

Texts in Education

No 10 (2025)



Περιεχόμενα 10^{ου} τεύχους

Η πράξη στη μάθηση. Επανεξετάζοντας την κληρονομιά του John Dewey 3 <i>Αλεξάκης Δημήτρης</i>	3
Η Παιδαγωγική Φρενέ ως όχημα βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης 15 <i>Τσόγκα Μαρία</i>	15
Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στο Νομό Πιερίας μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο: Το παράδειγμα του Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου κατά την περίοδο 1951-1968 27 <i>Καλλέργης Ι. Στέργιος</i>	27
Το Σώμα Ελλήνων Αλκίμων (ΣΕΑ): Εκπαίδευση, διοίκηση, δραστηριότητες 39 <i>Γιαννακόπουλος Ανέστης</i>	39
Αναμόρφωση και επανένταξη: η αποκατάσταση ανηλίκων σε Ελλάδα, Αγγλία και Αμερική την περίοδο 1945-1952 53 <i>Καπκίδη Μαρία</i>	53
Computational Philosophy as a Catalyst for Educational Innovation: A systematic review for Active Learning, Sustainability, and AI Integration 85 <i>Metaxoudis Eleftherios</i>	85

Η πράξη στη μάθηση Επανεξετάζοντας την κληρονομιά του John Dewey

Αλεξιάκης Δημήτρης
Δρ. Φιλοσοφίας,
ΕΔΙΠ, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
d.alexakis@uoc.gr

Περίληψη:

Η παρούσα εργασία επανεξετάζει τη φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη του John Dewey εστιάζοντας στη σύνδεση της πράξης με τη μάθηση. Υποστηρίζει ότι στο Εργαστηριακό Σχολείο ο Dewey δίνει έμφαση στην κατασκευαστική εργασία τοποθετώντας στο κέντρο του αναλυτικού προγράμματος συγκεκριμένες ενασχολήσεις. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες του παιδιού, όπως η επικοινωνία και η πειραματική διερεύνηση, αναπτύσσονται μέσα από τις κατασκευαστικές δραστηριότητες των ενασχολήσεων. Ωστόσο, μετά την επικοινωνιακή του στροφή το 1916 ο Dewey δέχεται ότι η επικοινωνία ως ο ιδιαίτερος τρόπος της ανθρώπινης αλληλόδρασης διαμορφώνει το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου αναπτύσσονται τόσο η εργασία όσο και έρευνα. Συνεπώς, μπορούμε στοχαστούμε τόσο πάνω στη σύνδεση επικοινωνίας και μάθησης ανεξάρτητα από την κατασκευαστική εργασία όσο και πάνω στη σύνδεση της μάθησης με διαφορετικές μορφές εργασίας. Ωστόσο η απομάκρυνση του Dewey από τον παιδαγωγικό πειραματισμό δεν του επέτρεψε να δώσει μια παιδαγωγικά συγκεκριμένη μορφή στην έννοια της επικοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: John Dewey, Εργαστηριακό Σχολείο, ενασχολήσεις, κατασκευή, επικοινωνία

Abstract:

This paper analyzes critically John Dewey's philosophical and pedagogical thought focusing on the interrelation between praxis and learning. In Laboratory School Dewey gives emphasis to the constructive working putting at the core of curriculum certain occupations. The rest of child's activities, such as communication and experimental inquiry, grow out from the constructive activities of occupations. However, after his communicative turn in 1916 Dewey supports that communication, as the peculiar way of human interaction, forms the sociocultural environment where both working and inquiring can take place. Thus, we are able to think the interrelation between communicative activities and learning apart from constructive working and also the interrelation of learning with different sort of working. However, Dewey's distance from actual pedagogical experimentation didn't allow him to elaborate how this new understanding of communication can be integrated to the pedagogical process.

Keywords: John Dewey, Laboratory School, occupations, construction, communication

Εισαγωγή

Στην ιστορία της φιλοσοφίας η κοπερνίκεια στροφή έχει συνδεθεί με το έργο του Im. Kant, ο οποίος εκτόπισε από το κέντρο του φιλοσοφικού προβληματισμού το αντικείμενο για να

τοποθετήσει το γνωρίζον υποκείμενο (Kant, 1977). Συνδέοντας τη φιλοσοφική σκέψη με τον παιδαγωγικό πειραματισμό ο Dewey κάνει επίσης λόγο για κοπερνίκεια στροφή στην προσπάθειά του να εκτοπίσει από το επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας το αντικείμενο προς εκμάθηση για να τοποθετήσει το παιδί και τις δραστηριότητές του. Για τον Dewey όλη η εκπαίδευση πρέπει να οργανώνεται γύρω από τις δραστηριότητες του παιδιού. Δεν πρέπει να τις αγνοεί ή να τις καταπιέζει αλλά ούτε και να τις κολακεύει. Πρέπει να τους δώσει κατεύθυνση, ώστε να αναπτυχθούν προς μια γόνιμη οδό που θα οδηγήσει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Dewey, 1899a).

Η ντιουιανή κοπερνίκεια στροφή συμπεκνώνεται συχνά στη φράση 'learning by doing'. Τι, όμως, πράττουν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή; Ποιες είναι εκείνες οι δραστηριότητες των παιδιών που η εκπαίδευση πρέπει να λάβει υπόψη της και να αξιοποιήσει παιδαγωγικά; Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα επανεξετάζοντας τη φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη του ίδιου του Dewey. Η εστίαση στο ντιουιανό έργο δεν είναι τυχαία. Στο έργο του Dewey βρίσκουμε μια καθαρή αποκρυστάλλωση της νεωτερικής παιδαγωγικής της εργασίας, η οποία θέτει στο επίκεντρο τη σύνδεση της εργασίας ως κατασκευής με τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ ταυτόχρονα μπορούμε να εντοπίσουμε τις θεωρητικές δυνατότητες κριτικής και υπέρβασης αυτής της παιδαγωγικής μέσα από την ανάπτυξη της έννοιας της επικοινωνίας. Σκοπός της εργασίας είναι η διαύγηση εκείνων των στοιχείων της παιδαγωγικής και φιλοσοφικής σκέψης του Dewey που παραμένουν γόνιμα στη σύγχρονη εκπαιδευτική μας κατάσταση, αλλά και των περιορισμών που φέρει το έργο του.

Στο *Σχολείο και Κοινωνία* ο Dewey αναγνωρίζει τέσσερα ένστικτα του παιδιού: το κοινωνικό, το κατασκευαστικό, το ερευνητικό και το εκφραστικό. Κάθε ένα από αυτά τα ένστικτα βρίσκει έκφραση σε διαφορετικές πλευρές της δραστηριότητας των παιδιών. Το κοινωνικό ένστικτο σχετίζεται με την επικοινωνία με τους άλλους, το κατασκευαστικό ένστικτο βρίσκει έκφραση πρώτα στο παιχνίδι και αργότερα στην εργασία, το ερευνητικό ένστικτο σχετίζεται με τον πειραματισμό και, τέλος, το εκφραστικό ένστικτο σχετίζεται με την καλλιτεχνική έκφραση. Επιπλέον, ο Dewey διακρίνει το κοινωνικό και το κατασκευαστικό ένστικτο ως τα πρωταρχικά ή τα πιο θεμελιώδη ένστικτα διότι από αυτά αναπτύσσονται σταδιακά τα άλλα δύο (Dewey, 1899a). Συνοπτικά, σύμφωνα με τον Dewey, η δραστηριότητα των παιδιών περιλαμβάνει παιχνίδι, εργασία, επικοινωνία, πειραματισμό και καλλιτεχνική έκφραση. Συνεπώς το βασικό παιδαγωγικό ερώτημα αφορά το πώς η παιδαγωγική διαδικασία μπορεί να οργανώσει και να κατευθύνει κατάλληλα αυτές τις δραστηριότητες, ώστε να υποστηρίξει την ανάπτυξη των παιδιών.

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε ξεχωριστά τις δύο βασικές πτυχές της δραστηριότητας των παιδιών· την εργασία ως κατασκευή και την επικοινωνία. Αρχικά, θα εστιάσουμε στις κατασκευαστικές δραστηριότητες. Ο Dewey θέτει αυτή την πτυχή της δραστηριότητας των παιδιών στο επίκεντρο του αναλυτικού προγράμματος του Εργαστηριακού Σχολείου οργανώνοντας τη παιδαγωγική διαδικασία γύρω από συγκεκριμένες ενασχολήσεις. Έτσι, η κατασκευαστική δραστηριότητα επηρεάζει κάθε πτυχή της σχολικής καθημερινότητας. Στη συνέχεια θα καταπιαστούμε με την έννοια της επικοινωνίας. Στο Εργαστηριακό Σχολείο ο Dewey ασκεί κριτική στη μηχανιστική διδασκαλία αφηρημένων γλωσσικών συμβόλων και συνδέει τη διδασκαλία της γλώσσας με τις ευκαιρίες επικοινωνίας που προσφέρουν οι ενασχολήσεις. Στην πορεία της φιλοσοφικής του ανάπτυξης ο Dewey

επεξεργάζεται περαιτέρω την έννοια της επικοινωνίας αναδεικνύοντας τις οντολογικές, κοινωνικοπολιτισμικές και πολιτικές της διαστάσεις. Στη νέα αυτή επεξεργασία η επικοινωνία αποτελεί τον ιδιαίτερο τρόπο της ανθρώπινης αλληλόδρασης και ως τέτοια διαμορφώνει έναν ορίζοντα νοημάτων εντός του οποίου μπορούν να αναδυθούν τόσο η εργασία όσο και η έρευνα. Ωστόσο, η απομάκρυνση του Dewey από τον ενεργό παιδαγωγικό πειραματισμό μετά τον τερματισμό της λειτουργίας του Εργαστηριακού Σχολείου δεν του επέτρεψε να επεξεργαστεί τις παιδαγωγικές συνέπειες της νέας αυτής κατανόησης της επικοινωνίας.

Η πράξη ως κατασκευαστική εργασία

Για τον Dewey το σημαντικότερο παιδαγωγικό πρόβλημα είναι ο συντονισμός των ψυχολογικών παραγόντων της παιδαγωγικής διαδικασίας που αναφέρονται στο παιδί και τις δυνάμεις του και των κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με το κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου το παιδί ζει και χρησιμοποιεί αυτές τις δυνάμεις (Dewey, 1895, 1897). Ο συντονισμός των δύο πλευρών της παιδαγωγικής διαδικασίας θα επιτρέψει την υπέρβαση της αντίθεσης μεταξύ της παραδοσιακής εκπαίδευσης, η οποία δίνει μονόπλευρα έμφαση στην ανάγκη προσαρμογής του ατόμου στις απαιτήσεις της κοινωνίας, και στον παιδοκεντρισμό ο οποίος υπογραμμίζει τις έμφυτες δυνάμεις και τα ενδιαφέροντα του παιδιού. Για τον Dewey το αφετηριακό σημείο της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να είναι η ψυχολογική πλευρά, δηλαδή τα ένστικτα και οι δυνάμεις του παιδιού, ενώ ο σκοπός της είναι το παιδί να αναλάβει τον έλεγχο του εαυτού του αναπτύσσοντας όλες τις ικανότητές του (Dewey, 1897). Ωστόσο τα παιδιά, όπως κάθε άνθρωπος, “δεν είναι απομονωμένα μη-κοινωνικά άτομα, άλλα είναι άνθρωποι μόνο στις εγγενείς σχέσεις τους με τους ανθρώπους” (Dewey, 1888: 231). Συνεπώς οι δυνάμεις του παιδιού μπορούν να ερμηνευθούν μόνο υπό το πρίσμα του κοινωνικού πλαισίου της εκάστοτε εποχής. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε αφενός να κατανοήσουμε πώς μεταφράζονται κοινωνικά οι δυνάμεις του παιδιού και αφετέρου να τις καθοδηγήσουμε προς κοινωνικά επωφελείς σκοπούς (Dewey 1897). Ο επιτυχής συντονισμός των ψυχολογικών και των κοινωνικών παραγόντων σημαίνει ότι το παιδί θα μπορεί να εκφράζει τον εαυτό του ελεύθερα επιτελώντας ταυτόχρονα κοινωνικά επωφελείς σκοπούς (Dewey, 1895).

Επιπλέον, υπό την επίδραση του Ερβαρτιανισμού η προοδευτική εκπαίδευση στις ΗΠΑ στα τέλη του 19ου αιώνα αναζητούσε μια ενοποιητική βάση της παιδαγωγικής διαδικασίας (Dunkel, 1970, Kliebard, 1995). Σε αντίθεση με τους Αμερικάνους Ερβαρτιανούς ο Dewey υποστήριζε ότι κανένα επιμέρους γνωστικό αντικείμενο, όπως η ιστορία, οι φυσικές επιστήμες ή η λογοτεχνία, δεν μπορεί να επιτελέσει αυτόν τον ρόλο. Η ενοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω των κοινωνικών δραστηριοτήτων του παιδιού, οι οποίες είναι σε θέση αφενός να ενοποιήσουν τα διαφορετικά επιστημονικά πεδία και αφετέρου να εξηγήσουν τόσο το υλικό τους όσο και τα αποτελέσματά τους (Dewey, 1895, 1897). Μάλιστα, αυτές οι δραστηριότητες είναι πρωτίστως κατασκευαστικές. Σύμφωνα με τον Dewey, “η μόνη επαρκής βάση συσχέτισης (correlation) [ενν. της παιδαγωγικής διαδικασίας], είτε από κοινωνικής είτε από ψυχολογικής πλευράς, είναι οι δραστηριότητες πρωταρχικής έκφρασης του ίδιου του παιδιού, δηλαδή οι κατασκευαστικές του δυνάμεις” (Dewey, 1895: 230).

Για να επιλύσει και τα δύο παραπάνω ζητήματα ο Dewey επιλέγει να αρθρώσει το αναλυτικό πρόγραμμα του Εργαστηριακού Σχολείου γύρω από ορισμένες ενασχολήσεις (occupations), όπως η μαγειρική, η υφαντουργία και η ξυλουργική. Οι κατασκευαστικές αυτές

δραστηριότητες αναπαράγουν μια μορφή εργασίας που συναντούν τα παιδιά στην κοινωνική τους ζωή (Dewey, 1899a), αλλά δεν στοχεύουν σε μια στενά εννοούμενη επαγγελματική κατάρτιση των παιδιών. Αντιθέτως, σκοπός είναι να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει την αναστοχαστική σκέψη και να κατακτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες των διαφόρων επιστημονικών περιοχών (Dewey, 1916). Συνοπτικά, στην προσπάθειά του να επιλύσει τα δύο βασικά προβλήματα της παιδαγωγικής ο Dewey θέτει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας την εργασία ως κατασκευή.

Εστιάζοντας στην ψυχολογική πλευρά των ενασχολήσεων ο Dewey υποστηρίζει ότι οι κατασκευαστικές δραστηριότητες των ενασχολήσεων επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση του εαυτού (self-expression) (Dewey, 1895), διότι περιλαμβάνουν τόσο το παιχνίδι όσο και την εργασία. (Dewey, 1916). Για τον Dewey το παιχνίδι δεν είναι κάτι αντιθετικό ως προς την εργασία. Και οι δύο δραστηριότητες περιλαμβάνουν από τη μία ελεύθερα επιλεγμένους σκοπούς και από την άλλη πλήρη αφοσίωση των ενεργειών του ατόμου για την επίτευξη αυτού του σκοπού. Η διαφορά τους αφορά την αμεσότητα της σύνδεσης των μέσων με τους σκοπούς. Στο παιχνίδι ο σκοπός είναι η ίδια η δραστηριότητα και η συνέχισή της. Αντίθετα, στην εργασία ο σκοπός αφορά την παραγωγή συγκεκριμένων αλλαγών στο αντικείμενο. Αυτό δεν σημαίνει ότι στην εργασία η δραστηριότητα υπάγεται στην επιδίωξη ενός εξωτερικού αποτελέσματος. Δραστηριότητα και αποτέλεσμα συνδέονται οργανικά (Dewey, 1916). Είναι οι κυρίαρχες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που εμφανίζουν την εργασία και το παιχνίδι ως αντιθετικά. Η εργασία μετατρέπεται σε μόχθο, δηλαδή σε πλήρη αφοσίωση της ενέργειας σε έναν εξωτερικό σκοπό που δεν έχει επιλεγθεί ελεύθερα από το άτομο. Ως αποτέλεσμα η δραστηριότητα γίνεται όλο και περισσότερο μηχανιστική. Αντίστοιχα, το παιχνίδι μετατρέπεται σε άσκοπη διασκέδαση, σε μια διαρκής απαίτηση για διέγερση και εκτόνωση (Dewey, 1895, 1916). Απελευθερωμένες από τις συνθήκες αυτές οι ενασχολήσεις του Εργαστηριακού Σχολείου, όσο απλές και αν είναι, εμφανίζονται στα παιδιά ως αυθεντική εργασία, ενώ διατηρούν τον παιγνιώδη χαρακτήρα τους. Στο πλαίσιο του σχολείου τα παιδιά περνούν σταδιακά από το παιχνίδι στην εργασία. Για τον λόγο αυτό, σύμφωνα με τον Dewey, οι ενασχολήσεις είναι οι μόνες που μπορούν να διασφαλίσουν το ενδιαφέρον του παιδιού για το σχολείο, αλλά και να διατηρήσουν την πειθαρχία (Dewey, 1896).

Η ντιουιανή σύνδεση της μάθησης με την εργασία έχει τις ρίζες της στην εγγελιανή σκέψη. Στη *Φαινομενολογία του Πνεύματος* (1977) η εργασία είναι μια ουσιαώδης πτυχή της διαδικασίας ανάπτυξης της αυτοσυνείδησης του Πνεύματος. Μέσω της εργασίας τα περιεχόμενα της συνείδησης αντικειμενοποιούνται λαμβάνοντας συγκεκριμένη μορφή, ενώ το προϊόν της εργασίας, δηλαδή τα αντικειμενοποιημένα περιεχόμενα της συνείδησης, ασκούν επίδραση πάνω στην ίδια τη συνείδηση. Έτσι, η εργασία εμφανίζεται ως ενεργοποίηση των γνωστικών ικανοτήτων του υποκειμένου σε μια διαδικασία αυτό-ανάπτυξης. Συνεπώς, ο Hegel δεν κατανοεί την εργασία αποκλειστικά ως μια μηχανιστική, κοπιώδης και δίχως νόημα δραστηριότητα. Αλλά καταδεικνύει τη δυνατότητα η εργασία να είναι μια γεμάτη νόημα και αυτορρυθμιζόμενη δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη του υποκειμένου (Honeth, 1982). Για την πραγμάτωση αυτής της δυνατότητας η εργασία πρέπει να αποτελεί μια ενότητα της βούλησης με το προϊόν. Με άλλα λόγια, στην αληθινή εργασία το υποκείμενο επιλέγει ελεύθερα τον σκοπό της εργασίας του (Hegel, 1977). Την περίοδο της λειτουργίας του Εργαστηριακού Σχολείου, η οποία συμπίπτει εν πολλοίς με τον σταδιακό απεγκλωβισμό του από τον ιδεαλισμό του βρετανικού νέο-εγγελιανισμού, ο Dewey διατηρεί την εγγελιανή σύνδεση

μεταξύ εργασίας και ανάπτυξης του υποκειμένου ερμηνεύοντας την με τα εργαλεία της λειτουργιστικής ψυχολογίας του William James. Η εργασία δεν σχετίζεται πλέον με την ανάπτυξη του Πνεύματος. Προσφέρει τη δυνατότητα για την ανάπτυξη της εμπειρίας του παιδιού τόσο μέσα από τη διεύρυνση των γνώσεων του όσο και μέσα από την καλλιέργεια μιας αναστοχαστικής στάσης απέναντι στον κόσμο. Για να είναι, όμως, η εργασία πραγματικά εκπαιδευτική, δηλαδή να προσφέρει δυνατότητες ανάπτυξης, θα πρέπει να είναι αληθινή εργασία. Θα πρέπει να υπάρχει μια οργανική σύνδεση μεταξύ ενός ελεύθερα επιλεγμένου σκοπού και της συγκέντρωσης των δυνάμεων του παιδιού σε μια δραστηριότητα.

Από την κοινωνική πλευρά της παιδαγωγικής διαδικασίας οι κατασκευαστικές δραστηριότητες των ενασχολήσεων έχουν δύο πλεονεκτήματα. Πρώτον, αποτελούν διαδικασίες με τις οποίες η κοινωνία προσπαθεί να διασφαλίσει την ικανοποίηση βασικών αναγκών, όπως το φαγητό, η στέγη και η ένδυση. Μέσα από αυτές το παιδί έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει συνειδητά στην κοινωνική κληρονομιά του ανθρώπινου γένους, η οποία περιλαμβάνει τις ανάγκες της κοινοτικής ζωής, τις διαδικασίες με τις οποίες οι άνθρωποι προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν και τα επιτεύγματα της κοινωνικής προόδου (Dewey, 1897, 1899a). Δεύτερον, οι κατασκευαστικές δραστηριότητες των ενασχολήσεων απαιτούν συνεχή συνεργασία μεταξύ των παιδιών και με τον τρόπο αυτό προσφέρουν πληθώρα ευκαιριών στα παιδιά να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Dewey, 1895). Όπως παρατηρεί ο Dewey, όταν οι κατασκευαστικές δραστηριότητες βρίσκονται στο επίκεντρο του αναλυτικού προγράμματος υπάρχει μια εντελώς διαφορετική ατμόσφαιρα στο σχολείο. Επικρατεί ένα πνεύμα συνεργασίας και ελεύθερης ανταλλαγής ιδεών, προτάσεων και αποτελεσμάτων. Μέσω των ενασχολήσεων το σχολείο μετασχηματίζεται σε μια ζωντανή συνεργατική κοινότητα, στην οποία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν το δικό τους μερίδιο (Dewey, 1899a). Συνοπτικά, από κοινωνικής πλευράς οι ενασχολήσεις προσφέρουν τη δυνατότητα στο παιδί να έρθει σε επαφή με την κοινωνική κληρονομιά αλλά και να ενταχθεί σε συνεργατικές κοινωνικές σχέσεις, εντός των οποίων μπορεί να επικοινωνήσει ελεύθερα. Έτσι, οι ενασχολήσεις διαμορφώνουν το κοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο για την ανάπτυξη και της δεύτερης βασικής πτυχής της δραστηριότητας του παιδιού, της επικοινωνίας.

Η κατασκευαστική εργασία των ενασχολήσεων οδηγεί επίσης στην ανάπτυξη του ενστίκτου της έρευνας και του πειραματισμού. Ο Dewey παρατηρεί ότι “[γ]ια τα μικρά παιδιά δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της πειραματικής επιστήμης και της εργασίας που γίνεται στο ξυλουργείο ... Τα παιδιά απλώς αγαπούν να κάνουν πράγματα και να παρακολουθούν τι θα γίνει μετά” (Dewey, 1899a: 29). Ωστόσο, μπορούμε να αξιοποιήσουμε παιδαγωγικά το υλικό, τις δυσκολίες και τα προβλήματα της κατασκευαστικής εργασίας για να κατακτηθούν οι επιστημονικές γνώσεις και να καλλιεργηθεί η επιστημονική στάση των παιδιών. Η σύνδεση της εργασίας με την επιστήμη δεν αποτελεί για τον Dewey απλώς ένα παιδαγωγικό τέχνασμα, αλλά έχει στέρεα ιστορικά και επιστημολογικά θεμέλια. Πρώτον, η εργασία αναγνωρίζεται ως ένας από τους παράγοντες ανάπτυξης της έλλογης σκέψης στον άνθρωπο (Dewey, 1932). Η επιστήμη δεν αναπτύχθηκε ιστορικά ως μια αυτόνομη δραστηριότητα αναζήτησης της αντικειμενικής αλήθειας, αλλά ως μια προσπάθεια να ικανοποιηθούν οι πιεστικές, βιοτικές ανάγκες του ανθρώπου (Dewey, 1936). Δεύτερον, στην πραγματιστική κατανόηση της πειραματικής επιστήμης η έρευνα κατανοείται ως ένα ιδιαίτερο είδος κατασκευής (Hickmann, 1992), ως η αναστοχαστική ανακατασκευή μιας προβληματικής κατάστασης μέσω του υπαρκτικού της μετασχηματισμού (Dewey, 1938a). Συνεπώς, μέσω των ενασχολήσεων τα

παιδιά έχουν την ευκαιρία να περάσουν από την κατασκευαστική εργασία στην ανακατασκευαστική έρευνα.

Η άρθρωση του αναλυτικού προγράμματος του Εργαστηριακού Σχολείου γύρω από τις ενασχολήσεις επηρεάζει σχεδόν κάθε πτυχής της σχολικής καθημερινότητας. Πρώτον, ο σχολικός εξοπλισμός πρέπει να αλλάξει, ώστε να διευκολυνθεί η εργασία των παιδιών. Η τάξη του παραδοσιακού σχολείου έχει οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε καταδικάζει το παιδί στην παθητικότητα. Η μόνη δραστηριότητα που επιτρέπεται είναι να δέχεται ακούγοντας ή διαβάζοντας ένα έτοιμο υλικό. Οι ενασχολήσεις απαιτούν περισσότερο χώρο, ώστε το παιδί να μπορεί να κινηθεί και να εργαστεί ελεύθερα (Dewey, 1899a). Συνεπώς, απαιτείται ένας πιο ευέλικτος εξοπλισμός, ο οποίος θα μπορεί να ικανοποιήσει τις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Δεύτερον, το σχολικό κτίριο δεν αποτελεί πλέον ένα άθροισμα από διδακτήρια. Περιλαμβάνει εργαστήρια, βιβλιοθήκη, κήπο κ.α. όπου τα παιδιά μπορούν να εργαστούν και να ερευνήσουν (Dewey, 1899a, Mayhew & Edwards, 1965).

Συνοπτικά, ο Dewey συσχετίζει τη μάθηση με την πράξη θέτοντας στο επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας την εργασία ως κατασκευή. Έρχεται έτσι σε ρήξη με μια ολόκληρη παιδαγωγική παράδοση η οποία διέκρινε με σαφήνεια την εργασία από την επιστήμη και τη θεωρητική γνώση και συσχέτιζε τη μάθηση αποκλειστικά με τη δεύτερη. Για τον Dewey η διάκριση αυτή αποτελεί αντανάκλαση της ταξικής διαίρεσης της κοινωνίας, όπου οι μάζες είναι αναγκασμένες στη μηχανιστική εργασία, ενώ οι ανώτερες τάξεις είναι απαλλαγμένες από την αναγκαιότητα του βιοπορισμού (Dewey, 1916). Η παιδαγωγική ρήξη που πραγματοποιεί ο Dewey εγγράφεται στον ιστορικό ορίζοντα της νεωτερικότητας, εντός του οποίου αφαιρέθηκαν από την εργασία όλες οι αρνητικές συνυποδηλώσεις που είχε κληρονομήσει από την αρχαία και τη χριστιανική παράδοση και αντιστράφηκε η ιεραρχία μεταξύ ποιήσεως και πράξης (Offe, 1993). Ταυτόχρονα, η ντιουιανή παιδαγωγική της εργασίας φέρει τους περιορισμούς της νεωτερικότητας. Βρίσκεται εγκλωβισμένη σε μια πατριαρχική σύλληψη του κόσμου η οποία υποβιβάζει τη οικιακή εργασία των γυναικών γύρω από τη φροντίδα του σπιτιού, των παιδιών, των ηλικιωμένων κ.α. (Reskin & Padavic, 1994). Ως αποτέλεσμα κατανοεί την εργασία αποκλειστικά ως κατασκευή αδυνατώντας να επεξεργαστεί μια παιδαγωγική, όπου τα παιδιά θα αναπτύσσονται και θα μαθαίνουν τον κόσμο γύρω τους όχι μόνο κατασκευάζοντας αλλά και φροντίζοντας.

Η πράξη ως επικοινωνία

Το δεύτερο θεμελιώδες ένστικτο του παιδιού, το οποίο πρέπει να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά, είναι το κοινωνικό. Το κοινωνικό ένστικτο βρίσκει την έκφραση του στην επικοινωνία. Για τον Dewey η καρδιά της γλώσσας δεν είναι η έκφραση της ατομικής σκέψης, αλλά η επικοινωνία ως μέσο ανταλλαγής εμπειριών (Dewey, 1899a). Ο κοινωνικός χαρακτήρας της γλώσσας οδήγησε τον Dewey να ασκήσει δριμεία κριτική στη φετιχιστική εμμονή της παραδοσιακής εκπαίδευσης να διδάσκει ως αυτοτελές αντικείμενο τη γραφή και την ανάγνωση τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου. Υποστήριζε ότι αυτή η μέθοδος δεν προσφέρει κανένα κίνητρο στα παιδιά να επικοινωνήσουν με αποτέλεσμα να μαθαίνουν μηχανιστικά και παθητικά ορισμένα αφηρημένα γλωσσικά σύμβολα (Dewey, 1898). Ο ίδιος προέκρινε στο Εργαστηριακό Σχολείο τη συσχέτιση της εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής με την εργασία των ενασχολήσεων και τον επιστημονικό πειραματισμό. Αυτές οι δραστηριότητες προσφέρουν στο παιδί πληθώρα ευκαιριών για γλωσσική επικοινωνία προτείνοντας μια ιδέα,

ανταλλάσσοντας απόψεις ή μοιραζόμενο τα αποτελέσματα των παρατηρήσεών του. Έτσι, το παιδί συνειδητοποιεί σταδιακά την αναγκαιότητα να χρησιμοποιεί σωστά τη γλώσσα και αποκτά κίνητρο για μάθει να διαβάζει και να γράφει, ενώ η εκμάθηση γίνεται λιγότερο μηχανιστική και περισσότερο ευφυής (Dewey, 1898, 1899a).

Στις *Διαλέξεις για τη Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης* (1899) ο Dewey προσδιορίζει την επικοινωνία ψυχολογικά ως ένα έμμεσο ερέθισμα και ως τέτοιο ακολουθεί τις ίδιες ψυχολογικές αρχές με τα υπόλοιπα είδη ερεθισμάτων. Η διαφορά της επικοινωνίας με τα υπόλοιπα ερεθίσματα είναι ότι υπάρχει μια πιο χαλαρή συσχέτιση μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης. Στην επικοινωνία δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε την αντίδραση του άλλου. Είναι στην ελευθερία του άλλου το πώς θα ερμηνεύσει το ερέθισμα και το πώς θα αντιδράσει σε αυτό. Ως έμμεσο ερέθισμα η επικοινωνία μπορεί να άρει όλους τους περιορισμούς της άμεσης εμπειρίας του παιδιού και με τον τρόπο αυτό να διευρύνει επ' άπειρον τον κόσμο του. Ωστόσο η πλήρης αποσύνδεση της επικοινωνίας από την άμεση εμπειρία του παιδιού καταλήγει σε μια άδεια γλωσσική φόρμα. Ο Dewey επισημαίνει ότι “δεν υπάρχει πραγματική επικοινωνία αν δεν υπάρχει ένα υπόβαθρο εμπειρίας και έξεων” (Dewey, 1899b: 56).

Ως εκ τούτου, το πρόβλημα της εκπαίδευσης συνίσταται “στην ισορροπία μεταξύ των άμεσων ερεθισμάτων που λαμβάνει το παιδί μέσω της επαφής με τις δικές του δυνάμεις και της επέκτασης και ερμηνείας αυτών των δυνάμεων μέσω των ιδεών και των εμπειριών άλλων” (Dewey, 1899b: 57). Το πρόβλημα μπορεί να επιλυθεί αν αποφύγουμε τον διδακτικό βερμπαλισμό της παραδοσιακής εκπαίδευσης και συσχετίσουμε την επικοινωνία με τις άμεσες εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά στις κατασκευαστικές δραστηριότητες των ενασχολήσεων και στην προσπάθειά τους να ανακατασκευάσουν πειραματικά τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Συνεπώς, στο Εργαστηριακό Σχολείο η κατασκευαστική εργασία των ενασχολήσεων είναι πρωταρχικής σημασίας, επειδή εμπλουτίζει την άμεση εμπειρία των παιδιών και προσφέρει ευκαιρίες για μια ενεργή και ευφυή εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Ως μέσο ανταλλαγής εμπειριών η επικοινωνία έρχεται μόνο μετά την άμεση εμπειρία της κατασκευαστικής εργασίας για να μοιραστούν τα παιδιά ιδέες, αποτελέσματα και παρατηρήσεις.

Αρκετά χρόνια μετά τον τερματισμό του παιδαγωγικού του πειραματισμού ο Dewey πραγματοποιεί στα έργα του *Δημοκρατία και Εκπαίδευση* (1916) και *Εμπειρία και Φύση* (1925) μια επικοινωνιακή στροφή αναπτύσσοντας μια οντολογική και κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση της επικοινωνίας και θέτοντας την στο επίκεντρο της φιλοσοφικής του σκέψης (Biesta, 2006). Πιο συγκεκριμένα, ο Dewey αναπτύσσει μια φιλοσοφική ανθρωπολογία σύμφωνα με την οποία η επικοινωνία είναι ο ιδιαίτερος τρόπος της ανθρώπινης αλληλόδρασης, η οποία απελευθερώνει τον άνθρωπο από την πίεση των φυσικών συμβάντων και τον καθιστά ικανό “να ζήσει σε έναν κόσμο πραγμάτων που έχουν νόημα” (Dewey, 1925: 159). “Όταν η επικοινωνία λαμβάνει χώρα”, σημειώνει ο Dewey, “τα συμβάντα μετατρέπονται σε αντικείμενα, σε πράγματα με νόημα” (Dewey, 1925: 132). Και το νόημα έχει για τον Dewey μια πρακτική διάσταση. Οι σημασίες είναι “κανόνες για να χρησιμοποιούμε και να ερμηνεύουμε πράγματα” (Dewey, 1925: 147). Συνεπώς, η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα εργαλείο, όπως όλα τα άλλα. Είναι το “εργαλείο των εργαλείων, είναι η στοργική μητέρα όλων των σημασιών. Και αυτό διότι οι άλλες εργαλειακότητες και παράγοντες ... μπορούν να προέλθουν και να αναπτυχθούν μόνο μέσα στις κοινωνικές ομάδες που η γλώσσα καθιστά

δυνατές” (Dewey, 1925: 146). Για τον λόγο αυτό, “όλη η ανθρώπινη εμπειρία”, για τον Dewey, “είναι κοινωνική, δηλαδή περιέχει επαφή και επικοινωνία” (Dewey, 1938b: 21).

Επιπλέον, ο Dewey απορρίπτει την κατανόηση της γλώσσας ως μηχανισμού έκφρασης των ατομικών ιδεών και σκέψεων. Υποστηρίζει ότι η καρδιά της γλώσσας είναι η επικοινωνία και ότι η τελευταία πρέπει να κατανοηθεί με πρακτικούς όρους “ως η εγκαθίδρυση της συνεργασίας σε μια δραστηριότητα στην οποία υπάρχουν συμμετέχοντες και στην οποία η δραστηριότητα του κάθε συμμετέχοντα τροποποιείται και ρυθμίζεται από τη συνεργασία” (Dewey, 1925: 141). Ως συνεργατική δραστηριότητα η επικοινωνία είναι αναγκαία συνθήκη για την ανάδυση του νου και της συνείδησης. Ο Dewey ορίζει τον νου ως το πεδίο των λειτουργικών σημασιών. Ο νους “δηλώνει ολόκληρο το σύστημα των σημασιών που είναι ενσωματωμένες στις λειτουργίες της οργανικής ζωής” (Dewey, 1925: 230). Ως εκ τούτου δεν υπάρχουν ατομικοί νόες, αλλά μόνο άτομα με νου. Η συνείδηση αποτελεί, σύμφωνα με τον Dewey, μια στιγμή αυτού του συστήματος σημασιών. “Δηλώνει την επίγνωση ή την αντίληψη των σημασιών. Είναι η αντίληψη των πραγματικών συμβάντων ... στο νόημά τους” (Dewey, 1925: 230). Στη φάση της συνείδησης ο νους ως σύστημα σημασιών υπόκειται μια ανακατεύθυνση, μια αλλαγή. Συνοπτικά, για τον Dewey ο νους και η συνείδηση δεν αποτελούν μέρος του φυσικού εξοπλισμού του ανθρώπου, που τον καθιστά ικανό να επικοινωνεί. Αντιθέτως, είναι μέσω του ιδιαίτερου τρόπου της ανθρώπινης αλληλόδρασης, της επικοινωνίας, που ο νους και η συνείδηση αναδύονται.

Από την σύντομη ανάλυση της έννοιας της επικοινωνίας που επιχειρήσαμε παραπάνω είναι εμφανές ότι μετά την επικοινωνιακή στροφή ο Dewey δέχεται ότι η συνεργατική δραστηριότητα της επικοινωνίας συγκροτεί τον κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο άνθρωπος βρίσκει τον εαυτό του (Crick, 2004). Το νόημα, ο νους και η συνείδηση δεν αναδύονται μέσα από τη δραστηριότητα ενός μονολογικού υποκειμένου αλλά διωποκειμενικά. Έτσι, η ψυχολογική προσέγγιση της επικοινωνίας του νεαρού Dewey εμπλουτίζεται στο ώριμο έργο του με μια κοινωνικοπολιτισμική διάσταση. Η γλώσσα δεν κατανοείται πλέον απλώς ως ένα ιδιαίτερο είδος ερεθίσματος, ούτε ως ένα εργαλείο που επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειριών, αλλά ως το εργαλείο των εργαλείων, ως εκείνο το εργαλείο που καθιστά όλα τα υπόλοιπα εργαλεία δυνατά. Συνεπώς, η εργαλειακότητα της επικοινωνίας, που σχετίζεται με την ανάδυση του νοήματος, προηγείται της εργαλειακότητας της κατασκευαστικής εργασίας. Η επικοινωνία είναι εκείνη που συγκροτεί το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον εντός του οποίου μπορούν να αναπτυχθούν η κατασκευαστική εργασία και η πειραματική έρευνα.

Η νέα επεξεργασία της επικοινωνίας από τον Dewey έχει σημαντικές συνέπειες στη σύνδεση της πράξης με τη μάθηση. Η ψυχολογική ανάλυση της επικοινωνίας θέτει ως παιδαγωγικό σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί με ακρίβεια και σαφήνεια. Η συσχέτιση των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων με τις κατασκευαστικές δραστηριότητες των ενασχολήσεων είναι παιδαγωγικά σημαντική διότι συμβάλλει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού με τρόπο δημιουργικό και ευφυή. Ζητείται δε η ισορροπία μεταξύ της άμεσης εμπειρίας που λαμβάνει το παιδί από τις κατασκευαστικές δραστηριότητες και τις επικοινωνιακές δραστηριότητες. Η κοινωνικοπολιτισμική ανάλυση της επικοινωνίας παραπέμπει σε μια διαφορετική συσχέτιση των επικοινωνιακών και των κατασκευαστικών δραστηριοτήτων. Η εμπειρία της εργασίας δεν θεωρείται πλέον άμεση, αλλά είναι πάντα επικοινωνιακά διαμεσολαβημένη. Με άλλα λόγια, οι κατασκευαστικές δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα εντός ενός ορίζοντα νοημάτων που έχουν αναδυθεί μέσα

από την επικοινωνία. Συνεπώς, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες διεισδύουν σε κάθε πτυχή της παιδαγωγικής διαδικασίας. Δεν αφορούν αποκλειστικά την ανταλλαγή των εμπειριών κατά τη διάρκεια των ενασχολήσεων. Θέτουν τα κυρίαρχα νόηματα τόσο για το τι συνιστά εργασία όσο και για το τι συνιστά αξιολογή, γεμάτη νόημα εργασία. Με παρόμοιο τρόπο επηρεάζεται και η σχέση επικοινωνίας και πειραματικής έρευνας. Την περίοδο του Εργαστηριακού Σχολείου παρόλο που ο Dewey σημείωνε ότι “το ένστικτο της διερεύνησης αναπτύσσεται από τον συνδυασμό του κατασκευαστικού και του διαλογικού ενστίκτου” (Dewey, 1899a: 29), δεν είναι σαφές ποια είναι η συνεισφορά του δεύτερου. Φαίνεται να περιορίζεται στην ανταλλαγή ιδεών για την επίλυση ενός προβλήματος ή την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων κάποιου πειραματισμού. Η κοινωνικοπολιτισμική κατανόηση της επικοινωνίας διευρύνει τη σημασία των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Είναι πλέον αναγκαίες για τον προσδιορισμό μιας κατάστασης ως προβληματικής, αλλά και για τον προσδιορισμό του τι συνιστά ικανοποιητική επίλυση του προβλήματος.

Ως εκ τούτου, η παιδαγωγική μας φαντασία θα μπορούσε να επινοήσει δραστηριότητες επικοινωνίας οι οποίες λειτουργούν αυτόνομα ως προς την εργασία και την πειραματική έρευνα. Σε αυτές τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν και να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους γύρω από τις κυρίαρχες σημασίες του κοινωνικού τους κόσμου. Το μοίρασμα και η επεξεργασία αυτών των εμπειριών δεν θα βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις ανάγκες της εργασίας των ενασχολήσεων ή της πειραματικής επίλυσης μιας προβληματικής κατάστασης. Θα εστιάζει στις κυρίαρχες σημασίες που τις καθοδηγούν. Έτσι, οι επικοινωνιακές δραστηριότητες ανοίγουν τη δυνατότητα του κριτικού αναστοχασμού των παιδιών πάνω στο ίδιο το νόημα της κοινωνικής τους εμπειρίας. Δυστυχώς, η απομάκρυνση του Dewey από τον παιδαγωγικό πειραματισμό μετά το τέλος της λειτουργίας του Εργαστηριακού Σχολείου το 1904 δεν του επέτρεψε να καταστήσει την νέα επεξεργασία της έννοιας της επικοινωνίας παιδαγωγικά συγκεκριμένη. Για τον λόγο αυτό δεν μπορούμε να εντοπίσουμε στο έργο του συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαμε να εντάξουμε τις δραστηριότητες επικοινωνίας στην παιδαγωγική διαδικασία. Πώς θα επηρέαζαν, άραγε, τη δόμηση του σχολικού χώρου, την εκπαιδευτική τεχνολογία, την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος ή τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών; Κανένα από αυτά τα ερωτήματα δεν διερευνώνται από τον ίδιο τον Dewey.

Επανεξετάζοντας την κληρονομιά του Dewey

Η κοπερνίκεια στροφή του Dewey με την οποία εκδίωξε από το κέντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας το γνωστικό αντικείμενο και τοποθέτησε στη θέση του το παιδί, τις δραστηριότητές του και τον κόσμο της εμπειρίας του αποτέλεσε, ίσως, τη σημαντικότερη τομή στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης. Διαφορετικές παραδόσεις της παιδαγωγικής του 20ού αιώνα - από τον παιδοκεντρισμό του μεσοπολέμου και την κριτική παιδαγωγική μέχρι τον κονστρουκτιβισμό - βασίζονται σε αυτή την κοπερνίκεια αντιστροφή του Dewey, όσο διαφορετικά και αν κατανοούν την εμπειρία του παιδιού, τη σημασία του γνωστικού αντικειμένου και τη μεταξύ του συσχέτιση. Στον παιδαγωγικό του πειραματισμό στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο ο Dewey έκανε συγκεκριμένη την κοπερνίκεια στροφή θέτοντας στο επίκεντρο της παιδαγωγικής διαδικασίας την κατασκευαστική εργασία των ενασχολήσεων. Το παιδί κατασκευάζει αντικείμενα στο ξυλουργείο, στο υφαντουργείο ή στην κουζίνα και κατασκευάζοντας αντικείμενα διευρύνει αναστοχαστικά την εμπειρία του και αναπτύσσεται

διανοητικά μεταβαίνοντας σταδιακά από την κατασκευή της εργασίας στην πειραματική ανακατασκευή των προβληματικών καταστάσεων. Ευθυγραμμιζόμενος με τον προσανατολισμό των νεωτερικών κοινωνιών κατανόησε την εργασία ως τη βασικότερη πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας, η οποία επιτρέπει τον έλεγχο της φύσης με αποτέλεσμα να διευρύνονται τα όρια της πραγματικής ελευθερίας του ανθρώπου. Επιπλέον, αξιοποιώντας την εγελιανή σκέψη και τη λειτουργιστική ψυχολογία συνέδεσε την εργασία με τη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη του ατόμου. Η εργασία δεν κατανοείται ως σκέτος καταναγκασμός ούτε καταδικάζει τον άνθρωπο στον αέναο επαναλαμβανόμενο μόχθο. Ο καταναγκασμός δεν αφορά την εργασία, αλλά το σύστημα οργάνωσης της εργασίας, το οποίο είναι ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένο. Συνεπώς, το σχολείο απαλλάσσοντας την εργασία από τον καταναγκασμό επιτρέπει τη σύνδεσή της με τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Dewey, 1916).

