

Θέματα Ιστορίας της

Εκπαίδευσης

+ Σπ. Ράσης,

Καπιταλιστική Φιλανθρωπία
και η Εκπαίδευση των Αφροαμερικανών
1880-1910

Βασίλης Κύρκος

Ο ρόλος της Φιλοσοφίας στον ιδεολογικό
προσανατολισμό του νεοσύστατου
Πανεπιστημίου Αθηνών (1837)

Αθηνά Καγιαδάκη

Αικατερίνη Λασκαρίδου (1842-1916),
Εκπαιδευτική Δράση και Παιδαγωγικές Ιδέες

Ιουλία Κανδήλα

Το "προσκλητήριο παιδείας"
των Αμπελακιωτών του 1864 και
η ανταπόκριση του Αδαμάντιου Μάνιαρη

Βασίλης Α. Φούκας

Η διδασκαλία της Ιστορίας στις Φιλοσοφικές
Σχολές Αθηνών και Θεσσαλονίκης
κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου:
Μια ιστορικο - συγκριτική προσέγγιση

Σοφία Ηλιάδου - Τάχου

& Ελένη Γρίβα

Διαχρονική ανασκόπηση
της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας
στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδος:
απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης

Χριστίνα Κ. Συριοπούλου Δελλή,

Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική
στην Ελλάδα για άτομα με αντικοινωνική
συμπεριφορά, ψυχικές και διάχυτες
αναπτυξιακές διαταραχές 1828-2009

Παντελής Κυπριανός

& Πέτρος Τσάπες

Ο χαρτογιακάς και ο μουντζούρης:
Μυθοποίηση και απαξία
της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης
(1890-1974)

Ηλίας Αθανασιάδης

Ζητήματα που ανακύπτουν από στατιστικά
στοιχεία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα
κατά το τέλος της οθωνικής περιόδου,
σύμφωνα με την απογραφή του 1861

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

1. Κείμενο συγκρότησης νέου Α.Σ.
2. Χαιρετισμός προέδρου ΕΛ.Ε.Ι.Ε.
Καθ. Α. Χουρδάκη και περίληψη
Συνεδρίου Φλώρινας
3. Ανακοίνωση Συνεδρίου Πατρών

ΤΕΥΧΟΣ 9 ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ - ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2011

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εκδοτικός Όμιλος Ίων

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΤΕΥΧΟΣ 9 ΚΑΛΟΚΑΙΡΙ - ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ 2011
ISSN 1109-5806

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Σήφης Μπουζάκης
Αντώνιος Χουρδάκης
Αναστάσιος Κοντάκος
Γιώργος Κόκκατος
Παναγιώτης Κιμουρτζής
Σοφία Ηλιάδου - Τάχου

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Vitaly Bezrogov
Σοφία Βούρη
Dieter Lenzen
Νίκος Παπαδόπουλος
Δημήτρης Χαράλαμπος
Χαράλαμπος Χαρίτος

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΥΛΙΚΟΥ

Αναστάσιος Κοντάκος
ΤΕΠ.Α.Ε.Σ Πανεπιστημίων Αιγαίου,
Λεωφ. Δημοκρατίας 1, 85 100 Ρόδος,
τηλ.: 22410-99123, fax: 22410-99420,
e-mail: kodak@rhodes.aegean.gr

Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ

Συμπληγάδων 5, 12131, Περιστέρι
Τηλ.: 210-5747729, Fax: 210-5751438

Στοιχειοθεσία: Εκδοτικός Όμιλος Ίων
Εκτύπωση: Εκδοτικός Όμιλος Ίων

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

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

ΕΙΔΟΣ 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 έκδοση των εργασιών δεν πρέπει να ξεπερνά τις 18 σελίδες (υπερπαραβλεπόμενη και της βιβλιογραφίας, πιθανόν σημειώσεων κ.λπ.), των 30 γραμμών και 60 γραμμισμών.

ΥΠΟΒΟΛΗ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το περιοδικό δέχεται εργασίες οι οποίες δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση ή δεν έχουν δημοσιευθεί εν όλο ή εν μέρει σε άλλο περιοδικό ή αντιστοίχως. Οι εργασίες υποβάλλονται ηλεκτρονικά. Τα στοιχεία του συγγραφέα χορηγούν σε ξεχωριστό φύλλο, για να διευκολύνεται η επικοινωνία του κατά την πρωτόκληση 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 «τυφλό σύστημα κριτών». Αμέσως στέλνει από τη λήξη μιας εργασίας, η Συντακτική Επιτροπή (Σ.Ε.) φροντίζει να αποσταλεί στο ένα αντίστοιχο σε τρεις κριτές. Παράλληλα, ενημερώνει σχετικούς το συγγραφέα.

Σε ετήσιο χρονικό διάστημα, οι συγγραφείς θα παίρνουν μια πρώτη ενημέρωση. Σε περίπτωση κατά την οποία οι τρεις κριτές κρίνουν ομοφώνως 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 παραμεινεί για διάθεσή.

Σε περίπτωση κατά την οποία οι κριτές ή η Σ.Ε. ασχολούνται τη δημοσίευση της εργασίας υπό την αμετάκλητη ανεγκλιμένην διαθήκην, ο συγγραφέας είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει τις συγκεκριμένες υποδείξεις των κριτών και της Σ.Ε. Η διαθήκη των δοκιμών γίνεται από τους συγγραφείς, οι οποίοι για το λόγο αυτό είναι υποχρεωμένοι - μεταξύ άλλων - να κοινοποιούν στη Σ.Ε. ταυτοχρόνως με την υποβολή της εργασίας, το fax και την ηλεκτρονική τους διεύθυνση, ώστε να επικοινωνούν με τον εκδότη για τη διάθεση των δοκιμών. Κατά συνέπεια, για οποιουδήποτε λάθη σε δημοσιευμένο κείμενο ευθύνεται ο συγγραφέας και όχι η Σ.Ε. του περιοδικού ή ο εκδότης, αφού οι τελευταίοι δεν επεμβαίνουν στο κείμενο.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ

Συνιστάται στους συγγραφείς του περιοδικού να αναφεύγονται ως υποσημειώσεις, χρησιμοποιώντας το αρχιλογισμικό 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 σύμφωνα με το σύστημα που ακολουθείται από το περιοδικό *Comparative Education*.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σπ. Ράσης	5	Καπιταλιστική Φιλανθρωπία και η Εκπαίδευση των Αφροαμερικανών 1880-1910
Βασίλης Κύρκος	24	Ο ρόλος της Φιλοσοφίας στον ιδεολογικό προσανατολισμό του νεοεστατου Πανεπιστημίου Αθηνών (1837)
Αθηνά Καγιαδάκη	55	Αικατερίνη Λασκαρίδου (1842-1916), Εκπαιδευτική Δράση και Παιδαγωγικές Ιδέες
Ιουλία Κανδήλα	74	Το "προσκλητήριο παιδείας" των Αμπελακιωτών του 1864 και η ανταπόκριση του Αδαμάντιου Μάνιερη
Βασίλης Α. Φούκας	95	Η διδασκαλία της Ιστορίας στις Φιλοσοφικές Σχολές Αθηνών και Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου: Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση
Σοφία Ηλιάδου-Τάχου & Ελένη Γρίβα	123	Διαχρονική ανασκόπηση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδος: απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης
Χριστίνα Κ. Συριοπούλου – Δελλή	146	Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα για άτομα με αντι-κοινωνική συμπεριφορά, ψυχικές και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές 1828-2009
Παντελής Κυπριανός & Πέτρος Τσάπες	165	Ο χαρτογιακάς και ο μουντζούρης: Μυθοποίηση και απαξία της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (1890-1974)

Ηλίας Αθανασιάδης

190

Ζητήματα που ανακύπτουν από στα-
τιστικά στοιχεία της εκπαίδευσης στην
Ελλάδα κατά το τέλος της οθωνικής
περιόδου, σύμφωνα με την απογραφή
του 1861

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

1. **Κείμενο συγκρότησης νέου Δ.Σ.** 206
2. **Χαιρετισμός προέδρου ΕΛ.Ε.Ι.Ε. και περίληψη
συνεδρίου Φλώρινας** 207
3. **Ανακοίνωση συνεδρίου Πατρών** 210

Καπιταλιστική Φιλανθρωπία και η Εκπαίδευση των Αφροαμερικανών 1880-1910

Σπύρος Ράσης

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό εξετάζουμε τη σχέση της καπιταλιστικής φιλανθρωπίας με την εκπαίδευση των Νέγρων του Νότου.

Με το τέλος του Αμερικανικού Εμφυλίου Πολέμου, την εκπαίδευση των αναλφάβητων πρώην σκλάβων αναλαμβάνουν αρχικά διάφορες ιεραποστολικές ομάδες, μία εκ των οποίων ιδρύει το Hampton και το Tuskegee Institute, όπου παρέχεται στους Αφροαμερικανούς μια στενά τεχνική κι επαγγελματική εκπαίδευση.

Η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης, που, δίνοντας έμφαση στην αξία της εργασίας και τη σημασία της «ηθικής» για τον άνθρωπο, συντείνει στην «παραγωγή» πειθήνιων κι αποδοτικών εργατών και στη διάπλαση παθητικών πολιτών, εντυπωσιάζει κι ενθουσιάζει τους Βόρειους καπιταλιστές, οι οποίοι σπεύδουν να τη χρηματοδοτήσουν απλόχερα, καθώς μοιάζει η ενδεδειγμένη για την εξασφάλιση και τη διασφάλιση των συμφερόντων τους.

Ο Αμερικανικός Εμφύλιος Πόλεμος, που ξέσπασε το 1861 στο όνομα των ανθρώπινων δικαιωμάτων και με πρόσχημα τον αγώνα των Βορείων για την απελευθέρωση των Νέγρων των Νοτίων Πολιτειών από τη δουλεία, η οποία αποτελούσε παραδοσιακά αναπόσπαστο στοιχείο της αγροτικής οικονομικής ζωής του Νότου, έληξε τέσσερα χρόνια μετά, με την ικανοποίηση του πιο αυθεντικού κινήτρου του¹: τη δυναμική διείσδυση των Βορείων καπιταλιστών στην επιχειρηματική και κοινωνική ζωή των Νοτίων Πολιτειών στα πλαίσια της εντυπωσιακής οικονομικής ακμής και της πρωτόγνωρης στην ιστορία της ανθρωπότητας εκβιομηχάνισης που γνωρίζουν οι Η.Π.Α. μεταπολεμικά² και ως απότοκο της ειρήνευσης, η οποία επιτρέπει την απρόσκοπτη, πλέον, εκμετάλλευση της πληθώρας των πλουτοπαραγωγικών πηγών που διαθέτει η χώρα.

Μέσα σ' αυτό το κλίμα της αλματώδους ανάπτυξης και της οικονομικής ευημερίας, η Ομοσπονδιακή κυβέρνηση αναλαμβάνει να επουλώσει κατά το δυνατόν τις πληγές που ο καταστροφικός Εμφύλιος προκάλεσε στις Νοτίες Πολιτείες υλοποιώντας ένα μεγάλης χρονικής διάρκειας πρόγραμμα

ανοικοδόμησης (1865-1877), γνωστό ως Ανασυγκρότηση (Reconstruction). Όλες οι ενέργειες της Ουάσινγκτον, στην προκειμένη περίπτωση, συγκλίνουν στην εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους Νότιους γαιοκτήμονες με τις αριστοκρατικές κοινωνικές στάσεις και τους Βόρειους καπιταλιστές με το επιχειρηματικό πνεύμα. Τα προβλήματα των τεσσάρων εκατομμυρίων Νέγρων του Νότου, πρώην σκλάβων που ο πόλεμος «για την απελευθέρωση των οποίων υποτίθεται ότι έγινε» προσέφερε την ελευθερία όχι, όμως, και την οικονομική, κοινωνική και πολιτική ισότητα¹, δε φαίνεται να αποτελούν σοβαρό αντικείμενο του ενδιαφέροντός της².

Τα πράγματα χειροτερεύουν από το 1877, οπότε μετά το «συμβιβασμό» Βορείων και Νοτίων που νομιμοποιεί τη συμμαχία τους ο στρατός των Βορείων, ο οποίος είχε αναλάβει όλα αυτά τα χρόνια το ρόλο του εγγυητή της πολιτικής και κοινωνικής σταθερότητας του Νότου, αποχωρεί παραχωρώντας την απόλυτη διοίκηση στους ντόπιους Λευκούς³ και εγκαταλείποντας τους πρώην σκλάβους Αφροαμερικανούς τελείως απροστάτευτους στις απάνθρωπα σκληρές ρατσιστικές διαθέσεις τους. Η νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται σε βάρος τους ατιμώρητα (εμπρησμοί, ξυλοδαρμοί και λιντσαρίσματα χωρίς αιτία⁴), υποχρεώνει την πλειονότητα των Νέγρων να αποδεχθούν ως φυσική τη φυλετική τους κατωτερότητα και να κρατηθούν στο περιθώριο της συλλογικής ζωής υιοθετώντας παθητική στάση απέναντι στα κοινωνικά δρώμενα. Πολύ περισσότερο, που οποιαδήποτε αντίσταση σ' αυτή την απάνθρωπη μεταχείριση, εγείρει αυστηρές κυρώσεις όλων όσων αντιδρούν, που τους αναγκάζουν πολλές φορές να μεταναστεύουν στις Βόρειες Πολιτείες για να γλυτώσουν⁵.

Η στάση της Ομοσπονδιακής κυβέρνησης αλλά και των τοπικών αρχών απέναντι στους Νέγρους εκφράζεται και στην αδιαφορία τους για την παροχή εκπαίδευσης σ' αυτούς, την οποία, όμως, είχαν σπεύσει να καλύψουν με ενθουσιασμό ήδη από την περίοδο του πολέμου διάφορες ιεραποστολικές ομάδες διαποτισμένες με την ιδέα μιας εκπαιδευτικής αγωγής προσανατολισμένης στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και του σεβασμού των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως χρώματος και φυλής⁶ και σύμφωνης με τα πρότυπα της παρεχόμενης στα δημόσια σχολεία των Βορείων Πολιτειών Γενικής Παιδείας, που είχε ως πρώτιστο στόχο της τη μόρφωση των μαθητών⁷. Μια τέτοιας μορφής εκπαίδευση, πίστευαν ότι θα προσέφερε στους Αφροαμερικανούς τη δυνατότητα για ηθική και πολιτισμική βελτίωση και θα συνέτεινε στη χειραφέτηση και την ουσιαστική απελευθέρωσή τους, που θα τους κατηύθυναν στη διεκδίκηση των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων τους. Εν τούτοις, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσπάθεια, η οποία εκκινούσε από το ιεραποστολικό αίσθημα της «Φιλανθρωπίας», είχε περιορισμένη επίδραση στον πληθυσμό των Νέγρων, καθώς ήρθε αντιμέτωπη τόσο με την εχθρότητα των Νοτίων Λευκών όσο και με την αδυναμία των Νέγρων να την κατανοήσουν και να την αποδεχθούν κάτω από την πίεση των προσπαθειών τους να επιβιώσουν αυτοί και οι οικογένει-

νειές τους ασκώντας με τους ίδιους εξαντλητικούς ρυθμούς τις χειρωνακτικές εργασίες που ασκούσαν και κατά τη διάρκεια της σκλαβιάς τους: αυτές των μισθωτών εργατών, των μικροκαλλιεργητών ή των οικιακών βοηθών. Η σκληρή πραγματικότητα ακύρωνε στην πράξη τις αγαθές προθέσεις.

Αυτές, ωστόσο, τις περιορισμένης εμβέλειας ιεραποστολικές εκπαιδευτικές προσπάθειες έρχεται να αντισταθμίσει ένα εκπαιδευτικό εγχείρημα που πραγματοποιείται το 1867, γνωρίζει ευρεία ανταπόκριση και ασκεί μεγάλη και μακροχρόνια επίδραση στην εκπαίδευση των Νέγρων του Νότου. Πρόκειται για την ίδρυση -από τον πρώην στρατηγό των Βορείων Samuel A. Amstrong και με την υποστήριξη της αμερικανικής Ιεραποστολικής Ένωσης- του Hampton Normal and Agricultural Institute για Νέγρους φοιτητές. Η βασική αιτία της επιτυχίας του εν λόγω ιδρύματος, οφείλεται αφενός, στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του ιδρυτή του, η οποία στηρίζεται στην κατάφαση των φυσικών διαφορών μεταξύ Λευκών και Νέγρων και την αποδοχή των φυλετικών διακρίσεων που κυριαρχούν στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία στο Νότο -κι αφετέρου, στην εκπαιδευτική πολιτική του, η οποία επικεντρώνει στην προετοιμασία δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που θα δίνουν έμφαση στην τεχνική κι επαγγελματική κατάρτιση των μαθητών τους και τη διαμόρφωση ηθικών προσωπικοτήτων²².

Η μετριοπαθής εκπαιδευτική φιλοσοφία του Amstrong δεν ενοχλεί τους Νότιους Λευκούς, ενώ η μορφή της τεχνικής κι επαγγελματικής κατάρτισης που προσφέρει στους Νέγρους το Hampton Institute στη δεδομένη ιστορική συγκυρία, μοιάζει να είναι η ενδεδειγμένη για την εξασφάλιση των οικονομικών συμφερόντων τους²³. Κι αυτό, γιατί η αποκατάσταση των ζημιών από τον πόλεμο και η επέκταση του σιδηροδρομικού δικτύου, η εκμετάλλευση μεταλλευμάτων και η εκμηχάνιση της αγροτικής καλλιέργειας απαιτούν καταρτισμένους εργάτες που, αν, επιπλέον, έχουν και περιορισμένες κοινωνικές απαιτήσεις, αποβαίνουν εξαιρετικά χρήσιμοι τόσο για την ιδιωτική επιχειρηματική δραστηριότητα όσο και για τη γενικότερη ανάπτυξη της χώρας.

Η συνειδητοποίηση της σημασίας που αποκτά η στενά επαγγελματική και ηθικοποιητική εκπαίδευση, όπως παρέχεται στο Hampton, για τη διασφάλιση και την προώθηση των οικονομικών συμφερόντων τους, την άσκηση κοινωνικού ελέγχου και την πειθάρχηση του Μαύρου πληθυσμού, ωθεί τους επιχειρηματίες του Βορρά να προσφέρουν στο συγκεκριμένο ίδρυμα, κατ' αρχήν, την πρόθυμη οικονομική υποστήριξη τους, την οποία επεκτείνουν, στη συνέχεια, χρηματοδοτώντας τη δημιουργία νέων σχολείων ίδιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας στις αγροτικές περιοχές του Νότου. Απ' αυτά, εκείνο το οποίο θα διαδραματίσει το σημαντικότερο ρόλο στην προώθηση της τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης των Νέγρων είναι το Tuskegee Institute, που ιδρύεται το 1881 στην Alabama από τον

Amstrong και το φίλο του μεγαλοεπιχειρηματία από τη Νέα Υόρκη R. Ogden, προκειμένου να καλύψει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες της πιο καθυστερημένης από τις Νότιες Πολιτείες. Για τη θέση του διευθυντή του ιδρύματος επιλέγεται ο αιδεσιμότατος Booker T. Washington, πρώην σκλάβος, σπουδαστής του Hampton Institute και, στη συνέχεια, της θεολογικής σχολής Wayland, που αναλαμβάνοντας τη διεύθυνση του Tuskegee μεταφέρει στο νέο ίδρυμα αυτούσια τη φιλοσοφία του Armstrong με την οποία είχε γαλουχηθεί¹². Μια φιλοσοφία που σε κοινωνικό, μεν, επίπεδο αποδέχεται την ανωτερότητα των Λευκών και καλλιεργεί στους Νέγρους στάσεις υποταγής απέναντί τους, σε εκπαιδευτικό δε, επιπλέον τους προσανατολίζει σε πρακτικές επαγγελματικές γνώσεις οι οποίες είναι απαραίτητες για την ικανοποίηση των αναγκών της αμερικανικής κοινωνίας του τέλους του 19^{ου} αιώνα, αλλά και για τη δική τους αυτοσυντήρηση.

Είναι προφανές ότι οι αρχές στις οποίες βασίζει την πολιτική του το νέο εκπαιδευτικό ίδρυμα και οι κατευθυντήριοι άξονες τους οποίους προάγει, εξυπηρετούν όχι μόνον τα συμφέροντα των Βορείων καπιταλιστών, αλλά και των Νοτίων φίλων τους¹³. Οι τελευταίοι, αναγνωρίζοντας τη σημασία του εκπαιδευτικού και κοινωνικού έργου που συντελείται στο Tuskegee, απευθύνουν μια πρόσκληση ιδιαίτερα ασυνήθιστη για τα φυλετικά δεδομένα της περιοχής στο διευθυντή του, να παρευρεθεί «π' ευκαιρία της Διεθνούς Έκθεσης Βαμβακιού που λαμβάνει χώρα το Σεπτέμβριο του 1895 στην Ατλάντα της Τζόρτζια» ως ομιλητής σε μια εξαιρετικά σημαντική σύναξη οικονομικών και πολιτικών παραγόντων του Νότου, προκειμένου να εκθέσει τις απόψεις του όσον αφορά στην εκπαίδευση των Νέγρων και τη θέση τους στην αμερικανική κοινωνία.

Η ευκαιρία που δίνεται στον Booker Washington να παρουσιάσει δημόσια και να καταστήσει ευρύτατα γνωστή την εκπαιδευτική και κοινωνική φιλοσοφία του είναι μοναδική¹⁴ και την εκμεταλλεύεται με ενσυνείδητα πραγματιστική διάθεση, γνώρισμα της όλης προσωπικότητάς του, προσβλέποντας σε διττό στόχο: να προστατεύσει τους Νέγρους του Νότου από άδικες κι εχθρικές ενέργειες εναντίον τους ικανοποιώντας, ταυτόχρονα, τους Λευκούς με την υπογράμμιση των πραγματικών τους συμφερόντων, τα οποία προϋποθέτουν την ενσωμάτωση των Αφροαμερικανών στην οικονομική και κοινωνική ζωή της Αμερικής. Για τον Washington, ο οποίος παραδέχεται δημόσια την ύπαρξη φυσικών διαφορών μεταξύ Λευκών και Μαύρων και αναγνωρίζει την πνευματική υστέρηση των τελευταίων, η μορφή εκπαίδευσης με τον έντονα τεχνικό κι επαγγελματικό προσανατολισμό που παρέχεται στους αγροτικούς πληθυσμούς των Αφροαμερικανών του Νότου, μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στη δική τους βελτίωση, αλλά «κυρίως» στην οικονομική ανάπτυξη του αμερικανικού έθνους με δεδομένες και τις αρετές που διαθέτουν: την τιμιότητα, την εργατικότητα και την αφοσίωσή τους στους Λευκούς γείτονές τους¹⁵.

Η ομιλία του διευθυντή του *Taskegee*, η οποία προκάλεσε ένα κλίμα έντονου ενθουσιασμού λόγω της ιδιαίτερα συμβιβαστικής διάθεσης που τη χαρακτήριζε, ανέδειξε τον *Washington* σε ηγετική μορφή των Νέγρων και σε πιστό φίλο των Λευκών εκτινάσσοντας σε μια μέρα τη δημοτικότητά του στα ύψη,¹⁶ την ίδια ώρα που κατέδειξε την αναγκαιότητα προώθησης της τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης για τη διάπλαση του εξειδικευμένου κι αποδοτικού εργατικού δυναμικού το οποίο απαιτούσαν οι καιροί και χρειαζόνταν οι βιομηχανίες κι οι επιχειρήσεις. Δεν είναι, λοιπόν, περίεργο που στα επόμενα χρόνια η συγκεκριμένης μορφής κατάρτιση γνωρίζει μια εντυπωσιακή άνθηση οφειλόμενη βασικά στην οικονομική της στήριξη από τους Βόρειους καπιταλιστές και την έμπρακτη υποστήριξή της από τους καθ' ύλην αρμόδιους, εκπαιδευτικούς και διοικητικούς υπαλλήλους, για τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα στις διάφορες Πολιτείες του Νότου. Πολύ περισσότερο που τα αποτελέσματά της αρχίζουν να γίνονται βαθμιαία ορατά στην πράξη.

Χαρακτηριστικό δείγμα των επαγγελματικών και κοινωνικών στάσεων που διαμορφώνει η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση των Νέγρων, αποτελεί η περίπτωση της Εταιρείας των Νοτίων Σιδηροδρόμων (συμφερόντων του οίκου *Morgan*), τη διεύθυνση της οποίας έχει αναλάβει από το 1894 ο νεαρός συνέταγος του οίκου *J. P. Morgan*, *William H. Baldwin Jr.*, γόνος μεγαλοαστικής οικογένειας και απόφοιτος του *Harvard*¹⁷. Από τη θέση που κατέχει στην Εταιρεία, ο *Baldwin* έχει την ευκαιρία να διαπιστώσει εντυπωσιασμένος ότι οι χιλιάδες Νέγροι που «εκπαιδευμένοι μ' αυτή τη μορφή κατάρτισης την οποία προτείνουν από χρόνια ο *Amstrong* και ο *Washington*» εργάζονται μαζί με τους Λευκούς συναδέλφους τους, όχι μόνο δουλεύουν ενσυνείδητα χωρίς γκρίνιες και δυσφορία για το αντικείμενο της εργασίας τους, όποιο κι αν είναι αυτό, αλλά, επιπλέον, αποδέχονται χωρίς αντιδράσεις ως φυσική τη φυλετική τους κατωτερότητα και τη σχέση υποταγής τους στους Λευκούς¹⁸. Κι αυτό, σε μια εποχή που οι βιομηχανικοί εργάτες, ζώντας σε συνθήκες εξαθλίωσης και στυγνής εκμετάλλευσης και έχοντας αρχίσει βαθμιαία να συνειδητοποιούν την κοινωνική ανισότητα κι αδικία που υφίστανται, στρέφονται ανοιχτά εναντίον της μεγαλοαστικής τάξης των Η.Π.Α., η οποία έχει συγκεντρώσει στα χέρια της όλον τον εθνικό πλούτο, και διεκδικούν με τρόπο βίαιο, πολλές φορές, μερίδιο στην οικονομική ευημερία οργανώνοντας απεργίες που συχνά πνίγονται στο αίμα από τις δυνάμεις καταστολής¹⁹.

Σ' αυτές τις δυναμικές κινητοποιήσεις της εργατικής τάξης, η περιορισμένη συμμετοχή των Νέγρων του Νότου χρεώνεται στη μορφή εκπαίδευσης που έχουν λάβει, η οποία αφενός προετοιμάζει αποδοτικό κι αποτελεσματικό εργατικό δυναμικό κι αφετέρου διαμορφώνει υπάκουα και παθητικά άτομα, γεγονός που επιβραβεύει την απόφαση των υποστηρικτών της, κυρίως του μεγαλοεπιχειρηματία *Odgen* και του τραπεζίτη *G. F. Peabody*²⁰, να την ενισχύσουν οικονομικά²¹ και διευρύνει τον κύκλο τους με την

προσχώρηση, ιδιαίτερα ενεργή μάλιστα, του Baldwin σ' αυτόν. Ο νεαρός μεγαλοαστός θα χρησιμοποιήσει τις αυξημένες ικανότητες και τη δυναμική προσωπικότητα που διαθέτει σε συνδυασμό με τις διασυνδέσεις του με τους Βόρειους και Νότιους επιχειρηματίες, για να στηρίξει έμπρακτα την τεχνική κι επαγγελματική εκπαίδευση των Νέγρων, γνωστή και ως Hampton-Taskegee Idea²², την οποία αντιλαμβάνεται ως ενδεδειγμένο μέσο για την προάσπιση των συμφερόντων των κεφαλαιοκρατών, κύρια επιδίωξη και σταθερή αρχή του. Και θα συμβάλει τα μέγιστα προς αυτή την κατεύθυνση.

Τον κίνδυνο, όμως, μιας γενικευμένης αντίδρασης της εργατικής τάξης, που, υποκινούμενη από σοσιαλιστικές ιδέες, θα μπορούσε να πάρει τη μορφή μιας δυναμικής κι εκτεταμένης εργατικής εξέγερσης με απρόβλεπτες συνέπειες για την ανερχόμενη μεγαλοαστική τάξη των Η.Π.Α., αρχίζουν να συνειδητοποιούν όλο και περισσότεροι καπιταλιστές, οι οποίοι αναζητούν και τη δυνατότητα πρόληψής της πριν προλάβει να εκδηλωθεί. Χαρακτηριστικό δείγμα της αγωνιώδους διερεύνησης τρόπων αποφυγής μιας τέτοιας κατάστασης αποτελεί το βιβλίο του μεγιστάνα της χαλυβουργίας Andrew Carnegie, οπαδού του Κοινωνικού Δαρβινισμού και φορέα της προτεσταντικής ηθικής, *Το Ευαγγέλιο του Πλούτου*, το οποίο άσκησε τεράστια επίδραση τόσο στην πνευματική όσο και στην κοινωνική ζωή της Αμερικής στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία²³. Στο βιβλίο αυτό, διανοητικό προϊόν-αποτέλεσμα μιας απεργίας που είχε ξεσπάσει στο πρόσφατο παρελθόν στη Χαλυβουργία του στην Πενσυλβάνια και είχε στοιχίσει τη ζωή σε πολλούς εργάτες²⁴, ο Carnegie αναδεικνύει τη σημασία που μπορεί να έχει για την αποτροπή των κοινωνικών εντάσεων η συμπαράσταση και η παροχή βοήθειας στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Αυτή την ανάγκη του «πλησίον» καλούνται να ικανοποιήσουν τα «εκλεκτά τέκνα» της κοινωνίας, οι «καπεταναίοι της βιομηχανίας», κατά Carnegie, συντονίζοντας τις δυνάμεις τους στη βάση των χριστιανικών αρχών της ευσπλαχνίας προς το συνάνθρωπο²⁵.

Είναι προφανές ότι η προσπάθεια του Carnegie, στηριγμένη σε μια ασυστηματοποίητη «λαϊκή» φιλοσοφία, κατατείνει απλά στην προώθηση των συμφερόντων της κεφαλαιοκρατικής τάξης και τη νομιμοποίηση της ηγεμονικής της θέσης στην αμερικανική κοινωνία. Υπ' αυτή την έννοια, το *Ευαγγέλιο του Πλούτου*, καρπός σύζευξης ιδεαλισμού, χριστιανικής ηθικής, δημοκρατικής στάσης ζωής και κεφαλαιοκρατικής λογικής – εναρμόνισης, μ' άλλα λόγια, αντιφατικών ιδεών, αξιών και πρακτικών, αποτελεί μια πρώτη συγκροτημένη απόπειρα πατερναλιστικού κι επιλεκτικού εξορθολογισμού του καπιταλισμού με προληπτικό χαρακτήρα και συνιστά απάντηση στις ριζοσπαστικές επικρίσεις που επισύρει το καπιταλιστικό σύστημα. Αντανακλά, δηλαδή, μια συγκροτημένη προσπάθεια υπεράσπισης του status quo, η οποία αποδεικνύεται, επιπλέον, και ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς επηρεάζει τους Αμερικανούς μεγιστάνες του πλούτου κι ενεργοποιεί την «αγαθοεργό» στάση τους απέναντι στους φτωχούς. Ως αποτέλεσμα, στα πλαίσια ενεργειών «ανακούφισης» των κατώτερων οικονομικών στρωμάτων, που θα

άμβλυναν τις κοινωνικές αντιδράσεις και θα αποσοβούσαν τον κίνδυνο κοινωνικών εντάσεων και συγκρούσεων, οι μεγαλοαστοί προβαίνουν στη δημιουργία χώρων άθλησης στις φτωχογειτονιές των μεγαλουπόλεων, την οικοδόμηση, βιβλιοθηκών, εκκλησιών, σχολείων και την ίδρυση μεγάλων νοσοκομείων και ινστιτούτων ιατρικών ερευνών, ακόμη και ιδιωτικών, μη κερδοσκοπικών Πανεπιστημίων²⁶.

Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες είχαν ως κοινό γνώρισμά τους το γεγονός ότι αποτελούσαν αγαθοεργές πράξεις χωρίς υλικό αντίκρισμα. Από τα τέλη, όμως, του 19^{ου} αιώνα και στην αυγή του 20^{ου}, οι Αμερικανοί καπιταλιστές περνούν από την «ανιδιοτελή» φιλανθρωπία, ως μέσο έκφρασης της χριστιανικής αγάπης μεταφρασμένης σε πράξεις αγαθής προαίρεσης προς τους συνανθρώπους, στην ιδιοτελή, την «επιστημονική φιλανθρωπία», συνοδευμένης μεταξύ άλλων- από γενναίες φοροαπαλλαγές. Στις δυο πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, λοιπόν, αρχίζουν να ξεπηδούν με δωρεές Αμερικανών εκατομμυριούχων οι οποίοι υπόκεινται σε ατέλεια διάφορα κοινωφελή ιδρύματα (Foundations) τα οποία καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ποικίλων επιστημονικών ενδιαφερόντων και κοινωνικών θεμάτων, όπως οι Τέχνες, οι Επιστήμες, τα Γράμματα, η Εκπαίδευση, η Υγεία, η Κοινωνική Πρόνοια, η Θρησκεία²⁷. Στο πλαίσιο αυτό και κάτω από την πίεση της βιομηχανικής ανάπτυξης αλλά και του ισχυροποιημένου εργατικού και πολιτικού ριζοσπαστισμού, τα κοινωφελή ιδρύματα και οι ιδρυτές τους εστιάζουν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εκπαίδευση των Νέγρων του Νότου²⁸. Έμπρακτη εκδήλωση του ενδιαφέροντος αυτού συνιστά η ίδρυση το 1901, με τη σύμπραξη διαφόρων κοινωφελών ιδρυμάτων του βιομηχανικού Βορρά και τη συμμετοχή Νοτίων επιχειρηματιών και εκπαιδευτικών, του Southern Education Board, το οποίο μετασχηματίζεται τον επόμενο χρόνο και ύστερα από τη γενναία επιχορήγηση του John D. Rockefeller στο General Education Board, επιφορτισμένου αποκλειστικά με την οικονομική ενίσχυση όλων των σχολείων των υποβαθμισμένων περιοχών του Νότου ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα αυτών των Νέγρων²⁹.

Το νέο ίδρυμα αναπτύσσει την εκπαιδευτική πολιτική του στη βάση της φιλοσοφίας του πρώτου προέδρου του Διοικητικού Συμβουλίου του, του γνωστού μας William Baldwin Jr., δεδηλωμένου πολέμιου της Γενικής Παιδείας που οι ιεραποστολικές ομάδες προσπαθούν να προσφέρουν στους Νέγρους και φανατικού υπέρμαχου της τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης την οποία έχει εισαγάγει στα σχολεία τους ο Booker Washington. Οι επιλογές του Baldwin έχουν καθαρά εργαλειακό χαρακτήρα. Έχοντας συνειδητοποιήσει τα πλεονεκτήματα που παρέχει στην προώθηση των συμφερόντων της αμερικανικής μεγαλοαστικής τάξης μια εκπαίδευση η οποία επικεντρώνει στην κατάρτιση αγνοώντας την ανθρωπιστική αποστολή της, να διαπλάσει ολοκληρωμένες και χειραφετημένες προσωπικότητες, ο πρόεδρος του General Education Board κάνει τα πάντα από τη θέση ευθύνης που κατέχει για να την υποστηρίξει και να την επιβάλει σ' όλο το Νότο³⁰.

Χαρακτηριστικό προς αυτή την κατεύθυνση είναι το περιεχόμενο μιας ομιλίας την οποία απευθύνει το 1899 -παραμονές της ίδρυσης του General Education Board- σε διαφορετικά ακροατήρια, όπου οροθετεί τις κοινωνικά αποδεκτές ιδέες, αξίες και στάσεις ζωής Λευκών και Νέγρων και ορίζει κανονιστικά πρότυπα της συμπεριφοράς τους, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία της κοινωνικής συναίνεσης που κρίνει απαραίτητη για τη διατήρηση του status quo. Υπ' αυτή την προϋπόθεση, οι Λευκοί καλούνται να αμβλύνουν την εχθρότητά τους απέναντι στους Νέγρους, ώστε να αποφευχθούν φυλετικές αναταραχές οι οποίες είναι πιθανό να διαταράξουν την κοινωνική ισορροπία, και να επαναπροσδιορίσουν τη στάση τους όσον αφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση που τους παρέχεται με δεδομένα τα θετικά για τους ίδιους και τη χώρα τους αποτελέσματα: την «παραγωγή» επαρκούς και κατάλληλου εργατικού δυναμικού για την ικανοποίηση των αναγκών της βιομηχανίας και τη διάπλαση πειθήνιων «πολιτών» χωρίς πολιτικά δικαιώματα και κοινωνικές απαιτήσεις, για την απρόσκοπτη αναπαραγωγή της καθεστηκυίας τάξης. Όσο για τους Νέγρους, οι συμβουλές που τους απευθύνονται καλύπτουν όλο το φάσμα της ζωής τους, έχουν έντονα πραγματιστικό χαρακτήρα και ηθικοποιητική διάσταση, διακρίνονται για την κατάφαση της κοινωνικής ιεράρχησης και του πολιτικού αποκλεισμού στη βάση του χρώματος και της φυλής, εμπεριέχουν έμμεσες απειλές σε περίπτωση παρέκκλισης από τους διατυπωμένους υπό μορφή παραινέσεων κανόνες και συνιστούν άμεση χειραγωγητική παρέμβαση. Αξίζει, πραγματικά, να τις δούμε όπως διατυπώνονται από τον ίδιο τον Baldwin στην ομιλία του σε μια κατά το δυνατόν πιστότερη μετάφραση.

«Αντιμετωπίστε ρεαλιστικά την πραγματικότητα, αποφεύγετε κοινωνικούς προβληματισμούς, αφήστε την πολιτική έξω από τη ζωή σας, συνεχίστε να είστε υπομονετικοί, ζήστε μια απλή ηθική ζωή, μάθετε να εργάζεστε σκληρά και με αφοσίωση, κατανοείστε ότι κάθε εργασία, έστω κι αν είναι χειρωνακτική, έχει ηθική αξία αν γίνεται σωστά. Μάθετε ότι ο κόσμος, τελικά, θα αναγνωρίσει την αξία της εργασίας σας και θα κατακτήσετε την ευτυχία, ακόμη κι αν το δέρμα σας είναι μαύρο. Μάθετε, ακόμα, ότι είναι έγκλημα για κάθε δάσκαλο, Λευκό ή Μαύρο, να εκπαιδεύει τους Νέγρους για θέσεις που δεν είναι «ανοιχτές» γι' αυτούς»³¹.

Οι απροκάλυπτα ρατσιστικές αυτές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές, θέσεις που υποστήριζε σταθερά ο William H. Baldwin Jr., ενθουσιάζουν τους Λευκούς, οι οποίοι αναγνωρίζουν, πλέον, καθαρά τα οικονομικά και πολιτικά οφέλη που τους αποφέρει η συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης των Μαύρων. Ταυτόχρονα, όμως, συγκλονίζουν ορισμένους Νέγρους του Βορρά, που συνειδητοποιούν σ' όλη την έκτασή του το αδιέξοδο, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό, στο οποίο τους έχει οδηγήσει η επαγγελματική εκπαίδευση διαμορφώνοντας και νομιμοποιώντας το καθεστώς στυγνής εκμετάλλευσής τους, το οποίο έχουν επιβάλει οι Λευκοί καπιταλιστές³², και ζητούν τρόπους διαφυγής. Σαν πρώτη προσπάθεια, φέρνουν το θέμα της

συγκεκριμένης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής στο *Afro-American Council* επισημαίνοντας διακριτικά τις αδυναμίες της και τις επιπτώσεις που επιφέρει στη ζωή των Νέγρων. Χωρίς, ωστόσο, αποτέλεσμα. Η παρουσία του Booker T. Washington στην εκπαιδευτική και κοινωνική σκηνή είναι καταλυτική και οι θέσεις του, καθολικά αποδεκτές, δεν επιδέχονται δημόσια αμφισβήτηση³³. Μέχρι την άνοιξη του 1903, που το εκπαιδευτικό και κοινωνικό του έργο υποβάλλεται, για πρώτη φορά, σε τεκμηριωμένη δημόσια κριτική, η οποία αναδεικνύει τις εσφαλμένες βάσεις του και αποκαλύπτει τις τραγικές συνέπειές του στην κοινωνική και πολιτική ζωή των Νέγρων.

Ο άνθρωπος ο οποίος τόλμησε να θέσει υπό αμφισβήτηση την αδιαφιλονίκητη ισχύ της φιλοσοφίας, εκπαιδευτικής, κοινωνικής και πολιτικής, του Booker T. Washington είναι ο νεαρός Νέγρος καθηγητής της Κοινωνιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Ατλάντα, W. E. B. DuBois³⁴, μέσα από μια συλλογή μελετών εστιασμένων στη θέση των Νέγρων στην αμερικανική κοινωνία των αρχών του 20^{ου} αιώνα³⁵. Από τις μελέτες αυτές, εκείνη που προκαλεί το μεγαλύτερο ενδιαφέρον είναι η αφιερωμένη στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό έργο του Booker T. Washington³⁶, το οποίο, κατά το DuBois, μεταφράζει στην πράξη μια εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική δεκαπενταετίας θεμελιωμένη σε μια αυτοαναφορική κι ατεκμηρίωτη θέση: ότι δήθεν η τεχνική κι επαγγελματική εκπαίδευση θα εφοδιάσει τους Νέγρους με εργαλειακές γνώσεις που θα τους καταστήσουν ανεκτίμητους για την ικανοποίηση των αναγκών της βιομηχανίας και της οικονομικής ανάπτυξης, προσφέροντάς τους, ταυτόχρονα, οικονομική ευημερία και κοινωνικό κύρος. Κι αφού η δυνατότητα να ζήσουν ανθρώπινα, που πιστεύει ακράδαντα ότι θα τους παράσχει η συγκεκριμένη εκπαίδευση, πρέπει να αποτελεί το πρώτο μέλημα με δεδομένες τις άθλιες συνθήκες επιβίωσης και διαβίωσής τους, ο Booker T. Washington επικεντρώνει ενσυνείδητα στην αναζήτηση υποστηρικτών της ανάμεσα στους Λευκούς επιχειρηματίες μεταθέτοντας για αργότερα τη διεκδίκηση των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων των Νέγρων³⁷. Μια τέτοια αξιολόγηση προτεραιοτήτων και ιεράρχηση στόχων, η οποία συνοδεύεται από την πειστική ανάγκη άμεσης εξεύρεσης οικονομικών πόρων για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου που οραματίζεται και σχεδιάζει, είναι λογικό να τον υποχρεώνει στην υιοθέτηση μιας φιλικής και συμβιβαστικής, αν όχι δουλκής, στάσης απέναντι στους Λευκούς.

Ο DuBois στη μελέτη του δεν αμφισβητεί τις προθέσεις του Washington ούτε επικρίνει τη συμπεριφορά του, όπως αναγκαστικά διαμορφώνεται λόγω των δεσμεύσεων που αναλαμβάνει απέναντι στους Λευκούς χρηματοδότες της τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης των Νέγρων. Υποβάλλει, απλά, σε κριτική την εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική στην οποία μεταφέρεται η μονοδιάστατη εκπαιδευτική φιλοσοφία του, επισημαίνει τις αδυναμίες της κι αποκαλύπτει τις οδυνηρές συνέπειές της στην εκπαιδευτική και κοινωνικο-πολιτική ζωή των Νέγρων, άμεσες κι έμμεσες. Υποστηρίζει, κατ'

αρχήν, ότι η υποχρηματοδότηση της Γενικής και Κολεγιακής Εκπαίδευσης – η οποία παρέχει μόρφωση κι όχι εργαλειακές γνώσεις και διαμορφώνει ελεύθερες κι ανεξάρτητες προσωπικότητες – προς όφελος της τεχνικής κι επαγγελματικής, στερεί από τους Αφροαμερικανούς πνευματικά και κοινωνικά εφόδια που θα τους καθιστούσαν κριτικά σκεπτόμενους κι ενεργά δράντες. Επιπλέον, προωθεί και νομιμοποιεί έμμεσα ως φυσική τη φυλετική κατωτερότητά τους και, κατ' επέκταση, διατηρεί το καθεστώς του πολιτικού τους υποβιβασμού, εκφρασμένου στη διαιώνιση της στέρησης τόσο του δικαιώματος ψήφου όσο και της συμμετοχής στην πολιτική ζωή της χώρας³⁸.

Η αυστηρή κριτική στην εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική του Booker W ashington, η οποία διατηρεί τους Νέγρους σε μια κατάσταση πνευματικής υστέρησης και κοινωνικο-πολιτικής απάθειας, αποτελεί το πρώτο βήμα του Burghardt Du Bois προς την κατεύθυνση των ριζικών αλλαγών που επιθυμεί για την εκπαίδευσή τους. Το αμέσως επόμενο, είναι η διατύπωση των δικών του θέσεων, ένα χρόνο αργότερα³⁹. Ο Du Bois είχε πλήρη συναίσθηση των οικονομικών πιέσεων που ασκεί στη ζωή των ανθρώπων η αναπτυσσόμενη βιομηχανική κοινωνία κι απόλυτη συνείδηση των προτεραιοτήτων της, που αντιστρατεύονται οτιδήποτε πνευματικό συντείνει στον εξανθρωπισμό και τη χειραφέτηση των πολιτών, ιδιαίτερα των Νέγρων. Δεν αγνοεί, εξάλλου, την αξία της χειρωνακτικής εργασίας ως παιδαγωγικού μέσου το οποίο συμβάλλει στην ολοκλήρωση του ατόμου ανεξαρτήτως φυλής και χρώματος. Ενίσταται, όμως, σε μια συρρικνωμένη εκπαίδευση εστιασμένη μόνο στην καλλιέργεια τεχνικών κι επαγγελματικών δεξιοτήτων και στερημένη από άλλα μορφωτικά στοιχεία – απαραίτητα για την αρμονική κι ολόπλευρη ανάπτυξη των ανθρώπων, όπως την ορίζουν και την προωθούν οι θέσεις του W ashington για την εκπαίδευση των Νέγρων⁴⁰. Αντ' αυτής, υπεραμύνεται μιας εκπαίδευσης που θα προσφέρει στους Νέγρους μαθητές εκείνα τα μορφωτικά αγαθά τα οποία θα τους βελτιώσουν ως ανθρώπινες υπάρξεις και θα συμβάλλουν στην αναγνώριση της φυλής τους, μιας Γενικής Παιδείας, μ' άλλα λόγια, που, όπως υποστηρίζει, πρέπει να λαμβάνουν όλοι οι άνθρωποι πριν γίνουν μαραγκοί, μηχανουργοί, ηλεκτρολόγοι, γιατροί, δικηγόροι ...⁴¹.

Οι παιδαγωγικές απόψεις του Burghardt Du Bois είναι προφανές ότι αντιτίθενται σ' αυτές του Booker T. W ashington, αντιστρατεύονται την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθούν κι επιβάλλουν το Hampton και το Tuskegee και αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση των Νέγρων από τελείως διαφορετικό πρίσμα. Για το W ashington, με την τεχνική κι επαγγελματική εκπαίδευση εκπαιδεύονται Νέγροι αγρότες, εργάτες και μικροεπιχειρηματίες που, ως αποδοτικοί κι αποτελεσματικοί εργαζόμενοι, θα απολαμβάνουν οικονομική ευημερία και πρόοδο. Για το Du Bois με την Γενική Παιδεία και τη διείσδυση των Αφροαμερικανών στα Πανεπιστήμια, δημιουργούνται οι Διανοούμενοι της φυλής οι οποίοι θα προωθήσουν τις αρετές της και θα συμβάλλουν στον αγώνα για τη θεραπεία της αμορφωσιάς που ήταν διάχυτη

στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα των Νέγρων και την καταπολέμηση της καταπίεσής τους, που είχε παγιωθεί στις Νότιες Πολιτείες⁴². Ο Washington προσβλέπει σε μια «φιλολαϊκή», κατά τους υποστηριχτές του, εκπαίδευση με βραχυπρόθεσμα ικανοποιούμενους στόχους. Ο Du Bois σε μια «ελιτίστικη», κατά τους πολέμιούς του, με μακροπρόθεσμα υλοποιούμενους σκοπούς. Κυρίως, όμως, ο Washington υποστηρίζει μια πραγματιστική εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική συμβατή με το πνεύμα μιας «διαφωτισμένης» κι ευαισθητοποιημένης μερίδας της μεγαλοαστικής τάξης της εποχής, που προκρίνει την οικονομική ανάπτυξη και πρόοδο έναντι του ανθρώπου⁴³, ενώ ο Du Bois υπερασπίζεται μια εκπαιδευτική και κοινωνική ουτοπία που διαταράσσει όχι μόνον τα εκπαιδευτικά αλλά και τα κοινωνικο-πολιτικά πράγματα της εποχής και δεν έχει ελπίδα να βρει υποστηριχτές και αρωγούς στους κόλπους της.

