

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΙΧΑΗΛΗΣ ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ

Η λογική της ιστορικής εξήγησης
Υπάρχουν εξηγήσεις ή μόνο αφηγήσεις στις Ιστορικές Επιστήμες;

ΣΟΦΙΑ ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ

Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός στον Πόντο
μέσα από το περιοδικό *Πόντος* του αμερικανικού κολεγίου της Μερζεφούντας

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ

Φοιτητική κινητικότητα και ροή εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού:
Η περίπτωση της Ελλάδας στα τέλη του 20ού αιώνα

ΠΟΛΥ ΘΑΝΑΗΛΑΚΗ

Η νηπιακή αγωγή στη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία
και τα μισσιοναρικά νηπιαγωγεία στην Ελλάδα το 19ο αιώνα:
Η δράση της νηπιαγωγού του Αρσακείου Ιφιγένειας Δημητριάδου (1867-1873)

ΓΙΩΡΓΟΣ Ε. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ

Ellen Key: Ένα παράδειγμα της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής»

Ι.Γ. ΔΕΛΛΗΣ, ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ

Βιβλιοκρισίες

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

Ατραπός

ΤΕΥΧΟΣ 5 ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 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 5 ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 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)

ΕΙΛΟΣ 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 αποτελώς. 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 περίληψη 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 «υψλό 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 μορφωμένα 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 επεμβαίνουν 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 ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ

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

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ	5	Η λογική της ιστορικής εξήγησης: Υπάρχουν εξηγήσεις ή μόνο αφηγήσεις στις Ιστορικές Επιστήμες;
ΣΟΦΙΑ ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ	23	Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός στον Πόντο μέσα από το περιοδικό <i>Πόντος</i> του αμερικανικού κολεγίου της Μερζεφούντας
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ	48	Φοιτητική κινητικότητα και ροή εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού: Η περίπτωση της Ελλάδας στα τέλη του 20ού αιώνα
ΠΟΛΥ ΘΑΝΑΗΛΑΚΗ	93	Η νηπιακή αγωγή στη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία και τα μισσιοναρικά νηπιαγωγεία στην Ελλάδα το 19ο αιώνα: Η δράση της νηπιαγωγού του Αρσακείου Ιφιγένειας Δημητριάδου (1867-1873)
ΓΙΩΡΓΟΣ Ε. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ	123	Ellen Key: Ένα παράδειγμα της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής»
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ	149	
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΡΙΒΕΣ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ	160	

Η λογική της ιστορικής εξήγησης: Υπάρχουν εξηγήσεις ή μόνο αφηγήσεις στις ιστορικές επιστήμες;

ΜΙΧΑΛΗΣ ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ
Καθηγητής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναπτύσσεται το παραγωγικό-νομολογικό μοντέλο της επιστημονικής εξήγησης των C.G. Hempel και P. Oppenheim, το οποίο κυριάρχησε στην επιστημολογική συζήτηση τα τελευταία εξήντα χρόνια, και συζητούνται τα κυριότερα αντεπιχειρήματα που διατυπώθηκαν από τους κριτικούς του μοντέλου. Οι βασικές παραδοχές του μοντέλου είναι, πρώτο, ότι σε μία επιστημονικά έγκυρη εξήγηση η πρόταση που περιγράφει το **εξηγητέο** συνάγεται ως λογική συνέπεια του **εξηγούντος**, το οποίο περιέχει: (α) μία ή περισσότερες νομολογικές προτάσεις και (β) προτάσεις που περιγράφουν τις αρχικές συνθήκες, στις οποίες συνέβη το εξηγητέο γεγονός. Δεύτερο, ότι ανάμεσα στην εξήγηση και στην πρόγνωση ισχύει η **λογική ισομορφία**. Στη συνέχεια συζητούνται οι προϋποθέσεις της εφαρμογής του μοντέλου στις Κοινωνικές και Ιστορικές Επιστήμες, δεδομένου ότι αμφισβητήθηκε από ορισμένους κριτικούς η δυνατότητα της εφαρμογής του μοντέλου σε αυτές λόγω των υποτιθέμενων ιδιαιτεροτήτων των Κοινωνικών Επιστημών σε σχέση με τις Φυσικές Επιστήμες.

Προλεγόμενα

Υπάρχει μία μακρά συζήτηση σχετικά με το τι συγκροτεί μία έγκυρη επιστημονική εξήγηση, η οποία ξεκίνησε από το χώρο της Επιστημολογίας και επεκτάθηκε στις Κοινωνικές και Ιστορικές Επιστήμες. Επειδή είμαι της άποψης ότι η θεματική αυτή δε συζητήθηκε επαρκώς στο χώρο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θεώρησα ότι η σημερινή ημερίδα αποτελεί μία κατάλληλη περίσταση για τη ανάπτυξη του θέματος.

Πριν εισέλθουμε στο κύριο θέμα, θα είναι χρήσιμες, νομίζω, κάποιες αποσαφηνίσεις με τη μορφή ενός προλεγόμενου, όσον αφορά τη λειτουργία της εξήγησης στην επιστήμη, αλλά και στην προεπιστημονική σκέψη του κοινού νου.

Μολονότι δεν ανήκει στις λειτουργίες του κοινού νου ο αναστοχασμός σχετικά με τα κριτήρια που καθορίζουν πότε μία εξήγηση γίνεται αποδεκτή, ωστόσο **και ο κοινός νους** εφαρμόζει σιωπηρά ορισμένα κριτήρια αποδοχής ή απόρριψης εξηγήσεων, που δίνονται σε καθημερινά πλαίσια. Δεν είναι πάντα ευδιάκριτα αυτά τα σιωπηρά ισχύοντα κριτήρια, αλλά είναι σχετικά πιο εύκολο να τα ανακαλύψουμε στις περιπτώσεις στις οποίες πρόκειται για εξηγήσεις που έχουν συνέπειες, για παράδειγμα, ιατρικές ή νομικές.

1. Εισαγωγή

Θα αναφέρω δύο παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, τα οποία θα διευκολύνουν την κατανόηση της έννοιας της εξήγησης και τη μετάβαση στην ανάλυση της επιστημονικής εξήγησης. Το πρώτο. Κάποιος ρωτάει τον οφθαλμίατρο γιατί δακρύζει συχνά το μάτι του. Ο οφθαλμίατρος κάνει τη διάγνωση ότι δακρύζει επειδή ο φακός των γυαλιών δεν αντιστοιχεί στο βαθμό της μυωπίας του και το μάτι αναγκάζεται να καταβάλει προσπάθεια, για να δει καλύτερα. Ο ασθενής αλλάζει γυαλιά, αλλά το σύμπτωμα παραμένει: το μάτι συνεχίζει να δακρύζει. Άρα η εξήγηση ήταν εσφαλμένη. Θα ήταν τότε μόνο ορθή, εάν με την άρση του παράγοντα που υπέθεσε ο γιατρός ότι προκαλούσε το σύμπτωμα, δηλαδή με την αντικατάσταση του φακού, είχε αρθεί και το σύμπτωμα.

Το συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι, για να γίνει μία εξήγηση αποδεκτή ως έγκυρη, θα πρέπει να περιέχει τον **αναγκαίο** παράγοντα (ή παράγοντες), χωρίς τον οποίο δε θα είχε προκληθεί το αποτέλεσμα.

Αυτό ωστόσο δεν αρκεί. Ένας αναγκαίος παράγοντας δεν προκαλεί από μόνος του το αποτέλεσμα. Αυτό σημαίνει ότι η **απουσία** μεν του αναγκαίου παράγοντα αποτρέπει την εμφάνιση του αποτελέσματος, η **παρουσία** του όμως δε διασφαλίζει την πρόκληση του αποτελέσματος: Χωρίς οξυγόνο δεν προκαλείται πυρκαγιά, το οξυγόνο όμως **δεν επαρκεί** για να προκαλέσει από μόνο του πυρκαγιά.

Έτσι, για να είναι πλήρης και έγκυρη μία εξήγηση, πρέπει να περιέχει

τους **αναγκαίους** και **επαρκείς** παράγοντες, κάτω από τους οποίους **προκαλείται πάντα** το αποτέλεσμα. Αυτό γίνεται σαφές με το δεύτερο παράδειγμα: Εγείρεται η κατηγορία ότι κάποιος δηλητηριάστηκε, επειδή του προσφέρθηκε ποτό από μία φιάλη που περιείχε δηλητήριο. Αν σ' αυτή την περίπτωση υπάρξει μαρτυρία ότι και άλλα παρευρισκόμενα άτομα ήπιαν το ίδιο ποτό, από την ίδια φιάλη, το δικαστήριο δε θα αποδεχθεί την κατηγορία, επειδή **δε θα αποδεχθεί την εξήγηση του θανάτου ως έγκυρη**. Αυτό σημαίνει ότι μία εξήγηση ισχύει τότε μόνο ως έγκυρη, όταν ο παράγοντας, στον οποίο αποδίδεται η επίδραση που παρήγαγε το αποτέλεσμα, **παράγει πάντα αυτό το αποτέλεσμα**.

Συνεπώς, μία πλήρης εξήγηση πρέπει να περιέχει το σύνολο των αναγκαίων και επαρκών συνθηκών που παράγουν το αποτέλεσμα. Να προσθέσω εδώ, σε παρένθεση, ότι σε προεπιστημονικά πλαίσια δεν αναφέρεται συνήθως το σύνολο αυτών των συνθηκών, όταν δίνεται μία εξήγηση. Κατά κανόνα αναφέρεται εκείνη η συνθήκη η οποία ενδιαφέρει για **πραγματολογικούς** λόγους στο δεδομένο πλαίσιο. Ενδέχεται να ενδιαφέρει, για παράδειγμα από νομικής πλευράς, αν κάποιος πέταξε εσκεμμένα ένα σπίρτο, για να βάλει φωτιά, ενώ η παρουσία οξυγόνου κ.λπ. θεωρείται στην περίπτωση αυτή ως αυτονόητη και δεν αναφέρεται ιδιαίτερα. Σ' αυτά τα προεπιστημονικά πλαίσια της καθημερινής δράσης, η πραγματολογική συνθήκη που ενδιαφέρει, για παράδειγμα η **πρόθεση του εμπρησμού**, χαρακτηρίζεται **ως η αιτία** του γεγονότος, ενώ, από επιστημολογική σκοπιά, η ορολογία αυτή είναι σαφώς ελλειπτική.

Η εξήγηση είναι, σύμφωνα με τα παραπάνω, ένα λογικό επιχείρημα, το οποίο αποτελείται από δύο μέρη, το **εξηγητέο** και το **εξηγούν**. Το εξηγητέο είναι, σε ακριβή διατύπωση, η **πρόταση** που περιγράφει το προς εξήγηση γεγονός ή την κανονικότητα και όχι το ίδιο το προς εξήγηση γεγονός ή κανονικότητα. Το εξηγούν είναι το σύνολο των προτάσεων που περιέχουν τις αναγκαίες και επαρκείς συνθήκες για την εμφάνιση του φαινομένου. Στη μακρά επιστημολογική συζήτηση σχετικά με το τι συγκροτεί μία έγκυρη επιστημονική εξήγηση, την οποία πυροδότησε και στην οποία κυριάρχησε το μοντέλο της επιστημονικής εξήγησης, που διατύπωσαν οι Carl Hempel και Paul Oppenheim ήδη στη δεκαετία του 1940 (Hempel, 1965), οι κύριες αντιρρήσεις προήλθαν από ορισμένους κυρίως κοινωνικούς φιλοσόφους και ιστορικούς. Αυτοί οι φιλόσοφοι και οι ιστορικοί αισθάνθηκαν να απειλούνται, επειδή

σχημάτισαν την εντύπωση ότι ο Hempel διατύπωσε το μοντέλο του της επιστημονικής εξήγησης, αντλώντας τα κριτήρια από τις εξηγήσεις στις Φυσικές Επιστήμες, για να χρησιμοποιήσει το μοντέλο ως «προκρούστεια κλίνη» και να απορρίψει τις εξηγήσεις που διατυπώνονται στις Ιστορικές και Ανθρωπιστικές Επιστήμες.

Έτσι, στη μακρά συζήτηση των έξι σχεδόν δεκαετιών που επακολούθησε, προβλήθηκε μία πληθώρα, κυρίως αμυντικών, αντεπιχειρημάτων και αντιρρήσεων. Ωστόσο, παρά τις ποικίλες αντιρρήσεις, τα κριτικά ευφυολογήματα, την ανάλωση μεγάλων ποσοτήτων χαρτιού αλλά και πνευματικής ενέργειας, δε διατυπώθηκε ως σήμερα κανένα άλλο καλύτερο ή, τουλάχιστον, εφάμιλλο μοντέλο της επιστημονικής εξήγησης.

Είναι εντελώς αδύνατο να σκιαγραφηθεί αυτή η μακρά πορεία των επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων στο σύντομο διάστημα μιας εισήγησης. Μπορεί κανείς να ανατρεξει στην ελληνική βιβλιογραφία, στις εργασίες του Χριστοδουλίδη (Χριστοδουλίδης, 1979) και ορισμένων άλλων επιστημολόγων.

Θα σκιαγραφήσω μόνο τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου των Hempel/Oppenheim, για να δούμε, στη συνέχεια, ποιο όφελος μπορούμε να αποκομίσουμε από αυτά για να οριοθετήσουμε την έννοια της ιστορικής εξήγησης. Πρώτο, σύμφωνα με τις προϋποθέσεις του μοντέλου, μία επιστημονική εξήγηση είναι τότε μόνο έγκυρη, όταν το εξηγητέο, δηλαδή η πρόταση που περιγράφει το προς εξήγηση γεγονός, συνάγεται ως **λογική ακολουθία** από τις προτάσεις του εξηγούντος. Αυτό είναι ένα ισχυρό αίτημα. Δεύτερο, το εξηγούν αποτελείται από μία ή περισσότερες προτάσεις νόμων (ή νομολογικές υποθέσεις) και από προτάσεις που περιγράφουν τις ισχύουσες στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή αρχικές συνθήκες. Υπάρχουν και άλλα στοιχεία πρωτεύουσας σημασίας, όπως και ορισμένα δευτερεύουσας σημασίας, τα οποία δεν μπορούν να αναλυθούν εδώ, αλλά στα οποία θα αναφερθώ μόνο επιλεκτικά. Σχηματικά το μοντέλο έχει την εξής μορφή (Το παράδειγμα του Hempel είναι από τις Φυσικές Επιστήμες, αλλά θα δώσω παρακάτω και ένα άλλο από τις Κοινωνικές και Ιστορικές Επιστήμες):

Σχήμα 1. Η λογική δομή της επιστημονικής εξήγησης κατά το παραγωγικό-νομολογικό μοντέλο της εξήγησης

	ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
Το εξηγούν (Explanans)	$L_1, L_2 \dots L_n$: Νομοτελειακές προτάσεις (υποθέσεις)	L_1 : Όταν το νερό παγώνει σε θερμοκρασία κάτω από 0° της κλίμακας του Κελσίου, διαστέλλεται ο όγκος του.
	$C_1, C_2 \dots C_k$: Προτάσεις που περιγράφουν τις αρχικές συνθήκες	C_1 : Το αυτοκίνητο α έμεινε τη νύχτα της [ημερομηνία] έξω. C_2 : Η θερμοκρασία έπεσε κάτω από 0° της κλίμακας του Κελσίου. C_3 : Το ψυγείο ήταν γεμάτο με νερό χωρίς αντιψυκτικό. C_4 : Το νερό πάγωσε και ο όγκος του διεστάλη.
[λογική παραγωγή] ↓	↓	↓
Το εξηγητέο (Explanandum)	E: Οι προτάσεις που περιγράφουν το προς εξήγηση γεγονός ε	E: Τα τοιχώματα του δοχείου διερράγησαν.

Ένα τρίτο στοιχείο πρωτεύουσας σημασίας, που πρέπει να αναφερθεί, είναι ότι η δομή αυτή του εξηγητικού επιχειρήματος είναι κατά τους Hempel και Oppenheim λογικά ταυτόσημη με τη δομή του αντίστοιχου προγνωστικού επιχειρήματος. Τι σημαίνει αυτό; Αν το γεγονός ε έχει συμβεί, η ex post διατύπωση των προτάσεων του εξηγούντος συγκροτεί την εξήγησή του. Αν το γεγονός δεν έχει συμβεί και πραγματοποιηθούν οι αρχικές συνθήκες του εξηγούντος, τότε θα αναμένουμε να συμβεί σε μελλοντική χρονική στιγμή το γεγονός ε. Σ' αυτή την περίπτωση διατυπώνουμε, με βάση ακριβώς τις ίδιες λογικές προϋποθέσεις, την πρόγνωση του γεγονότος. Αυτή είναι η **λογική ισομορφία εξήγησης και πρόγνωσης** την οποία συνελάγεται το μοντέλο των Hempel και Oppenheim.

Η θέση της λογικής ισομορφίας σημαίνει ότι με βάση τις ίδιες προϋποθέσεις της εξήγησης μπορούμε, αντιστρέφοντας τη χρονική σειρά, να κάνουμε

ουσιαστικά ένα **πείραμα**. Η αναμενόμενη έκβαση του πειράματος θα αποτελέσει, αν πραγματοποιηθεί, την απόδειξη της ορθότητας του εξηγητικού επιχειρήματος. Αυτή η πειραματική απόδειξη της ορθότητας της εξήγησης δεν είναι φυσικά πάντα δυνατή, παρά μόνο σε επαναλαμβανόμενα γεγονότα.

Τρία από τα σημεία, στα οποία εστιάστηκαν οι κυριότερες αντιρρήσεις στο μοντέλο, είναι τα εξής: πρώτο, αμφισβητήθηκε η λογική ισομορφία εξήγησης και πρόγνωσης, δεύτερο, αμφισβητήθηκαν τα κριτήρια διάκρισης ανάμεσα σε νομοτελειακές και μη προτάσεις και τρίτο, αμφισβητήθηκε η δυνατότητα εφαρμογής του μοντέλου στις Κοινωνικές και Ιστορικές Επιστήμες. Θα αναφερθώ επιλεκτικά σε ορισμένα επιχειρήματα στην πορεία της ανάπτυξης του κύριου θέματος. Προχωρώ τώρα στο κύριο θέμα.

2. Εξήγηση στην Ιστορία

Οι κριτικοί του μοντέλου επισήμαναν τις υποτιθέμενες αδυναμίες του, αλλά δε διατύπωσαν, όπως το ανέφερα ήδη, κάποιο καλύτερο μοντέλο. Αντί να συζητήσω εδώ ορισμένα από τα επιχειρήματα, θα αρχίσω αντιστρόφως. Όχι, δηλαδή, από τις αφηρημένες επιστημολογικές αμφισβητήσεις της εφαρμοσιμότητας του μοντέλου στην Ιστορία, αλλά από τις πραγματικές εξηγήσεις που δίνονται σε ιστορικά και κοινωνιολογικά πλαίσια. Στο σημείο αυτό πρέπει να πούμε παρενθετικά ότι μία από τις βασικές αδυναμίες της επιστημολογικής συζήτησης γύρω από το μοντέλο είναι πως η συζήτηση αυτή διεξάγεται όχι από τους επιστήμονες των αντίστοιχων χώρων αλλά κυρίως από φιλοσόφους, που δεν είναι ούτε ιστορικοί ούτε κοινωνιολόγοι. Έτσι, τα παραδείγματα των εξηγήσεων που συζητούνται είναι σχεδόν πάντα τεχνητά και άσχετα από τις πραγματικές εξηγήσεις που δίνονται στην Ιστορία και την Κοινωνιολογία. Είναι σαν να προσπαθεί κανείς να αναλύσει τη λειτουργία των όπλων χρησιμοποιώντας ως παραδείγματα τα νεροπίστολα των παιδιών.

Ξεκινώντας, έτσι, από τον πραγματικό χώρο της Ιστορίας και όχι από τον εικονικό χώρο της επιστημολογίας, η πρώτη διαπίστωση είναι ότι οι ιστορικοί προσπάθησαν πάντα –ασχέτως αν το κατάφεραν ή όχι– **να εξηγήσουν** τα ιστορικά γεγονότα. Ήδη ο Θουκυδίδης επιδίωξε να διατυπώσει **τις αιτίες** του Πελοποννησιακού Πολέμου και όχι μόνο να **αφηγηθεί** τα συμβάντα στη χρονική ακολουθία στην οποία διαδραματίστηκαν. Η εξήγηση περιέχει ένα λογικά πολύ ισχυρότερο στοιχείο από την αφήγηση, δηλαδή από την **απλή περιγραφή**

της χρονικής ακολουθίας των συμβάντων. Η εξήγηση όχι μόνο δεν είναι απλή περιγραφή όλων αυτών που συνέβησαν σε κάποια χωρο-χρονική στιγμή, αλλά συνεπάγεται, αντίθετα, την **επιλεκτική** και **αφαιρετική** αναφορά **εκείνων** των παραγόντων ή συνθηκών **κάτω από τις οποίες έπρεπε να συμβεί** το γεγονός και **χωρίς τις οποίες δε θα είχε συμβεί**.

Παραίτηση από την προσπάθεια εξήγησης των ιστορικών γεγονότων σημαίνει επιστροφή στη χρονικογραφία του παρελθόντος, η οποία δεν ήταν επιστήμη, αλλά απλή καταγραφή της ακολουθίας των γεγονότων στις αφηγηματικές κατηγορίες του κοινού νου. Έτσι, σε αντιπαράθεση προς αυτή τη στατική περιγραφή της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, η εξήγηση συνίσταται στη χρήση των σταθερών εξαρτήσεων των κοινωνικών φαινομένων ως προκειμένων του εξηγούντος κατά τη λογική συναγωγή του εξηγητέου από το εξηγούν.

Η κύρια αντίρρηση που προβάλλεται εδώ είναι ότι η αλήθεια της μη πραγματικής υποθετικής πρότασης «εάν δεν είχε συμβεί το άλφα, δε θα είχε ακολουθήσει το βήτα» δεν μπορεί να αποδειχθεί. Τι σημαίνει μη πραγματική υποθετική πρόταση (counterfactual); Καταρχήν βέβαια, κάθε υποθετική πρόταση αποτελείται από δύο σκέλη, την **υπόθεση** και την **απόδοση**. «Μη πραγματική» ονομάζεται μία υποθετική πρόταση, όταν στην υπόθεσή της διατυπώνεται μία συνθήκη που δεν πραγματοποιήθηκε και, συνεπώς, δεν αληθεύει: «εάν είχα σπουδάσει Φυσική, θα είχα διατυπώσει μία νέα θεωρία του σύμπαντος». Δε σπούδασα όμως Φυσική, ώστε η συνθήκη αυτή δεν είναι πραγματική και άρα η αλήθεια της υπόθεσης δεν αποδεικνύεται. Οι μη πραγματικές υποθετικές προτάσεις είναι προβληματικές στη σύγχρονη Μαθηματική Λογική.

Μολονότι λοιπόν, με την τυπική λογική έννοια, η αλήθεια των μη πραγματικών υποθετικών προτάσεων δεν αποδεικνύεται, στην πραγματικότητα οι φυσικοί νόμοι στηρίζουν με βεβαιότητα ορισμένες μη πραγματικές υποθετικές προτάσεις, ενώ απορρίπτουν άλλες. Στηρίζουν, για παράδειγμα, τη μη πραγματική υποθετική πρόταση «εάν ο Χ είχε πέσει από ύψος 200 μέτρων, θα είχε σκοτωθεί», και απορρίπτουν την αντίθετη πρόταση: «εάν ο Χ είχε πέσει από ύψος 200 μέτρων, δε θα είχε σκοτωθεί». Είμαστε σίγουροι, ότι η πρώτη, για ουσιαστικούς λόγους που καθορίζονται από τους φυσικούς νόμους αληθεύει, ενώ η δεύτερη όχι.

Το συμπέρασμα από τα παραπάνω είναι ότι στα γνωστικά πεδία, στα οποία έχουν εδραιωθεί πειραματικά ή με παρατήρηση **νομολογικές γενικεύσεις**, είναι δυνατό να διατυπωθούν επιστημονικές εξηγήσεις, οι οποίες πλη-

ρούν τα αιτήματα του παραγωγικού-νομολογικού μοντέλου. Για παράδειγμα, στην Οικονομική Επιστήμη, που είναι η πιο αναπτυγμένη σήμερα Κοινωνική Επιστήμη, η αύξηση των τιμών ενός προϊόντος σε μία ιστορική περίοδο μπορεί να εξηγηθεί εύκολα με βάση τις νομολογικές υποθέσεις της οικονομικής θεωρίας και με τα στατιστικά δεδομένα που αφορούν τις αρχικές συνθήκες, δηλαδή την άνοδο της ζήτησης για το προϊόν στη συγκεκριμένη περίοδο κ.λπ. Το επίπεδο της θεωρητικής ανάπτυξης της Οικονομικής Επιστήμης επιτρέπει τη διατύπωση επιστημονικών εξηγήσεων, οι οποίες πληρούν τα αιτήματα του παραγωγικού-νομολογικού μοντέλου της επιστημονικής εξήγησης – τουλάχιστον κατά προσέγγιση.

Μπορούμε, συνεπώς, να συμπεράνουμε ότι, **πρώτο**, όταν η ιστορική θεώρηση είναι εξειδικευμένη σε έναν επιστημονικό κλάδο, για παράδειγμα, ως Οικονομική Ιστορία ή ως Ιστορία της Τεχνολογίας κ.λπ., τότε είναι ευκολότερο να δοθούν έγκυρες επιστημονικές εξηγήσεις στα φαινόμενα του αντίστοιχου χώρου. Αντίθετα, όσο χαμηλότερος είναι ο βαθμός εξειδίκευσης, τόσο δυσκολότερο είναι να δοθούν έγκυρες εξηγήσεις. Στη Γενική Ιστορία είναι πιο δύσκολο να δοθούν εξηγήσεις που να πληρούν, με την αυστηρή έννοια, τις προϋποθέσεις του μοντέλου. **Δεύτερο**, όσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο της θεωρητικής δόμησης ενός επιστημονικού κλάδου –που σημαίνει ότι στον αντίστοιχο χώρο δεν έχουν διατυπωθεί **νομολογικές γενικεύσεις**–, τόσο δυσκολότερο είναι να δοθούν έγκυρες εξηγήσεις για παρελθόντα γεγονότα και για παρατηρούμενες κανονικότητες σ' αυτόν το χώρο. Για παράδειγμα, η θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται ακόμα σε ένα πολύ χαμηλότερο επίπεδο ανάπτυξης σε σύγκριση με τη μαθηματικά διατυπωμένη οικονομική θεωρία, ώστε αντίστοιχα περιορισμένες είναι και οι δυνατότητες εξήγησης των εκπαιδευτικών γεγονότων και διαδικασιών του παρελθόντος.

Συνεπώς, η **εξειδίκευση** της ιστορικής ανάλυσης και η **θεωρητική δόμηση** του πεδίου είναι οι δύο βασικές προϋποθέσεις για τη διατύπωση επιστημονικών εξηγήσεων των φαινομένων. Εξάλλου, οι δύο αυτές προϋποθέσεις συνδέονται μεταξύ τους, διότι η θεωρητική εξέλιξη συντελέστηκε πάντα με εξειδίκευση της έρευνας και του θεωρητικού πλαισίου της.

Ένα άλλο ερώτημα που έχει σημασία στο παρόν πλαίσιο είναι: Πότε αναζητείται η εξήγηση ενός φαινομένου στην επιστήμη; Η απάντηση διαφέρει για τις εφαρμοσμένες και για τις βασικές επιστήμες. Στις εφαρμοσμένες επιστήμες οι εξηγήσεις που δίνονται εξαρτώνται από τα **πραγματολογικά** κριτήρια του συ-

γκεκριμένου κοινωνικού χώρου και συνδέονται συχνά με τις ανάγκες του πελάτη, του ασθενούς ή του εκπαιδευόμενου. Στις βασικές επιστήμες, κάθε προσπάθεια εξήγησης ενός φαινομένου είναι ενταγμένη στον υπερκείμενο στόχο της διεύρυνσης της γνώσης. Αναζητείται κατά κύριο λόγο τότε η εξήγηση ενός φαινομένου, όταν αυτό αντιφάσκει προς την ισχύουσα θεωρία και άρα αποτελεί μία «ανωμαλία» και συγχρόνως μία θεωρητική πρόκληση. Παράδειγμα: οι ανωμαλίες στην τροχιά του πλανήτη Ουρανού στις αρχές του 19ου αιώνα.

Έτσι, στις βασικές επιστήμες η εξήγηση ενός μεμονωμένου συμβάντος παρουσιάζει ουσιαστικά τότε μόνο θεωρητικό ενδιαφέρον, όταν από την εξήγησή του εξαρτάται η επιβεβαίωση ή απόρριψη γενικότερων υποθέσεων και θεωριών. Μία τέτοια περίπτωση –ένα άλλο παράδειγμα– ήταν οι ανωμαλίες στις παρατηρήσεις του περιήλιου του Ερμή, ένα άλυτο για δεκαετίες πρόβλημα στις αρχές του 20ού αιώνα, του οποίου η λύση είχε τελικά δραματικές συνέπειες μέγιστης θεωρητικής εμβέλειας, όπως είναι γνωστό.

Εξηγήσεις δεν αναζητούνται μόνο για μεμονωμένα **συμβάντα**, αλλά και για παρατηρούμενες **κανονικότητες** και για μακρο-κοινωνικά και μακρο-ιστορικά φαινόμενα, όπως η άνοδος του καπιταλισμού στην Ευρώπη. Οι διαφορές αυτές στο πώς ορίζεται κάθε φορά το «εξηγητέο» οδηγούν στη διάκριση ανάμεσα σε **διαφορετικά επίπεδα** συγκεντρωτικότητας (aggregation level), από το μικρο-κοινωνικό επίπεδο των ατόμων ως το μακρο-κοινωνικό επίπεδο της συλλογικής δράσης κοινωνικών ομάδων ή και ολόκληρων κοινωνιών. Αυτό σημαίνει ότι το εξηγητέο δεν είναι πάντα ένα ατομικό (ή μικρο-κοινωνικό γεγονός), όπως η σύγκρουση δύο ιστορικών δρώντων («Γιατί δολοφόνησε ο Βρούτος τον Καίσαρα;» ή «Γιατί διαφώνησαν ο Δελμούζος και ο Γληνός;»), αλλά μπορεί να είναι μία μακροσκοπική διαδικασία, η οποία διήρκεσε δεκαετίες ή και αιώνες και η οποία συμπεριλαμβάνει αναρίθμητα επιμέρους συμβάντα.

Παράδειγμα της εξήγησης ενός μακρο-ιστορικού φαινομένου, είναι η εξήγηση που έδωσε ο Marx –του οποίου η νομοθετική προσέγγιση της ιστορίας είναι γνωστή και πέραν αμφισβήτησης– για την άνοδο του καπιταλισμού με ένα λογικό επιχείρημα, που περιέχει νομολογικές προτάσεις και αρχικές συνθήκες. Στο ιστορικό κεφάλαιο, που αφορά την πρωταρχική συσσώρευση, στον πρώτο τόμο του *Κεφαλαίου*, ο Marx θέτει το ερώτημα σχετικά με την ιστορική εκκίνηση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Όπως αναπτύσσει, στους προκαπιταλιστικούς τρόπους παραγωγής τα προϊόντα της εργασίας δεν είχαν τη μορφή ανταλλάξιμων εμπορευμάτων, αλλά παράγονταν για να

ικανοποιήσουν τις ανάγκες των άμεσων παραγωγών. Ο παραγωγός, ως μικροαγρότης, ήταν κάτοχος των μέσων παραγωγής, των μέσων δηλαδή της **πραγματοποίησης** της εργασίας του, ώστε η εργασία του μπορούσε άμεσα να πραγματοποιηθεί και να ικανοποιήσει τις βιοτικές του ανάγκες. Η αφετηρία του καπιταλισμού ήταν ο **διαχωρισμός του εργαζόμενου, του παραγωγού** από τα μέσα παραγωγής. Η λογική μορφή του επιχειρήματος του Marx αντιστοιχεί, **σε γενικές γραμμές**, στο μοντέλο της εξήγησης του Hempel. Ανασυνθέτω το επιχείρημα του Marx με βάση τις διαπιστώσεις που κάνει σε διάφορα σημεία του πρώτου τόμου του *Κεφαλαίου* (Marx, 1966 [1867], σ. 742 κ.ε.)

Σχήμα 2. Η λογική δομή της επιστημονικής εξήγησης σε γενική διατύπωση και σε ένα συγκεκριμένο

Το εξηγούν (Explanans) [λογική παραγωγή]	Νομοτελειακές προτάσεις ($L_1, L_2 \dots L_n$)	L_1 : Η βασική προϋπόθεση της ανάπτυξης του καπιταλισμού είναι ο διαχωρισμός της εργασίας από τα μέσα παραγωγής.
↓	Προτάσεις που περιγράφουν τις αρχικές συνθήκες ($C_1, C_2 \dots C_k$)	= Σε κάθε κοινωνία, στην οποία υπάρχει συσσώρευση εμπορευματικού κεφαλαίου, από τη μια πλευρά, και μάζες εργατών χωρίς καμία ιδιοκτησία, από την άλλη, υφίσταται η βασική προϋπόθεση της ανάπτυξης του καπιταλισμού.
Το εξηγητέο (Explanandum)	↓ Πρόταση που περιγράφει το προς εξήγηση γεγονός ε	C_1 : Στην Αγγλία του 16ου αιώνα η εκδίωξη των αγροτών από τα κτήματά τους (enclosures) δημιούργησε μάζες άκληρων αγροτών. C_2 : Το ήδη αναπτυγμένο εμπόριο μέσω της ναυσιπλοΐας είχε οδηγήσει στη συσσώρευση εμπορευματικού κεφαλαίου σε ιδιωτικά χέρια.
		↓ ε: Ο καπιταλισμός άρχισε να αναπτύσσεται στην Αγγλία το 16ο αιώνα.

Όσον αφορά το **επίπεδο της συγκεντρωτικότητας**, το εξηγητέο μπορεί να είναι ένα ατομικό, μικρο-κοινωνικό γεγονός, ή ένα συλλογικό, μακρο-κοινωνικό γεγονός, που παρήχθη από τη δράση πολλών χιλιάδων ατόμων. Όσον αφορά τη **χρονική διάρκεια**, το εξηγητέο μπορεί να είναι ένα συμβάν μικρής διάρκειας, μπορεί όμως και να είναι το σύνθετο μακροσκοπικό αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας δεκαετιών ή και αιώνων. Το **επίπεδο της συγκεντρωτικότητας** και η **χρονική διάρκεια** είναι οι δύο βασικές διαστάσεις που ορίζουν το χαρακτήρα του εξηγητέου. Κριτικοί του μοντέλου εστιάστηκαν τόσο στη μία όσο και στην άλλη διάσταση.

Όσον αφορά το επίπεδο της συγκεντρωτικότητας, επισημάνθηκε ότι, εάν το εξηγητέο είναι ένα μακρο-κοινωνικό γεγονός, όπως στο προηγούμενο παράδειγμα η άνοδος του καπιταλισμού, τότε υπάρχουν λίγες περιπτώσεις ενός τέτοιου τύπου γεγονότος, ώστε δεν μπορεί να υπάρξει καμία νομολογική υπόθεση η οποία να τις καλύπτει. Διότι, εξ ορισμού, μία νομολογική υπόθεση αναφέρεται σε ένα άπειρο πλήθος περιπτώσεων. Έτσι, δεν υπάρχει νομολογική υπόθεση η οποία να συμπεριληφθεί στο εξηγούν, όπως απαιτεί το μοντέλο. Επιπλέον, τονίστηκε στο πλαίσιο αυτής της κριτικής, ότι, όταν ένας ιστορικός ασχολείται με μακρο-ιστορικά γεγονότα, όπως, για παράδειγμα, η Γαλλική Επανάσταση, δεν τον ενδιαφέρει η Γαλλική Επανάσταση **ως μία περίπτωση** της κατηγορίας «επανάσταση», αλλά τον ενδιαφέρει η **ιδιαιτερότητά της**, η οποία τη διαφοροποιεί από όλες τις άλλες επαναστάσεις. Τον ιστορικό τον ενδιαφέρει, δηλαδή, η ιστορική **μοναδικότητα** αυτού του γεγονότος, της Γαλλικής Επανάστασης, και όχι τα **κοινά γενικά χαρακτηριστικά** που την κάνουν συγκρίσιμη με άλλες επαναστάσεις (Dray, 1957).

Ποια είναι η απάντηση σ' αυτές τις αντιρρήσεις; Ένα συλλογικό μακρο-ιστορικό γεγονός, όπως αυτά που προαναφέρθηκαν, είναι ένα σύνθετο σύνολο που παράγεται ως αποτέλεσμα της ενέργειας πολλών επιμέρους στοιχείων, τα οποία το συνιστούν. Όπως μία συνισταμένη αναλύεται στις επιμέρους συνιστώσες της, έτσι και ένα σύνθετο γεγονός πρέπει να αναλυθεί στα κύρια επιμέρους στοιχεία που το συγκροτούν. Το συνολικό μακροσκοπικό γεγονός, που προέκυψε ως συνισταμένη πολλών επιμέρους δράσεων, είναι **μοναδικό και ανεπανάληπτο**. Αυτό, ωστόσο, δεν ισχύει για τις επιμέρους συνιστώσες του. Ο σκοπός της επιστημονικής ανάλυσης είναι να αποκαλύψει εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν το συνολικό γεγονός και να εξηγήσει την παρουσία και την ισχύ της επίδρασης του καθενός από αυτά (Nagel, 1961). Τέτοια στοι-

χεία είναι, για παράδειγμα, το πολιτικό σύστημα και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες λειτουργούσε στην προεπαναστατική Γαλλία, δηλαδή η συνοχή της πολιτικής ελίτ, ο βαθμός της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών, η οργάνωση των κοινωνικών συμφερόντων, οι πολιτικές παρατάξεις, οι διχασμοί (cleavages) και οι κοινωνικές βάσεις των διχασμών. Αυτά και άλλα στοιχεία που καθορίζουν τη σταθερότητα πολιτικών συστημάτων είναι οι παράγοντες οι οποίοι, από τη θεωρητική –και αναγκαστικά αφαιρετική– σκοπιά της Πολιτικής Κοινωνιολογίας, είναι γενικεύσιμοι για όλα τα πολιτικά συστήματα και οι σχέσεις τους έχουν διατυπωθεί σε νομοτελειακές προτάσεις.

Με άλλα λόγια, είναι σωστό ότι μία μακρο-ιστορική διαδικασία, όπως η άνοδος του καπιταλισμού ή, ένα ιστορικό μακρο-επεισόδιο, όπως η Γαλλική Επανάσταση, είναι μοναδικά και ανεπανάληπτα. Τα επιμέρους στοιχεία, ωστόσο, που συνθέτουν το καθένα από αυτά δεν είναι μοναδικά και η παρουσία τους μπορεί να εξηγηθεί με τις νομολογικές υποθέσεις της Πολιτικής Κοινωνιολογίας και της Οικονομικής Επιστήμης. Εξάλλου, πρέπει, από την άλλη πλευρά, να λάβουμε υπόψη ότι **μοναδικά και ανεπανάληπτα** δεν είναι (όπως τονίζουν οι θεολόγοι και οι «ποιοτικοί» ερευνητές) μόνο τα γεγονότα της ανθρώπινης ιστορίας, αλλά και τα γεγονότα της Φυσικής Ιστορίας, όπως η γεωλογική εξέλιξη, τα οποία εξηγούνται από φυσικούς νόμους σε συνάρτηση με ομοιογενείς φυσικούς, χημικούς και αστρονομικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες είναι επαναλαμβανόμενα και όχι μοναδικά φυσικά φαινόμενα. Το επιχείρημα αυτό έχει αναπτυχθεί πράγματι σε πολλά συγγράμματα τόσο από επιστημολόγους, όπως ο Ernest Nagel (Nagel, 1961), όσο και από οικονομολόγους, όπως ο Fritz Machlup:

«Economists of the Historical School insisted on treating each 'stage' or phase of economic society as a completely unique one, not permitting the formulation of universal propositions. Yet, in the physical world, phenomena are not quite so homogeneous as many have liked to think; and in the social world, phenomena are not quite so heterogeneous as many have been afraid they are. (If they were, we would not even have generalized concepts of social events and words naming them.) In any case, where reality seems to show a bewildering number of variations, we construct an ideal world of abstract models in which we create enough homogeneity to permit us to apply reason and deduce the implied consequences of assumed constellations. The artificial homogenization of types of phenomena is carried out in natural and social sciences alike.

There is thus no difference in invariance in the sequences of events in nature and society as long as we theorize about them – because in the abstract models homogeneity is assumed. There is only a difference of degree in the variability of phenomena of nature and society if we talk about the real world – as long as heterogeneity is not reduced by means of deliberate ‘controls’» (Machlup, 1995, σσ. 6-7).

Όπως η Γεωλογία και η Φυσική Ιστορία εφαρμόζουν τους νόμους της Φυσικής, της Χημείας και της Βιολογίας για να εξηγήσουν τα φαινόμενα του πεδίου τους, έτσι και η Ιστορία θα μπορέσει να εξηγήσει τα φαινόμενα της ανθρώπινης ιστορίας μόνο στο μέτρο που θα αξιοποιήσει συστηματικά τα νομολογικά εφόδια της Κοινωνιολογίας και των άλλων Κοινωνικών Επιστημών. Η **Κοινωνική Ιστορία** είναι ο νέος κλάδος που έχει προκύψει από αυτές τις προσπάθειες, ο οποίος όμως βρίσκεται ακόμα στις πρώτες απαρχές της εξέλιξής του.

Όσον αφορά το δεύτερο πρόβλημα, τη χρονική διάρκεια, ένα μακροσκοπικό γεγονός που προέκυψε ως αποτέλεσμα μιας μακράς διαδικασίας, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα **ενιαίο** γεγονός, αλλά αποτελείται από μία σειρά λογικά ανεξάρτητων μεταξύ τους γεγονότων. Με άλλα λόγια ένα –σε προεπιστημονική γλώσσα **φαινομενικά ενιαίο**– γεγονός είναι στην πραγματικότητα μία **χρονική ακολουθία** πολλών επιμέρους γεγονότων. Ο εκδημοκρατισμός των ευρωπαϊκών κοινωνιών μετά το τέλος της απολυταρχίας, στο τέλος, δηλαδή, του 18ου αιώνα, χαρακτηρίζεται μερικές φορές **ως ένα ενιαίο** ιστορικό γεγονός. Στην πραγματικότητα, ο εκδημοκρατισμός –που συνεπάγεται την εισαγωγή κοινοβουλευτικών θεσμών, τη διεύρυνση του αρχικά περιορισμένου εκλογικού δικαιώματος, τον έλεγχο της κυβέρνησης από το κοινοβούλιο και άλλες συνακόλουθες διαδικασίες– δεν ήταν ένα **ενιαίο γεγονός**, αλλά μια **μακρά διαδικασία**, η οποία συντελέστηκε με πολύ διαφορετικό τρόπο στις διάφορες χώρες, η οποία διακόπηκε από συνταγματικές και καθεστωτικές ανατροπές, πολιτικές ανωμαλίες, εμφύλιους πολέμους και άλλα πολλά.

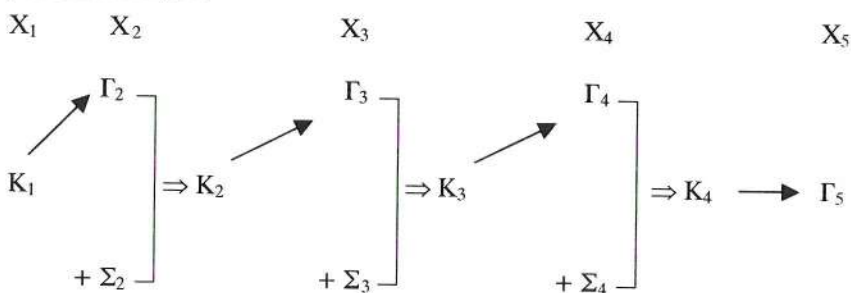
Έτσι, για να εξηγηθεί το συνολικό μακροσκοπικό γεγονός, πρέπει να εξηγηθεί η εμφάνιση του καθενός από τα επιμέρους μικροσκοπικά γεγονότα της ακολουθίας που συγκρότησε το συνολικό γεγονός, το οποίο, όπως είπαμε, μόνο καταχρηστικά χαρακτηρίζεται γλωσσικά ως ένα ενιαίο γεγονός. Αυτό σημαίνει ότι, στην περίπτωση ενός μακροσκοπικού γεγονότος, δεν μπορεί να δοθεί **μία εξήγηση**, αλλά **μία σειρά εξηγήσεων** των επιμέρους γεγονότων, που είναι οι συνιστώσες του. Σε πόσα επιμέρους μικροσκοπικά γεγονότα θα ανα-

λυθεί και θα «κατατμηθεί» έτσι ένα μακροσκοπικό γεγονός, αυτό θα εξαρτηθεί από τις αναλυτικές κατηγορίες του θεωρητικού πλαισίου που εφαρμόζει ο ιστορικός ή ο κοινωνιολόγος. Μία τέτοια τμηματική εξήγηση χαρακτηρίζεται ως «γενετική εξήγηση» (genetic explanation) (Hempel, 1965, σσ. 447-453).

Η γενετική εξήγηση, ως σειρά των εξηγήσεων των επιμέρους γεγονότων, έχει τη μορφή μιας αλυσίδας, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα.

Σχήμα 3. Γενετική εξήγηση

Χρονικές στιγμές:



Όπου:

X_{1-5} : χρονικές στιγμές

K_{1-4} : καταστάσεις

Γ_{2-5} : γεγονότα

Σ_{2-4} : συνθήκες

Το σχήμα αυτό το διαβάζουμε ως εξής. Από μία προϋπάρχουσα σε χρόνο X_1 κατάσταση K_1 εξηγείται με βάση μία ή περισσότερες νομολογικές γενικεύσεις και συγκεκριμένες αρχικές συνθήκες, που ίσχυαν στην κατάσταση K_1 το γεγονός Γ_2 . Για τη μετάβαση που χαρακτηρίζεται με το βέλος από το K_1 στο Γ_2 δίνεται μία έγκυρη και πλήρης με την έννοια του μοντέλου εξήγησης. Το Γ_2 είναι, έτσι, το εξηγητέο του πρώτου στη σειρά αυτή εξηγητικού επιχειρήματος, το πρώτο σκέλος της ακολουθίας. Ως παράδειγμα θα μπορούσαμε να σκεφθούμε ότι το Γ_2 είναι η παρουσία νερού σε έναν πλανήτη, που εξηγείται από την ύπαρξη οξυγόνου και υδρογόνου στην κατάσταση K_1 από επικρατούσες θερμοκρασίες και από τους νόμους της Χημείας.

Τι συμβαίνει παρακάτω; Η εμφάνιση του γεγονότος Γ_2 στη χρονική φάση X_2 συνδυάζεται ή συμπίπτει με τις συνθήκες Σ_2 που **συμβαίνει να** επικρατούν στην ίδια αυτή φάση X_2 . Συνεχίζοντας το προηγούμενο παράδειγμα, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι οι συνθήκες που συμβολίζονται με Σ_2 σημαίνουν την παρουσία αζώτου και άλλων ουσιών σημαντικών για την ανάπτυξη ζωής. Η παρουσία τους δεν εξηγείται στο μοντέλο, αλλά διαπιστώνεται ως δεδομένη, είναι δηλαδή «εξωγενής» για το μοντέλο. Θεωρητικά θα μπορούσε **και η δική τους παρουσία να εξηγηθεί** από άλλες αλυσίδες εξηγήσεων. Κανένας φυσικός επιστήμονας ή ιστορικός, ωστόσο, δεν μπορεί να εξηγήσει την ύπαρξη όλων των δεδομένων που χρησιμοποιεί για να εξηγήσει το εξηγητέο της δικής του έρευνας.

Τι γίνεται παρακάτω; Από το συνδυασμό του γεγονότος Γ_2 με τις συνθήκες Σ_2 προκύπτει η νέα κατάσταση K_2 , στην οποία, ας υποθέσουμε, παρήχθησαν μορφές ζωής. Στην κατάσταση αυτή (K_2 = πρώτη ύπαρξη ζωής) παράγεται, στην επόμενη χρονική στιγμή X_3 , και εξηγείται αντίστοιχα, όπως προηγουμένως, με βάση μία ή περισσότερες νομολογικές γενικεύσεις και συγκεκριμένες αρχικές συνθήκες το γεγονός Γ_3 . Ας υποθέσουμε εδώ ότι Γ_3 σημαίνει επιβίωση ορισμένων οργανισμών. Έτσι, το Γ_3 είναι το εξηγητέο του δεύτερου στη σειρά αυτή εξηγητικού επιχειρήματος, το οποίο έχει την ίδια ακριβώς μορφή, όπως το προηγούμενο.

Ο ίδιος αυτός ο εξηγητικός αλγόριθμος επαναλαμβάνεται ως την εμφάνιση του μακροσκοπικού γεγονότος Γ_5 , που είναι το συνολικό αποτέλεσμα της ακολουθίας. Και επειδή το Γ_5 ήταν στη συγκεκριμένη έρευνα το τελικό εξηγητέο, η αλυσίδα σταματάει εδώ.

Επίλογος

Το μοντέλο των Hempel και Oppenheim είναι η προσπάθεια συστηματοποίησης της βασικής –και ουσιαστικά αυτονόητης– ιδέας ότι **εξήγηση χωρίς το στοιχείο της γενίκευσης** είναι λογικά αδύνατη. Όπως αναπτύχθηκε, η εξήγηση του εξηγητέου από το εξηγούν είναι τότε μόνο δυνατή, όταν μπορεί να τεκμηριωθεί ότι το εξηγητέο **δε θα είχε παραχθεί** χωρίς την ύπαρξη των συνθηκών που περιέχονται στο εξηγούν και ότι, από την άλλη πλευρά, **με δεδομένες αυτές τις συνθήκες, έπρεπε να παραχθεί**, όπως παρήχθη. Όσον αφορά την παραπάνω μη πραγματική υποθετική πρόταση «δε θα είχε παραχθεί», αυτή

μπορεί να στηριχθεί μόνο από μία αντίστοιχη νομολογική γενίκευση. Συνεπώς, εξήγηση δεν είναι δυνατή χωρίς το στοιχείο της γενίκευσης.

Ο Max Weber, μολονότι προγενέστερος του Hempel, προχώρησε παραπέρα και υποστήριξε ότι χωρίς γενικές προτάσεις όχι μόνο εξηγήσεις δεν είναι δυνατές στην Ιστορία, αλλά **ούτε καν εκτιμήσεις** της σημασίας ιστορικών γεγονότων, και φέρνει το παράδειγμα της μάχης του Μαραθώνα. Η καίρια ιστορική σημασία της μάχης αυτής για τον ευρωπαϊκό πολιτισμό τεκμηριώνεται μόνο, όπως αναπτύσσει ο Weber, με το επιχείρημα ότι, αν είχαν νικήσει οι Πέρσες, θα είχαν επιβάλει ένα θεοκρατικό δεσποτικό σύστημα, του οποίου ο σκοταδισμός θα είχε σβήσει τον ελληνικό ορθολογισμό. Αυτή η μη πραγματική υποθετική πρόταση ως «counterfactual», όπως αναλύθηκε παραπάνω, μπορεί να στηριχθεί μόνο με μία γενική, νομολογική πρόταση, όπως το αναλύει ο Weber, ότι «πάντα όταν ένα δεσποτικό καθεστώς επικρατήσει πολιτικά, επιβάλλει τις αρχές του στις κατακτημένες χώρες». Αν αυτή η γενίκευση δεν ίσχυε, αν, δηλαδή, οι Πέρσες είχαν ένα πλουραλιστικό και ανεκτικό σύστημα, τότε η μάχη του Μαραθώνα δε θα είχε την ιστορική σημασία που της αποδίδεται, γιατί ο ελληνικός πολιτισμός θα είχε αναπτυχθεί και κάτω από την περσική κατοχή.

Οι σύγχρονοι ιστορικοί που επιδιώκουν να ξεπεράσουν τις απλές ιστοριογραφικές περιγραφές και να εξηγήσουν τα ιστορικά φαινόμενα εφαρμόζουν τις γενικευτικές κατηγορίες της Κοινωνιολογίας του Max Weber στην ιστορία, την οποία προσεγγίζουν έτσι ως «κοινωνική ιστορία». Ο Hans-Ulrich Wehler, ένας από τους σημαντικότερους Γερμανούς κοινωνικούς ιστορικούς του παρόντος, διατυπώνει προγραμματικά στις μεθοδολογικές παρατηρήσεις της εισαγωγής του τετράτομου –προς το παρόν, ο πέμπτος τόμος είναι σε προετοιμασία– συγγράμματός του *Γερμανική Κοινωνική Ιστορία* τις βασικές κοινωνικές διαστάσεις ή τα κοινωνικά υποσυστήματα που καθοδηγούν την ιστορική του ανάλυση της γερμανικής κοινωνίας και οι οποίες ισχύουν για **κάθε κοινωνία**.

«Ακολουθώντας τις “θεωρίες της εκκοσμίκευσης” και τις κατηγορίες που διατύπωσε ο Max Weber για τις μελέτες του της Παγκόσμιας Ιστορίας ... μπορούμε να διακρίνουμε αναλυτικά τρεις ισόβαρες, χρονικά συνεχείς διαστάσεις της κοινωνίας. Η πολιτική εξουσία, η οικονομία και ο πολιτισμός αποτελούν αυτές τις τρεις διαστάσεις, οι οποίες συγκροτούν με την πρωταρχική έννοια κάθε κοινωνία και συγχρόνως βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης».¹

Στη σύντομη αυτή εισήγηση δεν ήταν δυνατό να συζητηθούν ορισμένες επεκτάσεις του μοντέλου που έκανε ο Hempel στην πορεία της συζήτησης του μοντέλου. Η σημαντικότερη, την οποία αναφέρω εδώ κλείνοντας, για να μη μείνει ανοιχτό το αντίστοιχο ερώτημα, είναι ότι οι νομολογικές γενικεύσεις του εξηγούντος δε συμπεριλαμβάνουν μόνο **ντετερμινιστικές** αλλά και **στατιστικές-πιθανολογικές** προτάσεις. Η χρήση πιθανολογικών προτάσεων ως προκειμένων σε εξηγητικά επιχειρήματα δεν αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των Κοινωνικών Επιστημών, αλλά είναι εξίσου συχνή σήμερα και στις «σκληρές» Φυσικές Επιστήμες.

Ο σκοπός αυτής της εισήγησης ήταν να δείξει ότι η ιστορική έρευνα που δε στηρίζεται σε νομολογικές γενικεύσεις δεν μπορεί να εξηγήσει τίποτα, παρά μόνο να περιγράψει τις χρονικές ακολουθίες των συμβάντων. Με άλλα λόγια, ιστορική έρευνα χωρίς νομολογική βάση δεν είναι επιστήμη αλλά **αφηγηματική χρονικογραφία**. Η ακαδημαϊκή Ιστορία περιορίζεται σήμερα ακόμα κατά το μεγαλύτερο μέρος σ' αυτό το επίπεδο και άρα απέχει ακόμα πολύ από το status της επιστήμης. Αυτή η κατάσταση πρέπει να αλλάξει για να υπάρξει πρόοδος σ' αυτό το γνωστικό χώρο και να ανέλθουν οι επιστήμες, που χαρακτηρίζονται σήμερα ακόμα ως «immature sciences», στο επίπεδο των αναπτυγμένων επιστημών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. «Im Anschluß an die „Sekulartheorien“ und Kategorien, die Max Weber für seine universalhistorischen Studien entwickelt hat ... lassen sich drei gleichberechtigte, kontinuierlich durchlaufende Dimensionen von Gesellschaft analytisch unterscheiden. Herrschaft, Wirtschaft und Kultur stellen diese drei, in einem prinzipiellen Sinne jede Gesellschaft erst formierenden, sich gleichwohl wechselseitig durchdringenden und bedingenden Dimensionen dar» (Wehler, 1989, Band I, S. 6-7).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγελής, Ν. (1998) *Φιλοσοφία της Επιστήμης* (Θεσσαλονίκη).
 Dray, W. (1979) *Laws and Explanation in History* (Oxford, [1957]).
 Hempel, C. (1965) *Aspects of Scientific Explanation* (New York).

- Machlup, F. (1966) Are the Social Sciences Really Inferior? in: M. Martin & L. McIntyre (Eds) *Readings in the Philosophy of the Social Sciences* (Cambridge, Mass.).
- Marx, K. (1966) *Das Kapital*, Band I (Berlin, Ost, [1867]).
- Wehler, H.-U. (1989) *Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Erster Band 1700-1815* (München).
- Χριστοδουλίδης, Π. (1979) *Η εξήγηση στην επιστήμη και η έννοια του μοντέλου* (Θεσσαλονίκη).

Abstract

In this paper the deductive-nomological model of explanation of C.G. Hempel and P. Oppenheim is presented, which dominated the epistemological discussion in the last 60 years, and the main critical arguments against the model are scrutinized. The main assumptions of the model are that in a valid scientific explanation firstly, the proposition describing the **explanandum** is logically deduced from the **explanans**, which contains: (a) one or more nomological propositions and (b) propositions, which describe the initial conditions at the time when the explanandum event happened. Secondly, explanation and prediction are logically isomorphic. Then the counterarguments against the applicability of the model in the Social and Historical Sciences are critically discussed, given the fact that some of the critics of the model deny the applicability of the model in the Social Sciences, because of the alleged differences between the Social and the Natural Sciences.

Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός στον Πόντο μέσα από το περιοδικό *Πόντος* του αμερικανικού κολεγίου της Μερζεφούντας

ΣΟΦΙΑ ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ

Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας - Α.Π.Θ.

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι η παράλληλη εμφάνιση του πνευματικού κινήματος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού στην Αθήνα και την Κωνσταντινούπολη αποδεικνύει ότι υπάρχει μια αναλογία καταστάσεων, οι οποίες ευνοούν την εμφάνισή του. Παρά τις ομοιότητες, όμως, την περίοδο που το ελληνικό κράτος αγωνιζόταν ανάμεσα στο παλιό και στο καινούργιο, το οποίο εκπροσωπούσαν από την ανερχόμενη αστική τάξη, στον οθωμανικό χώρο η διαμόρφωση των τάξεων συμφύρονταν μέσα στον ανταγωνισμό των εθνотήτων. Γιατί η συνταγματική αναθεώρηση, μετά την επανάσταση των Νεοτούρκων, κατέργησε τα πατριαρχικά προνόμια και έτεινε να υπαγάγει την εκπαίδευση σε ένα εκκοσμηκευμένο κρατικό μοντέλο. Σε ένα πολυεθνικό, λοιπόν, πολιτικό πλαίσιο, με κυρίαρχη την ιδεολογία της εθνικής υπεροχής της ελληνικής φυλής, η σχέση των Ελλήνων μεσοαστών και μεγαλοαστών με την καθαρεύουσα υπήρξε αρχικά σχέση αυτοπροσδιορισμού, ταυτότητας και πολιτισμικής παρούσας, για να μετεξελιχθεί σε ζήτημα εθνικής διαφοροποίησης και επιβίωσης την περίοδο του εκτουρκισμού των Νεοτούρκων. Θεωρημένος μέσα σε αυτά τα ιδεολογικά πλαίσια ο εκπαιδευτικός εκσυγχρονισμός ως ευκτέος στόχος αποκτούσε νόημα κυρίως για τη δυναμική μεσαία τάξη, η οποία, ως κάτοχος παιδείας, μπορούσε να ασκεί κριτική στην απουσία προόδου, αφού διέθετε το πλεονέκτημα της σύγκρισης με την Αμερική και την Ευρώπη. Για τους νέους, επομένως, που φοιτούσαν στο κολέγιο της Μερζεφούντας, ο εκπαιδευτικός εκσυγχρονισμός ήταν συνώνυμος της πορείας προς την εκβιομηχάνιση και προϋπόθεση για την ανάπτυξη του εμπορίου και των καπιταλιστικών σχέσεων. Το παράδοξο, όμως, στην περίπτωση των μαθητών του κολεγίου είναι ότι δε συσχέτιζαν άμεσα και συγκροτημένα τις απόψεις τους για τη δημοτική γλώσσα με την εκπαιδευτική διαδικασία και δεν εξαρτούσαν τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης από τη χρήση της δημοτικής. Γι' αυτούς το πρόβλη-

μα της εκπαίδευσης ήταν πρώτιστα δομικό και απέρρεε από την έλλειψη ρεαλιστικών σκοπών ή από την αδυναμία παρακολούθησης των τεχνολογικών κατακτήσεων ή των νέων ιδεών. Θεωρημένος μέσα από την οπτική αυτή ο δημοτικισμός δεν ήταν παρά ένα πνευματικό προοδευτικό κίνημα, το οποίο, αποδεδειγμένο από το κοινωνικό του υπόβαθρο, βοηθούσε το έθνος να ανακαλύψει τη γνήσια έκφραση και την αυθεντική ζωή του. Επομένως, οι μαθητές του κολεγίου δεν μπόρεσαν να διαμορφώσουν μια ιδεολογία εκπαιδευτικού δημοτικισμού, αλλά έμειναν στην αποσύνδεση της γλώσσας από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Εισαγωγικά

Η επιλογή του αμερικανικού κολεγίου της Μερζεφούντας ως πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώνονται στάσεις απέναντι στον εκπαιδευτικό δημοτικισμό οφείλεται κυρίως στην έκδοση του περιοδικού *Πόντος* από το Σύλλογο των Ελλήνων φοιτητών και αποφοίτων του κολεγίου, προσπάθεια η οποία εντάσσεται στα χρονικά πλαίσια μέσα στα οποία κυοφορείται το ρεύμα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού στο επίσημο ελληνικό κράτος (*Πόντος*, Μάρτιος 1910 - Ιούλιος 1914).

Η συγκεκριμένη έκδοση άπτεται του δημοτικισμού, τόσο στο επίπεδο της παιδαγωγικής θεωρίας όσο και στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης, αφού θέτει ως σκοπό της, εκ παραλλήλου με την αθλητική, την αισθητική και τη φιλολογική μόρφωση των μελών του ελληνικού Συλλόγου *Πόντος* (*Πόντος*, 1, Μάρτιος 1910).

Συγκεκριμενοποιώντας, μάλιστα, τα μέσα επίτευξης των στόχων αυτών, ο συντάκτης του περιοδικού αναφέρεται σε διενέργεια διαλέξεων και συζητήσεων, ενώ παρεμβαίνει και στο ζήτημα της γλώσσας, αναφερόμενος στην επιλογή εκ μέρους του εντύπου «*γλώσσας ευλήπτου, ζωντανής, ευτραπέλου ή σοβαρής*», στόχος της οποίας θα είναι η καλλιέργεια της αίσθησης του ωραίου. Παρά το σχηματικό χαρακτήρα της αρχικής διακήρυξης, η φιλοξενία στο περιοδικό αντιτιθέμενων απόψεων για τη γλώσσα και η συνύπαρξη του προβληματισμού αυτού με θέσεις αναφορικά με τη βελτίωση της εκπαίδευσης, το καθιστούν όχημα γόνιμου παιδαγωγικού προβληματισμού. Εξάλλου, προς την κατεύθυνση αυτή μας οδηγεί και ο υπότιτλος του περιοδικού, ο οποίος το προσδιορίζει ως «*μηνιαίον δημοσίευμα φιλολογικόν, επιστημονικόν και παιδαγωγικόν του Πόντου*».

