

«Ηθική του φρονήματος» και «κοινωνικά κατασκευασμένη» γνώση: Απόσπασμα σχολικού βιβλίου ως αφετηρία για διάλογο με τη «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Στέλιος Χιωτάκης*

Περίληψη

Στο πλαίσιο ενός διαλόγου με τη «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ασκείται κριτική στον τρόπο που η τελευταία συγχέει ή ταυτίζει την εμπειρική-καθημερινή πρόσληψη και ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων από τα άτομα με την μεθοδική-επιστημονική διερεύνησή τους. Οι ακρότητες και οι αντιφάσεις που δημιουργούνται στο πλαίσιο του σχετικισμού αυτού συγκεκριμενοποιούνται στο παράδειγμα του «Παπουλάκου», μιας χαρακτηριστικής μορφής που δημιούργησε αναταραχές στις συνθήκες που επικρατούσαν στα μέσα του 19ου αιώνα στην Πελοπόννησο. Η μορφή αυτή ανακατασκευάστηκε με λογοτεχνικό-εξιδανικευμένο τρόπο από την Κωστή Μπασιά στο έργο του «Παπουλάκος-Μαρτυρία». Ένα απόσπασμα από αυτό έγινε αντικείμενο χρήσης σε σχολικό βιβλίο, σε μια εποχή που καταδικάζονται γενικά οι ακραίες εκδηλώσεις της 'ηθικής του φρονήματος' από περιθωριακές τρομοκρατικές οργανώσεις, ανεξάρτητα αν αυτές παρουσιάζονται με μια μάλλον θρησκευτική-φονταμενταλιστική ή με μια εκκοσμικευμένη μορφή (όπως π.χ. η 17 Νοέμβρη).

1. Παλιά και «Νέα» Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Αρχίζω με πράγματα γνωστά για να τα χρησιμοποιήσω ως αφετηρία στις σκέψεις μου:

* Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως αυτοτελής κλάδος της κοινωνιολογίας δεν ξεφύτρωσε ξαφνικά σαν μανιτάρι στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Για να κατανοήσουμε την ανάπτυξη του νέου αυτού κλάδου είναι απαραίτητο να δούμε τις ιδιάζουσες συνθήκες μέσα από τις οποίες η ανώτερη-ανώτατη εκπαίδευση και η επιθυμητή εξάπλωσή της κατά το δυνατόν σε όλα τα κοινωνικά στρώματα άρχισε να θεωρείται κατά την περίοδο αυτή ως μοχλός της ανάπτυξης και της τεχνολογικής προόδου.

Η στάση αυτή άρχισε να διαμορφώνεται κυρίως από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, μέσα στο ψυχροπολεμικό κλίμα του έντονου ανταγωνισμού ανάμεσα στο δυτικό και το ανατολικό μπλοκ. Αυτή η αντιπαλότητα «μεταφραζόταν» τελικά σε έναν αγώνα για τη διατήρηση (από τη Δύση) ή την απόκτηση (από τις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού) της πρωτοπορίας στην τεχνολογία: αποτέλεσμα από το τεχνολογικό αυτό «στοίχημα» μεταξύ των δυο αντίπαλων συστημάτων ήταν η ριζική αναθεώρηση του μέχρι τότε κυρίαρχου εκπαιδευτικού «παραδείγματος» (με την έννοια του Κυηη), σύμφωνα με το οποίο περιοριζόταν δραστικά η κοινωνική ζήτηση προς τις ανώτερες και ανώτατες σπουδές. Στη μεταβολή αυτή συνετέλεσε και η θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου», σύμφωνα με την οποία το ανθρώπινο εργατικό δυναμικό αναβαθμίζεται με την εκπαίδευση, γιατί μετατρέπεται σε μοχλό παραγωγικότητας και οικονομικής ανάπτυξης. Μέσα στις συνθήκες αυτές συνέβη κάτι το πρωτοφανές: Τα διάφορα κράτη-μέλη του ΟΟΣΑ άρχισαν να ενισχύουν την κοινωνική ζήτηση για ανώτερες-ανώτατες σπουδές, αντί να την αναχαιτίζουν, όπως συνέβαινε μέχρι τότε.

Στη βάση αυτή άρχισε να φαίνεται χρήσιμη και η αξιοποίηση μέσω της εκπαίδευσης των λεγόμενων δυνητικών «ταλέντων» από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα, τα οποία μέχρι τότε δεν προχωρούσαν στην εκπαίδευση και «χάνονταν» αναξιοποίητα. Προς το σκοπό αυτό άρχισαν να διαμορφώνονται συμπληρωματικά εκπαιδευτικά μέτρα, όπως π.χ. η λεγόμενη «δωρεάν παιδεία» στην Ελλάδα, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά μέχρι ένα βαθμό στις εκπαιδευτικές ανισότητες που υπήρχαν σε βάρος των παιδιών αυτών. Οι μεταβολές αυτές άρχισαν να προωθούνται ανεξάρτητα από το αν οι διάφορες κυβερνήσεις χαρακτηρίζονταν ως συντηρητικές ή προοδευτικές, δεξιές ή κεντρώες και σοσιαλδημοκρατικές. Τα μέτρα αυτά άρχισαν π.χ. στη Γαλλία με τη συντηρητική κυβέρνηση του Ντε Γκωλ, ενώ στην Ελλάδα προωθήθηκαν αρχικά με την Ένωση Κέντρου υπό τον Γ. Παπανδρέου κατά την περίοδο 1963-1965. Το επιχειρούμενο πο-

σοτικό και κοινωνικό άνοιγμα των σπουδών αποτελούσε ένα νέο «παράδειγμα» στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Λαμπίρη-Δημάκη, 1973).

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης άρχισε να αναπτύσσεται στο πλαίσιο του νέου αυτού «παραδείγματος» με προεξάρχουσες αρχικά τις (δομο)λειτουργικές προσεγγίσεις (Parsons, 1951· Parsons, 1967· Parsons, 1985· Hopper, 1971). Το σχολείο παρουσιάζεται από τη σκοπιά αυτή ως ο κυριότερος φορέας της κοινωνικοποίησης των ατόμων (της εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών μαζί με τα αντίστοιχα πρότυπα επίδοσης-επιτυχίας) και του καταμερισμού τους στις διάφορες κοινωνικές θέσεις. Από τη σκοπιά αυτή παρουσιάζεται ο θεσμός του σχολείου ως ένα εξισωτικό σύστημα που λειτουργεί αξιοκρατικά, στη βάση των κριτηρίων της επίδοσης και της αντίστοιχης επιβράβευσης ή αντίθετα της μη καλής επίδοσης και των ανάλογων κυρώσεων, προσφέροντας έτσι σε όλους κίνητρα και ευκαιρίες για προσωπική εξέλιξη και κοινωνική άνοδο, αρκετά ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική καταγωγή τους. Από τη σκοπιά τους, οι λειτουργικές θεωρήσεις αναλύουν σε βάθος τις αξίες της κυρίαρχης κουλτούρας και αντίστοιχα τις κοινωνικές νόρμες και τα πρότυπα επιτυχίας που –όπως εσωτερικεύονται από τα άτομα– αποτελούν μηχανισμούς κοινωνικής συνοχής. Όμως, με το να υποβαθμίζουν το ρόλο των κοινωνικών ανισοτήτων, τείνουν να «βιολογικοποιούν» τη σχολική επιτυχία ή την αποτυχία, «μεταφράζοντάς» τις, μονοσήμαντα, ως «προσωπικό χάρισμα» ή ως έλλειψη προσωπικών ταλέντων, χωρίς να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον στις κοινωνικές-οικονομικές συνθήκες που, τουλάχιστον μέχρι ένα βαθμό, τις αναπαράγουν και τις προωθούν. Από τη σκοπιά αυτή τείνουν να νομιμοποιούν και να αναπαράγουν την κυρίαρχη ιδεολογία και τα αντίστοιχα κριτήρια σχολικής επιτυχίας των μορφωμένων αστικών στρωμάτων.

Οι (δομο)λειτουργικές θεωρήσεις ήταν ευνόητο να προκαλέσουν κριτικές αντιπαραθέσεις: ορισμένες από τις κριτικές αυτές συγκρότησαν εν τέλει ορισμένες νέες προσεγγίσεις, γνωστές ως *θεωρίες των συγκρούσεων*. Οι προσεγγίσεις αυτές διοχετεύτηκαν είτε σε μια μαρξιστική και νεομαρξιστική κατεύθυνση –με επίκεντρο τον ταξικό και αναπαραγωγικό χαρακτήρα του σχολείου και της σχολικής γνώσης (Bowles, Gintis, 1976· Bourdieu, 1973, Νούτσος, 1979)– είτε σε μια φιλελεύθερη εκδοχή της, με κύριο εκπρόσωπο τον R. Dahrendorf (1965). Σε εμφανή διαφοροποίηση από τη (νέο)μαρξιστική προσέγγιση, η φιλελεύθερη θεώρηση των συγκρούσεων προσεγγίζει καταρχάς την εκπαίδευση ως τυπικό «δικαίωμα του πολίτη» ή ως «αστικό δικαίωμα» (Buer-gerrecht), το

οποίο όμως δεν αξιοποιείται εξίσου και ουσιαστικά από όλους, λόγω των κοινωνικών ανισοτήτων. Στη βάση αυτή, οι εκπαιδευτικές ανισότητες προσεγγίζονται στο πλαίσιο μιας ανοιχτής-πλουραλιστικής κοινωνίας, πράγμα που σημαίνει ότι μπορούν –και οφείλουν– να αντιμετωπίζονται και να αντισταθμίζονται τουλάχιστον μέχρι ένα βαθμό με κατάλληλα κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα προς όφελος των παιδιών από τα ασθενέστερα και μη μορφωσιγόνα κοινωνικά στρώματα.

Συνολικά, τόσο οι (δομο)λειτουργικές θεωρήσεις, όσο και αυτές των συγκρούσεων παρουσιάζουν ένα κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα: παρά το διαφορετικό προσανατολισμό τους, και οι δυο έχουν ως αφετηρία τις κοινωνικές δομές και την οικονομική, κοινωνική, και πολιτική διάρθρωση της κοινωνίας σε κοινωνικά στρώματα ή κοινωνικές τάξεις και αντίστοιχα την πολιτισμική της διαφοροποίηση. Στη βάση αυτή, οι θεσμοί της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα και οι αντίστοιχες πρακτικές νοούνται ως προεκτάσεις και συνέπεια των κοινωνικά διαφοροποιημένων αυτών δομών, άσχετα αν αυτές προσεγγίζονται, είτε με εξιδανικευμένο τρόπο σαν ένα καθιερωμένο σύστημα που ισχύει το ίδιο για όλους (δομολειτουργισμός) ή –αντίθετα– με αφετηρία τη διάρθρωση της κοινωνίας σε άνισες και αντίπαλες μεταξύ τους κοινωνικές τάξεις (θεωρίες συγκρούσεων).

Από τη συνολική αυτή σκοπιά, μια παρενέργεια των δομικών προσεγγίσεων είναι ότι τείνουν να αντιμετωπίζουν τον μαθητή μάλλον ντετερμινιστικά, σαν να ήταν ο τελευταίος παθητικό αντικείμενο ή «εύπλαστο ζυμάρι» μέσα στα πλαίσια των κοινωνικών δομών. Αγνοείται συνήθως ο τρόπος που *βιώνει, βλέπει και ερμηνεύει ο ίδιος ο μαθητής* την καθημερινή εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα στην οποία είναι ενταγμένος. Οι άνθρωποι, όσο κι αν ζουν σε μια προκατασκευασμένη κοινωνία και κουλτούρα, αποτελούν διεπικοινωνούντα και αλληλεπιδρώντα μεταξύ τους υποκείμενα, τα οποία τείνουν να την ανακατασκευάζουν και να την αναμορφώνουν σύμφωνα με τις δικές τους νοηματικές προσλήψεις αυτού που θεωρούν ως σημαντικό ή ασήμαντο, καλό ή κακό, δίκαιο ή άδικο στην καθημερινή αντιπαράθεσή τους με τη ζωή. Από τη σκοπιά αυτή, δεν είναι δυνατόν να εξετάζονται οι άνθρωποι στο κοινωνιολογικό εργαστήρι σαν να ήταν πράγματα και στη συνέχεια να τοποθετούνται με προκρούστειο τρόπο μέσα στα πλαίσια αφηρημένων θεωριών. Καμιά κοινωνιολογική προσέγγιση δεν μπορεί να γίνεται ερήμην των υποκειμενικών αντιλήψεων και στάσεων των ανθρώπων στην καθημερινή τους ζωή.

Από τη σκοπιά αυτή, η συμπεριφορά και η επίδοση του μαθητή διαμορφώνεται σε αλληλεπίδραση με τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, το στενό του περιβάλλον, τους συμμαθητές και τους δασκάλους. Στη βάση αυτή δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο συγκεκριμένος μαθητής βρίσκεται αντιμέτωπος με εντελώς απρόσωπες δομές, όπως π.χ. με αφηρημένους εκπαιδευτικούς θεσμούς ή με εντελώς απρόσωπα συστήματα εξετάσεων και αξιολόγησης. Είναι πιο εύστοχο να πούμε ότι *ο μαθητής βρίσκεται σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης, όχι μόνο με το στενότερο περιβάλλον και τους συμμαθητές του, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς που αποτελούν τους επίσημους φορείς και τους συγκεκριμένους διαμεσολαβητές των εκπαιδευτικών θεσμών και προγραμμάτων. Πίσω από τις αφηρημένες και απρόσωπες εκπαιδευτικές δομές υπάρχουν προσωπικοί φορείς των αντίστοιχων ρόλων, συγκεκριμένα πρόσωπα αναφοράς που στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας παίρνουν συχνά το ρόλο του «σημαντικού άλλου» για τους μαθητές.*

Στο πλαίσιο της αντιπαράθεσης αυτής προς τις δομικές προσεγγίσεις άρχισαν να αναπτύσσονται συμπληρωματικές ή παράλληλες επιμέρους *ερμηνευτικές προσεγγίσεις* στα εκπαιδευτικά δρώμενα και ειδικότερα, από τη σκοπιά της *Συμβολικής Διαντίδρασης* ή *Αλληλεπίδρασης* (Mead, 1972· Blumer, 1969· Goffman, 2001) της *Φαινομενολογίας* (Schutz, 1967· Berger, Luckmann 1993) και της *Εθνομεθοδολογίας* (Garfinkel, 1967). Μπορούμε να πούμε γενικά, ότι οι θεωρήσεις αυτές επιχειρούν να κατεβάσουν την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από τα ύψη των «υπερβατικών» και ντετερμινιστικών δομών, προσανατολίζοντάς την στην καθημερινότητα του ίδιου του μαθητή και τη διεπικοινωνία-αλληλεπίδρασή του με τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Μέσα από τον κόσμο της καθημερινότητάς του και σε αλληλεξάρτηση και ανατροφοδότηση με τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, προσεγγίζει ο συγκεκριμένος μαθητής την εκπαιδευτική διαδικασία και το περιεχόμενό της, προσδίδοντάς τους ένα «υποκειμενικό νόημα» (Weber) – ιεραρχώντας τί είναι περισσότερο ή λιγότερο σημαντικό, καλό ή κακό. Στη βάση των ερμηνευτικών προσεγγίσεων έγιναν και γίνονται ενδιαφέρουσες και εξαιρετικά χρήσιμες έρευνες για εκπαιδευτικούς και μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου και της σχολικής τάξης.

Μαζί με τις ερμηνευτικές αυτές προσεγγίσεις μπορούμε να δούμε και την εμφάνιση της «*Νέας*» Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (NKE) στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Young (ed.),

1971· Whitty]. Από τη σκοπιά αυτή, το ένα σκέλος του ενδιαφέροντος επικεντρώνεται στην «πρωταρχική κοινωνιολογική μήτρα», δηλαδή τον εσωτερικό-συνειδησιακό κόσμο της καθημερινότητας του συγκεκριμένου ατόμου και τις επιχειρούμενες από το ίδιο ταξινομήσεις και νοηματοδοτήσεις των δεδομένων της εμπειρίας που εμπίπτουν ως φαινόμενα στις αισθήσεις του. Ο προσανατολισμός αυτός έχει ως αφετηρία τη φαινομενολογία του A. Schutz (1967). Το δεύτερο σκέλος του ενδιαφέροντος επικεντρώνεται στα κυρίαρχα πρότυπα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής γνώσης, τα οποία προσεγγίζονται με προσφυγή μάλλον στις συγκρουσιακές-μαρξιστικές θεωρίες σχετικά με τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου (Bourdieu 1971). Γενικά, η εμφάνιση της ΝΚΕ απορρέει από την ανάγκη δημιουργίας μιας κοινωνιολογίας του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής γνώσης (Jung 1971: 40), οριοθετώντας όμως ως βασικό σημείο αναφοράς τον υποκειμενικό-νοηματικό κόσμο της καθημερινότητας του μαθητή. Στη βάση αυτή ερευνώνται οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σε άμεση σχέση με τη διαμόρφωσή τους ως «κοινωνικών κατασκευών».

Σύμφωνα με τον ίδιο τον Jung, η κοινωνική κατασκευή της γνώσης δεν αποτελεί ανακάλυψη της ΝΚΕ, αφού είχε ήδη διατυπωθεί, όπως π.χ. στο πλαίσιο της θεωρίας των ελευθέρων επισημονικών επαγγελμάτων (Χιωτάκης, 1998, σελ. 77 επ.) και, ακόμη, είχε επισημανθεί και αναλυθεί πολύ πιο πριν σε ένα πρωταρχικό στάδιο από κλασσικούς θεωρητικούς, όπως π.χ. από τον Μαρξ, τον Durkheim, τον Max Weber (Jung, 1971, σελ. 30) Ο τελευταίος προσεγγίζει, ιδιαίτερα στα ιστορικά παραδείγματα των Κινέζων Μανδαρίνων, αλλά και των θρησκευτικών ιερατείων, τον τρόπο με τον οποίο ορισμένοι νομοκατεστημένοι κύκλοι ενδιαφερόντων και συμφερόντων ανακατασκευάζουν αντίστοιχα, στο πλαίσιο μιας «δευτερογενούς διαδικασίας» (Χιωτάκης, 2002) την αρχικά άγραφη και ασυστηματοποίητη παράδοση ή την αρχικά ρευστή θρησκεία σε «καταγεγραμμένη κανονική παράδοση» ή σε «θρησκεία των Γραφών» (Buchreligion), με απώτερο στόχο να μονοπωλούν τα αντίστοιχα πολιτισμικά «αγαθά» μαζί με την ανάλογη κοινωνική θέση.

Τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, όντας κάτω από την ηγεμονία ή υπό την επήρεια των μορφωμένων αστικών στρωμάτων και των αντίστοιχων κύκλων επαγγελματικών ενδιαφερόντων και συμφερόντων, είναι αναπόφευκτο να αποκλίνουν και να είναι αρκετά ασύμβατα με την πρωταρχική νοηματική και συνειδησιακή

μήτρα της καθημερινότητας, ιδιαίτερα του μαθητή από τα ασθενέστερα και μη μορφωσιογόνα στρώματα. Σύμφωνα με την κοινωνική κατασκευή της σχολικής γνώσης, τονίζεται αντίστοιχα και η κοινωνική κατασκευή της αναγνώρισης των «μορφωτικών αγαθών», όπως επίσης της έννοιας του πεπαιδευμένου ή μορφωμένου, σε αντίθεση προς την πρωτο-κοινωνική μήτρα γνώσεων από την καθημερινότητα του ατόμου και αντίστοιχα την έννοια του «αμόρφωτου και εμπειρικού» που παρουσιάζονται ως κάτι το αρνητικό και κοινωνικά απαξιωτικό. Με την κοινωνική κατασκευή και την καθιέρωση της μονόπλευρης σχολικής γνώσης και ευφυΐας, χωρίς αρκετή συμβατότητα προς τον εσωτερικό συνειδησιακό κόσμο της καθημερινότητας του μαθητή, ιεραρχούνται –αντίστροφα– αρνητικά οι τεχνικές και οι πρακτικές απασχολήσεις της καθημερινότητας (Bourdieu, 1971).