Κατά την ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης και πρακτικής η σύνδεση της κατασκευαστικής εργασίας με τη μάθηση έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα γόνιμη. Σύγχρονες μέθοδοι όπως το STEM βρίσκουν το θεωρητικό τους ρίζωμα στη ντιουιανή σκέψη (Glancy & Moore, 2013, Anderson & Li 2020). Επιπλέον, η σύνδεση εργασίας και μάθησης μέσω των ενασχολήσεων καταδεικνύει αφενός τη δυνατότητα μιας δημιουργικής ενσωμάτωσης στη παιδαγωγική διαδικασία των νέων ψηφιακών τεχνολογιών, όπως τα video games και η επαυξημένη πραγματικότητα (Waddington, 2015) και αφετέρου υπογραμμίζει τη σημασία της διαμόρφωσης ενός συμμετοχικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Hickman, 2016, Defalco, 2010, Cunnigham, 2009). Ταυτόχρονα, η κατανόηση της εργασίας αποκλειστικά ως κατασκευή μοιάζει περιορισμένη. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική κατάσταση στην οποία η παιδαγωγική διαδικασία λαμβάνει χώρα σε συνθήκες κλιματικής κρίσης θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε την εργασία όχι μόνο ως κατασκευή, αλλά και ως φροντίδα, ως εργασία που δεν έχει σκοπό μόνο να παράγει τον κόσμο γύρω μας, αλλά να τον φροντίσει, να συμβάλλει στη διατήρηση, στη συνέχιση ή στην αποκατάσταση του κόσμου εντός του οποίου ζούμε (Tronto, 1993).

Επιπλέον, η κατανόηση της επικοινωνίας στο ώριμο έργο του Dewey ως η ιδιαίτερη μορφή της ανθρώπινης αλληλόδρασης, η οποία καθιστά δυνατή την ανάδυση του νοήματος και του νου, καταφέρνει να εμπλουτίσει τον εργασιοκεντρικό χαρακτήρα του Εργαστηριακού Σχολείου και να καταδείξει την προτεραιότητα της επικοινωνίας. Τόσο η εργασία των ενασχολήσεων όσο και η πειραματική έρευνα διαμορφώνονται και λειτουργούν μόνο εντός του νοηματικού ορίζοντα που αναδύεται χάρη στην επικοινωνία και εντός της επικοινωνίας. Συνεπώς, οι δραστηριότητες επικοινωνίας, οι οποίες μας επιτρέπουν να αναστοχαστούμε κριτικά στα κυρίαρχα νοήματα της ίδιας μας της εμπειρίας, αποτελούν θεμελιώδες στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Παρόλο που ο Dewey δεν έδωσε ποτέ στην έννοια της επικοινωνίας μια παιδαγωγικά συγκεκριμένη μορφή, αν στραφούμε στην πολύμορφη παράδοση της δημοκρατικής εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να βρούμε διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους παιδαγωγοί έχουν επιχειρήσει να ενσωματώσουν την επικοινωνία στην παιδαγωγική διαδικασία. Η φιλοσοφία για και με παιδιά (Lipman, 2004, Laverty, 2016), τα μαθητικά συμβούλια της παιδαγωγικής Freinet και της θεσμικής παιδαγωγικής (Λάχλου, κ.α. 2017), η διαμόρφωση ερευνητικών κοινοτήτων, όπου οι μαθητές συζητούν ζητήματα της κοινωνικής τους εμπειρίας (Ishor, 1992, Stitzlein, 2020,) είναι μόνο λίγες περιπτώσεις από μια πλούσια βεντάλια διαφορετικών πρακτικών ενσωμάτωσης δραστηριοτήτων επικοινωνίας στην δημοκρατική εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση η ντιουιανή σκέψη μάς επιτρέπει να

κατανοήσουμε τη σημασία της επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία και ως εκ τούτου η παιδαγωγική της αξιοποίηση δεν εξαντλείται σε ορισμένες παιδαγωγικές τεχνικές, αλλά αφορά κάθε πτυχή της σχολικής καθημερινότητας.

Εν κατακλείδι, στον παιδαγωγικό πειραματισμό του Dewey στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο στην αυγή του 20ού αιώνα βρίσκουμε μια αρχετυπική παιδαγωγική της εργασίας, η οποία αναδεικνύει όλες τις παιδαγωγικές δυνατότητες που φέρει η σύνδεση της κατασκευαστικής εργασίας που έχει απαλλαχθεί από τον καταναγκασμό με τη μάθηση και την ανάπτυξη του ατόμου. Ταυτόχρονα, στο ώριμο έργο του Dewey μπορούμε να εντοπίσουμε τους περιορισμούς αυτής της παιδαγωγικής, αλλά και γόνιμες ενδείξεις για μια πιο πλούσια σύνδεση της μάθησης με την πράξη, η οποία θα εκκινεί από την επικοινωνία και θα περιλαμβάνει την εργασία ως κατασκευή και ως φροντίδα, την έρευνα, το παιχνίδι και την καλλιτεχνική έκφραση.

Βιβλιογραφία

- Anderson, J. & Y. Li (Επιμ.) (2020). *Integrated Approaches to STEM Education. An International Perspective*. Cham: Spring.
- Biesta, G.G. (2006). "Of all affairs, communication is the most wonderful": The Communicative Turn in Dewey's Democracy and Education. Στο D.T. Hansen (Επιμ.), *John Dewey and Our Educational Prospect*. New York: State University on New York Press, 23-68.
- Crick, N. (2004). John Dewey's Aesthetics of communication. *Southern Communication Journal*, 69 (4): 303 – 319. <https://doi.org/10.1080/10417940409373302>
- Cunningham, C.A. (2009). Transforming Schooling through Technology: Twenty-First-Century Approaches to Participatory Learning. *Education and Culture*, 25 (2): 46-61. <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol25/iss2/art6>
- Defalco, A. (2010). An Analysis of John Dewey's Notion of Occupations: Still Pedagogically valuable?. *Education and Culture*, 26 (1): 82-99. <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol26/iss1/art7>
- Dewey, J. (1888). The Ethics of Democracy. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 1. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- (1895). Plan of Organization of the University Primary School. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- (1896). Interest in relation to Training of the Will. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- (1897). My Pedagogic Creed. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- (1898). The Primary-Education Fetich. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Early Works, 1882-1898*, τόμ. 5. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- (1899a). The School and Society. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 1. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- (1899b). *Lectures in Philosophy of Education*. New York: Random House.
- (1916). Democracy and Education. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924*, τόμ. 9. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.

- (1925). *Experience and Nature*. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, τόμ. 1. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
 - (1932). *Ethics*. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, τόμ. 7. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
 - (1936). *The Dewey School: Introduction*. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, τόμ. 11. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
 - (1938a). *Logic: Theory of Inquiry*. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, τόμ. 12. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
 - (1938b). *Experience and Education*. Στο J.A. Boydston (Επιμ.), *John Dewey: The Later Works, 1925-1953*, τόμ. 13. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- Dunkel, H.B. (1970). *Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story*. Chicago: University Chicago Press.
- Glancy, A.W. & T.J. Moore, (2013). Theoretical Foundations for Effective STEM Learning Environments. School of Engineering Education Working Papers. Paper 1. <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=enewp>
- Hegel, G.W.F. (μτφ. A.V. Miller) (1977). *Phenomenology of Spirit*. Oxford: Clarendon Press.
- Hickman, L. (1992). *John Dewey's Pragmatic Technology*. Bloomington: Indiana University Press.
- (2016). Educational Occupations and Classroom Technology. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*. 8(1). <https://doi.org/10.4000/ejrap.446>
- Honneth, A. (1982). Work and Instrumental Action. *New German Critique*, 26: 31-54. <https://doi.org/10.2307/488024>
- Kliebard, H.M. (1995). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New York: Routledge.
- Laverty, M. (2016). Thinking my way back to you: John Dewey on the communication and the formation of concepts. *Education Philosophy and Theory*, 48 (10): 1029-1045. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1185001>
- Mayhew, K.C. & A.C. Edwards (1965). *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896 – 1903*. New York: Atherton Press.
- Reskin, B. & I. Padavic (1994). *Women and Men at Work*. California: Pine Forge Press.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Stitzlein, S. (2020). *Learning How to Hope. Reviving Democracy through our Schools and Civil Society*. New York: Oxford University Press.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge.
- Waddington, D.I. (2015). *Dewey and Video Games: From Education through Occupations to Education through Simulations*. *Educational Theory*, 65(1): 1-20. <https://doi.org/10.1111/edth.12092>
- Kant, Im. (μτφ. Αν. Γιανναράς) (1977). *Κριτική του Καθαρού Λόγου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λάγλου, Κ., Χ. Μπαλτάς & Δ. Καρακατσάνη, Δ. (2017) *Célestin Freinet: Θεσμική και κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις των Συναδέλφων.
- Lipman, M. (μτφ. Γ. Σαλαμάς) (2004). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Offe, C. (επιμ. Γ. Τουτζιαράκης) (1993) *Κοινωνία της εργασίας*. Αθήνα: νήσος.

Η Παιδαγωγική Φρενέ ως όχημα βελτίωσης του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης

Τσόγκα Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc
mariatsoga1@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει την παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ ως μια καινοτόμο προσέγγιση που βελτιώνει το παιδαγωγικό κλίμα, ενισχύοντας τη συνεργασία, τη δημοκρατία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Μέσα από τεχνικές όπως το ελεύθερο κείμενο, το τυπογραφείο, το κουτί παραπόνων και τα συμβούλια τάξης, προάγεται η ελεύθερη έκφραση, η κριτική σκέψη και η συλλογική λήψη αποφάσεων. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής της μάθησης, δημιουργώντας ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Παράλληλα, η έρευνα στη μαθησιακή διαδικασία ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την ενσωμάτωση όλων των μαθητών. Συμπερασματικά, η παιδαγωγική Φρενέ αποτελεί μια αποτελεσματική εναλλακτική για ένα συμπεριληπτικό, συνεργατικό και δημιουργικό σχολικό περιβάλλον.

© 2025, Τσόγκα Μαρία

Λέξεις κλειδιά: Παιδαγωγική Φρενέ, δημοκρατική εκπαίδευση, συνεργατική μάθηση, παιδαγωγικό κλίμα, ενεργή συμμετοχή

Key words: Freinet pedagogy, democratic education, cooperative learning, pedagogical climate, active participation

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουμε ολοένα και μεγαλύτερες προκλήσεις στη διαχείριση του κλίματος της τάξης. Η οικονομική κρίση, οι επιπτώσεις της πανδημίας, οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές και η συνεχώς αυξανόμενη επιρροή της τεχνολογίας επηρεάζουν βαθιά τη σχολική ζωή. Το άγχος, η ανασφάλεια, η αδιαφορία και η διάσπαση προσοχής στους μαθητές, σε συνδυασμό με την πολυπολιτισμικότητα και τις αυξημένες ανάγκες διαφοροποίησης, καθιστούν πιο απαιτητική από ποτέ την ανάγκη για τη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος.

Η σημασία ενός τέτοιου κλίματος είναι καθοριστική, καθώς συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ένα θετικό περιβάλλον ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή, την περιέργεια και την κριτική σκέψη των μαθητών, ενώ παράλληλα προάγει την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και τον αμοιβαίο σεβασμό στις σχέσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλων (Μπαμπάλης, 2012· Τριλιανός, 2013). Επιπλέον, υποστηρίζει τον εκπαιδευτικό στην αντιμετώπιση των καθημερινών προκλήσεων μέσα στην τάξη, είτε αυτές αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών είτε τη στάση τους απέναντι στο μάθημα και τις σχολικές δραστηριότητες. Παράλληλα, ένα ασφαλές και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον ενδυναμώνει τους μαθητές, τους βοηθά να αισθάνονται προστατευμένοι και τους

ενθαρρύνει να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τη δημιουργικότητά τους (Hamre & Pianta, 2001).

Ωστόσο, οι προκλήσεις που προκύπτουν από τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα – όπως η σχολική βία, η παραβατικότητα, ο αυξανόμενος ανταγωνισμός και η σχολική διαρροή (Μακρή-Μπότσαρη, 2007) – απαιτούν μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση. Το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα δυσκολεύεται να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εποχής, δημιουργώντας την επιτακτική ανάγκη για ένα σχολείο ανοιχτό και συνεργατικό, ένα σχολείο-κοινότητα. Σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον, η ελευθερία, η δημοκρατία, η αλληλεγγύη, η ισότητα και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα δεν διδάσκονται απλώς ως έννοιες, αλλά βιώνονται καθημερινά, διαμορφώνοντας μαθητές με κριτική σκέψη και κοινωνική συνείδηση.

Σε αυτό το πλαίσιο, προσεγγίσεις όπως η παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ, η θεσμική και η κριτική παιδαγωγική, προσφέρουν μια εναλλακτική πρόταση. Αυτές οι προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στην αυτονομία και τη δημιουργικότητα των μαθητών, στην ελεύθερη έκφραση, στην επικοινωνία και στη συνεργασία, δημιουργώντας ένα σχολείο που δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά διαμορφώνει ενεργούς και χειραφετημένους πολίτες (Λάχλου, Μπαλάς & Καρακατσάνη, 2017).

Στον βαθμό λοιπόν που η εκπαιδευτική αλλαγή φαντάζει ως επιτακτική, καθίσταται προφανές ότι η δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος δεν αποτελεί πολυτέλεια, αλλά βασική προϋπόθεση για ένα σχολείο που προετοιμάζει τους μαθητές για τις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Κεφάλαιο 1: Η Παιδαγωγική Φρενέ ως Απάντηση στις Προκλήσεις του Σύγχρονου Σχολείου

Στην προσπάθειά μας να δημιουργήσουμε ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη, συχνά ερχόμαστε αντιμέτωποι με σημαντικά εμπόδια: Το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, αντί να εξυπηρετούν τις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών, συχνά επιβάλλουν ένα άκαμπτο πλαίσιο που δυσκολεύει την εφαρμογή δημιουργικών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας. Επιπλέον, η σταδιακή «γυμνασιοποίηση» του δημοτικού σχολείου – δηλαδή η μεταφορά διδακτικών προσεγγίσεων που βασίζονται στην αποστήθιση και την αυστηρή οργάνωση της γνώσης, χωρίς παιδαγωγικό προσανατολισμό – υπονομεύει την αυθόρμητη μάθηση και την ελεύθερη έκφραση των μαθητών.

Μπροστά σε αυτά τα εμπόδια, η αναζήτηση εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων καθίσταται αναγκαία. Χρειαζόμαστε μεθόδους και τεχνικές που να ενισχύουν τη συνεργασία, να προάγουν τη δημιουργική έκφραση και να καλλιεργούν ένα περιβάλλον δημοκρατίας και σεβασμού μέσα στην τάξη. Στην εν λόγω αναζήτηση, πολλοί εκπαιδευτικοί στρέφονται προς την παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ· μια εκπαιδευτική φιλοσοφία που δίνει προτεραιότητα στη βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Συλλογικό έργο ICEM, 2017).

1.1 Η Παιδαγωγική Φρενέ: Ιστορικό και Θεμελιώδεις Αρχές

Η συγκεκριμένη παιδαγωγική αναπτύχθηκε από τον Γάλλο εκπαιδευτικό Σελεστέν Φρενέ στις αρχές του 20ού αιώνα ως αντίδραση στις αυστηρά δομημένες διδακτικές πρακτικές της εποχής του. Ο Φρενέ, επηρεασμένος από τα ρεύματα της Νέας Αγωγής και τους θεωρητικούς της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, όπως οι Georg Kerschensteiner, John Dewey και Hermann Lietz, επιδίωξε να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον όπου η μάθηση δεν θα βασίζεται στην αποστήθιση, αλλά στην εμπειρία και τη δράση των μαθητών (Santaella, 2016).

Βασική αρχή της παιδαγωγικής του ήταν η ελευθερία στη μάθηση. Ο Φρενέ υποστήριζε ότι η εκπαίδευση πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες των παιδιών και όχι το αντίστροφο. Αντί να λειτουργεί ως ένας μηχανισμός επιβολής γνώσεων, το σχολείο όφειλε να αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες (Freinet, 1977).

Μια από τις σημαντικότερες καινοτομίες του Φρενέ ήταν η εισαγωγή της αυτοδιοίκησης στην τάξη. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη λήψη αποφάσεων, αναπτύσσοντας αίσθημα ευθύνης και δημοκρατικής συνείδησης. Επιπλέον, ο ίδιος θεωρούσε ότι η μάθηση έπρεπε να είναι βιωματική και συνδεδεμένη με την πραγματική ζωή, ώστε να αποκτά ουσιαστικό νόημα για τους μαθητές (Piaton, 1974).

1.2 Η Παιδαγωγική Φρενέ και το Κλίμα της Τάξης

Ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, εμπιστοσύνη, δημιουργικότητα και αίσθημα ασφάλειας. Η παιδαγωγική Φρενέ συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος, καθώς:

- **Ενισχύει τη συνεργασία:** Η ομαδική εργασία και οι συλλογικές δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να μάθουν να ακούνε διαφορετικές απόψεις, να εργάζονται από κοινού και να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, ενδυναμώνοντας το αίσθημα της κοινότητας και του αλληλοσεβασμού.
- **Προάγει τη δημοκρατία και την αυτονομία:** Η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων καλλιεργεί την υπευθυνότητα και τη δικαιοσύνη, βοηθώντας τους να αναπτύξουν κριτική σκέψη και δεξιότητες διαχείρισης των διαπροσωπικών τους σχέσεων (Μπαδικιάν, 2017).
- **Ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση:** Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, όπως η γραφή, η τέχνη και η μουσική, οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους, μειώνουν το άγχος και αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους.
- **Συνδέει τη γνώση με την πραγματική ζωή:** Οι βιωματικές δραστηριότητες που βασίζονται σε πραγματικά προβλήματα καθιστούν τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και ουσιαστική, αυξάνοντας την εμπλοκή και την αυτονομία των μαθητών.
- **Μετασχηματίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού:** Ο δάσκαλος, αντί να λειτουργεί ως αυθεντία που μεταδίδει γνώσεις, αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπνευστή, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις ανάγκες κάθε μαθητή και ενθαρρύνοντας την ενεργό συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία (Καρακατσάνη, Καριώτογλου & Μαρκαντές, 2016).

Η παιδαγωγική Φρενέ, λοιπόν, αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση που δεν αφορά μόνο τη διδασκαλία, αλλά και τη συνολική λειτουργία του σχολείου. Στηρίζεται στη θεμελιώδη πεποίθηση ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να αποκόπτεται από την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά να ενσωματώνει τις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους για έναν κόσμο όπου η κριτική σκέψη, η συνεργασία και η δημιουργικότητα είναι αναπόσπαστα στοιχεία της κοινωνικής ζωής.

Συνεπώς, η εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ μπορεί να αποτελέσει ουσιαστική απάντηση στις σύγχρονες προκλήσεις του σχολείου, μετασχηματίζοντας το παιδαγωγικό κλίμα και προσφέροντας

στους μαθητές ένα πλαίσιο μάθησης που βασίζεται στη συνεργασία, τη συμμετοχή και την εμπιστοσύνη.

Κεφάλαιο 2: Τεχνικές και Μέθοδοι της Παιδαγωγικής Φρενέ

Η παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ επιδιώκει τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου κυριαρχούν η συνεργασία, η ελευθερία και η αυτονομία, σύμφωνα με τη «Χάρτα του Μοντέρνου Σχολείου». Στόχος της είναι η ανάπτυξη μαθητών με υπευθυνότητα, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν αυτή την προσέγγιση εφαρμόζουν διάφορες τεχνικές, οι οποίες στοχεύουν στην ανανέωση του ρόλου του σχολείου και στην προαγωγή της συμμετοχικής και βιωματικής μάθησης. Ειδικότερα, η παιδαγωγική Φρενέ εστιάζει στην ένταξη όλων των μαθητών, δίνοντας έμφαση στην υποστήριξη εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και τείνουν να αποκλείονται από το συμβατικό σχολικό σύστημα (Λάχλου, 2015).

2.1 Οι Βασικές Αρχές των Μεθόδων Φρενέ

Η ελεύθερη έκφραση και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών είναι κεντρικά στοιχεία της παιδαγωγικής Φρενέ. Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση και την έρευνα επιτυγχάνεται μέσω μιας φυσικής, επαγωγικής διαδικασίας, όπου η γνώση δεν μεταδίδεται από τον εκπαιδευτικό, αλλά ανακαλύπτεται από τους μαθητές μέσα από την προσωπική εμπειρία. Αυτή η διαδικασία γίνεται κυρίως μέσω της γραφής, της ανάγνωσης και της δημιουργίας πρωτότυπων κειμένων, τα οποία λαμβάνουν δημόσια αναγνώριση και διάχυση μέσω των «μικρών βιβλίων», της σχολικής εφημερίδας και άλλων εκδόσεων της τάξης (Λάχλου, 2015).

Μια από τις βασικές παιδαγωγικές τεχνικές του Φρενέ είναι ο **πειραματικός ψηλαφισμός**, μια διαδικασία απόκτησης γνώσης μέσω της δοκιμής, του λάθους και της ανακάλυψης. Οι μαθητές μαθαίνουν βιωματικά, ακολουθώντας τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, γεγονός που ενισχύει τη φυσική τους περιέργεια και την εσωτερική τους κινητοποίηση (Λάχλου, 2015).

Επιπλέον, η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα αποτελεί θεμελιώδη αρχή της παιδαγωγικής Φρενέ. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε δράσεις που επηρεάζουν τον δημόσιο χώρο, καλλιεργώντας έτσι την κοινωνική τους συνείδηση και την αίσθηση της συλλογικής ευθύνης. Παράλληλα, η λειτουργία του **συμβουλίου της τάξης** προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να συζητούν, να λαμβάνουν αποφάσεις και να επιλύουν διαφωνίες με δημοκρατικό τρόπο, αναπτύσσοντας έτσι δεξιότητες διαλόγου και συνεργασίας (Λάχλου, 2015).

2.2 Εφαρμογές και Τεχνικές στην Τάξη

Η εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες τεχνικές – που αποσκοπούν στη δημιουργικότητα, τη μαθησιακή αυτονομία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών – όπως οι κάτωθι:

- **Εφημερίδα της τάξης:** Οι μαθητές γράφουν άρθρα - είτε ατομικά είτε ομαδικά - για θέματα που τους ενδιαφέρουν. Η εν λόγω γραφή δύναται να προσλάβει τον χαρακτήρα μαθητικής εφημερίδας που καλλιεργεί τη γραπτή έκφραση, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα προάγει την υπευθυνότητα και την ομαδικότητα. Η κοινοποίηση και διάδοση αυτή των κειμένων ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και την αίσθηση ότι η φωνή τους έχει αξία.

- **«Τι νέα;»:** Πρόκειται για μια δραστηριότητα όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν προσωπικά νέα, σκέψεις ή εμπειρίες. Αυτή η πρακτική συμβάλλει στην ενίσχυση των κοινωνικών δεσμών μεταξύ των μαθητών, προάγει την ενεργή ακρόαση και καλλιεργεί τη δεξιότητα της προφορικής αφήγησης.
- **Έρευνες:** Οι μαθητές αναλαμβάνουν ατομικά ή ομαδικά ερευνητικά projects πάνω σε θέματα που τους ενδιαφέρουν. Η έρευνα δεν περιορίζεται στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά περιλαμβάνει συνεντεύξεις, επισκέψεις και συνεργασία με την κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές αναπτύσσουν ερευνητικές δεξιότητες και εξοικειώνονται με την κριτική ανάλυση της πληροφορίας.
- **Αλληλογραφία:** Οι μαθητές ανταλλάσσουν γράμματα, εφημερίδες, μικρά βιβλία ή κάρτες με συνομηλίκους από άλλες πόλεις ή χώρες. Αυτή η τεχνική ενισχύει τις γλωσσικές δεξιότητες, διευρύνει τους πολιτισμικούς ορίζοντες και δημιουργεί δεσμούς επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών.
- **Συμβούλια τάξης:** Τα συμβούλια λειτουργούν ως δομές αυτοδιαχείρισης, όπου οι μαθητές συζητούν, λαμβάνουν αποφάσεις, επιλύουν συγκρούσεις και οργανώνουν δραστηριότητες. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός, καθοδηγώντας τη διαδικασία χωρίς να επιβάλλει τη δική του άποψη.
- **Κινηματογράφος στην τάξη:** Η χρήση κινηματογραφικών ταινιών παιδαγωγικού ενδιαφέροντος ενισχύει τη βιωματική μάθηση, προάγει την κριτική σκέψη και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση. Μέσα από τη συζήτηση και την ανάλυση ταινιών, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν κοινωνικά, ιστορικά και ηθικά ζητήματα με έναν τρόπο πιο άμεσο και συναισθηματικά εμπλουτισμένο.
- **Δανειστική βιβλιοθήκη τάξης:** Η λειτουργία της εν λόγω βιβλιοθήκης – που την ευθύνη της αναλαμβάνουν μαθητές οι οποίοι εναλλάσσονται - ενισχύει την υπευθυνότητα, την οργάνωση και την αγάπη για το διάβασμα. Επιπροσθέτως προωθεί τη συνεργασία και την αυτενέργεια, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαχείριση των βιβλίων (Λάχλου, 2015).

2.3 Μια εναλλακτική τεχνική το «Κουτί παραπόνων»

Μια τεχνική που λειτουργεί συμπληρωματικά με τα συμβούλια τάξης και ενισχύει τη φωνή των μαθητών είναι το **κουτί παραπόνων**. Το εν λόγω κουτί τοποθετείται σε ένα σταθερό σημείο μέσα στην τάξη, ενώ δίπλα του υπάρχουν μικρά χαρτάκια στα οποία οι μαθητές μπορούν να σημειώσουν οτιδήποτε τους απασχολεί ή τους προβληματίζει. Τα σημειώματα αυτά είναι πάντοτε υπογεγραμμένα, καθώς ανώνυμες αναφορές/καταγγελίες δεν γίνονται δεκτές, ενισχύοντας έτσι την υπευθυνότητα των μαθητών και αποτρέποντας καταχρήσεις της διαδικασίας.

Η τεχνική αυτή λειτουργεί ως μια βαλβίδα εκτόνωσης των εντάσεων που μπορεί να προκύπτουν μεταξύ των μαθητών, είτε στο πλαίσιο των διαλειμμάτων είτε σε άλλες δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Παράλληλα, βοηθά τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει συμπεριφορές ή ζητήματα που διαφορετικά θα περνούσαν απαρατήρητα.

Η αποτελεσματικότητα του κουτιού παραπόνων εξαρτάται από την τακτική σύγκληση των συμβουλίων τάξης, όπου συζητούνται τα σημειώματα. Αν τα συμβούλια καθυστερούν, η

εμπιστοσύνη των μαθητών στη διαδικασία κλονίζεται και τα ζητήματα χάνουν τον χαρακτήρα του επίκαιρου. Ένα εβδομαδιαίο συμβούλιο διασφαλίζει ότι οι διαφορές επιλύονται έγκαιρα, προτού μετατραπούν σε βαθύτερα προβλήματα που μπορεί να επηρεάσουν το κλίμα της τάξης.

Η ανάγνωση των σημειωμάτων στο συμβούλιο συνοδεύεται από τη διαβεβαίωση ότι όλα θα συζητηθούν, δίνοντας έτσι στους εμπλεκόμενους την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους και να επιλύσουν τυχόν παρεξηγήσεις. Η επανάληψη συγκεκριμένων παραπόνων μπορεί να καταδείξει την ανάγκη για συστηματική παρέμβαση, είτε για τη διαχείριση μιας προβληματικής συμπεριφοράς είτε για την προστασία μαθητών που ενδέχεται να στοχοποιούνται από τους συνομηλίκους τους. Καθώς η τάξη αποκτά πιο δημοκρατική λειτουργία, ο (αυξανόμενος ή μειούμενος) αριθμός των σημειωμάτων μπορεί να λειτουργήσει ως ένα βαρόμετρο της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών, προσφέροντας στον εκπαιδευτικό πολύτιμες πληροφορίες για το κλίμα της ομάδας (Τσόγκα, 2024).

2.4 Συνδυάζοντας τεχνικές

Το κουτί παραπόνων συνδυάζεται αρμονικά με την τεχνική «**Τι νέα;**» η οποία καθιστά δυνατό τον διαμοιρασμό σκέψεων, εμπειριών και συναισθημάτων. Κατά τη διάρκεια της δυνατότητας αυτής οι μαθητές μπορούν να διηγηθούν γεγονότα από την καθημερινότητά τους, να παρουσιάσουν αγαπημένα αντικείμενα ή να εκφράσουν τις απόψεις τους για την επικαιρότητα.

Η εν λόγω τεχνική βοηθά τους μαθητές να εξασκηθούν στον προφορικό λόγο, να μάθουν να εκφράζονται μπροστά σε κοινό και να συμμετέχουν ενεργά στην τάξη. Παράλληλα, ενισχύει τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία, δημιουργώντας ένα πιο συμπαγές μαθητικό σύνολο. Η συζήτηση γύρω από προσωπικές εμπειρίες ή γεγονότα της επικαιρότητας επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα ο ένας τον άλλον και να καλλιεργήσουν την **ενσυναίσθηση**.

Συνδυάζοντας το **κουτί παραπόνων** και το «**Τι νέα;**», ο εκπαιδευτικός αποκτά μια πληρέστερη εικόνα για τις σκέψεις, τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου όλα τα παιδιά νιώθουν ότι η φωνή τους ακούγεται.

Η τεχνική της **έρευνας** είναι ένα ακόμη εργαλείο που βρίσκεται στον πυρήνα της παιδαγωγικής Φρενέ όπου οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί αποδέκτες της γνώσης, αλλά ως ερευνητές, οι οποίοι διατυπώνουν ερωτήματα, συλλέγουν πληροφορίες, συνεργάζονται και εξάγουν συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 3: Επί του ... πρακτέου

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής των τεχνικών της Παιδαγωγικής Φρενέ με στόχο τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος παρουσιάζεται στην έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας «Αλλάζουμε το Κλίμα της Τάξης μιλώντας για την Κλιματική Αλλαγή: Μια Έρευνα Δράση Βασισμένη στην Παιδαγωγική Φρενέ» (Τσόγκα, 2024). Πρόκειται για μια έρευνα όπου η εν λόγω Παιδαγωγική χρησιμοποιήθηκε ως βασικός εκπαιδευτικός άξονας, σε συνδυασμό με ζητήματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ώστε να δημιουργηθεί ένα θετικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον. Ο στόχος ήταν οι μαθητές να αισθανθούν ελεύθεροι να εκφραστούν, να συνεργαστούν και να αναπτύξουν κριτική σκέψη και κοινωνική υπευθυνότητα μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που συνδέονται με την προστασία του περιβάλλοντος και την κλιματική αλλαγή. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η έρευνα δράσης, η οποία βασίζεται στη συνεχή παρατήρηση, την καταγραφή και τον αναστοχασμό. Μέσα από εργαστήρια, βιωματικές δραστηριότητες και

συλλογικές διαδικασίες, οι μαθητές ενεπλάκησαν ενεργά στη μάθηση, ανέλαβαν πρωτοβουλίες και συνειδητοποίησαν τη σημασία της συνεργασίας. Η ένταξη της περιβαλλοντικής θεματικής και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες είχαν σημαντική επίδραση τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη δυναμική της τάξης. Οι μαθητές βίωσαν τη χαρά της δημιουργίας, ενίσχυσαν την αίσθηση του ανήκειν και ανέπτυξαν δεξιότητες ζωής μέσα από μια παιδαγωγική προσέγγιση που έθεσε τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους στο επίκεντρο. Παρακάτω, θα παρουσιαστούν συνοπτικά κάποιες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν, τα αποτελέσματά τους και η συμβολή τους στη διαμόρφωση ενός πιο θετικού παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη.

Στην Παιδαγωγική Φρενέ, η **έρευνα** αποτελεί θεμελιώδες εργαλείο μάθησης, γνωστή ως «ψηλαφητή διερεύνηση» ή «φυσική μέθοδος μάθησης». Οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση μέσα από πειραματισμό, επιτόπιες έρευνες και συνεργατικά σχέδια εργασίας, ενισχύοντας την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη και τη βιωματική μάθηση (Λάχλου, 2015). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής αυτής της τεχνικής, είναι η έρευνα με τίτλο **«Βρες κάποιον που...»**, στην οποία πρωταγωνίστησαν μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου (Τσόγκα, 2024) προκειμένου να διερευνηθούν και να διαπιστωθούν οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις μαθητών του σχολείου γύρω από ζητήματα που άπτονται της κλιματικής αλλαγής. Οι ίδιοι οι μαθητές έγιναν για λίγο δημοσιογράφοι που κλήθηκαν να φέρουν εις πέρας μια μικρή έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, το κάθε παιδί ανέλαβε ένα κεντρικό ερευνητικό θέμα - σχετιζόμενο με το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή - για το οποίο έπρεπε να βρει τρία παιδιά να του απαντήσουν σε τρία απλά υποερωτήματα. Στη συνέχεια, τα ευρήματα παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης, οδηγώντας σε συζήτηση και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Πέρα από την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, η διαδικασία αυτή προσέφερε στους μαθητές τη δυνατότητα να:

- **Καλλιεργήσουν την αυτοπεποίθησή τους**, καθώς ανέλαβαν ενεργό ρόλο στη σχολική κοινότητα.
- **Αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες**, κάνοντας ερωτήσεις και αλληλεπιδρώντας με συνομηλίκους τους.
- **Εξασκηθούν στη συνεργασία**, μέσα από την ομαδική ανάλυση και παρουσίαση των ευρημάτων.
- **Συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές στην ερευνητική διαδικασία**, δίνοντας ρόλο ακόμα και στους πιο αδύναμους μαθησιακά μαθητές.

Η έρευνα, λοιπόν, δεν αποτέλεσε μόνο ένα εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων, αλλά και ένα μέσο κοινωνικής ένταξης, το οποίο βοήθησε στην ενίσχυση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης.

Μια ακόμα τεχνική που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη τάξη ήταν το **συμβούλιο/συνέλευση τάξης** η οποία συνάδει πλήρως με την Παιδαγωγική Φρενέ, καθώς ενσωματώνει τις βασικές αρχές της συμμετοχής, της συνεργασίας και της αυτενέργειας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή της σχολικής χρονιάς η δασκάλα-ερευνήτρια και οι μαθητές/τριες συναποφάσισαν τη διεξαγωγή τακτικών συνελεύσεων τάξης. Χρειάστηκε να γίνει συζήτηση για να αντιληφθούν το περιεχόμενο και τη σημασία αυτής της διαδικασίας, ώστε να την υποστηρίξουν με τη συμπεριφορά και τη στάση τους καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η συνέλευση της

τάξης οργανώθηκε με βάση συγκεκριμένες αρχές που διευκόλυναν την επικοινωνία και την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών. Τα θρανία μετακινούνταν στην άκρη και οι καρέκλες τοποθετούνταν σε κύκλο, ώστε να υπάρχει άμεση οπτική επαφή μεταξύ των παιδιών. Η διαδικασία πραγματοποιούνταν αρχικά κάθε εβδομάδα και στη συνέχεια κάθε δύο εβδομάδες, χρησιμοποιώντας την ώρα της Κ.Π.Α., γεγονός που ενίσχυσε την εμπιστοσύνη των μαθητών στη διαδικασία και την ασφάλεια ότι τα θέματα θα συζητούνταν και θα προσπαθούσαν να επιλυθούν. Τα θέματα της συνέλευσης προτείνονταν είτε εκ των προτέρων είτε κατά τη διάρκεια της συνάντησης, ενώ το «κουτί επικοινωνίας-παραπόνων» αποδείχθηκε ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο, καθώς έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν σκέψεις, ανησυχίες και προβληματισμούς. Όταν προέκυπταν ζητήματα που αφορούσαν περισσότερες τάξεις, πραγματοποιούνταν διευρυμένες συνελεύσεις με τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών από διαφορετικά τμήματα. Η διαδικασία αυτή εναρμονίστηκε με τις αρχές της Παιδαγωγικής Φρενέ, η οποία προωθεί τη συλλογική λήψη αποφάσεων και τη βιωματική μάθηση. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, να ακούσουν τις απόψεις των συμμαθητών τους και να συμβάλουν στη διαμόρφωση των κανόνων της σχολικής τους καθημερινότητας. Ως αποτέλεσμα, ενισχύθηκε το αίσθημα δικαιοσύνης και ισοτιμίας, αναπτύχθηκαν δεξιότητες συνεργασίας και επίλυσης συγκρούσεων, ενώ μειώθηκαν οι εντάσεις και ενισχύθηκε η συνοχή της ομάδας. Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης βελτιώθηκε αισθητά, καθώς οι μαθητές ένιωσαν ότι η γνώμη τους είχε αξία και ότι μπορούσαν να συνδιαμορφώνουν το σχολικό τους περιβάλλον.

Μια τρίτη τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η **σχολική εφημερίδα** η οποία αξιοποιήθηκε ως εργαλείο ελεύθερης έκφρασης, συνεργασίας και αυτενέργειας των μαθητών. Σύμφωνα με τον Φρενέ, το εν λόγω έντυπο δίνει φωνή στους μαθητές, τους κινητοποιεί να γράψουν για όσα τους ενδιαφέρουν και τους καθιστά συν-δημιουργούς της σχολικής ζωής. Οι μαθητές που συμμετείχαν διαβουλευτήκαν και έθεσαν το θέμα της έκδοσης εφημερίδας της τάξης. Καθώς ήδη τα εργαστήρια δεξιοτήτων που είχαν πραγματοποιηθεί για την κλιματική αλλαγή είχαν κεντρίσει το ενδιαφέρον τους, αποφασίστηκε η εφημερίδα τους να ασχολείται με ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον και ο τίτλος της να είναι **«Αλλάζουμε εμείς, όχι το κλίμα»**. Η διαδικασία επιλογής του τίτλου, του εξωφύλλου και των θεμάτων έγινε μέσα από τη συνέλευσή τους. Οι μαθητές/τριες έγραψαν άρθρα, κάποια ατομικά και κάποια σε συνεργασία, με θέματα που αφορούσαν τόσο την προστασία του περιβάλλοντος και των ζώων όσο και δικά τους ενδιαφέροντα. Η δημιουργία της εφημερίδας συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση του κλίματος της τάξης. Οι μαθητές ένιωσαν ότι η φωνή τους είχε αξία, εργάστηκαν συλλογικά για έναν κοινό σκοπό και ανέπτυξαν αίσθημα υπευθυνότητας. Παράλληλα, το ενδιαφέρον για περιβαλλοντικά ζητήματα ενισχύθηκε, καθώς οι ίδιοι ανέλαβαν την πρωτοβουλία να γράψουν άρθρα για την προστασία του περιβάλλοντος και των ζώων. Η θετική διάθεση και η συνεργατική ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε ενίσχυσε τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, ενώ η συμμετοχή τους στη διαδικασία ενδυνάμωσε την αίσθηση της ομαδικότητας και της συλλογικής προσπάθειας.

Επίσης, επιχειρώντας να αξιοποιηθεί η **βιωματική μάθηση** που προτάσσει η Παιδαγωγική Φρενέ, επιλέχθηκε η δράση της **κομποστοποίησης** προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν υπευθυνότητα, περιβαλλοντική συνείδηση και συνεργατικό πνεύμα, και ταυτόχρονα να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και της ενεργούς συμμετοχής. Το παράδειγμα της οργάνωσης ενός σχολικού προγράμματος κομποστοποίησης – την υλοποίηση του οποίου αποφάσισαν οι ίδιοι οι μαθητές – κατέδειξε ότι η συμμετοχική μάθηση ενδυναμώνει την αυτονομία των παιδιών, καλλιεργεί την αίσθηση του «ανήκειν» και βελτιώνει το παιδαγωγικό κλίμα. Με την εμφάνιση του κομποστοποιητή στην αυλή του σχολείου οι μαθητές είδαν τις ιδέες τους να υλοποιούνται, γεγονός που ενίσχυσε το

αίσθημα της αξίας και της αναγνώρισης μέσα στο σχολείο. Στη συνέχεια η ενημέρωσή τους από γεωπόνο για τη σωστή χρήση και λειτουργία του, δημιούργησε μια τάξη όπου η συνεργασία αντικατέστησε τον ανταγωνισμό και η πρωτοβουλία των μαθητών έγινε θεμέλιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βοηθώντας έτσι και τη διαμόρφωση ενός θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Τέλος, με το ίδιο σκεπτικό της βιωματικής μάθησης, την οποία υποστηρίζει η Παιδαγωγική Φρενέ, επιλέχθηκε ως δραστηριότητα για τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος η επίσκεψη σε λίμνη και η **παρατήρηση πουλιών** με ειδικό τηλεσκόπιο. Σύμφωνα με τις αρχές της Παιδαγωγικής Φρενέ, η γνώση κατακτάται μέσω της άμεσης εμπειρίας και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η επίσκεψη σε ένα φυσικό τοπίο, όπως η λίμνη, επέτρεψε στους μαθητές να εμπλακούν σε διαδικασίες διερεύνησης, παρατήρησης και ανακάλυψης, ενισχύοντας έτσι την κριτική σκέψη και την επιστημονική προσέγγιση της γνώσης. Παράλληλα, η βιωματική αυτή δραστηριότητα συνέβαλε στη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, καθώς οι μαθητές αλληλεπίδρασαν σε ένα λιγότερο αυστηρό και τυπικό περιβάλλον από αυτό της σχολικής αίθουσας. Μέσω της συνεργασίας στην παρατήρηση του οικοσυστήματος, της ανταλλαγής απόψεων και της κοινής εμπειρίας, ενισχύθηκε η συνοχή της ομάδας, καλλιεργήθηκε η αίσθηση του ανήκειν και αναπτύχθηκαν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις

Κεφάλαιο 4: Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Για την εφαρμογή και αξιοποίηση των τεχνικών που περιγράψαμε πιο πάνω απαιτείται η παρουσία ενός εκπαιδευτικού που θα υπερβαίνει τα ειωθότα· δηλ. θα διαφοροποιείται σημαντικά από τον παραδοσιακό ρόλο του μεταδότη της γνώσης. Έτσι, αντί να λειτουργεί ως αυθεντία, ο δάσκαλος γίνεται εμπυχωτής, διευκολυντής και συνοδοιπόρος στη μαθησιακή πορεία των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα καλείται να δημιουργήσει ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ελευθερίας, όπου οι μαθητές αισθάνονται ασφαλείς να εκφραστούν, να συνεργαστούν και να ανακαλύψουν τη γνώση με τους δικούς τους ρυθμούς. Και τούτο διότι η παιδαγωγική Φρενέ, με τις ποικίλες τεχνικές και μεθόδους της, παρέχει ένα δυναμικό και ευέλικτο πλαίσιο που ενισχύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη συνεργασία και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Εφαρμόζοντας αυτές τις μεθόδους, το σχολείο μετατρέπεται σε έναν χώρο ελεύθερης μάθησης, δημιουργικότητας και δημοκρατικού διαλόγου, προετοιμάζοντας τους μαθητές για μια ενεργή και υπεύθυνη κοινωνική ζωή (Λάχλου, Μπαλτάς & Καρακατσάνη, 2017).

Κεφάλαιο 5: Κριτική αποτίμηση – Συμπεράσματα

Η παιδαγωγική Φρενέ αποτελεί μια καινοτόμο και δημοκρατική μαθησιακή προσέγγιση, η οποία τοποθετεί τον μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εστιάζοντας στην αυτονομία, τη συνεργασία, την ελεύθερη έκφραση και την ενεργή συμμετοχή, η μέθοδος αυτή προάγει έναν κριτικά σκεπτόμενο και υπεύθυνο πολίτη, ενώ παράλληλα δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου κάθε παιδί μπορεί να ανακαλύψει και να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του. Οι τεχνικές της, όπως το «κουτί παραπόνων», η «έρευνα» και οι «ελεύθερες εκφράσεις», παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να διαχειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να αισθάνονται ότι διαθέτουν ρόλο και λόγο στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός, αντί για αυθεντία, λειτουργεί ως εμπυχωτής, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την αυτονομία των μαθητών. Οι συνεργατικές και βιωματικές

δραστηριότητες καλλιεργούν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και διαλόγου, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας αλληλοσεβασμού και ισοτιμίας στην τάξη.