Ο Du Bois ο ίδιος, βαθύς γνώστης της αμερικανικής κοινωνίας, δεν περιμένει ούτε από την Ομοσπονδιακή κυβέρνηση οικειοθελή συμπαράσταση σε μια τέτοια ριζοσπαστική εκπαιδευτική καινοτομία ούτε από την Πολιτειακή. Πολύ περισσότερο, βέβαια, από τα υπάρχοντα Κοινωφελή Ιδρύματα (Foundations). Επιχειρεί, κατά συνέπεια, να την «εκβιάσει» προβαίνοντας σε δυναμικές διεκδικήσεις με την υποστήριξη και άλλων κοινωνικά προβληματισμένων Νέγρων, είκοσι εννιά -συνολικά- αντιπροσώπων από διάφορες Πολιτείες των Η.Π.Α. οι οποίοι συμφωνούν με τις απόψεις του. Πρώτη κίνηση προς αυτή την κατεύθυνση είναι η οργάνωση τον Ιούλιο του 1905 μιας διευρυμένης συνάντησης όσων συναινούν στις συγκεκριμένες θέσεις στο For Erie, στα σύνορα Η.Π.Α. - Καναδά, δίπλα στους καταρράχτες του Νιαγάρα με θέμα την εξέταση της επικρατούσας εκπαιδευτικής και κοινωνικής κατάστασης και των συνεπειών της στο μέλλον των Νέγρων καθώς και τη διερεύνηση τρόπων αναστροφής της. Καρπός αυτής της συνάντησης είναι η σύσταση του πρώτου οργανωμένου ριζοσπαστικού μετώπου, γνωστού ως *Κίνημα του Νιαγάρα*⁴⁴, το οποίο επικεντρώνει σε δύο στόχους, έναν ακραιφνώς εκπαιδευτικό κι έναν ευρύτερο, κοινωνικό: αφενός, στο ριζικό μετασχηματισμό της εκπαίδευσης που έχει επιβάλλει ο Samuel A. Armstrong και οι οπαδοί του στους Νέγρους του Νότου από το 1867 κι αφετέρου, τον περιορισμό των κοινωνικών αδικιών και των αυθαιρεσιών σε βάρος τους⁴⁵. Πρόκειται για ένα κίνημα με πρωτόγνωρα δυναμική παρουσία, το οποίο, ωστόσο, δεν καταφέρνει να αποκτήσει ιδιαίτερη απήχηση στον πληθυσμό των Αφροαμερικανών ούτε να εξασφαλίσει μεγάλη διάρκεια ζωής. Πετυχαίνει, όμως, μέσα από τις συναντήσεις των μελών του και την έκδοση των περιοδικών του, του Moon -αρχικά- το 1906 και του Horizon -στη συνέχεια- το 1907 και μέχρι το 1910, να ταράξει τα νερά κάνοντας αισθητή την παρουσία του και να καταστήσει ευρέως γνωστό ότι όλοι όσοι το απαρτίζουν, και έχουν συνειδητοποιήσει τι συμβαίνει και γνωρίζουν καλά τι ζητάνε και έχουν το θάρρος να το διεκδικούν δυναμικά⁴⁶.

Στη δημοσιοποίηση των θέσεων και των διεκδικήσεων που το *Κίνημα του Νιαγάρα* προωθούσε, σημαντικό ρόλο έπαιξε η ομιλία την οποία απηύθυνε ο Du Bois το 1906 στους εκπαιδευτικούς και τους επιμορφούμενους του Hampton Institute ύστερα από πρόσκληση της Διοίκησης αυτού του πρωτοποριακού ιδρύματος της τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης, να συμμετάσχει στο πρόγραμμα των καλοκαιρινών επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία διοργάνωνε σε ετήσια βάση. Το θέμα της ομιλίας που επέλεξε ο διακεκριμένος κοινωνικός επιστήμονας αφορούσε στη μορφή εκπαίδευσης την οποία παρείχε το Hampton από την ίδρυσή του το 1867 στους ελεύθερους, πλέον, Νέγρους σκλάβους του Νότου¹⁷ και τη συνάφειά της με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί κατά την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα. Ο Du Bois διευκρινίζει, κατ' αρχήν, ότι η συγκεκριμένη εκπαίδευση, που συνιστά, στην ουσία, επαγγελματική κατάρτιση, θεσπίστηκε για να παρασχεθεί σ' έναν απόλυτα αναλφάβητο πληθυσμό ο οποίος είχε μόλις απαλλαγεί από τα δεσμά της δουλείας, γεγονός που την καθιστά ανεπίκαιρη σαράντα χρόνια μετά. Εξάλλου, τα αποτελέσματά της καθ' όλο αυτό το χρονικό διάστημα δείχνουν ότι δεν έχει βοηθήσει τους Νέγρους να αναπτυχθούν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες ούτε να αποκτήσουν οντότητα ως πολίτες με υποχρεώσεις αλλά και δικαιώματα. Αντίθετα, είναι φανερό ότι χρησιμοποιήθηκε κυνικά για την ηθικοποιητική κοινωνικοποίηση, την κοινωνική τους συμμόρφωση και την πολιτική παθητικοποίησή τους, όπως και για την προαγωγή των στενών συμφερόντων της καπιταλιστικής τάξης.¹⁸ Κατ' επέκταση, επιβάλλεται να αντικατασταθεί από μια Γενική Παιδεία, που θα παρέχεται στα εννιά πρώτα χρόνια της μαθητικής ζωής κατά τα πρότυπα των δημοσίων σχολείων του Βορρά και θα αποτελεί το προστάδιο μιας κολεγιακής εκπαίδευσης, τη διεύρυνση της οποίας αιτείται για τους ικανούς Νέγρους μαθητές¹⁹.

Η ανατρεπτική ομιλία του Du Bois, που αμφισβητεί την τεχνική κι επαγγελματική εκπαίδευση των Νέγων μέσα στο ίδιο της το «λίκνο», ενθουσιάζει πολλούς νέους εκπαιδευτικούς, συναντά, όμως, το σκεπτικισμό και την εχθρότητα των μεγαλύτερων σε ηλικία, οι οποίοι, έχοντας βολεντεί κι εφησυχάσει στα κεκτημένα τους, δεν προτίθενται να τα διακινδυνεύσουν. Η πρακτική του συμβιβασμού και της ήπιας διευθέτησης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ζητημάτων που ο Booker Washington πρότεινε και καλλιεργούσε όλα αυτά τα χρόνια, εξακολουθεί να αποτελεί γνώμονα ζωής τους και να καθορίζει τη συμπεριφορά τους²⁰.

Α, όμως, η επίδραση των ριζοσπαστικών απόψεων του Du Bois και των μελών του *Κινήματος του Νιαγάρα* είναι περιορισμένη στους Νέγρους του Νότου, δε συμβαίνει το ίδιο και με τους Νέγρους του Βορρά, οι οποίοι - βιώνοντας το κλίμα της καπιταλιστικής ανάπτυξης και των συνεπειών της πολύ πιο έντονα - έχουν αποκτήσει κοινωνική και πολιτική συνείδηση. Οι τελευταίοι, επηρεασμένοι από τις αρχές και τις θέσεις του *Προοδευτικού Κινήματος*, που αναδύεται στις Η.Π.Α. την τελευταία δεκαετία του 19^{ου}

αιώνα και κυριαρχεί στις αρχές του 20^{ου} ως προϊόν αλλά και ως μέσο θεραπείας των σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων τα οποία ταλανίζουν την αμερικανική κοινωνία³¹, διεκδικούν την αναγνώριση των δικαιωμάτων των Νέγρων και απαιτούν δραστικές αλλαγές στην αντιμετώπισή τους από τα ομοσπονδιακά και τα πολιτειακά θεσμικά όργανα. Το γενικό κλίμα που επικρατεί στη δεδομένη συγκυρία ευνοεί τις διεκδικήσεις τους, οι οποίες διακρίνονται για το δυναμισμό τους αλλά και το ασυνήθιστα ενωτικό -για πρώτη φορά- πνεύμα που τις συνέχει

Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι εμφανή στη διοργάνωση του *Α' (Παν)Εθνικού Συνεδρίου των Νέγρων*, το οποίο πραγματοποιείται την άνοιξη του 1909 στο Springfield του Illinois, τόπο γέννησης του Abraham Lincoln, με θέμα του τις Διαφυλετικές Σχέσεις όπως υφίστανται στην αμερικανική κοινωνία και τις επιπτώσεις τους στη ζωή των Νέγρων. Σ' αυτό το Συνέδριο, το οποίο αποτελεί κι ένα είδος μνημόσυνου στον απελευθερωτή των σκλάβων Lincoln, ριζοσπάστες, προοδευτικοί και σοσιαλιστές, εγκαταλείποντας για πρώτη φορά τις χρόνιες διαφωνίες κι αντιθέσεις τους, συνυπάρχουν αρμονικά συνεισφέροντας τις δυνάμεις τους στην ικανοποίηση ενός και μοναδικού σκοπού: την ανατροπή της άσχημης κατάστασης την οποία βιώνουν εξακολουθητικά οι Νέγροι, γενικά, και οι Νέγροι των Νοτίων Πολιτειών, ειδικότερα.³²

Ανάμεσα στα θέματα με τα οποία ασχολούνται οι Σύεδροι, σε καίριας σημασίας ζήτημα αναδεικνύεται αυτό της τεχνικής κι επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως την έχει ορίσει κι επιβάλει ο Booker T. W. ashington, και των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων συνεπειών της στην ιδιωτική, την επαγγελματική, την κοινωνική και την πολιτική ζωή των Νέγρων. Στις συζητήσεις που διεξάγονται, υπογραμμίζονται τα αδιέξοδα τα οποία δημιουργεί σ' αυτούς, το καθεστώς καταπίεσης κι εκμετάλλευσής τους από τις κυρίαρχες ελίτ που νομιμοποιεί, η κοινωνική υποβάθμιση και η πολιτική απαξίωσή τους την οποία διαιωνίζει και λαμβάνονται αποφάσεις για τη διεκδίκηση μιας άλλης εκπαίδευσης η οποία δε θα καταρτίζει αλλά θα μορφώνει, δε θα «παράγει» εξειδικευμένο κι αποτελεσματικό εργατικό δυναμικό, αλλά θα διαπλάθει ολοκληρωμένες και χειραφετημένες προσωπικότητες, δε θα διαμορφώνει άβουλα και παθητικά όντα αλλά συνειδητοποιημένους κι ενεργούς πολίτες. Τα παραπάνω συμπεράσματα και οι αποφάσεις του Συνεδρίου, συνηγορούν στις αντιλήψεις των Νέγρων ριζοσπαστών - όπως ο W. E. B. Du Bois ο William Monroe Trotter και η Ida W. ells-Barnett- για την εκπαίδευση των Αφροαμερικανών και ενισχύουν τις θέσεις τους παρέχοντάς τους την κάλυψη μιας ευρείας συναίνεσης. Υπ' αυτές τις συνθήκες, ο Du Bois και οι ομοϊδεάτες του αποδύονται σε μια συντονισμένη προσπάθεια να γίνουν πράξη τα πορίσματα και οι διεκδικήσεις των Συνεδρών του *Α' (Παν)Εθνικού Συνεδρίου των Νέγρων* έχοντας συμπαραστάτες διακεκριμένους Λευκούς λόγιους κι επιστήμονες, αναγνωρισμένους

δημοκράτες και δεδηλωμένους πολέμιους των φυλετικών διακρίσεων και της κοινωνικής αδικίας.

Η προσπάθεια αυτή, οδηγεί στα τέλη του 1909 στην ίδρυση της *(Παν)Εθνικής Ένωσης για την Πρόοδο των Εγχρώμων* [National Association for the Advancement of Colored People (N A A C P)], πρώτος γραμματέας της οποίας ορίζεται ο Du Bois ο οποίος αναλαμβάνει επιπροσθέτως και αρχισυντάκτης του μαχητικού περιοδικού που εκδίδει, *Crisis*.⁵² Η ιδρυτική διακήρυξή της, καθιστά ευθύς εξ αρχής σαφές ότι η νέα γενιά Νέγρων έχει αποδεσμευτεί από την ιδεολογία του συμβιβασμού και της προσαρμοστικότητας που κατηύθυνε τις ενέργειες και τη συμπεριφορά των προγόνων τους για πάνω από μισό αιώνα και είναι έτοιμη να αγωνιστεί για την κατοχύρωση των «έπισημα αναγνωρισμένων αλλά μη τηρούμενων» πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων των Αφροαμερικανών, ανάμεσα στα οποία κατέχει πρωτεύουσα θέση το δικαίωμα στην παιδεία. Τεκμήριο της «αλλαγής πλευσης» των Νέγρων συνιστούν τα αιτήματα που διατυπώνονται στο επίσημο αυτό ιδρυτικό έγγραφο: α) πιστή εφαρμογή του Συντάγματος και σεβασμός των πολιτικών δικαιωμάτων όλων των Αμερικανών, σύμφωνα με την 14^η και 15^η Τροποποίησή του⁵³ και β) ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους και ισόνομη κατανομή των δαπανών για την εκπαίδευση Λευκών και Νέγρων.⁵⁴

Αν θελήσουμε να αξιολογήσουμε τη σημασία της *(Παν)Εθνικής Ένωσης για την Πρόοδο των Εγχρώμων* όσον αφορά στον αγώνα για τη χειραφέτηση των απελευθερωμένων, τυπικά, πλην υποταγμένων ουσιαστικά Αφροαμερικανών, θα καταλήξουμε στο εξής συμπέρασμα: Με τη διάλυση της *Αφροαμερικανικής Ένωσης* το 1908 και την αδυναμία του *Κινήματος του Νιαγάρα* να επηρεάσει μεγάλο αριθμό Νέγρων, η εν λόγω *Ένωση* ήρθε στην κατάλληλη στιγμή γα να καλύψει το μεγάλο κενό στην πολιτική ζωή τους διεκδικώντας συντονισμένα, ως επίσημο όργανο έκφρασής τους, τα δικαιώματα που, παρότι τυπικά κατοχυρωμένα, αρνούνται να παραχωρήσουν στην πράξη στα Δέκα Εκατομμύρια Νέγρους των Ηνωμένων Πολιτειών τόσο η Ομοσπονδιακή κυβέρνηση όσο και οι Πολιτειακές αρχές. Για την εκπαίδευση, συγκεκριμένα, ο ρόλος της υπήρξε καταλυτικός, αφού με τις ενέργειες και τις αγωνιστικές διεκδικήσεις της συνέτεινε στη σταδιακή αποδυνάμωση των θέσεων του Booker T. Washington και ανάγκασε διάφορες Πολιτείες να παράσχουν χρηματοδοτήσεις στα δημόσια σχολεία και τα κολέγια των Νέγρων⁵⁵, με αποτέλεσμα η εκπαίδευσή τους να μη στηρίζεται αποκλειστικά στις φιλάνθρωπες διαθέσεις των Κοινοφελών Ιδρυμάτων και των ιεραποστολικών ομάδων. Ωστόσο, θα χρειαστεί να περάσουν αρκετά χρόνια ακόμη, να γνωρίσουν οι Η.Π.Α. μεταπολεμικά δραστικές ανακατατάξεις σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής τους ζωής και να συνταραχθεί η αμερικανική κοινωνία κατά τη δεκαετία '60-'70 από τον Αγώνα για τα Πολιτικά Δικαιώματα των Νέγρων και το Κίνημα ενάντια στον πόλεμο του Βιετνάμ, για να δικαιωθεί το έργο της με την κατάρριψη

του κυρίαρχου δόγματος που υποστήριζαν υποκριτικά οι Λευκοί, «χωριστά αλλά ίσοι», το οποίο σήμαινε, στην πραγματικότητα, «χωριστά και άνισο».

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- ¹ Βλ. Frank L. Owsley, "The Fundamental Causes of the Civil War", *Journal of Southern History*, 7, 1941, σσ. 3-18 και Kenneth M. Stampp, "What causes the Civil War" στο Richard W. Leopold and Arthur S. Link (eds), *Problems in American History*, New York, Prentice-Hall, 1952, σσ. 372-425.
- ² Για τη βιομηχανική ανάπτυξη των Η.Π.Α. βλ. Thomas C. Cochran & William Miller, *The Age of Enterprise: A Social History of Industrial America*, New York, Harper & Row, 1961, σσ. 90-118, Thomas C. Cochran, *The Inner Revolution. Essays on the Social Sciences in History*, New York, Harper & Row, 1964, σσ. 39-54 και C. Van Woodward, *The Origins of the New South 1877-1913*, Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1967, σσ. 303-305.
- ³ Βλ. August Meier & Elliot Rudwick, *From Plantation to Ghetto*, New York, Hill and Wang, 1970, σσ. 137-175.
- ⁴ Η περίοδος της αμερικανικής ιστορίας που είναι γνωστή ως «Ανασυγκρότηση», αποτελεί το αντικείμενο δυο εμπεριστατωμένων μελετών της δεκαετίας του '60: Kenneth M. Stampp, *The Era of Reconstruction 1865-1877*, New York, Vintage Books, 1965 και John H. Franklin, *Reconstruction: After the Civil War*, Chicago, University of Chicago Press, 1961.
- ⁵ Βλ. C. Van Woodward, *Reunion and Reaction: The Compromise of 1877 and the End of Reconstruction*, Boston, Little, Brown and Co, 1951.
- ⁶ Τις τραγικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν οι Νέγροι σ' αυτή την ιστορική συγκυρία πραγματεύονται στο έργο τους οι: Allen W. Trelease, *White Terror: The Ku Klux Klan Conspiracy and Southern Reconstruction*, New York, Harper Torchbooks, 1971, David M. Chalmes, *Hooded Americanism: The History of the Ku Klux Klan*, Chicago, Quadrangle Books, 1965, σσ. 1-27 και James Mc Pherson, *The Abolitionist Legacy: From Reconstruction to the N.A.A.C.P.*, Princeton, Princeton University Press, 1975, σ. 299.
- ⁷ John H. Franklin, *From Slavery to Freedom: A History of Negro Americans*, New York, Alfred Knopf, 1974, σσ. 260-276.
- ⁸ Για μια γενική θεώρηση του ρόλου των ιεραποστολικών ομάδων στο Νότο βλ. Joe M. Richardson, *Christian Reconstruction: The American Missionary Association and Southern Blacks 1861-1890*, Athens University of Georgia Press, 1986 και James M. Mc Pherson, "White Liberals and Black Power in Negro Education 1865-1915, *American Historical Review*, 75, no 5, Jun 1970, σσ. 1357-1386.
- ⁹ Βλ. James D. Anderson, "Philanthropic Control over Private Black Higher Education" στο Robert F. Arnove (ed.), *Philanthropy and Cultural Imperialism*, Bloomington, Indiana University Press, 1982, σσ. 149-153.
- ¹⁰ Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα προκάλεσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών και μελετητών της εκπαίδευσης, όπως αποδεικνύεται από την πλούσια βιβλιογραφία που εκτείνεται χρονικά μέχρι την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Francis G. Peabody, *Education for Life: The History of Hampton Institute*, New York, Doubleday, Page and Co, 1920, Samuel A. Armstrong, *Armstrong Ideas of Education for Life*, Hampton,

- Hampton Institute Press, 1940. Henry Allen Bullock, *A History of Negro Education in the South*, New York, Praeger Publishers, 1970, σσ.76-7 και James D. Anderson, *The Education of Blacks in the South 1860-1935*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1988, σσ. 33-44.
- ¹¹ James D. Anderson, "The Hampton Model of Normal School Industrial Education 1868-1900" στο Vincent Franklin & James D. Anderson (eds), *New Perspectives on Black Education History*, Boston G. H. Hall, 1978, σσ. 61-94.
- ¹² Βλ. Henry Allen Bullock, ό.π. σσ. 79-80 και Louis R. Harlan, *Booker T. Washington: The Making of a Black Leader 1856-1901*, New York, Oxford University Press, 1972, σσ. 105-133.
- ¹³ August Meier, *Negro Thought in America 1880-1915: Racial Ideologies in the Age of Booker T. Washington*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1969, σσ. 85-105.
- ¹⁴ Η σημαντική αυτή ομιλία, γνωστή και ως "The Atlanta Exposition Address" παρατίθεται αυτούσια στο αυτοβιογραφικό έργο του Booker T. Washington, *Up from Slavery*, New York, Penquin Books, 1987, σσ. 217-225.
- ¹⁵ Ό.π. σσ. 221-225.
- ¹⁶ Βλ. Emmett J. Scott & Lyman B. Stowe, *Booker T. Washington: Builder of a Civilization*, New York, Doubleday, Page & Co., 1916, Emma L. Thornbrough, "Booker T. Washington as seen by his White Contemporaries", *Journal of Negro History*, 53, Jan. 1968, σσ. 161-181 και C. Van Woodward, *Origins ...*, ό.π. σσ. 350-367.
- ¹⁷ Περισσότερα για τον Baldwin βλ. τη μελέτη του John Graham Brooks. *An American Citizen: The life of William Henry Baldwin jr.*, Boston, Houghton Mifflin, 1910.
- ¹⁸ Βλ. James D. Anderson, "Education as a Vehicle for the Manipulation of Black Workers" στο Walter Feinberg & Henry Rosemont Jr. (eds), *Work, Technology and Education: Dissenting Essays in the Intellectual Foundations of American Education*, Urbana, University of Illinois Press, 1976, σσ. 33-34.
- ¹⁹ Βλ. Sidney Lens, *Radicalism in America*, New York, Thomas Y. Crowell, 1969, σσ. 171-215, John Lastlett, *Labor and the Left: A Study of Socialist and Radical Influences in the American Labor Movement 1881-1924*, New York, Basic Books, 1970, σσ. 9-15 και Τζέιμς Γκριν, *Θάνατος στο Χειμάρεκ: Η έκρηξη του εργατικού κινήματος στο Σικάγο, που κλόνησε τη «χρυσή εποχή» της Αμερικής*, Αθήνα, Καστανιώτης, 2008.
- ²⁰ Για τον περίεργο αυτόν καπιταλιστή φιλάνθρωπο βλ. Louse Ware, *George Foster Peabody: Banker, Philanthropist, Publicist*, Athens, University of Georgia Press, 1951 και Earle H. West "The Peabody Fund and Negro Education 1867-1880", *History of Education Quarterly*, 6, Summer 1966, σσ. 3-21.
- ²¹ Βλ. James D. Anderson, "Northern Foundations and the Shaping of Southern Black Rural Education 1902-1935", *History of Education Quarterly*, 18, Winter 1978, σ. 376.
- ²² Βλ. James D. Anderson, "Education and the Manipulation of Black Workers ...", ό.π. σσ. 35-36.
- ²³ Πυρήνα του βιβλίου αυτού αποτέλεσε το δοκίμιο του Carnegie που δημοσιεύτηκε στο 148ο τεύχος του περιοδικού *North American Review* τον

Ιουνίου του 1889 με τον τίτλο "Wealth", για να συμπεριληφθεί, αργότερα, μαζί με άλλα δοκίμια συναφούς θέματος στο βιβλίο του, Andrew Carnegie, *The Gospel of Wealth and other Timely Essays*, Cambridge Mass., Belknap Press, 1965 (α' έκδ. 1900)

²⁴ Βλ. Sidney Lens, *Radicalism ...*, ό.π. σσ. 188-191.

²⁵ Είναι προφανές ότι τις πράξεις των μεγαλοαστών δεν κατευθύνει μόνον η χριστιανική ευσπλαχνία, αλλά και η επιθυμία για προβολή και κοινωνική καταξίωση. Βλ. ενδεικτικά Merle Curti, Judith Green, Roderic Nash, "Anatomy of Giving: Millionaires in the Late Nineteenth Century", *American Quarterly*, XV, Fall 1963, σσ. 416-435 και Robert H. Bremner, *American Philanthropy*, Chicago, The University of Chicago Press, 1960, σσ. 105-121.

²⁶ Βλ. Waldemar A. Nielsen, *The Golden Donors: A New Anatomy of the Great Foundations*, New York, Truman Talley, 1985, σσ. 3-22.

²⁷ Βλ. Barbara Howe, "The Emergence of Scientific Philanthropy 1900-1920: Origins, Issues and Outcomes" στο Robert F. Arno (ed.), *Philanthropy and Cultural Imperialism ...*, ό.π. σσ. 25-54.

²⁸ Η εκπαίδευση των Νέγρων του Νότου ως αντικείμενο ενδιαφέροντος των Αμερικανών «κοινωνικών ενεργειών» αποτελεί το θέμα των παρακάτω μελετών: Ullin W. Leavell, *Philanthropy in Negro Education*, New York, Negro University Press, 1970 (α' έκδ. 1930) και Ullin W. Leavell, "Trends of Philanthropy in Negro Education: A Survey", *Journal of Negro Education*, 2, Jan. 1933, σσ. 38-52.

²⁹ Βλ. Raymond Fosdick, *Adventure in Giving: The Story of the General Education Board*, New York, Harper & Row, 1962 και *General Education Board: An Account of its Activities 1902-1914*, New York, General Education Board, 1915.

³⁰ Βλ. James D. Anderson, *The Education of Black in the South ...*, ό.π. σσ. 84-5.

³¹ Αυτή η ομιλία που, με την επίδραση την οποία άσκησε σε Βόρειους και Νότιους επιχειρηματίες και πολιτικούς, προετοίμασε το έδαφος για την ίδρυση του General Education Board, δημοσιεύτηκε το Δεκέμβριο της ίδιας χρονιάς (Dec. 1899) στον 37^ο τόμο του *Journal of Social Science* υπό τον τίτλο William H. Baldwin, "The Present Problem of Negro Education in the South", σσ. 52-64.

³² Βλ. August Meier, *Negro Thought ...*, ό.π. σσ. 171-180.

³³ Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το Afro-American Council, το εθνικό αυτό σωματείο των Νέγρων το οποίο από την αρχή ενστερνίστηκε και υπερασπίστηκε τη φιλοσοφία και την πολιτική του Booker T. Washington, βλ. στο άρθρο της Emma L. Thornbrough, "The National Afro-American League 1887-1908", *Journal of Southern History*, 27, Nov. 1961, σσ. 494-512.

³⁴ Για το σημαντικό αυτό διανοητή και άνθρωπο της δράσης, ο οποίος αφιέρωσε όλη τη ζωή του (1868-1963) στην αφύπνιση των Νέγρων βλ. Elliot M. Rudwick, *W. E. Du Bois. Propagandist of the Negro Protest*, New York, Atheneum, 1972 και Francis L. Broderick, *W. E. Du Bois: Negro Leader in Time of Crisis*, Stanford, Stanford University Press, 1959.

³⁵ W. E. Burghardt Du Bois, *The Souls of Black Folk*, Greenwich Conn., A Fawcett Premier Book, 1961 (α' έκδ. 1903).

³⁶ Ό.π. σσ. 42-54.

³⁷ Ο. π. σ. 49.

³⁸ Ο. π. σσ. 50-51.

³⁹ Βλ. W. E. Burghardt Du Bois, "The Talented Tenth". Το σημαντικό αυτό άρθρο συμπεριλαμβάνεται με άλλες μελέτες επιφανών Νέγρων διανοητών στο - αγνώστου επιμελητή- συλλογικό τόμο, *The Negro Problem*, New York, James Pott & Co. 1903, σσ. 33-75.

⁴⁰ Ο. π. σ. 58.

⁴¹ Ο. π. σσ. 60-61.

⁴² Βλ. W. E. Burghardt Du Bois, "The Talented Tenth" ..., ό. π., σσ. 73-75.

⁴³ Για περισσότερα στοιχεία όσον αφορά στις κυρίαρχες ιδεολογικές και οικονομικές τάσεις που επικρατούν στη συγκεκριμένη συγκυρία, βλ. Σπ. Ράσης, *Η Ανθρωπιστική Παιδεία στη Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2007, σσ. 51-64

⁴⁴ Βλ. W. E. Burghardt Du Bois, "The Niagara Movement" στο W. E. Burghardt Du Bois, *Speaks: Speeches and Addresses 1890-1919*, New York, Pathfinder Press, 1972, σσ. 144-149 και Elliot M. Rudwick, "The Niagara Movement", *Journal of Negro History*, XLII, July 1957, σσ. 170-196.

⁴⁵ Βλ. W. E. Burghardt Du Bois, "The Niagara Movement" ..., ό.π., σσ. 146-147.

⁴⁶ Βλ. August Meier, *Negro Thought* ..., ό.π. σ. 178.

⁴⁷ Βλ. W. E. Burghardt Du Bois, "The Hampton Idea" στο Herbert Apthener (ed.), *The Education of Black People : Ten Critiques, 1906-1960*, by W. E. B. Du Bois, New York, Monthly Review, 1973, σσ. 5-15.

⁴⁸ Ο. π. σ. 9.

⁴⁹ Ο. π. σσ. 10-11.

⁵⁰ Η οργή της Διοίκησης του Hampton Institute την οποία προκάλεσε με την ομιλία του ο Du Bois, ήταν τόσο μεγάλη που χρειάστηκε να περάσουν τριάντα ολόκληρα χρόνια, να μεσολαβήσουν δραστηκές κοινωνικο-πολιτικές ανακατατάξεις σε τοπικό αλλά και διεθνές επίπεδο και να συντελεστούν δομικές αλλαγές στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα για να τον ξανακαλέσουν ως ομιλητή. Μόλις το 1936 το Hampton Institute του παρέχει για δεύτερη φορά βήμα έκφρασης των απόψεών του κι ενώ, πλέον, έχει μετατραπεί σε κολέγιο το οποίο προσφέρει εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου, σύμφωνα με το όνειρο του Du Bois και των άλλων ριζοσπαστών Νέγρων για την εκπλήρωση του οποίου.

⁵¹ Το πολιτικό αυτό κίνημα, καρπός του κοινωνικού αναβρασμού τον οποίο γνωρίζει στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία η αμερικανική κοινωνία εξαιτίας της εκβιομηχάνισης, της αστικοποίησης και των παρεπομένων τους, βσιίζεται στις αρχές της σοσιαλδημοκρατίας και επικεντρώνει στη θεραπεία της κοινωνικής παθογένειας, η οποία εκφράζεται με τη φτώχεια, την ανεργία, την περιθωριοποίηση, τις φυλετικές διακρίσεις, την εγκληματικότητα... Για μια εμπειροπαιτωμένη γνώση των αρχών, των κατευθύνσεων και των στόχων του *Προοδευτικού Κινήματος*, προτείνουμε ενδεικτικά τις παρακάτω μελέτες: Richard Hofstadter, *The Age of Reform*, New York, Vintage Books, 1955, David W. Noble, *The Paradox of Progressive Thought*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1958 και Robert H. Wiebe, *The Search for Order 1877-1920*, New York, Hill & Wang, 1967.

⁵² Βλ. August Meier, *Negro Thought ...*, ό.π. σ. 182.

⁵³ Ό.π. σσ. 182-133 και Langston Hughes, *Fight for Freedom. The Story of N.A.A.C.P.*, New York, W. W. Norton & Co, 1962.

⁵⁴ Με το τέλος του Εμφυλίου Πολέμου, δημιουργήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες ένα νομικό πλαίσιο που προωθούσε τη φυλετική ισότητα, το οποίο εκφράστηκε σε ορισμένες Τροποποιήσεις του αμερικανικού Συντάγματος. Ανάμεσα σ' αυτές, η 14^η Τροποποίηση αναγνώριζε τον τίτλο και τα δικαιώματα του πολίτη σε «όλους τους ανθρώπους που γεννιούνται στις *Ηνωμένες Πολιτείες* ή πολιτογραφούνται *Αμερικανοί πολίτες*» και, στα πλαίσια κατοχύρωσης της φυλετικής ισότητας, περιόριζε δραστικά «τα δικαιώματα των Πολιτειών» ορίζοντας ότι «καμία Πολιτεία δε θα θεσπίσει ούτε θα εφαρμόσει κανένα νόμο ο οποίος θα περιορίζει τα προνόμια και τα δικαιώματα των πολιτών των *Η.Π.Α.*. Επίσης, καμία Πολιτεία δε θα στερήσει τη ζωή, την ελευθερία ή την περιουσία κάποιου ανθρώπου, χωρίς να τηρηθούν οι νόμιμες διαδικασίες. Τέλος, δε θα αρνηθεί την ισονομία σε κανέναν άνθρωπο που βρίσκεται στη δικαιοδοσία της». Η 15^η Τροποποίηση, πάλι, ανέφερε: «Το δικαίωμα ψήφου των πολιτών των *Η.Π.Α.* δε θα αφαιρεθεί και δε θα περιοριστεί, ούτε από την εθνική κυβέρνηση ούτε από τις πολιτειακές κυβερνήσεις, με κριτήριο το γένος, το χρώμα του δέρματος ή την προηγούμενη νομική κατάσταση του ατόμου». Βλ. Howard Zinn, *Ιστορία του λαού των Ηνωμένων Πολιτειών*, μτφρ. Θεόδωρος Καλύβας, Αθήνα, Αιώρα, 2005, σ. 222.

⁵⁵ Η ιδρυτική διακήρυξη της (Παν)Εθνικής Ένωσης για την Πρόοδο των Εγχρώμων παρατίθεται στη μελέτη των August Meier, Elliott Rudwick & Francis Broderick, *Black Protest Thought in the Twentieth Century*, Indianapolis, The Bobbs-Merrill Co, 1975, σσ. 64-66.

⁵⁶ Για τις εξελλίξεις της εκπαίδευσης των Νέγρων του Νότου στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα και τις δραστικές αλλαγές στην πολιτική του συστήματος εκπαίδευσής τους στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} και μέχρι τις παραμονές του Β' Παγκοσμίου πολέμου, βλ. τα έργα των: James D. Anderson, *The Education of Blacks in the South 1860-1935 ...*, ό.π. σσ. 148-185 και Louis R. Harlan, *Separate and Unequal: Public School Campaigns and Racism in the Southern Seaboard States 1901-1915*, New York, Athenaeum, 1968.

Abstract

This article examines the relationship between the capitalistic philanthropy and the education of the Negroes in the United States.

After the end of the Civil War, various missionary groups undertook the task to educate the illiterate former slaves in the Southern States. They founded the Hampton and the Tuskegee Institutes, where they offered Trade and Vocational Education. This type of education, with its emphasis on the worth of work, ethics and morality, created passive citizens and obedient workers.

The success of Trade and Vocational Education, impressed so much the capitalists of the Northern States that they gave their full support together with generous financial aid for further development.

Ο ρόλος της Φιλοσοφίας στὸν ιδεολογικό προσανατολισμό τοῦ νεοσύστατου Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν (1837)

Βασίλης Κύρκος
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν

Α΄

Τὸ μικρὸ ἑλληνικὸ βασίλειο, ὅπως εἶναι γνωστὸ, μέσα ἀπὸ τὶς στάχτες τοῦ μακροχρόνου ἀγώνα καὶ τὴν κοινωνικὴ ἀθλιότητα, πρόβαλε ἐξαρχῆς μὲ τὴν ἔλευση τῆς βαναρικής Ἀντιβασιλείας (1832) τὸ ιδεολόγημα τοῦ κληρονόμου τῆς ἑλληνικῆς κλασικῆς ἀρχαιότητος. Τὶς ιδέες αὐτές, βέβαια, προσκομίζουν, μαζί μὲ τὶς ἀποσκευές τους, τὰ μέλη τῆς βαναρικής Ἀντιβασιλείας, κυρίως δύο ἐξέχοντες λόγιοι ἄνδρες: ὁ καθηγητὴς τῆς κλασσικῆς Φιλολογίας Wilhelm Friedrich Thiersch (πβ. τὸ ἐξελληνισμένο Γουλιέλμος Εἰρηναῖος Θείρισος!) καὶ ὁ ἐξαίρετος καθηγητὴς τῆς Νομικῆς καὶ βαθὺς γνώστης τοῦ δικαίου Georg Ludwig von Maurer. Καὶ οἱ δύο ἐμφοροῦνται ἀπὸ τὸ πνεῦμα τοῦ ρομαντισμοῦ καὶ τὰ ιδεώδη ποὺ εἶχε ἐκθρέψει ὁ νεοκλασσικισμός, ἦταν δηλαδὴ λάτρεις τοῦ (ἀρχαίου) ἑλληνικοῦ πολιτισμοῦ καὶ ἀνυπόκριτοι θαυμαστὲς τῆς κλασσικῆς ἀρχαιότητος. Πίστευαν μάλιστα πῶς ὁ ρόλος τοῦ ἀρτισύστατου νεοελληνικοῦ κράτους ἔπρεπε νὰ συνάδει πρὸς τὰ προτάγματα ποὺ ἀπέρρεαν ἀπὸ τὴν ἑλληνικὴ ἀρχαιότητα, ἀπὸ τὸ ἱστορικὸ του παρελθόν. Ἐπομένως ἔπρεπε ἐπείγοντως νὰ «ἀναστηθεῖ» μὲ κάθε τρόπο τὸ παρελθόν τῆς ἑλληνικῆς ἀρχαιότητος καὶ νὰ ἀνασυσταθεῖ ἡ κλασσικὴ παιδεία καὶ τὰ κλασσικὰ γράμματα.¹

Αὐτὸ ὑπῆρξε ἡ ἀταλάντευτὴ ἀπόφαση καὶ ὁ ἀμετακίνητος στόχος ὅλων τῶν συντηρητικῶν λογίων καὶ κυρίως τῶν πρώτων καθηγητῶν τῆς Φιλοσοφίας στὸ νεοσύστατο Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν. Ἀδιαφόρησαν ἢ ἀγνόησαν τὶς προσπάθειες καὶ τὸ παιδευτικὸ ἔργο τῶν λογάδων ἀνδρῶν, ἐκπροσώπων τοῦ Διαφωτισμοῦ, οἱ ὁποῖοι ἐπὶ δύο αἰῶνες κράτησαν ζωντανὴ τὴν παιδευτικὴ παράδοση

τῶν Ἑλλήνων, τόσο στις υπόδουλες περιοχές όσο και στις παροικίες ἀπανταχοῦ τῆς εὐρωπαϊκῆς ἡπείρου.² Οἱ ἄνδρες ἐκεῖνοι, χωρίς νὰ ἀπεμπολοῦν τὸ προγονικὸ παρελθόν, -πὺ ἀρχισαν ἤδη νὰ τὸ ἐρευνοῦν μὲ κριτικὴ διάθεση- κατόρθωσαν νὰ συνδυάσουν τὴν προγονικὴ φιλοσοφικὴ κληρονομιά καὶ τὸν ἀπεφθο πνευματικὸ πλοῦτο τῶν Ἀρχαίων μὲ τὰ ἐπιτεύγματα τῶν προηγμένων λαῶν. Αὐτό, ἄλλωστε, ἦταν καὶ παρέμεινε σὲ ὅλη τὴν διάρκεια τῆς ἱστορίας τοῦ νεοελληνικοῦ κράτους τὸ μέγιστο καὶ ἐπιτακτικὸ αἶτημα ἐκσυγχρονισμοῦ καὶ ἐπιστημονικῆς προόδου τῆς χώρας, δηλαδὴ ἡ σταδιακὴ ἀλλὰ ἀπρόσκοπτη ἀφομοίωση τῆς ἐπιστημονικῆς σκέψης καὶ τῶν κοινωνικῶν καὶ πολιτικῶν προταγμάτων τοῦ Διαφωτισμοῦ.³

Ἀντί, λοιπόν, τὸ νεοσύστατο κράτος νὰ σκύψει στὰ ἐπείγοντα προβλήματα, πὺ τοῦ κληροδότησε ὁ μακροχρόνιος καὶ αἱματηρότατος ἀπελευθερωτικὸς ἀγώνας, ἐπιστρατεύοντας τις πνευματικὲς δυνάμεις πὺ εἶχαν διαμορφώσει οἱ ἐξαίρετοι διδάσκαλοι κατὰ τοὺς αἰῶνες τῆς δοκιμασίας τοῦ Γένους, ἀρχισε νὰ καλλιεργεῖ περίεργες ἀντιλήψεις περὶ ἐθνικοῦ προσορισμοῦ καὶ ἄλλες φαντασιώσεις. Οἱ πνευματικοὶ ταγοί, πὺ ἀνέλαβαν νὰ παιδαγωγήσουν τὸ νεαρὸ καὶ ἀνοικονόμητο ἀπὸ κάθε ἀποψη κρατίδιο, ἐπεδόθησαν σὲ μεγαλοστομίες καὶ ἰδεοληψίες ἐπικίνδυνες. Ἐντρομοὶ ἀπὸ τις θεωρίες τοῦ Jakob Philipp Falmerayer περὶ ἀφελληνισμοῦ τῆς ἑλληνικῆς χερσονήσου προσπαθοῦσαν νὰ ἀντιμετωπίσουν τις ὑπερβολές τοῦ Αὐστριακοῦ ἱστορικοῦ ὄχι μὲ ἐπιστημονικὰ ἐπιχειρήματα -αὐτὸ θὰ γίνεαι ἀργότερα μὲ τὴ δεύτερη ὠριμὴ γενιά τῶν Ἑλλήνων ἱστορικῶν καὶ ἄλλων ἐπιστημόνων- ἀλλὰ ἀντιπαράβάλλοντας σ' αὐτὲς τις ἱστορικὲς ὑπερβολές τις προγονικὲς δάφνες καὶ ἰδιαίτερα τὴ Φιλοσοφία, ὡς ἀδιάσειστα τεκμήρια ἐθνικῆς συνέχειας καὶ φυλετικῆς γνησιότηας. Παγιδευμένοι καὶ περιχαρακωμένοι οἱ λόγιοι αὐτοί, ἀκαδημαϊκοὶ καὶ ἄλλοι, σὲ μία νοοτροπία τελείως ἐξωπραγματικὴ, φαντάστηκαν μελλοντικὰ ἐθνικὰ μεγαλεῖα καὶ μία εἰδικὴ ἀποστολὴ τοῦ μικροῦ κρατιδίου νὰ ἐκπολιτίσει τὴν Ἀνατολὴ καὶ νὰ ἀναβιώσει τὸ προγονικὸ μεγαλεῖο!⁴

Τις ἀντιλήψεις, ὡστόσο, αὐτὲς δὲν τις ἀνιχνεύουμε κατὰ τὴ σύντομη καποδιστριακὴ περίοδο. Ὁ Ἰω. Καποδίστριας εἶχε πλήρη συναισθήση τῆς τραγικῆς κατάστασης καὶ ἔλαβε μέτρα,

πρακτικά και εφαρμόσιμα, τόσο για την εκπαίδευση όσο και γενικότερα για την ανόρθωση των οικονομικών πραγμάτων και των εθνικών επιδιώξεων.⁵ Αντίθετα, οί Βαυαροί που συνόδευαν τον ανήλικο και ανώριμο βασιλιά, θρεμμένοι, όπως ήδη αναφέραμε, με τις αντιλήψεις του Ρομαντισμού και τα ιδεώδη του Κλασικισμού, εξέθρεψαν στο καθημαγμένο βασίλειο τάσεις μεγαλοϊδεατισμού και έωλων σχεδίων εθνικού προορισμού. Το αναιμικό βασίλειο, μέσα στις στάχτες ακόμα και την άθλιότητα, πρόβαλε τώρα με την προτροπή των Βαυαρών λογάδων ανδρών της όθωνικής αντιβασιλείας τίτλους μοναδικού κληρονόμου της ελληνικής κλασσικής αρχαιότητας.⁶

Μέσα στο γενικότερο κλίμα, εξάλλου, του εθνικισμού και των εθνικών κοινοτήτων, που επικρατούσε σε όλόκληρη την Ευρώπη, το απελευθερωμένο μικρό τμήμα του ελληνικού έθνους έπρεπε (και έσπευσε) να αναζητήσει εϋσημα αύθεντικοτητας και ιστορικής συνέχειας, δηλαδή έρεισματα ιδεολογικά στο ιστορικό παρελθόν των αρχαίων Έλλήνων καταρχην, ώστε να μπορέσει να κατακτήσει μία θέση και να σταθεί στη χορεία των ευρωπαϊκών εθνών. Ήταν επιτακτικό αίτημα της έποχής, δηλαδή άπερρεε άπ' αυτό που ξέρουμε άπό την Ιστορία των ιδεών ως *Zeitgeist* (Herder). Η ίδρυση του Πανεπιστημιου ήρθε να εκπληρώσει ένα γενικό αίτημα εθνικής αϋτάρκειας και να διανοίξει μία λεωφόρο εθνικής καταξίωσης. Γι' αυτό ακριβώς έπρεπε να πρωτοστατήσει στην επίτευξη αϋτών των σκοπών και να διαμορφώσει προτάσεις και ιδεολογία αντίστοιχη της κρίσιμης ιστορικής στιγμής. Για τους σκοπούς αϋτούς αιχμή του δόρατος για το Πανεπιστήμιο ήταν ή Φιλοσοφική Σχολή και τό «μέγιστον μάθημα», όπως έλεγε ό Πλάτων, ή Φιλοσοφία.⁷

Τις τάσεις μεγαλοϊδεατισμού, προτού βρουν τό γνωστό σχήμα και έκφραση στο Λόγο του Ιω. Κωλέττη στο Κοινοβούλιο (14 Ιαν. 1844), όπως είναι ασφαλώς γνωστό, έπισημαίνουμε, εν σπέρματι, όπως θα δούμε, στη νοοτροπία και στους Λόγους των διδασκάλων της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο.⁸ Το νεοσυστατο άνωστατο πνευματικό Ίδρυμα του ελληνικού κράτους με τη συστασή του εξέθρεψε δέσμη ιδεολογημάτων και ιδεοληψίες εθνικής άνωτε-

ρότητας και φυλετικής υπεροχής, οί όποιες ταλάνισαν τούς μεταγενέστερους πολλές δεκαετίες και έπιβιώνουν ακόμα και σήμερα. Στους μεγάλους διδασκάλους, αυτούς πού αποκαλούμε «διδασκάλους τού Γένους», όπως υπαινιχθήκαμε ήδη, δέν άνευρίσκουμε στοιχεία, δηλαδή σκέψεις και προτάσεις «έθνικου μέλλοντος», ειδικού «προρισμού» τής έλληνικής φυλής και φυλετικής άνωτερότητας. Τό στοιχείο πού χαρακτηρίζει βασικά τή σκέψη τους είναι ή παιδεία τού χειμαζόμενου λαού, ό φωτισμός τού Γένους, ώστε νά ανακτήσει μέ τά φώτα τής παιδείας τήν έλευθερία του και νά βρει τήν αρμόζουσα σ' αυτό θέση ανάμεσα στα προηγμένα έθνη τής Εύρώπης.^{8α}

Οί εκπρόσωποι τού Διαφωτισμού, πού δίδαξαν στις ύπόδουλες περιοχές όσο και στους Έλληνες τών παρυκιάων, είχαν μία σαφή και προσγειωμένη αντίληψη τής πολιτικής κατάστασης τών υπόδούλων αλλά και τών δυνατοτήτων τού υπόδουλου Γένους νά ανακτήσει τήν έλευθερία του και την τρωθείσα έθνική του υπερηφάνεια. Τους ένδιέφερε νά μετακενώσουν τις πολιτικές και κοινωνικές ιδέες τών προηγμένων εύρωπαϊών στις έλληνικές κοινότητες και νά μεταλαμπαδεύσουν συγχρόνως τις έπιστημονικές κατακτήσεις τής Εύρώπης στό στερημένο παιδείας και έπιστημονικών γνώσεων Γένος. Και γι' αυτούς προτεραιότητα είχε ή Φιλοσοφία στην παιδεία και τήν πολιτική χειραφέτηση τών υπόδούλων Έλλήνων. Πρέπει όμως νά έπισημάνουμε ότι μ' αυτόν τόν όρο «φιλοσοφία», όπως είναι γνωστό, έννοούσαν τήν έπιστημονική πρόοδο και τις κοινωνικές και πολιτικές καινοτομίες τών Εύρωπαϊών και όχι τήν ακαδημαϊκή φιλοσοφία.⁹ Πίστευαν δηλαδή ότι ή Φιλοσοφία, πρωτίστως ή κοινωνική και πολιτική φιλοσοφία, πού σημείωσε λαμπρές επιδόσεις στη Γαλλία κυρίως, αυτή έπαιξε τόν σημαντικότερο ρόλο και υπήρξε ό σπουδαιότερος παράγων για τις κοινωνικές και πολιτικές μεταβολές στη χώρα αυτή αλλά και στις άλλες χώρες τής εύρωπαϊκής ήπειρου. Στο έννοιολογικό εύρος τής Φιλοσοφίας δεσπόζουσα θέση, ασφαλώς, κατείχε ή θεωρητική πλευρά τής έπιστημονικής προόδου και τά έπιμέρους έπιτεύγματα στόν γνωσιοθεωρητικό τομέα, όπως μάς έπιτρέπουν νά συμπεράνουμε μέ ασφάλεια τά έργα τών Ελλήνων διανοητών αυτής τής περιόδου. Έργα, βέβαια, και πραγματείες καθαρά θεωρητικής φιλοσοφίας (γνωσιολογίας και ήθικης) θα άποπειραθούν

να γράψουν και οι Έλληνες εκπρόσωποι του Διαφωτισμού αρκετά νωρίς και έως τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, αλλά όλες αυτές οι προσπάθειες δεν ξεπέρασαν το επίπεδο της μαθητείας και μάλλον μιὰς έσπευσμένης μεταφορᾶς τῆς έπιστημονικῆς προόδου στην Ευρώπη στὰ καθ' ἡμᾶς.¹⁰ Απόλυτη προτεραιότητα, όπως ἤδη έπισημάναμε, είχε ἡ λύτρωση τοῦ υπόδουλου Γένους και γι' αὐτὸ τὸ σκοπὸ ἐργάστηκαν ὅλοι σχεδὸν οἱ λόγιοι ἄνδρες κατὰ τὴν περίοδο τῆς ὀθωμανικῆς κυριαρχίας, οἱ ὁπαδοὶ τοῦ Διαφωτισμοῦ ἀλλὰ και πολλοὶ ἀπὸ τοὺς ἀντιπάλους του.