Γενικά, ό,τι έχει σχέση με πρακτικές-εμπειρικές δεξιότητες και αποκλίνει από την εκφραστική και αφηρημένη ευφυΐα του σχολείου αντιμετωπίζεται εκ των προτέρων απαξιωτικά και υποτιμητικά, όπως διαπιστώνεται από την ΝΚΕ. Η στάση αυτή φθάνει σε ακραία όρια στα παραδείγματα των –όντως απλουστευτικών και παραμορφωτικών– διχοτομικών σχημάτων που χαρακτηρίζουν τους καλούς μαθητές ως έξυπνους και επιμελείς, ενώ τα παιδιά που «δεν παίρνουν τα γράμματα» ως κουτά και μη εργατικά. Με τα διχοτομικά αυτά σχήματα, που δεν έχουν ακόμη εκλείψει από τη σχολική πραγματικότητα, αγνοείται ή παραβλέπεται το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικές ικανότητες-δεξιότητες και περισσότερες «ευφυΐες» εκτός από την κυρίαρχη σχολική. Η ΝΚΕ αμφισβητεί τις μονοδιάστατες σχολικές πρακτικές, επισημαίνοντας τις κυρίαρχες ταξικές αστικές επιλογές και αντίστοιχα τα κοινωνικά κατασκευασμένα κριτήρια που προωθούν (Jung, 1971, σελ. 4 επ.· Whitty, σελ. 63) Στη βάση αυτή ασκείται έντονη κριτική στο γεγονός ότι οι αποκλίσεις από την κυρίαρχη μορφή της σχολικής ευφυΐας πολιτογραφήθηκαν στο πλαίσιο των δομικών προσεγγίσεων ως «πολιτισμική στέρση» και όχι ως «πολιτισμική διαφορετικότητα» (Keddie, 1971, σελ. 156).

Θεωρώντας λοιπόν ως δεδομένο ότι η σχολική ευφυΐα και γνώση είναι κομμένη και ραμμένη σύμφωνα με τα πολιτισμικά αυτονόητα των μορφωμένων αστικών τάξεων, φαίνεται από τη σκοπιά της ΝΚΕ ότι ακόμη και η αντισταθμιστική σχολική βοήθεια που προσφέρεται σε παιδιά από εργατικές τάξεις είναι καταδικασμένη να μείνει σε μεγάλο βαθμό μάταιη και αναποτελεσματική (Keddie, 1971). Το καίριο ερώτημα που τίθεται από τη σκοπιά αυ-

τή είναι: πώς μπορεί να αναπτυχθεί μια δημιουργική σύνθεση μεταξύ των διαφορετικών μορφών ευφυΐας, όταν ισχύει η μονοσήμαντη αρχή πως ό,τι αποκλίνει από τα κυρίαρχα σχολικά αυτόνοτα των μορφωμένων αστικών τάξεων στιγματίζεται *a priori* ως πρόβλημα και έλλειψη ευφυΐας; Κλιμακώνοντας την άποψη αυτή οι Essland (1971) και η Keddie (1971) διαπιστώνουν ότι οι προβληματικοί μαθητές γίνονται προβληματικοί λόγω των κριτηρίων με τα οποία μετριέται και διαφοροποιείται η επίδοσή τους στο σχολείο.

Η προσέγγιση της ΝΚΕ είναι ενδιαφέρουσα, αφού μπορεί να αντισταθμίζει και να μετριάζει τη μονοδιάστατη και άκαμπτη εφαρμογή των κυρίαρχων σχολικών κριτηρίων, όμως δεν θα πρέπει σε καμιά περίπτωση να ερμηνεύεται με απόλυτο τρόπο. Για παράδειγμα, όπως έχει λεχθεί σε σχέση με τη μεταφορά της άποψης αυτής στο χώρο του δικαίου, η κατάργηση των κανόνων που οριοθετούν την εγκληματική πράξη δεν θα σήμαινε σε καμιά περίπτωση ότι θα σταματούσαν να γίνονται εγκλήματα.

Τα κοινωνικά πράγματα είναι ιδιαίτερα πολυσύνθετα και πολύπλοκα και στην πληρότητά τους δεν εξηγούνται μονοσήμαντα από καμιά θεωρητική προσέγγιση. Σήμερα μπορεί ίσως να θεωρηθεί ως κοινός τόπος ότι η ΝΚΕ και οι άλλες προσεγγίσεις που ακροθιγώς αναφέραμε, αποτελούν, σύμφωνα με τη διεισδυτική και πολύπλευρη ανάλυση του Max Weber, ιδεότυπους, δηλαδή ερευνητικά μοντέλα, που δεν είναι δυνατόν να απεικονίζουν ακριβώς την πολύπτυχη και ρευστή πραγματικότητα, αλλά μάλλον βοηθούν στην πολύπλευρη προσέγγισή της, έχοντας έτσι έναν ευρετικό χαρακτήρα. Είναι λοιπόν αναπόφευκτο να δημιουργούνται παρεξηγήσεις, όταν μεμονωμένες ερευνητικές προσεγγίσεις, που εξ ορισμού λειτουργούν ως μονοδιάστατα μοντέλα έρευνας, χρησιμοποιούνται για να απεικονίσουν και να αιτιολογήσουν τα δρώμενα στην εκπαίδευση, συνολικά και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο *σηματικός και μονοδιάστατος μεθοδολογικός χαρακτήρας τους*.

Στο πλαίσιο της βεμπεριανής μεθοδολογίας μπορεί να αλληλοσυμπληρώνονται και να συνδέονται αρμονικά μεταξύ τους οι δομικές με τις ερμηνευτικές θεωρήσεις και η προσέγγιση της σχολικής γνώσης και ευφυΐας ως κοινωνικής κατασκευής από τη ΝΚΕ. Για παράδειγμα, η υποκειμενική ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων, μέσα από τον κόσμο της καθημερινότητας του μαθητή, εξαρτάται από πολλούς δομικούς κοινωνικούς παράγοντες, όπως λ.χ. από το αν ο μαθητής είναι μέλος μιας μειονότητας, αν ζει σε πόλη ή σε χωριό, σε μορφωσιογόνο ή μη μορφωσιογόνο περι-

βάλλον κ.λπ. (Γκότοβος, 1990). Στη βάση αυτή, είναι αναμενόμενο να τύχει αρκετά διαφορετικής κατανόησης και ερμηνείας το μάθημα π.χ. της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης από το μαθητή που έχει κοινωνικοποιηθεί σε μια οικογένεια από λειτουργικά αναλφάβητους ή και θρησκόληπτους γονείς, σε ένα απομονωμένο χωριό, σε σύγκριση με έναν μαθητή που οι γονείς του διαθέτουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ασκούν ένα επιστημονικό-ελευθέριο επάγγελμα, ανήκουν στα μεσαία αστικά στρώματα κ.λπ.

Όπως είναι εύλογο να βλέπουμε μέσα από ερμηνευτικές προσεγγίσεις τα δρώμενα στη σχολική τάξη ή το υποκειμενικό νόημα που προσδίδουν οι ίδιοι οι μαθητές στην εκπαιδευτική γνώση, παρόμοια είναι αυτονόητο ότι για θέματα π.χ. εισροών και εκροών στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας χρειαζόμαστε κυρίως δομικές προσεγγίσεις και μακρο-κοινωνιολογικές έρευνες. Τα διάφορα θέματα στην εκπαίδευση, ανάλογα με την ιδιαίτερη υφή τους, είναι περισσότερο επιδεκτικά σε ορισμένες προσεγγίσεις και λιγότερο σε άλλες.

Από τη βεμπεριανή αυτή σκοπιά μπορούμε, νομίζω, να προσεγγίσουμε από μια πιο διαφοροποιημένη οπτική και τη σχέση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων με την κοινωνική κατασκευή της σχολικής γνώσης: η τελευταία, όσο κι αν αντιστοιχεί στα πολιτισμικά αυτονόητα και το *Habitus* των αστικών μορφωμένων τάξεων, συγχρόνως όμως υπακούει σε αξιακές λογικές και σε διαδικασίες που οφείλουν να είναι εκλογικευμένες-ορθολογικές, απρόσωπες, αμερόληπτες και οικουμενικές. Στη βάση αυτής της εκλογίκευσης, ακόμη και ο μαθητής που προέρχεται από μη μορφωσιογόνο κοινωνικό περιβάλλον και που, παρά ταύτα, «τολμά» να σπουδάσει, γνωρίζει ότι δεν έχει να αντιμετωπίσει σκοτεινές και απροσπέλαστες μυθικές δυνάμεις, όπως είναι π.χ. η «ιδιαιτερότητα του αίματος» και οι υποτιθέμενες βιολογικές-κληρονομικές καταβολές. Έχοντας απομυθοποιήσει, τουλάχιστον από τη σκοπιά αυτή, τις κοινωνικά επιλεκτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, γνωρίζει ότι έχει να «παλέψει» με συγκεκριμένα-ορατά εμπόδια που είναι οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής μορφής, άρα μπορεί να τα αντιμετωπίσει μέχρι ένα σημείο, αρκεί να διαθέτει αποθέματα για πολύ μεγαλύτερες προσπάθειες και θυσίες, σε σύγκριση με παιδιά από μορφωσιογόνο περιβάλλον, με πολύ καλύτερο σημείο εκκίνησης στην «κούρσα του εκπαιδευτικού συναγωνισμού». Η στάση αυτή, παρά το ότι σε καμιά περίπτωση δεν αντισταθμίζει τις υπάρχουσες κοινωνικές-εκπαιδευτικές ανισότητες, ωστόσο αποτελεί σχετική πρόοδο και κοινωνική κατάκτηση, συγκρινόμενη

με την οικογενειοκρατία και την άμεση κληρονομική διαδοχή στις θέσεις ή με το λεγόμενο *spoil system*, στο πλαίσιο του οποίου οι ανώτερες θέσεις δίδονται ως λάφυρα στους «δικούς μας ανθρώπους» και στα «δικά μας παιδιά», ανεξάρτητα από τυπικά και ουσιαστικά προσόντα.

Η εκπαίδευση είναι όντως κατασκευασμένη σύμφωνα με τα πολιτισμικά αυτονόητα των μορφωμένων αστικών στρωμάτων, γεγονός που συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ιεραρχίας. Όμως, λόγω του εκλογικευμένου και ορθολογικού τρόπου της κοινωνικής αυτής αναπαραγωγής μπορεί να χρησιμοποιείται συγχρόνως, *μέχρι ένα βαθμό*, ως ευκαιρία και μέσον για κοινωνική κινητικότητα, από κάτω προς τα πάνω. Από τη σκοπιά αυτή των δυο όψεων της εκπαίδευσης μπορούμε να δούμε και το γεγονός ότι ακόμη και η λεγόμενη «εκπαιδευτική έκρηξη», το ποσοτικό άνοιγμα των σπουδών και του Πανεπιστημίου ιδιαίτερα κατά τα τελευταία τριάντα χρόνια –ενδεικτικά, στους 18.803 εισαχθέντες κατά το 1974 στο Πανεπιστήμιο, αντιστοιχούν 85.000 το 2.000– δεν σήμαινε και μιαν, αντίστοιχα, καταλυτική ποιοτική αλλαγή προς την κατεύθυνση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Παρά την ποσοτική πρόοδο που έχει επιτευχθεί, εξακολουθεί να ισχύει ο κανόνας σύμφωνα με τον οποίο, παιδιά που προέρχονται από γονείς με επιστημονικό και ελεύθερο επάγγελμα, έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να εισαχθούν σε Σχολές γοήτρου όπως π.χ. η Ιατρική και το Πολυτεχνείο, ενώ αντίθετα παιδιά με γονείς από εργατικά και αγροτικά επαγγέλματα, αν τελικά «παραστρατήσουν» (Δελμούζος) προς τις σπουδές, τότε κατευθύνονται κατά κανόνα σε Σχολές με χαμηλότερες επαγγελματικές και κοινωνικές προοπτικές. Μόνο στη δεύτερη γενιά, τα δικά τους πλέον παιδιά, έχουν ρεαλιστικές ευκαιρίες πρόσβασης σε σχολές γοήτρου («διαγενεακή κινητικότητα»).

Όσο κι αν ωφελούνται παιδιά και από ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα από το ποσοτικό άνοιγμα των σπουδών, έχοντας σχετικές ευκαιρίες πρόσβασης, έστω σε Σχολές χαμηλότερου κύρους, τελικά με την «εκπαιδευτική έκρηξη» και την «υπερπαραγωγή πτυχιούχων» είναι αναγκασμένα να δοκιμάζουν ακόμη μια φορά, ως πτυχιούχοι, την ανισότητα των ευκαιριών. Με τον πληθωρισμό των τίτλων σπουδών η ανταλλακτική αξία των βασικών πτυχίων υποβαθμίζεται. Έτσι, ενώ παραμένει το πτυχίο βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική αποκατάσταση, ωστόσο καταλύτες για την «εξαργύρωση» της ανταλλακτικής του αξίας γίνονται άλλοι παράγοντες, όπως π.χ. η οικονομική δυνατότητα για μεταπτυχιακές

σπουδές και διδακτορικό, οι κοινωνικές ευκαιρίες και γνωριμίες, η ευελιξία και η διάθεση συμπληρωματικών προσόντων από τους πτυχιούχους...

Για όλους αυτούς τους λόγους, τα αντισταθμιστικά μέτρα και οι στόχοι για την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων προς την κατεύθυνση μιας εκπαιδευτικής ουτοπίας, σύμφωνα με την οποία θα μπορούν να σπουδάζουν κατά το δυνατόν περισσότεροι, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, αποδεικνύονται συνολικά, παρά τις επιμέρους βελτιώσεις που προσφέρουν, μάλλον ματαιοπονία και «σισύφειο έργο». Φαίνεται ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ως στόχος, παρά τις οριακές βελτιώσεις, είναι μάλλον καταδικασμένη να μείνει «ουτοπία» (με την κυριολεκτική σημασία του όρου από το «ου τόπος»), όχι μόνο λόγω του κοινωνικού-ταξικού χαρακτήρα της σχολικής γνώσης, όπως τονίζεται από τη ΝΚΕ, αλλά κυρίως από τη δομική αλληλεξάρτηση της ανώτατης εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και τις περιορισμένες θέσεις στα επιστημονικά και ελευθέρια επαγγέλματα ή σε άλλους εξειδικευμένους τομείς. Από τη σκοπιά αυτή, όσο κι αν φαίνεται παράδοξο, η ματαιότητα του εκπαιδευτικού στόχου για την πλήρη άμβλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων συνδέεται και απορρέει σε μεγάλο βαθμό από τη σημειούμενη... επιτυχία του: Όσο περισσότερο ανοίγει ποσοτικά και κοινωνικά η ανώτατη εκπαίδευση, τόσο πιο πολύ κλιμακώνεται η υπερπαραγωγή πτυχιούχων και οξύνεται αντίστοιχα ο ανταγωνισμός, αρχικά για την είσοδο στις Σχολές γοήτρου και αργότερα, μετά το πτυχίο, για την είσοδο στο ποθητό επάγγελμα ή σε κάποια αντίστοιχη θέση.

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητεί σήμερα ότι οι κυρίαρχες εκφραστικές, μαθηματικές-αφηρημένες και άλλες δεξιότητες ή αξιακές επιλογές στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα είναι από μια άποψη κοινωνικές κατασκευές που εκφράζουν κυρίως τα πολιτισμικά αυτονόητα των μορφωμένων αστικών στρωμάτων. Ακόμη, κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι στη βάση αυτή επηρεάζεται επίσης το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, περισσότερο ή λιγότερο, από επιμέρους κύκλους ενδιαφερόντων και συμφερόντων όπως π.χ. από τα πολιτικά κόμματα, τα ΜΜΕ, τη διανοήση και τις Ενώσεις των Εκπαιδευτικών, τις Εκκλησίες (ή άλλους Φορείς), τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, τα Συνδικάτα, τα διάφορα Επιμελητήρια, τις Ενώσεις Βιομηχάνων κ.λπ. Από τη σκοπιά αυτή μπορούμε να αναφερθούμε για παράδειγμα στη μάλλον ρητορική-ιδεολογική κατασκευή και αναπαραγωγή του λεγόμενου «κρυφού σχολείου», η οποία δεν έχει επιβεβαιωθεί από τα μέχρι σήμερα

πορίσματα της ιστορικής έρευνας και τα αντίστοιχα πραγματικά στοιχεία (Αγγέλου, σελ. 199).

Ενώ οι εκπρόσωποι της ΝΚΕ είναι εναντίον των διχοτομικών και απλουστευτικών σχημάτων στην εκπαίδευση, τείνουν ωστόσο οι ίδιοι να τα χρησιμοποιούν, όταν εντάσσουν την υποκειμενική καθημερινή γνώση και τη σχολική μόρφωση ή παιδεία στο ίδιο επίπεδο και, στη συνέχεια, σε δυο διαμετρικά αντίθετους πόλους. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε ότι το κυρίαρχο μοντέλο της ανθρωπιστικής παιδείας στην Ευρώπη, παρά τον πρωταρχικό ταξικό χαρακτήρα του, αλλά και τις παρεξηγήσεις ή την παραμορφωμένη «πρόσληψη» που γνώρισε σε ορισμένες ιστορικές περιόδους, είχε ως κύριο στόχο, ήδη από την αρχαιότητα, την καλλιέργεια μεθόδων και δεξιοτήτων και ακόμη την απόκτηση απαραίτητων γνώσεων που βοηθούν στην κατανόηση και την εύστοχη-αποτελεσματική αντιμετώπιση των ερωτημάτων και προκλήσεων της καθημερινότητας. Για τον Αριστοτέλη, «το χαρακτηριστικό ενός μορφωμένου ανθρώπου είναι ότι μπορεί να κρίνει εύστοχα σε ποιο βαθμό αυτό που λέει κάποιος είναι από την πλευρά της μεθόδου σωστό ή λαθεμένο» («πεπαιδευμένου γάρ εστι κατά τρόπον το δύνασθαι κρίναι ευστόχως τι καλώς ή μη καλώς αποδίδωσιν ο λέγων»: (Αριστοτέλους, *Περί ζώων μορίων*, Α, 639b, σελ. 1-12).

Στη βάση αυτή, η άποψη εκπροσώπων της ΝΚΕ, ότι οι μαθητές υιοθετώντας τα πρότυπα της σχολικής γνώσης και ευφυΐας (όπως αυτά προσφέρονται από τους εκπαιδευτικούς) πρέπει να εγκαταλείψουν τις «φυσικές στάσεις» (Schutz) και τις νοηματικές κατηγοριοποιήσεις που έχουν στην καθημερινή τους ζωή, είναι κατά την άποψή μου οριακή και μπορεί να εκφράζει μάλλον ακραίες περιπτώσεις της σχολικής πραγματικότητας, ιδιαίτερα σε ορισμένες ιστορικές εποχές και κάτω από την επίδραση αυταρχικών καθεστώτων ή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που, μέχρι την αλλαγή «παραδείγματος» κατά τη δεκαετία του 1960, ήθελε να αναχαιτίζει δραστικά τη μαζική ροή προς τις ανώτερες και ανώτατες σπουδές. Η περιοριστική αυτή πολιτική και προπαντός οι προεκτάσεις και οι επιδράσεις της στο αναλυτικό πρόγραμμα επιβάρυναν τη σχολική γνώση με πρόσθετες, κοινωνικά κατασκευασμένες δυσκολίες που λειτουργούσαν ως κοινωνικά φίλτρα επιλογής και δραστηκής αναχαίτισης της κοινωνικής ζήτησης για σπουδές (Μυλωνάς, 1998). Οι κοινωνικές αυτές ανακατασκευές της σχολικής γνώσης –που υπαγορεύονται κυρίως από συντεχνιακές και μακροεκπαιδευτικές-κοινωνικές προοπτικές– ήταν και είναι αντίθετες

προς τα μορφωτικά πρότυπα της ανθρωπιστικής παιδείας, η οποία θέλει τη σχολική παιδεία ως αρωγό της πρωταρχικής καθημερινής πράξης και εμπειρίας.

Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούμε να δούμε σήμερα τις τελευταίες εξελίξεις ως προς τη *διεπιστημονικότητα και τη διαθεματικότητα της σχολικής γνώσης* στο πλαίσιο ενός μαθητοκεντρικού προσανατολισμού, με αφετηρία την καθημερινότητα και τα αντίστοιχα ερωτήματα του ίδιου του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2002). Η σημαντική αυτή στροφή βρίσκεται σαφώς σε εναρμόνιση προς τα πορίσματα της ΝΚΕ, επιβεβαιώνοντας έτσι ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι στην πραγματικότητα επιδεκτικό κοινωνικά εξισορροπητικών βελτιώσεων.

Το ζητούμενο από τη σκοπιά αυτή είναι η δημιουργική ανατροφοδότηση και αλληλοσυμπλήρωση αναμεσα στις αντιλήψεις και τα αυτονόητα από τον κόσμο της υποκειμενικής αυτοσυνειδησίας του μαθητή αφενός και της σχολική παιδείας αφετέρου. Ο εσωτερικός νοηματικός κόσμος της καθημερινότητας του μαθητή δίνει εναύσματα και ερωτήματα, ενώ η παιδεία οφείλει να προσφέρει μέθοδο και εκλογικευμένες προσεγγίσεις-απαντήσεις. Στο βαθμό λοιπόν που η σχολική γνώση και ευφυΐα είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα μιας επιστημονικής διερεύνησης και αντίστοιχα μιας μεθοδικής-αναστοχαστικής επαναπροσέγγισης του κόσμου που γνωρίζουμε πρωταρχικά ως φαινόμενο μέσω των αισθήσεων, οφείλει να πειθαρχεί σε οικουμενικές-μεθοδολογικές αρχές και νόρμες, ακόμη κι όταν τίθεται στην υπηρεσία ιδιωτικών και παρτικουλαριστικών ενδιαφερόντων – διαφορετικά, εκπίπτει από το status της εκλογικευμένης και επιστημονικής γνώσης. Με τη διαπίστωση αυτή εισερχόμαστε στο θέμα της «αξιολογικής ουδετερότητας της επιστήμης», όπως αυτό διατυπώθηκε και αναλύθηκε από τον Max Weber (1985).

Στα όσα ακολουθούν γίνεται προσπάθεια να καταδειχθεί ότι οι εφαρμογές που αξιολογούν αδιαφοροποίητα την κοινωνικά κατασκευασμένη σχολική γνώση μπορεί να φθάνουν σε αδιέξοδα και εξωπραγματικές υπερβολές όταν, εντελώς μονοδιάστατα και μονοσήμαντα, τοποθετούν στο ίδιο επίπεδο την εκλογικευμένη-επιστημονική γνώση και παιδεία με τις αυτοδίδακτες υποκειμενικές ανακατασκευές και τις μάλλον ερασιτεχνικές κατηγοριοποιήσεις που απορρέουν από την καθημερινή αντιπαράθεση του ατόμου με την πραγματικότητα του εξωτερικού κόσμου. Στις περιπτώσεις αυτές, είναι δυνατόν να ολισθαίνει κανείς σε ένα *μηδενιστικό σχετικισμό*, εφόσον εξομοιώνει την έλλογη και επιστημονική γνώση, α-

πό την οποία απορρέει η σχολική, με τις μεθοδολογικά ανεξέλεγκτες και μάλλον απλοϊκές και εμπειρικές ανακατασκευές στον υποκειμενικό-εσωτερικό κόσμο της ατομικής καθημερινότητας. Στη βάση αυτή είναι δυνατόν, οι πρωταρχικές αυτές ανακατασκευές και οι ερασιτεχνικές κατηγοριοποιήσεις να συγχέονται με την υποκειμενική πρόσληψη και αφομοίωση τρεχουσών προκαταλήψεων και δεισιδαιμονιών, οι οποίες με τον τρόπο αυτό μπορεί να ταυτίζονται και να εξομοιώνονται με τις μεθοδικές και εκλογικευμένες προσεγγίσεις της πραγματικότητας.

Τον κίνδυνο αυτό ενός μηδενιστικού σχετικισμού θα προσπαθήσω να τεκμηριώσω στο παράδειγμα ενός κειμενικού αποσπάσματος που περιέχεται σε σχολικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού. Επιχειρώντας την προσέγγιση αυτή θα πρέπει ίσως να διευκρινίσω ότι θεωρώ ιδιαίτερα χρήσιμη την επιστημονική διερεύνηση της κοινωνικά κατασκευασμένης σχολικής γνώσης και ευφυΐας. Όμως η επανεξέταση των μορφωτικών της στόχων δεν μπορεί, νομίζω, να σημαίνει –υποχρεωτικά και σε όλες τις περιπτώσεις– την απόρριψή τους. Το τελευταίο θα σήμαινε, πως «αντί να πλύνουμε το παιδί, το πετάμε μαζί με τα απόνερα».

Υποθέτω, μαζί με τους Blackledge, Hunt (1995, σελ. 391), πως όταν τελειώσει η επιχειρούμενη σύγκριση των εκλογικευμένων προτύπων της παιδείας με τις τρέχουσες-υποκειμενικές ανακατασκευές του κόσμου της καθημερινότητας στο συγκεκριμένο ιστορικό παράδειγμα που εξετάζουμε, πολλά από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σχολικής γνώσης και παιδείας μπορεί να αποδειχθούν ορθά.

2. Το παράδειγμα του αποσπάσματος: «Παπουλάκος, ο καλός σπορέας»

Το κείμενο στο οποίο αναφερόμαστε (Βαλλιανάτος κ.ά., *Θρησκευτικά ΣΤ΄ Δημοτικού*, σελ. 197-201) αποτελεί διασκευή από το ομώνυμο έργο του Κωστή Μπαστιά, ενός έγκριτου δημοσιογράφου, πεζογράφου, ιστορικού και θεατρικού συγγραφέα (Π. Χάρης, 1992) που θα μπορούσαμε να τον τοποθετήσουμε συμβατικά στο λεγόμενο συντηρητικό χώρο.

Αν παραβλέψουμε το γεγονός ότι ο Παπουλάκος δεν είναι ένα πρόσωπο γνωστό στην Ελλάδα (με εξαίρεση ίσως την Πελοπόννησο), το απόσπασμα για τη δράση του φαίνεται με μια πρώτη

ματιά καλογραμμένο, ηθοπλαστικό – αν και στο πνεύμα μιας τελείως διαφορετικής εποχής. Ανατρέχοντας συμπληρωματικά στο αντίστοιχο βιβλίο για το Δάσκαλο (Βαλλιανάτος Α. κ.ά., σελ. 85), διαβάζουμε ότι οι στόχοι του μαθήματος είναι:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές στοιχεία από τη ζωή και το έργο του Παπουλάκου
- Να εκτιμήσουν την προσφορά του στη χριστιανική ζωή του λαού.

Εδώ δημιουργούνται κάποιες απορίες: κατανοεί κανείς το ενδιαφέρον να γνωρίσουν οι μαθητές στοιχεία από τη ζωή και το έργο π.χ. του Κοσμά του Αιτωλού (προηγούμενη ενότητα του βιβλίου) ή άλλων μορφών της εκκλησίας και της ιστορίας μας. Όμως του Παπουλάκου; Ποιος ήταν αυτός και με ποια κριτήρια παρουσιάστηκε ξαφνικά σε σχολικό βιβλίο;

Ως γνωστόν, ένας βασικός στόχος που διέπει τη σύνταξη ανθολογίων και την παράθεση αποσπασμάτων στα σχολικά εγχειρίδια είναι να δημιουργήσουν κίνητρα στο μαθητή για να ανατρέξει και να διαβάσει ο ίδιος ολόκληρο το έργο, το οποίο μόνο αποσπασματικά γνώρισε στο σχολείο. Άρα, υποθέτουμε ότι η αναφορά αυτή στον Παπουλάκο και ιδιαίτερα στην ανακατασκευή του από τον Μπαστιά μπορεί ίσως να αποτελέσει μια πρόκληση να γνωρίσει ο μαθητής ολόκληρο το έργο. Θα ήταν λοιπόν χρήσιμο να αναρωτηθούμε για τις δυναμικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η πρόσληψη του Παπουλάκου από τον Μπαστιά στην κοινωνικοποίηση και την κοσμοθεώρηση των μαθητών. Ήδη, όπως αναφέρει η Σταθοπούλου (1991, σελ. 6), «το βιβλίο δινόταν για πολλά χρόνια στα κατηχητικά σχολεία ως αναμνηστικό, μετά τη λήξη της χρονιάς».

Να πούμε προκαταρκτικά ότι ο Παπουλάκος υπήρξε μια αμφιλεγόμενη και αντιφατική προσωπικότητα που εξιδανικεύτηκε και αγιοποιήθηκε από πολλούς, ενώ από κάποιους άλλους, όπως επίσης και από την επίσημη Εκκλησία της εποχής του, χαρακτηρίστηκε ως αγύρτης και λαοπλάνος. Ακόμη κι αν δούμε και τις δυο αντιθετικές αυτές εκτιμήσεις ως υπερβολικές και ακραίες, χωρίς να συμφωνούμε με καμιά –όπως π.χ. η Σταθοπούλου (1991, σελ. 3) στη σχετική έρευνά της– μπορούμε να συμφωνήσουμε στο εξής: στο βαθμό που η μορφή του Παπουλάκου παραμένει σημείο αντιλεγόμενο, δεν είναι δυνατόν να μπει αβασάνιστα σε σχολικό εγχειρίδιο. Δημιουργείται λοιπόν η εύλογη απορία: εφόσον ο Παπουλάκος υπήρξε και παραμένει ακόμη μια αμφιλεγόμενη προσωπικότητα, πώς εξηγείται η απροσδόκητη ένταξή του, όχι π.χ. στο

μάθημα της ιστορίας, όπου θα μπορούσε να παρουσιαστεί τόσο από τη θετική όσο κι από την αρνητική πλευρά στο πλαίσιο ενός βαθύτερου προβληματισμού για τις συνθήκες της εποχής του, αλλά στο μάθημα των θρησκευτικών, στο πλαίσιο μιας εξιδανικευμένης πρόσληψης ομολογιακού χαρακτήρα και δίπλα στην όντως μεγάλη μορφή του Κοσμά του Αιτωλού;

Ποια ήσαν λοιπόν τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επελέγη το κείμενο αυτό για τον Παπουλάκο στο μάθημα των θρησκευτικών, ανάμεσα σε πολλές άλλες διαφορετικές επιλογές; Ποιά πρότυπα και ποιές στάσεις καλλιεργούνται στον μαθητή που, επηρεασμένος από το απόσπασμα του σχολικού εγχειριδίου, θα μπορούσε ίσως να ανατρέξει στο έργο του Μπαστιά για να διαβάσει ολόκληρο το κείμενο;

Είναι σαφές ότι τα παραπάνω ερωτήματα επικεντρώνουν το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης, όχι στο απόσπασμα του βιβλίου, αλλά στις κρυφές προεκτάσεις και επιπτώσεις που μπορεί να έχει η «κοινωνική κατασκευή» του προτύπου μιας αγιοποιημένης ελληνορθόδοξης μορφής από ένα διανοούμενο μιας συγκεκριμένης εποχής και αντίστοιχα η δημόσια προβολή και εγχάραξή του στις συνειδήσεις στο πλαίσιο της παιδείας.

Επομένως, το πρόβλημα δεν είναι από τη σκοπιά αυτή ο Παπουλάκος, ως πρόσωπο. Ούτε μας ενδιαφέρει άμεσα η επιχειρούμενη εξιδανίκευσή του, εφόσον δεν συνδέεται με την παιδεία, ανεξάρτητα από το αν αυτή προβάλλεται στο βιβλίο του Μπαστιά ή από όσους επιζητούν σήμερα την αγιοποίησή του για διάφορους λόγους τους οποίους δεν εξετάζουμε εδώ (Μουλασιώτης, 2000).

Προϋπόθεση για να απαντήσουμε στα ερωτήματα που διατυπώθηκαν είναι ότι παρουσιάζουμε ορισμένα αντιπροσωπευτικά στοιχεία για το ιστορικό πρόσωπο του Παπουλάκου και την επίσης ιστορική αναπαραγωγή του από τον Κωστή Μπαστιά. Στην προσπάθειά μας αυτή βασιζόμαστε κυρίως σε έρευνες που έχουν γίνει για τον Παπουλάκο και την εποχή του (βλ. κυρίως Αρώνη-Τσίχλη, 1989· Σταθοπούλου, 1991· Άννινος, 1925, 1995· Ρηγόπουλος, 1979· Petropoulos, 1985, 1986).

3. Ο Παπουλάκος και η εποχή του

Ο Παπουλάκος, κατά κόσμον Χριστόφορος Παναγιωτόπουλος, ήταν, μαζί με τ' αδέρφια του, ένας φιλήσυχος κρεοπώλης-σφαγέ-

ας και έμπορος ζώων στο χωριό Άρμπουνα της επαρχίας Καλαβρύτων. Η ανάρρωσή του από βαριά ασθένεια γύρω στο 1842 σήμαινε μια ριζική μεταστροφή στη ζωή του: αφού δώρισε όλα τα υπάρχοντά του στα αδέρφια του, φόρεσε καλογερικό ένδυμα, μόνασε για αρκετό διάστημα σε μια καλύβα-σκήτη στο βουνό Άρμπουνα με το όνομα Χριστόφορος. Σε ηλικία άνω των 70 ετών άρχισε να περιφέρεται κηρύσσοντας το λόγο του Θεού, ζητιανεύοντας και βοηθώντας με όσα εισέπραττε φτωχές γυναίκες που συναντούσε στις εκκλησίες στα κηρύγματά του. Είναι ευνόητο ότι οι τελευταίες γίνονταν οι καλύτεροι κήρυκες για τις αγαθοεργίες του. Γρήγορα απέκτησε λοιπόν μεγάλη φήμη και αναγνώριση αφού, όπως πίστευαν οι άνθρωποι που έτρεχαν να τον ακούσουν, –πέρα από την ελεημοσύνη– ο λόγος και το παράδειγμά του επιδρούσε ηθικά και εξαγνιστικά στις τραχιές συνθήκες της ζωής τους. Στην επίδραση του μοναχού Χριστόφορου αποδιδόταν π.χ. η συμφιλίωση εχθρικών οικογενειών και ο περιορισμός των ζωοκλοπών ή άλλων εκτρόπων στην επαρχία.

Τουλάχιστον κατά την πρώτη φάση των περιοδειών του Παπουλάκου, το κήρυγμά του επικεντρωνόταν σε ηθικές προτροπές, όπως π.χ. στην τήρηση των κανόνων της εκκλησίας, στην καταδίκη της ζωοκλοπής, της δεντροτομής και της ψευδορκίας. Μιλώντας στην απλή γλώσσα και με παραδείγματα από τις παραστάσεις και τη ζωή του κοινού στο οποίο απευθυνόταν, εύρισκε πράγματι μεγάλη απήχηση.

Στη συνέχεια και σ' ένα δεύτερο στάδιο (1851-1852), έχοντας προφανώς επηρεαστεί από την αυξανόμενη και διευρυνόμενη απήχηση της δράσης του, προπαντός όμως, όντας μυημένος στη Φιλορθόδοξη Εταιρεία, άρχισε να πολιτικοποιεί την έντονη θρησκοληψία, τη δική του και του πολυπληθούς ακροατηρίου του, πέφτοντας έτσι σε φαύλο κύκλο. Όσο πιο πολύ πολιτικοποιούσε τη θρησκοληψία και την αμάθεια του κοινού, τόσο περισσότερο έχανε την αίσθηση του μέτρου, αναμειγνυόμενος με απλουστευτικό και μανιχαϊκό τρόπο σε περίπλοκα-συγκρουσιακά θέματα, εκκλησιαστικά, εκπαιδευτικά και πολιτικά, βλέποντάς τα μόνο μέσα από τις ιδεοληψίες της Φιλορθόδοξης Εταιρείας, τις δικές του και των οπαδών του. Μέσα από το πρίσμα αυτό, η κοσμική εκπαίδευση, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος και τα Πανεπιστήμια ανήκαν κατά τον Παπουλάκο στα «γράμματα του διαβόλου», που ήσαν αντίθετα με τα «θεϊκά γράμματα» τα οποία βρίσκονταν μόνο στο Ψαλτήρι και την Οκτώηχο. Ακόμη, τα Δικαστήρια ήσαν κατά τον Χριστόφορο «γυφτόσπιτα», τα εμβόλια «βούλα του διαβόλου», τα ατμόπλοια

«καρότσες του διαβόλου» (Άννινος, σελ. 44· Σταθοπούλου, σελ. 44 επ.). Ένα δείγμα ακόμη των ιδεοληψιών του ήταν η εμμονή του ότι τα κορίτσια έπρεπε να παντρεύονται σε ηλικία 12 ετών, ενώ τα αγόρια στα 15 τους (Σταθοπούλου, σελ. 58).

Το γεγονός ότι ο Όθων δεν ήταν ορθόδοξος, αλλά καθολικός, αποτελούσε έναν σημαντικό λόγο για να στραφεί ο Παπουλάκος εναντίον του, χαρακτηρίζοντάς τον ως «ψωριασμένο γίδι» που πρέπει να απομακρυνθεί από το κοπάδι, καθώς και εναντίον της αυλής και των αξιωματούχων του, ιδιαίτερα εναντίον των Βαυαρών, αλλά ακόμη και εναντίον της Ιεράς Συνόδου, αφού όλοι αυτοί –με τον ένα ή άλλο τρόπο– επιβουλεύονταν κατά την άποψη του την ορθόδοξη πίστη. Δεν έθετε θέμα βασιλείας, απλώς απαιτούσε ο Βασιλιάς να είναι ορθόδοξος.

Τις δοξασίες και τα πρότυπα του Παπουλάκου τα εξετάζουμε εδώ σε συνάφεια με τον ιστορικό χωρόχρονο μέσα στον οποίο έζησε, στο πλαίσιο μιας προσέγγισης που δεν προσωποποιεί το κίνημα που συνδέθηκε με το όνομά του, συσχετίζοντάς το δηλαδή μόνο με την ισχυρή υποκειμενική βούληση και την ασυνήθιστη δραστηριότητα του χαρισματικού Χριστόφορου. Το εθνοθρησκευτικό αυτό κίνημα οδήγησε το 1852 στην πιο εκτεταμένη εξέγερση και μαζική διαμαρτυρία του πληθυσμού, ιδιαίτερα στη Μάνη (Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 370). Την κινητοποίηση αυτή του αγροτικού πληθυσμού της Παλιάς Ελλάδας υπό τον Παπουλάκο την προσεγγίζουμε πρωταρχικά ως γέννημα αντικειμενικότερων συνθηκών και αντίστοιχων κοινωνικών εντάσεων, χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης μια σύνθεση από τη θεωρία της ομαδικής συμπεριφοράς του Smelser (Smelser, 1962· Καλαφάτης, 1993· Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 313-377) και τον τύπο του «χαρίσματος» του Weber (1972) για τη νομιμοποίηση της εξουσίας. Ως γνωστόν, οι τυπολογίες μάς βοηθούν να ταξινομήσουμε και να κατανοήσουμε την πραγματικότητα, όμως η τελευταία δεν απεικονίζεται ακριβώς με τα ιδεοτυπικά αυτά σχήματα. Στη βάση αυτή, προϋποθέσεις για τη δημιουργία του κινήματος του Παπουλάκου ήταν:

1) Μια «επιρρέπεια των κοινωνικών δομών» (structural conduciveness), ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές, προς τη θρησκευτικοποίηση της πολιτικής και την πολιτικοποίηση της θρησκευτικότητας ή και της θρησκοληψίας.