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα, στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα του οποίου κυφορείται η ιδέα έκδοσης του περιοδικού, διαφέρει αισθητά από τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα τόσο του ελλαδικού όσο και του οθωμανικού χώρου. Πρώτα απ' όλα η θέση του κολεγίου στον Πόντο οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα: οι Έλληνες μαθητές του κολεγίου δε δέχονται επιδράσεις μόνο από τα πνευματικά κινήματα που αναπτύσσονται στο ελληνικό κράτος, αλλά και από τα αντίστοιχα της Κωνσταντινούπολης. Έπειτα το κολέγιο, το οποίο ακολουθεί τις εκπαιδευτικές δομές των ανάλογων αμερικανικών κολεγίων, είναι δεκτικό στις επιδράσεις της ευρωπαϊκής παιδαγωγικής σκέψης, οι οποίες διεισδύουν μέσα από την οπτική των Ευρωπαίων καθηγητών του.

Η ανίχνευση των επιδράσεων αυτών στη διαμόρφωση των γλωσσικών και εκπαιδευτικών θέσεων των Ελλήνων φοιτητών είναι επιβεβλημένη, γιατί, μαζί με την κοινωνική προέλευση των μαθητών του κολεγίου, καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στο κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού.

Οπωσδήποτε, όμως, τα όποια συμπεράσματα δεν αφορούν το σύνολο των μαθητών του κολεγίου, αφού οι στάσεις που καταγράφονται απέναντι στον εκπαιδευτικό δημοτικισμό δεν εκφράζουν μια ενιαία αντίληψη. Επιπλέον, η στάση των μαθητών του κολεγίου απέναντι στον εκπαιδευτικό δημοτικισμό δεν εκφράζει και τη στάση των λοιπών σχολείων του οθωμανικού χώρου, τη δεδομένη χρονική περίοδο και από την άποψη αυτή τα όποια συμπεράσματά μας δεν είναι γενικεύσιμα.

Γιατί το κολέγιο της Μερζεφούντας, ένα ξένο σχολείο στην πολυεθνική οθωμανική αυτοκρατορία, αποτελούσε εξ ορισμού μία ιδιαιτερότητα.

1. Η διαμάχη για τη γλώσσα στις στήλες του *Πόντου*

Όταν εκδίδεται, το Μάρτιο του 1910, το πρώτο φύλο του φιλολογικού, επιστημονικού και παιδαγωγικού περιοδικού των μαθητών του ελληνικού Συλλόγου του κολεγίου, έχουν προηγηθεί, τόσο στην Αθήνα όσο και στην Κωνσταντινούπολη, σημαντικά γεγονότα, τα οποία σηματοδότησαν την άνδρωση του πνευματικού και κοινωνικού κινήματος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και την αντίστοιχη συσπείρωση των οπαδών του αντίθετου ιδεολογικού ρεύματος (Πατρικίου, 2000, σ. κγ· Χαραλάμπους, 1987, σ. 32· Φραγκουδάκη, 1987, σ. 23· Κορδάτος, 1973, σσ. 194-195· Τριανταφυλλίδης, 1912, σσ. 271-309· Γληνός, 1924, σσ. 3-45).

Ειδικότερα στο Ελληνικό Βασίλειο, και μάλιστα σε κοινωνικό επίπεδο, η άνοδος της αστικής τάξης και η ευθεία αμφισβήτηση του συστήματος αξιών που εξέφραζε η κατεστημένη εξουσία επιτάχυναν τις μεταβολές στην εκπαίδευση, τη γλώσσα, την ιδεολογία. Ο γλωσσικός αρχαϊσμός ταυτίστηκε στη συνείδηση των αστών με τα κατεστημένα συμφέροντα, ενώ η δυνατότητά του να οδηγήσει στην εθνική ολοκλήρωση μέσα από την αίσθηση της συνοχής και της συνέχειας στην οποία παρέπεμπε, αμφισβητήθηκε. Ο αστικός μετασχηματισμός της κοινωνίας και η εθνική αποκατάσταση θεωρήθηκαν, επομένως, στόχοι που επρόκειτο να υλοποιηθούν μόνο μέσα από την καλλιέργεια του γλωσσικού οργάνου της δημοτικής, το οποίο και εξέφραζε περισσότερες κοινωνικές κατηγορίες και ήταν κοντύτερα στο γλωσσικό αισθητήριο του συνόλου του Ελληνισμού (Μπουζάκης, 2002, σ. 69· Σβορώνος, 1976, σσ. 100-101). Μέσα σε αυτά τα ιδεολογικά πλαίσια οικοδομήθηκε η ιδέα του αστικού σχολείου, η οποία υπηρέτησε τα συμφέροντα των ανερχόμενων κοινωνικών στρωμάτων. Για να επιτευχθεί, όμως, η ουσιαστική καθιέρωση του αστικού σχολείου ήταν αναγκαία η σύμπραξη με την πολιτική εξουσία. Οι θετικές ή οι αρνητικές σχέσεις των οπαδών του νέου σχολείου με την εκάστοτε πολιτική εξουσία προσδιόρισαν την πορεία από τη μεταρρύθμιση στην αντιμεταρρύθμιση και αντίστροφα. Σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να ενταχθούν γεγονότα όπως η ίδρυση της *Εταιρίας της Εθνικής γλώσσας* το 1905 (Χαραλάμπους, 1987, σ. 34· Πατρικίου, 2000, σ. κ') η ίδρυση του *Αδερφάτου της Αθήνας* το 1909 και η ίδρυση του *Εκπαιδευτικού Ομίλου* το 1910.

Οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες στον ευρύτερο οθωμανικό χώρο δεν παρουσίαζαν, όμως, τα ίδια χαρακτηριστικά, ούτε ακολούθησαν την ίδια πορεία εξέλιξης. Ειδικότερα, το ελληνορθόδοξο μιλλέτ του οθωμανικού χώρου, μετά τις οθωμανικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου του Τανζιμάτ (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1998, σ. 4), αποτέλεσε τη βάση συγκρότησης των εκπαιδευτικών, πολιτικών και θρησκευτικών δομών του ομογενειακού στοιχείου.

Η συμμετοχή των λαϊκών εκπροσώπων του μιλλέτ στις εκπαιδευτικές δομές, μετά την ψήφιση των Εθνικών Κανονισμών (Παπαστάθης, 1987, σ. 3 κ.ε.), δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τη συγκρότηση μιας ισχυρής μεσαίας αστικής τάξης, η οποία απέκτησε ρόλο και λόγο, κινούμενη πάντοτε στα πλαίσια του μιλλέτ και των πατριαρχικών προνομίων (Σταματόπουλος, 2003, σ. 161· Εξερχτόγλου, 1996, σ. 33). Παρά το γεγονός ότι μετά το 1870 το ορθόδοξο μιλλέτ διένυε πλέον μια φάση μετεξέλιξης και κατακερματισμού του σε έθνη

(Σταματόπουλος, 2003, σ. 355), η διαμάχη των Ελληνοοθωμανών της ομογενειακής αστικής τάξης και των ελλαδοκεντρικών επηρέασε τις σχέσεις του ελληνικού κράτους με το Πατριαρχείο (Σταματόπουλος, 2003, σ. 365), χωρίς να διαφοροποιήσει καθοριστικά τις δομές της εκπαίδευσης, οι οποίες εξακολουθούσαν να εντάσσονται στη λογική του μιλλέτ και των πατριαρχικών προνομίων. Η διαφοροποίηση συντελέστηκε μόνο προς την κατεύθυνση της λαϊκοποίησης ή της εκκοσμίκευσης της εκπαίδευσης (Σταματόπουλος, 2003, σ. 323 κ.ε.), αφού ο ρόλος των λαϊκών σε κεντρικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο περιφερειακών κοινοτήτων διευρύνθηκε και επηρέασε τους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Αναγνωστοπούλου, 1997, σσ. 29-44).

Σε αυτό το επίπεδο ιδεολογίας θα πρέπει να εντάξουμε τον Ελληνικό Φιλολογικό Σύλλογο Κωνσταντινουπόλεως, αλλά και τους περισσότερους Συλλόγους της Πόλης, στους οποίους η διαμάχη ανάμεσα στη δημοτική και στην καθαρεύουσα δεν ήταν άγνωστη, η κυριαρχία όμως της λόγιας γλώσσας συνδέθηκε με τα κοινωνικά δεδομένα του ίδιου του Συλλόγου και, επομένως, με τη θεσμοποίηση της λόγιας γλώσσας ως γλώσσας των μορφωμένων κοινωνικών τάξεων, τις οποίες εξέφραζε ο Σύλλογος. Επομένως, η πρόθεση των μελών του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου να επιβάλουν τη λόγια γλώσσα στην εκπαίδευση μπορεί να αποδοθεί στον αυτοπροσδιορισμό των μελών του Συλλόγου ως εκπροσώπων μιας εγγράμματης κοινότητας μορφωμένων, η οποία συμπεριλάμβανε ένα πεπαιδευμένο κοινό στα αστικά κέντρα της αυτοκρατορίας. Για την κοινότητα αυτή η λόγια γλώσσα εμφανιζόταν να διαθέτει τις προϋποθέσεις να γίνει η ενιαία γλώσσα, καταλύοντας τις ιδιαιτερότητες των τοπικών διαλέκτων των ελληνοφώνων της αυτοκρατορίας (Εξερχτόγλου, 1996, σ. 120).

Με την επανάσταση των Νεοτούρκων (Αναγνωστοπούλου, 1997, σ. 35· Μπέτσας, 2003, σ. VII) επιχειρήθηκε σταδιακά η αντικατάσταση του μιλλέτ από ένα έθνος οθωμανικό, κοσμικό ως προς τις αναφορές του. Το πέρασμα από την κοινωνία των μιλλέτ στα πολιτικο-εθνικά σύνολα έθεσε σε αμφισβήτηση τις δικαιοδοσίες των θρησκευτικών αρχηγών, συνέβαλε στην εκκοσμίκευση των θεσμών και αναγόρευσε το Νεοτουρκικό Κράτος σε πηγή των εξουσιών. Την περίοδο αυτή, τόσο το Πατριαρχείο όσο και η κοσμική ηγεσία των ομογενών, η οποία αμύνθηκε στον αρχόμενο εκτουρκισμό, αντιλαμβανόταν το ελληνικό κράτος ως πολιτικό εθνικό κέντρο. Ταυτόχρονα, το Πατριαρχείο, προκειμένου να μην απολέσει τον εθναρχικό του ρόλο στο σύνολο των ελληνοποιημένων πληθυσμών της αυτοκρατορίας, νομιμοποίησε τον οι-

κουμενικό του χαρακτήρα μέσα από την ανάδειξη του ελληνικού κράτους σε πολιτικό κέντρο των Ρωμιών και, επομένως, αυτοαναιρέθηκε ως προς τις οικουμενικές του διαστάσεις. (Αναγνωστοπούλου, 1997, σ. 495).

Την περίοδο, λοιπόν, του αρχόμενου εθνοκεντρικού κρατισμού των Νεοτούρκων, η κυρίαρχη ιδεολογία στην Κωνσταντινούπολη διευκόλυνε την προσφυγή σε ελλαδοκεντρικά πρότυπα. Είναι η εποχή που διαμορφώθηκαν οι προϋποθέσεις για τη δυναμική παρουσία μιας οθωμανικής εργατικής τάξης, ένα κοινωνικό φαινόμενο που εκδηλώθηκε ταυτόχρονα με την επανάσταση των Νεοτούρκων στα αστικά κέντρα, οδήγησε, όμως, γρήγορα σε ατροφία, με την επικυριαρχία του εθνικού λόγου, που αντιστάθηκε στις διαδικασίες εκτουρκισμού.

Αυτή η απόπειρα ριζοσπαστικής έκφρασης του κοινωνισμού στον οθωμανικό χώρο ως έχουσα αναλογίες με τα ιδεολογικά κινήματα του ελλαδικού κράτους συνέβαλε στη δημιουργία των προϋποθέσεων έκφρασης του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Ενός δημοτικισμού, όμως, που ενσωμάτωσε στην επιχειρηματολογία του τον εθνικό λόγο και αντιμετώπισε τη δημοτική ως παράμετρο εθνικής συνοχής. Πραγματικά, την ίδια περίοδο ιδρύθηκε το *Αδερφάτο της Δημοτικής* (Πατρικίου, σ. 35), ή *Αδερφάτο «Ανάσταση»*, το οποίο νομιμοποίησε την ύπαρξή του στα πλαίσια των συνταγματικών αλλαγών του 1908, με επικεφαλής τον Φώτη Φωτιάδη (Παπακώστας, 1985), στόχος του οποίου ήταν να ενώσει όλες τις τάξεις σε κοινή εθνική ζωή. Ο κύκλος των προσώπων που απάρτιζαν το Αδερφάτο δέχτηκε ότι ένα μεγάλο μέρος της εθνικής στασιμότητας οφειλόταν στην αναχρονιστική παιδεία, όπου κυριαρχούσε ο σχολαστικισμός και η χρήση της καθαρεύουσας. Τα μέλη, λοιπόν, του Αδερφάτου της Πόλης φρονούσαν ότι η κυριαρχία της δημοτικής, με την ανανεωτική πνοή που αυτή κόμιζε, θα οδηγούσε στην πρόοδο της κοινωνίας, στην προσέγγιση των κοινωνικών τάξεων και στη συσπείρωση του ελληνισμού (Σκοπετέα, 1984, σ. 32). Η έκδοση του βιβλίου του Ελισαίου Γιαννίδη *Γλώσσα και Ζωή* το 1908 (Γιαννίδης, 1933) και η έκδοση της εφημερίδας *Λαός* με Διευθυντή τον Ν. Γιαννιό αποτέλεσαν την πρώτη δυναμική προσπάθεια του Αδερφάτου να ασκήσει ένα είδος κοινωνικής παρέμβασης και να κάνει γνωστές τις ιδέες του.

Αντιμέτωποι με την αναγωγή της Αθήνας σε εθνικό κέντρο του ομογενειακού στοιχείου μετά το 1908, αλλά και με το μεγαλοϊδεατισμό της υπεροχής του ελληνικού έθνους στα πλαίσια του ορθόδοξου μιλλέτ της περιόδου του Τανζιμάτ, οι μαθητές του αμερικανικού κολεγίου της Μερζεφούντας δέχτηκαν επι-

δράσεις τόσο από τα ιδεολογικά ρεύματα της Αθήνας όσο και από το πνευματικό κίνημα του δημοτικισμού στην Κωνσταντινούπολη.

Αν παρακολουθήσουμε, λοιπόν, τα κείμενα τα οποία περιλαμβάνονταν στο περιοδικό *Πόντος* και αφορούσαν στη γλώσσα, θα διαπιστώσουμε ότι οι Έλληνες μαθητές του κολεγίου θεωρούσαν απαραίτητη μια συζήτηση γύρω από τη συνταγματική καθιέρωση της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους (Δημαράς, σ. λζ') και μια κριτική αποτίμηση των απόψεων του Ελισσαίου Γιαννίδη, όπως αυτές διατυπώνονται στο βιβλίο του *Γλώσσα και Ζωή* (Πατρικίου, 2000, σ. κστ'). Το πρώτο θέμα είναι καταφανέστατα επηρεασμένο από όσα εκδηλώνονταν στο επίπεδο της πολιτικής πράξης στο ελληνικό κράτος, ενώ ο δεύτερος προβληματισμός αφορούσε στην ιδεολογία του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, όπως αυτή εκφραζόταν μέσα από το προοδευτικό κίνημα της Κωνσταντινούπολης.

Η πρώτη συζήτηση για τη γλώσσα στις στήλες του περιοδικού *Πόντος* είχε ως αφετηρία της τη συνταγματική καθιέρωση της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας και οφειλόταν στον Ραφαήλ Δημητρακόπουλο. Οι θέσεις του συντάκτη αναπτύχθηκαν σε δύο διαδοχικά τεύχη του περιοδικού και μάλιστα στο άρθρο του που έφερε τον τίτλο «Το γλωσσικό ζήτημα, σκέψεις και πορίσματα» (*Πόντος*, Β, 8.4.1911, σσ. 117-120· Δημητρακόπουλος 9, Μάιος 1911, σσ. 117-120) και θα μπορούσαν να προσδιοριστούν ως αντιλήψεις που ανήκουν στη λεγόμενη «μέση οδό».

Στο άρθρο, ο συντάκτης αποπειράθηκε να αιτιολογήσει το φαινόμενο της διγλωσσίας, της παράλληλης δηλαδή ύπαρξης δύο μορφών της ίδιας γλώσσας, το οποίο παρατηρούνταν στην ελληνική κοινωνία. Αρχικά, έγινε αναφορά στο κλέος της αρχαίας γλώσσας, η οποία έκανε τους νεότερους να παραβλέψουν το διάστημα που παρήλθε και να τη χρησιμοποιούν με υπερηφάνεια. Επειδή, όμως, κατά την άποψη του συντάκτη, ο χρόνος παρήλθε και οι ανάγκες της ζωής άλλαξαν, ήταν λάθος να τίθεται «νέος οίνος εις παλαιούς ασκούς», αφού οι νέες περιστάσεις δεν εκφράζονται με παλιούς τύπους. Κατά την προσωπική του εκτίμηση, επειδή η γλώσσα της λόγιας παράδοσης δεν ανταποκρινόταν πλέον στις νέες απαιτήσεις της ζωής του λαού, αυτός δημιούργησε δική του γλώσσα που εκφράζει τους παλμούς της καρδιάς του. Διαμόρφωσε δηλαδή νέα γλώσσα, την οποία, σύμφωνα με μια ποιητική διατύπωση, όλοι οι Έλληνες ρουφούσαν με το μητρικό τους γάλα και όλοι οι υψηλοί και οι χαμηλοί, οι μορφωμένοι και οι αμόρφωτοι μεταχειριζόνταν στις καθημερινές τους συνα-

ναστροφές. Ως κατακλείδα, λοιπόν, του προβληματισμού του πρόβαλε την αναπόφευκτη δημιουργία διγλωσσίας, την οποία τόσο οι καθαρολόγοι όσο και οι δημοτικιστές αντιμάχονταν, ο καθένας από τη δική του σκοπιά και με το δικό του τρόπο.

Στηλίτευσε, στη συνέχεια, την πρόθεση της Βουλής να λύσει το ζήτημα: «δι' όνομα της επιστήμης δεν εμάθομεν εισέτι ότι η γλώσσα κανονίζεται ουχί δι' επιβουλών της πολιτικής αλλά αναπτύσσεται διά νόμων εσωτερικών, είναι ο καρπός των διαθέσεων εκάστου ημών... αι γλώσσαι δεν κατασκευάζονται εν τοις εργαστηρίοις των νομοθετικών σωμάτων, αλλά απεικονίσεις ούσαι του πνεύματος εκπορεύονται εκ των σπλάχνων αυτού του λαού. Η μόνη γλώσσα ήτις αποτελεί τέλειον όργανον της διανοίας είναι εκείνη ήτις στηρίζεται εις την κρηπίδα της ζωής συνηθείας... η γλώσσα περιφρονεί τας ασυγχωρήτους επεμβάσεις τρίτων και αναπτύσσεται σύμφωνα με τας απαιτήσεις του οργανισμού αυτής. Άλλη εξουσία εκτός των νόμων της συνήθειας δεν αναγνωρίζεται εις το βασίλειον των πνευματικών οργανισμών». Στις αποτιμήσεις του αρθογράφου είναι φανερή η θεώρηση της γλώσσας ως ζωντανού οργανισμού, ο οποίος αναπτύσσεται αβίαστα, χωρίς επεμβάσεις εξωτερικών παραγόντων, αφού απορρέει από τον ίδιο το λαό, ο οποίος και εκφράζεται μέσα από αυτήν. Με το ίδιο πνεύμα απέρριψε και τα επιχειρήματα εκείνων που αναφέρονταν στην αναγκαιότητα του νομοθετήματος της Βουλής για την εξασφάλιση της πραγματικής γλώσσας του έθνους και την αποτροπή του εκχυδαϊσμού του γλωσσικού οργάνου.

Η τελική πρότασή του για την εξάλειψη της διγλωσσίας ήταν να δοθεί στις δύο γλώσσες ένα ευρύ πεδίο χώρου και χρόνου για την εξέταση της φυσικής υπεροχής μιας από αυτές. Η αβίαστη φυσική επιλογή θα δώσει τη λύση, γιατί η ασθενέστερη γλώσσα θα πεθάνει από ατροφία.

Στο επόμενο τεύχος του περιοδικού ο συντάκτης συνέχισε τις σκέψεις του με την επισήμανση ότι η προφητεία για γλώσσα που θα επικρατήσει τελικά είναι κατακριτέα, όχι όμως και η πρόρρηση.

Επιχειρώντας, λοιπόν, μια πρόρρηση αναφορικά με το θέμα, τόνιζε ότι ένα από τα κριτήρια που οφείλουμε να προκρίνουμε για να εκτιμήσουμε το μέλλον των δύο γλωσσών, της δημοτικής και της καθαρεύουσας, ήταν αυτό της χρησιμότητας, γιατί είναι γελοίο να χαρακτηρίζουμε ως χυδαία γλωσσικά ιδιώματα κοινής καταλήψεως και χρήσεως, αφού ό,τι συνηθίζουμε, μας φαίνεται ωραίο.

Στη συνέχεια αναφέρθηκε στην υπεροχή της καθαρεύουσας ως γλώσσας των αφηρημένων ιδεών και των επιστημονικών όρων, και της αναγνώρισε τη δυνατότητα να διατυπώνει επιστημονικές αλήθειες με σαφήνεια και πληρότητα. Το σφάλμα των ψυχαραισιών βρισκόταν, κατά τη γνώμη του, στην προσπάθειά τους να υποκαταστήσουν σε όλες τις χρήσεις την καθαρεύουσα, ακόμα και σε πεδία που αυτό ήταν αδύνατο.

Ακόμα, η δημοτική υπερείχε, κατά την κρίση του, στην κοινή ζωή του έθνους, στα αισθήματα και στην ποίηση. Και σε αυτό πλανώνταν οι καθαριστές, στο ότι δηλαδή προσπαθούσαν να υποκαταστήσουν τους δημοτικιστές στη χρήση των ζωντανών λέξεων ή φράσεων της δημοτικής, που χρησίμευαν στην περιγραφή των ψυχικών καταστάσεων.

Επομένως, κατέληξε ότι η καθεμιά γλώσσα έχει ειδικό προορισμό και ειδική αποστολή. Άρα, η διγλωσσία ανάμεσα στο λόγο του πνευματικού βίου και στη γλώσσα της εθνικής ζωής θα παύσει όταν παύσει και η πνευματική ολιγαρχία και ο πνευματικός λήθαργος του λαού και όταν επικρατήσει η πραγματική δημοκρατία του πνεύματος. Τότε θα έχουμε το συμφυρμό των δύο γλωσσών στη χοάνη της ζωής. Ο χρόνος θα κρίνει, ενώ οι διαμάχες δεν οδηγούν παρά σε «θαλασσοποίηση» του θέματος.

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι οι θέσεις αυτές αποπειρώνταν να συγκεράσουν τις προοδευτικές με τις συντηρητικές θέσεις και να αποδώσουν τόσο στη δημοτική όσο και στην καθαρεύουσα ένα ξεχωριστό πεδίο δράσης. Είναι, όμως, εξίσου εμφανές ότι ο συντάκτης του άρθρου αγνοούσε σκόπιμα το κοινωνικό υπόβαθρο του διαλόγου για τη δημοτική ή την καθαρεύουσα και τα συμφέροντα των κοινωνικών ομάδων οι οποίες αντιμάχονταν. Επομένως, η προσπάθειά του κινούνταν σε αφηρημένο και θεωρητικό επίπεδο.

Το θέμα επανήλθε στο προσκήνιο τον Οκτώβριο του 1911 (*Πόντος*, Γ, 10-11, Ιούνιος-Ιούλιος 1912, σσ. 166-167), οπότε, κατά την τακτική συνεδρίαση του μήνα και μετά από διάλεξη «περί του γλωσσικού ζητήματος» από τον Λ. Καζέζογλου, ξεκίνησε μεγάλη συζήτηση για το γλωσσικό ζήτημα και για τη στάση που έπρεπε να υιοθετήσει ο Σύλλογος των Ελλήνων μαθητών του κολεγίου απέναντι στο θέμα αυτό. Οι αντίπαλες μερίδες όξυναν την αντιπαράθεσή τους, καθώς έπεσε στο τραπέζι η πρόταση να γράφονται τα Πρακτικά των συνεδριάσεων του Συλλόγου στη δημοτική γλώσσα από τον Ειδικό Γραμματέα του Συλλόγου. Η άρνηση του Διοικητικού Συμβουλίου να αποδεχτεί την πρόταση οδήγησε τον Ειδικό Γραμματέα σε παραίτηση. Η κρίση στις σχέσεις

των μελών του Διοικητικού Συμβουλίου αποσοβήθηκε με την υιοθέτηση μιας συμβιβαστικής φόρμουλας. Συγκεκριμένα, τα μέλη του Συλλόγου αποδέχτηκαν ότι, μολονότι η δημοτική δεν ήταν απορριπτέα, τα Πρακτικά έπρεπε να εξακολουθήσουν να γράφονται στην καθαρεύουσα και επειδή αυτή θεωρήθηκε επίσημη γλώσσα του συλλόγου και επειδή έλειπε εκείνος που μπορούσε να χειριστεί με συνέπεια τη δημοτική.

Η επιχειρηματολογία αυτή φάνηκε να παρακάμπτει το πρόβλημα με την αναγόρευση της καθαρεύουσας σε επίσημη γλώσσα του συλλόγου κατ' αναλογία προς την αναγόρευσή της σε επίσημη γλώσσα του κράτους από την Ελληνική Βουλή. Όσο για την αδυναμία σωστής χρήσης της δημοτικής, η τοποθέτηση ήταν ρεαλιστική, αφού η δημοτική δε διδασκόταν στα σχολεία του υπόδουλου ελληνισμού.

Το επόμενο άρθρο το οποίο έθιγε το γλωσσικό ζήτημα ήταν αυτό του Χ. Τερζόπουλου και δημοσιεύτηκε στον *Πόντο* του Οκτωβρίου του 1913 (*Πόντος*, Ε, 37-38-39, Αύγουστος, Σεπτέμβριος, Οκτώβριος 1913, και Τερζόπουλος, σσ. 11-18).

Το άρθρο εξέφραζε όχι μόνο τη λογική του αμυνόμενου αλλά και του επιτιθέμενου πλέον δημοτικισμού. Ήταν γραμμένο στη δημοτική και δήλωνε επηρεασμένο από τη *Γλώσσα και Ζωή* του Γιαννίδη. Ο συντάκτης του θεωρούσε ότι πρωτοτυπούσε ως προς τον τρόπο που ανέπτυξε τις βασικές ιδέες του και παρακαλούσε να γίνουν παρατηρήσεις όχι σχετικές με τη γλώσσα του άρθρου, αλλά με την ουσία του.

Ξεκινώντας το άρθρο του, ο Τερζόπουλος παρομοίαζε το γλωσσικό μας ζήτημα με πάλη η οποία διεξάγεται ανάμεσα σε δύο παλαιστές, μια πάλη ανάμεσα στα περασμένα και στα τωρινά. Συνεχίζοντας, μάλιστα, τη σκέψη του προσδιόριζε τα στοιχεία που αντιπαρατίθεντο και τα οποία ήταν κατά τη γνώμη του ο σχολαστικισμός και η λογική, η πρόληψη και η επιστήμη, το πρακτικό πνεύμα και η αρχαιομανία. Μέσα από τα ζεύγη των αντιτιθέμενων τάσεων γινόταν φανερό ότι ο Τερζόπουλος απέδιδε στην προοδευτική πλευρά τη λογική, την επιστήμη και το πρακτικό πνεύμα, και στην αντιδραστική μερίδα το σχολαστικισμό, την πρόληψη και την αρχαιομανία. Οι δύο αυτές διαμετρικά αντίθετες λογικές εξέφραζαν την ουσία του γλωσσικού ζητήματος και αποτελούσαν τους άξονες αναφοράς όσων επιχειρηματολογούσαν υπέρ ή κατά της δημοτικής γλώσσας.

Στη συνέχεια, εδραίωνε τη σκέψη του για την ποιοτική υπεροχή της δημοτικής με κριτήριο τη ζωντάνια και τη χρησιμότητα. Κατ' αυτόν, η καθαρεύου-

σα συμπορευόταν με το επίσημο, με το γελοίο, με την ψευτιά, και ποτέ με το ανεπίσημο, με το εκφραστικό, με την ειλικρίνεια. Ήταν ψεύτικη, τυπική, χωρίς έκφραση, χωρίς χάρη, χωρίς δύναμη, γιατί ήταν τεχνητή. Ως τέτοια μπορούσε, κατά την κρίση του, να μιλήσει στο νου, όχι όμως στην καρδιά. Αντίθετα, η δημοτική ζώντας στο στόμα ενός ζωντανού λαού υποβλήθηκε σε αλλαγές που είχαν φανερή τάση προς την απλούστευση των γραμματικών τύπων και την κυριαρχία των απλών και σύντομων λέξεων.

Αμέσως μετά, απέρριψε κατηγορηματικά τη λύση της παράλληλης ύπαρξης των δύο γλωσσών, οι οποίες μπορούσαν να συνυπάρξουν και να καλύψουν διαφορετικές ανάγκες. Τόνισε ότι οι σύγχρονοί του, στην προσπάθειά τους να αντικαταστήσουν τη δημοτική με την καθαρεύουσα, πήραν τον αντίθετο δρόμο και οδηγήθηκαν, κατά συνέπεια, σε μια εξέλιξη συνθετική και όχι αναλυτική. Πρόκειται για ένα μη φυσικό δρόμο, γιατί αντίκειται στη φύση του ανθρώπινου μυαλού, που ρέπει προς το απλό και το ευκολονόητο. Αν σήμερα έχουμε κάποια φιλολογία, αυτή είναι γραμμένη στη μητρική μας γλώσσα. Η δημοτική έχει το μονοπώλιο στην ποίηση. Ακόμα και ο πιο φανατικός καθαριστής δεν μπορεί να της αρνηθεί τη χάρη, τη ζωή και την έκφρασή της στην ποίηση. Είναι, όμως, παράδοξο το γεγονός ότι πολλοί, βλέποντας την κυριαρχία της δημοτικής στη λογοτεχνία και πιστεύοντας στην αναγκαιότητα διατήρησης της καθαρεύουσας, αποπειρώνται να τα συγκεράσουν και εκφράζουν τη θεωρία ότι πρέπει να έχουμε δύο γλώσσες, τη δημοτική για το διάλογο, την ποίηση και τη φιλολογία εν γένει, και την καθαρεύουσα για την επιστήμη και την ιστορία.

Τέλος, προσδιορίζοντας τα δεινά της σημερινής μας κατάστασης, ο συντάκτης αναφέρθηκε στο γεγονός ότι αυτά έπρεπε να αποδοθούν σε μια πληθώρα παραμέτρων. Αρχικά, στην αδυναμία της καθαρεύουσας να συμβάλει στον τριπλό σκοπό του εκπαιδευτικού συστήματος, την ηθική-αισθητική καλλιέργεια, τη γνωστική κατάρτιση και την ανάπτυξη της θέλησης του παιδιού. Έπειτα, στην αδυναμία της καθαρεύουσας να αποτελέσει ένα ευέλικτο εκφραστικό μέσο, ικανό να βοηθήσει το παιδί να εκφράσει την καρδιά του. Έτσι, στο σύγχρονό του εκπαιδευτικό σύστημα με την άτεγκτη κυριαρχία της καθαρεύουσας εμποδίστηκε η ελεύθερη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, αναπτύχθηκε η αποστήθιση και η επιπόλαια γνώση, αμβλύθηκε η ηθική των παιδιών, γιατί καλλιεργήθηκε η αμυντική υποκριτική τους στάση, και, τέλος, καλλιεργήθηκε το μίσος του παιδιού προς το βιβλίο, με αποτέλεσμα να μην

ενεργοποιηθεί δημιουργικά η θέλησή του. Παράλληλα, στην επιχειρηματολογία του τέθηκε ένας ακόμα άξονας προβληματισμού, ο οποίος δε θα έχει συνέχεια, και αφορούσε, κατά την εκδοχή του συγγραφέα, στην επίδραση της εκκλησιαστικής καθαρεύουσας η οποία μείωσε τη θρησκευτικότητα του Έλληνα, γιατί δεν επιδρούσε στην καρδιά, αλλά μόνο στο νου του.

Στο αμέσως επόμενο τεύχος (*Πόντος*, Ε, 40-41, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1914, και Τερζόπουλος, σσ. 30-34), ο Τερζόπουλος ανέτρεψε με δόκιμη επιχειρηματολογία και άφθονα παραδείγματα «τα ξυπόλυτα επιχειρήματα των οπαδών του γλωσσικού αρχαϊσμού». Απέδειξε, δηλαδή, ότι η δημοτική δεν ήταν χυδαία γλώσσα, δεν υπήρξε αποτέλεσμα παραφθοράς, ότι αφομοίωνε δημιουργικά τις ξένες λέξεις που εμπεριείχε και διέθετε τη δική της γραμματική.

Στο τεύχος του Ιουλίου του 1914 δημοσιεύτηκε το πιο συντηρητικό από τα άρθρα του περιοδικού «*Πόντος*» το οποίο ανήκε στον Κ. Χουρμουζιάδη (*Πόντος*, Ε, 47-48, Ιούλιος 1914, σσ. 141-145). Στο άρθρο του με τίτλο «Περί λαλουμένης και μαλλιαρικής» εκφραζόταν η αναγκαιότητα επιβολής της καθαρεύουσας.

Ο αρθρογράφος εισήγαγε στη θεώρησή του στοιχεία κοινωνικού προβληματισμού, αφού κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η χρήση της μαλλιαρής από τη μια δεν απέδιδε τη γλώσσα του λαού, αφού διαφοροποιούνταν από τον τρόπο που χρησιμοποιούσε τη γλώσσα ο λαός και από την άλλη πρόσβαλε το γλωσσικό αισθητήριο των μορφωμένων, υποχρεώνοντας τους αστούς της Κωνσταντινούπολης να εξομοιωθούν με τους αγρότες της Θράκης.

Έφερε μάλιστα παραδείγματα από την αρμενική, την τουρκική αλλά και από ευρωπαϊκές γλώσσες, προσπαθώντας να αποδείξει ότι η ομοιομορφία δεν υπήρξε το ζητούμενο στις διάφορες γλώσσες. Κατέληξε τέλος ότι ο μαθητής έπρεπε να μάθει την καθαρεύουσα αφού την επέβαλε ο νόμος, ήταν η επίσημη γλώσσα του σχολείου και του έθνους και οι γλωσσολόγοι συμφωνούσαν ότι προς το παρόν η δημοτική δεν μπορούσε να καλύψει όλες τις ανάγκες του βίου και επομένως δεν μπορούσε να αντικαταστήσει την καθαρεύουσα. Στην επιχειρηματολογία του η νομιμοποίηση της καθαρεύουσας απέρρεε από τις διατάξεις του Συντάγματος, ενώ η δημοτική καταδικαζόταν ως μη πλήρης και ως ανέτοιμη να περιγράψει τις ποικίλες εκφάνσεις του βίου.

Οι θέσεις του Χουρμουζιάδη έγιναν αντικείμενο έντονων αντιπαραθέσεων στη συνεδρία των μελών του Συλλόγου, η οποία ακολούθησε μετά την εισήγησή του. Η συζήτηση υπήρξε τόσο έντονη, όπως καταγράφηκε στο τεύχος του Δε-

κεμβρίου του 1914, ώστε εν όψει των αρχόμενων διακοπών αναβλήθηκε για το επόμενο έτος (*Πόντος*, έτος Ε, 40-41, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1914, σσ. 47-48).

2. Οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση στο περιοδικό *Πόντος*

Οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση που περιγράφονται στο περιοδικό *Πόντος* ήταν φανερά επηρεασμένες από τον ίδιο το χαρακτήρα του σχολείου. Πραγματικά το αμερικανικό κολέγιο του Πόντου, όπως διαφαινόταν μέσα από τις περιγραφές των Ελλήνων μαθητών του στο περιοδικό που εξέδιδαν, δεν ήταν ένα παραδοσιακό σχολείο, αλλά ένα σχολείο επηρεασμένο ουσιαστικά από τις αρχές του Dewey και από το σχολείο εργασίας του Kerschensteiner (Δανασής-Αφεντάκης, 1993, σσ. 99-122· Albert Reble, 2002, σσ. 457-468). Την περίοδο, μάλιστα, κατά την οποία εκδιδόταν το περιοδικό *Πόντος* εκδόθηκαν δύο σημαντικά βιβλία, τα οποία αποτέλεσαν την απαρχή έντονων συζητήσεων στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης. Πρόκειται για το βιβλίο του Dewey *How to think*, το οποίο εκδόθηκε το 1910 (Κατσαμπάς, 1930) και προσδιόριζε το σύστημα του νέου σχολείου του Dewey, και για το βιβλίο του Kerschensteiner *Der Begriff der Arbeitsschule*, που εκδόθηκε το 1912 και αποτέλεσε το ευαγγέλιο του μετέπειτα κινήματος για την εγκαθίδρυση του σχολείου εργασίας στο ελλαδικό κράτος.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής και εξωσχολικής δραστηριότητας των μαθητών του κολεγίου, όπως προσδιορίζονταν στο περιοδικό τους, επηρεάζονταν από τρεις κυρίως παράγοντες: την κοινοτική οργάνωση, τη βούληση για συμπόρευση με τη βιομηχανική ανάπτυξη και την πρόοδο του εμπορίου, την παρακολούθηση της επιστημονικής εξέλιξης σε όλα τα πεδία.

Η κοινοτική οργάνωση, η οποία αποτελούσε και συστατικό στοιχείο της παιδαγωγικής φιλοσοφίας τόσο του Dewey όσο και του Kerschensteiner, μπορούσε να φτάσει στο αμερικανικό κολέγιο μέσα από δύο δρόμους: από το κλίμα που διαμορφωνόταν εξαιτίας της απήχησης του Dewey στις Η.Π.Α., μια και το συγκεκριμένο σχολείο παρακολουθούσε τα αντίστοιχα της Αμερικής ως προς τις δομές και την παιδαγωγική φιλοσοφία (*Πόντος*, Δ, 25-26, Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1912, σσ. 7-10) ή μέσα από τους καθηγητές του κολεγίου, πολλοί εκ των οποίων προέρχονταν από την Ευρώπη.

Η οργάνωση της σχολικής ζωής σε κοινοτική βάση και η ανάπτυξη της κα-

θοδηγούμενης αυτενεργού δράσης των μαθητών πραγματωνόταν μέσα από την οργάνωση σε Συλλόγους, οι οποίοι έθεταν πολιτιστικούς σκοπούς (*Πόντος*, Γ, 10-11, Ιούνιος-Ιούλιος 1912, σσ. 166-167). Στα πλαίσια του Συλλόγου οργανώνονταν διαλέξεις, πραγματοποιούνταν εκδόσεις (*Πόντος*, Β, 3, Νοέμβριος 1910, σ. 61), διεξάγονταν αθλητικοί αγώνες, οργανώνονταν φιλολογικοί διαγωνισμοί, συζητήσεις με διαλεκτική επιχειρηματολογία (*Πόντος*, Γ, 4, Δεκέμβριος 1911), μουσικές εκδηλώσεις (*Πόντος*, Β, 9, Μάιος 1911, σσ. 117-120), ρητορικές επιδείξεις (*Πόντος*, Δ, 31-7, Φεβρουάριος 1913) και εσπερίδες με ποικίλο περιεχόμενο (*Πόντος*, Β, 10, Ιούνιος 1911, σσ. 117-120). Οργανωμένο πάνω σε αυτή τη βάση, το σχολείο μεταβαλλόταν σε τόπο ενεργού κοινωνικής ζωής και παρείχε τα ερεθίσματα για ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο σημείο, μάλιστα, αυτό αξίζει να τονιστεί ότι αποδόθηκε τόσο μεγάλη έμφαση στη ζωή του σχολείου, ώστε εκδόθηκε από το κολέγιο και χειρόγραφο λεύκωμα με πληροφοριακό υλικό για αυτήν (*Πόντος*, Β, 10, Ιούνιος 1911, σσ. 117-120).

Η έμφαση στην καλλιέργεια της βούλησης του μαθητή και της αυτενέργειάς του για τη διαμόρφωση μιας αυτόνομης ηθικά προσωπικότητας, παιδαγωγικές αρχές που μας οδηγούν τόσο στον Dewey όσο και στον Kerschensteiner ή τον Gaudig, διατυπώθηκαν σε άρθρα του περιοδικού εγκαινιάζοντας μια νέα παιδαγωγική αντίληψη (*Πόντος*, Β, 3, Σεπτέμβριος 1910, σσ. 1-3). Συγκεκριμένα, ο αρθρογράφος απέρριψε τον παραλληλισμό των μαθητών με φυτικό οργανισμό, στον οποίο η μόνη παράμετρος για την επιτυχία ήταν το κατάλληλο περιβάλλον. Επισήμανε ότι ο άνθρωπος έχει αυτόνομη βούληση και προσωπικότητα και ότι ο κύριος παράγοντας που συντελεί στη μόρφωσή του είναι η επιμέλεια, η φροντίδα και η θέλησή του. Η παιδαγωγική φροντίδα, επομένως, βρισκόταν στη διέγερση της αυτενέργειας του μαθητή. Σε αυτό το ιδεολογικό κλίμα κινήθηκαν και άρθρα που αντιλαμβάνονταν την επιστήμη της Παιδαγωγικής, «την Παιδαγωγίαν ή Πνευματαγωγίαν, ως αγωγήν του πνεύματος από ηθικοθηρησκευτικής απόψεως». Οι σκέψεις αυτές που παρέπεμπαν στις ηθικοπαιδαγωγικές αντιλήψεις του Fichte (Reble, σσ. 308-314) έρχονταν στο περιοδικό κατευθείαν από την ευρωπαϊκή εμπειρία, την οποία αντιπροσώπευε ο ξένος καθηγητής του κολεγίου Tracy (*Πόντος*, Γ, 6, Φεβρουάριος 1912, σσ. 83-86) και καταδείκνυε τη διείσδυση του παιδαγωγικού προβληματισμού της Ευρώπης στον Πόντο.

Επιπλέον, το συγκεκριμένο σχολείο δεν υπήρξε απομονωμένο από την ενεργό κοινωνική ζωή του Πόντου και ειδικότερα της Μερζεφούντας, αφού

παρενέβαινε δυναμικά σε αυτήν με τη φιλοξενία εκδρομικών που προέρχονταν από Συλλόγους περιοχών του Πόντου, όπως του Παρευξείνιου Συλλόγου Αναγέννησις Αμισού (*Πόντος*, Α, 2, Μάιος 1910, σ. 33), με την παρακολούθηση της δράσης του Φιλεκπαιδευτικού Συνδέσμου Μέγας Βασίλειος Μερζεφούντας, ο οποίος παρενέβαινε με τη σύσταση Επιτροπών για την παρακολούθηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των σχολείων της πόλης (*Πόντος*, Γ, 4, Δεκέμβριος 1911) ή με την αποστολή των τευχών του περιοδικού σε όλο τον μικρασιατικό και τον ελλαδικό χώρο, με αντάλλαγμα την παραλαβή περιοδικών εκδόσεων που εκδίδονταν σε άλλα μέρη και τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης του κολεγίου.

Στο ιδεολογικό κλίμα των παιδαγωγικών αρχών του Dewey θα πρέπει να αποδοθεί και η κατάφαση που εκδηλωνόταν, τόσο σε επίπεδο προγραμμάτων όσο και σε επίπεδο θεωρητικών αναλύσεων που περιλαμβάνονταν στο περιοδικό, απέναντι στη βιομηχανική ανάπτυξη και την πρόοδο των επιστημών ή του εμπορίου. Συγκεκριμένα, όπως συνάγεται έμμεσα από όσα καταγράφονται στο περιοδικό *Πόντος*, η έμφαση στη διδασκαλία των θετικών επιστημών ήταν συστατικό στοιχείο των αναλυτικών προγραμμάτων του κολεγίου (*Πόντος*, έτος Α, 2, Μάρτιος 1910, σ. 32), ενώ οι απόφοιτοί του συνέχιζαν τις σπουδές τους σε τμήματα των θετικών επιστημών των ξένων πανεπιστημίων (*Πόντος*, Δ, 27-3, Οκτώβριος 1912, σ. 48), κάτι το οποίο πιστοποιούσε το υψηλό επίπεδο κατάρτισής τους στον τομέα αυτό.

Ένα ακόμα δεδομένο για τα αναλυτικά προγράμματα του κολεγίου υπήρξε η έμφαση στις γλώσσες, ενώ ως έλλειμμα του κολεγίου προβλήθηκε η απουσία μαθημάτων εμπορικού χαρακτήρα, γεγονός που αποτελούσε και το ζητούμενο σε πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις (*Πόντος*, Β, 3, Οκτώβριος 1910, σσ. 30-31). Τα επιχειρήματα που παρατέθηκαν αναφέρονταν στην αναγκαιότητα της ειδικής εμπορικής μόρφωσης, η οποία θα επέτρεπε στον απόφοιτο του σχολείου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη βιοπάλη στις νέες κοινωνίες. Στο ίδιο άρθρο αποτιμάτο θετικά η δυνατότητα του κολεγίου να διδάσκει με αποτελεσματικό τρόπο τρεις τουλάχιστον γλώσσες εκτός από την ελληνική, ενώ προτεινόταν η δημιουργία εμπορικού τμήματος. Η ρεαλιστική αυτή θεώρηση συμπορευόταν με την παράλληλη αναφορά στο σχολαστικισμό των ελληνικών Γυμνασίων. Ο σχολαστικισμός αυτός, κατά τον Ε. Σαλαπασίδη, συντάκτη του άρθρου που γράφτηκε το 1910, δεν παρέχει εφόδια για την αντιμετώπιση των συγκυριών της ζωής. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να μιλή-

σουμε για μια αρκετά πρόωμη ωρίμανση των συνειδήσεων στον Πόντο προς την κατεύθυνση ενός προοδευτικού αστικού σχολείου, ικανού να υπηρετήσει την κοινωνία και τις ανάγκες της.

Η έμφαση, όμως, στην αναγκαιότητα υιοθέτησης ενός πρακτικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση δε σταματούσε στο άρθρο που προαναφέρθηκε. Τον ίδιο χρόνο (*Πόντος*, Β, 3, Νοέμβριος 1910, σ. 61) δημοσιεύτηκε στο περιοδικό άρθρο του Δ. Μητρόπουλου, το οποίο επιχειρούσε μια σύγκριση ανάμεσα στο αγγλικό και το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, με σημείο αναφοράς την εμπορική εκπαίδευση. Η κριτική στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα εστιάστηκε στην ελλιπή εμπορική και τεχνική εκπαίδευση που παρείχε, σε σχέση με την επισταμένη εκπαίδευση αυτού του είδους που παρείχαν οι Γερμανοί. Ακόμη, αποδόθηκε έμφαση στη χρήση μόνο της αγγλικής γλώσσας στις εμπορικές σχολές της Αγγλίας, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται από τους ίδιους τους Άγγλους Γερμανοί σε διάφορες θέσεις ζωτικής σημασίας, για τις εμπορικές συναλλαγές των δύο χωρών.

Το άρθρο έκλεινε με αναφορά στην ελληνική πραγματικότητα, η οποία προβαλλόταν με μελανά χρώματα. Κατά το συντάκτη του άρθρου, οι Έλληνες δεν έχουν καμία εμπορική ή πρακτική Ακαδημία και, αναπόφευκτα, η έλλειψη κατάρτισης θα τους οδηγήσει σε περιθωριακούς ρόλους, αν και ήταν κάποτε κυρίαρχοι στο εμπόριο της Ανατολής. Και όλα αυτά, επειδή τα σχολαστικά Γυμνάσια που δεν έχουν πρακτικό προσανατολισμό δε συντελούν στην ανάπτυξη και στην πρόοδο.

Η διαμόρφωση μιας προοδευτικής αστικής ιδεολογίας, η οποία αντιμετώπιζε με ωριμότητα το νέο παγκόσμιο περιβάλλον, δεν ήταν εμφανής μόνο στις θεωρήσεις που σχετίζονταν με εκπαιδευτικά ζητήματα. Στα άρθρα του περιοδικού καταγραφόταν μια κατάφαση του συνδικαλιστικού κινήματος που αναπτυσσόταν στις βιομηχανικές κοινωνίες της Δύσης, ενώ, παράλληλα, επιχειρούνταν συγκρίσεις με ανάλογο τύπου εκδηλώσεις στην Ελλάδα (*Πόντος*, Β, 10, Ιούνιος 1911, σσ. 117-120).

Ο παιδαγωγικός μάλιστα προβληματισμός, στα πλαίσια μιας ευρύτερης κοινωνικής προοπτικής, εστιαζόταν στην ανάγκη στήριξης της κατώτερης εκπαίδευσης, η οποία, κατά την εκτίμηση των συντακτών του άρθρου, αποτελούσε το θεμέλιο της μόρφωσης. Παράλληλα στηλιτεύονταν οι ακατάρτιστοι και οι αμαθείς δάσκαλοι, οι οποίοι δεν μπορούσαν να μάθουν στο παιδί το πώς να μαθαίνει (*Πόντος*, Γ, 1, Οκτώβριος 1910). Το κράτος όφειλε, κατά τη λογική

του ανώνυμου αρθρογράφου, να οργανώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση με πρότυπο όσα συμβαίνουν στην Ευρώπη, με δασκάλους που ξέρουν τη φύση του παιδιού και τον τρόπο της αρμονικής ανάπτυξης των ψυχικών του δυνάμεων και χρησιμοποιούν κάθε παιδαγωγικό μέσο για την ορθή και ανελλιπή διαπαιδαγώγησή του. Η προσπάθεια αυτή έπρεπε να καταβληθεί, γιατί η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των ψυχοσωματικών δυνάμεων του παιδιού εξαρτιόταν από την εκπαίδευση.

Το Σεπτέμβριο του 1911 δημοσιεύτηκε στις στήλες του περιοδικού *Πόντος* το άρθρο «Τι χρειάζονται κυρίως τα σχολεία μας» (*Πόντος*, Γ, 1, Σεπτέμβριος 1911, σσ. 1-3), το οποίο αποτελούσε κείμενο-μανιφέστο του αιτήματος για έναν εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών πραγμάτων στα ελληνικά σχολεία. Το κείμενο ξεκινούσε από τη διαπίστωση της υπεροχής της ελληνικής φυλής στα γράμματα, το εμπόριο και τις επιχειρήσεις, έθετε όμως το πρόβλημα της μεταβολής των συνθηκών, εξαιτίας της πολιτειακής αλλαγής και της συνακόλουθης δραστηριοποίησης και των άλλων φυλών του οθωμανικού χώρου, στο πεδίο της εκπαίδευσης και του εμπορίου. Έχοντας την απόλυτη συναίσθηση ότι η εκπαίδευση μπορεί να παρέμβει ενεργά στο μετασχηματισμό της κοινωνίας, ο αρθρογράφος επικαλούνταν την ανάγκη να αναβαθμιστεί το επίπεδο των τυπικών δασκάλων, να διαρρυθμιστούν τα προγράμματα των σχολείων με πρότυπο τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά και να γραφτούν εύληπτα και κατάλληλα διδακτικά βιβλία. Το συμπέρασμα ήταν ότι μόνο με τους καλούς δασκάλους η ελληνική φυλή θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις διευρυμένες συνθήκες οικονομικού και κοινωνικού ανταγωνισμού.

Παράλληλα με τα θεμελιώδη προβλήματα της εκπαίδευσης, τους συντάκτες των άρθρων του περιοδικού απασχολούσαν και άλλα ζητήματα, τα οποία αναδείκνυαν το μεγαλείο του προοδευτικού πνεύματος και καθιστούσαν τον παιδαγωγικό προβληματισμό πρωτοποριακό: Πρόκειται για το ζήτημα της διδασκαλίας των αρχαίων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (*Πόντος*, Γ, 4, Δεκέμβριος 1911), για το πρόβλημα της συμφοίτησης των αρρένων και των θηλέων (*Πόντος*, Δ, 25-26, Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1912, σσ. 7-10) ή της αναγκαιότητας των εξετάσεων (*Πόντος*, Δ, 31-7, Φεβρουάριος 1913), για το χαρακτήρα της γυναικείας εκπαίδευσης (*Πόντος*, Ε, 45, Απρίλιος 1914, σσ. 99-101), για τη σχέση της γυναίκας με την πολιτική (*Πόντος*, Β, 10, Ιούνιος 1911, σσ. 117-120), για το ζήτημα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (*Πόντος*, Β, 7, Μάρτιος 1911, σ. 116), για το μείζον θέμα

της επιλογής των ευρωπαϊκών προτύπων στην ελληνική εκπαίδευση (*Πό- ντος*, Ε, 45, Μάιος 1914, σσ. 114-115).

Η πλούσια σε παιδαγωγικό προβληματισμό θεματολογία η οποία τέθηκε ως αντικείμενο προβληματισμού και, όπως φαίνεται, εξεταζόταν από δύο αντιμαχόμενες μερίδες με διαλεκτική επιχειρηματολογία, δεν αποτυπωνόταν σε όλες τις περιπτώσεις αυτούσια στις στήλες του περιοδικού. Πολλές φορές ο συντάκτης έκανε απλή μνεία του θέματος και της τελικής επικράτησης μιας εκ των πλευρών. Από μόνη της, όμως, η διαλεκτική μέθοδος αλλά και ο προτεινόμενος προβληματισμός για ζητήματα παιδαγωγικού προβληματισμού μάς επιτρέπουν να κατατάξουμε το σχολείο στα προοδευτικά ανοιχτά σχολεία και να το θεωρήσουμε, ως προς την εκπαιδευτική του φιλοσοφία, ως ενταγμένο στη λογική του σχολείου εργασίας.

Από τη θεματολογία που προαναφέρθηκε ο συντάκτης διέσωσε ακέραια την τοποθέτηση που αφορά στη γυναικεία εκπαίδευση και αυτή που σχετιζόταν με μια πιθανή ένταξη της γυναίκας στην πολιτική. Σε μια περίοδο που οι προκλήσεις της καπιταλιστικής κοινωνίας έθεταν σε αμφισβήτηση τη μικροαστική μακαριότητα της γυναίκας-συζύγου-μητέρας, η υπέρβαση των στερεότυπων για το ρόλο της γυναίκας και η συζήτηση για το ρόλο της παρουσίαζε εξαιρετικό ενδιαφέρον.

Η συζήτηση για την ένταξη της γυναίκας στην πολιτική οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι, όσο και αν υπό τις παρούσες συνθήκες αυτό φαίνεται παράλογο, η γυναίκα ήταν άνθρωπος, είχε δικαιώματα και ήταν αναγκαίο να αναπτυχθεί πνευματικά και να καλλιεργηθεί, γιατί έτσι θα δημιουργούνταν μια καλύτερη κοινωνία, με δεδομένο το ρόλο της στην ανατροφή των νέων μελών της κοινωνίας. Σε πολλές χώρες η γυναίκα, κατά το συντάκτη, είχε κατακτήσει ανδρικά επαγγέλματα και ήταν λάθος να μιλήσουμε για εξειδίκευση των ρόλων στην κοινωνία με κριτήριο το φύλο, γιατί η ιστορική εξέλιξη δεν παρείχε τέτοιες βεβαιότητες. Εξάλλου, στην Αγγλία και τη Νορβηγία, είχαν παραχωρηθεί πολιτικά δικαιώματα στη γυναίκα. Η διαπραγμάτευση του θέματος έκλεινε με ευφυολογήματα για τη γυναικεία αφέλεια και φλυαρία, που έθεταν σε αμφισβήτηση τις προοδευτικές και λογικές θέσεις που είχαν αρχικά διατυπωθεί.

Το άρθρο για τη γυναικεία εκπαίδευση γράφτηκε από γυναίκα παιδαγωγό και αποσκοπούσε στην ευαισθητοποίηση της ανδροκρατούμενης κοινωνίας, ώστε να στηριχτεί οικονομικά η ανέγερση Παρθεναγωγείων για τη μόρφωση του γυναικείου φύλου. Το δημοσίευμα δεν οδηγούσε σε υπέρβαση των

ανδροκρατικών προτύπων, αφού υποστήριζε τη μόρφωση της γυναίκας, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί πληρέστερα στους παραδοσιακούς της ρόλους. Είναι σημαντικό, όμως, το γεγονός ότι η αρθρογράφος στηλίτευε τη διακοσμητική μόρφωση που παρείχε η μεγαλοαστική τάξη στο γυναικείο φύλο, με ζητούμενο την εξεύρεση ενός καλού συζύγου. Η διαπίστωση για τη δημιουργία γυναικών αγράμματων με τάσεις υποκριτικής συμπεριφοράς και αλαζονείας αποτύπωνε τους σκοπούς του παραδοσιακού σχολείου για το γυναικείο φύλο και παρά το γεγονός ότι δεν οδηγούσε σε αντιπρόταση, ως κριτική προσέγγιση, δε στερούνταν διεισδυτικότητας.

3. Συμπεράσματα: Εκπαιδευτικός δημοτικισμός ή εκπαιδευτικός εκσυγχρονισμός; Αξιολόγηση των δημοσιευμάτων του περιοδικού Πόντος

Είναι γεγονός ότι η παράλληλη εμφάνιση του πνευματικού κινήματος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού στην Αθήνα και την Κωνσταντινούπολη αποδεικνύει ότι υπάρχει μια αναλογία καταστάσεων, οι οποίες ευνοούν την εμφάνισή του. Η βιβλιογραφία, όμως, δεν έχει μέχρι σήμερα επισημάνει τις διαφορές στο επίπεδο των πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών ανάμεσα στα κινήματα της Αθήνας και της Κωνσταντινούπολης, διαφορές που επηρεάζουν και την εκδήλωση του κινήματος στο κολέγιο του Πόντου.

Γιατί την περίοδο που το ελληνικό κράτος αγωνιζόταν ανάμεσα στο παλιό, το οποίο αντιπροσώπευαν η κατεστημένη εξουσία που νομιμοποιούσε την άσκησή της από τις σχέσεις τους με τα παραδοσιακά κέντρα, και στο καινούργιο, το οποίο εκπροσωπούσαν από την ανερχόμενη αστική τάξη, στον οθωμανικό χώρο η διαμόρφωση των τάξεων συμφύρονταν μέσα στον ανταγωνισμό των εθνοτήτων (Αναγνωστοπούλου, σ. 495). Η συνταγματική αναθεώρηση, μετά την επανάσταση των Νεοτούρκων, διαφοροποίησε τους όρους του ανταγωνισμού στο επίπεδο της εκπαίδευσης, αφού κατάργησε τα πατριαρχικά προνόμια και έτεινε να υπαγάγει την εκπαίδευση σε ένα εκκοσμηκευμένο κρατικό μοντέλο (Σταματόπουλος, σ. 355 κ.ε.· Αναγνωστοπούλου, σ. 496 κ.ε.). Παράλληλα, όμως, στα πλαίσια του ανοίγματος προς την Ευρώπη η νεοτουρκική ηγεσία ενθάρρυνε την ευρωπαϊκή διείσδυση και επέτεινε τα οικονομικά αδιέξοδα των Ελλήνων εμπόρων, οι οποίοι αντιμετώπιζαν πλέον έναν έντονο ανταγωνισμό.

Μέσα σε αυτό το κλίμα, η αμφισβήτηση της περί το Πατριαρχείο τάξης των μορφωμένων αστών, η οποία χρησιμοποιούσε την καθαρεύουσα ως ιδεολογικό, γλωσσικό και εκπαιδευτικό όργανο, ήταν για τους Έλληνες που ζούσαν στον οθωμανικό χώρο εθνικά επιζήμια, αφού δεν είχε προετοιμαστεί καμία αντιπρόταση εξουσίας, ικανή να διασφαλίσει την εθνική επιβίωση των ομογενειακών πληθυσμών. Σε ένα πολυεθνικό, λοιπόν, πολιτικό πλαίσιο, με κυρίαρχη την ιδεολογία της εθνικής υπεροχής της ελληνικής φυλής, έκφραση ενός μακροχρόνιου μεγαλοϊδεατισμού της περιόδου του Τανζιμάτ, η σχέση των Ελλήνων μεσοαστών και μεγαλοαστών με την καθαρεύουσα υπήρξε αρχικά σχέση αυτοπροσδιορισμού, ταυτότητας και πολιτισμικής παρουσίας, για να μετεξελιχθεί σε ζήτημα εθνικής διαφοροποίησης και επιβίωσης, την περίοδο του εκτουρκισμού των Νεοτούρκων.

Θεωρημένος μέσα σε αυτά τα ιδεολογικά πλαίσια ο εκπαιδευτικός εκσυγχρονισμός, ως ευκτέος στόχος, αποκτούσε νόημα κυρίως για τη δυναμική μεσαία τάξη, η οποία, ως κάτοχος παιδείας, μπορούσε να ασκεί κριτική στην απουσία προόδου, αφού διέθετε το πλεονέκτημα της σύγκρισης με την Αμερική και την Ευρώπη.

Για τους νέους, επομένως, που φοιτούσαν στο κολλέγιο της Μερζεφούντας ο εκπαιδευτικός εκσυγχρονισμός ήταν συνώνυμος της πορείας προς την εκβιομηχάνιση και προϋπόθεση για την ανάπτυξη του εμπορίου και των καπιταλιστικών σχέσεων. Για τους μαθητές του αμερικανικού κολλεγίου μια εκπαίδευση που θα συμπορευόταν με τις νεότερες εξελίξεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, μια εκπαίδευση που θα έθετε ρεαλιστικούς στόχους ήταν ένα εφόδιο που θα οδηγούσε στο κύριο ζητούμενο, τον καπιταλιστικό μετασχηματισμό και το συνακόλουθο εκσυγχρονισμό. Μέσα από μια τέτοια εκπαίδευση οι ομογενείς θα μπορούσαν να οδηγηθούν στη διατήρηση της εθνικής τους υπεροχής έναντι των άλλων εθνοτήτων του οθωμανικού χώρου και στην πετυχημένη αντιμετώπιση των Ευρωπαίων ανταγωνιστών τους στην οικονομία της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Εξάλλου, η υιοθέτηση μιας παρόμοιας επιθετικής και μαζί αμυντικής τακτικής από τη μεριά του ομογενειακού στοιχείου του οθωμανικού χώρου ήταν αναγκαία, σε μια περίοδο που η ελληνοποίηση της μεσαίας τάξης είχε προχωρήσει σημαντικά, ως άμυνα απέναντι στον εκκοσμηκευμένο κρατισμό των Νεοτούρκων.

Και είναι γεγονός ότι η κριτική των μαθητών του κολλεγίου εστιαζόταν πρώτιστα στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο βαλλόταν για το σχολα-

στικισμό και το λογιολατρισμό του, την τυποποίηση, την αδυναμία προσαρμογής του στις σύγχρονες συνθήκες. Οι προτάσεις για μια εμπορική εκπαίδευση και για πρόκριση της ουσιαστικής διδασκαλίας των ευρωπαϊκών γλωσσών (Εξερτζόγλου, σσ. 156-167) συνιστούσαν ένα ουσιαστικό πλαίσιο μεταρρύθμισης, εναρμονισμένο με τις ανάγκες του χώρου. Ακόμα, η παράλληλη υιοθέτηση παιδαγωγικών προτύπων, δομών, σκέψεων που εξέφραζαν τις προόδους της Παιδαγωγικής Επιστήμης στις προηγμένες δυτικές κοινωνίες ήταν απόρροια των ευκαιριών που προσφέρονταν σε ένα ξένο σχολείο αυτού του επιπέδου. Θα πρέπει, όμως, να αποδεχτούμε ότι η αξιοποίηση αυτών των ευκαιριών από τους μαθητές του κολεγίου του Πόντου στη διαμόρφωση των δικών τους παιδαγωγικών αντιλήψεων και αιτημάτων υπήρξε εντυπωσιακή.

