται να είχαν ήδη γίνει κάποια βήματα, ενώ υπήρχε η πρόθεση αυτά να συνεχιστούν [Report on the Cyprus Prisons. (1935), σελ. 1]. Δεδομένης της συνθήκης αυτής, ο

Επιθεωρητής των Φυλακών εισηγήθηκε πως για να καταστεί η Κεντρική Φυλακή αποτρεπτική θα έπρεπε να υποβαθμιστούν οι συνθήκες αλλά «σε ανεκτό επίπεδο από την Κυβέρνηση οποιασδήποτε Βρετανικής Αποικίας» [Report on the Cyprus Prisons. (1935), σελ. 1]. Προκειμένου να καταστήσει σαφέστερο τον τρόπο με τον οποίο η φυλακή αναμενόταν να λειτουργήσει αποτρεπτικά για τον κρατούμενο, ο Επιθεωρητής των Φυλακών ανέφερε το παράδειγμα του κρατουμένου των Επαρχιακών Φυλακών ο οποίος, προτιμώντας την παραμονή του στην Επαρχιακή Φυλακή, «αιτήθηκε να μην μεταφερθεί στην Κεντρική Φυλακή», μιας και «εκεί που ήδη βρισκόταν ήταν καλύτερα». Η μνεία στο εν λόγω παράδειγμα λέγεται πως έγινε, με την ελπίδα οι «Επαρχιακές Φυλακές να γίνουν το ίδιο μη δημοφιλείς με την Κεντρική Φυλακή [Report on the Cyprus Prisons. (1935), σελ. 1]. Μια τέτοια επιδίωξη επομένως, θα μπορούσε να θεωρηθεί χαρακτηριστική της επικρατούσας αντίληψης για το χαρακτήρα της φυλακής της προνεωτερικής περιόδου. Σε αυτό το πλαίσιο, φαίνεται να ακολουθήθηκε ως πρακτική η απομόνωση, η θρησκευτική διδασκαλία και η εργασία του κρατουμένου, καθεστώς που ίσχυσε στην Κεντρική Φυλακή μέχρι το 1948, όταν και επιχειρήθηκε η αναθεώρησή του. Δεδομένου ενός τέτοιου καθεστώτος η παροχή εργασίας και εκπαίδευσης, υπό το φουκωικό πρίσμα, εκλαμβάνονται εδώ ως περαιτέρω τεχνικές ετερο-υποκειμενοποίησης των κρατουμένων.

6.2 Καθεστώς απασχόλησης και διδασκαλίας στην Κεντρική Φυλακή πριν το 1946

Η εργασία υπό τη μορφή εργαστηρίων (workshops) και εξωτερικών ομάδων εργασίας (outside gangs)» αποτέλεσε τη μόνη επιτρεπτή συνθήκη συνάθροισης για τους κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής της συγκεκριμένης περιόδου [V41/37. (1937), σελ. 45] · [Report on the Cyprus Prisons, (1937), σελ. 1] · [Report on the Cyprus Prisons, (1938), σελ. 7]. Η καθημερινή εργασία των κρατουμένων συντελούνταν στο πλαίσιο ισχύος ενός «συστήματος εργασίας ομάδων για καθημερινές εργασίες σε διάφορα κυβερνητικά ιδρύματα» [Report on the Cyprus Prisons, (1937), σελ. 1]. Το είδος και το αντικείμενο της εργασίας διέφερε, ωστόσο, μεταξύ των ελαφροποινιτών και βαρυποινιτών κρατουμένων. Το «αυξημένο σπάσιμο πέτρας για παράδειγμα παρουσιάζεται ως αναπόσπαστο στοιχείο για την κατηγορία των ελαφροποινιτών κρατουμένων» (short Sentence Division) [Report on the Cyprus Prisons. (1937), σελ. 1]. Εκτός από το σπάσιμο της πέτρας, άλλες ασχολίες με τις οποίες επιφορτίζονταν, ήταν η «εξωτερική εργασία στη φάρμα της φυλακής, στην καθαριότητα των δημόσιων κήπων, των διάφορων Κυβερνητικών Γραφείων και των νοσοκομείων, στο Τμήμα Αρχαιοτήτων στις ανασκαφές και στις οχυρώσεις (fortifications), στα Ζώα της Φάρμας της Αθαλάσσας (on the Stock on

the Farm at Athalassa)» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 2] · [Annual Report on the Social and Economic progress of the people of Cyprus. (1938), σελ. 50]. Όσον αφορά συγκεκριμένα την ενασχόληση τους στο Τμήμα Αρχαιοτήτων (Antiquities Department) στην Έκθεση για τις Φυλακές του 1938 αναφέρεται πως η εργασία των κρατουμένων «ήταν ιδιαίτερης αξίας για το Τμήμα Αρχαιοτήτων της Αμμοχώστου» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 2]. Εκεί οι κρατούμενοι επιδίδονταν «στην ανασκαφή μνημείων, προμαχώνων, στο χαμήλωμα των επιπέδων των δρόμων, στο φόρτωμα θραυσμάτων που έπρεπε να απομακρυνθούν και ξεπερνούσαν τους 9 τόνους» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 2]. Η απασχόληση των βαρυποινιτών κρατουμένων διέφερε, αφού αυτή φαίνεται να διαμορφώθηκε στη βάση μιας περισσότερο βιοτεχνικού χαρακτήρα εργασίας που απαιτούσε πιο εξειδικευμένες δεξιότητες με μικρότερη καταπόνηση του σώματος, όπως ήταν η ενασχόληση με τα αντικείμενα της ραπτικής, της αρτοποιίας, της ταπητουργίας, της ξυλουργικής, της επισκευής μπότας/αρβύλων [Annual Report on the Social and Economic progress of the people of Cyprus. (1938), σελ. 50].

Στο καθεστώς εργασίας που είχε διαμορφωθεί στην Κεντρική Φυλακή προνεωτερικά, το σώμα συνεχίζει να βρίσκεται και πάλι στο επίκεντρο. Έστω και εάν αυτό δεν υφίσταται βασανιστήρια και πόνο υπέρμετρο, η εργασία, ως έκφανση πειθαρχικής εξουσίας, έρχεται, να το καθυποτάξει ρυθμίζοντας το αντικείμενο, τον χρόνο ενασχόλησης, τον χώρο (εντός και ακόμη και εκτός φυλακής) καθώς και τις αποδεκτές ως χρήσιμες δραστηριότητες και κινήσεις που θα μπορούσαν να αποβούν παραγωγικές για το κράτος, χωρίς τα υποκείμενα να έχουν επιλογές εξαίρεσης.

Πέραν όμως του καθιερωμένου καθεστώτος εργασίας υπήρχε επίσης πρόβλεψη για διδασκαλία των κρατουμένων (teaching of prisoners). Η παροχή εκπαίδευσης μάλιστα στην Κεντρική Φυλακή φαίνεται να προϋπήρχε ήδη από το 1912, έτος κατά το οποίο γινόταν λόγος για την παροχή «μιας κάποιας μορφής εκπαίδευσης» στους κρατουμένους της Κεντρικής Φυλακής [SA1 /213/1908/39-37. (05-01-1912)]. Συγκεκριμένα, τόσο στην Ελληνική όσο και την Τουρκική Κοινότητα, όπως προκύπτει, «παρεχόταν θρησκευτική εκπαίδευση (religious instruction) τις Παρασκευές και τις Κυριακές», και «άλλη εκπαίδευση (other instruction) τρεις φορές την εβδομάδα» [SA1 /213/1908/39-37. (05-01-1912)]. Σύμφωνα με τον Επιθεωρητή των Φυλακών (Inspector of Prisons) η παρεχόμενη εκπαίδευση για το 1938 προέβλεπε την «πνευματική (spiritual) και την εκπαιδευτική διδασκαλία (educational training) από εκπαιδευτές (instructors) ειδικά διορισμένους γι' αυτό το σκοπό», που επισκέπτονταν την Κεντρική Φυλακή «3 φορές την εβδομάδα δίνοντας θρησκευτικές κατευθύνσεις (religious instructions) σε όλους τους κρατούμενους

και προσφέροντας εκπαιδευτικές τάξεις (educational classes) στους αναλφάβητους» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9]. Οι αναλφάβητοι κρατούμενοι, επομένως, φαίνεται να ήταν οι αποκλειστικοί αποδέκτες, των «προβλεπόμενων εκπαιδευτικών προνομίων (educational advantages)» [V41/37. (1937), σελ. 46] και των «εκπαιδευτικών παροχών (educational facilities)» [V41/38. (1938), σελ. 50] που παρέχονταν την περίοδο αυτή στην Κεντρική Φυλακή. Τη συγκεκριμένη πρόβλεψη, φαίνεται να δικαιολογούν τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των κρατουμένων της περιόδου, μιας και «από τους 231 Μουσουλμάνους Κρατούμενους 78 μπορούσαν να διαβάσουν, να γράφουν και να κάνουν απλή αριθμητική, ενώ 153 ήταν αναλφάβητοι» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9]. Αντίστοιχα, από τους «577 Χριστιανούς 339 μπορούσαν να διαβάσουν, να γράφουν και να κάνουν απλές αριθμητικές πράξεις (read, write and do simple arithmetic), ενώ οι αναλφάβητοι ανέρχονταν στους 178» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9].

Για την «εκπαιδευτική διδασκαλία» των κρατουμένων στην Κεντρική Φυλακή εργοδοτούνταν ένας χότζας (περίπου από το 1909) και ένας ιερέας με την διπλή ιδιότητα του θρησκευτικού διδασκάλου (Religious Instructor) και του δασκάλου (School-master) [SA1/884/1907/9. (12-11-1920)]. [SA1/1419/1920/1. (01-10-1920)]. Σε επιστολή δε, που απέστειλε ο χότζας προς τον Γραμματέα των Αποικιών (Colonial Secretary, Nicosia) στις 15-11-1949, τόνιζε πως ο διορισμός του στην Κεντρική Φυλακή έγινε με σκοπό την «παροχή θρησκευτικών και γενικών διδασκαλιών» (religious and general instructions), ενώ σύμφωνα με το περιεχόμενο της ίδιας πηγής ο διορισμός του και η παροχή αυτών των διδασκαλιών διήρκησε «συστηματικά για περισσότερα από σαράντα χρόνια» [SA1/884/1907/12. (15-11-1949)]. Όμοια με την περίπτωση του χότζα, ο ιερέας Νεόφυτος Διακόπουλος, εργοδοτήθηκε ως «θρησκευτικός δάσκαλος και δάσκαλος (Religious Instructor and Schoolmaster) στην Κεντρική Φυλακή με αμοιβή της τάξης των 3 λιρών το μήνα» [SA1/1419/1920/4. (01-11-1920)]. Η εν λόγω αμοιβή καλύπτονταν από το κονδύλι (Vote 14 (B)) «Διδασκαλία Κρατουμένων (Teaching of Prisoners)» [SA1/1419/1920/4. (01-11-1920)], όπως προκύπτει από επικοινωνία του Επιθεωρητή των Φυλακών (Inspector of Prisons) με τον Αναπληρωτή Γραμματέα (Acting Chief Secretary). Η θητεία του ιερέα Νεόφυτου Διακόπουλου, διήρκησε 28 χρόνια [SA1/1419/1920/8. (30-08-1948)]. Αυτός φαίνεται να διαδέχτηκε τον προκάτοχό του κ. Παπαπορφυρίου την 1^η Νοεμβρίου του 1920 [SA1/1419/1920/9. (01-09-1948)] για τον οποίο, τελευταία αναφορά έγινε από τον Αναπληρωτή Γραμματέα (Chief Secretary) το 1916, όταν αναφερόμενος στον Επιθεωρητή των Φυλακών (Inspector of Prisons) έθιξε το αίτημα αύξησης της αμοιβής του [SA1/884/1907/6. (03-10-1916)].

Το 1938 ήταν το τελευταίο έτος δημοσίευσης των Ετήσιων Εκθέσεων, οι οποίες αναστάλησαν λόγω των Παγκόσμιων Πολέμων και επανεκδόθηκαν το 1946. Η «Έκθεση για τις Φυλακές της Κύπρου και το Αναμορφωτήριο της Αθαλάσσας», όμως, που εκδόθηκε το 1942 (Report on the Cyprus Prisons and Athalassa Reformatory for the year 1942) κάνει λόγο για την ομαλή συνέχεια της «εκπαιδευτικής (Educational) και θρησκευτικής (religious) εκπαίδευσης (instruction)» [SA1/531/1945/1/43. (15-02-1943)]. Η λειτουργία «τάξεων» στα Τουρκικά και στα Ελληνικά εντός της Κεντρικής Φυλακής φαίνεται να αποτέλεσε τη βασική μορφή εκπαίδευσης έως το 1944, ενώ οι υπηρεσίες του ορθόδοξου ιερέα και του χότζα για «τη θρησκευτική και εκπαιδευτική διδασκαλία (for religious and educational instruction)» των κρατουμένων φαίνεται να ενισχύθηκαν κατά τον Διευθυντή των Φυλακών με την παράδοση του γνωστικού αντικείμενου των Αγγλικών [SA1/790/1917/2/5.(1944)]. Εάν και ο χρόνος εισαγωγής τους ως γνωστικό αντικείμενο δεν αναφέρεται στα αρχεία που εξετάστηκαν, κατά τον Διευθυντή των Φυλακών, στην Κεντρική Φυλακή παράλληλα με τα Ελληνικά και τα Τουρκικά παραδίδονταν «μαθήματα Αγγλικών τρεις φορές την εβδομάδα από ένα φύλακα» [SA1/790/1917/2/5.(1944)]. Η παροχή εκπαίδευσης απαραίτητα θρησκευτικού χαρακτήρα για το σύνολο των κρατουμένων και στοιχειώδους με θρησκευτικές επιρροές για τους αναλφάβητους αποτελεί την πεμπτούσια των καθεστώτων της προνεωτερικής φυλακής, αλλά και της εκπαίδευσης, με τον πνευματικό δάσκαλο και τον δάσκαλο να συνυπάρχουν σε ένα υποκείμενο. Παράλληλα με τη «Θρησκευτική Εκπαίδευση (Religious Instruction) που παρεχόταν μια φορά την εβδομάδα, από τον χότζα και τον χριστιανό ορθόδοξο ιερέα που για το έτος 1938 πραγματοποίησαν 145 και 147 επισκέψεις αντίστοιχα» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 8-10] γίνονταν από τους ίδιους μαθήματα στα Ελληνικά και τα Τουρκικά και αργότερα τα Αγγλικά, τη διδασκαλία των οποίων ανέλαβε ένας Φύλακας.

6.2.1 Άλλες Εκπαιδευτικές Παροχές ως τεχνικές: ανεπίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Πέρα από την παροχή θρησκευτικής και γενικής διδασκαλίας στοιχειωδών γνώσεων, στην Κεντρική Φυλακή λειτουργούσε επιπλέον μια «μικρή σχολική βιβλιοθήκη» η οποία εφοδίαζε «για ιδιωτική ανάγνωση, με διδακτικά (instructive) και θρησκευτικά (religious) βιβλία, ακόμα και τις πιο προχωρημένες τάξεις κρατουμένων» [Report on the Cyprus Prisons. (1935), σελ. 13]. Το 1937, μάλιστα, φαίνεται πως διατέθηκε «ένα μικρό ποσό για την αγορά και την αντικατάσταση των παλιών βιβλίων της βιβλιοθήκης». Η αγορά των βιβλίων, όπως επισημαίνεται, θα γινόταν με «τη συμβουλή και την καθοδήγηση του ιερέα και του χότζα» [Report on the Cyprus Prisons. (1937), σελ. 10]. Ένα χρόνο αργότερα, η

βιβλιοθήκη φαίνεται να είχε ήδη εξοπλιστεί με «καινούρια βιβλία εκπαιδευτικής, διδακτικής και επιστημονικής (fictional) φύσης» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 8]. Επιπλέον, το 1940 ο Επιθεωρητής των Φυλακών, και δεδομένης της διαθεσιμότητας οικονομικών πόρων και της έγκρισης του Κυβερνήτη, ανακοίνωσε στον Γραμματέα Αποικιών (Colonial Secretary) την πρόθεσή του «να παρέχει στους κρατούμενους μια καθημερινή τοπική Ελληνική και μια Τουρκική εφημερίδα» [SA1/697/1940/1. (12-04-1940)].

Σύμφωνα με τον Επιθεωρητή των Φυλακών, στην Κεντρική Φυλακή υπήρχε επιπλέον πρόβλεψη για παροχή Φυσικής Άσκησης (Physical Training) για τους κρατούμενους «χωρίς ωστόσο η σωματική άσκηση (training) να είναι υποχρεωτική» γι' αυτούς [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9]. Η πρόβλεψη αυτή φαίνεται να ίσχυε ήδη από το 1912, μιας και όπως προκύπτει οι κρατούμενοι «ασκούσαν από έναν φύλακα (drilled by a warder) κάθε πρωί» [SA1/213/1908/39-37. (05-01-1912)]. Εάν και από άποψη υποδομής απουσίαζε ένας «χώρος κατάλληλος» που θα ευνοούσε τη «συνάθροιση των κρατουμένων ή τη διοργάνωση εσωτερικών ομαδικών παιχνιδιών» [SA1/213/1908/39-37. (05-01-1912)], επιτρέπονταν «παιχνίδια (games) και αθλήματα (sport) συγκεκριμένης φύσης» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9]. Τα αθλήματα αυτά θεωρήθηκε μάλιστα πως επέφεραν «σημαντική βελτίωση στην ψυχολογική κατάσταση του μεγαλύτερου μέρους των κρατουμένων (in the majority of the convicts' disposition)» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9]. Επιπρόσθετα, και σύμφωνα δε με το περιεχόμενο της Ετήσιας Έκθεσης για το 1938, η ψυχαγωγία (recreation) εντός της Κεντρικής Φυλακής είχε τη μορφή ποδοσφαίρου, ενώ μια ποικιλία άλλων παιχνιδιών (games) επιτρέπονταν στους κρατούμενους κατά τις ώρες άσκησης τα απογεύματα του Σαββάτου, της Κυριακής και των δημόσιων αργιών [V41/38. (1938), σελ. 50].

Πέραν της «πνευματικής και εκπαιδευτικής διδασκαλίας» οι κρατούμενοι είχαν τη δυνατότητα να καταρτιστούν τεχνικά εντός της Κεντρικής Φυλακής. Η «τεχνική τους εκπαίδευση (industrial training)» υλοποιούνταν από «καταρτισμένους πολίτες εκπαιδευτές (qualified civilian instructors) που διορίζονταν από την κυβέρνηση» και περιλάμβανε την ενασχόληση με την ταπητουργία (carpet-making) και τη ραπτική (tailoring) [SA1/790/1917/2/5. (28-11-1944)]. Αντικείμενα όπως η κατασκευή μποτών (boot making), η ξυλουργική (carpentry), η αρτοποιία (baking) και η τοιχοποιία (masonry) πραγματοποιούνταν επιπλέον «υπό την επιτήρηση έμπειρων κρατουμένων» [Report on the Cyprus Prisons (1938), σελ. 9]. Η παροχή τεχνικής εκπαίδευσης φαίνεται να συνεχιζόταν και κατά το έτος των εντάσεων που σημειώθηκαν το 1944 (βλ. υποκεφάλαιο 6.3) μιας και,

κατά τα λεγόμενα του Διευθυντή των Φυλακών, στους κρατούμενους «δίνονταν η ευκαιρία να μάθουν ραπτική και υποδηματοποιία υπό την επίβλεψη πλήρως καταρτισμένων εκπαιδευτών (instructors)» [SA1/790/1917/2/5. (28-11-1944)]. Σχεδόν τρία χρόνια αργότερα ο Διευθυντής των Φυλακών (F. Poxon) αναφέρθηκε, χωρίς ιδιαίτερη διαφοροποίηση στα ίδια αντικείμενα τεχνικής κατάρτισης εντός της Κεντρικής Φυλακής. Στο πλαίσιο της παρεχόμενης τεχνικής εκπαίδευσης προβλεπόταν η προσφορά των αντικειμένων: της υποδηματοποιίας καθώς και της επισκευής παπουτσιών (υπό έναν μάστορα υποδηματοποιό), της ραπτικής και της επιδιόρθωσης ενδυμάτων (υπό έναν μάστορα - ράπτη), της κατασκευής τούβλων, της γεωργίας, καθώς και της κατασκευής σκούπας για έναν μικρότερο αριθμό κρατουμένων [SA1/790/1917/2/92. (17-06-1947)]. Επιπλέον, κάποιοι βαρυποινίτες κρατούμενοι εργάζονταν στον κήπο της φάρμας της φυλακής, ενώ καταρτισμένοι εκπαιδευτές συμβούλευαν όλους εκείνους που ενδιαφέρονταν να ασχοληθούν περαιτέρω με την εργασία που γνώριζαν ήδη. Μάλιστα ο Διευθυντής των Φυλακών εξέφρασε τη γνώμη «πως ο συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης ήταν πολύ εμψυχωτικός γι' αυτόν τον συγκεκριμένο τύπο ανθρώπου» [SA1/790/1917/2/92. (17-06-1947)]. Όλα αυτά τα εγχειρήματα αφορούσαν σε τεχνικές οι οποίες συνδιαστικά συντάχθηκαν, ώστε να διαμορφώσουν αναμορφωμένα, υπάκουα και χρήσιμα υποκείμενα.

6.3 Οι διεκδικήσεις των Βαρυποινιτών Κρατουμένων (1944 - 1947)

Οι συζητήσεις για την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού σχήματος της Κεντρικής Φυλακής Κύπρου του 1946 φαίνεται να αναδύθηκαν στη βάση των συστηματικών «παραπόνων (complaints)» των Βαρυποινιτών Κρατουμένων αναφορικά με τη βελτίωση των συνθηκών κράτησής τους. Τα αιτήματα και ο τρόπος διεκδίκησής τους χαρτογραφούνται εδώ συνοπτικά, προκειμένου να αναδειχθεί το έντονο κλίμα αμφισβήτησης που επικράτησε στην Κεντρική Φυλακή από το 1944 έως και το 1947 πυροδοτώντας συζητήσεις αναφορικά και με την επέκταση της υφιστάμενης εκπαίδευσης. Οι συζητήσεις αυτές που ξεκίνησαν το 1946 οδήγησαν το 1948 στην εισαγωγή ενός νέου σχήματος εκπαίδευσης που αφορούσε στους ενήλικες, ελαφροποινίτες και βαρυποινίτες κρατούμενους, το οποίο και διεκόπη σχεδόν οκτώ χρόνια αργότερα, το 1956, λόγω της Κατάστασης Έκτακτης Ανάγκης (βλ. υποκεφάλαιο 7.1).

Οι συνθήκες κράτησης που επικρατούσαν στην Κεντρική Φυλακή, φαίνεται πως ήταν αυτές που πυροδότησαν τις αντιδράσεις των βαρυποινιτών κρατουμένων οι οποίοι προέβησαν στη σύνταξη και την αποστολή κειμένου υπογεγραμμένων αιτημάτων (petition) στον Κυβερνήτη της Κύπρου, τον Νοέμβριο του 1944. Με αυτό, έσπευσαν να

επαναλάβουν «τα εκκρεμούνται από καιρό παράπονά τους» αναφορικά με «τις άθλιες συνθήκες στις οποίες ζούσαν» [SA1/790/1917/2/3. (23-11-1944)]. Το κείμενο των υπογεγραμμένων αιτημάτων του 1944 (petition), θα μπορούσε να θεωρηθεί το στίγμα των βαρυποινιτών κρατουμένων ως δρώντων της ανακίνησης του ζητήματος στην Κεντρική Φυλακή, μιας και όπως σημείωναν οι ίδιοι: «Εμείς οι άθλιοι κατάδικοι (miserable convicts) των Κεντρικών Φυλακών, επαναλαμβάνοντας τα παράπονά μας τα οποία εδώ και καιρό υφίστανται σε μόνιμη βάση αλλά δεν διορθώνονται, δια του παρόντος έχουμε την τιμή να αιτηθούμε στην καλοσύνη σας και να εκθέσουμε σε εσάς την τραγική κατάσταση έτσι ώστε η Εξοχότητά σας να μπορέσει να αντιληφθεί κάτω υπό ποιες συνθήκες ζούμε» [SA1/790/1917/2/3. (23-11-1944)]. Μεταξύ άλλων, έκαναν λόγο για την Κεντρική Φυλακή παρουσιάζοντάς την ως «μια και μοναδική φυλακή για όλους τους «χαρακτήρες των κρατουμένων, για όσους παραβατούσαν πρώτη φορά, αλλά και για εκείνους που υποτροπιάζαν» [SA1/790/1917/2/7. (28-11-1944)]. Επιπρόσθετα, επικεντρώθηκαν εκτενώς στη φύση των ισχύοντων κανονισμών των φυλακών που κατά την γνώμη τους «λίγο διέφεραν από εκείνους της Φυλακής του Μεσαίωνα», ενώ έκριναν πως αυτοί «δεν εξυπηρετούσαν κάποιο κοινωνικό και πολιτικό σκοπό» [SA1/790/1917/2/3. (23-11-1944)]. Το κείμενο που συνέταξαν και απέστειλαν στον Κυβερνήτη της Κύπρου το 1944, εκτός από τα παράπονα (complaints) για τις συνθήκες κράτησής τους, αναφερόταν και στο καθεστώς παροχής εκπαίδευσης. Οι βαρυποινίτες κρατούμενοι για τη διαβίβαση του κειμένου τους το 1944 επέλεξαν να κινηθούν κατακόρυφα από άποψη ιεραρχίας και κατανομής της γραφειοκρατικής εξουσίας στο διοικητικό σύστημα που τους περιέλαβε. Επέλεξαν, έτσι, ως παραλήπτη των αιτημάτων τους τον Κυβερνήτη της Κύπρου ως τον «πιο υψηλόβαθμο Υπουργό (the highest Minister) αναφορικά με την απόδοση της δικαιοσύνης» [SA1/790/1917/2/60. (13-12-1945)], ως τον «υψηλότερο φρουρό του Αγγλικού κύρους στο νησί της Κύπρου» [SA1/790/1917/2/6.(08-04-1946)], μιας και δεν είχαν βρει ανταπόκριση έως τότε. Η θέση που αυτός κατείχε, επομένως, λόγω ιεραρχίας, ήταν το στοιχείο εκείνο που κατέστησε τον Κυβερνήτη τον αποκλειστικό δέκτη των επίμονων εκκλήσεων των κρατουμένων με την ελπίδα πως αυτός μπορούσε «να συμβάλει στην ανακούφιση της απόγνωσης που συνοδεύονταν από τις ασίγαστες και δικαιολογημένες φωνές διαμαρτυρίας των κρατουμένων λαμβάνοντας υπόψη του τις τραγικές συνθήκες των φυλακών» [SA1/790/1917/2/60. (13-12-1945)], καθώς και να δημιουργήσει «τις κατάλληλες συνθήκες για την υιοθέτηση των προοδευτικών πιέσεων των κρατουμένων» [SA1/790/1917/2/61 (08-04-1946)]. Εκφράζοντας την ακλόνητη πίστη τους για την αξιοσέβαστη κυβέρνηση «πως αυτή τηρούσε το θεσμοθετημένο γράμμα του νόμου και πως ο σκοπός της δεν ήταν η δημιουργία μανιακών και ανάπηρων ατόμων»,

ζήτησαν την παρέμβαση του Κυβερνήτη με σκοπό αυτός «να βάλει ένα τέρμα σε όλες τις δυσλειτουργίες που παρατηρούνταν μέχρι να έβρισκε έναν τρόπο να αναθεωρήσει τους υφιστάμενους κανονισμούς σε μια πιο ανθρώπινη και μοντέρνα βάση» [SA1/790/1917/2/66. (27-06-1946)]. Πρόκειται, επίσης για το δρώντα του οποίου την εμπιστοσύνη επικαλούνται δηλώνοντας: «Δείχνοντας εμπιστοσύνη πως σκοπός της Εξοχότητάς σας ως Κυβερνήτης της Κύπρου είναι να δώσετε ένα τέλος στις άθλιες συνθήκες που επικρατούσαν έως τότε στην Κύπρο. Δεν θα διστάζατε για μια στιγμή, να συνδέσετε το όνομά σας με αυτή την ευχάριστη στο Θεό πράξη και δίνοντάς μας την ευκαιρία να γίνουμε ειλικρινείς άνθρωποι και να συναντήσουμε το συντομότερο τους φτωχούς μας γονείς [SA1/790/1917/2/96-97. (15-10-1947)]».

Καθ' όλη την διάρκεια των αναταραχών και των συζητήσεων (1944 - 1947) οι βαρυποινίτες κρατούμενοι επιδίωκαν την άμεση και αποκλειστική επικοινωνία με τον Κυβερνήτη της Κύπρου ακολουθώντας μια τακτική επιλογής και αποκλεισμού δρώντων, ως παραληπτών των αιτημάτων τους, με διαφορετικό κίνητρο ή αιτιολογία σε κάθε διάβημά τους. Αναλυτικότερα, το κείμενο των υπογεγραμμένων αιτημάτων του 1944 στάλθηκε αποκλειστικά στον Κυβερνήτη της Κύπρου, αποτελώντας μια εκούσια αμφισβήτηση της ιεραρχίας και παράκαμψη ενός άλλου δρώντα, αυτού του Συμβουλίου των Φυλακών. Όπως οι ίδιοι έσπευσαν να διευκρινίσουν, επέλεξαν να μην απευθυνθούν στο Συμβούλιο των Φυλακών και να το παρακάμψουν, μιας και λόγω της εμπειρίας τους ήταν πεπεισμένοι πως αυτό δεν λειτουργούσε με γνώμονα την εξυπηρέτηση «οποιοδήποτε καλού σκοπού για τους φυλακισμένους», ενώ μετά λύπης τους διαπίστωσαν πως «το Συμβούλιο αυτό με την παρούσα μορφή και υπό την προεδρία του κ. Παυλίδη δεν είχε λάβει και δεν θα λάμβανε υπ' όψιν το οποιοδήποτε εύλογο παράπονο τους» [SA1/790/1917/2/3. (23-11-1944)]. Σημειώνεται εδώ πως το Συμβούλιο, ως ένα «θεσμοθετημένο πενταμελές όργανο» είχε «ως αποστολή τη διενέργεια επισκέψεων στην Κεντρική Φυλακή» με σκοπό «τη διερεύνηση των παραπόνων των κρατουμένων καθώς και την εξακρίβωση των επικρατουσών συνθηκών εντός αυτής» [V41/39. (1946), σελ. 41]·[V41/40. (1947), σελ. 41]. Μέσω της ίδιας επιστολής προσπάθησαν να διαφυλάξουν, ωστόσο, έναν άλλο δρώντα, τον «αξιότιμο Διευθυντή των Φυλακών (Mr. Wilson)», τον οποίο, κατά το σχόλιό τους, διέκρινε «η αμεροληψία και η ευγένεια» και επομένως τα παράπονά τους δεν αφορούσαν σ' αυτόν, αλλά στους πεπαλαιωμένους Κανονισμούς των Φυλακών (Regulations) οι οποίοι, κατά τη γνώμη τους, έχρηζαν άμεσης αναθεώρησης και αναμόρφωσης [SA1/790/1917/2/1. (23-11-1944)]. Η επιμονή τους να προσεγγίσουν με την εν λόγω επιστολή τον Κυβερνήτη της Κύπρου φαίνεται να ήταν απόρροια παρελθοντικών εγχειρημάτων που όμως απέτυχαν. Όπως τόνισαν οι ίδιοι απέστειλαν το εν

λόγω υπόμνημα (memorandum) με την ελπίδα πως αυτό δεν θα είχε την μοίρα της προηγούμενης, παραλήπτης της οποίας ήταν ο κ. Cosmo Parkison, αλλά θα τύγχανε μιας συμπονετικής και πλήρους εξέτασης από τον Κυβερνήτη: «Περιμένουμε εναγωνίως την εξοχότητά σας να απαντήσει στο σημείωμά μας όσο το δυνατόν συντομότερα, γιατί κάθε μέρα που περνά είναι ιδιαίτερα επίπονη για μας» [SA1/790/1917/2/12. (16-01-1945)]. Ωστόσο, το γεγονός ότι πολλές φορές οι κρατούμενοι επέλεξαν να παρακάμψουν τους ενδιάμεσους δρώντες ενδεχομένως να μην οφείλεται μόνο στο ότι η προηγούμενη επιστολή τους παραβλέφθηκε από τον παραλήπτη της, αλλά και στην αναθεώρηση του τρόπου που αυτοί διαβίβαζαν έως τότε τα παράπονά τους, αναζητώντας τον αποτελεσματικότερο από τους εμπλεκόμενους δρώντες για την αμεσότερη υλοποίηση των αιτημάτων τους.

Η αποστολή επιστολών υπό τη μορφή αιτήματος ή υπομνήματος (petition ή memorandum) ήταν μια από τις πρακτικές που ακολούθησαν, στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν τα αιτήματά τους σε αυτόν. Η διεκδίκηση των αιτημάτων των βαρυποινιτών κρατουμένων των Κεντρικών Φυλακών, ωστόσο, μοιάζει να μην περιορίστηκε μόνο στην αποστολή επιστολών παραπόνων προς την Κυβέρνηση. Ως ένδειξη διαμαρτυρίας στην μη άμεση ανταπόκριση της Κυβέρνησης στα γραπτά αιτήματά τους οι κρατούμενοι προχώρησαν επίσης σε 24ωρη απεργία πείνας [SA1/790/1917/2/36. (03-03-1945)].

Την εν λόγω απεργία θέλησαν να γνωστοποιήσουν στην Κυβέρνηση μέσω του Διευθυντή των Φυλακών (Superintendent of Prisons) [SA1/790/1917/2/36 (03-03-1945)]. Στο μήνυμα διαμαρτυρίας που του ζητούσαν να διαβιβαστεί στον Κυβερνήτη κατονόμασαν ως αιτία της απεργίας αυτής την συστηματική απουσία ικανοποιητικής απάντησης από μέρους της Κυβέρνησης στα επαναλαμβανόμενα σημειώματά τους (memorandums) [SA1/790/1917/2/36. (03-03-1945)]. Για αυτή τους την ενέργεια επομένως η οποία αποτελούσε «ένδειξη διαμαρτυρίας για την συμπεριφορά της Κυβέρνησης απέναντί τους» ζήτησαν στο Διευθυντή των Φυλακών «να υποβάλλει τα αίτηματά τους στην εξοχότητά του, στον Κυβερνήτη» [SA1/790/1917/2/36. (03-03-1945)]. Η απεργία απασχόλησε και τον Τύπο, τις ερωτήσεις του οποίου φαίνεται πως διαχειρίστηκε αποκλειστικά ο Διευθυντής των Φυλακών (Mr. A. J. Wilson). Σύμφωνα με τα γραφόμενά για την εν λόγω μονοήμερη απεργία [SA1/790/1917/2/36. (04-03-1945)] ενδιαφέρθηκε να ενημερωθεί και ο κ. Γιαπάνας, από την Εφημερίδα «Ανεξάρτητος», ο οποίος ζήτησε να μάθει και τα αιτήματα των κρατουμένων. Η απάντηση που του έδωσε ο Διευθυντής των Φυλακών, όμως, ήταν πως οι κρατούμενοι «ανυπομονούσαν για μια σαφή απάντηση για ένα σύνολο αιτημάτων που αποστάλθηκε στην Κυβέρνηση τον περασμένο

Νοέμβριο το οποίο βρισκόταν ήδη υπό εξέταση [SA1/790/1917/2/36. (04-03-1945)]». Η απεργία είχε ως αποτέλεσμα και την παρέμβαση του Αναπληρωτή Γενικού Γραμματέα (Psathas). Στο σχετικό τηλεγράφημα που απέστειλε έδωσε έμφαση στον αναμορφωτικό προσανατολισμό των φυλακών. Απευθυνόμενος, λοιπόν, στον Γραμματέα Αποικιών (Colonial Secretary Nicosia) έγραφε: «Η Παγκύπρια Επιτροπή Συνδικαλιστικών Οργανώσεων (Pancyprian Trade Unions Committee) εκφράζει τη λύπη της για το ότι η πολιτική της Κυβέρνησης οδήγησε τους κρατούμενους σε απεργία για τη βελτίωση των συνθηκών τους». Υποστήριξε έτσι σθεναρά «τη δημιουργία ερευνητικής επιτροπής (inquiry committee), που θα περιλάμβανε αντιπροσώπους συνδικαλιστικών οργανώσεων, ώστε οι φυλακές να καταστούν αναμορφωτικές και όχι τιμωρητικές» [SA1/790/1917/2/37. (06-03-1945)]. Σε συνέχεια των διαβημάτων τους φαίνεται να δόθηκαν στους κρατούμενους «επίσημες διαβεβαιώσεις για εκ βάθρων αλλαγή των επικρατουσών έως τότε συνθηκών διαβίωσής. Οι διαβεβαιώσεις αυτές μοιάζει να δημιούργησαν ένα αίσθημα καθημερινής αναμονής στους ίδιους και ενίσχυσαν τις προσδοκίες τους για βελτίωση της κατάστασής τους που βίωναν» έως τότε και με τη στάση τους αποδοκίμαζαν [SA1/790/1917/2/60. (13-12-1945)]. Μάλιστα, το γεγονός ότι διάφοροι απεσταλμένοι λειτουργοί έδειξαν πεπεισμένοι για την αναγκαιότητα αλλαγής των έως τότε συνθηκών διαβίωσης αποτελούσε για τους κρατούμενους απόδειξη «της δικαιολογημένης φύσης των αιτημάτων τους» [SA1/790/1917/2/60. (13-12-1945)]. Ωστόσο, τα παράπονα τους φαίνεται να μην έβρισκαν ανταπόκριση, ενώ η απάντηση της Κυβέρνησης θεωρήθηκε από τους κρατούμενους μάλλον «αόριστη ή αρνητική» [SA1/790/1917/2/60. (13-12-1945)].

Αυτή η στάση της Κυβέρνησης οδήγησε τους κρατούμενους στις 13-12-1945 να επαναλάβουν την αποστολή εγγράφου στον Κυβερνήτη της Κύπρου με τίτλο «Αιτήματα απευθυνόμενα στην εξοχότητά του» [SA1/790/1917/2/60. (13-12-1945)], κείμενο στο οποίο χαρακτηρίζοντας ως «θλιβερές τις ισχύουσες πρακτικές, έσπευσαν να γνωστοποιήσουν πως όλα αυτά που περιέγραφαν εφαρμόζονταν στην Βρετανική αποικία του νησιού της Κύπρου» [SA1/790/1917/2/60. (13-12-1945)]. Για μια ακόμα φορά, αυτοί, επιστράτευαν στα αιτήματα τους την έννοια της βρετανικής αποικίας ως πλαισίου που βρισκόταν σε αντίθεση με τις συνθήκες διαβίωσης τους στις φυλακές. Μάλιστα, η βελτίωσή των εν λόγω συνθηκών κατασκευάστηκε στον λόγο τους ως συμβατή με την πρόοδο που η Βρετανική Αυτοκρατορία αναμενόταν να επιδιώξει. Παράλληλα οι ίδιοι επέλεξαν να αυτοποκειμενοποιηθούν ως Άγγλοι υπήκοοι ουσιαστικά για να «θυμίσουν» στις αρχές ότι εκτός από άλλα χαρακτηριστικά είναι και υπήκοοι, «αξίζουν» άλλης μεταχείρισης. Η κατηγορηματική απάντηση του Προέδρου του Συμβουλίου των Φυλακών που ακολούθησε δημιούργησε υπόνοιες στους κρατούμενους πως τα διάφορα ερωτήματά

τους δεν τύγχαναν εξέτασης από την Κυβέρνηση. Για τους κρατούμενους η εναντίωση σε «τόσο νευραλγικά και αιτιολογημένα» κατά την γνώμη τους αιτήματα δεν θα μπορούσε να αποτελεί «απόρροια λογικής και προσεκτικής εξέτασης των αιτημάτων που υποβλήθηκαν» [SA1/790/1917/2/60. (13-12-1945)]. Κινούμενοι με αυτόν τον τρόπο, συνέχισαν να εκθέτουν την κατάσταση, περιγράφοντας με περισσότερη λεπτομέρεια τις συνθήκες διαβίωσής τους. Σε νέα επιστολή που απέστειλαν στον Γραμματέα Αποικιών έκαναν λόγο για το σύνολο των ωρών που ένας κρατούμενος έμενε «κλειδωμένος στο μικρό κελί του 16½ ώρες την ημέρα, έναρξη από τις τέσσερις η ώρα (since the 16th instant)», ο περιορισμένος χώρος του κελιού χρησιμοποιούνταν επιπλέον «ως τραπεζαρία, αποχωρητήριο και κρεβατοκάμαρα από τον κάτοχό του» [SA1/790/1917/2/66. (27-06-1946)]. Η εργασία στα διάφορα εργαστήρια κατά τα λεγόμενά τους διαρκούσε «1½ ώρα με τους κρατούμενους να είναι και πάλι κλειδωμένοι στα εργαστήρια» [SA1/790/1917/2/66. (27-06-1946)]. Σύμφωνα με την πρόβλεψη των κανονισμών των Φυλακών του 1945, «κατά την νυχτερινή καταμέτρηση όφειλαν να είναι όλοι παρόντες στα κελιά τους» [SA1/790/1917/2/66. (27-06-1946)]. Για το ζήτημα των αναταραχών αυτών που εκτυλισσόταν στις φυλακές της Κύπρου τοποθετήθηκε και ο Επίτροπος (Commissioner) Λευκωσίας και Κερύνειας (L.S Greening) ο οποίος απέδωσε τα προβλήματα που σημειώνονταν στις φυλακές κυρίως «στην απραξία των κρατουμένων κατά την κράτησή τους στις Κεντρικές Φυλακές» [SA1/790/1917/2/44. (0?-0?-1945)]. Πιο συγκεκριμένα, κατέδειξε ως μια από τις κύριες αιτίες της δυσαρέσκειας των κρατουμένων την «έλλειψη εργασίας» μιας και αυτοί, όπως υποστήριξε, μη έχοντας και πολλά να κάνουν «συγκεντρώνονταν για να συζητήσουν τι είδους εμπόδιο μπορούσαν να σκεφτούν για τη συνέχεια» [SA1/790/1917/2/44. (0?-0?-1945)]. Έσπευσε μάλιστα να τονίσει πως οι διαπιστώσεις του έβρισκαν σύμφωνο τον Διευθυντή των Φυλακών, ο οποίος του δήλωσε «πως ένα από τα κύρια του προβλήματα ήταν να προσπαθεί και να βρίσκει επαρκή εργασία για τους άντρες να κάνουν εντός των τειχών της φυλακής» [SA1/790/1917/2/44. (0?-0?-1945)]. Μάλιστα ο Επίτροπος Λευκωσίας επισκέφτηκε τους κρατούμενους και μίλησε μαζί τους για ζητήματα αναψυχής (όπως ράδιο, μουσική και περιστασιακές προβολές ταινιών) καθώς και την απουσία πρόβλεψης για παροχή εκπαίδευσης, για τα οποία τους καθησύχασε πως «είχαν σημειωθεί και κάποια από τα ζητήματα αυτά βρίσκονταν υπό εξέταση» [SA1/790/1917/2/43A. (17-06-1945)]. Ο Επίτροπος τοποθετήθηκε και για το ενδεχόμενο προσφοράς μαθημάτων στους κρατουμένους, ανάγοντάς το σε «μέτρο μιας κανονικής ρουτίνας» που θα συνέβαλε «κατά κάποιο τρόπο στο να τους κρατά απασχολημένους» [SA1/790/1917/2/43 A. (17-06-1945)]. Μια τέτοιου είδους λογική, δεδομένης της μετάβασης του ιδρύματος από έναν αποτρεπτικό σ' έναν

περισσότερο αναμορφωτικό χαρακτήρα, σηματοδοτεί παράλληλα το πέρασμα της Κεντρικής Φυλακής στην πειθαρχική εξουσία. Στις εκφάνσεις αυτής της μετάβασης συγκαταλέγεται το σώμα των κρατουμένων το οποίο πλέον υπόκειται σε συγκεκριμένου τύπου εργασία που να το κρατά απασχολημένο, υπό έλεγχο, εξατομικευμένο υπό επιτήρηση, υπό ένα καθεστώς καθημερινά επαναλαμβανόμενης εργασίας ως μέσο πεθάρχησης και ως μέσο αποτροπής στην προκειμένη περίπτωση άλλου ειδών διεκδικήσεων, αντιστάσεων από τα έγκλειστα υποκείμενα.

Στην τελευταία διαθέσιμη αυτούσια επιστολή (memorandum) των βαρυποινιτών κρατουμένων με παραλήπτη τον Κυβερνήτη της Κύπρου οι κρατούμενοι επιχείρησαν να αποτυπώσουν τις «κοινές τους επιθυμίες και την αγωνία που διακατείχε την ψυχή τους» [SA1/790/1917/2/96-97. (15-10-1947)]. Στην επιστολή τους αυτή, οι κρατούμενοι εμπλούτισαν την επιχειρηματολογία τους επικαλούμενοι «τις προοδευτικές ιδέες του σύγχρονου πολιτισμού που υιοθετήθηκαν από τις πολιτισμένες Κυβερνήσεις» επηρεάζοντας τον τρόπο που αυτές προσέγγισαν το ζήτημα της εγκληματικότητας και που τους οδήγησαν στο συμπέρασμα πως «ο πραγματικός προορισμός του Δικαίου είναι να εξυπηρετεί την πνευματική και ηθική διαμόρφωση του εγκληματία» [SA1/790/1917/2/96-97. (15-10-1947)]. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι κρατούμενοι υποστήριζαν πως στον αντίποδα των όσων εκτυλίσσονταν στις πολιτισμένες Κυβερνήσεις αναφορικά με ζητήματα που άπτονταν του εγκλήματος, στην Κύπρο, παρά το πολιτισμένο επίπεδο των ανθρώπων της, όμοιο με αυτό «των Ευρωπαϊκών Εθνών, επικρατούσαν κακές οικονομικές συνθήκες», ενώ «η ποινική νομοθεσία βασιζόταν σε αναχρονιστικές ιδέες» [SA1/790/1917/2/96-97. (15-10-1947)]. Οι επαναλαμβανόμενες αυτές αντιπαραβολικές επικλήσεις στο κύρος των ευρωπαϊκών κρατών σκοπό φαίνεται πως είχαν να ενισχύσουν την αναγκαιότητα των διεκδικήσεων τους, από τους Βρετανούς που σε αντίθεση με τους Οθωμανούς προκατόχους τους, έπρεπε να διασφαλίσουν άλλες παροχές στις φυλακές, ως πιο πολιτισμένοι, λόγω της Ευρωπαϊκής τους καταγωγής. Σε άλλο σημείο της επιχειρηματολογίας τους, μιλώντας για το έγκλημα, «ως μια σοβαρή κοινωνική πληγή με καταστροφικές συνέπειες για την υπόσταση της κοινωνίας που την οδηγεί σε αποσύνθεση», απαρίθμησαν τις αιτίες που μπορούσαν να εξωθήσουν τον άνθρωπο σ' αυτό. Σε αυτές συμπεριέλαβαν «τον αναλφαβητισμό και την οικονομική κρίση, το ένστικτο της αυτοσυντήρησης, το φυσικό δίκαιο του κάθε ανθρώπινου όντος, και τον ενστικτώδη θυμό» [SA1/790/1917/2/96-97. (15-10-1947)].

Όσον αφορά συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό κομμάτι, και όπως οι ίδιοι το παρουσίασαν στις διάφορες επιστολές τους, αυτό ήταν «πραγματικά άθλιο» [SA1/790/1917/2/3. (23-11-1944)], αφού η εκπαίδευση στη φυλακή κατά την κρίση τους

«απείχε πολύ από την επιθυμητή» [SA1/790/1917/2/13. (16-01-1945)]. Η παρεχόμενη εκπαίδευση εντός της Κεντρικής Φυλακής επομένως, φαίνεται να μην ανταποκρινόταν στις προσδοκίες των κρατουμένων, μιας και αυτοί έκριναν ανεπαρκή τα όσα γίνονταν από άποψη εκπαίδευσης σχολιάζοντας πως: «ένας παπάς και ένας χότζας τους δίδασκε την αλφαβήτα, τίποτα άλλο» [SA1/790/1917/2/3. (23-11-1944)]. Μάλιστα κατά τη συνομιλία τους με τον Επίτροπο Λευκωσίας (Commissioner Nicosia) οι κρατούμενοι έκαναν λόγο «για μη παροχή εκπαίδευσης καθώς και την απουσία οποιαδήποτε σχετικής πρόβλεψης» [SA1/790/1917/2/43A. (17-06-1945)]. Αυτή τους η τοποθέτηση, δεδομένης της παροχής εκπαίδευσης το διάστημα εκείνο για τους αναλφάβητους της Κεντρικής Φυλακής, ενδεχομένως να μπορούσε να ερμηνευτεί πως οι κρατούμενοι δεν ήταν ικανοποιημένοι με την παρεχόμενη μορφή εκπαίδευσης, ενώ η τοποθέτησή τους για παντελή απουσία της ενδεχομένως δηλώνει, πως οι ίδιοι δεν θεωρούσαν ισάξιο της εκπαίδευσης αυτό που οι θρησκευτικοί λειτουργοί προσέφεραν στην Κεντρική Φυλακή έως τότε. Σχεδόν δύο χρόνια αργότερα, ο ελαφροποινίτης κρατούμενος Α. Ζιαρτίδης (τέως Γενικός Γραμματέας των Συνδικαλιστικών Οργανώσεων), που ήκτιε μια μικρή ποινή στη Φυλακή για δραστηριότητες αποστασίας [SA1/790/1917/2/68. (26-04-1946)], σημείωνε πως «Εκτός από τις επισκέψεις ενός παπά, οποίος διδάσκει λίγα ελληνικά και πέραν της διδασκαλίας λίγων Τουρκικών και Αγγλικών σε ένα πολύ περιορισμένο αριθμό εθελοντών, δεν υπάρχει ένα οργανωμένο και μεθοδικό σύστημα για την εκπαίδευση και την ηθική βελτίωση των κρατουμένων» [SA1/790/1917/2/68. (26-04-1946)].

Σε συνέχεια των περιγραφόμενων εκπαιδευτικών συνθηκών, οι βαρυποινίτες κρατούμενοι εισηγήθηκαν τη δημιουργία κολεγίου (College) με σκοπό την παροχή χρήσιμων γνώσεων για την απόκτηση μιας καλής εργασίας μετά την αποφυλάκιση υποστηρίζοντας πως: «Εάν υπήρχε ένα κολέγιο (College) να εκπαιδεύει τους κρατουμένους σε οποιοδήποτε επάγγελμα θα μπορούσαμε να αποκτούμε χρήσιμες γνώσεις από την φυλακή και να κάνουμε μια καλή δουλειά στη ζωή» [SA1/790/1917/2/3. (23-11-1944)]. Μάλιστα έκριναν πως με τη δημιουργία ενός τέτοιου κολεγίου «οι κρατούμενοι θα αποκτούσαν ένα χρήσιμο μάθημα από τη φυλακή ώστε να το χρησιμοποιήσουν στη μελλοντική ζωή» [SA1/790/1917/2/13. (16-01-1945)]. Υπέρ της εκπαίδευσης πρακτικής φύσεως τάχθηκε και ο κ. Percival μέλος του Συμβουλίου των Φυλακών: «Επιτρέψτε στους κρατούμενους να βγάλουν περισσότερο χαρτζιλίκι με όλα τα μέσα, αλλά αναφορικά με τις συνθήκες, αυτοί να παράγουν κάποιου είδους αποτέλεσμα αποκτώντας κάποιου είδους δεξιότητα. Αυτό που χρειάζεται, προτείνω, δεν είναι δάσκαλοι (schoolmasters) αλλά φύλακες-τεχνικοί, φύλακες-επιστάτες και, γενικά, καλύτερα - εκπαιδευμένοι φύλακες που μπορούν να επιβάλουν τα στοιχεία της πειθαρχίας. Εάν οι κρατούμενοι ανυπομονούν να

παρακολουθήσουν απογευματινά μαθήματα μετά την δουλειά, καλώς και χρήσιμα, [αλλά] δεν εισηγούμαι τάξεις στη θέση της εργασίας» [SA1/790/1917/2/18 -12. (16-01-1945)]. Ο Επίτροπος Λευκωσίας, σε συνέχεια της επίσκεψής του και της συνομιλίας του με τους κρατούμενους, επικέντρωσε τις εισηγήσεις του στην βελτίωση των όσων οι κρατούμενοι υποστήριζαν πως έχρηζαν αναθεώρησης από άποψη αναψυχής και εκπαίδευσης. Αφήνοντας στη διακριτική ευχέρεια του Διευθυντή των Φυλακών να επιλέξει το κοινό, πρότεινε την λειτουργία κινητού σινεμά και προβολή «κατάλληλων παραστάσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα προς όφελος των ανδρών που το άξιζαν» [SA1/790/1917/2/43A. (17-06-1945)]. Όσον αφορά το ζήτημα της εκπαίδευσης, και στην περίπτωση που θα ήταν εφικτή η διάθεση ενός δασκάλου στις Κεντρικές Φυλακές, εισηγήθηκε την προσφορά μαθημάτων «ως μέτρο μιας κανονικής ρουτίνας» που θα συνέβαλε «κατά κάποιο τρόπο να κρατά τους κρατούμενους απασχολημένους» [SA1/790/1917/2/43A. (17-06-1945)]. Το ζήτημα της αναθεώρησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή φαίνεται να αναδύθηκε, επομένως, ως ένα εκ των αιτημάτων που εξέφρασαν οι βαρυποινίτες κρατούμενοι με σκοπό να βελτιώσουν τις συνθήκες κράτησής τους. Η διατύπωση αυτού του παραπόνου από μέρους τους αποτέλεσε ενδεχομένως και το πλαίσιο ανάδυσης των συζητήσεων που ακολούθησαν για την αναθεώρηση της παρεχόμενης έως τότε εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή. Η σταδιακή διεκδίκηση καλύτερων συνθηκών από το 1944, έτος σύνταξης και αποστολής του κειμένου των υπογεγραμμένων αιτημάτων (petition) των κρατουμένων στον Κυβερνήτη της Κύπρου [SA1/790/1917/2/3. (23-11-1944)] φαίνεται να συναρτάται άμεσα με την σταδιακή κορύφωση των συζητήσεων για την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού σχήματος της Κεντρικής Φυλακής το 1946, αναδεικνύοντας δρώντες, λόγους και πολύπλοκες διαδικασίες μέχρι την διαμόρφωση και την εισαγωγή του το 1948.

6.4 Η εντατικοποίηση των συζητήσεων αναθεώρησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης (1946).

Η επαναφορά της διεκδίκησης των αιτημάτων των βαρυποινιτών κρατουμένων σχεδόν δύο χρόνια αργότερα, το 1946, φαίνεται πως σε μεγάλο βαθμό σχετίζεται και με την έναρξη των συζητήσεων αναθεώρησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης, που το 1948 οδήγησε στην επέκταση και την αναθεώρηση της με περισσότερο νεωτερικούς όρους. Η εντατικοποίηση του εγχειρήματος της εγκαθίδρυσης ενός «μοντέρνου» και περισσότερο «διευρυμένου συστήματος εκπαίδευσης» [E1/156/18-15. (27-07-1948)] στην Κεντρική Φυλακή συνέβαλε στην ανάδυση δρώντων προερχόμενων από το πεδίο της

εκκοσμιευμένης εκπαίδευσης, ευνοώντας την ενεργό εμπλοκή τους στη διαμόρφωσή του. Το διάστημα αυτό η κινητικότητα μεταξύ των εμπλεκόμενων δρώντων γίνεται εντονότερη, ενώ καθοριστική σημασία στη διαμόρφωση της αναθεωρούμενης εκπαίδευσης φαίνεται πως έπαιξαν οι εισηγήσεις ενός κρατούμενου της Κεντρικής Φυλακής, ο οποίος συγκυριακά κρατούνταν αυτή την περίοδο. Αναλυτικότερα, πρόκειται για τον ελαφροποινίτη κρατούμενο Α. Ζαρτίδη (τέως Γενικό Γραμματέα των Συνδικαλιστικών Οργανώσεων), που ήκτιε μια μικρή ποινή στη Φυλακή για τις αποστασιακές του δραστηριότητες. Αυτός προχώρησε στην διατύπωση και την αποστολή μιας σειράς εισηγήσεων προς τον Διευθυντή των Φυλακών, οι οποίες φαίνεται να επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη μορφή και τον προσανατολισμό του προγράμματος του 1948. Σε αυτές συγκαταλέγονται «ο διορισμός τουλάχιστον τριών δασκάλων, ενός Τούρκου και δύο Ελλήνων, καθώς και η υποχρεωτική παρακολούθηση τάξεων από τους μαθητές νεαρής ηλικίας» [SA1/790/1917/2/68. (26-04-1946)]. Αναφορικά με το περιεχόμενο του προγράμματος έκρινε απαραίτητη «την καλλιέργεια της Ελληνικής, της Τουρκικής και της Αγγλικής γλώσσας, τη διδασκαλία γενικών γνώσεων, και τη διοργάνωση τακτικών και ειδικών διαλέξεων που να στοχεύουν στο να καλλιεργήσουν τους κρατούμενους, ώστε αυτοί να γίνουν καλά μέλη της κοινωνίας» [SA1/790/1917/2/68. (26-04-1946)]. Έκανε επίσης λόγο για το πόσο καθοριστικό και σημαντικό ρόλο θα μπορούσε να παίξει η βιβλιοθήκη στην περίπτωση που διασφαλιζόνταν καινούρια βιβλία «όπως περιοδικά και εφημερίδες (τοπικές και ξένες)» καθώς και «περισσότερα διδακτικά βιβλία». Για «σκοπό ελέγχου των σκέψεων των καταδίκων και των κακών συνηθειών» πρότεινε την παροχή «αθλημάτων, ραδιοφώνου και επισκέψεων από την μπάντα της αστυνομίας» [SA1/790/1917/2/68. (26-04-1946)].

Οι εισηγήσεις του ελαφροποινίτη κρατούμενου κ. Ζαρτίδη συζητήθηκαν μεταξύ του Συμβουλίου της Κεντρικής Φυλακής και του υποφαινόμενου συντάκτη τους και αφού κρίθηκαν «έξυπνες και εποικοδομητικές» υποβλήθηκαν από τον πρόεδρο του Συμβουλίου στον Υπουργό των Αποικιών (Colonial Secretary) μαζί με τις σχετικές παρατηρήσεις του Συμβουλίου [SA1/790/1917/2/68. (26-04-1946)]. Ο πρόεδρος του Συμβουλίου των Φυλακών, που απευθυνόμενος, όπως ήδη αναφέρθηκε, στον Υπουργό των Αποικιών (Colonial Secretary), δήλωσε «γενική συμφωνία» με τις εν λόγω εισηγήσεις [SA1/790/1917/2/69. (27-06-1946)], ενώ σχολίασε περαιτέρω το περιεχόμενο τους, ανάγοντας την παροχή εκπαίδευσης «σε εγχείρημα βελτίωσης κρατουμένων που επιδέχονταν κάποια βελτίωση». Όπως σημείωσε ο ίδιος: «Λαμβάνοντας υπόψη πως είναι ενδεχομένως αληθινό ότι οι περισσότεροι από τους κρατούμενους λίγο θα βελτιώνονταν με τις προτινόμενες μεθόδους (αναφέρεται στις εισηγήσεις του ελαφροποινίτη Ζαρτίδη),

τονίζοντας πως δεν υπήρχε δικαιολογία για να μην γίνει καμία προσπάθεια, ώστε να βελτιώσουν τουλάχιστον εκείνους που ήταν ευάλωτοι» [SA1/790/1917/2/69. (27-06-1946)]. Συνηγόρησε, μάλιστα, υπέρ της αντικατάστασης του ιερέα και του χότζα από επαγγελματίες δασκάλους, καθώς και υπέρ του υποχρεωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης για συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες κρατουμένων σημειώνοντας πως «η ιδέα να κάνουμε την εκπαίδευση υποχρεωτική κάτω από ένα συγκεκριμένο ηλικιακό όριο είναι καλή και πρέπει να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες περιπτώσεις οι οποίες έχουν κάποια ελπίδα» [SA1/790/1917/2/69. (27-06-1946)]. Πρόταση του προέδρου του Συμβουλίου της Φυλακής ήταν ο «μισθός δύο ή τριών επαγγελματιών δασκάλων (ειδικών, specialist) να εξοικονομηθεί από τη μείωση του πληθυσμού των φυλακών μελλοντικά κατά έξι ή δέκα κρατούμενους το χρόνο» [SA1/790/1917/2/69. (27-06-1946)].

Η απάντηση του Υπουργού των Αποικιών (Colonial Secretary) φαίνεται όμως να μην ερχόταν. Έτσι ο Πρόεδρος του Συμβουλίου των Φυλακών, και σε συνέχεια του αιτήματος των μελών του Συμβουλίου, απευθύνθηκε ξανά σε αυτόν, σχεδόν δύο μήνες αργότερα στις 14-08-1946. Σκοπός της εκ νέου αποστολής ήταν η επιβεβαίωση της εξέλιξης της προηγούμενης επικοινωνίας και η διασφάλιση της μη παράβλεψης των υποβαλλόμενων εισηγήσεων κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας του Προϋπολογισμού για το 1947 [SA1/790/1917/2/73. (14-08-1946)]. Συγκεκριμένα, στο εν λόγω αρχείο, ο Πρόεδρος του Συμβουλίου πληροφορούσε τον Υπουργό των Αποικιών πως «στην τελευταία συνάντηση του Συμβουλίου της Φυλακής συζητήθηκε πως «ο Διευθυντής των Φυλακών δεν είχε περαιτέρω πληροφόρηση σχετικά με τις υποβληθείσες προτάσεις», οι οποίες μεταξύ άλλων αφορούσαν και στην εκπαίδευση των κρατουμένων [SA1/790/1917/2/73. (14-08-1946)]. Κατ' αυτόν τον τρόπο έσπευσε να επισημάνει το αίτημα των μελών του Συμβουλίου της Φυλακής και «να επιβεβαιώσει πως αυτά τα ζητήματα δεν θα παραβλέπονταν κατά την προετοιμασία του προϋπολογισμού για το 1947». Κατανοώντας πως ο οικονομικός παράγοντας «θα μπορούσε να παρεμποδίσει την εξέταση όλων των επιθυμητών βελτιώσεων κατά τρόπο αιφνίδιο», ο Πρόεδρος του Συμβουλίου τόνισε πως «το Συμβούλιο δεν θα μπορούσε επ' αόριστον να αντιμετωπίζει με ψυχραιμία τη συνέχεια των επικρατουσών συνθηκών στις φυλακές», ενώ θεώρησε σίγουρο πως κάτι τέτοιο «δεν θα ήταν σύμφωνο με την πολιτική της Κυβέρνησης» [SA1/790/1917/2/73.(14-08-1946)]. Εάν και η εξέλιξη της επικοινωνίας του προέδρου του Συμβουλίου της Φυλακής με τον Υπουργό των Αποικιών (Colonial Secretary) δεν προκύπτει από τα διαθέσιμα αρχεία του φακέλου [SA1/790/1917/2/73. (14-08-1946)], ωστόσο από το περιεχόμενο του [E1/156] φαίνεται ότι ο Υπουργός των Αποικιών (Colonial Secretary) ενήργησε αναθέτοντας το ζήτημα στον Διευθυντή των Φυλακών.

Συγκεκριμένα, ο φάκελος [E1/156] ξεκινά με έγγραφο του Διευθυντή των Φυλακών (Superintendent of Prisons) ο οποίος μία μέρα αργότερα από την επιστολή του προέδρου του Συμβουλίου των Φυλακών προς τον Υπουργό των Αποικιών (Colonial Secretary), στις 15-08-1946, απευθύνθηκε, σε έναν πρωτοεμφανιζόμενο έως τότε δρώντα, τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης (Director of Education), κατ' εντολή, όπως σημείωνε του Υπουργού των Αποικιών (instruction: Colonial Secretary) [E1/156/1. (15-08-1946)]. Το εν λόγω έγγραφο θα μπορούσε να θεωρηθεί πως σηματοδότησε και την ουσιαστικότερη κινητοποίηση των δρώντων της διοίκησης σχετικά με την υλοποίηση της αιτούμενης από μέρους των κρατουμένων αναθεώρησης, μιας και όπως σημείωνε ο Διευθυντής των Φυλακών: «Είχε λάβει οδηγίες από τον Υπουργό των Αποικιών (Colonial Secretary) με σκοπό να ξεκινήσει ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα (education system) στην Κεντρική Φυλακή», γεγονός που τον έκανε να στραφεί προς τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης (Director of Education) ζητώντας «τις απόψεις και τα σχόλια του» [E1/156/1. (15-08-1946)]. Ωστόσο, το θέμα, για σχεδόν τρεις μήνες, δεν παρουσίασε κάποια εξέλιξη, συμπέρασμα που ενισχύεται περισσότερο από την εκ νέου αποστολή υπηρεσιακού σημειώματος από τον Διευθυντή των Φυλακών (Superintendent of Prisons) προς τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης (Director of Education), το οποίο κοινοποιήθηκε μάλιστα και στον Υπουργό των Αποικιών (Colonial Secretary). Σε αυτό, ο Διευθυντής των Φυλακών έκανε λόγο για τις πιέσεις που ασκούσε τη δεδομένη χρονική στιγμή ο Υπουργός των Αποικιών αναφορικά με «το κόστος του νέου εκπαιδευτικού συστήματος (New Education System) στην Κεντρική Φυλακή» και έτσι ζήτησε ξανά τη γνώμη και τα σχόλια του Διευθυντή της Εκπαίδευσης [E1/156/4. (07-10-1946)]. Μερικές μέρες αργότερα, στις 21 Οκτωβρίου του 1946, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης ανταποκρίθηκε υποβάλλοντας εγγράφως στον Διευθυντή των Φυλακών τις εισηγήσεις του, αναφορικά με «την επέκταση των εκπαιδευτικών παροχών (extension of educational facilities) στην Κεντρική Φυλακή» [E1/156/8. (21-10-1946)]. Ωστόσο, προτού προχωρήσει με τις εισηγήσεις του, συνόψισε το υπάρχον σχήμα, όπως αυτό είχε διαμορφωθεί έως το 1946. Σύμφωνα με τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης «Το έως τότε πρόγραμμα» περιλάμβανε τα γνωστικά αντικείμενα των «Αγγλικών, των Ελληνικών και των Τουρκικών», ενώ η διδασκαλία τους φαίνεται να διεξαγόταν σε «δύο επαρκείς σε μέγεθος αίθουσες, καλά φωτισμένες και αεριζόμενες» [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Όσον αφορά τους δασκάλους (instructors), ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης έκανε λόγο για έναν «Έλληνα Φύλακα (Greek Warder)» ο οποίος παρουσιάζεται πως επιφορτιζόταν «με την εξάωρη διδασκαλία των Αγγλικών, για έναν Τούρκο Φύλακα (Turkish Warder), ο οποίος δίδασκε συνολικά 7 ½ ώρες, 1 ½ ώρα Αγγλικά και 6 ώρες Τούρκικα αντίστοιχα, καθώς και έναν Έλληνα Ιερέα (Greek Priest) ο οποίος είχε ως

αντικείμενο την τρίωρη διδασκαλία των Ελληνικών» [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Αναφορικά με τον πληθυσμό των Φυλακών, από τους 336 κρατούμενους παρακολουθούσαν χωρισμένοι σε «Έλληνες και Τούρκους βαρυποινίτες», «Αγγλικά: 15 Έλληνες, Ελληνικά: 10 , Τουρκικά: 9, από τους Τούρκους 4 παρακολουθούσαν Αγγλικά και 15 Τουρκικά». Όπως σημειώνεται κανένας από τους κρατούμενους δεν παρακολουθούσε τάξεις και στα δύο, στα Αγγλικά και Ελληνικά ή Τούρκικα [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Από άποψη ωρών διδασκαλίας ανά εβδομάδα, αυτές ανέρχονταν στις 3 ώρες ανά γνωστικό αντικείμενο (Αγγλικά, Ελληνικά, Τουρκικά), ενώ τα μαθήματα φαίνεται να πραγματοποιούνταν από τις 7 έως τις 8 κάθε πρωί [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Δεδομένων των όσων ίσχυαν έως τότε στην Κεντρική Φυλακή από άποψη «εκπαιδευτικών παροχών», ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης, επανέλαβε με τη σειρά του την ανάγκη διορισμού δύο «καταρτισμένων (qualified)» και «πεπειραμένων (experienced)» δασκάλων πλήρους απασχόλησης, ενός Έλληνα και ενός Τούρκου από τις τάξεις της στοιχειώδους εκπαίδευσης (elementary school masters)» [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Επιπλέον, πρότεινε την καθημερινή διεξαγωγή μαθημάτων από τις 8 έως τις 11:00 π.μ. και από τις 1:30 με 16:00 μ.μ. για τις καθημερινές, εκτός Σαββάτου», καθώς και τη δημιουργία «δύο τάξεων (classes) και για τις δύο κοινότητες, για τους Έλληνες και τους Τούρκους» [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης ήταν μάλιστα αυτός που εισηγήθηκε την παροχή εκπαίδευσης και για την ομάδα των ελαφροποινιτών κρατούμενων, υποστηρίζοντας: «Δεν βλέπω κανένα λόγο γιατί οι ελαφροποινίτες κρατούμενοι να πρέπει να αποκλείονται από τα οφέλη των τάξεων. Στην πραγματικότητα είναι πιο πιθανόν να επωφεληθούν και πρέπει να τους δίνεται κάθε δυνατότητα να το κάνουν» [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Αναγνωρίζοντας τον περιορισμό που ίσχυε για την ξεχωριστή κράτηση των ελαφροποινιτών και βαρυποινιτών κρατούμενων, πρότεινε «οι ελαφροποινίτες κρατούμενοι να αποτελούν τη μια τάξη που θα παρακολουθεί αποκλειστικά τα πρωινά και η τάξη των βαρυποινιτών να παρακολουθεί τα απογεύματα. Οι βαρυποινίτες κρατούμενοι που θα παρακολουθούσαν τα μαθήματα αυτά προέβλεψε να λαμβάνουν 12 ½ ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα, ενώ για τους ελαφροποινίτες κρατούμενους 18, συγκρινόμενες με τις 3 παρεχόμενες ώρες διδασκαλίας των βαρυποινιτών και της παντελούς απουσίας εκπαίδευσης γι' αυτούς (ελαφροποινίτες) έως εκείνη τη στιγμή» [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Η έκβαση των εισηγήσεων του Διευθυντή της Εκπαίδευσης, παρά την πίεση που φαινόταν να είχε ασκήσει ο Υπουργός των Αποικιών (Colonial Secretary), καθώς και οι μετέπειτα ενέργειες των δρώντων δεν προκύπτουν από το υπό εξέταση αρχειακό υλικό. Μάλιστα αυτές μοιάζει να μην υιοθετήθηκαν, υπόθεση που ενισχύεται και από τον απολογισμό της Ετήσιας Έκθεσης για

το 1946, έτος «επανεισαγωγής της σειράς των Ετήσιων Εκθέσεων μετά το 1940, έτος αναστολής της έκδοσης τους» [V41/39. (1946), σελ. 7]. Σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του 1946, λοιπόν, καθ' όλη τη διάρκεια του έτους η «παροχή εκπαιδευτικών παροχών (Educational facilities)» στη Κεντρική Φυλακή αφορούσε τους «αναλφάβητους κρατούμενους», ενώ οι «επισκέψεις ιερέων όλων των δογμάτων» όπως προκύπτει συνεχίστηκαν κατά το υπό εξέταση έτος [V41/39. (1946), σελ. 41]. Αναφορά γίνεται ακόμα και στην ψυχαγωγία (Recreation) η οποία είχε τη μορφή «ποδοσφαίρου και πολλών άλλων παιχνιδιών» που επιτρέπονταν στους κρατούμενους κατά «τα απογεύματα του Σαββάτου, της Κυριακής, καθώς και των δημόσιων αργιών στις ώρες άσκησης τους (exercise hours)» [V41/39. (1946), σελ. 41]. Ωστόσο, το θέμα της ψυχαγωγίας είχε απασχολήσει νωρίτερα και το Συμβούλιο των Φυλακών. Στις αρχές του έτους, στις 15 Φεβρουαρίου του 1946 πρακτικά της συνάντησης Συμβουλίου του Φυλακών στο Τμήμα Εργασίας αναφέρονταν στην εξέταση της θέσης σχετικά με «τη ψυχαγωγία και τις παροχές (amenities)». Μάλιστα συμφωνήθηκε, όπως σημειώνεται, «ο Διευθυντής των Φυλακών να δει το P.I.O. σχετικά με τις επισκέψεις του κινητού σινεμά» [SA1/62. (02-04-1946)].

Παρά την καταβαλλόμενη προσπάθεια, και τις ενέργειες των δρώντων διοίκησης οι βαρυποινίτες κρατούμενοι στις 8 Απριλίου του 1946 προχώρησαν εκ νέου στην αποστολή επιστολής προς τον Κυβερνήτη της Κύπρου [SA1/790/1917/2.(08-04-1946)]. Την επικοινωνία ανέλαβε να διεκπεραιώσει ο Διευθυντής των Φυλακών αποστέλλοντας την επιστολή τους στον Υπουργό των Αποικιών (Colonial Secretary) την ίδια κιόλας ημέρα με αυτή της σύνταξής της. Το 1946 ως έτος, μοιάζει να χαρακτηρίζεται από αντικρουόμενες ενέργειες. Από την μια δρώντες της διοίκησης κινητοποιήθηκαν εντονότερα με σκοπό την έναρξη ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος, ύστερα από την υποβολή των εισηγήσεων του ελαφροποινίτη κρατούμενου Α. Ζαρτίδη (A. Zartides late General Secretary of the Trade Unions) στον Διευθυντή των Φυλακών στις 26-04-1946, από την άλλη το σύνολο των βαρυποινιτών κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής συνέχιζε να διαμαρτύρεται κατά του Συμβουλίου της Φυλακής για τη μη υλοποίηση των αιτημάτων τους, αφού όπως υποστήριζαν δεν υπήρξε καμία αισθητή αλλαγή.

Η εντατικοποίηση, ωστόσο, της κινητοποίησης που παρατηρήθηκε κατ' αυτό το έτος μεταξύ των δρώντων δεν πρέπει να αποδοθεί αποκλειστικά στις υποβληθείσες εισηγήσεις του ελαφροποινίτη Ζαρτίδη, αλλά ενδεχομένως θα πρέπει να συναρτηθεί με το ευρύτερο συγκείμενο τις εποχής και το αναδυόμενο όραμα ανάπτυξης των Άγγλων για την Κύπρο καθώς και το γενικότερο πνεύμα αλλαγής που επικράτησε μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Αναλυτικότερα, και σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του 1946, τον Οκτώβριο του ίδιου έτους εκδόθηκε το «Δεκαετές Πρόγραμμα Ανάπτυξης για την Κύπρο

(Ten Year Development Programme for Cyprus), μια εμπειριστατωμένη έκθεση που κατέγραφε την πρόοδο (progress) που είχε επιτευχθεί έως τότε καθώς και μελλοντικά σχέδια» [V41/39. (1946), σελ. 4]. Στο κείμενο της έκθεσης προτεινόταν δε αυτό να διαβαστεί απ' όλα τα ενδιαφερόμενα άτομα για την Κύπρο, μιας και το Δεκαετές πλάνο «πρακτικά κάλυπτε κάθε τμήμα της διοίκησης, και το ίδιο ήταν μια καταγραφή της τότε τρέχουσας κατάστασης καθώς και μια υπόσχεση εξέλιξης (advancement)» [V41/39. (1946), σελ. 4]. Επομένως, η «Ανάπτυξη» που πρέσβευαν οι Άγγλοι ενδεχομένως να συνέβαλε στη δημιουργία ενός ευνοϊκού πλαισίου για τυχόν αναθεωρήσεις και έτσι να έδρασε καταλυτικά και για την ουσιαστικότερη εξέταση του ζητήματος από την διοίκηση, σε σύγκριση με την περίοδο πρώτης ανάδειξής του το 1944 και το κείμενο αιτημάτων των βαρυποινιτών κρατουμένων. Εάν και η περίοδος (1946), όμως, έμοιαζε να ευνοούσε ενέργειες αναθεώρησης δεν αποδείχτηκε εν τέλει ενθαρρυντική για την υλοποίησή τους. Συνεπώς και για το επόμενο έτος, το 1947, η παροχή εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή υλοποιήθηκε όπως και προηγουμένως. Σύμφωνα με την έκθεση «Cyprus Prison Service Administration Report 1947» και την παράγραφο «Γενική Ευημερία και Εκπαίδευση» η παρεχόμενη εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή συνέχισε να είναι ίδια με αυτή του 1946 έχοντας τη μορφή τάξεων «στα Τουρκικά στα Ελληνικά και στα Αγγλικά τρεις φορές την εβδομάδα για τους βαρυποινίτες κρατούμενους» [SA1/261/1948/15. (1947)]. Η «πνευματική ευημερία (spiritual welfare)» και η «θρησκευτική διδασκαλία (religious instruction)» των κρατουμένων σύμφωνα με την ομώνυμη παράγραφο «Spiritual Welfare and Education» αποτελούσε βασικό μέλημα από την πλευρά της διοίκησης της Κεντρικής Φυλακής, μιας και όπως σημειώνεται «γινόταν κάθε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση» [SA1/261/1948/15. (1947)]. Στους κρατούμενους επιτρέπονταν επιπλέον να «έχουν στην κατοχή τους βιβλία, εφημερίδες και περιοδικά τα οποία δεν ήταν ανατρεπτικής ή αισχρής θεματολογίας» [SA1/261/1948/15. (1947)]. Οι επισκέψεις των «Χριστιανών και των Μουσουλμάνων ιεροκηρύκων» συνεχίστηκαν, ενώ οι ιερείς παρευρίσκονταν στην Κεντρική Φυλακή εβδομαδιαίως για να κάνουν παρακλήσεις και τελετές (to conduct prayers and services) και θείες λειτουργίες τις Κυριακές ή τις Παρασκευές και άλλες θρησκευτικές αργίες, σύμφωνα με την κάθε θρησκεία. Ο ιερέας έπαιρνε εντολές από τον Αρχιεπίσκοπο, ενώ ο απεσταλμένος από το Evcaf πληρωνόταν από εκείνους [SA1/261/1948/15. (1947)].

Όσον αφορά την «τεχνική εκπαίδευση (vocational training)» των κρατουμένων αυτή περιλάμβανε τα αντικείμενα «της ραπτικής (tailoring) καθώς και της υποδηματοποιίας και της κατασκευής υποδημάτων (shoemaking and repairing)», αντικείμενα που αποτελούσαν «τους δύο κύριους τύπους βιομηχανίας της Φυλακής και βρίσκονταν υπό τη διεύθυνση

ενός πολίτη εκπαιδευτή (Civil Instructor) και του Ανώτερου Φύλακα (Senior Warder). Πειραμαμένοι κρατούμενοι χρησιμοποιούνταν σε όλες τις περιπτώσεις». Η «Φυσική Άσκηση (Physical Training)» και κατά το 1947 «παρέμενε μη υποχρεωτική, ωστόσο επιτρέπονταν εγκεκριμένα παιχνίδια» [SA1/261/1948/15. (1947)]. Η βιβλιοθήκη της φυλακής κατ' αυτό το έτος λέγεται πως διευρύνθηκε και έτσι «κάθε κρατούμενος δικαιούταν να έχει ένα βιβλίο και να διαβάζει μετά τις ώρες εργασίας» [SA1/261/1948/15.(1947)]. Η επιλογική σημείωση της ίδιας Έκθεσης προανήγγειλε ωστόσο «διευθετήσεις για την αναδιοργάνωση και του Εκπαιδευτικού Συστήματος και της Ευημερίας (Educational System and Welfare) σύντομα μέσα το 1948» [SA1/261/1948/15. (1947)].

6.5. Η εισαγωγή του αναθεωρημένου εκπαιδευτικού σχήματος στην Κεντρική Φυλακή (1948)

Με την έναρξη του έτους 1948 οι συνθήκες δεν έμοιαζαν ιδιαίτερα ευνοϊκές για την επιχειρούμενη αναθεώρηση του εκπαιδευτικού σχήματος της Κεντρικής Φυλακής. Οι βαρυποινίτες κρατούμενοι, ήδη προς το τέλος του 1947 (16 Οκτώβρη 1947), προχώρησαν ξανά στη σύνταξη νέας επιστολής προς τον Κυβερνήτη της Κύπρου στην οποία, μεταξύ άλλων, παρακάλεσαν «για την υιοθέτηση και τη θέσπιση κανονισμών και παραγόντων που θα εξυπηρετούσαν την πνευματική και την ηθική διαμόρφωση του εγκληματία», καθώς και την εφαρμογή «του ίδιου συστήματος διακυβέρνησης στην Κεντρική Φυλακή με αυτό των Φυλακών της Αγγλίας» [SA1/790/1917/2/98-97. (16-08-1947)]. Από άποψη συνθηκών, οι κρατούμενοι που ήταν έγκλειστοι στην Κεντρική φυλακή συνέχιζαν να είναι «κλειδωμένοι τη νύχτα για διάρκεια 13 ½ ωρών σε αφώτιστα ατομικά κελιά» [Annual Report on Cyprus. (1948), σελ. 35]. Επρόκειτο για μια πρακτική που το 1948 αναθεωρήθηκε με την υλοποίηση ενός «σημαντικού σχήματος ανακατασκευής» [Annual Report on Cyprus. (1948), σελ. 35]. Με την κτηριακή αναβάθμιση που επιχειρήθηκε, «το μεγαλύτερο μέρος της οποίας πραγματοποιήθηκε με την εργασία των ίδιων των κρατουμένων» τα «συγκροτήματα δύο ατομικών κελιών διαμορφώθηκαν σε ένα μεγάλο κελί, επιτρέποντας έτσι στους κρατούμενους μεγαλύτερη ελευθερία συνάθροισης» [Annual Report on Cyprus. (1948), σελ. 35]. Πέραν όμως των ηθικών ωφελειών λόγω της επιτρεπόμενης συνάθροισης ως συνέπεια της κτηριακής αναβάθμισης «κάθε κελί εξοπλίστηκε επιπλέον με ηλεκτρικό φως, παράθυρα εξαερισμού και υδραυλικό σύστημα υγιεινής» [Annual Report on Cyprus. (1948), σελ. 35]. Προηγουμένως, οι κρατούμενοι «έμεναν κλειδωμένοι από τις 5:00 μ. μ. μέχρι να ξεκλειδωθούν το επόμενο πρωί στις 6:00 π.μ.» [SA1/790/1917/2/105. (04-02-1948)]. Μάλιστα, ο Διευθυντής των Φυλακών συνέδεσε την απουσία του φωτισμού με τον περιορισμό δυνατοτήτων εκπαίδευσης και

ενασχόλησης με άλλες δραστηριότητες, εάν και έκρινε «ευνοϊκά τις ώρες που οι κρατούμενοι ήταν κλειδωμένοι». Συγκρίνοντάς τες με τις βρετανικές φυλακές σημείωσε πως «στα κελιά της Βρετανικής Φυλακής υπήρχε φως που επέτρεπε «την ενθάρρυνση χειροτεχνιών, ανάγνωσης και εκπαίδευσης και η ώρα ύπνου ήταν συνήθως στις 9:00 μ.μ.» [SA1/790/1917/2/105. (04-02-1948)]. Αντίθετα, στην περίπτωση της Κύπρου έως τότε παρατήρησε πως «οι άνθρωποι κλειδώνονταν στο σκοτάδι σε απομόνωση για 13 ώρες», πρακτική που έκρινε «ιδιαίτερα επιβλαβή για το ηθικό τους» [SA1/790/1917/2/105. (04-02-1948)]. Βέβαια θεώρησε πως «το σύνολο των ωρών αυτών θα ήταν εύλογο, εάν ο φωτισμός μπορούσε να διευθετηθεί έτσι ώστε να ενθαρρυνθεί η εργοθεραπεία και το διάβασμα» [SA1/790/1917/2/105. (04-02-1948)].

Από άποψη συστηματικής εκπαίδευσης, και κατά τη διάρκεια του μεγαλύτερου μέρους του εν λόγω έτους, στην Κεντρική Φυλακή προσφέρονταν «τάξεις αναλφάβητων στα Ελληνικά και τα Τουρκικά και επιπλέον τρεις τάξεις στα Αγγλικά τρεις φορές κάθε εβδομάδα» [SA1/261/1949/15. (1948)]. Όσον αφορά τις τάξεις των Αγγλικών και σύμφωνα με σχόλιο του καινούριου Διευθυντή της Φυλακής (Irons), αυτές αποτελούνταν από κρατούμενους που εάν και «αρχικά ανυπομονούσαν να έχουν σημειωματάρια για αθέμιτους σκοπούς και επιθυμούσαν να αποφύγουν τη δουλειά, παρακολούθησαν κατόπιν αιτήματός τις εν λόγω τάξεις» [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Σημειώνεται δε πως οι μαθητές αυτής της τάξης «άλλαζαν συνεχώς» με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η τήρηση «στατιστικών που να δείχνουν οποιοδήποτε εκπαιδευτικό αποτέλεσμα» [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Μόλις το καλοκαίρι του 1948 προτάθηκε και συζητήθηκε ένα εκτενέστερο σχήμα, το οποίο τελικά και εγκρίθηκε τον Νοέμβριο του ίδιου έτους [SA1/261/1949/15. (1948)].

Οι βελτιώσεις που επιχειρήθηκαν στις κτιριακές εγκαταστάσεις της Κεντρικής Φυλακής για το 1948 φαίνεται να ευνόησαν και την ολοκλήρωση του εγχειρήματος αναθεώρησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αναζωπύρωση των εν λόγω συζητήσεων που ξεκίνησαν και πάλι τον Ιούνιο του 1948 ενδεχομένως να ευνοήθηκε και από την παροχή ηλεκτρικού ρεύματος στα κελιά της Κεντρικής Φυλακής, μιας και το νέο σχήμα, αντίθετα με τα πρωινά μαθήματα που γίνονταν έως τότε, προέβλεπε τη λειτουργία απογευματινών τάξεων. Οι συζητήσεις αυτής της περιόδου αφορούσαν πρακτικά, κυρίως, ζητήματα του αναθεωρούμενου εκπαιδευτικού σχήματος διοικητικής και οικονομικής φύσης.

Αναλυτικότερα, ο νέος Διευθυντής των Φυλακών απευθυνόμενος, όπως συνέβη και το 1946, στον Διευθυντή της Εκπαίδευσης τον ενημέρωσε πως το «Εκπαιδευτικό Σύστημα

στην Κεντρική Φυλακή βρισκόταν υπό αναθεώρηση (is being revised)» και δεδομένου αυτού τόνισε πως υπήρχε άμεση ανάγκη «για επιπλέον δασκάλους (instructors)» [E1/156/9. (30-06-1948)]. Όπως σημείωσε ο ίδιος «σκόπευε να εργοδοτήσει μερικούς από το προσωπικό του και πιθανά δύο κρατούμενους, εάν και κανένας από εκείνους δεν ήταν καταρτισμένος» [E1/156/9. (30-06-1948)]. Πέραν της έλλειψης των δασκάλων ο Διευθυντής της Φυλακής αναφέρθηκε και σε μερικές επιπλέον δυσκολίες με τις οποίες έρχονταν αντιμέτωπος και τον καθιστούσαν «ανίκανο να δράσει (I am also handicapped)». Ως τέτοιες ανέφερε «την έλλειψη υλικού (βιβλίων δημοτικού για αναλφάβητους και σχολικών εγχειριδίων)» [E1/156/9. (30-06-1948)]. Σε συνέχεια των παραπάνω, και λόγω της εξάντλησης του προβλεπόμενου κονδυλίου για το 1948, ρώτησε τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης «εάν θα μπορούσε να βοηθήσει με δύο δασκάλους (instructors) για απογευματινά μαθήματα (for evening classes) για παράδειγμα από τις 6.30 έως τις 7.30 μ.μ., καθώς και να εξετάσει εάν θα μπορούσε να παρέχει έναν αριθμό από τα προαναφερόμενα βιβλία» [E1/156/9. (30-06-1948)]. Αφού εξέθεσε, λοιπόν, τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονταν αντιμέτωπος κατά την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού σχήματος, έκλεισε την επιστολή του λέγοντας στον Διευθυντή της Εκπαίδευσης πως «Θα ήταν ευγνώμων να συζητήσει το όλο ζήτημα μαζί του κάποια στιγμή εάν εκείνος νιώσει ότι η βοήθεια και η συμβουλή μπορεί να δοθεί. Μάλιστα, του γνωστοποίησε πως μια «Τέτοια βοήθεια και συμβουλή θα είναι πάρα πολύ ευπρόσδεκτη» [E1/156/9. (30-06-1948)].

Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ανταποκρινόμενος στην επιστολή του Διευθυντή της Φυλακής της 30^{ης} Ιουνίου 1948, τον κάλεσε σε συνάντηση στις 13.7.1948 [E1/156/10. (10-07-1948)]. Λίγες μέρες αργότερα, και σε συνέχεια των όσων συζητήθηκαν στις 13 Ιουλίου στο γραφείο του, το περιεχόμενο όμως των οποίων δεν προκύπτει από το υλικό που μελετήθηκε, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης ανακοίνωσε στον Διευθυντή της Φυλακής «μια προκαταρκτική έρευνα «ενός εκπαιδευτικού σχήματος μερικής απασχόλησης (a statement of the preliminary survey of a part time education scheme) στην Κεντρική Φυλακή» [E1/156/14-15.(20-07-1948)].

Σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα, και σε αντίθεση με τις εισηγήσεις του για το 1946 για τη δημιουργία δύο τάξεων για βαρυποινίτες και ελαφροποινίτες κρατούμενους, οι οποίες θα ήταν όμως κοινές για Έλληνες και Τούρκους, προβλέπονταν η δημιουργία «δύο τάξεων για Έλληνες και δύο για Μουσουλμάνους πέντε μέρες την εβδομάδα, από Δευτέρα έως Παρασκευή» [E1/156/14-15.(20-07-1948)]. Σημειώθηκε δε, πως οι τάξεις θα έπρεπε να λαμβάνουν χώρα μετά τις ώρες εργασίας, ενώ ως πιο κατάλληλες ώρες κρίθηκαν οι ώρες 5-5.45 μ.μ. και 6.30-7.30 μ.μ. Στην περίπτωση, όμως, που ο Διευθυντής της Φυλακής το επιθυμούσε, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης παρουσιάστηκε διαθέσιμος «να συζητήσει

μαζί του οποιαδήποτε τροποποίηση του προτεινόμενου σχήματος, να οργανώσει τα προγράμματα των μαθημάτων (to organize the courses of lessons), να εκπαιδεύσει τους δασκάλους και να επιθεωρήσει την δουλειά τους» [E1/156/14-15.(20-07-1948)].

Ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης, επιπλέον, εάν και είναι ο δρώντας που στα ζητήματα εκπαίδευσης εντός της Κεντρικής Φυλακής ενεπλάκη μόλις τον Οκτώβρη του 1946 κατόπιν πρόσκλησης του Διευθυντή των Φυλακών, έμελλε να διαμορφώσει με τις εισηγήσεις του την οργάνωση και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού σχήματος της Κεντρικής Φυλακής, μιας και πολλές από αυτές υιοθετήθηκαν σχεδόν επακριβώς. Επιπλέον, πέραν του διορισμού πολιτών δασκάλων «συγκεκριμένων προδιαγραφών» φαίνεται να ήταν αυτός που εισήγαγε και το θεσμό του Επιθεωρητή των Σχολείων για το πρόγραμμα εκπαίδευσης της Κεντρικής Φυλακής.

Ο Διευθυντής των Φυλακών, σχεδόν μια εβδομάδα αργότερα, διαβίβασε τις περι αναθεώρησης εισηγήσεις του Διευθυντή Εκπαίδευσης στον Υπουργό των Αποικιών μέσω του Ταμιά (Treasurer) με τίτλο: «Προϋπολογισμός 1949» ενώ αντίγραφο στάλθηκε και στον Διευθυντή της Εκπαίδευσης (Director of Education) [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Όπως αποκαλύπτει σε μετέπειτα επιστολή του, «το σχήμα υποβλήθηκε λεπτομερώς στον Ταμιά κατόπιν αιτήματος του κ. Rich, έτσι ώστε οι οικονομικές λεπτομέρειες να μπορέσουν να μελετηθούν και να παρθούν σημειώσεις, πριν αυτό λαμβανόταν από τον τομέα Διοίκησης (Administration branch)» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Αυτή η ενέργεια σκοπό είχε «την εξοικονόμηση χρόνου μιας και εκείνη την περίοδο (27-07-1948) το δεύτερο μέρος της Κυβέρνησης βρισκόταν στο Τρόδος» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Στον «Προϋπολογισμό του 1949» ο Διευθυντής των Φυλακών σημειώνει: «Έχω την τιμή να αναφέρω πως το Εκπαιδευτικό Σύστημα στις Κεντρικές Φυλακές χρειάζεται να τεθεί σε ένα περισσότερο σύγχρονο (modern) και πιο ευρύ σύστημα (and more extensive system), αλλά προκειμένου να γίνει κάτι τέτοιο εκτιμάται το ποσό των 600 λιρών Κύπρου για τον πρώτο χρόνο και χρειάζεται εξουσιοδότηση, ώστε αυτό το ποσό να περιληφθεί και στον προϋπολογισμό του 1949» [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Στο σύνολο των 600 λιρών Κύπρου συμπεριλαμβάνονταν: «8 μερικής απασχόλησης δάσκαλοι» η αμοιβή των οποίων θα ανέρχονταν στις «2,5 λίρες Κύπρου την ώρα για πέντε μέρες την εβδομάδα, για 8 μήνες το χρόνο με συνολικό κόστος 448 λιρών, η επιπρόσθετη πληρωμή ενός ανώτερου φύλακα (Senior Warder) με 1 λίρα για 36 εβδομάδες σύνολο 36 λίρες, 400 αναγνωστικά (reading books) το κόστος των οποίων θα ανέρχονταν περίπου στις 50 λίρες, γραφική ύλη και εξοπλισμός» για την αγορά των οποίων απαιτούνταν επιπλέον «20 λίρες, 40 λίρες προορίζονταν για την αγορά βιβλίων που θα εμπλούτιζαν την βιβλιοθήκη, και τέλος χαρτί για τις καθημερινές σχολικές ανάγκες συνολικής αξίας 6 λιρών» [E1/156/18-15. (27-07-

1948)]. Το σύνολο όλων των παραπάνω αθροιστικά εκτιμήθηκε πως θα ανέρχονταν στις 600 λίρες [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Ωστόσο το σύνολο αυτό ανταποκρινόταν στο εκτιμώμενο κόστος για την κάλυψη των οικονομικών αναγκών του σχήματος για το 1949. Η αρχική πρόθεση του Διευθυντή των Φυλακών ήταν, ωστόσο, να γίνει «η εισαγωγή του νέου εκπαιδευτικού σχήματος από τον Οκτώβρη του 1948» [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Ο Διευθυντής «ανυπομονούσε, όπως σημείωνε, να κάνει την έναρξη του σχήματος το χειμώνα του ίδιου έτους (1948) [E1/156/18-15. (27-07-1948)], μιας και «λόγω της αλλαγής ώρας για το Χειμώνα, οι κρατούμενοι θα έμεναν κλειδωμένοι στα κελιά τους από τις 5:00 μ.μ. καθημερινά» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Η έλλειψη όμως επαρκών πόρων για διδασκαλία για το 1948 οδήγησε στην μετάθεση της ημερομηνίας έναρξης του σχήματος (scheme) [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Το χρονικό κενό που δημιουργούνταν για τους τελευταίους 2,5 μήνες λόγω έλλειψης πόρων, έσπευσε να επισημάνει ο Διευθυντής των Φυλακών σημειώνοντας: «Εάν το σχήμα ληφθεί ευνοϊκά υπ' όψιν θα γίνει αντιληπτό ότι δεν μπορεί να ξεκινήσει μέχρι την έγκριση του προϋπολογισμού του 1949». Προκειμένου να αποφευχθεί μια τέτοιου είδους ανεπιθύμητη αργοπορία συνέστησε, κατά τρόπο έντονο, «να δοθεί έγκριση για ένα επιπλέον συμπληρωματικό ειδικό κονδύλι της τάξεως των 150 λιρών για τους τελευταίους 2,5 μήνες του 1948» [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Έως τις αρχές του Οκτώβρη ο Υπουργός των Αποικιών (Colonial Secretary) φαίνεται να μην είχε ανταποκριθεί και έτσι ο Διευθυντής των Φυλακών (J. Irons) προχώρησε στην εκ νέου αποστολή σημειώματος υπενθύμισης στις 04-10-1948, το περιεχόμενο του οποίου κοινοποίησε και στον Διευθυντή της Εκπαίδευσης [E1/156/19. (04-10-1948)]: «Τίποτα περισσότερο δεν ακούστηκε για το σχήμα μέχρι τον Οκτώβρη όταν έστειλα μια υπενθύμιση στις 4 του εν λόγω μήνα καθώς ανησυχούσα (I was anxious that) πως για εκπαιδευτικούς σκοπούς αυτό έπρεπε να τύχει πλήρους εκμετάλλευσης με ισχύ από την 1^η Νοέμβρη 1948, όταν λόγω της αλλαγής ώρας για το Χειμώνα, οι κρατούμενοι θα κλειδώνονται στα κελιά τους στις 5:00 μ.μ. καθημερινά» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Στο πρωτότυπο κείμενο υπενθύμισης (reminder) ο Διευθυντής των Φυλακών σημείωνε: «Έχω την τιμή να αναφερθώ στο έγγραφο μου C.P No.19/48 ημερομηνίας 27.07.1948 στο οποίο προωθούσα προτάσεις για το νέο σχήμα (scheme) στις Κεντρικές Φυλακές και να ζητήσω εάν το σχήμα ενδέχεται να εγκριθεί. Σε αυτή την περίπτωση ανυπομονώ να ξέρω εάν η 8^η παράγραφος θα ληφθεί σύντομα ευνοϊκά υπ' όψιν έτσι ώστε να μπορούν να γίνουν οι απαραίτητες διευθετήσεις, για να ξεκινήσει έως το τέλος αυτού του μήνα ή νωρίς το Νοέμβριο» [E1/156/19. (04-10-1948)]. Η παράγραφος για την οποία κάνει λόγο αναφερόταν στο θέμα της εξασφάλισης «άδειας χορήγησης συμπληρωματικού ποσού για τους επόμενους 2,5 μήνες του 1948 της τάξεως των 150 ΛΚ (λιρών Κύπρου)» [E1/156/18-

15. (27-07-1948)]. Επιπλέον, ο Διευθυντής των Φυλακών φαίνεται να επικοινωνήσει επίσης προσωπικά με τον Mr Clemens, που ασχολούνταν με θέματα της Φυλακής και ο οποίος αποδείχτηκε «ιδιαίτερα ευγενής με το να προωθήσει άμεσα την υπόθεση στον Ταμία, έτσι ώστε το ζήτημα να μπορέσει να συζητηθεί στη συνάντηση της Οικονομικής Επιτροπής (Ex. Co. Finance Committee), που εκείνη την περίοδο εξετάζε τον προϋπολογισμό του 1949» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Στις 13 Οκτωβρίου του ίδιου έτους ο Διευθυντής των Φυλακών όπως προκύπτει, κλήθηκε να «παρακολουθήσει μια συνάντηση υπό την προεδρία του Εξοχότατου Οικονομικού Γραμματέα (Hon. Financial Secretary)» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Κατά τη διάρκεια της εν λόγω συνάντησης «το σχήμα (Scheme)», όπως αναφέρει ο Διευθυντής των Φυλακών, «προφανώς θεωρήθηκε από την επιτροπή ως εύλογο (reasonable) και απαραίτητο (necessary)», επομένως μοιάζει να «συμφωνήθηκε πως τα χρήματα που αυτός είχε ζητήσει για το υπόλοιπο του 1948 έπρεπε να δοθούν με τη μορφή ειδικού κονδυλίου» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Ωστόσο, «το σχήμα γενικά έτυχε έγκρισης (providing the scheme was generally approved) με την προϋπόθεση ότι το ποσό που ζητήθηκε, για το 1949 «να περικοπεί από τις 600 στις 400 λίρες για τον πρώτο χρόνο, ωστόσο να διαπιστωθούν η επιτυχία ή η διαφορετική έκβαση του σχήματος» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Κατά τη συμμετοχή του στην συνάντηση ο Διευθυντής των Φυλακών έσπευσε να επισημάνει πως «υπήρχε ήδη κάποια καθυστέρηση και πως εάν το σχήμα δεν εγκρινόταν εγκαίρως να ξεκινήσει τη λειτουργία του νωρίς τον Νοέμβριο, όλα τα χρήματα που απαιτούνταν για το υπόλοιπο του χρόνου θα χρειάζονταν». Σε συνέχεια αυτής της αναφοράς μοιάζει να έλαβε διαβεβαιώσεις από «τον κ. Thomas ότι αυτός θα επεσήμανε στο κλάδο Διοίκησης (Administration branch) την αναγκαιότητα του ζητήματος», ενέργεια που θα επέτρεπε στον Διευθυντή των Φυλακών «να περιμένει μια απάντηση σε περίπου δύο εβδομάδες» [E1/156/21. (02-11-1948)].

Στο μεσοδιάστημα φαίνεται να μεσολάβησε επίσκεψη του Κυβερνήτη στην Κεντρική Φυλακή, κατά την οποία συζητήθηκε και το ζήτημα της εκπαίδευσης και για το οποίο και εξέφρασε το μεγάλο ενδιαφέρον. Ο Διευθυντής των Φυλακών «αισιόδοξος πως το σχήμα θα εγκρινόταν» έκανε την εκτίμηση πως «σε γενικές γραμμές υπήρχε η προσδοκία αυτό να ξεκινήσει το χειμώνα του ίδιου έτους και συγκεκριμένα από το Νοέμβριο, εκτίμηση που πρέπει να του έχει δώσει την εντύπωση πως οι τάξεις είχαν ήδη ξεκινήσει» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Ωστόσο, μόλις στις 5 Νοεμβρίου του ίδιου έτους, ο κ. W.F.M Clemens, ο οποίος, όπως είχε αναφέρει παραπάνω ο Διευθυντής των Φυλακών, εμπλέκονταν με ζητήματα Φυλακών, ενεργώντας για τον Υπουργό των Αποικιών (Colonial Secretary), πήρε εντολή να ενημερώσει τον Διευθυντή των Φυλακών πως «ο Υπουργός Οικονομικών (Financial Secretary) ήταν έτοιμος να διαθέσει τους

απαιτούμενους πόρους για την έναρξη του σχήματος (scheme) γι' αυτό τον χρόνο (1948)» [MJ4/154/7. (05-11-1948)]. Προκειμένου όμως να διατεθούν οι προβλεπόμενοι πόροι στον Διευθυντή των Φυλακών, αυτός θα έπρεπε «να αιτηθεί ειδικού επιδόματος, ώστε να καλυφτεί το κόστος κατά τη διάρκεια του 1948» [MJ4/154/7. (05-11-1948)]. Για όλα τα παραπάνω ο Διευθυντής των Φυλακών (J. Irons) στις 02-11-1948 επικοινωνήσε με τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης (Dr. D.F Sleight), αφού κοινοποίησε το περιεχόμενο της εν λόγω επικοινωνίας στον Γραμματέα Οικονομικών (Financial Secretary - Mr. C.J. Thomas) και στον Secretariat (Mr. JF Symons).

Κάνοντας αναφορά στο αρχικό έγγραφο των εισηγήσεων του Διευθυντή της Εκπαίδευσης στις 20 Ιουλίου του 1948 τον ενημέρωσε για «το πώς το ζήτημα της αίτησής του (του Διευθυντού της Φυλακής) στην Κυβέρνηση για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό σχήμα εντός της Κεντρικής Φυλακής τώρα βρισκόταν σε ισχύ (now stands)» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Σπεύδοντας να συζητήσει τα περισσότερα διαδικαστικά ζητήματα, μιας και το σχήμα φαινόταν να όδευε προς την αναθεώρησή του, ο Διευθυντής της Φυλακής δήλωνε «αισιόδοξος τώρα πως αυτό θα εγκρινόταν νωρίς το Δεκέμβριο» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Η εκτιμώμενη έναρξη του σχήματος τον έκανε να θεωρεί πως «υπήρχε επαρκής χρόνος, ώστε ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης να διευθετήσει τους απαιτούμενους δασκάλους, πριν αυτοί πάνε σε διακοπές για τα Χριστούγεννα, και στην περίπτωση που τον διέκρινε το ίδιο γενναιόδωρο πνεύμα να βοηθήσει με την προμήθεια του απαραίτητου εξοπλισμού βιβλίων και υλικών» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Πέραν της παροχής ανθρωπίνου δυναμικού, εγχειριδίων και υλικού ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης προσφέρθηκε «να παρακολουθεί τη λειτουργία αυτών των τάξεων και να συνομιλεί με τους δασκάλους (instructors) από καιρό εις καιρό» με σκοπό να διαμορφώσει το σχήμα ως πιο αποτελεσματικό» [MJ4/154/22. (19-11-1948)], ενώ δήλωσε πως «θα κρατούσε στενή επαφή με το σχήμα τις πρώτες ημέρες» της λειτουργίας τους [E1/156/29-27. (23-11-1948)]. Μάλιστα ανακοίνωσε στον Διευθυντή των Φυλακών πως ο κ. M.H.V. Fleming, Ανώτερος Επιθεωρητής των Σχολείων (Chief Inspector of Schools), θα ήταν επίσης παρών το πρώτο απόγευμα [E1/156/22. (19-11-1948)]. Λίγες μέρες πριν την έναρξη του σχήματος στις 20-11-1948 σε χειρόγραφο του κ. M.H.V. Fleming, Ανώτερου Επιθεωρητή των Σχολείων (Chief Inspector of Schools) με τίτλο «Μαθήματα- Κεντρική Φυλακή Συνάντηση, (Lessons - Central Prison - Meeting)», χωρίς να αναφέρονται οι λοιποί συμμετέχοντες, καταγράφονται τα θέματα συζήτησης. Κατά την εν λόγω συνάντηση το ενδιαφέρον φαίνεται να επικεντρώθηκε σε διαδικαστικά κυρίως ζητήματα όπως: «1) Η μεταφορά των εκπαιδευτικών όταν θα βρέχει, 2) Η μέθοδος του συλλαβισμού με τους αναλόγους (Syllabic method with illiterate) 3) Ο συνδυασμός των Εκπαιδευτικών κ.

Παπαξενοφώντος και κ. Ζεμπύλα με βάση Σύστημα Ειδικότητας: Παπαξενοφώντος Γεωγραφία και Μαθηματικά, Ζεμπύλας Λογοτεχνία και Ιστορία να κάνουν τάξεις εναλλάξ» [E1/156/25. (20-11-1948)]. Στο πρωτότυπο κείμενο το σημείο αυτό είναι διαγεγραμμένο, ενώ δίπλα του υπάρχει η σημείωση «Δύσκολο λόγω της οργάνωσης της φυλακής» [E1/156/25. (20-11-1948)]. Όσον αφορά το αντικείμενο των «Τρεχόντων Θεμάτων» (Current affairs), για αυτό προβλεπόταν αρχικά διδασκαλία δύο περιόδων την Παρασκευή ή κατά τη δεύτερη περίοδο στην περίπτωση εφαρμογής συστήματος ειδικότητας» [E1/156/25. (20-11-1948)]. Επιπλέον συζητήθηκαν το: «4) Ωρολόγιο Πρόγραμμα μετά την πρώτη εβδομάδα 5) ο εξοπλισμός πριν τις 31.12.48». Η τελευταία παράγραφος αναφέρεται στο ενδεχόμενο αιτήματος για Αγγλικά και συνοδεύεται από την παρατήρηση πως «η Γενική Εκπαίδευση ήταν Ικανοποιητική (μάλλον με την έννοια του αρκετή) [E1/156/25. (20-11-1948)].

Έστω όμως και εάν ο Διευθυντής των Φυλακών πάσχιζε να εισαχθεί το νέο εκπαιδευτικό σχήμα από το Χειμώνα του 1948, και αυτό έμοιαζε μάλιστα να είχε κιάλας δρομολογηθεί, σε επιστολή του προς το Διευθυντή της Εκπαίδευσης στις 02-11-1948 γνωστοποίησε την αντίδραση του Συμβουλίου, που φαίνεται να είχε μεσολάβησει, για το ζήτημα. Διεξοδικότερα, τη συνάντηση της 13^{ης} Οκτωβρίου κατά την οποία η έγκριση του σχήματος φαινόταν να έχει δρομολογηθεί με παρουσία του Διευθυντή των Φυλακών, διαδέχτηκε η συνάντηση του Συμβουλίου την 1^η Νοέμβριου για το ίδιο ζήτημα [E1/156/21. (02-11-1948)]. Με άλλα λόγια, το Συμβούλιο των Φυλακών εκδήλωσε την πρόθεση να προχωρήσει σε δική του συνάντηση αναφορικά με το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σχήμα. Ωστόσο, ήδη από το 1946 μετά τις αρχικές ενέργειες του Συμβουλίου των Φυλακών για αναθεώρηση του σχήματος με βάση και τις εισηγήσεις του ελαφροποινίτη Ζαρτίδη, ο Γραμματέας των Αποικιών μοιάζει να είχε δώσει τη σκυτάλη της αναθεώρησης στον Διευθυντή των Φυλακών, ο οποίος σημειώνει πως ενημερώθηκε τηλεφωνικά για την πρόθεση του Συμβουλίου της Φυλακής: «Μπορείτε να φανταστείτε την ενόχλησή μου στις 26 Οκτωβρίου, όταν έλαβα μια τηλεφωνική κλήση από τον πρόεδρο του Συμβουλίου της Φυλακής που δήλωνε ότι είχε λάβει ένα έγγραφο από τη Γραμματεία (Secretariat) αναφορικά με ένα εκπαιδευτικό σχήμα (educational scheme) για κρατούμενους και πως σκόπευε να συγκαλέσει μια συνάντηση του Συμβουλίου στην 1^η Νοέμβριου για να συζητήσουν το ζήτημα σε λεπτομέρεια, αλλά πως η παρουσία μου δεν θα χρειαζόταν στη συνάντηση μιας και είχα ετοιμάσει το σχήμα [E1/156/21. (02-11-1948)]. Η συνέλευση συνεδρίασε όπως συμφωνήθηκε στην 1^η Νοεμβρίου και ήμουν υποχρεωμένος να εγκαταλείψω το γραφείο μου, ενώ η συζήτηση έλαμβανε χώρα. Μετά από περίπου μισή ώρα κλήθηκα πίσω, ωστόσο, και υποβλήθηκα σε ανάκριση από τον

Πρόεδρο και μερικά μέλη. Ένωσα σαν διοικητής τάγματος (Batallion Commander) που είχε χάσει τη μάχη επειδή επιτέθηκε στη λάθος πλευρά. Τελικά, όπως φαίνεται, αποφασίστηκε ότι το σχήμα έπρεπε να προταθεί και όπως και να 'χε υπήρξε μεγάλη καθυστέρηση και πως τα απαιτούμενα χρήματα για το 1948 θα μπορούσαν να εξοικονομηθούν, ενώ το σχήμα θα μπορούσε να τεθεί σε λειτουργία στις αρχές του Ιανουαρίου του 1949» [E1/156/21. (02-11-1948)]. Η εισήγηση του Συμβουλίου της Φυλακής για μεταγενέστερη έναρξη δεν επηρέασε ωστόσο τις εξελίξεις, μια και το εκπαιδευτικό σχήμα ξεκίνησε εν τέλει απρόσκοπτα την προβλεπόμενη λειτουργία του από το τέλος του 1948.

Από το Νοέμβρη του 1948 οι «τάξεις εκπαίδευσης (educational classes)» στην Κεντρική Φυλακή «βρίσκονταν πλέον σε εξέλιξη» [E1/156/36. (25-11-1948)]. Συγκεκριμένα, τα μαθήματα φαίνεται να «ξεκίνησαν στις 5:30 μ.μ. στις 22 Νοεμβρίου 1948 όπως προβλεπόταν από το πρόγραμμα» [E1/156/29-27. (23-11-1948)]. Κατ' αυτό τον τρόπο, το υφιστάμενο έως τότε «σύστημα των περίπου 20 αναλφάβητων, οι οποίοι διδάσκονταν τρεις φορές την εβδομάδα από έναν παπά και έναν πιο ηλικιωμένο Χότζα, και ενός αριθμού κρατουμένων που είχαν ζητήσει να μάθουν Αγγλικά και η διδασκαλία των οποίων γίνονταν από έναν Αναπληρωτή Φύλακα (Senior Warder) από το προσωπικό των φυλακών με αμοιβή μίας επιπλέον λίρας ανά μήνα για τον κόπο του» [E1/156/18-15. (27-07-1948)] αντικαταστάθηκε από ένα σχήμα των δέκα τάξεων με βάση την εθνικότητα και τη διάρκεια της ποινής και του περιορισμού ξεχωριστής κράτησης που απέρρεε από αυτή [E1/156/29-27. (23-11-1948)]. Δημιουργήθηκαν έτσι, δύο τάξεις, μία για τους Έλληνες και μία για τους Τούρκους αναλφάβητους (1 για τους ελαφροποινίτες και 1 για τους βαρυποινίτες), μία τάξη για Τούρκους και 2 για τους Έλληνες (για την κάθε κατηγορία ελαφροποινιτών και βαρυποινιτών αντίστοιχα) [E1/156/29-27.(23-11-1948)]. Εάν και ο αριθμός όσων παρακολουθούσαν φαίνεται να μην είχε σταθεροποιηθεί, κυρίως λόγω εσωτερικών ανακατατάξεων μεταξύ των τάξεων των αναλφάβητων και των εγγράμματων κρατουμένων [E1/156/29-27. (23-11-1948)], ωστόσο μια λίστα του 1948 με τον αριθμό των μαθητών σε κάθε τάξη στις Κεντρικές Φυλακές συμβάλλει στην σαφέστερη αντίληψη της οργάνωσης των εν λόγω τάξεων. Σύμφωνα με αυτή, οι τάξεις φαίνεται να είχαν οργανωθεί ως εξής: «Βαρυποινίτες: Τάξη Α (10), Τάξη Β (12), Ελαφροποινίτες: Τάξη Α (17), Τάξη Β (16). Αναλφάβητοι: Βαρυποινίτες (9), Ελαφροποινίτες (7)» [(E1/156/00. 00/00/1948)]. Μάλιστα οι ελαφροποινίτες κρατούμενοι που παρακολουθούν αυτές τις τάξεις φαίνεται να είχαν «μετακινηθεί στη Δυτική Άκρη μιας πτέρυγας (a cell- block) η οποία έγινε ένα είδος αίθουσας στέγασης και σίτισης (Boarding House)» [E1/156/29-27. (23-11-1948)].

Οι εν λόγω τάξεις λάμβαναν «χώρα κατά τον ελεύθερο χρόνο των κρατουμένων ενώ έγιναν υποχρεωτικές για όλους τους αναλφάβητους κάτω των 40 ετών» [SA1/261/1949/15. (1948)]. Για τους υπόλοιπους κρατούμενους, και σε συνέχεια της εισήγησης του Διευθυντή της Εκπαίδευσης, προβλέπονταν «εθελοντική παρακολούθηση η οποία γινόταν όμως υποχρεωτική μετά την εγγραφή τους στις τάξεις αυτές» [SA1/261/1949/15. (1948)]. Όσον αφορά την εισήγηση περί υποχρεωτικού χαρακτήρα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα κρατουμένων, αυτή αρχικά προτάθηκε, όπως αναφέρθηκε, από τον ελαφροποινίτη κρατούμενο Ζαρτίδη (1946) και στη συνέχεια από τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης και εν τέλει υιοθετήθηκε στο νέο σχήμα του 1948. Αναφορικά με τις εθελοντικού τύπου τάξεις, αυτές προσφέρονταν σε εκείνους που δεν είχαν ολοκληρώσει την έκτη τάξη δημοτικού σχολείου [SA1/261/1949/15. (1948)]. Ωστόσο οι τάξεις των «Εγγράμματων (Literate)» παρουσίαζαν μια ποικιλομορφία ως προς τις δεξιότητες που είχαν οι κρατούμενοι που λογίζονταν ως μαθητές της, για το ποιος μπορούσε, για παράδειγμα, να διαβάσει αλλά όχι να γράψει, ενώ «μια κανονική τάξη παρουσιάζεται πως αποτελούνταν από 10 με 15 μαθητές» [E1/156/29-27. (23-11-1948)]. Δεδομένης της εγκατάστασης ηλεκτρικού ρεύματος στην Κεντρική Φυλακή «όλες οι τάξεις γίνονταν τα απογεύματα και έτσι οι συνήθεις ώρες εργασίας δεν παρεμβάλλονταν» [SA1/261/1949/15. (1948)]. Σύμφωνα με την έκθεση της Διοίκησης των Φυλακών για το ίδιο έτος [The Cyprus Prison Service Administration Report. (1948)] Αγγλικά μάθαιναν «τρεις τάξεις οι οποίες δεν συμπεριλαμβάνονταν όμως στις παραπάνω οι οποίες συνέχιζαν τη διδασκαλία τρεις φορές την εβδομάδα όπως προηγουμένως υπό ενός Ανώτερου Φύλακα και ενός Υποδεκανέα [SA1/261/1949/15. (1948)].

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό «Πέντε πολίτες πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί υπό το Τμήμα Εκπαίδευσης της Κυβέρνησης ανέλαβαν να διδάξουν για δύο περιόδους κάθε βράδυ για πέντε βράδια κάθε εβδομάδα» [SA1/261/1949/15. (1948)]. Τέλος, η έκθεση της Διοίκησης των Φυλακών για το 1948 [The Cyprus Prison Service Administration Report. (1948)] παρουσίασε το σχήμα ως «πολύ πετυχημένο», το Τμήμα Εκπαίδευσης (Education Department) ως «πάρα πολύ εξυπηρετικό», ενώ σχολίασε πως το δεύτερο είχε επιλέξει «τον σωστό τύπο δασκάλων» και πως οι κρατούμενοι έδειχναν την εκτίμησή τους [SA1/261/1949/15. (1948)].

Το καινούριο «σύστημα εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή που βρισκόταν σε εξέλιξη από τις 22 Νοεμβρίου του 1948 έληξε για τις καλοκαιρινές διακοπές στις 28/06/1949 [E1/151/61. (29-06-1949)], όταν επιχειρήθηκε και η επαναξιολόγησή του. Αυτό κρίθηκε «επιτυχές για το έτος 1949 κατά τη διάρκεια του οποίου λειτούργησαν 12

τάξεις για πέντε νύχτες την εβδομάδα υπό την επίβλεψη ειδικά επιλεγμένων δασκάλων που εργοδοτήθηκαν από το Γραφείο Παιδείας» [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 20] ως δάσκαλοι μερικής απασχόλησης. Από άποψη περιεχομένου, η Ετήσια Έκθεση για την Κύπρο, (1948, σελ. 36) κάνει λόγο για «ένα ευρύ εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που παρείχε μαθήματα (classes) στα Ελληνικά και τα Τουρκικά για τους αναλφάβητους- που ήταν όμως υποχρεωτικές για κρατούμενους κάτω των 40 ετών- και πρωτοβάθμιες τάξεις (elementary classes) εθελοντικής παρακολούθησης των αντικειμένων της αριθμητικής (arithmetic), της Γεωγραφίας (geography), της Κοινωνικής Ιστορίας (social history) και των Τρεχόντων Θεμάτων (current affairs) [The Cyprus Prison Service Administration Report. (1948), σελ. 36]. Επιπλέον, όπως ήδη αναφέρθηκε, ένας αριθμός κρατουμένων παρακολουθούσε τάξεις Αγγλικών» [Ετήσια Έκθεση για την Κύπρο. (1948), σελ. 36]. Όπως θα συζητηθεί και στη συνέχεια, η γνώση που επιλέχθηκε συναρτήθηκε με τον τρόπο συγκρότησης των επιθυμητών υποκειμένων της τάξης στην οποία απευθυνόταν.

6.6 Η μόρφωση και η ποινή ως κριτήρια επανα- κατηγοριοποίησης: «Αναλφάβητοι», «Εγγράμματοι» «Βαρυποινίτες» και «Ελαφροποινίτες» κρατούμενοι

Η «Κεντρική Φυλακή της αποικίας, στη Λευκωσία» δεχόταν πλέον «τη μεγάλη πλειοψηφία όλων των κρατουμένων, ανδρών και γυναικών, που ήκτιαν ποινές πάνω των 21 ημερών» [Annual Report on Cyprus. (1948), σελ. 35]. Η «ταξινόμηση (classification)», ως τεχνική διαφοροποίησης, εξατομίκευσης και ομαδοποίησης διαφορετικών τύπων κρατουμένων διαμορφώθηκε ως βασική τεχνική διακυβέρνησής τους, συμπεριλαμβανομένης και της παροχής εκπαίδευσης. Επομένως, οι κρατούμενοι και οι κρατούμενες, όπως έχει ήδη συζητηθεί ταξινομούσαν με βάση τη διάρκεια έκτισης ποινής - στις κατηγορίες των βαρυποινιτών και των ελαφροποινιτών κρατουμένων-, το φύλο - στην κατηγορία των γυναικών και των ανδρών- και, τέλος, με βάση την ηλικία - στην κατηγορία των ενηλίκων και των νεαρών κρατουμένων (ηλικίας 16-21 χρονών). Η τελευταία αναδύθηκε ως κατηγορία στην Κεντρική Φυλακή μόλις το 1955 λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών αυτού του έτους (βλ. υποκεφάλαιο 7.1).

Αναλυτικότερα, ήδη από τη στιγμή υποδοχής τους στην Κεντρική Φυλακή επιχειρούνταν «ο διαχωρισμός των διάφορων τύπων κρατουμένων», στο μέτρο του εφικτού, αφού συχνά γίνεται αναφορά στον περιορισμένο διαθέσιμο χώρο, που δεν επέτρεπε πάντοτε και την ξεχωριστή κράτησή τους [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 18]. Επομένως, κατά την υποδοχή τους στην Κεντρική Φυλακή, «όλοι κρατούμενοι, γνωστοί για σεξουαλικές υποθέσεις, οι ψυχοπαθείς και οι πιο βαριές περιπτώσεις υπότροπων

διαχωρίζονταν και βρίσκονταν υπό προσεκτική παρακολούθηση» [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 18]. Όλοι οι υπόλοιποι νεοεισερχόμενοι κρατούμενοι «τοποθετούνταν μαζί σε κελιά: Όσοι ήκτιαν ποινή άνω των δύο χρόνων στεγάζονταν στην πτέρυγα των βαρupoιnitών, ενώ στην πτέρυγα των ελαφροποιnitών στεγάζονταν κρατούμενοι με ποινές λιγότερες των δυο χρόνων» [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 18]. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, «η πειθαρχία ήταν αυστηρή και κανένα από τα συνήθη προνόμια δεν παρέχονταν στους κρατουμένους». Ένα μήνα αργότερα θεωρούνταν πως μπορούσε να σχηματιστεί «μια αρκετά ακριβής εκτίμηση του χαρακτήρα βάσει της οποίας ένας αριθμός κρατουμένων ανέβαινε στην κατηγορία των καλύτερων (Star Class), ενώ άλλοι παρέμεναν υπό προσεκτική παρακολούθηση» [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 18]. Η επιτήρηση επομένως και η αξιολόγηση του βαθμού συμμόρφωσης του κρατουμένου με το καθεστώς οδηγούσε μετέπειτα και τον τρόπο κατηγοριοποίησής του. Ωστόσο, το ισχύον σύστημα διαχωρισμού δημιουργούσε επιφυλάξεις για το πόσο μπορούσε να αξιολογήσει με ακρίβεια τους κρατούμενους, καθώς και για τη συμβολή του στη μείωση των κινδύνων [κακής] επιρροής (contamination)» [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 18].

Η τεχνική της ταξινόμησης και ιεράρχησης μεταξύ κατηγοριών κρατουμένων, με τις πειθαρχικές της προεκτάσεις για το υπό διαμόρφωση υποκείμενο – κρατούμενο, εφαρμόστηκε και για σκοπούς εκπαίδευσης των κρατουμένων. Στο πλαίσιο της ισχύος του νέου εκπαιδευτικού σχήματος του 1948, οι κρατούμενοι της Κεντρικής Φυλακής διακρίθηκαν για σκοπούς εκπαίδευσης σε διάφορες «τάξεις» ή οποίες είτε επινοήθηκαν εξ' αρχής είτε αναθεωρήθηκαν από το προηγούμενο καθεστώς. Οι τάξεις που προέκυψαν έμοιαζαν προϊόν συνδυασμού τριών συνθηκών α) του μορφωτικού επιπέδου των κρατουμένων β) της διάρκειας έκτισης ποινής στην Κεντρική Φυλακή (βαρupoιnitες και ελαφροποιnitες), και γ) της εθνικής τους καταγωγής (Έλληνες και Τούρκοι). Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο οι κρατούμενοι, με βάση το νέο εκπαιδευτικό σχήμα, διακρίνονταν α) σε αναλφάβητους, β) και σε εγγράμματους (literate), σε εκείνους δηλαδή που εάν και γνώριζαν γραφή και ανάγνωση στη μητρική τους γλώσσα, δεν είχαν τελειώσει την έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Υπήρχε ακόμη μια τάξη για εκείνους που είχαν ολοκληρώσει τη δημοτική τους εκπαίδευση και παρακολουθούσαν μια περισσότερο προχωρημένου επιπέδου διδασκαλία (advanced instruction) στα Αγγλικά [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 20]. Η τελευταία αυτή τάξη, ωστόσο, δεν καλυπτόταν από το εκπαιδευτικό σχήμα του 1948, μιας και αυτό ήταν πρωτοβάθμιας εμβέλειας. Τόσο οι εγγράμματοι όσο και οι αναλφάβητοι κρατούμενοι κατατάχθηκαν στις τάξεις, πέραν του μορφωτικού τους επιπέδου, με βάση και τη διάρκεια έκτισης της ποινής τους (τάξεις βαρupoιnitών και ελαφροποιnitών κρατουμένων) [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 20],

μιας και οι βαρυποινίτες, με βάση τις λογικότητες της φυλακής που επικρατούν και κατά την ταξινόμηση για σκοπούς εκπαίδευσης, έπρεπε «να μένουν τελείως χωρισμένοι από τους ελαφροποινίτες κρατούμενους» [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 1]. Έτσι, δημιουργήθηκαν διακριτές τάξεις βαρυποινιτών και ελαφροποινιτών αναλφάβητων και μορφωμένων κρατουμένων αντίστοιχα. Οι τάξεις αυτές διαχωρίζονταν σε δύο ομάδες, στους Έλληνες και στους Τούρκους κρατούμενους. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της φυλακής φαίνεται να είχε επηρεαστεί από το γενικότερο πνεύμα της παροχής «ξεχωριστής εκπαίδευσης για κάθε θρησκευτική κοινότητα» που διέπνεε τη στοιχειώδη εκπαίδευση και εκτός φυλακής, με κύριες ομάδες κρατουμένων αυτές των Ελλήνων-Ορθοδόξων και των Τούρκων-Μουσουλμάνων [Colonial Annual Reports Cyprus. (1948), σελ. 23]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, με την έγκριση του διευρυμένου εκπαιδευτικού σχήματος στον επίσημο λόγο των εμπλεκόμενων δρώντων που αποφαινόταν για ζητήματα εκπαίδευσης (κυρίως του Διευθυντή των Φυλακών και του Διευθυντή Εκπαίδευσης) αναδύθηκαν δίπολα όπως «αναλφάβητοι – ημί-αναλφάβητοι», «αναλφάβητοι/ εγγράμματοι», «ελαφροποινίτες/ βαρυποινίτες» και, μετά από το 1955, «ενήλικοι/ νεαροί».