Συγκεκριμένα, οι συνθήκες που ευνοούσαν a priori το λόγο του Χριστόφορου βρίσκονταν στις κοινωνικές δομές και τις αντί-

στοιχες νοοτροπίες μιας παραδοσιακής εθνοθρησκευτικής κοινότητας, διαμορφωμένης κατά την οθωμανική περίοδο. Στο πλαίσιο της παλιάς αυτής τάξης πραγμάτων δεν διαφοροποιούνταν μεταξύ τους οι διάφορες σφαίρες ανθρώπινων δραστηριοτήτων, όπως π.χ. η πολιτική, η οικονομική, η κοινωνική ή η θρησκευτική. Ο κάθε άνθρωπος, αντί να συμμετέχει συγχρόνως σε πολλές ομάδες ή σφαίρες δραστηριοτήτων, κάθε μια από τις οποίες αντιστοιχεί σε μια ειδική λειτουργία, θεωρούσε αυτονόητο να ανήκει σε μια κύρια ομάδα που επιτελούσε ποικίλες λειτουργίες σε πολλούς τομείς, καλύπτοντας έτσι όλες τις ανάγκες του (Petrooulos 1986: 625). Έτσι, η βασική ιδιότητα του ορθόδοξου χριστιανού διαφοροποιούσε και περιχαράκωνε το συγκεκριμένο άνθρωπο από τους «άλλους» – Τούρκους μουσουλμάνους ή δυτικούς χριστιανούς. Του έδινε μια πολιτισμική «ταυτότητα» και συγχρόνως τον βοηθούσε να καλύπτει ως άτομο όλες τις άλλες ανάγκες ή λειτουργίες του: τις οικονομικές, τις εθνικές, τις εκπαιδευτικές, τις κοινωνικές... Ας θυμηθούμε ότι, ιδιαίτερα ο αγροτικός κόσμος, όντας αγράμματος και μη γνωρίζοντας άλλους τρόπους ζωής, εξακολουθούσε να ζει σύμφωνα με τα πρότυπα που κυριαρχούσαν στην οθωμανική αυτοκρατορία. Οι άνθρωποι κοιμόνταν σε ψάθες, κάθονταν σε μαξιλάρια, ντύνονταν με παραδοσιακές ενδυμασίες, οι γυναίκες δεν κυκλοφορούσαν ακάλυπτες και ζούσαν ξεχωριστή ζωή από τους άνδρες (Petrooulos, 1985, σελ. 47). Για το τμήμα αυτό του πληθυσμού, «οι μηχανισμοί του οθωμανικού κράτους, τα πασαλίκια, τα καπετανάτα, ίσως ακόμη και ο θεοκρατικός χαρακτήρας, ήσαν απόλυτα ικανοποιητικοί, αν ελέγχονταν αποκλειστικά από Έλληνες, ή τουλάχιστον από μια τάξη Ελλήνων» (όπ. παρ.). Εδώ πρέπει να προσθέσουμε ότι ιδιαίτερα στη λαϊκή θρησκευτικότητα του αγροτικού κόσμου –εξαρτημένου από ανεξιχνίαστα και απροσπέλαστα φυσικά φαινόμενα– υπήρχε ένας συγκερασμός χριστιανικών και ειδωλολατρικών στοιχείων, κατάλοιπων από προχριστιανικές-παγανιστικές δοξασίες. Πολλά παγανιστικά κατάλοιπα είχαν εκχριστιανιστεί, κάνοντας τη λαϊκή θρησκευτικότητα να φαίνεται σαν ένα κράμα μεταξύ εκλογικευμένης-ηθικής θρησκείας και μαγείας, με υπερτονισμό του δεύτερου στοιχείου, όπως φαίνεται π.χ. στις πολλές περιπτώσεις δεισιδαιμονίας και θρησκοληψίας και ακόμη στην επίκληση του θείου για πρακτικά θέματα (Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 317 επ.).

Για όλους αυτούς τους λόγους, οι νοοτροπίες ιδιαίτερα στις αγροτικές περιοχές ήσαν συχνά ερμητικά κλειστές στο καινούριο και συγχρόνως αντιμετώπιζαν με δυσπιστία τους ετερόδοξους χρι-

στιανούς, αφού τους «γνώριζαν» μόνο μέσα από (προκατασκευασμένες) προκαταλήψεις και αρνητικά στερεότυπα.

2) Η δομική επιρρέπεια προς την πολιτικοποίηση της θρησκοληψίας και της θρησκευτικότητας θα μπορούσε να αποκτήσει συγκρουσιακό περιεχόμενο, εφόσον εμφανίζονταν, συμπληρωματικά, «δομικές εντάσεις» (structural strain). Οι αντιθέσεις αυτές είχαν ήδη αρχίσει να δημιουργούνται με την ανάπτυξη του ελεύθερου και συγκεντρωτικού έθνους-κράτους, το οποίο μονοπωλούσε τη νόμιμη χρήση της βίας (βλ. π.χ. τη δημιουργία του τακτικού στρατού και των σωμάτων ασφαλείας). Ακόμη, το κράτος μονοπωλούσε τη διοίκηση, τη φορολογία και τη διάθεση των κρατικών εσόδων, την εκπαίδευση, τη δικαιοσύνη, τους θεσμούς του κοινωνικού κράτους, έχοντας έτσι οικειοποιηθεί πολλές από τις παλιές αρμοδιότητες των τοπικών κοινωνιών και αντίστοιχα των προκρίτων και της εκκλησίας. Η μετεξέλιξη της κοινωνίας στο πλαίσιο του ελεύθερου κράτους-έθνους δεν ήταν μια απλή και εύκολη υπόθεση. Ο διαχωρισμός σε σφαίρες δραστηριοτήτων και αντίστοιχα η θέσπιση δημόσιων-κοσμικών προδιαγραφών στην πολιτική, τη διοίκηση, την εκπαίδευση, τα δικαστήρια κ.λπ. δημιουργούσε ανασφάλειες, φόβους και αντίστοιχα αντιστάσεις και αντιδράσεις, αφού οι δημόσιες και κοσμικές αυτές προδιαγραφές διαφοροποιούνταν αφενός από την Εκκλησία και αφετέρου βασιζόνταν όλο και περισσότερο σε απρόσωπες συνταγματικές-νομικές αρχές και όχι στις οικείες προσωποκεντρικές-πελατειακές σχέσεις.

Οι συσσωρευμένες αυτές εντάσεις, μαζί με την αυξανόμενη δυσπιστία μπροστά σε συνταγματικές και εκκοσμικευμένες μεταβολές (που συνδέονταν με το συγκεντρωτικό κράτος και την ετερόδοξη Δύση) αναπαράγονταν από τον τύπο και αξιοποιούνταν ανάλογα από τα κόμματα και συγχρόνως από τους παραδοσιακούς φορείς των τοπικών κοινωνιών, ιδιαίτερα από τον τοπικό κλήρο και τους μοναχούς στο πλαίσιο του ευρύτερου θρησκευτικοπολιτικού ρόλου τους κατά τη διάρκεια της οθωμανικής αυτοκρατορίας.

3) Οι εντάσεις που είδαμε, δημιούργησαν την ανάγκη να αναπτυχθεί πάνω στο πρόσφορο έδαφος των παραδοσιακών εθνοθρησκευτικών «αυτονόητων» και νοοτροπιών μια «γενικευμένη δοξασία» που, από τη μια ερμήνευε τη δυσαρμονία από τον διαφαινόμενο μετασχηματισμό της κοινωνίας και της πολιτικής στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού κοσμικού κράτους, και από την άλλη προδιέγραφε τον τρόπο και τα μέσα για τη «λύτρωση» από τις αναφαινόμενες αυτές εντάσεις. Ιδιαίτερα για τους φανατικούς οπαδούς του Παπουλάκου, η έξοδος από τη σύγκρουση μεταξύ πα-

λιάς και νέας τάξης πραγμάτων συνδεόταν με την προσφυγή στα πατροπαράδοτα μεταφυσικά-θρησκευτικά μέσα, σε εκχριστιανισμένες παγανιστικής προέλευσης τελετουργίες, σε υποτιθέμενες προφητείες κ.λπ. Με άλλα λόγια, η «λύτρωση» που έψαχναν τα πλήθη της υπαίθρου στα προβλήματα που δημιουργούνταν από την αυξανόμενη δυσαρμονία του παλιού με το καινούργιο, προσανατολιζόταν μονόπλευρα μάλλον προς μεταφυσικά πρότυπα και (παρα)θρησκευτικές «λύσεις» και λιγότερο σε ορθολογικές-οργανωτικές προσεγγίσεις και τεχνικά μέσα. Η «λύτρωση» αυτή κλιμάκωνε την αρχική ροπή προς τη «θρησκευτικοποίηση της πολιτικής» και την «πολιτικοποίηση της θρησκευτικότητας», ευνοώντας συγχρόνως την ανάπτυξη της θρησκοληψίας, των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και της μισαλλοδοξίας.

4) Οι γενικευμένες δοξασίες και αντίστοιχα η θρησκευτικοποίηση της πολιτικής αρχίζουν να διοχετεύονται στην πράξη, μετασχηματιζόμενες σε συλλογικές αντιδράσεις, κάτω από την καταλυτική παρέμβαση «απροσδόκητων παραγόντων». Ορισμένοι από τους παράγοντες αυτούς ήσαν οικονομικοί και συγχρόνως είχαν σχέση με φυσικές καταστροφές, άλλοι αναφέρονταν στις σχέσεις κράτους-εκκλησίας ή και κράτους-περιφέρειας και την αυξανόμενη επιβολή της κρατικής κυριαρχίας. Ας δούμε μερικούς από τους παράγοντες αυτούς:

Με αφορμή την ανακήρυξη της Εκκλησίας της Ελλάδας ως αυτοκέφαλης, με την απόσχισή της από το Πατριαρχείο της Κωνσταντινουπόλεως και την υπαγωγή της στην κρατική εξουσία –και σε τελευταία ανάλυση στη δικαιοδοσία του καθολικού Όθωνα– πυροδοτήθηκαν κλιμακούμενες εντάσεις. Μάλιστα, με το Αυτοκέφαλον είχαν περιοριστεί και οι Μητροπολίτες από 40 σε 10, όσες ήσαν και οι Νομαρχίες. Τον ίδιο χρόνο (1833) είχαν διαλυθεί με διάταγμα όσα μοναστήρια διέθεταν κάτω από έξι μοναχούς ή είχαν καταστραφεί, ενώ με άλλο διάταγμα ένα χρόνο αργότερα έκλειναν όλα τα γυναικεία μοναστήρια εκτός από τρία. Ενώ υπήρχε κοινωνική κριτική για την κατάσταση στα μοναστήρια και τους μοναχούς, μέσω των λανθασμένων αυτών χειρισμών καλλιιεργήθηκε η αντίληψη ότι η ορθοδοξία διώκεται ή ότι απειλείται από το καθολικό και το λουθηροκαλβινικό δόγμα και τις ιεραποστολές στα αντίστοιχα σχολεία. Κάτω από τις επιπτώσεις του κλίματος αυτού, αναγκάστηκε ο Όθων να αποδεχτεί π.χ. την απαγορευτική διάταξη της Συνόδου στο θέμα της σύναψης γάμων μεταξύ ορθοδόξων και μη ορθοδόξων (Petropoulos, 1985, σελ. 326 επ.· Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 313-335).

Όπως είδαμε, στη μεταβατική περίοδο που ακολούθησε τον εθνικοαπελευθερωτικό πόλεμο και τη δημιουργία του ενιαίου και συγκεντρωτικού έθνους-κράτους, σύμφωνα με δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα, είχε αρκετά αποσυντεθεί η πατροπαράδοτη αυτάρκεια στο πλαίσιο της «οικονομίας του οίκου», χωρίς όμως να έχει συμπληρωθεί από αντίστοιχους μηχανισμούς της αγοράς. Ακόμη, είχε διαρραγεί σε μεγάλο βαθμό ο παραδοσιακός κοινοτικός ιστός στις επαρχίες της Πελοποννήσου, χωρίς να έχει αντικατασταθεί από μια καινούρια σχέση κέντρου - περιφέρειας. Οι οικονομικά και πολιτικά ισχυρές οικογένειες (προύχοντες) σε κάθε περιφέρεια έβλεπαν με δυσαρέσκεια να φθίνει η δύναμή τους και να αντικαθίσταται ο ρόλος τους από τους νέους φορείς και τους υπαλλήλους της κεντρικής διοίκησης. Η δυσαρέσκεια αυτή αυξανόταν ακόμη περισσότερο, επειδή την ηγεσία της διοίκησης αποτελούσαν οι «ετερόχθονες και ετερόδοξοι» Βαυαροί.

Μέσα στη μεταβατική αυτή περίοδο ενέσκηψε κατά τα έτη 1850-1852 η καταστροφή της γεωργικής παραγωγής, σε σημείο να μην υπάρχουν τρόφιμα και δημητριακά σε ορισμένες περιοχές. Η κρίση αυτή πυροδότησε αντιθέσεις και συγκρούσεις που μέσα στο κυρίαρχο πνεύμα της εποχής έτειναν να βρίσκουν διέξοδο, όχι τόσο σε πολιτικά οικονομικά και κοινωνικά αιτήματα, όσο σε μια έκρηξη της θρησκοληψίας και αντίστοιχα σε (παρα)θρησκευτικές και εθνοκεντρικές φαντασιώσεις: σε προσδοκίες π.χ. για το επικείμενο τέλος του κόσμου και την έλευση της Δευτέρας Παρουσίας, στην πρόσληψη και ερμηνεία χρησμολογιών με ιστορικό χαρακτήρα για την έλευση του «Ξανθού γένους» των Ρώσων και απελευθέρωση της Κωνσταντινούπολης κ.λπ. Όπως είδαμε, η κατεύθυνση προς την οποία κινήθηκε η δυναμική αυτή των ενδιαφερόντων και των συμφερόντων ήταν προσαρμοσμένη στις κυρίαρχες δοξασίες και το πνεύμα της εποχής. Ποιο ρόλο είχαν άραγε στις εξελίξεις αυτές άτυποι χαρισματικοί και εθνοθρησκευτικοί «αρχηγοί» όπως ο Παπουλάκος;

5) Μέσω της ασυνήθιστης ενεργοποίησης αντίστοιχων χαρισματικών προσώπων (όπως ο Παπουλάκος), οι συλλογικές αντιδράσεις που πυροδοτούνται από απροσδόκητους παράγοντες μετασχηματίζονται, παίρνοντας τη μορφή της κινητοποίησης (mobilization) των ατόμων για δράση. Βέβαια, στις συνθήκες που επικρατούν και στο πλαίσιο της κυρίαρχης «γενικευμένης δοξασίας», η κινητοποίηση αυτή τείνει να εκτρέπεται σε (παρα)θρησκευτικά και, από πολιτική σκοπιά, τελείως αναποτελεσματικά κανάλια. Για παράδειγμα, η σιτοδεία το 1851 σε πολλές περιοχές όπως π.χ.

στη Μάνη, στο Κρανίδι, στις Σπέτσες, είχε οδηγήσει τους κατοίκους σε απόγνωση, γεγονός που τους έκανε επιδεκτικούς στις ακραίες (παρα)θρησκευτικές προσδοκίες και τα ανατρεπτικά κηρύγματα του Παπουλάκου. Έτσι, οι κάτοικοι των Σπετσών π.χ. ανέμεναν με δεήσεις και λιτανείες την επικείμενη συντέλεια του κόσμου, πιστεύοντας ότι ο Χριστόφορος ήταν ο προφήτης Ηλίας που επέστρεψε στη γη για να προαναγγείλει τη Δευτέρα Παρουσία (Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 374).

Στη βάση αυτή, ο μοναχός Χριστόφορος ενεργοποιούσε αντιθέσεις που ήταν αρκετά ώριμες να εκραγούν, διοχετεύοντάς τες, όχι σε πολιτικές, αλλά σε (παρα)θρησκευτικές-μεταφυσικές κατευθύνσεις. Από τη σκοπιά αυτή, ο ρόλος του μπορεί να παρομοιαστεί με το έργο του μαιευτήρα, ο οποίος βοηθά απλώς στη γέννα. Για καλύτερη κατανόηση, η σπάνια πειθώ και η όλη ασυνήθιστη δραστηριοποίηση του Παπουλάκου στο ρόλο του αυτό, μπορεί να εξεταστούν στο πλαίσιο της κατηγορίας του «μη καθημερινού χάρισματος» (*ausseralltaegliches Charisma*) του προφήτη και του άτυπου θρησκευτικού-εθνοτικού αρχηγού στην εξιδανικευμένη ελληνορθόδοξη κοινότητα στην οποία ένοιωθε ότι ανήκε ιδιαίτερα ο αγράμματος και θρησκόληπτος πληθυσμός της περιφέρειας (Weber, 1972, σελ. 656 επ.· Χιωτάκης, 1994, σελ. 94-100).

Από τη σκοπιά αυτή, το χάρισμα του Χριστόφορου ήταν «προσωπικό», με την έννοια ότι η αναγνώρισή του οφειλόταν πρωταρχικά στη σπάνια προσωπική δραστηριοποίησή του και την πειθώ που ενέπνεε ο ίδιος και όχι σε ένα δημόσιο αξίωμα ή σε μια θεσμική θέση, πράγμα που συμβαίνει π.χ. με το τυπικό χάρισμα του επισκόπου. Το τελευταίο είναι από μια άποψη «θεσμικά κατοχυρωμένο». Στη βάση αυτή και επειδή εξαρτάται από τη θέση, όχι υποχρεωτικά από την πίστη σε υποτιθέμενες προσωπικές ικανότητες, γι αυτό χαρακτηρίζεται από τον Weber ως «καθημερινό» (*alltaegliches Charisma*) – ανεξάρτητα από το ότι μπορεί να συνδέεται σε ορισμένες περιπτώσεις και με το σπάνιο προσωπικό χάρισμα. Βέβαια, το χάρισμα είναι θέμα πίστης. Από τη σκοπιά αυτή, οι οπαδοί του Παπουλάκου ήταν γοητευμένοι από τις –όπως πίστευαν οι ίδιοι– σπάνιες, προφητικές και θαυματουργικές ικανότητες του άτυπου αρχηγού τους, ανεξάρτητα από το αν αυτός είχε ή δεν είχε στην πραγματικότητα τα εξαιρετικά προσόντα και τα χαρίσματα που το αποδίδονταν.