Το παράδοξο, όμως, στην περίπτωση των μαθητών του κολεγίου είναι ότι δε συσχετίζαν άμεσα και συγκροτημένα τις απόψεις τους για τη δημοτική γλώσσα με την εκπαιδευτική διαδικασία και δεν εξαρτούσαν τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης από τη χρήση της δημοτικής. Για αυτούς το πρόβλημα της εκπαίδευσης ήταν πρώτιστα δομικό και απέρρεε από την έλλειψη ρεαλιστικών σκοπών ή από την αδυναμία παρακολούθησης των τεχνολογικών κατακτήσεων ή των νέων ιδεών.

Μια πιθανή εξήγηση για τη μικρότερη έμφαση που αποδιδόταν από τους μαθητές του κολεγίου του Πόντου στη χρησιμοποίηση της δημοτικής ως μηχανισμού για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης ήταν ότι οι εμπειρίες τους από τη διδασκαλία των μαθημάτων σε πολλές γλώσσες τούς οδήγησαν σε έναν ιδιότυπα κοσμοπολιτισμό και, επομένως, στην αποσύνδεση αυτού που συγκεκριμενοποιούσαν ως εκσυγχρονισμό από το λόγο της δημοτικής, τον οποίο υπερασπιζόνταν κυρίως σε αφηρημένο και φιλολογικό επίπεδο.

Η πιο πειστική όμως εξήγηση είναι, κατά τη γνώμη μου, η επίδραση που άσκησε στους πρώην κύκλους του ορθόδοξου μιλλέτ, με τον έντονο την περίοδο των Νεοτούρκων εθνικισμό τους, η ιδεολογία του Αδερφάτου της Κωνσταντινούπολης και η ιδεαλιστική κριτική του Ελιαίου Γιαννίδη. Θεωρημένος μέσα από την οπτική του Γιαννίδη, ο δημοτικισμός δεν είναι παρά ένα πνευματικό προοδευτικό κίνημα, το οποίο, αποδεσμευμένο από το κοινωνικό του υπόβαθρο, βοηθά το έθνος να ανακαλύψει τη γνήσια έκφραση και την αυθεντική ζωή του. Επομένως, οι μαθητές του κολεγίου δεν μπόρεσαν να διαμορφώσουν μια ιδεολογία εκπαιδευτικού δημοτικισμού, αλλά έμειναν στην αποσύνδεση της γλώσσας από την εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν πρέπει να

ξεχνάμε, εξάλλου, ότι η απομόνωση του κολεγίου σε δύσβατη περιοχή μείωσε αισθητά τις προοπτικές παρακολούθησης των κοινωνικών εξελίξεων που διαμόρφωσαν το ιδεολογικό υπόβαθρο του κινήματος του δημοτικισμού στο ελλαδικό κράτος.

Παρ' όλα αυτά, οι φοιτητές του κολεγίου έδωσαν την ευκαιρία να ξεκινήσει μέσα από τις στήλες του περιοδικού τους μια ευρεία συζήτηση με επιστημονικούς όρους για τη γλώσσα, αλλά και για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, ή για το είδος της παιδαγωγικής σκέψης που έπρεπε να υιοθετηθεί από τα ελληνικά σχολεία και για το είδος της προόδου προς την οποία έπρεπε να οδηγηθούν οι Έλληνες ως εθνική ομάδα, με πλαίσιο πάντα μια επικείμενη εκβιομηχάνιση. Η συζήτηση, η οποία ανδρώθηκε σε ένα προηγμένο ως προς τις παιδαγωγικές του δομές σχολείο, δεν οδήγησε σε μια συγκροτημένη ιδεολογία, ικανή να συνδέσει τη γλώσσα και την εκπαίδευση και να μετασχηματιστεί σε κίνημα και σε δυναμική κοινωνική παρέμβαση, όπως συνέβη στο ελλαδικό κράτος, αλλά παρέμεινε στο θεωρητικό επίπεδο του ελεύθερου στοχασμού. Αποτέλεσε, όμως, μια σημαντική κατάθεση στο πεδίο των πνευματικών αναζητήσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστοπούλου, Σ. (1997) *Μικρά Ασία, 19ος αι.-1919. Οι ελληνορθόδοξες κοινότητες από το μιλλέτ των Ρωμιών στο Ελληνικό Έθνος* (Αθήνα).
- Ανεστίδης, Στ., *Η εθναρχική παράδοση και ο Μ. Γεδεών*, αν. διδ. Διατριβή (Αθήνα).
- Βεργόπουλος, Κ. (1977) *Κράτος και οικονομική πολιτική στον 19ο αιώνα* (Αθήνα, Εξάντας).
- Γιαννακόπουλος, Γ.Α. (1998), *Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως (1861-1922). Η ελληνική παιδεία και επιστήμη ως εθνική πολιτική στην οθωμανική αυτοκρατορία*, αν. διδ. Διατριβή (Αθήνα).
- Γιαννίδης, Ελ. (1933) *Οικοδόμοι και εμπρηστές ή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η έκθεση της Επιτροπείας* (Αθήνα).
- Γληνός, Δ. (1923) *Η ένταση του δημοτικισμού* (Αθήνα), αναδημοσίευση ΔΕΟ, 11, 3-45 (Αθήνα 1924).
- Γληνός, Δ. (1925) *Ένας άταφος νεκρός* (Αθήνα).
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1993) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης*, τόμ. Β (Αθήνα), 99-122.

- Δελμούζος, Α. (1939) Ο δημοτικισμός και η επίδρασή του στην ελληνική παιδεία, *Νέα Εστία*, 309, Νοέμβριος.
- Δημαράς, Α. (1990) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμ. Β (Αθήνα).
- Εξερτζόγλου, Χ., Οικονομία, κοινωνική διαστρωμάτωση και πολιτισμική προσέγγιση. Η παρουσία των επιχειρηματικών και επαγγελματικών ομάδων στα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά πράγματα της Πόλης 1850-1912, στο: Σύλλογος Κωνσταντινουπολιτών (Επιμ.) *Πόλη και παιδεία* (συμπόσιο) (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα), 155-176.
- Εξερτζόγλου, Χ. (1861) *Εθνική ταυτότητα στην Κωνσταντινούπολη τον 19ο αιώνα. Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως*.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1998) *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η Οθωμανική διοίκηση και η Εκπαίδευση του Γένους, Κείμενα Πηγές 1830-1914* (Θεσσαλονίκη).
- Ιμβριώτη, Ρ. (1980) *Η κοινωνική σημασία της ιδεολογίας του Δημοτικισμού* (Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή).
- Καρδαράς, Χ. (1996) *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο και ο Αλύτρωτος Ελληνισμός μετά το Συνέδριο του Βερολίνου (1878)* (Αθήνα, Επικαιρότητα).
- Κάστανος, Θ. Ι. (1995) *Το σχολείο εργασίας στη θεωρία και στην πράξη* (Θεσσαλονίκη).
- Κάστανος, Θ. Ι. (1996) *Η απολογία του σχολείου εργασίας* (Θεσσαλονίκη).
- Κορδάτος, Γ. (1973) *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος* (Αθήνα).
- Κουντουράς, Μ. (1985) *Κλείστε τα σχολεία* (Αθήνα) [Περιοδικό Σχολείο Εργασίας, Φλώρινα 1930].
- Μπέτσας, Γ. (2003) *Θεσμικές και λειτουργικές όψεις της εκπαίδευσης των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων στο οθωμανικό κράτος. Από την έναρξη των μεταρρυθμίσεων του Τανζιμάτ έως την επανάσταση των Νεοτούρκων*, αν. διδ. Διατριβή (Θεσσαλονίκη).
- Μπουζάκης, Σ. (2002) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)* (Αθήνα).
- Ξηροτύρης, Ι. (1972) *Αλέξανδρος Δελμούζος* (Θεσσαλονίκη).
- Παλάσκας, Σ. (2001) *Η ελληνική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη των αρχών του 20ου αιώνα, οι δημοτικές και αστικές σχολές αρρένων και οι αντίστοιχες μικτές (1900-1915)* (Θεσσαλονίκη).
- Παπακώστας, Γ. (1985) *Ο Φώτης Φωτιάδης και το Αδερφάτο της Εθνικής Γλώσσας, η αλληλογραφία* (Αθήνα, ΕΛΙΑ).
- Παπαμαύρου, Μ. (1930) *Οι διδαχτικές αρχές του σχολείου εργασίας. Είκοσι γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο* (Λαμία).
- Παπανούτσος, Ε. (1978) *Αλέξανδρος Δελμούζος* (Αθήνα).
- Παυλούρος, Γ. Π. (1967) *Εκπαιδευτικός Όμιλος, Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. 2ος (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

- Πολυχρονόπουλος, Π. (1980) *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα*, τόμ. Α (Αθήνα).
- Πόντος, μηνιαίον περιοδικόν, δημοσίευμα φιλολογικόν, επιστημονικόν και παιδαγωγικόν του Πόντου, Μερζεφούντα 1910-1914.
- Πουλαντζάς, Ν. (1980) *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τόμ. Α (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Reble, A. (2002) *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (Αθήνα).
- Σβορώνος, Ν. (1976), *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας* (Αθήνα).
- Σταματόπουλος, Δ. (2003) *Μεταρρύθμιση και εκκοσμίκευση. Προς μια ανασύνθεση της ιστορίας του Οικουμενικού Πατριαρχείου τον 19ο αιώνα* (Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια).
- Σταυρίδου-Πατρικίου, Ρ. (2000) *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα* (Αθήνα).
- Σκληρός, Γ. (1976) Το κοινωνικό μας ζήτημα, στο: Έργα (επιμ. Κ. Αξελός) (Αθήνα, Επικαιρότητα).
- Σκοπετέα, Ε. (1984) *Το πρότυπο βασίλειο και η Μεγάλη Ιδέα, όψεις του εθνικού προβλήματος στην Ελλάδα (1830-1880)* (Θεσσαλονίκη).
- Τερζής, Ν. (1983) *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου, συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του* (Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφών Κυριακίδη).
- Τερζής, Ν. (1985) Το αίτημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μια κοινωνιολογική προσέγγιση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3.
- Τουλιάτος, Σ. (1980) Από την επανάσταση του 1821 μέχρι την Περίοδο Κυβέρνησης Βενιζέλου (1821-1928), στο: *Προβλήματα της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Α΄ Συνέδριο ΟΙΕΛΕ (Αθήνα).
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1912) Η παιδεία μας και η γλώσσα της. Εικόνες από τα σχολεία μας, *ΔΕΟ*, τ. Β, αρ. Δ, 271-309.
- Τρανός, Δ., Εκπαιδευτικός Όμιλος, *Νομιάς*, 462.
- Τσιριμώκου, Μ. (1927) Ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου, *Νέα Εστία*, 7-8.
- Τσουκαλάς, Κ. (1987) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, ο ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* (Αθήνα).
- Φραγκουδάκη, Α. (1977) *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911* (Ιωάννινα, Δωδώνη).
- Φραγκουδάκη, Α. (1987) *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στον μεσοπόλεμο* (Αθήνα).
- Χαραλάμπους, Δ. (1987) *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του* (Θεσσαλονίκη).
- Χαραλαμπίδης, Θ. (1971) *Οι κυριότεροι σταθμοί της Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Ελλάδος* (Αθήνα).

Χαρίτος, Χ. (1989) *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου* (Αθήνα).

Χατζηδάκης, Γ. (1918) Έντονος διαμαρτυρία εναντίον της νομοθετουμένης γλωσσικής μεταρρυθμίσεως, *Ελεύθερος Τύπος*, Αθήνα 3-4-1918.

Abstract

It is obvious that the parallel appearance of the spiritual and social movement of “educational dimoticismus”, both in Athens and in Constantinople, testifies that there were similar reasons, conducting to similar consequences. Although there were similarities, there were also differences: while modern Greece was trying to choose between the old and the new, the Greek minority in Asia Minor had to struggle against the other nations, in order to keep its benefits not only in commerce but in education as well. Consequently, the high class of the Greek minority in Ottoman Empire, in the early 20th century, considered the official language (Katharevousa) as a way to confirm its ethnical identity and amplify its own benefits. The only social class associating the common Greek language (dimotiki) with the necessity of industrializing and of modernization the mylticultural Ottoman society was the middle Greek one. Being reflexive and well educated this class obtained a progressive point of view. The Greek students of the American college named Anatolia, been established in Merzefounda of Pontos, belonged to the middle class and were proved ready to talk about new pedagogical methods, educational changes and progressive movements. Although these young men claimed that the common Greek language could help the Greek nation to ameliorate its situation in the Ottoman Empire, they did not manage to find the relation between the common language and the social improvement. So we would not say that Greek students of the American college named Anatolia represented the spiritual and social movement of “educational dimoticismus” in Asia Minor.

Φοιτητική κινητικότητα και ροή εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού: Η περίπτωση της Ελλάδας στα τέλη του 20ού αιώνα

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ

Εκλ. Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Αυτή η εργασία εστιάζει στην κατανόηση της διαδικασίας της κινητικότητας εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, ιδιαίτερα της κινητικότητας φοιτητών στην περίπτωση μίας χώρας μετρίου μεγέθους όπως είναι η Ελλάδα, και, επίσης, επιχειρεί να προσδιορίσει κάποιους από τους βασικούς παράγοντες που διαμορφώνουν αυτό το φαινόμενο. Μελετά το κατά πόσο συνιστά μία μορφή διαρροής εγκεφάλων, όπως αποκαλούνταν κατά το παρελθόν ή μία μορφή «κυκλοφορίας» ή «παγκοσμιοποίησης» εγκεφάλων. Επιπρόσθετα, υπογραμμίζει το ρόλο που διαδραματίζουν τα πανεπιστήμια σε αυτή τη διαδικασία διασποράς της γνώσης, και πιο συγκεκριμένα το ρόλο τους στο να θέτουν σε κίνηση τη γνώση και τους ανθρώπους. Ακόμη, εξετάζει τις ποικίλες συνθήκες που επηρεάζουν την επιλογή για τη μετάβαση στο εξωτερικό (αξιοποιεί ευρήματα από προηγούμενες εργασίες σε ό,τι αφορά τη λήψη αποφάσεων στο ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο). Επίσης, μελετά τη σύγχρονη εμπειρία όσον αφορά στην κινητικότητα των φοιτητών, και πιο συγκεκριμένα την περίπτωση των νεαρών Ελλήνων που αποκτούν διδακτορικό τίτλο στις Η.Π.Α. Τέλος, καταλήγει σε κάποια συμπεράσματα για την πολιτική που ακολουθείται, ιδιαίτερα αναφορικά με την κινητικότητα των επιστημόνων και την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα.

Κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, έγιναν πολλές συζητήσεις και αναλύσεις, όμως, το ενδιαφέρον για αυτό το θέμα στη συνέχεια κάμφθηκε εξαιτίας περιορισμών που προέκυπταν κατά την ανάλυση του προβλήματος, ενώ μεγαλύτερο βαθμό ενδιαφέροντος συγκέντρωσε η μελέτη της ροής λιγότερο εξειδικευμένων ατόμων. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ανανεώθηκε η συζήτηση αναφορικά με την κινητικότητα εγκεφάλων (brain mobility), αναμ-

φίβολα και εξαιτίας των πρόσφατα αυξημένων μετακινήσεων εργατικού δυναμικού υψηλής εξειδίκευσης.

Ειδικότερα ως προς το ρόλο της ανώτατης εκπαίδευσης, το άρθρο σχολιάζει τις προκλήσεις σχετικά με τη φοιτητική κινητικότητα και αναπτύσσει προβληματισμό για τις πολιτικές οι οποίες θα συντελούσαν, ώστε το Πανεπιστήμιο να γίνει ένας καταλύτης για την ανάπτυξη σε μια κοινωνία και οικονομίας της γνώσης. Τίθενται, συνεπώς, τρία μεγάλα ζητήματα: α) οι δεσμοί μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και κοινωνίας, β) η ανάπτυξη διεπιστημονικών δεσμών, γ) οι μεταβαλλόμενες σχέσεις μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και κράτους, κατά τρόπο ώστε να προσαρμόζονται στις πρόσφατες εξελίξεις. Αυτό περιλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία: μεταρρύθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης και της πανεπιστημιακής αυτονομίας.

Οι μετακινήσεις ανθρώπινου δυναμικού ανέκαθεν αφορούσαν, ως ένα βαθμό, και μετακινήσεις εξειδικευμένου δυναμικού (συμπεριλαμβανομένων και των φοιτητών). Δεδομένου ότι μέχρι το 19ο αιώνα οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι κοινωνικές μεταβολές συντελούνταν στη διάρκεια εκτεταμένων διαστημάτων, οι μετακινήσεις εξειδικευμένων ατόμων δεν επηρέαζαν στον ίδιο βαθμό τις χώρες (υποδοχής και προέλευσης), όπως συμβαίνει από τα μέσα του 20ού αιώνα και μετά.

Ένα ζήτημα που επανέρχεται στο προσκήνιο

Κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, έγιναν διεθνώς πολλές συζητήσεις και αναλύσεις αναφορικά με το ζήτημα της ροής εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού. Όμως, το ενδιαφέρον για αυτό το θέμα στη συνέχεια κάμφθηκε εξαιτίας περιορισμών που προέκυπταν κατά την ανάλυση του προβλήματος, ενώ μεγαλύτερο βαθμό ενδιαφέροντος συγκέντρωσε η μελέτη της ροής λιγότερο εξειδικευμένων ατόμων. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ανανεώθηκε η συζήτηση αναφορικά με την κινητικότητα εγκεφάλων (brain mobility), αναμφίβολα εξαιτίας των αυξημένων μετακινήσεων εργατικού δυναμικού υψηλής εξειδίκευσης. Η όλη συζήτηση συνδυάστηκε με την επεκτεινόμενη διαπραγμάτευση του ζητήματος του «ανθρώπινου κεφαλαίου» και τα συνακόλουθα θέματα της επένδυσης και απο-επένδυσης, με κριτήριο ανάλυσης το διανοητικό δυναμικό της κάθε χώρας (Φραγκουδάκη, 1985, 23-37).

Η δεκαετία του 1990 έφερε το ζήτημα της κινητικότητας του ανθρώπινου

παράγοντα στο προσκήνιο, καθώς σε αρκετές οικονομικές δραστηριότητες εμφανίστηκε έλλειψη εξειδικευμένου δυναμικού, ενώ στον αναπτυσσόμενο κόσμο αυξήθηκε η ζήτηση εργατικού δυναμικού για τομείς όπως η πληροφορική και οι επικοινωνίες. Ταυτόχρονα, η προσέλκυση ανθρώπινου δυναμικού υψηλής εξειδίκευσης έγινε κοινά αποδεκτή ως κρίσιμο εργαλείο διατήρησης της οικονομικής ανάπτυξης και αποτροπής των ελλείψεων σε ανθρώπινο δυναμικό (bottlenecks) στο πλαίσιο της εθνικής οικονομίας. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι ακόμη και μικρότερος βαθμός κινητικότητας πολύ εξειδικευμένων ατόμων δημιουργούσε πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα όσον αφορά στην οικονομική πρωτοβουλία και τις καινοτόμες διαδικασίες. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στη νέα εποχή της γνώσης, οι παράγοντες που διαμορφώνουν την κινητικότητα έχουν αλλάξει δραματικά, εξαιτίας των νέων μορφών επικοινωνίας, μεταφορών, γεωπολιτικής, διαπολιτισμικών σχέσεων και εμπορίου· πρόκειται για παράγοντες που ενισχύουν τη διεθνοποίηση της έρευνας.

Τα ανωτέρω αναφερόμενα στην κινητικότητα επιστημόνων, τα συνοψίζει ο Regets (2003), τονίζοντας, παραλλήλως, την αυξανόμενη σημασία της εκπαιδευτικής και οικονομικής πολιτικής: *«Είναι προφανές ότι θα κατανεμηθεί περισσότερη γνώση –ιδίως γιατί περισσότερα άτομα θα αναπτύξουν κινητικότητα– αρκεί αυτές οι μετακινήσεις να συνεχιστούν μεταξύ όλων των χωρών που συνιστούν το κέντρο της δραστηριότητας. Χώρες, όμως, που γίνονται αποδέκτες μπορεί επίσης να ανακαλύψουν ότι “η προσέλκυση εγκεφάλων” (brain gain) είναι πιο βραχυπρόθεσμη, καθώς πολύ κινητικά και μορφωμένα άτομα βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις. Και αυτό με τη σειρά του θα μπορούσε να οδηγήσει σε αυξημένο ανταγωνισμό μεταξύ αυτών των χωρών –αναφορικά με την εκπαιδευτική και οικονομική πολιτική– για να προσελκύσουν πολύ εξειδικευμένους εργαζόμενους, να τους κρατήσουν και να τους δελεάσουν να επιστρέψουν σε αυτές».*

Το ζήτημα της κινητικότητας απέκτησε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και στο πλαίσιο της Ε.Ε. Καθώς η σημασία της απόκτησης γνώσης υπήρξε θέμα πολλών και εκτεταμένων συζητήσεων εντός των οργάνων της, η Ε.Ε., σε κρίσιμες αποφάσεις της για τη διαμόρφωση των πολιτικών της, εστίασε την προσοχή της στη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα για την ευρωπαϊκή κοινωνία και οικονομία της γνώσης του 2010.¹

Αρκετά πειστικό για την Ε.Ε. υπήρξε –και εξακολουθεί να είναι– το γεγονός ότι συγκρίσεις με τις Η.Π.Α. αποκαλύπτουν τις μεγάλες διαστάσεις του προβλήματος:

- Το ποσοστό συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση είναι πολύ χαμηλότερο στην Ε.Ε. απ' ό,τι στις Η.Π.Α.: στην Ευρώπη περίπου 22% του πληθυσμού ηλικίας 25 έως 64 ετών έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με ποσοστό 37% στις Η.Π.Α.
- Η Ε.Ε. έχει λιγότερους απόφοιτους θετικών επιστημών από τις Η.Π.Α.: 860 απόφοιτοι ανά πληθυσμό 100.000 ατόμων στην Ευρώπη σε σύγκριση με 936 στις Η.Π.Α.
- Λιγότεροι απόφοιτοι θετικών επιστημών εργάζονται σε επιχειρήσεις: 23 ανά πληθυσμό 10.000 στην Ε.Ε. σε σύγκριση με 59 στις Η.Π.Α.
- Ένας σημαντικός αριθμός Ευρωπαίων πτυχιούχων θετικής κατεύθυνσης επιλέγουν να μεταναστεύσουν στις Η.Π.Α.
- Η Ευρώπη παράγει περισσότερους κατόχους διδακτορικών και αποφοίτους στους θετικούς και τεχνολογικούς κλάδους από τους ανταγωνιστές της, αλλά προσλαμβάνει πολύ λιγότερους ερευνητές απ' ό,τι οι Η.Π.Α ή η Ιαπωνία (το 1999 η Ε.Ε. είχε 5,4 ερευνητές ανά 1.000 άτομα εργατικού δυναμικού, έναντι 8,7 των Η.Π.Α. και 9,7 της Ιαπωνίας).
- Οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου στη Διοίκηση Επιχειρήσεων (MBA) είναι λιγότεροι στην Ευρώπη απ' ό,τι στις Η.Π.Α.: 25.000 νέοι κάτοχοι τίτλων MBA κάθε χρόνο σε σύγκριση με 100.000 περισσότερους στις Η.Π.Α.
- Τέλος, σύμφωνα με τον Πρόεδρο της UNICEF² (2004), η Ευρώπη έχει χάσει περίπου 400.000 εξειδικευμένους επιστήμονες από τις Η.Π.Α.

Συνοψίζοντας, σημειώνεται ότι, στη νέα εποχή της οικονομίας της γνώσης, η κινητικότητα του διανοητικού δυναμικού που ασχολείται με τη γνώση παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, ειδικότερα όσον αφορά στο μετασχηματισμό της γνώσης σε τεχνολογία, αλλά και στην ενίσχυση και διατήρηση της ανταγωνιστικότητας σε ένα παγκόσμιο περιβάλλον. Είναι ήδη προφανές ότι η επιτυχία της οικονομίας βασίζεται άμεσα στην παραγωγή, τη μετάδοση και τη χρήση της γνώσης και της πληροφόρησης. Έτσι, η σημασία του επιστημονικού συστήματος (στην ευρύτερη έννοιά του) και της ανώτατης εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερη από ποτέ.

Στόχος μας είναι να κατανοήσουμε την περίπτωση της Ελλάδας

Αυτή η εργασία εστιάζει στην κατανόηση της διαδικασίας της κινητικότητας εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, ιδιαίτερα της κινητικότητας φοιτη-

τών, στην περίπτωση μίας χώρας μετρίου μεγέθους όπως είναι η Ελλάδα και επίσης, επιχειρεί να προσδιορίσει κάποιους από τους βασικούς παράγοντες που διαμορφώνουν αυτό το φαινόμενο. Μελετά το κατά πόσο συνιστά μία μορφή «διαφυγής εγκεφάλων», όπως αποκαλούνταν κατά το παρελθόν ή μία μορφή «κυκλοφορίας» ή «παγκοσμιοποίησης» εγκεφάλων. Επιπρόσθετα, υπογραμμίζει το ρόλο που διαδραματίζουν τα πανεπιστήμια σε αυτή τη διαδικασία διασποράς της γνώσης και, πιο συγκεκριμένα, το ρόλο τους στο να θέτουν σε κίνηση τη γνώση και τους ανθρώπους. Ακόμη, εξετάζει τις ποικίλες συνθήκες που επηρεάζουν την επιλογή για τη μετάβαση στο εξωτερικό (αξιοποιεί ευρήματα από προηγούμενες εργασίες σε ό,τι αφορά τη λήψη αποφάσεων στο ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό πλαίσιο). Επίσης, μελετά τη σύγχρονη εμπειρία όσον αφορά στην κινητικότητα των φοιτητών και, πιο συγκεκριμένα, την περίπτωση των νεαρών Ελλήνων που αποκτούν διδακτορικό τίτλο στις Η.Π.Α. Τέλος, καταλήγει σε κάποια συμπεράσματα για την πολιτική που ακολουθείται, ιδιαίτερα αναφορικά με την κινητικότητα των επιστημόνων και την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Για να επιτύχει τα προαναφερόμενα η εργασία αυτή:

Α. Αναγνωρίζει ότι τα εθνικά χαρακτηριστικά έχουν σημασία για την αποτύπωση των επιπτώσεων από τη μετακίνηση εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού. Δηλαδή, σε εθνικό επίπεδο, οι επιπτώσεις για τη χώρα αποστολής προφανώς ποικίλλουν ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της χώρας αυτής (π.χ. μέγεθος και επίπεδο ανάπτυξης), το σχετικό τύπο κλάδου ή επαγγέλματος, τον τρόπο χρηματοδότησης της εκπαίδευσης (π.χ. δημόσια ή ιδιωτική) και τη μορφή της μετανάστευσης (π.χ. προσωρινή, μόνιμη, κυκλική). Η παραδοχή αυτή δεν αποτελεί αντικείμενο έρευνας κατά τη φάση αυτή. Αυτά θα εξεταστούν σε επόμενη φάση της έρευνάς μας για την Ελλάδα.

Β. Σημειώνει ότι είναι σημαντικό να προσδιοριστεί εννοιολογικά η μετακίνηση (πολύ) ειδικευμένων ατόμων, αλλά ταυτόχρονα παρατηρεί ότι η διαδικασία αυτή εμφανίζει δυσκολίες και δεν υπάρχει ένας ορισμός που να είναι παγκοσμίως αποδεκτός (Salt, 1997). Είναι γνωστός ο ισχυρισμός της Iredale (2001) ότι «η τωρινή κατάσταση της θεωρίας σε σχέση με την μετανάστευση ανθρώπινου δυναμικού υψηλής εξειδίκευσης δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί επαρκής όσον αφορά στην εξήγηση της κατάληξης αυτού του φάσματος μετανάστευσης», όπως και η κατηγοριοποίηση της μετανάστευσης εξειδικευμένων ατόμων με βάση πέντε παράγοντες: το κίνητρο, την πηγή προέλευ-

σης και τον προορισμό, το μέσο ή το μηχανισμό, το χρόνο παραμονής και τον τρόπο ένταξης. Ο Ο.Η.Ε. προτείνει μία διάκριση μεταξύ βραχυχρόνιας και μακροχρόνιας μετανάστευσης (Auriol & Sexton, 2002). Η ερμηνεία του όρου «εξειδικευμένος» προκαλεί επίσης αμφισβήτηση. Η εξειδίκευση στο χώρο της εργασίας αφορά στα προσόντα για την πραγματοποίηση διαφόρων έργων, ενώ συχνά τα ακαδημαϊκά προσόντα χρησιμοποιούνται ως εναλλακτική προσέγγιση (Auriol & Sexton, 2002). Άλλη έρευνα (Ackers, 2004) εστιάζει στην συγκεκριμένη κατάσταση της ακαδημαϊκής/επιστημονικής κινητικότητας και υπογραμμίζει ότι η ανάλυση της επίδρασης αυτών των μορφών κινητικότητας απαιτεί να έχει κατανοήσει κανείς όχι μόνο ποιος μετακινείται (και την ποιότητα των δεξιοτήτων του), αλλά και τη φύση της μετανάστευσης, συμπεριλαμβανομένης και της μελέτης της κατεύθυνσης ή της τοποθεσίας της ροής, της συχνότητας, της διάρκειας και της μονιμότητας, και της πρόθεσης για επιστροφή.

Συνοψίζοντας, πέντε βασικά στοιχεία μάς επιτρέπουν να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά ενός «εξειδικευμένου» ατόμου:

1. Τα ακαδημαϊκά προσόντα.
2. Η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία.
3. Το επίπεδο των προηγούμενων απολαβών.
4. Οι δεξιότητες και εξειδίκευση που έχει αποκτήσει, και
5. Οι προηγούμενες επιδόσεις στο επάγγελμα επιλογής.

Ένας μάλλον στενός ορισμός μάς επιτρέπει να αναφερόμαστε σε ένα άτομο που συνδυάζει σε συγκεκριμένο βαθμό τα προαναφερόμενα στοιχεία. Ένας ευρύτερος ορισμός περιλαμβάνει μόνο την πρώτη κατηγορία (δηλαδή, αρκετά συχνά οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με όλους τους μετανάστες τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σαν να θεωρούσαν ότι είναι όλοι εξειδικευμένοι).

Γ. Σημειώνει το γεγονός ότι η ευρύτερη συζήτηση σχετικά με τον αντίκτυπο της κινητικότητας οδήγησε σε πολλαπλασιασμό των όρων που συνδέονται με το φαινόμενο. Μεταξύ εκείνων που αναφέρονται συχνότερα και χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με την κινητικότητα είναι: η «διαφυγή εγκεφάλων / brain drain», η «εξειδικευμένη διεθνής μετανάστευση / skilled international migration», η «ποιοτική μετανάστευση / quality migration».³ Πρόσθετοι όροι, που αποδίδουν θετική όψη στην κινητικότητα, είναι η «προσέλκυση εγκεφάλων / brain gain», «ανταλλαγή εγκεφάλων / brain exchange» (Salt, 1997), «κυ-

κλοφορία εγκεφάλων / brain circulation» (Johnson & Regets, 1998, όπως παρατίθεται στον Mahroum, 1999). Ο όρος «προσέλκυση εγκεφάλων / brain gain» παραπέμπει σε μία μεγαλύτερη εισροή πολύ εξειδικευμένων εργαζομένων, συγκριτικώς με την αντίστοιχη εκροή. «Η ανταλλαγή εγκεφάλων υπονοεί μία ετερο-κατευθυνόμενη ροή τεχνογνωσίας μεταξύ χωρών-αποστολής και χωρών-υποδοχής» (Mahroum, 1999). Η κυκλοφορία εγκεφάλων αναφέρεται σε άτομα που σπουδάζουν στο εξωτερικό, αποκτούν προϋπηρεσία στο εξωτερικό και έπειτα επιστρέφουν στην πατρίδα τους για να αναζητήσουν ευκαιρίες απασχόλησης. Είναι σημαντικό ότι αυτή η έννοια της κυκλοφορίας εγκεφάλων παραπέμπει σε μία πετυχημένη επιστροφή στην πατρίδα, μέσω της οποίας οι δεξιότητες αυτού που γυρίζει επίσης θα μεταφερθούν. Ωστόσο, η επιτυχημένη επανένταξη στην αγορά εργασίας ή στο εγχώριο ακαδημαϊκό σύστημα εξαρτάται ουσιαστικά από το πώς γίνεται αντιληπτή η κινητικότητα, αλλά και από τη διαθεσιμότητα κατάλληλων θέσεων, καθώς και την ύπαρξη κατάλληλων εργασιακών συνθηκών. Τέλος, η θεωρία της διασποράς παρουσιάζει την κινητικότητα μάλλον ως περίπτωση «προσέλκυσης» παρά «διαφυγής» εγκεφάλων (Meyer, 2001) (βλ. Παράρτημα στο τέλος).

Δ. Αναγνωρίζει, όπως κάνουν και άλλοι ερευνητές, ότι η κινητικότητα των φοιτητών είναι ένα σημαντικό τμήμα της μετανάστευσης ανθρώπινου δυναμικού. Ωστόσο, χρειάζεται να μελετηθεί ξεχωριστά, δεδομένου ότι αφορά σε εν δυνάμει επιστημονικό δυναμικό, καθότι δεν ολοκληρώνουν όλοι τις σπουδές τους, ούτε βρίσκουν όλοι εργασία σε επιστημονικό αντικείμενο (Anveduto & Brandi, 2002). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (2002): «Η κινητικότητα των φοιτητών συνιστά μία πιθανή ροή εργαζομένων με προσόντα, η οποία λαμβάνει μέρος είτε κατά την διάρκεια των σπουδών τους είτε με μετέπειτα επαγγελματική τους απασχόληση [...]. Η ροή φοιτητών αντιπροσωπεύει μία μορφή μετανάστευσης ικανού εργατικού δυναμικού και αποτελεί επίσης προάγγελο επακόλουθων μεταναστεύσεων, κυρίως ανθρώπινου δυναμικού των θετικών και τεχνολογικών κλάδων».

Ε. Συμφωνεί με την άποψη του Regets (2003) όσον αφορά στη μετανάστευση εξειδικευμένων ατόμων, ότι: «Μεγάλο μέρος του παγκόσμιου οφέλους από αυτό το είδος μετανάστευσης -η δημιουργία και μεταφορά γνώσης, η εμφάνιση ενός εξειδικευμένου και μορφωμένου εργατικού δυναμικού και η ενίσχυση εμπορικών δεσμών- ως ένα βαθμό κατανέμεται σε χώρες και από τις δύο πλευρές της "εξίσωσης"».

ΣΤ. Παραδέχεται αυτό που αποκαλείται «μεταβαλλόμενο υπόδειγμα» (shifting paradigm). Συγκεκριμένα, αναφέρεται (Meyer, 2003) ότι «η κινητικότητα έχει χάσει κάποια από τα παραδοσιακά γνωρίσματα που οδήγησαν στον χαρακτηρισμό της ως διαρροή εγκεφάλων. Π.χ., μπορεί να είναι προσωρινή –με σποραδικές επιστροφές στην χώρα προέλευσης– κι όχι μόνιμη· είναι μάλλον πολυδιάστατη παρά μονομερής και ως παγκόσμια μετακίνηση επηρεάζει τόσο τις αναπτυγμένες όσο και τις αναπτυσσόμενες χώρες. Επιπλέον, η αυξημένη δυνατότητα να αλληλεπιδρά από απόσταση βοηθά στη διατήρηση των δεσμών με τις περιοχές προέλευσης, σε αντίθεση με παρελθούσες περιόδους, όταν η ρήξη των δεσμών με την περιοχή [προέλευσης] ήταν συχνά οριστική.

»Ένας αυξανόμενος αριθμός αναλυτών, ισχυριζόμενοι ότι έχουν λάβει χώρα σημαντικές αλλαγές στα μοντέλα μετανάστευσης μέσα στις τελευταίες τρεις δεκαετίες, αναγνωρίζουν ένα μεταβαλλόμενο υπόδειγμα σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο χρειάζεται εκείνοι που διαμορφώνουν τις πολιτικές μίας χώρας να παρατηρούν αυτές τις μετακινήσεις, να τις αναλύουν και να τις αντιμετωπίζουν.

»Ένα τέτοιο μεταβαλλόμενο υπόδειγμα υποδεικνύει μία σημαντική επίπτωση για την δημόσια πολιτική, δηλαδή ότι η κινητικότητα ιδιαίτερα εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού είναι μία φυσιολογική διαδικασία που δε θα πρέπει να λάβει τέλος και ότι η πραγματική πρόκληση είναι να την διαχειριστεί κανείς όσο το δυνατόν καλύτερα».

Η κατανομή της γνώσης σε μία παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Πώς έχει η κατάσταση για μία χώρα μετρίου μεγέθους;

Η ακόλουθη παράγραφος στην Παγκόσμια Διακήρυξη για την Ανώτατη Εκπαίδευση (*The World Declaration on Higher Education*, UNESCO, 1998) μας παρέχει μία κεντρική μεθοδολογική προσέγγιση. Στην πραγματικότητα, βοηθά να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά της ανώτατης εκπαίδευσης (ιδιαίτερα σε σχέση με την κινητικότητα πολύ εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού), λαμβάνοντας υπόψη την «κούρσα» προς την οικονομία της γνώσης: «Χωρίς κατάλληλη ανώτατη εκπαίδευση και ερευνητικά ιδρύματα που να παρέχουν μία κρίσιμη μάζα εξειδικευμένων και μορφωμένων ανθρώπων, καμία χώρα δεν μπορεί να εξασφαλίσει αυθεντική ενδογενή και βιώσιμη ανάπτυξη και, συ-

γκεκριμένα, οι αναπτυσσόμενες και οι λιγότερο αναπτυγμένες χώρες δεν μπορούν να μειώσουν το χάσμα που τις κάνει να υπολείπονται των βιομηχανικά αναπτυγμένων χωρών. Η κατανομή της γνώσης, η διεθνής συνεργασία και οι νέες τεχνολογίες μπορούν να προσφέρουν νέες δυνατότητες, ώστε να επιτευχθεί η μείωση αυτού του χάσματος».

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι οι διαδικασίες της παγκοσμιοποίησης μπορούν να δημιουργήσουν ευκαιρίες, καθώς και προκλήσεις, για επιτάχυνση της ανάπτυξης της οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης σε μία συγκεκριμένη χώρα. Μάλιστα, επισημαίνεται χαρακτηριστικά (Robertson, 2002) ότι ολόκληρα έθνη μαθαίνουν τα νέα πρότυπα συμπεριφοράς σε καιρούς παγκοσμιοποίησης, πόσω μάλλον τα μικρά κράτη. Γι' αυτό, ειδικότερα οι μικρές και μεσαίου μεγέθους χώρες (όπως και η Ελλάδα άλλωστε) αντιμετωπίζουν μία συγκεκριμένη ανάγκη: να κάνουν ευφυή χρήση των ευκαιριών της παγκοσμιοποίησης, αποφεύγοντας παράλληλα τις αρνητικές συνέπειες που προκαλούνται εξαιτίας της ίδιας της παγκοσμιοποίησης. Τι πρέπει να μάθουν αυτές οι χώρες για να γίνουν επιτυχημένες οικονομίες και κοινωνίες της γνώσης; Δηλαδή, πώς θα ήταν δυνατό να αποφύγουν τις αρνητικές επιπτώσεις ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, λαμβάνοντας ειδικότερα υπόψη τους εν δυνάμει ανθρωπίνους πόρους της χώρας; Αρκετοί συγγραφείς αναζητούν μία απάντηση στο κεντρικό αυτό ερώτημα. Η ανώτατη εκπαίδευση διερευνάται ως κρίσιμος παράγοντας, καθώς τα πανεπιστήμια αποτελούν ιδρύματα παραγωγής γνώσης και ικανοτήτων (διανοητικών και εφαρμοσμένων). Άλλωστε, τα πανεπιστήμια υπήρξαν ανέκαθεν φορείς της παγκοσμιοποίησης.⁴

Στην περίπτωση μίας μεσαίου μεγέθους χώρας της Ε.Ε., όπως η Ελλάδα, το ζήτημα της μεταρρύθμισης της ανώτατης εκπαίδευσης γίνεται πιο περίπλοκο, καθώς συνδέεται με τον τρόπο απόκτησης, μέσω της ανώτατης εκπαίδευσης, προσόντων που μπορούν να:

- ανταποκρίνονται στις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες τάσεις στην ανώτατη εκπαίδευση
- ικανοποιούν τη ζήτηση της χώρας για σύγχρονα προσόντα
- αντανακλούν και ενισχύουν τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της χώρας, και, την ίδια στιγμή
- διευκολύνουν τους ερευνητές και την εγχώρια ακαδημαϊκή κοινότητα να συμμετέχουν πιο αποτελεσματικά στη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα.

Το πανεπιστήμιο ως καταλύτης για την ανάπτυξη σε μια κοινωνία και οικονομία της γνώσης

Με αφορμή το προφίλ ενός Πανεπιστημίου που στοχεύει να γίνει καταλύτης για την ανάπτυξη, σε μια κοινωνία και οικονομία της γνώσης, οι Jucevičiene και Vaitkus (2003) θέτουν τρία μεγάλα ζητήματα, τα οποία παρατίθενται και αναπτύσσονται:

- A. Οι δεσμοί μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και κοινωνίας. Η μεταβαλλόμενη σχέση μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και κοινωνίας είναι ένα διαρκές ερευνητικό αντικείμενο, που ενισχύεται από τα κείμενα συγγραφέων ποικίλων επιστημονικών ειδικοτήσεων. Ο μεταβαλλόμενος ρόλος των πανεπιστημίων, καθώς ωθούνται από την ανάγκη να προσαρμοστούν στους κοινωνικούς μετασχηματισμούς, να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες της κοινωνίας και, πιθανότατα, να αντιμετωπίσουν τη νέα πραγματικότητα σύμφωνα με την οποία παύουν να μονοπωλούν τη γνώση, δημιουργεί ένα πεδίο δημόσιου διαλόγου, συνεχώς εντεινόμενου. Η διεθνής πείρα που σταδιακά σωρεύεται ενισχύει περαιτέρω το δημόσιο διάλογο. Ζητούμενο είναι οι πολιτικές αποφάσεις να «κωδικοποιούν» το διάλογο αυτό και να προσπαθούν να τον λάβουν υπόψη. Η αναγωγή του σε καθαρά «ακαδημαϊκή» συζήτηση υπονομεύει τη σχέση πολιτικής-επιστήμης. Επιπλέον, σε ό,τι αφορά το άνοιγμα της ανώτατης εκπαίδευσης, αυτό σημαίνει, επίσης, ότι πρέπει να γίνει ευρύτερη (δημόσια) χρήση της διεθνούς εμπειρίας και των χετικών ευκαιριών.*
- B. Η ανάπτυξη διεπιστημονικών δεσμών. Είναι απαραίτητη η πολυεπιστημονική ανάπτυξη της έρευνας, καθώς και η διεπιστημονική ενίσχυση των προγραμμάτων σπουδών. Πρόσφατα, οι Jucevičiene και Vaitkus (2003) εύστοχα επικαλέστηκαν «την ιδέα ενός πολυ-πανεπιστημίου, όπου η πολυεπιστημονικότητα επιτυγχάνεται αποδίδοντας έμφαση στους δεσμούς μεταξύ των τμημάτων και των ερευνητών διαφορετικών επιστημονικών κλάδων μέσω κοινής εργασίας στη βάση πολυεπιστημονικής έρευνας και σχεδίων μελέτης, ανάλυσης υπερ-πολύπλοκων καταστάσεων, καταφεύγοντας για συμβουλές στους επαγγελματίες σε τέτοιου είδους καταστάσεις».*
- Γ. Οι μεταβαλλόμενες σχέσεις μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και κράτους, κατά τρόπο ώστε να προσαρμόζονται στις πρόσφατες εξελίξεις. Δύο είναι τα βασικά ζητούμενα: μεταρρύθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης και ενίσχυση της πανεπιστημιακής αυτονομίας. Ως προς το δεύτερο, είναι δεδομένο ότι η*

πανεπιστημιακή αυτονομία καθώς και η ακαδημαϊκή ελευθερία συνιστούν δύο απαραίτητες προϋποθέσεις για την εξασφάλιση κριτικής σκέψης και τη δημιουργία γνώσης στα πανεπιστήμια. Παρ' όλα αυτά, ένα κρίσιμο στοιχείο για να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη λειτουργία των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης είναι ένας ανοιχτός διαρκής διάλογος μεταξύ κράτους και πανεπιστημίου.

Οι μετακινήσεις προς το εξωτερικό εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού από τη δεκαετία του 1960: μία σύντομη αναφορά.

Η περίπτωση της Ελλάδας, όσον αφορά τις μετακινήσεις εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, αναλύεται σε τρεις περιόδους. Η περιοδολόγηση αυτή και τα χαρακτηριστικά κάθε περιόδου είναι τα ακόλουθα:

Α. Κατά τη δεκαετία του 1960 και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970, οι μετακινήσεις εξειδικευμένων Ελλήνων επικεντρώνονταν στην Ευρώπη και τις Η.Π.Α. Αυτές οι μετακινήσεις συνδέονταν είτε με επαγγελματικά κίνητρα (προηγμένη ακαδημαϊκή εκπαίδευση) είτε με πολιτικά κίνητρα (δικτατορία). Είναι αλήθεια ότι, σε αντίθεση με την περίπτωση των λιγότερο εξειδικευμένων ατόμων, μεγάλος αριθμός Ελλήνων που είχαν αποκτήσει καλή εκπαίδευση συνιστούσαν ένα μικρό κομμάτι εκείνων που πιθανότατα θα μετανάστευαν. Ένα μεγάλο μέρος αυτών των ρευμάτων φαινόταν ότι ως ένα βαθμό είχε «προσωρινό» χαρακτήρα.

Β. Κατά τη δεκαετία του 1970, εκτός από τις προαναφερόμενες μετακινήσεις, η Ελλάδα εμφανίζει μεταναστεύσεις εξειδικευμένων και υψηλής εξειδίκευσης ατόμων για τις ανάγκες μεγάλων επενδυτικών και δημόσιων έργων στη Μέση Ανατολή.

Γ. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, εμφανίζονται οι ακόλουθες μορφές ροής εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού προς το εξωτερικό:

Η πρώτη σχετίζεται με την είσοδο της Ελλάδας στην (τότε) ΕΟΚ και τη «μετοίκηση» στις Βρυξέλλες γραφειοκρατών (υπαλλήλων με μεσαίου και υψηλού επιπέδου προσόντα), που αναζητούν νέες ευκαιρίες (δηλαδή, εμπειρία σε ένα διεθνές περιβάλλον, υψηλότερες απολαβές, καλύτερες συνθήκες εργασίας, καλύτερες προοπτικές για την ανάπτυξη της καριέρας τους, δυνατότητα να αξιοποιήσουν στην πράξη την αποκτημένη γνώση πάνω σε ευρωπαϊκά θέματα). Η ανάμιξη επαγγελματιών διαφορετικής γεωγραφικής προέλευσης σε οργανισμούς της Ε.Ε. (όπως και στην περίπτωση των επιχειρήσεων) αποδεικνύεται μία σημαντική πηγή μεταφοράς γνώσης – τόσο σχετικής με την

εξειδικευμένη τεχνογνωσία όσο και πιο δυσδιάκριτων πραγμάτων, όπως είναι οι επαγγελματικές πρακτικές.

Η δεύτερη σχετίζεται με την αυξανόμενη συμμετοχή Ελλήνων επαγγελματιών στις διεθνείς αγορές εργασίας (μέσω διεθνών εταιρειών υπό ελληνική και ξένη ιδιοκτησία). Οι πρώτες μετακινήσεις αυτού του είδους ήταν ήδη εμφανείς από τη δεκαετία του 1960 και σχετίζονταν με ξένες εταιρείες που λειτουργούσαν στην Ελλάδα. Αυτές οι εταιρείες ήταν αρχικά υπεύθυνες για μία εισροή εξειδικευμένου προσωπικού μεγαλύτερη από την παρατηρούμενη εκροή, ενώ στη συνέχεια ένας αυξανόμενος αριθμός ελληνικού διοικητικού προσωπικού μεσαίου και ανώτερου επιπέδου κατόρθωσε να εισέλθει στα διεθνή εταιρικά συστήματα.

Μία τρίτη μορφή ροής αφορά στους φοιτητές. Όπως παρατηρήσαμε, μετακινήσεις για εκπαιδευτικούς σκοπούς υπάρχουν έντονες από τη δεκαετία του 1960 και έκτοτε συνεχίζονται και εντείνονται. Στην πραγματικότητα οι σπουδές σε χώρες του εξωτερικού αποτελούσαν ανέκαθεν ένα μέσο ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας, καθώς κάτοχοι ορισμένων ξένων τίτλων σπουδών (συμπεριλαμβανομένων και μεταπτυχιακών) απολαμβάνουν υψηλό κύρος στην Ελλάδα. Ενώ, ειδικά κατά τα πρόσφατα έτη, η είσοδος της Ελλάδας στην Ε.Ε. ευνόησε την κυκλοφορία των φοιτητών, καθώς σχετίζεται με φοιτητικά προγράμματα της Ε.Ε., όπως το Erasmus και, αργότερα, το Socrates.

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας αυτής περιόδου, παρατηρούνται κάποιες διαφορές στη μετανάστευση εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού (ιδιαίτερα από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και εξής) σε σύγκριση με τις προηγούμενες περιόδους:

- Πρώτον, η σημερινή κινητικότητα εξειδικευμένων ατόμων πραγματοποιείται εντός ενός πλαισίου παγκοσμιοποίησης.
- Δεύτερον, οι σύγχρονες μετακινήσεις είναι μάλλον προσωρινού χαρακτήρα.
- Τρίτον, η επιμήκυνση του διαστήματος εγκατάστασης όσων ολοκληρώνουν τις σπουδές στο εξωτερικό φαίνεται να συνδέεται με την απόκτηση σχετικής επαγγελματικής εμπειρίας, ώστε με τον επαναπατρισμό να διευκολύνονται στην ανεύρεση της προσδόκιμης εργασίας.
- Τέλος, παρατηρείται μία μεταβολή στη σύνθεση αυτών που μετακινούνται με έμφαση στους «εργαζόμενους της γνώσης».

Μετακινήσεις εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού προς την Ελλάδα

Μια σημαντική παρουσία ξένων με υψηλή εξειδίκευση στην Ελλάδα χρονολογείται από τη δεκαετία του 1960. Η εισροή στελεχών και επαγγελματιών μάλιστα για την εφαρμογή σύγχρονων λειτουργιών στις επιχειρήσεις σημειώθηκε παράλληλα με την αύξηση στις ξένες άμεσες επενδύσεις. Στην αρχή, τα άτομα που ενδιαφέρονταν να έρθουν στην Ελλάδα ήταν ελάχιστα, εξαιτίας της περιορισμένης έκτασης της ελληνικής παραγωγικής βάσης. Σταδιακά, η ροή έγινε πιο συχνή, χάρη στην ευρύτερη δραστηριοποίηση και τη μεγαλύτερη εναλλαγή προσωπικού, που συχνά συνδεόταν με τις πολιτικές ανάπτυξης καριέρας. Εκτός από αυτή, και άλλου είδους εισροές παρατηρήθηκαν στη χώρα, κυρίως για εκπαιδευτικούς λόγους (από την Κύπρο, τη Μέση Ανατολή, την Αφρική και, από τη δεκαετία του 1990, από τις ανατολικοευρωπαϊκές χώρες). Είναι αξιοσημείωτο ότι, ενώ αυτά τα άτομα μετείχαν στην εισροή (εξειδικευμένου μεν) ανθρώπινου δυναμικού, δεν εξετάστηκαν ως μέρος του μεταναστευτικού φαινομένου.

Μελέτη για λογαριασμό της Ε.Ε., η οποία εκπονήθηκε από το MERIT: Maastricht Economic Research Institute on Innovation and Technology (coordinator: Hansen, 2003, 7)⁵, αναφέρεται σε συγκεκριμένα στοιχεία. Μέχρι το 1998, στην Ελλάδα, ο αριθμός των αδειών εργασίας που χορηγήθηκαν σε ξένους ήταν περιορισμένος (μεταξύ 25.000 και 34.000). Κατά τις δεκαετίες 1980 και 1990, το μεγαλύτερο ποσοστό αναλογούσε στους επιστήμονες και τους επαγγελματίες (κάπου ένα τρίτο στα μέσα της δεκαετίας του 1990). Οι περισσότερες από τις άδειες χορηγούνταν σε ανθρώπους από την Ευρώπη, οι περισσότεροι από τους οποίους προέρχονταν από τις χώρες της Ε.Ε. Το 1995, περισσότεροι από 27.435 ξένοι είχαν έγκυρες άδειες εργασίας στην Ελλάδα, από τους οποίους 8.826 ήταν επιστήμονες, επαγγελματίες, επιχειρηματίες και ανώτατα στελέχη, και άλλοι 5.110 τεχνικοί. Το 1998, περίπου ένας στους δέκα νόμιμους ξένους μετανάστες είχε λάβει τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά μόνο μία μικρή αναλογία αυτών απασχολούνταν σε εργασίες ανάλογες προς την εκπαίδευσή τους.

Σε σχέση με την κινητικότητα των φοιτητών, σε άλλη μελέτη που εκπονήθηκε για λογαριασμό της Ε.Ε. (ADMIT - Higher education admissions and student mobility within the EU, 2001), η ελληνική ερευνητική ομάδα (Konto-

giannopoulou-Polydorides, Papadiamantaki, Stamelos) φωτίζει σημαντικές πλευρές του ζητήματος:

- Οι λόγοι για σπουδές στην Ελλάδα ποικίλλουν ανάλογα με τη χώρα προέλευσης. Η πλειοψηφία των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών ξένων φοιτητών πλήρους παρακολούθησης στην Ελλάδα προέρχονταν από χώρες που δεν ανήκαν στην Ε.Ε.
- Οι φοιτητές από άλλες χώρες της Ε.Ε. εμφανίζονται να προτιμούν την (οργανωμένη) κινητικότητα προς ένα ελληνικό ίδρυμα για ένα χρονικό διάστημα που θα τους παρείχε επιστημονική πρακτική και εξειδίκευση για να ενισχύσουν τις προοπτικές καριέρας.
- Γενικά, το επίπεδο των σπουδών στην Ελλάδα κρίνεται ικανοποιητικό, αν και κατώτερο από το επίπεδο σπουδών σε κάποιες άλλες χώρες (δηλαδή, στο Ηνωμένο Βασίλειο, τη Γαλλία, τη Γερμανία και τις Η.Π.Α.). Στην ιεραρχία των εκπαιδευτικών συστημάτων, η κατάταξη του αντίστοιχου ελληνικού φαίνεται να είναι κάπου στη μέση, υπολειπόμενο εκείνων που θεωρούνται κορυφαία εκπαιδευτικά συστήματα. Ωστόσο, σπουδές σε ορισμένους τομείς με μεγάλο κύρος και αυξημένη ζήτηση θεωρούνται υψηλών επιδόσεων.

Τέλος, ως προς τα προηγούμενα ευρήματα, οι μελετητές στο ADMIT υπογραμμίζουν ότι «η αξιολόγηση από πλευράς “φοιτητών” της εκπαιδευτικής κινητικότητας μπορεί να γίνει κατανοητή σε σχέση προς τα μελλοντικά τους σχέδια και τις φιλοδοξίες τους, το προσωπικό τους οικογενειακό υπόβαθρο και την κοινωνική τους θέση και το κύρος του κλάδου σπουδών και/ή του τμήματος στην πανεπιστημιακή ιεραρχία».

Πιο συγκεκριμένα, η περίπτωση της κινητικότητας φοιτητών προς το εξωτερικό

Η Ελλάδα έχει μακρά ιστορία στην κινητικότητα φοιτητών προς το εξωτερικό, καθώς η ζήτηση για μία θέση στο πανεπιστήμιο, έως πρόσφατα, ξεπερνούσε κατά πολύ την αντίστοιχη προσφορά. Σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι μία από τις χώρες με τα υψηλότερα μεγέθη εξερχόμενων σπουδαστών.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην επιστημονική κινητικότητα (συμπεριλαμβανομένης και αυτής των φοιτητών), εάν λάβουμε υπόψη την τάση των τε-

λευταίων δεκαετιών, βλέπουμε ότι οι επιστροφές ήταν σημαντικές από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 – παρόλο που δεν υπάρχουν εμπειρικά στοιχεία για να τις ποσοτικοποιήσουμε. Πολιτικές ελίτ και φοιτητές που άφησαν τη χώρα εξαιτίας του καθεστώτος της δικτατορίας επέστρεφαν μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1970, με την αποκατάσταση της δημοκρατίας (και της πολιτικής ζωής) στην Ελλάδα το 1974. Η έξαρση που παρατηρήθηκε έκτοτε στην ανώτατη εκπαίδευση διευκόλυνε, αφενός, την ένταξη αυτών των ατόμων που φοίτησαν στο εξωτερικό και, αφετέρου, τη συνεχή ενσωμάτωση ακόμη περισσότερων. Παρ' όλα αυτά, δεν πρέπει να υποτιμούμε την περίπτωση πιθανής «υποαξιοποίησης (σπατάλης) εγκεφάλων» ή «αποτυχημένης επιστροφής»⁶ (Gill, 2004, paper ενταγμένο στο project MOBEX: Mobility and Excellence in the European Research Area), κατά την οποία ικανότατα άτομα δεν μπόρεσαν να βρουν ικανοποιητικές θέσεις εργασίας στους τομείς ειδικότητάς τους, μετά από επιτυχημένη ολοκλήρωση των σπουδών τους στο εξωτερικό. Σε κάποιες περιπτώσεις αυτό οδήγησε είτε σε έναν επαναπροσανατολισμό προς μία καριέρα που δε σχετίζεται με το αρχικό αντικείμενο σπουδών είτε σε επιστροφή στη χώρα σπουδών, σε αναζήτηση ευκαιριών εργασίας, σε θέσεις με κύρος και σε αντικείμενο σχετικό με την ειδικότητά τους (επρόκειτο συχνότατα για άτομα ιδιαίτερα προικισμένα και με καλή εκπαίδευση).

Είναι αλήθεια ότι –όπως άλλωστε συμβαίνει και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες– φαίνεται να υπάρχει μία σημαντική ομάδα Ελλήνων που έχουν λάβει πολύ καλή εκπαίδευση στο εξωτερικό. Πιθανότατα, όσοι διέμεναν για μεγάλα διαστήματα ή παραμένουν εκεί ακόμη ανήκουν στους πιο προικισμένους και ασφαλώς με υψηλές πιθανότητες επιτυχούς σταδιοδρομίας (βλ. Νανόπουλος, Νεγρεπόντης και Δερτούζος, για να ονομάσουμε μόνο ελάχιστες από τις παγκοσμίως γνωστές περιπτώσεις που αφορούν την Ελλάδα). Ευρήματα όσον αφορά σε επιστήμονες στις Η.Π.Α. (όχι μόνο ελληνικής καταγωγής) έχουν δείξει ότι, αν και υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάλογα με τον κλάδο, τη γεωγραφική περιοχή και την ηλικία, οι ερευνητές έχουν την κοινή επιθυμία να ξεπληρώσουν το «χρέος» τους απέναντι στις χώρες προέλευσής τους μεταφέροντας κάποιες από τις μεθόδους, τα πρότυπα και την κουλτούρα της επιστήμης που βρήκαν στις Η.Π.Α. Το κλειδί είναι ο δεσμός: οι ερευνητές ισχυρίζονται ότι μπορούν να συνεισφέρουν περισσότερο διατηρώντας τις θέσεις τους και την επιρροή τους στις Ηνωμένες Πολιτείες παρά επιστρέφοντας στην πατρίδα.⁷

Ορισμένοι αναλυτές επισημαίνουν ότι τέτοιου είδους συνεργασίες στην πορεία γίνονται πιο τυπικές και φιλόδοξες. Πριν από δεκαετίες, καθιερωμένοι ερευνητές μπορεί απλούστατα να καλούσαν άλλους από τις χώρες τους για να εργαστούν στα εργαστήριά τους για κάποια χρόνια. Τώρα, ακόμη και χαμηλότερης βαθμίδας μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας ταξιδεύουν συνέχεια αρκετές φορές μέσα στο χρόνο για συνέδρια, για συμμετοχές σε ερευνητικά προγράμματα, για την παροχή συμβουλών στον παραγωγικό τομέα της οικονομίας ή ακόμη και για να συμβάλουν στην ίδρυση νέων θεσμών στις πατρίδες τους. Τέτοιες προσπάθειες αναμφίβολα έχουν συνεισφέρει στη βελτίωση της ποιότητας της επιστήμης στις χώρες καταγωγής τους. Τα εμπόδια είναι πολλά, αλλά οι περισσότεροι ερευνητές λένε ότι τέτοιου είδους «γέφυρες» αξίζουν τον κόπο, ακόμη και αν σε ορισμένες περιπτώσεις, εξαιτίας δυσκολιών στην υλοποίηση, δημιουργούνται προσωρινές ή μόνιμες απογοητεύσεις.

Η εξήγηση του γιατί να μετακινείται ένας Έλληνας προς μία επιστημονικά αναπτυγμένη χώρα, όπως οι Η.Π.Α. ή κάποιες χώρες της Ε.Ε., φαίνεται ότι είναι απλή: οι ευκαιρίες και οι συνθήκες εργασίας στο εξωτερικό, η δυνατότητα απόκτησης εξειδικευμένης εμπειρίας σε διεθνές περιβάλλον, η (συγκριτικά) μεγαλύτερη διαθέσιμη χρηματοδότηση στα ερευνητικά εργαστήρια, αλλά και η προοπτική που δημιουργείται για την απόκτηση θέσεων υψηλού επιπέδου κατά τη μελλοντική επιστροφή στην Ελλάδα λειτουργούν δραστικά. Μάλιστα, το τελευταίο εξηγεί γιατί μία αξιοσημείωτη μικρή ομάδα όσων έχουν εργαστεί (ή επωφελήθηκαν από εκπαίδευση) σε χώρες του εξωτερικού επιστρέφουν. Η πρόσβαση στην ακαδημαϊκή καριέρα, που ίσχυε μέχρι πρόσφατα, είναι μία άλλη εξήγηση. Ωστόσο, η εικόνα αρχίζει να αλλάζει, καθώς γίνεται ολοένα και πιο δύσκολο να διαβεί κανείς πολλούς από τους παραδοσιακούς δρόμους που οδηγούν στην ανοδική επαγγελματική κινητικότητα.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούμε στο χρόνο (timing) της επιστροφής. Ο χρόνος της επιστροφής είναι κρίσιμος για διάφορους λόγους. Ενώ η απόκτηση διεθνούς εμπειρίας εκτιμάται ιδιαίτερα στην Ελλάδα, αν κάποιος δεν αξιοποιήσει σωστά την παραμονή ή/και υπερβεί την αναγκαία διάρκεια παραμονής στο εξωτερικό, τότε η κινητικότητα μπορεί να προκαλέσει ένα σημαντικό εμπόδιο στην επανένταξή του. Η «σωστή» στιγμή της επιστροφής εί-

ναι δύσκολο να προσδιοριστεί, παρότι τα στοιχεία που πρέπει να έχει συγκεντρώσει το άτομο είναι δεδομένα: εκπαιδευτικοί τίτλοι, αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες, εργασιακή εμπειρία, κοινωνικό κεφάλαιο, δίκτυα και δεσμούς με εκείνους που είναι πίσω στη χώρα φιλοξενίας.⁸

Σε σχετική μελέτη (Regets, 2003), σημειώνεται ότι οι υψηλής εξειδίκευσης «μετανάστες» σπάνια κόβουν κάθε δεσμό με τις χώρες καταγωγής τους. Επισημαίνεται η δημιουργία διεθνών δικτύων μεταξύ πρώην συναδέλφων, καθηγητών και συμφοιτητών, και αναγνωρίζεται ότι οι φοιτητές που σπουδάζουν στο εξωτερικό και, στη συνέχεια, επιστρέφουν στην πατρίδα τους μετά την αποφοίτησή τους εμπλέκονται σε τέτοια δίκτυα τα οποία μπορεί να αποδειχθούν εξαιρετικά γόνιμα τόσο για τις χώρες υποδοχής όσο και για τις ιδιαίτερες πατρίδες των μεταναστών, όσον αφορά στην ανταλλαγή γνώσης και χρήσιμων επαφών. Τεκμηριώνοντας την ανάπτυξη επιστημονικών συνεργασιών, ο Regets μάς υπενθυμίζει τη συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των διδακτορικών που αποκτούν ξένοι φοιτητές στις Η.Π.Α. και του ποσοστού των άρθρων τα οποία προκύπτουν από κοινή δημοσίευση ξένων και Αμερικανών (όπως καταγράφεται στο Εθνικό Επιστημονικό Συμβούλιο των Ηνωμένων Πολιτειών /US National Science Board).