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζεται το αναλυτικό πρόγραμμα όπως αυτό διαμορφώθηκε για κάθε τάξη κρατουμένων. Με την έγκριση του νέου εκπαιδευτικού σχήματος του 1948 και την εγκαθίδρυσή των τάξεων αυτών, γίνεται και η απαρχή για την παροχή ξεχωριστής εκπαίδευσης σε κάθε τάξη κρατουμένων. Τα διακριτά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των αναδύμενων τάξεων, αναλφάβητων ενηλίκων και των εγγράμματων βαρυποινιτών και ελαφροποινιτών κρατουμένων και από τις δύο κοινότητες οι απορρέοντες περιορισμοί από το ποινικό σύστημα διοίκησης, φαίνεται να ήταν οι βασικοί λόγοι που υπαγόρευσαν τον σχεδιασμό διαφορετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η αξιολογική γνώση επιλέχθηκε ανάλογα με την τάξη που προοριζόταν, ενώ παράλληλα μοιάζει να διαμορφώθηκε σε συνάρτηση με αυτή. Το περιεχόμενο του νέου εκπαιδευτικού σχήματος, όπως αυτό έχει αρχίσει ήδη να διαφαίνεται, σχετίστηκε άμεσα με την τάξη των κρατουμένων στην οποία απευθυνόταν κάθε φορά. Η επιλογή των γνωστικών αντικειμένων δε εξετάζεται εδώ ως συνάρτηση της ετερο-υποκειμενοποίησης των κρατουμένων ως συγκεκριμένου κάθε φορά τύπου υποκειμένων, διαφορετικών σε κάθε «τάξη».

6.6.1 Το ΑΠ της τάξης των αναλφάβητων κρατουμένων

Πριν την έγκριση του εκπαιδευτικού σχήματος του 1948, η τάξη των αναλφάβητων κρατουμένων ήταν η μοναδική στην οποία παρέχονταν εκπαίδευση έως τότε.

Διεξοδικότερα, σύμφωνα με τις Ετήσιες Εκθέσεις για τα έτη: 1935, 1937, 1938, 1946, 1947 και για το μεγαλύτερο μέρος του 1948 οι προβλεπόμενες «εκπαιδευτικές παροχές» είχαν ως αποκλειστικούς αποδέκτες τους «αναλφάβητους βαρυποινίτες κρατούμενους» της Κεντρικής Φυλακής [V41/38. (1938)· V41/39. (1946)]. Την ανάδυσή της τάξης των «αναλφάβητων κρατουμένων», που προερχόταν από την ποινική κατηγορία των βαρυποινιτών κρατουμένων, τροφοδότησε η ετερο-υποκειμενοποίησή τους ως υποκειμένων χαμηλού μορφωτικού επιπέδου σε συνάρτηση με τη διάρκεια της ποινής τους. Σύμφωνα και με την έκθεση των Φυλακών για το έτος 1938 από την ομάδα «των 231 Μουσουλμάνων Κρατουμένων, οι 153 ήταν αναλφάβητοι», ενώ από την ομάδα των «577 Χριστιανών, οι αναλφάβητοι ανέρχονταν στους 178» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9]. Ενδεικτική του τρόπου αξιολόγησής τους ως «γνώσης» που καθιστούσε απαραίτητη την άσκηση συγκεκριμένου τύπου εξουσίας, ήδη από το προηγούμενο καθεστώς είναι και η αναφορά στις δεξιότητες που αυτοί είχαν κατακτήσει ή όχι πριν τη φυλακή. Όσον αφορά τους Χριστιανούς συγκεκριμένα, αναφέρεται για το 1932 ότι μόνο «5 από αυτούς είχαν καλή εκπαίδευση, 308 ήταν ικανοί να διαβάζουν, να γράφουν και να κάνουν απλές αριθμητικές πράξεις, 613 μπορούσαν μόνο να γράφουν και να διαβάζουν, ενώ οι αναλφάβητοι έφταναν τους 431» [SA1/1089/1933/9. (1932)]. Αυτά τα εκπαιδευτικά δεδομένα ήταν που συνέβαλαν και στην καθιέρωση των αναλφάβητων βαρυποινιτών κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής ως αυτόνομης εκπαιδευτικής τάξης.

Με την έγκριση του νέου εκπαιδευτικού σχήματος του 1948, επομένως, η ήδη υφιστάμενη τάξη των «αναλφάβητων κρατουμένων», Ελλήνων και Τούρκων διατηρήθηκε, ενώ, κατ' εισηγήση του Διευθυντή της Εκπαίδευσης, σε αυτή προστέθηκαν και τάξεις αναλφάβητων ελαφροποινιτών κρατουμένων [SA1/1276/1950/1. (1949)]. Η νέα αυτή ρύθμιση λόγω του διαχωρισμού που ίσχυε για τους ελαφροποινίτες και τους βαρυποινίτες της Κεντρικής Φυλακής είχε ως αποτέλεσμα τη λειτουργία ξεχωριστών τάξεων αναλφάβητων κρατουμένων, για Έλληνες και Τούρκους, ελαφροποινίτες και βαρυποινίτες [(E1/156/35.(25.11.1948)]. Επιπλέον, κατ' εισηγήση του Διευθυντή της Εκπαίδευσης, η παρακολούθηση για την τάξη αυτή έγινε υποχρεωτική και συγκεκριμένα, για τους αναλφάβητους κρατούμενους ηλικίας κάτω των 40 ετών [SA1/261/1949. (1948)]. Η ιδέα παροχής υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μια συγκεκριμένη κατηγορία κρατουμένων, αρχικά, είχε προταθεί από τον ελαφροποινίτη κρατούμενο Α. Ζαρτίδη (late General Secretary of the Trade Unions, A. Zartides) το 1946 σε συνέχεια των επαναλαμβανόμενων παραπόνων των κρατουμένων οι οποίοι έτειναν να αυτό-υποκειμενοποιούνται ως άλλου είδους υποκείμενα που δικαιούνταν άλλου είδους συνθήκες κράτησης και εκπαίδευσης, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην σταδιακή ανάδυση του νέου σχήματος το 1948.

Οι «αναλφάβητοι κρατούμενοι», χωρισμένοι σε βαρυποινίτες και ελαφροποινίτες, ακολούθησαν το δικό τους ξεχωριστό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα Ελληνικά και τα Τουρκικά προκύπτουν ως βασικό και σταθερά επιλεγόμενο είδος γνώσης για τη συγκεκριμένη κατηγορία. Η έμφαση στα εν λόγω αντικείμενα φαίνεται να έχει τις ρίζες της τουλάχιστον στο 1938, όταν οι αναλφάβητοι κρατούμενοι της Κεντρικής Φυλακής παρακολουθούσαν τάξεις «στα Τουρκικά και τα Ελληνικά (Turkish and Greek classes), δύο φορές την εβδομάδα με μέσο όρο παρακολούθησης ανά κοινότητα 18.16 και 33.48 για τους μουσουλμάνους και τους Χριστιανούς αντίστοιχα» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9]. Μέχρι την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού σχήματος του 1948, η εκπαίδευση των αναλφάβητων κρατουμένων (illiterate classes) της Κεντρικής Φυλακής φαίνεται να συνέχιζε με τη διδασκαλία «Ελληνικών και Τουρκικών» [SA1/261/1949.(1948)]. Και στην Κεντρική Φυλακή, φαίνεται να ίσχυσε το σύστημα που τέθηκε σε εφαρμογή «από το 1933, όταν η στοιχειώδης εκπαίδευση «ελέγχθηκε απευθείας και ολοκληρωτικά από την Κυβέρνηση» με ένα εντελώς ξεχωριστό σύστημα σχολείων για κάθε θρησκευτική κοινότητα». Έτσι, οι ορθόδοξοι Χριστιανοί και οι Μαρωνίτες διδάσκονταν στα Ελληνικά, ενώ τα Μουσουλμανικά σχολεία στα Τούρκικα [Annual Report on the Social and Economic Progress of the People of Cyprus. (1938), σελ. 35]. Με την έγκριση του εκπαιδευτικού σχήματος το 1948 η αξιολογη γνώση για την εν λόγω τάξη κρατουμένων δεν μοιάζει να διαφοροποιήθηκε ιδιαίτερα σε σχέση με ό,τι ίσχυε με το προηγούμενο καθεστώς. Με άλλα λόγια, η αρχική εισήγηση του Διευθυντή της Εκπαίδευσης για τη συγκεκριμένη τάξη ήταν: «να διδαχθούν στοιχεία ανάγνωσης (reading) και γραφής (writing) από Φύλακες των Φυλακών και από πιο έξυπνους κρατούμενους υπό την επιτήρηση ενός μερικής απασχόλησης Έλληνα Δασκάλου (Part time Greek Master) και ενός Τούρκου αντίστοιχα (Turkish Master)» [E1/156/23. (21-11-1948)]. Πρόκειται για μια εισήγηση, που όπως σχολιάστηκε από το Διευθυντή των Φυλακών «αφορούσε έναν μικρό αριθμό ομάδων στις πτέρυγες των βαρυποινιτών και ελαφροποινιτών κρατουμένων γεγονός που μετατόπισε την έμφαση στη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης» [(E1/156/17-15). (27-07-1948)]. Σύμφωνα με την Ετήσια έκθεση του 1948 το νέο εκπαιδευτικό σχήμα προέβλεπε «την υποχρεωτική διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων των Ελληνικών και των Τουρκικών στους αναλφάβητους κρατουμένους» [Ετήσια Έκθεση για την Κύπρο. (1948), σελ. 36]. Δημοσίευμα της Εφημερίδας Ελευθερία με τίτλο «Μορφωτικά μαθήματα εις τους τροφίμους των φυλακών» κάνει λόγο για τη δημιουργία δύο τάξεων «εντελώς αγράμματων Ελλήνων και δύο τάξεων εντελώς αγράμματων Τούρκων στους οποίους διδασκόταν η μητρική γλώσσα «γραφή και ανάγνωση» [E1/156/38. (24.11.1948)]. Μάλιστα η Έκθεση των Φυλακών για

το 1949 αναφέρει πως αναλφάβητοι κρατούμενοι που αποφυλακίστηκαν έμαθαν να γράφουν και να διαβάζουν «απταίστως» όσο βρίσκονταν στη φυλακή [1949]. Ωστόσο, πέραν της έμφασης που δόθηκε στη διδασκαλία των δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης σε ένα χειρόγραφο σημείωμα γίνεται επίσης λόγος για τη διδασκαλία Αριθμητικής, Ιστορίας και Γεωγραφίας [E1/156/49. (21-12-1948)]. Αναλυτικότερα, στο διάγραμμα ύλης που ετοίμασε ο δάσκαλος κ. Παπαξενοφώντος για την τάξη των αναλφάβητων κρατουμένων από τις 15.12.1948 έως και 21.12.1948, σε αντίθεση με όλες τις προηγούμενες πηγές, αναφέρει πως «την εν λόγω τάξη πέρα των Ελληνικών και της Αριθμητικής διδάσκονταν επίσης τα Αντικείμενα της Γεωγραφίας και της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, στο αντικείμενο των Ελληνικών διδάχτηκαν τα γράμματα: α, ο, ι, μ, λ, ε, η, κ, ν, γ, σ, π, ρ, ενώ από άποψη γραφής το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη διδασκαλία γνωστών λέξεων και εκφράσεων. Όσον αφορά το αντικείμενο της αριθμητικής φαίνεται να είχαν δημιουργηθεί δύο ομάδες: η πρώτη διδάχθηκε Πρόσθεση και Αφαίρεση από το 1 έως το 100 ενώ η δεύτερη από το 1 έως το 1000 αντίστοιχα. Στη Γεωγραφία, συζητήθηκαν τα φυσικά χαρακτηριστικά της Κύπρου και τα προϊόντα της, ενώ το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας επικεντρώθηκε στην Ιστορία της Κύπρου γενικότερα (εποχή του λίθου και του χαλκού)» [E1/156/49. (21-12-1948)].

Η περίπτωση εκπαίδευσης των αναλφάβητων (βαρυποινιτών και ελαφροποινιτών) κρατουμένων θα μπορούσε ίσως να αντιστοιχεί στην Βρετανική πολιτική να χρησιμοποιεί την εκπαίδευση «ως ένα σημαντικό εργαλείο μέσω του οποίου οι αποικιακές κυβερνήσεις δίδασκαν τις βασικές δεξιότητες μέσω της βιομηχανίας, των δημοσίων έργων, των σιδηροδρόμων και συγκεκριμένα προγράμματα σε επαγγελματικές σχολές (trade schools) καθώς και προγράμματα μαθητείας (apprenticeship programmes)» (Arman & κ.ά. 2016, σελ. 587). Στην Κεντρική Φυλακή, τα υποκείμενα καθίστανται χρήσιμα, μέσω του εγκλεισμού τους, μέσω της εργασίας που μπορούσε να παρέχει το σώμα τους στην αυτοκρατορία, η μακροχρόνια επανάληψή της οποίας αναμενόταν να συμβάλει στη σταδιακή τους συγκρότηση ως πειθήνια άτομα. Υπό αυτή την έννοια, άλλου είδους «διανοητική» εργασία κρινόταν ως περιττή ή και σπατάλη, ως προς την απόδοσή της για τις αρχές. Η έμφαση που φαίνεται να δόθηκε στην απόκτηση μόνο των βασικών δεξιοτήτων της γραφής και της ανάγνωσης για τη συγκεκριμένη τάξη κρατουμένων παραπέμπει στην τακτική που ακολούθησαν οι Βρετανοί και σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια, όπως αυτό της Αφρικής για την οποία θεωρούσαν ακατάλληλη την παροχή «ακαδημαϊκού λόγιου αναλυτικού προγράμματος», επειδή αυτό οδηγούσε σε «λευκού κολλάρου υπαλληλικές επαγγελματικές προσδοκίες (white-collar vocational aspirations), αστική συγκέντρωση του πληθυσμού» (urban population drift) και δυνητική πολιτική

αναταραχή» (Whitehead, 2003, σελ. 566). Αυτού του είδους η ετερο-υποκειμενοποίηση των κρατουμένων, αν και κυρίαρχη, δεν παρέμεινε στατική ή μοναδική, όπως υποστηρίζεται στη συνέχεια.

6.6.2 Το ΑΠ της τάξης των βαρυποινιτών και των ελαφροποινιτών κρατουμένων

Η ιδέα «επέκτασης των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών» πέραν των αναλφάβητων σε όλες τις (ποινικά) υφιστάμενες κατηγορίες των ενήλικων ανδρών κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής προήλθε το 1946 από τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι προηγουμένως η παρεχόμενη εκπαίδευση αφορούσε αποκλειστικά στους βαρυποινίτες κρατούμενους (αναλφάβητους, ή αποφοίτους στοιχειώδους εκπαίδευσης) [E1/156/8. (21-10-1946)], ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης ήταν αυτός που υπογράμμισε την ανάγκη επέκτασης της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην κατηγορία των ελαφροποινιτών κρατουμένων. Προτείνοντας αρχικά τη δημιουργία «δύο τάξεων βαρυποινιτών (classes) και για τις δύο κοινότητες, για τους Έλληνες και τους Τούρκους» υποστήριξε «την αναγκαιότητα παροχής εκπαίδευσης και για την ομάδα των ελαφροποινιτών κρατουμένων», εκφέροντας την άποψη πως η κατηγορία αυτή «δεν θα έπρεπε να αποκλείεται από τα οφέλη των τάξεων» [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Μάλιστα, φαίνεται να θεωρούσε πως η συγκεκριμένη κατηγορία ήταν «πιο πιθανόν να επωφεληθεί» και επομένως έπρεπε «να της δίνεται η δυνατότητα να το κάνει» [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Ακολουθώντας τον περιορισμό που ίσχυε στην Κεντρική Φυλακή για ξεχωριστή στέγαση των διάφορων τύπων κρατουμένων [V41/38. (1938), σελ. 49 · V41/39. (1946), σελ. 40], ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης τόνισε πως οι βαρυποινίτες κρατούμενοι δεν θα έπρεπε «να αναμειγνύονται με τους ελαφροποινίτες ακόμη και για σκοπούς εκπαίδευσης» [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Γι' αυτό το λόγο, προέβλεψε πρωινή παρακολούθηση τάξεων για τους ελαφροποινίτες και απογευματινή για τους βαρυποινίτες κρατούμενους» [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Οι εν λόγω εισηγήσεις δεν υλοποιήθηκαν τη δεδομένη περίοδο, αφού και το 1946 η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών συνέχιζε να αφορά αποκλειστικά στους αναλφάβητους κρατούμενους (illiterate prisoners) [V41/39. (1946), σελ. 41].

Σχεδόν δύο χρόνια αργότερα, στο πλαίσιο διαμόρφωσης του νέου εκπαιδευτικού σχήματος που εισήχθη τον Νοέμβριο 1948 [SA1/261/1949. (1948)], οι συζητήσεις μεταξύ του Διευθυντή των Φυλακών με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης για το ζήτημα αναζωπυρώθηκαν. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης επανήλθε εισηγούμενος την παροχή εκπαίδευσης στους βαρυποινίτες προβλέποντας τη δημιουργία « 4 τάξεων, δύο για τους

Έλληνες και δύο για τους Μουσουλμάνους» [E1/156/14. (20-07-1948)], ενώ για τους Ελαφροποινίτες έκανε λόγο για μια τάξη Ελλήνων και μια Μουσουλμάνων [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, με την έγκριση του εκπαιδευτικού σχήματος το 1948, πέραν από τις τάξεις των αναλφάβητων κρατουμένων, δημιουργήθηκαν «2 τάξεις Ελλήνων βαρυποινιτών κρατουμένων που εάν και γνώριζαν γραφή και ανάγνωση (literate) δεν είχαν ολοκληρώσει την Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου» [(E1/156/35. (25.11.1948)], «1 τάξη Τούρκων βαρυποινιτών κρατουμένων και 2 τάξεις Ελλήνων εγγράμματων ελαφροποινιτών (literate)» και «1 τάξη Τούρκων εγγράμματων (literate) ελαφροποινιτών κρατουμένων» [(E1/156/35. (25.11.1948)]. Η διάρκεια της ποινής που αυτοί ήκτιαν στην Κεντρική Φυλακή ήταν επομένως το κριτήριο βάσει του οποίου κατατάχθηκαν σε μια από τις δύο κατηγορίες τόσο για σκοπούς ποινικής διοίκησης όσο και για την παροχή εκπαίδευσης. Στην κατηγορία των βαρυποινιτών συγκαταλέγονταν κρατούμενοι με ποινή διάρκειας άνω των 2 χρόνων, ενώ αυτοί που ήκτιαν ποινή 2 ετών και κάτω συγκροτούσαν την κατηγορία των ελαφροποινιτών κρατουμένων [SA1/1276/1950/1]. Και στις δύο περιπτώσεις όμως επρόκειτο για άτομα που γνώριζαν γραφή και ανάγνωση αλλά «δεν είχαν ολοκληρώσει την Στ' τάξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης» [SA1/261/1949. (1948)].

Σε αντίθεση με την κατηγορία των αναλφάβητων κρατουμένων, που φαίνεται να προϋπήρχε σταθερά του 1948 και η οποία, εάν και προερχόταν από τις τάξεις των βαρυποινιτών κρατουμένων προσδιορίστηκε και εγκαθιδρύθηκε αποκλειστικά με βάση την ετερο-υποκειμενοποίηση των κρατουμένων της με εκπαιδευτικά κριτήρια, αυτή των βαρυποινιτών κρατουμένων φαίνεται να διατήρησε το όνομα της από το ποινικό της συγκείμενο, αλλά εκπαιδευτικά να αναφερόταν στους βαρυποινίτες κρατούμενους που είχαν ήδη κάποια στοιχειώδη μόρφωση. Αξίζει ωστόσο να διασαφηνιστεί, πως συνολικά από την κατηγορία των βαρυποινιτών κρατουμένων δημιουργήθηκαν τρεις τάξεις για σκοπούς εκπαίδευσης: οι αναλφάβητοι βαρυποινίτες, οι βαρυποινίτες που δεν είχαν ολοκληρώσει την δημοτική τους εκπαίδευση και στους οποίους με το εκπαιδευτικό σχήμα του 1948 παραχωρήθηκαν τάξεις εθελοντικής παρακολούθησης στοιχειώδους εκπαίδευσης και, τέλος, στους βαρυποινίτες κρατούμενους που είχαν ολοκληρώσει τη δημοτική τους εκπαίδευση και κατόπιν «ειδικού αιτήματός τους» μπορούσαν να παρακολουθήσουν εθελοντικά τάξεις Αγγλικών διδασκαλίας για προχωρημένους [SA1/1276/1950/1. (1949)].

Όμοια δημιουργήθηκαν τάξεις αναλφάβητων ελαφροποινιτών κρατουμένων (illiterate) και εγγράμματων ελαφροποινιτών κρατουμένων (literate) που δεν είχαν όμως ολοκληρώσει τη δημοτική εκπαίδευση [(E1/156/35. (25.11.1948)]. Όπως αναδείχθηκε από τα παραπάνω ο συγκερασμός της κατηγοριοποίησης των κρατουμένων εντός του

ιδρύματος της φυλακής και η εκ νέου κατανομή τους για σκοπούς εκπαίδευσής ανέδειξε τις δύο αυτές τάξεις. Με την έγκριση του νέου εκπαιδευτικού σχήματος του 1948 και την καθιέρωση των τάξεων αυτών, σηματοδοτήθηκε και η παροχή εκπαίδευσης ξεχωριστού περιεχομένου για κάθε τάξη κρατούμενων. Κατ' αυτόν τον τρόπο ως διακριτές τάξεις εκπαίδευσης οι βαρυποινίτες και οι ελαφροποινίτες κρατούμενοι ακολούθησαν το δικό τους ξεχωριστό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Όσον αφορά τις τάξεις των «Εγγράμματων (Literate)» αυτές παρουσίαζαν συχνά μια απροσδόκητη για τις αρχές ποικιλομορφία ως προς τις δεξιότητες που είχαν οι μαθητές της, για το ποιος μπορούσε, για παράδειγμα, να διαβάσει, αλλά όχι να γράψει [E1/156/29-27. (23-11-1948)]. Μάλιστα, προβλεπόταν και η δυνατότητα εσωτερικής κινητικότητας για τους κρατούμενους εκείνους των οποίων η εκπαιδευτική δεινότητα δεν είχε εκτιμηθεί σωστά και είχαν κατανεμηθεί λανθασμένα σε μια από τις δυο κατηγορίες κρατούμενων (αναλφάβητοι - εγγράμματοι- που δεν είχαν ολοκληρώσει ωστόσο τη δημοτική τους εκπαίδευση). Ενδεχομένως, η προσφορά εκπαίδευσης διαφορετικού περιεχομένου ανά κατηγορία των κρατούμενων να μπορούσε να αποδοθεί στη φαινομενικά ακολουθούμενη Βρετανική τακτική η οποία «δεν αποσκοπούσε στο να προωθήσει κοινές εμπειρίες και κουλτούρα, αλλά μάλλον λειτούργησε στο να αυξήσει ή να επιδεινώσει τις υπάρχουσες κοινωνικές διαφορές και εμπειρίες» (Simon, 1993, σελ. 690). Όπως υποστηρίζεται, η περίοδος αναδιοργάνωσης της Βρετανικής εκπαίδευσης (1850- 1870) βασίστηκε στην αντίληψη αναδόμησης της εκπαίδευσης σε σχέση με την κοινωνική τάξη (Simon, 1933). Μάλιστα, σε έκθεσή της η Επιτροπή Taunton, με αντικείμενο την διερεύνηση των επιπέδων σχολειοποιημένης και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, συνέστησε «πως η Εκπαίδευση έπρεπε να παρουσιάζει μεγαλύτερη ποικιλομορφία, καθώς οι διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, οι διαφορετικές ασχολίες στη ζωή, απαιτούν διαφορετική διδασκαλία » (Simon, 1993, σελ. 690).

Η παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης στους βαρυποινίτες κρατούμενους που είχαν κάποια εκπαίδευση (literate) εφαρμόστηκε πρώτη φορά με την έγκριση του εκπαιδευτικού σχήματος του 1948, όταν σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση για την Κύπρο στην Κεντρική Φυλακή εισήχθη ένα «ευρύ εκπαιδευτικό πρόγραμμα» (1948, σελ. 36). Ωστόσο οι προβληματισμοί και οι συζητήσεις για την επιλογή του καταλληλότερου περιεχομένου αναδύθηκαν αρκετά νωρίτερα, όταν το 1946 για το εν λόγω ζήτημα τοποθετήθηκε, κατόπιν πρόσκλησης του Διευθυντή της Φυλακής, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης. Μάλιστα, οι εισηγήσεις του Διευθυντή της Εκπαίδευσης μοιάζει να επηρέασαν σε πολύ μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο του προγράμματος που υιοθετήθηκε εν τέλει το 1948. Αναλυτικότερα, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης ξεκινώντας από την παρατήρηση πως στην

Κεντρική Φυλακή εκείνης της περιόδου (1946) η «ζήτηση για την εκπαίδευση μεταξύ των κρατουμένων ήταν πολύ περιορισμένη», μιας και «από τους 120 Έλληνες Βαρυποινίτες μόνο 15, σκορπισμένοι σε 4 τάξεις, επιθυμούσαν να μάθουν Αγγλικά» γεγονός το οποίο και απέδωσε στο ότι «η γλωσσική διδασκαλία (language instruction) ενδεχομένως να μην ήταν και τόσο δημοφιλής» [E1/156/8. (21-10-1946)], υποστήριξε πως «εάν προσφερόταν μαθήματα σε άλλα αντικείμενα, η ζήτηση των Αγγλικών θα ήταν ακόμα πιο περιορισμένη» [E1/156/8. (21-10-1946)].

Έχοντας προχωρήσει επομένως στην παραπάνω διαπίστωση, πρότεινε για διδασκαλία τα «1) Ελληνικά/ Τουρκικά, 2) την Αριθμητική, 3) ένα ευρύ διάγραμμα της Κοινωνικής Ιστορίας (από το 1800 έως το παρόν) συμπεριλαμβανομένης και της Αγωγής του Πολίτη (Broad Outlines of social history from 1800 to the present day plus civics), 4) ένα διάγραμμα Παγκόσμιας Γεωγραφίας, (outline of world geography) 5) Τρέχοντα Θέματα (Current Events) και, τέλος, 6) Γεωργία (Agriculture)» [E1/156/8.(21-10-1946)]. Τα εν λόγω γνωστικά αντικείμενα προτάθηκαν ως εναλλακτική, σε συνέχεια της άποψης που πρόβαλε ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης για αποκλειστική γλωσσική διδασκαλία στην Κεντρική Φυλακή. Σχεδόν ένα εξάμηνο νωρίτερα, χωρίς να διευκρινίζει την τάξη για την οποία προοριζόταν η γνώση που εισηγείτο ο ελαφροποινίτης κρατούμενος Α. Ζιαρτίδης, επικεντρώθηκε εξίσου «στην καλλιέργεια της Ελληνικής, της Τουρκικής και της Αγγλικής γλώσσας, τις γενικές γνώσεις, καθώς και τις τακτικές και ειδικές διαλέξεις που θα στόχευαν στο να καλλιεργήσουν τους κρατούμενους, ώστε αυτοί να γίνουν καλά μέλη της κοινωνίας» [SA1/790/1917/2/68. (26-04-1946)].

Οι συζητήσεις για το ζήτημα του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος σε επίπεδο επίσημων εγγράφων φαίνεται να μην συνεχίστηκαν τότε [E1/156/8. (21-10-1946)]. Αυτές επανήλθαν σχεδόν δύο χρόνια αργότερα σε συνέχεια συζήτησης που έλαβε χώρα μεταξύ «του Διευθυντή της Εκπαίδευσης και του Διευθυντή των Φυλακών». Ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης, ωστόσο, υπέβαλε στον Διευθυντή των Φυλακών «προκαταρτική έρευνα» [E1/156/14.(20-07-1948)] σχετικά με την επικείμενη αναθεώρηση του εκπαιδευτικού σχήματος για το 1948. Σε αυτή, πρότεινε ότι τα αντικείμενα που θα διδάσκονταν (Subjects taught) θα έπρεπε να αποτελούν μια επιλογή από τα παρακάτω: «1. Ελληνικά/ Τουρκικά για εγγράμματους κρατούμενους (Greek/ Turkish) (for prisoners already literate) 2. Αριθμητική (Arithmetic) 3. Ένα ευρύ διάγραμμα Κοινωνικής Ιστορίας από το 1850 συν Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Broad lines of Social History, from 1850 plus civics) 4. Συνοπτική Εξέταση Παγκόσμιας Γεωγραφίας (Outlines of World Geography), 5. Τρέχοντα Θέματα (Current Events) 6. (Μουσική (Music))» [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Τα τέσσερα πρώτα αντικείμενα, επομένως, δεν διέφεραν από εκείνα που

είχε προτείνει ξανά το 1946. Ωστόσο, η αντικατάσταση του αρχικά προτεινόμενου αντικειμένου της Γεωργίας (1946) από αυτό της Μουσικής (1948) ενδεχομένως έγινε γιατί η καλλιέργεια γεωργικών γνώσεων μπορεί να καλυπτόταν με την επαναλειτουργία φάρμας στην Κεντρική Φυλακή.

Πολλά από τα προτεινόμενα γνωστικά αντικείμενα απαντώνται και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου (elementary school curriculum) της περιόδου. Αυτό «αποτελούνταν από τις μητρικές Γλώσσες (mother language), την Αριθμητική (arithmetic), τη Γεωγραφία (geography), την Ιστορία (history), τη Μελέτη Περιβάλλοντος (nature study), τα Θρησκευτικά (religion), τη Μουσική (music), την Τέχνη (art) και τη Φυσική Αγωγή (physical training). Τα Αγγλικά (English) διδάσκονταν στις δύο μεγαλύτερες τάξεις» [(V41/45/30. (1950)]. Οι εισηγήσεις του Διευθυντή της Εκπαίδευσης προωθήθηκαν από τον Διευθυντή της Φυλακής στον Υπουργό των Αποικιών (Colonial Secretary) και τον Ταμία (Treasurer). Εν τέλει, με την έγκριση του σχήματος του 1948, ούτε η Γεωργία ούτε και η Μουσική περιλήφθηκαν προς διδασκαλία. Το πρόγραμμα για την τάξη των «εγγράμματων» βαρυποινιτών κρατουμένων προέβλεπε την πρωτοβάθμιου επιπέδου διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων: της Αριθμητικής (Arithmetic), της Γεωγραφίας (Geography), της Κοινωνικής Ιστορίας (Social History) και των Τρεχόντων Θεμάτων (Current Affairs). [The Cyprus Prison Service Administration Report. (1948), σελ. 36].

Σύμφωνα με το δημοσίευμα της εφημερίδας «Ελευθερία» με τίτλο «Μορφωτικά μαθήματα εις τους τροφίμους των Κεντρικών Φυλακών» που δημοσιεύτηκε στις 24 Νοεμβρίου του 1948 κατόπιν πληροφοριών που παρασχέθηκαν στον συντάκτη του άρθρου, αναγγέλλεται η έναρξη «νυχτερινών μαθημάτων για τους κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής». Όπως επαναλαμβάνει και το δημοσίευμα, οι κρατούμενοι ανάλογα με την μόρφωσή τους είχαν χωριστεί σε «10 τάξεις εκ των οποίων η 6 αποτελούνταν από άτομα που γνώριζαν γραφή και ανάγνωση και επομένως διδάσκονταν Αριθμητική, Γεωγραφία, Ιστορία, τη μητρική γλώσσα, ενώ σ' αυτούς παρέχονταν και πληροφορίες για ζητήματα τρεχούσης φύσεως» [E1/156/38. (24.11.1948)]. Για τις ανάγκες του μαθήματος της Γεωγραφίας φαίνεται να παραγγέλθηκαν ένας παγκόσμιος χάρτης και 30 άτλαντες της Κύπρου [E1/156/23. (21-11-1948)].

Όσον αφορά την τάξη των ελαφροποινιτών κρατουμένων, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης πρότεινε την παροχή προγράμματος όμοιου με αυτό των βαρυποινιτών και για τους Έλληνες και Τούρκους ελαφροποινίτες, με τη μόνη διαφοροποίηση το πρόγραμμα αυτό να ήταν μικρότερης διάρκειας. Σύμφωνα με τις σημειώσεις του

Επιθεωρητή των Σχολείων (Inspector of Schools) σχεδόν ένα μήνα από την έναρξη του εκπαιδευτικού σχήματος του 1948, το εβδομαδιαίο πρόγραμμα για τις τάξεις των βαρυποινιτών και ελαφροποινιτών κρατουμένων φαίνεται να είχε διαμορφωθεί ως εξής

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Δευτέρα	Ελαφροποινίτες	Ελληνικά	Γεωγραφία
Τρίτη	Βαρυποινίτες	Αριθμητική	Ιστορία
Τετάρτη	Ελαφροποινίτες	Τρέχοντα Θέματα	
Πέμπτη	Βαρυποινίτες	Ελληνικά	Γεωγραφία
Παρασκευή	Ελαφροποινίτες	Αριθμητική	Ιστορία
Δευτέρα	Βαρυποινίτες	Τρέχοντα Θέματα	

Η μόνη αναφορά στο περιεχόμενο ως ύλη (subject matter covered) που επιλέχθηκε για τις «μεγαλύτερες τάξεις (upper classes)» - χαρακτηρισμός που μάλλον αποδόθηκε σ' αυτές σε σχέση με την αντίστοιχη το αναλφάβητων - των Ελλήνων Ελαφροποινιτών και Βαρυποινιτών Κρατουμένων, γίνεται από χειρόγραφο σημείωμα του Έλληνα Εκπαιδευτικού για την περίοδο 15.12.48 – 21.12.48. Σύμφωνα με αυτό, για το μάθημα «των Ελληνικών προς (α) Ανάγνωση επιλέχθηκαν: ο Έμπορος της Βενετίας καθώς και ένα Κεφάλαιο από την Οδύσσεια, ενώ για (β) την ορθογραφία (dictation) μια παράγραφος από την Οδύσσεια». Στο μάθημα «της Αριθμητικής οι κρατούμενοι διδάχθηκαν απλές ασκήσεις και προβλήματα τεσσάρων πράξεων, και οι πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης». Στην Ιστορία, η διδασκαλία των κρατουμένων φαίνεται να επικεντρώθηκε στην «Ιστορία της Κύπρου με έμφαση στην εποχή του Λίθου, του Χαλκού, τους Αχαιούς, τους Φοίνικες, τους Ασσύριους και τους Πέρσες (Ονήσιλος και Ευαγόρας)». Το μάθημα της Γεωγραφίας πραγματευόταν ζητήματα «Φυσικής Γεωγραφίας, όπως η διδασκαλία του σχήματος και του μεγέθους της γης, όπως και «Εμπορικής Γεωγραφίας με αναφορές στο αμπέλι και στα προϊόντα του στην Κύπρο και στην Ευρώπη». Στο γνωστικό αντικείμενο των «Τρεχόντων Θεμάτων» έμφαση δόθηκε σε debates (συζητήσεις-αντιπαραθέσεις), σε ζητήματα που άπτονταν στα Αμπέλια και στο Σιτάρι, καθώς και σε συζητήσεις με θέμα: «Γνώρισε τον Εαυτό σου (Σωκράτης)» [E1/156/51. (21-12-1948)].

Το σχήμα, ωστόσο, σύμφωνα με τον Επιθεωρητή των σχολείων, κρίθηκε περισσότερο δημοφιλές μεταξύ των Βαρυποινιτών Κρατούμενων σε σχέση με τους Ελαφροποινίτες Κρατούμενους [E1/156/60. (30-06-1949)]. Μάλιστα, τον Οκτώβρη που ακολούθησε τη διακοπή του σχήματος για τις καλοκαιρινές διακοπές, προκύπτει πως προσωρινά δεν παρακολούθησαν ελαφροποινίτες.

6.6.2.1 Η διεκδίκηση των Αγγλικών από τους βαρυποινίτες κρατούμενους

Η έναρξη των απογευματινών «μορφωτικών μαθημάτων» στην Κεντρική Φυλακή που σηματοδοτήθηκε με την εισαγωγή του εκπαιδευτικού σχήματος του 1948 συνοδεύτηκε από τα αιτήματα των κρατούμενων για τη συμπερίληψη των Αγγλικών, επιπρόσθετα στα ήδη προβλεπόμενα γενικά και στοιχειώδους εκπαίδευσης γνωστικά αντικείμενα τα οποία προσφέρονταν στη μητρική τους γλώσσα. Τα αιτήματα αυτά μοιάζει να προήλθαν από συγκεκριμένες τάξεις βαρυποινιτών κρατούμενων, κυρίως από αυτές των αναλφάβητων και εκείνων που δεν είχαν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευσή τους. Διαφάνηκε, σε αυτή την περίπτωση η δυνατότητα των κρατούμενων να επηρεάσουν την παρεχόμενη προς αυτούς εκπαίδευση, διεκδικώντας ένα γνωστικό αντικείμενο για το οποίο ετερ-υποκειμενοποιήθηκαν από τις αρχές ως ακατάλληλοι και επομένως αυτό ως μη απαραίτητο.

Η ένταση των εν λόγω αιτημάτων, μάλιστα, φαίνεται να μην κόπασε ακόμη και με την δοκιμαστική παραχώρηση των Αγγλικών το 1950 στους κρατούμενους των μεγαλύτερων τάξεων της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά σημειώθηκε «υπήρχε ακόμη ζήτηση απ' όλους τους κρατούμενους να μάθουν την Αγγλική Γλώσσα ανεξάρτητα με το εάν ήταν καλοί στην μητρική τους γλώσσα» [(SA1/1276/1950/4/15. 1952, σελ. 15)]. Ωστόσο, και προηγουμένως η διδασκαλία των Αγγλικών αποτέλεσαν αντικείμενο εισήγησης από μέρους συγκεκριμένου κρατούμενου. Συγκεκριμένα, τον Απρίλιο του 1946, ο ελαφροποινίτης κρατούμενος στην Κεντρική Φυλακή για τις «αποστασιακές του δραστηριότητές» και τέως Γενικός Γραμματέας των Συνδικαλιστικών Οργανώσεων Ζαρτίδης (Α. Zartides) σε επιστολή του προς τον Διευθυντή των Φυλακών πρότεινε, πέραν της διδασκαλίας των Ελληνικών, των Τουρκικών, των Γενικών Γνώσεων και των στοχευμένων διαλέξεων, «την καλλιέργεια της Αγγλικής γλώσσας» [SA1/790/1917/2/68. (26-04-1946)]. Ο ίδιος δεν διευκρίνιζε, ωστόσο, εάν η εισήγησή του για τη διδασκαλία των Αγγλικών αφορούσε μια κατηγορία κρατούμενων ή όλους τους κρατούμενους ανεξαρτήτως της εκπαίδευσής τους. Δύο μέρες πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού σχήματος του 1948, χειρόγραφο του Επιθεωρητή των Σχολείων (Μ.Η.Υ

Fleming, Chief Inspector of Schools) με θέμα «τα μαθήματα στην Κεντρική Φυλακή (Lessons- Central Prison- Meeting)» προετοίμαζε για πιθανά αιτήματα κρατουμένων αναφορικά με το θέμα των Αγγλικών προτρέποντας αυτά να ικανοποιηθούν στην περίπτωση που το επίπεδο εκπαίδευσης κρινόταν ικανοποιητικό: «Εάν αιτήματα για Αγγλικά – δώστε τα μόνο εάν η Γενική Εκπαίδευση είναι ικανοποιητική (If requests for English General Education Satisfactory)» [E1/156/25. (20-11-1948)]. Το ζήτημα «των πολυάριθμων αιτημάτων για τη διδασκαλία των Αγγλικών» [E1/156/58. (15-04-1949)] φαίνεται να συζητήθηκε σε συνάντηση που έγινε μετέπειτα στην Κεντρική Φυλακή, το περιεχόμενο της οποίας συνόψιζε και πάλι σε χειρόγραφο σημειώματά του, στις 15 Απριλίου 1949, ο Επιθεωρητής των Σχολείων [E1/156/58. (15-04-1949)]. Ο αριθμός των αιτημάτων από μέρους των κρατουμένων σχετικά με τη συμπερίληψη του αντικειμένου Αγγλικών απασχόλησε εντονότερα τους εμπλεκόμενους δρώντες κατά την τελευταία συνάντησή τους για «το κλείσιμο του πρώτου σχολικού έτους εν όψει καλοκαιρινών διακοπών στις 28 Ιουνίου του 1949» [E1/156/61. (29-06-1949)]. Στο τελευταίο, για τον πρώτο χρόνο λειτουργίας, κάλεσμα του Διευθυντή των Φυλακών για συνάντηση αναφορικά με την Εκπαίδευση των Κρατουμένων (Conference on Education of Convicts) που φαίνεται πως θα πραγματοποιούνταν στις 28 Ιουνίου του 1949 στις 6.30 μ.μ., μεταξύ του κ. Fleming του Τμήματος Εκπαίδευσης (με την ιδιότητα του Επιθεωρητή των Σχολείων), του Διευθυντή των Φυλακών, των Πολιτών Δασκάλων και του κ. P.W. Paraskevas (εικάζεται πως ήταν φύλακας φυλακών και το αρκτικόλεξο P.W. αποδίδει τον αγγλικό όρο prison warder) μέρος της ατζέντας αποτέλεσε για ακόμη μια φορά το ζήτημα των Αγγλικών [E1/156/59. (20-06-1949)]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, πέραν «της προόδου του προγράμματος από την ημέρα της έναρξής του, καθώς και η έκβαση αυτού για τη νέα χρονιά, υπήρχε πρόβλεψη το ζήτημα των Αγγλικών να αποτελέσει ξανά αντικείμενο συζήτησης [E1/156/59. (20-06-1949)]. Κατά τη συνάντηση που διενεργήθηκε εν τέλει στις 28 Ιουνίου 1949 με θέμα «Κεντρική Φυλακή – Εκπαιδευτικό Σχήμα» επαναλήφθηκε η διαπίστωση της αυξημένης ζήτησης των Αγγλικών: Συγκεκριμένα σημειώθηκε πως «υπήρξε μια αναμφίβολη ζήτηση για τα Αγγλικά». Η «αξιοσημείωτη αύξηση του αριθμού των κρατουμένων που επιθυμούσαν να μάθουν Αγγλικά» [(V41/45. (1950), σελ. 30] παρατηρήθηκε και το επόμενο έτος 1950. Ακόμη και όταν πλέον τα Αγγλικά προσφέρθηκαν και σε κρατούμενους των τελευταίων τάξεων της στοιχειώδους εκπαίδευσης, όπως συνέβαινε και στα σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης του νησιού [(V41/45/30. (1950)], συνέχισε να «υπάρχει ζήτηση απ' όλους τους κρατούμενους για εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας» [(V41/47/4. (1952)]. Τα πολυπληθή συστηματικά και επίμονα αιτήματα των κρατουμένων μοιάζει ωστόσο να μην έβρισκαν σύμφωνους τους εμπλεκόμενους δρώντες, κυρίως κατά

το πρώτο χρόνο εφαρμογής του σχήματος. Μάλιστα, από τις συζητήσεις του εν λόγω ζητήματος αναδύθηκαν επιχειρήματα που αντικατόπτριζαν τη θέση τους, καθώς και την πεποίθησή τους, για το πώς το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο δεν θα έπρεπε να προσφερθεί ευρέως.

Τα επιχειρήματα αυτά, σχεδόν ομόφωνα, τάσσονταν υπέρ της μη ικανοποίησης των εν λόγω αιτημάτων. Αρχής γενομένης από το σχόλιο του Διευθυντή Εκπαίδευσης το 1946, το οποίο αφορούσε στη δημοτικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας. Με αυτό, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης προέβλεπε τη θεώρηση πως η γλωσσική διδασκαλία δεν ήταν ιδιαίτερα δημοφιλής στους κρατούμενους, γεγονός που απέδωσε στην περιορισμένη ζήτηση των γλωσσικών γνωστικών αντικειμένων έως τότε [E1/156/8. (21-10-1946)]. Μάλιστα φαίνεται πως θέλησε να ενισχύσει περισσότερο το επιχείρημά του κάνοντας συγκεκριμένα αναφορά στο μάθημα των Αγγλικών για το οποίο, επικαλούμενος τον μικρό αριθμό των κρατουμένων, υποστήριξε πως από τους «120 Έλληνες Βαρυποινίτες μόνο 15, σκορπισμένοι σε 4 τάξεις, επιθυμούσαν να μάθουν Αγγλικά» [E1/156/8. (21-10-1946)]. Στην περίπτωση δε που «θα προσφέρονταν μαθήματα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα» ήταν της άποψης «πως η ζήτηση για τα Αγγλικά μπορούσε να μειωθεί ακόμη περισσότερο» [E1/156/8. (21-10-1946)]. Υπέρ του αποκλεισμού των κρατουμένων που δεν γνώριζαν τη μητρική τους γλώσσα (είτε ήταν αναλφάβητοι είτε δεν είχαν αποφοιτήσει από τη στοιχειώδη εκπαίδευση) από το γνωστικό αντικείμενο των Αγγλικών τάχθηκαν και οι εμπλεκόμενοι δρώντες που συμμετείχαν στη συνάντηση του Απριλίου του 1949. Πιο αναλυτικά, και όπως συνόψιζε σε χειρόγραφο του ο Επιθεωρητής των Σχολείων για το ζήτημα των «πολυάριθμων αιτημάτων» των κρατουμένων σχετικά με τη διδασκαλία των Αγγλικών, «συμφωνήθηκε πως αυτά μπορούσε να ήταν πιθανώς το αποτέλεσμα ανίας», ενώ σημείωσε πως η «βασική ιδέα ήταν εκπαίδευση σε αντικείμενα στην μητρική γλώσσα» [E1/156/58. (15-04-1949)]. Η μη συμπερίληψη των Αγγλικών στο διευρυμένο εκπαιδευτικό σχήμα της Κεντρικής Φυλακής φαίνεται επομένως να έγινε με το σκεπτικό πως το επίκεντρο θα δινόταν στην εκπαίδευση σε αντικείμενα στην μητρική γλώσσα. Μια τέτοιου είδους θεώρηση ωστόσο, φαίνεται να έχει τις ρίζες της στην ευρύτερη Βρετανική γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική στις αποικίες, βάσει της οποίας το βάρος δινόταν στη μητρική γλώσσα (indigenous languages) και τον συχνό συνεπώς αποκλεισμό των γηγενών από την εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας (Wolf, 2008). Η γνώση της μητρικής γλώσσας, επομένως, φαντάζει σημαντικό κριτήριο στην διαμόρφωση επιχειρηματολογίας από μέρους των δρώντων, υπόθεση που ενισχύεται και από το πώς τα αιτήματα των κρατουμένων αξιολογήθηκαν με βάση τη γνώση αυτή. Κατ' αυτόν τον τρόπο η αυξημένη ζήτηση Αγγλικών σχολιάστηκε ως εξής: «υπήρχε ακόμη ζήτηση απ' όλους τους

κρατούμενους να μάθουν την Αγγλική Γλώσσα ανεξάρτητα με το εάν είναι καλοί στην μητρική τους γλώσσα» [(SA1/1276/1950/4/15. (1952), σελ. 15]. Η ετερο-υποκειμενοποίηση των κρατουμένων ως σε θέση να μάθουν Αγγλικά μόνο στο βαθμό που γνώριζαν τη μητρική γλώσσα αφήνει να διαφανούν υποκείμενες παραδοχές τόσο ως προς τη διδασκαλία της γλώσσας, όσο και ως προς τις προσδοκίες που η εκπαίδευση γενικότερα μπορεί να δημιουργούσε στους κρατουμένους. Δηλαδή, πέραν του προβαδίσματος που φαίνεται να δινόταν στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ένα άλλο σημείο στην επιχειρηματολογία του ίδιου κειμένου του 1949 ήταν αυτό της αναγωγής των Αγγλικών σε διέξοδο μετανάστευσης. Με άλλα λόγια, η γνώση των Αγγλικών θεωρήθηκε ένα ευνοϊκό προσόν για όσους ήθελαν να μεταναστεύσουν, όχι όμως και για τους κρατούμενους, μιας και αυτοί «αποκλείονταν λόγω του ποινικού τους μητρώου» [E1/156/58. (15-04-1949)]. Όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά «η μετανάστευση (π.χ. διαβατήριο) ήταν κλειστή για άνδρες με ποινικό μητρώο». Φαίνεται ωστόσο, να υπήρξε και μια περίπτωση «κάποιου (Πίσσα, Γραμματέα των Νέων Εμπορικών Σωματείων (Secretary of the New Trades Unions), ο οποίος, μετά από την έκτιση της ποινής τους όπως ήταν ευρέως αναφερόμενο στην Κεντρική Φυλακή, είχε πάει στο Ηνωμένο Βασίλειο όπου σπούδαζε Νομική!» [E1/156/58. (15-04-1949)]. Πέραν αυτής της εξαίρεσης κρατουμένου, το προσόν της γνώσης Αγγλικών κρίθηκε περισσότερο απαραίτητο σε άνδρες καλής συμπεριφοράς (good-conduct men) από την Κύπρο οι οποίοι «θα είχαν πιθανόν προτεραιότητα σε οποιοσδήποτε καλές δουλειές απαιτούσαν γνώση Αγγλικών» [E1/156/58. (15-04-1949)] παρά σε κρατούμενους που ακόμη δεν γνώριζαν τη μητρική τους γλώσσα. Το τελευταίο σημείο της επιχειρηματολογίας του ίδιου εγγράφου μοιάζει να αναδύθηκε από το πολιτικό συγκείμενο της Κύπρου εκείνης της περιόδου, βάσει του οποίου η αυξημένη ζήτηση μαθημάτων στα Αγγλικά από μέρους των κρατουμένων θεωρήθηκε ως ενδεχόμενο «κόλπο του ΑΚΕΛ». Μάλιστα, η υλοποίηση των επίμονων, κατά το τελευταίο σχόλιο, αιτημάτων, που σκοπό είχαν την επιβολή της διδασκαλίας των Αγγλικών για αθέμιτους σκοπούς, κρίθηκε επιζήμια μιας και η διδασκαλία τους έμελλε να διακυβεύσει την καλή φήμη του εκπαιδευτικού σχήματος: «Τα μαθήματα στην Κεντρική Φυλακή γίνονται δεκτά με χαρά- η κραυγή για βεβιασμένα μαθήματα Αγγλικών για αθέμιτους σκοπούς (ακόμη και εάν μπορούσαν εύκολα να αποκαλυφθούν ενώπιον σαφών γεγονότων) θα μπορούσαν να έχουν μια αξιόλογη (προπαγανδιστική) αξία στο να εξουδετερώσουν τις καλές αναφορές που έφταναν για την Κεντρική Φυλακή ως αποτέλεσμα των μαθημάτων που παρέχονταν εκεί έως τότε» [E1/156/58. (15-04-1949)]. Η απόφαση της μη υλοποίησης των αιτημάτων των κρατουμένων από μέρους των άλλων δρώντων επαναλήφθηκε, λίγους μήνες αργότερα στη συνάντηση που ακολούθησε με τη λήξη του σχολικού έτους, στις 28

Ιουνίου του 1949 «στην Κεντρική Φυλακή για το Εκπαιδευτικό Σχήμα». Εκεί εκφράστηκε η διαπίστωση πως, παρά την αναμφίβολη ζήτηση για Αγγλικά, «τίποτα ωστόσο δεν είχε προκύψει ώστε να αλλάξει τα συμπεράσματα που δηλώθηκαν στο σημείωμα της 15^{ης} Απριλίου του 1958» [E1/156/60. (30-06-1949)]. Ένα επιπλέον επιχείρημα στην Ετήσια Έκθεση Διοίκησης της Υπηρεσίας Φυλακής για το 1950 αποδόθηκε στην αντίληψη των κρατουμένων που δικαιολογούσε την επιμονή τους για εκμάθηση Αγγλικών. Διεξοδικότερα, η εν λόγω έκθεση απέδωσε την «αξιοσημείωτη αύξηση του αριθμού των κρατουμένων που επιθυμούσαν να μάθουν Αγγλικά» [(V41/45/30. (1950)] στην πεποίθηση τους πως η άπταιστη γνώση της γλώσσας αυτής θα τους διασφάλιζε καλύτερες συνθήκες εργασίας μετά την αποφυλάκιση: «μοιάζει, να έχουν την εντύπωση πως εάν μάθουν άπταιστα αυτή τη γλώσσα (Αγγλικά), θα μπορέσουν να βρουν καλύτερες και ευκολότερες δουλειές μετά την αποφυλάκιση» [(SA1/1276/1950/2. 1950, σελ.13)]. Μια τέτοιου είδους ερμηνεία για τα αιτήματα εκμάθησης Αγγλικών από μέρους των κρατουμένων θα μπορούσε ενδεχομένως να αντανakλά αυτό που βιβλιογραφικά έχει συζητηθεί βάσει του οποίου η Αγγλική γλώσσα θεωρούνταν «ένδειξη Εξευρωπαϊσμού (Westernization) ή φορέα του δυτικού πολιτισμού» (Wolf, 2008, σελ. 562). Οι κρατούμενοι με τη σειρά τους δεν αποκλείεται να απέδιδαν αυτή τη διάσταση στην εκμάθηση της Αγγλικής γλώσσας καθώς και στο πως αυτή θα μπορούσε να λειτουργήσει. Με άλλα λόγια, σε αυτή την περίπτωση οι κρατούμενοι αυτό-υποκειμενοποιούνται πρόθυμα ως ιδανικά υποκείμενα για τη συγκεκριμένη αποικιακή περίοδο και πλαίσιο, για τα οποία η γνώση των αγγλικών θα μπορούσε να τους προσφέρει καλύτερες δυνατότητες επαγγελματικής και οικονομικής αποκατάστασης.

Συνοψίζοντας, οι θέσεις που αναδύθηκαν κατά την άρθρωση των διάφορων επιχειρημάτων από πλευράς δρώντων τάσσονταν ομόφωνα κατά της ικανοποίησης του μεγάλου αριθμού αιτημάτων των κρατουμένων για εκμάθηση Αγγλικών. Τα διάφορα επιχειρήματα που αναδύθηκαν αφορούσαν συνοπτικά τη δημοτικότητα που παρουσίαζε η γλωσσική διδασκαλία εντός της Κεντρικής Φυλακής, με συγκεκριμένη αναφορά στο μάθημα των Αγγλικών, την ισχύουσα πολιτική για παρακολούθηση αντικειμένων στη μητρική γλώσσα, την αδυναμία των κρατουμένων να μετακινηθούν στο εξωτερικό λόγω του ποινικού τους μητρώου, τη συγκεκριμενοποίηση των αιτημάτων με βάσει το πολιτικό συγκείμενο της εποχής και την ερμηνεία αυτών ως κόλπο του ΑΚΕΛ και ως μέρος πολιτικής προπαγάνδας και, τέλος, την ερμηνεία των αιτημάτων ως εφόδιο για τη διεκδίκηση καλύτερων και ευκολότερων εργασιών μετά την αποφυλάκιση. Παρόλα όμως τα επιχειρήματα που απέρριπταν τα εν λόγω αιτήματα, στην ίδια συνάντηση της 28^{ης} Ιούνη 1949 και παρά τις δηλώσεις «πως τίποτα δεν είχε αλλάξει έως τότε» ως προς τα

μαθήματα αυτά αποφασίστηκε η εισαγωγή των Αγγλικών ως ένα πειραματικό μέτρο. Το μέτρο αυτό αφορούσε και πάλι μια συγκεκριμένη τάξη κρατουμένων, ενώ η απόφαση εισαγωγής των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο και η υλοποίησή της παρουσιάζονται αναλυτικά στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

Η παραχώρηση του μαθήματος των Αγγλικών αποφασίστηκε, όπως προκύπτει, στη συνάντηση της 28^{ης} Ιουνίου του 1949 και αφορούσε στους βαρυποινίτες κρατούμενους που γνώριζαν γραφή και ανάγνωση στη μητρική τους γλώσσα, αλλά δεν είχαν αποφοιτήσει από την έκτη τάξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Εάν και, όπως συζητήθηκε και παραπάνω, αρχικά ειπώθηκε πως για το θέμα των Αγγλικών «τίποτα δεν είχε αλλάξει» απ' όσα είχαν συμφωνηθεί «για το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο τον Απρίλιο του 1949», εντός του ίδιου εγγράφου, ανακοινώθηκε η παροχή μαθημάτων στα Αγγλικά «ως πειραματικό μέτρο» [E1/156/60. (28-06-1949)] για τις τάξεις των «εγγράμματων κρατούμενων (literate classes)» για αριθμό ωρών ίσο με αυτό που ίσχυε στα εκτός Φυλακής σχολεία Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (Elementary Schools) [E1/156/60. (28-06-1949)]. Πιο αναλυτικά, έγινε λόγος για ποσοστό ωρών διδασκαλίας «αναλογικά αντίστοιχου με το ποσοστό ωρών που το εν λόγω γνωστικό αντικείμενο καταλάμβανε στα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης» εκτός της Κεντρικής Φυλακής [E1/156/60. (28-06-1949)]. Σύμφωνα, λοιπόν, με το εκτός της Κεντρικής Φυλακής καθεστώς διδασκαλίας, τα Αγγλικά διδάσκονταν «ως δεύτερη γλώσσα στις δύο μεγαλύτερες τάξεις 184 σχολείων που είχαν παραπάνω από δύο δασκάλους» [Annual Report on Cyprus. (1949), σελ. 37] · [(V41/45/30. (1950)].

Η πειραματική παροχή των Αγγλικών σε μια μερίδα κρατουμένων φαίνεται πως έγινε με πρόθεση «την καταγραφή των αντιδράσεων» που θα επέφερε το μέτρο αυτό [E1/156/60. (28-06-1949)]. Ωστόσο, η απόφαση που προαναγγέλθηκε στο πλαίσιο της συνάντησης της 28^{ης} Ιουνίου του 1949 δεν φαίνεται να υλοποιήθηκε, εν τέλει, κατά το χειμερινό εξάμηνο του έτους 1949. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται κυρίως από το περιεχόμενο της Ετήσιας Έκθεσης Διοίκησης της Υπηρεσίας της Φυλακής για το 1949. Σύμφωνα με αυτή, η διδασκαλία των Αγγλικών συνέχισε να απευθύνεται στους απόφοιτους στοιχειώδους εκπαίδευσης όπως και προηγουμένως. Εκείνοι, λοιπόν, που είχαν «φτάσει μέχρι την 6^η τάξη παρακολουθούσαν για προχωρημένη διδασκαλία, δύο απογεύματα την εβδομάδα, μαθήματα στα Αγγλικά» [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 20]. Η εισαγωγή των Αγγλικών ως επιπλέον γνωστικού αντικείμενου για τους «εγγράμματους κρατούμενους» που παρακολουθούσαν τις μεγαλύτερες τάξεις στοιχειώδους εκπαίδευσης του διευρυμένου εκπαιδευτικού σχήματος του 1948 φαίνεται να υλοποιήθηκε τελικά κατά τη διάρκεια του επόμενου έτους το 1950. Εάν και ο χρόνος εισαγωγής δεν μπορεί να

εκτιμηθεί από το διαθέσιμο πρωτογενές υλικό στην Ετήσια Έκθεση Διοίκησης της Υπηρεσίας της Φυλακής, αναφέρεται πως, όπως και κατά το [1949], η προτεραιότητα από άποψη παροχής εκπαίδευσης, δινόταν ακόμη «στους αναλφάβητους, τους ημί – αναλφάβητους και σε εκείνους που δεν είχαν ολοκληρώσει την έκτη τάξη του στοιχειώδους σχολείου». Ωστόσο, κάτι φαίνεται να είχε αλλάξει, για την «τελευταία τάξη», μιας και σε όσους δεν είχαν αποφοιτήσει από την 6^η τάξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης «επιτράπηκε να λάβουν μαθήματα στα Αγγλικά δύο περιόδους εβδομαδιαίως» [(SA1/1276/1950/2. (1950), σελ. 13)]. Μάλιστα, στο τέλος του ίδιου χρόνου έξι κρατούμενοι κρίθηκε πως «προόδευσαν επαρκώς και έτσι έγιναν υποψήφιοι για την εξέταση «English Ordinary Examination» στα Αγγλικά για τον Ιούνιο του επόμενου χρόνου (1951) [(SA1/1276/1950/2. (1950), σελ. 13)]. Τα αρχεία του Τμήματος Εκπαίδευσης φαίνεται να αναφέρονται με τον χαρακτηρισμό «τάξεις εγγράμματων» σε αυτό που η Ετήσια Έκθεση Διοίκησης της Υπηρεσίας της Φυλακής ονοματίζει ως τάξεις εκείνων που δεν είχαν ολοκληρώσει «την έκτη τάξη του στοιχειώδους σχολείου». Κοινός γνώμονας για τις τάξεις αυτές ήταν η «γνώση γραφής και ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα (μορφωμένων)» έστω και εάν δεν επρόκειτο για απόφοιτους στοιχειώδους εκπαίδευσης. Και ενώ βάσει των Ετήσιων Εκθέσεων για την Κύπρο όσο και των Ετήσιων Εκθέσεων Διοίκησης της Υπηρεσίας της Φυλακής για την περίοδο 1949-1955 οι αναφορές αφορούν συστηματικά την παροχή Αγγλικών στις μεγαλύτερες τάξεις κρατουμένων, που δεν είχαν φτάσει στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου, μια σειρά εγγράφων κατανομής του εκπαιδευτικού τμήματος «Distribution for Education Branch» για την περίοδο 1950 - 1951 καταγράφουν τη λειτουργία τάξεων στα Αγγλικά και για αναλφάβητους κρατουμένους, Έλληνες και Τούρκους [E1/156/85. (2.10.1950 – 21.12.1950)]· [E1/156/79.(28.4.1950 - 28.6.1950)]· [E1/156/88.(8.1.1950 - 24.4.1951)]. Αυτού του είδους η πληροφορία δεν επαναλαμβάνεται σε κανένα από τα υπόλοιπα διαθέσιμα έγγραφα. Σε κάθε περίπτωση, ένας μεγάλος αριθμός κρατουμένων συνέχισε να εγγράφεται και στα μαθήματα αυτά κατά το 1951 όταν «πολλοί κρατούμενοι γράφτηκαν στα μαθήματα των Αγγλικών» [V41/46. (1951), σελ. 44]. Αυτό που συστηματικά προκύπτει από τα δεδομένα, παρά την απουσία άμεσων αναφορών σε μέρος του αρχειακού υλικού, είναι η προσφορά με κάποιο τρόπο Αγγλικών ως προϊόν διεκδικήσεων των ίδιων των κρατουμένων.

Με το πέρας του 1950 «έξι» επιπλέον κρατούμενοι, που προέρχονταν όμως από «την κατηγορία των κρατουμένων που δεν είχαν αποφοιτήσει από την έκτη τάξη του στοιχειώδους σχολείου» [(SA1/1276/1950/2. 1950, σελ. 13)], κρίθηκε πως «είχαν προοδεύσει επαρκώς ως προς τα μαθήματα των Αγγλικών στο τέλος του χρόνου»

[(SA1/1276/1950/2. 1950, σελ. 13)]. Μάλιστα, η πρόοδος τους θεωρήθηκε «τόσο καλή» που τους επιτράπηκε να λάβουν μέρος στην εξέταση «English Ordinary Examination» (V41/45, 1950, σελ. 41). Η εξέταση «English Ordinary Examination» αναμενόταν τον Ιούνιο του επόμενου χρόνου (1951) [(SA1/1276/1950/2. (1950), σελ. 13)], ενώ φαίνεται πως στέφθηκε με επιτυχία για έναν απ' αυτούς, ο οποίος κατάφερε να την περάσει σύμφωνα με την ετήσια έκθεση του 1951 [(V41/46/44. (1951)].

Η προσφορά μαθημάτων στα Αγγλικά συνεχίστηκε ομαλά για τις μεγαλύτερες τάξεις για δύο από τις 10 περιόδους ανά εβδομάδα και κατά το 1952 [(SA1/1276/1950/4. (1952), σελ. 15)], όπως και η ζήτηση απ' όλους τους κρατούμενους να μάθουν την Αγγλική Γλώσσα [(V41/47/4. (1952)]. Έως το 1953 το πρόγραμμα φαίνεται να είχε διαμορφωθεί πλέον ως έξης: «Αντικείμενα γενικής στοιχειώδους εκπαίδευσης διδάσκονταν έως την έκτη τάξη, αλλά οι μεγαλύτερες τάξεις επιτρέπονταν να παρακολουθούν Αγγλικά, κατόπιν αιτήματός τους, τέσσερις περιόδους την εβδομάδα» [(SA1/1276/1950/5. (1953), σελ. 14)]. Το καθεστώς διδασκαλίας και ο αριθμός ωρών φαίνεται να διατηρήθηκε όμοιος και για τα επόμενα δύο έτη (1954-1955) [(SA1/1276/1950/5/14. (1953)] · [SA1/1276/1950/5/11. (1954)]· [(SA1/1276/1950/6/12. (1955)].

6.6.3 Η εκπαίδευση των βαρυποινιτών κρατουμένων απόφοιτων στοιχειώδους εκπαίδευσης

Την ίδια περίοδο, στην Κεντρική Φυλακή εκτός από τις προαναφερόμενες τάξεις κρατουμένων υπήρχαν και οι βαρυποινίτες κρατούμενοι που είχαν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση τους. Αυτοί, δεν συμπεριλήφθηκαν, ωστόσο, στις προηγούμενες τάξεις, αφού το εκπαιδευτικό σχήμα του 1948 κάλυπτε μόνο εκπαιδευτικές ανάγκες στοιχειώδους επιπέδου [SA1/261/1949/15. (1948), σελ. 18]. Ανεξάρτητα, όμως, από αυτή τη συνθήκη, έγιναν σχετικές διευθετήσεις για την παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης και στη συγκεκριμένη ομάδα κρατουμένων. Κατόπιν «ειδικού αιτήματός τους», για παράδειγμα, αυτοί μπορούσαν να παρακολουθήσουν εθελοντικά τάξεις Αγγλικών για προχωρημένους [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 20]. Επιπλέον τρεις βαρυποινίτες κρατούμενοι παρακολουθούσαν μαθήματα αλληλογραφίας με το Bennet College (Ltd) Sheffield, και τέσσερις μελετούσαν στα Εμπορικά για να παρακαθίσουν τις εξετάσεις «English Chamber of Commerce Examinations» [SA1/261/1949. (1948)]. Τα Αγγλικά, ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, «διδασκόταν ήδη από καιρό» [E1/156/28. (24.11.1948)] και απευθυνόταν μόνο σε «έναν αριθμό κρατουμένων» [Ετήσια Έκθεση για την Κύπρο, (1948), σελ. 36]. Ο αριθμός αυτός φαίνεται να αντιστοιχούσε σε κρατούμενους που είχαν

ήδη ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευσή τους και επομένως «γνώριζαν τη μητρική τους γλώσσα» [E1/156/28. (24.11.1948)]. Το 1948 στην Κεντρική Φυλακή, παράλληλα με την εισαγωγή του νέου εκπαιδευτικού σχήματος που προέβλεπε γενικά γνωστικά αντικείμενα στοιχειώδους εκπαίδευσης και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, για τους βαρυποινίτες και τους ελαφροποινίτες κρατούμενους, που ήταν αναλφάβητοι ή δεν είχαν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη φοίτησή τους, συνεχίστηκε, όπως και προηγουμένως, η διδασκαλία των Αγγλικών. Εάν και ο χρόνος εισαγωγής των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο για τους εν λόγω κρατούμενους δεν προκύπτει ακριβώς από το διαθέσιμο πρωτογενές υλικό, η πρώτη αναφορά στη διδασκαλία του γίνεται το 1944 σε αρχείο του Διευθυντή των Φυλακών (A. J. Wilson). Ο ίδιος προωθώντας το υπογεγραμμένο κείμενο αιτημάτων των βαρυποινιτών κρατουμένων (petition) με παραλήπτη τον Κυβερνήτη της Κύπρου, στον Πρόεδρο του Συμβουλίου της Φυλακής, μέσω του Επιθεωρητή των Φυλακών, συνόψισε τις εκπαιδευτικές παροχές εντός της Κεντρικής Φυλακής κάνοντας λόγο, μεταξύ άλλων, για τη διεξαγωγή «μαθημάτων στα Αγγλικά τρεις φορές την εβδομάδα από έναν φύλακα» [SA1/790/1917/2/5. (28-11-1944)]. Το καθεστώς διδασκαλίας των Αγγλικών διέφερε απ' ό,τι ίσχυε για την έως τότε «θρησκευτική και εκπαιδευτική διδασκαλία (for religious and educational instruction) των Ελλήνων και Τούρκων (αναλφάβητων βαρυποινιτών) κρατουμένων» για την οποία «εργοδοτούνταν ένας ορθόδοξος ιερέας και ένας χότζας» [SA1/790/1917/2/5. (28-11-1944)] με αντικείμενο, εκτός από τη θρησκευτική εκπαίδευση, τη διδασκαλία των Ελληνικών και των Τουρκικών αντίστοιχα [SA1/790/1917/2/5. (28-11-1944)]. Εκτός όμως από την αναφορά που έγινε στη διδασκαλία των Αγγλικών αποκλειστικά σε κρατούμενους που είχαν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευσή τους, στο υπό εξέταση υλικό δεν αποκαλύπτονται τυχόν συζητήσεις για την εισαγωγή του γνωστικού αντικειμένου των Αγγλικών στη Κεντρική Φυλακή για τη συγκεκριμένη τάξη κρατουμένων. Η αναφορά του 1944 στο ζήτημα αυτό δεν είναι αρκετή για να διαμορφωθεί μια άποψη για τη θέση των Αγγλικών προηγουμένως καθώς και το κριτήριο επιλογής των κρατουμένων που τα παρακολουθούσαν.

Η διδασκαλία των Αγγλικών σε κρατούμενους που είχαν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση τους φαίνεται να ίσχυσε και για τα επόμενα δύο χρόνια, μιας και το 1946, έτος έναρξης των συζητήσεων για την επέκταση του εκπαιδευτικού σχήματος του 1948, επαναλήφθηκε η παροχή των Αγγλικών «για μια συγκεκριμένη μερίδα κρατουμένων» της Κεντρικής Φυλακής [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Αναλυτικότερα, αυτή τη φορά, αναφορά στα «Αγγλικά, στα Ελληνικά και στα Τουρκικά», ως τα μόνα γνωστικά αντικείμενα που προσφέρονταν έως τότε στη Κεντρική Φυλακή, έκανε ο Διευθυντής της

Εκπαίδευσης [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Μάλιστα, ένας «Έλληνας Φύλακας (Greek Warder)» παρουσιάζεται να επιφορτιζόταν «με την εξάωρη διδασκαλία των Αγγλικών ενώ αντίστοιχα ένας Τούρκος Φύλακας (Turkish Warder), από τις 7 ½ ώρες που δίδασκε συνολικά, φαίνεται να αφιέρωνε την 1 ½ ώρα στα Αγγλικά και τις υπόλοιπες 6 ώρες στα Τούρκικα» [E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο αριθμός των βαρυποινιτών κρατουμένων, που παρακολουθούσαν κάποιο γνωστικό αντικείμενο χωρισμένοι σε Έλληνες και Τούρκους, φαίνεται να ανήλθε στους «15 Έλληνες Βαρυποινίτες για τα Αγγλικά, στους 10 για τα Ελληνικά και στους 9 για τα Τουρκικά, ενώ όσον αφορά τους Τούρκους βαρυποινίτες 4 απ' αυτούς παρακολουθούσαν Αγγλικά και 15 Τουρκικά» [E1/156/8. (21-10-1946)]. Τα αντικείμενα αυτά κατά τις αναφορές διδάσκονταν από τις 7 έως τις 8 κάθε πρωί, 3 ώρες την εβδομάδα [E1/156/8. (21-10-1946)], για κάθε τάξη.

Το γνωστικό αντικείμενο των Αγγλικών, σύμφωνα με την έκθεση «Cyprus Prison Service Administration Report» για το έτος 1947, συνέχισε «να διδάσκεται τρεις φορές την εβδομάδα για την κατηγορία των βαρυποινιτών κρατουμένων και κατά το έτος 1947» [SA1/261/1948/15. (1947)], χωρίς ωστόσο να γίνεται σαφής αναφορά στο εκπαιδευτικό προφίλ των κρατουμένων που τον παρακολουθούσαν, εάν και δεν εικάζεται πως αυτό είχε αλλάξει. Και τον επόμενο χρόνο όμως, το 1948, ένας αριθμός κρατουμένων φαίνεται πως «παρακολουθούσε τάξεις Αγγλικών [Ετήσια Έκθεση για την Κύπρο, (1948), σελ. 36]. Ο καινούριος Διευθυντής των Φυλακών (κ. Iron) μάλιστα, παρουσίασε την παροχή των Αγγλικών στους κρατούμενους αυτούς ως αποτέλεσμα αιτήματος των ίδιων. Κατά τα γραφόμενά του, στην Κεντρική Φυλακή εκτός από τις τάξεις των αναλφάβητων στα Ελληνικά και τα Τουρκικά οργανώνονταν «επιπλέον τρεις τάξεις Αγγλικών τρεις φορές κάθε εβδομάδα [SA1/261/1949/15. (1948)]». Τις εν λόγω τάξεις, όπως υποστήριξε, παρακολουθούσαν «κρατούμενοι που εάν και ανυπομονούσαν να έχουν σημειωματάρια για αθέμιτους σκοπούς και επιθυμούσαν να αποφύγουν τη δουλειά» κατόπιν αιτήματός τους «εντάχθηκαν εν τέλει στις τάξεις αυτές» [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Σημείωσε δε πως «οι μαθητές αυτής της τάξης «άλλαζαν συνεχώς» με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η τήρηση «στατιστικών που να δείχνουν οποιοδήποτε εκπαιδευτικό αποτέλεσμα» [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Το καλοκαίρι του ίδιου έτους και παρόλο που οι συζητήσεις αναθεώρησης του 1948, αφορούσαν στην επέκταση των εκπαιδευτικών παροχών στη μητρική κυρίως γλώσσα των αναλφάβητων και μη, βαρυποινιτών και ελαφροποινιτών κρατουμένων, το ζήτημα των Αγγλικών συζητήθηκε σε κείμενο του Διευθυντή των Φυλακών προς τον Υπουργό των Αποικιών. Σε αυτό, ο πρώτος παρουσίαζε συνολικότερα στον δεύτερο τις εισηγήσεις του Διευθυντή της Εκπαίδευσης, για την

αναθεώρηση του εν ισχύ εκπαιδευτικού σχήματος, ενώ έκανε λόγο και για τη λειτουργία «τάξεων στα Αγγλικά σύμφωνα με τον αριθμό των κρατουμένων», προβλέποντας την εργοδότηση ενός φύλακα για την διδασκαλία τους (Senior Warder) [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Η μη αναμενόμενη, λόγω του ότι εισηγήσεις αυτές αφορούσαν κυρίως την παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα, αναφορά στα Αγγλικά μπορεί, ενδεχομένως, να υποδηλώνει, πως η εκπαίδευση των κρατουμένων που είχαν ήδη ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευσή τους, απασχόλησε τους εμπλεκόμενους δρώντες. Αυτού του είδους ο συλλογισμός ενισχύεται από τα όσα ίσχυσαν περαιτέρω αναφορικά με την «προτεραιότητα της εκπαιδευτικής διδασκαλίας» (educational instruction) μετά την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού σχήματος του 1948. Αυτή φαίνεται να επικεντρώθηκε πέραν των «αναλφάβητων» και της νέο-εγκαθιδρυθείσας τάξης των «Ελλήνων και Τούρκων κρατουμένων που δεν είχαν ολοκληρώσει την έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου» και σε όσους κρατούμενους «είχαν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση τους» [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 20]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, με την εισαγωγή του διευρυμένου εκπαιδευτικού σχήματος το Νοέμβριο του 1948, και την έναρξη των «απογευματινών μορφωτικών μαθημάτων» στη μητρική γλώσσα (Ελληνικά και Τουρκικά) των αναλφάβητων (illiterate) και εγγράμματων (literate) κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής συνεχίστηκε και η διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου των Αγγλικών «όπως και προηγουμένως, τρεις φορές την εβδομάδα, υπό έναν Prison Senior Warder και ένα Lance Corporal» [SA1/261/1949. (1948), σελ. 15]. Η διενέργεια των μαθημάτων αυτών μάλιστα παρουσιάζεται ως απόρροια «ειδικού αιτήματος των ίδιων των κρατουμένων» [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 20].

Οι εν λόγω τάξεις όμως, «ο αριθμός των οποίων ανήλθε για το 1948 στις τρεις» φαίνεται να μη «συγκαταλέγονταν στις υπόλοιπες τάξεις -στοιχειώδους εκπαίδευσης» [SA1/261/1949. (1948), σελ. 15] που δημιουργήθηκαν με την εισαγωγή του νέου εκπαιδευτικού σχήματος. Μάλιστα, τον Δεκέμβριο του ίδιου έτους για τη διδασκαλία του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου στις συγκεκριμένες τάξεις κρατουμένων φαίνεται πως υπήρξε η ανάγκη εξεύρεσης ειδικών βιβλίων [E1/156/45. (10-12-1948)]. Για το λόγο αυτό, ο Διευθυντής των Φυλακών απευθυνόμενος στον Διευθυντή Εκπαίδευσης εξέφρασε «την αγωνία του σχετικά με την αγορά των βιβλίων για τις τάξεις των Αγγλικών στην Κεντρική Φυλακή, ενώ θέλησε να διερευνήσει τη δυνατότητα «παροχής αυτών μετ' επιστροφής» [E1/156/45. (10-12-1948)]. Κατ' αυτόν τον τρόπο «ζήτησε από το Διευθυντή της Εκπαίδευσης 12 αντίτυπα του βιβλίου Makmillan III και ακόμη 12 αντίτυπα για το Makmillan IV» [E1/156/45. (10-12-1948)]. Η συζήτηση σχετικά με την ανακατανομή κρατουμένων στις διάφορες τάξεις με βάση την πρόοδο τους από τον Επιθεωρητή

Εκπαίδευσης, ανέδειξε πως στην Κεντρική Φυλακή, κατά τη περίοδο επίσκεψής του, υπήρχε «μόλις μισή ντουζίνα κρατουμένων (βαρυποινιτών)» γυμνασιακού επιπέδου «απ' όλο τον πληθυσμό της Φυλακής» [(E1/156/47. (20.12.1948)]. Για τους κρατούμενους «Γυμνασιακού τύπου (gymnasium types)» εισηγήθηκε να απομονωθούν «σε μια ειδική τάξη (special class)» [(E1/156/47. (20.12.1948)], αποκαλύπτοντας για ακόμη μια φορά πώς το μορφωτικό επίπεδο καθόριζε τις διαδικασίες ταξινόμησης και ιεράρχησης των κρατουμένων στο πλαίσιο οργάνωσης του σχήματος εκπαίδευσης στις φυλακές. Η υλοποίηση της εν λόγω εισήγησης δεν προκύπτει από το ευρεθέν αρχειακό υλικό, ωστόσο τις δευτεροβάθμιου επιπέδου εκπαιδευτικές ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης κρατουμένων, εκτός της παρακολούθησης μαθημάτων δια αλληλογραφίας και της συμμετοχής ορισμένων στις Εξετάσεις του Εμπορικού Επιμελητηρίου του Λονδίνου, μοιάζει να κάλυπτε η διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου των Αγγλικών υπό τη μορφή «εκπαίδευσης για προχωρημένους δύο απογεύματα την εβδομάδα για εκπαίδευση στα Αγγλικά» [SA1/1276/1950/1. (1949), σελ. 20]. Τα Αγγλικά, επομένως, θα μπορούσε να λεχθεί πως αποτέλεσαν με την εισαγωγή του καινούριου εκπαιδευτικού σχήματος το 1948 «απαγορευμένο» γνωστικό αντικείμενο για κάποιες από τις τάξεις των κρατουμένων. Όπως έχει ήδη διαφανεί επρόκειτο για το γνωστικό αντικείμενο που ενώ συμπεριλαμβάνονταν στην εκπαίδευση των απόφοιτων, στοιχειώδους εκπαίδευσης, κρατουμένων τουλάχιστον από το 1944, δεν επιλέχθηκε αρχικά ως μέρος του περιεχομένου του επεκταμένου στοιχειώδους προγράμματος του 1948. Η παροχή των Αγγλικών στην εν λόγω τάξη κρατουμένων φαίνεται να εξυπηρετούσε τις δευτεροβάθμιες εκπαιδευτικές ανάγκες της, μιας και το εκπαιδευτικό προφίλ των απόφοιτων κρατουμένων που την αποτελούσαν υπαγόρευε «εκπαίδευση για προχωρημένους», η οποία μοιάζει να πήρε τη μορφή «εκπαίδευσης στα Αγγλικά κατόπιν αιτήματός» των ίδιων των κρατουμένων [SA1/1276/1950/1. (1949). σελ. 20]. Αυτή η τάξη κρατουμένων, μάλιστα, όπως παρουσιάζεται, λειτουργούσε ξεχωριστά σαν να αποτελούσε μια διακριτή εκπαιδευτική τάξη [SA1/261/1949. (1948), σελ. 15].

Εκτός από την παρακολούθηση μαθημάτων, σε κάποιους κρατούμενους των προαναφερόμενων τάξεων επιτράπηκε η συμμετοχή τους στις κυβερνητικές εξετάσεις για τα Αγγλικά. Η απόφαση παραχώρησης αυτής της δυνατότητας μοιάζει να λήφθηκε κυρίως σε συνάρτηση με την πρόοδο που αυτοί παρουσίαζαν κατά την παρακολούθηση του εν λόγω γνωστικού αντικείμενου, ενώ, αναλόγως του επιπέδου τους, καταγράφηκε η συμμετοχή ενός κρατουμένου στην εξέταση English Distinction Examination και έξι κρατουμένων στην Εξέταση English Ordinary Examination. Η πρώτη εξέταση φαίνεται να ήταν πιο απαιτητική, μιας και ο κρατούμενος που συμμετείχε σ' αυτή προερχόταν από την

τάξη των κρατουμένων που είχαν τελειώσει την έκτη τάξη στοιχειώδους εκπαίδευσης και λάμβανε διδασκαλία για προχωρημένους στα Αγγλικά εντός της Κεντρικής Φυλακής [Annual Report on Cyprus, (1948), σελ. 27]. Στη δεύτερη έλαβαν μέρος κρατούμενοι της Κεντρικής Φυλακής από τις μεγαλύτερες τάξεις του στοιχειώδους εκπαιδευτικού σχήματος. Μάλιστα τεκμαίρεται πως οι προαναφερόμενες εξετάσεις δεν αποτελούσαν έναν θεσμό που αφορούσε αποκλειστικά την Κεντρική Φυλακή, αλλά μάλλον επρόκειτο για εξετάσεις που οι Ετήσιες Εκθέσεις για την Κύπρο στο κεφάλαιο «Κοινωνικές Υπηρεσίες: Εκπαίδευση» τις παρουσίαζαν ως «δημόσιες εξετάσεις (Public Examinations)» της Κυβέρνησης. Στην περίπτωση των Αγγλικών στις Ετήσιες Εκθέσεις γίνεται λόγος για ετήσιες «Εξετάσεις στα Αγγλικά (Examinations in English)» [V41/39, (1946), σελ. 31] ή «Εξετάσεις της Κυβέρνησης στα Αγγλικά (Government examinations in English)» [Annual Report on Cyprus, (1948), σελ. 27] στις οποίες κάθε χρόνο συμμετείχαν περίπου 1,500 μαθητές προερχόμενοι κυρίως από τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης [Annual Report on Cyprus, (1948), σελ. 27]. Και εντός της Κεντρικής Φυλακής, όμως, η συμμετοχή στις εξετάσεις αυτές φαίνεται να λειτούργησε αρχικά με τον ίδιο τρόπο, εξυπηρετώντας δηλαδή τις δευτεροβάθμιες εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων ελλείψει κάποιου στοχευμένου σ' αυτούς εκπαιδευτικού σχήματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, για το 1949 ένας αριθμός κρατουμένων πήρε μέρος σε διαφορετικές «δημόσιες εξετάσεις». Πιο συγκεκριμένα «πέντε κρατούμενοι έδωσαν εξετάσεις για την πιστοποίηση του Εμπορικού Επιμελητηρίου του Λονδίνου (London Chamber of Commerce examinations certificates)» [Report on Cyprus, (1949), σελ. 37]·[(SA1/1276/1950/1. 1950, σελ. 20)], «ένας προετοιμαζόταν για την Κυβερνητική Εξέταση Αγγλικών (Government's English Distinction examination)» [Report on Cyprus. (1949), σελ. 37] η οποία ήταν προγραμματισμένη στην Κύπρο για τον Ιούνιο του επόμενου έτους (1950) [(SA1/1276/1950/1. (1950), σελ. 20)], ενώ τέσσερις «παρακολουθούσαν μαθήματα δια αλληλογραφίας (correspondence courses)» [Report on Cyprus, (1949), σελ. 37] από το Bennett College [(SA1/1276/1950/1. (1950), σελ. 20)]. Όσον αφορά, συγκεκριμένα, τον υποψήφιο κρατούμενο για τα Αγγλικά αυτός έδωσε, «την εξέταση English Distinction examination», όπως προβλεπόταν ήδη από το 1949, τον Ιούνιο του 1950 [V41/45, (1950), σελ. 41]· [SA1/1276/1950/2. (1950), σελ. 13]. Εκτός από τα Αγγλικά σε κάποιους δινόταν επιπλέον η δυνατότητα να λάβουν μέρος στις εξετάσεις του Αγγλικού Εμπορικού Επιμελητηρίου (English Chamber of Commerce Examinations). Τέσσερις βαρυποινίτες μελετούσαν για τις εξετάσεις του Αγγλικού Εμπορικού Επιμελητηρίου (English Chamber of Commerce Examinations) » [SA1/261/1949/15. (1948)]. Η εν λόγω εξέταση, που συγκαταλεγόταν στις «δημόσιες εξετάσεις (public examination)» φαίνεται να

διενεργούνταν από το Τμήμα Εμπορικής Εκπαίδευσης του Επιμελητηρίου Εμπορίου του Λονδίνου (London Chamber of Commerce) στη λογιστική (Book-keeping), τη στενογραφία (shorthand) και τη δακτυλογράφηση (typewriting) δυο φορές το χρόνο, ενώ για το έτος 1948 ο αριθμός των υποψηφίων εκτιμήθηκε πως ανήλθε στους 300 [Annual Report on Cyprus, (1948), σελ. 27]. Μάλιστα εκτός φυλακής, γίνεται λόγος για επτά σχολεία που προετοίμαζαν μαθητές για τις εξετάσεις του Εμπορικού Επιμελητηρίου του Λονδίνου (London Chamber of Commerce). [Annual Report on Cyprus, (1948), σελ. 26]. Επρόκειτο, μάλλον, για σχολεία δευτεροβάθμιου επιπέδου, όπου πέραν του ακαδημαϊκού προγράμματος διδάσκονταν εμπορικά μαθήματα [Annual Report on Cyprus, (1948), σελ. 26]. Τις διευθετήσεις για τη συμμετοχή των κρατουμένων στην εξέταση Εμπορίου ανέλαβε, όπως προκύπτει, ο Διευθυντής των Φυλακών αποστέλλοντας προς μελέτη στον Επιθεωρητή του Τμήματος Εκπαίδευσης (κ. Fleming) τέσσερα εξεταστικά δοκίμια (examination papers) σε συνέχεια τηλεφωνικής τους επικοινωνίας [E1/156/31. (16-11-1948)]. Διευκρίνισε δε πως «η προκαταρκτική εξέταση διεξήχθη αυστηρά σύμφωνα με τις προδιαγραφές των εξετάσεων και πως πρόθεσή του αποτελούσε να επιβεβαιώσει εάν, κατά τη γνώμη του Επιθεωρητή, άξιζε να επιτραπεί σε αυτούς τους κρατούμενους να συμμετέχουν στις εμπορικές εξετάσεις του Επιμελητηρίου του Λονδίνου την Άνοιξη» [E1/156/31. (16-11-1948)]. Εάν και «δεν επιθυμούσε να αποθαρρύνει κάτι τέτοιο, ωστόσο εξέφρασε την άποψη πως δεν θα έπρεπε να επιτραπεί στους συμμετέχοντες να φύγουν εκτός Φυλακής για να συμμετέχουν δημοσίως στην εξέταση, εκτός και εάν υπήρχε μια πολύ μεγάλη πιθανότητα αυτοί να επιτύχουν» [E1/156/31. (16-11-1948)]. Σε ακόμα μια έκφραση της αμφιταλάντευσης που συναντήσαμε και σε άλλες περιπτώσεις ως προς την παροχή εκπαίδευσης σε ένα θεσμικό πλαίσιο κυρίως ποινικό, το ζήτημα εδώ αφορούσε το ότι προέκυπτε ανάγκη μετακίνησης των κρατουμένων εκτός φυλακών. Ο Επιθεωρητής του Τμήματος Εκπαίδευσης (κ. Fleming) φαίνεται να προώθησε με τη σειρά του τα γραπτά των κρατουμένων στην Εμπορική Σχολή (Samuel's Practical Commercial School), που βρισκόταν στην οδό Αισχύλου, 22 [E1/156/32. (24-11-1948)]. Στην απαντητική επιστολή που του απεστάλη σχετικά αναφερόταν: «Κύριε, δια του παρόντος σας αποστέλλω τα δοκίμια που μου δώσατε, κατόπιν ελέγχου. Για την δική σας καθοδήγηση θα μπορούσα να πω ότι αυτά τα χαρτιά θα μπορούσαν να βαθμολογηθούν ως εξής: «Κώστας Νικολάου: 100 βαθμοί, χωρίς κανένα λάθος. Όλες οι ερωτήσεις απαντήθηκαν κατάλληλα. Ο Μ. Shevket: 90 βαθμοί, πολύ λίγα λάθη [E1/156/32. (24-11-1948)]. Νικόλαος Βότσης: 60 βαθμοί, αρκετά καλά. Παμπορής Η. 55, βαθμοί καλά» [E1/156/32. (24-11-1948)]. Ο Επιθεωρητής της Εκπαίδευσης κ. Fleming) ευχαρίστησε τον κ. Α. Samuel, της Πρακτικής Εμπορικής Σχολής (Practical Commercial School), για το διόρθωμα των

δοκιμίων Λογιστικής του Εμπορικού Επιμελητηρίου του Λονδίνου, σημειώνοντας και «πως οι κρατούμενοι θα τον ευχαριστούσαν επίσης προσωπικά εάν ήταν στην θέση να το πράξουν» [E1/156/34. (25-11-1948)]. Σε συνέχεια της παραλαβής των διορθωμένων δοκιμίων «Βασικής Λογιστικής (Book-keeping - Elementary) του Εμπορικού Επιμελητηρίου του Λονδίνου», ο Επιθεωρητής της Εκπαίδευσης ανέλαβε να τα προωθήσει μαζί με ένα αντίγραφο του εξεταστικού δοκιμίου (examination paper) στον Διευθυντή της Φυλακής με τις βαθμολογίες του διορθωτή, τον οποίο και χαρακτήρισε «απόλυτα ικανό». [E1/156/33. (25-11-1948)]. Εάν ο Διευθυντής της Φυλακής κατόπιν των βαθμολογιών που του προωθούνταν έκρινε πως άξιζε, ο Επιθεωρητής των Σχολείων σκόπευε να απευθύνει ερώτημα στο Εμπορικό Επιμελητήριο του Λονδίνου (London Chamber of Commerce) σχετικά με το «ποια θα ήταν η στάση τους να δημιουργήσουν ένα μικρό εξεταστικό κέντρο στη φυλακή» [E1/156/33. (25-11-1948)]-το σκεπτικό δηλαδή προέκρινε και πάλι το θεσμικό πλαίσιο της φυλακής, τροποποιώντας το ωστόσο προσωρινά ώστε να διεξαχθούν οι εξετάσεις χωρίς τη μετακίνηση των κρατουμένων. Εν τέλει, εάν και με ένα πολύ συνοπτικό και σχεδόν κωδικοποιημένο κείμενο, του οποίου ο αποστολέας και ο παραλήπτης δεν παρουσιάζονται, σημειώνεται πως για τις εξετάσεις του Εμπορικού Επιμελητηρίου του Λονδίνου (London Chamber of Commerce - L.C.C) συμμετείχαν; για την άνοιξη του 1949 και το Αντικείμενο της Λογιστικής, ένας για Πιστοποιητικό (Certificate) και τρεις για Βασική (Elementary). Στο ίδιο έγγραφο σημειώνεται επιπλέον πως ο Διευθυντής των Φυλακών θα έστελνε τα δίδακτρα στις αρχές του Ιανουαρίου [E1/156/0? (17-12-1948)]. Κάποιοι άλλοι, κρατούμενοι αναφέρεται, πως παρακολουθούσαν μαθήματα δια αλληλογραφίας με το (Bennet College Ltd.) Sheffield [E1/156/0? (17-12-1948)]

6. 7 Η παροχή θρησκευτικής εκπαίδευσης

Πέραν της «εκπαιδευτικής διδασκαλίας» που παρεχόταν αρχικά στους αναλφάβητους βαρυποινίτες κρατούμενους 3 φορές την εβδομάδα, από ειδικά διορισμένους εκπαιδευτές (instructors), η παράλληλη παροχή «πνευματικής εκπαίδευσης (spiritual training)» στους κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής προϋπήρχε, όπως διαφαίνεται από την ετήσια έκθεση του 1938, [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9]. Οι εν λόγω εκπαιδευτές υποστηρίζεται πως πέραν «των εκπαιδευτικών μαθημάτων (educational classes)» στους αναλφάβητους, «επισκέπτονταν την Κεντρική Φυλακή δίνοντας θρησκευτικές διδασκαλίες σε όλους τους κρατούμενους» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9]. Μάλιστα ο μέσος όρος παρακολούθησης της θρησκευτικής

εκπαίδευσης των κρατουμένων ήταν 14.53 για τους Μουσουλμάνους και 50.98 για τους Χριστιανούς [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9]. Η θρησκευτική εκπαίδευση (religious instruction) παράλληλα με την εκπαιδευτική διδασκαλία (Educational instruction) φαίνεται «να συνεχιζόταν κανονικά το 1942» [SA1/531/1945/1/43. (15-02-1943)], χωρίς να προκύπτει οποιαδήποτε αναφορά για το διάστημα 1938-1942. Σχεδόν 4 χρόνια αργότερα η ετήσια έκθεση του 1946 αναφέρεται στη διενέργεια επισκέψεων από ιερείς όλων των δογμάτων. Η «πνευματική ευημερία (spiritual welfare) και η «θρησκευτική διδασκαλία (religious instruction)» των κρατουμένων, εμπίπτοντας στη παράγραφο «Spiritual Welfare and Education» στην Έκθεση των Φυλακών για το 1947 φαίνεται να αποτέλεσε βασικό μέλημα από την πλευρά της διοίκησης της Κεντρικής Φυλακής, μιας και όπως σημειώνεται «γινόταν κάθε προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση» [SA1/261/1948/15. (1947)]. Ένα χρόνο αργότερα, και όσον αφορά την πνευματική ευημερία των κρατουμένων, «θρησκευτικές Υπηρεσίες για Χριστιανούς και Μουσουλμάνους φαίνεται να προσφέρονταν τις Κυριακές και τις Παρασκευές αντίστοιχα καθώς και στις θρησκευτικές αργίες καθ' όλη τη διάρκεια του 1948 από ιεροκήρυκες (preachers) κάθε θρησκευόμενου πληρωμένων από τους επικεφαλής των θρησκευτικών αρχών. Επιπρόσθετα, ένας Έλληνας Ορθόδοξος ιερέας και ένας χότζας πληρώνονταν από την Κυβέρνηση ως μερικής απασχόλησης εργαζόμενοι, για να παρέχουν θρησκευτική διδασκαλία σε όλα τα τμήματα της Κεντρικής φυλακής και της Αθαλάσσας για έξι ώρες εβδομαδιαίως [SA1/261/1949/15 (1948)]. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια του εν λόγω χρόνου αναφέρεται η αντικατάσταση «των δύο πολύ ηλικιωμένων ανδρών από δύο νεότερους μερικής απασχόλησης θρησκευτικούς δασκάλους (religious instructors) οι οποίοι, ως εξαιρετικά ενθουσιώδεις (keen), ενθάρρυναν περισσότερο το ενδιαφέρον μεταξύ των κρατουμένων [SA1/261/1949/15. (1948)]. Ακόμη και εάν με το νέο εκπαιδευτικό σχήμα του 1948 η Κεντρική Φυλακή αποκτά σταδιακά περισσότερα κοσμικά χαρακτηριστικά (γνωστικά αντικείμενα, περιεχόμενο, δάσκαλοι), με τις ετήσιες εκθέσεις του 1953, 1954, 1955 να κάνουν λόγο για τη διδασκαλία αντικειμένων «γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (General elementary education subjects) μέχρι το επίπεδο της έκτης τάξης (up to the sixth standard)», η θρησκευτική εκπαίδευση παρέμεινε βασικό και σταθερά παρεχόμενο στοιχείο της εκπαίδευσης των κρατουμένων. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να μπορούσε να ερμηνευθεί βάσει των όσων ο Madeira (2005) υποστηρίζει αναφορικά με την συμβολή της Εκκλησίας στη διαμόρφωση του χαρακτήρα μέσω της κυβερνητικά ελεγχόμενης εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, υποστήριζε πως «αυτό που θα μπορούσε να θεωρηθεί ως προσπάθεια να τεθεί η εκπαίδευση σε κρατικό έλεγχο είναι στην πραγματικότητα μια καθαρή αναδιανομή αρμοδιοτήτων μέσω των οποίων η Εκκλησία είχε

σημαντικό ρόλο να παίζει. Με άλλα λόγια, ενώ η επαγγελματική εκπαίδευση αναγορεύτηκε αποκλειστική κυβερνητική ευθύνη, η διαμόρφωση του χαρακτήρα (formation of character) έμελλε να ενδυναμωθεί σε κάθε γενικό σχολείο, κυβερνητικό ή ιεραποστολικό (Madeira, 2005). Η θρησκευτική διδασκαλία, κρίθηκε ως καλό στοιχείο το οποίο έπρεπε να διατηρηθεί και στο οποίο έπρεπε να αποδοθεί η μεγαλύτερη σημασία σε συνδυασμό με την ηθική καθοδήγηση (moral instruction), οι οποίες έπρεπε να έχουν την ίδια θέση με τα κοσμικά γνωστικά αντικείμενα (Madeira, 2005).

Με την αντικατάστασή των θρησκευτικών διδασκάλων (Religious Instructors) ως δασκάλων (School-masters) της Κεντρικής Φυλακής από επαγγελματίες δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις 22 Νοεμβρίου του 1948, ο ρόλος του ιερέα και του Χότζα περιορίστηκε στην παροχή Θρησκευτικών Υπηρεσιών Πνευματικής Ευημερίας «Spiritual Welfare Religious Services» [SA1/261/1949/15. (1948), σελ. 18]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι Χριστιανοί και οι Μουσουλμάνοι της Κεντρικής Φυλακής απολάμβαναν τις εν λόγω υπηρεσίες τις Παρασκευές και τις Κυριακές αντίστοιχα, τις ημέρες των θρησκευτικών αργιών καθώς και κατά τη διάρκεια του χρόνου από ιεροκήρυκες αυτών των δογμάτων που αμείβονταν από τον επικεφαλής των Αρχών του θρησκευμάτος τους [SA1/261/1949/15. (1948), σελ. 18]. Επιπλέον, τόσο ο Έλληνας Ορθόδοξος Ιερέας όσο και ο Χότζας φαίνεται πως πληρώνονταν από την Κυβέρνηση ως εργαζόμενοι μερικής απασχόλησης για να παρέχουν θρησκευτική εκπαίδευση σε όλα τα τμήματα της Κεντρικής Φυλακής καθώς και της Αθαλάσσας για έξι ώρες. Μάλιστα το 1948, όπως προκύπτει από τις αναφορές των πρωτογενών πηγών ήταν το έτος κατά το οποίο οι δύο έως τότε «διαίτερα ηλικιωμένοι άνδρες» που όπως παρουσιάζεται αδυνατούσαν «να ενθαρρύνουν το ενδιαφέρον» των κρατουμένων αντικαταστάθηκαν από «δύο μερικής απασχόλησης θρησκευτικούς δασκάλους (religious instructors) νεότερους και εξαιρετικά ενθουσιώδεις» [SA1/261/1949/15. (1948), σελ. 18]. Στο νεωτερικά θεμελιωμένο πλαίσιο οι θρησκευτικοί δάσκαλοι αναμενόταν να συμβάλλουν αποκλειστικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των κρατουμένων και την ηθική τους καθοδήγηση μέσω της θρησκευτικής τους εκπαίδευσης και της πνευματικής τους ευημερίας. Στο νέο αυτό πλαίσιο η περισσότερο ακαδημαϊκή εκπαίδευση έγινε πλέον αποκλειστικό καθήκον του πολίτη δασκάλου που σε διαδοχή του ιερέα κλήθηκε να διδάξει στα απογευματινά μαθήματα της Κεντρικής Φυλακής, χωρίς ωστόσο να χάνει τον αναμορφωτικό ρόλο του προκατόχου του. Ο δάσκαλος της Κεντρικής φυλακής Κύπρου, αναμενόταν επομένως, με την ανάληψη των εξωδιδασκτικών κυρίως καθηκόντων αλλά και τη διάρκεια των συζητήσεων να συμβάλει με τη σειρά του στην αναμόρφωση του κρατούμενου και την ηθικοποίησή του.

6. 8 Το ανεπίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Τις αρχές απασχόλησαν επίσης και άλλα είδη γνώσης, όπως ήταν οι δραστηριότητες με εκπαιδευτικό όφελος, χωρίς ακαδημαϊκό όμως χαρακτήρα. Πέρα από τα αντικείμενα που προτάθηκαν και εγκρίθηκαν για διδασκαλία με το νέο εκπαιδευτικό σχήμα το 1948, ο Γραμματέας των Αποικιών (Colonial Secretary) φαίνεται πως γνωστοποίησε στον Διευθυντή των Φυλακών την άποψη μελών του Συμβουλίου της Φυλακής σχετικά με το αντικείμενο της χειροτεχνίας [MJ4/154/7. (05-11-1948)]. Αναλυτικότερα, όπως ανέφερε «είχε επιπλέον εντολή (I am further directed to) να τον πληροφορήσει ότι μερικά μέλη του Συμβουλίου της Φυλακής σχολίασαν ότι θα ήθελαν να δουν να υπάρξει κάποια πρόβλεψη για εκπαίδευση στην χειροτεχνία (training of handicrafts)» [MJ4/154/7. (05-11-1948)]. Η απάντηση του Διευθυντή των Φυλακών (J. Irons) προς τον κ. Clemens, Γραμματέα των Αποικιών (Colonial Secretary), ήταν πως «υπήρχε ήδη πρόνοια για μαθήματα χειροτεχνίας (handicraft classes) » οι οποίες όπως τονίζεται «είχαν διευθετηθεί προτού γίνει η πρόταση μερικών μελών του Συμβουλίου» [E1/156/36. (25-11-1948)]. Εξηγεί πως επιπρόσθετα με «τις εκπαιδευτικές τάξεις που γίνονταν πέντε μέρες την εβδομάδα υπήρχαν επίσης τάξεις ξυλουργικής (wood work classes), ενώ παραχωρούνταν επίσης χώρος για δύο συναυλιακές ομάδες (concert parties) [E1/156/36. (25-11-1948)]. Επιπλέον, αναφέρει πως «δωρεάν κινηματογραφικές προβολές πραγματοποιούνταν στις τρεις χωριστές πτέρυγες της φυλακής, μια φορά το μήνα από το Βρετανικό Ινστιτούτο (British Institute) και την προβολή βιοτεχνικών (Industrial), Γεωργικών (Agriculture), Αθλητικών (Sport) και εκπαιδευτικών (Educational) ταινιών [E1/156/36. (25-11-1948)]. Αντίγραφο της εν λόγω επικοινωνίας απεστάλη στον Διευθυντή της Εκπαίδευσης και στον Πρόεδρο του Συμβουλίου των Φυλακών. Ωστόσο, το θέμα της ψυχαγωγίας φαίνεται να είχε απασχολήσει και νωρίτερα και το Συμβούλιο των Φυλακών. Στις αρχές του έτους, στις 15 Φεβρουαρίου του 1946 πρακτικά της συνάντησης του Συμβουλίου του Φυλακών στο Τμήμα Εργασίας αναφέρονταν στην εξέταση της θέσης σχετικά με «τη ψυχαγωγία και τις παροχές (amenities)». Μάλιστα συμφωνήθηκε, όπως σημειώνεται, ο Διευθυντής των Φυλακών να δει το P.I.O. σχετικά με τις επισκέψεις του κινητού σινεμά [SA1/62. (02-04-1946)].

Παρόμοια, η φυσική άσκηση, εάν και μη υποχρεωτική, φαίνεται να αποτελούσε αναπόσπαστο στοιχείο του προγράμματος των κρατούμενων της Κεντρικής Φυλακής. Ήδη από το 1938, εάν και δεν προβλέπονταν υποχρεωτική σωματική άσκηση (training) για τους κρατούμενους, και παρά την απουσία κατάλληλου χώρου, επιτρέπονταν παιχνίδια

(games) και αθλήματα (sport) συγκεκριμένης φύσης, τα οποία μάλιστα, κατά τη γνώμη του Επιθεωρητή των Φυλακών, επέφεραν «σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά του μεγαλύτερου μέρους των κρατουμένων (in the majority of the convicts' disposition)» [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9]. Ωστόσο, υπενθυμίζεται σ' αυτό το σημείο πως ήδη από 1912 γίνεται αναφορά στο γεγονός άσκησης των κρατουμένων «από έναν φύλακα (drilled by a warder) κάθε πρωί» [SA1 /213/1908/39-37. (05-01-1912)]. Σχεδόν οκτώ χρόνια μετά τη διατύπωση της γνώμης του Επιθεωρητή, η Ετήσια Έκθεση του 1946 παρουσιάζει τη φυσική άσκηση (physical training) με τον όρο «αναψυχή (Recreation)» η οποία είχε τη μορφή «ποδοσφαίρου και πολλών άλλων παιχνιδιών» [V41/39. (1946) σελ. 41]. Η Ετήσια Έκθεση των φυλακών επαναλαμβάνοντας τον μη υποχρεωτικό χαρακτήρα της φυσικής εκπαίδευσης (Physical Training) διευκρινίζει πως αντ' αυτού επιτρέπονταν εγκεκριμένα παιχνίδια (games) [SA1/261/1948/. (1947)]. Έως το 1948 η φυσική εκπαίδευση παρέμενε μη υποχρεωτική, ενώ δύο τάξεις ασκούσαν καθημερινά νωρίς το πρωί [SA1/261/1949/14. (1948)]. Μάλιστα υποστηρίζεται πως ένας από το προσωπικό, πρώην εκπαιδευτής του στρατού (ex- Army P.T. instructor), είχε εκπαιδεύσει μια αρκετά καλή ομάδα (display team). Το γεγονός αυτό φαίνεται να προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον, μιας και τότε ενθαρρύνθηκε μια πιο εκτενής εκπαίδευση. Το ποδόσφαιρο, όπως φαίνεται, υπήρξε ιδιαίτερα δημοφιλές, γεγονός που υπαγόρευσε τη δημιουργία 8 ομάδων (τέσσερις ομάδες ελαφροποινιτών και τέσσερις ομάδες βαρυποινιτών) [SA1/261/1949/14. (1948)]. Οι ομάδες αυτές «έφεραν την ονομασία των πρωτεουσών των επαρχιών του Νησιού», ενώ δύο από αυτές ονομάζονταν «Λεύκα» και «Τρόδος». Οι κρατούμενοι που αποτελούσαν τις ομάδες αυτές δεν προέρχονταν κατ' ανάγκη από την ομώνυμη επαρχία. Κάθε ομάδα διαγωνιζόταν με την άλλη δύο φορές του συνολικού αριθμού των συναντήσεων κάθε περιόδου, ο οποίος ανερχόταν έτσι στις 56» [E1/156/38. (24-11-1948)]. Συναντήσεις ποδοσφαίρου οργανώνονταν «τα απογεύματα του Σάββατα και της Κυριακής ενώ κατά τη διάρκεια των διακοπών πραγματοποιούνταν αγώνες νοκ – άουτ» [SA1/261/1949/14. (1948)]. Στην πρωταθλήτρια ομάδα δινόταν κύπελλο ως έπαθλο [E1/156/38. (24-11-1948)]. Τα παιχνίδια Βόλεϊ, υποστηρίζεται πως ήταν εξίσου πολύ δημοφιλή στη Κύπρο [SA1/261/1949/14. (1948)] και αναφέρεται να υπήρξε επίσης αγαπητό αγώνισμα των κρατουμένων [E1/156/38. (24-11-1948)]. Τα πρωινά της Κυριακής μάλιστα φαίνεται να «αφιερώνονταν για φιλικά παιχνίδια για εκείνους οι οποίοι δεν έπαιζαν συνήθως στις οργανωμένες ομάδες. Όλοι οι κρατούμενοι καθιστικής εργασίας, έπρεπε να παίζουν ένα παιχνίδι κάθε εβδομάδα» [SA1/261/1949/14. (1948)]. Μάλιστα, σύμφωνα με την ετήσια έκθεση του 1948 για την Κύπρο, η τακτική άσκηση θεωρήθηκε

εξίσου βοηθητική για τη διατήρηση της γενικής υγείας των κρατουμένων [Annual Report on Cyprus. (1948), σελ. 36].

Το εκπαιδευτικό σχήμα του 1948 ακόμη και στην πιο κοσμική εκδοχή του δεν απώλεσε της ηθικοτεχνολογικές καταβολές που κληρονόμησε από το καθεστώς της θρησκευτικής εκπαίδευσης που κλήθηκε να «συμπληρώσει» ή αντικαταστήσει. Το ζητούμενο ρύθμισης της ατομικής συμπεριφοράς του κρατουμένου, μέσω της τεχνικής της αυστηρής ταξινόμησης του κρατουμένου και της παροχής συγκεκριμένης γνώσης με σκοπό την συγκρότησή του ως επιθυμητό υποκείμενο στο πειθαρχικό πλαίσιο της φυλακής αντλεί από τη χριστιανική λογική μέσω κρατικής διακυβέρνησης. Η τεχνολογία της σχολειοποιημένης εκπαίδευσης επίσης δεν άφησε ανεπηρέαστο τον τρόπο συγκρότησης του κατάλληλου, σύμφωνα με τις πειθαρχικές της επιδιώξεις, δασκάλου. Έστω, και στο νεωτερικά ορισμένο πλαίσιο της εργοδότησής του, η επαγγελματοποίηση του είναι ορατή, αυτός δεν θα απωλέσει τον ηθικοπλαστικό του ρόλο, όπως θα συζητηθεί παρακάτω.

6.9 Η επιλογή συγκεκριμένου τύπου δασκάλου

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μεταξύ των αρμοδιοτήτων του Διευθυντή της Εκπαίδευσης ήταν η εξεύρεση και ο διορισμός εκπαιδευτικού προσωπικού για την Κεντρική Φυλακή. Μάλιστα όπως ο Διευθυντής των Φυλακών σημείωνε: «ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ήταν η αρμόδια αρχή για το διορισμό δασκάλων (school teachers) στη Φυλακή» [E1/156/114. (20/09/1954)]. Το πλαίσιο της Φυλακής, ωστόσο, φαίνεται να υπαγόρευσε την επιλογή δασκάλων συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Πιο συγκεκριμένα, κατόπιν αιτήματος του Διευθυντή της Εκπαίδευσης το «προσωπικό ενδιαφέρον για την κοινωνική ευημερία» [E1/156/14-15. (20-07-1948)] φαίνεται να συζητήθηκε αρχικά ως πρωταρχικό κριτήριο που θα καθόριζε την επιλογή δασκάλων από μέρους του Διευθυντή της Εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του σχήματος, όμως, φαίνεται πως καταβάλλονταν «ειδικές προσπάθειες» από μέρους του Διευθυντή της Εκπαίδευσης «για να διασφαλίσει την επιλογή εξαιρετικά καλά καταρτισμένων δασκάλων» [E1/156/36. (25-11-1948)]. Η «ιδιαίτερη προσοχή του Τμήματος Παιδείας για την επιλογή του σωστού τύπου δασκάλων» κρίθηκε μάλιστα από τον Διευθυντή των Φυλακών παράγοντας «επιτυχίας κατά την εξαετή λειτουργία του σχήματος» [E1/156/105. (08-07-1954)]. Η εξεύρεση «του σωστού τύπου δασκάλου» αναφέρθηκε ως παράγοντας επιτυχίας και από την Ετήσια Έκθεση των Φυλακών του 1948, η οποία έκανε λόγο για ένα «πολύ επιτυχές σχήμα» την επιτυχία του οποίου απέδωσε «στην επιλογή του διδακτικού προσωπικού» από μέρους του Τμήματος Παιδείας [SA1/261/1949/15. (1948), σελ. 18]. Στο τέλος του

δεύτερου εξαμήνου και τη λήξη των μαθημάτων λόγω των καλοκαιρινών διακοπών ο Διευθυντής των Φυλακών διαπίστωνε πως: «Δεν υπήρχε αμφιβολία η επιτυχία αυτού του σχήματος ήταν κυρίως εξαιτίας του προσωπικού των πολιτών δασκάλων που παραχωρήθηκαν από τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης» [E1/156/61. (29-06-1949)]. Όπως επεσήμανε: «χωρίς εξαίρεση ήταν όλοι ενθουσιώδεις με τη δουλειά τους, ενώ η διακριτικότητά τους και η δεινότητά τους κατά τις ώρες συζήτησης» εκτιμήθηκε πως «είχαν βοηθήσει εμμέσως να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο συναίσθημα μεταξύ των κρατουμένων συμβάλλοντας καταλυτικά στη διαχείριση της πειθαρχίας, κάνοντάς την ένα πιο εύκολο εγχείρημα για το προσωπικό» [E1/156/61. (29-06-1949)]. Δεδομένων αυτών των διαπιστώσεων δήλωσε στον Διευθυντή της Εκπαίδευσης πως «Θα εκτιμούσε εάν ο ίδιος τύπος ανδρών (same type of men) θα μπορούσε να επιλεγεί και για την επόμενη σχολική χρονιά [E1/156/61.(29-06-1949)]». Ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης, επιπλέον, εάν και είναι ο Δρώντας που στα ζητήματα εκπαίδευσης εντός της Κεντρικής Φυλακής ενεπλάκη μόλις τον Οκτώβρη του 1946 κατόπιν πρόσκλησης του Διευθυντή των Φυλακών, έμελλε να διαμορφώσει με τις εισηγήσεις του την οργάνωση και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού σχήματος της Κεντρικής Φυλακής, μιας και πολλές από αυτές υιοθετήθηκαν σχεδόν επ' ακριβώς. Επιπλέον, ο ίδιος, πέραν του διορισμού πολιτών δασκάλων «συγκεκριμένων προδιαγραφών» φαίνεται να ήταν εκείνος που εισήγαγε και στο σχολείο της Κεντρικής Φυλακής το θεσμό του Επιθεωρητή των Σχολείων για το πρόγραμμα εκπαίδευσης της Κεντρικής Φυλακής, καθιστώντας με αυτή την πρακτική «ορατούς» τους αποσπασμένους δασκάλους στο Τμήμα Παιδείας και ενισχύοντας την παρουσία και ρόλο του Τμήματός του στις φυλακές.

Το εργασιακό καθεστώς που προτάθηκε αρχικά από το Διευθυντή των Φυλακών για τους πολίτες δασκάλους που θα αναλάμβαναν να διδάξουν στην Κεντρική Φυλακή προέβλεπε, κατά βάση, εθελοντική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, ο Διευθυντής των Φυλακών έφερε για παράδειγμα την περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου και συγκεκριμένα του εκεί Τμήματος Εκπαίδευσης το οποίο, κατά τα γραφόμενά του, «παρείχε ορισμένους εκπαιδευτές για απογευματινά μαθήματα (evening classes)» οι οποίοι «έφεραν εις πέρας τα καθήκοντά τους εθελοντικά» [E1/156/9. (30-06-1948)]. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, αρχικά φαίνεται να συμμερίστηκε την πρόταση του Διευθυντή των Φυλακών, μιας και προσφέρθηκε να συμβάλει με την εξεύρεση «πολύ πρόθυμων» δασκάλων με «προσωπικό ενδιαφέρον για την κοινωνική ευημερία» [E1/156/14-15. (20-07-1948)]. Ωστόσο ο ίδιος εισηγήθηκε το καθεστώς της «μερικής απασχόλησης για οκτώ δασκάλους για περίπου 55 ώρες το χρόνο» [E1/156/14-15. (20-07-1948)]. Από άποψη ωραρίου έκρινε απαραίτητο οι δάσκαλοι να βρίσκονται στην Κεντρική Φυλακή «από τις

5.00 έως τις 7.30, η διδασκαλία τους όμως θα διαρκούσε μόνο 1 ώρα και 45 λεπτά». Αναφορικά με την πληρωμή τους, υποστήριξε πως αυτοί δεν θα έπρεπε να πληρώνονται «λιγότερο από 7 λίρες το μήνα», ποσό που φαίνεται πως αντιστοιχούσε «σε περίπου 2-5 λίρες Κύπρου την ώρα, ενώ όπως σημείωνε το εν λόγω ποσό ήταν λιγότερο σε σχέση με τις έως τότε απολαβές του παπά και το χότζα για πολύ λιγότερες υπηρεσίες» [E1/156/14-15. (20-07-1948)]. Κατ' αυτήν την συλλογιστική προέβη στην εκτίμηση πως για την καταβολή «των απαιτούμενων μισθών έπρεπε να υπάρξει πρόνοια για 504 λίρες για μισθούς εννέα μηνών ετησίως» [E1/156/14-15. (20-07-1948)]. Έσπευσε δε να διευκρινίσει πως «οι δάσκαλοι δεν ήταν δυνατόν να εργαστούν κατά τη διάρκεια των καθιερωμένων σχολικών αργιών των Χριστουγέννων και του Πάσχα και, επιπλέον, πως πρώτα «θα έπρεπε να διασφαλιστεί η έγκριση του Υπουργού Οικονομικών (treasurer's) για την επιπλέον αμοιβή των δασκάλων» [E1/156/14-15. (20-07-1948)]. Οι εισηγήσεις του Διευθυντή Εκπαίδευσης μοιάζει να επηρέασαν, εν τέλει, τον Διευθυντή των Φυλακών. Αυτό συμπεραίνεται από το ότι ο πρώτος προχώρησε στην υποβολή εγγράφου με τίτλο «Προϋπολογισμός 1949» στο οποίο παρέθεσε σχεδόν στο σύνολό τους τις εισηγήσεις του Διευθυντή της Εκπαίδευσης. Το εν λόγω κείμενο, θεωρώντας το προϊόν συζήτησης με τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης, το προώθησε στον Γενικό Γραμματέα, ενώ επιπλέον έλαβαν γνώση ο Υπουργός Οικονομικών και ο Διευθυντής Εκπαίδευσης [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Ως προς το περιεχόμενό του, αυτό προέτασε την ανάγκη εργοδότησης «οκτώ δασκάλων μερικής απασχόλησης (8 part-time instructors) για δύομιση ώρες την ημέρα για πέντε μέρες την εβδομάδα για οκτώ μήνες τον χρόνο, από τον Ιανουάριο έως το τέλος του Ιούνη και από τον Οκτώβριο έως το τέλος του Δεκεμβρίου, εκτός από τις δύο εβδομάδες των Χριστουγέννων και του Πάσχα αντίστοιχα» [E1/156/18-15. (27-07-1948)].

Το ποσό της αμοιβής τους υποβλήθηκε ως είχε προταθεί από τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης, «επτά λίρες το μήνα, ποσό που αντιστοιχούσε μόνο στο ποσό των 2 - 5 λιρών Κύπρου ανά ώρα», με μόνη διαφωνία, από πλευράς Διευθυντή των Φυλακών, να πληρώνει τους εκπαιδευτικούς με την ώρα σε περίπτωση απουσίας [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Μάλιστα έκρινε την εν λόγω αμοιβή «πολύ εύλογη» σχολιάζοντας πως αυτή «ήταν πολύ λιγότερη από το μισθό που δίνονταν στους δύο θρησκευτικούς λειτουργούς οι οποίοι παρακολουθούσαν έξι ώρες την εβδομάδα» [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ζήτησε στον προϋπολογισμό του 1949 το ποσό «των 448 λιρών, από τις 600 λίρες που απαιτούνταν συνολικά για την υλοποίηση του προγράμματος, και την εργοδότηση οκτώ μερικής απασχόλησης δασκάλων (part time teachers) με 2,5 λίρες Κύπρου ανά ώρα για 5 μέρες την εβδομάδα για οκτώ μήνες το χρόνο» [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Μάλιστα, όσον αφορά το οικονομικό καθεστώς απασχόλησης των δασκάλων, ο

Διευθυντής της Φυλακής αντιδιέστειλε το παράδειγμα του Τμήματος Φυλακών λέγοντας πως: «το προσωπικό του Τμήματος Φυλακών ήταν έτοιμο να απωλέσει των απογευμάτων του κατά τη διάρκεια όλου του χειμώνα, από αρχάς Νοέμβρη, για μια πολύ μικρή αμοιβή, καθώς και πως ο ίδιος ο Διευθυντής Φυλακών και οι ανώτεροι λειτουργοί του ήταν έτοιμοι να απωλέσουν τα απογεύματά τους, χωρίς επιπλέον αμοιβή, προκειμένου να διασφαλίσουν την επιτυχία ενός τέτοιου σχήματος» [E1/156/21. (02-11-1948)].

Τα διδακτικά καθήκοντα των πολιτών δασκάλων, αρχικά, προτάθηκε να διαφοροποιηθούν ανάλογα με την τάξη των κρατουμένων στην οποία απευθύνονταν. Συγκεκριμένα, επρόκειτο για εισήγηση του Διευθυντή της Εκπαίδευσης σύμφωνα με την οποία «η διδασκαλία της τάξης των αναλφάβητων κρατουμένων θα γινόταν σε μικρές ομάδες από ένα ή δύο φύλακες και από μερικούς πιο έξυπνους κρατούμενους για τουλάχιστον μία ώρα καθημερινά» [E1/156/14-15. (20-07-1948)]. Για την εν λόγω τάξη οι «προσοντούχοι δάσκαλοι (qualified school masters) θα επιφορτίζονταν κυρίως με την «επιτήρηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης» της τάξης αυτής [E1/156/14-15. (20-07-1948)]. Με άλλα λόγια, θέση του Διευθυντή της Εκπαίδευσης ήταν η διδασκαλία των αναλφάβητων κρατουμένων υπό την επίβλεψη του υπεύθυνου δασκάλου (schoolmaster) για τα γενικά γνωστικά αντικείμενα [E1/156/14-15. (20-07-1948)]. Πιο συγκεκριμένα, όπως διευκρίνισε ο Διευθυντής των Φυλακών σε μετέπειτα επικοινωνία του με τον Γενικό Γραμματέα (Colonial Secretary), αντίγραφο της επικοινωνίας στάλθηκε στον υπουργό Οικονομικών Treasurer και τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης, με τίτλο «προϋπολογισμός 1949», «η διδασκαλία των τάξεων των αναλφάβητων χωρισμένων σε μικρές ομάδες στις πτέρυγες των βαρυποινιτών και ελαφροποινιτών κρατουμένων θα επικεντρωνόταν στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης υπό των Φυλάκων της Φυλακής και των πιο έξυπνων κρατουμένων» [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Αυτό θα γινόταν, όπως έχει ήδη αναφερθεί κάτω από την επιτήρηση ενός Έλληνα και ενός Τούρκου μερικής απασχόλησης δασκάλου [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Έστω και εάν στην περίπτωση της τάξης των αναλφάβητων προβλεπόταν η εργοδότηση δασκάλων (instructors) κυρίως ως επιβλέποντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για τις τάξεις των βαρυποινιτών και ελαφροποινιτών κρατουμένων που θα παρακολουθούσαν «Γενικά Αντικείμενα» (General Subjects) μετά τις ώρες εργασίας τους, τονίστηκε η ανάγκη εργοδότησης δασκάλων μερικής απασχόλησης [E1/156/18-15. (27-07-1948)]. Κατ' αυτό το σκεπτικό εκτιμήθηκε πως, συνολικά, οκτώ μερικής απασχόλησης δάσκαλοι θα χρειαζόταν για περίπου 55 ώρες το χρόνο [E1/156/18-15. (27-07-1948)] για διδασκαλία 5 ημερών ανά εβδομάδα για οκτώ μήνες ετησίως [E1/156/21. (02-11-1948)].

Σε συνέχεια όλων των παραπάνω ζυμώσεων, και των «πιο πρόσφατων συζητήσεων» που φαίνεται να έλαβαν χώρα μεταξύ των Διευθυντών Φυλακών και Εκπαίδευσης, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, όπως προκύπτει, στις 19 Νοεμβρίου ανταποκρινόμενος στο έγγραφο της 2^{ας} Νοεμβρίου του 1948 προχώρησε, εν τέλει, στην ανακοίνωση του διορισμού πέντε δασκάλων. Οι δάσκαλοι που φαίνεται να έτυχαν διορισμού ήταν οι Νίκος Παπαξενοφώντος για μονώρη διδασκαλία στους ελαφροποινίτες και δίωρη στους βαρυποινίτες κρατούμενους, ο Νίκος Ζεμπύλας για διδασκαλία δύο ωρών στους ελαφροποινίτες και πέντε ωρών στους βαρυποινίτες κρατούμενους, ο Σάββας Παπαμιχαήλ για τους αναλφάβητους και οι Mehmed Nedjdet και Osman Shakir για τους Τουρκοκύπριους κρατούμενους (όλων των κατηγοριών) [E1/156/22. (19-11-1948)].

Η κατάρτισή των πολιτών δασκάλων, Ελληνορθόδοξων και Μουσουλμάνων, που προέρχονταν από το πεδίο κοσμικής εκπαίδευσης εκείνης της περιόδου φαίνεται να περιλάμβανε διετή, δωρεάν φοίτηση στο Διδασκαλείο της Κυβέρνησης (Government Training Center). Το διετές πρόγραμμα σπουδών (course) του Διδασκαλείου φαίνεται να εστίαζε σε «γενικά γνωστικά αντικείμενα, θεωρία και πρακτική διδασκαλίας καθώς και γεωργία, ενώ μερικοί φοιτητές ακολουθούσαν επιπλέον ένα τριετές εξειδικευμένο πρόγραμμα στη γεωργία στο Κεντρικό Αγροτικό Σχολείο» (Rural Central School) (Ετήσια Έκθεση, 1946, σελ.).

Όσον αφορά συγκεκριμένα τους διορισθέντες δασκάλους φαίνεται αυτοί να είχαν λάβει οδηγίες ώστε να παρουσιαστούν στον Διευθυντή των Φυλακών τη Δευτέρα 22 Νοεμβρίου στις 5.30 το απόγευμα. Με την έναρξη του σχήματος στις 22 Νοεμβρίου, λοιπόν, πέντε πεπειραμένοι δάσκαλοι πολίτες υπό του Τμήματος Εκπαίδευσης της Κυβέρνησης δεσμεύτηκαν να διδάσκουν για δύο περιόδους κάθε βράδυ για πέντε βράδια την εβδομάδα [SA1/261/1949/15. (1948), σελ. 18]. Μάλιστα, αυτό σημειώθηκε και στον Τύπο της εποχής έγραψε «Δια την μόρφωσιν των Φυλακισμένων: Πληροφορούμεθα ότι διωρίσθησαν όπως διδάσκουν δύο ώρας ημερησίως ειδικά μαθήματα εις τας Κεντρικάς Φυλακάς Λευκωσίας, οι διδάσκαλοι κ.κ. Ν. Παπαξενοφώντος, Σ. Παπαμιχαήλ και Ν. Ζεμπύλας. Μαζί με τους Έλληνες Δασκάλους διορίσθησαν και δύο Τούρκοι Δάσκαλοι Note»: [N.K. PHILAY. (21.11.48)].

