

Το βιβλίο αυτό βασίζεται στην επανεξέταση ενός υλικού που είχε παρουσιαστεί παλαιότερα, με διαφορετική δομή και πλαίσιο, σε δύο ξεχωριστές εκδόσεις, εξαντλημένες πλέον.¹ Στη νέα εκδοχή επιδιώκεται η ολοκλήρωση του νοήματος των αρχικών κειμένων μέσα από την αναδιαμόρφωση και τη σύνδεσή τους, δηλαδή μέσα από τη συσχέτιση μιας ιστορικής αναδρομής στη διδασκαλία της τέχνης με ορισμένα από τα ζητήματα που τίθενται στο παρόν. Κοινός άξονας, η αναζήτηση σημείων επαφής ανάμεσα στην εικαστική δημιουργία και την εκπαιδευτική πράξη, καθώς και ο προβληματισμός για τις δυνατότητες συντονισμού τους.

Η χρονολογική αφετηρία τοποθετείται στο έτος 1833, όταν με την ίδρυση της Γραμματείας των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδύσεως προτάθηκε η ίδρυση Τεχνοδιδακτικών Σχολείων και τέθηκαν οι βάσεις για την καλλιτεχνική εκπαίδευση. Κύριος φορέας της ήταν το Σχολείο των Τεχνών που στη συνέχεια μετονομάστηκε σε Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών. Το πνεύμα που κάθε φορά κυριαρχεί στη σχολή απηχεί τις επικρατέστερες τάσεις, επιδρώντας με δύο τρόπους: άμεσα, καταρτίζοντας εκπαιδευτικούς της τέχνης και επηρεάζοντας τα σχολικά προγράμματα και, έμμεσα, διαμορφώνοντας την τρέχουσα αισθητική. Για τη σαφέστερη απόδοση του γενικού κλίματος δεν εξετάζονται αποκλίνουσες προτάσεις ή μεμονωμένες προσπάθειες, αλλά κυρίως εκείνες που κυριάρχησαν στον ακαδημαϊκό χώρο ή που κατέκτησαν σημαντική αποδοχή.

1. Πρόκειται για αναδιατυπωμένο υλικό από τη μελέτη: Βάος, Α. (2000). *Εικαστική αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή - Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της τέχνης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, που είναι πλέον εξαντλημένη, και την επανεξέταση ορισμένων από τα ζητήματα που είχαν τεθεί στο βιβλίο: Βάος, Α. (2015). *Εικαστική πράξη και εκπαίδευση. Διερευνώντας τα όρια της διδακτικής της τέχνης*. Αθήνα: Τόπος, επίσης εξαντλημένο.

Τα εικαστικά ρεύματα, αφενός, και τα παιδαγωγικά συστήματα, αφετέρου, καθόρισαν τους όρους με τους οποίους θεμελιώθηκε και αναπτύχθηκε η εικαστική εκπαίδευση. Και οι δύο αυτές μεταβαλλόμενες συνιστώσες συνυφαίνονται με τους γενικότερους προσανατολισμούς που συνθέτουν το πολιτισμικό πρόσωπο κάθε εποχής. Η καλλιτεχνική δημιουργία εξελίσσεται διαρκώς, ακολουθώντας μια δυναμική πορεία με συνέχειες, ρήξεις και ανατροπές. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επιτελείται μια ανάλογη λειτουργία. Κάθε παιδαγωγικό σύστημα που προκρίνεται, συναρτάται με ζωτικά κοινωνικά θέματα και συγκεκριμένες επιδιώξεις των φορέων που ελέγχουν τον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Αντιπροσωπεύει, επομένως, έναν ιδιαίτερο τρόπο μετάδοσης γνώσεων και εγχάραξης κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών, αποτελώντας ένα διαφορετικό πλαίσιο ένταξης των εικαστικών μαθημάτων.

Η διερεύνηση των βαθύτερων αιτίων που οδηγούν στην κυριαρχία συγκεκριμένων αισθητικών ρευμάτων και παιδαγωγικών μοντέλων θα διεύρυνε κατά πολύ τους στόχους αυτού του βιβλίου. Εξίσου προφανής είναι η αδυναμία συνυπολογισμού όλων των επιδράσεων που διαμορφώνουν τις αισθητικές αντιλήψεις. Στη λογική αυτή δεν επιδιώκεται η –παρακινδυνευμένη εξάλλου– ανασύσταση μιας εποχής, όσο η μελέτη μιας λειτουργίας: η θέση και ο ρόλος της εικαστικής εκπαίδευσης διαρκώς επαναπροσδιορίζονται με βάση τις αισθητικές και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που κάθε φορά κυριαρχούν.

Η συνάντηση του κόσμου της τέχνης με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπήρξε ούτε αυτονόητη ούτε στατική. Ανάλογα με τις εκάστοτε προτεραιότητες, η εικαστική διδασκαλία αξιολογήθηκε με διαφορετικό τρόπο και θεωρήθηκε «χρήσιμη» ή όχι, σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης ή περιττή πολυτέλεια. Ένα σύνολο από διαφορετικές στάσεις και τοποθετήσεις προσδιορί-

ζουν μια πορεία με συνέχειες, ασυνέχειες, τομές και μεταμορφώσεις, απολήγοντας σταδιακά στη σύνθεση της σημερινής εικόνας.

Μια ιστορική περιοδολόγηση δεν αποτελεί αφορμή για αξιολογικές κρίσεις σχετικά με το αν οι διάφορες προσεγγίσεις υπήρξαν «σωστές» ή «εσφαλμένες», πολύ περισσότερο δεν προσφέρει λύσεις στα προβλήματα του παρόντος. Θα πρέπει, ωστόσο, να θεωρηθεί ότι κάθε αναδρομή συμβάλλει στις σύγχρονες αναζητήσεις για δύο λόγους: ο πρώτος συνδέεται με την απλή, αλλά συχνά παραμελημένη, διαπίστωση ότι κανένα από τα στοιχεία που συνθέτουν τη σημερινή εικόνα δεν είναι αυτονόητο. Ο δεύτερος σχετίζεται με την ανάδειξη ορισμένων χαρακτηριστικών που επιβιώνουν ακόμη. Βαθιά εγχαραγμένες νοοτροπίες, μυθοποιήσεις και περιοριστικές αντιλήψεις αναπαράγονται έχοντας την αναφορά τους στο παρελθόν. Οι επιβιώσεις αυτές αποτελούν και το συνηθέστερο εμπόδιο στον συντονισμό με τα σύγχρονα δεδομένα.

Στις παράλληλες διαδρομές της ελληνικής τέχνης και της εκπαίδευσης αναζητούνται ορισμένες «τομές» ώστε να αναδειχθούν αναλογίες και κοινά προτάγματα. Ο κίνδυνος μιας κάποιας αυθαιρεσίας είναι προφανής, εφόσον οποιαδήποτε αλλαγή κριτηρίων σε σχέση με το τι μπορεί να θεωρηθεί «τομή» στην τέχνη ή την εκπαίδευση θα απέληγε και σε διαφοροποιήσεις ως προς τα σημεία επαφής και τις στιγμές συγχρονισμού. Έτσι, η έννοια των χρονικών ορίων τίθεται περισσότερο με κριτήριο την προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης. Εξίσου πρόβλημα αποτελούν οι χρονικές καθυστερήσεις και οι ασυμφωνίες που παρατηρούνται ανάμεσα στις κοινωνικές συνθήκες, τα ιστορικά γεγονότα και τις αισθητικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις. Ωστόσο, διερευνώντας ομόλογα φαινόμενα στην καλλιτεχνική και την εκπαιδευτική πραγματικότητα, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ορισμένες διακριτές περιόδους, με βάση τις οποίες διαρθρώνονται οι ενότητες του βιβλίου.

Οι περίοδοι που τελικά διακρίνονται, προσδιορίζονται χρονικά με σχετική ελαστικότητα ως εξής: (α) από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, όταν κυριαρχεί το πρόταγμα του κλασικισμού στην τέχνη και την εκπαίδευση· (β) το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, που χαρακτηρίζεται από επαναπροσδιορισμούς και προτάσεις για ανανέωση· (γ) οι πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, με τη στροφή στο παρόν και την αναζήτηση της ιδιαίτερης ταυτότητας· (δ) τα μεταπολεμικά χρόνια, που σημαδεύονται από προσπάθειες συγχρονισμού, αδράνειες, αλλά και μεταρρυθμιστικά αιτήματα, και (ε) η σύγχρονη πραγματικότητα, με τους νέους προβληματισμούς για τη διεύρυνση των ορίων στην τέχνη και τη διδασκαλία της.

Μέσα από τη μελέτη αυτού του πλέγματος επιχειρείται η ανασύσταση της πορείας της εικαστικής διδασκαλίας, με όποια έννοια και αν φορτίζουμε τον όρο. Επιδίωξη αποτελεί ο εντοπισμός των πολλών παραμέτρων της δύσκολης συνάντησης της τέχνης με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο συσχετισμός τους με τις νέες προκλήσεις που τίθενται σήμερα.

Στο τελικό αποτέλεσμα συνέβαλαν με τις παρατηρήσεις και τον σχολιασμό τους ο εικαστικός Αστέριος Λάμπρου, ο ομότιμος καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών Λεωνίδα Σωτηρόπουλος και η αρχαιολόγος Σάντυ Φαρμάκη, που τους ευχαριστώ, όπως και την εικαστικό Άννα Καρατζά για το έργο του εξωφύλλου.

Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα: το πρόταγμα του κλασικισμού

1.1. Ίδρυση και προσανατολισμός του Σχολείου των Τεχνών

«Όσο για το αίσθημα του τι είναι ωραίο, φυσικό και υπέροχο, θα αναπτυχθεί με την ανάγνωση και την εξέταση αποσπασμάτων των κλασικών συγγραφέων».

Αυτή η φράση του Φρειδερίκου Τιρς (Frederic Thiersch),² ενδεικτική για την επίδραση του γερμανικού κλασικισμού στην ελληνική εκπαίδευση, αντικατοπτρίζει τις κατευθύνσεις που καθόρισαν τις αισθητικές αντιλήψεις στο πλαίσιο του νεοσύστατου κράτους (Τιρς, 1972, τ. Β΄: 115). Η επιλογή του ανήλικου ακόμα Όθωνα, γιου του Λουδοβίκου Α΄ της Βαυαρίας, ως του πρώτου βασιλιά της Ελλάδας, υπαγορεύτηκε από τις Μεγάλες Δυνάμεις και συνοδεύτηκε από προσωρινή τριμελή αντιβασιλεία, την οποία ακολουθούσε ένα πλήθος συμβούλων και στελεχών. Βασική μέριμνα αποτέλεσε η οργάνωση του κράτους σε όλους

2. Ο Frederic Thiersch (1784-1860), ήταν Γερμανός φιλόλογος και παιδαγωγός, ο οποίος ανέπτυξε φιλελληνική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του Αγώνα. Μετά την απελευθέρωση επισκεπτόταν την Ελλάδα για μεγάλα διαστήματα, συγγράφοντας διάφορες μελέτες.

τους τομείς, ενώ πρωταρχική σημασία δόθηκε στην εκπαίδευση. Ο Λούντβιχ φον Μάουερ (Georg Ludwig von Maurer), σύμβουλος της αντιβασιλείας, αναφέρεται στην «τεράστια πολιτική σημασία» της αξιοποίησης της πολιτιστικής κληρονομιάς, η οποία πρέπει να λειτουργήσει ως «κρίκος ανάμεσα στη σημερινή Ελλάδα και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό» (Μάουερ, 1976: 544).