Β'

Κρίνουμε μεθοδολογικὰ ἀναγκαῖο γιὰ τὴν πραγμάτευση τοῦ θέματος, κατὰ πόσον δηλαδὴ ἡ Φιλοσοφία ἐπηρέασε τὸν ἰδεολογικὸ προσανατολισμὸ τοῦ νεοσύστατου Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν και κατ' ἐπέκταση ὁλόκληρου τοῦ κοινωνικοῦ σώματος κατὰ τὸν 19^ο αἰῶνα, νὰ ἀνασκοπήσουμε ἐν συντομίᾳ τὰ τῆς ἱδρύσεως τοῦ πρώτου ἑλληνικοῦ Πανεπιστημίου. Καὶ τοῦτο διότι ἐξακολουθεῖ νὰ ὑπάρχει διχογνωμία στην ἔρευνα γιὰ τὸν ἐμπνευστὴ τῆς ἱδρύσεως τοῦ Πανεπιστημίου και προπάντων διότι, ὅπως εἶναι εὐλογο, ἡ ἰδεολογία γενικότερα και οἱ πολιτικὲς πεποιθήσεις τῶν ἐμπνευστῶν και θεμελιωτῶν τοῦ ἀνώτατου ἐκπαιδευτικοῦ τούτου Ἰδρύματος σημάδεψαν τὴν ἱστορία του και τὴν ἀνάπτυξή του.¹¹

Ἐπικρατεῖ σὲ ὁρισμένους ἐρευνητὲς ἡ ἀντίληψη ὅτι ὁ Ἰωάννης Καποδίστριας, ὁ πρώτος κυβερνήτης τοῦ μικροῦ ἑλληνικοῦ κράτους, δὲν ἠθέλε τὴν ἱδρυση Πανεπιστημίου. Ἡ γνώμη αὕτη ἔχει ὡς ἔρρισμα τὴ ρητὴ ἀναφορὰ τοῦ Σπυρ. Τρικούπη, ὅτι ὁ Καποδίστριας δὲν σκεφτόταν τὴν ἱδρυση Πανεπιστημίου στὸ νεοσύστατο κράτος. Ὁ Τρικούπης ἀναφέρει, πράγματι, αὕτη τὴν πληροφορία.¹² Εὐστοχα ἐπισημαίνει νεώτερος ἐρευνητὴς ὅτι γιὰ νὰ ἐξηγήσουμε τὸν ἰδεολογικὸ προσανατολισμὸ τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν πρέπει νὰ λάβουμε ὑπόψη τὶς πολιτικὲς και ἰδεολογικὲς πραγματικότητες τῆς μόλις τότε συγκροτούμενης ἑλληνικῆς κοινωνίας και τὴν ἐπικράτηση τῶν ἀντιπάλων τοῦ Διαφωτισμοῦ· ὅλοι αὐτοὶ πλειοδότησαν στοὺς ἐθνικοὺς ρομαντισμοὺς και τὶς ἐθνικὲς φαντασιώσεις και ἄλλα «μεταφυσικά» νεφελώματα περὶ ἰδιαιτερότητας και ἰδιοπροσωπίας τῶν Ἑλλήνων και περὶ περιούσιου λαοῦ.¹³

Ο Κ. Θ. Δημαράς πού έρευνήσε μέ γνώση καί έπιμονή τήν ιστορία τών εκπαιδευτικῶν θεσμῶν καί τών εκπαιδευτικῶν Ἰδρυμάτων στόν νεώτερο Ἑλληνισμό, έπισημαίνει τὸ ἐνδιαφέρον τοῦ Ἰω. Καποδίστρια πρῶτιστως γιὰ τή βασικὴ καί τήν τεχνική, θὰ λέγαμε, ἐκπαίδευση, χωρὶς νὰ παραγνωρίζει, βέβαια, τὸ παιδευτικό του ὄραμα γιὰ ἓνα σχολεῖο ἀνώτερης παιδείας. Ὁ Καποδίστριας ὄντως δὲν ἤθελε ἀμέσως ἑλληνικὸ Πανεπιστήμιο, ἀλλὰ περισσότερα σχολεῖα βασικῆς ἐκπαίδευσης.¹⁴ Ὁ Δημαράς σημειώνει μάλιστα ὅτι ὁ πρῶτος Κυβερνήτης τῆς ἑλληνικῆς πολιτείας πού προέκυψε ἀπὸ τὸν ἀγῶνα τῆς ἀνεξαρτησίας, ἐβλεπε μέ δυσπιστία τοὺς Ἑλληνες λογίους, ἐννοεῖ, βέβαια, τοὺς ἐκπροσώπους τοῦ Διαφωτισμοῦ, οἱ ὅποιοι εἶχαν γενικὰ φιλελεύθερες ἀντιλήψεις,¹⁵ ἐπηρεασμένοι ἀπὸ τὶς ιδέες τῆς μεγάλης γαλλικῆς ἐπανάστασης. Τοῦτο εἶναι ἴσως ἀλήθεια ἐν μέρει, διότι ὁ Καποδίστριας ἦταν, πράγματι, ὁπαδὸς τῆς πεφωτισμένης δεσποτείας, ὅπως εἶναι γνωστὸ. Δὲν συνάντησε ὁμως μόνον τοὺς ἐκπροσώπους τοῦ Διαφωτισμοῦ (Θεόφ. Καῖρη, Γρηγ. Κωνσταντᾶ κλπ.), ὅταν ἔφθασε στὴ μικρὴ ἐλεύθερη περιοχὴ τοῦ Ναυπλίου (18 Ἰαν. 1828) ἀλλὰ καί πολλοὺς ἄλλους συντηρητικὸς λογίους. Οἱ περισσότεροι ἀπ' αὐτοὺς μέ τὴ συμπαράσταση τῆς Ἐκκλησίας ἦταν ριζικὰ ἀντίθετοι πρὸς τὶς ιδέες καί τὰ πολιτικὰ ἢ κοινωνικὰ προτάγματα τοῦ Διαφωτισμοῦ. Αὐτοὶ οἱ λόγιοι ἐπικράτησαν τελικὰ καί ἐπηρεάσαν τὸν ιδεολογικὸ προσανατολισμὸ τῆς νεοελληνικῆς κοινωνίας κατὰ τὸν 19^ο αἰῶνα καί ἕως τὰ μέσα τοῦ 20^{οῦ}.¹⁶

Ὁ Καποδίστριας, ὥστόσο, δὲν ἦταν ἀντίθετος στὴν ἵδρυση Πανεπιστημίου στὸ μικρὸ ἑλληνικὸ κράτος καί μετὰ τὴν ἀναγνώριση τῆς ἀνεξαρτησίας του (1830), ἀλλὰ ἐβλεπε διαφορετικὰ τὴν ἱεράρχηση τών εκπαιδευτικῶν ἀναγκῶν τοῦ νεοσύστατου κράτους. Διαθέτουμε δύο ἰσχυρὲς μαρτυρίες πού μᾶς ἐπιτρέπουν νὰ πιστεвуμε ὅτι ὁ Κυβερνήτης σκεφτόταν καί ἤθελε Πανεπιστήμιο μετὰ τὴν ἀπελευθέρωση σὲ κάποια πόλη, τὴν μέλλουσα πρωτεύουσα προφανῶς, τοῦ μελλοντικοῦ ἑλληνικοῦ κράτους. Κατὰ τὴν πρώτη μαρτυρία ξέρουμε ὅτι ἐκμνηστερεύτηκε στὸν Ἰωάννη Δομπόλη, Ἡπειρώτη τραπεζίτη στὴν Ἁγία Πετρούπολη (1809), κατὰ τὴ διάρκεια μιᾶς μακρᾶς συζήτησης γιὰ τὰ προβλήματα τοῦ ἀναγεννώμενου ἔθνους τών Ἑλλήνων. Σύμφωνα μέ τὴ Διαθήκη τοῦ Δομπόλη ὁ Καποδίστριας δὲν ἦταν ἀντίθετος στὴν ἵδρυση ἑλληνικοῦ Πανεπι-

στημίου.¹⁷ Ο Ιω. Δομπόλης ήθελε έδρα του μελλοντικού Πανεπιστημίου την Αθήνα ή κάποια άλλη πόλη. Η δεύτερη μαρτυρία βρίσκεται πιο κοντά στα γεγονότα και δεν αμφισβητείται. Σύμφωνα με τον Σπυρ. Λάμπρο, ο Καποδίστριας στην τελευταία έν Άργει Έθνοσυνέλευση (11 Ιαν. 1829) έδήλωσε ότι «ήθελεν πρώτον σταθερά θεμέλια έν τή εκπαιδεύσει τής νεότητος, όπως αυτή βραδύτερον τύχη διδασκαλίας ανωτέρας εις την φιλολογίαν (= φιλοσοφίαν), εις τας επιστήμας και τας τέχνας».¹⁸

Οι αντιλήψεις αυτές μπορεί να μην συνάδουν προς το γενικό αίσθημα των αγωνιζομένων, ασφαλώς όμως απηχούν ρεαλιστική αίσθηση τής κατάστασης του αγωνιζόμενου Γένους και συνετή θεώρηση του εκπαιδευτικού προβλήματος. Μετά το θάνατό του, βέβαια, και την έλευση του Όθωνα επικράτησαν διαφορετικές αντιλήψεις και όσον αφορά την εκπαίδευση και την παιδεία γενικότερα του απελευθερωμένου μέρους του ευρύτερου έλληνισμού. Το μικρό και καθημαγμένο ακόμα έλληνικό βασίλειο, μέσα από τις στάχτες και την αθλιότητα, πρόβαλε άμέσως τίτλους κληρονόμου τής κλασικής αρχαιότητας, όπως είδαμε. Ήταν άλλωστε διάχυτη ή επιθυμία των ρομαντικών και των κλασικιστών που συνόδευαν τον νεαρό Όθωνα, να επανασυνδέσουν το μικρό έλληνικό βασίλειο με το ένδοξο (αρχαίο) έλληνικό παρελθόν του.¹⁹ Οι ίδιοι ήθελαν να βλέπουν στο αναιμικό έλληνικό βασίλειο με τή ρομαντική τους διάθεση την προβολή του αρχαίου έλληνικού μεγαλείου και ως ήταν ή χώρα ένα άπεραντο ερείπιο βυθισμένο στην εξαθλίωση και την κοινωνική καθυστέρηση. Γι' αυτό μόλις πάτησαν το πόδι τους στην ελεύθερη μικρή έλληνική χώρα έρριξαν την ιδέα τής ίδρυσης Πανεπιστημίου. Πρωτοπόρος και πρωτεργάτης ήταν ο βαθύς γνώστης των έλληνικών πραγμάτων και μεγάλος όραματιστής Georg Ludwig von Maurer, όπως ήδη σημειώσαμε.²⁰

Οι ξένοι καθηγητές που ήταν μέλη τής συνοδείας του Όθωνα, όπως είναι γνωστό, ήταν ή συνέχεια των φιλελλήνων λογίων και έμφορούνταν από τα ιδεώδη τής αναβίωσης του έλληνικού παρελθόντος. Επίσης ο Βαυαρός έλληνιστής, καθηγητής Wilhelm Friedrich Thiersch, στον οποίο ή Αντιβασιλεία ανέθεσε τή σύνταξη ειδικής μελέτης για την οργάνωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, πρότεινε το 1832 στην Αντιβασιλεία την άμεση ι-

δρυση Πανεπιστημίου.²¹ Ο αρμόδιος όμως για την εκπαίδευση μέλος της Αντιβασιλείας v. Maurer δεν ενέκρινε τις προτάσεις του Thiersch, διότι προφανώς έκρινε πρόωγη την ίδρυση Πανεπιστημίου σε μία χώρα που δεν διέθετε ούτε τα στοιχειώδη οικονομικά μέσα για την εκπαίδευση και δεν είχε καμία εκπαιδευτική υποδομή. Ο Maurer ήθελε, πράγματι, να ξεκινήσει ή διαδικασία ίδρυσης του Πανεπιστημίου το 1934 για να συμπέσουν τα έγκαίνιά του με τα γενέθλιά του. Επιπλέον, οραματιζόταν ένα Πανεπιστήμιο που θα υπερέβαινε ή έμβελέα του στα στενά όρια του μικρού ελληνικού βασιλείου και θα εξακόντιζε την παιδευτική πολιτική του στις χώρες της Ανατολής.²²

Το Πανεπιστήμιο στο μικρό ελληνικό βασίλειο γεννήθηκε με υπέρμετρες φιλοδοξίες και έωλες βλέψεις. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το Πανεπιστήμιο στην αναιμική ελληνική πολιτεία ήλθε να εκπληρώσει ένα βαθύτατο και διακαή πόθο των (υπόδουλων) και τώρα ελεύθερων Ελλήνων. Εκτός δηλαδή από τη γενικότερη πνευματική και πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας, ενσάρκωνε τα παιδευτικά ιδεώδη της αρχαίας Ελλάδος, που εξέθρεψαν οι φιλέλληνες Βαυαροί και τον απαράγραπτο πολιτικό μάλλον στόχο, αυτόν δηλαδή της συνέχειας και της ιστορικής δικαίωσης του νεώτερου Ελληνισμού. Οι Βαυαροί είχαν την πρωτοβουλία και πρωτοστάτησαν (Maurer) στην ίδρυση του Πανεπιστημίου, αλλά δεν έκαναν τίποτε περισσότερο παρά να πραγματώσουν μία γενική επιθυμία των Ελλήνων να συμπορευθούν με τα προηγμένα έθνη της Ευρώπης. Ασφαλώς δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε ούτε να υποβιβάζουμε την πρωτοβουλία αυτή, ή όποια «έστησε» ένα Πανεπιστήμιο, στα πρότυπα των γερμανικών Πανεπιστημίων, αγνοώντας τελείως την παιδευτική παράδοση που είχε διαμορφώσει και συντηρήσει το υπόδουλο Γένος κατά τους αιώνες της μακράς δουλείας.²³ Η ιδέα, ωστόσο, της ίδρυσης ενός Πανεπιστημίου στην πρωτεύουσα του αναγεννόμενου Ελληνισμού ανήκει, όπως είδαμε, στον πρώτο Κυβερνήτη της Ελλάδας Ιωάννη Καποδίστρια, αυτός πρώτος μαζί με τους ευφάνταστους Έλληνες των παροικιών συνέλαβε την ιδέα της ίδρυσης ενός ελληνικού Πανεπιστημίου.

Γ

Όπως υπαινιχθήκαμε στα προηγηθέντα και τὰ ἀφορώντα τὴν ἰδρυση τοῦ Πανεπιστημίου, οἱ θεμελιωτὲς τοῦ Πρώτου Ἑλληνικοῦ Πανεπιστημίου δὲν ἐνδιαφέρθηκαν γιὰ τὴν παιδευτικὴ παράδοση, ποὺ εἶχε διαμορφωθεῖ στὶς διάφορες περιοχὲς τοῦ ὑπόδουλου ἑλληνισμοῦ (Ἠπειρο, Δυτικὴ Μακεδονία, νῆσοι τοῦ ἀνατ. Αἰγαίου καὶ μικρασιατικὰ παράλια, Σμύρνη, Κυδωνίες κλπ.). Ἀγνόησαν ἐπίσης τὴν Ἴονιο Ἀκαδημία, τὸ πρῶτο δηλαδὴ ἑλληνικὸ Πανεπιστήμιο σὲ ἑλληνικὴ περιοχὴ (Κέρκυρα) ἀλλὰ ὑπὸ ξένη κατοχὴ καὶ κυριαρχία (Ἀγγλοι). Στὸ πανεπιστημιακὸ αὐτὸ ἴδρυμα εἶχαν διδάξει ἱκανοὶ ἀκαδημαϊκοὶ διδάσκαλοι καὶ εἶχε ἤδη μιὰ παράδοση παιδευτικὴ, ἂν καὶ ὄχι ἐντελῶς εὐθύγραμμη καὶ δημιουργικὴ. Ἡ Ἴονιος Ἀκαδημία, βέβαια, εἶχε ἰδρυθεῖ, ὅπως εἶναι γνωστὸ, ἀπὸ ἓναν ἄλλο ἐμπνευσμένο φιλέλληνα, τὸν Ἀγγλο εὐπατριδὴ λόρδο Guilford τὸ 1824, στὰ πρότυπα τῶν ἀγγλικῶν Πανεπιστημίων, διέθετε ὅμως ἀξιόλογους ἀκαδημαϊκοὺς διδασκालοὺς, μερικοὶ ἀπ' αὐτοὺς μάλιστα μετακινήθηκαν ἀργότερα στὸ Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν (π.χ. ὁ Νεόφ. Βάμβας κλπ.).²⁴

Καὶ στὴν Ἴονιο Ἀκαδημία ἡ Φιλοσοφία εἶχε τὸν πρῶτο λόγο καὶ οἱ καθηγητὲς Φιλοσοφίας ἀναδειχθήκαν στὴ πνευματικὴ ἡγεσία τοῦ Πανεπιστημίου καὶ ἐλάμπρυναν τὸ Ἰδρυμα (π.χ. ὁ Πέτρος Βραΐλας-Αρμένης κ.ἄ.). Τὰ ἀκαδημαϊκὰ πράγματα ὅμως στὸ Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν εἶχαν προσλάβει ἐξαρχῆς ἓναν ἄλλο, διαφορετικὸ χαρακτήρα ἀπὸ ὅτι στὴν Ἴονιο Ἀκαδημία. Τὸ Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν εἶναι τέκνο τοῦ ρομαντισμοῦ καὶ τῶν Γερμανῶν Φιλελλήνων καὶ ἔφερε ἀπὸ τὴν ἰδρυσὴ του ὅλα τὰ θετικὰ καὶ τὰ ἀρνητικὰ στοιχεῖα τῶν αὐστηρῶν γερμανικῶν Πανεπιστημίων. Ἀντίθετα, ἡ Ἴονιος Ἀκαδημία εἶχε μιὰ μικρὴ προϊστορία δεκατριῶν (13) ἐτῶν καὶ ἐκλινε μᾶλλον πρὸς τὴν πνευματοκρατικὴ φιλοσοφία τῶν Γάλλων φιλοσόφων καὶ τὴν παράδοση τοῦ ἀγγλικοῦ ἐμπειρισμοῦ.²⁵ Τὸ ἑλληνικὸ Πανεπιστήμιο ὅμως δὲν φιλοδοξεῖ μόνον νὰ προωθῇ τὴν ἐπιστημονικὴ ἐρευνα –στόχος, ἀσφαλῶς, ὑπερβολικὰ φιλόδοξος γιὰ ἓνα Ἰδρυμα ἐκπαιδευτικὸ ποὺ ξεκίνησε μὲ τόσες δυσκολίες-, ἀλλὰ κυρίως νὰ ἐκπληρώσει ἓνα συγκεκριμένο ἐθνικὸ ρόλο: νὰ συσπειρώσει στὸ «ἐθνικὸ κέντρο» τὸν ἐξω Ἑλληνισμό καὶ νὰ δώσει σάρκα καὶ ὅστα στοὺς ἀλυτρωτικούς

σκοπούς του. Γι' αυτό είχε ανέκαθεν παράλληλα προς την επιστημονική και ιδεολογική αποστολή.

Όταν μελετήσει κανείς τα προγράμματα των ελληνικών σχολείων στις διάφορες περιοχές του υπόδουλου ελληνισμού αλλά και στις παροικίες των Ελλήνων, θα διαπιστώσει χωρίς δυσκολία ότι το σχολικό «κλίμα» και τον προσανατολισμό των σχολείων διαμορφώνει κατά κύριο λόγο η Φιλοσοφία και τα φιλοσοφικά μαθήματα γενικότερα, δηλαδή μαθήματα Ιστορίας και πολιτισμού, ελληνικών και Λογικής. Η Φιλοσοφία δίνει τη σφραγίδα στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και δημιουργεί τις προϋποθέσεις ανώτερης παιδείας και πνευματικής καλλιέργειας.²⁶ Τα πρωτεία της Φιλοσοφίας, βέβαια, είναι αυτονόητο, έκπορεύονται και έδράζονται στη μεγάλη ελληνική φιλοσοφική παράδοση και στο ρόλο που επικύρωσε η Ιστορία στη φιλοσοφία για τη συγκρότηση νοοτροπιών και τη διαμόρφωση συνειδήσεων. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η Φιλοσοφία, χωρίς αντιρρήσεις, κατείχε την πρωτοκαθεδρία και στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μεσαιωνικών Πανεπιστημίων· με το όνομα της «φιλοσοφίας» έννοούσαν την επιστημονική πρόοδο κατεξοχήν στις φυσικές επιστήμες, και το νόημά της ταυτίστηκε με την κυριαρχία του όρθου λόγου και των επιχειρημάτων, έξ ου και η διαρκής αντιπαλότητα με τη θρησκεία και τη θεολογία.

Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Αθηνών και η έναρξη των μαθημάτων μαρτυρεί τη σημασία της Φιλοσοφίας και το ρόλο που της επιφύλαξε η ακαδημαϊκή κοινότητα στην εκπαίδευση των νέων ανθρώπων και στον ιδεολογικό προσανατολισμό τους. Τον κύριο λόγο της αποστολής του Πανεπιστημίου για τη διαμόρφωση της κοινωνικής συνείδησης και τη διάπλαση παιδευτικών ιδανικών στο νέο Έλληνισμό, θα αναθέσει το Πανεπιστήμιο Αθηνών στη Φιλοσοφία. Αυτό, βέβαια, συνιστά ιδεολογία και διαμορφώνει ιδεολογικά πρότυπα· αυτή η ιδεολογία του «έκλεκτου λαού», και της ειδικής αποστολής που του επιφυλάσσει η Ιστορία, έπρεπε να διαχυθεί στο σύστημα ολόκληρης της εκπαίδευσης και του κοινωνικού συστήματος, να γίνει έντέλει μέσο κοινωνικής και εθνικής διαπαιδαγώγησης.²⁷ Το ρόλο αυτό θα αναλάβει η Φιλοσοφία με νεφελιώδεις «έρμηνειες» της Ιστορίας, με λεκτικές ακροβα-

σίες και άκατανόητους ή άνόητους άφορισμούς, όπως θα δοϋμε στη συνέχεια. Σπάνια θα συναντήσουμε φωνές σύνεσης και ρεαλιστική αίσθηση τής πραγματικότητας, συνείδηση τής κρισιμότητας των καιρών για τó μικρό και έρειπωμένο κρατίδιο· αντίθετα, περίσσεψαν οί μεγαλοστομίες και τά άποφθέγματα για τή λεγόμενη ιδιοπροσωπία των Έλλήνων. Έννοούν, προφανώς, τούς νέους Έλληνες ως φορείς μιās πνευματικής και πολιτιστικής παράδοσης (αϋτής των αρχαίων Έλλήνων, βέβαια,) -αργότερα θα προσπαθήσουν νά συνδέσουν τīs έθνικές αϋτές ιδεοληψίες και τó παραμελημένο ή περιφρονημένο Βυζάντιο!²⁸

Άς αρχίσουμε όμως με τó πρόγραμμα μαθημάτων και τήν προνομιακή θέση πού αναγνώριζε στη Φιλοσοφία από τήν ίδρυσή του τó Πανεπιστήμιο Αθηνών. Με τήν ίδρυσή του τó Πανεπιστήμιο σύστησε τέσσερις Σχολές, όπως είναι γνωστό, διόρισε 33 καθηγητές, από τούς όποιους 18 ήταν μέλη τής Φιλοσοφικής Σχολής, δηλαδή περισσότεροι από τó σύνολο των μελών τής πρώτης αϋτής ακαδημαϊκής κοινότητας.²⁹ Όλοι ή σχεδόν όλοι από αϋτούς τούς πρώτους καθηγητές των φιλοσοφικών μαθημάτων είναι δεδηλωμένοι αντίπαλοι τού Διαφωτισμού και ένθερμοι όπαδοί τού ιδεαλισμού και των παραφυσικών αϋτού. Τό από 19/31 Μαΐου 1842 Β.Δ. όριζε «ίνα πασών των Σχολών τού Πανεπιστημίου οί φοιτηταί φιλόλογοι, φυσικοί και μαθηματικοί, θεολόγοι, νομικοί άκροώνται των φιλοσοφικών μαθημάτων».³⁰ Καταρχήν τó μέτρο απέβλεπε, πράγματι, στη φιλοσοφική παιδεία και στήν πνευματική καλλιέργεια των νέων ανθρώπων, πού έσπευδαν νά φοιτήσουν στη Φιλοσοφική Σχολή. Η φιλοσοφική παιδεία σήμαινε, βέβαια, ανάπτυξη τής κριτικής σκέψης των σπουδαστών, άφού ή «ύγιής φιλοσοφία», για νά μεταχειρισθούμε τó χαρακτηρισμό τής σωστής φιλοσοφικής παιδείας από τόν Αδαμ. Κοραή-, συμπλήρωνε άπαραιτήτως τή γενική μόρφωση και απέβλεπε όχι μόνο στήν έπαρκή κατάρτιση έπαγγελματιών αλλά στήν καλλιέργεια και μετάδοση τής γνώσης, ως αϋτόνομου και πρωτογενούς αγαθοϋ. Τό Πανεπιστήμιο, όπως τó ξέρουμε έμεις σήμερα, από τήν πρώτη ιστορική του σύσταση στο δυτικό Μεσαίωνα -και όχι στο καθ' ήμās Βυζάντιο! -ήταν πάντοτε χώρος κατ' έξοχήν κριτικής σκέψης και άπροκατάληπτου στοχασμού.

Ἡ ἐπιρροή τῆς Φιλοσοφίας στὰ Πανεπιστήμια τῆς δυτικῆς Εὐρώπης καὶ ἕως τῆ νεώτερη ἐποχή, καὶ ἡ σημασία της γιὰ τὴν πνευματικὴ ἀνάπτυξη καὶ τὴν ἐλεύθερη σκέψη τοῦ ἀνθρώπου μπορεῖ νὰ θεωρηθεῖ, πράγματι, ὡς μακρινὸς ἀπόηχος τοῦ παιδευτικοῦ ιδεώδους τῆς ἑλληνικῆς καὶ ρωμαϊκῆς ἀρχαιότητος. Τὰ παιδευτικὰ αὐτὰ ιδεώδη, ὅπως ξέρουμε, ὑπέστησαν τὶς ἐπιδράσεις ἀλλὰ καὶ ἀνέκτησαν τὸ κύρος καὶ τὴ σπουδαιότητά τους γιὰ τὴν ἐκπαίδευση μὲ τὰ μεγάλα πνευματικὰ κινήματα τῆς Αναγέννησης καὶ τοῦ Διαφωτισμοῦ. Παντοῦ ὅμως καὶ πάντοτε ἀναγνωρίζοταν στὰ εὐρωπαϊκὰ Πανεπιστήμια ἡ προτεραιότητα τῆς Φιλοσοφίας στὴν ἐκπαίδευση τῶν νέων ἔναντι τῶν ἄλλων ἐπιστημῶν, καὶ ἡ φιλοσοφικὴ παιδεία παράλληλα πρὸς τὰ «κλασσικά» ἢ οὐμανιστικὰ μαθήματα ἀποτέλεσε τὸ θεμέλιο τῆς σωστῆς ἀγωγῆς καὶ τῆς ὁλοκληρωμένης παιδείας.

Πρέπει νὰ κάνουμε ὅμως μία διευκρίνιση ἀπαραίτητη γιὰ τὴν κατανόηση τοῦ θέματος αὐτοῦ καὶ τῆ σωστῆ τοποθέτησής του, γιὰτὶ δηλαδὴ ἀναγνώριζε ἡ ἀκαδημαϊκὴ κοινότητα καὶ ἀποδεχόταν ἡ κοινωνία, τὸν πρωταρχικὸ ρόλο τῆς Φιλοσοφίας στὴν ἐκπαίδευση τῶν νέων: ἡ πληρέστερη φιλοσοφικὴ παιδεία δὲν ὀδηγοῦσε σὲ ἀποχὴ ἀπὸ τὰ κοινωνικὰ δρώμενα κάθε ἐποχῆς, ἀλλὰ ἀντίθετα ἐξυπηρετοῦσε κοινωνικοὺς σκοποὺς, ἀφοῦ ἀνέπτυσσε τὴν κριτικὴ σκέψη καὶ διανοίγε τοὺς νοητικοὺς ὁρίζοντες τοῦ ἀθρώπου, τὸν ἐξοικεῖωνε μὲ τὸν ὀρθὸ λόγο καὶ τὴν ἀποδεικτικὴ ἐπιχειρηματολογία.³¹ Στους μεγάλους εὐρωπαϊκοὺς λαοὺς (Γαλλία, Γερμανία, Ἀγγλία κλπ.) ἡ Φιλοσοφία κατεξοχὴν ἐξέφραζε τὸν ψυχισμό καὶ τὶς νοητικὲς κατακτήσεις τοῦ λαοῦ (τὸ *Volksgeist*), ἀλλὰ καὶ ἀποτύπωνε τὴ σφραγίδα κάθε ἱστορικῆς ἐποχῆς, π.χ. τῆς Αναγέννησης, τῆς θρησκευτικῆς Μεταρρύθμισης καὶ Ἀντιμεταρρύθμισης, τοῦ Διαφωτισμοῦ κλπ., δηλαδὴ αὐτὸ πού ὀνομάζουμε *Zeitgeist*, ἢ συμπυκνώνεται στὸν ὅρο «ἐποχὴ», δηλαδὴ ἡ ξεχωριστὴ ἱστορικὴ ἐκείνη στιγμή πού ἔχει καὶ διάρκεια καὶ ἀπτεῖς ἐπιδράσεις στὴν ἱστορία ἑνὸς λαοῦ.

Ἡ ἵδρυση ἑνὸς Πανεπιστημίου πρέπει, ἀσφαλῶς, νὰ ὑπηρετεῖ καὶ κοινωνικὲς ἀνάγκες, νὰ ἀνταποκρίνεται στὶς σύγχρονες ἀπαιτήσεις, χωρὶς ὅμως νὰ παρεκκλίνει σὲ ἐθνικὲς φαντασιώσεις καὶ συνθήματα μεγαλαυχίας.³² Γι' αὐτὸ ἀπαιτεῖται αἴσθηση τῆς πραγματικότητος καὶ συνείδηση τῆς ἱστορικῆς στιγμῆς στὴ ζωὴ

ένος λαού. Αυτό θα εξαρτηθεῖ, βέβαια, ἀπὸ τοὺς διδασκάλους τῆς Φιλοσοφίας καὶ τὰ μέλη τῆς ἀκαδημαϊκῆς κοινότητος, στοὺς ὁποίους ἡ πολιτεία ἀνέθεσε τὴν παιδεία τῶν νέων. Ἄν αὐτοὶ οἱ ἄνθρωποι δὲν ἐμφοροῦνται ἀπὸ ὑψηλὸ αἶσθημα εὐθύνης καὶ αἰσθησι τῆς πραγματικότητος, τότε τὰ ἀποτελέσματα τῶν φιλοσοφικῶν μαθημάτων θὰ εἶναι ἐξάπαντος ἀρνητικά. Ἐκτρέφουν δηλαδὴ ἰδεοληψίες καὶ πνευματικὲς ἀγκυλώσεις, πλειοδοτοῦν στὴν ἐμπέδωση αὐταπάτης καὶ ψευδαισθήσεων, μὲ μία ἄλλη ἐκφραση ἀντὶ νὰ διαφωτίζουν τὸ νοῦ καὶ νὰ διευρύνουν τοὺς νοητικούς ὁρίζοντες τῶν νέων τοὺς ὁδηγοῦν σὲ ἐπικίνδυνα ἰδεολογήματα καὶ σὲ στρεβλώσεις. Αὐτὴ ἦταν μᾶλλον ἡ περίπτωσις τῆς Φιλοσοφίας καὶ τῶν θεραπόντων τῆς ἀμέσως μετὰ τὴν ἴδρυσις τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν. Πλήρης σύγχυσις ἐννοιῶν, παντελὴς ἔλλειψις ρεαλισμοῦ καὶ αἰσθησι τῶν προτεραιοτήτων καὶ τῶν ἀναγκῶν μιᾶς κοινωνίας· ἴσως μάλιστα θὰ ἔπρεπε νὰ ποῦμε ὅτι αὐτοὶ δημιούργησαν ἢ συνετέλεσαν νὰ δημιουργηθοῦν καταστάσεις νοσηροῦ ψυχισμοῦ καὶ δέσμη κοινωνικῶν ἀγκυλώσεων, μὲ τὸ λόγο τους καὶ τὸ ἔργον τους.^{32α}

Δ'

Εἶναι χαρακτηριστικὸ τῆς νοοτροπίας καὶ τῶν ἀντιλήψεων αὐτῶν ποὺ σχεδίασαν (ὄχι συνέλαβαν!) καὶ ἴδρυσαν τὸ Πανεπιστήμιον καὶ ὑπηρετήσαν καθόλου σχεδὸν τὸν 19^ο αἰῶνα καὶ ἕως τὶς πρῶτες δεκαετίες τοῦ 20^{ου} στὸ Πανεπιστήμιον Ἀθηνῶν, ὅτι ὅλοι ἢ σχεδὸν ὅλοι προσβλέπουν σ' αὐτὸ ὡσάν τὸ σημεῖον τῆς μοίρας τοῦ νέου Ἑλληνισμοῦ. Ἀναθέτουν σ' αὐτὸ σκοποὺς καὶ στόχους μεταφυσικούς, βλέψεις ποὺ δὲν ἔχουν καμία σχέση μὲ τὰ πράγματα καὶ τὴν κοινωνικὴ καὶ πολιτικὴ κατάστασι τοῦ μικροῦ ἑλλαδικοῦ βασιλείου. Ἀπὸ τὸν v. Maurer, πρωτεργάτη, ὅπως εἶδαμε, τῆς σύστασις τοῦ Πανεπιστημίου, ὡς τὸν ἐξαίρετο πολιτικὸ Χαρίλαο Τρικούπη καὶ συνέχεια ὡς τοὺς ἀκαδημαϊκοὺς δασκάλους τῆς Φιλοσοφίας στὴ Φιλοσοφικὴ Σχολή, θέλουν νὰ βλέπουν ἕναν εἰδικὸ ρόλον ποὺ ἐπιδραφεῖλεσε ἡ Ἱστορία στὸ Πανεπιστήμιον Ἀθηνῶν.

Οἱ ἀκαδημαϊκοὶ διδάσκαλοι τῆς Φιλοσοφίας «ἀνακάλυψαν» μιὰ εἰδική, σχεδὸν μεταφυσικὴ σχέση τῆς Φιλοσοφίας μὲ τὴν Ἑλλάδα καὶ τοὺς Ἕλληνες, προφανῶς ἐννοοῦν τὴν ἀρχαία Ἑλλά-

δα και τους αρχαίους Έλληνες γενικώς και αορίστως. Αγνοούν, ή δεν θέλουν να δουν, ότι εκείνοι συνιστούν ένα ανεπανάληπτο πνευματικό γεγονός στην Ιστορία του πολιτισμού και ειδικότερα της Φιλοσοφίας και ότι ο φιλοσοφικός στοχασμός και ο πολιτισμός των αρχαίων Ελλήνων στο σύνολό του έχει αφετηρία και έναυσμα μία άλλη θεώρηση του κόσμου διαμετρικά αντίθετη από αυτήν που εισήγαγε ο Χριστιανισμός στην Ιστορία. Εξάλλου ο πολιτισμός εκείνος είναι κτήμα όλης της ανθρωπότητας και όχι αποκλειστικό «οικόπεδο» των Νεοελλήνων.

Οί ίδιοι άλλωστε σε όλα τα γραπτά τους είναι δέσμιοι αυτής της νοοτροπίας και της θεώρησης του κόσμου και των πραγμάτων που εισήγαγε ο Χριστιανισμός· ή σκέψη τους έχει έκδηλα χαρακτηριστικά της χριστιανικής διδασκαλίας και της χριστιανικής μεταφυσικής.³³ Ακόμα και όταν έρμηνεύουν θέσεις των αρχαίων Ελλήνων στοχαστών σκέφτονται ως χριστιανοί διανοητές, δεν μπορούν να απαλλαγούν από τη χριστιανική θεώρηση του κόσμου. Η κατανόηση όμως της σκέψης και της τέχνης των αρχαίων Ελλήνων, όπως χαρακτηριστικά έλεγε ένας από τους μεγάλους στοχαστές του 20^{ου} αιώνα, απαιτεί να απεκδυθούμε τον τρόπο σκέψης και θεώρησης του κόσμου που μάς έχει έμποτίσει ή χριστιανική κοσμοθεώρηση.³⁴

Πρώτος ο έξαιρετος νομικός και διακεκριμένο μέλος της Αντιβασιλείας G. L. v. Maurer, που είσηγήθηκε και επέβαλε την ίδρυση του Πανεπιστημίου, κάνει λόγο για κάποιον **προορισμό**, που επιφυλάσσει ή Ιστορία ή ή κοσμική μοίρα στην Ελλάδα του μικρού κρατικού μορφώματος και στο πρώτο Πανεπιστήμιό της. Συγκεκριμένα ο Maurer στο βιβλίο του *Das Griechische Volk* (1835), που δημοσίευσε μετά την αποχώρησή του από την Ελλάδα, γράφει χαρακτηριστικά, ότι προορισμός της Ελλάδας είναι να μεταλαμπαδεύσει μία ήμερα το φώς του ευρωπαϊκού πολιτισμού στην Ασία και ακόμη πιο πέρα κλπ.³⁵ Ο πεπαιδευμένος αυτός Βαυαρός καθηγητής μιλάει, βέβαια, επηρεασμένος βαθύτατα από το πνεύμα του ρομαντισμού, που έβλεπε στη σύσταση του μικρού ελλαδικού κράτους την ανάσταση μέσα από τα ερείπια του αρχαίου μεγαλείου. Απ' αυτή τη λατρεία προς το έλληνικό

παρελθόν άντλει ό Γερμανός λόγιος τήν αίσοδοξία του για τó μέλλον τού νεαρού έλλαδικού κράτους.³⁶

Τις ίδιες σκέψεις τού Maurer θά τις ξαναβρούμε, όπως γράφει ό Κ. Θ. Δημαράς, λίγο αργότερα στόν επίσημο λόγο τού πρώτου πρύτανη τού Πανεπιστημίου Κωνσταντίνου Δ. Σχινά στα έγκαίνια ακριβώς τού Ιδρύματος (3 Μαΐου 1837). Αναγνωρίζει ό Κ. Δ. Σχινάς ότι « . . . τó έλληνικόν Πανδιδακτήριον . . . είναι προωρισμένον . . . κλπ.». Φαίνεται ότι αυτή ή ιδεοληψία περι προορισμού τού πρώτου έλληνικού Πανεπιστημίου έγινε, όπως λέμε, κοινός τόπος και διευρύνθηκε. Στόν Ιω. Κωλέττη, όπως είναι γνωστό, συναντούμε τήν αναφορά³⁷ τής Ελλάδας στόν ιστορικό της ρόλο. Στήν αγόρευσή του στήν έθνοσυνέλευση (14 Ιαν. 1844) ό Ηπειρώτης πολιτικός θά μιλήσει κι αυτός για τόν προορισμό τής Ελλάδας (τώρα, ή Ελλάς προώριστα!). Μέ τή δήλωση αυτή ό Κωλέττης ύποδήλωνε και τήν κύρια ιδεολογική βάση τής ιδρύσεως τού Πανεπιστημίου, δηλαδή ή διείσδυση και πολιτιστική επίρροή στόν Έλληνισμό τής Μικράς Ασίας. Η αγόρευση αυτή θεωρείται ως ή γενέθλια στιγμή και άφετηρία τής Μεγάλης Ιδέας. Τα σπέρματα τού μεγαλοϊδεατισμού, όμως, τά άνιχνεύουμε ήδη στόν έναρκτήριο, πανηγυρικό λόγο τού Κ. Δ. Σχινά, πού αναφέραμε άμέσως πριν.³⁸

Σ' αυτήν τήν ιδιαίτερη άποστολή τού Πανεπιστημίου πού ήθελαν νά βλέπουν οί πρώτοι εκείνοι ρομαντικοί άκαδημαϊκοί διδάσκαλοι και οί πολιτικοί άνδρες, ή Φιλοσοφία διεκδικούσε τόν πρώτο ρόλο και είχε τήν άπόλυτη έγκριση όλης τής άκαδημαϊκής κοινότητας και τής πολιτικής ήγεσίας τής χώρας. Τήν πεποίθηση ότι ή Φιλοσοφία έχει πρωταρχικό ρόλο στή διαμόρφωση τών νοοτροπιών και στήν περίπτωση τού παραπαίοντος ιδεολογικά έλλαδικού κρατιδίου ότι ήταν τó πιό άποτελεσματικό μέσο για τή θεμελίωση μιās έθνικής ιδεολογίας και περεταιίρω για τήν επίτευξη έθνικής ένότητας, πρέπει νά τήν δούμε μάλλον ως παρεπόμενο μιās άμέθοδης προσέγγισης και ένός άκριτου θαυμασμού τών αρχαίων Έλλήνων φιλοσόφων.³⁹ Κυρίαρχη, αυτήν τήν έποχή τού ρομαντισμού, ή αντίληψη ότι οί μεγάλοι Έλληνες φιλόσοφοι τής αρχαιότητας διαμόρφωσαν μέ τις ιδέες τους τις αξίες και τις κοινωνικές αρχές τού νεότερου κόσμου. Τούτο, βέβαια, δεχόμαστε

καὶ ἐμεῖς σήμερα, ἀλλὰ ἡ προσέγγιση καὶ ἡ μελέτη τῶν μεγάλων ἐκείνων διανοητῶν γίνεται μὲ ἐλεγκτικὴ διάθεση καὶ κριτικὸ πνεῦμα, χωρὶς νὰ μειώνεται ὁ θαυμασμός γιὰ τὰ νοητικά τους ἢ ἄλλα καλλιτεχνικά ἐπιτεύγματα. Ὅταν διαβάσει κανεὶς ὅ,τι ἔγραψαν καὶ ὅ,τι εἶπαν ἐκεῖνοι οἱ φιλοσοφοῦντες ἀκαδημαϊκοὶ διδάσκαλοι γιὰ τοὺς μεγάλους ἀρχαίους φιλοσόφους, δὲν θὰ συναντήσει οὔτε ἴχνος κριτικῆς· μόνο ἄκριτος θαυμασμός καὶ μεγαλοστομίες. Ἡ φιλοσοφία τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων ἀντιμετωπίζεται ὡς ἐθνικὸ ἐξίλαστήριον φάρμακον, ὡς πανάκεια, γιὰ ὅλα τὰ δεινὰ τῆς ἑλληνικῆς φυλῆς καὶ ὡς ἡ μόνη ἐγγύηση γιὰ τὸ λαμπρὸ μέλλον τοῦ ἑλλαδικοῦ κρατιδίου.

Ε΄

Ὅπως, βέβαια, εἶναι γνωστό, καὶ οἱ ὁπαδοὶ τοῦ Διαφωτισμοῦ, ἂν περιορισθοῦμε μόνο στοὺς Ἕλληνες ἐκπροσώπους του καὶ τοὺς ἄλλους ὁπαδοὺς του, πίστευαν ὅτι ἡ Φιλοσοφία διέθετε τὴν ἀναμορφωτικὴ δύναμιν γιὰ τὶς κοινωνικὲς μεταβολές, ὅπως ἤδη ἐπισημάναμε. Εἶχαν τὸ «παράδειγμα» τῆς γαλλικῆς ἐπανάστασης, τῆς κοινωνικῆς δυνάμεως ποὺ ἀνέδειξε καὶ τῶν πολιτικῶν μεταβολῶν ποὺ εἶχαν συντελεσθεῖ ἤδη σὲ πολλὰς εὐρωπαϊκὰς χώρες (καὶ σὲ ὁλόκληρον τὸν κόσμον!) ὡς ἀποτέλεσμα τῶν ιδεῶν τοῦ Διαφωτισμοῦ, δηλαδὴ τῆς Φιλοσοφίας καὶ τῶν φιλοσοφικῶν ιδεῶν τῆς ἐλευθερίας καὶ τῆς κοινωνικῆς ἰσότητος. Εἶχε δηλαδὴ ἡ Φιλοσοφία ἓνα ἄλλο, εὐρύτερον κοινωνικὸ περιεχόμενο καὶ σαφῶς ἀπηχοῦσε τὴ δύναμιν ὅχι μόνο τῆς φιλοσοφικῆς γνώσης καθαυτῆς, ἀλλὰ περιέκλειε τὸ πνεῦμα τῆς ἐπιστημονικῆς προόδου καὶ τῶν κοινωνικῶν κατακτήσεων τοῦ νεώτερου ἀνθρώπου. Σὲ ἀντίθεση μὲ τὴν ἀκαδημαϊκὴν φιλοσοφίαν, τὴν ὅποια δὲν ἐβλεπε θετικὰ ὁ Διαφωτισμός καὶ οἱ ὁπαδοὶ του, ἡ Φιλοσοφία τώρα προβάλλει ὡς πνευματικὴ καὶ ἐπιστημονικὴ πρωτοπορία κοινωνικῶν ἀλλαγῶν καὶ ἀπαλλαγῆς τοῦ ἀνθρώπου ἀπὸ τὶς κοινωνικὰς ἀγκυλώσεις καὶ τὶς προκαταλήψεις, τὶς ὁποῖες, κατὰ τοὺς διαφωτιστὰς, εἶχαν ἐκθρέψει ἡ θρησκεία καὶ ἡ (ὑποτελὲς σ' αὐτὴν – ancilla Theologiae) μεσαιωνικὴ φιλοσοφία.

Αὕτῃ ἡ ἀντίληψις τῆς Φιλοσοφίας εἶναι παντελῶς ξένη, ἴσως καὶ ἐχθρική, στοὺς φιλοσοφοῦντες τοῦ νεοσύστατου Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν. Οἱ ἴδιοι ζοῦν, ἀναπνεύουν καὶ διδάσκουν ἔμπλεοι θαυμασμοῦ γιὰ τοὺς Ἀρχαίους, χωρὶς νὰ σκέφτονται τὴν πλήρη

ἀνατροπή τοῦ κοσμοειδώλου τοῦ ἀρχαίου ἑλληνικοῦ κόσμου ἀπὸ τὴν χριστιανικὴ δογματικὴ διδασκαλία, ὅτι δηλαδή ὁ κόσμος ἐκεῖνος ἦταν ἓνας ἄλλος, τελείως διαφορετικὸς ἀπ' αὐτὸν ποὺ διαμόρφωσε ἡ χριστιανικὴ κοσμοαντίληψη καὶ ἡ χριστιανικὴ ὄντολογία. Οἱ ὄντολογικὲς καὶ αἰσθητικὲς κατηγορίες ἐπομένως ποὺ διαμόρφωσε ἡ φιλοσοφικὴ σκέψη τῶν Ἑλλήνων καὶ ἴσχυσαν στὴν ἀρχαία ἑλληνικὴ κοινότητα, ὡς ἀνθρωπολογικὲς συντεταγμένες μιᾶς ἐγγενοῦς σ' αὐτὴν θεώρησης τοῦ κόσμου, οἱ κατηγορίες αὐτὲς δὲν διαμεσολαβοῦνται ἀπὸ τὸν Χριστιανισμό, ὅπως πίστευαν πολλοὶ ἀπὸ τοὺς φιλοσοφούντες αὐτὴ τὴν ἐποχὴ καὶ ἀργότερα στὸ Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν καὶ ἔξω ἀπ' αὐτό.