Ωστόσο, παρά τα προφανή οφέλη, η εφαρμογή της παιδαγωγικής Φρενέ δεν είναι πάντα εύκολη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι αυστηρές δομές των αναλυτικών προγραμμάτων, η προσήλωση στις τυποποιημένες αξιολογήσεις και ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας αποτελούν σημαντικές προκλήσεις. Επιπλέον, η επιτυχία της εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κατάρτιση και τη διάθεση του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να υιοθετήσει έναν διευκολυντικό ρόλο, ενισχύοντας τη μαθητική πρωτοβουλία και τη συνεργασία.

Μη παραβλέποντας τις παραπάνω δυσκολίες, η παιδαγωγική Φρενέ δύναται – κατά τη γνώμη μας – να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό αντίδοτο (Λάχλου, Μπαλτάς & Καρακατσάνη, 2017) στις αδυναμίες των παραδοσιακών (όσο και των σύγχρονων) εκπαιδευτικών μοντέλων, ενσωματώνοντας πρακτικές που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική υπευθυνότητα των παιδιών. Και τούτο διότι ζώντας σε έναν (μεταμοντέρνο) κόσμο που υποσκάπτει διαρκώς τα συλλογικά του υποστυλώματα – δηλ. έναν κόσμο μηδενικής (σχεδόν) συναντίληψης που θυσιάζει τις πανανθρώπινες αξίες στον βωμό ενός αδηφάγου Εγώ – χρειαζόμαστε απαραίτητα ένα παιδαγωγικό πρότυπο που θα ανακόψει την (καταστροφική) μορφωτική πορεία των μαθητών· δηλ. τη μετάβασή τους από την (ανθρωπιστική) γνώση στην (σολιμιστική) από-γνώση.

Βιβλιογραφία

- Freinet, C. (1994). *The Modern School Movement: Origins and Development*. New York: Peter Lang.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Meirieu, P. (2004). *Pedagogical Invariants and Modern Education: The Influence of Freinet in Contemporary Schooling*. Paris: ESF Éditeur.
- Piaton, G. (1974). *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*. Toulouse: Privat.
- Santaella Rodríguez, E., & Martínez-Heredia, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI [The Printing and the School Newspaper. Adjust to Freinet Techniques to the Reality of the 21st Century]. *Estudios sobre Educación*, 38, 217-232. <https://doi.org/10.15581/004.38.217-232>
- Καρακατσάνη, Δ., Καριώτογλου, Α., & Μαρκαντές, Γ. (2016). *Η βιογραφία και το παιδαγωγικό έργο του Celestin Freinet (1896-1966)*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Λάχλου, Χ. (2015). *Η παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ: Μια εναλλακτική πρόταση για το σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Λάχλου, Χ., Μπαλτάς, Α., & Καρακατσάνη, Δ. (2017). *Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και δημοκρατία στο σχολείο: Η παιδαγωγική του Σελεστέν Φρενέ*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαδικιάν, Σ. (2017). Συνεργατικά σχολεία με την παιδαγωγική Φρενέ: Διαδικασίες εφαρμογής. *Παιδαγωγική ομάδα «το Σκασιαρχείο»*.
- Μακρή Μπότσαρη, Ε. (2007). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2010). *Δημοκρατική εκπαίδευση και συνεργατική μάθηση: Η κληρονομιά του Freinet στις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Συλλογικό έργο ICEM. (2017). *Η σύγχρονη σχολική πράξη μέσα από την παιδαγωγική Φρενέ*. Παρίσι: Εκδόσεις ICEM-Pédagogie Freinet.

Τριλιανός, Θ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Τσόγκα, Μ. (2024). *Αλλάζουμε το κλίμα της τάξης μιλώντας για την κλιματική αλλαγή: Μια έρευνα δράση βασισμένη στην παιδαγωγική Φρενέ*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/38410>
<https://doi.org/10.26268/heal.uoi.18115>

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στο Νομό Πιερίας μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο: Το παράδειγμα του Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου κατά την περίοδο 1951-1968

Καλλέργης Ι. Στέργιος

*Υποψήφιος Διδάκτωρ Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας
skallerg@he.duth.gr*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την εκπαιδευτική δραστηριότητα στο Νομό Πιερίας μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, εστιάζοντας στο παράδειγμα του Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου κατά την περίοδο 1951-1968. Στόχος της είναι να αναδείξει τις προκλήσεις και τις εξελίξεις που σημάδεψαν την εκπαίδευση σε μια μεταπολεμική κοινωνία που προσπαθούσε να ανακάμψει από τις συνέπειες της Κατοχής και του Εμφυλίου. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που τίθεται είναι πώς διαμορφώθηκε η εκπαιδευτική πραγματικότητα στο συγκεκριμένο σχολείο μέσα από τις συνθήκες της εποχής, τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τις τοπικές κοινωνικές δυναμικές. Μέσα από την ανάλυση αρχειακού υλικού και εκπαιδευτικών εγγράφων που φυλάσσονται στα Γενικά Αρχεία του Κράτους του Νομού Πιερίας αλλά και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η μελέτη επιδιώκει να φωτίσει τη λειτουργία του σχολείου, τον αριθμό των μαθητών, την οργανική μεταβολή του σχολείου και την εξέλιξη του αριθμού των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και την κοινωνική προσέλευση των μαθητών. Αναφορά ακόμα θα γίνει τόσο την ιστορία του χωριού όσο και την πληθυσμιακή του εξέλιξη από την ενσωμάτωση του 1912 μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Θα ακολουθήσουν τα συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, κοινωνία, μαθητές, δημογραφία

Summary

This paper examines the educational activity in the Prefecture of Pieria after the Second World War, focusing on the example of the Primary School of Moschopotamos during the period 1951-1968. It aims to highlight the challenges and developments that marked education in a post-war society that was trying to recover from the consequences of the Occupation and the Civil War. The main research question posed is how the educational reality in this particular school was shaped by the conditions of the time, educational policies and local social dynamics. Through the analysis of archival material and educational documents kept in the General State Archives of the Prefecture of Pieria and in the Primary Education, the study seeks to shed light on the school's operation, the number of students, the organic change of the school and the evolution of the number of teachers as well as the social attendance of students. Reference will also be made to both the history of the village and its population evolution from the incorporation in 1912 to the beginning of the 21st century. Conclusions will follow.

Keywords: education, society, students, demography, education, society, demography

Εισαγωγή

Το χωριό ως το 1926 ονομαζόταν Δρυάνιστα και την περίοδο της Τουρκοκρατίας ήταν κεφαλοχώρι, με 1.200 Χριστιανούς Ορθόδοξους. Σε πίνακα της Υποδιοίκησης Κατερίνης (1913) η Δρυάνιστα αναφέρεται ότι είχε 1.366 συνολικά Ορθόδοξο πληθυσμό και 200 οικίες, γεγονός που δείχνει αύξηση του πληθυσμού του την περίοδο εκείνη. Το 1639 το χωριό αναφέρεται με το όνομα Δρυάνιστα. Το 1865 προήχθη από τσιφλίκι σε κεφαλοχώρι και την περίοδο της Τουρκοκρατίας απολάμβανε κάποιων προνομίων σε σύγκριση με άλλα χωριά. Μάλιστα, μαζί με τον Κολινδρό και το Λιτόχωρο, ήταν τα μόνα σημαντικά χωριά της περιοχής. Κάτοικοι του Μοσχοποτάμου έλαβαν μέρος στην Επανάσταση του 1878 και στους Βαλκανικούς Πολέμους του 1912-13 (Καζταρίδης, 2017).

Σημαντικό στοιχείο της οικονομικής και κοινωνικής εξέλιξης του Μοσχοποτάμου στάθηκε η εκμετάλλευση των κοιτασμάτων λιγνίτη, ο οποίος υπήρχε σε πολλούς λόφους γύρω από το χωριό. Ο λιγνίτης αυτός μεταφερόταν με ειδική σιδηροδρομική γραμμή που λειτούργησε περίπου ως το τέλος της δεκαετίας του '20. Το Δεκέμβριο του 1943 το χωριό πυρπολήθηκε από τους Γερμανούς και τους Έλληνες αντάρτες, ενώ το Μάρτιο του 1944 το χωριό αφανίστηκε. Έπειτα από την πυρπόληση του χωριού, το Μοσχοχώρι, η Λαγοράχη, το Μελιάδι και το Τόξο αποσπάστηκαν ως κοινότητες από την Κοινότητα Μοσχοποτάμου. Αργότερα, οι κάτοικοι επέστρεψαν στις εστίες τους και ασχολήθηκαν με την καλλιέργεια καπνού και με την κτηνοτροφία (Καζταρίδης, 2002;2017). Πολλοί, επίσης, Δρυανιστινοί αλλά και καταγόμενοι από τα παραπάνω τέσσερα χωριά εγκαταστάθηκαν στην Κατερίνη, στα μεγάλα αστικά κέντρα (Αθήνα, Θεσσαλονίκη), σε άλλες περιοχές της Ελλάδας αλλά και στο εξωτερικό. Η Δρυάνιστα αναγνωρίστηκε ως Κοινότητα στις 9 Ιουλίου 1918 και εντάχθηκε στην επαρχία Πιερίας του Νομού Θεσσαλονίκης. Μετονομάστηκε σε Μοσχοπόταμο το 1926, με Αριθμό Αποφάσεως 346Α/4/10/1926, επειδή -σύμφωνα με την παράδοση- το ποτάμι ήταν σε καλή περιοχή και φαίνεται ότι ήταν πολύ καθαρό και μοσχομύριζε. Το 1949 η Κοινότητα υπήχθη στο νεοσυσταθέντα Νομό Πιερίας (Βαρμάζης, 2002;Καζταρίδης, 2017).

Σύμφωνα με τον Επίσκοπο Κίτρος Νικόλαο Λούση η εκπαίδευση στην Πιερία στο τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα υπήρξε "λίαν ευτελής". Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα η κάτοικοι του χωριού με δικές τους δαπάνες, οι οποίες ξεπέρασαν τις 800 χρυσές λίρες, έκτισαν το πρώτο σχολείο. Το διδακτήριο κάηκε την περίοδο της Κατοχής και πιο συγκεκριμένα το Δεκέμβρη του 1943. Τα σχολικά έτη 1948-1950, η διδασκαλία των μαθημάτων γινόταν είτε στην εκκλησία είτε σε μία σιδερένια παράγκα που παραχωρούσε ο σιδεράς του χωριού. Το σχολείο ξανακτίστηκε στις αρχές του 1950 με επιχορήγηση 4000 δραχμών (Καζταρίδης, 2017;Τζουμέρκας, 2008)

1. Η εκπαιδευτική και δημογραφική κατάσταση του Νομού Πιερίας από την ενσωμάτωση το 1912 μέχρι και τις αρχές του 1950

Η ενσωμάτωση της Πιερίας στο ελληνικό κράτος το 1912 σηματοδότησε μια περίοδο σημαντικών αλλαγών τόσο στη δημογραφική φυσιογνωμία της περιοχής όσο και στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης. Οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις διαμόρφωσαν την εκπαίδευση και τον πληθυσμό του νομού, επηρεάζοντας τη σχολική φοίτηση, τη διάρθρωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τις συνθήκες διαβίωσης των κατοίκων.

Το 1912 ο πληθυσμός της Πιερίας ήταν περιορισμένος, καθώς η περιοχή βρισκόταν ακόμη υπό οθωμανική κυριαρχία και χαρακτηριζόταν από τη συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτικών και θρησκευτικών ομάδων (Έλληνες, μουσουλμάνοι, Σλάβοι, Βλάχοι). Η απελευθέρωση και η προσάρτηση στο ελληνικό κράτος οδήγησαν σε δημογραφικές ανακατατάξεις, ιδιαίτερα μετά τη

Μικρασιατική Καταστροφή (1922) και την ανταλλαγή πληθυσμών του 1923 (Γίδαρη, 2009; Καλλέργης, 2024). Η έλευση των προσφύγων από τη Μικρά Ασία και τον Πόντο προκάλεσε σημαντική αύξηση του πληθυσμού της Πιερίας. Υπολογίζεται ότι μέσα σε μια δεκαετία (1920-1930) ο πληθυσμός αυξήθηκε κατά περίπου 40%-50%. Οι πρόσφυγες εγκαταστάθηκαν κυρίως σε αγροτικές περιοχές, δημιουργώντας νέους οικισμούς και αλλάζοντας τη δημογραφική δομή της περιοχής. Η πλειονότητα των κατοίκων (άνω του 75%) ασχολούνταν με τη γεωργία και την κτηνοτροφία, ενώ μικρό ποσοστό είχε πρόσβαση σε αστικά επαγγέλματα και εμπορικές δραστηριότητες. Κατά τις δεκαετίες του 1930 και 1940, η Πιερία συνέχισε να παρουσιάζει πληθυσμιακή αύξηση, αν και με πιο ήπιους ρυθμούς. Ωστόσο, ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και η Κατοχή (1941-1944) επέφεραν οικονομική ύφεση και πληθυσμιακή στασιμότητα λόγω των απωλειών, της μετανάστευσης και της φτώχειας (Καλλέργης, 2024).

Η εκπαίδευση στην Πιερία από το 1912 έως το 1950 πέρασε από διάφορα στάδια εξέλιξης, με αυξομειώσεις στον αριθμό των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αντανακλώντας τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής. Μετά την ενσωμάτωση, το ελληνικό κράτος προσπάθησε να εδραιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα, αντικαθιστώντας τα οθωμανικά και κοινοτικά σχολεία με δημόσια ελληνικά σχολεία. Το ποσοστό φοίτησης στα δημοτικά σχολεία ήταν χαμηλό (κάτω από 50%), κυρίως λόγω της φτώχειας και της ανάγκης των παιδιών να εργάζονται. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα ενισχύθηκε μετά την έλευση των προσφύγων (Γίδαρη, 2009; Καζταρίδης, 2017; Καλλέργης, 2024). Ο αριθμός των σχολείων αυξήθηκε σημαντικά, με τη φοίτηση να φτάνει περίπου το 70% στα αγόρια και το 40%-50% στα κορίτσια μέχρι το 1940. Παρά την πρόοδο, η εκπαίδευση των κοριτσιών υστερούσε σε σχέση με αυτή των αγοριών, ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές όπου οι κοινωνικές αντιλήψεις περιόριζαν τη σχολική φοίτηση των θηλέων. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και ο Εμφύλιος Πόλεμος (1946-1949) προκάλεσαν σοβαρή κρίση στην εκπαίδευση. Πολλά σχολεία καταστράφηκαν ή διέκοψαν τη λειτουργία τους, και η μαθητική φοίτηση μειώθηκε κάτω από το 50%, ιδιαίτερα στις ορεινές περιοχές. Μετά το 1950, ξεκίνησε μια προσπάθεια ανασυγκρότησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Καζταρίδης, 2006; 2017).

Συμπερασματικά, η Πιερία γνώρισε έντονη δημογραφική αύξηση μετά το 1923, κυρίως λόγω της προσφυγικής εγκατάστασης, ενώ ο αγροτικός χαρακτήρας της περιοχής διαμόρφωσε την κοινωνική δομή και επηρέασε την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση βελτιώθηκε σταδιακά, αλλά με δυσκολίες, ιδίως για τα κορίτσια και τις αγροτικές περιοχές, ενώ σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι συγκρούσεις της δεκαετίας του 1940 προκάλεσαν σημαντική υποχώρηση της εκπαίδευσης, με την ανοικοδόμηση να ξεκινά μετά το 1950. Η εκπαιδευτική και δημογραφική εξέλιξη της Πιερίας στην περίοδο 1912-1950 αντικατοπτρίζει τις γενικότερες τάσεις της Ελλάδας, με έντονες αλλαγές που διαμόρφωσαν την περιοχή κατά τις επόμενες δεκαετίες.

2. Η πληθυσμιακή εξέλιξη του Μοσχοποτάμου από την ενσωμάτωση μέχρι το τέλος του 20ου αιώνα

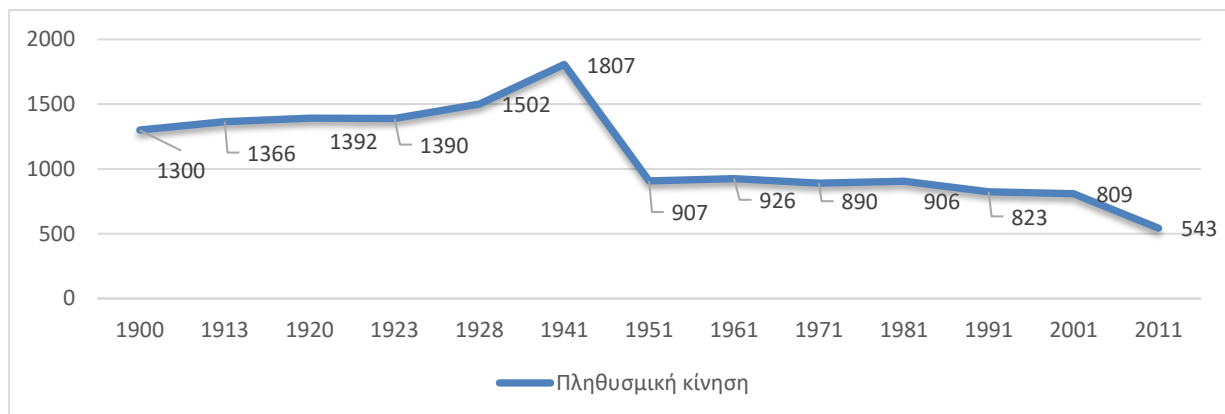
Η μελέτη της πληθυσμιακής εξέλιξης του Μοσχοποτάμου, ενός χωριού με πλούσια ιστορική και πολιτιστική παράδοση, προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική του πορεία από την ενσωμάτωση στην ελληνική επικράτεια έως το τέλος του 20ου αιώνα. Το χωριό, αν και μικρό, αποτέλεσε αντικείμενο δημογραφικών αλλαγών που επηρεάστηκαν από ευρύτερα πολιτικά και κοινωνικοοικονομικά φαινόμενα.

Με την ενσωμάτωση της Μακεδονίας στην Ελλάδα το 1912, ο Μοσχοπόταμος γνώρισε την πρώτη οργανωμένη απογραφή πληθυσμού. Κατά την περίοδο αυτή, ο πληθυσμός του χωριού αποτελούνταν

κυρίως από γεωργούς και κτηνοτρόφους. Η κοινωνία ήταν κλειστή, και οι παραδοσιακές αξίες διατηρούνταν ακέραιες, ενώ η γεωργία αποτελούσε τη βάση της τοπικής οικονομίας. Κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, ο Μοσχοπόταμος επηρεάστηκε από την ανταλλαγή πληθυσμών και την εγκατάσταση προσφύγων στην περιοχή. Οι νέοι κάτοικοι έφεραν μαζί τους διαφορετικά ήθη και έθιμα, γεγονός που συνέβαλε στον εμπλουτισμό της τοπικής κουλτούρας (Καζταρίδης, 2006). Παράλληλα, οι γεωργικές δραστηριότητες ενισχύθηκαν, ενώ παρατηρήθηκε και μικρή πληθυσμιακή αύξηση. Η περίοδος της Κατοχής και του Εμφυλίου είχε καταστροφικές συνέπειες για τον Μοσχοπόταμο. Οι πολεμικές συγκρούσεις και η οικονομική ανέχεια οδήγησαν σε σημαντική πληθυσμιακή μείωση, καθώς πολλοί κάτοικοι αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν το χωριό για να βρουν ασφάλεια ή καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Μετά το τέλος του Εμφυλίου, ο Μοσχοπόταμος άρχισε να ανακάμπτει. Παρά τη μετανάστευση προς τις μεγάλες πόλεις και το εξωτερικό, ο πληθυσμός σταθεροποιήθηκε. Οι κοινωνικές δομές άρχισαν να εκσυγχρονίζονται, και παρατηρήθηκε στροφή από τη γεωργία σε νέες οικονομικές δραστηριότητες, όπως η μικροτεχνία και οι υπηρεσίες (Γίδαρη, 2009). Κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, ο Μοσχοπόταμος βίωσε έντονες δημογραφικές και κοινωνικές αλλαγές. Η πληθυσμιακή γήρανση, αποτέλεσμα της συνεχούς μετανάστευσης των νεότερων γενιών προς τις αστικές περιοχές, έγινε εμφανής. Ωστόσο, η βελτίωση των υποδομών και η ενίσχυση του τουρισμού έδωσαν νέα πνοή στην τοπική κοινωνία. Η επιστροφή ορισμένων κατοίκων που είχαν μεταναστεύσει στο εξωτερικό έφερε επιπλέον οικονομικούς και κοινωνικούς πόρους στο χωριό.

Η πληθυσμιακή εξέλιξη του Μοσχοποτάμου αντανακλά τις ευρύτερες ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα. Αν και το χωριό αντιμετώπισε προκλήσεις, όπως η μετανάστευση και η πληθυσμιακή γήρανση, κατάφερε να προσαρμοστεί και να διατηρήσει την ταυτότητά του. Σήμερα, η ιστορία του αποτελεί πολύτιμη πηγή γνώσης για την κατανόηση της εξέλιξης των μικρών κοινοτήτων στον ελλαδικό χώρο. Στο παρακάτω γράφημα αναφέρεται η πληθυσμιακή εξέλιξη του χωριού από την ενσωμάτωση της Πιερίας στο Ελληνικό Κράτος μέχρι και την απογραφή του 2001¹.

Πίνακας 1: Πληθυσμιακή Εξέλιξη Μοσχοποτάμου κατά την περίοδο 1900-2011



¹ Τα στοιχεία της πληθυσμιακής εξέλιξης αντλήθηκαν τόσο από την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία σχετικά με την πληθυσμιακή κίνηση του Νομού Πιερίας 1912-2011 όσο και από τα δημοτολόγια του Δήμου Κατερίνης που φυλάσσονται στα Γενικά Αρχεία του Κράτους του Νομού Πιερίας

3. Η Οργανικότητα του Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου

Η οργανική εξέλιξη του Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου κατά την περίοδο 1950-1968 παρουσιάζει έντονες διακυμάνσεις, γεγονός που αντανακλά τις δημογραφικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες της εποχής.

Αρχικά, κατά την περίοδο 1950-1952, το σχολείο λειτουργούσε ως μονοτάξιο, γεγονός που υποδηλώνει περιορισμένα εκπαιδευτικά μέσα και προσωπικό. Ωστόσο, την περίοδο 1952-1955 παρατηρείται μια σημαντική αναβάθμιση, καθώς το σχολείο μετατρέπεται σε τετρατάξιο, υποδηλώνοντας αύξηση του μαθητικού πληθυσμού και, ενδεχομένως, εκπαιδευτικές πολιτικές ενίσχυσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίοδος 1955-1959 χαρακτηρίζεται από μείωση της οργανικότητας σε δύο στάδια: από τετρατάξιο σε διτάξιο (1955-1958) και στη συνέχεια σε μονοτάξιο (1958-1959). Αυτή η πτώση αντανακλά σε μερική μείωση του μαθητικού δυναμικού λόγω εσωτερικής μετανάστευσης αλλά και σε γενικότερη πληθυσμιακή κάμψη της περιοχής. Την περίοδο 1959-1965, το σχολείο παρουσιάζει σταδιακή αναβάθμιση, από διτάξιο (1959-1962) σε τριτάξιο (1962-1965), γεγονός που σχετίζεται με επιστροφή κατοίκων στην περιοχή. Αυτή η ανοδική τάση συνεχίζεται και τα επόμενα χρόνια, με το σχολείο να γίνεται τετρατάξιο το 1965-1966 και πεντατάξιο το 1966-1968, δείχνοντας μια ενίσχυση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ενδεχομένως λόγω βελτιωμένων υποδομών και κρατικών παρεμβάσεων².

Συνολικά, η οργανική εξέλιξη του σχολείου αποτυπώνει τις ευρύτερες πληθυσμιακές και κοινωνικές μεταβολές του Μοσχοποτάμου. Οι διακυμάνσεις αντανακλούν τις τάσεις μετανάστευσης, τις εκπαιδευτικές πολιτικές της εποχής και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Η ανοδική πορεία από το 1959 και μετά υποδηλώνει μια γενικότερη σταθεροποίηση και ανάπτυξη του οικισμού, που ενισχύθηκε εκπαιδευτικά με την αύξηση των σχολικών βαθμίδων. Στον ακόλουθο πίνακα αναφέρονται οι οργανικές μεταβολές³.

Πίνακας 2: Οργανική εξέλιξη δημοτικού σχολείου 1950-1968

Σχολικό έτος	Οργανικότητα
1950-1952	1 τάξιο
1952-1955	4 τάξιο
1955-1958	2 τάξιο
1958-1959	1 τάξιο
1959-1962	2 τάξιο
1962-1965	3 τάξιο
1965-1966	4 τάξιο
1966-1968	5 τάξιο

4. Το μαθητικό δυναμικό του Δημοτικού Σχολείου την περίοδο 1951-1968

Ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών παρουσιάζει σημαντικές αυξομειώσεις κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου. Στην αρχή (1951-1952), ο συνολικός αριθμός των μαθητών ήταν 125, με σταδιακή μείωση μέχρι το 1960-1961, όταν έφτασε τους 100 μαθητές (μείωση 20% σε σύγκριση με το 1951-1952). Ωστόσο, από το 1961-1962 και έπειτα, παρατηρείται σταθερή αύξηση, φτάνοντας στο μέγιστο των 184 μαθητών το 1966-1968, σημειώνοντας αύξηση περίπου 84% σε σχέση με το 1960-1961. Η αναλογία αγοριών και κοριτσιών επίσης μεταβάλλεται. Στις αρχές της δεκαετίας του 1950, ο αριθμός των αγοριών ήταν σημαντικά μεγαλύτερος από τον αριθμό των κοριτσιών (76 αγόρια

² Γενικά Αρχεία του Κράτους. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου

³ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νομού Πιερίας. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου

έναντι 49 κοριτσιών το 1951-1952). Ωστόσο, σταδιακά η διαφορά μειώνεται, και από το 1966-1967, οι αριθμοί εξισορροπούνται (87 αγόρια - 97 κορίτσια), δείχνοντας αυξημένη φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο⁴.

Ο αριθμός των μετεγγραφών είναι σχετικά χαμηλός και κυμαίνεται από 0 έως 6 μαθητές ανά έτος. Η μέγιστη τιμή σημειώνεται το 1965-1966 με 6 μετεγγραφές. Συνολικά, οι μετεγγραφές δεν φαίνεται να αποτελούν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το συνολικό μαθητικό δυναμικό. Η διακοπή φοίτησης είναι ιδιαίτερα υψηλή τις πρώτες χρονιές της περιόδου. Για παράδειγμα, το 1951-1952, 20 μαθητές (16%) διέκοψαν τη φοίτησή τους. Τα υψηλά ποσοστά συνεχίζονται το 1952-1953 (21,4%), ενώ από το 1953-1954 και μετά, ο αριθμός μειώνεται δραστικά. Από το 1962-1963 και έπειτα, οι διακοπές φοίτησης είναι ελάχιστες ή μηδενικές, υποδηλώνοντας βελτίωση των συνθηκών φοίτησης και πιθανώς μεγαλύτερη υποχρεωτικότητα στην εκπαίδευση.

Μετά από μια περίοδο μείωσης (1951-1961), το σχολείο γνωρίζει σταδιακή ανάπτυξη, αντανakλώντας πιθανώς την πληθυσμιακή αύξηση και τη βελτίωση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση. Από τα πρώτα χρόνια η διακοπή φοίτησης ήταν ανησυχητικά υψηλή, ενώ από το 1960 και μετά παρατηρείται σαφής βελτίωση. Η αναλογία αγοριών-κοριτσιών γίνεται πιο ισόρροπη με την πάροδο των ετών, υποδηλώνοντας ενδεχομένως κοινωνικές αλλαγές ως προς τη φοίτηση των κοριτσιών. Η εξέλιξη αυτή αντικατοπτρίζει γενικότερες τάσεις της ελληνικής κοινωνίας σε θέματα εκπαίδευσης κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960, όπου η φοίτηση στα σχολεία γίνεται σταδιακά πιο καθολική και προσιτή σε όλο τον πληθυσμό. Τα στοιχεία αναλυτικά αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα⁵.

Πίνακας 3: Μαθητικό δυναμικό Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου κατά την περίοδο 1950-1968

Χρονολογία	Εγγραφέντες μαθητές			Μετεγγραφέντες μαθητές			Διέκοψαν τη φοίτηση		
	Α	Θ	Σ	Α	Θ	Σ	Α	Θ	Σ
1951-1952	76	49	125	1	1	2	13	7	20
1952-1953	77	63	140	3	1	4	15	15	30
1953-1954	68	59	127	1	2	3	1	5	6
1954-1955	68	60	128	1	1	2	-	-	-
1955-1956	63	55	118	-	2	2	2	-	2
1956-1957	56	57	113	-	1	1	1	2	3
1957-1958	55	54	109	2	2	4	3	1	4
1958-1959	52	51	103	1	1	2	2	1	3
1959-1960	50	53	103	-	-	-	4	-	4
1960-1961	50	50	100	-	-	-	1	4	5
1961-1962	58	56	114	1	1	2	2	2	4
1962-1963	73	57	130	2	-	2	-	-	-
1963-1964	81	75	156	-	1	1	1	1	2
1964-1965	90	82	172	1	1	2	-	-	-
1965-1966	88	81	169	2	4	6	-	-	-
1966-1967	87	97	184	1	-	1	-	1	1
1967-1968	91	90	184	-	-	-	-	-	-

⁴ Γενικά Αρχεία του Κράτους. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου

⁵ Γενικά Αρχεία του Κράτους. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου-Μαθητολόγια 1950-1968

5. Προαγωγές και απορρίψεις μαθητών δημοτικού σχολείου Μοσχοποτάμου

Η ανάλυση των δεδομένων σχετικά με την προαγωγή και την απόρριψη των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου την περίοδο 1951-1968 αποκαλύπτει σημαντικές τάσεις στη μαθητική επίδοση και τη σχολική επιτυχία.

Ο συνολικός αριθμός των προαχθέντων μαθητών παρουσιάζει ανοδική τάση κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου. Το 1951-1952, οι προαχθέντες μαθητές ήταν 85 (68% του συνόλου), ενώ το 1967-1968 έφτασαν τους 176 (95,7%), σημειώνοντας σημαντική βελτίωση. Στα πρώτα έτη (1951-1953), τα ποσοστά επιτυχίας ήταν χαμηλά, με την προαγωγή να κυμαίνεται γύρω στο 60%-70%. Το 1952-1953 παρατηρείται το χαμηλότερο ποσοστό προαγωγής (59,4%), γεγονός που μπορεί να οφείλεται σε εκπαιδευτικές δυσκολίες, αυστηρότερη αξιολόγηση ή κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες. Από το 1953-1954 και έπειτα, η προαγωγή αυξάνεται σταδιακά, ξεπερνώντας το 90% κατά τα τελευταία έτη (1963-1968). Η αύξηση αυτή πιθανώς σχετίζεται με βελτιώσεις στην εκπαιδευτική μεθοδολογία, μεγαλύτερη εξοικείωση των μαθητών με τις απαιτήσεις του σχολείου και ίσως την εισαγωγή πιο επιεικών κριτηρίων αξιολόγησης.

Ο αριθμός των απορριφθέντων μαθητών είναι αρχικά υψηλός, ιδιαίτερα κατά την περίοδο 1951-1953, με ποσοστά αποτυχίας που φτάνουν το 40,6% (1952-1953). Ωστόσο, από το 1953-1954 και μετά, η απόρριψη μειώνεται σταδιακά. Στην αρχή της περιόδου, τα ποσοστά απόρριψης κυμαίνονται μεταξύ 15%-40%, γεγονός που δείχνει είτε υψηλές απαιτήσεις είτε μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, ενώ από το 1963-1964 και έπειτα, τα ποσοστά απόρριψης μειώνονται σημαντικά, φτάνοντας στο ελάχιστο το 1964-1965 με μόλις 1,8%. Η τάση αυτή πιθανόν αντανακλά μια πιο ενισχυτική προσέγγιση προς τους μαθητές, ενδεχομένως λόγω καλύτερης εκπαιδευτικής προετοιμασίας ή διαφοροποίησης της διδασκαλίας ώστε να μειωθούν οι αποτυχίες.

Συμπερασματικά, από περίπου 60%-70% στις αρχές της δεκαετίας του 1950, το ποσοστό προαγωγής έφτασε το 95% στα τέλη της δεκαετίας του 1960, ενώ τα ποσοστά απόρριψης από 40% σε κάποιες χρονιές μειώθηκαν στο 1%-5%, δείχνοντας βελτίωση στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην προσαρμογή των μαθητών στις απαιτήσεις του σχολείου. Τέλος, οι προαγωγές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αρχικά είχαν διαφοροποιήσεις, αλλά από το 1960 και μετά, οι διαφορές σχεδόν εκμηδενίζονται, υποδηλώνοντας ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση. Γενικά, η εξέλιξη αυτή αντικατοπτρίζει τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών, την προοδευτική αύξηση της σχολικής επιτυχίας και πιθανώς την αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική, που οδήγησε σε μεγαλύτερη υποστήριξη των μαθητών και περιορισμό των αποτυχιών. Αναλυτικά τα στοιχεία αναφέρονται στον ακόλουθο πίνακα⁶.

Πίνακας 4: Προαγωγή και απόρριψη μαθητών κατά την περίοδο 1951-1968

Χρονολογία	Προαχθέντες			Απορριφθέντες		
	Α	Θ	Σ	Α	Θ	Σ
1951-1952	51	34	85	11	7	18
1952-1953	38	25	63	21	22	43
1953-1954	64	45	109	2	7	9
1954-1955	61	49	110	6	10	16
1955-1956	53	49	102	9	5	14
1956-1957	51	51	102	4	5	9
1957-1958	40	43	83	10	8	18

⁶ Γενικά Αρχεία του Κράτους. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου

1958-1959	45	49	94	6	2	8
1959-1960	37	50	87	9	3	12
1960-1961	48	41	89	1	5	6
1961-1962	51	53	104	6	2	8
1962-1963	65	54	119	6	3	9
1963-1964	80	70	150	-	5	5
1964-1965	88	79	167	1	2	3
1965-1966	82	77	159	4	-	4
1966-1967	83	90	173	3	6	9
1967-1968	86	90	176	5	3	8

6. Η κοινωνική προέλευση και η σχολική επίδοση των μαθητών της ΣΤ' τάξης

Η κοινωνική προέλευση των μαθητών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου την περίοδο 1951-1968 αποτυπώνει τη γενικότερη κοινωνική και οικονομική φυσιογνωμία της περιοχής. Ο ακόλουθος πίνακας δείχνει ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών προερχόταν από οικογένειες αγροτών, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό προερχόταν από ορφανά παιδιά και οικογένειες δημοσίων ή ιδιωτικών υπαλλήλων.

Η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών (193 στους 218, ποσοστό 88,5%) προερχόταν από οικογένειες γεωργών. Το στοιχείο αυτό αντικατοπτρίζει την έντονα αγροτική φυσιογνωμία της περιοχής, όπου η γεωργία αποτελούσε τη βασική οικονομική δραστηριότητα των κατοίκων. Η ενασχόληση με τη γεωργία είχε άμεσο αντίκτυπο στην εκπαίδευση των παιδιών, καθώς πολλά παιδιά ήταν αναγκασμένα να συνδράμουν στις αγροτικές εργασίες, γεγονός που συχνά επηρέαζε τη φοίτησή τους ή ακόμη και τη συνέχιση της εκπαίδευσής τους μετά το Δημοτικό. Το 10% των αποφοίτων (22 μαθητές) καταγράφονται ως ορφανοί, γεγονός που υποδηλώνει τις δύσκολες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής. Η περίοδος 1951-1968 περιλαμβάνει τις συνέπειες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου Πολέμου, που άφησαν πολλά παιδιά χωρίς γονική μέριμνα. Τα ορφανά παιδιά πιθανώς αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες στη σχολική τους πορεία λόγω οικονομικής ανέχειας και έλλειψης υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Μόλις 3 μαθητές (ποσοστό 1,5%) προέρχονταν από οικογένειες δημοσίων ή ιδιωτικών υπαλλήλων. Αυτό το πολύ χαμηλό ποσοστό υποδηλώνει ότι οι οικογένειες με μόνιμη εργασία εκτός γεωργικού τομέα ήταν ελάχιστες στην περιοχή, κάτι που ενισχύει την εικόνα μιας κατά κύριο λόγο αγροτικής κοινότητας. Οι υπάλληλοι εκείνης της περιόδου αποτελούσαν μικρό ποσοστό του πληθυσμού και συνήθως διέμεναν σε αστικά κέντρα, όπου τα παιδιά τους είχαν ενδεχομένως περισσότερες ευκαιρίες για συνεχή εκπαίδευση πέρα από το Δημοτικό.

Η αγροτική κοινωνική δομή της περιοχής αποτυπώνεται ξεκάθαρα στα δεδομένα, καθώς σχεδόν 9 στους 10 μαθητές προέρχονταν από γεωργικές οικογένειες. Η ύπαρξη σημαντικού αριθμού ορφανών μαθητών αντανάκλα τις δυσκολίες της εποχής, κυρίως λόγω των πολεμικών γεγονότων που προηγήθηκαν, ενώ η χαμηλή εκπροσώπηση οικογενειών υπαλλήλων υποδηλώνει ότι η περιοχή δεν είχε ανεπτυγμένο αστικό ή διοικητικό τομέα, με την πλειονότητα των κατοίκων να βασίζονται στη γεωργία για την επιβίωσή τους. Στον ακόλουθο πίνακα αναφέρονται τα στοιχεία⁷.

⁷ Γενικά Αρχεία του Κράτους. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου

Πίνακας 5: Προαχθέντες ή απολυθέντες μαθητές κατά την περίοδο 1950-1968

Επαγγέλματα γονέων	Απολυθέντες αποφοιτήσαντες μαθητές	ή Ποσοστό
Γεωργοί	193	88,5%
Ορφανοί (είτε με 1 γονέα είτε καθόλου γονείς)	22	10%
Δημόσιοι και Ιδιωτικοί Υπάλληλοι	3	1,5%
Σύνολο	218	100%

Η σχολική επίδοση των μαθητών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου την περίοδο 1951-1968, όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα, αντικατοπτρίζει τη γενικότερη εκπαιδευτική κατάσταση της εποχής. Οι μαθητές βαθμολογούνται σε μια κλίμακα από 5 έως 10, με τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών να συγκεντρώνεται στις μεσαίες και υψηλότερες βαθμολογίες, γεγονός που υποδηλώνει ικανοποιητικό επίπεδο επίδοσης. Χαμηλές βαθμολογίες (5 και 6) συγκεντρώνουν 28 μαθητές, που αντιστοιχεί στο 12,8% του συνόλου. Πρόκειται για τους μαθητές που αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση, κάτι που μπορεί να οφείλεται είτε σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες είτε σε ελλείψεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην μεσαία βαθμολογική κλίμακα (7 και 8) βρίσκονται οι περισσότεροι μαθητές, συνολικά 98, που αντιπροσωπεύουν 44,7% του συνόλου. Αυτό υποδηλώνει ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές κινούνταν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο, χωρίς όμως να διακρίνονται για άριστες επιδόσεις. Οι υψηλές βαθμολογίες (9 και 10) αποδίδονται σε 92 μαθητές, που αντιστοιχεί σε 42,5% του συνόλου. Οι μαθητές αυτοί είχαν πολύ καλές ή άριστες επιδόσεις, γεγονός που δείχνει ότι παρά τις όποιες δυσκολίες, ένα σημαντικό ποσοστό κατάφερε να επιτύχει υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα.

Η πλειοψηφία των μαθητών (87,2%) πέτυχε βαθμούς από 7 έως 10, κάτι που δείχνει μια γενικά καλή εκπαιδευτική κατάσταση, ενώ οι μαθητές με βαθμούς 5 και 6, αν και μειοψηφία, φανερώνουν ότι υπήρχαν και περιπτώσεις μαθητών που δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τάξης. Τέλος, το υψηλό ποσοστό των μαθητών με βαθμούς 9 και 10 δείχνει ότι υπήρχαν ευκαιρίες για ακαδημαϊκή αριστεία, παρά τις ενδεχόμενες ελλείψεις της εποχής. Συνολικά, τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι το σχολείο της εποχής κατάφερε να παρέχει μια ικανοποιητική εκπαίδευση, με μεγάλο ποσοστό μαθητών να αποκτά επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες, παρά τις κοινωνικές και οικονομικές δυσκολίες που μπορεί να επηρέαζαν τη φοίτησή τους. Στον ακόλουθο πίνακα αναφέρονται τα στοιχεία αναλυτικά⁸.

Πίνακας 6: Βαθμολογική κατάταξη μαθητών κατά την περίοδο 1950-1968

Βαθμολογίες	5	6	7	8	9	10
Μαθητές	13	15	37	61	67	25

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα στο Νομό Πιερίας μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όπως αποτυπώνεται μέσα από το παράδειγμα του Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου την περίοδο 1951-

⁸ Γενικά Αρχεία του Κράτους. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου

1968, αντικατοπτρίζει τόσο τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της εποχής όσο και τις προκλήσεις και εξελίξεις που σημάδεψαν την εκπαίδευση σε μια αγροτική περιοχή της Ελλάδας. Το μαθητικό δυναμικό του σχολείου μειώθηκε σταδιακά κατά την εξεταζόμενη περίοδο, γεγονός που μπορεί να συνδέεται με τη μετανάστευση προς τα αστικά κέντρα και το εξωτερικό, μια τάση που παρατηρήθηκε έντονα στις μεταπολεμικές δεκαετίες. Επιπλέον, η κοινωνική προέλευση των μαθητών καταδεικνύει τον αγροτικό χαρακτήρα της περιοχής, με το 88,5% των μαθητών να προέρχονται από οικογένειες γεωργών, ενώ το ποσοστό των παιδιών δημοσίων ή ιδιωτικών υπαλλήλων ήταν ελάχιστο. Παρά την υποχρεωτική εκπαίδευση, υπήρχαν σημαντικές διαρροές μαθητών, ειδικά στις αρχές της περιόδου. Οι κύριοι λόγοι πιθανώς συνδέονταν με την ανάγκη των παιδιών να εργαστούν στις αγροτικές καλλιέργειες ή με οικονομικές δυσκολίες που καθιστούσαν δύσκολη τη συνέχιση της φοίτησης. Ωστόσο, προς το τέλος της δεκαετίας του 1960, οι αριθμοί σταθεροποιήθηκαν, δείχνοντας μια τάση ενίσχυσης της σχολικής φοίτησης. Η σχολική επίδοση των μαθητών ήταν γενικά ικανοποιητική, με την πλειονότητα των μαθητών να επιτυγχάνει βαθμολογίες από 7 έως 10, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό αντιμετώπιζε δυσκολίες. Οι δείκτες προαγωγής ήταν επίσης θετικοί, με την πλειονότητα των μαθητών να ολοκληρώνει με επιτυχία τη φοίτηση, αν και τα πρώτα χρόνια της περιόδου καταγράφονται υψηλότερα ποσοστά απορρίψεων. Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από σταδιακή βελτίωση των σχολικών υποδομών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρά τις ελλείψεις σε πόρους και διδακτικό προσωπικό. Η εκπαίδευση σε αγροτικές περιοχές όπως ο Μοσχοπόταμος εξακολουθούσε να αντιμετωπίζει προκλήσεις, αλλά υπήρχε πρόοδος προς την καθολική φοίτηση των παιδιών.

Το Δημοτικό Σχολείο Μοσχοποτάμου αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της μεταπολεμικής εκπαίδευσης στην Πιερία. Παρά τις αρχικές δυσκολίες, παρατηρείται μια θετική εξέλιξη τόσο στη φοίτηση όσο και στις επιδόσεις των μαθητών. Η εκπαίδευση στην ύπαιθρο παρέμεινε βασικός μοχλός κοινωνικής ανόδου, αν και η οικονομική κατάσταση και η αγροτική πραγματικότητα συνέχισαν να επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία πολλών παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Βαρμάζης, Ν. (2002). *Δύσκολα χρόνια στην Πιερία*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι
- Γίδαρη, Σ. (2009). *Η εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης 1912-1940*. Θεσσαλονίκη
- Καζταρίδης, Ι. (2002). *Η Μακεδονία κατά την Τουρκοκρατία. Η Πιερία των περιηγητών και των γεωγράφων*. Κατερίνη: Εκδόσεις ΜΑΤΙ.
- Καζταρίδης, Ι. (2006). *Κατερίνη. Από μικρή κόμη στην πολύτροπη πόλη*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι.
- Καζταρίδης, Ι. (2017). *Η Πιερία κατά το 19^ο και 20^ο αιώνα*. Κατερίνη: Εκδόσεις Μάτι
- Καλλέργης, Σ. (2024). Η ιδιωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην πόλη της Κατερίνης κατά την περίοδο 1951-1978. Το παράδειγμα των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων Παπαδημητρίου. *"Εκπαιδευτικές Διαδρομές" (Educational Routes)*. Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου, τ.1. 260-280. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/edro/article/view/38531>
- Τζουμέρκας, Π. (2008). Ο επίσκοπος Κίτρος Παρθένιος Βαρδάκας 1904-1933. Ο βίος και η δράση του. Συμβολή στην επισκοπική ιστορία του Οικουμενικού Πατριαρχείου στη Μακεδονία. Ιωάννινα.

