

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΠΥΡΟΣ ΡΑΣΗΣ

Ιστορία της Εκπαίδευσης: Μια γνωστική περιοχή σε αναζήτηση ταυτότητας

ΜΑΡΙΑ ΚΑΪΛΑ - ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΤΟΥΡΗΣ

Η «Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα *Η Νίσυρος*»
των Νισυρίων που παρεπιδημούσαν στην Κωνσταντινούπολη το 1876

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ

Ο δάσκαλος κατά το Νεοελληνικό Διαφωτισμό:
Σκέψεις, προτάσεις και οραματισμοί για το έργο και την αποστολή του

ΓΙΩΡΓΟΣ ΤΖΑΡΤΖΑΣ

Η επιστροφή της θρησκείας στη μετανεωτερικότητα

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΑΤΣΩΤΗΣ

ΑΝΔΡΕΑΣ ΚΑΖΑΜΙΑΣ - ΠΕΛΛΑ ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗ

Βιβλιοκρισίες

ΤΕΥΧΟΣ 4 ΑΝΟΙΞΗ 2005

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΞΑΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

Ατραπός

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΞΑΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

ΤΕΥΧΟΣ 4 ΑΝΟΙΞΗ 2005
ISSN 1109-5806

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σήφης Μπουζάκης
Αντώνιος Χουρδάκης
Αναστάσιος Κοντάκος

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Vitaly Bezrogov
Σοφία Βούρη
Γεώργιος Κόκκινος
Dieter Lenzen
Νίκος Παπαδάκης
Δημήτρης Χαράλαμπος
Χαράλαμπος Χαρίτος

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

Αναστάσιος Κοντάκος
ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου,
Λεωφ. Δημοκρατίας 1, 85 100 Ρόδος,
τηλ.: 22410-99123, fax: 22410-99420,
e-mail: kodak@rhodes.aegean.gr
Γλωσσική επιμέλεια: Μαρία Κατή

Εκδόσεις ΑΤΡΑΠΟΣ

Νάξου 80, 112 55 Αθήνα
τηλ.: 210 2027585, fax: 210 2284119
e-mail: order@atrapos-editions.gr
www.atrapos-editions.gr

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Εσωτερικού 20 ευρώ
Εξωτερικού 30 ευρώ
(το περιοδικό δεν έχει κερδοσκοπικό
χαρακτήρα)

ΕΙΣΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το περιοδικό ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ δημοσιεύει κυρίως ελληνόγλωσσες και σε ορισμένες περιπτώσεις και ξενόγλωσσες εργασίες από την περιοχή της ιστορίας της εκπαίδευσης. Η έκταση των εργασιών δεν πρέπει να ξεπερνά τις 18 σελίδες (συμπεριλαμβανομένης και της βιβλιογραφίας, πιθανών σημειώσεων κ.λπ.), των 30 γραμμών και 60 χαρακτήρων.

ΥΠΟΒΟΛΗ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το περιοδικό δέχεται εργασίες οι οποίες δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση ή δεν έχουν δημοσιευθεί εν όλω ή εν μέρει σε άλλο περιοδικό ή αυτοτελώς. Οι εργασίες υποβάλλονται σε τρία (3) αντίτυπα καθώς και σε δισκέτα. Τα στοιχεία του συγγραφέα γράφονται σε ξεχωριστό φύλλο, για να διευκολύνεται η ανωνυμία του κατά την προώθηση της εργασίας στους κριτές. Το κείμενο της εργασίας πρέπει να συνοδεύεται από περιήληψη 150 περίπου λέξεων στα ελληνικά και αγγλικά, και η οποία θα πρέπει επίσης να υποβάλλεται σε ξεχωριστό φύλλο.

Το περιοδικό εφαρμόζει κατά την επιλογή των εργασιών το «τυπλό σύστημα κριτών». Αμέσως έπειτα από τη λήψη μιας εργασίας, η Συντακτική Επιτροπή (Σ.Ε.) φροντίζει να αποστείλει από ένα αντίτυπο σε τρεις κριτές. Παράλληλα ενημερώνει σχετικώς τον συγγραφέα. Σε εύλογο χρονικό διάστημα οι συγγραφείς θα παίρνουν μια πρώτη ενημέρωση. Σε περίπτωση κατά την οποία οι τρεις κριτές κρίνουν μόρφωνα για το δημοσιεύσιμο ή μη της εργασίας η Σ.Ε. ακολουθεί υποχρεωτικά την απόφαση των κριτών. Διαφορετικά σε περίπτωση μη ομοφωνίας, αποφασίζει η Σ.Ε., για το αν μια εργασία θα παραπεμφθεί για διόρθωση.

Σε περίπτωση κατά την οποία οι κριτές ή η Σ.Ε. αποφασίσει τη δημοσίευση της εργασίας υπό την αίρεση συγκεκριμένων διορθώσεων, ο συγγραφέας είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει τις συγκεκριμένες υποδείξεις των κριτών και της Σ.Ε. Η διόρθωση των δοκιμών γίνεται από τους συγγραφείς, οι οποίοι για το λόγο αυτό είναι υποχρεωμένοι - μεταξύ άλλων - να κοινοποιούν στη Σ.Ε. ταυτόχρονα με την υποβολή της εργασίας, το τηλέφωνο, το fax και την ηλεκτρονική τους διεύθυνση, ώστε να επικοινωνούν με τον εκδότη για τη διόρθωση των δοκιμών. Κατά συνέπεια, για οποιαδήποτε λάθη σε δημοσιευμένο κείμενο ευθύνεται ο συγγραφέας και όχι η Σ.Ε. του περιοδικού ή ο εκδότης, αφού οι τελευταίοι δεν επμβαίνουν στο κείμενο.

Με την έκδοση των εργασιών τους, οι συγγραφείς αναλαμβάνουν την υποχρέωση αγοράς 50 ανατύπων και καταβολής του ποσού των 100 ευρώ στο λογαριασμό της ΕΛ.Ε.Ι.Ε.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΜΕΡΕΙΕΣ

Συνιστάται στους συγγραφείς του περιοδικού να αποφεύγουν τις υποσημειώσεις, χρησιμοποιώντας το αγγλοσαξονικό σύστημα παραπομπών (σε παρένθεση ο συγγραφέας, ακολουθεί κόμμα, στη συνέχεια το έτος της δημοσίευσης της εργασίας και ύστερα από κόμμα η σελίδα). Οι βιβλιογραφικές αναφορές πρέπει να είναι σύμφωνες με το σύστημα που ακολουθείται από το περιοδικό *Comparative Education*.

Περιεχόμενα

ΣΠΥΡΟΣ ΡΑΣΗΣ	5	Ιστορία της Εκπαίδευσης: Μια γνωστική περιοχή σε αναζήτηση ταυτότητας
ΜΑΡΙΑ ΚΑΪΛΑ ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΤΟΥΡΗΣ	49	Η «Φιλεκπαιδευτική Αδελφότης <i>Η Νίσυρος</i> » των Νισυρίων που παρεπιδημούσαν στην Κωνσταντινούπολη το 1876
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ	68	Ο δάσκαλος κατά το Νεοελληνικό Διαφωτισμό: Σκέψεις, προτάσεις και οραματισμοί για το έργο και την αποστολή του
ΓΙΩΡΓΟΣ ΤΖΑΡΤΖΑΣ	95	Η επιστροφή της θρησκείας στη μετανεωτερικότητα
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ	106	
ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΙΝΗΣΗ	120	
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ - ΑΝΑΓΓΕΛΙΕΣ	122	

Ιστορία της Εκπαίδευσης: Μια γνωστική περιοχή σε αναζήτηση ταυτότητας

ΣΠΥΡΟΣ ΡΑΣΗΣ

Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. – Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρακολουθεί την πορεία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης προς την αποδέσμευσή της από τις άλλες γνωστικές περιοχές με τις οποίες εμφανίζεται συνδεδεμένη στα τέλη του 19ου αιώνα, την ανάδειξή της ως σημαντικού για την κατάρτιση των υποψήφιων δασκάλων γνωστικού αντικειμένου και τη νομιμοποίησή της ως ακαδημαϊκής γνώσης στο δυτικό κόσμο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διερεύνηση των ιστορικών συνθηκών (οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, ιδεολογικών) που συνέτειναν στη διαμόρφωση της επιστημονικής και ακαδημαϊκής ταυτότητάς της, καθώς και των κοινωνικών αναγκών στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί η Ανώτατη Εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα, συμβάλλοντας στην εδραίωση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης ως γνωστικού κλάδου με διακριτό αντικείμενο, μεθοδολογία και συγκρότηση.

Με την καθιέρωση του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος στα τέλη του 19ου αιώνα, τα αναπτυγμένα δυτικοευρωπαϊκά κράτη και οι Η.Π.Α. θέτουν την εκπαίδευση υπό κρατικό έλεγχο, στα πλαίσια του οποίου αναλαμβάνουν τη συστηματικά οργανωμένη και μεθοδικά συγκροτημένη προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών,¹ προβαίνοντας στη δημιουργία Παιδαγωγικών Κολεγίων, Παιδαγωγικών Σχολών και πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Η συγκεκριμένη υποχρέωση που αναλαμβάνουν τα νέα εκπαιδευτικά ιδρύματα, να μορφώσουν κατάλληλα τους μελλοντικούς δασκάλους ώστε να καταστούν αυτοί παιδαγωγικά επαρκείς για την επιτέλεση του έργου τους, επιβάλλει την αναμόρφωση του υφιστάμενου μέχρι τότε προγράμματος σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών, αλλά –κυρίως– την ακαδημαϊκή αναγνώριση της Παιδαγωγικής ως ιδιαίτερου γνωστικού κλάδου με διακριτό

αντικείμενο και μεθοδολογία.² Το έργο αυτό της καθιέρωσης των Παιδαγωγικών Σπουδών ως επιστημονικά νομιμοποιημένης περιοχής μελέτης και έρευνας επωμίζονται οι Παιδαγωγοί της εποχής, οι οποίοι, κατά συνέπεια, υποχρεώνονται να τις αντιμετωπίσουν στην ιστορική τους διάσταση και προοπτική –πολύ περισσότερο που στα διάφορα προγράμματα σπουδών των νεοσύστατων παιδαγωγικών ιδρυμάτων ενσωματώνεται, πλάι στη Διδακτική ή τις Διδακτικές, την Παιδαγωγική Ψυχολογία και τη Θεωρία της Αγωγής, η Ιστορία της Εκπαίδευσης ή η Ιστορία της Παιδαγωγικής³–, επαναφέροντας στο εκπαιδευτικό προσκήνιο τις θεωρητικές αναζητήσεις και τους προβληματισμούς του Francis Bacon. Με μια διαφορά: Ο Bacon στο δεύτερο μέρος του βιβλίου του, *The Advancement of Learning*, υπογραμμίζει την ανάγκη της ιστορικής εμβάθυνσης στις Επιστήμες και τις Τέχνες –ποια είδη γνώσεων έχουν εμφανιστεί και αναπτυχθεί, σε ποιες εποχές και περιοχές, με ποιους τρόπους και μέσα– εκκινώντας από την κοινωνική ευαισθησία και το ενδιαφέρον του να ανακαλύψει πώς η επιστημονική και τεχνική γνώση μπορούν να συμβάλουν στην ευημερία και την πρόοδο της κοινωνίας.⁴ Η ιστορική, όμως, θεώρηση του εκπαιδευτικού παρελθόντος στα τέλη του 19^{ου} αιώνα μεταφράζεται σε μια προσέγγιση μελέτης των εκπαιδευτικών φαινομένων παρατεταγμένων κατά χρονολογική διαδοχή, ασύνδετων, ανερμήνευτων και αποκομμένων από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, σύμφωνα με τη θετικιστική μέθοδο θεώρησης και πρόσληψης της Ιστορίας που είχε εισαγάγει ο Leopold Von Ranke και κυριαρχούσε σ' όλο το επιστημονικό φάσμα στη δοσμένη ιστορική συγκυρία.⁵

Υπό την καταλυτική επιρροή του θετικισμού, τα διάφορα βοηθήματα που γράφτηκαν κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα⁶ και χρησιμοποιούνται ως γνωστικά εργαλεία κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της διδασκαλίας της Ιστορίας της Εκπαίδευσης –η οποία ως γνωστική περιοχή είναι συνδεδεμένη σε πολλές περιπτώσεις με την Οργάνωση και τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης– προσανατολίζονται προς μια ουδέτερη θεώρηση του παρελθόντος και εστιάζουν το ενδιαφέρον τους αφενός στις παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές, αφετέρου στη ζωή, τη σκέψη και τη δράση μεγάλων Παιδαγωγών⁷ ή συρρικνώνουν το αντικείμενό τους στο ρόλο και την προσφορά συγκεκριμένων ιδρυμάτων, καθώς και τις βιογραφίες διδαξάντων σ' αυτά.

Με την αυγή του 20ού αιώνα, μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα αρχίζει να διαμορφώνεται στον αγγλοσαξονικό κόσμο, ως συνάρτηση της συντε-

λούμενης επιστημονικής και τεχνολογικής ανάπτυξης, η οποία αναδεικνύει τη σημασία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, ως διακριτής γνωστικής περιοχής, για την παιδαγωγική κατάρτιση των μελλοντικών δασκάλων και επιβάλλει, συνακόλουθα, τη συστηματική μελέτη της με στόχο την ανανέωση, τη νομιμοποίηση και την εδραίωσή της ως ακαδημαϊκής γνώσης. Πρωταγωνιστές σ' αυτή την προσπάθεια συστηματοποίησης και διάδοσής της, η οποία εγκαινιάζεται στην Αγγλία, γίνονται μεταξύ άλλων ο John William Adamson και ο Foster Watson, οι οποίοι –από διαφορετικές θέσεις ευθύνης ο καθένας– θέτουν όλες τους τις δυνάμεις στην υπηρεσία αυτού του στόχου.

Για τον Adamson, πρώτο Καθηγητή που καταλαμβάνει έδρα Παιδαγωγικής σε αγγλικό Πανεπιστήμιο, η προώθηση και αναγνώριση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης ως ιδιαίτερης επιστημονικής γνωστικής περιοχής, απαραίτητης για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών, γίνεται έργο ζωής, το οποίο θα ασκήσει με συνέπεια τόσο κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής του καριέρας όσο και μετά τη συνταξιοδότησή του, σφραγίζοντας με τη δράση του το μέλλον της.⁸

Η μεγάλη συνεισφορά του Adamson στην αυτονόμηση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και την καθιέρωσή της ως ιδιαίτερης γνωστικής περιοχής συνίσταται κυρίως στον αγώνα που αναλαμβάνει, ως Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο King's College του Λονδίνου και Επισκέπτης Καθηγητής στο Κέμπριτζ, να την απαλλάξει από την κυριαρχία της Ψυχολογίας στην οποία υπόκειτο από τα τέλη του 19ου αιώνα, όταν η τελευταία εισήχθηκε στις Παιδαγωγικές Σπουδές των υποψήφιων εκπαιδευτικών και έγινε αντικείμενο λατρείας των Παιδαγωγών.⁹ Προς το σκοπό αυτό, παράλληλα με το πλούσιο διδακτικό και συγγραφικό έργο του, χρησιμοποιεί το κύρος και την εξουσία που του παρέχει η θέση του, του συμβούλου εκδόσεων του Κέμπριτζ, για να εισηγηθεί και να επιτύχει την υλοποίηση μιας μεγάλης εκδοτικής προσπάθειας, διάρκειας είκοσι πέντε χρόνων, από το 1897 έως το 1922, που έφερε στο φως μια κλασική σειρά βιβλίων για την Ιστορία της Εκπαίδευσης, τόσο της αγγλικής όσο και της ευρωπαϊκής, γραμμένων ως επί το πλείστον από νέους διανοούμενους. Τα βιβλία αυτά, εστιάζοντας σε διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής ιστορίας του Ύστερου Μεσαίωνα, της Αναγέννησης και των Νέων Χρόνων, άνοιξαν νέους δρόμους για την κατανόηση του εκπαιδευτικού παρελθόντος και αποτέλεσαν πλούσια παρακαταθήκη για την περαιτέρω ανάπτυξη και εδραίωση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης.¹⁰

Αν η περίοδος της ενεργής ακαδημαϊκής ζωής του Adamson χαρακτηρίζεται από την έντονη επιστημονική και διδακτική δράση του, η συνταξιοδότησή του και ο ελεύθερος χρόνος που θα έχει στη διάθεσή του στο εξής θα του επιτρέψουν να αφιερωθεί αποκλειστικά στη συγγραφική δραστηριότητα, καρπό της οποίας θα αποτελέσει, στα 1930, η έκδοση του μνημειώδους έργου του, *English Education 1789-1902*,¹¹ το οποίο όχι μόνο θα επηρεάσει καταλυτικά νεότερους Ιστορικούς ωθώντας τους να ακολουθήσουν τα χνάρια του, αλλά και θα διατηρήσει την αξία του μέχρι σήμερα. Τελικά, το πολύπτυχο έργο του Adamson, τόσο από την έδρα του Καθηγητή και το γραφείο του συγγραφέα όσο και από τις άλλες θέσεις ευθύνης που κατά καιρούς κατείχε, συνέβαλε τα μέγιστα στη νομιμοποίηση και την εδραίωση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης ως διδακτικού αντικειμένου και ερευνητικού πεδίου, αναδεικνύοντάς τον ταυτόχρονα σε μία από τις δύο σημαίνουσες προσωπικότητες της εποχής στο χώρο αυτής. Η άλλη ήταν, όπως προαναφέραμε, ο Foster Watson, κοσμήτορας του Παιδαγωγικού Κολεγίου της Ουαλίας.¹²

Ο Watson, ο οποίος ανήκει στην πλειάδα των σπουδαίων διανοούμενων της Οξφόρδης, του Κέμπριτζ και του Μάντσεστερ, που από τα τέλη του 19ου αιώνα μελετούν την εκπαίδευση της Κλασικής Αρχαιότητας, του Μεσαίωνα, της Αναγέννησης και των Νέων Χρόνων ως συστατικού στοιχείου του πολιτισμού αυτών των περιόδων,¹³ είναι ο Παιδαγωγός που, με το πλούσιο, θεμελιωμένο σε μια στέρεη ουμανιστική παιδεία, διδακτικό και ερευνητικό έργο του, συνέτεινε στο να αποκτήσει η Ιστορία της Εκπαίδευσης ακαδημαϊκό κύρος στη βρετανική επικράτεια. Ως Παιδαγωγός και λόγιος που γαλουχήθηκε με το ανθρωπιστικό ιδεώδες και πιστεύει βαθιά στην παιδευτική του αξία, ο Watson, όπως και πολλοί άλλοι, αντιμετωπίζει με αμηχανία τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα της Αγγλίας –προϊόν της ραγδαίας εκβιομηχάνισής της και των κοινωνικών αναγκών που εμφανίζονται ως παρακολούθημά της–, η οποία χαρακτηρίζεται από τη στροφή προς την επιστημονική και επαγγελματική εκπαίδευση ως μέσο ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της αναδυόμενης βιομηχανικής κοινωνίας και τα συμφέροντα των βαθμιαία ισχυροποιούμενων μεσοαστικών στρωμάτων. Παγιδευμένος ανάμεσα στις ανθρωπιστικές καταβολές του και τη γοητεία που ασκούν στην αγγλική κοινωνία των αρχών του 20ού αιώνα οι επιστημονικές γνώσεις,¹⁴ αναλαμβάνει το έργο να συμβιβάσει τις δύο αντιμαχόμενες τάσεις σε μια πρωτοποριακή για την εποχή του μελέτη με αντικείμενό της τη θεωρητική θεμελίωση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης.¹⁵

Στην εργασία του αυτή –μια από τις πρώτες θεωρητικές εργασίες στην Ιστορία της Εκπαίδευσης– που εκδίδεται το 1914, επιχειρώντας να συγκεράσει τις παραδοσιακές και τις νέες γνώσεις, υπογραμμίζει –προσκομίζοντας παραδείγματα από τη μεγάλη ουμανιστική παράδοση της αγγλικής εκπαίδευσης– την αξία των Ανθρωπιστικών Σπουδών για τη διαμόρφωση του σύγχρονου ανθρώπου και την αναγκαιότητα να παραμείνουν ως ιδιαίτερα γνωστικά αντικείμενα στα προγράμματα των Grammar Schools, αυτών των ιδρυμάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ίδρυσε η αστική τάξη για τα παιδιά της πλάι στα παραδοσιακά, προορισμένα για τους γόνους της αριστοκρατίας, Public Schools.

Αντιλαμβάνεται, ωστόσο, ο Watson ότι η ανθρωπιστική παιδεία από μόνη της δεν επαρκεί για να ικανοποιήσει τις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και ότι η σημασία των επιστημονικών γνώσεων για τη δημιουργία του σύγχρονου πολιτισμού είναι καταλυτική.¹⁶ Αναγνωρίζει, εξάλλου, ότι η διανοητική παραγωγή του 19ου αιώνα χρωστά πολλά στην επιστημονική έρευνα και κατανόηση του κόσμου. Κατά συνέπεια, αν οι ανθρωπιστικές μαθήσεις θέλουν να διατηρήσουν το πνευματικό status τους και να κατοχυρώσουν τη θέση τους στα προγράμματα σπουδών, επιβάλλεται να αποκτήσουν τα χαρακτηριστικά των επιστημονικών πεδίων, διακριτό αντικείμενο, δηλαδή, και αυστηρή μεθοδολογία. Η μετατροπή, όμως, των ανθρωπιστικών γνωστικών αντικειμένων, ανάμεσα σ' αυτά και η Ιστορία της Εκπαίδευσης, σε επιστημονικές γνωστικές περιοχές απαιτεί τη σύλληψη της ιστορικής τους διάστασης, τη μελέτη της ιστορικής τους πορείας. Ο Watson είναι σαφής: *«Από τη μελέτη του φυσικού κόσμου, οι άνθρωποι έχουν συνειδητοποιήσει ότι και η πιο απλή προσπάθεια να κατανοήσουμε τη φύση ενός οργανισμού, μας οδηγεί στις ρίζες του, στο παρελθόν. Αλλά, τι άλλο είναι το παρελθόν από την προηγούμενη κατάσταση διαφόρων μεμονωμένων στοιχείων τα οποία, οργανωμένα σήμερα σε μια νέα μορφή, ορίζουν το παρόν»*. Και, βέβαια, η παρακολούθηση της εξελικτικής πορείας οποιουδήποτε οργανισμού, θεσμού και φαινομένου είναι έργο της Ιστορίας, η οποία, ως ιδιαίτερη γνωστική περιοχή, *«έχει εισαχθεί στα προγράμματα τόσο των σχολείων μέσης εκπαίδευσης όσο και των Πανεπιστημίων»*.¹⁷

Δίνοντας το στίγμα της Ιστορίας ως διακριτής περιοχής επιφορτισμένης με το καθήκον της αναδρομής στο παρελθόν και της αυστηρής διερεύνησης των διαδοχικών ιστορικών σταδίων μέχρι το παρόν, ο Watson επιδιώκει διττό στόχο. Κατά πρώτο να χρησιμοποιήσει ιστορική μέθοδο για τη μελέτη του εκπαι-

δευτικού παρελθόντος και κατά δεύτερο να καταδείξει στην ακαδημαϊκή κοινότητα ότι η Ιστορία, παρά το ότι είναι ουμανιστική μάθηση, αποτελεί επιστήμη. Οι συνθήκες της εποχής αποδεικνύονται εξαιρετικά πρόσφορες για την υλοποίηση αυτών των στόχων. Η γοητεία που ασκούν οι επιστήμες και η θεοποίηση της θεωρίας της εξέλιξης κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου και τις πρώτες του 20ού αιώνα, θα συμβάλλουν στο να αναγνωριστεί η επιστημονική υπόσταση της Ιστορίας και να εμπλουτιστεί η αγγλική Ιστοριογραφία της Εκπαίδευσης με σημαντικό συγγραφικό έργο μέχρι σχεδόν τη δεκαετία του '60, οπότε νέοι προβληματισμοί για την Ιστορία της Εκπαίδευσης και εναλλακτικές μέθοδοι προσέγγισης της εμφανίζονται στον ορίζοντα.¹⁸

Κι ενώ στον ευρωπαϊκό χώρο η Ιστορία της Εκπαίδευσης προσπαθεί να διαμορφώσει την ακαδημαϊκή της ταυτότητα και να αποκτήσει ακαδημαϊκό κύρος, στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού γνωρίζει μια πρώτη άνθηση –η οποία θα σηματοδοτήσει την απαρχή μιας ιδιαίτερης πορείας ανάπτυξης της–, συνέπεια των δραστικών αλλαγών και των ραγδαίων ανακατατάξεων που σηματοδοτούν όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής των Η.Π.Α. στην εκπνοή του 19ου αιώνα.

Το τέλος του Αμερικανικού Εμφύλιου πολέμου και η ταχύτατη εκβιομηχάνιση που τον συνοδεύει, καθιστούν την Αμερική χώρα υποδοχής για εκατομμύρια μεταναστών από την Ευρώπη και την Ασία, τους οποίους προσελκύουν οι –εξαιτίας των διαρκώς αυξανόμενων αναγκών της οικονομίας– προοπτικές εύκολου επαγγελματισμού και γρήγορου πλουτισμού. Η δημογραφική έκρηξη, που συντελείται ως αποτέλεσμα του μεταναστευτικού ρεύματος, προκαλεί μεταβολές στη σύνθεση του πληθυσμού με σημαντικές κοινωνικές προεκτάσεις, που, σε συνδυασμό με το κύμα των ραγδαίων οικονομικών και διανοητικών μετασχηματισμών, συμπαρασύρουν σε αλλαγές και την εκπαίδευση.¹⁹ Κι αυτό γιατί, καθώς η αμερικανική κοινωνία μεταβάλλεται στα τέλη του 19ου αιώνα σε μια ταχύτατα αναπτυσσόμενη και δυναμικά εξελισσόμενη βιομηχανική κοινωνία μεγάλων επιδόσεων, απαιτεί για την ικανοποίηση των αναγκών της αφενός την καλλιέργεια της συνοχής του κοινωνικού της σώματος, ετερογενούς λόγω του μεγάλου και ετερόκλητου μεταναστευτικού ρεύματος που έχει δεχτεί, αφετέρου τη μετάδοση, μέσω των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της, εξειδικευμένων γνώσεων για την «παραγωγή» κατάλληλου και αποτελεσματικού εργατικού δυναμικού. Κατά συνέπεια, οι ιστορικές συνθήκες τις οποίες βιώνουν οι Η.Π.Α. στις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα τις υποχρεώνουν

να καταστήσουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα –και ιδιαίτερα την ανώτερη βαθμίδα του– λειτουργικό, διευρύνοντας την κοινωνική βάση του φοιτητικού πληθυσμού και προσανατολίζοντας την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην ικανοποίηση πρακτικών αναγκών.²⁰

Στα πλαίσια αυτά, η αμερικανική Ανώτατη Εκπαίδευση αναδιοργανώνεται και, θεμελιωμένη σε μια πραγματιστική βάση, αναπτύσσεται απαλλαγμένη σε μεγάλο βαθμό από την ελιτίστικη αντίληψη των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων και των λειτουργών τους, συνέπεια και του δημοκρατικού πνεύματος που διέπει την αμερικανική κοινωνία στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία. Ενώ, λοιπόν, στην Ευρώπη οι Παιδαγωγικές Σπουδές αντιμετωπίζονται ως «ελάσσονος σημασίας» γνωστικά αντικείμενα, στην Αμερική, όπου παράλληλα με το πνεύμα της χρηστικότητας κυριαρχεί και η δημοκρατική αντίληψη ότι όλες οι γνώσεις έχουν την ίδια αξία και συμβάλλουν ομοίως στην ανάπτυξη του πολιτισμού, απολαμβάνουν σεβασμού και τυγχάνουν θεωρητικής και πειραματικής επεξεργασίας, η οποία θα δρομολογήσει την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής στις αρχές του 20ού αιώνα.²¹

Η μεγάλη σε έκταση αναδιοργάνωση της αμερικανικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που πραγματοποιείται στην εκπονή του 19ου αιώνα, συνοδεύεται και με τη δημιουργία Επιστημονικών-Επαγγελματικών Ενώσεων (*Professional Associations*) από τους ακαδημαϊκούς, μέσα από τις οποίες προωθούν τα εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενά τους σηματοδοτώντας τη μετάβαση από τη γενική επιστημονική γνώση στην ειδική. Μια από τις πρώτες ενώσεις είναι η Αμερικανική Ένωση Ιστορικών (*American Historical Association*), την οποία συγκροτεί, στα 1884, μια μικρή ομάδα γερμανοσπουδαγμένων Ιστορικών με έδρα τους το Πανεπιστήμιο John Hopkins,²² στοχεύοντας στην απαλλαγή της αμερικανικής Ιστοριογραφίας από τον «ερασιτεχνισμό» των ευπατριδών-διανοουμένων και την υπαγωγή της στις δραστηριότητες του επαγγελματία Ιστορικού.²³ Για τους ακαδημαϊκούς αυτούς, η Ιστορία αποτελεί επιστημονική περιοχή με αυστηρή, επηρεασμένη από τη θεωρία της εξέλιξης μεθοδολογία, η οποία συνίσταται σε μια συντηρητική προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από την παράθεση διαδοχικών γεγονότων και εστιάζει το ενδιαφέρον της στο μακρινό παρελθόν και τους θεσμούς «αγνοώντας» το παρόν και τα άτομα.²⁴

Όλοι αυτοί οι προβληματισμοί και οι αναζητήσεις που χαρακτηρίζουν την αμερικανική πνευματική ζωή του τέλους του 19ου αιώνα, δημιουργούν στις αρχές του 20ού ένα διανοητικό κλίμα πρόσφορο για την ανάπτυξη της Ιστο-

ρίας της Εκπαίδευσης, η οποία αρχίζει να αποκτά ερευνητικό ενδιαφέρον για τους Αμερικανούς Παιδαγωγούς. Οι τελευταίοι, στα πλαίσια των ιστορικών ενδιαφερόντων τους, αρχίζουν σταδιακά να αποδεσμεύονται από τις γερμανικές επιδράσεις που κυριαρχούσαν σε ολόκληρη τη διανοητική ζωή αυτής της χώρας, καθ' όλο το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και χαράζουν το δικό τους δρόμο, προσφέροντας στην Παιδαγωγική την ιδιαίτερη φυσιογνωμία της μέσα σ' ένα πνευματικό περιβάλλον που αντικατοπτρίζει το μετασχηματισμό της αμερικανικής κοινωνίας από προβιομηχανική σε βιομηχανική.²⁵

Κατά τη μεταβατική αυτή περίοδο, δύο διαφορετικές, αντίπαλες τάσεις σχετικά με το ρόλο της εκπαίδευσης γενικά και της Ιστορίας της Εκπαίδευσης ειδικότερα αρχίζουν να συγκρούονται στην αμερικανική ακαδημαϊκή ζωή, η παραδοσιακή-ανθρωπιστική και η σύγχρονη-επιστημονική, διεκδικώντας τη διατήρηση των κεκτημένων της η πρώτη, την υπερίσχυση και τη δικαίωση της θέσης της η δεύτερη. Σύμφωνα με την παραδοσιακή, η Ιστορία της Εκπαίδευσης αποτελεί, ως στοιχείο γενικής παιδείας, μάθηση απαραίτητη για τη μόρφωση των εκπαιδευτικών στο μέτρο που τους παρέχει διανοητικά εφόδια και καλλιέργει το χαρακτήρα τους ώστε να γίνουν «άνθρωποι». Με τον προσανατολισμό αυτό της Ιστορίας της Εκπαίδευσης διαφωνούν οι εκφραστές της «επιστημονικής» θεώρησής της, για τους οποίους προέχει η μέσω αυτής ικανοποίηση πρακτικών αναγκών, η χρησιμοποίησή της, δηλαδή, ως λειτουργικής για την κατάλληλη επαγγελματική προετοιμασία των υποψήφιων δασκάλων γνώσης.²⁶

Η ιδέα της χρησιμότητας που χαρακτηρίζει τη δεύτερη τάση αποτελεί προέκταση των αρχών του Επιστημονικού Κινήματος (*Scientific Movement*), το οποίο κάνει δυναμικά την εμφάνισή του στην αμερικανική εκπαιδευτική σκηνή αυτή την εποχή, στα πλαίσια διαμόρφωσης της φυσιογνωμίας της βιομηχανικής αμερικανικής κοινωνίας, εισάγοντας τις ιδέες της λειτουργικότητας και της χρησιμότητας τόσο στην εκπαιδευτική όσο και στην κοινωνική, γενικότερα, ζωή της Αμερικής.²⁷ Το κίνημα αυτό αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως εργαλείο για την εύρυθμη λειτουργία και την ανάπτυξη της αμερικανικής οικονομίας και κοινωνίας, ως θεσμό, με άλλα λόγια, που, προσβλέποντας στην αποτελεσματικότητα, οφείλει να διακρίνεται από ορθολογισμό και να παρέχει στους νέους εργαλειακές γνώσεις, χρήσιμες για το μελλοντικό επαγγελματισμό τους.²⁸ Κατ' επέκταση, και η Παιδαγωγική οφείλει να εγκαταλείψει τον παραδοσιακό μορφωτικό της ρόλο, αποδεσμευόμενη από τους καταναγκασμούς της «θεωρίας», και να αποκτήσει επιστημονική υπό-

σταση και μεθοδολογία, κατά τα πρότυπα της Ψυχολογίας που χρησιμοποιεί ως μεθοδολογικά της εργαλεία τα τεστ και τις μετρήσεις, προκειμένου να συμβάλει στην επαγγελματική προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Μόνο υπ' αυτή την προϋπόθεση θα καταφέρει να διατηρήσει τη θέση της στα προγράμματα σπουδών: Να αποκτήσει, δηλαδή, πιο «επαγγελματικό» (*professional*) χαρακτήρα, συμβατό με τις άμεσες ανάγκες των μάχιμων εκπαιδευτικών και των ανώτερων διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Την ίδια κατεύθυνση πρέπει να ακολουθήσει και η Ιστορία της Εκπαίδευσης, διατείνονται οι οπαδοί του Επιστημονικού Κινήματος, ώστε να αποκτήσει επιστημονική οντότητα και επαγγελματική λειτουργικότητα,²⁹ έργο που αναλαμβάνουν στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα οι Paul Monroe και Ellwood Cubberley, χαράζοντας τις ιδεολογικές αρχές και διαμορφώνοντας την επιστημολογική ταυτότητά της.

Ο Paul Monroe διορίστηκε το 1900 πρώτος Καθηγητής της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Columbia κι αφού είχε ολοκληρώσει –αρχικά στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο και στη συνέχεια της Χαϊδελβέργης– τις ιστορικές του σπουδές, χάρη στις οποίες οπλίστηκε με ευρωπαϊκή επιστημονική συγκρότηση, ουμανιστική παιδεία και γερή ιστορική υποδομή.³⁰ Τα εφόδια αυτά, σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό του Teachers College, ως εκπαιδευτικού ιδρύματος που διακρινόταν στις Παιδαγωγικές Σπουδές και αποτελούσε το προπύργιο της επιστημονικής Παιδαγωγικής, επέτρεψαν στον Monroe να αναλάβει και να ολοκληρώσει ένα πολύπτυχο έργο, το οποίο συνίστατο τόσο στην έρευνα και τη συγγραφή όσο και στη διδασκαλία, εστιάζοντας στη μελέτη αρχικά της ευρωπαϊκής Ιστορίας της Εκπαίδευσης³¹ και πολύ αργότερα της αμερικανικής.³²

Απαύγασμα της ερευνητικής του δραστηριότητας αποτελεί η επιμέλεια του μνημειώδους –και πρωτόγνωρου για τα αμερικανικά δεδομένα της εποχής– έργου, *Εγκυκλοπαιδεία της Εκπαίδευσης*,³³ όπου, σε πέντε τόμους, πέτυχε να συγκεντρώσει και να συστηματοποιήσει όλη τη μέχρι τότε παιδαγωγική σκέψη και εκπαιδευτική πρακτική, αξιοποιώντας τις γνώσεις δεκάδων Παιδαγωγών, Ψυχολόγων, Φιλοσόφων και Ιστορικών, Αμερικανών και Ευρωπαίων. Ωστόσο, ακόμη μεγαλύτερη ήταν η προσφορά του Monroe ως δασκάλου που, έχοντας το χάρισμα να γοητεύει και να συνεγείρει το πολυπληθές φοιτητικό ακροατήριό του, έγινε το πρότυπο για πολλούς σημαντικούς μελλοντικούς Ιστορικούς, οι οποίοι, στη συνέχεια, ακολούθησαν το δρόμο του και προήγα-

γαν τη μελέτη και τη διδασκαλία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης τηρώντας τις βασικές κατευθυντήριες αρχές που είχε θέσει ο ίδιος: να προσεγγίζεται η γνωστική αυτή περιοχή επιστημονικά μεν, με μια ανθρωπιστική, όμως, διάσταση, κληρονομιά της ουμανιστικής παιδείας με την οποία είχε γαλουχηθεί.³⁴

Αν με τον Μονroe η Ιστορία της Εκπαίδευσης άρχισε να αποκτά ακαδημαϊκό κύρος στην αμερικανική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, ο άνθρωπος που σημάδεψε την Ιστοριογραφία της και καθόρισε, σε μεγάλο βαθμό, την πορεία της μέχρι το 1960 είναι ο Ellwood P. Cubberley,³⁵ ο οποίος συνδύαζε τη θεωρητική υποδομή του Παιδαγωγού με την ενεργό, από διαφορετικές θέσεις, συμμετοχή του στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα (διδάσκων Φυσικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διευθυντής σχολείων, Επόπτης Εκπαίδευσης στο San Diego, Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο του Stanford για το γνωστικό αντικείμενο Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης) σε μια εποχή κατά την οποία η αμερικανική κοινωνία χαρακτηριζόταν από ραγδαία οικονομική ανάπτυξη, εντυπωσιακούς κοινωνικο-πολιτικούς μετασχηματισμούς και αγωνιώδεις ιδεολογικές-διανοητικές αναζητήσεις.

Με την ένταξή του στο ακαδημαϊκό δυναμικό του Πανεπιστημίου του Stanford, ο Cubberley αντιλαμβάνεται ότι η παιδαγωγική του συγκρότηση έχει κενά τα οποία επιχειρεί να καλύψει με την εγγραφή του, το 1901, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Teachers College, απ' όπου και θα ανακηρυχθεί, τέσσερα χρόνια αργότερα, διδάκτορας, έχοντας την ευτυχία να μαθητεύσει δίπλα σε σημαντικούς Καθηγητές.³⁶ Χάρη στα νέα του προσόντα, επιστρέφει οριστικά στο Stanford ως Καθηγητής, πια, Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης με διευρυμένα, όμως, ενδιαφέροντα, τα οποία άπτονται της Ιστορίας της Εκπαίδευσης –και μάλιστα της αμερικανικής– τροφοδοτούνται, εν πολλοίς, από την προηγούμενή του εμπειρία ως μάχιμου εκπαιδευτικού και επηρεάζονται σημαντικά από την κυρίαρχη, στις αρχές του 20ού αιώνα, θεωρητική τάση της εξέλιξης.

Υπό την επίδραση αυτών των παραγόντων, ο Cubberley θα εκδώσει στα 1909 το βιβλίο του *Changing Conceptions of Education*, μια μελέτη της εξελικτικής πορείας που ακολούθησαν τα δημόσια σχολεία της Αμερικής κατά την τελευταία εκατονταετία και της ανάδειξής τους από περιθωριακά, κατά τις αρχές του 19ου αιώνα, εκπαιδευτικά ιδρύματα σε κυρίαρχο θεσμό της δημοκρατικής βιομηχανικής αμερικανικής κοινωνίας των αρχών του 20ού. Για τον Cubberley, η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί το πιο σημαντικό πολιτικό ερ-

γαλείο το οποίο διαθέτει η δημοκρατική πολιτική ηγεσία της χώρας του για την ικανοποίηση των αναγκών που αναφύονται εξαιτίας της ραγδαίας εκβιομηχάνισης και την επίλυση των επιτακτικών κοινωνικών προβλημάτων, συνοδευτικών αυτής, που προκαλούνται υπό την πίεση των δραστικών αλλαγών οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής.³⁷ Επομένως, οφείλει να αναλάβει κοινωνική αποστολή, οι δε διδάσκοντες να επωμισθούν τον «ιεραποστολικό» ρόλο που η συγκεκριμένη λειτουργία της συνεπάγεται. Τις θέσεις του αυτές, επεξεργασμένες λεπτομερέστερα και συστηματοποιημένες, εκθέτει ο Cubberley στις 800 σελίδες του δεύτερου μεγάλου βιβλίου του, *Public Education in the United States: A Study and Interpretation of American Educational History*,³⁸ το οποίο θα εκδοθεί με τη λήξη του Μεγάλου Πολέμου και θα τον καθιερώσει ως οργανικό διανοούμενο του συστήματος, αποβαίνοντας η βασική πηγή γνώσης για φοιτητές, εκπαιδευτικούς και διοικητικούς της εκπαίδευσης, και θα προσδιορίσει το περιεχόμενο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης για τα επόμενα σαράντα χρόνια.

Το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου σηματοδοτεί μια ουσιαστική τομή στην ιστορία των Η.Π.Α., καθώς οριοθετεί την άρση της απομόνωσής τους και την ανάδειξή τους σε παγκόσμια οικονομική δύναμη, αυτάρκη και ασφαλή.³⁹ Στην οικονομική σφαίρα, όπου κυριαρχούν ο εξορθολογισμός, η αποδοτικότητα και η γραφειοκρατική οργάνωση, ο φιλελεύθερος ανταγωνιστικός καπιταλισμός μετασχηματίζεται σταδιακά σε εταιρικό επιθετικό καπιταλισμό, με αποτέλεσμα τη συσσώρευση τεράστιου πλούτου στα χέρια των μεγαλοστών, οι οποίοι, διαμέσου των εταιρειών –εθνικών ή υπερεθνικών– που συγκροτούν, ελέγχουν την οικονομική, την πολιτική και την πολιτισμική ζωή της χώρας.⁴⁰

Η νέα κοινωνική πραγματικότητα χρήζει κατάλληλης διαχείρισης, αλλά –κυρίως– νομιμοποίησης προκειμένου να δικαιωθεί, να εδραιωθεί και να αναπαραχθεί χωρίς τριγμούς και κοινωνικές εντάσεις. Στα πλαίσια αυτά, η εξωραϊσμένη εικόνα του εκπαιδευτικού παρελθόντος και η αισιόδοξη αντιμετώπιση του παρόντος που προωθεί ο Cubberley μέσα από το βιβλίο του –το οποίο, αφήνοντας στην άκρη τα δίπολα οικογένεια-εκπαίδευση, οικονομία-εκπαίδευση, κοινωνικές τάξεις-εκπαίδευση, φυλετικές διακρίσεις-εκπαίδευση και τις θεωρίες στις οποίες στηρίχθηκαν αυτά τα σχήματα, πραγματεύεται πειστικά τον εκδημοκρατισμό της αμερικανικής δημόσιας εκπαίδευσης μέσα από τη διοικητική αναδιάρθρωση και τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων⁴¹– είναι ό,τι χρειάζεται η αμερικανική κοινωνία στη δεδομένη στιγμή.

Δεν είναι, λοιπόν, περίεργο ούτε παράλογο που δεκάδες Ιστορικοί της αμερικανικής Εκπαίδευσης σπεύδουν να ακολουθήσουν –σε γενικές γραμμές– το δρόμο που χάραξε ο Cubberley συμμετέχοντας –με τις θέσεις τους για την εκπαίδευση– στη μυθοποίηση του καπιταλιστικού συστήματος και του αμερικανικού δημοκρατικού πολιτεύματος των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα, πριν το οικονομικό κραχ απογυμνώσει οικονομία και πολιτική από τα φτιασίδια τους και φέρει στο φως τα διογκωμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει σ' αυτή την ιστορική συγκυρία η Αμερική κι ολόκληρος ο κόσμος, αναπτυσσόμενος, αναπτυσσόμενος και υπανάπτυκτος.

Οι οδυνηρές οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης του 1929-1932 στη μητρόπολη του καπιταλισμού κλονίζουν την εμπιστοσύνη των πολιτών στις φιλελεύθερες αστικές δημοκρατίες και προκαλούν πολιτικές και ιδεολογικές αναθεωρήσεις, εκφραστές των οποίων γίνονται οι διανοούμενοι που στέκονται κριτικά απέναντι στον πλαστό κόσμο ευημερίας, δημιουργία του οικονομικού και πολιτικού φιλελευθερισμού.⁴² Ανάμεσα σ' αυτούς συγκαταλέγονται οι Παιδαγωγοί και οι Κοινωνικοί στοχαστές που αποτελούν τη ριζοσπαστική πτέρυγα του πολύμορφου μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού κινήματος γνωστού ως «Προοδευτική Εκπαίδευση», με έδρα τους το Teachers College του Πανεπιστημίου Columbia.⁴³ Γι' αυτούς τους ακαδημαϊκούς, το οικονομικό κραχ και η οικονομική-πολιτική διαφθορά της πλουτοκρατίας θα συνεπιφέρουν απαρέγκλιτα την πτώση του καπιταλισμού, η οποία βρίσκεται ήδη προ των πυλών, και μια νέα κοινωνική τάξη πραγμάτων θα αναδυθεί, που επιβάλλεται να διακρίνεται από συνεργατικό ή κοινοτικό πνεύμα. Στη διαμόρφωση της αναμενόμενης κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία στη συνείδηση των οραματιστών της είναι ακόμη νεφελώδης, αφού μόνο με την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων μπορεί να αποκτήσει σαφές περίγραμμα,⁴⁴ θα πρέπει να συμβάλει η εκπαίδευση, ανασυγκροτημένη, όμως, τόσο ως προς την οργάνωση και τη διοίκησή της όσο και ως προς τη φιλοσοφία και τους στόχους της.⁴⁵

Η ριζοσπαστική αυτή θέση για την εκπαίδευση και τον κοινωνικό της ρόλο, που εκπορεύεται από φιλοσοφικούς, κοινωνικούς και παιδαγωγικούς προβληματισμούς και μορφοποιείται στην «Ανασυγκροτική Φιλοσοφία της Παιδείας»,⁴⁶ προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί θα αναλάβουν την ευθύνη να διαπλάσουν κριτικά σκεπτόμενους και κοινωνικο-πολιτικά ευαισθητοποιημένους πολίτες, οπλισμένους με τα κατάλληλα γνωστικά και ιδεολογικά εφόδια, τα

οποία θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν ενεργά στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Μια τέτοια, όμως, αποστολή δεν μπορεί να έρθει σε πέρας στηριγμένη στην επίσημη γνωσιοκεντρική εκπαιδευτική παράδοση, το αποκομμένο από τη ζωή και τα προβλήματα της σχολείο. Απαιτείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα «ανοιχτό» στην κοινωνία, που συνδιαλέγεται με αυτή και εξελίσσεται σε μια διαλεκτική σχέση μαζί της, επηρεαζόμενο αλλά και επηρεάζον, μορφοποιούμενο αλλά και μορφοποιούν.⁴⁷

Αυτή η «πρόσκληση-πρόκληση» προς τους δασκάλους επιφορτίζει τους Παιδαγωγούς-ακαδημαϊκούς που ασπάζονται τις αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης με πρόσθετες ευθύνες, αφού απαιτεί διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική, που πρέπει οι ίδιοι να χαράξουν επικεντρώνοντας την προσοχή τους όχι μόνο στα εξωτερικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού συστήματος –οργάνωση και διοίκηση– αλλά, κυρίως, στην επιλογή, την ιεράρχηση και την ταξινόμηση της διδακτέας ύλης. Κάτω από το βάρος των υποχρεώσεών τους, λοιπόν, σκύβουν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην Ιστορία γενικά και την Ιστορία της Εκπαίδευσης ειδικότερα, ως γνωστικών περιοχών που θα προικίσουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς με γνώσεις απαραίτητες αφενός για την πνευματική συγκρότηση και την κοινωνική ευαισθητοποίησή τους, αφετέρου για την αποτελεσματική επιτέλεση του επαγγελματικού τους ρόλου.