Σε μία πρόσφατη εργασία για την κινητικότητα στην Ε.Ε. (Ackers, 2004) αναφέρεται: *«Όπως συμβαίνει και με πολλούς άλλους τομείς στη ζωή, οι αποφάσεις όσον αφορά στο αν και πού θα μετακινηθεί κανείς και για πόσο καιρό, δε γίνονται στο κενό. Ούτε και λαμβάνονται μετά από πλήρη πληροφόρηση και με λογικό τρόπο. Η λήψη αποφάσεων αναφορικά με την μετανάστευση, τουλάχιστον του ανθρώπινου δυναμικού υψηλής εξειδίκευσης, μπορεί να περιγραφεί με τον καλύτερο τρόπο ως επιλογή εντός ενός μεταβαλλόμενου πλαισίου πόρων και περιορισμών· μεταβαλλόμενο όχι μόνο υπό αντικειμενικούς όρους και σε απάντηση προς τις μεταβαλλόμενες συνθήκες, αλλά επίσης και ως απάντηση σε εξελισσόμενα επίπεδα κατανόησης και ανάγκης. Για να ξεκινήσουμε να καταλαβαίνουμε πώς οι ιδιαίτερα εξειδικευμένοι μετανάστες παίρνουν τέτοιου είδους αποφάσεις [...] είναι επιτακτική ανάγκη να επικεντρώσουμε πλήρως την προσοχή μας στην φύση της διάρθρωσης των πόρων και στο ζήτημα του γενικότερου πλαισίου».*

Ερχόμαστε σε ορισμένους από τους κύριους παράγοντες που διαμορφώνουν τις αποφάσεις για την κινητικότητα των φοιτητών. Η καταγραφή τους βοηθά να κατανοήσουμε τα ποιοτικά ζητήματα (τα χαρακτηριστικά αυτών που

μετακινούνται) και τις προκαλούμενες από τη ροή αυτή επιπτώσεις, ώστε να ξεχωρίσουμε τις ενδιαφέρουσες συνέπειες για τη διαμόρφωση σχετικών πολιτικών. Η έρευνα ADMIT για την κινητικότητα των φοιτητών, που προαναφέρθηκε, συνεισέφερε σημαντικά στην κατανόηση της ελληνικής περίπτωσης. Σ' αυτό συνέβαλαν και εργασίες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του project MOBISC (Mobility and Progression in Science Careers, βλ. ιδίως Ackers, 2004). Στη βάση των προαναφερόμενων εργασιών, καθώς και εκείνων από τους Σταμέλο (1990) και τους Turton και Walder (2001), συγκεντρώνονται τα πορίσματα και εξετάζονται τα ακόλουθα ζητήματα:

- Υπογραμμίζονται οι λόγοι για τους οποίους οι Έλληνες φοιτητές σπουδάζουν στο εξωτερικό.
- Επισημαίνονται οι παράγοντες που οδηγούν τους Έλληνες φοιτητές και τις οικογένειές τους να επιλέξουν έναν προορισμό στο εξωτερικό.
- Σημειώνονται τα πιθανά εμπόδια για την κινητικότητά τους.
- Παρέχονται πληροφορίες για τα μέσα με τα οποία καλύπτουν τα έξοδά τους.
- Αναφέρονται οι πιο δημοφιλείς προορισμοί για τους Έλληνες φοιτητές.
- Αποκαλύπτονται οι περιοχές που συγκεντρώνουν ακαδημαϊκό ενδιαφέρον.
- Σχολιάζεται το όφελος της διαδικασίας.
- Σχολιάζεται το κόστος της διαδικασίας.

Εξαιτίας των διαστάσεων που έχει λάβει η περίπτωση των Ελλήνων φοιτητών στο Ηνωμένο Βασίλειο, η σχετική κινητικότητα παρουσιάζεται σε ξεχωριστό πίνακα (Πίνακας 2).

Πίνακας 1. Βασικά χαρακτηριστικά της κινητικότητας των Ελλήνων φοιτητών προς το εξωτερικό

Γιατί σπουδάζουν στο εξωτερικό 1. Αποτυχία στις εξετάσεις εισαγωγής στο ελληνικό πανεπιστήμιο. 2. Περιορισμένος αριθμός θέσεων (εισακτέων) στην ανώτατη εκπαίδευση. 3. Μεγάλη ζήτηση από την κοινωνία για τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς συνδέεται με ανοδική "κοινωνική κινητικότητα". 4. Για την απόκτηση εξειδικευμένων επιστημονικών δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας 5. Για την απόκτηση κοινωνικής και πολιτιστικής εμπειρίας. 6. Για τη γενικότερη απόκτηση διεθνούς εμπειρίας. 7. Από επιθυμία να εγκαταλείψουν την οικογενειακή στέγη. 8. Για να προεκτείνουν τη φοιτητική ζωή και να αποφύγουν το στρατιωτικό (οι άνδρες). 9. Για να αποκτήσουν μεταπτυχιακό τίτλο, γεγονός που ενισχύει τις ευκαιρίες ενός προπτυχιακού αποφοίτου για εύρεση εργασίας.	Παράγοντες που οδηγούν στην επιλογή προορισμού 1. Σχολείο, καταγωγή και περιοχή διαμονής στην Ελλάδα. 2. Το οικογενειακό εισόδημα. 3. Η προηγούμενη οικογενειακή εμπειρία (δηλαδή οικογενειακοί δεσμοί - σπουδές γονέων στο εξωτερικό). 4. Τα πολιτιστικά ιδρύματα, όπως το Βρετανικό Συμβούλιο και το Γαλλικό Ινστιτούτο, έχουν από καιρό ασκήσει πολιτική προσέλκυσης Ελλήνων σπουδαστών.
Εμπόδια στην κινητικότητα 1. Διοικητικές διαδικασίες στις χώρες υποδοχής μπορεί να θεωρηθούν εμπόδια στην εξερχόμενη κινητικότητα (δηλαδή χρονοβόρος διοικητική διαδικασία, προβλήματα γλώσσας, δυσκολία απόκτησης βίζας). 2. Η κινητικότητα εξερχόμενων φοιτητών μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Erasmus, Socrates) εμποδίζεται από δυσκολίες όπως: περιορισμένη επιχορήγηση από το Erasmus, μερική αναγνώριση του προγράμματος μαθημάτων που έχει ολοκληρωθεί σε άλλο πανεπιστήμιο, προβλήματα γλώσσας (εκτός από τα Αγγλικά), ποιότητα της ακαδημαϊκής καθοδήγησης στη χώρα που τους φιλοξενεί. 3. Στα πρόσφατα χρόνια, το φύλο έπαψε να αποτελεί εμπόδιο στην κινητικότητα.	Μέσα για την κάλυψη των εξόδων 1. Η Ελλάδα έχει μία πολιτική παροχής ενός μικρού αριθμού υποτροφιών. 2. Η άδεια μετ' αποδοχών είναι επίσης διαθέσιμη, αλλά μόνο για έναν πολύ μικρό αριθμό δημοσίων λειτουργών (δηλαδή καθηγητών). 3. Οι κρατικές επιχορηγήσεις καλύπτουν μόνο ένα μικρό μέρος της ελληνικής κινητικότητας. Κυρίως καλύπτεται από προσωπικούς/οικογενειακούς πόρους. 4. Ορισμένοι εργοδότες (τράπεζες, δημόσιες επιχειρήσεις, μεγάλες ιδιωτικές εταιρείες) χρηματοδοτούν μεταπτυχιακές σπουδές των εργαζομένων τους.

Πιο δημοφιλείς προορισμοί 1. Ηνωμένο Βασίλειο, Γερμανία, Ιταλία, Γαλλία και Η.Π.Α.: Σημαντικότερες χώρες υποδοχής για τους Έλληνες φοιτητές. 2. Οι προπτυχιακοί φοιτητές υπερισχύουν στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιταλία αλλά και τη Ρουμανία. 3. Οι μεταπτυχιακοί κυριαρχούν στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις Η.Π.Α. και τη Γαλλία.	Τομείς ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος 1. Ο επιστημονικός κλάδος και το φύλο συσχετίζονται: α. Φοιτητές των ανθρωπιστικών επιστημών είναι κυρίως γυναίκες. β. Φοιτητές κλάδων μηχανικής είναι κυρίως άνδρες. 2. Ο επιστημονικός τομέας και ο προορισμός έχουν σημασία: α. Η πλειοψηφία των Ελλήνων φοιτητών στη Γαλλία είναι γυναίκες, που σπουδάζουν ανθρωπιστικές επιστήμες. β. Η πλειοψηφία των Ελλήνων φοιτητών στο Ηνωμένο Βασίλειο είναι άνδρες, που σπουδάζουν μηχανική και οικονομικά
Πλεονεκτήματα της διαδικασίας 1. Κατανόηση ενός άλλου εκπαιδευτικού συστήματος. 2. Γνωριμία με ξένους πολιτισμούς και την νοοτροπία τους 3. Βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων. 4. Κοινωνικό κεφάλαιο (δίκτυα και δεσμοί) με όσους μένουν πίσω στην χώρα σπουδών ή γνώρισαν εκεί. 5. Οι φοιτητές που επιστρέφουν συνήθως αποκτούν μια αυξημένη παραγωγικότητα η οποία οδηγεί σε επιπρόσθετη αξία της απόδοσής τους. 6. Κοινωνική και πολιτιστική διάχυση (spillovers), που ενισχύει τη διαφορετικότητα και τη δημιουργικότητα. 7. Συμβολή στην οικονομική ανάπτυξη με την επιστροφή στη χώρα τους. Έρευνα για Έλληνες φοιτητές που σπουδάζουν σε γαλλικά πανεπιστήμια (Σταμέλος, 1990) διακρίνει τα εξής οφέλη: ▪ Δυνατότητα για διαπολιτισμικές επαφές. ▪ Σύγκριση και εμπλουτισμό (εμπειριών, γνώσεων). ▪ Αίσθηση προσωπικής ελευθερίας.	Κόστος της διαδικασίας 1. Ένα σημαντικό κόστος θα μπορούσε να συνιστά το ενδεχόμενο «διαρροής εγχευμάτων». 2. Το δεύτερο είναι το οικονομικό κόστος:⁹ α. Αναλαμβάνεται από τους φοιτητές και προέρχεται από τις οικογενειακές οικονομίες: ▪ Πληρωτέα δίδακτρα και άλλες χρεώσεις. ▪ Κόστος εγχειριδίων, κ.λπ. ▪ Κόστος στέγης και τροφής. Υπολογίζεται ότι κατά μέσο όρο ένας φοιτητής στο εξωτερικό κοστίζει 12.000 ευρώ ανά έτος β. Παρέχονται από την κυβέρνηση: ▪ Καθαρό κόστος οικονομικής στήριξης για φοιτητές που ταξιδεύουν στο εξωτερικό. ▪ Διοικητικό κόστος για προγράμματα εξερχόμενων φοιτητών. γ. Πιθανό κόστος ευκαιρίας, εξαιτίας της απουσίας των φοιτητών από το εργατικό δυναμικό. Έρευνα για Έλληνες φοιτητές που σπουδάζουν στα γαλλικά πανεπιστήμια (Σταμέλος, 1990) διακρίνει κάποια κρίσιμα σημεία όσον

Τα προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών (Socrates, Erasmus) και άλλα προγράμματα της Ε.Ε. μαζί με ένα «διεθνοποιημένο» εκπαιδευτικό προσωπικό έχουν δώσει έναυσμα για καινοτόμες συμφωνίες με άλλα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης εκτός Ελλάδας.	αφορά στη ζωή των φοιτητών στο εξωτερικό: ▪ Διαφορετική νοοτροπία εκείνων που ζουν στη χώρα που τους υποδέχεται. ▪ Διαφορετικός τρόπος ζωής. ▪ Αίσθημα απομόνωσης ή μη συμμετοχής στη ζωή της χώρας υποδοχής, και ▪ Οικονομικά προβλήματα. Επίσης, ισχύει ως γενικός κανόνας ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να προσαρμόζονται καλύτερα στην ξένη χώρα και το αντίστοιχο ίδρυμα.
---	---

Πίνακας 2. Ειδική περίπτωση: Κινητικότητα προς το Ηνωμένο Βασίλειο

▪ Το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου γενικά ενθαρρύνει την προσέλευση ξένων φοιτητών. ▪ Οι αυξημένες πιθανότητες για μία θέση σπουδών στον κλάδο επιλογής τους προσέλκυσε προπτυχιακούς φοιτητές ελληνικής καταγωγής. ▪ Το Ηνωμένο Βασίλειο θεωρείται χώρα η οποία διακρίνεται για το εκτεταμένο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό της σύστημα (Οι φοιτητές πιστεύουν ότι λαμβάνουν γενικά εκπαίδευση υψηλής ποιότητας). ▪ Το κύρος του Βρετανικού Συμβουλίου και των αγγλόφωνων ιδιωτικών σχολείων στην Ελλάδα έχει λειτουργήσει θετικά. ▪ Η κοινωνική θέση, καθώς και οι επαγγελματικές και κοινωνικές φιλοδοξίες των Ελλήνων φοιτητών εμφανίζονται ως παράγοντες ενισχυτικοί για σπουδές στο Ηνωμένο Βασίλειο. ▪ Οι Έλληνες είναι πολύ καλά πληροφορημένοι αναφορικά με τις δυνατότητες σπουδών στο Ηνωμένο Βασίλειο. ▪ Τα μεταπτυχιακά προγράμματα στο Ηνωμένο Βασίλειο φαίνονται πιο εξειδικευμένα και καλύτερα οργανωμένα απ' ό,τι κάποια ελληνικά μεταπτυχιακά προγράμματα. ▪ Οι μεταπτυχιακές σπουδές στο Ηνωμένο Βασίλειο βασίζονται σε αυστηρά ακαδημαϊκά κριτήρια. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές λαμβάνουν πρωταρχικά υπόψη τους το γόητρο, τη φήμη του ιδρύματος και του τμήματος (κλάδου σπουδών) και εξετάζουν την αξία του πτυχίου στην αγορά τόσο της Ελλάδας όσο και του Ηνωμένου Βασιλείου. ▪ Σύμφωνα με τους Turton και Walder (2003), οι σχετικά λιγότεροι πόροι που διατίθενται για την ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα έχουν οδηγήσει: αφενός, στη μεγάλη παρουσία Ελλήνων μεταπτυχιακών φοιτητών στο Ηνωμένο Βασίλειο και, αφετέρου, στην κατάληψη από Έλληνες ακαδημαϊκών θέσεων στην ανώτατη εκπαίδευση του Ηνωμένου Βασιλείου σε ποσοστό 11% επί του συνόλου των αλλοδαπών καθηγητών.
--

Ευρωπαϊκό ακαδημαϊκό προσωπικό και μεταπτυχιακοί φοιτητές
που πηγαίνουν στο Ηνωμένο Βασίλειο

Χώρα	Ακαδημαϊκό προσωπικό	Φοιτητές
Γερμανία	21%	17%
Γαλλία	16%	11%
Ιρλανδία	15%	9%
Ιταλία	12%	13%
Ελλάδα	11%	26%
Ισπανία	9%	7%
Ολλανδία	5%	3%
Άλλες χώρες	11%	14%
Σύνολο	100%	100%

Πηγή: Turton & Walder, 2003

Είναι η ελληνική περίπτωση σημαντική;

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης, η διεθνής μετανάστευση εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού αποτέλεσε αντικείμενο μάλλον περιορισμένου ενδιαφέροντος εξαιτίας:

1. *Του μεγάλου όγκου μετακινήσεων ανειδίκευτου ή χαμηλής εξειδίκευσης ανθρώπινου δυναμικού που πραγματοποιούνταν μέχρι πριν από μερικές δεκαετίες. Μεταξύ των περισσότερων από ένα εκατομμύριο Ελλήνων μεταναστών στη Δυτική Ευρώπη, τις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Αυστραλία από το 1950 έως το 1974, οι πολύ εξειδικευμένοι ήταν ελάχιστοι. Στην πλειοψηφία τους οι Έλληνες μετανάστες προέρχονταν από αγροτικές περιοχές και εφοδιάζαν τόσο την εθνική όσο και τη διεθνή αγορά εργασίας με εργαζόμενους χαμηλής εξειδίκευσης.*

Αντίστοιχα, κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαπενταετίας, που η Ελλάδα έγινε χώρα υποδοχής μεταναστών, η απασχόληση αυτών αφορά επαγγέλματα χαμηλής εξειδίκευσης. Οι Κασίμης και Κασσίμη (2004) αναφέρονται σε μετανάστες οι οποίοι «σχεδόν αποκλειστικά (90%) απασχολούνται σε μεροκάματα και σε αρκετά μικρότερο βαθμό, είναι ελεύθεροι επαγγελματίες (6,5%). Οι περισσότερες από τις εργασίες δεν απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες και περιλαμβάνουν χειρωνακτική εργασία που τις καθιστά πολύ κατώτερες για το μορφωτικό επίπεδο και τα προσόντα των μεταναστών».

2. *Ορισμένων προβλημάτων μεθοδολογίας κατά την περιγραφή του ζητήματος*: Η ροή της διεθνούς μετανάστευσης σε έναν ιδιαίτερα περιορισμένο επαγγελματικό τομέα είναι γενικά δύσκολο να υπολογιστεί, ενώ οι χώρες-αποστολές σπάνια παρακολουθούν την απώλεια ταλέντων (Lowell & Findlay, 2002). Ο κοινωνικός χαρακτήρας και η προσωρινή φύση πολλών περιπτώσεων μετανάστευσης ιδιαίτερα εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού μπορούν, επίσης, να εκληφθούν ως προβλήματα κατά τον υπολογισμό των ροών νόμιμων μεταναστών (Salt, 1994). Επιπρόσθετα, απλοί υπολογισμοί εισροών και εκροών δεν αντανakλούν την έκταση της απώλειας ή την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού που χάνεται. Όπως σε άλλες περιπτώσεις χωρών της Ε.Ε., έτσι και στην περίπτωση της Ελλάδας υπάρχουν περιορισμένα δεδομένα, παρόλο που τα στατιστικά στοιχεία αναφορικά με τη ροή της μετανάστευσης έχουν βελτιωθεί κατά τα πρόσφατα χρόνια. Ακόμη και όταν υπάρχουν διαθέσιμα στατιστικά στοιχεία για τη συνολική ροή, στοιχεία για επιμέρους μεταβλητές (π.χ. κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες) είναι περιορισμένα, ενώ μπορεί να προκύψουν ερωτήματα όσον αφορά στην ποιότητα των στοιχείων (ιδιαίτερα όταν απαιτείται να καλύψουν ολόκληρο το φαινόμενο της μετανάστευσης).¹⁰

Παρά τη σχετική έλλειψη αξιόπιστων δεδομένων σε εθνικό επίπεδο, μελέτες αλλά και υπολογισμοί βασισμένοι στα πιο πρόσφατα στοιχεία του Εθνικού Ιδρύματος Επιστημών των Η.Π.Α. (US National Science Foundation), καθώς και στοιχεία του ΟΟΣΑ (κατάλληλα προσαρμοσμένα) υποδηλώνουν ότι η κινητικότητα των φοιτητών που φεύγουν από την Ελλάδα για να σπουδάσουν στο εξωτερικό αποτελεί ενδιαφέρουσα περίπτωση.¹¹ Περίπτωση σημαντική όσον αφορά στην ποσότητα (11,4% των Ελλήνων που σπούδαζαν το 2001 ήταν σε πανεπιστήμια του εξωτερικού),¹² αλλά σίγουρα και όσον αφορά στα ποιοτικά χαρακτηριστικά.

Με βάση θεσμικά δεδομένα και προγράμματα της Ε.Ε., το ADMIT (2001) και η Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (European University Association, 2003) καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα όσον αφορά στα επιχορηγούμενα από την Ε.Ε. ερευνητικά προγράμματα: η κινητικότητα προς το εσωτερικό (την Ελλάδα) και η αντίστοιχη προς το εξωτερικό βρίσκονται σε ισορροπία.¹³

Όμως, η προαναφερόμενη παρατήρηση δε λαμβάνει υπόψη σπουδαστές που έχουν εγγραφεί σε μία άλλη χώρα για ένα πρόγραμμα πλήρους παρακολούθησης. Στην περίπτωση αυτή, τα στοιχεία του ΟΟΣΑ είναι αρκετά αποκα-

λυπτικά. Στο *Education Policy Analysis* (ΟΟΣΑ, 2002), στοιχεία για την εισαγωγή εκπαιδευτικών υπηρεσιών όσον αφορά σε σχετικές πληρωμές που έγιναν για ή από φοιτητές που σπούδαζαν στο εξωτερικό αποδεικνύουν ότι η Ελλάδα, μαζί με την Αυστραλία και την Ιταλία, είναι οι μεγαλύτεροι εισαγωγείς τέτοιων υπηρεσιών (εκφραζόμενες ως ποσοστό των συνολικών εισαγωγών υπηρεσιών μεταξύ εκείνων των χωρών του ΟΟΣΑ με διαθέσιμα στοιχεία) (Πίνακας 3). Στοιχεία για τις σχετικές εξαγόμενες υπηρεσίες είναι επίσης ενδεικτικά. Αυτό δε σημαίνει αναγκαστικά λιγότερους σπουδαστές, αλλά σίγουρα σημαίνει λιγότερα έσοδα για το ελληνικό κράτος.

Πίνακας 3. Πληρωμές (και εισπράξεις) για φοιτητές που σπουδάζουν στο εξωτερικό ως ποσοστό των συνολικών πληρωμών (εισπράξεων) για υπηρεσίες (2000)

	Πληρωμές για φοιτητές που σπουδάζουν στο εξωτερικό		Εισπράξεις από ξένους φοιτητές	
	Εκατ. \$ Η.Π.Α.	% συνολικών εισαγωγών για υπηρεσίες	Εκατ. \$ Η.Π.Α.	% συνολικών εξαγωγών για υπηρεσίες
Αυστραλία	356	2,0	2155	11,8
Καναδάς	602	1,4	796	2,1
Μεξικό	53	0,3	29	0,2
Ην. Βασίλειο	150	0,2	3758	3,2
Η.Π.Α.	2150	1,0	10280	3,5
Ελλάδα	211	1,9	80	0,4
Ιταλία	849	1,5	1170	2,1

Πηγή: Education Policy Analysis (ΟΟΣΑ, 2002)

Από στοιχεία του ΟΟΣΑ (για το 2001) προκύπτει ότι μεταξύ 196 χωρών σε έναν κόσμο 1,5 εκατομμυρίου φοιτητών που σπουδάζουν σε χώρες του ΟΟΣΑ (σε χώρα διαφορετική από την πατρίδα τους ή τη χώρα στην οποία είναι υπήκοοι), η Ελλάδα κατατάσσεται μεταξύ των πέντε πρώτων χωρών με το μεγαλύτερο αριθμό φοιτητών στο εξωτερικό. Στην πραγματικότητα, έρχεται στην τέταρτη θέση (Πίνακας 4). Οι Έλληνες φοιτητές αντιπροσωπεύουν το 8,3% των φοιτητών των χωρών του ΟΟΣΑ ή σχεδόν 16% των φοιτητών της Ε.Ε. που

σπουδάζουν στο εξωτερικό. Η Ελλάδα δεν είναι μόνο «εισαγωγέας» εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αλλά έχει και μία ισχυρή παρουσία στην παγκόσμια κινητικότητα φοιτητών, γεγονός που έχει τη σημασία του, είτε αυτό οδηγεί σε βελτίωση του μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου ατόμων που επιστρέφουν στην Ελλάδα είτε συνδέεται με «κυκλοφορία εγκεφάλων» (brain circulation).

Πίνακας 4. Οι 5 πρώτες χώρες παγκοσμίως, οι οποίες στέλνουν φοιτητές σε χώρες του ΟΟΣΑ για να λάβουν ανώτατη εκπαίδευση (στοιχεία 2001)

Σειρά	Χώρα	Αριθμός φοιτητών στο εξωτερικό
1η	Κίνα	124.000
2η	Κορέα	70.523
3η	Ινδία	61.179
4η	Ελλάδα	55.074
5η	Ιαπωνία	55.041
	ΣΥΝΟΛΟ ΚΟΣΜΟΥ	1.538.867

Πηγή: ΟΟΣΑ, ίδιοι υπολογισμοί

Ο Πίνακας 5 παρέχει εικόνα για τις χώρες προορισμού Ελλήνων που σπουδάζουν στο εξωτερικό (στοιχεία ΟΟΣΑ για το 2001). Πρώτες στις προτιμήσεις των Ελλήνων φοιτητών ως προορισμοί είναι οι χώρες της Ε.Ε. (9 στους 10 Έλληνες φοιτητές που σπουδάζουν στο εξωτερικό), ενώ ειδικότερα το Ηνωμένο Βασίλειο συγκεντρώνει περισσότερους από τους μισούς Έλληνες που επιλέγουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση του εξωτερικού.¹⁴

Μεταξύ των κρατών που δεν ανήκουν στην Ε.Ε., οι Η.Π.Α. είναι ο κύριος προορισμός για τους Έλληνες φοιτητές.

Πίνακας 5. Αριθμός Ελλήνων που φοιτούν σε ιδρύματα
τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά χώρα προορισμού (2001)

Χώρα προορισμού	Αριθμός φοιτητών	Σύνθεση επί %
Ην. Βασίλειο	28.640	52,0%
Ιταλία	8.874	16,1%
Γερμανία	8.017	14,6%
Γαλλία	2.566	4,7%
Η.Π.Α.	2.401	4,4%
Τουρκία	1.304	2,4%
Βέλγιο	616	1,1%
Ουγγαρία	457	0,8%
Τσεχία	426	0,8%
Ισπανία	340	0,6%
Αυστρία	310	0,6%
Σλοβακία	262	0,5%
Ελβετία	262	0,5%
Σουηδία	242	0,4%
Ολλανδία	117	0,2%
Αυστραλία	63	0,1%
Ιρλανδία	43	0,1%
Πολωνία	43	0,1%
Φινλανδία	33	0,1%
Δανία	22	0,0%
Ιαπωνία	21	0,0%
Νορβηγία	14	0,0%
Κορέα	1	0,0%
Σύνολο ΟΟΣΑ	55.074	100,0%
Από τις οποίες χώρες της Ε.Ε.	49.820	90,5%

Πηγή: ΟΟΣΑ, ίδιοι υπολογισμοί

Όπως αποκαλύπτει ο Πίνακας 6, στους μεγάλους προορισμούς για ανώτατες σπουδές, η παρουσία Ελλήνων φοιτητών εμφανίζεται αρκετά υψηλή σε μερικούς προορισμούς, εν συγκρίσει προς την παρουσία φοιτητών από άλλες χώρες. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για την περίπτωση εκείνων που σπουδάζουν στο Ηνωμένο Βασίλειο, την Ιταλία και τη Γερμανία. Όταν η παρουσία των Ελλήνων φοιτητών συγκρίνεται με εκείνη των φοιτητών της υπόλοιπης Ε.Ε., βρίσκουμε ότι οι Έλληνες αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα 3 στους 10 φοιτητές της Ε.Ε. στο Ηνωμένο Βασίλειο, 8 στους 10 στην Ιταλία και 2 στους 10 φοιτητές στη Γερμανία. Πράγματι, στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Έλληνες φοιτητές κατέχουν την πρώτη θέση, ενώ ενδιαφέρον εμφανίζει και το γεγονός ότι, ενώ το 1980-81 ήταν μόλις 25.000, σήμερα ξεπερνούν τους 28.500.

Πίνακας 6. Μεγάλοι προορισμοί για ανώτατες σπουδές στην Ε.Ε. και τις Η.Π.Α.: Οι 4 πρώτες χώρες προέλευσης εισερχόμενων φοιτητών (στοιχεία 2001)

	Σειρά κατάταξης χώρας προέλευσης (σύμφωνα με τον αριθμό των φοιτητών)				
Χώρα προορισμού	1η στη σειρά	2η στη σειρά	3η στη σειρά	4η στη σειρά	Θέση Ελλάδας
Γαλλία	24.284 Μαρόκο	12.572 Αλγερία	5.287 Γερμανία	5.114 Σομαλία	2.566 (14η θέση)
Γερμανία	26.580 Τουρκία	10.137 Πολωνία	9.109 Κίνα	8.017 Ελλάδα	8.017 (4η θέση)
Ιταλία	8.874 Ελλάδα	3.386 Αλβανία	1.092 Κροατία	764 Γερμανία	8.874 (1η θέση)
Ην. Βασίλειο	28.640 Ελλάδα	13.388 Γερμανία	12.496 Γαλλία	12.217 Ιρλανδία	28.640 (1η θέση)
Η.Π.Α.	51.986 Κίνα	47.411 Ινδία	40.328 Ιαπωνία	39.624 Κορέα	2.401 (36η θέση)

Πηγή : ΟΟΣΑ, ίδιοι υπολογισμοί

Η περίπτωση των Ελλήνων επιστημόνων που σπουδάζουν στις Η.Π.Α.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το 2001 σχεδόν 4,5% των Ελλήνων φοιτητών σε ξένα Πανεπιστήμια σπούδαζαν στις Η.Π.Α. Ο αριθμός, που ίσως να μη φαίνεται μεγάλος, θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντικός αν εξετάζαμε το σωρευτικό αριθμό των Ελλήνων επιστημόνων στις Η.Π.Α. ή κάποια ποιοτι-

κά χαρακτηριστικά αυτού του πληθυσμού, ειδικότερα αν λάβουμε υπόψη την παγκόσμια φήμη των Η.Π.Α. για προσέλκυση φοιτητών και επιστημόνων.

Σε αυτό το σημείο του άρθρου θα επικεντρωθούμε στην περίπτωση των Ελλήνων φοιτητών που επιδιώκουν να αποκτήσουν διδακτορικό τίτλο σε ένα αμερικανικό πανεπιστήμιο, ενώ θα εξεταστεί ειδικότερα η περίπτωση των σπουδών σε κλάδους των θετικών επιστημών και της μηχανικής. Σχετικά στοιχεία αναφέρονται στην περίοδο 1988-1996 και πηγάζουν από μία ειδική έκθεση του Εθνικού Ιδρύματος Επιστημών των ΗΠΑ (National Science Foundation-NSF, 1998).

Η παρουσία γίνεται πιο έντονη κατά τη δεκαετία του 1990

Μπορούμε να χωρίσουμε την περίοδο μεταξύ 1975 και 1996 σε δύο υποπεριόδους. Μία έως τα μέσα της δεκαετίας του 1980, που χαρακτηρίζεται από σταθερή αύξηση των πτυχίων αυτών (Πίνακας 7). Από το 1990 κι εξής, παρατηρείται μία ξαφνική αύξηση στα διδακτορικά διπλώματα Ελλήνων υπηκόων. Πιο συγκεκριμένα, υπήρξε μία έντονη κορύφωση μεταξύ 1993-95 καθώς η Πράξη Μετανάστευσης (USA Immigration Act), που ψηφίστηκε το 1990, έθετε σε ισχύ τις πρώτες μεγάλες αλλαγές (μετά από 25 χρόνια) στις εισροές μεταναστών (immigration quotas). Αυτός ο νόμος αύξησε τα ποσοστά της μετανάστευσης για επαγγελματίες, επιφέροντας μία ισχυρή αύξηση στον αριθμό των εξειδικευμένων μεταναστών υψηλής εξειδίκευσης – μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται επιστήμονες και μηχανικοί.

Πάντως, σε ό,τι αφορά τον αριθμό των διδακτορικών σε Ε&Τ, σε έρευνα της Ε.Ε. (Key Figures 2003-4)¹⁵, το χαμηλό μέγεθος παραγωγής διδακτορικών στην Ελλάδα στους θετικούς και τεχνολογικούς κλάδους (0,19 ανά 1.000 άτομα ηλικίας 25-34, παρό τον υψηλό ρυθμό ανάπτυξης τους στην τριετία 1998-2001: ο δεύτερος υψηλότερος στην Ε.Ε.) φανερώνει τα σχετικά περιθώρια ανάπτυξης καθώς και τις τεράστιες ανάγκες τις οποίες έρχονται να καλύψουν οι σπουδές στο εξωτερικό.

Η συμμετοχή γυναικών στους κατόχους διδακτορικού τίτλου έχει αυξηθεί

Η κατανομή ανά φύλο έχει εμφανίσει μεταβολές μεταξύ 1975 και 1996: τα διδακτορικά που απονεμήθηκαν σε γυναίκες αφορούσαν λιγότερο από 8,5% του συνόλου το 1975, έναντι 16,8% το 1990 και έφταναν σε ένα μέσο όρο 21,4% στην πενταετία 1992-1996.

Πίνακας 7. Έλληνες κάτοχοι διδακτορικού
από αμερικανικά πανεπιστήμια (ανά έτος απόκτησης διδακτορικού)

	Συνολικός αριθμός διδακτορικών διπλωμάτων	% Άνδρες	% Γυναίκες
1975	60	91,7	8,3
1980	72	81,9	18,1
1985	80	90,0	10,0
1990	137	83,2	16,8
1991	185	81,6	18,4
1992	168	78,6	21,4
1993	199	80,4	19,6
1994	188	78,7	21,3
1995	197	76,7	23,3
1996	149	78,5	21,5
1985-1989 Σύνολο	597		
1990-1996 Σύνολο	1.223		

Πηγή: National Science Foundation-NSF

Ιδιαίτερη προτίμηση για κλάδους μηχανικής και φυσικές επιστήμες

Αφήνοντας κατά μέρος το ερώτημα για το μέγεθος που έχει λάβει η ελληνική περίπτωση διαχρονικά, έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε την κατανομή ανά ειδικότητα (Πίνακας 8) και να τη συγκρίνουμε με την κατανομή διδακτορικών τίτλων που απονέμονται από αμερικανικά πανεπιστήμια σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Μία συγκεντρωτική ματιά στους Έλληνες υπηκόους με διδακτορικό τίτλο από τις Η.Π.Α. δείχνει ότι τα διπλώματα (1988-1996) που απέκτησαν 1.499 άτομα αποκαλύπτουν μία αυξημένη προτίμηση προς τις θετικές επιστήμες και ιδιαίτερα τους κλάδους της μηχανικής.¹⁶ Για λόγους σύγκρισης, εξετάστηκαν επίσης 5.487 διδακτορικοί τίτλοι που απονεμήθηκαν στις Η.Π.Α. σε πολίτες της Αγγλίας, Ιταλίας, Γαλλίας και Γερμανίας, καθώς και 2.535 τίτλοι που απονεμήθηκαν στις Η.Π.Α. σε λοιπούς Δυτικοευρωπαίους πολίτες. Αυτά παρουσιάζουν κατά κάποιον τρόπο μια διαφορετική εικόνα:

1. Σπουδές στους κλάδους της μηχανικής και τις φυσικές επιστήμες ελκύουν

περισσότερους από τους μισούς Έλληνες φοιτητές, ενώ τα διδακτορικά σε αυτούς τους τομείς συνιστούσαν λιγότερο από 25% όλων των διδακτορικών τίτλων που χορηγήθηκαν σε πολίτες της Δυτικής Ευρώπης.

2. Περίπου 13% των Ελλήνων κατόχων διδακτορικού που έμεναν στις Η.Π.Α. προέρχονταν από τους κλάδους των μαθηματικών επιστημών και της πληροφορικής. Μία αρκετά μικρότερη μερίδα συνιστούσαν οι πολίτες της Δυτικής Ευρώπης με αντίστοιχα διπλώματα.
3. Στις βιολογικές και αγροτικές επιστήμες, καθώς και επιστήμες γης, ατμόσφαιρας και ωκεανών, τα ελληνικά διδακτορικά συγκριτικά συνιστούν ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό.
4. Μία ακόμη σημαντική διαφορά εμφανίζεται στους κλάδους της ψυχολογίας, κοινωνικών, ανθρωπιστικών επιστημών, επιστημών εκπαίδευσης και υγείας, που αντιπροσωπεύουν το 50% των διδακτορικών της Δυτικής Ευρώπης, αλλά μόνο 24% των αποκτημένων διδακτορικών από Έλληνες πολίτες που μένουν στις Η.Π.Α.

Πίνακας 8. Διδακτορικά που απονεμήθηκαν (1988-1996) στις Η.Π.Α. α) σε Έλληνες, β) σε πολίτες της Αγγλίας, Ιταλίας, Γαλλίας και Γερμανίας και γ) σε Δυτικοευρωπαίους πολίτες¹⁷ - Σύνθεση ανά επιστημονικό κλάδο

	Ελλάδα		Αγγλία, Ιταλία, Γαλλία Γερμανία συνολικά		Λοιπά δυτικοευρωπαϊκά κράτη	
	Αριθμός	(%)	Αριθμός	(%)	Αριθμός	(%)
Επιστήμες μηχανικών (engineering)	546	36,4	629	11,5	337	13,3
Φυσικές επιστήμες	241	16,1	764	13,9	238	9,4
Μαθηματικά και επιστήμες πληροφορικής	193	12,9	492	9,0	187	7,4
Βιολογικές, αγροτικές επιστήμες και επιστήμες γης, ατμόσφαιρας και ωκεανών	156	10,4	851	15,5	506	20,0
Ψυχολογία, κοινωνικές, ανθρω- πιστικές επιστήμες, επιστήμες εκπαίδευσης και υγείας	363	44,2	2.751	50,1	1.267	50,0
Σύνολο	1.499	100,0	5.487	100,0	2.535	100,0

Πηγή: National Science Foundation-NSF

Ο χρόνος που διαρκούν οι σπουδές στο εξωτερικό έχει σημασία

Για έναν Έλληνα, ο μέσος χρόνος που μεσολαμβάνει μεταξύ της απόκτησης ενός πρώτου πτυχίου και ενός διδακτορικού ήταν 6,7 χρόνια. Αυτός ο μέσος όρος είναι χαμηλότερος από εκείνους όλων των κατόχων διδακτορικών των Η.Π.Α. σε όλους τους κλάδους, των οποίων ο μέσος χρόνος παραμονής στο πανεπιστήμιο για μεταπτυχιακές σπουδές ήταν 7,2 χρόνια. Εξαιτίας του υψηλού κόστους της αμερικανικής εκπαίδευσης, οι Έλληνες διδακτορικοί φοιτητές στις Η.Π.Α. δείχνουν σχετικά περισσότερο αφοσιωμένοι στον εκπαιδευτικό τους στόχο.

Ένα ακόμη ενδιαφέρον μέγεθος είναι ότι ο μέσος όρος ηλικίας των Ελλήνων που αποκτούν αμερικανικά διδακτορικά στους τομείς των θετικών επιστημών και της μηχανικής είναι 29,7 έτη. Ο μέσος όρος ηλικίας όλων των κατόχων αμερικανικών διδακτορικών τίτλων στους τομείς των θετικών επιστημών και της μηχανικής είναι 32,3 έτη.

Σχέδια για επιστροφή: Αύξηση των πιθανοτήτων

Η έλξη των αμερικανικών πανεπιστημίων και εργαστηρίων για διδακτορικές και μεταδιδακτορικές σπουδές συνδέεται αφενός με το γεγονός ότι αναγνωρίζεται η υπεροχή τους και αφετέρου με την πιθανότητα ότι οι φοιτητές συχνά αναζητούσαν μία μεταδιδακτορική πρόσληψη στις Η.Π.Α. ως κάτι που θα τους ενίσχυε τις ευκαιρίες αργότερα για εργασία σε ένα ελληνικό πανεπιστήμιο ή δημόσιο ίδρυμα. Αυτοί οι άνθρωποι αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό στον οποίο συχνά απευθυνόμαστε όταν μιλάμε για «διαρροή εγκεφάλων». Μία πιο προσεκτική ματιά στις περιπτώσεις αυτών των Ελλήνων μεταδιδακτορικών ερευνητών στις Η.Π.Α. και στις φιλοδοξίες τους αποδεικνύει ότι τείνουν περισσότερο προς το να μείνουν εκεί προσωρινά και σχεδιάζουν να επιστρέψουν τελικά στην Ελλάδα, αντί να μείνουν μόνιμα εκπατρισμένοι. Ο Πίνακας 9 απεικονίζει διαχρονικά (από το 1975) τον αριθμό των Ελλήνων κατόχων διδακτορικών που έγιναν δεκτοί στα πανεπιστήμια των Η.Π.Α. με μόνιμη βίζα και, επομένως, ήταν πιο πιθανό να παραμείνουν εκεί για μακρά περίοδο. Από το ξεκίνημα της περιόδου, παρατηρείται μείωση της αναλογίας των φοιτητών που μένουν μόνιμα. Επιπρόσθετα, υπάρχει μία μείωση όσων έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις (παντρεμένοι, προστατευόμενα μέλη), επιτρέποντάς τους έτσι να είναι πιο κινητικοί, συγκριτικά με τους κατόχους διδακτορικών του παρελθόντος.

Έρευνα της Ε.Ε. (Key Figures, 2003-4) αναφέρεται στη συγκριτικά χαμηλότερη πρόσληψη Ευρωπαίων επιστημόνων Ε&Τ στις Η.Π.Α. Μάλιστα, το 2001 σε σύνολο 26.000 Η-1Β βίζες, μόλις το 7,6% χορηγήθηκαν σε εξειδικευμένους εργαζόμενους από την Ε.Ε. Ειδικότερα σε Έλληνες χορηγήθηκαν μόλις 552 Η-1Β βίζες.

Πίνακας 9. Έλληνες κάτοχοι διδακτορικού από αμερικανικά πανεπιστήμια (ανά έτος απόκτησης του διδακτορικού)

	% με μόνιμη άδεια παραμονής	% παντρεμένοι	% με προστατευόμενα μέλη
1975	38,3	61,7	45,0
1980	20,8	36,1	27,8
1985	31,3	48,8	36,3
1990	20,4	35,8	22,6
1991	17,8	40,0	24,3
1992	11,9	34,5	19,6
1993	17,6	39,7	18,6
1994	12,8	34,6	18,1
1995	15,2	28,4	11,7
1996	18,1	28,2	13,4

Πηγή: National Science Foundation-NSF

Ο Πίνακας 10 δίνει μία σύντομη εικόνα των Ελλήνων πολιτών που απέκτησαν διδακτορικό στις Η.Π.Α. κατά τη διάρκεια των ετών 1988-1996, τόσο για το σύνολο των κλάδων όσο και ξεχωριστά για τις θετικές επιστήμες και τη μηχανική. Ακόμη, γίνονται συγκρίσεις με την περίπτωση των λοιπών Δυτικοευρωπαίων πολιτών. Επίσης, απεικονίζονται οι προθέσεις των μελλοντικών κατόχων διδακτορικών, όσον αφορά στα σχέδια παραμονής τους στις Η.Π.Α.¹⁸ Παρατηρούμε ότι:

1. Περισσότεροι από τους μισούς Έλληνες υποψήφιους διδάκτορες στις Η.Π.Α. (οι περισσότεροι από τους οποίους στους κλάδους των θετικών

επιστημών και της μηχανικής) σχεδιάζουν μεσο-βραχυπρόθεσμα να μείνουν σε αυτή τη χώρα μετά την απόκτηση του πτυχίου τους είτε για περαιτέρω σπουδές είτε για δουλειά.

2. Περισσότεροι από τα 2/3 (68,8%) των Ελλήνων διδακτόρων που προγραμματίζουν να παραμείνουν στις Η.Π.Α. έχουν κανονίσει για συγκεκριμένη θέση απασχόλησης ή μεταδιδακτορική θέση. Το υπόλοιπο 1/3 αποτελείται από άτομα που σχεδιάζουν να μείνουν, αλλά είτε δεν έχουν συγκεκριμένα σχέδια είτε δεν τα εκφράζουν.
3. Στην πραγματικότητα, από όλους τους Έλληνες διδάκτορες κατά την περίοδο 1988-1996, περίπου 20% είχαν συγκεκριμένα σχέδια απασχόλησης στις Η.Π.Α.
4. Στους κλάδους των θετικών επιστημών και της μηχανικής, η αναλογία των μελλοντικών Ελλήνων κατόχων διδακτορικού τίτλου που προγραμματίζουν να παραμείνουν στις Η.Π.Α., άσχετα με το αν έχουν προγραμματισμένη θέση απασχόλησης, είναι λίγο μεγαλύτερη (69,6%).
5. Η πλειοψηφία (91%) των Ελλήνων που σχεδιάζουν να μείνουν στις Η.Π.Α. μετά την απόκτηση του διδακτορικού επιλέγει τους κλάδους των θετικών επιστημών και της μηχανικής, ενώ σύγκριση με τους πολίτες της λοιπής Δυτικής Ευρώπης δείχνει ένα πολύ μικρότερο ποσοστό των κατόχων διδακτορικών τίτλων στους ίδιους κλάδους (65%). Φυσικά, αυτό σχετίζεται και με το γεγονός ότι οι λοιποί Δυτικοευρωπαίοι κάτοχοι αυτών των τίτλων αντιπροσωπεύουν μία πολύ μικρότερη μερίδα του συνόλου.

Πίνακας 10. Προφίλ των Ελλήνων και άλλων Δυτικοευρωπαίων πολιτών που απέκτησαν διδακτορικό στις Η.Π.Α. μεταξύ 1988-96

	Έλληνες πολίτες		Άλλοι Δυτικοευρωπαίοι πολίτες	
	Όλοι οι κλάδοι	Μόνο θετικές επιστήμες και μηχανική	Όλοι οι κλάδοι	Μόνο θετικές επιστήμες και μηχανική
Αριθμός διδακτορικών (1988-96)	1.499	1.343	2.535	1.725
Κατάσταση				
- Μόνιμη άδεια παραμονής	251	204	651	374
- Προσωρινή βίζα	1.248	1.139	1.884	1.351
Μέσος χρόνος μεταξύ πρώτου πτυχίου και διδακτορικού	6,7	6,5	7,9	7,4
Προγραμματίζουν να παραμείνουν στις Η.Π.Α. μετά την απόκτηση του διδακτορικού	783	710	1339	870
- Με την προοπτική ενός μεταδιδακτορικού ή μίας δουλειάς	68,8%	69,6%	73,4%	75,3%
- Σε αναζήτηση μεταδιδακτορικού ή μίας δουλειάς	29,4%	28,7%	24,7%	23,1%
- Δεν ορίζεται	1,8%	1,7%	1,9%	1,6%
Μέσος όρος ηλικίας απόκτησης διδακτορικού	29,7	29,5	31,3	30,6
Καθορισμένα σχέδια απασχόλησης στις Η.Π.Α. μετά την απόκτηση του διδακτορικού	304	267	597	310
- στην Ε&Α	53,6%	57,3%	41,0%	62,3%
- στη διδασκαλία	29,0%	27,0%	42,9%	22,3%
- αλλού	17,5%	15,7%	16,1%	15,4%

Πηγή: National Science Foundation-NSF

Τέλος, έχει επίσης ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι, παρά την πολύ μικρότερη αναλογία του ελληνικού πληθυσμού σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι Έλληνες φοιτητές φαίνεται να έχουν ένα σημαντικό μερίδιο στα ξένα διδακτορικά διπλώματα που απονεμήθηκαν μεταξύ των ετών 1988-1996, ιδιαίτερα στους θετικούς κλάδους και στη μηχανική.

Πίνακας 11. Διδακτορικά που απονεμήθηκαν στην Ευρώπη στους θετικούς κλάδους και στην μηχανική (1988-96)

Ελλάδα	Γερμανία	Ηνωμένο Βασίλειο	Ιταλία	Γαλλία	Σκανδιναβικές Χώρες	Ανατολικές Χώρες	Λοιπή Δ. Ευρώπη	Σύνολο
1.343	1.283	1.132	658	653	612	1.354	1.725	8.760

Πηγή: National Science Foundation-NSF

Συμπεράσματα

Σε ό,τι αφορά τις μετακινήσεις εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, η εικόνα για την Ελλάδα παρουσιάζει ενδιαφέρον. Η μετακίνηση προς το εξωτερικό αφορά ακαδημαϊκούς που πηγαίνουν στο εξωτερικό και φοιτητές που παρακολουθούν προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα εκπαίδευσης σε ξένες χώρες. Επίσης, αφορά στελέχη διεθνών οργανισμών, καθώς και εταιρειών με διεθνή δραστηριότητα. Γενικά, οι μετακινήσεις αυτές συνδέονται με τη σταθερή κοινωνική αξία που αποδίδεται στην εκπαίδευση, τις ελλείψεις σε ανθρώπινο δυναμικό σε ορισμένες ειδικότητες, την παρουσία ξένων εταιρειών στην Ελλάδα, τη διεθνοποίηση ελληνικών επιχειρήσεων, καθώς και την ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ε.

Παρά τις ελλείψεις σε συστηματική και ολοκληρωμένη πληροφόρηση, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μια σημαντικής έκτασης κινητικότητα φοιτητών, καθώς και μία ισχυρή παρουσία σε πολλούς μεγάλους εκπαιδευτικούς προορισμούς. Αυτό αντανακλά το *numerus clausus* στο ελληνικό πανεπιστημιακό σύστημα, ενώ σε ξένες χώρες προσφέρονται ευκολότερα δυνατότητες για πρόσβαση σε πρώτα πτυχία, καθώς και σε μεταπτυχιακά διπλώματα και σε κάποιες περιπτώσεις σε επαγγελματικές ευκαιρίες. Ένα μεγάλο μέρος αυτών των εκροών φαίνεται να είναι προσωρινές, καθώς συνήθως οι ροές αυτές ακολουθούνται από επιστροφές. Οι αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας, η αυξανόμενη ανάγκη για εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, οι ελλείψεις σε

συγκεκριμένα πεδία δεξιοτήτων, οι διαδικασίες περιφερειακής ολοκλήρωσης, η περιφερειακή αναδιάρθρωση αναμένεται να δημιουργήσουν προοπτικές για μία πιθανή αύξηση των ροών. Όλα τα προηγούμενα, σε συνδυασμό με την πολιτική της ελεύθερης κυκλοφορίας εντός της Ε.Ε. και μία σταδιακά πιο συνεπή διαδικασία αναγνώρισης τίτλων, θα εντείνουν τις ροές αυτές. Προγράμματα ανταλλαγής φοιτητών και ακαδημαϊκών διευκολύνουν επίσης τόσο τις παρούσες όσο και τις μελλοντικές μετακινήσεις.

Ο κίνδυνος της διαρροής εγκεφάλων είναι υπαρκτός, αλλά, ταυτόχρονα, φαίνεται ότι η πλειονότητα των επιστημόνων του εξωτερικού επιθυμεί έντονα την επιστροφή. Φαίνεται ότι πολλοί από τους επιστήμονες που σπουδάζουν στο εξωτερικό διατηρούν το ενδιαφέρον τους για την Ελλάδα και επιθυμούν να επιστρέψουν εδώ κάποια μέρα, για να ακολουθήσουν καριέρα στον ιδιωτικό τομέα, στην ανώτατη εκπαίδευση ή τη δημόσια έρευνα. Ωστόσο δε λείπουν και τα προβλήματα, καθώς η εξεύρεση εργασίας στην Ελλάδα δεν είναι εύκολη, ακόμη και για όσους έχουν λάβει την καλύτερη εκπαίδευση και αυτό εντείνει την πικρία αυτών των νέων επιστημόνων του εξωτερικού. Ενδέχεται να μην έχει συνειδητοποιηθεί πλήρως η ευκαιρία που προκύπτει, καθώς το μέλλον αυτών των επιστημόνων είναι αλληλένδετο με την ανάπτυξη της ανώτατης εκπαίδευσης, της έρευνας, των καινοτομιών και της οικονομίας στην Ελλάδα.

Καταλήγοντας, επισημαίνονται ορισμένα κεντρικά συμπεράσματα για την Ελλάδα:

- *Πρώτον*, η χώρα δεν είναι ανταγωνιστική ως προς την προσέλκυση των παγκοσμίως μεγαλύτερων ταλέντων.

- *Δεύτερον*, μπορεί να αποδειχτεί δύσκολη η εξασφάλιση της επιστροφής των πιο ικανών από τους Έλληνες που έφυγαν από τη χώρα και παρέμειναν στον προορισμό τους. Αυτό θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί στο βαθμό που η χώρα θα βελτιώνει τη θέση της μέσα στο ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο και, πιο συγκεκριμένα, όσο θα βελτιώνεται όχι μόνο η γενική κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της χώρας, αλλά θα δημιουργούνται υψηλού επιπέδου επιστημονικά και ερευνητικά κέντρα (scientific centres of excellence) και θέσεις εργασίας σε τομείς της οικονομίας με σημαντικές προοπτικές ανάπτυξης.

- *Τρίτον*, και ίσως πιο σημαντικό, μία αυξανόμενη δυσκολία μπορεί να προκύψει για την παραμονή (μετά την επιστροφή τους στη χώρα μας) του πιο ταλαντούχου ανθρώπινου δυναμικού από τους Έλληνες φοιτητές και επιστή-

μονες που σπούδασαν και διέμειναν στο εξωτερικό. Αυτό μπορεί να συμβεί: είτε εξαιτίας μιας μεγαλύτερης «αφθονίας» ατόμων με προσόντα στην ελληνική αγορά εργασίας· είτε εξαιτίας της δυσκολίας των ατόμων αυτών να εξασφαλίσουν την επιθυμητή καριέρα στη χώρα τους (κάτι που συμβαίνει συχνά στον ακαδημαϊκό χώρο)· είτε γιατί ακριβώς εξαιτίας της ευρύτερης διεθνούς εμπειρίας τους τα άτομα αυτά τείνουν να είναι περισσότερο δεκτικά σε μετακινήσεις και στη λογική της (επιστροφής και) εγκατάστασης στο εξωτερικό.

– *Τέταρτον*, η εκπαίδευση, ενδεχομένως, να ενθαρρύνει σε βραχυπρόθεσμο ορίζοντα τη μετανάστευση εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού, ωστόσο αυτό αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο για την αντιμετώπιση των ελλείψεων σε δεξιότητες και γνώσεις σε μακροπρόθεσμους όρους.

– *Πέμπτον*, δίκτυα και οργανώσεις που αφορούν τη λεγόμενη διασπορά, μπορούν να αναδειχθούν σε σημαντικούς παράγοντες μεταφοράς τεχνογνωσίας, καθώς διευκολύνουν στη μεταφορά επενδύσεων αλλά και πόρων (*remittances*). Σημαντικό πλεονέκτημα στην περίπτωση αυτή αποτελεί η δυνατότητα κεφαλαιοποίησης υπαρχόντων πόρων, χωρίς να απαιτούνται πρόσθετες υποδομές. Συνεπώς, το ζητούμενο είναι να καταβληθεί η αναγκαία κοινωνική, κρατική, τεχνική και οργανωτική προσπάθεια να κινητοποιηθεί η διασπορά.

Συμπερασματικά, το φαινόμενο της κινητικότητας εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού είναι περίπλοκο και πρέπει να το κατανοήσουμε εκτενέστερα και βαθύτερα ώστε να το διαχειριστούμε καλύτερα. Δεν υπάρχει διαθέσιμη μία απλή λύση. Ωστόσο, τα ζητήματα που συνδέονται μ' αυτό (δηλαδή η απροσδιόριστη κλίμακα του φαινομένου, η πολυπλοκότητα των καταστάσεων και η επιτυχία των εφαρμοζόμενων πολιτικών) χρειάζεται να συνεξεταστούν από κοινού από την ακαδημαϊκή κοινότητα και το κράτος.

Υπάρχει, ειδικότερα, μία ανάγκη για περισσότερο αξιόπιστα δεδομένα, για ακριβή περιγραφή των καταστάσεων και για εκτίμηση και παρακολούθηση των πολιτικών μέτρων. Αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει στην αξιολόγηση των πιθανών πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων αυτής της διαδικασίας. Πρόσφατα έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση σε επίπεδο Ε.Ε., καθώς και από διεθνείς οργανισμούς. Θα μπορούσε ένας συνδυασμός των αποτελεσμάτων αυτών των προσπαθειών να αποτελέσει τη βάση για τη χρήση μεθόδων, προκειμένου να αξιοποιηθούν στρατηγικά τέτοιες ροές κυκλοφορίας σε εθνικό επίπεδο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Σχετική Ορολογία

Κινητικότητα ατόμων υψηλής εξειδίκευσης (High Skilled Mobility) Αφορά στην κινητικότητα ατόμων υψηλής εξειδίκευσης, κυρίως πανεπιστημιακού επιπέδου, αλλά ακόμη και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
Διαφυγή εγκεφάλων (Brain Drain) Αφορά στη σημαντική διαφυγή στο εξωτερικό ατόμων υψηλής εξειδίκευσης (κυρίως επιστημόνων), γεγονός που προκαλεί αρνητικές οικονομικές συνέπειες.
Επωφελής διαφυγή εγκεφάλων (Optimal Brain Drain) Αφορά στην πιθανή μετανάστευση η οποία μπορεί να ωθήσει προς την ανώτατη εκπαίδευση φοιτητές από τις χώρες αποστολής.
Υποαξιοποίηση (σπατάλη) εγκεφάλων (Brain Waste) Πρόκειται για την περίπτωση που εργαζόμενοι υψηλής κατάρτισης ενδέχεται να υποαπασχολούνται είτε στη χώρα αποστολής είτε στη χώρα υποδοχής.
Κυκλοφορία εγκεφάλων (Brain Circulation) Πρόκειται για μια σημαντική ροή επιστροφής μεταναστών οι οποίοι μεταφέρουν μαζί τους πολύτιμες δεξιότητες, καθώς και δικτυώσεις.
Ανταλλαγή εγκεφάλων (Brain Exchange) Αφορά στην απώλεια εγχώριου εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού η οποία αντισταθμίζεται από την εισροή ξένων εργαζομένων.
Παγκοσμιοποίηση εγκεφάλων (Brain Globalization) Αφορά στη σχετική κινητικότητα εξειδικευμένων ατόμων ώστε να συμμετάσχουν στην παγκόσμια οικονομία.
Εξαγωγή εγκεφάλων (Brain Export) Στρατηγική που αφορά την εκπαίδευση και εξαγωγή εξειδικευμένου δυναμικού με απώτερο σκοπό να προκύψουν οικονομικά οφέλη.
Προσέλκυση εγκεφάλων (Brain Gain) Αφορά στην εισροή ατόμων υψηλής εξειδίκευσης (κυρίως επιστημόνων), γεγονός που προκαλεί θετικές οικονομικές συνέπειες.

Πηγή: Lowell & Findlay, 2001

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Στη Σύνοδο Κορυφής της Λισαβόνας (2000), οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων της ΕΕ-15 (έπειτα από πρωτοβουλία της Πορτογαλίας, Προεδρεύουσας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου) συμφώνησαν στη Στρατηγική της Λισαβόνας. Η διαδικασία αυτή αφορά ένα σύνολο μέτρων, δράσεων και πολιτικών που μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη της Ευρώπης επιταχύνοντας τη μετάβαση στην οικονομία που βασίζεται στη γνώση, παράλληλα με τη διατήρηση –και τον εκσυγχρονισμό– του ευρωπαϊκού μοντέλου κοινωνικής ευημερίας, καθώς και τη διαφύλαξη της περιβαλλοντικής ανάπτυξης.
2. Βλ. συνέντευξη στο www.euractive.com
3. Για μια αναλυτική καταγραφή των όρων για τη διαρροή εγκεφάλων και τη μετανάστευση εξειδικευμένων εργαζομένων: Avveduto, S. – Brandi, Carolina M., “Evolution of Theories of Brain Drain and Migration of Skilled Personnel”, part of the Project: *The Brain Drain – Emigration Flows for Qualified Scientists*, 2002, p. 4-10.
4. Η συμμετοχή των πανεπιστημίων στις διαδικασίες αυτές, ενισχύεται από τα τέλη του 20ού αιώνα (Rothblatt, 2000) με «την διάχυση της πληροφόρησης και της γνώσης από όλες τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες» (Soete, 2001). Παράλληλα, πολλοί ερευνητές αναλύουν το ερώτημα σχετικά με το πώς θα πρέπει να οργανωθεί η ανώτατη εκπαίδευση, ώστε να μπορέσει να επιτελέσει την αποστολή της στην κοινωνία και οικονομία της γνώσης (Clark, 1995, 1998· Scott, 1995, 1997, 1998, 2000· Barnett, 1994, 2000· Bridges, 2000).
5. <http://www.merit.unimaas.nl/braindrain>
6. Στη σχετική με τη μετανάστευση εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού βιβλιογραφία υπάρχουν πολύ λίγες αναφορές σε αποτυχημένες επιστροφές.
7. <http://www.scidev.net/dossiers> και π. Ταχυδρόμος, τχ. 211 (13 Μαρτίου 2004).
8. Η σύντομη παραμονή στο εξωτερικό δε δημιουργεί τα ίδια οφέλη σε όρους ανθρώπινου, οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου, κατά την επιστροφή στην πατρίδα. Βλ. Wickramasekara, Piyasiri (2002).
9. Σε ερευνητική εργασία για το πρόγραμμα Marie Curie (Ackers, 2004) αναφέρεται ότι «η μεγαλύτερη ζήτηση για υποτροφίες μεταπτυχιακών βοηθών προερχόταν από Ιταλούς και Έλληνες υποψηφίους που αναζητούν υποτροφίες για διδακτορικά, γεγονός που (μεταξύ άλλων) αντανάκλα την έλλειψη ευκαιριών χρηματοδότησης σε αυτές τις χώρες».
10. Οι Κασίμης και Κασίμη (2004) σημειώνουν: «Ιστορικά, τα στοιχεία για την μετα-

νάστευση στην Ελλάδα υπήρξαν ανεπαρκή και συχνά μη ικανοποιητικά καταγεγραμμένα. Αυτό, μόνο πρόσφατα άρχισε να αλλάζει με απογραφές και άλλες μορφές συλλογής δεδομένων».