6) Οι εξελίξεις που είδαμε μέχρι τώρα βρίσκονται από την αρχή σε αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση με τους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου του κράτους και της επίσημης εκκλησίας. Από

τη σκοπιιά αυτή, τα σώματα στρατού και ασφαλείας που εστάλησαν να συλλάβουν τον (καλούντα σε εξέγερση εναντίον του κράτους και της εκκλησίας) Παπουλάκο, απέφυγαν να δημιουργήσουν αιματοχυσία, παρά τις προκλήσεις που υπήρξαν από τον γέροντα και τους οπαδούς του. Ο Παπουλάκος συνελήφθη τελικά με δόλο (δωροδοκία) και, χωρίς να περατωθεί η δίκη του, κλείστηκε σε μοναστήρι, σύμφωνα με απόφαση της Ιεράς Συνόδου, όπου και πέθανε. Μπορούμε να πούμε ότι και η Ιερά Σύνοδος αντιμετώπισε τον Παπουλάκο με προσεκτικό και λελογισμένο τρόπο. Είχε επαφή μαζί του, προσπάθησε να τον νουθετήσει, του χορήγησε αρχικά άδεια κηρύγματος, για να του την αφαιρέσει, όταν αυτός άρχισε να παρεκτρέπεται στο πλαίσιο της Φιλορθοδοξου Εταιρείας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, πίσω από ορισμένες τουλάχιστον από τις διαμαρτυρίες και την εξέγερση του Παπουλάκου μπορούμε να ανιχνεύσουμε, όχι μόνο κάποιες από τις αντιλήψεις του αγροτικού κόσμου της εποχής του και ιδιαίτερα της Φιλορθόδοξης Εταιρείας (Αννινος, σελ. 22-36), αλλά και ενός τμήματος του εκκλησιαστικού Ιερατείου. Το τμήμα αυτό της Εκκλησίας, προσηλωμένο μάλλον σε απόκοσμα και θεοκρατικά πρότυπα, ήταν κατά τη μεταβατική εκείνη περίοδο εναντίον της κοσμικής παιδείας, εναντίον της ίδρυσης του Πανεπιστημίου (Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 328) και εναντίον της διαμόρφωσης ενός κεντρικού συνταγματικού κράτους με σύγχρονο καταμερισμό των αρμοδιοτήτων και των εξουσιών. Η «ιερή μανία» π.χ. του Παπουλάκου κατά της κοσμικής παιδείας και η προσήλωσή του μόνο στα «θεικά γράμματα» και συγκεκριμένα στην Οκτώηχο και το Ψαλτήρι θα πρέπει να συσχετιστεί με το γεγονός ότι τα κείμενα αυτά αποτελούσαν τα κατεξοχήν βοηθήματα για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων κατά τη μακρά περίοδο της Τουρκοκρατίας, αλλά και μετά την απελευθέρωση. Οι τρεις επιτροπές από «εκκλησιαστικούς» και «λαϊκούς» που συγκροτήθηκαν το 1829 από τον Καποδίστρια για να ασχοληθούν με «την μετάφρασιν και σύνθεσιν βιβλίων στοιχειωδών» και με «την αναθεώρησιν συγγραμμάτων, ήδη μεταφρασμένων» (Καψάλης-Χαραλάμπους, 1995, σελ. 15), δεν πρόφθασαν να περατώσουν το έργο τους λόγω της δολοφονίας του Κυβερνήτη. Οι πρώτες προσπάθειες θεσμοθέτησης σύγχρονων αρχών και διαδικασιών για τα σχολικά βιβλία τελεσφόρησαν τελικά κατά τα έτη 1836-1838 (ΦΕΚ 13, 1836· ΦΕΚ 36, 1838) επί Όθωνος, συμπίπτοντας περίπου με την ίδρυση του Οθώνειου Πανεπιστημίου.

Παρακάμπτοντας άλλα θέματα, όπως π.χ. την αρχική ίδρυση

κρατικού μονοπωλίου το 1836, ή την από το 1838 σταδιακή διαμόρφωση του ελεύθερου ανταγωνισμού για τα σχολικά εγχειρίδια, είναι ενδιαφέρον από τη σκοπιά μας το εξής: για πρώτη φορά, το παραδοσιακό προνόμιο της Εκκλησίας στον καθορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και των σχολικών βιβλίων μετατοπίζεται ουσιαστικά και τυπικά στο κεντρικό κράτος και σε λαϊκούς (κοσμικούς) επαγγελματίες. Άρα, προπαγανδίζοντας ο Παπουλάκος τα «θεϊκά γράμματα» και στιγματίζοντας ως «γράμματα του διαβόλου» την επίσημη εκπαίδευση που είχε θεσπιστεί από το κοσμικό κράτος, εξέφραζε κατά ένα μέρος τη δυσαρέσκεια και την αντίσταση μπροστά στις διαδικασίες εκκοσμίκευσης της παιδείας, τουλάχιστον ενός τμήματος του εκκλησιαστικού ιερατείου, που στο όνομα απόκοσμων και θεοκρατικών προτύπων υπερασπιζόταν μάλλον τα προνόμια –σχεδόν το μονοπώλιο– που είχε η Εκκλησία ως προς τα Γράμματα κατά την Τουρκοκρατία.

4. Πρόσληψη και ανακατασκευή του Παπουλάκου από τον Μπαστιά

Για τον γνώστη της εποχής και των δοξασιών που εξέφραζε ο μοναχός Χριστόφορος, το κείμενο του Μπαστιά αποτελεί μια μεταγενέστερη ιδεολογική και εξιδανικευμένη (ανα)κατασκευή για το ιστορικό αυτό πρόσωπο και τις ιδεοληψίες που εξέφραζε.

Θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει εδώ, ότι ο συγγραφέας είχε όλο το δικαίωμα να συντάξει μια μυθιστορηματική και με αυτή την έννοια μυθοπλαστική βιογραφία, χωρίς να ενδιαφέρεται να αναπαραστήσει την ιστορική πραγματικότητα. Δεν θα ήταν ίσως άκαιρο να παρατηρήσουμε στο σημείο αυτό ότι στη δική μας εποχή, επίσης μυθοπλαστικά, αλλά εντελώς απομυθοποιητικά και –θα' λεγε κανείς– εκλογικευτικά, εργάστηκε ο Π. Μάτεσις, ορμώμενος προφανώς από ανάλογο ιστορικό γεγονός, για να δημιουργήσει το μυθιστόρημά του «*Ο παλαιός των ημερών*».

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης δεν επιχειρείται σε καμιά περίπτωση η αποτίμηση του σημαντικού συνολικού έργου του Κωστή Μπαστιά, μιας εξέχουσας προσωπικότητας των γραμμάτων, με πολυδιάστατη παρουσία στη λογοτεχνία, την κριτική και τη δημοσιογραφία (βλ. Μπαστιάς, 2002). Ούτε φυσικά επιχειρείται η αξιολόγηση της προσφοράς του, ούτε της εν γένει πορείας του,

στην οποία πάντως υπάρχουν και οι μη φωτεινές στιγμές, όπως η αξιοποίησή του από το καθεστώς του Μεταξά και των συνταγματαρχών. Εδώ μας ενδιαφέρει η κοινωνικοπολιτική και παιδαγωγική λειτουργία που μπορεί να έχει το συγκεκριμένο λογοτέχνημα, όπως επίσης και η μέσω αυτού του κειμένου συμμετοχή του Μπαστιά σε αυτό που ονομάζουμε «συγκρότηση του εθνικού μύθου». Κι εδώ ο όρος μύθος ας νοηθεί και με την τρέχουσα, την αρνητική σημασία του. Μέσα στις ιστορικές συγκυρίες της εποχής του, ο Μπαστιάς διατυπώνει με την ανακατασκευή του Παπουλάκου μια κοινωνική και πολιτισμική εθνική πρόταση. Ο κοινωνιολόγος, από την πλευρά του, μπορεί να αξιολογεί τις δυνητικές κοινωνικές, πολιτικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις ή τις παρενέργειες που μπορεί να έχουν σήμερα τα εξιδανικευμένα πρότυπα που προωθεί ο Μπαστιάς με το δημιούργημά του αυτό. Πολύ περισσότερο, αφού τα πρότυπα αυτά προβάλλονται ως εθνικά, δηλαδή ως κατεξοχήν πολιτικά και κοινωνικά. Από τη σκοπιά αυτή, ο Β. Λαούρδας αναγνωρίζει το 1953 πίσω από τις γραμμές του Μπαστιά για τον Παπουλάκο «τη νοσταλγία για ό,τι είναι βαθύτερα και μόνιμα Ελληνικό, όπως και τη λαχτάρα να ανυψωθεί το έθνος στο επίπεδο των πεπρωμένων του» (Λαούρδας, 1953, σελ. 7).

Δεν είναι τυχαίο που οι δοξασίες που ενσάρκωνε ο μοναχός Χριστόφορος συστηματοποιούνται και προβάλλονται ως πρότυπο της ελληνικότητας και της ορθοδοξίας από τον Μπαστιά στη Νέα Υόρκη το 1952, αμέσως μετά τον εμφύλιο και το χωρισμό σε ανατολικό και δυτικό μπλοκ, συμπεριλαμβανομένης στο τελευταίο και της Ελλάδας, η οποία ωστόσο «ανήκε στην Ανατολή» (ανατολική ορθόδοξη εκκλησία). Να προσθέσω ότι κατά τη δεκαετία του 1950 ανακαλύπτεται στην Ελλάδα ο Γρηγόριος Παλαμάς και αρχίζει να ανακατασκευάζεται το ησυχαστικό ρεύμα που οδήγησε στην ανάπτυξη της «νεοορθόδοξης κίνησης» (Χιωτάκης, 2000, σελ. 312 επ.). Είναι ενδιαφέρον ότι ο Μπαστιάς –που ξεκίνησε ως σοσιαλιστής για να στραφεί μετέπειτα εναντίον του δογματικού σοσιαλισμού– χαρακτηρίζεται από τον Π. Χάρη ως αδιάσπαστος θαυμαστής του Ησυχασμού και πιστός της αδιάλλακτης Ορθοδοξίας (Χάρης, 1973, σελ. 146). Σύμφωνα με τον Αγουρίδη (1998, σελ. 126): «Για την Ελλάδα, ιδιαίτερα μετά τον Εμφύλιο, το σύνθημα “Ανήκομεν εις την Δύσιν” εξέφραζε το γενικότερο πνεύμα. Έτσι ακριβώς, εξαιτίας του γεγονότος ότι πολιτικά “ανήκαμε” στη Δύση, η νεοορθοδοξία ανέλαβε το έργο να τονίσει με έμφαση την πνευματική άβυσσο που χωρίζει την Ορθοδοξία –που είναι της Ανατολής– από την αίρεση που είναι της Δύσης».

Παράλληλα, στο πρόσωπο του Παπουλάκου εξιδανικεύονται και ιδεολογικοποιούνται λαϊκά και κοινοτικά πρότυπα που παρουσιάζονται σαν «γνήσια» στοιχεία της «λαϊκής ψυχής» και της ελληνορθόδοξης παράδοσης, τα οποία θα μπορούσαν να αντιπαρατεθούν προς τις κοινωνικές προσδοκίες του κομμουνισμού και της αριστεράς κατά την περίοδο του ψυχρού πολέμου.

Από μian άλλη, συμπληρωματική σκοπιά, η εξιδανίκευση του λαϊκού στοιχείου, ακόμη και η εξομοίωσή του σχεδόν με τα κλασικά έργα της αρχαιότητας, είχε καθιερωθεί στα ισχύοντα ρεύματα της ελληνικής λαογραφίας, όπως αυτά είχαν επηρεαστεί από αντίστοιχα ευρωπαϊκά ρεύματα ή από υπερβολές του φιλελληνισμού (Herzfeld, 2002). Εδώ πρέπει να θυμίσουμε ότι το θέμα της ελληνικότητας και της ελληνικής πολιτισμικής ταυτότητας είχε τεθεί με διαφορετικό τρόπο από τη γενιά του '30 (Θεοτοκάς, Σεφέρης), σε εναρμόνιση και διάθεση αφομοίωσης των ρευμάτων που προέρχονταν από τη Δύση. Επισημαίνουμε ότι η γενιά του '30, επηρεασμένη προφανώς από τα αντίστοιχα ρεύματα στο Μόναχο και το Παρίσι, αναβάθμισε το λαϊκό στοιχείο, ανακαλύπτοντας τον Θεόφιλο και τον Μακρυγιάννη. Να υποθέσουμε ότι η εξιδανίκευση και η προβολή του Παπουλάκου επίσης μια «ευγενή» διάθεση αξιοποίησης της λαϊκής παράδοσης προδίδει; Ωστόσο, δεν υπάρχει, νομίζω, καμιά αναλογία μεταξύ Παπουλάκου από τη μια και Θεόφιλου ή Μακρυγιάννη από την άλλη.

Βέβαια, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται εδώ στην εμβέλεια των προτύπων που ενσαρκώνει ο Παπουλάκος, όπως «κατασκευάστηκε» στο μεταίχμιο μιας ιστορικής εποχής. Από τη σκοπιά αυτή γεννώνται ερωτήματα, όπως: πού οδηγεί η ταύτιση της θρησκείας με οικονομικά-κοινωνικά και πολιτικά θέματα; Είναι παιδαγωγικά και πολιτικά σωστό, οι νεαροί αναγνώστες να ενθαρρύνονται και να εθίζονται στο να συγχέουν τις οικονομικές-κοινωνικές αντιθέσεις και τον ανταγωνισμό από αλληλοσυγκρουόμενες ομάδες συμφερόντων με τον υποτιθέμενο ανταγωνισμό μεταξύ του θεού και των δαιμόνων ή μεταξύ των ορθοδόξων και των μη ορθοδόξων; Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μανιχαϊκές αυτές αντιθέσεις παρουσιάζονται στο βιβλίο του Μπαστιά, όχι σαν μυθοπλασίες, αλλά σαν να αποτελούσαν μέρος της πραγματικότητας, συγχέονται με την πραγματικότητα. Ο Παπουλάκος του Μπαστιά δεν παραπέμπει σε μια μαγευτική ιστορία που ξετυλίγεται εντελώς αποκομμένη από τη ρεαλιστική πραγματικότητα και που κινείται τελείως ξεκάθαρα στον κόσμο της φαντασίας, όπως συμβαίνει στα διάφορα λαϊκά παραμύθια με μάγισσες και δράκους, ή σε εντελώς φαντα-

στικές ιστορίες, όπως π.χ. ο *Χάρυ Πότερ*. Είναι χαρακτηριστική η πεποίθηση του Μπαστιά το 1953, όπως εκφράζεται σε επιστολή του προς τον Λαούρδα, ότι «η αντίθεση ανάμεσα στον Παπουλάκο και τους αντιδίκους του είναι αντίθεση ανάμεσα στον Εσταυρωμένο και στον Διάβολο» (Λαούρδας, 1953, σελ. 6).

Ο Μπαστιάς καταγράφει μια «μαρτυρία», όπως ο ίδιος χαρακτηρίζει το πόνημά του, που αφορά ένα συγκεκριμένο ιστορικό πρόσωπο, παρά το ότι επιλέγει με μονόπλευρα κριτήρια μόνο ορισμένες από τις αναφορές στο πρόσωπο αυτό. Όπως διαπιστώνει την εποχή της δικτατορίας ένας επίσης «συντηρητικός» διανοούμενος, ο Π. Χάρης, «θα πέφταμε σε λάθος ασυγχώρητο, αν θεωρούσαμε τον “Παπουλάκο” μόνο λογοτεχνικό έργο κι αν επιμέναμε μόνο στη μορφή του, όπως κάνουμε όταν εξετάζουμε ένα μυθιστόρημα ή ένα άλλο κείμενο του αφηγηματικού λόγου. Περισσότερο από αφήγημα, –μυθιστόρημα ή μυθοποιημένη βιογραφία–, ο “Παπουλάκος” είναι εκδήλωση πίστεως». (Χάρης, 1973, σελ. 168)

Το κείμενο ερώτημα είναι, ποια πρότυπα και ποια κοσμοθεώρηση προωθεί η δευτερογενής αυτή ανακατασκευή από τον Μπαστιά.

5. Ανακατασκευή και προώθηση προτύπων

5.1. Τυφλή «ηθική του φρονήματος» και οι επιπτώσεις της

Όπως είδαμε, επηρεασμένος από την επιτυχία του στις περιφέρειες της Πελοποννήσου και από τη Φιλορθόδοξη Εταιρεία, άρχισε ο Χριστόφορος να πολιτικοποιεί το κήρυγμά του, εκτρέποντάς το όλο και περισσότερο προς την κατεύθυνση της αποστασίας. Η ανατρεπτική ρητορική του Παπουλάκου ήταν αρχικά συνδεδεμένη με συγκεκριμένες περιπτώσεις ανυπακοής προς τις αρχές του κράτους, όπως π.χ. με την παρότρυνση να μη στέλνουν οι γονείς τα παιδιά τους στα σχολεία, ή να μην ορκίζονται οι χριστιανοί στα Δικαστήρια.

Οι διδαχές αυτές του Χριστόφορου δεν ατονούσαν, υποχρεωτικά, με την παρέλευση του αρχικού ενθουσιασμού, αλλά εύρισκαν συχνά πρόσφορο έδαφος στο πολυπληθές ακροατήριό του. Όπως αναφέρεται π.χ. σε υπηρεσιακό έγγραφο από τον επαρχιακό δημοδιδάσκαλο Καλαμών, Α. Ιωαννίδη στις 16 Οκτωβρίου 1851, ο Χριστόφορος είχε καταφέρει μέχρι εκείνη τη στιγμή, πεί-

θοντας τους γονείς, να φύγουν περίπου 60 μαθητές από τους 120 που είχαν μείνει στο σχολείο του, με κίνδυνο να κλείσει το τελευταίο εντελώς, αν δε λαμβάνονταν τα κατάλληλα μέτρα (Σταθοπούλου, σελ. 344).

Η ρητορική του έπαιρνε ενίοτε τη μορφή της προτροπής προς ένοπλη εξέγερση και δολοφονία των στρατιωτών-διωκτών του στις περιπτώσεις που κινδύνευε ο ίδιος να συλληφθεί.

Η ανατρεπτική ρητορική των κηρυγμάτων του, χωρίς διασύνδεση με εθνικοαπελευθερωτικούς ή και κοινωνικούς-πολιτικούς στόχους, είχε ως κύρια πηγή τις θρησκευτικές ιδεοληψίες των οπαδών του και τις δικές του. Εκφράζοντας δυναμικά τη φιλορθόδοξη εταιρεία, αλλά και τις κυρίαρχες αντιλήψεις πολλών ανθρώπων της εποχής του, ιδιαίτερα στην περιφέρεια, ο Παπουλάκος, όχι μόνο δεν επεδίωκε, αλλά ούτε απλώς υποπτευόταν δημοκρατικές αλλαγές. Όπως είδαμε, το ιδανικό του ταυτιζόταν μάλλον με τα πασαλίκια και την κοινοτική-θρησκευτική οργάνωση που υπήρχε επί τουρκοκρατίας, απλώς με Έλληνες ορθόδοξους στις κύριες θέσεις.

Η εξέγερση λοιπόν που υποκινούσε ο Παπουλάκος, επηρεασμένος από τις σχέσεις του με τη Φιλορθόδοξη Εταιρεία, ιδιαίτερα κατά τα έτη 1850-1852, δεν ήταν εθνικοαπελευθερωτική και κοινωνική. Παρόλο που εκμεταλλευόταν τη γενική δυσaréσκεια από τη σιτοδεία και την καταστροφή της παραγωγής κατά τα έτη 1850-1852, επίκεντρο του προσανατολισμού του δεν ήταν οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές. Έχοντας ως αφετηρία τη δυσaréσκεια τόσο των λαϊκών στρωμάτων όσο και του κλήρου, τα κηρύγματά του έκαναν έκκληση και υποδαύλιζαν τη δυσaréσκεια αυτή, διοχετεύοντάς την σε κανάλια που ήσαν συμβατά με την περιρρέουσα αμάθεια και θρησκοληψία και αντίστοιχα με τις μισαλλόδοξες-ξενόφοβες προλήψεις και τις χλιαστικές προσδοκίες της εποχής του. Με τον τρόπο αυτό όξυνε τη δυσaréσκεια, μεγάλωνε τις ανασφάλειες, αναμόχλευε τα πάθη. Η λαϊκιστική αυτή ικανότητα του Παπουλάκου φαίνεται π.χ. ανάγλυφα σε ομιλία του στο χωριό Μαλευρί της επαρχίας Γυθείου, όπως παρουσιάστηκε στις εφημερίδες *Αθηνά* (αρ. 1865, 15 Μαΐου) και *Ταχύπτερος Φήμη* (αρ. 994, 10 Μαΐου 1852, από: Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 289). Εκεί στρέφεται «κατά της Ιεράς Συνόδου, αποκαλών αυτήν μιανάν ως εξ Εβραίων δήθεν εγκαταστάσαν, να ομιλή κατά του Φαρμακίδου και καθ' όλων των εν τη καθέδρα ως Λουθηροκαλβίνων, να ομιλή κατά των Άγγλων ως ζητούντων να καταστρέψουν την θρησκείαν μας και κατ' αυτού ακόμη του βασιλέως της Ελλάδος, διερεθίζων τον όχλον και προτρέπων αυτόν να προσκαλέση εκ της Ρωσίας

Βασιλέα ορθόδοξον και συγχρόνως να καταστρέψη το Πανεπιστήμιον και όλα τα σχολεία και αυτά ακόμη τα αλληλοδιδασκτικά, διότι εις όλα διδάσκεται η αθεία».