Η «αναζωπύρωση» του ενδιαφέροντος των Παιδαγωγών για την Ιστορία της Εκπαίδευσης, που εκπορεύεται από την επιθυμία τους να μορφώσουν καλούς «επαγγελματίες» εκπαιδευτικούς, συναρτάται με την εμφάνιση, από τις αρχές του 20ού αιώνα, μιας νέας τάσης στην αμερικανική Ιστοριογραφία, αντιρρητικής της κυρίαρχης μέχρι τότε, την οποία προωθεί ένας μικρός αριθμός Ιστορικών, γνωστών ως «Προοδευτικοί Ιστορικοί», ανάμεσα στους οποίους κατέχουν ξεχωριστή θέση οι Carl Becker, Charles A. Beard και ο Vernon Parrington.⁴⁸ Οι Προοδευτικοί Ιστορικοί, συσπειρωμένοι γύρω από τον James Harvey Robinson, δάσκαλό τους και εισηγητή της «Νέας Ιστορίας» στην αμερικανική Ιστοριογραφία,⁴⁹ ασκούν αυστηρή κριτική στην παραδοσιακή ιστορική προσέγγιση του παρελθόντος, που η λατρεία του «επιστημονισμού», διανοητικού γνωρίσματος των τελευταίων δεκαετιών του 19ου αιώνα, της είχε προσδώσει θετικιστική διάσταση. Κατ' αυτούς, η αναδόμηση του παρελθόντος μέσα από την αυστηρή παρατήρηση και καταγραφή μεμονωμένων και ασύνδετων μεταξύ τους γεγονότων, η επικέντρωση του Ιστορικού στον πολιτικό, στρατιωτικό και διπλωματικό τομέα με την αγνόηση όλων των άλλων διαστά-

σεων της κοινωνικής ζωής και η περιμοδότηση του ρόλου των προσωπικοτήτων ως δημιουργών της ιστορικής εξέλιξης, συντείνουν σε μια ιδεολογικά ανώδυνη προσέγγιση του παρελθόντος, καθόλου ουδέτερη και επιστημονική, προσδίδουν ελιτίστικο διανοητικό χαρακτήρα στην Ιστορία, γνώρισμα της προβιομηχανικής και προδημοκρατικής εποχής, και δε συνάδουν με την επιστημονική πρόοδο που έχει ήδη συντελεστεί. Συνεπώς, η θετικιστική Ιστορία, παρά το διατυμπανιζόμενο «επιστημονικό» και «αντικειμενικό» χαρακτήρα της, εκφράζει μια συντηρητική θέση για το ρόλο της ιστορικής γνώσης στην κοινωνία και αδυνατεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες.⁵⁰

Στον αντίποδά της, η Νέα Ιστορία αποσκοπεί στην ικανοποίηση των σύγχρονων κοινωνικών απαιτήσεων μέσα από την ολιστική θεώρηση και την ερμηνεία του ιστορικού παρελθόντος, χάρη στις οποίες παρέχονται διδάγματα για την αντιμετώπιση του παρόντος και «προβλέψεις» για το μέλλον. Ως εκ τούτου, η πολιτική και στρατιωτική-διπλωματική ιστορική προσέγγιση υποβαθμίζεται προς όφελος της κοινωνικής-πολιτιστικής και η προνομιακή μεταχείριση της ζωής και της δράσης των «εξεχόντων» ατόμων υποχωρεί με τη μετάθεση της έμφασης στα έργα του κοινωνικού συνόλου, τα οποία αντιμετωπίζονται –σε μια αιτιακή σύνδεση μεταξύ τους– ενταγμένα στις ιστορικές συνθήκες της εποχής τους. Μια τέτοια Ιστορία που, υπακούοντας στις αρχές του πραγματισμού, έχει ως στόχο της να αποβεί επίκαιρη, λειτουργική και χρήσιμη, υποτάσσει το χθες στο σήμερα και, επιδιώκοντας να προτείνει λύσεις σε σύγχρονα προβλήματα, επιλέγει και δίνει έμφαση στις πτυχές του παρελθόντος που προσιδιάζουν σ' εκείνες του παρόντος. Και, βέβαια, συμπορεύεται αρμονικά με τις άλλες επιστημονικές περιοχές, ειδικά τις Κοινωνικές Επιστήμες, αντλώντας γνώσεις και αξιοποιώντας τις μεθόδους και τα ερευνητικά εργαλεία τους.

Η «συνηγορία» των Προοδευτικών Ιστορικών στις θεωρητικές αναζητήσεις και τους ερευνητικούς προβληματισμούς των Ανασυγκροτιστών Παιδαγωγών, που αντανακλά, στην ουσία, την κοινή αγωνία τους για τη δυνατότητα επίλυσης των σύγχρονων εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτικών προβλημάτων των Η.Π.Α., ισχυροποιεί το αίτημα των τελευταίων για ουσιαστικότερη και πληρέστερη θεωρητική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και οδηγεί στη συγκρότηση της περίφημης «Ομάδας Συζητήσεων».⁵¹ Η ομάδα αυτή, την οποία συστήνουν στο Teachers College οι ηγετικές μορφές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, θέτοντας επί τάπητος τα σοβαρά προβλήματα που

αντιμετωπίζει η Αμερική από την αυγή του 20ού αιώνα, καταδεικνύει τη σχέση που συνδέει κοινωνία και εκπαίδευση και επιχειρεί να καταστήσει την τελευταία λειτουργική για την επίλυση των προβλημάτων τους επικεντρώνοντας στην κατάλληλη επαγγελματική προετοιμασία των μελλοντικών δασκάλων και την αφύπνιση της κοινωνικής ευαισθησίας τους μέσω των παρεχόμενων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους γνώσεων. Ως αποτέλεσμα, οι ριζοσπάστες Παιδαγωγοί όχι μόνο καταφάσκουν και υπογραμμίζουν τη σημασία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης ως ιδιαίτερης γνωστικής περιοχής, αλλά και καθιερώνουν ως συμπλήρωμά της για τη γνωστική και κοινωνική μόρφωση των σπουδαστών ένα νέο γνωστικό αντικείμενο – με τον τίτλο «Κοινωνικά Θεμέλια της Εκπαίδευσης»⁵²– διεπιστημονικού χαρακτήρα, το οποίο ενοποιεί σε ενιαίο σύνολο γνώσεις από την Ιστορία, τη Φιλοσοφία, την Ψυχολογία, την Κοινωνιολογία, την Οικονομία και τη Συγκριτική Παιδαγωγική. Το καινούργιο μάθημα θα πρωτοδιδασχθεί με μεγάλη επιτυχία στο Teachers College κατά το ακαδημαϊκό έτος 1934-35 από τους William H. Kilpatrick και Harold Rugg, συντείνοντας στη διεύρυνση των ερευνητικών και διδακτικών ορίων της Ιστορίας της Εκπαίδευσης.⁵³

Μέσα σ' αυτό το κλίμα αναπροσανατολισμού του πνεύματος της εκπαίδευσης, γενικά, και της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, ειδικότερα, και επαναπροσδιορισμού των στόχων της τελευταίας στη βάση της φιλοσοφίας των Ανασυγκροτιστών Παιδαγωγών, δημοσιεύεται το πρώτο βιβλίο στην Ιστοριογραφία της αμερικανικής εκπαίδευσης που εκφράζει τη συγκεκριμένη τάση. Πρόκειται για το βιβλίο του νεαρού Καθηγητή της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Teachers College, R. Freeman Butts, *The College charts its Course*,⁵⁴ ένα υποδειγματικό έργο το οποίο, υπακούοντας στους βασικούς άξονες της Προοδευτικής Ιστορίας και τις ιδεολογικές αρχές των Ανασυγκροτιστών θεωρητικών, μελετά και αναλύει με αυστηρά συγκροτημένη ιστορική μέθοδο πρωτογενείς πηγές και κοινωνικά στοιχεία τα οποία φωτίζουν την αμερικανική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Βαθιά πεπεισμένος ο Butts πως η Ιστορία της Εκπαίδευσης πρέπει και μπορεί ταυτόχρονα να συμβάλει στην επίλυση σημαντικών εκπαιδευτικών και, κατά προέκταση, κοινωνικών προβλημάτων, υπό την προϋπόθεση ότι θα φωτίσει τις συνθήκες κυφορίας και γέννησής τους όχι μόνο από ιστορικής αλλά και από κοινωνικής και πολιτισμικής πλευράς, θεωρητική προσέγγιση που εφαρμόζει και στα δύο σημαντικά επόμενα έργα του προτού⁵⁵ –στα τέλη της δεκαετίας του '50–

προσελκύσει το ενδιαφέρον του η Συγκριτική Παιδαγωγική, διερευνά την ιστορική εξέλιξη της κολεγιακής εκπαίδευσης των Η.Π.Α. στην πορεία μετασχηματισμού της σε πανεπιστημιακή μέσα από τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, θρησκευτικές και πνευματικές συγκρούσεις και συνθέσεις που τη διαμόρφωσαν.

Οι συνέπειες της οικονομικής ύφεσης που πλήττει την Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του '20, προκαλώντας τριγμούς στο κοινωνικό οικοδόμημα και κλυδωνισμούς στο καπιταλιστικό σύστημα, δικαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τα αιτήματα των οπαδών της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και των Κοινωνικών στοχαστών που ενστερνίζονται τις αρχές της. Η πολιτική του New Deal, όμως, που καθιερώνει στα μέσα του '30 ο Roosevelt αποδυναμώνει τις ριζοσπαστικές θέσεις τους.⁵⁶

Ο Roosevelt με την εκλογή του ως Προέδρου των Η.Π.Α., προκειμένου να επιλύσει τα επιτακτικά οικονομικο-κοινωνικά και ιδεολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η αμερικανική κοινωνία ως αποτέλεσμα του οικονομικού κραχ και να εξασφαλίσει την κοινωνική ισορροπία αμβλύνοντας τις κοινωνικές εντάσεις που αναφύονται εξαιτίας του, εγκαινιάζει την ουσιαστικότερη παρέμβαση του κράτους στην οικονομική και κοινωνική ζωή της χώρας και καθιερώνει σταδιακά το Κράτος Πρόνοιας προβαίνοντας σε φιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις, οι οποίες ικανοποιούν απόλυτα πολλούς Ανασυγκροτιστές Παιδαγωγούς και Κοινωνικούς στοχαστές, καλλιεργώντας τους την ψευδαίσθηση ότι οι στόχοι τους ευοδώθηκαν. Η βαθμιαία ανάκαμψη των Η.Π.Α. που επιτυγχάνεται, στη συνέχεια, χάρη στον προγραμματισμό της οικονομίας από τους «ειδικούς» και η αποκατάσταση της κοινωνικής σταθερότητας διά της αποτελεσματικής επιβολής του κοινωνικού ελέγχου, αμβλύνουν την έντονη κοινωνική κριτική που ασκούσαν μέχρι τότε, ενώ η εμφάνιση του φασισμού στην Ευρώπη και η αποκάλυψη των σταλινικών διώξεων και εκτελέσεων στα μέσα της δεκαετίας του '30 μετατοπίζουν την προσοχή τους από τη διευθέτηση των εσωτερικών προβλημάτων στην υπεράσπιση της Δημοκρατίας από τους ολοκληρωτισμούς της Ευρώπης και τον εξ Ανατολών κομμουνιστικό κίνδυνο.⁵⁷ Δεν είναι, λοιπόν, παράξενο που, κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, η Ιστοριογραφική παραγωγή στον τομέα της εκπαίδευσης δεν έχει να επιδείξει παρά πανεπιστημιακά συγγράμματα τα οποία επικεντρώνουν σε μια άκριτη παρουσίαση ενός εξωραϊσμένου εκπαιδευτικού παρελθόντος, κατά το ιδεαλιστικό πρότυπο του Cubberley, με μόνη εξαίρεση τα βιβλία των John Brubacher,

*A History and the Problems of Education*⁵⁸ και R. Freeman Butts, *Cultural History of Western Education*⁵⁹, που κι αυτά διατηρούν μεν την παράδοση του προοδευτικού κινήματος για την Ιστορία της Εκπαίδευσης, με αμβλυμένες, όμως, τις ριζοσπαστικές θέσεις της.

Το δημοκρατικό κλίμα που βιώνει η Αμερική ως απόρροια του New Deal και η είσοδος της, στη συνέχεια, στο Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο αποτελούν τους δύο βασικούς παράγοντες στους οποίους οφείλεται η διατήρηση, μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '40, των προσανατολισμών και των στόχων της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, απαλλαγμένης από τις ριζοσπαστικές θέσεις των Ανασυγκροτιστών Παιδαγωγών, χωρίς περαιτέρω έκπτωση. Με τη λήξη του, όμως, τις δραστικές οικονομικο-πολιτικές ανακατατάξεις και τους ταχύτατους κοινωνικούς μετασχηματισμούς που τον συνοδεύουν και την κοσμογονική αλλαγή που συντελείται στο επίπεδο της διεθνούς πολιτικής ισορροπίας και του συσχετισμού των δυνάμεων, τα πράγματα αλλάζουν και η αμερικανική κοινωνία όπως και η ακαδημαϊκή ζωή αρχίζουν να συντηρητικοποιούνται εγκαταλείποντας τον προοδευτικό τρόπο σκέψης και κοινωνικο-πολιτικής δράσης. Αντανάκλαση αυτής της γενικευμένης στροφής προς το συντηρητισμό αποτελεί η διάσταση αντιλήψεων και θέσεων που κάνει αισθητή την παρουσία της στον κύκλο των Αμερικανών Ιστορικών της Εκπαίδευσης λίγο πριν ο Ψυχρός Πόλεμος και η υστερία του Μακαρθισμού εξαφανίσουν τα τελευταία ψήγματα δημοκρατίας, κατάλοιπα της μεταρρυθμιστικής πολιτικής του Roosevelt.

Καθώς ο Ψυχρός Πόλεμος εδραιώνεται, ο Μακαρθισμός υποστασιώνεται σ' ένα γενικευμένο κίνημα διώξεων και τιμωριών των «αντεθνικών» δρώντων και σκεπτομένων και η «ισορροπία του τρόμου» κυριαρχεί στη διεθνή πολιτική σκηνή, πληθαίνουν και γίνονται όλο και σφοδρότερες οι συγκρούσεις μεταξύ προοδευτικών διανοουμένων και ακαδημαϊκών που εξακολουθούν να υπερασπίζονται τις δημοκρατικές αρχές της χώρας τους και συντηρητικών που προτάσσουν το «εθνικό» συμφέρον και την προάσπιση της καθεστηκυίας τάξης.⁶⁰ Στα πλαίσια αυτά, σημειώνεται το 1948 μια τελευταία προσπάθεια προάσπισης των αρχών και των στόχων της Προοδευτικής Εκπαίδευσης από ένα μικρό αριθμό Ιστορικών της Εκπαίδευσης, οι οποίοι προσπαθούν να αναβαθμίσουν την επαγγελματική τους θέση στην ακαδημαϊκή κοινότητα και να διατηρήσουν αλώβητο το γόητρο του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκουν, υπογραμμίζοντας την επιστημονική εγκυρότητά του και υπεραμυνόμενοι της

σημασίας του για την πνευματική και κοινωνική συγκρότηση των φοιτητών και την αποτελεσματική επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων.

Προς το σκοπό αυτό, μέσω της Εθνικής Εταιρείας των Δασκάλων Παιδαγωγικής των Κολεγίων (*National Society for College Teachers Education*), προχωρούν στην έκδοση περιοδικού αποκλειστικά αφιερωμένου στην Ιστορία της Εκπαίδευσης (*History of Education Journal*), στο πρώτο τεύχος του οποίου –που βλέπει το φως της δημοσιότητας το 1949– η εκδοτική ομάδα διατυπώνει με σαφήνεια τις θέσεις της.⁶¹ Με τις συγκεκριμένες θέσεις, όμως, διαφωνεί ένας μικρός αριθμός συναδέλφων τους, οι οποίοι, εκφράζοντας την αναδίπλωση της αμερικανικής κοινωνίας στα πλαίσια του διαμορφούμενου μεταπολεμικά διεθνούς πολωτικού διπολισμού και υπό την πίεση του σκληρού οικονομικού και ιδεολογικο-πολιτικού ανταγωνισμού δυτικού και ανατολικού «στρατοπέδου», αποποιούνται το «χρηστικό» χαρακτήρα και την κοινωνική σημασία της και υπεραμύνονται του «καθαρά» επιστημονικού και παιδευτικού ρόλου της.⁶²

Η περαιτέρω κατίσχυση της Σοβιετικής Ένωσης στη διεθνή σκηνή, απόρροια της διεύρυνσης των σφαιρών επιρροής της, του προβαδίσματός της στην υψηλή τεχνολογία και της γοητείας που ασκεί ο σοσιαλισμός ως ιδεολογία και πολιτικό σύστημα, σε συνδυασμό με την αντίστοιχη συρρίκνωση της ζώνης επιρροής των Η.Π.Α. και τον ορατό κίνδυνο περαιτέρω απωλειών τους, θα οδηγήσουν την αμερικανική κοινωνία, στις αρχές της δεκαετίας του '50, σε μεγαλύτερη συντηρητικοποίηση. Φορείς αυτής οι συντηρητικοί Κοινωνικοί Επιστήμονες καλούνται, ως οργανικοί διανοούμενοι του συστήματος, να συμβάλουν στην υπέρβαση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει μεταπολεμικά η δυτική υπερδύναμη και την εξασφάλιση της «σταθερότητας» της, που διακυβεύεται από τις κοινωνικές συγκρούσεις και τους ιδεολογικο-πολιτικούς προσανατολισμούς των προοδευτικών. Αναλαμβάνουν, λοιπόν, να καλλιεργήσουν την κοινωνική συναίνεση, η οποία θα εξουδετερώσει τις κοινωνικές εντάσεις και θα διασφαλίσει τη συνοχή του κοινωνικού συνόλου, μεταδίδοντας –μέσα από την εκπαίδευση– ένα σύστημα κοινών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς που νομιμοποιεί τον καπιταλιστικό τρόπο ζωής και ιεροποιεί την «αποστολή» των Η.Π.Α. (*American Mission*) ως «προστατίδας» όλου του «ελεύθερου» δυτικού κόσμου, του οποίου ελέγχει και κατευθύνει την τύχη στην αντιπαράθεσή του με τον «ανελεύθερο» ανατολικό.⁶³

Προεξάρχοντες σ' αυτό τον αγώνα αναζήτησης και επίτευξης της κοινω-

νικής σταθερότητας, την οποία στη δεδομένη ιστορική συγκυρία έχει απόλυτη ανάγκη η ευημερούσα οικονομικά Αμερική, αναδεικνύονται οι συντηρητικοί Ιστορικοί, που ορίζουν διά στόματος του Samuel Elliot Morison, Καθηγητή της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Harvard, τις κατευθυντήριες αρχές στις οποίες οφείλει να συμμορφωθεί η γνωστική αυτή περιοχή: «Χρειαζόμαστε μια *Ιστορία των Η.Π.Α. γραμμένη από μια συντηρητική οπτική*».⁶⁴ Αυτή η αυτονόητη για τους συντηρητικούς Ιστορικούς θέση, που διατυπώθηκε απερίφραστα από τον Morison στον προεδρικό λόγο τον οποίο εκφώνησε το 1950 στο Συνέδριο της Αμερικανικής Εταιρείας Ιστορικών, βρίσκει ανταπόκριση και σ' ένα μεγάλο αριθμό φιλελεύθερων Ιστορικών, οπαδών μέχρι πρότινος της Προοδευτικής Ιστορίας, που, συναινώντας στην ανάγκη να αποκτήσει η χώρα σταθερότητα, αρχίζουν σταδιακά να διαφοροποιούνται από τους Προοδευτικούς Ιστορικούς και την κριτική αντιμετώπιση του παρελθόντος στην οποία αυτοί επιδίδονταν.

Η ορθολογική και αποϊδεολογικοποιημένη προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων που οι Προοδευτικοί Ιστορικοί εφάρμοζαν και η αποκάλυψη της αυθεντικότερης, κατά το δυνατόν, αλήθειας που επιχειρούσαν, μη διστάζοντας να απομυθοποιήσουν συμβάντα, άτομα, θεσμούς, να καταρρίψουν θρύλους που εξυπηρετούσαν ιδεολογικο-πολιτικές σκοπιμότητες, να αναδείξουν ασυνέχειες, να επισημάνουν αντιθέσεις και αντινομίες της αμερικανικής κοινωνίας κατά την ιστορική της εξέλιξη και να διερευνήσουν τις συνέπειές τους στην κοινωνική ζωή, να ερμηνεύσουν, τέλος, το παρελθόν σε σχέση και αναφορά με τις κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές δομές του παρόντος,⁶⁵ δεν εξυπηρετούσαν τις σύγχρονες ανάγκες. Δε συνέβαλλαν με κανέναν τρόπο στην επίτευξη της κοινωνικής συναίνεσης, που με τη σειρά της θα σφυρηλατούσε την εθνική ενότητα και θα εξασφάλιζε την κοινωνική συνοχή, στοιχεία απαραίτητα για τη σταθεροποίηση της μεταπολεμικής αμερικανικής κοινωνίας, πολύ περισσότερο που οι Προοδευτικοί Ιστορικοί μελετούσαν και ερμήνευαν την αμερικανική κοινωνία εστιάζοντας στα δίπολα «Πλούσιοι-Φτωχοί», «Βορράς-Νότος», «Ανατολικές-Δυτικές Πολιτείες», «Φιλελεύθεροι-Συντηρητικοί» και στις επιπτώσεις των διαφορών και συγκρούσεών τους στην αμερικανική ζωή.⁶⁶ Μόνο η αναδόμηση ενός εξωραϊσμένου παρελθόντος χωρίς σκοτεινές πτυχές, από το οποίο απουσιάζουν οι πολιτικές εντάσεις και οι κοινωνικές συγκρούσεις, αποδεικνύει την εθνική ομοιογένεια και «διδάσκει» την κοινωνική συναίνεση και μόνο η αναπαράσταση μιας ήρεμης και μακάριας μα-

κρόχρονης, συνεχούς και αδιατάρακτης ιστορικής πορείας νομιμοποιεί την ανωτερότητα ενός έθνους, από την οποία εκπηγάει και το δικαίωμά του να διαιωνίζει την εξουσία του επί των άλλων.

Υπ' αυτές τις συνθήκες, σε μια εποχή που ο «Κόκκινος Φόβος» κυριαρχεί στην Αμερική, οι Ιστορικοί στην πλειονότητά τους δε διστάζουν να θυσιάσουν τη φιλοσοφία και τους στόχους της Προοδευτικής Ιστορίας στο βωμό της εξυπηρέτησης ιδεολογικο-πολιτικών σκοπιμοτήτων, που αποβλέπουν αφενός στην εδραίωση της κοινωνικής συναίνεσης ως δομικού στοιχείου της αμερικανικής κοινωνίας, αφετέρου στη δικαίωση του καπιταλιστικού συστήματος ως μοχλού ανάπτυξης και προόδου. Δημιουργούν, λοιπόν, μια Ιστορία-πολιτικό εργαλείο, για να λειτουργήσει ως μέσο κοινωνικοποίησης, πολιτικής νομιμοφροσύνης και δικαίωσης των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας, που παρακολουθεί την πορεία ενός ομοιογενούς, με καθαρά δημοκρατικές διεργασίες συγκροτημένου και στη βάση κοινών αξιών, στάσεων και προτύπων συμπεριφοράς δομημένου έθνους, το οποίο δε γνώρισε εσωτερικές συγκρούσεις και εντάσεις, αφού οι συνανήκοντες σ' αυτό αντιμετωπίζονταν ανέκαθεν ισότιμα και ισόνομα και οι πολιτικοί ταγοί είχαν βασική μέριμνα και κύριο στόχο τους το συμφέρον του συνόλου κι όχι μιας ομάδας ή μιας κοινωνικής τάξης.⁶⁷

Η ισότητα και η δημοκρατία, συνεπώς, αναδεικνύονται σε φυλετικά στερεότυπα και ανθρωπολογικές σταθερές των Αμερικανών, πολύ περισσότερο που προς αυτή την κατεύθυνση λειτουργεί υποβοηθητικά το γεγονός ότι η αμερικανική κοινωνία, καθώς δε συγκροτήθηκε ποτέ σε φεουδαρχική βάση, δε γνώρισε τις συγκρούσεις μεταξύ της αποδυναμούμενης βαθμιαία αριστοκρατίας και της ενδυναμούμενης, αντίστοιχα, αστικής τάξης, που έπληξαν όλα τα άλλα δυτικά κράτη κατά την ιστορική τους εξέλιξη. Ως εκ τούτου, δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία για τη δημοκρατική φύση των Αμερικανών και το δημοκρατικό χαρακτήρα που εξακολουθεί να διατηρεί η χώρα τους.⁶⁸ Εξάλλου, «προϊόντα» αυτού του δημοκρατικού τρόπου ζωής, που χαρακτηρίζει αδιάλειπτα τις Η.Π.Α. από τη γέννησή τους, αποτελούν τα «εκλεκτά τέκνα» της Αμερικής, οι «βαρώνοι-ληστές» όπως ο Vanderbilt, ο Carnegie, ο Rockefeller, ο Morgan ..., που ως οικονομικοί και επιχειρηματικοί παράγοντες συνέβαλαν τα μέγιστα στην ανάπτυξη και την υλική ευημερία της χώρας τους με τα επιτεύγματά τους, χωρίς τα οποία αυτή δε θα μπορούσε να διεκδικήσει το ρόλο του «προστάτη» του «ελεύθερου κόσμου» κατά τον Α' και το Β' Παγκόσμιο πόλεμο.⁶⁹

Σε μια τέτοια, όλο και περισσότερο συντηρητικοποιούμενη καπιταλιστική κοινωνία, που η ικανοποίηση του βασικού της στόχου, της οικονομικής, τεχνολογικής και ιδεολογικο-πολιτικής, δηλαδή, κατίσχυσης επί της σοσιαλιστικής αντιπάλου της, απαιτεί τη μετατροπή των πολιτών σε άβουλους, πειθαρχικούς υπηκόους και αποτελεσματικά μέλη της παραγωγικής διαδικασίας, η Προοδευτική Εκπαίδευση όχι μόνο δεν έχει λόγο ύπαρξης, αλλά και αποτελεί έναν εν δυνάμει κίνδυνο για την αναπαραγωγή και τη διαιώνισή της. Της ασκείται, λοιπόν, αυστηρή κριτική από πολλούς ακαδημαϊκούς, μεταξύ των οποίων ο Καθηγητής Ιστορίας του Αμερικανικού Πολιτισμού στο Πανεπιστήμιο του Illinois, Arthur Bestor, νοσταλγός του ελιτίστικου προτύπου της κομφορμιστικής μάθησης και της Γενικής Παιδείας, που στο βιβλίο του *Educational Wasteland*, το οποίο εκδίδεται το 1953, καυτηριάζει τα τρωτά της σημεία.⁷⁰

Αντικείμενο της μελέτης αυτής είναι η αντιπνευματικότητα που χαρακτηρίζει τον αμερικανικό πολιτισμό και τον αμερικανικό τρόπο ζωής γενικότερα, τις ευθύνες για την οποία ο Bestor επιρρίπτει –αποσιωπώντας τη χυδαιότητα του βιομηχανοποιημένου πολιτισμού και την αντιπνευματική φύση αυτού του ίδιου του καπιταλιστικού συστήματος– αποκλειστικά στις παιδαγωγικές ιδέες των Προοδευτικών Εκπαιδευτικών και τις εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως διαμορφώθηκαν αυτές στη βάση των αρχών της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Κατ' αυτόν, μια εκπαίδευση η οποία στοχεύει στην επαγγελματική και την κοινωνική προετοιμασία των μαθητών σε τρόπο ώστε να καταστούν αυτοί μελλοντικά επιτυχημένοι επαγγελματίες και ενεργά πολιτικά υποκείμενα, ικανά να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες του περιβάλλοντός τους, αλλά και να το ελέγχουν προς όφελος των ιδίων και του κοινωνικού συνόλου, δεν προάγει την πνευματικότητά τους. Και, βέβαια, άμεσοι υπαίτιοι για την πνευματική έκπτωση της μεταπολεμικής αμερικανικής κοινωνίας είναι οι Παιδαγωγικές Σχολές και οι Καθηγητές που διδάσκουν σ' αυτές, προετοιμάζοντας γνωστικά ανεπαρκείς και παιδαγωγικά ακατάλληλους δασκάλους, ανίκανους να προσφέρουν στη νεολαία την ουσιαστική μόρφωση και καλλιέργεια.⁷¹

Ο Bestor, με την έπαρση του επιτυχημένου Καθηγητή ενός Πανεπιστημίου το οποίο συγκαταλέγεται στα δέκα μεγάλα κρατικά Πανεπιστήμια, δε διστάζει να κατηγορήσει τους συναδέλφους του των Παιδαγωγικών Σχολών για επιστημονική υστέρηση, που τους εμποδίζει να καταλάβουν κάποια έδρα στις επίλεκτες Σχολές των «Ελεύθερων Τεχνών και Επιστημών» και τους εξα-

ναγκάζει να αρκούνται στις υποδεέστερες θέσεις των –χαμηλών επιδόσεων και περιορισμένου ακαδημαϊκού κύρους– Παιδαγωγικών Κολεγίων και Σχολών, όπου διδάσκουν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα χωρίς επιστημονικό υπόβαθρο και ακαδημαϊκή σοβαρότητα.⁷² Τα πυρά του Bestor στρέφονται κυρίως εναντίον των Καθηγητών –Παιδαγωγών ως επί το πλείστον– που διδάσκουν στις Παιδαγωγικές Σχολές την Ιστορία της Εκπαίδευσης, ακολουθώντας τις παιδαγωγικές αρχές των Προοδευτικών Ιστορικών, στους οποίους καταλογίζει την αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως κοινωνικού θεσμού αυτόνομου και «αδιάβροχου» από τις μεγάλες ιστορικές αλλαγές που τον σηματοδεύουν και τον προσδιορίζουν. Μια τέτοια προσέγγιση καθιστά την Ιστορία της Εκπαίδευσης ένα απλό χρονικό εκπαιδευτικών γεγονότων κενών από νόημα, που δε συμβάλλει στη διανοητική ανάπτυξη των σπουδαστών. Ακόμη μεγαλύτερο αμάρτημά τους είναι η παραποίηση της Ιστορίας στην οποία επιδίδονται αναδεικνύοντας και υπογραμμίζοντας τα αρνητικά στοιχεία του εκπαιδευτικού παρελθόντος σε αναφορά και σύγκριση προς τα θετικά του παρόντος, προς εξυπηρέτηση ιδίων ιδεολογικών στόχων.⁷³

Για τη θεραπεία των παραπάνω αδυναμιών της εκπαίδευσης, προκειμένου να πάψει αυτή να είναι στρεβλή, μία είναι η λύση, κατά τον Bestor. Οι διάφορες γνωστικές περιοχές να διδάσκονται στις Σχολές και τα Τμήματα που εξειδικεύονται στις αντίστοιχες μαθήσεις και επιστήμες από ειδικούς επιστήμονες με αποκλειστική κατάρτιση σε αυτές. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης ως γνωστικού αντικειμένου αποτελεί δικαιωματικά αρμοδιότητα και αποκλειστική ευθύνη των «καθαρών» Ιστορικών του Τμήματος Ιστορίας.⁷⁴

Οι θέσεις του Bestor σε μια εποχή που οποιαδήποτε κριτική στην πάσης φύσεως προοδευτική ιδέα είναι καλοδεχούμενη, θα προκαλέσουν έντονες συζητήσεις και θα πυροδοτήσουν αντιδράσεις, δημιουργώντας στην πνευματική ζωή των Η.Π.Α. κατά τη δεκαετία του '50 ένα μεγάλο θέμα σχετικά με τη φύση και το ρόλο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης ως γνωστικής περιοχής έρευνας και διδασκαλίας. Ανάμεσα σε όλες τις διαφορετικές, αντικρουόμενες απόψεις και θέσεις που διατυπώνονται, η παράθεση των οποίων δεν εμπίπτει στους στόχους ούτε μπορεί να εξαντληθεί στα όρια αυτού του άρθρου, ξεχωρίζουν δύο, που θα παίξουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και τον προσδιορισμό της φιλοσοφίας, των αρχών και των στόχων της στη σύγχρονη εποχή. Του νεαρού Καθηγητή Ιστορίας της Εκπαίδευ-

σης στο Teachers College, Lawrence Cremin, και του Archibald Anderson, Καθηγητή, επίσης, της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Illinois.

Στον Lawrence Cremin ανήκει η πατρότητα της πρώτης συστηματικής μελέτης για την Ιστοριογραφία της Αμερικανικής Εκπαίδευσης, η οποία δημοσιεύεται το 1955 στο περιοδικό *History of Education Journal*.⁷⁵ Στην εργασία του αυτή, που αποτελεί απάντηση στους επικριτές των μεθόδων και των πρακτικών διδασκαλίας της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, όπως αυτές εφαρμόζονται στα Παιδαγωγικά Κολέγια και τις Παιδαγωγικές Σχολές, ο Cremin παρακολουθεί, με την αυστηρότητα και την αντικειμενικότητα που χαρακτηρίζει έναν επιστήμονα φιλελεύθερων πολιτικών πεποιθήσεων, την πορεία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα από το 1918 έως τη δεκαετία του '50. Το γεγονός ότι αναλαμβάνει την έμμεση υπεράσπιση του γνωστικού αντικειμένου και των διδασκόντων του στις Παιδαγωγικές Σχολές, λοιπόν, δεν τον εμποδίζει να θίξει τα τρωτά και να επισημάνει τις αδυναμίες τους, που εντοπίζονται, κατ' αυτόν, στην απουσία από το περιεχόμενο και τη διδασκαλία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης κοινωνικών, διανοητικών και πολιτισμικών παραμέτρων, τις οποίες και παροτρύνει τους συναδέλφους τους να ενσωματώσουν στο ερευνητικό και διδακτικό τους έργο,⁷⁶ ακολουθώντας τους μεθοδολογικούς τρόπους προσέγγισης του παρελθόντος που γνωρίζουν μεγάλη άνθηση στην Αμερική αυτή την εποχή.⁷⁷

Τη σκυτάλη από τον Cremin παίρνει ο Anderson, ένας από τους τελευταίους συνεπείς Ανασυγκροτιστές Παιδαγωγούς, ο οποίος στο επόμενο τεύχος του *History of Education Journal* αποδύεται σε μια προσπάθεια ερμηνείας του θεωρητικού πλαισίου και αιτιολόγησης του ρόλου της Ιστορίας της Εκπαίδευσης (από τον οποίο, εξάλλου, εκπηγάει και η μεγάλη κοινωνική σημασία της), ως γνωστικού αντικειμένου που προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς εφοδιάζοντάς τους με τα κατάλληλα όπλα για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά σε μια αληθινά δημοκρατική κοινωνία.⁷⁸ Η ιδέα, όμως, του πολιτικοποιημένου δασκάλου, ο οποίος θα εμψυχήσει στους μαθητές του αξίες και κοινωνικές ευαισθησίες και θα μεταδώσει γνώσεις χρήσιμες και ουσιαστικές για την αντιμετώπιση των καθημερινών αναγκών και προβλημάτων τους, δεν είναι ευπρόσδεκτη από την αμερικανική κοινωνία –η οποία αισθάνεται άνετα στο νέο της ρόλο, της υπερδύναμης-ηγέτη του δυτικού κόσμου–, καθώς εκφράζει άλλες εποχές δημοκρατικών αντιλήψεων και πρακτικών, που η ευημερούσα οικονομικά Αμερική και οι διανοούμενοί της προσπαθούν με κάθε τρόπο να ξε-

χάσουν. Κι αυτό εκδηλώνεται έμπρακτα με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική που ρίχνει το βάρος της στην καλλιέργεια της επιστημονικής έρευνας, βασικής ή εφηρμοσμένης –η οποία καθίσταται αναπόσπαστο στοιχείο της αμερικανικής ακαδημαϊκής ζωής–, στην προσπάθεια να καταστεί η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση το μέσον που θα βοηθήσει τις Η.Π.Α. αφενός να διατηρήσουν τον ηγεμονικό τους ρόλο στο δυτικό μεταπολεμικό κόσμο, αφετέρου να απαντήσουν ικανοποιητικά στις οικονομικές και τεχνολογικές προκλήσεις που τους απευθύνει ο ανατολικός, αποκτώντας, παράλληλα, την υπεροπλία εν όψει μιας πιθανής σύγκρουσης μαζί του.

Το ενδιαφέρον της αμερικανικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση, και δη την Τριτοβάθμια, ως μέσο επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και ικανοποίησης οικονομικών αναγκών, συμμερίζονται, όπως είναι φυσικό, σ' αυτή την εποχή κατά την οποία ο καπιταλισμός προσλαμβάνει επιθετικό χαρακτήρα και τα οικονομικά κέντρα εξουσίας της Αμερικής και το εκδηλώνουν μέσω των Φιλανθρωπικών τους Ιδρυμάτων. Στα πλαίσια αυτά, το Δεκέμβριο του 1954, ο Clarence Faust, Πρόεδρος του Τμήματος Fund for the Advancement of Education του πανίσχυρου Ιδρύματος Ford, καλεί σε σύσκεψη, που πραγματοποιείται στη Νέα Υόρκη, ορισμένους επιφανείς Ιστορικούς-ακαδημαϊκούς. Το θέμα συζήτησης, που είναι η δυνατότητα εκπόνησης ερευνών –χρηματοδοτούμενων από το Ίδρυμα– με αντικείμενο το «*Ρόλο της Εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της Αμερικανικής Κοινωνίας*»,⁷⁹ αποδεικνύει τη σημασία που αποδίδουν τα φιλανθρωπικά ιδρύματα της Αμερικής στην ερευνητικά παραμελημένη, μέχρι τότε, γνωστική περιοχή της Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Την πρώτη συνάντηση διαδέχεται μια δεύτερη, δύο μόλις χρόνια μετά, καρπός της οποίας είναι η συγκρότηση της «Επιτροπής για το Ρόλο της Εκπαίδευσης στην Αμερικανική Ιστορία». Η συγκεκριμένη επιτροπή απαρτίζεται από επιφανείς Ιστορικούς και των δύο ιδεολογικών ρευμάτων, φιλελεύθερους και συντηρητικούς, έχει ως έργο της την προώθηση επιστημονικών ερευνών –οι οποίες χρηματοδοτούνται αδρά από το Ίδρυμα Ford– για την ιστορική μελέτη της αμερικανικής εκπαίδευσης.⁸⁰

Το αξιοσημείωτο στην όλη υπόθεση είναι η προκλητική αγνόηση από τον Clarence Faust των Ιστορικών της Εκπαίδευσης, κανείς από τους οποίους δεν κλήθηκε να συμμετάσχει στις συναντήσεις-ανταπάλλαξη της υποτίμησης την οποία τυγχάνουν μέσα στην ακαδημαϊκή κοινότητα στα μέσα της δεκαετίας του '50, και η οποία έγινε αποκάλυπτα έκδηλη την Άνοιξη του 1957, όταν η Επιτροπή απηύθυνε σε όλα τα Τμήματα Ιστορίας Πανεπιστημίων και Κολεγί-

ων πρόσκληση ενδιαφέροντος για τη χρηματοδότηση από το Ίδρυμα Ford διενεργούμενων από Καθηγητές και φοιτητές ερευνών με αντικείμενο την ιστορική μελέτη της αμερικανικής εκπαίδευσης. Οι εργαζόμενοι στις Παιδαγωγικές Σχολές και τα Παιδαγωγικά Κολέγια Ιστορικοί της Εκπαίδευσης αποκλείονται *a priori* από τις ερευνητικές δραστηριότητες που το Fund for the Advancement of Education επιχορηγεί.

Τα αποτελέσματα της προσπάθειας του Ιδρύματος Ford να πείσει τους Ιστορικούς να ασχοληθούν ερευνητικά με την παραμελημένη από αυτούς μέχρι τότε γνωστική περιοχή της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, προσδίδοντάς της επιστημονική υπόσταση και ακαδημαϊκό κύρος, θα φανούν στο Συνέδριο που διοργανώνει, χρηματοδοτούμενο φυσικά από το Ίδρυμα, στις 16-17 Οκτωβρίου του 1959, στο Ινστιτούτο της Πρώιμης Αμερικανικής Ιστορίας και Πολιτισμού της στο Williamsburg της Virginia η Επιτροπή για το Ρόλο της Εκπαίδευσης στην Αμερικανική Ιστορία. Σε αυτό το Συνέδριο, στο οποίο συμμετέχει όλη η αφρόκρεμα των Αμερικανών Ιστορικών, Κοινωνιολόγων, Θεολόγων και Πολιτικών Επιστημόνων, παίρνει μέρος και ο νεαρός, πολλά υποσχόμενος Καθηγητής της Αμερικανικής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο του Harvard, Bernard Bailyn με δύο εισηγήσεις για την Ιστορία της αμερικανικής Εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένες εισηγήσεις ασκούν αυστηρή κριτική, θεωρητικά συγκροτημένη και ερευνητικά τεκμηριωμένη, στο περιεχόμενο, τις μεθόδους και τους στόχους της γνωστικής αυτής περιοχής, έτσι όπως μελετήθηκε και διδάχθηκε από τους «ιεραπόστολους» Παιδαγωγούς καθ' όλο αυτό το διάστημα, προκαλούν βαθιά εντύπωση στην κοινότητα των Αμερικανών Ιστορικών και καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, την περαιτέρω πορεία της αμερικανικής Ιστοριογραφίας της Εκπαίδευσης.⁸¹

Επιστήμονας με βαθιά ιστορική γνώση αλλά και γερή υποδομή στην Ανθρωπολογία, την Κοινωνιολογία και την Ιστορία του Πολιτισμού, ο Bailyn επιχείρησε να κατανοήσει την Ιστορία της αμερικανικής Εκπαίδευσης, μελετώντας τη μέσα από τα βιβλία που συνέγραψαν οι Παιδαγωγοί-Ιστορικοί της Εκπαίδευσης, μοναδικοί «θεραπευτές» και διδάσκοντές της μέχρι τότε. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ήταν αποκαρδιωτικά. Οι συγκεκριμένοι ακαδημαϊκοί, αιρόμενοι από το πάθος να αποδείξουν τη διαχρονική αξία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και τη σημασία της ως γνωστικής περιοχής για την παιδαγωγική συγκρότηση των υποψήφιων δασκάλων, αλλά στερούμενοι επιστημονικής υποδομής, αντιμετώπισαν το εκπαιδευτικό παρελθόν «ως μικρογραφία του παρόντος» και αναπαρήγαγαν μια εξωραϊσμένη εκδοχή της αμερικανικής

νικής εκπαίδευσης χωρίς διαφωνίες, διαμάχες και προβλήματα, εστιάζοντας στην εξέλιξη των θεωριών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Σε αυτή την αντίληψη των Αμερικανών Ιστορικών της Εκπαίδευσης, για τους οποίους η Ιστορία ήταν μάλλον πηγή παιδαγωγικής έμπνευσης και οδηγός για κοινωνική δράση κι όχι γνωστική περιοχή με σαφή επιστημολογική ταυτότητα την οποία έπρεπε να υπηρετούν με αντικειμενικότητα και υπακούοντας σε αυστηρούς μεθοδολογικούς κανόνες,⁸² ο Bailyn αντιπαράτασσει τη δική του ανατρέποντας παγιωμένες από το χρόνο πεποιθήσεις κι από τη χρήση πρακτικές.

Κατά τον Bailyn, η εκπαίδευση αποτελεί συστατικό μέρος της κοινωνίας αλληλεξαρτώμενο με τους υπόλοιπους κοινωνικούς τομείς, υποκείμενο στις αλλαγές που αυτή υφίσταται εν τη εξελίξει της και διαμορφούμενο ανάλογα με τις συνθήκες που αντιμετωπίζει σε κάθε εποχή και τις κοινωνικές ανάγκες οι οποίες αναδύονται ως παρακολούθημά τους. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό παρελθόν διαφέρει ριζικά από το παρόν, καθώς οι ιστορικές συνθήκες μεταβάλλονται συμπαράσύροντας σε αλλαγές και το κοινωνικό οικοδόμημα, γεγονός που επιβάλλει στους Αμερικανούς Ιστορικούς τη μελέτη της εμφάνισης των παιδαγωγικών ιδεών και των εκπαιδευτικών πρακτικών ως συνάρτηση των συνθηκών τις οποίες βιώνει η αμερικανική κοινωνία στη δεδομένη ιστορική συγκυρία και απάντηση στις εκάστοτε κοινωνικές απαιτήσεις.⁸³ Εξάλλου, η εκπαίδευση, ως μακροχρόνια διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, διαμόρφωσης στάσεων ζωής, διάπλασης χαρακτήρων και μεταβίβασης των στοιχείων του πολιτισμού από τη μια γενιά στην άλλη, είναι πολύ ευρύτερη έννοια από τη συρρικνωμένη στο θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού παραβλέπει τη «διδασκαλία» που ασκούν οι άλλοι φορείς κοινωνικοποίησης, η οικογένεια, η εκκλησία, οι φίλοι...⁸⁴

Οι εισηγήσεις του Bailyn, υπό μορφή βιβλίου, βρίσκουν βαθιά ανταπόκριση από ένα μεγάλο μέρος των Ιστορικών μέσα σε αυτό το δημιουργικό κλίμα επαναιροσανατολισμού της εκπαίδευσης και έξαρσης της ιστορικής ερευνητικής δραστηριότητας⁸⁵ –κάτω από την πίεση της διαπιστωμένης πια επιστημονικής και τεχνολογικής υπεροχής των Σοβιετικών στη διαστημική έρευνα–, η οποία επεκτείνεται πλέον και στις Επιστήμες του Ανθρώπου ελευθερώνοντάς τις από τον αμερικανικό «επαρχιωτισμό» τους.⁸⁶ Η διεύρυνση των ορίων της γνωστικής περιοχής με την οποία ασχολούνται, που εισηγείται ο Bailyn, τους εντυπωσιάζει και η ανάγκη συσχέτισης του εκπαιδευτικού θεσμού με τους υπόλοιπους κοινωνικούς τομείς, που τονίζει, τους προβληματίζει οδηγώντας τους σε αναθεώ-

ρηση πολλών από τις θέσεις και τις πρακτικές τους. Μια Νέα Ιστορία της Εκπαίδευσης αρχίζει να αναδύεται, στη μορφοποίηση της οποίας θα συμβάλει ενισχύοντας την επιχειρηματολογία του Bailyn ο Ιστορικός του Πανεπιστημίου John Hopkins, Wilson Smith με τη μελέτη του “The New Historian of American Education”, που δημοσιεύτηκε στο *Harvard Education of Review* το 1961.⁸⁷

Στην εργασία του αυτή ο Smith, παίρνοντας ως παράδειγμα τον Bailyn, ο οποίος πέρα από το γεγονός ότι διαθέτει ένα ευρύ πεδίο γνώσεων στις Ανθρωπιστικές Μαθήσεις και τις Κοινωνικές Επιστήμες, διαπνέεται από τη συνείδηση της ευθύνης και το πάθος του επιστήμονα για την αλήθεια, την οποία αναζητά χρησιμοποιώντας ως ερευνητικά εργαλεία πολλαπλές πηγές από διαφορετικά γνωστικά πεδία,⁸⁸ θέτει τις προϋποθέσεις για την αυστηρή μελέτη της Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Κατ’ αυτόν, ικανή και αναγκαία συνθήκη για να έχει ο Νέος Ιστορικός της Εκπαίδευσης τη δυνατότητα να μελετήσει τον εκπαιδευτικό θεσμό στην εξελικτική του πορεία και να κατανοήσει σφαιρικά και σε βάθος τα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά θέματα που προκαλούν κατά καιρούς το ενδιαφέρον του, είναι οι σοβαρές σπουδές στην Επιστήμη της Ιστορίας σε συνδυασμό με τις διεγερμένες γνώσεις από τις άλλες Επιστήμες του Ανθρώπου. Το επιστημονικό αυτό υπόβαθρο θα του επιτρέψει να παρακολουθεί, αλλά και να ερμηνεύει και να αξιολογεί τα εκπαιδευτικά θέματα με τα οποία ασχολείται χρησιμοποιώντας ως τεκμήρια των απόψεών του πρωτογενείς πηγές όχι μόνον αμιγούς εκπαιδευτικού περιεχομένου αλλά και κοινωνικού-πολιτισμικού, καθώς ο εκπαιδευτικός τομέας –ως γέννημα-θρέμμα της εκάστοτε κοινωνίας, καρπός των αναγκών της και μέσο προάσπισης των συμφερόντων της κάθε πολιτικής οντότητας– συμπλέκεται και διαπλέκεται με τους υπόλοιπους. Κατά προέκταση, η ένταξη της εκπαίδευσης στο κοινωνικό της πλαίσιο με τη χρήση πηγών ευρέως γνωστικού φάσματος, η αποσαφήνιση των παιδαγωγικών θεωριών και τάσεων και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών κινήματων που κυριάρχησαν στην εκπαιδευτική σκηνή σε διαφορετικές εποχές, επιτρέπει να αντιληφθούν οι Ιστορικοί της Εκπαίδευσης το ρόλο που επωμίσθηκε από τη στιγμή της θεσμοθέτησής της η εκπαίδευση και να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί οργανισμοί ελέγχουν και κατευθύνουν τις σκέψεις και τη δράση των ατόμων στο «κοινωνικά αποδεκτό» και, συνεπώς, δόκιμο, εκπαιδεύοντάς τα μέσω συγκεκριμένων πρακτικών και μεθόδων.⁸⁹

Η διερεύνηση του εκπαιδευτικού παρελθόντος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, σύμφωνα με τις υποδείξεις του Bailyn και του Smith, οι οποίοι εφάρ-

μοζαν μια αναθεωρητική προσέγγιση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο πνεύμα του ανθρωπιστικού ιδεώδους και της ευθύνης του επιστήμονα να αναζητά την αλήθεια, εμπλουτίζει τη γνωστική αυτή περιοχή προσδίδοντάς της νέες διαστάσεις και θέτει τα θεωρητικά πλαίσια της Νέας Ιστορίας της Εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση που όρισαν οι Ιστορικοί της Επιτροπής για το ρόλο της Εκπαίδευσης στην αμερικανική Ιστορία. Την εναλλακτική αυτή προσέγγιση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, ωστόσο, είχε επιχειρήσει, όπως προείπαμε, λίγο πριν απ' αυτούς ο Lawrence Cremin από την πλευρά των Ιστορικών της Εκπαίδευσης, όταν, το 1955, είχε εκφράσει με ευγενικό τρόπο την αντίθεσή του προς τους ιδιαίτερους συναδέλφους του, επειδή οι τελευταίοι επικέντρωναν αποκλειστικά και μόνο στη μελέτη του εκπαιδευτικού θεσμού ερήμην των κοινωνικών, διανοητικών και πολιτισμικών παραγόντων που συνέβαλαν στην εμφάνιση και την εξέλιξή του και αποτελούσαν κλειδιά για την ερμηνεία του. Έξι χρόνια αργότερα, ο Cremin εγκαινιάζει την Αναθεωρητική Ιστορία της Αμερικανικής Εκπαίδευσης με την έκδοση του βιβλίου του *The Transformation of the School Progressive in American Education 1876-1957*,⁹⁰ στο οποίο, κάνοντας πράξη το θεωρητικό προβληματισμό για τη Νέα Ιστορία της Εκπαίδευσης, μελετά τη γένεση, τους στόχους και το ρόλο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης στην αμερικανική κοινωνία, μέσα από τον καλύτερο δυνατό συνδυασμό της κοινωνικής, της διανοητικής και της πολιτισμικής Ιστορίας.