Οι εν λόγω δάσκαλοι, διορίστηκαν στις Κεντρικές Φυλακές με την ιδιότητα των δασκάλων ως εκπαιδευτικών Λειτουργών (masters as educational Instructors) και σκοπό την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος της Φυλακής [E1/156/22. (19-11-1948)]. Έως το τέλος του επόμενου έτος 1949 έξι ειδικά επιλεγμένοι δάσκαλοι (School masters) από το Τμήμα Παιδείας λειτουργούσαν 12 τάξεις, 5 νύχτες την εβδομάδα Σχεδόν 3 χρόνια αργότερα, φαίνεται να είχαν σημειωθεί αλλαγές στο προσωπικό. Στις 10 Οκτωβρίου του

1952 αναφέρεται ότι είχαν επιλεγεί για να διδάξουν στην Κεντρική Φυλακή οι δάσκαλοι: «Σωτήριος Μιχαηλίδης Διευθυντής (Headmaster) του Αγίου Ανδρέα, Νίκος Ζεμπύλας, Διευθυντής Πέρα Χωριού, Γεώργιος Αβέρωφ, Δάσκαλος (Schoolmaster) Καϊμακλιού, Χριστόδουλος Πουλγέριος, δάσκαλος Αγ. Σάββα, M. Nejdet, Διευθυντής Haydarpasha, Λευκωσία και Zeki Gunduz, Διευθυντής, Omorphita [E1/156/91. (07.10.1952)]. Ο δάσκαλος Ζεμπύλας, Διευθυντής στο Ακάκι, φαίνεται να ήταν ο μόνος που είχε σταθερή παρουσία έως και το 1954 [E1/156/117. (30/09/1954)], ενώ, κατά τα γραφόμενα του Διευθυντή της Εκπαίδευσης, την ομάδα για το ίδιο έτος στελέχωσαν οι κ. Ζανετίδης, ο Χριστόδουλος Πουλγέριος, δάσκαλος Αθιαίνου, και Συμεωνίδης, δάσκαλος Αγίου Αντωνίου.

Το καθεστώς διδασκαλίας στην Κεντρική Φυλακή προέβλεπε για μερική απασχόληση με καταβολή μικρής αμοιβής στους εν λόγω δασκάλους [E1/156/52. (11-01-1949)]. Μάλιστα αυτοί χαρακτηρίζονταν δάσκαλοι μερικής απασχόλησης (Part-time Educational Instructors) από την ετήσια έκθεση των Φυλακών του 1948, όπως δηλαδή και οι θρησκευτικοί δάσκαλοι (religious instructors) που επίσης κατατάσσονταν στους εργαζόμενους μερικής απασχόλησης των Φυλακών [E1/156/124. (09-09-1955)]. Για την εργοδότησή του όμως εμπλεκόταν άμεσα το Τμήμα Παιδείας. Σε όσους δασκάλους επρόκειτο να συνεχίσουν τη διδασκαλία τους στην Κεντρική Φυλακή την επόμενη χρονιά, το Τμήμα Παιδείας απέστειλε γραπτή ειδοποίηση για την ανανέωση του διορισμού τους στην Κεντρική Φυλακή. Παράδειγμα τέτοιας επικοινωνίας ήταν η ειδοποίηση του δασκάλου Ν. Ζεμπύλα την οποία υπέγραφε ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης. Όπως σημείωνε: «Επιθυμώ όπως σας πληροφορήσω ότι αι υπηρεσίες σας εις τας Κεντρικάς Φυλακάς θα χρειασθώσι και δια την προσεχή περίοδον 1949-1950». Μάλιστα, πέραν της ανακοίνωσης του διορισμού του, κλήθηκε να παρευρεθεί στην καθιερωμένη συνάντηση πριν την έναρξη των μαθημάτων «Παρακαλείσθε όπως παρευρεθείτε εις συνεδρίαν εις τα Κεντρικάς Φυλακάς κατά την 19.9.1949 και ώραν 5.30 μ.μ.» [E1/156/67. (16-09-1949)]. Όμοια μοιάζει να ανακοινωνόταν και η διαθεσιμότητα θέσης για τυχόν ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς όπως συνέβη και στην περίπτωση του δασκάλου Συμεωνίδη: «Διδάσκαλον, Πρότυπον Σχολή Αγίου Αντωνίου». Αυτός φαίνεται πως πληροφορήθηκε από το Διευθυντή Εκπαίδευσης πως υπήρχε «κενή θέσις διδασκάλου δια τους τροφίμους των Κεντρικών Φυλακών Λευκωσίας» για την οποία ο Διευθυντής των Φυλακών συνέστησε «τον διορισμόν του εις την θέσιν» [E1/156/116. (30/09/1954)]. Στην περίπτωση που αποδεχόταν τον διορισμό «έπρεπε να παρευρεθεί στην σύσκεψιν, ήτις ωρίσθη δια την 4ην Οκτωβρίου και ώραν 6. μ.μ.» [E1/156/116. (30/09/1954)].

Με τη λειτουργία των νυχτερινών «εκπαιδευτικών τάξεων» (educational classes) αναδύθηκαν και οι πρώτες συζητήσεις αναφορικά «με τη μέγιστη εξοικονόμηση πόρων για το 1949» θέση που οδήγησε στην πρόταση από μέρους του Διευθυντή των Φυλακών για μείωση του αριθμού των δασκάλων μερικής απασχόλησης «σε πέντε μόνο» [E1/156/36. (25-11-1948)]. Το θέμα αυτό, όπως φαίνεται, ανακινήθηκε ξανά κατά τη συνεδρία (conference) στις 28 Ιουνίου του 1948, όταν επανήλθε το ζήτημα χρηματοδότησης του εκπαιδευτικού σχήματος, όταν προβλήθηκε για ακόμα μια φορά ως ανάγκη η μείωση του αριθμού των εργοδοτούμενων έως τότε δασκάλων στην Κεντρική Φυλακή. Πιο συγκεκριμένα, το κονδύλι της τάξεως των 600 λιρών, που είχε αρχικά ζητηθεί σε έγγραφο του Διευθυντή των Φυλακών προς Υπουργό Οικονομικών (Financial Secretary), (με Αντίγραφο στο Γενικό Λογιστή) στις 27 Ιουλίου 1948, φαίνεται να ανακλήθηκε στις 13 Οκτωβρίου του 1948, όταν κατά τη συνεδρίαση της Επιτροπής Οικονομικών, συμφωνήθηκε η έγκριση του ποσού μόνο 400 λιρών για το 1949 [MJ4/154/10. (29-06-1949)], ποσό που θα αξιολογούνταν, «μετά το πέρας ενός εύλογου διαστήματος να αναφερθεί η επιτυχία ή όχι του σχήματος καθώς και το κατά πόσον οι 400 λίρες ήταν αρκετές» [MJ4/154/10. (29-06-1949)]. Δεδομένης αυτής της συνθήκης, ο Διευθυντής των Φυλακών υποστήριξε πως η μείωση του αριθμού των δασκάλων που αρχικά ζητήθηκε για το εν λόγω σχήμα είναι πιθανό να διαφύλαττε το ποσό που εγκρίθηκε το 1949, εάν και αναμενόταν να χρειαστεί ένας επιπλέον δάσκαλος έως το τέλος του Σεπτεμβρίου [MJ4/154/10. (29-06-1949)]. Σε αυτή την περίπτωση εκτιμήθηκε πως θα χρειαζόταν «επιπλέον 24 λίρες εν είδη ειδικού κονδυλίου για τις υπηρεσίες του δασκάλου καθ' όλη τη διάρκεια του 1950» [MJ4/154/10. (29-06-1949)]. Γι' αυτό το λόγο ο Διευθυντής των Φυλακών ήταν διατεθειμένος να συμπεριλάβει επιπλέον 58 λίρες στον προϋπολογισμό του 1950 για μισθούς και τον εφοδιασμό βιβλίων για επιπλέον τάξεις [MJ4/154/10. (29-06-1949)].

Ήδη από τις πρώτες συναντήσεις στην Κεντρική Φυλακή οι δάσκαλοι ήγειραν το ζήτημα της αμοιβής τους. Όπως σημείωνε ο Διευθυντής των Φυλακών «Κατά τη διάρκεια της συνάντησης στην Κεντρική Φυλακή στις 20 Δεκεμβρίου 1949 που αφορούσαν τις τάξεις των κρατουμένων στην οποία ο Βοηθός Διευθυντής Εκπαίδευσης (Assistant Director of Education) και οι έξι- πολίτες δάσκαλοι ήταν παρευρισκόμενοι, ένας δάσκαλος, εν ονόματι των άλλων, διαπραγματεύτηκε την αναγκαιότητα αύξησης των μισθών τους» [E1/156/72. (03-01-1950)]. Όπως σημείωνε ο Διευθυντής των Φυλακών, απευθυνόμενος στον Διευθυντή Εκπαίδευσης, οι εν λόγω δάσκαλοι λάμβαναν 3 λίρες ανά περίοδο, 6 λίρες κάθε απόγευμα και το κονδύλι που διέθετε δεν επέτρεπε για τίποτα περισσότερο. Προέβην δε στη διαπίστωση πως αυτοί ήταν

αρκετά ευχαριστημένοι από τη δουλειά τους, μιας και αυτή ήταν ενδιαφέρουσα και ότι λάμβαναν καλά αποτελέσματα, αλλά την ίδια ώρα είχαν την εντύπωση πως δίδασκαν περισσότερες ώρες σε σύγκριση με τους θρησκευτικούς λειτουργούς και επομένως έπρεπε να λαμβάνουν την ίδια τουλάχιστον αμοιβή με αυτούς [E1/156/72. (03-01-1950)]. Η αμοιβή που είχε συμφωνηθεί εξ αρχής, ανερχόταν στις 3 λίρες ανά περίοδο για διδασκαλία δύο περιόδων ανά απόγεμα για πέντε απογεύματα την εβδομάδα, σύνολο 120 διδακτικών περιόδων [E1/156/74. (28-01-1950)]. Όμως, το ποσό αυτό ήταν ήδη επαυξημένο, μιας και αρχικά είχε αποφασιστεί 1,5 λίρες ανά περίοδο ποσό που αυξήθηκε ένα χρόνο αργότερα στις 3 λίρες [E1/156/72. (03-01-1950)]. Ο Διευθυντής των Φυλακών, απευθυνόμενος στον Διευθυντή της Εκπαίδευσης, δεν ήταν σύμφωνος να υλοποιηθεί ένα τέτοιο αίτημα για τον ακαδημαϊκό χρόνο 1950, ενώ μάλιστα υποστήριξε πως σε κάθε περίπτωση δεν έπρεπε να υπάρξει καμία αύξηση για τους δασκάλους, εάν και εύρισκε ατυχές «οι θρησκευτικοί λειτουργοί (religious instructors) να λαμβάνουν περισσότερα από τους δασκάλους» [E1/156/73. (23-01-1950)]. Παρά τις ενστάσεις του, το αίτημα που οι δάσκαλοι προέβαλαν στις αρχές του 1950 στον Διευθυντή των Φυλακών αναφορικά με την αύξηση των μισθών τους, φαίνεται να έτυχε θετικής έκβασης, μιας και ο Διευθυντής των Φυλακών «ύστερα από εξουσιοδότηση που αυτός έλαβε προχώρησε στην αύξηση των μισθών τους 7 λίρες ανά απόγεμα για μιάμιση ώρα διδασκαλίας» [E1/156/94. (02-01-1953)]. Δεδομένων των ενεργειών στις οποίες προχώρησε, χαρακτήρισε αναληθές ότι οι αμοιβές των δασκάλων δεν είχαν αυξηθεί από τότε που το σχήμα ξεκίνησε E1/156/94. (02-01-1953)].

Αργότερα οι δάσκαλοι παρά την αρχική συμφωνία με την έναρξη του σχήματος σχετικά με το ύψος των απολαβών τους για τη διδασκαλία τους στις απογευματινές τάξεις της Κεντρικής Φυλακής, ζήτησαν στο Διευθυντή των Φυλακών να εξετάσει εκ νέου το περιθώριο καταβολής αύξησης [E1/156/96. (29-01-1953)]. Το αίτημα τους δεν φαίνεται όμως να βρήκε πρόσφορο έδαφος αυτή τη φορά. Ο Διευθυντής των Φυλακών δεν φάνηκε πρόθυμος για κάτι τέτοιο, μιας και όπως σημείωνε «όταν οι τάξεις ξεκίνησαν στη φυλακή το 1948 συμφωνήθηκε αμοιβαία μεταξύ των Δρ. Sleight και του Διευθυντή των Φυλακών πως οι δάσκαλοι ενθαρρύνθηκαν να διδάσκουν κρατούμενους με μικρότερη αμοιβή απ' ότι τη συνήθη τιμή και να θεωρούν εν μέρει τη δουλειά ως εθελοντική για την ευημερία (voluntary welfare). Οι δάσκαλοι εάν και έδειξαν σύμφωνοι με αυτό την ίδια ώρα μου ζητούν αύξηση» [E1/156/96. (29-01-1953)]. Εάν και σύμφωνος ότι οι δάσκαλοι παρείχαν πολύτιμες υπηρεσίες στο Τμήμα των Φυλακών και τους συνανθρώπους τους, ήταν της γνώμης «πως οι μορφωμένοι άντρες θα έπρεπε να ενθαρρύνονται να κάνουν λίγο περισσότερο για την ευημερία, είναι θέμα τιμής» [E1/156/94. (02-01-1953)]. Όπως

σημείωνε ο ίδιος «είχε επισημανθεί στους δασκάλους πως δεν θα έπρεπε να αναμένουν ολόκληρο μισθό (full payment) για τις υπηρεσίες που πρόσφεραν, μιας και η δουλειά τους στη φυλακή αφορούσε στην ευημερία (welfare)» [E1/156/74. (28-01-1950)]. [E1/156/94. (02-01-1953)]. Η συγκρότηση των εκπαιδευτικών ως λειτουργών που εργάζονταν με χαμηλότερη αμοιβή και σε εθελοντική βάση, καταδεικνύει για ακόμα μια φορά τη σταδιακή μετάβαση του θεσμού σε μια κοσμική εκδοχή, όπου όμως οι λογικότητες του επαγγέλματος ως λειτουργήματος, ως κοινωνικής προσφοράς στη βάση μιας ηθικής δεοντολογίας, εξακολουθούν να εμποτίζουν σχετικές συζητήσεις-αν και παραδόξως εδώ αφορούν και στην παράλληλη εργοδότηση πιο προσοντούων δασκάλων, με χαμηλότερες απολαβές σε σύγκριση με τους θρησκευτικούς εκπαιδευτές που εξακολουθούν να εργοδοτούνται αυτή την περίοδο.

Όπως φαίνεται, με την εισαγωγή του θεσμού, ένα από θέματα που απασχόλησαν τους εμπλεκόμενους δρώντες ήταν αυτό της μεταφοράς των δασκάλων της Κεντρικής Φυλακής κατά τις βροχερές μέρες [E1/156/29-27.(23-11-1948)], αφού οι Κεντρικές Φυλακές βρίσκονταν χωρικά μακριά από τα σχολεία εργασίας των εκπαιδευτικών σε μια περίοδο που το μεταφορικό μέσο δεν θεωρείται δεδομένο. Μάλιστα το εν λόγω ζήτημα φαίνεται πως στάθηκε αποτρεπτικό για έναν από τους εκπαιδευτικούς, Σάββα Παπαμιχαήλ, «διδάσκαλον εν τη σχολή Αγίου Σάββα Λευκωσίας» να συνεχίσει το διδακτικό του έργο στην Κεντρική Φυλακή. Σε επιστολή του προς τον «Έντιμον Κύριον Δ/ντήν Παιδείας στη Λευκωσία» δήλωσε πως αδυνατούσε: «να συνεχίσει τις υπηρεσίες του στις Κεντρικές Φυλακές λόγω του ότι δεν χρησιμοποιούσε ποδήλατο» [E1/156/56. (01-04-1949)]. Η απάντηση του Γραφείου Παιδείας προς τον υποφαινόμενο δάσκαλο, εκ μέρους του Διευθυντή Παιδείας, τον προέτρεπε να συνεχίσει τη διδασκαλία του στις Κεντρικές Φυλακές [E1/156/57.(06-04-1949)]. Το ζήτημα μεταφοράς των δασκάλων στην Κεντρική Φυλακή σε περίπτωση κακοκαιρίας αποτέλεσε και αργότερα μέρος της Ατζέντας της Συνάντησης με τους δασκάλους στο τέλος του δεύτερου εξαμήνου [E1/156/60. (30-06-1949)]. Μάλιστα η μεταφορά των δασκάλων φαίνεται να αποτέλεσε κριτήριο και για το ύψος του μισθού που καταβλήθηκε εν τέλει στους εκπαιδευτικούς, ποσό που τέθηκε υπό συζήτηση ως προς το ύψος αφού, όπως ελέχθη, αυτοί έβρισκαν το δικό τους τρόπο μεταφοράς από και προς τις φυλακές, εκτός από περιπτώσεις ιδιαίτερα αντίξοου καιρού [E1/156/60. (30-06-1949)]. Δεδομένης αυτής της εκτίμησης προτάθηκε να καταβάλλεται το ποσό των τριών λιρών ανά ώρα. Εν τέλει προκύπτει πως το ζήτημα της μεταφοράς είχε διευθετηθεί με παρέμβαση του Τμήματος Φυλακών, το οποίο φαίνεται πως είχε παραχωρήσει το βαν της φυλακής στη διάθεση των δασκάλων στις περιπτώσεις κακοκαιρίας [E1/156/73. (23-01-1950)]. Με αυτή την παροχή αναδεικνύεται και πάλι η

ισχυρή εμπλοκή της διοίκησης των φυλακών και η επιμονή στην παροχή εκπαίδευσης στους κρατούμενους, διαθέτοντας εδώ πόρους που δεν επιβάρυναν έντονα ή ξεκάθαρα τον οικονομικό προϋπολογισμό.

6.9.1 Η διαμόρφωση των καθηκόντων των δασκάλων

Κατά την πρώτη συνάντηση που διενεργήθηκε μεταξύ των εμπλεκόμενων δρώντων με θέμα «Μαθήματα – Κεντρική Φυλακή» πέραν της μεταφοράς απασχόλησε και το ζήτημα της ακολουθούμενης διδακτικής μεθόδου από μέρους των δασκάλων καθώς και η εφαρμογή της «συλλαβικής μεθόδου για τους αναλόφητους» [E1/156/29-27.(23-11-1948)]. Επιπλέον, υπήρξε προβληματισμός για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του εκπαιδευτικού σχήματος για τα οποία προτάθηκε μάλιστα η εφαρμογή «ενός συστήματος εξειδικευμένων δασκάλων «Specialist System» που θα ίσχυε ειδικά για τους δασκάλους Παπαξενοφώντος και Ζεμπύλα.

Αναλυτικότερα, έως εκείνη τη στιγμή οι άρτι διορισθέντες στην Κεντρική Φυλακή πολίτες δάσκαλοι δίδασκαν και τα πέντε από τα προβλεπόμενα γνωστικά αντικείμενα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τη θεώρηση του Επιθεωρητή της Εκπαίδευσης, όμως, που ζητούσε εξειδίκευση μεταξύ των δασκάλων, τη διδασκαλία της Γεωγραφίας και των Μαθηματικών έπρεπε να αναλάβει ο δάσκαλος Παπαξενοφώντος και των γνωστικών αντικειμένων της Γλώσσας (Literature) και της Ιστορίας (History) ο δάσκαλος Ζεμπύλας [E1/156/25.(20-11-1948)]. Ωστόσο, η μετάβαση στο προτεινόμενο σύστημα ειδίκευσης ως προς τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων από συγκεκριμένους δασκάλους κρίθηκε προτιμότερο να ισχύσει μετά τα Χριστούγεννα του 1948. Σχεδόν ένα μήνα αργότερα, κατά τα γραφόμενα του Επιθεωρητή των Σχολείων κ. Fleming, εν κατακλείδι της Συνεδρίας, το πρόγραμμα διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων ανά εκπαιδευτικό είχε διαμορφωθεί ως εξής: ο δάσκαλος Ζεμπύλας δίδασκε Ελληνικά και Ιστορία ενώ ο Παπαξενοφώντος Αριθμητική και Γεωγραφία. Οι τάξεις φαίνεται να εναλλάσσονταν ως προς τις ημέρες διδασκαλίας τους. Τα Ελληνικά και η Γεωγραφία για τους βαρυποινίτες διδάσκονταν Δευτέρα και Πέμπτη, ενώ Τρίτη και Παρασκευή η Αριθμητική και η Ιστορία. Όσον αφορά το μάθημα των Τρεχόντων Θεμάτων αυτό διδασκόταν την Τετάρτη [E1/156/48. (20-12-1948)].

Ήδη από την εισαγωγή του εκπαιδευτικού σχήματος στην Κεντρική Φυλακή οι δάσκαλοι φαίνεται πως κλήθηκαν να αναλάβουν αρμοδιότητες πέραν της διδασκαλίας των εν λόγω γνωστικών αντικειμένων. Στο τέλος της πρώτης εβδομάδας, για παράδειγμα, και όπως σημείωσε ο Επιθεωρητής των σχολείων, αναμενόταν από αυτούς να ολοκληρώσουν

«την προπαρασκευαστική διερεύνηση» και να υποβάλλουν «τον αριθμό των τάξεων μετά την τελική τους τροποποίηση» καθώς και τα ωρολόγια προγράμματα [E1/156/29-27. (23-11-1948)]. Όπως επισήμανε περαιτέρω, τα υποβληθέντα «σχήματα εργασίας και ωρολόγια προγράμματα» θα δακτυλογραφούνταν στο γραφείο (του επιθεωρητή), ενώ θα παράγονταν αρκετά αντίτυπα για να διατεθούν στο Διευθυντή των Φυλακών, αλλά και στο φάκελο του Εκπαιδευτικού λειτουργού και των δασκάλων [E1/156/29-27. (23-11-1948)]. Πέραν όμως των παραπάνω αρμοδιοτήτων, οι δάσκαλοι, παρευρίσκονταν στις συναντήσεις που διενεργούνταν στην Κεντρική Φυλακή σχετικά με την Εκπαίδευση των κρατουμένων. Πιο συγκεκριμένα η ατζέντα της συνάντησης στην Κεντρική Φυλακή (Conference) στις 28^{ης} Ιουνίου του 1949, πέραν της παρουσίας του Διευθυντή των Φυλακών, του Επιθεωρητή των σχολείων Mr. Fleming του Τμήματος Παιδείας, ενός Φύλακα Φυλακών ανακοίνωσε τη συμμετοχή και των έξι πολιτών δασκάλων που υπηρετούσαν στην Κεντρική Φυλακή [E1/156/59. (20-06-1949)]. Μάλιστα, πέραν της προγραμματισμένης συζήτησης για την εξέλιξη του σχήματος από την έναρξη του έως τότε, φαίνεται πως αναμενόταν και η κατάθεση «ενδιαφερόντων στατιστικών (interesting statistics) από τους δασκάλους καθώς και σχέδια εργασίας (programmes of work) που διενεργήθηκαν και θα μπορούσαν να περιληφθούν στην Ετήσια Έκθεση» [E1/156/60. (30-06-1949)]. Από τις αποφάσεις που πάρθηκαν στην εν λόγω συνάντηση με θέμα «Κεντρικές Φυλακές Εκπαιδευτικό σχήμα» κάποιες αφορούσαν αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς, για τους οποίους, όπως αποφασίστηκε, έπρεπε να παρέχουν για ενδυνάμωση πληροφορίες για την κάλυψη εκπαιδευτικών ζητημάτων [E1/156/60.(30-06-1949)]. Ως τέτοια αναφέρθηκαν ο αριθμός των αναλάβητων που έμαθαν να διαβάζουν απλά Ελληνικά και Τουρκικά και να γράφουν ένα απλό γράμμα, καθώς και ο αριθμός όσων γνώριζαν ήδη γραφή και ανάγνωση και είχαν φτάσει στο επίπεδο της τελευταίας τάξης, ομοίως με μια αντίστοιχη τάξη ενός δημοτικού σχολείου [E1/156/60.(30-06-1949)]. Με την επανέναρξη των μαθημάτων το Σεπτέμβριο του 1950, η παρουσία των δασκάλων που επιλέχθηκαν από το Τμήμα Παιδείας για να διδάξουν στην Κεντρική Φυλακή ζητήθηκε και πάλι από τον Διευθυντή των Φυλακών [E1/156/84. (11.09.1950)]. Σκοπός της εν λόγω συνάντησης ήταν η λεπτομερής συζήτηση των Εκπαιδευτικών προβλημάτων στις Φυλακές και η διευθέτηση των τάξεων αναλόγως των όσων θα συζητούνταν [E1/156/84. (11.09.1950)]. Μέρος της ατζέντας αντίστοιχης συνάντησης ήταν και η ανάδειξη οποιουδήποτε σημείου από τους δασκάλους (school Masters) [E1/156/85. (29. 11. 1950)], ενώ σε παρόμοια συνάντηση το Μάρτιο του 1951 μεταξύ των θεμάτων που προβλεπόταν να συζητηθούν ήταν και «οποιοσδήποτε προοδευτικές εισηγήσεις από μέρους των δασκάλων» [E1/156/87. (27.03.1951)].

Αντικείμενο των παραπάνω συναντήσεων ήταν και ο καθορισμός των

ημερομηνιών των Χριστουγεννιάτικων συναυλιών [E1/156/87. (27.03.1951)]. Η διοργάνωση τέτοιων εκδηλώσεων, φαίνεται πως αποτέλεσε μέρος των καθηκόντων των δασκάλων της Κεντρικής Φυλακής. Κατ' αυτόν τον τρόπο, πέραν των διδακτικών τους καθηκόντων οι δάσκαλοι της φυλακής προκύπτει πως επιφορτίστηκαν επιπλέον με τη γιορτή των Χριστουγέννων των βαρυποινιτών και ελαφροποινιτών κρατουμένων. Για την υλοποίηση τριών παραστάσεων από τους βαρυποινιτές και ελαφροποινιτές αντίστοιχα οι δάσκαλοι φαίνεται πως είχαν αφιερώσει από το χρόνο τους τις Κυριακές και να εκπαιδεύσουν τις δύο ομάδες και αφιέρωσαν μεγάλο μέρος των Χριστουγεννιάτικων διακοπών τους για να διασφαλίσουν την επιτυχία του [Report on Cyprus, (1949), σελ. 37]. Μάλιστα η συμβολή τους αυτή φαίνεται να συζητήθηκε από τον Διευθυντή των Φυλακών πως δεν θα έπρεπε να μεταβάλει το ύψος του καταβαλλόμενου έως τότε μισθού. Επιχειρηματολογώντας για τη θέση του αυτή έγραψε: « Πάρα την εξαιρετική δουλειά που κάνουν και επίσης την επιπλέον ώρα που πρέπει να δώσουν, χωρίς αμοιβή, με την ερμηνεία τραγουδιών και Χριστουγεννιάτικων συναυλιών, είμαι της γνώμης πως οι μισθοί τους δεν θα πρέπει να αυξηθούν» [E1/156/72. (03-01-1950)], εννοιολογώντας και πάλι τους δασκάλους περισσότερο στη βάση εθελοντικής κοινωνικής προσφοράς. Ωστόσο δήλωνε έτοιμος να εξετάσει οποιαδήποτε άλλη εισήγηση επί του θέματος ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης επιθυμούσε να κάνει [E1/156/72. (03-01-1950)]. Τις εν λόγω συναυλίες οι δάσκαλοι φαίνεται να παρακολουθούσαν ως προσκεκλημένοι επισκέπτες με τις συζύγους τους, ενώ μπορούσαν να φέρουν επιπλέον δύο φίλους ο καθένας [E1/156/92.(23.12.1952)].

Εκτός όμως από τη διοργάνωση των Χριστουγεννιάτικων κονσέρτων, οι υπηρετούντες δάσκαλοι για το 1952 στην Κεντρική Φυλακή χρειάστηκε ξανά να εργαστούν σε περίοδο διακοπών λόγω της επίσκεψης του Κυβερνήτη στις 29 Δεκεμβρίου 1952 [E1/156/92. (23.12.1952)]. Κατά την εν λόγω επίσκεψη, οι τάξεις στην Κεντρική Φυλακή θα έπρεπε να βρίσκονται σε λειτουργία. Οι οδηγίες που έλαβαν οι δάσκαλοι ήταν πως η έναρξη των τάξεων θα γινόταν κανονικά στις 6:00 μ.μ. έτσι ώστε αυτοί να έχουν το χρόνο να προετοιμάσουν το μάθημα πριν το δείξουν στον Κυβερνήτη. Για αυτή τους την περίοδο διδασκαλίας εν μέσω διακοπών, ωστόσο, είχε προβλεφθεί αμοιβή που περιλήφθηκε στο μισθό του Δεκεμβρίου [E1/156/92. (23.12.1952)].

Κατά καιρούς, κυρίως στο πλαίσιο των καθιερωμένων συναντήσεων για την παρεχόμενη εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή, έγιναν συζητήσεις που αξιολογούσαν το έργο των δασκάλων ανάγοντας το προφίλ τους σε παράγοντα επιτυχίας του σχήματος. Πιο αναλυτικά με αφετηρία τη συνεδρίαση που έλαβε χώρα υπό την παρουσία των πολιτών δασκάλων πριν τη δίμηνη παύση του σχήματος για τις καλοκαιρινές διακοπές τον Ιούνιο του 1948, ο Διευθυντής της Φυλακής απευθυνόμενος στον Γραμματέα Οικονομικών

(Financial Secretary) και τον Γενικό Λογιστή (Accountant General) δήλωσε πως η επιτυχία του σχήματος ήταν πέραν των προσδοκιών του [MJ4/154/10. (29-06-1949)]. Η διαπίστωση αυτή φαίνεται να σχολιάστηκε και κατά την εν λόγω συνάντηση κατά την οποία «επιβεβαιώθηκε πως σημειώθηκε μεγάλη πρόοδος από την έναρξη του σχήματος τον Νοέμβριο του 1948» [MJ4/154/10. (29-06-1949)]. Η έκπληξη για τις επιτυχίες των κρατουμένων σε ένα αναθεωρημένο θεσμό αποδόθηκε και συνδέθηκε έντονα με τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα ο «ενθουσιασμός που επιδείχθηκε από τους δασκάλους (Instructors) καθώς και τους κρατούμενους» κρίθηκε «ιδιαίτερα ικανοποιητικός» και θεωρήθηκε παράγοντας που συνέβαλε έμμεσα «στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος εντός της φυλακής» [MJ4/154/10. (29-06-1949)]. Η δεινότητα των δασκάλων, ωστόσο, μοιάζει να είχε διακριθεί αρκετά νωρίτερα, όταν ο Ανώτερος Επιθεωρητής των σχολείων M.H.V Fleming (Chief Inspector of Schools) σε επικοινωνία του με το Διευθυντή της Εκπαίδευσης εξέφρασε αξιολογική εκτίμηση για το έως τότε έργο των δασκάλων. Πιο συγκεκριμένα, ανέφερε πως «οι δάσκαλοι, σε γενικές γραμμές είχαν επιδείξει μια ικανοποιητική προσέγγιση για το καινούριο καθήκον και ένα ενδιαφέρον από την πλευρά των διδασκόμενων που έμοιαζε αρκετά αυθεντικό και που φαινόταν ότι μπορούσε να διαρκέσει. Δεν υπάρχει αμφιβολία για την επιτυχία αυτού του σχήματος και είναι εξαιτίας του προσωπικού των πολιτών δασκάλων που παρασχέθηκαν από εσάς. Χωρίς εξαίρεση είναι όλοι ενθουσιώδεις με τη δουλειά τους και από τη διακριτικότητα τους και την ικανότητά τους κατά τη διάρκεια των ωρών συζήτησης έχουν βοηθήσει εμμέσως να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο συναίσθημα μεταξύ των κρατουμένων κάνοντας έτσι την διαχείριση της πειθαρχίας ένα πιο εύκολο εγχείρημα για το προσωπικό». Για την «εξαιρετική δουλειά των δασκάλων» έκανε λόγο και ο Κυβερνήτης της Κύπρου εκφράζοντας την ικανοποίησή του σε συνέχεια της επίσκεψής του των νυχτερινών μαθημάτων της Κεντρικής Φυλακής [E1/156/96. (29-01-1953)]. Τα κριτήρια αξιολόγησης ξεδιπλώνονται περισσότερο αλλού, με τρόπο που αναδεικνύει, πέραν του ενθουσιασμού τους και της συμβολής τους στη διαχείριση της πειθαρχίας, ακαδημαϊκά κριτήρια, όπως το να είναι δάσκαλοι με γνώση Αγγλικών και Μουσικής, που προκρίθηκαν σε διαφορετικές στιγμές ως γνωστικά, και να είναι απολύτως άμεμπτοι πολιτικά και ηθικά, με ηλικία άνω των 30 χρόνων» [E1/156/80. (29.06. 1950)]. Καθώς τα προσόντα και τα ακαδημαϊκά κριτήρια διαπλέκονται ξανά που κριτήρια που αφορούν το δικό τους ήθος και τη συμβολή τους στην πειθαρχία των κρατουμένων, διαπιστώνεται ξανά, και μέσω της συγκρότησης του ιδανικού δασκάλου ως υποκειμένου, ότι η παροχή εκπαίδευσης στις φυλακές διατηρεί το σωφρονιστικό και ηθικό της χαρακτήρα, παρόλη την προσθήκη και ακαδημαϊκών-μορφωτικών λογικοτήτων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7:

Η ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑΣ ΤΩΝ ΝΕΑΡΩΝ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ (1955-1958)

7.1 Η ανάδυση της τάξης των νεαρών κρατουμένων

Όμοια με την προηγούμενη περίοδο το καθεστώς παροχής εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή το διάστημα 1955 - 1959 διαμορφώνεται σε σχέση με την υποκειμενικότητα των κρατουμένων που επιδίωξε να πειθαρχήσει. Πιο συγκεκριμένα, η ανάδυση της τάξης των Νεαρών Κρατουμένων, ηλικίας 16 με 21 ετών, στην Κεντρική Φυλακή το 1955 για πολιτικές κυρίως παραβάσεις, δημιούργησε τις συνθήκες επανασυγκρότησης της συγκεκριμένης τάξης ως αποτελούμενης πλέον από νέα υποκείμενα, σύμφωνα με τις επιδιώξεις των Αρχών των Κεντρικών Φυλακών, στο πλαίσιο ισχύος της Έκτακτης Ανάγκης. Η αμφίδρομη κατά Foucault σχέση γνώσης και εξουσίας αντανακλάται έντονα στις διεργασίες της περιόδου, με την επιλογή της καταλληλότερης κάθε φορά γνώσης για τους Νεαρούς Κρατούμενους να λειτουργεί μάλλον ως πειθαρχική πρακτική, που σκοπό είχε να ρυθμίσει το νέο υποκείμενο σωματικά, πνευματικά και συναισθηματικά σε ένα καθεστώς μόνιμης εξουσίας. Επρόκειτο, επομένως, για ένα εγχείρημα που στο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο τη δεδομένη χρονική περίοδο (1955 - 1959) απαίτησε γνώση, η απόκτηση ή η επιλογή της οποίας ήταν αποτέλεσμα πολύπλοκων σχέσεων, ρευστών συνθηκών και συνάρθρωσης διαφορετικών λόγων.

Έως τότε, οι μόνες ορατές τάξεις κρατουμένων στο αρχειακό υλικό για την Κεντρική Φυλακή ήταν αυτές των ενηλίκων. Όπως έχει ήδη συζητηθεί και παραπάνω (βλ.) για την περίοδο 1946 – 1954 η ταξινόμηση των ενηλίκων κρατουμένων γίνονταν με βασικό κριτήριο τη διάρκεια της εκτιώμενης ποινής, το φύλο καθώς και την εθνική ταυτότητα. Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά, και όσον αφορά συγκεκριμένα τους Έλληνες ενήλικες άνδρες κρατούμενους της πρώτης περιόδου, αυτοί, όπως και οι Τούρκοι, ταξινομούνταν σε «δύο βασικούς τύπους καταδίκων, τους βαρυποινίτες (με ποινή φυλάκισης δύο χρόνων και πάνω) και τους ελαφροποινίτες (με ποινή δύο χρόνων και κάτω)» [SA1/1276/1950/4.(1952)], ενώ η αποστέρηση της ελευθερίας τους ήταν αποτέλεσμα κάποιας αξιόποινης πράξης.

Ωστόσο η σταθερότητα αυτή ως προς την ταξινόμηση των κρατουμένων διαταράσσεται με την κήρυξη της Έκτακτης Ανάγκης, όταν δηλαδή στην Κεντρική Φυλακή προσήχθησαν κρατούμενοι για αδικήματα που σχετιζόταν με την κατάσταση αυτή, μεγάλο ποσοστό των οποίων ήταν «Νεαροί Κρατούμενοι (Young Prisoners)» όπως ονομάστηκαν

στις σχετικές πηγές [SA1/1276/1950/6. (1955)]. Και αυτό γιατί, η κήρυξη της Έκτακτης Ανάγκης (State of Emergency) για την Κύπρο, που έγινε στις 26 Νοεμβρίου 1955 από τον Κυβερνήτη (Ρίχτερ, 2011), συνοδεύτηκε από την έκδοση των Κανονισμών της Εκτάκτου Ανάγκης. Οι κανονισμοί αυτοί αποτελούνταν από 76 συνολικά νόμους που εκδόθηκαν και ίσχυσαν έως το 1959 με περιεχόμενο που διευρυνόταν καθ' όλη τη διάρκεια της ισχύος τους, σύμφωνα με τις ανάγκες που προέκυπταν (Ρίχτερ, 2011). Επρόκειτο για ένα νομικό πλαίσιο με έντονες αντανακλάσεις κυριαρχικής εξουσίας, όπως ήταν η αυστηρότερη εφαρμογή της ισόβιας κάθειρξης που, πέραν της επιβολής σε περιπτώσεις δολοφονιών, επεκτεινόταν πλέον και «σε πυροβολισμούς κατά ανθρώπων, στη ρίψη και την τοποθέτηση βομβών με πρόθεση να τραυματιστούν ή να σκοτωθούν άνθρωποι, καθώς και στη μεταφορά και την κατασκευή όπλων ή εκρηκτικών» (Ρίχτερ, 2011, σελ. 373). Στο πλαίσιο αυτό, η ισόβια κάθειρξη εφαρμοζόταν πλέον και «σε περιπτώσεις παράνομης κατοχής όπλων και εκρηκτικών ακόμη και πρόκλησης δολιοφθορών» (Ρίχτερ, 2011, σελ. 373). Όσον αφορά συγκεκριμένα τους νεολαίους, στην πλειοψηφία τους μαθητές γυμνασίου, η εξασφάλιση της εμπλοκής τους στον αγώνα αποτέλεσε βασική επιδίωξη του αρχηγού της οργάνωσης, Γεώργιου Γρίβα και επιχειρήθηκε με την ίδρυση ομάδων νεολαίας της ΕΟΚΑ σε όλα τα ανώτερα σχολεία της Κύπρου (Ρίχτερ, 2011). Η αποστολή των Νεολαίων αυτών ήταν «να συμμετέχουν σε διαδηλώσεις ή να διαδηλώνουν οι ίδιοι, να διανέμουν προκηρύξεις, να γράφουν συνθήματα στους τοίχους με γαλάζιο χρώμα, να δρουν ως αγγελιοφόροι ή ως καρφιά, να πετούν αυτοσχέδιους εμπρηστικούς μηχανισμούς και να παρακολουθούν Βρετανούς πράκτορες. Οι πιο ικανοί και ταλαντούχοι μάλιστα θα προσχωρούσαν αργότερα στην ΕΟΚΑ» (Ρίχτερ, 2011, σελ. 254). Τη δράση τους ακολουθούσαν συλλήψεις, επιβολή ποινών, ακόμη και κάθειρξη που επιβαλλόταν κυρίως στους αρχηγούς των επεισοδίων (Ρίχτερ, 2011). Παρά την επιδίωξη των Αρχών για την καταστολή των μαθητικών ταραχών με τη μικρότερη αρχικά δυνατή χρήση βίας, η συχνή αναθέωση των νόμων στο πλαίσιο της Έκτακτης Ανάγκης καθιέρωσε τη θανατική ποινή για πολιτικές παραβάσεις ακόμη και σε ανήλικους που συμμετείχαν στα επεισόδια καθιστώντας έκδηλη την ενίσχυση της έντασης της ασκούμενης κυριαρχικής εξουσίας (Ρίχτερ, 2011).

Δεδομένων των πολιτικών συνθηκών της περιόδου και της δράσης των νεολαίων στους κόλπους της ΕΟΚΑ τον Νοέμβριο του 1955, σημειώθηκε σχετικά μαζική προσαγωγή νεαρών αγωνιστών της ΕΟΚΑ στις Κεντρικές Φυλακές, σηματοδοτώντας τις απαρχές της διαδικασίας ανάδυσης της τάξης των Νεαρών Κρατούμενων στην Κεντρική Φυλακή ως νέων και διακριτών υποκειμένων σε σχέση με τους υπόλοιπους κρατούμενους. Σύμφωνα με τον Διευθυντή της Φυλακής, επρόκειτο για «30 Νεαρούς ηλικίας 16 με 21

ετών, που οδηγήθηκαν εκεί, για να εκτίσουν πενταετείς τουλάχιστον ποινές για πολιτικές κυρίως παραβάσεις» [E1/156/125.(14-11-1955)]. Η ανάδυση τους στην Κεντρική Φυλακή σε μια περίοδο πολιτικής αστάθειας για την αποικία είχε ως αποτέλεσμα, πέραν της διεύρυνσης του ηλικιακού ορίου για τις τάξεις των κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής, την επέκταση του εύρους της επιβαλλόμενης ποινής που πλέον περιλάμβανε, εκτός από ποινικές, και πολιτικές παραβάσεις. Επομένως, τα «αριθμητικά δεδομένα καθώς και οι λόγοι επιβολής ποινών φυλάκισης επηρέασαν σημαντικά την Κεντρική Φυλακή την περίοδο της Έκτακτης Ανάγκης» [SA1/1021/1956. (1956)].

Την περίοδο αυτή, βέβαια, εκτός από το μεγάλο ποσοστό των νεαρών ατόμων ανάμεσα στους άρρενες κατάδικους για αδικήματα που σχετιζόνταν με την έκτακτη ανάγκη, για παρόμοια αδικήματα συλλαμβάνονταν και ενήλικες, οι οποίοι μάλιστα συγκροτούνταν με κάπως διαφορετικούς όρους από τις αρχές ως «πρωμένοι τρομοκράτες» [SA1/1021/1956. (1956)]. Η ταυτόχρονη αλλά και σταδιακή συγκρότηση υποκειμένων διαφορετικής ηλικίας και ποινής κατέστησε δυσχερή τον διαχωρισμό τους, [SA1/1276/1950/6] μιας και οι ενήλικες πολιτικοί κρατούμενοι έπρεπε να στεγαστούν ξεχωριστά από τους νεαρούς, ενώ οι δύο αυτές κατηγορίες πολιτικών κρατουμένων χωριστά από τις συνήθεις κατηγορίες ποινικών κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής [SA1/1021/1956. (1956), σελ. 1]. Την περίοδο αυτή μάλιστα, σημειώθηκε σταδιακή μείωση των προσαγωγών «κανονικών καταδίκων» στη φυλακή, η έκτιση ποινής των οποίων θα αφορούσε αδικήματα ανεξάρτητα από όσα προνοούσε η κατάσταση της Έκτακτης Ανάγκης [SA1/1021/1956. (1956), σελ. 14]. Η συγκέντρωση όλων των πολιτικών κρατουμένων στην Κεντρική Φυλακή, όπου σε γενικές γραμμές κρατούνταν ξεχωριστά από τους κρατούμενους των άλλων κατηγοριών, θεωρήθηκε πως, από την μια μπορούσε να ενδυναμώσει την ενότητα μεταξύ τους και από την άλλη πως διευκόλυνε την ομοιογενή μεταχείρισή τους, παρά το γεγονός ότι, συχνά δημιουργούνταν ζητήματα που παρουσιάζονται ως να οδηγούσαν «αναπόφευκτα στην καταφυγή μαζικών μέτρων πειθαρχίας καθιστώντας δύσκολο κάθε ατομικό εγχείρημα προσέγγισης» [SA1/1021/1958. (1958)].

Αυτή η αμφιταλάντευση μεταξύ της ανάγκης άσκησης κυριαρχικής κυρίως εξουσίας προς όλους τους κρατουμένους, μέσα από τεχνικές που να τους «κατηγοριοποιούν» (και ιεραρχούν ως προς την επικινδυνότητα κυρίως) στις ομάδες που είδαμε, ώστε οι πολιτικοί κρατούμενοι τελικά να ομαδοποιούνται μεταξύ τους παρά τις διαφορές, αλλά και να γίνεται διάκριση μεταξύ ανηλίκων και ενηλίκων, διαφαίνεται και στις συζητήσεις περί εκπαίδευσής τους, όπως αναλύεται στη συνέχεια. Η εκπαίδευση απασχολεί και διαμορφώνεται ως μία ακόμα τεχνική πειθαρχικής καθυπόταξης κατά το

υπό μελέτη χρονικό διάστημα. Φαίνεται να αναπτύσσονται σχέσεις που αποκαλύπτουν πως η άσκηση πειθαρχικής εξουσίας εκδιπλώνεται με πιο πολύπλοκους τρόπους, από αυτούς που επικρατούσαν μέχρι αυτή την περίοδο στο σχήμα εκπαίδευσης των φυλακών, αφού οι πολιτικές συνθήκες του 1955 δημιούργησαν νέα δεδομένα, που επαναπροσδιόρισαν την Κεντρική Φυλακή και ως χώρο κράτησης των Νεαρών Κρατουμένων [SA1/1021/1956. (1956)]. Η ανάδυσή τους ως ξεχωριστή τάξη κρατουμένων δημιούργησε και την ανάγκη έναρξης αποκλειστικών τάξεων παροχής εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους ως συγκεκριμένου τύπου υποκειμένου, με την ηλικία να αποτελεί βασική πηγή θέασης και ετερουποκειμενοποίησής τους, όπως και η ανάμειξή των Νεαρών στον ανταποικιοκρατικό αγώνα.

Προηγουμένως, η τάξη των Νεαρών Κρατουμένων, εντοπίζεται με διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς τα υποκείμενά της στην Ανοιχτή Φυλακή της Αθαλάσσης (The Athalassa Open Prison) στο μόνο ανοιχτό camp της αποικίας [SA1/1276/1950/4. (1952)]. Η στέγαση των Νεαρών εκεί συντελούνταν με κριτήρια την ηλικία (κυμαινόταν ομοίως από τα 16 έως τα 21 έτη) καθώς και την διάρκεια της έκτισης ποινής «έξι μηνών και πάνω» [SA1/1276/1950/4. (1952)] για αδικήματα αποκλειστικά ποινικής φύσης. Επρόκειτο για ένα «ανοιχτό prison camp στην Φάρμα Ζώων της Κυβέρνησης (Government Stock Farm), στην Αθαλάσσα, όπου νεαροί κρατούμενοι ηλικίας κάτω των 21 ετών, μαζί με έναν αριθμό κρατουμένων που παραβατούσαν για πρώτη φορά (first offenders), καθώς και κρατούμενους που είχαν επιδείξει καλή συμπεριφορά (good conduct prisoners), στεγάζονταν και ασχολούνταν με διάφορες δραστηριότητες της φάρμας» [V41/54.1957]. Όσοι νεαροί ήκτιαν ποινές μικρότερης διάρκειας από τους έξι μήνες, αυτοί θεωρούνταν «κακή επιρροή για τους άλλους και έτσι δεν στεγάζονταν εκεί» [SA1/1276/1950/4. (1952)]. Στους φακέλους [SA1/1276/1950/4. (1952)] και [MJ4/154] όμως δε γίνεται αναφορά εάν η συγκεκριμένη ομάδα νεαρών κρατούνταν κάπου αλλού ή στην Κεντρική Φυλακή, η οποία αποτελούσε τη μόνη γνωστή εναλλακτική. Νεαροί Κρατούμενοι φαίνεται «να κρατούνταν και στην Κεντρική Φυλακή για τον πρώτο μήνα της ποινής τους, όπου διαχωρίζονταν όμως αμέσως από τους υπόλοιπους κρατούμενους» [SA1/1276/1950/4. (1952)]. Δε διευκρινίζεται ωστόσο, εάν διαφοροποιούνταν ως προς τα χαρακτηριστικά τους σε σχέση με τους Νεαρούς της Αθαλάσσης, εάν ήταν οι ίδιοι που μετά την κράτησή τους στην Κεντρική Φυλακή θα συνέχιζαν να εκτίουν την ποινή τους στην Αθαλάσσα, εάν συνέχιζαν να κρατούνται αυτή την περίοδο στην Κεντρική Φυλακή και μετά το πέρας του πρώτου μήνα ή στην πορεία διαφαίνεται μια νέα τάξη με κριτήριο την ηλικία για παραβάσεις πολιτικής φύσης [SA1/1276/1950/4. (1952)].

Η εκπαίδευση τους στην Ανοιχτή Φυλακή της Αθαλάσσας είχε τη μορφή «ειδικού προγράμματος» το οποίο περιλάμβανε «φυσική άσκηση και αθλήματα, εκπαίδευση, γενική ενασχόληση με τη δουλειά της φάρμας και διαλέξεις από τους ειδικούς της γεωργίας και των δασών» [SA1/1276/1950/4. (1952)]. Για τους Νεαρούς Κρατούμενους «με ποινές έξι μηνών και πάνω το πρόγραμμα αυτό κρίθηκε αναμφίβολα ωφέλιμο» [SA1/1276/1950/4. (1952)]. Από άποψη υποδομής, την ίδια περίοδο, οι εγκαταστάσεις της Ανοιχτής Φυλακής Αθαλάσσας εξοπλίστηκαν «με νέα κτίρια συμπεριλαμβανομένης μιας αίθουσας διαλέξεων για εκπαιδευτικούς σκοπούς που διευκόλυνε την εκπαίδευση τους» [SA1/1276/1950/4. (1952)]. Το ειδικό πρόγραμμα του 1952 συνεχίστηκε και το 1953, ενώ κατά τη διάρκεια όλου του χρόνου προσφέρθηκαν επιπλέον «διαλέξεις από μέλη των Τμημάτων Γεωργίας και των Δασών» που κρίθηκαν «αδιαίτερης απήχησης» [SA1/1276/1950/5. (1953)]. Η λειτουργία της Ανοιχτής Φυλακής της Αθαλάσσας η οποία θεωρήθηκε «επιτυχής» συνεχίστηκε, για τους ήδη υφιστάμενους νεαρούς κρατούμενους και έως το 1955 με το ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα να εφαρμόζεται χωρίς μεταβολή» [SA1/1021/1956. (1956)]. Η Ανοιχτή Φυλακή της Αθαλάσσας συνέχισε την επιτυχή λειτουργία της και το 1955, στεγάζοντας αποκλειστικά Νεαρούς Κρατούμενους που είχαν καταδικαστεί μόνο για συνήθεις ποινικές παραβάσεις. Σ' αυτή την ομάδα Νεαρών Κρατουμένων, συνεχίστηκε όπως, και προηγουμένως, η εκπαίδευση στη γεωργία καθώς και η παροχή ειδικών εκπαιδευτικών τάξεων [SA1/1021/1956.(1956)]-[SA1/1021/1957.(1957)]. Όπως διαφαίνεται από τις σχετικές αναφορές, για τους νεαρούς κρατούμενους της Αθαλάσσας τα είδη γνώσης που προκρίθηκαν συναρτήθηκαν με τις οικονομικές ανάγκες της αποικίας που αυτοί αναμενόταν να υπηρετήσουν μετά την αποφυλάκισή τους. Πρόκειται για μια διακριτή έκφανση πειθαρχικής εξουσίας, σύμφωνα με την οποία οι Νεαροί Κρατούμενοι που υπήρχαν ήδη συγκροτούνταν με διαφορετικό τρόπο ως υποκείμενα, ενώ τα αποδιδόμενα σε αυτούς χαρακτηριστικά καθιστούσαν καταλληλότερη την παροχή βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στις οποίες και αναμενόταν να πειθαρχήσουν. Η ανατροπή στο σχήμα εκπαίδευσης της Κεντρικής Φυλακής επήλθε το 1955 με την ανάδυση της τάξης των Νεαρών Κρατουμένων για πολιτικές κυρίως παραβάσεις στην πλειοψηφία τους γυμνασιόπαιδα. Ο πρωτοφανής συνδυασμός ιδιοτήτων ως προς τη συγκρότηση τους δημιούργησαν νέες ανάγκες για την κάλυψη των οποίων η παρεχόμενη εκπαίδευση μετατοπίστηκε σε πιο ακαδημαϊκά είδη γνώσης δευτεροβάθμιου επιπέδου. Η διαχείριση τους ως υποκείμενα έφερε αμηχανία στις αρχές οδηγώντας τους συχνά σε αμφιταλάντευση, όπως διαφαίνεται και στη συνέχεια.

Το καθεστώς αυτό φαίνεται να άλλαξε το 1958, σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών, όταν η Κεντρική Φυλακή μετατράπηκε σε κοινό μέρος

κράτησης τόσο για τους νεαρούς της Αθαλάσσης, που αποστερούνταν την ελευθερία τους για ποινικά αδικήματα, όσο και για τους Νεαρούς Κρατούμενους, που από την εμφάνισή τους το 1955 προσάγονταν και ήκτιαν την ποινή τους στην Κεντρική Φυλακή συστηματικά για πολιτικές παραβάσεις. Αναλυτικότερα, από το 1958, οι Νεαροί που είχαν καταδικαστεί για συνηθισμένες μόνο ποινικές παραβάσεις και προηγουμένως κρατούνταν στην Αθαλάσση στεγάστηκαν πλέον σε μια ξεχωριστή πτέρυγα στην Κεντρική Φυλακή [SA1/1021/1958. (1958)]. Η ενέργεια αυτή κρίθηκε «απαραίτητη» λόγω της ύπαρξης «προβληματισμών σχετικά με ζητήματα ασφάλειας» που καθιστούσαν την όποια μεταφορά στην Αθαλάσση «σταδιακά επικίνδυνη», γι' αυτό και «οι περισσότεροι από τους νεαρούς κρατούμενους θα παρέμεναν πλέον στην Κεντρική Φυλακή» [SA1/1021/1958. (1958)]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, και για το έτος 1958 «όλοι οι άρρενες κρατούμενοι κάτω των 21 ετών συγκαταλέγονταν στους νεαρούς κρατούμενους, και έως τότε, όσο ήταν εφικτό διαχωρίζονταν από τους κρατούμενους που ήταν πάνω από αυτή την ηλικία» [SA1/1021/1958. (1958)]. Την χρονιά αυτή οι Νεαροί Κρατούμενοι έφτασαν «συνολικά τους 250, οι περισσότεροι από αυτούς για σοβαρές παραβάσεις που σχετίζονταν με την Έκτακτη Ανάγκη» [SA1/1021/1958. (1958)].

Έχοντας ιχνηλατήσει τις πρώτες διαδικασίες υποκειμενοποίησης των Νεαρών Κρατουμένων ως διαδικασίες ταξινόμησης και ιεράρχησης τους, με όρους όχι μόνο ηλικίας ή ποινής αλλά και επικινδυνότητας μεταξύ διαφορετικών τάξεων Νεαρών Κρατουμένων, διαφαίνεται ότι, αν και οι νεαροί προϋπήρχαν στο ποινικό σύστημα, με την κήρυξή της Έκτακτης Ανάγκης και την έναρξη του αγώνα της ΕΟΚΑ, η υπάρχουσα τάξη κατακερματίζεται και «κατηγοριοποιείται» περαιτέρω. Συγκεκριμένα, στο επόμενο υποκεφάλαιο αναλύεται η τάξη των Νεαρών Κρατουμένων από το 1955, όταν στη ρηματική τους συγκρότηση κυριαρχούν νέες ιδιότητες και «χαρακτηριστικά» βάσει των οποίων διαμορφώνεται σταδιακά και η παρεχόμενη τους εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή, ως συγκεκριμένου τύπου πειθαρχική εξουσία για συγκεκριμένου, και πρωτοφανούς, όπως διαφαίνεται από τις αλληπάλληλες συζητήσεις και «λύσεις» που επινοούνται, τύπου υποκείμενα.

7.2 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης των νεαρών κρατουμένων

Η σταδιακή αυτή ανάδυση της Τάξης των Νεαρών κρατουμένων, αν και προϋπήρχε με ηλικιακούς όρους συγκρότησης, τώρα συνδυάστηκε με το είδος παράβασης και ποινής, μιας και επρόκειτο για πολιτικούς παραβάτες. Τα δεδομένα αυτά, έφεραν τη διοίκηση της Κεντρικής Φυλακής αντιμέτωπη με συνθήκες πρωτόγνωρες που ανέτρεπαν τον τρόπο ταξινόμησης, στέγασης και μεταχείρισης του συνυπάρχοντος πληθυσμού στην Κεντρική

Φυλακή. Ένας από τους προβληματισμούς που εκφράστηκαν δια χειρός του Διευθυντή των Φυλακών ήταν και η εκπαίδευση της συγκεκριμένης κατηγορίας νεαρών, πολιτικών κατ' ουσίαν, κρατουμένων. Με επιστολή του προς τον Γενικό Γραμματέα (Administrative Secretary) εξέφρασε προβληματισμούς που αφορούσαν, πέραν της ανακατάταξης του πληθυσμού των φυλακών, και την προσφορά ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος που θα απευθυνόταν αποκλειστικά στην τάξη των Νεαρών Κρατουμένων του 1955. Την ανησυχία αυτή φαίνεται πως πυροδοτούσε το ότι αυτοί συγκροτούνταν ως διαφορετικού τύπου υποκείμενα λόγω του υψηλού εκπαιδευτικού τους υποβάθρου ως γυμνασιοπαίδες. Σε αντίθεση με το σύνηθες εκπαιδευτικό προφίλ των βαρυποινιτών και ελαφροποινιτών ενήλικων ανδρών κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής ή Νεαρών Κρατουμένων της Ανοιχτής Φυλακής Αθαλάσσας, οι Νεαροί Κρατούμενοι των Κεντρικών Φυλακών ήταν στην πλειοψηφία τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μάλιστα, όπως αναφέρει ο Διευθυντής Φυλακών, κάποιοι από αυτούς «πιθανότητα θα διεκδικούσαν, πιστοποίηση υψηλότερης εκπαίδευσης μέσα στο 1956» [E1/156/125. (14 -11-1955)]. Το δεδομένο αυτό, από το 1955 έως και το 1959, μοιάζει να δημιούργησε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και «αγωνία» στις αρχές των Κεντρικών Φυλακών, όπως προκύπτει από τη συχνή επικοινωνία, τις διαφορετικές θέσεις που εκφράστηκαν και τις συχνά αμφιταλαντευόμενες αποφάσεις και «λύσεις» για τον έλεγχο της νέας κατηγορίας κρατουμένων. Η φύση και το επίπεδο που θα έπρεπε να έχει η παρεχόμενη εκπαίδευση, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες της συγκεκριμένης τάξης κρατουμένων, μονοπώλησε τις συζητήσεις των εμπλεκόμενων στην διαμόρφωσή της δρώντων του Διευθυντή της Εκπαίδευσης και του Γενικού Γραμματέα (Administrative Secretary). Ενδεικτικά παρατίθεται απόσπασμα της Επιστολής του Διευθυντή των Φυλακών προς τον Γενικό Γραμματέα (Administrative Secretary) (αντίγραφο της οποίας έλαβε και ο Διευθυντής Εκπαίδευσης) [E1/156/125. (14 -11-1955)]:

«Αγωνιώ να κρατήσω απασχολημένους τους κρατουμένους αυτού του τύπου εκτός των συνηθισμένων ωρών λειτουργίας και πιστεύω πως αποτελεί πολιτική σας να ενθαρρύνετε τέτοιους νέους να συνεχίσουν, όσο το δυνατόν περισσότερο με την εκπαίδευσή τους».

Στις συζητήσεις για το ζήτημα της εκπαίδευσης «αυτού του τύπου κρατουμένων» συμμετείχε και το Γραφείο Παιδείας όπως σημειώνεται σαφώς «Αυτό το ζήτημα είχε ήδη συζητηθεί με το Γραφείο Παιδείας» [E1/156/125. (14 -11-1955)], ανώτεροι λειτουργοί του οποίου (Senior Education Officers) διενήργησαν «συνέντευξη στους κρατούμενους» [E1/156/125. (14-11-1955)]. Από σχετικές αναφορές στα πρωτογενή δεδομένα, επρόκειτο

για τους κ. Γερμανάκο και τον κ. Θεοχάρη [E1/156/127-126. (21-11-1955)], οι οποίοι, με το πέρας των συνεντεύξεων, προχώρησαν στη διαπίστωση πως «θα μπορούσαν να γίνουν πολλά κατά τους χειμερινούς μήνες, ώστε οι νεαροί κρατούμενοι να διδαχτούν μια ποικιλία γνωστικών αντικειμένων, με την προοπτική να συμμετέχουν στις εξετάσεις του επόμενου χρόνου» [E1/156/125 (14-11-1955)]. Σε συνέχεια των εισηγήσεων του Διευθυντή των Φυλακών [E1/156/125. (14-11-1955)] και των διαπιστώσεων των Λειτουργών Εκπαίδευσης (Senior Education Officers) κ. Γερμανάκου και κ. Θεοχάρη στις Κεντρικές Φυλακές [E1/156/127-126. (21-11-1955)], προτάσεις για τη μορφή και το περιεχόμενο των τάξεων των Νεαρών Κρατουμένων κατέθεσε και ο Διευθυντής Εκπαίδευσης [E1/156/127-126. (21-11-1955)]. Οι προτάσεις του Διευθυντή Εκπαίδευσης πρόβλεπαν την εκ νέου κατηγοριοποίηση «αυτών των κρατουμένων» σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: «α) σε κρατούμενους που το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο δεν επέτρεπε εκπαίδευση πέραν της ήδη προσφερόμενης στις Κεντρικές Φυλακές, β) σε αυτούς που ενδιαφέρονταν να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις των Αγγλικών και του Εμπορίου και γ) σε εκείνους που επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν άλλα γνωστικά αντικείμενα» [E1/156/127-126. (21-11-1955)]. Με τον εγκλεισμό νεαρών πολιτικών κρατουμένων στην Κεντρική Φυλακή, διαφαίνεται, συνεπώς, μια συνέχεια στην ήδη πολλαπλοποίηση κατηγοριών κρατουμένων, αφού εντός αυτής της κατηγορίας προκύπτουν συζητήσεις και διαμόρφωση προτάσεων που τους προσδιορίζει με διαφορετικούς όρους ως προς το εκπαιδευτικό τους προφίλ αλλά και τις μελλοντικές τους προθέσεις τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την έκτιση της ποινής τους.

Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των κρατουμένων της πρώτης κατηγορίας παρουσιάζεται πως είχαν ήδη καλυφθεί από την υφιστάμενη εκπαίδευση στις Κεντρικές Φυλακές (βλ. υποκεφάλαια 6.5 - 6.7). Για την εκπαίδευση της δεύτερης κατηγορίας, ο αριθμός των ενδιαφερομένων νεαρών κρατουμένων ανά γνωστικό αντικείμενο, όπως αυτός φαίνεται να προέκυψε κατά την έρευνα που διεξήχθη από τους Εκπαιδευτικούς Λειτουργούς του Τμήματος Φυλακών στις Κεντρικές Φυλακές, ήταν τρεις για το γνωστικό αντικείμενο των «Αγγλικών επιπέδου Lower (English Lower), εννέα για τα Αγγλικά επιπέδου Higher (English Higher), οκτώ για το αντικείμενο του Εμπορίου επιπέδου Intermediate (Commerce Intermediate) και τρεις για το Εμπόριο επιπέδου Elementary (Commerce Elementary)» [E1/156/127-126. (21-11-1955)]. Αναφορικά με την τρίτη κατηγορία, φαίνεται ότι θεωρήθηκε πολύ μικρή, αφού σύμφωνα με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης «η μη συγκέντρωση ικανοποιητικού αριθμού συμμετεχόντων δεν θα επέτρεπε το σχηματισμό τάξης για παρακολούθηση οποιουδήποτε άλλου γνωστικού αντικειμένου πέραν των προσφερόμενων στις προηγούμενες εκπαιδευτικές κατηγορίες» [E1/156/127-126. (21-11-

1955)]. Με βάση αυτά τα στοιχεία, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης συνέστησε για την πρώτη κατηγορία Νεαρών Κρατουμένων τη συνέχεια της εκπαίδευσης τους στο πλαίσιο της ήδη παρεχόμενης εκπαίδευσης στις Κεντρικές Φυλακές, ενώ για τη δεύτερη κατηγορία τη δημιουργία τάξεων για τα γνωστικά αντικείμενα των Αγγλικών (επιπέδου “English Lower” και “English Higher”) και του Εμπορίου (επιπέδου “Commerce Elementary” και “Commerce Intermediate”) εβδομαδιαίως από τη Δευτέρα έως και το Σάββατο. Για την τρίτη κατηγορία, ωστόσο, αντί της δημιουργίας μιας ξεχωριστής τάξης, πρότεινε την παραχώρηση άδειας για περιστασιακές επισκέψεις από συγκεκριμένους καθηγητές (specified teachers) με αντικείμενο την ανάθεση σε αυτή την εκπαιδευτική κατηγορία Νεαρών Κρατουμένων γραπτής εργασίας και την επιτήρηση της εργασίας αυτής.

Πέραν των προτάσεων αυτών, σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος ανά εκπαιδευτική κατηγορία για την νεοαναδυθείσα με νέους ακαδημαϊκούς όρους τάξη των νεαρών κρατουμένων, οι εισηγήσεις του Διευθυντή Εκπαίδευσης προέβλεπαν ακόμα την νομιμοποιημένη χρήση των βιβλίων από τους κρατούμενους, τη δυνατότητα μελέτης και προετοιμασίας κατ’ οίκον εργασίας, στην περίπτωση που η ρουτίνα της φυλακής το επέτρεπε, καθώς και την δημιουργία τριών αιθουσών διδασκαλίας [E1/156/127-126. (21-11-1955)]. Αυτό το προτεινόμενο σχήμα αναφορικά με την παροχή εκπαίδευσης στους νεαρούς κρατούμενους έτυχε έγκρισης από τον Γενικό Γραμματέα (Administrative Secretary) [E1/156/128. (24-11-1955)]. Η απάντηση του Γενικού Γραμματέα αφορούσε στην Επιστολή του Διευθυντή των Φυλακών [E1/156/125. (14-11-1955)], ενώ αντίγραφο έλαβαν ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, ο Γενικός Λογιστής (Accountant General) και ο Διευθυντής του Οικονομικού Ελέγχου (Director of Audit), αφού συνεπαγόταν οικονομικό κόστος:

«Έχω οδηγίες να αναφερθώ στην επιστολή σας C.P 77/48 στις 14 Νοεμβρίου που αφορά εκπαιδευτικές υπηρεσίες (educational facilities) για νεαρούς κρατουμένους και να σας πληροφορήσω πως οι προτεινόμενες διευθετήσεις από εσάς έχουν εγκριθεί και πως έχετε εξουσιοδοτηθεί να αιτηθείτε ειδικού επιδόματος (Special Warrant), για το κόστος των διευθετήσεων αυτών, κατά τη διάρκεια του 1955, το οποίο όπως γινόταν αντιληπτό θα ήταν περίπου 120 λίρες» [E1/156/128. (24-11-1955)].

Όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα που επιλέχθηκαν τελικά για το πρόγραμμα της δεύτερης εκπαιδευτικής κατηγορίας κρατουμένων, αυτά φαίνεται να καθορίστηκαν από τις προτάσεις του Διευθυντή Εκπαίδευσης [E1/156/127-126 (21-11-1955)]. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, για όσους νεαρούς κρατούμενους ενδιαφέρονταν να παρακολουθήσουν

γνωστικά αντικείμενα Αγγλικών και Εμπορίου το πρόγραμμα μοιάζει να διαμορφώθηκε ως εξής: για το γνωστικό αντικείμενο του Εμπορίου (Βασικού Επιπέδου-Elementary) οι νεαροί κρατούμενοι διδάσκονταν Μελέτη (Study), Λογιστική (Book-keeping), Θεωρία Εμπορικής Αλληλογραφίας (Theory of Commercial Correspondence), Θεωρία Εμπορίου (Theory of Commerce), καθώς και Εμπόριο και Αλληλογραφία (Commerce and Correspondence). Το γνωστικό αντικείμενο του Εμπορίου (Μεσαίου Επιπέδου-Intermediate) περιλάμβανε τη διδασκαλία Λογιστικής (Book-Keeping), Θεωρίας Εμπορίου (Theory of Commerce) και Εμπορικής Αλληλογραφίας (Commercial Correspondence). Όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο των Αγγλικών (Βασικού Επιπέδου - Lower), επιλέχθηκαν για διδασκαλία η Μετάφραση και η Γραμματική (Translation and Grammar), η Κατανόηση και η Έκθεση (Comprehension and Composition), και τη Λογοτεχνία υπό τη μορφή προκαθορισμένων κειμένων (Set Book). Στα Αγγλικά Υψηλότερου Επιπέδου (Higher) από την άλλη η διδασκαλία περιλάμβανε επιπλέον και την Έκθεση (Precis and Compositions) [E1/156/135 (1955)]. Η διδασκαλία τόσο των Εμπορικών όσο και των Αγγλικών ως γνωστικών αντικειμένων γίνονταν από Δευτέρα έως Σάββατο για 2 περιόδους ημερησίως [E1/156/138. (27.01.1956)].

Για τους νεαρούς κρατούμενους της τρίτης εκπαιδευτικής κατηγορίας, δηλαδή εκείνους που ενδιαφέρονταν να παρακολουθήσουν γνωστικά αντικείμενα άλλα από τα ήδη προσφερόμενα, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης πρότεινε την μη εγκαθίδρυση τάξης, λόγω του μικρού αριθμού των ενδιαφερομένων, αλλά της ατομικής ανάθεσης επιτηρούμενης εργασίας από εξειδικευμένους καθηγητές [E1/156/127-126. (21-11-1955)]. Σε συνέχεια αυτής του της εισήγησης επανέφερε το ζήτημα στον Διευθυντή των Φυλακών σχεδόν δύο μήνες αργότερα, προτείνοντας τα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών, της Χημείας και της Φυσικής για την τρίτη εκπαιδευτική κατηγορία κρατουμένων [E1/156/138. (27.01.1956)].

Όπως διαφαίνεται από τα γνωστικά αντικείμενα, τη σύστασή τους καθώς και τη διαβάθμισή τους σε επίπεδα, σε αντίθεση με τον στοιχειώδη χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των απογευματινών τάξεων που παρέχονταν στους ενήλικες κατάδικους - βαρυποινίτες και ελαφροποινίτες - της Κεντρικής Φυλακής από το 1948 και εξής, η φύση των προγραμμάτων που διαμορφώθηκαν για τη δεύτερη και τρίτη εκπαιδευτική υπο - κατηγορία των Νεαρών κρατουμένων διαφέρουν αισθητά σε περιεχόμενο και επίπεδο. Όπως έχει ήδη συζητηθεί, οι έως τότε παρεχόμενες απογευματινές τάξεις για τις κατηγορίες των α) αναλφάβητων και ημιαναλφάβητων, β) ελαφροποινιτών και γ) βαρυποινιτών, ενήλικων καταδίκων, που κρατούνταν στις

Κεντρικές Φυλακές για ποινικής φύσεως αδικήματα, περιλάμβαναν διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα (βλ.υποκεφάλαιο 6.6).

Το 1955, έστω και εάν αυτά εξακολουθούσαν να προσφέροντα παράλληλα επικεντρωνόταν αποκλειστικά στην παροχή γνωστικών αντικειμένων γενικής στοιχειώδους εκπαίδευσης (που κάλυπταν έως και αυτά της έκτης τάξης (sixth standard) δημοτικού, μιας και απευθυνόταν σε υποκείμενα που προσδιορίζονταν με κυρίαρχους όρους την έλλειψη ή απουσία βασικών-στοιχειωδών γνώσεων και δεξιοτήτων, ιδιαίτερα ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. . Στις μεγαλύτερες τάξεις των ενηλίκων (higher classes) δινόταν η δυνατότητα παρακολούθησης, του γνωστικού αντικειμένου των Αγγλικών για τέσσερεις περιόδους την εβδομάδα, μόνο όμως κατόπιν αιτήματος, αφού δεν θεωρούνταν κατάλληλο ή απαραίτητο για όλους (Ετήσια Έκθεση για το έτος 1955 [V51/56. (1955), σελ. 60]). Η διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων γίνονταν από πολίτες εκπαιδευτικούς (civilian schoolmasters) που διορίστηκαν από το Υπουργείο Παιδείας ως δάσκαλοι μερικής απασχόλησης (part time instructors) [V51/56. (1955), σελ. 60]] σε διαδοχή των ιερών στην προηγούμενη εκδοχή του εκπαιδευτικού σχήματος. Κατά περιόδους αναφέρεται πως ως εκπαιδευτές εργοδοτήθηκαν και οι πιο μορφωμένοι από τους κρατούμενους [V51/56 (1955), σελ. 60]. Η παρακολούθηση των απογευματινών τάξεων ήταν υποχρεωτική για την τάξη των αναλόφητων και ημι-αναλόφητων κρατούμενων και εθελοντική για τις υπόλοιπες τάξεις κρατουμένων, δηλαδή των βαρυποινιτών και των ελαφροποινιτών. Ωστόσο, πέραν των γνωστικών αντικειμένων στοιχειώδους εκπαίδευσης, σε μερικούς βαρυποινίτες αναφέρεται, χωρίς λεπτομέρειες για τη φύση ή το συνεργαζόμενο ίδρυμα/ιδρύματα, πως δινόταν η δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων δια αλληλογραφίας (correspondence courses) [V51/56 (1955), σελ. 61]. Παράλληλα με την παροχή των περισσότερο ακαδημαϊκού χαρακτήρα απογευματινών τάξεων, οι ενήλικοι κρατούμενοι, εντός της φυλακής (in Prison), διδάσκονταν επίσης «τεχνικά επαγγέλματα» (trades) όπως ραπτική, επιδιόρθωση παπουτσιών, ξυλουργική, σιδηρουργική, μαγειρική, βιβλιοδεσία, ταπητουργία. Εκτός της φυλακής (outside Prison), φαίνεται πως τους δινόταν επιπλέον η δυνατότητα εκπαίδευσης «σε κτηνοτροφικά και γεωργικά επαγγέλματα (ανάπτυξη λαχανικών και δημητριακών) και επαγγέλματα όπως η διαχείριση ζώων, η αγροτική οικονομία, η διατήρηση του εδάφους, η κατασκευή καλαθιών και σκουπών» [V51/56 (1955), σελ. 60-61]. Συγκεκριμένα, «περίπου το 75% των βαρυποινιτών κρατουμένων παρουσιάζεται να διδάχθηκε στην φυλακή επαγγέλματα ή εργάστηκαν επί του επαγγέλματός τους» [V51/56 (1955), σελ. 61]. Κατά τη διάρκεια του έτους 1955, η εγκαθίδρυση του κλάδου της βιβλιοδεσίας υπαγόρευσε την εργοδότηση ενός ειδικού εκπαιδευτή (Master Binder), ενώ η «υψηλών προδιαγραφών»

δουλειά, υποστηρίζεται στο κείμενο της Έκθεσης, πως συνέβαλε στην εύρεση εργασίας μερικών εκπαιδευόμενων βιβλιοδετών μετά την αποφυλάκιση τους» [V51/56 (1955), σελ.61]. Παρόλο τον τόνο επιτυχίας σε τέτοιες αναφορές για το προσφερόμενο πρόγραμμα, το εν λόγω σχήμα εκπαίδευσης, που ίσχυε από το 1948 για τον ενήλικο πληθυσμό της Κεντρικής Φυλακής, δεν κάλυπτε παρά τη μειοψηφία των Νεαρών Κρατουμένων και σχολιάζεται ως τουλάχιστον μη επαρκές ή κατάλληλο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα κατά την υπό μελέτη περίοδο να αναδυθούν σταδιακά οι διαφορές που αναφέρθηκαν, πολλαπλασιάζοντας και πολυπλοκοποιώντας το σχήμα που διαμορφώθηκε για την εκπαίδευση των Νεαρών Κρατουμένων, καθώς σημειώνονται απόπειρες «προσαρμογής» του στη βάση των ακαδημαϊκών τους χαρακτηριστικών.

Το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε, επομένως, για τους Νεαρούς που ενδιαφέρονταν για τα γνωστικά αντικείμενα των Αγγλικών και της Λογιστικής απείχε αρκετά ως προς τη φύση, το επίπεδο εκπαίδευσης και την εξετασιμότητα των γνωστικών του αντικειμένων, συγκρινόμενο με το αντίστοιχο πρόγραμμα του 1948, που εξυπηρετούσε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των Ενήλικων Κρατουμένων και που το 1955 κρίθηκε επαρκές για να εξυπηρετήσει και μια μικρή μερίδα Νεαρών Πολιτικών Κρατουμένων, και συγκεκριμένα να καλύψει τις στοιχειώδεις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, από τα γνωστικά αντικείμενα που κάλυπταν έως το επίπεδο της έκτης τάξης στοιχειώδους εκπαίδευσης των Ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων μεταξύ άλλων Αντικειμένων των Ελληνικών, της Ιστορίας και της Γεωγραφίας της Κύπρου (βλ. υποκεφάλαιο 6.5), το πρόγραμμα για την δεύτερη κατηγορία των Νεαρών πολιτικών Κρατουμένων μετατοπίζεται ως προς τα γνωστικά αντικείμενα και το επίπεδο εκπαίδευσης. Η έμφαση που δόθηκε στην κατηγορία των Νεαρών, που όπως κατασκευάστηκαν ενδιαφέρονταν να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις των Αγγλικών και του Εμπορίου, με την προσφορά των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων δημιουργεί ερωτήματα για τη συγκεκριμένη γνωστική επιλογή, εάν κανείς αναλογιστεί πως τα δευτεροβάθμια αναλυτικά προγράμματα διέφεραν αναλόγως του σχολείου. Επιπλέον μεγάλος, εάν όχι ο μεγαλύτερος, αριθμός των Νεαρών παρακολουθούσε προηγουμένως Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα όπως αυτό είχε αναγνωρισθεί από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας [V51/56 (1955), σελ. 41]. Η επιλογή εθνικά ουδέτερων γνωστικών αντικειμένων που συντελέστηκε τη συγκεκριμένη περίοδο αντανakλά και τον επιθυμητό τρόπο συγκρότησης των νέων υποκειμένων από πλευράς των Αρχών της Φυλακής και του Τμήματος Παιδείας. Αποτελούν επίσης γνωστικά αντικείμενα που, μέσω των σχετικών εξετάσεων, εμπίπτουν συχνά στο λόγο περί οικονομικής και κοινωνικής «αποκατάστασης» των κρατουμένων με την έξοδό τους από τις Φυλακές, ως δηλαδή των ιδανικών υποκειμένων που δεν «χάνουν» χρόνο λόγω της

φυλάκισης, αλλά συνεχίζουν ένα είδος εκπαίδευσης που θα τα καθιστά αναγνωρίσιμα, από μορφωτικής-εργασιακής άποψης σε νεαρή μάλιστα ηλικία. Το νεαρό της ηλικίας της συγκεκριμένης κατηγορίας κρατουμένων, επέτεινε έτσι τον λόγο περί αποκατάστασης και οικονομικής επανένταξης λόγω του ότι αυτοί θεωρούνταν πιο εύπλαστοι, που με λιγότερο χρόνο στις φυλακές θα μπορούσαν να αποδώσουν για περισσότερο χρόνο αργότερα στην οικονομία.

7.3 Η Αναθεώρηση κριτηρίων επιλογής δασκάλου

Η αναδιαμόρφωση του ΑΠ, όπως αναλύθηκε πιο πάνω, και οι νέες γενικότερα συνθήκες άλλαξαν τις προσδοκίες των αρχών ως προς τον «ιδανικό» δάσκαλο που θα καλούνταν να εμπλακεί στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων που επιλέχθηκαν για κάθε εκπαιδευτική κατηγορία των Νεαρών κρατουμένων. Δεδομένης, λοιπόν, της προσπάθειας σχεδιασμού με σκοπό την παροχή ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των Νεαρών Κρατουμένων, ο Διευθυντής των Φυλακών προέβαλε τη θέση πως οι έως τότε υπηρετούντες δάσκαλοι στις Κεντρικές Φυλακές ήταν πλήρως απασχολημένοι με τη διδασκαλία των ενηλίκων κρατουμένων στις απογευματινές τάξεις και πιθανά «ανεπαρκείς να διδάξουν ανώτερα/προχωρημένου επιπέδου γνωστικά αντικείμενα (advanced subjects)» [E1/156/125. (14 -11-1955)]. Η ανασυγκρότηση του ΑΠ ως πιο ακαδημαϊκού φαίνεται έτσι να προβληματοποιεί εκ νέου τον δάσκαλο ως υποκείμενο και να συζητείται η καταλληλότητα των υφιστάμενων για τη συγκεκριμένη τάξη κρατουμένων. Ο Διευθυντής των Φυλακών, λόγω και της αναμενόμενης αύξησης του αριθμού των Νεαρών Κρατουμένων που θα τιμωρούνταν με ποινή φυλάκισης στις Κεντρικές Φυλακές τους επόμενους μήνες, έκρινε πως υπήρχε ανάγκη για «τέσσερεις προσοντούχους, μερικής απασχόλησης δασκάλους έως το τέλος της σχολικής χρονιάς, το Μάιο του 1956». Το συνολικό κόστος της εκπαίδευσης των νεαρών κρατουμένων θα ανερχόταν κατ' εκτίμηση στις 300 λίρες, 240 λίρες για τους μισθούς των τεσσάρων μερικής απασχόλησης εκπαιδευτικών και 60 λίρες για βιβλία και εξοπλισμό διδασκαλίας [E1/156/125. (14 -11-1955)]. Ο Διευθυντής των Φυλακών προχώρησε στην κατάρτιση και κατάθεση μιας «Πολιτικής» (Policy) σχετικά με την Εκπαίδευση των Νεαρών κρατουμένων, ζητώντας την έγκριση του σχήματος από την κυβέρνηση με σκοπό την αμεσότερη έναρξή του [E1/156/125. (14 -11-1955)]:

«Εάν η Κυβέρνηση, συμφωνεί με την εισηγούμενη Πολιτική όπως αυτή συνοψίστηκε παραπάνω, θα χαιρόμουν να πληροφορηθώ εάν το ποσό των 300

λιρών γι' αυτό το σκοπό, μπορεί να εγκριθεί θεωρητικά (in principle), έτσι ώστε τα μαθήματα, να μπορούν, να αρχίσουν το συντομότερο δυνατόν, και θα περιμένω οδηγίες, αναφορικά με την υποβολή ενός ειδικού δικαιολογητικού εν καιρώ [E1/156/125. (14-11-1955)]».

Σε συνέχεια των εισηγήσεων του Διευθυντή των Φυλακών [E1/156/125. (14-11-1955)] και την επίσκεψη των Λειτουργών Εκπαίδευσης (Senior Education Officers) κ. Γερμανάκου και κ. Θεοχάρη στις Κεντρικές Φυλακές [E1/156/127-126. (21-11-1955)], όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης κατέθεσε και τις δικές του προτάσεις σχετικά με τις τάξεις των Νεαρών Κρατουμένων [E1/156/127-126. (21-11-1955)]. Αυτές, αναφορικά με τους δασκάλους των τάξεων των Νεαρών Κρατουμένων προνοούσαν ότι αυτοί «έπρεπε να είναι άντρες με πτυχία και επομένως η αμοιβή τους να είναι 10 λίρες εβδομαδιαίως» [E1/156/125. (14-11-1955)]. Το κόστος για τις τάξεις αυτές θα ανέρχονταν «στις 240 λίρες για μισθούς μέχρι και τις 31 Μαΐου (10 λίρες εβδομαδιαίως για 24 εβδομάδες), ενώ επιπλέον 60 λίρες εκτιμήθηκε πως θα χρειαζόνταν για τα έπιπλα της αίθουσας» [E1/156/127-126. (21-11-1955)]. Με την έναρξη λειτουργίας των τάξεων για τους νεαρούς κρατούμενους της τρίτης εκπαιδευτικής κατηγορίας, δηλαδή εκείνους που ενδιαφέρονταν να παρακολουθήσουν γνωστικά αντικείμενα άλλα από τα ήδη προσφερόμενα, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης πρότεινε την μη εγκαθίδρυση τάξης, λόγω του μικρού αριθμού των ενδιαφερομένων, αλλά της ατομικής ανάθεσης επιτηρούμενης εργασίας από εξειδικευμένους καθηγητές [E1/156/127-126. (21-11-1955)]. Ως εκ τούτου, για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων των Μαθηματικών, της Χημείας και της Φυσικής για την τρίτη εκπαιδευτική κατηγορία κρατουμένων, κατόπιν εισήγησης του Διευθυντή Εκπαίδευσης στον Διευθυντή των Φυλακών [E1/156/138. (27.01.1956)], επιλέχθηκαν οι κ. Γ. Δ. Ιωαννίδης και κ. Κ. Ν. Κόκκινος, εκπαιδευτικοί του Παγκυπρίου Γυμνασίου, για να βοηθήσουν τους κρατούμενους Μ. Γεωργαλά (με αριθμό 6082) και Όμηρο Ιωάννου (με αριθμό 8403), οι οποίοι «δεν έμειναν ικανοποιημένοι» με τις «τάξεις που είχαν ήδη διευθετηθεί για όσους ήθελαν να μελετήσουν Αγγλικά και/ή Εμπορικά γνωστικά αντικείμενα» [E1/156/138. (27.01.1956)]. Η πρόταση του Διευθυντή των Φυλακών ήταν οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί να βλέπουν τους μαθητές (Γεωργαλά και Ιωάννου) κάθε Πέμπτη απόγευμα και να τους βοηθούν στα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών, της Χημείας και της Φυσικής. Η παροχή βοήθειας θα γίνονταν σε εθελοντική βάση και, επομένως, δεν εγειρόταν ζήτημα αμοιβής, ενώ οι δάσκαλοι είχαν μάλιστα λάβει επιπλέον και την έγκριση της Αστυνομίας Ασφάλειας (security police) [E1/156/138. (27.01.1956)]. Για τυχόν «άλλους νεαρούς κρατούμενους που δεν θα

παρακολουθούσαν τις υφιστάμενες τάξεις και ενδεχομένως θα ζητούσαν την βοήθεια των δύο εκπαιδευτικών, και στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ένσταση, ο Διευθυντής των Φυλακών θα μπορούσε να δώσει και σε αυτούς τους κρατούμενους την ευκαιρία να ζητήσουν τη βοήθεια και την καθοδήγηση των ανωτέρω εκπαιδευτικών» [E1/156/138. (27.01.1956)]. Οι υπηρεσίες των προτεινόμενων εκπαιδευτικών, κ. Κόκκινου και Ιωαννίδη, δεν αξιοποιήθηκαν εν τέλει, μιας και ο Διευθυντής των Φυλακών, με επιστολή του στον Διευθυντή Εκπαίδευσης, επικαλούμενος λόγους ασφαλείας, εξέφρασε επιφυλάξεις για παραχώρηση άδειας εισόδου εκείνη τη χρονική περίοδο και σε άλλους Έλληνες Εκπαιδευτικούς με σκοπό τη διδασκαλία των νεαρών κρατουμένων [E1/156/141. (30.01.1956)]. Μεταξύ της προσπάθειας παροχής κατάλληλης εκπαίδευσης και της επιθυμίας διατήρησης μιας συγκεκριμένης αίσθησης ασφάλειας, σε αυτή την περίπτωση επικράτησε το δεύτερο.

Όμοια με την ατυχή έκβαση των υπηρεσιών των ανωτέρω εκπαιδευτικών, οι ευρύτερες συνθήκες της περιόδου φαίνεται να μην ευνόησαν την επικράτηση της πειθαρχικής εξουσίας υπό τη μορφή παροχής πιο ακαδημαϊκής εκπαίδευσης στα υπό διαμόρφωση υποκείμενα. Η κυριαρχική διάσταση του εγκλεισμού τους, συναρτώμενη με τις αναταραχές που επικρατούσαν εντός και εκτός φυλακής λόγω του καθεστώτος της Έκτακτης Ανάγκης, προέτασε, στις λογικότητες των εμπλεκόμενων δραστών, τη διακοπή μέχρι νεωτέρας όλων των παρεχόμενων τάξεων στην Κεντρική Φυλακή: “no classes until further orders” [E1/156/141. (30.01.1956)]. Η πρόθεση για παροχή εκπαίδευσης εστιασμένης στο συγκεκριμένου είδους (νέο) υποκείμενο δεν μπόρεσε εν τέλει να υπερσκελίσει την προτεραιότητα της διαφύλαξης της ασφάλειας εντός της Κεντρικής Φυλακής από τις αρχές της. Η παρατηρούμενη αμφιταλάντευση μεταξύ των δύο αυτών ειδών εξουσίας – της πειθαρχικής και της κυριαρχικής- είχε ως αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό σχήμα που εγκρίθηκε, για τη δεύτερη προτεινόμενη κατηγορία Νεαρών Κρατουμένων μόλις στις 24.11.1955 (E1/156/128) να διακοπεί στις 30.01.1956 (E1/156/141), παρά τον αρχικό σχεδιασμό των Αρχών, που προέβλεπε τη λειτουργία τάξεων έως τις 31.05.1956. Μια τέτοιου είδους απόφαση φαίνεται πως λήφθηκε, όπως αναφέρεται από τη διοίκηση, «λόγω της ακραίας κακής πειθαρχίας των νεαρών κρατουμένων ως διαμαρτυρία για το κλείσιμο ενός σχολείου στη Λευκωσία» [E1/156/141 (30.01.1956)]. Η αντίσταση που προέβαλαν μέσα στη φυλακή για τα όσα εκτυλίσσονταν εκτός αυτής δεν άφησε ανεπηρέαστη την εκπαίδευση εντός της Φυλακής.

Η απόφαση αυτή θα γνωστοποιούνταν κάλλιστα και στους ήδη υπάρχοντες εκπαιδευτικούς που «θα ενημερώνονταν αναλόγως» [E1/156/141 (30.01.1956)]. Γενικότερα σε τέτοιες συνθήκες διαφαίνεται πιο έντονα αυτό που ίσχυε γενικώς για τις

φυλακές και το σχήμα εκπαίδευσης, ότι ευρύτερες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές τάσεις εμπλέκονται με διαφορετικούς τρόπους στο τι συμβαίνει εντός φυλακών. Η τακτική αυτή, για παράδειγμα, εφαρμόστηκε την ίδια περίοδο από τους Άγγλους και στα εκπαιδευτικά πράγματα και εκτός της Κεντρικής Φυλακής. Το συγκεκριμένο διάστημα η αναστολή της λειτουργίας εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι και η απάντηση των Άγγλων στα επεισόδια όταν θεωρούσαν ότι υποκινούσαν ή εμπλέκονταν μαθητές και μαθήτριες του Γυμνασίου. Η δίκη του Καραολή και η επικύρωση της θανατικής του καταδίκης από το ανώτατο δικαστήριο, σε συνάρτηση με την ενθάρρυνση του Γρίβα για εγκαθίδρυση πυρήνων της ΕΟΚΑ στις ανώτερες σχολές, πυροδότησαν την σφοδρή αντίδραση των μαθητών, εντείνοντας τη διοργάνωση σχολικών διαδηλώσεων (Ρίχτερ, 2011). Σε απάντηση των εντεινόμενων μαθητικών επεισοδίων, ο κυβερνήτης Χάρντινγκ διέταξε το κλείσιμο «του Παγκύπριου Εμπορικού Λυκείου και του Παγκύπριου Γυμνασίου Λεμεσού. Το Παγκύπριο Γυμνάσιο Λευκωσίας, του οποίου οι 2.200 μαθητές είχαν κάνει τους περισσότερους βανδαλισμούς, έκλεισε προληπτικά από μόνο του, έπειτα από απόφαση της διεύθυνσής του» όπως αναφέρει ο Ρίχτερ (2011, σελ. 381). Το Γυμνάσιο ξανάκλεισε όταν οι μαθητές παρά την «έκκληση του Μακαρίου να ξαναγυρίσουν στα μαθήματά τους» προχώρησαν σε πιο οργανωμένες επιθέσεις κατά των δυνάμεων ασφαλείας» (Ρίχτερ, 2011, σελ. 381). Εν τούτοις, οι αναγκαστικές διακοπές λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από μέρους των Άγγλων αποδείχθηκαν εντελώς αντιπαραγωγικές από άποψη καταστολής, μιας και άφηναν ελεύθερο το πεδίο δράσης στους μαθητές για περαιτέρω αντιστασιακή δράση. Η εκδήλωση αντιστασιακής συμπεριφοράς των μαθητών κρατουμένων ακόμη και μέσα στη φυλακή σήμαινε την αποτυχία των εγχειρημάτων διαμόρφωσής τους ως νέου τύπου ιδανικών υποκειμένων και κατά συνέπεια την αδυναμία αυτοί να διοικηθούν και εντός φυλακών. Επρόκειτο για μια αντιπαραγωγική συνθήκη που δεν επιτρέπεται στην πειθαρχική εξουσία να ξεδιπλωθεί.

7.4 Διακοπή και επαναλειτουργία των μαθημάτων (1956 -1957)

Παρά το διάχυτο κλίμα έντασης, το Σεπτέμβριο του 1956 τα δημοτικά τουλάχιστον σχολεία του νησιού φαίνεται πως επαναλειτούργησαν στο σύνολό τους (Ρίχτερ, 2011). Στην Κεντρική Φυλακή οι συζητήσεις για επανέναρξη των τάξεων των Νεαρών Κρατουμένων ξεκίνησαν τον Αύγουστο του ίδιου έτους με επιστολή του Διευθυντή Εκπαίδευσης προς τον Establishment Secretary [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Για μια ακόμη φορά οι συζητήσεις αναδεικνύουν την ιδιαιτερότητα των συνθηκών, των αποδιδόμενων χαρακτηριστικών σε μαθητές και δασκάλους, της γνώσης που έμοιαζε

καταλληλότερη, δικαιολογώντας τις αναδυόμενες εντάσεις, που ενέτειναν την αμφιταλάντευση μεταξύ των εμπλεκόμενων δρώντων αυτής της περιόδου καθώς και των διαφορετικών τους λογικοτήτων. Συγκεκριμένα, η εισηγούμενη απόσπαση ενός δασκάλου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Κεντρικές Φυλακές, του κ. Ανδρέα Αιμιλιανίδη, εκ μέρους του Διευθυντή Εκπαίδευσης, που προέβλεπε την ανάληψη καθηκόντων στην ειδικά νεοϊδρυθείσα πτέρυγα για τους Νεαρούς Κρατούμενους, θεωρείται ενδεικτική της πρόθεσης από μέρους των αρχών για την επανέναρξη των παρεχόμενων τάξεων στην εν λόγω πτέρυγα [E1/156/143-142.(20.08.1956)]. Ο δάσκαλος Ανδρέας Αιμιλιανίδης που προτάθηκε ως καταλληλότερος για τη θέση αυτή ήταν ένας «38 χρονος άνδρας με 16 χρόνια εμπειρίας σε πρωτοβάθμια σχολική εργασία» [E1/156/143-142.(20.08.1956)]. Μάλιστα, ενώ αυτός χαρακτηρίστηκε ως όχι «πολύ έξυπνος», ταυτόχρονα παρουσιάστηκε από τον Διευθυντή της Εκπαίδευσης ως «πολύ αξιόπιστος δάσκαλος» [E1/156/143-142.(20.08.1956)]. Πέρα από συζητήσεις για την επιλογή κατάλληλου δασκάλου, σχετικές αναφορές προκύπτουν και όταν τίθενται ζητήματα εργοδότησής τους ως ιδιαίτερης και διαφορετικής από την εργασία σε δημοτικό σχολείο, με συνεπαγόμενες οικονομικές διαστάσεις. Ο κ. Αιμιλιανίδης, θετικά διακείμενος προς την απόσπασή του, στην Πτέρυγα των Νεαρών Κρατούμενων της Κεντρικής Φυλακής, αιτήθηκε «ειδικού επιδόματος της τάξεως των 96 λιρών ανά έτος, ποσό ίσο τουλάχιστον με αυτό που λάμβανε ως Διευθυντής τριθέσιου σχολείου» [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Το αίτημα καταβολής του επιδόματος από μέρους του κρίθηκε «εύλογο» μιας και οι αρμοδιότητές του στις φυλακές αξιολογήθηκαν ως «δυσκολότερες σε σύγκριση με εκείνες ενός Διευθυντή τριθέσιου δημοτικού σχολείου» [E1/156/143-142. (20.08.1956)], δεδομένου ότι ο κ. Αιμιλιανίδης έπρεπε «να ανταπεξέλθει με περίπου 72 κρατούμενους ηλικίας 15 με 21 ετών διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων» και επομένως το έργο του κρινόταν «πολύ δυσκολότερο» [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Οι αρμοδιότητες αυτές, επομένως, δικαιολογούσαν κατά την κρίση του Διευθυντή της Εκπαίδευσης, την καταβολή επιδόματος συστήνοντας επιπλέον αυτό «να αυξηθεί από τις 72 στις 96 λίρες ετησίως» σύμφωνα με το αρχικό αίτημα του δασκάλου [E1/156/143-142. (20.08.1956)].

Ο κ. Αιμιλιανίδης κατόπιν επίσκεψής που διενήργησε στους Νεαρούς Κρατούμενους που θα καλούνταν να διδάξει στην φυλακή, φαίνεται να συνέλεξε και στοιχεία που αφορούσαν στο προφίλ των μαθητών, τα οποία και συνόψισε ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης. Όπως σημείωσε, ο κ. Αιμιλιανίδης βρήκε πως το 1956 «υπήρχαν 22 [νεαροί] κρατούμενοι χωρίς δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 22 από γυμνάσια και 28 από άλλα δευτεροβάθμια σχολεία» [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Όσον αφορά συγκεκριμένα τους μαθητές γυμνασίου, διαπιστώθηκε πως αυτοί «ήθελαν να έχουν την ευκαιρία να

ολοκληρώσουν το αναλυτικό πρόγραμμα έως και την έκτη τάξη» [E1/156/143-142. (20.08.1956)], διεκδίκηση που θεωρήθηκε ότι δεν μπορούσε να ικανοποιηθεί, μιας και όπως σημειώνεται «κανένας δάσκαλος δεν θα μπορούσε να το κάνει αυτό, ιδιαίτερα κάποιος που δεν είναι ίσος με έναν δάσκαλο δευτεροβάθμιας» [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Δεδομένου του δευτεροβάθμιου επιπέδου εκπαίδευσης των μαθητών-Νεαρών Κρατουμένων, ο κ. Αιμιλιανίδης φαίνεται να εκτιμήθηκε ότι «με δυσκολία θα μπορούσε να καλύψει έως και την τρίτη τάξη του Αναλυτικού Προγράμματος του Γυμνασίου» [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Η επανα-υποκειμενοποίηση του δασκάλου ως πλέον ακατάλληλου σε σχέση με τα νέου τύπου υποκείμενα που αναμένεται να φοιτούν στο σχολείο, και στη βάση της ετερουποκειμενοποίησής τους από τις αρχές, και μέσω τα αυτό-υποκειμενοποίησής τους μέσω διεκδικήσεων για άλλου τύπου εκπαίδευση με τρόπο που αν και δεν κατέλυε, αμφισβητούσε ή υπονόμευε μακροπρόθεσμα την κυριαρχική εξουσία που ασκούσαν πάνω τους. Εκτός, δηλαδή, από τις δυσκολίες που δημιουργούσε το δευτεροβάθμιο προφίλ εκπαίδευσης ενός μεγάλου μέρους Νεαρών Κρατουμένων όπως ήταν γνωστό στη διοίκηση των φυλακών μέσα από τη συλλογή σχετικών δεδομένων, οι διεκδικήσεις που αυτοί προέβαλαν αναφορικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης που διαμορφωνόταν γι' αυτούς φαίνεται να δημιουργούσαν επιπλέον εμπόδια για τη διοίκηση των φυλακών. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι διαδικασίες υποκειμενοποίησής, τους πέραν των ακαδημαϊκών εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών τους και της πρότερης αντιστασιακής τους δράσης, συμπεριλάμβαναν και τις διεκδικήσεις που αυτοί προέβαλαν αποτρέποντας τις Αρχές από το να ενεργήσουν σύμφωνα με τον αρχικό τους σχεδιασμό. Πιο αναλυτικά, η καταβαλλόμενη προσπάθεια για επαναλειτουργία των τάξεων δεν αναμενόταν να προκαλέσει το συναίσθημα δυσαρέσκειας των Νεαρών Κρατουμένων αλλά να εκτιμηθεί ως προσφορά προς αυτούς, παρόλο τον εγκλεισμό. Υπήρχαν όμως σχετικές ανησυχίες. Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης εξέφρασε την εκτίμηση πως «σε περίπτωση δυσαρέσκειας μικρής ομάδας κρατουμένων από την ομάδα των γυμνασιοπαίδων» σχετικά με τις προσφερόμενες σε αυτούς τάξεις [E1/156/143-142. (20.08.1956)], «η αποτροπή των υπόλοιπων κρατουμένων να παρακολουθήσουν τις τάξεις αυτές» αναφέρθηκε ως αναμενόμενη αντίδραση [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποφάνθηκε πως σημαντικός παράγοντας επιτυχίας, αλλά και προληπτική συνθήκη ώστε να αποτραπεί οποιαδήποτε μορφή αποτυχία, ήταν ο σχεδιασμός ενός «ικανοποιητικού προγράμματος για τα γυμνασιόπαιδα» της Κεντρικής Φυλακής [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Μάλιστα δεν θεώρησε αδικαιολόγητη «την πιθανότητα για αντίσταση των Νεαρών Κρατουμένων, σε περίπτωση παροχής υποδεέστερου προγράμματος απ' αυτό που είχαν ακολουθήσει εκτός φυλακής»

[E1/156/143-142. (20.08.1956)], μιας και κάτι παρόμοιο είχε παρατηρηθεί και στο στρατόπεδο συγκέντρωσης που βρισκόταν στην Κοκκινοτριμιθιά» [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Εκεί με την «έναρξη τάξεων Παροχής εκπαίδευσης «βιώθηκε η ίδια δυσκολία» όταν «οι κρατούμενοι, προβάλλοντας αντίσταση υπό τη μορφή διαμαρτυρίας μέσω κάποιας δικής τους επιτροπής, υπέδειξαν ως λόγο αποτυχίας των τάξεων που οργανώθηκαν το ότι κανένα από τα προσφερόμενα μαθήματα δεν ήταν ισότιμο με τα μαθήματα που αυτοί παρακολουθούσαν στο σχολείο τους» [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Επομένως, προκειμένου να καταστεί εφικτή η παροχή ισότιμης εκπαίδευσης, με σκοπό «την εκ των προτέρων αποφυγή ή εξουδετέρωση τυχόν αντιδράσεων, την περίοδο αυτή συστάθηκε μια υποεπιτροπή του Συμβουλίου της Φυλακής, με εντολή την μελέτη του ζητήματος εκπαίδευσης στα δύο στρατόπεδα κράτησης (detention camps)» [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Η πρόταση της επιτροπής προέβλεπε «τη δημιουργία τάξεων πλήρους φοίτησης» (full time classes), η διδασκαλία των οποίων θα γίνονταν από δασκάλους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και από εργοδοτούμενους κρατούμενους» [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Παρ' όλες τις περιγραφόμενες δυσκολίες, στην ίδια πηγή αναφέρεται «η προθυμία του κ. Αιμιλιανίδη να κάνει ό,τι μπορούσε σχετικά με το ζήτημα της εκπαιδύσεως των νεαρών κρατουμένων» [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Το διάβημα επαναλειτουργίας των τάξεων των Νεαρών Κρατουμένων του έτους 1956 δεν είχε, τελικά, θετική έκβαση. Εάν και η αλληλουχία των πρωτογενών πηγών του φακέλου [E1/156] δεν αποκαλύπτει σαφώς την εξέλιξη των μετέπειτα συζητήσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων δρώντων σχετικά με την έκβαση του εγχειρήματος, το κείμενο της Ετήσιας Έκθεσης για το έτος 1956 ανάγει τις διεκδικήσεις της εν λόγω κατηγορίας σε λόγο μη λειτουργίας και παρακολούθησης οργανωμένων εκπαιδευτικών τάξεων. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως «καταδικασμένοι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αρνήθηκαν να παρακολουθήσουν οργανωμένες εκπαιδευτικές τάξεις εκτός και εάν αυτές γίνονταν από δασκάλους της επιλογής τους, διευθέτηση η οποία ήταν καταφανώς μη πρακτικά υλοποιήσιμη για λόγους ασφαλείας» [V41/53. (1956), σελ. 69)]. Η αναφορά αυτή, σε συνάρτηση με την απουσία εγγράφων που να παρουσιάζουν την εξέλιξη και την έκβαση της απόσπασης του δασκάλου πρωτοβάθμιας κ. Αιμιλιανίδη, το 1956 για οργάνωση τάξεων για τους νεαρούς κρατουμένους, οδηγεί στη διαπίστωση πως το εγχείρημα επαναλειτουργίας των τάξεων αυτών δεν έγινε αποδεκτό από τους κρατούμενους και, εν τέλει, δεν υλοποιήθηκε. Στο κείμενο της ίδιας Έκθεσης για την Κύπρο του 1956 θίγεται για ακόμα μια φορά το ζήτημα πειθαρχίας αναφορικά και με την τάξη των Νεαρών Κρατουμένων, όπου δίνεται η εικόνα πως αυτό υπήρξε κατώτερο των προσδοκιών των αρχών, μιας και οι κρατούμενοι, «όχι

μόνο παρουσιάζονται ως «άπραγοι και ανυπάκουοι» αλλά συχνά υποστηρίζεται πως κατέφευγαν σε απειλές κατά του Κυπριακού προσωπικού» [(V41/53. (1956)]. Τα όσα περιγράφηκαν παραπάνω αντανακλούν έντονα την εσωτερικήευση μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής και εθνικής ταυτότητας από την πλευρά των Νεαρών Κρατουμένων, στοιχείο που τροφοδότησε και τον τρόπο που αυτοί έτειναν να συγκροτούν την υποκειμενικότητά τους, ακόμη και στο πλαίσιο κράτησής τους. Ο τρόπος αυτουποκειμενοποίησής τους, επομένως, ήταν αυτός που πυροδότησε την αντίδρασή τους απέναντι στις προθέσεις των αρχών, οδηγώντας στην απόρριψη ενός ακόμη εγχειρήματος πειθαρχικής εξουσίας μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης, διεκδικώντας έτσι κάτι καλύτερο από άποψη προδιαγραφών. Εν μέσω όμως αυτών των διεργασιών και διεκδικήσεων, και παρόλες τις ενδείξεις ροής εξουσίας σε πολλαπλές κατευθύνσεις και των δυνατοτήτων αντίστασης από τους νεαρούς κρατούμενους ακόμα και σε συνθήκες φυλάκισης, η δυστοκία υποκειμενοποίησης τους με σαφείς όρους οδήγησε στην απουσία τελικά της πιο ακαδημαϊκής εκπαίδευσης που διεκδικούσαν, παρόλη τη σύγκλιση με τις προθέσεις και προσπάθειες της διοίκησης. Διεκδικώντας μόνο συγκεκριμένου τύπου εκπαίδευση με τρόπους που θυμίζουν το πώς η εξουσία δρα παραγωγικά, σε αυτή την περίπτωση, η παραγωγή υποκειμένων γίνεται με τρόπο που, τελικά καθιστά κυρίαρχο λόγο συγκρότησής τους αυτόν του εγκλεισμού και τα τιμωρίας που, ιδιαίτερα μακροπρόθεσμα, λειτουργεί αποδυναμωτικά για τα υποκείμενα, ως προς το πώς «επιστρέφουν» στο σχολικό εκπαιδευτικό σύστημα, την οικονομία και την κοινωνία.

Η επιμονή αυτουποκειμενοποίησης των Νεαρών Κρατουμένων ως ακαδημαϊκών υποκειμένων κατά τη διάρκεια του ίδιου έτους είχε ως αποτέλεσμα να καταστεί ανεπιτυχές και το σχήμα παροχής τεχνικής εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή. Όμοια με την αδυναμία επαναλειτουργίας τάξεων ακαδημαϊκού χαρακτήρα, λόγω της επιδεικνυόμενης «απειθαρχίας» από μέρους των Νεαρών, δύσκολη κρίθηκε και η προσφορά τεχνικής κατάρτισης σε επαγγέλματα που προσφέρονταν έως τότε στις υφιστάμενες τάξεις των ενήλικων για ποινικές παραβάσεις κρατουμένων [(V41/53. (1956)]. Η διδασκαλία επαγγελματιών όπως «ραπτική, ξυλουργική, μαγειρική, κ.τ.λ. ήταν εκ φύσεως περιορισμένη, κυρίως για τα άτομα που καταδικάστηκαν για παραβάσεις που συνδέονταν με την Έκτακτη Ανάγκη, μιας και αυτή η τάξη δεν επιτρεπόταν να εργαστεί εκτός τειχών» [(V41/53. (1956)]. Η κατάσταση αυτή, φαίνεται να είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση των επιπέδων εργασίας καθώς και του όγκου δουλειάς, μιας και οι περισσότεροι από αυτούς τους κρατουμένους «ήταν άτομα κάποιας εκπαίδευσης και δεν επιθυμούσαν να μάθουν κάποια τέχνη» [(V41/53. (1956)].

Το θέμα της Εκπαίδευσης των Νεαρών Κρατουμένων επανέφερε ο Διευθυντής των Φυλακών, Mr. Irons, ο οποίος συνέχισε να υπηρετεί στην Κεντρική Φυλακή όπως και τα προηγούμενα έτη, το Σεπτέμβριο του 1957. Με επιστολή του προς τον Διευθυντή Επιχειρήσεων (Director of Operations), αυτή τη φορά, επανέφερε το θέμα «της Εκπαίδευσης και της Ευημερίας της Εκτάκτου Ανάγκης «Νεαρών Κρατουμένων» στην Κεντρική Φυλακή» [E1/156/148. (04.09.1957)]. Την προηγούμενη χρονιά υπενθυμίζεται πως ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης απευθύνθηκε για το ίδιο ζήτημα προς τον Establishment Secretary [E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Την περίοδο έναρξης των συζητήσεων για το 1957 ο αριθμός των Νεαρών κρατουμένων είχε ανέλθει στους 96, ενώ οι περισσότεροι από αυτούς ήταν «σχολιαρόπαιδα» δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης [E1/156/148. (04.09.1957)]. Το ζήτημα φαίνεται να έβρισκε σύμφωνο και τον Κυβερνήτη, μιας και, όπως υποστηρίζει ο Διευθυντής των Φυλακών, ήδη από τις αρχές του έτους ο Κυβερνήτης του είχε εκφράσει την άποψη πως «η Ευημερία και η Εκπαίδευση» των νεότερων σε ηλικία «καταδικασθέντων τρομοκρατών της ΕΟΚΑ» θα έπρεπε να ενθαρρυνθεί όσο το δυνατόν περισσότερο [E1/156/148. (04.09.1957)]. Ωστόσο, το ζήτημα «της πειθαρχίας και της συμπεριφοράς, των ειδικών (special) αρρένων κρατουμένων που εξέτιαν ποινή φυλάκισης λόγω αδικημάτων συνδεδεμένων με την Έκτακτη Ανάγκη» [E1/156/148. (04.09.1957)] συνέχιζε να προκαλεί ανησυχία στις αρχές και κατά το έτος 1957 με τρόπο που να ανταγωνίζεται την πεποίθηση ότι χρειαζόνταν και συγκεκριμένου τύπου εκπαίδευση, δηλαδή πιο ακαδημαϊκή. Εάν και η συμπεριφορά των κρατουμένων φαινόταν από τη σκοπιά της διοίκησης να έχει βελτιωθεί την περίοδο αυτή, ο «φόβος για περιστασιακή μαζική ανυπακοή κατά των αρχών της φυλακής υπαγορευόμενη από κάποιους αρχηγούς κρατουμένους θεωρήθηκε πως συνέχιζε να ελλοχεύει» [(V41/44. (1957), σελ.)], ενώ μεγάλος αριθμός κρατουμένων φαίνεται να είχε τιμωρηθεί για τέτοια περιστατικά [(V41/44. (1957)]. Παρά τη σύγκλιση απόψεων μεταξύ των αρχών για την αναγκαιότητα επανέναρξης τάξεων ενός περισσότερου ακαδημαϊκού χαρακτήρα, η επίκληση λόγων ασφαλείας και κατά το έτος 1957 λειτούργησε αποτρεπτικά στο να επιτραπεί σε πολίτες δασκάλους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επισκέπτονται τις φυλακές.

Όμως, και σε αντίθεση με το 1956, τη χρονιά αυτή, αντί ακαδημαϊκής φαίνεται εν τέλει να διαμορφώθηκε ένα καθεστώς εκπαίδευσης που εναλλακτικά προέβλεπε για παροχή μαθημάτων δια αλληλογραφίας, γυμναστικής και τεχνικών επαγγελματιών για όποιον ενδιαφερόταν και επιλεγόταν να συμμετέχει. Σύμφωνα με τον Διευθυντή των Φυλακών, το 1957 για «λόγους ασφαλείας δεν ήταν εφικτό να επιτραπεί σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επισκέπτονται τη Φυλακή» [E1/156/148. (04.09.1957)].

Απεναντίας, προκειμένου να αντισταθμιστεί ο περιορισμός αυτός από άποψη εκπαίδευσης, στους Νεαρούς Κρατούμενους για πολιτικές παραβάσεις δόθηκε αντί τάξεων, «κάθε παροχή για παρακολούθηση μαθημάτων δια αλληλογραφίας, αναλόγως της συμπεριφοράς (depending on behaviour)», [E1/156/148. (04.09.1957)], ενώ «κατά τη διάρκεια του Αυγούστου έγιναν διευκολύνσεις σε όσους επιθυμούσαν να συμμετέχουν στην τελική σχολική εξέταση από τις Φυλακές» [E1/156/148. (04.09.1957)]. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση αυτής της περιόδου για τον Διευθυντή των Φυλακών θα μπορούσε να συνοψιστεί στην «παροχή σχολικών βιβλίων που επιτράπηκε για σκοπούς μελέτης σε 42 νεαρούς κατόπιν αιτήματός τους» [E1/156/148. (04.09.1957)]. Σε «20 επιπλέον νεαρούς, εάν και υπό καθεστώς λογοκρισίας, δόθηκε άδεια να ξεκινήσουν μαθήματα δια αλληλογραφίας: 12 παρακολούθησαν μαθήματα από την Κύπρο, 6 από το Ηνωμένο Βασίλειο και 2 από την Ελλάδα, ενώ 7 τέτοια μαθήματα φαίνεται να ήταν σε εξέλιξη» [E1/156/148. (04.09.1957)]. Παράλληλα, γίνεται λόγος για «προσφορά εργαστηρίων (ραπτικής, επισκευής παπουτσιών, ξυλουργικής) στους Νεαρούς κρατούμενους, με την ξυλουργική να συγκεντρώνει τους περισσότερους ενδιαφερομένους» [E1/156/148. (04.09.1957)]. Το ίδιο έτος «η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής, παρουσιάζεται ως υποχρεωτική για τους Νεαρούς κάθε πρωί» [E1/156/148. (04.09.1957)]. Πρόνοια φαίνεται να υπήρχε επίσης για «παροχή οργανωμένων παιχνιδιών, δύο φορές την εβδομάδα, κατά τις απογευματινές ώρες και καθημερινών εσωτερικών δραστηριοτήτων τις κοινές ώρες της συγκέντρωσης και συναναστροφής των Νεαρών Κρατούμενων. Κατά τη διάρκεια αυτών των ωρών δινόταν ακόμη η δυνατότητα μελέτης ή ενασχόλησης με αντικείμενα όπως η ξυλογλυπτική και η ζωγραφική» [E1/156/148. (04.09.1957)]. Από τον Ιούνιο του ίδιου έτους προκύπτει πως «οι Νεαροί κρατούμενοι μετακινήθηκαν σε δικό τους χώρο σε «καινούρια πτέρυγα η οποία δημιουργήθηκε αποκλειστικά γι' αυτούς» [E1/156/148. (04.09.1957)]. Τα συνήθη τεχνικά επαγγέλματα (trades) όπως η ραπτική, η ξυλουργική και επισκευή παπουτσιών, η βιβλιοδεσία και εκτύπωση (book binding and printing) κ.ά. όπως προκύπτει συνέχισαν να διδάσκονται στη φυλακή και αυτό το έτος, ωστόσο η πλειοψηφία των κρατούμενων που καταδικάστηκαν για παραβάσεις που συνδέονταν με την Έκτακτη Ανάγκη δεν έδειξαν κανένα ενδιαφέρον να μάθουν οποιοδήποτε επάγγελμα. Μικρή πρόοδος σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση για το έτος 1957 παρατηρήθηκε «στους Νεαρούς Κρατούμενους αυτής της τάξης από τον Ιούνιο που μετακινήθηκαν σε ξεχωριστή πτέρυγα» [(V41/44. (1957), σελ. 66)]. Η αποχή, ωστόσο, των πολιτικών κρατούμενων από εκπαιδευτικά εγχειρήματα επαγγελματικού προσανατολισμού μπορεί να θεωρηθεί ενδεικτική της συγκρότησης τους ως υποκειμένων που καθόρισε και την μετέπειτα εκπαίδευσή τους. Πιο αναλυτικά, και σε ό,τι αφορά τους Νεαρούς Κρατούμενους, λόγω

του ότι οι περισσότεροι από αυτούς ήταν «μαθητές από σχολεία όλου του νησιού» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 15] για το διάστημα που ακολούθησε (1958) αποφασίστηκε να τους δοθεί η δυνατότητα να συνεχίσουν την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση συνεχίζοντας την σχολική τους φοίτηση και περνώντας τις σχολικές τους εξετάσεις με τον ίδιο τρόπο σαν να μην είχαν έρθει στη φυλακή» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 15]. Το έτος αυτό αποδεικνύεται κρίσιμο ως προς την προσαρμογή το σχήματος εκπαίδευσης, όπως αναλύεται στη συνέχεια.

7.5 Διεργασίες «καθιέρωσης» της εκπαίδευσης των νεαρών κρατουμένων (1958)

Το έτος 1958, σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών θεωρήθηκε παραχώδες για την Κύπρο, μιας και «η συνεχής κατάσταση Έκτακτης Ανάγκης στο νησί, η συνέχιση της βίας που επικρατούσε έως το τέλος του χρόνου, και ιδιαίτερα η διακοινοτική διαμάχη επηρέασαν τη φυλακή πυροδοτώντας την αναταραχή και την περιοδική αταξία μεταξύ των κρατουμένων με τη μορφή εξεγέρσεων, απεργιών πείνας, θορυβωδών διαδηλώσεων και ανυπακοής καθώς και παθητικής αντίστασης μέσω διαφόρων μορφών» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 1].

Όπως και τα προηγούμενα χρόνια και αυτό το έτος, οι πολιτικοί Νεαροί Κρατούμενοι συνέχιζαν να καταδικάζονται για παραβάσεις που συνδέονταν με την κατάσταση της Έκτακτης Ανάγκης όπως ήταν «το πέταγμα βομβών, η χρήση πυροβόλων όπλων και εκρηκτικών και παρόμοιες πράξεις βίας» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 15]. Οι ποινές που τους επιβάλλονταν «κυμαίνονταν από μερικές εβδομάδες μέχρι μερικά χρόνια (5, 10, 15 χρόνια) ή ακόμη και ισόβια, ενώ κάποιες ήταν θανατικές ποινές» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 15]. Η συγκέντρωση όλων των πολιτικών κρατουμένων στην Κεντρική Φυλακή, μπορεί από τη μια να ενέτεινε «το φόβο της μεταξύ τους συσπείρωσης, από την άλλη ο επιχειρούμενος διαχωρισμός τους από τις υπόλοιπες κατηγορίες κρατουμένων θεωρήθηκε ευεργετικός για την ομοιογενή μεταχείρισή τους» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 1]. Η συγκεκριμένη κατηγορία αυτή λοιπόν, συνεχίζει να συγκροτείται σε σχέση και σε σύγκριση με τις πρότερες κατηγορίες «κοινών» κρατουμένων που τα αδικήματά τους ενέπιπταν σε άλλη ποινική λογική. Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που αποδίδονταν γενικότερα στους πολιτικούς κρατούμενους, επρόκειτο για «οπαδούς της Ε.Ο.Κ.Α, με φανατικές αντιλήψεις, που βρίσκονταν στην φυλακή για αδικήματα που σχετίζονταν με την Έκτακτη Ανάγκη συμπεριλαμβανομένων και των σοβαρών πράξεων βίας» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 1]. Μάλιστα θεωρούνταν πως, μερικοί από αυτούς τουλάχιστον, «είχαν συνείδηση του αξιόποινου των πράξεων τους ή θεωρούσαν τους εαυτούς ως τίποτα άλλο από πατριώτες» [SA1/1021/1958. (1958), σελ.

1]. Σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών για το έτος 1958 επρόκειτο για άτομα «στην πλειοψηφία τους διαπνεόμενα με ιδέες άκρως εθνικιστικού χαρακτήρα», ενώ μόνο μια μικρή μειοψηφία «είχε προηγουμένως καταδικαστεί για οποιοδήποτε αδίκημα» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 1]. Ειδικά όταν σχετικές αναφορές συναρθρώνονται με τη συνθήκη της ηλικίας, οι πολιτικοί κρατούμενοι νεαρής ηλικίας ετερο-υποκειμενοποιούνται έντονα ως υποκείμενα που έχρηζαν ειδικής μεταχείρισης, ειδικά μέσω της εκπαίδευσης, ως μιας προσωρινής και σχετικά μακροπρόθεσμης κράτησης που δεν θα απέτρεπε την παραγωγικής επανένταξή τους με την αποφυλάκισή τους. Οι «νεαροί πολιτικοί κρατούμενοι κάτω των 21 ετών, πολλοί από αυτούς μαθητές, χωρισμένοι από τους ενήλικες και όλες τις άλλες κατηγορίες κρατουμένων, συνέχισαν και αυτή την περίοδο να τελούν υπό «ειδικό καθεστώς» στο πλαίσιο του οποίου η ανάπτυξη καλών κοινωνικών συνηθειών και η αναβάθμιση της σχολικής τους εκπαίδευσης, αποτέλεσαν κυρίαρχους στόχους όπως και η ειρηνική τους μετάβαση στην αποφυλάκιση» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 2]. Ο συνεχής διάλογος κυριαρχικών και πειθαρχικών τακτικών αντανακλάται έντονα και αυτή την περίοδο ειδικά για τους νεαρούς κρατουμένους. Η συστηματική έκφραση κυριαρχικής εξουσίας με την επιβολή ακόμη και θανατικής ποινής σε ανήλικους κρατουμένους συνυπάρχει το διάστημα αυτό με την πρόθεση και τις ενέργειες των αρχών να μετατραπεί η Πτέρυγα που στέγαζε τους Νεαρούς Κρατουμένους της Έκτακτης Ανάγκης σε «Εκπαιδευτικό Κέντρο με την προοπτική αυτό να λειτουργήσει με παρόμοιο τρόπο με το σύστημα Borstal» [V41/55. (1958), σελ. 68]. Στις αρχές του έτους, λοιπόν, αποφασίστηκε να εγκαθιδρυθεί εκεί ένα Εκπαιδευτικό Κέντρο που μελλοντικά θα μπορούσε να ευθύνεται για την εισαγωγή και την τήρηση ενός βελτιωμένου καθεστώτος εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις προδιαγραφές ενός Borstal System [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 15]. Επρόκειτο για ένα σύστημα των αρχών του 20^{ου} αιώνα που καθιερώθηκε ως προοδευτικό εγχείρημα της αγγλικής ποινολογίας. Πιο αναλυτικά, στόχος του συστήματος αυτού ήταν να κρατήσει τους νεαρούς παραβάτες μακριά από το τυπικό σωφρονιστικό σύστημα (Warder & Wilson, 1973). Κατ' αυτόν τον τρόπο, στον αντίποδα της τιμωρητικής κράτησης, το εν λόγω σύστημα επιδίωκε την αναμόρφωσή των νεαρών παραβατών μέσω της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της παροχής ενός πλήρους προγράμματος εργασίας (Warder & Wilson, 1973).

Παρά το απαιτητικό κλίμα της περιόδου, σύμφωνα με την Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών, και του τρόπου συγκρότησης των πολιτικών κρατουμένων ως υποκειμένων, το 1958, φαίνεται να ευνόησε την αναζωπύρωση των συζητήσεων για την οργάνωση τάξεων για τους Νεαρούς Κρατουμένους. Πιο συγκεκριμένα, στις αρχές του 1958 και

δεδομένης της σχολικής κανονικότητας εκτός φυλακών που φαίνεται να είχε ήδη επανέλθει «μετά από τρία χρόνια απεργιών και διαδηλώσεων για τα δημοτικά και τα γυμνάσια της Κύπρου από τον Σεπτέμβριο του 1957» [V41/55. (1958), σελ. 48] το ζήτημα επανέφερε, ένας πρωτοεμφανιζόμενος στα πράγματα της εκπαίδευσης της Κεντρικής Φυλακής δρώντας, ο Διευθυντής Κοινωνικής Ανάπτυξης (Director of Social Development), όταν σε επιστολή του προς τον Διευθυντή Εκπαίδευσης έκρινε «εφικτή, για εκείνη τη χρονική περίοδο, την επανέναρξη των τάξεων για τη συγκεκριμένη κατηγορία κρατουμένων» [E1/156/154. (17-01-1958)] με απαραίτητη προϋπόθεση τη διάθεση δασκάλων από το Γραφείο Παιδείας. Στο πλαίσιο της ίδιας επικοινωνίας, επισύναψε σχετική επιστολή από «τον Λειτουργό του», στον οποίο, όπως προκύπτει «ζητήθηκε να οργανώσει τάξεις για τους Νεαρούς Κρατούμενους που διαχειριζόταν στην Κεντρική Φυλακή από τη θέση του housemaster» (My officer who is the housemaster dealing with young prisoners at the Central Prison) [E1/156/154. (17-01-1958)]. Στην επιστολή του προς τον Διευθυντή Κοινωνικής Ανάπτυξης (Director of Social Development) ο Λειτουργός Ευημερίας (Welfare Officer), κρίνοντας με τη σειρά του πως «ήταν πλέον εφικτό να ξεκινήσουν τάξεις (classes) στην πτέρυγα 9 των Κεντρικών Φυλακών» [E1/156/153. (17-01-1958)] επικέντρωσε τις υποβληθείσες εισηγήσεις στον Διευθυντή Κοινωνικής Ανάπτυξης (Director of Social Development) στα «γνωστικά αντικείμενα που απαιτούνταν καθώς και στα επίπεδα εκπαίδευσης» [E1/156/154. (17-01-1958)].