11. Ανεξάρτητα από την αποδοχή θετικών όψεων της κινητικότητας ως πλεονεκτήματος για την καριέρα του ατόμου και την ανάπτυξη της εγχώριας επιστήμης, εξακολουθούν να υπάρχουν ανησυχίες μήπως το τελικό της αποτέλεσμα είναι η διαρροή εγκεφάλων. Ένα ερώτημα σχετικά με τη «διαφυγή εγκεφάλων» συμπεριλήφθηκε στο Global Competitiveness Report και απευθυνόταν σε επιχειρήσεις, οι οποίες έπρεπε να κατατάξουν βάσει κλίμακας όσα ίσχυαν για τους επιστήμονες και τους μηχανικούς στη χώρα τους (1=συνήθως φεύγουν για να βρουν αλλού ευκαιρίες, 7=σχεδόν πάντα παραμένουν στη χώρα). Ο μέσος όρος για την Ε.Ε. ήταν 5,0 και για την Ελλάδα 4,5 υποδηλώνοντας ότι οι επιστήμονες και οι μηχανικοί από την Ελλάδα ήταν ήδη πιθανότερο να εμφανίζουν κινητικότητα. Εντός των κρατών μελών της Ε.Ε., η Φινλανδία εμφάνισε τα λιγότερα σημάδια διαρροής εγκεφάλων (σύνολο=6,1) και η Ιταλία φάνηκε να επηρεάζεται περισσότερο από κάθε άλλη χώρα από τη ροή επιστημόνων και μηχανικών προς το εξωτερικό (σύνολο=4,1).
12. Πρόκειται για το υψηλότερο ποσοστό μεταξύ των χωρών της ΕΕ-15, ενώ ακολουθεί η Ιρλανδία με 9,2% (βλ. OECD Education at a Glance, OECD Indicators, OECD Paris, 2003).
13. Οι Kontogiannopoulou-Polydorides, Papadiamantaki, Stamelos (2001) βρίσκουν ότι «στην Ελλάδα, στο πλαίσιο των προγραμμάτων ανταλλαγής, η κινητικότητα προς το εξωτερικό συνήθιζε να συγκεντρώνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από ό,τι η κινητικότητα προς το εσωτερικό. Τώρα, η εσωτερική και η εξωτερική κινητικότητα τείνουν να ισορροπήσουν». Επιπλέον, οι εκπρόσωποι της ανώτατης εκπαίδευσης (European University Association, TRENDS, 2003) σημειώνουν ότι παρατηρείται μία γενική ισορροπία εισαγωγών και εξαγωγών στην κινητικότητα των φοιτητών για την περίπτωση της Ελλάδας.
14. Από το 1984, η ροή προς το Ηνωμένο Βασίλειο αυξάνεται, ενώ η ροή προς την Ιταλία, τις Η.Π.Α., τη Γαλλία και τη Γερμανία ακολουθεί φθίνουσα πορεία (βλ. ADMIT).
15. Γενικά, φαίνεται ότι η Ευρώπη παράγει περισσότερους κατόχους διδακτορικών από τις Η.Π.Α. (0,55 ανά 1.000 άτομα ηλικίας 25-34, έναντι 0,41 στις Η.Π.Α.).
16. Η Ackers (2004) σημειώνει ότι «σε κλάδους όπως η φυσική και πιο εξειδικευμένες επιστημονικές περιοχές, όπου η φυσική πρόσβαση σε βασικές υποδομές είναι ση-

μαντική για την έρευνα ή για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, η κινητικότητα έχει ακόμη περισσότερη αξία για κάποιες χώρες (όπως η Ιταλία, η Ελλάδα ή η Γαλλία) σε σύγκριση με το Ηνωμένο Βασίλειο».

17. Περιλαμβάνει την Ανδόρα, το Βέλγιο, το Γιβραλτάρ, το Λουξεμβούργο, το Μονακό, την Ολλανδία, την Πορτογαλία, την Ισπανία, την Ελβετία, την Ιρλανδία, την Αυστρία, το Λιχτενστάιν, τη Μάλτα και άλλες Δυτικοευρωπαϊκές χώρες που δεν έχουν προσδιοριστεί.
18. Αυτό, ωστόσο, δε συνιστά πληροφόρηση για τη μελλοντική τους καριέρα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackers, L. (2004) *Moving People and Knowledge: The Mobility of Scientists within the European Union* (<http://www.leeds.ac.uk/law/cslpe/mobisc>).
- Avveduto, S. & Brandi, C. M. (2002) International Mobility: Students Vagantes, Paper presented at: Consortium of Higher Education Researchers (CHER): 15th Annual Conference (5-7 September 2002, Vienna, Austria).
- Auriol, L. & Sexton, J. (2001), Human Resources in Science and Technology: Measurement Issues and International Mobility, in: *International Mobility of the Highly Skilled* (Paris: OECD Proceedings), 13-38.
- Barnett, R. (1990) *The Idea of Open Education* (Buckingham, SRHE & Open University Press).
- Barnett, R. (1994) *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society* (Buckingham - Bristol, SRHE & Open University Press).
- Barnett, R. (2000) *Realizing the University: in an age of supercomplexity* (Buckingham - Philadelphia: SRHE & Open University Press).
- Bridges, D. (2000) Back to the Future: the higher education curriculum in the 21st century, *Cambridge Journal of Education*, 30(1).
- Clark, B. R. (1995) *Perspectives of Higher Education* (Los Angeles, University of California Press).
- Clark, B. R. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities* (Oxford, Pergamon).
- European Commission (2003), *Key Figures 2003-2004, Towards a European Research Area, Science Technology and Innovation*, Directorate General for Research.
- Findlay, A. (1990), A migration channels approach to the study of high level manpower movements: a theoretical perspective, *International Migration*, 28(1), 15-24.
- Findlay, A. (2001) Brain drain: the second wave, Paper presented at the Conference:

- Strangers and Citizens: Challenges for European Governance, Identity, Citizenship* (University of Dundee, March 2001).
- Gill, B. (2004) *Reversing the Gaze of Migration Studies – Scientific Return Mobility*, Centre for the Study of Law and Policy in Europe, Research Report No. 20 (University of Leeds).
- International Labour Conference (2004) 92nd Session, Report VI, *Towards a fair deal for migrant workers in the global economy*, Sixth item on the agenda, International Labour Office – Geneva.
- Iredale, R. (2001) The Migration of Professionals: Theories and Typologies, *International Migration*, 39(5), 7-26.
- Johnson, J. & Regets, M. (1998) International Mobility of Scientists and Engineers to the US – Brain Drain or Brain Circulation?, *NSF Issue Brief*, 22, June, 98-316.
- Jucevičienė, P. & Vaitkus, R. (2003) Questioning the Higher Education of a Country in Transition on its Way to the Knowledge Economy, Paper presented at the European Conference on Educational Research (University of Hamburg, 17-20 September 2003).
- Kasimis, Ch. & Kassimi, Chr. (2004) *Greece: A History of Migration* (Migration Policy Institute, Country Profiles).
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Papadiamantaki, Y. & Stamelos, G. (2001) *Higher Education Admissions and Student Mobility within the EU -ADMIT*, Project funded by the European Community Research Directorate-General within the TSER Programme, December 2001.
- Lowell, L. & Findlay, A. (2001) *Migration of Highly Skilled Persons from Developing Countries: Impact and Policy Responses*, Synthesis Report prepared for the International Labour Office (ILO), Geneva, October 2001.
- Mahroum, S. (1999) Competing for the highly skilled: Europe in perspective, *Science and Public Policy*, 26(1), 17-25.
- Mahroum, S. (1998) *Europe and the Challenge of Brain Drain*, IPTS report 29 (www.jrc.es/home/report).
- Hansen, W. (coord.) (2003) *Brain Drain – Emigration Flows for Qualified Scientists-MERIT*, Project for the European Commission, October 2003.
- Meyer, J.-B. & Brown, M. (1999) *Scientific Diasporas: A new approach to the brain drain*, Discussion Paper No. 41 prepared for the World Conference on Science, UNESCO-ICSU, Budapest, June-July 1999.
- Meyer, J.-B. (2003), Policy implications of the brain drain's changing face, *Science*, May (<http://scidev.net/dossiers>, Brain Drain Dossier).

- National Science Board (1998) *Higher Education in Science and Engineering, Science and Engineering Indicators-1998*, Washington D.C. (<http://www.nsf.gov/sbe/srs/seind98/start.htm>)
- National Science Foundation (διάφορες εκδόσεις και στοιχεία στο <http://www.nsf.gov>)
- OECD (2002) *Education Policy Analysis* (Paris).
- OECD (2002) *International Mobility of the Highly Skilled* (Paris, OECD Policy Brief).
- OECD (2003) *Education at a Glance*, (Paris, OECD Indicators).
- OECD (2003) *Trends in International Migration: Annual Report* (Paris, SOPEMI).
- Regets, M. (2003) Impact of skilled migration on receiving countries, *Science*, May (<http://scidev.net/dossiers>, Brain Drain Dossier).
- Reichert, S. & Tauch, Chr. (2003) *TRENDS 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*, European Research Association, July 2003.
- Robertson, D. (2000) Students as Consumers: The Individualization of Competitive Advantage, in: P. Scott (Ed.) *Higher Education Re-formed* (London - New York, Falmer Press), 78-94.
- Rothblatt, Sh. (2000) A Connecticut Yankee?, in: P. Scott (Ed.) *Higher Education Re-formed* (London - New York, Falmer Press), 3-26.
- Salt, J. (1992) Migration processes among the highly skilled in Europe, *International Migration Review*, 26(2), 484-505.
- Salt, J. (1994) *International movements of highly skilled labour* (OECD: Working Party on Migration, Paris).
- Salt J. (1997) *International Movements of the Highly Skilled* (OECD: Occasional Paper No3, International Migration Unit, Paris).
- Scott, P. (1995) *The Meanings of Mass Higher Education* (SRHE & Open University Press).
- Scott, P. (1997) The Crisis of Knowledge and the Massification of Higher Education, in: R. Barnett & A. Griffin (Eds), *The End of knowledge in Higher Education* (GB, Redwood Books).
- Scott, P. (1998) *The Globalization of Higher Education* (SRHE & Open University Press).
- Scott, P. (Ed.) (2000) *Higher Education Re-formed* (London - New York, Falmer Press).
- Soete, L. (2001) The New Economy: A European Perspective, in: D. Archibugi & B.-E. Lundvall (Eds) *The Globalizing Learning Economy* (Oxford, University Press), 21-44.

- Stamelos, G. (1990) *Le phénomène "étudiant étranger". Le cas des étudiants Hellènes dans les Universités françaises*, Doctorat Nouveau Régime, Université Paris VIII.
- Τσαούσης, Δ. Γ. (Επιμ.) (2003) *Από τη Διεθνοποίηση των Πανεπιστημίων προς την Παγκοσμιοποίηση της Εκπαίδευσης*, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών (Αθήνα, Gutenberg).
- Turton, I. & Walder, A. (2003) A comparative study of migration of academic workers to Britain from the EU, Symposium on: *Science Policy, Mobility and Brain Drain in the EU and Candidate Countries* (Centre for the study of Law and Policy in Europe, Research Report no.6, University of Leeds).
- UNESCO (1998) *World Declaration on Higher Education for the Twenty First Century. Vision and Action*, 9 October 1998.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Wickramasekara, P. (2002) *Perspectives on Labour Migration. Policy responses to skilled migration: Retention, return and circulation* (Social Protection Sector - International Migration Programme, ILO, Geneva).

Abstract

During the 1960s and 1970s, much discussion and analysis took place, but attention to this topic then declined due to restrictions in the analysis of the problem, while movements of less-skilled workers attracted attention instead. As from the mid-90's a renewed discussion of brain mobility/mobility of highly skilled professionals has raised again, due to the recently increasing movements of highly skilled labour.

This paper is focussed on developing understanding on the process of skilled mobility, especially in the case of student mobility of a medium sized country (Greek case) and also to identify some of the key factors shaping this phenomenon. It examines whether it is a form of brain drain as addressed in the past or a form of globalisation (i.e. brain globalisation).

In addition, the paper questions the role of universities in knowledge sharing, and more specifically their role in setting in motion knowledge and people. It looks upon possible challenges, while it comments on the features of higher education that could be able to facilitate successful development of knowledge economy in Greece. As for the profile of a university aiming to be a facilitator of the knowledge society and knowledge economy development, the paper notes three major issues: a. links

between higher education and society, b. cross-disciplinary links are quite essential, and c. changing relations between higher education and the state (i.e. reform of higher education and university autonomy) in order to become adjusted to recent circumstances.

The paper highlights on the diversity of situations that influence the choice to go abroad (i.e. it draws upon previous work on the wider context of household or family decision-making). It also examines experience in student mobility and more specifically the case of young Greek doctorate recipients from the USA. Finally, it leads to some policy implications especially as for scientific mobility and educational policy in Greece.

Η νηπιακή αγωγή στη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία και τα μισσιοναρικά νηπιαγωγεία στην Ελλάδα το 19ο αιώνα: Η δράση της νηπιαγωγού του Αρσακείου Ιφιγένειας Δημητριάδου (1867-1873)

ΠΟΛΥ ΘΑΝΑΗΛΑΚΗ
Διδάκτωρ Νεότερης Ιστορίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει τα πρώτα στάδια της προσχολικής αγωγής στα αποστολικά σχολεία στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του 1830 και διερευνά τους στόχους των νηπιαγωγείων που οργανώθηκαν από τους προτεστάντες ιεραπόστολους. Επίσης, ρίχνει φως στην εκπαιδευτική δράση της Ιφιγένειας Δημητριάδου, της διευθύντριας του νηπιαγωγείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, ενός σχολείου θηλέων με ορθόδοξο προσανατολισμό, το οποίο ανταγωνιζόταν τα προτεσταντικά σχολεία. Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία ίδρυσε ένα νηπιαγωγείο στην Αθήνα το 1840. Η Ιφιγένεια Δημητριάδου εισήγαγε τη γαλλική μέθοδο προσχολικής αγωγής, ενώ οι ιεραπόστολοι έδειχναν προτίμηση στη γερμανική μέθοδο του Froebel, η οποία, τελικά, επικράτησε ως σύστημα στην Ελλάδα και την Ευρώπη.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διερευνά τις πρώτες μορφές νηπιακής αγωγής, όπως αυτές εφαρμόστηκαν στα σχολεία των προτεσταντών ιεραποστόλων στην Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του 1830, καθώς και στο νηπιαγωγείο το οποίο ίδρυσε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία το 1840, ακολουθώντας το παράδειγμά τους. Επίσης, η εργασία παρουσιάζει την άγνωστη μέχρι τώρα εκπαιδευτική δράση της διευθύντριας του Αρσακείου νηπιαγωγείου, Ιφιγένειας Δημητριάδου, η οποία υπήρξε η εισηγήτρια στην Ελλάδα της γαλλικής μεθόδου της νη-

πιαγωγικής της Marie Pape-Carpantier, στην οποία είχε μετεκπαιδευτεί στο Παρίσι με έξοδα της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας.

Στα μισσιοναρικά σχολεία στη Σύρο, την Αθήνα και το Άργος, οι προτεστάντες μισσιονάριοι ίδρυσαν νηπιαγωγεία, παράλληλα με τα αλληλοδιδασκικά, γεγονός καινοφανές και πρωτοποριακό για την εποχή, όχι μόνο για το φτωχό σε εκπαιδευτική οργάνωση ελληνικό κράτος, αλλά και για το ευρωπαϊκό και αμερικανικό σύστημα της εποχής. Τα νηπιαγωγεία του ζεύγους των Αμερικανών μισσιονάριων Ιωάννη και Φράνσις Χιλλ (John and Frances Hill), του προτεστάντη ιεραποστόλου F.A. Hildner στη Σύρο, των Αμερικανών ιεραποστόλων Elias και Martha Riggs στο Άργος και του ζεύγους Benton στην Κρήτη αποτελούν τις πρόδρομες προσπάθειες καθιέρωσης νηπιακής αγωγής στην Ελλάδα τις πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα. Το νεωτεριστικό αυτό μέτρο υιοθέτησε αργότερα και η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, η οποία δραστηριοποιήθηκε στον τομέα της ιδιωτικής γυναικείας εκπαίδευσης στην Αθήνα, δρώντας ανταγωνιστικά προς το σχολείο των Χιλλ.

Το γερμανικό σύστημα νηπιακής αγωγής και το αντίστοιχο γαλλικό

Οι προτεστάντες Αμερικανοί μισσιονάριοι, οι οποίοι ίδρυσαν νηπιαγωγεία στην Ελλάδα, βάσιζαν την εκπαίδευση των νηπίων τους στη μέθοδο που εφαρμόζοταν στα νηπιακά σχολεία της Αγγλίας και Αμερικής.¹ Τα πρώτα νηπιαγωγεία είχαν αρχίσει να εμφανίζονται στην Αγγλία κατά τη δεκαετία 1820-1830 και λειτουργούσαν ως ένα «προπαρασκευαστικό» στάδιο για την επόμενη βαθμίδα, το δημοτικό σχολείο.² Δύο ήταν τα κυρίαρχα εκπαιδευτικά συστήματα νηπιακής αγωγής: η γερμανική μέθοδος Froebel και η γαλλική μέθοδος της Marie Pape-Carpantier. Τα μισσιοναρικά νηπιαγωγεία είχαν επηρεαστεί από τη γερμανική μέθοδο, ενώ η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία ακολούθησε σταθερά έως το τέλος της δεκαετίας του 1870 τη γαλλική μέθοδο της Marie Pape-Carpantier. Η Ιφιγένεια Δημητριάδου εφάρμοσε και δίδαξε τη γαλλική μέθοδο από τη θέση της διευθύντριας του νηπιαγωγείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας από το 1867 έως το 1873 και, αργότερα, στη Θεσσαλονίκη ως διευθύντρια της εκεί «Αστικής Σχολής και του Ανώτερου τμήματος του Παρθενωγωγείου» από το 1873 έως το 1875.³ Με την έναρξη της δεκαετίας του 1880, η μέθοδος Froebel κυριαρχούσε επί της γαλλικής.

Τα πρώτα νηπιαγωγεία, τα οποία στηρίζονταν στη μέθοδο Froebel, αναφέρεται ότι ιδρύθηκαν στην Ευρώπη τη δεκαετία 1830-1840 και στην Αμερική την επόμενη δεκαετία, του 1850. Ένα πρώτο τέτοιο σχολείο συστάθηκε στην Αμερική από την Margarethe Meyer Schultz, το 1855, στην πόλη Watertown στο Wisconsin. Τέσσερα χρόνια αργότερα έγινε μία άλλη προσπάθεια σύστασης νηπιαγωγείου στη Βοστώνη από την Elizabeth Peabody και την αδελφή της Mary Horace Mann. Η E. Peabody θεωρήθηκε ως «η απόστολος των Νηπιαγωγείων στις ΗΠΑ».⁴

Ο Γερμανός παιδαγωγός F. Froebel (1782-1852) ανέπτυξε τη θεωρία ότι το παιδί δεν ήταν «*tabula rasa*», όπως πίστευε ο John Locke, αλλά ότι, αντίθετα, «παρήγε έργο». Το νήπιο θα έπρεπε να βοηθηθεί ώστε να αναπτύξει το δυναμικό που διαθέτει. Σκοπός της μεθόδου Froebel ήταν «η ενθάρρυνση και η καθοδήγηση» του παιδιού ως ανθρώπινου όντος, το οποίο είναι σκεπτόμενο και «αντιπροσωπεύει με αγνό και τέλειο τρόπο το θείο νόμο που υπάρχει μέσα του μέσω της προσωπικής του επιλογής. Η εκπαίδευση δείχνει στο παιδί τον τρόπο και τη σημασία της επίτευξης αυτού του στόχου». Το νηπιαγωγείο (Kindergarten) του Froebel έδινε έμφαση στο παιχνίδι. Τα «δώρα» που χρησιμοποιούσε το νήπιο ήταν τα παιχνίδια σε συνδυασμό με την «απασχόληση» η οποία συνίστατο σε διάφορες δραστηριότητες. Η μέθοδος αποσκοπούσε στη δημιουργία «εκπαιδευτικού περιβάλλοντος», το οποίο συγκροτούνταν μέσω της άμεσης εφαρμογής και χρήσης πρακτικών ασκήσεων και παιδαγωγικού υλικού.⁵

Η Marie Pape-Carpantier (1815-1878) διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στον τομέα της παιδαγωγικής της χώρας της για περίπου τριάντα χρόνια. Θεμελίωσε τη γαλλική μέθοδο των νηπιαγωγείων γνωστών ως «*Salles d'asile*» και, αργότερα, ως «*écoles maternelles*». Η βράβευση του βιβλίου της *Conseils sur la direction des salles d'asile*, το 1846, την έφερε κοντά στην Mme Jules Mallet, δραστήρια σύζυγο προτεστάντη τραπεζίτη από το Παρίσι, με ενεργό φιλανθρωπική δράση. Φιλόδοξος και μακρόπνοος στόχος της Mme Jules Mallet ήταν η ίδρυση Διδασκαλείου για την επιμόρφωση δασκάλων των «*Salles d'asile*», τα οποία είχαν οργανωθεί από το κράτος, λειτουργούσαν σε φιλανθρωπική βάση από το 1837 και δέχονταν παιδιά από 2 έως 6 ετών. Η Mme Jules Mallet έπεισε τους υπεύθυνους ότι η Carpentier θα ήταν μια πολύ καλή διευθύντρια αυτού του Διδασκαλείου. Το 1848, το Διδασκαλείο της Carpentier μετονομάστηκε σε «*École normale maternelle*», με διευθύντρια την ίδια έως το 1874.⁶

Η Pape-Carpantier συμφωνούσε σε ορισμένα σημεία με το σύστημα του Γερμανού παιδαγωγού Froebel, σύστημα το οποίο, τελικά, επικράτησε σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά διαφωνούσε σε πολλά άλλα. Πίστευε ότι η γερμανική μέθοδος δημιουργούσε άτακτα παιδιά, χωρίς ιδιαίτερη αίσθηση της πειθαρχίας. Επηρεασμένη, όμως, σε άλλα σημεία από το γερμανικό σύστημα των νηπιαγωγείων, η Γαλλίδα παιδαγωγός είχε ενσωματώσει στη διδασκαλία της την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως το κέντημα, το πλέξιμο και άλλα χειροτεχνήματα. Δραστηριότητα που δανείστηκε, επίσης από τον Froebel, ήταν τα μαθήματα «συννομιλίας» (causerie) με τα παιδιά. Η διαφοροποίηση εδώ στον τρόπο διδασκαλίας της ήταν ότι η Carpentier εννοούσε περισσότερο τη μέθοδο σύμφωνα με την οποία η δασκάλα παρουσίαζε το θέμα και μιλούσε για αυτό στους μικρούς μαθητές, χωρίς όμως τη συμμετοχή των τελευταίων.⁷

Τα μισσιοναρικά νηπιαγωγεία

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1830, στην Ερμούπολη της Σύρου, οικονομικά ακμάζον λιμάνι, είχαν ιδρυθεί μισσιοναρικά σχολεία, τα οποία λειτουργούσαν με μεγάλη επιτυχία. Ο Γερμανός μισσιονάριος F.A. Hildner⁸ στο Φιλελληνικό Παιδαγωγείο που είχε συστήσει στο νησί, μεταξύ των άλλων τμημάτων, είχε συμπεριλάβει και ένα τμήμα «Νηπιακόν». Στο νηπιαγωγείο φοιτούσαν νήπια από 3 έως 6 ετών⁹. Τα παρεχόμενα μαθήματα ήταν η Ιερή Ιστορία, «Διάφορα Αντικείμενα», Στοιχεία Γεωγραφίας και Εργόχειρα. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου προετοιμάζονταν για την επόμενη βαθμίδα, αυτή του δημοτικού, και, συνεπώς, αντιμετωπιζόνταν ως μελλοντικοί μαθητές στους οποίους έπρεπε να καλλιεργηθεί η μαθητική συνείδηση και η μαθησιακή ικανότητα. Ο Hildner είχε ενσωματώσει στο σχολικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου του το μάθημα «Διάφορα Αντικείμενα», το οποίο είχε στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του μικρού παιδιού.¹⁰

Το ζευγάρι των Αμερικανών μισσιονάριων Ιωάννη και Φράνσις Χίλλ ίδρυσε για πρώτη φορά το 1831 στην Αθήνα ένα αλληλοδιδασκτικό σχολείο, το οποίο γνώρισε τα επόμενα χρόνια μεγάλη ακμή.¹¹ Σχεδόν παράλληλα, συστάθηκε και το νηπιαγωγείο, το οποίο, από το 1834 έως το 1835, συγκέντρωνε διακόσια νήπια υπό την επίβλεψη νηπιαγωγών, οι οποίες είχαν φοιτήσει σε μισσιοναρικά σχολεία. Η ηλικία των μικρών μαθητών κυμαινόταν από 2 έως 8 ετών και διευθύντρια είχε αναλάβει η ίδια η Φράνσις Χίλλ, σύζυγος του

αμερικανού μισσιονάριου. Τα μαθήματα που διδάσκονταν τα νήπια ήταν το αλφάβητο, ο συλλαβισμός, η γραφή και η «νοερά αριθμητική»,¹² και σκοπό είχαν την προετοιμασία τους για το δημοτικό σχολείο. Στην έκθεση που συνέταξε το 1840 η τότε υπεύθυνη του νηπιαγωγείου, Πολυτίμη Σεραφεΐμ, διαβάζουμε ότι τα νήπια είχαν χωριστεί σε τρία τμήματα, ανάλογα με το βαθμό της πρόοδου τους. Στα δύο πρώτα τμήματα, τα νήπια διάβαζαν από τους πίνακες, ενώ οι μικροί μαθητές του τρίτου γνώριζαν όλοι το αλφάβητο. Ο αριθμός των παιδιών υπερέβαινε τα διακόσια είκοσι οκτώ, ενώ οι εγγραφές των μικρών μαθητών συνεχίζονταν έως και το Νοέμβριο.¹³

Ο Ιωάννης Χιλλ συνέγραψε ένα εγχειρίδιο σχετικά με τη νηπιακή αγωγή που έφερε τον τίτλο *Εγχειρίδιον διδασκαλίας προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων όπως διδάσκεται εν τοις σχολείοις των κ.κ. Χιλλ*.¹⁴ Στο εγχειρίδιο αυτό, ο Χιλλ προτάσσει ένα σύντομο θεωρητικό μέρος της διδακτικής μεθόδου και αναλύει περισσότερο την πρακτική της εφαρμογή, παρουσιάζοντας το περιεχόμενο των μαθημάτων. Η «παιδονομία» του νηπιαγωγείου δεν τον απασχολούσε ιδιαίτερα.¹⁵ Οι Αγγλοσάξονες, ως οπαδοί της θεωρίας της ανάπτυξης των δεξιοτήτων του παιδιού, της ελευθερίας της σκέψης του και ανάληψης πρωτοβουλίας από το ίδιο, δημιούργησαν ένα σύστημα εκπαίδευσης στο οποίο η ομοιομορφία και η πειθαρχία κατείχαν δευτερεύουσα θέση, ενώ σημασία αποδιδόταν πρωτίστως στην ενθάρρυνση της αυτενέργειας του μαθητή.

Η *Εφημερίς των Φιλομαθών* χαρακτηρίζει το βιβλίο αυτό «πρωτοφανές». Από την ίδια εφημερίδα πληροφορούμαστε ότι ο Δήμαρχος Πειραιώς Λουκάς Ράλλης ενδιαφέρθηκε για τη «συστηματική σύσταση» νηπιακών σχολείων και έστειλε δασκάλα στο σχολείο των Χιλλ «ίνα θεωρητικώς τε και πρακτικώς διδαχθή την μέθοδον των τοιούτων σχολείων». Το παράδειγμα του Δημάρχου Πειραιά μιμήθηκαν και άλλοι, σύμφωνα με την ίδια εφημερίδα.¹⁶

Ένα άλλο σχολικό εγχειρίδιο για χρήση νηπιαγωγείων, το οποίο εξέδωσαν οι Αμερικανοί μισσιονάριοι σε νεοελληνική μετάφραση, ήταν η *Διδασκαλία περί του σφαιρικού πίνακος*.¹⁷ Σύμφωνα με το σύστημα Pestalozzi, η μαθησιακή διαδικασία δεν πρέπει να περιορίζεται για τους μικρούς μαθητές μέσα στο χώρο της τάξης, αλλά η εκπαίδευσή τους πρέπει να εντάσσεται στην κοινωνία. Στον πρόλογο του βιβλίου διαβάζουμε ότι η βασική αντίληψη αυτής της μεθόδου είναι η «δημιουργία στο παιδί της ιδέας του αντικειμένου πριν αυτό επικεντρωθεί στο πραγματικό σημείο». Στην αριθμητική, σύμφωνα με το παραπάνω σύστημα, η απλούστερη μορφή είναι η μονάδα. Ο μεγαλύτερος αριθ-

μός αποτελείται από μονάδες, οι οποίες, χωριστά ή μαζί, επαναλαμβάνονται και προστίθενται.¹⁸ Οι κύβοι αποτελούν ένα άλλο καινοτόμο μέσο διδασκαλίας των νηπίων. «Θέλει είσθαι επωφελής η γύμνασις εις εν Νηπιακόν σχολείον το να ευρίσκεται εις εν άκρον αυτού αριθμός κύβων ή άλλων αντικειμένων, και να στέλλωνται τα παιδιά αλληλοδιαδόχως να φέρωσι δοθέντα αριθμόν από αυτά εις τον διδάσκαλόν των».¹⁹ Έτσι, το παιδί μαθαίνει παίζοντας, συμμετέχοντας και δραστηριοποιούμενο στην ομάδα μάθησης του σχολείου του. Τα «σφαιρίδια» αποτελούν, επίσης, ένα άλλο παρόμοιο είδος εποπτικού μέσου, με το οποίο το μικρό παιδί μαθαίνει τις πράξεις της αριθμητικής.²⁰

Ένα ακόμα εγχειρίδιο νηπιαγωγικής, μεταγενέστερο από το προηγούμενο, το οποίο εξέδωσε το μισσιοναρικό τυπογραφείο της Σμύρνης είναι το *Εγχειρίδιον εις χρήσιν των Νηπιακών Σχολείων*.²¹ Στον πρόλογό του τονίζεται ότι το ουσιωδέστερο μέρος της διδασκαλίας των νηπίων είναι η ηθική. Οι μισσιονάριοι, ως προτεστάντες ιερωμένοι, έδιναν ηθικοπλαστικό και παραινετικό ύφος στους προλόγους των εκδόσεών τους. Μία δεύτερη επισήμανση που μπορούμε να κάνουμε στα στοιχεία του προλόγου αφορά στον τρόπο διδασκαλίας. Σύμφωνα με τα γραφόμενα, τα νήπια παρακολουθούν το μάθημά τους «ελκυσόμενα προ πάντων από την γλυκύτητα του ύφους του διδασκάλου των».²² Ο αγγλοσαξονικός τρόπος διδασκαλίας έδινε μεγάλη έμφαση στο ύφος του δασκάλου, ο οποίος θα έπρεπε να είναι προσηνής στα παιδιά.

Από το πρόγραμμα των μαθημάτων τα οποία προτείνονται στο ίδιο εγχειρίδιο, συμπεραίνουμε ότι τα νήπια αντιμετωπιζόνταν ως μαθητές οι οποίοι προετοιμάζονταν για την επόμενη βαθμίδα, αυτή του δημοτικού σχολείου. Παράλληλα με «την γύμνασιν των νοητικών δυνάμεων», με μαθήματα, όπως η ανάγνωση, η αριθμητική, η γεωγραφία, η αστρονομία και η φυσική ιστορία, εξίσου απαραίτητα κρίνονταν και τα τεχνικά μαθήματα, «τα χειρογυμνάσματα»,²³ τα οποία απέβλεπαν στην αρτιότερη εκπαίδευση του νηπίου. Η σωματική άσκηση αποτελεί επίσης ένα σημαντικό στοιχείο της εκπαίδευσης του νηπίου. «Το βήμα» απέβλεπε στην «ευταξία και κοσμιότητα»²⁴ του μικρού παιδιού παράλληλα με την «ευχάριστη» άσκηση. Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι το μάθημα της γυμναστικής περιλαμβανόταν στο σχολικό πρόγραμμα αποσκοπώντας στην ευχαρίστηση από την άσκηση και, συγχρόνως, την επίτευξη του συγχρονισμού και της πειθαρχίας στο σύνολο.

Ένας άλλος Αμερικανός μισσιονάριος, ο Elias Riggs,²⁵ και η σύζυγός του Martha αποφάσισαν να ιδρύσουν στο Άργος, το 1834, ένα αλληλοδιδασκτικό

σχολείο θηλέων, μαζί με ένα «Ανώτερο Τμήμα», όπως το αποκαλούσαν, για να επιμορφώνουν βοηθούς δασκάλων. Στο εκπαιδευτήριο αυτό συμπεριείλaban και τμήμα νηπιαγωγείου. Το 1836, το νηπιαγωγείο των Riggs, το οποίο διηύθυνε η ίδια η κυρία Riggs, αριθμούσε είκοσι πέντε νήπια.²⁶ Φιλοδοξούσαν, επίσης, να δημιουργήσουν και άλλο τμήμα νηπιαγωγείου το οποίο θα δεχόταν μόνο αγόρια. Σε επιστολή τους, μάλιστα, στην ιεραποστολική τους εταιρεία στην Αμερική ανέφεραν ότι είχαν έρθει σε επαφή με νεαρό πρόσωπο, απόφοιτο του Ελληνικού Διδασκαλείου, και είχαν συμφωνήσει μαζί του για να διδάξει.²⁷ Μάταια, όμως, περίμεναν την έγκριση από τον τότε Υπουργό Εκκλησιαστικών και Παιδείας, Ι. Ρίζο. Η γραφειοκρατική διαδικασία διήρκεσε για πολύ χρόνο και τα σχέδιά τους τελικά ματαιώθηκαν, καθώς τον επόμενο χρόνο οι Riggs μετατέθηκαν στη Σμύρνη.²⁸

Το 1838 σηματοδοτεί την αρχή του τέλους των περισσότερων από τα μισσιοναρικά σχολεία στην ελεύθερη Ελλάδα. Η βασική αιτία ήταν οι κατηγορίες για προσηλυτισμό που εξαπέλυσε εναντίον τους η Ορθόδοξη Εκκλησία. Όσο για το γεγονός ότι ο Elias Riggs επιχείρησε να ιδρύσει χωριστό νηπιαγωγείο για αγόρια στο Άργος, αυτό θα πρέπει να αποδοθεί στις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες. Στην πόλη του Άργους υπήρχε αλληλοδιδασκτικό σχολείο αρενών, όχι όμως θηλέων. Έτσι, οι Riggs προσπάθησαν αφενός να καλύψουν αυτό το κενό στη γυναικεία εκπαίδευση, και αφετέρου, επειδή το σχολείο αρενών δεν προέβλεπε νηπιαγωγείο, να καλύψουν και αυτό το δεύτερο κενό.

Οι Benton, οι οποίοι ανήκαν στην Επισκοπιανή ιεραποστολή, όπως και οι Χιλλ, αποφάσισαν, με τη σειρά τους, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών τους σχεδιασμών, να ιδρύσουν και αυτοί νηπιαγωγείο στην Κρήτη το 1837. Ο αρχικός αριθμός εγγεγραμμένων νηπίων ήταν είκοσι έως είκοσι πέντε. Το νηπιακό αυτό τμήμα, όμως, λειτουργούσε μέσα στο σχολείο θηλέων, με αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία των τμημάτων. Γι' αυτό και οι ιεραπόστολοι αποφάσισαν να συστήσουν ένα ξεχωριστό νηπιαγωγείο. Δύο από τις πιο προχωρημένες μαθήτριες παρέμειναν στο σχολείο για να τελειοποιηθούν στη διδασκαλία και να αναλάβουν καθήκοντα στο νηπιαγωγείο.²⁹

Τα μισσιοναρικά νηπιαγωγεία ιδρύθηκαν με σκοπό να προετοιμάσουν τα πολύ μικρά παιδιά για την επόμενη βαθμίδα, αυτή του δημοτικού σχολείου. Αποτέλεσαν δε την πρόδρομη προσπάθεια παροχής νηπιακής αγωγής στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το πρόγραμμά τους, η διδασκαλία των νηπίων απέβλεπε στην πρώτη επαφή των μικρών μαθητών με τη μαθη-

σιακή διαδικασία και επίσης στην ενθάρρυνση της αυτενέργειας του παιδιού μέσω του παιχνιδιού. Η δασκάλα παρουσιαζόταν στα μικρά παιδιά ως το άτομο το οποίο τα καθοδηγούσε, τα βοηθούσε να αναπτύξουν πρωτοβουλία και συγχρόνως τα δίδασκε.

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και η νηπιακή αγωγή

Σποραδικές, μη συστηματοποιημένες προσπάθειες παροχής προσχολικής αγωγής σημειώθηκαν στον ελλαδικό χώρο και πριν από την άφιξη των Αμερικανών μισσιονάριων, όλες αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Οι προσπάθειες αυτές ήταν μεμονωμένες και εντάσσονταν στο γενικό σύστημα της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου των «κοινών» σχολείων, χωρίς καμία ιδιαίτερη εξειδίκευση των διδασκόντων στην αγωγή πολύ μικρών παιδιών. Μία τέτοια προσπάθεια παροχής νηπιακής αγωγής διαπιστώνουμε στο ιδιωτικό σχολείο της Ελένης Δανέζη (1828).³⁰ Μνεία σε νηπιακή εκπαίδευση υπάρχει στην έκθεση του «φωτισμένου» δασκάλου της αλληλοδιδασκτικής, Ν. Νικητόπουλου, προς τους Εφόρους του αλληλοδιδασκτικού σχολείου θηλέων του «Παρθενώνος», στις 5 Ιανουαρίου 1826. Στην έκθεση αυτή γίνεται αναφορά σε μαθητές, συγκεκριμένα αγόρια μικρής ηλικίας, τα οποία θα γίνονταν δεκτά να φοιτήσουν στο εν λόγω σχολείο. Χαρακτηριστικά, ο Ν. Νικητόπουλος αναφέρει: «Κατ' αρχάς απεφασίσθη να σπουδάζουν μόνον τα κοράσια, και έως να γεμίση ο αριθμός του Σχολείου, να σπουδάζουν και τα μικρά παιδιά, τα δε άλλα είτε μικρά είτε μεγάλα παιδιά να σπουδάζουν εις το άλλο Αλληλ[οδιδασκτικόν] Σχολείον των αρσενικών παιδιών». Στη συνέχεια πληροφορούμαστε ότι οι εγγεγραμμένες μαθήτριες ήταν πενήντα δύο, «και άλλα τόσα μικρά παιδιά».³¹ Ο όρος «μικρά παιδιά» από πλευράς ηλικίας δε διασαφηνίζεται περαιτέρω. Ο ίδιος, όμως, ο Νικητόπουλος αργότερα (1840) όρισε την ηλικία των νηπίων σε αυτή των 2 ετών, όταν σχεδίαζε, ευρισκόμενος στη Γαλλία, να ασχοληθεί με τη νηπιακή αγωγή.³²

Ο εκπαιδευτικός νόμος του 1834, ο οποίος συντάχθηκε από τους Βαναρούς και συνιστούσε την πρώτη προσπάθεια οργάνωσης εκπαιδευτικού συστήματος στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος, δεν προέβλεπε νηπιακή αγωγή. Οι λόγοι ήταν κυρίως οικονομικοί.³³ Οι περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες της ελληνικής πολιτείας οδηγούσαν σε αναγκαστική ιεράρχηση προτε-

ραιοτήτων, οπότε πρώτηστη φροντίδα αποτέλεσε η δημιουργία δημόσιων σχολείων στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης. Έτσι, η νηπιακή αγωγή, στο μεγαλύτερο μέρος του 19ου αιώνα, επαφιόταν αποκλειστικά στην ιδιωτική πρωτοβουλία.

Η δράση της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας

Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, η οποία ιδρύθηκε το 1836, «θέλησε να επαναπροσδιορίσει τις αρχές της γυναικείας εκπαίδευσης» στην Ελλάδα με αξίες βασισμένες στο ελληνορθόδοξο δόγμα. Κατά μία άποψη ιδρύθηκε «από πνεύματος αντιπράξεως προς το παρθεναγωγείον Χιλ, ως διευθυνόμενον υπό προτεστάντου Αμερικανού».³⁴ Σύμφωνα με τον Α. Ραγκαβή, ο οποίος μετείχε στο Διοικητικό Συμβούλιο της Εταιρείας, ο Γραμματέας της Εταιρείας Ι. Π. Κογκώνης «υπέβλεπε υπόπτως το πνεύμα του προσηλυτισμού των οπαδών αλλοτρίων εκκλησιών, και ιδίως εδυσπίαται προς το των διαμαρτυρομένων ιεραποστόλων. Η φιλόθρησκος δ' αυτή ανησυχία του εχώρει μέχρις αδίκου πολλάκις υπερβολής, ώστε και ζηλοτύπως εκάκιζε το παρθεναγωγείον του Αμερικανού Χιλ...»³⁵

Στο πλαίσιο αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης, τον Ιανουάριο του 1840 η Εταιρεία ίδρυσε το δικό της νηπιαγωγείο με εκατόν τρία νήπια, προσωρινή διευθύντρια τη Σοφία Τολίου³⁶ και βοηθό την Ευφροσύνη Τσελλίου.³⁷ Στα πρακτικά της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας διαβάζουμε: «1840. α' Ιανουαρίου ευστήθη το νηπιακόν Σχολείον. Τα εν αυτώ δε καταταχθέντα νήπια εχωρίσθησαν από το Αλληλοδιδασκικόν σχολείον, άτινα διευθύνοντο προσωρινώς από μίαν μαθήτριά της β' τάξεως του ανωτέρω σχολείου. Ο αριθμός αυτών ηύξησε μέχρι των 103».³⁸

Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία είχε καταξιωθεί στο χώρο της γυναικείας ιδιωτικής εκπαίδευσης χορηγώντας δίπλωμα δασκάλας. Το 1861, το Παρθεναγωγείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας θεωρείται ως το πλέον άρτια οργανωμένο και καθιερώθηκε επίσημα από το κράτος ως Διδασκαλείο θηλέων.³⁹ Μετά την καθιέρωση του Αρσακείου ως επίσημου Διδασκαλείου των διδασκαλισσών, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία στρέφεται στη συστηματοποίηση της νηπιακής αγωγής, ουσιαστικά από το 1864 και μετά. Η Εταιρεία χαιρεί της απόλυτης εκτίμησης του κράτους –αφού από το 1867 με ειδικό διάταγμα το Υπουργείο Παιδείας απλώς ενέκρινε τα προγράμματα που υπέβαλλε η Εται-

ρεία προς έγκριση-, αλλά συγχρόνως συνεχίζει να φροντίζει για τη βελτίωση του επιπέδου του σχολείου της.⁴⁰

Στο πλαίσιο της προσπάθειας για αναβάθμιση της παρεχόμενης νηπιακής αγωγής στη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, αποφασίστηκε από το Δ.Σ. να διατεθεί ποσό για επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού στο εξωτερικό. Η Εταιρεία πρότεινε στη δασκάλα Μαρία Καλογερά να μεταβεί στο Παρίσι προκειμένου να διδαχθεί, με δαπάνη της Εταιρείας, τη μέθοδο του νηπιαγωγείου, με τη δέσμευση να διδάξει κατά την επιστροφή της για τρία χρόνια στο σχολείο της Εταιρείας.⁴¹ Το ταξίδι, όμως, της Καλογερά δεν πραγματοποιήθηκε, όπως προκύπτει από την επιστολή της προς το Δ.Σ. της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, με την οποία ανήγγειλε την απόφασή της να αρνηθεί αυτό το επιμορφωτικό ταξίδι.⁴² Το Διοικητικό Συμβούλιο της Εταιρείας είχε έρθει σε επαφή με την Marie Pape-Carpantier, τότε διευθύντρια της σχολής Cours de Salles στο Παρίσι. Η Pape-Carpantier τούς δήλωσε ότι η θερινή περίοδος των μαθημάτων είχε αρχίσει και οι θέσεις των εσωτερικών σπουδαστριών είχαν ήδη συμπληρωθεί. Η Γαλλίδα διευθύντρια παραχωρούσε σε σπουδάστρια του Αρσακείου θέση για τη χειμερινή διδακτική περίοδο.⁴³ Αντί της Καλογερά αποφασίστηκε να σταλεί στο Παρίσι η μέχρι τότε επιμελήτρια Ιφιγένεια Δημητριάδου, με τη δράση της οποίας θα ασχοληθούμε εκτενώς παρακάτω.

Την ίδια περίπου εποχή, κατά το 1865-66 και κυρίως το 1867, επήλθαν επίσης αλλαγές στο ανταγωνιστικό προς τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία σχολείο των Χιλλ. Η Φράνσις Χιλλ παραιτήθηκε από τη διεύθυνση του σχολείου, παραχωρώντας τη θέση της σε δύο αξιόλογες Ελληνίδες εκπαιδευτικούς, την Αικατερίνη Χρηστομάνου-Λασκαρίδου και την Καλλιόπη Κεχαγιά. Το Παρθεναγωγείο των Χιλλ ονομάστηκε «Ελληνικόν Παρθεναγωγείον». Μετά την αποχώρηση της Κ. Κεχαγιά από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, η Αικατερίνη Χρηστομάνου-Λασκαρίδου συνέχισε δυναμικά το έργο του, καθιερώνοντας και προσαρμόζοντας από το 1880 και μετά τη μέθοδο Froebel στα ελληνικά δεδομένα.

Με την επιμόρφωση της Δημητριάδου στη γαλλική μέθοδο των νηπιαγωγείων, το Αρσακείο φιλοδοξούσε να διαδραματίσει έναν αποφασιστικό ρόλο στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ο στόχος που έθετε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία για τη νηπιακή η αγωγή ήταν υψηλός. Πρόεδρος της Εταιρείας ήταν τότε ο Λέων Μελάς, ο οποίος φιλοδοξούσε να καταστήσει το νηπιαγωγείο του Αρσακείου «πρότυπον».⁴⁴

Ο αριθμός των νηπίων που θα φοιτούσαν στο Αρσάκειο ορίστηκε σε πενήντα και τα δίδακτρα θα ανέρχονταν σε «Δραχμὴν μίαν τον Μῆνα». Η ηλικία τους καθορίστηκε στα 4 έως 6 χρόνια.⁴⁵ Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι και το μισσιοναρικό νηπιαγωγείο του Hildner στη Σύρο καθόριζε παρόμοια με το Αρσάκειο ηλικία υποδοχής νηπίων, αφού το 1863 τα νήπια ήταν και εκεί από 3 έως 6 ετών.⁴⁶

Από το τέλος της σχολικής χρονιάς του 1868 η Εταιρεία ενέκρινε, επίσης, αιτήσεις αγοριών, τα οποία είχαν συμπληρώσει το 5ο έτος της ηλικίας τους, προκειμένου να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Τα δίδακτρα καθορίστηκαν σε 5 δρχ., με έκπτωση σε περίπτωση αδελφών, οπότε τα δίδακτρα μειώνονταν σε 4 δρχ.⁴⁷ Κολακευτική αναφορά στο επιτυχές έργο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας στη νηπιακή αγωγή αυτή τη χρονική περίοδο, βρίσκουμε στο *Αττικό Ημερολόγιο*. Από το ίδιο έντυπο μαθαίνουμε ότι τα νήπια είχαν φτάσει σε αριθμό τα σαράντα και «τα οποία καταγοητευόμενα από την επιτυχεστάτην διδασκαλίαν της Κ. Ιφιγενείας προοδεύουσι θαυμασίως».⁴⁸ Το 1870, τα παρεχόμενα μαθήματα στα νήπια ήταν: α) «ανάγνωσις επί πινάκων», β) «γραφή επί αβακίου», γ) «αριθμητική δια του αριθμητηρίου», δ) «ηθικά και ιστορικά διηγήματα δια εικονογραφιών», ε) «γεωγραφία επί γεωγραφικών πινάκων», στ) «φυσική ιστορία δι' εικόνων», ζ) «ιχθυογραφία», η) «μουσική ωδική», θ) «γνώσεις πραγμάτων και τεχνουργημάτων», ι) «Ιστορία εκ της Παλαιάς και Καινής Διαθήκης», ια) «Κατήχησις και Προσευχαί», ιβ) «εργόχειρα και Γυμναστική».⁴⁹ Στόχος του προγράμματος ήταν η σωστή προετοιμασία των νηπίων για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, του δημοτικού σχολείου.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1860 και στις αρχές του 1870 το Αρσάκειο εξακολουθούσε τη συστηματική λειτουργία του νηπιαγωγείου. Στις συνεδριάσεις του Διοικητικού Συμβουλίου γίνονταν συζητήσεις προκειμένου να τυπωθούν κατάλληλα βιβλία, να γίνουν παραγγελίες για τα απαιτούμενα σχολικά όργανα και να οικοδομηθεί νέο κτίριο, κατάλληλο για να στεγάσει τα νήπια. Από τις αποφάσεις των συνεδριάσεων του Δ.Σ. της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας με την έναρξη της νέας δεκαετίας, διαφαίνεται ο σαφής στόχος της Εταιρείας να διαδραματίσει σοβαρό ρόλο στην εξάπλωση της γαλλικής μεθόδου της νηπιαγωγικής. Ο Πρόεδρος Λέων Μελάς ανέφερε στο Διοικητικό Συμβούλιο ότι, κατόπιν συνεννοήσεως με τη διευθύντρια Ι. Δημητριάδου, ενέκρινε να μεταφραστούν και να τυπωθούν με έξοδα της Εταιρείας, τα βιβλία της Marie Pape-Carpantier *Conseils sur la direction des Salles d'Asile* και *Histoires et leçons des*

choses pour les enfants.⁵⁰ Στην ελληνική μετάφραση εκδόθηκαν σε ένα ενιαίο βιβλίο με τον τίτλο *Συμβουλαί περί Διευθύνσεως των Νηπιαγωγείων*.⁵¹ Στην πρώτη του έκδοση, η οποία ήταν περίληψη της μεταφράσεως, πληροφορούμαστε ότι φιλοδοξία της Εταιρείας ήταν να «καταστήσει ευπρόσιτον» το βιβλίο στους δασκάλους και τις διευθύντριες των Νηπιαγωγείων του ελλαδικού χώρου από τους οποίους εξαρτάται «η ηθική και διανοητική διάπλασις των τέκνων του λαού, και επομένως η μέλλουσα του έθνους ημών ευημερία».⁵²

Στις ενέργειες για τη συνεχή αναβάθμιση του νηπιαγωγείου εντάσσονταν, επίσης, οι προσπάθειες της διεύθυνσης του Αρσακείου νηπιαγωγείου για ανεύρεση χρημάτων για την οικοδομή νέου κτιρίου του σχολείου. Αρχικά συγκεντρώθηκε το ποσόν των 11.800 δρχ.,⁵³ ενώ το αρχιτεκτονικό σχέδιο ανατέθηκε στο φημισμένο αρχιτέκτονα Λύσανδρο Κανταντζόγλου.⁵⁴

Το μέλλον του νηπιαγωγείου διαγραφόταν ιδιαίτερος ευοίωνο. Το κράτος ήταν στο πλευρό του Αρσακείου στην όλη προσπάθεια. Ευαρέσκεια εκφράστηκε την ίδια περίοδο (αρχές του 1870) για τη λειτουργία του νηπιαγωγείου και τον τρόπο της διδασκαλίας, αλλά και τη γενικότερη διοίκηση των σχολείων της Εταιρείας.⁵⁵ Δεν έλειψαν και διάφορες αναπροσαρμογές στα παρεχόμενα μαθήματα στο στόχο της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου. Έτσι, για παράδειγμα, παρατηρούμε ότι για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα ότι την ώρα κατά την οποία τα κορίτσια διδάσκονταν τα εργόχειρα, «τα άρρενα αργούντα προξενούσι κώλυμα», η διευθύντρια πρότεινε στο Διοικητικό Συμβούλιο να εισαχθεί το μάθημα της «καλαθοπλοκίας»⁵⁶ για τα αγόρια.⁵⁷ Η επιτυχημένη πορεία του νηπιαγωγείου του Αρσακείου ήταν από όλους παραδεκτή και ο ρόλος που έπαιξε στη διαμόρφωση της νηπιακής αγωγής στην Ελλάδα σημαντικός.

Από την πρόθεση της Εταιρείας να επιμορφώσει στη Γαλλία δασκάλα της νηπιαγωγικής και να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση των νηπίων διαφαίνεται ο στόχος της να διαδραματίσει ενεργό και πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό τον τομέα και να μην αφήσει αυτή την πρωτοβουλία στους Αμερικανούς ιεραποστόλους. Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία δρούσε ανταγωνιστικά με το σχολείο των Χιλ στην Αθήνα. Οι Χιλ, όπως και οι άλλοι προτεστάντες ιεραπόστολοι, είχαν υιοθετήσει τη γερμανική μέθοδο Froebel στα νηπιαγωγεία τους. Έτσι, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία αποφάσισε να ακολουθήσει τη γαλλική από πνεύμα «αντίπραξης» και ανταγωνισμού προς τα «ξένα» σχολεία. Η επιλογή της γαλλικής μεθόδου στη νηπιακή αγωγή εντάσσεται στο «πνεύμα

Κοκκώνη», ο οποίος με τον *Οδηγό*⁵⁸ του ευνοούσε την εξάπλωση της γαλλικής μεθόδου. Ο *Οδηγός* του Κοκκώνη δεν έτυχε ευρείας απήχησης και αποδοχής στα ελληνικά εκπαιδευτικά σχέδια,⁵⁹ όμως οι ιδέες της Pape-Carpantier, χάρις στη Δημητριάδου, κυριάρχησαν έως το τέλος της δεκαετίας του 1870.

Η Ιφιγένεια Δημητριάδου

Η Ιφιγένεια Δημητριάδου –αργότερα εμφανίζεται με το επώνυμο Παπαγεωργίου– ήταν ορφανή από μητέρα. Το Διοικητικό Συμβούλιο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας είχε εγκρίνει αίτηση του πατέρα της να δεχτεί το σχολείο την κόρη του ως υπότροφο, και το έτος 1865-66 η Δημητριάδου ανήκε στις υποτρόφους του σχολείου.⁶⁰ Μετά την άρνηση της Καλογερά να επιμορφωθεί στη Γαλλία, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία απηύθυνε την ίδια πρόταση στη Δημητριάδου, η οποία την αποδέχτηκε.⁶¹ Τα δίδακτρα τα οποία πλήρωσε η Εταιρεία στην Carpentier ήταν 750 γαλλικά φράγκα.⁶² Με την ολοκλήρωση του αρχικού κύκλου των σπουδών στη Γαλλία, η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία κάλεσε τη Δημητριάδου να επιστρέψει στη θέση της εντός του Ιουνίου 1867 και να αναλάβει τα καθήκοντά της, αφού συμπληρώσει τις εξετάσεις της στο Παρίσι και επισκεφτεί τα «διάφορα παιδαγωγικά άσυλα».⁶³

Το Μάιο του 1867, με την αποπληρωμή των διδάκτρων της Δημητριάδου εκ μέρους της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας στη Σχολή Carpentier, η νηπιαγωγός κλήθηκε από την Εταιρεία να επιστρέψει στην Ελλάδα,⁶⁴ χωρίς μάλιστα να της επιτραπεί να παρατείνει την παραμονή της ώσπου να επανεξεταστεί στη γαλλική γλώσσα.⁶⁵ Με την επιστροφή της από τη Γαλλία η Δημητριάδου ζήτησε από την Εταιρεία να διαμένει στο σχολείο και η αίτησή της εγκρίθηκε.⁶⁶ Η Δημητριάδου θα στέγαζε το σχολείο της σε πρώτη φάση μέσα στο Παρθενοναγώγειο του Αρσακείου σε αίθουσα χωρητικότητας το πολύ πενήντα νηπίων, με την προοπτική να αποκτηθεί αργότερα άλλος καταλληλότερος χώρος.