Διωκόμενος και κάτω από την απειλή να συλληφθεί από τα όργανα του κράτους, ο Χριστόφορος παρακινούσε τις μάζες των οπαδών του σε «ιερό πόλεμο» –κάτι που θα μπορούσε να παρομοιαστεί με ένα είδος «χριστιανορθόδοξης Τζιχαντ»– για διαφορές που νομιμοποιούνταν μάλλον από την αμάθεια και τις παραθρησκευτικές ιδεοληψίες, παρά από σαφείς και λογικά διαρθρωμένες διαφοροποιήσεις της Εκκλησίας.

Η ...«ιερή» αυτή αποστασία του Παπουλάκου ήταν ενσωματωμένη σε θρησκόληπτα-θεοκρατικά μοντέλα, μέσα από τα οποία προσεγγίζονταν μονοδιάστατα όλες οι σφαίρες της ανθρώπινης δραστηριοποίησης, χωρίς διάκριση π.χ. μεταξύ εκκλησίας και πολιτείας, μεταξύ ευσέβειας και πολιτικής, μεταξύ δημόσιων και προσωπικών-ιδιωτικών ενδιαφερόντων και συμφερόντων. Από τη σκοπιά αυτή ο Παπουλάκος πίστευε και έλεγε ότι είναι απεσταλμένος από τον Θεό και δεν υπακούει σε κανένα... (Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 290).

Χρειάζεται άραγε να εξηγήσουμε πόσο εκρηκτική και επικίνδυνη μπορεί να αποβεί η –φαινομενικά γραφική– αυτή ιδεοληψία; Αν ο καθένας έχει άκαμπτες φαντασιώσεις, πιστεύοντας συγχρόνως ότι αποτελεί ...όργανο του όποιου «Θεού» του για να ... «σώσει» τον κόσμο, τότε η κοινωνία οδηγείται αναγκαστικά σε «πόλεμο όλων εναντίον όλων» σύμφωνα με το γνωστό σχήμα του Χόμπς.

Η προσέγγιση αυτή ισχύει τόσο σε θρησκευτικό, όσο και σε κοσμικό-πολιτικό επίπεδο. Τηρουμένων των αναλογιών, δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι η πολιτικοθρησκευτική ιδεοληψία του μοναχού Χριστόφορου θα μπορούσε να συγκριθεί σήμερα με την εκκοσμικευμένη ιδεοληψία και εγκληματική δράση περιθωριακών τρομοκρατικών οργανώσεων, όπως π.χ. η 17 Νοέμβρη. Όταν βλέπει κανείς τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα μόνο από την ηθική του «άκαμπτου φρονήματος» του (Weber, 1993), τότε στο πλαίσιο μιας ιδεολογικής παράκρουσης, που συγχέεται με μια υποτιθέμενη «πολιτική ιεραποστολή», τείνει να μην φείδεται ανθρωποθυσιών ή άλλων εγκληματικών πράξεων, επειδή ακριβώς πιστεύει δογματικά και απόλυτα πως ...είναι προορισμένος να φέρει τη σωτηρία (την ουράνια βασιλεία ή τον σοσιαλισμό)... επί της γης. Ο υποτιθέμενος υψηλός σκοπός νομιμοποιεί εδώ τη χρησιμοποίηση αθέμιτων μέσων, ακόμη και φόνων.

Στη βάση αυτή μπορούμε να πούμε ότι η εξέγερση του Παπουλάκου, ενώ δεν διέθετε οργάνωση και στρατιωτικό αρχηγό, ω-

στόσο θα μπορούσε να οδηγήσει σε αιματοχυσία, προσλαμβάνοντας επικίνδυνες διαστάσεις, επειδή παρουσιαζόταν ως «ιερός πόλεμος» από τον ίδιο. Όπως γράφει ο Θ. Ηλιόπουλος προς τον νομάρχη, η αποστασία ενείχε το χαρακτήρα «ιερού πολέμου διότι ο λαοπλάνος Χριστόφορος ενέπνευσε εις όλην την Λακωνίαν την ιδέαν του θρησκευτικού ζήλου... ότι όσοι ήθελον φονευθή θα είναι μάρτυρες» (Αρώνη-Τσίχλη, σελ. 293).

Μπροστά στον κίνδυνο να συλληφθεί, παρακινούσε τους οπαδούς του να επιτεθούν εναντίον των κυβερνητικών δυνάμεων. Μάλιστα προέτρεπε, ιδιαίτερα και τις γυναίκες –τις «γυναικούλες» του, όπως έλεγε– να επιτεθούν με πέτρες εναντίον των εχθρών του (όπ. παρ., υποσημ. 45). Μετά την άρνηση π.χ. των κατοίκων της Γαϊτσούς να τον δεχτούν, ο Παπουλάκος «απηύθυνε εκ νέου “ανάθεμα” εναντίον όποιου δεν φόνευε στρατιώτη της κυβέρνησης, επαναλαμβάνοντας ότι όσοι πέθαιναν υπέρ αυτού θα θεωρούνταν μάρτυρες» (όπ. παρ., σελ. 297). Στα «επιχειρήματά» του ανήκαν και οι υποτιθέμενες συνομιλίες του με την Παναγία, ο παραλληλισμός του με τον Προφήτη Ηλία, αλλά ακόμη και χρηματικές υποσχέσεις ή η απονομή «διπλωμάτων», συστήνοντας στους οπαδούς του να τα φυλάξουν για να τα δείξουν στη ρωσική εξουσία που γρήγορα θα ερχόταν (όπ. παρ., σελ. 294).

Δεν είναι ασύνδετο με τα παραπάνω ότι οι «εκστρατείες» του Παπουλάκου με ένοπλους και άοπλους οπαδούς του συνοδεύονταν ενίοτε με λεηλασίες και λαφυραγωγία. Φοβούμενοι π.χ. οι Καλαματιανοί λεηλασία της πόλης τους, «όπως είχε συμβεί κατ' επανάληψη στο παρελθόν», από τη σχεδιαζόμενη «εκστρατεία» του Παπουλάκου στην Καλαμάτα με Μανιάτες τον Μάιο του 1852, μέτεφεραν τα πράγματά τους στην Κορώνη, ενώ ο Νομάρχης φυγάδευσε τα χρήματα του δημοσίου ταμείου στο μπρίκι «Αθηνά» (όπ. παρ., σελ. 295).

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι δοξασίες και οι ιδεοληψίες που ενσαρκώνονταν στον Παπουλάκο, παρά το ότι δεν ήταν ανεπτυγμένες στο πλαίσιο ενός οργανωμένου σχεδίου, θα μπορούσαν να οδηγήσουν, ανάλογα με τις περιστάσεις και τη συμπεριφορά των αρχών, σε αιματηρές συγκρούσεις, ακόμη και σε ένοπλο ανατρεπτικό κίνημα.

Τα εκρηκτικά στοιχεία που υπάρχουν δυνάμει σε μια πρωτογενή και ακατέργαστη μορφή στο κήρυγμα του Χριστόφορου συστηματοποιούνται και αξιοποιούνται στο ομώνυμο έργο του Μπασιά, στο πλαίσιο μιας δευτερογενούς επεξεργασίας. Μέσα από τη συστηματική δουλειά του συγγραφέα, η αρχική εμμονή σε θρησκευ-

τικές ιδεοληψίες και μισαλλοδοξίες αναπτύσσεται σε μια κοσμοθεώρηση που διακρίνεται από πρότυπα μιας αντίστοιχης άκαμπτης ηθικής του φρονήματος, η οποία δεν ορρωδεί προ ουδενός.

Ο Μπαστιάς, όχι μόνο προσπαθεί να αιτιολογήσει με φαινομενικά ορθολογικό τρόπο μη ορθολογικές αντιλήψεις, παρουσιάζοντάς τες ως διαχρονικές και σταθερές, αλλά στη βάση αυτή καλλιεργεί συγχρόνως μια τυφλή και άκαμπτη «ηθική του φρονήματος». Ας δούμε ένα παράδειγμα της ηθικής αυτής, όπως «αναμορφώνεται» από το συγγραφέα στην Μαρτυρία του για τον Παπουλάκο. Στο βιβλίο αυτό τεκμηριώνει με συγκροτημένο λόγο τις προλήψεις και τις θεοκρατικές αντιλήψεις του Χριστόφορου, καταργώντας την ηθική και πνευματική αυτονομία του υποκειμένου (Λάβδας, 1999). Για παράδειγμα εν ονόματι του κινδύνου να αφανιστεί η θρησκεία μας, η ψυχή μας από τον «πραγματικό» εχθρό που είναι Άγγλος, λουθηροκαλβίνος, καθολικός... ξετυλίγεται ο παρακάτω διάλογος:

«... Τούτος ο οχτρός είναι χειρότερος από τον Τούρκο. Εκείνος ποτέ δε μας τόκρυσε πως μας λογάριαζε σκλάβους, ενώ τούτος μας ξεγελά πως είμαστε τάχατες λεύτεροι, ενώ έχει σκλαβώσει και τις ψυχές μας ακόμη. Δεν φτάνει λοιπόν ο λόγος κι ο ξεσηκωμός, αλλά χρειάζεται και κάτι ακόμη...

– Τι ρώτησεν ο Χριστόφορος.

– Μάρτυρες αδερφέ Χριστόφορε, μάρτυρες. Αίμα, για να ποτιστεί και να φουντώσει η λευτεριά Χριστού, η πραγματική λευτεριά. Ο σατανάς έχει τρανό βασίλειο στη γη. Έχει του χεριού του βασιλιάδες, αρμάδες, καλαμαράδες, γητιές και γητιές, που μόνο στο αίμα μας μπορούν να πιγούν (...) Μη φοβηθείς να κηρύξεις την αλήθεια και να βάλεις πυρωμένο σίδερο στις πληγές των ανθρώπων. Αν δεν κάψουμε τ' άρρωστα θα μολευτούνε και τα γερά και τότε γιατρεία δεν έχει» (Μπαστιάς, 1963, σελ. 114 επ.).

Στις γραμμές αυτές ρίχνεται ο σπόρος μιας τυφλής «ηθικής του φρονήματος» που, ανάλογα με τις συνθήκες, νομιμοποιεί και καταξιώνει ακραίες εκδηλώσεις θρησκευτικού φονταμενταλισμού ή εκκοσμικευμένης τρομοκρατίας από αυτόκλητους «Μεσσίες».

3.2. Θρησκοληψία και εκχριστιανισθέντα παγανιστικά κατάλοιπα

Μια ματιά στη δράση του Παπουλάκου, όπως αυτή παρουσιάζεται στις εφημερίδες και τις μαρτυρίες της εποχής του, αποδεικνύει ότι στην πραγματικότητα δεν είχε τις θαυματουργικές εξάρ-

σεις που γνώρισε στην εκδοχή του Μπαστιά. Ας πάρουμε τα πράγματα με τη σειρά.

Να υπενθυμίσουμε καταρχάς ότι η προσέγγιση της πραγματικότητας μέσα από διαθλαστικούς φακούς που την παρουσιάζουν σαν αποτέλεσμα θαυματουργικών και απόκοσμων παρεμβάσεων είναι αποκλειστικά θέμα πίστης και κουλτούρας. Η θρησκευτική πίστη σε θαύματα αναπτύσσεται συνήθως χέρι-χέρι με το εθνοκεντρικό αυτονόητο, ότι τα θαύματα είναι αποκλειστικό προνόμιο μόνο της (εκάστοτε) οικείας θρησκείας και όχι «των άλλων» θρησκειών. Από τη σκοπιά αυτή διαπιστώνει ο Σάντερς (2000, σελ. 227-281), μέσα από τις βιβλικές έρευνές του, ότι τα θαύματα και οι προφητικές εξάρσεις που παρουσιάζονται από τις διάφορες θρησκείες «υπάρχουν» μόνο στις κοινωνίες και τους ανθρώπους που είναι επιδεκτικοί στα «σημεία» και τα θαύματα. Στη βάση αυτή μπορούμε να δούμε και τη διαπίστωση του Αποστόλου Παύλου, ότι ενώ οι Έλληνες είχαν ανάγκη από λογικές εξηγήσεις (σοφίαν), αντίθετα οι Ιουδαίοι επιζητούσαν «σημεία» (θαύματα).

Σύμφωνα με τις παραπάνω διευκρινίσεις και λαμβάνοντας υπόψη τον αναλφαβητισμό, τους στενούς ορίζοντες και την έλλειψη διαφορετικών παραστάσεων ιδιαίτερα των ανθρώπων της υπαίθρου στην εποχή του Παπουλάκου, μπορούμε να κατανοήσουμε την απλοϊκή ευπιστία και τη θρησκοληψία του ακροατηρίου του. Μέσα στις συνθήκες της εποχής εκείνης θα ήταν πράγματι παράδοξο, αν το ακροατήριο του μοναχού Χριστόφορου έβλεπε τη δράση του χωρίς διαθλαστικούς και μεγεθυντικούς φακούς. Όπως αναφέρεται στις πηγές, η πίστη στις θαυματουργικές ιδιότητες του Παπουλάκου συνδεόταν ιδιαίτερα με τα αγράμματα λαϊκά στρώματα και τις γυναίκες, σε σχέση με τον ιδιόμορφο ρόλο των τελευταίων στο πλαίσιο της παραδοσιακής εθνοθρησκευτικής κοινότητας. Από τη σκοπιά αυτή δείχνει πολύ εκφραστικά ο Μάτεσις, πόσο καθημερινή και απογυμνωμένη από τη μεταφυσική ισχύ ήταν η πίστη μερικών γυναικών (μιας ορισμένης εποχής) στα θαύματα και τους θαυματοποιούς. Στο λογοτεχνικό έργο του «Ο παλαιός των ημερών» (σελ. 21), οι γυναίκες φαίνονται εξοικειωμένες με τα διάφορα θαύματα που τους παρουσίαζε ένας άγνωστος, χωρίς να τα αμφισβητούν, αλλά και χωρίς να πείθονται απόλυτα και a priori. Στο πλαίσιο του παραδοσιακού ρόλου που είχαν εσωτερικεύσει, είχαν συνηθίσει να βλέπουν σε πολλές φάσεις της ιστορίας μας θαύματα και θαυματοποιούς.

Στη βάση αυτή κατανοούμε τις σχετικές μαρτυρίες από εφημερίδες της εποχής ότι τα λαϊκά στρώματα και οι γυναίκες έβλε-

παν θαυματουργικά και προφητικά σημεία, όχι μόνο στις πράξεις και τις φράσεις του Παπουλάκου, αλλά και σε ό,τι σχετιζόταν με αυτόν. Στο ράσο που φορούσε, στις πέτρες που πατούσε, στις τρίχες από τα γένια του κ.λπ. (Άννινος, σελ. 37). Έτσι οι γυναίκες π.χ., κόβοντας κομμάτια από το ράσο του γέροντα, καθώς αυτός περπατούσε, τα χρησιμοποιούσαν ως άγια λείψανα, φυλαχτά, για το ζύμωμα κ.λπ. Όταν άκουγαν τον Χριστόφορο να λέει ασυνάρτητες λέξεις, πίστευαν ότι τα λεγόμενά του αυτά αποτελούν προφητείες που θα μπορούσαν να ερμηνευτούν... Κάτω από τις συνθήκες αυτές, είναι κατανοητό ότι ο ίδιος ο Χριστόφορος εκμεταλλευόταν με ετοιμότητα και πονηριά την ευπιστία και την ανάγκη των οπαδών του να δουν θαύματα και σημεία. Γνωρίζοντας π.χ. ότι το όνομα Γιάννης είναι πολύ συνηθισμένο, ζητούσε με βεβαιότητα «από τον Γιάννη» την ώρα που μιλούσε ένα ποτήρι νερό, όντας σίγουρος ότι κάποιος Γιάννης θα ανταποκρινόταν στο κάλεσμα και που θα απέδιδε την προσωπική προσφώνηση προς αυτόν στις υποτιθέμενες θαυματουργικές ιδιότητες του Γέροντα. Με τον ίδιο οικείο τρόπο προσφώνούσε ο Παπουλάκος τους ζωοκλέφτες, όντας σίγουρος ότι κάποιοι από αυτούς θα βρίσκονταν στην ομάδα προς την οποία απευθυνόταν (όπ. παρ., σελ. 38 επ.).

Ο απλόϊκός λαός απέδιδε λοιπόν στον Χριστόφορο αγιότητα, θεία αποστολή, προφητικά χαρίσματα και θαυματουργικές ιδιότητες. Όταν όμως ρωτήθηκε π.χ. ο Παπουλάκος από τον ίδιο τον Ρηγόπουλο «αν τα θρυλούμενα θαύματα εισίν αληθή», ο γέροντας «ηρνήθη εντελώς, ειπών ότι δεν έχονται ποσώς αληθείας, αλλ' ο κοινός λαός εκ της προ αυτόν αφοσιώσεώς του τα πλάττει» (Ρηγόπουλος, σελ. 177).

Σε σύγκριση με τις πηγές και τις μαρτυρίες για το ιστορικό πρόσωπο του Παπουλάκου, η πίστη που παίρνει τη μορφή της θρησκοληψίας και το θαύμα έχουν στο ομώνυμο έργο του Μπαστιά μια πολύ πιο κυρίαρχη και απόλυτη παρουσία. Όπως διαπιστώνει ο Π. Χάρης (1972, σελ. 171): «Με τον “Παπουλάκο” του, ο Μπαστιάς κατορθώνει τούτο το σημαντικό: Πιστεύουμε και δεν ερευνούμε όσο διαβάζουμε τις σελίδες του».

Θα συμφωνήσουμε καταρχάς με όλους όσους θεωρούν ότι η χριστιανική πίστη –εφόσον δεν μετατρέπεται σε θρησκοληψία και δεισιδαιμονία– μπορεί να γίνεται πολύτιμος αρωγός σε δύσκολες περιστάσεις. Μπορεί να ενεργοποιεί αποθέματα ενέργειας, να χαλβδώνει τη θέληση, να ενισχύει τον ηθικό προσανατολισμό, να γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ λαϊκής κουλτούρας και κουλτούρας της ελίτ. Παρόμοια όμως θα πρέπει να συναινέσουμε πως, όταν η

πίστη αυτονομείται και αποσυνδέεται από πραγματολογικές, ορθολογικές, επιστημονικές, πολιτικές ή άλλες προσεγγίσεις, οδηγεί αναπόφευκτα σε αυταπάτες και αυτοκαταστροφικές ιδεοληψίες. Έτσι, η ακραία εκδοχή θρησκευτικής πίστης μπορεί να οδηγεί σε αποπροσανατολισμό, απομάκρυνση από την πραγματικότητα και σε διαστρέβλωση της ιστορίας (στο όνομα ανακατασκευασμένων φαντασιώσεων και ιδεολογικών παρακρούσεων).