Η εμφάνιση του Λειτουργού Ευημερίας ως δρώντα της Κεντρικής Φυλακής, που ανέπτυξε δράση και στα πράγματα της εκπαίδευσης των Νεαρών Κρατουμένων, μοιάζει να συντελέστηκε σχετικά ξαφνικά ως αποτέλεσμα του κλεισίματος ενός στρατοπέδου κράτησης (Pygri Release Camp) που φιλοξενούσε κρατούμενους για ένα διάστημα δέκα ημερών πριν την αποφυλάκισή τους [V40/588. (1958), σελ. 18]. Με το κλείσιμο του εν λόγω στρατοπέδου κράτησης, και κατόπιν αιτήματος του Διευθυντή των Φυλακών, «δύο από τους Λειτουργούς που εργάζονταν εκεί διορίστηκαν στην Κεντρική Φυλακή» [V40/588. (1958), σελ. 18]. Συγκεκριμένα, «τον Ιούνιο του 1958, μετά το κλείσιμο του στρατοπέδου συγκέντρωσης, ακολούθησε η τοποθέτηση δύο Ελληνοκύπριων Λειτουργών Ευημερίας από το Τμήμα Κοινωνικής Ανάπτυξης» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 5]. Εκεί ανέλαβαν «καθήκοντα που σχετίζονταν με την ευημερία, ιδιαίτερα των πολιτικών Νεαρών Κρατουμένων, πολλοί από τους οποίους ήταν αγόρια μόνο, και μερικοί ήκτιαν μεγάλες ποινές για σοβαρές πολιτικές παραβάσεις» [V40/588. (1958), σελ. 18].

Δεδομένου του οράματος που είχε εκφραστεί για το μέλλον της Πτέρυγας των νεαρών κρατουμένων καθώς και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους ως πληθυσμού, οι τοποθετημένοι Λειτουργοί Ευημερίας αναμενόταν να ανταποκριθούν γενικότερα και στη

μεγάλη ανάγκη που είχε προκύψει «για την οργάνωση εποικοδομητικών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου (constructive leisure activities)» [V40/588. (1958), σελ. 18]. Σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση στην Κοινωνική Ανάπτυξη για το 1958 του Διευθυντή Κοινωνικής Ανάπτυξης (Director of Social Development), βασική επιδίωξη του Τμήματος Φυλακών ήταν «να δώσει στους νεαρούς κρατούμενους την ευκαιρία να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους και να τους ενθαρρύνει να σχεδιάσουν το μέλλον τους» [V40/588. (1958), σελ. 18]. Στο πλαίσιο αυτών ακριβώς των αξόνων κλήθηκαν «να εργαστούν από κοινού και με τον διορισμένο δάσκαλο του Τμήματος Εκπαίδευσης» [V40/588. (1958), σελ. 18]. Επρόκειτο για τον «Ελληνοκύπριο δάσκαλο και διευθυντή στοιχειώδους εκπαίδευσης (master), κ. Αιμιλιανίδη που τοποθετήθηκε στην Κεντρική Φυλακή με καθήκοντα Διευθυντή (Housemaster) για τους νεαρούς πολιτικούς κρατούμενους τον Φεβρουάριο του 1958» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 5]. Μάλιστα, η εργοδότηση των δασκάλων και των Λειτουργών Ευημερίας από τα Τμήματα Παιδείας και Κοινωνικής Ανάπτυξης αντίστοιχα κρίθηκε καταλυτική για την υλοποίηση ενός τέτοιου οράματος [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 15]. Ο καθημερινός μέσος όρος του πληθυσμού στο Εκπαιδευτικό Κέντρο κατά τη διάρκεια του χρόνου ήταν 95 [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 4]. Το εγχείρημα φαίνεται να παρέμενε δύσκολο, μιας και οι περισσότεροι από τους νεαρούς ετερο-υποκειμενοποιούνται στην Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών για το 1958 ως «καχύποπτοι για τα κίνητρα αυτής της προσπάθειας να βοηθηθούν και ως εκ τούτου όχι διατεθειμένοι να δεχτούν πειθαρχία ή να βρεθούν υπό εξουσία» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 4]. Το περιεχόμενο του σχήματος εκπαίδευσης που διαμορφώνεται και καθιερώνεται τελικά το 1958 εξετάζεται στη συνέχεια.

7.5.1 Η επιλογή των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠ

Όπως έχει ήδη συζητηθεί το περιεχόμενο και το επίπεδο των υπό διαμόρφωση τάξεων αυτής της περιόδου προτάθηκε από τον Λειτουργό Ευημερίας σε συνέχεια σχετικού αιτήματος του Διευθυντή Κοινωνικής Ανάπτυξης (Director of Social Development). Οι εν λόγω εισηγήσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί, περιήλθαν εις γνώση του Διευθυντή της Εκπαίδευσης με την πρόθεση να διερευνηθεί η διαθεσιμότητα δασκάλων για την υλοποίηση του προτεινόμενου σχήματος [E1/156/153. (17-01-1958)]. Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες χρονικές περιόδους, το περιεχόμενο και την οργάνωση των τάξεων αυτών φαίνεται να καθόρισε σημαντικά ο Λειτουργός Ευημερίας, ο πρωτοεμφανιζόμενος αυτός δρώντας που ανέπτυξε έντονη δράση σχετικά με το ζήτημα διαμόρφωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης αυτής της περιόδου. Οι εισηγήσεις αυτές φαίνεται να προέβλεπαν τη

διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων της Ελληνικής Λογοτεχνίας (Greek Literature) και των Μαθηματικών/ Λογιστικής (Mathematics and Accounts) [E1/156/153. (17-01-1958)], και δεν περιορίστηκαν στα Αγγλικά και Εμπορικά που είχαν απασχολήσει ξανά σε αρχικές συζητήσεις ειδικά για τους Νεαρούς Κρατούμενους.

Όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης των τάξεων αυτών, και εδώ υπήρξαν μετατοπίσεις σε σύγκριση με τις αρχικές συζητήσεις, αφού η κατηγοριοποίηση ενισχύεται περαιτέρω με προσπάθειες αντιστοίχισης με βαθμίδες και τάξεις της σχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο Λειτουργός Ευημερίας προέβλεψε τη δημιουργία τεσσάρων τάξεων διαφορετικών επιπέδων η κάθε μία. Σύμφωνα με την πρότασή του, η πρώτη τάξη (Τάξη 1) έπρεπε να περιλαμβάνει όλους τους κρατούμενους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η δεύτερη (Τάξη 2) να καλύπτει την πρώτη και δεύτερη τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η Τρίτη (Τάξη 3) να απευθύνεται την Τρίτη και Τέταρτη τάξη δευτεροβάθμιας, ενώ η τελευταία, η τέταρτη (Τάξη 4), την Πέμπτη και Έκτη τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τους αποφοίτους δευτεροβάθμιας. Για τους αποφοίτους μάλιστα προτάθηκε να αναλάβουν βοηθητικό ρόλο στις μικρότερες τάξεις [E1/156/153. (17-01-1958)].

Οι τάξεις για τους Νεαρούς Κρατούμενους φαίνεται πως τελικά ξεκίνησαν στις 10 Φεβρουαρίου κατά τη διάρκεια απογευματινών ωρών [E1/156/155. (30-01-1958)], περιλαμβάνοντας και κρατούμενους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς σαφή αναφορά στα γνωστικά αντικείμενα που αυτοί διδάσκονταν. Σχεδόν ένα μήνα αργότερα από την έναρξη τάξεων σε αυτές αναφέρθηκε ο νέος αναπληρωτής Διευθυντής των Φυλακών που από την 1^η Μαρτίου, διορίστηκε, με μετάθεση (on transfer) από το Home Prison Service ως Διευθυντής των Φυλακών [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 4]. Αυτός απευθυνόμενος στους Administrative Secretary και τον Accountant – General Director of Audit σημείωσε ότι «κρίθηκε απαραίτητο να ξεκινήσουν τάξεις για τους Νεαρούς Κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής» [MJ4/154/32. (03-03-1958)]. Κατά την δική του εκδοχή «ο Διευθυντής Εκπαίδευσης διευθέτησε το πρόγραμμα και τους κατάλληλους δασκάλους», ενώ από αναφορά του στα αντικείμενα για τα οποία εργοδοτήθηκαν οι δάσκαλοι αυτοί, προκύπτει πως την περίοδο αυτή, πέρα από τα Ελληνικά, Μαθηματικά, Λογιστική (Book-keeping), όπως είχε εισηγηθεί ο Λειτουργός Ευημερίας, τα γνωστικά αντικείμενα των «Αγγλικών επιπέδου Lower, του Τεχνικού Σχεδίου (Technical Drawing) και της Αγγλικής Λογοτεχνίας (English Literature)» [MJ4/154/32. (03-03-1958)] φαίνεται να επιλέχθηκαν επίσης για διδασκαλία στο πρόγραμμα των τάξεων του 1958.

Και στην περίπτωση του έτους 1958 παρατηρείται σύμπτωση απόψεων μεταξύ των αρχών ως προς την αναγκαιότητα παροχής εκπαίδευσης στην κατηγορία των Νεαρών

κρατούμενων με τρόπο που να μετασχηματίζεται σε συγκεκριμένες πρακτικές όπως η εύρεση εκπαιδευτικών και χώρου. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα χρόνια (1956-1957) που παρά τη διάθεση των δρώντων η παροχή ακαδημαϊκών τάξεων δεν κατέστη εφικτή, το 1958 η προσφορά τάξεων στους Νεαρούς Κρατούμενους της πτέρυγας 9 της Κεντρικής Φυλακής τόσο σε πρωτοβάθμιο όσο και σε δευτεροβάθμιο επίπεδο έτυχε υλοποίησης έστω και προσωρινά. Για την υλοποίηση του προγράμματος όπως έχει ήδη διαφανεί η εύρεση κατάλληλων δασκάλων κρίθηκε νευραλγικής σημασίας και οι σχετικές συζητήσεις θα αναλυθούν στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί. Ωστόσο, την ομαλή έκβαση του υλοποιούμενου προγράμματος για το 1958 θα διασαλεύσουν συζητήσεις που σε αντίθεση με το 1956, δεν αφορούσαν άμεσα σε λόγους ασφαλείας, αλλά επενδύεται με όρους που αφορούν στους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους για την συνέχειά του. Παρά τις συζητήσεις αυτές που εντάθηκαν το Μάιο, από επιστολή του Διευθυντή των Φυλακών για το καταβληθέν ποσό για τους δασκάλους που εργάστηκαν στις τάξεις των νεαρών κρατούμενων στις Κεντρικές Φυλακές, για εκείνο το χρόνο (δηλαδή έως το τέλος του Ιούνη του 1958) συμπεραίνουμε και τον χρόνο ολοκλήρωσής τους [E1/156/192. (02-08-1958)].

7.5.2 Αναζητώντας νέου τύπου δάσκαλο: από την ασφάλεια στο κόστος

Προκειμένου να καταστεί υλοποιήσιμο το εγχείρημα παροχής νέου τύπου μαθημάτων για τους Νεαρούς Κρατούμενους η επιλογή του κατάλληλου δασκάλου κρίθηκε νευραλγικής σημασίας. Την περίοδο αυτή η αναζήτηση διδακτικού προσωπικού αποτέλεσε πρωτοβουλία του Διευθυντή Κοινωνικής Ανάπτυξης (Director of Social Development), ενός νέου δρώντος όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, ο οποίος απευθυνόμενος στον Διευθυντή Εκπαίδευσης εκδήλωσε ενδιαφέρον για την εξεύρεση δασκάλων [E1/156/154. (17-01-1958)]. Ο Διευθυντής Κοινωνικής Ανάπτυξης, που ανάθεσε στον Λειτουργό Ευημερίας την οργάνωση τάξεων, ανέλαβε να διερευνήσει και τη διαθεσιμότητα δασκάλων [E1/156/154. (17-01-1958)]. Μάλιστα, όπως σημείωσε ένα τέτοιο «εγχείρημα θα γινόταν εφικτό μόνο με τη διάθεση δασκάλων» [E1/156/154. (17-01-1958)]. Στην περίπτωση, λοιπόν, που «υπήρχαν διαθέσιμοι δάσκαλοι και εάν κάποιος ο οποίος ήταν έτοιμος να αναλάβει αυτή τη δουλειά, μπορούσε να τύχει σύστασης στον κ. Ιερίδη (Λειτουργό Ευημερίας)» [E1/156/154. (17-01-1958)].

Ο πρώτος δάσκαλος που τοποθετήθηκε προσωρινά ως δάσκαλος (Education Housemaster) στις Κεντρικές Φυλακές για την οργάνωση τάξεων των Νεαρών Κρατούμενων ήταν ο κ. Ανδρέας Αιμιλιανίδης [E1/156/159.(5-02-1958)]. Επρόκειτο για τον ίδιο δάσκαλο που είχε προταθεί ήδη από το 1956 αλλά το σχήμα δεν είχε ξεκινήσει

τότε όπως και η συνεργασία του εν λόγω δασκάλου με το Τμήμα των Φυλακών. Ο διορισμός του ανακοινώθηκε από τον Διευθυντή Εκπαίδευσης στον Διευθυντή Κοινωνικής Ανάπτυξης. Όπως σημείωσε ο πρώτος:

«Γράφω για να σας πληροφορήσω πως ένας δάσκαλος εκπαίδευσης (Education Housemaster) (εννοώντας τον κ. Αιμιλιανίδη), έχει διοριστεί στις Κεντρικές Φυλακές για να οργανώσει τάξεις (classes) για τους νεαρούς κρατούμενους και θα ξεκινήσει τη Δευτέρα στις 3 Φεβρουαρίου. Ελπίζω και πως άλλοι δάσκαλοι (schoolmasters) θα είναι διαθέσιμοι για άλλες απογευματινές τάξεις που ξεκινούν από την επόμενη Δευτέρα 10 Φεβρουαρίου [E1/156/155. (30-01-1958)]».

Μάλιστα, η «αφοσιωμένη δουλειά του τοποθετημένου δασκάλου στο Εκπαιδευτικό Κέντρο της Κεντρικής Φυλακής στις αρχές του χρόνου», όπως αξιολογήθηκε από την Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών για το 1958, κ. Αιμιλιανίδη «κρίθηκε καταλυτική για τη λειτουργία του Εκπαιδευτικού Κέντρου» [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 15]. Όσον αφορά τα καθήκοντά που του ανατέθηκαν, σύμφωνα με τον Διευθυντή Φυλακών, αυτά αφορούσαν εκτός από την ανάληψη εκπαιδευτικών τάξεων στοιχειώδους εκπαίδευσης (educational classes at elementary standard), την καθοδήγηση του υπεύθυνου Λειτουργού στην εκπαιδευτική οργάνωση των μαθημάτων, καθώς και των κρατουμένων επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν μαθήματα αλληλογραφίας. Επιπρόσθετα, αναμενόταν να συμβάλλει στην οργάνωση αθλημάτων καθώς και να εκτελεί οποιοδήποτε άλλο καθήκον για το οποίο θα έπαιρνε εντολή από τον υπεύθυνο Λειτουργό [MJ4/154/156. (30-01-1958)]. Εν τούτοις, η εργασία που κατέβαλε ο κ. Αιμιλιανίδης, κατά τον Λειτουργό Ευημερίας, δεν μπορούσε να καλύψει όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Η επαναλειτουργία των τάξεων για την κατηγορία των Νεαρών Κρατουμένων υπαγόρευε, για τον Λειτουργό Ευημερίας, και την ανάγκη διορισμού ενός δεύτερου δασκάλου πρωτοβάθμιας στις Κεντρικές Φυλακές [E1/156/153. (17-01-1958)]. Ως προσωρινή λύση πρότεινε να αναλάβει αρχικά ο ίδιος τη διαχείριση (administration) των τάξεων αυτών [E1/156/153. (17-01-1958)], ενδεχομένως για οικονομικούς λόγους. Πέραν της ανάγκης διορισμού δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με την επανέναρξη των τάξεων για τους Νεαρούς Κρατούμενους το 1958, στην Κεντρική Φυλακή κλήθηκαν να διδάξουν τα γνωστικά αντικείμενα των Ελληνικών και των Μαθηματικών καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, μετά την ανακοίνωση του προσωρινού διορισμού του κ. Αιμιλιανίδη, δρομολογήθηκαν συζητήσεις με συγκεκριμένους καθηγητές δευτεροβάθμιας, αφού πρώτα διασφαλίστηκε πως αυτοί δεν είχαν καμία ανάμειξη με την πολιτική κατάσταση της Έκτακτης Ανάγκης. Προκειμένου, όμως, να διερευνηθεί μια τέτοιου είδους

πληροφορία, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης, που είχε αναλάβει την εξεύρεση κατάλληλου προσωπικού, απέστειλε εμπιστευτική επιστολή προς τον Assistant Chief Constable (του Special Branch, H.Q., Secretariat), με σκοπό την έγκριση των καθηγητών του Παγκύπριου Γυμνασίου κ. Παπαχρυσοστόμου, Π. Κ. Περσιάνη και κ. Μ. Μιχαηλίδη. Οι καθηγητές αυτοί είχαν προταθεί στον Διευθυντή Εκπαίδευσης για να αναλάβουν μαθήματα για τους νεαρούς κρατούμενους των Κεντρικών Φυλακών [E1/156/162. (06-02-1958)] λόγω των προσόντων και ειδικεύσεών τους σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, υπό τον όρο ότι θα τύγχαναν έγκρισης από τον Assistant Chief Constable από άποψη ασφάλειας. Τη διαπίστωση αυτή ενισχύουν τα γραφόμενα του Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο οποίος «προκειμένου να εργοδοτήσει τους προαναφερόμενους τρεις καθηγητές ζήτησε πρώτα την έγκρισή τους από άποψη ασφάλειας, πριν την έναρξη των τάξεων αυτών». [E1/156/162. (06-02-1958)].

Στο αίτημα του Διευθυντή Εκπαίδευσης ανταποκρίθηκε με Εμπιστευτική Επιστολή το Ειδικό Τμήμα του Αρχηγείου Αστυνομίας στη Λευκωσία (Special Branch, Police Headquarters Nicosia) και τον Αρχιφύλακα Αστυνομικό, για τον Αστυνομικό Διευθυντή Κύπρου (Detective Sergeant for Chief Constable, of Cyprus) στις 27-02-1958 υπογραμμίζοντας:

«Αναφέρομαι στην επιστολή με ημερομηνία 6 Φεβρουαρίου, 1958, 96/46 (Blue 162). Πρέπει να σας πληροφορήσω πως τίποτα δεν είναι γνωστό εις βάρος των κ. Περσιάνη και Μιχαηλίδη. Στην περίπτωση εργοδότησής του κ. Παπαχρυσοστόμου για να διδάξει νεαρούς κρατούμενους στις Κεντρικές Φυλακές, υπάρχει μια ένσταση για λόγους ασφαλείας. Λεπτομέρειες για τους λόγους της ένστασης της Αστυνομίας έχουν δοθεί στον αναπληρωτή Διευθυντή Εκπαίδευσης (Deputy Director of Education)» [E1/156/164. (27-02-1958)].

Σε συνέχεια της ανωτέρω έγκρισης των δύο εκ των τριών εκπαιδευτικών, ακολούθησε επικοινωνία του Διευθυντή Εκπαίδευσης με τους εγκεκριμένους εκπαιδευτικούς του Παγκυπρίου Γυμνασίου Λευκωσίας (μέσω του κ. Αιμιλιανίδη, υπεύθυνο δάσκαλο Headmaster), αρχικά με τον κ. Μ. Μιχαηλίδη [E1/156/165. (28-02-1958)] και, λίγες μέρες αργότερα, με τον κ. Π. Περσιάνη:

«Όπως μπορεί να γνωρίζετε, πρόσφατα έχουμε ξεκινήσει τάξεις για νεαρούς κρατούμενους στις Κεντρικές Φυλακές, Λευκωσίας. Αυτή τη στιγμή χρειαζόμαστε ακόμη έναν δάσκαλο Μαθηματικών να αναλάβει την 5^η και 6^η τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» [E1/156/165.(28-02-1958)].

Η απάντηση από τον εκπαιδευτικό Μιχάλη Π. Μιχαηλίδη ήταν θετική και ανακοινώθηκε στο Διευθυντή Εκπαίδευσης λίγες μέρες μετά την παραλαβή της ανωτέρω επιστολής.

«Κύριε, Σε απάντηση της επιστολής σας, που έχει ημερομηνία την 28^η Φεβρουαρίου 1958 (Blue 165), σας ενημερώνω πως είμαι έτοιμος να αρχίσω τάξεις για τους νεαρούς κρατούμενους τα απογεύματα της Δευτέρας και της Τρίτης, όπως έχω ήδη πληροφορήσει τον κ. Αιμιλιανίδη, τον υπεύθυνο δάσκαλο (master in charge) στις Κεντρικές Φυλακές. Έχω την τιμή να είμαι Κύριε, ο υπάκουος υπάλληλός σας.

Μιχάλης Π. Μιχαηλίδης». [E1/156/166. (04-03-1958)].

Στη συνέχεια, (10-03-1958) ο Διευθυντής Εκπαίδευσης επικοινωνήσε μέσω του Διευθυντή του σχολείου και με τον Π. Περσιάνη, καθηγητή του Παγκυπρίου Γυμνασίου Λευκωσίας.

«Όπως ενδεχομένως γνωρίζετε έχουμε πρόσφατα ξεκινήσει τάξεις για νεαρούς κρατούμενους στις Κεντρικές Φυλακές Λευκωσίας. Αυτή τη στιγμή χρειαζόμαστε έναν ακόμη δάσκαλο για τα Ελληνικά να αναλάβει την 4^η και 5^η τάξη δευτεροβάθμιας και θα ήμουν ευγνώμων εάν ήσασταν έτοιμος να αναλάβετε αυτή την τάξη. Οι τάξεις, λαμβάνουν χώρα κάθε απόγευμα από τις 2:00 έως τις 4:25μμ και ενδεχομένως θα χρειαστείτε για ένα ή δύο απογεύματα την εβδομάδα. Το ύψος του μισθού για $\frac{3}{4}$ της περιόδου, διάρκειας 45 λεπτών είναι 0.75 mills. Εάν είστε έτοιμος να βοηθήσετε σε αυτό θα σας παρακαλούσα να με ενημερώσετε και να αναφερθείτε, το συντομότερο δυνατό οποιοδήποτε απόγευμα στις 2.00 μ.μ στον κ. Αιμιλιανίδη, τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό στις Κεντρικές Φυλακές» [E1/156/168. (10-03-1958)].

Η απάντηση και του κ. Π. Κ. Περσιάνη προς τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ήταν επίσης θετική [E1/156/169. (13-03-1958)]:

«Αξιότιμε Διευθυντή της Εκπαίδευσης, Λευκωσία,

Αξιότιμε Κύριε,

Σε σχέση με την επιστολή σας στις 10 Μαρτίου 1958 έχω την τιμή να σας ενημερώσω πως αποδέχομαι την πρότασή σας να διδάξω στις Κεντρικές Φυλακές [E1/156/169. (13-03-1958)].

Έχω την τιμή να είμαι Κύριε,
Ο υπάκουος υπάλληλός σας
Παγκύπριο Γυμνάσιο Λευκωσίας
Παναγιώτης Κ. Περσιάνης»

Πέραν του προσωρινού διορισμού του κ. Αιμιλιανίδη (δασκάλου) και της προσφοράς ωρών διδασκαλίας στους καθηγητές του Παγκυπρίου Γυμνασίου, δηλ. τους κ. Μιχαηλίδη και κ. Περσιάνη, πρόσκληση για να διδάξει τους νεαρούς κρατούμενους των Κεντρικών Φυλακών έλαβε και ο δάσκαλος κ. Πουλχέριος [E1/156/179 (15-05-1958)]. Στην τιτλοφορούμενη επιστολή του «Δάσκαλος Φυλακών» ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, απευθυνόμενος στον Διευθυντή των Φυλακών, έγραψε:

«Έχω ζητήσει στον κ. Χριστόδουλο Πουλχέριο, ο οποίος δίδασκε στις Κεντρικές Φυλακές προηγουμένως, να μου γνωστοποιήσει εάν ενδιαφέρεται για τη δουλειά. Ήρθε να με δει σήμερα το απόγευμα. Στη συνέντευξη παρευρέθηκε επίσης και ο Ε.Ο.Α. (μη αναγνωρίσιμη συντομογραφία). Ο κ. Πουλχέριος μου είπε πως ήταν πρόθυμος να αναλάβει τη δουλειά, και οι δύο τον βρήκαμε πολύ κατάλληλο. Διδάσκει στην Αθηαίνου, είναι γύρω στα 48 αλλά μοιάζει πολύ νέος, ζει στην Λακατάμεια και έχει αυτοκίνητο» [E1/156/179.(15-05-1958)].

Ο κ. Χριστόδουλος Πουλχέριος ενδεχομένως να εργοδοτήθηκε τελικά από τις 1/10/1958, ημερομηνία κατά την οποία ξεκίνησε και η καταβολή σε αυτόν επιπρόσθετου συντάξιμου επιδόματος της τάξης των 96 λιρών ετησίως. [MJ4/154/104. (22-01-1962)]. Η αμοιβή των δασκάλων των Κεντρικών Φυλακών, σύμφωνα με πρόταση του Διευθυντή Εκπαίδευσης, θα ανερχόταν στα 0.750 mills για $\frac{3}{4}$ της ώρας [MJ4/154/32. (03-03-1958)]. Ωστόσο, η πρόθεση του Διευθυντή Φυλακών να επιβεβαιώσει το ποσό πληρωμής των υπηρετούντων στις Κεντρικές Φυλακές δασκάλων με επιστολή του προς τον Administrative Secretary (Αντίγραφο στον Accountant - General, Director of Audit), φαίνεται πως έδωσε το έναυσμα για συζητήσεις που αφορούσαν στην έκβαση του προγράμματος από άποψη διαθεσιμότητας οικονομικών πόρων [MJ4/154/32. (03-03-1958)]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, την ομαλή λειτουργία του υλοποιούμενου προγράμματος για το 1958 διασάλευσαν συζητήσεις που, σε αντίθεση με το 1956, δεν αφορούσαν σε λόγους ασφαλείας, αλλά στους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους για την συνέχειά του.

Σε συνέχεια της επιστολής αυτής ο Administrative Secretary ενέκρινε το προτεινόμενο ποσό για την αμοιβή των δασκάλων, που είχαν αναλάβει «τάξεις ανώτερης εκπαίδευσης (classes in higher education) για νεαρούς κρατούμενους στις Κεντρικές

Φυλακές», σημειώνοντας πως αυτό θα έπρεπε να καταβληθεί από «το κονδύλι των Υπηρεσιών Φυλακής (Prison Services vote)». Τα εν λόγω ποσά, όπως διευκρινίστηκε από τον Administrative Secretary, αφορούσαν την αμοιβή «μόνο των δασκάλων, και δεν δημιουργούσαν καμία αξίωση από άλλους μερικής απασχόλησης εκπαιδευτές με χαμηλότερες απολαβές» [MJ4/154/33. (06-03-1958) & E1/156/167. (06-03-1958)]. Ωστόσο, η απόφαση καταβολής της αμοιβής των δασκάλων από το κονδύλι των Φυλακών στάθηκε ανέφικτη. Ο Διευθυντής των Φυλακών γνωστοποίησε στον Administrative Secretary (Αντίγραφο στον: Διευθυντή Εκπαίδευσης) την αδυναμία του να πληρώσει τους εμπλεκόμενους «με την εκπαίδευση των περίπου εκατό νεαρών κρατουμένων» δασκάλους, λόγω ανεπαρκών πόρων [MJ4/154/34. (29-04-1958) & E1/156/174. (29-04-1958)]. Δεδομένης της οικονομικής δυσχέρειας του Τμήματος Φυλακών, ο Διευθυντής, επικαλούμενος τη συζήτησή που είχε με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης αναφέρθηκε στην πρόθεση που εξέφρασε ο δεύτερος, «να φροντίσει για την συνέχεια αυτής της ουσιαστικής υπηρεσίας». Ζήτησε, λοιπόν, επιβεβαίωση αυτής της «πολύ βοηθητικής προφοράς» εκ μέρους του Διευθυντή Εκπαίδευσης [MJ4/154/34. (29-04-1958) & E1/156/174. (29-04-1958)]. Προκειμένου, λοιπόν, να εξετάσει κατά πόσο μια τέτοια δέσμευση θα ήταν δυνατή από μέρους του, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης ζήτησε με τη σειρά του από τον Διευθυντή Φυλακών (Αντίγραφο στον Administrative Secretary) την υποβολή των συνολικών εκτιμώμενων εξόδων που θα επέτρεπαν τη συνέχεια της διδασκαλίας των νεαρών κρατουμένων [E1/156/175. (03-05-1958), MJ4/154/35. (03-05-1958)]. Στην τιτλοφορούμενη επιστολή «Μαθήματα για Νεαρούς Κρατουμένους» ο Διευθυντής Φυλακών, σε απάντηση του αιτήματος του Διευθυντή Εκπαίδευσης (Αντίγραφο στον Administrative Secretary), παρέθεσε ως εκτιμώμενο συνολικό ποσό τις £1.396 «(£1.196) για την αμοιβή εκπαιδευτικών, και £200 για Βιβλία και συναφείς δαπάνες» [E1/156/176. (07-05-1958)]. Το ποσό αυτό όμως κρίθηκε αρκετά υψηλότερο σε σχέση με αυτό που θα μπορούσε να παρέχει ο Διευθυντής Εκπαίδευσης [E1/156/177.(15-05-1958)]. Βάσει αυτού του δεδομένου, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης έθεσε το ζήτημα αναθεώρησης των παρεχόμενων μαθημάτων, καθώς και το ενδεχόμενο τροποποίησης αυτών με σκοπό τη μείωση του κόστους των δασκάλων, των βιβλίων και των συναφών δαπανών [E1/156/177.(15-05-1958)]. Για την υλοποίηση της προτεινόμενης αναθεώρησης, ο Διευθυντής των Φυλακών ζήτησε τη συνεργασία του Διευθυντή Εκπαίδευσης, εκφράζοντας παράλληλα την απορία του για το γεγονός της επανέναρξης των τάξεων χωρίς την απαιτούμενη πρόβλεψη σε κανένα από τα κονδύλια, γεγονός που θα διασφάλιζε την ομαλή συνέχεια αυτών κατά τη διάρκεια του χρόνου [E1/156/178. (19-05-1958)]. Συγκεκριμένα, δεδομένης μιας εκπαιδευτικής έρευνας που φαίνεται να διεξήγαγε εκείνο το

διάστημα ο κ. Webber στις Κεντρικές Φυλακές, ο Διευθυντής των Φυλακών θέλησε να εξετάσει κατά πόσο ο απεσταλμένος του Γραφείου Παιδείας θα μπορούσε να συμβουλευτεί για το ζήτημα της διεξαγωγής των τάξεων με μειωμένο κόστος, σε συνάρτηση και με την οικονομική βοήθεια που θα μπορούσε να παρέχει ο Διευθυντής Εκπαίδευσης [E1/156/178. (19-05-1958)]. Το οικονομικό ζήτημα, επομένως, αποτέλεσε αντικείμενο σταδιακής διαπραγμάτευσης μεταξύ διαφορετικών δρώντων, όταν, μετά την έναρξη των τάξεων στις 10 Φεβρουαρίου του 1958 και την εργοδότηση των απαιτούμενων δασκάλων, ο Διευθυντής Φυλακών θέλησε να επιβεβαιώσει το ποσό πληρωμής τους απευθυνόμενος στον Administrative Secretary. Παρά την έγκριση του ποσού από τον δεύτερο, η απόφασή του αυτό να καταβληθεί από τον Διευθυντή των Φυλακών οδήγησε σε αδιέξοδο. Ωστόσο, ούτε και εκείνος θα μπορούσε να ανταποκριθεί και έτσι πρότεινε την μείωση του κόστους. Στις υπό εξέταση πηγές, που χρονικά καλύπτουν σχεδόν μέχρι τα τέλη του Μάη, δεν αναφέρεται εάν η λειτουργία των προσφερόμενων τάξεων διακόπηκε νωρίτερα.

Πέραν των δρώντων που ενεπλάκησαν από την έναρξη των συζητήσεων, τη διαμόρφωση του περιεχομένου του ΑΠ αυτών, την επιλογή δασκάλων και την υλοποίηση του σχήματος, η οικονομική διαπραγμάτευση ανέδειξε έναν επιπλέον δρώντα. Επρόκειτο για τον Α. Ο Webber. Ag. (District Education Officer, Nicosia) ο οποίος φαίνεται να είχε συμβουλευτικό ρόλο σε ό,τι αφορούσε τη διδασκαλία (teaching) που επιτελούνταν στις Κεντρικές Φυλακές [E1/156/ 201. (25-09-1958)]. Πιο συγκεκριμένα, ο εν λόγω επαρχιακός λειτουργός του Τμήματος Παιδείας επισκεπτόταν περιοδικά την Κεντρική Φυλακή, όπου διατελούσε έργο συμβούλου εκπαίδευσης [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 18]. Το αίτημα, όμως, να επισκεφτεί την δεδομένη στιγμή την Κεντρική Φυλακή προκειμένου να εισηγηθεί τη μείωση του κόστους, όπως προκύπτει από την επιστολή του Διευθυντή Εκπαίδευσης, αναφέρεται ότι δεν μπορούσε να υλοποιηθεί «λόγω του φόρτου εργασίας του κ. Webber, λειτουργού Εξετάσεων του Τμήματος Εκπαίδευσης για τις επικείμενες εξετάσεις C.C.E» [E1/156/180. (23-05-1958)]. Δεδομένης αυτής της συνθήκης, ο κ. Webber «δεν θα μπορούσε να συνεχίσει ούτε την εκπαιδευτική έρευνα στις Φυλακές για τουλάχιστον δύο εβδομάδες. Ωστόσο, μετά το πέρας των εξετάσεων, θα επανερχόταν τόσο στην έρευνά του όσο και στη διερεύνηση του ζητήματος της συνέχισης των τάξεων σε μειωμένη βάση» [E1/156/180. (23-05-1958)].

Η ανακοίνωση της ενασχόλησης του κ. Webber με το ζήτημα της αναθεώρησης των τάξεων, έστω και μετά από την ολοκλήρωση άλλων του υποχρεώσεων, σχολιάστηκε θετικά από το Διευθυντή των Φυλακών με τρόπο που καταδεικνύει την επιμονή στην

προσπάθεια εύρεσης κάποιας λύσης ώστε να προσφερθεί τελικά το νέο σχήμα εκπαίδευσης στους νεαρούς κρατούμενους. Συγκεκριμένα σημειώνει:

Σας ευχαριστώ για την επιστολή σας No. 96/46 of the 23 May, 1958 (Blue 180). Μετά χαράς μου σημειώνω πως σύντομα θα συνεχίσει την εκπαιδευτική του έρευνα στις Φυλακές και ότι θα ερευνήσει το θέμα της μείωσης του παρόντος αριθμού ωρών των τάξεων γεγονός απαραίτητο από οικονομικής άποψης. Οι απαιτούμενες για την έρευνα λίστες είναι έτοιμες γι' αυτόν». [E1/156/181. (27-05-1958)].

Παρά τη γενική πρόθεση των εμπλεκόμενων δρώντων να καταστεί εφικτή η παροχή εκπαίδευσης για τους Νεαρούς Κρατούμενους με την επανέναρξη των μαθημάτων, η οικονομική ετοιμότητα των εμπλεκόμενων Τμημάτων δεν μπορούσε να καλύψει τις οικονομικές απαιτήσεις του εγχειρήματος. Στην προκειμένη περίπτωση ο οικονομικός λόγος γύρω από την καθιέρωση του νέου σχήματος εκπαίδευσης πολυπλοκοποιήθηκε περισσότερο, όταν συναρθρώθηκε με λόγους που αφορούσαν το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας ξανά τις εντάσεις και παράδοξα στη συνάντηση δύο διαφορετικών διοικητικών αρχών, του Τμήματος Παιδείας και Τμήματος Φυλακών, των διαφορετικών τους λογικοτήτων, παρά τη συμφωνία ως προς την αναγκαιότητα παροχής εκπαίδευσης στους κρατούμενους γενικότερα και στους νεαρούς μεταξύ τους ειδικότερα.

7.5.3 Εντάσεις γύρω από το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών

Οι οικονομικές συζητήσεις για το επόμενο διάστημα επικεντρώνονται σε συγκεκριμένους καθηγητές και δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα, λίγες μέρες αργότερα οι συζητήσεις επικεντρώνονται στα ονόματα δύο ακόμα εκπαιδευτικών, για τους οποίους δεν είχε γίνει λόγος προηγουμένως αναφορικά με την τοποθέτησή τους στην Κεντρική Φυλακή. Επρόκειτο για τους B. Parker, Επιθεωρητή (Inspector of Schools) και κ. Koullis, Βοηθό Επιθεωρητή (Assistant Inspector of Schools). Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, ζήτησε την επιβεβαίωση του Διευθυντή των Φυλακών σχετικά με το εάν αυτοί «είχαν πληρωθεί για την διδασκαλία» τους στις τάξεις των νεαρών κρατούμενων εντός των κανονικών ωρών εργασίας [E1/156/182. (05-06-1958)]. Στην τιτλοφορούμενη επιστολή του «Μαθήματα για Νεαρούς κρατούμενους» ο Διευθυντή των Φυλακών, δηλώνοντας άγνοια για την ισχύουσα πολιτική του Τμήματος Εκπαίδευσης σχετικά με το ισχύον καθεστώς αμοιβής εντός των κανονικών ωρών εργασίας, επιβεβαίωσε το γεγονός της πληρωμής των προαναφερόμενων εκπαιδευτικών. Περιγράφοντας τα καθήκοντά τους στις Κεντρικές Φυλακές, ο Διευθυντής των Φυλακών αναφέρει ως αντικείμενο διδασκαλίας των ανωτέρω

εκπαιδευτικών το γνωστικό αντικείμενο της Αγγλικής Λογοτεχνίας/Φιλολογίας (English Literature) [E1/156/183. (12-06-1958)].

«Ο κύριος Parker έχει πληρωθεί 13.500 mils για τάξεις Αγγλικής Λογοτεχνίας/Φιλολογίας (English literature classes) οι οποίες διεξάγονταν τα απογεύματα της Παρασκευής μεταξύ των ωρών 2:00-3:30. Ο κ. Koullis έχει λάβει έως τώρα £9.750 mils για τάξεις Αγγλικής Λογοτεχνίας που διεξάγονταν τα πρωινά του Σαββάτου μεταξύ των ωρών 8:00-10:00 κατά τη διάρκεια του Μαρτίου και του Απριλίου και ένα επιπλέον σύνολο 12000 mils εκκρεμεί γι' αυτόν για το μήνα Μάιο, για τάξεις που διεξάγονταν κατά τη διάρκεια των προαναφερόμενων ωρών και τα απογεύματα τις Παρασκευής από τις 2:00 έως τις 3:30. Η πληρωμή του τελευταίου ποσού έχει καθυστερήσει λόγω των επιπλέον πληροφοριών που εκκρεμούν από εσάς γι' αυτό το γεγονός [E1/156/183. (12-06-1958)]. [...] Όλοι οι άλλοι δάσκαλοι (school-teachers) έχουν ομοίως πληρωθεί για τις υπηρεσίες τους σύμφωνα με τα ποσά αμοιβής που έχουν οριστεί από εσάς» [E1/156/183. (12-06-1958)].

Σε συνέχεια της επιβεβαίωσης που έλαβε από τον Διευθυντή Φυλακών, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης επικοινωνήσε με τους εκπαιδευτικούς κ. B. M Parker και κ. L. Koullis σημειώνοντας:

Έχει περιέλθει στην προσοχή αυτού του Τμήματος πως έχετε λάβει αμοιβή για τις τάξεις σας Αγγλικής Φιλολογίας στις Κεντρικές Φυλακές. Αυτά τα μαθήματα διεξάγονταν τα απογεύματα της Παρασκευής από τις 2:00-3:30 μ.μ. και τα πρωινά του Σαββάτου από τις 8:00 - 10.00 π.μ. που είναι συνήθεις ώρες γραφείου. Σύμφωνα με τους Γενικούς Κανόνες (General Orders) κανένας λειτουργός της Κυβέρνησης δεν μπορεί να λαμβάνει επιπλέον αμοιβή για εργασία που έγινε κατά τη διάρκεια των κανονικών ωρών λειτουργίας γραφείου. Θα ήμουν ευγνώμων για την εξήγησή σας [E1/156/184. (23-06-1958)].

Με αφορμή αυτό το περιστατικό, φαίνεται ότι ανοίγει μια ευρύτερη συζήτηση για τις ώρες γραφείου, μια και εφαρμογή του κανονισμού θα σήμαινε εξοικονόμηση χρημάτων για τις πληρωμές των δασκάλων. Ταυτόχρονα οι συζητήσεις αυτές επανεπιβεβαιώνουν τη συγκρότηση των δασκάλων ως «λειτουργών της Κυβέρνησης» και άρα υπόλογων κυρίως σε αυτό, παρά τις ιδιαίτερες συνθήκες των Φυλακών ως πλαίσιο. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, σε συνέχεια της πιο πάνω επικοινωνίας, ενημέρωσε ξανά τον Διευθυντή των

Φυλακών σχετικά με το ποιοι από το εκπαιδευτικό προσωπικό των Κεντρικών Φυλακών θίγονταν από την ισχύουσα πολιτική του Τμήματος Εκπαίδευσης, περί αμοιβής για εργασία κατά τις ώρες γραφείου:

Αναφέρομαι στο δικό σας CP/77/48 στις 12 Ιουνίου του 1958. Οι μόνοι εκπαιδευτές (instructors) που αφορά είναι οι κ. Parker και Koullis, οι οποίοι είναι λειτουργοί των Κεντρικών Γραφείων αυτού του Τμήματος. Όλοι οι άλλοι εκπαιδευτές είναι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας (school teachers). Αυτοί αναλαμβάνουν αυτές τις τάξεις, εκτός των κανονικών ωρών εργασίας και επομένως δικαιούνται αμοιβή. Στους κ. Parker και Koullis ζητήθηκε εξήγηση και επιστροφή των ποσών που έχουν λάβει [E1/156/185. (23-06-1958)].

Ο τρόπος που εξελίχθηκε το συγκεκριμένο ζήτημα δεν ακολουθήθηκε από επιστροφή της επιπλέον αμοιβής από μέρους των εν λόγω καθηγητών [E1/156/193. (09-08-1958)], ωστόσο κατά το εγχείρημα υπολογισμού του κόστους των μισθών και των εξόδων πριν την έναρξη του τετραμήνου τον επερχόμενο Σεπτέμβριο, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης συνέστησε στον Διευθυντή των Φυλακών να μη συμπεριλάβει στον προϋπολογισμό του τις αμοιβές των κ. Parker και Koullis [E1/156/192. (02-08-1958)], όπως και έγινε [E1/156/193. (09-08-1958)].

Οι συζητήσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό συνέχισαν αυτή τη φορά με επίκεντρο τον δάσκαλο κ. Αιμιλιανίδη και επικεντρώθηκαν στον τρόπο καταβολής του μισθού του και επαυξημένου ειδικού επιδόματος. Όπως έχει ήδη διαφανεί, ο κ. Αιμιλιανίδης ήταν ο δάσκαλος «πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διορίστηκε στις Κεντρικές Φυλακές, την 1^η Φεβρουαρίου του 1958, στην προσωρινή θέση του Housemaster, με το μισθό των 600 λιρών ανά χρόνο με ένα ειδικό επίδομα (special duty allowance) της τάξης των 96 λιρών ετησίως» [E1/156/186.(30-06-1958)]. Η οικονομική αβεβαιότητα για τη συνέχιση του εκπαιδευτικού σχήματος φαίνεται να κινητοποιήσει τον Διευθυντή των Φυλακών, ο οποίος σε συνέχεια της επίσκεψης του Διευθυντή της Εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή επιδίωξε να διασαφηνίσει το ζήτημα πληρωμής του δασκάλου και Διευθυντή του Εκπαιδευτικού Κέντρου κ. Αιμιλιανίδη [E1/156/188. (25-06-1958)]. Αντίγραφο της επιστολής του με τίτλο «House Master- Κεντρικές Φυλακές, κ. Αιμιλιανίδης» έλαβαν ο Γραμματέας Οικονομικών και Γραμματέας Επικράτειας. Υπενθυμίζοντας πως πλέον ο δάσκαλος «δεν λάμβανε μισθό και επίδομα από το Τμήμα των Φυλακών» [E1/156/188. (25-06-1958)] επιχείρησε να εξετάσει κατά πόσο θα ήταν εφικτό, αυτός να λαμβάνει το μισθό του από το Τμήμα Εκπαίδευσης και από τις οικονομίες του Τμήματος Φυλακών ένα αυξημένο επίδομα (duty allowance)» [E1/156/188. (25-06-1958)]. Την προτεινόμενη

αύξηση αναφορικά με το εν λόγω επίδομα από τις £96 στις £180 δικαιολόγησε επικαλούμενος την «ειδική φύση (special nature) των αρμοδιοτήτων του κ. Αιμιλιανίδη στις Κεντρικές Φυλακές, ως υπευθύνου για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περίπου 80 νεαρών πολιτικών κρατουμένων με σκοπό τη συνέχεια της εκπαίδευσης που αυτοί λάμβαναν εκτός των τειχών, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την καταβολή μισθού ύψους όμοιου με τον μισθό ενός Headmaster» [E1/156/188. (25-06-1958)]. Σε συνέχεια της επιστολής του Διευθυντή των Φυλακών, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ανακοίνωσε με επιστολή του προς τον Γραμματέα Επικρατείας «την ανάληψη της υποχρέωσης καταβολής μισθού του εν λόγω δασκάλου από το Τμήμα Παιδείας και την καταβολή επαυξημένου επιδόματος των 180 πλέον λιρών ετησίως λόγω αυξημένων καθηκόντων» [E1/156/186.(30-06-1958)]. Ζητώντας την έγκριση των σχετικών διευθετήσεων για την καταβολή του μισθού και του ειδικού επιδόματος, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης σκιαγράφησε με τη σειρά του τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του κ. Αιμιλιανίδη, όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί από την έναρξη των τάξεων [E1/156/186.(30-06-1958)].

«Ως αποτέλεσμα αξιοσημείωτης αναδιοργάνωσης και ανάπτυξης της εκπαίδευσης στις Φυλακές ο κ. Αιμιλιανίδης εκτελεί τώρα περισσότερο καθήκοντα ενός Headmaster για ένα σχολείο 80 και πλέον αγοριών. Δεν επιτελεί μόνο ένα αξιοσημείωτο όγκο διδασκαλίας, αλλά διεκπεραιώνει ο ίδιος και όλα τα διοικητικά καθήκοντα ενός Διευθυντή (Headmaster). Στη βάση δημιουργίας οικονομιών στη θέση του Διευθυντή για επιπλέον εκπαιδευτική ανάπτυξη συμφωνήθηκε μεταξύ του Διευθυντή των Φυλακών ότι ο μισθός του κ. Αιμιλιανίδη ως δασκάλου Α/βάθμιας πρέπει τώρα να πληρώνεται από το Τμήμα Παιδείας και ένα επίδομα ειδικών καθηκόντων (special duty allowance) των 180 λιρών θα πρέπει να πληρώνεται για τη θέση του Διευθυντή (Housemaster) από το Διευθυντή των Φυλακών. Σας ζητώ την έγκριση των διευθετήσεων» [E1/156/186.(30-06-1958)].

Το αίτημα του έτυχε έγκρισης, ενώ παράλληλα συμφωνήθηκε μεταξύ του Establishment Secretary και του Τμήματος Παιδείας «τόσο ο μισθός όσο και το επίδομα ειδικών καθηκόντων των 180 λιρών ανά έτος να καταβάλλονται στον κ. Αιμιλιανίδη από το Τμήμα Παιδείας, αναδρομικά με έναρξη την 1^η Φεβρουαρίου του 1958 [E1/156/192. (02-08-1958)]. Ωστόσο, αυτό φαίνεται κατά τον Διευθυντή των Φυλακών να μην είχε δρομολογηθεί έως τον Αύγουστο του 1958, μιας και όπως ανέφερε «δεν είχε ακόμη ακούσει από τον Establishment Secretary για το θέμα και ως εκ τούτου δεν μπορούσε να προβεί στις απαραίτητες οικονομικές τροποποιήσεις (financial adjustment)» [E1/156/193.

(09-08-1958)]. Και σε αυτή την περίπτωση, καθίσταται διακριτή η υποκειμενοποίηση των δασκάλων ως υπαλλήλων των οποίων το εργασιακό καθεστώς καθίσταται αβέβαιο και μετέωρο, τόσο γιατί ενέπιπτε στο ευρύτερο δημόσιο τομέα, όπου το ωράριο διέφερε από αυτό των σχολείων, όσο και λόγω των ιδιαιτεροτήτων που προέκυπταν από την ιδιαιτερότητα των φυλακών ως θεσμικού πλαισίου εντός και μέσω του οποίου οι δάσκαλοι καλούνταν να επιτελέσουν εκπαιδευτικό/μορφωτικό έργο, αποσπασμένοι από το Γραφείο Παιδείας για εργασία σε ένα πλαίσιο υπό την εξουσία του Γραφείου Δικαιοσύνης. Τέτοιες οικονομικές συζητήσεις, ιδιαίτερα σε περιόδους όπως η συγκεκριμένη όταν οι εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις αυξάνονται, επιτρέπουν να διαφανούν εντονότερα οι αμφιταλαντεύσεις και τα συνεχή διλήμματα με τα οποία η ιδιάζουσα συνθήκη της εκπαίδευσης σε φυλακές παρουσιάζει στους εμπλεκόμενους δρώντες και ιδιαίτερα μεταξύ των Γραφείων Παιδείας και Δικαιοσύνης. Δεδομένου του διαφορετικού τρόπου λειτουργίας της φυλακής η τοποθέτηση του δασκάλου εκεί, πολλές φορές δημιούργησε οικονομική αναστάτωση χωρίς να είναι πάντα σαφές σε τίνος θεσμού τη δικαιοδοτική αρμοδιότητα ενέπιπταν τα οικονομικά ζήτημα της εργοδότησης δασκάλων και καθηγητών. Πέρα από την ανάδειξη του εκπαιδευτικού ως έντονα υβριδικού υποκειμένου, αφού υπόκειται σε πολλαπλές τεχνικές πειθάρχησης και μέσω του μισθού των και επιδομάτων, αναδύεται ταυτόχρονα η αντίστοιχη αμφιταλάντευση ως προς το είδος εκπαίδευσης που παρέχεται στις φυλακές, αφού οι σχετικές συζητήσεις επιτάθηκαν ακριβώς όταν η διοίκηση των φυλακών βρέθηκε μπροστά σε νέα δεδομένα που καθιστούσαν τη μέχρι τότε διευθέτηση με δάσκαλο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανεπαρκή. Στο επόμενο υποκεφάλαιο ινχληλατείται ακριβώς η παράλληλη ρευστότητα που χαρακτηρίζει το ΑΠ αυτής της περιόδου.

Εν όψει του καινούριου τετραμήνου, με προβλεπόμενη έναρξη τον Σεπτέμβριο του 1958, το ζήτημα των «Τάξεων για Νεαρούς Κρατουμένους» επανέφερε ο Διευθυντής των Φυλακών με επιστολή του στον Διευθυντή Εκπαίδευσης. Επικαλούμενος, την παλαιότερη επικοινωνία τους [Ε1/156/181. (27-05-1958)] αναφορικά με την ενασχόληση του κ. Webber με τη διερεύνηση του ζητήματος της αναθεώρησης των τάξεων, ο Διευθυντής των Φυλακών σημείωσε:

«Θα χαίρομαι να μάθω την παρούσα θέση σας έτσι ώστε διευθετήσεις για το νέο σχολικό τετράμηνο (school term) που αρχίζει τον επόμενο Σεπτέμβριο να γίνουν έγκαιρα. Έχω την πεποίθηση πως θα έχετε τη δυνατότητα να καταστήσετε οικονομικά δυνατή τη συνέχεια της διδασκαλίας των Νεαρών Κρατουμένων, η

οποία όπως θα γνωρίζετε από την πρόσφατη επίσκεψή σας, έχει ευεργετικά αποτελέσματα» [E1/156/190.(18-07-1958)].

Προκειμένου να απαντήσει στο ζήτημα ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ζήτησε «λεπτομερή κατάσταση με το ποσό που καταβλήθηκε στους δασκάλους των μαθημάτων για τους νεαρούς κρατούμενους έως εκείνη τη χρονική περίοδο» καθώς και την κατ' εκτίμηση παράθεση των απαιτούμενων εξόδων [E1/156/192. (02-08-1958)].

«Θα σας ήμουν ευγνώμων αν μου δίνετε μια αναλυτική αναφορά του ποσού που έχει καταβληθεί στους εκπαιδευτικούς των τάξεων για νέους κρατούμενους μέχρι στιγμής φέτος και των δαπανών σας για τη συνέχιση αυτών των μαθημάτων για τη νέα σχολική περίοδο που αρχίζει τον ερχόμενο Σεπτέμβριο. Η πληρωμή για τον κ. Πάρκερ και τον κ. Κούλλη δεν πρέπει να συμπεριληφθεί» [E1/156/192. (02-08-1958)].

Σύμφωνα με την επιστολή του Διευθυντή των Φυλακών το καταβληθέν ποσό για τους δασκάλους που εργάστηκαν στις τάξεις των νεαρών κρατούμενων στις Κεντρικές Φυλακές, για εκείνο τον χρόνο (έως το τέλος του Ιούνη του 1958) ανήλθε στις £969, λίρες και 750 μιλς για τους δασκάλους και £89 λίρες και 522 μιλς για βιβλία και άλλες δαπάνες. Το προβλεπόμενο τελικό ποσό για την έναρξη κατ' εκτίμησίν του Διευθυντή των Φυλακών για δασκάλους και άλλες δαπάνες του επόμενου τετραμήνου (Σεπτέμβριος-Δεκέμβριος 1958) ανερχόταν στις £1239.272 ή £1240.000» [E1/156/193. (09-08-1958)]». Επρόκειτο για μια «πολύτιμη υπηρεσία», κατά το Διευθυντή των Φυλακών, η συνέχιση της οποίας φαίνεται να κρινόταν πλέον από την εξεύρεση των απαιτούμενων χρημάτων από μέρος του Διευθυντή Εκπαίδευσης» [E1/156/193. (09-08-1958)]. Ωστόσο, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ζήτησε την επανεξέταση του θέματος και την υποβολή του ακριβούς αριθμού του ποσού, το οποίο ζητούσε το Τμήμα Φυλακών από το Τμήμα Εκπαίδευσης για τους μήνες Σεπτέμβριο-Δεκέμβριο του 1958. Στη διάθεση του Τμήματος Φυλακών για συζήτηση του θέματος, πριν την υποβολή γραπτής απάντησης, θα βρισκόνταν και ο κ. Webber. Δεδομένων των περικοπών που είχαν υποστεί τα έσοδα του Τμήματος Εκπαίδευσης, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης σχολίασε.

«Δεν μπορώ να εκτιμήσω γιατί τα έξοδα για διδασκαλία, βιβλία και συναφείς δαπάνες πρέπει να είναι περισσότερα για τους μήνες Σεπτέμβριο - Δεκέμβριο 1958, από ότι ήταν αυτά για την περίοδο Φεβρουαρίου- Ιουνίου [...]

Αναμφίβολα το Τμήμα Εκπαίδευσης δεν μπορεί να χρηματοδοτήσει μια τέτοια αξιοσημείωτη αύξηση. Δευτερευόντως, αφού αυτό το Τμήμα ανέλαβε εξ'

ολοκλήρου την ευθύνη καταβολής του μισθού του κ. Αιμιλιανίδη, θα πρέπει να εξοικονομήσετε £720 λίρες μόνο από αυτό» [E1/156/194. (21-08-1958)].

Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης (W. B. Tudhope) απευθυνόμενος ξανά στον Διευθυντή Φυλακών και σε συνέχεια της ανωτέρω επικοινωνίας [E1/156/194. (21-08-1958)] και επικαλούμενος τη συζήτηση του Διευθυντή Φυλακών με τον κ. Webber, τον ενημέρωσε πως από την τελευταία του επιστολή τα διαθέσιμα χρήματα για Ειδικές Υπηρεσίες (Special Services) έχουν μειωθεί στο ελάχιστο. Δεδομένης της συνθήκης αυτής, θα μπορούσε να προβεί στην καταβολή του ποσού των 100 λιρών ανά μήνα, ως οικονομική βοήθεια του εκπαιδευτικού σχήματος για το τρίμηνο (Οκτώβριος- Δεκέμβριος 1958) [E1/156/ 195.(2-09-1958)]. Στην ίδια επιστολή, ο Διευθυντής Φυλακών, θίγει το ζήτημα ενός επιπλέον πλήρους απασχόλησης δασκάλου, σημειώνοντας πως αυτό θα έπρεπε να εξεταστεί αφού πρώτα ξεκινήσει η λειτουργία των δημοτικών σχολείων. Το τέλος του Σεπτεμβρίου θα μπορούσε να εκτιμηθεί καλύτερα εάν θα μπορούσε να διατεθεί ακόμη ένας δάσκαλος [E1/156/ 195.(2-09-1958)].

Έχοντας υπόψη αυτή την επικοινωνία, αναφορικά με τους περιορισμένους οικονομικούς πόρους που θα μπορούσαν να διατεθούν από το Τμήμα Εκπαίδευσης για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού σχήματος για τους Νεαρούς Κρατούμενους των Κεντρικών Φυλακών, ο Διευθυντής των Φυλακών επικοινωνήσε πρώτα με τον Γενικό Γραμματέα (Administrative Secretary), για να του εκθέσει την ανωτέρω κατάσταση. Αντίγραφο της Επιστολής εστάλη επίσης στο Διευθυντή Εκπαίδευσης και Γραμματέα Οικονομικών [E1/156/ 196. (6-09-1958)].

«Αναφέρομαι στην επιστολή σας αριθμό Νο 1305/50 στις 6 Μαρτίου, 1958 (Blue 174, 167), για το ζήτημα των τάξεων για τους νεαρούς κρατούμενους στις Κεντρικές Φυλακές, και της απάντησής μου, στις 29 Απριλίου 1958, στο οποίο λέω πως ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, είχε προσφερθεί να στηρίξει οικονομικά για τη συνέχιση αυτής της ουσιαστικής υπηρεσίας [...]

Λυπάμαι να πω αυτός με έχει τώρα πληροφορήσει πως αυτό που μπορεί να κάνει προς το παρόν, είναι να διαθέσει 100 λίρες τον μήνα για το Δεκέμβρη έως τον Οκτώβρη του 1958» [...]

Συνολικά απαιτούνται £1.140 λίρες. Δεν έχω καθόλου πόρους για να ανταπεξέλθω σε αυτό και θα πρέπει είτε να ακυρώσω τις τάξεις είτε να αιτηθώ ενός ειδικού εντάλματος ύψους £840 λιρών (£1140 λίρες - 300 από το Διευθυντή Εκπαίδευσης) » [...]

Είναι ατυχία που ανεπαρκή μέτρα λήφθηκαν στον Προϋπολογισμό του 1958 γι' αυτή τη σημαντική υπηρεσία. Θεωρώ πως δεν αναμενόταν πως θα προέκυπτε η ανάγκη διαρκούς εκπαίδευσης τόσο πολλών νεαρών, «πολιτικών» κρατουμένων όπως συνέβη επί του παρόντος [...]

Περισσότερο αγωνιώ ιδιαίτερα να συνεχίσω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο έχει αποδειχθεί τόσο επωφελές και επομένως προτείνω να αιτηθώ για τα επιπλέον έξοδα. Θα ήμουν ευγνώμων εάν θα το υποστηρίζατε » [...]

Καθώς το καινούριο τετράμηνο πρέπει να ξεκινήσει, σε περίπου δύο εβδομάδες, θα χαιρόμουν να έχω την απάντησή σας το συντομότερο δυνατόν» [E1/156/ 196. (6-09-1958)].

Στη συνέχεια ο Διευθυντής Φυλακών επανήλθε στην Επιστολή του Διευθυντή Εκπαίδευσης [E1/156/ 195.(2-09-1958)] σχετικά με τις Εκπαιδευτικές Τάξεις (Educational Classes) για νεαρούς κρατουμένους στις Κεντρικές φυλακές. Στην απάντησή του υπογράμμισε πως, πέραν των 300 λιρών που προσέφερε ήδη το Τμήμα Εκπαίδευσης, εάν το αιτηθέν ποσό των 840 λιρών δεν τύγγανε έγκρισης από τον Γενικό Γραμματέα, το πρόγραμμα για τους επόμενους 3 μήνες θα υφίστατο πολλές περικοπές [E1/156/ 197. (8-09-1958)]. Ζήτησε έτσι και πάλι τη βοήθεια του Διευθυντή Εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα, καθώς επίσης τη διάθεση ενός ακόμη δασκάλου στο Τμήμα Φυλακών, και την αποστολή βιβλίων, τα οποία φαίνεται πως ο Διευθυντής Εκπαίδευσης είχε υποσχεθεί [E1/156/ 197. (8-09-1958)].

Η επανέναρξη του εκπαιδευτικού σχήματος για τους Νεαρούς Κρατουμένους προκύπτει πως τελικά δρομολογήθηκε. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγεί το γεγονός της επικοινωνίας του Διευθυντή Εκπαίδευσης στις 22- 09 -1958 με τους εκπαιδευτικούς:

«κ. Παναγιώτη Περσιάνη (Παγκύπριο Γυμνάσιο Λευκωσίας).

κ. Μιχάλης Μιχαηλίδης (Παγκύπριο Γυμνάσιο Λευκωσίας).

κ.

Mathias Kyllides (Λύκειο Λευκωσίας (Nicosia Lyceum)

κ. Χρηστάκης Ευθυμίου (Samuel School, Λευκωσία).

Σοφρώνης Σοφρώνιου (Τεχνολογικό Ινστιτούτο, Λευκωσίας)

κ. Σταύρο Σολωμού &

κ. Τάσο Αναστασιάδη (μέσω Headmistress English School for Girls).

κ. Danovan (Τεχνολογικό Ινστιτούτο, Λευκωσίας)

κ. Koullis (Τμήμα Εκπαίδευσης)».

Το κείμενο της επιστολής που στάλθηκε εξέταζε την επιθυμία των εν λόγω εκπαιδευτικών «να συνεχίσουν» τη διδασκαλία τους στις Κεντρικές Φυλακές. Ωστόσο, εκτός των εκπαιδευτικών Περσιάνη, Μιχαηλίδη και Koullis, τα ονόματα των υπολοίπων, από τα στοιχεία των πρωτογενών πηγών, δεν προκύπτει πως δίδασκαν και κατά την προηγούμενη περίοδο (Φεβρουάριο-Ιούνιο του 1958). Παρατίθεται πιο κάτω το κείμενο της επιστολής:

«Κύριε,

Γράφω για να σας ζητήσω, εάν είστε έτοιμος να συνεχίσετε τη διδασκαλία σας στις Κεντρικές Φυλακές αυτό το τετράμηνο. Εάν είστε, παρακαλώ επισκεφτείτε τον κ. Αιμιλιανίδη στις Κεντρικές Φυλακές όποιο απόγευμα αυτή την εβδομάδα μεταξύ 14:00 και 16:00 και κάντε τις διευθετήσεις σας με αυτόν» [E1/156/ 200. (22-09-1958)].

Επιστολή από το Διευθυντή Εκπαίδευσης έλαβε και ο εκπαιδευτικός κ. Τάκης Μεντζίνης (Nicosia College). Το όνομα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού επίσης εμφανίζεται πρώτη φορά στις συζητήσεις της εκπαίδευσης των νεαρών κρατουμένων, όπως και η Μουσική ως γνωστικό αντικείμενο για διδασκαλίας στη συγκεκριμένη κατηγορία κρατουμένων:

«Όπως μπορεί να γνωρίζετε, αυτό το Τμήμα (εννοείται το Τμήμα Εκπαίδευσης), οργανώνει εκπαιδευτικές τάξεις για νεαρούς κρατούμενους στις Κεντρικές Φυλακές.

Γράφω για να σας ρωτήσω, εάν θα σας ενδιέφερε να αναλάβετε μια τάξη μουσικής ένα ή δύο απογεύματα την εβδομάδα. Τα μαθήματα διεξάγονται κάθε απόγευμα εκτός από τα Σάββατα από τις 2:00 μ.μ. έως τις 4:00 μ.μ. και η αμοιβή είναι 15λ για 3/4 της περιόδου.

Εάν είστε διατεθειμένος να αναλάβετε αυτή την πολύ χρήσιμη και αξιόλογη δουλειά θα μπορούσατε να αναφερθείτε παρακαλώ στις Κεντρικές Φυλακές, με αυτή την επιστολή, και να ζητήσετε να δείτε τον κ. Αιμιλιανίδη, ο οποίος είναι ο υπεύθυνος δάσκαλος για την εκπαίδευση εκεί, οποιοδήποτε απόγευμα μεταξύ 2:00 και 4:00 μ.μ.» [E1/156/ 202. (25-09-1958)].

Στο πλαίσιο επικοινωνιών με τους εκπαιδευτικούς εν όψει επανέναρξης των τάξεων για νεαρούς κρατουμένους, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης επικοινωνήσε και με τον δάσκαλο

κ. Αντρέα Αιμιλιανίδη σχετικά με το διορισμό του στις Κεντρικές Φυλακές [E1/156/ 206. (27-09-1958)]:

«Γράφω για να σας προσφέρω διορισμό ως δάσκαλο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Κεντρικές Φυλακές από την 1^η Φεβρουαρίου 1958). Θα παίρνετε μισθό ως δάσκαλος πρωτοβάθμιας, με επίδομα Διευθυντή Πρώτου βαθμού ύψους 180 λιρών το χρόνο για την περίοδο του διορισμού σας.

Πρέπει να γίνει αντιληπτό πως αυτή η θέση δεν πρέπει να θεωρηθεί ως προαγωγή (promotion). Με τον τερματισμό του διορισμού σας, θα επιστρέψετε στην πρότερη σας θέση, αυτής του δασκάλου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και θα δικαιούστε προαγωγή σε ανταγωνισμό με άλλους δασκάλους με το συνήθη τρόπο»[E1/156/ 206. (27-09-1958)].

Έστω και εάν ο κ. Αιμιλιανίδης είχε ήδη διατελέσει δάσκαλος και διευθυντής του Κέντρου Εκπαιδεύσεων Νεαρών κρατουμένων, η εργοδότησή του δεν θεωρήθηκε δεδομένη. Όπως συνέβη και με τους υπόλοιπους δασκάλους και καθηγητές, και αυτός έλαβε αντίστοιχη επιστολή- πρόσκληση. Για ακόμη μια φορά μέρος του περιεχομένου αφιερώνεται στην οικονομικό καθεστώς της εργοδότησής του, ενώ φαίνεται η τοποθέτησή του στις Κεντρικές Φυλακές πως δεν λειτουργούσε ανασταλτικά για διεκδίκηση προαγωγής κατά την επιστροφή του στις τάξεις του Γραφείου Παιδείας. Το μόνο που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως επιπλέον κίνητρο ήταν το επίδομα των 180 λιρών, ωστόσο η καταβολή αυτού αφορούσε και την ανάληψη περισσότερων καθηκόντων, απόρροια του ιδιαζόντος συγκεκριμένου της Κεντρικής Φυλακής. Όσον αφορά την εργοδότηση των υπολοίπων δεν εντοπίζονται στοιχεία για όλους τους εκπαιδευτικούς. Κατ' εξαίρεση, ο κ. Donovan ένας από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν την επιστολή του Διευθυντή της Εκπαίδευσης για να «συνεχίσουν τη διδασκαλία τους στις Κεντρικές Φυλακές» για το τετράμηνο του Σεπτεμβρίου - Δεκεμβρίου του 1958 [E1/156/ 208. (26-09-1958)] απευθυνόμενος μέσω του Διευθυντή του Τεχνικού Ινστιτούτου Λευκωσίας απάντησε:

«Δεν επιθυμώ να συνεχίσω τη διδασκαλία μου στις Κεντρικές Φυλακές αυτό το τετράμηνο, ο κύριος λόγος είναι η επίδραση της πολιτικής κατάστασης των μαθητών».

Από τις πρωτογενείς πηγές δεν προκύπτουν στοιχεία για την έκβαση της προσφοράς του Διευθυντή Εκπαίδευσης στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, από επιστολή του Διευθυντή Φυλακών προς το Διευθυντή Εκπαίδευσης φαίνεται πως οι

εκπαιδευτικοί που τελικά εργάστηκαν «κάνοντας μαθήματα στους Νεαρούς Κρατούμενους τα απογεύματα» ήταν άλλοι από αυτούς που αρχικά προτάθηκαν [E1/156/ 214.(29-10-1958)].

«Θα ήθελα να σας ενημερώσω πως οι παρακάτω δάσκαλοι δίνουν μαθήματα σε Νεαρούς Κρατούμενους τα απογεύματα και προτού πληρωθούν, θα ήμουν ευγνώμων εάν θα μπορούσατε να με ενημερώσετε εάν αυτοί οι Εκπαιδευτικοί παραδίδουν μαθήματα εντός των κανονικών ωρών εργασίας, περίπτωση κατά την οποία δεν πρέπει να γίνει πληρωμή.

Τάσος Αναστασιάδης, Αγγλική Σχολή Θηλέων, (English School for girls) Σταύρος Σολωμού, Αγγλική Σχολή Θηλέων, (English School for girls) Κώστας Κωνσταντινίδης, Αγγλική Σχολή Λευκωσίας (English School Nicosia) Αλέκκος Μιχαηλίδης, (Apprentice School Nicosia) [E1/156/ 214.(29-10-1958)].

Σύμφωνα με την απαντητική επιστολή του Διευθυντή Εκπαίδευσης και οι τέσσερις αυτοί εκπαιδευτικοί δικαιούνταν πληρωμής για τα απογευματινά μαθήματα που έκαναν στις Κεντρικές Φυλακές σε Ανήλικους Κρατούμενους [E1/156/ 215. (03-11-1958)]. Οι νεαροί κρατούμενοι επομένως, κυρίως αγόρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθ' όλη τη διάρκεια του έτους 1958 υποστηρίζεται πως «είχαν ευκαιρίες να συνεχίσουν τις σπουδές τους με δασκάλους του Τμήματος Εκπαίδευσης, ενώ ένας αξιοσημείωτος αριθμός πέρασε τις εξετάσεις που καθόρισε το σχολείο» [V41/55. (1958), σελ. 68]. Ωστόσο δεν είναι εύκολο να συμπεράνουμε ποια ήταν ακριβώς τα γνωστικά αντικείμενα που διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια του β' τετραμήνου. Εκτός από την απουσία σχετικών συζητήσεων, δεν είναι σαφής και η αναφορά των ειδικοτήτων των καθηγητών που εργοδοτήθηκαν. Διαφαίνεται όμως σταθερή η επιθυμία όπως παρέχεται κατάλληλη για τους νεαρούς κρατούμενους εκπαίδευση και η επιτυχία τους στις σχολικές εξετάσεις αντιμετωπίζεται ως επιτυχία της παρεχόμενης στις φυλακές εκπαίδευσης.

Την ίδια περίοδο εκτός από τα οικονομικά ζητήματα που προέκυψαν από το πρώτο κίολας τετράμηνο λειτουργίας του σχήματος και την επιλογή δασκάλων και καθηγητών τέθηκε επίσης ζήτημα τεχνικής εκπαίδευσης για τους Νεαρούς Κρατούμενους και συνεπώς και εκπαιδευτικών κατάλληλων για την παροχή της. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του πρώτου πεντάμηνου του (Φεβρουάριος- Ιούνιος) του 1958 τέθηκε το θέμα τεχνικής εκπαίδευσης και διορισμού ενός Εκπαιδευτή Ξυλουργικής στις Κεντρικές Φυλακές (Carpenter Instructor). Συγκριμένα, ο Διευθυντής των Φυλακών, σκοπεύοντας να προχωρήσει στην μονιμοποίηση της θέσης του Εκπαιδευτή Ξυλουργικής, ζήτησε από το

Διευθυντή Εκπαίδευσης να «μεριμνήσει για έναν προσοντούχο ειδικευμένο εκπαιδευτή από το Τεχνικό Κολέγιο (Technical College)». Ο εκπαιδευτής αυτός «θα προέβαινε στην αξιολόγηση του κατέχοντος τη θέση του Ξυλουργού στις Κεντρικές Φυλακές ως προς την καταλληλότητα του για μονιμοποίηση» [E1/156/170. (01-04-1958)]. Ένας πολίτης τεχνίτης διορίστηκε την 1^η Νοέμβρη ως δάσκαλος, για να διδάξει του κρατούμενους ξυλουργική και άλλες τέχνες στην Κεντρική Φυλακή. [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 4]. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, σε επικοινωνία με τον Διευθυντή Φυλακών, σημείωσε πως προέβη στις σχετικές διευθετήσεις, ώστε να προμηθευτούν οι Κεντρικές Φυλακές με μια εργαλειοθήκη ξυλουργικής και βιβλία βιβλιοθήκης αξίας 100 λιρών [E1/156/187. (30-06-1958)]. Οι περί τεχνικής εκπαίδευσης συζητήσεις επικεντρώθηκαν στη συνέχεια στην παροχή μαθημάτων ξυλουργικής για Νεαρούς Κρατούμενους στις Κεντρικές Φυλακές [E1/156/191. (18-07-1958)]. Για την οργάνωση των μαθημάτων αυτών ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ζήτησε την συμβουλή του Πρακτικού Προπαρασκευαστικού Τεχνικού Σχολείου Λευκωσίας (Practical Preparatory Technical School, Nicosia) ως προς το πώς «να θέσει τη διδασκαλία του εργαστηρίου (work shop instruction) στις σωστές βάσεις (in the right lines), ώστε οι Νεαροί Κρατούμενοι να μπορούν να έχουν ένα σωστό μάθημα (proper course)» [E1/156/191. (18-07-1958)]. Οι συμβουλές που ζήτησε αφορούσαν τη μορφή του μαθήματος ξυλουργικής, καθώς και οποιαδήποτε συμβουλή θα μπορούσε να παρέχει το Τεχνικό Σχολείο, ώστε να καταστεί δυνατή η άμεση έναρξη του μαθήματος. Ξυλουργικοί πάγκοι και εργαλεία είχαν ήδη διατεθεί από το σχολείο αυτό [E1/156/191. (18-07-1958)].

Πέρα από την παροχή ξυλουργικής, κατά τη διάρκεια του έτους 1958 «ποικίλα επαγγέλματα (Various Trades) χτίσιμο, ελαιοχρωματισμός και διακοσμητική, ραπτική, κατασκευή παπουτσιών και ξυλουργική, βιβλιοδεσία και τύπωμα (printing) συνέχισαν να διδάσκονται». Τα εργαστήρια της Φυλακής δε «επεκτάθηκαν ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας και να παρέχουν τεχνική εκπαίδευση, πολλοί κρατούμενοι καταπιάστηκαν με εργασίες συντήρησης, μαγείρεμα και εργασία στη Φάρμα της Φυλακής» [V41/55. (1958)]. Με τον εμπλουτισμό του υπάρχοντος προγράμματος δουλειάς, και της γενικής εκπαίδευσης, επιδιώχθηκε η προοδευτικότερη τεχνική διδασκαλία σε σχέση με προηγουμένως [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 4]. Έντονη όμως ήταν η άρνηση από μέρος των Νεαρών Κρατούμενων για συνεργασία, ακόμη και σε μέτρα που το Τμήμα των Φυλακών θεωρούσε πως ήταν προς όφελός τους, για τους ίδιους λόγους όπως και οι άνδρες πολιτικοί κρατούμενοι [SA1/1021/1958. (1958), σελ. 4]. Όπως έχει ήδη συζητηθεί η αποχή από εγχειρήματα παροχής τεχνικής εκπαίδευσης ήταν συχνό φαινόμενο για την τάξη των Νεαρών Κρατούμενων, που στην πλειοψηφία τους ήταν

μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ακαδημαϊκές διεκδικήσεις που δεν μπορούσαν να καλυφθούν από μαθήματα τεχνικού προσανατολισμού. Ανιχνεύεται λοιπόν εδώ μια διαρκής ένταση μεταξύ της αυτουποκειμενοποίησης των νεαρών κρατουμένων ως ακαδημαϊκών υποκειμένων, για τα οποία η τεχνική γνώση, μέσω της οποίας η διοίκηση των φυλακών ήλπιζε σε παραγωγική οικονομικά και επαγγελματικά επανένταξή τους στην κοινωνία, δεν ικανοποιούσε και απορρίπτεται.

7.6 Μετατοπίσεις σε Αναλυτικό Πρόγραμμα, γνωστικά αντικείμενα και συγκρότηση Δασκάλου

Η επανέναρξη των μαθημάτων των Νεαρών Κρατουμένων για την περίοδο Σεπτεμβρίου – Δεκεμβρίου 1958 φαίνεται να αναθεωρήθηκε σε σύντομο χρονικό διάστημα, μόλις στις αρχές του έτους 1959. Μάλιστα, παρά τις περιληπτικές αναφορές, η νέα εκδοχή του εκπαιδευτικού σχήματος συναρτήθηκε για ακόμη μια φορά με τις ευρύτερες πολιτικές διεργασίες και τα αναδυόμενα χαρακτηριστικά της τάξης των Νεαρών Κρατουμένων, επηρεάζοντας κατά συνέπεια, το επίπεδο και το περιεχόμενο του προσφερόμενου προγράμματος εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, από το Φεβρουάριο του 1959 παρατηρήθηκε μείωση του πληθυσμού της φυλακής, λόγω της αμνηστίας που δόθηκε σε κρατούμενους που είχαν καταδικαστεί για παραβάσεις που σχετίζονταν με την Έκτακτη Ανάγκη [MJ4/7/18. (1959)]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, «315 κρατούμενοι αποφυλακίστηκαν στην Κύπρο χωρίς όρους ενώ ένας μικρός αριθμός (23) έφυγαν για την Ελλάδα υπό όρους» [MJ4/7/18, (1959)]. Η σταδιακή μείωση στον πληθυσμό της φυλακής μοιάζει να συνεχίστηκε καθ' όλο το χρόνο, γεγονός που συνέτεινε στην «σταθερή επιστροφή» στις συνθήκες που είχαν καθιερωθεί ως κανονικές προηγουμένως, εξέλιξη που όπως, όμως, σημειώνεται δεν επηρέασε τις επιχειρούμενες βελτιώσεις στο σύστημα το Φυλακών [MJ4/7/18. (1959)]. Συνάρτηση της μείωσης του πληθυσμού της φυλακής που σημειώθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς θεωρείται και η μείωση του αριθμού των νεαρών κρατουμένων [MJ4/1103/133, (1959)] η οποία αντανακλάται και στο εκπαιδευτικό δυναμικό σε σχέση με το έτος 1958. Δεδομένων των συνθηκών, το «Κέντρο για την Εκπαίδευση (Training) των Νεαρών Κρατουμένων» και για το έτος 1959, ακολουθώντας από το 1958 τις επιταγές του συστήματος Borstal, συνέχισε να επικεντρώνεται «στην καθημερινή εκπαίδευση 50 περίπου νεαρών κρατουμένων» [MJ4/1103/133, (1959)].

Αναφορικά με την εκπαίδευση κατά τη διάρκεια του έτους 1959 οι συζητήσεις είναι ιδιαίτερος περιληπτικές χωρίς σαφείς και λεπτομερείς αναφορές για τη δομή και το περιεχόμενο των τάξεων για το επερχόμενο τετράμηνο. Πιο συγκεκριμένα, οι συζητήσεις αυτής της περιόδου περιγράφουν συνοπτικά το τι ίσχυσε τελικά, χωρίς να επιβεβαιώνουν

τη συνέχεια του σχήματος του 1958 και χωρίς να αντανακλούν τις διεργασίες διαμόρφωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Υποδηλώνουν μάλλον την έναρξη μιας νέας περιόδου διεργασιών που θα επιφέρει τον μετασχηματισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης για τους Νεαρούς Κρατουμένους, αλλαγή που θα αποκρυσταλλωθεί εντονότερα κατά την περίοδο της Ανεξαρτησίας που ακολουθεί. Χαρακτηριστικό του εκτυλισσόμενου μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών πραγμάτων ήταν και η διακοπή παροχής υπηρεσιών δευτεροβάθμιου επιπέδου από καθηγητές που προερχόταν από διαφορετικά σχολεία του νησιού, θεσμός που εισήχθη για πρώτη φορά μόλις το 1955. Εάν και από τα διαθέσιμα στοιχεία, δεν προκύπτει σαφώς η έκβαση παροχής υπηρεσιών διδασκαλίας από τους υπηρετούντες καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κλήθηκαν να διδάξουν στις Κεντρικές Φυλακές για το έτος 1958, συμπεραίνεται ο γενικότερος τερματισμός των υπηρεσιών τους από τη γραπτή επικοινωνία Διευθυντή Εκπαίδευσης με ένα συγκεκριμένο καθηγητή δευτεροβάθμιας. Στις αρχές του έτους, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, αναφερόμενος στον κ. Σταύρο Σολωμού, δάσκαλο της Αγγλικής Σχολής Θηλέων Λευκωσίας (English School for Girls, Nicosia) υπηρετούντα εκπαιδευτικό κατά το δεύτερο εξάμηνο του 1958 στις Κεντρικές Φυλακές για τη διδασκαλία των νεαρών κρατουμένων σημειώνει:

«Κύριε,

Σας γράφω για να σας πληροφορήσω ότι νέες διευθετήσεις γίνονται για την διδασκαλία των Μαθηματικών στους νεαρούς κρατουμένους στην Κεντρική Φυλακή και οι υπηρεσίες σας δεν θα χρειαστούν πλέον από αυτήν την εβδομάδα.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για τις προηγούμενες υπηρεσίες σας σε αυτή την πολύτιμη Έχω την τιμή να είμαι, Κύριε, ο υπάκουος σας Υπάλληλος [E1/156/233. (28-02-1959)].

Συστηματικότερες είναι οι αναφορές που γίνονται και επιβεβαιώνουν τη συνεχή παρουσία των δασκάλων πρωτοβάθμιας, όπως αυτή είχε καθιερωθεί ήδη από το 1958. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι δύο «Κύπριοι δάσκαλοι», που είχαν τύχει διορισμού από το Τμήμα Εκπαίδευσης στις Κεντρικές Φυλακές ήδη από τις αρχές του 1958, συνέχισαν να υπηρετούν εκεί και κατά το έτος 1959 [MJ4/7/18, Ετήσια Έκθεση Διευθυντή Φυλακών, 1959]. Επρόκειτο για τους κ. Αμιλιανίδη και κ. Πουλχέριο που διορίστηκαν στις Κεντρικές Φυλακές και για το σχολικό έτος 1959-1960 για πλήρη απασχόληση καθ' όλη τη διάρκεια του διορισμού τους [E1/156/238. (11-07-1959)]. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης,

απευθυνόμενος σε Ανώτερο Λειτουργό Εκπαίδευσης (Chief Education Officer), με αντίγραφο στον Διευθυντή Φυλακών, επιβεβαιώνει:

«Αναφερόμενος στην τηλεφωνική συνομιλία Γερμανάκου / Webber στις 7 Ιουλίου, 1959, σας γράφω για να επιβεβαιώσω ότι ο κ. Αιμιλιανίδης και ο κ. Πουλχέριος Δάσκαλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα συνεχίσουν να είναι διορισμένοι στις Κεντρικές Φυλακές από την πρώτη Σεπτέμβρη, 1959, για έναν επιπλέον σχολικό χρόνο. Καθ' όλη διάρκεια του διορισμού τους θα είναι πλήρως απασχολούμενοι [E1/156/237. (8-07-1959)].

Ο διορισμός τους επιβεβαιώθηκε και από τον Ανώτερο Λειτουργό Εκπαίδευσης (Chief Education Officer) κ. Γερμανάκο, προς τον Διευθυντή Εκπαίδευσης σε συνέχεια της ανωτέρω επιστολής [E1/156/238. (11-07-1959)]. Για ακόμη μια φορά, το ζήτημα καταβολής ειδικού επιδόματος, απασχόλησε τους εμπλεκόμενους δρώντες. Το ενδεχόμενο καταβολής επιπλέον επιδόματος στους δύο διορισμένους στις Κεντρικές Φυλακές δασκάλους φαίνεται να ανακίνησε τον Αύγουστο του 1959 ο Διευθυντής Φυλακών απευθυνόμενος στον Διευθυντή Εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι «οι μισθοί των εν λόγω δασκάλων αφαιρούνταν από το Ελληνικό κονδύλι» E1/156/240. (19-08-1959)]. Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης προώθησε το αίτημα του Διευθυντή των Φυλακών με επιστολή του στον Chief Education Officer (Greek) [E1/156/240. (19-08-1959)]. Η απάντηση του Έλληνα Ανώτερου Λειτουργού Εκπαίδευσης, κ. Γερμανάκου, επί του θέματος ήταν αρνητική, ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιχειρηματολογία του, μιας και έκανε λόγο για ήδη «ειδική μεταχείριση» των συγκεκριμένων δασκάλων κ. Αιμιλιανίδη και κ. Πουλχέριο και εκθέτει το καθεστώς εργοδότησής τους [E1/156/244. (22-08-1959)]:

Και οι δύο δάσκαλοι τυγχάνουν ήδη ειδικής μεταχείρισης (special treatment) σε αυτό παρόλο που κανείς δεν έχει φτάσει στην κλίμακα του Διευθυντή δευτέρου βαθμού (Headmaster Grade II), ο κ. Αιμιλιανίδης λαμβάνει ένα επίδομα Διευθυντή Πρώτου βαθμού (Grade I Headmaster's allowance) και ο κ. Πουλχέριος μια αποζημίωση δευτέρου βαθμού (Grade II compensation) για την επιπλέον ώρα που εργάζονται. Έχουν επίσης το προτέρημα να λαμβάνουν το επίδομα του Διευθυντή, πάρα την επίσημη κλίμακα (Official Status), και επιπλέον να παραμένουν στη Λευκωσία. Εάν είχαν πάρει προαγωγή εντός αυτού του Τμήματος (Εκπαίδευσης) με το συνήθη τρόπο, δεν θα είχαν τοποθετηθεί σίγουρα στην ή κοντά στην

Λευκωσία για τα πρώτα λίγα χρόνια που θα βρίσκονταν σε αυτή την υψηλότερη κλίμακα.

Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια του έτους, φαίνεται πως «συνέχισαν να διδάσκουν και να αναπτύσσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους νεαρούς κρατούμενους στο Κέντρο Εκπαιδύσεως (Education Centre)» [MJ4/7/18. (1959)]. Ωστόσο, δεν προκύπτει πώς διαμορφώθηκε το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος κατά το έτος 1959. Η παρουσία και η διδασκαλία των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μοιάζει να συμπορευόταν με ένα γενικότερο κλίμα ενθάρρυνσης «δραστηριοτήτων (Hobbies) και χειροτεχνιών (handicrafts) και άλλων ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων» [MJ4/1103/133. (1959)]. Την περίοδο αυτή επομένως η αποκλειστική παρουσία δασκάλων στοιχειώδους εκπαίδευσης υποδηλώνει και τη σταδιακή επιστροφή σε εκπαίδευση στοιχειώδους εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο να γίνεται σαφής αναφορά στα επί μέρους γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος αυτής της περιόδου. Περισσότερες όμως πληροφορίες παρέχονται για άλλες τεχνικές άσκησης πειθαρχικής εξουσίας που εμπίπτουν στην έννοια του ανεπίσημου ΑΠ, όπως αναλύεται στη συνέχεια.

7.7 Ανεπίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα για ιδανικά υποκείμενα

Ενδεικτικό του τρόπου επιλογής γνώσης αυτή την περίοδο αποτελεί και το εγχείρημα δημιουργίας βιβλιοθήκης στην Κεντρική Φυλακή καθώς και η πρόθεση για παροχή μαθημάτων αλληλογραφίας, μορφών δηλαδή ανεπίσημου ΑΠ που εν τούτοις έτυχαν της προσοχής της διοίκησης και οικονομικής στήριξης. Αναφορικά με το ζήτημα δημιουργίας βιβλιοθήκης, οι συζητήσεις είχαν ξεκινήσει ήδη από το τέλος του 1958, αφού «η έως τότε υπάρχουσα είχε κριθεί ως ακατάλληλη κατά την κρίση του Διευθυντή Εκπαίδευσης» [E1/156/228. (14-01-1959)]. Τη δημιουργία της βιβλιοθήκης φαίνεται να υπαγόρευσε το γεγονός ότι «έως εκείνη τη στιγμή οι περισσότεροι κρατούμενοι περνούσαν τη μισή από την ώρα τους στα κελιά, κάνοντας λίγα ή μη έχοντας τίποτα να κάνουν» [E1/156/229.(19-01-1959)]. Λαμβάνοντας υπόψη τις εντάσεις εντός και εκτός φυλακών αυτή την περίοδο, η ανάγνωση βιβλίων έστω και εκτός πλαισίου διδασκαλίας/μαθήματος θεωρείται εποικοδομητικότερη αξιοποίηση του χρόνου και προληπτικά αποθαρρύνει από άλλου είδους ενασχολήσεις και συζητήσεις μεταξύ κρατουμένων.

Εν τούτοις δεν κρίνονται οποιαδήποτε βιβλία κατάλληλα για τη βιβλιοθήκη. Οι συζητήσεις μεταξύ του Deputy Governor, του Διευθυντή των Φυλακών, του Deputy

Administrative Secretary (Internal Security) της Γραμματείας Λευκωσίας (Secretariat, Nicosia) και του Acting Director of Education του Γραφείου Παιδείας, που κορυφώνονται κατά το 1959, αποκαλύπτουν σαφέστερα το σκεπτικό των αποικιακών αρχών για την επιλογή της καταλληλότερης γνώσης [E1/156/224-223. (23-12-1958)]. Το εγχείρημα του νέου Διευθυντή των Φυλακών (Malone) για την δημιουργία βιβλιοθήκης φαίνεται πως αρχικά βρήκε ανταπόκριση από το Βρετανικό Συμβούλιο που τον έχει ήδη βοηθήσει «προμηθευόντάς τον με έναν αριθμό καλών τεχνικών βιβλίων σε καινούρια κατάσταση» [E1/156/224-223. (23-12-1958)]. Σε επικοινωνία του Διευθυντή των Φυλακών με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, κατόπιν παραπομπής του K. J. Neale, του Office of the Deputy Administrative Secretary (Internal Security), Secretariat, Nicosia [E1/156/224-223. (23-12-1958)] προκειμένου να εκθέσει το αίτημα εύρεσης επιπλέον βιβλίων με τα γραφόμενά του επιβεβαιώνει το είδος της επιθυμητής γνώσης για τα συγκεκριμένα υποκείμενα, μεσούσης της πολιτικής κατάστασης της Εκτάκτου Ανάγκης. Όπως σημειώνει, «τα βιβλία πρέπει να είναι σε καλή κατάσταση, κατά προτίμηση καινούρια, και όχι αμφιλεγόμενα (controversial)» [E1/156/224-223.(23-12-1958)]. Έσπευσε δε να διασαφηνίσει πως ο σκοπός του εγχειρήματος δεν ήταν «να χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθήκη ως πηγή προπαγάνδας ή ως μια προσπάθεια να επηρεάσουν τη σκέψη των τρομοκρατών κρατούμενων (terrorist prisoners)» [E1/156/224-223. (23-12-1958)]. Ο σκοπός ήταν να δώσουν την «ευκαιρία στους κρατούμενους αυτούς να κάνουν κάτι χρήσιμο και η έμφαση έπρεπε επομένως να δοθεί σε τεχνικά και εκπαιδευτικά θέματα» [E1/156/224-223. (23-12-1958)]. Και σε αυτή την περίπτωση, προκειμένου να καταστεί εφικτή η διεκπεραίωση του εγχειρήματος, έπρεπε να προσπελαστεί το οικονομικό ζήτημα. Οι περιορισμένοι οικονομικοί πόροι για την αγορά βιβλίων έκανε τον Διευθυντή των Φυλακών να ζητήσει τη συμβουλή του Διευθυντή της Παιδείας σχετικά με το «πώς έπρεπε να κινηθεί, προκειμένου να αιτηθεί βιβλία από φιλανθρωπικούς και εκπαιδευτικούς οργανισμούς» [E1/156/224-223. (23-12-1958)]. Ο Αναπληρωτής Διευθυντής Παιδείας, με τη σειρά του, απαντώντας στον Office of the Deputy Administrative Secretary (Internal Security) σχετικά με το θέμα, έκρινε δύσκολο το εγχείρημα δημιουργίας της βιβλιοθήκης χωρίς τους αναγκαίους πόρους. Επιπλέον, διευκρίνισε πως ο βαθμός που το εγχείρημα θα ήταν εφικτό αποτελούσε συνάρτηση του είδους των βιβλίων και της γλώσσας στην οποία αυτά θα έπρεπε να είναι τυπωμένα, ενώ παράλληλα θεώρησε αμφίβολη την εξεύρεση βιβλίων από πηγές όπως οι φιλανθρωπικοί και εκπαιδευτικοί οργανισμοί [E1/156/225. (02-01-1959)]. Παρόλες τις ανωτέρω διαπιστώσεις, δεν απέκλεισε το ενδεχόμενο βοήθειας από το Τμήμα Παιδείας ανάγοντας όμως την υλοποίηση της πρόθεσης του Τμήματος σε παραμέτρους όπως το επίπεδο των βιβλίων αυτών, τις ακριβείς προδιαγραφές που όριζε ο Διευθυντής

Φυλακών καθώς και εάν επρόκειτο για βιβλία συγκεκριμένης εξειδίκευσης [E1/156/225. (02-01-1959)]. Τις επιφυλάξεις για την έκβαση του εγχειρήματος, ελλείπει πόρων, επανέλαβε ο Διευθυντής Εκπαίδευσης σε άμεση επικοινωνία του με τον Διευθυντή Φυλακών. Τόνισε δε πως η έκβαση του εγχειρήματος εξαρτιόταν «από το είδος των βιβλίων, τη γλώσσα ή τις γλώσσες στις οποίες τα βιβλία θα είναι τυπωμένα και το εκπαιδευτικό επίπεδο των απαιτούμενων τόμων» [E1/156/226.(02-01-1959)]. Η γνώση των ανωτέρω κριτηρίων κρίθηκε καθοριστική προκειμένου ο Διευθυντής Παιδείας να είναι σε θέση «να συμβουλευσει καλύτερα και ενδεχομένως να μπορούσε να βοηθήσει ακόμα και ο ίδιος» [E1/156/226.(02-01-1959)]. Ο Διευθυντής των Φυλακών με την τιτλοφορούμενη Επιστολή του «Βιβλιοθήκη Κρατουμένων Κεντρικές Φυλακές» προς τον Διευθυντή Εκπαίδευσης [E1/156/228. (14-01-1959)] εξέφρασε ενδιαφέρον για βιβλία λογοτεχνικά και μη (fiction or non-fiction) στα Αγγλικά, τα Ελληνικά και τα Τουρκικά, τα οποία θα μπορούσαν να διατεθούν για χρήση από τους κρατούμενους [E1/156/228. (14-01-1959)]. Το αναγνωστικό κοινό συμπεριλάμβανε περίπου πέραν των 500, οι μισοί από τους οποίους ήταν «πολιτικοί» κρατούμενοι. Πολλοί από αυτούς αναφέρεται πως διάβαζαν και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο ήταν δευτεροβάθμιου ή και υψηλότερου επιπέδου [E1/156/228. (14-01-1959)]. Αναφορικά με την τάξη των νεαρών κρατουμένων, από τον προηγούμενο κιόλας χρόνο, ο προηγούμενος Διευθυντής Εκπαίδευσης, είχε προσφερθεί «να δωρίσει βιβλία αξίας 100 λιρών για χρήση από τους νεαρούς κρατουμένους». Αυτή την προσφορά επικαλέστηκε ο Διευθυντής Φυλακών ζητώντας από τον καινούριο Διευθυντή Εκπαίδευσης να προβεί στην επανεξέτασή της [E1/156/228. (14-01-1959)]. Ο νέος Διευθυντής Εκπαίδευσης σε συνέχεια των ανωτέρω αιτημάτων δήλωσε άγνοια σχετικά με την ύπαρξη κάποιας πηγής από την οποία ο Διευθυντής του Φυλακών θα μπορούσε να προμηθευτεί βιβλία χωρίς πληρωμή. Προσφέρθηκε ωστόσο ο ίδιος να αναλάβει να εξυπηρετήσει τα αιτήματα τα νεαρών κρατουμένων για ειδική μελέτη (for the special study purposes) βιβλίων (τεχνικών και μη). Αφού λάμβανε τα αιτήματα αυτά σε μια λίστα «θα κατέβαλε κάθε προσπάθεια» ώστε να τα δανειστεί από τοπικά σχολεία (local schools) και βιβλιοθήκες κολεγίων (college libraries) [E1/156/330.(19-01-1959)]. Η αναφορά του Διευθυντή Φυλακών στη σημασία της μελέτης για αναψυχή (recreational reading) φαίνεται να βρήκε σύμφωνο και το Διευθυντή Εκπαίδευσης, ο οποίος «ενημέρωσε πως τέτοιου είδους βιβλία βρίσκονταν πλέον στην Λευκωσία, και πως ο ένας εκ των δύο δασκάλων, ο κ. Αιμιλιανίδης, θα μπορούσε να αποταθεί σε αυτόν με μια αίτηση (requisition form) ώστε να τον οδηγήσει στις αποθήκες για να του παραδώσει τα βιβλία αυτά» [E1/156/330.(19-01-1959)]. Ο βιβλιοθηκονόμος του Βρετανικού Συμβουλίου Κύπρου αναφέρεται πως είχε επίσης υποσχεθεί να βοηθήσει, προβαίνοντας στο δανεισμό

περίπου 200 βιβλίων τη φορά με ανταλλακτική μηνιαίως βάση, και επίσης προσπαθώντας να καλύψει ειδικά ατομικά αιτήματα αναγνωστών κρατουμένων [E1/156/228. (14-01-1959)]. Παρά τις προτάσεις για προσφορά βιβλίων, η εξέλιξη της προσπάθειας του Διευθυντή των Φυλακών να δημιουργήσει βιβλιοθήκη δεν προκύπτει με σαφήνεια από τις ακόλουθες συζητήσεις που εντοπίστηκαν στο Κρατικό Αρχείο. Οι πληροφορίες όμως που εντοπίζονται καταδεικνύουν πώς, και σε αυτή την περίπτωση το περιεχόμενο τα βιβλιοθήκης υπόκειται σε συζήτηση και διαπραγμάτευση με τρόπο που αντικατοπτρίζει το πώς ετερο-υποκειμενοποιούνται οι νεαροί κρατούμενοι την περίοδο αυτή.

Πέραν του εγχειρήματος δημιουργίας βιβλιοθήκης, μια άλλη εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης που συζητήθηκε για τους νεαρούς κρατούμενους ήταν η παροχή μαθημάτων δια αλληλογραφίας. Και σ' αυτή την περίπτωση, η έμφαση δόθηκε στην τεχνική γνώση, ενώ το κίνητρο παροχής ενδεχομένως να ήταν και αυτή τη φορά το ότι «έως εκείνη τη στιγμή οι περισσότεροι κρατούμενοι περνούσαν τη μισή από την ώρα τους στα κελιά, κάνοντας λίγα ή μη έχοντας τίποτα να κάνουν» [E1/156/229.(19-01-1959)], έδρασε καταλυτικά για την έναρξη συζητήσεων σχετικά με την παροχή μαθημάτων δι' αλληλογραφίας για κρατουμένους. Πιο συγκεκριμένα, ο Διευθυντής Φυλακών απευθυνόμενος και γι' αυτό το ζήτημα στον Διευθυντή Εκπαίδευσης στη επιστολή του με τίτλο «Μαθήματα Αλληλογραφίας για Κρατούμενους, Νεαροί Κρατούμενοι στις Κεντρικές Φυλακές» [E1/156/227. (14-02-1959)] έκανε λόγο για «αιτήματα νεαρών «πολιτικών» κρατουμένων να παρακολουθήσουν μαθήματα δια αλληλογραφίας από το Ηνωμένο Βασίλειο». Όπως σημειώνει ήδη «ένας αριθμός κρατουμένων λάμβανε μαθήματα δια αλληλογραφίας (correspondence courses) σε πρακτικά γνωστικά αντικείμενα (practical subjects) από Ελληνικές και Αγγλικές πηγές» [E1/156/227. (14-02-1959)]. Τα αιτήματα αυτά παρατέθηκαν με βάση το αντικείμενο και τον αριθμό των ενδιαφερομένων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, προκύπτει πως εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για παρακολούθηση αντικειμένων όπως:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Μαθήματα	Αριθμός ενδιαφερομένων
Εκτροφή Πουλερικών και Ζώων (Poultry and Stock breeding)	1
Γεωργία (Agriculture)	8
Λογιστική (Book-keeping, Bennet College)	9
Αρχιτεκτονικό σχέδιο και οικοδόμηση (Architectural planning and building)	4
Μηχανολογία(Engineering)	4
Radio Electricity	1
Τυπογραφία (Printing)	1
Ξυλουργική	1
Τηλεπικοινωνίες (Tele – Communications)	1

Ο Διευθυντής των Φυλακών υπογράμμισε πως το εγχείρημα θα μπορούσε να οργανωθεί «όπως και στις Αγγλικές Φυλακές. Έτσι, κάποια από τα ανωτέρω αντικείμενα θα μπορούσαν να παρασχεθούν από το Βρετανικό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Μηχανολογίας (British Institute of Engineering Technology), από τα Διεθνή Σχολεία Αλληλογραφίας (International Correspondence Schools) καθώς και το Bennet College, του Λονδίνου» [E1/156/227. (14-02-1959)]. Από την ίδια επιστολή προκύπτει πως ο Διευθυντής Εκπαίδευσης θα «διενεργούσε έρευνες στο Λονδίνο σχετικά με τις ενδεχόμενες δυνατότητες γι' αυτό το ζήτημα», ενώ κάθε είδους βοήθεια που θα μπορούσε να παρέχει στον Διευθυντή των Φυλακών για να ανταποκριθεί σε μια τέτοια εκπαιδευτική ανάγκη κρίθηκε πέρα από ευπρόσδεκτη [E1/156/227. (14-02-1959)]. Σε συνέχεια της έρευνας που διεξήγαγε για το ζήτημα παροχής για μαθήματα δι' αλληλογραφίας (Correspondence Courses) για νεαρούς κρατουμένους, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης επανήλθε με διευθύνσεις θεσμών στην Αγγλία για καθένα από τα γνωστικά αντικείμενα που ο Διευθυντής των Φυλακών είχε ήδη προτείνει από την πρώτη επικοινωνία [E1/156/234. (24-01-1959)].

Για το λόγο αυτό, ο Λειτουργός Σύμβουλος Σπουδών κατόπιν αιτήματος του Διευθυντή Εκπαίδευσης «κατήρτισε μια λίστα μαθημάτων σύμφωνα με τα αιτήματα των νεαρών κρατουμένων» [E1/156/229.(19-01-1959)]. Σύμφωνα με τη λίστα αυτή «καταγράφηκαν ως διαθέσιμα ιδρύματα για κάθε γνωστικό αντικείμενο τα παρακάτω με τη σημείωση πως «Μόνο δύο διευθύνσεις είχαν επιλεγεί, μάλλον αυθαίρετα, για κάθε

κεφαλίδα, ενώ διευθύνσεις και κάποιες πληροφορίες εμπεριέχονταν για 20 διαφορετικούς θεσμούς» [E1/156/229. (19-01-1959)].

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Μαθήματα	Διευθύνσεις Θεσμών
Εκτροφή Πουλερικών και Ζώων (Poultry and Stock breeding)	International Correspondence Schools, L.t.d. (Dept. C.L. 73)
Γεωργία (Agriculture)	International Building, 71 Kingsway, London W.C. 2. Agricultural Correspondence College, (Section W), Warborough, Oxfordshire.
Λογιστική (Book-keeping, Bennet College)	H. Foulkes Lynch & Co., 16 Coleman St., London, E.C.2. Metropolitan College, Saint Albans, Herts
Αρχιτεκτονικό σχέδιο και οικοδόμημα (Architectural planning and building)	British Institute of Engineering Technology, College House, 27-31 Wright's Lane, Kensington, London, W.8., International Correspondence Schools
Αντικείμενο του Μηχανικού (Engineering)	Όμοια με Αρχιτεκτονική
Radio Electricity	
Τυπογραφία (Printing)	Printers Postal Courses, Correspondence Schools, Tunstall, Stoke-on-Trent, Staffs.
Ξυλουργική	Ξυλουργική το πλησιέστερο βρέθηκε στο "Handicraft teaching", από το σχολείο καριέρων (school of Careers) ίδια διεύθυνση όμοια με το British Institute of Engineering Technology
Τηλεπικοινωνίες (Tele – Communications)	British Institute of Engineering Technology 1
[E1/156/229. (19-01-1959)].	

Ωστόσο, πέραν της αποστολής διευθύνσεων ο Διευθυντής των Φυλακών ανέμενε, σύμφωνα με συνάντηση που είχε κάνει με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, ότι ο δεύτερος θα «ανέθετε σε κάποιον από τους Λειτουργούς του στην Αγγλία να προσεγγίσει τα Σχολεία Αλληλογραφίας για λογαριασμό του Διευθυντή των Φυλακών και να εξετάσει κατά πόσο θα μπορούσαν να αναλάβουν την παροχή μαθημάτων με ειδικούς όρους για κρατούμενους

στην Κύπρο». Ωστόσο, όπως σημείωνε, δεδομένης της αποστολής των σχετικών διευθύνσεων, ο Διευθυντής θα αναλάμβανε να κάνει απευθείας τις συνομιλίες [E1/156/234. (24-01-1959)]. Η έκβαση και αυτού του εγχειρήματος, δεν προκύπτει από τις συζητήσεις.

Τέλος, πέραν της βιβλιοθήκης και της εκπαίδευσης μέσω αλληλογραφίας, την περίοδο αυτή αναδεικνύεται ως σημαντική η άσκηση του σώματος των νεαρών κρατουμένων, η ψυχαγωγία και η παροχή τεχνικών/επαγγελματιών μαθημάτων. Η Φυσική Αγωγή (Physical training) και τα παιχνίδια (games) αποτέλεσαν «μέρος της ρουτίνας των Νεαρών Κρατουμένων», ενώ αθλήματα όπως το ποδόσφαιρο και το Βόλεϊ φαίνεται να διεξάγονταν τα περισσότερα Σαββατοκύριακα [MJ4/1103/133. Annual Report, 1959]. «Τακτικές προβολές ταινιών (regular cinema shows) και καθημερινά ασύρματα προγράμματα (daily wireless programmes), τα οποία αποτελούνταν κυρίως από νέα (news) και μουσική και οι κύριες καθημερινές εφημερίδες συνέχισαν επίσης να παρέχονται» χωρίς να διευκρινίζεται εάν απευθύνονταν σε όλες τις κατηγορίες κρατουμένων [MJ4/1103/133. Annual Report, 1959]».

Εργαστήρια τεχνικής εκπαίδευσης προσφέρθηκαν σύμφωνα με την Έκθεση [MJ4/7/18. Cyprus, 1959] και γι' αυτό το έτος, κατά το οποίο τα καινούρια εργαστήρια των φυλακών τέθηκαν σε πλήρη λειτουργία. Ο προσανατολισμός των εργαστηρίων αυτών αφορούσε στην παραγωγή καθώς και στην τεχνική εκπαίδευση (industrial training) ενώ «ποικίλα επαγγέλματα όπως η ξυλουργική, η ραπτική, η υποδηματοποιία, η ζωγραφική και η διακόσμηση συνέχισαν να διδάσκονται» χωρίς να φαίνεται εάν αυτό ίσχυε για όλες τις κατηγορίες κρατουμένων [MJ4/7/18.Cyprus, 1959].

Η μεταβατικότητα της περιόδου και η ανατροπή των έως τότε δεδομένων, κυρίως ως προς τα χαρακτηριστικά της Τάξης των Νεαρών Κρατουμένων, είχε ως αποτέλεσμα την εκ νέου αναθεώρηση του σχήματος που επιχειρήθηκε να καθιερωθεί στο διάστημα των δύο σχολικών τετραμήνων του 1958. Η σταδιακή επικέντρωση στη στοιχειώδη εκπαίδευση, λόγω συρρίκνωσης του πληθυσμού των Νεαρών πολιτικών Κρατουμένων το 1959 υπό την παρουσία των δύο δασκάλων, χωρίς σαφείς αναφορές στα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και το εγχείρημα ενίσχυσης ανεπίσημων περισσότερο τρόπων εκπαίδευσης που ήταν και πιο οικονομικές λύσεις, όπως η βιβλιοθήκη και τα μαθήματα δια αλληλογραφίας, φαίνεται να οδηγήθηκαν και πάλι σε αδιέξοδα οικονομικής φύσης. Ανεξάρτητα από την πρόθεση των αρχών να παρέχουν κάποιας μορφής εκπαίδευσης τα οικονομικά ζητήματα πολλές φορές λειτούργησαν εξ' αρχής αποτρεπτικά για την υλοποίησή τους ή ακόμη δυσχέραναν σημαντικά τη συνέχειά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8:

Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΣΧΗΜΑΤΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΗΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (1959-1971)

8.1 Οι διεργασίες έως το τέλος της δεκαετίας του 1960

Η αλλαγή που σημειώθηκε στον τρόπο λειτουργίας του «Εκπαιδευτικού Κέντρου των Νεαρών Κρατουμένων» κατά τη διάρκεια του έτους 1959, αντανάκλα μια ευρύτερη μεταβατική περίοδο για την Κύπρο που περιλαμβάνει (αλλά και ξεπερνά) το διάστημα μέχρι τις 16 Αυγούστου 1960, ημέρα Ανακήρυξης της Κυπριακής Δημοκρατίας (Ρίχτερ, 2011). Η ανακήρυξη της Κύπρου σε Ανεξάρτητη Δημοκρατία αποτέλεσε, σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών για το 1960, «το μείζον γεγονός της χρονιάς» [MJ4/420. (1960), σελ. 1]. Το υποκεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται στη διερεύνηση των διεργασιών που επηρέασαν θεσμικά την Κεντρική Φυλακή, το προσωπικό, τους κρατουμένους, τον προσανατολισμό της ως Ίδρυμα και το καθεστώς της παρεχόμενης εκπαίδευσης εντός αυτής.

Την περίοδο αυτή «οι Κεντρικές Φυλακές της Λευκωσίας και η Ανοιχτή Φυλακή της Αθαλάσσας καθιερώθηκαν θεσμικά ως οι Φυλακές της Ανεξάρτητης Κύπρου» [MJ4/420. (1960), σελ. 1], ενώ στο πλαίσιο της εκτυλισσόμενης πολιτικής και διοικητικής μετάβασης συντελέστηκε και η παράδοσή τους στη «Διοίκηση της Δημοκρατίας (Republican Administration)». Το Τμήμα των Φυλακών, φαίνεται πως είχε μεταφερθεί «στο χαρτοφυλάκιο του προσωρινού Υπουργού Δικαιοσύνης (provisional Minister of Justice) ήδη από τον Ιούνιο του 1959 και συνέχισε να αποτελεί μέρος του και μετά την Ανεξαρτησία» [MJ4/420. (1960), σελ. 1]. Η εξέλιξη αυτή είχε ως αποτέλεσμα και «την αναχώρηση όλων των Βρετανών Λειτουργών» [MJ4/420. (1960), σελ. 1]. Ως «τελευταίος εν ενεργεία λειτουργός αναφέρεται ο Αναπληρωτής Διευθυντής των Φυλακών (Acting Director of Prisons)» ο οποίος παραχώρησε, με την σειρά του, τη διοίκηση στον κ. Αντωνίου «Κύπριο Ανώτερο Διευθυντή των Φυλακών (Cypriot Senior Superintendent of Prisons)» [MJ4/420. (1960), σελ. 1].

Υπό το νέο θεσμικό καθεστώς που διαμορφώθηκε για την «Κυπριακή Υπηρεσία των Φυλακών (Cyprus Prison Service) η Κεντρική Φυλακή ως έδρα των Κεντρικών [Γραφείων] της Υπηρεσίας» υπαγόταν, όπως και προηγουμένως, στην «άμεση ευθύνη του Διευθυντή των Φυλακών (Senior Superintendent of Prisons), αλλά πλέον βρισκόταν στη

δικαιοδοσία του Υπουργείου Δικαιοσύνης» [V41/77. (1961), σελ. 82]. Η θεσμική αυτή σχέση μεταξύ του Τμήματος Φυλακών και του Υπουργείου Δικαιοσύνης είχε ως αποτέλεσμα και την εμπλοκή της Υπουργού Δικαιοσύνης, Στέλλας Σουλιώτη, στα πράγματα της Κεντρικής Φυλακής, όπως και του Βοηθού Γραμματέα του Υπουργείου (Assistant Secretary) που συχνά ενεργούσε εξ' ονόματός της. Η δράση που ανέπτυξε η Υπουργός αφορούσε τη διενέργεια συναντήσεων με τον Διευθυντή των Φυλακών για διάφορα ζητήματα, καθώς και επισκέψεων και επιθεωρήσεων από την ίδια στην Κεντρική Φυλακή. Σε συνέχεια όλων αυτών, πολλές φορές, προέβαινε σε σχετικές εισηγήσεις, την εξέλιξη των οποίων ή την παρακολούθηση της υλοποίησής τους συχνά αναλάμβανε ο Βοηθός Γραμματέας του Υπουργείου. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου, και όσον αφορά συγκεκριμένα την εκπαίδευση των κρατουμένων, η Υπουργός Δικαιοσύνης, συνεργάστηκε στενά με τον Γραμματέα και Συντονιστή της Υπο - Επιτροπής του Συμβουλίου των Φυλακών για την Εκπαίδευση και την Αναψυχή των κρατουμένων, καθώς και τους κατά καιρούς δασκάλους.

Όσον αφορά τον Διευθυντή των Φυλακών, αυτός συνέχισε να έχει την άμεση ευθύνη και την εποπτεία των φυλακών και του προσωπικού [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Έως το τέλος της υπό μελέτη περιόδου επιφορτίστηκε θεσμικά με τον «γενικό έλεγχο και την επιτήρηση όλων των Φυλακών της Δημοκρατίας. Με την άδεια της Υπουργού, μπορούσε επιπλέον να προχωρήσει στην ανάθεση εξουσιών και καθηκόντων σε άλλους λειτουργούς των Φυλακών, αλλά και στην έκδοση οδηγιών και διαταγών που διασφάλιζαν τη διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας στην φυλακή» [MJ4/150/44. (1971-1978)]. Οι υπόλοιποι λειτουργοί «αναμενόταν (να) τον βοηθούν και να τον υποστηρίζουν» [MJ4/150/44.(1971-1978)]. Δεδομένου του κλίματος της εντατικοποίησης της επαγγελματοποίησης και εξειδίκευσης που επικράτησε την τελευταία αυτή υποπερίοδο (1960-1971), ο Διευθυντής των Φυλακών λάμβανε εκπαίδευση υπό τη μορφή μαθημάτων στο εξωτερικό όπου «παρακολούθησε κύκλο μαθημάτων αναφορικά με τη Διοίκηση των Φυλακών, τη Φροντίδα μετά και την αποκατάσταση των αποφυλακισμένων κρατούμενων σε διάφορες φυλακές, σωφρονιστήρια, εγκεκριμένα σχολεία, κέντρα κράτησης και άλλους σχετικούς θεσμούς στο Ηνωμένο Βασίλειο» [MJ4/1259/34. (1962), σελ. 3]. Την περίοδο αυτή, πέραν της συμμετοχής του Διευθυντή των Φυλακών σε επιμορφώσεις, φαίνεται και η σταδιακή συμμετοχή της Κυπριακής Δημοκρατίας σε διεθνείς οργανισμούς. Για παράδειγμα, τον Σεπτέμβριο του 1967 παρακολούθησε «μια συνάντηση στο Παρίσι υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης, στο οποίο συζητήθηκαν διάφορα προβλήματα που σχετιζόνταν με τη διοίκηση της Φυλακής και της μεταχείρισης των κρατουμένων» [MJ4/1622. (1967), σελ.1]. Όσον αφορά την εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή και

σύμφωνα με τον δάσκαλο κ. Χατζηνικολάου «ο Διευθυντής των Φυλακών επέδειξε προσωπικό ενδιαφέρον και αμέριστη συμπαράσταση για όλα όσα σχετιζόταν με την εκπαίδευση των τροφίμων» συμβάλλοντας με τη στάση του αυτή «στην πραγματοποίησή τους» [MJ4/154/214. (02-01-1969)].

Οι μετασχηματισμοί που σημειώθηκαν κατά τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας, διαμορφώνοντας θεσμικά το Τμήμα των Φυλακών από άποψη ελέγχου και οργάνωσης, ευνόησαν επίσης και την ανάδυση, την επανεμφάνιση ή την κυριαρχία και άλλων δρώντων που, σε συνέχεια με τις αποφάσεις και την δράση τους, επηρέασαν και τα πράγματα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή. Το Συμβούλιο των Φυλακών, ως δρών με πρωταγωνιστικό ρόλο στα πράγματα της Φυλακής και της εκπαίδευσης εντός αυτής, κατά την έναρξη των συζητήσεων της πρώτης περιόδου (1946-1948) (βλ. υποκεφάλαιο 6.3 - 6.5) έως τέλος της αποικιοκρατίας, φαίνεται σταδιακά να αποδυναμώθηκε. Μάλιστα, όπως υποστηρίζεται στην Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών στις «ασυνήθιστες συνθήκες των τελευταίων λίγων χρόνων της αποικιοκρατικής περιόδου, αυτό υπήρχε μόνο στα λόγια» [V41/77. (1961), σελ. 82]. Η ανάκαμψή του, όπως προκύπτει από την ίδια Έκθεση, σημειώθηκε κατά τη διάρκεια του 1961 σε μια ευρύτερη βάση, επίσης, και «καθεστώς ανεπίσημης αντιπροσώπευσης» [V41/77. (1961), σελ. 82]. Η δράση του σε ζητήματα που αφορούσαν «την αναμόρφωση, την εργοδότηση και την ευημερία των κρατούμενων της Φυλακής αξιολογήθηκε από την ίδια έκθεση ως πολύτιμη» [V41/77. (1961), σελ. 82]. Το προηγούμενο έτος, για παράδειγμα, το Συμβούλιο των Φυλακών αποτελούνταν από «Βρετανούς Λειτουργούς οι οποίοι κατά τη διάρκεια του έτους 1960 συνεδρίασαν 3 φορές στις 27.1.60, στις 28. 3. 60 και στις 26. 5. 60 και από τότε σταμάτησε να λειτουργεί» [MJ4/1103. (1962-1963)]. Η δράση του Συμβουλίου από το 1961 και στο εξής, περιλάμβανε όμως, «συνεδριάσεις στη Φυλακή, επισκέψεις σε όλα τα μέρη της Φυλακής και συνομιλία με πολλούς κρατούμενους για πολλές περιπτώσεις» [MJ4/1404. (1965), σελ. 17]. Τέλος, το Συμβούλιο της Φυλακής, φαίνεται να θεωρούνταν αρωγός για «τις προσπάθειες δημιουργίας μιας νέας παράδοσης στις Φυλακές της Κύπρου που βασιζόταν στην ψυχολογία και την ιδιοσυγκρασία των Ανθρώπων της Κύπρου καθώς και στη δημιουργία προσωπικού το οποίο θα ήταν ικανό να ηγηθεί και να αναμορφώσει» [MJ4/1404. (1965), σελ. 17].

Ο Λειτουργός Ευημερίας είναι ένας ακόμη δρώντας που συνέχισε να ενεργεί και στην περίοδο της Ανεξαρτησίας. Εάν και η εισαγωγή του σημειώθηκε στα χρόνια της Εκτάκτου Ανάγκης (βλ. υποκεφάλαιο 7.1) ο ρόλος του φαίνεται να επαναπροσδιορίστηκε στο πλαίσιο του νέου καθεστώτος. Από το 1966 τουλάχιστον, η απόσπαση του Λειτουργού στην Φυλακή ευνόησε «την ανάπτυξη συνεργασίας με το αναμορφωτικό προσωπικό, την

εντατικοποίηση των προσπαθειών για την βελτίωση της ευημερίας και την εκπαίδευση των κρατουμένων, αλλά και για τη φροντίδα των απολυόμενων καταδίκων» [MJ4/1622. (1966), σελ. 1]. Η παρουσία και η δράση του Λειτουργού Ευημερίας αναμενόταν να λειτουργήσει «ευεργετικά σε ό,τι αφορούσε την ευημερία, την εκπαίδευση και την αποκατάσταση των κρατουμένων» [MJ4/1477. (1966), σελ. 22], ο ρόλος που αποδιδόταν σε αυτόν αφορούσε στη διευκόλυνση «της προσαρμογής των κρατουμένων στη Φυλακή, ενώ συνέβαλλε και στην επίλυση των οικογενειακών τους ζητημάτων ευημερίας» [MJ4/419/26. (1969), σελ. 5].

Υπήρξαν ωστόσο και περιπτώσεις δρώντων διεθνούς εμβέλειας με ιδιαίτερα σύντομη παρουσία και δράση βραχείας διάρκειας στην Κεντρική Φυλακή, που υποδεικνύουν όμως την αναγνώριση και συμμετοχή της Κύπρου ως κράτους σε διάφορους οργανισμούς, όπως άλλωστε διαφαίνεται και από την παρουσία του Διευθυντή των Φυλακών σε σχετικές δραστηριότητες στο εξωτερικό, όπως ήταν και η συμμετοχή του σε συνάντηση που πραγματοποιήθηκε στο Παρίσι υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης για ζητήματα διοίκησης της Φυλακής. Ο καθηγητής Manuel Lopez- Rey, για παράδειγμα, «Σύμβουλος των Ηνωμένων Εθνών σε ζητήματα Κοινωνικής Άμυνας (Adviser on Social Defence), επισκέφτηκε τις Φυλακές, για να μελετήσει τις συνθήκες σε αυτές, για τις οποίες και υπέβαλε προς εξέταση σχετική έκθεση» [MJ4/1259/34. (1962), σελ. 3]. Μερικά χρόνια αργότερα, στην πτέρυγα των Νεαρών «προσκλήθηκε ειδικός από το εξωτερικό προκειμένου να προχωρήσει σε συστάσεις αναφορικά με τη γενική μεταχείριση των νεαρών κρατουμένων» [MJ4/1477. (1966), σελ. 1]. Επρόκειτο για «τον Ανώτερο Διευθυντή της Υπηρεσίας των Φυλακών του Ηνωμένου Βασιλείου (Chief Director of UK Prison Service) κ. H. J. Taylor, που επισκέφτηκε την Κύπρο τον Ιούνιο του 1966 προκειμένου να μελετήσει επί τόπου κατά πόσο ήταν συνετό να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί το σύστημα κράτησης και μεταχείρισης των νεαρών κρατουμένων, καθώς και της εγκαθίδρυσης ενός ανοιχτού ή ημι-ανοιχτού θεσμού για συγκεκριμένους τύπους Νεαρών Κρατουμένων» [MJ4/1477. (1966), σελ. 17]. Η Έκθεσή του παρουσιάστηκε «στο Υπουργείο Δικαιοσύνης, αναλύθηκε και απαραίτητες συστάσεις υποβλήθηκαν στην Κυβέρνηση με την ελπίδα αυτές να ακολουθηθούν στο κοντινό μέλλον» [MJ4/1477. (1966), σελ. 1].

Ο πληθυσμός της Κεντρικής Φυλακής, κρατουμένων και προσωπικού, με την έναρξη της περιόδου και σύμφωνα με τα στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης του Διευθυντή των Φυλακών για το 1960, το «απόγευμα της 15^{ης} Αυγούστου του 1960», φαίνεται να απαρτιζόταν από «100 κρατούμενους αριθμός που αυξήθηκε στους 135 στις 31 Δεκέμβρη του 1960. Το προσωπικό της φυλακής αποτελούνταν από 10 Λειτουργούς, 16 Ανώτερους

Φύλακες (Senior Warders), 134 Φύλακες, 2 γυναίκες Φύλακες, 3 Λειτουργούς εκπαίδευσης (2 Ελληνοκύπριους και 1 Τουρκοκύπριο), 1 Επαγγελματία Ράφτη (Master Tailor), 1 επαγγελματία ταπητουργό και έναν αποθηκάριο» [MJ4/420. (1960), σελ. 1]. Στην Κεντρική Φυλακή, απασχολούνταν επιπλέον με καθεστώς μερικής απασχόλησης «ένας Λειτουργός Υγείας (Medical Officer) και ένας πλήρους απασχόλησης νοσοκόμος (nursing orderly) από το Ιατρικό Τμήμα (Medical Department). Για τις θρησκευτικές και πνευματικές ανάγκες των κρατουμένων την Κεντρική Φυλακή επισκέπτονταν ένας ελληνορθόδοξος ιερέας και ένας μουσουλμάνος χότζας» [MJ4/420. (1960) , σελ. 1].

Την περίοδο αυτή, μια από τις επιδιώξεις του Τμήματος Φυλακών, όπως έχει διαφανεί από το αρχειακό υλικό, ήταν και «η επάρκεια (efficiency) του προσωπικού, όπως και η σταθεροποίηση της πειθαρχίας μεταξύ προσωπικού και τροφίμων (inmates)» [MJ4/611. (1961), σελ.1]. Προκειμένου κάτι τέτοιο να καταστεί εφικτό, επιχειρήθηκε από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ανεξαρτησίας η εισαγωγή ενός θεσμού (προγράμματος) «ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης». Στο πλαίσιο αυτού του εγχειρήματος 65 μέλη του προσωπικού εκπαιδεύτηκαν βάσει «ενός σύγχρονου σχήματος εκπαίδευσης που προσέγγιζε όλα τα ζητήματα που άπτονταν της μεταχείρισης των κρατουμένων» [MJ4/1259/34. (1962), σελ. 3]. Επιπλέον, προκειμένου να αυξηθεί το επίπεδο του προσωπικού της Φυλακής εισήχθη ένα «νέο σχήμα υπηρεσίας που απαιτούσε περισσότερα εκπαιδευτικά προσόντα από τους νεοεισερχόμενους στην Υπηρεσία της Φυλακής» [MJ4/1259/34. (1962), σελ. 3], ενώ «τα κατώτερα μέλη του προσωπικού αναμενόταν να εξεταστούν στην νομοθεσία, τους κανονισμούς της φυλακής και σε θέματα που σχετίζονταν με τις αρμοδιότητές τους» [MJ4/1259/34. (1962), σελ. 3]. Η επαγγελματοποίηση και η εξειδίκευση του προσωπικού, όπως φαίνεται, αποτέλεσαν ουσιαστική επιδίωξη για την Κεντρική Φυλακή του Ανεξάρτητου Κράτους. Μάλιστα ενέργειες τέτοιου είδους θεωρήθηκε πως συνέβαλαν «σημαντικά στη βελτίωση της πειθαρχίας κάνοντας επιπλέον την πλειοψηφία του προσωπικού να συνειδητοποιήσει τη χρησιμότητα του σκοπού που υπηρετούσαν στο εν λόγω κοινωνικό ίδρυμα» [MJ4/1259/34. (1962), σελ. 3]. Το επίπεδο της εκπαίδευσης του προσωπικού φαίνεται πως εν τέλει αυξήθηκε ιδιαίτερα και επιπλέον εκπαιδεύονταν εντατικά στα καθήκοντα και τις ευθύνες τους, κάτι που, σύμφωνα με τις αναφορές της διοίκησης, αναμενόταν να τους καταστήσει ικανούς να καταλάβουν την ψυχολογία των κρατουμένων και να τους οδηγήσουν στην αυτοπειθαρχία και τον αυτοσεβασμό [MJ4/419/26. (1969)]. Η παροχή και η παρακολούθηση τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων συναρτήθηκε «με την αύξηση του επιπέδου αποτελεσματικότητας του προσωπικού, καθώς και τη βελτίωση των μεθόδων μεταχείρισης των κρατουμένων, ενώ όλα αυτά μαζί φαίνεται να συνέτειναν,

ώστε να δοθεί η κατάλληλη έμφαση στην κοινωνική εκπαίδευση (social education) των κρατουμένων με την δημιουργία πλήρως εξοπλισμένων βιβλιοθηκών και δωματίων αναψυχής, και τη βελτίωση των διευθετήσεων που αφορούσαν τις επαφές τους με τον έξω κόσμο» [MJ4/1259/34. (1962), σελ. 1].