Αρχειακό Υλικό

Γενικά Αρχεία του Κράτους. Αρχείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Μοσχοποτάμου

Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία σχετικά με την πληθυσμιακή κίνηση του Νομού Πιερίας 1912-2011

Το Σώμα Ελλήνων Αλκίμων (ΣΕΑ): Εκπαίδευση, διοίκηση, δραστηριότητες

Γιαννακόπουλος Ανέστης

ΕΕΠ στη ΣΕΦΑΑΕ / ΤΕΦΑΑ του ΔΠΘ

agianna@phyed.duth.gr

Περίληψη

Το Σώμα Ελλήνων Αλκίμων (ΣΕΑ) συνιστά ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα οργανωμένης προσπάθειας πολιτικής και ιδεολογικής διαπαιδαγώγησης της νεολαίας σε περιόδους αυταρχικής διακυβέρνησης. Η εργασία εξετάζει τη διαχρονική πορεία του θεσμού, από την ιδεολογική του έμπνευση και τις πρώτες του μορφές στη Σμύρνη, έως την επίσημη θεσμοθέτησή του στον Πειραιά και την κορύφωση της δράσης του κατά τη διάρκεια της δικτατορίας των συνταγματαρχών (1967–1974). Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη στρατιωτική οργάνωση, τη χρήση αρχαιοπρεπών προτύπων, τη δομή της εκπαίδευσης και την αξιοποίηση του αθλητισμού, των παρελάσεων και των κατασκηνώσεων ως μέσων ενίσχυσης της πειθαρχίας και του εθνικιστικού πνεύματος. Η μελέτη στηρίζεται σε πλήθος πρωτογενών πηγών, διοικητικών εγγράφων και κανονισμών λειτουργίας, καθώς και σε επιλεγμένη δευτερογενή βιβλιογραφία από το πεδίο της σύγχρονης ιστοριογραφίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα από την αποτίμηση του ρόλου και των ορίων της οργάνωσης, αναδεικνύεται η σχέση ανάμεσα στην πολιτική εξουσία, την αγωγή και τη νεολαία, καθώς και η αδυναμία κάθε μορφής ιδεολογικής χειραγώγησης να επικρατήσει μακροπρόθεσμα έναντι της κοινωνικής δυναμικής και της δημοκρατικής συνείδησης. Το ΣΕΑ, τελικά, αποτυπώνεται ως ιστορικό τεκμήριο μιας εποχής έντασης μεταξύ εξουσίας και παιδείας, με σημαντικά διδάγματα για τον ρόλο της αγωγής στη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας.

© 2025, Γιαννακόπουλος Ανέστης

Λέξεις-κλειδιά: ΣΕΑ, πολιτική αγωγή, έλεγχος, εκπαίδευση, νεανικές οργανώσεις.

Abstract

The *Soma Ellinon Alkimon* (Corps of Greek Alkimos) represents a paradigmatic case of a state-sponsored attempt to politically and ideologically educate youth during periods of authoritarian rule. This study explores the historical evolution of the institution—from its ideological origins and early forms in Smyrna, through its formal establishment in Piraeus, to its full development under the military junta of 1967–1974. Emphasis is placed on its military structure, the appropriation of classical Greek symbolism, and its educational model, which incorporated athletics, parades, and camps to instill discipline and nationalist sentiment. The analysis draws upon a wide range of primary sources, administrative documents, and organizational statutes, as well as selected secondary literature from the fields of modern historiography and educational policy. Through the critical assessment of the institution's goals and limitations, the study highlights the interplay between

political power, youth education, and social identity formation. Despite state efforts to control the ideological orientation of the younger generation, the SEA ultimately failed to establish lasting influence. It now stands as a historical testament to the inherent tension between authoritarian governance and educational autonomy, offering valuable insight into the sociopolitical use of pedagogy and its implications for democratic societies.

Keywords: SEA, civic education, control, education, youth organizations

Εισαγωγή

Η λέξη *ἄλκιμος*, που προέρχεται από τη ρίζα *ἄλκη* (δύναμη, θάρρος, ανδρεία), απαντάται συχνά στον Όμηρο, κυρίως στην Ιλιάδα και την Οδύσσεια, ως χαρακτηρισμός γενναίων πολεμιστών. Συνοδεύει συχνά τον όρο *αἰχμητής*, δηλώνοντας τον πολεμιστή με δόρυ, όπως στο *ἄλκιμος αἰχμητής* (Ιλιάδα, Ε 494) και *ἄλκιμος αἰχμητής Ὀδυσσεύς* (Ιλιάδα, Ζ 129), τονίζοντας τη δύναμη και την ανδρεία των ηρώων. Χρησιμοποιείται επίσης για τον Αίαντα, όπως στο *ἄλκιμος Αἴας* (Ιλιάδα, Ζ 5), δείχνοντας την πολεμική του ικανότητα. Παρότι συνδέεται κυρίως με πολεμιστές, συναντάται και σε άλλες περιπτώσεις, όπως στην Οδύσσεια (*ἄλκιμος υἱὸς Ἀρήτης* (Οδύσσεια, δ 677), υποδηλώνοντας γενικότερα την ισχύ και την ανδρεία.

Ο Πίνδαρος (522-443 π.Χ.), αν και ανήκει στην Αρχαϊκή Εποχή, η ζωή και το έργο του εκτείνονται έως τις αρχές της Κλασικής Περιόδου, και θεωρείται ο μεγαλύτερος λυρικός ποιητής της αρχαίας Ελλάδας. Είναι ιδιαίτερα γνωστός για τους Επινίκιους Ὕμνους, δηλαδή ωδές αφιερωμένες σε αθλητές που νίκησαν σε μεγάλους αγώνες, όπως οι Ολυμπιακοί, Πυθικοί, Νέμεοι και Ισθμικοί. Η ποίησή του χαρακτηρίζεται από πλούσια γλώσσα, μεταφορές και έντονη παρουσία θρησκευτικών και μυθολογικών στοιχείων. Στα έργα του χρησιμοποιεί τη λέξη *ἄλκιμος* για να περιγράψει τόσο αθλητές όσο και ήρωες, αποδίδοντας γενναιότητα και ανδρεία. Στον Νεμεόνικο γράφει: *ἄλκιμον ἦτορ ἔχων* («έχοντας γενναία καρδιά») (Νεμεόνικος Δ', στ. 26), ενώ στον Πυθιόνικο αναφέρει: *ἄλκιμος ἐν μάχῃ* («γενναίος στη μάχη») (Πυθιόνικος Α', στ. 57), συνδέοντας την έννοια της ανδρείας τόσο με τον αθλητικό όσο και με τον πολεμικό στίβο.

Κατά την Κλασική Περίοδο (5ος-4ος αιώνας π.Χ.), η λέξη *ἄλκιμος* συνεχίζει να χρησιμοποιείται, κυρίως από τους τραγικούς ποιητές Αισχύλο, Σοφοκλή και Ευριπίδη, για να χαρακτηρίσει πολεμιστές ή θεούς, αποδίδοντας δύναμη και ανδρεία. Στον Αισχύλο (*Πέρσαι*), συναντάμε τη φράση *ἄλκιμος στρατός* («ο ισχυρός στρατός»), υποδηλώνοντας την πολεμική ικανότητα και ισχύ των στρατευμάτων (Δανιήλ, Ι., 2005). Ο Σοφοκλής, στην Αντιγόνη, χρησιμοποιεί τον όρο *ἄλκιμος νέος* («ο δυνατός νέος»), περιγράφοντας τη σωματική και ψυχική ρώμη της νεότητας (Δανιήλ, Ι., 2005). Ο Ευριπίδης, στην τραγωδία Ηρακλής, αναφέρεται στον ήρωα ως *ἄλκιμος ἦρως* («ο ηρωικός και ισχυρός»), τονίζοντας την υπερφυσική του δύναμη και το θάρρος του (Δανιήλ, Ι., 2005).

Κατά την Ελληνιστική και Ρωμαϊκή Περίοδο (3ος αι. π.Χ. - 2ος αι. μ.Χ.), η λέξη *ἄλκιμος* συνεχίζει να χρησιμοποιείται, ιδιαίτερα στη φιλοσοφία και την ιστοριογραφία, διατηρώντας τη σημασία της ανδρείας και της ισχύος. Ο Πλούταρχος αναφέρει τη φράση *ἄλκιμος ἀνὴρ ἐν ἔργοις* («ένας ισχυρός άνδρας στα έργα του»), υπογραμμίζοντας την αποτελεσματικότητα και τη δράση ενός άνδρα (Μπαμπινιώτης Γ., 2000). Στον χώρο της φιλοσοφίας, ο Αριστοτέλης, στα Ηθικά Νικομάχεια, χρησιμοποιεί την έκφραση *ἄλκιμος χαρακτήρ* («ισχυρός χαρακτήρας, με αρετή»), για να περιγράψει ένα άτομο με σταθερότητα, ηθική δύναμη και αρετή, δίνοντας στη λέξη μια περισσότερο ψυχική και ηθική διάσταση (Δανιήλ, Ι., 2005).

Στη σύγχρονη εποχή, η λέξη *άλκιμος* επιβιώνει κυρίως σε σημαντικά έργα της ελληνικής λογοτεχνίας και λόγια ποιητικής χρήσης. Στη Νεοελληνική Γλώσσα, διατηρεί τη σημασία της από την αρχαία ελληνική, δηλώνοντας δυνατό, ισχυρό, ανδρείο, γενναίο και θαρραλέο (Μπαμπινιώτης Γ., 2012). Αν και σπάνια στη καθημερινή ομιλία, χρησιμοποιείται κυρίως σε ποιητικό ή επίσημο λόγο. Ένα παράδειγμα χρήσης σε ένα από τα σημαντικότερα ποιητικά έργα (ατελές επικό ποίημα) του Διονυσίου Σολωμού, τους «Ελευθερούς Πολιορκημένους»: «Με άλκιμη ψυχή, οι αγωνιστές πολέμησαν για την ελευθερία», όπου η λέξη *άλκιμος* προσδίδει έναν υψηλό, ηρωικό τόνο στην περιγραφή του θάρρους των αγωνιστών. Σε πολιτικούς και κοινωνικούς λόγους, συχνά περιγράφει προσωπικότητες με ισχυρό χαρακτήρα και ηγετικές ικανότητες. Επιπλέον, η λέξη απαντά ως όνομα σε αθλητικούς συλλόγους, σχολεία ή ακόμα και σε σύγχρονες επιχειρήσεις, που θέλουν να προβάλλουν το δυναμισμό και την αποφασιστικότητα. Στην εκπαίδευση, χαρακτηρίζει μαθητές που διακρίνονται για τη φιλομάθεια και το πάθος τους για γνώση. Η χρήση της λέξης *άλκιμος* υπενθυμίζει πως η αντοχή και η γενναιότητα παραμένουν βασικές αξίες και στη σημερινή κοινωνία (Σταματάκος Ι., 1999).

Ο Αλκιμισμός ως καθαρά παιδαγωγικός θεσμός, αναφέρεται για πρώτη φορά στην αρχαία Σπάρτη το 754 π.Χ. από τον νομοθέτη Λυκούργο. Ο θεσμός αυτός είχε ως σκοπό την ανατροφή των Νέων Σπαρτιατών, με βάση την αγάπη για την Πατρίδα, την Πίστη και τη Θρησκεία. Γαλουχημένοι με τα ιδανικά της γενναίας τους νιότης, οι Σπαρτιάτες γνωρίζουν πώς να θυσιάζονται για την πατρίδα και να μετατρέπουν τα κορμιά τους σε ζωντανά τρόπαια, όπως στις Θερμοπύλες (Καργάκος Σ., 2006). Ο Λυκούργος μ' αυτό το θεσμό, κατόρθωσε να δημιουργήσει στη Σπάρτη, μια μεθοδική ανατροφή των νέων, με γνώμονα ότι τα παιδιά δεν ανήκαν στους γονείς τους αλλά κυρίως στη Σπάρτη και έπρεπε να γίνουν άριστοι και υγιείς και όχι ασθενικοί. Μετά το έβδομο έτος της ηλικίας των νέων, η πολιτεία τους κατέτασσε σε ομάδες με σκοπό να εκπαιδεύονται και να συναναστρέφονται μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να είναι υπομονετικοί, καρτερικοί και ειδικά ικανοί πολεμιστές (Βίλλας Π., φ. 24/97).

Παρουσία των Αλκίμων (20^{ος} αιώνας)

Στη σύγχρονη εποχή, ο Αλκιμισμός απαντάται σαν οργανωμένη προσπάθεια που απευθύνεται στους νέους και τις νέες της φυλής μας. Η ζωή της κινήσεως ανατρέχει δεκαετηρίδες πίσω, σε τόπους άλλοτε τότε ελληνικούς, εκεί όπου βρίσκονται οι Χαμένες Πατρίδες, εκεί όπου ήκμαζε ο Ελληνισμός από τα πανάρχαια χρόνια.

Το Σώμα Ελλήνων Αλκίμων (ΣΕΑ) πρωτοεμφανίστηκε (ιδρύθηκε αρχικά), στη Σμύρνη πολύ πριν τη Μικρασιατική εκστρατεία, σαν μία ανεξάρτητη εθελοντική οργάνωση νεολαίας, παρεμφερής με τον Προσκοπισμό. Οι Άλκιμοι ξεκίνησαν ως μαθητική οργάνωση που προωθούσε την προσωπική πειθαρχία, την σωματική άσκηση και την πατριωτική διαπαιδαγώγηση. Η Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης, από την οποία προήλθαν, είχε σκοπό να ενδυναμώσει την ελληνική ταυτότητα μέσα από την εκπαίδευση και τη σωματική αγωγή. Ήταν μια οργανωμένη κατάσταση ή προσπάθεια, που απευθυνόταν κυρίως στους νέους και τις νέες, με σκοπό την γαλούχησή τους για τα υψηλά ιδανικά της ελληνικής φυλής και των θεόπνευστων ιδεωδών του αιώνιου περιεχομένου του ελληνισμού. Εκεί όπου, στις χαμένες πατρίδες, ανθούσε και ήκμαζε ο Ελληνισμός, ο Ελληνισμός της Σμύρνης (περιοδικό Έβρος, Νοε-Δεκ. 1971). Για την τύχη των Προσκόπων - Αλκίμων του Αϊδινίου έχουμε κάποιες πληροφορίες που λένε ότι πολλοί έχασαν τη ζωή τους στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τον άμαχο πληθυσμό κατά τη διάρκεια της πρώτης σφαγής του Αϊδινίου (17-19/6/19) και

μοιράστηκαν την τύχη των κατοίκων. Όσοι απέμειναν ζωντανοί (31 πρόσκοποι και άλκιμοι) συνελήφθησαν με τον αρχηγό τους Νίκο Αυγερίδη και επειδή αρνήθηκαν να αλλαξοπιστήσουν εκτελέστηκαν με βασανισμούς, στις 18/6/19, σ' έναν ελαιώνα κοντά στην πόλη (Αθανασιάδης Α., 1961). Ο χαμός τους όμως οφείλεται επίσης στην άφρονα εγκατάλειψη των κατοίκων από τον ελληνικό στρατό, που δυστυχώς άφησε επί τρεις ολόκληρες μέρες (17-19/6) ανυπεράσπιστο τον άμαχο πληθυσμό. Με αποτέλεσμα τον χαμό 3.000 περίπου Αϊδινιωτών και όλων ανεξαιρέτως των ηρωικών Προσκόπων και Αλκίμων που τους προστάτευαν, οι οποίοι δεν μπόρεσαν να σώσουν ούτε αυτούς, ούτε τον εαυτό τους από τη μανία των Τούρκων (Αθανασιάδης Α., 1961).

Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή, πολλοί πρόσφυγες από τη Σμύρνη εγκαταστάθηκαν στον Πειραιά, γεγονός που δημιουργούσε έναν δυναμικό κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο. Ο Πειραιάς, ως λιμάνι και εμπορικό κέντρο, αποτέλεσε σημείο συγκέντρωσης για εθνικιστικές ομάδες και μαθητικές οργανώσεις. Αν και οι Άλκιμοι του Πειραιά δεν είναι τόσο γνωστοί ή τεκμηριωμένοι όσο οι Σμυρνιοί, είναι λογικό να είχαν μια παρουσία στην περιοχή λόγω της ευρύτερης κοινωνικής δυναμικής. Στον Πειραιά, το 1923, ιδρύθηκε από τον Αναστάσιο Μπάτα, πρώην βαθμοφόρο του Σώματος Ελλήνων Προσκόπων, το Σώμα Ελλήνων Αλκίμων (ΣΕΑ) ως μια ανεξάρτητη εθελοντική οργάνωση νεολαίας. Η οργάνωση αναγνωρίστηκε επίσημα το 1924 με την υπ' αριθμόν 1544/1924 απόφαση του Πρωτοδικείου Πειραιώς. Το ΣΕΑ είχε εμφανείς επιρροές από τον Προσκοπισμό, αλλά διατηρούσε ανεξαρτησία από το επίσημο προσκοπικό κίνημα. Η οργάνωση προωθούσε την εθνική αγωγή και την πειθαρχία, με στόχο την καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος και της σωματικής άσκησης των νέων. Η δράση του ΣΕΑ εντάσσεται στο πλαίσιο των εθνικιστικών οργανώσεων νεολαίας που αναπτύχθηκαν στην Ελλάδα κατά τον Μεσοπόλεμο. Η οργάνωση είχε παραστρατιωτικά χαρακτηριστικά και προωθούσε την ιδέα της εθνικής αναγέννησης μέσω της νεολαίας. Το ΣΕΑ συνεργάστηκε με άλλες εθνικιστικές οργανώσεις και συμμετείχε σε εκδηλώσεις με εθνικό χαρακτήρα (https://el.wikipedia.org/wiki/Σώμα_Ελλήνων_Αλκίμων, 2021).

Στη Θεσσαλονίκη, το 1927, ιδρύθηκε από Μικρασιάτες πρόσφυγες η Εθνική Ένωσις Ελλάς (ΕΕΕ), γνωστή και ως «Τρία Έψιλον», η οποία ήταν μια φασιστική και αντισημιτική οργάνωση που έδρασε στην Ελλάδα κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου και της κατοχής. Η ΕΕΕ δημιουργήθηκε και έδρασε ως προσφυγικό αλληλοβοηθητικό σωματείο, αλλά σύντομα μετεξελίχθηκε σε φασιστική οργάνωση (Λεντάκης Α., 1975). Προς τα τέλη της Άνοιξης του 1932 στη Θεσ/νίκη, δημιουργήθηκε από την ΕΕΕ ένα ειδικό τμήμα νέων, το οποίο απαρτιζόταν κυρίως από τα παιδιά των μελών της οργάνωσης ηλικίας από 14 έως 18 ετών, τα οποία εκδήλωναν πειθαρχία και υπακοή προς τους ανωτέρους. Η ενδυμασία τους ήταν ομοιόμορφη. Το τμήμα αυτό ονομαζόταν «Εθνικόν Σώμα Ελλήνων Άλκιμων» (Ε.Σ.Ε.Α.). Με επιστολή της, προς το Μητροπολίτη Θεσ/νίκης, η ηγεσία της ΕΕΕ ανέφερε πως κύριος στόχος της νεολαίας ήταν η πάταξη του κομμουνισμού και ιδανικά της ήταν η πίστη στην Ορθόδοξη Εκκλησία, η αφοσίωση στην Πατρίδα και η αγάπη προς την οικογένεια. Επιπλέον, μέσω της επιστολής, αφενός ζητήθηκε η συνδρομή του Μητροπολίτη για τη στήριξη του έργου της οργάνωσης κι αφετέρου αναφέρθηκαν οι τακτικές 'ανάπλασης' των Άλκιμων, όπως οι φιλανθρωπίες, οι σωματικές ασκήσεις, οι ομαδικές ενέργειες, οι εκδρομές και οι διαλέξεις για τα ήθη και τις παραδόσεις της Πατρίδας, οι οποίες τόνωναν το εθνικό τους φρόνημα και άμβλυναν την επιθυμία τους να ταχθούν υπέρ των θελημάτων της οργάνωσης (Πιστόλα Χ., 2014). Οι Άλκιμοι συμμετείχαν ενεργά σε διάφορες δραστηριότητες της ΕΕΕ, όπως παρελάσεις και λαμπαδηφορίες στη Θεσσαλονίκη. Στη 25 Μαΐου του 1932 έγιναν τα αποκαλυπτήρια του Μνημείου του Άγνωστου Στρατιώτη στην Αθήνα. Εκεί, θα παρίστατο η ΕΕΕ και τμήματα των ΕΣΕΑ, ωστόσο η πορεία αναβλήθηκε για την επόμενη χρονιά. Ένα χρόνο μετά (24 Ιουνίου 1933), καθορίστηκε η αναχώρηση

της ΕΕΕ και τμήματα των Αλκίμων (στα πρότυπα της «Πορείας προς τη Ρώμη» που είχε πραγματοποιήσει ο Μουσολίνι τον Οκτώβριο του 1922) και η επιστροφή (27 Ιουνίου 1933) (εφημ. “Η Πρωία”, 25/6/1933). Η μεταφορά των ΕΕΕ και των Άλκιμων, η οποία πραγματοποιήθηκε με δύο ειδικές αμαξοστοιχίες όπου η μία μετέφερε τα μέλη της ΕΕΕ και η δεύτερη Άλκιμους και φοιτητές (Πιστόλα Χ., 2014). Η διαμονή τους στην Αθήνα έγινε με έξοδα του Δήμου Αθηνών (Πιστόλα Χ., 2014). Στο Μνημείο του Άγνωστου Στρατιώτη πραγματοποιήθηκε κατάθεση στεφάνου, ενώ οι Άλκιμοι έδωσαν όρκο πίστης, και παρελαύνοντας, εισέπραξαν το χειροκρότημα του συγκεντρωμένου πλήθους (Πιστόλα Χ., 2014). Περίπου 3.000 μέλη της ΕΕΕ, ομοιόμορφα ενδεδυμένοι, παρέλασαν κι έδωσαν όρκο μπροστά στο Μνημείο του Άγνωστου Στρατιώτη για πίστη στην Πατρίδα και την Ορθοδοξία, με την παρουσία πολλών επισήμων της χώρας (Πιστόλα Χ., 2014). Αρχικά παρέλασαν οι Άλκιμοι ποδηλάτες με τη συνοδεία της μπάντας του Δήμου Αθηναίων και ακολούθησαν οι φάλαγγες των ΕΕΕ (Πιστόλα Χ., 2014). Με την άνοδο του Μεταξά στην εξουσία, το 1936, η ΕΕΕ πέρασε στην αφάνεια. Την ίδια πορεία ακολούθησαν πολλές άλλες οργανώσεις παρόμοιων χαρακτηριστικών με την ΕΕΕ, οι οποίες τερμάτισαν τόσο την παρουσία τους όσο και τη δράση τους τη δεκαετία του 1930 (Πιστόλα Χ., 2014).

Οι Άλκιμοι 1967-74. Κατά την περίοδο του δικτατορικού καθεστώτος της 21ης Απριλίου 1967 το Σώμα Ελλήνων Αλκίμων επανασυντάχθηκε και οργανώθηκε έντονα παραγκωνίζοντας και αυτόν τον Προσκοπισμό. Το ΣΕΑ γνώρισε ιδιαίτερη ανάπτυξη, λειτουργώντας ως προπαγανδιστικός μηχανισμός του καθεστώτος στους κόλπους της νεολαίας (<http://el.wikipedia.org/>). Δόθηκε έμφαση στην οργάνωση της Φυσικής Αγωγής των νέων (στράτευση), μέσω αθλητικών δραστηριοτήτων, υπό τον γενικό χαρακτηρισμό «ασκήσεις στρατιωτικής προπαιδύσεως». Μ’ αυτό τον τρόπο είχε γίνει η προετοιμασία του εδάφους για να δεχθεί ο λαός τη «νέα τάξη» πραγμάτων μέσα από την οποία ο αθλητισμός και οι οργανώσεις νέων θα έπαιζαν ρόλο στην επιβολή και διατήρηση φασιστικών καθεστώτων (Γιάτσης Σ., 2000).

Από τα ιδανικά αυτά εκκινούν οι σκοποί και οι επιδιώξεις του ΣΕΑ, ιδανικά που θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε σε τρεις βασικούς στόχους:

- Την γαλούχηση των νέων με τα εθνικά ιδεώδη και ιδανικά και τις αξίες, αρετές και γνώσεις που πηγάζουν από αυτά: η πατρίδα, η θρησκεία, η οικογένεια. Η ελευθερία — εθνική, πολιτική, πνευματική και ατομική. Η εθνική αξιοπρέπεια και τιμή και η φιλοπατρία. Η εθνική ομόνοια. Οι εθνικές παραδόσεις και εθνικές διεκδικήσεις. Ο ηρωισμός, η ανδρεία, η γενναιότητα, η αυταπάρηση και η αυτοθυσία.
- Ο δεύτερος κύκλος ήταν ο παιδαγωγικός. Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται αρχές, αρετές, αξίες, βιώματα, αισθήματα και γνώσεις που πρέπει να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν στα νεαρά άτομα, στα Ελληνόπουλα (η σφυρηλάτηση ισχυρού χαρακτήρα, η διαμόρφωση ολοκληρωμένης προσωπικότητας, η καλλιέργεια τής πειθαρχίας, η δύναμη της θέλησης, η φιλία και η φιλαλήθεια). Τα πολύτιμα αυτά εφόδια για τους νέους που θα τους επιτρέψουν να αποβούν χρήσιμοι για τους ίδιους και την κοινωνία και να διακριθούν.
- Στην τρίτη κατηγορία επιδιώξεων του ΣΕΑ κατατάσσονται οι ηθικομορφωτικοί σκοποί. Σκοποί που αποβλέπουν στην καλλιέργεια του ψυχικού και πνευματικού κόσμου των νεαρών ατόμων και στην ψυχοπνευματική τους ανέλιξη.

Το ΣΕΑ από νομικής άποψης, ήταν σωματείο που διέπονταν από τις διατάξεις του Αστικού Κώδικα. Από την άποψη επιδιώξεων και σκοπών, τους οποίους είχε θέσει, ήταν μια οργανωμένη εθνικοπαιδαγωγική προσπάθεια, απευθυνόμενη στη νεολαία, την οποία επιδίωκε να εντάξει στις

τάξεις της (Περιοδικό Έβρος, Νοε-Δεκ. 1971). Ήταν μια οργάνωση που δρούσε παράλληλα με τον προσκοπισμό αλλά δεν υπήρχαν κοινές δράσεις, εκδηλώσεις και σχέσεις μεταξύ τους. Σε έγγραφο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, με θέμα «Περί εγγραφής των μαθητών εις ΣΕΑ», αναφέρεται: «κατόπιν του υπ. Αριθ. 19222/1968 εγγράφου του κ. Προέδρου περί εγγραφής της μαθητιώσης νεολαίας εις τα Σώματα Ελλήνων Αλκίμων.... καρποφόρονσυνέχισιν συμμετοχή αυτών και παρότρυνσιν των μαθητών προς εγγραφήν των» (Βίλλας Π., φ. 24/97). γίνεται αναφορά, παροτρύνοντας ουσιαστικά τους μαθητές στην εγγραφή τους στα ΣΕΑ. Επίσης με την υπ. Αριθμ. 6125/30-1-73 Δ/γίν του ΥΠΕΠΘ με θέμα «Δραστηριότητες των εκπ/κων εις ΣΕΑ», αναφέρεται: « στόχοι των ΣΕΑ γυμναστές ν' αναλάβουν την οργάνωση μονάδων ΣΕΑ οργάνωση αγώνων» (ΓΑΚ Αλεξ/πολης, Φ. 3, ΑΒΕ 173) αναφέρεται, ιδιαίτερα σε Γυμναστές και να διοργανώνουν αγώνες όπως: τοπικούς Λαϊκούς αγώνες κλασικού αθλητισμού (ΓΑΚ Αλεξ/πολης, Φ. 112, ΑΒΕ 249), αγώνες ανωμάλου δρόμου (ΓΑΚ Αλεξ/πολης, Φ. 112, ΑΒΕ 249), λαμπαδηδρομίες (ΓΑΚ Αλεξ/πολης, Φ. 16, ΑΒΕ 210).

Ιεραρχία & στολές στα ΣΕΑ

Γλάρος (παιδιά ως 12 ετών)

- Στολή: Χρώματος Βαθυκιάνου
- Παπούτσια: Μαύρα
- Πιλικιον: Μπερές μαύρος
- Υποκάμισον: Κυανούν
- Περισκελίσ: Κοτή (ως 12 ετών)
- Ζώνη: Λευκή
- Πόρπη: Εκ χητού ορειχάλκου, στρογγυλή με ανάγλυφον την φλογοφόρον και γύροθεν κεφαλαία ΣΩΜΑ ΕΛΛΗΝΩΝ ΑΛΚΙΜΩΝ.
- Γραβάτα: Μαύρη
- Διακριτικά: Μπερές – κεντημένος άσπρος ΓΛΑΡΟΣ διαστ. 1 επί 3 εκ.
- Διακρίσεις:
- Γλάρος Γ' τάξεως: Εις αμφοτέρα τα μανίκια και κάτωθεν της συρραφής του, εν σειρίτιον λευκόν, διαστ. 1 επί 6 εκατ.
- Γλάρος Β' τάξεως: Δύο σειρίτια λευκά, απόστασις αλλήλων 1 εκ.
- Γλάρος Α' τάξεως: Τρία σειρίτια λευκά.

Αλκιμος (πεζάλκιμος - ναυτάλκιμος - αεράλκιμος).

	Πεζάλκιμος	Ναυτάλκιμος	Αεράλκιμος
Στολή	Χρώματος χακί	Χρώματος βαθυκύανον	Χρώματος γκρι-πράσινου
Πηλίκιον	Μπερές χακί	Ναυτικού	Δίκοχον
Υποδήματα	Καφέ	Μαύρα	Μαύρα
Υποκάμισο	Χακί	Κυανούν	Γκρι-πράσινον
Περισκελίσ	Χακί	Βαθυκύανος	Γκρι-πράσινος
Γκέτα	Λευκή	Λευκή	Λευκή

Γραβάτα	Χακί	Μαύρη	Κυανή
Ζώνη	Λευκή	Λευκή	Λευκή
Πόρπη	Με το διακριτικό του Σώματος	Με το διακριτικό του Σώματος	Με το διακριτικό του Σώματος
Διακριτικά	Μπερές – φλογοφόρος μεταλλική μετά ταινίας ΧΡΥΣΗ	Επί της μαύρης ταινίας του πιλίκιου Χρυσά κεφαλαία ψηφεία Σ.Ε.Α.	Επί της εμπρόσθιας πλευράς του δίκοχου Χρυσή φλογοφόρος μετά ταινίας
	Αριστερός θύλαξ – Επί του αριστερού θύλακος διαστάσεων 8 επί 10 η ελληνική σημαία ξηράς εις το μέσον αυτής κεντημένη ερυθρά φλογοφόρος μετά ταινίας.	Αριστερός θύλαξ – Επί του αριστερού θύλακος διαστάσεων 8 επί 10 η ελληνική σημαία ξηράς εις το μέσον αυτής κεντημένη ερυθρά φλογοφόρος μετά ταινίας.	Αριστερός θύλαξ – Επί του αριστερού θύλακος διαστάσεων 8 επί 10 η ελληνική σημαία ξηράς εις το μέσον αυτής κεντημένη ερυθρά φλογοφόρος μετά ταινίας.

Διακρίσεις:

- Άλκιμος Γ' τάξεως: Πιλίκιον αναλόγως όπλου. Επί αμφοτέρων των μανικίων και εις απόστ. 9 εκ. κάτωθεν της συρραφής του ώμου ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ΕΡΥΘΡΑ κεντημένη και κάτωθεν αυτής ΣΙΡΙΤΙΟΝ ΛΕΥΚΟΝ ευθύ διαστ. 1 επί 5 εκ.
- Άλκιμος Β' τάξεως: Πιλίκιον αναλόγως όπλου. Ως άνω και ΣΙΡΙΤΙΟΝ ΕΡΥΘΡΟΝ κάτωθεν του Λευκού εις απόστ. αλλήλων 1 εκ.
- Άλκιμος Α' τάξεως: Πιλίκιον αναλόγως όπλου. Ως άνω και ΣΙΡΙΤΙΑ ΕΡΥΘΡΑ κάτωθεν του Λευκού και εις ίδιαν απόστ. απ' αλλήλων.

Διακρίσεις Βαθμοφόρων (πεζάλκιμον – ναυτάλκιμον – αεράλκιμον)

- ΠΕΝΤΑΡΧΗΣ: Επί αμφοτέρων μανικίων και εις απόστ. 9 εκ. κάτωθεν της συρραφής του ώμου ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ΕΡΥΘΡΑ κεντημένη και κάτωθεν αυτής ΣΙΡΙΤΙΟΝ ΓΩΝΙΩΔΕΣ ΕΡΥΘΡΟΝ διαστ. 1,5 επί 10 εκ.
- ΔΕΚΑΡΧΗΣ: Ως άνω και ΔΥΟ ΣΙΡΙΤΙΑ ΕΡΥΘΡΑ
- ΟΜΑΔΑΡΧΗΣ: Ως άνω και ΤΡΙΑ ΣΙΡΙΤΙΑ ΕΡΥΘΡΑ

ΑΞΙΩΜΑΤΙΚΟΙ

ΔΙΜΟΙΡΗΤΗΣ: Στολή Αξιωματικού Ελληνικού Στρατού

	Πεζών	Ναυτών	Αέρος
Στολή	χακί	βαθυκύανος	γκρι-πράσινου
Πηλίκιον	Κεντημένη αργυρά ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ μετά ταινίας	Ναυτικού. Κεντημένη αργυρά ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ	Δίκοχον. Κεντημένη αργυρά ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ

Υποδήματα	Καφέ	Μαύρα	Μαύρα
Υποκάμισο	Χακί	Λευκόν	Λευκόν
Γραβάτα	Χακί	Μαύρη	Μαύρη
Ζώνη	Δερμάτινη καφέ	Λευκή	Λευκή
Επωμίδες	Διακριτικόν βαθμού ΕΙΣ ΑΡΓΥΡΟΥΣ ΑΣΤΗΡ	Εις το άκρον Σειρίτιον αργυρούν πάχους 1 εκ.	Διακριτικόν βαθμού ΕΙΣ ΑΡΓΥΡΟΥΣ ΑΣΤΗΡ
	Αριστερός θύλαξ – Η Ελληνική σημαία ξηράς διαμ. 8-10 εκ. και εις το μέσον ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ερυθρά μετά ταινίας κεντημένη.	Αριστερός θύλαξ – Επί του αριστερού θύλακος διαστάσεων 8 επί 10 η ελληνική σημαία ξηράς εις το μέσον αυτής κεντημένη ερυθρά φλογοφόρος μετά ταινίας.	Αριστερός θύλαξ – Επί του αριστερού θύλακος διαστάσεων 8 επί 10 η ελληνική σημαία ξηράς εις το μέσον αυτής κεντημένη ερυθρά φλογοφόρος μετά ταινίας.

ΥΠΟΔΙΟΙΚΗΤΗΣ: Στολή Αξιωματικού Ελληνικού Στρατού

- ΠΕΖΩΝ: Στολή όμοια με του διμοιρίτου αλλά επί της επωμίδος ΔΥΟ ΑΡΓΥΡΟΙ ΑΣΤΕΡΕΣ
- ΝΑΥΤΩΝ: Στολή όμοια με του διμοιρίτου αλλά επί της επωμίδος ΔΥΟ ΑΡΓΥΡΑ ΣΕΙΡΙΤΙΑ απ' αλλήλων χωριζόμενα δια βαθυκύανου επιρράματος
- ΑΕΡΟΣ: Στολή όμοια με του διμοιρίτου αλλά επί της επωμίδος ΔΥΟ ΑΡΓΥΡΟΙ ΑΣΤΕΡΕΣ

ΔΙΟΙΚΗΤΗΣ: Στολή Αξιωματικού Ελληνικού Στρατού

- ΠΕΖΩΝ: Στολή όμοια με του διμοιρίτου αλλά επί της επωμίδος ΤΡΕΙΣ ΑΡΓΥΡΟΙ ΑΣΤΕΡΕΣ
- ΝΑΥΤΩΝ: Στολή όμοια με του διμοιρίτου αλλά επί της επωμίδος ΤΡΙΑ ΑΡΓΥΡΑ ΣΕΙΡΙΤΙΑ απ' αλλήλων χωριζόμενα δια βαθυκύανου επιρράματος
- ΑΕΡΟΣ: Στολή όμοια με του διμοιρίτου αλλά επί της επωμίδος ΤΡΕΙΣ ΑΡΓΥΡΟΙ ΑΣΤΕΡΕΣ

ΑΝΩΤΕΡΟΙ ΑΞΙΩΜΑΤΙΚΟΙ

Τοπικός υπαρχηγός: Στολή Αξιωματικού Ελληνικού Στρατού

	Πεζών	Ναυτών	Αέρος
Στολή	χακί	βαθυκύανος	γκρι-πράσινου
Πηλίκιον	ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ΧΡΥΣΗ μετά ταινίας κεντημένης	ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ΧΡΥΣΗ μετά ταινίας κεντημένης	ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ΧΡΥΣΗ μετά ταινίας κεντημένης
Υποδήματα	Καφέ	Μαύρα	Μαύρα
Υποκάμισο	Χακί	Λευκόν	Λευκόν
Γραβάτα	Χακί	Μαύρη	Μαύρη
Ζώνη	Δερμάτινη καφέ	Λευκή	Λευκή

Επωμίς	Διακριτικόν βαθμού ΔΥΟ ΑΣΤΕΡΕΣ ΧΡΥΣΟΙ	Εις το άκρον ΔΥΟ ΧΡΥΣΑ ΣΕΙΡΙΤΙΑ πάχους 1 εκ.	Διακριτικόν βαθμού ΔΥΟ ΑΣΤΕΡΕΣ ΧΡΥΣΟΙ
	Αριστερός θύλαξ – Η Ελληνική σημαία ξηράς διαμ. 8-10 εκ. και εις το μέσον ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ερυθρά μετά ταινίας κεντημένη. Γύρωθεν δε κορδώνιον ΑΣΠΡΟ-ΜΠΛΕ	Αριστερός θύλαξ – Η Ελληνική σημαία ξηράς διαμ. 8-10 εκ. και εις το μέσον ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ερυθρά μετά ταινίας κεντημένη. Γύρωθεν δε κορδώνιον ΑΣΠΡΟ-ΜΠΛΕ	Αριστερός θύλαξ – Η Ελληνική σημαία ξηράς διαμ. 8-10 εκ. και εις το μέσον ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ερυθρά μετά ταινίας κεντημένη. Γύρωθεν δε κορδώνιον ΑΣΠΡΟ-ΜΠΛΕ

Τοπικός αρχηγός: Στολή Αξιωματικού Ελληνικού Στρατού

- ΠΕΖΩΝ: Στολή όμοια με του υπαρχηγού αλλά επι της επωμίδος ΤΡΕΙΣ ΧΡΥΣΟΙ ΑΣΤΕΡΕΣ
- ΝΑΥΤΩΝ: Στολή όμοια με του υπαρχηγού αλλά επι της επωμίδος ΤΡΙΑ ΧΡΥΣΑ ΣΕΙΡΙΤΙΑ αλλήλων χωριζόμενα δια βαθυκάνου επιρράματος
- ΑΕΡΟΣ: Στολή όμοια με του υπαρχηγού αλλά επι της επωμίδος ΤΡΕΙΣ ΧΡΥΣΟΙ ΑΣΤΕΡΕΣ

ΑΝΩΤΑΤΟΣ ΑΞΙΩΜΑΤΙΚΟΣ

	Πεζών	Ναυτών	Αέρος
Στολή	χακί	βαθυκάνος	γκρι-πράσινου
Πηλίκιον	ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ΧΡΥΣΗ μετά ΔΑΦΝΩΝ κεντημένη εις το γείσον Χρυσούν επίρραμα	ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ΧΡΥΣΗ μετά ΔΑΦΝΩΝ κεντημένη εις το γείσον Χρυσούν επίρραμα	ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ΧΡΥΣΗ μετά ΔΑΦΝΩΝ κεντημένη εις το γείσον Χρυσούν επίρραμα
Υποδήματα	Καφέ	Μαύρα	Μαύρα
Υποκάμισο	Χακί	Λευκόν	Λευκόν
Γραβάτα	Χακί	Μαύρη	Μαύρη
Ζώνη	Δερμάτινη καφέ	Λευκή	Λευκή
Επωμίς	ΧΡΥΣΟΥΣ ΑΣΤΗΡ ΜΕΓΑΣ κεντημένος μετά επιρράματος και ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΥ άπαντα χρυσά	ΧΡΥΣΟΝ ΣΕΙΡΙΤΙΟΝ φαρδύ μετά ΧΡΥΣΗΣ ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΥ και ΕΠΙΡΡΑΜΑΤΟΣ	ΧΡΥΣΟΥΣ ΑΣΤΗΡ ΜΕΓΑΣ κεντημένος μετά επιρράματος και ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΥ άπαντα χρυσά
	Αριστερός θύλαξ – Η Ελληνική σημαία ξηράς διαμ. 8-10 εκ. και	Αριστερός θύλαξ – Η Ελληνική σημαία ξηράς διαμ. 8-10 εκ. και εις το μέσον ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ	Αριστερός θύλαξ – Η Ελληνική σημαία ξηράς διαμ. 8-10 εκ. και εις το μέσον ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ερυθρά

	εις το μέσον ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΣ ερυθρά μετά ταινίας κεντημένη. Γύρωθεν δε κορδώνιον χρυσούν	ερυθρά μετά ταινίας κεντημένη. Γύρωθεν δε κορδώνιον χρυσούν	μετά ταινίας κεντημένη. Γύρωθεν δε κορδώνιον χρυσούν
--	--	---	---

Υπαρχηγός - γενικού

- ΠΕΖΩΝ: Στολή όμοια με του περιφερειακού αλλά επι της επωμίδος ΔΥΟ ΑΣΤΕΡΕΣ ΧΡΥΣΟΙ μεγάλου μεγέθους κεντημένοι μετά επιρράματος και ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΥ.
- ΝΑΥΤΩΝ: Στολή όμοια με του περιφερειακού αλλά επι της επωμίδος ΔΥΟ ΧΡΥΣΑ ΣΕΙΡΙΤΙΑ φαρδύα μετά ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΥ και επιρράματος.
- ΑΕΡΟΣ: Στολή όμοια με του περιφερειακού αλλά επι της επωμίδος ΔΥΟ ΑΣΤΕΡΕΣ ΧΡΥΣΟΙ μεγάλου μεγέθους κεντημένοι μετά επιρράματος και ΦΛΟΓΟΦΟΡΟΥ.

Δραστηριότητες

α) Εκπαίδευση. Γινόταν εκπαίδευση των μελών (αξιωματούχων) των ΣΕΑ ώστε να παρέχεται σε αυτούς ενιαίο πνεύμα δράσεων (περιοδικό «Αθλητισμός και Νιάτα», 1971). Κεντρικός πυλώνας της δράσης του ΣΕΑ ήταν η συστηματική εκπαίδευση των μελών του – κυρίως των αξιωματούχων – με σκοπό τη δημιουργία ενός ομοιογενούς σώματος νέων, εμπνευσμένων από κοινό πνεύμα και ενιαία κατεύθυνση δράσης. Η εκπαίδευση περιλάμβανε όχι μόνο σωματική άσκηση αλλά και ιδεολογική καθοδήγηση, διαμορφώνοντας χαρακτήρες πειθαρχημένους, δραστήριους και αφοσιωμένους στις αρχές του ΣΕΑ. Υπήρχε πρόγραμμα με περιεχόμενο το καθετί που θα αποφασιστεί, θα επιδιωχθεί, θα εφαρμοστεί και θα υλοποιηθεί από μια ομάδα Αλκίμων κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Περιεχόμενο ενός προγράμματος ήταν: ένα παιχνίδι, μια εκδρομή, μια εξόρμηση, μια συζήτηση, μια παρέλαση, μια θεατρική παράσταση, μια επίσκεψη σε νοσοκομείο κλπ. (ΑΛΚΙΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ, 1973).