Ο νεαρός Καθηγητής της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Teachers College, σε αυτό το έργο-σταθμό της αμερικανικής Ιστοριογραφίας της Εκπαίδευσης, το οποίο εντυπωσίασε και εξακολούθει να αποτελεί σημείο αναφοράς για τους Ιστορικούς της Εκπαίδευσης λόγω της εξονυχιστικής έρευνας στην οποία θεμελιώνονται τα πορίσματα της μελέτης και της μεθοδολογικής αριότητάς του, ερμηνεύει και αξιολογεί την αυστηρά επικρινόμενη κατά την εποχή αυτή Προοδευτική Εκπαίδευση ως προϊόν των ιστορικών συνθηκών και των κοινωνικών απαιτήσεων που χαρακτηρίζουν την αμερικανική ζωή κατά τη δεδομένη συγκυρία. Κατ' αυτόν, οι προοδευτικές ιδέες οι οποίες κάνουν την εμφάνισή τους στην αμερικανική εκπαιδευτική σκηνή στα τέλη του 19ου αιώνα, αντιστρατευόμενες το αυταρχικό, νοησιαρχικό και αριστοκρατικό εκπαιδευτικό μοντέλο που κυριαρχούσε μέχρι τότε, συνιστούν απλά την εκπαιδευτική διάσταση που προσλαμβάνει το ευρύτερο αμερικανικό προοδευτικό κίνημα, σε μια εποχή κατά την οποία αρχίζει να θεμελιώνεται ο νέος βιομηχανικός πολιτισμός μέσα σ' ένα κλίμα σύγχυσης, απόρροια της μετάβασης από την προ-αστική στην

αστική κοινωνία.⁹¹ Ως επακόλουθο, η εκπαίδευση αναπροσδιορίζεται, αποβαίνει το μέσο υλοποίησης των οραμάτων και των υποσχέσεων της μορφοποιούμενης δημοκρατικής αμερικανικής κοινωνίας, της οποίας η ανάπτυξη απαιτούσε βελτιωτικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της και καθίσταται ο πιο σημαντικός κρατικός μηχανισμός για τη διάπλαση αυτόνομων και ενεργών δημοκρατικών πολιτών, ικανών να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των καιρών και στις απαιτήσεις της ραγδαία εκβιομηχανιζόμενης χώρας τους.⁹²

Η εμπεριστατωμένη και ερευνητικά τεκμηριωμένη μελέτη του Cremin, πρωτόγνωρη για τα δεδομένα της βιβλιογραφίας της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, προκαλεί την επιστημονική αναγνώρισή του από τους Ιστορικούς της Επιτροπής για το Ρόλο της Εκπαίδευσης στην Αμερικανική Ιστορία, την οποία εκφράζουν αναθέτοντάς του μια ομιλία στο Επιστημονικό Συμπόσιο που διοργανώνουν, το 1964, στο Chatham της Μασαχουσέτης. Ο Cremin επιλέγει να μιλήσει για τον Ellwood P. Cubberley.⁹³ Η προσφορά του τελευταίου στην αμερικανική Ιστοριογραφία της Εκπαίδευσης και η καταλυτική επίδραση που ασκούν οι απόψεις του καθ' όλη τη διάρκεια του πρώτου μισού του 20ού αιώνα στο έργο και τη δράση των Αμερικανών Ιστορικών της Εκπαίδευσης αφενός, η σφοδρή επίθεση την οποία εξαπολύει ο Bailyn στο ιδεολογικά κατευθυνόμενο έργο του και οι έντονες αντιδράσεις που αυτή προκαλεί αφετέρου, αποτελούν διανοητική πρόκληση για τον Cremin, που αποφασίζει να μελετήσει το «φαινόμενο» Cubberley ενταγμένο στο ιστορικό και πνευματικό κλίμα της εποχής και να ερμηνεύσει τη μακράς διάρκειας επιρροή που άσκησε στην ακαδημαϊκή κοινότητα,⁹⁴ εντοπίζοντας, παράλληλα, τα επιστημονικά «ολισθήματά» του, συνειδητά ή ασυνείδητα.⁹⁵

Το πρώτο βασικό «αμάρτημα» που επισημαίνει ο Cremin κατά την ανάλυση του κύριου έργου του Cubberley, *Public Education in the United States*, είναι ο αναχρονισμός στον οποίο προβαίνει αυτός, ελαφρά τη καρδιά, ανιχνεύοντας τις ρίζες της δημόσιας εκπαίδευσης της «πρώιμης δημοκρατίας» στα χρόνια της αποικιακής περιόδου, ένας αναχρονισμός που ακυρώνει ευθύς εξαρχής τα συμπεράσματά του. Η ταύτιση της εκπαίδευσης, εξάλλου, με τον εκπαιδευτικό θεσμό και μόνο έχει ως αποτέλεσμα να αγνοούνται όλοι οι άλλοι φορείς κοινωνικοποίησης και μάθησης και η έρευνα του Cubberley, ο οποίος ήταν πιστός οπαδός της θεωρίας της εξέλιξης, να επικεντρώνει μόνο στην παρακολούθηση της πορείας της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, καταλήγοντας σε θέσεις οι οποίες πολύ απέχουν από το να είναι επιστημονικά έγκυρες. Η

μεγαλύτερη, ωστόσο, προσβολή που επιφυλάσσει ο Cubberley στην Κλειώ είναι που υποτάσσει το επιστημονικά δέον στο κοινωνικά ωφέλιμο επιλέγοντας να προμοδοτήσει τον επαγγελματικό ενθουσιασμό των υποψήφιων δασκάλων μέσω ενός «εκπαιδευτικού ευαγγελισμού», ο οποίος μυθοποιούσε το εκπαιδευτικό παρελθόν, αντιμετώπιζε αντιρεαλιστικά το εκπαιδευτικό παρόν και μέλλον και καθιστούσε την Ιστορία της Εκπαίδευσης, ως γνωστική περιοχή, «αδιάβροχη» στις σύγχρονες τάσεις της Επιστήμης της Ιστορίας.⁹⁶

Η κριτική του Cremin μπορεί να εστιάζει στο έργο του Cubberley, στην ουσία, όμως, απευθύνεται σ' ένα μεγάλο αριθμό Ιστορικών της Εκπαίδευσης που μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '50 ακολουθούσαν την ίδια τάση, την οποία η αλλαγή των ιστορικών συνθηκών σε τοπικό και διεθνές επίπεδο και η ανάπτυξη της ιστορικής έρευνας, που έχει στο μεταξύ επέλθει, καθιστούν ανεπίκαιρη και αντιεπιστημονική.⁹⁷ Ως επακόλουθο, από τις αρχές της δεκαετίας του '60 στις Η.Π.Α. αρχίζει να συντελείται μια ανανέωση στην Ιστορία της Εκπαίδευσης, η οποία μετασχηματίζεται στη Νέα Ιστορία της Εκπαίδευσης με δύο τάσεις να κυριαρχούν στους κόλπους της: τη Φιλελεύθερη Ρεβιζιονιστική και τη Ριζοσπαστική Ρεβιζιονιστική, που στη δεκαετία του '70 θα δώσουν μεγάλη ώθηση στη μελέτη και την ανάπτυξη της γνωστικής αυτής περιοχής, συντελώντας, ταυτόχρονα, στην καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού παρελθόντος.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. James Mulhern, *A History of Education: A Social Interpretation*, New York, The Ronald Press, 1959, σσ. 494-509, και Lance G. E. Jones, *The Training of Teachers in England and Wales*, London, Humphrey Milford, 1924.
2. Elmer Brown, *The Development of Education as a University Subject*, *Teachers College Record*, XXIV, 1923, σσ. 190-196, και Alexander Bain, *Education as a Science*, New York, Appleton - Century, 1891.
3. Για τη διδασκαλία των παραπάνω γνωστικών περιοχών χρησιμοποιούνται στον αγγλοσαξονικό κόσμο μεταξύ άλλων τα εξής βιβλία: Oscar Browning, *A History of Educational Theory*, New York, Harper, 1905 (α' έκδ. London, 1881), Gabriel Campayre, *History of Pedagogy*, Boston, D. C. Heath, 1891, R. C. Boone, *Education in the United States: Its History from the Earlier Settlements*, New York, Appleton - Century, 1890, και T. Davidson, *History of Education*, New York, Charles Scribner's Sons, 1900.

4. Francis Bacon, *Advancement of Learning, New Atlantis and Other Pieces*, New York, The Odyssey Press, σσ. 226-235.
5. Για το θεωρητικό έργο του Ranke βλ. Leopold Von Ranke, *The Theory and Practice of History*, Indianapolis, The Bobbs - Merrill Co, 1973, και γενικά για τη θέση του Ranke στην ιστοριογραφία βλ. George G. Iggers, *The German Conception of History*, Middletown, Wesleyan University Press, 1983, σσ. 63-89.
6. Πολύ σημαντικά παιδαγωγικά βοηθήματα για τη μόρφωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα τέλη του 19ου αιώνα αποτέλεσαν τα έργα των: Karl Von Raumer, *Geschichte der Pädagogik*, έκδοσης του 1857 (3 τόμοι), και Carl Smidt, *Der Geschichte der Pädagogik*, έκδοσης 1860-62 (4 τόμοι), αντιπροσωπευτικά δείγματα της προωθημένης γερμανικής λογισύνης, ενώ στη Γαλλία κυριάρχησε το βιβλίο του Gabriel Campayre, *Histoire de la Pédagogie* (1883), το οποίο, μεταφρασμένο στην αγγλική γλώσσα, αναδείχθηκε και παρέμεινε μέχρι και την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα το πρότυπο εγχειρίδιο για τους Αμερικανούς σπουδαστές σε όλες σχεδόν τις Παιδαγωγικές Σχολές.
7. Αντιπροσωπευτικά βιβλία αυτής της προσέγγισης είναι τα παρακάτω: J. E. Adamson, *The Theory of Education in Plato's Republic*, New York, MacMillan, 1903, T. Davidson, *Aristotle and Ancient Educational Ideals*, New York, Scribner, 1892, O. H. Lang, *Comenius: His Life and Principles of Education*, New York, E. L. Kellog, 1891, Charles De Garmo, *Herbart and the Herbartians*, New York, Charles Scribner's Sons, 1896, E. E. Buchner, *The Educational Theory of Emmanuel Kant*, Philadelphia, J. B. Lippicott, 1904, Roger De Guimps, *Pestalozzi: His Life and Work*, New York, Appleton - Century - Crofts, 1895.
8. H. C. Barnard, *The Historiography of Education*, στο Peter Gordon & Richard Szepter (Eds) *History of Education: The Making of a Discipline*, London, The Woburn Press, 1989, σσ. 118-121.
9. Για την Ψυχολογία και την επιρροή της στην Παιδαγωγική βλ. Clarence J. Karier, *Individual Society and Education: A History of American Educational Ideas*, Urbana, University of Illinois Press, 1986, σσ. 150-158, και V. T. Thayer, *Formative Ideas in American Education*, New York, Dood, Mead & Co, 1968, σσ. 188-210.
10. Οι μελέτες αυτές για την Ιστορία της Εκπαίδευσης, πολλές από τις οποίες εξακολουθούν να έχουν μεγάλη επιστημονική αξία, εκδόθηκαν από το Cambridge University Press και είναι οι εξής: W. H. Woodward, *Vittorino da Feltre and Other Humanist Educators*, 1897, W. H. Woodward, *Desiderius Erasmus concerning the Aim and Method of Education*, 1904, W. H. Woodward, *Studies in Education during*

- the Age of the Renaissance 1400-1600*, 1906, J. E. Montmorency, *State Intervention in English Education*, 19002, S. S. Laurie, *Educational Opinion from the Renaissance*, 1905, J. A. Adamson, *Pioneers of Modern Education 1600-1700*, 1905, J. W. Adamson, *A Short History of Education*, 1919, Foster Watson, *English Grammar Schools to 1660*, 1908, Foster Watson, *Vives on Education*, 1913, Foster Watson, *The Old Grammar Schools*, 1916, Geraldine Hodgson, *Studies in French Education*, 1908, A. F. Leach, *Educational Charters*, 1911, R. S. Rait, *Life in Medieval University*, 1912, Irine Parker, *Dissenting Academies*, 1914, H. G. Barnard, *The Little Schools of Port Royal*, 1913, H. G. Barnard, *The Port Royalists on Education*, 1918, H. G. Barnard, *The French Tradition in Education*, 1922 και A. L. Archer, *Secondary Education in the 19th Century*, 1921.
11. John W. Adamson, *English Education 1789-1902*, Cambridge, Cambridge University Press, 1930.
 12. Για τον Watson και τη μεγάλη συμβολή του στην Ιστορία της Εκπαίδευσης βλ. την εργασία του διακεκριμένου Βρετανού Ιστορικού της Εκπαίδευσης W. H. G. Armytage, Foster Watson 1860-1929, *British Journal of Educational Studies*, 10, Nov. 1960, σσ. 5-18.
 13. Στην ομάδα αυτή συγκαταλέγονται οι: Hastings Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, Oxford, Oxford University Press, α' έκδ. 1895, β' έκδ. 1935, Kenneth J. Freeman, *Schools of Hellas*, London, MacMillan & Co, 1907, S. S. Laurie, *Historical Survey of Pre-Christian Education*, London, Longmans, 1895, A. S. Wilkins, *Roman Education*, London, MacMillan, 1908, W. H. Woodward, ό.π., R. S. Rait, ό.π., Irine Parker, ό.π.
 14. Βλ. την εργασία του Foster Watson, *The Beginning of the Teaching of Modern Subjects in England*, London, Isaacs Pitman & Sons, 1909.
 15. Foster Watson, The Study of the History of Education, *Contemporary Review*, 1914. Εδώ χρησιμοποιείται η ανατύπωση της εργασίας στο Peter Gordon & Richard Szreter (Eds) *History of Education*, ό.π., σσ. 19-29.
 16. Ό.π., σ. 21.
 17. Ό.π., σ. 22.
 18. Η στροφή στην αγγλική Ιστοριογραφία της Εκπαίδευσης εγκαινιάζεται με τις δύο μελέτες του Brian Simon, *Studies in the History of Education 1780-1870*, London, Lawrence and Wishart, 1960, και *Education and Labor Movement*, London, Lawrence and Wishart, 1965.
 19. David B. Tyack, *The One Best System: A History of American Urban Education*,

- Cambridge Mass., Harvard University Press, 1974, και Joel Spring, *American Education: An Introduction to Social and Political Aspects*, New York, Longmans, 1985, σσ. 6-25.
20. Για τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στην Ανώτατη Εκπαίδευση των Η.Π.Α. αυτά τα χρόνια βλ. Roger C. Geiger, *The Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities 1900-1940*, New York, Oxford University Press, 1986, σσ. 20-39, και Σπ. Ράσης, *Τα Πανεπιστήμια Χθες και Σήμερα*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήσης, 2004, σσ. 177-193.
 21. Για την Παιδαγωγική ως ανεξάρτητη γνωστική περιοχή στο αμερικανικό πανεπιστημιακό πρόγραμμα βλ. L. C. Hubbell, *The Development of University Departments of Education*, Washington, D. C. Catholic University of America Press, 1924.
 22. Την ίδρυση της Αμερικανικής Ένωσης Ιστορικών πραγματεύονται στις εργασίες τους οι: Thomas L. Haskell, *The Emergence of Professional Social Science*, Baltimore, John Hopkins University Press, 2000, σσ. 168-177, και Peter Novick, *That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989, σσ. 47-60.
 23. John Higham, *History: Professional Scholarship in America*, Baltimore, John Hopkins University Press, 1983, σσ. 6-25.
 24. Βλ. John Higham, ό.π., σσ. 92-103, George G. Iggers, The Image of Ranke in American and German Historical Thought, *History and Theory*, 2, 1962, σσ. 17-33, Harvey Wish, *The American Historian: A Social – Intellectual History of the Writing of the American Past*, New York, Oxford University Press, 1960, σσ. 158-180, και W. Stull Holt, The Idea of Scientific History in America, *Journal of History of Ideas*, 1, 1940, σσ. 352-62.
 25. L. G. Hubbell, ό.π.
 26. Βλ. την κλασική εργασία του Merle L. Borrowman, *The Liberal and Technical in Teacher's Education*, New York, Teachers College, Columbia University Press, 1956.
 27. Για την παιδαγωγική αυτή κίνηση βλ. Charles Hubbard Judd, *Introduction to the Scientific Study of the Education*, Boston, Ginn & Co, 1918 και Guy M. Whipple (Ed.) *The Scientific Movement in Education*, 37th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Bloomington Ill., Public School Publishing Co, 1938.
 28. Raymond E. Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, Chicago, The University of Chicago Press, 1968, σσ. 95-125.
 29. William H. Burnham & Henry Suzzallo, *The History of Education as a Professional Subject*, New York, Columbia University Press, 1908, σσ. 53-54.

30. Edward H. Reisner, Paul Monroe 1869-1947, *Teachers College Record*, 49, 1947-48, σσ. 290-293.
31. Τα κύρια έργα αυτού του πρωτοπόρου Ιστορικού της Εκπαίδευσης είναι τα εξής: Paul Monroe, *Thomas Plater and the Educational Renaissance of Sixteenth Century*, New York, Appleton - Century - Crofts, 1904, *Textbook in the History of Education*, New York, MacMillan Co, 1905, *The Educational Ideal*, Boston, D. C. Heath, 1906, και *Source Book of the History of Education*, New York, The MacMillan Co, 1921.
32. Paul Monroe, *Founding of the American Public School System*, New York, The MacMillan Co, 1940.
33. Paul Monroe (Ed.) *Cyclopedia of Education*, New York, The MacMillan Co, (Vol. 5), 1911-1913.
34. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Edward H. Reisner, *Nationalism and Education since 1789*, New York, MacMillan, 1922, και *Historical Foundations of Modern Education*, New York, MacMillan, 1927, Stuart G. Noble, *A History of American Education*, New York, Farrar & Rinehart, 1938, Edward Knight, *Education in the United States*, Boston, Ginn & Co, 1941 και *Twenty Centuries of Education*, Ginn & Co, 1940, Thomas Woody, *Life and Education in the Early Societies*, New York, MacMillan, 1950.
35. Για τον Cubberley και τη συμβολή του στην αμερικανική εκπαίδευση βλ. Richard E. Thursfield, Ellwood Patterson Cubberley, *Harvard Educational Review*, IX, 1939, σσ. 43-62, και George E. Arnstein, Cubberley: The Wizard of Stanford, *History of Education Journal*, V, 1953-54, σσ. 73-81.
36. Καθηγητές του στο Columbia ήταν οι: Franklin Giddings στην Κοινωνιολογία, Paul Monroe στην Ιστορία της Εκπαίδευσης, Edward L. Thorndike στην Ψυχολογία, Frank McMurray και James Earl Russell στα Παιδαγωγικά.
37. Elwood P. Cubberley, *Changing Conceptions of Education*, Boston, Houghton Mifflin Co, 1909, ειδικά το τρίτο κεφάλαιο, σσ. 49-68.
38. Elwood P. Cubberley, *Public Education in the United States: A Study and Interpretation of American Educational History*, Boston, Houghton Mifflin Co, 1919, με πολλές επανεκδόσεις μέχρι το 1963.
39. Γι' αυτή την περίοδο της αμερικανικής ιστορίας βλ. William A. Williams, *The Contour of American History*, Chicago, Quadrangle Books, 1966, σσ. 413-436, Gabriel Kolko, *The Triumph of Conservatism*, Chicago, Quadrangle Books, 1967, σσ. 279-305, και Howard Zinn, *The Twentieth Century: A People's History*, New York, Harper and Row, 1984, σσ. 61-78.

40. Τις εξελίξεις στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο κατά τη μεταβατική αυτή περίοδο πραγματεύεται ο James Weinstein στη μελέτη του: *The Corporate Ideal in the Liberal States 1900-1918*, Boston, Beacon Press, 1968.
41. Elwood P. Cubberley, ό.π., σσ. 750-764.
42. Για μια γενική θεώρηση αυτής της περιόδου και, ειδικότερα, των θέσεων των διανοουμένων βλ. Rihard H. Pells, *Radical Vision and American Dreams*, New York, Harper & Row, 1973.
43. G. A. Bowers, *The Progressive Educators and the Depression: The Radical Years*, New York, Random House, 1967, σσ. 48-89.
44. John Dewey, *Individualism Old and New*, New York, Capricorn Books, 1962, (α' έκδ. 1930), σσ. 89-90.
45. George Counts, *Dare The School Build a New Social Order?*, Carbondale, Southern Illinois University, 1978 (α' έκδ. 1932).
46. Για την εμφάνιση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας βλ. Σπ. Ράσης, «Η κρίση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και η εμφάνιση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας», Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα *Η Παιδεία στην Αυγή του 21ου αιώνα*, file://D:\PRAKTIKA\RASIS.HTM
47. Βλ. W. H. Kilpatrick (Ed.) *The Educational Frontier*, New York, The Century Co, 1933.
48. Για τις αλλαγές που συντελούνται στην αμερικανική Ιστοριογραφία κατά την περίοδο αυτή βλ. Coughing Strout, *The Pragmatic Revolt in American History: Carl Becker and Charles Beard*, Ithaca, Cornell University Press, 1966, και Morton White, *Social Thought in America: The Revolt Against Formalism*, Boston, Beacon Press, 1961, σσ. 47-58. Μια γενική θεώρηση της Προοδευτικής Ιστοριογραφίας επιχειρεί ο Richard Hofstadter στην εργασία του *The Progressive Historians*, New York, Vintage Books, 1968.
49. Τις βασικές αρχές και τους κατευθυντήριους άξονες της «Νέας Ιστορίας» παραθέτει με ενέργεια, σαφήνεια και πληρότητα ο James Harvey Robinson στο έργο του *The New History*, New York, The Free Press, 1965 (α' έκδ. 1912). Λεπτομερείς πληροφορίες για το έργο και τη δράση του Robinson μας δίνονται στη μελέτη του μαθητή του Harry Elmer Barnes, James Harrey Robinson, in: Howard Odum (Ed.) *Masters of Social Science*, New York, Holt, 1927, σσ. 321-405.
50. John Higham, *History: Professional Scholarship in America*, ό.π., σσ. 6-25, και Peter Novick, *That Noble Dream*, ό.π., σσ. 250-278.
51. Lawrence A. Cremin, The Recent Development of the History of Education as a Field of Study in the United States, *History of Education Journal*, 7, 1955, σσ. 21-22.

52. Για τις συζητήσεις που προηγούνται και την απόφαση να προχωρήσουν στην καθιέρωση του νέου γνωστικού αντικειμένου βλ. Lawrence A. Cremin, *David A. Shannon and Elizabeth Townsend. A History of Teachers College Columbia University*, New York, Columbia University Press, 1954, σσ. 139-142.
53. Βλ. την εισαγωγή στο βιβλίο που επιμελήθηκε ο Harold Rugg, *Readings in the Foundation of Education*, New York, Columbia University Press, 1941 και την ολοκληρωμένη θεωρητική παρουσίαση αυτής της γνωστικής μάθησης όπως παρουσιάζεται από τους μαθητές των Ανασυγκροτιστών Παιδαγωγών του Columbia, οι οποίοι στις αρχές της δεκαετίας του '40 στελέχωσαν το Κολέγιο Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου του Illinois και διατήρησαν μέχρι τη δεκαετία του '70 στοιχεία από την παιδαγωγική αυτή τάση στην εκπαίδευση. Archibald W. Anderson, Kenneth D. Benne, B. Othanel Smith, Foster MacMurray, William O. Stanley, *The Theoretical Foundations of Education: Historical, Comparative, Philosophical and Social*, Urbana, College of Education, University of Illinois, 1951.
54. R. Freeman Butts, *The College charts its Course*, New York, McGraw-Hill, 1938.
55. Πρόκειται για τα βιβλία του R. Freeman Butts, *A Cultural History of Education*, New York, McGraw-Hill, 1947, και R. Freeman Butts & Lawrence Cremin, *A History of Education in American Culture*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1953.
56. Arthur M. Schlesinger Jr., *The Coming of the New Deal*, Boston, Houghton Mifflin Co, 1958, και B. Rauch, *The History of the New Deal*, New York, Capricorn Books, 1963.
57. C. A. Bowers, *The Progressive Educators*, ό.π., σσ. 161-200, και Robert W. Iverson, *The Communists and the Schools*, New York, Harcourt, Brace & Co, 1959, σσ. 199-201.
58. John Brubacher, *A History and the Problems of Education*, New York, McGraw-Hill, 1947.
59. R. Freeman Butts, *Cultural History of Western Education*, ό.π.
60. Για μια γενική θεώρηση αυτής της περιόδου βλ. Richard H. Pells, *The Liberal Mind in a Conservative Age: American Intellectuals in the 1940 & 1950*, New York, Harper & Row, 1985.
61. R. Freeman Butts, Editorial Commentary, *History of Education Journal*, 1, 1949, σσ. 1-4, Archibald W. Anderson, Is There a Functional Role for the Historian of Education in the Training of Teachers?, *History of Education Journal*, 1, 1949, σσ. 55-69, και Newton Edwards, Social Forces in American Education, *History of Education Journal*, 1, 1949, σσ. 70-77.

62. Frederick Lilge, The Functionalist Fallacy and the History of Education, *School and Society*, 65, 1947, σσ. 241-243, και P. W. Pardew, History of Education and the Educational Profession, *Educational Forum*, 12, 1948, σσ. 111-123.
63. Richard H. Pells, *The Liberal ...*, ό.π., σσ. 52-116, και Lawrence S. Wittner, *Cold War America: From Hiroshima to Watergate*, New York, Praeger Publishers, 1975, σσ. 30-110.
64. Samuel Elliot Morison, Faith of a Historian, *American Historical Review*, 58, 1951, σσ. 273.
65. Για τη θεωρητική θεμελίωση της Προοδευτικής Ιστορίας βλ. Charles A. Beard, Written History as an Act of Faith, *American Historical Review*, 39, 1934, σσ. 219-229, Charles A. Beard, "That Noble Dream", *American Historical Review*, 41, 1935, σσ. 74-87, και Carl Becker, *Everyman His Own Historian*, Chicago, Quadrangle Books, 1965 (α' έκδ. 1935).
66. John Higham, *History ...*, ό.π., σσ. 171-197, και Arthur Mann, The Progressive Tradition, in: John Higham (Ed.), *The Reconstruction of American History*, New York, Harper and Row, 1962, σσ. 157-179.
67. John Higham, The Cult of the American Consensus: Homogenizing Our History, *Commentary*, XXVII, February 1959, σσ. 93-100.
68. Daniel J. Boorstin, *The Genius of American Politics*, Chicago, The University of Chicago Press, 1953, και Louis Hartz, *The Liberal Tradition in America*, New York, Harcourt, Brace, 1955.
69. Χαρακτηριστικό δείγμα της τάσης που εμφανίζεται αυτή την εποχή στην αμερικανική Ιστοριογραφία, να «αγιοποιούνται» οι καπιταλιστές, αποτελεί η αφιερωμένη στον αδίστακτο καπιταλιστή J. D. Rockefeller εργασία του Allan Nevins, *Study in Power: John D. Rockefeller, Industrialism and Philanthropist*, (τ. I και II), New York, Scribner's, 1953.
70. Arthur Bestor, *Educational Wasteland: The Retreat from Learning in our Public Schools*, Urbana, University of Illinois Press, 1953.
71. Ό.π., σσ. 101-121.
72. Ό.π., σσ. 142-143.
73. Ό.π., σ. 144.
74. Ό.π., σσ. 144-146.
75. Lawrence A. Cremin, The Recent Development of the History of Education as a Field of Study in the United States, *History of Education Journal*, 7, Fall 1955, σσ. 1-35.
76. Ό.π., σσ. 33-35.

77. Για τις νέες προσεγγίσεις της Ιστορίας βλ. John Higham, *The Rise of American Intellectual History*, *The American Historical Review*, LXI, April 1951, σσ. 453-471, Arthur A. Ekirch Jr. *American Intellectual History: The Development of a Discipline*, Washington, D. C. American Historical Association, 1963, και Robert Allen Skotheim, *American Intellectual History and Historians*, Princeton, Princeton University Press, 1966.
78. Archibald W. Anderson, Bases of Proposals concerning the History of Education, *History of Education Journal*, 7, Winter 1956, σσ. 37-98.
79. Βλ. πώς παρουσιάζει αυτή την πρωτοβουλία του Ιδρύματος Ford ο Richard J. Storr, ένας από τους Ιστορικούς που συμμετείχε στη σύσκεψη εκπαιδώντας χρέη γραμματέως, στο άρθρο του: *The Role of Education in American History: A Memorandum for the Committee Advising the Fund for the Advancement of Education in Regard to the Subject*, *Harvard Educational Review*, 46, August 1976, 331-354.
80. Paul H. Buck, Clarence Faust et al., *The Role of Education in American History*, New York, The Fund for the Advancement of Education, 1957.
81. Οι εισηγήσεις αυτές δημοσιεύτηκαν τον επόμενο χρόνο υπό μορφή βιβλίου από τον Bernard Bailyn, *Education in the Forming of American Society*, New York, Vintage Books, 1960.
82. Ό.π., σσ. 8-10.
83. Ό.π., σσ. 15-49.
84. Ό.π., σ. 14.
85. C. Van Woodward, *The Age of Reinterpretation*, *The American Historical Review*, LXVI, Oct. 1960, σσ. 1-19.
86. Για τις δραστηκές αλλαγές που συντελούνται αυτή την περίοδο στην αμερικανική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση βλ. Σπ. Ράσης, *Τα Πανεπιστήμια Χθες και Σήμερα ...*, ό.π., σσ. 360-366.
87. Wilson Smith, *The New Historian of American Education*, *Harvard Education of Review*, 31, Spring 1961, σσ. 136-143.
88. Ό.π., σ. 136.
89. Ό.π., σσ. 136-137.
90. Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School Progressive in American Education 1876-1957*, New York, 1961.
91. Ό.π., σσ. 23-57.
92. Ό.π., σσ. 58-126.
93. Lawrence A. Cremin, *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: An*

Essay on the Historiography of American Education, New York, Teachers College Columbia University, 1965.

94. Ό.π., σσ. 1-17.

95. Ο Cremin, επισημαίνοντας τα επιστημονικά σφάλματα του Cubberley, συντάσσεται με τον Bernard Bailyn, που πρώτος τα είχε επισημάνει.

96. Ό.π., σσ. 42-43.

97. Ό.π., σσ. 44-52.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adamson, J. W. (1930) *English Education 1789-1902* (Cambridge, Cambridge University Press).

Anderson, A. W. (1949) Is There a Functional Role for the Historian of Education in the Training of Teachers?, *History of Education Journal*, 1.

Anderson, A. W. (1956) Bases of Proposals concerning the History of Education, *History of Education Journal*, 7, Winter.

Anderson, A. W., Benne, K. D., Smith, O. B., MacMurray, F. & Stanley, W. O. (1951) *The Theoretical Foundations of Education: Historical, Comparative, Philosophical and Social* (Urbana, College of Education, University of Illinois).

Armtyage, W. H. G. (1960) Foster Watson 1860-1929, *British Journal of Educational Studies*, 10, November.

Arnstein, G. E. (1953-54) Cubberley: The Wizard of Stanford, *History of Education Journal*, V.

Bacon, F., *Advancement of Learning, New Atlantis and Other Pieces* (New York, The Odyssey Press).

Bailyn, B. (1960) *Education in the Forming of American Society* (New York, Vintage Books).

Bain, A. (1891) *Education as a Science* (New York, Appleton - Century).

Barnard, H. C. (1989) The Historiography of Education, in: P. Gordon & R. Szreter (Eds) *History of Education: The Making of a Discipline* (London, The Woburn Press).

Barnes, H. E. (1927) James Harrey Robinson, in: H. Odum (Ed.) *Masters of Social Science* (New York, Holt).

Beard, Ch. A. (1934) Written History as an Act of Faith, *American Historical Review*, 39.

Beard, Ch. A. (1935) That Noble Dream, *American Historical Review*, 41.

- Becker, C. (1965) *Everyman His Own Historian* (Chicago, Quadrangle Books, 1st edition 1935).
- Bestor, A. (1953) *Educational Wasteland: The Retreat from Learning in our Public Schools* (Urbana, University of Illinois Press).
- Boone, R. C. (1890) *Education in the United States: Its History from the Earlier Settlements* (New York, Appleton - Century).
- Boorstin, D. J. (1956) *The Genius of American Politics* (Chicago, The University of Chicago Press).
- Borrowman, M. L. (1956) *The Liberal and Technical in Teacher's Education* (New York, Teachers College, Columbia University Press).
- Bowers, G. A. (1967) *The Progressive Educators and the Depression: The Radical Years* (New York, Random House).
- Brown, E. (1923) The Development of Education as a University Subject, *Teachers College Record*, XXIV.
- Browning, O. (1905) *A History of Educational Theory* (New York, Harper, 1st edition London, 1881).
- Brubacher, J. (1947) *A History and the Problems of Education* (New York, McGraw-Hill).
- Buck, P. H., Faust, C. et al. (1957) *The Role of Education in American History* (New York, The Fund for the Advancement of Education).
- Burnham, W. H. & Suzzallo, H. (1908) *The History of Education as a Professional Subject* (New York, Columbia University Press).
- Butts, R. Freeman (1938) *The College charts its Course* (New York, McGraw-Hill).
- Butts, R. Freeman (1947) *A Cultural History of Education* (New York, McGraw-Hill).
- Butts, R. Freeman (1949) Editorial Commentary, *History of Education Journal*, 1.
- Butts R. Freeman & Cremin, L. (1953) *A History of Education in American Culture* (New York, Holt, Rinehart and Winston).
- Callahan, R. E. (1968) *Education and the Cult of Efficiency* (Chicago, The University of Chicago Press).
- Campayre, G. (1891) *History of Pedagogy* (Boston, D. C. Heath).
- Counts, G. (1978) *Dare The School Build a New Social Order?* (Carbondale, Southern Illinois University, 1st edition 1932).
- Cremin, L. A. (1954) *Shannon, David A. and Townsend, Elizabeth A History of Teachers College Columbia University* (New York, Columbia University Press).
- Cremin, L. A. (1955) The Recent Development of the History of Education as a Field of Study in the United States, *History of Education Journal*, 7.

- Cremin, L. A. (1961) *The Transformation of the School Progressive in American Education 1876-1957* (New York).
- Cremin, L. A. (1965) *The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley: An Essay on the Historiography of American Education* (New York, Teachers College Columbia University).
- Cubberley, E. P. (1909) *Changing Conceptions of Education* (Boston, Houghton Mifflin Co).
- Cubberley, E. P. (1919) *Public Education in the United States: A Study and Interpretation of American Educational History* (Boston, Houghton Mifflin Co).
- Davidson, T. (1892) *Aristotle and Ancient Educational Ideals* (New York, Scribner).
- Davidson, T. (1900) *History of Education* (New York, Charles Scribner's Sons).
- De Guimps, R. (1895) *Pestalozzi: His Life and Work* (New York, Appleton - Century - Crofts).
- Dewey, J. (1962) *Individualism Old and New* (New York, Capricorn Books, 1st edition 1930).
- Edwards, N. (1949) Social Forces in American Education, *History of Education Journal*, 1.
- Ekirch, A. A. Jr. (1963) *American Intellectual History: The Development of a Discipline* (Washington, D.C., American Historical Association).
- Geiger, R. C. (1986) *The Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities 1900-1940* (New York, Oxford University Press).
- Hartz, L. (1955) *The Liberal Tradition in America* (New York, Harcourt, Brace & Co).
- Haskell, Th. L. (2000) *The Emergence of Professional Social Science* (Baltimore, John Hopkins University Press).
- Higham, J. (1951) The Rise of American Intellectual History, *The American Historical Review*, LXI, April.
- Higham, J. (1959) The Cult of the American Consensus: Homogenizing Our History, *Commentary*, XXVII, February.
- Higham, J. (1983) *History: Professional Scholarship in America* (Baltimore, John Hopkins University Press).
- Hofstadter, R. (1968) *The Progressive Historians* (New York, Vintage Books).
- Holt W. Stull (1940) The Idea of Scientific History in America, *Journal of History of Ideas*, 1.
- Hubbell, L. C. (1924) *The Development of University Departments of Education* (Washington, D.C., Catholic University of America Press).
- Iggers, G. G. (1983) *The German Conception of History* (Middletown, Wesleyan University Press).

- Iggers, G. G. (1962) *The Image of Ranke in American and German Historical Thought, History and Theory*, 2.
- Iverson, R. W. (1959) *The Communists and the Schools* (New York, Harcourt, Brace & Co).
- Jones, L. G. E. (1924) *The Training of Teachers in England and Wales* (London, Humphrey Milford).
- Judd, Ch. H. (1918) *Introduction to the Scientific Study of the Education* (Boston, Ginn & Co).
- Karier, C. J. (1986) *Individual Society and Education: A History of American Educational Ideas* (Urbana, University of Illinois Press).
- Kilpatrick, W. H. (Ed.) (1933) *The Educational Frontier* (New York, The Century Co).
- Kolko, G. (1967) *The Triumph of Conservatism* (Chicago, Quadrangle Books).
- Lilge, Fr. (1947) *The Functionalist Fallacy and the History of Education, School and Society*, 65.
- Mann, A. (1962) *The Progressive Tradition*, in: J. Higham (Ed.) *The Reconstruction of American History* (New York, Harper and Row).
- Monroe, P. (Ed.) (1911-13) *Cyclopedia of Education*, Vol. 5 (New York, The MacMillan Co).
- Monroe, P. (1940) *Founding of the American Public School System* (New York, The MacMillan Co).
- Morison, S. E. (1951) *Faith of a Historian*, *American Historical Review*, 58.
- Mulhern, J. (1959) *A History of Education: A Social Interpretation* (New York, The Ronald Press).
- Nevins, A. (1953) *Study in Power: John D. Rockefeller, Industrialism and Philanthropist*, Vol. I, II (New York, Scribner's).
- Novick, P. (1989) *That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession* (Cambridge, Cambridge University Press).
- Pardew, P. W. (1948) *History of Education and the Educational Profession, Educational Forum*, 12.
- Pells, R. H. (1973) *Radical Vision and American Dreams* (New York, Harper & Row).
- Pells, R. H. (1985) *The Liberal Mind in a Conservative Age: American Intellectuals in the 1940 & 1950* (New York, Harper & Row).
- Ράσης, Σπ., Η κρίση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και η εμφάνιση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας, Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα *Η Παιδεία στην Ανγή του 21ου αιώνα*, file://D:\PRAKTIKA\RASIS.HTM
- Ράσης, Σπ. (2004) *Τα Πανεπιστήμια Χθες και Σήμερα* (Αθήνα, Παπαζήσης).

- Rauch, B. (1963) *The History of the New Deal* (New York, Capricorn Books).
- Reisner, E. H. (1947-48) Paul Monroe 1869-1947, *Teachers College Record*, 49.
- Robinson, J. H. (1965) *The New History* (New York, The Free Press, 1st edition 1912).
- Rugg, H. (Ed.) (1941) *Readings in the Foundation of Education* (New York, Columbia University Press).
- Schlesinger, A. M. Jr. (1958) *The Coming of the New Deal* (Boston, Houghton Mifflin Co).
- Simon, B. (1960) *Studies in the History of Education 1780-1870* (London, Lawrence and Wishart).
- Simon, B. (1965) *Education and Labor Movement* (London, Lawrence and Wishart).
- Skotheim, R. A. (1966) *American Intellectual History and Historians* (Princeton, Princeton University Press).
- Smith, W. (1961) The New Historian of American Education, *Harvard Education of Review*, 31, Spring.
- Spring, J. (1985) *American Education: An Introduction to Social and Political Aspects* (New York, Longmans).
- Storr, R. J. (1976) The Role of Education in American History: A Memorandum for the Committee Advising the Fund for the Advancement of Education in Regard to the Subject, *Harvard Educational Review*, 46, August.
- Strout, C. (1966) *The Pragmatic Revolt in American History: Carl Becker and Charles Beard* (Ithaca, Cornell University Press).
- Thursfield, R. E. (1939) Ellwood Patterson Cubberley, *Harvard Educational Review*, IX.
- Thayer, V. T. (1968) *Formative Ideas in American Education* (New York, Dood, Mead & Co).
- Tyack, D. B. (1974) *The One Best System: A History of American Urban Education* (Cambridge Mass., Harvard University Press).
- Von Ranke, L. (1973) *The Theory and Practice of History* (Indianapolis, The Bobbs - Merrill Co).
- Watson, F. (1909) *The Beginning of the Teaching of Modern Subjects in England* (London, Isaacs Pitman & Sons).
- Watson, F. (1914) The Study of the History of Education, *Contemporary Review*.
- Weinstein, J. (1968) *The Corporate Ideal in the Liberal States 1900-1918* (Boston, Beacon Press).
- Whipple, G. M. (Ed.) (1938) *The Scientific Movement in Education*, 37th Yearbook of the National Society for the Study of Education (Bloomington, Ill., Public School Publishing Co).

- White, M. (1961) *Social Thought in America: The Revolt Against Formalism* (Boston, Beacon Press).
- Williams, W. A. (1966) *The Contour of American History* (Chicago, Quadrangle Books).
- Wish, H. (1960) *The American Historian: A Social – Intellectual History of the Writing of the American Past* (New York, Oxford University Press).
- Wittner, L. S. (1975) *Cold War America: From Hiroshima to Watergate* (New York, Praeger Publishers).
- Woodward, C. van (1960) The Age of Reinterpretation, *The American Historical Review*, LXVI, October.
- Zinn, H. (1984) *The Twentieth Century: A People's History* (New York, Harper and Row).

Abstract

This paper presents the course followed by History of Education towards its disengagement from other scientific areas to which it appears to be closely related, at the end of the 19th century. The paper also highlights the emergence of History of Education as a subject of utmost importance for the instruction of student teachers as well as its legitimization as academic knowledge in the western world. Special emphasis is given to the examination of both the historical conditions (economic, social, political, ideological) that contributed to the construction of its scientific and academic identity, and the social necessities to which Higher Education is invited to respond, during the 20th century, establishing this way History of Education as a distinct discipline with its own methodology.

Η «Φιλεκπαιδευτική Αδελφότης Η Νίσυρος» των Νισυρίων που παρεπιδημούσαν στην Κωνσταντινούπολη το 1876

MARIA ΚΑΪΛΑ

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΤΟΥΡΗΣ

Υποψήφιος Διδάκτωρ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Τη δεκαετία του 1860 οι ελληνορθόδοξες κοινότητες της Οθωμανικής αυτοκρατορίας ανέπτυξαν μία νέα μορφή συλλογικής δραστηριότητας με την ίδρυση και λειτουργία συλλόγων ή αδελφοτήτων, οι οποίες είχαν σκοπό την οικονομική αρωγή προς όφελος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, την κοινωνική αλληλεγγύη, την ανέγερση και επισκευή εκκλησιών και άλλων κοινοφελών καταστημάτων των κοινοτήτων τους.¹ Είναι η περίοδος (1839-1876) των μεταρρυθμίσεων των διαταγμάτων του Γκιουλ Χανέ Χαττ-ι Σερίφ (1839) και του Χαττ-ι Χιουμαγιούν (1856) με τα οποία η οθωμανική εξουσία επαγγελλόταν αλλαγές στον τρόπο διοίκησης και υποσχόταν ισότητα των υπηκόων της έναντι του νόμου, ανεξαρτήτως της θρησκείας τους.²

Το 1876, σύμφωνα με την αρχειακή έρευνα που ακολουθεί, οι Νισύριοι που παρεπιδημούσαν στην Κωνσταντινούπολη, με την καθοδήγηση, αρχικά, του μητροπολίτη Κω (1867-1876), Ρόδου (1876-1888) και εντέλει Οικουμενικού Πατριάρχη (1913-1918) Γερμανού Καβακόπουλου, ίδρυσαν τη «Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα Η Νίσυρος» με σκοπό την «ηθικήν και διανοητικήν ανάπτυξιν της εν Νισύρω νεολαίας».³

1. Η διοίκηση των υπόδουλων Ελλήνων επί Τουρκοκρατίας

Κατά την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας στον ελληνικό χώρο, η Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία ήταν η πλέον οργανωμένη μορφή θεσμικής εξουσίας των υπόδουλων Ελλήνων.⁴ Η διοικητική διαίρεση της Εκκλησίας σε μητροπόλεις, επισκοπές, ενορίες, ιερές μονές και μοναστήρια με τους κατά τόπους εκπροσώπους ιερωμένους και λαϊκούς, δηλαδή τους μητροπολίτες, τους επισκόπους, τους ιερείς, τους μοναχούς, τα μέλη των εκκλησιαστικών και μοναστηριακών επιτροπών τούς έδινε τη δυνατότητα παρουσίας σε όλο τον υποτελή ελληνικό χώρο.

Επιπλέον, η μακράιωνη εμπειρία της Εκκλησίας στην άσκηση, παράλληλα με το θρησκευτικό της έργο, κοσμικής-κοινωνικής εξουσίας την καθιστούσε αφενός μεν ικανή να ανταποκριθεί στις ανάγκες διοίκησης του χριστιανικού πληθυσμού, αφετέρου αδιαμφισβήτητο σημείο αναφοράς των κατατρεγμένων Ελλήνων.⁵

Από το 1839 έως το 1876, περίοδο μεταρρυθμίσεων στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, η οθωμανική εξουσία, με δύο διατάγματα, πρώτο το Γκιουλ Χανέ Χαττ-ι Σερίφ (1839) και δεύτερο το Χαττ-ι Χιουμαγιούν (1856), επιδιώκει να διαμορφώσει ένα νέο, δυτικού τύπου, πρόσωπο στην Αυτοκρατορία. Με το πρώτο διάταγμα οι ρυθμίσεις αποσκοπούσαν στην ασφάλεια της ζωής, της τιμής και της περιουσίας όλων των υπηκόων, μουσουλμάνων και μη μουσουλμάνων, όπως επίσης ανασυγκροτούσαν το φορολογικό σύστημα και καταργούσαν την ενοικίαση των φόρων, με βασική επιδίωξη την ισότητα μπροστά στο νόμο όλων των υπηκόων ανεξαρτήτως της θρησκείας τους. Ακολούθησαν και άλλα διατάγματα με σημαντικές διοικητικές, νομικές και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μέχρι το διάταγμα του Χαττ-ι Χιουμαγιούν το 1856, το οποίο ήταν φιρμάνι μεταρρυθμιστικό (Ισλαχάντ φερμανί) και στο οποίο προβλέπονταν προωθημένες αλλαγές. Θεσμοθετήθηκε η διάκριση σε μιλλέτ των ορθοδόξων, των Ρουμ (Ρωμίων), προκειμένου να ενσωματωθούν στο οθωμανικό θεσμικό πλέγμα και αναγνωρίστηκε «η αρχή του θρησκευτικού ηγέτη επί του συνόλου των ορθοδόξων».⁶

Στα πλαίσια αυτών των μεταρρυθμίσεων, η οθωμανική εξουσία προώθησε την εκκοσμίκευση της παιδείας και, «όπως στην περίπτωση των θεσμών ο Πατριάρχης ορίζεται εγγυητής της υλοποίησης της μεταρρύθμισης στο επίπεδο

της “εθνικής” παιδείας: η παιδεία είναι κοσμική, αφού αντλεί τη νομιμοποίηση της από το θρησκευτικό ηγέτη”.⁷ Η εξουσία αυτή του Πατριάρχη διακτινώνεται στους κατά τόπους μητροπολίτες, οι οποίοι είναι αντιπρόσωποί του στις επαρχίες τους και ουσιαστικά ασκούν εξουσία αντίστοιχη εκείνης του Πατριάρχη: «είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση του εθνοθρησκευτικού χώρου, άρα είναι εγγυητές της ενσωμάτωσης των Ρωμιών στο μιλλέτ και/ή επομένως της ενσωμάτωσης των Ρωμιών στον οθωμανικό χώρο».⁸

Η πραγματικότητα αυτή καθιστά αναγκαία την αναφορά στην εκκλησιαστική διοικητική διαίρεση των Δωδεκανήσων, αλλά και στην προσωπικότητα του Μητροπολίτη Ρόδου και στη συνέχεια Οικουμενικού Πατριάρχη Γερμανού Καβακόπουλου, προκειμένου να κατανοήσουμε την ίδρυση και λειτουργία της «Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητος Η Νίσυρος».