Η υπεροχή του αρχαίου παρελθόντος έναντι του παρόντος αποτυπώνεται τόσο στην τέχνη όσο και στη γλώσσα, με την επικράτηση της καθαρεύουσας. Τέχνη και γλώσσα, εικόνα και λόγος υπηρετούν το ίδιο πρόταγμα, διαδραματίζοντας έναν εξίσου σημαντικό μορφοποιητικό ρόλο. Στην αρχιτεκτονική, ακόμη περισσότερο, το νεοκλασικό ύφος εναρμονίζεται με το κυρίαρχο ρεύμα. Η φυσιογνωμία της Αθήνας, ως νέας πρωτεύουσας, καθορίστηκε με βάση την προσπάθεια αναβίωσης της αρχαίας πόλης. Ο ενδιάμεσος χρόνος εκμηδενίζεται με την αποτίναξη κάθε μεταγενέστερης κληρονομιάς. Ακριβώς όπως η επίσημη γλώσσα, έτσι και η επίσημη πόλη είναι «καθαρεύουσα» (Πολίτης, 1993: 85).

Οι Έλληνες καλλιτέχνες, ξεκινώντας την πορεία αναζήτησης της δικής τους ταυτότητας, κινήθηκαν ανάμεσα στους άξονες του κλασικισμού και του ακαδημαϊσμού, ως σταθερή αναφορά στην αρχαιότητα, αλλά και ως ανάγκη προσαρμογής στις ευρωπαϊκές εξελίξεις. Για τους Βαυαρούς, το κλασικιστικό πνεύμα αποτύπωνε την ευθυγράμμιση με τα δικά τους πολιτιστικά δεδομένα. Ταυτόχρονα ήταν συμβατό με τον συμβολισμό της αυστηρότητας και της σταθερότητας του μοναρχικού μοντέλου διακυβέρνησης που είχαν πρόθεση να εγκαθιδρύσουν.

Η τοποθέτηση της αφετηρίας της νεοελληνικής τέχνης στον ευρωπαϊκό χώρο δεν θα πρέπει να θεωρηθεί επιλογή που απλώς επέβαλε η βαυαροκρατία. Δεκαετίες πριν, διανοούμενοι της διασποράς, επηρεασμένοι από τις προοδευτικές ιδέες του Διαφωτισμού, είχαν την πεποίθηση ότι το εθνικό κέντρο

έπρεπε να τροφοδοτηθεί με θεσμούς και πνευματικά προϊόντα από τη Δύση. Οι ιδέες αυτές διαχύθηκαν στον ελληνικό χώρο, υπηρετώντας τόσο μια γενικευμένη αμφισβήτηση των οθωμανικών δομών όσο και την προσδοκία μιας πνευματικής αναγέννησης. Καθώς η καλλιέργεια και η διάδοση της παιδείας θεωρήθηκε επιτακτική ανάγκη, υποστηρίχθηκε η αρχή της «μετακένωσης», σύμφωνα με την οποία η ελληνική δημιουργία όφειλε να αξιοποιήσει τις ήδη υπάρχουσες ευρωπαϊκές κατακτήσεις σε όλους τους τομείς (Ηλιού, 2003: 9· Κοραΐς, 1965: 327· Κωτίδης, 1995: 20).

Ωστόσο, η κυριαρχία αυτών των προτύπων, που απείχαν από την πραγματικότητα της νεοελληνικής κοινωνίας, παρέκαμψε τις προϋπάρχουσες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης. Η μεταβυζαντινή παράδοση, με την αντιρεαλιστική έκφραση και την έλλειψη ακαδημαϊκής προοπτικής, αγνοείται. Οι πίνακες του λαϊκού καλλιτέχνη Δ. Ζωγράφου με τις μάχες της επανάστασης, που παρήγγειλε και παρουσίασε στο σπίτι του ο στρατηγός Μακρυγιάννης, συγκίνησαν τους παλιούς αγωνιστές, αλλά δεν βρήκαν απήχηση στο περιβάλλον των «καλλιεργημένων». Η λαϊκή ζωγραφική εξακολουθούσε να επιβιώνει, κυρίως στην επαρχία, έχοντας ήδη ενσωματώσει και αρκετά στοιχεία της λόγιας τέχνης. Παρά ταύτα, δεν ήταν εκείνη που κλήθηκε να ιστορήσει το πολιτιστικό πρόσωπο της νέας εξουσίας, διακοσμώντας επίσημα κτίρια και δημόσιους χώρους.

Η αισθητική των ευρύτερων στρωμάτων διαμορφώθηκε με βάση τις κλασικιστικές αρχές και τις απεικονίσεις του αγώνα ζωγράφων όπως οι Βαυαροί Peter von Hess και Karl Krazeisen. Τα λιθόγραφα των έργων τους στόλισαν κρατικά κτίρια, σχολεία και σπίτια. Ο θαυμασμός του νέου «αστικού» κοινού προκαλείται από την ικανότητα στην αναπαράσταση των αντικειμένων και των προσώπων. Ιδίως οι προσωπογραφίες οφείλουν να αναδεικνύουν την υπέρβαση της ανατολίτικης νοοτροπίας των απεικονιζόμενων, αλλά και την ομοιότητα

με τα ευρωπαϊκά πλέον πρότυπά τους (Ζίας, 1994: 17-23· Παπανικολάου, 2005: 50).

Η Βασιλική Ακαδημία Καλών Τεχνών του Μονάχου, πρωτεύουσας της Βαυαρίας, και άλλα σημαντικά καλλιτεχνικά κέντρα, όπως το Παρίσι και η Ρώμη, υπήρξαν οι σημαντικότεροι πόλοι έλξης για την «πρώτη γενιά» των Ελλήνων εικαστικών, που το έργο τους εγγράφεται τεχνοτροπικά στις μεγάλες αυτές σχολές (Χρήστου, 1992: 12, 13). Με το θεματικό τους υλικό επιχειρούν να καταγράψουν τη σύγχρονη ιστορία, καθώς η επανάσταση και οι πρωταγωνιστές της αποτελούν βασική πηγή έμπνευσης. Υφολογικά, παρά την επιβίωση κάποιων λαϊκότροπων χαρακτηριστικών σε ορισμένες περιπτώσεις, ακολουθούν τις διατυπώσεις ενός συντηρητικού ακαδημαϊσμού. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη σχεδιαστική ακρίβεια και την πλαστικότητα των συνθέσεων. Κυριαρχεί η αναφορά στους μορφοπλαστικούς κανόνες της αρχαιότητας και της Αναγέννησης, ενώ δεν λείπουν και άλλες επιδράσεις, όπως η ενσωμάτωση ορισμένων τύπων του ακαδημαϊκού ρομαντισμού. Οι ιστορικές αναπαραστάσεις διαποτίζονται από το εξιδανικευτικό κλίμα και τη ρομαντική ατμόσφαιρα που είχαν καθιερώσει πολλοί φιλέλληνες καλλιτέχνες στα χρόνια της επανάστασης. Οι αγωνιστές παρουσιάζονται ωραιοποιημένοι, σε θεατρικές στάσεις, ως απόγονοι και κληρονόμοι ενός ένδοξου, αρχαίου λαού.

Χαρακτηριστικοί ζωγράφοι της περιόδου ήταν ο Ανδρέας Κριεζής, με σπουδές στο Παρίσι, ο Διονύσιος Τσόκος, που σπούδασε στη Βενετία, και ο Θεόδωρος Βρυζάκης, με σπουδές στο Μόναχο. Ο Φίλιππος Μαργαρίτης, που σπούδασε στη Ρώμη και το Μόναχο με υποτροφία της κυβέρνησης Καποδίστρια, υπήρξε από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με τη φωτογραφία και δίδαξε στοιχειώδη γραφική στο Σχολείο των Τεχνών. Ο αδελφός του, Γεώργιος Μαργαρίτης, με σπουδές στο Παρίσι, λειτούργησε το πρώτο καλλιτεχνικό λιθογραφείο στην Αθήνα. Το 1836, οι αδελφοί Ιάκωβος και Φραγκίσκος Μαλακατέ ίδρυσαν

το πρώτο «Ερμογλυφείον», ασχολούμενοι κυρίως με την ταφική γλυπτική και το ανάγλυφο. Λίγο αργότερα, οι αδελφοί Δημήτριος και Ιωάννης Κόσσοι έδωσαν νέες κατευθύνσεις, φιλοτεχνώντας τις πρώτες ολόγλυφες προτομές και τους ανδριάντες που στήθηκαν στην πρωτεύουσα (Σπητέρης, 1979, τ. Α': 222, 226).

Την ίδια περίοδο, αρκετοί ξένοι καλλιτέχνες ζουν, εργάζονται και παραδίδουν μαθήματα στην Ελλάδα.³ Αυτοί στελεχώνουν κατά κύριο λόγο το Πολυτεχνικόν Σχολείον ή Σχολείον των Τεχνών, που ξεκινά τη λειτουργία του το 1837 με πρώτο διευθυντή τον Φρειδερίκο Τσέντνερ (Friedrich von Zentner), αξιωματικό του στρατιωτικού σώματος του Μηχανικού και αυλικό του Όθωνα. Για τη στέγαση της σχολής χρησιμοποιήθηκε η οικία Βλαχούτση στην οδό Πειραιώς. Πρώτοι καθηγητές στα εικαστικά μαθήματα υπήρξαν ο Δανός αρχιτέκτονας Θεόφιλος Χάνσεν στην ικνογραφία, ο Κάρολος Λωράν και ο Κάρολος Χέλλερ στην πλαστική, ενώ παραμερίστηκαν Έλληνες, όπως ο αξιόλογος αρχιτέκτονας Σταμάτιος Κλεάνθης, ο οποίος είχε διδάξει «οικοδομικές τέχνες» στο Κεντρικό Σχολείο της Αίγινας κατά την καποδιστριακή περίοδο.⁴

Η διδασκαλία διεξαγόταν μόνο Κυριακές και εορτές και στο πρόγραμμα περιλαμβάνονταν μαθήματα ελεύθερου και αρχι-

3. Οι κυριότεροι ξένοι καλλιτέχνες που εργάστηκαν και δίδαξαν στην Αθήνα είναι οι L. Thiersh, P. Hess, K. Rottman, C. Siegel, P. Bonirote, R. Ceccoli και V. Lanza (Λυδάκης, 1976: 75-76).

4. Σχετικά με την ιστορία της Σχολής Καλών Τεχνών αντλήθηκαν πληροφορίες κυρίως από τις μελέτες: Μπίρης, Κ. (1957). *Ιστορία του Εθνικού Μετσοβίου Πολυτεχνείου*. Αθήνα: Τσούχλου, Δ. & Μπαχαριάν, Α. (1984). *Η Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών. Χρονικό 1836 – 1984*. Αθήνα: Άποψη- Μερτύρη, Α. (2000). *Η Καλλιτεχνική Εκπαίδευση των νέων στην Ελλάδα (1837-1945)*. Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΚΝΕ/ΕΙΕ· και Δασκαλοθανάσης, Ν. (2004). «Η ιστορία της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών. Από τον Όθωνα στον Μεταπόλεμο». Κείμενο στον κατάλογο της έκθεσης: *Διδάσκοντας την τέχνη. Η ιστορία της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών μέσα από το έργο των δασκάλων της, 1840-1974*. Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών.