Οἱ νεοέλληνες φιλοσοφούντες ἀκαδημαϊκοὶ διδάσκαλοι μάλιστα, καὶ τότε καὶ ἀργότερα, πιστεύουν καὶ διατείνονται ὅτι ἡ ἔννοια τοῦ Θεοῦ, ὅπως αὐτὸς παρίσταται στὴ χριστιανικὴ μεταφυσικὴ, εἶναι «κατευθυντήριος ἀρχὴ τοῦ φιλοσοφεῖν» (Κ. Λογοθέτης).⁴⁰ Τὰ αἰώνια ιδεώδη τοῦ ἀνθρώπου συμπυκνοῦνται στὴ γλώσσα, τὴν πατρίδα καὶ τὴ θρησκεία, ὅπως ἔγραψε ὁ ἴδιος ἀκαδημαϊκὸς αὐτὸς ἄνδρας σὲ αὐτοτελὴ πραγματεία του (1930), γιὰ νὰ προσθέσει λίγα χρόνια ἀργότερα ὅτι «Ἑλληνισμός καὶ Χριστιανισμός συνηγώθησαν διὰ παντός εἰς ἀρρηκτον ἐνότητα».⁴¹ Τὶ ἐννοεῖ μὲ τὸν ὅρο «Ἑλληνισμός»; Προφανῶς αὐτὸ τὸ ιδεολόγημα ποὺ προσπάθησε νὰ οἰκοδομήσει ὁ Σπυρίδων Ζαμπέλης, τὸ 1856. Στὸν ἴδιο ἐπτανήσιο ἱστορικὸ καὶ μαχητικὸ διανοούμενο ἄλλωστε ὀφείλουμε καὶ τὸν ἀνοικονόμητο ὅρο καὶ μὲ τελείως σκοτεινὸ περιεχόμενο «ἑλληνοχριστιανικὸς πολιτισμός κλπ.», ἔκφραση τῆς ρομαντικῆς του διάθεσης καὶ τοῦ ἀναφομοίωτου ἱστορισμοῦ τοῦ 19^{ου} αἰ.⁴²

Γιὰ τὴν πνευματικὴ δηλαδή φιλοσοφικὴ συνάφεια τῆς ἀρχαίας ἑλληνικῆς σκέψης μὲ τὸν Χριστιανισμό εἶχε μιλήσει ἤδη ὁ Πέτρος Βραῖλας-Αρμένης στὰ μέσα τοῦ 19^{ου} αἰ., ἐνῶ ἐπισήμανε τὴν ἰδιαίτερότητα τοῦ νεώτερου Ἑλληνισμοῦ καὶ τὴ σχέση του μὲ τὴν ἀρχαία ἑλληνικὴ φιλοσοφία. Σ' αὐτὴν ἀκριβῶς τὴν ἰδιαίτερότητα (ἀπὸ τὴν ὁποία θὰ προκύψει κατὰ τὸν 20^ο αἰ. ἡ ἰδιοπροσωπία τοῦ νεοέλληνα κλπ.) ἐδράζεται καὶ ἡ πεποίθησή του, ὅτι ὑπάρχει, ἔχει δηλαδή ἀναπτυχθεῖ μία εἰδικὴ φιλοσοφικὴ συνάφεια μὲ τὸν Χριστιανισμό.⁴³ Παρόμοιες ιδεοληψίες καὶ αὐθαίρετες ἐρμηνεῖες

τῆς συνάντησης καὶ τῆς ριζικῆς ἐναντίωσης δύο θεμελιωδῶν κοσμοθεωριῶν στὴν Ἱστορία τοῦ δυτικοῦ πολιτισμοῦ φανερώνουν μᾶλλον ἄκριτη καὶ βιαστική θεώρηση τῶν πραγμάτων. Ἴσως μάλιστα θὰ μπορούσαμε νὰ πούμε ὅτι προδίδουν καὶ ἔλλειψη θάρρους καὶ παρησίας, γιατί βέβαια, δὲν μπορούμε νὰ πούμε ὅτι ἔλειπε ἀπὸ τοὺς φιλοσόφους αὐτοὺς κάποια εὐρύτητα τοῦ πνεύματος καὶ ἡ φιλοσοφικὴ παιδεία εἰδικότερα. Εἶναι δύσκολο νὰ πιστέψουμε ὅτι δὲν εἶχαν ἀντιληφθεῖ τὴν προφανή ἑτερότητα τῶν δύο αὐτῶν κοσμοαντιλήψεων.

Δὲ ἦταν, βέβαια, ὁ Πέτρος Βραΐλας-Αρμένης ἡ μοναδικὴ περίπτωση -ὅλοι, σχεδὸν οἱ ἀκαδημαϊκοὶ διδάσκαλοι ὡς τὰ μέσα σχεδὸν τοῦ 20^{ου} αἰ. πορεύονται τὴν ἴδια ὁδὸ, τῆς συμφιλίωσης δηλαδὴ ἢ συνένωσης τῶν δύο κοσμοθεωρήσεων. Ὁ Θεόδ. Καρούσος παραβάλλει στὸν ἀρχαῖο Ἑλληνισμό τὸν Χριστιανισμό, τὸν ὁποῖο χαρακτηρίζει νέα φάση τοῦ Ἑλληνισμοῦ, καὶ ὅπως ὀρθὰ ἐπισημαίνει ἡ Ρωξάνη Αργυροπούλου «χωρὶς νὰ ἐπιχειρεῖται ἡ φιλοσοφικὴ δικαίωση τοῦ πνευματικοῦ περιεχομένου τοῦ Χριστιανισμοῦ, ὁ φιλοσοφικὸς λόγος καταλήγει στὸ θρησκευτικὸ λόγο.»⁴⁴ Ἄνδρες φωτισμένοι κατὰ τὰ ἄλλα, ὅπως ὁ Νικόλαος Ι. Σαρίπουλος, διάσημος καθηγητὴς τῆς Νομικῆς, ἀποφαίνεται ὅτι «ὁ Χριστιανισμὸς μόνος ἠδύνατο νὰ ἀνακαινίσῃ τὰ πρόσωπα καὶ τὴν κοινωνίαν καὶ νὰ ἀνοίξῃ νέαν καὶ εὐρείαν ὁδὸν πρὸς τὴν τελειοποίησιν».⁴⁵ Ὁ Κωνστ. Λογοθέτης, πού μνημονεύσαμε ἤδη πρὶν, συνεχίζοντας τὴν ἄκριτη προσέγγιση τοῦ δυσχεροῦς αὐτοῦ θέματος ἔγραψε ὅτι Ἑλληνισμὸς καὶ Χριστιανισμὸς «συνηνώθησαν διὰ παντὸς εἰς ἄρρηκτον ἐνότητα» ἢ ὁποία προσδιόρισε «τὴν ἐνδόμυχον ζωὴν τοῦ πνεύματος».⁴⁶

Εἶναι προφανές, ὥστόσο, ὅτι οἱ φιλοσοφούντες σ' αὐτὴ τὴν κρίσιμη περίοδο, ὅσοι μιλοῦν καὶ γράφουν γιὰ τὴ Φιλοσοφία ἔχουν στὸ νοῦ τους πρωτίστως τὴν κλασικὴ φιλοσοφία τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων καὶ μάλιστα τὴν πιὸ σχολαστικὴ τῆς ἐκδοχῆ καὶ μᾶλλον ἀποστερημένη ἀπὸ τό «βαθὺ νοῦ» πού τῆς εἶχαν προσδώσει οἱ ἀρχαῖοι μεγάλοι φιλόσοφοι κατὰ τὴν κλασικὴ, βέβαια, ἐποχὴ, - βαρεῖα κληρονομιά στοὺς μεταγενέστερους αἰῶνες τοῦ Ἑλληνισμοῦ. Οἱ προεπαναστατικοὶ λόγιοι καὶ ἐκπρόσωποι τοῦ Διαφωτισμοῦ στὶς διάφορες ἑλληνικὲς περιοχές, καθὼς καὶ τῶν Παροικιῶν,

ὅπως εἶναι γνωστό, εἶχαν κηρύξει μὲ ἐνθουσιασμό τὴν ἀναγκαιότητα τῶν φυσικῶν ἐπιστημῶν καὶ τὶς θεωροῦσαν τὸ ἀποτελεσματικότερο μέσο κατὰ τοῦ σκοταδισμοῦ καὶ τῶν προληψεων- ἢ διδασκαλία τους καὶ οἱ νεωτερικὲς ἀπόψεις δὲν βρήκαν θετική ἀποδοχή/ἀνταπόκριση στὸ νεοσύστατο Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν.⁴⁷ Οἱ «βασιλικοὶ» ἐκεῖνοι ἀκαδημαϊκοὶ διδάσκαλοι σχεδὸν ἀπεχθάνονται τὰ μαθηματικά καὶ τὶς φυσικὲς ἐπιστῆμες· ὅπως ἐπισήμανε νεώτερος ἐρευνητής, οἱ πρῶτοι καθηγητὲς τῶν φιλοσοφικῶν μας θεμάτων θεωροῦσαν τὶς φυσικὲς ἐπιστῆμες ξένες πρὸς τὴν ἀνθρωπιστικὴ παιδεία καὶ τὴν παράδοση τῶν ἀρχαίων προγόνων, καθὼς καὶ στὴ διαμόρφωση ἔθνικοῦ ἑλληνικοῦ χαρακτήρος. Οἱ διδάσκοντες τὴ φυσικὴ καὶ τὰ συναφῆ μαθήματα θεωροῦνταν ὑποδεέστεροι, τοὺς ἄξονες τῆς ἐκπαίδευσης καὶ τὸ γενικότερο παιδευτικὸ κλίμα διαμόρφωναν καὶ καθυθύναν οἱ καθηγητὲς τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς, οἱ φιλόλογοι καὶ οἱ διδάσκαλοι τῆς Φιλοσοφίας.⁴⁸ Αὐτὴ ἡ νοοτροπία, ἀσφαλῶς, προδίδει καὶ τὴν παχυλὴ ἄγνοιά τους γιὰ τὶς μεγάλες ἐπιστημονικὲς κατακτήσεις τῶν νεωτέρων χρόνων στὶς χώρες τῆς Εὐρώπης.

Ἐμείναν προσκολλημένοι στὴ στεῖρα ἀντίληψη τῶν γραμματοδιδασκάλων («γραμματικῶν») τῆς παρακμῆς, τῆς ὕστερης ἀρχαιότητος. Τότε δηλαδὴ ποὺ ἡ Φιλοσοφία, ἀποστερημένη ἀπὸ τοὺς εὐχυμούς καρπούς της ἦταν μᾶλλον ἓνα ἀποστεωμένο φάντασμα ποὺ καταπλάκωνε κάθε κριτικὴ σκέψη καὶ δημιουργικὸ στοχασμό. Τὸ ἀντίστοιχο αὐτῆς τῆς ἐποχῆς βρίσκουμε στοὺς πρῶτους δασκάλους τῆς Φιλοσοφίας στὸ νεοσύστατο Πανεπιστήμιο. Μιλοῦν μὲ ἄκρατο καὶ ἄκριτο θαυμασμό γιὰ τὴ Φιλοσοφία καὶ πιστεύουν ὅτι οἱ Ἕλληνες, καὶ ἐννοοῦν ἀσφαλῶς τοὺς ὁμοεθνεῖς τῶν τῆς ἐξαθλιωμένης χώρας, εἶναι ὁ ἐκλεκτὸς λαὸς τοῦ θεοῦ καὶ ὁ κατεξοχὴν παραγωγὸς φιλοσοφίας καὶ ὑψηλῶν ιδεῶν.⁴⁹ Μὲ τέτοια νοοτροπία, βέβαια, καὶ παρόμοιες ἀντιλήψεις δὲν μπορεῖ νὰ περιμένει κανεὶς οὔτε «ὕγιή φιλοσοφία», ὅπως ἔλεγε ὁ Ἀδαμάντιος Κοραῖς, οὔτε κριτικὴ θεώρηση τῶν ἀκαδημαϊκῶν καὶ παιδευτικῶν πραγμάτων ποὺ συνδέονται μὲ τὸ νεαρὸ πανεπιστημιακὸ Ἰδρυμα.

Αὐτὲς ἀκριβῶς οἱ ἀντιλήψεις ὁδήγησαν στὶς φρουδὲς ἐλπίδες ὅτιμποροῦσαν αὐτοί, οἱ ἀπόβλητοι τῆς εὐρωπαϊκῆς πνευματικῆς ζωῆς νὰ δημιουργήσουν ἔθνικὴ φιλοσοφία καὶ ὅτι ἡ Φιλοσοφία

τελικά θὰ συνέβαλε στὴν ἐθνικὴ συνοχή. Προφανῶς δὲν ἀντιλαμβάνονται τί σημαίνει «ἐθνικὴ φιλοσοφία», δηλαδὴ νεοελληνικὴ φιλοσοφικὴ «σχολή». ⁴⁹ Αναμυρηκάζοντες τῇ φιλοσοφίᾳ τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων μὲ μεγαλοστομίες καὶ λειψὴ γνώση τῶν σύγχρονων φιλοσοφικῶν θεωριῶν, δὲν εἶναι δυνατόν νὰ μιλήσουμε γιὰ «ἐθνικὴ» φιλοσοφία καὶ νὰ ἀναθέσουμε μάλιστα σ' αὐτὴν τὸ ρόλο τοῦ ἐθνικοῦ παιδαγωγοῦ καὶ τοῦ δημιουργοῦ ἐθνικῆς συνειδήσεως. Ὁ «δεινὸς Εὐγένιος» (Βούλγαρης) ἓνα αἰῶνα πρὶν (1766) εἶχε πλήρη συναίσθησι τῆς πνευματικῆς κατάστασης καὶ τῶν πνευματικῶν δυνατοτήτων τοῦ νέου Ἑλληνισμοῦ καὶ μιλοῦσε γιὰ «**τὴν παρ' ἡμῖν ἀφορίαν τῆς φιλοσοφίας**». ⁵⁰ Οἱ φιλοσοφούντες ὅμως στὸ ἀρτισύστατο Πανεπιστήμιον ὁραματίζονται φιλοσοφικὴ ἀναγέννησι στὸ ἐξαθλιωμένο κρατίδιον καὶ ὄνειρεῦνται ἐθνικὴ φιλοσοφία!

Οἱ ἀκαδημαϊκοὶ διδάσκαλοι ποὺ διακόνησαν τὴ Φιλοσοφίαν στὸ πρῶτον ἑλληνικὸ Πανεπιστήμιον εἴτε ἀπὸ ἑλλειψὴ φιλοσοφικῶν κριτηρίων εἴτε ἀπὸ τὴν ἐπιθυμία τους (ἢ τὸ φόβον τους;) νὰ εἶναι εὐχάριστοι μὲ τὸν κοινωνικὸν χῶρον ποὺ προσέβλεπε στὸ Πανεπιστήμιον ὡς πρόμαχον καὶ θεωρητικὸν ὑπερασπιστὴν ἐθνικῶν σκοπιμοτήτων, δὲν θέλησαν ἢ δὲν μπόρεσαν νὰ ἐμβαθύνουν στὸ μέγιστον αὐτὸ κοσμοϊστορικὸ γεγονός, δηλαδὴ τὴν σημασίαν τῆς ἑλληνορωμαϊκῆς παράδοσης καὶ τῆ συμβολῇ τῆς νέας μονοθεϊστικῆς θρησκείας τοῦ Χριστιανισμοῦ γιὰ τὴ διαμόρφωσιν τῆς δυτικῆς φιλοσοφικῆς σκέψεως καὶ τοῦ δυτικοῦ ἢ εὐρωπαϊκοῦ πολιτικοῦ συστήματος. Οἱ πρῶτοι Ἕλληνες καθηγητὲς στὸν νέον ἰδρυθέν Πανεπιστήμιον Ἀθηνῶν συνεπαρμένοι ἀπὸ τὰ ἰδεώδη τοῦ ρομαντισμοῦ καὶ τοῦ νεοκλασικισμοῦ ἀπέστρεφαν τὸ βλέμμα τους ἀπὸ τὰ αἰχμηρὰ προβλήματα τοῦ νεοσύστατου νεοελληνικοῦ κράτους καὶ τῇ γενικῇ ἀθλιότητι ποὺ ἐμπόδιζε κάθε βῆμα προόδου· ἀνταυτοῦ ἔβλεπαν λαμπρὰς λεωφόρους προόδου καὶ ὁραματίζονταν μεγαλειώδεις ἐπιτυχίες ἐκπολιτισμοῦ τῆς Ἀνατολῆς ἀπὸ τὸ καθημαγμένον καὶ παραπαῖον ἑλλαδικὸν κρατίδιον. Αὐτὲς οἱ φαντασιώσεις συνυπῆρξαν μὲ τὴν τόσο βλαπτικὴν γιὰ τὴν νοοτροπία καὶ τὸν ψυχισμόν τῶν νεοελλήνων «θεωρία» περὶ ἀνωτερότητας τῆς ἑλληνικῆς φυλῆς, δηλαδὴ περὶ λαοῦ περιούσιον καὶ μὲ τὴν ἀποκλειστικότητα τῆς θεϊκῆς εὐνοίας! Ζοῦσαν μέσα στὶς ἀθλίαις συνθήκαις ἑνὸς μικροῦ καὶ πεινασμένου λαοῦ, εἶναι ὅμως προφα-

νές ότι αποστρέφουν τὸ βλέμμα τους ἀπὸ τὰ σύγχρονα προβλήματα τῆς μικρῆς χώρας καὶ ἀναμνησκάζουν τὰ περὶ τοῦ μεγαλείου τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων.

Δὲν ὑπάρχει ἀμφιβολία ὅτι ἡ ἀνατίμηση τοῦ ρόλου τῆς Φιλοσοφίας [στὴν μετεπαναστατικὴ Ἑλλάδα] συνδέεται μὲ τὶς προσπάθειες καὶ τὴ διαδικασία μετασχηματισμοῦ τοῦ ἑλληνικοῦ ἔθνους, μὲ τὴ διαμόρφωση ἐθνικῆς αὐτοσυνειδησίας καὶ μὲ τὴν πολιτικὴ προαγωγή τῶν συγχρόνων Ἑλλήνων. Αὐτὸν τὸν ρόλο, πράγματι, θέλησαν νὰ προσδώσουν οἱ λόγιοι ἀκαδημαῖκοι καὶ ἄλλοι ἄνδρες στὴ Φιλοσοφία καὶ αὐτὴ ἀκριβῶς ἡ ἀντίληψη κυριάρχησε ἐπὶ δεκαετίες σὲ ὅλον τὸν 19^ο αἰῶνα μὲ κέντρο τὸ Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν! Τὸ νόημα ὅμως ποὺ ἐβλεπαν οἱ «φιλόσοφοι» ἐκεῖνοι στὴ Φιλοσοφία καὶ τὸ ἔργο ποὺ πίστευαν ὅτι μπορεῖ νὰ ἀναλάβει γιὰ τὴν πρόοδο τοῦ νεοελληνικοῦ κράτους, καταδεκνύουν τὸ μέγεθος τῆς πλάνης καὶ τὴν ἑλλειψη κριτηρίων. Τὰ ἐπίχειρα αὐτῶν τῶν φαντασιώσεων ἔγιναν πολὺ γρήγορα ὁρατὰ στὴν νεοελληνικὴ ἱστορία.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Βλ. στὸν ἐγκυροτερο ἐρευνητὴ τῶν σχετικῶν διεργασιῶν γιὰ τὴν ἰδρυση τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν Κ. Θ. Δημαρά, *Ιδεολογήματα στὴν ἀφετηρία τοῦ ἑλληνικοῦ Πανεπιστημίου*, στὸν Α' τόμο: *Πανεπιστήμιο: Ἰδεολογία καὶ Παιδεία. Ἱστορικὴ διαδοχή καὶ προοπτικες*, τομ. Α'-Β'. Ἐκδ. Ἱστορ. Ἀρχεῖον Ἑλληνικῆς Νεολαίας-Γενικὴ Γραμματεία Νεᾶς Γενιάς, Ἀθῆνα 1989 (σσ. 42-54), σ. 44 κέ. Συμβολὴ ἐπίσης στὴν ἱστορία τῆς ἰδρύσεως τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν ἡ ὥραια ἐργασία-καλλιτεχνικὸ ἐπίτευγμα τῆς ἐκτυπωτικῆς τέχνης, τοῦ καθηγητοῦ τῆς Νομικῆς Καρακώστα: *Ὁ βασιλεὺς Ὀθων. Τὸ ὀθωνεῖο Πανεπιστήμιο. Τὸ ἐθνικὸ καὶ Καποδιστριακὸ Πανεπιστήμιο Ἀθηνῶν καὶ ἡ Νομικὴ Σχολή*. Ἐκδ. Α. Ν. Σακκουλά, Ἀθῆνα 2005. Βλ. ἀκόμα στὸν Παν. Γ. Κιμουρτζή, *Ἡ ἱστορία τῆς ἐκπαίδευσης μεσα ἀπὸ τὴν ἱστορία τῆς παιδείας*, στὸν τόμο: *Επιστημονικὴ συνάντηση στὴ Μνήμη τοῦ Κ. Θ. Δημαρά*, Ἀθῆνα 1994, σ. 117. Μιχ. Στασινοπούλου, *Τὰ πρωτὰ βήματα τῆς ἀνωτατῆς παιδείας μετὰ τὴν ἀπελευθέρωσιν*, Ἀθῆναι 1971. Κ. Σκαρπαλέζος, *Ἀπὸ τὴν Ἱστορίαν τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν. Ἱστορικὰ κείμενα καὶ ἱστορικὰ στοιχεῖα*. Ἀθῆναι 1964. Πληθώρα στοιχείων

και βιβλιογραφική πληρότητα βλ. στον Κώστα Λάππα. Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αί. Αθήνα 2004, κυρίως σσ. 25-132.

² Τα φημισμένα σχολεία στις περιοχές του υπόδουλου Ελληνισμού (Ιωάννινα, Βουκουρέστι, Ιάσιο, Κυδωνίες, Σμύρνη κλπ.) «παρείχαν μαθήματα άνωτερας εκπαίδευσεως, δυναμένης να παραβληθί προς την άλλαχού πανεπιστημιακήν τοιαύτην». Αυτό δέχεται σήμερα ή έρευνα αποτιμώντας την προσφορά των σχολείων εκείνων, που λειτούργησαν με την κοινοτική στηριξη των υπόδουλων. Επίσης βλ. Κ. Θ. Δημαράς, Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Αθήνα 1977, σ. 228 και 318 κέ. Ηλ. Β. Βουντιεριδής, Τό Εθνικόν Πανεπιστήμιον 1837-1992, στο περ. «Παναθηναία» ΚΓ (1911/12), σσ. 291.

³ Έκτενέστερα και τεκμηριωμένα βλ. στον Κ. Θ. Δημαρά, Διαφωτισμός, ό.π. σ. 232 κέ. και στον Πασχ. Κιτρομηλίδη, Νεοελληνικός Διαφωτισμός (μτφ. από την έπεξεργασμένη διατριβή του, Harvard 1978), Αθήνα ΜΙΕΤ 1996, σ. 223 κέ.

⁴ Βλ. στον Κ. Θ. Δημαρά, Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία, ό.π. σ. 44. Όπως έπισημαίνει ό Κ. Θ. Δημαράς (ό.π. σ. 50) την ίδρυση του Πανεπιστημίου συνοδεύει ένα πλέγμα ιδεολογημάτων για την ελληνική φιλομαθεια, ως ιδιαίτερο «προσόν» της ελληνικής φυλής, για τις περιπέτειες της ελληνικής εκπαίδευσης επί όθωμανικής κυριαρχίας (έν πολλοίς φανταστικές). Επίσης για τις προσπάθειες δηθεν του κλήρου και της Εκκλησίας να μεταδώσει άνωτερη μόρφωση στους υπόδουλους. Υπήρξε ιδιαίτερα έντονη ή έπιμονή της Εκκλησίας να καλύψει την άρνητική στάση της άπέναντι στην είσοδο εύρωπαϊκής άνωτερης παιδείας, ιδίως κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 18^{ου} αί. Βλ. έκτενέστερα στον Κ. Λάππα, Πανεπιστήμιο και φοιτητές, ό.π. σ. 101 κέ.

⁵ Ο Κ. Θ. Δημαράς μαλιστα ό.π. πιστεύει ότι ό Καποδίστριας έβλεπε με καχυποψία τις ιδέες των Έλλήνων λογίων εκπροσώπων του Διαφωτισμού, παρά ταύτα συνεργάστηκε δημιουργικά με πολλούς άπ' αυτούς, π.χ. τον Γρηγόριο Κωνισταντά κλπ. Βλ. έπ' αυτού στον Κ. Σκαρπαλεζό, Ιστορικά κείμενα και στοιχεία, ό.π. σ. 3 κέ.: Τα προηγηθέντα της ίδρυσεως κλπ. και Κ. Λάππας, ό.π. σ. 25 κέ.

⁶ Διαμορφώνεται μαζί με την ίδρυση του Πανεπιστημίου, ή μάλλον συνοδεύεται ή ίδρυση του από την σταδιακή άναδυση μιās εθνικιστικής ιδεολογίας, που θα προσλάβει, προϊόντος του χρόνου, τα χαρακτηριστικά του μεγαλοϊδεατισμού. Βλ. στον Παντ. Ε. Λεκκά, Διανοουμενιοι και ιδεολογία, στον τομο: Επιστημονική συνάντηση στη Μνήμη του Κ. Θ. Δημαρά, ό.π., σ. 203: ή εθνικιστική ιδεολογία μαλιστα προσλαμβάνει χαρακτήρα θεομικής πολιτικής.

⁷ Πραγματι, τὸ μαθημα τῆς Φιλοσοφίας κατέλαβε ἐξαρχῆς περιοπτη θέση στὸ πρόγραμμα τοῦ Πανεπιστημίου καὶ ἔγινε γιὰ ὅλες τὶς εἰδικότητες ὑποχρεωτικὸ γιὰ τὸ πρῶτο ἔτος σπουδῶν, ὅπως θὰ δοῦμε στὴ συνέχεια. Ἀργότερα μία-μία οἱ ἄλλες Σχολές (πλὴν τῆς Φιλοσοφικῆς, βέβαια) ἐγκατελείπαν τὴ Φιλοσοφία πρὸς χάριν τῶν εἰδικῶν μαθημάτων. Βλ. Κ. Σκαρπαλέζος, *Ἱστορικὰ κείμενα καὶ στοιχεῖα*, ὁ.π. σ. 29. Ἐπίσης Ἀθαν. Γλυκοφρύδη-Λεοντισίδη, *Ἡ διδασκαλία τῆς Φιλοσοφίας στὸ Πανεπιστήμιον Ἀθηνῶν κατὰ τὸν 19^ο αἰ.*, στὸ: *Ἡ Φιλοσοφία στὰ Βαλκάνια σήμερα. Πρακτικὰ Συνεδρίου. Ἀθήνα 1994*, (τώρα: *Νεοελληνικὴ Φιλοσοφία. Θεματὰ Πολιτικῆς καὶ Ἠθικῆς*, Ἀθήνα 2001, σ. 463 κέ.).

⁸ Βλ. στὸν Κ. Λαππα, *Πανεπιστήμιον καὶ φοιτητὲς*, ὁ.π. σ. 101 κέ.: ἤδη στοὺς λόγους τῶν πρώτων καθηγητῶν στὰ ἐγκαίνια τοῦ Πανεπιστημίου διαφαίνεται ἡ ἐκκολαπιτόμενη ἰδεολογία καὶ οἱ ἐθνικιστικὲς ἐπιδιώξεις τοῦ νεοσύστατου Ἰδρυματοῦ. Βλ. ἐπίσης Ἑλλης Σκοπετία, *Τὸ πρότυπο βασιλεῖο καὶ ἡ Μεγάλῃ Ἰδέα. Ὅψεις τοῦ ἐθνικοῦ προβλήματος στὴν Ἑλλάδα (1830-1889)*, Ἀθήνα 1988, σ. 340 κέ.

⁹ *Εἶναι ἀληθεῖα ὅτι πολλοὶ Εὐρωπαῖοι, ὅπως π.χ. οἱ Ἰταλοὶ ποὺ βρισκόνταν ὑπὸ αὐστριακὴ κατοχὴ στὰ μεσα τοῦ 19^{ου} αἰ., ἐβλεπαν μὲ θαυμασμὸ τοὺς Ἕλληνας καὶ δὲν ἔχαναν εὐκαιρία νὰ τοὺς ἐπαινῶν, ἐπειδὴ κατορθώσαν, μὲ ἥρωισμό καὶ αὐτοθυσία, νὰ ἀποτιναξοῦν τὸν ὀθωμανικὸ ζυγὸ! Ἐχομε σαφεῖς, πληροφορίες ἀπὸ τὸ Πανεπιστήμιον τῆς Πίζας γιὰ τὴν ἐνθουσιώδη ὑποδοχὴ τῶν Ἑλλήνων φοιτητῶν αὐτὴ τὴν ἐποχὴ. Βλ. σχετικὰ στὴν Ἀλοη Σιδερῇ, *Ἐν Ἑσπερία τὰ φῶτα*, στὸν τομὸν Πανεπιστήμιον, Ἰδεολογία καὶ Παιδεία, ὁ.π., σ. 91. Βλ. ἐπίσης Τσιρπανλῆς, Ζαχ., *Οἱ Ἕλληνες φοιτητὲς στὰ εὐρωπαϊκὰ Πανεπιστήμια καὶ ἡ παρουσία τους στὴν πανεπιστημιακὴ ζωὴ τῆς νεώτερης Ἑλλάδας (1800-1850)*. «Παρνασσος» τόμ. 21 (1979), 328 κέ. (κυρίως 334-337).*

⁹ *Γιὰ τὸ νῆμα καὶ τὸ περιεχόμενον τῆς «φιλοσοφίας» κατὰ τὴν ἐποχὴ τοῦ Διαφωτισμοῦ ἀλλὰ καὶ τὶς σημάσεις τοῦ ὅρου αὐτοῦ στὴ διδασκαλία τῶν Ἑλλήνων διαφωτιστῶν βλ. Παν. Κονδυλῆς, *Νεοελληνικὸς Διαφωτισμὸς*, Ἀθήνα 1988, σ. 15 κέ. Ἐπίσης ἐκτενῶς ἀναφέρεται σ' αὐτὸ τὸ θέμα καὶ ὁ Κ. Θ. Δημαρᾶς, *Νεοελληνικὸς Διαφωτισμὸς*, ὁ.π., σ. 79 κέ., σ. 241 κέ. Βλ. στὸν Κωστα Λαππα, *Τὸ διδακτικὸ προσωπικὸν τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν κατὰ τὸν 19^ο αἰ.*, στὸν τομὸν: *Πανεπιστήμιον: Ἰδεολογία καὶ Παιδεία*, ὁ.π., σ. 146.*

¹⁰ Βλ. στὸν Εὐ. Π. Παπανούτσου, *Νεοελληνικὴ Φιλοσοφία Β'*, Ἀθήνα 1958, σ. 10 (Βασικὴ Βιβλιοθήκη 36). Ἐπίσης στὸν Παν. Κονδυλῆ, ὁ.π., σ. 10.

¹¹ *Ἡ μελέτη τοῦ Κ. Θ. Δημαρᾶ, ποὺ ἀναφεραμε στὴ σημ. 1, γιὰ τὰ ἰδεολογημὰ ποὺ συνοδεύουν τὴν ἰδρύσιν τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν, παραμένει σημεῖον ἀναφοράς γιὰ τὴν ἐρευνᾶ. Πολυτιμὲς καὶ τεκμηριωμένες πληροφορίες, ὥστόσο, μὲ πολὺ καλὴ τεκμηρίωσιν ἀπὸ τὶς πηγὲς παρέχει ὁ Ἰω.*

Καρακωστας στο πρόσφατο ωραίο βιβλίο του, *Ο βασιλεύς Όθων. Το Όθωνεο Πανεπιστήμιο και η Νομική Σχολή, Αθήνα, έκδ. Αντ. Σακκουλας 2005*. Χρήσιμες πληροφορίες για την ίδρυση και το γενικότερο «κλίμα» υποδοχής του Πανεπιστημίου δίνει, επίσης, ο Μιχ. Σταθόπουλος στο έκτενές και γλαφυρό άρθρο του στην εφημερίδα του Πανεπιστημίου Αθηνών «Το Καποδιστριακό», Μάιος, αρ. φυλ. 106, 2007, σ. 12-13, καθώς και η μελέτη του Ήλια Β. Βουτιεριδίου που αναφεραμε στή σημ. 2. Χρήσιμες άκομα είναι οι εργασίες/βιβλία των καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών από τον 19^ο αί. με την ευκαιρία της πεντηκονταετηρίδας του ελληνικού Πανεπιστημίου: Γεώργ. Δημητσάς, *Τὰ κατὰ τὴν ἑορτὴν τῆς πεντηκονταετηρίδος τοῦ ἑθνικοῦ Πανεπιστημίου, Αθήνησι 1888*. Καί τὸ ἔργο τοῦ Ἰω. Πανταζιδίου ἕνα χρόνο ἀργότερα: *Χρονικὸν τῆς πεντηκονταετίας τοῦ ἑλληνικοῦ Πανεπιστημίου, Αθήνα 1889*.

¹² Παραπέμπω στήν 2^η έκδοση τῆς «Ιστορίας τῆς ἑλληνικῆς Εὐανάστασης», ἐν Λονδίῳ 1857, σ. 290: «... σύστασιν Πανεπιστημίου δὲν ἠθέλεν ἄλλα κεντρικοῦ σχολείου ἐν Αἰγίνῃ, θεολογικοῦ ἐν Πάρῳ, στρατιωτικοῦ ἐν Ναυπλίῳ, νομικοῦ ἐν Αῑθναῖς καὶ ναυτικοῦ ἐν Ὑδρᾷ». Βλ. Κ. Θ. Δημαράς, *Πανεπιστήμιο: Ἰδεολογία καὶ Παιδεία*, ὁ.π. σ. 44 κέ.

¹³ Κ. Θ. Δημαράς, *Πανεπιστήμιο: Ἰδεολογία καὶ Παιδεία*, ὁ.π. σ. 44 κέ. καὶ 47. Πρ. Ρωξ. Ἀργυροπούλου, *Ἡ φιλοσοφικὴ σκεψὴ στὴν Ἑλλάδα (1828-1920) Α*, Αθήνα 1995, σ. 43 κέ. Πρ. στήν ἴδια: *Ἡ «νεοελληνικὴ φιλοσοφία» ὡς στοιχεῖο ἑθνικῆς ἰδεολογίας*, Τὰ Νέα τοῦ ΚΕΝΕΦ, τχ. 3, Ἰωάννινα 1999, σ. 1-2.

¹⁴ Βλ. καταρχὴν τὴν εἰδικὴ ἐργασία τῆς Ελένης Κουκου γιὰ τὸν Ἰω. Καποδίστρια καὶ τὴν παιδεία: *Ὁ Καποδίστριας καὶ ἡ παιδεία Α*, Φιλόμουσος Εταιρεία τῆς Βιέννης, 2^η έκδ. Αθήναι 1986 (1^η 1981), σ. 26 κέ., καθὼς καὶ τὸν πανηγυρικό λόγο τῆς στὸ Πανεπιστήμιο Αθηνών: *Ὁ Ἰωάννης Καποδίστριας καὶ ἡ ἀπελευθέρωσις τῆς Ἑλλάδος, στὸν τόμο: Ἐθνικὸ καὶ Καποδιστριακὸ Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ἐπίσημοι Λόγοι, τὸ 30^ο, Μέρος Α' (1988-1989), Αθήνα 1998, σ. 273-292. Ἐπίσης στὸν Κ. Θ. Δημαρά, ὁ.π. 44. Ἐπίσης στὸν Κ. Λάμπρα, *Πανεπιστήμιο καὶ φοιτητές*, ὁ.π. σ. 36. Εἶναι ὅμως ὑπερβολικὸ ἢ τελείως ὑποθετικὴ γνώμη ὅτι ὁ Καποδίστριας, ἐπεὶ ἦταν συντηρητικὸς, υἱοθετοῦσε τίς θέσεις τῆς Ἱερᾶς Συμμαχίας σχετικὰ μὲ τὴν Ἐκπαίδευση κλπ.*

¹⁵ Αναφέρει ὁ Κ. Θ. Δημαράς (*Πανεπιστήμιο: Ἰδεολογία καὶ Παιδεία*, ὁ.π. σ. 44), ὅτι στὴν ὑποδοχὴ τοῦ Καποδίστρια στὸ Νάυπλιο (Ἰαν. 1828) τὸν προσφώνησε ὁ Θεόφιλος Καΐρης καὶ ὅτι αὐτὸ τὸ γεγονός (ὁ λόγος τοῦ Καΐρη) τὸν διέθεσε δυσμενῶς πρὸς τοὺς Ἑλλήνες λογίους.

- ¹⁶ Για την ανάσχεση του Διαφωτισμού και την επικράτηση των αντιπάλων του ο Κ. Θ. Δημαράς αφιερώνει ένα ολοκληρω κεφάλαιο στο βιβλίο του «Νεοελληνικός Διαφωτισμός» (1977), σ. 391-412.
- ¹⁷ Βλ. Σπ. Λαμπρός, Λόγος και μνημοσύνη του Ιωάννου Δομπολή, και Ιωάννου Καποδιστρίου, Αθήναι 1912, σ. 8 κέ. Επίσης τις εργασίες του Ν. Πατσελή, Ιωάννης Δομπολής. *Ηπειρ. Έστια* 17 (1968), σσ. 8-45 και Στεφ. Μπεττή, Ιωάννης Δομπολής. *Ηπειρ. Έστια* 24 (1975), σ. 15. Και ο Κωνστ. Κούμας είχε εκφράσει επιφυλάξεις για την ίδρυση του Πανεπιστημίου άμεσα μετά την απελευθέρωση. Βλ. στον Κ. Λαππα, Πανεπιστήμιο και φοιτητές, ό.π. σ. 28, 50 σημ. 32.
- ¹⁸ Αναφέρει Σπ. Λαμπρός, ό.π. σ. 12. Βλ. επίσης Μιχ. Σταθόπουλος, «Καποδιστριακό», σ. 12. Προπαντων βλ. Μιχ. Στασινοπούλος, *Η περί παιδείας μεριμνά του αγωνιζομένου έθνους και το πρώτον Πανεπιστήμιον, στο: «Αφιέρωμα στο Εικοσιένα», Νέα Έστια* 88 (1970), σ. 40 κέ. Δανιὸν Αντωνίου, *Η εκπαίδευση κατά την ελληνική επανάσταση. 1821-1827*, τομ. Α-Β. Εκδ. Βουλή των Ελλήνων 2002.
- ¹⁹ Ο G. L. v. Mauger γράφει στο έξαιρετο βιβλίο του, όπου έκθετει τις εκτιμήσεις του για τον ελληνικό λαό, *Das Griechische Volk etc.* που εξέδωσε μετά την επιστροφή του στη Γερμανία (Heidelberg 1852), *έλλην. μτφ. Όλγα Ρομπάκη, Ο ελληνικός λαός, Αθήνα 1976*, σ....: «είχα παντοτε μπροστά μου το δράμα μιάς μεγάλης και δυνατής Ελλάδος, όπως πρέπει να γίνει και αναγκαστικά θα γίνει μια μέρα...». Βλ. Μιχ. Σταθόπουλος, *Τά έθιμα, ο Mauger και ή νομοθετική πολιτική στον τομέα του Αστικού Δικαίου τον 19^ο αί.*, στο: «Αφιέρωμα στον Ανδρέα Λ. Γαζή», Αθήνα 1994, σ. 671-695 (και άναπτυχο), σ. 673.
- ²⁰ Για την προσωπικότητα του Mauger και το έργο του που έπιτελεσε στην Ελλάδα τότε, παρά την συντομή τελικά παρουσία του, βλ. στον Μιχ. Σταθόπουλο (ό.π. σ. 672) στο άρθρο του στην έφημερίδα «Καποδιστριακό», σ. 12. Επίσης στον Ιω. Καρακώστα, *Τό Όθωνειο Πανεπιστήμιο*, ό.π. σ. 33 κέ.
- ²¹ Εκτενώς στον Ιω. Καρακώστα, *Τό Όθωνειο Πανεπιστήμιο*, ό.π. σ. 41, εύστοχες παρατηρήσεις. Επίσης στον Κ. Λαππα, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές*, ό.π. σ. 64, 91 και 104.
- ²² Βλ. στον Μιχ. Σταθόπουλο, «Τό Καποδιστριακό», ό.π. σ. 12 κέ. Πβ. Κ. Λαππα, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές*, ό.π. σ. 44 κέ., 64 κέ., κυρίως σσ. 103-104.
- ²³ Βλ. σχετικά στον Στερνιο Φασουλάκη, *Γερμανικές καταβολές του ελληνικού Πανεπιστημίου και ελληνικές άμφισβήτησεις του γερμανικού Πανεπιστημίου*, στον τομ. *Πανεπιστήμιο: Ίδεολογία και Παιδεία*, ό.π. σ. 101 κέ. Αναφέρει μια χαρακτηριστική φράση του Ι. Π. από τό βιβλίο του για την εορτή κλπ. *Ήο. Πανταξίδη* (ό.π. σημ. 11), την εορτή της

Πεντηκονταετίας του Πανεπιστημίου (1889): «τὸ ἡμέτερον Πανεπιστήμιον ὠργανίσθη κατὰ τὸ παραδειγμα τοῦ Γερμανικοῦ».

- ²⁴ Βλ. στην Ελένη Αγγελοματη-Τσουγκαρακή, *Ἡ Ἴονιος Ακαδημία. Τὸ χρονικὸ ἱδρύσῃς τοῦ πρώτου ἐλληνικοῦ Πανεπιστημίου (1811-1824)*, Αθανασία Γλυκοφρυδῆ-Λεοντοίνῃ: *Ἡ διδασκαλία τῆς Φιλοσοφίας στὰ Ἑπτάνησα. Τὸ πρόβλημα τῆς μεθοδου*, σὺν: «Παρουσία» 3 (1985), σσ. 219-232. Δὲν ἐλείψαν ὡστόσο ἀπὸ τοὺς λόγους τῶν καθηγητῶν τῆς Ἰονίου Ακαδημίας οἱ ἐθνικιστικὲς ἐξάρσεις καὶ ἡ σχετικὴ ρητορικὴ. Βλ. Κ. Λάππας, *Πανεπιστήμιον καὶ φοιτητὲς*, ὁ.π. σ. 30 κέ.
- ²⁵ Βλ. τις εὐστοχες παρατηρήσεις τῆς Ρωξάνης Αργυροπούλου σὺν ἔργῳ της γιὰ τὴν ἱστορίαν τῆς φιλοσοφικῆς σκέψης στὴν Ἑλλάδα ἀπὸ τὸ 1828 ἕως τὸ 1930 (Ἀθῆνα 1995, τόμ. Α', σ. 18): τὰ φιλοσοφικὰ ρεύματα (ἢ σχολές) ποὺ βρῆκαν ἔδαφος στὴν μετεπαναστατικὴ φιλοσοφικὴ παιδείαν καὶ διδασκαλίαν εἶναι χαρακτηριστικὸ τῆς στροφῆς ποὺ εἶχε συντελεστεῖ στὰ ἐνδιαφέροντα τῶν Ἑλλήνων λογίων καὶ τῆς ἀποκλίσεως ἀπὸ τὴν βασικὴν θέσιν τοῦ Διαφωτισμοῦ. Ἡ στροφὴ αὕτη ἐξέθρεψε, ὅπως εἶναι εὐλόγον, ἀνάλογες νοοτροπίες. Ἐτοί ἐπικράτησαν ὁ γερμανικὸς ἰδεαλισμὸς καὶ ὁ γαλλικὸς ἐκλεκτικισμὸς. Βλ. ἐπίσης στὴν Αθανασία Γλυκοφρυδῆ-Λεοντοίνῃ, ὁ.π., σ. 224 κέ. καὶ Βασ. Α. Κύρκος, *Ἡ διδασκαλία τῆς Φιλοσοφίας στὴν Ἴονιον Ακαδημία, σχόλια καὶ παρατηρήσεις. Πρακτικὰ συνεδρίου «Κέντρο Κυθηραϊκῶν Μελετῶν»* (Κυθῆρα 2006), Ἀθῆνα 2008.
- ²⁶ Ἐχομε στὴ διάθεσιν τῆς ἔρευνας τὸ θαυμάσιον βιβλίον (ἀρχικὴ διατριβὴ) τῆς Ἀγγελικῆς Σκαρβέλη-Νικολοπούλου (*Μαθηματικὰ τῶν ἐλληνικῶν Σχολείων κατὰ τὴν Τουρκοκρατίαν*, Ἀθῆνα 1994), μὲ τὸ ὁποῖον ἀποκτοῦμε μιὰ σαφὴ ἀντίληψιν καὶ καθαρὴ εἰκόνα τῶν μαθημάτων ποὺ διδάσκονταν στὰ ἑλληνικὰ σχολεῖα κατὰ τὴν μακρὰ περίοδον τῆς δουλείας τοῦ Γένους. Ἀπὸ ὁλόκληρην τὴν ἀρχαίαν ἑλληνικὴν Γραμματείαν, βέβαια, ἀντλοῦν οἱ Ἕλληνες Λόγιοι καὶ οἱ διδάσκαλοι, χωρὶς ὡστόσο νὰ παραβλέπουν τὴ συγχρονὴν τοὺς ἐνρωπαϊκὴν παιδείαν. Βλ. ἐπίσης στὸν Πασχ. Κιτρομηλίδην, *Νεοελληνικὸς Διαφωτισμὸς*, ὁ.π. σ. 223 κέ.
- ²⁷ Βλ. σὺν σημείῳ αὐτῷ τις πολὺν εὐστοχες παρατηρήσεις καὶ ἐνδιαφέρουσας ἀποψεις τοῦ Ivan Djuric, *Ἡ ἱστορικὴ ἀλήθεια, οἱ βαλκανικοὶ πατριωτισμοὶ καὶ ἐθνογενεσεῖς στὴν παιδείαν, στὸν τομὸν: Πανεπιστήμιον: Ἰδεολογία καὶ Παιδεία*, τόμ. Β', ὁ.π. σ. 379 κέ. Ἐπικράτησε, ὡς μὴ ὤφειλε, ἡ πεποιθὴς (ἐθνικὴ φαντασίωσιν μᾶλλον) γιὰ τὸν «ἐκ τῆς θείας προνοίας» ὑψηλὸ προορισμὸς τῆς Ἑλλάδας. Βλ. ἐκτενεστερα στὸν Κωστα Λάππα, *Πανεπιστήμιον καὶ φοιτητὲς*, ὁ.π. σ. 101.
- ²⁸ Ἡ προσπάθεια ποὺ ἀνέλαβαν οἱ Ἕλληνες Λόγιοι κατὰ τὴν κρίσιμην δεκαετίαν 1830-1840, -κυρίως φιλοσοφοὶ καὶ ἱστορικοὶ- νὰ ἀντικειμενίσουν τὴν θεωρίαν τοῦ Gibbon (τίς ὁποῖες ἤρθε νὰ συμπληρώσῃ ἡ θεωρία τοῦ Falmeyer),

ἀπορρόφησε ὅλο τὸ ἐνδιαφέρον καὶ τὴν προσοχή τους (Παύλος Καλλιγᾶς, Σκαρλάτος Βυζαντίος, Κ. Παπαρρηγοπούλου, Σπ. Ζαμπέλιος κ.α.). Παράλληλα μ' αὐτὲς τὲς ἐνοχλητικὲς ἱστορικὲς παρεμβάσεις τῶν Εὐρωπαίων ἱστορικῶν οἱ Ἕλληνες λόγιοι εἶχαν νὰ ἀντιμετωπίσουν καὶ τὲς ἀντιλήψεις τῶν Ἑλλήνων ἐκπροσώπων τοῦ Διαφωτισμοῦ. Βλ. σχετικά στὴν Άννα Ταμπάκη, «Ἡ μεταβασιὴ ἀπὸ τὸ Διαφωτισμὸ στὸ ρομαντισμὸ στὸν ἑλληνικὸ 19^ο αἶ. Ἡ περίπτωση τοῦ Ἰωάννη καὶ Σπυριδωνῶν Ζαμπέλιου», Δελτ. ΙΕΕΕ 30 (1987), σ. 39-40. Ὡστόσο κατὰ τὴν ἰδρυση τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν ἀγνοήθηκε ἡ βυζαντινὴ κληρονομιά! Βλ. Ιωάνη Δημιῆς, ὁ.π. 383.