Η νέα γαλλική μέθοδος, την οποία εισήγαγε η Δημητριάδου στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα, βρήκε μεγάλη απήχηση στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1870. Οι αιτήσεις διδασκαλισσών που επιθυμούσαν να επιμορφωθούν στη νέα μέθοδο ήταν πολλές. Το Διοικητικό Συμβούλιο της Εταιρείας αποφάσισε οι αιτήσεις αυτών των εκπαιδευτικών «να ληφθούν υπ' όψιν, όταν το σχολείον εκταθή οπότε να προσέλθωσι και πλείονες προς τον αυτόν σκο-

πόν».⁶⁷ Η διευθύντρια είχε πράγματι εντολή από το Δ.Σ. να δέχεται μεν αιτήσεις, αλλά να «συμμορφωθεί» ως προς τη χωρητικότητα του σχολείου.⁶⁸

Ας μην ξεχνούμε ότι η δεκαετία του 1870 σηματοδότησε τις πρώτες διεκδικήσεις των γυναικών για δικαίωμα στη μάθηση και στην εργασία. Τα χρόνια αυτά παρατηρούμε την ίδρυση «Συλλόγου υπέρ της Γυναικείας Παιδείσεως» καθώς και την έκδοση περιοδικού τύπου και εφημερίδας.⁶⁹ Την περίοδο 1870-80, δύο λόγιες γυναικείες μορφές και εξέχουσες παιδαγωγοί, η Σαπφώ Λεοντιάς, διευθύντρια του Κεντρικού Παρθεναγωγείου της Σμύρνης, και η Καλλιόπη Κεχαγιά, διευθύντρια του «Ζαπτείου» της Κωνσταντινούπολης, σμιλεύουν με το συγγραφικό τους έργο το πρότυπο της γυναίκας της εποχής.⁷⁰

Ενώ όλοι αυτοί οι οιωνοί υπόσχονταν στα πρώτα χρόνια του 1870 την ίδια επιτυχία και στη μελλοντική πορεία του Αρσακείου νηπιαγωγείου, κάποιοι άλλοι, μη ευνοϊκοί, είχαν αρχίσει να επηρεάζουν τη δραστήρια διευθύντριά του, η οποία εμφάνισε προβλήματα υγείας. Ο ιατρός του «Καταστήματος» την επισκέφθηκε, διέγινωσε ότι πάσχει από «οφθαλμίαν» και της συνέστησε να διακόψει για ένα μήνα τη δουλειά της. Λίγες εβδομάδες αργότερα, ο γιατρός Α. Αντωνιάδης επισκέφθηκε εκ νέου τη διευθύντρια, την οποία βρήκε «δεινώς πάσχουσαν και μη δυνησομένη ν' αναλάβη το έργον της επί πολύν χρόνον». Τότε η Εταιρεία ενέκρινε να προσληφθεί ως βοηθός της η δασκάλα Πέρβελη με αντιμισθία, η δε Δημητριάδου να επιβλέπει το έργο της.⁷¹ Η νέα βοηθός προσελήφθη με μισθό 70 δρχ. μηνιαίως μέχρι την ανάρρωση της Δημητριάδου.⁷²

Από το τέλος, όμως, της σχολικής χρονιάς του 1873 άρχισαν να διαφαίνονται τα πρώτα σημάδια δυσλειτουργίας του σχολείου. Το μέλος του Συμβουλίου Κ. Κοντογόνης δήλωσε «ότι τα νήπια της Κυρίας Ιφιγενείας ήρχισαν να αραιώνονται, η δε Κυρία Ιφιγένεια δυσκολεύεται να συγκεντρώση ικανόν αριθμόν διά να ετοιμάση εις τας εξετάσεις».⁷³ Οι δυσκολίες πιθανότατα οφείλονται στα προβλήματα υγείας που είχαν παρουσιαστεί στη Δημητριάδου καθώς και στα σχέδιά της να παραιτηθεί από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία για να ζήσει στη Θεσσαλονίκη. Στις 30 Μαΐου 1873, η Δημητριάδου ανήγγειλε στη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία την απόφασή της να παραιτηθεί από την υπηρεσία της Εταιρείας, χωρίς να διευκρινίζει τους λόγους της απόφασής της. Το Διοικητικό Συμβούλιο έκανε δεκτή την παραίτησή της, αποφασίζοντας μάλιστα να της αποδοθούν οι μισθοί των διακοπών «αν και δε δι-

καιούται να λάβη μισθούς από τούδε, να της δώσει το Συμβούλιον δια την πολυχρόνιόν της υπηρεσίαν». ⁷⁴ Τότε ρυθμίστηκαν διάφορες εκκρεμότητες οικονομικού περιεχομένου. ⁷⁵

Η διεύθυνση του νηπιαγωγείου ανατέθηκε στην Άννα Πρινάρη. ⁷⁶ Από τα στοιχεία που διαθέτουμε για το έτος 1874, που ήταν το επόμενο της αποχώρησης της Ι. Δημητριάδου, φαίνεται πως το νηπιαγωγείο «φέρει ζημίαν». Ο Δ. Λεβίδης ανέφερε στη συνεδρίαση της 7ης Αυγούστου 1874 ότι η ζημιά του σχολείου των νηπίων υπερβαίνει τις 1.000 δραχ. Για το λόγο αυτό πρότεινε την κατάργησή του, αφού ήδη λειτουργούσε το νηπιαγωγείο «των απόρων». Η απόφαση αναβλήθηκε για την επόμενη συνεδρίαση. ⁷⁷ Στα επόμενα χρόνια παρακολουθούμε συζητήσεις για τη βελτίωση της λειτουργίας του νηπιαγωγείου, εξέταση αιτήσεων προς έγκριση σχετικών βιβλίων, ⁷⁸ ενώ βελτιωτικές προτάσεις υποβλήθηκαν με έμφαση το Σεπτέμβριο του 1875. ⁷⁹ Δεν έλειψε και η σκέψη κατάργησης Κανονισμού του Νηπιαγωγείου. ⁸⁰

Εκτός από τη διεύθυνση του νηπιαγωγείου, η Δημητριάδου ανέλαβε και μεταφραστική δραστηριότητα. Μετέφρασε από τη γαλλική γλώσσα το βιβλίο της Carpentier. Στον πρόλογο του βιβλίου *Συμβουλαί περί Διευθύνσεως των Νηπιαγωγείων και Πραγματογνωσία εις μέρη δύο*, η μεταφράστρια γράφει ότι πρόσθεσε στη μετάφραση μερικά μαθήματα «πραγματογνωσίας», τα οποία είχε επεξεργαστεί στη διάρκεια της εξαετούς περιόδου κατά την οποία διηύθυνε το νηπιαγωγείο του Αρσακείου και τα οποία πίστευε ότι θα βοηθήσουν πολύ το έργο των διευθυντριών των νηπιαγωγείων. Η ύλη της «πραγματογνωσίας» βασίζεται σε μία ορισμένη διαδικασία γνωριμίας των μικρών μαθητών με τα αντικείμενα, η οποία ξεκινά με το πρώτο ερέθισμα που δημιουργείται στο παιδί όταν δει ένα αντικείμενο, το οποίο είναι το χρώμα, κατόπιν το σχήμα, ακολουθεί η ερώτηση που αφορά στην ύλη κατασκευής του αντικειμένου και, τέλος, στη χρησιμότητα αυτού. Στο τέλος δε κάθε μαθήματος, η Δημητριάδου πρόσθετε και το «ηθικό συμπέρασμα». ⁸¹ Το πλέον σημαντικό στοιχείο που πρέπει οι νηπιαγωγοί να λαμβάνουν υπόψη τους είναι η «επίδειξη» των αντικειμένων στους μικρούς μαθητές. Στο τέλος του βιβλίου προτείνεται «πρόγραμμα εργασίας» για κάθε ημέρα της εβδομάδας, το οποίο μπορεί η δασκάλα να τροποποιεί όταν βλέπει ότι «τα παιδιά είναι διατεθειμένα ν' ακούσωσι την ανάπτυξιν άλλου τινός μαθήματος». Στις 13 Σεπτεμβρίου 1872 αποφασίστηκε από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία να πραγματοποιηθεί δεύτερη έκδοση του βιβλίου. ⁸²

Πού, όμως, βρισκόταν και δραστηριοποιούνταν η Ιφιγένεια Δημητριάδου, η οποία, μετά την παραίτησή της από τη διεύθυνση του Αρσακείου Νηπιαγωγείου, υπέγραφε ως Ιφιγένεια Παπαγεωργίου, όπως φαίνεται από την αλληλογραφία της με το Αρσάκειο; Την εντοπίζουμε στη Θεσσαλονίκη από το 1873 και μετά. Πιθανότατα εκεί παντρεύτηκε, αλλάζοντας έτσι και το όνομά της σε Παπαγεωργίου. Μέχρι το 1875, η Ι. Δημητριάδου-Παπαγεωργίου αναφέρεται ως διευθύντρια της «Αστικής Σχολής του Ανώτερου τμήματος του Παρθεναγωγείου» στη Θεσσαλονίκη. Για αυτό το διάστημα υπάρχουν αξιόλογες πληροφορίες σχετικά με τον αριθμό μαθητριών, την κατανομή των παιδιών στο νηπιαγωγείο και αναλυτική περιγραφή των παρεχόμενων μαθημάτων.⁸³ Ως διευθυντής του Συνδιδασκαλικού σχολείου αναφέρεται ο Ν. Παπαγεωργίου.⁸⁴ Η εικοσιτετραμελής επιτροπή, η οποία καθόριζε τα δίδακτρα των σχολείων από το 1874, είχε αποφασίσει για το νηπιαγωγείο «ένα αργυρούν μετζίτιον».⁸⁵ Περισσότερες πληροφορίες για το πώς ακριβώς είχε διαρθρωθεί το Παρθεναγωγείο το οποίο για κάποιο διάστημα διηύθυνε η Δημητριάδου δεν υπάρχουν.⁸⁶ Το σύστημα των νηπιαγωγείων της Θεσσαλονίκης βασιζόταν στη γαλλική μέθοδο «Salles d'Asyle»,⁸⁷ στοιχείο το οποίο μας παραπέμπει στη Δημητριάδου, ως τη μόνη, πανελλαδικά, επιμορφωμένη νηπιαγωγό στο γαλλικό σύστημα. Επίσης την ίδια χρονιά παρατηρούμε ότι δίδεται μεγάλη σημασία στην προσχολική εκπαίδευση στη Θεσσαλονίκη⁸⁸. Η ηλικία των νηπίων μαθητών, τα οποία ήταν αγόρια και κορίτσια, ήταν από 3 έως 6 ετών. Τα θρανία της αίθουσας ήταν τοποθετημένα αμφιθεατρικά. Η νηπιαγωγός δίδασκε τα μικρά παιδιά «ομιλίαν, άσματα, παίγνια ασκούντα την ορθήν σκέψιν και την υγείαν, ως και την πρώτην ανάγνωσιν και γραφήν».⁸⁹

Αποδεικτικό στοιχείο ότι η Ι. Δημητριάδου ζούσε στη Θεσσαλονίκη και δίδασκε εκεί τη μέθοδο της νηπιαγωγικής για κάποια χρονική περίοδο διαθέτουμε επίσης από μια «ακροάτριά» της το 1878. Η μαθήτριά Άννα Λάρδη υπέβαλε αίτηση στο Διοικητικό Συμβούλιο της Φιλεκαπαιδευτικής Εταιρείας ζητώντας «να τελειοποιηθῇ εἰς τὴν νηπιαγωγικὴν, τὴν ὁποίαν εἶχεν ἀκούσει ἐν Θεσσαλονίκῃ παρὰ τῆς κυρίας Ἰφιγενείας».⁹⁰ Η αίτηση, όμως, απορρίφθηκε από το Δ.Σ. της Εταιρείας, επειδή η Λάρδη δε διέθετε δίπλωμα δασκάλας.⁹¹ Άλλη μαρτυρία ότι η Δημητριάδου ζούσε στη Θεσσαλονίκη μέχρι τουλάχιστον το 1877 και ασχολούνταν με τη νηπιακή αγωγή βρίσκουμε στον πρόλογο μεταγενέστερης έκδοσης του βιβλίου της *Συμβουλαὶ περὶ Διευθύνσεως*, όπου στο τέλος του υπάρχει η υπογραφή της ως «Ιφιγένεια Παπαγεωργίου. Ἐν Θεσσαλονίκῃ, τῇ 16ῃ Φεβρουαρίου 1877».⁹²

Η επικοινωνία της Δημητριάδου με το Αρσάκειο και η συνεργασία της με την Εταιρεία φαίνεται πως συνεχιζόταν κατά το διάστημα 1876-77 και σχετίζονταν με την έκδοση του βιβλίου *Οδηγός της Νηπιαγωγικής*, την οποία επιμελήθηκε η πρώην Διευθύντρια του Αρσακείου Νηπιαγωγείου.⁹³ Το 1877, παρακολουθούμε την επικοινωνία των δύο πλευρών σχετικά με την τακτοποίηση των οικονομικών απαιτήσεων της Δημητριάδου από την Εταιρεία. Το Διοικητικό Συμβούλιο ενέκρινε την πληρωμή της για την έκδοση του βιβλίου *Συμβουλαί περί Διευθύνσεως* σε 3 δρχ. τα είκοσι τέσσερα φύλλα.⁹⁴

Η δεκαετία του 1880 άλλαξε τα παιδαγωγικά δεδομένα στο χώρο της νηπιακής αγωγής. Η γερμανική μέθοδος Froebel κέρδιζε σταθερά έδαφος σε βάρος της γαλλικής. Το 1874 ο Υπουργός Παιδείας της Γαλλίας απέλυσε την Carpentier από τη θέση της Διευθύντριας του Διδασκαλείου. Το 1875 η Carpentier διατήρησε τον τίτλο της «Επιθεωρήτριας» τον οποίο κατείχε από το 1868, αλλά δεν ανακατέλαβε ποτέ τη διεύθυνση του Διδασκαλείου. Πέθανε το 1878. Το Διδασκαλείο της καταργήθηκε το 1891 από το γαλλικό κράτος. Μαζί με την Carpentier πέθανε και η γαλλική μέθοδος της νηπιαγωγικής. Στις αρχές της δεκαετίας του 1880, μετεκπαιδεύτηκε στη Γερμανία από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία η Ελένη Λοΐζου, η οποία αναδιάρθρωσε το νηπιαγωγείο, σύμφωνα πλέον με τη γερμανική μέθοδο.⁹⁵ Το 1880 στο «Ελληνικόν Παρθεναγωγείον», το πρώην Χίλλ, διδασκόταν η γερμανική μέθοδος Froebel και απονέμονταν τα αντίστοιχα διπλώματα.⁹⁶ Η διευθύντρια του «Ελληνικού Παρθεναγωγείου» Αικατερίνη Χρηστομάνου-Λασκαριδίου παρακολούθησε το 1880 ειδικά σεμινάρια στη Δρέσδη της Γερμανίας.⁹⁷ Το 1884 υποβλήθηκε στο Αρσάκειο αίτηση της νηπιαγωγού Ουρανίας Παναγιωτοπούλου για να διδάξει σύμφωνα με τη «Φροβελιανή μέθοδο». Η αίτηση θα εξετάζοταν από την επιτροπή των σχολείων.⁹⁸ Το 1886 καταρτίστηκε ο νέος «Κανονισμός του Νηπιαγωγείου» της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Σύμφωνα με τα άρθρα του Κανονισμού, η ηλικία των νηπίων κυμαινόταν από 3 έως 6 ετών συμπληρωμένων. Οι μικροί μαθητές θα έπρεπε να είναι επίσης εμβολιασμένοι και καθαροί. Ο επιτρεπόμενος ανώτατος αριθμός των εγγεγραμμένων νηπίων ορίστηκε σε διακόσια πενήντα. Τα «προβιβαζόμενα» παιδιά του νηπιαγωγείου θα παρακολουθούσαν την Α' τάξη του «Προτύπου».⁹⁹

Το όνομα της Ι. Δημητριάδου εξακολουθούσε να αναφέρεται στις συνεδριάσεις του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1880, σε συζητήσεις σχετικές με την αγορά και διακίνηση των βι-

βλίων της. Στις 29 Απριλίου 1881, αποφασίστηκε από το Αρσάκειο να αγορασθούν βιβλία της Δημητριάδου, χωρίς όμως να υπάρχει πληροφόρηση για το πού ακριβώς θα χρησιμοποιηθούν, ενώ δε φαίνεται να υπάρχει μεταξύ τους σχετική αλληλογραφία: «Ενεκρίθη ν' αγορασθώσι κατ' ανώτατον όρον 150 σώματα της Νηπιαγωγικής της κ. Ιφιγενείας Παπαγεωργίου κατά πρότασιν του κ. Βενέτη».¹⁰⁰ Σε άλλη περίπτωση, σύμφωνα με τα *Πρακτικά*, φαίνεται πως ορισμένα από αυτά δωρίζονται σε νεοσύστατα νηπιαγωγεία σε διάφορες περιοχές του ελληνικού χώρου.¹⁰¹

Συμπέρασμα

Αποτιμώντας την παροχή νηπιακής αγωγής στην ελεύθερη Ελλάδα από τους μισσιονάριους και τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, σε συσχετισμό με τη δράση της νηπιαγωγού Ιφιγένειας Δημητριάδου μέχρι τα μέσα του 1870, καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα: Τα νηπιαγωγεία που ίδρυσαν οι προτεστάντες ιεραπόστολοι στην Ελλάδα το 19ο αιώνα παράλληλα με τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία εγκαινίασαν τη νηπιακή αγωγή στη χώρα. Η πρωτοβουλία τους αυτή ήταν πρωτοποριακή και νεωτεριστική ως αντίληψη, αποσκοπούσε στη δημιουργική απασχόληση του νηπίου και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού παράλληλα με την ανάπτυξη ελευθερίας της σκέψης του. Η όλη πρωτοβουλία ήταν ιδιαίτερος καινοτόμος, εάν λάβουμε υπόψη ότι η νηπιακή αγωγή εξαπλώθηκε σε Ευρώπη και Αμερική σχεδόν ταυτόχρονα και σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, αργότερα από την ελληνική εκπαίδευση. Οι μισσιονάριοι πίστευαν στην εκπαίδευση του νηπίου. Το νηπιαγωγείο ήταν ο πρώτος χώρος μάθησης του μικρού μαθητή και τον προετοιμάζε για το επόμενο εκπαιδευτικό στάδιο, το δημοτικό σχολείο. Η μαθησιακή ικανότητα και η μαθητική συνείδηση καλλιεργούνταν στο παιδί από τη νηπιαγωγό με μαθήματα όπως η αριθμητική, το αλφάβητο, στοιχεία γεωγραφίας, εργόχειρα, ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων μέσω του παιχνιδιού και ανάγνωση ιστοριών. Η ηλικία των μικρών μαθητών που φοιτούσαν στο τμήμα του *Φιλελληνικού Νηπιαγωγείου* του μισσιονάριου F.A. Hildner στη Σύρο ήταν από 3 έως 6 ετών, ηλικία η οποία διατηρείται εν μέρει και μέχρι σήμερα. Το δε μάθημα «Διάφορα Αντικείμενα» που διδασκόταν στο μισσιοναρικό νηπιαγωγείο της Ερμούπολης είχε ως στόχο την ανάπτυξη πρωτοβουλίας και την καλλιέργεια δεξιοτήτων στο παιδί.

Ο Ιωάννης και η Φράνσις Χιλλ με τη σειρά τους ίδρυσαν ένα επιτυχημένο νηπιαγωγείο στην Αθήνα σχεδόν ταυτόχρονα με το αλληλοδιδασκτικό τους σχολείο το 1831, τότε που η πόλη ήταν σε απελπιστική κατάσταση από πλευράς σχολείων και πολιτιστικής υποδομής. Οι δασκάλες νηπιαγωγοί τις οποίες απασχολούσε το ζευγάρι των Αμερικανών είχαν φοιτήσει στο δικό τους σχολείο. Ο Ιωάννης Χιλλ συνέγραψε επίσης ένα εγχειρίδιο διδασκαλίας νηπιακής αγωγής, το οποίο αποσκοπούσε στην αριότερη εφαρμογή του συστήματος των νηπιαγωγείων. Το *Εγχειρίδιον διδασκαλίας προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων όπως διδάσκεται εν τοις σχολείοις των κ.κ. Χιλλ*, αποτελούσε έναν πρακτικό οδηγό για όσους ασχολούνταν με τη νηπιακή αγωγή. Η κοινωνία της εποχής δέχτηκε πολύ ευνοϊκά αυτή την πρωτοβουλία του Αμερικανού μισσιονάριου και παιδαγωγού. Η *Εφημερίς των Φιλομαθών* έγραψε κολακευτικά σχόλια για το βιβλίο, ενώ ο Δήμαρχος του Πειραιά, Λουκάς Ράλλης, έστειλε δασκάλα στους Χιλλ για να επιμορφωθεί στη νηπιακή μέθοδο. Νηπιαγωγεία επίσης ίδρυσαν το ζευγάρι των Αμερικανών ιεραποστόλων Elias και Martha Riggs στο Άργος το 1834 και οι Benton στα Χανιά το 1837.

Οι σχετικές πρωτοβουλίες των Αμερικανών ιεραποστόλων ήταν καλοδεχούμενες από το νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός της ελληνικής πολιτείας που έγινε από τους Βαναρούς για τη στοιχειώδη εκπαίδευση το 1834 δεν περιείχε σχετική πρόβλεψη για την προσχολική αγωγή, πιθανόν για λόγους οικονομικούς, οι οποίοι υπαγόρευαν διαφορετική ιεράρχηση των προτεραιοτήτων.

Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, ακολουθώντας το ρεύμα της εποχής, μιμούμενη τους μισσιονάριους και δρώντας ανταγωνιστικά προς αυτούς, ίδρυσε και αυτή, το 1840, το δικό της νηπιαγωγείο. Είκοσι έξι χρόνια αργότερα η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία έστειλε στη Γαλλία την Ιφιγένεια Δημητριάδου να φοιτήσει στο σχολείο της Marie Pape-Carpantier για να επιμορφωθεί στο γαλλικό σύστημα των νηπιαγωγείων. Η μέθοδος του Αρσακείου Νηπιαγωγείου προκάλεσε ευνοϊκά σχόλια από τον Τύπο της εποχής. Το Μάιο, όμως, του 1873, η Δημητριάδου υπέβαλε την παραίτησή της στην Εταιρεία. Ένα χρόνο αργότερα, βρίσκουμε την Ι. Δημητριάδου, με το επώνυμο Παπαγεωργίου, να δραστηριοποιείται επαγγελματικά στη Θεσσαλονίκη, προωθώντας εκεί τη νηπιακή αγωγή, ενώ συνέχισε για κάποιο χρονικό διάστημα την επικοινωνία της με το Αρσάκειο.

Στην αποτίμηση των ιστορικών γεγονότων που αφορούν τα νηπιαγωγεία στον ελληνικό χώρο το 19ο αιώνα παρατηρούμε ότι τόσο οι προσπάθειες των

μισσιονάριων όσο και η αντίστοιχη του Αρσακείου συνέβαλαν στην καθιέρωση της νηπιακής αγωγής. Συστηματοποίησαν την εκπαίδευση του νηπίου, δημιουργώντας του μαθητική συνείδηση και συμπεριφορά και θέτοντας τις βάσεις των πρώτων γνώσεων. Τα νηπιαγωγεία των μισσιονάριων και της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας πήραν το παιδί από το «άναρχο» παιχνίδι του δρόμου και της γειτονιάς του, το έθεσαν εντός ενός συστηματοποιημένου πλαισίου και καλλιεργήσαν μέσω της μάθησης το νου και την καρδιά του. Διαφορές στην αντίληψη του στόχου τον οποίο έθεσαν τα μισσιοναρικά νηπιαγωγεία και το αντίστοιχο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας ασφαλώς υπάρχουν και βασιζονται στη διαφορά στην ιδεολογία των ανθρώπων που χάραξαν την αρχική τους πορεία αλλά και τη μετέπειτα. Οι αγγλοσαξονικής κουλτούρας προτεστάντες ιεραπόστολοι είχαν ως πρότυπό τους ένα σχολείο, όπου το νήπιο θα «αυτενεργούσε» μέσα από τις σχολικές του δραστηριότητες και ο προσηνής δάσκαλός του θα το βοηθούσε στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και της πρωτοβουλίας του. Το νηπιαγωγείο του Αρσακείου στα χρόνια της διεύθυνσης της Δημητριάδου ήταν αυστηρά δομημένο σύμφωνα με τη γαλλική μέθοδο, όπου ο δάσκαλος ήταν ο αποκλειστικός κυρίαρχος της μαθησιακής διαδικασίας.

Παραμένουν αρκετά αναπάντητα ερωτήματα για την περίοδο που ερευνήσαμε. Μένει στο μελλοντικό ερευνητή να εξετάσει τους λόγους για τους οποίους επικράτησε τελικά το γερμανικό σύστημα έναντι του γαλλικού τη δεκαετία του 1880 στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Επίσης, τα αίτια της παραίτησης της Ι. Δημητριάδου από το Αρσάκειο και της μετάβασής της στη Θεσσαλονίκη. Προσωπικοί λόγοι ή άλλοι; Για λίγα ακόμα χρόνια η Δημητριάδου-Παπαγεωργίου εμφανίζεται στο εκπαιδευτικό προσκήνιο εκεί. Η μελλοντική έρευνα στα σχολεία της Θεσσαλονίκης από το 1875 και μετά ίσως διαφωτίσει περισσότερο την τύχη της και την εκπαιδευτική της προσφορά στη νηπιακή αγωγή εκεί.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ABCFM (American Board of Commissioners for Foreign Missions)

ΑΦΕ (Αρχείο Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας)

ΓΑΚ (Γενικά Αρχεία του Κράτους)

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. ΓΑΚ, Καποδιστριακό Αρχείο, Υπουργείο Θρησκείας, φακ. 50, έγγρ. 114, 1η Ιουλίου 1832.
2. Στη Βρετανία, τη δεκαετία 1820-1830 συστάθηκαν περισσότερα από εκατόν πενήντα νηπιαγωγεία, βασισμένα στο σύστημα του Άγγλου εκπαιδευτικού Samuel Wilderspin (1792-1866). Θ. Γκόγκας, «Ο σκοπός της Προσχολικής Αγωγής. Μια ιστορική αναδρομή το 19ο αιώνα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* τχ. 120 (2001), σ. 95.
3. Η ημερομηνία (1872) αυτή, η οποία δίνεται στην εργασία της Ζιγών-Καραστεργίου Σ., «Η Θεσσαλονίκη εν μαθητολογίοις φθεγγομένοις...», στο Συμπόσιο: *Τα Ελληνικά Σχολεία στη Θεσσαλονίκη κατά τον τελευταίο αιώνα της Τουρκοκρατίας*, Κέντρο Ιστορίας του Δήμου Θεσσαλονίκης, αρ. 14, Θεσσαλονίκη 1994, σ. 40, είναι λανθασμένη, διότι η Δημητριάδου υπέβαλλε την παραίτησή της από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία το Μάιο του 1873 και μέχρι τότε φέρεται να εργάζεται εκεί. Βλ. σ. 17 *εδώ*.
4. J.L. Wynn, *American Education*, 9η έκδ., Νέα Υόρκη 1988, σ. 153.
5. Για τη μέθοδο Froebel βλ. περισσότερα στα βιβλία, *On the Education of Man (Die Menschenziehung)*, Keilam/Leipzig: Wienbrach 1826 και I. Lilley (Επιμ.) *Friedrich Froebel: A selection of his writings*, Cambridge University Press 1967.
6. Περισσότερα βιβλιογραφικά στοιχεία της Γαλλίδας παιδαγωγού βλ. στο F. Ambere, *Le siècle des Valmores: Marceline Desbordes-Valmore et les siens*, 2 τ., Παρίσι 1987 και στο H. Carnot, *Le Ministère de l' instruction publique et des cultes le 25 fevrier jusq'au 5 Juillet 1848*, Bagnierre, Παρίσι 1848.
7. J.L. Noel, Salles d'asiles contre Jardins d'enfants: les vicittudes de la methode Froebel en France (1855-1887), *Paedagogica historica*, 29 (1993), σ. 433-458 και Bernadette Moussy, *Jardins d'enfants et école maternelle, histoire parallèle*, Communication au premier congrès d'actualité de la recherche en éducation et formation, Παρίσι CNAM, 25, 26, 27 Μαρτίου 1993.
8. Βλ. σχετικά Καλλιόπη Πανταζή-Θαναηλάκη, *Οι Αμερικανοί μισσιονάριοι στον ελληνικό χώρο τον 19ο αιώνα: Διδακτικές πρακτικές, εκδοτική δραστηριότητα και εκπαιδευτικό έργο*, διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή 2003, τ. 1, σσ. 148-162.
9. ΓΑΚ, *ό.π.*
10. Καλλιόπη Πανταζή-Θαναηλάκη, *ό.π.*, σ. 131.
11. Βλ. περισσότερα στο *ίδιο*, τ. 1, σ. 267-325.

12. Χ. Χαρίτος, *Το ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*, Τεκμήρια Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Gutenberg, Αθήνα 1996, σσ. 91-93.
13. Καλλιόπη Πανταζή-Θαναηλάκη, *ό.π.*, σ. 282.
14. *Εγχειρίδιον διδασκαλίας προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων όπως διδάσκεται εν τοις σχολείοις των κ.κ. Χίλλ*, Τυπογραφείο της Λακωνίας, Αθήνα 1859, 288 σελ.
15. Χ. Χαρίτος, *ό.π.*, σ. 114.
16. *Εφημερίς των Φιλομαθών*, έτος Ζ', αρ. 324, 24 Ιουλίου 1859, σ. 997.
17. *Διδασκαλία περί του σφαιρικού πίνακος ή αριθμομέτρου κατά τον Πεσταλότση, ανακαλύπτουσα την πρόσθεσιν και αφαίρεσιν διά ορατών αντικειμένων. Μεταφρασθείσα εκ του Αγγλικού, προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων της Ελλάδος*, Μάλτα 1836, 110 σελ. Για αναλυτικά στοιχεία που αφορούν τα σχολικά εγχειρίδια από το μισσιοναρικό τυπογραφείο της Μάλτας, βλ. Καλλιόπη Πανταζή-Θαναηλάκη, *ό.π.*, τ. 2.
18. Καλλιόπη Πανταζή-Θαναηλάκη, *ό.π.*, σ. 454.
19. *Διδασκαλία...*, *ό.π.*, σ. 11.
20. Καλλιόπη Πανταζή-Θαναηλάκη, *ό.π.*, σ. 455.
21. *Εγχειρίδιον εις χρήσιν των Νηπιακών Σχολείων*, εκ της Τυπογραφίας Γ. Γρυφίτου, Σμύρνη 1841, 128 σελ.
22. *Στο ίδιο*, σ. 2.
23. *Στο ίδιο*, σ. 10.
24. *Στο ίδιο*, σ. 13.
25. Σχετικά με αυτόν βλ. Καλλιόπη Πανταζή-Θαναηλάκη, *ό.π.*, τ. 1, Κεφ. 5, σ. 326.
26. *The Missionary Herald containing the proceedings at large of the American Board of Commissioners for foreign missions; with the general view of other benevolent operations*, τ. 33 (1837), Βοστώνη, σ. 6.
27. Αρχείο της Α.Β.С.С.М. (American Board of Commissioners for Foreign Missions), επιστολή του E. Riggs στον R. Anderson Βοστώνη, Άργος 17 Ιουνίου 1837.
28. *Στο ίδιο*, επιστολή του E. Riggs στον R. Anderson Βοστώνη, Άργος 28 Απριλίου 1838.
29. Σόφη Ν. Παπαγεωργίου, *Αμερικανοί Ιεραπόστολοι στην Ελλάδα, 1820-1850*, Δωδώνη, Αθήνα - Γιάννινα 2001, σ. 201.
30. Σιδηρούλα Ζιόγου-Καραστεργίου, *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Αθήνα 1986, σ. 175, υποσημ. 3.
31. Δ. Ανωτίου, *Η Εκπαίδευση κατά την Ελληνική Επανάσταση 1821-1827, τεκμηριωτικά κείμενα*, τ. 2, Αθήνα 2002, σ. 13.

32. Δ. Αντωνίου, *Νεόφυτος Νικητόπουλος (1795-1846), Πορεία Ζωής ενός Δημητσανίτη δασκάλου ανάμεσα στην ελπίδα και την πραγματικότητα*, Αθήνα 1998, σ. 31-32, υποσημ. 28.
33. Γ.Δ. Κιτσαράς, *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*, Παπαζήσης, 2η έκδ., Αθήνα 1991, σ. 31. Το 1896 εκδίδεται το διάταγμα «Περί συστάσεως Νηπιαγωγείων».
34. Π. Καρολίδης, *Σύγχρονος Ιστορία των Ελλήνων και των λοιπών λαών της Ανατολής από 1821 μέχρι 1921*, τ. Β', Τυπογραφείο Α. Βιτσιουνάκη, Αθήνα 1922, σ. 38, υποσημ. 1.
Σύμφωνα με το Βασιλικό Διάταγμα της 28ης Αυγούστου 1836, ιδρύθηκε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία με τον Ιωάννη Κοκκώνη ως βασικό πρόσωπο –ο οποίος ανέλαβε την πρωτοβουλία της ίδρυσης– και με τη βοήθεια του Α. Ραγκαβή και άλλων λογίων με αρχικό σκοπό «την εν Ελλάδι διάδοσιν των γραμμάτων και προπάντων την συντήρησιν δημοτικών σχολείων πανταχού, ένθα οι του κράτους ή των δήμων πόροι δεν εξήκουν προς τούτο, έκδοσιν βιβλίων κ.λπ.». Αλλά ο Ι. Κοκκώνης με την υποστήριξη των Φιλορθοδόξων μετέτρεψε τον σκοπό της Εταιρείας «εις τον της προστασίας των θηλέων ανωτέρας παιδεύσεως».
35. Αλ. Ρ. Ραγκαβής, *Απομνημονεύματα*, τ. Β', εκδ. Γ. Κασδόνης, Αθήνα 1895, σ. 25.
36. Η Σοφία Τολίου καταγόταν από τη Σμύρνη και ήταν δεκαέξι ετών όταν «εισήχθη εις το Κατάστημα» το 1837-1838. «Εγγυήτριά» της ήταν η δασκάλα Ελένη Πιτταδάκη. Στις 9 Ιουλίου 1839 έλαβε μέρος στις εξετάσεις και «εγκρίθηκε» ως δασκάλα της Β' τάξης. Αργότερα, διορίστηκε ως δασκάλα του Νηπιαγωγείου με μηνιαίο μισθό 40 δραχ.
Α.Φ.Ε. (Αρχείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας), *Πρακτικά των Συνεδριάσεων του Δ.Σ. της εν Αθήναις Φ.Ε. του έτους 1840*, Γ' Συνεδρίαση του Διοικητικού Συμβουλίου της Φ.Ε., 24 Φεβρουαρίου 1840 και Β' Γενική Συνέλευση της Φ.Ε., 7 Απριλίου 1840.
37. Η Ευφροσύνη Τσελίου (ή Τσελλίου) καταγόταν από τη Λειβαδιά. Διορίστηκε ως προσωρινή βοηθός της Τολίου στο νηπιαγωγείο.
Α.Φ.Ε., *ό.π.*, Ζ' Συνεδρίαση του Διοικητικού Συμβουλίου της Φ.Ε., 27 Φεβρουαρίου 1840.
38. Α.Φ.Ε., Β' Γενική Συνέλευση της Φ.Ε., 7 Απριλίου 1840.
39. Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η μέση εκπαίδευση...*, *ό.π.*, σσ. 148-149.
40. *Στο ίδιο*, σ. 150.
41. Α.Φ.Ε., *Πρακτικά*, *ό.π.*, ΙΗ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 14 Ιουνίου 1866.
42. *Στο ίδιο*, Κ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 28 Ιουνίου 1866.

43. Στο ίδιο, *Πρακτικά Συνεδριάσεων*, ό.π.
44. Α.Φ.Ε., ΚΣΤ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 16 Αυγούστου 1867.
45. Στο ίδιο, ΚΞ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 25 Αυγούστου 1867.
46. Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η μέση εκπαίδευση...*, ό.π., σ. 215.
47. Α.Φ.Ε., ΛΔ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 30 Αυγούστου 1868.
48. Ειρ. Ασώπιος, *Αττικόν Ημερολόγιον του έτους 1869*, Έτος Γ', τυπογραφείο Α. Μηλιάδου και Σ. Οικονόμου, Αθήνα 1868, σ. 367.
49. Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η μέση εκπαίδευση...*, ό.π., σ. 176.
50. Α.Φ.Ε., Θ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 12 Μαρτίου 1869.
51. Συμβουλαί περί Διευθύνσεως των Νηπιαγωγείων και Πραγματογνωσία. Εις Μέρη δύο. Το μεν μεταφρασθέν, το δε συνερανισθέν υπό Ιφιγενείας Παπαγεωργίου πρώην Διευθυντριάς του εν τω Αρσακείω Νηπιαγωγείου, Τυπογραφείο της Φιλοκαλίας, Αθήνα 1877.
52. Η προηγούμενη έκδοση φέρει τον τίτλο Συμβουλαί και Οδηγίαί περί Διευθύνσεως σχολείων και Νηπιαγωγείων, εκδίδονται επιμελεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Δαπάνη κληροδοτήματος Γεωργίου Α. Μελά, Τυπογραφείο Χ.Ν. Φιλαδελφέως, Αθήνα 1871, 82 σελ. Το απόσπασμα εδώ από τον «Πρόλογο».
53. Α.Φ.Ε., *Πρακτικά...* ό.π., Γ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 25 Μαρτίου 1870.
54. Στο ίδιο, ΙΗ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 20 Μαΐου 1870.
55. Στο ίδιο, ΛΣΤ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 4 Οκτωβρίου 1872.
56. Σχετικά με τα τεχνικά μαθήματα στα νηπιαγωγεία βλ. Δ. Μπέσσας - Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, «Τα τεχνικά-καλλιτεχνικά μαθήματα στα ωρολόγια προγράμματα του Οικουμενικού Πατριαρχείου της περιόδου 1856-1914», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.χ. 134, Ιαν.-Φεβρ. 2004, σ. 109.
57. Στο ίδιο, ΝΓ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 17 Ιανουαρίου 1873.
58. *Εγχειρίδιον περί δημοτικής εκπαιδεύσεως ή Οδηγός των μεθόδων διδακτικών συν-διδασκτικής και μικτής και περί νηπιακών σχολείων. Μέρος Β'. Περί παιδαγωγίας και νηπιακών σχολείων*, εν Αθήναις, τύποις Κορομηλά, 1863.
59. Θ. Γκόκας, ό.π., σ. 96.
60. Α.Φ.Ε., Ζ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 28 Αυγούστου 1865.
61. Στο ίδιο, ΙΣΤ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 21 Ιουνίου 1866.
62. Στο ίδιο, ΚΑ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 19 Ιουλίου 1867.
63. Στο ίδιο, ΣΤ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 5 Απριλίου 1867.
64. Στο ίδιο, ΙΔ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 29 Μαΐου 1867.
65. Στο ίδιο, ΙΣΤ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 12 Ιουνίου 1867. Η Δημητριάδου ζητού-

- σε από το Αρσάκειο να της δοθεί παράταση παραμονής ενός μηνός στη Γαλλία, προκειμένου να επαναλάβει τις εξετάσεις της στα γαλλικά. Η Εταιρεία, όμως, την κάλεσε να επιστρέψει αμέσως: «...οφείλει αμέσως να αναχωρήσει και άνευ διπλώματος με μόνον το πιστοποιητικό της Διευθύνσεως του νηπιαγωγείου, διότι η Εταιρεία δεν έχει ανάγκη των Γαλλικών της, αλλά της μεθόδου των νηπιακών Σχολείων».
66. Στο ίδιο, ΜΒ΄ Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 29 Νοεμβρίου 1867.
67. Στο ίδιο, Η΄ Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 13 Μαρτίου 1868. Μία από τις πρώτες δασκάλες που έκαναν αίτηση για επιμόρφωση στη νηπιαγωγική ήταν η εκπαιδευτικός Κοπίδου, παλιά μαθήτρια της Εταιρείας.
68. ΑΦΕ, Γ΄ Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 29 Σεπτεμβρίου 1871.
69. Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η μέση εκπαίδευση...*, ό.π., σ. 230.
70. Ελένη Φουρνάρη, *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών, ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910), ένα ανθολόγιο*. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Αθήνα 1987, σσ. 42-43.
71. Α.Φ.Ε., ΜΔ΄ Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 28 Οκτωβρίου 1870.
72. Στο ίδιο, ΜΕ΄ Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 7 Νοεμβρίου 1870.
73. Στο ίδιο, ΙΒ΄ Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 11 Απριλίου 1873. Από τα Πρακτικά της ίδιας συνεδρίασης πληροφορούμαστε για το χωριστό σχολείο «απόρων νηπίων», το οποίο λειτουργούσε επίσης τότε στο Αρσάκειο.
74. Στο ίδιο, ΙΘ΄ Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 30 Μαΐου 1873.
75. Η Εταιρεία έστειλε έγγραφο στη Δημητριάδου ζητώντας της να αποδώσει τους μισθούς οι οποίοι της είχαν προκαταβληθεί. Το μέλος του Δ.Σ. Δ. Λεβίδης ανήγγειλε σε επόμενη συνεδρίαση ότι η Δημητριάδου επέστρεψε τους μισθούς των μηνών Σεπτεμβρίου, Οκτωβρίου, Νοεμβρίου και Δεκεμβρίου, οι οποίοι ανέρχονταν στο ποσό των 640 δραχ. Το Συμβούλιο ενέκρινε να της «χαριστούν» οι μισθοί των διακοπών μέχρι τέλους Αυγούστου. Πρακτικά... ό.π., ΚΗ΄ Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 8 Αυγούστου 1873 και ΚΘ΄ Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 16 Αυγούστου 1873.
76. Για την Άννα Πρινάρη δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία. Στον τόμο που εξέδωσε η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία με τίτλο *Η εν Αθήναις Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, Αρσάκεια - Τοσίτσεια σχολεία 1836-1996, εκατόν εξήντα χρόνια παιδείας*, Αθήνα 1996, το όνομα της Άννας Πρινάρη δεν αναφέρεται ως διευθύντριας. Γίνεται, όμως, αναφορά σε αυτή στο δίπλωμα που έλαβε ως σπουδάστρια από το Διδασκαλείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας το 1856. *Η εν Αθήναις...* ό.π., σ.148. Αναφορές στο όνομά της γίνονται στις Συνεδριάσεις του Δ.Σ. μέχρι και τις 18 Αυγούστου 1878.

77. Α.Φ.Ε., *Πρακτικά...*, ό.π., ΚΖ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 7 Αυγούστου 1874.
78. Στο ίδιο, *Περίληψεις Πρακτικών...*, ό.π., ΜΣΤ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 18 Δεκεμβρίου 1874.
79. Στο ίδιο, ΛΣΤ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 10 Σεπτεμβρίου 1875.
80. Στο ίδιο, *Πρακτικά...*, ό.π., ΜΖ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 30 Νοεμβρίου 1877.
81. *Συμβουλαί...*, ό.π., σ. 6.
82. Στο ίδιο, Έκτακτη Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 16 Σεπτεμβρίου 1872.
83. Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, «Γρηγορείτε Μακεδόνες»: η εκπαιδευτική δραστηριότητα της Ελληνικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης κατά το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα, μέσα από τις εφημερίδες "Ερμής" και "Φάρος της Μακεδονίας", *Η νεότερη Ιστορία της Θεσσαλονίκης και ο Τύπος*, Δήμος Θεσ/νίκης – Κέντρο Ιστορίας της Θεσ/νίκης - Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος, Θεσ/νίκη 1993, σ. 66.
84. Το όνομα του Ν. Παπαγεωργίου εμφανίζεται συχνά να παίζει ηγετικό ρόλο στα εκπαιδευτικά πράγματα της Θεσσαλονίκης. Ευχαριστίες προς τον Πέτρο Ν. Παπαγεωργίου, φοιτητή της φιλολογίας, έκανε η Ιφιγένεια Δημητριάδου-Παπαγεωργίου στον πρόλογο του βιβλίου της *Συμβουλαί περί Διευθύνσεως των Νηπιαγωγείων*. Πιθανότατα το επίθετο αυτό σχετίζεται με το γάμο της και τα προαναφερόμενα πρόσωπα να ήταν συγγενείς της.
85. Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, «Γρηγορείτε Μακεδόνες"...», ό.π., σ. 57, υποσημ. 22.
86. Στο ίδιο, σ. 69.
87. Ε.Α. Χεκίμογλου, «Νεότερες και λανθάνουσες ειδήσεις για τα εκπαιδευτήρια και τους οικονομικούς πόρους της ελληνορθόδοξης κοινότητας της Θεσσαλονίκης (1850-1912)», *Επιστημονική Επετηρίδα του Κέντρου Ιστορίας της Θεσσαλονίκης*, τ. 4 (1994), σ. 127.
88. Κατερίνα Ι. Δαλακούρα, *Το Κεντρικό Παρθενοναγωγείο Θεσσαλονίκης (1854-1914). Μια πρώτη προσέγγιση της εκπαίδευσης των θηλέων στη Θεσσαλονίκη κατά την τελευταία περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2000, σ. 58.
89. Ε.Α. Χεκίμογλου, ό.π.
90. Α.Φ.Ε., *Πρακτικά*, ό.π., ΛΔ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 27 Σεπτεμβρίου 1878.
91. Στο ίδιο.
92. *Συμβουλαί...*, ό.π., σ. 7.
93. Στη ΙΘ' Συνεδρίαση της Εταιρείας στις 2 Ιουνίου 1876 «ανεγνώσθη η επιστολή της κυρίας Ιφιγενείας Παπαγεωργίου προτεινούσης, αν η εταιρεία υποσχεθή ν' αγο-

ράση ωρισμένον ποσόν αντιτύπων, δύναται να επεξεργασθή τον οδηγόν της νηπιαγωγικής και το περί των αντικειμένων και να το εκδώση. Ενεκρίθη να ερωτηθή πόσην έκτασιν υπολογίζει ότι θα έχη το σύγγραμμα, ποίαν αξίαν έκαστον αντίτυπον, και ποίαν συνδρομήν απαιτεί». ΙΘ' Α.Φ.Ε., Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 2 Ιουνίου 1876.

94. Στο ίδιο, Ε' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 2 Μαρτίου 1877 και *Περίληψεις Πρακτικών...*, ό.π., ΙΓ' Συνεδρίαση, 20 Απριλίου 1877.

95. Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η μέση εκπαίδευση...*, ό.π., σ. 177.

96. Στο ίδιο, σσ. 207-209.

97. Στο ίδιο, σ. 177.

98. Α.Φ.Ε., *Πρακτικά...*, ό.π., ΟΣΤ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., στις 6 Ιουνίου 1884.

99. Στο ίδιο, Λ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 17 Σεπτεμβρίου 1886.

100. Στο ίδιο, Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 29 Απριλίου 1881.

101. Στο ίδιο, ΜΓ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 8 Δεκεμβρίου 1882. Μεταξύ άλλων βιβλίων η Φ.Ε. δωρίζει ένα αντίτυπο του *Οδηγού της Νηπιαγωγικής* και ένα αντίτυπο της *Πραγματογνωσίας* στο νεοσύστατο νηπιαγωγείο στην Πισιδία της Σπάρτης. Επίσης, δωρίζει τα αντίστοιχα βιβλία σε σχολεία της Χίου, ενώ βιβλία της *Νηπιαγωγικής* αποστέλλονται στο Βαθύ της Σάμου. *Πρακτικά...*, ό.π., Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 14 Σεπτεμβρίου 1885. Οι Έφοροι των δημόσιων σχολείων της Χίου έστειλαν ευχαριστήρια επιστολή στην Εταιρεία. *Πρακτικά...*, ό.π., Ζ' Συνεδρίαση του Δ.Σ. της Φ.Ε., 19 Μαρτίου 1886.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πηγές αδημοσίευντες

Αρχείο της ABCFM. Επιστολές 17 Ιουνίου 1837, 28 Απριλίου 1838.

Αρχείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. *Πρακτικά των Συνεδριάσεων του Δ.Σ. της εν Αθήναις Φ.Ε. 1840-1886*.

Γενικά Αρχεία του Κράτους. Καποδιστριακό Αρχείο.

Πηγές δημοσιευμένες

Αντωνίου, Δ. (2002) *Η Εκπαίδευση κατά την Ελληνική Επανάσταση 1821-1827, τεκμηριωτικά κείμενα*.

Εγχειρίδια

Διδασκαλία περί του σφαιρικού πίνακος ή αριθμομέτρου κατά τον Πεσταλότση, ανακαλύπτουσα την πρόσθεσιν και αφάιρεσιν διά ορατών αντικειμένων. Μεταφρασθείσα εκ του Αγγλικού, προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων της Ελλάδος, (1836) Μάλτα.

Εγχειρίδιον διδασκαλίας προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων όπως διδάσκεται εν τοις σχολείοις των κ.κ. Χιλ, (1859), Τυπογραφείο της Λακωνίας.

Εγχειρίδιον εις χρήσιν των Νηπιακών Σχολείων, (1841) εν Σμύρνη, εκ της Τυπογραφίας Γ. Γριφίτου.

Εγχειρίδιον περί δημοτικής εκπαίδευσως ή Οδηγός των μεθόδων διδακτικών συνδυαστικής και μικτής και περί νηπιακών σχολείων. Μέρος Β'. Περί παιδαγωγίας και νηπιακών σχολείων, (1863) εν Αθήναις, τύποις Κορομηλά.

Συμβουλαί περί Διευθύνσεως των Νηπιαγωγείων και Πραγματογνωσία. Εις Μέρη δύο. Το μεν μεταφρασθέν, το δε συνερανισθέν υπό Ιφιγενείας Παπαγεωργίου πρώην Διευθυντρίας του εν τω Αρσακείω Νηπιαγωγείου, (1877), Τυπογραφείο της Φιλοκαλίας Αθήνα.

Εφημερίδες - Περιοδικά

Ασώπιος, Εφρ. Αττικόν Ημερολόγιον του έτους 1869, Έτος Γ', τυπογραφείο Λ.Μηλιάδου και Σ. Οικονόμου, Αθήνα 1868.

Εφημερίς των Φιλομαθών, έτος Ζ', αρ. 324, 24 Ιουλίου 1859.

The Missionary Herald containing the proceedings at large of the American Board of Commissioners for foreign missions; with the general view of other benevolent operations, τ. 33 (1837), Βοστώνη.

Διδακτορικές διατριβές

Πανταζή-Θαναηλάκη, Καλλιόπη (2003) Οι Αμερικανοί μισσιονάριοι στον ελληνικό χώρο τον 19ο αιώνα: Διδακτικές πρακτικές, εκδοτική δραστηριότητα και εκπαιδευτικό έργο, διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, τ. 1, 2.

Βοηθήματα ελληνικά

Αντωνίου, Δ. (1998) Νεόφυτος Νικητόπουλος (1795-1846), Πορεία Ζωής ενός Δημητσανίτη δασκάλου ανάμεσα στην ελπίδα και την πραγματικότητα (Αθήνα).

Γκόγκας, Θ. (2001) Ο σκοπός της Προσχολικής Αγωγής. Μια ιστορική αναδρομή το 19ο αιώνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 120.

- Δαλακούρα, Κ. Ι. (2000) *Το Κεντρικό Παρθεναγωγείο Θεσσαλονίκης (1854-1914). Μια πρώτη προσέγγιση της εκπαίδευσης των θήλεων στη Θεσσαλονίκη κατά την τελευταία περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας* (Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφών Κυριακίδη).
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986) *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)* (Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας).
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1993) «Γρηγορείτε Μακεδόνες»: η εκπαιδευτική δραστηριότητα της Ελληνικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης κατά το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα, μέσα από τις εφημερίδες «Ερμής» και «Φάρος της Μακεδονίας», στο: *Η νεότερη Ιστορία της Θεσσαλονίκης και ο Τύπος* (Θεσσαλονίκη, Δήμος Θεσ/νίκης - Κέντρο Ιστορίας της Θεσ/νίκης - Εθνική Τράπεζα της Ελλάδος).
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1994) *Η Θεσσαλονίκη εν μαθητολογίοις φθεγγομένοις...*, στο: Συμπόσιο *Τα Ελληνικά Σχολεία στη Θεσσαλονίκη κατά τον τελευταίο αιώνα της Τουρκοκρατίας* (Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ιστορίας του Δήμου Θεσσαλονίκης, αρ. 14).
- Καρολίδης, Π. (1922), *Σύγχρονος Ιστορία των Ελλήνων και των λοιπών λαών της Ανατολής από 1821 μέχρι 1921*, τόμ. Β' (Αθήνα, τυπογραφείο Α. Βιτσιουνάκη).
- Κιτσαράς, Γ. Δ. (1991) *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*, 2η έκδ. (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Μπέσσας, Δ. & Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2004) Τα τεχνικά-καλλιτεχνικά μαθήματα στα ωρολόγια προγράμματα του Οικουμενικού Πατριαρχείου της περιόδου 1856-1914, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 134, Ιαν.-Φεβρ.
- Πανταζή-Θαναηλάκη, Κ. (2003) *Οι Αμερικανοί μισσιονάριοι στον ελληνικό χώρο τον 19ο αιώνα: Διδακτικές πρακτικές, εκδοτική δραστηριότητα και εκπαιδευτικό έργο, διδακτορική διατριβή*, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Παπαγεωργίου, Σ. (2001) *Αμερικανοί Ιεραπόστολοι στην Ελλάδα, 1820-1850* (Αθήνα - Γιάννινα, Δωδώνη).
- Ραγκαβής, Α. Ρ. (1895) *Απομνημονεύματα*, τόμ. Β' (Αθήνα, εκδ. Γ. Κασδόνης).
- Φουνταράκη, Ε. (1987) *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών, ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910), ένα ανθολόγιο* (Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).
- Χαρίτος, Χ. (1996) *Το ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*, σειρά: Τεκμήρια Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (Αθήνα, Gutenberg).
- Χεκίμογλου, Ε. Α. (1994) Νεότερες και λανθάνουσες ειδήσεις για τα εκπαιδευτήρια και τους οικονομικούς πόρους της ελληνορθόδοξης κοινότητας της Θεσσαλονίκης (1850-1912), *Επιστημονική Επετηρίδα του Κέντρου Ιστορίας της Θεσσαλονίκης*, 4.

Βοηθήματα ξενόγλωσσα

Ambere, F. (1987) *Le siècle des Valmores: Marceline Desbordes- Valmore et les siens*, Vol. 1-2 (Paris).

Carnot, H. (1848) *Le Ministère de l' instruction publique et des cultes le 25 fevrier jusq'au 5 Juillet 1848* (Paris, Bagnierre).

Lilley, I. (Ed.) (1967) *Friedrich Froebel: A selection of his writings* (Cambridge University Press).

Noel, J. L. (1993) Salles d'asiles contre Jardins d'enfants: les vicittudes de la méthode Froebel en France (1855-1887), *Paedagogica Historica*, 29.

On the Education of Man (Die Menschenerziehung)(Keilam/Leipzig, Wienbrach, 1826).

Wynn, J. L. (1988), *American Education*, 9th ed. (New York).

Abstract

The present essay describes the first stages of pre-school learning in the missionary schools in Greece at the beginning of the decade of 1830 and explores the goals of the Kindergartens which were organized by the protestant missionaries. It also sheds light to the educational activities of Iphigenia Demetriadou, the principal of the Kindergarten of Philekpedeutiki Etairia, an orthodox-oriented school for girls, which rivaled the protestant schools. Philekpaideutiki Etairia established a Kindergarten in Athens in 1840. I. Demetriadou introduced the French method of pre-school education whereas the missionaries favored the German method by Froebel that finally prevailed as a system in Greece and in Europe.

Ellen Key: Ένα παράδειγμα της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής»

ΓΙΩΡΓΟΣ Ε. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Η περίοδος από το 1900 έως το 1934 χαρακτηρίζεται στην Ιστοριογραφία της Παιδαγωγικής συνήθως ως «Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική». Η Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική, ίσως μοναδικό φαινόμενο στην επιστήμη της Παιδαγωγικής, προέκυψε κυρίως από τις κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις που προκάλεσε η βιομηχανική επανάσταση, και ιδιαίτερα από το άσχετο με τις εξελίξεις αυτές παιδαγωγικό πνεύμα που καλλιεργούσε το παραδοσιακό σχολείο.

Ένα από τα πολλά παραδείγματα κλασικών παιδαγωγών από την Ιστορία της Παιδαγωγικής για το διάστημα αυτό, αποτελεί και η Σουηδός παιδαγωγός και συγγραφέας Ellen Key. Οι πιο βασικές παιδαγωγικές ιδέες της Ellen Key καταγράφονται στο βιβλίο της *Ο αιώνας του παιδιού*, που δημοσιεύθηκε το 1900 στα σουηδικά και έχει μεταφραστεί σε αρκετές ξένες γλώσσες. Στο βιβλίο της αυτό επισημαίνει και επικρίνει τα αναχρονιστικά χαρακτηριστικά του παραδοσιακού σχολείου, αναγνωρίζει και υποστηρίζει τα δικαιώματα τόσο του παιδιού όσο και της «παιδαγωγούσας μητέρας» και αναπτύσσει τις βασικές της ιδέες για το «σχολείο του μέλλοντος», το σχολείο που προσδοκά ότι θα λειτουργήσει στο μέλλον.

Εισαγωγή

Με τη σύντομη αυτή εργασία μας επιθυμούμε να συμβάλουμε στον επιστημονικό διάλογο για την προσωπικότητα της Σουηδού παιδαγωγού Ellen Key, εστιάζοντας την προσοχή μας σε δύο βασικά σημεία: το ένα αφορά την έννοια και το περιεχόμενο της «Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» και το άλλο τις βασικές παιδαγωγικές ιδέες της Ellen Key, τις οποίες αναπτύσσει κατά κύριο λόγο στο γνωστό έργο της *Das Jahrhundert des Kindes*¹ (Ο αιώνας του παιδιού). Το πρώτο σημείο αποτελεί ένα δύσκολο θέμα έρευνας, γιατί οι απόψεις και οι θέσεις όσον αφορά το χρονολογικό πλαίσιο και το εννοιολο-

γικό περιεχόμενο της «*Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής*» παρουσιάζουν, κυρίως στη γερμανόφωνη παιδαγωγική βιβλιογραφία, σημαντικές διαφορές και αποκλίσεις.²

Τα ερωτήματα με τα οποία μπορεί κανείς να διερευνήσει το δεύτερο σημείο είναι πολλά. Ως πιο σημαντικά θα θεωρήσουμε εδώ τα παρακάτω: α) Μπορεί να θεωρηθεί η Ellen Key μία από τους σημαντικούς εκπροσώπους της «*Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής*»; β) Με βάση τις παιδαγωγικές της απόψεις σε ποιο από τα επιμέρους επικρατέστερα παιδαγωγικά ρεύματα της μεταρρυθμιστικής αυτής παιδαγωγικής κίνησης μπορεί κανείς να τη συμπεριλάβει; γ) Ορισμένες, υπερβολικές για την εποχή της, απόψεις στον τομέα της Παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης εξακολουθούν να θεωρούνται και σήμερα «*ουτοπικές*»; δ) Η συστηματική μελέτη και η σταχυολόγηση διαχρονικών παιδαγωγικών αντιλήψεων και ιδεών επιτρέπει τη διατύπωση ουσιαστικών απόψεων για την εξέλιξη θεμάτων αγωγής και εκπαίδευσης του μέλλοντος;

Για την εξέταση των ερωτημάτων αυτών, αξιοποιούνται πληροφορίες που προέρχονται ως επί το πλείστον από τη γερμανόφωνη παιδαγωγική βιβλιογραφία, από το μεταφρασμένο από τη σουηδική στη γερμανική γλώσσα βιβλίο της *Ο αιώνας του παιδιού*, καθώς και από ελάχιστες σχετικές αναφορές της ελληνικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας. Οι πληροφορίες αυτές συσχετίζονται, από το ένα μέρος, με τα βασικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα επικρατέστερα ρεύματα της «*Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής*» και, από το άλλο μέρος, με βασικές αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί εν τω μεταξύ κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης. Με τη διαδικασία αυτή μπορεί κανείς να διαπιστώσει σε ικανοποιητικό βαθμό: α) αν οι παιδαγωγικές της ιδέες εμπίπτουν σε κάποιο από τα ρεύματα της «*Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής*» και β) αν αυτές, ή κάποιες από αυτές τις ιδέες της, εξακολουθούν να θεωρούνται ακόμη «*ουτοπικές*».

Η «Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική»

Στην αλλαγή του 19ου και ιδιαίτερα στις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, κυριάρχησε στην Ευρώπη αλλά και σε αρκετές χώρες του υπόλοιπου κόσμου, όπως στις Η.Π.Α., μια γενικευμένη και πολύμορφη τάση για ριζική αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης. Η τάση αυτή συνδέεται με το γενικότερο φαινόμενο της κρίσης του πολιτισμού, που προκάλεσε η βιομηχανική επανάστα-

ση, τις αρνητικές συνέπειες της οποίας είχαν επισημάνει με δημοσιεύματα και κριτικές παρατηρήσεις αρκετοί φιλόσοφοι της εποχής, όπως ο Σοπενχάουερ και, κυρίως, ο Νίτσε. Η πολιτισμική κρίση που εκδηλώθηκε με αρκετά κοινωνικά κινήματα κυρίως στις αναπτυγμένες ευρωπαϊκές χώρες, επικρατέστερα των οποίων θεωρούνται το εργατικό κίνημα, το κίνημα των γυναικών καθώς και τα κινήματα της νεολαίας και της καλλιτεχνικής αγωγής κυρίως στη Γερμανία. Ο πλουραλισμός που χαρακτηρίζει τη γενικευμένη αυτή τάση για κοινωνική αναδιοργάνωση και ριζικές αλλαγές καθιστά δύσκολο τον εννοιολογικό προσδιορισμό του πολιτισμού αυτής της εποχής, όχι μόνο στο σύνολό του αλλά και όσον αφορά συγκεκριμένους πολιτισμικούς τομείς, όπως στην προκειμένη περίπτωση στον τομέα της Παιδαγωγικής. Τη δυσκολία αυτή επισημαίνουν οι παιδαγωγοί Henrike Beck και Rixta Schliep, οι οποίες, ερευνώντας την έννοια του όρου «Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική», διαπιστώνουν ότι δεν είναι δυνατό να βρεθεί σαφής εννοιολογική διατύπωση. «Εάν διερωτηθεί κανείς τι είναι Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική... δε θα βρει καμία απάντηση. Ένας ορισμός με κυριολεξία δεν υπάρχει. ...Με την Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική χαρακτηρίζεται γενικά η εποχή μεταξύ 1890 και 1933, στην οποία μια ορισμένη θεωρητική κίνηση είχε παρεμβληθεί και είχε προσελκύσει μαζί της μια μοντέρνα πράξη».³ Μετά δυσκολίας, τονίζει και ο παιδαγωγός Skiera, βρίσκει κανείς στην παιδαγωγική συζήτηση έναν τομέα αντικειμένων, ο οποίος να αμφισβητείται τόσο όσο η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική.⁴

Σημαντικές διαφορές δεν υπάρχουν μόνο όμως ως προς τον προσδιορισμό του εννοιολογικού περιεχομένου της γενικευμένης αυτής προσπάθειας για ουσιαστικές αλλαγές στο θέμα της αγωγής και της εκπαίδευσης στις τρεις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα αλλά και ως προς την ίδια την ονομασία της. Έτσι διαπιστώνεται ότι το ιστορικο-παιδαγωγικό αυτό φαινόμενο χαρακτηρίζεται στην Αγγλία και τη Γαλλία ως «Νέα Αγωγή», στις ΗΠΑ γίνεται λόγος για «Προοδευτική Αγωγή», ενώ στη γερμανόφωνη παιδαγωγική βιβλιογραφία καταγράφεται συνήθως ως «Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική» ή καλύτερα ως «Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική».⁵ Στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία γίνεται συχνά λόγος για «Νέα Αγωγή» ή «Νέα Παιδαγωγική» και κατ' επέκταση για «Νέο Σχολείο», στην ανάλυση των βασικών χαρακτηριστικών του οποίου αντιδιαστέλλεται από το παραδοσιακό, το «Ερβαρτιανό Σχολείο».⁶

Περιορίζοντας κανείς την έννοια της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» ή της «Νέας Αγωγής» στο πλαίσιο, κυρίως, της Σχολικής Παιδαγωγι-

κής, θα μπορούσε, στηριζόμενος στις επικρατέστερες σχετικές απόψεις της σύγχρονης παιδαγωγικής συζήτησης, να διατυπώσει την άποψη ότι πρόκειται σε γενικές γραμμές για ένα ευρωπαϊκό και διεθνές κοινωνικό φαινόμενο στο διάστημα 1900 έως 1933 περίπου, το οποίο είχε ως γενικό σκοπό τη ριζοσπαστική αναβάθμιση του σχολείου. Το παιδαγωγικό αυτό κίνημα, που θεωρούσε το σχολείο ως θεσμό πρωταρχικής κοινωνικής σημασίας και ευελπιστούσε σε μια «καλύτερη ανθρώπινη κοινωνία» μέσω μιας νέας αγωγής, περιλάμβανε διαφορετικά παιδαγωγικά ρεύματα ή παιδαγωγικά συστήματα με μια πληθώρα από διαφορετικές παιδαγωγικές αρχές, πρωτότυπες ή μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές ιδέες και προτάσεις. Πιο συγκεκριμένα, με ένα καινούργιο πνεύμα, που είχε ως κέντρο αναφοράς την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ίδιου του παιδιού, απέβλεπε κανείς διαμέσου νέων μεθόδων διδασκαλίας, νέων περιεχομένων μάθησης και διαμέσου μιας συντροφικής επικοινωνίας και συνεργασίας δασκάλου-μαθητή στη ριζική αναδιοργάνωση της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου και της σχολικής ζωής γενικότερα.

Επικρατέστερα παιδαγωγικά ρεύματα

Ποια θεωρούνται, όμως, τα επικρατέστερα ρεύματα της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» και ποιους διακεκριμένους παιδαγωγούς θα μπορούσε κανείς να συμπεριλάβει σ' αυτά;⁷ Μια σύντομη απάντηση στο πρώτο σκέλος του ερωτήματος αυτού προκύπτει από τον Πίνακα 1 του Παραρτήματος.

Όσον αφορά το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος, με τη μέθοδο της σύγκρισης και της αντιπαράθεσης των επικρατέστερων παιδαγωγικών συστημάτων της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» προκύπτουν αρκετά βασικά σημεία που οδηγούν σε μια κοινή προσέγγισή τους. Τα κοινά αυτά σημεία, που μπορούν να αποτελέσουν βασικά κριτήρια για μια περαιτέρω εξέταση της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, συνοψίζονται ως εξής:

- Πρώτο και κύριο σημείο προσέγγισης όλων των παιδαγωγικών τάσεων αποτελεί ο «κοινός εχθρός»,⁸ δηλαδή η αντίθεσή τους στο παλιό Ερβαρτιανό Σχολείο, που καλλιεργούσε μια μονοδιάστατη αυθεντική διανοητική αγωγή.
- Ένα δεύτερο βασικό κοινό σημείο, που απορρέει από τις παιδαγωγικές ιδέες του Ρουσώ, είναι η αναγνώριση της προσωπικότητας του παιδιού, των ατομικών του δικαιωμάτων και των φυσικών του ικανοτήτων.

- Ένα τρίτο, εξίσου σημαντικό, σημείο είναι η αναγνώριση της παιδαγωγικής σημασίας της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας από πλευράς μαθητών για εργασία, πνευματική ή χειρωνακτική. Στο σημείο αυτό παρατηρούνται, βέβαια, σημαντικές διαφορές (όπως: η εργασία θα έπρεπε να είναι μόνο πνευματική ή κυρίως χειρωνακτική ή συνδυασμός χειρωνακτικής και πνευματικής), από όλες, όμως, τις τάσεις αναγνωρίστηκε γενικότερα η παιδαγωγική σημασία της εργασίας.
- Το τέταρτο σημείο αφορά την προσωπικότητα του δασκάλου, ο μέχρι τότε συγκεντρωτικός ρόλος του οποίου από πλευράς εξουσίας και αρμοδιοτήτων στη σχολική εργασία μετατράπηκε από όλες γενικά τις νέες παιδαγωγικές τάσεις σε συντροφικό παιδαγωγικό ρόλο. Έτσι, η διδασκαλία διαμορφώθηκε, σύμφωνα με τις νέες αντιλήψεις, από δασκαλοκεντρική σε παιδοκεντρική.
- Ένα πέμπτο, επίσης κοινό σημείο, αφορά την αντίθεσή τους στη διαδικασία της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής για την εκ των προτέρων αυστηρά προδιαγεγραμμένη συγκέντρωση των μορφωτικών αγαθών, της διδασκίας ύλης και τη σύνταξή τους από πλευράς των σχετικών κρατικών οργανισμών στη μορφή ενός Αναλυτικού Προγράμματος.
- Τέλος, ένα επιπλέον κοινό τους σημείο είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των δυνάμεων των μαθητών, πνευματική, ψυχοσυναισθηματική και σωματική, η οποία ασφαλώς αποτελεί μια από τις πιο βασικές αντιθέσεις τους στη μονοδιάστατη πνευματική καλλιέργεια της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής.

Με βάση τόσο τα παραπάνω κοινά τους χαρακτηριστικά όσο και τα ιδιαίτερα κοινά γνωρίσματα που παρουσιάζουν κάποιες τάσεις μεταξύ τους, θα μπορούσε κανείς να διακρίνει τις έξι παρακάτω κατηγορίες ρευμάτων της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής», χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η κατηγοριοποίησή τους αυτή αποτελεί τον αδιαμφισβήτητο κανόνα.

«Η Παιδαγωγική από το παιδί» ή «Από τη σκοπιά του παιδιού»

Το όνομα του παιδαγωγικού αυτού ρεύματος προδίδει το νέο παιδαγωγικό προσανατολισμό της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» και συνδέεται άμεσα με το επικρατέστερο παιδαγωγικό σύνθημα της εποχής: «Από το παιδί». Οι παιδαγωγοί αυτού του ρεύματος εκδήλωσαν περισσότερο ενδιαφέρον από τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς των άλλων ρευμάτων για την προσωπικότητα του παιδιού, για τις φυσικές του ικανότητες και για τα ενδιαφέροντά του. Όλες οι παιδαγωγικές τους δραστηριότητες επικεντρώθηκαν σ' αυτά

τα δεδομένα και εκεί στήριξαν την ανάπτυξη των παιδαγωγικών τους ιδεών ή του παιδαγωγικού τους συστήματος. Ο υπερβολικός ενθουσιασμός που χαρακτηρίζει λίγο έως πολύ τις απόψεις τους ή τις προσπάθειες τους ως προς τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τις φυσικές ικανότητες του παιδιού, αποτελούσε ένα επιπλέον κοινό γνώρισμα των παιδαγωγών αυτών. Ο ενθουσιασμός αυτός συνδεόταν με μια επίσης υπερβολική αισιοδοξία ότι από μια Παιδαγωγική που στηρίζεται στις φυσικές ικανότητες και στα ενδιαφέροντα των παιδιών, θα μπορούσε κανείς να προσδοκά μια «καλύτερη κοινωνία ανθρώπων».

«Σχολείο Εργασίας»

Το όνομα του παιδαγωγικού αυτού ρεύματος συνδέεται, ή ηχεί ταυτόσημα, στη γερμανική αλλά και στην ελληνική παιδαγωγική βιβλιογραφία με τον πρωτεργάτη του, το γνωστό Γερμανό παιδαγωγό G. Kerschensteiner. Ο ιδιαίτερος τονισμός της εργασίας του μαθητή, με την οποία, εξάλλου, συνδέεται και η ονομασία αυτού του παιδαγωγικού ρεύματος, είναι ένα από τα πιο βασικά του χαρακτηριστικά. Το σημείο αυτό αποτελεί και την πιο σημαντική διάσταση απόψεων ανάμεσα στους δύο επικρατέστερους παιδαγωγούς του Σχολείου Εργασίας στη Γερμανία, δηλαδή, ανάμεσα στον G. Kerschensteiner, που σε γενικές γραμμές απέδιδε την ίδια σημασία στην πνευματική εργασία με τη χειρωνακτική, και του Gaudig, που απέδιδε ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία κυρίως μόνο στην πνευματική εργασία. Επιπρόσθετα βασικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού αυτού ρεύματος αποτελούν η έμφαση στην παιδαγωγική σημασία της αυτενέργειας και της ανάληψης πρωτοβουλιών από πλευράς μαθητών, καθώς και στη σχολική ζωή.