2. Η Εκκλησιαστική διοικητική διαίρεση των Δωδεκανήσων

Η Εκκλησιαστική διοικητική διαίρεση των νήσων Πάτμος, Λέρος, Κάλυμνος, Κως, Νίσυρος, Αστυπάλαια, Τήλος, Σύμη, Ρόδος, Κάσος, Κάρπαθος, Καστελλόριζο, που συγκροτούν τη Δωδεκάνησο στις μέρες μας, προέβλεπε τη Μητρόπολη Ρόδου στην οποία υπάγονταν η Σύμη, η Χάλκη, η Τήλος, η Νίσυρος, την Επισκοπή Λέρνης με τη Λέρο, την Κάλυμνο και για ορισμένα χρονικά διαστήματα την Αστυπάλαια, την Αρχιεπισκοπή και από το 1838 Μητρόπολη Κω, την Αρχιεπισκοπή και από το 1865 Μητρόπολη Καρπάθου-Κάσου, την Εξαρχία Πάτμου με τα νησιά Πάτμος, Λειψοί, Αγαθονήσι, Κορασιαί ή Κρουσσοί (Φούρνοι) και τη Μητρόπολη Πισιδείας στην οποία υπάγοντο το Καστελλόριζο και η Σπάρτη με την Αττάλεια στη Μικρά Ασία.⁹

Ιδιαίτερα στενή σχέση με τη Μητρόπολη Ρόδου είχε η μονή της Παναγίας Σπηλιανής στη Νίσυρο, καθώς οι ηγούμενοί της ήταν «σύγκελοι και επίτροποι του μητροπολίτη Ρόδου, δηλαδή εντολοδόχοι και εκτελεστές των αποφάσεών του».¹⁰

Το 1867 ανήλθε στον επισκοπικό θρόνο της Κω ο Γερμανός Καβακόπουλος, ο οποίος εποίμανε τους χριστιανούς της νήσου έως το 1876, στη συνέχεια έγινε Μητροπολίτης Ρόδου (1876-1888) και τέλος Οικουμενικός Πατριάρχης Κωνσταντινουπόλεως (28-1-1913 έως 12-10-1918).¹¹ Η αρχιερατεία του Γερμανού Καβακόπουλου υπήρξε σταθμός για την περιοχή των

Μητροπόλεων Κω και Ρόδου. Έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ίδρυση και λειτουργία σχολείων, την έκδοση βιβλίων και, γενικά, για την εκπαίδευση των υπόδουλων Ελλήνων, ενώ αναδιοργάνωσε και την εκκλησιαστική διοίκηση των νήσων της δικαιοδοσίας του.¹²

Το 1876, έτος κατά το οποίο ο Γερμανός Καβακόπουλος ανέλαβε τη Μητρόπολη Ρόδου, ιδρύεται στην Κωνσταντινούπολη από τους παρ επιδημούντες εκεί Νισυρίους σωματείο με τον τίτλο «Φιλεκπαιδευτική Αδελφότης *Η Νίσυρος*».¹³

Η ανάμειξη και καθοδήγηση του μητροπολίτη Γερμανού στην ίδρυση και λειτουργία της Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας είναι βεβαία. Τούτο προκύπτει τόσο από το κείμενο του κανονισμού της, όπως θα αναδειχθεί στις επόμενες παραγράφους του παρόντος κειμένου, όσο και από παρόμοιες ενέργειές του στις Μητροπόλεις Κω και Ρόδου.¹⁴

3. Η παροικία των Νισυρίων στην Κωνσταντινούπολη

Οι μικρές επίπεδες εκτάσεις γης, η έλλειψη νερού, το άγονο έδαφος της αλίμενης Νισύρου οδηγούσαν ανέκαθεν τους κατοίκους της σε αναζήτηση καλλίτερης τύχης εις την ξένη.¹⁵ Όπως μας πληροφορεί ο Κ. Φλέγκερ στη μελέτη του «Η νήσος Νίσυρος και αι θέρμαι αυτής», στην Κωνσταντινούπολη το 1899 παρ επιδημούν 800 Νισύριοι.¹⁶

Η οικονομική και κοινωνική τους θέση περιγράφεται με σχολαστικότητα από τον Κ. Φλέγκερ.¹⁷ Παροικίες Νισυρίων ή Νισύριοι «μακράν της θελκτικής πατρίδος αυτών, μεθ' ης όμως ζωηράν διατηρούσι συγκοινωνίαν» υπήρχαν στη Γαλλία, την Ιταλία, τη Ρωσία, τη Ρουμανία, την Αίγυπτο, τη Μαδαγασκάρη, την Αμερική και την Αυστραλία.¹⁸ Τα επαγγέλματα, οι ασχολίες, τα ενδιαφέροντα των Νισυρίων της Κωνσταντινούπολης, όπως μας τα παρουσιάζει ο Κ. Φλέγκερ, επεκτείνονταν σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Είναι τυπογράφοι, φαρμακοποιοί μαρμαρογλύπτες, υπάλληλοι μέσων συγκοινωνίας, ιδιοκτήτες πλοιαρίων με δική τους αποβάθρα στη γέφυρα του Καράκιοι, δικηγόροι, δικαστές, ιερωμένοι όλων των βαθμίδων, εκπαιδευτικοί, έμποροι, γαιοκτήμονες, ιστορικοί κ.λπ. Αναφορά γίνεται από τον Κ. Φλέγκερ στη «νεολαία την εν τω εξωτερικώ σπουδάζουσα». Οι νέοι Νισύριοι φοιτούσαν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της Κωνσταντινούπολης, των Αθηνών και των Παρισίων.¹⁹

4. Οι Αδελφότητες των Νισυρίων στην Κωνσταντινούπολη

Οι αλλαγές στην Οθωμανική αυτοκρατορία που επέφεραν τα διατάγματα του Γκιουλ Χανέ Χαττ-ι Σερίφ (1839) και του Χαττ-ι Χιουμαγιούν (1856) της περιόδου του Τανζιμάτ (περίοδος των μεταρρυθμίσεων 1839-1876) δημιούργησαν ευνοϊκές προϋποθέσεις δραστηριοποίησης των Ελλήνων ορθόδοξων χριστιανών στην οργάνωση και παροχή βοήθειας σε εκπαιδευτικά ζητήματα των κοινοτήτων τους.

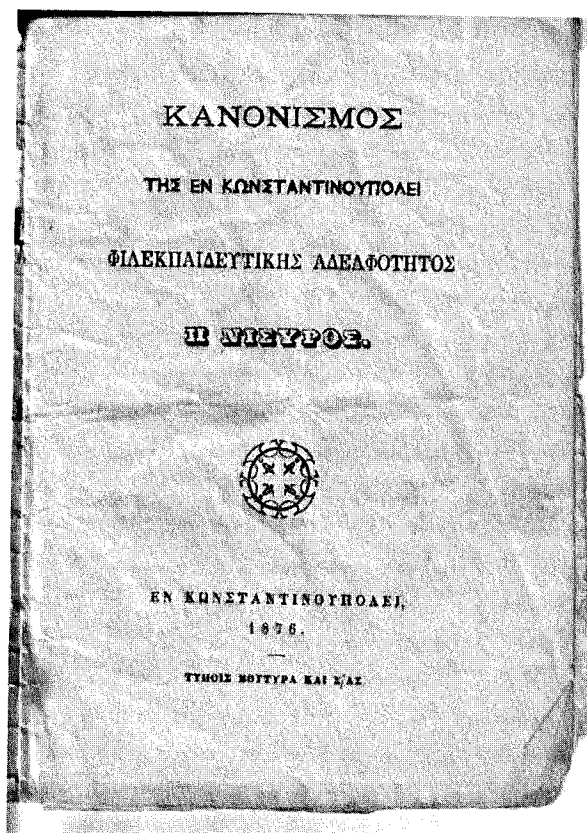
Η ακμαία και ευημερούσα παροικία των Νισυρίων στην Κωνσταντινούπολη διέθετε μέλη με οικονομική και κοινωνική ισχύ την οποία με την ίδρυση συλλόγων διοχέτευαν και στη Νίσυρο.²⁰ Οι σύλλογοι αυτοί ήταν: 1) Η «Φιλεκπαιδευτική και Φιλόπτωχος Αδελφότης Τα Εισόδια της Θεοτόκου», την οποία ίδρυσαν το 1850 οι παρεπιδημούντες στην Κωνσταντινούπολη Νισύριοι, οι καταγόμενοι από το χωριό Νικειά.²¹ 2) Ο «Άγιος Αθανάσιος», με αξιόλογη δράση στον τομέα της παιδείας, τον οποίο συνέστησαν οι Νισύριοι από το χωριό Εμπορείος το 1865.²² 3) Η «Φιλεκπαιδευτική Αδελφότης Η Νίσυρος», η οποία, όπως αναφέρει ο Κανονισμός της, συγκροτήθηκε το 1876 από τους «εν Κωνσταντινουπόλει παρεπιδημούντες Νισυρίους».²³

Η ίδρυση ελληνορθόδοξων συλλόγων και αδελφοτήτων ήταν μία νέα μορφή οργάνωσης και συλλογικής δραστηριότητας των υπόδουλων Ελλήνων, ευρύτατα διαδεδομένη τη δεκαετία του 1860.²⁴ Εκατόν είκοσι πέντε ελληνικοί σύλλογοι δραστηριοποιούνται από το 1870 έως το 1880 στο εσωτερικό της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, αριθμός που τα επόμενα χρόνια διπλασιάστηκε. Η δράση τους εκδήλωνε τον ενδιαφέρον της στην οικονομική αρωγή και στήριξη της εκπαίδευσης, στην ανέγερση και επισκευή σχολείων, Εκκλησιών, κοινοτικών ιδρυμάτων, όπως επίσης και στη συμπαράσταση και φιλανθρωπική αλληλεγγύη.

5. Ο σκοπός και τα μέσα της «Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητος Η Νίσυρος»

Το πρώτο κεφάλαιο του Κανονισμού της «Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητος Η Νίσυρος» περιλαμβάνει τρία άρθρα τα οποία αναφέρονται στους σκοπούς της.

Η ακριβής διατύπωση των άρθρων αυτών είναι η ακόλουθη:



ΑΡΘΡΟΝ 1. Ἡ Φιλεκπαιδευτική Ἀδελφότης Νίσυρος, ἐδραν ἔχουσα τὴν Κωνσταντινούπολιν, σκοπὸν προτίθεται τὴν ὑποστήριξιν καὶ προαγωγὴν τῆς ἠθικῆς καὶ διανοητικῆς ἀναπτύξεως τῆς ἐν Νισύρῳ νεολαίας.

ΑΡΘΡΟΝ 2. Πρὸς τὴν ἀσφαλῆ ἐπιτυχίαν, οὗ προτίθεται σκοποῦ ἡ Ἀδελφότης, ἐξακολουθεῖ σχηματίζουσα ἀποθεματικὸν κεφάλαιον ἐκ τῶν ἐτησίων πόρων, οὗτινος οἱ τόκοι μετὰ πενταετίαν δύναται γενναῖα κατορθεῖν τὰ ἐπιχειρήματα.

ΑΡΘΡΟΝ 3. Κατ' ἔτος ἡ Ἀδελφότης ἐξακολουθεῖ χορηγοῦσα ταῖς ἐν Νισύρῳ σχολαῖς τὸ ἥμισυ τοῦ τόκου τοῦ πηγάζοντος ἐκ τῶν ἐτησίων συνδρομῶν αὐτῆς.

Ἡ ἐδρα τῆς Αδελφότητος εἶναι ἡ Κωνσταντινούπολη, ἡ ὁποία ἀποτελεῖ τὸ κέντρο τῆς παροικίας τῶν Νισυρίων στη Μικρά Ἀσία, ἀλλὰ καὶ τὴν ἐδρα τοῦ

Οικουμενικού Πατριαρχείου, το οποίο τυπικά και ουσιαστικά είναι το ανώτατο διοικητικό κέντρο των υπόδουλων Ελλήνων. Ο Οικουμενικός Πατριάρχης έχει αποφασιστικό ρόλο στα θέματα παιδείας των Ελλήνων Ορθοδόξων Χριστιανών, αφού «το περιεχόμενο της “ρωμέικης παιδείας” καθορίζεται από συμβούλιο “συνιστάμενον από πνευματικούς αρχηγούς και από μέλη εκλεγμένα κοσμικά” υπό την εποπτεία του Πατριάρχη και την επικύρωση από την οθωμανική επιτροπή. Η παιδεία, λοιπόν, των Ρωμιών στο 19ο αι. και παρά τις μεταρρυθμίσεις ή χάρη σ’ αυτές, συνιστά κατ’ αρχήν αναγνωρισμένο προνόμιο του Πατριαρχείου».²⁶

Σκοπός της ίδρυσης και δράσης της «Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητος Η Νίσυρος» είναι «η υποστήριξις και προαγωγή της ηθικής και διανοητικής αναπτύξεως της εν Νισύρῳ νεολαίας» με την κατ’ έτος αποστολή χρημάτων «ταις εν Νισύρῳ σχολαίς» από τους τόκους του αποθεματικού κεφαλαίου το οποίο θα σχηματίσει η Αδελφότητα από τις εισφορές και δωρεές των μελών της.²⁷ Η ετήσια συνδρομή των τακτικών μελών της Αδελφότητας ήταν δύο αργυροί μεδζιτιέδες ή εφάπαξ τέσσερις λίρες.²⁸

Όπως φαίνεται από το άρθρο 2, ο συντάκτης του Κανονισμού αποδίδει μεγάλοπνοα σχέδια και μακροχρόνιο σχεδιασμό στους στόχους της Αδελφότητας, αναφερόμενος σε «γενναία κατορθείν τα επιχειρήματα» από τους «μετά πενταετίαν τόκους».

Η διάκριση των μελών της «Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητος Η Νίσυρος» σε δωρητές, ευεργέτες και μεγάλους ευεργέτες είναι δηλωτική της οικονομικής ευμάρειάς τους, ενώ το αμέσως επόμενο άρθρο 6 αναφέρεται στα επίτιμα μέλη. Σύμφωνα με τη διατύπωση του άρθρου αυτού, επίτιμα μέλη ανακηρύσσονται όσοι με οποιονδήποτε τρόπο συντελούν στην προαγωγή των σκοπών της Αδελφότητας.

Τα σχετικά άρθρα έχουν ως εξής:

ΑΡΘΡΟΝ 4. Τά μέλη τῆς Ἀδελφότητός εἰσι τακτικά καί ἐπίτιμα καί τακτικά εἰσιν οἱ κατ’ έτος προσφέροντες δύο ἀργυρούς μεδζιτιέδες, ἡ ἐφάπαξ λίρας τέσσαρας ἀποφερούσας τόκον τήν ἐτησίαν συνδρομήν.

ΑΡΘΡΟΝ 5. Οἱ προσεγγκόντες ἄνω τῶν τεσσάρων ὀθωμανικῶν λιρῶν καλοῦνται δωρηταί· οἱ ἄνω τῶν δέκα εὐεργέται. Μέγας δέ ὁ γενναίαν παρασχών δωρεάν.

ΑΡΘΡΟΝ 6. Ἐπίτιμα μέλη εἰσίν οἱ ὅπωςδῆποτε συντελοῦντες εἰς τήν προαγωγήν τοῦ σκοποῦ τῆς Ἀδελφότητος.

ΑΡΘΡΟΝ 7. Ἐν ἐκάστω τῶν τακτικῶν καὶ ἐπιτίμων μελῶν χορηγεῖται τό προσήκον δίπλωμα ὑπογεγραμμένον ὑπὸ τοῦ Προέδρου, τοῦ Γραμματέως, καὶ ἐσφραγισμένον τῇ σφραγίδι τῆς Ἀδελφότητος.

ΑΡΘΡΟΝ 8. Τὰ ὀνόματα τῶν εὐεργετῶν καὶ Μεγάλων εὐεργετῶν ἀναγράφονται χρυσοῖς γράμμασιν ἐπὶ πινάκων ἀνηρτημένων ἐν τῇ αἰθούσῃ τῶν συνεδριάσεων.

Τα δύο άρθρα του Κανονισμού που αναφέρονται στις τιμητικές διακρίσεις των μελών της Αδελφότητας σε σχέση με τη συμβολή τους στην προώθηση των σκοπών της φανερώνουν την οικονομική και κοινωνική ισχύ των παρεπιδημούντων στην Κωνσταντινούπολη Νισυρίων, παράλληλα δε την ανάγκη τους να προβάλλουν το κύρος και την ανέλιξή τους στα ανώτερα επίπεδα της οθωμανικής διοίκησης της Κωνσταντινούπολης.

Την επιθυμία τους αυτή μαρτυρούν τα άρθρα 5, 6, 7 και 8, με τα οποία επιδιώκουν στην ουσία να εξοικονομήσουν χρήματα για το ταμείο της Αδελφότητας. Στα άρθρα αυτά αναφέρεται η χορήγηση διπλωμάτων αναγνώρισης τιμής και επαίνου στα μέλη της Αδελφότητας, όπως επίσης και η αναγραφή «*χρυσοῖς γράμμασιν*» των ονομάτων των ευεργετῶν και Μεγάλων ευεργετῶν στην αἴθουσα συνεδριάσεων.

6. Η διοίκηση της «Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητος Η Νίσυρος»

Η Γενική συνέλευση της Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητος εκλέγει πενταμελή Διοικούσα Επιτροπή, η οποία, μαζί με τον Πρόεδρο, διοικεί την Αδελφότητα. Η θητεία της Δ.Ε., μολονότι είναι διετής, ανανεώνει κατ' έτος το ήμισυ των μελών της.

«Φυσικῶς» πρόεδρος της Δ.Ε. και της «όλης ἀδελφότητος» είναι ο Μητροπολίτης Ρόδου, «*νεύσει*» του οποίου εκλέγεται «*εις εκ των μελῶν τῆς Αδελφότητος*». Πρόεδρος ἐπὶ τριετίαν, διηνεκῶς ἀπόντος του μητροπολίτου ἐν τῇ επαρχίᾳ.²⁹

Τα άρθρα που αναφέρονται στη Διοικούσα επιτροπή της Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας περιλαμβάνονται στο Δ' Κεφάλαιο του Κανονισμού και έχουν ως ακολούθως:

ΑΡΘΡΟΝ 10. Τὰ τῆς Αδελφότητος διοικεῖ πενταμελής ἐπιτροπή, ἐκτός τοῦ Προέδρου, ὅστις εἶναι Πρόεδρος καὶ τῆς ὅλης Αδελφότητος, ἐκλέγεται δέ αὕτη διὰ πλειοψηφίας ἐν γενικῇ τῆς Αδελφότητος συνελεύσει.

ΑΡΘΡΟΝ 11. Ἡ ὑπηρεσία τῆς ἐπιτροπῆς ἐστὶ διετής ἀλλασσομένου κατ' ἔτος τοῦ ἡμίσεως προσωπικοῦ αὐτῆς.

ΑΡΘΡΟΝ 12. Ἡ ἐπιτροπὴ ἐκλέγει ἐκ τῶν μελῶν αὐτῆς τὸν Ἀντιπρόεδρον, τὸν Ταμίαν, μεθ' οὗ ἀλληλεγγύως ἐστὶ συνυπεύθυνος, καὶ τὸν Γραμματέα, ὅστις εἶναι καὶ τῆς ὅλης Αδελφότητος.

ΑΡΘΡΟΝ 13. Τὸν Πρόεδρον ἀναπληροῖ ὁ Ἀντιπρόεδρος, καὶ τοῦτον ἀπόντα ὁ διὰ πλειοψηφίας ὑπὸ τῆς ἐπιτροπῆς ἐκλεγείς.

ΑΡΘΡΟΝ 14. Τό ἀποθανόν ἢ παραιτηθέν μέλος, ἢ ἄνευ δεδικαιοποιημένης αἰτίας μὴ ἐκπληροῦν τὰ καθήκοντά του ἀντικαθίσταται ὑπὸ τῆς ἐπιτροπῆς, ἐκτός τοῦ Προέδρου, οὗτινος ἡ ἀντικατάστασις ἀνήκει τῇ γενικῇ συνλεύσει τῆς Ἀδελφότητος.

ΑΡΘΡΟΝ 15. Αἱ συνεδριάσεις τῆς ἐπιτροπῆς γίνονται ἀπαξ τοῦ μηνός, καὶ ἐκτάκτως, ὡσάκις κατ' ἀνάγκην συγκαλέσῃ ὁ Πρόεδρος.

ΑΡΘΡΟΝ 16. Τὰ πρακτικά τῆς ἐπιτροπῆς ὑπογράφονται παρ' ὅλων τῶν μελῶν αὐτῆς, τοῦ Προέδρου καὶ τοῦ Γραμματέως, αἱ δέ κατὰ πλειοψηφίαν ἀποφάσεις αὐτῆς, ἁρμοδίως γινόμεναι, εἰσὶν ἀποδεκταὶ ὑπὸ τῆς Ἀδελφότητος.

ΑΡΘΡΟΝ 17. Καθήκοντα τῆς ἐπιτροπῆς: α) διαχειρίζεται ἅπασαν τήν τῆς Ἀδελφότητος περιουσίαν, β) φροντίζει περὶ τῆς ἀσφαλοῦς ἐκτοκίσεως τοῦ χρηματικοῦ κεφαλαίου, γ) ἐνεργεῖ τήν αὔξησιν μελῶν, δ) ἐκδίδωσι λαχεῖον πρὸς ὄφελος τοῦ ταμείου, ε) ἐπινοεῖ διάφορα μέρη πρὸς πλουτισμὸν τοῦ ταμείου, στ) φροντίζει περὶ τῆς ἀσφαλοῦς ἀποστολῆς εἰς Νίσυρον τοῦ κατὰ το 3 Ἄρθρ. χρηματικοῦ κεφαλαίου, συνεννοουμένη μετὰ τῆς ἐκεῖ τριμελοῦς ἐφορίας, ἣν αὕτη ἐκλέγει ἐκ τῶν ἐκεῖσε φιλοπατριδῶν, ζ) ὑποβάλλει ἐν γενικῇ ἐτησίᾳ συνεδριάσει τῆς Αδελφότητος ἐκθεσιν τῆς προοδευτικῆς αὐτῆς ἐργασίας.

ΑΡΘΡΟΝ 18. Ἐν ταῖς συνεδριάσεσι τὰ δύο τρίτα τῶν μελῶν σχηματίζουνσιν ἀπαρτίαν.

ΑΡΘΡΟΝ 19. Ἐν ταῖς ἀποφάσεσιν ἰσχύει ἡ πλειοψηφία, καὶ ἐν ἰσοψηφίᾳ νικᾷ ἡ ψῆφος τοῦ Προέδρου.

ΑΡΘΡΟΝ 20. Φυσικῶς Πρόεδρος ἐστὶν ὁ κατὰ καιρόν Μητροπολίτης Ρόδου, ἀλλὰ διηνεκῶς ἀπόντος ἐν τῇ ἐπαρχίᾳ, ἐκλέγεται νεύσει ἐκείνου εἷς ἐκ τῶν μελῶν τῆς Ἀδελφότητος Πρόεδρος ἐπὶ τριετίαν, ἐπιφυλάσσεται δέ ὁ Μητροπολίτης τό δικαίωμα τοῦ ἐπικυροῦν τὸν διορισμὸν ἢ μὴ τοῦ ἐκλεγέντος.

ΑΡΘΡΟΝ 21. Καθήκοντα τοῦ Προέδρου: α) συγκαλεῖ τήν ἀδελφότητα, ὡς καὶ τήν ἐπιτροπὴν εἰς τακτικάς καὶ ἐκτάκτους συνεδριάσεις, β) διευθύνει τὰς συζητήσεις, γ) παραχωρεῖ τῷ αἰτοῦντι τὸν λόγον, καὶ τίθησιν εἰς ψηφοφορίαν

τά ζητήματα, δ) επαναφέρει εις τάξιν τόν παρεκτρεπόμενον, καί ἐν ἀνάγκῃ διαλύει τήν συνεδρίασιν, ε) υπογράφει μετά τοῦ Γραμματέως, ἐκτός τῶν πρακτικῶν τῆς τε Ἀδελφότητος, καί τῆς διοικούσης ἐπιτροπῆς, τὰς ἐπιστολάς, τὰ ἐνδεικτικά τῆς χρηματικῆς λήψεως, τὰ διπλώματα, καί πᾶν ἄλλο ἔγγραφο τῆς ὑπηρεσίας, στ) εὐρίσκεται εἰς ἄμεσον συγκοινωνίαν μετά τοῦ Μητροπολίτου περί τῶν καθ' ἕκαστα ἐν γένει τῆς Ἀδελφότητος.

ΑΡΘΡΟΝ 22. Καθήκοντα τοῦ Γραμματέως: α) φυλάττει τό Μητρώον, ἐν ᾧ ἐγγράφονται τὰ μέλη, β) ἔχει τήν σφραγίδα τῆς Ἀδελφότητος, γ) τηρεῖ τὰ βιβλία τῶν πρακτικῶν τῆς Ἀδελφότητος καί τῆς διοικούσης ἐπιτροπῆς, δ) φυλάττει ἀσφαλῶς τήν ἀλληλογραφίαν, καί ἐν γένει πᾶν ἔγγραφο τῆς Ἀδελφότητος, ε) συντάττει τὰ πρακτικά καί συνυπογράφει ταῦτα, στ) συντάττει τήν ἐτησίαν ἔκθεσιν τῆς ἐπιτροπῆς, καί ὡς μέλος συζητεῖ καί συμψηφοφορεῖ ἐν ταῖς συνεδριάσεσι τῆς Ἀδελφότητος καί τῆς ἐπιτροπῆς.

ΑΡΘΡΟΝ 23. Ὁ Ταμίας φυλάττει τό ταμεῖον τῆς Ἀδελφότητος, β) φροντίζει περί τῆς τακτικῆς καί ἀνελλιποῦς εἰσπράξεως τῶν ἐτησίων συνδρομῶν, καί περί τῆς παραλαβῆς οἰονδήτινων προσφορῶν, ἐκδίδων ἐν πάσῃ χρηματικῇ λήψει τήν ἀναγκαίαν ἀπόδειξιν, γ) κρατεῖ τακτικά βιβλία ἐσόδων καί ἐξόδων, δ) κατά τριμηνίαν παρουσιάζει τῇ ἐπιτροπῇ ἀκριβῆ ἔκθεσιν τῆς καταστάσεως τοῦ ταμείου, ε) ἐν τῇ ἐτησίᾳ δέ συνεδριάσει τῆς Ἀδελφότητος ὑποβάλλει γενικὴν λεπτομερῆ ἔκθεσιν τῆς ὅλης περιουσίας τῆς Ἀδελφότητος.

Ο μητροπολίτης Ρόδου διοικεῖ δι' ἀντιπροσώπου του τὴν Αδελφότητα. Πράγματι, σύμφωνα με τὸν Κανονισμό (άρθρα 20, 21), ὁ Μητροπολίτης Ρόδου προτείνει ἓνα πρόσωπο τῆς ἀρεσκείας του ὡς ἀντικαταστάτῃ του, τοῦ οὐοίου ἡ ἐπιλογή εἶναι σπιν ἀπόλυτη δικαιοδοσία του. Ο προεδρεύων, ὡπως προκύπτει ἀπὸ τὴν παράγραφο στ τοῦ ἀρθρου 21, ἔχει ἄμεση ἐπαφή με τὸν μητροπολίτη «περί τῶν καθ' ἕκαστα ἐν γένει τῆς Αδελφότητος». Προφανῶς ὁ μητροπολίτης του διαβιβάζει τις ἀπόψεις καί ἐπιθυμίες του, τις οποιές ἐκτελεῖ, με βάση τις ἀρμοδιότητες που του παρέχει τὸ ἀρθρο 21 τοῦ Κανονισμοῦ, δηλαδή: «α) συγκαλεῖ τὴν ἀδελφότητα, ὡς καί τὴν ἐπιτροπὴν εἰς τακτικὰς καί ἐκτάκτους συνεδριάσεις β) διευθύνει τὰς συζητήσεις γ) παραχωρεῖ τῷ αἰτοῦντι τὸν λόγον καί τίθησιν εἰς ψηφοφορίαν τὰ ζητήματα δ) επαναφέρει εἰς τάξιν τὸν παρεκτρεπόμενον, καί ἐν ἀνάγκῃ διαλύει τὴν συνεδρίασιν ε) υπογράφει μετὰ τοῦ Γραμματέως, ἐκτὸς τῶν πρακτικῶν τῆς τε Αδελφότητος, καί τῆς διοικούσης ἐπιτροπῆς, τὰς ἐπιστολάς, τὰ ἐνδεικτικά τῆς χρηματικῆς λήψεως, τὰ διπλώματα, καί πᾶν ἄλλο ἔγγραφο τῆς ὑπηρεσίας».

Τα άρθρα 22 και 23 του Κανονισμού αναφέρονται στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του γραμματέα και του ταμία της Διοικούσας Επιτροπής της Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας. Όλες οι δραστηριότητες και οι σχεδιασμοί του σωματείου καταγράφονται στα βιβλία των πρακτικών, πουθενά δε διατυπώνεται πρόνοια ή επιφύλαξη απόκρυψης στοιχείων.³⁰ Η αδελφότητα έχει πλήρη νομιμοποίηση και ελεύθερη δραστηριότητα στα πλαίσια της λειτουργίας του Οθωμανικού κράτους.

7. Οι συνεδριάσεις της Αδελφότητας

Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στις συνεδριάσεις της Αδελφότητας. Οι σχετικές διατάξεις του έχουν ως ακολούθως:

ΑΡΘΡΟΝ 24. Τακτικά συνεδριάσεις της 'Αδελφότητος γίνονται δίδ τοῦ ἐνιαυτοῦ, ἡ μία τὴν πρό τῆς πεντηκοστῆς Κυριακὴν, καὶ ἡ ἄλλη τὴν πεντηκοστὴν, ὅτε καὶ πανηγυρίζει ἡ 'Αδελφότης, τελουμένης ἀρχιερατικῆς λειτουργίας, ἐν ἣ μνημονεύονται τὰ ὀνόματα τῶν μελῶν ζώντων καὶ τεθνεότων. Ἐκτακτοὶ δὲ ὁσάκις ἡ διοικοῦσα ἐπιτροπὴ καθορᾷ τὴν ἀνάγκην.

ΑΡΘΡΟΝ 25. Ἡ συνεδρίασις ἐν μὲν ταῖς τακτικαῖς συνεδριάσεσι, θεωρεῖται πλήρης, ἂν ὧσι τὰ μέλη πλείω τοῦ ἡμίσεως, ἐν δὲ τῆς ἐκτάκτοις, ἂν ὧσι τὰ δύο τρίτα.

ΑΡΘΡΟΝ 26. Ἐν πάσῃ συνεδριάσει προσκαλοῦνται τὰ μέλη διὰ προσκλητηρίων, συνεννοουμένου τοῦ Προέδρου μετὰ τοῦ Γραμματέως.

ΑΡΘΡΟΝ 27. Ἐν τῇ πρώτῃ τακτικῇ συνεδριάσει α) ὑπογράφονται τὰ πρακτικά τῆς προηγουμένης συνεδριάσεως, ἂν ὑπάρχουν, β) ἀναγινώσκονται τὰ ὀνόματα τῶν κατὰ το τρέχον ἔτος νέων μελῶν, ἐξ ὧν ἀναγράφονται ὅσοι τυχόν εὔρεθῶσι δωρηταί, εὐεργέται, ἢ καὶ Μεγάλοι εὐεργέται, καὶ ἀναγινώσκεται ἡ νενομισμένη ἐκθεσις τῆς ἐπιτροπῆς ἐπὶ τῶν ἐτησίων ἐργασιῶν αὐτῆς, δ) ἀναγινώσκεται ἄλλη ἐκθεσις περὶ τῆς ἐν γένει καταστάσεως τοῦ ταμείου, καὶ τῆς ἄλλης περιουσίας, ε) διορίζεται ἐξελεγκτικὴ ἐπιτροπὴ ἐπὶ τῆς διαχειρίσεως τοῦ ταμείου ἐφ' ὅλων δὲ τούτων συντάττεται πρακτικόν.

ΑΡΘΡΟΝ 28. Ἐν τῇ δευτέρᾳ ταύτῃ συνεδριάσει, ἥτοι τὴν ἡμέραν τῆς πεντηκοστῆς μετὰ τὴν θείαν λειτουργίαν α) ἀναγινώσκονται τὰ πρακτικά τῆς προηγουμένης, καὶ ὑπογράφονται β) ἀναγινώσκεται κατόπιν ἡ γνωμοδότησις τῆς ἐν τῇ προηγουμένη συνεδριάσει διορισθείσης ἐξελεγκτικῆς ἐπιτροπῆς, γ) ἡ συνέλευσις συσκέπτεται καὶ ἀποφασίζει ἂν τι σπουδαῖον ἀφορῶν τὴν

Ἀδελφότητα, ὑποβάλλεται αὐτὴ ὑπὸ τῆς διοικουμένης ἐπιτροπῆς ἢ τίνος τῶν μελῶν τῆς Ἀδελφότητος, δ) ἡ συνέλευσις προβαίνει εἰς τὴν διὰ μυστικῆς πλειοψηφίας ἀντικατάστασιν τῶν τὴν διετίαν συμπληρωσάντων μελῶν, ὡς καὶ τοῦ Προέδρου, τυχόν συμπληρώσαντας τὴν τριετίαν αὐτοῦ συντάσσεται δὲ ἀμέσως περιληπτικὴ ἐκθεσις τοῦ καταστατικοῦ τῆς Ἀδελφότητος, ἣτοι σημειοῦται ὁ ἀριθμὸς τῶν νέων μελῶν, ἡ αὐξήσις τοῦ ταμείου, καὶ ἔτι ἄλλο σπουδαῖον ὑπογεγραμμένη ὑπὸ τῆς ἐπιτροπῆς, καὶ ἐσφραγισμένη τῇ σφραγίδι τῆς Ἀδελφότητος, ἐξαποστέλλεται πρὸς ἐγκρισιν τῇ Α.Σ. τῷ Μητροπολίτῃ Ρόδου, ἐν τῇ ἀπαντήσῃ ἂν μὴ ἐκθεσις ἔτυχε τῆς ἐπιδοκιμασίας, ἡ ἐπιτροπὴ προβαίνει εἰς τὰ τῆς ὑπηρεσίας, ἂν δὲ σημειῶνται παρατηρήσεις ἐπὶ τῶν γενομένων, αὐταὶ ὑποβάλλονται εἰς ἑκτακτον συγκαλουμένην γενικὴν συνεδρίαν διὰ τὰ περαιτέρω.

Ο συντάκτης του Κανονισμοῦ ὅρισε δύο συγκεκριμένες ἡμέρες γιὰ τις τακτικὲς συνεδριάσεις της: τὴν προ τῆς Πεντηκοστῆς Κυριακὴ καὶ τὴν Πεντηκοστή, ἡμέρα κατὰ τὴν ὁποία *«πανηγυρίζει ἡ Ἀδελφότης»*.

Ο συμβολισμὸς καὶ ἡ σύνδεση τῆς Πεντηκοστῆς με τοὺς σκοποὺς καὶ τις ἐπιδιώξεις τῆς Φιλεκπαιδευτικῆς Ἀδελφότητος εἶναι προφανῆς. Ἡ στενὴ σχέση τῆς Ἀδελφότητος με τὴν Ἐκκλησίαν τονίζεται ἰδιαίτερα καὶ με τὸ συμβολισμό αὐτό, ὅπως καὶ με τὸ ἀρθρο 24, τὸ ὁποῖο προβλέπει τὴν τέλεση Ἀρχιερατικῆς Λειτουργίας τὴν ἡμέρα τῆς Πεντηκοστῆς *«ἐν ἡ μνημονεύονται τα ονόματα τῶν μελῶν ζώντων καὶ τεθνεότων»*.

Τὰ ἀρθρα 27 καὶ 28 ὀρίζουν με ἀπόλυτη ακρίβεια καὶ σαφήνεια τις ἐργασίες τῶν συνεδριάσεων τῆς Ἀδελφότητος. Προβλέπουν πλήρη ἐλεγχὸ τῶν πεπραγμένων καὶ τῆς οικονομικῆς διαχείρισης, ἀλλεπάλληλες ἐκθέσεις καὶ ἐλέγχους ἀπὸ τὰ μέλη τῆς καὶ τὴν ἐξελεγκτικὴ ἐπιτροπὴ, καταγραφή ὅλων με τὴ σύνταξη πρακτικῶν στα βιβλία³¹ τῆς Ἀδελφότητος. Τὰ πρακτικὰ αὐτὰ ἀποστέλλονται στο Μητροπολίτη Ρόδου, ὁ ὁποῖος ἔχει δικαίωμα νὰ μὴ τα ἐγκρίνῃ ἢ νὰ τα τροποποιήσῃ. Στὴν περίπτωση αὐτὴ *«καὶ παρατηρήσεις αὐταὶ ὑποβάλλονται εἰς ἑκτακτον συγκαλουμένην γενικὴν συνεδρίαν διὰ τὰ περαιτέρω»*.

Με τις διατάξεις αὐτές, ὁ Μητροπολίτης Ρόδου διασφαλίζει πλήρως τὸν ἐλεγχὸ τῆς Ἀδελφότητος σὲ ὅλα τὰ στάδια τῶν ἐργασιῶν καὶ ἀποφάσεών της. Ἡ γενικὴ συνεδρίαση ἐντέλει τῶν μελῶν ἐξετάζει καὶ αὐτὴ τὰ προκύπτοντα θέματα καὶ ἀποφασίζει.

8. Η σφραγίδα. Η τύχη της περιουσίας σε περίπτωση διάλυσης της Αδελφότητας

Το ΣΤ' Κεφάλαιο του Κανονισμού περιλαμβάνει δύο άρθρα με θέμα τη Σφραγίδα της Αδελφότητας. Επιγράφονται με τον τίτλο «Περί σφραγίδος» και είναι τα άρθρα 29 και 30:

ΑΡΘΡΟΝ 29. Ἡ Ἀδελφότης ἔχει σφραγίδα, ἣτις περιγραφὴν μὲν ἔχει, ἡ ἐν Κωνσταντινουπόλει Φιλεκπαιδευτικὴ Ἀδελφότης ἡ Νίσυρος, ἐν τῷ μέσῳ δέ τήν εἰκόνα τῆς Θεοτόκου τῆς ἐπιλεγομένης Σπηλιανῆς.

ΑΡΘΡΟΝ 30. Ἡ σφραγὶς μένουσα παρὰ τῷ γραμματεῖ τίθεται ἐν τοῖς διπλώμασι τοῖς ἐνδεικτικοῖς τῆς χρηματικῆς παραλαβῆς κτλ.

Το σχῆμα της είναι ωειδές, με περιμετρικά γραμμένη την ονομασία «η ἐν Κωνσταντινουπόλει Φιλεκπαιδευτικὴ Ἀδελφότης ἡ Νίσυρος» και «ἐν τῷ μέσῳ» της την εἰκόνα της Παναγίας Σπηλιανῆς. Η σημειολογία είναι προφανής και αναφέρεται και πάλι στη στενὴ σύνδεση της Αδελφότητας με την Εκκλησία και στον κυρίαρχο ρόλο του ηγουμένου της μονῆς της Παναγίας Σπηλιανῆς στα εκπαιδευτικά θέματα της Νισύρου και με τον ἔλεγχο των οικονομικῶν ἐνισχύσεων των σχολείων.³²

Ο Κανονισμός, Κεφάλαιο Η, ἀρθρο 51, αναφέρεται στην τύχη των περιουσιακῶν στοιχείων της Αδελφότητας στην περίπτωση –την ὁποία ἀπεύχεται ο συντάκτης του– διαλύσεώς της.

Τα δύο τελευταία ἀρθρα του ἐπιγράφονται ὡς «Γενικαὶ Διατάξεις» και ἔχουν ὡς κάτωθι:

ΑΡΘΡΟΝ 31. Ἐν περιπτώσει καθ' ἣν (ὃ μὴ γένοιτο) διαλυθεῖ ἡ Ἀδελφότης, ἡ περιουσία αὐτῆς εἴτε χρηματικὴ, εἴτε κτηματικὴ ὡς ἀνήκουσα τῇ πατρίδι, ἐπὶ τῇ διανοητικῇ αὐτῆς προόδῳ εἰσπραχθεῖσα παραδίδεται διὰ τῆς Α.Π. τοῦ Μητροπολίτη Ρόδου ταῖς ἐν Νισύρῳ ἐφορίαις τῶν σχολῶν, ὅπως ἐξασφαλίσωσι ταύτην ὡς ἀναφαίρετον καὶ ἀναλλοίωτον προίκα τῶν σχολῶν.

ΑΡΘΡΟΝ 32. Ὁ παρῶν κανονισμός συζητηθεὶς ἐν πλήρει συνεδριάσει ὑπεγράφη ὑπὸ τῶν μελῶν τῆς Ἀδελφότητος καὶ ἐπεκυρώθη τῇ μονογραφίᾳ τῆς Α.Σ. τοῦ Μητροπολίτου ἡμῶν Ρόδου κυρίου Γερμανοῦ, ἔχει δέ τό κῦρος καὶ τὴν ἰσχύν ἐπὶ πενταετίαν, μετὰ ταῦτα δέ δύναται ἀναθεωρηθεῖς νά τροποποιηθῇ.

Συνεπές το άρθρο 31 στους σκοπούς της Αδελφότητας, όπως διατυπώθηκαν στο άρθρο 1 του Κανονισμού, επιτάσσει την παράδοση των περιουσιακών της στοιχείων «ταῖς ἐν Νισύρῳ εφορίαις των σχολῶν» με την απαραίτητη και πάλι μεσολάβηση του Μητροπολίτη Ρόδου.³³

Στο άρθρο 52, το οποίο είναι και το τελευταίο του Κανονισμού, γίνεται ονομαστική αναφορά στον –κατά πάσα πιθανότητα– συντάκτη και εμπνευστή του Κανονισμού, το Μητροπολίτη Ρόδου Γερμανό, ο οποίος «τη μονογραφία του» τον επικύρωσε και του έδωσε χρονική ισχύ αναλλοίωτης μορφής την πενταετία, μετά την οποία «δύνатаι αναθεωρηθείς να τροποποιηθή».

9. Συμπεράσματα

Η ίδρυση της «Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητος *Η Νίσυρος*», το 1876, από τους παρεπιδημούντες στην Κωνσταντινούπολη Νισυρίους συμπλέει με το ρεύμα της συγκρότησης αδελφοτήτων και συλλόγων, το οποίο ήταν ευρύτατα διαδεδομένο από το 1860 στον υπόδουλο ελληνικό χώρο. Είναι η ανάγκη των μεσαίων και ανώτερων τάξεων των υπόδουλων Ελλήνων να δηλώσουν την κοινωνική και οικονομική τους ισχύ και να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη διοίκηση των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων τους.³⁴ Οι αλλαγές και οι μεταρρυθμίσεις, τις οποίες η οθωμανική εξουσία επαγγέλληκε με τα μεταρρυθμιστικά διατάγματα και τους νόμους της περιόδου του Τανζιμάτ (1839 - 1876), διευκόλυναν τη δραστηριότητα αυτή των Ελλήνων.

Ειδικότερα τα διατάγματα του Γκιουλ Χανέ Χαττ-ι Σερίφ (1839) και του Χαττ-ι Χιουμαγιούν (1856) αποσκοπούσαν με την ισότητα έναντι του νόμου όλων των υπηκόων της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, ανεξαρτήτως θρησκείας, να ενσωματώσουν τους Ρωμιούς στον οθωμανικό χώρο. Ήταν, λοιπόν, απόλυτα λογική και αναμενόμενη η δραστηριοποίηση των Ελλήνων υπηκόων της Οθωμανικής αυτοκρατορίας με την ίδρυση των φιλεκπαιδευτικών σωματείων και συλλόγων.

Η σχέση της «Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητος *Η Νίσυρος*» με τη διοικούσα εκκλησία και συγκεκριμένα με τη Μητρόπολη Ρόδου είναι στενότερη. Η Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα αποτελεί, στην ουσία, φορέα του Μητροπολίτη Ρόδου στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής στα σχολεία της Νισύρου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Α. Βακαλόπουλου, *Οι κοινότητες, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. Ι' (1453-1669), σσ. 150-155, και Σία Αναγνωστοπούλου, *Μικρά Ασία 19ος αι. - 1919: Οι Ελληνορθόδοξες Κοινότητες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997, σ. 46.
2. Σία Αναγνωστοπούλου, ό.π., σ. 45.
3. Ο Κανονισμός λειτουργίας της «Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας Η Νίσυρος» παρατίθεται κατά άρθρο στα κεφάλαια της παρούσας εργασίας και εξ ολοκλήρου στο τέλος της εργασίας αυτής από το προσωπικό μου αρχείο, με απόλυτη πιστότητα στην ορθογραφία και σύνταξη του πρωτότυπου κειμένου.
4. Χ. Πατρινέλη, Η ανασύσταση του Οικουμενικού Πατριαρχείου και η θέση του μέσα στον ορθόδοξο κόσμο, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. Ι', Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1974, σ. 92. Η οθωμανική εξουσία, κατά τη Σία Αναγνωστοπούλου (ό.π., σ. 23) «εξ υπαρχής αναγνώρισε την πνευματική εξουσία του θρησκευτικού ηγέτη (και της εκκλησιαστικής ιεραρχίας - μητροπολιτών), μέσα από την απονομή "προνομίων" για ελεύθερη και απρόσκοπτη άσκηση των πνευματικών τους καθηκόντων».
5. Απ. Βακαλόπουλου, *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, τ. Α', σ. 288: «Ο ομφαλός της εξακολουθεί να είναι η Κωνσταντινούπολη, η έδρα του οικουμενικού πατριάρχη» και σ. 302: «...Η ορθόδοξη εκκλησία, ελέγχει όχι μόνο την ιδιωτική, αλλά και την πνευματική ζωή των πιστών ...Εφόσον η εκκλησία καθορίζει τους κανόνες της ζωής του...» Επίσης Β. Κρεμμυδά, *Νεότερη Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή*, β' έκδοση, Εκδόσεις Γνώση, Αθήνα 1984, σ. 148.
6. Σία Αναγνωστοπούλου, ό.π., σσ. 23, 45.
7. Σία Αναγνωστοπούλου, ό.π., σ. 290.
8. Σία Αναγνωστοπούλου, ό.π., σ. 323.
9. Γιαν. Γιαννόπουλου, *Σύντομη Ιστορία της Δωδεκανήσου*, έκδοση Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα 1997, σ. 33. Επίσης Παν. Σαβοριανάνκη, *Νησιώτικες κοινωνίες στο Αιγαίο*, εκδ. Τροχαλία/Δήμος Ρόδου, Σεπτέμβριος 2000, σσ. 188-189.
10. Παν. Σαβοριανάνκη, ό.π., σ. 189. Επίσης «Σπηλιανής Αρχείον», Κώστα Πατούρη, Τα έγγραφα του αρχείου της Μονής, σ. 24, εκδ. Εταιρείας Νισυριακών Μελετών, Αθήνα 1999.
11. Βλ. το άρθρο-βιογραφία του Τάσου Αθ. Γριτσόπουλου στη θρησκευτική και ηθική εγκυκλοπαίδεια, εκδ. Αθ. Μαρτίνου, τ. 4, Αθήνα 1964, σ. 399, για τον Οικουμενικό Πατριάρχη Γερμανό Καβακόπουλο (1913-1918).
12. Βασ. Χατζηβασιλείου, *Ιστορία της νήσου Κω*, έκδοση Δήμου Κω, 1990, σ. 381.