²⁹ Τὲς πληροφορίες αὐτὲς μᾶς δίνει ὁ Μιχ. Σταθόπουλος στὸ ἄρθρο του στὴν ἐφημερίδα τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν «Καποδιστριακὸ» (σ. 12) ἀφιερωμένη στα 170 χρόνια λειτουργίας τοῦ Ἰδρυματός.

³⁰ Αἰτλῶ ἀπὸ τὸ βιβλίο τοῦ Ἰω. Καρακάωστα, *Τὸ Ὑθωνεῖο Πανεπιστήμιον* κλπ., ὁ.π. σ. 75: «... ὁ σπονδαῖων εἰς μίαν τῶν λοιπῶν Σχολῶν (δηλ. Νομικὴ, Ἱατρικὴ, Θεολογικὴ) χρεωστεῖ νὰ διανείμῃ τρία ἔτη εἰς αὐτὴν διὰ νὰ λαβῇ τὸ δίπλωμα τοῦ προλυτοῦ, ἐκτός τούτου ν' ἀκολουθῇ καὶ ἐνὸς ἔτους μαθήματα Φιλοσοφίας, Ἱστορίας καὶ Φιλολογίας»· πβ. στὸ ἴδιο βιβλίο καὶ σ. 77 σχολία. Πβ. Μιχ. Σταθόπουλος, στὸ «Καποδιστριακὸ», ὁ.π. σ. 12. Τὸ μάθημα τῆς Φιλοσοφίας, λοιπόν, ὤφειλαν νὰ τὸ παρακολουθήσουν ὑποχρεωτικὰ ὅλοι οἱ φοιτητὲς τῶν ἄλλων Σχολῶν, πλην δηλαδὴ τῆς Φιλοσοφικῆς, στὴν ὁποία διδασκόνταν ἐπὶ τριῶν ἐτῶν.

³¹ Βλ. τὲς φιλοσοφημένες παρατηρήσεις τοῦ Πέτρου Γεμπτον στὸ εἰδικὸ ἀφιέρωμα τῆς ἐφημερίδας «Καποδιστριακὸ» (σ. 8) γιὰ τὴν κοινωνικὴ σπονδαιότητα τῆς Φιλοσοφίας καὶ τῆς φιλοσοφικῆς παιδείας γενικότερα. Τὸ ρόλο τῶν Πανεπιστημίων καὶ εἰδικῶς τῶν φιλοσοφικῶν Σχολῶν στὴν καλλιέργεια τῆς κριτικῆς σκέψης ἐπισημαίνει ἡ Ρίκα Μπενβενιστε, *Τὰ Μεσαιωνικὰ Πανεπιστήμια. Κοινωνικὲς ὁψεις καὶ πολιτικὸς ρόλος*, στὸν τόμο: *Πανεπιστήμιο: Ἰδεολογία καὶ Παιδεία Α*, ὁ.π. σ. 77.

³² Βλ. στὸν Πασχ. Κιτρομηλίδη, *Τὸ ὄραμα τῆς ἐλευθερίας στὴν ἑλληνικὴ κοινωνία*. Ἀθήνα 1992, σ. 10: *Τὸ Πανεπιστήμιον Ἀθηνῶν ἐξεπληρώσε ἰδεολογικὰς λειτουργίας «οἱ ὁποῖες ὅμως πολὺ συχνὰ ἐκολακεύσαν ὑπερβολικὰ τὴν ἐθνικὴ φιλοτιμία καὶ δὲν συντείναν στὴν κριτικὴ λειτουργία τῆς σκέψεως»*. Βλ. ἀκόμα Ν. Καζανσῆς, *Τὸ Πανεπιστήμιον καὶ ἡ ἐθνικὴ ἰδέα*. Ἀθῆναι 1902, σ. 4 κέ.

^{32a} Ὁ Ἀλεξάνδρος Δελημονῆς στὸ γνωστὸ βιβλίο του: «*Τὸ πρόβλημα τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς*», Ἀθήνα, 1944, σσ. 10 κέ. ἐπισημαίνει τὴ σημασία καὶ τὸ ρόλο ποὺ ἔχει ἡ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ γιὰ τὴν παιδεία καὶ τὴν πολιτιστικὴ προσδομίας χώρας καὶ ἴσως, θὰ λέγαμε, ἰδιαίτερα τῆς Ἑλλάδας λόγω τῆς ἱστορικῆς τῆς διαδρομῆς καὶ τῶν ἀγκυλώσεων ποὺ προέκυψαν ἀπ' αὐτήν:

«... ἐδῶ (sc. στὴ Φιλοσοφικὴ Σχολῇ) μελετοῦμε τὴ γλῶσσα μας, τὴ λογοτεχνία καὶ τὴν τέχνη, τὴν ἱστορία καὶ τὴ φιλοσοφία, ἐδῶ κυρίως γνωρίζουμε τὸ λαὸ μας καὶ γενικότερα τὸν ἄνθρωπο...». Ὁ λόγος, βέβαια, εἶναι γιὰ τὴ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν, ἡ ὁποία ἀνέλαβε ἀπὸ τὴν ἰδρύσῃ του τὸ ρόλο τοῦ ἐθνικοῦ μεντορά καὶ φέρει, ἀσφαλῶς, εὐθύνῃ γιὰ τὶς δυσπλασίες τῆς ἐλληνικῆς κοινωνίας.

- ³³ Τὰ θέματα αὐτὰ ἀναπτύσσει δεξιδοκῶς καὶ ἀναλυτικῶς ἡ Ρωξάνη Ἀργυροπούλου στὴν ἐργασία της: «Ἡ φιλοσοφικὴ θεμελίωση τῆς ἱστορικῆς συνεχείας τοῦ ἑλληνισμοῦ στὸν 19^ο αἰ.» (Θ. Καρούσος, Π. Βράϊλας-Αρμένης), στὸν τόμο: Πρακτικὰ ΚΑ' Πανελληνίου Ἱστορικοῦ Συνεδρίου (26-28 Μαΐου 2000, Θεσσαλονίκη), Θεσσαλονίκη 2001, σ. 220 κέ. Πρόκειται, βέβαια, γιὰ μιὰ ἰδεοληψία τῶν φιλοσοφούντων καθηγητῶν κυρίως τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς καὶ ἄλλων λογίων, καὶ ματαιοπονία: πῶς δηλαδὴ θὰ «ἀποδειχθεῖ» ἡ ἱστορικὴ συνέχεια τῶν Ἑλλήνων φιλοσοφικῶς;
- ³⁴ Τὸ μεγάλο Γερμανὸ φιλόσοφο Martin Heidegger, συγκεκριμένα, τὸν ἀπασχόλησε πολὺ αὐτὸ τὸ πρόβλημα. Βαθὺς γνώστης τῆς σκεψῆς τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων ἐπισημάνει τὶς οὐσιώδεις διαφορὲς τοὺς ἀπὸ τὴ χριστιανικὴ ἀντίληψη τοῦ κόσμου. Βλ. κυρίως τὸ ἔργο του: *Phänomenologie des religiösen Lebens* (ἀρχικὰ τὸ 1920/21) δημοσιευμένη τώρα στὸν 60^ο τόμο τῆς *Gesamtausgabe V. Klostermann Verl. Frankfurt/M.* 1995.
- ³⁵ Αὐτὲς τὶς σκέψεις ἐκφράζει καθαρά ὁ πρῶτος πρυτανὴς στὸν πανηγυρικοῦ του λόγο στὰ ἐγκαίνια τοῦ Πανεπιστημίου (14.5.1837): «Τὸ ἑλληνικὸν Πανδιδασκῆριον... κείμενον μεταξὺ τῆς Ἑσπέρας καὶ τῆς Ἑω (= Ἀνατολῆς!) εἶναι προσωρισμένον νὰ λαμβάνῃ ἀφ' ἑνὸς μερὸς τὰ σπέρματα τῆς σοφίας καὶ... νὰ τὰ μεταδίδῃ εἰς τὴν γείτονα Ἑω...». Ὁ γεωγραφικὸς παράγων προστιθεταὶ τώρα στὰ πνευματικὰ «ὄπλα» τοῦ ἑλληνισμοῦ. Ὁ Maurer στὸ βιβλίο του ποὺ μνημονεύσαμε γράφει χαρακτηριστικὰ: «ὁ προρισμὸς τῆς Ἑλλάδας εἶναι νὰ μεταλαμπαδεύσῃ τὸ φῶς τοῦ εὐρωπαϊκοῦ πολιτισμοῦ στὴν Ἀσία κι ἀκομὴ πῶς περᾶ». Βλ. στὸν Κ. Θ. Δημαρᾶ, *Ἐν Ἀθῆναις τὴ 3^η Μαΐου 1837*, Ἀθῆνα 1987, σ. 21. Πβ. Στέργιος Φασουλάκης, *Πανεπιστήμιο: Ἰδεολογία καὶ Παιδεία*, ὁ.π. σ. 99 κέ. Πβ. Κ. Θ. Δημαρᾶς, ὁ.π. σ. 45.
- ³⁶ Βλ. στὸν Μιχ. Σταθοπούλου, *Αφιέρωμα στὸν Α. Α. Γαζή*, ὁ.π. σ. 673. Πβ. στὸν Ἰω. Καράκωστα, *Τὸ Ὑθώνειο Πανεπιστήμιο*, ὁ.π. σ. 33 κέ., στὸν Κ. Θ. Δημαρᾶ, *Πανεπιστήμιο: Ἰδεολογία καὶ Παιδεία*, ὁ.π. σ. 45.
- ³⁷ Βλ. τὴν ἀναφορὰ καὶ τὰ σχόλια ἐπ' αὐτοῦ τοῦ Κ. Θ. Δημαρᾶ, *Πανεπιστήμιο: Ἰδεολογία καὶ Παιδεία*, ὁ.π. σ. 45 κέ. Ὁ Τριαντάφυλλος Σκλαβενίτης ἀναφέρει ὅτι καὶ ὁ Κ. Ἀσώπιος (1844) πιστεῖν ὅτι τὸ ἑλληνικὸ ἔθνος εἶναι προσωρισμένον νὰ φωτίσῃ τὴν Ἀνατολὴ. Ἡ Βιβλιοθήκη τοῦ Πανεπιστημίου Ἀθηνῶν, στὸν τόμο: *Πανεπιστήμιο: Ἰδεολογία καὶ Παιδεία*, ὁ.π. σ. 117. Πβ.

Αντ. Λιάκος, *Σκέψεις για την ιστορία του φοιτητικού κινήματος, στον τομέα: Πανεπιστήμιο*, ό.π. σ. 329.

- ³⁸ Βλ. Στεργίος Φασουλάκης, ό.π. σ. 91. Δεν απασχολούσαν, βέβαια, τον πρωταγωνιστή (και όλους τους λογίους διδασκαλούς στο νεοϊδρυθέν Πανεπιστήμιο), αν υπήρχαν οι αντικειμενικές συνθήκες για παρομοια έγχειρήματα.
- ³⁹ Βλ. στην Ρωξάνη Αργυροπούλου, *Η φιλοσοφική σκέψη Α*, 18. Μεσα στο πνεύμα αυτό του φιλοσοφικού ρομαντισμού ή ιδρυση του Πανεπιστημίου έγινε δεκτή με γενικό ενθουσιασμό. Οι τάσεις εντός αναμενόμενου μεγαλείου συνόδευσαν την έναρξη των μαθημάτων, κατά περιεργό τρόπο - ή μάλλον ευεξήγητο - όδηγησαν στην αντίληψη ότι στη Φιλοσοφία επιφυλάσσεται ένας ειδικός/ιδιαιτερός ρόλος για το μέλλον του άρτισυστατου βασιλείου, θά έλεγε κανείς ότι πιστευαν πως ή Φιλοσοφία θά σώσει την κατάσταση, ή Φιλοσοφία θά μάς σώσει!
- ⁴⁰ Αναφέρει ο Γρηγ. Κωσταράς, *Ο ένδομος φιλοσοφικός λογος, Αθήναι 1986* (: *Τεσσερεις συγχρόνοι εκπροσωποι του φιλοσοφικού στοχασμού*, σσ. 245 κέ.), έδω σ. 245.
- ⁴¹ Αναφέρει ο Νικ. Χρόνης, *Διο πανεπιστημιακοί διδάσκαλοι της Φιλοσοφίας: Θεοφίλος Βορέας και Κωνστ. Λογοθετης*, στο «*Παρασσος*» Α' 2 (1988), σ. 150. Πβ. Γρηγ. Κωσταράς, ό.π. σ. 246.
- ⁴² Βλ. για αυτό το νεολογισμό του Σπ. Ζαμπέλιου αναλυτικά στον Κ. Θ. Δημαρά, *Ελληνικός ρομαντισμός*, αθήνα 1982, σ. 402 κέ. Διαφωτιστικές αναλύσεις επίσης στον Πασχ. Κιτρομηλίδη, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, ό.π. σ. 486. Πβ. στην Άννα Ταμπάκη, στο *Δελτ. ΙΕΕΕ* 30 (1987), σ. 31 κέ. και Ρωξάνη Αργυροπούλου, *Φιλοσοφική θεμελίωση*, ό.π. σ. 221.
- ⁴³ Αναλυτικά στην Ρωξάνη Αργυροπούλου, *Φιλοσοφική θεμελίωση*, ό.π. σ. 221-221. Ο Βραΐλας-Αρμενής μάλιστα είχε γράψει και ειδική έργασία: «*Περί της ιστορικής αποστολής του Ελληνισμού: Φιλοσοφικά Έργα τόμ. 4^ο, ήμιτομ. 1 έκδ. Εύ. Μοντσόπουλος-Αθανασία Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη*, Αθήναι 1974, σ. 353.
- ⁴⁴ Στην Ρωξάνη Αργυροπούλου, *Η φιλοσοφική σκεψη Α*, ό.π. σ. 39. Οι Νεοελληνες φιλοσοφούντες αυτή την εποχή πίστευαν ότι «ή δεσμευτική λειτουργία της θρησκείας συμβάλλει στην ένωση του νοήματος του κόσμου».
- ⁴⁵ Αναφέρει ή Ρωξάνη Αργυροπούλου, ό.π. σ. 39. Βλ.
- ⁴⁶ Βλ. Νικ. Χρόνης, *Διο πανεπιστημιακοί διδάσκαλοι κλπ.*, ό.π. σ. 150. Πβ. και στον Γρηγ. Κωσταρά, *Ο ένδομος φιλοσοφικός λογος*, ό.π., σ. 246.
- ⁴⁷ Είναι λαθος να πιστευουμε ότι οι απόγονοι του Διαφωτισμού στελεχώσαν τις πρώτες έδρες στο άρτισυστατο Πανεπιστήμιο, όπως πιστενει ή Αθαν. Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, *Η διδασκαλία της Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο*

Αθηνών, ὁ.π. σ. 463. Ἄν' ἐξαιρέσουμε τὴν περίπτωση τοῦ ἀμφιλεγόμενου Νεόφυτου Βάμβα (ὁπαδὸς ἀρχικὰ τοῦ Κοραῖ καὶ ἀρνητὴς τοῦ ἀργότερα!), ὁ Θεόκλητος Φαρμακίδης, ὁ Γρηγ. Κωνσταντᾶς, ὁ Ἀνθιμος Γαζής καὶ ὁ Κωνστ. Κουμας ἔμειναν ἐκτὸς Πανεπιστημίου. Ἡ περίπτωση τοῦ Θεόφ. Καῖρη εἶναι χαρακτηριστικὴ: τὸν διόρισαν καθηγητὴ ἐπὶ τιμῇ - βρισκόταν καὶ δίδασκε στὸ Σχολεῖο τοῦ στήν Ἄνδρο. Βλ. Δαυὶδ Ἀντωνίου, Ἀναζητῶντας καθηγητὲς γιὰ τὸ Πανεπιστήμιον: ἡ περίπτωση τοῦ Κ. Κουμα. «Μνημὴρ» 13 (1996) σ. 287.

^{47a} Πειστικὰ ἀναπτύσσει τὶς θέσεις αὐτὲς ὁ Κ. Μακρόπουλος στὸ ἀφιέρωμα τῆς ἐφημερίδας «Καποδιστριακόν» γιὰ τὰ 170 χρόνια ἀπὸ τὴν ἰδρυση τοῦ Πανεπιστημίου Αθηνών (σ. 7).

⁴⁸ Ὁ Περικλῆς Γρηγοριάδης μάλιστα ἔγραψε εἰδικὴ μελέτη «Οἱ Ἕλληνες ἐν τῇ Φιλοσοφίᾳ» (1881), στὸ ὁποῖο θέτει τὸ ἐρώτημα: «τίς εἶναι, λοιπόν, ἡ δύναμις καὶ ἡ σημαντικότης τῶν Ἑλλήνων ἐν τῇ Φιλοσοφίᾳ;» καὶ δίνει ὁ ἴδιος τὴν ἀπάντησιν: «τοιούτῃ εἶναι ἡ σημαντικότης τοῦ ἡμετέρου ἔθνους ἐν τῇ Φιλοσοφίᾳ». Ἐννοεῖ, βέβαια, τοὺς ἀρχαίους Ἕλληνες, δὲν ξέρουμε ἂν εἶχε συνειδήσῃ τῆς πρόδηλης ἐνδεῖας τῶν Νεοελλήνων στὴ Φιλοσοφία. Βλ. Ρωξάνη Ἀργυροπούλου, Ἡ φιλοσοφικὴ σκέψῃ Β', (1998), σ. 4 καὶ 16. Βλ. γιὰ τὸν Περ. Γρηγοριάδην τὶς ἐργασίες τῆς Γεωργίας Ἀποστολοπούλου, Ἡ ζωὴ καὶ τὸ ἔργο τοῦ Περικλῆ Γρηγοριάδην, «Δωδώνη» 14 (1980), σσ. 129-146 καὶ Ὁ Περικλῆς Γρηγοριάδης καὶ ἡ ἱστορία τῆς Φιλοσοφίας ὡς ἐπιστήμη. Πρακτικὰ Γ' Διεθνoῦς Συνεδρίου Πελοποννησιακῶν Σπουδῶν, Αθήναι 1987/88, σ. 157-170. Ἡ προσέγγισις αὐτὴ τῶν προβλημάτων ποὺ συνδέονται μὲ τὴ φιλοσοφία τῶν ἀρχαίων Ἑλλήνων καὶ τὴ σχέση τῆς μὲ τὸ νεο Ἑλληνισμὸ ἀφήσῃ βαθεῖα τὰ ἴχνη τῆς ἕως τὰ μέσα τοῦ 20^{ου} αἰ. στὴ Φιλοσοφικὴ Σχολὴ τοῦ Πανεπιστημίου Αθηνῶν. Βλ. Μαρίας Κισσαβόν, Ἡ Φιλοσοφία τοῦ Ἑλλάδι ἀπὸ τῆς συστάσεως τοῦ ἔθνους (sic), Αθήναι 1951, σ. 5 (Εἰσαγωγή): «ἡ φιλοσοφικὴ διανόησις οὐδέποτε διεκόπη ἐν Ἑλλάδι, οὐδέ ἀπώλεσεν ἡ ἑλληνικὴ ψυχὴ τὴν συμφυτὸν ὁρμὴν (ἐνν. πρὸς τὸ φιλοσοφεῖν) κλπ.».

⁴⁹ Ὁ Περικλῆς Γρηγοριάδης πρῶτος, φαίνεται, μεταχειρίστηκε τὸν ὄρο «ἐθνικὴ φιλοσοφία» καὶ προσπάθησε νὰ προσδιορίσῃ καὶ τὸ περιεχόμενόν τῆς (Ρωξ. Ἀργυροπούλου, ὁ.π. σ. 17). Στὰ μέσα τοῦ 20^{ου} αἰ. ἡ Μαρία Κισσαβόν θεωρεῖ τὸν Θεόφιλον Βορέα ὡς πρόμαχον τῆς ἐθνικῆς διανοήσεως ἐν Ἑλλάδι καὶ ἰδρυτὴν αὐτοτελοῦς ἐθνικῆς ἑλληνικῆς φιλοσοφίας. Βλ. Ἡ Φιλοσοφία ἐν τῇ συγχρονῷ Ἑλλάδι, Θεόφιλος Βορέας, Αθήναι 1953, σ. 7.

⁵⁰ Λογικὴ, Λειψία 1766, σ. 40. Στὸ σημεῖο αὐτὸ ὁ Βουλγαρὴς ἀντιπαραθετεῖ τὴν **παρ' ἡμῖν ἀφορίαν τῆς φιλοσοφίας** μὲ τὶς σπουδαῖες ἐπιδόσεις τῶν Εὐρωπαίων στὸν ἴδιον αὐτὸ ἐπιστημονικὸ κλάδον. **Παρ' οἷς** (sc. τοῖς Δυτικοῖς) **τὰ τῆς φιλοσοφίας καθ' ἡμᾶς** (: στα χρόνια μας) **εἰς θαῦμα ἀπέδωκαν**. Ὁ Βουλγαρὴς ἀποδίδει τὴν «ἀφορία» τῆς φιλοσοφίας, ἐννοεῖ τοὺς Ἕλληνες

της εποχής του βεβαία, σὲ δύο λογούς: στὸν καταπιεστικό καὶ ἄγριο ἀριστοτελισμό (= κορυδαλισμό), στοὺς **ἀπεριπάτητους περιπατητικούς**, ὅπως λέει χαρακτηριστικὰ καὶ δευτεροῦν στὴν **κἀκωσιν τοῦ Γένους**. Οὔτε ἴχνη ἀπ' αὐτὴ τὴν κριτικὴ σκεψὴ δὲν βρισκόμε στους «φιλοσόφους» τῆς Φιλοσοφικῆς Σχολῆς τοῦ νεοσυντατοῦ Πανεπιστημίου Αθηνῶν (ἀλλὰ καὶ ἀργότερα)!

Αικατερίνη Λασκαρίδου (1842-1916), Εκπαιδευτική Δράση και Παιδαγωγικές Ιδέες

Αθηνά Καγιαδάκη
Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής

Περίληψη

Η Αικατερίνη Λασκαρίδου υπήρξε κυρίαρχη φιγούρα της εκπαίδευσης της πρώτης παιδικής ηλικίας στην Ελλάδα και παιδαγωγός με πλούσια προσφορά: έγραψε βιβλία για παιδιά, παιδαγωγικά εγχειρίδια καθώς και πολυάριθμα άρθρα, συμμετείχε στους πιο γνωστούς φιλολογικούς συλλόγους της εποχής και έδειξε έντονο κοινωνικό έργο. Στο άρθρο εξετάζονται βιογραφικά στοιχεία και η εκπαιδευτική της δράση σε συνάρτηση με τις παιδαγωγικές της ιδέες. Η Αικατερίνη Λασκαρίδου έγινε ιδιαίτερα γνωστή ως ιδρύτρια και διευθύντρια του *Ελληνικού Παρθεναγωγείου* στο οποίο εισήγαγε την φρεμπελιανή μέθοδο. Τα επόμενα χρόνια οι δραστηριότητές της διευρύνθηκαν χάρη στη συμμετοχή της στο σωματείο *Ένωσις των Ελληνίδων*. Το έργο της Λασκαρίδου αφορά τρεις κυρίως τομείς, την εκπαίδευση και προστασία της πρώτης παιδικής ηλικίας, την εκπαίδευση και εργασία των γυναικών και την εκπαίδευση των νηπίων στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ως μέσο πραγματοποίησης της Μεγάλης Ιδέας. Αξιοσημείωτες είναι οι ιδέες της παιδαγωγού σχετικά με θέση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σημασία της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών και τέλος τον εθνικό και κοινωνικό ρόλο των νηπιαγωγείων.

Η Αικατερίνη Λασκαρίδου υπήρξε μια εξέχουσα προσωπικότητα της εκπαίδευσης της πρώτης παιδικής ηλικίας. Κατά τη διάρκεια της μακροχρόνιας παρουσίας της, η παιδαγωγός συνέδεσε το όνομά της με την εισαγωγή του φρεμπελιανού συστήματος στην Ελλάδα, επηρέασε βαθιά την αγωγή των νηπίων και συνέβαλε στη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών. Εκτός από την εκπαιδευτική της δράση, παρουσίασε ένα σπουδαίο κοινωνικό έργο, υπήρξε συγγραφέας παιδαγωγικών εγχειριδίων και παιδικών βιβλίων και μέλος σημαντικών φιλολογικών συλλόγων. Μέσα από το άρθρο αυτό θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την επίδραση που άσκησε στην ελληνική εκπαίδευση μελετώντας τη διαδρομή της και τις ιδέες της γύρω από την εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας.

Α- Εκπαιδευτική Δράση

Α1-Βιογραφικά στοιχεία

Ας δούμε ποια ήταν η παιδαγωγός αντλώντας πληροφορίες από το αυτοβιογραφικό της σημείωμα. Η Αικατερίνη Λασκαρίδου γεννήθηκε στη Βιέννη το 1842. Ο πατέρας της *«Κωνσταντίνος Χρηστομάνος, έμπορος, ήτο Μακεδών εκ Μελενίκου»*¹. Η μητέρα της *«είχε μεν πατέρα Μακεδόνα, επίσης μητέρα δε Γερμανίδα»*². Έλαβε μια καλή εκπαίδευση *«εκμαθούσα παιδιόθεν την τε Γερμανικήν και Γαλλικήν»*³. Η οικογένεια μετακόμισε στην Ελλάδα το 1856, όταν η Λασκαρίδου ήταν 14 ετών. Στην Αθήνα έμαθε τα ελληνικά και συμπλήρωσε την εκπαίδευσή της. Το 1859 παντρεύτηκε το Λάσκαρη Λασκαρίδη, Μικρασιάτη εγκατεστημένο στο Λονδίνο. Τα οικονομικής και οικογενειακής φύσης προβλήματα που προέκυψαν μετά από το θάνατο του πατέρα της κλόνισαν την υγεία της. Η εκπαιδευτική δράση αποδείχθηκε σωτήρια γι' αυτήν καθώς ήταν η μοναδική διέξοδος στις μεγάλες δυσκολίες που αντιμετώπιζε.

Όπως γίνεται αντιληπτό η Λασκαρίδου είχε από την αρχή της ζωής της δύο επιρροές: από τη μια το ευρωπαϊκό κοσμοπολίτικο περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγάλωσε και από την άλλη οι δεσμοί με την ελληνική διασπορά και ειδικότερα με τον ελληνισμό της Μακεδονίας και της Μ. Ασίας. Θα δούμε ότι τα δύο αυτά στοιχεία την επηρέασαν μέχρι το τέλος της ζωής της και μπορούν να ερμηνεύσουν πολλές επιλογές της.

Α.2-Από τη σχολή Χιλ στο Ελληνικό Παρθεναγωγείο

Το όνομα της Λασκαρίδου γίνεται γνωστό για πρώτη φορά το 1865, όταν αναλαμβάνει, μαζί με την Καλλιόπη Κεχαγιά, την υποδιεύθυνση του σχολείου της *«σεβασμίας ... λογίας και γυναικός»*⁴ Frances Hill Η Αικατερίνη Χρηστομάνου αναλαμβάνει τη σχολή Χιλ σε ηλικία μόλις 23 ετών και παραμένει στη θέση της υποδιευθύντριας για δυο χρόνια. Η συνάντησή της με την Αμερικανίδα παιδαγωγό θα σημαδέψει την μετέπειτα πορεία της. Η Frances Hill είναι η μοναδική παιδαγωγός που ασχολείται συστηματικά με την εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας στην Ελλάδα και συγγραφέας του *Εγχειριδίου διδασκαλίας προς χρήσιν των νηπιακών σχολείων*. Την εποχή που η Λασκαρίδου εργάζεται στη σχολή Χιλ τα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα είναι ελάχιστα. Ωστόσο το 1867 συμβαίνει ένα γεγονός που αναταράζει την αδράνεια των προηγούμενων χρόνων. Η υπότροφη μαθήτρια του Αρσακείου Ιφιγένεια Δημητριάδου μετά από σπουδές στο πλευρό της Marie Pape-Carpantier εισάγει στην Ελλάδα την γαλλική μέθοδο των *salles d'asile*.

Το 1867, η Λασκαρίδου διακόπτει τη συνεργασία της με τη Frances Hill και ανοίγει το δικό της σχολείο, το *Ελληνικόν Παρθεναγωγείον*. Το όνομά της αναφέρεται τόσο από το Γεώργιο Χασιώτη όσο και από τον Λέοντα

Μετά στις εκθέσεις σχετικά με τα ολιγάριθμα νηπιακά σχολεία που λειτουργούν στον ελλαδικό χώρο.⁵ Από την εποχή της ίδρυσης του *Ελληνικού Παρθεναγωγείου* η Λασκαρίδου είναι σε άμεση επικοινωνία με τις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, καθώς το σχολείο της δέχεται υπότροφες φιλεκπαιδευτικών συλλόγων της Μακεδονίας, της Ηπείρου και της Θράκης.⁶

Το 1874, το όνομα της Λασκαρίδου προβάλλει ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων. Σε περιβλεπτή επίσης θέση προβάλλουν και άλλοι παιδαγωγοί όπως η Καλλιόπη Κεχαγιά, η Ελένη Αρχιγενούς, ιδρύτρια των Αρχιγενεϊών εκπαιδευτηρίων των Επιβατών και ο Διονύσιος Μαρκόπουλος, μετέπειτα πρόεδρος του Ομηρείου Παρθεναγωγείου Σμύρνης.⁷ Η συμμετοχή της στο σύλλογο αποβαίνει ιδιαίτερα χρήσιμη, ειδικά τα τελευταία χρόνια του 19^{ου} αι., καθώς το σωματείο υποστηρίζει οικονομικά το Διδασκαλείο νηπιαγωγών καθώς και νηπιαγωγεία των ελληνικών κοινοτήτων της Μακεδονίας.

A3-Η Συνάντηση με τη BERTHA VON MARENHOLTZ-BÜLOW και η Εισαγωγή της Φρεμπελιανής Μεθόδου

Χάρη στα πολυάριθμα ταξίδια στην Ευρώπη, έρχεται σε επαφή με τα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα, αισθάνεται όμως ιδιαίτερο θαυμασμό για τα επιτεύγματα του γερμανικού εκπαιδευτικού μοντέλου. Το 1878 μεταβαίνει στη Δρέσδη όπου συναντά την Martha von Marenholtz-Bülow, συνεργάτιδα του Föbel και πρώτη «*επίσημη εκπρόσωπο των θεωριών αναφορικά με την εκπαίδευση των νηπίων*».⁸ Η Martha Bülow ηγείται της φρεμπελιανής ένωσης της Δρέσδης και διευθύνει το διδασκαλείο φρεμπελιανών νηπιαγωγών.

Η Λασκαρίδου εντυπωσιάζεται από τις ιδέες της και υιοθετεί τις αρχές του φρεμπελιανού συστήματος. Σε άρθρο της περιγράφει με ενθουσιασμό τη συνάντησή τους: «*Ηντύχησα να γνωρίσω εκεί και την άοκνον και πολύτιμον βαρύνην παρά της οποίας edιδάχθην τα περί του φροεβελιανού παιδαγωγικού συστήματος, εξασκηθείσα συνάμα εις τα της εφαρμογής*».⁹ Έχοντας εντυπωφίσει επί 14 μήνες στη μελέτη της νέας μεθόδου και μετά από πρακτική εξάσκηση στους νηπιακούς κήπους της Δρέσδης, αποφασίζει να επιστρέψει στην Ελλάδα και το *Ελληνικό Παρθεναγωγείο*. «*Εφοδιασθείσα λοιπόν των θησαυρών τούτων και λαβούσα ... τα απαιτούμενα φροεβελιανά υλικά και μίαν εκ των ικανών του συλλόγου νηπιαγωγών, ... πλήρης ελπίδων αλλά και μεθ' ικανής υπομονής*» ξεκινά το ταξίδι του γυρισμού.¹⁰ Πιστεύει ότι το νέο σύστημα όπως και η εμπειρία των ευρωπαϊκών χωρών θα συντελέσουν στην «*ασφαλεστάτην αναγέννησιν του παρ' ημίν εν πολλοίς έτι καθυστερούντος εκπαιδευτικού συστήματος*»¹¹.

Η επάνοδος της Λασκαρίδου στο *Ελληνικό Παρθεναγωγείο* είναι δύσκολη καθώς βρίσκεται αντιμέτωπη με τη δυσπιστία των γονιών των μαθητριών της. Πολλοί αμφισβητούν τη σοβαρότητα της μεθόδου και ακόμα περισσότερο τη θεωρούν δαπανηρή. Για να υπερκεράσει τις αντιδράσεις τους, εκπαιδεύει δωρεάν επί τέσσερα χρόνια νηπιαγωγούς παρέχοντάς τους «*άπαντα τα προς τας φροεβελιανάς εργασίας απαιτούμενα υλικόν*»¹². Από το 1883, το νέο σύστημα κατακτά σταδιακά την εμπιστοσύνη των εύπορων οικογενειών.

Το 1885 είναι χρονιά ορόσημο, σύμφωνα με την τη Λασκαρίδου, καθώς το σύστημα γίνεται πλέον ευρέως αποδεκτό. Στο σημείο αυτό πρέπει να σταθούμε στις απόφοιτες μαθήτριες του *Ελληνικού Παρθεναγωγείου* και ειδικά σε δύο από αυτές, την Ασπασία Γρηγοράκη και την Χρυσάνθη Παπαδάκη-Σακελλαρίου. Η Γρηγοράκη αναλαμβάνει το 1885 τη διεύθυνση του *Ανωτέρου Παρθεναγωγείου Θεσσαλονίκης* και εισάγει έτσι τη φρεμπελιανή μέθοδο στο σπουδαιότερο παρθεναγωγείο της Μακεδονίας¹³. Συγχρόνως, η μέθοδος εισάγεται στη Σμύρνη από την Χρυσάνθη Παπαδάκη-Σακελλαρίου¹⁴, ιδιοκτήτρια ενός φημισμένου παρθεναγωγείου της πόλης. Επίσης χάρη στην πρωτοβουλία της Ελένης Λουΐζου¹⁵ μια ακόμα μαθήτρια του *Ελληνικού Παρθεναγωγείου* προσλαμβάνεται ως νηπιαγωγός του *Ομηρείου* παρθεναγωγείου της Σμύρνης. Με τη βοήθεια των μαθητριών της η Λασκαρίδου κατορθώνει να κάνει τη μέθοδό της γνωστή σε δυο από τα σημαντικότερα κέντρα του ομογενειακού ελληνισμού¹⁶ και κατ' επέκταση σε πολυάριθμες κοινότητες της Μακεδονίας και της Μικράς Ασίας.

Το 1887, προς έκπληξη όλων, το *Ελληνικό Παρθεναγωγείο* κλείνει, προφανώς για οικονομικούς και οικογενειακούς λόγους και η Λασκαρίδου αποσύρεται για δέκα περίπου χρόνια. Ωστόσο, παρά την απουσία της, η φρεμπελιανή μέθοδος επικρατεί και αντικαθιστά σταδιακά τη γαλλική μέθοδο που κυριαρχούσε στην εκπαίδευση των νηπίων από το 1867.

A4- Η Ένωση των Ελληνίδων, η κοινωνική δράση και η Μεγάλη Ιδέα

Το 1895 ψηφίζεται ο νόμος ΒΤΜΘ και καθιερώνεται το φρεμπελιανό σύστημα στην εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας. Τον επόμενο χρόνο δημοσιεύεται και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Ο κορμός του αποτελείται από τα φρεμπελιανά *όερα*, τις δραστηριότητες και τα παίγνια και συμπληρώνεται από την πραγματογνωσία, τα θρησκευτικά, την απαγγελία ποιημάτων, την αριθμητική, την ανάγνωση και τη γραφή (τα δύο τελευταία απευθύνονται αποκλειστικά στα μεγαλύτερα παιδιά).

Από το 1895, η *Εφημερίς των Κυριών* αναδημοσιεύει περικοπές έργων της Αικατερίνης Λασκαρίδου, ωστόσο η ίδια επιστρέφει επίσημα στην ελληνική εκπαίδευση δύο χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου ΒΤΜΘ. Αφορμή για τη δυναμική επανεμφάνισή της είναι ο ελληνοτουρκικός πόλεμος και η ήττα του '97. Τον Ιανουάριο του 1897 ιδρύεται το γυναικείο

σωματείο *Ένωσις των Ελληνίδων*, με σκοπό την άμεση ανακούφιση των προσφύγων του ελληνοτουρκικού πολέμου. Η Αικατερίνη Λασκαρίδου, προσωρινή πρόεδρος του *Εθνικού Τμήματος* του σωματείου υπογράφει έκκληση «*προς τας απανταχού Ελληνίδας*»¹⁷, για να προσφέρουν άμεση βοήθεια στους πρόσφυγες. Το Μάρτιο του 1897, ιδρύεται το Εκπαιδευτικό Τμήμα του σωματείου και η λειτουργία του ξεκινά τον Σεπτέμβριο του ίδιου χρόνου. Η Λασκαρίδου αναλαμβάνει τα καθήκοντα της πρόεδρου. Μέσα από την *Ένωση των Ελληνίδων* βρίσκει την ηθική υποστήριξη και τα υλικά μέσα που θα την βοηθήσουν να πραγματοποιήσει το έργο της ζωής της.

Το Εκπαιδευτικό Τμήμα της *Ένωσης των Ελληνίδων* προσανατολίζεται σε τρεις τομείς: Την εκπαίδευση και προστασία της πρώτης παιδικής ηλικίας, την εκπαίδευση και την εργασία των γυναικών, και τέλος την εκπαίδευση των νηπίων και των δασκάλων τους στις κοινότητες της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Το 1897 ιδρύει «*το Διδασκαλείο των Νηπιαγωγών, μετά του πρώτου Νηπιακού κήπου. Έτι δε την Γυμναστικήν Σχολήν των θηλέων και δύο ενταύθα λαϊκά νηπιαγωγεία*»¹⁸ καθώς και το λαϊκό νηπιαγωγείο του Πειραιά. Τα πρώτα λαϊκά νηπιαγωγεία αρχικά δημιουργήθηκαν για τα παιδιά των προσφύγων του πολέμου και στελεχώθηκαν με νηπιαγωγούς κρητικής καταγωγής. Σύμφωνα με την έκθεση της Καλλιρρόης Παρρέν «*τα βαθμυδόν εις τας πατρίδας των ανερχόμενα νήπια των προσφύγων, αντικαθίσταντο υπό άλλων εντοπίων. Αι Κρήσσαι διδασκάλισσαι ευδοκίμως εργάσθησαν μέχρι τέλους*»¹⁹. Αρωγός στην προσπάθεια για τη δημιουργία λαϊκών νηπιαγωγείων έρχεται το *Νηπιακό Επιμελητήριο Μελλάς*.

Από το 1897 αναμορφώνεται και η εκπαίδευση των νηπιαγωγών. Το *Διδασκαλείο Φρεμπελιανών νηπιαγωγών και παιδονόμων* της Ένωσης έχει δύο τάξεις. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει «*Γενική παιδαγωγική, θεωρία της Φροεβελιανής μεθόδου, Πραγματογνωσίαν, Υγιεινή, θεωρία των φροεβελιανών παιγνίων και εργασιών, Ιχνογραφίαν και Ζωγραφικήν, τεχνικάς και καλλιτεχνικάς εργασίας, ραπτικήν και κοπτικήν... Ωδικήν, Ρυθμικά παίγνια και τα της Γυμναστικής, Ιστορίαν και Παιδαγωγίαν της Γυμναστικής, Φυσικήν και Ανθρωπολογία και Πρακτικές εφαρμογάς διδασκαλίας*»²⁰. Το 1904, αναγνωρίζεται επίσημο διδασκαλείο των νηπιαγωγών της χώρας ενώ το 1908 τα έτη των σπουδών αυξάνονται σε τρία. Η εκπαίδευση των νηπιαγωγών δεν είναι ο μοναδικός τομέας που απασχολεί τη Λασκαρίδου. Η Ένωση δίνει επίσης πτυχία γυναιστριών και παιδονόμων, συντηρεί επαγγελματικά εργαστήρια για άπορες γυναίκες και αναλαμβάνει τη φροντίδα των παιδιών των εργατριών στα λαϊκά νηπιαγωγεία.

Ο τρίτος βασικός τομέας δράσης της Λασκαρίδου είναι η εκπαίδευση των νηπίων στη Μακεδονία και σε περιοχές της Οθωμανικής αυτοκρατορίας με σκοπό τη δημιουργία της *Μεγάλης Ελλάδας*. Όπως αποδεικνύεται από τις πηγές, εδειχνε προσωπικό ενδιαφέρον για τα νηπιαγωγεία της περιοχής, παρακολουθούσε την εξέλιξή τους, αλληλογραφούσε με τις νηπιαγωγούς και

έστελνε παιδαγωγικό υλικό²¹. Η Ένωση των Ελληνίδων εκπαιδεύει από το 1901 ως το 1907, 26 νηπιαγωγούς οι οποίες στέλνονται στη συνέχεια σε νηπιαγωγεία της Μακεδονίας²². Αν και ο αριθμός αυτός θεωρείται μεγάλος για τα δεδομένα του ελληνικού κράτους, καλύπτει μόνο ένα μέρος των πολυάριθμων ελληνικών νηπιαγωγείων της Μακεδονίας.

Η παιδαγωγός αφιέρωσε ένα μεγάλο μέρος του έργου της στην εκπαίδευση των ξενόφωνων πληθυσμών της Μακεδονίας. Είχε την πεποίθηση ότι το φρεμπελιανό μοντέλο είναι το μοναδικό που μπορεί να οδηγήσει στη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με φυσικό τρόπο. Παρά το επίμονο ενδιαφέρον της, η φρεμπελιανή μέθοδος δεν εφαρμόστηκε τουλάχιστον όχι αυτούσια - στα νηπιαγωγεία των ξενόφωνων νηπίων της περιοχής. Σοβαρά προσκόμματα στάθηκαν η κακή οικονομική κατάσταση των σχολείων και η ακαταλληλότητα των κτιρίων. Το 1908 παρουσιάστηκε ένα νέο δεδομένο. Η Μητρόπολη Θεσσαλονίκης δημοσίευσε το εγχειρίδιο διδασκαλίας *Σχολικά προγράμματα και διδακτικά οδηγία, Το νηπιαγωγείον των ξενόφωνων ελληνικών κοινοτήτων*. Το βιβλίο υπογράφεται από το φιλόλογο και επιθεωρητή Ευθύμιο Μπουντώνα. Το πρόγραμμα του, που καθιερώθηκε τελικά στην εκπαίδευση των σλαβόφωνων μαθητών, αποτελείται κυρίως από γλωσσικές ασκήσεις και περιλαμβάνει επιλεκτικά στοιχεία της φρεμπελιανής μεθόδου όπως τα τραγούδια, τη χειροτεχνία, τη ρυθμική, το πρώτο δάρο και λίγες εργασίες.²³

Οι προσπάθειες της Λασκαρίδου για την εκπαίδευση των νηπίων στη Μακεδονία τραβά το ενδιαφέρον των Ελλήνων της Μικράς Ασίας και ειδικά των κοινοτήτων με μεγάλο αριθμό τουρκόφωνων ελληνικών πληθυσμών. Ο Γεώργιος Ασκητόπουλος, διευθυντής της εκπαίδευσης στην Καπαδοκία, επισκέπτεται το 1909 το νηπιακό κήπο της Ένωσης στην Καλλιθέα²⁴. Σε άρθρο του στον *Ξενοφάνη*, περιγράφει με θαυμασμό την ατμόσφαιρα που επικρατούσε και μεταφέρει τη συζήτηση του με την Αικατερίνη Λασκαρίδου. Η παιδαγωγός αναφερόμενη στις κοινότητες της Μ. Ασίας, επαναλαμβάνει την πεποίθησή της: «Είναι εκ των ουκ άνευ η ίδρυσις Φροεβελιανών νηπιαγωγείων; διότι τα νήπια ευκόλως θα εθισθώσιν εις το ελληνισθί συνδιαλλέγεσθαι»²⁵.

Το 1911 ανοίγει τις πόρτες του το Διδασκαλείο Φρεμπελιανών νηπιαγωγών στα Φλαβιανά της Καπαδοκίας, με την πρωτοβουλία του σώματιού *Ανατολή* και μετά από πολλές αποτυχημένες απόπειρες. Δύο από τις πιο πιστές μαθήτριες της Λασκαρίδου, η Αικατερίνη και η Πολυξένη Τζωαννοπούλου προσλαμβάνονται σε αυτό. Η πρώτη αναλαμβάνει τη διεύθυνση, η δεύτερη τη διδασκαλία των παιδαγωγικών. Τα συμβόλαια ανάμεσα στην *Ανατολή* και τις δυο δασκάλες (τις οποίες εκπροσωπεί η Αικατερίνη Λασκαρίδου) υπογράφονται τον Αύγουστο του 1911²⁶. Παρά τα φιλόδοξα σχέδια των ιδρυτών το διδασκαλείο νηπιαγωγών των Φλαβιανών δεν είχε την αναμενόμενη εξέλιξη. Η αλληλογραφία της διευθύντριας και οι αναφορές της προς το συμβούλιο της *Ανατολής* αποκαλύπτουν τις χείριστες σχέσεις μεταξύ της κοινότητας

(εξέχον μέλος της οποίας ήταν και ο Ασκητόπουλος) και της Τζωαννοπούλου²⁷. Το διδασκαλείο αφού λειτούργησε επί πέντε χρόνια διέκοψε τη λειτουργία το 1916, εξαιτίας του Πρώτου Παγκοσμίου πολέμου.

A5- Τα τελευταία χρόνια

Το 1913, κατατίθενται τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια Τσιριμώκου. Οι συντάκτες της κοινοβουλευτικής επιτροπής των νομοσχεδίων επαινούν «το έργο εμπνευσμένης γυναικός της κ. Λασκαρίδου. Είναι πραγματικά μεγάλης αξίας» γράφουν «ιδίως εν Μακεδονία, κατά τους χρόνους της οξείας φυλετικής διαμάχης, αι υπηρεσίαι των νηπιαγωγών τας οποίας εμόρφωσε το σχολείον της κ. Λασκαρίδου»²⁸. Ωστόσο, η ίδια πιστεύει ότι τα νομοσχέδια του '13 είναι ελλιπή, επειδή διαστρεβλώνουν την παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του νηπιαγωγείου. Σε υπόμνημα που καταθέτει, διατυπώνει την «έντονη αντίθεσή της... όμως το υπόμνημά της δεν θα τύχει μίτη απάντησης μίτη σχολιασμού.»²⁹

Το 1914, στη δύση της ζωής της, πρωτοστατεί στην ίδρυση του *Πατριωτικού Συνδέσμου Ελληνίδων*. Το σωματείο ιδρύεται με αφορμή τους Βαλκανικούς πολέμους και στηρίζεται σε γερμανικά πρότυπα. Μετονομάζεται σε *Πατριωτικό Ίδρυμα Προστασίας του Παιδιού* και θα αναδειχθεί τα επόμενα χρόνια στο κυριότερο σωματείο προστασίας και εκπαίδευσης της παιδικής ηλικίας. Τα μέλη του θα ιδρύσουν παιδικούς σταθμούς σε διάφορα μέρη της Ελλάδας πραγματοποιώντας ένα αίτημα πολλών δεκαετιών.