«Παιδαγωγική του Σχολείου Παραγωγής»

ή «Παιδαγωγική της Κολεκτίβας»

Βασικό χαρακτηριστικό του παιδαγωγικού αυτού ρεύματος αποτελεί η ανάγκη ευθυγράμμισης του σχολείου στην οικονομική και κοινωνική συνιστώσα ή ακόμη και η στενή σύνδεση της σχολικής διδασκαλίας με την κοινωνική-παραγωγική εργασία στα εργοστάσια. Κύριοι εκπρόσωποι του παιδαγωγικού αυτού ρεύματος με αρκετές μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, θεωρούνται ο R. Seidel, ο P. Oestreich, ο P. Blonskij και ο A. Pinkewitsch.⁹ Στην κατηγορία αυτή θα μπορούσε να συμπεριλάβει κανείς και την «Παιδαγωγική της Κολεκτίβας», στην οποία κατατάσσει ο Harald Eichelberger το Ρώσο παιδαγωγό A. Makarenko.

«Εξοχικά Παιδαγωγεία»

Την τέταρτη κατηγορία παιδαγωγικών ρευμάτων αποτελεί μια ομάδα Γερμανών παιδαγωγών, που συνδέεται με τα γνωστά «Εξοχικά Παιδαγωγεία» (Landerziehungsheime).¹⁰ Ιδρυτής των εκπαιδευτικών αυτών ιδρυμάτων στη Γερμανία θεωρείται ο H. Lietz, ο οποίος είχε λάβει ως πρότυπο το γνωστό «Νέο Σχολείο του Abbotsholme» του Cecil Reddie στην Αγγλία. Οι αποκλίσεις ανάμεσα στις διάφορες μορφές των σχολείων αυτών είναι σημαντικές, τις συνδέουν, όμως, και κοινά σημεία, όπως ο τόπος της έδρας τους μακριά από τον πολιτισμό της βιομηχανικής κοινωνίας, στην εξοχή, οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών, η οργάνωση των μαθητών σε μαθητικές κοινότητες, η ανάθεση σημαντικών πρωτοβουλιών για δραστηριότητες στους μαθητές και, γενικά, το πνεύμα μιας πρωτότυπης σχολικής ζωής.

«Προοδευτική Παιδαγωγική»

Βασικά χαρακτηριστικά της «Προοδευτικής Παιδαγωγικής», η οποία προέκυψε ως αδήριτη ανάγκη στις Η.Π.Α. μετά την ανακήρυξη της ανεξαρτησίας της (4-3-1789) και την προσπάθεια οργάνωσής της ως ανεξάρτητου κράτους, ήταν η γνωστή «*Méthode Project*», η υποχρεωτική κοινωνική εργασία και, κυρίως, ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας, που αποτελούσαν για τους κύριους εκπροσώπους της (John Dewey, William H. Kilpatrick και James T. Adams) μία διαρκή επιδίωξη. «Πιστεύω», γράφει ο John Dewey, «ότι το αναπτυσσόμενο άτομο είναι ένα κοινωνικό πλάσμα και ότι η κοινωνία παρουσιάζει μια οργανική σύνδεση από άτομα. Εάν εμείς εξαλείψουμε τον κοινωνικό παράγοντα από το παιδί, μένει σε εμάς μια αφαίρεση. Εάν εμείς εξαλείψουμε τον ατομικό παράγοντα από την κοινωνία, απολείπεται μόνο μια νωθρή και χωρίς ζωή μάζα».¹¹

«Παιδαγωγικά συστήματα με ιδιάζουσα μορφή»

Μια κατηγορία διακεκριμένων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών συνιστά το τελευταίο παιδαγωγικό ρεύμα της «Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής», μοναδικό κοινό σημείο στο παιδαγωγικό έργο των οποίων αποτελεί τόσο το γνήσιο ενδιαφέρον τους για το παιδί και η αναγνώριση της προσωπικότητάς του, όσο και η ιδιορρυθμία που παρουσιάζουν οι σκέψεις τους και το παιδαγωγικό τους σύστημα γενικότερα.

Με το σκεπτικό αυτό μπορεί κανείς να συμπεριλάβει στην κατηγορία αυτή: α) το Γερμανό παιδαγωγό P. Petersen και την Αμερικανίδα παιδαγωγό

Ε. Parkhurst, τα ονόματα των οποίων συνδέονται με τα γνωστά παιδαγωγικά συστήματα «Jena Plan» και «Dalton Plan» αντίστοιχα, β) τον R. Stein, ο οποίος θεωρείται εμπνευστής και ιδρυτής του γνωστού Waldorfschule στη Γερμανία και γ) το Γάλλο παιδαγωγό Celestin Freinet, το παιδαγωγικό σύστημα του οποίου παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με το Σχολείο Εργασίας, λόγω όμως της ιδιορρυθμίας του συμπεριλαμβάνεται σ' αυτή την κατηγορία.

Η συνολική εικόνα που προκύπτει από την παραπάνω σκιαγράφηση των επικρατέστερων παιδαγωγικών ρευμάτων της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» και των κύριων εκπροσώπων τους παρουσιάζεται συνοπτικά στον Πίνακα 2 του Παραρτήματος.

Ellen Key (1849-1926)

Η Ellen Key, εκπαιδευτικός και συγγραφέας, υποστήριζε με υπερβολικό ενθουσιασμό και ιδιαίτερο ζήλο τις φυσικές ικανότητες του παιδιού και την αναγνώριση των δικαιωμάτων του. Οι απόψεις της αυτές, που προκαλούν ακόμη και σήμερα ιδιαίτερη εντύπωση, συνδέονται: α) με τα παιδικά της βιώματα στο «ευχάριστο οικογενειακό της περιβάλλον»,¹² β) με τις προσωπικές της εμπειρίες από τη διδακτική της δραστηριότητα σε διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Σουηδίας και, ασφαλώς, γ) με τις πνευματικές της ικανότητες.

Προσπαθώντας, στη συνέχεια, να σκιαγραφήσουμε την προσωπικότητα και το παιδαγωγικό της έργο, θα παραθέσουμε αρχικά τα βασικά βιογραφικά της στοιχεία, θα αποπειραθούμε μια γενική θεώρηση των παιδαγωγικών της αντιλήψεων σε σχέση με τις επιδράσεις που είχε δεχτεί, καθώς και μια σύντομη εξέταση παιδαγωγικών της απόψεων, και θα ολοκληρώσουμε με κριτική αποτίμηση του παιδαγωγικού της έργου.

Στη διαμόρφωση της προσωπικότητας της Ellen Key σημαντική επίδραση άσκησαν συνολικά το οικογενειακό της περιβάλλον, οι πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο, η βιομηχανική επανάσταση και γενικότερα η «κρίση του πολιτισμού». Η «κοινωνική αθλιότητα» που χαρακτήριζε τις συνθήκες κατοικίας και διαβίωσης του εργατικού πληθυσμού, της «βιομηχανικής ερήμωσης και μια γιγαντιαία συμμετοχή του δημόσιου προϋπολογισμού για τον στρατό και τον στόλο», γράφει ο Flitner, είναι για την Ellen Key και για τους αναγνώστες της τα κοινωνικά και τα υλιστικά χαρακτηριστικά της μετάβασης του 19ου στον 20ό αιώνα. Αυτά συνοδεύονται από μια συ-

νειδησιακή κριτική στην πνευματική ζωή και στο δημόσιο πολιτισμό, ιδιαίτερα στις ομάδες στις οποίες είχε προετοιμαστεί η αλλαγή της αγωγής. *«Πρόκειται για την επονομαζόμενη εκπαίδευση της αστικής τάξης, που θεωρείται αυθεντική και διαμορφώνει ύφος με την προνομιακή σχολική εκπαίδευση, με την έκτακτη επαγγελματική και κοινωνική θέση»*.¹³

Με την «ισχυρή προσωπική δύναμη της πειθούς» αλλά και «με την ακτινοβολία», που διέκριναν την προσωπικότητά της, αναδείχθηκε όχι μόνο ως μία προσφιλής ρήτορας σε διοργανώσεις συλλόγων εργατών, φοιτητών και γυναικών, αλλά και ως διανοούμενη παγκόσμιας εμβέλειας. Η Ellen Key υπήρξε μια από τις πιο υπολογίσιμες λαϊκές διαφωτίστριες στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Γερμανία, γιατί η ίδια είχε αρκετές γνώσεις από την οικοδιδασκάλα της και από το οικογενειακό της περιβάλλον σχετικά με ό,τι ίσχυε στη χώρα αυτή. Από τα πολλά θέματα, με τα οποία σχετίζεται η πλούσια και «πολυσχιδής δραστηριότητά» της, ξεχωρίζουν εκείνα που συνδέονται: α) με τα αιτήματα του γυναικείου κινήματος, για την ικανοποίηση των οποίων είχε διαδραματίσει η ίδια πρωταγωνιστικό ρόλο, καθώς και β) με την αναδιοργάνωση της σχολικής αγωγής, την καλύτερη ποιότητα της οποίας είχε συσχετίσει η ίδια με την προώθηση των αιτημάτων του εν λόγω κινήματος. Σε συνάφεια με τη διεθνή της αυτή αναγνώριση βρίσκονται και τα ταξίδια που πραγματοποίησε στο διάστημα 1900-1901 και 1905-1909 αρχικά στην Αγγλία, τη Γαλλία, την Ιταλία, τη Γερμανία και, στη συνέχεια, σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Η διεθνώς αναγνωρισμένη φήμη της οφείλεται, όμως, πολύ περισσότερο στην πλούσια συγγραφική της δραστηριότητα, που ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1880· ήδη στην αλλαγή του αιώνα η Ellen Key εθεωρείτο μια από τις πιο πολυδιαβασμένες συγγραφείς. Τα δημοσιεύματά της έτυχαν μεγάλης προσοχής μέσα από τις μεταφράσεις των κειμένων της, αλλά και μέσα από τις δικές της ανακοινώσεις στο εξωτερικό και κυρίως στην Ευρώπη. Στο συνολικό συγγραφικό της έργο, που ανέρχεται στα 44 βιβλία και 149 άρθρα σε διάφορα περιοδικά, διακρίνονται κυρίως δύο βασικά θέματα στα οποία επικεντρώνεται κατά το μεγαλύτερο μέρος η πνευματική της δραστηριότητα: α) η αγωγή των παιδιών και β) το κίνημα των γυναικών. Γύρω από τα θέματα αυτά περιστρέφονται αρκετές από τις κριτικές της παρατηρήσεις, τις ιδέες και τις προτάσεις της. Το βιβλίο της *Ο αιώνας του παιδιού* (Das Jahrhundert des Kindes), ο τίτλος του οποίου έγινε, μάλιστα, παγκόσμιο παιδαγωγικό σύνθημα της εποχής της, προκάλεσε ζωνρή αίσθηση και ιδιαίτερα στη Γερμανία,¹⁴

αφού, μόλις δύο χρόνια μετά την πρώτη του έκδοση στα σουηδικά το 1900, όχι μόνο κυκλοφόρησε στα γερμανικά, αλλά και μέσα σε έξι χρόνια έκανε την 14η επανέκδοσή του και το έτος 1926 την 36η. Το ότι δεν έχει μεταφραστεί ακόμη στα ελληνικά, δεν αποτελεί ασφαλώς κολακευτικό στοιχείο για την παιδαγωγική μας έρευνα και για την ανάγκη εμπλουτισμού της παιδαγωγικής μας βιβλιογραφίας.

Η πολυσχιδής αυτή πνευματική της δραστηριότητα και κυρίως η μεγάλη ανταπόκριση του αναγνωστικού κοινού στα δημοσιεύματά της και ιδιαίτερα στο βιβλίο της *Ο αιώνας του παιδιού*, που αποτέλεσε δυναμικό έναυσμα και σύνθημα για τη γρήγορη επικράτηση του παιδαγωγικού μεταρρυθμιστικού πνεύματος στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα,¹⁵ ενισχύουν σημαντικά την άποψη ότι η Ellen Key ανήκει στους επικρατέστερους εκπροσώπους της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής».

Βασικές παιδαγωγικές της απόψεις

Συσχετίζοντας κανείς τις παιδαγωγικές απόψεις της Ellen Key με ιδέες κλασικών παιδαγωγών και φιλοσόφων προηγούμενων εποχών ή της εποχής της, διαπιστώνει ότι αυτές πηγάζουν ως επί το πλείστον τόσο από βασικές ιδέες του Ρουσσώ¹⁶ για τη φυσική αγωγή και ανάπτυξη των νέων όσο και από τις ιδέες του Νίτσε¹⁷ κυρίως για τον «Υπεράνθρωπο». Με βάση τις αντιλήψεις των δύο αυτών φιλοσόφων-παιδαγωγών και σε συνδυασμό με την «κοσμοθεωρία του αισιόδοξου εξελικτικού νατουραλισμού», είχε διαμορφώσει την πεποίθησή, ότι ο άνθρωπος της γενιάς του αρχόμενου 20ού αιώνα θα πετύχαινε στο εγχείρημα του για τελειοποίηση της ανθρωπινής του ύπαρξης. Η αισιοδοξία της αυτή, η οποία εξάλλου καταγράφεται στην αφιέρωση του βιβλίου της *Ο αιώνας του παιδιού*: «Σ' όλους τους γονείς που ελπίζουν να μορφώσουν τον νέο άνθρωπο στον νέο αιώνα», αποτελεί ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ρεύματος «Από τη σκοπιά του παιδιού». Με την πεποίθησή της αυτή συνδέεται ασφαλώς και ο χαρακτηρισμός που της αποδίδεται ως «πεπεισμένη παιδαγωγός».¹⁸

Η επίδραση που δέχτηκε ιδιαίτερα από τις απόψεις του Ρουσσώ και κυρίως από την άποψη του ότι «τα πάντα είναι καλά όπως προέρχονται από τα χέρια του δημιουργού· τα πάντα εκφυλίζονται στα χέρια των ανθρώπων», γίνεται εμφανής όταν γράφει: «Αφήστε τη φύση ήρεμη να βοηθήσει μόνη της, βραδέως· και προσέξτε μόνον οι σχέσεις του περιβάλλοντος να υποστηρίζουν

την εργασία της φύσης· αυτό είναι εκπαίδευση».¹⁹ Με το αίτημά της αυτό αμφισβητεί, από το ένα μέρος, το ρόλο της αυθεντίας του παραδοσιακού δασκάλου και επιθυμεί, από το άλλο μέρος, την αναγνώριση και την καλλιέργεια των φυσικών ικανοτήτων του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης· και είναι ακριβώς αυτό της το αίτημα που δε διαφέρει ουσιαστικά από την έννοια της «αρνητικής αγωγής» του Ρουσσώ, που αποτελεί επίσης ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού ρεύματος «Από τη σκοπιά του παιδιού». Μέσα στο ίδιο πνεύμα βρίσκεται και η άποψη που συστήνει στον ενήλικα παιδαγωγό ότι δεν πρέπει να έχει την αξίωση να προσκολλά το παιδί επάνω του. Δεν πρέπει να παιδαγωγεί το παιδί, που «είναι ύπαρξη ιερή», αλλά να παραμερίζει τα εμπόδια που συναντά στην πορεία του και ν' αφήνει τη φύση να αναπτύσσεται μόνη της. Αυτό, κατά τη γνώμη της, είναι το πραγματικό καθήκον που έχει να επιτελέσει η αγωγή. Ο ενθουσιασμός και οι προσδοκίες της για την πρόοδο του ανθρώπινου πολιτισμού διαμέσου της ελεύθερης αγωγής των παιδιών είναι έκδηλη επίσης με την αποδοχή της έκκλησης του Fröbel «αφήστε να ζήσουν τα παιδιά μας», την οποία αναδιατυπώνει η ίδια με περισσότερη έμφαση, «αφήστε μας ν' αφήσουμε τα παιδιά μας να ζήσουν».²⁰

Με τις απόψεις της αυτές τάσσεται ανοιχτά κατά της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας του παραδοσιακού σχολείου και υπέρ μιας παιδοκεντρικής μορφής διδασκαλίας. «Η παιδική ψυχή βρίσκεται», επισημαίνει η Baader, «στο κέντρο του σχεδίου της Ellen Key για την παιδικότητα».²¹ Δε συμφωνεί όμως η Ellen Key με την άποψη του Ρουσσώ ότι η αγωγή πρέπει να πραγματοποιείται μακριά από την ανθρώπινη κοινωνία. Η ίδια απορρίπτει την πρόταση του Ρουσσώ για τη διάκριση της αγωγής σε σχέση με τα δύο φύλα και προτείνει το μοντέλο της συνδιδασκαλίας, το γνωστό Koedukationssystem.²²

Από την άλλη πλευρά, η επίδραση της Ellen Key από τον Νίτσε, το δεύτερο σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής της θεωρίας, καθιστά τη θέση της πιο ριζοσπαστική σε θέματα αγωγής και προστασίας του παιδιού. Οι απόψεις της αυτές συνδέονται με το οικογενειακό του περιβάλλον και ιδιαίτερα με το ρόλο της μητέρας, η προσωπικότητα της οποίας ασκεί, κατά την άποψή της, μεγάλη επίδραση στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. «Η ψυχή του είναι η μητέρα», η οποία το αγαπά και το διαπαιδαγωγεί με τα δικά της ιδανικά. Για χάρη του παιδιού προχωρεί μάλιστα πιο πέρα, στο θέμα της σχέσης ανάμεσα στον άνδρα και τη γυναίκα, και κρίνει ότι «μοναδικό κριτή-

ριο ηθικότητας αποτελεί η αγάπη». Το νέο οικογενειακό περιβάλλον θεμελιώνεται στη βάση της μεγάλης αγάπης των συντρόφων, που ολοκληρώνεται με τη γέννηση του παιδιού.²³ Για τα παιδιά, το σπίτι είναι ο τόπος της ευτυχίας και τα προφυλάσσει από τις «δολοφονίες των ψυχών στα σχολεία».²⁴ Η ίδια ονομάζει την αγάπη μεταξύ μητέρας και παιδιού ως «αρχέγονη» μορφή ανθρώπινων σχέσεων και γι' αυτό καθιστά τη μητέρα φορέα της «νέας δικής της ηθικής».²⁵ Στο δημοσίευσμά της *Η Αναγέννηση στο Motherhood*, το 1914, τονίζει με έμφαση το ρόλο των «διαπαιδαγωγουσών μητέρων» και απαιτεί για το λόγο αυτό: α) την πλήρη κοινωνική αναγνώριση της «παιδαγωγικής τους εργασίας», β) την πλήρη οικονομική και κοινωνική ασφάλειά τους και γ) την επί ένα έτος εκπαίδευσή τους για την προετοιμασία τους ως μητέρες παιδιών στα δημόσια κοινωνικά ιδρύματα.

Με τις παιδαγωγικές της αυτές ιδέες, που θεωρούνται περισσότερο «ριζοσπαστικές παρά πρωτότυπες», γίνεται εμφανής η προσπάθεια της Ellen Key: α) στο να συνδυαστεί το γυναικείο κίνημα με βασικά θέματα της αγωγής των νέων και β) στο να ενισχυθεί η διαμορφούμενη παιδαγωγική τάση «Από τη σκοπιά του παιδιού» με όσο γινόταν περισσότερα επιχειρήματα υπέρ των ατομικών τους δικαιωμάτων. Οι αποκρυσταλλωμένες αυτές απόψεις της αποτέλεσαν συγκεκριμένα και σταθερά κριτήρια για την κριτική που άσκησε σε θέματα κοινωνικής πολιτικής, σχολικής και πολιτιστικής πραγματικότητας ή γενικά για την επικοινωνία της με τους διάφορους πνευματικούς ή κοινωνικούς τομείς. Η επίδραση των απόψεών της στον εκπαιδευτικό κόσμο γίνεται έκδηλη περισσότερο στη δεκαετία του 1920, κατά τη διάρκεια της οποίας πολλοί μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί στον ευρωπαϊκό αλλά και στο διεθνή χώρο επιχείρησαν την εισαγωγή αρκετών από τις καινοτόμες αυτές προτάσεις της στο παιδαγωγικό τους σύστημα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της επίδρασής της μπορεί να θεωρηθεί το γνωστό αντιταραχικό σχολείο «*Summerhill*» του Alex Neill. Θεωρούμε σκόπιμη γι' αυτόν το λόγο μια σύντομη επισκόπηση των βασικών παιδαγωγικών της απόψεων από το βιβλίο της *Ο αιώνας του παιδιού*.

Ο αιώνας του παιδιού (Das Jahrhundert des Kindes)

Στα οχτώ κεφάλαια του εν λόγω βιβλίου της, ο τίτλος του οποίου έδωσε στην ευρωπαϊκή «Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική» την πολυσυζητημένη αυτή έκφραση, διατυπώνονται σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο αρκετές με-

ταρρυθμιστικές παιδαγωγικές ιδέες· με αυτές γίνεται καταφανής η προσπάθεια και η αγωνία της να επιτύχει το βασικό της στόχο, δηλαδή τη βελτίωση του ανθρώπινου πολιτισμού διαμέσου της φυσικής αγωγής των παιδιών. Αυτή τη σκοπιμότητα εξυπηρετούσε εξάλλου η επιθυμία της για την ανάπτυξή τους σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες.²⁶ Η εποχή μας, γράφει η ίδια, έχει ανάγκη από προσωπικότητες· αλλά προσδοκά μάταια, ώσπου να αφήσουμε εμείς τα παιδιά να ζουν και να μαθαίνουν ως προσωπικότητες· ώσπου να επιτρέψουμε σ' αυτά να έχουν μια ιδιαίτερη βούληση, να συλλογίζονται τις δικές τους σκέψεις, να επεξεργάζονται τις ιδιαίτερές τους γνώσεις, να διαμορφώνουν τις δικές τους γνώμες· ώσπου εμείς να σταματήσουμε να καταπνίγουμε στα σχολεία *«τις πρώτες ύλες των προσωπικοτήτων, τις οποίες εμείς περιμένουμε μάταια να συναντήσουμε μετά στη ζωή»*.²⁷

Φανερό είναι, επομένως, από το ένα μέρος, η αντίθεσή της στο παραδοσιακό σχολείο της Ερβαρτιανής Παιδαγωγικής, που περιοριζόταν κυρίως ή αποκλειστικά στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού και, από το άλλο μέρος, η επιθυμία της για ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού· ανάπτυξη, η οποία θα στηριζόταν στις δικές του δυνάμεις, στη δική του πρωτοβουλία, στην αυτενέργειά του. Ο σκοπός είναι να δώσει στην κοινωνία, γράφει η ίδια, από φυσικής και ψυχικής πλευράς *«δυνατά και εύστοχα πλάσματα, με κόκκινο αίμα, με καθαρό μάτι, με πλατύ στήθος· πλάσματα με αυτοπεποίθηση και ηπιότητα· να έχουν ξύπνια τη ματιά τους για τις όμορφες ιδέες»*.²⁸

Για την πραγματοποίηση του παιδαγωγικού της αυτού στόχου διαπιστώνει, από το άλλο μέρος, σημαντικές δυσκολίες, τις οποίες συνδέει τόσο με τη δημόσια εκπαίδευση όσο και με την οικογενειακή αγωγή. Αυτός είναι ο λόγος που ασκεί δριμεία κριτική στο παραδοσιακό σχολείο. Αμφισβητώντας την κοινωνική του προσφορά, επισημαίνει μεταξύ άλλων ότι *«καταστρέφει την προσωπικότητα του παιδιού ... νεκρώνει το πνεύμα και κακοποιεί τον άνθρωπο»*. Υποστηρίζει ότι από το παλιό εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτρέπεται να μέινει τίποτε, λίθος επί λίθου,²⁹ και αποδίδει μεγάλη κοινωνική σημασία στην οικογενειακή αγωγή και ιδιαίτερα στην αγωγή της μητέρας, την οποία χαρακτηρίζει *«παιδαγωγούσα μητέρα»*. Τη διφυή αυτή φιλοσοφία της εξυπηρετεί σε μεγάλο βαθμό και η διάθρωση του βιβλίου της, που περιλαμβάνει συνολικά οχτώ κεφάλαια, από τα οποία στην παρούσα εργασία εξετάζονται συνοπτικά μόνο δύο: «Το δικαίωμα των παιδιών να εκλέγουν τους γονείς τους» και το «Σχολείο του μέλλοντος».

«Το δικαίωμα των παιδιών να επιλέγουν τους γονείς τους»

Μια βασική θέση που παρουσιάζει η Ellen Key στο εν λόγω βιβλίο της είναι ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να έχει υγιείς γονείς· άποψη που αποτελεί προειδοποίηση για κληρονομικές αρρώστιες. Αυτός είναι ο λόγος που συμβουλεύει τους μελλοντικούς γονείς να υποβληθούν σε ένα τεστ υγείας, γιατί, κατά την άποψή της, μόνο εάν κάποιος έχει τις ιδιότητες του συντρόφου και εάν εγκρίνεται να γίνει πατέρας ή μητέρα, οφείλει να φέρει παιδιά στον κόσμο. Στην άποψή της αυτή, που συνδέεται και με τη «*ρουσσωική σκέψη*» για «*επιστροφή του ανθρώπου στη φύση*», λαμβάνει υπόψη τόσο τη μέχρι τώρα εξελικτική του πορεία όσο και τις δυνατότητές του για εξέλιξη σ' έναν «*ανώτερο τύπο ανθρώπου*».

Ο στόχος αυτός, σύμφωνα με την ίδια, μπορεί να επιτευχθεί διαμέσου: α) της φυσικής επιλογής των συντρόφων-συζύγων, β) του δικαιώματος των παιδιών, αν ήταν δυνατόν, να επιλέγουν τους γονείς τους και γ) της φροντίδας για κληρονομική υγεία. Στη διαμόρφωση του στόχου της αυτού, που στην ουσία αποτελεί αίτημα των παιδιών προς τους γονείς, συνέβαλαν εκτός από τη θεωρία του Νίτσε για τον «*Υπεράνθρωπο*» (Übermensch): α) η θεωρία της εξέλιξης του Δαρβίνου (Evolutionstheorie) και β) η θεωρία της Ευγονικής του Σπένσερ. Οι θεωρίες αυτές αποτέλεσαν ούτως ή άλλως σε συνδυασμό με τις παιδαγωγικές απόψεις του Ρουσσώ, όπως ήδη αναφέρθηκε, αφετηριακά σημεία για τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής της θεωρίας. Το δικαίωμα των παιδιών να επιλέγουν τους γονείς τους βρίσκεται σε συνάφεια, παρατηρεί η Baader,³⁰ με τις αρχές της Ευγονικής. Αυτό σημαίνει ότι οι έγγαμοι σύντροφοι επιλέγονται με βάση τόσο την αμοιβαία αγάπη και τη συμπάθεια, καθώς επίσης και με τα αξιώματα της Ευγονικής, γιατί το ανώτερο δικαίωμα του παιδιού είναι να γεννηθεί σε έναν αρμονικό γάμο. Το δικαίωμα αυτό του παιδιού σημαίνει συγχρόνως, για την Ellen Key, τα όρια του ατομικού αυτοκαθορισμού της συζύγου. Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να βρουν στους γονείς τους «*προσωπικότητες γεμάτες αγάπη και ακτινοβολό ευτυχία*».³¹

Εάν λάβει κανείς υπόψη τη μέχρι τώρα ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού στο θέμα της σχέσης των δύο φύλων και ιδιαίτερα το βαθμό της συνειδητοποίησης των ατόμων σχετικά με το ενδεχόμενο να γίνουν γονείς, μπορεί να χαρακτηρίσει την αντίληψη της Ellen Key, όσον αφορά την αξίωση των παιδιών από τους γεννήτορές τους, μη ρεαλιστική. Το υποτιθέμενο αίτημα των παιδιών να επιλέγουν τους γεννήτορές τους, όσο κι αν έχουν το δικαίωμα εκ

των υστέρων να διαμαρτύρονται για τα προβλήματα που ενδεχομένως τους κληροδότησαν οι γονείς τους ήδη από τη σύλληψή τους, αποτελούσε, αποτελεί και θα εξακολουθεί να αποτελεί απλή και αφελή ουτοπία στην ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού. Όμως, προς αποφυγή άστοχης ή υπερβολικής κριτικής πρέπει οι απόψεις της αυτές να συσχετίζονται με το γενικότερο πνεύμα της εποχής της³² και κυρίως με την πολυσυζητημένη και αμφιλεγόμενη θεωρία της Ευγονικής, η οποία είχε τότε ευρείας επιστημονικής και κοινωνικής αποδοχής. Η ενδεχόμενη ταύτιση των απόψεών της αυτών με το μετέπειτα πνεύμα της χιτλερικής Γερμανίας, που έδωσε έμφαση στις παραπάνω θεωρίες και ιδιαίτερα στη θεωρία της Ευγονικής, αποτελεί ασφαλώς παρανόηση της αντίληψής της. Η σκόπιμη αυτή παρερμηνεία δεν αποτελεί, εξάλλου, μοναδικό φαινόμενο διαστρέβλωσης και μονομερούς επιλογής ή και αποσπασματικής εφαρμογής, κυρίως από φασιστικά καθεστώτα, επιστημονικών δεδομένων στην πράξη.

«Σχολείο του μέλλοντος»

Στο κεφάλαιο «Σχολείο του μέλλοντος» αναπτύσσει το όραμά της για την οργάνωση και τη λειτουργία ενός μελλοντικού σχολείου: «Θα ήθελα εδώ», γράφει η ίδια, «να περιγράψω με αδρές γραμμές τα όνειρά μου από ένα σχολείο του μέλλοντος, στο οποίο οι ψυχές των παιδιών θα μπορούσαν να πάρουν μια ελεύθερη και πλήρη αυτοεξέλιξη. Δεν είναι επομένως, όπως ήδη ανέφερα, κανένα μεταρρυθμιστικό πλάνο για το παρόν, το οποίο ανακοίνωσα εδώ, αλλά μόνο ένα μελλοντικό όνειρο».³³

Από τις προτάσεις της στο κεφάλαιο αυτό, αρκετές από τις οποίες εξακολουθούν να αποτελούν θέματα σύγχρονης επιστημονικής παιδαγωγικής συζήτησης ή και εφαρμογής στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, προκύπτουν οχτώ βασικά σημεία, μια σύντομη παρουσίαση των οποίων θεωρείται απαραίτητη:

Η «κατ' οίκον διδασκαλία»

Η Ellen Key προτιμούσε για τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού την κατ' οίκον αγωγή και διδασκαλία, επειδή στη νηπιακή του ηλικία έχει ανάγκη περισσότερο το οικογενειακό του περιβάλλον παρά το δημόσιο παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο. Η πρότασή της αυτή, που απορρέει αναμφίβολα από τα παιδικά της βιώματα και τις προσωπικές της εμπειρίες, ακολουθείται, όμως,

από αρκετές επιφυλάξεις για την οικογενειακή αγωγή, την αγωγή των γονέων και κυρίως της μητέρας, την οποία επιθυμούσε «παιδαγωγούσα μητέρα». «Να μορφώσεις μια νέα γενιά με “παιδαγωγούσες μητέρες”, οι οποίες μεταξύ άλλων θα απελευθερώσουν τα παιδιά από τον παιδικό σταθμό», εξηγεί η ίδια, «είναι ένα από τα ζητήματα του μέλλοντος».³⁴

Η πρόταση αυτή της Ellen Key μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τα σημερινά κοινωνικά δεδομένα, αμφιλεγόμενη και σε πολλές περιπτώσεις κοινωνικά άδικη, κυρίως αν διερωτηθεί κανείς πόσα παιδιά νηπιακής ηλικίας στη σημερινή «τυρηνική» ή «διαλυμένη οικογένεια» της βιομηχανικής κοινωνίας μεγαλώνουν σε ευχάριστο οικογενειακό περιβάλλον. Επιπλέον, μπορεί να διερωτηθεί κανείς ακόμη σε πόσα παιδιά αυτής της ηλικίας το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να προσφέρει, σε σύγκριση μ' ένα δημόσιο νηπιαγωγείο ή παιδικό σταθμό, περισσότερες ευκαιρίες για διάπλαση του χαρακτήρα τους ή για εμπλουτισμό των εμπειριών και των γνώσεων τους;

Θεσμοθέτηση ενός Ενιαίου Σχολείου

Ξεκινώντας από την άποψη της κατάργησης της κοινωνικής διάκρισης και της διάκρισης των φύλων στο θέμα της εκπαίδευσης, πρότεινε στη θέση των μέχρι τότε διαφόρων κατηγοριών σχολείων, που συνδέονταν με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, την ίδρυση ενός «αληθινού και πραγματικά Ενιαίου Σχολείου», κοινού για τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων σχολικής ηλικίας 9 ή 10 ετών και άνω.

Ο τύπος του σχολείου αυτού, την καθιέρωση του οποίου η ίδια χαρακτήριζε «όνειρο», αποτέλεσε θέμα έντονης παιδαγωγικής συζήτησης στη δεκαετία του 1920 στη Γερμανία. Στις δεκαετίες κυρίως 1960 και 1970 επανήλθε προς συζήτηση το θέμα του Ενιαίου Σχολείου στη Γερμανία, καθώς και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, και εφαρμόστηκε κυρίως με το όνομα «Gesamtschule».³⁵

Συγκέντρωση των μαθημάτων σε ενιαίο πλαίσιο

Η άποψη αυτή αφορά την ανάγκη να παρουσιάζουν μεταξύ τους τα περιεχόμενα των μαθημάτων διδασκαλίας κατά την επιλογή, τη συγκέντρωση και την οργάνωσή τους ένα ενιαίο σύνολο και μια συγκεντρωμένη και διαρθρωμένη εικόνα. Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να είναι το ένα ανεξάρτητο από το άλλο.

Η ιδέα αυτή της Ellen Key βρίσκεται σε συνάφεια με τις απόψεις του Bernhold Otto, από τον οποίο ξεκίνησε η καθιέρωση της γνωστής μεθόδου της «*Ενιαίας Διδασκαλίας*», παραλλαγή της οποίας αποτελεί η σύγχρονη τάση για τη «*διαθεματικότητα στην εκπαίδευση*».

Πλουραλισμός των μεθόδων διδασκαλίας με κέντρο αναφοράς την αυτενέργεια των μαθητών

Με την πρότασή της αυτή επιθυμούσε να αντικαταστήσει την τυποποιημένη διδασκαλία των ερβαρτιανών σταδίων, καθώς και την τεχνική των εξεταστικών ερωτήσεων του παραδοσιακού δασκάλου από έναν «*πλουραλισμό*» μεθόδων διδασκαλίας. Επίκεντρο της μαθησιακής αυτής διαδικασίας πρέπει να αποτελεί, σύμφωνα με την Ellen Key, η αυτενέργεια των ίδιων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τη θέση του συστήματος και του σχήματος οφείλει να τη διαδέχεται η καθοδήγηση στην αυτενέργεια. «*Πρέπει*», γράφει η Ellen Key, «*να κάνουμε τους εαυτούς μας ότι στερούμαστε κάτι*».

Διάκριση των μαθητών σε μικρές ομάδες και στην πρόωρη εξειδίκευσή τους

Ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός μαθητών σε κάθε σχολική τάξη εκείνης της εποχής, από τη μια πλευρά, και οι σκέψεις της για την αγωγή των παιδιών που, κατά την άποψή της, πρέπει να στηρίζεται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, από την άλλη πλευρά, συνδέονται με την πρότασή της ότι οι μαθητές στην παρακολούθηση μαθημάτων πρέπει να χωρίζονται σε μικρές ομάδες, περίπου των δώδεκα ατόμων. Η διαδικασία αυτή μαζί με την ελεύθερη επιλογή των μαθημάτων από τους μαθητές εξυπηρετούσε και την πρόωγη εξειδίκευσή τους, την οποία η Ellen Key θεωρούσε αναγκαία και ωφέλιμη για την έγκαιρη επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών. Στα μελλοντικά σχολικά κτίρια, γράφει η ίδια, δε θα υπάρχουν καθόλου αίθουσες διδασκαλίας. Αλλά θα υπάρχουν διαφορετικές αίθουσες με πλούσιο υλικό για διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και δίπλα απ' αυτές εργαστήρια, όπου ο καθένας θα έχει το δικό του δεδομένο χώρο για αυτομόρφωση.³⁶

Η εξέλιξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων, που βαθμιαία αναπροσαρμόζονται στις ραγδαίες εξελίξεις του τεχνολογικού τομέα, πείθουν ότι η εφαρμογή αρκετών από τις προτάσεις της όχι μόνο είναι πραγματοποιήσιμη αλλά και αναπόφευκτη.

Καθιέρωση συγγραφής αυτοτελών εργασιών από τους μαθητές σε ορισμένα χρονικά διαστήματα αντί των αναγκαστικών «κατ' οίκον εργασιών»

Με την πρότασή της αυτή, η οποία ασφαλώς συνδέεται με τις προσωπικές της εμπειρίες, η Ellen Key θεωρεί αναγκαία την κατάργηση των καθημερινών αναγκαστικών κατ' οίκον εργασιών των μαθητών, για την τήρηση των οποίων οι ερβαρτιανοί δάσκαλοι εκδήλωναν υπερβολικό ζήλο. Στη θέση των εργασιών αυτών προτείνει την καθιέρωση ελεύθερης λογοτεχνικής μελέτης ή αυτοτελών εργασιών, η συγγραφή των οποίων προϋποθέτει τη «*συγκεντρωμένη απασχόληση*» των μαθητών με ορισμένα γνωστικά αντικείμενα και σε ορισμένα χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου.

Με τη μεσοπρόθεσμη αυτή οργάνωση ορισμένων γνωστικών αντικειμένων και περιεχομένων μάθησης σε ορισμένα χρονικά διαστήματα καλλιεργείται, σε μεγάλο βαθμό, η αυτενέργεια των μαθητών και δίνονται αρκετές ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν πρωτοβουλίες. Το παιδαγωγικό σύστημα της Ellen Parkhurst³⁷ παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία στο σημείο αυτό με τις απόψεις της Ellen Key.

Σχολική εργασία στην ελεύθερη φύση και άνοιγμα του σχολείου στην πραγματικότητα

Επηρεασμένη η Ellen Key από τις εργασίες των πρώτων «*Εξοχικών Παιδαγωγείων*» και κυρίως του Cecil Reddie στην Αγγλία και του H. Lietz στη Γερμανία, μια σύντομη αναφορά στη λειτουργία των οποίων παραθέτει στο εν λόγω βιβλίο της,³⁸ προτείνει τη λειτουργία του μελλοντικού σχολείου στην ελεύθερη φύση. Σε αντιδιαστολή με την κοινωνική απομόνωση του Ερβαρτιανού Σχολείου διατυπώνει επίσης την επιθυμία να είναι ανοιχτό το μελλοντικό σχολείο κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας στα κοινωνικά προβλήματα και στις κοινωνικές εξελίξεις.

Κριτική αποτίμηση

Σταχυολογώντας τα πιο βασικά σημεία από τις παιδαγωγικές ιδέες της Ellen Key, συμπεραίνουμε ότι κυριαρχεί σ' αυτές μία υπερβολική αισιοδοξία στο θέμα της αγωγής των παιδιών και της διαμόρφωσής τους σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Η υπερβολική εκτίμηση των ικανοτήτων των παιδιών, στα οποία αποδίδει το χαρακτηρισμό «*Μεγαλειότητα*» και «*Αγιότητα*», η εξιδανίκευση του χαρακτήρα τους, ο υπερβολικός ενθουσιασμός και η αισιοδοξία της ως προς την

προσπάθεια απλούστευσης της διαδικασίας για ευνοϊκότερη μετεξέλιξη του ανθρώπινου πολιτισμού μέσω της προτεινόμενης νέας αγωγής αποτελούν μερικά από τα πιο αδύναμα σημεία της θεωρίας της. Στα αδύναμα αυτά σημεία της θεωρίας της Ellen Key έχει επικεντρωθεί η κριτική που ασκήθηκε και ασκείται στο συγγραφικό της έργο και ιδιαίτερα στο βιβλίο της *Ο αιώνας του παιδιού*.³⁹

Όσον αφορά τη σύγκριση της παιδαγωγικής θεωρίας της Ellen Key με τα ενιαία κριτήρια που ισχύουν γενικά για τη διερεύνηση της *«Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής»*, διαπιστώνεται ότι οι παιδαγωγικές της απόψεις καλύπτουν γενικά το μεγαλύτερο φάσμα των κριτηρίων αυτών και ιδιαίτερα του παιδαγωγικού ρεύματος *«Από τη σκοπιά του παιδιού»*. Σε αρκετές περιπτώσεις, μάλιστα, καλύπτονται με περισσή έμφαση από τις παιδαγωγικές ιδέες της Ellen Key, όπως στην κριτική του παραδοσιακού σχολείου, στο νέο προσανατολισμό της σχολικής διαπαιδαγώγησης και στην ανάγκη για αυθυπαρξία του παιδιού. Σε αρκετά σημεία της θεωρίας της γίνεται αντιληπτό ότι οι απόψεις της δεν είναι πρωτότυπες· κατόρθωσε, όμως, να επιλέξει αρκετές από τις πρωτότυπες ιδέες προγενέστερων κλασικών παιδαγωγών, με τις οποίες συνέθεσε πιο σαφείς και πιο ολοκληρωμένες προτάσεις σε θέματα που αφορούν γενικά την εξωτερική και εσωτερική οργάνωση των σχολείων και ιδιαίτερα την εσωτερική τους λειτουργία.

Αρκετές από τις απόψεις της χαρακτηρίστηκαν ουτοπίες για την εποχή της. Ορισμένες όμως απ' αυτές, όπως ο σεβασμός της αυθορμησίας, της αυτενέργειας και της προώθησης των φυσικών ικανοτήτων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, η απαίτηση για ίση αντιμετώπισή τους, η κατάργηση της διάκρισης του φύλου και της κοινωνικής προέλευσης, ο νέος ρόλος του δασκάλου-παιδαγωγού, η προσέγγιση μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων διδασκαλίας, η επιλογή μαθημάτων από τους ίδιους τους μαθητές, καθώς και η ίδρυση νέου τύπου σχολείων αποτελούν παιδαγωγικές ιδέες που δοκιμάζονται ή εφαρμόζονται σε προσοδευμένα εκπαιδευτικά συστήματα της σύγχρονης εποχής.

Επομένως, θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς ότι η σύλληψη και ο στοχασμός ουσιαστικών παιδαγωγικών ιδεών και ο σχεδιασμός μελλοντικών εκπαιδευτικών μέτρων για την αγωγή και την εκπαίδευση των νέων στις αμέσως επόμενες γενιές θεωρείται σκόπιμη και ωφέλιμη προσφορά, εφόσον: α) στηρίζονται σε διαχρονικές απόψεις σχετικές με την εξέλιξη της αγωγής του ανθρώπου, από το ένα μέρος και β) λαμβάνονται υπόψη τα δεδομένα του πνευματικού και τεχνολογικού πολιτισμού και οι πιθανές εξελίξεις του, από το άλλο μέρος.

Όσον αφορά την αποτίμηση του συνολικού παιδαγωγικού έργου της Ellen Key, διαπιστώνει κανείς ότι το βιβλίο της *Ο αιώνας του παιδιού* και γενικά «τα κείμενα της» μετά τα μεταπολεμικά χρόνια «δεν έχουν», σύμφωνα με την άποψη του Blättner, «καμία σημασία για τη παιδαγωγική πράξη».⁴⁰ Η εξέλιξη αυτή δεν αφορούσε, όμως, μόνο την προσωπικότητα της Ellen Key ή την Παιδαγωγική ως επιστήμη, αλλά σε γενικές γραμμές όλους τους επιστημονικούς κλάδους, η κατάσταση των οποίων διακρινόταν έως και τη δεκαετία του 1960 λίγο ή πολύ από μια στατική εξέλιξη. Οι σύγχρονες ραγδαίες διεθνείς πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις, που έχουν ως αφετηρία κυρίως τη δεκαετία του 1990, προκάλεσαν, μεταξύ άλλων, και την επανεξέταση παιδαγωγικών ιδεών κλασικών παιδαγωγών. Η εξέλιξη αυτή εκδηλώνεται με την επανέκδοση καταξιωμένων βιβλίων κλασικών παιδαγωγών, με νέες μελέτες που στηρίζονται πάνω σ' αυτά ή με τη διοργάνωση σχετικών συμποσίων.⁴¹

Συνοψίζοντας κανείς τις παιδαγωγικές απόψεις της Ellen Key, καταλήγει στη βασική της πεποίθηση ότι ο άνθρωπος, που, κατά την άποψή της, δεν είναι οπωσδήποτε από τη φύση του καλός, μπορεί να φτάσει με τις φυσικές ικανότητες που διαθέτει, και μέσω μιας ελεύθερης και αντιαυταρχικής αγωγής, στην ολοκλήρωσή του. Η βεβαιότητά της αυτή και ο ενθουσιασμός που χαρακτηρίζει αρκετές από τις παιδαγωγικές ιδέες της Ellen Key μπορεί να θεωρηθεί ότι διακρίνονται, σε σημαντικό βαθμό, όχι μόνο από μη ρεαλιστικό και ουτοπικό πνεύμα, αλλά και από μια μονομέρεια. Η μονομέρεια αυτή προκύπτει από την ιδιαίτερη έμφαση που δίνει, κατά κύριο λόγο, στην ανθρωπολογική διάσταση, στην τάση για τελειοποίηση του ανθρώπινου γένους, ενώ, από την άλλη πλευρά, η άμεση ανάγκη του εξελισσόμενου ατόμου για την επαγγελματική του σταδιοδρομία, την επιβίωσή του και την προετοιμασία του στο κοινωνικό περιβάλλον εξετάζεται μάλλον ως δευτερεύον θέμα.

Η έλλειψη αυτή δε μειώνει σε καμιά περίπτωση τη σημασία της ανθρωπολογικής διάστασης, την οποία η ανθρώπινη κοινωνία έχει ανάγκη στην εποχή μας, ίσως περισσότερο από κάθε άλλη εποχή. Και τούτο γιατί ο 20ός αιώνας, τον οποίο η Ellen Key αφιέρωσε με το βιβλίο της στο παιδί, κάθε άλλο παρά «αιώνας του παιδιού» αποδείχτηκε. Η άποψη αυτή ενισχύεται: α) με τις συνεχώς αυξανόμενες περιπτώσεις εκμετάλλευσης και με τις κάθε είδους κακοποιήσεις των παιδιών από τους ενήλικες, καθώς και β) με την τάση που εκδηλώνεται από πλευράς ενηλίκων, κυρίως διαμέσου κρατικών οργανισμών, όπως τα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα, για συνεχώς αυξανόμενες υποχρεώσεις των μαθητών σε όλες

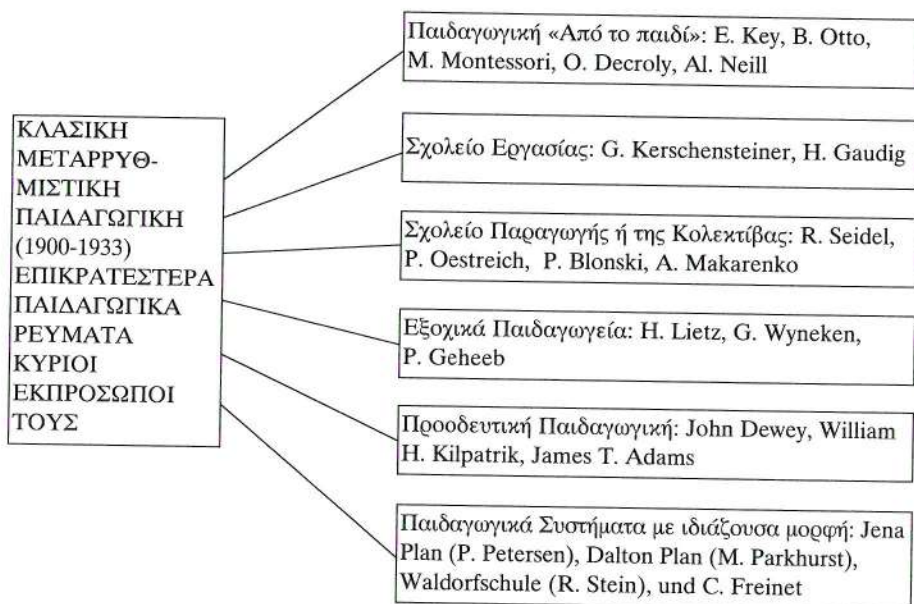
τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στις αυξανόμενες αυτές υποχρεώσεις των παιδιών μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι: α) απομακρύνθηκαν σημαντικά από τις βασικές αρχές της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» και β) επιβαρύνουν επικίνδυνα τη θέση των παιδιών, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο καθώς και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, γιατί λειτουργούν εις βάρος της άδολης και αγνής πνευματικής και ψυχικής τους υπόστασης. Η πνευματική και ψυχική αυτή υπόσταση του παιδιού, που τονίστηκε με έμφαση από αρκετούς κλασικούς παιδαγωγούς και κυρίως από τους εκπροσώπους του παιδαγωγικού ρεύματος «Από τη σκοπιά του παιδιού», ελπίζεται ότι δε θα αμφισβητηθεί εκ νέου, τουλάχιστον από πλευράς της Επιστήμης της Αγωγής.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1.⁴² Επικρατέστεροι εκπρόσωποι της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής»⁴³

Χώρα	Διακεκριμένοι παιδαγωγοί-εκπρόσωποι επικρατέστερων παιδαγωγικών ρευμάτων											
Γερμανία	Σχολείο Εργασίας			Σχολείο παραγωγής	Εξοχικά Παιδαγωγεία			Jena Plan	Δημιουργικός σχολικός λαός	Wal-dorf-schule	Σύνολο	
	G.Ker-schen-steiner	Hugo Gaudig	Kurt Hahn: Παιδαγωγική δοκιμής	Paul Oe-streich	Her-mann Lietz	Paul Ge-heeb	Wy-ne-ken	Peter Petersen	Adolf Reich-wein	Rudolf Steiner	10	
Βέλγιο	Ovide Decroly: «Education Par la Vie, Pour la Vie»											1
Ολλανδία	Jean Lighart: «Παιδαγωγική της καρδιάς»											1
Αγγλία	Cercil Reddie: New School of Abbots Holme						Haary Marris: Community Education				2	
Η.Π.Α.	John Dewey: Learning bei Doing				William H. Kilpatrick: Projekt Methode			Hellen Parkhurst: Dalton-plan			3	
Γαλλία	Celestin Freneit: Education du Travail											1
Ιταλία	Maria Montessori: Σχολείο της αυτενέργειας											1
Σοβιετική Ένωση	A.S. Makarenko: Παιδαγωγική της Κολεκτίβας					Otto Glockel: Σχολείο ζωής και εργασίας						2
Ελβετία	Adolhe Ferriere: Σχολείο πράξης											1
Σουηδία	Ellen Key: «Ο αιώνας του παιδιού»											1
Γενικό Σύνολο												23

Πίνακας 2. Επικρατέστερα παιδαγωγικά ρεύματα
της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής»
και οι κύριοι εκπρόσωποί τους



ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ellen Key, *Das Jahrhundert des Kindes*, Beltz, Weinheim und Basel 1992.
2. Η συζήτηση αυτή αποτέλεσε αντικείμενο εκτενέστερης έρευνας σε μια εργασία μας, η οποία πρόκειται να δημοσιευθεί στο περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. Η σύντομη εξέταση της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» κρίνεται, όμως, κι εδώ απαραίτητη, γιατί έτσι γίνεται περισσότερο κατανοητό το παιδαγωγικό έργο της Ellen Key, που αποτελεί και το κύριο θέμα της παρούσας μελέτης.
3. <http://www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/-reiss/didaktik/reform96a.html/18-6-03>.
4. E. Skiera, *Reformpädagogik*, Oldenbourg Verlag, München - Wien 2003, ό.π., σ. 1 και σ. 20.

5. Περισσότερες πληροφορίες βλ. Asit Datta. Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.) *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*, Verlag IKO - Verl. für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main 2002. Flitner Andreas, *Reform der Erziehung*, München - Zürich 1999.
6. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, Herder - Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1967, τόμ. 4, σσ. 85-87, και *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991, τόμ. 6, σσ. 3279, και Μύτος Κουντουράς, *Κλείστε τα Σχολεία (Εκπαιδευτικά Απαντα)*, τόμ. Α' και Β', «Γνώση», Αθήνα 1985. Εξαιρέση σ' αυτή την ορολογία της ελληνικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας αποτελεί η μονογραφία με τίτλο *Η Παιδαγωγική του Αλ. Π. Δελμούζου* του Ν. Τερζή.
7. Για την εξέταση ποικίλων ερωτημάτων που ανακύπτουν από την επισκόπηση βασικών απόψεων για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της «Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» ή «Νέας Αγωγής» βλ. στο υπό δημοσίευση άρθρο μας στο περιοδικό *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.
8. E. Skiera, *Reformpädagogik...*, ό.π., σ. V.
9. H. Röhrs, *Die Reformpädagogik*, 2. Auf., Schroedel Schulbuchverlag GmbH, Hannover 1983, σσ. 203-209. Του ίδιου: *Die Reformpädagogik*, 6. Aufl. Beltz 2001, σσ. 67-135.
10. http://www.stadt-geisa.de/Uber_Geisa/beruhmte_g.../body_paul_geheeb.htm 17/4/03
11. H. Röhrs, *Die Reformpädagogik*, ό.π., σ. 79.
12. Το σπίτι, γράφει η ίδια, πρέπει να γίνει μια κατοικία για τις ψυχές των παιδιών, όχι μόνο για τα σώματα τους (Ellen Key, *Das Jahrhundert...*, ό.π, σ. 109).
13. Flitner, A., ό.π., σ. 18.
14. *Engagement, Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 4/1998, Abschendorff Verlag, σ. 197.
15. Το βιβλίο της E. Key *Ο αιώνας του παιδιού*, γράφει η Baader, αποτέλεσε το προλούτιο για τις μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές κινήσεις. Τα δημοσιεύματά της έδωσαν σημαντικά συνθήματα όπως η «Αγιοσύνη του παιδιού», η «Μεγαλειότητα του παιδιού», «τα δικαιώματα του παιδιού», «οι δολοφονίες των παιδιών στα σχολεία» (*Engagement...*, ό.π., σ. 199).
16. Όπως όλοι οι φωτισμένοι νατουραλιστές, γράφει ο F. Blättner, έτσι και η Key στράφηκε προς τον Ρουσσώ. Βλ. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, ό.π., τόμ. 3, σ. 405.
17. Βλ. τις ιδέες της στο θέμα της θρησκείας στο: E. Key, *Das Jahrhundert*, ό.π., σσ. 202-223.

18. *Engagement...*, ό.π., σ. 208 και σ. 207.
19. Ellen Key, *Das Jahrhundert...*, ό.π. σσ. 76-78.
20. Ό.π., σ. 169.
21. *Engagement...*, ό.π., σ. 201.
22. *Engagement...*, ό.π., σ. 200.
23. Για την Ellen Key, γράφει η Andressen, η σχέση του ζευγαριού, που προϋπάρχει της θεμελίωσης της οικογένειας, είναι ένα αποφασιστικό κριτήριο για τη μετέπειτα πορεία της ζωής του παιδιού, βλ. *Engagement...*, ό.π., σ. 221.
24. *Engagement...*, ό.π., σσ. 222-223.
25. Ό.π., σ. 219.
26. Στη διαμόρφωση του σκοπού της αγωγής των παιδιών σε προσωπικότητες σημαντική επίδραση άσκησε εκτός από τον Νίτσε και ο Γκαίτε, βλ. *Engagement...*, ό.π., σ. 200.
27. Ellen Key, *Das Jahrhundert...*, ό.π., σ. 161.
28. *Engagement...*, ό.π., σ. 201.
29. *Reble Geschichte der Pädagogik* (μετφρ. Χατζηστεφανίδης), Παπαδήμας, Αθήνα 1992, σ. 450, Ellen Key, *Das Jahrhundert...*, ό.π., και Röhrs, H., (1983), ό.π., σ. 43 κ.ε.
30. *Engagement...*, ό.π., σ. 202.
31. Η ένωση των γονέων, συμπεραίνει και η Andresen, αρχίζει επομένως αρκετά πριν την τεκνοποιία, την εγκυμοσύνη και τη γέννηση. Το θέμα αυτό πρέπει να αποτελεί το κεντρικό ενδιαφέρον κάθε μητέρας για τη συντροφική της σύνδεση. Ό.π., σ. 212.
32. Παρόμοια αντίληψη αφήνει να εννοηθεί και ο Ladenthin στην κριτική που ασκεί στο βιβλίο της *Ο αιώνας του παιδιού*: Πρόκειται για ένα βιβλίο το οποίο εκφράζει τις αξιώσεις της εποχής και «διατυπώνει την κρατούσα αντίληψη για τον 20ό αιώνα». Ό.π., σ. 227.
33. Ellen Key, *Das Jahrhundert...*, ό.π., σ. 164 και σ. 193.
34. Ό.π., σ.165. Η ίδια χαρακτηρίζει τον παιδικό σταθμό ως εργοστάσιο, στο οποίο το παιδί διαμορφώνεται με βάση πρότυπα και όχι με το δικό του «γούστο», ό.π., σ. 168. Στον παιδικό σταθμό του μέλλοντος πρέπει τα παιδιά να έχουν χώρο και ελευθερία για να παίζουν, για να επινοούν, όπως τα γατάκια και τα σκυλάκια, Ellen Key, ό.π., σ. 166.
35. Ό.π., σσ. 148-154.
36. Ό.π., σ. 182.
37. Πρόκειται για το γνωστό «Dalton Plan», βλ. Popp Susanne, *Der Daltonplan in Theorie und Praxis*, Studien Verlag, Innsbruck - Wien 1995.
38. Ό.π., σσ. 193-200.

39. Μια ευρεία αναλυτική, κριτική παρουσίαση του εν λόγω βιβλίου γίνεται στο γερμανικό περιοδικό *Engagement*, το οποίο είναι αφιερωμένο στα εκατό χρόνια από τη δημοσίευσή του.
40. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, ό.π., τόμ. 3, σ. 406.
41. Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας εκδήλωσης αποτελεί το γερμανικό περιοδικό *Engagement*. Επισκοπώντας ο Röhrs συνολικά το παιδαγωγικό έργο της Ellen Key συνάγει δύο συμπεράσματα. Σύμφωνα με την ερμηνεία των απόψεών της, ο Röhrs υποστηρίζει ότι: α) η διαπαιδαγώγηση των μικρών παιδιών μετατίθεται από τους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία πίσω στο παιδαγωγικά αφυπνισμένο πατρικό σπίτι και β) το σχολείο γίνεται χώρος ζωής του παιδιού, στο οποίο η αυτενέργεια πρέπει να υπερτερεί. Ο Röhrs είναι της άποψης μάλιστα ότι τα «*Εξοχικά Παιδαγωγεία*», τόσο το γνωστό σχολείο «*Abbotsholme*» του Άγγλου Cecil Reddie όσο και εκείνα του Hermann Lietz στη Γερμανία, αποτελούν όχι απλώς πρακτική εφαρμογή του «*ονειρεμένου σχολείου*» της Ellen Key, που παρουσιάζεται στο κεφάλαιο «*Το σχολείο του μέλλοντος*», αλλά παραδείγματα «*μιας τάσης γεμάτη υπόσχεση για λύσεις*». Βλ. Röhrs, ό.π., σ. 44.
42. Ο πίνακας αυτός, στον οποίο διαπιστώνει κανείς τη μεγάλη υπεροχή της Γερμανίας στη διεθνή εκπροσώπηση της «*Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής*», αποτελεί παραλλαγή ενός σχετικού πίνακα του αυστριακού παιδαγωγού Harald Eichelberger. Τον αυθεντικό πίνακα του εν λόγω παιδαγωγού βλ. στο παραπάνω υπό δημοσίευση άρθρο μας.
43. Στην Ιστορία της Παιδαγωγικής στην Ελλάδα μπορεί κανείς να συμπεριλάβει ως διακεκριμένους παιδαγωγούς της «*Κλασικής Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής*», μεταξύ άλλων τους: Αλ. Δελμούζο, Δημ. Γληνό, Μιχ. Παπαμαύρο, Μίλτ. Κουντουρά, Θέδ. Κάστανο και Μαν. Σαρρή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baader, M. S., Jacobi, J. & Andresen, S. (Hrsg.) (2000) *Ellen Keys reformpädagogische Vision* (Weinheim und Basel, Beltz).
- Eichelberger, H., *INTEGER, Internationales Curriculumsentwicklungsprojekt, Arbeitsunterlage Modul C2, Reformpädagogik*.
- Engagement, Zeitschrift für Erziehung und Schule*, 4/1998 (Abschendorff Verlag).
- Flitner, And. (1999) *Reform der Erziehung* (München - Zürich).
- <http://www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/-reiss/didaktik/reform96a.html/18-6-03>.

- http://www.stadt-geisa.de/Uber_Geisa/beruhmte_g.../body_paul_geheeb.htm 17/4/03.
- Key, E. (1992) *Das Jahrhundert des Kindes, Studien mit einem Nachwort Ulrich Hermann* (Weinheim und Basel, Beltz).
- Κουντουράς, Μ. (1985) *Κλείστε τα Σχολεία (Εκπαιδευτικά Άπαντα)*, τόμ. Α' και Β' (Αθήνα, «Γνώση»).
- Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια* (Herder - Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1967).
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Röhrs, H. (2001) *Die Reformpädagogik*, 6. Auf. (Weinheim und Basel, Beltz).
- Scheibe, W. (1984) *Die reformpädagogische Bewegung*, 9. Aufl. (Weinheim und Basel, Beltz).
- Skiera, E. (2003) *Reformpädagogik* (München - Wien, Oldenbourg Verlag).
- Τερζής, Ν. (1983) *Η Παιδαγωγική του Αλ. Π. Δελμούζου* (Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφών Κυριακίδη).

Abstract

The period from 1900 to 1934 is called “*The Classical Transformative Pedagogy*” in the Historiography of Pedagogy. The Classical Reformatory Pedagogy, perhaps a unique phenomenon in the science of Pedagogy, emerged mainly due to the social and cultural change evoked by the industrial revolution and especially through the conflict between this change and the climate of the traditional school.

One of the many examples of the classical pedagogues of this era is the Swedish pedagogue and author Ellen Key. The main pedagogical ideas of Ellen Key are reported in her book *The Century of the Child*, which was published in Swedish in 1900 and has since been translated in many languages. In this book she points out and criticizes the outmoded characteristics of the traditional school, she appreciates and supports the rights of the child and the rights of the “*Mother in her teaching role*” and develops her basic ideas about the “*School of the future*”, the school she longs to see operating in the future.

Βιβλιοκρισίες

John Anton (Γιάννης Π. Αντωνόπουλος), Το χρονικό μιας φιλοσοφικής φιλίας: τρία κείμενα και αλληλογραφία με τον Ε.Π. Παπανούτσο, Σειρά: Τεκμήρια-Μελέτες της Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Επιμ. Σήφης Μπουζάκης). Αθήνα: Gutenberg, 2004, 323 σελ.

Παρουσίαση: Ι.Γ. ΔΕΛΛΗΣ
Καθηγητής Φιλοσοφίας, Κοσμήτωρ της Σχολής Ανθρωπιστικών
και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών

Η επιστολογραφία είναι ένα περισπούδαστο γραμματειακό είδος με απροσδιόριστη ιστορικότητα και ποικιλία θεμάτων. Αρκεί να σκεφτεί κανείς ενδεικτικά ότι ο Σενέκας διατύπωσε τη στωική ηθική του σε *Επιστολές*. Η επιστολή είναι μια μορφή γραφής χωρίς περίτεχνες αξιώσεις. Έχει αυθόρμητο και πηγαίο ύφος, ενώ συνιστά εικόνα ψυχής για το συγγραφέα της και είναι κατάλληλη να εκφράσει στάσεις, απόψεις και πληροφορίες για ποικίλα θέματα.