- Επίσης Φωτ. Κλαδάκη-Μενεμενλή & Αδ. Τιμοθ. Φρέρη, *Από την Εκπαιδευτική Ιστορία της Ρόδου*, έκδοση Δήμου Ροδίων, Σύρος 2002, σ. 50.
13. Από το 1870, οι ελληνικές κοινότητες ιδρύουν σωματεία και συλλόγους. Σχετικά, ο Χρ. Σολδάτος στην *Εκπαιδευτική και πνευματική κίνηση του ελληνισμού της Μ. Ασίας (1800-1922)*, (εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 1989, τ. Β', σ. 142) γράφει: «Όλες οι μικρασιατικές κοινότητες μικρές και μεγάλες είχαν συστήσει φιλεκπαιδευτικούς συλλόγους ή λέσχες ή αδελφότητες με αυστηρή οργάνωση και κανονισμούς με σκοπό την ίδρυση και συντήρηση σχολείων, την ενίσχυση του ταμείου άλλων ή την ανέγερση κι επισκευή σχολικών κτιρίων».
 14. Ο Βασ. Χατζηβασιλείου στην *Ιστορία της νήσου Κω* (έκδοση Δήμου Κω, 1990, σσ. 381, 385, 393) μας πληροφορεί ότι ο Μητροπολίτης Γερμανός το Δεκέμβριο του 1867 συνέστησε το «Συμβούλιο της Μητροπόλεως Κω». Επίσης, το 1865 συνέταξε τον Κανονισμό των Σχολείων («Διοργανισμός»), καθώς και τον Κανονισμό της «Φιλοπάτριδος Αδελφότητας» και του «Ταμείου των πτωχών». Επίσης, ο Παν. Σαβοριανάκης στις *Νησιωτικές κοινωνίες στο Αιγαίο* (ό.π., σσ. 192, 200) μας πληροφορεί ότι ο Μητροπολίτης Γερμανός το 1877 εξέδωσε Κανονισμό λειτουργίας της μονής Παν. Σπηλιανής Νισύρου. Είχε προηγηθεί ένα έτος πριν, το 1876, η συστηματική οργάνωση της εκπαίδευσης του χριστιανικού πληθυσμού της Ρόδου και η υπαγωγή των σχολείων υπό την εποπτεία της «Εφορείας των Σχολείων για να είναι η δημοτική εκπαίδευσις ομοιόμορφη».
 15. Οι δυσκολίες εξασφάλισης των αναγκαίων αγαθών που δημιουργούσε στους κατοίκους του νησιού το άγονο έδαφος, οι μικρές επίπεδες εκτάσεις γης και η έλλειψη νερού οδήγησαν τους Νισυρίους στη μετανάστευση προς τα απέναντι παράλια της Μικράς Ασίας με τελικό προορισμό την Κωνσταντινούπολη. Το μεταναστευτικό αυτό ρεύμα εντάθηκε το 10ο αιώνα, οπότε και δημιουργήθηκε ακμάζουσα παροικία Νισυρίων στη Βασιλεύουσα. Βλ. Κ. Φλέγερ *Η νήσος Νίσυρος και οι θερμαί αυτής*, εν Κωνσταντινουπόλει, υπό Γεωργ. Ι. Χατζηπολύσιου 1895, Ανατύπωση, *Λεύκωμα νισυριακού συλλόγου Νέας Υόρκης «Παναγιάς Θερμιανής»*, Νέα Υόρκη 1989, σ. 67. Είναι η εποχή της μαζικής μετανάστευσης Ελλήνων προς τη Μικρά Ασία. Βλ. σχετικά Σίας Αναγνωστοπούλου, ό.π., σ. 192.
 16. Ο Κ. Φλέγερ επισκέφθηκε τη Νίσυρο «τῇ εὐγενεῖ προσκλήσει τοῦ ἐξ Ἐμπορείου τῆς Νισύρου κ. Παντελέοντος Παντελίδου, ἰδρυτοῦ, ἰδιοκτῆτου καὶ διευθυντοῦ συνάμα τῶν ἐν Πάλοις θερμῶν “Ὁ Ἴπποκράτης”, ὅπου παρέμεινε μίᾱ βδομάδα. Ὅπως ο ἴδιος σημειώνει κατὰ την παραμονή του στο νησί «συνέλαβον τὴν [ιδέα] να συγγράψω τὴν σύντομον πραγματείαν ταύτην». Απότοκος τῆς ιδέας του αὐτῆς

- είναι το βιβλίο *Η νήσος Νίσυρος και αι θερμαί αυτής*, το οποίο εκδόθηκε στην Κωνσταντινούπολη το 1899. Το 1989, το βιβλίο αυτό επανεκδόθηκε από το Νισυριακό σύλλογο Νέας Υόρκης «Παναγία Θερμιανή» και συμπεριλήφθηκε στο πανηγυρικό λεύκωμα για τον εορτασμό των 80 ετών συλλογικής δραστηριότητας στις Η.Π.Α. των Νισυρίων των χωριών Εμπορείος και Πάλαι.
17. Όπως χαρακτηριστικά μάς πληροφορεί ο Κ. Φλέγερ, ό.π., σ. 66: «Παρήγαγε δε η σύγχρονος Νίσυρος σειράν εὐπαιδευτῶν και επιστημόνων ανδρῶν...»
 18. Η φιλοπατρία των αποδήμων Νισυρίων εκδηλώνεται και με δωρεές τρίτων. Ενδεικτικά αναφέρω τη μαρτυρία του Κ. Φλέγερ, ό.π., σ. 60: «Τά δέ πλησίον (εννοεί της Εκκλησίας) σχολεῖα ἄρρένων καί θηλέων συνάμα ἔχει αἰθουσας εὐρύχωρον, κοσμουμένην διά γεωγραφικῶν χαρτῶν, οὓς ὁ ἀείμνηστος Ἡγεμὼν τῆς Σάμου Κωνσταντῖνος Φωτιάδης Βέης ἐδωρήσατο τοῖς ἐν Κωνσταντινουπόλει Νικιάταις πρὸς ἀποστολήν εἰς τὴν πατρίδα αὐτῶν».
 19. Κ. Φλέγερ, ό.π., σ. 68.
 20. Στο «Κτηματολόγιον τῆς ἐν τῷ χωρίῳ Νικία, Ἱεράς Ἐκκλησίας τῶν Ἑσοδίων τῆς Θεοτόκου», στις σελίδες καταγραφῆς των εσόδων του ναοῦ καταχωροῦνται διάφορα ποσά με τις ενδείξεις: «1890 Φεβ. 21, ἐστάλησαν ἀπὸ τοὺς ἐν Κωνσταντινουπόλει ἀδελφούς», 1893 Μαΐου 1 ἔλαβον παρὰ ἀπὸ ἐν Κωνσταντινουπόλει Ἀδελφούς και αλλοῦ. Γίνεται λόγος για τόκους χρημάτων ἀπὸ την Κωνσταντινούπολη και για δαπάνες χρημάτων για «κεργιά ἀπὸ Κωνσταντινούπολη». Επίσης ἀπὸ ιδιόχειρο σημεῖωμα του Γεωργίου Σακελλάρη, μέλους της Εφορίας του ναοῦ, ενημερωνόμεσθε για «εισπράξεις ἀπὸ βιβλία της ἀδελφότητος εκ Κωνσταντινουπόλεως». Βλ. επίσης Κ. Φλέγερ, ό.π., σ. 76.
 21. Εμμ. Αλεξιάδη, *Οι παλαιότεροι διηγούνται, Νισυριακὸν δελτίον*, Ἐκδοσις συλλόγου Νισυρίων Νέας Υόρκης «Ο Ἅγιος Ἰωάννης ο Θεολόγος», ἔτος 1ο, Νέα Υόρκη 1965, σ. 12.
 22. Αντ. Αντάπαση, *Ο ἀπόδημος Εμπορείος, αναγκαῖες συμπληρώσεις*, εφημ. *Η Φωνὴ τῆς Νισύρου*, ἔτος Η΄, αρ. φύλλου 37, Αθήνα, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1989, σ. 1.
 23. *Νισυριακά*, τ. 12, Αθήνα 1993, σ. 5.
 24. Οι ἀδελφότητες και τα σωματεία αὐτά, πέραν του βασικοῦ σκοποῦ ἰδρύσεως και λειτουργίας τους, που ἦταν η παροχὴ εκπαιδευτικῶν υπηρεσιῶν στις ἐλληνικὲς κοινότητες καταγωγῆς των μελῶν τους, «ἐνίσχυναν τον πόθο για την σύσφιξη των σχέσεών των και καλλιερгоύσαν θρησκευτικούς και ἐθνικούς σκοπούς, που πάνω σ' αὐτοὺς στηρίζαν την ὑπαρξή τους κι ἀκουμπούσαν την ἐλπίδα της μελλοντικῆς τους ἀποκατάστασης». Βλ. Χ. Σολιάτου, *Η εκπαιδευτικὴ και πνευματικὴ κίνηση του Ἑλληνισμοῦ τῆς Μ. Ἀσίας (1800-1922)*, Αθήνα 1989, εκδ. Γρηγόρης, τ. Β΄, σ. 207.

25. Παν. Σαβοριανάκη, ό.π., σ. 202, Σία Αναγνωστοπούλου, ό.π., σ. 293 κ.α.
26. Σία Αναγνωστοπούλου, ό.π., σ. 290.
27. Όπως μας πληροφορεί ο Κ. Φλέγκερ, στη Νίσυρο υπήρχαν “έν Μανδρακίφ καί Έμπορειφ άνά έν άρρεναγωγείον καί παρθεναγωγείον, έν Νικίοις δέ κοινή δι’ άμφότερα τά φύλα σχολή”. Βλ. Κ. Φλέγκερ, ό.π., σ. 66.
28. Το τουρκικό νόμισμα είχε υποδιαρέσεις το άσπρο, τον παρά, το γρόσι, το μετζίκι, τη χρυσή λίρα. Ένα άσπρο ισοδυναμούσε με το 1/2 του παρά, 40 παράδες ισοδυναμούσαν με ένα γρόσι, 20 γρόσια με ένα μετζίκι και 100 γρόσια με μία χρυσή λίρα. Από ιδιόχειρο ισολογισμό της έφορίας Γεωργίου Σακελλάρη το Σεπτέμβριο του 1890, πιθανώς της Εκκλησίας των Εισοδίων (ο ίδιος γράφει Εσοδίων) της Θεοτόκου, του χωρίου Νικειά της Νισύρου, πληροφορούμαστε ότι η αμοιβή διδασκάλου στα Νικειά της Νισύρου για «εκδούλεψη δύο ετών» είναι 3.990 γρόσια, ήτοι 1.995 γρόσια ετησίως. Με την ετήσια συνδρομή δύο αργυρών μεδζιτιέδων, 50 μέλη της Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας χρηματοδοτούσαν την ετήσια αμοιβή του δασκάλου.
29. Εννοεί αυτονοήτως, ήταν αυτονόητο να είναι πρόεδρος της Διοικούσας Επιτροπής της «Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητος Η Νίσυρος» ο Μητροπολίτης Ρόδου.
30. Βλ. «Κτηματολόγιον της εν τω χωρίω Νικία Ιεράς εκκλησίας των Εισοδίων της Θεοτόκου» όπου οι καταχωρήσεις των εσόδων της εκκλησίας είναι αναλυτικότερες και συμπεριλαμβάνουν δωρεές της «Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητος Η Νίσυρος» προς το εκεί σχολείο.
31. Τέτοιους ελέγχους πραγματοποιεί ο Μητροπολίτης Ρόδου και στα οικονομικά των εκκλησιών της δικαιοδοσίας του. Από το «Κτηματολόγιον της έν τφ χωρίφ Νικία Ιεράς Έκκλησίας των Εισοδίων της Θεοτόκου», πληροφορούμαστε τους κατ’ έτος ελέγχους των εσόδων και εξόδων, που πραγματοποιεί για λογαριασμό του Μητροπολίτη αντιπρόσωπός του ιερωμένος ή και ο ίδιος ο Μητροπολίτης όταν επισκέπτεται τη Νίσυρο. Στις καταχωρήσεις των οικονομικών αυτών δοσοληψιών καταγράφονται οι αμοιβές των εκπαιδευτικών αναλυτικά όπως και κάθε δαπάνη ή είσπραξη που αφορά τη λειτουργία του σχολείου. Ο έλεγχος των οικονομικών πεπραγμένων πιστοποιείται από σχετικά πρακτικά στο τέλος του οικονομικού έτους, που υπογράφει ο ελεγκτής ιερωμένος.
32. Στ. Ι. Κέντρη, Παναγία Σπηλιανή, έκδοση Ι.Μ. Παναγίας Σπηλιανής, Νίσυρος 1991. Επίσης Νικήτα Οδ. Σακελλαρίδη, Παναγία Σπηλιανή, Νισυριακά, τ. VI, Αθήναι 1978, έκδοση Εταιρείας Νισυριακών Μελετών, σ. 128, και Από τα Νισυριακά Χρονικά στην Εταιρεία Νισυριακών Μελετών, τ. Ι και ΙΙ, Αθήνα 1996, έκδοση Εταιρείας Νισυριακών Μελετών, ιδίως σσ. 253, 500, 594, 769 κ.α.

33. Βασ. Χατζηβασιλείου, *Ιστορία της νήσου Κω*, ό.π., σ. 393, όπου αναφέρεται στο σύλλογο «Η Φιλόπατρις Αδελφότης», που ιδρύθηκε επί αρχιερατίας Γερμανού Καβακόπουλου. Στο άρθρο 11 του Κανονισμού της οριζόταν ότι, σε περίπτωση διάλυσης του συλλόγου, η περιουσία του περιέρχεται στα «Εκπαιδευτικά Καταστήματα» της πόλης.
34. Παν. Σαβοριανάκη, ό.π., σσ. 186, 202.

Abstract

In the 1860's decade the Greek-orthodox communities of Ottoman empire developed a new form of collective activities with the foundation and function of associations or brotherhoods. Their aim was the financial aid for the benefit of the educational activities, social solidarity, the construction and repairs of churches and other welfare institutions of their community. During this period (1839-1876) the decrees of Gioul Chane Chatt-i Serif (1839) and Chatt-i Chioumagioun (1856), by which the Ottoman authority was promising changes in the way of administration and law equality regardless of the religion, are reformed. In 1876, according to research of records that follows the people of Nisyros, who were staying temporarily in Istanbul, with the guidance, first, of the metropolitan bishop of Kos (1867-1876), Rhodes (1876-1888) and lastly of the Ecumenical Patriarch (1913-1918) Germanou Kavakopoulou, founded the "Fond of Education Brotherhood *Nisyros*" aiming at the moral and intellectuals development of the young people in Nisyros.

Ο δάσκαλος κατά το Νεοελληνικό Διαφωτισμό: Σκέψεις, προτάσεις και οραματισμοί για το έργο και την αποστολή του

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Μολονότι δεν μπορούμε να μιλήσουμε για την ύπαρξη ενιαίας και θεσμοποιημένης εκπαίδευσης των δασκάλων κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού (περ. 1730-1830), ωστόσο είναι γεγονός ότι το 18ο και το 19ο αιώνα ιδρύθηκαν και λειτούργησαν πλήθος σχολεία και σχολές, οι σπουδαστές των οποίων μπορούσαν να ακολουθήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα.

Αναφορικά, εξάλλου, με την εκπαίδευση των δασκάλων, παρατηρούνται δύο γενικές τάσεις: α) μία θεσμικά οργανωμένη μέσα από τα προγράμματα των ποικίλων σχολών, με πολλές βέβαια διαφορές, καθώς δεν υπήρχε κοινή εκπαιδευτική αντίληψη και επιστασία και β) μία περισσότερο ελεύθερη τάση, η οποία στηριζόταν κυρίως σε παιδαγωγικές προτάσεις, εκτιμήσεις, επιχειρήματα, αλλά και οραματισμούς για το ρόλο του δασκάλου ως βασικού συντελεστή για την παιδεία και το μέλλον του Γένους. Η τάση αυτή απηχούσε οπωσδήποτε και την όσωση ιδεών που πραγματοποιείται στους χρόνους εκείνους και την πρόθεση πραγματοποίησης διαφόρων εκπαιδευτικών αλλαγών, καθώς συχνά οι σχολές πλουτίζονταν με τις ιδέες και τα συγγράμματα πρωτοπόρων διδασκάλων με κύρος και γνώση, που ζούσαν οι περισσότεροι στις παροικίες του Ελληνισμού.

Στην εργασία αυτή καταβάλλεται προσπάθεια να αναδειχθεί το παραπάνω θεωρητικό σχήμα και να τεκμηριωθεί μέσα από το συγγραφικό και εκπαιδευτικό έργο κορυφαίων διδασκάλων του Γένους, που υπήρξαν πρωτοπόροι στον παιδαγωγικό στοχασμό και την εκπαιδευτική πράξη, καθώς και να συσχετισθούν οι θέσεις αυτές, ώστε να καταστούν σαφέστερες η μορφή και η αποστολή του δασκάλου των χρόνων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

Την Αλωση της Κωνσταντινούπολης, το 1453, θα ακολουθήσει η φυγή της μεγαλύτερης μερίδας των Ελλήνων λογίων στη Δύση, καθώς και η διακοπή της λειτουργίας όλων σχεδόν των μεγάλων σχολών που λειτουργούσαν στο χώρο των Βαλκανίων. Έτσι προέκυψε σταδιακά έλλειψη νέων διδασκάλων, ικανών να αναλάβουν την εκπαίδευση των υπόδουλων Ελλήνων και συρρίκνωση της πνευματικής κίνησης ως τα μέσα περίπου του 16ου αιώνα. Η κατάσταση αυτή άρχισε να βελτιώνεται στο δεύτερο μισό του ίδιου αιώνα, με την ίδρυση, το 1556, της Πατριαρχικής Σχολής στην Κωνσταντινούπολη και ιδιαίτερα μετά την αναδιοργάνωσή της, κατά τη σχολαρχία του Θεόφιλου Κορυδαλλέα (1622 κ.ε.), και την ίδρυση, το 1576, του Ελληνικού Κολλεγίου του Αγίου Αθανασίου στη Ρώμη. Από τα τέλη, εξάλλου, του 17ου και τις αρχές του 18ου αιώνα άρχισαν οι πρώτοι Έλληνες να ταξιδεύουν για σπουδές στη Δυτική Ευρώπη. Στα τέλη μάλιστα του 18ου και ιδιαίτερα στις αρχές του 19ου αιώνα ήταν συχνό το φαινόμενο οι πιο ικανοί νέοι, που είχαν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στα ελληνικά σχολεία, να μεταβαίνουν για ανώτερες σπουδές στα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια και επιστρέφοντας να στελεχώνουν τα παλιά και τα νέα σχολεία που λειτουργούσαν εκεί.¹

Παρά τις εξελίξεις αυτές, γεγονός παραμένει πως οι δάσκαλοι της κατώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας, «των κοινών γραμμάτων», της εποχής της Τουρκοκρατίας, στην πλειοψηφία τους δεν είχαν πραγματοποιήσει ειδικές σπουδές για την άσκηση του έργου τους· επρόκειτο κυρίως για εμπειρικούς δασκάλους, λαϊκούς ή στην πλειονότητά τους κληρικούς,² που άρχιζαν τη σταδιοδρομία τους είτε ως «υποδιδάσκαλοι», είτε ως «οικοδιδάσκαλοι» σε εύπορες οικογένειες των μεγάλων αστικών κέντρων. Από αυτούς άλλοι ήταν διορισμένοι από κάποια κοινότητα ή παροικία του εξωτερικού για να διδάσκουν τα Ρωμιόπουλα, ενώ οι περισσότεροι ήταν μετακινούμενοι, προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών εργασίας και αμοιβής. Το διδακτικό προσωπικό της δεύτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας, των «σχολείων των ελληνικών μαθημάτων», ήταν ποιοτικά καλύτερο και αποτελούνταν συνήθως από δύο δασκάλους. Ο πρώτος, που ήταν και σχολάρχης, δίδασκε τα «τελειότερα μαθήματα» (φιλοσοφία, θεολογία και μαθηματικά) και ορισμένα μαθήματα της «κυκλοπαιδείας» (γραμματική, ρητορική και λογική), ενώ ο δεύτερος, ο «υποδιδάσκαλος», δίδασκε τα «κοινά γράμματα» και τα «γραμματικά».³

Στις αρχές του 19ου αιώνα, παράλληλα με τις μεταβολές που συντελούνται στην ελληνική κοινωνία της εποχής και με την όσμωση των ιδεών του Νε-

οελληνικού Διαφωτισμού, σημειώνονται σημαντικές αλλαγές και στην ελληνική εκπαίδευση. Ο αριθμός των σχολείων και των μαθητών αυξάνεται, τα προγράμματα σπουδών και οι διδακτικές μέθοδοι εκσυγχρονίζονται, ενώ περιορίζεται και η εξάρτηση της εκπαίδευσης από την Εκκλησία. Οι μεταβολές αυτές, πάντως, συντελούνται αργά, καθώς στο σχολικό σύστημα επιβιώνουν αρκετά αρχαϊστικά στοιχεία που προέρχονται από μια μακρά εκπαιδευτική παράδοση.⁴

Εύλογο ήταν, εξάλλου, σ' ένα υπόδουλο έθνος να υπάρχει σημαντική διαφορά στο επίπεδο και στα εκπαιδευτικά προγράμματα μεταξύ των διαφόρων σχολείων, καθώς δεν υπήρχε κοινή εκπαιδευτική αντίληψη, εκπαιδευτικές δυνατότητες και οπωσδήποτε κεντρική επιστασία. Αναφέρω για παράδειγμα την ίδρυση στις αρχές του 19ου αιώνα αρκετών νεωτερικών μέσων ή ανώτερων σχολείων,⁵ τα οποία, κάτω από την επίδραση των ιδεών του Νεοελληνικού Διαφωτισμού,⁶ έδιναν έμφαση στην αρχαία ελληνική φιλολογία, τις επιστήμες, τη φιλοσοφία και τα γενικά μαθήματα, εφαρμόζοντας σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, με παράλληλη αμφισβήτηση των παραδοσιακών σχολείων, που λειτουργούσαν υπό την υπερβάλλουσα επιρροή της Εκκλησίας, δίνοντας έμφαση στα «καλά γραμματικά». Ορισμένα από αυτά τα νεωτερικά σχολεία έγιναν εστίες σοβαρής πνευματικής δραστηριότητας Ελλήνων λογίων και διδασκάλων, που συχνά προσκαλούνταν και επέστρεφαν από τις παροικίες του Ελληνισμού όπου ζούσαν, με την απόφαση να κάνουν προσωπικές θυσίες, ώστε να συμβάλουν στη διαπαιδαγώγηση και το φωτισμό των συμπατριωτών τους, ιδιαίτερα εκείνων που θα γίνονταν κληρικοί, γιατροί, διδάσκαλοι κ.λπ.⁷ Τέτοια σχολεία ιδρύθηκαν στις Κυδωνίες, τα Ιωάννινα, τη Σμύρνη, τη Χίο, την Κωνσταντινούπολη, το Βουκουρέστι, τις Μηλίες του Πηλίου και σε άλλες περιοχές. Συχνό ήταν, βέβαια, και το φαινόμενο εκδήλωσης αντιδράσεων απέναντι στην καινοτομική διδασκαλία ορισμένων διδασκάλων, γεγονός το οποίο άλλοτε τους εξανάγκαζε να αλλάξουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, ή σε άλλες περιπτώσεις να εγκαταλείπουν όχι μόνο τη Σχολή, αλλά και την ίδια την πόλη της έδρας της.⁸

Πάντως, οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής της Τουρκοκρατίας δεν ευνοούσαν τη γενίκευση και τη μαζικότητα στις σπουδές. Γι' αυτό, πολλοί φιλομαθείς νέοι, παρά την επιθυμία τους, αναγκάζονταν να διακόπτουν τις μακροχρόνιες και γι' αυτό δαπανηρές σπουδές τους και να φροντίζουν τις άμεσες βιοτικές τους ανάγκες, στρεφόμενοι στο βιοπορισμό.⁹ Συ-

ναφώς, η ανέχεια και η ένδεια αποτελούσαν συχνά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών, αλλά και των δασκάλων. Ο Κωνσταντίνος Βαρδαλάχος, σχολάρχης του Λυκείου του Βουκουρεστίου, παραδεχόταν ότι ο δάσκαλος της εποχής δεν είχε καθόλου χρήματα: «Καθώς είναι εις όλους γνωστόν, των δασκάλων το βαλάντιον πάντοτε είναι κενόν». «Των μισθών η αθλιότης ην γενική [...], οι δημοδιδάσκαλοι μόλις ἔζων», χωρίς να λαμβάνεται καμιά φροντίδα βελτίωσης «της υλικής των δασκάλων θέσεως», γράφει ο ιστορικός Μανουήλ Γεδεών.¹⁰ Πάντως, ακόμη κι έτσι, σε αρκετές περιπτώσεις, για ένα λόγο με ικανή ή μέτρια παιδεία το διδασκαλικό επάγγελμα αποτελούσε ένα καλό μέσο βιοπορισμού, καθώς ο ίδιος δεν μπορούσε να ασκήσει πολλά άλλα επαγγέλματα.¹¹

Οπωσδήποτε, στα πλαίσια του ανακαινιστικού εκπαιδευτικού πνεύματος, διατυπώνονται μέσα στο συγγραφικό και το εκπαιδευτικό έργο κορυφαίων διδασκάλων του Γένους πολύ ενδιαφέρουσες εκτιμήσεις, ακόμα και πρωτοποριακές προτάσεις και οραματισμοί για το δάσκαλο της εποχής και το έργο του, που, αν συσχετιστούν, κάνουν σαφέστερες τη μορφή και την αποστολή του δασκάλου των χρόνων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

Θα εστιάσουμε τις παρατηρήσεις μας κυρίως στο συγγραφικό και εκπαιδευτικό έργο τεσσάρων ξεχωριστών προσωπικοτήτων: του Ιώσηπου Μοισιόδακα, του Δημητρίου Καταρτζή-Φωτιάδη, του Αδαμάντιου Κοραή και του Κωνσταντίνου Μ. Κούμα.

Ο Ιώσηπος Μοισιόδαξ (περ. 1725-1800) εξέδωσε ήδη το 1779, στη Βενετία, το έργο του *Πραγματεία περί παιδων αγωγής ή Παιδαγωγία*. Πρόκειται για το πρώτο αξιόλογο παιδαγωγικό σύγγραμμα της περιόδου του Νεοελληνικού Διαφωτισμού¹². Στο έργο αυτό διατυπώνονται συστηματικές παιδαγωγικές προτάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών των ελληνόφωνων περιοχών, καθώς και αναφορές στο έργο των δασκάλων, που προσδιορίζονται, βέβαια, σε μεγάλο βαθμό από τις παιδαγωγικές θέσεις του John Locke, κύριου εκπροσώπου του αγγλικού εμπειρισμού.¹³

Ήδη στο «Προοίμιον» του έργου ο Μοισιόδαξ ορίζει την αγωγή των παιδιών ως «μέθοδον»:

«Η Παιδαγωγία είναι μία μέθοδος, ήτις ευθύνει το ήθος των παιδιών εις την ηθικήν αρετήν, και ήτις προδιαθέτει το πνεύμα των μαθητών εις τον έρωτα, εις την αντίληψιν των μαθημάτων».¹⁴

Στο έργο του αυτό ο συγγραφέας τοποθετεί στο κέντρο των εκπαιδευτικών

ενεργειών το δάσκαλο, τονίζει τη σημασία και τη σπουδαιότητα του έργου του, καθώς επίσης και τις προϋποθέσεις που πρέπει να εκπληρώνει όποιος ασκεί το επάγγελμα αυτό:

«Πόσην εμπειρίαν της ανθρωπίνης φύσεως, πόσην προσοχήν δεν οφείλει να έχη, όστις επαγγέλεται αυτήν την τέχνην της παιδαγωγίας;»¹⁵

Αυτό ακριβώς το γεγονός θα τον ωθήσει να πει και μία «δυσάρεστον αλήθειαν» για τους δασκάλους της εποχής του:

«Αλλά τις είναι αυτή η δυσάρεστος αλήθεια, την οποίαν βούλομαι να ειπώ; Ότι οι διδάσκαλοι δηλονότι πρέπει να αλλάξωσιν ύφος παραδόσεως, και ότι πρέπει να αφήσωσι την τετριμμένην οδόν».¹⁶

Ο Μοισιόδαξ τονίζει τη σοβαρότητα της επιλογής των δασκάλων-παιδαγωγών, που είναι μια κρίσιμη απόφαση των γονέων, επειδή τα παιδιά είναι ακόμη σχεδόν αδιαμόρφωτα.¹⁷ Δίνει μεγαλύτερη σημασία στην ηθική ανατροφή των παιδιών, παρά στην πολυμάθεια, γιατί αυτό που προέχει είναι η κοινωνικοποίηση των νέων, ώστε να είναι άξιοι «της συμπολιτείας των λοιπών ανθρώπων», και επειδή, όπως πιστεύει, η πολυμάθεια δεν εξασφαλίζει και την ηθικότητα.

Οι δάσκαλοι όμως σε κάθε περίπτωση πρέπει να είναι κατάλληλοι για την ηλικία και το επίπεδο των παιδιών, να λαμβάνουν υπόψη τις δυνατότητες του καθενός μαθητή,¹⁸ να διαθέτουν τη δεξιότητα να χειρίζονται και τη χρηστοήθεια και την πολυμάθεια:

«[...] τα παιδιά πρέπει να εγχειρίζονται (να παραδίδονται, να τα εμπιστεύονται οι γονείς τους) κατά πρώτον πεπαιδευμένοι, οίτινες να γινώσκωσι να ερμηνεύωσι με δεξιότητα ίσην τόσον την χρηστοήθειαν, όσον την πολυμάθειαν»,¹⁹ ενώ καταλληλότεροι για το διδασκαλικό επάγγελμα κρίνονται οι μετριοπαθείς νεώτεροι και οι ευχάριστοι και ευειδείς, αντί των γερόντων, τουλάχιστον για τα πρώτα μαθήματα, επειδή είναι περισσότερο αφοσιωμένοι και δεν αποβλέπουν ακόμη στη φήμη και στα χρήματα:

«[...] περισσότερον χρησιμεύουσιν οι μετριοπαθείς και οι νεώτεροι, παρά οι πολυμαθείς, ή οι πολλά γέροντες. [...] οι διδάσκαλοι, τουλάχιστον οι πρώτοι, πρέπει να είναι φύσει ιλαροπρόσωποι, ή και σεβάσμοι, ή ωραίοι κατά την όψιν. [...]».²⁰

Ο Μοισιόδαξ εκτιμούσε πως το έργο των δασκάλων είχε ιδιαίτερη σημασία για την ηθική ανάπτυξη των νέων και για τη διαμόρφωση της ορθής συμπεριφοράς τους στο μέλλον:

«Οι διδάσκαλοι [...] είναι οι καλλιεργηταί του ήθους και του νοός των παιδίων, και λαμβάνονται επί οικοδομή, επί καταρτισμώ της μελλούσης ορθής πολιτείας των νέων».²¹

Τονίζει επίσης ότι οι δάσκαλοι πρέπει να συντελούν στην ανάλογη επικοινωνία με τα άλλα δύο μέρη (γονείς - μαθητές), να εκτιμώνται και να αμείβονται χρηματικά αλλά και ηθικά:

«Διηνεκή, μεγάλην προσοχήν πρέπει να δεικνύωσιν οι γονείς προς αυτούς τους ανθρώπους· όπερ εστί, πρέπει οι γονείς να θεραπεύωσιν αυτούς με όλους τους τρόπους τους δυνατούς, οίτινες υποχρεούσι την συνείδησιν, και οίτινες συντηρούσι την προθυμίαν. Η εύνοια, η τιμή, η φιλοδοξία, η πληρωμή είναι τα κυριώτερα ενδόσιμα της διδασκαλικής προθυμοποιίας. Όταν ο διδάσκαλος συντρώγη, συγχάθεται ομού με τους γονείς, και όταν βλέπη, πως γνωρίζεται ο χαρακτήρ αυτού, πως φιλοφρονείται, πως πληρώνεται, μήτε δύναται να μη ανταποκρίνεται και αυτός με την οφειλομένην καλλιεργίαν του μαθητού, ή των μαθητών».²²

Θεωρούσε, πάντως, σκόπιμο να κάνει διάκριση μεταξύ των καθηκόντων και των υποχρεώσεων των δασκάλων αφενός και της ευγενικής συμπεριφοράς τους αφετέρου, καθώς και την κοινωνικά ενδιαφέρονσα επισήμανση, να μην αντιμετωπίζονται οι δάσκαλοι με υπεροψία από τους εύπορους γονείς:

«Παν το χρέος του διδασκάλου περικλείεται εις την επιμελή παράδοσιν, και εις την καλλιεργίαν των ηθών του μαθητού, καθώς και πάσα η εξουσία του γονέως εις το να παρατηρή, αν εκείνος συμπληρή ακριβώς το καθήκον αυτού. Το σέβας, η τιμή, την οποίαν οι άρχοντες απαιτούσιν εν λόγω δικαίου από τους κατωτέρους, ούτε είναι πάντως μέρη της οφειλής των διδασκάλων, αλλά της κοσμοτότητος, της ευταξίας της πολιτικής· πράγματα, τα οποία οι πεπαιδευμένοι ποτέ δεν αρνούνται προς τινά, και πολλά ολιγώτερον είτα πάντως προς τους γονείς των παιδίων».²³

Δεν παραλείπει πάντως να ζητήσει απ' όλους την προτίμηση και την ενίσχυση των «κοινών» σχολείων,²⁴ επειδή πίστευε στην ανάγκη της γενίκευσης της καθολικής και λαϊκής παιδείας:

«Είναι μία πρόληψις αισθητή, μάλιστα είναι μία υπερηφανία γελοιώδης το να νομίξη ένας ευγενής ενδεής εντροπήν να αποστέλλη τα παιδιά αυτού εις τα κοινά, εις τα μερικά σχολεία. Αυτή η ακέφαλος ιδέα μήτε εμπνέεται αυτώ, παρὰ από την περιττήν ματαιότητα, χαρακτήρισμα αθλιώτατον του ημετέρου έθνους, ήτις έτι και νυν κρατεί ημάς αναισθήτους της ημετέρας καταστάσεως. [...]».²⁵

Στο Πρώτο Μέρος του Β' Τμήματος («Ηθική Διδασκαλική Παιδαγωγία») του βιβλίου, ο Μοισιόδαξ διαχωρίζει το διπλό χαρακτήρα του παιδαγωγικού έργου του δασκάλου και επεξηγεί ότι:

«Διττή είναι και η διδασκαλική παιδαγωγία, άλλη ηθική, ήτις αφορά την μόρφωσιν των ηθών των παιδίων, και άλλη διδακτική, ήτις αφορά τους τρόπους, κατά τους οποίους πρέπει η μάθησις να γίνεται τοις παιδίοις. Προηγείται η πρώτη».²⁶

Κυριότερο μέσον της διαπαιδαγώγησης κατά τον Μοισιόδακα πρέπει να είναι ο σεβασμός στη σχέση δάσκαλου-μαθητή:

«Ένα από τα κυριώτερα μέσα, τα οποία πρέπει να μεσολαβώσιν μεταξύ της οικοδομής και της αληθινής ανατροφής των παιδίων, πρέπει να λογίζεται και το σέβας. Τινές πεπαιδευμένοι μεταχειρίζονται κατά πρόγοντον τον φόβον, και νομίζουν, ότι, αν από αυτής της αρχής κατασειώσωσι τα παιδιά με αυτόν, να έχωσιν αυτά εις το εξής πάντοτε πειθήνια. Τινές πάλιν, αντιφερόμενοι εκ διαμέτρου προς τους πρώτους, μεταχειρίζονται ψιλήν την γλυκύτητα, και νομίζουν, πως μετριάξουσιν, συγκρινώνσι τάχα την αηδίαν (δυσσαρέσκεια), την οποίαν απαντώσι τα παιδιά κατά πρόγοντον εις τα σχολεία. Μήτε οι πρώτοι, μήτε οι δεύτεροι κρούουσι την χορδήν της αληθινής επηβολότητος».²⁷

Δίνει μάλιστα και ένα πολύ ενδιαφέροντα ορισμό του σεβασμού:

«Το σέβας [...] είναι ο μέσος όρος του θάρρους και του φόβου [...]»,²⁸ και αναφέρει έξι τρόπους για μια επιτυχημένη διδασκαλία.²⁹

Επισημαίνει, ακόμα, ότι ο δάσκαλος πρέπει να παρατηρεί τις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητών, όπως αυτές εκδηλώνονται στις ποικίλες δραστηριότητές τους στα σχολεία και να κάνει διάκριση μεταξύ των ελαττωμάτων που πρέπει να διορθώνονται με τον έλεγχο και εκείνων που πρέπει να συγχωρούνται.³⁰ Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δίνεται στην αποφυγή της «αγροικίας», στην οποία συμπεριλαμβάνει ορισμένες αρνήσεις όπως την τραχύτητα, φιλαυτία, υπεροπτική αλαζονεία, αντιλογία, ειρωνεία και βαρβαρότητα και στην κατάδίκη της «φιλοψεύδειας», προβάλλοντας ο δάσκαλος τον εαυτό του ως παράδειγμα αλήθειας και καταδικάζοντας τη σοβαρότητα του ψεύδους.³¹

Ο Μοισιόδαξ προεκτείνει το έργο του δασκάλου πέραν της απλής μετάδοσης γνώσεων:

«Έσχον καθήκον της διδασκαλικής ηθικής παιδαγωγίας πρέπει να λογίζονται αυτά τα τρία: ο έλεγχος των κεφάλων ιδεών, η ερμηνεία των βιωτικών αρετών και η κατήχησις της ημετέρας υπερφυσούς θρησκείας».³²

Ως «ακέφαλες ιδέες» καταδεικνύει τα τερατώδη ψεύδη, με την επικύρωση και τη συνδρομή της άγνοιας, της απλοϊκότητας και της δεισιδαιμονίας, καθώς και την πίστη σε υπερφυσικές δυνάμεις, όντα, οράματα κ.λπ. Ο δάσκαλος πρέπει να αποφεύγει και ταυτόχρονα να αφαιρεί από το μαθητή του όλα αυτά «δεικνύων πάντοτε αυτοίς το άτοπον, το αδύνατον εκάστης, και την μάχην, την οποίαν φύσει φέρει εκάστη προς τον ορθόν λόγον».³³ Παράλληλα, προβάλλει τις «κεφαλαιωδεστέρας αρετάς» του βίου, με την επισήμανση ότι «πάσα η καλή, ή κακή ποιότης της μελλούσης πολιτείας του μαθητού κρέμαται από την εν καιρώ ηθικήν καλλιεργίαν αυτών [...]».³⁴

Όσον αφορά τη θρησκεία, ο Μοισιόδαξ συνιστά στο δάσκαλο τη γνώση των δογμάτων της πίστης και των ρητών της Εκκλησίας, καθώς και την πρακτική της χριστιανικής διδασκαλίας:

«Ο διδάσκαλος κατά τούτο δύναται και άλλοθεν να βοηθήται, ουδέν ήττον όμως και από την λεγομένην Διδασκαλίαν Χριστιανικήν, ήτις, αν κατά άλλα πλατυνθή, και αν κατά άλλα συντημηθή, γίνεται αρκετή να ιδεώση τον κατηχούμενον ευγενή με πάσας τας αναγκαίας ιδέας του ορθοδόξου χριστιανισμού».³⁵

Στο Δεύτερο Μέρος του Β' Τμήματος του βιβλίου («Διδακτική Διδασκαλική Παιδαγωγία»), ο Μοισιόδαξ αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση (διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού, εννοιών, επιλογή των κατάλληλων για κάθε ηλικία Ελλήνων συγγραφέων, ανάγνωση και εξήγηση των Ελλήνων συγγραφέων, θεματογραφία κ.λπ.). Εκεί δηλώνεται και η αντίρρηση του Μοισιόδακα στη στείρα γραμματική και λεκτική διδασκαλία, συνήθη πρακτική πολλών δασκάλων, που «βασανίζει» το μαθητή και χάνει τον καιρό του, ενώ θα έπρεπε ο μαθητής να ασχοληθεί με «άσκησιν άλλην, ήτις τω όντι να χρησιμεύση αυτώ».

Ζώντας σε ένα διαφορετικό γεωγραφικό και κοινωνικο-πολιτικό χώρο, ο Φαναριώτης λόγιος και δικαστικός αξιωματούχος Δημήτριος Καταρτζής (ή Φωτιάδης, περ. 1730-1807), ο οποίος αναγνωρίζεται ως κύριος εκπρόσωπος του Φαναριώτικου Διαφωτισμού,³⁶ εξέθεσε σε σειρά προκηρύξεων, δοκιμίων, μελετών και μεθοδικών έργων του, η συγγραφή των οποίων πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στα 1783 και 1791, ένα ευρύ μεταρρυθμιστικό σχέδιο, που θεμελιώνεται επάνω στη δημοτική γλώσσα, ως αποκλειστικό όργανο της παιδείας. Στα κείμενα αυτά, που αναφέρονται στην εκπαίδευση, υπάρχουν πολλές αναφορές και πληροφορίες για το δάσκαλο και το έργο του.

Ο Καταρτζής δε θεωρεί την εκπαίδευση ως αυτοσκοπό, αλλά την εντάσσει σε μια γενικότερη παιδαγωγική στρατηγική, που αποσκοπεί στη δημιουργία «καλών πολιτών». Στα πλαίσια αυτής της στρατηγικής ο δάσκαλος κατέχει βασικό ρόλο:

«Με τέτοιο άρα σχολείο, τέτοιους δασκάλους και τέτοια βιβλία, θελ' έχουμε και καλούς μαθητάδες και, το ου ένεκα, καλούς πολίταις· οι οποίοι έχουν με καιρό να διοικήσουν τον τόπο κατά τα πολιτικά κ' εκκλησιαστικά, και θέλει διδάξουν και φωτίσουν το έθνος όλο σ' όλην την έκτασί του».³⁷

και βέβαια συνδέει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της «καλής αγωγής της νεολαίας» με έναν τελικό εθνικό σκοπό:

«Κι απτήν καλή αγωγή της νεολαίας έπετ' αναγκαίως κ' η ολική αγωγή του έθνους, και η κοινή ευτυχία του».³⁸

Ασφαλώς, δεν αγνοούσε την κατάσταση στην οποία βρισκόταν η εκπαίδευση της εποχής του και γι' αυτό δεν επιζητούσε την τελειότητα στη διδασκαλία, αλλά μόνο την καλή παράδοση των μαθημάτων:

«[...] μας λείπ' όχ' η τελειοποίησι στα ειρημένα μαθήματα αλλ' απλώς η παράδοσί τους σε μερικά· και σ' εκείνα που παραδίδουντ' αυτά, διδάσκουντ' ελλιπέστατα και στο ποιόν και ποσόν [...]».³⁹

Σχετικά με το έργο των δασκάλων και τη διδασκαλία, διαπίστωνε ότι «ολίγοι» δάσκαλοι διέφεραν από τους πολλούς στον τρόπο της διδασκαλίας και αυτοί ήταν οι ευφυείς και όσοι γνώριζαν κάποια ξένη γλώσσα⁴⁰ (προοδευτική για την εποχή της επισήμανση). Υποστήριζε, ακόμα, την επίσης προδρομική άποψη για την εποχή του, ότι χρειάζονται ξεχωριστοί δάσκαλοι σε κάθε επιστήμη και τέχνη και σε κάθε γλώσσα. Ήθελε ο κάθε δάσκαλος να μη διδάσκει παραπάνω από δύο ώρες την ημέρα και τον υπόλοιπο χρόνο του να συγγράφει, να μεταφράζει κ.ο.κ.⁴¹

Συναφώς προσδιορίζει τα (έξι κατά τον ίδιο) σφάλματα της αγωγής που έκαναν οι δάσκαλοι⁴²: την αγωγή που δεν αναπτύσσει την αντίληψη, τη διαμόρφωση εννοιών και την εννοιολογική κατανόηση, την αγωγή που δεν προάγει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (που δεν επιτρέπει στο παιδί να νιώσει τα βασικά ανθρώπινα συναισθήματα, κυρίως τη χαρά και τη λύπη), εναντιώνεται στη σωματική τιμωρία, που κόβει το φυσικό αυθορμητισμό του παιδιού, θεωρεί λανθασμένη τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων χωρίς την αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, αλλά με τη χρησιμοποίηση της αρχαίας, καθώς επίσης και την εμμονή στην εκμάθηση

των κανόνων της αρχαίας ελληνικής γραμματικής χωρίς καμιά εξήγηση των γραμματικών φαινομένων.

Σε μιαν άλλη ευκαιρία ψέγει ξανά τους σχολαστικούς δασκάλους, γιατί με το σχολαστικισμό τους, με την αργοπορία τους και με μαθήματα ανώφελα («ανάρμιστα στα επαγγέλματα των νέων μαθήματα») δε συνέβαλλαν στην πρόοδο των μαθητών τους. Αντίθετα, διαπίστωνε πως «εμπνέουν μίσος» στους μαθητές τους για τη μητρική γλώσσα τους, κατηγορώντας τη ως «βάρβαρη».⁴³ Ο Καταρτζής τόνιζε πως ήταν ανάγκη οι δάσκαλοι «να συγγράφουν ρωμαϊκά» και πως, αν δεν ήθελαν ν' ακολουθήσουν το δικό του παράδειγμα («τα πολιτικά οπού προβάλλω»), μπορούσαν να γράψουν διαφορετικά, με μία όμως προϋπόθεση:

«[...] ας είν' αλλοιώτικα, μόν' να 'ν' εύληπτα, σύντομα και μεθοδικά. Όθεν ας γράψ' ο Κρητικός δάσκαλος κρητικά, ο Κύπριος κυπριώτικα και καθεξής όλοι να συνθέτουνε φυσικά τη γλώσσα τους, κ' όχι με μια τέχνη επείσακτη και βίαιη κ' οπού δεν έχει αρχαίς [...].»⁴⁴

Συνηγορεί και για τη σπουδή (από τους δασκάλους) της λατινικής:

«Αλλά να σπουδάζετε και λατινικά, για το ίδιο τέλος, ήγουν για να φέρεντε τίποτες πάντα στη γλώσσα μας από μια γλώσσα που πήρε το είναι της απτά ελληνικά, κ' έχει κ' εκείνη άλλαις χάρες και πολλή σοφία που δεν είναι να τα παραβλέπη κανείς [...].»⁴⁵

Παραγγέλλει ακόμα στους διδασκάλους να φροντίζουν για τη διαρκή κατάρτισή τους, αλλά και για τη γενικότερη παρουσία τους, και ως κίνητρο τους προβάλλει την υψηλή κοινωνική θέση και την κοινωνική αναγνώριση του δασκάλου «σ' όλην την Ευρώπη»:

«Και με φαίνεται με τον ειρηνέον τρόπο να μεριτάρετε (αξιολογείτε) καλλίτερα το διδασκαλικό τίτλο που έχετε, και τότε είστε πιο αγαπημένοι και τιμημέν' απτόν κόσμο, και πιο κερδεμένοι. [...] Καθώς έγινε τούτο σ' όλην την Ευρώπη, κ' απορείς αν ένας δάσκαλος είναι τάχα πιο προκομμένος ή ένας μινίστρος ενού ρήγα, κ' αν ένας μινίστρος έχη μάλλον της ευχαίρειαις της ζωής του ή ένας δάσκαλος, γιατί αναλόγως έχει κ' απολαμβάνει καθένας της βιωτικής χρειάς του και απόλαυσές του, κ' όταν τους διής μαζί, δεν μπορείς να διακρίνης ποιος είναι πιο φχαριστημένος από την τύχη του· αλλά και τ' αποδείξανε χίλιοι μεγαλοσιάνοι εις την Ευρώπη πως η τύχη του δασκάλου είναι καλλίτερη [...].»⁴⁶

Τέλος, δεν παραλείπει να υπενθυμίσει και στους γονείς ένα ακόμα καθή-

κον τους: την ανάγκη να ελέγχουν «αμέσως και τους δασκάλους και τους μαθητάδες, αν κάμη καθέννας καλά το έργο του».⁴⁷

Από τους εκπαιδευτικούς προβληματισμούς του δεν απουσίαζαν και ευρύτεροι κοινωνικοί οραματισμοί. Προτρέπει σε ατομική και κοινωνική βελτίωση, με βάση την παιδεία και την οργανωμένη εκπαίδευση.⁴⁸ Φέρνει ως παράδειγμα τους ευρωπαϊκούς λαούς, που κατόρθωσαν, γράφοντας στην κοινή εθνική τους γλώσσα, να διευκολύνουν τη μάθηση και τη γρήγορη μετάδοση των γνώσεων και να προοδεύσουν, και το παραβάλλει με το αντίστοιχο παράδειγμα των υπόδουλων Ελλήνων:

«Όθεν σπουδάζουμε μια γλώσσα, την ελληνική, σα να θε να τη μεταχειρίζουμας' όσο ζούμε, κ' ότι σκολάσουμ' απτό δάσκαλο την αφήνουμε».⁴⁹

Ως άλλες αιτίες της εκπαιδευτικής κακοδαιμονίας επισημαίνει ξανά το γεγονός ότι «δε διδάσκονται στα σχολειά μας όλαις η μάθησες από πολλούς δασκάλους και ξεχωριστούς σε μια μια», την έλλειψη τυπογραφίας, την αδυναμία να σπουδάζουν όλοι όσοι μπορούν και είναι φιλόπονοι και την έλλειψη επιστημονικών συγγραμμάτων, που έχουν ως αποτέλεσμα να «μένουν οι σοφοί μας ημιμαθείς κ' άγονοι, κ' αφήνουν το κοινό σε αμάθεια».