Όπως διαφαίνεται ήδη από την πλαισίωση πιο πάνω του προσωπικού αλλά και του ιδρύματος ως θεσμικού πλαισίου, η ταξινόμηση των κρατουμένων σε διαφορετικές κατηγορίες εξακολούθησε να υφίσταται και αυτή την περίοδο, εάν και παρατηρείται μια μικρή μετατόπιση ως προς τα κριτήρια. Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες των κρατουμένων από το 1960 στις Κεντρικές Φυλακές σταθεροποιήθηκαν στους: (α) βαρυποινίτες και ελαφροποινίτες κρατούμενους (β) στους Νεαρούς (γ) στις Γυναίκες Κρατούμενες και (δ) στους Υπόδικους [MJ4/420. (1960), σελ. 1]. Παρά τις μεταβατικές δυσκολίες μέχρι το «τέλος του Σεπτεμβρίου του 1960 εφαρμόστηκε μια αυστηρότερη ταξινόμηση, ενώ αποτέλεσε στόχο του Τμήματος μέχρι τα μέσα του επόμενου χρόνου οι σκληροπυρηνικοί κρατούμενοι (οι διεφθαρμένοι και οι αδιάλλακτοι) να στεγάζονται σε ένα ξεχωριστό κτιριακό συγκρότημα, όπου θα μπορούσαν να λαμβάνουν και ξεχωριστή μεταχείριση» [MJ4/420. (1960), σελ. 1]. Με τη μετάβαση στην ανεξαρτησία, οι βαρυποινίτες κρατούμενοι διαχωρίστηκαν από τους ελαφροποινίτες ως διακριτή κατηγορία [MJ4/420. (1960), σελ. 1]. Ένα χρόνο αργότερα πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή ενός νέου συστήματος κατηγοριοποίησης των κρατουμένων που σκοπό είχε «την αποφυγή της κακής επίδρασης των καθ' έξιν εγκληματιών στους υπόλοιπους τρόφιμους» [V41/77. (1961), σελ. 82], χωρίς, ωστόσο, αυτό να επιφέρει μεταβολή στις κατηγορίες των κρατουμένων. Το 1961 η τεχνική της ταξινόμησης καθιερώνεται με την ίδρυση μιας «μια Επιτροπής Ταξινόμησης (Classification Committee) που αποτελούνταν από Λειτουργούς της Φυλακής οι οποίοι έπαιρναν συνεντεύξεις και ταξινομούσαν τους κρατούμενους κατά την υποδοχή και τους τοποθετούσαν στην κατάλληλη εργασία» [MJ4/611. (1961), σελ.11]. Προτού «συνάγει κάποιο συμπέρασμα η Επιτροπή, συμβουλευόταν το αρχείο του Λειτουργού Ιατρικής, την έκθεση του Λειτουργού Ενημερίας στην περίπτωση που ήταν διαθέσιμη και προηγούμενα αρχεία του κρατουμένου. Στη συνέχεια, η Επιτροπή έδινε στον υπεύθυνο Λειτουργό τις παρατηρήσεις της για την καταλληλότερη μεταχείριση του Τροφίμου» [MJ4/611. (1961), σελ. 11]. Αυτή, αρχικά λειτούργησε πειραματικά και αξιολογήθηκε «με αρκετά ικανοποιητικά αποτελέσματα» [MJ4/611. (1961), σελ. 11]. Ο συνδυασμός διαφορετικών ειδικοτήτων και ειδών γνώσης για κάθε κρατούμενο ξεχωριστά υποδεικνύει και πάλι την βαθμιαία άσκηση εστιασμένης και εξατομικευμένης εξουσίας/γνώσης με τη συνέργεια διαφορετικών επαγγελματικών και επιστημονικών πεδίων, αλλά και κλάδων δημοσίων υπαλλήλων που τυγχάνουν επιστράτευσης

προκειμένου η διακυβέρνηση των κρατουμένων να γίνει πιο «αποτελεσματική» ως εξατομικευμένη, συμπεριλαμβανομένης και της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Με την ανακήρυξη της Ανεξαρτησίας και την ανάληψη του ελέγχου της Φυλακής από την Κυπριακή διοίκηση, φαίνεται πως επιχειρήθηκε και ο επαναπροσδιορισμός του σκοπού, του προσανατολισμού και της οργάνωσης του Ιδρύματος, μιας και, όπως χαρακτηρίστηκε από την Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών για το 1960, επρόκειτο για περίοδο «μετάβασης στην κανονικότητα» [MJ4/420. (1960), σελ. 1]. Η σταδιακή μετάβαση στην «κανονικότητα» ως επιθυμητή συνθήκη, ευνόησε τις επιδιώξεις της διοίκησης για «επιβολή καλύτερης πειθαρχίας, στους κρατούμενους και στο προσωπικό, ορθότερης ταξινόμησης των διαφορετικών τύπων κρατουμένων» [MJ4/420. (1960) , σελ. 1], ενώ στις προθέσεις της φάνηκε να ήταν και «η ουσιαστικότερη επικέντρωση στην επαγγελματική και άλλη εκπαίδευση (trade and other instruction), στην αποκατάσταση (rehabilitation), στην φροντίδα μετά την αποφυλάκιση καθώς και στην γενικότερη αναμόρφωση (reformation)» [MJ4/420. (1960), σελ. 1]. Στις προθέσεις της διοίκησης έμοιαζε πως ήταν η εφαρμογή νέων μεθόδων σχετικά με την μεταχείριση των κρατουμένων [V41/77. (1961), σελ. 82], ως μία ακόμη έκφανση του γενικότερου πνεύματος προσπάθειας για βελτίωση με αυτούς τους όρους που φαίνεται να επικρατούσε.

Πέραν όμως, «της καλής τάξης και της πειθαρχίας, της βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης των κρατουμένων, της αναμόρφωσής, της ευημερίας τους, της αποκατάστασης των αποφυλακισμένων κρατουμένων» [V41/77. (1961), σελ. 82] που, όπως προκύπτει αποτέλεσαν σταθερές επιδιώξεις, στο πλαίσιο της «γενικής βελτίωσης της Υπηρεσίας των Φυλακών» επιχειρήθηκε και η ανάπτυξη των εργασιών/βιοτεχνιών της φυλακής (prison industry)» [V41/77. (1961), σελ. 82] όπως επίσης και την «ανάπτυξη της Φάρμας της φυλακής» [MJ4/611. (1961), σελ.1]. Πιο συγκεκριμένα, οι εργασίες/βιοτεχνίες της φυλακής τέθηκαν «σε παραγωγική βάση, ενώ τα επίπεδα παραγωγής αυξήθηκαν σε κανονικά ύψη» [MJ4/1259/34. (1962), σελ.1].

Σε αυτό το πλαίσιο, τα εργαστήρια της φυλακής (prison workshops) «επιδιορθώθηκαν και βελτιώθηκαν, ενώ αυξήθηκε ιδιαίτερα το εύρος και ο αριθμός τους, που περιλάμβανε αντικείμενα όπως ήταν η ξυλουργική, η ραπτική, η υποδηματοποιία, τα υδραυλικά και η συγκόλληση, η βιβλιοδεσία, η κατασκευή σκούπας (broom-making), η υφαντική χαλιών (mat-making)» [V41/77. (1961), σελ. 82]. Ανάπτυξη θεωρούνταν πως γνώρισε και η φάρμα της φυλακής η οποία προσέφερε «χρήσιμη εργασία για κρατούμενους στην γεωργία και την κτηνοτροφία» [V41/77. (1961), σελ. 82]. Μάλιστα, η φάρμα της Φυλακής τοποθετήθηκε «στην πλήρη παραγωγική της ικανότητα, με την εγκατάσταση νέων υποδομών άρδευσης και την εισαγωγή σύγχρονων (modern) μεθόδων

καλλιέργειας» [MJ4/1259/34. (1962), σελ.1]. Αναφορικά με τους Νεαρούς Κρατούμενους, αυτοί έτειναν να απασχολούνται κυρίως στα επαγγέλματά τους, ενώ κάποιιοι από αυτούς τοποθετούνταν στη φάρμα και το γαλακτοκομείο [MJ4/1103. (1962)]. Με δεδομένο τα αναθεωρητικά εγχειρήματα σε επίπεδο προσανατολισμού και πρακτικής κατά τη διάρκεια των τεσσάρων πρώτων χρόνων της Ανεξαρτησίας η Κεντρική Φυλακή της Κύπρου, όπως υποστηριζόταν, είχε αλλάξει υιοθετώντας ένα «καινοτόμο πνεύμα, ενώ το Ίδρυμα παρουσιαζόταν πλέον ικανό να οδηγήσει τους τρώφιμους του να προσαρμόσουν επιτυχώς τους εαυτούς τους στις απαιτήσεις της κοινωνίας» [MJ4/1350, 1964, σελ. 1]. Έστω όμως και εάν υιοθετούνταν λόγοι αποτελεσματικότητας, καινοτομίας, προσαρμογής στην κοινωνία, η στόχευση μέσω του ανεπίσημου ΑΠ παραμένει το σώμα και η ψυχή μέσω της αδιάλειπτης ρύθμισής τους, αποτελώντας ένα από τα κοινά σημεία μεταξύ και των τριών υποπεριόδων 1946-1956, 1955-1959, 1959-1971.

Στο διάστημα που ακολούθησε, η αναμόρφωση και η αποκατάσταση των κρατουμένων αποτέλεσε τον επιδιωκόμενο σκοπό των φυλακών, για την εκπλήρωσή του οποίου λήφθηκαν «διοικητικά» κυρίως μέτρα, που κινούνταν στο ίδιο πνεύμα με τα χρόνια που προηγήθηκαν όπως «ήταν η εξύψωση του επιπέδου του προσωπικού των Φυλακών, η βελτίωση της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής κατάρτισης των τρώφιμων, η εισαγωγή υπηρεσίας ευημερίας στις φυλακές, η βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης σε αυτές καθώς και η προσεκτική κατηγοριοποίηση των καταδίκων» [MJ4/1477. (1966), σελ.1]. Την ίδια περίοδο, στην Κεντρική Φυλακή αποδίδονταν γνωρίσματα «ενός αναμορφωτικού Ίδρύματος, όπου ο καταδικασθείς έβρισκε κατανόηση, ανθρώπινη μεταχείριση καθώς και κάθε ευκαιρία και συμπαράσταση να αντιληφθεί το σφάλμα του, να μετανοήσει να βελτιώσει τον χαρακτήρα του και να στραφεί πίσω στην κοινωνία απολύτως υγιής, καλός και αγαθός πολίτης» [MJ4/1404/41. 3.06.1966]. Το καθεστώς της «ελάχιστης ασφάλειας» συνδυαζόταν με «περισσότερη ελευθερία, περισσότερη υπευθυνότητα, περισσότερη παραγωγική εργασία, περισσότερη και καλύτερη αναψυχή και καλύτερη εκπαίδευση, συνθήκες που είχαν ένα υγιή ψυχολογικό αντίκτυπο στους τρώφιμους δημιουργώντας ένα καλύτερο κλίμα, καλή θέληση και κίνητρο» [MJ4/1350, 1964, σελ. 1]. Επίτευγμα έπρεπε να θεωρείται «ομολογουμένως μέγα» και, επομένως, η Διεύθυνση των Φυλακών «άξια δια τούτο των θερμότερων συγχαρητηρίων» [MJ4/1404/41. 3.06.1966].

Ωστόσο, παρά την επιχειρούμενη αναδιοργάνωση, η διοίκηση του Τμήματος Φυλακών ήρθε αντιμέτωπη με αρκετές δυσκολίες. Στην έκθεση του για το 1961 ο Διευθυντής των Φυλακών έκανε λόγο για τις σημαντικότερες από αυτές όπως: «το επίπεδο του προσωπικού κυρίως λόγω των προσόντων που διέθεταν, η ανεπάρκεια του κατώτερου προσωπικού (junior staff) που κατά το παρελθόν είχε προσληφθεί στην Υπηρεσία, χωρίς

ωστόσο να έχει τα κατάλληλα προσόντα πρόσληψης, η έλλειψη ενός θεσμού για τους Νεαρούς Κρατούμενους, η ανεπάρκεια των κτιρίων των φυλακών, τα οποία κρίθηκαν πολύ απαρχαιωμένα, ο χρόνος έκτισης ποινής, ο μεγάλος αριθμός ελαφροποινιτών που επιβάλλονταν από τα δικαστήρια καθιστώντας την όποια εποικοδομητική διδασκαλία ανέφικτη ή δύσκολη, ιδιαίτερα για τους νεαρούς κρατούμενους, εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς χρόνου» [MJ4/611. 1961, σελ.1]. Το 1963 το Τμήμα των Φυλακών κλήθηκε να διαχειριστεί την αναταραχή που προκάλεσε η «συλλογική παραίτηση του τούρκικου προσωπικού και κατά συνέπεια η αποχή από τα καθήκοντά του αμέσως μετά τις 21.12.1963» και να καλύψει το κενό με «Ελληνικό Προσωπικό», το οποίο «εάν και μειοψηφούσε κλήθηκε να αναλάβει όλες τις ευθύνες για τη διαχείριση των Φυλακών με μεικτό πληθυσμό Ελλήνων και Τούρκων σε ποσοστό 71% και 29% αντίστοιχα» [MJ4/1259. (1963), σελ. 1]. Στη «συμπεριφορά και την παραδειγματική διακριτικότητα» του Ελληνικού προσωπικού αποδόθηκε μάλιστα και η διατήρηση των φιλικών σχέσεων μεταξύ των Ελλήνων και των Τούρκων κρατουμένων ακόμη και στις πιο δύσκολες περιόδους» [MJ4/1259. (1963), σελ. 1]. Η ασταθής αυτή κατάσταση συνεχίστηκε το 1964, η οποία αξιολογούμενη ως «αφύσικη προκάλεσε την ανησυχία της διοίκησης των φυλακών που έπρεπε να προχωρήσει στην ανάληψη ευθυνών που από τη μια αφορούσαν την ασφάλεια των φυλακών από τυχόν εξωτερική απειλή και από την άλλη να διατηρήσει τις φιλικές σχέσεις που υπήρχαν μεταξύ των Ελλήνων και Τούρκων Τροφίμων, στόχοι που εκπληρώθηκαν πλήρως» [MJ4/1350. (1964), σελ. 1]. Όλες οι θέσεις εργασίας που προέκυψαν από την παραίτηση του Τούρκικου Προσωπικού δηλώνεται ότι καλύφθηκαν προσωρινά [MJ4/1350. (1964), σελ. 1], η ομαλότητα όμως φαίνεται να μην επήλθε ούτε το 1965, έτος που για την Κεντρική φυλακή σηματοδότησε την «ελαφρά αύξηση του πληθυσμού των φυλακών συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια, κυρίως λόγω του ότι μέλη της Εθνικής Φρουράς (National Guard) καταδικάστηκαν από το Στρατιωτικό Δικαστήριο (Military Court) και κρατούνταν στις Κεντρικές Φυλακές» [MJ4/1404.(1965), σελ. 1]. Την περίοδο αυτή μάλιστα δημιουργήθηκε μια νέα τάξη κρατουμένων, αυτή των στρατιωτικών κρατουμένων (military prisoners) για παραβάσεις πειθαρχίας, και κρατούνταν ξεχωριστά, αλλά τους επιτρεπόνταν να δουλεύουν μαζί με τους υπόλοιπους κρατούμενους [MJ4/1404. (1965), σελ. 13].

Σε μια περίοδο πολιτικών μεταβάσεων και θεσμικών μετασχηματισμών για την Κεντρική Φυλακή, η επιδιωκόμενη μετάβαση στην επιθυμητή κανονικότητα συμπορεύτηκε με την εντατικοποίηση της επαγγελματοποίησης της φυλακής, διαδικασία που είχε ξεκινήσει σταδιακά ήδη από το 1945. Η μετατόπιση που εκτυλισσόταν προς αυτή την κατεύθυνση πήρε τη μορφή πιστοποίησης των προσόντων των εργαζόμενων,

ανεξαρτήτως της ιεραρχίας και του αντικειμένου τους, και απώτερο σκοπό φαίνεται να είχε την αύξηση της αποτελεσματικότητας του προσωπικού της προς τις επιθυμητές κατευθύνσεις. Την περίοδο αυτή η φυλακή ανάγεται πλέον σε «εξειδικευμένο» χώρο εργασίας με συγκεκριμένες απαιτήσεις για επιμόρφωση για το διοικητικό, το σωφρονιστικό και το εκπαιδευτικό προσωπικό και αναμορφωτικές βλέψεις για τον κρατούμενο (βλ. υποκεφάλαιο 3.2) Το εγχείρημα διοικητικού και αναμορφωτικού επαναπροσδιορισμού της Κεντρικής Φυλακής ως Ιδρύματος έθεσε για ακόμη μια φορά στο επίκεντρο προσωπικό και κρατούμενους με την ψυχή και το σώμα τους να αποτελεί υπόρρητα την πάγια επιδίωξη του Ιδρύματος. Στο νέο αυτό πλαίσιο, όπως παρουσιάζεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί, συντελέστηκε και η καθιέρωση της κατηγορίας των Νεαρών Κρατουμένων, από την αρχή κιόλας της περιόδου, με τα υποκείμενά της όμως να συγκροτούνται διαφορετικά από εκείνα της περιόδου 1955-1960.

8.2 Η καθιέρωση της τάξης των Νεαρών Κρατουμένων

Ο εγκλεισμός των Νεαρών Κρατουμένων στην Κεντρική Φυλακή συνέχισε και κατά την περίοδο της Ανεξαρτησίας, παρά την πληθυσμιακή συρρίκνωση που είχε υποστεί ήδη από το 1959 η συγκεκριμένη κατηγορία κρατουμένων. Η συνθήκη αυτή, είχε ως αποτέλεσμα ο πληθυσμός των νεαρών «στις 31 του Δεκέμβρη του 1960 να φτάνει μόλις στους 18 κρατούμενους» [MJ4/420. (1960), σελ. 1]. Πέραν όμως της πληθυσμιακής τους συρρίκνωσης η γενικότερη πολιτική, θεσμική και κοινωνική μετάβαση που είχε ξεκινήσει για την Κύπρο από το 1959 επέφερε και τη σταδιακή αλλαγή των έως τότε αποδιδόμενων σε αυτούς χαρακτηριστικών. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν τα γραφόμενα ενός εκ των δύο δασκάλων που υπηρέτησαν στο σχολείο πριν, αλλά και κατά τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας, κ. Αιμιλιανίδη (από τις 1.2.1958 έως τις 30.09.60). Όπως αυτός σημείωνε «τις ημέρες του αγώνα και για δεκαοκτώ μήνες διηύθυνε εντός των φυλακών το σχολείο για τους πολιτικούς καταδίκους» και για το επόμενο διάστημα, μέχρι τον τερματισμό των υπηρεσιών του, «διοργάνωσε και διηύθυνε για άλλους δεκαοκτώ μήνες το σχολείο για τους κανονικούς (για ποινικά αδικήματα) κρατούμενους» [MJ4/154/132-130. (06-11-1962), σελ. 1- 3]. Η διάκριση αυτή, μεταξύ πολιτικών (political) και κανονικών (ordinary) κρατουμένων αναδύθηκε και καθιερώθηκε στον τρόπο προσδιορισμού των κατηγοριών της Κεντρικής Φυλακής την περίοδο του 1955-1959, προκειμένου να διακρίνει τα άτομα των οποίων οι παραβάσεις σχετιζόταν με την Έκτακτη Ανάγκη από εκείνα που ήκτιαν ποινή για ποινικά αδικήματα.

Το ποινικό προφίλ των Νεαρών Κρατουμένων, επομένως, κατά την περίοδο της Ανεξαρτησίας διαφοροποιήθηκε από εκείνο της προηγούμενης περιόδου 1955-1959 και πλέον αφορούσε κυρίως σε παραβάσεις όπως ήταν «οι διαρρήξεις και οι κλοπές». Οι

κρατούμενοι ηλικίας 19 με 21 ετών όπως χαρακτηρίστηκαν με ιδιαίτερα emphaticό τρόπο στην Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών ήταν «οι πιο δύσκολοι» [MJ4/420. (1960), σελ. 10], μιας και φαίνεται αυτή η κατηγορία διατηρούσε μια σθεναρή «εναντίωση σε ό,τι αφορούσε τον Κώδικα Πειθαρχίας της Φυλακής» [MJ4/611. (1961). σελ. 10]. Η στάση αυτή μεταξύ των κρατουμένων ηλικίας 19 με 21 ετών αξιολογήθηκε ως «κυρίαρχη» [MJ4/611. (1961). σελ. 10].

Το εύρος των ποινών κυμαινόταν από 2 χρόνια και πάνω για τους βαρυποινίτες και από 3 έως τους 18 μήνες για τους ελαφροποινίτες, δεδομένο που δυσχέραινε την παροχή ενός αποτελεσματικού προγράμματος εκπαίδευσης [MJ4/1576. (1966), σελ. 3], μιας και οι ποινές σύντομης διάρκειας φαίνεται πως θεωρούνταν ότι λειτουργούσαν συστηματικά ως εμπόδιο για κάθε είδους παρέμβαση, ακόμη και εκπαιδευτική. Σύμφωνα με την Έκθεση του δασκάλου των Φυλακών, «ένας μικρός αριθμός Νεαρών καταδίκων (με βραχεία καταδίκη) δεν κατέστη δυνατόν να παρακολουθήσει τα μαθήματα του Σχολείου λόγω ειδικών περιπτώσεων (φύση της εργασίας, ολιγοήμερη παραμονή)» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 2]. Για τους Νεαρούς Κρατούμενους με σύντομες ποινές ακόμη και η Τεχνική Εκπαίδευση και η Αναμόρφωση αποδείχτηκε αδύνατη.

Όσον αφορά το καθεστώς εγκλεισμού που διαμορφώθηκε για τα άτομα «ηλικίας άνω των 16 ετών και κάτω των 21» προέβλεπε κράτησή τους σε ειδική πτέρυγα της Κεντρικής Φυλακής [MJ4/420. (1960), σελ. 1]. Η στέγαση «σε ξεχωριστά κτίρια» σκοπό είχε να κρατήσει τους Νεαρούς «μακριά από επιρροές που μπορούσαν να τους διαφθείρουν», ενώ παράλληλα «βρίσκονταν υπό την επίβλεψη και την καθοδήγηση έμπειρων Λειτουργών των φυλακών και των Δασκάλων (schoolteachers)» [V41/77. (1961), σελ. 82]. Οι λογικότητες αντιμετώπισης των Νεαρών Κρατουμένων για λόγους ψυχολογίας και αναμόρφωσης, σύμφωνα με τον λόγο της Υπουργού Δικαιοσύνης προς τον Διευθυντή των Φυλακών, προέκριναν όπως οι Νεαροί Κρατούμενοι να αντιμετωπίζονται διαφορετικά [MJ4/154/87-86. (10-11-1961)]. Μάλιστα το ευκαίριο, κατά την Υπουργό, εάν και το Ανώτατο Δικαστήριο είχε πρόσφατα απορρίψει την ιδέα αυτή, ήταν να δημιουργηθεί και στην Κύπρο ένα ίδρυμα τύπου Borstal, το οποίο λειτουργώντας σύμφωνα με τα σχολικά πρότυπα θα απέτρεπε τους Νεαρούς από το να έλθουν σε επαφή με την Φυλακή [MJ4/154/87-86. (10-11-1961)]. Κατά τη διάρκεια του έτους 1961 η στέγαση και οι συνθήκες διαβίωσης παρουσιάζονται ως να βελτιώθηκαν, μεταξύ άλλων και με την παροχή ενός δωματίου αναψυχής, μιας βιβλιοθήκης καθώς και αυξημένων ευκαιριών για δραστηριότητες, όπως θεατρικές παραστάσεις και αθλήματα [V41/77. (1961), σελ. 82].

Την περίοδο αυτή και όσον αφορά συγκεκριμένα την αντιμετώπιση των νεοεισερχόμενων Νεαρών Κρατούμενων επιστρατεύτηκαν πιο εκλεπτυσμένες μορφές παραγωγής επιστημονικής γνώσης οι οποίες αναμενόταν να οδηγήσουν στην καθυπόταξή τους. Η μετατόπιση από τη δημιουργία «κατηγοριών» με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των κρατούμενων στην παραγωγή πιο «εξατομικευμένης» γνώσης, αποτελεί μια νέα τεχνική άσκησης πειθαρχικής εξουσίας. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την καθιέρωση της πρακτικής της συνέντευξης για τους νεοεισερχόμενους Νεαρούς Κρατούμενους, μετά από μια σειρά εισηγήσεων. Σύμφωνα με την προβλεπόμενη διαδικασία «οι καινούριοι νεαροί κρατούμενοι μόλις εισέρχονταν στην Κεντρική Φυλακή έδιναν συνέντευξη στον υπεύθυνο Λειτουργό της πτέρυγας, στον Λειτουργό Ευημερίας και στον δάσκαλο» [MJ4/1622. (1967), σελ. 19]. Την πολλαπλοποίηση και την εξειδίκευση των επαγγελματιών της Κεντρικής Φυλακής των προηγούμενων περιόδων, διαδέχεται η «επιστημονικοποίηση του θεσμού της φυλακής και της εκπαίδευσης». Κατά τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας η εξουσία ασκείται πιο εκλεπτυσμένα, περισσότερο στοχευμένα, και πιο «οικονομικά». Σε αυτό το πλαίσιο, η «αξιολόγηση της συμπεριφοράς και της διαγωγής επομένως υιοθετήθηκε ως βοηθητική για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικών με τη θεσμική μεταχείριση των νεαρών αυτών» [MJ4/1622. (1967), σελ. 19].

Επιπλέον, το καθεστώς της συνέντευξης, φαίνεται να καθιερώθηκε και μεταξύ μαθητή – δασκάλου «ως αναπόσπαστο μέρος της όλης εκπαιδευτικής εργασίας» [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Σύμφωνα με την έκθεση του δασκάλου των Φυλακών, αυτή «διεξάγονταν σε κατάλληλη ατμόσφαιρα με τον νεαρό κατάδικο να αναφέρεται στα προβλήματά του, τις σκέψεις τους, τα σχέδια του και τους σκοπούς του» [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Η διεξαγωγή μιας τέτοιας συνομιλίας, κατ' εκτίμηση του δασκάλου, δεν ήταν απλώς «μια υπηρεσιακή διαδικασία», αλλά μάλλον αυτή πραγματοποιούνταν «με αρκετή ελευθερία ενώ παράλληλα περιελάμβανε το στοιχείο μιας στενότερης ανθρώπινης επαφής» [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Και σε αυτή την περίπτωση, μέσω μιας τέτοιας διαδικασίας, αντανακλάται η επιδίωξη για την επίτευξη μιας εις βάθος γνωριμίας σώματος και ψυχής του κρατούμενου που σκοπό είχε να πειθαρχήσει με πιο κατάλληλους και οικονομικούς τρόπους, που θα κατασκεύαζαν δηλαδή τον κρατούμενο ως πιο πειθήνιο και παραγωγικό. Επιπλέον, προτάθηκε και η περιοδική επανεξέταση της περίπτωσης κάθε νεαρού κρατούμενου από τον ψυχολόγο σε συνεργασία με τον αρμόδιο Λειτουργό Ευημερίας, ώστε να εφαρμοστούν αποτελεσματικότερες μέθοδοι εκπαίδευσης και αναμόρφωσης, ανάλογα με την ουσία της κάθε περίπτωσης. Η πρόθεση διευκόλυνσης της συνεργασίας επαγγελματιών - ειδικών με σκοπό την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων, τόσο γενικά όσο και στα ποινικά συστήματα, αποκαλύπτουν τη συμμετοχή της επιστήμης

στην πειθάρχηση του κρατουμένου, νεαρού στην προκειμένη. Απαιτείται πλέον η επιστράτευση πολλών εξειδικευμένων πεδίων επιστήμης και επαγγελμάτων, προκειμένου να καταστεί διαχειρίσιμο το εν λόγω πεδίο. Με αυτό το πνεύμα, η Υπουργός, έκρινε πως το «θέμα της εισαγωγής της συνέντευξης έρχηζε ειδικής μελέτης και λεπτομερών συστάσεων και έτσι ζήτησε τις απόψεις του Συμβουλίου Φυλακών σχετικά με την εισαγωγή ενός τέτοιου συστήματος» εξέτασης [MJ4/154/83-81. (20-10-1961), σελ. 2].

Λεπτομερής ήταν και η οργάνωση του χρόνου των νεαρών κρατουμένων. Το καθημερινό πρόγραμμα «μιας τυπικής μέρας» των Νεαρών κρατουμένων, ξεκινούσε από τις 5:30 π.μ. έως τις 7:00 μ.μ.. Σε αυτό το διάστημα αυτών των «1½ ωρών, 2 πρωινές ώρες αφιερώνονταν στη δουλειά και 2 στο σχολείο, 3½ ώρες το απόγευμα αφιερώνονταν στη δουλειά και πάνω από μια ώρα συναναστροφής το απόγευμα» [MJ4/1576. 1966, σελ. 3]. Πιο σχηματικά το καθημερινό πρόγραμμα των νεαρών κρατουμένων περιλάμβανε:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Πτέρυγα Νεαρών Κρατουμένων, Κεντρικές Φυλακές Πρόγραμμα Ημέρας [MJ4/1576. (1966), σελ. 19].	
5.30-6.00	Ξύπνημα- Ξεκλείδωμα- Πλύσιμο
6.00-6.20	Φυσική Άσκηση για περίπου 20 λεπτά
7.00	Πρωινό
7.30-11.30	Εργασία, συμπεριλαμβανομένων και 2 ωρών σχολείο
11.30	Προετοιμασία για το μεσημεριανό.
11.45	Μεσημεριανό
12:10-1:00	Ξεκούραση
1:00-4:30	Δουλειά
4:30	Εργασία κ.τ.λ., προετοιμασία για βραδινό. Η περίοδος αυτή χρησιμοποιούνταν επίσης για κινηματογραφικές προβολές, διαλέξεις κ.τ.λ
5:45	Βραδινό και συναναστροφή
7:00	Κλείδωμα στα κελιά

Η καθημερινή απασχόληση του σώματος και της ψυχής του κρατουμένου ως έκφανση και πάλι της πειθαρχικής εξουσίας φαίνεται πως αποτελούσε έναν ακόμη μηχανισμό που σκοπό είχε την καθυπόταξη του κρατουμένου. Η πρόβλεψη για δίωρη παροχή εκπαίδευσης και το ΑΠ, όπως παρουσιάζεται στο επόμενο υποκεφάλαιο, συνέκλιναν προς την ίδια κατεύθυνση. Στην εκπαίδευση των νεαρών κρατουμένων βασική δυσκολία παρέμενε η επιβολή σύντομων ποινών (των 6 μηνών και κάτω), οι οποίες λόγω της μικρής διάρκειας, σχολιάζονται συχνά ως περισσότερο επιβλαβείς παρά ωφέλιμες, μιας και λειτουργούσαν αποτρεπτικά για παροχή κατάλληλης ιδρυματικής μεταχείρισης (proper institutional treatment) [MJ4/1404. (1965), σελ. 13].

8.2.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Νεαρών Κρατουμένων

Η έναρξη της περιόδου Ανεξαρτησίας πυροδότησε εκ νέου τις διεργασίες διαμόρφωσης του ΑΠ και της επιλογής Γνωστικών Αντικειμένων τόσο για τους Νεαρούς όσο και για τους ενήλικες κρατούμενους. Οι κύριοι δρώντες που κατάφεραν να επικρατήσουν στις πρώτες συζητήσεις είναι η Υπουργός Δικαιοσύνης (κ. Στέλλα Σουλιώτη), μέλη της Υποεπιτροπής του Συμβουλίου της Φυλακής για την Εκπαίδευση και την Αναψυχή των Κρατουμένων (στο εξής Υπο-Επιτροπή), όπως ο Γραμματέας και Συντονιστής της (κ. Κουτσάκος), ο Διευθυντής των Φυλακών (κ. Αντωνίου), οι δάσκαλοι του σχολείου των Φυλακών (κ. Αιμιλιανίδης και κ. Πουλχέριος), και ο Επιθεωρητής της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης.

Κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου της Ανεξαρτησίας, «το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) και η διδασκαλία συνεχίστηκαν όπως και τα προηγούμενα χρόνια», σύμφωνα με την Έκθεση του δασκάλου, που αποτελούσε μέρος της Ετήσιας Έκθεσης του Διευθυντή των Φυλακών, χωρίς επιπλέον διευκρινίσεις για τα γνωστικά αντικείμενα και το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης [MJ4/420. (1960), σελ. 2]. Σημειώθηκε, ωστόσο, πως «οι περισσότεροι από τους μαθητές, ιδιαίτερα οι Νεαροί ηλικίας 18 έως 21 ετών, έδειξαν φανερά προτίμηση για απασχόληση σε εργασία από τη διδασκαλία μαθημάτων στην τάξη» [MJ4/420. (1960), σελ. 2]. Η διαπίστωση αυτή θεωρείται ενδεικτική της συντελούμενης μετατόπισης αναφορικά με την παρεχόμενη εκπαίδευση. Από την αποκλειστική κάλυψη των δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών αναγκών (1955-1959) των Νεαρών, πολιτικών, στην πλειοψηφία τους, κρατουμένων, σημειώνεται πλέον στροφή στη στοιχειώδη μορφή της. Στο κείμενο της Ετήσιας Έκθεσης του Διευθυντή των Φυλακών για το ίδιο έτος (1960) στην παράγραφο «Νεαροί Κρατούμενοι (Juvenile Offenders)» αναφέρεται λεπτομερέστερα πως στη συγκεκριμένη τάξη προσφέρονταν «τάξεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και μαθήματα καλής

πολιτότητας από τους δύο δασκάλους του Τμήματος Εκπαίδευσης που αποσπάστηκαν στην Κεντρική Φυλακή, χωρίς όμως αυτοί να ανήκουν στο Ίδρυμα των Φυλακών (are not on the Prison Establishment)» [MJ4/420. (1960), σελ. 10]. Την ίδια περίοδο, ειδική μέριμνα φαίνεται να δόθηκε στην επαγγελματική καθοδήγηση και εκπαίδευση των κρατουμένων αυτών, ενώ επαναλαμβάνεται πως οι περισσότεροι κρατούμενοι προτιμούσαν «τα αθλήματα και τις αγροτικές ασχολίες ή την ενασχόληση τους με το επάγγελμά τους σε σύγκριση με τα μαθήματα στην τάξη» [MJ4/420. (1960), σελ. 10]. Πέραν της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής κατεύθυνσης του παρεχόμενου προγράμματος από το Σεπτέμβριο του 1960 «το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής κατέστη υποχρεωτικό χαρακτηριστικό της μεταχείρισης των Νεαρών κρατουμένων» [MJ4/420. (1960), σελ. 10], η υποχρεωτικότητα του οποίου ίσχυε βέβαια και στο προηγούμενο καθεστώς. Επιπλέον, προς το τέλος του υπό εξέταση έτους ένα «πρωτοβάθμιο σύστημα αυτό-κυβέρνησης» (system of elementary self - government) φαίνεται να εισήχθη με τη δημιουργία «μιας μικρής ομάδας Νεαρών Κρατουμένων (Young Prisoners) που ορίστηκε για τα αθλήματα, την αναψυχή, την τάξη (order) και την καθαριότητα στην τραπεζαρία» [MJ4/420. (1960), σελ. 10]. Το εν λόγω εγχείρημα, που σκοπό είχε την ενθάρρυνση των κρατουμένων, ώστε αυτοί να έχουν ως ένα βαθμό την «αυτό-διακυβέρνησή τους» για διάφορες πτυχές που σχετίζονταν με τη διαβίωσή τους, όπως ήταν «η καλή τάξη και η ηρεμία, η καθαριότητα και τα παιχνίδια, απέτυχε» [MJ4/1259/34. (1962), σελ. 12]. Η αποτυχία του αποδόθηκε μάλιστα «στην απροθυμία της συντριπτικής πλειοψηφίας των κρατουμένων να συνεργαστούν με τους εαυτούς τους» [MJ4/1259/34. (1962), σελ. 12]. Όλα τα παραπάνω, υποβλήθηκαν από τον Διευθυντή των Φυλακών εν είδη συμπληρωματικών πληροφοριών, όπως του ζητήθηκε στις 2/07/1962 από τον Αναπληρωτή Γενικό Διευθυντή του Υπουργείου Δικαιοσύνης για συμπερίληψη στην Ετήσια Έκθεση του 1960 [MJ4/420/133. (1960)].

Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των Νεαρών Κρατουμένων σε τεχνικά παρά σε ακαδημαϊκά αντικείμενα και η αλλαγή που σημειώθηκε ως προς το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης (τάξεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) [MJ4/420. (1960), σελ. 10] απέχει παρασάγγας από τη μορφή και το επίπεδο των εκπαιδευτικών τάξεων που προσφέρονταν αντίστοιχα στους Νεαρούς Κρατούμενους της περιόδου 1955-1959. Η συγκρότησή τους ως άλλου τύπου υποκειμένα αποτελεί άμεση συνάρτηση της αλλαγής που σημειώθηκε ως προς τα ποινικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του νέου υποκειμένου σε σύγκριση με αυτό της κατηγορίας των Νεαρών Κρατουμένων της υποπεριόδου 1955 -1959. Οι Νεαροί αυτής της περιόδου ήταν στην πλειοψηφία τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που αποστερούνταν της ελευθερίας τους για

πολιτικές παραβάσεις, ενώ υπήρχε η προοπτική να διεκδικήσουν ακόμη και «πιστοποίηση υψηλότερης εκπαίδευσης μέσα στο 1956» [E1/156/125. (14-11-1955)]. Αυτοί προέβαλαν την αντίρρησή τους για το πρόγραμμα που διαμορφωνόταν, ενώ εκδήλωσαν επιθυμία για συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνοντας την ταυτόχρονη άσκηση διαφορετικών μορφών εξουσίας με πολλαπλές κατευθύνσεις με τρόπο που παρήγαγε κενά και παράδοξα όπως σε αυτή την περίπτωση η παροχή ακαδημαϊκής εκπαίδευσης δευτεροβάθμιου επιπέδου ως μορφή πειθαρχικής εξουσίας σε μελλοθάνατους «τρομοκράτες» στους οποίους ασκείται εν τέλει κυριαρχική εξουσία με τη μορφή της εκτέλεσης.

Αντίθετα, στις αρχές της περιόδου της Ανεξαρτησίας η αλλαγή που σημειώθηκε στις κοινωνικές και ποινικές ιδιότητες, αλλά και στις επιθυμίες των ίδιων, παρήγαγε και την υποκειμενοποίησή τους ως άλλου τύπου «εκπαιδευτικά» υποκείμενα. Για παράδειγμα, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των Νεαρών Κρατουμένων που κρατούνταν στην Κεντρική Φυλακή για ποινικά πλέον αδικήματα, αποτελούσαν, σύμφωνα με το προσχέδιο της Ετήσιας Έκθεσης του 1960, «113 Νεαροί Κρατούμενοι από τους οποίους «6 ήταν αναλφάβητοι, 2 επιπέδου πρώτης τάξης, 9 Δευτέρας, 15 Τρίτης, 21 Τετάρτης, 23 Πέμπτης και 30 Έκτης τάξης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ μόλις 6 από αυτούς ήταν Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» [MJ4/420. (1960), σελ. 1]. Από τους 129 Νεαρούς κρατούμενους το 1962, μόνο 7 από αυτούς ήταν δευτεροβάθμιου εκπαιδευτικού επιπέδου, 36 είχαν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη φοίτησή τους, 3 ήταν αναλφάβητοι, ενώ οι υπόλοιποι είχαν φτάσει μέχρι κάποια τάξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης [MJ4/1259/34. (1962), σελ. 31]. Η εικόνα αυτή δεν άλλαξε ούτε οδεύοντας και προς το τέλος της υπό μελέτη περιόδου, στη δεκαετία του 1970, όταν μεταξύ των Νεαρών υπήρχαν κρατούμενοι που ήταν «Αναλφάβητοι ή είχαν μερική μόρφωση δημοτικού, ένας αριθμός είχε ολοκληρώσει την φοίτηση του στο δημοτικό, ενώ μόλις η μειοψηφία αυτών είχε φοιτήσει ή ακόμη ολοκληρώσει κάποια Σχολή Μέσης Παιδείας» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 1]. Κατά την αποτίμηση του Δασκάλου των Φυλακών μάλιστα, «σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις» η μόρφωση που κατείχαν οι Νεαροί Κατάδικοι «δεν ήταν αντιπροσωπευτική των χρόνων σπουδών τους. Δηλαδή μαθητές με 2 ή 3 χρόνια φοίτησης σε Σχολή Μέσης Παιδείας δύσκολα μπορούσαν να συγκριθούν με κανονικούς μαθητές της Πέμπτης ή Έκτης Δημοτικού» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 2]. Τα εκπαιδευτικά δεδομένα, που φαίνεται να άλλαξαν ριζικά κατά τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας, υπαγόρευαν την αναθεώρηση του προσανατολισμού του προγράμματος και τη φύση των γνωστικών αντικειμένων που επιλέχθηκαν και διδάχθηκαν τα επόμενα χρόνια.

Στη βάση τέτοιων αξιολογήσεων του εκπαιδευτικού επιπέδου των Νεαρών

Κρατουμένων, και η επόμενη χρονιά, από άποψη εκπαίδευσης δεν διαφοροποιήθηκε ουσιαστικά ως προς το παρεχόμενο πρόγραμμα. Ως εκ τούτου, κατά τη διάρκεια του έτους 1961 οι «περισσότεροι από τους μαθητές, ιδιαίτερα εκείνοι ηλικίας μεταξύ 18-21 ετών, προτίμησαν την εκπαίδευσή τους στα επαγγέλματα από τη διδασκαλία μαθημάτων στην τάξη» [MJ4/611. (1961), σελ. 10]. Η έμφαση που δόθηκε στην εκπαίδευση τους τη χρονιά αυτή ήταν μάλλον «κοινωνιολογική (sociological) παρά πνευματική (intellectual) για προφανείς λόγους» [MJ4/611. (1961), σελ. 10]. Περισσότερη έμφαση δόθηκε δε στην «επαγγελματική τους εκπαίδευση, έτσι ώστε οι κρατούμενοι να καταστούν ικανοί να αποκαταστήσουν (to rehabilitate) τους εαυτούς τους μετά την αποφυλάκιση» [MJ4/611. 1962 - 1963, σελ. 10]. Την περίοδο αυτή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρουσίασε ανυπέβλητες δυσκολίες εξαιτίας των διαφορετικών ενδιαφερόντων των κρατουμένων, των ποινών, του εκπαιδευτικού και κοινωνικού υποβάθρου [MJ4/611. 1962 - 1963, σελ. 10], εάν και σύμφωνα με το περιεχόμενο της Ετήσιας Έκθεσης για το έτος 1961, το πρόγραμμα «εκπαιδευτικής (educational) και επαγγελματικής (vocational) κατάρτισης (training) για τους νεαρούς κρατούμενους διευρύνθηκε περαιτέρω» [MJ4/609. (1961), σελ. 84]. Έστω και εάν η φύση του προγράμματος τον δεύτερο χρόνο της Ανεξαρτησίας κινήθηκε στην ίδια λογική με τον πρώτο, το 1961 μπορεί να θεωρηθεί έτος επανέναρξης περισσότερο στοχευμένων συζητήσεων αναφορικά με το ζήτημα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του περιεχομένου της για την κατηγορία των Νεαρών Κρατουμένων. Τις πρώτες συζητήσεις φαίνεται να εγκαινίασε ο Γραμματέας και Συντονιστής της Υπό – Επιτροπής, κ. Κουτσάκος, με τη συμμετοχή του Διευθυντή των Φυλακών και των δασκάλων του σχολείου εντός της Κεντρικής Φυλακής. Έχοντας «ακούσει τις απόψεις τους» ο κ. Κουτσάκος, προχώρησε σε μια σειρά εισηγήσεων αναφορικά με «το αναλυτικό (curriculum) και το ωρολόγιο (analytical programme) πρόγραμμα που έπρεπε να ακολουθηθεί» [MJ4/154/80-77. (24-09-1961), σελ. 3], οι οποίες διαμορφώθηκαν σε συνάρτηση με τον τρόπο ετερο-υποκειμενοποίησης του συγκεκριμένου σχολείου και των μαθητών του από τον ίδιο [MJ4/154/80-77. (24-09-1961), σελ. 3]. Συγκεκριμένα, κρίνοντας υπό την ιδιότητα του ειδικού τον χαρακτήρα του σχολείου εντός της Φυλακής ως «ιδιαίτερο» και τους μαθητές που το αποτελούσαν ως «ειδική περίπτωση τον καθένα», ο κ. Κουτσάκος υπογράμμισε πως «το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν θα μπορούσε να αναπτυχθεί εκ των προτέρων», δεδομένου «ότι κάθε περίπτωση απαιτούσε «ειδικό αναλυτικό και ωρολόγιο» [MJ4/154/78. (24-09-1961), σελ. 3]. Εισηγήθηκε, ωστόσο, ως «γενική αρχή το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα να λαμβάνει σοβαρά υπόψη την επαγγελματική προοπτική για την εκπαίδευση επιπρόσθετα με την ανθρωπιστική (humanitarian)» [MJ4/154/78. (24-09-1961), σελ. 3]. Πιο συγκεκριμένα,

υποστήριξε πως ένας κρατούμενος – μαθητής, «μέσω του σχολείου, θα έπρεπε να προσανατολίζεται προς ένα επάγγελμα» [MJ4/154/78. (24-09-1961), σελ. 3], ενώ παράλληλα, σε κάποιο βαθμό, συσχέτισε τον επαγγελματικό προσανατολισμό με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας [MJ4/154/80-77. (24-09-1961), σελ. 3]. Πέραν των προτεινόμενων κατευθύνσεων για το curriculum, ο κ. Κουτσάκος παρουσιάστηκε υπέρμαχος της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της μουσικής. Υποστήριξε ένθερμα και τη «διδασκαλία μουσικής με όργανα, η οποία όπως προκύπτει διδασκόταν και προηγουμένως, λόγω της γνωστής εκπαιδευτικής της δύναμης» [MJ4/154/78. (24-09-1961), σελ. 3]. Τέλος, για τις περιπτώσεις προχωρημένων μαθητών πρότεινε «την διδασκαλία τους από καθηγητές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», πρακτική που ίσχυσε και κατά την περίοδο του ανταποκιοκρατικού αγώνα [MJ4/154/78. (24-09-1961), σελ. 3]. Στη συνάντηση που ακολούθησε μεταξύ Υπουργού Δικαιοσύνης και Υπο-Επιτροπής αποφασίστηκε για το θέμα της μουσικής «ο κ. Κουτσάκος να ζητήσει από τον κ. Αβέρωφ, ο οποίος στο παρελθόν είχε διδάξει μουσική στις Φυλακές, να κάνει εισηγήσεις για τη διδασκαλία της μουσικής και των οργάνων που απαιτούνταν» [MJ4/154/81. (20-10-1961), σελ. 3]. Συμπληρωματικά, και πριν τη λήψη οριστικής απόφασης, η Υπουργός «θα εξακρίβωνε τις οικονομικές επιπτώσεις» που θα επέφερε η ενδεχόμενη διδασκαλία του γνωστικού αυτού αντικειμένου [MJ4/154/81. (20-10-1961), σελ. 3]. Όσον αφορά την πρόταση του κ. Κουτσάκου σχετικά με διδασκαλία των προχωρημένων μαθητών από καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η Υπουργός συμφώνησε «η συγκεκριμένη εισήγηση να εξετάζεται ανάλογα με την περίπτωση» [MJ4/154/81. (20-10-1961), σελ. 3]. Η Υπουργός, ζήτησε επιπλέον από την Υπο-επιτροπή να εξετάσει «το θέμα του αθλητισμού και της σωματικής άσκησης για τους νεαρούς κρατούμενους και να προχωρήσει σε εισηγήσεις για τον τομέα αυτό τις οποίες θα εκτιμούσε ιδιαίτερα» [MJ4/154/81. (20-10-1961), σελ. 3]. Από τα πρακτικά της συνάντησης του Συμβουλίου των Φυλακών στις 6-11-1961 για το ζήτημα της διδασκαλίας της μουσικής (βιολί και μαντολίνο) στην Κεντρική Φυλακή προκύπτει πως ο Διευθυντής των φυλακών επιβεβαίωσε τη διαθεσιμότητα των συγκεκριμένων μουσικών οργάνων στις Φυλακές, αλλά παρουσίασε ως κώλυμα «την εύρεση δασκάλου που θα αναλάμβανε τη διδασκαλία της ορχηστρικής μουσικής» [MJ4/154/93. (18-11-1961)]. Δεδομένων των συνθηκών, ο κ. Κουτσάκος δεσμεύτηκε εκ μέρους του Συμβουλίου να «απευθυνθεί στον κ. Αβέρωφ με τον οποίο είχε ήδη μιλήσει για το θέμα, προκειμένου να βολιδοσκοπήσει αν θα είναι διατεθειμένος να αναλάβει το έργο και υπό ποιες προϋποθέσεις και θα αναφέρει τα αποτελέσματα στην επόμενη συνεδρίαση» [MJ4/154/93. (18-11-1961)]. Ο κ. Κουτσάκος και η κα Kadriye Hulusi, ως μέλη της Υπο-επιτροπής, «δεσμεύτηκαν επίσης να

προσεγγίσουν τα Ελληνικά και Τουρκικά Γραφεία Εκπαίδευσης αντίστοιχα και να δουν αν θα μπορούσαν να διατεθούν εκπαιδευτικοί για το σκοπό αυτό» [MJ4/154/93. (18-11-1961)]. Οι εισηγήσεις αυτές όμως δεν υιοθετήθηκαν κατά τη διάρκεια του 1961, χρόνος που αυτές συζητήθηκαν.

Στις αρχές του 1962, το ζήτημα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προσέλκυσε την εμπλοκή περισσότερων δρώντων, πολλαπλασιάζοντας για ακόμα μια φορά την άσκηση εξουσίας αναφορικά με την εκπαίδευση της Κεντρικής Φυλακής. Στις 29 Ιανουαρίου επισκέφτηκαν το «Κέντρον Εκπαιδύσεως Κεντρικών Φυλακών Λευκωσίας» δύο Επιθεωρητές Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, για το οποίο υπέβαλλαν την έκθεσή τους στον Πρώτο Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, του Γραφείου Ελληνικής Παιδείας. Οι Επιθεωρητές, μεταξύ άλλων, τοποθετήθηκαν και για το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Νεαρών Κρατουμένων. Οι εισηγήσεις τους και σε αυτή την περίπτωση μοιάζουν το αποτέλεσμα του τρόπου ετερο-υποκειμενοποίησης του Νεαρού Κρατουμένου ως μαθητή, διαπίστωση που ενισχύεται περισσότερο από τον στόχο που, κατά την κρίση τους, έπρεπε να επιδιώκει το Κέντρον Εκπαιδύσεως και τον προσανατολισμό των εισηγούμενων γνωστικών αντικειμένων. Έθεσαν, λοιπόν, ως πρωταρχικό στόχο του Κέντρου τη «διαμόρφωση του χαρακτήρα των τροφίμων του» επισημαίνοντας πως το αναλυτικό πρόγραμμα θα έπρεπε καταρτιστεί σε συνάρτηση με την «ηλικία των Νεαρών (είναι μεταξύ 16 και 21 ετών), την ιδιοσυγκρασία και το ιστορικό της ζωής του καθενός» [MJ4/154/116-115. (30-01-1962)]. Για τον σκοπό αυτό, πέραν «της αναγκαιότητας για διδασκαλία ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής έκριναν πως «τα σπουδαιότερα μαθήματα του αναλυτικού θα έπρεπε να είναι η Αγωγή του Πολίτου, τα Θρησκευτικά, οι Ελεύθερες Ασχολίες, οι Γενικές Γνώσεις, η Τεχνική μόρφωση και η Ψυχαγωγία» [MJ4/154/116-115. (30-01-1962)].

Ιδιαίτερη αναφορά έκαναν στο περιεχόμενο του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη το οποίο «έπρεπε να δίνει στους Νεαρούς την ευκαιρία να αντιληφθούν τα καθήκοντα του πολίτου προς την οικογένεια, την κοινότητα, την πολιτεία, το έθνος και προς τον εαυτόν τους» [MJ4/154/116-115. (30-01-1962)]. Στα μαθήματα «των Ελευθέρων Ασχολιών και των Γενικών Γνώσεων» εξήγησαν πως οι Νεαροί θα είχαν «την ευκαιρία να αυτενεργήσουν, να διεξάγουν έρευνες και μελέτες υπό το φως του επιστημονικού πνεύματος και να οργανώσουν εποικοδομητικές συζητήσεις» [MJ4/154/116-115. (30-01-1962)]. Αναφορικά με την «επαγγελματική μόρφωση τόνισαν πως αυτή θα έπρεπε να τους προετοιμάζει για τη βιοπάλη, όταν απολυθούν από τη φυλακή» εάν και «παρεχόταν σε ικανοποιητικό βαθμό για όλους ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του καθενός στα εργαστήρια των φυλακών» [MJ4/154/116-115. (30-01-1962)]. Ακόμη έκαναν προτάσεις για τις ώρες

της ψυχαγωγίας, οι οποίες δεν θα έπρεπε μόνο «να καταπραΰνουν και ξεκουράζουν τους κρατούμενους», αλλά, όπως κρίθηκε αναγκαίο, θα έπρεπε να φέρνουν τους Νεαρούς Κρατούμενους σε επαφή με «πρακτικά παραδείγματα πολιτισμένου βίου (ευγένεια, καθαριότητα, τρόποι συμπεριφοράς, καλά συστήματα)» [MJ4/154/116-115. (30-01-1962)]. Εισηγήθηκαν επιπλέον τον προγραμματισμό των προβλεπόμενων δραστηριοτήτων του «ποδοσφαίρου, των διαλέξεων και του θεάτρου, ώστε να συμβάλλουν και αυτά στην εκπλήρωση των όσων προτάθηκαν για σκοπούς ψυχαγωγίας» [MJ4/154/116-115. (30-01-1962)]. Τέλος, υπογράμμισαν τη συμβολή των «κοινωνικών συναναστροφών, των ελεύθερων συζητήσεων, των ακροάσεων (μουσικής ραδιοφώνου, θεάτρου) και των αθλημάτων στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους» [MJ4/154/116-115. (30-01-1962)].

Την περίοδο αυτή, το ανεπίσημο ΑΠ μετατοπίζεται σε σύγκριση με τις πιο ακαδημαϊκά προσανατολισμένες πρακτικές διενέργειας επισκέψεων στη βιβλιοθήκη και παροχής μαθημάτων αλληλογραφίας των προηγούμενων δύο υποπεριόδων. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας υποπεριόδου, αυτό φαίνεται να τρέπεται από ακαδημαϊκό σε πιο κοινωνικό - ηθοπλαστικό - ψυχαγωγικό με έντονη διάθεση εξατομίκευσης και προσαρμογής στον κάθε κρατούμενο. Αναδεικνύονται έτσι ως σημαντικές πτυχές κάποιων λιγότερο ακαδημαϊκών πρακτικών που λειτουργούν όμως καταλυτικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των κρατουμένων λόγω του κοινωνικού-ηθοπλαστικού και ψυχαγωγικού παρά του ακαδημαϊκού τους χαρακτήρα.

Στο πλαίσιο της ίδιας επίσκεψης, μεταξύ των επιθεωρητών και του δασκάλου, κ. Πουλχέριου, συζητήθηκαν «η παροχή περισσότερων βιβλίων και οργάνων γυμναστικής, καθώς και η προσθήκη μιας ώρας για Τέχνη και μιας ώρας για Γενικές Γνώσεις αντίστοιχα» [MJ4/154/116-115. (30-01-1962)]. Όσον αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα συγκεκριμένα οι επιθεωρητές εισηγήθηκαν και στον δάσκαλο «να προστεθούν ώρες για ελεύθερες ασχολίες και γενικές γνώσεις, καθώς και να αυξηθούν οι ώρες της Αγωγής του Πολίτη (1962)» [MJ4/154/116-115. (30-01-1962)]. Την περίοδο αυτή δεν προκύπτει εάν ακολούθησαν περαιτέρω συζητήσεις για το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Στο ζήτημα επανήλθε, τον Απρίλιο του ίδιου έτους, ο Διευθυντής των Φυλακών, ο οποίος σε επικοινωνία του με τον Λειτουργό Διοίκησης του Υπουργείου Δικαιοσύνης, υποβάλλοντας την Έκθεση των Επιθεωρητών, τον ενημέρωσε παράλληλα για την κατασκευή σχολικών τάξεων (school classes) η παράδοση των οποίων αναμενόταν σύντομα, όπως και για την υιοθέτηση των εισηγήσεων των Επιθεωρητών παραπάνω, οι οποίες βρίσκονταν πλέον σε εφαρμογή [MJ4/154/117. (17-04-1962)]. Δεν αναφέρεται ή δεν προκύπτει, ωστόσο, ποιες από τις εισηγήσεις αυτές και πώς ακριβώς εφαρμόζονταν. Όσον αφορά συγκεκριμένα την έμφαση των Επιθεωρητών στην Κοινωνική Εκπαίδευση

των Κρατουμένων μπορεί να θεωρηθεί μια ακόμη διαδικασία ετερο-υποκειμενοποίησης και καθυπόταξης του νέου υποκειμένου, που έβρισκε σύμφωνο και τον Διευθυντή των Φυλακών, συμβαδίζοντας με τον ευρύτερο προσανατολισμό του Τμήματος Φυλακών [MJ4/154/117. (17-04-1962)]. Συνολικά, και σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών, η εκπαίδευση των Νεαρών Καταδικών τέθηκε υπό ατομική βάση, με τον κάθε κρατούμενο να λαμβάνει μαθήματα για τα οποία έδειχνε ενδιαφέρον και για τα οποία θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν στην αποκατάστασή του μετά την απόλυση [MJ4/1103. (1962), σελ. 11]. Την επιλογή της ατομικής μεθόδου διδασκαλίας ίσως να δικαιολογεί «το μεγάλο εύρος ικανοτήτων μεταξύ των μαθητών, που οδηγούσε τον δάσκαλο να επικεντρώνεται στην ατομική δουλειά όταν ήταν εφικτό [MJ4/1576. (1966), σελ. 15]». Προκύπτει όμως και από την ίδια τη διαδικασία της ατομικής συνέντευξης κατά την εισαγωγή τους, αφού επιδιώκονται και παράγονται περισσότερες πληροφορίες για κάθε κρατούμενο ξεχωριστά. Τη χρονιά αυτή σε όλους τους Νεαρούς Κρατούμενους προσφέρθηκαν επιπλέον «συχνές συζητήσεις στα πολιτικά (civics) και την γενική γνώση (general knowledge). Η Φυσική Αγωγή (Physical training), έχοντας υποχρεωτικό χαρακτήρα, προσφέρονταν κάθε πρωί υπό την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτή, ευνοϊκό ήταν το κλίμα για συμμετοχή σε παιχνίδια αθλητικών δραστηριοτήτων και θεατρικές παραστάσεις» [MJ4/1103. (1962), σελ. 11]. Η αναβάθμιση που επιχειρήθηκε «στις αίθουσες διδασκαλίας των Νεαρών Κρατουμένων, είχε ως αποτέλεσμα αυτές να γίνουν χώροι τόσο ευχάριστοι όσο οι αντίστοιχοι ενός σύγχρονου σχολείου με εξοπλισμό πέραν των αποδεκτών προτύπων» [MJ4/1103. (1962), σελ. 4]. Η βιομηχανική και επαγγελματική εκπαίδευση συνέχισε «να προσφέρεται στα εργαστήρια των φυλακών υπό την καθοδήγηση τόσο ένστολων όσο και πολιτών εκπαιδευτών» [MJ4/1103. (1962), σελ. 4]. Μάλιστα, σχολιάζεται πως ο ρυθμός παραγωγής των Νεαρών Κρατουμένων ήταν «υψηλότερος από αυτόν των Ενήλικων Κρατουμένων» [MJ4/1103. (1962), σελ. 11-12]. Η πτέρυγα των Νεαρών Κρατουμένων «στελεχώθηκε με πλήρως επιπλωμένη και εξοπλισμένη βιβλιοθήκη και αίθουσες αναψυχής. Οι νεαροί έφτιαζαν τις δικές τους ομάδες για τα ομαδικά παιχνίδια και, γευμάτιζαν όλοι μαζί σε μια αυτοσχέδια τραπεζαρία, όπου επιτηρούνταν από τους δασκάλους (education instructors) τους» [MJ4/1103. (1962), σελ. 12]. Στο διάστημα που ακολούθησε την επίσκεψη και τις εισηγήσεις των Επιθεωρητών, αλλά και την εισαγωγή του σχήματος εκπαίδευσης για τους Ενήλικες το 1962 (βλ. υποκεφάλαιο 8.3), η αναφορά στην Εκπαίδευση των Νεαρών κρατουμένων στην Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών για το έτος 1963, έγινε σχηματικά υπό τους τίτλους των παρεχόμενων, σ' αυτούς, Γνωστικών Αντικειμένων. Τα Ελληνικά, τα Τουρκικά, η Αριθμητική, οι Τέχνες (Arts) και τα Αγγλικά καταγράφηκαν ως μέρος της

Εκπαίδευσής τους με τη σημείωση για ακόμα μια χρονιά πως «παρά την προσφορά των εν λόγω αντικειμένων και αυτό το έτος η ακαδημαϊκή εκπαίδευση συνέχισε να μην εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των Νεαρών Κρατουμένων οι οποίοι σε αντίθεση με την επαγγελματική εκπαίδευση, την οποία προτιμούσε και η πλειοψηφία, δεν έδειχναν ενθουσιασμένοι» με τα προσφερόμενα, ακαδημαϊκού προσανατολισμού γνωστικά αντικείμενα [MJ4/1259/34. (1963), σελ. 27].

Την επόμενη χρονιά, στα γνωστικά αντικείμενα των Ελληνικών, των Τουρκικών, της Αριθμητικής, της (Τέχνης) και των Αγγλικών «προστέθηκε και το γνωστικό αντικείμενο των Γενικών Γνώσεων», εισήγηση του Επιθεωρητή Εκπαίδευσης το 1962 [MJ41350. (1964), σελ. 31]. Σημαντική αλλαγή τη χρονιά αυτή είναι ότι τα «Τουρκικά σταμάτησαν να διδάσκονται λόγω του πολιτικού συγκειμένου το 1963 που υπαγόρευσε την απουσία του Τούρκου Δασκάλου» [MJ41350. (1964), σελ. 31]. Εκτός των Τουρκικών, λόγω της «ανώμαλης κατάστασης (abnormal situation), όπως χαρακτηρίστηκε, που επικρατούσε στο νησί, απαγορεύτηκε και η εισαγωγή ενός σχήματος για τους Νεαρούς Κρατούμενους που θα επέτρεπε τη συναναστροφή, τη συζήτηση, τα παιχνίδια ή το διάβασμα με άλλους νεαρούς φίλους τους» [MJ41350. (1964), σελ. 13]. Περιστασιακά οργανώνονταν «υπό την καθοδήγηση του Ανώτερου Διευθυντή των Φυλακών ομαδικές συζητήσεις (group discussion) μεταξύ των νεαρών κρατουμένων σε θέματα όπως «Τα αποτελέσματα του Εγκλήματος στην Ευημερία της Οικογένειας»,» [MJ4/1350. (1964), σελ. 13]. Ωστόσο, η δραστηριότητα αυτή φαίνεται «να μην κέντριζε ιδιαίτερα τον ενθουσιασμό τους» [MJ4/1350. (1964), σελ. 13].

Τα γνωστικά αντικείμενα των Ελληνικών, της Αριθμητικής, των Αγγλικών, της Τέχνης, των Γενικών Γνώσεων συνέχισαν να διδάσκονται σε 21 Νεαρούς Κρατούμενους και το 1965 [MJ4/1404. (1965), σελ. 31]. Η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου των Τουρκικών από το 1964 και έπειτα δεν κατέστη ξανά εφικτή λόγω της απουσίας Τούρκου δασκάλου [MJ4/1404. (1965), σελ. 31]. Τη χρονιά αυτή, οι Νεαροί Κρατούμενοι «ανέβασαν επίσης τη δική τους παράσταση, ψυχαγωγήθηκαν στην παράσταση που έδωσε το προσωπικό της Φυλακής, ενώ κατά τη διάρκεια του χρόνου, συνεχίστηκαν οι κινηματογραφικές προβολές δύο φορές τον μήνα. Τα αθλήματα συνεχίστηκαν όπως και τον προηγούμενο χρόνο» [MJ4/1404. (1965), σελ. 14 -15]. Το παρεχόμενο πρόγραμμα όμως φαίνεται να έμεινε ανεπηρέαστο από την αλλαγή που σημειώθηκε το έτος αυτό στη σύνθεση του πληθυσμού των Νεαρών Κρατουμένων. Ακολουθώντας τις γενικότερες εξελίξεις κατά το 1965 «από τους 60 νεαρούς που προσήχθησαν στην Κεντρική Φυλακή, οι 37 ήταν μέλη της Εθνικής Φρουράς που αποστερήθηκαν την ελευθερία τους για παραβιάσεις πειθαρχίας καθώς και για ποινικές παραβάσεις (22 και 15 αντίστοιχα)»

[MJ4/1404. (1965), σελ. 31]. Η εξέλιξη αυτή ωστόσο, φαίνεται να μην έφερε καμιά μεταβολή στον προσανατολισμό του παρεχόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος για τη συγκεκριμένη τάξη, όπως είχε συμβεί αντίστοιχα το 1955.

Το ίδιο σχήμα ακολουθήθηκε και για τον επόμενο χρόνο, όταν στους Νεαρούς κρατούμενους προσφέρθηκαν πάλι τα γνωστικά αντικείμενα «των Ελληνικών, της Αριθμητικής, των Τεχνών, των Αγγλικών και της Γενικής Γνώσης, με τα Τουρκικά να απουσιάζουν ως αποτέλεσμα της πολιτικής κατάστασης», απουσία που παρουσιάζεται ως να «επέβαλε» η απουσία Τούρκου Δασκάλου και που είχε ως αποτέλεσμα «την αδυναμία διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου» [MJ4/1477. (1966), σελ. 47]. Και το έτος αυτό, επαναφέρονται βέβαιες παρατηρήσεις πως «οι Νεαροί Κρατούμενοι δεν επεδείκνυαν ενθουσιασμό για την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση και σχεδόν όλοι προτιμούσαν αντ' αυτής την τεχνική εκπαίδευση» [MJ4/1477. (1966), σελ. 47]. Οι παρατηρήσεις αυτού του είδους εκλαμβάνονται εδώ ως μια ακόμη πτυχή άσκησης εξουσίας/ γνώσης, μιας και οι αρχές της Κεντρικής Φυλακής «γνωρίζοντας» καλά το υποκείμενο που καλούνταν να πειθαρχήσουν φαίνεται να ασκούσαν ανάλογα και την εξουσία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι νεαροί κρατούμενοι καθημερινά καταπιάνονταν ή εκπαιδούνταν σε διάφορα επαγγέλματα όπως «ήταν ενδεικτικά η ραπτική, η ξυλουργική, η αγγειοπλαστική, η κομμωτική, η γεωργία, τα υδραυλικά, το χτίσιμο, η βιβλιοδεσία κ.α.» [MJ4/1477. (1966), σελ. 17].

Πέραν των συζητήσεων και της προσφοράς ακαδημαϊκών γνωστικών αντικειμένων «ειδικές ομιλίες προσφέρονταν επιπλέον, ενώ οργανώνονταν και συζητήσεις γύρω από θέματα όπως ήταν η κοινωνική υπευθυνότητα, ο αυτοσεβασμός» [MJ4/1477. (1966), σελ. 18]. Η ανταπόκριση σε τέτοιες συζητήσεις - διαλέξεις κρίθηκε «πολύ ικανοποιητική και μάλιστα θεωρήθηκε προφανές πως η πλειοψηφία των μαθητών καλωσόρισαν αυτή τη μορφή καθοδήγησης» [MJ4/1477. (1966), σελ. 18]. Το ίδιο διάστημα, πέραν της προσφοράς ακαδημαϊκής και τεχνικής εκπαίδευσης για τους Νεαρούς Κρατούμενους «μια μοντέρνα αίθουσα χτίστηκε και επιπλώθηκε με παροχές αναψυχής» [MJ4/1477. (1966), σελ. 17]. Την ίδια περίοδο, σημειώθηκε και η προσφορά δράσεων αυτό-διακυβέρνησης για τους Νεαρούς Κρατούμενους όπως ήταν για παράδειγμα η δημιουργία δικής τους ποδοσφαιρικής ομάδας. Η ομάδα αυτή μάλιστα έχοντας αναμετρηθεί με όλες τις άλλες ομάδες κατάφερε να γίνει η νικήτρια του Κυπέλου του Διευθυντή (Director's Cup) [MJ4/1477. (1966), σελ. 17]. Παράλληλα οι Νεαροί ανέλαβαν το βασικό μέρος της παράστασης για τον εορτασμό της πρωτοχρονιάς» [MJ4/1477. (1966), σελ. 17]. Η συμμετοχή τους επομένως σε μια τέτοια αθλητική και μια καλλιτεχνική δράση του Τμήματος της Κεντρικής Φυλακής, φαίνεται να αποτελεί σημείο τομής της επιθυμίας τόσο

των κυβερνώντων όσο και των ίδιων των κρατουμένων, λειτουργώντας καταλυτικά στην αυτοδιακυβέρνηση τους.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της περιόδου αυτής αποτελεί και η παραγωγή «εξειδικευμένης» επιστημονικής γνώσης, συνθήκη καθοριστική για τη λήψη αποφάσεων που οδηγούσαν και σε διακυβέρνηση ανάλογου τύπου. Η επιπρόσθετη «διενέργεια επομένως σχολαστικής έρευνας για την ηθική συμπεριφορά των Νεαρών Κρατουμένων με την προοπτική να εξαχθούν συμπεράσματα τα οποία θα βοηθούσαν στην αναμόρφωση και την αποκατάστασή τους» [MJ4/1477. (1966), σελ. 18], αποτελεί παράδειγμα μιας τέτοιας «επιστημονικής» και ποινικής σύμπραξης. Ο συνδυασμός της της συνέντευξης με την έρευνα, ως πρακτικών εξατομικευμένου και γενικευτικού χαρακτήρα αντίστοιχα θεωρείται πως από κοινού συνετέλεσαν στη διακυβέρνηση του πληθυσμού των Νεαρών Κρατουμένων. Με άλλα λόγια, και οι δύο λειτούργησαν καταλυτικά στη δημιουργία του ανθρώπου ως αντικειμένου γνώσης, και έτσι αντικειμενοποίησαν τον άνθρωπο - κρατούμενο μέσα από γνώση που παράχθηκε συγκεκριμένα γι' αυτόν.

Το πρόγραμμα που διαμορφώθηκε από το 1962 και έπειτα συνόψισε ένας Βρετανός Επισκέπτης το 1967, ο κ. Taylor, Ανώτερος Διευθυντής της Υπηρεσίας των Φυλακών του Ηνωμένου Βασιλείου, καταγράφοντας τη σχολική ρουτίνα των Νεαρών κρατουμένων η οποία περιελάμβανε «δύο ώρες σχολείο κάθε πρωί σε γενικά γνωστικά αντικείμενα, αλλά κυρίως ατομική διδασκαλία στις τρεις βασικές δεξιότητες της γραφής της ανάγνωσης και της αριθμητικής (3 'Rs') λόγω του μεγάλου εύρους επιτυχίας» του σχήματος αυτού [MJ4/1576. (1966), σελ. 15]. Σ' αυτού του είδους τη διδασκαλία παρεμβάλλονταν «συζητήσεις σε γενικά θέματα καθώς και η διδασκαλία Αγγλικών [MJ4/1576. (1966), σελ. 15]». Παρατήρησε, ωστόσο, πως η «ταυτόχρονη παρουσία και διδασκαλία όλων των Νεαρών Κρατουμένων στο διάστημα των δύο πρωινών ωρών σε συνάρτηση με την απουσία προκαθορισμένου προγράμματος σπουδών (syllabus) ήταν ανεπαρκής τόσο για τους μαθητές όσο και τον δάσκαλο» [MJ4/1576. (1966), σελ. 15], παρόλη «την επάρκεια του τελευταίου «να ελέγχει και να διδάσκει μια τέτοια μεικτή τάξη (και άλλοι δάσκαλοι μπορεί να μην ήταν τόσο ικανοί όσο ο συγκεκριμένος)» [MJ4/1576. (1966), σελ. 15]. Η εκτίμησή του για το παρεχόμενο πρόγραμμα ήταν πως αυτό «απέιχε από ένα προοδευτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης» και πως δεν ήταν «διαιτέρως συμβατό με τις άλλες δραστηριότητες της πτέρυγας» [MJ4/1576. (1966), σελ. 3]. Υπό αυτό το πρίσμα, υποστήριξε πως «εάν αυτό αναπτυσσόταν κατάλληλα, θα μπορούσε να ταιριάζει με τις δεξιότητες του παρόντος δασκάλου» [MJ4/1576. (1966), σελ. 3]. Κατά τρόπο όμοιο αξιολόγησε και την περίοδο διδασκαλίας του αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής. Οι πρωινές ασκήσεις που παρέχονταν πριν την ώρα του πρωινού «θα μπορούσαν να

θεωρηθούν ως ενεργοποίηση πριν το πρωινό και όχι ως μέρος ενός προοδευτικού προγράμματος φυσικής Εκπαίδευσης» [MJ4/1576. (1966), σελ. 3]. Επομένως, και για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής επανέλαβε την «ανάγκη ενός προγράμματος σπουδών (syllabus) που να ανταποκρινόταν στις ανάγκες των ατόμων» [MJ4/1576. (1966), σελ. 3]. Αναφορικά με τις περιοδικές διαλέξεις και «τις κινηματογραφικές προβολές που πραγματοποιούνταν στο ενδιάμεσα της λήξης της εργασίας και του βραδινού, εάν και αποφάνθηκε πως αυτές ήταν βοηθητικές, έκρινε ωστόσο πως δεν θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέρος ενός σχεδίου για κοινωνική επανεκπαίδευση» [MJ4/1576. (1966), σελ. 3]. Μάλιστα, ο κ. Taylor «εξέφρασε την επιφύλαξη για την αναγκαιότητα παροχής δώωρης εκπαίδευσης για όλους τους Νεαρούς κρατούμενους κατά τη διάρκεια του πρωινού» [MJ4/1477. (1966), σελ. 47]. Τόνισε επίσης πως «η τάξη θα πρέπει να έχει σκοπό» και πως στο πλαίσιο επανεκπαίδευσης κάθε κρατουμένου θα έπρεπε «να ανακοινώνεται ο στόχος της ημέρας, με την προοπτική αυτός να επιτευχθεί ως ένα επίπεδο στη βάση των 3 προαναφερόμενων βασικών δεξιοτήτων, προκειμένου σταδιακά να δημιουργείται στον μαθητή κρατούμενο το αίσθημα της επιτυχίας [MJ4/1477. (1966), σελ. 47]. Δεδομένης της εξαιρετικής παρουσίας του εκπαιδευτικού, υπογράμμισε emphaticά την ανάγκη «μεγαλύτερης ποικιλίας και σκοπού ως παράγοντες που θα συντελούσαν στη δημιουργία μιας πιο ενεργητικής και προοδευτικής ατμόσφαιρας» [MJ4/1576. (1966), σελ. 15].

Την επίσκεψη «του Ανώτερου Διευθυντή της Υπηρεσίας των Φυλακών του Ηνωμένου Βασιλείου, κ. H. J. Taylor, τον Ιούνιο του 1966 που σκοπό είχε τη διερεύνηση του ενδεχόμενου βελτίωσης του συστήματος κράτησης και μεταχείρισης των Νεαρών Κρατουμένων καθώς και της εγκαθίδρυσης ενός θεσμού για συγκεκριμένους τύπους Νεαρών Κρατουμένων» [MJ4/1477. (1966), σελ. 17] ακολούθησε η απόφαση και οι ενέργειες της Κυβέρνησης για την Ίδρυση ενός Ιδρύματος για τους Νεαρούς παραβάτες [MJ4/1622. (1967), σελ. 1]. Το εν λόγω Ίδρυμα θα ονομαζόταν «Κέντρο Εκπαιδευσεως Νεαρών Παραβατών» και θα στέγαζε Νεαρούς ηλικίας 16 με 21 ετών [MJ4/1622. (1967), σελ. 1]. Από άποψη αναλυτικού προγράμματος, τη χρονιά αυτή στα γνωστικά αντικείμενα «των Ελληνικών, της Αριθμητικής, των Τεχνών, των Αγγλικών και της Γενικής Γνώσης συνέχισαν να προσφέρονται όπως και προηγουμένως, ενώ σε αυτά προστέθηκε η Ανάγνωση Χαρτών/σχεδίων (Plan Reading)» [MJ4/1622. (1967), σελ. 48]. Επιπλέον, οι νεαροί κρατούμενοι κρίθηκε σημαντικό να κατευθύνονται στη διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων σε διάφορα μη πολιτικά θέματα, ένας θεσμός που, όπως σημειώνεται, δεν μπόρεσε να εξασφαλίσει την ενθουσιώδη συμμετοχή τους [MJ4/1622. (1967), σελ. 19]. Οι παροχές για τη μεταχείριση των παραβατών στις Κεντρικές Φυλακές βελτιώθηκαν επιπλέον με την ανέγερση μιας αίθουσας πολλαπλών χρήσεων, καθώς και ένα υπόστεγο

για την φυσική αγωγή, ενώ κατασκευάστηκε ένα νέο γήπεδο για τους κρατούμενους [MJ4/1622. (1967), σελ. 1].

Ένα χρόνο αργότερα, ακολούθησε η αναφορά του δασκάλου των Φυλακών, κ. Χατζηνικολάου για το πρόγραμμα που προσφέρθηκε στους Νεαρούς Κρατουμένους. Σύμφωνα με τα όσα κατέγραψε, τα αντικείμενα της επόμενης χρονιάς ήταν «τα Ελληνικά, τα Μαθηματικά, τα Αγγλικά, η Αγωγή του Πολίτου, οι Γενικές Γνώσεις και οι Συζητήσεις» [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία που επιτελούνταν, ιδιαίτερα με το Τμήμα των Νεαρών καταδίκων, αυτή αποτελούσε συνάρτηση πολλών παραγόντων [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Πιο συγκεκριμένα, «η ποικιλία των Πνευματικών Ικανοτήτων, η διάρκεια της Ποινής, η φύσις του διαπραχθέντος αδικήματος, το επάγγελμα του κάθε μαθητή - καταδίκου» ήταν κάποιοι από τους παράγοντες που καθόριζαν «το είδος της μόρφωσης που θα παρέχονταν στον κάθε ένα» [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Ως εκ τούτου, η παρεχόμενη «εκπαίδευση πραγματοποιούνταν σχεδόν εξ' ολοκλήρου σε ατομική βάση» [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Σε ατομική βάση διδάσκονταν τα μαθήματα «των Ελληνικών (49 Έλληνες και 2 Τούρκοι), των Μαθηματικών (49 Έλληνες και 2 Τούρκοι), των Γενικών Γνώσεων (51 Έλληνες), των Αγγλικών (8 Έλληνες), και της Αγωγής του Πολίτου (51 Έλληνες)». Και σ' αυτή την περίπτωση, αντικατοπτρίζεται για μια ακόμη φορά η επιδίωξη για πλήρη εξατομίκευση, απαιτώντας εκ προοιμίου τη «γνώση» των υποκειμένων με σκοπό την καθυπόταξη τους μέσω της επιχειρούμενης εξατομίκευσης τους. Αντίθετα, στις προηγούμενες δύο υποπεριόδους η ομαδοποίηση των κρατουμένων συντελούνταν βάσει κοινών, εάν και ρευστών χαρακτηριστικών. Κατά την τελευταία αυτή υποπερίοδο, ο πληθυσμός μοιάζει να είναι περισσότερο ποικιλόμορφος, ενώ οι ανάγκες των υποκειμένων που τον συναποτελούν διαφέρουν.

Επιπρόσθετα, οι συζητήσεις διαφόρων θεμάτων, που «καθιερώθηκαν ως θεσμός κατά τη διδασκαλία των Νεαρών Καταδίκων» γίνονταν με «τη συμμετοχή ολόκληρης της τάξης, ενώ ενθαρρύνονταν όλοι να εκφέρουν τας απόψεις τους για το θέμα που συζητούσαν» [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Οι μορφές συζήτησης φαίνεται πως διέφεραν κάθε φορά. Ένα από τα σχήματα που εφαρμοζόταν ήταν αυτό της δημιουργίας δύο ομάδων με την ανακοίνωση του θέματος προς συζήτηση να ακολουθεί. Κάθε ομάδα αναλάμβανε να υποστηρίξει με επιχειρήματα τη μια πλευρά του θέματος και η δεύτερη ομάδα έπρεπε να υποστηρίξει με τη σειρά της την αντίθετη άποψη [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 3]. Άλλο σχήμα συζήτησης προέβλεπε την ατομική συμβολή των μαθητών, οι οποίοι σύμφωνα με αυτό καλούνταν να υποστηρίξουν τις προσωπικές τους απόψεις ως άτομα [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 3]. Και στις δύο περιπτώσεις ο δάσκαλος ήταν ο

πρόεδρος των συζητήσεων. Με άλλα λόγια, ήταν αυτός που «με διάφορες παρεμβολές προσπαθούσε να κατευθύνει, κατά τρόπο ανεπαίσθητο τις συζητήσεις προς ένα προκαθορισμένο αντικειμενικό σκοπό και επιδίωξη τη διασφάλιση της ομαλής διεξαγωγής της συζήτησης. Οι συζητητές όφειλαν να σέβονται τις αντίθετες απόψεις, ακόμη και εάν διαφωνούσαν, μπορούσαν να πάρουν τον λόγο από τον πρόεδρο, ενώ αποφευκτέα ήταν η διαλογική συζήτηση» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 3]. Στο τέλος των συζητήσεων ο δάσκαλος «ανακεφαλαίωσε τις απόψεις που εκφράζονταν και κατέληξαν σε πορίσματα» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 3], παραμένοντας έτσι κεντρικός συντονιστής και κάτοχος του περιεχομένου που συνοψίζεται στο τέλος. Η ποικιλία και η φύση των θεμάτων που επιλέγονταν για συζήτηση ήταν μεγάλη, στα θέματα που απασχόλησαν την τάξη περιλαμβάνονταν η «Αστυφιλία, Με ωφέλησεν ή με έβλαψεν η φυλακή; Μετανάστευσις, Γιατί πρέπει να υπακούωμεν στους νόμους ωρισμένου τόπου; Ξένες βάσεις στην Κύπρο, Είναι αναγκαία η ύπαρξις δικαστηρίων και φυλακών; Προβλήματα του νέου στον τόπο μας και άλλα συναφή, ενώ καταβαλλόταν προσπάθεια για την εκλαΐκευση των θεμάτων και όλοι οι μαθητές ενθαρρύνονταν να εκφέρουν τας απόψεις τους» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 3]. Στη διαδικασία εμπλέκονταν και Νεαροί Κρατούμενοι «η δραστηριότητα των οποίων εξυπηρετούσε το πνεύμα και τον προσανατολισμό των συζητήσεων. Πιο αναλυτικά, ένας Νεαρός κατάδικος, απόφοιτος της Σχολής Μέσης Παιδείας, με ειδικό ενδιαφέρον στις αρχαιολογικές ανασκαφές στην Κύπρο προχώρησε σε διάλεξη μπροστά στην τάξη σχετικά με τον τρόπο εργασίας μιας αρχαιολογικής αποστολής σε ό,τι αφορούσε συγκεκριμένα ενός αρχαίου τάφου» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 3].

Πέραν της εισαγωγής και διεξαγωγής συζητήσεων σε ποικίλα ζητήματα ως μέρος της εκπαίδευσης των Νεαρών Κρατουμένων μια «άλλη παραλλαγή του θεσμού των ανακοινώσεων που εφαρμόστηκε στην Σχολή των Φυλακών, ήταν και η ανακοίνωση της Μορφής «Who is who»? Κατ' αυτήν, ο μαθητής- κατάδικος ανέβαινε στο βήμα και προέβαινε σε μια διήγηση σχετικά με την ζωή του, τις δραστηριότητες του, τις σκέψεις του, στο πώς διέπραξε το αδίκημα καθώς και των σχεδίων που αυτός είχε για το μέλλον» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 4]. Επί των ανακοινώσεων κάποιου κρατούμενου «οι υπόλοιποι μαθητές, εάν ήθελαν, μπορούσαν να υποβάλουν ερωτήσεις στον ομιλητή. Το εν λόγω μέτρο κρίθηκε πως μπορούσε να προσφέρει σε όλη την αναμορφωτική προσπάθεια του Ιδρύματος. Η αναπόληση της ζωής τους προηγουμένως συνέβαλε καταλυτικά στη δημιουργία πρόσφορου εδάφους για τη λήψη μιας απόφασης για αλλαγή» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 4]. Επρόκειτο για έναν ακόμη πιο εκλεπτυσμένο μηχανισμό επιτήρησης, που σε συνέχεια της συνέντευξης, συνέβαλε, ώστε ο Νεαρός Κρατούμενος να

αποκαλύψει σε αυτοπαρουσίαση ο ίδιος πτυχές του εαυτού του καθώς και της ποινικής του δράσης, ως μια μορφή εξομολόγησης. Τα «λεγόμενα των κρατουμένων αξιοποιούνταν προκειμένου να εξαχθούν κάποια γενικότερα συμπεράσματα. Έτσι, η αφήγησή τους αυτή συγκρινόταν με όσα προηγουμένως είχε γράψει ο κάθε κατάδικος στην αυτοβιογραφία του, την έκθεση του Κοινωνικού Λειτουργού της Επαρχίας του, την έκθεση του Ψυχιάτρου και εξάγονταν τα αναγκαία συμπεράσματα» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 4]. Η διαδικασία αυτή, συναρθρωμένη με τις υπόλοιπες τεχνικές παρακολούθησης και επιτήρησης, φαίνεται να αφορούσε μια παιδαγωγική και μεθοδολογική επιλογή, ο κύριος σκοπός της οποίας ήταν η συμμόρφωση και η επιστροφή τους στην κοινωνία μετά την αποφυλάκιση. Η αναγνώριση της μοναδικότητας του κάθε κρατούμενου και η επιδίωξη για την υιοθέτηση περισσότερο ανθρώπινων μεθόδων μεταχείρισης συνυπάρχει με τη χρήση αυτών από τους φύλακες με απώτερο σκοπό τον σωφρονισμό του.

Τη συγκεκριμένη μεθοδολογική επιλογή για τους Νεαρούς Κρατούμενους φαίνεται να υπαγόρευσαν λόγοι όπως ήταν η «ανομοιομορφία ως προς τις ικανότητες, η ποικιλία ενδιαφερόντων, η διάρκεια ποινής κ.α. Ενδεικτική της περιγραφόμενης ποικιλομορφίας είναι και ειδική αναφορά στο μάθημα της Γεωμετρίας. Σε αυτό φαίνεται δόθηκε αρκετή σημασία, όπως και σε διάφορα προβλήματα γεωμετρίας τα οποία βρήκαν απήχηση σε επαγγέλματα όπως ήταν οι οικοδόμοι, οι ράπτες και οι ξυλουργοί. Οι επαγγελματίες αυτοί έδειξαν τον απαιτούμενο ζήλο με ενθαρρυντικά αποτελέσματα για το μάθημα» [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Η μόρφωση μαθητών «με πολυετή ποινή φυλάκισης τέθηκε σε μια περισσότερο μακροπρόθεσμη βάση» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 5]. Το γνωστικό αντικείμενο των Γενικών Γνώσεων φαίνεται να αποδείχθηκε ενδιαφέρον «για το σύνολο των μαθητών οι οποίοι έδειξαν καταπληκτική προθυμία. Το εύρος του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου, όπως δηλώνεται και από τον τίτλο κάλυπτε μεγάλη ποικιλία θεμάτων. Ένα τυχαίο γεγονός για παράδειγμα, η ανάγνωση μιας εφημερίδας ακόμη και η υποβολή μιας απορίας μπορούσε να αποτελέσει θέμα για συζήτηση και επέκταση. Μάλιστα, το αυξημένο ενδιαφέρον που παρατηρήθηκε για το συγκεκριμένο αντικείμενο αποδόθηκε στο νεαρό της ηλικίας των τροφίμων και τις ανησυχίες της πρώτης νεότητας». [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 5]. Την περίοδο αυτή, στη Σχολή της Κεντρικής Φυλακής εισήχθη πειραματικά «ο θεσμός του εκπαιδευτικού ραδιοφώνου μέσω των εκπομπών, το οποίο κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και έδωσε στον δάσκαλο μια θαυμάσια ευκαιρία να επεκταθεί σε τόσα πολλά και ποικίλα επί ποικίλων τόσων θεμάτων τα οποία αναφέρονταν ακροθιγώς στην εκπομπή» [MJ4/154/214. (02-01-1969)].

Οι καλλιτεχνικές εκδηλώσεις αποτελούσαν σε όλες τις περιόδους μέρος του ανεπίσημου ΑΠ της Κεντρικής Φυλακής. Εκτός από τη διδασκαλία ακαδημαϊκών γνωστικών αντικειμένων, ο δάσκαλος της Κεντρικής Φυλακής στην έκθεση του με τίτλο «Καλλιτεχνικές Εκδηλώσεις», αποκαλύπτει περισσότερες λεπτομέρειες για την καθιερωμένη χριστουγεννιάτικη εκδήλωση που λάμβανε χώρα σε όλες τις περιόδους που εξετάστηκαν, άλλοτε με τη συμμετοχή των ενηλίκων άλλοτε και των Νεαρών. Όπως αναφέρεται, η καλλιτεχνική εκδήλωση των τροφίμων του Ιδρύματος, για το έτος 1968, πραγματοποιήθηκε στις 23 Δεκέμβρη παρουσία του Έντιμου Διευθυντή του Ιδρύματος, του προσωπικού των Φυλακών, των οικογενειών των καταδίκων, το σύνολο των καταδίκων και πλήθος προσκεκλημένων. Την γιορτή παρακολούθησε επίσης και η Έντιμος Υπουργός Δικαιοσύνης» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 7]. Όπως τονίζεται στην περιγραφή «Η εν λόγω εκδήλωση ετοιμάστηκε εξ ολοκλήρου από τους κατάδικους (εκτέλεση, μουσική, χοροί, σκηνικά), ενώ η διδασκαλία του κειμένου ήταν ευγενική προσφορά του ηθοποιού του Κυπριακού θεάτρου κ. Φώτου Φωτιάδη. Το κείμενο της γιορτής έγραψε ως επί το πλείστον ο δάσκαλος του Ιδρύματος, μιας και όλη η εκδήλωση τέθηκε στα γενικότερα πλαίσια και σκοπούς της αναμορφωτικής προσπάθειας του Ιδρύματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, κατά τη διάρκεια της εν λόγω εκδήλωσης, μαζί με την ψυχαγωγία, επιδιώχθηκε η προσφορά ενός είδους επωφελούς συγκινήσεως που θα λειτουργούσε ενισχυτικά στην όλη αναμορφωτική προσπάθεια του Ιδρύματος» [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 7]. Όμοια, οι «βιβλιοθήκες όλων των διαμερισμάτων που εμπλουτίστηκαν κατά το προηγούμενο παρελθόν έτος (1967) με μεγάλο αριθμό βιβλίων σημείωσαν αρκετά μεγάλη επισκεψιμότητα». Ο θεσμός της βιβλιοθήκης με την επιλογή συγκεκριμένου τύπου βιβλίων αναλόγως περιόδου αποτέλεσε χωρίς ιδιαίτερες μετατοπίσεις μέρος του ανεπίσημου, ωστόσο πιο ακαδημαϊκά προσανατολισμένου, ΑΠ νεαρών και ενηλίκων [MJ4/154/214. (02-01-1969), σελ. 7]. Όσον αφορά συγκεκριμένα τους Ενήλικες Κρατούμενους, η έκθεσή τους σε εκπαιδευτικά ερεθίσματα ακαδημαϊκής φύσης δεν περιορίστηκε μόνο στο θεσμό της βιβλιοθήκης. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί συζητείται λεπτομερέστερα το πρόγραμμα με τα γνωστικά του αντικείμενα που προσφέρθηκαν στη συγκεκριμένη κατηγορία κρατούμενων.

8.3 Το Αναλυτικό πρόγραμμα των Ενήλικων Κρατουμένων

Στα υποκεφάλαια που προηγήθηκαν η προσοχή στράφηκε κυρίως στην καθιέρωση της τάξης των Νεαρών Κρατουμένων, η οποία, όπως προκύπτει, εάν και με σημαντικές μετατοπίσεις, ως προς την ηλικία αποτελεί συνέχεια της αντίστοιχης τάξης του 1955. Η παροχή ακαδημαϊκής εκπαίδευσης στους ενήλικες κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής,

ωστόσο, απασχόλησε τις αρχές, για διαφορετικούς λόγους και κατά το 1960-1971, μιας και το ακαδημαϊκού προσανατολισμού εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη συγκεκριμένη τάξη βρισκόταν σε αναστολή ήδη από το 1956.

Το ζήτημα, επομένως, της παροχής εκπαιδευτικού προγράμματος στους ενήλικες κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής, που διακόπηκε το 1956 μετά από οχτώ χρόνια λειτουργίας [SA1/1021/1956. σελ. 16], απασχόλησε τις Αρχές της φυλακής τόσο κατά την περίοδο της αποικιοκρατίας (1958) όσο και κατά την περίοδο της Ανεξαρτησίας. Συνοπτικά, οι συνθήκες που επικράτησαν στην Κεντρική Φυλακή, ένα χρόνο μετά την έναρξη του αντιαποικιοκρατικού αγώνα, λειτούργησαν αποτρεπτικά ώστε αυτό να συνεχίσει με τη μορφή που υιοθετήθηκε και καθιερώθηκε (1948-1956) για τη συγκεκριμένη ομάδα κρατουμένων (βλ. υποκεφάλαιο 6.4 - 6.6). Υπενθυμίζεται πως για την περίοδο που ακολούθησε (1956-1958) η έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη ενός προγράμματος που θα αφορούσε την νεοαναδυθείσα κατηγορία των Νεαρών Κρατουμένων (βλ. κεφάλαιο 7.)

Παρ' όλους, λοιπόν, τους επιχειρούμενους μετασχηματισμούς και σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση για το έτος 1957, οι ενήλικες (πολιτικοί) κρατούμενοι με ποινές που σχετίζονταν με την Έκτακτη Ανάγκη οργάνωναν «περιστασιακά μαθήματα υπό την επίβλεψη δασκάλων που προέρχονταν από την ίδια κατηγορία. Κάποιοι κρατούμενοι ξεκίνησαν μαθήματα διά αλληλογραφίας σε αντικείμενα όπως η αρχιτεκτονική, η λογιστική, η μηχανική, το σχέδιο και η ηλεκτρονική σε Ινστιτούτα της Κύπρου, του Ηνωμένου Βασιλείου και των Αθηνών» [V41/54. (1957)]. Το 1958, στις αρχές του χρόνου συγκεκριμένα, στην Κεντρική Φυλακή ξεκίνησε μια «εκπαιδευτική έρευνα από δύο Ανώτερους Λειτουργούς του Τμήματος Παιδείας με την πρόθεση να διερευνηθεί το ενδεχόμενο παροχής ενός σχήματος εκπαίδευσης ενηλίκων για όλους τους κρατούμενους», το εγχείρημα αυτό ωστόσο, «εγκαταλείφθηκε λόγω της επιδείνωσης της κατάστασης Εκτάκτου Ανάγκης» [SA1/102/1958. σελ. 17]. Στους πολιτικούς κρατούμενους, μεταξύ των οποίων υπήρχαν και αρκετοί δάσκαλοι, τους επιτράπηκε να συνεχίσουν να «οργανώνουν μαθήματα σε χρήσιμα αντικείμενα μεταξύ τους, ενώ αρκετοί από αυτούς συνέχισαν με ένα καθεστώς ιδιωτικής μελέτης που θα διευκόλυνε τον μελλοντικό τους βιοπορισμό» [SA1/102/1958. σελ. 17]. Και το 1958 ένας αριθμός ενήλικων πολιτικών κρατουμένων συνέχισε να λαμβάνει «μαθήματα αλληλογραφίας από αναγνωρισμένα Ινστιτούτα, τα οποία ως μέσα αυτό - εκπαίδευσης σε τεχνικά αντικείμενα συγκέντρωναν συνεχώς το ενδιαφέρον των κρατουμένων» [SA1/102/1958. σελ. 17]. Το πρώτο έτος της Ανεξαρτησίας, σύμφωνα με το περιεχόμενο της Ετήσιας Έκθεσης του Διευθυντή των Φυλακών, «μόνο δύο ενήλικες κρατούμενοι εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν να

διαβάζουν και να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα» [MJ4/419. (1960), σελ.12], ενώ, όπως σημειώθηκε «η εισήγηση εισαγωγής ενός συστήματος διδασκαλίας σε τάξεις δεν συγκέντρωσε τον ενθουσιασμό των ενηλίκων κρατουμένων» [MJ4/419. (1960), σελ.12]. Απεναντίας, αυτοί έδειξαν προτίμηση για «διαλέξεις σε κοινωνικά και αγροτουριστικά αντικείμενα από τα μαθήματα στην τάξη» οι οποίες αποδείχτηκαν ιδιαίτερα δημοφιλείς [MJ4/419. (1960), σελ.12]. Το πρόγραμμα των ενηλίκων κρατουμένων του εν λόγω έτους περιελάμβανε επίσης «θεατρικές παραστάσεις που διοργανώνονταν με αφορμή τα Χριστούγεννα και την Πρωτοχρονιά και τις οποίες παρακολουθούσε η Υπουργός, μέλη της Βουλής των αντιπροσώπων, Εκπαιδευτικοί και Ανώτεροι Επίσημοι της Δημοκρατίας» [MJ4/419. (1960), σελ.12]. Το πρόγραμμα ενίσχυαν επιπλέον οι «αθλητικές δραστηριότητες και οι γυμναστικές επιδείξεις», ενώ μέρος της «αθλητικής ρουτίνας των κρατουμένων ήταν το ποδόσφαιρο, το volley-ball και άλλα παιχνίδια, όπως και η διοργάνωση ματς μεταξύ των διάφορων πτερυγών της Φυλακής» [MJ4/419. (1960), σελ.12].

Ένα χρόνο αργότερα το (1961) εντατικοποιήθηκαν οι συζητήσεις για την παροχή περισσότερο ακαδημαϊκών γνωστικών αντικειμένων στους ενήλικες κρατούμενους, το εκπαιδευτικό προφίλ των οποίων διερευνήθηκε ενδελεχέστερα με πρωτοβουλία της Υπηρεσίας των Φυλακών [MJ4/611. (1961), σελ. 10]. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το εκπαιδευτικό προφίλ, όπως αυτό σκιαγραφήθηκε στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας σε δείγμα «314 τροφίμων 302 κρατούμενοι ήταν στοιχειώδους εκπαίδευσης, 4 δευτεροβάθμιας και 8 αναλφάβητους» [MJ4/611. (1961), σελ. 10]. Πέρα από τη βαθμίδα, στις πηγές παρατίθενται και στοιχεία που εξατομικεύουν περαιτέρω το ζήτημα της ακαδημαϊκής τους πορείας, με αναφορά σε επιδόσεις που αυτοί είχαν επιδείξει στην σχολική τους πορεία ως μαθητές. Συγκεκριμένα, 197 από αυτούς καταγράφηκαν με κακή επίδοση στο σχολείο, 13 με πολύ καλή σχολική επίδοση, 81 δηλώθηκαν ως αδιάφοροι για τα θρησκευτικά και 13 ως αναποφάσιστοι [MJ4/611. (1961), σελ. 10]. Πλησιάζοντας προς το τέλος του έτους, σύμφωνα με πληροφορίες του Διευθυντή των Φυλακών υπήρχαν «11 Τούρκοι και Έλληνες [που] επιθυμούσαν να διαβάζουν και να γράφουν Ελληνικά και 24 Έλληνες και Τούρκοι που επιθυμούν να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν Τουρκικά, ενώ 36 κρατούμενοι επιθυμούσαν να βελτιώσουν τα Αγγλικά τους» [MJ4/154/96. (25-11-1961)]. Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού σχήματος υπό τη μορφή νυχτερινών τάξεων για τους ενήλικες κρατούμενους διήρκεσε περίπου ένα χρόνο.

Πέρα όμως από αυτές τις αποτυπώσεις ακαδημαϊκών αναγκών στη βάση των πρώτων γλωσσών των κρατουμένων, οι πρώτες εισηγήσεις για το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος κατά την περίοδο της Ανεξαρτησίας εστίασαν στο γνωστικό

αντικείμενο των Αγγλικών. Προήλθαν από την Υποεπιτροπή του Συμβουλίου των Φυλακών για την Εκπαίδευση και την Αναψυχή με συγκεκριμένη αναφορά στο γνωστικό αντικείμενο των Αγγλικών κατ' εισηγησιν του Γραμματέα - Συντονιστή της Υποεπιτροπής Εκπαίδευσης και Αναψυχής Φυλακών (Secretary, - Co-ordinator of the Sub-Committee on Recreation and Education of Prisons), κ. Κουτσάκου και Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Λευκωσίας. Η επαναφορά αιτημάτων για την επανεισαγωγή των Αγγλικών ως γλώσσας, παρόλες της παραπομπές στην περίοδο της Αγγλοκρατίας, αφορά το ευρύτερο θέμα της κυριαρχίας των Αγγλικών στο δημόσιο τομέα και την ευρύτερη δημόσια σφαίρα και αντανακλά ίσως την εσωτερίκευση της αξιολόγησης της συγκεκριμένης γλώσσας ως σημαντικής, αλλά και απαραίτητης για την επανένταξη των κρατουμένων στην κοινωνία και οικονομία, εντός αλλά και εκτός Κύπρου (π.χ. σε περιπτώσεις μετανάστευσης). Τόσο οι αρχές των φυλακών δηλαδή, όσο και το όραμά τους για τους κρατουμένους γίνεται με όρους αυτό-υποκειμενοποίησης που να τους καθιστά ορατά και ιδανικά υποκείμενα για ένα ανεξάρτητο μεν κράτος, με ισχυρή όμως την επίδραση του αποικιακού παρελθόντος την ίδια στιγμή που στο διεθνή χώρο τα Αγγλικά καθιερώνονται και στην κοινοπολιτεία κυριαρχούν ήδη ως γλώσσα.

Η πρόταση του Γραμματέα - Συντονιστή της Υποεπιτροπής Εκπαίδευσης και Αναψυχής Φυλακών κ. Κουτσάκου σχετικά με τη «διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους κρατουμένους» δεν έλαβε αρχικά την έγκριση της Υπουργού Δικαιοσύνης, η οποία, απαντώντας στην υπενθύμιση της Βοηθού Γραμματέα (Assistant Secretary) του Υπουργείου Δικαιοσύνης για τυχόν έγκριση της υποβληθείσας έκθεσης εκ μέρους του κ. Κουτσάκου, αξιολόγησε το περιεχόμενό της ως μια «γενική σύσταση ότι η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ήταν επιθυμητή, που στερούνταν συγκεκριμένων προτάσεων» [MJ4/154/74-73. (08-07-1961)]. Ζήτησε επομένως, να παραδοθεί στον Διευθυντή των Φυλακών μια «πλήρης έκθεση σχετικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας που θα αναφερόταν στον αριθμό των κρατουμένων που συμμετείχαν, στις ώρες διδασκαλίας ανά εβδομάδα, στα μαθήματα καθώς και στο κόστος οποιουδήποτε προτεινόμενου σχήματος» [MJ4/154/74-73. (08-07-1961)]. Η Υπουργός, επισήμανε επίσης ότι θα έπρεπε «να διερευνηθεί πλήρως η δυνατότητα εθελοντικής διδασκαλίας των Αγγλικών από ιδρύματα όπως το Ινστιτούτο Ξένων Γλωσσών στη Λευκωσία (Institute for Foreign Languages in Nicosia) και το Βρετανικό Συμβούλιο (British Council) και παροχής κάθε δυνατής βοήθειας για το θέμα» [MJ4/154/74-73. (08-07-1961)] (meeting of the Senior Superintendent of Prisons with the Minister of Justice).

Μια εβδομάδα αργότερα, στις 14 Ιουλίου 1961 τη διερεύνηση της συνέχειας του ζητήματος της διδασκαλίας Αγγλικών για τους κρατούμενους και των όσων συζητήθηκαν

για θέμα στις 7 Ιουλίου του 1961, ανέλαβε εντελλόμενος από την Υπουργό Δικαιοσύνης, ο Λειτουργός Διοίκησης (Administrative Officer) του Υπουργείου Δικαιοσύνης, κ. Κεφάλας. Ο κ. Κεφάλας ζήτησε από τον Διευθυντή των Φυλακών να ενεργήσει σύμφωνα με τα όσα συζητήθηκαν τότε [MJ4/154/75. (14-07-1961)]. Ο Λειτουργός Διοίκησης (Administrative Officer) του Υπουργείου Δικαιοσύνης επανήλθε στο ζήτημα σχεδόν μετά το πέρας δύο εβδομάδων, ζητώντας αυτή την φορά να ενημερωθεί για την εξέλιξη του ζητήματος έως τη στιγμή της επικοινωνίας [MJ4/154/75. (31-07-1961)]. Στο χρόνο που ακολούθησε ο Διευθυντής των Φυλακών ζήτησε την άδεια του Chief Establishment Officer, για την καταβολή υπερωριών στους υπάρχοντες δασκάλους, από τους οποίους θα απαιτούνταν υπερωριακή εργασία για τη διεξαγωγή νυχτερινών τάξεων στα Αγγλικά, χωρίς επιπλέον πόρους για το εν λόγω έτος [MJ4/154/71. (17-05-1961)].

Η απάντηση του Υπουργείου Δικαιοσύνης για το θέμα παροχής νυχτερινών μαθημάτων στα Αγγλικά για τους κρατούμενους στις Κεντρικές Φυλακές ήταν αρνητική. Συγκεκριμένα, όπως κοινοποιήθηκε στον Διευθυντή των Φυλακών, «δεν υπήρχε δικαιολογημένη ανάγκη να ξεκινήσουν τέτοιες τάξεις με τόσο μεγάλο κόστος» [MJ4/154/72. (20-05-1961)] και επιπλέον πως το εκτιμώμενο «κόστος των £20 το μήνα ήταν απαγορευτικό» [MJ4/154/72. (20-05-1961)] μάλιστα στην περίπτωση που υπήρχε πραγματική ανάγκη για νυχτερινά μαθήματα η Υπουργός έκρινε ότι «2 ώρες την εβδομάδα ανά δάσκαλο θα ήταν επαρκείς» [MJ4/154/72. (20-05-1961)].

Δεδομένων των διαπιστώσεων της Υπουργού, ο Λειτουργός διοίκησης του Υπουργείου Δικαιοσύνης παρέπεμψε τον Διευθυντή των Φυλακών να φέρει το θέμα στο Συμβούλιο των Φυλακών ζητώντας τις απόψεις των μελών του και παράλληλα σημειώνει «Θα ήσασταν ίσως ικανός να φέρετε τις συγκεκριμένες εισηγήσεις προ του Συμβουλίου για την ανάγκη παροχής μαθημάτων Αγγλικών» [MJ4/154/72. (20-05-1961)]. Παρά τις ανωτέρω ενέργειες, το ζήτημα της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας κατά τη διαπίστωση του Γραμματέα - Συντονιστή της Υποεπιτροπής Εκπαίδευσης και Αναψυχής του Συμβουλίου των Φυλακών, κ. Κουτσάκου «βρισκόταν σε στασιμότητα και επομένως έκρινε πως θα έπρεπε να δοθεί συνέχεια στις εξελίξεις σχετικά με τις προτάσεις που ο ίδιος είχε κάνει προηγουμένως» [MJ4/154/83-81. (20-10-1961)].

Στο θέμα επανήλθε ο Διευθυντής των Φυλακών, ο οποίος θέλοντας να υποστηρίξει τη θέση του για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στους κρατούμενους, ζήτησε «την επανεξέταση της απόφασης του Υπουργού σε συνάρτηση με τη σύσταση της Υποεπιτροπής Επιτροπής Παιδείας του Συμβουλίου Φυλακών περί παροχής Αγγλικών στις 19.06.1961» [MJ4/154/85. (07-11-1961)]. Υπενθυμίζεται βέβαια ότι αυτή είχε θεωρηθεί γενικόλογη από την Υπουργό χωρίς «αναφορές σε συγκεκριμένες προτάσεις»

[MJ4/154/74-73. (08-07-1961)]. Ο ίδιος συνέχισε υποστηρίζοντας πως επρόκειτο για ένα αρκετά λογικό ποσοστό υπερωριών, δεδομένου ότι ανέφερε ενδεικτικά «το μέγιστο του απαιτούμενου ποσού» [MJ4/154/85. (07-11-1961)]. Αναφορικά με τις ώρες διδασκαλίες διασαφήνισε πως «η άποψη της Υπο - Επιτροπής Εκπαίδευσης και Αναψυχής του Συμβουλίου των Φυλακών για 3 - 4 μαθήματα την εβδομάδα» [MJ4/154/85. (07-11-1961)] ίσχυε. Όπως σημείωσε, τέλος, ο Διευθυντής των Φυλακών, «Μπορεί να έχει ενδιαφέρον να προσθέσουμε ότι τα μαθήματα αγγλικών θα συνεχίζονταν για χάρη της οικονομίας με μαθήματα ελληνικών και τουρκικών» [MJ4/154/85. (07-11-1961)]. Λίγες μέρες αργότερα, ακολούθησε συνάντηση της Υπουργού Δικαιοσύνης και του Διευθυντή των Φυλακών. Στη διάρκεια της συνάντησης αυτής η Υπουργός, πριν τη λήψη της τελικής απόφασης για το θέμα της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στους κρατούμενους, επικαλούμενη το περιεχόμενο της συνάντησης της 7^{ης} Ιουλίου 1961 ζήτησε μια έκθεση σχετικά για τις «παραμέτρους που είχε ήδη εκθέσει κατά τη διάρκεια της συνάντησης αυτής για τον αριθμό των Κρατουμένων που επιθυμούσαν και θεωρούνταν από τον Διευθυντή της Φυλακής κατάλληλοι να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας για (α) σκοπούς αποκατάστασης και όχι διαφορετικά (β) την ηλικία των κρατουμένων αυτών, τις ποινές τους και το υπόλοιπο της ποινής αυτής, και (γ) τους εκπαιδευτικούς που πρότειναν και επιθυμούν να αναλάβουν τη διδασκαλία αυτή και την αμοιβή τους ανά ώρα» [MJ4/154/87-86. (10-11-1961)]. Στο πλαίσιο της ίδια συνάντησης, ο Διευθυντής των Φυλακών ανέλαβε να εξακριβώσει από τον κ. Κουτσάκο, Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Λευκωσίας, και Συντονιστή-Γραμματέα της Υποεπιτροπής, το ενδεχόμενο υλοποίησης πρότασης της Υπουργού Δικαιοσύνης για την εθελοντική διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου των Αγγλικών από φορείς όπως ήταν το Ινστιτούτο Ξένων Γλωσσών και το Βρετανικό Συμβούλιο [MJ4/154/87-86. (10-11-1961)]. Σε συνέχεια της συνάντησης της 10^{ης} Νοέμβρη, και κατ' επιθυμία της Υπουργού Δικαιοσύνης, ο Διευθυντής των Φυλακών προχώρησε στη συλλογή και τη γνωστοποίηση συγκεκριμένων πληροφοριών αναφορικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε κρατούμενους.

Ο αριθμός των κρατουμένων «με ποινές που έληγαν μετά τον Αύγουστο του 1962 που επιθυμούσαν να βελτιώσουν τα Αγγλικά τους ανερχόταν στους 36» [MJ4/154/96. (25-11-1961)]. Όσον αφορά το επίπεδο τους στα Αγγλικά, οι περισσότεροι από τους αυτούς, εάν και «γνώριζαν ελάχιστα επιθυμούσαν να τα βελτιώσουν προκειμένου να εξασφαλίσουν καλύτερη απασχόληση στις βάσεις ή να τη χρησιμοποιήσουν εάν τελικά αποφασίσουν να μεταναστεύσουν» [MJ4/154/96. (25-11-1961)]. Οι δάσκαλοι επίσης παρουσιάστηκαν σύμφωνοι να «παραδίδουν μαθήματα αγγλικών σε νυχτερινά μαθήματα με αμοιβή 250 mils ανά ώρα» [MJ4/154/96. (25-11-1961)]. Το κόστος ωστόσο που

προβληματίζε τις Αρχές για ακόμη μια φορά θα μπορούσε να αποδειχθεί ανασταλτικός παράγοντας διακυβεύοντας την προσφορά του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου. Σε μια προσπάθεια να καμφθεί το διαφαινόμενο οικονομικό εμπόδιο, ο Διευθυντής των Φυλακών έσπευσε να αποκλείσει, το ενδεχόμενο εθελοντικής διδασκαλίας από συναφείς εκπαιδευτικούς φορείς, ενώ επικαλέστηκε πως και ο κ. Κουτσάκος ήταν σύμφωνος «ότι οι ελπίδες ήταν ελάχιστες και κατά τη γνώμη του το θέμα έχει καθυστερήσει χωρίς αποτέλεσμα». Όπως σημείωσε ο Διευθυντής των Φυλακών «έπρεπε πλέον να είναι σε θέση να πουν στους κρατούμενους "Ναι" ή "Όχι"» [MJ4/154/96. (25-11-1961)]. Συνολικότερα για την έκβαση του υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικού προγράμματος ως προς τα Αγγλικά, ο Διευθυντής των Φυλακών σημείωσε πως σε περίπτωση ανεπαρκών πόρων για το 1962 που θα δυσχέραιναν τη συνέχεια του προγράμματος θα ήταν καλύτερα αυτό να μην ξεκινήσει καθόλου [MJ4/154/96. (25-11-1961)]. Λίγο πριν τη λήξη του έτους η απόφαση έμοιαζε να έχει παρθεί.

Στις 13 Δεκέμβρη του 1961 με έγγραφο του στον Λειτουργό Διοίκησης του Υπουργείου Δικαιοσύνης ο Διευθυντής των Φυλακών υπέβαλε το «πρόγραμμα διδασκαλίας» που ετοίμασαν «οι Λειτουργοί της Εκπαίδευσης Φυλακών για ενημέρωση του Υπουργού». Με το πρόγραμμα αυτό, προβλεπόταν το «μοίρασμα το μαθητών σε δύο ομάδες. Η ομάδα Α αφορά «στους αρχάριους ή στους έχοντες λίγες» γνώσεις, ενώ στην ομάδα Β συμπεριλήφθηκαν όσοι βρίσκονταν σε προχωρημένο στάδιο» [MJ4/154/99. (13 -09- 1961)]. Ως χρόνος έναρξης και λειτουργίας του σχήματος προτάθηκε ο «Ιανουάριος του 1962, καθώς και η πειραματική του συνέχεια για μια περίοδο π.χ. τεσσάρων μηνών», διάστημα το οποίο «θα τον καθιστούσε ικανό να αξιολογήσει τα αποτελέσματα» [MJ4/154/99.(13 -09- 1961)]. Τα Αγγλικά αποτέλεσαν μέρος του εισηγούμενου προγράμματος, ενώ συμπεριλήφθηκαν επιπλέον στην μητρική γλώσσα των κρατουμένων τα γνωστικά αντικείμενα (Ελληνικά και Τουρκικά) . Ο μέγιστος αριθμός ωρών ανά μάθημα θα ανερχόταν συνολικά στις τρεις ανά εβδομάδα. Στον πίνακα που ακολουθεί, φαίνεται ο τρόπος κατανομής των προτεινόμενων αντικειμένων ανά ημέρα για τους ενήλικες βαρυποινίτες κρατουμένους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Νυχτερινά μαθήματα εις τας Κεντρικάς Φυλακάς

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ – ΒΑΡΥΠΟΙΝΙΤΑΙ

ΩΡΑΙ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ
3+35'-4+30'	A ΟΜΑΣ: Ελληνικά B ΟΜΑΣ: Ελληνικά	A ΟΜΑΣ: Ελληνικά B ΟΜΑΣ: Ελληνικά	A ΟΜΑΣ: Ελληνικά B ΟΜΑΣ: Ελληνικά
4+30'-5+15'	A ΟΜΑΣ: Αγγλικά B ΟΜΑΣ: Αγγλικά	A ΟΜΑΣ: Αγγλικά B ΟΜΑΣ: Αγγλικά	A ΟΜΑΣ: Αγγλικά B ΟΜΑΣ: Αγγλικά

(Υπογ) Χ. Πουλχέριος
Διδάσκαλος Κεντρικών Φυλακών

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Nicosia Central Prison

Evening Classes for Long- Sentences Prisoners

Hours	MONDAY	TUESDAY	THURSDAY
3.45'-4.30'	Turkish Group A&B	Turkish Group A&B	Turkish Group A&B
4.30'-5.15'	English Group A&B	English Group A&B	English Group A&B

12.12.1961

(Sgd) H. Alpay

Turkish Teacher

Το προτεινόμενο «Σχήμα Εκπαίδευσης» για τις Κεντρικές Φυλακές εξετάστηκε από την Υπουργό Δικαιοσύνης στις 22-12-1961, η οποία εισηγήθηκε τη «δοκιμαστική λειτουργία του για μια περίοδο 3 μηνών» κατά τη διάρκεια της οποίας ζητήθηκε από τον Διευθυντή των Φυλακών να τηρούνται «σε μηνιαία βάση ακριβή στοιχεία για τις παρουσίες και την πρόοδο» [MJ4/154/103-10. (22-12-1961)] που θα υποβάλλονταν στη

συνέχεια εν είδη «έκθεσης» [MJ4/154/103-10. (22-12-1961)]. Η διαφάνεια ατόμου και σχήματος, επομένως, γίνεται συνολικότερα το ζητούμενο, πέρα από την αξιολόγησή του στη βάση οικονομικών κριτηρίων.

Παράλληλα με τις συζητήσεις για την υιοθέτηση του προγράμματος εκπαίδευσης των τριών γνωστικών αντικειμένων (Ελληνικών, Τουρκικών και Αγγλικών), για τις δύο ομάδες των βαρυποινιτών κρατουμένων (αρχάριων και προχωρημένων), οι κρατούμενοι ενθαρρύνονταν επιπλέον να συμμετέχουν σε «χειροτεχνίες και άλλες δραστηριότητες αναψυχής» ωστόσο, μόνο «ένας πολύ μικρός αριθμός τροφίμων» φαίνεται να «επέδειξε ενδιαφέρον για χειροτεχνίες» [MJ4/419. (1960), σελ. 12]. Την ίδια περίοδο, «ενέργειες βελτίωσης σημειώθηκαν ως προς τα δωμάτια αναψυχής, τα οποία εξοπλίστηκαν με διάφορα παιχνίδια, όπως και τις βιβλιοθήκες οι οποίες εμπλουτίστηκαν με πιο χρήσιμα βιβλία» [MJ4/611 (1961), σελ. 11]. Αντίστοιχη ρύθμιση ίσχυσε και για τους Νεαρούς Κρατούμενους αφού οι Δάσκαλοι (schoolmasters) «εκτός Φυλακής έδωσαν αρκετές διαλέξεις πέραν αυτών που δόθηκαν και από τους Λειτουργούς της Φυλακής (Prison Officers)» [MJ4/611 (1961), σελ. 11]. Στην «αξιοποίηση της βιβλιοθήκης συνέβαλαν οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί (Education Officers) όπως επίσης και οι θρησκευτικοί δάσκαλοι (Religious Instructors) που πραγματοποιούσαν συχνές επισκέψεις στις βιβλιοθήκες, όπου επικεντρωνόταν στην ανάγνωση λογοτεχνίας ή παρείχαν τη συμβουλή τους, όταν αυτό κρινόταν απαραίτητο» [MJ4/611 (1961), σελ. 11]. Επιπλέον αναφέρεται πως η «κοινωνική εκπαίδευση (social training) ήταν μια ακόμη πτυχή που κυριάρχησε στη μεταχείριση των κρατουμένων, βοηθώντας να βελτιωθεί η σχέση των Λειτουργών της Φυλακής και των Κρατουμένων» [MJ4/611 (1961), σελ. 11].

Το εκπαιδευτικό σχήμα για τους ενήλικες κρατούμενους «ξεκίνησε στις 15 Ιανουαρίου του 1962 με την επιστροφή της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων των Ελληνικών, των Τουρκικών και των Αγγλικών» [MJ4/154/107. (10-02-1962)]. Στη διάρκεια του πρώτου μήνα της πειραματικής του λειτουργίας ο Διευθυντής των Φυλακών ενημέρωσε τον Διοικητικό Λειτουργό του Υπουργείου Δικαιοσύνης για την έναρξη του σχήματος και «τα αποτελέσματα που είχαν επιτευχθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή κρίνοντάς τα «ιδιαιτέρα ικανοποιητικά»» [MJ4/154/107. (10-02-1962)]. Σύμφωνα με τις πληροφορίες του εγγράφου «12 κρατούμενοι διδάσκονταν Ελληνικά, 24 Αγγλικά και 16 Τουρκικά» [MJ4/154/107. (10-02-1962)]. Ωστόσο, στο πλαίσιο της σύντομης λειτουργίας του σχήματος, καταγράφηκαν «κάποιοι προπηλακισμοί όπως ήταν η «καταστροφή βιβλίων σημειώσεων, η μυστική αλληλογραφία σε σημειωματάρια κ.λπ., οι προπηλακισμοί που παρατηρήθηκαν δεν ήταν αρκετά σοβαροί» ώστε να οδηγήσουν «στη διακοπή του σχήματος» χωρίς ωστόσο να αναφέρονται [MJ4/154/107. (10-02-1962)].

Τον Φεβρουάριο του ίδιου έτους το σχήμα διδασκαλίας γλωσσών (Αγγλικών Ελληνικών και Τουρκικών) στην Κεντρική Φυλακή «έλαβε την έγκριση της Υπουργού για άλλους 3 μήνες με την υποχρέωση ο Διευθυντής των Φυλακών να συντάσσει σχετική έκθεση» [MJ4/154/112. (19-02-1962)]. Στην Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών, αναφέρεται επιπλέον πως αρκετοί από τους κρατούμενους παρακολουθούσαν «νυχτερινές τάξεις σε ποικίλα χρήσιμα αντικείμενα, όπως οι γλώσσες και η αριθμητική» [MJ4/1259/34. (1962), σελ. 12]. Στο πλαίσιο των τάξεων αυτών «μερικοί κρατούμενοι έμαθαν πώς να διαβάζουν και να γράφουν, κάποιοι Έλληνες διδάχθηκαν Τουρκικά και κάποιοι Τούρκοι διδάχθηκαν Ελληνικά» [MJ4/1259/34. (1962), σελ. 12]. Αναφορά στο γεγονός της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου της αριθμητικής γίνεται πρώτη φορά στο κείμενο της παρούσας Έκθεσης του Διευθυντή των Φυλακών [MJ4/1259. (1962), σελ. 12], αφού το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο λείπει από το σχήμα που υποβλήθηκε προς έγκριση στις 13 Δεκεμβρίου του 1961. Έως το τέλος του 1962 αναφέρεται πως «42 Ενήλικες κρατούμενοι, μερικοί από αυτούς αναλφάβητοι, έλαβαν μαθήματα στα Ελληνικά, τα Τουρκικά και τα Αγγλικά. Τρεις κρατούμενοι έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν όπως και να εκτελούν απλούς υπολογισμούς με νούμερα» [MJ4/1259. (1962), σελ. 31]. Δώδεκα Έλληνες έμαθαν «να διαβάζουν και να γράφουν Τουρκικά, αντίστοιχα πέντε Τούρκοι μπορούσαν να διαβάζουν και να γράφουν Ελληνικά και 20 κρατούμενοι βελτίωσαν τη γνώση τους στα Αγγλικά» [MJ4/1259. (1962), σελ. 31]. Στην ίδια έκθεση γίνεται λόγος για το αντικείμενο της Χειροτεχνίας (handicrafts) για το οποίο όμως διαπιστώθηκε, όπως και στο παρελθόν, πως «δεν κέντριζε το ενδιαφέρον των κρατουμένων, τάση που αποδόθηκε στην απουσία κατάλληλων παροχών που θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν την απασχόληση των κρατουμένων με την χειροτεχνία (handicrafts) την ώρα της συγκέντρωσης (association) ή μετά που έβγαιναν από τα κελιά τους (after-locking up time)» [MJ4/1259. (1962), σελ. 12].

Στο πλαίσιο της Αναψυχής των Ενήλικων Κρατουμένων «μεικτοί διαγωνισμοί παιχνιδιών, αθλητικές εκδηλώσεις και εκδηλώσεις γυμναστικής όπως και θεατρικές παραστάσεις συνέχισαν να διοργανώνονται. Θεατρικές και μουσικές ομάδες της πόλης έδωσαν παραστάσεις μέσα στις φυλακές για την αναψυχή των κρατουμένων. Τέλος, ένας κινηματογραφικός προβολέας δόθηκε και έτσι επετράπη η κινηματογραφική προβολή δύο ταινιών τον μήνα» [MJ4/1259. (1962), σελ. 12].

Για το έτος 1963 επίσης δεν σημειώθηκε αλλαγή ως προς τα γνωστικά αντικείμενα, αφού «τα Ελληνικά, τα Τουρκικά, η Αριθμητική και τα Αγγλικά» συνέχισαν να διδάσκονται για τους ενήλικες κρατούμενους [MJ4/1259. (1963), σελ. 12]. Ωστόσο, η διδασκαλία των Τουρκικών διαταράχθηκε όταν οι Τούρκοι μαθητές έμειναν χωρίς τον

δάσκαλό τους. Η απουσία του Τούρκου δασκάλου (Turkish Educational Instructor) σημειώθηκε στο πλαίσιο παραίτησης όλου του Τουρκικού Προσωπικού των φυλακών και ευρύτερα από τα καθήκοντά τους αμέσως μετά τις 21.12.63 [MJ4/1259. (1963), σελ. 1] κατά την έναρξη των διακοινοτικών ταραχών. Δεδομένων των συνθηκών, αναφέρεται πως μερικοί από τους «Τούρκους μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν Ελληνικά και έτσι τους ανέλαβε ο Έλληνας Δάσκαλος» [MJ4/1259. (1963), σελ. 27]. Από τα καθήκοντά του απουσίασε και ο Μουσουλμάνος δάσκαλος θρησκευτικών [MJ4/1259. (1963), σελ. 12]. Οι συνθήκες του έτους αυτού λειτούργησαν κατασταλτικά για τον «αθλητισμό, τις αθλητικές εκδηλώσεις και τις θεατρικές παραστάσεις, οι οποίες, εάν και προγραμματισμένες, δεν μπορούσαν να παρουσιαστούν λόγω της ανώμαλης κατάστασης» [MJ4/1259. (1963), σελ. 12]. Όσον αφορά «το μάθημα της τέχνης, «μια ευρύχωρη αίθουσα χτίστηκε για χρήση από τους βαρυποινίτες οι οποίοι επιθυμούσαν να απασχοληθούν με τις τέχνες, τις χειροτεχνίες και τη μουσική τις ώρες που δεν ήταν κλειδωμένοι, με την πρόθεση οι παροχές αυτές να είναι διαθέσιμες στις αρχές του 1964» [MJ4/1259. (1963), σελ.13].