β) Αθλητικές εκδηλώσεις. Το ΣΕΑ διοργάνωνε τακτικά αθλητικές εκδηλώσεις σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, ενισχύοντας τη σωματική ευρωστία και την ομαδικότητα. Σκοπός των δραστηριοτήτων ήταν η παιδαγωγική επίδραση πάνω στο χαρακτήρα και την κοινωνικότητα των εκπαιδευομένων (ΑΛΚΙΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ, 1973). Διοργανώνονταν αθλητικές δραστηριότητες σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο. Οι εκδηλώσεις περιελάμβαναν αγώνες αθλοπαιδιών, κλασικού αθλητισμού, αγώνες πιγκ-πόγκ, σκάκι, λαμπαδηδρομίες – εμπνευσμένες από τις νυχτερινές τελετές της αρχαιότητας – οι οποίες μετασηματίστηκαν σε σύγχρονα ομαδικά αγωνίσματα (περιοδικό «Αθλητισμός και Νιάτα», 1971). Ιδιαίτερη θέση είχαν και οι παραδοσιακοί χοροί, όχι μόνο για τη χαρά και ζωντάνια που προσέφεραν, αλλά και ως μέσο ηθικής καλλιέργειας και σύνδεσης με τις πολιτισμικές ρίζες του ελληνικού λαού, όπως υπογράμμιζαν και τα γραπτά του Πλάτωνα, απ' όπου είχαν εμπνευστεί οι δικτάτορες. Συμμετείχαν τμήματα των ΣΕΑ σε αθλητικές εκδηλώσεις (κλασικού αθλητισμού και παρουσιάσεις ασκήσεων γυμναστικής) που διοργανώνονταν από περιφερειακές διευθύνσεις Μέσης Εκπαίδευσης (Παναθηναϊκό Στάδιο) (περιοδικό «Αθλητισμός και Νιάτα», 1971). Με τις διοργανώσεις αγώνων μεταξύ των Αλκίμων, το καθεστώς επιδίωκε τη μεγαλύτερη δυνατή μαζικοποίηση της αθλητικής δραστηριοποίησης των νέων (περιοδικό «Η Νεολαία», 1938).

γ) Προσπάθειες περίθαλψης. Τμήματα των ΣΕΑ της πρωτεύουσας (Μάιος 1967), διέθεσαν δέματα με ρουχισμό για τους πληγέντες συνανθρώπους από το σεισμό στις περιφέρειες της Ηπείρου και της Δυτ. Θεσσαλίας (Βίλλας Π., φ. 24/97).

δ) Κατασκηνώσεις. Οι κατασκηνωτικές δραστηριότητες αποτελούσαν βασικό εργαλείο εκπαίδευσης των Αλκίμων. Συμμετείχαν τμήματα των Σ.Ε.Α. σε κατασκηνώσεις που γινόταν σε κοντινές αποστάσεις από την έδρα τους σε δεκαπενθήμερες περιόδους. Έτσι τμήματα από την πρωτεύουσα, κατασκηνώσαν στο Λουτράκι (Βίλλας Π., φ. 24/97), στους Αγ. Αποστόλους (περιοδικό «Αθλητισμός και Νιάτα», 1971) και στα Μέγαρα (περιοδικό «Αθλητισμός και Νιάτα», 1971). Στα πλαίσια των κατασκηνώσεων γινόταν η εκπαίδευση των νέων σε εφαρμογές προγραμμάτων αγωγής, εκπαίδευση στη σκοποβολή, ασκήσεις ακριβείας και κολύμβηση, τήρηση κανονισμών όπου οι επιδιωκόμενοι σκοποί ήταν η σφυρηλάτηση του χαρακτήρα, η ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών αρετών, η αγάπη προς τη φύση, η πειθαρχία και η προσφορά προς το σύνολο (Λεντάκης Α., 1975). Κατά τη διάρκεια αυτών των περιόδων μπορούμε να διακρίνουμε τριών ειδών ενδιαφέροντα: i) ενδιαφέροντα σχετικά με την ηλικία (ίδια ψυχοσωματική ωριμότητα). Προσχολική ηλικία (ρυθμικές κινήσεις, κρότοι, λάμπεις, άκουσμα παραμυθιών), παιδιά δημοτικού (δράση, παιχνίδια με κίνηση, τρέξιμο, χειροτεχνία, οτιδήποτε τους επιτρέπει να επιδείξουν τις ικανότητές τους), παιδιά γυμνασίου (ομαδικά παιχνίδια, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, σκάκι και παιχνίδια συναγωνισμού), παιδιά λυκείου (συμμετοχή σε μεικτές εκδηλώσεις, συζητήσεις, γιορτές, εκδρομές και προσπάθεια διάκρισης και αναγνωρισιμότητας), ii) ενδιαφέροντα που εκφράζουν και εκδηλώνονται από τα ίδια τα παιδιά (επιθυμία για χειροτεχνία, ποδόσφαιρο, μουσική, να μάθουν μια ξένη γλώσσα, διοργάνωση χορωδίας – γιορτής), iii) ενδιαφέροντα ενθουσιασμού, έντονη επιθυμία αυτονόμησης και αυτοτέλειας (θαυμασμός για κάτι που βλέπει - παρατηρεί σε άλλους και θέλει να κάνει – ακολουθήσει το ίδιο το παιδί, χωρίς να είναι ξεκάθαρο για αυτό που πραγματικά θέλει) (ΑΛΚΙΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ, 1973).

ε) Εκδρομές. Στα πλαίσια συγκέντρωσης και εξετάσεων προαγωγής αξιωματούχων στην πρωτεύουσα (αρχές του 1971), διοργανώθηκε εκπαιδευτική εκδρομή σε θέατρα, ιστορικούς τόπους μαχών και νικών των Ελλήνων στην Πελοπόννησο (Κόρινθο, Δερβενάκια, Ναύπλιο, Επίδαυρο) (Περιοδικό «Αθλητισμός και Νιάτα», 1971). Διοργανώθηκε Αλκιμική γιορτή στις Θερμοπύλες (Οκτώβριος 1972), όπου συμμετείχαν τμήματα των ΣΕΑ Δυτικής Αττικής και της γύρω περιοχής (περιοδικό «Αθλητισμός και Νιάτα», 1972). Όλες οι παραπάνω επισκέψεις και γιορτές που έγιναν σε τόπους ιερούς για τους Έλληνες, δείχνουν την προσπάθεια από την πλευρά των διοικούντων των ΣΕΑ προς τους νεότερους, να τους υπενθυμίσουν με απτά παραδείγματα τον ηρωισμό, την φιλοπατρία και την αυτοθυσία των γενναίων προγόνων.

Ρόλος των ΣΕΑ

Το δικτατορικό καθεστώς το 1968, με σκοπό την παρακολούθηση της νεολαίας και την χάραξη ειδικής πολιτικής, δημιούργησε την Διεύθυνση Νεότητας, ένα ειδικό τμήμα υπό τον «πρωθυπουργό» Παπαδόπουλο. Μέσω αυτού του τμήματος, έγινε προσπάθεια αποπροσανατολισμού, αδρανοποίησης και τελικά προσεταιρισμού των νέων, σε οργανωμένα τμήματα (ΣΕΑ) όπου θα υπάρχει καθοδήγηση, συντονισμός και πλήρης έλεγχος, ακόμα και των εντύπων τους (Ζορμπαλάς Σ., 1978). Την οργάνωση των ΣΕΑ ανέλαβε ο Κων/νος Πλεύρης (Μελετόπουλος Μ., 2000) και την μετατροπή τους στη φασιστική νεολαία του καθεστώτος. Δόθηκαν μεγάλα κονδύλια μέσω της Γ.Γ.Α. για την επίτευξη αυτού του σκοπού (Ζορμπαλάς Σ., 1978). Τα παραπάνω δείχνουν επίσης κάποιους από τους σκοπούς του καθεστώτος που δεν ήταν άλλοι από την οργάνωση, στρατιωτική συγκρότηση και προπαίδευση των νέων (Λεντάκης Α., 1975).

Επίλογος

Η περίπτωση του Σώματος Ελλήνων Αλκίμων δεν συνιστά απλώς μια ιστορική αναφορά σε μια οργάνωση νέων με εθνικιστικό προσανατολισμό. Αποτελεί, αντιθέτως, ένα εμβληματικό παράδειγμα των μηχανισμών μέσω των οποίων η εξουσία επιχείρησε, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, να ελέγξει, να διαμορφώσει και να καθοδηγήσει τη νέα γενιά μέσα από πρότυπα που συνδύαζαν την πειθαρχία, τη στρατιωτική αγωγή, την πατριωτική ρητορική και την ιδεολογική συμμόρφωση.

Από την ίδρυσή του στη Σμύρνη και την αναβίωσή του στον Πειραιά, την παρουσία στη Θεσσαλονίκη και μέχρι τη δικτατορία του 1967, το ΣΕΑ αποτέλεσε ένα όχημα πολιτιστικής και πολιτικής "κατασκευής" της νεότητας, στο πλαίσιο ενός σχεδίου - προγράμματος αναδιαμόρφωσης της κοινωνίας.

Η λειτουργία των ΣΕΑ στηρίχθηκε σε ένα σύνθετο πλέγμα παιδαγωγικών και ιδεολογικών εργαλείων: φυσική αγωγή, κατασκηνώσεις, παρελάσεις, συμβολικές τελετές, αλλά και ρητορικές περί ηρωισμού, αυτοθυσίας και υπεράσπισης της "ελληνικότητας". Ο συνδυασμός αρχαιοελληνικών προτύπων με στρατιωτικού τύπου ιεραρχία και αισθητική (στολές, βαθμοί, τελετουργίες) συνιστούσε προσπάθεια να "ριζώσει" στη νεολαία ένα πρότυπο πολίτη, όχι απλώς ενεργού, αλλά ενταγμένου σε μια "εθνική αποστολή".

Ωστόσο, τα ΣΕΑ ουδέποτε κατόρθωσαν να εδραιωθούν ως αυθεντικό νεανικό κίνημα. Ακόμα και στις περιόδους που τελούσαν υπό την επίσημη αιγίδα του κράτους – όπως επί δικτατορίας 1967-74 – η απήχησή τους περιορίστηκε, κυρίως, σε έναν διοικητικά επιβεβλημένο ακτιβισμό, με αδύναμη κοινωνική διείσδυση και χωρίς διαχρονική συνέπεια. Το γεγονός αυτό καθιστά την ιστορία τους ιδιαίτερα εύγλωττη ως προς τα όρια που αντιμετωπίζει κάθε μορφή ιδεολογικής επιβολής όταν προσκρούει στην κοινωνική πολυπλοκότητα, τη συλλογική μνήμη και την ανάγκη των νέων για αυθεντική έκφραση.

Η διάλυση των ΣΕΑ στα μέσα της δεκαετίας του '70 δεν σηματοδότησε απλώς το τέλος ενός συγκεκριμένου οργανωτικού σχήματος, αλλά και το τέλος μιας εποχής. Μιας εποχής όπου η νεολαία επιχειρήθηκε να ανασυγκροτηθεί ως ιδεολογικό εργαλείο της κρατικής πολιτικής. Σήμερα, η ανάγνωση της ιστορίας των ΣΕΑ προσφέρει πολύτιμα διδάγματα για τη σχέση νεολαίας και εξουσίας, παιδείας και εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασιάδης, Α. (1961). *“Εθνικές και Πατριωτικές Ιστορίες”*, Αθήνα.

ΑΛΚΙΜΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ - ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΟΣ, (1973). εκδ. ΣΕΑ, Αθήνα.

Βικιπαίδεια. (2021). *Σώμα Ελλήνων Αλκίμων*. Ανακτήθηκε από:
https://el.wikipedia.org/wiki/Σώμα_Ελλήνων_Αλκίμων

Βίλλας, Π. *“Ο ΑΛΚΙΜΙΣΜΟΣ, Ιστορία, Αρχαί και σκοποί του Αλκιμικού θεσμού”*, από ΣΕΑ επιτρ. Αλκιμικής στρατ. Προπαιδευσεως, φάκ. ΣΕΑ Α.Ε. 24/97.

Βίλλας, Π. *“Κατασκηνώσεις ΣΕΑ”*, στο Ε.Λ.Ι.Α., φάκ. ΣΕΑ Α.Ε. 24/97.

Βίλλας, Π. *“Προσπάθειες περίθαλψης”*, στο Ε.Λ.Ι.Α., φάκ. ΣΕΑ Α.Ε. 24/97.

ΓΑΚ Αλεξ/πολης, *«Δραστηριότητες εκπ/κων στα ΣΕΑ»*, στο, Φ. 3, ΑΒΕ 173.

ΓΑΚ Αλεξ/πολης, *«Διεξαγωγή ανωμάλου δρόμου»*, στο Φ. 112, ΑΒΕ 249.

ΓΑΚ Αλεξ/πολης, *«Λαμπαδηδρομία» & «Εξωσχολική ζωή μαθητών»*, στο Φ. 16, ΑΒΕ 210.

ΓΑΚ Αλεξ/πολης, *«Συγκρότηση Τοπικής Επιτροπής Λαϊκών Αγώνων»*, στο Φ. 112, ΑΒΕ 249.

- Γιάτσης, Σ. (2000). *Ιστορία της άθλησης και των αγώνων στον Ελληνικό κόσμο κατά τους Ελληνορωμαϊκούς, τους Βυζαντινούς και τους νεώτερους χρόνους*. Θεσ/νικη.
- Δανιήλ, Ι. (2005). Αισχύλος. *Αντιγόνη*. Εκδόσεις Ζήτηρος, Αθήνα.
- Δανιήλ, Ι. (2005). Αισχύλος. *Πέρσαι*: Εκδόσεις Ζήτηρος, Αθήνα.
- Δανιήλ, Ι. (2005). Ευριπίδης. *Ηρακλής*. Εκδόσεις Ζήτηρος, Αθήνα.
- Δανιήλ, Ι. (2005). Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*. Εκδόσεις Ζήτηρος, Αθήνα.
- Εφημερίδα "Η Πρωία", αρ. φύλ. 2687, 25/6/1933.
- Ζορμπαλάς, Σ. *Ο Νεοφασισμός στην Ελλάδα (1967-1974), Σύγχρονη εποχή*, Αθήνα, 1978.
- Ιλιάδα, Ε 494.
- Ιλιάδα, Ζ 129.
- Ιλιάδα, Ζ 5.
- Καργάκος, Σ. (2006). *Ιστορία της Αρχαίας Σπάρτης τόμοι Α και Β*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Λεντάκης, Α. (1975). *Παρακρατικές οργανώσεις και 21η Απριλίου*, Αθήνα.
- Μελετόπουλος, Μ. (2000) *Η δικτατορία των συνταγματαρχών, Κοινωνία – Οικονομία – Ιδεολογία*, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). Πλούταρχος. *Βίοι Παράλληλοι*. Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νεμεόνικος Δ', στ. 26.
- Οδύσσεια, δ 677.
- Περιοδικό «*Αθλητισμός και Νιάτα*», (1971) τεύχ. 10, Οκτώβριος.
- Περιοδικό «*Αθλητισμός και Νιάτα*» (1971) τεύχ. 2, Φεβρουάριος.
- Περιοδικό «*Αθλητισμός και Νιάτα*» (1972) τεύχ. 22, Οκτώβριος.
- Περιοδικό «*Αθλητισμός και Νιάτα*» (1971) τεύχ. 6, Ιούνιος.
- Περιοδικό «*Αθλητισμός και Νιάτα*» (1971) τεύχ. 11, Νοέμβριος.
- Περιοδικό «*Αθλητισμός και Νιάτα*» (1971) τεύχ. 3, Μάρτιος.
- Περιοδικό «*Έβρος*», (1971) Δελτίο Νομαρχίας Έβρου, Κλώθος Παναγιώτης: *Σώμα Ελλήνων Αλκίμων*, τεύχ. 4^{ον}, έτος 1^{ον}, Νοε-Δεκ.
- Περιοδικό «*Η Νεολαία*» (1938) αρ. 6.
- Πιστόλα, Χριστιάνα (2014). *Μεταπτυχιακή Διατριβή. Η Οργάνωση "Εθνική Ένωσις Ελλάς" (Τρία Έψιλον)*, ΑΠΘ, Σχολή Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Πολιτική Ανάλυση.
- Πλάτων: *Νόμοι*, 673a, 803e.
- Πυθιόνικος Α', στ. 57.
- Σταματάκος, Ι. (1999). *Λεξικό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας*, εκδόσεις Δεδεμάδη, Αθήνα.

<http://el.wikipedia.org/>

Αναμόρφωση και επανένταξη: η αποκατάσταση ανηλίκων σε Ελλάδα, Αγγλία και Αμερική την περίοδο 1945-1952

Καπκίδη Μαρία

Διδάκτωρ Τμήματος Μουσικών Σπουδών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Email: marykapkidi@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την εξέλιξη της αποκατάστασης ανηλίκων στην Ελλάδα, την Αγγλία και την Αμερική κατά την κρίσιμη περίοδο 1946-1952, κυρίως μέσα από το ενορατικό ταξίδι και τις παρατηρήσεις του Ηλία Μπογδανόπουλου. Στο πλαίσιο της ανασυγκρότησης και της κοινωνικής αλλαγής μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ο Μπογδανόπουλος ξεκίνησε μια ερευνητική αποστολή για να μελετήσει διάφορα ιδρύματα αποκατάστασης ανηλίκων. Οι συναντήσεις και οι γνώσεις του ρίχνουν φως στις αρχές και τις πρακτικές της αποκατάστασης των νέων κατά τη διάρκεια αυτής της εποχής. Οι λεπτομερείς παρατηρήσεις του αποκάλυψαν κοινά χαρακτηριστικά, όπως η συμμετοχή επαγγελματιών ψυχικής υγείας, οι εξατομικευμένες αξιολογήσεις, ο ρόλος των ιερέων και η κοινή δέσμευση για αποκατάσταση και ενσωμάτωση στην κοινότητα.

Λέξεις κλειδιά: Αποκατάσταση ανηλίκων, Κοινωνική επανένταξη, Σωφρονισμός, Διαπολιτισμική ανάλυση, Κοινωνική πολιτική

Abstract

This study explores the development of juvenile rehabilitation in Greece and the United States during the critical period of 1946-1952, primarily through the insightful journey and observations of Elias Bogdanopoulos. Within the context of post-World War II reconstruction and social change, Bogdanopoulos embarked on a research mission to study various juvenile rehabilitation institutions. His encounters and insights shed light on the principles and practices of youth rehabilitation during this era. His detailed observations revealed common characteristics, such as the involvement of mental health professionals, individualized assessments, the role of clergy, and a shared commitment to rehabilitation and community reintegration.

Key words: Juvenile rehabilitation, Social reintegration, Correctional practices, Cross-cultural analysis, Social policy

© 2025, Μαρία Καπκίδη

Εισαγωγή

Τα χρόνια που ακολούθησαν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο έγιναν μάρτυρες σημαντικών αλλαγών στα κοινωνικά πρότυπα, τη διακυβέρνηση και τη μεταχείριση των παραβατικών νέων. Η περίοδος αυτή σηματοδότησε μια κρίσιμη καμπή στην εξέλιξη της αποκατάστασης ανηλίκων τόσο στην Ελλάδα και την Αγγλία όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες. Σε αυτό το σκηνικό της μεταπολεμικής ανασυγκρότησης, της αλλαγής της κοινωνικής δυναμικής και της αυξανόμενης αναγνώρισης της

ανάγκης για ανθρώπινες και αποτελεσματικές προσεγγίσεις της δικαιοσύνης ανηλίκων, ο Ηλίας Μπογδανόπουλος αναδείχθηκε ως μια πρωτοποριακή φυσιογνωμία του οποίου το ταξίδι και οι γνώσεις θα άφηναν ανεξίτηλο σημάδι στον τομέα της νεολαίας.

Στον απόηχο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η Ελλάδα, όπως πολλά έθνη, αντιμετώπισε τις προκλήσεις ανοικοδόμησης της κοινωνίας της. Μεταξύ των μυριάδων θεμάτων που αντιμετώπισε η χώρα, εξέχουσα θέση στην ημερήσια διάταξη κατέλαβε η μεταρρύθμιση και η αποκατάσταση των μη προνομιούχων νέων. Ταυτόχρονα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, η αναζήτηση αποτελεσματικών μεθόδων για τη μεταρρύθμιση και την επανένταξη βρισκόταν επίσης σε μεταμόρφωση. Τα μεταπολεμικά χρόνια επέφεραν μια επανεξέταση των τιμωρητικών προσεγγίσεων υπέρ πιο συμπονετικών και αποκαταστατικών στρατηγικών¹.

Μέσα σε αυτό το ιστορικό πλαίσιο ο Ηλίας Μπογδανόπουλος ξεκίνησε μια ερευνητική αποστολή από το 1946 έως το 1952. Αφοσιωμένος μελετητής και παρατηρητής, διερεύνησε τις αρχές και τις πρακτικές που στήριζαν αυτούς τους θεσμούς και συγκέντρωσε πληροφορίες και γνώσεις με απώτερο σκοπό τον παραδειγματισμό και την εφαρμογή τους στο ελληνικό πλαίσιο. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρέχει μια λεπτή κατανόηση των πρακτικών αποκατάστασης ανηλίκων προσφέροντας γνώσεις για τα κοινά σημεία, τις ανισότητες και τις δυνατότητες μετασχηματισμού αυτών των συστημάτων μέσω της δευτερογενούς ανάλυσης των τεκμηρίων που εντοπίζονται στο αρχείο της Οικογένειας Μπογδανόπουλου.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων, η παρούσα εργασία δομείται ως εξής: αρχικά, καθορίζεται το ιστορικό πλαίσιο της αποκατάστασης ανηλίκων τόσο στην Ελλάδα όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες αμέσως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο Ηλίας Μπογδανόπουλος, ο οραματιστής ερευνητής του οποίου τα ταξίδια αποτελούν το επίκεντρο αυτής της μελέτης. Ακολούθως, παρέχεται μια ολοκληρωμένη ανάλυση του σκοπού και της δομής που καθοδηγεί την εξερεύνηση των πρακτικών αποκατάστασης ανηλίκων κατά τη διάρκεια αυτής της μεταμορφωτικής εποχής.

Εμβαθύνοντας στις εμπειρίες, τις παρατηρήσεις και τις πεποιθήσεις του Ηλία Μπογδανόπουλου, αυτή η μελέτη προσπαθεί να ρίξει φως στον βαθύ αντίκτυπο των συμπονετικών και αποκαταστατικών προσεγγίσεων στη δικαιοσύνη ανηλίκων - μια κληρονομιά που συνεχίζει να αντηχεί τόσο στα ελληνικά όσο και στα αμερικανικά συστήματα αποκατάστασης νέων. Το περιεχόμενο που διαπραγματεύεται διασταυρώνεται με πολλά ακαδημαϊκά πεδία, όπως Ιστορία, Κοινωνιολογία και Κοινωνική εργασία, Εκπαίδευση και Παιδαγωγική, Συγκριτικές Διεθνείς Σπουδές και Λαογραφία.

Ιστορικό πλαίσιο Αποκατάστασης Ανηλίκων

Επισκόπηση της δικαιοσύνης ανηλίκων στις αρχές του 20^{ου} αιώνα

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, τόσο η Ελλάδα και η Αγγλία όσο και οι Ηνωμένες Πολιτείες αντιμετώπισαν τις προκλήσεις της νεανικής παραβατικότητας. Στην Ελλάδα, το σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων βρισκόταν στα αρχικά του στάδια, χαρακτηριζόμενο από έλλειψη τέτοιων εξειδικευμένων ιδρυμάτων. Αυτό το κενό σήμαινε ότι οι ανήλικοι συχνά υποβάλλονταν σε επεξεργασία μέσω του συστήματος ποινικής δικαιοσύνης ενηλίκων, μια πρακτική που δεν ευνοούσε

¹ Μια προτεινόμενη βιβλιογραφία από ακαδημαϊκές πηγές και ιστορικές αναφορές που μπορούν να παρέχουν μια ισχυρή βάση για το πλαίσιο και το υπόβαθρο της αποκατάστασης ανηλίκων στην Ελλάδα και τις ΗΠΑ μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, είναι η εξής: (Anthony, 1977)· (Feld, 1999)· (Κυριακίδου, 2018).

την αντιμετώπιση των μοναδικών αναπτυξιακών, ψυχολογικών και κοινωνικών αναγκών των νεαρότερων ατόμων.

Η εξάρτηση από το σύστημα ποινικής δικαιοσύνης ενηλίκων οδήγησε αναπόφευκτα σε μια πιο τιμωρητική προσέγγιση έναντι των ανήλικων παραβατών. Τέτοια μέτρα συχνά απέτυχαν να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες αποκατάστασης και ανάπτυξης σε νεαρά άτομα, οδηγώντας δυνητικά σε υποτροπή και συνεχιζόμενη αντικοινωνική συμπεριφορά. Η ελληνική προσέγγιση κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου αντανακλούσε επίσης ευρύτερες κοινωνικές στάσεις απέναντι στη νεολαία και το έγκλημα. Υπήρχε πιθανότητα έλλειψη συνειδητοποίησης ή εκτίμησης για τη διακριτή φύση της νεανικής παραβατικότητας, η οποία απαιτεί διαφορετικές παρεμβάσεις από την εγκληματικότητα των ενηλίκων (Maniadaki, Kakouros, & Karaba, 2009).

Στην Αγγλία, οι απαρχές του συστήματος δικαιοσύνης ανηλίκων στις αρχές του 20^{ου} αιώνα αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές της Βικτωριανής και Εδουαρδιανής Εποχής. Το “Juvenile Offenders Act” του 1847 είχε ήδη ανοίξει τον δρόμο για τη διακριτή μεταχείριση ανηλίκων από τους ενήλικες στα δικαστήρια (Muncie, 2004), ενώ το “Industrial Schools Act” του 1857 έθεσε τις βάσεις για την απομάκρυνση παιδιών από εγκληματικό περιβάλλον μέσω εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Παρόλα αυτά, η προσέγγιση παρέμενε κυρίως σωφρονιστική, με έμφαση στην πειθαρχία και τον περιορισμό.

Με την ψήφιση του Children Act του 1908, που θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος της σύγχρονης δικαιοσύνης ανηλίκων, εισήχθησαν προοδευτικά μέτρα (Harris, 2004). Ο νόμος καθιέρωσε τα πρώτα δικαστήρια ανηλίκων (juvenile courts), διασφαλίζοντας ότι τα παιδιά δεν θα δικάζονταν πλέον στα ίδια δικαστήρια με τους ενήλικες. Επίσης, περιόρισε τη φυλάκιση των ανηλίκων σε φυλακές ενηλίκων και προώθησε την ίδρυση αναμορφωτηρίων (reformatories) και σχολείων εκπαίδευσης (industrial schools), τα οποία προσέφεραν ένα μείγμα πειθαρχίας και βασικής εκπαίδευσης.

Η φιλοσοφία πίσω από αυτές τις μεταρρυθμίσεις επηρεάστηκε από το κίνημα της «κοινωνικής καθοδήγησης» και την αναδυόμενη κατανόηση της παιδικής ανάπτυξης (Hendrick & Welfare, 2003). Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών και των υποστηρικτών της παιδικής προστασίας, όπως η Eglantyne Jebb, ιδρύτρια της “Save the Children”, ήταν καθοριστικός στη διαμόρφωση της αντίληψης ότι η νεανική παραβατικότητα ήταν αποτέλεσμα κοινωνικών και οικογενειακών συνθηκών και όχι εγγενών χαρακτηριστικών του παιδιού.

Παρά αυτές τις εξελίξεις, η πρακτική εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων στην Αγγλία δεν ήταν πάντοτε αποτελεσματική. Τα αναμορφωτήρια συχνά επικεντρώνονταν στην πειθαρχία εις βάρος της εκπαίδευσης, ενώ τα δικαστήρια ανηλίκων ήταν αργά στην πλήρη εφαρμογή των νέων κατευθυντήριων γραμμών. Ωστόσο, ο νόμος του Children Act του 1908² σηματοδότησε μια σημαντική στροφή στη στάση της κοινωνίας απέναντι στα παιδιά και τη δικαιοσύνη ανηλίκων.

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, το κίνημα για τη σωτηρία παιδιών στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ήταν μια απάντηση στην αυξανόμενη ορατότητα των νέων στο αστικό έγκλημα. Ενώ στόχευε να προστατεύσει τα παιδιά από το σύστημα των φυλακών ενηλίκων, οι μέθοδοί του εξακολουθούσαν να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από μια σωφρονιστική νοοτροπία. Η ίδρυση αναμορφωτηρίων και σωφρονιστικών εγκαταστάσεων για ανηλίκους ήταν ένα βήμα μακριά από τις φυλακές ενηλίκων, αλλά αυτά τα ιδρύματα έδιναν συχνά έμφαση στην πειθαρχία και τον περιορισμό έναντι της εκπαίδευσης και της αποκατάστασης. Παρά την κυριαρχία των σωφρονιστικών προσεγγίσεων, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα στις ΗΠΑ ήταν εμφανής η αρχή προς μια πιο αποκαταστατική προσέγγιση.

² https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Edw7/8/67/pdfs/ukpga_19080067_en.pdf

Αυτή η αλλαγή επηρεάστηκε από τις αναδυόμενες ψυχολογικές θεωρίες και την αυξανόμενη κατανόηση της παιδικής ανάπτυξης, η οποία άρχισε να αμφισβητεί την αντίληψη ότι τα τιμωρητικά μέτρα ήταν η πιο αποτελεσματική απάντηση στην παραβατικότητα των ανηλίκων.

Εν μέσω αυξανόμενων ανησυχιών σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την ηθική των σωφρονιστικών μέτρων για ανήλικους παραβάτες, στις αρχές του 20^{ού} αιώνα εμφανίστηκαν επίσης προοδευτικές προσεγγίσεις. Αξιοσημείωτες προσωπικότητες όπως η κοινωνική μεταρρυθμίστρια Jane Addams (Addams, 1912), και ο δικαστής Ben Lindsey (1869-1943)³, γνωστός για την υπεράσπισή του στα δικαστικά συστήματα ανηλίκων, υποστήριξαν μια πιο συμπονετική και αποκαταστατική προσέγγιση (Mack, 1909). Οι προσπάθειές τους συνέβαλαν στην ίδρυση του πρώτου δικαστηρίου ανηλίκων στο Σικάγο το 1899, το οποίο σηματοδότησε μια σημαντική στροφή προς τη διαφορετική μεταχείριση των νεαρών παραβατών.

Η ευρύτερη Προοδευτική Εποχή, που χαρακτηρίστηκε από προσπάθειες αντιμετώπισης κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων, επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη δικαιοσύνη των ανηλίκων. Υπήρχε μια αυξανόμενη πεποίθηση ότι η κοινωνία είχε την ευθύνη να αποτρέψει την νεανική εγκληματικότητα παρέχοντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης στην πόλη, την εκπαίδευση και τις κοινωνικές υπηρεσίες (Tanenhaus, 2004).

Στην Ελλάδα, οι αρχές του 20^{ού} αιώνα έθεσαν τις βάσεις για μεταρρυθμίσεις στο σύστημα δικαιοσύνης ανηλίκων. Επηρεασμένη από τα ευρωπαϊκά μοντέλα και τις εξελισσόμενες κοινωνικές συμπεριφορές, έγινε ολοένα και μεγαλύτερη αναγνώριση της ανάγκης για εξειδικευμένα ιδρύματα. Ωστόσο, η πρακτική εφαρμογή αυτών των μεταρρυθμίσεων υστερούσε σε σχέση με την εξελισσόμενη φιλοσοφία (Artinopoulou, 2011). Τόσο οι ΗΠΑ όσο και η Ελλάδα άρχισαν να ασπάζονται την ιδέα ότι οι ανήλικοι θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους ενήλικες. Υπήρξε μια κοινή κατανόηση της σημασίας της αποκατάστασης, της εκπαίδευσης και των δυνατοτήτων για μεταρρύθμιση στη νεολαία. Η ταχύτητα και ο τρόπος εφαρμογής αυτών των προοδευτικών προσεγγίσεων διέφεραν σημαντικά. Οι ΗΠΑ είδαν πιο γρήγορες θεσμικές αλλαγές με τη δημιουργία δικαστηρίων ανηλίκων και ειδικών εγκαταστάσεων. Αντίθετα, ο μετασχηματισμός της Ελλάδας ήταν σταδιακός, με καθυστέρηση μεταξύ της αναγνώρισης της ανάγκης για μεταρρύθμιση και της πραγματικής εφαρμογής της.

Οι διαφορές στην εφαρμογή μπορούν επίσης να αποδοθούν στα διαφορετικά κοινωνικοπολιτικά πλαίσια. Οι ΗΠΑ, εν μέσω της Προοδευτικής Εποχής τους, είχαν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τέτοιες μεταρρυθμίσεις, υποστηριζόμενες από ισχυρούς υποστηρικτές. Η Ελλάδα, ανακάμπτοντας από τις επιπτώσεις του πολέμου και αντιμετωπίζοντας διάφορες κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις, δυσκολεύτηκε να μεταφράσει γρήγορα τις προοδευτικές ιδέες στην πράξη.

Ο ρόλος των Ιδρυμάτων Αποκατάστασης Ανηλίκων

Η έννοια των ιδρυμάτων αποκατάστασης ανηλίκων άρχισε να αποκτά εξέχουσα θέση, αντανakλώντας μια στροφή προς πιο ανθρώπινες και εξατομικευμένες προσεγγίσεις. Αυτά τα ιδρύματα σχεδιάστηκαν για να παρέχουν ένα δομημένο περιβάλλον, εστιάζοντας στην εκπαίδευση και τη συμβουλευτική, την επαγγελματική κατάρτιση και την ηθική ανάπτυξη με απώτερο στόχο την επανένταξή τους στην κοινωνία ως υπεύθυνοι πολίτες (Snyder & Sickmund, 2006). Στην Ελλάδα των αρχών του 20^{ού} αιώνα η ιδέα της παροχής ενός εξειδικευμένου περιβάλλοντος για νεαρούς

³ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον Benjamin Barr Lindsey (1869-1943), βλ. <https://history.denverlibrary.org/colorado-biographies/judge-benjamin-barr-lindsey-1869-1943>, τελευταία προσπέλαση 12/11/2024.

παραβάτες που έδινε έμφαση στην αποκατάσταση και την επανένταξη κέρδισε την έλξη, αντιμετώπισε όμως πρακτικές προκλήσεις και περιορισμούς πόρων (Cheliotis, 2013).

Το οδοιπορικό του Ηλία Μπογδανόπουλου (1946-1952)

Στις αρχές της δεκαετίας του 1940, ο Ηλίας Μπογδανόπουλος εργαζόταν ως δικηγόρος στις σωφρονιστικές φυλακές ανηλίκων της Πάτρας. Στο ιδióγραφο *Βιβλίο Συμβάντων* του για την κατάσταση στο ίδρυμα της Πάτρας το 1945, αναφέρει τα εξής:

Φεβρουάριος 25, 1945

Κατόπιν προφορικής παρακλήσεως προσήλθεν εις τὸ Ἴδρυμα ὁ ἐθελοντὴς ἐν τῇ προστασίᾳ του Ἐρ. Σταυροῦ, ἄγγλος κ. Bert Boast, ἀρχηγὸς προσκοπικοῦ σώματος στὴν ἱερὰ αὐτοῦ πατρίδα, ἐκλιπὼν ἐνταῦθα ὑποκρισίαν κλιβανιστοῦ καὶ ἐκλιβάνισεν τὰ ἐνδύματα καὶ κλινοστρώματα καὶ σκεπάσματα τῶν κρατουμένων. Ἐπίσης, δι' εἰδικοῦ φλογοβόλου μηχανήματος, προέβη εἰς τὴν καταστροφὴν ἀπάντων τῶν ἐπιβλαβῶν ζωϊκῶν (κοριῶν κ.λπ.) ποὺ ὑπῆρχαν στὶς σχισμὲς τῶν θαλάμων. Στὴν ὑπηρεσία αὐτὴ βοήθησαν ἱερεῖς, δύο Ἕλληνες ἐθελοντὲς καὶ τρόφιμοι τοῦ ἰδρύματος.

Μάρτιος 5, 1945

Προσῆλθεν ὁ αὐτὸς ἄγγλος κ. Bert Boast καὶ ἀπασχολήθηκε ἐπὶ ὄραν διδάσκων τοὺς τροφίμους διάφορα παιχνίδια, γιὰ νὰ ψυχαγωγηθοῦν καὶ παρέχεται οὕτω θέμα συζητήσεως γι' αὐτὸ καὶ μετὰ τὰ παιδιά διέκοψαν τὴν κατασκηνώσῃ τους λόγω ἀργίας. Τὰ παιδιά αὐτὰ τὰ δίδαξε ἀπὸ εἰδικὸ ἐγχειρίδιο γραμμένο στὴν ἀγγλική.

Μάρτιος 8, 1945

Ὁ αὐτὸς κ. Bert Boast παρέστη κατὰ τὴν ὄραν τῆς γυμναστικῆς ποὺ γίνεται καθημερινὰ στὸ προαύλιο τοῦ καταστήματος ἀνηλίκων ὑπὸ τὴν ἐπίβλεψη τοῦ ἀρχιφύλακα κ. Δήμ. Φλώρου. Δίδαξε καὶ σὲ ἄλλα παιδιά καὶ στοὺς κρατούμενους.

Ἐπίσης, ἀπέσυρε τὴν ὑπόσχέσῃ του ὅτι θέλει νὰ προμηθευτεῖ τὸ κατάστημα παιχνίδια σφαίρας (ποδοσφαίρου) γιὰ τὴν ψυχαγωγίαν τῶν ἀνηλίκων.

Μάρτιος 9, 1945

Κατόπιν εἰσηγήσεώς μου, μεταβήκαμε μαζὶ καὶ μετὰ τὴν κα Ἀσημακοπούλου, ταμίας τῆς ἐταιρείας προστασίας ἀνηλίκων καὶ ἐξετάσαμε τὴν παρὰ τῶν δικαστηρίων μάζωξη. Ὁ λόγος ἦταν γιὰ παιδικὸ σταθμὸ, προκειμένου νὰ ἐνεργήσουμε τὰ δέοντα, ἐφόσον ὑπάρχουν οἱ δυνατότητες καὶ στεγάσουμε σ' αὐτὸν τὰ ἀνήλικα, ἀφοῦ εἶναι καταλληλότερος καὶ σὲ χωρητικότητα καὶ σὲ διαρρύθμιση. Πράγματι, αὐτὸ κρίνεται κατάλληλο ἀλλὰ ἔχει ἀνάγκη συμπληρώσεως.

Μάρτιος 11, 1945: Κυριακὴ τῶν ἀπόκρεω

Τὸ πρωὶ τῆς ἡμέρας αὐτῆς, ἐπισκέφθηκαν τὸ ἴδρυμά μας, σμῆνος νέων τῆς ἐνταῦθα Χριστιανικῆς Ἐστίας ὑπὸ τὴν ἡγεσίαν τῶν Θεολόγων κ.κ. Παναγιωτοπούλου καὶ Μαυρομάτη. Μίλησαν στοὺς νέους, ἔμαλλαν διάφορα θρησκευτικὰ ἄσματα καὶ τέλος τοὺς μοίρασαν γλυκίσματα.

Σὲ ἔκφραση εὐγνωμοσύνης πρὸς τοῦ ἐπισκέπτες αὐτοῦς, ἀπέστειλα πρὸς δημοσίευση στὴν τοπικὴ ἐφημερίδα «Ὁ Λόγος» ἕνα κολακευτικὸ χρονογράφημα γι' αὐτοῦς.

Μάρτιος 17, 1945

Ἀπεστάλη στὸ Ἴδρυμα παρὰ τοῦ Σεβασμιωτάτου Μητροπολίτου Πατρῶν ὁ ἱεροδιάκονος τῆς Μητροπόλεως, κομίζων πρόσφορα στοὺς κρατούμενους τὰ ὅποια καὶ τοὺς διένημε. Ἐπὶ εὐκαιρία τῆς ἐπισκέψεώς του ὁ ἱεροδιάκονος αὐτό, καθὼς εἶναι θεολόγος, μίλησε στοὺς κρατούμενους καὶ τοὺς συμβούλευσε πατριωτικότητας.

Μάρτιος 19, 1945

Ἦρθε καὶ πάλι στὸ ἴδρυμα ὁ κ. Bert Boast καὶ ὑπέδειξε διάφορα παιδιά στοὺς κρατούμενους.

Μάρτιος 20, 1945

Κατόπιν διαταγής του κ. εισαγγελέου έφετων έκκληθήσαν οί ένήλικες υπόδουλοι και οί ένήλικες κοινοί έγκληματίες οί όποιοι μεταφέρθηκαν στις φυλακές Μαργαρίτη διότι δέν υπάρχει έπαρκής χώρος. Δεδομένου ότι ένταϋθα στεγάζονται και οί γυναικείες φυλακές, ή όμαλή λειτουργία του καταστήματος προσκύπτει ιδίως επί του κεφαλαίου της διδασκαλίας των προσερχόμενων καθηγητών και της ένδελεχούς έπαγρύπνησης των όργάνων του ίδρύματος για την έφαρμογή των διατασσομένων. Επί τούτους επικειμένον του θέρους, ό συνασπισμός αυτός δυσανάλογος προς την χωρητικότητα του κτιρίου, πλείστον έγκυμονεί κινδύνους συναφείς προς την υγείαν. Ως προς τά άνωτέρω αναφέρθημεν είς τον κύριο εισαγγελέα έφετων ό όποιος μās διαβεβαίωσε ότι τó μέτρο τούτο είναι προσωρινό και ότι προσεχώς θα μεταχθοϋν οί ένήλικες αυτές σε άλλο κτίριο.

Μάρτιος 21, 1945

Έλθων σήμερα ένταϋθα ό κ. Bert Boast, έδώρισεν είς τó Ίδρυμα την μπάλα που είχε υποσχεθεί για την άναψυχή των τροφίμων.

Μάρτιος 22, 1945

Κατόπιν είσήγησός μου, όμοϋ μετά της κυρίας Ασημακοπούλου παρά της UNRRA, προμηθευθήκαμε τριάντα ζεύγη μεταχειρισμένων άρβυλλών. Άπ' αυτές, περίπου 25 διανεμήθηκαν στους τροφίμους που δέν είχαν και τά υπόλοιπα 5 ζεύγη ήταν μάλλον πεπαλαιωμένα, χρησιμοποιήθηκαν για την έπιδιόρθωση των λοιπών. Την έργασία της έπιδιόρθωσης κάποιος άπό τους τροφίμους μās. Υπό της παρακλήσεως μου ό ένταϋθα δερματέμπορος κ. Χρ. Κούλης, μās πρόσφερε δωρεάν υλικά (καρφοβελόνες, σπάγγους κ.λπ.) για την έπιδιόρθωση. Στη διεύθυνση της UNRRA, και είς τον άνω κ. Χρ. Κούλη, άπέϋθνα εύχαριστήρια έγγραφα.

Μάρτιος 31, 1945

Έτελέσθη θεία λειτουργία στο Κατάστημα. Δημοσιευθείσης σχετικής άγγελίας, προσήλθον προς παρακολούθησιν έκ των μελών της έταιρείας προστασίας ανηλίκων και κάποιοι συμπολίτες. Μίλησε με έμπνευσμενη όμιλία ό πανοσιολογιώτατος άρχιμανδρίτης Χριστόδουλος Παπαγιάννης προς τους κρατούμενους.

Άπρίλιος 6, 1945

Έγένετο κλιβανισμός με τον κλίβανο του προσωπικού του υγειονομικού κέντρου πατρών. Τό άπόγευμα αυτής της ήμέρας έψάλλη άκολουθία των χαιρετισμών της θεοτόκου και παρέστησαν και κάποιοι έκ των μελών της έταιρείας προστασίας ανηλίκων και άλλοι συμπολίτες.

Άπρίλιος 10, 1945

Έπισκέφθηκε τó ίδρυμα ό έπιθεωρητής φυλακών άπό την Αγγλία και ό λοχαγός κ. W. E. Newton, που έχει αναλάβει την όργάνωση των φυλακών και των άναμορφωτικών καταστημάτων του κράτους. Συνομίλησα μαζί του επί μακρόν, ύπογράμμισα της ανάγκης του ίδρύματος και απέσπασα την ύπόσχεσή του ότι θα παράσχει πᾶσα βοήθεια για νά έπιτευχθεί άρτίότερα ή λειτουργία του καταστήματος.