Ας αναφέρω ένα παράδειγμα: ο Παπουλάκος, ο οποίος κατηγορείται στα Απομνημονεύματα του Γενναίου Κολοκοτρώνη πως δεν έλαβε μέρος στον αγώνα (Σταθοπούλου, σελ. 25), παρουσιάζεται από τον Μπαστιά να συμμερίζεται τους ισχυρισμούς του αρχηγού της Φιλορθόξοξης Εταιρείας Κοσμά Φλαμιάτου ότι η απελευθέρωση της Ελλάδας έγινε επειδή ήταν θέλημα Θεού και ακόμη –ίσως και σε συνάφεια με την απόλυτη αυτή διαπίστωση (;)– ότι οι λόγιοι δεν συμμετείχαν ενεργά στον αγώνα. Όπως διαπιστώνει ο Μπαστιάς (1963, σελ. 113) με τα λόγια του Φλαμιάτου:

«Όλοι οι Καλαμαράδες, που αρνήθηκαν τον αγώνα, ήρθαν να γίνουν οι οικοδόμοι του Έθνους, αποκόβοντας τη ζωή του από τις ρίζες της, που είναι η ορθοδοξία και μπολιάζοντάς το μ' ένα σωρό ξένα φαρμάκια. Οι λογάδες κι οι περισσότεροι δεσποτάδες δε θέλησαν τον ξεσηκωμό και δεν πίστεψαν στον αγώνα. Ο αγώνας όμως ήταν θέλημα Θεού...».

Νομίζω ότι κανείς δεν αμφισβητεί σήμερα τον καταλυτικό ρόλο της χριστιανικής πίστης στο να μην εξισλαμιστεί και να μην εκτουρκιστεί η Ελλάδα κατά τη μακραίωνη περίοδο της δουλείας. Κανένας λογικός άνθρωπος δεν μπορεί σήμερα να αμφιβάλει ότι η διαφορετική θρησκεία διαφοροποιούσε τον Έλληνα ραγιά από τον κατακτητή και χαλύβδωσε τη θέλησή του για τον αγώνα, όταν οι θετικές συνθήκες για τον ξεσηκωμό ήταν σχεδόν ανύπαρκτες... Όμως η πραγματικότητα αυτή δεν έχει καμιά σχέση με τις μηδενιστικές ιδεοληψίες και τις ιστορικές ανακρίβειες που ανακατασκευάζονται στο σημείο αυτό. Μπορεί π.χ. να αγνοηθεί ο καταλυτικός ρόλος των Ελλήνων αστών και μικροαστών της Διασποράς ή η συνδρομή των φιλελλήνων στην επανάσταση; Μπορεί να αποσιωπηθεί η καταλυτική συμβολή των Μεγάλων Δυνάμεων στην πιο κρίσιμη καμπή του αγώνα, στη Ναυμαχία του Ναυαρίνου; Ποιος σκοπός και ποια συμφέροντα εξυπηρετούνται, όταν ο μαθητής που θα διαβάσει το βιβλίο του Μπαστιά εγκολληθεί τις ιστορικές αυτές διαστρεβλώσεις ή τις ιδεοληψίες ότι η απελευθέρωση έγινε μόνο από το Θεό και η συμβολή των λογίων στην επανάσταση ήταν ανύπαρκτη;

Στην πραγματικότητα και σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ιστορικής έρευνας, η επανάσταση –στην οποία η λογιосύνη έπαιξε «το μεγάλο ρόλο της»– ξεκίνησε «με την πρωτοβουλία των αστών του εξωτερικού, ιδίως των μικροαστών... αλλά ο αγώνας πραγματοποιήθηκε με τις δυνάμεις όλου του στρατευμένου έθνους και ιδίως των βιοτεχνών, γεωργών και βοσκών ... γιατί αυτοί αποτελούσαν και τη μεγάλη πλειοψηφία του» (Βακαλόπουλος, 1980, σελ. 40, 50).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι να προσεγγίσει ένας συγγραφέας τις εξάρσεις θρησκοληψίας και της ακραίας προβολής ή της εκμετάλλευσης των θαυμάτων στο πλαίσιο της θρησκείας. Μια μορφή προσέγγισης είναι, το υποτιθέμενο θαύμα να παρουσιάζεται μέσα στο κοινωνικό γενεσιουργό σκηνικό που το δημιουργεί, δηλαδή την αμάθεια και τη θρησκοληψία, ως κάτι που σχετίζεται ίσως με μαγικά και παγανιστικά κατάλοιπα, ενωμένα με τη λαϊκή θρησκευτικότητα. Μια εκ διαμέτρου αντίθετη προσέγγιση είναι η παρουσίαση του υποτιθέμενου θαύματος ως πραγματικού γεγονότος που δεν επιδέχεται διερεύνηση και αμφισβήτηση. Το ερώτημα είναι, ποιοι από τους συγγραφείς παρουσιάζουν την πίστη σε θαύματα σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, ακτινογραφώντας δηλαδή τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που τα συνθέτουν ή τα ανακατασκευάζουν, και ποιοι δίνουν στις θαυματουργικές ιδεοληψίες ένα οντολογικό περιεχόμενο, συγχέοντας ή ταυτίζοντάς τες με την πραγματικότητα.

Και μόνο με μια πρόχειρη περιδιάβαση, διαπιστώνουμε ότι στην πρώτη κατηγορία ανήκουν συγγραφείς όπως η Πηνελόπη Δέλτα και ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, ενώ ο Μπαστιάς με την Μαρτυρία του για τον Παπουλάκο ανήκει, χωρίς αμφιβολία, στη δεύτερη. Στο έργο αυτό, αντί να προσεγγίζεται η πίστη στο θαύμα σε σχέση με τις οικονομικοκοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες από τις οποίες εξαρτάται, τείνει να υποστασιοποιείται παίρνοντας μια αυτόνομη υπόσταση και παρουσία. Η πίστη στο θαύμα γίνεται οντολογία, συγχέεται και ταυτίζεται άκριτα με την πραγματικότητα. Από τη σκοπιά αυτή γράφει, νομίζω, ο Π. Χάρης ότι το θαύμα δεν είναι μια λεπτομέρεια στον Παπουλάκο του Μπαστιά. «Είναι το στοιχείο που υψώνει σε θρησκευτικό ήρωα το κεντρικό πρόσωπο του έργου, αλλά και στήνει κάθε τόσο στον αφηγητή κι από μια επικίνδυνη παγίδα» (Χάρης, 1972, σελ. 168).

Η προσέγγιση αυτή των υποθετικών θαυμάτων του Παπουλάκου, σαν να αποτελούσαν πραγματικά γεγονότα, μπορεί να αποτελεί πράγματι επικίνδυνη παγίδα, τουλάχιστον για τα δεδομένα

της δική μας εποχής· μιας εποχής όπου έχουν εκκοσμικευτεί και απομυθοποιηθεί τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα, και κατά συνέπεια δεν είναι πλέον απαραίτητο να βλέπει ο άνθρωπος πίσω από αυτά υπερκόσμιες δυνάμεις. Η εμμονή να συγχέεται σήμερα η θρησκευτική πίστη με ξεπερασμένες δεισιδαιμονίες και παγανιστικά κατάλοιπα και αντίστοιχα με την «ιερή μανία» για ένα σύμβολο, ένα φετίχ –όπως π.χ. ένα τεμάχιο από το ράσο κάποιου μοναχού– μπορεί να εξυπηρετεί τους σκοπούς μιας ασύδοτης εμπορευματοποίησης (κατά τη γνώμη μου, εντελώς αντίθετης με το βαθύτερο νόημα του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας), όμως σηματοδοτεί μια στροφή προς τα πίσω. Στο βαθμό που γίνεται σκόπιμα για λόγους κέρδους ή χειραγώγησης, μπορούμε να πούμε ότι συνδέεται με πρακτικές απάτης που εκμεταλλεύονται την ευπιστία, ποδοπατούν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αναιρούν την «πνευματική και την ηθική αυτονομία του υποκειμένου» (Λάβδας, 1999), υποβιβάζοντάς το σε τυφλό μέλος μιας αγέλης. Αυτό που αποκαλούμε όχλο είναι μάλλον το αποτέλεσμα μιας, κοινωνικά κατασκευασμένης, τυφλής χειραγώγησης και αμάθειας και όχι κάτι το αυθύπαρκτο.

Αντί άλλων σχολίων για τα πρότυπα που περνούν σήμερα μέσα από τον Παπουλάκο του Μπαστιά, κλείνω την ενότητα αυτή παραθέτοντας μια σύγκριση του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζουν τα θαύματα και τους θαυματοποιούς η Π. Δέλτα και ο Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης, τηρουμένων βέβαια των αναλογιών και χωρίς πρόθεση να παρέμβουν άλλα κριτήρια, όπως π.χ. λογοτεχνικά. Συγκεκριμένα:

Στην περίπτωση του Παπαδιαμάντη περιγράφονται με απaráμλλα δεισδυτικό και αυθεντικό τρόπο οι συνθήκες και τα πρότυπα ζωής, και αντίστοιχα οι προσδοκίες, η πίστη και οι προλήψεις στο πλαίσιο της παραδοσιακής εθνοθρησκευτικής κοινότητας. Να πούμε πρώτα ότι μέσα στις αντίξοες συνθήκες της νησιώτικης κοινότητας, η ιερότητα και η μυσταγωγία της χριστιανικής ορθόδοξης πίστης αποτελούσε συχνά την ελάχιστη παραμυθία, το μοναδικό κρίκο κοινωνικής συνοχής. Στη βάση αυτή είναι κατανοητός ο φόβος του συγγραφέα, μήπως σε μια περίοδο μετάβασης φθαρεί ο παλιός αυτός συνεκτικός ιστός, χωρίς να έχει διαμορφωθεί ο καινούριος. Παρ' όλα αυτά, στο έργο του Παπαδιαμάντη παρουσιάζεται η απλοϊκή πίστη στο θαύμα και όχι το ίδιο το θαύμα, σαν να αποτελούσε το τελευταίο πραγματικό γεγονός. Στη βάση της διάκρισης αυτής, η πίστη σε θαύματα, αλλά και σε προλήψεις και δεισιδαιμονίες δεν απολυτοποιείται παρουσιαζόμενη

ως μια οντολογική πραγματικότητα που υπάρχει ανεξάρτητα από το είδος της κοινωνίας και τη μορφή οργάνωσης του παραγωγικού και κοινωνικού ιστού. Στο έργο του διακρίνει ο αναγνώστης τις αντίξοες υλικές και πνευματικές συνθήκες που γεννούν και αναπαράγουν την πίστη σε θαύματα και θαυματοποιούς.

Οι σχετικές αναφορές του συγγραφέα αφήνουν να νοηθεί ότι το θαύμα προϋποθέτει αμάθεια, προλήψεις και άκριτη πίστη από την πλευρά όσων το αποδέχονται, μαζί ίσως με κάποια πονηριά ή κάποιον «αθώο» υπολογισμό από την πλευρά εκείνων που το προωθούν: Έτσι π.χ. στο διήγημα «Αμαρτίας Φάντασμα» παρουσιάζει ο Παπαδιαμάντης την απλοϊκή πίστη ότι «δάκρυζαν οι εικόνες», περιγράφοντας τις συνθήκες γένεσης και κατασκευής αυτής της πίστης. Μέσα στο σκηνικό της παραδοσιακής και προσωποπαγούς «κοινότητας» ενός μικρού χωριού, αναφέρεται στον δωδεκαετή Σταμάτη, ο οποίος «είχε τόσον ένθεον ζήλον, ώστε βλέπων την ευλάβειαν των πιστών να εκπίπτη, εθλίβετο τόσον, ώστε απεφάσισεν αυτός να βοηθήση τους αγίους να θαυματουργήσωσι. Και μίαν φοράν άλειψε με λάδι όλας τα εικόνas του τέμπλου ενός ε-ξωκκλησίου, όθεν διεδόθη, και παρά πολλοίς επιστεύθη, ότι οι άγιοι “ιδρώναν” ή ότι εδάκρυζαν ίσως, και από την επιχείρησιν αυτήν ωφελήθησαν όχι ολίγας προσφοράς οι πτωχοί οι παπάδες του χωρίου μας» (Παπαδιαμάντης, τόμος Β΄, σελ. 385).

Στη «Φόνισσα» –κατά την άποψή μου, την πιο διεισδυτική κοινωνιολογική ανάλυση, την πιστότερη ακτινογραφία ενός αλλοτινού παραδοσιακού «κοινοτικού» σχηματισμού σε ένα ελληνικό νησί– φαίνεται πως, όταν η γρια Φραγκογιαννού, σε μια οριακή στιγμή μεταξύ ύπνου και εγρήγορσης, αναπολεί τα αβάσταχτα βάρη και τις κακουχίες που πέρασε η ίδια ως κόρη, ως σύζυγος και μητέρα, ως γιαγιά, πάσχει και τρομάζει από τη φοβερή μοίρα που βλέπει να караδοκεί τις νεογέννητες εγγονούλες της και γενικά τα φτωχά κορίτσια στο νησί. Συνεπικουρούσης της αμάθειας και αντίστοιχα της σύγχυσης που της έχουν δημιουργήσει τα λόγια του Παπά για τη ζωή μετά τον θάνατο, «ψηλώνει» ο νους της και φαντασιώνεται ότι πνίγοντας τα κορίτσια ελευθερώνει τους γονείς τους, αλλά απαλλάσσει και τα ίδια από την πολύπαθη ζωή που πέρασε η ίδια και –με τη συνεργασία και του Θεού, όπως πιστεύει– τα σώζει, προωθώντας τα σε μιαν αγγελική ζωή. Βλέποντας π.χ. την Ξενούλα να παίζει σκύβοντας στο πηγάδι, δεν συγκρατήθηκε από το να διατυπώσει «με αλλόκοτον γέλωτα» την ευχή που ένοιωσε μέσα της: «– Έ Θεέ μου, και νάπεφτες μέσα, Ξενούλα! ... Τι λευθεριά θα ‘κανες της μάννας σου!». Κι όταν το κο-

ριτσάκι γλίστρησε τελικά στο νερό, η Φραγκογιαννού με το ταραγμένο και γεμάτο προλήψεις μυαλό της σκέφτεται ότι «ο Θεός (ετόλμα να το σκεφθή;) εισήκουσε την ευχή της και δεν ήτο ανάγκη να επιβάλει πλέον χείρας, αλλά μόνο ήρκει να εύχεται και η ευχή της εισηκούετο» (Παπαδιαμάντης, τόμος Α', σελ. 61).

Τελειώνουμε την παράθεσή μας με τον εκλογικευμένο τρόπο με τον οποίο προσπαθεί να προσεγγίσει το θαύμα η Π. Δέλτα στο έργο της, «*Η ζωή του Χριστού*». Να πούμε πρώτα ότι το πόνημα αυτό που αφιερώνεται με αποκαλυπτικό τρόπο στη μητέρα της, έναν άνθρωπο που δεν έχει εκτίμηση στην πνευματική εργασία, όπως η ίδια η συγγραφέας ομολογεί, απευθύνεται στο μέσο αναγνώστη που δεν έχει μόρφωση και επίσης δεν έχει εκτίμηση στην πνευματική εργασία και που η θρησκευτικότητά του σχετίζεται με τη δεισιδαιμονία.

Στο έργο αυτό η Δέλτα, συμπληρώνοντας τα κείμενα των Ευαγγελιστών με ιστορικά στοιχεία και επεξηγήσεις που βοηθούν τον μη ειδικό αναγνώστη, καταφέρνει κάποτε ακόμη και να απομυθοποιεί ή τουλάχιστον να προσεγγίζει από άλλες, σύγχρονες διαστάσεις, το θαύμα. Ας δούμε π.χ. δυο αποσπάσματα από την πρόσληψη και περιγραφή της θεραπείας του δαιμονισμένου των Γεργεσηνών:

«Εκείνο τον καιρό, οι Εβραίοι νόμιζαν πως τα μνήματα ήταν η κατοικία των κακών δαιμόνων, που κατά προτίμηση διάλεγαν τα έρημα και ξερά μέρη. Και αν περνούσε άνθρωπος τη νύχτα από κανένα νεκροταφείο, πίστευαν πως τα κακά δαιμόνια έπεσαν πάνω του. Επίσης τους τρελούς τους θεωρούσαν δαιμονισμένους. Και ούτε φρενοκομεία έχτιζαν κοντά, παρά τους έδιωχναν στα μνήματα, που τα θεωρούσαν μόνη κατάλληλη τους κατοικία.

Στους τάφους λοιπόν αυτούς της χώρας των Γεργεσηνών ήταν ένας τρελός, άγριος φοβερά (...)

... Και (ο Ιησούς) ήσυχα ρώτησε τον τρελό:

– Τι είναι το όνομά σου;

Του μιλούσε σιγά, ήρεμα, γυρεύοντας ίσως να τον κάμει να θυμηθεί τα παλιά του, τί ήταν άλλοτε, τί αγαπούσε, πώς τον έλεγαν. Μα ο τρελός, παίρνοντας την ταραχή μέσα του για στρατό από δαιμόνια, αποκρίθηκε με άγρια λόγια και είπε:

– Λεγεώνας είναι το όνομά μου, γιατί είμαστε πολλοί (...).

6. Συμπεράσματα – Διαπιστώσεις

Είδαμε ότι ιδιαίτερα στο βιβλίο του Μπαστιά για τον Παπουλάκο, «ανακατασκευάζονται» μέσα στο σκηνικό της μετεμφυλιακής και ψυχροπολεμικής περιόδου πρότυπα και αξιακές παραστάσεις, παρμένες από τις αντίξοες συνθήκες που ίσχυαν ένα αιώνα πιο πριν. Το βασικό πρόβλημα στην αναπαραγωγή των προτύπων αυτών είναι το εξής: οι στάσεις που ανακατασκευάζονται και καλλιεργούνται, αυτονομημένες από τις ιστορικά ανεπανάληπτες συνθήκες στις οποίες διαμορφώθηκαν και αποκτώντας μian ανεξάρτητη ιδεολογική υπόσταση, παρουσιάζονται στο πλαίσιο μιας αντίστοιχης «ηθικής του φρονήματος» ως οι μοναδικά αυθεντικές και κατευθυντήριες γραμμές που μπορεί να ισχύουν ακόμη και στις σημερινές συνθήκες ζωής, παρά το ότι οι τελευταίες είναι τελείως διαφορετικές. Η αναντιστοιχία αυτή από τη μεταφορά παλιών προτύπων στη σύγχρονη πραγματικότητα μπορεί να δημιουργεί σύγχυση και να ενθαρρύνει παθογένειες στους μαθητές και αυριανούς πολίτες. Η τάση να αναπαράγονται σήμερα, με άκριτο και άκαμπτο τρόπο, πρότυπα ζωής από εντελώς διαφορετικές εποχές, χωρίς όμως να λαμβάνονται υπόψη οι επεληθούσες μεταβολές και οι διαφορετικές ανάγκες του παρόντος, θα μπορούσε ίσως από μια άποψη να παρομοιαστεί με την απαίτηση, να καθορίζεται το μάθημα οδικής κυκλοφορίας στις σύγχρονες μεγαλουπόλεις σύμφωνα με τις πρακτικές που ίσχυαν για τα στενά σοκάκια των χωριών κατά το 18ο αιώνα.

Κανείς δεν ισχυρίζεται ότι μπορεί να αγνοούνται ή να περιφρονούνται στο σχολείο η παράδοση και τα αντίστοιχα πρότυπα ζωής του παρελθόντος. Το ζητούμενο είναι, να καλλιεργείται η ιστορική συνέχεια και η παράδοση, χωρίς ωστόσο να απεμπολείται ή να θυσιάζεται το παρόν και η σχετικά αυτοδύναμη θέση του σε σχέση με το παρελθόν. Το αναμφισβήτητο γεγονός ότι όλα μεταβάλλονται στη ροή του χρόνου και της ιστορίας («τα πάντα ρει»), δεν είναι επιτρεπτό να αποτελεί ένα ρητορικό σχήμα που μπορεί να το μαθαίνουν οι μαθητές στην ιστορία ή στη φιλοσοφία και να το αγνοούν εντελώς κατά την ώρα ενός άλλου μαθήματος. Μια παρόμοια πρακτική θα προσέκρουε, εκτός άλλων, και στις αρχές της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας.