Το έτος αυτό (1964) το εκπαιδευτικό σχήμα των ενήλικων κρατουμένων συνέχισε με την προσφορά των Ελληνικών για Έλληνες και Τούρκους, λόγω της ευρύτερης πολιτικής κατάστασης μεταξύ των δύο κοινοτήτων που συνέχιζαν να επηρεάζουν τις φυλακές, . Συνέχισε επίσης η προσφορά της Αριθμητικής, ενώ στον κατάλογο των προσφερόμενων γνωστικών αντικειμένων προστέθηκε και το αντικείμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Civics) κατά τρόπο όμοιο με το αντίστοιχο πρόγραμμα των ανηλικών κρατουμένων [MJ4/1350. (1964), σελ. 31]. Η απουσία του Τούρκου δασκάλου, είχε ως αποτέλεσμα «πέντε Τούρκοι να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν Ελληνικά καθώς και να κάνουν απλές πράξεις όπως ήταν οι πολλαπλασιασμοί, οι προσθέσεις, οι αφαιρέσεις κ.τ.λ» [MJ4/1350.1964, σελ. 31]. Η αναστολή διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου των Τουρκικών λόγω των διακοινοτικών ταραχών του 1963-1964 αποτελεί έναν ακόμη αντικατοπτρισμό του πολιτικού συγκειμένου στο σχολείο της Κεντρικής Φυλακής. Όπως συνέβη και την περίοδο 1955-1959 με τους Νεαρούς της ΕΟΚΑ τα όρια της Κεντρικής Φυλακής και του πολιτικού συγκειμένου καθίστανται και αυτή την περίοδο ιδιαίτερος πορώδη. Η «ανώμαλη κατάσταση», όπως χαρακτηρίστηκε, «συνέχισε να επικρατεί καθ' όλη τη διάρκεια του υπό επισκόπηση έτους ανατρέποντας επίσης την ομαλή διεξαγωγή των θεατρικών παραστάσεων που δίνονταν από τους κρατούμενους» [MJ4/1350.1964, σελ. 31]. Ωστόσο αμετάβλητη φαίνεται να έμεινε η «παρακολούθηση σινεμά 2 φορές τον μήνα», όπως και το καθεστώς των αθλητικών δραστηριοτήτων [MJ4/1350.1964, σελ. 31]. Τη χρονιά αυτή, παρά τις περιγραφόμενες αντιξοότητες «για

την αναψυχή των κρατουμένων διοργανώθηκε μια εθελοντική παράσταση η οποία δόθηκε από μαθητές του Γυμνασίου της Μόρφου» [MJ4/1350.1964, σελ. 31]. Τέτοιου είδους «εθελοντικές πρωτοβουλίες από εξωτερικούς οργανισμούς θεωρήθηκαν αποδεικτικό του ενδιαφέροντος της δημόσιας γνώμης για την ευημερία και την αποκατάσταση των κρατουμένων» [MJ4/1350.1964, σελ. 31]. Στο πλαίσιο της κοινωνικής εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή αναφέρεται ότι «διοργανώθηκε επίσης ένα πανηγύρι, στο οποίο παρευρέθηκαν λίγοι επισκέπτες και τη θεία λειτουργία ακολούθησε συζήτηση για τη βιομηχανία της χώρας, το Αναπτυξιακό πλάνο και την αποκατάσταση των κρατουμένων. Στο τέλος της εκδήλωσης μοιράστηκαν τσιγάρα και αναψυκτικά» [MJ4/1350.1964, σελ. 31]. Η ηθικοπλαστική διάσταση του ανεπίσημου ΑΠ γίνεται και εδώ ορατή από τις ενέργειες που αποσκοπούσαν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των κρατουμένων στο πλαίσιο της παρεχόμενης κοινωνικής εκπαίδευσης και της διοργάνωσης αντίστοιχων δραστηριοτήτων με τρόπο που να διανοίγουν τα όρια της φυλακής με θεσμούς «εκτός» της, καθιστώντας ορατές επίσης δραστηριότητες που συνήθως οι κρατούμενοι στερούνταν αλλά και προετοιμάζοντάς τους για αυτές.

Κατά τα επόμενα δύο χρόνια (1965 και 1966) τα Ελληνικά, η Αριθμητική, τα Αγγλικά και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή συνέχισαν να αποτελούν τα γνωστικά αντικείμενα του ακαδημαϊκού προγράμματος των ενήλικων κρατουμένων [MJ4/1404. (1965), σελ. 31]·[MJ4/1477. (1966), σελ. 47]. Η διακοπή διδασκαλίας των Τουρκικών οφειλόταν και πάλι στην «αδυναμία» του Τούρκου Εκπαιδευτικού Λειτουργού να επιστρέψει στα καθήκοντά του - συνεπώς και κατά τη διάρκεια και αυτού του χρόνου ο πληθυσμός των Τούρκων Κρατουμένων αποστερήθηκε την παροχή εκπαίδευσης στη μητρική του γλώσσα [MJ4/1404. (1965), σελ. 14]. Η συνθήκη της απουσίας Τούρκου δασκάλου λόγω των διακοινοτικών συγκρούσεων και κατά συνέπεια η αδυναμία διδασκαλίας των Τουρκικών, σύμφωνα με την Έκθεση, και το 1965 είχε ως αποτέλεσμα «τέσσερις Τούρκοι να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν Ελληνικά» [MJ4/1404. (1965), σελ. 31]. Επιπρόσθετα, οι κρατούμενοι «ανέβασαν την παράστασή τους στο τέλος της χρονιάς, ενώ τους δόθηκαν ευκαιρίες αναψυχής με την παρακολούθηση παράστασης από το προσωπικό της φυλακής, ενώ και αυτό το χρόνο συνεχίστηκαν οι κινηματογραφικές προβολές ανά δύο μήνες» [MJ4/1404. (1965), σελ. 15]. Η «κοινωνική εκπαίδευση των κρατουμένων στο πλαίσιο της οποίας διοργανώθηκε το προηγούμενο πανηγύρι την ημέρα της γιορτής στο παρεκκλήσι της Κεντρικής Φυλακής επαναλήφθηκε με επιτυχία και το 1965 προσελκύοντας αρκετούς καλεσμένους, ενώ η λειτουργία τελέστηκε από τον Βοηθό του Επισκόπου (Suffragan Bishop)» [MJ4/1404. (1965), σελ. 15]. Για έτος 1966 δεν φαίνεται να σημειώθηκε κάποια αλλαγή ως προς τα προσφερόμενα

γνωστικά αντικείμενα, μιας και «τα Ελληνικά η Αριθμητική τα Αγγλικά και τα Πολιτικά) συνέχισαν να αποτελούν το πρόγραμμα των ενήλικων κρατουμένων και για αυτό τον χρόνο δεδομένης της παύσης διδασκαλίας των Τουρκικών», συνεπεία της απουσίας του Τούρκου Εκπαιδευτικού Λειτουργού [MJ4/1477. (1966), σελ. 47]. Οι παροχές αναψυχής συνέχισαν όπως και τα προηγούμενα χρόνια [MJ4/1477. (1966), σελ. 22]. Ένα χρόνο αργότερα, το 1967 το καθεστώς παροχής των γνωστικών αντικειμένων των Ελληνικών, της Αριθμητικής, των Τεχνών, των Αγγλικών και των Πολιτικών συνέχισε αμετάβλητο, με μόνη διαφοροποίηση την προσθήκη του γνωστικού αντικειμένου της Ανάγνωσης Σχεδίου (Plan Reading) [MJ4/1622. (1967), σελ. 48]. Η απουσία των Τουρκικών ως επακόλουθο της απουσίας Τούρκου Δασκάλου συνεχίστηκε. Για τους ενήλικους κρατούμενους η προσφορά ευκαιριών αναψυχής συνέχισε όπως και τα προηγούμενα χρόνια: «Στην κινηματογραφική αίθουσα της Φυλακής πραγματοποιήθηκαν 24 κινηματογραφικές προβολές, οι κρατούμενοι ανέβασαν τη δική τους θεατρική παράσταση τα Χριστούγεννα την οποία παρακολούθησαν οι οικογένειές τους και άλλοι καλεσμένοι, ενώ ένα μοντέρνο γήπεδο είχε κατασκευαστεί έξω από τα τείχη και αναμενόταν να τεθεί σε λειτουργία στις αρχές του επόμενου χρόνου» [MJ4/1622. (1967), σελ. 48]. Το ίδιο έτος η «έκδοση περιοδικού των Φυλακών υπαγόρευσε τη συνεργασία μελών του προσωπικού και καταδίκων για την παραγωγή υλικού» [MJ4/1622. (1967), σελ. 1]. Τα επόμενα χρόνια η έκδοση του περιοδικού, με πρωτοβουλία των Αρχών των Φυλακών, πέραν της συμβολής του προσωπικού και των κρατουμένων «για ποικίλα μη πολιτικά θέματα, φαίνεται να ενέπλεξε ακόμη και πολίτες» [MJ4/419/26. (1969), σελ. 5].

Την επόμενη χρονιά η έκθεση του δασκάλου των Φυλακών κάνει λόγο για τη φοίτηση 20 ενήλικων Ελλήνων καταδίκων, από τους οποίους (7) παρακολούθησαν μαθήματα Ελληνικών, (10) Μαθηματικών και (12) Αγγλικών, [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Επιπλέον την χρονιά αυτή «με την υποστήριξη του δασκάλου και την παροχή κάθε βοήθειας διευθετήθηκε η συμμετοχή ενός ενήλικα, με προηγούμενη μόρφωση την τριετή φοίτησή του στις νυχτερινές τάξεις, στις εξετάσεις του Cambridge Lower τον Ιούνιο του 1969» [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Μια ακόμη περίπτωση που αποτελεί παράδειγμα εξατομικευμένου εγχειρήματος παροχής εκπαίδευσης είναι αυτή του κρατουμένου που «επέδειξε συγκινητικό ενδιαφέρον για να μάθει ακορντεόν». Σε αυτόν δόθηκε «η δυνατότητα να συνεχίσει τα μαθήματα ακορντεόν με προσοντούχο δάσκαλο Μουσικής», ο οποίος «επισκεπτόταν την Κεντρική Φυλακή για τον λόγο αυτό» [MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Οι επισκέψεις του φαίνεται να «διήρκησαν ένα χρόνο, όταν με την κατάκτηση της πρώτης μεθόδου εκμάθησης από τον κρατούμενο δεν ήταν πλέον δυνατό ο δάσκαλος να τον βοηθήσει ουσιαστικά» [MJ4/154/214. (02-01-1969)].

Συνολικά, και κατά τη δεκαετία του 1960 η παρεχόμενη εκπαίδευση διαμορφώθηκε σε συνάρτηση με τον τύπο του υποκειμένου που επιδίωξε να πειθαρχήσει, διαμορφωμένη όμως και στη βάση της ενισχυμένης «εξατομικευμένης» γνώσης για τους κρατούμενους ως υποκείμενα. Σε αυτό το πνεύμα, φαίνεται να επιλέχθηκαν και τα αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα για τους νεαρούς και τους ενήλικες κρατούμενους. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Ελληνικά και Τουρκικά) και των Αγγλικών ίσχυσε και για τις δύο κατηγορίες κρατουμένων. Ωστόσο και αυτή την περίοδο η ηλικία των νεαρών κρατουμένων φαίνεται να τους καθιστούσε περισσότερο δεκτικούς μιας και σε αυτούς διδάχθηκαν επιπλέον αντικείμενα όπως ήταν η Αριθμητική, οι Γενικές Γνώσεις και η Τέχνη. Το πρόγραμμα των Ενηλίκων, όπως προκύπτει, ξεκίνησε με τη διδασκαλία των γλωσσών και αργότερα οι Γενικές Γνώσεις των νεαρών κρατουμένων, αντιστοιχούσαν στο γνωστικό αντικείμενο της Αγωγής του Πολίτη για τους ενήλικες κρατούμενους. Και τα δύο γνωστικά αντικείμενα, ως επιπλέον των λοιπών ακαδημαϊκών, αντανακλούν τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα που διέκρινε την υπό εξέταση δεκαετία με τρόπους όμως που φαίνονται πιο εκλεπτυσμένες μορφές άσκησης πειθαρχικής εξουσίας, αφού γίνεται προσπάθεια να «προσαρμοστούν» και σε ατομικά «προφίλ» κρατουμένων.

8.4 Από τον «δάσκαλο» στον «Λειτουργό Εκπαίδευσης της Φυλακής» (1959-1971)

Στις αλλαγές, που συντελέστηκαν την πρώτη δεκαετία της Ανεξαρτησίας συγκαταλέγονται και αυτές που επηρέασαν το καθεστώς εργοδότησης των πολιτών δασκάλων. Στο διάστημα αυτό μοιάζει να εντείνεται η διαχρονικά αυξανόμενη εξειδίκευσή τους, μιας και από τον ευρύ ρόλο των ιερέων για τον «Χαρακτήρα» και την «ψυχή», συνεχίζεται μια μετατόπιση στον ρόλο του δασκάλου ως πεπειραμένου δασκάλου του Γραφείου Παιδείας, που σταδιακά συγκροτείται ως ένας Λειτουργός Εκπαίδευσης και άρα ως εξειδικευμένος επαγγελματίας.

Η ρευστότητα κατά τη μετάβαση στην Ανεξαρτησία, επέφερε μετασχηματισμούς στο θεσμικό και διοικητικό καθεστώς καθώς και στις ισχύουσες διαδικασίες του Τμήματος Φυλακών, που επηρέασαν και το πλαίσιο εργασίας των δασκάλων. Η συνεχής διαμόρφωση του προγράμματος εκπαίδευσης για τους Νεαρούς και τους Ενήλικους Κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής (1959 -1971) συχνά πυροδότησε συζητήσεις με επίκεντρο τους αποσπασμένους δασκάλους του Γραφείου Παιδείας στο Τμήμα Φυλακών. Στο νέο πλαίσιο, οι προσδοκίες των διάφορων δρώντων για τον δάσκαλο συναρτήθηκαν με τις αλλαγές που σημειώθηκαν στο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, στα ενδιαφέροντα, στο περιεχόμενο και στο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, συμβάλλοντας σταδιακά στην επανα-συγκρότησή του ως νέου τύπου εκπαιδευτικού. Στο μεταίχμιο της περιόδου, στην

Κεντρική Φυλακή υπηρετούσαν οι δάσκαλοι κ. Αιμιλιανίδης και κ. Πουλχέριος, οι οποίοι είχαν αποσπαστεί από το Γραφείο Παιδείας ήδη από το 1958, με «σκοπό τη διδασκαλία των νεαρών κρατουμένων» [E1/156/186. (30-06-1958)]. Ο κ. Αιμιλιανίδης επιφορτιζόταν επιπλέον με «καθήκοντα Διευθυντή του Εκπαιδευτικού Κέντρου για τους Νεαρούς Κρατούμενους των Κεντρικών Φυλακών» [E1/156/186. (30-06-1958)]. Η απόσπασή τους, ως «πλήρως απασχολούμενων στις Κεντρικές Φυλακές συνεχίστηκε και για την περίοδο 1959-1960» [E1/156/238. (11-07-1959)]. Η παρουσία

τους ως θεσμού της Κεντρικής Φυλακής, ωστόσο, έτυχε αμφισβήτησης στις αρχές του νέου έτους, όταν η «μεταφορά των εξόδων της Ελληνικής Εκπαίδευσης από το Ελληνικό Γραφείο Εκπαίδευσης στην Κοινοτική Συνέλευση (Communal Assembly)» καθιστούσε «αδύνατη για το Γραφείο Παιδείας» την πληρωμή του αποσπασμένου προσωπικού σε θεσμούς Τμημάτων της Κεντρικής Κυβέρνησης» [MJ4/154/57. (03-11-1959)]. Προκειμένου να εξεταστεί το εγείρομενο ζήτημα, ο Ανώτερος Λειτουργός Εκπαίδευσης, κ. Γερμανάκος (Γραφείο Ελληνικής Παιδείας) επικοινωνήσε με τον τότε Διευθυντή Φυλακών (κ. D.G.W Malone) με σκοπό να επιβεβαιώσει πως ο δεύτερος «είχε συμπεριλάβει τους αναγκαίους πόρους για την πληρωμή των μισθών και των επιδομάτων των δύο δασκάλων στον προϋπολογισμό του για το 1960» [MJ4/154/57. (03-11-1959)]. Η απουσία σχετικής πρόβλεψης για το 1960 από πλευράς του Διευθυντή των Φυλακών (D.G.W Malone) γνωστοποιήθηκε στον Ανώτερο Λειτουργό Εκπαίδευσης με επιστολή του πρώτου [MJ4/154/58. (07-11-1959)]. Ανεξαρτήτως της παράβλεψής του, ο Διευθυντής των Φυλακών έσπευσε να διευκρινίσει πως, «εάν ο Ανώτερος Λειτουργός Εκπαίδευσης παρέμενε θετικός οι δάσκαλοι να συνεχίσουν την απόσπασή τους στις Κεντρικές Φυλακές, και στην περίπτωση που διασφαλιζόνταν οι απαιτούμενοι πόροι, θα μπορούσε να καταθέσει αίτημα για αργοπορημένη συμπερίληψη της αναγκαίας χρηματοδότησης στην Επιτροπή Προϋπολογισμών (Estimates Committee)» [MJ4/154/58. (07-11-1959)]. Στο πλαίσιο της ίδιας επικοινωνίας ο Διευθυντής των Φυλακών αποφάνθηκε αξιολογικά για το έργο των δασκάλων στην Κεντρική Φυλακή σημειώνοντας:

Και οι δύο κάνουν εξαιρετική δουλειά συμβάλλοντας τα μέγιστα στην επανεκπαίδευση (re-education) και τη συνεπακόλουθη αναμόρφωση (reformation) των νεαρών κρατουμένων, και αυτό το θεωρώ τόσο σημαντικό ώστε αυτοί να πρέπει να συνεχίσουν [MJ4/154/58. (07-11-1959)].

Αντίγραφο της ανωτέρω επικοινωνίας [MJ4/154/58. (07-11-1959)] έλαβαν οι Administrative Officer Ministry of Justice, Administrative Officer, Ministry of Finance και ο Hon. Finance Secretary. Στην περίπτωση που το Τμήμα Φυλακών θα μπορούσε να εξασφαλίσει τις αμοιβές των δασκάλων αυτών, ο Ανώτερος Λειτουργός Εκπαίδευσης

«παρέμενε θετικός, ώστε οι δάσκαλοι να συνεχίσουν τον διορισμό τους στις Κεντρικές Φυλακές» [MJ4/154/59. (13-11-1959)]. Για το διάστημα που ακολούθησε, οι συζητήσεις που αφορούσαν στην έκβαση του ζητήματος διακόπτονται, οι δάσκαλοι όμως φαίνεται να συνέχισαν τη διδασκαλία τους στην Κεντρική Φυλακή, όπως προηγουμένως. Σχεδόν ένα χρόνο μετά την ανακήρυξη της Ανεξαρτησίας, το θέμα επανέφερε ο Λειτουργός Διοίκησης του Υπουργείου Δικαιοσύνης (Administrative Officer, Ministry of Justice κ. Ν. Στυλιανάκης) επικαλούμενος αυτούσια την τέταρτη παράγραφο της ερυθράς 58 του 1959, του αξιολογικού δηλαδή σχολιασμού του τέως Διευθυντή Εκπαίδευσης (κ. D.G.W Malone) για το επιτελούμενο έργο των δασκάλων. Ο Λειτουργός Διοίκησης ζήτησε να μάθει συγκεκριμένα για τον «Δάσκαλο (school teacher), που υπηρετούσε με απόσπαση στο Τμήμα Φυλακών ως υπεύθυνος του Κέντρου Εκπαιδύσεως για νεαρούς κρατούμενους στις Κεντρικές Φυλακές» [MJ4/154/64. (7-10-1960)]. Πρόκειται για ένα χειρόγραφο του οποίου ο αποδέκτης δεν έχει σημειωθεί, αλλά, όπως προκύπτει από τη συνέχεια της επίσημης αλληλογραφίας, ήταν ο νέος Διευθυντής Φυλακών (κ. Αντωνίου) [MJ4/154/64. (7-10-1960)]. Ο δεύτερος προχώρησε στη διαβίβαση Πιστοποιητικού Υπηρεσίας (Certificate of Service) που αφορούσε συγκεκριμένα τον δάσκαλο, κ. Αιμιλιανίδη [MJ4/154/66. (7-10-1960)]. Το διαβιβαστικό αυτό έχοντας εμπιστευτικό (Confidential), χαρακτήρα αναφερόταν στην «αδυναμία του Διευθυντή των Φυλακών να στοιχειοθετήσει οποιαδήποτε έκθεση αναφορικά με την αποτελεσματικότητά και τη γενική συμπεριφορά καθώς και να εντοπίσει οποιαδήποτε ευμενή ή δυσμενή έκθεση στο προσωπικό αρχείο» για τον εν λόγω δασκάλου [MJ4/154/66. (7-10-1960)]. Ο Διευθυντής των Φυλακών προέβη επιπρόσθετα στην αξιολόγηση της «αποτελεσματικότητας» του κ. Αιμιλιανίδη, για την οποία και αποφάνθηκε πως «βρισκόταν πολύ χαμηλά (rates too low), ενώ έκρινε «ανεπαρκή τη γενική του συμπεριφορά (unsatisfactory)» [MJ4/154/66. (7-10-1960)], χωρίς όμως να δίνεται κάποια επεξήγηση ή επιπλέον τεκμηρίωση. Έτσι, στο Πιστοποιητικό Υπηρεσίας (Certificate of Service) του Λειτουργού Διοίκησης του Υπουργείου Δικαιοσύνης κ. Ν. Στυλιανάκη για τον δάσκαλο κ. Αιμιλιανίδη [MJ4/154/66. (7-10-1960)], που ακολούθησε την Εμπιστευτική Επιστολή του Διευθυντή των Φυλακών η «Αποτελεσματικότητα» και η «Γενική Συμπεριφορά» αξιολογήθηκαν ως «Πολύ καλές» [MJ4/154/67. (08-10-1960)]. Αντίγραφο του Πιστοποιητικού Υπηρεσίας της Κυπριακής Δημοκρατίας (Republic of Cyprus) έλαβε και ο Γραμματέας του Συμβουλίου των Φυλακών [MJ4/154/67.(8-10-1960)].

Ανεξάρτητα από την ευμενέστερη, κατά κάποιο τρόπο, αξιολόγηση της συμπεριφοράς και της αποτελεσματικότητας «ανακοίνωνε τον τερματισμό των υπηρεσιών» του δασκάλου, κ.

Αιμιλιανίδη «που αποσπάστηκε από το Τμήμα Εκπαίδευσης στο Τμήμα των Φυλακών, ως υπεύθυνος για το Εκπαιδευτικό Κέντρο των Νεαρών Κρατουμένων στην Κεντρική Φυλακή από την 1^η Φλεβάρη του 1958 έως και τις 3 Σεπτέμβρη του 1960)» [MJ4/154/67.(8-10-1960)] «λόγω της σημαντικής μείωσης του αριθμού των νεαρών κρατούμενων» [MJ4/154/67.(8-10-1960)]. Η επίκληση της μείωσης του αριθμού των κρατουμένων ίσως να έμοιαζε περισσότερο αληθοφανής ως λόγος τερματισμού των υπηρεσιών του εν λόγω δασκάλου σε σχέση με την πραγματική αιτία. Σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών για το έτος 1960 «λίγο μετά το πέρασμα του ελέγχου των φυλακών στην Κυπριακή Διοίκηση 116 κρατούμενοι αποφυλακίστηκαν με ειδική απαλλαγή (special remission) από τις ποινές τους στο πλαίσιο της Ανεξαρτησίας» [MJ4/490. (1961)].

Όσον αφορά τον τερματισμό των υπηρεσιών του κ. Αιμιλιανίδη αργότερα αυτό παρουσιάζεται ως γεγονός, με διαφορετικές όμως εκδοχές. Όταν ο ίδιος αιτήθηκε να εργαστεί ξανά στο σχολείο της Κεντρικής Φυλακής σχεδόν τέσσερα χρόνια αργότερα, σε επιστολή του προς την Υπουργό Δικαιοσύνης ανέφερε:

Εις συστατικήν επιστολήν επιδοθείσαν προς εμέ τον Οκτώβριο του 1960 (R. 67) δια τας ευδοκίμους υπηρεσίας μου, η ενέργεια αυτή του Υπουργείου Δικαιοσύνης εθεωρήθη αναγκαία εξ' αιτίας της ελαττώσεως του αριθμού των νεαρών κοινών κρατουμένων. Ανεξαρτήτως της καταφώρου αδικίας η οποία μοι εγένετο και όλως περιέργως δια τον βοηθόν μου δ/λον ο οποίος προσελήφθη εν έτος αργότερον, επετράπη η συνέχισις των υπηρεσιών του αλλά και ταυτοχρόνως διωρίζετο και Τούρκος δ/λος. [MJ4/154/150- 151. (05-05-1964)].

Ωστόσο, μια άλλη επίσημη εκδοχή είναι αυτή του Αναπληρωτή Γενικού Διευθυντή του Υπουργείου Δικαιοσύνης (κ. Κεφάλα). Σύμφωνα με τα όσα έγραψε προς την Υπουργό Δικαιοσύνης σχεδόν 2 χρόνια από τον τερματισμό των υπηρεσιών του δασκάλου «ο κ. Αιμιλιανίδης, τον Οκτώβρη του 1960 παραιτήθηκε και από τη θέση του δασκάλου και έφυγε για την Αγγλία, έχοντας υπηρετήσει για πάνω από 2 χρόνια (από τις 1.2.1958 έως τις 30.09.60) ως δάσκαλος (School Teacher) αποσπασμένος από το Τμήμα Εκπαίδευσης στις Κεντρικές Φυλακές στη θέση του υπεύθυνου για το Κέντρο Εκπαιδύσεως των Νεαρών Κρατουμένων (Young Offenders)» [MJ4/154/138. (1962)]. Στο επόμενο διάστημα ο κ. Αιμιλιανίδης επανήλθε με μια σειρά εγχειρημάτων και διαβημάτων, διεκδικώντας ξανά μια θέση στην Κεντρική Φυλακή, αίτημα που δεν έτυχε ποτέ επίσημης απάντησης, ενώ ο ίδιος αποκλείστηκε από το να επιλεγεί το 1967, παρά το πλούσιο και εξειδικευμένο βιογραφικό του. Εάν και κατά τη διάρκεια της αναζήτησης κατάλληλου αντικαταστάτη του συνταξιοδοτούμενου δασκάλου το 1967 η Υπουργός, απευθυνόμενη στον

Τμηματάρχη Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως, ανέφερε την υποψηφιότητά του κ. Αιμιλιανίδη, αυτή φαίνεται πως απορρίφθηκε [MJ4/181/. (23-05-1967)].

Ως ήδη γνωρίζετε, ο κ. Αιμιλιανίδης (τέως Διδάσκαλος εις τας Φυλακάς) και νυν εν Αγγλία, με επισκέφθη προσφάτως και εξέφρασε την επιθυμίαν όπως επαναδιορισθή εις τας Φυλακάς. Του εξήγησα ότι ο Διδάσκαλος των Φυλακών είναι αποσπασμένος από το Υπουργείον Παιδείας και δεν υπάρχει οργανική θέσις Εκπαιδευτού Φυλακών. Εν πάσει περιπτώσει, ως πρώτο βήμα, επικοινωνήσα μετά του Διευθυντού του Ιδρύματος εν Αγγλία εις το οποίον ούτος υπηρετεί διά πληροφορίας περί της ειδικότητος και προσόντων του. Ευθύς ως έχω απάντησιν θα επικοινωνήσω και πάλιν μαζί σας.

Εάν και δεν μπορούμε να καταλήξουμε με ασφάλεια σε κάποιο συμπέρασμα ούτε για την πραγματική αιτία του τερματισμού των υπηρεσιών του, ούτε και για τον μετέπειτα αποκλεισμό για εκ νέου εργοδότηση στην Κεντρική Φυλακή, η περίπτωση του δασκάλου κ. Αιμιλιανίδη, δεν φαίνεται πως έχαιρε ευμενούς μεταχείρισης από μέρους των δρώντες του νέου καθεστώτος και παραπέμπει σε ευρύτερα ζητήματα αβεβαιότητας αυτή την περίοδο ως προς το καθεστώς εργοδοτήσεως, πέρα από τις συγκεκριμένες συνθήκες που αφορούσαν προσωπικά τον κ Αιμιλιανίδη.

Η απόφαση τερματισμού των παρεχόμενων Υπηρεσιών του δασκάλου κ. Αιμιλιανίδη είχε ως αποτέλεσμα την παραμονή του εναπομείναντα δασκάλου κ. Πουλχέριου στην Κεντρική Φυλακή έως το 1967, έτος συνταξιοδότησής του. Παράλληλη, έως το 1963, ήταν και η παρουσία ενός μερικής απασχόλησης Τούρκου Δασκάλου, στον οποίο η θέση στην Κεντρική Φυλακή προτάθηκε τον Αύγουστο του 1960, ενώ η απόσπασή του πραγματοποιήθηκε στις 26 Οκτωβρίου του ίδιου έτους [MJ4/154/69. (23-03-1961)]. Την ίδια περίοδο (1960) πέραν του Έλληνα και Τούρκου δασκάλου στοιχειώδους εκπαίδευσης (Elementary Schoolmasters) στην Κεντρική Φυλακή υπηρέτησαν υπό καθεστώς προσωρινής απασχόλησης «ένας Εκπαιδευτής Ραπτικής (Tailor Instructor) και δύο Θρησκευτικοί Λειτουργοί (Religious Instructors) [και] ένας Εκπαιδευτής Ξυλουργικής (Carpenter Instructor) ο οποίος μάλιστα απασχολήθηκε εν τέλει υπό καθεστώς μόνιμου διορισμού» [MJ4/490. (1960)].

Η σταθεροποίηση του διδακτικού προσωπικού με σκοπό την παροχή τάξεων εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή, που συντελέστηκε με πρωτοβουλία του Υπουργείου Δικαιοσύνης στους πρώτους μήνες πορείας της νεοσύστατης Κυπριακής Δημοκρατίας, επιβεβαιώνεται και από την Ετήσια Έκθεση του Διευθυντή των Φυλακών του 1960. Σύμφωνα με αυτή, «το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε από δύο εκπαιδευτικούς, οι

οποίοι συνέχισαν να είναι αποσπασμένοι στις Κεντρικές Φυλακές, χωρίς όμως αυτοί να ανήκουν στο Ίδρυμα των Φυλακών» [MJ4/490. (1960)]. Δεδομένου του τερματισμού των Υπηρεσιών του κ. Αιμιλιανίδη, η αναφορά της Έκθεσης στους δύο δασκάλους αντιστοιχεί στους κ. Πουλχέριο και κ. Η. Alray, δηλ. τον μερικής απασχόλησης δάσκαλο τουρκικών.

Την καθιέρωση των συγκεκριμένων δασκάλων στην Κεντρική Φυλακή ακολούθησαν συζητήσεις που αφορούσαν την ανάπτυξη μηχανισμών ρύθμισης για ζητήματα υπερωριών, διδακτικών μεθόδων, επιμόρφωσης και μετάταξης, αξιολόγησης και απολογισμού, χορήγησης επιδομάτων, καταβολής μισθών, συνταξιοδότησης, αντικατάστασης, προαγωγής καθώς και χαρτογράφησης των καθηκόντων και των επιθυμητών «χαρακτηριστικών» του δασκάλου των Φυλακών [MJ4/154/99. (13.12.1961)]. Ο λόγος που αρθρώνουν οι δρώντες του Υπουργείου Δικαιοσύνης και του Τμήματος Φυλακών ετερο-υποκειμενοποιεί τον δάσκαλο σταδιακά περισσότερο ως επαγγελματία και συγκεκριμένα ως δημόσιο υπάλληλο.

Για παράδειγμα, η αναθεώρηση του προγράμματος εκπαίδευσης στο τέλος του 1961 και η παρεπόμενη δημιουργία δύο ομάδων μαθητών-κρατούμενων (των αρχαρίων και των προχωρημένων), καθώς και η εισαγωγή του μαθήματος των Αγγλικών σε συνδυασμό με τα Ελληνικά και τα Τουρκικά, έφερε και πάλι στο επίκεντρο των συζητήσεων το ζήτημα των υπερωριών και της αμοιβής των δασκάλων. Ο αποκλεισμός του ενδεχόμενου εθελοντικής διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου των Αγγλικών από Ινστιτούτα της Λευκωσίας, όπως ήταν το Βρετανικό Συμβούλιο, είχε ως αποτέλεσμα τη διδασκαλία των Αγγλικών από τους δασκάλους της Κεντρικής Φυλακής. Η ανάληψη του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου, όπως έχει ήδη διαφανεί από τις συζητήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος των ενηλίκων, συνεπαγόταν υπερωριακή εργασία από μέρους των δασκάλων. Προκειμένου να ικανοποιηθεί η συνθήκη αυτή, και προτού το πρόγραμμα τεθεί σε ισχύ, ο Διευθυντής των Φυλακών «ζήτησε την άδεια του Λειτουργού Διοίκησης του Υπουργείου Δικαιοσύνης να καταβάλει στους δασκάλους αμοιβή 250 μιλς για κάθε περίοδο 45 λεπτών κατά τη διάρκεια των νυχτερινών τάξεων» [MJ4/154/99. (13-12-1961)]. Για τον ίδιο λόγο, επικοινωνήσε και με τον Chief Establishment Officer μέσω του Λειτουργού Διοίκησης του Υπουργείου Δικαιοσύνης, με σκοπό να τον ενημερώσει πως «οι δάσκαλοι στην Κεντρική Φυλακή θα έπρεπε να δουλεύουν υπερωρίες διδάσκοντας τους κρατούμενους Αγγλικά Ελληνικά και Τουρκικά» [MJ4/154/100. (27-12-1961)]. Αφού τον πληροφόρησε πως ο «Υπουργός Δικαιοσύνης έχει εγκρίνει μια τιμή της τάξης των 0,250 μιλς για κάθε περίοδο των 45 λεπτών», επικαλέστηκε έγγραφο του Chief Establishment Officer «του 1953 με το οποίο είχε δώσει άδεια να καταβληθούν 0,500 mills στους τότε - μερικής απασχόλησης - δασκάλους για διπλή περίοδο» [MJ4/154/100. (27-

12-1961)] σημειώνοντας πως «οι διαθέσιμοι πόροι ήταν επαρκείς» [MJ4/154/100. (27-12-1961)]. Εάν και οι συζητήσεις δεν συνεχίζουν, η ομαλή εισαγωγή του νέου εκπαιδευτικού σχήματος και κάποιες έμμεσες μισθοδοτικές αναφορές υποδηλώνουν την ικανοποίηση του αιτήματος καταβολής υπερωριών του Διευθυντή της Κεντρικής Φυλακής. Συνεπώς, φαίνεται ότι αναγνωρίζεται ως επιπρόσθετη εργασία που έχρηζε επιπρόσθετης (αν και με διαφορετικούς όρους) αμοιβής.

Πέραν της υπερωριακής εργασίας οι συζητήσεις εστίασαν και στον φόρτο εργασίας που αναλογούσε καθημερινά στον κάθε δάσκαλο της Κεντρικής Φυλακής. Το θέμα φαίνεται να ανακίνησαν οι Επιθεωρητές Στοιχειώδους Εκπαίδευσης του Γραφείου Ελληνικής Παιδείας κατά την επίσκεψή τους στις 30.1.1962 «στο Κέντρον Εκπαιδύσεως Κεντρικών Φυλακών Λευκωσίας» που μάλλον διενεργήθηκε στο πλαίσιο εισήγησης του κ. Κουτσάκου [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Στην παράγραφο της Έκθεσής τους με τίτλο «Διδακτικό Προσωπικό» προχώρησαν στη διαπίστωση ότι «όλη η σχολική εργασία διεξάγεται από έναν μόνο δάσκαλο» [MJ4/154/116-115. (30/01/1962)] και, έτσι, εισηγήθηκαν «τον επιπρόσθετο διορισμό ενός ακόμη ειδικά καταρτισμένου προσώπου, το οποίο θα αναλάμβανε υπεύθυνα και τα τεχνικά μαθήματα και τις διάφορες δραστηριότητες των μαθητών» [MJ4/154/116-115. (30/01/1962)]. Η συγκεκριμένη πρόταση προβλημάτισε τον Διευθυντή των Φυλακών. Ο Διευθυντής των Φυλακών, διαβιβάζοντας την Έκθεση των Επιθεωρητών στον Λειτουργό Διοίκησης του Υπουργείου Δικαιοσύνης, αναφορικά με το «προσωπικό του σχολείου και την πρόταση διορισμού ενός επιπλέον δασκάλου (teacher) παρουσιάστηκε αρνητικός, μιας και δεν την έκρινε απαραίτητη εκείνη τη χρονική στιγμή δεδομένου και του ισχύοντος ποινικού συστήματος για τους Νεαρούς Κρατούμενους» [MJ4/154/117. (17/04/1962)]. Απεναντίας, θα υποστήριζε μια τέτοια πρόταση, στην περίπτωση που το Τμήμα Νέων Κρατουμένων «μετατρεπόταν σε Διορθωτικό Κέντρο (Corrective Centre), που θα φιλοξενούσε κρατούμενους με ελάχιστη διάρκεια κράτησης» [MJ4/154/117. (17/04/1962)]. Το περιγραφόμενο καθεστώς, ωστόσο, δεν φαίνεται να άλλαξε μέχρι και το τέλος της περιόδου. Η επίσκεψη του κ. Taylor, σχεδόν τέσσερα χρόνια αργότερα, ανέδειξε το ίδιο με αναφορές του στο σχολείο των Νεαρών Κρατουμένων. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει, «όλοι οι νεαροί κρατούμενοι που παρακολουθούσαν σχολείο τα πρωινά για δύο ώρες κάθε μέρα από τη Δευτέρα μέχρι την Παρασκευή, διδάσκονταν από έναν αποσπασμένο δάσκαλο από το Τμήμα Παιδείας, σε μια και μόνο αίθουσα» [MJ4/1576. (1966), σελ. 15]. Το καθεστώς μοιάζει αμετάβλητο προχωρώντας και προς το τέλος της περιόδου, αφού, σύμφωνα με τον τότε εν ενεργεία δάσκαλο, υπήρχαν διαθέσιμες τάξεις για μαθητές στην πτέρυγα των Νεαρών

Κρατουμένων, όπου η διδασκαλία γινόταν και πάλι από έναν δάσκαλο (educational instructor) σε ατομική βάση» [MJ4/419/26. (1969), σελ. 5].

Τρίτο κομβικό ζήτημα ως προς τη συγκρότηση των δασκάλων των φυλακών ως επαγγελματιών, αποτέλεσε το καθεστώς εργασίας τους. Ως αποσπασμένοι δάσκαλοι από τα Γραφεία Παιδείας στην Κεντρική Φυλακή για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, δεν συγκαταλέγονταν στο προσωπικό του Ιδρύματος, ζήτημα που απασχόλησε και τους εμπλεκόμενους δρώντες του νεοσύστατου Υπουργείου Δικαιοσύνης μέσα και από την οικονομική διάσταση πιο αναλύθηκε πιο πάνω. Επρόκειτο για ένα καθεστώς που η ισχύς του καθιερώθηκε το 1948 με την εισαγωγή του εκπαιδευτικού σχήματος των ενήλικων κρατουμένων (βλ. υποκεφάλαιο 8.3) και έως το 1961 αποτελούσε την εργασιακή κανονικότητα για τον δάσκαλο του Τμήματος Φυλακών. Με την έναρξη του νέου έτους (1962) τέθηκε για πρώτη φορά το ζήτημα μόνιμου διορισμού ή μετάταξης των δασκάλων από τις τάξεις της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης ως μόνιμου προσωπικού της Κεντρικής Φυλακής. Τη συζήτηση ξεκίνησε ο Διευθυντής του Γραφείου Ελληνικής Παιδείας, απευθυνόμενος στον Διευθυντή των Φυλακών. Πιο συγκεκριμένα, επικοινωνώντας για το θέμα της απόσπασης του δασκάλου κ. Χρ. Πουλχέριου στο Τμήμα των Φυλακών, ζήτησε να καταβληθεί στο Γραφείο Παιδείας η «εισφορά στην σύνταξιν (superannuation contribution) του εν λόγω δασκάλου για την περίοδο 1/8/1960 έως 31/12/1961, δηλαδή από την ημερομηνία αυτή που η Κεντρική Κυβέρνηση σταμάτησε να παραχωρεί συντάξεις στους υπαλλήλους που βρισκόταν υπό την Ελληνική Κοινοτική Συνέλευση Κύπρου» [MJ4/154/104. (22-01-1962)]. Δεδομένης της μετάβασης αυτής, ο Διευθυντής του Γραφείου Ελληνικής Παιδείας, άδραξε την ευκαιρία να αναφερθεί στο «ζήτημα της οριστικής τοποθέτησεως του εν λόγω δασκάλου ως μόνιμου υπαλλήλου του Τμήματος Φυλακών και όχι κατ' απόσπασιν από τις τάξεις των δασκάλων του Γραφείου Παιδείας» και «παρακάλεσε για την εξέταση του θέματος ζητώντας να έχει σχετική πληροφόρηση» [MJ4/154/104. (22-01-1962)]. Ο Διευθυντής των Φυλακών διαβίβασε την επιστολή του Διευθυντή του Γραφείου Ελληνικής Παιδείας που αφορούσε, όπως σημείωνε, «τον Έλληνα Εκπαιδευτικό Λειτουργό (Greek Education Officer)» και ζήτησε από τον Λειτουργό Διοίκησης του Υπουργείου Δικαιοσύνης την μεταφορά του (transfer) στο Ίδρυμά του, σύμφωνα και με την εισήγηση του Διευθυντή του Γραφείου Ελληνικής Παιδείας». Δεδομένου ότι «ο μισθός και τα επιδόματα του εν λόγω Λειτουργού καταβάλλονταν από το Τμήμα των Φυλακών όπως και εισφορά ύψους 25% στη σύνταξιν (superannuation contribution) υποστήριξε πως το ποσό αυτό θα μπορούσε να εξοικονομηθεί, εάν πραγματοποιούνταν η εν λόγω μεταφορά». Μάλιστα, τόσο ο Έλληνας όσο και ο Τούρκος Εκπαιδευτικός Λειτουργός, ερωτώμενοι, παρουσιάστηκαν «πρόθυμοι

να γίνουν μέλη του προσωπικού της Φυλακής». Η πραγματοποίηση της μεταφοράς αναμενόταν, επιπλέον, να ευνοήσει τη διερεύνηση του ενδεχόμενου να στείλουν τους δύο αυτούς Λειτουργούς στο εξωτερικό για επιμόρφωση σε Ιδρύματα τύπου Borstal (Borstal Institutions) και άρα την εξειδίκευσή τους σε θέματα εκπαίδευσης φυλακών με τρόπο που θα ωφελούσε μακροπρόθεσμα τις Φυλακές. Ο μόνιμος διορισμός ή η μεταφορά των εν λόγω δασκάλων στις Κεντρικές Φυλακές συζητήθηκε και με την Υπουργό Δικαιοσύνης, στη βάση των πληροφοριών της παραπάνω επιστολής του Διευθυντή των Φυλακών. Κατά τη διάρκεια συνάντησής της με τον Διευθυντή των Φυλακών, στις 19 Φεβρουαρίου του 1962, και σύμφωνα με τη σχετική παράγραφο για τους «δάσκαλους στοιχειώδους εκπαίδευσης (Elementary Schoolmasters) που είχαν τοποθετηθεί στις Κεντρικές Φυλακές κατ' απόσπαση από το Γραφείο Παιδείας αποφασίστηκε η εξέλιξή του ζητήματος να προχωρήσει με βάση τις υποδείξεις της Υπουργού» [MJ4/154/112-113. (19-02-1962)]. Ωστόσο, λίγες μόνο μέρες αργότερα μοιάζει να επήλθε η αναστολή ενός τέτοιου εγχειρήματος μετά από την εξέταση το θέματος από τον Βοηθό Γραμματέα του Υπουργείου Δικαιοσύνης με τον Chief Establishment Officer [MJ4/154/110. (28-02-1962)]. Σε συνέχεια της ανωτέρω προσπάθειας διερεύνησης, ο Υπουργός Παιδείας, όπως επικοινωνήθηκε στον Διευθυντή των Φυλακών μέσω του Λειτουργού Διοίκησης του Υπουργείου Δικαιοσύνης, «έδωσε εντολή να μην γίνει καμία απολύτως ενέργεια, έως τότε, για το θέμα της μετάθεσης (transfer) των 2 (Schoolmasters) και πως το θέμα θα μπορούσε πιο καλά να υποβληθεί σε σχέση με τον Προϋπολογισμό του 1963» [MJ4/154/110. (28-02-1962)]. Προέτρεψε μάλιστα τον Διευθυντή των Φυλακών «να ενημερώσει τον Έλληνα Λειτουργό Εκπαίδευσης πως το ζήτημα του μόνιμου διορισμού ή της μετάθεσής του δασκάλου (Schoolmasters) κ. Πουλχερίου στο Τμήμα των Φυλακών θα ζητιόταν μαζί με την Κυβέρνηση σε σχέση και με τον Προϋπολογισμό του 1963» [MJ4/154/110. (28-02-1962)].

Η διαπραγμάτευση αυτή συνεχίζεται με το Διευθυντή των Φυλακών να αναλαμβάνει πρωτοβουλία να εισηγηθεί τη δημιουργία μόνιμης και συντάξιμης θέσης εργασίας «Εκπαιδευτικού Λειτουργού στο Τμήμα». Στο διαβιβαστικό του σημείωμα που συνοδεύει το προτεινόμενο Σχέδιο Υπηρεσίας “Scheme of Service” προς τον Chief Establishment Officer (μέσω του Υπουργείου Δικαιοσύνης), ο Διευθυντής των Φυλακών σκιαγράφησε το πόστο ως αδιέξοδο “the post being a blind alley” και επομένως υποστήριξε πως αυτό θα έπρεπε να είναι καλά αμειβόμενο [MJ4/154/114. (16-04-1962)]. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση του Υπουργείου Δικαιοσύνης, η οποία όχι μόνο δεν θα προχωρήσει στην προώθηση του εν λόγω εγγράφου, απεναντίας θα προβάλλει αντίσταση, αποκαλύπτοντας και επανακαθιερώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις

καθιερωμένες σχέσεις ιεραρχίας και εξουσίας μεταξύ Υπουργείου και Τμήματος Φυλακών που διαφάνηκαν και σε προηγούμενες περιόδους.

Συγκεκριμένα, ο Λειτουργός Διοίκησης του Υπουργείου Δικαιοσύνης απάντησε στον Διευθυντή των Φυλακών, με εντολή της Υπουργού, για το «προσχέδιο ενός Σχήματος Υπηρεσίας για τη θέση Εκπαιδευτικού Λειτουργού Φυλακής» (Prison Education Officer) στον Chief Establishment Officer (μέσω του Υπουργείου Δικαιοσύνης) [MJ4/154/119. (21-04-1962)]. Πιο αναλυτικά, απαντώντας στην επιστολή του Διευθυντή των Φυλακών της 16ης Απριλίου του 1962, ο Λειτουργός Διοίκησης του Υπουργείου Δικαιοσύνης επανέλαβε ότι «η κατάλληλη στιγμή για να μιλήσει για τη δημιουργία νέων θέσεων είναι σε σχέση με τον Προϋπολογισμό του 1963» [MJ4/154/119. (21-04-1962)]. Με αφορμή τη συγκεκριμένη επικοινωνία ο Λειτουργός Διοίκησης υπέδειξε ως άμεσα εμπλεκόμενους δρώντες για την έγκριση των Σχεδίων Υπηρεσίας, «το Ανώτατο Συνταγματικό Δικαστήριο και το Συμβούλιο των Υπουργών» [MJ4/154/119. (21-04-1962)]. Η κρίση μιας τέτοιας απόφασης παρουσιάστηκε «ως έργο του Συμβουλίου των Υπουργών και όχι του Chief Establishment Officer», ενώ επιπλέον του επισήμανε πως «κανένα σχέδιο υπηρεσίας δεν μπορεί να τύχει έγκρισης αν δεν έχει δημιουργηθεί πρώτα η θέση» [MJ4/154/119. (21-04-1962)]. Για τους παραπάνω λόγους, ανακοίνωσε στον Διευθυντή των Φυλακών πως το προτεινόμενο Σχέδιο Υπηρεσίας δεν θα διαβιβαστεί στον Chief Establishment Officer [MJ4/154/119. (21-04-1962)]. Τέλος, ο Λειτουργός Διοίκησης υπογράμμισε πως για μελλοντικά ζητήματα τέτοιας φύσης, ο Διευθυντής των Φυλακών όφειλε «να μην υποβάλλει παρόμοια αιτήματα εάν προηγουμένως δεν έχει συμβουλευτεί το Υπουργείο Δικαιοσύνης για το πόσο επιθυμητό είναι το υπό σκέψη μέτρο και τη σωστή διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί σε κάθε περίπτωση» [MJ4/154/119. (21-04-1962)].

Η υβριδικότητα ως προς τη φύση της παρουσίας και του καθεστώτος εργασίας του δασκάλου στην Κεντρική Φυλακή σε όλες τις χρονικές περιόδους που εξετάστηκαν, όπως και εδώ, πολύ συχνά, οδηγούσε σε γραφειοκρατικό ή εργασιακό αδιέξοδο. Οι υφιστάμενες ή διαμορφούμενες κάθε φορά δομές πολλές φορές δεν ήταν έτοιμες να πλαισιώσουν και να υποστηρίξουν εργασιακά τον δάσκαλο της Κεντρικής Φυλακής ως θεσμό. Κατά την πρώτη δεκαετία της Ανεξαρτησίας το καθεστώς απόσπασης ή οργανικής επανερχόταν συστηματικά χωρίς ποτέ να προτιμηθεί μια πιο μόνιμη βάση από το καθεστώς της, κυρίως λόγω κωλυμάτων διοικητικής φύσης, όπως αυτά που συζητήθηκαν παραπάνω. Πέρα από την ασάφεια ως προς το ρόλο των δασκάλων, οι αμφιταλαντεύσεις μεταξύ Υπουργείου Δικαιοσύνης και του Γραφείου Παιδείας επιτείνονται και από το πώς, με την ανεξαρτησία, η παιδεία τίθεται υπό τον έλεγχο του κοινοβουλίου κάθε κοινότητας, ενώ το Υπουργείο Δικαιοσύνης διαμορφώνεται ως θεσμός της κεντρικής κυβέρνησης.

Σχεδόν πέντε χρόνια αργότερα το 1967 το ζήτημα της δημιουργίας οργανικής θέσης «Δασκάλου και Κοινωνικού Λειτουργού» στο Τμήμα Φυλακών επανήλθε κατά τη συνάντηση του Υπουργού Δικαιοσύνης στις 3 Μαρτίου 1967 με τη Συντεχνία του Προσωπικού των Φυλακών. Εκεί η Υπουργός, υπογραμμίζοντας πως επρόκειτο «για ένα θέμα που έχει συζητηθεί ήδη στο παρελθόν τόνισε πως η δημιουργία μια τέτοιας θέσης θα απέβαινε επιζήμια τόσο για τους ίδιους τους Λειτουργούς όσο και για την Υπηρεσία» [MJ4/154/222. (03-03-1967)]. Τα επιχειρήματα που προέβαλε για να στηρίξει αυτή της τη θέση ήταν πως με αυτόν τον τρόπο «ο Λειτουργός αποκοπτόταν από τον κορμό του Τμήματός του και επομένως θα στερούνταν οποιασδήποτε προοπτικής για προαγωγή» [MJ4/154/222. (03-03-1967)]. Επιπλέον, «στην περίπτωση που για οποιοδήποτε λόγο αυτός δεν θεωρούταν κατάλληλος για το Τμήμα των Φυλακών ή το Τμήμα θεωρούσε την υπηρεσία του στις Φυλακές, η οποία ήταν ιδιάζουσας φύσης, ακατάλληλη, η Κυβέρνηση δε θα μπορούσε να προβεί στην αντικατάστασή του» [MJ4/154/222. (03-03-1967)].

Η κυριαρχία εργασιακών λογικοτήτων της προαγωγής και της αντικατάστασης λόγω «ακαταλληλότητας» επανέρχονται έντονα στον λόγο της Υπουργού, αναδεικνύοντας και ευρύτερες λογικές του μόνιμου διορισμού ως θέσης στην οποία αναμένεται κάποιος να προάγεται, αλλά και της αντίληψης των φυλακών μη εκπαιδευτικού χώρου με σταθερές ανάγκες, αλλά ευμετάβλητου αναλόγως και των κρατούμενων και ευρύτερων συνθηκών. Η ρευστότητα αυτή φαίνεται να εξυπηρετούνταν απόλυτα από το θεσμό της απόσπασης, σε αντίθεση με τις λογικότητες που διέπουν τις μόνιμες θέσεις.

Την ίδια περίοδο, ο δάσκαλος έδωσε τη δική του εκδοχή για το θέμα μέσω της αποστολής στον Διευθυντή των Κεντρικών Φυλακών ενός υπομνήματος με τις εισηγήσεις του αναφορικά με την οργάνωση της Εκπαίδευσης στις Κεντρικές Φυλακές στις 15 Απριλίου 1970. Μάλιστα οι εισηγήσεις αυτές ήταν το αποτέλεσμα «της πείρας του ως δασκάλου των Κεντρικών Φυλακών και των εμπειριών που αυτός απέκτησε από την επίσκεψη του σε διάφορα ποινικά ιδρύματα του Ηνωμένου Βασιλείου» [MJ4/154/218. (15-04-1970)]. Στο εν λόγω υπόμνημα, μεταξύ άλλων, ο δάσκαλος εισηγήθηκε τη «δημιουργία θέσεως Εκπαιδευτικού Λειτουργού Φυλακών με την ισχυρή πεποίθηση για την ωφελιμότητα και σημασίαν της θέσεως αυτής, μιας και ο Εκπαιδευτικός Λειτουργός Φυλακών θα μπορούσε να αποτελέσει τον κύριο μοχλό της όλης εκπαιδευτικής εργασίας εντός του Ιδρύματος» [MJ4/154/218. (15-04-1970)]. Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο «το αίσθημα της μονιμότητας κρίθηκε επιβεβλημένο, για να μπορέσει να προγραμματίσει μακροπρόθεσμα κάθε εκπαιδευτική βοήθεια στους εκατοντάδες καταδίκους» [MJ4/154/218. (15-04-1970)]. Με «κριτήριο τα ιδιαίτερα οργανωτικά

καθήκοντα και τις αυξημένες διοικητικές ευθύνες της υπό ίδρυσης θέσης, εισηγήθηκε αυτή να τεθεί σε ίση μισθολογική κλίμακα με τη θέση του Διευθυντή της Αναμορφωτικής Σχολής» [MJ4/154/218. (15-04-1970)]. Προκειμένου να υποστηρίξει περαιτέρω τα αίτημά του, παρουσίασε την πρακτική εκδοχή της μη δημιουργίας της εν λόγω θέσης, ενδεχομένως παρά την δημοσιούπαλληλική δεοντολογία (παρατήρηση του ίδιου) [MJ4/154/218. (15-04-1970)]:

Σήμερα η μισθολογική μου κλίμακα ως Διδασκάλου Α φθάνει μέχρι τα £1098 ετησίως. Επί προσθέτως μου παραχωρείται άδικο επίδομα εξ £84 ετησίως. Η φύσις της εργασίας μου εντός των Φυλακών με τοποθετεί εις μειονεκτικήν θέσιν έναντι των άλλων διδασκάλων εις περίπτωσιν μελλοντικής προαγωγής εις την θέσιν του Διευθυντού Α (με κορυφήν κλίμακος £1242) και μου στερεί παντελώς το δικαίωμα να διεκδικήσω πιθανήν θέσιν επιθεωρητού με ασυγκρίτως υψηλότεραν μισθολογικήν κλίμακα Λαμβανομένης υπ' όψιν της ιδιαίτερας φύσεως των καθηκόντων και ευθυνών της δημιουργηθησομένης θέσεως και το γεγονός ότι ο Εκπαιδευτικός Λειτουργός Φυλακών θα είναι αναγκαίον όπως παρευρίσκεται και κατά τας νυκτερινάς ώρας εντός του Ιδρύματος ειλικρινώς πιστεύω ότι η αιτούμενη μισθολογική κλίμακα δεν είναι παράλογος.

Και σε αυτή την περίπτωση ο δάσκαλος της Κεντρικής Φυλακής αυτουποκειμενοποιείται κυρίως ως δημόσιος υπάλληλος, διεκδικώντας μελλοντική προαγωγή και μισθολογική ανέλιξη όπως θα αναμενόταν στο χώρο της παιδείας, αλλά στο θεσμικό συγκείμενο των φυλακών.

Η απάντηση του Αν. Γενικού Διευθυντή Υπουργείου Δικαιοσύνης για το θέμα της δημιουργίας οργανικής θέσεως Εκπαιδευτικού Λειτουργού δεν διαφοροποιήθηκε από τις προηγούμενες τοποθετήσεις του Υπουργείου Δικαιοσύνης. Όπως έσπευσε να επαναλάβει, επρόκειτο για ζήτημα που είχε «επαρκώς συζητηθεί κατά το παρελθόν, όταν έγιναν σχετικές εισηγήσεις, και τελευταία στις 30 Μαρτίου 1970, στη συνάντηση της Υπουργού μετά της Συντεχνίας Προσωπικού Φυλακών». Για μια ακόμη φορά υπενθύμισε στον Διευθυντή των Φυλακών «πως οι εισηγήσεις για δημιουργία θέσεων έπρεπε να υποβάλλονται ως μέρος των Προτάσεων του Τμήματος σε σχέση με τον ετήσιο Προϋπολογισμό, όταν το θέμα θα μπορούσε να μελετηθεί εντός των σχετικών πλαισίων» [MJ4/154/221. (28-04-1970)]. Όσον αφορά συγκεκριμένα τις εισηγήσεις του δασκάλου, αυτός τις υπέβαλε ζητώντας από τον Διευθυντή των Φυλακών «να ετοιμάσει μια σύνοψη για την Υπουργό Δικαιοσύνη προκειμένου να απαντήσουν με τις δικές τους απόψεις για κάθε μια, όπως και για τον χρόνο εφαρμογής τους. Θεώρησε επίσης σκόπιμο να ζητήσει

και τις απόψεις του Συμβουλίου Φυλακών για όσες εισηγήσεις θα μπορούσε να εκφέρει γνώμη» [MJ4/154/221. (28-04-1970)].

Παρόλες τις μακρές σχετικές συζητήσεις με παρόμοιες από τους εμπλεκόμενους θέσεις, φαίνεται να δημιουργούνται νέοι όροι πλαισίωσης του θέματος όταν αρθρώθηκε αντίθετη γνώμη από τον νέο Υπουργό Δικαιοσύνης, κ. Γιώργο Ιωαννίδη. Ο Υπουργός το 1970 σε επίσκεψη του στις Φυλακές, η ακριβής ημερομηνία της οποίας δεν προκύπτει, συζήτησε το θέμα με τον Διευθυντή των Φυλακών [MJ4/154/234. (1970)]. Σύμφωνα με τα πρακτικά της εν λόγω συνάντησης «ο Διευθυντής του Ιδρύματος εισηγήθηκε τη δημιουργία των οργανικών θέσεων του Δασκάλου και Κοινωνικού Λειτουργού, καθ' όσον αυτές θεωρούνταν αναγκαίες για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του Ιδρύματος» [MJ4/154/234. (1970)]. Ο Υπουργός, συμφώνησε με την εισήγηση του Διευθυντή, αφού τόνισε πως τέτοιες θέσεις προϋποθέτουν κάποια ειδίκευση εκ μέρους των κατόχων τους, «και ως εκ τούτου δεν ήταν ορθόν αυτοί να διορίζονται με απόσπαση και να υπόκεινται σε μετάθεση στο οικείο τους τμήμα» [MJ4/154/234. (1970)]. Το ζήτημα της εξειδίκευσης αυτή την περίοδο αρχίζει να γίνεται επικρατέστερο της έως τώρα γραφειοκρατικής-τεχνοκρατικής αντίληψης που εστίαζε κυρίως σε ζητήματα μονιμότητας, προαγωγών, μισθών, συντάξεων και επιδομάτων.

Κατ' αυτόν τον τρόπο «ο Υπουργός υποσχέθηκε να διερευνήσει τις πιθανότητες προώθησης του θέματος» [MJ4/154/234. (1970)]. Ωστόσο, το ζήτημα μοιάζει να μην τελεσφόρησε εν τέλει κατά τη διάρκεια της περιόδου. Το συμπέρασμα αυτό συνάγεται από σχετικό σχόλιο του Ανώτερου Επιθεωρητή Εκπαίδευσης, σε επίσκεψή του στο Ίδρυμα Φυλακών στις 2 Ιουνίου του 1971. Η επίσκεψη αυτή είχε σκοπό την υποβολή σχετικής Έκθεσης για την εργασία του διδασκάλου του Ιδρύματος στο Τμήμα του Υπουργείου Παιδείας, ενώ αντίγραφο έλαβε ο Γενικός Διευθυντής του Υπουργείου Δικαιοσύνης μέσω του Διευθυντή Φυλακών. Ο Ανώτερος Επιθεωρητής υπογράμμισε ξανά την ανάγκη δημιουργίας οργανικής θέσης για τον δάσκαλο σημειώνοντας [MJ4/154/238. (2α-06-1971)].

Είναι γεγονός ότι η μονιμότης ενός εκπαιδευτικού λειτουργού εις το Ίδρυμα Φυλακών είναι αναγκαία καθ' ότι μια τοιαύτη υπηρεσία προϋποθέτει σχετικήν ειδίκευσιν εις τον ιδιάζοντα τομέα της εκπαίδευσεως τροφίμων των ποινικών ιδρυμάτων, λόγω της ιδιορρυθμίας της εν αυτοίς χρησιμοποιούμενης μεθοδολογίας και των μεγάλων ατομικών διαφορών μεταξύ των τροφίμων εις ότι αφορά το επίπεδον εκπαίδευσεως και τας εκπαιδευτικὰς εμπειρίας αυτών.

Η πολυπλοκότητα της εργασίας του δασκάλου της εργασίας του δασκάλου στην Κεντρική Φυλακή συζητείται ξανά και προς το τέλος της χρονιάς. Το καθεστώς της τοποθέτησης «ενός μόνο εκπαιδευτικού πλήρους απασχόλησης στο Ίδρυμα για περίπου 215 κρατούμενους, νέους και ενήλικες, ο οποίος διεξήγαγε τόσο τα ημερήσια όσο και τα εσπερινά μαθήματα σύμφωνα με ένα πρόγραμμα σπουδών που καταρτιζόταν σε συνεννόηση με το Υπουργείο Παιδείας» φαίνεται να κατατέθηκε για αναθεώρηση σε σχέση με τον προϋπολογισμό του 1972 [MJ4/154/258.(16-06-1971)]. Σύμφωνα με κείμενο του προϋπολογισμού, οι Αρχές των Φυλακών, με την έγκριση του Υπουργού Δικαιοσύνης, ξεκίνησαν ένα νέο πρόγραμμα για την αύξηση και της δαπάνης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στους κρατούμενους, σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις στη Διοίκηση των Φυλακών» [MJ4/154/258.(16-06-1971)]. Για την «υλοποίηση αυτού του προγράμματος θεωρήθηκε απαραίτητη η πρόσληψη τριών εκπαιδευτικών σε βάση μερικής απασχόλησης, για τη διεξαγωγή των βραδινών μαθημάτων Ανάγνωσης, Γραφής, Αριθμητικής, Τέχνης και της Μουσικής» [MJ4/154/258.(16-06-1971)]. Μάλιστα στο πεδίο «Σύντομη περιγραφή της προτεινόμενης νέας υπηρεσίας» η σημείωση αφορούσε την «αύξηση της πρόβλεψης ώστε να καταστεί δυνατή η απασχόληση εκπαιδευτικών μερικής απασχόλησης» [MJ4/154/258. (16-06-1971)].

Από τις πρώτες εισηγήσεις, πριν ακόμη και από την εισαγωγή του εκπαιδευτικού σχήματος για τους Νεαρούς Κρατούμενους που τελικά κατέστη δυνατή το 1962, ήταν και αυτές που αφορούσαν στη διαμόρφωση των διδακτικών μεθόδων και την επιλογή των οπτικοακουστικών υλικών από τον δάσκαλο. Πιο συγκεκριμένα, ο Γραμματέας και Συντονιστής της Υποεπιτροπής του Συμβουλίου των Φυλακών και δασκάλου της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, που ιδρύθηκε μόλις το 1959, στην πρώτη του συνάντηση με τον Διευθυντή των Φυλακών και τους δασκάλους (teachers) υποστήριξε πως «οι μέθοδοι του σχολείου των φυλακών θα έπρεπε να έχουν ψυχολογική βάση» [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Μέρος μιας προαπαιτούμενης διαδικασίας για τους δασκάλους ήταν ήδη η σύνταξη «ενός φύλλου προσωπικής ιστορίας για τον κάθε μαθητή, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει την ψυχολογική βάση για την εκπαίδευση των κρατουμένων» [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Έκρινε ωστόσο επιτακτικό, το προσωπικό αυτό φύλλο ιστορίας να «τεθεί σε μια πιο επιστημονική βάση» [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Για το σκοπό αυτό, θεώρησε «απαραίτητη την ψυχολογική και ψυχιατρική εξέταση του μαθητή», όπως και τη σύνταξη «μιας έκθεσης σχετικά με τις οικογενειακές και κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες μεγάλωσε και έζησε ο κρατούμενος μαθητής» [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Πρόκειται για ένα ακόμη παράδειγμα εξατομικευμένης άσκησης πειθαρχικής εξουσίας αυτής της περιόδου που είχε σκοπό την παραγωγή εξειδικευμένης γνώσης δημιουργώντας

έτσι την ανάγκη για πιο εξειδικευμένο προσωπικό/δασκάλους. Στο πλαίσιο αυτό, αναγνωρίζεται επιστημονική ανεπάρκεια στις πιο παιδαγωγικού γενικού χαρακτήρα προσωπικές εκθέσεις των δασκάλων, απεναντίας η εγκυρότητα προσδίδεται στην επιστήμη της ψυχολογίας, αμφισβητώντας έτσι την εμπειρογνωμοσύνη εκπαιδευτικών.

Και σε αυτή την περίπτωση, η διαμόρφωση πιο λεπτών μηχανισμών επιτήρησης και ρύθμισης των υποκειμένων σε συνάρτηση με την πολλαπλοποίηση των επαγγελματιών ανέδειξαν ως ανάγκη ο δάσκαλος της φυλακής να μπορεί να εκφράζεται επιστημονικότερα χρησιμοποιώντας ψυχολογικούς όρους προκειμένου να περιγράψει τον μαθητή κρατούμενο. Στην ίδια λογική με την πρακτική της συνέντευξης, το φύλλο της προσωπικής ιστορίας του κρατουμένου λειτούργησε προσθετικά στην ψυχολογικοποίηση των υποκειμένων.

Σε αντίθετη περίπτωση, τόνισε ο Γραμματέας και Συντονιστής της Υποεπιτροπής του Συμβουλίου των Φυλακών, χωρίς «ψυχολογική και ψυχιατρική εξέταση» στα ευρήματα στα οποία ο δάσκαλος θα βάσιζε τη μέθοδο προσέγγισης, χειρισμού και διδασκαλίας κάθε μαθητή, τα αποτελέσματα όλων των προσπαθειών από μέρος του σχολείου θα κατέληγαν αμφίβολα, εξαιτίας «των συγκρούσεων, των συμπλεγμάτων και των βαθιά κρυμμένων αιτιών για την ανώμαλη συμπεριφορά (abnormal behaviour) του κρατουμένου που θα παρέμεναν λανθάνουσες» [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Υποκειμενοποιώντας εκ των προτέρων τον κάθε μαθητή του σχολείου της φυλακής εκ των πραγμάτων «ως μια εντελώς ειδική περίπτωση ενός δύσκολου μαθητή» [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)], ο ίδιος έκρινε «επιτακτική ανάγκη τη χρήση της ατομικής μεθόδου (individual method) τόσο για τη διδασκαλία, όσο και για τον χειρισμό και για τη γενική εκπαίδευση των μαθητών», χωρίς, ωστόσο, «αυτό να σημαίνει, ότι όπου ήταν δυνατόν πως δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιείται η ομαδική μέθοδος (collective method)» [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Παρατήρησε επίσης πως «η έλλειψη οπτικών βοηθημάτων (visual aids) καθιστούσε τη διδασκαλία πολύ δύσκολη» [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Μάλιστα, όπως ο ίδιος υποστήριξε «εάν τα οπτικά βοηθήματα θεωρούνταν απαραίτητος εξοπλισμός για τα κανονικά σχολεία, πόσο μάλλον ήταν απαραίτητα για το σχολείο των φυλακών, όπου σχεδόν κάθε μαθητής αποτελούσε μια περίπτωση «δύσκολου μαθητή»» [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Πρότεινε ως απαραίτητα οπτικά βοηθήματα «τον προβολέα κινηματογραφικών ταινιών, διάφορες εικόνες, ένα πίκ-απ ή μαγνητόφωνο με την κατάλληλη βιβλιοθήκη ηχογραφημένου υλικού και, τέλος, διάφορα είδη ζωγραφικής και χειροτεχνίας» [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Ιδιαίτερη έμφαση, κατά την κρίση του, έπρεπε να δοθεί στην εκπαίδευση των κρατουμένων μέσω των κινηματογραφικών προβολών λόγω της γνωστής «έμμεσης (suggestive) δύναμης» που μπορούσαν αυτές να

ασκήσουν [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Οι προσπάθειες «για την εξασφάλιση ενός προβολέα ταινιών κρίθηκε απαραίτητη για την προβολή ταινιών όχι μόνο εκπαιδευτικού αλλά και ψυχαγωγικού χαρακτήρα» [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Τέλος, η Υποεπιτροπή του Συμβουλίου της Φυλακής εισηγήθηκε πως «τα Γραφεία Ελληνικής και Τουρκικής Παιδείας να μεριμνήσουν, αν είναι δυνατόν, ώστε οι Επιθεωρητές των Σχολείων να επισκεφθούν το σχολείο της φυλακής για να δουν το έργο που επιτελείται εκεί, να εκφράσουν τις απόψεις τους επ' αυτού και να διατυπώσουν τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις τους» [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)].

Οι συζητήσεις που αφορούσαν στις διδακτικές μεθόδους, όπως προκύπτει, πολλές φορές, προκάλεσαν προβληματισμό μεταξύ των διαφορετικών δρώντων για τον τρόπο προσαρμογής των μεθόδων αυτών στους κρατούμενους. Αυτό συνεπαγόταν ιδιαιτερότητες αναφορικά με την άσκηση του επαγγέλματος του δασκάλου στις φυλακές για τους ενήλικους κρατούμενους που ως πληθυσμός παρουσίαζε πολλές και διαφορετικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες. Συζητώντας με την Υπουργό Δικαιοσύνης τις καταγεγραμμένες της παρατηρήσεις και τις σχετικές της εισηγήσεις από την επίσκεψή της «στο σχολείο της φυλακής» στις 24 Σεπτέμβρη 1961, η Υποεπιτροπή, παρά τις απαιτήσεις για εξειδίκευση και επιστημονικότητα που αναμενόταν από τον δάσκαλο παραπάνω εξέφρασε, στην Υπουργό, «την ικανοποίησή της για την ικανότητα και το ζήλο των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στις Φυλακές» [MJ4/154/83-81. (20/10/1961)]. Συμφωνήθηκε μάλιστα «ότι θα ήταν άκρως επιθυμητό οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στις φυλακές να επιμορφώνονται παρακολουθώντας μαθήματα ειδικής κατάρτισης (special course of training) με σκοπό αυτοί να αποκτήσουν καλύτερη γνώση για τη μορφή της διδασκαλίας που πραγματοποιείται σε παρόμοια ιδρύματα στο εξωτερικό» [MJ4/154/83-81. (20/10/1961)]. Η υπουργός ανέλαβε «να βρει κατάλληλα μαθήματα κατάρτισης στην Αγγλία, τα οποία θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί των φυλακών» [MJ4/154/83-81. (20/10/1961)]. Στην ίδια παράγραφο με τίτλο «Μέθοδος Εκπαίδευσης» (Method of teaching) επανήλθε και η επιτακτικότητα του ζητήματος τήρησης από τον εκπαιδευτικό ενός «φύλλου ιστορίας και υποβάθρου για κάθε νεαρό κρατούμενο» [MJ4/154/83-81. (20/10/1961)]. Η διαδικασία αυτή, τόσο για την Υπουργό όσο και για την Υποεπιτροπή, «σχετιζόταν με τον γενικότερο ζήτημα της τήρησης φορμών των ιστοριών και των στατιστικών που έπρεπε να κρατούνται για όλους τους κρατούμενους» [MJ4/154/83-81. (20/10/1961)]. Οι ενέργειες αυτές θεωρούνταν επιθυμητές από άποψη πειθαρχίας μιας και λειτουργούσαν ταυτόχρονα ως πειθαρχικές τεχνικές γενίκευσης (totalizing) και εξατομίκευσης (individualizing). Για το συγκεκριμένο θέμα προτάθηκε, με την υποστήριξη της Υπουργού, η παροχή βιβλιογραφίας που διέθετε

σχετικά το Συμβούλιο της Φυλακής καθώς και η εμπλοκή οποιαδήποτε άλλης Υπο-Επιτροπής του Συμβουλίου που κρινόταν «κατάλληλη να ασχοληθεί με την μελέτη των αντίστοιχων φορμών που χρησιμοποιούνταν στη φυλακή, και να προχωρήσει σε συστάσεις σχετικά με το πως οι φόρμες αυτές θα μπορούσαν να συμπληρωθούν ή να αντικατασταθούν» [MJ4/154/83-81. (20/10/1961)]. Αναφορά στο «διδασκικόν προσωπικόν» έκαναν στην Έκθεσή τους και οι Επιθεωρητές Στοιχειώδους Εκπαίδευσης του Γραφείου Ελληνικής Παιδείας, όταν στις 30.1.1962 επισκέφτηκαν «το Κέντρον Εκπαιδύσεως Κεντρικών Φυλακών Λευκωσίας» σε συνέχεια της σχετικής εισήγησης του κ. Κουτσάκου [MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Κάνοντας συγκεκριμένη αναφορά στις «Διδακτικές Μεθόδους» σημείωσαν πως τους «δόθηκε η εντύπωση πως ο δάσκαλος μιλάει πολύ και έτσι οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να ακούνε συνεχώς. Εισηγήθηκαν, λοιπόν, την παροχή περισσότερων ευκαιριών αυτενέργειας μέσω της μεγαλύτερης συμμετοχής στα διάφορα μαθήματα όπως ήταν οι συζητήσεις, οι έρευνες, οι μελέτες, οι γραπτές και πρακτικές εργασίες» [MJ4/154/116-115. (30/01/1962)]. Κατά τον Διευθυντή των Φυλακών, οι δάσκαλοι του Σχολείου είχαν λάβει υπόψιν τους τη συγκεκριμένη πρόταση και πλέον ενεργούσαν με βάση αυτήν [MJ4/154/117. (17/04/1962)]. Ο Επιθεωρητής Εκπαίδευσης του Τουρκικού Γραφείου Παιδείας τοποθετήθηκε επίσης για το σχήμα εργασίας του Δασκάλου «το οποίο χαρακτήρισε ακριβώς το ίδιο με αυτό των Δημοτικών Σχολείων» [MJ4/154/125. (9/5/1962)]. Θεώρησε επομένως «ωφελιμότερη την προσαρμογή του δασκάλου στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου» [MJ4/154/125.(9/5/1962)]. Όσον αφορά το πρόγραμμα εργασίας, και αναγνωρίζοντας τις μεγάλες προσπάθειες που καταβλήθηκαν για την προετοιμασία του, συνέστησε αυτό να οργανωθεί σύμφωνα με «το εύρος της ευφυΐας και τις γνώσεις των Νέων Κρατουμένων που βρίσκονταν εκεί». Στο πλαίσιο αυτό, «πρότεινε την καθιέρωση μιας δοκιμασίας επιτυχίας (attainment test)» προκειμένου να διαπιστώνονται «οι προδιαγραφές και το επίπεδο του μαθητή» [MJ4/154/125. (9/5/1962)]. Στη βάση των αποτελεσμάτων του τεστ και αυτός πρότεινε την «ατομική διδασκαλία για κάθε μαθητή της οποίας το περιεχόμενο θα έπρεπε να έχει προγραμματιστεί προηγουμένως, σύμφωνα με την παραμονή του στο σχολείο, ενώ για κάθε εβδομάδα θα έπρεπε να τηρείται ξεχωριστά ένα ατομικό αρχείο που να δείχνει την πρόοδο που επιτυγχάνεται» [MJ4/154/125. (9/5/1962)]. Στάθηκε επιπλέον στο «ξεχωριστό σύστημα διδασκαλίας (μεμονωμένα) της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και της Αγωγής του Πολίτη και αντιπρότεινε αυτά να ομαδοποιηθούν μαζί υπό τον τίτλο των Κοινωνικών Επιστημών. Με αυτόν τον τρόπο αντί της ξεχωριστής γνώσης όλα αυτά μπορούν να μελετηθούν μαζί όταν αφορούν τη ζωή και άλλες περιφέρειες (counties)» [MJ4/154/125. (9/5/1962)]. Επικρότησε ακόμη «τη διδασκαλία των θρησκευτικών και

ηθικών μαθημάτων και ενθάρρυνε τη συνέχισή τους, εισηγήθηκε την αύξηση προβλημάτων που προέρχονταν από την καθημερινή ζωή και ενίσχυαν την κρίση στα μαθήματα αριθμητικής, την συνέχιση της σημασίας που δινόταν στην τεχνική της Ανάγνωσης και του νοήματος για το μάθημα των Τουρκικών, καθώς και τη συνέχιση της ατομικής μεθόδου διδασκαλίας των μαθημάτων των Αγγλικών, και, τέλος, τη συνέχεια και την αύξηση των εξωτερικών καθηγητών» [MJ4/154/125.(9/5/1962)]. Την εφαρμογή της ατομικής διδασκαλίας στην καθημερινότητα του σχολείου παρατήρησε και ο κ. Taylor, την οποία και απέδωσε στο μεγάλο εύρος των ικανοτήτων των Νεαρών Κρατουμένων - μαθητών, γεγονός που ενίσχυσε την ατομική δουλειά από τον δάσκαλο, τον οποίο χαρακτήρισε έμπειρο [MJ4/1576. (1966), σελ. 15]. Έως το τέλος σχεδόν της υπό μελέτης περιόδου η διδασκαλία που γινόταν «από έναν δάσκαλο (educational instructor) συνέχισε να είναι κυρίως σε ατομική βάση» [MJ4/419/26. (1969), σελ. 5].

Παρόμοιες θέσεις σε σχέση με θέματα διδακτικής μεθοδολογίας προβάλλονται και από εκπαιδευτικούς. Ο δάσκαλος που υπηρετούσε στο σχολείο από το 1967, εισηγήθηκε με τη σειρά του την «ομιλία ως μέσο αγωγής των τροφίμων» [MJ4/154/209. (22α/06/1968)] λόγω «της πολύ μεγάλης ωφέλειας» που έκρινε πως μπορούσε να προκύψει «από ομιλίες με την μορφή διαλέξεων από τον δάσκαλο σε ορισμένα θέματα, ομιλιών από τους κρατούμενους στους συναδέλφους τους την ώρα του μαθήματος, ιδιαίτερης συνομιλίας μεταξύ του δασκάλου και καθενός από τους κρατούμενους ή ακόμη και συζήτησης για ορισμένα θέματα με την τάξη χωρισμένη σε δύο ομάδες και τον διδάσκαλο να διευθύνει την συζήτηση» [MJ4/154/209. (22α/06/1968)]. Το «μεστό περιεχόμενο και η έντεχνη ανάπτυξη τέθηκαν ως βασικές συνθήκες που έπρεπε να διατρέχουν τις διαλέξεις για ηθικά και κοινωνικά θέματα, όπως και η αποφυγή ολέθριων δογματισμών», καθώς υπογραμμίστηκε η ανάγκη να εκλείψει «η παιδαριώδης εξαγωγή ηθικών συμπερασμάτων κατά το τέλος μιας συζήτησης» [MJ4/154/209. (22α/06/1968)]. Σε σχέση με την «ομιλία ως μέσο αγωγής των τροφίμων» από τη μια ο ομιλητής θα έπρεπε «να εξαλείψει τυχόν δικτατορικά αισθήματα και από την άλλη, οι μαθητές έπρεπε να ενθαρρύνονται να εκφέρουν ελεύθερα τις απόψεις τους κατά τη συζήτηση και να λύνουν τις απορίες τους» [MJ4/154/209. (22α/06/1968)]. Σε κάθε περίπτωση, ο δάσκαλος «θα έπρεπε τεχνηέντως να κατευθύνει την συζήτηση στον προκαθορισμένο αντικειμενικό σκοπό» [MJ4/154/209. (22α/06/1968)]. Σε τέτοιες αναφορές συναντάμε και στην περίπτωση της φυλακής το παράδοξο που ισχύει γενικότερα στην παιδαγωγική. Κατά τρόπο αντιφατικό, η διασφάλιση της ελεύθερης έκφρασης των κρατουμένων κατά τη διάρκεια των ομιλιών, είναι πλαισιωμένη από έναν προκαθορισμένο αντικειμενικό σκοπό, ο οποίος όμως και αυτός δεν πρέπει να χαρακτηρίζεται από δογματισμό και ηθικισμό. Ο

δάσκαλος εκτός από την ακαδημαϊκή του συνεισφορά στο συγκείμενο της φυλακής, φαίνεται πως επιδίωκε να επιτύχει μια ισορροπία μεταξύ της μετάδοσης ακαδημαϊκής γνώσης και της ηθικοποίησης του κρατουμένου μέσω της επινόησης ή της κατάλληλης εφαρμογής αντίστοιχων τεχνικών.

Εισήγηση του δασκάλου ήταν και η «επικοινωνία μέσω της γραφής». Πιο συγκεκριμένα, η παρακίνηση του τροφίμου να προχωρήσει «στη συγγραφή της αυτοβιογραφίας του ή σε διάφορα επεισόδια της ζωής του» κρίθηκε «άκρως ωφέλιμη για σκοπούς αναμόρφωσης» MJ4/154/209. (22α/06/1968)]. Πρώτα απ' όλα, γιατί μέσω «των γραφομένων του θα ευνοούνταν η επίτευξη βαθύτερης γνώσης του χαρακτήρα του, στοιχείο που μπορούσε να αξιοποιηθεί από τον δάσκαλο ώστε να κατευθύνει τις προσπάθειες σε ορισμένη κατεύθυνση διά σκοπούς σωφρονιστικής αγωγής» [MJ4/154/209. (22α/06/1968)]. Δεύτερον, «η αναπόληση του πρότερου βίου του θα μπορούσε να αφυπνίσει τον κατάδικο, ώστε αυτός να λάβει απόφαση αλλαγής κάτι που θα δημιουργούσε πρόσφορο έδαφος για την αγωγή του» [MJ4/154/209. (22α/06/1968)]. Η συγγραφή αυτή αναμενόταν ότι με κάποιον τρόπο μπορούσε να λειτουργήσει ως ευκαιρία για να εκδηλωθούν «οι κλειστοί και εσωτερικοί τύποι, που ήταν οχρωμένοι στον εαυτό τους» [MJ4/154/209. (22α/06/1968)]. Ωστόσο, ένα τέτοιο μέσο κρίθηκε άωφελο για «τους υστερικούς και τους παθολογικώς παραπονιμένους ή αυτούς που έρεπαν στην ψευδολογίαν», αν και όπως τονίζεται ακόμη και σε τέτοιες περιπτώσεις «ο δάσκαλος, ή άλλος σωφρονιστικός υπάλληλος εύκολα θα μπορούσε να αντιληφθεί μέσα από τα γραφόμενα τον πραγματικόν χαρακτήρα του τροφίμου» [MJ4/154/209. (22α/06/1968)]. Μάλιστα, κατά την κρίση του δασκάλου επωφελής «από κάθε άποψη ήταν και η ενθάρρυνση των καταδικών για συνεργασία με το περιοδικό του Ιδρύματος» [MJ4/154/209. (22α/06/1968)].

Την περίοδο αυτή, φαίνεται συνεπώς να σημειώνεται μια στροφή ως προς τις μεθόδους και τα μέσα που στόχευαν να μετατρέψουν τους εκπαιδευτικούς σε ψυχολόγους και σε εξομολόγους των κρατουμένων, προκειμένου να συμβάλλουν με αυτόν τον τρόπο στον σωφρονισμό τους. Η αλλαγή αυτή αποδίδεται στο ιδεώδες της αναμόρφωσης που κυριαρχούσε στις λογικές της φυλακής την ίδια περίοδο, το οποίο, όπως προκύπτει, υιοθετείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, μιας και η αυτό-υποκειμενοποίησή του, ταυτίζεται με το πώς οι αρχές/κράτος τον επιθυμούν αλλά και δημιουργούν τις συνθήκες, ώστε να δρα. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να ερμηνευθεί με ευρύτερες τάσεις της παιδαγωγικής ως επιστημονικού πεδίου να διερευνά και να προτείνει πιο συμμετοχικές πρακτικές διδασκαλίας.

Κατά τη διάρκεια των ανωτέρω, παιδαγωγικού κυρίως προσανατολισμού, συζητήσεων, τα εργασιακά καθήκοντα και προσόντα του δασκάλου δεν έπαψαν να απασχολούν τους εμπλεκόμενους δρώντες. Ήδη από το 1962 στο πλαίσιο των ίδιων συζητήσεων συντελέστηκε και το πρώτο εγχείρημα χαρτογράφησης των καθηκόντων και των ευθυνών του «Εκπαιδευτικού Λειτουργού της Φυλακής», όταν ο Διευθυντής των Φυλακών, εισηγούμενος τη δημιουργία μόνιμης και συντάξιμης θέσης «Εκπαιδευτικού Λειτουργού της Φυλακής», προέβλεψε παράλληλα για τα «καθήκοντα και τις ευθύνες» [MJ4/154/114. (16-04-1962)]. Στο πλαίσιο της επιστολής αυτής, όρισε ως καθήκον του «Εκπαιδευτικού Λειτουργού της Φυλακής τη βελτίωση της εκπαίδευσης των καταδικασθέντων κρατουμένων (convicted prisoners), την ανάπτυξη της υπάρχουσας και άλλων μεθόδων κατάρτισης μεταξύ των Ενηλίκων και των Νεαρών κρατουμένων, συμπεριλαμβανομένης της αναψυχής, του αθλητισμού, της ανάγνωσης και της συνάθροισης καθώς και την εκτέλεση οποιωνδήποτε άλλων καθηκόντων που μπορούσε να ανατεθούν από τον Διευθυντή των Φυλακών ή οποιοδήποτε άλλον εξουσιοδοτημένο Λειτουργό στο πλαίσιο άσκησης καθηκόντων του» [MJ4/154/113. (23-04-1962)]. Ως προς τα απαιτούμενα προσόντα οι Εκπαιδευτικοί Λειτουργοί της Φυλακής θα έπρεπε να είναι «ειδικευμένοι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το αποδεκτό από τη Βουλή (Communal Chamber) όριο ηλικίας μεταξύ 30 και 50 ετών και με εμπειρία στη διδασκαλία, κατά προτίμηση παντρεμένοι με δικά τους παιδιά, με ισχυρή προσωπικότητα, άμεμπτο χαρακτήρα και συμπεριφορά και ικανότητα να διατηρούν την πειθαρχία και την καλή τάξη» [MJ4/154/113. (23-04-1962)]. Αναμενόταν επίσης από αυτούς να έχουν την ικανότητα να αναλάβουν τη διδασκαλία «αναλφάβητων και καθυστερημένων μαθητών, να γνωρίζουν Αγγλικά μέχρι το επίπεδο επάρκειας, να έχουν γνώσεις ή/και εμπειρία στη γεωργία και την κηπουρική, ενώ η γνώση της μουσικής (βιολί, κιθάρα κ.λπ.) θεωρούνταν ένα επιπλέον προσόν» [MJ4/154/113. (23-04-1962)]. Η ετερο-υποκειμενοποίηση του ιδανικού για τις Αρχές δασκάλου με τέτοιο περιεχόμενο επομένως περιλάμβανε πέραν των ακαδημαϊκών προσόντων, επιπλέον τεχνικά και κοινωνικά γνωρίσματα, με σταθερή διάσταση την προσδοκώμενη συμβολή του δασκάλου στην ηθικοποίηση του κρατουμένου ανεξάρτητα από την κατηγορία στην οποία ανήκε. Ο συγκερασμός όλων αυτών συγκροτούσε ένα πολύπλοκο ιδανικό υποκείμενο ως ιδανικό επαγγελματία, που βλέπουμε να διατηρεί τον ηθικό ρόλο που εντοπίσαμε και σε προηγούμενες περιόδους, με επιπλέον όμως και διαφορετικά ακαδημαϊκή προσόντα, αλλά και κοινωνικά χαρακτηριστικά ευϋπόληπτου οικογενειάρχη.

Ωστόσο, όπως συζητήθηκε και παραπάνω, τη δεδομένη χρονική στιγμή οι εισηγήσεις του Διευθυντή της Φυλακής αναφορικά με τα καθήκοντα του «Εκπαιδευτικού

Λειτουργού της Φυλακής δεν έτυχαν έγκρισης. Την ανάγκη καθορισμού των αρμοδιοτήτων και των ικανοτήτων του δασκάλου πυροδότησε ξανά σχεδόν πέντε χρόνια αργότερα η επικείμενη συνταξιοδότηση του δασκάλου κ. Πουλχέριου. Θα δούμε λοιπόν το Διευθυντή να απευθύνεται στον Πρόεδρο Επιτροπής της Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας ζητώντας, λόγω συνταξιοδότησης του υπηρετούντος δασκάλου, «την έγκαιρη αντικατάσταση του από κατάλληλο δάσκαλο που θα γνωρίζει Αγγλικά για να μπορεί να παραδίδει μαθήματα σε τροφίμους που επιθυμούν να βελτιώσουν τις γνώσεις τους ή να μάθουν την αγγλική γλώσσα» [MJ4/154/172. (10-06-1966)]. Στο ζήτημα είχε εμπλοκή και πάλι η Υπουργός Δικαιοσύνης, η οποία ανέλαβε με τη σειρά της να επικοινωνήσει «με τον Τμηματάρχη Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (κ. Κούρο, Head of Elementary Education) με αίτημα να ζητήσει άξιο αντικαταστάτη» [MJ4/154/174. (14-04-1962)]. Σε μετέπειτα επικοινωνία μαζί του η Υπουργός Δικαιοσύνης φαίνεται να αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στα επιμέρους χαρακτηριστικά του «άξιου αντικαταστάτη» επαναλαμβάνοντας και γραπτώς τα όσα είχε εξηγήσει και προφορικά στον Τμηματάρχη Στοιχειώδους Εκπαίδευσης. Ο «δάσκαλος αυτός που θα διοριζόταν στις Φυλακές έπρεπε να ενδιαφέρεται γενικά για το έργο της αναμόρφωσης του χαρακτήρα των τροφίμων και την αποκατάστασή τους. Έπρεπε επίσης αυτός, όχι μόνο να παραδίδει μαθήματα, αλλά επιπρόσθετα να λαμβάνει ενεργό μέρος στη διοργάνωση δραστηριοτήτων σχετιζόμενων με την επωφελή απασχόληση των τροφίμων κατά τις ώρες ανάπαυσης τους, όπως θεατρικές παραστάσεις, διαλέξεις κλπ.» [MJ4/154/181. (23-05-1962)]. Επιθυμητό ήταν επίσης αυτός «να γνωρίζει την Αγγλική, καθότι η Αγγλική διδασκόταν σε αρκετό αριθμό τροφίμων» [MJ4/154/181. (23-05-1962)]. Επιπρόσθετα, εάν «η Κυβέρνησις ήθελε να απαιτήσει κάτι τέτοιο, ο δάσκαλος που θα έπαιρνε απόσπαση για τις Φυλακές έπρεπε να είναι πρόθυμος να μεταβεί στο εξωτερικό με υποτροφία προκειμένου να παρακολουθήσει κύκλο σπουδών για δασκάλους - εκπαιδευτές Φυλακών» [MJ4/154/182. (23-05-1962)]. Η συγκρότησή του δασκάλου ως επαγγελματία με υβριδική εμπειρογνομοσύνη που συνδύαζε τόσο το πεδίο της εκπαίδευσης όσο και αυτό των φυλακών, αποτελεί έναν πρωτοφανή γραφειοκρατικό/τεχνοκρατικό συνδυασμό.

Στην ανωτέρω επιστολή της Υπουργού Δικαιοσύνης με παραλήπτη τον Τμηματάρχη Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, ανταποκρίθηκε ο Διευθυντής Εκπαιδευσεως με την αποστολή μιας λίστας με τα ονόματα των δασκάλων που έδειξαν ενδιαφέρον για τη θέση του δασκάλου στις Κεντρικές Φυλακές [MJ4/154/190. (24-06-1962)]. Ο τρόπος που παρουσιάζονται οι υποψήφιοι αντανακλά και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που καθιστούσε τον καθένα από αυτούς ως καταλληλότερη επιλογή. Πιο συγκεκριμένα, οι υποψήφιοι περιγράφονται ως εξής.

Εκπαιδευτικός Α: 38 ετών εκ Λευκωσίας. 17 έτη υπηρεσίας. Ευδόκιμος Υπηρεσία. Ευσυνείδητος και ευγενής. Κάτοχος Πιστοποιητικού **English Distinction**.

Εκπαιδευτικός Β: 30 ετών εξ Αστρομερίτου. 10 έτη υπηρεσία. Ευδόκιμος Υπηρεσία. Ωριμος, σοβαρός και ευσυνείδητος. Κάτοχος του **Lower Certificate in English of Cambridge University**.

Εκπαιδευτικός Γ: 25 ετών εκ Λακατάμιας. 5 έτη υπηρεσία. Ευδόκιμος υπηρεσία. Ευσυνείδητος και εργατικός.

Οι προτεινόμενοι υποψήφιοι έδωσαν συνέντευξη ως μέσο επιλογής την 1/9/1967 στον Υπουργό Δικαιοσύνης και το Διευθυντή των Φυλακών. Ο νέος Υπουργός και Διευθυντής, λοιπόν, συμφώνησαν στην επιλογή του δεύτερου υποψηφίου ως του καταλληλότερου εκπαιδευτικού. Η επιλογή τους αυτή συνέπιπτε, μάλιστα, και με την άποψη-πρόταση του Τμηματάρχη Στοιχειώδους Εκπαίδευσης. Μέσω αυτής της διαδικασίας, καθίσταται σαφές το ζήτημα της ιεραρχίας που σταθερά δίνει το προβάδισμα στο Υπουργείο Δικαιοσύνης, το οποίο καλύπτει τις ανάγκες του σε ανθρώπινο δυναμικό για την εκπαίδευση των κρατουμένων απευθυνόμενο σε άλλον θεσμό, αυτόν του Γραφείου Παιδείας, διατηρώντας όμως τον κυρίαρχο του ρόλο. Οι σημειώσεις που προέκυψαν από τη διαδικασία της συνέντευξης παρατίθενται παρακάτω:

Εκπαιδευτικός Α (38 ετών): Ευχάριστη προσωπικότητα αλλά όχι τόσο δυναμικός. Αντιλαμβάνεται ποιος είναι ο σκοπός των Φυλακών και η μεταχείριση των Νεαρών κρατουμένων.

Είναι πρόθυμος να δουλεύει κανονικό ωράριο & υπερωρίες & να λαμβάνει μέρος σε πολιτιστικές, αθλητικές και λοιπές δραστηριότητες & επίσης και στην Νέα πτέρυγα των Νεαρών.

Πρόθυμος να παρακολουθήσει μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης.

Δεν τον ενδιαφέρει αν θα λαμβάνει ειδικό επίδομα.

Δίδασκει Αγγλικά στο Δημοτικό Σχολείο.

Υποσημείωση: Ίσως να μην είναι αρκετά δυναμικός για τον τύπο δουλειάς που θα πρέπει να κάνει.

Εκπαιδευτικός Β (30 ετών): Προσωπικότητα ευχάριστη πιο δυναμικός από τον πρώτο αλλά όχι τόσο ευγενής.

Αντιλαμβάνεται ποιος είναι ο σκοπός των Φυλακών και η μεταχείριση των τροφίμων.

Είναι πρόθυμος να δουλεύει κανονικό ωράριο & υπερωρίες & να λαμβάνει μέρος σε άλλες δραστηριότητες & επίσης στη νέα Πτέρυγα των Νεαρών.

Πρόθυμος να παρακολουθήσει μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης.

Δεν τον ενδιαφέρει αν θα λαμβάνει ειδικό επίδομα.

Δίδασκε Αγγλικά στο Δημοτικό Σχολείο.

Υποσημείωση: Προσγειωμένος, ώριμος & καλή προσωπικότητα με τα καλύτερα Αγγλικά. Ο πιο έντονα προτεινόμενος από το Τμήμα του.

Εκπαιδευτικός Γ (25 ετών): Προσωπικότητα καλή αλλά όχι τόσο καλή όσο οι άλλοι δύο.

Δεν έχει διδάξει Αγγλικά (Τα Αγγλικά του είναι σε επίπεδο Γυμνασίου).

Δεν τον ενδιαφέρει αν θα δουλεύει κανονικό ωράριο ή υπερωρίες

Πρόθυμος να παρακολουθήσει μαθήματα ειδικής εκπαίδευσης.

Δεν τον ενδιαφέρει αν θα λαμβάνει ειδικό επίδομα.

Υποσημείωση: Λίγο ανώριμος, πολύ νέος γι' αυτό τον τύπο δουλειάς, τα Αγγλικά του δεν είναι επαρκή.

Την επιλογή του καταλληλότερου εκπαιδευτικού ακολούθησε η κυκλοφορία του τιτλοφορούμενου εγγράφου «Καθήκοντα, Ευθύνες, όροι απόσπασης» του Διευθυντή των Φυλακών [MJ4/154/196. (2-09-1967)] στο οποίο φαίνεται να προκρίνεται η εργασιακή διάσταση του να εργάζεται κάποιος στις φυλακές και άρα να υπόκειται σε σχετικούς κανονισμούς όπως και το υπόλοιπο προσωπικό των φυλακών. Σύμφωνα με αυτό, «ο Διδάσκαλος των Φυλακών εργαζόταν κατά τις συνήθεις ώρες γραφείου, όπως αυτές ορίζονταν από την Κυβέρνηση, και δικαιούταν να απουσιάζει σύμφωνα με τους Γενικούς Κανονισμούς, όπως και το υπόλοιπο προσωπικό των Φυλακών» [MJ4/154/203. (2-09-1967)]. Επίσης, «συμμορφωνόταν προς τους κανονισμούς των Φυλακών και τις εκδιδόμενες βάσει αυτών διαταγές, εγκυκλίους που τον αφορούσαν. Δεν έπρεπε να προβεί σε αποκαλύψεις ζητημάτων που αφορούσαν τη Διοίκηση των Φυλακών ή συμβάντα ή προβλήματα στις Φυλακές, καθώς και ζητήματα των κρατουμένων προσωπικής ή οικογενειακής φύσεως» [MJ4/154/203. (2-09-1967)]. Στο διάστημα που ακολούθησε επομένως, συντελέστηκε και η προσθήκη και άλλων χαρακτηριστικών του ιδανικού δασκάλου, με τις απαιτήσεις να αυξάνονται και εμφανώς να πολυπλοκοποιούνται ενισχύοντας την υβριδικότητα του επιθυμητού επαγγελματισμού του. Δεδομένης αυτής της λογικής, το αίτημα συνεργασίας του δασκάλου με άλλους δρώντες-επαγγελματίες υποδηλοί τον τρόπο ετερο-υποκειμενοποίησης του από τις αρχές ως επαγγελματία που χρειάζεται και την εμπειρογνωμοσύνη και άλλων ειδικών με δραστηριότητα στο πεδίο της φυλακής. Σε αυτή τη βάση, αναμενόταν να τεθεί και η συνεργασία του δασκάλου «με τον Υπεύθυνο Αξιωματικό του οικείου τμήματος, τον Κοινωνικό Λειτουργό, τον Ιατρό, τον Ψυχίατρο, τον Ψυχολόγο και τον Ιερέα» [MJ4/154/203. (2-09-1967)]. Αυτός καλούνταν να

«διατηρήσει την τάξη και την πειθαρχία μεταξύ των μαθητών σε συνεργασία με τους Υπεύθυνους Λειτουργούς της Υπηρεσίας Φυλακών, μεριμνούσε για τη μόρφωση και την επιμόρφωση των τροφίμων δίνοντας προτεραιότητα στους νεαρούς και είχε ως Κέντρο το Τμήμα των Νεαρών Τροφίμων, όπου δίδασκε εξατομικευμένα Ελληνικά, Μαθηματικά, Αγγλικά, Αγωγή του Πολίτη, Γενικές Γνώσεις, απλά οικονομοτεχνικά θέματα κ.τ.λ» [MJ4/154/203. (2-09-1967)]. Στα καθήκοντα προβλεπόταν επιπλέον και «η ανάπτυξη εξωσχολικής δράσης, ωστόσο στο συγκεκριμένο της Φυλακής αυτό θα πάρει μορφή επισκέψεων στις βιβλιοθήκες, στις αίθουσες αναψυχής όπου μεριμνούσε για την κοινωνική μόρφωση και τη σωματική αγωγή των αποστερούμενων της ελευθερίας τους ατόμων, συμβουλευτικής καθοδήγησης των Αρχών των Φυλακών σχετικά με την εκπαίδευση τους, οργάνωσης θεατρικών, γυμναστικών και άλλων επιδείξεων και εκδηλώσεων σε συνεργασία μαζί με τους Υπεύθυνους Λειτουργούς της Υπηρεσίας Φυλακών» [MJ4/154/203. (2-09-1967)]. Ο δάσκαλος των φυλακών καλούνταν επίσης να ακολουθήσει «πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο ετοίμαζε σε συνεργασία με τις αρχές και διεξήγαγε γραπτές και προφορικές εξετάσεις επί των παρεχόμενων μαθημάτων ενημερώνοντας τις Αρχές των Φυλακών για τα αποτελέσματα των εξετάσεων αυτών» [MJ4/154/203. (2-09-1967)]. Εκτιμούσε «την πρόοδο του κάθε μαθητή χωριστά σε όλα τα ζητήματα που σχετίζονταν με τη μόρφωση και την αναμόρφωσή τους» [MJ4/154/203. (2-09-1967)]. Επίσης, υπήρχε προσδοκία συνεργασίας του «με τον Κοινωνικό Λειτουργό και άλλους αρμόδιους για την διεξαγωγή ερευνών για τις αιτίες της εγκληματικότητας για κάθε νεαρό τρόφιμο» [MJ4/154/203. (2-09-1967)], ενώ συμμετείχε και στην έκδοση περιοδικού «Τα χρονικά των Φυλακών» ή οποιουδήποτε άλλου παρόμοιου δημοσιεύματος [MJ4/154/202.(2-09-1967)]. Συστηματικά αυτή την περίοδο αναμενόταν να δείξει προθυμία για παρακολούθηση, στην περίπτωση που του ζητούνταν, «μαθήματα της ειδικότητάς του για ορισμένο χρόνο σε κατάλληλα Ιδρύματα του Εξωτερικού» [MJ4/154/202. (2-09-1967)] και άρα να είναι διαθέσιμος να μετακινηθεί για τέτοια μαθήματα και στο εξωτερικό-ταυτόχρονα η προσδοκία αυτή αναδεικνύει την αντίληψη των φυλακών ως ειδικού πεδίου εκπαίδευσης για το οποίο η κατάρτιση ως δάσκαλος για την στοιχειώδη εκπαίδευση δεν επαρκούσε. Αναμενόταν, τέλος, να εκτελεί οποιαδήποτε άλλα συναφή καθήκοντα τα οποία μπορούσε να του ανατεθούν, ενώ «σε συμφωνία με τους ισχύοντες κανονισμούς η απόσπασή του στις Φυλακές δε συνεπαγόταν οποιαδήποτε επιπρόσθετη αμοιβή ή επίδομα, ενώ η απόσπαση του υπόκειται σε τερματισμό σε οποιοδήποτε χρόνο» [MJ4/154/202. (2-09-1967)]. Τα αποδιδόμενα στο δάσκαλο χαρακτηριστικά, αλλά κι ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως συνδιαμορφώνονται με την κυρίαρχουσα σωφρονιστική πολιτική και

φιλοσοφία της εποχής, αυτή της αναμόρφωσης, καθώς και το εκπορευόμενο από τον εγκλεισμό ιδιάζον συγκείμενο. Η πολυπλοκότητα που παρουσιάζουν τα αιτήματα των διάφορων δρώντων για τον ιδανικό δάσκαλο, πέραν της επιδίωξης για καθιέρωση μιας επιστημονικά θεμελιωμένης εμπειρογνωμοσύνης αναφορικά με τον κάθε κρατούμενο και την εκπαίδευσή του, αντανακλάται και στον τρόπο που ο δάσκαλος καλείται να συνδυάσει ακαδημαϊκές και ηθικοπλαστικές λογικότητες, στοχεύοντας στη διαμόρφωση του χαρακτήρα μαθητή του και συμβάλλοντας στην αναμόρφωσή του. Όλα αυτά τα πολλαπλά και ποικίλα καθήκοντα, όμως, αναμενόταν να τα ικανοποιεί χωρίς προσδοκία για επιπλέον απολαβές ακόμα και όταν ξεπερνούσαν αυστηρά ωράρια, νοουμένου ότι η εργασία εννοιολογείται και εδώ ως προσφορά και λειτούργημα, την ίδια στιγμή που αναμενόταν να είναι σύζυγος και πατέρας, λόγος επαγγελματισμού που ήταν παραδοσιακά κυρίαρχος για τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη και όταν ο ίδιος ο δάσκαλος θεώρησε σκόπιμο να σκιαγραφήσει με συντομία τα καθήκοντα και τις ευθύνες του Εκπαιδευτικού Λειτουργού Φυλακών, σχεδόν στο τέλος της υπό εξέταση περιόδου, 1970, το στοιχείο της αλληλεπίδρασης εκπαίδευσης και σωφρονιστικού πλαισίου γίνεται αισθητό, όπως και πολλά από τα στοιχεία που διαφάνηκαν σε κανονισμούς και προσλήψεις. Τα όσα έγραψε αποτελούν αντανάκλαση του τρόπου υποκειμενοποίησης του από τις Αρχές, μιας και ο ίδιος σε μεγάλο βαθμό υιοθετεί ως κυρίαρχο τον τρόπο της θεσμικής σκιαγράφησης του, πρακτική που τον καθιστά μάλιστα περισσότερο ορατό. Με άλλα λόγια, στο συγκεκριμένο αρχείο επομένως, φαίνεται και η προσπάθεια αυτό-υποκειμενοποίησης του με όρους ιδανικού επαγγελματία όπως αναμενόταν από το θεσμικό πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτό ο Εκπαιδευτικός Λειτουργός Φυλακών έπρεπε

να αποτελεί μόνιμο μέλος του Προσωπικού Φυλακών και να είναι υπόλογος στον Διευθυντή του Ιδρύματος. Να συμμετέχει ενεργά σε όλη την εργασία του Ιδρύματος (Συνεδριάσεις, χάραξις πολιτικής κ.λπ.). Μπορούσε ακόμη να συμβάλλει στον ήδη υφιστάμενο θεσμό της ενδοϋπηρεσιακής Εκπαιδευσεως του Κατωτέρου Προσωπικού Φυλακών. Πάντοτε σε συνεννόηση με τον Διευθυντή των Φυλακών θα αποτελούσε κύριο μοχλό κάθε Εκπαιδευτικής Κίνησης εντός του Ιδρύματος όπως ήταν η δημιουργία τάξεων, η φροντίδα για την εξεύρεση κατάλληλων δασκάλων και Εκπαιδευτών, η οργάνωση διαλέξεων και άλλων πνευματικών δραστηριοτήτων, η αναβίβαση θεατρικών Εκδηλώσεων Καταδίκων, η έκδοση του Περιοδικού Φυλακών, η Εκπαιδευτική Τηλεόραση και το Ραδιόφωνο, η ενημέρωση του Διευθυντού Φυλακών διά την Εκπαιδευτική πρόοδο εκάστου καταδίκου, τη συμπλήρωση σχετικών δελτίων, την οργάνωση και τη λειτουργία της

Βιβλιοθήκης του Ιδρύματος και τη συνεργασία με τον Υπευθύνου Σωματικής Αγωγής και άλλα συναφή [MJ4/154/218. (15-04-1970)].

Συμπλήρωσε επιπλέον πως «ο ζήλος και ο ενθουσιασμός του Εκπαιδευτικού Λειτουργού θα αποτελέσουν συντελεστή αποφασιστικής σημασίας για την πλήρη επίτευξη του σκοπού, όπως και η συνεργασία και καλή θέληση όλων κρίθηκε απαραίτητη» [MJ4/154/218. (15-04-1970)]. Ο Εκπαιδευτικός Λειτουργός έπρεπε επιπλέον να είναι «διαρκώς ανανεούμενος και διαρκώς επινοών νέα προγράμματα και διευθετήσεις, ώστε η εκπαίδευση στις Φυλακές να μπορέσει να καταστεί ένα εργαλείο για εργασία, ένα στήριγμα στη ζωή» [MJ4/154/218. (15-04-1970)]. Οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις που αναδεικνύονται από τα καθήκοντα με τα οποία είχε επιφορτιστεί ο δάσκαλος την περίοδο αυτή στην Κεντρική Φυλακή δεν περιορίζονται πια στο ότι αυτός είναι περισσότερο πεπειραμένος και καταρτισμένος σε σχέση με τους προκάτοχους τους, ιερέα και χότζα. Στο διάστημα των τριών υπό εξέταση περιόδων ο ακαδημαϊκός και ηθικοπλαστικός ρόλος μοιάζει συνεχώς να διευρύνεται και να αποκτά νέες κατευθύνσεις όπως αυτή της εχεμυθείας αλλά και της υποδειγματικής προσωπικής-οικογενειακής ζωής. Η συγκρότηση του δασκάλου ως ιδανικού αντικειμένου εάν και προέρχεται από πολλαπλές κατευθύνσεις και διαφορετικές διαδικασίες, παρατηρείται μια σύγκλιση ως προς την κυριαρχούν γραφειοκρατικών επιταγών αλλά και την προβολή ως επιθυμητών χαρακτηριστικών όπως η δυναμικότητα χαρακτήρα και η επαρκής γνώση των αγγλικών, ο χρηστός κοινωνικός και οικογενειακός βίος.

8.4.1 Η Αξιολόγηση του δασκάλου των Φυλακών

Η απόφαση προς το τέλος της τελευταίας υποπεριόδου να μην προχωρήσει το ζήτημα διάθεσης οργανικής θέσης και να διατηρηθεί το υφιστάμενο καθεστώς της απόσπασης δασκάλων από το Γραφείο Παιδείας στην Κεντρική Φυλακή βασικά υπαγορεύτηκε από γραφειοκρατικούς λόγους. Ένας από αυτούς ήταν και αυτός της αξιολόγησής τους. Επρόκειτο για μια ακόμη τεχνική με απώτερο σκοπό την καθυπόταξη συγκεκριμένου τύπου δημόσιου υπαλλήλου με το πρόσχημα της προόδου μέσα στη δημόσια υπηρεσία, αντί με κριτήριο τις συγκεκριμένες ανάγκες της εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή. Η λογική αυτή υποδηλώνει την αμφιταλάντευση μεταξύ των λογικοτήτων των εμπλεκόμενων δρώντων.

Σε αυτό το πλαίσιο, συζητήθηκε το ζήτημα της ανέλιξης του δασκάλου της Κεντρικής Φυλακής. Για τον λόγο αυτό, ο Ανώτερος Επιθεωρητής Εκπαίδευσης, στην επίσκεψή του στο Ίδρυμα Φυλακών στις 2 Ιουνίου του 1971 υποστήριξε τον δάσκαλο των Φυλακών για

σκοπούς προαγωγής. Στην Έκθεση του για την εργασία του δασκάλου αναφέρθηκε «στις αυξημένες ευθύνες που βάρυναν τον δάσκαλο, όπως η οργάνωση νυχτερινών μαθημάτων για όλες τις ηλικίες των τροφίμων, η διεξαγωγή μαθημάτων κατά τη διάρκεια της ημέρας για ενήλικες αναλφάβητους τροφίμους, ο προγραμματισμός της αθλητικής και καλλιτεχνικής ζωής και της ψυχαγωγίας των τροφίμων, η συστηματική οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης των καταδίκων σε συνεργασία με το Κέντρο Παραγωγικότητας του Υπουργείου Εργασίας» [MJ4/154/238. (2α-06-1971)]. Στο συγκείμενο της Φυλακής εντός του οποίου ο απλός δάσκαλος αξιολογείται για λόγους ανέλιξης ως απλός εκπαιδευτικός, η εμπλοκή του, μόνο και μόνο με ένα τόσο ιδιαίτερο πεδίο γίνεται λόγος προαγωγής.

Όσον αφορά συγκεκριμένα την απόδοσή του ο Ανώτερος Επιθεωρητής Εκπαίδευσης αποφάνθηκε θετικά, «για την απόδοση, τις διοικητικές και μεθοδολογικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της δουλειάς του καθώς και τη συνετή και ευθεία συμπεριφορά του, την ευσυνειδησία, και το ζήλο» [MJ4/154/238. (2α-06-1971)]. Βασισμένος στις παρατηρήσεις του παρακάλεσε δε θερμά ώστε «η υπηρεσία του δασκάλου στο Τμήμα των Φυλακών να μη θεωρηθεί με οποιονδήποτε τρόπο κώλυμα για την προαγωγή του δασκάλου» και μάλιστα έκρινε αναγκαίο αυτός «να κριθεί ικανός και άξιος για κάτι τέτοιο» [MJ4/154/238. (2α-06-1971)]. Ο «αποκλεισμός του από την προαγωγή με μόνο λόγο την υπηρεσία του στις Φυλακές θα έθετε σε κίνδυνο την παραμονή του στην Υπηρεσία του Τμήματος και θα ενθάρρυνε την επιστροφή του στη Στοιχειώδη Εκπαίδευση» [MJ4/154/238. (2α-06-1971)]. Απέδωσε μάλιστα «το υψηλό επίπεδο της εργασίας του κ. Χατζηνικολάου σε κάποιο βαθμό και στην μετεκπαίδευση, την οποία είχε κατά το ακαδημαϊκόν έτος 1969-1970, ενώ κατά τη διάρκεια της μετεκπαιδύσεως ο εν λόγω δάσκαλος είχε την ευκαιρία να μελετήσει την οργάνωση της εκπαιδύσεως εις διαφόρους τύπους ποινικών ιδρυμάτων του Ηνωμένου Βασιλείου» [MJ4/154/238. (2α-06-1971)].

Τα σχόλια του Ανώτερου Επιθεωρητή Εκπαίδευσης φαίνεται να βρήκαν σύμφωνο και το Υπουργείο Δικαιοσύνης. Η απάντηση του Γενικού Διευθυντή του Υπουργείου στον Διευθυντή Φυλακών αντανακλά συγκαταβατικό πνεύμα [MJ4/154/240. (7-06-1971)].

Συμφωνούμεν με την υφ' υμών σταλείσαν έκθεσιν και ειδικώτερον με την υμετέραν εισήγησιν δια προαγωγήν του κ. Χ. Νικολάου ανεξαρτήτως του γεγονότος ότι αυτός υπηρετεί στο στις Φυλακές και ταυτόχρονα να συνεχιστεί η τοποθέτησή του στο Τμήμα των Φυλακών. Το Υπουργείο Δικαιοσύνης φρονεί ότι η εις τα Φυλακάς τοποθέτηση του κ. Χ. Νικολάου δέον νά μήν αποτελέση καθ'

οιονδήποτε τρόπο ν εμπόδιον εις την σταδιοδρομία του εις το διδασκαλικό επάγγελμα καί εις την προαγωγήν του. Η συμβολή του κ. Χ. Νικολάου εις το έργον της αναμορφώσεως και επιμορφώσεως των τροφίμων του Ιδρύματος εκτιμάται δεόντως υπό του ημετέρου Υπουργείου.

Η επιδιωκόμενη αξιολόγηση για σκοπούς προαγωγής λειτουργεί ως μια τεχνική-μέσο αναγνώρισής του δασκάλου της Κεντρικής Φυλακής καθιστώντας τον περισσότερο ορατό ως επαγγελματία σε σύγκριση με κάποιους άλλους, προκειμένου να δια-κριθεί να ξεχωρίσει, να προαχθεί αλλά και να μην αποτελέσει λόγο «αδικίας» η εργασία του στην εκπαίδευση των φυλακών.

Το ζήτημα της αξιολόγησης και της προαγωγής επομένως αποκαλύφθηκε ως λόγος που τελικά δεν υλοποιήθηκε ποτέ η συμπερίληψη του εκπαιδευτικού στο μόνιμο προσωπικό της Κεντρικής Φυλακής. Με την απόφαση αυτή, ωστόσο, συνέχισε να διατηρείται η αβεβαιότητα και η σύγκρουση του εργασιακού καθεστώτος για τον δάσκαλο, ο οποίος από τη μια συνέχισε να παραμένει στις φυλακές, χωρίς όμως να δικαιούται προαγωγή, όπως θα ίσχυε εάν έμεινε στα σχολεία ως δημόσιος υπάλληλος. Και σ' αυτή την περίπτωση για ακόμα μια φορά - προκρίνονται και πάλι εργασιακοί τεχνοκρατικοί λόγοι αναφορικά με το δάσκαλο και το καθεστώς εργοδότησής του.

8.4.2 Το ζήτημα της καταβολής ειδικού επιδόματος

Όπως και με τις συζητήσεις για την απόσπαση, την εργοδότηση, τα προσόντα και την αξιολόγηση για λόγους προαγωγής, έτσι και το ζήτημα καταβολής ειδικού επιδόματος στους δασκάλους της Κεντρικής Φυλακής αποτελεί μια ακόμη τεχνική αναγνώρισής τους ως διαφορετικού τύπου επαγγελματιών. Το Γραφείο Ελληνικής Παιδείας, σε συνέχεια της αλληλογραφίας του με τον Διευθυντή των Φυλακών επισημάνει πως «δεν είχε ένσταση εάν το Τμήμα των Φυλακών προσέφερε ετήσιο επίδομα 180 ΛΚ εφόσον αυτό καταβαλλόταν από το εν λόγω Τμήμα» [MJ4/154/125.(11-05-1962)]. Στο ίδιο έγγραφο έσπευσε να τονίσει πως μια τέτοια διευθέτηση δε μπορούσε «να θεωρηθεί δεσμευτική για το Γραφείο Ελληνικής Παιδείας σε περίπτωση επαναφοράς του δασκάλου στην πρότερη θέση του, αλλά και πως η πληρωμή επιδόματος για ειδικές υπηρεσίες δεν μπορούσε να επιφέρει οποιαδήποτε αλλαγή στη θέση του δασκάλου» [MJ4/154/125.(11-05-1962)]. Η κυριαρχία της λογικής της δημόσιας υπηρεσίας, αντανακλάται έντονα εδώ, σύμφωνα με την οποία, ο δάσκαλος όταν επανέρχεται στις τάξεις της στοιχειώδους εκπαίδευσης θα παραμένει απλός δάσκαλος, διευκρίνιση που σκοπό είχε να αποκλείσει περαιτέρω διεκδικήσεις στη συνέχεια.

Το Τμήμα Προσωπικού του Υπουργείου Οικονομικών με τη σειρά του, γνωστοποιώντας στο Διευθυντή των Φυλακών «την έγκριση για την καταβολή του επιδόματος στους αποσπασμένους δασκάλους στο Τμήμα, τόνισε με την ίδια ένταση τον προσωρινό χαρακτήρα του επιδόματος και το γεγονός ότι αυτό μπορούσε να διακοπεί σε οποιαδήποτε στιγμή και να τερματιστεί μαζί με τη λήξη της απόσπασης του δασκάλου στο Τμήμα» [MJ4/154/128.(13-05-1962)]. Το επίδομα, ως μέρος του Προϋπολογισμού του Τμήματος Φυλακών, θα καταβαλλόταν από « την 1^η Ιουνίου του 1962 έως και τις 31 Δεκεμβρίου του 1965» [MJ4/154/181.(23-05-1967)], όταν οι συζητήσεις αναζωπυρώνονται με αφορμή την διακοπή του για το έτος 1966. Όταν δηλαδή λόγω της μη συμπερίληψής της αμοιβής των εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένων και των επιδομάτων) στον προϋπολογισμό του Τμήματος Φυλακών, το επίδομα έπρεπε να πληρώνεται από τον προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας [MJ4/154/170Α. (22α-02-1966)]. Ο Διευθυντής των Φυλακών, απευθυνόμενος στο Γενικό Διευθυντή του Υπουργείου Παιδείας, του γνωστοποίησε πως για το σχολικό έτος 1965-66 οι «μισθοί και τα επιδόματα του αποσπασμένου στις Φυλακές δασκάλου θα πληρώνονται από το Υπουργείο Παιδείας» [MJ4/154/170.(13-01-1966)]. Τον ενημέρωσε επιπλέον «για το επίδομα 7 ΛΚ το οποίο ο δάσκαλος ελάμβανε μηνιαίως από το Τμήμα για υπηρεσίες που προσέφερε κατά τη διάρκεια των διακοπών ή για κάποιες υπερωρίες. Λαμβάνοντας υπόψη πως δεν ελήφθη πρόνοια για κάτι τέτοιο, ζητά να μάθει αν αυτό μπορεί να πληρωθεί από τον προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας» [MJ4/154/170.(13-01-1966)]. Η απάντηση του εν λόγω Υπουργείου «ήταν αρνητική και τον Ιούνιο του 1967 του θέματος επιλαμβάνεται η Υπουργός Δικαιοσύνης απευθυνόμενη στον Υπουργό Οικονομικών» [MJ4/154/187.(23-06-1967)]. Χαρακτηρίζοντας την μη καταβολή του επιδόματος «άδικη εξήγησε πως αυτό καταβαλλόταν στον αποσπασμένο Δάσκαλο στο Τμήμα επειδή αυτός εκτελούσε επιπρόσθετα καθήκοντα πέραν της συνηθισμένης διδασκαλίας» [MJ4/154/187.(23-06-1967)]. Αναλάμβανε, λοιπόν, ένα σωρό άλλες αρμοδιότητες, όπως «τη διοργάνωση δραστηριοτήτων με σκοπό την επωφελή απασχόληση των κρατουμένων κατά τον ελεύθερο χρόνο τους με μαθήματα αναμορφωτικού χαρακτήρα (αθλήματα, διαλέξεις, θεατρικές παραστάσεις)» [MJ4/154/187.(23-06-1967)]. Τα καθήκοντα αυτά συνεπάγονταν «εργασία εκτός του συνήθους ωραρίου καθώς και τη συνεχή ενημέρωση για τις μοντέρνες τάσεις στην μεταχείριση κρατουμένων» [MJ4/154/187.(23-06-1967)]. Δεδομένων των στοιχείων, εξέφρασε την απαίτηση «να ξεπεραστούν τα όποια περι προϋπολογισμού τεχνικά κωλύματα μεταξύ των δύο Υπουργείων και να αποκατασταθεί η αδικία με την καταβολή του επιδόματος στον εκπαιδευτικό, που έχει ανταπεξέλθει των καθηκόντων του με μεγάλη αφοσίωση» [MJ4/154/187.(23-06-1967)]. Οι υψηλές και

διαφορετικές ως προς τη φύση τους θεσμικές προσδοκίες σε ένα ακόμη πλαίσιο συζητήσεων, αυτό της καταβολής επιδόματος, αντανακλούν για ακόμη μια φορά μια σταθερά εμφανιζόμενη διγλωσσία κατά τη συγκρότηση του δασκάλου ως ιδανικού υποκειμένου. Από τη μια, απαιτούν από αυτόν εξειδίκευση και από την άλλη αναμένουν ότι θα αναλάβει όλες τις περιγραφόμενες αρμοδιότητες πέραν του διδακτικού έργου, χωρίς ωστόσο να έχει επιπλέον αξιώσεις για καταβολή ειδικού επιδόματος ή ειδικής μεταχείρισης.

Σε συνέχεια του ίδιου εγγράφου έσπευσε δε να επισημάνει πως «μελλοντικά η μη καταβολή επιδόματος θα εμπόδιζε την προσέγγιση ενός κατάλληλου δασκάλου, μετά την επερχόμενη συνταξιοδότηση του παρόντος, και τόνισε πως τα καθήκοντα στις φυλακές είναι περισσότερο επαχθή και απαιτούν ιδιαίτερο ταλέντο και η καταβολή του αποτελούσε κίνητρο» [MJ4/154/187.(23-06-1967)].

Η καταβολή του εν λόγω επιδόματος, έστω και για το διάστημα που αυτό κατέστη εφικτό, αποτελεί τη μόνη από τις προσπάθειες που διαφοροποίησε ως υπάλληλο τον δάσκαλο της Κεντρικής Φυλακής από τους υπόλοιπους δασκάλους του Γραφείου Παιδείας. Η καταβολή του εν λόγω επιδόματος, ήταν το μόνο που του αναγνωρίστηκε σε ένα σταθερά αμετάβλητο καθεστώς εργοδότησης. Οι φωνές, για παράδειγμα, για τη δημιουργία ενός νέου τύπου θέσης για τον Εκπαιδευτικό Λειτουργό των φυλακών δεν εισακούστηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας 1960-1971. Από τις διεκδικήσεις που πρόβαλε η καταβολή αυτού του οικονομικού επιδόματος ήταν το μόνο που μπόρεσε να καταφέρει έστω και για μικρό διάστημα παρά τις όποιες διαφωνίες και επιφυλάξεις εκφράστηκαν μεταξύ των Υπουργείων για το ποιος θα έπρεπε να του το καταβάλλει.

Αντανακλάται και εδώ μια αμφιταλάντευση που θέτει συνεχώς το δάσκαλο της Κεντρικής Φυλακής σε επισφάλεια και αβεβαιότητα. Ακόμα και στις συνεντεύξεις η προς εξέταση δάσκαλοι ερωτώνται για το αν τους ενδιαφέρει το επίδομα ή όχι, με τους ίδιους να απαντούν αρνητικά, μιας και οι ίδιοι φαίνεται να έβλεπαν την εργοδότησή τους στη φυλακή περισσότερο ως λειτούργημα, και όχι ως επικερδή χρηματικά ενασχόληση. Οι απαντήσεις όμως αυτές αποτελούν ταυτόχρονα αποτυπώσεις της προσπάθειάς τους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης να απαντήσουν με ιδανικό, όσο το δυνατό τρόπο, καθιστώντας ορατό το πώς γνώριζαν ότι η αναφορά σε επίδομα, επιπλέον μισθό κ.ο.κ. δεν θα άφηνε τις καλύτερες εντυπώσεις στην Επιτροπή-αξιολογητές. Προκειμένου αυτοί να ξεχωρίσουν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, επικαλούνται το λειτούργημά τους σε αντίθεση από τον γραφειοκρατικό λόγο του κράτους ως μια τακτική που τους διέκρινε από τους άλλους δασκάλους.

8.4.3 Εγγείρηματα αυτό-υποκειμενοποίησης εκπαιδευτικών

Εν μέσω όλων αυτών των επικοινωνιών και των διαφωνιών που προέκυπταν μεταξύ οι διάφοροι δρώντες, συχνά έτειναν να υποκειμενοποιούν συγκεκριμένους δασκάλους ή γενικά τη θέαση του δασκάλου στην Κεντρική Φυλακή με συγκεκριμένους τρόπους που προέκριναν γραφειοκρατικές λογικές σε συνδυασμό με σωφρονισμό. Για την ίδια περίοδο (1960-1971), λιγότερες είναι οι διαθέσιμες πηγές στις οποίες να εκφράζεται ο ίδιος ο δάσκαλος, καθιστώντας έτσι πιο σαφές πώς αυτός αυτό-υποκειμενοποιείται και ποιους λόγους επαγγελματισμού υιοθετεί και πώς συγκροτεί τον εαυτό του ως επαγγελματία, στην προσπάθειά του να παραμείνει αναγνωρίσιμος ως εκπαιδευτικός, έστω και ειδικού τύπου, δηλαδή ως δάσκαλος στις φυλακές.