Ως προϋπόθεση διεξόδου από αυτή την κατάσταση και βελτίωσης της εκπαίδευσης, έκρινε ότι «χρειάζεται' αυτό πολιτική και χρηματική δύναμι» και γι' αυτό, υπό την υφιστάμενη κατάσταση, συμβούλευε την άμεση εξασφάλιση και κατάρτιση δασκάλων, που θα αναλάμβαναν ένα ιδιαίτερο σημαντικό εκπαιδευτικό έργο:

«[...] μας φαίνεται ότι καλό ήταν να γένη μια οξύτερη προμήθεια πώς να κάμουμε μερικούς τέτοιους δασκάλους καθ' αυτό για το γένος μας το ρωμαίικο καθό ρωμαίικο, δηλαδή στην κατάσταση 'που βρίσκεται στο δέκατο όγδοο αιώνα, και στη χρεία που έχει τώρα, και για τη βελτίωσι που επιδέχεται σήμερα. Οι οποίοι, αφ' ου γένουν τέτοιοι, να ενώσουν τη δύναμί τους και να πιάσουν να διδάσκουν εκ συμφώνου τη νεολαία μας κατά της αρχαίς και τ' αξιώματα 'που εβάλαμε να κάμουμε το Ρωμή μας το Χριστιανό σοφό στα θεία και τα ανθρώπινα, ευφραδή και λόγιο εις τη γλώσσα του, και για μάθησι ανενδεή σε ξενική άλλη· τρία καλά πράγματα και μεγάλα, 'που δεν τάχουμε και δεν μπορούμε να τάχουμ' αλλιώς».⁵⁰

Έκρινε, επίσης, ότι για να έχουν τον απαιτούμενο χρόνο και να επιδίδονται απερίσπαστοι στις σπουδές και την επιστημονική τους κατάρτιση, οι μέλλοντες δάσκαλοι «πρέπει να έχουν ελευθερία και πρόσοδο για να καταγίνουνται μόνε

και μόνε στο έργο τους».⁵¹ Γι' αυτό συνιστούσε τη θεσμοθέτηση ενός συστήματος υποτροφιών, το οποίο θα αναλάμβαναν «πέντε-δέκα μας Χριστιανοί, ή όσο παραπάνου κ' αν είναι, μ' ένα έγγραφο [...]», ώστε «να δίνουνε κάθε χρόνο σ' έναν νέο σπουδαίο, ει δυνατόν παντοτιν' ανύπαντρο, ευφυή και φιλόπονο, μια διωρισμένη ποσότη' άσπρα επί ζωής τους· όχι πλην σα μισθό, όχι σαν ελεημοσύνη, ονόματ' ευτελή· αλλά σα μια φορολογία της αρετής και της μάθησις [...]». Πρότεινε μάλιστα και συγκεκριμένες πόλεις, εύπορες ή με παράδοση στα γράμματα, στις οποίες θα μπορούσε να λειτουργήσει το σύστημα αυτό.⁵² Ως βασικούς χορηγούς των υποτροφιών όριζε τους αρχιερείς και πολλούς άρχοντες.⁵³ Τέλος, προέτρεπε και ατομικά, τον καθένα, να συνεισφέρει μ' ένα μικρό ποσό γι' αυτόν το σκοπό, καθώς το όφελος θα ήταν καθολικό αλλά και προσωπικό:

«[...] Και δεν πιστεύω κανείς να μην μπορή να μη δίδη κάμποσαι μονάδες γρόσια το χρόνο επί ζωής του, για να κάμη ένα τέτοιο καλό σ' ένα ολόκληρο έθνος· το οποίο είναι μισθός μεγαλώτατος· μ' όλον οπου το καλό επαναστρέφει πάλε στη φαμελιά του και στον εαυτό του».⁵⁴

Το ζήτημα της παιδείας του Γένους αναδεικνύεται ως πρωτεύον και κρίσιμο με το έργο και τη διδασκαλία του Αδαμάντιου Κοραή (1748-1833). Ο Κοραής, ο μεγαλύτερος ίσως από τους Έλληνες διαφωτιστές,⁵⁵ θεωρούσε την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την απόκτηση και τη διαφύλαξη της ελευθερίας των Ελλήνων. Γι' αυτόν το λόγο θεωρούσε ότι ο δάσκαλος είναι «της πατρίδος ο μέγιστος ευεργέτης».⁵⁶ Και στα κείμενά του υπάρχουν πολλές αναφορές και παραινέσεις για το έργο του δασκάλου.

Από το παράδειγμα και το παιδαγωγικό έργο των δασκάλων ο Κοραής προσδοκούσε με βεβαιότητα την ωφέλεια ολόκληρου του Γένους:

«Δεν εμπορώ αξίως να παραστήσω, πόσην εις το γένος οι λόγιοι του γένους παιδευταί δύνανται να προξενήσωσιν ωφέλειαν, εάν με την μεθοδικήν της παιδείας παράδοσιν ευτυχήσωσι να υπολαμβάνονται από τους απαιδευτούς, και διά την σοφίαν θαυμαστοί, και διά την αρετήν αυτών σεβάσμιμοι».⁵⁷

Βέβαια, ο Κοραής γνώριζε πολύ καλά ότι η «απαιδευσία» είχε διαποτίσει και κυριεύσει τα πολυπληθή κατώτερα κοινωνικά στρώματα και αυτή ήταν η αιτία και για την ηθική κατάπτωση των υποδούλων:

«Εις την απαιδευσίαν γεννώμεθα, αυτήν βυζάνομεν με το γάλα, απαίδευτοι παιδαγωγοί και διδάσκαλοι μας λαμβάνουν από χείρας απαιδευτών γονέων,

με παιδεύτους τον λοιπόν βίον συναναστρεφόμεθα· και ούτω διαδίδομεν εις αλλήλους, ολεθριωτέραν παρὰ πάσαν άλλην λοιμικήν αρρωσίαν, την αρρωσίαν του λογικού». ⁵⁸

Ενώ, λοιπόν, ο Κοραΐς δεν παρέβλεπε το γεγονός ότι η κατάσταση της εκπαίδευσης ήταν εξαιρετικά υποβαθμισμένη, εντούτοις δε μεμφόταν τους δασκάλους της εποχής :

«Τι πταίουσιν οι διδάσκαλοι; Παραδίδουσι και αυτοί ό,τι εξεύρουν κατά τον τρόπον με τον οποίον το παρεδόθησαν και αυτοί απ' άλλους. Όταν η δυστυχία είναι κοινή εις το Γένος και η πληγή κατέχει όλον το Έθνος τότε κατηγορία και ονειδισμοί δεν έχουν πλέον χώραν [...]». ⁵⁹

Για να εξασφαλίσουν όμως οι δάσκαλοι την αναγκαία «υπόληψιν», απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας του έργου τους, ο Κοραΐς παρήγγελλε «την φυλακήν δύο, των εξής παραγγελμάτων»: να είναι η διαγωγή τους σύμφωνη με το επάγγελμά τους, και μάλιστα να είναι διαγωγή αληθινών αποστόλων, καθώς, όπως υποστήριξε, οι διδάσκαλοι «είναι αληθινοί απόστολοι και φίλοι του πατρός πάσης σοφίας Θεού», ⁶⁰ και παράλληλα να αγαπούν και να μεριμνούν διαρκώς για τους μαθητές τους:

«[...] να αγαπάσι τους μαθητάς, ως ιδία των τέκνα, και να τους στοχάζωνται ως ιεράς παρακαταθήκας εμπιστευμένας από τους γονείς εις τας χείρας των». ⁶¹

Η εργασία του δασκάλου με τους μικρούς μαθητές θα πρέπει να προσφέρει και στον ίδιο ικανοποίηση και να μην τον στενοχωρεί καθόλου:

«Εν από τα τερπνά θεάματα εις οφθαλμούς ανδρός ημέρον είναι και τα μικρά παιδάκια, μάλιστα όταν παίζωσιν αθώς και χωρίς αταξίας». ⁶²

Ο Κοραΐς μάλιστα καινοτομούσε κατά πολύ όταν, ήδη στα 1812, αξίωνε από τους δασκάλους να κάνουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκαλείται ζωνρό ενδιαφέρον για παιδεία και μάθηση όχι μόνο στους μαθητές, αλλά και στους γονείς τους και σε όλο το Γένος:

«Εις σας μάλιστα, όσοι διδάσκετε τας επιστήμας, είναι αναγκαία της φιλοσοφίας με την φιλολογίαν η ένωσις, επειδή έργον σας είναι, όχι μόνον να διδάσκετε τους νέους τα νέα της φωτισμένης Ευρώπης μαθήματα, αλλά και να τα διδάσκετε με τρόπον ώστε να ανάψετε εις τας ψυχάς των, εις τας ψυχάς των γονέων αυτών, εις τας ψυχάς όλου του γένους, πόθον, έρωτα, μανίαν παιδείας και αρετής. Ναι, φίλοι διδάσκαλοι, MANIAN!». ⁶³

Επιμένει με τρόπο, μπορούμε να πούμε, συγκλονιστικό, σ' αυτή τη μανία (που τη μεγαλογραφεί!) «διά την αναγέννησιν της Ελλάδος»:

«Ποτέ οι από σας παιδευόμενοι δεν θέλουν γεννήν ερασταί παιδείας μανιακοί, αν δεν ιδώσι πρώτους εσάς μαινομένους διά την αναγέννησιν της Ελλάδος· ποτέ εις τους δυνατούς του γένους να μεταδώσετε την θεόδοτον ταύτην μανίαν δεν θέλετε δυνηθῆν, αν δεν τους κάμετε θεατάς του κάλλους της αληθινής παιδείας, αν δεν τους καταπείσετε με τας χάριτας του λόγου, ότι μέρος μέγα των δυστυχίων της η ταλαίπωρος Ελλάς χρεωστεί εις την άσπλαγγνον αυτών και αναίσθητον αργίαν, την οποίαν αυτοί ίσως νομίζουσι και ονομάζουσι φρόνησιν».⁶⁴

Βασική λοιπόν προϋπόθεση για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω κατά τον Κοραή είναι ο **ενθουσιασμός** των δασκάλων για το έργο τους. Τότε και οι γονείς, η πατρίδα ολόκληρη, θα καταξιώσουν το διδασκαλικό επάγγελμα:

«Μην αμφιβάλλετε, ότι οι πατέρες, η πατρίς, η Ελλάς όλη, όταν λάβωσιν από τας χείρας σας τα τέκνα των μεταμορφωμένα εις ανθρώπους λογικούς από θηρία, θέλουν αισθανθῆν όσον διαφέρει η νέα μέθοδος της παιδείας από την παλαιάν, και πόσον είναι προς εσάς, τους τοιούτων και τοσούτων καλών προξένους, μέγα το χρέος των. Μην αμφιβάλλετε, ότι θέλουν προθυμηθῆν να το πληρώσωσι, τιμώντές σας ζώντας, και κάμνοντες αποθανόντων την μνήμην αθάνατον».⁶⁵

Βέβαια, ο Κοραής δεν περιοριζόταν μόνο στον ενθουσιασμό. Τον ήθελε να συνοδεύεται από την επιστημονική κατάρτιση των δασκάλων και από τη μόνη μέριμνά τους για συνεχή επιμόρφωση, όπως θα λέγαμε σήμερα, σημειώνοντας κιόλας ότι αναγκαία προϋπόθεση γι' αυτό ήταν και η ύπαρξη βιβλιοθηκών στα σχολεία.⁶⁶

Δεν αγνοούσε ο Κοραής ότι υπήρχαν δάσκαλοι στερημένοι ακόμα και από τα απαραίτητα για το διδακτικό έργο τους βιβλία.⁶⁷ Αυτό το γεγονός το τόνιζε με το τόσο συχνά χαριτωμένο, διανθισμένο με παραστατικές εικόνες, ύφος του:

«Διδάσκαλος χωρίς βιβλία είναι ράπτης χωρίς βελόνας, χωρίς ψαλίδια, χωρίς κλωστήν».⁶⁸

Γνώριζε, επίσης, ότι υπήρχαν και «απαίδευτοι διδάσκαλοι», που επέβαλλαν βαριές σωματικές τιμωρίες στους μαθητές. Το γεγονός αυτό τον εξόργιζε, αφού ο ίδιος γνώριζε τι γινόταν σε ανάλογες περιπτώσεις στα ευρωπαϊκά σχολεία και τι ειδους ποινές επιβάλλονταν στους απείθαρχους μαθητές:

«[...]τότε παρά τον μαθητήν αξιώτερος μαστιγώσεως ήτον αυτός ο διδάσκαλος».⁶⁹

Αλλά το μεγαλύτερο κακό απέδιδε στην αμεθοδία των δασκάλων:

«Ήθελαν φριξείν οι διδάσκαλοι, αν ήτο δυνατόν να καταλάβωσι πόσον κακόν προξενούν εις τους νέους, όταν τους απομακρύνωσιν από τα σχολεία, όχι δι' άλλο, παρ' ότι κάμνουνσι δύσκολον, και επομένως μισητήν εις αυτούς, διά της αμεθόδου παραδόσεως, την απόκτησιν της ευφραδεστέρας και σοφωτέρας όλων των γλωσσών του κόσμου».⁷⁰

Γι' αυτό ο Κοραής υποστήριζε ότι «διδάσκαλοι αληθινοί της σοφίας» ήταν όσοι διδάχθηκαν στη φωτισμένη Ευρώπη και όσοι μαθήτευσαν κοντά σ' εκείνους.⁷¹

Η σωστή κατάρτιση των δασκάλων –κι αυτό θα γινόταν με τις σπουδές στην Ευρώπη– έμπαινε σε απόλυτη προτεραιότητα. Ήδη το 1814 ελέγχει με αυστηρότητα τους Αρχιερείς⁷² για την έλλειψη μέριμνας να στείλουν, καλύπτοντας τις δαπάνες των σπουδών τους, επιμελείς νέους στη φωτισμένη Ευρώπη, για να πολλαπλασιάσουν, κατ' αυτό τον τρόπο, «τους παιδευτάς της Ελλάδος». Τους προτρέπει με ενθουσιασμό να αναλάβουν αυτό το σπουδαίο έργο, ώστε να επιτευχθεί έτσι η «μετακένωσις», «η μετάδοσις των τελειωμένων επισημών» στην Ελλάδα.

Θα συστήσει, για παράδειγμα, στην κοινότητα της Κωνσταντινούπολης⁷³ να σταλούν με υποτροφία δύο νέοι στην Ευρώπη για να σπουδάσουν τη διδακτική μέθοδο του Pestalozzi και να την εισαγάγουν στην Ελλάδα, επισημαίνοντας ότι «το νέον εύρημα τούτο έχει πολλούς επαινέτας, ως επιτήδειον να παραδίδη ευκόλως τα παιδικά πρώτα αναγκαία μαθήματα». Υποστήριζε ότι η εισαγωγή αυτής της μεθόδου τουλάχιστον θα εξόριζε από τα σχολεία «την σκυθικήν αγριότητα και βίαν» ορισμένων δασκάλων, που ευθυνόταν για την «απαιδευσίαν και τα δουλοπρεπή φρονήματα» πολλών δυστυχημένων ανθρώπων.

Για την ενίσχυση της παρεχόμενης παιδείας προτείνει να καθιερωθούν και να απονέμονται βραβεία⁷⁴ από τις τοπικές κοινότητες σε επιμελείς μαθητές και εργατικούς δασκάλους των γυμνασίων, ώστε να παρακινηθεί η εκπαιδευτική άμιλλα και η πρόοδος.

Από το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού του προγράμματος δεν απουσίαζαν και αμεσότερες λύσεις ανάγκης. Π.χ. το 1810 γράφει στους Σμυρναίους και τους συμβουλεύει ότι πρέπει να αναθέσουν στους ήδη προσκεκλημένους δασκάλους των επιστημών **και** την οργάνωση των κατώτερων σχολείων, των «κοινών γραμμάτων», καθώς και τη φροντίδα της κοινής παιδικής ανατροφής, επει-

δή εκείνοι κατείχαν και ήταν σε θέση να υποδείξουν τους καλύτερους τρόπους και τα μέσα για την αναμόρφωση των σχολείων.⁷⁵ Στο ίδιο πνεύμα, το 1813, επισήμαινε ότι η ανάγκη επέβαλλε «εις την παρούσαν της Ελλάδος κατάστασιν» ένας δάσκαλος να παραδίδει πολλά και διαφορετικά μαθήματα. Πίστευε, όμως, ότι έπρεπε να υπάρξει ξεχωριστός δάσκαλος για τη διδασκαλία της καθεμιάς επιστήμης, όπως γινόταν άλλωστε και στην Ευρώπη,⁷⁶ συγκλίνοντας έτσι προς τις σχετικές απόψεις και του Μοισιόδακα (βλ. πιο πάνω).

Παρατηρήσεις ανάλογες με εκείνες του Κοραή διατύπωνε και ο λόγιος και διδάσκαλος Κωνσταντίνος Μ. Κούμας (1777-1836),⁷⁷ που κινήθηκε στο πνεύμα και τη διδασκαλία του Κοραή, καθώς διαπίστωνε ότι συχνά οι δάσκαλοι των κατώτερων σχολείων δεν μπορούσαν να προσφέρουν ούτε καν τις στοιχειώδεις γνώσεις, παρά μόνο περιόριζαν και εξαντλούσαν τις προσπάθειές τους στην ανάγνωση ορισμένων εκκλησιαστικών βιβλίων, που τα χρησιμοποιούσαν τότε και στην εκπαίδευση, μετατρέποντας έτσι την ολέθρια αυτή, δήθεν μέθοδο, σε αμεθοδία:

«Επειδή δε κατά δυστυχίαν τα παιδαγωγεία μας, ήγουν τα σχολεία των λεγομένων κοινών γραμμάτων, ακόμη δεν ήρχισαν να εκβαίνωσιν από την ολέθριαν μέθοδον, ή αμεθοδίαν, να είπω ορθότερα· και οι παίδες αντί να εκβαίνωσιν απ' αυτών εξεύροντες την ανάγνωσιν, τον τρόπον του γράφειν, την κατήχησιν, αρχάς αριθμητικής, απλήντινα γνώσιν των καθηκόντων· αντί τούτων λέγω, τα οποία όλα τα μικρά παιδάκια της Ευρώπης διδάσκονται εις τα κοινά σχολεία, ημείς αφανίζόμεθα εις το να διαβάζωμεν ελευθέρως την οκτώηχον και το ψαλτήριον».⁷⁸

Διαπιστώνοντας, λοιπόν, την ανυπαρξία κατώτερων σχολείων και τη συνεπαγόμενη απαιδευσία των λαϊκών στρωμάτων, ο Κούμας στρεφόταν σε λύσεις ανάγκης και συνιστούσε, ανάλογα προς τον Κοραή, την κατάλληλη μετατροπή του προγράμματος των γυμνασίων, ώστε αυτά να λειτουργούν και ως ανώτερα, αλλά και ως κατώτερα σχολεία. Είναι, επίσης, άξιο παρατήρησης ότι στήριζε πολλές ελπίδες στους συγκεκριμένους διδασκάλους αυτών των εκπαιδευτηρίων και ανέμενε από αυτούς την προκοπή του Γένους:

«Αλλ' ημείς, οι ακόμη παιδαγωγεία αληθινά μη αποκτήσαντες, αναγκαίον είναι, νομίζω, τα οποία έχομεν γυμνάσια, να διατάξωμεν ούτως, ώστε να εκπληρόνωσι και των παιδαγωγείων την χρείαν, και την των μεγαλητέρων σχολείων· και διδασκάλους να δίδωσιν αξίους οδηγούς του γένους εις τα χρηστά

και αγαθά, και πολίτας να μορφώνωσιν, οποίοι να θεραπεύωσι κατ' ολίγον τας πολλάς του γένους αρρωστίας, και να παραμυθώσι με το φρόνιμόν των πολίτευμα την μεγάλην του δυστυχίαν, ή, να είπω καλύτερα, να το μεταβιβάζωσι κατά μικρόν από της δυστυχίας εις την ευτυχίαν».⁷⁹

Σε κάθε ευκαιρία, στις δημόσιες ομιλίες του, στα Προλεγόμενα των βιβλίων του, σε δημοσιεύματά του, ο Κούμας συνιστούσε την ίδρυση γυμνασίων, ακόμα και στις μικρές πόλεις, καθώς και την ίδρυση ανώτερων «επιστημονικών σχολείων» στις μεγαλύτερες. Συνιστούσε ακόμα στους προύχοντες την πρόσληψη ικανού αριθμού διδασκάλων των επιστημονικών μαθημάτων και σε περίπτωση που αυτοί δεν υπήρχαν, τους προέτρεπε με θέρμη, όπως όλοι σχεδόν οι διαφωτιστές της εποχής, να στείλουν νέους στην Ευρώπη για να σπουδάσουν, ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν την πατρίδα τους. Και τους προέτρεπε να αδιαφορούν για τις επιφυλάξεις και τις αντιρρήσεις των «αθλίων μωροσόφων», εκείνων που αντιδρούσαν κατά της φιλοσοφίας και των σπουδών των νέων στην Ευρώπη:

«Αυξήσατε τον προς τα καλά και φωτισμόν του γένους ζήλον σας· οι κάτοικοι των μικρών πόλεων μη υποφέρετε (μη ανέχεσθε) να στερήσθε γυμνάσιον [...] αι δε επιστημότεροι πόλεις φροντίσατε και διά την τελειοποίησιν των επιστημονικών σχολείων, καθιστώντες ικανούς διδασκάλους, τουλάχιστον τρεις. [...] Εις διδάσκαλος των επιστημών είναι φυσικώς αδύνατον [...] κατά τους παρόντας καιρούς. [...] Σιμά του ενός επιστήμονος διδασκάλου παραλάβετε ακόμη τουλάχιστον δύο· εάν δε κατά το παρόν δεν ευρίσκονται εις τας πατρίδας σας υποκείμενα τοιαύτα, στείλατε ευθύς νέους χρησιμοθήεις και εναρέτους εις την Ευρώπην [...] χωρίς να δώσετε καν μίαν προσοχήν εις τους αθλίους μωροσόφους, οι οποίοι, νομίσαντες την τελειότητα του ανθρώπου απώλειαν, υλάκησαν κατά της φιλοσοφίας και εσυμβούλευσαν τους, όσοι είναι άφρονες να τους ακούσωσι, να μη πέμπωσι τα τέκνα των εις την Ευρώπην, όπου, αν όχι άλλο, μαυθάνουσι καν ποίων βοηθημάτων έχει χρείαν η πατρίς των κατά το παρόν».⁸⁰

Στον πρόλογο του σημαντικότερου έργου του, επηρεασμένου από το γερμανικό στοχασμό, με τίτλο *Σύνταγμα Φιλοσοφίας* (1818-1820),⁸¹ ο Κούμας θα βρει πολλές ευκαιρίες να εξάρει και να επαινέσει το έργο που επιτελούσαν «οι καυχώμενοι εις το σεμνόν όνομα των διδασκάλων και οδηγών της νεολαίας του Γένους». Ξεχωριστά αναφέρεται εκεί στο έργο που επιτελούσε ο αφανής «αγαθός διδάσκαλος», ο ευσυνειδήτος και τίμιος διδάσκαλος, ο οποίος

υπερνικούσε κάθε εμπόδιο προκειμένου να φέρει εις πέρας το έργο του, χωρίς να προσδοκά για αυτό κάποια ανταμοιβή:

«[...] ουδ' αμοιβάς άλλας να προσμένη ή επαίνους, ή άλλας τιμάς, τα οποία είναι χρέη των ευεργετουμένων, όχι απαιτήσεις του ευεργετούντος».⁸²

Αυτός ο διδάσκαλος είχε ασφαλώς το δικαίωμα «να χαίρη χαράν ανέκφραστον, διότι ηξιώθη να ευεργετή το φίλτατον γένος του [...]».⁸³ Από αυτούς ακριβώς τους διδασκάλους προσδοκούσε ο Κούμας το φωτισμό του Γένους, την αποκατάστασή του και την εξύψωσή του μεταξύ των άλλων εθνών.⁸⁴

Αντιθέτως, αυστηρός και επικριτικός ήταν ο Κούμας απέναντι σ' εκείνους τους δασκάλους οι οποίοι αποδεικνύονταν απειθείς στις τοπικές αρχές, αλαζονικοί και μνησίκακοι, ασεβείς και βλάσφημοι προς την Εκκλησία, άγριοι, φθονεροί και απατεώνες ως προς την εξάσκηση του έργου τους. Υποστήριζε ότι τέτοιοι δάσκαλοι δεν μπορούσαν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές, ούτε να χρησιμεύσουν σ' αυτούς ως παραδείγματα αρετής και χρηστότητας.⁸⁵

Στον τέταρτο τόμο του έργου *Σύνταγμα Φιλοσοφίας*, το «Επίμετρον» του οποίου είναι αφιερωμένο στην Παιδαγωγική επιστήμη, ο Κούμας αναπτύσσει συστηματικότερα τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του.⁸⁶ Σε ιδιαίτερο κεφάλαιο (Η'), με τίτλο «Ποίοι πρέπει να είναι οι διδάσκαλοι», προσδιορίζει λεπτομερώς πώς πρέπει να είναι ο χαρακτήρας, τα επαγγελματικά εφόδια και οι προϋποθέσεις άσκησης του έργου του διδασκάλου (επαρκής επιστήμονας και επαγγελματίας, αγαθός χαρακτήρας, ώστε να εμπνέει το σεβασμό στους μαθητές του, επιμελής και ακάματος στο έργο του, σοβαρός στη συμπεριφορά του, φιλομαθής και φιλοπρόοδος, ευχάριστος, αλλά, όταν χρειάζεται, και αυστηρός με τους μαθητές του, να έχει συνεργασία και άριστες σχέσεις με τους συναδέλφους του κ.λπ.).⁸⁷

Καταλήγοντας, μπορούμε να πούμε συμπερασματικά και συνοπτικά ότι:

1. Ο δάσκαλος αναγνωρίζεται από νωρίς και απ' όλους τους εκπροσώπους του Νεοελληνικού Διαφωτισμού ως ο βασικότερος συντελεστής της παιδείας και συνακόλουθα ως πρωτεργάτης στη διεκδίκηση της ελευθερίας.

2. Υπήρχαν μεγάλες διαφορές στο μορφωτικό επίπεδο και τη διδακτική επάρκεια και ικανότητα μεταξύ των δασκάλων σε κάθε σχολική βαθμίδα, και αυτό απηχούσε και στη φήμη του κάθε σχολείου, κάτι αυτονόητο, αφού απουσιάζει το ελεύθερο, οργανωμένο και ενιαίο κράτος (λειτουργεί το σύστημα των τοπικών κοινοτήτων).

3. Από τις αναφορές των εκπροσώπων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού στο διδακτικό έργο του δασκάλου, δεν απουσιάζουν και προβληματισμοί σχετικά με την κοινωνική θέση του και την οικονομική κατάστασή του.

4. Συνυφασμένη στενά με την ηθική προσωπικότητα, την επιστημονική κατάρτιση και το έργο του δασκάλου των χρόνων της Τουρκοκρατίας θεωρήθηκε η πίστη του και η τήρηση εκ μέρους του των κανόνων της Ορθοδοξίας.

5. Αρωγοί πολύτιμοι στο έργο του δασκάλου αναγνωρίζονταν πάντοτε οι γονείς των μαθητών τους.

6. Το έργο του δασκάλου δεν περιορίζεται πλέον στη διδασκαλία των «καλών γραμματικών» είτε την πολυμάθεια, αλλά περιλαμβάνει και τη διάπλαση της ηθικής προσωπικότητας των παιδιών. Σε αυτά τα παιδαγωγικά πλαίσια αναθεωρούνται εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές και εισάγονται νέες: χρήση της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση, απαγόρευση των σωματικών τιμωριών κ.ά.

7. Το γλωσσικό ζήτημα⁸⁸ υπήρξε και κατά την περίοδο αυτή ο μοχλός υποκίνησης ποικίλων αντιδράσεων κατά του διδακτικού και καινοτομικού έργου επιφανών δασκάλων, καθώς τότε κλιμακώνεται το μεγάλο ζήτημα της καταλληλότητας ή όχι της νεοελληνικής γλώσσας, στην οποία θα έπρεπε να γίνεται η διδασκαλία των μαθημάτων. Έτσι, το κύριο και βασικό αντικείμενο σπουδών στις περισσότερες, αν όχι όλες, τις σχολές είναι η γλώσσα, καθώς η παιδεία της εποχής είναι εκ των πραγμάτων γλωσσοκεντρική.

8. Η αλλαγή του περιεχομένου διδασκαλίας σε πολλές σχολές, με στροφή στη συστηματική διδασκαλία των θετικών και των φυσικών επιστημών, ήταν βέβαια αποτέλεσμα του ευρύτερου προγράμματος «μετακένωσης» από ανάλογα διδακτικά επιτεύγματα των χωρών της Δυτικής Ευρώπης. Αυτό συνέστησαν και εργάστηκαν προς την κατεύθυνση αυτή ήδη ο Ρήγας, ο Μοισιόδαξ, ο Κοραΐς και κυρίως ο Κούμας, ο οποίος συνέγραψε, μετέφρασε και εισήγαγε πλήθος εκπαιδευτικών βιβλίων.

9. Ο ενθουσιασμός και η «μανία» του Κοραΐ, αλλά και των περισσότερων λογίων του Διαφωτισμού, θα συντελέσουν αποφασιστικά στον πολλαπλασιασμό της παιδείας και στην εθνική συνειδητοποίηση.

10. Από τα παραπάνω δικαιολογείται και η «σημασιολογική άνωση» που παρατηρείται προς το τέλος της περιόδου του Νεοελληνικού Διαφωτισμού σχετικά με την έννοια και το ρόλο του δασκάλου. Ενώ αρχικά «διδάσκαλος του γένους» ονομαζόταν ο δάσκαλος ο διορισμένος από κοινότητα ή παροι-

κία του εξωτερικού, τώρα πλέον ο όρος προάγεται συναισθηματικά και σημαίνει το «διδάσκαλο της Φυλής, ο οποίος με την προσωπικότητά του, με τον ιερό ενθουσιασμό του, με τη σοφία του και την αρετή του, φωτίζει και θερμαίνει το Γένος ολόκληρο».⁸⁹

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Κωνσταντίνος Χατζόπουλος, *Ελληνικά σχολεία στην περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας (1453-1821)*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1991, σσ. 340-341.
2. Κ. Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, πέμπτη έκδοση, Νεοελληνικά Μελετήματα - 2, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1989, σ. 225.
3. Βλ. σχετικά α) Κωνσταντίνος Χατζόπουλος, *Ελληνικά σχολεία στην περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας (1453-1821)*, ό.π., σσ. 343-344, β) Αγγελική Γ. Σκαρβέλη-Νικολοπούλου, *Τα μαθηματάρια των ελληνικών σχολείων της Τουρκοκρατίας, Διδασκόμενα κείμενα, σχολικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι, Διδακτορική διατριβή*, εκδ. Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήνα 1993, σσ. 192-194, και γ) Αναστάσιος Β. Γιαννικόπουλος, *Η εκπαίδευση στην περίοδο της Τουρκοκρατίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2001, σσ. 136-139.
4. Κώστας Λάμπας, *Η εκπαίδευση, οργάνωση και λειτουργία των σχολείων 1770-1821, Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τόμ. 2ος, *Η Οθωμανική κυριαρχία 1770-1821, Διαφωτισμός-Ιστορία της παιδείας-Θεσμοί και Δίκαιο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σ. 75.
5. Τα σχολεία αυτά ήταν του ίδιου τύπου, μολοντί έφεραν διάφορες ονομασίες, όπως «Γυμνάσιον», «Λύκειον», «Ακαδημία», «Φροντιστήριον», «Μουσείον», «Ελληνομουσείον» κ.λπ. Η επωνυμία τους, ωστόσο, δήλωνε την ευρύτητα των στόχων τους. Βλ. σχετικά Δημήτρης Γληνός, *Η αξία των Ανθρωπιστικών Γραμμάτων στην Ελλάδα*, Αθήνα 1945, σ. 37.
6. Βλ. σχετικά α) Κ. Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, ό.π., σ. 324, και β) Κώστας Λάμπας, *Η εκπαίδευση, οργάνωση και λειτουργία των σχολείων 1770-1821*, ό.π., σσ. 86-87.
7. G. P. Henderson, *Η αναβίωση του ελληνικού στοχασμού 1620-1830, Η ελληνική φιλοσοφία στα χρόνια της Τουρκοκρατίας*, μετάφρ. Φ. Κ. Βώρου, εκδ. Ακαδημία Αθηνών, Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Φιλοσοφίας, Αθήνα 1994, σσ. 14-15.

8. Αυτό συνέβη, για παράδειγμα, στις περιπτώσεις του Ευγένιου Βούλγαρι το 1746 στη Μαρουτσαία Σχολή στα Ιωάννινα και το 1759 στην Αθωνιάδα Ακαδημία, της οποίας είχε από το 1753 αναλάβει τη διεύθυνση, του Νικηφόρου Θεοτόκη, σχολάρχη της Αυθεντικής Σχολής του Ιασίου, το 1765, αμέσως μόλις ανέλαβε τα καθήκοντά του, του Ιώσηπου Μοισιόδακα το 1776, αμέσως όταν ανέλαβε τη διεύθυνση της Αυθεντικής Σχολής του Ιασίου, του Θεόφιλου Καϊρη το 1812 στις Κυδωνίες, του Βενιαμίν Λέσβιου το 1812 στις Κυδωνίες, καθώς και το 1818 στο Βουκουρέστι, του Κωνσταντίνου Μ. Κούμα το 1815 στην Ακαδημία της Ξηροκρήνης της Κωνσταντινούπολης, καθώς και το 1819 στο Φιλολογικό Γυμνάσιο Σμύρνης, του Νεόφυτου Δούκα, διευθυντή του Λυκείου του Βουκουρεστίου το 1817, όταν εκδηλώθηκε απόπειρα κατά της ζωής του, αλλά και στην περίπτωση του Αθανάσιου Πάριου, διευθυντή της Σχολής της Χίου, το 1813, ο οποίος βρισκόταν, βέβαια, στο αντίθετο άκρο του ιδεολογικού και εκπαιδευτικού φάσματος.
9. Βλ. σχετικά Γιάννης Καράς, *Οι θετικές-φυσικές επιστήμες στον ελληνικό 18ο αιώνα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1977, σσ. 18-19. Επίσης Κ. Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, ό.π., σ. 342.
10. Στο: Γιάννης Καράς, *Οι θετικές-φυσικές επιστήμες στον ελληνικό 18ο αιώνα*, ό.π., σσ. 20-21. Βλ. επίσης α) του ίδιου, *Οι θετικές επιστήμες στον ελληνικό χώρο (15ος-19ος αι.)*, εκδ. Ι. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1991, σσ. 113-114, και β) Αναστάσιος Β. Γιαννικόπουλος, *Η εκπαίδευση στην περίοδο της Τουρκοκρατίας*, ό.π., σσ. 153-154.
11. Κώστας Λάμπας, *Η εκπαίδευση, οργάνωση και λειτουργία των σχολείων 1770-1821*, ό.π., σ. 96.
12. Βλ. τώρα την προσιτή έκδοση: Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία περί παιδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, Επιμέλεια, εισαγωγή και σημειώσεις Γρηγόρης Καραφύλλης, εκδ. Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης, Κοζάνη 1998, σελ. 158.
13. Για τον Ιώσηπο Μοισιόδακα και το έργο του βλ. α) Νικόλαος Α. Βοσταντζής, *Παιδαγωγικά Ιδέα Ιωσήπου του Μοισιόδακα*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, εν Αθήναις 1941, β) Εμμανουήλ Κριαράς, *Η Παιδαγωγία του Μοισιόδακα και η σχέση της με το παιδαγωγικό σύγγραμμα του Locke*, *Byzantinisch-Neugriechische Jahrbucher*, τόμ. XVII, Αθήνα 1943, σσ. 135-153, γ) Πασχάλης Μ. Κιτρομηλίδης, *Ιώσηπος Μοισιόδαξ, Οι συντεταγμένες της βαλκανικής σκέψης τον 18ο αιώνα*, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1985, και δ) Αθανασία Γλυκοφρύδη-Λεοντίνη, *Νεοελληνική Αισθητική και Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*, Αθήνα 1993, σσ. 37-38 και 48-49.

14. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 5.
15. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σσ. 61-62 (δεν παρεμβαίνω στην ορθογραφία του κειμένου).
16. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 92. Αυτά αναπτύσσει, εύλογα, στη συνέχεια.
17. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 45.
18. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σσ. 45-47.
19. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 48.
20. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 49.
21. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 52.
22. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 52.
23. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 54.
24. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 57.
25. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 57.
26. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 65.
27. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σσ. 65-66.
28. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 67.
29. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σσ. 69-73.
30. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σσ. 74-75.
31. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σσ. 80, 82-84.
32. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 85.
33. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 86.
34. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σσ. 87-88.
35. Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία παίδων αγωγής ή Παιδαγωγία*, ό.π., σ. 89 (άξια προσοχής είναι «κατά άλλα πλατυνθή» και «κατά άλλα συντημηθή»!).
36. Για τον Δημήτριο Καταρτζή-Φωτιάδη και το έργο του βλ. Κ. Θ. Δημαράς, Προλεγόμενα στον τόμο: Δημήτριος Καταρτζής, *Δοκίμια*, Επιμέλεια Κ. Θ. Δημαράς, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη ΣΠ 28, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1974, σσ. θ'-πζ' (=Νεοελληνικός Διαφωτισμός, πέμπτη έκδοση, Νεοελληνικά Μελετήματα - 2, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1989, σσ. 177-243).
37. Δημήτριος Καταρτζής, Σχέδιο της αγωγής των παιδιών Ρωμηών και Βλάχων, που πρέπει να γίνεται μετά λόγου στα κοινά και σπητικά σχολεία (1783), *Τα Ευρισκόμενα*, Εκδότης Κ. Θ. Δημαράς, Φιλολογική Βιβλιοθήκη - 9, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1999, σ. 38.
38. Δημήτριος Καταρτζής, Σχέδιο της αγωγής των παιδιών Ρωμηών και Βλάχων..., ό.π., σ. 41.

39. Δημήτριος Καταρτζής, Σχέδιο της αγωγής των παιδιών Ρωμηών και Βλάχων..., ό.π., σ. 25.
40. Δημήτριος Καταρτζής, Σχέδιο της αγωγής των παιδιών Ρωμηών και Βλάχων..., ό.π., σ. 35.
41. Δημήτριος Καταρτζής, Σχέδιο της αγωγής των παιδιών Ρωμηών και Βλάχων..., ό.π., σ. 37.
42. Δημήτριος Καταρτζής, Σχέδιο της αγωγής των παιδιών Ρωμηών και Βλάχων..., ό.π., σσ. 30-33.
43. Δημήτριος Καταρτζής, Συμβουλή στους νέους πώς να ωφελιούνται και να μη βλάπτονται απτά βιβλία τα φράγκικα και τα τούρκικα, και ποια να 'να η καθ' αυτό τους σπουδή (1783), *Τα Ευρισκόμενα*, ό.π., σ. 58.
44. Δημήτριος Καταρτζής, Συμβουλή στους νέους πώς να ωφελιούνται..., ό.π., σσ. 65-66.
45. Δημήτριος Καταρτζής, Συμβουλή στους νέους πώς να ωφελιούνται..., ό.π., σσ. 66-67.
46. Δημήτριος Καταρτζής, Συμβουλή στους νέους πώς να ωφελιούνται..., ό.π., σ. 67.
47. Δημήτριος Καταρτζής, Συμβουλή στους νέους πώς να ωφελιούνται..., ό.π., σ. 69.
48. Δημήτριος Καταρτζής, Λόγος προτρεπτικός στο να κάμουμε δασκάλους στα ρωμαίικα, σε κάθ' επιστήμ' ή ελευθέρια τέχν' ή αναγκαία ξενική γλώσσα (1786), *Τα Ευρισκόμενα*, ό.π., σσ. 204-214.
49. Δημήτριος Καταρτζής, Λόγος προτρεπτικός στο να κάμουμε δασκάλους..., ό.π., σ. 205.
50. Δημήτριος Καταρτζής, Λόγος προτρεπτικός στο να κάμουμε δασκάλους..., ό.π., σ. 206.
51. Δημήτριος Καταρτζής, Λόγος προτρεπτικός στο να κάμουμε δασκάλους..., ό.π., σ. 206.
52. Δημήτριος Καταρτζής, Λόγος προτρεπτικός στο να κάμουμε δασκάλους..., ό.π., σ. 210.
53. Δημήτριος Καταρτζής, Λόγος προτρεπτικός στο να κάμουμε δασκάλους..., ό.π., σ. 212.
54. Δημήτριος Καταρτζής, Λόγος προτρεπτικός στο να κάμουμε δασκάλους..., ό.π., σ. 213.
55. Για τον Αδαμάντιο Κοραή και το έργο του βλ. κυρίως, μεταξύ άλλων, Κ. Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, ό.π., σσ. 301-389.
56. Αδαμάντιος Κοραής, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς, Και η αν-*

- τοβιογραφία του, τόμ. Α', Πρόλογος Κ. Θ. Δημαρά, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1986, σ. 139.
57. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σ. 512.
58. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Β', Πρόλογος Εμμ. Ν. Φραγκίσκος, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1988, σ. 553.
59. Αδαμάντιος Κοραΐς, Επιστολή από 27.11.1803, *Αλληλογραφία*, τόμ., Β' 1799-1809, εκδ. Όμιλος Μελέτης του Ελληνικού Διαφωτισμού, Αθήνα 1966, σ. 108.
60. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σσ.512-513.
61. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σ. 514.
62. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Ο Παπατρέχας*, Επιμέλεια Άλκης Αγγέλου, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, ΔΠ 3, εκδ. Εστία, Αθήνα 1999, σ. 115.
63. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σ. 518.
64. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σ. 519.
65. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σσ. 523-524.
66. Αδαμάντιος Κοραΐς, Επιστολή από 27.11.1803, ό.π., σ. 109.
67. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σ. 65.
68. Αδαμάντιος Κοραΐς, Επιστολή από 27.11.1803, ό.π., σ. 109.
69. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σσ. 158-159.
70. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σσ. 37-38.
71. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σ. 550.
72. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σσ. 556-563.
73. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σσ. 351-353.

74. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σσ. 349-350.
75. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σσ. 401-402.
76. Αδαμάντιος Κοραΐς, *Προλεγόμενα στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς*, τόμ. Α', ό.π., σ. 531.
77. Για τον Κωνσταντίνο Μ. Κούμα και το έργο του βλέπε, μεταξύ άλλων, και α) Γιάννης Καράς, *Θεόφιλος Καΐρης - Κωνσταντίνος Μ. Κούμας*, *Δυο πρωτοπόροι δάσκαλοι του Γένους*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1977, β) Αθανασία Γλυκοφρύδη-Λεοντοσίνη, *Νεοελληνική Φιλοσοφία, Πρόσωπα και Θέματα*, εκδ. Αφοί Τολίδη, Αθήνα 1993, σσ.79-120, και γ) Φωτεινή Τσιρίκογλου-Λαγούδα, *Ο Θεσσαλός λόγιος-παιδαγωγός του Νεοελληνικού Διαφωτισμού Κωνσταντίνος Μ. Κούμας, Η ζωή - το έργο - οι ιδέες του*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1997.
78. Κωνσταντίνος Μ. Κούμας, «Διατριβή εις κατηγορίας τινας της του Δούκα Αργού», *Ερμής ο Λόγιος*, τεύχ. 18, 15 Δεκεμβρίου 1813, σ. 297. Βλ. επίσης του ίδιου: «Παιδαγωγία. Περί Παιδείας και σχολείων», *Ερμής ο Λόγιος*, τεύχ. 18, 15 Σεπτεμβρίου 1819, σ. 740.
79. Κωνσταντίνος Μ. Κούμας, «Προς τους αναγινώσκοντας», *Σύνοψις Φυσικής, Εις χρήσιν των πρωτοπείρων μαθητών του φιλολογικού της Σμύρνης Γυμνασίου*, υπό Κ. Μ. Κούμα, Εν Βιέννη της Αυστρίας, εκ της τυπογραφίας Ι. Β. Σβεκίου 1812, σ. ιβ'.
80. Κωνσταντίνος Μ. Κούμας, «Ο μεταφραστής, Προς τους Έλληνας», *Χημείας επιτομή, συγγραφέϊσα μεν γαλλιστί, διά προσταγής της διοικήσεως, εις χρήσιν των Λυκείων της Γαλλίας, υπό Πέτρου Αυγούστου Αδήτητον, Επάρχου Νιβερνησίας, μεταφρασθείσα δε, και μετάτινων προσθηκών εκδοθείσα, υπό Κ. Μ. Κούμα Λαρισσαίου, Μέρος πρώτον, Περί συνθέσεως*, Εν Βιέννη της Αυστρίας, εκ της τυπογραφίας Γεωργίου Βενδώτου 1808, σσ. νστ'-νθ'.
81. *Σύνταγμα Φιλοσοφίας* υπό Κ. Μ. Κούμα, *Σχολάρχου του της Σμύρνης Φιλολογικού Γυμνασίου, και Διδασκάλου των Μαθηματικών επιστημών και της Φιλοσοφίας, εις χρήσιν των εαυτού μαθητών...* Εν Βιέννη της Αυστρίας 1818-1820, τόμοι 4.
82. Κωνσταντίνος Μ. Κούμας, *Επιστολή προς Φραγκίσκον Κ. Μαύρον*, («Σύνταγμα Φιλοσοφίας», τόμ. Α', Βιέννη 1818, σσ. γ'-ξβ'), Προλεγόμενα, ερμηνευτικό υπόμνημα και ευρετήρια Νίκου Ψημμένου, εκδ. Δ. Ν. Καραβίας, Αθήνα 1980, σ. ξ'.
83. Κωνσταντίνος Μ. Κούμας, *Επιστολή προς Φραγκίσκον Κ. Μαύρον*, ό.π., σ. νθ'.
84. Κωνσταντίνος Μ. Κούμας, *Επιστολή προς Φραγκίσκον Κ. Μαύρον*, ό.π., σ. ξ'.
85. Γράφει ο Κούμας: «Διδάσκαλος απειθής εις την υπερέχουσαν εξουσίαν, παρήκο-

ος εις τας προσταγὰς των ενδόξων προυχόντων μας, αχάριστος εις τους ευεργέτας, αλαζών, και βάσκανος και μνησίκακος· διδάσκαλος ανυπότακτος εις την μητέρα και τροφόν ημών Εκκλησίαν· αμελητής των προς την σεβάσιμον ιεραχίαν καθηκόντων· παραβάτης των θείων εντολών, αίτινες μόναι δύνανται να κάμωσι τον άνθρωπον μακάριον και τρισόλβιον· διδάσκαλος, λέγω, τοιούτος ή ας υπάγη να διδάξη εις την Αφρικήν, αν κ' εκεί είναι υποφερτόν το πολίτευμά του ή ας παύση να ατιμάζει το υψηλότατον επάγγελμά του με τας αδίκους και θηριώδεις πράξεις του. Μη, διά τους οικτιρμούς του Θεού! μη δι' αγάπην του Ελικώνος! μη στέρξη κανείς από τούς διδασκάλους να είναι άγριος, φθονερός, αλαζών, απατεών, υποκριτής. Πώς θέλουν πραυνθήν, και γνωρίσειν την ασθένειαν της ανθρωπίνης φύσεως μαθηταί διδασκόμενοι από γεμάτας πάθη ψυχάς; Ποίον παράδειγμα αρετής και χρηστότητος εμπορεί να λάβη ο πολὺς άνθρωπος, όστις δύναται να είπη προς τον διδάσκαλον τούτον ή το του Αποστόλου "ο διδάσκων έτερον σεαυτόν ου διδάσκει;" ή την κοινήν παροιμίαν Διδάσκαλος εδίδασκε και νόμον δεν εκράτει;». Βλ. *Επιστολή προς Φραγκίσκον Κ. Μαύρον*, ό.π., σσ. νη'-νθ'.

86. Ο ίδιος ο Κούμας, σε σημείωση του Προλόγου του στην Παιδαγωγική αναφέρει ότι στηρίχθηκε, μεταξύ άλλων, στα γερμανικά συγγράμματα των August Hermann Niemeyer και Karl Heinrich L. Politz. Βλ. *Σύνταγμα Φιλοσοφίας...*, ό.π., τόμ. 4ος, σσ. 299-300.

87. Κωνσταντίνος Μ. Κούμας, *Σύνταγμα Φιλοσοφίας...*, ό.π., τόμ. 4ος, σσ. 364-365.

88. Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Το γλωσσικό ζήτημα κατά το Νεοελληνικό Διαφωτισμό, *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»* (Αθήνα 7-9 Νοεμβρίου 2002). Ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.pee.gr/enimerosi_22_3_04/malafantis.htm.

89. Κ. Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, ό.π., σσ. 81-82.