τεκτονικού σχεδίου, προπλαστικής (κατασκευή προπλασμάτων από γύψο ή πηλό) και καλλιγραφίας.⁵ Βασικό μέλημα ήταν η γρήγορη επιμόρφωση και η προσαρμογή στο νέο πνεύμα, κυρίως παραδοσιακών τεχνιτών, ώστε να αντιμετωπιστούν οι αυξημένες ανάγκες που προέκυπταν από την ανοικοδόμηση της πρωτεύουσας. Ο κύκλος των σπουδών διαρκούσε ένα έτος και δικαίωμα εγγραφής δόθηκε σε όλους τους ενδιαφερόμενους, ανεξάρτητα από ηλικία και γραμματικές γνώσεις. Κατά την πρώτη αυτή περίοδο, το Σχολείο των Τεχνών λειτουργεί ως υποτυπώδης επαγγελματική σχολή, παρέχοντας παράλληλα και στοιχειώδεις γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής (Μερτύρη, 2000: 56, 57).

Η μεγάλη εκπαιδευτική ζήτηση, σε συνδυασμό με την έλλειψη καθηγητών, κατάλληλα διαμορφωμένων χώρων και εποπτικών μέσων, δημιούργησε μεγάλα λειτουργικά προβλήματα. Για την αντιμετώπισή τους προκρίθηκε το αλληλοδιδασκτικό σύστημα διδασκαλίας, σύμφωνα με το οποίο οι μεγαλύτεροι και πιο προχωρημένοι σπουδαστές παρακολουθούσαν και καθοδηγούσαν τους υπόλοιπους. Το 1840, η σχολή επεκτάθηκε, με την παράλληλη λειτουργία καθημερινού τμήματος και την ίδρυση ανεξάρτητου τμήματος ζωγραφικής. Σημαντική υπήρξε η συμβολή της Sophie de Marbois-Lebrun (δούκισσας της Πλακεντίας) που συνέδραμε το ίδρυμα με εξοπλισμό και προσκάλεσε τον Γάλλο ζωγράφο Pierre Bonipote προκειμένου να διδάξει ελαιογραφία, αναλαμβάνοντας τη μισθοδοσία του κατά το διάστημα 1840-1843.⁶

Η επανάσταση της 3ης Σεπτεμβρίου 1843 και η θέσπιση του Συντάγματος είχαν ως αποτέλεσμα την απόλυση από τις δημόσιες υπηρεσίες των ξένων υπηκόων, κυρίως των Βαυαρών. Τη

5. Κοινοποίηση Γραμματείας Εσωτερικών, 15 Οκτ. 1837, «Περί συστάσεως Πολυτεχνικού Σχολείου», ΦΕΚ, φ. 35/6 Νοεμβρ. 1837.

6. Δηλοποίηση της Γραμματείας Ε.Δ.Ε., 13 (25) Δεκ. 1838, «Περί προσφοράς τινός της Κυρίας Δουκέσσης της Πλακεντίας», ΦΕΚ, φ. 45/31 Δεκ. 1838.

διεύθυνση του Πολυτεχνικού Σχολείου αναλαμβάνει ο αρχιτέκτονας Λύσανδρος Καυταντζόγλου, ο οποίος παρέμεινε στη θέση του μέχρι το 1862. Ο Καυταντζόγλου είχε παρουσιάσει το 1838 βραβευμένα σχέδιά του στο Θησείο, μετατρέποντάς το στον πρώτο δημόσιο εκθεσιακό χώρο (Μπαρούτας, 1990: 11, 13). Στο πλαίσιο αυτό η σχολή αναδιοργανώθηκε. Ανάμεσα στα στοιχεία που διατηρήθηκαν ήταν το δικαίωμα εγγραφής χωρίς εξετάσεις και περιορισμούς ως προς την ηλικία ή τις γραμματικές γνώσεις. Παρέμεινε επίσης ο αλληλοδιδασκτικός τρόπος διδασκαλίας, επιλογή που υπαγορευόταν από τον μεγάλο αριθμό των σπουδαστών.

Σημαντικές αλλαγές, ωστόσο, αποτυπώθηκαν στο πρόγραμμα σπουδών, αλλά και στη δομή της σχολής, που διαιρέθηκε σε τρία τμήματα. Το πρώτο τμήμα λειτουργούσε τις Κυριακές και τις αργίες, με σκοπό «την τελειοποίηση των επαγγελλομένων διαφόρους τέχνας», ενώ το δεύτερο, στο οποίο «θέλουν διδάσκεισθαι παίδες προορισμένοι εις τας βιομηχανικάς τέχνας», ήταν καθημερινό. Τα εικαστικά μαθήματα που διδάσκονταν σε αυτά τα δύο τμήματα ήταν η ικνογραφία, η καλλιγραφία και η προπλαστική. Το τρίτο τμήμα, επίσης καθημερινό, αφορούσε αποκλειστικά τη «διδασκαλίαν των Ωραίων Τεχνών». Με ειδικό βασιλικό διάταγμα του 1843 καθορίστηκε η διδασκαλία των εξής μαθημάτων:

*«α) Ζωγραφική ανωτέρα. β) Αγαλματοποιία. γ) Αρχιτεκτονική. δ) Λιθογραφία. ε) Χωρομετρία, περιλαμβάνουσα στοιχειώδη μαθηματικήν μετά πρακτικής γεωμετρίας και ικνογραφίαν γεωγραφικών και υδρογραφικών πινάκων».*⁷

Το 1844, ο αριθμός των εγγραφών και στα τρία τμήματα ανερχόταν σε 635, ενώ καταγράφονται ηλικίες από 7 έως 40 ετών (Μπίρης, 1957: 79). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι γυ-

7. Β.Δ. 22 Οκτ. 1843, «Περί διοργανισμού του εν Αθήναις Σχολείου των Τεχνών», ΦΕΚ, φ. 38/9 Νοεμβρ. 1843.

ναίκες ήταν αποκλεισμένες και η μόνη δυνατότητα που είχαν ήταν η ατομική μαθητεία σε ιδιωτικό επίπεδο. Την περίοδο αυτή αποκρυσταλλώνεται και ο προσανατολισμός της σχολής σύμφωνα με τα πρότυπα των ευρωπαϊκών ακαδημιών. Σταδιακά προστίθενται ως διδασκόμενα μαθήματα η γραμμική ικνογραφία, η κοσμηματογραφία, η γυψογραφία, η πλαστική, η ξυλογραφία και η χαλκογραφία (Σπητέρης, 1979, τ. Α': 218). Τα ικνογραφικά μαθήματα ακολουθούσαν μια συγκεκριμένη σειρά, σύμφωνα με τις καθιερωμένες αντιλήψεις της εποχής: στην αρχή γινόταν εξάσκηση των σπουδαστών με λιθόγραφα υποδείγματα και ακολουθούσε το ελεύθερο σχέδιο από εκμαγεία.

Η καλλιτεχνική προετοιμασία ολοκληρωνόταν με την αντιγραφή έργων από μουσεία και γλυπτοθήκες, κάτι που κρινόταν ως αναγκαίο πλαίσιο των εικαστικών σχολών. Παράλληλα με την εξέλιξη του Σχολείου των Τεχνών γίνονταν προσπάθειες για την ίδρυση πινακοθήκης. Ήδη από το 1834, με τον νόμο «Περί Τεχνολογικών Συλλογών» της 16ης Ιουνίου, προβλεπόταν η λειτουργία μουσείου εικαστικών τεχνών στην Αθήνα, ενώ μια μικρή συλλογή με εκθέματα προερχόμενα από το Αρχαιολογικό Μουσείο της Αίγινας, που είχε ιδρύσει ο Καποδίστριας, μεταφέρθηκε στον χώρο του Θησείου (Μερτύρη, 2000: 74). Η Εταιρεία των Ωραίων Τεχνών, η οποία συστάθηκε το 1844 υπό την αιγίδα του Όθωνα, ανέπτυξε επίσης δραστηριότητα στην κατεύθυνση αυτή.

Επιπρόσθετα, προβλεπόταν η διδασκαλία της ιστορίας της τέχνης, στην αρχή με τον τίτλο «Ιστορία των εικαστικών τεχνών και ερμηνείας πινάκων» και αργότερα ως «Καλλιτεχνολογία». Η πρόβλεψη μαθήματος μυθολογίας υποδηλώνει την κυριαρχία του κλασικιστικού κλίματος: εφόσον ο αρχαίος κόσμος αποτελεί τη δεδομένη και σταθερή αναφορά, θεωρείται αναγκαία η επαφή των καλλιτεχνών με αυτή τη βασική πηγή, από την οποία αντλείται το θεματικό τους υλικό. Οι απόφοιτοι της σχολής, πέραν της καλλιτεχνικής τους δραστηριότητας, ορίστηκε να είναι

και οι πρώτοι καθηγητές των εικαστικών μαθημάτων στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης και στα διδασκαλεία, σύμφωνα με σχετικό βασιλικό διάταγμα του 1851:

*«Εκ των εξερχομένων εκ του Σχολείου των Τεχνών μαθητών όσοι [...] έλαβον το ανήκον απολυτήριο, θέλουν λαμβάνεσθαι κατά προτίμησιν υπ' όψιν παρά του επί των Εσωτερικών Υπουργού εις τους διορισμούς ικνογράφων».*⁸

Η διατύπωση «κατά προτίμησιν» θα οδηγήσει πολύ σύντομα στην παράκαμψη του διατάγματος, με διάφορες αιτιάσεις. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε αρκετά κείμενα της οθωνικής περιόδου τονίζεται η σημασία και η επαγγελματική χρησιμότητα της σχεδιαστικής ικανότητας. Ο Φρειδερίκος Τιρς θεωρούσε απαραίτητη τη διδασκαλία της ικνογραφίας, τόσο στα βασιλικά κολέγια που πρότεινε να ιδρυθούν όσο και στα σχολεία της μέσης βαθμίδας (Τιρς, 1972, τ. Β': 142).

Πάντως, οι «εξερχόμενοι εκ του Σχολείου των Τεχνών» δεν διέθεταν ειδική παιδαγωγική κατάρτιση, καθώς δεν προβλεπόταν η διδασκαλία κάποιου σχετικού μαθήματος. Στην προσπάθεια της θεωρητικής τους επιμόρφωσης εντάσσονταν και μια σειρά από διαλέξεις που πραγματοποίησαν το 1843 ο Χρ. Βάφας, συνιδρυτής του πρώτου γυμνασίου Αθηνών, με θέμα «Περί ύψους», και ο Ξαβέριος Λάνδερερ, καθηγητής χημείας στο Σχολείο των Τεχνών, με θέμα «Περί της χρήσεως της ζωγραφίας και των χρωμάτων παρά τοις αρχαίοις Έλλησιν» (Μπαρούτας, 1990: 13).

Τον Ιούλιο του 1844 εγκαινιάστηκε η πρώτη ετήσια έκθεση με έργα των αποφοίτων. Ο θεσμός διατηρήθηκε μέχρι το 1862 και είχε μεγάλη απήκηση, καθώς αποτελούσε μοναδική ευκαιρία για την επαφή του ευρύτερου κοινού με την εικαστική δημιουργία. Ταυτόχρονα υπήρξε και ένα σημαντικό κοσμικό

8. Β.Δ. 29 Απρ. 1851, «Περί των μαθητών του Σχολείου των Τεχνών», ΦΕΚ, φ. 13/24 Μαΐου 1851.