Πίσω από την έστω έμμεση διασύνδεση ενός αποσπάσματος σχολικού εγχειριδίου με πρότυπα, όχι απλώς ξεπερασμένα, αλλά θεοκρατικά, μισαλλόδοξα, συγκρουσιακά και μοιρολατρικά, μπορεί να ανιχνευτούν νομοκατεστημένοι κύκλοι συμφερόντων και ενδια-

φερόντων που εμμένουν στην αξιοποίηση της δευτερογενούς ανακατασκευής και αναπαραγωγής τους, χωρίς ίσως να βλέπουν, ή χωρίς να θέλουν να δουν, τις αρνητικές παρενέργειες που συνεπιφέρουν. Στη διαπίστωσή μας αυτή συμφωνούμε κατ' αρχήν με τα σχετικά πορίσματα της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (ΝΚΕ), κατά τα οποία, η κοινωνική (ανα)κατασκευή της γνώσης συνδέεται με κύκλους συμφερόντων και αντίστοιχων πολιτισμικών ενδιαφερόντων (Χιωτάκης, 1999).

Όμως οι εκρόσωποι της ΝΚΕ –στη βάση του γεγονότος ότι όλα αλλάζουν σήμερα με ιλιγγιώδεις ρυθμούς και όντας ίσως επηρεασμένοι, όχι μόνο από τη φαινομενολογία, αλλά και τη μεταμοντέρνα άρνηση της ιστορίας (Αλεξίου, 2003), όπως επίσης από ανθρωπολογικές θεωρήσεις που εξομοιώνουν ισοπεδωτικά όλες τις κουλτούρες, βλέποντάς τες μόνο σύμφωνα με εσωτερικά κριτήρια και μέσα από το πρίσμα της ιδιαιτερότητάς τους (Herzfeld, 2002)– ολισθαίνουν σε έναν μηδενιστικό σχετικισμό, όπως υποστηρίζουν π.χ. και οι Blackledge, Hunt (1995). Στη βάση του σχετικισμού αυτού, τείνουν να συγχέουν ή να ταυτίζουν τους εκάστοτε στόχους και τα ιστορικά κοινωνικά πρότυπα (που μεταβάλλονται μαζί με τις αντίστοιχες συνθήκες στη ροή του χρόνου) με τις πρωταρχικές υποκειμενικές διαδικασίες πρόσληψης και ταξινόμησής τους μέσα από την καθημερινότητα των ατόμων, ανεξάρτητα αν οι τελευταίες είναι εμπειρικές και ερασιτεχνικές, στερούμενες ορθολογικής μεθόδου και ενός αντίστοιχου ελέγχου που μπορεί να διεισδύει σε βάθος και πίσω από τα φαινόμενα. Συνέπεια από την εξομίωση αυτή των μη ορθολογικών διαδικασιών με τις ορθολογικές και μεθοδικές αρχές διερεύνησης της πραγματικότητας είναι η δημιουργία παρεξηγήσεων στο πλαίσιο των οποίων μπορεί να εξομοιώνεται η εκλογικευμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση με την αβασάνιστη και άκριτη υιοθέτηση προκαταλήψεων και δεισιδαιμονιών.

Βέβαια, το παράδοξο είναι ότι η ΝΚΕ, από τη μια εξομοιώνει τις επιστημονικές και ορθολογικές διαδικασίες προσέγγισης της πραγματικότητας με τις αυτοφυείς λογικές και τις υποκειμενικές κατηγοριοποιήσεις, σχετικοποιώντας έτσι την αξία τους, ενώ από την άλλη τις χρησιμοποιεί η ίδια ως μεθοδολογικό εργαλείο για να αποδείξει π.χ. την «κοινωνική και ταξική κατασκευή» της σχολικής ευφυΐας και γνώσης. Η πρακτική αυτή είναι, όπως διαπιστώνουν οι Blackledge, Hunt, αντιφατική.

Βέβαια, η επιστημονική και εκλογικευμένη προσέγγιση της πραγματικότητας και το πλησίασμα «της αλήθειας» αποτελεί μια

«πορεία προς το άπειρο» (Weber) και φυσικά δεν πρόκειται για αποκάλυψη που συντελείται μία και μοναδική φορά, εδώ και τώρα. Στη βάση αυτή είναι δυνατόν, τα χθεσινά ή τα σημερινά πορίσματα της έρευνας να ανατρέπονται από τις επιστημονικές προσεγγίσεις του αύριο. Στην πορεία αυτή, ο επιστήμονας επηρεάζεται στις προτεραιότητες ή στα ερωτήματα που θέτει και στον τρόπο που προσεγγίζει την πραγματικότητα από τις κυρίαρχες αξιολογήσεις της εποχής του και της προσωπικής κοσμοθεώρησής του, συμμετέχοντας έτσι –συνειδητά ή ασύνειδα– σε ορισμένες κοινωνικές κατασκευές της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός, όπως και ο κάθε επιστήμονας, δεν είναι κοινωνικά μετέωρος, ωστόσο χρησιμοποιώντας μια ορθολογική μέθοδο, οφείλει να πειθαρχεί σε οικουμενικές αρχές και απρόσωπες νόρμες. Γι αυτό, ακόμη κι αν τα επιστημονικά του δεδομένα ή οι ερευνητικές υποθέσεις του βρίσκονται σε λάθος δρόμο, είναι δυνατόν να αποκαλυφθούν από την πορεία των κοινωνικών πραγμάτων, αλλά και της ίδιας της έρευνας μπροστά στα καινούργια δεδομένα. Για παράδειγμα, πολλοί σχολαστικοί θεολόγοι του Μεσαίωνα είχαν αρχικά την «αθώα» πίστη ότι με την εκλογικευμένη μέθοδο που χρησιμοποιούσαν θα μπορούσαν να αποδείξουν με τεκμηριωμένα επιχειρήματα την «αλήθεια» της καθολικής εκκλησίας, χωρίς να υποπτεύονται το ανέφικτον του επιχειρήματός τους (Durkheim, 1977) Όμως, ανεξάρτητα από τον πεπερασμένο και, με τα σημερινά κριτήρια, μάλλον αφελή αυτό στόχο, είχε καταλυτική σημασία ο ορθολογικός δρόμος που ακολουθούσαν.

Η εκλογικευμένη μέθοδος και η συνεπής επιστημονική διαδικασία προς εξεύρεση της αλήθειας μπορεί να «αυτονομείται» από τους εκάστοτε, σχετικούς και πεπερασμένους στόχους που θέτουμε και, υπερβαίνοντας τα δεδομένα, να απομυθοποιεί την πραγματικότητα, αποκαλύπτοντας συγχρόνως νέες, άγνωστες πτυχές. Να προσθέσουμε ότι τα αποτελέσματα αυτά από τις εκλογικευμένες προσεγγίσεις και τις επιστημονικές-ερευνητικές διαδικασίες μπορούν (δυναμικά) να αξιοποιηθούν ως καινούργια δεδομένα για τη σύνθεση νέων κοινωνικών στοχοθετήσεων και ιδανικών από τον άνθρωπο (και όχι βέβαια από μια αυτονομημένη επιστήμη που λειτουργεί κοινωνικά και από μόνη της σαν αυτόματος πιλότος (Weber, 1985).

Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής μπορούμε να δούμε και τη μονοδιάστατη κριτική που ασκείται στην κοινωνικά κατασκευασμένη σχολική γνώση και ευφυΐα, χωρίς να αναγνωρίζεται ότι πολλές από τις ικανότητες και δεξιότητες που μεταδίδει το scho-

λείο, όπως π.χ. η γλωσσική έκφραση, η μέθοδος μέτρησης και ανάλυσης της πραγματικότητας, η απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων, ο αναστοχασμός, η αφαιρετική σκέψη και τα θεωρητικά μοντέλα ανάλυσης, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την εκλογικευμένη και αποτελεσματική έρευνα, την αποτελεσματική και σύγχρονη λειτουργία των διαφόρων υπηρεσιών, την άσκηση των επιστημονικών επαγγελμάτων κ.λπ. Ένας δικαστικός για παράδειγμα, χωρίς την αφαιρετική ικανότητα και τον προσανατολισμό του σε ορθολογικούς-τυπικούς κανόνες δικαίου, θα ήταν καταδικασμένος να εφαρμόζει τη «δικαιοσύνη» του Καδή, επηρεαζόμενος μόνο από εμπειρικές καταστάσεις, συναισθηματικές επιρροές και πιέσεις των ισχυρών. Παρόμοια θα μπορούσαμε να αποφανθούμε, όχι μόνο για τις επιστημονικές, αλλά και για πολλές εμπειρικές απασχολήσεις, που εύστοχα διαπιστώνουν, νομίζω, οι εκπρόσωποι της ΝΚΕ ότι επισκιάζονται από τα κυρίαρχα πρότυπα των επιστημονικών και ελευθέρων επαγγελμάτων.

Από τη σύγκριση καθημερινών εμπειρικών πρακτικών και νοοτροπιών που είδαμε στο παράδειγμα του Παπουλάκου, επιβεβαιώνεται η αρχική μας υπόθεση, ότι πολλά από τα αυτονόητα και τα χαρακτηριστικά της επιστημονικής και της σχολικής γνώσης και μεθόδου είναι όντως ορθά, στη βάση της αξιολογικής ουδετερότητας της έλλογης γνώσης και επιστήμης. Αντίθετα, όπως είδαμε στο παράδειγμα που εξετάσαμε, οι μη εκλογικευμένες προσεγγίσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, όντας δέσμιες ανεξέλεγκτων πρακτικών και ανορθολογικών νοοτροπιών, απολυτοποιούν ή φετιχοποιούν την εμπειρία και τις προλήψεις της καθημερινότητας παρουσιάζοντάς τες π.χ. ως «θεϊκές» και αιώνιες. Εγκλωβισμένες σε ένα μεταλλίνο κέλυφος που τις καταδικάζει σε μια παθητική και τυφλή αναπαραγωγή, αδυνατούν να αντιμετωπίσουν την εμπειρία με εκλογικευμένο τρόπο, όντας έτσι εντελώς ακατάλληλες για να την υπερβούν και να την αλλάξουν. Στη βάση αυτή, τα πρότυπα που ενσαρκώνει ο τύπος του «κάθε Παπουλάκου», του «κάθε Ταλιμπάν» και τυφλού αγωνιστή οποιασδήποτε άκαμπτης πίστης –κοσμικής ή απόκοσμης– μπορούν ίσως από μια άποψη να παρομοιαστούν με τις ενστικτώδεις-μηχανικές αναπαραγωγικές διαδικασίες που επαναλαμβάνονται αιώνια στο ζωικό βασίλειο και τους διαφορετικούς από τον άνθρωπο οργανισμούς.

Μπορούμε να πούμε συμπερασματικά ότι οι πρωτόγονες διαδικασίες τείνουν, πάντοτε στο όνομα υποτιθέμενων μεταφυσικών ή άλλων «αληθειών», να δαιμονοποιούν το Πανεπιστήμιο και την κοσμική γνώση, να δημιουργούν μισαλλοδοξίες και κοινωνικές-πολι-

τισμικές συγκρούσεις, να θρησκευτικοποιούν την πολιτική, να αναγκάζουν την παιδαγωγική να στρέφεται εναντίον των ανθρώπων δικαιωμάτων, να ταυτίζουν την ιατρική με μαγγανείες και γενικά να καταδικάζουν την κοινωνία και το αντίστοιχο κράτος-έθνος σε μοιρολατρεία, χαμηλή παραγωγικότητα, οπισθοδρόμηση, εκφυλισμό και μαρασμό. Μεταγενέστερες λογοτεχνικές ανακατασκευές είναι δυνατόν να ωραιοποιούν και να εξιδανικεύουν τέτοιες ακραίες καταστάσεις, αλλά ας μην ξεχνούμε το σολωμικό ότι το έθνος και ο κάθε (αυριανός) πολίτης πρέπει να μάθει να θεωρεί εθνικό ό,τι είναι αληθινό.

Βιβλιογραφία

- Αγγέλου Χ., *Το Κρυφό Σχολειό – Χρονικό ενός μύθου*, εκδ. Εστία, Αθήνα, 1997.
- Αλεξίου Θ., «Δημόσιο Πανεπιστήμιο και αγορά», *Ο Πολίτης*, τεύχ. 111, 2003.
- Αγουρίδης Σ., «Η ορθόδοξη Εκκλησία και η σύγχρονη βιβλιογραφία», *Δελτίο Βιβλικών Μελετών*, τεύχ. 17, Ιούλιος - Δεκέμβριος 1998.
- Άννινος Μπ., *Ο Παπουλάκης (1925)*, Δημιουργία Α.Π. Χαρίσης, Αθήνα, 1995.
- Αρώνη-Τσίχλη Κ., *Αγροτικές Εξεγέρσεις στην Παλιά Ελλάδα 1833-1881*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1989.
- Βακαλόπουλος Απ., *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τόμ. Ε΄, Θεσσαλονίκη, 1980.
- Βαλλιανάτος Α. κ.ά. (συντακτική ομάδα), *Ο Χριστός είναι η αλήθεια – Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή: Θρησκευτικά ΣΤ΄ Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Βαλλιανάτος Α. κ.ά. (συντακτική ομάδα), *Ο Χριστός είναι η Αλήθεια – Βιβλίο για το Δάσκαλο ΣΤ΄ τάξη*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Berger P., Luckmann Th., *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit-Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Fischer Taschenbuch V., Frankfurt M., 1993.
- Blackledge D., Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995.
- Blumer H., *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*, Prentice Hall, New Jersey, 1969.
- Bourdieu P., «Intellectual Field and Creative Project», *Young* (ed.), 1971, σελ. 161-187.
- Bourdieu P., Passeron, J. C., *Reproduction in Education and Society* London, Sage, 1977.
- Collins R., *Comparative and Historical Patterns of Education*, Hallinan M.T. (ed.), 2000, σελ. 213-239.

- Dahrendorf R., *Bildung ist Buergerrecht. Plaedoyer fuer eine aktive Bildungspolitik*, Nannen, Hamburg, 1965.
- Durkheim E., *Die Entwicklung der Paedagogik*, Weinheim und Basel, 1977.
- Δέλτα Π., *Η Ζωή του Χριστού*, εκδ. Εστία, Αθήνα, 1925.
- Duering I., *Ο Αριστοτέλης: Παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα, 1991.
- Essland G., «Teaching and Learning as the Organisation of Knowledge», *Young* (ed.), 1971.
- Γκότοβος Αθ., *Η Λογική του υπαρκτού σχολείου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1990.
- Garfinkel H., *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, New York, 1967.
- Goffman E., *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, εισαγ.-μτφρ. Μακρυνιώτη Δ. (2001), εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1963.
- Hallinan M.T. (ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, Kluwer Academic, Plenum Publishers, New York, 2000.
- Herzfeld M., *Πάλι δικά μας: Λαογραφία, Ιδεολογία και η Διαμόρφωση της Σύγχρονης Ελλάδας*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2002.
- Hopper E. (ed.), *Reading in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson, London, 1971.
- Καλαφάτης Θ., «Θρησκευτικότητα και κοινωνική διαμαρτυρία: οι οπαδοί του Α. Μακράκη στη βορειοδυτική Πελοπόννησο (1890-1900)», *Τα Ιστορικά*, τεύχ. 18, 19, 1993, σελ. 113-142.
- Keddie N., «Classroom Knowledge», *Young* (ed.), 1971, σελ. 133-160.
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι., *Προς μίαν ελληνικήν κοινωνιολογία της Παιδείας* (2 τόμοι), ΕΚΚΕ, Αθήνα 1973.
- Λαούρδας Β., *Θέματα Παιδείας: Ένα σχόλιο στον «Παπουλάκο» του Κωστή Μπαστιά*, Washington D.C., 1953.
- Ματσαγγούρας Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση (ενοριοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας)*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα, 2002.
- Mead G.H., *Mind, Self and Society*, The University Free Press, Chicago, 1972.
- Μπαστιάς Κ., *Ο Παπουλάκος – Μαρτυρία (1952)*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα, 1963.
- Μπαστιάς Κ., *Φιλολογικοί περίπατοι*, εισαγωγή-επιμέλεια Α. Ζήρας, πρόλογος Κ. Γεωργουσόπουλος, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 2002.
- Λάβδας Κ., «Η πολυπολιτισμικότητα και η θεωρητική κληρονομιά του εθνικού κράτους», *Επιστήμη και Κοινωνία (Πολυπολιτισμικότητα)*, τεύχ. 2-3, 1999, σελ. 27-52.
- Μυλωνάς Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης – Συμβολές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1998.

- Νούτσος Χ., *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα, 1979.
- Φερρό Μ., Ζαμμέ Φ., *Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας*; εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000.
- Petrooulos J.A., *Πολιτική και Συγκρότηση στο Ελληνικό Βασίλειο (1833-1843)*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, τόμ. Α', 1985, τόμ. Β', 1986, Αθήνα, 1985, 1986.
- Parsons T., *The Social System*, Free Press, New York, 1951.
- Parsons T., *Sociological Theory and Modern Society*, Free Press, New York, 1967.
- Parsons T., «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: Μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικανική κοινωνία», στο Α. Φραγκουδάκη, 1965, 1985, σελ. 249-279.
- Παπαδιαμάντης Α., *Τα άπαντα*, επιμέλεια Γ. Βαλέτα, τόμος Α', 1954, τόμος Β', 1955, εκδοτικός οίκος Δ. Δημητράκου Α.Ε. (Βίβλος), Αθήνα.
- Ρηγόπουλος Θ., *Απομνημονεύματα από των αρχών της επανάστασης μέχρι του έτους 1881*, επιμέλεια Φωτοπούλου Α., Αθήνα, 1979.
- Smelser N., *Theory of Collective Behavior*, Free Press, New York, 1962.
- Schutz A., *The Phenomenology of the Social World*, Northwestern University Press, 1967.
- Weber M., *Wirtschaft und Gesellschaft*, J.C.B. Mohr., Tuebingen, 1972.
- Weber M., *Wissenschaftslehre*, J.C.B. Mohr, Tuebingen, 1985.
- Weber M., *Η Πολιτική ως Επάγγελμα*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1993.
- Whitty (ed.), *Society, State and Schooling*, Falmer Press, Lewes, 1977.
- Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1985.
- Χάρης Π., *Έλληνες Πεζογράφοι*. τόμ. 4ος, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα, 1973.
- Χιωτάκης Στ., «Πανεπιστήμιο και διαδικασία εκσυγχρονισμού: Το παράδειγμα των τίτλων σπουδών», *Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα: Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα*, Αθήνα, 1981.
- Χιωτάκης Στ., *Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1994, 1998.
- Χιωτάκης Στ., «Η "πολυπολιτισμικότητα" εναντίον της πολυπολιτισμικότητας; Ανασταλτικοί παράγοντες της ανοιχτής κοινωνίας», *Επιστήμη και Κοινωνία*, τεύχ. 2-3, 1999, σελ. 105-144.
- Χιωτάκης Στ., «Εκφάνσεις από την "Νεοορθόδοξη" αναπαραγωγή της "κοινότητας"», *Δομές και Σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 2000, σελ. 321-326.
- Χιωτάκης Στ., «Διανοούμενοι: Οριοθέτηση και τυπολογία μια πολύσημης έννοιας», *Επιστήμη και κοινωνία*, τεύχ. 7, 2001, σελ. 1-38.