Abstract

During the period of Modern Greek Enlightenment (1730-1830), the legislation about teachers' education was absent. However, in the 18th and 19th century a large number of schools were established and functioned, and their graduates were able to work as teachers.

As far as teachers' education is concerned, two main tendencies may be identified: a. an institutionally organized tendency, which is evident in the variety of the

schools' curricula; and b. a rather unstructured tendency, based on educational suggestions and expectations or visions about the teacher's role as the principal agent for the education and future of the Greek Nation. In fact, the latter tendency reflected the dynamic interaction of ideas during that period, and was expressed by all those important teachers, living in the Greek Colonies, who often enriched those Schools through their works.

In this paper, we attempt to clarify and exemplify the afore mentioned theoretical schema by analyzing the work of the Great Teachers of the Nation, who acted as pioneers of educational thought and practice, and by discussing their views one in relation to the other, so that the role of the teacher during the period of Modern Greek Enlightenment becomes more explicit.

Η επιστροφή της θρησκείας στη μετανεωτερικότητα

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΤΖΑΡΤΖΑΣ

Εντ. Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Με την εκκοσμίκευση ξεκίνησε το απομάγεμα του κόσμου που σταδιακά οδήγησε στη συρρίκνωση του θρησκευτικού κόσμου και της θρησκείας ως μηχανισμού κοινωνικού ελέγχου. Στη νεωτερικότητα, με την εξαφάνιση των μύθων και την εξαύλωση των μεγάλων ιδεολογιών, εδραιώθηκαν οι αμφιβολίες για τον οικουμενικό άνθρωπο και κλονίστηκε η πίστη στις θεσμοποιημένες θρησκείες και το ασφαλές άτομο. Τελικός στόχος δεν ήταν πια η κατάκτηση της επουράνιας ζωής, αλλά η ίδια η ζωή με την εμπειρία, τη χαρά και τον καταναλωτισμό που προσφέρει. Στη μετανεωτερικότητα ποια μορφή παίρνει, όμως, το θρησκευτικό φαινόμενο και ποιος είναι ο ρόλος της θρησκείας;

Μετά το τέλος των μεγάλων αφηγήσεων και των καθολικών θεωριών, την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού και την επικράτηση του δυτικού δημοκρατικού μοντέλου και της ελεύθερης παγκόσμιας οικονομίας, μετά τον κριτικό απολογισμό των επιστημονικών θεωριών που ακολούθησε στα τέλη του 20ού αιώνα, το διαχωρισμό κράτους και εκκλησίας, στην αρχή πια της τρίτης χιλιετίας οι ενδείξεις για την επιστροφή της θρησκείας πληθαίνουν. Η θρησκεία βρίσκεται και πάλι στο προσκήνιο. Η ελπίδα και η πίστη που κυριάρχησαν από την εποχή του Διαφωτισμού ότι με τη βοήθεια της λογικής, της κριτικής σκέψης, της επιστήμης και της τεχνολογικής προόδου η θρησκεία θα έχανε σταδιακά τη σημασία της ή ακόμη περισσότερο θα εξαλείφονταν, δεν επαληθεύτηκαν. Απεναντίας, σήμερα το φαινόμενο αυτό καθίσταται όλο και πιο επίκαιρο, καθιστώντας αναγκαίο ένα νέο επιστημονικό διάλογο. Όμως, ποια μορφή παίρνει σήμερα το θρησκευτικό φαινόμενο και ποια είναι τα κύρια χα-

ρακτηριστικά του; Ποιος είναι ο ρόλος της θρησκείας στην εποχή της νεωτερικότητας και μετανεωτερικότητας; Ποιος είναι ο ρόλος των ΜΜΕ και κατεξοχήν της τηλεόρασης στις διεργασίες αυτές, όταν είναι γνωστή η επιρροή που ασκούν στη μετάδοση των θρησκευτικών μηνυμάτων;

II

Η θρησκεία, ιστορικό προϊόν η ίδια, παίζει καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή του ανθρώπινου πολιτισμού και τη δημιουργία κοσμοαντιλήψεων (*Weltanschauung*), προσδίδοντας ένα συγκεκριμένο νόημα στον κόσμο και επηρεάζοντας διεργασίες όπως αυτές της εκπαίδευσης, της κοινωνικοποίησης, της πειθάρχησης, της δημιουργίας ταυτότητας και της εξατομίκευσης. Ακόμη περισσότερο η θρησκεία, μέσα από συγκεκριμένες θέσεις και αρμοδιότητες που αναπτύσσει στην κοινωνία, νομιμοποιεί την ανθρώπινη κοινωνική κατασκευή προσδίδοντάς της μία τελεολογική και επουράνια διάσταση. Εντάσσοντας τη γνώση σε ένα έγκυρο οντολογικό status και μεταθέτοντας τα ανθρώπινα φαινόμενα σε μία οικουμενική και θεική πραγματικότητα, η θρησκεία «αντικειμενοποιεί» τη γνώση, η οποία στη συνέχεια καλείται να ερμηνεύσει και να αποδείξει τον κόσμο και την κοινωνική τάξη (Berger, 1990).

Η Μεταρρύθμιση ήταν εκείνη που κατακερμάτισε την κυρίαρχη θρησκευτική κουλτούρα και άλλαξε δραματικά τη θρησκευτική πίστη με το δόγμα της προεπιλογής (*Prädistination*), απαιτώντας από τους ανθρώπους να είναι καλύτερα ενημερωμένοι σε θέματα θρησκευτικής πίστης. Ταυτόχρονα, προήγαγε ένα κλίμα ανταγωνισμού και υποκειμενικότητας, περιορίζοντας τη δύναμη του απόλυτου. Το αποτέλεσμα ήταν να αλλάξουν οι μορφές θρησκευτικής πίστης (*devotion*), της προσευχής, της εξομολόγησης, της αίσθησης του σώματος και της τιμωρίας που οδήγησαν σε νέες μορφές κοινωνικής δράσης.

Με την εκκοσμίκευση, οι τομείς της κοινωνίας και του πολιτισμού που βρίσκονταν στη δικαιοδοσία της Εκκλησίας ξέφυγαν από τον έλεγχό της, ενώ παράλληλα μειώθηκαν ή ακόμη εξαλείφθηκαν τα θρησκευτικά περιεχόμενα στην τέχνη, τη φιλοσοφία, τη λογοτεχνία και ακόμη περισσότερο στην επιστήμη ως ανεξάρτητη ή ως εγκόσμια θεώρηση του κόσμου. Η εκκοσμίκευση είχε ως συνέπεια την υποχώρηση του εκκλησιαστικού ελέγχου στην εκπαίδευση, την ιδιωτική και δημόσια ζωή, όπως επίσης και τη μείωση των πιστών, της

εγκυρότητας και αυθεντικότητας της Εκκλησίας. Σημαντικότερο αποτέλεσμα της ήταν, όμως, η εκκοσμίκευση της συνείδησης (Luckmann, 1985, 1996).

Η σχέση του Προτεσταντισμού, της εργασίας και του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής [το «πνεύμα του καπιταλισμού» κατά τον Weber (1988)] έχει καταλυτική σημασία για την κατανόηση της δυναμικής της νεότερης οικονομίας και της μετάβασής της από τον παραδοσιακό τρόπο παραγωγής στο σύγχρονο με τον εξορθολογισμό της παραγωγής και της μέγιστης δυνατής απόδοσης. Με τη Μεταρρύθμιση η σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και την εργασία, βασικό χαρακτηριστικό του ευρωπαϊκού ανθρώπου, άλλαξε ριζικά, αφού ο καταμερισμός της εργασίας, στον οποίο βασίζεται πια η εσωτερική συνοχή της νέας κοινωνίας, απαιτεί τη διαφορετική νοηματοδότηση του κόσμου και μία νέα κοσμοαντίληψη (Weber, 1980, 1988).

Με το Διαφωτισμό, η εκκοσμίκευση και το *απομάγεμα* (*Entzauberung*) του κόσμου, που είχε ως αποτέλεσμα τη συρρίκνωση του θρησκευτικού κόσμου και την ενδυνάμωση της εγκόσμιας ζωής, έλαβε νέες διαστάσεις. Η θρησκεία, και ιδιαίτερα η χριστιανική, άρχισε να χάνει σταδιακά έδαφος. Ανάμεσα στη γνώση, την πίστη και τη θρησκευτική θεώρηση του κόσμου δημιουργήθηκε ένα χάσμα. Η αλλαγή αυτή που σημειώθηκε σταδιακά, αργά και με μεγάλες χρονικές και τοπικές αποκλίσεις οδήγησε στο διαχωρισμό της γνώσης από την ηθική και στην απαγκίστρωσή τους από τον εναγκαλισμό του θείου και τη θεολογική θεώρηση του κόσμου. Όμως η κατάρρευση του παλιού κοινωνικού και θρησκευτικού συστήματος οδήγησε σε μία γενικότερη κρίση της κοινωνικής οργάνωσης. Με την εκκοσμίκευση το άτομο οδηγήθηκε σταδιακά σε μεγαλύτερη αυτονομία, στον πλουραλισμό του τρόπου ζωής, στην απελευθέρωση από το θρησκευτικό έλεγχο όχι μόνο μίας μικρής μερίδας διανοουμένων αλλά ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού (Luckmann, 1996). Με το *απομάγεμα* του κόσμου, η γνώση παράγεται από τον ίδιο τον άνθρωπο και δεν υπάρχει καμία κρυφή δύναμη που να την καθορίζει. Τις κοσμοαντιλήψεις και το νόημα ζωής δεν καθορίζει πια αποκλειστικά η Εκκλησία, όπως συνέβαινε στο Μεσαίωνα. Ως συνέπεια του προτεσταντικού ασκητισμού, του εξορθολογισμού της γνώσης και της ατομικοποίησης άλλαξε η καθημερινή ζωή του ανθρώπου και η έννοια της κοινωνικής τάξης αποσταθεροποιήθηκε (Weber, 1988). Η δομή της παραδοσιακής οικογένειας και η συνάφειά της άλλαξαν δραματικά σε όλες τις κοινωνικές τάξεις. Από τη μία μεριά, ο άνθρωπος απελευθερώθηκε από τους κόλπους της Εκκλησίας, ενώ, από την άλλη, οι θρησκευτικές αξίες έχασαν την κοι-

νωνική τους δύναμη και συνοχή. Η πίστη στο Θεό, την αιωνιότητα, τη σωτηρία της ψυχής, τη φύση και το κοινωνικό σύστημα κλονίστηκαν, γεγονός που αντικατοπτρίζεται στην υποχώρηση των παραδοσιακών κοσμοαντιλήψεων. Το ίδιο το άτομο αντιπροσωπεύει πια τις νέες αξίες. Το γένος, το φύλο, η οικογένεια και το στενό της περιβάλλον, το κοινωνικό status και η εκπαίδευση δεν αρκούν πλέον για να καθορίσουν τη *βιογραφία* του ατόμου. Στο πλαίσιο αυτό, η *βιογραφία* μετακινήθηκε από τις παλιές σταθερές και τις αξίες που την όριζαν σε νέες, όπου το ίδιο το άτομο πρέπει να δημιουργήσει, να «σκηνοθετήσει» τη δική του προσωπική *βιογραφία* (Beck, 1986, 1993). Στη νεωτερικότητα η ταυτότητα αποκτά καθοριστική σημασία, αφού οι προσωπικοί στόχοι του ατόμου, η δύναμη κρίσης και η αξιολόγηση των ευκαιριών θα καθορίσουν ποιος τελικά από τους εν δυνάμει τρόπους ζωής θα επιλεγεί (Bauman). Η απελευθέρωση από δεδομένες ιστορικές μορφές οδήγησε όχι μόνο σε νέους κοινωνικούς δεσμούς, στον πλουραλισμό και στον κατακερματισμό του τρόπου ζωής, έτσι ώστε η «*βασική βιογραφία*» να γίνει πια «*αιρετή*» (Beck, 1986· Giddens, 1990, 1991), αλλά και σε μία απίστευτη επιτήρηση που βρίσκει την αποκορύφωσή της στην πειθαρχημένη κοινωνία (Foucault).

Η καλβινιστική δογματική θεώρηση (*Doktrin*) της εργασίας ερμηνεύει, σε μεγάλο βαθμό, την εργασιομανία του ανθρώπου στη σύγχρονη εποχή, η οποία ανακηρύχθηκε σε καθοριστική παράμετρο της ολοκλήρωσης του ατόμου (Weber, 1980, 1988). Στη νεωτερικότητα η εργασία απέκτησε καταλυτική σημασία και έγινε πρόταση ζωής, όπου εντάσσονται όλες οι ανθρώπινες δραστηριότητες και διεργασίες (Marx). Αυτή η οριοθέτηση της εργασίας αποτέλεσε την αφετηρία μίας έντονης διαδικασίας πειθάρχησης, κυριαρχίας του σώματος, μείωσης του εξωτερικού με ταυτόχρονη αύξηση του εσωτερικού ελέγχου αλλά και μίας αβάσταχτης «*χρονοκρατίας*» (Wulf), χαρακτηριστικά της εργασιακής κοινωνίας (*Arbeitsgesellschaft*). Ο οικουμενικός άνθρωπος που θα διαμορφωνόταν μέσα από την εργασία και το γραμμικό χρόνο ήλπιζε, με τη βοήθεια των ολοκληρωτικών ιδεολογιών του τελευταίου αιώνα και την πίστη στη συνεχή τεχνολογική πρόοδο και την εξέλιξη της ανθρωπότητας, να βρεθεί στο σωστό δρόμο της τελειοποίησης, ως άτομο και ως ανθρώπινο είδος.

Οι πρώτες αμφιβολίες για τον οικουμενικό άνθρωπο και την κλασική θεώρησή του ως «*κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν*» του Θεού που εμφανίστηκαν στην εποχή της νεωτερικότητας, εδραιώθηκαν στη μετανεωτερικότητα με την αύξηση της επιστημονικής γνώσης, την εξαφάνιση των μύθων (Weber) και

των μεγάλων ιδεολογιών ή την εξαϋλωση των μεγάλων αφηγήσεων (Lyotard). Η πίστη στις θεσμοποιημένες θρησκείες με τη σιγουριά και την ασφάλεια που παρείχε στο άτομο με την εγγύηση της απόλυτης αλήθειας, κλονίστηκε οριστικά. Η εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου, ως αφετηρία, και η εγκατάλειψη της τελεολογικής ιστορίας, ως ύστατος σταθμός, οδήγησαν στην οριστική εγκατάλειψη της «μοναδικής αλήθειας» ως βασικής αξίας ολόκληρης της δυτικής παράδοσης. Εφόσον ο Θεός είναι νεκρός, όλα πια είναι επιτρεπτά, τουλάχιστον ως επιλογή (Nietzsche). Στη μετανεωτερικότητα ύψιστο αγαθό αποτελεί πια η ζωή αυτή καθεαυτή, με την εμπειρία, τη χαρά και τον καταναλωτισμό που προσφέρει και όχι η προοπτική της επουράνιας σωτηρίας.

Η ουσιαστική και αδιάψευστη τεχνολογική πρόοδος που συντελέστηκε, έχει οδηγήσει σε μία ανεξέλεγκτη κατάσταση, της οποίας η εσωτερική δυναμική καθορίζει, σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό, τη μοίρα του ατόμου και το οδηγεί στην αλλαγή του τρόπου ζωής και την αναζήτηση της «ποιοτικής ζωής», με ό,τι αυτό μπορεί να υποδηλώνει.

Η νεωτερικότητα πήρε σήμερα μία ριζοσπαστική και οικουμενική μορφή, οδηγώντας στη μετανεωτερικότητα. Η δυναμικότητά της προέρχεται από το διαχωρισμό του χρόνου και του τόπου, την αποδέσμευση του κοινωνικού συστήματος από παραδοσιακές δομές και την αναδόμηση των κοινωνικών σχέσεων. Στη νεωτερικότητα, το τοπικό και το παγκόσμιο συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους (Giddens, 1990). Οι αλλαγές για το άτομο είναι θεμελιακές και οι δυνατότητες που του προσφέρονται μεγαλύτερες από κάθε προηγούμενη περίοδο. Η νεωτερικότητα, αυτή η «τρομακτική μορφή» (Lasch), είναι ένα φαινόμενο με διπλή όψη (Giddens, 1990, 1994). Δεν οδηγεί μόνο στην απελευθέρωση του ατόμου από παραδοσιακές δομές, σε νέες κοινωνικές μορφές, νέους θεσμούς και νέα γνώση, οδηγεί παράλληλα στην υποχώρηση της κοινωνικής συνοχής, σε αμφιβολίες και στην αποξένωση των κοινωνικών κανόνων. Αμφίσημο και αμφίρροπο εμφανίζεται το άτομο στη μετανεωτερικότητα, όπου ζει διακινδυνευμένα την ελευθερία του μέσα από περιβαλλοντικά ή ακόμη περισσότερο οικουμενικά ρίσκα (Beck, 1986· Beck & Gernsheim, 1994).

Στις παραδοσιακές κοινωνίες ο άνθρωπος ζούσε μέσα στον ορίζοντα της ατομικής ζωής, μέσα σε ένα σταθερό και ασφαλή κόσμο όπου δεν περίμενε καμία συνταρακτική αλλαγή. Η μόνη πηγή αβεβαιότητας προερχόταν από το θάνατο, απρόβλεπτο και ανεξήγητο όπως πάντα. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι στο άτομο δε θα μπορούσε να συμβεί κάτι τρομερό. Αντίθετα, ακόμη κι

αν του συνέβαινε κάτι, του έμενε πάντοτε η τελευταία δυνατότητα της επουράνιας σωτηρίας.

Η συσσώρευση της γνώσης δεν μπορεί να αποκλείσει την αβεβαιότητα ή την άφιξη του απροσδόκητου. Η ανικανότητα της πρόβλεψης του μέλλοντος αντικατέστησε τη βεβαιότητα και την πίστη στην απρόσκοπτη πρόοδο και την εξέλιξη. Η ιστορική αβεβαιότητα οδήγησε στην κατάρρευση του μύθου της συνεχούς προόδου (Moren). Στη μετανεωτερικότητα, όπου το πραγματικό γίνεται *υπερπραγματικό* (Baudrillard), η ζωή η ίδια είναι εκείνη που προξενεί την ανασφάλεια στον άνθρωπο (Bauman).

Στη νεωτερικότητα, οι ταχείες κοινωνικές αλλαγές, η απουσία κοινωνικής ηθικής, η έμφαση στον εγωιστικό ατομικισμό και τον ωφελιμισμό δημιούργησαν άνομες (Durkheim) καταστάσεις στην κοινωνία. Η κοινωνία δημιούργησε η ίδια τη δυνατότητα αυτοκαταστροφής της. Οι συνέπειες της νεωτερικότητας είναι μία αντι-νεωτερικότητα, η οποία σημαίνει την ανικανότητα να διατυπώνονται ερωτήματα, να δίνονται λύσεις και να λαμβάνονται αποφάσεις (Beck, 1993). Σήμερα, το άτομο απαιτεί να καθορίζει το ίδιο τι είναι σωστό και τι είναι λάθος. Ατομικοποίηση και παγκοσμιοποίηση είναι οι δύο όψεις της νεωτερικότητας (Beck, 1986, 1993), με το άτομο να βρίσκεται απελπιστικά αποξενωμένο.

Ποιες είναι οι συνέπειες της κρίσης της νεωτερικότητας και της θρησκείας τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία; Μπορεί το άτομο να ζήσει χωρίς θρησκευτική πίστη ή χωρίς κάποιο άλλο υποκατάστατό της [την επιστήμη, το επάγγελμα ως λειτουργήμα (Marquard, 1986, 1994, 1995) ή τη δημοκρατία και την ελεύθερη αγορά στις δυτικές κοινωνίες]; Η δημιουργία της «ορθολογικής κοινωνίας» σημαίνει και το τέλος των δεισιδαιμονιών και της μαγείας από τον κόσμο; Ποιο ρόλο παίζει στις διαδικασίες αυτές η έννοια της ταυτότητας; Τέλος, ποιο ρόλο θα μπορούσε να παίζει η εκπαίδευση σε αυτές τις διεργασίες; Μπορεί η θρησκεία να προσφέρει και πάλι στο άτομο ένα νόημα ζωής και να του χαρίσει τη χαμένη του ασφάλεια;

Ο ρόλος της θρησκείας, η λειτουργία της και η θέση της έχουν αλλάξει ριζικά. Η θρησκεία από όλο και περισσότερα άτομα εκλαμβάνεται ως ανεξάρτητη, προσωπική εμπειρία, ως ιδιωτική πίστη και προσωπική θρησκευτική ή εκκεντρική προτίμηση. Η αναγκαιότητα της επιλογής, κύριο χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας, συμπεριλαμβάνει και τη θρησκεία, η οποία στο παρελθόν ήταν πάντα αυστηρά προκαθορισμένη.

Ο πλουραλισμός της νεωτερικότητας οδήγησε στη «*θρησκευτική αγορά*», όπου το κράτος δεν εξασκεί πια την επιρροή του για να διαφυλάξει το θρησκευτικό μονοπώλιο. Η προσφορά της θρησκείας καθορίζεται από την κάλυψη της ζήτησης και απευθύνεται κατευθείαν στους καταναλωτές. Οι θρησκείες και οι θρησκευτικές οργανώσεις πρέπει τώρα να λειτουργούν ως «*γραφεία*» παροχής θρησκευτικών «*προϊόντων*» σε καταναλωτές, οι οποίοι έχουν πάντα την ελεύθερη επιλογή ανάμεσα σε μία σειρά από ανταγωνιστικά «*προϊόντα*», που μπορούν να τα δεχτούν ή να τα απορρίψουν. Έτσι, τα «*προϊόντα*» είναι εκείνα που πρέπει να προσαρμοστούν στις ανάγκες των καταναλωτών. Οι πιστοί είναι «*πελάτες*», οι οποίοι μπορούν οποιαδήποτε στιγμή να αλλάξουν τις «*προτιμήσεις*» τους ή τα «*προϊόντα*». Η θρησκεία μεταλλάχθηκε από ένα μονοπωλιακό σε ένα ανταγωνιστικό «*προϊόν*» και τελικά σε μία «*ατομική προτίμηση*» (Berger & Luckman). Τα παλιά θρησκευτικά νοήματα υπάρχουν στη συνείδηση ως «*γνώμες*», «*συναισθήματα*» ή «*θρησκευτικές προτιμήσεις*» (Berger, 1979, 1990). Η θρησκεία σε μία πλουραλιστική αγορά είναι πια μία «*αίρεσις*», μία επιλογή, μία ιδιωτική και υποκειμενική υπόθεση, μία «*αποθεσμοποιημένη θρησκευτική εμπειρία*» (Luckman, 1996). Θρησκευτικές οργανώσεις, «*εταιρείες*», αποκτώντας μία ειδίκευση στην παραγωγή θρησκευτικών «*προϊόντων*» και υπηρεσιών προσφέρουν τα «*προϊόντα*» τους στους καταναλωτές και δημιουργούν μία ζήτηση στην αγορά οδηγώντας κατ' αυτό τον τρόπο στην «*ορθολογική επιλογή*» (rational choice) της θρησκείας (Stark, Iannaccone). Μέσα από τον πλουραλισμό οι θρησκευτικοί θεσμοί από υποχρεωτικοί, μονοπωλιακοί, της δημόσιας σφαίρας μετατράπηκαν σε ανταγωνιστικούς της ιδιωτικής σφαίρας, που μπορούν να επιλεγούν. Οι θρησκευτικοί θεσμοί δεν είναι μόνο μεταξύ τους ανταγωνιστικοί αλλά και απέναντι άλλων θεσμών που νοσηματοδοτούν τη ζωή του ανθρώπου και καθορίζουν τη συνειδητοποίησή του (Berger & Luckman).

Οι θρησκευτικές οργανώσεις είναι ισχυρότερες και ενεργητικότερες στις κοινωνίες όπου το επίπεδο συμμετοχής είναι υψηλό και ο ανταγωνισμός έντονος, ενώ, αντίθετα, ο ανταγωνισμός είναι χαμηλός σε εκείνες όπου κυριαρχεί η μονοπωλιακή κρατική θρησκεία. Οι αναφορές αυτές ισχύουν περισσότερο για τις δραστηριότητες των θρησκευτικών οργανώσεων και Εκκλησιών στις Η.Π.Α., όπου ο ανταγωνισμός ανάμεσά τους είναι πολύ υψηλός, ενώ στην Ευρώπη εξακολουθεί να δεσπόζει η κρατική ή μονοπωλιακή θρησκεία.

III

Στη σημερινή εποχή έγινε φανερό ότι το σχέδιο του Διαφωτισμού έμεινε ημιτελές (Habermas) και το απομάγεμα, η «απομυθοποίηση» του κόσμου δεν είχε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Η νέα κατάσταση οδήγησε, τελικά, στην κατασκευή νέων μύθων και όχι στην εξαφάνισή τους. Όσο δεν αλλάζουν οι ίδιοι οι θεοί, δεν πρόκειται να αλλάξει τίποτε. Η ρήση του Marx ότι η κριτική της θρησκείας αποτελεί την απαρχή κάθε κριτικής της ιδεολογίας φαίνεται να έχασε την πειστικότητά της και στη θέση του δογματικού αθεϊσμού έχει εισέλθει ο αθεϊσμός από αδιαφορία και έλλειψη ενδιαφέροντος.

Η εκκοσμίκευση, όμως, δε σημαίνει απαραίτητα και την εξαφάνιση του θείου. Απεναντίας, το θείο εξακολουθεί να υπάρχει, να δεσπόζει στην ανθρώπινη ύπαρξη και να αναζητείται η προστασία του σε κάθε εμφάνιση των υπαρξιακών φόβων. Φαινόμενα όπως τα κινήματα New Age (του Hare Krishna, του Bahgwan κ.ά.), της σαϊεντολογίας (scientology), του εσωτερισμού (esotericism), του Νέο-ινδουισμού, καθώς και της ενίσχυσης των φονταμενταλιστικών τάσεων σε όλες τις παραδοσιακές ή θεσμοθετημένες θρησκείες (Marty & Appleby, *The Fundamentalism Project*) υποδηλώνουν τη σημασία και την αναγέννηση του θείου στη μεταμοντέρνα εποχή (Filoramo· Derrida & Vattino). Η επιστροφή της θρησκείας που παρατηρούμε παίρνει μία διπλή μορφή: εκφράζεται είτε στην καθημερινή ζωή απαιτώντας μία νέα, ισχυρή Εκκλησία και αναζητώντας νέες μορφές και πρακτικές λατρείας, είτε στη φιλοσοφία με τη θέση ότι η εξέλιξη των επιστημών και της ιστορίας είναι λανθασμένη. Ως μόνη διέξοδος προσφέρεται η επιστροφή στο «σωστό δρόμο» και την «αυθεντική» πορεία του ανθρώπου. Η επιστροφή αυτή, ωστόσο, υποδηλώνει ταυτόχρονα και την επιθυμία του ατόμου για ένα σταθερό θεμέλιο μετά το τέλος των (μετα)δηγήσεων.

Η εξέλιξη της ιστορίας δεν είναι γραμμική αλλά απρόβλεπτη, με κλυδωνισμούς, οπισθοχωρήσεις, στασιμότητες, εκρήξεις προόδου ή ακόμη και με επαναστάσεις. Η εγκατάλειψη της έννοιας της εγγυημένης προόδου από την ιστορία δε σημαίνει απαραίτητα την παραίτηση από κάθε έννοια προόδου, αλλά την αναγνώριση του αβέβαιου και εύθραυστου χαρακτήρα της. Η παραίτηση από την ιδέα του τέλειου κόσμου δε σημαίνει και την εγκατάλειψη της ιδέας της βελτίωσης του κόσμου. Απεναντίας, σημαίνει τη συνειδητοποίηση του μεγέθους και της δυσκολίας της βελτιστοποίησης του ανθρώπου. Η συνείδηση

της ανθρώπινης πολυπλοκότητας που οδηγεί και στην κατανόηση του Άλλου, της ετερότητας, μπορεί να αποτελέσει τη μέθοδο προσέγγισης τέτοιων ή παρόμοιων προβλημάτων (Moren) και να παίξει καταλυτικό ρόλο στην αναζήτηση λύσεων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baudrillard, J. (1978) *Agonie des Realen* (Berlin).
- Bauman, Z. (1991) *Modernity and Ambivalence* (Cambridge, Polity Press).
- Beck, U. (1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (Frankfurt/M).
- Beck, U. (1993) *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung* (Frankfurt/M).
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994) *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (Frankfurt/M).
- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (1994) *Reflexive Modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (Cambridge).
- Berger, P. L. (1990) *The sacred canopy. Elements of a sociological theory of religion* (New York, 1st edition 1969).
- Berger, P. L. (1979) *The Heretical Imperative; Contemporary Possibilities of Religious Affirmation* (New York, Anchor Press/Doubleday).
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966) Secularization and Pluralism, in: *Internationales Jahrbuch für Religionssoziologie*, II, 73-86.
- Darwin, Ch. (1981) *Origin of Species* (Cambridge, Cambridge University Press, 1st edition 1859).
- Derrida, J. & Vattino, G. (2001) *Die Religion* (Frankfurt/M).
- Durkheim, E. (1912) *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (Paris).
- Feyerabend, P. (1989) *Dialogo sul metodo* (Editori Laterza).
- Filoramo, G. (1999) *Millenarismo e New Age. Apocalisse e religiosità alternativa* (Bari, edizioni Dedalo).
- Foucault, M. (1977) *Überwachen und strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (Frankfurt/M).
- Giddens, A. (1990) *The consequences of Modernity* (Stanford).
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-identity. Self and Society in the late Modern Age* (Stanford).
- Giddens, A. (1994) Living in a post-traditional society, in: U. Beck, A. Giddens &

- S. Lash (Eds) *Reflexive Modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (Cambridge), 56-109.
- Habermas, J. (1996) *Der philosophische Diskurs der Moderne* (Frankfurt/M).
- Heelas, P. (Ed.) (1998) *Religion, modernity and postmodernity* [Oxford (UK), Malden, (USA), Blackwell].
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1988) *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (Frankfurt/M).
- Iannaccone, L. R. (1997) Rational choice. Framework for the scientific study of religion, in: L. A. Young (Ed.) *Rational Choice Theory and religion: summary and assessment* (New York - London, Routledge), 25-45.
- Kippenberg, H. G. (1997) *Die Entdeckung der Religionsgeschichte. Religionswissenschaft und Moderne* (München).
- Kolakowski, L. (1993) *Religion. If there is no God. On God, the Devil, Sin and other Worries of the so-called Philosophy of Religion* (London, Fontana Press, 1st edition 1982).
- Λίποβατς, Θ., Δεμερτζής, Ν. & Γεωργιάδου, Β. (Επιμ.) (2002) *Θρησκείες και Πολιτική στη Νεωτερικότητα* (Αθήνα, Κριτική).
- Luckmann, T. (1985) Über die Funktion der Religion, in: P. Koslowski (Hrsg.) *Die religiöse Dimension der Gesellschaft* (Tübingen, J.C.B. Mohr), 26-41.
- Luckmann, T. (1996) *Die Unsichtbare Religion* (Frankfurt/M).
- Lyotard, J.-F. (1979) *La condition postmoderne* (Paris).
- Marquard, O. (1986) *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien* (Stuttgart).
- Marquard, O. (1994) *Skepsis und Zustimmung. Philosophische Studien* (Stuttgart).
- Marquard, O. (1995) *Glück im Unglück. Philosophische Überlegungen* (München).
- Marty, M. E. & Appleby, R. S. (1991-1995) *The Fundamentalism Project* (Chicago - London, Chicago University Press). Vol. 1 (1991) *Fundamentalisms observed*. Vol. 2 (1993) *Fundamentalisms and Society. Reclaiming the Sciences, the Family, and Education*. Vol. 3 (1993) *Fundamentalisms and the State. Remaking Politics, Economies, and Militance*. Vol. 4 (1994) *Accounting for Fundamentalisms. The Dynamic Character of Movements*. Vol. 5 (1995) *Fundamentalisms Comprehended*.
- Marx, K. (1983) *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie* (Berlin).
- Moren, E. (1999) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (UNESCO).
- Nietzsche, F. (1883) Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen, in: *Nietzsches Werke* 9hersg. von G. Colli und M. Montinari, Bd. 1, sechste Abteilung, Berlin 1968).

- Schluchter, W. (1996) *Paradoxes of Modernity. Culture and Conduct in the Theory of Max Weber* (Stanford, Stanford University Press).
- Stark, R. (1997) Bringing theory back in, in: L. A. Young (Ed.) *Rational Choice Theory and religion: summary and assessment* (New York - London, Routledge), 3-23.
- Turner, B. S. (1991) *Religion and Social Theory* (London - Thousand Oaks - New Delhi, Sage Publications, 1st edition 1983).
- Weber, M. (1980) Religionssoziologie. Typen religiöser Vergemeinschaftung, in: *Wirtschaft und Gesellschaft, Erster Halbband* (Tübingen), 245-381.
- Weber, M. (1988) Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*, (Tübingen), 17-206.
- Weber, M. (1988a) Wissenschaft als Beruf, in: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (Tübingen), 582-613.
- Wulf, Ch. (1996) Gesten und Rituale der Arbeit, *Paragrana*, 6(2), 9-22.

Abstract

With the secularisation began the disenchantment of the world, which led to the diminution of religious world and religion as mechanism of social control. In modernity the disappearance of myths and the evaporation of great ideologies increased the doubts to universal human being and put in question the faith to institutionalised religions and the secure individual. The ultimate scope was not anymore the Last Judgment but life itself with its experience, pleasure and consumerism. Which form takes religiosity and what is the role of religion in postmodernity?

Βιβλιοκρισίες

Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past.*

Philadelphia: Temple University Press, 2001, 255 σελ.

Παρουσίαση: ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΓΑΤΣΩΤΗΣ
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ο Sam Wineburg είναι καθηγητής της Γνωστικής Ψυχολογίας στην Εκπαίδευση (“Professor of Cognitive Studies in Education”) και βοηθός καθηγητής της Ιστορίας (“Adjunct Professor of History”) στο Πανεπιστήμιο της Ουάσινγκτον στο Σιάτλ. Το διδακτορικό του, από το Πανεπιστήμιο Stanford των Η.Π.Α., αφορούσε στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία (“Psychological Studies in Education”), ενώ έχει σπουδάσει, επίσης, Ιστορία των Θρησκειών στο Πανεπιστήμιο του Berkeley. Το διάστημα 1981-85 υπηρέτησε, ως καθηγητής της μέσης εκπαίδευσης, σε διάφορα δημόσια και ενοριακά σχολεία των Η.Π.Α., για να περάσει το 1989 στην Ανώτατη Εκπαίδευση, στο δυναμικό του Πανεπιστημίου Ουάσινγκτον του Σιάτλ. Τα έτη 1997-98 ήταν επισκέπτης-καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Χάιφα στο Ισραήλ. Τα προγράμματα διδασκαλίας του αφορούν σε ζητήματα σχετικά με: α) τη Διδακτική της Ιστορίας και τις Κοινωνικές Επιστήμες, β) την Ιστορία, τη Μνήμη και την Ταυτότητα. Ορισμένες σχετικές με το ζήτημα της ιστορικής μάθησης και άλλες, πιο πρόσφατες, δημοσιεύσεις του, εκτός από το παραπάνω βιβλίο, είναι:

Samuel Wineburg, Pamela Grossman, John Goodlad & Sam Wineburg (Ed.), *Interdisciplinary Curriculum: Challenges to Implementation*, Teachers College Pr 2003.

Peter Stearns, Peter Seixas & Sam Wineburg (Ed.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, NYU, New York 2001.

Pam Grossman, Sam Wineburg & Steve Woolworth, What Makes Teacher Community Different from a Gathering of Teachers? Toward a theory of teacher community, *Teachers College Record*, 103(6), 2001, 942-1012.

Wineburg, Sam, Reading Abraham Lincoln: An Expert/Expert Study in the Interpretation of Historical Texts, *Cognitive Science*, 22(3), 1998, 319-346.

Wineburg, Samuel S., Probing the Depths of Students' Historical Knowledge, *Perspectives: Newsletter of the American Historical Association*, 30, 1992, 20-24.

Wineburg, Samuel S., Historical Problem Solving: A Study of Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence, *Journal of Educational Psychology*, 83, 1991, 73-87.

Επιπλέον, είναι σύμβουλος εκδόσεων σε ερευνητικά κέντρα και περιοδικά των Η.Π.Α. και του Ισραήλ, τα οποία καλύπτουν θέματα μάθησης, εκπαίδευσης και ιστορικής συνείδησης. Το βιβλίο του *Historical Thinking ...* έλαβε το 2002 το βραβείο Frederic W. Ness από την Ένωση των Αμερικανικών Κολλεγίων και Πανεπιστημίων ("Association of American Colleges and Universities"), διότι «διαφωτίζει, κατά τον καλύτερο τρόπο, τους στόχους και τις πρακτικές μιας σύγχρονης φιλελεύθερης εκπαίδευσης».¹

Όπως φαίνεται από τις σπουδές, την επαγγελματική εμπειρία και τις δημοσιεύσεις του, ο Sam Wineburg δεν είναι ιστορικός. Είναι καθηγητής της Γνωστικής Ψυχολογίας, του οποίου όμως οι αναζητήσεις εστιάζουν στο μάθημα της Ιστορίας.² Γι' αυτό και προσεγγίζει την τελευταία, καταρχήν, ως διαδικασία σκέψης και μάθησης. Στην οπτική του, λοιπόν, προέχουν τα εξής ερωτήματα: Τι κάνει ακριβώς ένας μαθητής που «διαβάζει» ή «σκέφτεται ιστορικά»; Ποιες συγκεκριμένες νοητικές ενέργειες οδηγούν σε αυτό που καλούμε «ιστορική ερμηνεία»; Ποιες νοητικές δεξιότητες επιδιώκουμε να καλλιεργήσουμε στους μαθητές με τη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας; Τι επιτρέπει σε ένα μαθητή –ή, αντίστροφα, τι τον εμποδίζει– να κατανοήσει ένα ιστορικό κείμενο; Πώς μπορεί η ιστορική παιδεία να συμβάλει στην κοινωνική και πολιτική εγγραμματοσύνη των αυριανών ενηλίκων; Με ποιους τρόπους μπορεί η εκπαιδευτική παρέμβαση να υποστηρίξει, να διευρύνει και να εμβαθύνει τις παραπάνω διαδικασίες; Πώς επηρεάζει η επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού τη συμπεριφορά του στην τάξη; Με ποιον τρόπο μπορεί ο διδάσκων να ισορροπήσει τη γόνιμη ένταση μεταξύ αφενός της δικής του ανάγκης να επιμορφωθεί ο ίδιος, αφετέρου της ανάγκης να επιτύχει τη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων της τάξης του; Τα ερωτήματα αυτά είναι, βέβαια, σαφές ότι ενδιαφέρουν όλους όσοι διδάσκουν Ιστορία και αναζητούν, ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, επιστημονικά έγκυρους τρόπους για να προσεγγίσουν τα μαθησιακά ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στο σχολείο.³

Στο βασικό ερώτημα ο συγγραφέας απαντά ότι «σκέφτομαι ιστορικά» δε σημαίνει ότι προάγω μία κουλτούρα ονομάτων και χρονολογιών, αλλά οξυ-

δέρκειας και περίσκεψης· μία κουλτούρα κατάλληλη, ως εφόδιο, για την πλοήγηση στη δημόσια σφαίρα. Η μύηση στην ιστορική σκέψη στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας μάς διδάσκει πώς να αποκαλύπτουμε προκαταλήψεις και μεροληψίες, να κάνουμε επιλογές, να αντιπαραβάλουμε και να ισορροπούμε γνώμες, να λέμε ιστορίες και να ανησυχούμε για τις συνέπειές τους (...). Από την άποψη αυτή, η ιστορική σκέψη ασκεί το φορέα της στο ρόλο του πολίτη σε μια δημοκρατική κοινωνία.⁴ Μας εξανθρωπίζει αποκαλύπτοντας παράλληλα, μέσω της ενσυναίσθησης (“empathy”) και της κριτικής αντίστοιχα, τις ομοιότητες αλλά και τις διαφορές μας με τους ανθρώπους του παρελθόντος. «Σκέφτομαι ιστορικά» σημαίνει ότι πηγαίνω αντίθετα στο ρεύμα της αβασάνιστης ρουτίνας του αυτονόητου και του αυταπόδεικτου, για να αντιληφθώ τη διαφορά: τη διαφορετική έννοια, οπτική, γνώμη, συμπεριφορά, αξία ή περιβάλλον, την ειδοποιό διαφορά μεταξύ παρελθόντος και παρόντος.⁵ Κατ’ αυτό τον τρόπο, η υπέρβαση του εαυτού, των στενών ορίων της χωροχρονικής ύπαρξης και της σύντομης ζωής μας δεν αγγίζει μόνο την ουσία της ιστορικής σκέψης, αλλά και την ουσία κάθε αγωγής που επικαλείται ως σκοπό της τη χειραφέτηση του ατόμου.⁶ «Σκέφτομαι ιστορικά» σημαίνει, επίσης, ότι διαπιστώνω, χαρτογραφώ, συγκεκριμενοποιώ και επιχειρώ να θεραπεύσω ερευνητικά την άγνοιά μου, με την ευεργετική δύναμη της αμφιβολίας που οδηγεί, κάθε φορά, στην κριτική και συστηματική, βήμα προς βήμα, επανεξέταση των πρώτων εντυπώσεων.

Στο συναφές –και καίριας σημασίας για τη σχολική Ιστορία– ερώτημα, τι σημαίνει «διαβάζω ιστορικά», δηλαδή διαβάζω ένα κείμενο ως ιστορικός, ο Wineburg απαντά ότι πρόκειται για ένα είδος προσέγγισης που δεν αντιμετωπίζει το εκάστοτε κείμενο τόσο ως «πηγή» πληροφοριών αλλά ως λεκτική πράξη ή ενέργεια, ως «λόγο-έργο» ή «λόγο-δράση» (“speech-act”⁷). Το κείμενο, λοιπόν, ως λόγος-δράση, εγγράφεται, όπως κάθε άλλη ανθρώπινη ενέργεια, σε ένα πολύ ευρύτερο και αφανές, εκ πρώτης όψεως, πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων και νοημάτων (“subtext”). Στόχος του ιστορικού είναι να αποκαλύψει αυτό το πλαίσιο προσεγγίζοντας τις βαθύτερες προθέσεις, την πολεμική του συγγραφέα που υπογράφει το υπό εξέταση κείμενο. Η προσέγγιση αυτή, την οποία ο ίδιος αποκαλεί “contextualized thinking”, μοιάζει περισσότερο με ένα είδος ανάκρισης που διαλέγεται, αναστοχάζεται, ελέγχει, ζητεί εξηγήσεις, διασταυρώνει με άλλες πηγές τις προβαλλόμενες πληροφορίες και εμβαθύνει στο νόημά τους κάνοντας συσχετισμούς με τα συμφοραζόμε-

να, δηλαδή με τις αντιλήψεις της εποχής που συντάχθηκε το κείμενο και ιδιαίτερα με τις υποτιθέμενες προσδοκίες του κοινού στο οποίο απευθυνόταν ο συγγραφέας. Με άλλα λόγια, το κείμενο δεν αντιμετωπίζεται, όπως συνήθως συμβαίνει, ως κυριολεκτική, αυθεντική ή κλειστή «πηγή» πληροφοριών, αποκομμένο από τα ιστορικά του συμφραζόμενα, δεν παραφράζεται ούτε συνοψίζεται, αλλά αναλύεται, αποκωδικοποιείται, συγκρίνεται ή αντιπαραβάλλεται με άλλα σχετικά. Πρόκειται, άραγε, για ένα είδος «επιστημολογίας του κειμένου»; Ο στόχος, πάντως, της διαδικασίας αυτής είναι να αποκατασταθεί, σταδιακά, η ιστορική διάσταση, δηλαδή, οι ψηφίδες του κόσμου στον οποίο το κείμενο-πηγή εντάσσεται.⁸

Στα κεφάλαια του βιβλίου του Wineburg περιλαμβάνεται και μία σειρά μάλλον ετερόκλητων εμπειρικών ερευνών που διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια 13 ετών εργασίας και θα ενδιέφεραν, οπωσδήποτε, οποιονδήποτε ασχολείται με τη σχολική Ιστορία. Στην πρώτη, με την εξέταση των γραπτών πρωτοκόλλων της σκέψης⁹ οκτώ επαγγελματιών ιστορικών και οκτώ φοιτητών, ο συγγραφέας δείχνει την ειδιοποιό διαφορά μεταξύ της προσέγγισης των μεν και των δε: οι μεν ερμηνεύουν τα κείμενα-πηγές μετά από πλήθος δισταγμών, παλινδρομήσεων και αναστοχασμών, ως προς τη συγκρότηση των νοημάτων που τους αποδίδουν, ενώ οι δε απλά τα διαβάζουν και, στη συνέχεια, αποφασίζουν για το τι, κατά τη γνώμη τους, σημαίνουν αυτά. Στη δεύτερη, με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από ένα δείγμα 73 συνολικά μαθητών, προερχόμενων από διαφορετικές τάξεις της στοιχειώδους εκπαίδευσης, ο Wineburg δείχνει σε τι βαθμό η προϋπάρχουσα γνώση, δηλαδή οι ασύνειδες πολιτισμικές αναπαραστάσεις των παιδιών, επικαθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο εξεικονίζουν μορφές του παρελθόντος. Οι ανδρικές μορφές κυριαρχούσαν, κατά συντριπτική πλειοψηφία, στις αναπαραστάσεις των αγοριών. Στην τρίτη, με την παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών, δείχνει πώς οι διαφορετικές σπουδές τεσσάρων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επηρεάζουν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο διδάσκει ο καθένας τους το μάθημα της Ιστορίας. Στην τέταρτη, πάλι με την παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών, δείχνει τα εξίσου ευεργετικά αποτελέσματα, ως προς την εμπύχωση και τη ζωντανή ανταπόκριση των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, δύο διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας: αφενός των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων, αφετέρου του κατευθυνόμενου διαλόγου, που διευθύνει, όμως, στην περίπτωση αυτή, ένας χαρισματικός εκπαιδευτικός. Στην πέμπτη, με την εκ μέρους δύο εκπαιδευτικών

αξιολόγηση: α) μαθητικών γραπτών, β) σχεδίων διδασκαλίας που βασίζονταν στην αξιοποίηση πηγών και γ) κειμένων σχολικών βιβλίων, δείχνει πώς οι διαφορετικές αντιλήψεις των δύο εκπαιδευτικών, ως προς το νόημα της Ιστορίας, τις διαδικασίες μάθησης και το ρόλο των μαθητών στη σχολική τάξη, επηρεάζουν τις διδακτικές τους στρατηγικές. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η εμπειριστωμένη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση πνευματικών κοινοτήτων των οποίων τα μέλη μαθαίνουν να επωφελούνται το ένα από τις διδακτικές εμπειρίες του άλλου. Αντίθετα, κινδύνους ενέχει ο απομονωτισμός της διδασκαλίας σε καθεστώς «κεκλεισμένων των θυρών». Στην έκτη, με την παρακολούθηση μιας τριμερούς δειγματικής διδασκαλίας –η οποία, αν και προγραμματισμένη και καλά προετοιμασμένη, εξελίχθηκε, ωστόσο, σε ανοιχτή συζήτηση με απρόβλεπτες διακυμάνσεις και έντονη αντιπαράθεση μεταξύ ενός τολμηρού διδάσκοντος και ορισμένων μαθητών που χρησιμοποίησαν κυνικά επιχειρήματα– δείχνει πόσο επίκαιρο, ζωντανό και ενδιαφέρον μπορεί να γίνει το μάθημα της Ιστορίας, όταν η τάξη μετατρέπεται σε δημόσιο βήμα. Στην έβδομη, τέλος, με συνεντεύξεις εφήβων και των γονιών τους, που αφορούσαν στην εποχή του πολέμου του Βιετνάμ, «μαθημένη» μνήμη για τους μεν, ζωντανή για τους δε, δείχνει πώς τα ΜΜΕ διαμορφώνουν το πολιτισμικό τοπίο, τη συλλογική μνήμη και τις διαθέσεις για «κατανάλωση» ιστοριών, παρότι η εικόνα που δημιουργούν αποκλίνει, λιγότερο ή περισσότερο, από τα συμπεράσματα της αντίστοιχης ιστορικής έρευνας.