γεγονός, με μια λαμπρή τελετή έναρξης στην οποία παρευρέθηκαν ο Όθωνας, υπουργοί και γνωστές προσωπικότητες. Λόγοι, προσφωνήσεις και σχόλια σχετικά με τα εκτιθέμενα έργα καταγράφονται στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο δίνοντας το στίγμα της εποχής.

Χαρακτηριστικές ήταν οι ομιλίες του Καυταντζόγλου, στα εγκαίνια του 1849 και του 1858, που αποτελούν ένα είδος μαρτυριών στα οποία δίνονταν οι κατευθύνσεις για τον ρόλο και την πορεία της νεοελληνικής τέχνης (Καυταντζόγλου, 1852, 1858). Οι αντιλήψεις του είναι απαξιωτικές, τόσο για την ελληνιστική όσο και τη βυζαντινή περίοδο. Επηρεασμένος από το πνεύμα του κλασικισμού, θεωρεί ότι ο «νηθοποιός και διδακτικός» σκοπός της τέχνης εκπληρώνεται όταν ανταποκρίνεται στις καθарές αξίες της κλασικής ελληνικής αρχαιότητας:

«Ιστανται απέναντι ημών δύο μεγάλα ερείπια αρκούντως μαρτυρούντα διά της τέχνης το Ελληνικόν φρόνημα δύο διαφόρων αιώνων. Εκεί μεν επί της ακροπόλεως ο γεραρός και μεγαλοπρεπής Παρθενών [...] εκφράζων την λαμπράν και ένδοξον εποχήν του μεγαλεπιβόλου και φιλοτέχνου Περικλέους· εκεί δε κάτω παρά τον Ιλισσόν, ο ναός του Ολυμπίου Διός, μέγας μεν και αυτός και τον κόσμον πομπώδης, αλλά την τέχνην ψυχρός, [...] χαρακτηρίζων δεόντως διά τον ξενίζοντα ήδη ρυθμόν των τε δολίων κατακτητών την κυριαρχίαν, και των κεκαυνωμένων ήδη Ελλήνων την δουλοπρεπή κολακειάν και μαλθακότητα.

Και εάν προβώ περαιτέρω αναφέρων και έτερα μνημεία μέχρι της αθλιωτέρας εποχής των Βυζαντινών [...] διά την παντελή έλλειψιν της αρχιτεκτονικής αρμονίας, την παρακμάζουσαν κατάστασιν των χρόνων εκείνων και την προσεγγίζουσαν των ανεγειρόντων αυτά δουλείαν».

Η αντίληψη αυτή κυριάρχησε στους κύκλους των διανοουμένων και των καλλιτεχνών της εποχής. Η ταύτιση της «ελλη-

νικότητας» με τον κλασικισμό εκτόπισε για πολλές δεκαετίες κάθε άλλη ευρωπαϊκή επίδραση, αλλά και ανέκοψε οποιαδήποτε προσπάθεια έρευνας και αξιολόγησης της βυζαντινής και μεταβυζαντινής παράδοσης. Πάνω σε αυτό το θεωρητικό υπόστρωμα επιχειρήθηκε και η καθιέρωση μιας θρησκευτικής τέχνης ευθυγραμμισμένης με τη λόγια κοσμική ζωγραφική. Κύριος εκπρόσωπος της τάσης αυτής ήταν ο Ludwig Thierch (Θείριος), γιος του Φρειδερίκου και καθηγητής στο Σχολείο των Τεχνών.

Παράλληλα με το ισχυρό κλασικιστικό ρεύμα εκδηλώθηκαν και αντιδράσεις για τη νόθευση της βυζαντινής τεχνοτροπίας, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις του Καυταντζόγλου και του Θείριου. Η έκδοση της *Ερμηνείας των Ζωγράφων* του Διονυσίου «του εκ Φουρνά της Ευρυτανίας», το 1852,⁹ υποδηλώνει ότι στους κόλπους της εκκλησίας εξακολουθούσε να υπάρχει ένα έντονο αντιδυτικό ρεύμα. Το βιβλίο του Σπ. Ζαμπέλιου για το Βυζάντιο επίσης προκάλεσε συζητήσεις σχετικά με την τέχνη του και τη θέση της στη νεοελληνική πολιτιστική ζωή (Ζαμπέλιος, 1858). Έντονες διαφωνίες πυροδότησαν τόσο ο τρόπος αγιογράφησης της Μητρόπολης όσο και η κυβερνητική απόφαση κατεδάφισης της Καπνικαρέας, στην οποία αναφέρονταν λόγοι κυκλοφοριακοί αλλά και αισθητικοί.

Για το ευρύτερο κοινό πάντως, η δεξιοτεχνία στην εκτέλεση και η αναπαραστατική ευχέρεια, η «άκρα ομοιότητας» με τα όσα απεικονίζονται, αποτελούσαν τα ασφαλέστερα κριτήρια στην προσέγγιση και αξιολόγηση της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Τα κριτήρια αυτά εμπεδώνονταν και από τις πρώτες κριτικές παρουσιάσεις των εικαστικών έργων στον τύπο της εποχής:

9. Η *Ερμηνεία των Ζωγράφων* γράφτηκε τον 17ο αιώνα από τον ιερομόναχο Διονύσιο και αποτελεί μια συλλογή από οδηγίες παλαιότερων χειρογράφων όσον αφορά την τέχνη της εικονογραφίας. Αν και το έργο είναι αρκετά επηρεασμένο από τη δυτική Αναγέννηση, αποτελεί το πρώτο βοήθημα για τη συνέχιση της βυζαντινότητας εικαστικής παράδοσης.

«Μετά το λογίδριον [του Καυταντζόγλου] περιήλθομεν την αίθουσαν και δωμάτια παρατηρούντες τα διάφορα καλλιτεχνικά έργα· εκείνα δε τα οποία μας έκαμαν μεγάλην εντύπωσιν ήτον [...] του κ. Σωτηρίου Καρτεσιού, ως και οι φυσικότετοι ιχθύες αυτού, οίτινες τω όντι μας εξήπασαν νομίζοντας αυτούς ζώντας και σπαράττοντας».¹⁰

Τα θρησκευτικά και ιστορικά θέματα, τα αρχαία μνημεία και τα πορτρέτα με ακαδημαϊκό ύφος μονοπωλούσαν τις προτιμήσεις του κοινού. Ευκαιρίες επαφής με τις εικαστικές τέχνες προσφέρονταν, εκτός από τις εκθέσεις στο Πολυτεχνείο, και σε άλλες εκδηλώσεις, όπως τα «Ολύμπια», που ξεκίνησαν το 1859 και εξελίχθηκαν σε σημαντικό εκθεσιακό θεσμό (Σπητέρης, 1979, τ. Α': 247). Συχνές επίσης ήταν οι παρουσιάσεις μεμονωμένων έργων σε προθήκες καταστημάτων, κυρίως βιβλιοπωλείων και πιλοπωλείων, εργαστήρια καλλιτεχνών και άλλες αίθουσες. Τα δημοφιλέστερα τυπώνονταν με την τεχνική της χαλκογραφίας ή της λιθογραφίας και είχαν μεγάλη απήχηση, καθώς προσφέρονταν σε προσιτή τιμή. Οι εικόνες αυτές, προσεκτικά επιλεγμένες με βάση το εθνικό και πατριωτικό τους περιεχόμενο, αποτελούσαν και τον συνηθισμένο διάκοσμο των σχολικών αιθουσών.

1.2. Η οικοδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Η θεμελίωση και η ανάπτυξη μηχανισμών παραγωγής και μετάδοσης γνώσεων, αλλά και εγχάραξης νέων πολιτισμικών και ιδεολογικών προτύπων, υπήρξε βασική προτεραιότητα του νεοσύστατου κράτους. Οι κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτυπώθηκαν στα νομοθετήματα του 1834, του 1836 και του 1837, με τα οποία διαμορφώθηκε το περίγραμμα της πρω-

¹⁰ Περιγραφή της εφημερίδας *Φήμη* (1/1/1853) για την έκθεση των αποφοίτων του Πολυτεχνείου.

τοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα και τέθηκαν τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος (Λέφας, 1942). Η υποχρέωση της ίδρυσης και χρηματοδότησης των σχολείων μετακυλίστηκε εξ αρχής στους δήμους, προκαλώντας τεράστιες δυσκολίες εξαιτίας της έλλειψης πόρων.

Η επέκταση του σχολικού δικτύου συντελεί αποφασιστικά στην αλλαγή της φυσιογνωμίας της χώρας, αποτελώντας και το κύριο πεδίο προσδοκιών για κοινωνική κινητικότητα. Η διάρθρωση των σπουδών απέβλεπε στην πραγμάτωση δύο κύριων στόχων: τη μείωση του αναλφαβητισμού και την πολιτισμική ενοποίηση. Από την αρχή συγκροτήθηκε ένα μονοδρομικό δίκτυο, του οποίου οι κατώτερες βαθμίδες προετοιμάζαν για τις ανώτερες, χωρίς κάποια εναλλακτική επιλογή τεχνικής ή επαγγελματικής κατάρτισης (Κυπριανός, 2015: 102). Στο πλαίσιο αυτό, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση προοριζόταν να προσφέρει τις βασικές γνώσεις στα ευρύτερα στρώματα. Η φοίτηση στο τριτάξιο «ελληνικό σχολείο» (σχολαρχείο), το οποίο αποτελούσε το πρώτο σκαλοπάτι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προετοιμάζε για το τετρατάξιο γυμνάσιο και αυτό με τη σειρά του για το πανεπιστήμιο.

Παρά τα εμπόδια, η ανάπτυξη του σχολικού μηχανισμού υπήρξε ταχεία και η ζήτηση ήταν υψηλή, τόσο στα αστικά κέντρα όσο και στις επαρχίες, που διατηρούσαν έντονα τον αγροτικό τους χαρακτήρα (Τσουκαλάς, 1977). Αν και η προσδοκία για κοινωνική άνοδο γινόταν εφικτή μόνο με την προσπέλαση των ανώτερων βαθμίδων, η εκπαιδευτική πολιτική συνολικά απέβλεπε στη συγκρότηση μιας κατηγορίας «μορφωμένων», δηλαδή φορέων των νέων αξιών και κανόνων, που ανταποκρίνονταν στο νέο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας.

Από το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων γίνεται σαφής η ολοκληρωτική υπεροχή της κλασικής παιδείας. Σε μια χώρα που επιχειρούσε μια απότομη προσαρμογή στα ευρωπαϊκά δεδομένα, ο προσανατολισμός αυτός στην πράξη σήμαινε

την κυριαρχία ενός αρχαϊστικού ιδεώδους, διαπνεόμενου από την αρχαιομάθεια και την προγονολατρεία, σύμφωνα με το πρόταγμα της συγκρότησης της νέας εθνικής ταυτότητας. Στη βάση αυτής της ιδεολογικής κατεύθυνσης διαμορφώθηκαν οι αρχές οργάνωσης και λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Δημαράς, 1978: 60-68).

Η στροφή στο παρελθόν είχε ως αποτέλεσμα την εφαρμογή της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας ακόμη και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο κλασικιστικός προσανατολισμός και το γλωσσικό ζήτημα θα αναδειχθούν σταδιακά σε κυρίαρχο πρόβλημα, το οποίο αργότερα θα συσπειρώσει όσους επεδίωκαν την αλλαγή των εκπαιδευτικών πραγμάτων (Φραγκουδάκη, 1977). Η δομή της εκπαίδευσης, όπως συγκροτείται από το 1834 έως το 1837, διατηρείται σε γενικές γραμμές αναλλοίωτη για έναν περίπου αιώνα. Πάνω στο υπόστρωμα αυτό, και μέσα από καθυστερήσεις, αντιφάσεις, αγώνες και συγκρούσεις, θα διατυπωθούν προτάσεις και οραματισμοί, θα επιχειρηθούν αλλαγές και μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα, που σταδιακά απολήγουν στη σύγχρονη εικόνα.