Η Αικατερίνη Λασκαρίδου πέθανε το 1916, λίγο μετά από το τέλος των Βαλκανικών πολέμων και την κατάκτηση των Νέων Χωρών και δύο μόλις χρόνια πριν από τη Μικρασιατική εκστρατεία, σε μια εποχή που φαινόταν σίγουρη η εκπλήρωση της *Μεγάλης Ιδέας*. Τα τελευταία χρόνια της ζωής της έχαιρε σεβασμού και θαυμασμού των παιδαγωγών, των διανοουμένων και της πολιτείας. Πριν από το θάνατό της παρασημοφορήθηκε για την προσφορά της «στην εκπαίδευση και στο έθνος». Εφημερίδες και περιοδικά έγραφαν επαινετικά σχόλια για τη γυναίκα που «*ανυψώσασα εν Ελλάδι την σημαίαν της εκπαιδευτικής και νηπιαγωγικής αναμορφώσεως, κατόρθωσε να πραγματοποιήσει το ιδεώδες της δια ... να μεταδώσει δε το αναμορφωτικόν της σύστημα εις τας χείρας του αλύτρωτου ελληνισμού.*»³⁰

Παρά την γενική αναγνώριση της προσφοράς της στο τέλος της ζωής της, η Λασκαρίδου γνώρισε πολλές απογοητεύσεις : Η επάνοδός της από τη Δρέσδη συνδέθηκε με επικρίσεις. Η διάλυση του *Ελληνικού Παρθεναγωγείου* υπήρξε ένα μεγάλο πλήγμα. Ακόμη και στα επόμενα χρόνια δεν έλειψαν τα προβλήματα. Οι απόπειρές της να δημιουργήσει λαϊκά νηπιαγωγεία δεν είχαν την ανάλογη επιτυχία. Η αποστολή φρεμπελιανών νηπιαγωγών στα νηπιαγωγεία των ξενόφωνων περιοχών της Μακεδονίας δεν έφερε το αναμενόμενο αποτέλεσμα, αφού υιοθετήθηκαν τελικά προγράμματα βασισμένα σχεδόν αποκλειστικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το

διδασκαλείο της Καππαδοκίας είχε σύντομο βίο και υπονομεύτηκε ακόμη και από οπαδούς της φρεμπελιανής μεθόδου. Ο λόγος που εκφώνησε ο Κωνσταντίνος Κατσουρός, καθηγητής της σχολής της Καλλιθέας στο μνημόσυνο της παιδαγωγού επιβεβαιώνει απλώς την υπόθεση μας. «*Το έργο της Λασκαρίδου, όπερ εμφανίζεται υπό ποικιλοτάτας μορφάς ως εκπαιδευτική και κοινωνική αναμόρφωσις, φέρον εν πάσι την σφραγίδα υψίστων προς το έθνος υπηρεσιών, δεν εξετιμήθη δεόντως υπό της κοινωνίας, η υπό της πολιτείας δ' αναγνώρισις αυτού επήλθε πολύ βραδέως*»³¹.

B. Οι Ιδέες

Το συγγραφικό έργο της Λασκαρίδου είναι πλούσιο και αποτελείται από εγχειρίδια παιδαγωγικής, άρθρα και παιδικά βιβλία. Το σύνολο σχεδόν του έργου αυτού συντάχθηκε κατά την πρώτη περίοδο της επαγγελματικής της δραστηριότητας και ειδικά την εποχή του *Ελληνικού Παρθεναγωγείου*. Πρώτο της βιβλίο είναι οι *Εικόνες του παιδικού βίου*, παιδικό βιβλίο που απευθυνόταν σε κορίτσια³². Μετά από την επιστροφή της από την Γερμανία, η παιδαγωγός γράφει σειρά άρθρων και βιβλίων και κάνει ομιλίες με επιδίωξη την εκλαΐκευση του φρεμπελιανού συστήματος. Από το 1880 ως το 1884 δίνει σειρά διαλέξεων στην αίθουσα του φιλολογικού συλλόγου *Παρνασσός*. Το 1882 εκδίδει τα *Ολίγα τινά περί του Φρειδερίκου Φρόεβελ*. Το 1884 δημοσιεύει το *Βιβλίο των μικρών μας και την Τέρψιν των παιδών* σειρά διηγημάτων για παιδιά ηλικίας 6-9 ετών. Το 1885 εκδίδει το πιο γνωστό έργο της, την «*Πραγματεία περί του φροεβελιανού συστήματος*» και το 1887 τα «*Ρυθμικά παίγνια κατά την φροεβελιανήν μέθοδον*» με σκοπό να συμπληρώσει την Πραγματεία και να συμβάλει στην κατανόηση των φροεβελιανών αρχών, διότι «*η εφαρμογή εκείνων απέβαινε δυσχερεστάτη εις τας μη διδαχθείσας την νέαν μέθοδον*»³³. Γράφει επίσης σύντομα άρθρα για φιλολογικά περιοδικά όπως ο *Παρνασσός* και η *Εστία*. Σημειώνουμε τα «*Περί φροεβελιανών παιδικών κήπων*» (1880), «*Ολίγα τινά περί του φροεβελιανού συστήματος*» (1882), «*Πώς πρέπει να διασκεδάζωσιν τα παιδιά*» (1883), «*Το φροεβελιανόν σύστημα εν Ελλάδι*» (1885) και «*Ιερότης της εντολής της διδασκάλου*» (1886).

Μετά από το 1887 συντάσσει ελάχιστα κείμενα. Από τη δεύτερη περίοδο της καριέρας της σημειώνουμε τη σειρά των άρθρων που είδαν το φως στην *Εφημερίδα των Κυριών*, το άρθρο *Νηπιακοί κήποι και λαϊκά νηπιαγωγεία* καθώς και τη συμμετοχή της στο 1^ο *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο* του 1904. Τα πρακτικά του περιέχουν την εισήγησή της καθώς και τις θέσεις που ανέπτυξε κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Έχοντας ως αφετηρία τα παραπάνω κείμενα μπορούμε να αποτυπώσουμε τις βασικές ιδέες της γύρω από την παιδαγωγική, κοινωνική και εθνική αποστολή της εκπαίδευσης της πρώτης παιδικής ηλικίας στην Ελλάδα.

B1- Η θεωρία του παιχνιδιού

Η Αικατερίνη Λασκαρίδου αν και θεωρείται φρεμπελιανή παιδαγωγός δεν υπήρξε μαθήτρια του Fröbel. Ό,τι έμαθε για το Γερμανό παιδαγωγό το οφείλει στην Bertha von Marenholtz-Bülow, «*τη γυναίκα που συνέβαλε με τις πράξεις της ώστε να σωθούν οι παιδικοί κήποι από τη λήθη*» αλλά «*που τους ερμήνευσε με συγκεκριμένους πολυτεχνικούς και οικονομικό-φιλοσοφικούς όρους*»³⁴. Είναι μέλος μιας πολυπληθούς ομάδας φρεμπελιανών παιδαγωγών, στην οποία επίσης ανήκουν η Elisabeth Peabody, η Susan Blow, η Bertha Ronge και η Adèle de Portugal κ.α. Ωστόσο, η Λασκαρίδου δεν ήταν η πρώτη παιδαγωγός που θέλησε να εφαρμόσει το φρεμπελιανό μοντέλο στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Τη δεκαετία του 1870 και του 1880, παιδαγωγοί, μέλη συλλόγων και κοινότητες της διασποράς εισήγαγαν τα *δώρα* και τις δραστηριότητες σε παρθεναγωγεία και νηπιαγωγεία σημαντικών κέντρων της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Σημειώνουμε τις παρακάτω περιπτώσεις :

- Το 1870, η νηπιαγωγός του ενός από τα δυο νηπιαγωγεία των Ιωαννίνων μετέβη στη Γενεύη με έξοδα της ελληνικής κοινότητας της πόλης. Επέστρεψε το 1872 έχοντας στις αποσκευές της μια μέθοδο περί των νηπιακών σχολείων και έναν κανονισμό περί παρθεναγωγείων. Απολύθηκε από το πόστο της το 1876³⁵.
- Το 1874 συντάχθηκαν στην Κωνσταντινούπολη οι κανονισμοί των *Ζαριφείων* εκπαιδευτηρίων της Θράκης και των *Ζωγραφείων* της Ηπείρου. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου συνδύαζε στοιχεία των *salles d'asile* και της φρεμπελιανής μεθόδου³⁶.
- ο 1876, το νεοιδρυθέν Παρθεναγωγείο της πόλης των Σερρών προσέλαβε Ελβετίδα επόπτρια, απεσταλμένη του Φιλελληνικού Συλλόγου Ελβετίας, η οποία εισήγαγε το φρεμπελιανό σύστημα στο πρόγραμμα των ανώτερων τάξεων του παρθεναγωγείου³⁷.
- Το 1880, ο Γεώργιος Χασιώτης, παιδαγωγός και διευθυντής του Λυκείου του Πέρα, συνέγραψε σειρά τριών βιβλίων που βραβεύτηκαν από τον Ελληνικό Φιλολογικό Σύλλογο της Κωνσταντινούπολης. Τα βιβλία αναφέρονται σε θέματα θεωρίας και διδακτικής της πρώτης παιδικής ηλικίας και στηρίζονται στις ιδέες του Fröbel όπως αυτές εφαρμόστηκαν σε γαλλικά νηπιαγωγεία³⁸.
- Τέλος, το 1881, η Γερμανίδα Melanie Wingler, απόφοιτος νηπιαγωγός της σχολής της Δρέσδης (πιθανότατα επρόκειτο για μαθήτρια της Bertha von Marenholtz-Bülow), εισήγαγε τη φρεμπελιανή μέθοδο στο εκπαιδευτήριο Παλλάς της Κωνσταντινούπολης³⁹.

Τι διαφορετικό λοιπόν φέρνει η Λασκαρίδου σε σύγκριση με τις παραπάνω απόπειρες που δεν μπόρεσαν να ξεφύγουν από τα τοπικά πλαίσια μέσα στα οποία δημιουργήθηκαν ; Πρώτον, αντίθετα με τις προηγούμενες προσπάθειες που είχαν ως σημείο αναφοράς τους γαλλικούς και ελβετικούς

(από γαλλόφωνα καντόνια) νηπιακούς κήπους⁴⁰, η Λασκαρίδου έχει ως υπόδειγμα τη Δρέσδη, προπύργιο της Bertha von Marenholtz-Büllo. Δεύτερον η παιδαγωγός κατέχει τόσο το θεωρητικό υπόβαθρο όσο και την πρακτική γνώση της μεθόδου που εισάγει στην Ελλάδα και αντιμετωπίζει τις αντιδράσεις με πολύ μεγάλο πείσμα και επιμονή. Γνωρίζει επίσης τα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών και τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης και είναι πεπεισμένη για την ορθότητά του φρεμπελιανού μοντέλου που εισάγει στη χώρα. Θεωρεί ότι όλες οι προηγούμενες μέθοδοι απέτυχαν διότι επιχειρούσαν να «εισάγωσι, να αναβιβάξωσιν αυτόν (τον παίδα) προύρως εις τον βίον των ενηλίκων»⁴¹ είτε επειδή εφαρμόζονταν αυτούσιες, χωρίς να εναρμονίζονται στην ελληνική πραγματικότητα.

Η Λασκαρίδου προβάλλει μια ερμηνεία των φρεμπελιανών ιδεών με έντονα ωφελιμιστικό χαρακτήρα. Εφαρμόζει το φρεμπελιανό μοντέλο με γνώμονα τους κοινωνικούς και οικονομικούς όρους της εποχής στην οποία ζει και αφού έχει μελετήσει τη δυνατότητα εφαρμογής του στα ελληνικά νηπιακά σχολεία. Πιστεύει ότι η νέα μέθοδος μπορεί να συμβάλει στην αναγέννηση της χώρας εάν «το ελληνικό πνεύμα αληθώς οικειοποιηθεί και πραγματοποιήσει πάντα το κατ' αυτόν»⁴². Δίνει έμφαση στα ευεργετικά για την ελληνική κοινωνία στοιχεία του νέου συστήματος και απορρίπτει όσα αξιολογεί ότι είναι ασύμβατα ή υπερβολικά⁴³. Επικεντρώνεται στην παιδαγωγική αξία των δώρων και των δραστηριοτήτων, καθώς και στην πρακτική ωφέλεια που συνεπάγεται η ενασχόληση των παιδιών με αυτά. Όπως και η Marenholtz-Büllo, συνδέει την παιδαγωγική μέθοδο με την εργασία και την είσοδο της εργατικής τάξης στην παραγωγική διαδικασία⁴⁴. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, τα δώρα και οι απασχολήσεις, πέρα από παιδαγωγικά μέσα, είναι ο όρος για τη βελτίωση της οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης της χώρας, εφόσον εξασκούν συγκεκριμένες δεξιότητες και διαπαιδαγωγούν ηθικά τα παιδιά.

Η Λασκαρίδου παραβλέπει τόσο τη μεταφυσική διάσταση του έργου του Fröbel όσο και τις πιο δυσνόητες φιλοσοφικές έννοιες των κειμένων του. Αναφερόμενη, για παράδειγμα, στο νόμο της αντίθεσης γράφει ότι ούτε πρέπει να διδάσκεται ούτε καν να αναφέρεται, γιατί τα παιδιά τον αντιλαμβάνονται όταν έρχονται σε επαφή με τα δώρα, και κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών και των απασχολήσεων. Κατακρίνει επίσης όσους οπαδούς του Fröbel χρησιμοποιούν τα δώρα και τις δραστηριότητες με τρόπο μηχανιστικό.

Η παιδαγωγός αναφέρεται επανειλημμένα στη σημασία της φύσης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παιδαγωγοί, δηλώνει, «πρέπει να σπουδάσωμεν την φύσιν του παιδός να γνωρίσωμεν αυτήν καλώς» και το κυριότερο δεν πρέπει «να καταστρέφωμεν την φύσιν, αντικαθιστώντες αυτήν δια των κακώς εινουμένων έξων και εθίμων»⁴⁵. Επικρίνει δε τους γονείς των ανώτερων τάξεων, γιατί θεωρούν υποτιμητικά τα παιχνίδια με το χρώμα και την άμμο και στερούν τα παιδιά τους από την πλέον αγαπημένη τους δραστηριότητα.

Αυτοί οι γονείς, εξηγεί, δεν γνωρίζουν ότι η απαγόρευση είναι προϊόν «αγνοίας και παιδαγωγικής αδεξιότητος»⁴⁶ και πηγή θλίψης και στεναχώριας. Κατάλληλο περιβάλλον για το παιδί είναι η φύση, ο κήπος, η παραλία, μέρη όπου το παιδί με την παρέα των συνομηλίκων του «*θ' αναπτύξη όλες τις προς τον μετέπειτα κοινωνικόν αυτού βίον χρησιμευούσας τάσεις και δυνάμεις αυτού*»⁴⁷.

Η μεγαλύτερη ωστόσο συνεισφορά της Λασκαρίδου είναι οι ιδέες της γύρω από το παιχνίδι και την εργασία, διότι πρώτη απ' όλους αναδεικνύει τη μέγιστη αξία τους και αναβαπτίζει το ρόλο τους μέσα στα πλαίσια του νηπιαγωγείου. Το παιχνίδι δεν είναι μια αφελής δραστηριότητα αλλά αρχέγονο στοιχείο της παιδικότητας και άρα το μέσο για να κατανοήσουμε και να προσεγγίσουμε την εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας. Η συνεχής ενασχόληση του παιδιού με αυτό είναι «*η θαυμασία και θελκτική δύναμη του παιδός*»⁴⁸. Συγχρόνως το παιχνίδι είναι «*νόμος του Θεού, διότι φέρει τους χαρακτήρας πάσης αληθείας και παντός ηθικού νόμου*»⁴⁹. Δίχως δράση και κίνηση δεν υπάρχει ανάπτυξη και η ανάπτυξη των έμφυτων δυνάμεων του παιδιού έχει ως σημείο εκκίνησης την «*αυτοπροαίρετον κίνησιν και δράσιν*»⁵⁰. Ωστόσο, το ελεύθερο και χωρίς καθοδήγηση παιχνίδι αποδεικνύεται τελικά δεσμευτικό γιατί προκαλεί ανία, κουράζει και μειώνει το ενδιαφέρον του παιδιού. Τα παιδιά δεν χρειάζονται «*ακανόνιστον και άσκοπον*»⁵¹ παιχνίδι, αλλά παιχνίδι ρυθμισμένο και διευθετημένο από τους ενήλικες.

Η Λασκαρίδου διακηρύττει πως ανώτατη εντολή της παιδαγωγικής υποστηρίζει είναι «*να μετατρέπη και να μεταποιή τα προϊόντα της φύσεως εις προϊόντα της τέχνης*»⁵². Αυτή η εντολή μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσω του παιχνιδιού και της εργασίας. Η εργασία, εξίσου σημαντική με το παιχνίδι, είναι η γενεσιουργός αιτία του σύγχρονου πολιτισμού από την οποία εξαρτώνται «*η υλική ανεξαρτησία του ανθρώπου και η ηθική και διανοητική αυτού αξία και ικανότης*»⁵³. Όπως και το παιχνίδι, έτσι και η εργασία έχει αξία μόνο όταν γίνεται με τρόπο δημιουργικό και όχι τυπικά και μηχανικά. Ο νηπιακός κήπος είναι η περιφραγμένη ελεύθερη φύση, ο χώρος όπου το παιδί παίζει και εργάζεται με τη φροντίδα και την καθοδήγηση των δασκάλων και αναπτύσσει βαθμιαία, σκόπιμα και αρμονικά τις φυσικές, πνευματικές και ηθικές του δυνάμεις.

Το δίπτυχο παιχνίδι-εργασία πρέπει να αποτελεί αφετηρία και θεμέλιο όλων των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου. Δεν είναι τυχαίο ότι το ένα από τα δύο παιδαγωγικά εγχειρίδια που συνέγραψε είναι αφιερωμένο στα ρυθμικά παίγνια. Μέσα από το έργο της θέλει να αναδείξει τη σπουδαιότητα της κίνησης, των ρυθμικών παιγνιδιών και της γυμναστικής ενάντια στην συνήθη τακτική των προηγούμενων χρόνων που υποχρέωνε τα νήπια σε ακινησία σε σειρά ασκήσεων χωρίς νόημα και χωρίς ωφέλεια. Για τον ίδιο λόγο δίνει ιδιαίτερη σημασία σε δραστηριότητες όπως η κηπουρική και η φροντίδα των ζώων.

Ανάλογες με το παιχνίδι είναι και οι απόψεις της για τη διασκέδαση. Οι γονείς, γράφει, δεν πρέπει διόλου να υποτιμούν τη σημασία της διασκέδασης. Όσο απίστευτο είναι να παρακολουθεί ένα μικρό παιδί πανεπιστημιακές παραδόσεις, όσο γελοίο φαίνεται να φορά «*ιματισμούς των μεγάλων*», όσο επικίνδυνο είναι να καταναλώνει τα εδέσματα και τα ποτά που προορίζονται για τους ενήλικες ή να παίζει «*χαρτοπαίγνια επί χρήμασι*» και να μεθά, άλλο τόσο παράλογο είναι να μην υπάρχει ειδική φροντίδα για την τέρψη τους. Υπενθυμίζει τρόπους και τόπους διασκέδασης των μικρών παιδιών σε Ευρωπαϊκές χώρες, όπως μουσεία, ζωολογικούς κήπους, πάρκα και ενυδρεία. Εφόσον αυτά λείπουν από την Ελλάδα, μπορούν να αναπληρωθούν από απλές και προσίτες σε όλους δραστηριότητες, όπως οι περίπατοι στα δάση και στη θάλασσα και η παρατήρηση των φυτών και των ζώων. Είτε επιλεχθούν απλές μορφές διασκέδασης, είτε πιο εξεζητημένες, οι γονείς πρέπει φροντίζουν να διατηρηθεί ακέραια η «*αφέλεια και αθωότης του παιδός, η θελκτική εκείνη παιδική χαρά, ην παρατηρούμεν εις πάσαν αδιάφθορον και αγνήν φύσιν*»⁵⁴.

B2-Η γυναίκα, παιδαγωγός του ανθρώπινου γένους

Η Λασκαρίδου επικαλούμενη το Fiöbel διακηρύσσει ότι η γυναίκα «*είναι και οφείλει να είναι η παιδαγωγός του ανθρώπινου γένους*»⁵⁵. Μέχρι το τέλος της ζωής της παλεύει για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των γυναικών, γιατί πιστεύει πως έτσι θα βελτιωθεί το επίπεδο εκπαίδευσης της χώρας και θα έρθει η εθνική αναγέννηση. Η μητέρα, γράφει στην *Πραγματεία περί του φροεβελιανού συστήματος*, είναι η πρώτη παιδαγωγός, γιατί διεγείρει την αγάπη των παιδιών της προς τη γνώση όταν παίζει μαζί τους και απαντά στις ερωτήσεις τους. Οι περισσότερες όμως γυναίκες δεν έχουν συνείδηση του προορισμού τους, κατά συνέπεια η εκπαίδευση των γυναικών πρέπει να αποσκοπεί πρώτα απ' όλα στη συναίσθηση της ιερότητας του ρόλου τους. Δυστυχώς, σημειώνει η Λασκαρίδου, η εκπαίδευση του γυναικείου φύλου στην Ελλάδα έχει παραμεληθεί με συνέπεια να είναι «*ολίγησται...αι ως προς ταύτην απαιτήσεις όλων*».⁵⁶

Η δασκάλα είναι «*βοηθός και αναπληρωτής της μητρός εν τη αγωγή των τέκνων, ή δε και αντικαταστάτης αυτής*».⁵⁷ Πρώτα απ' όλα είναι παιδαγωγός και οφείλει σαν άλλη μητέρα να συνδέεται με δεσμούς αγάπης με τα παιδιά. Οφείλει να έχει τις αναγκαίες ψυχολογικές και σωματικές δυνάμεις αλλά και ανάλογη μόρφωση. «*Αι γνώσεις της παιδαγωγού-διδασκάλου πρέπει να είναι μάλλον σαφείς και θετικά ή πολλά και επιπόλαια*»⁵⁸. Η Λασκαρίδου επιχειρεί να συγκρίνει την εκπαίδευση ανδρών και γυναικών δασκάλων, για να αποδείξει πόσο ελλιπής είναι η τελευταία. Οι άνδρες μετά από πολυετείς και εξειδικευμένες σπουδές υποβάλλονταν σε σειρά αυστηρών προφορικών και γραπτών εξετάσεων ενώ «*επιπολαιότητα είναι η προπαίδευσις της τε γυναικός και της παιδαγωγού*»⁵⁹. Και όμως, συνεχίζει, μετά τα τέλη των σπουδών, όλοι απαιτούν από τις δασκάλες να εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους με τον καλύτερο τρόπο «*προς α ατελέστατα είχαν εξασκηθεί*»⁶⁰.

Η παιδαγωγός που δεν είναι σωστά προετοιμασμένη μπορεί να οδηγήσει στην αποτυχία ακόμα και το τελειότερο σύστημα. Ένα τρανταχτό παράδειγμα είναι « *οι νηπιαγωγοί της νυν παλαιάς καλουμένης μεθόδου, οι επιτυχώς στρεβλώσαντες και φοβεράν καταστήσαντες την νηπιαγωγικήν μέθοδον της Γαλλίδος Pape-Carpantier* »⁶¹. Αντίθετα, όταν η κατάλληλα εκπαιδευμένη νηπιαγωγός έχει συναίσθηση της εντολής της, μπορεί να αναδείξει ακόμα και μια ακατάλληλη μέθοδο. Για τους παραπάνω λόγους, η Λασκαρίδου έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στην προετοιμασία των νηπιαγωγών στο *Ελληνικό Παρθεναγωγείο* και στο *Διδασκαλείο Φρεμπελιανών Νηπιαγωγών*. Χάρη στις προσπάθειές της η εκπαίδευση των νηπιαγωγών απέκτησε για πρώτη φορά ένα σταθερό πλαίσιο λειτουργίας, εμπλουτίστηκε ως προς το περιεχόμενο της και επιμηκύνθηκε η διάρκεια των σπουδών.

B3-Η κοινωνική και εθνική αποστολή των νηπιαγωγείων

Η Αικατερίνη Λασκαρίδου προτείνει για πρώτη φορά το σχήμα νηπιακοί κήποι -λαϊκά νηπιαγωγεία το 1897, ακολουθώντας τις ιδέες της M. aizenhotz-Bülow. Οι πρώτοι προορίζονται για τα παιδιά εύπορων οικογενειών και τα δεύτερα για τα νήπια της εργατικής τάξης και των φτωχότερων στρωμάτων. Η διαφορά τους συνίσταται στο πρόγραμμα καθώς και στη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Τα πρώτα λαϊκά νηπιαγωγεία της *Ένωσης των Ελληνίδων* είχαν ιδιαίτερο κοινωνικό χαρακτήρα λόγω της πολιτικής συγκυρίας. Φιλοξενούσαν τα παιδιά των γυναικών (προσφύγων) που φοιτούσαν στα επαγγελματικά εργαστήρια και προσέφεραν φύλαξη, εκπαίδευση και «*συσσίτιον δωρεάν... και ενδύματα δε και υποδήματα...είτε εκ συνεισφορών των εποπτευουσών τα νηπιαγωγεία κυριών είτε εξ εράνων ενεργουμένων παρ' αυτών*»⁶². Η Ένωση προώθησε επίσης την ιδέα της διάδοσης των λαϊκών νηπιαγωγείων σε όλες τις περιοχές της χώρας.

Ακολουθώντας επίσης τη δραστηριότητα των φρεμπελιανών παιδαγωγών στην Ευρώπη, η Ένωση εισάγει το 1907 τη διδασκαλία του συστήματος *sløj* στα παιδιά του *προτύπου* (δημοτικού) σχολείου της. Με το μέτρο αυτό τα μέλη του σωματείου ελπίζουν να συμβάλουν στην ανακούφιση των κοινωνικών προβλημάτων. Το *sløj*, είδος ξυλοκοπτικής, εφαρμόζονταν ευρέως στις Σκανδιναβικές χώρες με στόχο την καλύτερη τεχνική κατάρτιση των παιδιών των λαϊκών τάξεων.

Μέσα από τα άρθρα της η Αικατερίνη Λασκαρίδου επισημαίνει τα κοινωνικά προβλήματα που προκαλεί η έλλειψη πρόνοιας για τα παιδιά της εργατικής τάξης. Περιγράφει με μελανά χρώματα την εικόνα χιλιάδων απροστάτευτων παιδιών εκτεθειμένων σε κινδύνους που απειλούν τη φυσική, διανοητική και ηθική τους ανάπτυξη. Ακόμα χειρότερη, τονίζει, είναι η κατάσταση «*όταν η μήτηρ είναι ακατάλληλος και ανίκανος να μεριμνά υπέρ αυτών είτε ένεκα υπερβολικής πείνας, είτε ένεκα σωματικής ή ηθικής ασθε-*

ιείας»⁶³. Με επιστολές που στέλνει καλεί κάθε δήμο της χώρας να ιδρύσει από ένα τουλάχιστον λαϊκό νηπιαγωγείο. Η παιδαγωγός συστήνει τη διάδοση των λαϊκών νηπιαγωγείων, γιατί παρέχουν ασφάλεια και εκπαίδευση και προσφέρουν ένα περιβάλλον που εξουδετερώνει τις αρνητικές συνέπειες της ανεπαρκούς φροντίδας από μέρους των οικογενειών.

Κατά τη διάρκεια του 1^{ου} Ελληνικού Εκπαιδευτικού συνεδρίου, η Αικατερίνη Λασκαρίδου προεδρεύει του τμήματος γυναικείας εκπαίδευσης. Στην εναρκτήρια ομιλία της χαρακτηρίζει τα νηπιαγωγεία «*θεμέλια της εκπαίδευσως*»⁶⁴ από τα οποία εξαρτάται η στερεότητα του εκπαιδευτικού οικοδομήματος. Εκφράζει ακόμα την ελπίδα «*όπως πολλαπλασιασθώσιν όσον τάχιστα παρ' ημίν τα Λαϊκά νηπιαγωγεία, ώστε έκαστος δήμος της πατρίδος ημών να έχη τοιαύτα, ανάλογα προς τον αριθμόν των οικογενειών αυτού*»⁶⁵. Παρά τις ευχές για γρήγορη διάδοση των λαϊκών νηπιαγωγείων, η πλειοψηφία των συνέδρων κρίνει το αίτημα δίκαιο αλλά ανέφικτο. Για πολλοστή φορά προβάλλεται το επιχείρημα της ένδειας της ελληνικής εκπαίδευσης: δεν είναι δυνατόν να χρηματοδοτούνται τα νηπιαγωγεία από τις δημόσιες δαπάνες ενώ τα δημοτικά σχολεία έχουν τεράστια οικονομικά προβλήματα.

Όπως ήδη σημειώσαμε, η παιδαγωγός αναγνωρίστηκε στο τέλος της ζωής της ως η σημαιοφόρος της *Μεγάλης Ιδέας*. Από το πρώτο κιόλας έργο της *Περί φροεβελιανών νηπιακών κήπων*, είχε εκφράσει την ελπίδα «*να μη βραδύνη η εποχή καθ'ην η απανταχού τότε μείζονος Ελλάδος διάδοσις του φροεβελιανού συστήματος θέλει συντελέσει εις το να επαναφέρει το έθνος μας εις την των πατέρων ημών ανδρείαν και φιλοπατρίαν και εις την των προγόνων ημών εύκλειαν*»⁶⁶. Δυο χρόνια αργότερα επανέλαβε την ευχή να διαδοθούν οι φρεμπελιανές ιδέες στην Ανατολή.

Έχει επίσης την πεποίθηση ότι το νηπιαγωγείο, θέμελιο του εκπαιδευτικού συστήματος, φέρνει τα νήπια σε επαφή με τον πολιτισμό, τη γλώσσα και τις εθνικές παραδόσεις. Η εθνική αποστολή του όμως είναι πιο προφανής στις κοινότητες της Μ. Ασίας και της Μακεδονίας, καθώς και στις επαρχίες με ξενόφωνους πληθυσμούς. Τα πρακτικά της Ένωσης αναφέρουν ότι «*μόνον δια των νηπιαγωγείων δύναται να κατορθωθεί η υπερίσχυσις της ελληνικής γλώσσης και δη αυτού του ελληνισμού*»⁶⁷. Πλέκεται ακόμη το εγκώμιο «*του εν Αλυστρώτου και εν αυτή τη Ανατολή Ελληνισμού προς την ελληνοπρεπή και εθνικήν μόρφωσιν των τέκνων του, ην θεωρεί υπέρτατον καθήκον; υπέρ ου το άπαν θυσιάζει*».⁶⁸

Παρά τις αντιλήψεις της για τη Μεγάλη Ελλάδα, η Λασκαρίδου δεν επιτρέπει να καταπατηθούν οι παιδαγωγικές αρχές που επί δεκαετίες υπερασπιζόταν. Εκφράζει τη διαφωνία της με την τάση που άρχισε να επικρατεί από το 1908 στην εκπαίδευση των ξενόφωνων και έγινε πιο εμφανής με τα νομοσχέδια του '13, γιατί το νηπιαγωγείο μετατρέποταν σε σχολείο. Ο ρόλος του παιχνιδιού και της εργασίας υποβιβάζοταν, βασικές δραστηριότητες καταργούνταν και ο ρόλος της νηπιαγωγού περιοριζόταν. Η κριτική

της δεν είναι άδικη, διότι η μέθοδος που κυριάρχησε από το 1908 στα *νηπιαγωγεία των ξενοφώνων* είναι δημιουργήμα φιλολόγων και επιθεωρητών και όχι παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.

Η Αικατερίνη Λασκαρίδου είναι μια πρωτοπόρος παιδαγωγός που παρακολουθεί ανελλιπώς τα ευρωπαϊκά παιδαγωγικά ρεύματα. Παρόλα αυτά είναι μια προσωπικότητα με αρκετές αντιφάσεις που συνδέονται άμεσα με το πολιτικό κλίμα της εποχής. Κατά καιρούς είχε εκφράσει συντηρητικές απόψεις σε άμεση αντίθεση με την εικόνα της προοδευτικής παιδαγωγού. Ας αναφέρουμε τρία ενδεικτικά παραδείγματα. Η Λασκαρίδου δεν πήρε ποτέ θέση για το γλωσσικό ζήτημα μέσα από τα γραπτά της, όμως είναι φανερό ότι προτιμούσε τη χρήση της καθαρεύουσας. Ο Γρηγόριος Ξενόπουλος την περιγράφει ως φανατική οπαδό της καθαρεύουσας *«μετ' αποστροφής από-κρούουσα πάσαν τάσιν γλωσσικής χειραφετήσεως»*⁶⁹. Πρέπει, όμως, να σημειώσουμε ότι η εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας επηρεάστηκε ελάχιστα από τη διαμάχη δημοτικιστών και οπαδών της καθαρεύουσας. Απόδειξη ότι τα σχολικά προγράμματα του 1908, τα οποία εκδόθηκαν με φροντίδα της Μητρόπολης Θεσσαλονίκης, καθιέρωσαν τη χρήση της δημοτικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Η Λασκαρίδου συνέβαλε στη διάδοση της εκπαίδευσης του γυναικείου φύλου και βελτίωσε την εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών. Συγχρόνως όμως θεωρούσε παράλογη κάθε άποψη που απομάκρυνε τις γυναίκες από τον παραδοσιακό τους ρόλο. Υποστήριζε ότι η εκπαίδευση που δεν προετοιμάζει γυναίκα για το ρόλο της *«οικοδεσποίνης και μητρός»* είναι έξω από κάθε λογική και αποτελεί ύβρη⁷⁰. Δέχθηκε επαινετικά σχόλια, γιατί αντιστάθηκε *«σε όσους παραπαίοντες εκ των εξ' Ευρώπης φεμινιστικών ρημάτων απειρούντο να εκτροχιάσωσι ταύτα (την εκπαίδευση των γυναικών και Ελληνοπαιδών) από της ευθείας οδού»*⁷¹.

Η ταύτιση της Λασκαρίδου με το μεγαλοϊδεατισμό είναι πιο ευδιάκριτη σε κείμενα που συντάχθηκαν μετά από το 1897 και δεν είχαν άμεση σχέση με την εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας. Στην έκκληση προς τας απανταχού Ελληνίδας γράφει *«Εξεγερθώμεν, αδελφωθώμεν ανακουφίσωμεν τας γυναίκας και τα τέκνα λαού μεγάλου, λαού πατριώτου, λαού ευγενούς»*⁷². Σε παιδικά ποιήματα που γράφει, προφανώς κάτω από ιδιαίτερη συναισθηματική φόρτιση, καλεί τα παιδιά της Ελλάδας να θυσιάσουν τη ζωή τους για τη δημιουργία της *Μεγάλης Ελλάδας*. Οι απόψεις της αναφορικά με τη Μεγάλη Ιδέα χαρακτηρίζονται από υπερβολές, όμως δεν επηρεάζουν άμεσα τις παιδαγωγικές της ιδέες.

Επίλογος

Η παιδαγωγική δραστηριότητα της Λασκαρίδου εκτείνεται σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους. Η πρώτη, από το 1867 ως το 1887 χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια της παιδαγωγού να διαδώσει το φρεμπελιανό

σύστημα. Επηρεασμένη βαθιά από την Bertha von Marenholtz-Bülow, προβάλλει συγκεκριμένες πτυχές του συστήματος όπως τον πρωταρχικό ρόλο του παιχνιδιού, την ανάγκη σπουδής της παιδικής φύσης και την σοβαρότητα της αποστολής της νηπιαγωγού. Σύμμαχοί της το διάστημα αυτό είναι οι κοινότητες και οι σύλλογοι της Μακεδονίας και της Μ. Ασίας. Η απόπειρα για την εφαρμογή της νέας μεθόδου γίνεται αποδεκτή κυρίως από τις εύπορες τάξεις και από τους διανοούμενους, μέλη συλλόγων.

Η δεύτερη περίοδος, από το 1897 ως τον θάνατό της, έχει ξεχωριστά χαρακτηριστικά που υπαγορεύονται ως ένα μεγάλο βαθμό από τις πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές. Η Λασκαρίδου ταυτίζεται με την *Ένωση των Ελληνίδων*. Έχοντας μεγαλύτερη οικονομική ευχέρεια και πλατύτερη στηριξη βγάζει την εκπαίδευση των νηπίων από το περιθώριο και αναδεικνύει τον πολλαπλό ρόλο του νηπιαγωγείου. Είναι η πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, αναγκαία για όλα τα παιδιά, αποτελεί σημαντικό μέσο για την προσαρμογή των νηπίων της εργατικής τάξης και μέσο ανακούφισης των οικονομικά ασθενέστερων οικογενειών και συγχρόνως στοιχείο εκ των ουκ άνευ για την ολοκλήρωση της *Μεγάλης Ελλάδας*.

Η Λασκαρίδου ανήκει σε μια γενιά Ευρωπαίων και Αμερικανίδων πρωτοπόρων παιδαγωγών, οι οποίες ταυτίστηκαν με την εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας. Αποτελούσε επίσης σημαντικό μέλος της μεγάλης φρεμπελιανής οικογένειας και εργάστηκε επί μισό αιώνα με ιδιαίτερο πείσμα και ζήλο έχοντας ως οδηγό τις ιδέες του Froebel και τη θεωρία του παιχνιδιού. Η παρουσία της σφράγισε το ελληνικό νηπιαγωγείο για περισσότερο από 50 χρόνια και διαμόρφωσε την εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας όσο κανένας άλλος. Μετά το θάνατό της το έργο της συνέχισαν οι δεκάδες νηπιαγωγοί-μαθήτριάς της. Πολλές από τις επιλογές της, υπαγορευμένες από τις ελπίδες, τις απογοητεύσεις και τις τραγωδίες της εποχής της, έχουν ξεπεραστεί. Ένα σημαντικό όμως μέρος του έργου της, ειδικά οι παιδαγωγικές της ιδέες σχετικά με το παιχνίδι, παραμένουν ενδιαφέρουσες και επίκαιρες και χρειάζονται σοβαρή διερεύνηση, κάτι που δεν έχει συμβεί ακόμη.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο (ΕΛΙΑ), Φάκελος Αικ. Λασκαρίδου.

² Όπ.

³ Όπ.

⁴ ΕΛΙΑ, ο.π.

⁵ Περβ. Χασιώτης Γ. Η παρ' ημιν δημοτική παιδεία από αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως μέχρι σήμερα, ΕΦΣΚ, τ.Η, 1873-74, σ. 109 και Μελάς, Λ. *Παιδαγωγικόν εγχειρίδιον προς χρήσιν των παιδαγωγούντων*, 1871, Αθήνα.

⁶ Τη χρονιά 1869-70 στο σχολείο φοιτούσαν 10 τρόφιμες μαθήτριες από τη Μακεδονία, 2 από τα Ιωάννινα, 2 από την Κωνσταντινούπολη και 1 από τη

- Θράκη. Πρβ. *Ἐκθεσις περί του Ἑλληνικοῦ Παρθεναγωγείου κατά το σχολικόν ἔτος 1869-70*.
- ⁷ Πρβ. *Ο ἐν Αθήναις πρὸς διάδοσιν των ἑλληνικῶν γραμμάτων σύλλογος*, Ἐκθεσις των κατά το 1874 πεπραγμένων, Αθήνησι, τύποις Αν. Κορομηλά 1875.
- ⁸ Chalmel, L. *La petite école dans l'école. L'origine piétiste morave de l'école maternelle française*, Peter Lang, Berne, 1996, σ. 246.
- ⁹ ΕΛΙΑ. Φάκελος Αικατερίνη Λασκαρίδου, ο.π..
- ¹⁰ Λασκαρίδου, Αικ. Περί φροεβελιανῶν νηπιακῶν κήπων, *Παρνασσός*, τ.4, 1880, σ. 948.
- ¹¹ Ὁπ., σ.947.
- ¹² Λασκαρίδου, Αικ. Το φροεβελιανό σύστημα ἐν Ἑλλάδι. *Εστία*, τ.Κ. αρ. 506, σ.609.
- ¹³ Ὁπ. σ.610
- ¹⁴ Η Χρυσάνθη Παπαδάκη εἶχε σπουδάσει τὴ γαλλικὴ μέθοδο των salles d'asile στο Αρσάκειο το 1867. Το 1869 ἀνέλαβε τὸ Κεντρικὸ νηπιαγωγεῖο τῆς Θεσσαλονίκης. Για τὸ ἔργο τῆς Παπαδάκη πρβ. Kagiadaki, A. *L'école maternelle grecque et les théories pédagogiques européennes (1830-1936)*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Rouen, 2009, σ. 104-105 καὶ 137.
- ¹⁵ Η Ελένη Λουίζου, ἀπόφοιτος τοῦ Αρσακείου με σπουδὲς στὴ Γερμανία, διηύθυνε τὸ Ὁμήρειο Παρθεναγωγεῖο τῆς Σμύρνης ἀπὸ τὴν ἰδρύση του ὡς τὸ 1922.
- ¹⁶ Στὴν Κωνσταντινούπολη ἡ φρεμπελιανὴ μέθοδος ἦταν ἤδη γνωστὴ ἀπὸ το 1874, ἀλλὰ δὲν ἐφαρμοζόταν ἡ ἐριμνεΐα τῆς Marenhotz-Bólow.
- ¹⁷ *Εφημερίς των Κυριῶν*, αρ. 475, 3 Φεβρουαρίου 1897, σ. 1.
- ¹⁸ *Περίληψις των εργασιῶν του εκπαιδευτικοῦ τμήματος τῆς ἑνώσεως των Ἑλληνίδων κατά τὴν ἀπὸ του 1897 μέχρι του 1907 δεκαετίαν*, Αθήναι 1907, σ.3.
- ¹⁹ *Εσωτερικὸς Κανονισμὸς του εκπαιδευτικοῦ τμήματος τῆς ἑνώσεως των Ἑλληνίδων*, ἐν Αθήναις 1909, σ.σ. 220-221.
- ²⁰ *Εσωτερικὸς κανονισμὸς τῆς ἑνώσεως των Ἑλληνίδων*, ἐν Αθήναις 1909, σ. 226.
- ²¹ Πρβ. Γενικὰ Ἀρχεῖα τῆς Μακεδονίας, φάκελος ΓΔΜ.
- ²² *Περίληψις των εργασιῶν του εκπαιδευτικοῦ ... ο.π.*, σ. 5.
- ²³ Πρβ. ΙΜΘ. *Σχολικὰ προγράμματα καὶ διδακτικὰ οδηγηταί*, Α Το νηπιαγωγεῖον των ξενοφώνων ἑλληνικῶν κοινοτήτων, Θεσσαλονίκη, 1908, σ. 14.
- ²⁴ Ο Ασκητόπουλος υιοθέτησε ἀργότερα καὶ αὐτὸς τὴ μέθοδο του Εὐθύμου Μπουντώνα.
- ²⁵ Ασκητόπουλος, *Εκπαιδευτικά, Ξενοφάνης*, 1909, σ. 408.
- ²⁶ *Εστία* Νέας Σμύρνης, Ἀρχεῖο Ανατολή, Φάκελος, Ι 140.
- ²⁷ Πρβ. *Εστία* Νέας Σμύρνης, Ἀρχεῖο Ανατολή, Φάκελοι Ι 140-172.
- ²⁸ Ἐκθεση τῆς κοινοβουλευτικῆς επιτροπῆς γιὰ τὰ εκπαιδευτικὰ νομοσχέδια Τσιριμώκου. *Δελτίο του Εκπαιδευτικοῦ Ὁμίλου*, τ. 5, αρ. 3-4, 1915, σ.σ. 262-263.
- ²⁹ Κυπριανός, Π. *Παῖδι, οἰκογένεια, κοινωνία, Ἱστορία τῆς προσχολικῆς αγωγῆς ἀπὸ τις ἀπαρχές ὡς τις μέρες μας*, Αθήνα 2007, σ. 134.
- ³⁰ *Ατλαντίς*, 1916 στο ΕΛΙΑ φάκελος Λασκαρίδου.
- ³¹ Κατσουρός, Κ. Η Αικατερίνη Λασκαρίδου καὶ τὸ ἔργον αὐτῆς, *Εκπαιδευτικὸς Ἐρευνητής*, 1916, σ. 104.
- ³² Βλ. Δημαράς, Χαρά καὶ γαλήνη στὶς ψυχές των παιδιῶν. Η Αικατερίνη Λασκαρίδου, *Τὸ παιδικὸ βιβλίον στὴν Ἑλλάδα του 19^{ου} αἰ*, Αθήνα, 1997, σ. 34.

- ³³ Λασκαρίδου, Αικ., *Ρυθμικά παίγνια κατά την φροεβελιανήν μέθοδον*, Αθήναι 1887.
- ³⁴ Heiland, H., Friedrich Fröbel, 1782-1852, Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation comparée, n3-4, septembre-decembre 1993, σ. 495.
- ³⁵ Οικονόμος, Γ. *Ιστορία των τριών Ελισαβετινών Παρθεναγωγείων των Ιωαννίνων επί Τουρκοκρατίας 1848-1913*, Ιωάννινα, 1957, σ. 60.
- ³⁶ Κανονισμός των εν Ηπείρῳ Ζωγραφείων και των εν Θράκη Ζαριφείων διδασκαλείων και σχολείων 1874, *Επετηρίς του εν Κων/πόλει Ηπειρωτικού Φιλολογικού Συλλόγου, έτος Β. 1874-76, σ. 300-330*.
- ³⁷ Chassiotis, G., *L'instruction publique chez les Grecs*, Paris, 1881, σ. 395.
- ³⁸ ΕΦΣΚ, 1881, Καραπάνειος αγών.
- ³⁹ Το *Ημερολόγιον της Ανατολής*, 1883, σ. 97.
- ⁴⁰ Οι νηπιακοί κήποι της γαλλόφωνης Ελβετίας είχαν υιοθετήσει στοιχεία της φρεμπελιανής παιδαγωγικής στην υπηρεσία των σχολικών γνώσεων, βλ. Schärer, M., *Friedrich Froebel et l'éducation préscolaire en Suisse romande: 1860-1925*, 2008, Lausanne
- ⁴¹ Εφημερίς των Κυριών, αρ. 443, 12 Μαΐου 1896, σ. 2.
- ⁴² Λασκαρίδου, Αικ. *Πραγματεία*, σ. 24.
- ⁴³ Για παράδειγμα ενώ στους νηπιακούς κήπους της Γερμανίας δεν προβλεπόταν η ανάγνωση, η Λασκαρίδου θεωρεί ότι στην Ελλάδα δεν πρέπει να αποκλείεται στα εξάχρονα παιδιά.
- ⁴⁴ Budde, G-F, Histoire des jardins d'enfants en Allemagne, (sous la direction de Jean Noël Luc, L'école maternelle en Europe. XIXe-XXe siècles, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, σ. 55.
- ⁴⁵ Ό.π., σ. 5.
- ⁴⁶ Ό.π., σ. 8.
- ⁴⁷ Λασκαρίδου, Αικ., *Νηπιακοί κήποι και λαϊκά νηπιαγωγεία. Επετηρίς της Δημοτικής εκπαιδεύσεως 1901-1902* σ. 12.
- ⁴⁸ Λασκαρίδου, Αικ., *Παιδαγωγικά μελέται Α. Εφημερίς των Κυριών*, αρ.443, 12-5-1896.
- ⁴⁹ Λασκαρίδου, Αικ., *Πραγματεία περί του φροεβελιανού συστήματος*, 1885, Αθήναι, σ.5.
- ⁵⁰ Ό.π. σ.4.
- ⁵¹ Ό.π. σ.4.
- ⁵² Ό.π. σ. 12.
- ⁵³ Ό.π. σ. 62.
- ⁵⁴ Λασκαρίδου, Αικ., *Πώς πρέπει να διασκεδάζωσι τα παιδιά, Εστία*, αρ. 371, 30-1-1883, σ. 77.
- ⁵⁵ Λασκαρίδου Αικ. *Πραγματεία*, ο.π. σ. 25.
- ⁵⁶ Ό.π.
- ⁵⁷ Λασκαρίδου, Αικ., *Ιερότης της εντολής της διδασκάλου, Εστία*, 19-10-1886, σ. 678.
- ⁵⁸ Ό.π. σ. 679.
- ⁵⁹ Ό.π. σ. 680.
- ⁶⁰ Ό.π.
- ⁶¹ *Παιδαγωγικά μελέται ΣΤ, Εφημερίς των Κυριών*, αρ.448, 16-6-1896, σ. 4.
- ⁶² *Εκθεσίς των πεπραγμένων της Ενώσεως των Ελληνίδων συνταχθείσα υπό Καλλιρρόης Παρρέν*, Έτος 1897 και 1898. Εν Αθήναις.