Άπρίλιος 19, 1945

Προσήλθε σήμερα στο κατάστημα ό αναφερόμενος άγγλος κ. Bert Boast, κατόπιν σχετικής παρακλήσεως μου, και παραχώρησε διά του ύπολοίπους άνυποδύτους ανηλίκους 29 ζεύγη μεταχειρισμένων άρβυλλών. Τούτον εύχαρίστησα δεόντως. Έν συνεχεία άσχολήθηκε με τους τροφίμους ύποδεικνύοντάς τους διάφορα παιχνίδια.

Άπρίλιος 24, 1945

Έπισκέφθησιν σήμερα τó ίδρυμά μās ή έρίτιμος Κα Λαφοντανή, σύζυγος του Συνταγματάρχου άρχηγού ένταϋθα της UNRRA και μās παρέδωσε 50 πιτζάμες, 50 πουκάμισα και 9 φορέματα πρόχειρα

γυναικεῖα. Αὐτὰ ἐφύλαξα εἰς τὴν ἀποθήκη γιὰ νὰ διατεθοῦν στοὺς κρατουμένους κατὰ τὴν προφορικὴς περὶ τούτου δηλώσεις τῆς ἀνωτέρω κυρίας.

Ἀπρίλιος 25, 1945

Ὁ προαναφερόμενος κ. Bert Boast παραχώρησε ὁ ἴδιος ποσότητα σαπουνιοῦ 3 ὀκάδων περίπου γιὰ τὴν ἀτομικὴ καθαριότητα τῶν τροφίμων καὶ περίπου 14 ὀκάδες πολτοῦ σαπουνιοῦ γιὰ τὴν καθαριότητα τῶν ἐνδυμάτων τους.

Ἀπρίλιος 27, 1945

Ὁ Ἄγγλος ταγματάρχης ἀξιότιμος κὸς Harrison ἀπέστειλε τὸ πρὸ ἡμερῶν ὑποσχεθὲν ραδιόφωνον γιὰ τὴν ψυχαγωγίαν τῶν κρατουμένων.

Μάϊος 5, 1945

Ἡ φιλανθρωπιστικὴ ἐταιρεία προσέφερε στὸ ἴδρυμα 45 ὀκάδες κρέατος, 120 ζεύγη αὐγά, 240 κουλούρια γιὰ νὰ διανεμηθοῦν κατὰ τὸ Πάσχα στοὺς κρατουμένους.

Μάϊος 6, 1945

Ἐτελέσαμεν τὴν ἀκολουθία τοῦ Πάσχα. Παρέστησαν κατὰ τὴν τελετὴ αὐτὴ ὁ Σεβασμιώτατος Μητροπολίτης Πατρῶν, ὁ κ. Πρόεδρος τῶν Ἐφετῶν, ὁ κ. Πρόεδρος τῆς Ἐταιρείας προστασίας ἀνηλίκων, ὁ ἀντιπρόεδρος καὶ τὰ ἄλλα μέλη τῆς ἐταιρείας, ἑσαγγελεῖς ἐφετῶν καὶ πρωτοδικῶν καὶ πολλὰ ἄλλα ἐπίτιμα τῆς κοινωνίας τῶν Πατρῶν μέλη. Ἐπακολούθησε ὁμιλία τοῦ Σεβασμιωτάτου καὶ διανομὴ πασχалиνῶν δώρων.



Εικόνα 1. Ἐργαστήρια Σωφρονιστηρίου Ἀνηλίκων Πατρῶν, 1946⁴.

Ὁ Ηλίας Μπογδανόπουλος διακρίνεται τρίτος ἀπὸ ἀριστερά⁵.

⁴ Οἱ λεζάντες τῶν εικόνων προκύπτουν ἀπὸ τὶς ἐνυπόγραφες περιγραφές τοῦ Ηλία Μπογδανόπουλου στο πίσω μέρος τους.

⁵ Το σύνολο τῶν φωτογραφιῶν προέρχεται ἀπὸ τὸ Ἀρχεῖο τῆς Οικογένειας Μπογδανόπουλου, τὸ ὁποῖο ψηφιοποιήθηκε καὶ μελετᾶται ἀπὸ τὴν γράφουσα.



Εικόνα 2. Πάσχα, 1946. Σωφρονιστήρια Ανηλίκων Πατρών.

Από το 1946 ως το 1952 περιόδευσε σε σωφρονιστικά ιδρύματα του εξωτερικού και συγκεκριμένα της Αγγλίας και της Αμερικής. Διακρίθηκε για την καινοτόμο και ανθρώπινη προσέγγισή του στην αντιμετώπιση των νεαρών κρατουμένων και αυτή του η συμπεριφορά έθεσε τις βάσεις για τα μετέπειτα ταξίδια του. Οι ημερολογιακές του αποτυπώσεις αποτελούν την αφήγηση σημαδιακών εμπειριών που καθόρισαν την πορεία της ζωής του τα επόμενα χρόνια. Έτσι, όταν ο *Οργανισμός Περίθαλψης και Αποκατάστασης των Ηνωμένων Εθνών*, ή *UNRRA (United Nations Rehabilitation and Relief Administration)*, όπως είναι ευρύτερα γνωστός, αντιλήφθηκε το έργο του, ως διακρινόμενο από παιδαγωγική συμπεριφορά πρωτοποριακή για τα σωφρονιστικά ιδρύματα, του χορήγησε υποτροφία για το Λονδίνο. Εκεί επισκέπτηκε αντίστοιχα αναμορφωτικά ιδρύματα και έπειτα αναχώρησε για την Αμερική με τον ίδιο σκοπό. Η αναγνώριση του έργου του από τη Διοίκηση Αποκατάστασης και Αρωγής των Ηνωμένων Εθνών υπογραμμίζει το διεθνές ενδιαφέρον και την υποστήριξη καινοτόμων προσεγγίσεων και η υποτροφία που χορηγείται από την UNRRA υπογραμμίζει την αξία που αποδίδεται στη διαπολιτισμική μάθηση και την ανταλλαγή για τη βελτίωση των συστημάτων δικαιοσύνης ανηλίκων.

Πιο Συγκεκριμένα, ο Ηλίας Μπογδανόπουλος στο βιογραφικό του σημείωμα στις 6 Αυγούστου 1952, σχετικά με την δραστηριότητά του στην Αμερική, αναφέρει πως από τον Ιούνιο του 1943 έως τον Νοέμβριο του 1944 άσκησε το επάγγελμα του δικηγόρου στα δικαστήρια της Ελλάδας με γραφείο στην πόλη της Πάτρας. Έπειτα ήταν προϊστάμενος σε αναμορφωτικό σχολείο αρρένων (στην Πάτρα) και από τον Ιούλιο του 1946 έλαβε υποτροφία για να επισκεφθεί και να παρακολουθήσει διαφορετικά αναμορφωτικά σχολεία ως ερευνητής μέχρι τον Νοέμβριο του 1946. Μάλιστα, η ελληνική αποστολή της UNRRA (4 Churchill St., Athens) και το Ελληνικό Υπουργείο Εξωτερικών πιστοποίησαν, στις 5 Ιουλίου 1946, ότι: *ο κ. Ηλίας Μπογδανόπουλος είναι υπότροφος διορισμένος από την UNRRA, ο οποίος ετοιμάζεται να φύγει για Αγγλία για σπουδές εκεί με έξοδα της UNRRA. Θα μελετήσει τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην Αγγλία σε σχέση με τα αναμορφωτήρια και είναι το μόνο άτομο που έχει διοριστεί σε μια τέτοια υποτροφία. Οποιαδήποτε υπηρεσία μπορείτε να του προσφέρετε για την επίτευξη της αναχώρησής του από την Ελλάδα, θα εκτιμηθεί ιδιαίτερα από αυτήν την Αποστολή.*

Πρώτος του σταθμός ήταν το Ηνωμένο Βασίλειο, όπου επισκέφτηκε ιδρύματα αποκατάστασης και παρατήρησε διαφορετικές προσεγγίσεις για την αποκατάσταση των ανηλίκων. Οι βρετανικές προσεγγίσεις εκείνη την εποχή πιθανότατα επηρεάστηκαν από ένα μείγμα παραδοσιακών πρακτικών και αναδυόμενων προοδευτικών ιδεών (Raynor & Gwen, 2005). Τα επιμορφωτικά ταξίδια του Μπογδανόπουλου του προσέφεραν μια μοναδική διαπολιτισμική προοπτική, επιτρέποντάς του να συγκρίνει και να αντιπαραβάλλει διαφορετικές προσεγγίσεις για την αποκατάσταση ανηλίκων στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις ΗΠΑ και την Ελλάδα, υπογραμμίζοντας τη σημασία της διεθνούς συνεργασίας στον τομέα της δικαιοσύνης ανηλίκων. Το έργο του δείχνει πώς οι διαπολιτισμικές ανταλλαγές μπορούν να οδηγήσουν στην υιοθέτηση και προσαρμογή καινοτόμων πρακτικών σε διαφορετικά εθνικά πλαίσια. Το ταξίδι του αναδεικνύει τη δυναμική φύση της δικαιοσύνης ανηλίκων στα μέσα του 20^{ού} αιώνα και τον κεντρικό ρόλο της διεθνούς ανταλλαγής και συνεργασίας στη διαμόρφωση αποτελεσματικών και ανθρώπινων πρακτικών αποκατάστασης.

Το οδοιπορικό του ξεκίνησε στα μέσα του έτους 1946. Από καρτ ποστάλ του αρχείου ως δείγμα επικοινωνίας με τους γονείς του, πληροφορούμαστε πως στις 26 Ιουλίου του 1946 έφθασε στη Μασσαλία της Γαλλίας, ως ενδιάμεσο σταθμό για το Λονδίνο⁶. Το ίδιο βράδυ θα ταξίδευε για Παρίσι και το επόμενο πρωί για το Λονδίνο⁷. Πράγματι, στις 28 Ιουλίου 1946 έφτασε στο Ηνωμένο Βασίλειο και από την 1^η Αυγούστου ξεκίνησαν οι προγραμματισμένες συναντήσεις, όπως τεκμαίρεται από το ιδιόγραφο σημειωματάριο για την παραμονή του στην Αγγλία. Μεταξύ των προσώπων που συνάντησε ήταν η Vera Haughton⁸ από το Κρατικό Υπουργείο Υγείας της Μελβούρνης (Αυστραλία), η οποία μόλις είχε ενταχθεί στην ομάδα της UNRRA, η Lady Gowrie⁹, σύζυγος του τότε Γενικού Κυβερνήτη Αυστραλίας, ένας Καθηγητής Πανεπιστημίου από τις Βρυξέλλες, η διακεκριμένη κοινωνική ανθρωπολόγος Dorothy Jerome¹⁰, η Irene Davis¹¹ και οι κύριοι Bradley¹² και Owens και ο Mr. Beasley¹³ (sic), Υπάτος Αρμοστής της Αυστραλίας, Australia House, The Strand, Λονδίνο. Στις 2 Αυγούστου, σε ένα από τα πολλά τηλεγραφήματα προς του γονείς του, σημειώνει πως *ή βοήθεια του Θεού και οι δικές σας εύχες συνετέλεσαν ώστε όλα εδώ γύρω από την δουλειά μου να είναι περίφημα. Τα πρόσωπα που είχα σύσταση να συναντήσω με έδέχθησαν με πολύ καλωσύνη.*

Στο σημειωματάριο για το σωφρονιστήριο της Αγγλίας, σημειώνει:

Τετάρτη 7/8

Έναρξη εργασιών

- *έκει φαίνεται όλη η όρμη της νεότητας.*
- *Είς άλλο βλέπει κανείς πέρα μακρὰ στὸν πιὸ ἀργὸν δρόμο τῆς περιοχῆς Β. δυὸ παιδιὰ νὰ ὀδηγοῦν ἓνα αὐτοκίνητο ὄχημα ποὺ κατευθύνεται σέ ... προορισμό. Τὸ κάρρο εἶναι πολὺ καθαρὸ καὶ διατηρεῖται σχεδὸν κανούργιο γιατί ἄλλα παιδιὰ φρόντιζαν νὰ τὸ συντηροῦν. Τὸ ἄλλογο εἶναι καλοθρεμμένο καὶ περπατᾷ καμαρωτά.*

⁶ Στο 1^ο τηλεγράφημα γράφει: *Marseille 26-7-46. Σεβαστοί μου γονεῖς κ' ἀγαπητή μου ἀδελφή. Ἐφθασα πολὺ καλὰ σήμερα τὸ πρωὶ κ' σὰς τηλεγράφησα ἀμέσως. Τὸ ἐπόμενο γράμμα θὰ εἶναι ἀπὸ τὸ Λονδίνο. Χαιρετισμοὺς κ' νὰ μὴν στενοχωρεῖσθε. Σὰς φιλῶ. Ἡλίας.*

⁷ Το 2^ο τηλεγράφημα αναφέρει: *Μασσαλία 26-7-46. Σεβαστοί μου γονεῖς κ' ἀγαπητὴς μου ἀδελφές, Σήμερα πρωὶ ἀνήμερα τῆς Ἁγίας Παρασκευῆς ἔφθασα στὴ Μασσαλία. Γιὰ ἐνθῆμο σὰς στέλνω τὸν Καθεδρικό ναὸ ποὺ πρῶτο-ἐπισκεφθόν. Τὸ βράδυ στὶς 8 φεύγω γιὰ τὸ Παρίσι κ' ἀπὸ τὸ πρωὶ γιὰ Λονδίνο. Θὰ σὰς γράψω ἀπὸ κεῖ. Σὰς φιλῶ ὅλους. Ἡλίας.*

⁸ Βλ. περισσότερα στο <https://www.acn.edu.au/nurseclick/legacy-of-leadership-honouring-the-pioneers-who-shaped-nursing> προσπελάστηκε στις 20.02.2024.

⁹ Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. <https://www.gowriensw.com.au/blog/about-lady-gowrie> προσπελάστηκε στις 20.02.2024.

¹⁰ Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε το Σάββατο, 3 Αυγούστου 1946 στο Circus Oxford St. 9 W. Woodbridge.

¹¹ Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στην οδό, 60, Draycott Avenue, Harrow.

¹² Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε την Δευτέρα 5 Αυγούστου 1946.

¹³ Ο John Albert (Jack) Beasley (9 Νοεμβρίου 1895 – 2 Σεπτεμβρίου 1949) ήταν Αυστραλός πολιτικός, μέλος της Βουλής των Αντιπροσώπων από το 1928 έως το 1946. Υπηρέτησε στο Πολεμικό Συμβούλιο της Αυστραλίας από το 1941 έως το 1946 και ήταν υπουργός στις κυβερνήσεις του Curtin και του Chifley. Ολοκλήρωσε την καριέρα του ως Υπάτος Αρμοστής στο Ηνωμένο Βασίλειο από το 1946 έως τον θάνατό του το 1949. Βλ. περισσότερα στο <https://adb.anu.edu.au/biography/beasley-john-albert-jack-9461> προσπελάστηκε στις 14.11.2024.

- Τα κτίρια είναι όλα σταχτιά για να έχουν απορροφήσει όλη την ομίχλη που πέρασε από κοντά τους τόσα χρόνια τώρα.
- Είς τους θαλάμους ή τάξεις είναι παραδειγματική. Είς τὰ Β. ... ότι δημιουργούν καλούς πολίτας. Άς μὰς ἐπιτρέψουν νὰ διαφωνήσωμεν. Διότι τὸ ἀληθὲς εἶναι ὅτι δημιουργοῦν καὶ καλοὺς στρατιῶτες καὶ καλοὺς πολίτας. Δὲ νομίζω ὅτι ἕνας καλὸς στρατιώτης μπορεῖ νὰ γνωρίζῃ περισσότερα ἀπὸ ὅσα ἕνα παιδὶ τῶν Β. ἐκτὸς τοῦ εἰδικοῦ χειρισμοῦ τῶν ὄπλων.
- Εἰς τὸ Β. Lorrthan grange ἡ ψυχολογικὴ διαφορὰ τῶν παιδιῶν εἶναι ἐκδηλῆ. Ὅλα ἔχουν αὐθορμητισμὸν καὶ εἰλικρινῆ προθυμίαν. Γνωρίζουν νὰ σέβονται κ' ἔχουν ἐπίγνωση τῶν πλεονεκτημάτων τοῦ σχολείου ἔναντι τῶν ἄλλων, εἰδικῶς τῶν κλειστῶν.
- Ἡ πολιτικὴ τῶν γαλονιῶν εἶναι μεγάλης πρακτικῆς σκοπιμότητος. Ἡ βαθμολογία ἐπίσης. Ἀναδεικνύονται οὕτω κ' προσάγονται κ' ἀτομικῶς κ' ὁμαδικῶς.
- ὅλα μου ἐφάνηκαν εἰλικρινῆ. Παραδέχονται τῶν εὐθυνῶν διὰ τῶν πράξεών των. Πρέπει νὰ διδαχθοῦν μαθοδικῶς σὲ Ἑλληνοπαιδάς.

Παρασκευή 9/8

Νὰ μὴν ἀρνοῦνται τῶν εὐχῶν των. Ὅποτεδήποτε ὀφθαλμοφανὲς κ' ἂν εἶναι τὸ ἔγκλημα τὸ ὁποῖον βαρύνει τὸν Ἑλληνοπαιδα πρέπει νὰ ὑποδείξει ἄλλον ὡς ὑπεύθυνον. [...] Ὅλη ἡ Ἀγγλ. ἀτμόσφαιρα εἶναι ἀπαλή, εἶναι ἡ ἀτμόσφαιρα τοῦ θαυμασμοῦ.

- Νὰ ἐξηγηθῶ μὲ τοὺς τάιμς νὰ στείλω σειρὰ ἄρθρων ἐκ τῶν εἰσηγήσεών μου εἰς τὰ σωφρ.

Παρασκευή 16/8

Οἱ μικροὶ κρατούμενοι, οἱ ὁποῖοι διαισθάνονται τὸ μέγεθος τῆς σοβαρότητος τῆς Ἀγγλικῆς χειρονομίας ἢ ὁποία ἐγένετο χάριν αὐτῶν [...] περιμένουν νὰ μεταφυτεύσω ἀπὸ τὴν Ἀγγλικὴν χώραν ἕνα δένδρον ἀειθαλές, καρποφόρον κ' στιβαρόν. Ἡ τιμὴ νὰ τὸ μεταφυτεύσω ἐδόθη εἰς ἐμοῦ.



Εικόνα 3. Αεροδρόμιον Liverpool, 12-10-1946. Ήλιος

Στις 19 Σεπτεμβρίου 1946 φθάνει στο Piccadilly της Νέας Υόρκης, όπως αποδεικνύει το διαβατήριό του. Στις 11 Οκτωβρίου βρισκόταν στο Λίβερπουλ¹⁴ και στις 12 Οκτωβρίου ταξίδεψε αεροπορικά από εκεί για το νησί Μαν της Αγγλίας¹⁵.



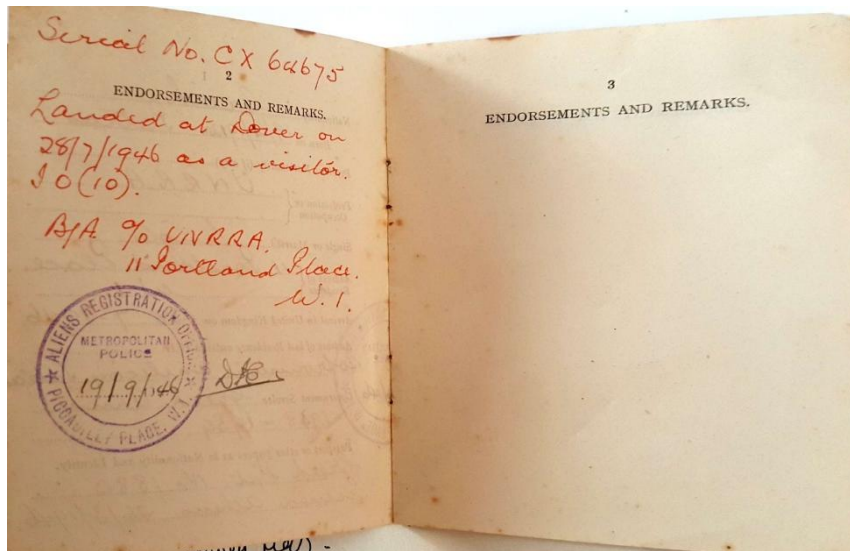
Εικόνα 4. Αγροτικόν σωφρονιστήριον Λίβερπουλ. Ανήλικοι κρατούμενοι κτίζουν μόνοι τους τὰ βοηθητικά κτίρια περίξ τῶν κεντρικῶν του σπητῶν.

Η υποτροφία για σπουδές σε αναμορφωτικά ιδρύματα του Λονδίνου σηματοδοτεί την αρχή της διεθνούς έκθεσης και εκπαίδευσής του. Η παραμονή του στο Λονδίνο του παρείχε μια κατανόηση των βρετανικών προσεγγίσεων για την αποκατάσταση ανηλίκων, οι οποίες επηρεάστηκαν από τα δικά τους κοινωνικά, νομικά και πολιτισμικά πλαίσια. Η μετακόμιση στις ΗΠΑ για περαιτέρω μελέτη ήταν ένα κρίσιμο μέρος του ταξιδιού του. Δεδομένου ότι οι ΗΠΑ ήταν στην πρώτη γραμμή της ανάπτυξης προοδευτικών μεθόδων στη δικαιοσύνη ανηλίκων κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, οι παρατηρήσεις και οι εμπειρίες του εκεί θα είχαν ιδιαίτερη επιρροή.



¹⁴ Στο τηλεγράφημα της ημέρας σημειώνει: Λίβερπουλ 11-10-46. Σεβαστέ μου Πατέρα, Σου έγραφα κ' σου ξανάγραφα κ' δέν άλαβα άπάντησή σου. Δέ σάς ξεχνώ ούτε στιγμή, αλλά πρέπει να τό σκεπάσω τό σπίτι που χτιζώ, γιατί άν τ' αφίσω με σκεπή μπορεί να πέση κ' τότε...X... Σε φιλώ. Ηλίας.

¹⁵ Στις 13 Οκτωβρίου στέλνει τηλεγράφημα προς τους γονείς του: Σεβαστέ μου Πατέρα, Σου στέλνω πολλά χαιρετίσματα από ένα ώραίο νησί τής Αγγλίας. Σας φιλώ όλους. Ηλίας. Ντάγκλας 13/10/1946.



Εικόνα 5. Διαβατήριο.

Στις 18 Νοεμβρίου 1946 ταξίδεψε με το πλοίο *Washington* με ενδιάμεσο προορισμό τη Μεγάλη Βρετανία, όπου παρέμεινε για κάποιες μέρες στη διεύθυνση 11 Portland Place. Τελικός προορισμός ήταν οι ΗΠΑ για τις οποίες έπλευσε στις 26 Νοεμβρίου 1946 με το ίδιο πλοίο. Εκεί, παρέμεινε ως τον Φεβρουάριο του 1947 όπου επισκέφθηκε διάφορα αναμορφωτικά σχολεία. Μάλιστα, σε πρωτοσέλιδο αμερικανικής εφημερίδας υπάρχει δημοσίευμα υπό τον τίτλο “Greek Visitor Has Plan For Boy’s Home In Native Land” («Έλληνας επισκέπτης έχει σχέδιο για το Σπίτι των Αγοριών στην Πατρίδα του»). Το δημοσίευμα (Greek Visitor Has Plan For Boys' Home In Native Land, 1947) αναφέρει πως ο Μπογδανόπουλος επισκέφθηκε το Boy’s Town της Νεμπράσκα και συνάντησε τον π. Flanagan προκειμένου να μελετήσει τις μεθόδους και τη φιλοσοφία του ιδρύματος με στόχο να τις εφαρμόσει στο σωφρονιστικό ίδρυμα της Πάτρας. Πίστευε πως ο πόλεμος και η γερμανική κατοχή¹⁶ διαστρέβλωσαν τη νεότερη γενιά της Ελλάδας καθώς και το ότι η νεανική παραβατικότητα στη φτωχή Ελλάδα είναι πρακτικά ανίατη. Υποστήριζε, ακόμη, πως τα αγόρια μας κλέβουν, όχι για διασκέδαση, αλλά για να μην πεθάνουν από την πείνα (Δερτιλής, 2014). Αν δεν τα βοηθήσει κάποιος σύντομα, η παραβατικότητα μπορεί να γίνει μια μόνιμη, εθνική ασθένεια. Μέρα με την ημέρα τα αγόρια και τα κορίτσια μας έβλεπαν σκληρότητα, βία ακόμη και θάνατο¹⁷. Η λεηλασία ήταν συνήθης. Πολλά απ’ αυτά έφεραν όπλα και κάποια πολέμησαν ως αντάρτες¹⁸. Η Ελληνική βιομηχανία είναι νεκρή και η ελληνική επαγγελματική ζωή είναι τα πάντα αλλά νεκρή. Η νεολαία δεν έχει σε τίποτε να στραφεί (Greek Inspects Rehabilitation of Youths Here, 1947). Η ζοφερή πραγματικότητα που περιγράφεται από τον Μπογδανόπουλο για τη μεταπολεμική Ελλάδα τεκμηριώνεται και από ιστορικούς μελετητές της εποχής.

Την Τρίτη, 4 Φεβρουαρίου 1947, ο Δήμαρχος Leeman απηύθυνε έκκληση στους πολίτες της Ομάχα να δώσουν γενναιόδωρα στο Ταμείο Αρωγής του Ελληνικού Πολέμου. *Καμία χώρα δεν αξίζει*

¹⁶ Οι επιπτώσεις της γερμανικής κατοχής (1941-1944) στην ελληνική κοινωνία, ειδικά στη νεολαία, περιγράφονται εκτενώς από ιστορικούς όπως ο Mark Mazower στο βιβλίο του *Inside Hitler’s Greece: The Experience of Occupation, 1941-1944*, Yale University Press, New Heaven, Conn. 2001. Οι νεαροί Έλληνες βίωσαν ακραία φτώχεια, λιμό, και εκτελέσεις, τα οποία αναπόφευκτα διαμόρφωσαν την ψυχολογία και τη συμπεριφορά τους.

¹⁷ Τα παιδιά αναγκάστηκαν να γίνουν μάρτυρες εκτελέσεων και λεηλασιών, γεγονός που επηρέασε βαθιά την ψυχολογία τους. Βλ. (Μαρκεζίνης, 1968).

¹⁸ Βλ. Ενδεικτικά: (Fleischer, 1995).

περισσότερο τη βοήθειά μας από την Ελλάδα, είπε. Ο ελληνικός λαός των επτά εκατομμυρίων έδωσε ό,τι είχε – τα σπίτια του, την περιουσία και τη ζωή του – για να σταματήσει τον Άξονα. Όλοι θυμόμαστε εκείνες τις επικίνδυνες μέρες καθώς παρακολουθούσαμε τους Έλληνες να αντιστέκονται με γυμνά χέρια στη δύναμη ενός ένοπλου εισβολέα (Haed of Greek Boys Reformatory Studies Father Flanagan's methods, 1947). Οι ΗΠΑ εκείνη τη στιγμή ήταν στην πρώτη γραμμή ανάπτυξης προοδευτικών πρακτικών, καθιστώντας την ιδανική τοποθεσία για εις βάθος μελέτη. Σε σχετική συστατική επιστολή από την τότε υπεύθυνη του τομέα υποτροφιών της UNRRA, Elma H[ope] Ashton¹⁹, αναφέρεται πως ο Μπογδανόπουλος έχει αποκτήσει καλή εντύπωση για τη φιλοσοφία και την πρακτική περίθαλψης παραβατών σε αυτή τη χώρα και πιστεύω ότι έχει κερδίσει πολλά που θα τον βοηθήσουν στη δουλειά του με τα αγόρια στο ίδρυμά του στην Ελλάδα.



Εικόνα 6. Ξυλουργικές εργασίες εις Σωφρονιστήριο ανηλίκων εν Κεντάκη τής Αμερικής, 06 Φεβρουαρίου 1947, photo by Eugene Smith.

Μετά από επιθυμία της μητέρας του επέστρεψε στην Πάτρα, ύστερα από μικρής διάρκειας παραμονή του στην Αμερική. Στις 20 Μαρτίου 1947 βρισκόταν στο Παρίσι, 21 Μαρτίου θα αναχωρούσε για τη Μασσαλία και το Σάββατο 22 Μαρτίου θα επιβιβαζόταν στο πλοίο «Μαραθῶν» ελπίζοντας ότι ανήμερα του Ευαγγελισμού θα έφθανε στο λιμάνι του Πειραιά. Από τον Απρίλιο του 1947 έως τον Μάρτιο του 1950, ήταν γραμματέας του Ελληνικού Εθνικού Ιδρύματος την Πάτρα. Στις 5 Απριλίου 1950 έπλευσε από το Cherbourg της Γαλλίας με το πλοίο “Queen Elizabeth” με τελικό λιμάνι τη Νέα Υόρκη όπου θα έφθανε στις 11 Απριλίου.

Έτσι λοιπόν, από τον Απρίλιο του 1950 έως τον Ιούλιο του ίδιου έτους, με άλλη υποτροφία, παρακολούθησε τα Παιδικά Σπίτια της Κομητείας Λούισβιλ και Τζέφερσον, Ormsby Village (1903-1967), Anchorage και Kentucky για να συνεχίσει το ερευνητικό του έργο στα αναμορφωτικά σχολεία. Ο έφορος του ιδρύματος, Henley V. Bastin²⁰, σε συστατική επιστολή του στις 10 Ιουλίου 1950, αναφέρει: *Ο Δρ. Μπογδανόπουλος είναι ένας καλός χριστιανός κύριος με εξαιρετικές προσωπικές*

¹⁹ Elma Hope Ashton (27 Jan 1904 Rich., Virginia - 19 Mar 1993, Fairfax, Virginia, USA) from www.ancestry.com For discussion of the general coverage and plan of the fellowship program, see Elma Ashton, “United Nations Welfare Fellowship Programme-1947,” *Public Welfare*, April 1948. See also, Anna W. Schneider And Mary S. Labaree, “Planning Observation Programs for Foreign Welfare Personnel”, *Bulletin*, May 1949 and Oscar J. Falnes, “The UNRRA Fellowships Program.”, *The Journal of Higher Education*, vol. 23, no. 6, 1952, pp. 303-43. *JSTOR*, <https://doi.org/10.2307/1976897>. Accessed 21 May 2025.

²⁰ Henley Vedder Bastin served for almost twenty-five years (1926 - 1952) in Ormsby Village and was widely known for his enlightened views of institutional care. During his tenure, the name Ormsby Village was given to the institution (1927), an institution named Ridgewood was opened for black children (1929), and efforts were geared towards individual treatment.

συνήθειες και έχει την ικανότητα να τα πηγαίνει υπέροχα με αυτούς με τους οποίους έρχεται σε επαφή. Έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους συνανθρώπους του και ιδιαίτερα για τα δύστυχα παιδιά. Τον συνιστώ θερμά σε εκείνους στους οποίους μπορεί να έρθει αυτή η επιστολή.

Από τον Ιούλιο του 1950 έως τον Μάρτιο του 1951 ο Μπογδανόπουλος ήταν γραμματέας της Ελληνικής Κοινοτικής Εκκλησίας “Assumption” στο St. Louis, Mo. Από τον Μάρτιο του 1951 μέχρι την ημέρα συγγραφής ενός άλλου σημειώματος (6 Αυγούστου 1952) βρισκόταν στο Chicago, Ill., διαμένοντας συχνά στη διεύθυνση 5958 S. Peoria. Αυτός ο ρόλος υποδηλώνει μια στροφή προς την κοινότητα και την πνευματική δέσμευση, η οποία θα καθόριζε αργότερα την καριέρα του. Ταυτόχρονα, ασχολήθηκε με τη συγγραφή ενός βιβλίου που περιελάμβανε παρατηρήσεις και έρευνες για τα διαφορετικά αναμορφωτικά σχολεία που επισκέφθηκε.

Παράλληλα με τις υπόλοιπες δραστηριότητές του, το ενδιαφέρον του προς την εκκλησιαστική μουσική ήταν ήδη υπαρκτό. Στη Ν. Υόρκη, όπως ο ίδιος είχε διηγηθεί στον γιό του, δούλεψε σε κάποιο κατάστημα που εμπορεύονταν μεγάλα μαγνητόφωνα²¹. Ίσως εκεί του δόθηκε σχετική αφορμή, ώστε να ηχογραφήσει αργότερα (το έτος 1951) στο Σικάγο τον Παρακλητικό Κανόνα στην Υπεραγία Θεοτόκο σε δίσκους γραμμοφώνου (Καπκίδη, 2017). Η απασχόλησή του σε ένα κατάστημα που πωλούσε μεγάλα μαγνητόφωνα στη Νέα Υόρκη, αν και φαινομενικά άσχετη με τον κύριο τομέα του, υποδηλώνει προσαρμοστικότητα και προθυμία να εμπλακεί σε διαφορετικές εμπειρίες και ενδιαφέροντα.

Επέστρεψε στην Ελλάδα το φθινόπωρο του 1952, με ενδιάμεσο σταθμό το Σαουθάμπτον της Αγγλίας, επιβιβαζόμενος στο ίδιο πλοίο από την Ν. Υόρκη στις 17 Σεπτεμβρίου. Από την περιοδεία του μετέβη στην Ελλάδα πλήρης γνώσεων και εμπειριών. Ωστόσο, η μετέπειτα πορεία του στράφηκε προς την εκκλησιαστική μουσική και την υμνογραφία, συνθέτοντας πλήθος μελών. Για αυτή του την δραστηριότητα τιμήθηκε από το Οικουμενικό Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως με το Οφφίκιο του Άρχοντος Υμνογράφου της Μεγάλης του Χριστού Εκκλησίας²², γεγονός που υπογραμμίζει τη σημασία της προσφοράς του στην εκκλησιαστική μουσική και τον πολιτισμό. Η πιθανή επιστροφή του στην Ελλάδα το φθινόπωρο του 1952, μετά από άλλη μια στάση στην Αγγλία, σήμανε το τέλος των διεθνών του εξερευνήσεων στον τομέα της αποκατάστασης ανηλίκων.

Το ταξίδι ζωής του Ηλία Μπογδανόπουλου, από έναν δικηγόρο και ερευνητή στην αποκατάσταση ανηλίκων, σε έναν αξιοσέβαστο υμνογράφο περικλείει ένα αξιοσημείωτο φάσμα ενδιαφερόντων και επιτευγμάτων. Οι ποικίλες εμπειρίες του αντικατοπτρίζουν μια βαθιά δέσμευση για κοινωνική ευημερία, πολιτιστικό εμπλουτισμό και πνευματική αφοσίωση. Η κληρονομιά του έργου του στην αποκατάσταση ανηλίκων, αν και όχι το επίκεντρο της μετέπειτα καριέρας του, παραμένει απόδειξη της αφοσίωσής του στη βελτίωση της ζωής των μη προνομιούχων νέων, ενώ οι εκκλησιαστικές του συνεισφορές υπογραμμίζουν τη βαθιά του επίδραση στην ελληνορθόδοξη θρησκευτική και πολιτιστική ζωή.

²¹ Είχε ήδη ηχογραφήσει στις 21 Δεκεμβρίου 1946 το «Φως έκ Φωτός».

²² Περισσότερα σχετικά με τη ζωή και το έργο του Ηλία Μπογδανόπουλου, βλ. (Καπκίδη, 2017) και (Καπκίδη, Φώτης Κόντογλου – Ηλίας Μπογδανόπουλος: δύο υπέρμαχοι της μονοφωνικής εκκλησιαστικής μουσικής, 2020).



Εικόνα 7. George Lewis, pr. 8157, 3157 Roger Pl., St. Louis 16, Mo., 12 December 1950.

Στο Σικάγο, συνδέθηκε με αρκετούς Καθηγητές Πανεπιστημίου²³ συζητώντας για την έκδοση ενός ελληνόφωνου περιοδικού με σκοπό τη διάδοση της αμερικανικής σκέψης και κουλτούρας, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν έχει ανιχνευθεί προς το παρόν.



*Εικόνα 8. Jefferson City, Μάρτιος 1951.
Ο Ηλίας Μπογδανόπουλος διακρίνεται στη μέση.*

²³ Τα πρόσωπα που συνάντησε ήταν: Ralph Marcus (Oriental Institute), Harold Willoughby (New Testament department), Oscar T. Bronser (Greek department) and Gertrude Smith (committee on classic). *Chicago Daily News*, 21 Aug 1952, p. 11.

Η Τελική Έκθεση του Ηλία Μπογδανόπουλου

Ο Ηλίας Μπογδανόπουλος στην τελική του αναφορά, σημειώνει:

Έφτασα στις 27 Νοεμβρίου στην Ουάσινγκτον, παρέμεινα στην Ουάσινγκτον μέχρι τις 28 Δεκεμβρίου. Εφόσον έφτασα τόσο άργα, δέν είχα γενικό προσανατολισμό στο Τμήμα Υποτροφιών, αλλά ήμουν στην Ουάσινγκτον αρκετές εβδομάδες και μπόρεσα να μάθω πώς να κυκλοφορώ σε αυτήν την πόλη.

Επειδή ο χρόνος μου ήταν πολύ περιορισμένος, ή σύμβουλος μου και εγώ συμφωνήσαμε να επικεντρωθούμε σε μια σειρά από ιδρύματα που θα μπορούσαν να μου δώσουν όσο το δυνατόν περισσότερα από αυτά που ήθελα μέσα σε αυτόν τον περιορισμένο χρόνο. Πήγα σε ένα ίδρυμα στην Ουάσινγκτον, σε ένα στο Natural Bridge της Βιρτζίνια, σε πολλά κοντά στη Νέα Υόρκη, σε ένα στο Κεντάκι και στο Boys' Town στην Ομάχα της Νεμπράσκα.

Αυτά τα ιδρύματα είναι παρόμοια κατά κάποιο τρόπο, αλλά χωρίζονται φυσικά σε τέσσερις ομάδες:

1. Το Δασαρχείο
2. Τις Ιδιωτικές Σχολές Επιμόρφωσης
3. Την Έθνικη Σχολή Επιμόρφωσης
4. Την Ομοσπονδιακή Μεταρρύθμιση

Και οι τέσσερις παραπάνω ομάδες έχουν τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά:

1. Ο ψυχίατρος, ο ψυχολόγος και ο κοινωνικός λειτουργός είναι σημαντικά μέλη του προσωπικού.

α. Ο ψυχίατρος εξετάζει το παιδί (ή τον νεαρό) για να προσπαθήσει να προσδιορίσει τα βαθύτερα αίτια της παραβατικότητάς του και να καθορίσει την κατάλληλη θεραπεία.

β. Ο ψυχολόγος εξετάζει το νοητικό του επίπεδο.

γ. Ο κοινωνικός λειτουργός χρησιμεύει ως σύνδεση μεταξύ του ιδρύματος και του σπιτιού και της κοινότητάς του.

2. Τα αγόρια ταξινομούνται ανάλογα με την ικανότητά τους.

3. Οι ιερείς χρησιμεύουν ως σύμβουλοι των νέων και είναι πολύ σημαντικά μέλη του προσωπικού.

4. Κάθε αγόρι θεωρείται σημαντικό. Το προσωπικό προσπαθεί να βοηθήσει το αγόρι να γίνει καλός πολίτης για να επιστρέψει στην κοινότητά του.

5. Τα έπιτελεία είναι άφοσιωμένα στη δουλειά τους.

6. Τα έπιτελεία συνεργάζονται σε έπιτροπές για τη μελέτη των αγοριών και τη λήψη αποφάσεων.

7. Ταινίες σημαντικές.

8. Επάγγελμα (έργασία ή άναψυχή) σημαντικό.

Οι τέσσερις τύποι μπορούν να περιγραφούν ως έξής:

A. Το Δασικό Στρατόπεδο

Το Natural Bridge Forestry Camp είναι μια μικρή κατασκήνωση για περίπου 40 αγόρια από 16 έως 18 έτων, που έχουν διαπράξει μικροαδικήματα όπως κλοπή αυτοκινήτου.

Τα αγόρια εργάζονται στο δάσος, μαθαίνουν να αγαπούν το δάσος, περνούν τον περισσότερο χρόνο τους έξω από τη φύση.

Οι ποινές αυτών των αγοριών ποικίλλουν από περίπου 1 έως 3 χρόνια, αλλά σπάνια εκτίουν τη θητεία τους επειδή ή συμπεριφορά τους καθορίζει πότε θα βγούν έξω.

Έκτος από τη δασοκομία, μερικά από τα αγόρια εργάζονται σε ξυλουργείο, παπουτσοπωλείο ή στον κήπο.

Τὰ ἀγόρια εἶναι πολὺ ἐλεύθερα. Ὑπάρχουν κάποιοι κανόνες, ἀλλὰ ἡ στάση τοῦ προσωπικοῦ εἶναι πολὺ γενναιοδωρῆ ἀπέναντι σὲ αὐτοὺς ποὺ παραβιάζουν τοὺς κανόνες. Συνήθως ἡ τιμωρία εἶναι κάτι σὰν νὰ μένεις μακριὰ ἀπὸ τὶς ταινίες γιὰ ἓνα χρονικὸ διάστημα.

Τὸ προσωπικὸ ἀγαπᾷ πολὺ τὰ ἀγόρια καὶ προσπαθεῖ μὲ κάθε τρόπο νὰ τὰ βοηθήσει. Τὰ ἀγόρια φάνηκαν ἀρκετὰ χαρούμενα. Δουλεύουν πολὺ σκληρὰ ἀλλὰ ἔχουν τὸ πλεονέκτημα νὰ εἶναι ἔξω στὸ ὑπαιθρο καὶ κοντὰ στὴ φύση. Τὰ ἀγόρια φροντίζονται καλὰ σωματικά καὶ δίνεται μεγάλη προσοχὴ ἀπὸ τὸ προσωπικὸ. Τὰ ἀγόρια μένουν σὲ ἐξοχικὰ καὶ σὲ κάθε ἐξοχικὸ ὑπάρχει ἓνας πατέρας ἐξοχικοῦ.

B. [λείπει]

Γ. Ἐθνικὴ Σχολὴ Ἐκπαίδευσης γιὰ Ἀγόρια

Ἡ Σχολὴ Ἐκπαίδευσης δὲν εἶναι τόσο ἐλεύθερο ὅσο οἱ ἰδιωτικὲς σχολὲς κατάρτισης ἀλλὰ ὄχι τόσο αὐστηρὴ ὅσο ἡ ἀναμορφωτικὲς. Τὰ ἀγόρια ἔχουν ὅλες τὶς ἀπαραίτητες ἐγκαταστάσεις, ἀλλὰ εἶναι ὑπὸ στενότερη παρακολούθηση ἀπὸ τὰ ἀγόρια τῶν ἰδιωτικῶν σχολείων.

Δ. Ἀναμορφωτήριον

Δύο σημαντικὰ στοιχεῖα γιὰ τοὺς ἄντρες ποὺ ἔχουν ἀφοσιωθεῖ σὲ αὐτὸν τὸν θεσμό εἶναι:

1. Ἡλικία 18 ἕως 30 ἐτῶν.
2. Σοβαρὰ ἐγκλήματα.

(Σὲ ὅλα τὰ παραπάνω ἰδρύματα οἱ ἡλικίες ἦταν κάτω τῶν 16 ἢ κάτω τῶν 18 καὶ οἱ παραβάσεις ἦταν μικρές.)

Ἀκολουθοῦν τὰ γενικὰ χαρακτηριστικὰ αὐτοῦ τοῦ θεσμοῦ:

1. Ὑπάρχουν 1400 ἄνδρες στὴν κατοικία.
2. Οἱ ἄνδρες φυλάσσονται προσεκτικὰ ὑπὸ αὐστηρὴ πειθαρχία.
3. Οἱ ἄνδρες ἐργάζονται ὑπὸ τὴν ἐπιτήρηση τῶν ἐργοδηγῶν τους - εἴτε στὴ βιομηχανία εἴτε σὲ φάρμες. Ὅλα τὰ ἀπαραίτητα γιὰ τὸ ἴδρυμα γίνονται στὸ ἴδρυμα (συμπεριλαμβανομένων τῶν τούβλων). Σχεδὸν κάθε ἀπαραίτητο φαγητὸ ἐκτρέφεται στὸ ἀγρόκτημα.
4. Γύρω ἀπὸ τὸ ἴδρυμα ὑπάρχει φράχτης καὶ οἱ πύλες φυλάσσονται προσεκτικὰ.
5. Οἱ φύλακες παρακολουθοῦν ἀπὸ ἓναν πύργο.
6. Οἱ ἄνδρες μπαίνουν σὲ κελιά ἂν δὲν ὑπακούσουν.
7. Οἱ ἄνδρες ἐκτίουν ἀρκετὰ μεγάλες ποινὲς ἀλλὰ μπορεῖ νὰ ἀφεθοῦν ἐλεύθεροι ὑπὸ ὄρους.
8. Οἱ ἄντρες δείχνουν μελαγχολικοί.