Ένα από τα ζητήματα που διαφαίνονται όταν στις πηγές εκφράζονται οι δάσκαλοι, είναι πως ο λόγος που παράγεται από τους ίδιους διαφοροποιείται από λόγους των άλλων δρώντων, αν και εξακολουθούν να αναπαράγουν ευρύτερους λόγους επαγγελματισμού. Στον αντίποδα των κατά βάση επαγγελματικών προσεγγίσεων από μέρους των κυβερνητικών δρώντων και των εκπροσώπων θεσμών, όπου ο ίδιος ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να εκφράσει τον τρόπο που αυτός αντιλαμβάνεται, νοηματοδοτεί και υλοποιεί τα προβλεπόμενα καθήκοντα του, ενσωματώνονται λόγοι άμεσα συνδεδεμένοι με το συγκείμενο τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι λόγοι και πρακτικές των επίσημων φορέων συγκροτούν τον δάσκαλο της Κεντρικής Φυλακής κυρίως με όρους τεχνοκράτη-γραφειοκράτη επαγγελματία εκπαιδευτικού, με εξω-ακαδημαϊκές αρετές και έντιμο οικογενειακό βίο ως δημόσιου υπαλλήλου. Αντίθετα, τα στοιχεία που ο δάσκαλος θεωρεί σημαντικά ανάγοντάς τα σε αναπόσπαστη συνθήκη της αυτό-υποκειμενοποίησής πέραν της επαγγελματικής του συγκρότησης προβάλλει επίσης ως παράμετρο την άσκηση λειτουργήματος από μέρους τους. Τα αρχεία που περιέχουν πηγές των ίδιων των δασκάλων επιτρέπουν να ξεδιπλωθούν πτυχές που απηχούν πραγματικότητες από την καθημερινή τους ζωή στη σχολική αίθουσα των Φυλακών, από τις σχέσεις του με τους μαθητές-τροφίμους, τις εφαρμοζόμενες πρακτικές και τις κρατούσες αντιλήψεις. Στη συνέχεια αναπτύσσονται κάποιες από τις πραγματικότητες αυτές για τις οποίες υπήρχαν αναφορές στα αρχεία.

Την περίοδο αυτή οι μόνες πηγές που έχουν παραχθεί από τον υπηρετούντα δάσκαλο της Κεντρικής Φυλακής είναι μόνο αυτές του δασκάλου κ. Χατζηνικολάου, ο οποίος όπως διαφάνηκε στον λόγο που αρθρώνει στα χωρία των παραπάνω πηγών αυτό-υποκειμενοποιείται περισσότερο ως σωφρονιστής απέχοντας κατά πολύ από την επίσημη λογική της επαγγελματικοποίησής του ως υπαλλήλου. Σημείο σύγκλισης μεταξύ δασκάλου

και λοιπών δρώντων, μπορεί να θεωρηθεί ο τρόπος που υποκειμενοποιούν τους μαθητές - κρατούμενους όπως θα συζητηθεί στο αμέσως παρακάτω υποκεφάλαιο.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο πολυγραφότατος δάσκαλος, κ. Ν. Χατζηνικολάου, που υπηρετούσε μόνος του στο Τμήμα Φυλακών, αποσπασμένος από το Υπουργείο Παιδείας από το 1967, προχώρησε στη συγγραφή κειμένου με τίτλο «Σκέψεις επί του ρόλου του δασκάλου στις φυλακές» κατά το έτος 1968 θεωρώντας την ενέργειά του αυτή ως μια «μικρή συνεισφορά εις το δυσχερές και υπεύθυνον λειτούργημα της αναμορφώσεως του Συνανθρώπου» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Το ίδιο έτος συνέταξε επίσης μια Έκθεση αποσκοπώντας να παρουσιάσει σε γενικές γραμμές τις δραστηριότητες που διεξάγονται στο σχολείο των φυλακών, την εκπαιδευτική εργασία που επιτελούνταν εκεί, ιδιαίτερα στο Τμήμα των Νεαρών Καταδίκων, να επισημάνει ορισμένα προβλήματα και να υποβάλλει εισηγήσεις προς επίλυση αυτών. Το 1970 υπέβαλλε επίσης υπόμνημα με εισηγήσεις του για την οργάνωση της Εκπαίδευσης στις Φυλακές, ευελπιστώντας να την επηρεάσει.

Στο κείμενο «Σκέψεις επί του ρόλου του δασκάλου στις φυλακές» αναφέρεται στην εργασία ως λειτούργημα του και μας δίνει εικόνα για το πώς τα θεσπισμένα καθήκοντα εφαρμόζονται και επανοηματοδοτούνται μέσα από την καθημερινή σχολική ζωή, ένα έτος μετά την υπηρεσία του στο σχολείο της φυλακής. Σύμφωνα με το κείμενο του ίδιου, ο δάσκαλος προβάλλει μια ευρύτερη αποστολή από το περιορισμένο εύρος της ακαδημαϊκής «προσφοράς στοιχειωδών γνώσεων Δημοτικού σε αναλφάβητους και σε όσους χρειάζονται δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης, αριθμητικής και γεωμετρίας», εστιάζοντας περισσότερο σε έναν ηθικού προσανατολισμούς ρόλο προσφοράς στον άνθρωπο ως ψυχή και ως πνεύμα. Όπως σημειώνει:

Το Σχολείον των Φυλακών ακολουθεί και αυτό σήμερον την προοδευτικήν γραμμήν των σχολείων εν γένει. Παρήλθεν ανεπιστρεπτί η περίοδος καθ' ην ιερείς των σωφρονιστικών ιδρυμάτων εδίδασκαν περί "Χριστιανισμού και αναγνώσεως" επιμένοντες εις μίαν υπερδογματικήν και στείρα ερμηνείαν των κειμένων της Βίβλου και εξάγοντες εν κατακλείδι ηθικά συμπεράσματα. Η επαφή διδασκάλου και μαθητών- καταδίκων δεν πρέπει να είναι ψυχρά και υπηρεσιακής φύσεως. Αντιθέτως ο διδάσκαλος πρέπει να κερδίση την εμπιστοσύνην του τροφίμου. Να αντιληφθή δε ο κατάδικος ότι έχη απέναντί του φίλο, ο οποίος ειλικρινώς επιθυμεί να τον βοηθήσει [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]

Καθήκον του διδασκάλου είναι να προσφέρει εις τον μαθητήν- κατάδικον τις στοιχειώδεις γνώσεις του Δημοτικού διά τον αναλφάβητον και γενικώς να

προσφέρει, όπου χρειάζεται, στοιχεία γραφής και αναγνώσεως, αριθμητικής και γεωμετρίας απαραίτητα εις την επαγγελματικήν ζωήν. Πέραν τούτου όμως έχει αποστολήν ευρύτεραν. Η πάλη είναι περισσότερον διά τον άνθρωπον ως ψυχή, ως πνεύμα. "Τί γαρ ωφελήση άνθρωπον εάν κερδίση τον κόσμον όλον και ζημιωθή την ψυχήν αυτού;" Τα λόγια του Εφήβου της Ναζαρέτ δύνανται κάλλιστα να αναφερθούν εις τας περιπτώσεις των καταδίκων - και δη των Νεαρών.

Προκειμένου όμως να επιτύχει κάτι τέτοιο ο επιφορτισμένος με την πνευματική καλλιέργεια των τροφίμων Δάσκαλος πρέπει να πληροί προϋποθέσεις, σύμφωνα με τον συγγραφέα, που άπτονται του «ανθρωπιστή-θεραπευτή» αλλά και του «αναδομητή δασκάλου όπως αυτό-συγκροτείται ο ίδιος τέτοιες είναι: «η πίστη στον άνθρωπο ως Ιδέα, ως τη μεγαλύτερη κοινωνική αξία όπου και αν βρίσκεται (ακόμη και μεταξύ των εγκληματιών), η εμφύσηση, ιδιαίτερα στους Νεαρούς μαθητές, της πίστης και του σεβασμού στον εαυτό, της υποταγής στο κοινωνικό σύνολο και μιας διαφορετικής θεώρησης για τη ζωή, της αντίληψης στους Νεαρούς Παραβάτες ότι στις λεωφόρους της ζωής οδοιπορούν οι όρθιοι και όχι οι άνθρωποι με γκρεμισμένα είδωλα και αξίες» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Σύμφωνα με τα όσα υποστηρίζει, οι «εκλαμβανόμενες ενδεχομένως ως αφηρημένες αυτές έννοιες και πιθανώς αναγόμενες σε σφαίρες ψηλού πνευματικού επιπέδου, παρόλη την απλότητά τους, μόνο στην περίπτωση που η απλούστευσή και η προσφορά τους στους μαθητές καταστεί εφικτή από το δάσκαλο θα μπορεί να ειπωθεί ότι αυτός συναισθάνθηκε πλήρως το ειλικρινώς βαρύ λειτούργημα του» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. «Την ανάγκην τοιαύτην την ησθάνθην και ως υποχρέωσιν επιτακτικήν δια να φανώ συνεπής προς το σήμερον επικρατούν πνεύμα αναδημιουργίας εις το υπό την Υμετέραν σώφρονα καθοδήγησιν ίδρυμα των Κυπριακών Φυλακών». [MJ4/154/212. (22α-06-1968)].

Διακατεχόμενος επομένως από αυτές τις ιδέες, ο δάσκαλος κάνει λόγο για ένα ρόλο που θεωρούσε νέο για τον δάσκαλο αυτόν -του «διδάσκαλου σωφρονιστή», και τον οριοθετεί ως εξής [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]:

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που θα καθορίσουν το είδος της βοήθειας που θα παρασχεθή σε έναν κατάδικον: Το ποσόν των γνώσεων του που κατέχει, η διανοητική και πνευματική του ικανότης, το αδίκημα που διέπραξε, η διάρκεια της ποινής του, η φύσις τους επαγγέλματος του και άλλα πολλά. Εν πάση όμως περιπτώσει το Σχολείον των Φυλακών δεν θα περιορισθεί μόνον εις την απλήν μετάδοσιν γνώσεων γραφής, αναγνώσεως και αριθμητικής δια τους αγράμματους ή απολύτως εις την σχολικήν ύλην του Δημοτικού αλλά πέραν αυτού έχει να

επιτέλεση ευρύτερον μορφωτικών προορισμών. Το Σχολείον θα βοηθήση τον μαθητήν εις το να μάθη ωρισμένα πράγματα εις την κοινωνική ζωήν. Θα προσπαθήσει ο διδάσκαλος να εξυψώση το πνευματικόν και ηθικόν επίπεδον των τροφίμων παρακινώντας το ενδιαφέρον προς το ωραίον, την τέχνην, την λογοτεχνίαν, προς το ωραίον και χρήσιμον βιβλίον. Επιδέξια αναφορά του διδασκάλου εις διαφόρους ηθικο-κοινωνικάς ιδέας θα βοηθήση τον μαθητήν να αντιληφθή την σημασίαν της υποταγής του ατόμου εις το σύνολον και θα καταστή τούτον ικανόν να διαπιστώση ότι η ύπαρξις θεσμών, ηθικής, κράτους και δικαίου είναι απαραίτητη.

Επιλογικά, και κρίνοντας πως τα λόγια του W.M. Dixon ταιριάζουν απόλυτα με το ρόλο «Σωφρονιστή- Εκπαιδευτικού» όπως τον ορίζει ο ίδιος και τα παραθέτει [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]:

Θα ξεκινήσουμε το έργο μας με ό,τι ξέρουμε και κατέχουμε. Θα χρησιμοποιήσουμε για τις προσπάθειες και την πραγματοποίηση των ιδανικών μας την πείρα και τις παραδόσεις μας. Και αν καθήκον είναι να δώσουμε έκφραση στις ιδέες που πιστεύουμε, να τους δώσουμε μια μορφή στο χρόνο, να εξασφαλίσουμε την αποδοχή τους για το καλό των επερχόμενων, να αναγνωριστούμε γι' αυτές με όλη τη δύναμη της ψυχής μας, να τιμήσουμε τα ιερά και τα όσιά μας αν αυτό δεν είναι το καθήκον μας-για το θεό - πέστε μου ποιο είναι το καθήκον μας.

Όσον αφορά τα προβλεπόμενα εξωσχολικά καθήκοντα μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική, ως «προϊστάμενος της βιβλιοθήκης του Ιδρύματος», ο δάσκαλος φαίνεται να έπαιρνε το ρόλο του «ανθρωπιστή - θεραπευτή» καθώς θεωρούσε «επιβεβλημένο να γνωρίζει τα ενδιαφέροντα του κάθε καταδίκου και να συστήνει κατάλληλα βιβλία» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Κατά συνέπεια και στο μέτρο του δυνατού έκρινε πως χρειαζόταν «να είναι γνώστης του περιεχομένου, του γενικότερου πνεύματος και του συγγραφέα κάθε βιβλίου, ώστε να μπορεί να συζητήσει με τον κατάδικο τις εντυπώσεις από την ανάγνωση του βιβλίου και να δράξει την ευκαιρία να αναφερθεί σε αρχές, στο βαθύτερο μήνυμα του βιβλίου καθώς και στα κηρύγματα του συγγραφέα» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Βλέπει, λοιπόν, μια τέτοια συζήτηση ως ένα ακόμα όπλο στα χέρια του για την αναμόρφωση και την ψυχική ισορροπία του καταδίκου. Ωστόσο, θεώρησε ευνόητο ότι οι λεπτομέρειες της συνομιλίας διδασκάλου- καταδίκου πρέπει να αποτελούν "επαγγελματικών απόρρητον" και δεν μπορεί ο δάσκαλος να κάνει χρήση των εκάστοτε λεχθέντων» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Στην αντίθετη περίπτωση, ο διδάσκαλος θα «εξέφευγε της αληθούς αποστολής του και θα υποβιβάζε το έργο του εις το πεδίο των μυστικών αστυνομικών δραστηριοτήτων στερούμενος της απαραίτητου εμπιστοσύνης του

μαθητού του» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Άρα για δάσκαλο οι προσωπικές εκθέσεις κλπ είναι μέρος της παιδαγωγικής προσωπικής σχέσης, όχι υλικό για αξιολόγηση του κρατουμένου όπως ήθελαν οι αρχές, ενώ, γενικά επικρατεί μια παιδαγωγική λογική στα γραφόμενά του. Όσον αφορά τη διοργάνωση των «καλλιτεχνικών εκδηλώσεων στις Φυλακές αυτή αποσκοπούσε με τη σειρά της τόσο στην ψυχαγωγία όσο και στη συγκίνηση του κρατουμένου, μιας και μπορούσε να συμβάλει στην ανεύρεση ενός ξεχασμένου συναισθήματος» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Δεδομένου, λοιπόν, του πλαισίου αυτού ο δάσκαλος «με γνώμονα τις ικανότητες των ηθοποιών- καταδίκων, το πνευματικό τους υπόβαθρο και τα διαθέσιμα έκρινε αναγκαίο να προβαίνει σε διευθετήσεις, ώστε οι καλλιτεχνικές εκδηλώσεις εντός του ιδρύματος εξυπηρετούν τους ανωτέρου σκοπούς» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Η «συγγραφή του κειμένου της καθιερωμένης καλλιτεχνικής εκδήλωσης των τροφίμων του Ιδρύματος θεώρησε πως ενέπιπτε εξίσου στο ρόλο του, και αυτό γιατί η εκδήλωση αποτελούσε μέρος των σκοπών της αναμορφωτικής προσπάθειας του Ιδρύματος» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Έτσι, μέσω του κειμένου της γιορτής «ο δάσκαλος επιδίωκε μαζί με την ψυχαγωγία να προσφέρει ένα είδος επωφελούς συγκινήσεως για την όλη επιμορφωτική προσπάθεια του Ιδρύματος» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)].

8.5 Υποκειμενοποίηση μαθητή - κρατούμενου: σώματα θεσμικής σύγκλισης

Ο πυρήνας του σωφρονιστικού πλαισίου, ο μαθητής με τη διπλή ιδιότητα «μαθητής-κρατούμενος» συνέτεινε, για τον κ. Χατζηνικολάου στην ιδιάζουσα φύση της εργασίας του δασκάλου, μια και «κατά τεκμήριον ο τρόφιμος σωφρονιστικών ιδρυμάτων θεωρούνταν κοινωνικά απροσάρμοστος» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Σκιαγραφήθηκε ως «ο άνθρωπος τον οποίον η κοινωνία απέτυχε να περιλάβει στους κόλπους της» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Βέβαια, αναφορικά με τους παράγοντες που οδήγησαν σε μια τέτοια αποτυχία ήταν «πιθανόν να βάραιναν το άτομο, ή το σύνολο ή και τους δύο» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Συγκροτώντας τους μαθητές-κρατούμενους με τέτοιους όρους, καταλήγει στο συμπέρασμα πως «εάν η αγωγή δυσκολευόταν να επιτύχει τον ιδανικό τύπο του ανθρώπου και πολίτη για τον φυσιολογικό άνθρωπο είναι ευνόητο ότι ένα τέτοιο ιδανικό θα ήταν ακόμη δυσχερέστερον για άτομα ελαττωματικά» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Από εδώ προκύπτει και ως «φυσιολογική» η δήλωσή του πως «σε όλα τα σωφρονιστικά Ιδρύματα λαμβανόταν πρόνοια για πνευματική, ηθική, και θρησκευτική αναμόρφωση δι' καθένα από τους τροφίμους». [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Σε αυτό το πλαίσιο, ενστερνίστηκε με τη σειρά του ως στόχο της κοινωνίας την παροχή κατάλληλης μέριμνας «για την αναμόρφωση του τροφίμου, ώστε αυτός να

επιστρέψει στο μέτρο του δυνατού, πλήρως ικανός για ομαλή κοινωνική συμβίωση» [MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Όπως υποστήριξε:

Τούτο όμως δεν είναι λόγος ώστε να παρεμποδισθή η γενικωτέρα αγωγή του εγκαθειρκτου όπως αποβλέψη εις τον ιδανικόν τύπον του ανθρώπου, ιδιαιτέρως όσον αφορά τους Νεαρούς παραβάτες. Πρέπει ο τρόφιμος των αναμορφωτικών ιδρυμάτων να καταστή ικανός για έννομη και κανονική διαβίωση μετά των συνανθρώπων του. Διά τον σκοπόν τούτον είναι αναγκαία η ηθική τόνωσις, η προσπάθεια να εξελιχθούν οι καλές προθέσεις και προδιαθέσεις του τροφίμου και η καλλιέργεια της αυτοπεποιθήσεώς του. Παράλληλα πρέπει να ασκηθή εις το να αυτοκυριαρχήται και να κατέχεται υπό συναισθήματος ευθύνης.

Παρόμοιο πνεύμα διακατείχε και δασκάλους που, χωρίς να δουλεύουν στις Φυλακές, επιχείρησαν να προσδιορίσουν τη φύση της εργασίας τους εκεί. Για παράδειγμα, σε επιστολή εκδήλωσης ενδιαφέροντος προς τον Υπουργό Δικαιοσύνης, για να εργαστεί στο σχολείο των Φυλακών σε περίπτωση κενής θέσης, το 1960, ο κ. Ν.Γ.Τ, δάσκαλος Παλλουριώτισσας, σημείωσε πως ο ρόλος του δασκάλου δεν έγκειται «μόνο στην παροχή ξηρών γνώσεων, αλλά και στη δημιουργία καλών χαρακτήρων αλλά και ανθρώπων χρήσιμων στην κοινωνία» [MJ4/154/60. (03-02-1960)]. Ειδικά στο πλαίσιο του θεσμού της φυλακής παρουσίασε «τον εαυτό του ως δάσκαλο-βοηθό στο θεάρεστο έργο «της σωτηρίας των δύστυχων υπάρξεων και της αποκατάστασης τους σε έντιμους πολίτες για την κοινωνία» [MJ4/154/60. (03-02-1960)]. Έστω και εάν ο εν λόγω δάσκαλος εγκαινίασε την υπό εξέταση περίοδο χωρίς ωστόσο ποτέ να δουλέψει στο Σχολείο των Φυλακών ο τρόπος νοηματοδότησης δεν διαφοροποιείται από αυτόν του υπηρετούντα δασκάλου οδεύοντας προς το τέλος της περιόδου. Υποκειμενοποιώντας δηλαδή τους μαθητές-κρατουμένους με τέτοιους όρους, οι δάσκαλοι παράγουν τη δική τους υποκειμενικότητα με αντίστοιχους όρους σωτηρίας ηθικής και πνευματικής πρωτίστως των κρατουμένων, και κατά δεύτερο με μορφωτικό ρόλο που όμως, επιπλέον σε σύγκριση με άλλες περιόδους, να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των κρατουμένων.

Οι πεποιθήσεις αυτές συγκλίνουν με εκείνες του Διευθυντή των Φυλακών κ. Ονησ. Αντωνίου όσον και του υπευθύνου αξιωματικού κ. Ε.Κουνναπή οι οποίοι όπως εδήλωσαν στους Επιθεωρητές Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, ότι «η επιθυμία τους ήταν να απολύουν από τις φυλακές μεταμορφωμένους χρηστούς πολίτες» [MJ4/154/116.(30-01-1971)]. Στην ίδια διαπίστωση για τον προσανατολισμό των αρχών των φυλακών σε σχέση με τον κρατούμενο παρατήρησε και ο Επιθεωρητής Εκπαίδευσης του Τούρκικου Γραφείο Παιδείας, όταν σημείωσε πως «η διεύθυνση του Σχολείου κατέβαλε κάθε δυνατή

προσπάθεια με τις δυνατότητες που είχε στη διάθεσή της για να μετατρέψει όλους αυτούς τους Νέους Κρατούμενους σε καλύτερους πολίτες» [MJ4/154/125.(9-5-1962)]. Οι σχετικές μεταξύ τους διαπιστώσεις και οι δηλώσεις ανάγουν τα σώματα των μαθητών-κρατουμένων ως σημεία σύγκλισης λόγων και πρακτικών από μέρους των εμπλεκόμενων δρώντων, ανεξαρτήτως της θεσμικής προέλευσής τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

9.1 Η πορεία της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή Κύπρου

Η περίοδος που επιλέχθηκε για μελέτη ανέδειξε, τις περισσότερες φορές μέσα από εντάσεις, ασυνέχειες, ανατροπές αλλά και συνέχειες, τις συνθήκες που συνετέλεσαν στο να διαμορφωθεί η εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή της Κύπρου θεσμικά και ουσιαστικά κατά τη διάρκεια της εν λόγω περιόδου (1946-1971). Θεωρώντας το σύστημα της φυλακής ως συνάρτηση ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών συνθηκών (Pinerová, 2018), στο πλαίσιο των οποίων η εξέταση της φυλακής ως θεσμού ανάγεται στις «ευρύτερες κοινωνικές διαδικασίες, τις οικονομικές σχέσεις, τις πολιτικές δομές, τα ιστορικά σχήματα και τις πολιτιστικές ευαισθησίες» (Schlosser, 2012, σελ. 32), στην παρούσα διατριβή μελετήθηκε εις βάθος η παρεχόμενη εκπαίδευση εντός μιας φυλακής για συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Την αποκάλυψη και την ανάδειξη των ανωτέρω σχέσεων και δυναμικών που αναπτύχθηκαν στην περίπτωση της Κεντρικής Φυλακής Κύπρου έκανε δυνατή η υιοθέτηση της γενεαλογικής ανάλυσης, μιας και μεθοδολογικά επέτρεψε την «ανίχνευση του τρόπου που σύγχρονοι θεσμοί και πρακτικές αναδύονται από συγκριμένες μάχες, συγκρούσεις, συμμαχίες και άσκηση εξουσιών, οι οποίες εάν και συχνά ξεχασμένες στις μέρες μας» (Vakirtzi & Bayliss, 2013, σελ. 371) συνεχίζουν να διατηρούν αποτυπώματα που επιβιώνουν ακόμα στο παρόν. Σε αυτό το πνεύμα, η προσοχή στράφηκε αρχικά στο παρόν της Κεντρικής Φυλακής Κύπρου η οποία, όπως προέκυψε από αυτό το ερευνητικό εγχείρημα, ως προς την ιστορική της πορεία και τη θεσμική της διαμόρφωση, γενεαλογικά μπορεί να αποτελέσει ένα ενδεικτικό παράδειγμα του τρόπου εξέλιξής της στο διάστημα της υπό μελέτης περιόδου (1946-1971).

Διεξοδικότερα, το παρόν ερευνητικό εγχείρημα έχει ως αφετηρία του το 2015 και συγκεκριμένα το επεισόδιο της τότε απομάκρυνσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το σχολείο της Κεντρικής Φυλακής. Το εν λόγω συμβάν όπως και άλλα περιστατικά που τυγχάνει να εξελίσσονται στο εσωτερικό της Κεντρικής Φυλακής στο παρόν προκαλούν συχνά την έκπληξη της κυπριακής κοινωνίας και πολιτείας. Όσον αφορά την ενέργεια απομάκρυνσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το συγκεκριμένο σχολείο, αυτή ουσιαστικά επέφερε και τη διακοπή της θεσμικής παρουσίας του δασκάλου πρωτοβάθμιας εκεί. Το εν λόγω περιστατικό πυροδότησε, μια μακρά και έντονη συζήτηση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (ιδιαίτερα των δασκάλων πρωτοβάθμιας, των Υπουργείων Εκπαίδευσης και Δικαιοσύνης, του Τμήματος Φυλακών και των Λειτουργών του) οδηγώντας μάλιστα στη δημοσίευση μιας σωρείας άρθρων στον

τοπικό τύπο. Οι τοποθετήσεις που διατυπώθηκαν, εάν και κατά βάσιν αντικρουόμενες, επικεντρώθηκαν στην ιδιαίτερη φύση και στην αρμόζουσα μορφή της παρεχόμενης εκπαίδευσης εντός της Κεντρικής Φυλακής καθώς και στον συνεπαγόμενο «καταλληλότερο» τύπο εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση αυτή.

Δημοσιεύματα παρουσίασαν την απόφαση απομάκρυνσης των δασκάλων ως εκσυγχρονιστικό εγχείρημα από μέρους του Υπουργείου Δικαιοσύνης με αποδέκτη το Τμήμα των Κεντρικών Φυλακών. Σε αυτό το πλαίσιο επισημάνθηκε πολλάκις η έμφαση που θα δινόταν στην εκπαίδευση καθώς και η ανάγκη «εκσυγχρονισμού» των υφιστάμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κατά τρόπο παρόμοιο φαίνεται πως τοποθετήθηκε και η Διευθύντρια του Τμήματος Φυλακών, κ. Άννα Αριστοτέλους σε συνέντευξή της στον Φιλελεύθερο. Ερωτώμενη, λοιπόν, για το ζήτημα της εκπαίδευσης υπογράμμισε:

Έχοντας υπόψη ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση στις Φυλακές περιοριζόταν μόνο στην άτυπη εκπαίδευση, αποφασίσαμε τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε οι κρατούμενοι να μπορούν να λάβουν τις ανάλογες πιστοποιήσεις, είτε πριν είτε μετά την απόλυση τους, ώστε να μπορούν να αξιοποιήσουν τις πιστοποιήσεις αυτές για να συνεχίσουν τη φοίτηση τους σε εσπερινή τεχνική σχολή ή σε εσπερινό σχολείο, ή για να αποκατασταθούν επαγγελματικά αξιοποιώντας τα προσόντα που έχουν αποκτήσει στο σχολείο των Φυλακών (Χατζηβασίλης, 2015, σελ. 6).

Για την ερμηνεία περιστατικών τέτοιου είδους, λοιπόν, καθώς και την ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας που οδηγούν σ' αυτά, κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική η αναγωγή τους στο παρελθόν του θεσμού. Ένας τέτοιος τρόπος προσέγγισης του εκτυλισσόμενου περιστατικού, δημιούργησε γενικότερα ερωτήματα για την πορεία του θεσμού ιστορικά, καθιστώντας το από τη μια ιδιαίτερα ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση και ευνοώντας από την άλλη ενδεχόμενη σύνδεση με τυχόν υπάρχουσες ιστορικές του καταβολές. Τα ευρήματα της παρούσας διατριβής, επομένως, αναμενόταν να συμβάλουν στην κατανόηση τέτοιων περιστατικών, αλλά και των θεσμών ευρύτερα εντός των οποίων αναδύονται, περιορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σχετική έκπληξη και διευκολύνοντας παράλληλα τη βαθύτερη κατανόηση και προβληματοποίησή τους. Δεδομένης αυτής της λογικής, η προσοχή επικεντρώθηκε στις θεσμικές αναθεωρήσεις που συντελέστηκαν κατά τη διάρκεια της υπό μελέτη περιόδου στην Κεντρική Φυλακή, οι οποίες, όπως προέκυψε, είχαν άμεση συνάρτηση τόσο με το σχήμα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από άποψη ανάδυσης και διαμόρφωσής του όσο και με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο εντός και μέσω του οποίου διενεργούνταν οι αναθεωρήσεις αυτές.

Στο πλαίσιο που διαμορφωνόταν κατά τη διάρκεια των υπό εξέταση περιόδων καταλυτική για την αναθεώρηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης θεωρήθηκε η νέα αρχή που σηματοδοτήθηκε για το Τμήμα των Φυλακών, την 1^η Ιανουαρίου 1945. Πιο αναλυτικά, το έτος αυτό συντελέστηκε η αποσύνδεση του Τμήματος Φυλακών από την Αστυνομία και συνεπώς η εγκαθίδρυσή του ως ξεχωριστού πλέον Τμήματος, ενώ παράλληλα φαίνεται να επικράτησε σταδιακά το πνεύμα της αναμόρφωσης των κρατουμένων έναντι της ποινικής λογικής για την αποτροπή αυτών. Σχεδόν 3 χρόνια αργότερα, το 1948 η εν λόγω μετάβαση που άρχισε να συντελείται το 1945 μοιάζει να συνέβαλε σημαντικά στην προετοιμασία των συνθηκών που οδήγησαν στην αναθεώρηση της παρεχόμενης έως τότε εκπαίδευσης και την εισαγωγή ενός νέου, περισσότερο νεωτερικού προσανατολισμού σχήματος εκπαίδευσης. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από μια γενικότερη στροφή προς τις νεωτερικές επιταγές τόσο ποινικά όσο και εκπαιδευτικά, με τη δημιουργία ενός ξεχωριστού Τμήματος Φυλακών το 1945 υπό την ηγεσία του Διευθυντή των Φυλακών, της μετάβασης από ένα αποτρεπτικό καθεστώς τρομοκρατίας στην πειθαρχική αναμόρφωση των κρατουμένων, καθώς και της αναθεώρησης του σχήματος εκπαίδευσης το οποίο από το 1948 τέθηκε επίσης σε μια περισσότερο νεωτερική βάση. Διεργασίες τέτοιας φύσης δεν μπορούν παρά να ερμηνευτούν ως σταδιακά διαμορφούμενο νεωτερικό κεκτημένο, που εάν και στην Κύπρο τυγχάνει σταδιακής καθιέρωσης στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, στον ευρωπαϊκό χώρο αντίστοιχες αλλαγές στο ποινικό πεδίο παρατηρούνται έως τα τέλη του 18^{ου} και ουσιαστικά αφορούν στη μετατόπιση από τις σωματικές τιμωρίες εγκλεισμού στην αποστέρηση της ατομικής ελευθερίας στις φυλακές (carceral) (Pratt, 2000).

Ως εκ τούτου, η αναθεώρηση της φυλακής του 18^{ου} αιώνα έτυχε ιδιαίτερης προσοχής από τους ιστορικούς (Hardman, 2013). Κάποιοι από τους ερευνητές αυτής της περιόδου επιχείρησαν μάλιστα να εξετάσουν την ανάδυση του θεσμού της φυλακής σε συνάρτηση με τις νομικές αναθεωρήσεις που σημειώθηκαν σε αρκετές χώρες κατά τον 18^ο και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα με σκοπό την αναζήτηση νέων μορφών εγκλεισμού (Nilsson, 2003). Δεδομένων των περιγραφόμενων διεργασιών, το ερευνητικό εγχείρημα των ιστορικών του 19^{ου} αιώνα, στράφηκε

στην αναζήτηση του τρόπου λειτουργίας της εθνικής εξουσίας, στην ανάδυση του νεωτερικού κράτους και του κράτους προνοίας, στον τρόπο ορισμού της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, στην αλλαγή των ευαισθησιών, στον τρόπο που τα νέα οικονομικά συστήματα αντικατοπτρίζονταν στην επιλογή τρόπων τιμωρίας, καθώς και στη διαμόρφωση της ατομικότητας του ατόμου σε σχέση με τους επεκτεινόμενους κρατικούς θεσμούς (O'Brien, 1996, σελ. 285).

Στο πλαίσιο της επιχειρούμενης ποινικής αναθεώρησης, στοιχεία όπως «ο διαχωρισμός των κρατουμένων σε διαφορετικές κατηγορίες, η χρήση της απομόνωσης ως μέσο μεταμέλειας, και η πρακτική της απομάκρυνσης των κρατουμένων από τα κελιά για ημερήσια εργασία» (Καπαρδής, 2004, σελ. 4) γίνονται ορατά και στα δεδομένα της παρούσας έρευνας ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα «της τροποποιημένης μορφής του συστήματος των Φυλακών της Πενσυλβανίας των Ηνωμένων Πολιτειών που είχε ήδη καθιερωθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο» (Καπαρδής, 2003, σελ. 35). Έως το 1948, το σύστημα του διαχωρισμού των κρατουμένων στις διάφορες τάξεις κυρίως με βάση τον χρόνο κράτησης και το φύλο (βλ. υποκεφάλαιο 6.6), της πολύωρης απομόνωσης τους σε ατομικά αφώτιστα κελιά (βλ. υποκεφάλαιο 6.5), της ελεγχόμενης συνάθροισής τους μόνο κατά τις ώρες εργασίας (βλ. υποκεφάλαιο 6.2), καθώς και της παροχής θρησκευτικής εκπαίδευσης ίσχυσε και για την Κεντρική Φυλακή. Ωστόσο, η αναθεώρηση των επικρατουσών συνθηκών και η εγκαθίδρυση περισσότερο νεωτερικών στοιχείων ως προς την οργάνωση, τη διοίκηση και τη μεταχείριση των κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής, που εισήχθη το 1948, ανατράπηκε μόλις το 1955. Την περίοδο αυτή η αναταραχή σε πολιτικό επίπεδο συνεπάγεται και την επιστροφή πρακτικών κυριαρχικής κυρίως εξουσίας προβλέποντας ακόμα και την επιβολή θανατικής ποινής σε ανήλικους ή νεαρούς παραβάτες, όπως θα συζητηθεί αναλυτικότερα παρακάτω.

Στο παρόν κεφάλαιο, επομένως, και σε ακολουθία των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν στο υποκεφάλαιο 1.2 της παρούσας πραγματείας, παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ευρήματα που προέκυψαν από τη γενεαλογική ανάλυση του θεσμού της εκπαίδευσης της Κεντρικής Φυλακής για την περίοδο 1946 -1971 και στα οποία ιχνηλατούνται συνέχειες και ασυνέχειες κατά την πορεία του θεσμού στις ευρύτερες περιόδους της Αγγλοκρατίας και της Ανεξαρτησίας, αλλά και στις υπο-περιόδους που αναδύθηκαν επαγωγικά. Εντός αυτών των διαστημάτων συντελέστηκαν μετατοπίσεις που συναρτήθηκαν με αλλαγές τόσο στο σχολικό σύστημα όσο και στις ευρύτερες πολιτικές εξελίξεις επηρεάζοντας σημαντικά τα πράγματα εντός της Κεντρικής Φυλακής.

Η ανάλυση οργανώθηκε σε σχέση με τους εμπλεκόμενους κοινωνικούς δρώντες και την παραγωγή λόγων (discourses) στο πλαίσιο της εμπλοκής τους αυτής, τη διαμόρφωση του «σχήματος εκπαίδευσης» αναφορικά με την οργάνωση του περιεχομένου του, την ανάδυση, την ταξινόμηση και την ιεράρχηση διαφορετικών τάξεων κρατουμένων και τη συνάρτησή τους με την εκάστοτε επιλεγόμενη και προσφερόμενη ως αξιόλογη γνώση, καθώς και του διαρκώς παράλληλα συγκροτούμενου ως ιδανικού δασκάλου. Στη συνέχεια, επιχειρείται μια σύνθεση των όσων προέκυψαν παραπάνω υπό το πρίσμα των ανιχνευόμενων συνεχειών και ασυνεχειών και της αναγωγής αυτών στις ευρύτερες

πολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις. Συζητιούνται, τέλος, η θεωρητική και μεθοδολογική συμβολή της παρούσας πραγματείας στην προσφορά νέας γνώσης για τις φυλακές, το ΑΠ και την εκπαίδευση καθώς και το επάγγελμα των εκπαιδευτικών της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή ως περίπτωση υβριδικότητας, τοπικότητας και ιστορικής πολυπλοκότητας.

9.2 Γενεαλογία του θεσμού της εκπαίδευσης

Επιζητώντας να απαντήσει ερευνητικά μέσα από μια γενεαλογική ανάλυση τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώθηκε θεσμικά η εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή στην Κύπρο κατά την περίοδο 1946 – 1971, η παρούσα πραγματεία έδειξε πως καθεστώς παροχής θρησκευτικής και άλλης εκπαίδευσης υπήρχε για τους ενήλικες κρατούμενους στην Κεντρική Φυλακή τουλάχιστον ήδη από το 1912. Ωστόσο, το εγχείρημα γενεαλογικής ιχνηλάτησης της εκπαίδευσης και του παρεχόμενου αναλυτικού του προγράμματος ανά κατηγορία κρατουμένων που παρεχόταν εντός αυτής δημιούργησε την ανάγκη επιμέρους περιοδολόγησης, με βασικό κριτήριο τον χρόνο των επιμέρους αναθεωρήσεων που επιχειρήθηκαν στην εκπαίδευση αυτή. Οι εν λόγω αναθεωρήσεις, όπως διαφάνηκε, δεν προέκυπταν μόνο σε συνάρτηση με τις τοπικές, και τις ιδιάζουσες συνθήκες της Κεντρικής Φυλακής, αλλά και σε συνάρτηση με τις εκτυλισσόμενες αλλαγές στο πεδίο της σχολικής εκπαίδευσης εκτός αυτής, όπως επίσης και από το πειθαρχικό πλαίσιο, που οριοθετούνταν κάθε φορά από τις ευρύτερες ιστορικό – πολιτικές εξελίξεις. Μια τέτοιου είδους σχέση καθίσταται ιδιαίτερα ορατή το διάστημα 1955-1959, διάστημα για το οποίο θα μπορούσε να γίνει ακόμη λόγος και για ταύτιση του κυρίαρχου πολιτικού πλαισίου με τις εξελίξεις και τις επιλογές εντός της Κεντρικής Φυλακής. Γενικότερα, όμως, ο τρόπος που οι υποπερίοδοι μελέτης διαμορφώθηκαν για την εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή παρουσιάζουν πολλές συγγένειες με τις ευρύτερες πολιτικές εξελίξεις, μιας και όπως φαίνεται βρίσκονταν σε συνεχή διάλογο και συν-διαμορφώνονταν με αυτές, ενώ παράλληλα διαφάνηκε πως θα μπορούσαν ακόμα και να οριοθετηθούν χρονικά σε σχέση με αυτές.

Στη βάση των αναδυόμενων αυτών συσχετίσεων, χαρτογραφήθηκαν, επομένως, τρεις υπό-περίοδοι, με την πρώτη να αφορά στο διάστημα 1946 – 1955/6 και να σηματοδοτείται κατά την έναρξή της από διετείς περίπου διεργασίες αναθεώρησης που είχαν ως αποτέλεσμα το 1948 τη μετάβαση του εκπαιδευτικού σχήματος σε μια πιο νεωτερική εκδοχή. Στα νεωτερικά στοιχεία που εισήχθησαν συγκαταλέγονται η μετάβαση από μια εκπαίδευση με περισσότερο θρησκευτικό χαρακτήρα σε ένα σχήμα με έντονες λογικότητες στοιχειώδους εκπαίδευσης ως προς την επιλογή γνωστικών αντικειμένων και

κατάλληλου δασκάλου, καθώς και της επέκτασής του σε περισσότερες κατηγορίες ενήλικων κρατουμένων, πέραν των αναλφάβητων βαρυποινιτών. Η δεύτερη υποπερίοδος, όπως προέκυψε από την ανάλυση, διαρκεί μόλις από το 1955/6 μέχρι το 1959 αλλά χαρακτηρίζεται από όγκο συζητήσεων και αμφιταλαντεύσεων. Επρόκειτο για μια περίοδο, συνυφασμένη με την έκτακτη ανάδυση της τάξης των Νεαρών Κρατουμένων στην Κεντρική Φυλακή, οι οποίοι στο πλαίσιο της Έκτακτης Ανάγκης αποστερήθηκαν την ελευθερία τους για πολιτικά αδικήματα. Η αιφνίδια και σχετικά μαζική παρείσφρησή τους στον υπάρχοντα ενήλικα κατά βάση πληθυσμό της Κεντρικής Φυλακής κατέστησε επιτακτική τη διακυβέρνησή των Νεαρών αυτών ως νέων υποκειμένων, συγκροτούμενων μέσα από εντάσεις και συγκρούσεις μεταξύ αυτών, άλλων δρώντων και του θεσμικού (ποινικού και εκπαιδευτικού) πλαισίου.

Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της περιόδου θεωρείται η έντονη αμφιταλάντευση, απόρροια των ευρύτερων πολιτικών συνθηκών. Σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργήθηκαν παράδοξα στην Κεντρική Φυλακή, όπως ήταν από τη μια η επαναφορά και η έκφραση κυριαρχικών πρακτικών (όπως τα βασανιστήρια και η θανατική ποινή) και από την άλλη η «ανάγκη» εισαγωγής ενός νέου σχήματος εκπαίδευσης με ακαδημαϊκό προσανατολισμό μέσα από ένα ΑΠ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε ένα έντονο κλίμα αστάθειας και αντιπαράθεσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων δρώντων η καθιέρωση του εν λόγω προγράμματος αναίρεθηκε πολύ νωρίς, σχεδόν λίγο μετά την υιοθέτησή του, ενώ σε διάστημα πέντε χρόνων περίπου, γνώρισε συχνές διακοπές και εσωτερικές αναθεωρήσεις ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό του. Ο αντίκτυπος της αστάθειας που επικρατούσε στο πολιτικό και εκπαιδευτικό πεδίο λόγω του αντι-αποικιακού αγώνα της ΕΟΚΑ είναι έντονος καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου και γίνεται ιδιαίτερα αισθητός στο πεδίο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχε εμφανή ρόλο στις πολιτικές εξελίξεις της περιόδου με τρόπο που ιχνηλατείται και στα εκπαιδευτικά πράγματα εντός της Κεντρικής Φυλακής.

Ως τελευταία υπό μελέτη υπο-περίοδος οριοθετήθηκε το διάστημα 1960-1971 με βασικό κριτήριο την εκ νέου αναθεώρηση και τη σταδιακή καθιέρωση της εκπαίδευσης και του ΑΠ για τους νεαρούς αλλά και ενήλικες κρατούμενους, αυτή τη φορά, ως συνεπακόλουθο των επιχειρούμενων ευρύτερων πολιτικών και θεσμικών μετασχηματισμών κατά τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας της Κύπρου. Στο νέο αυτό πλαίσιο, θα ανέμενε κανείς οι αναδυόμενες πολιτικές επιδιώξεις να επιφέρουν μια περισσότερο ριζική μετατόπιση ως προς τη λογική της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή, ωστόσο φαίνεται να διατηρήθηκαν αρκετοί δεσμοί με τις μορφές εκπαίδευσης που ανιχνεύθηκαν στις υποπεριόδους που προηγήθηκαν. Σε σύγκριση με τις υπο-περιόδους που μελετήθηκαν, την τελευταία αυτή υποπερίοδο, για πρώτη φορά οι

κατηγορίες των Νεαρών και των Ενηλίκων γίνονται ισότιμα ορατές όπως και οι εκπαιδευτικές ανάγκες που συζητιούνται και αποφασίζονται ταυτόχρονα. Με καθιερωμένα πια κάποια από νεωτερικά χαρακτηριστικά στην εκπαίδευση της Κεντρικής Φυλακής, που εμφανίστηκαν ήδη από την πρώτη υποπερίοδο, η διακοπή της έκτακτης παρουσίας των Νεαρών Κρατουμένων του 1955-1959, δεν ανέτρεψε την παρουσία της κατηγορίας αυτής εν γένει στην Κεντρική Φυλακή, αλλά έθεσε σε εκ νέου διαπραγμάτευση τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων της. Η αποχώρηση των πολιτικών Νεαρών Κρατουμένων και η παραμονή των Νεαρών που αποστερούνταν την ελευθερία τους στην Κεντρική Φυλακή για ποινικά και μόνο αδικήματα έφερε νέα εκπαιδευτικά δεδομένα που απέκλιναν κατά πολύ από τα προηγούμενα, οδηγώντας το σχήμα εκπαίδευσης να επιστρέψει στη στοιχειώδη μορφή του προκειμένου να ικανοποιήσει τις στοιχειώδεις εκπαιδευτικές ανάγκες των νέων υποκειμένων-μαθητών.

Ο θεσμός παροχής εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή μελετάται συνεπώς ως συνεχώς διαμορφούμενος στη διάρκεια της περιόδου 1946 -1971 μέσω συνεχιών και ασυνεχιών τόσο μεταξύ των υπο-περιόδων που αναδύθηκαν, όσο και σε σχέση με το καθεστώς που προηγήθηκε ή ακολούθησε κατά την υπό μελέτη περίοδο. Προηγουμένως, πέραν του καθιερωμένου καθεστώτος εργασίας, στους κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής Κύπρου παρέχονταν υπό τη μορφή εκπαιδευτικών τάξεων 3 φορές την εβδομάδα για τους αναλφάβητους κρατούμενους [Report on the Cyprus Prisons. (1938), σελ. 9] στα αντικείμενα της γραφής, της ανάγνωσης και της αριθμητικής, τα οποία αποτελούσαν τα κύρια γνωστικά αντικείμενα της στοιχειώδους σχολικής εκπαίδευσης της αντίστοιχης περιόδου. Όσον αφορά όμως τον θεσμό του δασκάλου συγκεκριμένα, και ενώ ήδη από το 1929 το ισχύον καθεστώς προέβλεπε για τη στοιχειώδη εκπαίδευση την εργοδότηση δασκάλων ως δημοσίων υπαλλήλων με συγκεκριμένα προσόντα στην Κεντρική Φυλακή για την υλοποίηση των παρεχόμενων τάξεων εργοδοτούνταν ένας χότζας και ένας ιερέας για κάθε κοινότητα αντίστοιχα με την διπλή ιδιότητα του θρησκευτικού δασκάλου (Religious Instructor) και του δασκάλου (School - master). Όπως τονίστηκε στο Κεφάλαιο 6, η λειτουργία τάξεων στα Τουρκικά και στα Ελληνικά εντός της Κεντρικής Φυλακής φαίνεται να αποτέλεσε τη βασική μορφή εκπαίδευσης έως το 1944, όταν, και σύμφωνα με τον Διευθυντή των Φυλακών, το έτος αυτό το πρόγραμμα των κρατουμένων εμπλουτίστηκε, με την παράδοση του γνωστικού αντικείμενου των Αγγλικών. Χωρίς να διευκρινίζεται ποιος ακριβώς δίδασκε και ποιος παρακολουθούσε το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, η προσθήκη των Αγγλικών φαίνεται να αποτελεί ένδειξη για τις συζητήσεις αναθεώρησης του προγράμματος που ακολούθησαν και που συζητώνται πιο κάτω.

9.2.1 Α΄ περίοδος παρεχόμενης εκπαίδευσης (1946-1956)

Οι πρώτες συζητήσεις αναθεώρησης της παρεχόμενης έως τότε εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή φαίνεται να ξεκίνησαν το 1946 σε ένα παρατεταμένο κλίμα αναταραχών λόγω των διεκδικήσεων που οι ενήλικες κρατούμενοι είχαν αρχίσει να προβάλλουν ήδη από το 1944 αναφορικά με τις συνθήκες κράτησής τους. Το έτος αυτό, συγκρινόμενο και με τις μετέπειτα εξελίξεις της περιόδου κρίθηκε πως θα μπορούσε να αποτελέσει χρονικό ορόσημο και έτσι επιλέχθηκε ως η χρονική αφετηρία της συγκεκριμένης περιοδολόγησης. Βασικό κριτήριο μιας τέτοιας επιλογής, επομένως, ήταν η έναρξη των συζητήσεων αναθεώρησης της παρεχόμενης έως τότε εκπαίδευσης στους ενήλικες, αναλφάβητους βαρυποινίτες κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής μεταξύ των εμπλεκόμενων δρώντων. Πιο αναλυτικά, το 1946, οι διεκδικήσεις και οι εισηγήσεις των κρατουμένων που είχαν ξεκινήσει νωρίτερα, το 1944, σε έντονο κλίμα αμφισβήτησης των Βρετανικών πολιτικών για τους κρατούμενους της Κύπρου αναφορικά με τη διαβίωσή τους στην Κεντρική Φυλακή, φαίνεται πως επηρέασαν και τα πράγματα της εκπαίδευσης. Το κλίμα μοιάζει να λειτούργησε ευνοϊκά, ώστε η αναθεώρηση του καθεστώτος εκπαίδευσης να πάρει μια περισσότερο ρητή μορφή στις διεκδικήσεις των κρατουμένων και τις συζητήσεις των εμπλεκόμενων δρώντων. Οι επισκέψεις του ιερέα, που πέραν της παροχής θρησκευτικής εκπαίδευσης δίδασκε και Ελληνικά, καθώς και η εθελοντική παρακολούθηση των Τουρκικών και των Αγγλικών από έναν μικρό αριθμό βαρυποινιτών κρατουμένων, φαίνεται πως δεν ανταποκρίνονταν πλέον τις προσδοκίες των κρατουμένων και έτυχαν αμφισβήτησης στο διάστημα που ακολούθησε. Από το 1944 έως και το 1947, σε ένα κλίμα συνεχών διεκδικήσεων και εντάσεων που κυριαρχούσε στην Κεντρική Φυλακή, οι κρατούμενοι, μεταξύ άλλων, έκαναν λόγο για την απουσία μιας οργανωμένης και μεθοδικής σ' αυτούς εκπαίδευσης. Μάλιστα, το 1946 εισηγήσεις για την αναθεώρηση της υφιστάμενης εκπαίδευσης προήλθαν από έναν ελαφροποινίτη κρατούμενο, τον Ζαρτίδη, οι οποίες, βρίσκοντας σύμφωνο το Συμβούλιο των Φυλακών, προωθήθηκαν για εξέταση στον Υπουργό των Αποικιών. Τα περί εκπαίδευσης εκπεφρασμένα παράπονα και αιτήματα των κρατουμένων φαίνεται να επηρέασαν τον μετέπειτα αρθρωμένο λόγο και τις ενέργειες των Αρχών. Κάτω από αυτές τις συνθήκες το ίδιο έτος για το ζήτημα της αναθεώρησης της Εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης έδωσε τη δική του εκδοχή για το υφιστάμενο σχήμα εκπαίδευσης, όπως αυτό είχε διαμορφωθεί έως τότε, και προχώρησε σε σχετικές εισηγήσεις (βλ. υποκεφάλαιο 6.4).

Οι εκτυλισσόμενες διεργασίες φαίνεται να οδήγησαν το 1948 στην εισαγωγή ενός σχήματος εκπαίδευσης, που, εάν και δεν κατάφερε να αποκοπεί εξ' ολοκλήρου από τις

θησκευτικές του καταβολές, τέθηκε για πρώτη φορά σε μια περισσότερο νεωτερική βάση. Τα πρώτα ψήγματα νεωτερικού λόγου εντοπίζονται στις εισηγήσεις του ελαφροποινίτη κρατούμενου Ζαρτίδη και αμέσως μετά στα όσα πρότεινε με τη σειρά του και ο Διευθυντής Εκπαίδευσης. Η εμφάνιση νεωτερικών στοιχείων αποτέλεσε, επομένως, το σημείο τομής στις εισηγήσεις των δύο αυτών δρώντων, αν και διαφορετικής ιεραρχίας και συμφερόντων. Μάλιστα, η παραγωγική φύση της εξουσίας, υπό την έννοια της εισροής της από δρώντες ελάσσοнос διοικητικής εμβέλειας αντανάκλαται εδώ, μιας και οι πρώτες εισηγήσεις προήλθαν από κρατούμενο, ενώ αργότερα, όπως προέκυψε, επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τις αποφάσεις των Αρχών, σε μια περίοδο όμως όταν και οι Αρχές εκτίθενται γενικότερα σε τέτοια επιχειρήματα. Την ταύτιση αυτή ως προς τη λογική των επιχειρημάτων δρώντων διαφορετικών συμφερόντων και ιεραρχίας φαίνεται να δικαιολογεί το γενικότερο κλίμα αναθεώρησης που επικρατούσε ήδη στον ευρωπαϊκό χώρο συμπεριλαμβανομένης και της μητρόπολης. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα της αναθεωρητικής αυτής λογικής και κοινό σημείο στις εισηγήσεις των κρατουμένων και του Διευθυντή των Φυλακών ήταν το καθεστώς τρίωρης εβδομαδιαίας διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων των Ελληνικών, των Αγγλικών και των Τουρκικών που διδάσκονταν από έναν Ιερέα και έναν Χότζα και αργότερα, χωρίς να προκύπτει ο ακριβής χρόνος από έναν φύλακα αποτελεί

Επιπλέον, άλλα παραδείγματα του νεωτερικού τρόπου σκέψης της περιόδου θεωρούνται η εισήγηση διορισμού καταρτισμένων πολιτών δασκάλων αντί του ιερέα και του χότζα και μετέπειτα του φύλακα, ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης αυτής για ορισμένους κρατούμενους, η επέκταση της εκπαίδευσης πέραν των βαρυποινιτών και στους ελαφροποινίτες κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής, καθώς και η διεύρυνση του περιεχομένου του ΑΠ. Η στροφή προς τα νεωτερικά αυτά στοιχεία είχε πλέον αρχίσει να διαφαίνεται ως επιθυμητή συνθήκη της περιόδου, όπως αντανάκλαται από τα αιτήματα και τις εισηγήσεις κρατουμένων και Αρχών. Εισηγήσεις τέτοιου προσανατολισμού ωστόσο, δεν έγιναν εν τέλει κατορθωτές για το έτος 1946, παρά τις έντονες συζητήσεις αναθεώρησης, αλλά και το γενικότερο πνεύμα ανάπτυξης των Άγγλων για τις αποικίες που ακολούθησε τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και αφορούσε την πλειοψηφία των Τμημάτων, συμπεριλαμβανομένου και αυτού της Κεντρικής Φυλακής.

Το καθεστώς της απομόνωσης, της θρησκευτικής διδασκαλίας και της εργασίας, ίσχυσε μάλιστα μέχρι το 1948, έτος όπου επιχειρήθηκε σταδιακά και η αναθεώρησή του με χαρακτηριστικά γνωρίσματα τη μεγαλύτερη επαγγελματοποίηση και την εξειδίκευση του θεσμού των φυλακών. Μετατοπίσεις τέτοιου είδους, είχαν νωρίτερα παρατηρηθεί τόσο στο πεδίο της Κυπριακής Εκπαίδευσης, όσο και στις αγγλικές φυλακές που μεταξύ του

1895 και 1939 η πολιτική του κράτους στράφηκε από την αποτροπή στην αναμόρφωση των κρατουμένων και συνεπώς στην εισαγωγή αναμορφωτικών προγραμμάτων (Forsythe, 1989) για την υλοποίηση των οποίων απαιτήθηκαν επαγγελματίες κάποιας εξειδίκευσης. Αντίστοιχα, στο διάστημα της υπό μελέτη περιόδου (1948-1956) στον χώρο της Κεντρικής Φυλακής παρεισφρέουν επαγγελματίες κοινωνικοί δρώντες κάποιας εξειδίκευσης, η συμβολή των οποίων επικεντρώθηκε στην επιτήρηση και την αξιολόγηση του κρατουμένου, όπως και στην εισήγηση τεχνικών που υιοθετήθηκαν με σκοπό να συμβάλλουν στην παραγωγή καλύτερης γνώσης των κρατουμένων ως υποκειμένων και την απορρέουσα άσκηση στοχευμένης εξουσίας/γνώσης.

Πιο αναλυτικά, η αναζωπύρωση αντίστοιχων συζητήσεων αναφορικά με την αναθεώρηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως προέκυψε από τα δεδομένα, ξεκίνησε και πάλι σχεδόν δύο χρόνια αργότερα, τον Ιούνιο του 1948 οδηγώντας αυτή τη φορά, επιτυχώς, στην αναθεώρηση του σχήματος. Οι μετατοπίσεις που συντελέστηκαν σταδιακά στο πλαίσιο δημιουργίας ξεχωριστού Τμήματος Φυλακών φαίνεται πως ευνόησαν σημαντικά στην εντατικοποίηση των εγχειρημάτων αναθεώρησης του καθεστώτος εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή. Πιο συγκεκριμένα, η παράλληλη σχεδόν αναθεώρηση των συνθηκών κράτησης όπως ήταν για παράδειγμα η σταδιακή αποδυνάμωση του καθεστώτος της απομόνωσης των κρατουμένων, δηλαδή του εγκλεισμού τους σε ατομικό αφώτιστο κελί για 13 και πλέον ώρες υπαγόρευσε την προσφορά περισσότερων προγραμμάτων απασχόλησης συμπεριλαμβανομένου και αυτού της εκπαίδευσης. Το ίδιο έτος 1948 συντελέστηκε και η αναβάθμιση των κτιριακών εγκαταστάσεων της Κεντρικής Φυλακής και κυρίως ο εξοπλισμός αυτών με ηλεκτρικό ρεύμα, παροχή που διευκόλυνε την ολοκλήρωση του εγχειρήματος αναθεώρησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης υπό τη μορφή απογευματινών μαθημάτων. Η νέα αυτή δυνατότητα που πρόσφερε η κτιριακή αναβάθμιση συνέτεινε, ώστε τα πρωινά μαθήματα, που γίνονταν έως τότε, στο πλαίσιο του νέου σχήματος του 1948 να μπορέσουν να μεταφερθούν σε απογευματινές ώρες διδασκαλίας. Προηγουμένως, η προϋπάρχουσα υποδομή θα καθιστούσε οποιαδήποτε αντίστοιχη ενέργεια αδύνατη.

Το νέο σχήμα υπό τη μορφή απογευματινών μαθημάτων ξεκίνησε στις 22 Νοεμβρίου 1948. Επρόκειτο για ένα νεωτερικό, εκκοσμικευμένο σχήμα εκπαίδευσης που διήρκεσε 8 περίπου χρόνια, έως το 1956, και αφορούσε στους ενήλικες κρατούμενους και των δύο κοινοτήτων. Στο πλαίσιο του σχήματος αυτού διευρύνθηκε και το έως τότε ισχύον πρόγραμμα της διδασκαλίας των Ελληνικών και των Τουρκικών, από έναν ιερέα και έναν χότζα, σε ενήλικες αναλφάβητους βαρυποινίτες κρατούμενους, καθώς και των Αγγλικών, από έναν φύλακα, σε εθελοντές ενήλικες βαρυποινίτες κρατούμενους. Σε συνέχεια των

εισηγήσεων του 1946 φαίνεται να αποφασίστηκε και η υποχρεωτική παρακολούθηση απ' όλους τους αναλφάβητους κάτω των 40 ετών, ενώ για όσους είχαν κάποια στοιχειώδη εκπαίδευση η παρακολούθηση θεωρούνταν εθελοντική μέχρι την εγγραφή τους στα μαθήματα αυτά, που στη συνέχεια γινόταν και γι' αυτούς υποχρεωτική. Το νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επεκτάθηκε πέραν των αναλφάβητων βαρυποινιτών και στους ελαφροποινίτες κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής καθώς και στους εγγράμματους βαρυποινίτες και ελαφροποινίτες (που δεν είχαν όμως ολοκληρώσει την έκτη τάξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης). Δημιουργήθηκαν, έτσι, για σκοπούς εκπαίδευσης τάξεις με βασικά κριτήρια τη μόρφωση, τη διάρκεια της ποινής και του περιορισμού ξεχωριστής κράτησης Ελλήνων και Τούρκων, που απέρρευε από την εθνικότητα των ενήλικων κρατουμένων και διατηρήθηκε ως κριτήριο.

Από άποψη Αναλυτικού Προγράμματος τη μεγαλύτερη διεύρυνση ως προς τα γνωστικά του αντικείμενα γνώρισε το πρόγραμμα των ελαφροποινιτών και βαρυποινιτών εγγράμματων κρατουμένων το οποίο, πέραν της διδασκαλίας στη μητρική γλώσσα (Ελληνικά και Τουρκικά) περιλάμβανε επίσης τα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των Τρεχόντων Θεμάτων. Το ΑΠ και η επιλογή των Γνωστικών Αντικειμένων διαμορφωνόταν σύμφωνα με την τάξη στην οποία απευθυνόταν και με τρόπους που, όπως διαφάνηκε στο υποκεφάλαιο 6.6, ετερο-υποκειμενοποιούσαν τους κρατούμενους με συγκεκριμένους όρους. Για τη διδασκαλία των γνωστικών αυτών αντικειμένων εργοδοτήθηκαν πολίτες δάσκαλοι του Τμήματος Παιδείας που αποσπάστηκαν στην Κεντρική Φυλακή για τα απογευματινά μαθήματα. Σημαντική θέση κατείχε παράλληλα και το Ανεπίσημο ΑΠ με τη μορφή βιβλιοθήκης, Φυσικής Αγωγής, Τεχνικής Εκπαίδευσης και Εφημερίδας.

Σε ό,τι αφορά το αρχικό αίτημα απαγκίστρωσης του νέου εκπαιδευτικού προγράμματος από την θρησκευτική εκπαίδευση, αυτό φαίνεται να μην απώλεσε εν τέλει κάποια από τα θρησκευτικά του χαρακτηριστικά. Παρά το εγχείρημα να τεθεί σε πιο νεωτερική βάση, το ζητούμενο της ηθικοποίησης των κρατουμένων παρέμεινε, επιζητώντας μέσα για την υλοποίησή του. Έτσι, εκτός από την θρησκευτική εκπαίδευση που συνέχισε να παρέχεται παράλληλα, την παρουσία τους στην Κεντρική Φυλακή συνέχισαν ο ιερέας και ο χότζας που, εάν και έχασαν τη διπλή τους ιδιότητα ως θρησκευτικοί λειτουργοί και δάσκαλοι, συνέχισαν να βρίσκονται και να κατηχούν τους ενήλικες κρατούμενους. Το γνωστικό αντικείμενο των Τρεχόντων Θεμάτων κλήθηκε, όπως φαίνεται στο νέο πλαίσιο, να συμβάλει επίσης στην ηθικοποίηση του κρατουμένου διατηρώντας την ηθικοποιητική διάσταση του προηγούμενου σχήματος που θεωρητικά τουλάχιστον θα ανέμενε κανείς να βρίσκεται σε απόσταση από τις προνεωτερικές ηθικές

επιταγές του. Οι συζητήσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων δρώντων που ακολούθησαν την αναθεώρηση του σχήματος (βλ. υποκεφάλαιο 6.5) επικεντρώθηκαν σε πρακτικά, κυρίως, ζητήματα του αναθεωρούμενου εκπαιδευτικού σχήματος διοικητικής και οικονομικής φύσης, όπως ήταν για παράδειγμα ο ετήσιος προϋπολογισμός.

Το σχήμα εκπαίδευσης όπως αυτό διαμορφώθηκε και επεκτάθηκε για τους ενήλικους κρατούμενους ανατράπηκε μόλις το 1956, όταν οι πολιτικές συνθήκες έξω από την Κεντρική Φυλακή δημιούργησαν νέα δεδομένα εντός της, επιφέροντας ουσιαστικά και τη διακοπή του σχήματος με τη μορφή που καθιερώθηκε το 1948. Στο αναδυόμενο πλαίσιο και στο διάστημα που ακολούθησε, το βάρος παροχής εκπαίδευσης μετατοπίστηκε από τους ενήλικες, για τους οποίους απέκτησε σποραδικό και ανεπίσημο χαρακτήρα, στους Νεαρούς, η ανάδυση των οποίων ως αυτόνομης κατηγορίας κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής δημιούργησε νέα εκπαιδευτικά δεδομένα και ανάγκες, όπως θα συζητηθεί ενδελεχέστερα στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

9.2.2 Β΄ περίοδος παρεχόμενης εκπαίδευσης (1955 - 1958)

Οι πολιτικές εξελίξεις της περιόδου της Έκτακτης Ανάγκης (1955-1958) και η διασύνδεσή τους με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επηρέασαν σημαντικά την Κεντρική Φυλακή έχοντας άμεσο αντίκτυπο στην εσωτερική της οργάνωση, την κατηγοριοποίηση των κρατουμένων της και, κατ' επέκταση, το σχήμα της παρεχόμενης έως τότε εκπαίδευσης. Παρά την ιδιομορφία της Κεντρικής Φυλακής ως ιδιαίζον ή διακριτό συγκείμενο η μεταφορά του κλίματος αστάθειας, συγκρούσεων και κραδασμών στα εκπαιδευτικά πράγματα κατά τον Αγώνα έξω από αυτήν μεταφέρθηκαν και αντανακλώνται έντονα εντός φυλακής. Την περίοδο αυτή, η διάρκεια της εκτιμώμενης ποινής, το φύλο καθώς και η εθνική ταυτότητα ως βασικά κριτήρια του υφιστάμενου σχήματος κατηγοριοποίησης των ενηλίκων κατά βάση κρατουμένων διευρύνονται. Στο διάστημα που ακολούθησε, πέραν των καθιερωμένων έως τότε ποινικών κριτηρίων, η ηλικία και η εμπλοκή σε πολιτικές παραβάσεις επικράτησαν ως κυρίαρχα κριτήρια, προσδίδοντας μια διάσταση επικινδυνότητας στα νέα υποκείμενα που έπρεπε να πειθαρχηθούν εξ' αρχής. Ο τρόπος θέασης της συγκεκριμένης κατηγορίας βασίστηκε, επομένως, στο γεγονός ανάμειξης των Νεαρών αυτών σε πολιτικές παραβάσεις (βλ. υποκεφάλαιο 7.1), στην ηλικία, καθώς και στο μορφωτικό τους επίπεδο, όλα βασικές, αν και συγκρουόμενες, ιδιότητες ετερο-υποκειμενοποίησής τους από τις Αρχές.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι επικρατούσες πολιτικές συνθήκες που ενέπλεκαν γυμνασιόπαιδες σε επεισόδια ποικίλης βιαιότητας είχε ως αποτέλεσμα την ανάδυση της κατηγορίας των Νεαρών Κρατουμένων στην Κεντρική Φυλακή. Τον Νοέμβριο του 1955

Νεαροί ηλικίας 16 με 21 ετών οδηγήθηκαν στην Κεντρική Φυλακή ως πολιτικοί κρατούμενοι για να εκτίσουν εκεί ποινές για αδικήματα που σχετίζονταν με την πολιτική κατάσταση της Εκτάκτου Ανάγκης για την Κύπρο. Δεδομένης της εξέλιξης αυτής, οι Αρχές βρέθηκαν σε διαδικασίες επανασυγκρότησης των νέων αυτών υποκειμένων ως να αποτελούν μια αυτόνομη πλέον κατηγορία/τάξη για τα έως τότε δεδομένα. Οι πρακτικές της ιεράρχησης και της ταξινόμησης ως έκφανση πειθαρχικής εξουσίας επιστρατεύτηκαν ξανά, σε μια περίοδο που τα όρια της Κεντρικής Φυλακής έγιναν, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, διάτρητα, αφού οι πολιτικές συνθήκες επηρέασαν άμεσα τα όσα εκτυλίσσονταν στο εσωτερικό της, προκαλώντας συχνές ανατροπές. Επρόκειτο, επομένως, για μια περίοδο, έντονης αμφιταλάντευσης, η οποία μάλιστα φαίνεται πως, εκ των συνθηκών, ήρθε σε ρήξη με τις νεωτερικές καταβολές της προηγούμενης περιόδου. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις νεωτερικές επιδιώξεις που προηγήθηκαν, τώρα, παρατηρείται ξανά στροφή σε πρακτικές κυριαρχικής εξουσίας, που εκτός από την αποστέρηση της ελευθερίας, προέβλεπαν σωματικές τιμωρίες, βασανιστήρια και την επιβολή θανατικής ποινής διά του απαγχονισμού ακόμη και σε κρατούμενους νεαρότερης ηλικίας. Ο συχνός συνδυασμός μάλιστα τεχνικών κυριαρχικής (σωματικές τιμωρίες και απαγχονισμοί) και πειθαρχικής εξουσίας (εγχειρήματα παροχής εκπαίδευσης) σε ένα κλίμα παρατεταμένης έντασης ανέδειξε ως πάγια ανησυχία και επιδίωξη των Αρχών της Κεντρικής Φυλακής την τήρηση και επιβολή της πειθαρχίας κυρίως μεταξύ των Νεαρών Πολιτικών Κρατουμένων με άμεσους και έμμεσους τρόπους που περιλάμβαναν και την εκπαίδευσή τους.

Η ανάμειξη των Νεαρών στον αντιαποικιοκρατικό αγώνα ως μαθητών και η ηλικία τους αποτέλεσε επομένως βασική πηγή θέασης και ετερο-υποκειμενοποίησής τους από τις αρχές της Κεντρικής Φυλακής. Η προδιαγραφόμενη και προσδοκώμενη υποκειμενικότητα των κρατουμένων παρουσίασε ισχυρούς δεσμούς με τη μορφή της παρεχόμενης σε αυτούς εκπαίδευσης και κατά το διάστημα 1955 – 1958. Εάν και η σχέση της εκπαίδευσης με την υποκειμενικότητα των κρατουμένων που επιδίωκε κάθε φορά να πειθαρχήσει έχει διαφανεί ήδη από τις προηγούμενες περιόδους, στη συγκεκριμένη περίπτωση ανατροπή αποτελεί η ανάδυση των Νεαρών κρατουμένων στην Κεντρική Φυλακή ως υποκειμένων πρωτοφανούς συνδυασμού ιδιοτήτων.

Στο νέο πλαίσιο λοιπόν, το επίπεδο και το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης έτυχε αμφισβήτησης από τους Νεαρούς κρατούμενους και σταδιακά και από τις αρχές σε διάφορες φάσεις της πορείας του. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εκ νέου αναθεώρηση και τη ριζική σχεδόν αλλαγή του προγράμματος που είχε εισαχθεί το 1948, προκειμένου αυτό να καλύψει τις δευτεροβάθμιες ως επί το πλείστον εκπαιδευτικές ανάγκες των συγκεκριμένων Νεαρών Κρατουμένων, μιας και το υφιστάμενο πρόγραμμα

εξυπηρετούσε τις στοιχειώδεις εκπαιδευτικές ανάγκες των Ενήλικων Κρατουμένων και, επομένως, κρίθηκε επαρκές μόνο για μια μικρή μερίδα Νεαρών Πολιτικών Κρατουμένων με αντίστοιχες εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνεπώς, το εκπαιδευτικό προφίλ της κατηγορίας αυτής και ο τρόπος θέασης και ετερο-υποκειμενοποίησης των Νεαρών ως πολιτικών κρατουμένων κάποιας επικινδυνότητας από τις Αρχές είχε ως αποτέλεσμα τη ρήξη με την παρεχόμενη εκπαίδευση στις διάφορες κατηγορίες ενήλικων κρατουμένων από άποψη τόσο επιπέδου όσο και περιεχομένου. Η διαδικασία αναθεώρησης την περίοδο αυτή επαναλήφθηκε σε πολύ συχνά χρονικά διαστήματα αποτελώντας αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της γενικότερης αστάθειας που επικρατούσε τη συγκεκριμένη περίοδο.

Ως διακριτή πλέον τάξη κρατουμένων με ξεχωριστές ανάγκες, δημιούργησε και τις συνθήκες έναρξης τάξεων παροχής εκπαίδευσης αποκλειστικά για αυτούς. Σε αντίθεση, για παράδειγμα, με τη τάξη των βαρυποινιτών μορφωμένων κρατουμένων, η μαθησιακή ποικιλομορφία των οποίων αφορούσε στο βαθμό κατάκτησης δεξιοτήτων όπως αυτές της γραφής και της ανάγνωσης ή στην ικανότητα συνδυασμού των δύο, καθώς και της τάξης εκείνων που έχοντας καλύψει τη στοιχειώδη εκπαίδευση συνέχιζαν να μαθαίνουν Αγγλικά υπό την καθοδήγηση ενός φύλακα, οι Νεαροί Κρατούμενοι αποτέλεσαν έναν νέο τύπο μαθητή - κρατουμένου. Αυτοί, στην πλειοψηφία τους φοιτούσαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τις περισσότερες φορές αμφισβητούσαν τα όποια εκπαιδευτικά εγχειρήματα από μέρους των Αρχών ως σκόπιμα, περιττά ή αδιάφορα καθώς, όπως υποστήριζαν, αυτά δεν κάλυπταν τις ακαδημαϊκές και τις στενά συνδεδεμένες εθνικές τους ανάγκες.

Δεδομένου του πολιτικού κλίματος και προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι πειθαρχικές επιδιώξεις των Αρχών, το περιεχόμενο που επιλέγονταν κάθε φορά αντλούνταν από διάφορες δευτεροβάθμιες επιλογές εκπαίδευσης που παρεχόταν παράλληλα, εκτός αυτών της ελληνοκεντρικής εκπαίδευσης. Η πρώτη εκδοχή του προγράμματος που σχεδιάστηκε το 1955, κυρίως για τους Νεαρούς που ενδιαφέρονταν για τα γνωστικά αντικείμενα των Αγγλικών και της Λογιστικής, απείχε αρκετά ως προς τη φύση, το επίπεδο εκπαίδευσης και την εξετασιμότητα των γνωστικών του αντικειμένων, συγκρινόμενο με το αντίστοιχο πρόγραμμα του 1948. Η υιοθέτηση της εκπαίδευσης, από πλευράς Αρχών των φυλακών, και ειδικά συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων ως μέσων πειθάρχησης αυτής της κατηγορίας κρατουμένων, θεωρούμενης ως ιδιαίτερα εύπλαστης λόγω της ηλικίας της, αν και κρατούμενης για πολύ σοβαρούς λόγους, προσέδωσε έντονο χαρακτήρα στις συζητήσεις για διαφορετικές δυνατότητες που θα «διασφάλιζαν» την επιστροφή των νεαρών στην κοινωνία ως χρήσιμων και αποδοτικών μελών της. Μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης, λοιπόν, επιδιώχθηκε η σωματική,

πνευματική και συναισθηματική ρύθμιση των νέων υποκειμένων με απώτερο σκοπό την πειθάρχησή τους.

Ωστόσο, οι κραδασμοί και οι μετασχηματισμοί ήταν συχνοί σε σχέση με το σύντομο χρονικό διάστημα της εν λόγω περιόδου. Το αναθεωρημένο πρόγραμμα του 1955, διεκόπη λόγω ακραίας κακής πειθαρχίας των Νεαρών το 1956, ενώ η έναρξη των συζητήσεων επανέναρξης των τάξεων απέτυχαν λόγω διεκδικήσεων των Νεαρών για επιστροφή σε ακαδημαϊκή εκπαίδευση, στην οποία θα φοιτούσαν αν δεν είχαν φυλακιστεί. Στο διάστημα που ακολούθησε προσφέρθηκε ένα ανεπίσημο (και λιγότερο αμφιλεγόμενο) πρόγραμμα υπό τη μορφή μαθημάτων αλληλογραφίας, γυμναστικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Αρκετά συχνά εγχειρήματα παροχής εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη τάξη κρατουμένων προσέκρουσαν σε επιχειρήματα οικονομικά ή και ασφάλειας (μετακινήσεις εντός φυλακών, συνάθροιση κρατουμένων, επιπλέον κόστος). Μόλις το 1958 το ανεπίσημο ΑΠ απέκτησε για ακόμα μια φορά επίσημη μορφή με την εισαγωγή αυτή τη φορά γνωστικών αντικειμένων, πέραν των Μαθηματικών της Ελληνικής Λογοτεχνίας, των Αγγλικών, του Τεχνικού Σχεδίου και της Αγγλικής Λογοτεχνίας. Τα δεδομένα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα την αναθεώρηση και των κριτηρίων επιλογής των κατάλληλων κάθε φορά καθηγητών, μιας και οι υπάρχοντες δάσκαλοι στοιχειώδους εκπαίδευσης κρίθηκαν ανεπαρκείς και αναζητήθηκαν καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το 1959 όμως το πρόγραμμα διακόπηκε για ακόμη μια φορά, επιστρέφοντας για λίγο ως ανεπίσημο ΑΠ, ενώ όπως θα παρουσιαστεί στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο, σταδιακά το επόμενο διάστημα συντελείται η μετάβαση στην προ των Νεαρών Κρατουμένων μορφή του ως κυρίως στοιχειώδης εκπαίδευση.

9.2.3 Γ' περίοδος παρεχόμενης εκπαίδευσης (1959-1971)

Όπως συνέβη και με τις προηγούμενες υπό μελέτη περιόδους και κατά το τελευταίο αυτό διάστημα (1959-1971) οι διεργασίες που συντελέστηκαν στην Κεντρική Φυλακή αποτελούν αντανάκλαση των ευρύτερων πολιτικών μεταβάσεων και θεσμικών μετασχηματισμών των πρώτων χρόνων της Ανεξαρτησίας. Την υποπερίοδο αυτή, η αντικατάσταση των Βρετανών και κατά συνέπεια η ανάληψη της διοίκησης από ντόπιους αξιωματούχους συνοδεύτηκε από την επιδίωξη της νέας διοίκησης να καθιερώσει συνθήκες κανονικότητας για την Κεντρική Φυλακή και τους κρατουμένους της. Κατ' αυτόν τον τρόπο, εν μέσω πολιτικών εξελίξεων, επήλθε σταδιακά ο επαναπροσδιορισμός του σκοπού, του προσανατολισμού και της οργάνωσης του Ιδρύματος. Την ίδια περίοδο ευνοήθηκε η εισαγωγή λόγων και πρακτικών όπως ήταν η αναμόρφωση και η αποκατάσταση οι οποίοι κυριαρχούσαν στο πεδίο των φυλακών εκτός Κύπρου. Αυτές

φαίνεται να επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την Κεντρική Φυλακή μιας και διαμόρφωσαν τις ενστερνιζόμενες λογικότητες από μέρους της νέας διοίκησης σχετικά με τον τρόπο μεταχείρισης των κρατουμένων.

Το διάστημα αυτό παρατηρείται η εντατικοποίηση της επαγγελματοποίησης εργαζομένων στη Φυλακή, διαδικασία που εάν και είχε ξεκινήσει ήδη από το 1945, την περίοδο αυτή γίνεται εντονότερη, ουσιαστικότερη, περισσότερο εκλεπτυσμένη και στοχευμένη. Στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ανεξαρτησίας το αίτημα συνεχούς κατάρτισης όλων των εμπλεκόμενων δρώντων αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα της επιχειρούμενης επαγγελματοποίησης και της εξειδίκευσης των εμπλεκόμενων επαγγελματιών αλλά και των ίδιων των κρατουμένων (ως προς το τι είδους εκπαίδευση θα λάμβαναν) εντός της Κεντρικής Φυλακής. Στο νέο διοικητικό και θεσμικό πλαίσιο η πολλαπλοποίηση και η εξειδίκευση των επαγγελμάτων της Κεντρικής Φυλακής των προηγούμενων περιόδων, καθίσταται κυρίαρχη όπως και η επιστημονικοποίηση του θεσμού της φυλακής και της εκπαίδευσης. Εκφάνσεις του εγχειρήματος αυτού αποτελούν η εισαγωγή πρακτικών όπως η εξατομίκευση ως μέσο βαθμιαίας άσκησης εστιασμένης και εξατομικευμένης εξουσίας/γνώσης, η αυστηρότερη ταξινόμηση και ο διαχωρισμός, η συνέντευξη των κρατουμένων, η επιμόρφωση του προσωπικού με απώτερο σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητάς του, η επιδιωκόμενη συνέργεια διαφορετικών επαγγελματικών και επιστημονικών πεδίων, αλλά και κλάδων δημοσίων υπαλλήλων για την «αποτελεσματικότερη» διακυβέρνηση των κρατουμένων.

Την περίοδο αυτή, οι κατηγορίες των Νεαρών και Ενήλικων κρατουμένων γίνονται για πρώτη φορά ταυτόχρονα ορατές τόσο στο χώρο της Κεντρικής Φυλακής όσο και στις μέριμνες και τις ενέργειες των Αρχών αναφορικά με την μεταχείριση και το καθεστώς εκπαίδευσής τους. Την περίοδο αυτή θίγεται παράλληλα το ζήτημα της αναθεώρησης της παρεχόμενης έως τότε εκπαίδευσης στους Νεαρούς όπως και της παροχής επίσημου προγράμματος στους Ενήλικες Κρατούμενους, πρώτη φορά μετά τη διακοπή του το 1956. Όμοια με τις προηγούμενες δύο υπο-περιόδους και κατά τη διάρκεια του τελευταίου υπό μελέτη διαστήματος η παρεχόμενη εκπαίδευση στην Κεντρική Φυλακή αντανάκλα τις μεταπολίσεις και τις μεταβάσεις που σημειώθηκαν σε πολιτικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, η μετάβαση στην περίοδο της Ανεξαρτησίας ενεργοποίησε εκ νέου τις διεργασίες διαμόρφωσης του ΑΠ και της επιλογής Γνωστικών Αντικειμένων τόσο για τους εναπομείναντες νεαρούς όσο και για τους ενήλικες κρατούμενους.

Όσον αφορά την κατηγορία των Νεαρών Κρατουμένων συγκεκριμένα, η παρουσία τους στην Κεντρική Φυλακή για διάπραξη πολιτικών κυρίως παραβάσεων, σε σύντομο χρονικό διάστημα από την έκτακτη αναδυσή της, τέθηκε εκ νέου σε διαπραγμάτευση, μιας

και την περίοδο αυτή η εν λόγω κατηγορία συρρικνώνεται και σταδιακά εκλείπει. Με άλλα λόγια, ήδη από το 1959, έτος μετάβασης προς την Ανεξαρτησία, τα δημογραφικά δεδομένα της τάξης των Νεαρών κρατουμένων του 1955 αλλάζουν ριζικά θέτοντας και πάλι υπό διαπραγμάτευση το καθεστώς της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ενώ υπαγόρευαν την εκ νέου αναθεώρησή της. Πιο αναλυτικά, με την ύφεση των πολιτικών αναταραχών η αλλαγή που είχε αρχίσει να συντελείται ως προς τα αποδιδόμενα σε αυτούς χαρακτηριστικά είχε ως αποτέλεσμα, οι ποινικές παραβάσεις όπως ήταν για παράδειγμα οι διαρρήξεις και οι κλοπές να καταστούν σταδιακά κυρίαρχες έναντι των πολιτικών. Σε ένα γενικότερο κλίμα πολιτικής, θεσμικής και κοινωνικής μετάβασης η κατηγορία αυτή καθιερώνεται πλέον στην Κεντρική Φυλακή αποτελούμενη όμως από υποκείμενα άλλης συγκρότησης. Παρά τον μετασχηματισμό των χαρακτηριστικών της, το νεαρό της ηλικίας της εν λόγω τάξης συνέχισε να τροφοδοτεί επιχειρήματα για αυστηρό διαχωρισμό και αποφυγή συναναστροφών με την υπόλοιπη φυλακή καθώς και για την ανάγκη διαφορετικής αντιμετώπισης με γνώμονα τη ψυχολογία και την αναμόρφωση. Μάλιστα το όραμα για τη δημιουργία ενός ιδρύματος τύπου Borstal, που θα λειτουργούσε σύμφωνα με τα σχολικά πρότυπα αποτρέποντας τους Νεαρούς από το να έλθουν σε επαφή με την Φυλακή, παρέμενε ακόμα ζωντανό, εάν και όπως προκύπτει δεν κατέστη ποτέ δυνατό.

Την περίοδο αυτή νέες και εκλεπτυσμένες τεχνικές άσκησης πειθαρχικής εξουσίας εισάγονται για την κατηγορία των Νεαρών Κρατουμένων όπως η εφαρμογή πρακτικών εξατομικευμένης διδασκαλίας και παραγωγής μιας πιο «εξατομικευμένης» γνώσης με την καθιέρωση της συνέντευξης στους νεοεισερχόμενους νεαρούς της εν λόγω κατηγορίας. Ενδεικτική θεωρείται και η επιχειρούμενη οργάνωση του χρόνου των νεαρών κρατουμένων η οποία γίνεται λεπτομερέστερη. Στο νέο πολιτικό και διοικητικό πλαίσιο η πρόθεση των αρχών να διαμορφωθεί εκ νέου το ΑΠ και να επιλεγούν τα καταλληλότερα Γνωστικά Αντικείμενα επαναλαμβάνεται για ακόμη μια φορά και τη συγκεκριμένη υποπερίοδο. Ως βασικό κριτήριο επιλογής διαφάνηκε αρχικά η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των Νεαρών από τα ακαδημαϊκά στα περισσότερο τεχνικά αντικείμενα, όπως και το εκπαιδευτικό τους προφίλ, που από το 1959 υπαγόρευσε τη σταδιακή επαναφορά τάξεων στοιχειώδους επιπέδου. Επρόκειτο για μια σημαντική απόκλιση σε σύγκριση με το περιεχόμενο και επίπεδο των εκπαιδευτικών τάξεων που προσφέρονταν αντίστοιχα στους Νεαρούς Κρατούμενους της περιόδου 1955-1959, και ενδεικτικό στοιχείο ότι η τάξη των Νεαρών Κρατουμένων που καθιερώθηκε μετά το 1959 απαρτιζόταν πλέον από άλλου τύπου υποκείμενα. Για ακόμα μια φορά, εάν και σε διαφορετικό πολιτικό πλαίσιο, το ζήτημα της πειθαρχίας είτε από μέρος των κρατουμένων ως εκδήλωση αμφισβήτησης της

εξουσίας που τους ασκούσαν είτε ως σταθερά επιδιωκόμενη συνθήκη από μέρους των αρχών επαναλαμβάνεται.

Την υπο-περίοδο αυτή ωστόσο, οι εκπαιδευτικές ανάγκες των Ενήλικων κρατουμένων γίνονται εξίσου ορατές με αυτές των Νεαρών. Είναι η πρώτη φορά, από το 1956 και την αναστολή του σχήματος εκπαίδευσης του 1948 για τις διάφορες τάξεις των ενήλικων κρατουμένων που οι συζητήσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων δρώντων στρέφονται παράλληλα στη φύση και το περιεχόμενο ενός επίσημου προγράμματος για τους ενήλικες κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής. Σε αντίθεση, επομένως, με την αποκλειστική επικέντρωση στην εκπαίδευση της νεοαναδυθείσας κατηγορίας των Νεαρών Κρατουμένων της προηγούμενης υποπεριόδου (1955-1959) και τα εγχειρήματα ανάπτυξης ενός αποκλειστικού προγράμματος εκπαίδευσης γι' αυτή, (βλ. κεφάλαιο 8.) το 1961 ξεκίνησαν ενέργειες που αφορούσαν στη μορφή και το περιεχόμενο εκπαίδευσης των Ενηλίκων.

Στο διάστημα που ακολούθησε της αναστολής του σχήματος εκπαίδευσης των ενήλικων κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής το 1956, οι όποιες εκπαιδευτικές παροχές γι' αυτούς φαίνεται πως είχαν σποραδικό και ανεπίσημο χαρακτήρα, μιας και το προβάδισμα δόθηκε στην παροχή ενός ανεπίσημου ΑΠ υπό τη μορφή μαθημάτων αλληλογραφίας σε τεχνικά αντικείμενα, αλλά και τη διοργάνωση μαθημάτων μεταξύ των ίδιων των κρατουμένων από άλλους συγκατούμενους τους, τις περισσότερες φορές δασκάλους. Η συνθήκη αυτή φαίνεται να ίσχυσε έως τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας παρά την εκπεφρασμένη πρόθεση των Αρχών του Ανεξάρτητου πλέον κράτους για αναθεώρηση του καθεστώτος της έως τότε εκπαίδευσης των ενήλικων κρατουμένων. Κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων της Ανεξαρτησίας, η έμφαση φαίνεται να δόθηκε στη διοργάνωση διαλέξεων αγροτικής και κοινωνικής θεματολογίας καθώς και σε αθλητικές δραστηριότητες. Η δημοτικότητα τέτοιων διαλέξεων παρουσιάζεται μάλιστα πολύ μεγαλύτερη συγκρινόμενη με την ακαδημαϊκή γνώση (εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα).

Η εντατικοποίηση των συζητήσεων για την παροχή περισσότερο ακαδημαϊκής γνώσης στους ενήλικες κρατούμενους και η επιλογή των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων των Ελληνικών, των Τουρκικών και των Αγγλικών σε μεγάλο βαθμό θα μπορούσε να θεωρηθεί αντανάκλαση του αποικιακού παρελθόντος, μιας και τα αντικείμενα που επιλέχθηκαν αρχικά δεν διαφοροποιήθηκαν από τις επιλογές των βρετανών πριν και μετά την αναθεώρηση του 1948, με τη μόνη διαφορά ότι αυτά διδάσκονταν πλέον από επαγγελματίες δασκάλους. Η επανεισαγωγή των Αγγλικών ως γλώσσα της αγγλοκρατίας, για παράδειγμα, μπορεί να θεωρηθεί αντανάκλαση του τρόπου

που οι αρχές διαμόρφωναν τις επιδιώξεις τους σε σχέση με το αποικιακό παρελθόν τους. Σταδιακά, και όπως θα συζητηθεί παρακάτω, το πρόγραμμα που εισήχθη το 1962 στη συνέχεια εμπλουτίστηκε και με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως ήταν η Αγωγή του Πολίτη, ενώ παράλληλα δόθηκε έμφαση στη χρήση πιο «ενεργών» μεθόδων διδασκαλίας ως μέσα εντονότερης αυτό-διακυβέρνησης των κρατουμένων όπως ήταν η κοινωνική εκπαίδευση (social education). Οι επιλογές αυτές υποδηλώνουν πως και σε αυτή την περίπτωση η συντήρηση της ηθικοποιητικής διάστασης της εκπαίδευσης, ως απότοκο της θρησκευτικής καταγωγής της, αποτέλεσε ακόμη και στη νεωτερική της εκδοχή επιδίωξη των αρχών της εκάστοτε υποπεριόδου. Το ζητούμενο της ηθικής εξυγίανσης του κρατουμένου επιδιώχθηκε κυρίως μέσω της αυτορρύθμισής του, με την επιτήρηση και την παρέμβαση δρώντων προερχόμενων από το πεδίο της διοίκησης ή της εκπαίδευσης να δρουν εντός τεχνολογιών διακυβέρνησής του. Συνεπώς, το σώμα και η ψυχή του κρατουμένου μέσω της αδιάλειπτης και στοχευμένης ρύθμισής του, αποτελούν κοινή και σταθερή πρακτική και στις τρεις υποπεριόδους που μελετήθηκαν, παρόλες τις μετατοπίσεις που ανιχνεύθηκαν.

9.3 Οι εμπλεκόμενοι κοινωνικοί δρώντες

Κατά την πορεία διαμόρφωσής του ΑΠ, εκτός των όσων συζητήθηκαν έως τώρα, ευνοήθηκε επιπλέον και η ενεργός εμπλοκή μιας σειράς κοινωνικών δρώντων προερχόμενων από το πεδίο της Φυλακής, της Θρησκείας, της Ευημερίας και της εκκοσμικευμένης σχολικής εκπαίδευσης. Βέβαια, ο βαθμός και ο χρόνος εμπλοκής τους διαφέρει σημαντικά, μιας και κάποιοι από τους δρώντες αυτούς έδρασαν σποραδικά σε συγκεκριμένη περίοδο, η παρουσία άλλων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως έκτακτη, κυρίως την υποπερίοδο του 1955-1959, ενώ υπήρξαν και αυτοί που η δράση τους ήταν συνεχής, εάν και πολλές φορές με μετασχηματισμούς, όπως υποστηρίζεται στη συνέχεια. Το υποκεφάλαιο αυτό, επομένως, επικεντρώνεται στους κοινωνικούς δρώντες που ενεπλάκησαν στη διαμόρφωση της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή και στους λόγους (discourses) που αυτοί παρήγαγαν στο πλαίσιο της εμπλοκής τους κατά τη μετάβαση των θεσμών της φυλακής και της εκπαίδευσης σε μια πιο νεωτερική εκδοχή εντός των ευρύτερων περιόδων της Αγγλοκρατίας και της Ανεξαρτησίας.

Ο τρόπος επιλογής συγκεκριμένων δρώντων και παρουσίας της δράσης που αυτοί ανέπτυξαν, ακολούθησε την πιο κάτω λογική οργάνωσης. Αρχικά γίνεται λόγος για τους κρατούμενους της Κεντρικής Φυλακής, ενήλικες για την πρώτη υποπερίοδο και νεαρούς για την επόμενη (1956-1957), η ενεργός δράση των οποίων αποτελεί μη αναμενόμενο εύρημα και χαρακτηριστικό παράδειγμα για την παραγωγική φύση της εξουσίας, όπως θα

συζητηθεί αναλυτικότερα παρακάτω. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον στράφηκε στον Διευθυντή των Φυλακών, η θεσμική παρουσία του οποίου είναι συνεχής και στις τρεις υποπεριόδους, εάν και η δράση του υπόκειται σε μετασχηματισμούς. Έπειτα, παρουσιάζονται το Συμβούλιο των Φυλακών, το οποίο ηγήθηκε των συζητήσεων αναθεώρησης του 1946, και ακολουθούν ομαδοποιημένα οι δρώντες των οποίων η ανάδυση συνδέθηκε με τον νεωτερικό προσανατολισμό του σχήματος εκπαίδευσης του 1948, όπως ήταν ο Δάσκαλος, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης, ο Επιθεωρητής των Σχολείων. Τέλος, το ενδιαφέρον στρέφεται στον Λειτουργό Ευημερίας η δράση του οποίου ενεργοποιείται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους υποδηλώνοντας μια σταδιακή μετάβαση στην παραγωγή εξειδικευμένης γνώσης για τη φυλακή και του κρατούμενούς της.

Η διαδικασία χαρτογράφησης των εμπλεκόμενων αυτών δρώντων στο χρονικό φάσμα των υποπεριόδων 1946-1956, 1955-1959, 1960-1971 ανέδειξε τους κρατούμενους σε κοινωνικούς δρώντες και μετόχους των εγχειρημάτων της εκπαίδευσής τους, ιδιαίτερα στις δύο πρώτες υποπεριόδους κατά τις οποίες οι διεκδικήσεις τους αποτυπώνονται πιο έντονα στις αρχειακές πηγές. Η ανίχνευση μιας τέτοιου είδους σχέσης κατά τη διαμόρφωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, του ΑΠ, και της επιλογής συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων ως καταλληλότερης κάθε φορά γνώσης, ανατρέπει την παραδοσιακή πυραμδική αντίληψη για την εξουσία και τον κατακόρυφο τρόπο άσκησής της αναδεικνύοντας την παραγωγική κατά Foucault φύση της. Με αυτό το πνεύμα, η εξουσία όχι μόνο δεν εκρέει κατακόρυφα (από την κορυφή προς τα κάτω), αλλά διαχέεται μέσα από σχέσεις που αναπτύχθηκαν στα θεσμικά πλαίσια της Φυλακής και της εκπαίδευσης μεταξύ δρώντων διαφορετικής διοικητικής εμβέλειας που ανεξαρτήτως ιεραρχίας, λειτούργησαν ταυτόχρονα και ως κάτοχοι και ως πομποί της. Η αντανάκλαση μιας τέτοιου είδους σχέσης στα πρωτογενή δεδομένα θεωρείται κομβικής σημασίας για την παρούσα πραγματεία, μιας και η ανάδειξη των κρατουμένων ως κοινωνικών δρώντων έρχεται να ενισχύσει τα όσα υποστηρίχθηκαν θεωρητικά στο κεφάλαιο 2.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της πρώτης υποπεριόδου (1946-1956), η επίμονη αμφισβήτηση των βαρυποινιτών ενήλικων κρατουμένων αναφορικά με τον βρετανικό τρόπο διοίκησης της Κεντρικής Φυλακής, τις συνθήκες κράτησης και μεταχείρισής τους οδήγησε στη συστηματική και γραπτή έκφραση παραπόνων. Μάλιστα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έναρξη των συζητήσεων επέκτασης της παρεχόμενης έως τότε θρησκευτικής εκπαίδευσης το 1946 σε μεγάλο βαθμό αποδίδεται στις διεκδικήσεις των βαρυποινιτών, κυρίως, κρατουμένων, απόρροια του τρόπου αυτό-υποκειμενοποίησής τους ως εκπαιδευσιμων υποκειμένων. Καθοριστικότερη, βέβαια, αποδείχθηκε η δράση του

ελαφροποινίτη κρατούμενου κ. Ζαρτίδη (τέως Γενικού Γραμματέα των Συνδικαλιστικών Οργανώσεων). Αυτός, εκτίοντας μια μικρή ποινή στη Φυλακή για τις αποστασιακές του δραστηριότητες, προχώρησε στη διατύπωση και την αποστολή μιας σειράς εισηγήσεων προς τον Διευθυντή των Φυλακών, οι οποίες επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της μορφής και του προσανατολισμού του προγράμματος του 1948. Ο εν λόγω κρατούμενος ήταν αυτός που πρότεινε πρώτος τον διορισμό δασκάλων, ενός Τούρκου και δύο Ελλήνων, την υποχρεωτική παρακολούθηση τάξεων από τους μαθητές νεαρής ηλικίας, την καλλιέργεια της Ελληνικής, της Τουρκικής και της Αγγλικής γλώσσας, τη διδασκαλία γενικών γνώσεων, καθώς και τη διοργάνωση τακτικών και ειδικών διαλέξεων με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια των κρατουμένων ως «καλά» μέλη της κοινωνίας, εισηγήσεις που σε μεγάλο βαθμό υιοθετήθηκαν από το εκπαιδευτικό σχήμα του 1948. Σε ένα κλίμα που φαινόταν πλέον πιο ώριμο και ευνοϊκό για τυχόν αναθεωρήσεις ο πρόεδρος του Συμβουλίου της Κεντρικής Φυλακής παρουσιάστηκε σύμφωνος με τις εισηγήσεις του ελαφροποινίτη κρατούμενου Ζαρτίδη. Μάλιστα, αυτός απευθυνόμενος στον Υπουργό των Αποικιών τις χαρακτήρισε «έξυπνες και εποικοδομητικές». Στη συνέχεια, πολλές από τις εισηγήσεις αυτές, επανέλαβε και ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης όπως τον διορισμό των δασκάλων, καθώς και τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα κρατουμένων. Με την υιοθέτηση του εκπαιδευτικού σχήματος του 1948 η δράση των βαρυποινιτών ενήλικων κρατουμένων ως ενεργών κοινωνικών δρώντων φαίνεται να μετασχηματίζεται και να επικεντρώνεται στη διεκδίκηση της εισαγωγής του μαθήματος των Αγγλικών μεταξύ των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων. Το αίτημά τους ικανοποιήθηκε το 1950 με τη δοκιμαστική παραχώρηση του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου στους κρατούμενους των δύο τελευταίων τάξεων, όπως ίσχυε και με τη διδασκαλία των Αγγλικών στη στοιχειώδη εκπαίδευση εκτός φυλακής. Έκτοτε, η συγκεκριμένη κατηγορία κρατουμένων σταματά να γίνεται πλέον ορατή για την ενεργό δράση της στο αρχειακό υλικό. Ιδιαίτερα μετά την αναστολή του σχήματος εκπαίδευσης των Ενηλίκων Κρατουμένων, αυτή η κατηγορία κρατουμένων θα επανέλθει, στις συζητήσεις κατά τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας, όταν ο τρόπος ετερο-υποκειμενοποίησης τους από άλλους φορείς θα επηρεάσει έμμεσα τη διαμόρφωση του περιεχομένου και του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Μια νεοαναδυθείσα κατηγορία, αυτή των Νεαρών Κρατουμένων, με σύντομη παρουσία στην Κεντρική Φυλακή, έγινε ορατή για την ενεργό εμπλοκή της κατά την υποπερίοδο 1955-1959. Προερχόμενη και αυτή από τον πληθυσμό των κρατουμένων, ανέπτυξε προσωρινή δράση η οποία ήταν συνυφασμένη με το ευρύτερο πολιτικό συγκείμενο του αντι-αποικιοκρατικού Αγώνα. Δεδομένης της συνθήκης αυτής, οι λόγοι

της αμφισβήτησης των προθέσεων και των ενεργειών της βρετανικής εξουσίας αλλάξαν όπως και η φύση των διεκδικήσεων των εν λόγω νεαρών. Πιο αναλυτικά, σε ένα κλίμα αποσταθεροποίησης και διοικητικής αμφιταλάντευσης μεταξύ κυριαρχικών και πειθαρχικών πρακτικών, η φύση και το περιεχόμενο του εγχειρήματος παροχής εκπαίδευσης για τη συγκεκριμένη κατηγορία κρατουμένων έφερε ένταση και συγκρούσεις μεταξύ των Νεαρών και των Αρχών της Φυλακής. Πολλά από τα εγχειρήματα παροχής εκπαίδευσης για τη συγκεκριμένη κατηγορία τα οποία διαμορφώνονταν σε επίπεδο σχεδιασμού σε συνάρτηση με τον τρόπο ετερο-υποκειμενοποίησής τους από τις Αρχές προσέκρουσαν στον τρόπο αυτό-υποκειμενοποίησης των ίδιων των νεαρών κρατουμένων. Με άλλα λόγια, κατά τη διάρκεια της δεύτερης αυτής υποπεριόδου η επικρατούσα πολιτική αναταραχή που εκτυλισσόταν στο νησί, καθώς και ο τρόπος συγκρότησης της υποκειμενικότητάς τους είτε από τους ίδιους είτε από τις Αρχές αποδείχθηκαν συνθήκες ικανές να φέρουν ανατροπές τόσο ως προς τα τότε εκπαιδευτικά δεδομένα, όσο και ως προς τον γενικότερο σχεδιασμό του Διευθυντή των Φυλακών με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και, από το 1958, του Λειτουργού Ευημερίας.

Ο τρόπος ετερο-υποκειμενοποίησης των Νεαρών αυτών, από τη μια ως πολιτικών κρατουμένων άρα και πολέμιων του βρετανικού αποικιοκρατικού καθεστώτος με ανατρεπτική δράση (βλ. υποκεφάλαιο 7.1) και από την άλλη, ως νεαρών, από άποψη ηλικίας, και μαθητών δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης αντανakλάται και στον τρόπο μεταχείρισής τους εντός της Κεντρικής Φυλακής. Κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης ενός ΑΠ αποκλειστικά για αυτούς και δεδομένης της επιλογής Αγγλικών και Εμπορικών ως εθνικά «ουδέτερων» γνωστικών αντικειμένων για την πλειοψηφία των κρατουμένων αυτών υπήρξε επίσης πρόβλεψη για δημιουργία μιας συμπληρωματικής εκπαιδευτικής κατηγορίας. Αυτή αφορούσε όσους Νεαρούς επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν άλλα γνωστικά αντικείμενα από αυτά των Αγγλικών και των Εμπορικών και οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες δεν καλύπτονταν από το υφιστάμενο πρόγραμμα στοιχειώδους εκπαίδευσης. Εάν και επρόκειτο και πάλι για εθνικά ουδέτερα γνωστικά αντικείμενα, όπως αυτά της Φυσικής και της Χημείας, για τη διδασκαλία τους θα εργοδοτούνταν καθηγητές του Παγκυπρίου Γυμνασίου. Έστω και εάν η πρόταση αυτή δεν πραγματοποιήθηκε εν τέλει, ωστόσο υποδηλώνει πως μια συγκεκριμένη ομάδα Νεαρών, που εναντιώνονταν στις προτεινόμενες και υπάρχουσες εκπαιδευτικές επιλογές, κατάφερε με αυτή της την εναντίωση να γίνει ορατή και υπολογίσιμη στις εισηγήσεις του Διευθυντή της Εκπαίδευσης κατά τη διαμόρφωση του προγράμματος του 1955.

Η αντιστασιακή συμπεριφορά των Νεαρών κρατουμένων, ως απάντηση στο κλείσιμο εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εκτός της φυλακής, εξώθησε τον Διευθυντή των

Φυλακών στη διακοπή του προγράμματος των Εμπορικών και Αγγλικών για λόγους πειθαρχίας. Το πρόγραμμα που εισήχθη μόλις τον Νοέμβριο του 1955 διακόπτεται σχεδόν 2 μήνες αργότερα, στις 30.1.1956. Η ανατροπή των αρχικών προθέσεων των αρχών λόγω απειθαρχίας αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα επικράτησης της κυριαρχικής έναντι της επιδιωκόμενης πειθαρχικής εξουσίας μέσα από την επιβολή και επικράτηση κάποιων κοινωνικών δρώντων έναντι άλλων. Επρόκειτο μάλιστα για μια πρακτική που έτυχε εφαρμογής και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα εκτός Φυλακής ως απάντηση των Βρετανών στα επεισόδια που συνέβαιναν και θεωρούνταν αποτέλεσμα μαθητικής εμπλοκής. Όταν και πάλι το 1956 ο Διευθυντής των Φυλακών αποφάσισε να ξεκινήσει συζητήσεις εντός της Κεντρικής Φυλακής με πρόθεση την εκ νέου παροχή εκπαίδευσης στους Νεαρούς Κρατουμένους σε ένα ευρύτερο κλίμα άρσης της ανεσταλμένης λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για ακόμα μια φορά η δράση των νεαρών κρατουμένων αποδείχθηκε ικανή να ανατρέψει και πάλι τον αρχικό σχεδιασμό των Αρχών. Τα αιτήματα των Νεαρών κρατουμένων αφορούσαν τόσο στο περιεχόμενο και όσο και στη δυνατότητα εργοδότησης προσωπικού της επιλογής τους.

Συνοψίζοντας, τη συγκεκριμένη υποπερίοδο, η αμφισβήτηση των Νεαρών Κρατουμένων και η διεκδίκηση άλλων εκπαιδευτικών όρων από αυτούς των Αρχών αποδείχτηκαν ικανές να διακόψουν ή να αλλάξουν τις αποφάσεις των Αρχών σχετικά με το περιεχόμενο και το είδος της παρεχόμενης σε αυτούς εκπαίδευσης, αφού είχαν και συνεπαγωγές ως προς το ποια συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και ποιο εκπαιδευτικό προσωπικό θα μπορούσε να τα προσφέρει. Με άλλα λόγια, οι κρατούμενοι, εάν και χαμηλά στην ιεραρχία της φυλακής, σύμφωνα με τη συμβατική αντίληψη περί εξουσίας, με τις διεκδικήσεις τους κατάφεραν σε κάποιο βαθμό να ανατρέψουν ή διαταράξουν το κατεστημένο αυτό, ανάγοντας τον εαυτό τους σε μέτοχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ακόμα και όταν αυτά αποτύγχαναν να επιφέρουν δραματική ή μακροπρόθεσμη αλλαγή. Και στις δύο αυτές υποπεριόδους (1946-1956), (1955-1959), ωστόσο οι προαναφερόμενες κατηγορίες κρατουμένων πρωταγωνίστησαν με τη δράση τους, διαμορφώνοντας σε μεγάλο βαθμό το καθεστώς παροχής εκπαίδευσης σε αυτούς.

Ένας άλλος δρώντας με συνεχή παρουσία (1946-1971) και δράση στα πράγματα της Κεντρικής Φυλακής, αλλά και των διάφορων εγχειρημάτων παροχής εκπαίδευσης εντός αυτής καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου ήταν ο Διευθυντής των Φυλακών (Superintendent). Από την ανεξαρτητοποίηση του Τμήματος Φυλακών το 1945, ο δρώντας αυτός ανέλαβε την ευθύνη της Κεντρικής Φυλακής, ενώ παράλληλα δραστηριοποιήθηκε και στο πεδίο της εκπαίδευσης των κρατουμένων. Στη διάρκεια των 3 υπο-περιόδων άλλες φορές ανέπτυξε πιο ενεργό ρόλο ξεκινώντας τις συζητήσεις για παροχή εκπαίδευσης ή

ακόμα προχώρησε ο ίδιος σε εισηγήσεις, άλλες φορές πάλι ανέλαβε να διεκπεραιώσει, να μεταβιβάσει επικοινωνίες ή να εποπτεύσει αποφάσεις μεταξύ άλλων δρώντων που είχαν λόγο ή τους δινόταν βήμα για τα εκπαιδευτικά πράγματα της Κεντρικής Φυλακής. Στα διάφορα εγχειρήματα παροχής εκπαίδευσης, εάν και παρουσιάζεται πάντα υπέρμαχος των εγχειρημάτων αυτών, συχνά βρέθηκε σε αδιέξοδα που αφορούσαν κυρίως τη διασφάλιση οικονομικών πόρων για την έναρξη ή τη συνέχεια της εκπαίδευσης των κρατουμένων, για την εξεύρεση προσωπικού και την καταβολή επιδομάτων σε αυτό, την εξεύρεση βιβλίων και άλλων υλικών. Το γεγονός ότι δεν μπορούσε να κινηθεί αυτόνομα στα εκπαιδευτικά και οικονομικά ζητήματα πολλές φορές τον έθετε εν μέσω των εξελίξεων, ενώ παράλληλα κλήθηκε να απορροφήσει κραδασμούς από τη συνεργασία του με το Γραφείο Παιδείας.

Άλλοι κοινωνικοί δρώντες από το πεδίο της Κεντρικής Φυλακής ήταν το Συμβούλιο Φυλακών. Το πενταμελές αυτό όργανο ποινικής διοίκησης, με αποστολή τη διερεύνηση των παραπόνων των κρατουμένων καθώς και των συνθηκών κράτησής τους, ενεπλάκη ενεργά και στα εκπαιδευτικά πράγματα της Κεντρικής Φυλακής κατά το αρχικό εγχείρημα αναθεώρησης της παρεχόμενης έως τότε εκπαίδευσης το 1946. Εάν και ανέπτυξε συχνή επικοινωνία με τον Υπουργό των Αποικιών, ασκώντας πολλές φορές πίεση για την υλοποίηση της αναθεώρησης έως το 1948, η εμπλοκή του ατονεί και επανεμφανίζεται ως ακόμα πιο δραστήριος κατά την τελευταία περίοδο. Την περίοδο της Ανεξαρτησίας κατά την οποία συντελέστηκε και η επίσημη (1960) υπαγωγή του Τμήματος των Φυλακών στο Υπουργείο Δικαιοσύνης, το Συμβούλιο των Φυλακών κυρίως μέσω της Υποεπιτροπής του Συμβουλίου της Φυλακής για την Εκπαίδευση και την Αναψυχή των Κρατουμένων επανεμφανίστηκε αναπτύσσοντας ξανά ιδιαίτερα ενεργό δράση. Κατά τη περίοδο αυτή το Συμβούλιο της Φυλακής θεωρήθηκε αρωγός στη δημιουργία μιας νέας παράδοσης στις Φυλακές της Κύπρου που το πνεύμα της αναμόρφωσης θα υπηρετούνταν από εξειδικευμένο πλέον προσωπικό.

Η συνθήκη της μετάβασης από την θρησκευτική σε μια πιο νεωτερική εκδοχή της εκπαίδευσης των ενήλικων κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής είχε ως επακόλουθο τη σηματοδότηση εμπλοκής νέων δρώντων στη διαμόρφωσή του εν λόγω πεδίου καθώς και του μετασχηματισμού της δράσης άλλων. Στο πλαίσιο εγκαθίδρυσης ενός περισσότερο νεωτερικού σχήματος εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή μεταξύ 1946-1948 και οι μετέπειτα μετατοπίσεις, όπως αυτές συζητήθηκαν παραπάνω, αποτέλεσαν τη συνθήκη εκείνη που συνέβαλε στην ανάδυση πολλαπλών δρώντων προερχόμενων από το πεδίο της εκκοσμικευμένης εκπαίδευσης.

Μια νεωτερικά υπαγορευόμενη αλλαγή που συντελέστηκε με την αναθεώρηση του σχήματος το 1948 ήταν η αντικατάσταση του ιερέα, και του χότζα από πολίτες δασκάλους

του Τμήματος Παιδείας για τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών τάξεων. Πριν ωστόσο να συντελεστεί η διαδοχή αυτή, ήδη από το 1946 με πρόσκληση του Υπουργού των Αποικιών (Colonial Secretary) το πεδίο της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή άνοιξε και σε άλλους δρώντες της κοσμικής εκπαίδευσης, όπως ήταν ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης, ο οποίος μοιάζει να ανέλαβε το ρόλο που μέχρι τότε είχε το Συμβούλιο των Φυλακών για τα πράγματα της εκπαίδευσης στη Φυλακή. Αυτός ανέπτυξε ένα καθεστώς συνεργασίας με τον Διευθυντή των Φυλακών που διατηρήθηκε χωρίς ουσιαστικές μεταβολές σε όλες τις υποπεριόδους που εξετάστηκαν.

Ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης άνοιξε, με τη σειρά του, το 1948 το πεδίο της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή στον Επιθεωρητή των Σχολείων, ο οποίος κλήθηκε να αναλάβει κυρίως το κομμάτι της επιτήρησης τόσο των δασκάλων όσο και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος. Πέραν της συμμετοχής του και της συμβολής του στην κατάρτιση των αποσπασμένων δασκάλων, εγχειριδίων και υλικού, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης προσφέρθηκε να παρακολουθεί τη λειτουργία των τάξεων και να βρίσκεται σε επικοινωνία με τους δασκάλους (instructors) για ένα αποτελεσματικότερο σχήμα εκπαίδευσης.

Η παρουσία του Διευθυντή της Εκπαίδευσης, ωστόσο, και του Επιθεωρητή των Σχολείων στην εκπαίδευση της Κεντρικής Φυλακής είχε σημειωθεί πολύ νωρίτερα στην εκτός Φυλακής στοιχειώδη εκπαίδευση στο πλαίσιο του έμμεσου βρετανικού ελέγχου. Την περίοδο αυτή, δρώντες όπως ο Διευθυντής των Φυλακών, ο Διευθυντής της Εκπαίδευσης, ο Επιθεωρητής των Σχολείων και οι πολίτες δάσκαλοι από τη μια σηματοδοτούν τη μετάβαση και των δύο θεσμών σε μια πιο νεωτερική εκδοχή τους, ενώ από την άλλη συνυπάρχουν με τον ιερέα και τον χότζα, οι οποίοι συνεχίζουν να υπηρετούν θρησκευτικά στη Κεντρική Φυλακή, παρά τον πιο περιορισμένο τους ρόλο.

Στο τέλος της δεύτερης υποπεριόδου, στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των ανήλικων κρατουμένων αναμείχθηκε, ως νέος δρών, ο Διευθυντής Κοινωνικής Ανάπτυξης (Director of Social Development), ο οποίος ανέθεσε σε Λειτουργό Ενημερίας την οργάνωση τάξεων και τη διερεύνηση διαθεσιμότητας δασκάλων. Κατά τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας, η επαγγελματοποίηση των εμπλεκόμενων κοινωνικών δρώντων γίνεται εντονότερη. Αυτό διαφαίνεται μέσα από εμπλοκή επαγγελματιών που ήδη δραστηριοποιούνταν εκτός και εντός της φυλακής. Ο Κοινωνικός Λειτουργός, αν και αναφέρεται ως δρών και επί Αγγλοκρατίας, την περίοδο αυτή καλείται να συμβάλει στην παραγωγή πιο λεπτομερούς εξουσίας/γνώσης για άσκηση πιο στοχευμένης πειθαρχικής εξουσίας που να συμπίπτει με επιθυμίες κρατουμένων για διαφορετικών ειδών μόρφωση, με εισηγούμενο μέτρο την εισαγωγή της τεχνικής της ατομικής συνέντευξης για την αξιολόγηση της πορείας και των

ενδιαφερόντων των κρατουμένων. Όπως υπογραμμίζει ο Foucault (1979, σελ. 30) πρόκειται για «μια φυλακή που αποτελεί όργανο, φορέα και τεχνολογία της εξουσίας πάνω στο σώμα, που η τεχνολογία της ψυχής- εκείνη των παιδαγωγών, των ψυχολόγων και των ψυχιάτρων- δεν καταφέρνει ούτε να την συγκαλύψει ούτε να την αντισταθμίσει, για τον απλούστατο λόγο ότι και η ίδια είναι ένα από τα εργαλεία της». Ο ρόλος του επομένως στο πλαίσιο του νέου καθεστώτος φαίνεται να επαναπροσδιορίστηκε ιδιαίτερα από το 1966, όταν η απόσπαση του στην Κεντρική Φυλακή θεωρήθηκε ευνοϊκή για την εντατικοποίηση και «εξατομίκευση» των εγχειρημάτων βελτίωσης αναφορικά με την ευημερία και την εκπαίδευση των κρατουμένων.

9.4 Η ανάδυση των τάξεων των μαθητών-κρατουμένων

Ο τρόπος συγκρότησης των διαφορετικών τάξεων κρατουμένων διερευνήθηκε επίσης ως συνάρτηση του τρόπου επιλογής της προσφερόμενης γνώσης. Η «ταξινόμηση» (classification), ως τεχνική διαφοροποίησης, εξατομίκευσης και ομαδοποίησης διαφορετικών τύπων κρατουμένων διαμορφώθηκε ως βασική τεχνική διακυβέρνησής τους στις φυλακές, συμπεριλαμβανομένης και της παροχής εκπαίδευσης. Οι τάξεις μαθητών-κρατουμένων που δημιουργήθηκαν κατά τις 3 υποπεριόδους για σκοπούς εκπαίδευσης συνδιαμορφώνονταν κάθε φορά με το είδος γνώσης και ευρύτερο εκάστοτε προσφερόμενο πρόγραμμα. Με την έγκριση του νέου εκπαιδευτικού σχήματος του 1948, επομένως, η ήδη υφιστάμενη τάξη των «αναλφάβητων κρατουμένων», Ελλήνων και Τούρκων διατηρήθηκε, ενώ, κατ' εισήγηση του Διευθυντή της Εκπαίδευσης, σε αυτή προστέθηκαν και τάξεις αναλφάβητων ελαφροποινιτών κρατουμένων. Αυτός υποστήριζε πως οι ελαφροποινίτες κρατούμενοι δεν θα έπρεπε να αποκλείονται από τα οφέλη των τάξεων, μιας και θεωρούσε πως η παρακολούθηση τάξεων μπορούσε να αποδειχθεί περισσότερο επωφελής γι' αυτούς και επομένως έπρεπε να τους δίνεται κάθε δυνατότητα να το κάνουν. Στο πλαίσιο της ισχύος του νέου εκπαιδευτικού σχήματος του 1948, οι κρατούμενοι της Κεντρικής Φυλακής διακρίθηκαν για σκοπούς εκπαίδευσης σε διάφορες «τάξεις» ή οποίες είτε επινοήθηκαν εξ' αρχής είτε αναθεωρήθηκαν από το προηγούμενο καθεστώς. Συνεπώς οι τάξεις που προέκυψαν, όπως συζητήθηκε, ήταν προϊόν συνδυασμού περισσότερων συνθηκών α) του μορφωτικού επιπέδου των κρατουμένων β) της διάρκειας έκτισης ποινής στην Κεντρική Φυλακή (βαρυποινίτες και ελαφροποινίτες), και γ) του εθνικού τους προσδιορισμού (Έλληνες και Τούρκοι). Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο οι κρατούμενοι, με βάση το νέο εκπαιδευτικό σχήμα, διακρίνονταν σε αναλφάβητους και σε εγγράμματους (literate), σε εκείνους δηλαδή που, εάν και γνώριζαν γραφή και ανάγνωση στη μητρική τους γλώσσα, δεν είχαν τελειώσει την έκτη τάξη του

δημοτικού σχολείου. Υπήρχε ακόμη μια τάξη για εκείνους που είχαν ολοκληρώσει τη δημοτική τους εκπαίδευση και παρακολουθούσαν μια περισσότερο προχωρημένου επιπέδου διδασκαλία (advanced instruction) στα Αγγλικά. Η ρύθμιση φυσικού διαχωρισμού που ίσχυε για τους ελαφροποινίτες και τους βαρυποινίτες της Κεντρικής Φυλακής είχε ως αποτέλεσμα τη λειτουργία ξεχωριστών τάξεων για τους αναλφάβητους ή τους μορφωμένους κρατούμενους, ελαφροποινίτες και βαρυποινίτες, Έλληνες και Τούρκους και την πολλαπλοποίηση τόσο του εκπαιδευτικού σχήματος όσο και των δασκάλων που αναμενόταν να το υποστηρίξουν.

Η έκτακτη ανάδυση της τάξης των Νεαρών Κρατουμένων, ηλικίας 16 με 21 ετών, στην Κεντρική Φυλακή το 1955 για πολιτικές κυρίως παραβάσεις και η προσωρινή τους παρουσία εκεί (1955-1959) δημιούργησε τις συνθήκες επανασυγκρότησης της συγκεκριμένης τάξης ως αποτελούμενης πλέον από νέα υποκείμενα, σύμφωνα με τις επιδιώξεις των Αρχών των Κεντρικών Φυλακών, στο πλαίσιο ισχύος της Έκτακτης Ανάγκης. Αυτό είχε αντίκτυπο και στην εκπαίδευση. Οι προτάσεις του Διευθυντή Εκπαίδευσης προέβλεπαν την εκ νέου κατηγοριοποίηση «αυτών των κρατουμένων» σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: «α) σε κρατούμενους που το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο δεν επέτρεπε εκπαίδευση πέραν της ήδη προσφερόμενης στις Κεντρικές Φυλακές, β) σε αυτούς που ενδιαφέρονταν να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις των Αγγλικών και των Εμπορικών και γ) σε εκείνους που επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν άλλα γνωστικά αντικείμενα». Με τον εγκλεισμό νεαρών πολιτικών κρατουμένων στην Κεντρική Φυλακή, διαφαίνεται, συνεπώς, μια συνέχεια στην ήδη πολλαπλοποίηση των κατηγοριών των κρατουμένων, αφού εντός αυτής της κατηγορίας προκύπτουν συζητήσεις και διαμόρφωση προτάσεων που τους προσδιορίζει με διαφορετικούς όρους ως προς το εκπαιδευτικό τους προφίλ αλλά και τις μελλοντικές τους προθέσεις τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την έκτιση της ποινής τους. Στην αναθεώρηση του σχήματος το 1958 επιχειρήθηκε εκ νέου η ενίσχυση της κατηγοριοποίησης με προσπάθειες αντιστοίχισης με βαθμίδες και τάξεις της σχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο Λειτουργός Ευημερίας προέβλεψε τη δημιουργία τεσσάρων τάξεων διαφορετικών επιπέδων η κάθε μία. Σύμφωνα με την πρότασή του, η πρώτη τάξη (Τάξη 1) έπρεπε να περιλαμβάνει όλους τους κρατουμένους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η δεύτερη (Τάξη 2) να καλύπτει την πρώτη και δεύτερη τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η Τρίτη (Τάξη 3) να απευθύνεται την Τρίτη και Τέταρτη τάξη δευτεροβάθμιας, ενώ η τελευταία, η τέταρτη (Τάξη 4), την Πέμπτη και Έκτη τάξη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τους αποφοίτους δευτεροβάθμιας. Για τους αποφοίτους μάλιστα προτάθηκε να αναλάβουν βοηθητικό ρόλο στις μικρότερες τάξεις. Κατά τα πρώτα χρόνια της Ανεξαρτησίας, και όσον αφορά την εκπαίδευση των ενήλικων

κρατουμένων, αυτοί «μοιράστηκαν σε δύο ομάδες. Η ομάδα Α περιελάμβανε «τους αρχάριους ή στους έχοντες λίγες» γνώσεις, ενώ στην ομάδα Β συμπεριλήφθηκαν όσοι βρισκόνταν σε προχωρημένο στάδιο». Η εκπαίδευση των Νεαρών Καταδίκων έτυχε περαιτέρω πολλαπλοποίησης, αφού σύμφωνα με τον Διευθυντή των Φυλακών, τέθηκε υπό ατομική βάση, με τον κάθε κρατούμενο να λαμβάνει μαθήματα για τα οποία έδειχνε ενδιαφέρον και για τα οποία θα μπορούσαν να τον βοηθήσουν στην αποκατάστασή του μετά την απόλυση. Την επιλογή της ατομικής μεθόδου διδασκαλίας δικαιολογήθηκε με βάση «το μεγάλο εύρος ικανοτήτων μεταξύ των μαθητών, που οδηγούσε τον δάσκαλο να επικεντρώνεται στην ατομική δουλειά όταν ήταν εφικτό». Η τεχνική της ταξινόμησης και ιεράρχησης μεταξύ κατηγοριών κρατουμένων, και στις τρεις υποπεριόδους, ενείχε πειθαρχικές διαστάσεις για το υπό διαμόρφωση υποκείμενο – κρατούμενο, βρίσκοντας εφαρμογή και για σκοπούς εκπαίδευσης των κρατουμένων στη βάση της ετερο-υποκειμενοποίησής τους αλλά και των διεκδικήσεών τους που πήγαζαν από την αυτό-υποκειμενοποίησή τους ως υποκείμενου που χρειάζονταν και δικαιούνταν άλλου τύπου, συνήθως ανώτερη ή εκλαμβανόμενη ως πιο σημαντική, εκπαίδευση. Η διαδικασία αυτή όμως τίθεται σε κίνηση ήδη με την έγκριση του νέου εκπαιδευτικού σχήματος του 1948 και την καθιέρωση των τάξεων αυτών, που συναρθρώθηκε με την παροχή εκπαίδευσης ξεχωριστού περιεχομένου για κάθε τάξη κρατουμένων.

9.5 Η πορεία του Αναλυτικού Προγράμματος στην Κεντρική Φυλακή

Αναζητώντας, τέλος, πώς διαμορφώθηκε η δομή και η οργάνωση του περιεχομένου (σε γνωστικά αντικείμενα και άλλα είδη γνώσης) που συνέστησαν το «εκπαιδευτικό πρόγραμμα» του σχολείου των Φυλακών στο διάστημα των τριών υποπεριοδών διαπιστώθηκε μια σταθερά έντονη πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζεται από συνέχειες αλλά και μετατοπίσεις. Όπως έχει ήδη σημειωθεί, η γνώση που επιλεγόταν κάθε φορά, αποτελούσε συνάρτηση του τρόπου συγκρότησης των υποκειμένων της αντίστοιχης τάξης στην οποία απευθυνόταν.

Στο διάστημα της πρώτης περιόδου, το ζήτημα της ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος και του προσδιορισμού του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων με πιο κοσμικούς όρους, έγινε το αντικείμενο δράσης κρατικών δρώντων, όταν η μαζική σχολειοποιημένη εκπαίδευση, με την οικοδόμηση των εθνικών συστημάτων διακυβέρνησης των εθνών – κρατών και κατ' επέκτασιν η ανάγκη συγκρότησης εθνικής ταυτότητας, βρέθηκε στο επίκεντρο του κρατικού ενδιαφέροντος (Goodson, 1996). Η εξάπλωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί ως μια ουσιαστική

επέκταση των κρατικών εξουσιών στην μάζα των πολιτών (Ansell & Lidvall, 2013) και ως μια περίπτωση αυτής της επέκτασης. Μια τέτοια διεργασία φαίνεται να τροφοδοτεί τις συζητήσεις και στην Κεντρική Φυλακή κατά την πρώτη υποπερίοδο, όταν σημειώθηκε μετάβαση από την ανάγνωση και την γραφή, που δίδασκε ο ιερέας και ο χότζας αντίστοιχα, σε ένα πιο διευρυμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που, πέραν των αναλφάβητων, επεκτάθηκε στις διάφορες κατηγορίες κρατουμένων, προσφέροντάς τους μια περισσότερο νεωτερικών προδιαγραφών γνώση.