1.3. Εικαστικά μαθήματα στο αλληλοδιδακτικό δημοτικό και το νηπιακό σχολείο: «οι μαθηταί γράφουσι κατ' επιταγήν τα εις τους πίνακας παριστανόμενα σχήματα»

Σύμφωνα με τον νόμο του 1834 για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, στο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου προβλεπόταν η διδασκαλία της γραμμικής ιχνογραφίας, ενώ οι στοιχειώδεις γνώσεις ζωγραφικής συμπεριλαμβάνονταν στα προσόντα όσων προορίζονταν να διοριστούν ως δημοδιδάσκαλοι.¹¹ Η διδασκαλία γινόταν με βάση τον *Οδηγό της αλληλοδιδακτικής μεθόδου*,

11. Νόμος «Περί δημοτικών σχολείων», 6 (18) Φεβρ. 1834, άρθρα 1, 8, 17, ΦΕΚ, φ. 11/3 (15) Μαρτ. 1834.

τον οποίο ο παιδαγωγός Ιωάννης Κοκκώνης είχε προσαρμόσει στην ελληνική πραγματικότητα ήδη από το 1830 (Κοκκώνης, 1830). Με το σύστημα αυτό, ένας δάσκαλος είχε τη δυνατότητα να διδάξει εκατοντάδες παιδιά, έχοντας ως βοηθούς τους πιο προχωρημένους μαθητές που ονομάζονταν πρωτόσχολοι.

Η επιλογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, ήδη από την καποδιστριακή περίοδο, ήταν συμβατή με τη γρήγορη επέκταση του σχολικού δικτύου και την έλλειψη διδακτηρίων και προσωπικού. Παράλληλα, επαρκούσε για την ανάγκη κάλυψης των στοιχειωδών γνώσεων, που ήταν το πρωταρχικό ζητούμενο μιας βασικά αγροτικής κοινωνίας. Με την έλευση του Όθωνα και την εγκαθίδρυση της αντιβασιλείας το σύστημα δεν άλλαξε, εφόσον οι ανάγκες για μαζική εκπαίδευση σε συνδυασμό με τις δύσκολες οικονομικές συνθήκες δεν επέτρεπαν την εφαρμογή της συνδιδασκτικής μεθόδου – η οποία καθιερώθηκε αργότερα.

Τα μαθήματα στο αλληλοδιδασκτικό σχολείο διεξάγονταν σε ένα πλαίσιο αυστηρών κανόνων και απόλυτων ιεραρχήσεων της σχολικής ζωής (Παπαδάκη, 1992· Σολομών, 1992). Στόχο δεν αποτελούσε η ανάπτυξη της ξεχωριστής προσωπικότητας, αλλά η προσαρμογή στο ενιαίο πνεύμα. Ο Οδηγός της μεθόδου καθόριζε ακόμη και τις παραμικρές λεπτομέρειες στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου, αποβλέποντας στην τυποποίηση και την ομοιομορφία. Μεταξύ του απαραίτητου εξοπλισμού συμπεριλαμβάνονταν πίνακες με τα κυριότερα σχήματα της γραμμικής ικνογραφίας, «ώστε να έχουν ταύτα ως υποδείγματα οι μαθηταί».

Το μάθημα της ικνογραφίας διαρκούσε τρία τέταρτα της ώρας και διδασκόταν στους μαθητές των τεσσάρων ανώτερων κλάσεων, οι οποίοι διαιρούνταν σε οκτώ επιμέρους κλάσεις. Στην πρώτη μάθαιναν να σχεδιάζουν γραμμές και γωνίες, στη δεύτερη τρίγωνα και τετράγωνα, στην τρίτη πολύγωνα, στην τέταρτη πυραμίδες και πρίσματα, στην πέμπτη κύκλους και

κανονικά πολύγωνα, στην έκτη ελλείψεις και στερεομετρικά σχήματα, στην έβδομη αγγεία και στην όγδοη αντέγραφαν εικόνες μηχανών.

Στον ανανεωμένο Οδηγό του Κοκκώνη, του 1860, παρουσιάζεται αναλυτικά ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος. Η μέθοδος που ακολουθείται είναι ίδια με την εκμάθηση της γραφής. Η διδασκαλία γινόταν είτε στα θρανία είτε στα ημικύκλια, που ήταν καμπυλωμένες ξύλινες σανίδες, προσαρμοσμένες κατάλληλα στους πλευρικούς τοίχους της σχολικής αίθουσας. Στην εσωτερική πλευρά τους στεκόταν ο πρωτόσχολος και στην εξωτερική μια μικρή ομάδα μαθητών. Στην εργασία στα θρανία, οι μαθητές σχεδίαζαν, ακολουθώντας πιστά τις οδηγίες και τα παραγγέλματα των πρωτόσκολων, χρησιμοποιώντας κονδύλι και αβάκια (μικρές ξύλινες πλάκες), που αναπλήρωναν την έλλειψη χαρτιού (Κοκκώνης, 1860: 200-207):

«Ικνογραφία εις τα θρανία: Οι μαθηταί γράφουσι, κατ' επιταγήν των πρωτοσκόλων ερμηνευτών, και χωρίς να έχωσι κανόνα ούτε διαβήτην τα εις τους πίνακες παριστανόμενα σχήματα. Αι υπαγορεύσεις γίνονται αλληλοδιαδόχως, ως και εις την γραφήν. Παραδείγματος χάριν, ο ερμηνευτής της Ζ' κλάσεως λέγει: σχηματίσατε εν κυμάτιον - ο της Στ': σχηματίσατε έλλειψιν, ο της Ε': εγγράψατε τρίγωνον ισόπλευρον μέσα εις κύκλον [...] τέλος ο της πρώτης λέγει: γράψατε μίαν γωνίαν ορθήν, και διαιρέσατε αυτήν εις τέσσερα ίσα μέρη».

Στη συνέχεια οι πρωτόσχολοι έκαναν τις απαιτούμενες διορθώσεις, χρησιμοποιώντας σχεδιαστικά εργαλεία. Όταν τελείωνε η σχεδίαση στα αβάκια, οι μαθητές συγκεντρώνονταν στα ημικύκλια. Η εξάσκησή τους διαρκούσε τρία τέταρτα της ώρας και διεξαγόταν με τους εξής τρόπους:

«Α' τρόπος: Καθείς των μαθητών κατά σειράν πλησιάζει εις τον μαυροπίνακα διά να γράψη εν σχήμα, το δοθέν υπό του

ερμηνευτού, φαινομένου επί του πίνακος εις υπόδειγμα [...] Όλοι οι μαθηταί γράφουσιν ο εις μετά τον άλλον το αυτό σχήμα, το οποίον άμα τελειούμενον υπό ενός μαθητού, ο ερμηνευτής εξαλείφει.

Β' τρόπος: Ο πίναξ των παραδειγμάτων αναστρέφεται και καθείς των μαθητών, κατά σειράν προσταζόμενος, γράφει πάλιν το αυτό σχήμα από μνήμης.

Γ' τρόπος: [...] οι ερμηνευταί διορίζουσι τους μαθητάς να γράφουσι σχήματα δεδομένων των διαστάσεων. Όταν εις μαθητής δεν κάμη ορθώς το δοθέν σχήμα, ο μετ' αυτόν διορθώνει· αν δε και ούτος δεν διορθώση καλώς, προσκαλείται ο κατόπιν, και ο μετά τούτον πάλιν, έως ου ευρεθή εις να διορθώση οπωσοούν ορθώς. [...] Ο ερμηνευτής έχων τον κανόνα, τον διαβήτην και το γωνιόμετρον, χρεωστεί να το γράψη και αυτός, κατά τους τύπους και τους κανόνας τους γεωμετρικούς, διά να βλέπουν οι μαθηταί την τελειότητα, εις την οποίαν πρέπει να φθάσωσι, και την χρήσιν ενταυτώ των εργαλείων».

Τα μεγαλύτερα παιδιά προχωρούσαν σε πιο σύνθετα σχέδια, που έφθαναν μέχρι την απλοποιημένη απεικόνιση του ανθρώπινου προσώπου, διδασκόμενα με τον ίδιο τρόπο τη σκιαγραφία (φωτοσκίαση). Η εξάσκηση γινόταν «επί τετραδίου μακρυλού εκ καλού χάρτου», όπου φυσικά αυτό το υλικό ήταν διαθέσιμο, με μαλακά «μολυβδοκόνδυλα». Η απουσία ενθάρρυνσης ατομικών πρωτοβουλιών και ανάπτυξης προσωπικών και ιδιαίτερων δεξιοτήτων είναι προφανής. Η διδασκαλία περιοριζόταν στην αντιγραφή των «προτύπων» και οι μαθητές ενεργούσαν μόνο «κατ' επιταγήν» ώστε να φθάσουν στην απαιτούμενη «τελειότητα». Τη μέθοδο διδασκαλίας υποβοηθούσαν τα τυπωμένα «τετράδια της ιχνογραφίας», που οδηγούσαν το χέρι του παιδιού προκειμένου να χαράξει μια γραμμή ή και ολόκληρο σχήμα, ενώ δεν έλειπαν και τα έτοιμα υποδείγματα «μετά σκιάς» για αντιγραφή.

Η διάκριση των φύλων αποτυπώνεται στη διαφοροποίηση της ύλης των εικαστικών μαθημάτων. Σύμφωνα με τον νόμο του 1834, στα «των κορασίων σχολεία» προβλέπεται «εκγύμνασις εις τα γυναικεία εργόχειρα».¹² Αποκαλυπτικές είναι οι οδηγίες του Ηλία Χριστοφίδη το 1839 για το μάθημα των «χειροτεχνημάτων» στα σχολεία θηλέων (Χριστοφίδης, 1839: 221-287). Ο τρόπος διδασκαλίας οφείλει να είναι «ομοιόμορφος ως και ο των γραμμάτων». Για την «ευκολίαν της παραδόσεως» προτείνονται 51 συνολικά «προστάγματα», που συνοδεύονται ανάλογα από «εν σύριγμα» ή «εν κτύπημα κώδωνος». Τα παραγγέλματα αυτά καθορίζουν με λεπτομέρεια τις κινήσεις των μαθητριών, οι οποίες στην αρχή παρατάσσονται στο προαύλιο και στη συνέχεια, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη σειρά, ξεκινούν τις εργασίες τους:

«Αι μαθήτριαι κρατούσαι κρεμασμένας τας χείρας των και βαδίζουσαι χωρίς να κροτώσι τους πόδας των, πηγαίνουν και στέκονται η μία κατά πόδα της άλλης έμπροσθεν της ερμηνευτρίας των ή των βοηθών αυτής κατ' αύξοντα αριθμόν ως είναι κατεταγμένοι εις τους καταλόγους της προσκλήσεως των κλάσεων, και σχηματίζουν στήλας κατά στοίχους».