Γνώμη

Κατὰ τὴ γνώμη μου, γιὰ νὰ ἔχει κανεὶς μιὰ καλὴ σχολὴ προπόνησης καὶ νὰ ἔχει καλὰ ἀποτελέσματα, πρέπει νὰ ἔχει ὅλα τὰ ἀπαραίτητα σὲ προσωπικὸ, κτίρια, ἐξοπλισμὸ καὶ ἐφόδια.

Θαυμάζω τὸ ἀμερικανικὸ σύστημα καὶ θὰ ἤθελα νὰ πάρω πίσω στὴ χώρα μου πολλὰ ἀπὸ τὰ πράγματα ποὺ ἔχω δεῖ. Ἀλλὰ δὲν ἔχουμε τοὺς πόρους στὴν Ἑλλάδα. Ἡ Ἀμερικὴ ἔχει καλὰ ἀποτελέσματα γιατί ἡ Ἀμερικὴ ἔχει πόρους. Τὰ ἀγόρια εἶναι ἐξαγριωμένα. Δὲν ἔχουν ἀρκετὰ γιὰ νὰ φᾶνε. Δὲν ἔχουμε ἐγκαταστάσεις γιὰ τὴν ἔναρξη γεωργικῶν, δασοκομικῶν, βιομηχανικῶν ἔργων.

Ἔχω δεῖ ὅτι στὴν Ἀμερικὴ τὸ προσωπικὸ εἶναι ἀφοσιωμένο καὶ εὐγενικὸ στὰ ἀγόρια. Θὰ συνεχίσω νὰ εἶμαι εὐγενικὸς μὲ τὰ ἀγόρια μου. Εἶμαι ἀφοσιωμένος σὲ αὐτά. Θὰ ἐπιμείνω στὸ προσωπικὸ μου νὰ εἶναι εὐγενικὸ μαζὶ τους καὶ νὰ προσπαθῆσει νὰ τοὺς βοηθήσει μὲ κάθε δυνατὸ τρόπο.

Θὰ προσπαθῆσω νὰ ἐφαρμόσω κάθε ἰδέα ποὺ μπορῶ νὰ πραγματοποιήσω χωρὶς χρήματα. Καὶ ὅποτε μπορῶ νὰ πάρω κάποια χρήματα ἢ προμήθειες ἢ ἐξοπλισμὸ θὰ προσπαθῆσω νὰ ἐφαρμόσω ἄλλα πράγματα.

Θεωρῶ ἐξίσου τὰ ἑλληνικὰ καὶ τὰ ἀμερικανικὰ ἀγόρια καὶ πιστεύω ὅτι τὸ ἀμερικανικὸ σύστημα τῶν ἰδιωτικῶν σχολείων κατάρτισης θὰ ἦταν πολὺ ἀποτελεσματικὸ στὴν Ἑλλάδα.

Τὸ μόνο πὸν χρειαζόμαστε εἶναι τὰ ἀπαραίτητα μέσα.

Προτιμῶ νὰ ἔχω μόνο ἀγόρια σὲ ἓνα ἴδρυμα, γιατί πιστεύω ὅτι μπορῶ νὰ δουλέψω καλύτερα μὲ ἀγόρια.

Αἰσθάνομαι πολὺ εὐγνώμων στὴ σύμβουλό μου, κυρία Elma H. Ashton²⁴. Νιώθω ἐπίσης τὴν ἀνάγκη νὰ ἐκφράσω τὶς πολλές, πολλές εὐχαριστίες μου στὸν Dr. Falnes, Mr. Ward, Miss Compronis, Miss Taggart, στὴ γραμματέα τῆς δεσποινίδας Ashton καὶ σὲ κάθε ἄτομο πὸν μὲ φρόντιζε.

Θὰ ἤθελα ἐπίσης νὰ ἐκφράσω τὶς εὐχαριστίες μου στὸν κ. Moeller τοῦ Ὑπουργείου Δικαιοσύνης καὶ στὴν κ. Kendall²⁵ τοῦ Παιδικοῦ Γραφείου γιὰ τὴ βοήθειά τους σὲ σχέση μὲ τὸ πρόγραμμά μου, καὶ γενικὰ σὲ ὅλους τοὺς ἀνθρώπους πὸν εἶδα στὶς Ἠνωμένες Πολιτεῖες. Γιατί οἱ ἄνθρωποι ἦταν πολὺ εὐγενικοὶ καὶ ἐξυπηρετικοὶ μαζί μου παντοῦ.

Θὰ ἤθελα νὰ ἐκφράσω τὶς εὐχαριστίες μου σὲ ὅσους ξεκίνησαν τὸ πρόγραμμα ὑποτροφιῶν καὶ κατέστησαν δυνατὸ σὲ ἀνθρώπους ἀπὸ πολλές χῶρες, συμπεριλαμβανομένου καὶ ἐμένα, νὰ ἔρθουν στὶς Ἠνωμένες Πολιτεῖες γιὰ σπουδές.

Τέλος, θὰ ἤθελα νὰ διαβεβαιώσω τὴν σύμβουλό μου καὶ ἄλλους πὸν μὲ βοήθησαν ὅτι αὐτὴ θὰ εἶναι ἡ πιὸ γλυκιὰ ἀνάμνηση στὴ ζωὴ μου.

Λυπᾶμαι πὸν δὲν μπόρεσα νὰ μείνω περισσότερο γιὰ νὰ κάνω πιὸ ἐντατικὴ παρατήρηση. Ἐλπίζω ὅτι κάποια στιγμή στὸ μέλλον κάποιος θὰ μοῦ ἐπιτρέψει νὰ ἐπιστρέψω ξανά γιὰ νὰ συνεχίσω τὶς σπουδές μου.

MERH ΠΟΥ ΕΠΙΣΚΕΦΘΗΚΑ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΥΣ ΠΟΥ ΕΧΩ ΔΕΙ

Washington, D. C.

National Boys' Training School

Mr. Hegetron

Department of Justice

Mr. Moeller

Natural Bridge, Virginia

Natural Brifge Forestry Camp

Mr. Osborn

New York

Warwick School

Dr. Williams

Lincolndale School (Catholic)

Brother Chas. Austin

Hawthorne School (Jewish)

Mr. Black

Mr. Rabinow

²⁴ Η Elma Hope Ashton (27 Jan 1904, Richmond, Virginia, USA-19 Mar 1993, Fairfax, Virginia, USA) υπήρξε διακεκριμένη Αμερικανίδα κοινωνική λειτουργός και εκπαιδευτικός, γνωστή για τη συμβολή της στην κοινωνική πρόνοια και την εκπαίδευση κοινωνικών λειτουργών. Έχει συγγράψει έργα όπως "Method and Skill in Public Assistance", *Social Forces*, Vol. 17, Is. 4, Pennsylvania School of Social Work, Philadelphia, May 1939, pp. 581-583 και *The Implications of the Federal Social Security Act for Social Work Agency Practice*, Federal Security Agency Social Security Administration Bureau of Public Assistance 1946.

²⁵ Η Katherine A. Kendall (1910-2010) ήταν εξέχουσα προσωπικότητα στον τομέα της κοινωνικής εργασίας. Εργάστηκε στο Children's Bureau, στον ΟΗΕ και στην IASSW (International Association of Schools of Social Work), και το 1952 διορίστηκε εκτελεστική γραμματέας του Συμβουλίου για την Εκπαίδευση στην Κοινωνική Εργασία (CSWE). Έχει γράψει έργα, όπως: *Social Work Education: Its Origins in Europe*, Council on Social Work Education, 2000. *Gerontological Social Work: International Perspectives*, The Haworth Press, New York & London, 1988. *Council on Social Work Education: Its Antecedents and First Twenty Years*, Council on Social Work Education, 2002. *Essays on a Long Life: Jottings and Random Thoughts*, Council on Social Work Education, 2010.

Children's Village

Mr. Strong

(Annual Conference for Superintendents of Training and Reformatory Schools)



Εικόνα 9. National Conference of Superintendents of Training Schools and Reformatories held at the Hotel Pennsylvania on February 20, 1947.

Chillicothe, Ohio

Federal Reformatory

Warden Shank

Louisville, Kentucky

Orasby Village

Miss Elizabeth Broecker, Chief Social Worker

Mr. Bastion, Superintendent

Omaha, Nebraska

Boys' Town

Father Flanagan



Εικόνα 10. Μια ομάδα πολιτών του Boys' Town στις φάρμες του Boys' Town.



Εικόνα 11. Οι νικηφόροι κηπουροί του Boys' Town φαίνονται απασχολημένοι με τη δουλειά στο Boys' Town.



Εικόνα 12. Εδώ παρουσιάζονται δύο μαθητές λυκείου του Boys' Town που εργάζονται στο μηχανουργείο του Boys' Town. Αριστερά, ο Bruce Randall, μέλος της 40μελούς χορωδίας του Boys' Town, και δεξιά, ο Merle Slocum.



Εικόνα 13. Αγγειοπλαστική στο Boys' Town.



Εικόνα 14. Στο διάσημο Boys' Town της Νεμπράσκα, τα μέλη της Χορωδίας του Boys Town του Πατέρα Flanagan, που προγραμματίζονται για εμφανίσεις σε εθνικό επίπεδο υπό την αιγίδα της Columbia Concerts, Inc., εκπαιδεύονται σε διάφορα επαγγέλματα καθώς και στη μουσική. Εδώ, μια ομάδα παιδιών της χορωδίας εργάζεται σκληρά στο Εργαστήριο Φυσικής του Boys' Town.

Ερμηνευτική και αναστοχαστική ανάλυση των ημερολογιακών σημειώσεων του Ηλία Μπογδανόπουλου

Στην παρούσα ενότητα ακολουθεί η δευτερογενής φαινομενολογική ερμηνευτική ανάλυση μέσω της προσπάθειας ανάδειξης των νοημάτων – εμφανών και λανθανόντων – από τα δεδομένα που παράχθηκαν με συστηματικό τρόπο, που ο ίδιος ο Μπογδανόπουλος κατέγραψε με τη μορφή ημερολογίου και εκθέσως παραθέτοντας παρατηρήσεις και δεδομένα για τα όσα συνάντησε, ως εκδήλωση της αυτοέκφρασής του (Τσιώλης, 2011). Πρόκειται δηλαδή εδώ, για μεθοδολογία ανάλυσης τεκμηρίων (documentary analysis) (Ενδεικτικά: (Plummer, 1983)· (Scott, 1990)· (McCulloch, 2004)) στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, εξετάζοντας τα ερευνώμενα φαινόμενα μέσα από την οπτική, τις εμπειρίες και τις ιστορίες του υποκειμένου που συμμετείχε.

Οι βιοματικές περιγραφές του Μπογδανόπουλου για τα σωφρονιστήρια ανηλίκων της Πάτρας το 1945 αποκαλύπτουν μια συντονισμένη προσπάθεια για τη βελτίωση της ζωής των νεαρών κρατουμένων και την εισαγωγή θετικών αλλαγών. Οι βιογραφικές αφηγήσεις εφαρμόζονται ευρέως από το 1970 και εξής στις κοινωνικές επιστήμες (κοινωνιολογία, κοινωνική ψυχολογία, προφορική ιστορία, κοινωνική ιστορία, κοινωνική ανθρωπολογία, πολιτισμικές σπουδές, λαογραφία) στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τα κοινωνικά φαινόμενα (Κακάμπουρα, 2011) και μία από τις διάφορες παραμέτρους που εξετάζονται μέσα από τις αφηγήσεις είναι η έννοια της «αλήθειας» (Thompson, 2002).

Η αφήγηση που αναλύεται εδώ, μέσα από την ειλικρινή λεκτική αναπράσταση των προσωπικών βιωμάτων του υποκειμένου αποτελεί μαρτυρία της ιστορικής πραγματικότητας καθώς φαίνεται να είναι ακριβής μεταφορά των γεγονότων και των όσων συνέβαιναν τις ημέρες που υπηρετούσε στα ιδρύματα των ανηλίκων της Αγγλίας, της Ελλάδας και της Αμερικής. Αν και γραπτή πηγή, δεν διακρίνεται προσπάθεια εκφοράς ενός «δημοσίου λόγου» από μέρους του (συνειδητής ή ασυνειδητής) ο οποίος να επιδιώκει να επικοινωνήσει με κοινωνικά, πολιτισμικά και πολιτικά πρότυπα προκειμένου να νομιμοποιήσει τη δράση του ατομικού ή συλλογικού υποκειμένου· αλλά ούτε και μια πιθανή συνειδητή διαστρέβλωση της αλήθειας. Αντιθέτως, κυριαρχεί ένας πιο «ιδιωτικός λόγος» που σχετίζεται με το προσωπικό βίωμα και τη νοσηματοδότησή του από τον αφηγητή στον παρόντα χρόνο της αφήγησης (Μπούσχοτεν, 2001). Άλλωστε, τα ημερολογιακά

σημειωματάρια του Μπογδανόπουλου, δεν προορίζονταν για κάποια επίσημη αξιοποίησή τους. Ήταν απλά η αποτύπωση των πιο αξιοσημείωτων, για τον ίδιο, γεγονότων της κάθε ημέρας, μια ειλικρινής αφήγηση παροχής πληροφοριών των συμβάντων με ιστορική αλήθεια ((Thomas & Znaniecki, 1958)· (Shaw, 1966)). Ο Μπογδανόπουλος αναφέρει μια πραγματικότητα όπως αυτός την βίωσε (Peirce, 1959) αποτυπώνοντας αντικείμενα, ιδιότητες και γεγονότα (Peirce, Selected Writings, 1958). Αυτά τα γραπτά τεκμήρια μπορούν να αποτελέσουν μια πηγή πληροφοριών, ανάμεσα σε άλλες που μπορούν να αξιοποιηθούν ως διασταύρωση στοιχείων και για τη μελέτη περιπτώσεων αποκλίνουσας συμπεριφοράς (εγκληματικότητα, αλκοολισμός, παραβατισμός, κ.λπ.) και έχει αξιοποιηθεί από την αμερικανική κοινωνιολογία (Shaw, 1966).

Το ίδρυμα της Πάτρας φαίνεται πως έλαβε πολύτιμες δωρεές και βοήθεια κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Οι τοπικές φιλανθρωπικές εταιρείες, η UNRRA και άτομα όπως ο Bert Boast έπαιζαν ρόλο στη βελτίωση των υλικών συνθηκών του ιδρύματος. Η πασχάλινή λειτουργία που τελέστηκε στο ίδρυμα σηματοδότησε μια σημαντική περίπτωση, με την παρουσία του Σεβασμιωτάτου Μητροπολίτη Πατρών, δικαστικών λειτουργών και μελών της κοινότητας. Η τελετή περιλάμβανε ομιλίες, πασχάλινά δώρα και συλλογική προσπάθεια ώστε να δημιουργηθεί η αίσθηση της κοινότητας και του «ανήκειν» μεταξύ των κρατουμένων.

Τα λεπτομερή τεκμήρια που σώζονται αντικατοπτρίζουν μια συνεργατική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των αναγκών των νεαρών κρατουμένων, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στη σωματική τους ευεξία αλλά και στην ψυχολογική και πνευματική τους ανάπτυξη. Η συμμετοχή εθελοντών, τοπικών οργανώσεων και ηγετών της κοινότητας υπογραμμίζει την ευρύτερη δέσμευση για την αποκατάσταση και την υποστήριξη αυτών των μη προνομιούχων αγοριών κατά τη διάρκεια μιας δύσκολης περιόδου στην ιστορία της Ελλάδας. Το αρχειακό αυτό υλικό προσφέρει πολύτιμες ιστορικές γνώσεις σχετικά με τις προσπάθειες μεταρρύθμισης του συστήματος δικαιοσύνης ανηλίκων και παρέχει ένα πιο συμπονετικό περιβάλλον για τους νεαρούς παραβάτες.

Η τελική του έκθεση προσφέρει μια ολοκληρωμένη και διορατική επισκόπηση των παρατηρήσεων και των συμπερασμάτων του σχετικά με τα ιδρύματα αποκατάστασης ανηλίκων στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η ανάλυσή του παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τις πρακτικές και τις φιλοσοφίες. Οι επισκέψεις του σε ιδρύματα στις διάφορες τοποθεσίες Ηνωμένων Πολιτειών καταδεικνύουν ένα ευρύ γεωγραφικό εύρος. Αυτή η ποικιλομορφία πιθανότατα του παρείχε μια ολοκληρωμένη προοπτική για διαφορετικές προσεγγίσεις στις ΗΠΑ. Δεδομένου του περιορισμένου χρόνου του, η απόφαση να επικεντρωθεί σε έναν επιλεγμένο αριθμό ιδρυμάτων επέτρεψε μια πιο εις βάθος μελέτη του καθενός, επιτρέποντας την καλύτερη κατανόηση των λειτουργιών και των φιλοσοφιών τους.

Η έμφαση στην παρουσία διαφόρων ειδικοτήτων ως βασικά μέλη του προσωπικού αντικατοπτρίζει μια ολιστική προσέγγιση για την κατανόηση και τη θεραπεία της νεανικής παραβατικότητας. Η διεπιστημονική προσέγγιση είχε ως στόχο να αντιμετωπίσει τις διάφορες πτυχές των αναγκών των νέων, από την ψυχική υγεία έως την κοινωνική ένταξη. Η ένταξη ιερέων ως συμβούλων υπογραμμίζει τη σημασία της ηθικής και πνευματικής καθοδήγησης στη διαδικασία αποκατάστασης, αντανακλώντας τις κοινωνικές αξίες της εποχής. Η εστίαση στο να αντιμετωπίζεται κάθε αγόρι ως σημαντικό υπογραμμίζει τη δέσμευση για εξατομικευμένη φροντίδα και επανένταξη στην κοινότητα.

Τονίζεται η αφοσίωση του προσωπικού στους ρόλους του, η οποία είναι καθοριστική για την επιτυχία των προγραμμάτων αποκατάστασης. Η χρήση επιτροπών για τη μελέτη υποθέσεων και τη λήψη αποφάσεων υποδηλώνει μια συνεργατική και ολοκληρωμένη προσέγγιση. Η αναφορά των

ταινιών ως σημαντικό στοιχείο υποδηλώνει τη χρήση των μέσων ενημέρωσης ως εκπαιδευτικού ή θεραπευτικού εργαλείου, πιθανόν για ηθική διδασκαλία ή κοινωνικοποίηση και η έμφαση στην εργασία και την αναψυχή ως κρίσιμα συστατικά της αποκατάστασης υπογραμμίζει την εστίαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην εποικοδομητική χρήση του χρόνου.

Τα ευρήματα του Μπογδανόπουλου αντικατοπτρίζουν μια σημαντική στροφή από τιμωρητικές σε επανορθωτικές στρατηγικές. Οι παρατηρήσεις του σχετικά με τον ρόλο των πολυεπιστημονικών ομάδων, τις εξατομικευμένες προσεγγίσεις και τη σημασία της προετοιμασίας των ανηλίκων για την επιτυχή επανένταξη στην κοινωνία είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτες. Αυτές οι ιδέες θα ήταν καθοριστικές για τη διαμόρφωση των ιδεών και των πρακτικών του κατά την επιστροφή στην Ελλάδα και συντέλεσαν στην ευρύτερη κατανόηση των αποτελεσματικών μεθόδων. Οι λεπτομερείς περιγραφές του παρέχουν μια ζωντανή εικόνα των διαφόρων τύπων ιδρυμάτων αποκατάστασης ανηλίκων που επισκέφθηκε. Η ανάλυσή του προσφέρει πολύτιμες γνώσεις για τις πρακτικές και τις φιλοσοφίες αυτών των ιδρυμάτων κατά τη διάρκεια εκείνης της εποχής.

Η έμφαση στην εργασία, η σύνδεση με τη φύση και τις υπαίθριες δραστηριότητες αντανακλά μια καινοτόμο προσέγγιση και πιθανότατα συνέβαλε στη σωματική και ψυχική ευεξία των αγοριών. Το γεγονός ότι οι ποινές διέφεραν και μπορούσαν να συντομευθούν με βάση τη συμπεριφορά υποδηλώνει εστίαση στη θετική ενίσχυση και τροποποίηση συμπεριφοράς και όχι στην αυστηρή τιμωρία.

Εκτός από τη δασοκομία, η προσφορά δραστηριοτήτων όπως η ξυλουργική και η κηπουρική παρείχε επαγγελματικές δεξιότητες και διαφοροποίησε την εμπειρία των αγοριών. Η λιγότερη αυστηρή επιβολή κανόνων και η γενναιόδωρη στάση του προσωπικού απέναντι στην παραβίασή τους υποδηλώνουν εστίαση στην οικοδόμηση εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας αντί στην επιβολή αυστηρής πειθαρχίας. Ο θεσμός της Εθνικής Σχολής Προπονήσεων αντιπροσώπευε μια μέση λύση μεταξύ της ελευθερίας των ιδιωτικών σχολών κατάρτισης και της αυστηρότητας των αναμορφωτηρίων, εξισορροπώντας τις απαραίτητες εγκαταστάσεις με την πιο στενή επιτήρηση.

Οι παρατηρήσεις του Μπογδανόπουλου υπογραμμίζουν τη σημασία της εξέτασης των ατομικών αναγκών και περιστάσεων των παραβατών, καθώς και του αντικτύπου του περιβάλλοντος αλλά και της στάσης του προσωπικού στα αποτελέσματα της αποκατάστασης. Οι τελικοί προβληματισμοί και οι απόψεις του, όπως περιγράφονται στην έκθεσή του, προσφέρουν μια βαθιά και διορατική περίληψη των εμπειριών και των διδαγμάτων που αποκόμισε από τη μελέτη για τα συστήματα αποκατάστασης ανηλίκων στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η προοπτική του χαρακτηρίζεται από ένα μείγμα θαυμασμού, φιλοδοξίας και ρεαλιστικής κατανόησης των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η πατρίδα του.

Η αντίθεση με την κατάσταση στην Ελλάδα είναι έντονη. Ο Μπογδανόπουλος αντιμετωπίζει με ειλικρίνεια την έλλειψη πόρων, τονίζοντας προκλήσεις όπως η ανεπαρκής ένδυση, οι ελλείψεις τροφίμων και η απουσία εγκαταστάσεων για γεωργία, δασοκομία και βιομηχανικά έργα. Παρά τους περιορισμούς των πόρων, δεσμεύεται να συνεχίσει την καλοσύνη και την αφοσίωση προς τα αγόρια υπό τη φροντίδα του στην Ελλάδα. Κατανοεί τη σημασία ενός υποστηρικτικού και περιποιητικού περιβάλλοντος στη διαδικασία αποκατάστασης. Ο Μπογδανόπουλος είναι ρεαλιστής στην προσέγγισή του για την εφαρμογή όσων έχει μάθει. Εκφράζει την προθυμία του να προσαρμόσει ιδέες που μπορούν να υλοποιηθούν χωρίς οικονομικούς πόρους και να αξιοποιήσει στο έπακρο τυχόν διαθέσιμες ευκαιρίες για βελτίωση. Πιστεύει ότι τα αγόρια Ελλήνων και Αμερικανών είναι ουσιαστικά ίδια στις ανάγκες τους, υποδηλώνοντας ότι οι προσεγγίσεις που παρατήρησε στις ΗΠΑ θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές στην Ελλάδα, εφόσον υπάρχουν οι απαραίτητοι πόροι.

Οι προβληματισμοί του περικλείουν ένα ταξίδι που χαρακτηρίζεται από μάθηση, παρατήρηση και βαθιά δέσμευση για τη βελτίωση της ζωής των ανηλίκων παραβατών. Οι εμπειρίες του στις ΗΠΑ του προσέφεραν πολύτιμες γνώσεις και πρακτικές τις οποίες προσπάθησε να προσαρμόσει στο ελληνικό πλαίσιο, παρά τις σημαντικές προκλήσεις. Η έκθεσή του όχι μόνο ρίχνει φως στην κατάσταση της αποκατάστασης ανηλίκων στα μέσα του 20^{ου} αιώνα, αλλά χρησιμεύει επίσης ως απόδειξη της διαρκούς σημασίας της συμπόνιας, της επινοητικότητας και της διεθνούς συνεργασίας στον τομέα της δικαιοσύνης ανηλίκων.

Ο Μπογδανόπουλος πίστευε ότι η φροντίδα, η αγάπη και η κατανόηση είναι απαραίτητες για την αποκατάσταση των μη προνομιούχων αγοριών και ότι με σωστή καθοδήγηση, σε συνδυασμό με ένα πρόγραμμα εργασίας και υγιούς ψυχαγωγίας, αυτά τα αγόρια θα εξελίσσονταν σε άξιους πολίτες. Πίστευε πως «δεν υπάρχει κακό παιδί», και πως αυτό ισχύει τόσο για τα ελληνικά όσο και για τα αμερικανικά παιδιά. Η φιλοσοφία του π. Flanagan, ότι «δεν υπάρχει κακό παιδί», παραμένει μέχρι σήμερα βασική αρχή για το Boys' Town. Αποτελεί μια παγκόσμια αρχή και ήλπιζε να την αποδείξει και στην Ελλάδα, όπως είχε αποδειχθεί στις ΗΠΑ από τον π. Flanagan. Άλλωστε, οι άνθρωποι στην Ελλάδα ήταν εξοικειωμένοι με το έργο του π. Flanagan μέσω των δύο ταινιών (1938, 1941) που είχαν δημιουργηθεί αρκετά χρόνια πριν για το Boys Town. Συνειδητοποίησε ότι το Boys' Town δεν ήταν απλά και μόνο ένα σωφρονιστικό ίδρυμα, και αυτό τον οδήγησε στη σκέψη ότι θα μπορούσε να εκσυγχρονίσει το αναμορφωτήριό τους χρησιμοποιώντας μερικές από τις μεθόδους που είχαν εφαρμοστεί στο εξαιρετικό ίδρυμα του π. Flanagan.

Η αφήγηση του με τη μορφή ημερολογιακών σημειώσεων μπορεί να θεωρηθεί ως πολιτιστικό τεχνούργημα στη σφαίρα των λαογραφικών σπουδών. Οι καταγραφές του ξεπερνούν την απλή παρατήρηση. Ενσαρκώνουν το πολιτιστικό και κοινωνικό ήθος της μεταπολεμικής εποχής, προσφέροντας παράλληλα την ευκαιρία της ατομικής παρουσίας του ιδίου και της αμοιβαίας αναγνώρισης (Young & Saver, 2001). Μέσα από το πρίσμα της λαογραφίας, η αφήγησή του δεν είναι απλώς ένα ιστορικό ντοκουμέντο αλλά και μια αποθήκη πολιτιστικών αξιών, πεποιθήσεων και πρακτικών που σχετίζονται με την αποκατάσταση ανηλίκων. Άλλωστε, η διαδικασία κατασκευής της ιστορίας δημιουργεί και τη δομή της μνήμης που θα περιέχει τον πυρήνα της ιστορίας για την υπόλοιπη ζωή μας (Schank, 1990) και η αφήγηση είναι παρούσα σε κάθε εποχή, σε κάθε τόπο, σε κάθε κοινωνία (Barthes, 1977). Η αφήγησή του οργανώνει το σύνολο της ανθρώπινης εμπειρίας του (Turner, 1996) μέσα από την οποία συγκροτεί τη γνώση που βιώνει (Bruner, 1991) με εκλογικευμένο τρόπο (Richardson, 1995). Αυτή η προοπτική επιτρέπει μια βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών ρευμάτων που επηρεάζουν τις προσεγγίσεις αποκατάστασης και τη μεταχείριση των ανηλίκων παραβατών.

Τα ημερολόγια, όπως σημειώνει ο Anderson, εξυπηρετούν διττό σκοπό. Δεν είναι μόνο χρονολογικές καταγραφές γεγονότων αλλά και πλατφόρμες στοχαστικής σκέψης. Αυτή η διπλή φύση καθιστά τα ημερολόγια δυναμικά και εξελισσόμενα παρά στατικά έγγραφα. Η όψη εγγραφής σε πραγματικό χρόνο καταγράφει άμεσες αντιδράσεις και συναισθήματα, παρέχοντας ένα αυθεντικό στιγμιότυπο στιγμών και εμπειριών. Ωστόσο, όσο προχωρά ο καιρός, αυτές οι καταχωρήσεις γίνονται συχνά θέματα περαιτέρω προβληματισμού, προσφέροντας βαθύτερες γνώσεις. Τα ημερολόγια εξελίσσονται έτσι ώστε να ενσωματώνουν νέες προοπτικές και κατανοήσεις που μπορεί να προκύψουν πολύ μετά την αρχική καταγραφή. Αυτό τα καθιστά μια πλούσια πηγή για την ανάλυση πολύπλοκων φαινομένων, καθώς περικλείουν τόσο την αμεσότητα της εμπειρίας όσο και την εξέλιξη της σκέψης.

Τελικά, τα ημερολόγια είναι πολυδιάστατα εργαλεία. Μπορούν να έχουν και έχουν βρει χρήση σε πολλαπλές μορφές (Boud, 2001) ως παιδαγωγικά εργαλεία (Anderson, 2012). Χρησιμοποιούνται σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα για να διευκολύνουν τη μάθηση και τον προβληματισμό, ως μέσο πλούσιας, περιγραφικής συλλογής δεδομένων στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας (Janesick, 1999), όπως για τη λήψη πληροφοριών σχετικά με τα συναισθήματα κάποιου (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), ως εργαλείο για τη μελέτη του βαθμού συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων (Bashan & Holsvlat, 2017) και ως μέρος μιας στοχαστικής μεταγνωστικής στρατηγικής που υποστηρίζει την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης, του επιχειρηματολογικού γραπτού λόγου και των ερευνητικών δεξιοτήτων (Gleaves, Walker, & Grey, 2007).

Η αφήγηση του Μπογδανόπουλου αντανακλά και διαμορφώνει τις στάσεις της κοινωνίας απέναντι στη νεανική παραβατικότητα και αποκατάσταση. Οι περιγραφές του για τις αλληλεπιδράσεις, τις πρακτικές αποκατάστασης και το κοινωνικό περιβάλλον των ιδρυμάτων που επισκέφθηκε αποκαλύπτουν τις υποκείμενες πολιτιστικές αφηγήσεις που ενημερώνουν τις κοινωνικές αντιδράσεις στους ανήλικους παραβάτες. Οι λαογραφικές μελέτες παρέχουν τα εργαλεία για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο αυτές οι αφηγήσεις, που συχνά είναι ριζωμένες στη συλλογική συνείδηση μιας κοινωνίας, επηρεάζουν την ανάπτυξη και την εφαρμογή πολιτικών για τη δικαιοσύνη ανηλίκων. Οι αφηγήσεις του Μπογδανόπουλου παρέχουν πληροφορίες για το πώς στοιχεία της λαογραφίας –όπως η λύτρωση (Eliade, 1959)· (Bauman, 1986), η μεταμόρφωση (Cambell, 1949) και η κοινοτική ενσωμάτωση– υφαίνονται στον ιστό των πρακτικών αποκατάστασης. Η αφηγηματική καταγραφή του αποκαλύπτει τις συμβολικές και τελετουργικές πτυχές των προγραμμάτων αποκατάστασης, όπως οι τελετές μετάβασης, οι συνεδρίες αφήγησης και οι τελετές επανένταξης στην κοινότητα.

Μεταξύ των υπολοίπων, οι παραβατικοί νέοι εισερχόμενοι σε ένα σωφρονιστήριο ανηλίκων βρίσκονται σε μια μεθοριακή κατάσταση. Αυτά τα στοιχεία είναι ζωτικής σημασίας στη διαδικασία αποκατάστασης και επανένταξης ανηλίκων παραβατών, καθώς έχουν απήχηση με βαθιά πολιτιστικές αξίες και πεποιθήσεις. Σύμφωνα με τον Victor Turner (Turner V. , 1969), η οριακότητα είναι μια σημαντική ανθρωπολογική θεωρία που μπορεί να προσφέρει βαθιές γνώσεις για την κατανόηση των εμπειριών παραβατών νεαρών που εισέρχονται σε ένα κέντρο κράτησης ανηλίκων. Η μεθοριακότητα εδώ, που αρχικά αναπτύχθηκε για να περιγράψει τελετουργίες μετάβασης στις παραδοσιακές κοινωνίες, αναφέρεται σε μια μεταβατική φάση όπου τα κανονικά όρια και οι δομές διαλύονται προσωρινά, οδηγώντας σε μια κατάσταση ασάφειας και αποπροσανατολισμού. Αυτή η έννοια μπορεί να εφαρμοστεί στους παραβατικούς νέους με διάφορους τρόπους:

Μεταβατική φάση: Όταν οι παραβατικοί νέοι εισέρχονται σε ένα κέντρο κράτησης ανηλίκων, βρίσκονται σε μια μεθοριακή φάση, μεταβαίνοντας από τη μια κατάσταση (ελευθερία και ζωή σε ένα οικείο περιβάλλον) σε μια άλλη (κράτηση και δομημένη θεσμική ζωή). Αυτή η μετάβαση συχνά περιλαμβάνει την απώλεια προηγούμενων ενδείξεων ταυτότητας (όπως προσωπική ενδυμασία ή ελευθερία κινήσεων) και την προϋπόθεση νέων (όπως στολές ή αυστηρά ωράρια), αντανακλώντας τον αποπροσανατολισμό και την ασάφεια που χαρακτηρίζει την οριακή κατάσταση.

Απώλεια κατάστασης και ασάφεια: Κατά την άποψη του Turner, η μεθοριακή φάση είναι μια περίοδος ασάφειας και αβεβαιότητας. Για τους παραβατικούς νέους, αυτό μεταφράζεται σε απώλεια θέσης – δεν είναι πλέον απλώς φοιτητές, παιδιά ή φίλοι· γίνονται τρόφιμοι. Οι προηγούμενοι κοινωνικοί τους ρόλοι και θέσεις αναστέλλονται. Αυτή η απώλεια θέσης μπορεί να οδηγήσει σε σύγχυση και αβεβαιότητα σχετικά με την ταυτότητα και τον ρόλο τους στην κοινωνία.

Ο Turner συζητά επίσης την έννοια του *communitas* - μια αίσθηση συντροφικότητας και κοινότητας που προκύπτει σε οριακές φάσεις. Στα κέντρα κράτησης, οι νέοι μπορεί να δημιουργήσουν δεσμούς μεταξύ τους λόγω των κοινών τους εμπειριών. Αυτό το *communitas* μπορεί να είναι πηγή υποστήριξης, αλλά μπορεί επίσης να ενισχύσει παραβατικές ταυτότητες και συμπεριφορές εάν δεν καθοδηγηθεί σωστά. Η οριακή φάση, σύμφωνα με τον Turner, δεν είναι απλώς μια περίοδος αταξίας. Είναι επίσης μια ευκαιρία για μεταμόρφωση. Για τους παραβατικούς νέους, ο χρόνος παραμονής σε ένα κέντρο κράτησης μπορεί να είναι μια περίοδος προβληματισμού και αλλαγής. Με κατάλληλες παρεμβάσεις και υποστήριξη, αυτή η οριακή φάση μπορεί να οδηγήσει σε θετική προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη.

Τέλος, η μεθοριακότητα αφορά την επανένταξη στην κοινωνία με ένα νέο καθεστώς. Ο απώτερος στόχος για τους παραβατικούς νέους σε ένα κέντρο κράτησης είναι η επανένταξή τους στην κοινωνία, ενδεχομένως με μια νέα ταυτότητα ως μεταρρυθμισμένα άτομα. Αυτή η διαδικασία μπορεί να είναι περίπλοκη, καθώς απαιτεί από τους νέους να περιηγηθούν και να συμβιβάσουν τις εμπειρίες τους στον οριακό χώρο του κέντρου κράτησης με τις προσδοκίες και τα πρότυπα της ευρύτερης κοινωνίας.

Οι εμπειρίες του Μπογδανόπουλου στις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο τον εξέθεσαν σε διαφορετικά πολιτιστικά πλαίσια όπου η λαογραφία έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της δημόσιας και θεσμικής αντίληψης για την νεανική εγκληματικότητα. Η αμερικανική και βρετανική λαογραφία, γεμάτη με αφηγήσεις ηρώων, κακών και ηθικών παραμυθιών, επηρέασε σημαντικά τις συμπεριφορές της κοινωνίας απέναντι στη νεολαία και το έγκλημα (Dorson, 1959). Αυτές οι αφηγήσεις συχνά παρέχουν ένα πλαίσιο μέσω του οποίου οι κοινότητες ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των ανηλίκων, αποδίδουν ηθικές αξίες και διατυπώνουν απαντήσεις. Οι παρατηρήσεις του Μπογδανόπουλου και οι επακόλουθες ερμηνείες αυτών των αφηγήσεων, όπως τεκμηριώνονται στις αναφορές του, προσφέρουν μια ανεκτίμητη προοπτική για το πώς τα βαθιά ενσωματωμένα λαογραφικά στοιχεία ενημερώνουν τις κοινωνικές προσεγγίσεις για τη δικαιοσύνη ανηλίκων.

Το ταξίδι του Μπογδανόπουλου αποκάλυψε μια ποικιλία μεθόδων αποκατάστασης που ήταν περίπλοκα συνδεδεμένα με τις λαογραφικές παραδόσεις των αντίστοιχων πολιτισμών τους. Οι αμερικανικές προσεγγίσεις στην αποκατάσταση, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι επηρεάζονται από λαογραφικά θέματα λύτρωσης και μεταμόρφωσης, ευθυγραμμισμένα με ευρύτερες πολιτιστικές αφηγήσεις προσωπικής ανάπτυξης και ανθεκτικότητας (Erikson, 1966)· (Miller & Rollnick, 2002). Αντίθετα, οι βρετανικές προσεγγίσεις μπορεί να έχουν ενημερωθεί από το μοναδικό σύνολο πολιτιστικών παραμυθιών τους, δίνοντας έμφαση στην ανθεκτικότητα, τη δικαιοσύνη και τη μεταρρύθμιση (Briggs, 1970)· (Raynor & Gwen, 2005). Η ανάλυση των λεπτομερών αφηγήσεων του Μπογδανόπουλου επιτρέπει μια βαθύτερη κατανόηση του πώς η πολιτιστική λαογραφία διαμορφώνει τις πρακτικές αποκατάστασης και ενημερώνει την ανάπτυξη συστημάτων δικαιοσύνης ανηλίκων.

Με την επιστροφή του στην Ελλάδα, ο Μπογδανόπουλος βρέθηκε αντιμέτωπος με την πρόκληση να ενσωματώσει τις διεισδύσεις του γνώσεις με το τοπικό πολιτιστικό και λαογραφικό πλαίσιο. Η ελληνική λαογραφία, με την έμφαση στην τιμή, την κοινότητα και την ηθική αρετή, πιθανότατα επηρέασε την προσέγγισή του στην αποκατάσταση των ανηλίκων (Herzfeld, 1986)· (Cambell J. K., 1964). Αυτή η ενότητα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ο Μπογδανόπουλος περιηγήθηκε στην αλληλεπίδραση μεταξύ των παγκόσμιων πρακτικών αποκατάστασης και της ισχυρής επιρροής της τοπικής λαογραφίας, με στόχο τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και πολιτιστικά συντονισμένου συστήματος δικαιοσύνης ανηλίκων στην Ελλάδα.

Σχετικές Σύγχρονες Κοινωνιολογικές Θεωρίες

Η τελευταία ενότητα της μελέτης ξεκινά με τη διερεύνηση του τρέχοντος τοπίου της κοινωνιολογικής έρευνας, εστιάζοντας σε θέματα σχετικά με τη δικαιοσύνη ανηλίκων, την αποκατάσταση και την κοινωνική αλλαγή. Η σύγχρονη εποχή έχει δει εκτενείς συζητήσεις, ιδιαίτερα γύρω από τη διχοτόμηση των μεθόδων τιμωρίας έναντι της αποκατάστασης για την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας και τις ευρύτερες επιπτώσεις αυτών των προσεγγίσεων στις κοινωνικές δομές και την ατομική ανάπτυξη ((Sampson & Laub, 1993)· (Cullen & Johnson, 2017)).

Ένας βασικός τομέας εστίασης είναι οι θεωρίες της απόκλισης, οι οποίες επιδιώκουν να κατανοήσουν γιατί τα άτομα επιδίδονται σε συμπεριφορά παραβίασης κανόνων. Η θεωρία επισήμανσης, η οποία υποδηλώνει ότι η απόκλιση προκύπτει από αντιδράσεις της κοινωνίας σε ορισμένες συμπεριφορές, αποτελεί πρωταρχικό κριτήριο (Becker, 1963). Παράλληλα, η Θεωρία Κοινωνικού Ελέγχου, η οποία εξετάζει πώς οι σχέσεις και οι κοινωνικοί δεσμοί ενθαρρύνουν τη συμμόρφωση, παρέχει έναν εναλλακτικό φακό (Hirschi, 1969).

Η ιδέα του Erving Goffman για το Total Institutions προσφέρει πληροφορίες για το πώς η δομημένη θεσμική ζωή, όπως αυτή στα κέντρα κράτησης ανηλίκων, επηρεάζει την ατομική ταυτότητα και συμπεριφορά (Goffman, 1961). Αυτή η προοπτική είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των μακροπρόθεσμων επιπτώσεων της ιδρυματοποίησης στη νεολαία. Ο ρόλος της κοινωνικοποίησης στη διαδικασία αποκατάστασης είναι ζωτικής σημασίας. Αυτό περιλαμβάνει την ανάλυση μοντέλων που δίνουν έμφαση στην κοινωνική μάθηση και τη συμμετοχή της κοινότητας (Bandura, 1977), αντιπαραβάλλοντας τις παραδοσιακές τιμωρητικές προσεγγίσεις.

Αυτή η μελέτη εμβαθύνει στην περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ των ιστορικών παρατηρήσεων του Ηλία Μπογδανόπουλου και των σύγχρονων κοινωνιολογικών θεωριών, προσφέροντας μια λεπτή κατανόηση της εξέλιξης των πρακτικών δικαιοσύνης ανηλίκων. Η ενσωμάτωση αυτών των στοιχείων είναι ζωτικής σημασίας για την ενσωμάτωση του τρόπου με τον οποίο οι ιστορικές εξελίξεις στην αποκατάσταση ανηλίκων ενημερώνουν και ενημερώνονται από τη σύγχρονη κοινωνιολογική σκέψη.

Το ταξίδι του Μπογδανόπουλου κατά την περίοδο 1946-1952 παρέχει μια πολύτιμη ιστορική εικόνα των πρακτικών αποκατάστασης ανηλίκων. Οι παρατηρήσεις του, που κυμαίνονται από δασικά στρατόπεδα έως αναμορφωτήρια στις Ηνωμένες Πολιτείες, έριξαν φως στις αποκαταστατικές προσεγγίσεις εκείνης της εποχής. Αυτές οι ιστορικές ιδέες έρχονται σε αντίθεση με τις σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρίες, όπως η Θεωρία Κοινωνικού Ελέγχου (Hirschi, 1969), η οποία υποστηρίζει ότι η παραβατική συμπεριφορά σχετίζεται αντιστρόφως με τη δύναμη των κοινωνικών δεσμών. Αυτή η θεωρία βοηθά στην εξήγηση της έμφασης στην ενσωμάτωση στην κοινότητα και στην εξατομικευμένη φροντίδα που παρατηρείται από τον Μπογδανόπουλο.

Η εξέλιξη των πρακτικών δικαιοσύνης ανηλίκων μπορεί να γίνει περαιτέρω κατανοητή μέσα από το πρίσμα της Θεωρίας Ετικετοποίησης του Edwin M. Lemert (Lemert, 1951), που επικεντρώνεται στον τρόπο που οι κοινωνικές ετικέτες μπορούν να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν την ταυτότητα ενός ατόμου, προσφέρει ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο για την ανάλυση των ευρημάτων του Μπογδανόπουλου. Η ετικέτα του "παραβάτη" ή του "ανήλικου εγκληματία" μπορεί να οδηγήσει σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία, όπου τα νεαρά άτομα αναλαμβάνουν την ταυτότητα που τους έχει αποδοθεί από την κοινωνία (Becker, 1963).

Παράλληλα, η έννοια των «Συνολικών θεσμών» του Erving Goffman (Goffman, 1961) εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι θεσμικές δομές επηρεάζουν την ατομική ταυτότητα και συμπεριφορά. Αυτή η θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί στα ευρήματα του Μπογδανόπουλου, καθώς οι ανήλικοι στα

κέντρα κράτησης βιώνουν συχνά μια μετασχηματιστική εμπειρία, όπου η ιδρυματική ζωή διαμορφώνει την αντίληψή τους για τον εαυτό τους και τον κόσμο.