Οι «αναλφάβητοι κρατούμενοι», χωρισμένοι σε βαρυποινίτες και ελαφροποινίτες, ακολούθησαν το δικό τους ξεχωριστό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα Ελληνικά και τα Τουρκικά προκύπτουν ως βασικό και σταθερά επιλεγόμενο είδος γνώσης για τη συγκεκριμένη κατηγορία και ως ταυτόχρονα είδος ταξινόμησής τους με βάση την εθνικότητα. Το πρόγραμμα για την τάξη των «εγγράμματων» βαρυποινιτών κρατουμένων προέβλεπε συγκεκριμένα την πρωτοβάθμιου επιπέδου διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων της Αριθμητικής (arithmetic), της Γεωγραφίας (geography), της Κοινωνικής Ιστορίας (social history) και των Τρεχόντων Θεμάτων (current affairs). Αργότερα και ύστερα από διεκδίκηση των ενήλικων κρατουμένων συμπεριλήφθηκε και το μάθημα των Αγγλικών για τις δύο μεγαλύτερες τάξεις του παρεχόμενου εκπαιδευτικού σχήματος στοιχειώδους εκπαίδευσης. Τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που κάλυπταν έως και την έκτη τάξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης, διατάραξε η έναρξη της Έκτακτης Ανάγκης στο νησί.

Με την έκτακτη ανάδυση της τάξης των Νεαρών κρατουμένων ως πολιτικών κρατουμένων δημιουργήθηκαν οι συνθήκες, ώστε να συζητηθεί εκ νέου η προσφορά ενός αναλυτικού προγράμματος δευτεροβάθμιου όμως επιπέδου αυτή τη φορά με εθνικά-πολιτικά ουδέτερο χαρακτήρα. Δεδομένης της συνθήκης αυτής, στη συγκεκριμένη τάξη, και σε όσους Νεαρούς Κρατούμενους ενδιαφέρονταν να τα παρακολουθήσουν, προσφέρθηκαν, ως καταλληλότερα, τα γνωστικά αντικείμενα Αγγλικών και Εμπορικών, ώστε αυτά να προετοιμάζουν για σχετικές εξετάσεις, ενώ το πρόγραμμα μοιάζει να διαμορφώθηκε ως εξής: για το γνωστικό αντικείμενο των Εμπορικών (Βασικού Επιπέδου-Elementary) οι νεαροί κρατούμενοι διδάσκονταν Μελέτη (Study), Λογιστική (Book-keeping), Θεωρία Εμπορικής Αλληλογραφίας (Theory of Commercial Correspondence), Θεωρία Εμπορίου (Theory of Commerce), καθώς και Εμπόριο και Αλληλογραφία (Commerce and Correspondence). Το γνωστικό αντικείμενο των Εμπορικών (Μεσαίου Επιπέδου-Intermediate) περιλάμβανε τη διδασκαλία Λογιστικής (book-keeping), Θεωρίας Εμπορίου (Theory of Commerce) και Εμπορικής Αλληλογραφίας (Commercial Correspondence). Όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο των Αγγλικών (Βασικού

Επιπέδου - Lower), επιλέχθηκαν για διδασκαλία η Μετάφραση και η Γραμματική (Translation and Grammar), η Κατανόηση και η Έκθεση (Comprehension and Composition), και προκαθορισμένα λογοτεχνικά κείμενα (Set Book). Στα Αγγλικά Υψηλότερου Επιπέδου (Higher) από την άλλη η διδασκαλία περιλάμβανε επιπλέον και την Έκθεση (Precis and Compositions). Το Σεπτέμβριο του 1956 ωστόσο αυτό διακόπηκε και αντικαταστάθηκε με περιστασιακή παροχή μαθημάτων δια αλληλογραφίας, γυμναστικής και τεχνικών επαγγελμάτων, για όποιον ενδιαφερόταν και επιλεγόταν να συμμετέχει. Μόλις τον Μάρτιο του 1958 φαίνεται να εισήχθη ένα νέο σχήμα το οποίο περιελάμβανε, πέρα των Ελληνικών, Μαθηματικών και Λογιστικής (Book-keeping), όπως είχε αρχικά εισηγηθεί ο Λειτουργός Ευημερίας, τα γνωστικά αντικείμενα των «Αγγλικών επιπέδου Lower, του Τεχνικού Σχεδίου (Technical Drawing) και της Αγγλικής Λογοτεχνίας (English Literature)». Η επιλογή εθνικά ουδέτερων γνωστικών αντικειμένων που συντελέστηκε τη συγκριμένη περίοδο αντανακλά και τον επιθυμητό τρόπο συγκρότησης των νέων υποκειμένων από πλευράς των Αρχών της Φυλακής και του Τμήματος Παιδείας. Αυτά, αποτελούν επίσης γνωστικά αντικείμενα που, μέσω των σχετικών εξετάσεων, εμπίπτουν συχνά στο λόγο περί οικονομικής και κοινωνικής «αποκατάστασης» των κρατουμένων, τα οποία με την έξοδό τους από τις Φυλακές, ως των ιδανικών, δηλαδή, υποκειμένων που δεν «χάνουν» χρόνο λόγω της φυλάκισης, αλλά συνεχίζουν ένα είδος εκπαίδευσης που θα τα καθιστά αναγνωρίσιμα, από μορφωτικής-εργασιακής άποψης σε νεαρή μάλιστα ηλικία.

Το 1959, τα εν λόγω γνωστικά αντικείμενα αποσύρονται μιας και η μετάβαση προς την Ανεξαρτησία συνεπάγεται τη μείωση αριθμού των νεαρών πολιτικών κρατουμένων και την επανεμφάνιση αναγκών στοιχειώδους εκπαίδευσης σύμφωνα με τα νέα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά που συγκροτούν το επόμενο διάστημα την τάξη των Νεαρών Κρατουμένων. Η τελευταία περίοδος των πρώτων χρόνων της Ανεξαρτησίας συνεπάγεται την παράλληλη προσφορά αναλυτικού προγράμματος για ενήλικες και νεαρούς κρατούμενους. Η επιστροφή στη στοιχειώδη εκπαίδευση, μεταφράστηκε για τους Νεαρούς Κρατούμενους στα γνωστικά αντικείμενα «των Ελληνικών, των Μαθηματικών, των Γενικών Γνώσεων, των Αγγλικών, και της Αγωγής του Πολίτου (51 Έλληνες)» που διδάσκονταν σε ατομική βάση, σε μια περίοδο που εισάγονται και οι συνεντεύξεις κατά την εισαγωγή των κρατουμένων ως μέσο άντλησης στοχευμένης εξουσίας/γνώσης που επικεντρώνεται σε μια πιο στοχευμένη πειθάρχησή τους. Παράλληλα, εμφανίστηκαν οι συζητήσεις διαφόρων τρεχόντων θεμάτων, που «καθιερώθηκε ως θεσμός της διδασκαλίας των Νεαρών Κρατουμένων». Το εκπαιδευτικό σχήμα για τους ενήλικες κρατούμενους «ξεκίνησε στις 15/1/62 με την επιστροφή της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων των Ελληνικών, των Τουρκικών και των Αγγλικών» που την περίοδο αυτή

επανεμφανίστηκαν ως γνωστικά αντικείμενα [MJ4/154/107. (10-02-1962)] και διατηρήθηκε μέχρι και το 1971, όταν ξεκινούν και πάλι συζητήσεις αναθεώρησης.

Στο πλαίσιο διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος εντός των τριών υποπεριόδων για τις διάφορες τάξεις κρατουμένων, αποκαλύπτεται μια υβριδικότητα ως προς τις λογικές πρωτοβάθμιας ως στοιχειώδους, δευτεροβάθμιας ως ακαδημαϊκής αλλά και οικονομικά χρήσιμης και τεχνικής εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται από συνέχειες και μετατοπίσεις στο σχήμα εκπαίδευσης. Η ανάδειξη της πολλαπλοποίησης και της αναγνώρισης της πολυπλοκότητας του ΑΠ σε αντίθεση με την νεωτερικά παγιωμένη πεποίθηση της ομοιογενούς εθνικής εφαρμογής του, συμβάλλει στην άμβλυνση ενός ιστοριογραφικού κενού με την επικέντρωση στην ιστορία συγκεκριμένων, τοποθετημένων ΑΠ που διαμορφώθηκαν σε συγκεκριμένα σχολεία υπό συγκεκριμένες συνθήκες αλλά και με την επικέντρωση στην εκπόνηση και συγγραφή τοπικών ιστοριών συγκεκριμένων σχολείων.

Παράλληλα με τα όσα ίσχυσαν ως προς το θεωρούμενο ως επίσημο ΑΠ υπό τη μορφή γνωστικών αντικειμένων για τις διάφορες τάξεις κρατουμένων, πραγματωνόταν και ένα ανεπίσημο ή άτυπο ΑΠ που αναγνωρίζεται όμως στην παρούσα ανάλυση ως ακόμα μια τεχνολογία πειθάρχησης του σώματος και της ψυχής. Χωρίς ουσιαστικές μετατοπίσεις και στις τρεις υποπεριόδους η βιβλιοθήκη, η Φυσική Αγωγή, η θρησκευτική εκπαίδευση, η εκπαίδευση δια αλληλογραφίας, η συμμετοχή σε μουσικές και θεατρικές παραστάσεις με αφορμή τα Χριστούγεννα, η επαγγελματική εκπαίδευση και η εργασία σε εργαστήρια αποτέλεσαν βασικές πτυχές του παρεχόμενου ανεπίσημου ΑΠ. Η ανίχνευσή του μέσα από το αρχειακό υλικό ερμηνεύθηκε ως ενέργεια επιμελούς ρύθμισης του διαθέσιμου χρόνου του κρατουμένου καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας, την οργάνωση των κινήσεων του σώματος του στο σύνολό τους που συντελείται, όμως, σε διαφορετικούς χώρους και διαφορετικά αντικείμενα. Τόσο ο χώρος όσο και ο χρόνος οργανώνονται λεπτομερώς ώστε οι διαφορετικές τάξεις κρατουμένων να κάνουν διαφορετικά έργα κατά τη διάρκεια της μέρας εντός και εκτός φυλακών, εντός και εκτός σχολείου. Η εφαρμογή τέτοιων τεχνικών, πειθαρχικής εξουσίας, χρησιμοποιούνται λεπτομερώς για ακόμη μια φορά προκειμένου να κάνουν το σώμα αποδοτικό και εν τέλει να το καταστήσουν πειθήνιο ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά του.

Μάλιστα, στη νεωτερική αντίληψη η καθολική διδαχή γνωστικών αντικειμένων όπως τα μαθηματικά, η επιστήμη, και οι κοινωνικές επιστήμες θεωρήθηκε αντικειμενική με έντονη την προσδοκία αυτά να κατακτηθούν από το σύνολο των μαθητών και την πεποίθηση μιας δίκαιης και ισότιμης αντιμετώπισης που καθιστούσε την επιτυχία και την

αποτυχία παράγοντα των ατομικών, και όχι των θεσμικών, γνωρισμάτων (Popkewitz, 1981). Από μια άλλη οπτική ωστόσο, καθήκον του ιστορικού μελετητή του αναλυτικού προγράμματος είναι διερεύνηση των πολύπλοκων μορφών κατασκευής και κατανομής της εξουσίας που «συμμετέχουν» στην επιλογή και στην οργάνωση της γνώσης από την κοινωνία (Goodson & Dowbiggin, 1994).

Αυτή η λειτουργία του ΑΠ φαίνεται να βρήκε εφαρμογή και στην περίπτωση της κατά κύριο λόγο στοιχειώδους εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή, αφού η κρατική εξάπλωση στοχεύει και διαπερνά ακόμη και τα σώματα των πιο περιθωριοποιημένων πληθυσμών της ως επιπρόσθετη πειθάρχηση πέραν του εγκλεισμού τους. Η εκπαίδευση στη φυλακή φαίνεται, επομένως, να διατηρείται ως τεχνολογία άσκησης πειθαρχικής εξουσίας, που στοχεύει εκλεπτυσμένα στο σώμα αλλά κυρίως στην ψυχή, όχι με μεταφυσικό περιεχόμενο, αλλά ως υποκείμενα που θα είναι πειθήνια, τώρα, και μελλοντικά χρήσιμα στην οικονομία και κοινωνία, αν και φαινομενικά συντελείται μετάβαση σε ένα πιο εκκοσμηκευμένο σχήμα. Ενδεικτικό είναι πως το είδος γνώσης που θεωρήθηκε περισσότερο κατάλληλο για τα υποκείμενα στα οποία απευθυνόταν κάθε φορά άλλαζε από υπό περίοδο σε υποπερίοδο ακόμη και εντός της ίδιας υποπεριόδου (1955-1959) κατά την οποία σημειώθηκαν και οι πιο έντονες αμφιταλαντεύσεις.

9.6 Η πορεία του δασκάλου στην Κεντρική Φυλακή

Η ανάδυση των δασκάλων ως δρώντων της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή σημειώθηκε στο διάστημα της πρώτης υποπεριόδου (1948), όταν στο πλαίσιο της επιχειρούμενης εκκοσμίκευσης αποσπάστηκαν στην Κεντρική Φυλακή από το Γραφείο Παιδείας, όπου εργοδοτήθηκαν τις απογευματινές ώρες ως δάσκαλοι μερικής απασχόλησης για τη διδασκαλία των ελαφροποινιτών και βαρυποινιτών, αναλφάβητων ή εγγράμματων στα γνωστικά αντικείμενα των Ελληνικών/ Τουρκικών, της Αριθμητικής, της Ιστορίας, της Γεωγραφίας και των Τρεχόντων Θεμάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τους θρησκευτικούς λειτουργούς (ιερέα και χότζα) του προηγούμενου καθεστώτος που κατηχούσαν, ασκούσαν ποιμαντορία και σωτηριολογία της ψυχής διαδέχθηκαν οι πολίτες δάσκαλοι που επιλέχθηκαν ως καταλληλότεροι από τις τάξεις της στοιχειώδους παρά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συμβολή τους κρίθηκε καθοριστική στην επιτυχία του νεοεισαχθέντος σχήματος εκπαίδευσης το 1948, η οποία μάλιστα αποδόθηκε στην επιλογή «του σωστού τύπου δασκάλου» καταφέροντας επιπλέον να κερδίσει και την εκτίμηση των κρατουμένων. Ωστόσο, με την έκτακτη ανάδυση της κατηγορίας των Νεαρών Κρατουμένων ο Διευθυντής των Φυλακών πρόβαλε τη θέση πως οι έως τότε υπηρετούντες

δάσκαλοι στις Κεντρικές Φυλακές ήταν πλήρως απασχολημένοι με τη διδασκαλία των ενηλίκων κρατουμένων στις απογευματινές τάξεις κρίνοντάς τους πιθανά «ανεπαρκείς να διδάξουν ανώτερα/προχωρημένου επιπέδου γνωστικά αντικείμενα (advanced subjects)». Την περίοδο αυτή η παρουσία του δασκάλου στην Κεντρική Φυλακή διακόπτεται προσωρινά, όπου για τη συγκεκριμένη κατηγορία κρατουμένων εργοδοτήθηκαν καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι και το μόνο διάστημα που η παρουσία του δασκάλου στοιχειώδους εκπαίδευσης θα διακοπεί προσωρινά, έως το 1958 όταν ένας δάσκαλος θα εργοδοτηθεί ξανά με διδακτικό και διοικητικό αυτή τη φορά αντικείμενο. Στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της Ανεξαρτησίας ο θεσμός του πολίτη δασκάλου διευρύνθηκε αναλαμβάνοντας τόσο τη στοιχειώδη εκπαίδευση των Νεαρών όσο και των ενηλίκων κρατουμένων. Αυτός, αναμενόταν και πάλι να συμβάλει στην αναμόρφωση σώματος και ψυχής των κρατουμένων, επιδιώκοντας να διαφυλάξει από τη μια την πειθαρχία και από την άλλη να τους καταστήσουν πιο «χρήσιμους» αργότερα στην κοινωνία κατά την επανένταξή τους.

Στο διάστημα των τριών υποπεριόδων γίνεται πλέον διακριτή μια αυξανόμενη εξειδίκευση που μετατοπίζεται από τον διαχρονικά ευρύ ρόλο ιερέων για «χαρακτήρα» και «ψυχή» του κρατουμένου στον δάσκαλο στοιχειώδους εκπαίδευσης που κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ανεξαρτησίας μετατρέπεται σε εξειδικευμένο επαγγελματία με πιο ακαδημαϊκό/μορφωτικό ρόλο ως Λειτουργό Εκπαίδευσης ανάμεσα, όμως, και σε άλλους επαγγελματίες. Η έμφαση στην παραγωγή επιστημονικής εξουσίας/γνώσης, εξειδικευμένης για κάθε κρατούμενο και τάξη κρατουμένων συναρθρώνεται και νομιμοποιεί την παρουσία και άλλων επαγγελματιών στη φυλακή. Η σταδιακή επαγγελματοποίηση και εξειδίκευση του δασκάλου, ωστόσο, δεν συνάδει, όπως προέκυψε, και με τη θεσμική ετοιμότητα του κράτους (Υπουργείο Δικαιοσύνης και Γραφείο Παιδείας) για την απρόσκοπτη γραφειοκρατική αναγνώριση, προσάρτηση και αφομοίωσή του. Η συνεχής αμφιταλάντευση και συχνή δυστοκία αναφορικά με την υποκειμενοποίηση του ως εθελοντή που προσφέρει επιπρόσθετες υπηρεσίες στις φυλακές ενώ παραμένει εργοδοτούμενος από το Γραφείο Παιδείας εμφανίζεται συνεχώς και στις τρεις υπο-περιόδους. Ο εκπαιδευτικός επαγγελματισμός που αναδεικνύεται από μια ευρύτερη ομάδα που σταδιακά συνδικαλίζεται φαίνεται να ευνόησε επίσης την ανάδυση τεχνικών ή νομικίστικων λόγων που επικεντρωνόταν σε εργασιακά ζητήματα των δασκάλων ως δημοσίων ή όχι υπαλλήλων. Εκφάνσεις αυτών αποτελούν η συχνή επικοινωνία που αφορούν το πού ανήκει ή λογοδοτεί: το Γραφείο Παιδείας ή το Υπουργείο Δικαιοσύνης; Ποιος τον πληρώνει και με τι είδους μισθό: ως επιπρόσθετο και ειδικό επίδομα λόγω των διευρυμένων εξω-διδασκικών καθηκόντων του στο Τμήμα των

Φυλακών, ως υπερωρίες, ως οδοιπορικά που συνυπολογίζουν διαφορετικές αποστάσεις διακίνησης ή ως μέρος του βασικού μισθού που εμπίπτει στο σχολικό ωράριο; Πού είναι υπόλογος και με ποια κριτήρια προσλαμβάνεται, αξιολογείται ή αποδεσμεύεται, ιδιαίτερα όταν δεν προνοείται προαγωγή του όταν «διαφεύγει» του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος

Δεδομένων των δημοσιοϋπαλληλικών συσχετισμών που επικρατούσαν και στην εκτός φυλακής εκπαίδευση (Κασουλίδης, 2016), οι δάσκαλοι υποκειμενοποιούνται διαρκώς με πολλαπλούς και ρευστούς τρόπους ανάλογα με τις προσδοκίες διοίκησης, του Γραφείου Παιδείας αλλά και των ιδίων. Ο συνδυασμός ηθικών, εθνικών, δημοσιοϋπαλληλικών αλλά και οικονομικών λόγων συντέλεσαν ώστε αυτοί να συγκροτούνται στις πηγές κυρίως ως πιστοί δημόσιοι υπάλληλοι, πρόθυμα και πειθήνια υποκείμενα που διδάσκουν για ποικίλους λόγους και επιθυμούν επαγγελματική αναγνώριση, είτε μέσω του εργασιακού τους καθεστώτος είτε μέσω αξιολόγησης/επιθεώρησης από το Γραφείο Παιδείας, ώστε να παραμένουν αναγνωρίσιμοι ως εκπαιδευτικοί και κατά την «επιστροφή» τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνάρθρωσή τους τόσο λόγοι και πρακτικές των θεσμών του κράτους και των φυλακών όσο και των δασκάλων, όπως αποτυπώνονται στα δεδομένα, συγκροτούν τον δάσκαλο ως υβριδικό υποκείμενο που αναμένεται να ικανοποιήσει πολλαπλές και διαφορετικές προσδοκίες από διαφορετικούς δρώντες.

9.7 Συνέχειες και Ασυνέχειες στην εκπαίδευση της Κεντρικής Φυλακής

Η διερεύνηση των συνθηκών διαμόρφωσης και των μετασχηματισμών της παρεχόμενης κάθε φορά εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή έδειξε σημαντικές συνέχειες και ασυνέχειες στο διάστημα των τριών υποπεριόδων μελέτης 1946-1956, 1955-1958, 1959-1971 κυρίως ως προς το ΑΠ, τα γνωστικά αντικείμενα, τους εμπλεκόμενους δρώντες και τις πειθαρχικές τεχνικές. Το παρόν υποκεφάλαιο, λοιπόν, συζητά ενδελεχέστερα τις ανιχνευόμενες αυτές συνέχειες και ασυνέχειες ακολουθώντας ως λογική οργάνωσης αρχικά την επικέντρωση στη θρησκευτική εκπαίδευση και τον ρόλο του ιερέα και του χότζα, μιας και αυτά εκλαμβάνονται ως αφετηρία του αναθεωρούμενου προνεωτερικού παρελθόντος του θεσμού με έντονο αποτύπωμα και στη νεωτερική εκδοχή του. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα γνωστικά αντικείμενα των Ελληνικών και των Τουρκικών ως γέφυρα μεταξύ της προνεωτερικής και της νεωτερικής εκδοχής του σχήματος εκπαίδευσης του 1948, εντοπίζονται συνέχειες και ασυνέχειες αναφορικά με τον πληθυσμό της φυλακής, ενώ ακολουθεί συζήτηση για το γνωστικό αντικείμενο των

Αγγλικών, η πορεία του οποίου είναι συνυφασμένη με διάφορες κατηγορίες του πληθυσμού της φυλακής, όπως επίσης και το ανεπίσημο ΑΠ αλλά και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ως σταθερά απαντώμενων στοιχείων και στις τρεις υποπεριόδους. Παρουσιάζονται, τέλος, οι πειθαρχικές τεχνικές που εντοπίστηκαν σε αυτό το διάστημα έχοντας ως κοινό σημείο στόχευσης το σώμα και την ψυχή του κρατουμένου.

Παρά τους μετασχηματισμούς που υπαγόρευσε η εισαγόμενη νεωτερικότητα τόσο για το Τμήμα Φυλακών το 1945 όσο και για την εκπαίδευση των κρατουμένων το 1948, το θρησκευτικό στοιχείο υπό τη μορφή Θρησκευτικής Εκπαίδευσης διατηρήθηκε και στις τρεις υπό μελέτη υποπεριόδους. Ακόμη και μετά την εισαγωγή του εκκοσμημένου εκπαιδευτικού σχήματος το 1948, η παροχή θρησκευτικής εκπαίδευσης συνέχισε να προσφέρεται παράλληλα με το σχήμα αυτό ως σύγχρονο μέσο πειθαρχίας, σύμφωνα με την αποικιακή σωφρονιστική πολιτική. Η διατήρηση της θρησκευτικής εκπαίδευσης φαίνεται μάλιστα να κρίθηκε νευραλγικής σημασίας για την ηθικοποίηση του κρατουμένου, ακόμα και όταν η επιδιωκόμενη αναμόρφωση του πλαισιώθηκε με περισσότερο επιστημονικούς όρους, επιζητώντας την παραγωγή εξειδικευμένης και μετρήσιμης γνώσης. Το ίδιο φαίνεται να συνέβη με τον Ιερέα και τον Χότζα της Κεντρικής Φυλακής. Έστω και εάν αυτοί απώλεσαν την ιδιότητα του δασκάλου με τη στροφή που συντελέστηκε το 1948 σε μια περισσότερο νεωτερικού προσανατολισμού εκπαίδευση, η παρουσία τους στην Κεντρική Φυλακή διατηρήθηκε και επικεντρώθηκε στην κατήχηση και την εξυπηρέτηση των θρησκευτικών αναγκών των κρατουμένων. Ανεξαρτήτως του μετασχηματισμού της δράσης τους, η παρουσία τους στην Κεντρική Φυλακή δεν τέθηκε υπό διακύβευση σε καμιά από τις τρεις υποπεριόδους και αναμενόταν να συμβάλλουν στην υλοποίηση των όσων επιδιώκονταν με την παροχή της θρησκευτικής εκπαίδευσης.

Σταθερή μπορεί εν μέρει να θεωρηθεί και η διδασκαλία των Ελληνικών και των Τουρκικών σε επίπεδο στοιχειώδους εκπαίδευσης στους κρατούμενους και των δύο κοινοτήτων. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας τόσο στην προνεωτερική όσο και τη νεωτερική εκδοχή του σχήματος εκπαίδευσης ανατράπηκε μόνο κατά τη διάρκεια της δεύτερης υποπεριόδου 1955-1958. Το τότε πολιτικό κλίμα συνδέθηκε με την καταστολή των εθνικών επιθυμιών των εμπλεκόμενων στον Αγώνα γυμνασιοπαίδων, αγωνία που αντανάκλαται στον αποκλεισμό της ελληνοκεντρικής γνώσης από τα διάφορα εγχειρήματα παροχής εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή το συγκεκριμένο διάστημα. Πέραν όμως από το ζητούμενο επιλογής εθνικά ουδέτερης κάθε φορά γνώσης, την υποπερίοδο αυτή αλλάζει και το εκπαιδευτικό προφίλ των αποδεκτών της γνώσης αυτής, δηλαδή των Νεαρών Κρατουμένων ως μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διδασκαλία των

Ελληνικών και των Τουρκικών θα επανέλθει για νεαρούς και ενήλικες στο τελευταίο διάστημα, με τα Τουρκικά να διακόπτονται από το 1963 με τις διακοινοτικές ταραχές.

Όσον αφορά τον πληθυσμό της φυλακής, οι ενήλικες κρατούμενοι για ποινικά αδικήματα είναι αυτοί που αποτέλεσαν εξ' αρχής τη βασική κατηγορία κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής, χωρισμένοι σε βαρυποινίτες και ελαφροποινίτες, ανάλογα με τη διάρκεια της ποινής τους. Το έτος 1955, όμως, οι έως τότε ισορροπίες αλλάζουν με την έκτακτη ανάδυση της τάξης των Νεαρών Κρατουμένων, ηλικίας 16-21, για πολιτικές κυρίως παραβάσεις. Για πρώτη φορά στην Κεντρική Φυλακή κρατούνται νεαροί με σχετικά μεγάλο χρόνο έκτισης ποινής. Στο επόμενο διάστημα, εάν και οι ενήλικες κρατούμενοι δεν παύουν από το να υπάρχουν στην Κεντρική Φυλακή, γίνονται λιγότερο ορατοί, μιας και το ενδιαφέρον και η μέριμνα των Αρχών επικεντρώνεται πλέον στους Νεαρούς (πολιτικούς) Κρατούμενους. Η έκτακτη παρουσία τους, άμεσα συναρτώμενη με το πολιτικό συγκείμενο της ανάδυσής τους, θα είναι και προσωρινή. Πολύ γρήγορα, το 1959 η κατηγορία αυτή μετασχηματίζεται σταδιακά με το πολιτικό στοιχείο να δίνει τη θέση του στο ποινικό. Κατ' αυτόν τον τρόπο, και για την τελευταία υπό μελέτη υποπερίοδο (1959-1971), οι Νεαροί Κρατούμενοι για ποινικά πλέον αδικήματα εδραιώνουν την παρουσία τους στην Κεντρική Φυλακή, ενώ γίνονται το ίδιο ορατοί με την κατηγορία των ενήλικων κρατουμένων.

Κατά τη διάρκεια αυτού του διαστήματος διαμόρφωσης των κατηγοριών κρατουμένων της Κεντρικής Φυλακής, τα Αγγλικά ως γνωστικό αντικείμενο διεκδίκησης (1948-1950), αμφισβήτησης (1955-1958), επιθυμίας (1960-1971) αποτελούν σημείο αναφοράς και για τις 3 περιόδους με διαφορετική, όπως προκύπτει, κάθε φορά αφετηρία. Την εισαγωγή του σχήματος εκπαίδευσης του 1948 ακολούθησαν επίμονα αιτήματα από μέρους των ενήλικων κρατουμένων για συμπερίληψη των Αγγλικών παράλληλα με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Παρά την αρχική αντίσταση από μέρους των Αρχών (από το πεδίο της εκπαίδευσης κυρίως), η διεκδίκηση αυτή, εάν και για περιορισμένο εύρος αποδεκτών, κερδήθηκε. Ως εκ τούτου, από το 1950 τα Αγγλικά παραχωρήθηκαν για διδασκαλία στους κρατούμενους των 2 μεγαλύτερων τάξεων στοιχειώδους εκπαίδευσης. Την αμέσως επόμενη περίοδο από αντικείμενο διεκδίκησης τα Αγγλικά τρέπονται σε αντικείμενο αμφισβήτησης των προθέσεων της εισαγωγής τους στο πρόγραμμα εκπαίδευσης για την πλειοψηφία των Νεαρών Κρατουμένων το 1955. Αυτό ως γνωστικό αντικείμενο φαίνεται να αμφισβητήθηκε από έναν αριθμό Νεαρών Κρατουμένων, αρχικά ως γλώσσα του αποικιοκράτη και στη συνέχεια ως εθνικά ουδέτερη γι' αυτούς γνώση. Την τελευταία περίοδο, ως κατάλοιπο του αποικιακού παρελθόντος του θεσμού, τα Αγγλικά αντιμετωπίζονται πλέον ως επιθυμητό αντικείμενο, η εισαγωγή των οποίων βρίσκει μετά

από κάποια, οικονομικής κυρίως φύσης εμπόδια, πρόσφορο έδαφος σε Αρχές και κρατουμένους. Η προσφορά των Αγγλικών ως γνωστικό αντικείμενο, ωστόσο, εντοπίζεται και προνεωτερικά, όταν από κοινού με τα μαθήματα δι' αλληλογραφίας, κλήθηκε να καλύψει τις δευτεροβάθμιες εκπαιδευτικές ανάγκες ενός μικρού αριθμού ενήλικων κρατουμένων που είχαν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευσή τους.

Συνεχής παρέμεινε και η προσφορά ενός Ανεπίσημου ΑΠ το οποίο, εάν και εμφανίζεται σε κάθε περίοδο, αυτό λειτούργησε άλλοτε συμπληρωματικά του προγράμματος της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης (1948-1949), και άλλοτε την υποκαθιστά, όταν αυτή ανατρέπεται για λόγους πειθαρχίας ή αντίστασης κατά το διάστημα (1955-1959). Αυτό περιελάμβανε τη Φυσική Αγωγή, τα μαθήματα αλληλογραφίας, το θεσμό της βιβλιοθήκης, διαλέξεις, κινηματογραφικές προβολές καθώς και, σπανιότερα, θεατρικές και μουσικές παραστάσεις. Κατά την τελευταία όμως περίοδο, το ανεπίσημο ΑΠ μετατοπίζεται σε σύγκριση με τις πιο ακαδημαϊκά προσανατολισμένες πρακτικές διενέργειας επισκέψεων στη βιβλιοθήκη και παροχής μαθημάτων αλληλογραφίας των προηγούμενων δύο υποπεριόδων

Η παροχή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, έχοντας και αυτή τις ρίζες της στο προνεωτερικό καθεστώς της φυλακής, αποτέλεσε βασικό στοιχείο και κατά την νεωτερική πορεία του θεσμού. Η εκπαίδευση των κρατουμένων σε διάφορα επαγγέλματα εάν και ουσιαστικά δεν σταμάτησε να παρέχεται ποτέ, την περίοδο 1955-1959 πολλές φορές προσέκρουσε στον τρόπο αυτό-υποκειμενοποίησης των Νεαρών Κρατουμένων ως μαθητών γυμνασίου με ακαδημαϊκά κυρίως ενδιαφέροντα, σύγκρουση που προκάλεσε κραδασμούς που δεν διέκοψαν τη συνεχή παρουσία της στην Κεντρική Φυλακή. Με τον μετασχηματισμό της συγκεκριμένης τάξης το επόμενο διάστημα η επαγγελματική εκπαίδευση για ενήλικες και Νεαρούς αποδείχθηκε αυτή την περίοδο περισσότερο δημοφιλής και συμβατή με τα ενδιαφέροντα και των δύο κατηγοριών κρατουμένων από την ακαδημαϊκή, συμβάλλοντας στις ευρύτερες λογικές πειθαρχίας των φυλακών.

Η κυριαρχία επί της ψυχής και του σώματος του κρατουμένου αποτέλεσε, τέλος, σταθερή επιδίωξη κατά τη διάρκεια και των τριών υποπεριόδων. Ενδεικτικοί των μετασχηματισμών που συντελέστηκαν στις διάφορες υποπεριόδους είναι ο τρόπος που η υποκειμενικότητα επηρέαζε το καθεστώς παροχής εκπαίδευσης σε σχέση πάντα με το διαμορφούμενο κάθε φορά υποκείμενο και την επιλογή της καταλληλότερης για αυτό γνώσης. Τεχνικές συνολικότερης επιτήρησης του σχήματος του 1948, μέσω της καθιέρωσης του θεσμού της συνάντησης, κυρίως, μεταξύ δρώντων της εκπαίδευσης και των φυλακών και η σταδιακή μετάβαση σε πιο εκλεπτυσμένους μηχανισμούς επιτήρησης,

όπως ήταν οι ατομικές συνεντεύξεις των κρατουμένων, η διενέργεια έρευνας με σκοπό την παραγωγή «εξειδικευμένης» επιστημονικής γνώσης, η αυτοπαρουσίαση του κρατουμένου και η εξατομικευμένη διδασκαλία, όλα συναρθρώνονταν απαιτώντας εκ προοιμίου την καλύτερη «γνώση» των υποκειμένων, αποσκοπώντας στην στοχευμένη καθυπόταξή τους μέσω της ηθικοποίησης και της πειθάρχισής τους.

9.8 Πολιτικές και Εκπαιδευτικές Εξελίξεις και Εκπαίδευση στη Φυλακή

Η διαδικασία διερεύνησης της πορείας διαμόρφωσης της εκπαίδευσης των κρατουμένων πολλές φορές έδειξε τη διαβρωτική επίδραση που είχαν οι πολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις στα όρια της Κεντρικής Φυλακής. Όσον αφορά συγκεκριμένα την παρεχόμενη εκπαίδευση στις διάφορες κατηγορίες κρατουμένων, αυτή πολύ συχνά λειτούργησε ως αντανάκλαση των εξελίξεων σε επίπεδο πολιτικής, φυλακής και της εκπαίδευσης εκτός αυτής που εκτυλίσσονταν ευρύτερα στο παγκόσμιο, το ευρωπαϊκό, το μητροπολιτικό και το τοπικό συγκείμενο. Η χρονική οριοθέτηση των υπό εξέταση υποπεριόδων αποτελεί μάλιστα ενδεικτικό παράδειγμα ταύτισης των εξελίξεων εκτός, με αυτές που συντελούνται εντός της φυλακής. Εάν και η νεωτερικότητα φαίνεται να έφτασε στην Κεντρική Φυλακή Κύπρου συγκριτικά αργότερα με τον υπόλοιπο ευρωπαϊκό χώρο, στην περίπτωση των περιόδων του ανταποικιοκρατικού Αγώνα (1955-1959) και των πρώτων χρόνων της Ανεξαρτησίας (1960-1971) οι εξελίξεις εκτός συντελούνται ταυτόχρονα καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό και αυτές εντός της Κεντρικής Φυλακής. Όπως θα αναδειχθεί και από τις επιμέρους αναφορές στις υπό μελέτη υποπεριόδους τα διάφορα συγκείμενα φαίνεται να συγκοινωνούν καθιστώντας πολύ συχνά διάτρητα τα όριά της. Η ανίχνευση σχέσεων τέτοιου είδους, τοποθετούν επομένως την Κεντρική Φυλακή στο ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό της συγκείμενο.

Η έναρξη της πρώτης υποπεριόδου (1946-1956) σηματοδοτείται με τις διεργασίες μετάβασης της παραδοσιακά παρεχόμενης εκπαίδευσης εντός της Κεντρικής Φυλακής σε ένα περισσότερο νεωτερικό σχήμα που εισήχθη έως το 1948. Οι διεργασίες αυτές δεν μπορούν να εξεταστούν ξεχωριστά από την εισαγωγή των πρώτων νεωτερικών στοιχείων στην ίδια την Κεντρική Φυλακή το 1945. Η αποδέσμευση του Τμήματος Φυλακών στην Κύπρο από την Αστυνομία, η ανεξαρτητοποίηση του που πλέον τέθηκε υπό την ευθύνη του Διευθυντή των Φυλακών, η αναθεώρηση των συνθηκών κράτησης ως προς τις ώρες απομόνωσης, η επιδιωκόμενη επαγγελματοποίηση των εμπλεκόμενων δρώντων και γενικότερα η σταδιακή απομάκρυνση της Κεντρικής Φυλακής από το καθεστώς αποτροπής του κρατουμένου μέσω της πρόκλησης πόνου και της τιμωρίας στην αναμόρφωσή του, όλα αποτελούν αντανάκλαση της αναθεώρησης που συντελέστηκε στην

ποινική λογική στο χώρο της Αμερικής και της Ευρώπης (συμπεριλαμβανομένης και της Αγγλίας) σημειώνοντας στροφή από την αποτροπή στην αναμόρφωση (βλ. υποκεφάλαιο 3.2 & 3.3). Ωστόσο, παρά την επιχειρούμενη εισαγωγή και μετά την εισαγωγή στοιχείων νεωτερικότητας στην Κεντρική Φυλακή και την παρεχόμενη εκπαίδευση εντός αυτής, στο πλαίσιο της βρετανικής αποικιακής κυριαρχίας αυτά συνέχισαν να συνυπάρχουν με το θρησκευτικό στοιχείο συνεχίζοντας να τροφοδοτούν νέες επιστήμες παρακολούθησης, ελέγχου και πειθαρχίας.

Οι μετατοπίσεις αυτές που εάν και σημειώθηκαν ευρύτερα επηρέασαν και το τοπικό συγκείμενο, φαίνεται πως ευνόησαν την επέκταση της προσφοράς εκπαίδευσης σε περισσότερες κατηγορίες κρατουμένων στο πλαίσιο της λεπτομερέστερης οργάνωσης του χώρου και του χρόνου τους ως επιβαλλόμενο εγχείρημα αναμόρφωσης και πειθάρχησής τους. Πέραν της επιχειρούμενης επέκτασης επιδίωξη των αρχών αποτέλεσε και η διεύρυνση του παρεχόμενου προγράμματος πέραν των βασικών δεξιοτήτων από τον ιερέα και τον χότζα. Αναζητώντας την καταγωγή των γνωρισμάτων του εκπαιδευτικού σχήματος που εισήχθη το 1948 στην Κεντρική Φυλακή διαπιστώθηκε πως το αναθεωρούμενο πρόγραμμα στη νεωτερική πλέον εκδοχή του άντλησε τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά του από το καθεστώς της στοιχειώδους εκπαίδευσης που είχε αρχίσει να διαμορφώνεται εκτός της φυλακής ήδη από το 1920. Η αντικατάσταση των ιερέων από καταρτισμένους δασκάλους, η παροχή ξεχωριστής εκπαίδευσης στις δύο κοινότητες, ο διορισμός ενός Διευθυντή Εκπαίδευσης και ενός Επιθεωρητή των σχολείων, η λογική της προσαρμοσμένης εκπαίδευσης, η προσφορά της Αγγλικής Γλώσσας ως γνωστικό αντικείμενο για τους μαθητές των δύο ανώτερων τάξεων στοιχειώδους εκπαίδευσης όλα αποτελούν γνωρίσματα της Κυπριακής στοιχειώδους εκπαίδευσης. Στην ακαδημαϊκή του μορφή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αντανακλά εκπαιδευτικές εξελίξεις από το πεδίο της στοιχειώδους εκπαίδευσης της Κύπρου (βλ. υποκεφάλαιο 4.7). Όσον αφορά όμως τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές παροχές που προσφέρθηκαν παράλληλα όπως ήταν για παράδειγμα η παρακολούθηση διαλέξεων, η διοργάνωση κινηματογραφικών προβολών, η παράλληλη παροχή θρησκευτικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι μερικά από αυτά που εισήχθησαν από τα όσα ίσχυαν στο πεδίο της εκπαίδευσης στις αγγλικές φυλακές. (βλ. υποκεφάλαιο 3.3).

Οι διεργασίες διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος της δεύτερης περιόδου (1955-1959) αποτελούν άμεση συνάρτηση των πολιτικών συνθηκών του τοπικού συγκειμένου, μιας και είναι άμεσα συνδεδεμένες με τον αντιαποικιοκρατικό Αγώνα της ΕΟΚΑ. Τα νέα υποκείμενα της κατηγορίας των Νεαρών Κρατουμένων που αναδύθηκε σε συνέχεια της προσαγωγής των νεαρών αυτών τους στην Κεντρική Φυλακή

το 1955 θα αποτελέσουν τα νέα υποκείμενα τα οποία οι Αρχές της Κεντρικής Φυλακής κλήθηκαν να διαμορφώσουν επιστρατεύοντας από κοινού με κυριαρχικές και πειθαρχικές πρακτικές όπως ήταν η παροχή εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι επρόκειτο στην πλειοψηφία τους για μαθητές γυμνασίου, που προέρχονταν απ' όλα τα ανώτερα σχολεία της Κύπρου (Ρίχτερ, 2011) με όμως εμπλοκή στον αγώνα ενεργό συμμετοχή σε διαδηλώσεις και άλλες δραστηριότητες έντονης αμφισβήτησης κατά της βρετανικής εξουσίας υπαγόρευσε την ανάγκη εκρίζωσης εθνικών δεσμών. Αυτό φαίνεται να επιδιώχθηκε μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της διαμόρφωσης του ΑΠ με την επιλογή εθνικά ουδέτερης όπως ήταν για παράδειγμα η προσφορά των εθνικά ουδέτερων γνωστικών αντικειμένων, όπως αυτά των Αγγλικών και των Εμπορικών. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της περιόδου ήταν και η μεταφορά της αντίστασης από μέρους τους ακόμη και στο εσωτερικό της φυλακής ως απάντηση σε όσα συνέχιζαν να συμβαίνουν εκτός. Η συμπεριφορά τους αυτή εάν και εκλαμβάνόταν ως απειθαρχία εντεινόντας πολλές φορές την ασκούμενη κυριαρχική εξουσία από μέρους των Αρχών, άλλες τόσες φάνηκε ικανή να ανατρέψει τα πειθαρχικά υπαγορευόμενα εκπαιδευτικά εγχειρήματα των Αγγλων.

Κατά τη διάρκεια της τρίτης υπό μελέτη περιόδου ανακλάται έντονα η επιστημονικοποίηση που κυριαρχεί στο ποινικό πεδίο και στα εγχειρήματα παροχής εκπαίδευσης των πρώτων χρόνων της Ανεξαρτησίας (1959-1971), για τους νεαρούς και τους ενήλικες της Κεντρικής Φυλακής που αποστερούνταν πλέον την ελευθερία τους για ποινικά κυρίως αδικήματα. Ήδη από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η αναμόρφωση αποτελεί βασική επιδίωξη των σωφρονιστικών ιδρυμάτων. Χαρακτηριστική μιας τέτοιας λογικής είναι και η αντίληψη πως «καλά εκπαιδευμένοι εμπειρογνώμονες μπορούσαν πλέον να παρέχουν εξατομικευμένη αξιολόγηση και μεταχείριση ικανή να «διαγνώσει» και να «αντιμετωπίσει» τις αιτίες εγκληματικότητας» (Δημόπουλος & Κοσμάτος, 2011, σελ. 21). Στο πλαίσιο του ποινικής νεωτερικότητας του 20^{ου} αιώνα το αίτημα για επιπλέον εξειδίκευση των θεσμών του ποινικού πεδίου όπως η φυλακή αντικατοπτρίζεται και στο καθεστώς της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο διάστημα αυτό. Πρακτικές όπως η εξατομικευμένη διδασκαλία ή προσφορά ανεπίσημου ΑΠ ατομικά όπως ήταν η διδασκαλία της Μουσικής, η διενέργεια συνεντεύξεων, ερευνών αυτοπαρουσιάσεων από μέρους των κρατουμένων, η επιμόρφωση των δασκάλων ειδικά για το πεδίο της εκπαίδευσης που υπηρετούσαν υποδηλώνουν τη μετατόπιση της ανάληψης του εγχειρήματος αναμόρφωσης των κρατουμένων από τους ιερείς, που είχαν αυτό το ρόλο από το 18^ο και 19^ο αιώνα, στους νέους επαγγελματίες του συστήματος: δασκάλους, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους (Coyle, 2008) με σκοπό την παραγωγή εξατομικευμένης επιστημονικής γνώσης.

9.9 Θεωρητική και Μεθοδολογική συμβολή

Με την παρούσα διατριβή επιλέχθηκε η ενασχόληση με την ιστορία ενός «μικρού», «μοναδικού» και «τοποθετημένου» πλαισίου, του θεσμού του σχολείου ως εμφωλευόμενου εντός του θεσμού της φυλακής. Η μεθοδολογία αυτή, από τη μια επέτρεψε την αναγνώριση του ιδιαίτερου/τοπικού πλαισίου και από την άλλη ανέδειξε τον διάλογό του πλαισίου αυτού με άλλα πλαίσια που ίσχυσαν ευρύτερα σε επίπεδο πολιτικής, εκπαίδευσης και φυλακών. Υπό αυτό το πρίσμα, η θεωρητική και μεθοδολογική συμβολή της διατριβής αυτής άπτεται των τρόπων εκείνων με τους οποίους καταστάθηκαν ανιχνεύσιμα τα διάτρητα όρια της Κεντρικής Φυλακής και της εκπαίδευσης εντός αυτής, αποκαλύπτοντας ένα πλέγμα σχέσεων ισχυρής αλληλεξάρτησης του τοπικού από τις ευρύτερες ιστορικο-πολιτικές, ποινικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις εντός αλλά και εκτός Κύπρου.

Πιο συγκεκριμένα, η επικοινωνία μεταξύ του τοπικού πλαισίου της φυλακής με το ποινικό πεδίο της μητρόπολης και κατ' επέκτασιν της Ευρώπης γίνεται έντονη και αντανακλά τις κυρίαρχες λογικές μιας νεωτερικά υπαγορευόμενης αναθεώρησης που είχε ήδη προηγηθεί στα πλαίσια αυτά. Κατά τη δεύτερη υποπερίοδο, λόγω του αντιαποικιοκρατικού Αγώνα σημειώνεται έντονη δραστηριότητα αλληλεπίδρασης των τοπικών εξελίξεων εκτός της Κεντρικής Φυλακής με αυτές στο εσωτερικό της. Τέλος, κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της Ανεξαρτησίας ο διάλογος μεταξύ τοπικού και ευρωπαϊκού πλαισίου επιστρέφει, ενώ αυτή τη φορά αντανακλά λογικές εξατομίκευσης, επαγγελματικοποίησης και εξειδίκευσης που υπό το πρίσμα του αναμορφωτικού ιδεώδους μεσουρανούν στη ποινική ευρωπαϊκή λογική του 20^{ου} αιώνα.

Η εστίαση, επομένως, σε μια εις βάθος ανάλυσή του σχολείου της Κεντρικής Φυλακής οδήγησε σε μια μικρότερης εμβέλειας αφήγηση σε σχέση με τις κυρίαρχες μεγάλες αφηγήσεις (που είναι συνήθως είτε ελληνοκεντρικές, είτε κυπροκεντρικές, είτε ελληνοκυπροκεντρικές) και έχουν κυριαρχήσει στην ιστοριογραφία της εκπαίδευσης στην Κύπρο (Κληρίδης & Κυπριανίδου, 2018). Κατέστη έτσι δυνατή η ανάδειξη νέας γνώσης για το σχολείο της Κεντρικής Φυλακής ως υβριδικό, ως σημείο διασταύρωσης, αμφιταλάντευσης, αλλά και σύγκρουσης μεταξύ κυριαρχικών και πειθαρχικών λογικοτήτων, όπου ασκείται μια πειθαρχικής φύσης εξουσία ως επιπρόσθετος πειθαρχικός μηχανισμός, κατά τον Foucault. Σε αντίθεση με τις μεγάλες αφηγήσεις, οι οποίες λειτούργησαν ως η νομιμοποιητική βάση των καθολικών επιστημονικών νόμων απορρίπτοντας κάθε θεωρία που παρέκκλιε του υπαγορευόμενου εξ' αυτών γενικευτικού σχήματος (Τσάφος, 2014, σελ. 72), η μετανεωτερική σκέψη έδωσε προβάδισμα στις

τοπικές και συγκειμενοποιημένες πρακτικές και τις στρατηγικές εννοιολόγησης (Seidman, 1998). Με τέτοιες προτεραιότητες και η διατριβή αυτή ανέδειξε πώς μέσα από εντάσεις, διεκδικήσεις και πολύπλοκες σχέσεις εξουσίας, η εκπαίδευση εντός της Κεντρικής Φυλακής υπέστη συχνούς μετασχηματισμούς. Οι μετασχηματισμοί αυτοί ερμηνεύθηκαν με την παρούσα διατριβή μέσα από την παράλληλη συσχέτιση της εκπαίδευσης με τα νεωτερικά χαρακτηριστικά της σχολικής εκπαίδευσης εκτός της φυλακής, με τους περιορισμούς που απέρρεαν από το ίδιο το συγκείμενο της φυλακής. το οποίο όμως διαφάνηκε και εκείνο ως ρευστό, καθώς και με τις μετατοπίσεις στις ευρύτερες ιστορικοπολιτικές συνθήκες της υπό μελέτης περιόδου.

Έχοντας ως αφετηρία το παρόν του εν λόγω σχολείου και συγκεκριμένα το περιστατικό με τους δασκάλους του 2015, όπως αυτό συζητήθηκε στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, η αναζήτηση των ιστορικών καταβολών του, ως μεθοδολογική διαδικασία, αποκάλυψε πως δεν επρόκειτο απλώς για ένα σύγχρονο ή προσωρινό ζήτημα. Η παρουσία του δασκάλου ξεκινάει στην Κεντρική Φυλακή το 1948, σε μια περίοδο καμπίς λόγω της συντελούμενης μετάβασης της παραδοσιακής εκπαίδευσης σε ένα περισσότερο νεωτερικό σχήμα που, μεταξύ άλλων, υπαγόρευσε την αντικατάσταση του ιερέα και του χότζα από καταρτισμένους δασκάλους ή τουλάχιστον την παράλληλη εργοδότησή τους. Στο παρελθόν της θεσμικής παρουσίας του σχήματος εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή, λοιπόν, εντοπίστηκε παρόμοιο περιστατικό, εάν και η διακοπή της παρουσίας του δασκάλου μετά το διορισμό του το 1948 είχε προσωρινό χαρακτήρα. Πιο αναλυτικά, με την ανάδυση της κατηγορίας των Νεαρών Κρατουμένων στην Κεντρική Φυλακή το πολιτικό και εκπαιδευτικό τους προφίλ προβλημάτισε για τη φύση και την αρμόζουσα μορφή της παρεχόμενης εκπαίδευσης εντός της Κεντρικής Φυλακής καθώς επίσης και για τον «καταλληλότερο» τύπο εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση αυτής της κατηγορίας. Προκειμένου να καλυφθούν οι δευτεροβάθμιες εκπαιδευτικές τους ανάγκες κρίθηκε πως οι υφιστάμενοι δάσκαλοι δεν θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν, λόγω του επιπέδου των μαθητών και του περιεχομένου, και έτσι αναζητήθηκαν για εργοδότηση καθηγητές, κατόπιν αιτημάτων και των νεαρών κρατουμένων. Ωστόσο, δεδομένου του ταραγμένου πολιτικού συγκειμένου αρχικά (1955) προτιμήθηκαν τόσο για τους καθηγητές όσο και για το ΑΠ επιλογές εθνικά ουδέτερες. Επιπλέον, όπως το 2015 τέθηκε ζήτημα πιστοποιημένης γνώσης, έτσι και τότε για τα δεδομένα της εποχής και της φυλακής, τέθηκε ζήτημα εξετασιμότητας των προσφερόμενων γνωστικών αντικειμένων, αφού η μελλοντική (επαγγελματική και κοινωνική) πορεία των κρατουμένων μετά την αποφυλάκισή τους αποτελεί συνεχή λογικότητα που διέπει την παροχή εκπαίδευσης στις φυλακές. Τα ερωτήματα που δημιουργήθηκαν, επομένως, για την ιστορική πορεία του θεσμού

αποκάλυψαν εν τέλει κάποιες από τις ιστορικές καταβολές του περιστατικού του 2015. Και στις δύο περιπτώσεις η αύξηση των εκπαιδευτικών προσδοκιών έδειξε πως ο δάσκαλος δεν θα ήταν αρκετός να ανταπεξέλθει. Επρόκειτο, ωστόσο, για μια έκτακτη συνθήκη άμεσα συνδεδεμένη και υπαγορευόμενη από το προσωρινό πολιτικό συγκείμενο της περιόδου. Η παρουσία του δασκάλου στοιχειώδους εκπαίδευσης επανήλθε όμως στην Κεντρική Φυλακή έως το 1958, σε αντίθεση με το περιστατικό του 2015 που σηματοδότησε την οριστική διακοπή του.

Τέτοιες συνέχειες και ασυνέχειες κατέστη δυνατό να ιχνηλατηθούν εφόσον η εκπαίδευση και το αναλυτικό πρόγραμμα ανάγονται σε τεχνική άσκησης πιο εκλεπτυσμένης πειθαρχικής εξουσίας που δρα συμπληρωματικά στην ούτως ή άλλως πιο πειθαρχική δουλειά που επιδιώκει ο ευρύτερος θεσμός της φυλακής ως νεωτερικός στα σώματα και την ψυχή των κρατουμένων. Μεθοδολογικά, επομένως, η γενεαλογία μας επέτρεψε «να ανιχνεύσουμε τις ανακόλουθες και ασυνεχείς διαδικασίες μέσω των οποίων το παρελθόν γίνεται το παρόν: ένα συχνά συμπτωματικό μονοπάτι καταγωγής και ανάδειξης θα έλεγε κανείς που προτείνει η συγκυρία του παρόντος και η ευρύτητα του μέλλοντος» (Seidman, 2004, σελ. 173). Με την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου πέραν της καταγωγής της εκπαίδευσης της Φυλακής και του ΑΠ αναδείχθηκε το πώς αυτά λειτούργησαν ως διάυλοι αδιάλειπτης ροής εξουσίας σταθερά τροφοδοτούμενοι από τα τρία πλαίσια που τους περιέβαλαν: το πειθαρχικό πλαίσιο της φυλακής, αυτό της νεωτερικής εκπαίδευσης εκτός φυλακής και το ευρύτερο ιστορικοπολιτικό πλαίσιο.

Επιπρόσθετα, η μεθοδολογία επέτρεψε κατά τη μελέτη του αρχειακού υλικού να διαφανεί πώς οι κρατούμενοι, κατά τρόπο αρχικά αναπάντεχο, με την ενεργό δράση τους, έγιναν αρκετά ορατοί στα πράγματα της φυλακής και της εκπαίδευσης για δύο συνεχόμενες μάλιστα υποπεριόδους (1946-1956) και (1955-1959). Την πρώτη οι βαρυποινίτες ενήλικες κρατούμενοι πρωταγωνιστούν ασκώντας συστηματική και έντονη πίεση για αναθεώρηση των συνθηκών κράτησής τους στις Κεντρικές Φυλακές. Σε ένα κλίμα ευνοϊκότερο πλέον για αναθεωρήσεις, όπως ανιχνεύεται και σε άλλες πηγές, η δράση τους βρίσκει πρόσφορο έδαφος για την ικανοποίηση των αιτημάτων τους. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εισηγήσεις του ελαφροποινίτη Ζαρτίδη επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό το σχήμα εκπαίδευσης του 1948 που εισήγαγε για πρώτη φορά νεωτερικά στοιχεία στο πεδίο της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή. Στο αμέσως επόμενο διάστημα (1955-1956) οι Νεαροί κρατούμενοι ασκούν με τη σειρά τους πίεση στις Αρχές ανατρέποντας στο σύντομο διάστημα της παρουσίας τους. Σε μια τέτοια περίπτωση φαίνεται επίσης η σημασία της θεωρητικοποίησης των κρατουμένων ως δρώντων που ετερο-υποκειμενοποιούνται ως συγκεκριμένου τύπου υποκείμενα εντός των φυλακών από τις

Αρχές, ενώ ταυτόχρονα αυτό-υποκειμενοποιούνται με τρόπους που βρίσκονται σε ένταση με την ιδιότητα του κρατουμένου και αναδεικνύουν άλλες ιδιότητές τους: μαθητές, μαθητευόμενοι επαγγελματίες και τεχνικοί, επαγγελματίες και τεχνικοί που χρειάζονται επικαιροποίηση γνώσεων, άτομα που διεκδικούν εκπαίδευση σε γνωστικά αντικείμενα που συνομιλούν και με το παρελθόν τους πριν τη φυλάκιση και με το προσδοκώμενο μέλλον μετά την αποφυλάκισή τους. Σε κάθε περίπτωση, η γνώση του υποκειμένου θεωρήθηκε καταλυτική ώστε αυτό να εξουσιαστεί και να καθυποταχθεί.

Σε όλες τις υποπεριόδους διαμόρφωσης της εκπαίδευσης και του ΑΠ της φυλακής εντοπίζεται επομένως η σταθερή συνύπαρξη κυριαρχικής και πειθαρχικής εξουσίας. Κατά τη μετάβαση του σχήματος από τη θρησκευτική στην πιο νεωτερική εκδοχή του (1946-1956), όταν οι νεωτερικές αντιλήψεις που κυριάρχησαν τον τρόπο σκέψης μιας ολόκληρης εποχής επηρέασαν και το πεδίο της εκπαίδευσης (Τσάφος, 2014) στην Κεντρική Φυλακή Κύπρου, παρατηρείται η διατήρηση των προνεωτερικών ιδεών της κατήχησης και του δόγματος, της διδασκαλίας, του συμβολαίου του μαθήματος και της σχολικής τάξης (Zufiaure, 2007). Παιδαγωγικές λειτουργίες του προηγούμενου καθεστώτος όπως η μαθητεία, η σωτηρία, η αποκατάσταση, η ηθική διδασκαλία, φαίνεται να διατηρήθηκαν λειτουργώντας συμπληρωματικά, όχι μόνο για τη διαμόρφωση της νεωτερικής εκδοχής του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και για το πειθαρχικό πλαίσιο στο οποίο συντελέστηκε η ανάδυσή του (βλ. υποκεφάλαιο 4.1). Σε αυτό το πλαίσιο, η ηθικοποίηση ως κατάλοιπο του προηγούμενου καθεστώτος αποτέλεσε το σημείο τομής της νεωτερικής εκδοχής των θεσμών της φυλακής, της εκπαίδευσης και της αποικιοκρατικής πολιτικής για την εκπαίδευση υποδηλώνοντας πως το εγχείρημα της αναθεώρησής τους άντλησε και από τις δύο κατευθύνσεις, συντηρώντας παρά εξαλείφοντας στοιχεία θρησκευτικής καταγωγής. Όμοια κατά την περίοδο του αντιαποικιοκρατικού αγώνα (1955-1959) οι εκδηλώσεις κυριαρχικής εξουσίας συνέχισαν να συνυπάρχουν με εκφάνσεις πειθαρχικής εξουσίας. Παρά την ισχύ ακόμη και ακραίων εκδηλώσεων κυριαρχικής βίας, όπως ήταν τα βασανιστήρια και οι απαγχονισμοί, και παρά την αντίσταση των Νεαρών Κρατουμένων, τα εγχειρήματα παροχής εκπαίδευσης παρέμειναν στις προθέσεις και των Αρχών, αλλά τύγγαναν και διεκδίκησαν από τους νεαρούς, αν και με διαφορετικό περιεχόμενο ΑΠ. Η ταλάντευση από το σώμα στην ψυχή του κρατουμένου διέκρινε τη μεταχείριση των Νεαρών πολιτικών Κρατουμένων αυτής της υποπεριόδου. Ακόμη, όμως, και κατά τη μετάβαση στο ανεξάρτητο κράτος, έστω και εάν οι εκδηλώσεις κυριαρχικής εξουσίας είναι σαφώς ηπιότερες, αυτές συνεχίζουν να συνυπάρχουν με πειθαρχικές εκφάνσεις της, όπως για παράδειγμα τα εγχειρήματα διαμόρφωσης ενός καθεστώτος εκπαίδευσης για τους νεαρούς και τους ενήλικες

κρατούμενους. Κατά τον Deacon (2002) το νεωτερικό υποκείμενο είναι προϊόν μιας δεσποτικής λογικής (despotic reason) που συνδυάζει τον διαφωτισμό και την πειθαρχία. Το πέρασμα από το δημόσιο θέαμα, αναπόσπαστο στοιχείο των μεσαιωνικών τιμωριών με επίκεντρο το σώμα του καταδίκου, στην ποινή της φυλάκισης, θεωρήθηκε μια καινοτόμα ιδέα, η οποία αναμενόταν να αντικαταστήσει την έως τότε επιβαλλόμενη σωματική τιμωρία των βάνανσων ακρωτηριασμών του σώματος (Justice & Meares, 2014). Ωστόσο, και νεωτερικά το σώμα φαίνεται πως συνέχισε να αποτελεί σημείο στόχευσης και κατά την μετάβαση ακόμη και σε πειθαρχικές πτυχές εξουσίας. Μια σημαντική πτυχή της γνώσης που προέκυψε για το θεσμό της φυλακής κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ήταν πως και στην νεωτερική εκδοχή της η παρουσία κυριαρχικής εξουσίας συνέχισε να συνυπάρχει με την πειθαρχική, επιδιώκοντας την καθυπόταξη του σώματος και της ψυχής του μαθητή κρατουμένου. Η παροχή εκπαίδευσης, επομένως, τηρώντας τις πειθαρχικές προδιαγραφές του συγκεκριμένου χώρου, του ορισμένου χρόνου, της προκαθορισμένης ρουτίνας, της ιεραρχικής επιτήρησης από τον δάσκαλο ή τον Επιθεωρητή των Σχολείων ή τον Διευθυντή των Φυλακών ανατροφοδοτεί και ανατροφοδοτείται από την παράλληλη εκδήλωση κυριαρχικής εξουσίας όταν το καθεστώς απειλείται σοβαρά στον πυρήνα του. Στη δεύτερη συγκαταλέγονταν οι απαγχονισμοί Νεαρών Κρατουμένων, μια τάξη για την οποία, έγιναν τόσες παράλληλες συζητήσεις και «προσπάθειες» παροχής εκπαίδευσης, μιας και λόγω της ηλικίας αυτοί θεωρούνταν/ ως (πιο) μετατρέψιμοι και αναμορφώσιμοι. Η επιμονή για την αξία της εκπαίδευσης συμπορευόταν, παραδόξως, με τους όρους που επιβάλλονταν από «γνώση» αυτών των υποκειμένων, αλλά και διεκδικήσεις αυτών των υποκειμένων.

Έχοντας διερευνήσει, μέσω κειμένων και πρακτικών ποικίλων κοινωνικών δράσεων, τέτοιες συνέχειες και ασυνέχειες στην ιστορικότητα συγκεκριμένων δομών γνώσης που κρίθηκαν θεμελιώδεις για τη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση και η παροχή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Κεντρική Φυλακή διαμορφώνονταν κατά την περίοδο 1946-1971, σημαντική κρίνεται η εκπόνηση ιστορικών μελετών που θα ακολουθήσουν το 1971 ή προηγούνται του 1946. Η εκπόνηση τέτοιων ερευνών αναμένεται να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της εξέλιξης του θεσμού μέχρι και την πιο πρόσφατη συγκρότησή του, τόσο ως προς το πώς μετατοπίζεται ή μετασηματίζεται, όσο και ως προς το πώς διατηρείται σταθερός. Η ανάδειξη συνεχειών και ασυνεχειών ως προς τις θεσμικές πρακτικές, τυχόν διεκδικήσεις κοινωνικών δράσεων και η παραγωγή νέας γνώσης ως προς τα ΑΠ, τα γνωστικά αντικείμενα και τον δάσκαλο στην παρούσα διατριβή προσφέρει μια πολυπλοκότερη εικόνα για την ιστορικότητα της εκπαίδευσης που παρεχόταν στην Κεντρική Φυλακή την περίοδο (1946-1971). Η ιστοριογραφική συμβολή της παρούσας πραγματείας έγκειται λοιπόν και στο πώς, μέσα

από την περίπτωση του σχολείου της Κεντρικής Φυλακής ως περίπτωση μικρής αφήγησης, αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα και ποικιλία της ιστορίας τόσο της φυλακής όσο και της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Αναγκαίες κρίνονται, επίσης, κι άλλες έρευνες που να επικεντρώνονται στη μελέτη συγκεκριμένων σχολείων, αλλά και βιογραφιών ιστορικών προσώπων, που όπως προέκυψε και από την παρούσα έρευνα για το πεδίο της φυλακής, αποτέλεσαν σημαντικά πρόσωπα που επηρέασαν με συγκεκριμένους τρόπους την πορεία της εκπαίδευσης στην Κεντρική Φυλακή. Η ιστορική μελέτη του θεσμού των φυλακών φαίνεται ακόμη πως μπορεί να αποτελέσει πόρο έμπνευσης μελλοντικής έρευνας, ιδιαίτερα σε σχέση με το ευρύτερο πεδίο της δικαιοσύνης ως τοπικό και διεθνές. Αξιοποίηση άλλων πηγών, όπως ο καθημερινός τύπος ή πηγών πέραν του Κρατικού Αρχείου επίσης θα συμβάλουν στον εμπλουτισμό και την πολυπλοκοποίηση σχετικής ιστοριογραφικής έρευνας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πρωτογενείς Πηγές

- [Annual Report on Cyprus (1948)].
[Annual Report on Cyprus (1948)].
[Annual Report on Cyprus. (1949)].
[Annual Report on the Social and Economic progress of the people of Cyprus. (1938)].
[Annual Report on the Social and Economic progress of the people of Cyprus. (1938)].
[Annual Report on the Social and Economic Progress of the People of Cyprus 1938].
[Report on Cyprus. (1949)].
[Report on the Cyprus Prisons. (1935)].
[Report on the Cyprus Prisons. (1937)].
[Report on the Cyprus Prisons. (1938)].
[The Cyprus Prison Service Administration Report. (1948)].
[(E1/156/00. 00/00/1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(E1/156/17-15). (27-07-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(SA1/1276/1950/1. (1950)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(SA1/1276/1950/4. (1952)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(SA1/1276/1950/5. (1953)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(SA1/1276/1950/5/14. (1953)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(SA1/1276/1950/6/12. (1955)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(V41/45. (1950)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(V41/45. (1950), σελ. 30]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(V41/45/30. (1950)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(V41/46/44. (1951)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(V41/47/4. (1952)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(E1/156/35. (25.11.1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(E1/156/35. (25.11.1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[(E1/156/47. (20.12.1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/151/61. (29-06-1949)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/0? (17-12-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/1. (15-08-1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/1. (15-08-1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/10. (10-07-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/14-15.(20-07-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/14-15.(20-07-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/18-15.(27-07-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/19. (04-10-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/21. (02-11-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/22. (19-11-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/23. (21-11-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/25. (20-11-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/28. (24.11.1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/29-27. (23-11-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/31. (16-11-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/31. (16-11-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/36. (25-11-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/38. (24-11-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/4. (07-10-1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/0/45. (10-12-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/49. (21-12-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

[E1/156/58. (15-04-1949)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/59. (20-06-1949)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/60. (30-06-1949)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/60. (30-06-1949)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/61. (29-06-1949)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/79.(28.4.1950 - 28.6.1950)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/8.(21-10-1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/85. (2.10.1950 – 21.12.1950)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/88.(8.1.1950 - 24.4.1951)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/8-9. (21-10-1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/9. (30-06-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/96. (29-01-1953)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/22. (19-11-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/7.(05-11-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1 /213/1908/39-37. (05-01-1912). Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1021/1956. (1956), σελ. 16]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1089/1933/9. (1932)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1276/1950/1. (1949)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1276/1950/2. (1950)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1276/1950/5/11. (1954)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1419/1920/1. (01-10-1920)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1419/1920/8. (30-08-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1419/1920/9. (01-09-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/213/1908/39-37. (05-01-1912)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/261/1948.(1947)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/261/1949. (1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/531/1945/1/43. (15-02-1943)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/62. (02-04-1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/697/1940/1. (12-04-1940)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2.(08-04-1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/1 (23-11-1944)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/105 (04-02-1948)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/13. (16-01-1945)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/18 -12. (16-01-1945)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/3. (23-11-1944)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/36 (03-03-1945)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/37. (06-03-1945)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/43 Α. (17-06-1945)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/44. (0?-0?-1945)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/5. (28-11-1944)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/5.(1944)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/60. (13-12-1945)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/61 (08-04-1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/66. (27-06-1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/68. (26-04-1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/69. (27-06-1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/7. (28-11-1944)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/73.(14-08-1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/92. (17-06-1947)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/96-97. (15-10-1947)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/790/1917/2/98-97. (16-08-1947)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/884/1907/12. (15-11-1949)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

[SA1/884/1907/6. (03-10-1916)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/884/1907/9. (12-11-1920)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V35/2. (1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V41/37. (1937)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V41/38. (1938)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V41/39. (1946)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V41/40. (1947)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V41/45. (1950)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V41/46. (1951)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156 / 206. (27-09-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/ 195.(2-09-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/ 196. (6-09-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/ 197. (8-09-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/ 200. (22-09-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/ 201. (25-09-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/ 206. (27-09-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/ 208.(26-09-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/ 214.(29-10-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/ 215. (03-11-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/125. (14-11-1955)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/127-126 (21-11-1955)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/128. (24 -11-1955)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/135. (1955)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/138. (27.01.1956)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/138. (27.01.1956)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/141. (30.01.1956)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/143-142. (20.08.1956)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/148. (04.09.1957)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/153. (17-01-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/154. (17- 01-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/155. (30-01-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/159.(5-02-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/162. (06-02-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/162. (06-02-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/164. (27-02-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/165. (28-02-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/165.(28-02-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/166. (04-03-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/167. (06-03-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/168. (10-03-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/169. (13-03-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/169. (13-03-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/170. (01-04-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/174. (29-04-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/175. (03-05-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/176. (0?-05-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/177. (15-05-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/178. (19-05-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/179 (15-05-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/180. (23-05-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/181. (27-05-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/182. (05-06-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

[E1/156/183. (12-06-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/184. (23-06-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/186.(30-06-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/188. (25-06-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/190.(18-07-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/192. (02-08-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/193. (09-08-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/194. (21-08-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/224-223. (23-12-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/225. (02-01-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/227. (14-02-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/228. (14-01-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/229. (19-01-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/233. (28-02-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/234. (24-01-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/237. (8-07-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/238. (11-07-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/244. (22-08-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/330. (19-01-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/1103/133. (1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/104. (22-01-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/156. (30-01-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/32. (03-03-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/33. (06-03-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/34. (29-04-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/35. (03-05-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/7/18. (1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/7/18. (1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1021/1956.(1956)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1021/1957. (1957)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1021/1958. (1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1276/1950/4. (1952)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1276/1950/5. (1953)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1276/1950/6. (1955)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V40/588. (1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V41/44. (1957)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V41/53. (1956)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V41/54.1957]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V41/55. (1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V51/56. (1955)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/125. (14-11-1955)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/186. (30-06-1958)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[E1/156/238. (11-07-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/1103. (1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/1259/34. (1963)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/1350. (1964)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/1404 . (1965)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/1404/41. (3.06.1966)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/1477. (1966), σελ. 1]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/1477. (1966), σελ.1]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/150/44. (1971-1978)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/100. (27-12-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

[MJ4/154/103-10. (22-12-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/104. (22-01-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/107. (10-02-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/110. (28-02-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/112-113. (19-02-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/113. (23- 04-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/114. (16-04-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/114. (16-04-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/116.(30-01-1971)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/116-115. (30/01/1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/117. (17-04-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/119. (21-04-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/125.(11-05-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/125.(9/5/1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/128.(13-05-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/132-130. (06-11-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/138. (1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/150- 151. (05-05-1964)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/170.(13-01-1966)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/170Α. (22α-02-1966)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/172. (10- 06-1966)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/174. (14 - 04 -1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/181. (23-05-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/182. (23-05-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/187.(23-06-1967)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/187.(23-06-1967)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/190. (24-06-1962)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/196. (2-09-1967)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/202.(2-09-1967)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/203. (2-09-1967)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/209. (22α/06/1968)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/212. (22α-06-1968)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/214. (02-01-1969)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/218. (15-04-1970)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/221. (28-04-1970)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/222. (03-03-1967)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/234. (1970)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/238. (2α-06-1971)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/240. (7-06-1971)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/258. (16-06-1971)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/57. (03 -11-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/58. (07-11-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/58. (07-11-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/59. (13-11-1959)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/60. (03-02-1960)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/64. (7-10-1960)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/66. (7-10-1960)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/67. (08-10-1960)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/69. (23-03-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/71. (17-05-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/72. (20-05-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

[MJ4/154/74-73. (08-07-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/75. (31-07-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/78. (24-09-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/80-77. (24/09/1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/81. (20-10-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/83-81. (20/10/1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/85. (07-11-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/87-86. (10-11-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/93. (18-11-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/96. (25-11-1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/154/99. (13.12.1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/1576. (1966)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/1622. (1967)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/181/. (23-05-1967)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/419. (1960)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/419/26. (1969)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/420. (1960)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/420/133. (1960)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/490. (1960)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/609. (1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ4/611. 1961, σελ.1]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[MJ41350. (1964)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/102/1958]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/102/1958]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/102/1958]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[SA1/1021/1956]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V41/54. (1957)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.
[V41/77. (1961)]. Κρατικό Αρχείο Κύπρου.

Δευτερογενής Βιβλιογραφία

- Abbinnett, R. (1998). Politics and enlightenment: Kant and Derrida on cosmopolitan responsibility. *Citizenship Studies*, 2(2), 197-222.
- Adker, M., & Longhurst, B. (1994). *Discourse, power, and justice: Towards a new sociology of imprisonment*. London: Routledge.
- Adriaenssen, A., & Aertsen, I. (2015). Punitive attitudes: Towards an operationalization to measure individual punitivity in a multidimensional way. *European Journal of Criminology*, 12(1), 92-112.
- Allen, A. (2013). The Examined Life: On the Formation of Souls and Schooling. *American Educational Research Journal*, 50(2), 216–250.
- Allen, A. (2011). Foucault and the politics of our selves. *History of the Human Sciences*, 24(4), 43–59.
- Ansell, B., & Lindvall, J. (2013). The Political Origins of Primary Education Systems: Ideology, Institutions, and Interdenominational Conflict in an Era of Nation-Building. *American Political Science Review*, 107 (3), 505 – 521.
- Apple W. M. (1993). The politics of official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? *Discourse*, 14(1), 1-16.
- Apple, J. M. (1990). Curriculum theorizing and the state. *Curriculum Studies*, 22 (4), 377-400.
- Apple, M. W. (1972). Community, Knowledge, and the Structure of Disciplines. *The Educational Forum*, 37(1), 75-82.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum* (2nd edition). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1990). The politics of official knowledge in the United States. *Journal of Curriculum Studies*, 22(4), 377- 400.
- Apple, M. W. (1995). *Education and Power* (2nd edition). New York: Routledge.
- Apple, M. W. (1999). *Power, Meaning and Identity: Essays in Critical Educational*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Apple, M. W., & King, N. R. (1977). What do schools Teach. *Curriculum Inquiry*, 6(4), 341-358.
- Armstrong, D. M. (2006). The scope and limits of human knowledge, *Australasian Journal of Philosophy*, 84(2), 159-166.
- Ascione, G. (2014). Unthinking Modernity: Historical-Sociological, Epistemological and Logical Pathways. *Journal of Historical Sociology* 27(4), 463-489.
- Asimaki, A., Koustourakis, G., & Nikolakakos, N. (2020). A Foucauldian disciplinary theorisation of inmate education in the Second Chance Schools in Greek prisons: A case study, *Studies in the Education of Adults*, 52 (1), 101-118.
- Audigier, F. (1999). School disciplines, social representations, and the construction of the didactics of history. *Instructional Science*, 27, 97-117.

- Baer, D. L., & Ravneberg, B. (2008). The outside and inside in norwegian and english prisons. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography, Human Geography*, 90(2), 205-216.
- Bailey, V. (1997). English Prisons, Penal Culture, and the Abatement of Imprisonment, 1895-1922. *Journal of British Studies*, 36 (3), 285-324.
- Baker, P. D. (2015). A note on knowledge in the schooled society: towards an end to the crisis in curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 763-772.
- Ball, J. S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, J. S. (1992). *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*. New York: Routledge.
- Ball, S., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.
- Ball, S., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5), 513-533.
- Bandyopadhyay, M. (2007). Reform and everyday practice: Some issues of prison governance. *Contributions to Indian Sociology* 41(3), 387– 416.
- Benhan, C. (2007). Context, Creativity and Critical Reflection: Education in Correctional Institutions. *The Journal of Correctional Education*, 58(2), 157- 169.
- Bergström, O., & Knights, D. (2006). Organizational discourse and subjectivity: Subjectification during processes of recruitment. *Human Relations*, 59(3), 351–377.
- Bevir, M. (2011). Political science after Foucault. *History of the Human Sciences*, 24(4),
- Biesta, G. (2014). Pragmatising the curriculum: bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25 (1), 29-49.
- Bilsel, N., & Dinçyürek, Ö. (2017). Education under the shadow of politics: school buildings in Cyprus during the British colonial period. *Paedagogica Historica*, 53(4), 394-410.
- Birla, R. (2013). Maine (and Weber) Against the Grain: Towards a Postcolonial Genealogy of the Corporate Person. *Journal of Law and society*, 40(1), 92-114.
- Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. *Oxford Review of Education*, 41(5), 671-689.
- Booth, Z. M. (2003). Settler, missionary, and the State: contradictions in the formulation of educational policy in colonial Swaziland, *History of Education*, 32(1), 35-56.
- Braun, A., Ball, J. S., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.

- Braun, A., Ball, S., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
- Brown. M. (2017). Postcolonial penalty: Liberty and repression in the shadow of independence, India c. 1947. *Theoretical Criminology*, 21(2), 186– 208.
- Buchardt, M. (2013). Pedagogical transformations of “religion” into “culture” in Danish state mass schooling from the 1900s to the 1930s. *Paedagogica Historica*, 49(1), 126-138.
- Burchardt, M. (2017). Recalling modernity: how nationalist memories shape religious diversity in Quebec and Catalonia . *Nations and Nationalism*, 23 (3), 599–619.
- Cain, J. P. (2012). Character, ‘Ordered Liberty’, and the Mission to Civilise: British Moral Justification of Empire,1870–1914. *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, 40(4), 557-578.
- Canning, R. (2012). The vocational curriculum in the lower secondary school: material and discursive practices. *The Curriculum Journal*, 23(3), 327–343.
- Cappelli, G. (2016). One size that didn’t fit all? Electoral franchise, fiscal capacity and the
- Carpenter, J. K. (2006). Nutritional Studies in Victorian Prisons. *American Society for Nutrition*, 136 (1), 1–8.
- Carrabine, E. (2000). Discourse, governmentality and translation: Towards a social theory of imprisonment. *Theoretical Criminology*, 4(3), 309-331.
- Carrigan, J., & Maunsell, C. (2014). ‘Never really had a good education you know, until I came in here’: educational life histories of young adult male prisoner learners. *Irish Educational Studies*, 33(4), 399-417.
- Caruana- Galizia, P. (2015). Strategic colonies and economic development: real wages in Cyprus,Gibraltar, and Malta, 1836–1913. *Economic History Review*, 68(4), 1250–1276.
- Cary, P. (2017). Varieties of Knowing in Science and Religion. *Zygon*, 52(3), 807-821.
- Chaudhary, R. (2009). Determinants of Primary Schooling in British India. *The Journal of Economic History*, 69, (1), 269 -302.
- Cheney, D. (2010). Dr Mary Louisa Gordon (1861–1941): A Feminist Approach in Prison. *Feminist Legal Studies*,18,115–136.
- Cheon, H. (2014). In What Sense Is Scientific Knowledge Collective Knowledge?.*Philosophy of the Social Sciences*, 44(4), 407–423.
- Clapham, A.(2015). Producing the docile body: analysing Local Area Under-performance Inspection (LAUI). *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 265-280.
- Clarke, P. D. (2010). Central authority and local powers: the apostolic penitentiary and the English church in the fifteenth century. *Institute of Historical Research*, 84 (225), 416-442.
- Clegg, R. S. (1989). *Frameworks of Power*.London: SAGE Publications.

- Clemente, M., Ramírez, E., & Domínguez. B. A. (2000). The Selection of Contents in School Projects in Spain. *Curriculum Inquiry*, 30 (3), 295-317.
- Cole, B. (2002). Rehabilitation Through Education. *The Journal of Correctional Education*, 53(1), 20-22.
- Coll, S. (2014). Power, knowledge, and the subjects of privacy: understanding privacy as
- Collstedt, C. (2014). The Descents of Military Violence against Civilians: a history of the present. *Scandinavian Journal of History*, 39(2), 153-169.
- Conroy, A. (2012). Transnationalism in the Americas After NAFTA: Power, Knowledge and Resistance. *Social Movement Studies*, 11(1), 113-117.
- Cooper, B. (1983). On Explaining Change in School Subjects. *British Journal of Sociology of Education*, 4 (3), 207-222.
- Cooper, Barry. (1983) On Explaining Change in School Subjects, *British Journal of Sociology of Education*, 4(3), 207-222.
- Cooper, R. A. (1981). Jeremy Bentham, Elizabeth Fry, and English Prison Reform. *University of Pennsylvania Press*, 42(4), 675-690.
- Coopey, R., & McKinlay, A. (2010). Power without knowledge? Foucault and Fordism, c.1900–50. *Labor History*, 51(1), 107-125.
- Corfield, J. P. (2011). British History: The Exploding Galaxy. *Journal for Eighteenth-Century Studies*, 34 (4), 517-526.
- Costelloe, A., & Warner, B. (2014). Prison Education across Europe: policy, practice, politics. *London Review of Education*. 31, 175-183.
- Costelloe, A., & Warnerb, K. (2014). Prison education across Europe: policy, practice, politics. *London Review of Education*, 12(2), 175- 183.
- Coyle, A. (2008). The treatment of prisoners: International standards and case law. *The British Psychological Society*. 13(2), 219-230.
- Czerniawski, G. (2015). A race to the bottom – prison education and the English and Welsh policy context. *Journal of Education Policy*, 1-15.
- Dalsheim, J. (2007). Deconstructing National Myths, Reconstituting Morality: Modernity, Hegemony and the Israeli National Past. *Journal of Historical Sociology*, 20 (4), 521-554.
- Davis, B., & Dennis J. Sumara, D.J. (2000). Curriculum forms: On the assumed shapes of knowing and knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 821-845.
- De Larrinaga, M., & Doucet, M. G., (2008). Sovereign Power and the Biopolitics of Human Security. *Security Dialogue*, 39(517).
- De Sousa, C.P., Catani D. B., Nóvoa, A., & Simon. F. (2005). School and modernity: Knowledge, institutions and practices. Introduction. *Paedagogica Historica*, 41 (1-2), 1-8.
- Deacon, R. (2002). Truth, Power and Pedagogy: Michel Foucault on the rise of the disciplines. *Educational Philosophy and Theory*, 34(4), 435-458

- Deacon, R. (2006). From Confinement to Attachment: Michel Foucault on the Rise of the School. *The European Legacy*, 11(2), 121-138.
- Dean, M. (1994). *Critical and Effective Histories: Methods and Historical Sociology*. New York: Routledge.
- Dean, M. (2010). What is society? Social thought and the arts of government. *The British Journal of Sociology*, 61(4), 677 -695.
- Deng, Z. & Luke, A. (2008). Subject matter: defining and theorizing school subjects. In F. M. Connelly, M. Fang He & J. Phillion (Eds.). *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. (pp. 66-87). Los Angeles: Sage.
- Deng, Z. (2009). The formation of a school subject and the nature of curriculum content: an analysis of liberal studies in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 585-604.
- Denmark, W. R. (1996). Prison Philosophy and Prison Education. *Journal of Correctional Education*, 47(2), 58- 63.
- Devereaux, S. (1999). The making of the penitentiary act 1775-1779. *The Historical Journal*, 42 (2), 405-433.
- Deville, G. J., Sorbello, L. , Eccleston, L., Ward, T., (2005). Prison-based peer-education schemes. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 219-240.
- Di Fiore, L. (2017). The production of borders in nineteenth-century Europe: between institutional boundaries and transnational practices of space. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 24(1), 36-57.
- Di Mascio, W. (2009). Special Issue Reflections: The History of Prisons and Punishment. *The Prison Journal*, 89(1), 3S-6S.
- Dick, P., (2014). Discipline and punish? Strategy discourse, senior manager subjectivity and contradictory power effects. *Human relations*, 67(12), 1513-1536.
- DiMascio, W. (2009). Special Issue Reflections: The History of Prisons and Punishment. *The Prison Journal*, 89(1), 3S-6S.
- Dirkzwager, A.J.E., & Kruttschnitt, C. (2012). Prisoners' perceptions of correctional officers' behavior in English and Dutch prisons. *Journal of Criminal Justice*, 40, 404-412.
- Diseth, A., Eikeland, O-J., Manger, T., & Hetland, H. (2008). Education of prison inmates: course experience, motivation, and learning strategies as indicators of evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 14 (3), 201–214.
- Do O, J. R. (2005). Government of the soul and genesis of the modern educational discourse (1879–1911). *Paedagogica Historica*, 41(1-2), 243-257.
- Dobbins, J. (2008). Europe's Role in Nation Building. *Survival*, 50(3), 83-110.
- Domínguez, P. J. (2017). A State Within the State: The Inquisition in Enlightenment Thought, *History of European Ideas*, 43(4), 376-388.

- Dortants, M. (2012). Regulation of diversity through discipline: Practices of inclusion and exclusion in boxing. *International Review for the Sociology of Sport*, 48(5), 535-549.
- Doyle, T. (2013). Nietzsche, Value and Objectivity. *International Journal of Philosophical Studies*, 21(1), 41-63.
- Duindam, J. (2010). Early Modern Europe: Beyond the Strictures of Modernization and National Historiography. *European History Quarterly*, 40(4), 606–623.
- Duschinsky, R. (2014). Truth, purification and power: Foucault’s genealogy of purity and impurity in and after The Will to Know lectures. *European Journal of Social Theory*, 17(4), 425–442.
- Duwe, G., & Clark, V. (2014), The Effects of Prison-Based Educational Programming on Recidivism and Employment. *The Prison Journal*, 94(4), 354-478.
- Dwyer, P. (1995). Foucault, Docile Bodies and Post-Compulsory Education in Australia. *British Journal of Sociology of Education*, 16(4), 467-477.
- Elden, S. (2006). Discipline, health and madness: Foucault’s Le pouvoir psychiatrique. *History of the human sciences*, 19(1), 39-66.
- Elgenious, G. (2011). The politics of recognition: symbols, nation building and rival nationalisms. *Nations and Nationalism*, 17 (2), 396–418.
- Evans, J. (2014). Ideational border crossings: rethinking the politics of knowledge within and across disciplines. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 45-60.,
- Evertsson, J. (2015). History, nation and school inspections: the introduction of citizenship education in elementary schools in late nineteenth-century Sweden. *History of Education*, 44 (3), 259–273.
- Fahey, J., & Kenway, J. (2010). Thinking in a ‘worldly’ way: mobility, knowledge, power and geography. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(5), 627-640.
- Fillafer, L. F. (2017). Whose Enlightenment. *Austrian History Yearbook*, 48, 111-125.
- Foley, M. R., & Gao, J. (2004). Correctional Education: Characteristics of Academic Programs Serving Incarcerated Adults. *The Journal of Correctional Education*, 55(1), 6-21.
- Fonseca, S. D. (2018). Reimagining the sociology of punishment through the global-south: postcolonial social control and modernization discontents. *Punishment & Society*, 20(1), 54–72.
- Forster, W.(1996). England and Wales the State of Prison Education. *The Journal of Correctional Education*, 47(2), 101- 105.
- Forsythe, B. (1991). Centralisation and Local Autonomy: The Experience of English Prisons 1820-1877. *Journal of Historical Sociology*, 4 (3), 317-345.
- Forsythe, B. (2004). Loneliness and Cellular Confinement in English Prisons 1878-1921. *British Journal of Criminology* 44, 795-770.

- Forsythe, B.(2004). Loneliness and Cellular confinement in English Prisons 1878-1921. *British Journal of Criminology*, 44(5), 759-770.
- Forsythe, W. J. (1989). Reformation and Relaxation in English Prisons 1895-1939. *Social Policy & Administration*, 23(2), 0037-7643.
- Forsythe, W. J. (1989). Reformation and Relaxation in English Prisons 1895-1939. *Social Policy Administration*, 23 (2), 161-170.
- Foucault M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings, 1972–1977* (ed. C Gordon) New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1977a/1980). Confession of the Flesh. In C. Gordon (ed) *Power/Knowledge*. Pantheon, pp. 194–228.
- Foucault, M. (1986). Kant on Enlightenment and revolution, *Economy and Society*, 15(1), 88-96.
- Foucault, M. (2008). *The Birth of the Biopolitics: Lectures at the College de France*. New York: Picador.
- Franzén, A. G. (2014), Responsibilization and Discipline: Subject Positioning at a Youth Detention Home. *Journal of Contemporary Ethnography*, 44(3), 251-279.
- Friedmann, J. (1978). The epistemology of Social Practice: A critique of objective knowledge. *Theory and Society*, 6, 75-92.
- Fuller, B., Hage, J., Garnier, A. M., & Sawicky, B. M. (1992). Nation Buiding and School Expansion under the Fragile French State. *Social Forces*, 70(4), 923-936.
- Gail Dallas Hook, G. D. (2015). *Protectorate Cyprus: British Imperial Power Before World War I*. London: Bloomsbury.
- Garland, D. (2014). The Welfare State: A Fundamental Dimension of Modern Government. *European Journal of Sociology*, 55(3), 327–364.
- Garland, D. (2014). What is a “history of the present”? On Foucault’s genealogies and their critical preconditions. *Punishment & Society*, 16(4), 365–384.
- Garret, P. M.(2015). Confronting neoliberal penalty: Placing prison reform and critical criminology at the core of social work’s social justice agenda. *Journal of Social Work*, 16(1), 88-103.
- Genders, E.(2014). Rehabilitation, risk management and prisoners’ rights. *Criminology & Criminal Justice*, 14(4), 434-537.
- Genders, E., & Player, E. (2013). Rehabilitation, risk management and prisoners’ rights. *Criminology & Criminal Justice*, 14 (4), 434-457.
- Genders, E., (2014). Rehabilitation, risk management and prisoners’ rights. *Criminology & Criminal Justice*, 14(4), 434-537.

- Giles, G. (2014). The Concept of Practice, Enlightenment Rationality and Education: A speculative reading of Michel de Certeau's *The Writing of History*. *Educational Philosophy and Theory*, 46(3), 255-268.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Golder, B. & Fitzpatrick, P. (2009). *Foucault's Law*. New York: Routledge.
- Goodacre, H. (2010). Limited liability and the wealth of 'uncivilised nations': Adam Smith and the limits to the European Enlightenment. *Cambridge Journal of Economics*, 34, 857-867.
- Goodson, I. (1981). Becoming an Academic Subject: patterns of explanation and evaluation. *British Journal of Sociology of Education*, 2(2), 163- 180.
- Goodson, I. (1983). Subjects for Study: Aspects of a Social History of Curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 15(4), 391-408.
- Goodson, I. (1987). *School Subjects and Curriculum Change*. London: The Falmer Press.
- Goodson, I. (1990). The Social History of School Subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34(2), 111-121.
- Goodson, I. (1993). Forms of Knowledge and Teacher Education. *Journal of Education for teaching*, 19(4), 217-229.
- Goodson, I. (1993). *School Subjects and Curriculum Change: Studies in Curriculum History* (3rd Edition). London: The Falmer Press.
- Goodson, I. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Goodson, I. (2014). Context, curriculum, and professional knowledge. *History of Education*, 43(6), 786-776.
- Goodson, I. S., & Marsh, C. J. (1996). *Studying School Subjects: A guide*. London: The Falmer Press.
- Goomany, A., & Dickinson, T. (2015). The influence of prison climate on the mental health adult prisoners: a literature review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 22, 413-422.
- Gordon, C. (1986). Question, ethos, event: Foucault on Kant and Enlightenment, *Economy and Society*, 15(1), 71-87.
- Green, J. (2015). *Fiat iustitia, pereat mundus*: Immanuel Kant, Fiedrich Gentz, and the possibility of prudential enlightenment. *Modern Intellectual History*, 14(1), 35-65.
- Gregoriou, Z. (2004). De-scribing hybridity in 'unspoiled Cyprus': postcolonial tasks for the theory of education. *Comparative Education*, 40 (2), 241-266.
- Grew, R., Harrigan, J. P., & Whitney, J. (1983). The Availability of Schooling in Nineteenth- Century France. *The Journal of Interdisciplinary History*, xiv(1), 25-63.

- Grosso Correia, L. (2008). Social patterns of literacy in the city of Porto at the end of the nineteenth century. *Paedagogica Historica*, 44(1-2), 83-105.
- Gyung Kim, M. (2013). Archeology, genealogy, and geography of experimental philosophy. *Social Studies of Science*, 44(1), 150-162.
- Hacking, I. (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and Society*, 33(3), 277-302.
- Hallsworth, S. (2002). The case for a postmodern penalty. *Theoretical Criminology*, 6(2), 145–163.
- Hameyer, U. (2007). Transforming domain knowledge: a systemic view at the school curriculum. *The Curriculum Journal*, 18(4), 411-127.
- Hamilton, C. (2013), Punitiveness and political culture: Notes from some small countries. *European Journal of Criminology*, 10(2), 154–167.
- Hammett, D., & Staeheli, A. L. (2010). Educating the new national citizen: education, political subjectivity and divided societies. *Citizenship Studies*, 14(6), 667-680.
- Hammett, D. (2010). Educating the new national citizen: education, political subjectivity and divided societies. *Citizenship Studies*, 14(6), 667– 680.
- Hardin, S. (2017). A philosophy of science for us today? A response to Fellows and Richardson, *Philosophical Studies*, 174, 1829–1838.
- Hardin, S. (2017). Latin American Decolonial Social Studies of Scientific Knowledge: Alliances and Tensions. *Science, Technology, & Human Values*, 41(6), 1063-1087.
- Hardin, S. (2017). Precis of Objectivity and diversity: another logic of scientific research. *Philos Stud*, 174, 1801–1806.
- Hardy, M., & Jobling, H. (2015). Beyond power/knowledge—developing a framework for understanding knowledge ‘flow’ in international social work. *European Journal of Social Work*, 18(4), 525-542.
- Hardy, N. (2010). Foucault, Genealogy, Emergence: Re-Examining The Extra-Discursive. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), 0021-8308.
- Harkin, J. (1998). In Defence of the Modernist Project in Education. *British Journal of Educational Studies*, 46(4), 428-439.
- Hayward, J., & Jerome, L. (2010). Staffing, status and subject knowledge: what
- Henry, J. (2004). Science and the coming of Enlightenment. In M. Fitzpatrick, P. Jones, C. Knellwolf, & I. McCalman. (Eds.), *The Enlightenment World*(pp. 10-27). New York, NY: Routledge.
- Heraclidou, A. (2017). Imperial control in Cyprus: Education and political manipulation in the British Empire. London: Bloomsbury.
- Hirsh, V. A., Ashworth, A. & Roberts, J. (2009). Principled Sentencing: Readings on Theory and Policy. Oxford: Oregon.
- Hoffman, J. (1995). Beyond the State. Cambridge, England: Polity Press.

- Hornborg, A. (2006). Animism, fetishism, and objectivism as strategies for knowing (or not knowing) the world. *Ethnos*, 71(1), 21-32. 9
- Hrabowski, F.A., & Robbi, Jeremy (2002). The benefits of Correctional Education. *The Journal of Correctional Education*, 53(3), 96-100.
- Hyundeuk, C. (2014). In What Sense Is Scientific Knowledge Collective Knowledge?. *Philosophy of the Social Sciences*, 44(4), 407– 423.
- Irving-Stonebraker, S. (2017). Nature, Knowledge, and Civilisation. Connecting the Atlantic and Pacific Worlds in the Enlightenment. *Itinerario*, 41(1), 93–107.
- Irwin, A. (2006). London adolescents (re)producing power/knowledge: You know and I know. *Language in Society*, 35, 499 – 528.
- Jephcote, M., & Davies, B. (2007). School subjects, subject communities and curriculum change: the social construction of economics in the school Curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 37(2), 207–227.
- Johnson, C. N. (1992). Nation-building, language and education: The geography of teacher recruitment in Ireland, 1925-55. *Political Geography* 11(2), 170-189.
- Johnston, H. (2008). Reclaiming the Criminal: The Role and Training of Prison Officers in England, 1877 to 1914. *The Howard Journal*, 47 (3), 297–312.
- Johnston, H. (2014). Gendered Prison Work: Female Prison Officers in the Local Prison English Prisons System, 1877–1939. *The Howard Journal*, 53 (2), 193–212.
- Joose, A. (2015). Foucault’s subject and Plato’s mind: A dialectical model of self-constitution in the Alcibiades. *Philosophy and Social Criticism*, 41(2), 159–177.
- Jovanic, G. (2011). The role of education in the treatment of offenders. *Support for Learning*, 26(2), 79- 82.
- Justice, B., & Meares, L. T. (2013). How Criminal Justice System Educates Citizens. *The American Academy of Political and Social Science*, 651(1), 159-177.
- Justice, B., & Meares, L. T. (2014). How the Criminal Justice System Educates Citizens. *Annals of American Academy*, 651, 159-177.
- Kallaway, P. (2005). Welfare and education in British colonial Africa and South Africa during the 1930s and 1940s. *Paedagogica Historica*, 41(3), 337-356.
- Keena, L., & Simmons, C., (2014). Rethink, Reform, Reenter: An Entrepreneurial Approach to Prison Programming. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 59(8), 837– 854.
- Kidron, I. & Dreyfus, Tommy. (2010). Justification enlightenment and combining constructions of knowledge. *Educ Stud Math*, 74, 75–93.
- Kirk, D. (1990). School knowledge and the-curriculum package-as-text. *Journal of Curriculum Studies*, 22(5), 409-425.
- Knepper, P., & Scicluna, S. (2008). Prisoners of the Sun: The British Empire and Imprisonment in Malta in the Early Nineteenth Century. *British Journal of Criminology*, 48, 502–521.

- Knepper, P., & Scicluna, S. (2010). Historical criminology and the imprisonment of women in 19th-century Malta. *Theoretical Criminology*, 14(4), 407–424.
- Kolst, P. (2006). National symbols as signs of unity and division. *Ethnic and Racial Studies* 29(4), 676-701.
- Kooij, H. (2015). Object formation and subject formation: The innovation campus in the Netherlands. *Planning Theory*, 14(4), 339-359.
- Kostantaras, D. (2017). Perfecting the nation: Enlightenment perspectives on the coincidence of linguistic and ‘national’ refinement. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 24(5), 659-682.
- Koutselini-Ioannidou, M. (1997). Curriculum as political text: the case of Cyprus (1935-90). *History of Education*, 26 (4), 395-407.
- Kuçuradi, I. (2004). ‘Rationality’ and ‘Rationalities’ within the Framework of the Modernism – Postmodernism. *Diogenes*, 202, 11–17.
- Kusch, M. (2011). Knowledge and certainties in the epistemic state of nature. *Episteme* 8(1), 6–23.
- Lal, V. (2012). The politics of culture and knowledge after postcolonialism: Nine theses (and a prologue). *Continuum* 26(2), 191-205.
- Landahl, J. (2015). Emotions, power and the advent of mass schooling. *Paedagogica Historica*, 51 (1–2), 104–116.
- Lappi-Seppälä, T. (2011). Explaining imprisonment in Europe. *European Journal of Criminology*, 8(4), 303–328.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Araújo Oliveira, A., Morin, M.P., & McConnell, A. C. (2011). Characteristics and contributions of school subjects at the elementary level: results of a survey of pre-service elementary teachers from four Québec universities. *Educational Review*, 63(2), 159-177.
- Lee, R. (1992). The “Primitive”, the “Real” and the “World System”: Knowledge Production in Contemporary Anthropology. *University of Toronto Quarterly*, 61(4), 473- 488.
- Lemke, T. (2010). Foucault's Hypothesis: From the critique of the juridico-discursive concept of power to an analytics of government. *Parhesis*, 9, 31-43.
- Lemke, T. (2015). New Materialisms: Foucault and the ‘Government of Things’. *Theory, Culture & Society*, 32(4), 3–25.
- Lennon, K. (1995). Gender and knowledge. *Journal of Gender Studies*, 4(2), 133-143.
- Lewis, J. (2006). Correctional Education: Why it is Only “Promising”. *The Journal of Correctional Education*, 57(4), 286- 296.
- Lewis, T. (1993). Valid Knowledge and the Problem of Practical Arts Curricula. *Curriculum Inquiry*, 23(2), 175- 202.
- Lewis, T. (1998). Vocational Education as General Education. *Curriculum Inquiry*, 28(3), 283-309.

- Liasidou, A. (2008). Critical discourse analysis and inclusive educational policies: the power to exclude. *Journal of Education Policy*, 23(5), 483-500.
- Liebling, A., (2014). Moral and Philosophical Problems of Long-Term Imprisonment. *Studies in Christian Ethics*, 27(3), 258-273.
- Lightbody, B. (2010). Nietzsche, Perspectivism, Anti-realism: An Inconsistent Triad. *The European Legacy*, 15(4), 425-438.
- Lomsky- Feder, E. (2011). Competing models of nationalism: an analysis of memorial ceremonies in schools. *Nations and Nationalism* 17 (3), 581–603.
- Lucas, P. (2002). Mind-Forged Manacles and Habits of the Soul Foucault's Debt to Heidegger. *Philosophy of the Social Sciences*, 32 (3), 310-328.
- Lyotard, J. F. (1979). Η μεταμοντέρνα κατάσταση, μετ. Κ. Παπαγιώργης. Αθήνα: Γνώση.
- Lysaught, T. (2009). Docile Bodies: Transnational Research Ethics as Biopolitics. *Journal of Medicine and Philosophy*, 34, 384- 408.
- Maes, E. (2012). From Prison Sentence to Deprivation of Liberty: A Brief History of Two Centuries of Legal Regulation of the Belgian Prison Regime (1795–2006). *European Journal of Crime*, 20, 81–97.
- Maguire, M., Perryman, J., Ball. S., & Braun, A. (2011). The ordinary school – what is it?. *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 1-16.
- Malacrida, C. (2005). Discipline and dehumanization in a total institution: institutional survivors' descriptions of Time-Out Rooms, *Disability & Society*, 20 (5), 523–537.
- Malczewski, E. (2014). This is social science: A 'patterned activity' oriented to attaining objective knowledge of human society. *Journal of Classical Sociology*, 14(4), 341–362.
- Malsin, M. J. (2015). A Rhetoric of rehabilitation: Dorothea Dix's prison reform arguments. *Argumentation and advocacy*, 51(2), 138-152.
- Mannion, E. (2016). Autonomy, Race, and State Reproduction of Status: Durkheim and Weber on Education and Immigration. *Critical Sociology*, 42(4-5), 699–714.
- Marie Enck, S., & McDaniel, A. B. (2015). "I Want Something Better for My Life": Personal Narratives of Incarcerated Women and Performances of Agency. *Text and Performance Quarterly*, 25 (1), 43-61.
- McCahill, M., L Finn, R. (2012). The surveillance of 'prolific' offenders: Beyond 'docile bodies'. *Punishment & Society*, 15(1), 23-42.
- McCowan, T. (2010). Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, 46 (4), 509–525.
- McKinlay, A., & Pezet, E. (2010). Accounting for Foucault. *Critical Perspectives on Accounting* ,21(2), 486–495.
- Mee, J., & Wilkes, J. (2015). Transpennine Enlightenment: The Literary and Philosophical Societies and Knowledge Networks in the North, 1781-1830. *Journal for Eighteenth-Century Studies*, 38 (4), 599- 612.

- Meyer, W.J., Kamens, H. D., & Benavot, A. with Yun-Kyaung Cha & Suk- Ying Wong (1992). *School Knowledge for the masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. London: The Falmer press.
- Miller, A., & Berger., S. (2008). Nation-building and regional integration, c.1800–1914: the role of empires. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 15(3), 317-330.
- Misgeld, D. (1975). Emancipation, Enlightenment, and Liberation: An Approach toward Foundational Inquiry into Education Interchange. *OISE*, 6(3), 23-37.3/1
- Moore, R. (2006). Knowledge structures and intellectual fields: Basil Bernstein and the sociology of knowledge. In R. Moore, M. Arnot, J. Beck & H. Daniels (Eds.). *Knowledge, Power and Educational Reform. Applying the sociology of Basil Bernstein. (2nd edition) (pp. 18-43)*. London and New York: Routledge.
- Moran, D. (2012). Prisoner reintegration and the stigma of prison time inscribed on the body. *Punishment & Society*, 14(5), 564–583.
- Moran, D. Houlbrook. M., & Jewkes. Y. (2022). The Persistence of the Victorian Prison: Alteration, Inhabitation, Obsolescence, and Affirmative Design. *Space & Culture*. 25(3), 364–378.
- Morgan, J. (2015). Michael Young and the Politics of the School Curriculum. *British Journal of Educational Studies*, 63(1), 5-22.
- Mori, G. (2017). Mathematical subtleties and scientific knowledge: Francis Bacon and mathematics, at the crossing of two traditions, *British Society for the History of Science*, 50(1), 1–21.
- Muhr, L. S., Locker, B., (2009). How Can I Become a Responsible Subject? Towards a Practice-Based Ethics of Responsiveness. *Journal of Business Ethics*, 90, 265–277.
- Muller, J. (2006). On the shoulders of giants: verticality of knowledge and the school curriculum. In R. Moore, M. Arnot, J. Beck & H. Daniels (Eds.). *Knowledge, Power and Educational Reform. Applying the sociology of Basil Bernstein. (2nd edition) (pp. 11-27)*. London and New York: Routledge.
- Murray, M. (2009). Frames Measured Sentences: Forming Literature in the Early Modern Prison. *The Huntington Library Quarterly*, 72(2), 147 – 167.
- Mutemeri, J. (2013). School Knowledge and Everyday Knowledge: Why the Binary Conceptualization?. *The Journal of Pan African Studies*, 6(6), 86-99.
- Mylonas, H., & Darden, K. (2016). Threats to Territorial Integrity, National Mass Schooling, and Linguistic Commonality. *Comparative Political Studies* 49(11), 1446– 1479.
- Newburn, T. (1995). *Crime and Criminal Justice Policy* (1st edition). Logman Social Policy in Britain Series.
- Newman, S. (2004). The Place of Power in Political Discourse. *International Political Science Review*, 25(2), 139–157.

- Nilsson, R. (2003). The Swedish Prison System in Historical Perspective: a Story of Successful Failure? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 4(1), 1-20.
- Nola, R. (1994). Post-modernism, a French cultural Chernobyl: Foucault on power/knowledge. *Inquiry*, 37(1), 3-43.
- Norlin, B. (2015) School jailhouse: discipline, space and the materiality of school morale in early-modern Sweden. *History of Education*
- Norris, C. (2000). Structure and Genesis in Scientific Theory: Husserl, Bachelard, Derrida. *British Journal for the History of Philosophy*, 8(1), 107–139.
- O' Neill, L., MacKenzie, L. D., & Biere, M. D. (2007). Education Opportunities within correctional Institutions: Does Facility Type Matter?. *The Prison Journal*, 87(3), 311-327.
- O'Donnell, A. (2015). Curriculum as conversation: vulnerability, violence and pedagogy in prison. *Educational Theory*, 65(4), 475- 490.
- Olivier, B. (2010). Foucault and individual autonomy. *South African Journal of Psychology*, 40(3), 292-307.
- Orr, C.W.J.C. (1972). *Cyprus Under British Rule*. London:Zeno Publishers
- Osborne, H. (2016). Unwomanly practices': Poaching Crime, Gender and the Female Offender in Nineteenth Century. *Britain Rural History*, 27(2), 149–168.
- Osterwalder, F. (2012). The Modern Religious Language of Education: Rousseau's Emile. *Studies in Philosophy and Education*, 31(5), 435– 447.
- Page, N. R. (1998). Moral aspects of curriculum: 'making kids care' about school knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), 1-26.
- Pasquino, P. (1986). Michel Foucault (1926–84): The will to knowledge. *Economy and Society*, 15(1), 97-109.
- Pedersen, J. (2012). Social philosophy: A reconstructive or deconstructive discipline?. *Philosophy and Social Criticism* , 38(6), 619–643.
- Peim, N. (2013). Education, Schooling, Derrida's Marx and Democracy: Some Fundamental Questions. *Studies in Philosophy and Education*, 32(2), 171–187.
- Pereira de Sousa, C., Catani, D. B., Nóvoa, A., & Simon F., (2005). School and modernity: Knowledge, institutions and practices. *Introduction, Paedagogica Historica*, 41(1-2), 1-8.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161.
- Persianis. P. (1996). The British Colonial Education 'Lending' Policy in Cyprus (1878-1960): An intriguing example of an elusive 'adapted education' policy. *Comparative Education*, 32(1), 45-68.
- Phelps, S. M. (2011). Rehabilitation in the Punitive Era: The Gap Between Rhetoric and Realty in U.S. Prison Programs. *Mass Law & Society Review*, 45(1), 33-67.

- Philippou, S. (2014). 'Curriculum Studies' in Cyprus: a research agenda for curriculum, bildung and didaktik as challenges of translation and re-contextualisation. *European Journal of Curriculum Studies*, 1 (1), 83-99.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum: an introduction to the study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Piquero, A. R., & Steinberg, L. (2010). Public preferences for rehabilitation versus incarceration of juvenile offenders. *Journal of Criminal Justice*, 38, 1-6.
- Podoksik, E. (2004). The Scientific Positivism of Michael Oakeshott. *British Journal for the History of Philosophy*, 12(2), 297–318.
- Pollock, J.M., Hogan, N.L., Lambert, E.G., Ross, J. I., & Sundt, L. S. (2012). A Utopian Prison: Contradiction in Terms? *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 28(1), 60– 76.
- Popkewitz, T. (2010). The Limits of Teacher Education Reforms: School Subjects, Alchemies, and an Alternative Possibility. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 413–421.
- Popkewitz, T. (2012). The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 439-456.
- Popkewitz, T. (2012). The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 439-456.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Popkewitz, T. S. (2009). Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301-319.
- Popkewitz, T. S. (2011). Curriculum history, schooling and the history of the present. *History of Education*, 40(1), 1-19.
- Popkewitz, T. S. (2012). The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 439-456.
- Popkewitz, T., (2013). The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 439-456.
- Popova, Z., & Di Pasquale, F. (2019). Dissecting Sites of Punishment: Penal Colonies and Their Borders. *International Review of Social History*. 64, 415-425.
- Pozo Andrés, M., & Braster, F. A. J. (1999). The Rebirth of the 'Spanish Race': The State, Nationalism, and Education in Spain, 1875–1931. *European History Quarterly* 29(1), 75–107.

- Pratt, J. (1996). Governing the dangerous: An historical overview of dangerous offender legislation. *Social & Legal Studies*, 5(1), 21-36.
- Prior, D. (2009). The ‘problem’ of anti-social behaviour and the policy knowledge base: Analysing the power/knowledge relationship. *Critical Social Policy Ltd*, 29(1), 5 – 23.
- Qvorsebo, J. U. D. (2013). Swedish progressive school politics and the disciplinary regime of the school, 1946–1962: a genealogical perspective. *Paedagogica Historica*, 49(2), 217-235.
- Radder, H. (2017). Which Scientific Knowledge is a Common Good?. *Social Epistemology*, 31(5), 431-450.
- Ramírez, E.C., & Domínguez, B. (2000). The Selection of Contents in School Projects in Spain. *Curriculum Inquiry*, 30(3), 295-317.
- Ramirez, O. F. (2012). The world society perspective: concepts, assumptions, and strategies. *Comparative Education*, 48 (4), 423–439.
- Rata, E. (2012). The politics of knowledge in education. *British Educational Research Journal*, 38 (1), 103–124.
- Reddy, M. W. (2017). The paradox of modernity: current debates and their implications for the seventeenth century. *Modern Intellectual History*, 14 (1), 217–256.
- Reeh, N. (2009). Towards a New Approach to Secularization: Religion, Education and the State in Denmark, 1721–1900. *Social Compass*, 56(2), 179-188.
- Rhodes, A. L. (1998). Panoptical Intimacies. *Duke University Press*, 10(2), 285-311.
- Rhodes, A. L. (2001). Toward an Anthropology of Prisons. *Annual Reviews Anthropology*, 30, 65-83.
- Rhodes, A. L. (2005). Changing the Subject: Conversation in Supermax. *Cultural Anthropology*, 20 (3), 388- 411.
- Ricken, N. (2006). The Power of Power—Questions to Michel Foucault. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 541-560.
- Cappeli, G. (2016). One size that didn’t fit all? Electoral franchise, fiscal capacity and the rise of mass schooling across Italy’s provinces, 1870–1911. *Cliometrica*, 10(3), 11–343.
- Roberts, M. (2014). Policy and Practice: Powerful knowledge and geographical education. *The Curriculum Journal*, 25 (2), 187-209.
- Roberts, R.E.L. (1997). Power/knowledge and discredited identities: Media Representations of Herpes. *The Sociological Quarterly*, 38(2), 265-284.
- Rogers, L., Hurry, J., Simonot, M., & Wilsonb, A. (2014). The aspirations and realities of prison education for under-25s in the London area. *London Review of Education*, 12(2), 184- 196.
- Rowse, T. (2017). The Statistical Table as Colonial Knowledge. *Itinerario*, 41(1), 51–73.

- Rubin, A. T. (2012). The Unintended Consequences of Penal Reform: A Case Study of Penal Transportation in Eighteenth-Century London. *Law and Society Review*, 46(4), 815-851.
- Rymhs, D. (2009). 'Docile bodies shuffling in unison': The Prisoner as Worker in Canadian Prison Writing. *Life Writing*, 6(3), 313-327.
- Safran, W. (2008). Language, ethnicity, and religion: a complex and persistent linkage. *Nations and Nationalism*, 14(1), 171-190.
- Sams, K. (2014). Project-based learning in Scottish prisons. *London Review of Education*, 12(2), 197- 208.
- Savoia, P. (2012). Foucault's Critique of Political Reason: Individualization and Totalization. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 14-22.
- Schlosser, J. (2013). Bourdieu and Foucault: A Conceptual Integration Toward an Empirical Sociology of Prisons. *Critical Criminology* 21(1), 31- 46.
- Schmid, J. (2010). A History of the Present: Uncovering Discourses in (South African) Child Welfare. *British Journal of Social Work* , 40, 2102-2118.
- Schuler, J. (2016). A Brilliant Failure: Hegel and Marx Assess the Enlightenment. *International Philosophical Quarterly*, 56(2), 203-220.
- Schulman, M. V. (2014). Managing subjects, manufacturing citizens: Picturing sites of social control in nineteenth- century America. *Early Popular Visual Culture*, 12(2), 104-126.
- Scott, D. (2014). Knowledge and the curriculum. *The Curriculum Journal*, 25 (1), 14-28.
- Sèbe, B. (2014). From Post-Colonialism to Cosmopolitan Nation- Building? British and French Imperial Heroes in Twenty-First-Century Africa. *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, 42(5), 936-968.
- Seidman, S. (1998). *Contested Knowledge: Social Theory in the postmodern Era* (2nd ed). Oxford, England: Blackwell Publishers Ltd.
- Seidman, S. (2008). *Contested Knowledge: Social Theory Today* (4th edition). USA: Blackwell Publishing.
- Shackel, N. (2005). The vacuity of postmodernist methodology. *Metaphilosophy*, 36(3), 0026-1068.
- Shepherd, J., & Vulliamy G. A. (1983). Comparative Sociology of School Knowledge, *British Journal of Sociology of Education*, 4(1), 4-18.
- Shepherd, J., & Vulliamy, G. (1983). A Comparative Sociology of School Knowledge. *British Journal of Sociology of Education*, 4(1), 3-18.
- Smith, R. (2016). The Virtues of Unknowing. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 50(2), 273-.291.
- Snacken, S. (2015). Punishment, legitimate policies and values: Penal moderation, dignity and human rights. *Punishment & Society*, 17(3), 397- 423.

- Soyal, N. Y., & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in Nineteenth- Century Europe. *Sociology of Education*, 62 (10), 277-288.
- Spark, C., & Harris, A. (2005). Vocation, vocation: A study of prisoner education for
- Staples, W.G., Decker, S.K. (2009). Between the 'Home' and 'Institutional' Worlds: Tensions and Contradictions in the Practice of House Arrest. *Critical Criminology*,59(1), 18–20.
- Stark, L. (2016). Out of their depths: “Moral Kinds” and the interpretation of evidence in Foucault’s Modern Episteme. *History and Theory*, 54, 131-147.
- Steen, S., Lacock, T., and McKinzey, S., (2012). Unsettling the discourse of punishment? Competing narratives of reentry and the possibilities for change. *Punishment & Society*, 14(1), 29–50.
- Stefano, O. (2014). The New Alliance Between Science and Education: Otto Neurath’s Modernity Beyond Descartes’ ‘Adamitic’ Science. *Stud Philos Educ*, 33, 41–59.
- Steurer, S. (2001). Historical Development of a Model of Correctional Education and Literacy. *The Journal of Correctional Education*, 52(2), 48- 51.
- Stoddard, C. (2009). Why did Education Become Publicly Funded? Evidence from the Nineteenth-Century Growth of Public Primary Schooling in the United States. *The Journal of Economic History*, 69(1), 172- 197.
- Su, E. F. (2017). Mathematics for Human Flourishing. *The American Mathematical Monthly*, 124, (6), 483-493.
- Sua, T. Y. (2013). Decolonization, educational language policy and nation building in plural societies: The development of Chinese education in Malaysia, 1950–1970. *International Journal of Educational Development*, 33, 25–36.
- Subjects. *International Political Sociology*,5, 1–17.
- Sutton, A. (2017). Delineating the fine line between the mad and the bad: Victorian prisons and insane asylums, 1856–1914. *Journal of Psychiatry*,51(7). 741-742.
- Szabo, A. J. F. (2017). Commentary: Three Dimensions of Enlightenment Reception and Transmission in the Habsburg Monarchy Austrian History. *Austrian History Yearbook*, 48, 106–110.
- Tamboukou, M. (1999). Writing Genealogies: an exploration of Foucault's strategies for doing research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*,20(2), 201-217.
- Tett, L., Amdreson, K., Mcneill, F., Overy, K., & Sparks, R. (2012). Learning, rehabilitation and the arts in prisons: a Scottish case study. *Studies in the Education of Adults*, 44 (2), 594-614.
- Tewicsbury, R., & Stengel, M. K. (2006). Assessing Correctional Education Programs: The Students’ Perspective. *The Journal of Correctional Education*, 57 (1), 13- 25.
- Thomas, G. R. (2013). Expanding the Purpose of a Prison Education Classroom. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 1(3), 173-178.

- Thorpe, U. R. (2015). Persevere Politics: The Persistence of Mass Imprisonment in the twenty first Century. *Perspectives on Politics*, 13(3), 618-637.
- Toch, H., & Maguire, K. (2014). Public Opinion Regarding Crime, Criminal Justice, and Related Topics: A Retrospect. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 51(4), 424-444.
- Tonry, M. (2015). Is cross-national and comparative research on the criminal justice system useful? *European Journal of Criminology* 2015, 12(4), 505–516.
- Tröhler, D. (2016). Curriculum history or the educational construction of Europe in the long nineteenth century. *European Educational Research Journal*, 15(3), 279–297.
- Uebel, T. (2013). “Logical Positivism”- “Logical Empiricism”: What’s in a Name?. *Perspectives on Science*, 21(1), 58 -99.
- Vakirtzi, E., & Bayliss, P. (2013). Towards a Foucauldian Methodology in the Study of Autism: Issues of Archaeology, Genealogy, and Subjectification. *Journal of Philosophy of Education*, 47(3), 365-378.
- Varga, B. (2017). Writing imperial history in the age of high nationalism: imperial historians on the fringes of the Habsburg monarchy. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 24(1), 80-95.
- Varnava, A. (2012). British Imperialism in Cyprus 1878-1915: The inconsequential possession. Manchester and New York: Manchester University Press.
- Volkov, D.V. (2015). Rupture or Continuity? The Organizational Set-up of Russian and Soviet Oriental Studies before and after 1917. *Iranian Studies*, 48(5), 695-712.
- Vorhaus, J. (2014). Prisoners’ right to education: A philosophical survey. *London Review of Education*, 12(2), 162-174.
- Voruz, V. (2005). The politics of the culture of control: undoing Genealogy. *Economy and Society*, 34(1), 154-172.
- Voruz, V. (2010). Politics in Foucault’s later work: A philosophy of truth; or reformism in question. *Theoretical Criminology*, 15(1), 47-65.
- Wain, K. (1996). Foucault, Education, the Self and Modernity. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 30(3), 345-360.
- Wang, C. (2011). Power/Knowledge for Educational Theory: Stephen Ball and the Reception of Foucault. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1).
- Warder, J., & Wilson, R. (1973). The British Borstal Training System. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 64(1), 118-127.
- Watson, C. (2010). Educational policy in Scotland: inclusion and the control society. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 93-104.
- Watson-Gegeo, A. K., & Gegeo, W. D. (1992). Schooling, Knowledge, and Power: Social Transformation in the Solomon Islands. *Anthropology & Education Quarterly*, 23, 10-29.
- Watts, H. J. (2010). Teaching a distance higher education curriculum behind bars: challenges and opportunities. *Open Learning*, 25(1), 57-64.

- Watts, R. (2013). Society, education and the state: Gender perspectives on an old debate. *Paedagogica Historica*, 49(1), 17-33.
- Wehrle, M. (2016). Normative Embodiment. The Role of the Body in Foucault's Genealogy. A Phenomenological Re-Reading. *THE JOURNAL OF THE BRITISH SOCIETY FOR PHENOMENOLOGY*, 47(1), 56-71.
- Westberg, J. (2015). Multiplying the origins of mass schooling: an analysis of the preconditions common to schooling and the school building process in Sweden, 1840-1900. *History of Education*, 44 (4), 415-436.
- Westberg, J. (2016). Making mass schooling affordable: in-kind taxation and the establishment of an elementary school system in Sweden, 1840-1870. *Paedagogica Historica*, 52(4), 349-363.
- Westphal, R. (2016). Enlightenment, reason and universalism: Kant's Critical Insights. *Stud East Eur Thought*, 68, 127-148.
- White, P. N. (1976). Plato on knowledge and reality. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Whitty, G. (1985). *Sociology and School Knowledge: Curriculum theory, research and politics*. London: Mrthuen.
- Whitty, G. (2007). *Κοινωνιολογία και Σχολική Γνώση: Θεωρία, Έρευνα και Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος*. (Σ. Ράσης, μετάφραση). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Whitty, G. (2010). Revisiting School Knowledge: some sociological perspectives on new school curricula. *European Journal of Education Part I*, 45(1), 28- 45.
- Whitty, N. (2011). Human rights as risk: UK prisons and the management of risk and rights. *Punishment & Society*, 13(2), 123-148.
- Williams, M. (1996). Understanding Human Knowledge Philosophically. *Philosophy and Phenomenological Research*, LVI (2), 359 - 378.
- Williams, M. (2001). *Προβλήματα της Γνώσης: Μια κριτική εισαγωγή στη Γνωσιολογία*, μετ. Β. Παπαθεωχάρης. Αθήνα: Liberal books.
- Williams, M. (2015). What's so special about human knowledge?. *Episteme*, 12(2), 249-268.
- Willis, J. J. (2005). Transportation versus Imprisonment in Eighteenth- and Nineteenth-Century Britain: Penal Power, Liberty, and the State. *Law and Society Review*, 39(1), 171-210.
- Wiseman, W. A., Fernanda Astiz, M., Fabrega, R., & Baker, P.D. (2011). Making citizens of the world: the political socialization of youth in formal mass education systems. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 561-577.
- Woodall, J., Dixey, B., & South J. (2013). Control and choice in English prisons: developing health-promoting prisons. *Health Promotion International*, 29 (3), 474-482.
- Young, M. (2010). Curriculum theory and the question of knowledge: a response to the six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 820-837.

- Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.
- Young, M. F. D. (1998). *The Curriculum of the Future: From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.
- Young, M., & Muller, J. (2015). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge *European Journal of Education, Part 1,45(1)*, 11-25.
- Youngblood J. A. (2013). Spaces of Power/Knowledge: A Foucauldian Methodology for Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry, 19(10)*, 839-847.
- Yun, T., (2014). Freedom, legalism and subject formation: The question of internalization. *Philosophy and Social Criticism, 40(2)*, 171–190.
- Zufiaurre, B. (2007). Education and schooling: from modernity to postmodernity *Pedagogy. Culture & Society, 15 (2)*, 139–151.
- Γκόβαρης, Χ., & Πυργιωτάκης, Γ. Θεωρία του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα: Επίκεντρο
- Δημόπουλος, Χ. & Κοσμάτος, Κ. (2011). Δίκαιο Ανηλίκων: Θεωρία και πράξη. Αθήνα:
- Καπαρδής, Α., Σολομωνίδης, Χ., & Στεφάνου. (2003). *Η Επιβολή Ποινών στην Κύπρο: Ποινολογικές Πτυχές, Αρχές και Νομολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντώνη Ν. Σάκκουλα.
- Καρακατσάνη, Δ. (2012). *Εκπαιδευτική Θεωρία και διδακτική πράξη στη μεταπολεμική Ελλάδα: μια κοινωνική ιστορία της διδασκαλίας και του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κονδύλης, Π. (1983). Η Κριτική της μεταφυσικής στη νεωτερική σκέψη: Από τον όψιμο Μεσαίωνα ως το τέλος του Διαφωτισμού. Αθήνα : Γνώση
- Μαραθεύτης, Ι. Μ., & Ιωαννίδου - Κουτσελίνη Μ. (2000). Ιστορική Έρευνα: Η Λειτουργία και τα Προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου(1959-1993). Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο Εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο: ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός. (σσ.15-40).
- Περσιάνης, Π. (2015). Η εκπαιδευτική γνώση στην Κύπρο. Λευκωσία: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.
- Περσιάνης, Π. Κ. (2010). *Τα Πολιτικά της Εκπαίδευσης κατά τους τελευταίους δυο αιώνες (1812-2009)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθήνα.
- Περσιάνης, Π. Κ. (2006). *Συγκριτική Ιστορία της Εκπαίδευσης της Κύπρου (1800-2004)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Περσιάνης, Π., & Πολυβίου, Π. (1992). Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Κύπρο: Κείμενα και πηγές. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Σκουτερόπουλος, Μ. Ν. (2014). Τι είναι διαφωτισμός. Αθήνα: Κριτική.

- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί - Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φουκώ, Μ. (1976). *Επιτήρηση και Τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής*. (Χ. Καίτη & Ρ. Ιουλιέττα, μετάφραση). Αθήνα: Κέρδος. (Πρωτότυπη έκδοση, 1975).