Στο τέλος της εργασίας αποτιμούνταν τα έργα, με βάση την προσαρμογή στις οδηγίες, αλλά κυρίως γινόταν αξιολόγηση της συμπεριφοράς, με ένα σύστημα συνεχών βραβεύσεων για τις «εύτακτες» ή τιμωριών για τις «άτακτες»:

«Πρόσταγμα υπ. αρ. 47 (διά να προσκληθώσιν αι εύτακται και αι άτακται): Αι εύτακται. (Αναγιγνώσκει η γενική πρωτόσχιολος τα ονόματα), έπειτα αι άτακται. (Αναγιγνώσκει και τούτων τα ονόματα). Εν σύριγμα.

12. Νόμος «Περί δημοτικών σχολείων», 6 (18) Φεβρ. 1834, άρθρα 1, 8, 17, ΦΕΚ, φ. 11/3 (15) Μαρτ. 1834.

Εκτέλεσις: Πάσα μία τούτων, άμα ακούση το όνομά της εξέρχεται των γραφείων, και αι μεν εύτακται παρατάσσονται εις τα δεξιά του βάρθρου, βραβεύονται με εν εύσημον και επιστρέφουν εις τους τόπους των. Αι άτακται τάσσονται εις αριστερά του βάρθρου υπό του μαυροπίνακος· και μετά την αναχώρησιν των λοιπών μαθητριών δικάζονται παρά της διδασκάλου, κατηγορούμεναι διά το σφάλμα των παρά της γενικής πρωτοσχόλου οπού εσημειώθη κάθε μία· απολογούνται εις τας κατ' αυτών κατηγορίας, και αι μεν αθώαι απολύονται, αι δε ένοχαι τιμωρούνται αναλόγως του σφάλματός των παρά της διδασκάλου».

Αυτές οι προβλέψεις και οι οδηγίες για τη διδασκαλία θα πρέπει να θεωρηθούν ενδεικτικές ως προς τις προθέσεις, αλλά η υλοποίησή τους υπήρξε αμφίβολη, τουλάχιστον για τα περισσότερα σχολεία της χώρας. Η ακαταλληλότητα των διδακτηρίων, ο ελλιπής εξοπλισμός και η πλημμελής κατάρτιση των δημοδιδασκάλων, περιόριζαν συνήθως το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε ελάχιστες γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Οι δήμοι, στους οποίους είχε ανατεθεί η αρμοδιότητα της χρηματοδότησης, αδυνατούσαν να ανταποκριθούν, ενώ η κεντρική εξουσία προσπαθούσε να παρέμβει με εγκυκλίους και διοικητικά μέτρα, χωρίς όμως να εξασφαλίζει τις ουσιαστικές προϋποθέσεις για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων.

Είναι χαρακτηριστική η εγκύκλιος του 1865, του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδύσεως προς τους δασκάλους, σχετικά με το μάθημα της γραμμικής ικνογραφίας (Λέφας, 1942: 69-70):

«Αλλ' αγνοούμεν διατί το μάθημα τούτο, τόσο χρήσιμον και διά πάσας μεν τας τάξεις της κοινωνίας, ιδίως δε διά τους παίδας εκείνους, όσοι μέλλουσι να επιδοθώσιν εις οποιονδήποτε βιομηχανικόν επάγγελμα, όχι μόνον δεν διδάσκεται, αλλ' ούτε κατ' όνομα είναι γνωστόν εν τοις πλείστοις, ίνα

μη είπωμεν πάσι τοις δημοτικοίς σχολείοις, ενώ και εν τω Διδασκαλείω υπήρχεν υποχρεωτική η παράδοσις αυτού εις τους εν αυτώ μετεκπαιδευθέντας δημοδιδασκάλους και ο της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου εν χρήσει οδηγός πραγματεύεται περί αυτού διά μακρόν εν ιδιαιτέρω κεφαλαίω και βιβλία εξεπονήθησαν και εξεδόθησαν κανονίζοντα την διδασκαλίαν του.

Παραγγέλλομεν επομένως υμίν, όσοι δι' οποιονδήποτε λόγον παραμελήσατε την διδασκαλίαν του αναγκαιοτάτου αυτού μαθήματος να εισάγετε ταύτην αμέσως εν τοις σχολείοις α διέπετε, προσδιορίζοντες την απαιτουμένην προς τούτο ώραν, συμφώνως ταις διατάξεις του οδηγού και φροντίζοντες όπως οι μαθηταί υμών προμηθευθώσι το προς τούτο χρήσιμον βιβλίον, προαναγγέλλοντες δε αυτοίς, ότι εν τας γεννησομένας εξετάσεις η άγνοια του μαθήματος τούτου θέλει εμποδίσει τον προβιβασμόν ή την απόλυσιν αυτών».

Στην επιχειρηματολογία της εγκυκλίου αποτυπώνονται και οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις της εποχής σχετικά με τη διδασκαλία της ικνογραφίας. Το μάθημα συνδέεται με την ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων, απαραίτητων για τη μετέπειτα επαγγελματική πορεία μερίδας των μαθητών. Η ευθύνη για την «παραμέλησιν της διδασκαλίας» αποδίδεται εξ ολοκλήρου στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ελλιπής κατάρτιση, η εικόνα εγκατάλειψης που παρουσίαζαν τα σχολεία και το γεγονός ότι η ζήτηση για εκπαίδευση περιοριζόταν, για τη μεγάλη πλειονότητα, στην απόκτηση στοιχειωδών μόνο γνώσεων. Σε πλήθος παρόμοιων εγκυκλίων της εποχής, η πραγματικότητα φαίνεται να αγνοείται από την κεντρική εξουσία, η οποία συνήθως αρκείται στη μετακύλιση των ευθυνών της στους δασκάλους ή τις τοπικές αρχές.

Θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη ότι συγκεκριμένο και επεξεργασμένο πρόγραμμα μαθημάτων για την πρωτοβάθμια

εκπαίδευση δεν υπήρχε. Η διδασκαλία διεξαγόταν με μοναδικό βοήθημα τον *Οδηγό της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου*, ο οποίος προσαρμοζόταν κατά περίπτωση, ανάλογα με την επάρκεια και τις αντιλήψεις κάθε εκπαιδευτικού. Το 1855 ανατέθηκε στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς η αρμοδιότητα σύνταξης του ωρολόγιου προγράμματος του σχολείου τους, «τη συμπράξει της εφορευτικής επιτροπής». Ο φαύλος κύκλος στον οποίο οδήγησε η ανάθεση αυτή είναι αυτονότος, αν μάλιστα συνυπολογιστεί ότι στις εφορευτικές επιτροπές των σχολείων, σύμφωνα με τον νόμο του 1834, συμμετείχαν και τοπικοί παράγοντες που όχι μόνο δεν διέθεταν κανενός είδους παιδαγωγική αντίληψη, αλλά και πολλοί εξ αυτών ήταν εντελώς αναλφάβητοι.

Παρόμοιες αντιλήψεις διαμορφώνουν την ατμόσφαιρα και στα αλληλοδιδασκτικά νηπιακά σχολεία. Οι κοινωνικές συνθήκες που δημιουργήσε στις ευρωπαϊκές χώρες η ανάπτυξη της βιομηχανίας ανέδειξαν την ανάγκη θέσπισης προσχολικών ιδρυμάτων αγωγής, με σκοπό την προστασία και την ανατροφή των νηπίων που προέρχονταν από εργαζόμενους γονείς. Στο πνεύμα μιας «φιλανθρωπικής» στάσης απέναντι στα προβλήματα τα οποία προέκυπταν από τη μείωση του χρόνου της μητρικής παρουσίας, εμφανίζονται στη Γαλλία οι Αίθουσες των Ασύλων, δηλαδή οι πρώτοι χώροι παροχής περίθαλψης και στοιχειωδών γνώσεων στα νήπια, ενώ παράλληλη δραστηριότητα αναπτύσσεται και στην Αγγλία (Χαρίτος, 1996). Τα ιδρύματα αυτά θεσμοθετούνται και επεκτείνονται, αναπτύσσοντας προγράμματα και μεθόδους που ελάχιστα απείχαν από το πρωτοβάθμιο αλληλοδιδασκτικό σχολείο.

Η διαμόρφωση του ύφους και του περιεχομένου της προσχολικής αγωγής στη Γαλλία συνδέεται με τη Marie Papre-Carantier. Με την επίδραση του θεωρητικού και πρακτικού της έργου, τα άσυλα μετατράπηκαν σε ιδρύματα με διπλή αποστολή, καθώς, αφενός, μεριμνούσαν για τα παιδιά των εργαζόμενων γονέων και, αφετέρου, μετέδιδαν τις πρώτες γνώσεις.

Μεταξύ των μαθημάτων περιλαμβάνονταν το γραμμικό σχέδιο και τα χειροτεχνήματα. Σταδιακά, το κέντρο βάρους μεταφέρθηκε στη διδασκαλία και, κυρίως, στην εξοικείωση με τη σχολική πειθαρχία.

Η εγκατάσταση και ανάπτυξη ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής στον ελληνικό χώρο βασίστηκε στη μεταφορά αυτών των προτύπων. Για έναν περίπου αιώνα το κράτος δεν ανέλαβε κάποια σχετική δράση, γεγονός που συσχετίζεται τόσο με τις προτεραιότητες της κεντρικής πολιτικής όσο και με τα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας, ιδίως της αγροτικής. Το κενό επιχείρησαν να καλύψουν εν μέρει ιδιωτικοί φορείς και ατομικές πρωτοβουλίες, παρέχοντας ένα πρώτο στάδιο σχολικής ζωής στα αστικά στρώματα των πόλεων.

Ο Γερμανός ιεραπόστολος Fr. Hildner, το 1830 στην Ερμούπολη, και ο Αμερικανός J. Hill, το 1835 στην Αθήνα, υπήρξαν οι πρώτοι ιδρυτές νηπιακών σχολείων. Σχολείο νηπίων (θηλέων) ιδρύθηκε και στη Σύρο, το 1837, με πρωτοβουλία του δήμου (Χαρίτος, 1996: 85-100). Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία επίσης ίδρυσε νηπιαγωγείο στην Αθήνα το 1840, ενώ σε διάφορα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια θηλέων προστέθηκαν σταδιακά προκαταρκτικά τμήματα για νήπια ηλικίας 2 έως 6 ετών.

Το σύστημα το οποίο κυριάρχησε ήταν το γαλλικό αλληλοδιδασκτικό, με βασική αποστολή την προετοιμασία των νηπίων για την ένταξη στο δημοτικό σχολείο. Προβάδισμα δόθηκε στη μάθηση και την προσαρμογή στους κανόνες της πειθαρχίας. Στα εγχειρίδια της «νηπιαγωγικής μεθόδου» παρουσιάζεται το πρόγραμμα, με πλήθος μαθημάτων, και η μέθοδος διδασκαλίας, με ένα πολύπλοκο σύστημα παραγγελημάτων, εντολών και αυστηρά προσδιορισμένων κινήσεων. Τα νήπια χωρίζονταν σε κλάσεις, ανάλογα με τις γνώσεις τους και τα μεγαλύτερα επιφορτίζονταν με τον ρόλο των πρωτόσχολων.

Το 1859 κυκλοφόρησε το *Εγχειρίδιον Διδασκαλίας προς χρῆσιν των Νηπιακών σχολείων* από τη σχολή των Χιλλ (Hill), με οδη-

γίες για τον τρόπο διδασκαλίας, το περιεχόμενο των μαθημάτων, την οργάνωση του χρόνου και του χώρου, τα εποπτικά όργανα και τον ρόλο της νηπιαγωγού (Χαρίτος, 1996: 103-114). Στη μεγάλη ποικιλία των μαθημάτων περιλαμβάνονταν και ορισμένες χειροτεχνικές απασχολήσεις. Ειδική εξοικείωση με το σχέδιο δεν προβλεπόταν, αν και στη διδασκαλία γινόταν χρήση «εικόνων» και «σχεδιασμάτων» διαφόρων αντικειμένων και γεγονότων.