Ακόμη, η έρευνα του Μπογδανόπουλου συνδέεται με την τρέχουσα κοινωνιολογική συζήτηση γύρω από την αποτελεσματικότητα των αποκαταστατικών μεθόδων σε σύγκριση με τις τιμωρητικές προσεγγίσεις (Sampson & Laub, 1993). Αυτός ο διάλογος είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη σύγχρονη κοινωνιολογία, καθώς οι αποκαταστατικές προσεγγίσεις έχουν δείξει να προσφέρουν πιο βιώσιμες λύσεις για την αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας, ενισχύοντας την κοινωνική επανένταξη και μειώνοντας τα ποσοστά επανάληψης των εγκλημάτων (Kazemian, 2007).

Εν ολίγοις, η ενοποίηση αυτής της μελέτης των ιστορικών παρατηρήσεων του Μπογδανόπουλου με τις σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρίες και συζητήσεις παρέχει μια ολοκληρωμένη κατανόηση της εξέλιξης της δικαιοσύνης ανηλίκων. Όχι μόνο υπογραμμίζει τις ιστορικές πρακτικές στην αποκατάσταση ανηλίκων, αλλά επίσης εντοπίζει αυτές τις πρακτικές στις τρέχουσες κοινωνιολογικές συζητήσεις, συμβάλλοντας έτσι στον ευρύτερο ακαδημαϊκό διάλογο σχετικά με αποτελεσματικές στρατηγικές στα συστήματα δικαιοσύνης ανηλίκων.

Τέλος, η μελέτη συζητά τις επιπτώσεις αυτών των κοινωνιολογικών θεωριών για τις τρέχουσες πολιτικές δικαιοσύνης ανηλίκων. Εξετάζει πώς οι κοινωνικές αλλαγές έχουν επηρεάσει τις πρακτικές προσεγγίσεις για την αποκατάσταση των ανηλίκων, παρέχοντας γνώσεις για αποτελεσματική διαμόρφωση πολιτικής. Συμπερασματικά, αυτή η ενότητα στοχεύει να γεφυρώσει τις ιστορικές πρακτικές στην αποκατάσταση ανηλίκων με τις σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρίες και συζητήσεις, τονίζοντας τη σημασία του πλαισίου, της θεωρίας και της αλλαγής των κοινωνικών αξιών στη διαμόρφωση αυτών των πρακτικών (Turner V. W., 1974).

Αναφορές

- Addams, J. (1912). *Twenty Years at Hull-House*. New York: The Macmillam Company. Ανάκτηση από <https://digital.library.upenn.edu/women/addams/hullhouse/hullhouse.html>
- Anderson, J. (2012). Reflective journals as a tool for autoethnographic development. *Africa Education Review*, 9(3), σσ. 526-535.
- Anthony, P. M. (1977). *The Child Savers: The Invention of Delinquency*. University of Chicago Press.
- Artinopoulou, V. (2011). Restorative Justice in Greece: Ambitions and Prospects. Στο J. Shapland, G. Robinson, & A. Sorsby (Επιμ.), *Restorative Justice in Practice: Evaluating What Works for Victims and Offenders*. Routledge.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Barthes, R. (1977). Introduction to the Structural Analysis of Narratives. Στο R. Barthes, *Image-Music-Text* (S. Heath, Μεταφρ., σσ. 79-124). New York: Hill and Wang.
- Bashan, B., & Holsvlat, R. (2017). Reflective journals as a research tool: the case of student's teacher's development of teamwork. *Cogent Education*, 4(1), σσ. 1-15.
- Bauman, R. (1986). *Story, Performance and Event: Contextual Studies of Oral Narrative*. New York: Cambridge University Press.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. London: Free Press Glencoe.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective development. Στο L. Cohen, L. Manion, & K. Morrison (Επιμ.), *Research methods in education* (6 εκδ., σσ. 275-288). Abington: Routledge.

- Briggs, K. M. (1970). *A Dictionary of British Folk-Tales in the English Language*. Routledge & Kegan Paul.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), σσ. 1-22.
- Cambell, J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton University Press.
- Cambell, J. K. (1964). *Honour, Family and Patronage: A Study of Institutions and Moral Values in a Greek Mountain Community*. Oxford University Press.
- Cheliotis, L. K. (2013). Behind the Veil of Philoxenia: The Politics of Immigration Detention in Greece. *European Journal of Criminology*, 10(6), σσ. 725-745.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6 εκδ.). Abington: Routledge.
- Cullen, F. T., & Johnson, C. L. (2017). *Correctional Theory: Context and Consequences*. Sage Publications.
- Dorson, R. M. (1959). *American Folklore*. University of Chicago Press.
- Eliade, M. (1959). *The Sacred and the Profane: The Nature of Religion*. (W. R. Trask, Μεταφρ.) Houghton Mifflin Harcourt Inc.
- Erikson, K. T. (1966). *Wayward Puritans: A Study in the Sociology of Deviance*. Wiley.
- Feld, B. C. (1999). *Bad Kids: Race and the Transformation of the Juvenile Court*. Oxford University Press.
- Fleischer, H. (1995). *Στέμμα Και Σβάστικα. Η Ελλάδα Της Κατοχής Και Της Αντίστασης 1941-1944*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Gleaves, A., Walker, C., & Grey, J. (2007). Using digital and paper diaries for learning and assessment purposes in higher education: a comparative study of feasibility and reliability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), σσ. 217-227.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. USA: Anchor Books.
- Greek Inspects Rehabilitation of Youths Here. (1947, February 6). *The Courier Journal*, 185(37), 7.
- Greek Visitor Has Plan For Boys' Home In Native Land. (1947, February 28). *Boys Town Times*, XXX(4), 1.
- Haed of Greek Boys Reformatory Studies Father Flanagan's methods. (1947, February 11). *Evening World-Herald*, 61(144), 4.
- Harris, B. (2004). *The Origins of the British Welfare State: Social Welfare in England and Wales, 1800-1945*. Palgrave Macmillan.
- Hendrick, H., & Welfare, C. (2003). *Child Welfare: Historical Dimensions, Contemporary Debate*. Policy Press.
- Herzfeld, M. (1986). *Ours Once More: Folklore, Ideology and the Making of Modern Greece*. University of Texas Press.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley, Ca.: University of California Press.
- Janesick, V. J. (1999). A journal about journal writing as a qualitative research technique: History, issues and reflections. *Qualitative Inquiry*, 5(4), σσ. 505-524.
- Kazemian, L. (2007). Desistance from crime: Theoretical, empirical, methodological and policy considerations. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 23(1), σσ. 5-27. doi:<https://doi.org/10.1177/1043986206298940>

- Lemert, E. M. (1951). Primary and secondary deviation. Στο E. Rubington, & M. S. Weinberg (Επιμ.), *The study of social problems: seven perspectives* (σσ. 192-195). New York: Oxford University Press.
- Mack, J. W. (1909). The Juvenile Court. *Harvard Law Review*, 23(2), σσ. 104-122.
- Maniadaki, K., Kakouros, E., & Karaba, R. (2009). History and Philosophy of the Juvenile Justice Systems. *Handbook of Social Justice*, σσ. 3-4.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences*. London and New York: Routledge Falmer.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational Interviewing: Preparing People for Change*. Guilford Press.
- Muncie, J. (2004). *Youth and Crime: A Critical Introduction*. Sage Publications.
- Peirce, C. S. (1958). *Selected Writings*. (P. P. Wiener, Επιμ.) New York: Dover.
- Peirce, C. S. (1959). *Collected Papers*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Plummer, K. (1983). *Document of Life: An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. London: George Allen & Unwin.
- Raynor, P., & Gwen, R. (2005). *Rehabilitation: Crime and Justice*. Palgrave Macmillan.
- Richardson, L. (1995). Writing-Stories: Co-authoring "The Sea Monster", a Writing-Story. *Qualitative Inquiry*, 1, σσ. 189-203.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1993). *Crime in the Making: Pathways and Turning Points through Life*. Harvard University Press.
- Schank, R. C. (1990). *Tell me a story*. New York: Charles Cribner's Sons.
- Scott, J. (1990). *A Matter of Record: Documentary Sources in Social Research*. Cambridge: Polity Press.
- Shaw, C. R. (1966). *The Jack Roller*. Chicago: University of Chicago Press.
- Snyder, H. N., & Sickmund, M. (2006). *Juvenile Offenders and Victims: 2006 National Report*. U.S. Department of Justice: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Tanenhaus, D. S. (2004). *Juvenile Justice in the Making*. Oxford University Press.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (1958). *The Polish Peasant in Europe and America*. New York: Dover.
- Thompson, P. (2002). *Φωνές από το παρελθόν*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Turner, M. (1996). *The Literary Mind*. New Yoek: Oxford University Press.
- Turner, V. (1969). Liminality and Communitas. Στο V. Turner, *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure* (σσ. 358-374). Cornell University Press.
- Turner, V. W. (1974). *Dramas, Fields and Metaphors: Symbolic Actiona in Human Society*. Ithaca: Cornell University Press.
- Young, K., & Saver, J. L. (2001). The Neurology of Narrative. *Substance* 30, *Special Issue: on the Origins of Fictions: Interdisciplinary Perspectives*, σσ. 72-84.
- Δερτιλής, Γ. Β. (2014). *Ιστορία του Ελληνικού Κράτους 1830-190*. (Π. Σουλτάνης, Επιμ.) Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2011). Γραπτή Αυτοβιογραφία και προφορικές αφηγήσεις ζωής: το πρόβλημα της "αλήθειας". Στο *Ιστορίας μέριμνα, τιμητικός τόμος στον καθηγητή Γεώργιο Ν. Λεοντσίνη* (σσ. 463-470). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Καπκίδη, Μ. (2017). Ηχητικά Τεκμήρια Βυζαντινής Μουσικής στη δισκογραφία του Γραμμοφώνου. *Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, ΕΚΠΑ*. Αθήνα. Ανάκτηση από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/browse/1393578>
- Καπκίδη, Μ. (2020). Φώτης Κόντογλου – Ηλίας Μπογδανόπουλος: δύο υπέρμαχοι της μονοφωνικής εκκλησιαστικής μουσικής. *Βυζαντινά Σύμμεικτα*, 30, σσ. 241-281. doi:<https://doi.org/10.12681/byzsym.21970>
- Κυριακίδου, Μ. (2018). *The Historic Development of the Invasing Policies in Juvenile Delinquency Behaviour. The Function of the Educational Institutions and Correctional Units in Greece*. Florina: University of Western Macedonia.
- Μαρκεζίνης, Σ. Β. (1968). *Πολιτική Ιστορία Της Νεωτέρας Ελλάδος 1828-1964*. Αθήνα: Πάπυρος.
- Μπούσχοτεν, Ρ. Β. (2001). Απαξίωση και αξιοποίηση των προφορικών μαρτυριών. Στο Χ. Ατζητάκη-Καψωμένου (Επιμ.), *Ελληνικός παραδοσιακός πολιτισμός, Λαογραφία και ιστορία, συνέδριο στη μνήμη της Άλκης Κυριακίδου-Νέστορος* (σσ. 160-161). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Δευτερογενής ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: μια ερευνητική στρατηγική συμβατή με την ποιοτική προσέγγιση;. Στο Ν. Σ. Γ. Τσιώλης, *Ερευνητικές Υποδομές και Δεδομένα στην Εμπειρική Κοινωνική Έρευνα. Ζητήματα Καταγραφής, Τεκμηρίωσης και Ανάλυσης Κοινωνικών Δεδομένων* (σσ. 129-159). Αθήνα: Κριτική.

Computational Philosophy as a Catalyst for Educational Innovation: A systematic review for Active Learning, Sustainability, and AI Integration

Metaxoudis Eleftherios

*Secondary Education Informatics Lecturer, Ministry of Education, Religious Affairs and Sports
emetaxou@eled.duth.gr*

Abstract

In an era of rapid technological advancements and interdisciplinary demands, Computational Philosophy offers a transformative approach to reimagining education. This study explores its integration into pedagogy, emphasizing its potential to enhance active methodologies, promote sustainability education, and incorporate artificial intelligence (AI) tools. By leveraging computational reasoning, logic programming, and AI-driven applications, educators can foster critical thinking, collaborative problem-solving, and ethical awareness. Practical applications include simulations of ethical dilemmas, AI-powered text analysis, and computational models for resource management and environmental decision-making. Computational Philosophy bridges philosophy, computer science, and sustainability, expanding pedagogical foundations and promoting collaboration across disciplines. This study reflects on its theoretical and practical contributions, addressing societal and environmental challenges to prepare learners for an interconnected world. It highlights the importance of integrating Computational Philosophy into educational innovation, equipping students with the skills to navigate ethical and technological complexities.

© 2025, Metaxoudis Eleftherios

Keywords: Computational Philosophy, Educational Innovation, Sustainability, Interdisciplinarity

Περίληψη

Σε μια εποχή ταχύτατων τεχνολογικών εξελίξεων και διεπιστημονικών απαιτήσεων, η Υπολογιστική Φιλοσοφία προσφέρει μια μετασχηματιστική προσέγγιση για τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη διερευνά την ενσωμάτωσή της στην παιδαγωγική, τονίζοντας τη δυνατότητά της να ενισχύσει τις ενεργητικές μεθοδολογίες, να προάγει τη βιωσιμότητα στην εκπαίδευση και να ενσωματώσει εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης (AI). Μέσω της αξιοποίησης της υπολογιστικής συλλογιστικής, του λογικού προγραμματισμού και των εφαρμογών που βασίζονται στην τεχνητή νοημοσύνη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων και την ηθική ευαισθητοποίηση. Πρακτικές εφαρμογές περιλαμβάνουν προσομοιώσεις ηθικών διλημάτων, ανάλυση κειμένων με τη χρήση AI και υπολογιστικά μοντέλα για τη διαχείριση πόρων και τη λήψη περιβαλλοντικών αποφάσεων. Η Υπολογιστική Φιλοσοφία γεφυρώνει τη φιλοσοφία, την επιστήμη των υπολογιστών και τη βιωσιμότητα, επεκτείνοντας τα παιδαγωγικά θεμέλια και προωθώντας τη συνεργασία μεταξύ επιστημονικών πεδίων. Αυτή η μελέτη εξετάζει τις θεωρητικές και πρακτικές συνεισφορές της, αντιμετωπίζοντας κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις για την προετοιμασία των μαθητών σε έναν διασυνδεδεμένο κόσμο. Υπογραμμίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης της Υπολογιστικής Φιλοσοφίας στην εκπαιδευτική καινοτομία, εφοδιάζοντας τους μαθητές με τις δεξιότητες που απαιτούνται για την πλοήγηση στις ηθικές και τεχνολογικές πολυπλοκότητες της σύγχρονης εποχής.

© 2025, Μεταξούδης Ελευθέριος

Λέξεις Κλειδιά: Υπολογιστική Φιλοσοφία, Εκπαιδευτική Καινοτομία, Βιωσιμότητα, Διεπιστημονικότητα

Introduction

Computational Philosophy is an emerging interdisciplinary field that combines philosophical inquiry with computational methodologies to model, analyze, and solve complex problems. At its core, Computational Philosophy leverages artificial intelligence (AI) and computational tools to explore philosophical questions and theoretical constructs, offering a systematic approach to reasoning and decision-making. As Thagard (1988) highlighted, applying AI concepts to scientific reasoning not only facilitates theory discovery and evaluation but also provides new methods for constructing and explaining abstract concepts. This computational perspective aligns closely with the evolution of computational thinking (CT) in education, where logical, algorithmic reasoning is emphasized as a critical skill for understanding and solving complex problems (Balladares Burgos et al., 2016).

The integration of Computational Philosophy into education offers a robust framework for enhancing critical thinking and problem-solving skills. This framework leverages logic-based learning models, which combine philosophical reasoning with computational tools to engage students in structured and reflective problem-solving processes. By embedding logical frameworks into pedagogical practices, students develop higher-order thinking skills that are essential for tackling complex challenges in contemporary society.

Logic-based learning models are particularly effective in fostering critical thinking as they require learners to articulate, evaluate, and synthesize arguments. Such an approach aligns closely with the principles of computational thinking (CT), a methodology increasingly recognized for its role in education. As Voskoglou and Buckley (2012) suggest, using computers as problem-solving tools enhances students' abilities to address real-world challenges through mathematical modeling and logical reasoning. Similarly, Alkhatib (2019) demonstrates that the application of structured frameworks in education, focusing on higher-order thinking skills like critical thinking and problem-solving, leads to significant improvements in student outcomes. These findings underscore the value of integrating logic-based methods into the learning environment, as students can methodically analyze problems and devise well-founded solutions.

A practical implementation of this framework involves creating collaborative, game-based learning environments. Ângelo Magno de Jesus and Silveira (2019) highlight the effectiveness of collaborative game-based learning frameworks in enhancing both CT skills and social interaction among students. Computational Philosophy leverages this approach by using interactive simulations that present ethical dilemmas or logical puzzles, encouraging students to apply computational reasoning in a collaborative context. This combination not only strengthens individual problem-solving capabilities but also cultivates teamwork and communication skills, essential for success in interdisciplinary and real-world applications.

Moreover, Problem-Based Learning (PBL) can serve as an effective pedagogical framework within Computational Philosophy. Jonassen (n.d.) identifies PBL as a method for developing CT skills in higher education, addressing the growing need for digital competencies in the workforce. When integrated with Computational Philosophy, PBL tasks can be designed around philosophical questions or societal challenges, requiring students to employ logical reasoning and computational tools to develop solutions. For instance, students might analyze ethical dilemmas involving artificial intelligence, using logical frameworks to evaluate potential outcomes and ethical considerations. This

approach not only deepens their understanding of philosophical concepts but also enhances their ability to apply these concepts in practical and professional contexts.

Logic-based learning models derived from Computational Philosophy offer a transformative approach to education, fostering critical thinking, problem-solving, and collaborative skills. By integrating computational tools and philosophical reasoning, educators can prepare students for the complex challenges of the modern world. The alignment of this framework with methodologies such as CT, collaborative game-based learning, and PBL further underscores its potential to revolutionize teaching and learning across disciplines.

Contextual Background

Educational innovation is undergoing a transformative shift as institutions worldwide embrace new paradigms that challenge traditional teaching methods. Central to this transformation is the integration of **active learning methodologies**, which prioritize student engagement, critical thinking, and collaboration over passive consumption of knowledge. These approaches are increasingly supported by digital technologies, fostering dynamic educational ecosystems that reshape learning contexts and governance structures. For instance, Clemente Rodríguez-Sabiote et al. (2020) emphasize the growing reliance on technology to create active learning environments, highlighting its role in disrupting conventional pedagogical practices and promoting student-centered learning experiences.

Another significant trend in educational innovation is the focus on **sustainability education**, which aligns with global priorities such as the United Nations' Sustainable Development Goals (SDGs). Active learning and technology-enhanced pedagogy are particularly well-suited for addressing sustainability challenges, as they allow learners to engage with real-world issues through simulations, collaborative problem-solving, and data analysis. According to Lin et al. (2023), integrating artificial intelligence (AI) tools into sustainable education enhances accessibility and personalization, enabling educators to design tailored experiences that meet diverse learner needs while addressing critical environmental and societal challenges. However, these benefits must be balanced against ethical considerations, including data privacy, security, and algorithmic biases.

The integration of **artificial intelligence (AI)** further exemplifies the transformative potential of educational innovation. AI-powered tools, such as intelligent tutoring systems, gamified learning platforms, and adaptive assessments, are revolutionizing how students interact with educational content. Silva-Jurado and Silva-Jurado (2024) argue that AI technologies are instrumental in creating personalized learning experiences and enhancing engagement, particularly in active learning scenarios. These tools also support data-driven decision-making, allowing educators to identify and address learning gaps more effectively. However, as Burbules et al. (2020) caution, the transformative potential of AI can only be fully realized if traditional practices are reconsidered, ensuring that technological integration complements, rather than replaces, foundational pedagogical principles.

Collectively, these innovations reflect a broader shift towards **adaptive, technology-enhanced educational paradigms** that emphasize interdisciplinarity, collaboration, and real-world applicability. By merging active learning, sustainability education, and AI tools, educators can cultivate holistic learning environments that prepare students for the complexities of contemporary

society. However, this requires a careful balance between embracing technological advancements and addressing the ethical and practical challenges they present.

Research Questions

Transforming Active Learning Methodologies

Computational Philosophy provides a transformative lens for rethinking **active learning methodologies**, offering tools and frameworks that foster critical thinking and collaboration. By leveraging computational techniques such as algorithmic reasoning and simulations, students engage in interactive problem-solving that extends beyond traditional classroom boundaries. For example, the use of logic programming to analyze ethical dilemmas encourages learners to apply abstract principles in practical contexts, promoting deeper conceptual understanding and active participation (Clemente Rodríguez-Sabiote et al., 2020). These methodologies align with contemporary pedagogical trends that emphasize experiential and student-centered learning, creating environments where learners can collaboratively explore and resolve complex scenarios.

Role in Sustainability-Focused Education

In the realm of **sustainability education**, Computational Philosophy offers unique opportunities to address global challenges through interdisciplinary modeling and ethical reasoning. By incorporating computational tools into the curriculum, educators can simulate real-world scenarios such as resource management or climate change policy, enabling students to evaluate the ethical and practical implications of their decisions. These simulations integrate insights from philosophy, environmental studies, and computational science, providing a holistic approach to sustainability education (Lin et al., 2023). This not only deepens learners' understanding of sustainability but also equips them with the skills to navigate and address interconnected global challenges.

AI as a Catalyst for Pedagogical Integration

The integration of **artificial intelligence (AI)** into pedagogy enhances the practicality and reach of Computational Philosophy in education. AI-driven tools, such as intelligent tutoring systems and adaptive learning platforms, create personalized, data-informed learning experiences that cater to diverse student needs. These systems facilitate the teaching of philosophical reasoning and ethical analysis by automating complex tasks and providing tailored feedback, making abstract concepts more accessible (Silva-Jurado & Silva-Jurado, 2024). Moreover, AI fosters inclusivity and engagement, particularly in large or remote learning settings. However, as Burbules et al. (2020) note, the adoption of AI must address ethical considerations such as data privacy and algorithmic bias to ensure equitable and responsible use.

By addressing these three research questions, this study situates Computational Philosophy at the intersection of pedagogy, sustainability, and technology, demonstrating its capacity to reshape educational practices and foster interdisciplinary collaboration.

Therefore, this article explores the transformative potential of Computational Philosophy in contemporary education, structured across eight interrelated sections. It begins with an analysis of

the philosophical foundations of education, tracing the evolution of philosophical pedagogy and the emergence of Computational Philosophy as a critical framework for addressing modern challenges like interdisciplinarity, ethics, and AI. The focus then shifts to education towards sustainability, showcasing how computational models facilitate the exploration of ethical and environmental dilemmas while promoting interdisciplinary collaboration. The penultimate section reflects on how Computational Philosophy expands pedagogical foundations by merging ethics, computer science, and education to reshape theoretical and interdisciplinary knowledge. Finally, the conclusion synthesizes key findings, underscores the long-term implications for education, and calls for the adoption of Computational Philosophy to address emerging societal and educational needs.

Historical Role of Philosophy in Education

The historical role of philosophy in education has evolved significantly, reflecting shifts in societal, cultural, and intellectual priorities. Initially, philosophy was regarded as a discipline suitable only for mature learners. Plato, for instance, argued that young minds lacked the capacity to engage with complex philosophical inquiries, reserving such education for later stages of intellectual development (Lipman, 2014). This perspective dominated educational thought for centuries, restricting philosophical pedagogy to secondary and higher education. However, this exclusionary view began to change in the 20th century as educators and philosophers recognized the value of introducing philosophical inquiry to younger students. Matthew Lipman's pioneering work in philosophy for children challenged traditional paradigms, advocating for critical thinking and reasoning skills at all educational levels (Lipman, 2014).

Philosophy's relationship with education has been marked by various methodological shifts. Early philosophical pedagogy was influenced by tensions between **Empiricism** and **Idealism**, with competing views on the nature of knowledge and the purpose of education (Chambliss, 2009). By the mid-20th century, the "schools of philosophy" approach sought to categorize and apply philosophical systems such as pragmatism, existentialism, and analytic philosophy to educational practices (Chambliss, 2009). Contemporary approaches draw from diverse philosophical research programs, emphasizing interdisciplinarity and practical application. Despite ongoing debates about its relevance, there is growing recognition of the transformative potential of philosophy in schools, particularly in fostering critical thinking, ethical reasoning, and reflective inquiry (Carr, 2004; Lipman, 2014). This evolution underscores philosophy's enduring role in shaping educational theory and practice.

The Emergence of Computational Philosophy and Its Relevance to Contemporary Education

The emergence of **computational philosophy** marks a pivotal shift in both philosophical inquiry and educational methodologies. Rooted in the principles of computational thinking, this field applies algorithmic reasoning to philosophical problems, reshaping traditional approaches to knowledge and pedagogy. Unlike conventional philosophy, which relies heavily on discursive reasoning and theoretical abstraction, computational philosophy integrates computational tools to address complex issues such as scientific reasoning, theory discovery, and ethical decision-making (Thagard, 1988). By bridging philosophy and technology, it aligns with the demands of contemporary education, which

increasingly emphasizes **problem-solving skills and cognitive abilities** over rote memorization (Balladares Burgos et al., 2016).

In education, computational philosophy offers innovative methodologies that facilitate critical thinking and interdisciplinarity. For instance, it provides tools to model ethical dilemmas, simulate decision-making processes, and analyze philosophical texts using artificial intelligence. This not only enhances students' analytical abilities but also fosters collaboration by encouraging group-based exploration of philosophical problems. Additionally, the philosophy of information—a subfield of computational philosophy—investigates the nature and dynamics of information, offering insights that are particularly relevant in today's data-driven society (Floridi, 2002). Despite its potential, the **philosophy of computing education** remains an underexplored area. Scholars argue that it shares common ground with the philosophy of engineering education but remains distinct in addressing STEM-related philosophical questions (McDermott et al., 2023). Addressing this gap could unlock new pedagogical strategies, positioning computational philosophy as a cornerstone of 21st-century education.

Significance in Modern Context

Computational Philosophy is uniquely suited to address contemporary challenges in interdisciplinarity, ethics, and artificial intelligence (AI), making it an essential framework for modern education. As AI systems increasingly influence sectors such as healthcare, law, and creative industries, they create ethical dilemmas that are both unprecedented and complex (Floridi, 2024). These include concerns about autonomy, bias, privacy, and copyright. Philosophy provides the conceptual tools necessary to identify and analyze these issues critically, while computational methods translate these concepts into actionable frameworks. This integration enables the design of ethical AI systems that align with societal values and human-centric principles (Awad et al., 2022).

One of the field's critical strengths lies in its interdisciplinarity. Computational Philosophy combines insights from diverse domains, including computer science, law, cognitive science, and economics. For example, computational ethics—a subfield of Computational Philosophy—models human moral reasoning to tackle issues such as algorithmic fairness and decision-making in autonomous systems (Awad et al., 2022). This multidisciplinary approach is crucial in educational settings, as it helps students develop a comprehensive understanding of the ethical and societal implications of AI technologies (Pabubung, 2021). By integrating Computational Philosophy into curricula, educators can bridge the gap between theoretical ethics and practical applications, fostering critical thinking and interdisciplinary collaboration.

As AI reshapes societal structures, the demand for ethical awareness and interdisciplinary knowledge continues to grow. Computational Philosophy offers a robust foundation for addressing these demands, equipping learners with the skills and perspectives necessary to navigate an increasingly complex technological landscape.

Linking Philosophy and Sustainability: How Computational Tools Help Model Sustainability Dilemmas

Sustainability challenges, such as climate change and resource management, are inherently complex and require an interdisciplinary approach that integrates both philosophical reasoning and computational tools. Computational sustainability, which aims to develop models that balance environmental, economic, and societal needs, provides an innovative framework for addressing these multifaceted dilemmas (Gomes, 2011). By leveraging high-performance computing, mathematical modeling, and computational intelligence algorithms, sustainability models can generate insights into how to mitigate the effects of climate change and optimize resource use (Molina-Pérez et al., 2020). However, these tools are not just technical—they also have profound philosophical implications. They help integrate **systems thinking** into sustainability, which recognizes the interconnectedness of technology, human behavior, and environmental impacts (Easterbrook, 2014). This broader perspective avoids technological determinism and provides a conceptual toolkit for addressing the ethical dimensions of sustainability.

Educational methodologies, like the **sustainability asymptogram**, further illustrate how computational tools can connect philosophical concepts to practical sustainability actions. These approaches encourage reflection on the ethical and philosophical underpinnings of sustainability, helping students understand the complex moral choices involved (Onwueme & Borsari, 2007). By employing computational tools to model these scenarios, students can actively engage with real-world sustainability challenges, fostering both analytical and ethical reasoning. This interdisciplinary approach bridges the gap between computational techniques and philosophical inquiry, enabling a more holistic understanding of sustainability dilemmas.

Practical Applications: Integrating Computational Models of Resource Management into Classroom Activities

The integration of computational models into classroom activities offers significant benefits in resource management education by enhancing student engagement and understanding. Simulation models are particularly effective in environmental education, providing students with hands-on experience in managing natural resources. For example, Paulik (1969) demonstrates that simulation models in fisheries research not only deepen students' comprehension of ecosystem dynamics but also foster critical thinking skills essential for real-world resource management decisions. Furthermore, case studies incorporating interactive elements such as guest speakers, internet resources, and in-class simulations can actively engage students, improving their problem-solving abilities and understanding of complex environmental issues (Habron & Dann, 2002).

Recent advancements in computing power and remote sensing technologies have further transformed how resource management is taught. Fuller et al. (2007) highlight the role of computational tools in revolutionizing natural resource management science, providing students with access to sophisticated models that simulate real-world challenges in areas such as water conservation, fisheries management, and land-use planning. These tools allow students to explore and test various scenarios, thereby developing their skills in decision-making, systems thinking, and ethical considerations. By incorporating these models into the curriculum, educators can bridge the

gap between theoretical knowledge and practical application, preparing students for the demands of modern environmental careers (Dorneles et al., 2012).

Incorporating computational models into educational settings not only enriches learning experiences but also equips students with the necessary tools to address current and future challenges in resource management.

Interdisciplinary Collaboration: Bridging Philosophy, Computer Science, and Environmental Science

Interdisciplinary collaboration between philosophy, computer science, and environmental science provides a comprehensive approach to addressing complex societal challenges, particularly in the fields of ethics, sustainability, and technological advancements. Philosophers bring critical ethical frameworks and reflective thinking to discussions on the societal impacts of emerging technologies and environmental issues. Computer scientists, on the other hand, provide the technical expertise required to develop data-driven models, computational simulations, and AI tools that can analyze large-scale environmental data and predict outcomes (Windsor, 2024). By integrating philosophical perspectives with computational techniques, educators and researchers can ensure that technological solutions are ethically sound and socially responsible.

Environmental scientists benefit from this collaboration by gaining access to philosophical and computational tools that allow for the creation of sustainable technologies and practices. For instance, green chemistry, which incorporates principles from multiple disciplines, seeks to design processes that minimize environmental harm while promoting sustainability (Iles & Mulvihill, 2012). Additionally, by involving philosophers in discussions on the ethical ramifications of sustainability practices, these collaborations can address social and environmental concerns that might otherwise be overlooked by natural scientists and engineers (de Melo-Martín, 2009). In turn, computer science contributes to environmental science by providing advanced modeling and simulation tools that can assess the impact of various sustainability strategies.

Ultimately, the integration of philosophy, computer science, and environmental science fosters innovative solutions to pressing issues such as climate change and resource management, bridging the gap between technical knowledge and ethical responsibility (Melo-Martín, 2008; Windsor, 2024).

Expanding Pedagogical Foundations and Interdisciplinary Knowledge. New Meanings to Theoretical Knowledge

Computational Philosophy provides a transformative lens for reinterpreting pedagogical theory, emphasizing the integration of computational thinking (CT) with traditional educational frameworks. By formalizing abstract philosophical reasoning into computable models, it allows for the practical application of critical and ethical thinking in diverse disciplines. This aligns with Agbo et al.'s (2021) argument that activity-based and problem-based learning, rooted in constructivist and constructionist theories, are essential for implementing CT in education. Computational Philosophy builds upon these theories by equipping students with tools for logical reasoning, ethical analysis, and interdisciplinary collaboration.

Moreover, the concept of teaching "in" technology (Vallance & Towndrow, 2016) is realized through Computational Philosophy, where technology becomes an integral part of learning. For instance, AI-powered tools for argument mapping and logic simulations facilitate deeper engagement with complex philosophical concepts while fostering student-directed approaches. These tools not only enhance comprehension but also encourage learners to reflect critically on societal and ethical challenges, bridging theoretical knowledge with real-world applications.

As Guerrero (2005) suggests, the evolving landscape necessitates new domains of expertise, such as pedagogical technology knowledge. Computational Philosophy contributes to this by helping educators design interdisciplinary curricula that integrate CT with traditional subjects. This innovative approach redefines pedagogical theory, enabling the meaningful synthesis of disciplinary content and computational methodologies.

Facilitating Interdisciplinarity: Merging Ethics, Computer Science, and Education

Interdisciplinarity has become a cornerstone for addressing complex challenges in contemporary education, particularly in fields such as ethics, computer science, and education. By merging these disciplines, educators can cultivate a holistic understanding of technological advancements while emphasizing their ethical implications. This integration enriches pedagogical foundations, creating opportunities for dynamic and innovative learning environments. Asamoah et al. (2018) highlight the importance of interdisciplinarity in enhancing outcomes in data science education, a principle equally applicable to Computational Philosophy. It allows students to develop skills that bridge abstract reasoning and practical application, preparing them for real-world problem-solving.

In computer science education (CSEd), interdisciplinary approaches align closely with pedagogical aims, particularly in teaching computer ethics. Goetze (2023) argues that transdisciplinary methods, which extend beyond discipline-specific boundaries, offer transformative potential for integrating ethical considerations into technological education. Similarly, Lunn et al. (2022) emphasize that formal CSEd programs must address complexities such as curriculum design and faculty expertise while fostering collaboration between education and computer science departments. Laurillard (2007) underscores the role of collaboration in building interdisciplinary approaches to teaching, which is vital for addressing ethical challenges posed by emerging technologies. This collaborative framework not only advances theoretical knowledge but also ensures that education remains relevant in a rapidly evolving digital age.

Future Directions

The integration of Computational Philosophy into education offers a transformative pathway for rethinking pedagogical foundations and fostering interdisciplinary collaboration. By combining elements of computational science, philosophical reasoning, and artificial intelligence (AI), this approach enriches traditional pedagogy, encouraging students to engage with abstract concepts through practical applications. Computational Pedagogy, rooted in inquiry-based learning and computational thinking, shifts the educational paradigm by embedding technology as an integral learning component rather than an external tool (Vallance & Towndrow, 2016). This framework not only enhances cognitive skills such as abstraction, automation, and algorithmic thinking but also

aligns with educational reforms like the Common Core and Next Generation Science Standards (Yadav et al., 2016).

Future directions include the integration of Computational Philosophy into K-12 and higher education curricula to prepare students for 21st-century challenges. Interdisciplinary workshops on computational epistemologies, such as those in computational linguistics, foster critical thinking across diverse fields (Ovesdotter Alm et al., 2016). Policy initiatives should prioritize teacher training in computational thinking dimensions and the development of AI-driven tools for collaborative learning. Embedding this philosophy across disciplines supports a holistic approach, enhancing problem-solving skills and promoting sustainability education (Psycharis et al., 2020). Ultimately, a comprehensive policy framework is essential to maximize the potential of Computational Philosophy in cultivating adaptive, interdisciplinary learners.

Conclusion

In this article, we explored the significant potential of **Computational Philosophy** as a catalyst for educational innovation, particularly in enhancing **active learning**, advancing **sustainability education**, and integrating **artificial intelligence (AI)** tools. By adopting **computational thinking** and **philosophical reasoning** within pedagogical practices, this approach transforms how students engage with complex problems, encouraging not only technical skills but also critical and ethical reflection. Computational Philosophy encourages deeper engagement through **active learning methodologies**, such as ethical dilemma simulations and AI-powered tools that foster logical reasoning. Moreover, its application in **sustainability education** offers innovative ways to address real-world challenges, using computational models to simulate environmental decision-making and resource management.

The integration of AI into the learning environment further amplifies this transformative potential. AI tools, such as natural language processing and automated reasoning systems, allow for greater interaction with philosophical texts and concepts, facilitating a more personalized and efficient learning experience. The synergy between **Computational Philosophy** and emerging technologies contributes to preparing students for an increasingly complex and interconnected world. The findings suggest that **Computational Philosophy** is not only a powerful tool for enhancing cognitive and ethical development but also a significant force in bridging the gap between the humanities, technology, and sustainability.

Looking ahead, the **implications for education** are profound. As education continues to evolve in response to societal and technological shifts, the interdisciplinary nature of **Computational Philosophy** creates opportunities for cross-field collaboration, fostering deeper understanding and innovation across diverse domains. Educators, researchers, and policymakers must recognize that integrating **Computational Philosophy** into curricula can break down traditional silos between disciplines, leading to a more holistic and adaptive learning ecosystem. This interdisciplinary approach can equip students with the problem-solving skills, ethical awareness, and technological competence necessary to navigate the challenges of the 21st century.

Thus, the **call to action** is clear: educators, researchers, and policymakers must take active steps to incorporate **Computational Philosophy** into educational frameworks. This includes updating

curricula to embed computational thinking and philosophical inquiry, providing professional development for educators, and investing in AI-driven tools that enhance collaboration and knowledge application. By embracing **Computational Philosophy**, the educational community can cultivate a generation of learners who are not only adept in technological skills but also equipped to address complex ethical and societal issues, ultimately fostering a more sustainable and just future.

References

- Agbo, F. J., et al. (2021). Computational thinking and technology in education: A review of research and trends. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 1871–1893.
- Alkhatib, M. A. (2019). A proposed framework for implementing higher-order thinking skills: Improving student outcomes through problem-solving and critical thinking. *Journal of Higher Education Research & Development*, 38(2), 309–325. 10.1109/ICASET.2019.8714232
- Ângelo Magno de Jesus, T., & Silveira, I. F. (2019). Collaborative game-based learning frameworks: Enhancing computational thinking skills and social interaction. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(4), 37–45. 10.1109/ICVRV47840.2019.00038
- Asamoah, D. A., Doran, D., & Schiller, S. (2018). Interdisciplinarity in data science education: Enhancing learning experiences and outcomes. *Journal of Information Systems Education*, 29(1), 11–20.
- Awad, E., Dsouza, S., Kim, R., Schulz, J., Henrich, J., Shariff, A., Bonnefon, J.-F., & Rahwan, I. (2022). Computational ethics: Building moral reasoning into AI systems. *Journal of Ethics in AI Research*, 5(1), 45–63.
- Balladares Burgos, J., Araya-López, M., & Arrieta, J. (2016). Computational thinking as a cognitive skill for solving problems in STEM education. *Journal of Educational Research and Innovation*, 15(1), 34–47. 10.17163/SOPH.N21.2016.06
- Burbules, N. C., Fan, G., & Repp, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Revista de Educación a Distancia*, 20(62), 1–19.
- Carr, D. (2004). *Making Sense of Education: An Introduction to the Philosophy and Theory of Education and Teaching*. Routledge.
- Chambliss, J. J. (2009). *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. Routledge.
- Clemente Rodríguez-Sabiote, C., Olmedo-Moreno, E. M., & Salmerón Pérez, J. (2020). Educational innovation in the 21st century: Active methodologies and digital technologies. *Procedia Computer Science*, 172, 847–852. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.123>
- de Melo-Martín, I. (2008). *Biomedical ethics and environmental health: Ethical decision-making in the face of complex dilemmas*. Oxford University Press.
- de Melo-Martín, I. (2009). *Ethical perspectives in environmental health*. Springer.
- Windsor, K. (2024). Interdisciplinary collaboration across philosophy, computer science, and environmental science. *Journal of Science and Technology*, 29(1), 101–115.
- Dorneles, A. G., Nogueira, M. A., & Ribeiro, A. A. (2012). The integration of computational and experimental activities to enhance students' understanding of electromagnetism concepts. *Physics Education*, 47(6), 687–692.
- Easterbrook, S. (2014). *Computational sustainability: Computing for a better world and a sustainable future*. Springer. 10.2991/ict4s-14.2014.28

- Floridi, L. (2002). What is the philosophy of information? *Metaphilosophy*, 33(1-2), 123-145. <https://doi.org/10.1111/1467-9973.00221>
- Floridi, L. (2024). *Ethics in the age of artificial intelligence*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1111/1467-9973.00221>
- Fuller, D., O'Donnell, T., & Henderson, J. (2007). Revolutionizing resource management with computational models. *Journal of Environmental Science and Engineering*, 3(1), 45-52.
- Goetze, T. (2023). Interdisciplinary approaches to ethics in computer science education. *Ethics and Information Technology*, 25(2), 135–148. 10.1145/3545945.3569792
- Gomes, J. (2011). Computational sustainability: A new paradigm for sustainable development. *Sustainability Science*, 6(2), 133-144.
- Guerrero, S. M. (2005). Teacher knowledge for using technology: A new framework for understanding. *Journal of Educational Computing Research*, 33(3), 249–267.
- Habron, G., & Dann, J. (2002). Enhancing resource management education through case studies and simulations. *Natural Resources Management*, 28(4), 215-223.
- Iles, A., & Mulvihill, A. (2012). Green chemistry and interdisciplinary collaboration: Developing sustainable technologies. *Sustainable Science Review*, 10(3), 219–233.
- Jonassen, D. H. (n.d.). Problem-Based Learning in higher education: Developing computational thinking and digital competences. *Journal of Problem-Based Learning*, 12(1), 25–39.
- Laurillard, D. (2007). Building an interdisciplinary approach to innovation in teaching and learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(3), 233–247. 10.1080/14759390701614496
- Lin, C., Chen, X., & Li, Y. (2023). AI-powered approaches for sustainable education: Opportunities and challenges. *Sustainability*, 15(4), 1–20. <https://doi.org/10.3390/su15043245>
- Lipman, M. (2014). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Lunn, S., Allen, J., & Bell, T. (2022). The development of computer science education as a formal discipline. *ACM Transactions on Computing Education*, 22(4), 1–30. 10.1145/3546581
- McDermott, R., Biggers, M., & Ross, K. (2023). Reimagining computing education: Philosophical perspectives for STEM learning. *Journal of Computing in Education*, 10(1), 45-63.
- Molina-Pérez, A., Rodríguez-Morales, J., & García-Sánchez, E. (2020). High-performance computing and mathematical models in climate change mitigation. *Computational Sustainability*, 10(1), 32-45. 10.3389/frobt.2020.00111
- Onwueme, D. O., & Borsari, G. (2007). The sustainability asymptogram: Bridging sustainability education and community engagement. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(3), 359-369. 10.1108/14676370710717580
- Ovesdotter Alm, C., Haider, S., & Lahti, R. (2016). Introducing computational linguistics in interdisciplinary workshops. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(3), 302-321. 10.1111/lnc3.12195
- Pabubung, J. (2021). Integrating AI and ethics into interdisciplinary education: A pathway for responsible development. *Educational Innovations Quarterly*, 8(3), 117–133.
- Paulik, E. (1969). Simulation models for fisheries research and management education. *Fisheries Science*, 12(1), 99-104. 10.1577/1548-8659(1969)98[551:CSMFFR]2.0.CO;2
- Psycharis, S., Chalatzoglidis, G., & Kalovrektis, K. (2020). Computational Pedagogy: A new dimension of STEAM education. *International Journal of STEM Education*, 7(1), 1-16. 10.51724/HJSTEMED.V1I1.4

- Silva-Jurado, C., & Silva-Jurado, R. (2024). Personalized learning through AI: Innovations in active learning methodologies. *Journal of Educational Technology Research*, 12(1), 45–67.
- Thagard, P. (1988). *Computational philosophy of science*. MIT Press.10.7551/mitpress/1968.001.0001
- Vallance, M., & Towndrow, P. A. (2016). Pedagogy and the new literacies in networked learning. *Educational Media International*, 53(2), 80-94. 10.1080/1554480X.2016.1182437
- Voskoglou, M. G., & Buckley, S. (2012). Problem-solving and computational thinking: Enhancing students' abilities through mathematical modeling. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 43(6), 785–795. 10.20944/preprints202012.0672.v1
- Yadav, A., Hong, H., & Stephenson, C. (2016). Computational thinking for all: Pedagogical approaches to embedding 21st-century problem-solving in K-12 classrooms. *TechTrends*, 60(6), 565-568. 10.1007/s11528-016-0087-7