Το περιεχόμενο του πρόσφατα εκδοθέντος βιβλίου αποτελεί την αλληλογραφία ανάμεσα στον κριτικό φιλόσοφο και ρηξικέλευθο παιδαγωγό Ε. Παπανούτσο (επί σειρά ετών αρθρογράφο του *Βήματος*) και τον διεθνώς αναγνωρισμένο και γνωστό στην πατρίδα μας από τα μεταφρασμένα και στην ελληνική έργα του, καθηγητή Τζον Άντον (Γ. Αντωνόπουλο).

Η αριστοτελική «τέλεια φιλία» που αναδεικνύεται μέσα από την αλληλογραφία συνάφθηκε σε χαλεπούς καιρούς, όταν ο Παπανούτσος ήταν καθηγητής στην Παιδαγωγική Ακαδημία Τριπόλεως και ο Άντον σπουδαστής (1939-1940). Τους ένωσε το δημοκρατικό ήθος. Ας σημειωθεί ότι τότε δέσποζε η δικτατορία του Μεταξά, η αγάπη για τη φιλοσοφία και την πατρίδα, την οποία ο σπουδαστής Άντον απέδειξε έμπρακτα μετά από λίγο με την προσχώρησή του στην εθνική αντίσταση, όταν η γερμανική «ύβρις» ποδοπατούσε τη χώρα. Η αλληλογραφία καλύπτει την περίοδο από το 1946, όταν ο Άντον έφυγε στην Αμερική για σπουδές, μέχρι το θάνατο του δασκάλου του το 1982. Μέσα από αυτή αναδύονται πληροφορίες για σημαντικά πρόσωπα και γεγονότα, που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην πνευματική ζωή του τόπου και δεν περιοριζε-

ται μόνο σε θέματα επιστημονικού ενδιαφέροντος των δύο ανδρών, από τα οποία αναδεικνύεται η αγωνία τους για τα γράμματα και την πνευματική ζωή της εποχής. Στο πρώτο από τα τρία κείμενα, που συνοδεύουν τον τόμο, ο μαθητής Άντον παρουσιάζει με συντομία την πνευματική πορεία, την προσωπικότητα και την κοσμοθεωρία του δασκάλου του, ενώ αναλύει τη βασική του θέση για τον «κριτικό ανθρωπισμό». Το δεύτερο είναι αφιερωμένο στην κριτική παρουσίαση του έργου του Ε. Παπανούτσου *Γνωσιολογία*. Στο τρίτο κείμενο συναντώνται στο ίδιο θέμα Παπανούτσος και Άντον, γιατί και τους δύο απασχόλησε η ερμηνεία του ποιητικού σύμπαντος του Κ. Καβάφη. Του δεύτερου μάλιστα κυκλοφόρησε πρόσφατα σε ελληνική μετάφραση το έργο *Η ποίηση και η Ποιητική του Κ. Π. Καβάφη* (Ίκαρος 2000), ενώ παλιότερα ο Παπανούτσος είχε δημοσιεύσει τη μελέτη *Παλαμάς-Καβάφης-Σικελιανός* (Αθήνα 1949, β' έκδοση, Ίκαρος 1955). Είναι ολοφάνερη η πρόθεση του Άντον να αποτιμήσει τις απόψεις του Παπανούτσου για τον Καβάφη και να δηλώσει όχι μόνο τις διαφωνίες του αλλά και τη συμφωνία του στον Παπανούτσο, ο οποίος είχε γνωρίσει τον Καβάφη την εποχή που υπηρετούσε ως καθηγητής σε σχολείο της Αλεξάνδρειας.

Το βιβλίο αυτό ίσως είναι το πρώτο που παρουσιάζει την ιδιωτική γραφή του μεταρρυθμιστή παιδαγωγού. Εντυπωσιάζει τον αναγνώστη του όχι μόνο με την αμεσότητά του αλλά και με το ενδιαφέρον που έδειχνε ο Παπανούτσος για την πρόοδο των μαθητών του. Τέτοια βιβλία ίσως δεν είναι συμβατά με την απειλητική για την ιστορία πληροφοριακή επικοινωνία της εποχής μας, όπου η χειρόγραφη επιστολογραφία αντικαταστάθηκε από το εφήμερο e-mail. Η επιστολογραφία είναι και ιστορική πηγή. Το βιβλίο δεν είναι μόνο ευχάριστο σαν ανάγνωσμα, εγγύηση αποτελεί η γλωσσική δεξιότητα και των δύο, αλλά και χρήσιμο για τις ιδέες και τις θεωρήσεις της ζωής που περιέχει. Πιστεύουμε πως ο μελλοντικός συντάκτης μιας ολοκληρωμένης βιογραφίας του στοχαστή Παπανούτσου έχει πολλά να ωφεληθεί από αυτό.

John Stevenson (επιστημονική επιμέλεια), *Η Ιστορία της Ευρώπης. Από τους αρχαίους πολιτισμούς έως την αυγή της τρίτης χιλιετίας* Εκδόσεις Κ. Κωστόπουλος, Αθήνα 2005, σελ. 512.

Παρουσίαση: ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ
Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ζούμε σε μια εποχή κηρυγμένων ή ακήρυχτων συμβολικών πολέμων για τη συλλογική μνήμη, την ιστορία και την κουλτούρα. Πολέμων που ξεσπούν είτε στο διεθνές επίπεδο, όπως έδειξε η πρόσφατη σύγκρουση Κίνας-Ιαπωνίας, η χρόνια διαμάχη Ισραηλινών-Αράβων, καθώς και η συνεχιζόμενη διένεξη Ελλάδας-Βγγομ με επίκεντρο την αποκατάσταση της ιστορικής μνήμης, την οικειοποίηση εθνικών συμβόλων, τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας ή τα προϊόντα της πολιτιστικής βιομηχανίας (π.χ. κινηματογραφικές ταινίες), είτε στο εσωτερικό των κοινωνιών, όταν αυτές διχάζονται από φυλετικές, εθνοπολιτισμικές και ταξικές διαφορές, όπως συμβαίνει στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, όπου η εθνική ταυτότητα και συνείδηση κατακερματίζονται, ή όταν αυτές επιχειρούν να επεξεργαστούν επίμαχα ή τραυματικά γεγονότα, όπως συμβαίνει λόγου χάριν στη Γερμανία με την ερμηνεία του ναζισμού και το Ολοκαύτωμα, και στη Γαλλία όπου το καθεστώς του Vichy και το παρελθόν της αποικιοκρατίας –ειδικά ο πόλεμος της Αλγερίας– εξακολουθούν να στοιχειώνουν τη συλλογική μνήμη. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις, οι κοινωνίες καλούνται να διευθετήσουν τις διαφορές του παρελθόντος, να διαχειριστούν θέματα ταμπού που εκβάλλουν στο δημόσιο λόγο και να συγκεράσουν με τη βοήθεια της ιστορικής επιστήμης (που δεν είναι βεβαίως αξιολογικά ουδέτερη), αλλά και με την επίκληση της αναγκαίας ιστορικής λήθης –για να θυμηθούμε τον Νίτσε, τις αντιφατικές και αλληλοσυγκρουόμενες αναγνώσεις του παρελθόντος. Αναγνώσεις που οφείλουμε να γνωρίζουμε ότι δε συνιστούν παρά διαφορετικές και κοινωνικά προσδιορισμένες σημασιοδοτήσεις του παρόντος και του μέλλοντος.

Στις μέρες μας, όπως γίνεται φανερό, η διαχείριση του παρελθόντος έπαψε να είναι αποκλειστική υπόθεση των επαγγελματιών ιστορικών. Αναπτύχθηκε μια άλλη διάσταση της μελέτης του παρελθόντος που αποκαλείται δημόσια ιστορία και θέλει να δηλώσει τη δημόσια αντιπαράθεση και διαβούλευση για

την ερμηνεία του παρελθόντος από ποικίλα κοινά ενδιαφερομένων. Συνδέεται με την έκρηξη του ενδιαφέροντος για την ιστορία, με τη νοσταλγία για το παρελθόν, με την κατάρρευση των λεγόμενων «μεγάλων αφηγημάτων» και των εδραιωμένων ιδεολογιών, με την εμφάνιση νέων συλλογικοτήτων και κοινωνικών υποκειμένων, όπως και με τη ριζική εξατομίκευση των αναφορών. Ο εκδημοκρατισμός της ιστορικής επιστήμης και κουλτούρας, αλλά και η ίδια η μεταμοντέρνα πολιτισμική συνθήκη οδηγεί συχνά τη δημόσια ιστορία σε διπολικές λογικές: άλλοτε στην υποστασιοποίηση της ταυτότητας και στη δαιμονοποίηση της ετερότητας και άλλοτε στο ριζικό σχετικισμό που ανοίγει την πόρτα σε ποικιλώνυμους φονταμενταλισμούς και ιδεοληπτικές θεάσεις του παρελθόντος χάριν πάντοτε της νομιμοποίησης ή απονομιμοποίησης του παρόντος.

Είτε στην επιστημονική της διάσταση είτε στη δημόσια, η μάθηση της Ιστορίας προσδιορίζει τέσσερις κοινωνικές λειτουργίες: πρώτον, αφορά την επιλεκτική ταύτιση με το παρελθόν, με σκοπό την αναδοχή της ιστορικής και πολιτισμικής κληρονομιάς και τη συγκρότηση συλλογικής ταυτότητας· δεύτερον, αφορά τη διαμόρφωση ηθικών στάσεων, τη δόμηση παραδειγματικών προτύπων, καθώς και τη συναισθηματική επένδυση του παρελθόντος (υπερφάνεια, θαυμασμός, ντροπή, οδύνη, τιμή, αποτροπιασμός)· τρίτον, αφορά την ικανότητα ανάλυσης του παρελθόντος, δηλαδή την κατανόηση της αιτιώδους συνάφειας των ιστορικών γεγονότων, της αλλαγής και της συνέχειας, της ομοιότητας και της διαφοράς, ή ακόμα την ικανότητα ιστορικών γενικεύσεων· και τέλος, τέταρτον, αφορά το επίπεδο της γεγονотоλογικής αλληλουχίας, της δυνατότητας ανασυγκρότησης της σειράς των ιστορικών συμβάντων.¹ Οι τέσσερις αυτές λειτουργίες της ιστορικής μάθησης υπηρετούν δύο σκοπιμότητες: αφενός, την κατανόηση της γενεαλογικής ή αιτιακής σχέσης παρελθόντος-παρόντος, και αφετέρου την αναγωγή στο παρελθόν και την προβολή στο μέλλον από την οπτική γωνία του εκάστοτε παρόντος. Η κίνηση του εκκρεμούς μεταξύ των τριών σημείων του τρίπτυχου, που συγκροτούν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, καθιστά δυνατή τη δημιουργία ιστορικής συνείδησης.

Μετά την αδρή αυτή αναφορά στα ζητήματα που αφορούν τη σύγχρονη ιστορική κουλτούρα και εκπαίδευση, ας επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στο βιβλίο του Stevenson.

Επιτέλους, έχουμε και στην ελληνική ιστορική βιβλιογραφία σύγχρονα, έγκυρα και πολυδιάστατα συνθετικά έργα τόσο για την ελληνική και νεοελληνική όσο και για την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία. Η εξέλιξη αυτή

ίσως θα έπρεπε να προσμετρηθεί στις σημαντικότερες πολιτισμικές μεταβολές που ζει η ελληνική διανόηση και γενικότερα η κοινωνία την τελευταία δεκαετία. Ειδικότερα, όσοι διδάσκουμε στις Φιλοσοφικές Σχολές ή στα Ιστορικά και Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων εύκολα αντιλαμβανόμαστε πόσο επωφελής θα ήταν η αναγωγή βιβλίων σαν αυτό για το οποίο συζητάμε σήμερα στο καθεστώς των βασικών συγγραμμάτων κατά τα πρώτα έτη των πανεπιστημιακών σπουδών, δεδομένου ότι η επαρκής γνώση τους θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται ως προαπαιτούμενο για την επιστημονική συγκρότηση των φοιτητών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών, για το λόγο ότι μπορούν να διαδραματίσουν καίριο ρόλο στη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας και στη δημιουργία του πολιτισμικού κεφαλαίου του σύγχρονου πολίτη.

Αλλά και σε ευρύτερο πλαίσιο, η χρησιμότητα της ανάγνωσης τέτοιων έργων από ευρύτερα στρώματα πληθυσμού δεν είναι διόλου ευκαταφρόνητη, εάν αναλογιστούμε ότι η σφαιρική ιστορική παιδεία που αποδέχεται την πολλαπλότητα των ιστορικών φαινομένων και των ιστορικών ερμηνειών αρχίζει να αντιμετωπίζεται τουλάχιστον από τις πλουραλιστικές δημοκρατίες του δυτικού κόσμου ως βασικό πολιτισμικό και κοινωνικό δικαίωμα κάθε πολίτη, αλλά συγχρόνως και ως καλός αγωγός για τη διαμόρφωση δημοκρατικής κουλτούρας. Άλλωστε, αυτό πιστοποιείται από πλήθος εμπειρικών ερευνών: οι δεξιότητες που δημιουργούνται σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο από τη γόνιμη μαθητεία στον έγκυρο επιστημονικό λόγο της Ιστορίας εκβάλλουν έμμεσα στο δημόσιο χώρο και στην πολιτική κουλτούρα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση πολύπλευρα ενημερωμένων και υπεύθυνων πολιτών.

Η *Ιστορία της Ευρώπης* του John Stevenson είναι ένα επιστημονικό έργο υψηλής εκλαΐκευσης που απευθύνεται στο μέσο μορφωμένο πολίτη χωρίς, όμως, να αδιαφορεί και για τον ειδικό, ο οποίος θα μπορούσε να καταφύγει σε αυτό για μια αδρή επισκόπηση των γεγονότων κατά ιστορική περίοδο ή θεματική περιοχή, αν δεν ήθελε να εμβαθύνει σε επιστημονικά έργα, όπως η εξάτομη *Γενική Ιστορία της Ευρώπης* των F. G. Dreyfus, Roland Marx και Raymond Poidevin (εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985), η τρίτομη *Ιστορία της Ευρώπης* των Serge Berstein και Pierre Milza (εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997), το δίτομο έργο *Οι Ευρωπαίοι*, με την επιστημονική επιμέλεια των Ελένης Γλύκατζη-Ahrweiler και Maurice Aymard (εκδ. Σαββάλα, Αθήνα 2003), η *Σκοτεινή ήπειρος* του Mark Mazower (εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2001) ή, τέλος, η *Ιστορία της Ευρωπαϊκής Ηπείρου από το 1850 έως το τέλος του 20ού αιώνα*

των Jean-Michel Gaillard και Anthony Rowley (εκδ. Ι. Σιδέρης, Αθήνα 2003). Δίπλα στις σημαντικές αυτές συμβολές, τη σχετική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία πλουτίζουν και προτάσεις Ελλήνων ιστορικών, όπως η *Νεώτερη Ευρωπαϊκή Ιστορία 1789-1945* του Ιωάννη Κολιόπουλου (εκδ., Θεσσαλονίκη 1987), η δίτομη *Σύγχρονη Ευρωπαϊκή Ιστορία, 1789-1989*, του Πάνου Τσακαλογιάννη (εκδ. Εστία, Αθήνα 2000), καθώς και η *Κοινωνική και Οικονομική Ιστορία της Ευρώπης* του Κώστα Γαγανάκη (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 1999).

Το βιβλίο του Stevenson ισορροπεί ανάμεσα στη λογική της ιστορίας-επιστήμης και στη λογική της ιστορίας-ταυτότητας ή πολιτισμικής κληρονομιάς, όντας μια γενεαλογική θεώρηση του ευρωπαϊκού κόσμου από την οπτική γωνία της θετικής αξιολόγησης της διαδικασίας της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Επιχειρεί, κατά τη γνώμη μου, να συγκεράσει την επιστημονική γνώση με την πολιτική σκοπιμότητα της διαμόρφωσης μιας υπερεθνικής ευρωπαϊκής ιστορικής συνείδησης, όπως επίσης τους κανόνες της ιστορικής δεοντολογίας με το πολιτικό ιδεώδες της υπέρβασης των ιστορικών διαφορών. Όμως –χάριν του ευρωπαϊκού οράματος– δεν πέφτει στην παγίδα της εξιδανίκευσης του παρόντος και, ως εκ τούτου, της δαιμονοποίησης του παρελθόντος, ή επίσης δεν ενδίδει στην «πολιτικά ορθή» επιλογή της απάλειψης των ιστορικών συγκρούσεων και των αντιθετικών ιδεολογικών παραδόσεων, πνευματικών κινημάτων και θρησκευτικών δογμάτων, που έπλασαν στην κάποτε αργόσυρτη και άλλοτε ασθματική πορεία του ιστορικού χρόνου την πολυδιάστατη και, ως ένα βαθμό, «αντινομική» φυσιογνωμία του ευρωπαϊκού κόσμου. Κινείται με γνώμονα την ανάδειξη των συνεχειών που διαπερνούν την ευρωπαϊκή ήπειρο, χωρίς να αποκρύπτει τις ρήξεις και τις ιδιομορφίες, ρίχνοντας, όπως είναι εύλογο, το κέντρο βάρους της ιστορικής αφήγησης στους νεότερους χρόνους και στη σύγχρονη εποχή. Λειτουργώντας μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο της αναζήτησης των απαρχών και της γενεαλογικής προσέγγισης, θέτει το ερώτημα της διασάφησης της έννοιας της Ευρώπης απορρίπτοντας κάθε μονοδιάστατη και σφετεριστική ταύτιση και επιμένοντας στον οργανικό χαρακτήρα της πολυμορφίας της· ακολουθεί τους ιστοριογραφικούς κοινούς τόπους και προσγράφει στα θεμέλια του ευρωπαϊκού πολιτισμού τον αρχαίο ελληνικό και το ρωμαϊκό πολιτισμό θέτοντας, παράλληλα, σε ισότιμη μοίρα και το χριστιανισμό, αναγνωρίζοντας, ωστόσο, ότι ο τελευταίος αποτέλεσε πηγή μακραίωνων και άγριων πολεμικών αναμετρήσεων, αλλά και θρησκευτικών, κοινωνικών και

πολιτισμικών συγκρούσεων που έθεσαν σε κίνδυνο την ευρωπαϊκή ενότητα· διερευνά την προσφορά της Ευρώπης στην ανθρωπότητα, τη συμβολή της στον παγκόσμιο πολιτισμό, κάνοντας, ωστόσο, να διαφανούν και οι σκοτεινές πτυχές της κυριαρχίας της· αναζητεί, τέλος, έμμεσα τα ίχνη της ευρωπαϊκής ιδέας θέλοντας να δείξει την ταυτοσημία των κεντρικών αξόνων του ευρωπαϊκού πολιτισμού με την ιδέα της οικουμενικότητας, χωρίς εντούτοις να διστάζει να καταγράψει νοστορπίες, ιδεολογικά συστήματα και συλλογικές συμπεριφορές που παραπέμπουν στο σκοταδισμό, το θρησκευτικό φανατισμό, την ξеноφοβία, το ρατσισμό και ιδιαίτερα τον αντισημιτισμό.

Η συντακτική λογική του βιβλίου βασίζεται στην ιδέα της συνολικότητας, της πραγμάτευσης, κατά το δυνατόν, όλων των παραμέτρων των ιστορικών φαινομένων, μολοντί η έμφαση δίνεται στα πολιτικά και πολιτισμικά δρώμενα, χωρίς, ωστόσο, να αγνοούνται διαστάσεις, όπως η δημογραφία, η καθημερινή ζωή και η ιστορική νοσολογία. Όμως, η διάσταση της εκπαίδευσης, αν και δεν αγνοείται, παρ' όλα αυτά είναι περιθωριακή, ιδίως στη νεότερη και σύγχρονη εποχή. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για μια γενική πολιτική και πολιτισμική ιστορία της Ευρώπης από τους πρώιμους πολιτισμούς του Αιγαίου έως τις τελευταίες φάσεις της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, στην οποία, από τους πρώιμους νεότερους χρόνους και μετά, πρωταγωνιστική θέση κατέχει η επισκόπηση των πολιτικών, πολιτισμικών και οικονομικών εξελίξεων στην Αγγλία, τη Γαλλία, την Αυτοκρατορία των Αψβούργων, τη Γερμανία, την Ιταλία και τη Ρωσία. Εύκολα διαπιστώνει ο αναγνώστης ότι στην επισκόπηση αυτή δεσπόζει η βρετανική ερμηνευτική προοπτική. Στις ιδιαιτερότητες του βιβλίου, που συναντούν τη θετική μας ανταπόκριση, προσμετράται και η συμπερίληψη στη συνολική ευρωπαϊκή ιστορία της ιστορίας της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας και του πολιτισμού της – έστω και με τις ελάχιστες σελίδες που τους αφιερώνονται. Η Βυζαντινή αυτοκρατορία αντιμετωπίζεται ως διακριτή συνιστώσα του πολύχρωμου ευρωπαϊκού μωσαϊκού, αλλά και ως η μακροβιότερη αυτοκρατορία *«ύστερα από αυτή της Κίνας και της Αιγύπτου»* (σ. 143), ενώ, επίσης, ομολογείται ρητώς ότι η επιρροή της στην ιστορία της Ευρώπης *«υπήρξε εξαιρετικά σημαντική»* (σ. 95). Παρ' όλα αυτά, δίνεται η εντύπωση ότι η θετική αυτή εξέλιξη αναιρείται από την ούτως ή άλλως υπερβολική, εσφαλμένη και απαξιωτική άποψη που υποστηρίζεται στο οικείο κεφάλαιο του βιβλίου ότι, *«ως το τέλος του 7ου αιώνα το Βυζάντιο είχε πάψει να λειτουργεί ως αυτοκρατορική δύναμη κι έγινε απρόθυμος δορυφόρος του ισλαμικού*

κόσμου» (σ. 95). Οι αντιφάσεις αυτές φέρουν στην επιφάνεια τα δομικά στερεότυπα της δυτικο-ευρωπαϊκής ιστοριογραφίας έναντι του Βυζαντίου.

Η αφηγηματική λογική του βιβλίου συνδυάζει τη γραμμική, περιεκτική και πολυπρισματική αφήγηση με την τεχνική της συνάρθρωσης εξειδικευμένων λημμάτων που υλοποιούν τη γραμμικότητα της αφήγησης. Δομικά στοιχεία της ιστορικής αφήγησης αποτελούν τόσο η πλούσια εικονογράφηση που αξιοποιείται ως παρακαταθήκη αναπαραστατικών ιστορικών πηγών όσο και τα επεξηγηματικά σχόλια που με ρητό ή υπαινικτικό τρόπο δίνουν τροφή στην ιστορική περιέργεια του αναγνώστη καλώντας τον να μην εγκαταλείψει εκεί το ταξίδι της γνώσης. Δεν πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι οι συντάκτες των θεματολογικών λημμάτων δε χάνουν την ευκαιρία, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, να διαφωτίζουν τον αναγνώστη για την εξέλιξη των γεγονότων που αφηγούνται αγνοώντας τα συμβατικά όρια των ιστορικών περιοδολογήσεων.

Ένα από τα αξιολογότερα χαρακτηριστικά του τόμου είναι η επιλογή των συγγραφέων να απορρίψουν την ουσιοκρατική προσέγγιση του έθνους ως μιας σχεδόν υπεριστορικής και υποστασιοποιημένης οντότητας, προκρίνοντας στη θέση της την προσέγγιση που αντιμετωπίζει τα έθνη ως παράγωγα σύνθετων ιστορικών διεργασιών. Κατά συνέπεια, στο βιβλίο υποστηρίζεται η άποψη ότι η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και ιστορικής συνείδησης εξαρτάται από τη δράση της εθνικής διάνοησης, από την ενεργοποίηση των ιδεολογικών μηχανισμών και των θεσμών του κράτους, όπως επίσης από την επινόηση συμβόλων, την επαναληπτική επιτέλεση τελετουργιών και την επικαιροποίηση διάσπαρτων πολιτισμικών καταλοίπων που, δημιουργώντας νοηματικές αλληλουχίες, «αποδεικνύουν» την εθνολογική και ιστορική συνέχεια. Αυτό λόγου χάριν αποτυπώνεται ανάγλυφα στις σελίδες του βιβλίου όπου συζητείται το θέμα της ιταλικής ενοποίησης. Μέσα σε ένα τέτοιο θεωρητικό πλαίσιο, δεν ακούγεται ούτε παράδοξο ούτε αιρετικό ότι η ολοκλήρωση της ιταλικής ενοποίησης βρήκε μόνο ένα μικρό ποσοστό του ιταλικού πληθυσμού να ομιλεί και να γράφει την εθνική μορφή της ιταλικής γλώσσας, γεγονός που πιστοποιεί ότι το ιταλικό έθνος ως κοινότητα προικισμένη με συγκεκριμένα γνωρίσματα δεν υπήρχε από καταβολής κόσμου, αλλά δημιουργήθηκε σε συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες ως απάντηση σε συγκεκριμένες ανάγκες των καιρών, δηλαδή ούτε αναγεννήθηκε ούτε επινοήθηκε, αλλά κατασκευάστηκε ιστορικά.

Ένα στοιχείο που διαφοροποιεί το βιβλίο του Stevenson από τους κοινούς τόπους της ιστοριογραφίας της Ευρώπης, παρά τη λανθάνουσα αμηχανία ή

αμφιθυμία που διαπερνά τα σχετικά κεφάλαια, είναι το γεγονός ότι η Ρωσία και η Οθωμανική Αυτοκρατορία –ιδίως η πρώτη– αντιμετωπίζονται μάλλον ως συστατικά και λιγότερο ως εξωτερικά στοιχεία του ευρωπαϊκού συστήματος που εκφράζουν την ιδεοτυπική πολιτισμική ετερότητα και την απειλή. Πάντως, αναφορικά με την ιστορική ιδιαιτερότητα και το ρόλο της δεύτερης, στον τόμο δηλώνεται ρητά ότι η Οθωμανική αυτοκρατορία υπήρξε «*μεγάλη ευρωπαϊκή δύναμη*» (σ. 255) και επίσης ότι η χριστιανική Δύση είδε στους Οθωμανούς «*έναν πλούσιο και θαυμάσιο πολιτισμό, που είχε πολλά να της διδάξει*» (σ. 210). Κορωνίδα αυτού του πολιτισμού θεωρείται το οργανωτικό σύστημα των μιλλέτ που εξασφάλιζε την πολιτισμική αναπαραγωγή και την αυτοδιοίκηση των υποδούλων (σ. 211). Ίσως γι' αυτούς τους λόγους αφιερώνεται στην Οθωμανική αυτοκρατορία αντίστοιχος ή μάλλον μεγαλύτερος αριθμός σελίδων από αυτόν που αφιερώνεται στη Βυζαντινή αυτοκρατορία.

Στο μακρύ κατάλογο των αξιόλογων ιστοριογραφικών στοιχείων του βιβλίου του Stevenson καταλαμβάνει περίοπτη θέση η ψύχραιμη προσέγγιση επίμαχων ιστορικών γεγονότων, όπως το Ολοκαύτωμα. Οι συγγραφείς και ο επιστημονικός επιμελητής του τόμου απορρίπτουν τη δαιμονοποίηση του θύτη και την απόδοση συλλογικής ευθύνης στο γερμανικό έθνος. Υιοθετούν τη λειτουργιστική ερμηνεία του ναζισμού, που τον αντιμετωπίζει ως συνέπεια συγκεκριμένων πολιτικο-κοινωνικών και οικονομικών δομών, και δεν προσχωρούν στην ερμηνεία που βασίζεται στην ιδέα της απόλυτης γερμανικής ιδιαιτερότητας και της παθολογίας της γερμανικής ιστορίας, η οποία οδηγεί δήθεν αναπόφευκτα στο ναζιστικό ολοκληρωτισμό και στο Ολοκαύτωμα. Ωστόσο, το σχετικό λήμμα ελέγχεται, διότι σε αυτό ταυτίζεται η λεγόμενη «τελική λύση» με την εξόντωση αποκλειστικά και μόνο των Εβραίων.

Τέλος, αναφορικά με τα τεχνικά χαρακτηριστικά του τόμου, τη λειτουργικότητά του και τη λογική της οργάνωσής του, οφείλουμε να επισημάνουμε ιδιαίτερα την ύπαρξη εμπεριστατωμένων παραρτημάτων με σημαντικότερο αυτό των βιογραφικών σημειωμάτων, καθώς και το χρηστικό και αξιόπιστο ευρετήριο.

Αν θέλαμε τώρα να περάσουμε στην κριτική αποτίμηση του βιβλίου, θα είχαμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

1. Ο τόμος θα ήταν πληρέστερος εάν περιλάμβανε βιβλιογραφικά σημειώματα σε κάθε κεφάλαιο, ενταγμένα οργανικά στην ιστορική αφήγηση, που να δίνουν εναύσματα για ουσιαστικότερη ενασχόληση.

2. Στον τόμο εντοπίζονται μεταφραστικά αποπήματα, όπως η φράση «*συμφωνία των ποσοστώσεων*» αντί «*συμφωνία των ποσοστών*», προκειμένου να δηλωθεί ο διακανονισμός του βαθμού επιρροής της Σοβιετικής Ένωσης και της Αγγλίας στα κράτη της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων (Μόσχα, Οκτώβριος 1944). Επίσης, «*αλιεύονται*» χαρακτηριστικές και ιδεολογικά προσδιορισμένες ανακρίβειες, όπως η πληροφορία ότι η Επανάσταση του 1821 έχει ως ημερομηνία έναρξης την 25η Μαρτίου, ή η ταύτιση του Πατριαρχείου Κωνσταντινουπόλεως με την Ελληνική Εκκλησία (σ. 134) ή, τέλος, εσφαλμένες χρήσεις όρων, όπως του όρου «*ισλαμιστές*» στη σελίδα 134, ο οποίος χρησιμοποιείται άστοχα στην προκειμένη περίπτωση για να περιγράψει τους εικονομάχους, ή επίσης του όρου «*πρώιμη σύγχρονη περίοδος*» (σ. 258) αντί του ορθού όρου «*πρώιμη νεότερη περίοδος*».
3. Είναι εμφανής η εμμονή σε ιδεολογικά κατάφορους όρους, όπως ο όρος «*Σιδηρούν Παραπέτασμα*» (σσ. 445, 448-449, 471) (τον χρησιμοποίησε πρώτος ο Τσώρτσιλ στο Fulton του Misuri των ΗΠΑ στις 5 Μαρτίου 1946), των οποίων η χρήση –και μάλιστα ως οργανωτικών πλαίσίων για την ιστορική περιοδολόγηση και εννοιολόγηση– υποσκάπτει την πολυθρύλητη αξιακή ουδετερότητα της ιστορικής γραφής, που αποτελεί, ως φαίνεται, αξιωματική επιστημολογική παραδοχή των συγγραφέων του τόμου. Όμως, η έλλειψη αξιακής ουδετερότητας αποδεικνύεται και από την αξιολόγηση του ανατολικο-ευρωπαϊκού και σοβιετικού κομμουνισμού στο πλαίσιο και μόνο της πολεμικής εναντίον του σταλινικού ολοκληρωτισμού.
4. Απουσιάζουν από την ιστορική αφήγηση οι μικρότερες χώρες της ευρωπαϊκής ηπείρου. Είναι ενδεικτική η περίπτωση της Ελβετίας. Αναφέρεται δύο μόλις φορές στον ογκώδη αυτό τόμο και συγκεκριμένα την πρώτη φορά όταν γίνεται λόγος για το θρησκευτικό μεταρρυθμιστικό κίνημα του Ούλριχ Ζβίγκλιου και τη δεύτερη σε λεξάντα που σχολιάζει τα θέατρα του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στο ιταλικό μέτωπο. Απεναντίας, δε γίνεται καμία αναφορά στη συγκρότηση του ελβετικού έθνους-κράτους κατά τις πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα.
5. Δεν αντιλαμβάνομαι τους λόγους για τους οποίους γίνεται διάκριση των όρων εθνισμός-εθνικισμός, η οποία αναπαράγει απαρχαιωμένους θεωρητικο-ιδεολογικούς προβληματισμούς.
6. Δε γίνεται αναφορά στη γενοκτονία των Αρμενίων και του Ποντιακού Ελληνισμού.

Έχω τη βάσιμη ελπίδα ότι η αγάπη που ενδεχομένως θα δείξει το αναγνωστικό κοινό για το βιβλίο θα διασφαλίσει τους υλικούς όρους για την επανέκδοσή του, στην οποία τουλάχιστον οι λίγες, αλλά ενδεικτικές αυτές ανακρίβειες ή αστοχίες όρων θα διορθωθούν.

Ολοκληρώνοντας τη σύντομη αυτή περιδιάβαση στο πυκνό δάσος των γεγονότων, των νοημάτων και των αντιθετικών ερμηνειών της ευρωπαϊκής ιστορίας, επιτρέψτε μου να αναφερθώ στην προκλητική ιδέα του Jacques Derrida που διατυπώνεται στην πρόσφατη ελληνική έκδοση της συνομιλίας του με την Elisabeth Roudinesco (*Συνομιλίες για το αύριο*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005). Σύμφωνα με την ιδέα αυτή, «το πραγματικό μεγαλείο της Ευρώπης είναι να μην κλειστεί στη δική της ταυτότητα, να προχωρήσει υποδειγματικά προς αυτό που δεν είναι αυτή η ίδια, προς την άλλη όχθη ή προς την όχθη του άλλου» (ό.π., σ. 49), δηλαδή προς την ετερότητα· παράλληλα, όμως, και να δείξει τις αντιφάσεις που διαπερνούν την ίδια, δηλαδή τόσο το απελευθερωτικό όσο και το καταπιεστικό δυναμικό του πολιτισμού της (ό.π., σσ. 53-54). Προϋπόθεση για την πραγματοποίηση του ηθικού-δεοντολογικού κελεύσματος που ενυπάρχει σε αυτή την ιδέα, είναι η Ευρώπη να εκλεπτύνει τα κριτικά και αναστοχαστικά της αντανάκλαστικά επιζητώντας την ιστορική της αυτογνωσία, όπως, επίσης, να καταπολεμήσει κάθε πολιτική στεγανοποίησης των πραγματικών ή φαντασιακών συνόρων της, κάθε ιδεοληψία οχυρού. Θα κατανοούσαμε τότε, όπως πιστεύω, την αναγκαιότητα μιας εναλλακτικής ιστοριογραφίας του ευρωπαϊκού κόσμου και της ευρωπαϊκής ιδέας: μιλώ για μια ιστοριογραφία, η οποία μελετά τη δομική ετερότητα που χαρακτηρίζει την ευρωπαϊκή ήπειρο και στρέφεται στην ανάδειξη των αντιθετικών παραδόσεων που κρύβονται πίσω από την εξιδανικευτική, συμπαγή και ομογενοποιημένη αυτο-εικόνα της Ευρώπης. Μια αυτοεικόνα που έχει δημιουργηθεί από την υποστασιοποίηση, δηλαδή την αποϊστορικοποίηση του ευρωπαϊκού πολιτισμού και από τον κυριαρχικό ρόλο της Δυτικής Ευρώπης στην παγκόσμια σκηνή και, όπως είναι ευνόητο, καλλιεργείται με συντονισμένες προσπάθειες από το γραφειοκρατικό επιτελείο των Βρυξελλών.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Keith C. Barton & Linda S. Levstik (2004) *Teaching History for the Common Good* (Mahwah - New Jersey - London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers), 7.

Διδακτορικές Διατριβές: Παρουσίαση

ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΑΠΑΔΟΥΡΗΣ

Η επίδραση του εκπαιδευτικού λόγου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος ως ομάδας συμφερόντων στον κρατικό εκπαιδευτικό λόγο κατά την περίοδο 1946-1967.

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 2003, Επιβλέπων Καθηγητής: Σήφης Μπουζάκης

Σε κάθε κοινωνία υπάρχουν αρκετές ομάδες που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση και επιχειρούν με το λόγο και τις πρακτικές τους να επιδράσουν στη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αυτές τις ομάδες περιλαμβάνονται και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών. Στη διδακτορική διατριβή του Π. Παπαδούρη με θέμα «Η επίδραση του εκπαιδευτικού λόγου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος ως ομάδας συμφερόντων στον κρατικό εκπαιδευτικό λόγο κατά την περίοδο 1946-1967» εξετάστηκε ο ρόλος μίας απ' αυτές, της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ), στη σύλληψη, διαμόρφωση, θεσμοθέτηση και εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών στην Ελλάδα μεταξύ των ετών 1946 και 1967. Η έρευνα εστιάστηκε στη συγκέντρωση και συστηματική παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία ιστορικών τεκμηρίων σχετικών με τις θέσεις της ΔΟΕ για τα ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα που ανέκλυαν την περίοδο αυτή. Στόχος ήταν η συστηματική διερεύνηση του βαθμού επιρροής των θέσεων της ΔΟΕ στη λήψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μέτρων των εκάστοτε μεταρρυθμιστικών προσπαθειών ή την αλλοίωση, ενίοτε δε και την ακύρωσή τους εξαιτίας των αντιδράσεων της ΔΟΕ.

Το πρωτογενές αρχειακό υλικό προήλθε από τις σελίδες του επίσημου οργάνου της ΔΟΕ, του Διδασκαλικού Βήματος, από τα πρακτικά των ετήσιων Γενικών Συνελεύσεων της (Γ.Σ.) και τα πρακτικά των συνεδριάσεων των Διοικητικών Συμβουλίων της. Το υλικό που αφορά τον κρατικό εκπαιδευτικό λόγο της περιόδου προήλθε από τις εισηγητικές εκθέσεις των σχεδίων νόμου που υποβάλλονταν για ψήφιση στη Βουλή, τα πρακτικά των συζητήσεων της Βουλής και τα αντίστοιχα ΦΕΚ.

Για την ανάλυση του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική και η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Κατά την ποσοτική ανάλυση, οι συχνότητες εμφάνισης των διαφόρων εκπαιδευτικών θεμάτων ταξινομήθηκαν σε αντίστοιχες κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης ανά ΔΒ και συνδικαλιστικό έτος και ακολούθησε η στατιστική τους επεξεργασία.

Η ανάλυση και ερμηνεία των συμπερασμάτων της έρευνας βασίστηκε στην ιστορική ερμηνευτική προσέγγιση. Η ΔΟΕ αντιμετωπίστηκε ως οργάνωση των συμφερόντων των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του ιδιότυπου κρατικού κορπορατισμού της πρώτης μεταπολεμικής περιόδου, κατά τον οποίο οι ομάδες συμφερόντων υφίσταντο τον ασφυκτικό έλεγχο του κράτους τόσο για τη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών τους όσο και για τον έλεγχο των διεκδικήσεών τους. Το μοντέλο κρατικής διοίκησης που κυριάρχησε στο μεγαλύτερο μέρος αυτής της περιόδου υπήρξε συχνά αυταρχικό, αντιδημοκρατικό και άκρως συγκεντρωτικό. Ταυτόχρονα, το κυρίαρχο κάθε φορά πολιτικό κόμμα είχε την τάση να υποσκάπτει τις αυτόνομες λογικές και αξίες όλων των θεσμικών χώρων της ελληνικής κοινωνίας.

Η επεξεργασία του ερευνητικού υλικού κατέδειξε ότι ο εκπαιδευτικός λόγος της ΔΟΕ ταυτίστηκε απόλυτα με τον κυρίαρχο κρατικό λόγο της περιόδου. Στόχευε στην ενίσχυση της «εθνικής ιδέας», τη διατήρηση, δηλαδή, της εθνικής συνειδήσης και την προαγωγή των αξιών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Οι ελλείψεις σε δασκάλους και σχολικά διδακτήρια, ο θεσμός των επιθεωρητών και το ζήτημα της μετεκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού αποτέλεσαν τα εκπαιδευτικά θέματα στα οποία εστίαζε το ενδιαφέρον της η ΔΟΕ σε όλη την πρώτη μεταπολεμική περίοδο. Καίριας σημασίας στοιχείο του εκπαιδευτικού της λόγου αποτέλεσε, επίσης, και το αίτημα για αυτοδιοίκηση της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Από τον εκπαιδευτικό της λόγο έλειπαν οι αναλυτικές, επεξεργασμένες, λεπτομερείς θέσεις για τα περισσότερα από τα εκπαιδευτικά θέματα. Ωστόσο, στις λίγες περιπτώσεις που η ΔΟΕ χρειάστηκε ή αναγκάστηκε μετά την εκδήλωση κρατικών πρωτοβουλιών να εξειδικεύσει περισσότερο τις θέσεις της για ορισμένα εκπαιδευτικά θέματα, εμφανίστηκε να διατυπώνει συνεκτικό, πειστικό και αξιόπιστο λόγο, με επαρκή επιστημονική παιδαγωγική τεκμηρίωση. Το ενδιαφέρον της για ορισμένα εκπαιδευτικά θέματα και η διεκδίκηση ικανοποίησης των θέσεών της, συνδεόταν με γενικότερες επαγγελματικές της επιδιώξεις και, κυρίως, με τη μισθολογική αναβάθμιση των δασκάλων, τις βαθμολογικές τους προαγωγές, το επαγγελματικό τους status και το κοινωνικό τους κύρος.

Η άσκηση πίεσης προς την πλευρά των εκάστοτε κυβερνήσεων για την αποδοχή των θέσεών της και τη θεσμοθέτηση μέτρων που θα ήταν σύμφωνα με τις απόψεις της στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δεν ήταν αποτελεσματική. Κατά κανόνα, στις περιπτώσεις που αναλήφθηκαν κρατικές μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες, η ΔΟΕ παρενέβη μετά την ολοκλήρωση του σχεδιασμού τους, κυρίως στη φάση της θεσμοθέτησης και εφαρμογής των αλλαγών, δηλαδή μετά την κατάθεση των συγκεκριμένων νομοσχεδίων στη Βουλή και την ψήφισή τους.

Καταλήγοντας, ο ερευνητής υποστηρίζει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού λόγου της ΔΟΕ στη διαμόρφωση και εφαρμογή του κρατικού εκπαιδευτικού λόγου ήταν σημαντικά περιορισμένος. Σ' αυτό συνέβαλαν δύο παράγοντες. Πρώτον, η –καθ' όλα θεμιτή– προτεραιότητα της ΔΟΕ στις επαγγελματικές της διεκδικήσεις. Δεύτερον, το σύστημα αντιπροσώπευσης συμφερόντων που κυριαρχούσε τη μεταπολεμική περίοδο, σε συνδυασμό με το συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, πατερναλιστικό κράτος. Ο κρατικός κορπορατισμός επιφύλαξε ένα ασφυκτικό ιδεολογικά πλαίσιο λειτουργίας των οργανωμένων συμφερόντων, που δεν επέτρεπε στη ΔΟΕ την ελεύθερη διεκδίκηση των εκπαιδευτικών της αιτημάτων. Τέλος, το συγκεντρωτικό σύστημα διακυβέρνησης θεωρούσε αδιανόητη τη συνευθύνη, τη συνεργασία και τη συμμετοχή εξωτερικών ομάδων συμφερόντων στη διαμόρφωση του κρατικού λόγου. Το κοιμματικοκρατικό πολιτικό σύστημα δεν παρείχε ευκαιρίες στη ΔΟΕ να αποκτήσει διόδους πρόσβασης στη διαδικασία σχεδιασμού και θεσμοθέτησης του κρατικού εκπαιδευτικού λόγου.

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΦΩΤΕΙΝΟΣ

Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης: 1959-1977 (ιδεολογία, συγκρότηση και ο ρόλος των φορέων δράσης).

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα 2004, Επιβλέπων Καθηγητής: Σήφης Μπουζάκης.

Η εργασία έχει ως θέμα της την ιστορική θεώρηση και τη συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1959-1977. Επικεντρώνεται στην ιδεολογία των προγραμμάτων, χρησιμοποιεί μεθοδολογικά και ερμηνευτικά τις έννοιες του τρόπου συγκρότησης και τρόπου μετασχηματισμού¹ (τόσο των προγραμμάτων καθ'αυτών, όσο και των κοινωνικών και θεσμικών δομών που επιδρούν στον τρόπο συγκρότησης των προγραμμάτων) και εξετάζει το ρόλο των φορέων δράσης στο πλαίσιο αυτών των μετασχηματισμών (ποιοι φορείς εμπλέκονται στη συγκρότηση και το μετασχηματισμό των προγραμμάτων, ποιοι έχουν πρωτεύοντα και κυρίαρχο ρόλο, με ποιον τρόπο επιτυγχάνεται αυτή η επιβολή κ.λπ.). Ως σκοπό η εργασία έχει τη διερεύνηση των σχέσεων με τις οποίες ο τρόπος συγκρότησης μετασχηματισμού των κοινωνικών δομών συνδέεται με τον τρόπο συγκρότησης και μετασχηματισμού των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης βαθμίδας.

Τα προγράμματα αναλύονται με βάση τις δύο μεταβλητές της εννοιολογικής κατηγορίας της ταξινόμησης,² για να διαπιστωθεί ο βαθμός και η κατεύθυνση μετασχηματισμού τους κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου, όσο και για την ανάδειξη της ιδεολογίας τους (της ιδεολογίας που μεταφέρουν αλλά και των ιδεολογικών αρχών υπό τις οποίες συγκροτήθηκαν).

Παράλληλα, εξετάζεται και ο λόγος συγκεκριμένων φορέων δράσης για να διαπιστωθεί κατά πόσο ο τρόπος παραγωγής επιδρά στον τρόπο κυριαρχίας,³ δηλαδή, αν ο τελευταίος αποτελεί ενεργούμενο του πρώτου, ή αν διατηρεί σε σημαντικό βαθμό την αυτονομία του. Η εξέταση αυτής της σχέσης θα μας φανερώσει τον τρόπο με τον οποίο ο μετασχηματισμός των αναλυτικών προγραμμάτων συνδέεται με τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Σημαντικό ρόλο για την ανάδειξη αυτής της σχέσης έχει η σύγκριση μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής εκπαίδευσης και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης.

Από την εξέταση των ιστορικών τεκμηρίων φαίνεται ότι:

α) σε όλη τη διάρκεια της περιόδου υπάρχουν συγκεκριμένες σταθερές στον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων, τόσο της γενικής όσο και της τεχνικής εκπαίδευσης, οι οποίες δεν επηρεάζονται από τον ευρύτερο μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών (και του τρόπου παραγωγής περιλαμβανομένου),

β) οι σταθερές αυτές ελέγχονται, κατά κύριο λόγο, από τους φορείς δράσης του ιδεολογικού-πολιτικού πεδίου, ενώ οι φορείς δράσης του οικονομικού πεδίου δε φαίνεται να έχουν επίδραση στον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων – ακόμα και των προγραμμάτων της τεχνικής εκπαίδευσης,

γ) αυτές οι σταθερές χρησιμοποιούνται για τη συγκρότηση και την αναπαραγωγή του τρόπου κυριαρχίας, και τα αναλυτικά προγράμματα χρησιμοποιούνται ως ένα βασικό δομικό στοιχείο της τεχνολογίας πολιτικής κυριαρχίας – χωρίς παράλληλα (όπως πρότεινε η κλασική μαρξική προσέγγιση) να χρησιμοποιούνται και ως μέσο για τη νομιμοποίηση του τρόπου παραγωγής.

Με βάση τα ιστορικά τεκμήρια που εξετάστηκαν και τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, εξάγεται το συμπέρασμα ότι όσο ο τρόπος παραγωγής έχει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και οι φορείς δράσης που ενεργοποιούνται στο πεδίο της οικονομίας αδυνατούν να ασκήσουν πραγματική εξουσία, τόσο ο τρόπος κυριαρχίας αναδεικνύεται σε κυρίαρχη κοινωνική δυναμική προς την οποία συντάσσονται ευρύτερες ομάδες πληθυσμού, προκειμένου να αποκτήσουν τα οφέλη που δεν μπορούσαν να έχουν από την εμπλοκή τους μόνο στην οικονομική παραγωγή. Φαίνεται, έτσι, ο τρόπος κυριαρχίας να έχει έναν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό αυτονομίας και να καθίσταται βασικό δομικό στοιχείο της κοινωνικής συγκρότησης, ενώ οι σχέσεις του με τον τρόπο παραγωγής χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Για τον προσδιορισμό του περιεχομένου αυτών των εννοιολογικών κατηγοριών, παραπέμπουμε στα Giddens, A. (1985) *A contemporary critique of Historical Materialism*, vol. II (London, Macmillan), Giddens, A. (2001) *Sociology* (London, Polity Press), και Μουζέλης, Ν. (1992) *Μεταμαρξιστικές προοπτικές*, μτφρ. Β. Καπετανγιάννης (Αθήνα, Θεμέλιο).

2. Για τον τρόπο χρήσης αυτών των μεταβλητών στην ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων, παραπέμπουμε επιγραμματικά στα: Bernstein, B. (1977) *Class and Pedagogies: Visible and Invisible*, Karabel, J. & Halsey, A.H. (Eds) (1977) *Power and Ideology in Education* (New York, Oxford University Press), σσ. 511-534, Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, συλλογή κειμένων, επιμ. και μτφρ. Ι. Σολομών (Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια), Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity - Theory, Research, Critique* (London, Taylor and Francis), Νούτσος, Χ. (1988) *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος* (Αθήνα, Θεμέλιο), και Περισιάνης, Π. (2002) *Η εκπαιδευτική γνώση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας (1833-1929)* (Αθήνα, Ατραπός).
3. Για τις έννοιες του τρόπου παραγωγής και του τρόπου κυριαρχίας, παραπέμπουμε στα: Μουζέλης, Ν. (1992) *Μεταμαρξιστικές προοπτικές*, μτφρ. Β. Καπετανγιάννης (Αθήνα, Θεμέλιο), και Marx, K. (1867) *Το Κεφάλαιο*, τόμ. 1 (Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1979).

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΟΥΡΓΙΑΝΤΑΚΗΣ

Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιστορία.

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος, Επιβλέπων Καθηγητής: Γιώργος Κόκκινος

Η διατριβή αναφέρεται στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και στο πώς αυτή σχετίζεται με την ενσυναίσθηση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας. Ως ενσυναίσθηση στην Ιστορία χαρακτηρίζεται η προσπάθεια προσέγγισης των βιωμάτων, των κινήτρων δράσης, των ηθών και των εθών, των νοητικών διεργασιών και της νοοτροπίας των ανθρώπων του παρελθόντος, σε μια απόπειρα να ερευνηθεί, να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί αποτελεσματικότερα το παρελθόν και η δράση των προσώπων σ' αυτό. Στη συγκεκριμένη διατριβή, ωστόσο, η ιστορική ενσυναίσθηση νοείται, κυρίως, ως προσπάθεια-διαδικασία για λογική κατανόηση (rational understanding) του παρελθόντος.

Κίνητρο για την έρευνα και τη συγγραφή της διατριβής αποτέλεσε το ενδιαφέρον του ερευνητή για την εξέλιξη-βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας και αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας, ενώ κύριος σκοπός ήταν κατ' αρχάς η γενική-σφαιρική θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος της ιστορικής ενσυναίσθησης, αλλά, κυρίως, η έρευνα για το θέμα μέσα στο ελληνικό σχολείο και η ανάδειξη της ενσυναίσθησης ως αναγκαίου (αλλά όχι επαρκούς) εργαλείου ερμηνείας-κατανόησης του παρελθόντος.

Από την έρευνα καταδείχθηκε, σε γενικές γραμμές, ότι οι μαθητές (στις συγκεκριμένες ηλικίες που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή από 12 έως 18 ετών) μπορούν να ενσυναισθανθούν (περισσότερο ή λιγότερο) ότι η ιστορική κατανόηση είναι περισσότερο εφικτή και δυσκολεύει λιγότερο τους μαθητές μέσω της ενσυναισθητικής προσέγγισης του παρελθόντος, ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν στη συντριπτική πλειονότητά τους (28/30) θετική γνώμη για μια τέτοιου είδους προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας (διδασκαλία και αξιολόγηση).

Ως κατακλείδα της διατριβής επισημαίνεται ότι, όταν αποφεύγονται οι γενικεύσεις, ο αναχρονισμός, η συμπάθεια και η συμπόνια (sympathy) για πρόσωπα και καταστάσεις του παρελθόντος, η ταύτιση (identification) με πρόσωπα και καταστάσεις του παρελθόντος, αλλά και η «εμ-πάθεια» (ενσυναίσθηση - empathy), με την κλασική (ψυχολογική) σημασία του όρου (το να μπει, δηλαδή, κανείς απλώς «στα παπούτσια του άλλου» και να δει τον κόσμο, στο παρόν ή στο παρελθόν, με τα μάτια του άλλου, χωρίς λογική κατανόηση, κριτική προσέγγιση των μαρτυριών, προσεκτική και μεθοδική έρευνα των προσώπων και των καταστάσεων, παρατήρηση και ερμηνεία των κινήτρων δράσης κ.λπ.), τότε μπορεί να έχει παραγωγικά αποτελέσματα η χρήση της ενσυναίσθησης-λογικής κατανόησης του παρελθόντος, στη διδακτική διαδικασία, στο μάθημα της Ιστορίας.

ΣΩΚΡΑΤΗΣ ΜΑΤΣΟΥΚΑΣ

Η εκπαίδευση στην Πρωτοβυζαντινή περίοδο.

Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος, Επιβλέπων Καθηγητής:
Αναστάσιος Κοντάκος

Σκοπός της διατριβής ήταν η συγγραφή μιας πρωτότυπης εργασίας, η οποία θα αναδείκνυε τη φυσιογνωμία της Πρωτοβυζαντινής εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτή επηρέασε την κοινωνικο-πολιτιστική ζωή των Βυζαντινών.

Η βυζαντινή εκπαίδευση διαμορφώθηκε χωρίς να αποκοπεί η εξελικτική της πορεία με την επικράτηση του Χριστιανισμού. Οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά πράγματα από την Ελληνιστική έως την Πρωτοβυζαντινή περίοδο, υπήρξαν ασήμαντες.

Σπουδαίο ρόλο στην Πρωτοβυζαντινή εκπαίδευση έπαιξε η σταδιακή επικράτηση του Χριστιανισμού, η οποία βοήθησε στη δημιουργία μιας νέας δομικής ιδιοτυπίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η θεμελιώδης αυτή κατεύθυνση της Πρωτοβυζαντινής εκπαίδευσης έγινε με τη σύζευξη της θύραθεν ή κλασικής, με την κατά Χριστόν, όπως εκφράστηκε από τους μεγάλους Πατέρες της Εκκλησίας και έγινε βίωμα των Βυζαντινών παιδαγωγών. Η διφυής αυτή πραγμάτωση, το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες, επηρέασε σταδιακά τους σκοπούς, τα προγράμματα, τα βιβλία και γενικά το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του σχολείου.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή του συμβάλλει:

1. Στην ανάδειξη του τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού συστήματος κατά την Πρωτοβυζαντινή περίοδο, όπου η εκπαίδευση εξετάζεται ως ιστορικό φαινόμενο σε συνάρτηση με τον ανθρώπινο πολιτισμό, του οποίου αποτέλεσε και τη θεμελιώδη εκδήλωση.
2. Στη διερεύνηση ύπαρξης ή μη συγκροτημένης και ιεραρχημένης εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτή επέδρασε σοβαρά στην πολιτιστική μεταδόμηση του πολιτισμού που διαμορφώθηκε στον ελλαδικό χώρο. Ως γνωστόν, η Πρωτοβυζαντινή εκπαίδευση προσδίδει αδιαμφισβήτητη μεγάλη πνευματικότητα, η οποία αποτυπώνεται σε όλες τις εκφάνσεις της βυζαντινής ζωής, αλλά παρουσιάζει και ιδιαιτερότητες. Αυτές μπορούν να ερμηνευθούν αν αναλογιστούμε τις πολλές και ετερόκλητες συνθήκες που τη διαμόρφωσαν, δηλαδή τα συστατικά στοιχεία του αρχαίου, του ρωμαϊκού κόσμου και του ελληνισμού.
3. Στη γνωριμία διαμόρφωσης των ιδεωδών και των σκοπών εκπαίδευσης που ήταν υπό την επήρεια τόσο των μορφωτικών ιδεωδών των αρχαίων Ελλήνων όσο και εκείνων τα οποία διαμορφώθηκαν με τον εκχριστιανισμό.

Ο ρόλος του συνδικαλισμού των δασκάλων στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους θεμάτων (1922-1967).

Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος, Επιβλέπων Καθηγητής: Αναστάσιος Κοντάκος

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ), από την ίδρυσή της, το 1922, μέχρι σήμερα, αποτελεί το μοναδικό συνδικαλιστικό, συλλογικό όργανο των δημοσίων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, νηπιαγωγών και δασκάλων, που έθεσε ως σκοπό του την προάσπιση των συμφερόντων τους, επαγγελματικών και εκπαιδευτικών, και την προαγωγή της ελληνικής εκπαίδευσης γενικότερα. Η παρούσα εργασία διερευνά το ρόλο που διαδραμάτισε η Δ.Ο.Ε. στη διαμόρφωση μόνο των εκπαιδευτικών ζητημάτων που απασχόλησαν το διδασκαλικό κλάδο και όχι των επαγγελματικών, καθώς και το ρόλο της στο σχεδιασμό και την εφαρμογή δύο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αυτής του 1929 και αυτής του 1964, οριοθετούμενη από τα θεωρητικά μοντέλα του δομολειτουργισμού και της θεωρίας των συγκρούσεων.

Βασικό αρχειακό υλικό για την ενδελεχέστερη μελέτη του θέματος και την εξαγωγή συμπερασμάτων στην παρούσα διατριβή αποτέλεσε το σώμα των τευχών του *Διδασκαλικού Βήματος*, του επίσημου έντυπου οργάνου της ΔΟΕ από την αρχή της έκδοσής του το 1924 μέχρι το 1967, δηλαδή 1.123 τευχών, που συνιστούν έναν όγκο 9.500 σελίδων, το οποίο αποδελτιώθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου κι επέτρεψε τη μελέτη των εξής θεμάτων: λαϊκό ή δημοτικό σχολείο - μέθοδος εργασίας - αναλυτικό πρόγραμμα, φοίτηση - αναλφαριθμητισμός - συνεκπαίδευση, γλωσσικό ζήτημα, σχολικά βιβλία, γεωργική εκπαίδευση μαθητών και γεωργική μετεκπαίδευση δασκάλων, τεχνική εκπαίδευση, εκπαίδευση δασκάλων, μετεκπαίδευση δασκάλων και παιδαγωγικά συνέδρια, ιερατικές σχολές, διδακτήρια και υγιεινή τους, εκπαιδευτική πολιτική. Τα παραπάνω θέματα αποτέλεσαν τα κύρια ζητούμενα της Δ.Ο.Ε. σε όλη την επισκοπούμενη περίοδο και εξετάστηκαν σε σχέση με το ευρύτερο ιστορικό, πολιτικό, κοινωνικό και συνδικαλιστικό πλαίσιο της περιόδου 1922-1967.

Η έρευνα έδειξε ότι η Δ.Ο.Ε. διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην εκπόνηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αφού μέσω των αιτημάτων της

και της άσκησης μιας ήπιων τόνων εκπαιδευτικής πολιτικής πίεξε για εκπαιδευτικές αλλαγές, αρκετές από τις οποίες πραγματοποιήθηκαν, ενώ όλες οι προτάσεις που κατέθεσε ήταν προοδευτικές και βελτιωτικές για το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Ευρισκόμενη κάτω από την εποπτεία ενός συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού κράτους και έχοντας το πλεονέκτημα της γνώσης τού τι μπορούσε να γίνει έναντι του τι έπρεπε να γίνει, προσπάθησε να επηρεάσει τις αποφάσεις που εκπορεύονταν από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. στο μέτρο που της επέτρεπαν οι εκάστοτε πολιτικές συγκυρίες και οι κρατικές οικονομικές δυνατότητες, ενώ, κρατώντας διακριτική απόσταση από τα πολιτικά κόμματα και αποφεύγοντας την παραταξιακή εκπροσώπησή τους από τους συνδικαλιστές της, προστάτευσε το διδασκαλικό κλάδο από το να μετατραπεί σε μηχανισμό εξουσίας.

Η έρευνα έδειξε επίσης ότι ο διδασκαλικός κλάδος είχε πιστέψει στην αναγκαιότητα και των δύο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για την ευημερία του και τη λύση των εκπαιδευτικών του προβλημάτων, εγγυόταν τη δραστηριοποίησή του για την επιτυχή εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων και δε μετέβαλε στην πάροδο του χρόνου τη λογική της ιεράρχησης των αιτημάτων του ούτε τις θέσεις του, παρά τις αλλαγές προσώπων που συνέβησαν τόσο στην ηγεσία της Δ.Ο.Ε. όσο και στην ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η συνέπεια των απόψεών της εστιάζεται στην παροχή στους μαθητές υποχρεωτικής και δωρεάν εκπαίδευσης, στην καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, στην ανωτατοποίηση της διδασκαλικής εκπαίδευσης, στον τεχνικο-επαγγελματικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης και στον απεγκλωβισμό της από την κλασική παιδεία, ενώ οι αντιδράσεις της δεν εντοπίζονται σε όσα θεσπίστηκαν, αλλά σε όσα δε θεσπίστηκαν από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Συμπερασματικά, η διατριβή διαφωτίζει τη δράση της πολυπληθέστερης ομάδας δημοσίων υπαλλήλων και ταυτόχρονα δημοσίων λειτουργών, των δασκάλων σε μια περίοδο σαράντα πέντε χρόνων, καταγράφει τα βιώματά τους και αναδεικνύει, μ' αυτό τον τρόπο την αξία που έχει η μελέτη και καταγραφή της ιστορίας της παιδείας «από τα κάτω».

Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος, Επιβλέπων Καθηγητής: Γιώργος Κόκκινος

Ως βασική υπόθεση εργασίας της διατριβής τέθηκε η διερεύνηση του εάν και κατά πόσον είναι δυνατό να επιτευχθεί μία σύγκλιση, στο πεδίο της καθημερινής διδασκαλίας, αφενός της Ιστορίας των ιστορικών, αφετέρου της σχολικής Ιστορίας, χωρίς να παραβλέπεται το γεγονός ότι οι δύο πλευρές απευθύνονται σε διαφορετικό κοινό και εντάσσονται, κατά βάθος, σε διαφορετικούς πολιτισμικούς χώρους.

Η έρευνα περίπτωσης (case study) –που διενεργήθηκε στην κοινότητα των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενός κυκλαδίτικου νησιού, της Νάξου, με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου– έδωσε έμφαση στη «συνάντηση» των γνωστικών οριζόντων των μαθητών με ορισμένες από τις βασικές θέσεις της σύγχρονης ιστορικής επιστήμης, οι οποίες είτε ενσωματώθηκαν σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο κείμενο είτε αναζητήθηκαν σε δείγματα γραφής έγκριτων σύγχρονων ιστορικών, όπως των Fernand Braudel, Eric Hobsbawm, Luisa Passerini και Natalie Zemon Davis. Ωστόσο, η ανταπόκριση των μαθητών υπήρξε αξιόλογη μόνο κατά ένα μικρό μέρος. Οι περισσότεροι, ιδιαίτερα όσον αφορούσε στη βαθμίδα του δημοτικού, δεν ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στα ζητούμενα που είχαν τεθεί. Τα αίτια εντοπίζονται αφενός στις αδράνειες των προσληπτικών σχημάτων των μαθητών, αφετέρου στην κατά ένα μέρος ανεπιτυχή στάθμιση των δεδομένων με βάση τα οποία διενεργήθηκε η έρευνα.

ISSN 1109-5806



9 771109 580007