1.4. Εικαστικά μαθήματα στα πρώτα δευτεροβάθμια σχολεία

Σύμφωνα με τον νόμο του 1836, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που αφορούσε αποκλειστικά τα αγόρια, συγκροτήθηκε σε δύο κύκλους, εναρμονισμένη με το βαυαρικό μοντέλο: το ελληνικό σχολείο ή σχολαρχείο, τριετούς φοίτησης, και το τετραετές γυμνάσιο. Η ίδρυση του πρώτου σχολαρχείου και γυμνασίου στο Ναύπλιο, το 1833, συνοδεύτηκε από ένα υποτυπώδες πρόγραμμα διδασκαλίας (Αντωνίου, 1987, τ. Α': 79, 80). Αν και οι πηγές δεν παρέχουν σαφείς πληροφορίες, μεταξύ των προβλεπόμενων μαθημάτων δεν φαίνεται ότι περιλαμβάνόταν κάποιο εικαστικό μάθημα. Ασαφές παραμένει και το πλαίσιο λειτουργίας των υπόλοιπων σχολείων που ιδρύθηκαν σε διάφορες πόλεις.

Μαθήματα ικνογραφίας και ζωγραφικής διδάσκονταν ωστόσο στο γυμνάσιο Αθηνών, από τον Βαυαρό Konrad Lange.¹³ Σύμφωνα με την απόφαση για τον διορισμό του καλλιτέχνη το 1835, πρέπει να υποτεθεί ότι λειτούργησε ή τουλάχιστον υπήρξε πρόθεση να λειτουργήσει ένα αρκετά οργανωμένο εργαστήριο με διπλό σκοπό, ώστε να καλύπτονται τόσο σχολικές όσο και επαγγελματικές ανάγκες:

13. Ακριβή στοιχεία για το έργο και τη ζωή του Konrad Lange δεν είναι γνωστά. Θεωρείται πάντως ένας αξιόλογος καλλιτέχνης με σπουδές στο Μόναχο. Στην Ελλάδα εργάστηκε την περίοδο 1834-1840, κυρίως στις υπηρεσίες του Όθωνα (Σπυτέρης, 1979, τ. Α': 191).

«Διά να δοθή εις τους μαθητάς του εν Αθήναις Γυμνασίου το μέσον του να διδαχθώσι την Ζωγραφικήν, και να συστηθή εν ταυτώ εν προπαιδευτικόν κατάστημα διά τους επιθυμούντας να δοθούν ιδιαιτέρως εις τας ελευθερίους τέχνας, διωρίσθη [...] διδάσκαλος ο Κ. Λάγγε εκ Δάρμσταδτ. Το μάθημα της Ζωγραφικής ημπορούν ν' ακούουν και οι μαθηταί του Ελληνικού Σχολείου, καθώς και όσοι, χωρίς να κάμουν σπουδάς, θέλουν να μετέλθουν το εμπόριον ή άλλο επάγγελμα».¹⁴

Το 1836 δημοσιεύεται το πρώτο επίσημο πρόγραμμα για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.¹⁵ Ο θεωρητικός και κλασικιστικός χαρακτήρας των σπουδών είναι έκδηλος (Παπακωνσταντίνου, 1985: 46-56). Τα κυρίαρχα πρότυπα βασίζονται κυρίως στις αξίες του αρχαίου παρελθόντος, που παρουσιάζεται ως αξιόπεραστο υπόδειγμα σε σχέση με το παρόν του νέου ελληνισμού. Η προσπάθεια εγχάραξης αυτής της υπεροχής αποτυπώνεται στην κατανομή των ωρών διδασκαλίας, καθώς στην πρακτική κατεύθυνση δίνεται ένας δευτερεύων χαρακτήρας. Δεσπόζουσα θέση κατέχουν τα αρχαία ελληνικά και τα λατινικά, ενώ η νεοελληνική γλώσσα δεν εμφανίζεται ως αυτοτελές μάθημα και ο χρόνος που διατίθεται για τα μαθηματικά και τη φυσική είναι περιορισμένος.

Στα σχολαρχεία, η ικνογραφία δεν περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα μέχρι το 1855, οπότε και εντάχθηκε η διδασκαλία της, για να απαλειφθεί όμως ξανά το 1867.¹⁶ Για τα γυμνάσια επίσης δεν υπήρχε κάποια πρόβλεψη, εκτός από μια διάταξη

14. Δηλοποίηση Γραμματείας Ε.Δ.Ε., 27 Σεπτ. (11 Οκτ.) 1835, «Περί διορισμού διδασκάλου ζωγραφικής εις το Γυμνάσιον Αθηνών», ΦΕΚ, φ. 10/6 (18) Οκτ. 1835.

15. Β.Δ. 31 Δεκ. 1836 (12 Ιαν.) 1837, «Περί του κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων», ΦΕΚ, φ. 87/31 Δεκ. 1836.

16. Για τα προγράμματα των ετών 1855 και 1867 αντλήθηκαν πληροφορίες από το Λέφας, 1942: 119, 178.

που επέτρεπε τη λειτουργία ιδιαίτερων τμημάτων προαιρετικής παρακολούθησης, στα οποία μπορούσε να διδάσκεται και η «ζωγραφία» από ειδικούς δασκάλους, αλλά «με τρόπον, ώστε να μη παρεμποδίζονται δι' αυτό τα λοιπά ως άφευκτα θεωρούμενα μαθήματα». Ωστόσο, ακόμη και αυτή η διάταξη δεν φαίνεται ότι εφαρμόστηκε.

Καθώς η κρατική μέριμνα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αφορούσε αποκλειστικά τα αγόρια, στις σχετικές διατάξεις δεν υφίσταται κάποια αναφορά ή πρόβλεψη για μαθήτριες. Η διαφοροποιημένη αυτή αντιμετώπιση υποδηλώνει τον διαφορετικό χαρακτήρα της γυναικείας εκπαίδευσης, εφόσον η φοίτηση στη μέση βαθμίδα συνδεόταν με την επαγγελματική αποκατάσταση και την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Ο περιορισμός της γυναίκας «εις τα του οίκου», αλλά και ο αποκλεισμός της από την ανώτατη εκπαίδευση, ερμηνεύουν την έλλειψη ενδιαφέροντος από μέρους της πολιτείας.

Το κενό που άφηνε ο κεντρικός σχεδιασμός επιχειρήσαν να καλύψουν διάφοροι φορείς, όπως η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία και ο Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων, που ανέπτυξαν αξιόλογη δραστηριότητα, ιδρύοντας σε αρκετές πόλεις ιδιωτικά ανώτερα παρθεναγωγεία (Ευαγγελόπουλος, 1989, τ. Α': 109-111). Στο αναλυτικό πρόγραμμα του παρθεναγωγείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, του 1842, δεσπόζουσα θέση κατείχαν τα αρχαία ελληνικά, αλλά και τα «πρακτικά» μαθήματα.¹⁷ Η ικνογραφία και η καλλιγραφία διδάσκονταν στο πρώτο έτος για 3 διδακτικές ώρες (σε σύνολο 24 ωρών εβδομαδιαίως). Στο δεύτερο έτος διδασκόταν η καμπυλόγραμμη ικνογραφία (3 ώρες σε σύνολο 29), ενώ στο τρίτο και το τέταρτο η σκιαγραφία (3 ώρες σε σύνολο 28). Ως προς την κατανομή του διαθέσιμου χρόνου, τα εικαστικά μαθήματα βρίσκονταν στη δεύτερη θέση, καταλαμβάνοντας το 11% του σχολικού χρόνου (Πίνακας 2).

17. Κανονισμός του εν Αθήναις Διδασκαλείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, Αθήνα 1842.

Εκτός του ωρολόγιου προγράμματος, «κατά τας λοιπάς εργασίμους ώρας», προβλέπονταν διάφορες δραστηριότητες, μεταξύ των οποίων και η κατασκευή διαφόρων χειροτεκνημάτων και εργοχειρών, παρόμοιων με εκείνων που περιλαμβάνονταν και στα προγράμματα των δημοτικών σχολείων θηλέων. Το 1851, οπότε προστέθηκε και πέμπτο έτος σπουδών, οι διδακτικές ώρες των εικαστικών μαθημάτων περιορίστηκαν. Συνολικά διδάσκονταν για 8 ώρες σε σύνολο 119 ωρών, καλύπτοντας το 6,7% του συνολικού χρόνου για όλα τα έτη (Πίνακας 2).

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα εικαστικά μαθήματα στα σχολεία θηλέων δεν αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη κάποιων δεξιοτήτων συνδεδεμένων με την, ανύπαρκτη εξάλλου για τις γυναίκες, επαγγελματική σταδιοδρομία. Θεωρήθηκαν ωστόσο «διασκεδαστικές εργασίες» και μια μορφή πρακτικής γνώσης κατάλληλη για τις «νεαρές δεσποινίδες» και χρήσιμη για τις μελλοντικές «μπέρες και οικοδέσποινες». Το κείμενο του Πέτρου Ζωντανού, *Περί ανατροφής των κορασίων και της δημοσίου εκπαιδεύσεως των αρρένων*, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της στάσης αυτής (Ζωντανός, 1836· Φουρναράκη, 1987: 96-97):

«Και η μάθησις της ζωγραφικής τέχνης δεν είναι ανάρμοστος εις τα κοράσια· αύτη είναι μία χάρις διά τας γυναίκας· άνευ αυτής αι εργασίαι των δεν έχουν την απαραίτητον καλλονήν· αι εργασίαι εις τας οποίας απαιτείται τέχνη και φιλοπονία, γινόμεναι άνευ τινός γνώσεως της ζωγραφικής, καθίστανται πάντοτε ατελείς. Τα κεντήματα, τα λεπτά ραψίματα, αι περιγραφάι κτλ. τότε φαίνονται ωραία εις τους οφθαλμούς, όταν σχεδιογράφονται καλώς και επιτηδείως· ούτως συνειθίζον βαθμηδόν το πνεύμα εις την καλλιέργειαν των ωραίων τεχνών γίνεται πηγή ανεξάντλητος διασκεδαστικών εργασιών».

1.5. Εικαστικά μαθήματα στα πρώτα διδασκαλεία

Το πρώτο οργανωμένο ίδρυμα με σκοπό την επαγγελματική κατάρτιση των διδασκάλων ήταν το Τυπικό Σχολείο, το οποίο ιδρύθηκε στην Αίγινα το 1830 και η λειτουργία του συνδέεται με την πολιτική του Καποδίστρια για την ταχεία εξάπλωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: τ. Α'). Ο κύκλος των σπουδών διαρκούσε μόλις τρεις μήνες, εφόσον για την εισαγωγή στη σχολή οι υποψήφιοι έπρεπε να κατέχουν ήδη τις απαραίτητες γενικές γνώσεις. Κατά την εκπαίδευσή τους αποκτούσαν μια καθαρά επαγγελματική εξειδίκευση, που εστιαζόταν κυρίως στη χρήση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου, ενώ η πρακτική τους εξάσκηση γινόταν στο Γενικό Αλληλοδιδακτικό Σχολείο.