- ⁶³ Λασκαρίδου, Αικ., *Νηπιακοί κήποι και λαϊκά*, ο.π. σ.10.
- ⁶⁴ 1^{ov} *Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον, εν Αθήναις 31 Μαρτίου ως 4 Απριλίου. Μετά σχολικής εκθέσεως επιβοηθήσης των σκοπών αυτού, 1904*, εν Αθήναις, σ. 178.
- ⁶⁵ Ό.π.
- ⁶⁶ Λασκαρίδου, Αικ., *Περί φροεβελιανών νηπιακών κήπων, Παρηιασός*, τόμος 4, 1-12-1880, σ. 946-949.
- ⁶⁷ *Περίληψις των εργασιών του εκπαιδευτικού τμήματος της Ενώσεως των Ελληνίδων*, Αθήνα 1907, σ. 6.
- ⁶⁸ Η ευποία εν τη συγχρόνω Ελλάδι. Το έργον της Αικαετρίνης Λασκαρίδου, *Ατλαντίς*, 1916, ΕΛΙΑ, φάκελος Αικ. Λασκαρίδου.
- ⁶⁹ Δημαράς, Α. Χαρά και γαλήνη εν ταις ψυχαίς των παιδιών. Η Αικατερίνη Λασκαρίδου, *Το παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα τον 19^ο αι.*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 1997, σ. 38.
- ⁷⁰ Λασκαρίδου, Αικ., *Πραγματεία περί του φροεβελιανού...*, ό.π., σ. 23.
- ⁷¹ Ατλαντίς, ό.π.
- ⁷² Εφημερίς των Κυριών, αρ. 475, 3-2-1897.

Abstract

AIKATERINI LASCARIDOU 1842-1916, EDUCATIONAL ACTIVITY AND PEDAGOGICAL IDEAS

Aikaterini Lascaridou is a dominant figure of the Greek early childhood education and a woman educator with a rich contribution : She has been author of books for children, pedagogical manuals and articles, she has participated in the most important associations of her time and has shown an intense social work. In this article are examined biographical elements and her educational activity related with her pedagogical ideas. Aikaterini Lascaridou has been well-known as founder and director of Hellinikon Parthenagogion where she has initiated the froebelian method. During the next years her activity was played due to her participation in the association Enosis ton Ellinidon. The work of Mrs. Lascaridou concerns mainly three domains: the protection and education of the early childhood education, the work and the education of the women and the education of young children living in the Greek communities of the Ottoman Empire as a way to realize the official ideology of Megali Idea. Her ideas about the function of play in the educational process, the importance of the kindergarten teachers training and finally the national and social role of the kindergarten are remarkable.

Το "προσκλητήριο παιδείας" των Αμπελακιωτών του 1864 και η ανταπόκριση του Αδαμάντιου Μάνιαρη

Ιουλία Κανδήλα
Διδάκτωρ Επιστημών Αγωγής

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στο να παρουσιάσει μια χειρόγραφη επιστολή των κατοίκων των Αμπελακίων της Θεσσαλίας του 1864, η οποία απευθύνεται σε συμπατριώτες του και γενικότερα φιλόμους Έλληνες με σκοπό την εξασφάλιση της οικονομικής συνδρομής τους για την πνευματική και εκπαιδευτική αναγέννηση της πατρίδας τους. Η επιστολή αυτή, σύμφωνα με τα παρατιθέμενα στοιχεία, αποτέλεσε το κίνητρο της απόφασης του Αδαμάντιου Μάνιαρη να διαθέσει το μεγαλύτερο μέρος της περιουσίας του για την ίδρυση σχολείων στα Αμπελάκια. Ταυτόχρονα η επιστολή μεστή από τις ιδέες και τα μηνύματα του κινήματος του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και ιδιαίτερα από τις απόψεις του Κ. Κούμα αποδεικνύει ότι οι ιδέες του κινήματος υπάρχουν διάχυτες ακόμα στην νεοελληνική κοινωνία, η οποία τις επικαλείται και τις χρησιμοποιεί ανάλογα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων αρκετά χρόνια αργότερα από την περίοδο του 1830, που σηματοδοτεί το τέλος του κινήματος.

1. Εισαγωγικά

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να φέρει στο φως ένα αρχειακό τεκμήριο του δεύτερου μισού του 19^{ου} αιώνα και συγκεκριμένα μια χειρόγραφη επιστολή του 1864, που αφορά στις προσπάθειες των κατοίκων των Αμπελακίων για ίδρυση σχολείων στην κοινότητά τους. Συντάκτες και αποστολείς της επιστολής είναι οι πρόκριτοι της κοινότητας των Αμπελακίων της Θεσσαλίας και αποδέκτες όλοι εκείνοι – συμπατριώτες τους ή μη – που θα επιθυμούσαν να συμβάλλουν στην πνευματική αναγέννηση της κοινότητας πενήντα χρόνια μετά την παρακμή της. Για την επίτευξη του σκοπού τους επικαλούνται και χρησιμοποιούν τα μηνύματα και τις ιδέες του νεοελληνικού διαφωτισμού και κυρίως του Κ. Κούμα που εξακολουθούν να είναι διάχυτες στα τουρκοκρατούμενα Αμπελάκια.

Η εργασία από τη μια επικεντρώνεται στο να καταδείξει τα αίτια που ώθησαν τους Αμπελακιώτες στη σύνταξη της επιστολής, στο πώς και γιατί στην εισαγωγή της επικαλούνται τις ιδέες του Κούμα και από την άλλη, είτε

με αποδείξεις είτε με τεκμηριωμένες υποθέσεις εργασίες, προσπαθεί να αποδείξει τον ρόλο και τη συμβολή του συγκεκριμένου τεκμηρίου στην απόφαση του Δ. Μανιάρη να βοηθήσει τους συμπατριώτες του στην προσπάθειά τους αυτή.

Βασική πηγή της εργασίας μας, λοιπόν, είναι το ίδιο το ιστορικό τεκμήριο. Για την ανάδειξη των επιβιώσεων των ιδεών του Νεοελληνικού Διαφωτισμού στηριχθήκαμε κυρίως στην εργογραφία του Κ. Κούμα και δευτερευόντως στη σχετική βιβλιογραφία. Για την παρουσίαση του ιστορικού πλαισίου αξιοποιήσαμε τόσο το πλούσιο αρχείο της Μανιαρείου Σχολής των Αμπελακίων (1871-1938) και κυρίως τα κείμενα των πρωταγωνιστών της όσο και την πλούσια βιβλιογραφία για την περιοχή των Αμπελακίων.

2. Παρουσίαση του τεκμηρίου

Το σημαντικό αυτό τεκμήριο ήλθε στο φως στο πλαίσιο της έρευνας μας για τη Μανιάρειο Σχολή Αμπελακίων. Βρίσκεται στη συλλογή μακρινού απόγονου ενός από τους υπογράφοντες προκρίτους των Αμπελακίων.² Η επιστολή είναι γραμμένη σε χαρτί φθινό της εποχής στο πάχος χαρτονιού, διαστάσεων 36 επί 51 εκατοστά. Δυστυχώς, λείπει ένα κομμάτι στην κάτω δεξιά πλευρά. Αυτό εμποδίζει να γνωρίζουμε τα ονόματα όλων όσοι υπέγραψαν το κείμενο.

Ο συντάκτης της επιστολής (ή οι συντάκτες) είναι άγνωστος, όπως άγνωστο είναι αν ο ίδιος ο συντάκτης είναι και ο αντιγραφέας. Πρόκειται όμως, όπως εύκολα μπορεί να το διαπιστώσει κανείς, για άνθρωπο λόγιο, γνώστη των ιδεών του διαφωτισμού και κυρίως των φιλοσοφικών απόψεων του Κωνσταντίνου Κούμα. Η επιστολή φέρει τις υπογραφές των εφόρων της Σχολής των Αμπελακίων και των προκρίτων της κοινότητας, δεκαέξι συνολικά ατόμων.³ Το γνήσιο των υπογραφών αυτών έχει την επαβεβαίωση του επισκόπου Πλαταμιώνος Ιερεμίου⁴ στη δικαιοδοσία του οποίου ανήκαν τα Αμπελάκια και την έγκριση και υπογραφή του πρόξενου Λάρισας.⁵ Φέρει τη γνωστή σφραγίδα της άλλοτε ακμαίας Σχολής των Αμπελακίων με έτος ίδρυσης το 1749.

Το κείμενο γραμμένο στις 16 Μαρτίου του 1864 και επικυρωμένο δύο μήνες αργότερα στις 15 Μαΐου από τον πρόξενο της Λάρισας απευθύνεται «πρὸς τοὺς ἀπανταχοῦ φιλοπάτριδας πατριώτας καὶ ἄλλους φιλομούσους ὁμογενεῖς». Βασικός σκοπός των αποστολών είναι να γνωστοποιήσουν την οικονομική και εκπαιδευτική κατάσταση των Αμπελακίων τη χρονική εκείνη στιγμή, να εκφράσουν τη βαθιά τους επιθυμία για τη βελτίωση του αλληλοδιδασκτικού σχολείου τους και να πείσουν για την ανάγκη εξασφάλισης της οικονομικής συνδρομής των αποδεκτών της επιστολής ώστε να πραγματοποιηθεί ο στόχος τους. Φέρει ως τίτλο τη φράση «Κλίνων ὁ ἄνθρωπος», που αποτελεί και την εισαγωγική φράση του κειμένου.

Το πλήρες κείμενο της χειρόγραφης επιστολής έχει ως εξής:

*Πρὸς τοὺς ἀπανταχοῦ φιλοπάτριδας πατριώτας ἡμῶν
καὶ ἄλλους φιλομούσους ὁμογενεῖς*

Κλίνων ὁ ἄνθρωπος

Κλίνων ὁ ἄνθρωπος φυσικῶς πρὸς τὸ τέλος εἰς ὃ ἐκλήθη ὑπὸ τοῦ πλάστον αὐτοῦ, σπεύδει εἰς τὴν ἀπόκτησιν τῶν ἀρετῶν ἐκείνων, αἵτινες ὁδηγοῦσιν αὐτὸν εἰς τὴν οὐράνιον μακαριότητα, καὶ ἐπιθυμεῖ τῶν ἀγαθῶν ἐκείνων, ἅτινα φέρουσιν αὐτὸν εἰς τὴν παρούσαν εὐδαιμονίαν. Πρὸς ἀπόκτησιν δὲ καὶ ἀπόλαυσιν τούτων τρέχει παντοῦ, ἀγωνίζεται πάντοτε καὶ μηχανάται πολλά. Ἀνερεινῶν λοιπὸν πάντα τὰ πρὸς τοῦτο μέσα, εὕρισκει, ὅτι πηγὴ πασῶν τῶν ἀρετῶν καὶ τῶν ἀληθινῶν ἀγαθῶν εἶναι ἡ Παιδεία, ἥτις μόνη δύναται νὰ καταστήσῃ τὸν ἄνθρωπον ὄντως ἐνάρετον καὶ εὐδαίμονα. Κατανοήσας λοιπὸν τὸ λογικόν τοῦτο πλάσμα, ὅτι ἡ Παιδεία εἶναι συντελεστικώτατον καὶ δραστηριωτάτον μεσον πρὸς τὴν παρούσαν εὐδαιμονίαν αὐτοῦ καὶ πρὸς τὴν μέλλουσαν μακαριότητα, ἠσπασατο αὐτὴν, περιποιήσατο καὶ ἐσπούδασεν. Οὕτω λοιπὸν βλέπομεν, ὅτι ὅσα τῶν ἔθνων ἐπεμελήθησαν τῆς Παιδείας ἐπολιτεύθησαν καὶ εὐδαιμονοῦσιν ὅσα δὲ ἐξεναντίας περιπλανήθησαν εἰς τὸ σκοτὸς τῆς ἀμαθείας, οὐδεμίαν πρόοδον ποιήσαντα, ἔμειναν εἰς τὴν βαρβαρον αὐτῶν κατάστασιν.

Ἀπὸ τοιούτων λοιπὸν στοχασμῶν καὶ παραδειγμάτων ὁρμώμενοι καὶ ἡμεῖς οἱ ἐν Θεσσαλία Ἀμπελακιῶται, ἀκούσαντες δέ, ὅτι καὶ οἱ ἐλεύθεροι ὁμογενεῖς ἡμῶν ἐγκολπωσάμενοι τὴν Παιδείαν καὶ ἀσχοληθέντες περὶ αὐτὴν, προώδευσαν μεγάλως καὶ εὐδαιμονοῦσιν, ὥς καὶ πολλοὶ τῶν συννηκόων ἡμῶν, ὅσοι αὐτοὺς ἐμιμήθησαν, καταφλεγόμεθα καὶ ἡμεῖς ζηλοῦντες καὶ φιλοτιμούμενοι, ὅπως μὴ ὑστερῶμεν, ἀλλὰ σὺν αὐτοῖς προκόπτωμεν. Ἀναμιμνησκομένοι δὲ καὶ τὴν παλαιὰν ἐκείνην κατάστασιν τῆς πατρίδος ἡμῶν, καθ' ἣν ἐπὶ τοσοῦτον προώδευσεν, ὥστε καὶ γυμνάσιον ἐκ τῶν πρωτιστῶν ἐν τῇ Τουρκίᾳ τότε εὕρισκομέναν διετήρει, καὶ τοὺς μεγαλειτέρους τοῦ Γενοῦς διδασκάλους ἐμίσθωνεν οἷον Κούμαν, Γαζήν, Κωνσταντᾶν καὶ ἄλλους τοιούτους πολλοὺς, καὶ πολλοὺς ἐν τοῖς Εὐρωπαϊκοῖς πανεπιστημίοις ἐξεπαιδεύσεν, καὶ ἐμπόριον μετὰ πολλῶν εὐρωπαϊκῶν πόλεων εἶχεν. ὦν πάντων τρανὰ τεκμήρια ἄχρι τοῦδε διεσώζει οἷον βιβλιοθήκην, ἐκπαιδευτηρίον λαμπρόν, οἰκοδομὰς εὐρωπαϊκὰς καὶ ἄλλα πολλά· ταῦτα μὲν πρὸ ὀφθαλμῶν ἔχοντες, ἐκεῖνα δε, λέγομεν, ἀναμιμνησκομένοι, ἔτι μᾶλλον καταφλεγόμεθα ὑπὸ διακαεστάτου ζήλου νὰ ἀναστήσωμεν ὅπως οὖν τὴν ἀναξιοπαθοῦσαν πατρίδα ἡμῶν συστήνοντες ἐκπαιδευτικὰ καταστήματα, δι' ὧν συμφώνως πρὸς τὴν γενικὴν τοῦ ἔθνους ἐπιθυμίαν νὰ φωτίσωμεν τὰ τέκνα ἡμῶν πρὸς τὸν σκοπὸν τοῦ πολιτισμοῦ, τῆς ἀρετῆς καὶ τῆς εὐδαιμονίας.

Οἱ προπάτορες ἡμῶν, ὥς γνωστὸν ὑμῖν τοῖς ἀποδημοῦσι πατριώταις, ἠναγκασμένοι ὥς ἐκ τῆς πρὸς τὴν γεωργίαν ἀνεπιδεκτικότητος τῆς χώρας αὐτῶν, ἔζων διὰ τῆς βιομηχανίας καὶ τοῦ ἐμπορίου.

ΑΛΛ' ἤδη νεκρωθεισῶν ἐκείνων τῶν τεχνῶν, ἃς ἐκεῖνοι μετήρχοντο καὶ τοῦ ἐμπορίου καταστραφέντος, οἱ νῦν κάτοικοι ἀναγκάζονται νὰ ζῶσιν ἐργατικῶς, καὶ οὐδὲ κἂν ἀποδημοῦντες δύνανται νὰ εὐδοκίμησῶσιν ὥς μὴ ὄντες διὰ τὴν ἑλλειψίν σχολείων ἐφωδιασμένοι μὲ τὴν ἀπαιτουμένην μάθσιν.

Κατανοήσαντες λοιπὸν τε τὸ δυνάμενον νὰ ὠφελήσῃ καὶ προαγάγῃ ἡμᾶς, ἐκρίναμεν ἀναγκαῖον νὰ βελτιώσωμεν τὸ ὑπάρχον ἀλληλοδιδασκτικὸν σχολεῖον ἡμῶν καὶ νὰ συστήσωμεν καὶ Ἑλληνικὸν καὶ Παρθεναγωγεῖον εἰ δυνατόν· ἐν οἷς θελεῖ ἐκπαιδεύεσθαι ὄχι μόνον ἡ νεολαία τῆς πόλεως ἡμῶν, ἀλλὰ καὶ ἐκ τῶν πέριξ χωρίων θέλουσι προστρέχει πολλοὶ νέοι διὰ τε τὴν παρ' αὐτοῖς ἑλλειψίν σχολείων καὶ διὰ τὸ εὐάερον καὶ ὑγιεινὸν τοῦ τόπου ἡμῶν. Ἐπειδὴ δὲ πρὸς τοῦτο ἀπαιτοῦνται οὐκ ὀλίγα χρηματικά, ὧν ἡμεῖς στερούμεθα ἐκρίνομεν εὐλογον καὶ ἐπιτυχὲς πρὸς τὸν ἱερὸν σκοπὸν ἡμῶν νὰ ζητήσωμεν τὴν συνδρομὴν τῶν πολλαχοῦ ἀποδημοῦντων πατριωτῶν καὶ δι' αὐτῶν καὶ ἄλλων φιλομούσων ὁμογενῶν. Εἰς τὴν ζήτησιν δὲ ταύτην ἐνεθάρρυνεν ἡμᾶς τὸ τε φιλόπατρι τῶν πατριωτῶν καὶ τὸ φιλόμουσον τῶν ὁμογενῶν ὧν πλείστοι εἰς πολλὰ πολλαχοῦ ἐκπαιδευτικὰ καταστήματα χορηγίαν καὶ πλουσίαν συνεισφοράν αὐθορμήτως συνεισέφερον· ἅμα δὲ καὶ ἡ γενικὴ ἀπάντων τῶν Ἑλλήνων ἐπιθυμία πρὸς τὴν πρόοδον καὶ τὸν φωτισμὸν ὅλου τοῦ ἔθνους. Ἐπὶ πᾶσι τούτοις πεποιθότες, εὐελπιστοῦμεν ὅτι θέλομεν ἐπιτύχει κάλλιστα τοῦ ἱεροῦ σκοποῦ ἡμῶν.

Δέξασθε λοιπὸν, ὦ φιλοπάτριδες πατριῶται καὶ φιλόμουσοι ὁμογενεῖς, τὸν Αἰδεσιμώτατον ἐν ἱερεῦσιν Οἰκονόμον Κύριον Θεοχάρην Χριστοδούλου καὶ ἓνα τῶν πολλῶν ἡμῶν τὸν Κύριον Εὐθύμιον Δ. Εὐθυμιάδην, ἄνδρας ἀξιοτίμους καὶ ἀξιοσεβαστοὺς, οὓς κοινοβουλευτικῶς ἐκλεξάμενοι ἀπεστείλαμεν πρὸς Ὑμᾶς, ἐφωδιασμένους μὲ τὸ παρὸν γράμμα, ὑπογεγραμμένον παρ' ἡμῶν, ἐσφραγισμένον μὲ τὴν σφραγίδα τῆς σχολῆς ἡμῶν καὶ ἐπιβεβαιωμένον παρὰ τῶν ἀρμοδίων ἀρχῶν, καὶ μὲ ἐν κατάστιχον φέρον ἐπὶ κεφαλῇ τῆς πρώτης σελίδος τὴν σφραγίδα τῆς σχολῆς, τὰς ὑπογραφὰς τῶν ἐφόρων καὶ τοῦ ἐπιτοπίου Ἀρχιερέως ἐν ᾧ θέλει καταχωρεῖ ἕκαστος συνδρομητῆς τὴν συνδρομὴν αὐτοῦ ἰδιοχείρως· δεξασθε, παρακαλοῦμεν αὐτοὺς ἰλαρῶ τῷ προσώπῳ καὶ παρέχετε ἕκαστος τὴν κατὰ προαίρεσιν καὶ δύναμιν αὐτοῦ συνδρομὴν.

Ἐν Ἀμπελακίῳς τῇ 16 Μαρτίου 1864.

Μιχαὴλ Α. τζιουλᾶκη	Σωφρόνιος ἀρχιμανδρίτης
Θεόδωρος Δ. Τσιαμαλή	Δρόσος Δ. Σφάρτσης
Εὐθύμιος Χ. ... Πρασσά	Δημήτριος Ζαχαριάδης
Χ. Κώστα	

Δημητ.....
 Θεοδ.....
 (Σφραγίδα Ελληνομονασείου)

ύπογραφή Ιερεμία επισκόπου Πλαταμώνος
 ύποβεβαιωί.....

Εκ τοῦ Ἑλληνικοῦ Προξενείου
 Ἐθεωρηθη καί ἐπικυροῦται τὸ γνήσιον τῶν ἀνωτέρω ὑπογραφ...
 ὑπό.... Ἐπισκόπου Πλαταμώνος Κυρίου Ιερεμίου καί τῶν ἐφόρων
 τῆς Σχολῆς καί Λοιπῶν προυχόντων τὸν ἀριθμὸν δέκα ἑξ. Ἐν Λαρίση
 τῇ 3/15 Μαΐου 1864.
 Σφραγίδα Ὁ Πρόξενος τῆς ἑλλ.....
 Ὑπογραφή

3. Ανάλυση του περιεχομένου

3.1. Οι ιδεολογικές επιβιώσεις του κινήματος του Νεοελληνικού Διαφωτισμού

Όπως λοιπόν βλέπουμε, στην εισαγωγή ο συντάκτης της επιστολής κάνει λόγο για τον προορισμό του ανθρώπου, για τον σκοπό της ζωής που του όρισε ο πλάστης και δημιουργός. Ο τελικός σκοπός του ανθρώπου είναι διττός: ουράνια μακαριότητα και παρούσα ευδαιμονία. Για την επιτέλεση αυτού του τελικού σκοπού ο άνθρωπος αγωνίζεται συνεχώς, για να αποκτήσει εκείνες τις αρετές που θα τον οδηγήσουν στην ουράνια μακαριότητα αλλά ταυτόχρονα αγωνίζεται και για την απόκτηση των αγαθών που θα του εξασφαλίσουν την επίγεια ευτυχία, εφόσον σύμφωνα με το κίνημα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού κριτήριο αποτίμησης της αξίας της φιλοσοφίας είναι «η ηθικοπρακτική της γονιμότητα κι η ωφελιμότητά της για συγκεκριμένους ανθρώπους ριζωμένους στον αισθητό κόσμο».⁶

Η εισαγωγική αυτή πρόταση του συντάκτη παραπέμπει βέβαια στον Κωνσταντίνο Κούμα και συγκεκριμένα στις απόψεις του όπως αυτές εκφράζονται στα έργα του «Σύνταγμα Φιλοσοφίας» και «Θεμελιώδης Φιλοσοφία».⁷ Για τον Κ. Κούμα κάθε ενέργεια του ανθρώπου έχει κάποιον σκοπό, επομένως και το σύνολο των ενεργειών του αποβλέπει σε ένα σκοπό «καὶ μάλιστα τοιοῦτον εἰς τὸν ὁποῖον νὰ ὑπάγωνται ὅλοι οἱ ἄλλοι σκοποί, εἰς τὸν ὁποῖον ὡς κοινὸν σημεῖον νὰ ἀναφέρωνται ὅλοι διὰ νὰ μὴν μάχωνται μεταξὺ τῶν». Αυτός είναι κατά τον Κούμα ο «ἀνώτατος καὶ τελευταῖος σκοπός (finis summus et ultimus), τελευταῖος σκοπός

(*finis finalis*) ἢ τέλος κατ' ἐξοχήν ἐπειδὴ δὲ πᾶν τέλος ἢ σκοπὸς τὸν ὁποῖον θέλομεν νοεῖται ὡς τί ἀγαθόν, διὰ τοῦτο ὁ σκοπὸς ἐκεῖνος ὀνομάζεται καὶ ἄκρον ἀγαθόν (*summum bonum*) ἢ τὸ ἔσχατον τῶν ἀγαθῶν.² Αὐτὸ το «ἄκρον ἀγαθόν» κατὰ τον Κούμα ὁ ἄνθρωπος μπορεῖ νὰ το αναζητήσῃ στον αἰσθητικὸ (φυσικὸ) κόσμον ἢ στον «ὑπὲρ αἰσθησιν», στον ἠθικὸν κόσμον. Στην πρώτη περίπτωση ὁ ἄνθρωπος «σπεύδει πρὸς τὴν εὐδαιμονίαν (*felicitas*)» ἐνῶ στὴ δευτέρῃ «σπουδάζει πρὸς τὴν μακαριότητα (*beatitas*)». ³ Ὅμως, στο τελικὸ του συμπέρασμα ὁ Κούμας θεωρεῖ ὅτι ὁ ἄνθρωπος «μόνον τὴν μακαριότητα [πρέπει] νὰ ἐκλαμβάνῃ ὡς τὸ ἄκρον ἀγαθόν». ⁴ Στην ἴδια ἄποψη καταλήγει καὶ στο κεφάλαιο «Περὶ μελλούσης ζωῆς» στο «Σύνταγμα Φιλοσοφίας», ὅπου αναφέρει: «Ἡ ὑπαρξὶς τοῦ ὑψίστου ὄντος καὶ ἡ τῆς ψυχῆς ἀθανασία μᾶς ὁδηγοῦσιν ἀναγκαίως εἰς τὴν ιδέαν κόσμου ἄλλου εἰς αἰσθησιν μὴ ὑποπίπτοντος. Ὁ κόσμος οὗτος πρέπει νὰ εἶναι διατεταγμένος ἀπὸ τὸ παντοδύναμον καὶ πανάγαθον ὄν εἰς τρόπον, ὥστε τὸ φυσικὸν ὑποτάσσεται εἰς τὸ ἠθικόν. Καὶ ἐδῶ εὐρίσκει ὁ ἄνθρωπος τὴν ἀπόλυτον τῶν ἐνεργειῶν του ἁρμονίαν, τὴν ὁποίαν ζητεῖ ὁ Λόγος. Ἡ ἀπόλυτος αὕτη ἁρμονία εἶναι ὁ τελευταῖος σκοπὸς καὶ ὁ προσδιορισμὸς τοῦ ἀνθρώπου, καὶ ὀνομάζεται μακαριότης. Ἐπειδὴ δὲ εἰς τὸν αἰσθητὸν τοῦτον κόσμον δὲν τὴν εὐρίσκει, θέλει τὴν εὐρεῖν ἐξ ἅπαντος εἰς κόσμον ἄλλον, ὅπου θέλει ζῆσιν ζωὴν αἰωνίαν, τὴν ὁποίαν διακρίνοντες ἀπὸ τὴν πρόσκαιρον καὶ παρερχομένην, ὀνομάζομεν μελλούσαν ζωὴν». ⁵

Στις φιλοσοφικὲς ἀπάνσεις του Κ. Κούμα στηρίζεται ὁ συντάκτης τῆς ἐπιστολῆς γιὰ νὰ ἐνισχύσει στὴ συνέχεια τὴν πρότασή του. Οἱ δύο στόχοι τοῦ ἀνθρώπου, σύμφωνα με τὸν Κούμα, διακρίνονται καθαρά στο κείμενο τῆς ἐπιστολῆς. Οἱ συντάκτες ἀποδέχονται τὴ διπλὴ ἀλήθεια, οὐράνια μακαριότητα καὶ παρούσα εὐδαιμονία. Ενδιαφέρονται πρωτίστως γιὰ τὴν οὐράνια μακαριότητα. Ἡ πρόταξη αὐτοῦ τοῦ σκέλους τοῦ τελικοῦ σκοποῦ τοῦ ἀνθρώπου εἶναι εὐλογία, αφοῦ ἡ ἐπίδραση τῆς θρησκείας εἶναι εὐδιάκριτη σὲ ὅλο το κείμενο – ἐξάλλου τὸ κείμενο υπογράφουν μεταξύ ἄλλων καὶ κληρικοὶ τῶν Ἀμπελακίων καὶ επικυρώνεται ἀπὸ τὸν ἐπίσκοπο Ἱερεμία, καθ' ὅλα ἀρμόδιο καὶ υπεύθυνον γιὰ τὰ θέματα τῆς παιδείας τὴν ἐποχὴ ἐκείνη. Ταυτόχρονα ὅμως, δὲν παραμελοῦν τὰ ἐγκόσμια. Μπορεῖ ὁ τελικὸς σκοπὸς νὰ εἶναι ἡ μακαριότητα ἀλλὰ τὴν ἀτενίζουν με ὠφελιμιστικὴ διάθεση, γι' αὐτὸ καὶ προηγεῖται τὸ ἐνδιαφέρον τους γιὰ τὰ ἐπίγεια καὶ στὴν προκειμένη περίπτωσιν τὰ ἐπίγεια εἶναι ἡ ἀνάκαμψις τῆς παιδείας τοῦ τόπου τους. Μέσο γιὰ τὴν εξασφάλισις ὅλων τῶν ἀρετῶν ποὺ ὁδηγοῦν στὴν οὐράνια μακαριότητα καὶ ὅλων τῶν ἀγαθῶν ποὺ εξασφαλίζουν τὴν ἐπίγεια εὐδαιμονία γιὰ τὸν συντάκτη τῆς ἐπιστολῆς εἶναι ἡ παιδεία, τὴν ὁποία θεωρεῖ ἀφενὸς μὲν ὡς «πηγὴ πᾶσῶν τῶν ἀρετῶν καὶ τῶν ἀληθινῶν ἀγαθῶν» καὶ αφετέρου «συντελεστικώτατον καὶ δραστηριώτατον μέσον πρὸς τὴν παροῦσαν εὐδαιμονίαν καὶ πρὸς τὴν μελλούσαν μακαριότητα». Γι' αὐτὸ καὶ ὁ ἄνθρωπος, συνεχίζει ὁ συντάκτης,

«ἡσπάσατο αὐτήν, περιποίησατο καὶ ἐσπούδασεν». Και σε αυτό το σημείο η επίδραση των απόψεων του Κ. Κούμα είναι διάχυτη. *«Ἐσχατος τῆς φύσεως σκοπός, σημειώνει ὁ Κούμας, εἶναι ὁ ἄνθρωπος, ἐὰν γνωρίζῃ τὴν σειρὰν τῶν σκοπῶν ὧν, καὶ πράττῃ ὅλα τὰ ἔργα του κατὰ τοὺς νόμους τῆς φύσεως. Διὰ τοῦτο ἡ φύσις τὸν κατεσκευάσεν καὶ τὸν διέταξεν οὕτως, ὥστε νὰ σχηματίζεται κατὰ μικρόν, καὶ νὰ ἀναπτύσσεται ἕως οὔ νὰ γείνῃ, ὅσον εἶναι δυνατόν, φυσικῶς τέλειος. Ἡ φύσις λοιπὸν ζητεῖ νὰ καλλιεργήσῃ καὶ νὰ τελειοποιήσῃ, ὅσον εἶναι δυνατόν, τὸν ἄνθρωπον. Παιδεῖα λοιπὸν καὶ φιλοσοφία εἶναι ὁ μόνος τοῦ ἀνθρώπου προσδιορισμὸς ἥγοιν ὁ σκοπός, πρὸς τὸν ὁποῖον τὸν ὀδηγεῖ αὐτὴ ἡ φύσις».* Καὶ καταλήγοντας, τονίζει ὅτι *«τέρατα λοιπὸν ἀλλόκοτα εἶναι οἱ καταφρονεῖται τῆς παιδείας πολέμιοι τῆς φύσεως ταύτης, καὶ ἐπομένως ἐχθροὶ τοῦ τὴν φύσιν δημιουργήσαντος».*¹²

Η συνεχής αναφορά και η επίκληση των ιδεών του Κ. Κούμα πιστεύουμε ότι δεν είναι τυχαία. Είναι γνωστό ότι ο Κούμα δίδαξε στη Σχολή των Αμπελακίων το 1803-1804, όπως επίσης είναι γνωστό ότι τα συγγράμματα του υπήρχαν στην πλούσια βιβλιοθήκη της Σχολής των Αμπελακίων.

Στη συνέχεια της εισαγωγής ο συντάκτης αναφέρεται στην πρόοδο των φωτισμένων εθνών. Από τον άνθρωπο ως μονάδα περνά στην οργανωμένη κοινωνία, στα έθνη. Όσα έθνη, υποστηρίζει, φρόντισαν για την παιδεία τους είναι πλέον ελεύθερα και ευτυχούν, σε αντίθεση με αυτά που παρέμειναν στο σκοτάδι της αμάθειας, στα οποία καμιά πρόοδος δεν επήλθε αλλά εξακολουθούν να παραμένουν στη βάρβαρη προγενέστερη κατάσταση. Συνεπώς η παιδεία είναι βασική και πρωταρχική προϋπόθεση για την ελεύθερη πολιτεία των εθνών και την ευημερία τους. Απόψεις καθ' όλα σύμφωνες με το κίνημα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού που επικεντρώνει την προσοχή του στον τομέα της παιδείας με τη διάνοιξη του πνευματικού ορίζοντα γενικά.

Η αναφορά, λοιπόν, στις απόψεις του Κ. Κούμα στην αρχή της επιστολής αποδεικνύει ότι για τους κατοίκους των Αμπελακίων, που γνώρισαν και βίωσαν τα αποτελέσματα της μεγάλης οικονομικής και πνευματικής ανάπτυξης στο άμεσο παρελθόν, το αίτημα της παιδείας, ως πρωταρχικής πηγής ελευθερίας των λαών και πνευματικής αναγέννησης, εξακολουθεί να αποτελεί βασικό τους μέλημα. Έμμεσα αλλά ουσιαστικά δηλώνεται ο πόθος τους για την απελευθέρωση της σκλαβωμένης πατρίδας τους και η επίτευξη του είναι άμεσα εξαρτημένη από τον φωτισμό τους.

3.2. Τα Αμπελάκια στα μέσα του 19^{ου} αιώνα: Οικονομική, κοινωνική και πνευματική κατάσταση

Αυτές, λοιπόν, οι σκέψεις, αυτές οι ιδέες, αυτά τα παραδείγματα δίνουν το έναυσμα στους Αμπελακιώτες, τους κατοίκους μιας κομιοπόλης που μεγαλούργησε οικονομικά και πνευματικά στα τέλη του 18^{ου} αιώνα και στις

αρχές του 19^{ου} αιώνα, να προσπαθήσουν να επαναφέρουν τα φώτα στην πατρίδα τους. Κίνητρό τους η πρόοδος, η ανάπτυξη, η έξοδος από την κατάσταση της αμάθειας και η ελεύθερη πολιτεία. Πρότυπό τους τα ελεύθερα έθνη, κατά συνέπεια και το ελεύθερο ελληνικό κράτος. Η επιθυμία τους για την ανάπτυξη της παιδείας και την πρόοδο είναι τεράστια. *«Καταφλεγόμεθα καὶ ἡμεῖς ζηλοῦντες καὶ φιλοτιμούμενοι»*, τονίζουν, αναφερόμενοι στη μεγάλη πρόοδο αλλά και στην ευτυχία των πεπεισμένων ανθρώπων και εθνών. Ο ζήλος αυτός γίνεται βασική επιδίωξη. Επιδίωξη αλλά συνάμα και υπόσχεση ότι θα αγωνισθούν για να μην υστερήσουν σε τίποτα αλλά *«σὺν αὐτοῖς προκόπτωμεν»*.

Για τους Αμπελακιώτες επιπλέον υπάρχει και μια βαριά κληρονομιά στα θέματα της παιδείας. Είναι η μεγάλη πνευματική πρόοδος που σημάδεψε τον τόπο, είναι η ακμάζουσα άλλοτε Σχολή των Αμπελακίων, η περίφημη «Ελληνική Σχολή Αμπελακίων» ή «Ελληνομουσείον»¹³ που λειτούργησε από τα μέσα περίπου του 18^{ου} αιώνα και η οποία είχε τη δυνατότητα και την τύχη να φιλοξενήσει κατά περιόδους κορυφαίους δασκάλους της εποχής, τους οποίους και κατονομάζουν στην επιστολή. Αναφέρονται στους πιο επιφανείς δασκάλους που δίδασκαν στα Αμπελάκια, τον Άνθιμο Γαζή, τον Γρηγόριο Κωνσταντά και τον Κωνσταντίνο Κούμα.¹⁴ Και δεν είναι μόνο οι κορυφαίοι δάσκαλοι που δίδαξαν στα Αμπελάκια· η μεγάλη πρόοδος της Σχολής αποδεικνύεται ακόμα και από την πλούσια βιβλιοθήκη της και το κτήριο που στεγαζόταν.¹⁵ Η οικονομική ανάπτυξη¹⁶ αλλά και η πνευματική πρόοδος ώθησε πολλούς Αμπελακιώτες να σπουδάσουν σε ξένα πανεπιστήμια¹⁷ και να γνωρίσουν τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Πολλοί ακόμα δραστηριοποιήθηκαν και μεγαλούργησαν οικονομικά στο εξωτερικό και της μεγάλης αυτής οικονομικής άνεσης αποτέλεσμα ήταν τα λαμπρά οικοδομήματα της κοινότητας.¹⁸

Η εικόνα, όμως, που παρουσιάζουν τα Αμπελάκια την εποχή σύνταξης της επιστολής στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, δεν έχει καμιά σχέση με αυτή της ακμής του συνεταιρισμού.¹⁹ Ο πληθυσμός της κοινότητας έχει μειωθεί σημαντικά. Ενώ στην περίοδο ακμής της, σύμφωνα με τις πηγές, ο πληθυσμός υπολογίζεται μεταξύ 4.000 και 6.000 κατοίκων στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα μειώνεται περίπου στους 2.000.²⁰ Η βιομηχανία και το εμπόριο, που αποτελούσαν τις βασικές ασχολίες των κατοίκων παλαιότερα εξαιτίας της έλλειψης επαρκούς και κατάλληλης καλλιεργήσιμης γης, βρίσκονται τώρα σε πλήρη παρακμή. Οι τωρινοί κάτοικοι είναι εργάτες και ζουν στην ανέχεια και στη φτώχεια.²¹ Ακόμα και τη δυνατότητα φυγής και εγκατάστασης στο εξωτερικό στερήθηκαν, όπως επισημαίνουν, αφού δεν διέθεταν πια τα κατάλληλα εφόδια και αυτό ήταν αποτέλεσμα της έλλειψης σχολείων.²²

3.3. Το βασικό αίτημα: η ίδρυση σχολείων

Το ένδοξο αυτό παρελθόν, που χάθηκε μετά τη διάλυση του συνεταιρισμού και την οικονομική παρακμή της κωμόπολης, τους επιβάλλει να ξαναπροσπαθήσουν για την ανάκαμψη της κοινότητας. Ο διακαής αυτός πόθος τους επαναλαμβάνεται συνεχώς στην επιστολή με τη φράση «*κατάφλεγόμεθα ὑπὸ διακαεστάτου ζήλου νὰ ἀναστήσωμεν ὅπως οἶν τὴν ἀναξιοπαθοῦσαν πατρίδα ἡμῶν*». Η ανάσταση αυτή, κατά την άποψή τους, θα επιτευχθεί με τη σύσταση εκπαιδευτικών καταστημάτων που θα φωτίσουν τα παιδιά τους σύμφωνα με τη γενική επιθυμία του έθνους – και εδώ βλέπουμε τις βασικές αρχές του διαφωτισμού – και θα τα οδηγήσουν στον πολιτισμό, στην αρετή και στην ευδαιμονία.

Έχοντας λοιπόν δεδομένη την αναγκαιότητα της παιδείας για την αναγέννηση της κοινότητάς τους, αποφάσισαν να ενεργήσουν δυναμικά. Απευθύνονται λοιπόν στους πλούσιους ομογενείς Αμπελακιώτες αλλά και σε άλλους φιλόμους και ζητούν τη συνδρομή τους για να βελτιώσουν το αλληλοδιδασκτικό σχολείο τους. Επιθυμούν, παράλληλα με τη βελτίωση του αλληλοδιδασκτικού σχολείου και αν υπάρξει δυνατότητα, να προχωρήσουν στην ίδρυση ελληνικού σχολείου και παρθενωγωγείου. Πιστεύουν ότι στα σχολεία αυτά θα έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν όχι μόνο μαθητές και μαθήτριες από τα Αμπελάκια αλλά και από τα γύρω χωριά, αφού πολλά χωριά στερούνται επίσης σχολείων εντελώς την εποχή αυτή αλλά και «*διὰ τὸ εὐάερον καὶ ὑγιεινὸν τοῦ τόπου*».³

Ο σκοπός τους λοιπόν είναι ιερός και για την επίτευξή του χρειάζονται τη συνδρομή όλων. Στην απόφασή τους, να απευθυνθούν με επιστολή σε όλους τους απανταχού της γης συμπατριώτες τους αλλά μέσω αυτών και σε άλλους που θα ήθελαν να βοηθήσουν, ενθαρρύνθηκαν, όπως αναφέρουν, από το παράδειγμα πολλών ομογενών, οι οποίοι με γενναίες χορηγίες χρηματοδότησαν τη σύσταση και συντήρηση σχολείων σε πολλές ελληνικές περιοχές. Στη φιλοπατρία και στη γενική επιθυμία όλων των ελλήνων για το φωτισμό του ελληνικού έθνους στηρίζονται και πιστεύουν ότι το αίτημά τους θα βρει ανταπόκριση.

Την επιστολή αυτή αποφασίζουν να την κοινοποιήσουν προσωπικά σε όλους τους συμπατριώτες τους. Γι' αυτό και εκλέγουν «*κοινοβοουλευτικῶς*» δύο αντιπροσώπους, έναν ιερωμένο, «*τὸν αἰδεσιμώτατον ἐν ἱερεΐᾳ*» Θεοχάρη Χριστοδούλου και έναν πολίτη, τον Ευθύμιο Δ. Ευθυμιάδη. Ταυτόχρονα με την επιστολή οι δύο αντιπρόσωποι θα φέρουν μαζί τους και ένα κατάστιχο, σφραγισμένο και αυτό με τη σφραγίδα της Σχολής και με τις υπογραφές του αρχιερέα και των εφόρων, στο οποίο ο κάθε συνδρομητής θα αναγράφει το όνομά του και τη συνδρομή του.⁴

Η επιστολή κλείνει με την παράκληση όλων των υπογραφόντων προς τους αποδέκτες της επιστολής να δεχτούν τους δύο αντιπροσώπους τους

«ἰλαρῶ τῷ προσώπῳ» και να συνεισφέρει ο καθένας *«κατὰ τὴν προαίρεσιν καὶ δύναμιν αὐτοῦ»*.

3.4. Διαμαντής Μάνιαρης: ο αποδέκτης της επιστολής και ευεργέτης των Αμπελακίων

Δεν είναι γνωστό αν αυτή η επιστολή-πρόσκληση παραδόθηκε σε πολλούς και σε πόσους και σε ποιους συγκεκριμένα. Με βάση τις διαθέσιμες πηγές και τα στοιχεία είναι βέβαιο ότι η επιστολή αυτή έφτασε στα χέρια του Διαμαντή Μάνιαρη και αποτέλεσε την αιτία της γενναίας δωρεάς του.²⁵ Ίσως είναι παρακινδυνευμένο αλλά όχι αβάσιμο να υποστηρίξουμε ότι ο Μάνιαρης υπήρξε ο πρώτος και ο τελευταίος παραλήπτης της επιστολής. Αυτή την άποψη τη στηρίζουμε στα στοιχεία που διαθέτουμε μέχρι τώρα και συγκεκριμένα:

α) Στο Αρχείο της Μανιαρείου Σχολής Αμπελακίων και ιδιαίτερα της περιόδου 1871-1896,²⁶ κατά την οποία η διαχείριση της Σχολής βρισκόταν στα χέρια των δύο εκτελεστών της διαθήκης Ιωάννη Μάνιαρη και Λεωνίδα Κουτσοδόνη, έχουν βρεθεί σχεδόν όλα τα οικονομικά στοιχεία της διαχείρισης και λειτουργίας της Σχολής. Δεν κατέστη δυνατόν να βρεθεί το αναφερόμενο κατάστιχο, συνοδευτικό της επιστολής, και πιστεύουμε ότι, αν υπήρξε, δεν χρησιμοποιήθηκε για τον σκοπό αυτό. Εξάλλου στα οικονομικά κατάστιχα της Σχολής (βιβλία εσόδων και εξόδων, λογαριασμών, καθολικά κλπ.) δεν υπάρχει καμιά αναφορά σε έσοδα προερχόμενα από δωρεές άλλων εκτός από τα έσοδα των τόκων του κληροδοτήματος Μάνιαρη. Αλλά και στην εκτενή βιβλιογραφία για τα Αμπελάκια δεν γίνεται καμιά αναφορά σε δωρεές άλλων Αμπελακιωτών και μη, εκτός από την περίπτωση του Αμπελακιώτη Ιωάννη Μακρή, πλούσιου φιλογενούς και φιλομαθούς εμπόρου και δασκάλου στην περίφημη Σχολή της Οδησσού, ο οποίος πέρασε τα τελευταία χρόνια της ζωής του στο Παρίσι, όπου και άφησε στο βασιλικό θησαυροφυλάκιο μεγάλο χρηματικό ποσό για τη σύσταση σχολείου στα Αμπελάκια. Η προσφορά όμως αυτή αφορά γεγονός προγενέστερο της σύνταξης της επιστολής.²⁷

β) Η εκλογή των δύο αντιπροσώπων και κυρίως του δεύτερου για την επίδοση της επιστολής δεν ήταν τυχαία. Εξέλεξαν έναν ιερωμένο, για να προσδώσουν το ανάλογο κύρος στην ενέργειά τους, και τον Ευθύμιο Δ. Ευθυμιάδη. Ο Ε. Δ. Ευθυμιάδης, γιος του γιατρού Δ. Ευθυμιάδη, ήταν συγγενής της οικογένειας Μάνιαρη και η επαφή και επικοινωνία μαζί της είναι εξακριβωμένη. Ο ίδιος χρησιμοποιούσε μάλιστα πολλές φορές το επίθετο Μάνιαρης αντί Ευθυμιάδης.²⁸ Ο Η. Γεωργίου, στη μελέτη του για τη συμβολή και τον ρόλο του Ευθυμιάδη στην ίδρυση της Μανιαρείου Σχολής, δημοσιεύει δύο επιστολές μελών της οικογένειας Μάνιαρη με παραλήπτη τον Ε. Ευθυμιάδη. Στην πρώτη επιστολή του Ιωάννη Ζ. Μανιάρη, αδελφού της μητέρας του Ευθυμιάδη, σταλμένη από την Τεργέστη τον Ιούνιο του

1843, φαίνεται το ενδιαφέρον του θείου προς τον ανεψιό του αλλά και γενικότερα προς την πατρίδα του, για την οποία επιθυμεί να πληροφορηθεί το καθετί αφού απουσιάζει πολλά χρόνια. Μεταξύ των άλλων ενδιαφέρεται να μάθει αν λειτουργεί σχολείο στα Αμπελάκια. Η δεύτερη επιστολή ανήκει στον Ιωάννη Μάνιαρη, αδελφό του Διαμαντή, χρονολογημένη τον Φεβρουάριο του 1868, με την οποία του δίνει συμβουλές προκειμένου να κληρονομήσει την περιουσία του προαναφερόμενου θείου του. Η επιστολή γράφτηκε κατά διαταγή του αδελφού του Διαμαντή και από το ύφος της διαπιστώνεται ότι προϋπάρχει σχέση και επικοινωνία μεταξύ τους.²⁹ Ο Η. Γεωργίου παραθέτει εξάλλου στην ανωτέρω μελέτη και τον επικήδειο λόγο για τον Δ. Ευθυμιάδη χωρίς να αναφέρει το όνομα του ομιλητή,³⁰ στον οποίο τονίζεται ρητά ο ρόλος του στην απόφαση του Δ. Μάνιαρη. Αναφέρεται συγκεκριμένα: *«Οὐδείς δύναται ν' ἀρνηθῇ καὶ ἂν τις τολμήσῃ νὰ πράξῃ τοῦτο οἱ λίθοι κεκράξονται, οὐδείς λέγομεν δύναται νὰ ἀρνηθῇ ὅτι ἡ ἀνέγερσις τοῦ μεγάλου ἐκείνου ἐκπαιδευτικοῦ καταστήματος δι' ὃ ἡ πατρίς σεμνύνεται ὀφείλεται τὰ μάλιστα τὸν μακαρίτην ὅστις τυγχάνων πλησιέστατος συγγενῆς τοῦ μεγάλου εὐεργέτου ἡμῶν Διαμ. Μάνιαρη, διὰ πολλῶν μέσων, τὰ ὅποια εἶχε καὶ μετεχειρίσθῃ, ἔπεισεν αὐτὸν νὰ διαθέσῃ σύμπασαν τὴν κολοσσιαίαν περιουσίαν του ὑπὲρ τῆς ἐκπαιδείσεως τῆς νεολαίας τῆς πατρίδος καὶ τῆς προαγωγῆς αὐτῆς. Ἐντεῦθεν καταδεικνύεται ἐναργέστατα ὁ δι' αὐτῆς πρὸς τὴν πατρίδα ζῆλος τοῦ μακαρίτου. Συγγενῆς ὢν τοιοῦτον βαθιπλούτου ἀκλήρου δὲν ἐφρόντιζε ὅπως καταλείπῃ ἑαυτὸν κληρονόμον ἐκείνων, οὐδ' ὅπως τουλάχιστον διαθέσῃ ὑπὲρ ἑαυτοῦ ἀξιολόγον τι κληροδότημα ἀλλ' ἐμόχθη καὶ ἐδαπάνη ἐξ ἰδίων ἐπισκεπτόμενος συχνάκις τὸν συγγενῆ του, ὅπως καταπείσῃ αὐτὸν νὰ διαθέσῃ τὴν περιουσίαν του ὑπὲρ τῆς πατρίδος καὶ οὐχὶ ὑπὲρ ἑαυτοῦ ὅπερ καὶ ἐγένετο»*.³¹ Εξάλλου και ο ίδιος ο Ευθυμιάδης αργότερα ως μέλος της επιτροπής "επί της ανεγέρσεως των διδασκηρίων της Σχολῆς" (1872-1879) και ως ἑμμισθος επιστάτης της (1879-1882) δεν ξεχνούσε ποτέ σε κάθε επιστολή του προς τους εκτελεστές της διαθήκης Μάνιαρη να επικαλεῖται τόσο τη συγγένεια όσο και τους κόπους και τις θυσίες του για την ίδρυση και λειτουργία της Μανιαρείου Σχολῆς.³²

γ) Ο Δ. Μάνιαρης ήταν το πρόσωπο το οποίο εξασφάλιζε όλες τις προϋποθέσεις για την ικανοποίηση του "ονείρου" των Αμπελακιωτών. Ήταν Αμπελακιώτης, συμπατριώτης τους, ήταν πλούσιος, επιφανής μεταξύ των ομοίων του με πολλές τιμές και εύσημα από την επίσημη πολιτεία, γενναιοδωρος προς τους αναξιοπαθούντες, ήταν προ πάντων άτεκνος. Ο ίδιος δεν είχε άμεσες και συχνές επαφές με την ιδιαίτερη πατρίδα του – λέγεται ότι δεν ταξίδεψε ποτέ στα Αμπελάκια μετά την εγκατάστασή του στη Σύρο. Όμως μέσω του αδελφού του Ιωάννη και κυρίως της αδελφής του Ελένης που είχαν στενότερες επαφές με τα Αμπελάκια (και τα δύο αδέλφια είχαν εγκατασταθεί στη Σύρο) μάθαινε τα νέα της ιδιαίτερης πατρίδος του

και προ πάντων φρόντιζε για τους συγγενείς του. Η πρόσκληση λοιπόν των συμπατριωτών του αποτέλεσε πρόκληση για τον ίδιο.