Τα συμπεράσματα του Wineburg δεν αποτελούν καινοτομίες, παρότι διαφημίζονται ως τέτοιες σε πολλά sites που επισκέφθηκα.¹⁰ Ίσως για λόγους εμπορικούς, ίσως διότι η πλειοψηφία της κοινής γνώμης των Η.Π.Α., όπως συμβαίνει άλλωστε και αλλού, τα βλέπει ως «επαναστατικά». Οι θέσεις αυτές, όμως, είναι γνωστές στην Ευρώπη, π.χ., από την αρθρογραφία του περιοδικού *History Teaching* της *The Historical Association* στο Λονδίνο, από τις συμβολές των Henri Moniot¹¹ και του Chris Husbands,¹² από προγράμματα ερευνών ή άλλες δημοσιεύσεις που καλύπτουν θέματα όπως τις στάσεις των νέων απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, την ανίχνευση μεροληψιών στα σχολικά βιβλία, το ειδικό βάρος της εθνικής μνήμης και το γενικότερο προσανατολισμό του Μαθήματος.¹³

Ειδικότερα τώρα, όσον αφορά στο ειδοποιό, κατά τον Wineburg, χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης, ότι περιγράφηκε παραπάνω και αποκαλείται από τον ίδιο ως “contextualized thinking”, θα μπορούσε κανείς να διατυπώσει

κάποιες επιφυλάξεις ως προς την εμβέλεια της αξίας του. Θα μπορούσε να εκφραστεί, συνοπτικά, η αντίρρηση ότι δεν υπάρχει άμεση συνέπεια μεταξύ των προθέσεων ενός συγγραφέα και της ερμηνείας του κειμένου του.¹⁴ Κατά πρώτο λόγο, οι προθέσεις του συγγραφέα μπορεί να μην είναι συγκεκριμένες ή να είναι, από την αρχή, ίσως και συνειδητά, διαφορούμενες. Μπορεί, επίσης, να συγκεκριμενοποιούνται εκ των υστέρων, όταν ο συγγραφέας χρειαστεί να επικαλεστεί, να εξηγήσει ή να υπερασπιστεί τα λόγια του. Κατά δεύτερο λόγο, σε όλα τα κείμενα εμπεριέχονται στοιχεία του πνευματικού κλίματος της εποχής τους, τις περισσότερες φορές ασύνειδα, πέρα και παρά τις αντίθετες, ίσως, προθέσεις του συγγραφέα. Τέλος, κάθε νέα προσέγγιση ενός κειμένου-πηγής ισοδυναμεί, ουσιαστικά, με επανερμηνεία η οποία συναρτάται με τα ερωτήματα, το γνωστικό δυναμικό και τα ενδιαφέροντα ενός ερευνητή που ανήκει, ενδεχομένως, σε διαφορετική εποχή. Και βέβαια, κάθε εποχή, πολιτισμός ή κουλτούρα διαθέτει τα δικά της προσληπτικά σχήματα ή, με άλλη ορολογία, ερμηνευτικά πλαίσια/ορίζοντες, που διαμεσολαβούν κατά τη διαδικασία νοηματοδότησης των υπολειμμάτων του παρελθόντος. Όλα αυτά σημαίνουν ότι, όσο κι αν προσπαθούμε, δεν είναι δυνατό να ανασυστήσουμε το αυθεντικό περιβάλλον παραγωγής του κειμένου, χωρίς να παρεμβληθεί, κατά κάποιον τρόπο, η οπτική του παρόντος. Παροντισμός¹⁵ και υποκειμενισμός είναι, σε κάποιο βαθμό, αναπόφευκτα και εγγενή στοιχεία σε οποιαδήποτε ερμηνεία. Το καλύτερο, λοιπόν, που μπορεί να γίνει είναι μία προσπάθεια για να διαφωτιστούν οι ιδιαίτερες σκοπιές τους και να εκτιμηθούν, με αντιπαραβολή, τα σχετικά πλεονεκτήματα της μιας έναντι της άλλης. Επιπλέον, η ιστορική ανάλυση δεν περιορίζεται στην αποκάλυψη των υποκειμενικών προθέσεων· διεξέρχεται, αφηγηματικά και αναλυτικά, πολλά ζητήματα, όπως οικονομικές δομές, κοινωνικούς θεσμούς, πολιτικές-ιδεολογικές πεποιθήσεις κ.λπ., τα οποία δεν αποτελούν, απλώς, παραμέτρους στη ζωή των ανθρώπων αλλά και αυτόνομα αντικείμενα έρευνας.¹⁶ Κατά συνέπεια, η υπερβολική έμφαση στην αποκάλυψη των κινήτρων και των προθέσεων του συγγραφέα της «πηγής» ή, γενικότερα, των ανθρώπων του παρελθόντος, διαμέσου της διαδικασίας “contextualized thinking”, όχι μόνο δεν εξαντλεί τις ερμηνευτικές δυνατότητες του ερευνητή, αλλά δημιουργεί και τον κίνδυνο να παρασυρθεί ο τελευταίος σε λανθασμένα συμπεράσματα.

Σημειώθηκε παραπάνω ότι ο S. Wineburg δεν είναι ιστορικός. Επιπλέον, πιστεύει μεν ότι η εντρύφηση των μαθητών σε ιστοριογραφικά έργα προσφέ-

ρει μεν πλεονεκτήματα ως προς τη μύση τους στην ιστορική σκέψη, αλλά μπορεί να προσκρούσει και σε ένα σοβαρό εμπόδιο: στο ότι παρουσιάζει έτοιμα τα προϊόντα του έργου των ιστορικών, καθώς αποκρύπτει τις πολύ διαφορετικές, ενδεχομένως, ενδιαμέσες διαδικασίες διαμέσου των οποίων η ιστορική γνώση παρήχθη¹⁷. Σε αντίθεση με την ιστοριογραφική προσέγγιση της ιστορικής σκέψης, ο Wineburg, εμφανώς επηρεασμένος από το βάρος του τομέα της ειδικότητάς του, δηλαδή της Γνωστικής Ψυχολογίας, προτιμά μία προσέγγιση η οποία αφενός, με έρευνες βασισμένες σε παρατηρήσεις, πειράματα, συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια, αποκαλύπτει, κατά τη γνώμη του βήμα προς βήμα, συμπεριλαμβανομένων των πιθανών αποτημάτων ή παρερμηνειών, το πώς εκτυλίσσεται η ιστορική σκέψη, αφετέρου προσγειώνει, από τα σύννεφα, όπως λέει ο ίδιος, τα ζητήματα επιστημολογίας και φιλοσοφίας της Ιστορίας και τα μετατρέπει σε αντικείμενα εμπειρικής ψυχογνωστικής έρευνας.

Μήπως, όμως, η μετατόπιση του άξονα προσέγγισης της σχολικής Ιστορίας από τη σκοπιά της Γνωστικής Ψυχολογίας, όπως κατά τη γνώμη μου το επιχειρεί ο S. Wineburg, ενέχει τον κίνδυνο του παιδαγωγισμού; Δηλαδή της υπερβολικής έμφασης στην παιδαγωγική πλευρά του μαθήματος, σε βάρος της διάστασης που αφορά στην ιστορική επιστήμη; Κανείς, βέβαια, δε θα αρνιόταν την εξ ορισμού διεπιστημονική διάσταση της ιστορικής σκέψης, από την άποψη, στην προκειμένη περίπτωση της προσέγγισης του Wineburg, ότι διέπεται από νοητικές δεξιότητες που απαντούν και σε άλλους γνωστικούς τομείς. Κανείς, προπάντων, δε θα αρνιόταν ότι κάθε εκπαιδευτικός που διδάσκει Ιστορία οφείλει να λάβει πολύ σοβαρά υπόψη τις ψυχογνωστικές παραμέτρους του έργου του, προκειμένου να διαμορφώσει τη διδασκαλία του, ως κατάλληλο και αποτελεσματικό εργαλείο, για τις ειδικές περιστάσεις της σχολικής Ιστορίας. Αλλά δεν είναι εξίσου σημαντικό να ενημερώνονται οι μαθητές, σχετικά με το ανθρώπινο παρελθόν, με βάση τις κατακτήσεις της σύγχρονης ιστορικής επιστήμης, της πιο έγκυρης πηγής για το σκοπό αυτόν; Η ιστορική γνώση έχει επιτελέσει αντικειμενικές προσόδους και δε μας ενδιαφέρει μόνο για τις νοητικές δεξιότητες που ενεργοποιεί, αλλά, ισότιμα, και για τις ερμηνείες που κάθε φορά υποστηρίζει δημόσια. Νομίζω, δηλαδή, ότι ο Wineburg έχει υποτιμήσει τη σημασία της γνωριμίας των μαθητών με τις ειδικότερες θέσεις, σε συγκεκριμένα ζητήματα, σύγχρονων καταξιωμένων ιστορικών. Η ιστορία των ιστορικών δεν είναι, απλώς, μία ακόμα ιστορία εν

μέσω αμέτρητων άλλων που αντιμάχονται μεταξύ τους. Πρόκειται για αληθινό μορφωτικό αγαθό με το οποίο επιβάλλεται να συναντηθεί ο σημερινός μαθητής και αυριανός πολίτης. Η μύηση στις δεξιότητες της ιστορικής σκέψης μπορεί και πρέπει να συναρμολογείται με τις πλέον ενημερωμένες ιστοριογραφικές ερμηνείες. Αλλά δε θα έπρεπε, μάλλον, να είμαστε ιδιαίτερα αυστηροί με την προσέγγιση του Wineburg. Αν και δεν αναφέρεται αναλυτικά στα οφέλη από την ενσωμάτωση των προόδων της ιστοριογραφίας στη διδακτική πράξη, ωστόσο, υπογραμμίζει την αξία της διαρκούς ενημέρωσης σε συνδυασμό, όμως, με άλλους παράγοντες. Όπως σημειώνει ο ίδιος, τρία είναι τα συστατικά ενός καλού διδάσκοντος της Ιστορίας: η γνώση των περιεχομένων, δηλαδή του αντικειμένου, η γνώση των παιδαγωγικών μεθόδων και η γνώση του μαθητή, ενώ θεωρεί ότι τα επαγγελματικά εφόδια του εκπαιδευτικού συνιστούν τη βάση της συμπεριφοράς του στην τάξη.¹⁸

Τόσο από αυτή την τελευταία άποψη, όσο και με βάση άλλα σημεία, νομίζω ότι ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα του βιβλίου του Wineburg, ίσως το σπουδαιότερο, είναι ότι αναδεικνύει το έργο του επαγγελματία εκπαιδευτικού που διδάσκει Ιστορία. Αναδεικνύει τη σημασία του συχνά υποτιμημένου και, ωστόσο, τόσο δύσκολου και απαιτητικού ρόλου του, δηλαδή της μετατροπής, του μετασχηματισμού –σε παρουσιάσιμη μορφή και κατά τρόπο έγκυρο, ελκυστικό και δημιουργικό, με συγκεκριμένους κάθε φορά μαθητές-αποδέκτες– ενός σώματος προβληματισμών που εντάσσονται μεν στο πεδίο της Ιστορίας, αλλά έχουν ποικίλες απολήξεις, ιδιαίτερα όσον αφορά στην υπόθεση της αγωγής των αυριανών πολιτών. Υπ' αυτούς τους όρους, δηλαδή για όποιον ενδιαφέρεται να κάνει καλά τη δουλειά του ως ευσυνείδητος επαγγελματίας, οι προκλήσεις της πνευματικής αυτής περιπέτειας είναι πολύ γόνιμες. Το εγχείρημα δεν είναι, βέβαια, καθόλου εύκολο. Προϋποθέτει πολλά: την επιτυχή συναρμογή του αντικειμένου με τα ενδιαφέροντα του μαθητή, του παρελθόντος με το παρόν, της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης με τη διδακτική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία, το διαρκή προβληματισμό με αξίες και μεθόδους. Προϋποθέτει, επίσης, αλλά και διεγείρει στην τάξη, έντονα συναισθήματα που εμψυσούν ζωή και ανατροφοδοτούν την όλη διαδικασία κι ως νομίζουν πολλοί, λανθασμένα, ότι η Ιστορία και η διδασκαλία της έχουν να κάνουν μόνο με την «ψυχρή» λογική.¹⁹

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Βλ. http://ed.stanford.edu/suse/contents/sam_wineburg.html. Πβλ. τη βιβλιοκρισία της εφημερίδας *Seattle Post-Intelligencer* στο site της 1-6-2001.
2. Πβλ. http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.4/br_16.html, όπου βρίσκεται η βιβλιοκρισία της Barbara Kantz από το *The History Teacher*, vol. 35, issue 4.
3. Κατά τη γνώμη μου, ένα τέτοιο κοινό υπάρχει στην Ελλάδα και θα εκδήλωνε το ενδιαφέρον του σε περίπτωση μετάφρασης του βραβευμένου βιβλίου του Wineburg. Το σχόλιο αποτελεί, βέβαια, παρότρυνση για τους εκδοτικούς οίκους που ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία της Ιστορίας...
4. Είναι, προφανώς, αυτή η πλευρά της συλλογιστικής του Wineburg, η σύνδεση ιστορικής παιδείας και αγωγής του πολίτη, που του έδωσε το βραβείο *Frederic Ness* της *Association of American Colleges and Universities*.
5. Εξ ου και ο τίτλος: «Ιστορική σκέψη και άλλες αφύσικες πράξεις...» Ο Wineburg θέλει να δείξει ότι η ιστορική σκέψη δεν προκύπτει αυτόματα από τον τρόπο που συμβατικά, συνήθως ή κατά κανόνα, σκεφτόμαστε –σύμφωνα, δηλαδή, με τις πνευματικές παραμέτρους του πολιτισμικού και ιδεολογικού περιβάλλοντός μας ή μέσα από τους φακούς της εποχής μας–, αλλά προϋποθέτει τη ρήξη με τα δεδομένα και την κριτική υπέρβαση των συντεταγμένων του παρόντος. Βλ. S. Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* ..., σσ. 7, 19 κ.α.
6. Ο Wineburg παρατηρεί ότι το κυριολεκτικό νόημα της λατινικής λέξης *educio*, από την οποία προέρχεται η λέξη *education*, σήμαινε οδηγώ/έλκω κάποιον έξω. Βλ. στο ίδιο, σ. 24.
7. Ο όρος είναι του Quentin Skinner, βλ. Q. Skinner, *Meaning and Understanding in the History of Ideas, History and Theory*, 8, 1969, σσ. 3-53. Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά ως «λόγος-έργο» στο: Dominick La Capra, «Επανεξέταση της διανοητικής ιστορίας και της ανάγνωσης των κειμένων», μετάφρ. Έλσα Κοντογιώργη, «Διανοητική Ιστορία: όψεις μιας σύγχρονης συζήτησης. Κείμενα των Roger Chartier, Dominick La Capra, Hayden White», μετάφρ. Έφη Γαζή, Έλσα Κοντογιώργη, Γιώργος Κόκκινος, *Μνήμων*, 1996, σ. 84.
8. Την εφαρμογή της διαδικασίας αυτής στη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας με την αξιοποίηση πηγών αποκαλεί ο Wineburg “sourcing heuristic” («ευριστική των πηγών») και έχει υιοθετηθεί από ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις ΗΠΑ. Βλ. <http://www.history.ilstu.edu/nhp/terminology.html>.
9. Τα μέλη της έρευνας εκφωνούσαν τις σκέψεις τους (“think-aloud task”) ώστε να καταγράφονται άμεσα. Βλ. S. Wineburg, *Historical Thinking*..., σσ. 93-110.

10. Βλ. π.χ.: http://archives.onpointradio.org/shows/2002/0318_history.asp. Στο site αυτό μπορεί κανείς να ακούσει μία πρόσφατη, πολύ ενδιαφέρουσα συνέντευξη του Wineburg.
11. Henri Moniot, *Didactique de l'histoire*, Nathan, Paris 1993.
12. Chris Husbands, *What is History Teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*, Open University Press, Buckingham Philadelphia 1996.
13. Βλ. ενδεικτικά: - Magne Angvik & Bodo von Borries (Eds) *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*, vol. A: Description, Körber-Stiftung, Hamburg 1997. - Falk Pingel, *Unesco guidebook on textbook research and textbook revision*, Georg Eckert Institut for International Textbook Research, UNESCO, Paris 1999. - Jean Peyrot (coordonné par), *L'Enseignement de l'Histoire en Europe*, Hachette Livre, Paris 1999. - James Arthur & Robert Phillips (Eds) *Issues in history teaching*, Routledge, London - New York 2000.
14. Τα επιχειρήματα που ακολουθούν έχουν αντληθεί από την κριτική του La Capra στη θεωρία του speech-act. Βλ. D. La Capra, «Επανεξέταση της διανοητικής ιστορίας και της ανάγνωσης των κειμένων»..., *ό.π.*
15. Ο Wineburg παρουσιάζει τον «παροντισμό» ως ψυχολογική τάση που «βολεύεται» στις άκοπες εξηγήσεις, άρα αντιστρατεύεται την ιστορική σκέψη και ό,τι αποκαλεί ο ίδιος “contextualized thinking”. Βλ. S. Wineburg, *Historical Thinking...*, σ. 19.
16. Βλ. στο site <http://www.aaanet.org/cae/aeq/br/wineburg.htm> τη βιβλιοκρισία του Keith Barton δημοσιευμένη και στο περιοδικό *Anthropology and Education Quarterly*, 33(4) (Δεκ. 2002).
17. S. Wineburg, *Historical Thinking...*, σ. 52.
18. S. Wineburg, *Historical Thinking...*, σ. 170.
19. Στις έρευνες που αναφέρει ο Wineburg, η ζωντανή –ή ακόμα και με πάθος– συμμετοχή των υποκειμένων στη μαθησιακή διαδικασία αποτελεί τον κατεξοχήν όρο-κριτήριο για να χαρακτηριστεί αυτή επιτυχής. Βλ. π.χ. S. Wineburg, *Historical Thinking...*, σσ. 155-168 και 217-230.

Γ. Μοσχόπουλος - Σ. Μπουζάκης, ΑΝΤΩΝΗ ΤΡΙΤΣΗ, Ανέκδοτα Κείμενα για την Παιδεία.

Αθήνα: Ίδρυμα Αντώνη Σ. Ν. Τρίτση και Εκδόσεις Gutenberg, Σειρά: Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, 19, 2005, 509 σελ.

Παρουσίαση: **ΑΝΔΡΕΑΣ ΚΑΖΑΜΙΑΣ**
Καθηγητής Παν/μίου Wisconsin Madison των Η.Π.Α, Ομότιμος Καθηγητής
Παν/μίου Αθηνών και Αντεπιστέλλον Μέλος της Ακαδημίας Αθηνών
ΠΕΛΛΑ ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗ
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

Ο τόμος που επιμελήθηκαν οι εκλεκτοί συνάδελφοι Σ. Μπουζάκης και Γ. Μοσχόπουλος φέρνει στο φως σημαντικό αρχειακό υλικό για την παιδεία και τον προβληματισμό γύρω από φλέγοντα εκπαιδευτικά ζητήματα του πρόσφατου παρελθόντος που αγγίζουν και ενδιαφέρουν έντονα το παρόν αλλά και το μέλλον.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για 57 κείμενα που σχετίζονται κυρίως με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, δρώμενα, σκέψεις και οραματισμούς ενός στοχαστή της παιδείας και των εκπαιδευτικών πραγμάτων, του Α. Τρίτση. Όπως τονίζουν και οι συγγραφείς στον πρόλόγό τους, πρόκειται για κείμενα που έχουν επιλεγεί με κύριο κριτήριο τους σημαντικότερους σταθμούς της πορείας του Αντώνη Τρίτση στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτόν έχουν τοποθετηθεί με χρονολογική σειρά ώστε να μπορέσει ο αναγνώστης να κατανοήσει καλύτερα την πορεία των γεγονότων και των δράσεων που έλαβαν χώρα την περίοδο εκείνη. Πρόκειται ουσιαστικά για πηγές οι οποίες θα αποτελέσουν αντικείμενα περαιτέρω μελέτης και έρευνας στον πάντα ενδιαφέροντα και ζωντανό χώρο των εκπαιδευτικών γεγονότων και φαινομένων. Με την έννοια αυτή, η επίπονη αυτή εργασία των Μοσχόπουλου-Μπουζάκη προσφέρει πολλά τόσο στο χώρο της Ιστορίας της Παιδείας, όσο και στο χώρο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, εφόσον παρέχει σημαντικότερο αρχειακό υλικό πρόσφορο για επιστημολογικές και μεθοδολογικές αναζητήσεις και έρχεται να καλύψει ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία που αφορά την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα.

Το πλούσιο αρχειακό υλικό (χειρόγραφο, δακτυλόγραφο, οπτικοακουστικό, φωτογραφίες κ.λπ.) που με προσοχή έχει διαφυλάξει το *Ίδρυμα Αντώνη Σ.Ν. Τρίτση για τα Δικαιώματα και την Απελευθέρωση των Λαών*, μέρος του οποίου παρουσιάζεται στον πρώτο αυτό τόμο, δίνει ένα σημαντικό στίγμα στο χώρο του ευρύτερου προβληματισμού για την παιδεία: το ρόλο των ατόμων στην εξέλιξη και διαμόρφωση του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Τα ενδιαφέροντα ζητήματα που παρουσιάζονται μέσω του υλικού αυτού δίνουν την ευκαιρία στον αναγνώστη να τοποθετήσει την όλη προβληματική του Α. Τρίτση για την παιδεία και το όραμά του γι' αυτήν, μέσα στο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο της εποχής στο οποίο εντάσσεται και η υπουργική του θητεία, τα οράματά του για την εκπαίδευση, τα πολιτικά του πιστεύω και οι ιδέες του, οι θέσεις του στον εθνικό διάλογο για την παιδεία.

Καίρια ζητήματα που είναι επίκαιρα και για τους σημερινούς μελετητές της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών πραγμάτων θίγονται μέσα από τα έγγραφα-πηγές (57 στον αριθμό όπως προαναφέραμε) που παρουσιάζονται στον τόμο: *Αντώνη Τρίτση. Ανέκδοτα Κείμενα για την Παιδεία*.

Τα ζητήματα αυτά σχετίζονται με επίκαιρα θέματα που αφορούν το ρόλο της Ελλάδας στον κόσμο και συγκεκριμένα με τον ιστορικο-πολιτισμικό ρόλο της Ελλάδας στον κόσμο (*η διατήρηση της ιστορικής και πολιτισμικής οντότητας της Ελλάδας στο σύγχρονο κόσμο, ο ελληνοκεντρισμός των παγκοσμίως αποδεκτών πολιτισμικών και πολιτικών αξιών, η ώρα ενός σύγχρονου παγκόσμιου φιλελληνισμού, η σημασία της αλληλο-επικοινωνίας των λαών, οι ιδέες και οι αξίες του Ελληνισμού, η παγκόσμια σημασία της ανάπτυξης των ελληνικών σπουδών, η παιδεία στην υπηρεσία της οικουμενικότητας του ελληνικού πολιτισμού, η σημασία της συστηματικής σπουδής της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, ο ιστορικός συμβολισμός της επετείου της 25ης Μαρτίου*). Ιδιαίτερα σήμερα, όπου πολύς λόγος γίνεται για την οικουμενικότητα των αξιών, τις αρνητικές επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στη ζωή των λαών, αλλά και για την «επιστροφή»/μελέτη των αρχαίων, ως γονιμοποιητικό σπέρμα, κέντρισμα έμπνευσης και πηγή ιδεών, όπως θα έλεγε και ο Καστοριάδης, τα κείμενα του Τρίτση αποκτούν ιδιαίτερη επικαιρότητα και συμβάλλουν στη δημιουργία ενός εποικοδομητικού διαλόγου για το θέμα αυτό.

Επίσης, πολύ σημαντικά είναι τα θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα (*η αναγκαιότητα ανάπτυξης νέων παιδαγωγικών δομών και ο ρόλος των Τ.Ε.Ι, οι προτάσεις για*

τη λειτουργία των Α.Ε.Ι., το ζήτημα του αριθμού των εισακτέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η αναβάθμιση του ρόλου και της λειτουργίας των Α.Ε.Ι., οι προτάσεις για τις μεταπτυχιακές σπουδές, οι προτάσεις για τον καθορισμό κριτηρίων για τις μετεγγραφές και κατατάξεις στα Α.Ε.Ι., τα Νομοσχέδια περί «αυτοδιοίκησης Α.Ε.Ι.», η κριτική θεώρηση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης). Πρόκειται ουσιαστικά για ζητήματα που απασχολούν έντονα και το σημερινό διάλογο για την παιδεία στην Ελλάδα και καταγράφουν ενδιαφέροντες προβληματισμούς και προτάσεις που αφορούν τον ευαίσθητο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Ακόμη, μέσα από τα έγγραφα-πηγές που με ιδιαίτερη ευαισθησία παραδίδουν στο φως της δημοσιότητας οι Μοσχόπουλος-Μπουζάκης, επισημαίνονται οι προβληματισμοί και οι προτάσεις του Α. Τρίτση για θέματα που αφορούν τα οικονομικά της εκπαίδευσης (οι προβληματισμοί σχετικά με τον προϋπολογισμό του ΥΠ.Ε.Π.Θ., η αναγκαία συνεργασία μεταξύ των Υπουργείων Παιδείας, Οικονομίας, Οικονομικών, το πολιτικό πλαίσιο του προϋπολογισμού του ΥΠ.Ε.Π.Θ., τα λειτουργικά έξοδα σχολείων, τα οικονομικά έξοδα στην παιδεία, η αύξηση του προϋπολογισμού του ΥΠ.Ε.Π.Θ., οι προτάσεις για τον προϋπολογισμό των δημοσίων επενδύσεων, η ανάγκη σύνδεσης πανεπιστημίου-βιομηχανίας-παραγωγής, οι προτάσεις για την αντιμετώπιση οικονομικών θεμάτων στην παιδεία).

Κυρίαρχη θέση στις πηγές που δημοσιεύονται κατέχουν οι εκπαιδευτικές σχέσεις και οι συνεργασίες της Ελλάδας με άλλες χώρες (η εισαγωγή νεοελληνικών σπουδών στη Λατινική Αμερική, οι προτάσεις για τη συνεργασία των Υπουργείων Παιδείας Ελλάδος-Παλαιστίνης, η σημασία του προγράμματος *Erasmus*), ιδιαίτερα δε φαίνεται η σημασία που δίνεται στις σχέσεις Ελλάδας-Κύπρου (το μνημόνιο συνεργασίας στον τομέα της Παιδείας μεταξύ Ελλάδας-Κύπρου, η στράτευση της εθνικής παιδείας στο εθνικό μέτωπο και η συνεργασία Ελλάδος-Κύπρου, οι τομείς συνεργασίας του Υπουργείου Παιδείας Ελλάδας-Κύπρου).

Μέρος των πηγών αφορά τις σκέψεις του Α. Τρίτση για μια στέρεη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση βασισμένη στον εθνικό διάλογο για την παιδεία και στο σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών (η ανάγκη της θεσμικής θεμελίωσης μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η πολιτική σύγκλιση στο ζήτημα «παιδεία», οι βασικές αρχές του εθνικού διαλόγου για την παιδεία, ο διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα, η χάραξη νέας πολιτικής στρατηγι-

κής για την παιδεία, ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων στη στερέωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, οι προτάσεις για τη λειτουργία του νέου σχολείου, η ευθύνη του Έλληνα εκπαιδευτικού, η αναβάθμιση του Έλληνα δασκάλου και η βελτίωση των συνθηκών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το μήνυμα στο συνέδριο της Ο.Ι.Ε.Α.Ε., ο θεσμός των Ε.Π.Α., οι μαθητές φορείς της νέας εποχής στην αυγή της 3ης χιλιετίας).

Τέλος, στα έγγραφα-πηγές που δημοσιεύονται τίγονται σημαντικά ζητήματα πολιτικής κοινωνικοποίησης¹ στο χώρο της παιδείας (η επισημάνση ευθυνών, η πρόσκληση σε συνειδητή κινητοποίηση των φοιτητών και σπουδαστών, η ανάγκη της απαλλαγής της παιδείας από τις παραταξιακές αντιπαράθεσεις και αλλαγής τρόπου δράσης, οι κινητοποιήσεις για την παιδεία), θέματα που βρίσκονται πάντα στην επικαιρότητα και αποτελούν ενδιαφέροντα χώρο μελέτης και έρευνας.

Στον τόμο των Μοσχόπουλου-Μπουζάκη περιλαμβάνονται, επίσης, τα κείμενα από την πρώτη και δεύτερη (οριστική) παραίτηση Τρίτη από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Το πλούσιο φωτογραφικό υλικό, όπως χειρόγραφα (και δακτυλόγραφα κείμενα του Τρίτη), φωτογραφίες από τον Τύπο, και άλλα, μαζί με το ευρετήριο κυρίων ονομάτων ολοκληρώνουν τον αξιόλογο αυτό για την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία τόμο, ο οποίος αποτελεί μια πραγματική προσφορά προς όλους όσοι ενδιαφέρονται και μοχθούν για την παιδεία και τα εκπαιδευτικά πράγματα.

Συγχαίρουμε τους συγγραφείς Σήφη Μπουζάκη και Γιώργο Μοσχόπουλο για την εξαιρετική δουλειά τους και αναμένουμε τους επόμενους τόμους με αρχειακό υλικό που ετοιμάζουν, όπως μας έχουν υποσχεθεί στον πρόλογο του έργου που παρουσιάσαμε.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ιδιαίτερα το θέμα της παιδείας του πολίτη είχε απασχολήσει πολύ τον Αντώνη Τρίτη, βλέπε ειδικό αφιέρωμα στο θέμα αυτό στο συλλογικό τόμο: Α. Καζαμιάς & Α. Πετρονικολός (Επιμ.) *Παιδεία και Πολίτης, Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου*, Αθήνα, Ατραπός, 2003.

Διεθνής Κίνηση

International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) (Διεθνής Μόνιμη Διάσκεψη για την Ιστορία της Εκπαίδευσης) και Ελληνική Εταιρία Ιστορικών της Εκπαίδευσης (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

Από το 1978 δραστηριοποιείται στο διεθνή χώρο επιστημονική Ένωση για την Ιστορία της Εκπαίδευσης. Πρόκειται για την International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) (Διεθνής Μόνιμη Διάσκεψη για την ιστορία της εκπαίδευσης), η οποία, σύμφωνα με το καταστατικό της, ιδρύθηκε για να προάγει τη διεθνή μάθηση και συνεργασία στο χώρο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Οι ειδικότεροι στόχοι της είναι:

1. Να καλλιεργήσει και να διευκολύνει την έρευνα στο χώρο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης.
2. Να διευκολύνει τη διεθνή επαφή, την ανταλλαγή πληροφοριών και τη συνεργασία.
3. Να αναπτύξει την κατανόηση και την εκτίμηση της σπουδαιότητας της ιστορίας της εκπαίδευσης και τη συνεισφορά της στην κοινωνική και εκπαιδευτική πρόοδο.
4. Να καλλιεργήσει την ιστορία της εκπαίδευσης σαν μια όψη του αναλυτικού προγράμματος των εκπαιδευτικών και άλλων θεσμών.

Η οργάνωση έχει ως μέλη 25 εθνικές ενώσεις και εταιρείες που ασχολούνται με θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Από την Ευρώπη συμμετέχουν: Βέλγιο, Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ελβετία, Ισπανία, Μεγάλη Βρετανία, Νορβηγία, Ολλανδία, Ουγγαρία, Πολωνία, Πορτογαλία, Σουηδία. Επίσης συμμετέχουν οι Η.Π.Α., Αυστραλία, Καναδάς, Βραζιλία, Αργεντινή, Ισραήλ και άλλες χώρες.

Ορισμένα από τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της είναι:

Πρόεδρος: Wayne Urban, Educational Policy Studies, Georgia State University, USA.

Γραμματέας: Joyce Goodman, University College Winchester, United Kingdom.

Ταμίας-Εκδόσεις: Frank Simon, Vakgroep Pedagogiek, Universiteit Gent, Belgium.

Ειδικός γραμματέας: Philippe Savoie, Service d'histoire de l'éducation, Institut national de recherche, France.

Υπεύθυνος συνεδρίου: Christine Mayer, University of Hamburg, Department for the Foundations of Education, Germany.

Η ISCHE διοργανώνει ένα διεθνές συνέδριο κάθε χρόνο. Το 2005 το συνέδριο πραγματοποιήθηκε στο Sydney της Αυστραλίας, ενώ το 2006 θα γίνει στη Σουηδία. Από το 1995 εκδίδει, μεταξύ άλλων, ένα διεθνές περιοδικό για την ιστορία της εκπαίδευσης, το *Paedagogica Historica*. Από το 2003 εκδίδεται έξι φορές το χρόνο. Επίσης, προωθεί τη λειτουργία ομάδων εργασίας (Standing Working Groups), δίνοντας τη δυνατότητα σε επιστήμονες από το χώρο της ιστορίας της εκπαίδευσης να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους σε συγκεκριμένες περιοχές. Αυτή τη χρονική περίοδο λειτουργούν τρεις τέτοιες ομάδες εργασίας: α) Φύλο και ιστορία της εκπαίδευσης, β) Διαπολιτισμικές επιρροές στην ιστορία της εκπαίδευσης, γ) Ενώσεις εκπαιδευτικών (Teachers' Unions). Η διαρκής επικοινωνία των μελών της ISCHE γίνεται διαμέσου της ιστοσελίδας <http://www.inrp.fr/she/ische>. Από το 2000, η ISCHE είναι πλήρες μέλος της Διεθνούς Επιτροπής Ιστορικών Επιστημών (International Committee of Historical Sciences) (ICHS). Η ΕΛ.Ε.Ι.Ε. επιδίωξε την ένταξή της στην ISCHE. Μετά από σχετικό αίτημα του προέδρου της καθηγητή Σήφη Μπουζάκη στον πρόεδρο της ISCHE καθηγητή Wayne Urban, η ΕΛ.Ε.Ι.Ε. έγινε μέλος της διεθνούς οργάνωσης. Ήδη η εταιρεία μας περιλαμβάνεται στην ιστοσελίδα της ISCHE και τα μέλη μας μπορούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητές της (διεθνές συνέδριο και ομάδες εργασίας), να ενημερώνονται για τις διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της ιστορίας της εκπαίδευσης και αντίστροφα, οι δραστηριότητες της ΕΛ.Ε.Ι.Ε. μπορούν μέσω της ιστοσελίδας της διεθνούς οργάνωσης να γίνουν παγκοσμίως γνωστές.

Δραστηριότητες

Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα «Η ελληνική παιδεία από το 18ο ως τον 20ό αιώνα ερευνητικές συνιστώσες», στην Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας

Το Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα « Η ελληνική παιδεία από το 18ο ως τον 20ό αιώνα ερευνητικές συνιστώσες», που πραγματοποιήθηκε στην Παιδαγωγική Σχολή της Φλώρινας την Τρίτη 12 Απριλίου 2005, εξελίχθηκε δομικά σε δύο μέρες. Στη διάρκεια της πρώτης μέρας παρουσιάστηκαν, στα πλαίσια του colloquium, δέκα μεταπτυχιακές εργασίες, οι οποίες έθεσαν τους άξονες πάνω στους οποίους δομείται σήμερα η έρευνα στο πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης. Στη διάρκεια της δεύτερης ημέρας έγιναν μια κεντρική και δύο απογευματινές παράλληλες συνεδρίες, στις οποίες έλαβαν μέρος 13 μέλη ΔΕΠ πολλών πανεπιστημιακών σχολών, 9 ειδικοί επιστήμονες ή διδάκτορες και 2 Σχολικοί Σύμβουλοι.

Αξιολογώντας το χαρακτήρα των εισηγήσεων επισημαίνουμε τα εξής:

1. Υπήρξαν δύο τύποι εισηγήσεων, οι εισηγήσεις που αφορούσαν επιμέρους πτυχές της ιστορίας της εκπαίδευσης και οι εισηγήσεις που αναφέρονταν σε ζητήματα μεθοδολογίας.
2. Οι εισηγήσεις που αναφέρονταν στο 19ο αιώνα ήταν περισσότερες από εκείνες που αναφέρονταν στον 20ό αιώνα.
3. Η έρευνα ξέφυγε από τα πλαίσια του ελληνικού κράτους και εστίασε σε προβλήματα της εκπαίδευσης του εξωελλαδικού Ελληνισμού.
4. Συζητήθηκαν επιμέρους ζητήματα που εντάσσονταν σε νέες περιοχές έρευνας.
5. Δυναμική υπήρξε η εκπροσώπηση στο συνέδριο των ζητημάτων τοπικής εκπαιδευτικής ιστορίας.

Η πληθώρα των θεμάτων που τέθηκαν και των ερωτημάτων που προέκυψαν μας επιτρέπουν να θεωρούμε ότι το Συνέδριο άνοιξε δρόμους στην έρευνα.

*Για την οργανωτική Επιτροπή
Α. Ανδρέου - Σ. Ηλιάδου-Τάχου*

1η Ημερίδα της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης: «Νέα Μεθοδολογικά Εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες. Η εφαρμογή τους στην Ιστορία της Εκπαίδευσης»

Η Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.), επεκτείνει την δράση της. Νέος της στόχος είναι η διοργάνωση Ημερίδων. Τα θέματα των Ημερίδων αναδεικνύονται από την επιστημονική και την εκπαιδευτική επικαιρότητα, εξετάζονται όμως με βάση τον καταστατικό στόχο της Εταιρείας, που είναι η μελέτη των εκπαιδευτικών φαινομένων στο ιστορικό τους βάθος.

Έως τώρα, επίκεντρο λειτουργίας της ΕΛ.Ε.Ι.Ε. ήταν η έκδοση του περιοδικού της. Ακόμη, η ΕΛ.Ε.Ι.Ε. συνδιοργάνωσε μεγάλα Συνέδρια και συμμετείχε σε διεθνή και ελληνικά Συνέδρια και Ημερίδες που διοργάνωσαν άλλοι φορείς, εκπροσωπούμενη σε αυτά από τον Πρόεδρό της και άλλα επίλεκτα μέλη της.

Όμως, καθώς η Εταιρεία «μεγαλώνει» (σε έτη λειτουργίας, σε αριθμό μελών, σε συγγραφική-επιστημονική παρουσία των μελών της), θέτει νέους στόχους. Η διοργάνωση Ημερίδων σε τακτική βάση, θα αποτελέσει για τα επόμενα έτη βασική δραστηριότητά της. Η αρχή έγινε και ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένη. Το Σάββατο 12 Φεβρουαρίου 2005, στο Αμφιθέατρο του Πνευματικού Κέντρου του Δήμου Αθηναίων, οργανώθηκε η 1η Ημερίδα της ΕΛ.Ε.Ι.Ε. με θέμα «Νέα Μεθοδολογικά Εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες. Η εφαρμογή τους στην Ιστορία της Εκπαίδευσης». Σε δύο κύκλους ομιλιών, εκλεκτοί προσκεκλημένοι (μέλη οι περισσότεροι της ΕΛ.Ε.Ι.Ε., αλλά και σημαντικοί «φίλοι» επιστήμονες) παρουσίασαν τις εισηγήσεις τους, ανέπτυξαν τις θέσεις τους και συζήτησαν περιεκτικά. Η συμμετοχή στην 1η αυτή Ημερίδα ήταν ενθαρρυντική: την παρακολούθησε ένα κοινό 100 περίπου ατόμων (πολλοί από τους οποίους ήταν μεταπτυχιακοί φοιτητές, ανήκαν δηλαδή σε μία επιστημονική ομάδα προς την οποία η ΕΛ.Ε.Ι.Ε. θέλει να δείχνει ιδιαίτερη μέριμνα).

Η ΕΛ.Ε.Ι.Ε. έχει τη χαρά και την τιμή να φιλοξενεί στο παρόν τεύχος αρκετές από τις εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν στην 1η Ημερίδα (ξαναδουλεμένες-επαυξημένες). Πρόκειται για κείμενα που περιλαμβάνουν σημαντικά επιστημονικά ερωτήματα και φτάνουν σε μεγάλο ερμηνευτικό βάθος.

Η 2η Ημερίδα προετοιμάζεται. Το θέμα της έχει επιλεγεί: «Μεταπτυχιακές Σπουδές: η Ιστορία της Εκπαίδευσης». Σύντομα θα ανακοινωθεί η ημερομηνία της και ο τόπος που θα τη φιλοξενήσει. Όμως, καλό προπομπό της αποτελεί η παράθεση του πυκνού Προγράμματος της 1ης Ημερίδας. Ανατυπώνεται εδώ, με την πεποίθηση ότι η νέα δραστηριότητα της Εταιρείας θα υποστηριχθεί και θα στεριώσει, όπως και όσες προηγήθηκαν. Άλλωστε, όλοι ξέρουμε ότι το επιστημονικό αντικείμενο της Εταιρείας μας, η Ιστορία της Εκπαίδευσης «θέλει δουλειά πολλή».

ΗΜΕΡΙΔΑ

«ΝΕΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ.
Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΣΑΒΒΑΤΟ 12 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2005

Ώρα έναρξης: 09.00 π.μ.

ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΔΗΜΟΥ ΑΘΗΝΑΙΩΝ

Ακαδημίας 25

ΟΡΓΑΝΩΣΗ: Ελληνική Εταιρεία Ιστορίας της Εκπαίδευσης (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

Περιοδικό: *ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*

Εισηγητές

Μ. ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ

Σ. ΡΑΣΗΣ

Α. ΚΑΖΑΜΙΑΣ

Ν. ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ

Α. ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ

Κ. ΛΑΒΔΑΣ

Πληροφορίες

Τηλ.: 2610997685, 2103689523 ▪ Fax: 2610997685, 2103689532

e-mail: bouzakis@upatras.gr ▪ pkimour@mail.gr

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΗΜΕΡΙΔΑΣ

Έναρξη: 9.00 π.μ.

Α΄ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Προεδρείο: ΣΗΦΗΣ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ - Α. ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ

- 09.00-09.15: Εισαγωγή στην προβληματική της ημερίδας από τον πρόεδρο της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης καθηγητή Σήφη Μπουζάκη
- 09.15-09.45: Σ. ΡΑΣΗΣ, καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, «Η αυτονόμηση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και η αναγνώριση της ως διακριτής γνωστικής περιοχής»
- 09.45-10.15: Μ. ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ, καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, «Η λογική της ιστορικής εξήγησης: Υπάρχουν εξηγήσεις ή μόνον αφηγήσεις στις ιστορικές επιστήμες;»
- 10.15-10.45: Α. ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ, καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης, «Τα μικρά μου μυστικά: Νέες μέθοδοι προσέγγισης της Ιστορίας της Εκπαίδευσης με βάση τις “ζωές” μικρής κλίμακας»
- 10.45-11.15: Συζήτηση
- 11.15-11.45: Διάλειμμα

Β΄ ΣΥΝΕΔΡΙΑ

Προεδρείο: Α. ΚΟΝΤΑΚΟΣ - Γ. ΚΟΚΚΙΝΟΣ

- 11.45-12.15: Κ. ΛΑΒΔΑΣ, καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης, «Οργάνωση συμφερόντων και εκπαιδευτική πολιτική»
- 12.15-12.45: Ν. ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ, επίκουρος καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου «Και όμως γυρίζει...»: Μέθοδος και μεταθεωρία στην Ιστορία της Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- 12.45-13.15: ΣΤ. ΧΙΩΤΑΚΗΣ, καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου, «Η συμβολή του Max Weber στην επιστήμη της ιστορίας»
- 13.15-13.30: ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ
Α. ΚΑΖΑΜΙΑΣ: Προβληματισμοί για την ιστορικοσυγκριτική μέθοδο
ΚΕΝΤΡΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: Οι δραστηριότητές του στην Ιστορία της Εκπαίδευσης
- 13.30-14.30: Συζήτηση

Διημερίδα για την Τοπική Εκπαιδευτική Ιστορία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μια ωραία ευκαιρία να επισκεφθούν τον ειδυλλιακό χώρο του παλιού μοναστηριού στην Πάου Αργαλαστής στο Πήλιο, τώρα συνεδριακό κέντρο, είχαν όσοι παρακολούθησαν τις εργασίες της επιστημονικής συνάντησης που οργάνωσε το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, το οποίο διευθύνει ο καθηγητής κ. Χαρ. Χαρίτος. Η συνάντηση (Παρασκευή και Σάββατο, 27 και 28 Μαΐου 2005) ήταν αφιερωμένη στην τοπική εκπαιδευτική ιστορία, ως επιστημονικό κλάδο και διδακτικό αντικείμενο με παραδείγματα έρευνας από τον ελληνικό χώρο. Οι ομιλητές προέρχονταν από ακαδημαϊκά ιδρύματα του εσωτερικού με ειδίκευση στην ιστορία της εκπαίδευσης και την τοπική ιστορία, καθώς και ερευνητές της τοπικής ιστορίας με σχετικό έργο. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα ήταν η συμμετοχή φοιτητριών του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου, που εξέθεσαν τις εμπειρίες τους.

Επιστημονική δραστηριότητα της Εταιρείας στη Θεσσαλονίκη

Ανάμεσα στις δραστηριότητες της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης (ΕΛ. Ε. Ι. Ε.), προκειμένου να συμβάλει στη διάδοση της έρευνας των εκπαιδευτικών θεσμών και τη διάχυση των αποτελεσμάτων της, περιλαμβάνεται και η διοργάνωση επιστημονικών συνεδρίων και ημερίδων.

Μια τέτοια επιστημονική εκδήλωση πραγματοποίησε η Εταιρεία στη Θεσσαλονίκη, σε συνεργασία με το Διδασκαλείο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. «Δημήτρης Γληνός», με θέμα: «Ζητήματα Ιστορίας και Ιστοριογραφίας της Εκπαίδευσης».

Η επιστημονική διημερίδα πραγματοποιήθηκε στις 7 και 8 Απριλίου 2005 στο Αμφιθέατρο του Παιδαγωγικού Τμήματος.

Τη διημερίδα άνοιξε ο Κοσμήτορας της Παιδαγωγικής Σχολής Γιώργος Τσιάκαλος και εισηγητές ήταν, εκτός από τον Πρόεδρο της Εταιρείας Σήφης

Μπουζάκη και τον Πρόεδρο του Διδασκαλείου και μέλος της Εταιρείας Σπύρο Ράση, άλλα μέλη της Εταιρείας και διδάσκοντες του Διδασκαλείου.

Στις θεματικές της διημερίδας περιλαμβάνονταν εισηγήσεις που αφορούσαν την ιστοριογραφία της εκπαίδευσης, την ιστοριογραφία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των γυναικών και ειδικά θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης του βορειοελλαδικού χώρου και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Τη διημερίδα παρακολούθησαν περισσότεροι από 300 φοιτητές και εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα πρακτικά βρίσκονται στη διαδικασία έκδοσης.

Αναγγελίες

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Διευθυντής: Καθ. Σήφης Μπουζάκης

4^ο

ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΙΣΤΟΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:

«ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών
6-8 Οκτωβρίου 2006

Αξιότιμοι κύριοι,

Το Εργαστήριό μας, διοργανώνει το 4^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Ιστορία Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης». Στο παραπάνω συνέδριο που θα πραγματοποιηθεί στις 6-8 Οκτωβρίου 2006, έχουν προσκληθεί να συμμετάσχουν Έλληνες και ξένοι επιστήμονες που ασχολούνται με θέματα Ιστορίας της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Θεματικές ενότητες του Συνεδρίου είναι οι εξής:

- Ανάπτυξη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στην Ελλάδα
- Πανεπιστήμιο και πόλη/κράτος
- Ιστορία συγκεκριμένων πανεπιστημιακών Σχολών - Τμημάτων
- Εκπαιδευτική πολιτική – Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση
- Οικονομικά Πανεπιστημίων
- Συστήματα εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση
- Πανεπιστήμιο και παραγωγή

- Πανεπιστήμιο και ιδεολογία
- Πανεπιστήμιο και ομάδες συμφερόντων
- Πανεπιστήμιο και κοινωνία
- Η ιδιωτική πανεπιστημιακή εκπαίδευση
- Πανεπιστήμια κέντρον – Πανεπιστήμια περιφέρειας
- Οργάνωση - Διοίκηση - Εποπτεία πανεπιστημιακής εκπαίδευσης
- Επιτροπές παιδείας και πανεπιστήμιο
- Πανεπιστήμιο και παραγωγή γνώσης
- Ιστορικά Αρχεία – Μουσεία Εκπαίδευσης
- Ανοιχτά Πανεπιστήμια
- Προγράμματα Σπουδών – Πανεπιστημιακά συγγράμματα
- Πανεπιστημιακά εργαστήρια
- Πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες
- Τύπος και πανεπιστήμιο
- Πανεπιστημιακός συνδικαλισμός – Φοιτητικά κινήματα
- Διδάσκοντες - διδασκόμενοι
- Προσωπογραφίες
- Πανεπιστήμια στο διεθνή χώρο
- Ε.Ε. και Πανεπιστήμια – Διακηρύξεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση

Για περισσότερες πληροφορίες απευθύνεστε στη Γραμματεία του Συνεδρίου. Έντυπα συμμετοχής θα βρείτε στην ιστοσελίδα του εργαστηρίου:
<http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/index.htm>

Ο Διευθυντής
 Σήφης Μπουζάκης
Καθηγητής Ιστορίας Εκπαίδευσης και Συγκριτικής Παιδαγωγικής

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ: Δημήτριος Στεφανίδης, Ελένη Παπαδοπούλου, Θεοφανώ Αλεβίζου, Χαράλαμπος Λεβεντάκης
 Τηλ. και fax: 2610997685 e-mail: bouzakis@upatras.gr

ISSN 1109-5806



9 771109 580007