Αν και δεν σώζονται επαρκείς πληροφορίες ώστε να είναι δυνατή η ανασύσταση μιας σαφούς εικόνας, στο πρόγραμμα, μεταξύ των εννέα διδασκόμενων μαθημάτων, συμπεριλαμβάνονταν το σχέδιο και η γραμμική ικνογραφία. Το 1830, ο ζωγράφος Φ. Βγότζας δίδαξε το μάθημα της «σκιαγραφίας». Η παρακολούθηση των μαθημάτων αυτών ήταν προαιρετική και η διδασκαλία γινόταν σύμφωνα με τη μετάφραση του συγγράμματος του Φραγγιέρου, *Περί Γραμμικής Ικνογραφίας* (Δασκαλάκης, 1968, τ. Α': 572, 573).

Κάθε «τριμηνία» οι υποψήφιοι δάσκαλοι υποβάλλονταν σε καταληκτικές εξετάσεις και κατατάσσονταν σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με την επάρκειά τους (πρωτοβάθμιοι, δευτεροβάθμιοι και τριτοβάθμιοι). Για τις περιπτώσεις των αυτοδίδακτων, υπήρχε επίσης δυνατότητα απόκτησης διδασκαλικού πτυχίου μόνο με εξέταση από επιτροπή. Στα απαιτούμενα προσόντα δεν περιλαμβανόταν η γνώση του σχεδίου, αλλά μόνο «στοιχεία καλλιγραφίας». Το Τυπικό Σχολείο λειτούργησε για τέσσερις τριμηνίες, μέχρι τον Ιούλιο του 1831.

Τον Απρίλιο του 1834 ιδρύθηκε στο Ναύπλιο το Βασιλικό Διδασκαλείο ή Διδασκαλοδιδακτήριο, σύμφωνα με τις προ-

βλέψεις του νόμου για τη δημοτική εκπαίδευση.¹⁸ Ο γενικός προσανατολισμός και οι όροι λειτουργίας ρυθμίστηκαν λεπτομερειακά, απηχώντας τις αντιλήψεις των Βαυαρών για την εναρμόνιση του ελληνικού συστήματος με τα γερμανικά πρότυπα, στο ευρύτερο πλαίσιο του δυτικοευρωπαϊκού κλασικισμού. Παρότι οι σχετικές διατάξεις προέβλεπαν τη συμφοίτηση των δύο φύλων, καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας της σχολής δεν αναφέρεται κάποια εγγραφή σπουδάστριας, γεγονός που σχετίζεται με τις αντιλήψεις και τις επιφυλάξεις της εποχής για τη συνεκπαίδευση (Φουρναράκη, 1987: 17, 18).

Η μορφή του διδασκαλείου καθορίστηκε με βάση τον τύπο του δασκάλου που απαιτούσαν οι κεντρικές επιλογές. Προτεραιότητα δόθηκε στην κλασική παιδεία, την παράδοση και τις ηθικές αξίες, ενώ ο εσωτερικός κανονισμός απέβλεπε στον καθορισμό ενός αυστηρού μοντέλου συμπεριφοράς. Η φοίτηση στη σχολή, η οποία μεταφέρθηκε στην Αθήνα τον επόμενο χρόνο, ήταν διετής. Από άποψη χρονικής διάρκειας, η συνολική εκπαίδευση των δασκάλων συνοψίστηκε στο σχήμα 4+2+2, δηλαδή τέσσερα σχολικά έτη στο δημοτικό σχολείο, δύο στο σχολαρχείο και δύο στο διδασκαλείο, χωρίς φοίτηση στο γυμνάσιο.

Ο νόμος εμπεριείχε και διάταξη σχετικά με τη σύσταση πρότυπου σχολείου για την πρακτική άσκηση, ο οποίος καταργήθηκε το 1852, γεγονός που συντέλεσε και αυτό στην υποβάθμιση των σπουδών. Πρώτος διευθυντής διετέλεσε ο Ch. L. Korck, υποστηρικτής της εποπτικής διδασκαλίας και της συνδιδασκτικής μεθόδου, ο οποίος αντικαταστάθηκε το 1835 από τον Κ. Κοκκώνη, οπαδό της αλληλοδιδασκτικής. Από τις σωζόμενες πηγές

18. Β.Δ. «Περί εσωτερικής τάξεως του Διδασκαλείου - Κανονισμός του Β. Διδασκαλείου», ΦΕΚ, φ. 18/25 Μαρτ. 1856. Στα έργα των Μπουζάκη και Τζήκα, καθώς και του Αντωνίου, στα οποία ήδη έγινε αναφορά, παρουσιάζονται αναλυτικά τα προγράμματα και οι κανονισμοί λειτουργίας των διδασκαλικών σχολών. Επίσης σχετικές πληροφορίες παρέχονται στα: Παπακωνσταντίνου & Ανδρέου, 1992 και Πυργιωτάκης, 1981.

δεν προκύπτει εξειδικευμένος καθηγητής της ικνογραφίας ή της ζωγραφικής, αν και διδασκόταν η καλλιγραφία.

Το 1836, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία συμπεριέλαβε στους σκοπούς της τη χορήγηση υποτροφιών για το εξωτερικό «προς εκμάθησιν ειδικού τινος μαθήματος, επί τω όρω του να διδάξωσιν αυτό εν τοις σχολείοις της εταιρείας» (Δηληγιάννης & Ζηνόπουλος, 1875, τ. Στ': 532). Αν και οι μαρτυρίες είναι ελλιπείς ή ακόμη και αντιφατικές, το διδακτικό προσωπικό φαίνεται ότι ήταν ανεπαρκώς καταρτισμένο, «στερούμενο πάσης παιδαγωγικής μορφώσεως», τα διδασκόμενα μαθήματα ελάχιστα και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας άγνωστα (Λέφας, 1942: 216).

Ως εκ τούτου, οι πρώτοι απόφοιτοι μόνο υποτυπώδεις γνώσεις γραφής και αριθμητικής μπορούσαν να μεταδώσουν στους μελλοντικούς μαθητές τους. Σταδιακά, το πρόγραμμα αναπτύχθηκε. Το 1837 εντάχθηκε η διδασκαλία της ικνογραφίας και το 1856 η βιβλιοδετική, που θεωρήθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη πρακτική δεξιότητα. Σε έκθεσή του για την κατάσταση της εκπαίδευσης το 1939, ο Κοκκώνης σημειώνει ότι στο μάθημα της Γραμμικής Ικνογραφίας «γυμνάζονται ικανώς οι μαθηταί» (Αντωνίου, 1987, τ. Γ': 227). Το 1859 προβλέφθηκαν εννέα θέσεις διδασκόντων, μεταξύ των οποίων και ένας «δάσκαλος της καλλιτεχνίας» (Λέφας, 1942: 216· Μπουζάκης & Τζήκας, 1996, τ. Α': 23).

Όπως προαναφέρθηκε, ανάλογα με τις γνώσεις και τη διδακτική τους ικανότητα, οι δάσκαλοι κατατάσσονταν σε τρεις κατηγορίες ήδη από την καποδιστριακή περίοδο. Με τον νόμο του 1834, οι κατηγοριοποιήσεις αυτές διατηρούνται, με τη διαφορά ότι πλέον μεταξύ των προσόντων όσων τοποθετούνταν στην πρώτη βαθμίδα περιλαμβανόταν και «γνώσις ζωγραφικής». Οι δευτεροβάθμιοι όφειλαν να έχουν «ιδέαν ζωγραφικής», ενώ δεν απαιτούνταν κάποια σχετική γνώση από τους τριτοβάθμιους δασκάλους.¹⁹ Παρά τις όποιες προβλέψεις, το σύνολο σχεδόν

19. Νόμος του 1834 για τη δημοτική εκπαίδευση, άρθρα 9, 10, 11.

των εκπαιδευτικών της βασικής εκπαίδευσης είτε αδυνατούσε είτε διέθετε ελάχιστα εφόδια προκειμένου να διδάξει κάποιο εικαστικό μάθημα. Η ανεπαρκής αυτή κατάρτιση συμπληρώνει την εικόνα του αλληλοδιδακτικού δημοτικού σχολείου με τα υποτυπώδη προγράμματα και τον ελλιπή εξοπλισμό.

Σχετικά με την κατάρτιση των διδασκαλισσών, ήδη αναφέρθηκε ότι, αν και οι σχετικές διατάξεις προέβλεπαν τη συμφοίτηση των δύο φύλων, το μέτρο δεν εφαρμόστηκε. Ωστόσο, δεν υπήρξε κάποια μέριμνα από την πλευρά του κράτους για την ίδρυση δημόσιου διδασκαλείου θηλέων και έτσι οι δασκάλες, είτε απόφοιτες ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων είτε «διδασθείσες κατ' οίκον», διορίζονταν στα σχολεία θηλέων μόνο με διαδικασία εξετάσεων σε ειδική επιτροπή. Από το 1837 άρχισε να λειτουργεί ανώτερο διετές τμήμα του παρθεναγωγείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, με σκοπό την κατάρτιση διδασκαλισσών (Κυπριανός, 2015: 105). Το 1840 η διάρκεια των σπουδών αυξήθηκε σε τρία έτη, το 1842 σε τέσσερα, και το 1851 σε πέντε. Για όσες απόφοιτες επιθυμούσαν να εξασφαλίσουν δικαίωμα διορισμού, προβλεπόταν εξέταση από επιτροπή του Βασιλικού Διδασκαλείου. Από το 1861 οι εξετάσεις ανατέθηκαν στο ίδιο το παρθεναγωγείο, με τη συμμετοχή σε αυτές του διευθυντή του διδασκαλείου αρρένων ή, αργότερα, του επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων ως προέδρου.

Σε σχέση με την κατάρτιση των νηπιαγωγών, όπως και στην περίπτωση των διδασκαλισσών, η ίδρυση των πρώτων σχολών συνδέεται με προσπάθειες μη κρατικών ιδρυμάτων και φορέων. Στο πλαίσιο μιας αντίληψης που απέδιδε στη νηπιαγωγό έναν μητρικό ρόλο, το επάγγελμα θεωρήθηκε αποκλειστικά γυναικείο. Το Φιλελληνικόν Παιδαγωγείον στη Σύρο, από το 1837, συμπλήρωνε τη μόρφωση των διδασκαλισσών με ένα σύστημα προσαρμοσμένο στα «νηπιακά σχολεία». Στην Αθήνα, από το 1859, το εκπαιδευτήριο Χίλλ κατάρτισε τις πρώτες εξειδικευμένες «δασκάλες νηπιακών σχολείων».

Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία επίσης ανέπτυξε ανάλογη δραστηριότητα, χορηγώντας πτυχία νηπιαγωγού σε δασκάλες που παρακολουθούσαν ένα ειδικό πρόγραμμα ολιγόμηνης πρακτικής εξάσκησης (Μπουζάκης & Τζήκας, 1996: τ. Α΄· Χαρίτος, 1996). Στον βαθμό που η λειτουργία του νηπιαγωγείου δεν διέφερε από εκείνη του δημοτικού σχολείου, οι ειδικευόμενες εκπαιδευόνταν μόνο στη χρήση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου, προσαρμοσμένης στις μικρές ηλικίες. Η συμπληρωματική αυτή κατάρτιση δεν συμπεριλάμβανε κάποιο εικαστικό μάθημα, εφόσον και στα νηπιακά σχολεία, όπως προκύπτει από τους *Οδηγούς* της εποχής, οι αντίστοιχες δραστηριότητες είχαν περιθωριακό χαρακτήρα.