δ) Η μετάβαση των δύο εκλεγμένων αντιπροσώπων στην Ερμούπολη της Σύρου, όπου κατοικούσε ο Μάνιαρης και η επίδοση της πρόσκλησης επιβεβαιώνεται και από επιστολή των Αμπελακιωτών στα τέλη Δεκεμβρίου 1871, ένα μήνα μετά τον θάνατο του Μάνιαρη. Η αγγελία του θανάτου του Μάνιαρη και η γνωστοποίηση του περιεχομένου της διαθήκης του και της μεγάλης δωρεάς του προς τα Αμπελάκια έγινε γνωστή στους Αμπελακιώτες με επιστολή των εκτελεστών στις 20 Δεκεμβρίου 1871.³³ Απαντώντας οι Αμπελακιώτες στους εκτελεστές της διαθήκης και αποδεχόμενοι τη γενναία δωρεά του συμπατριώτη τους εκτός από τις ευχαριστίες τους και την ευγνωμοσύνη προς τον διαθέτη, σημειώνουν ότι ανέμεναν την κίνηση αυτή καθώς είχαν λάβει εκ των προτέρων «*τρανά δείγματα τῆς φιλοπατρίας τοῦ αἰοδύμου καὶ ὄντως ἀδαμαντίνου Ἀδαμαντίου καὶ ἐπαγγελίας μεγάλων εὐεργετημάτων πρὸς τὴν πατρίδα διὰ τῶν πρὸ χρόνων ἀποσταλέντων ἐπιτρόπων ἡμῶν*». ³⁴ Δεν είναι γνωστός όμως ο χρόνος επαφής των δύο απεσταλμένων με τον Μάνιαρη ούτε τι ακριβώς υποσχέθηκε να πράξει. Γνωρίζουμε εν τούτοις ότι ο Μάνιαρης, ανταποκρινόμενος στην πρόσκληση των συμπατριωτών του, ανέλαβε να στείλει δασκάλους στα Αμπελάκια για τη λειτουργία του σχολείου αναλαμβάνοντας ο ίδιος τη μισθοδοσία τους. Η πληροφορία αυτή επιβεβαιώνεται από επιστολή του προξένου Λάρισας Ιωάννη Πέρβελι προς τον «Σύλλογο προς διάδοσιν των ελληνικῶν γραμμάτων», στην οποία σημειώνει ότι «*δις οὗτος [ὁ Μάνιαρης] τοῖς ἔπεμψε δημοδιδασκάλους*». ³⁵

ε) Τελευταίο στοιχείο που ενισχύει την άποψή μας είναι η ύπαρξη προγενέστερης μυστικής διαθήκης του Δ. Μάνιαρη. Δύο ημέρες πριν από τη σύνταξη της τελικής διαθήκης με συμβολαιογραφική πράξη ο Μάνιαρης ακυρώνει, παίρνοντας από τον συμβολαιογράφο, μυστική διαθήκη που είχε συντάξει στις 4 Αυγούστου 1864. ³⁶ Το περιεχόμενο αυτής της διαθήκης, δυστυχώς, μας είναι άγνωστο, αφού ως μυστική καταστράφηκε από τον συντάκτη της. Εικάζουμε, όμως, ότι το περιεχόμενο της θα ήταν εντελώς διαφορετικό από το αντίστοιχο της τελικής. Με την τελική διαθήκη του ο Μάνιαρης (25-9-1870) ³⁷ αφήνει το μεγαλύτερο μέρος της περιουσίας του στην ιδιαίτερη πατρίδα του στα Αμπελάκια για την ίδρυση και λειτουργία σχολείων, δύο αλληλοδιδασκικών, αρρένων και θηλέων, και ελληνικού σχολείου. Επίσης προβλέπει και την χορήγηση υποτροφιών σε νέους, αγόρια και κορίτσια, για συνέχιση των σπουδών τους στο Πανεπιστήμιο ή στο Αρσάκειο στην Αθήνα και με την υποχρέωση να διδάξουν στη συνέχεια στα σχολεία των Αμπελακίων. ³⁸ Όπως ήταν φυσικό, η γνωστοποίηση της τελικής διαθήκης χαροποίησε υπέρμετρα τους συμπατριώτες του. Η αναγγελία του περιεχομένου της στην εκκλησία της Αγίας Παρασκευής τα Χριστούγεννα του 1871 προκάλεσε χαρά και ενθουσιασμό στους κατοίκους των Αμπελακίων για τη δικαίωση των προσπαθειών τους. «*Πόσον εὐχάριστος σύμ-*

πτωσις! έορτάζεται ή παλιγγενεσία της ανθρωπότητας, τότε και ήμιν άγγέλλονται τά μηνύματα της παλινορθώσεως της πεπτωκυίας πατρίδος ήμών», γράφουν σε επιστολή τους προς τους εκτελεστές οι δύο έφοροι του σχολείου.³⁰ Αντίθετα η δημοσίευση της διαθήκης προκάλεσε την απογοήτευση πολλών συγγενών και φίλων του Μάνιαρη, οι οποίοι περίμεναν να είναι λογικά οι κληρονόμοι της μεγάλης περιουσίας. Στο αρχείο της Μανιαρείου Σχολής υπάρχουν πολλά τεκμήρια που επιβεβαιώνουν τις δίκες που ακολούθησαν για διεκδίκηση της περιουσίας (στη διεκδίκηση αυτή εξαίρεση αποτελούν τα δύο αδέλφια του Ιωάννης και Ελένη, στους οποίους ο Δ. Μάνιαρης αφήνει τμήμα της περιουσίας του) καθώς και τις συχνές απαιτήσεις τους για οικονομική τους ενίσχυση από το κληροδοτήμα. Το κλίμα αυτών των αντιδράσεων περιγράφει παραστατικά ο μετέπειτα διευθυντής της Μανιαρείου Σχολής και γραμματέας της διαχειριστικής επιτροπής του κληροδοτήματος Σωκράτης Σολωμός σε έκθεσή του προς τα μέλη της διαχειριστικής επιτροπής το 1929: «...Τήν πρώτη περίοδο 1870-1883 μπορεί κανείς χωρίς φόβον νά την ονομάση περίοδον τραγικήν του κληροδοτήματος. Αρχίζει από της ημέρας καθ' ήν είς την έξώθυραν του σπιτιού του εύεργέτου και είς τά κεντρικά μέρη της Σύρου έτοιχοκολλήθη τὸ άγγελτήριο του θανάτου. Από την νύκτα του θανάτου του εύεργέτου διά της διαρπαγής πάντων των κινητῶν διεπιστώθησαν αἱ διαθέσεις τῶν περιστοιχόντων τὸν άείμνηστον. οἱ ὅποιοι άννιπόμονα άνέμεναν την ταφή, τὸ άνοιγμα της διαθήκης και την διανομήν. Πόση ὁμως ὑπῆρξεν ή κατάπληξις των και ή μανία ὅτε έμάνθανον από την διαθήκην ὅτι τὸ μεγαλείτερον μέρος της περιουσίας διετίθετο γιά τά σχολεία Αμπελακίων; Πέριξ αὐτῶν συνεσπειρώθησαν και ἄλλοι συγγενείς ἐξ Αθηνῶν οἱ πλέον επικίνδυνοι, ἐκ Καλαμών κλπ. και ἤρχισαν λυσσώδη άγῶνα κατά της διαθήκης προβάλλοντες τὸ ταπεινὸν ἐπιχείρημα της άνισορροπίας και γεροντικοῦ παραληρημάτος του εύεργέτου...». ³¹ Οι διεκδικήσεις βέβαια αυτές, όπως και αυτή του προξένου Λάρισας που αναφέρθηκε παραπάνω, δεν είχαν κανένα αποτέλεσμα, αφού η διαθήκη του Μάνιαρη ὀριζε ρητά τη δωρεά του στα σχολεία των Αμπελακίων.

4. Συμπεράσματα

Το κείμενο αυτό αποτελεί βασική πηγή πληροφόρησης για την εκπαιδευτική κατάσταση των Αμπελακίων στα μέσα του 19^{ου} αιώνα και για ὅσα προηγήθηκαν της ίδρυσης της Μανιαρείου Σχολής το 1873. Ταυτόχρονα ὁμως, καθώς είναι μεστό από τις ιδέες του διαφωτισμού, καταδεικνύει ὅτι το κίνημα του Διαφωτισμού και τα μηνύματά του εξακολουθούν να συγκινούν τους ανθρώπους και να τα επικαλούνται αρκετά χρόνια αργότερα από την περίοδο του 1830, που σηματοδοτεί το τέλος του κινήματος. Φαίνεται καθαρὰ ὅτι οι ιδέες του νεοελληνικού διαφωτισμού υπάρχουν διάχυτες ακόμα στην νεοελληνική κοινωνία, η οποία τις επικαλείται και τις χρησιμοποιεί

ανάλογα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Και για τα τουρκοκρατούμενα ακόμη Αμπελάκια ο βασικός στόχος του διαφωτισμού εξακολουθεί να είναι βασικό αίτημά τους. Οι ιδέες του κινήματος επιβιώνουν και τους εμπνέουν. Ειδικότερα τους εμπνέουν οι απόψεις του Κ. Κούμα για την παιδεία και τον βασικό προσορισμό του ανθρώπου, του δασκάλου που έζησε και δίδαξε στα Αμπελάκια και του οποίου τα βιβλία τα γνωρίζουν, τούς είναι προσιτά, αφού υπάρχουν στην πλούσια βιβλιοθήκη του Ελληνομουσείου.

Η επιστολή αυτή του 1864, το «προσκλητήριο παιδείας», όπως το ονομάσαμε ήδη στον τίτλο της παρούσας μελέτης δανειζόμενοι τον χαρακτηρισμό που αποδόθηκε στον «Παπατρέχα» του Αδ. Κοραή, αποτέλεσε το κίνητρο για την απόφαση του Δ. Μάνιαρη. Ασχета με τις προθέσεις των Αμπελακιωτών για τους παραλήπτες της επιστολής, όταν αποφάσισαν και συνέταξαν το κείμενο, η προσπάθειά τους δικαιώθηκε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η γενναία δωρεά του Μάνιαρη άνοιξε τον δρόμο για την ικανοποίηση και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών τους στόχων. Τον Μάιο του 1872 με πρόταση των κατοίκων των Αμπελακίων διορίζεται από τους εκτελεστές επιτροπή αποτελούμενη από τον επίσκοπο Πλαταμώνος Ιάκωβο και πέντε προκρίτους της κοινότητας,¹ υπεύθυνη για τα ζητήματα της υπό ίδρυση σχολής και κυρίως την ανέγερση των διδακτηρίων. Τον Αύγουστο του 1874, μετά από ενέργειες των εκτελεστών και της επιτροπής και τη σχετική αίτηση του Πατριαρχείου δόθηκε η άδεια ανέγερσης του διδακτηρίου των σχολείων.² Αρχές του 1874 άρχισαν οι εργασίες ανέγερσης των σχολείων στο χώρο, όπου βρισκόταν το πατρικό σπίτι του Μάνιαρη,³ σε σχέδια του αρχιτέκτονα Κωνσταντίνου Κοκκίνη. Η Μανιάρειος Σχολή των Αμπελακίων με τα τρία σχολεία της λειτούργησε επίσημα τον Οκτώβριο του 1879 με πρώτο διευθυντή τον Ιωάννη Λάιο και πρόεδρο της εφορείας της τον δραστήριο επίσκοπο Πλαταμώνος Αμβρόσιο.⁴ Με τη μορφή που ιδρύθηκε εξακολουθήσε να λειτουργεί μέχρι και το 1938, χρονιά κατάργησης του ημιγυμνασίου (ιδρύθηκε το 1929, όταν καταργήθηκαν τα ελληνικά σχολεία). Έκτοτε λειτούργησε μόνο το Μανιάρειο δημοτικό σχολείο, μεικτό ήδη από το 1929.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Βρίσκεται σε εξέλιξη από την υπογράφουσα η συγγραφή της ιστορίας της Μανιάρειου Σχολής.

² Συλλογή Πάτροκλου Ζ. Γκόλαντα, απογόνου του Δρόσου Δ. Σφάωτη ενός από τους υπογράφοντας την επιστολή και του Ζαφείρη Αλβίξη μέλους της πρώτης εφορείας της Μανιάρειου Σχολής. Ευχαριστώ θερμά τον κ. Π. Γκόλαντα για τη δυνατότητα αξιοποίησης αυτού του κειμένου, που αποτέλεσε και το βασικό υλικό της παρούσας μελέτης.

³ Τα ονόματα που διακρίνονται είναι των Μιχαήλ Τσιουλάκη, Θεόδωρου Δ. Τσιμαλή, Ευθυμίου Χατζή Πρασά, Σωφρόνιου Αρχιμανδρίτη, Δρόσου Δ. Σφάωτη, Δημητρίου Ζαχαριάδη και τα μικρά ονόματα τριών ακόμη προκρίτων.

- ⁴ Η επισκοπή Πλαταμώνος (γνωστή και ως επισκοπή Λυκοστομίου και Πλαταμώνος ή και Λυκοστομίου, ήτοι Θεσσαλικών Τεμπών) αναφέρεται για πρώτη φορά στο «τακτικό» του 12^{ου} αιώνα και ανήκε στη δικαιοδοσία του μητροπολίτη Θεσσαλονίκης. Είχε ως έδρα αρχικά και μέχρι το 1725 τον Πλαταμώνα, στη συνέχεια τα Αμπελάκια (μέσα 18^{ου} αιώνα – 1845), τη Ραψάνη (1845-1878) και πάλι τα Αμπελάκια (1879 –1900 έτος κατάργησης της επισκοπής). Βλ. σχετικά Ν. Δ. Παπαδημητρίου, *Η Επισκοπή Πλαταμώνος και Λυκοστομίου*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1984.
- ⁵ Το όνομα και η υπογραφή του προξένου Λάρισας βρίσκονταν στο τμήμα της επιστολής που λείπει. Προφανώς πρέπει να υπογράψει την επιστολή ο τότε πρόξενος Λάρισας Ιωάννης Αγκωνάκης.
- ⁶ Π. Κονδύλης, *Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Οι φιλοσοφικές ιδέες*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1988, σ. 18.
- ⁷ Ευχαριστώ τη συνάδελφο, Σχολική σύμβουλο φιλολόγων Ν. Αχαΐας, Βάσω Καραλή για τις υποδείξεις της στην εργογραφία του Κ. Κούμα.
- ⁸ Κ. Κούμα, *Εισαγωγή Θεμελιώδης Φιλοσοφία*, έκδοση κειμένου Σ. Τακουρλή – Ν. Ψημμένου, εκδόσεις Αρμός, Αθήνα 1997, σ. 69.
- ⁹ ό. π., σ. 70.
- ¹⁰ ό. π. και σελ. 109 «Ἐὰν πᾶσα ἐνέργεια λογικ. τινὸς ὄντος ἀποβλέπει εἰς ἓνα σκοπὸν καὶ τὸ ὅλον τῆς ἐνεργείας του πρέπει νὰ ἀποβλέπη εἰς ἓνα γενικὸν σκοπὸν καὶ ἀγαθὸν ὅστις καλεῖται ἀνώτατος σκοπὸς καὶ ἄκρον ἀγαθόν. διττῶς ζητεῖ ταύτην ὁ ἄνθρωπος· εἰς τὴν εἰδαιμονίαν, ἢ τὴν μακαριότητα· ἢ α' δὲν κρέμαται ἀπὸ αὐτόν, ἢ δευτέρα μάλιστα, ἐπειδὴ ὁ λόγος ὡς πρακτ. δυνάμεις προβάλλει ἠθικοὺς νόμους πρέπει εἰς τούτους νὰ ἐποκίπτῃ ὁ ἄνθρωπος καὶ ἐπομένως τὴν μακαριότητα νὰ ἐκλαμβάνῃ ὡς ἄκρον ἀγαθόν».
- ¹¹ Κ. Κούμα, *Σύνταγμα Φιλοσοφίας*, τ. 4^{ος}, ἐν Βιέννῃ ΑΩΚ, σελ. 281-282.
- ¹² Κ. Κούμα, ό. π., τ. 3^{ος} *Μεταφυσική και Αισθηματική*, Βιέννη ΑΩΙΘ, σελ. 112-113.
- ¹³ Στην επιστολή η Σχολή των Αμπελακίων αναφέρεται ως «*γυμνάσιον ἐκ τῶν πρωτίστων ἐν τῇ Τουρκίᾳ τότε εἰρισκομένων*». Ο όρος γυμνάσιο δεν χρησιμοποιήθηκε ποτέ για τη σχολή των Αμπελακίων. Εδώ απηχεί περισσότερο τη βαθμίδα και το επίπεδο του σχολείου, σε αντιστοιχία με τα γυμνάσια που λειτουργούσαν την περίοδο αυτή στο ελληνικό κράτος.
- ¹⁴ Όπως είναι γνωστό, στα Αμπελάκια από τα μέσα του 18^{ου} αιώνα λειτουργήσε αξιόλογη ελληνική σχολή. Με βάση τη σφραγίδα της σχολής εικάζουμε ότι λειτουργήσε από το 1747, αν και ορισμένοι, όπως οι Δ. Τσοποτός, *Γη και Γεωργοί της Θεσσαλίας κατά την Τουρκοκρατία*, Ν.Ι.Β. Αθήνα 1977, σελ. 179-180 και Τρ. Ευαγγελίδης, *Η παιδεία επί τουρκοκρατίας* τ. πρώτος, ἐν Αθήναις 1936, σ. 217, τοποθετούν την έναρξη του σχολείου νωρίτερα, το 1737 και 1734 αντίστοιχα. Το σχολείο γνώρισε μεγάλη πρόοδο στα χρόνια της ιεραρχίας του επισκόπου Πλαταμώνος Διονυσίου (1763-1793), για τον οποίο ο Ι. Λεονάρδος, *Νεωτάτη της Θεσσαλίας χωρογραφία*, Λάρισα 1992, επανέκδοση, σ. 103 γράφει ότι ήταν φιλόμουσος και πεπαιδευμένος και σύμφωνα με την άποψη της Ν. Παπαδημητρίου (ό. π. σ. 97) θεωρείται «*ο επιφανέστερος πάντων των αρχιερευσάντων ἐν τῇ επισκοπῇ Πλαταμώνος*». Στο σχολείο αυτό δίδαξαν ο Γεώργιος ἐξ Ιωαννίνων, ο εκ Τρίκκης Γεώργιος

Τριανταφύλλου, μαθητής του Βούλγαρι, ο Ιωάνης Σπαρμιώτης, ο Τρικαλινός ιερέας Πολυζώης, ο Γρηγόριος Τρικαλινός, ο Γρηγόριος Κωνσταντάς, ο Κωνσταντίνος Κούμας, ο κεφαλλονίτης γιατρός Σπύρος Ασάνης, ο Καλαβρυτινός Αντώνιος Φωτήλας, ο Γεώργιος Παπαμιχαήλ, ο Αγιάτης μοναχός Παναγιώτης, ο Δανιήλ Μάγνης και οι Αμπελακιώτες Αθανάσιος Μεξεβίρης, Κ. Πρασσάς και Δ. Καστρίδης. Για τον Ανθιμο Γαζή δεν είναι εξακριβωμένο αν δίδαξε στα Αμπελάκια. Από ορισμένους αναφέρεται και ο Ευγένιος Βούλγαρις ως δάσκαλος της Σχολής των Αμπελακίων. Για την ελληνική Σχολή των Αμπελακίων Βλ. ενδεικτικά Μ. Κ. Παράνικα, *Σχεδιασμοί περί της εν τω Ελληνικώ Έθνει καταστάσεως των Γραμμάτων*, Κωνσταντινούπολις 1867, Γ. Λαζόπουλος, *Περί του εκουσίου συνεταιρισμού των εργατών και κεφαλαιούχων Αμπελακιωτών και περί της πολιτείας και παιδείας αυτών*. Ο εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος, τ. Γ', 1875-76, σελ. 41-49, Τρ. Ευαγγελίδης, *Η παιδεία επί Τουρκοκρατίας*, εν Αθήναις 1936, Η. Γεωργίου, *Ιστορία και Συνεταιρισμός των Αμπελακίων*, Αθήνα 1951, σσ. 80-92, Χ. Χαρίτος, *Η παιδεία στη Θεσσαλία κατά την Τουρκοκρατία*, λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, Ελληνικά Γράμματα, τ. 4^{ος}, σσ. 2336-2341.

- ¹⁵ Στοιχεία πολλά για το διδακτήριο της Ελληνικής Σχολής των Αμπελακίων δεν έχουμε. Ο Ι. Λεονάρδος γράφει το 1836 ότι το κτήριο της βρισκόταν δίπλα στο ναό της Αγίας Παρασκευής και ότι κτίσθηκε επί ιεραρχίας Διονυσίου. Ι. Λεονάρδος, ό. π., σ. 103.
- ¹⁶ Η οικονομική ανάπτυξη των Αμπελακίων περιγράφεται χαρακτηριστικά από τον Γάλλο πρόξενο της Θεσσαλονίκης Felix Beaujour που γνώρισε τα Αμπελάκια. «Τὰ Αμπελάκια μοιάζουν με τη δραστηριότητά τους μάλλον με κωμόπολη της Ολλανδίας παρά με χωριό της Τουρκίας. Τό χωριό αυτό σκορπίζει με τη βιοτεχνία του την κίνηση και τη ζωή σε όλη τη γύρω χώρα και δημιουργεί ένα άπέραντο έμποριο, ποῦ συνδέει τὴ Γερμανία με τὴν Ελλάδα με χίλια νήματα». F. Beaujour, *Πίνακας του εμπορίου της Ελλάδας στην τουρκοκρατία (1787-1797)*, εισαγωγή-επιμέλεια-σχόλια Τ. Βουρνά, Αθήνα 1974, σ. 306.
- ¹⁷ Στην ευρυμάθεια των Αμπελακιωτών και στην πρόοδο της Ελληνικής Σχολής αναφέρονται πολλοί περιηγητές που επισκέφθηκαν τα Αμπελάκια κατά το τέλος του 18^{ου} αιώνα και στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα ο Σουηδός Bjornstahl, ο οποίος επισκέφθηκε τα Αμπελάκια το 1779 κατά την περιοδεία του στη Θεσσαλία σημειώνει μεταξύ άλλων: «Εδώ συνάντησα μερικούς ανθρώπους που έχουν ζήσει πολλά χρόνια στα ξένα αυτά μέρη και μιλούν και γράφουν τέλεια τα γερμανικά.....πήγα στον εδώ ελληνοδιδάσκαλο ή καθηγητή με τ' όνομα Γεώργιος Τριανταφύλλου. Ο Τριανταφύλλου σπούδασε στον Αθῶ, έχοντας δάσκαλο τον ονομαστό Εβρῆνο. Γνωρίζει και αρκετά λατινικά. Στο σπίτι του είδα τις ωραίες εκδόσεις των ελλήνων συγγραφέων που τυπώθηκαν στην Εβρώτη.... Στο σχολείο του τρεις μαθητές μελετούν το συγγραφέα τούτο [Αριστοφάνη] κι έλεπα αρχίζουν να διαβάζουν Όμηρο. Τέτοια είναι η μέθοδο εδώΠήγαμε στην Επισκοπή, όμως δεν βρήκαμε εκεί τον Επίσκοπο που τόσοις επαίνους άκουσα για τη μόρφωσή του.....». J. J. Bjornstahl, *Το Οδοιπορικό της Θεσσαλίας 1779*, Τα Τετράδια του Ρήγα, Θεσσαλονίκη 1979, σσ. 123-127.
- ¹⁸ Ο Ι. Λεονάρδος (ό. π. σελ. 105) γράφει στα 1836: «αὐτὴ ἡ χαριτωμένη πόλις ἐμπεριέχει τὴν σήμερον ταῦτα τὰ ὥραϊα ἐξωτερικῶς μὲν γελῶντα, ἐσωτε-

ρικώς δὲ κλαίοντα παλάτια ἔρημα». Η εικόνα αυτή ήταν αποτέλεσμα του ξενητεμού πολλών Αμπελακιωτών μετά την οικονομική τους κατάρρευση στη Σμύρνη, Βουκουρέστι, Κωνσταντινούπολη, Βιέννη και αλλού.

- ¹⁹ Σύμφωνα με τον Δρόσο Δροσινό, γιατρό και μέλος της συντροφίας, μετά την οικονομική κατάρρευση «οι δυστυχείς Αμπελακιώτες, κινημένοι από την πατρίδα τους και απογινωμένοι από τα κεφάλαιά τους, διασκορπίστηκαν σε όλα τα μέρη της γης. Από τότε δεν μπόρεσαν πια να ενωθούν ξανά και να επανδρώσουν τη Συντροφία τους και τα Αμπελάκια είναι σήμερα (1847) ένας σωρός ερειπίων», εννοώντας με την τελευταία φράση «ένα άσημο χωριό». Φρ. Μπουλαντζέ, *Αμπελάκια, Υδρα, Σπέτσες, Παρά, Χίος. Οι Συνεταιρισμοί και οι Ελληνικές Κοινότητες κατά την Τουρκοκρατία, τέλη 18^{ου} αρχές 19^{ου} αιώνα*, μετάφραση Χ. και Τ. Πολέξε, Λάρισα 2007, σ. 62.
- ²⁰ Το 1781 οι κάτοικοι των Αμπελακιών ήταν περίπου 6.000, το 1797 και το 1800 μειώθηκαν στις 4.000, στις αρχές του 19^{ου} αιώνα ανήλθαν πάλι στις 6.000. Το 1879, όμως, ο πληθυσμός μειώθηκε σημαντικά φθάνοντας τους 1.900 κατοίκους ενώ στην απογραφή του 1881 ήταν μόλις 1554 κάτοικοι. Α. Βόγιας, *Αμπελάκια Θεσσαλίας. Κοινοτική οργάνωση και διεθνείς σχέσεις των Αμπελακιών (18^{ος} - 19^{ος} αι) και η γενική τους βιβλιογραφία*, Τρίπολη 2006, σ. 37.
- ²¹ Η φτώχεια και η ανέχεια των Αμπελακιωτών της περιόδου αυτής αλλά και των μετέπειτα χρόνων καταμαρτυρείται και από άλλες πηγές. Στην αλληλογραφία μεταξύ των υπευθύνων της Μανιαρείου Σχολής (μελών της εφορείας, σχολαρχών και δισκάλων) και των εκτελεστών της διαθήκης του Δ. Μάνιαρη το ζήτημα της οικονομικής κατάστασης των Αμπελακιωτών προβάλλει συνεχώς. Οι κάτοικοι των Αμπελακίων είναι στην πλειονότητά τους φτωχοί εργάτες και αδυνατούν να επιτρέψουν στα παιδιά τους τη συνέχιση των σπουδών τους μετά το δημοτικό, να καλύψουν τα έξοδα καταβολής χαρτοσήμων απολυτηρίων ή αποδεικτικών, να αγοράσουν την απαραίτητη γραφική ύλη και βιβλία. Αρχείο Μανιαρείου Σχολής Αμπελακίων, Φάκελοι αλληλογραφίας (1872 και εντεύθεν).
- ²² Μετά την οικονομική παρακμή διαλύθηκε η παλιά Σχολή και λειτουργήσε μόνο αλληλοδιδασκτικό σχολείο αρρένων. Την εκπαιδευτική κατάσταση των Αμπελακίων παρουσιάζει ο Ι. Λεονάρδος, σημειώνοντας: «πλήν την σημερινον κατά την νύν ξεπεσμένην κατάστασιν τής πόλεως και τών πολιτών είναι και οί χρηματίζοντες διδάσκαλοι τε και μαθηταί». Ι. Λεονάρδος, ό.π.
- ²³ Η πίστη αυτή των Αμπελακιωτών ήταν βάσιμη και επιβεβαιώθηκε, όταν άρχισε η λειτουργία της Μανιαρείου Σχολής το 1879. Από την πρώτη χρονιά λειτουργίας της φοίτησαν στο ελληνικό σχολείο όχι μόνο μαθητές των Αμπελακίων αλλά και μαθητές από τα γύρω χωριά και διάφορες άλλες περιοχές της Θεσσαλίας. Αρχείο Μανιαρείου Σχολής, Μαθητολόγια ετών 1879-1938.
- ²⁴ Το κατάστιχο αυτό δεν βρέθηκε στο αρχείο της Σχολής. Δεν γνωρίζουμε αν χρησιμοποιήθηκε, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια.
- ²⁵ Ο Αδαμάντιος (Διαμαντής) Μάνιαρης γεννήθηκε στα Αμπελάκια το 1789. Η οικογένειά του είχε προποστατήσει στη συγκρότηση του συνεταιρισμού. Το 1807 εγκαταστάθηκε στη Βιέννη για να σπουδάσει και ταυτόχρονα εργάστηκε αρχικά στο κατάστημα του Γεωργίου Σβαρτς, της ψυχής του συνεταιρισμού, και στη συνέχεια στο κατάστημα του Ιωάννη Ζαντζάλη. Από το 1816 και μετά ασχολήθηκε μόνος του με το εμπόριο νημάτων, αποκτώντας

μεγάλη περιουσία. Πολεμώντας στο πλευρό του Αλέξανδρου Υψηλάντη στην επανάσταση της Μολδοβλαχίας ως ιερολοχίτης, κατάφερε να επιζήσει και όταν επέστρεψε στην Ελλάδα ανέλαβε διάφορες κρατικές θέσεις: γενικός γραμματέας της επαρχίας Αθηνών το 1823 και αντίστοιχα της Σκοπέλου το 1824, εισπράκτορας δασμών της Αργολίδος επί Καποδίστρια, διευθυντής τελωνείου της Σύρου από το 1835. Σύμβουλος και συνεργάτης του ιδρυτή της Εθνικής Τράπεζας Γεωργίου Σταύρου ανέλαβε το 1846 τη διεύθυνση του υποκαταστήματος αυτής στη Σύρο, θέση που κράτησε μέχρι το 1871 που αποσύρθηκε. Πέθανε λίγους μήνες αργότερα στις 13 Νοεμβρίου 1871. Νικ. Σπάθη, *Λόγος επικηδείος εις Αδαμάντιον Μάνιαρη*, εκφωνηθείς τη 14 Νοεμβρίου 1871 εν τω ναώ της Μεταμορφώσεως και Η. Γεωργίου, *Ο εξ Αμπελακίων εθνικός ευεργέτης Αδαμάντιος Θ. Μάνιαρης*, Αθήναι 1949, σελ. 5-13.

²⁶ Ο Δ. Μάνιαρης πέθανε το Νοέμβριο του 1871. Με διαθήκη (θα την παρουσιάσουμε στη συνέχεια) που συνέταξε ένα χρόνο νωρίτερα διέθετε το μεγαλύτερο μέρος της περιουσίας του για την εκπαίδευση των Αμπελακίων. Εκτελεστές της διαθήκης του αρχικά όρισε τον αδελφό του Ιωάννη και τον Λεωνίδα Κουτσοδόνη, διευθυντή και διάδοχό του στο υποκατάστημα της Εθνικής Τράπεζας στην Ερμούπολη. Μετά το θάνατο του πρώτου εκτελεστή το 1879 και μέχρι το 1896 η διαχείριση του κληροδοτήματος έμεινε στα χέρια του δευτέρου, ο οποίος την παρέδωσε, σύμφωνα με τους όρους της διαθήκης, στον τότε δήμαρχο Αμπελακίων Αρσένιο Τσιουλιάκη.

²⁷ Ι. Λεονάρδος, ό. π., σ. 104. Η δωρεά αυτή έγινε προ του 1836 (χρονιά θανάτου του Ι. Μακρή).

²⁸ Εκτός από τις συνεχείς αναφορές του ίδιου του Ευθυμιάδη στην συγγενεία του με τον Μάνιαρη και την οικειοποίηση του επιθέτου Μάνιαρης (η συγγενεία του με τον Μάνιαρη προερχόταν από τη μητέρα του) και ο διευθυντής της Μανιαρείου Σχολής Αμπελακίων Αριστοτέλης Μίσιος χρησιμοποιεί και τα δύο επίθετα κατά την αναγγελία του θανάτου του Ευθυμιάδη στον εκτελεστή Λ. Κουτσοδόνη του Δεκέμβριου του 1887. Αρχείο Μανιαρείου Σχολής, Φάκελος Αλληλογραφίας σχολαρχών, επιστολή Αρ. Μίσιου (5824) 31-12-1887.

²⁹ Η. Γεωργίου, *Η συμβολή του Ευθυμίου Δ. Ευθυμιάδου εις την ίδρυση της εν Αμπελακίσις Μανιαρείου Σχολής*, Αθήναι 1950, σελ. 4-6.

³⁰ Στην επιστολή του Γ. Δημητρίου, επιστάτη της Μανιαρείου Σχολής, προς τον εκτελεστή Λ. Κουτσοδόνη αναφέρεται ότι εκφωνήθηκαν δύο επικηδείοι λόγοι για τον Ευθυμιάδη, από τον δήμαρχο Αθανάσιο Οικονόμου (πρώην ελληνοδιδάσκαλο της Σχολής) και τον ελληνοδιδάσκαλο Δ. Αθανασιάδη. Αρχείο Μανιαρείου Σχολής, Φάκελος Αλληλογραφίας Γ. Δημητρίου, Επιστολή (6048) 30-12-1887. Ο επικηδείος που δημοσιεύει ο Η. Γεωργίου εκφωνήθηκε από τον δήμαρχο, όπως αποδεικνύεται από το περιεχόμενο και το ύψος.

³¹ Η. Γεωργίου, ό. π., σ. 8.

³² Η επίκληση αυτής της σχέσης και του ρόλου του πολλές φορές τον οδηγούν σε αλαζονική συμπεριφορά έναντι των κατοίκων της κοινότητας, του διδακτικού προσωπικού και του εκτελεστή Λ. Κουτσοδόνη. Θεωρεί τη Μανιαρείου Σχολή δικό του και μόνο επίτευγμα και ορρωμένες φορές ιδιοκτησία του. Αρχείο Μανιαρείου Σχολής, Φάκελοι αλληλογραφίας 1871-1896.

³³ Η συγκεκριμένη επιστολή δεν βρέθηκε στο αρχείο της Σχολής. Γνωρίζουμε την ημερομηνία αποστολής της και εικάζουμε το περιεχόμενό της από την απαντητική επιστολή των Αμπελακιωτών.

- ³⁴ Αρχείο Μανιαρείου Σχολής, Φάκελος αλληλογραφίας εφορείας, επιστολή 5251/26-12-1871.
- ³⁵ Ο τότε πρόξενος Λάρισας Ιωάννης Πέρβελης μέσω του «Συλλόγου προς διάδοσιν των ελληνικών γραμμάτων» και με την υποστήριξη του μητροπολίτη Λάρισας Ιακώβου προσπάθησε να πείσει τους εκτελεστές της διαθήκης του Μάνιαρη να αξιοποιηθούν τα χρήματα του κληροδοτήματος, όχι μόνο για τα Αμπελάκια, για τους κατοίκους των οποίων δεν έτρεφε ιδιαίτερη εκτίμηση, αλλά κυρίως για την πόλη της Λάρισας που παρουσίαζε την περίοδο εκείνη μεγάλη έλλειψη σχολείων. Η πρότασή του βέβαια δεν έγινε αποδεκτή. Αρχείο Μανιαρείου Σχολής Αμπελακίων, Φάκελος αλληλογραφίας διαφόρων, Επιστολή Ι. Πέρβελι (5249) 8-12-1871.
- ³⁶ ΓΑΚ- Αρχεία Ν. Κυκλάδων, Αρχείο Συμβολαιογράφου Α. Λέτσου, συμβολαιογραφική πράξη 4464/23-9-1870.
- ³⁷ ό. π., Συμβολαιογραφική πράξη 4667/25-9-1870 (διαθήκη Δ. Μάνιαρη). Το κληροδοτήμα Μάνιαρη για τα σχολεία των Αμπελακίων από 114 ονομαστικές μετοχές της Εθνικής Τράπεζας, το ενοίκιο του μαγαζιού του στη Σύρο καθώς και το σπίτι του, μετά το θάνατο της αδελφής του Ελένης.
- ³⁸ Μεγάλος αριθμός νέων Αμπελακιωτών συνέχισαν τις σπουδές τους στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας, στο Διδασκαλείο της Λάρισας ή στο Αρσάκειο αρχικά της Αθήνας και μετά το 1902 της Λάρισας ως υπότροφοι του Μανιαρείου κληροδοτήματος. Οι περισσότεροι από αυτούς δίδαξαν στη συνέχεια στα αντίστοιχα σχολεία της Μανιαρείου Σχολής.
- ³⁹ Την επιστολή υπογράφουν οι δύο έφοροι του αλληλοδιδασκτικού σχολείου Θεόδωρος Λιούλιας και Ζαφείριος Αλβίζης και άλλοι 25 κάτοικοι των Αμπελακίων. Αρχείο Μανιαρείου Σχολής, Φάκελος αλληλογραφίας εφορείας, επιστολή 5251/26-12-1871.
- ⁴⁰ Αρχείο Σ. Σολωμού, προσφορά Βάσας Σολωμού – Ξανθάκη.
- ⁴¹ Εκτός του επισκόπου στην επιτροπή συμμετείχαν οι Θεόδωρος Λιούλιας, Ζαφείριος Κ. Αλβίζης, Ευθύμιος Δ. Ευθυμιάδης, Δημήτριος Ζαχαριάδης και Αλβίζος Αστερίου.
- ⁴² Αρχείο Μανιαρείου Σχολής, αυτοκρατορικό διάταγμα. Το φερμάνι με ημερομηνία έκδοσης 16 του μηνός Τζεμαζιουλαχίρ του 1290 (11-8-1873) φέρει την υπογραφή (τουγρά) του σουλτάνου Αβδούλ Αζίζ.
- ⁴³ Για την ανέγερση του περίφημου διδακτηρίου της Μανιαρείου Σχολής αγοράστηκαν από το κληροδοτήμα τρία οικοπέδα που βρίσκονταν δίπλα από το σπίτι του Μάνιαρη.
- ⁴⁴ Για το έργο του Αμβροσίου ως προέδρου της εφορείας βλ. Ι. Κανδήλα, Ο ρόλος και η συμβολή του επισκόπου Πλαταμώνος Αμβροσίου Κασσάρα στη λειτουργία της Μανιαρείου Σχολής των Αμπελακίων, Θεσσαλικό Ημερολόγιο, τ. 55^{ος}, Λάρισα 2009, σ.σ. 177-216.

ΠΗΓΕΣ ΑΔΗΜΟΣΙΕΥΤΕΣ

Αρχείο Μανιαρείου Σχολής Αμπελακίων 1871-1938
 Αρχείο Συμβολαιογράφου Α. Λέτσου, ΓΑΚ-Αρχεία Ν. Κυκλάδων.
 Αρχείο Σ. Σολωμού
 Συλλογή Π. Γκόλαντα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βέης Ν., Τα Θεσσαλικά Αμπελάκια και τα Ελληνικά Γράμματα, *εφημερίδα Προΐα*, φ. 15-8-1943 έως 19-4-1944.
- Beaujour F., *Πίνακας του εμπορίου της Ελλάδας στην τουρκοκρατία (1787-1797)*, εισαγωγή-επιμέλεια-σχόλια Τ. Βουρνά, Αθήνα 1974.
- Bjornstahl J. J., *Το Οδοιπορικό της Θεσσαλίας 1779*, Τα Τετράδια του Ρήγα, Θεσσαλονίκη 1979.
- Βόγιας Α., Αμπελάκια Θεσσαλίας, Κοινωνική οργάνωση και διεθνείς σχέσεις των Αμπελακίων (18^{ος} -19^{ος} αι) και η γενική τους βιβλιογραφία, Τρίπολη 2006.
- Γεωργίου Η., *Η συμβολή του Ευθυμίου Δ. Ευθυμιάδου εις την ίδρυσιν της εν Αμπελακίσις Μανιαρείου Σχολής*, Αθήνα 1950.
- Γεωργίου Η., *Ιστορία και Συνεταιρισμός των Αμπελακίων*, Αθήνα 1951.
- Γεωργίου Η., *Ο εξ Αμπελακίων εθνικός ενεργέτης Αδαμάντιος Θ. Μάνιαρης*, Αθήνα 1949.
- Δημαράς Θ. Κ., *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Ερμής, Αθήνα 1983.
- Ευαγγελίδης Τρ., *Η παιδεία επί Τουρκοκρατίας-Ελληνικά σχολεία από της αλώσεως μέχρι Καποδιστρίου*, (τόμοι Α-Β), εν Αθήναις 1936, [επανέκδοση Δ. Καραβίας 1992]
- Κανδήλα Ι., Ο ρόλος και η συμβολή του επισκόπου Πλαταμώνος Αμβροσίου Κασσάρα στη λειτουργία της Μανιαρείου Σχολής των Αμπελακίων, *Θεσσαλικό Ημερολόγιο*, τ. 55^{ος}, Λάρισα 2009, σ.σ. 177-216.
- Κανδήλα Ι., Τα προηγθέντα της ίδρυσης και της λειτουργίας της Μανιαρείου Σχολής Αμπελακίων 1871-1879, Πρακτικά επιστημονικού συμποσίου *Η ελληνική παιδεία από τον 18^ο ως τον 20^ο αιώνα*, Ερευνητικές συνιστώσες, Φλώρινα 2005, σ.σ. 431-440.
- Κονδύλης Π., *Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Οι φιλοσοφικές ιδέες*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1988
- Κορδάτος Γ., *Τ^ο Αμπελάκιο και ο μύθος για το συνεταιρισμό τους*, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα 1973.
- Κούμας Κ., *Εισαγωγή Θεμελιώδης Φιλοσοφίας*, έκδοση κειμένου Σ. Τακουρλή – Ν. Ψημμένου, εκδόσεις Αρμός, Αθήνα 1997
- Κούμας Κ., *Σύνταγμα Φιλοσοφίας*, τ. 3^{ος} *Μεταφυσική και Αισθηματική*, Βιέννη ΑΩΙΘ, τ. 4^{ος}, εν Βιέννη ΑΩΚ,
- Λαζόπουλος Γ., Περί του εκουσίου συνεταιρισμού των εργατών και κεφαλαιούχων Αμπελακιωτών και περί της πολιτείας και παιδείας αυτών, περ. *Ο εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος*, τ. Γ', 1875-76, σελ. 41-49
- Λεονάρδος Ι., *Νεωτάτη της Θεσσαλίας χωρογραφία*, Πέστη 1836 [επανέκδοση, Λάρισα 1992].
- Μουτσόπουλος Ν., Τα Θεσσαλικά Αμπελάκια, εισαγωγή στην ιστορία, την κοινοπραξία και τα αρχοντικά της κωμοπόλεως, *Επιθεώρησης Ηώς*, *Αφιέρωμα Θεσσαλία*, Αθήνα 1996, σς. 113-200.
- Μπουλινζέ Φρ., *Αμπελάκια, Ύδρα, Σπέτσες, Ψαρά, Χίος, Οι Συνεταιρισμοί και οι Ελληνικές Κοινότητες κατά την Τουρκοκρατία, τέλη 18^{ου} αρχές 19^{ου} αιώνα*, μετάφραση Χ. και Τ. Πολέξε, Λάρισα 2007.

- Παπαδημητρίου Δ. Ν., *Η Επισκοπή Πλαταμώνος και Λυκοστομίου*, διδακτορική διατριβή, Αθήνα 1984.
- Παρανίκας Μ., *Σχεδιάσμα περί της εν τω Ελληνικώ Έθνει καταστάσεως των Γραμμάτων από Αλώσεως Κωνσταντινουπόλεως 91453) μέχρι των αρχών της ενεστώσης (18^η) εκατονταετηρίδος*, Κωνσταντινούπολις 1867 [ανατύπωση: Καραβίας].
- Σμιόπουλος Κ., *Ξένοι ταξιδιώτες στην Ελλάδα, 1800-1810*, Αθήνα 1979.
- Σπάθης Ν., *Λόγος επικηδείας εις Αδαμάντιον Μάνιαρην*, εκφωνηθείς τη 14 Νοεμβρίου 1871 εν τω ναύ της Μεταμορφώσεως, Σύρος 1871.
- Τσοποτός Δ., *Γη και Γεωργοί της Θεσσαλίας κατά την Τουρκοκρατία*, Ν.Ι.Β, Αθήνα 1977.
- Χαρίτος Χ., *Η παιδεία στη Θεσσαλία κατά την Τουρκοκρατία*, λήμμα στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, τ. 4^{ος}, σσ. 2336-2341.

Abstract

The aim of this study is to present a hand-written letter of the inhabitants of Ampelakia (Thessaly) of 1864, addressed to their compatriots and generally to Greeks loving the letters and arts, in order to obtain their financial contribution for the spiritual and educational revival of their country. This letter was the motive for the decision of Adamantios Maniaris to give away most of his property in order to found schools at Ampelakia. At the same time this letter, full of the ideas and the messages of the Neo-Hellenic Enlightenment movement and in particular of the opinions of K. Kourmas, proves that the ideas of the movement are still disseminated in modern Greek society, which invokes and uses them accordingly to achieve specific goals several years after the 1830 period.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος της διδακτορικής διατριβής της Ιουλίας Κανδήλας, με θέμα: «Η παιδεία στη Θεσσαλία κατά την Τουρκοκρατία», η οποία υποβλήθηκε στο Παιδαγωγικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Αθήνας.

Η διδασκαλία της Ιστορίας στις Φιλοσοφικές Σχολές Αθηνών και Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου: Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση

ΒΑΣΙΛΗΣ Α. ΦΟΥΚΑΣ

Ειδικός Επιστήμων Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι η αποτύπωση της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη νεοσύστατη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου (1926-1940) και η σύγκρισή της με τα αντίστοιχα προγράμματα μαθημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά την ίδια χρονική περίοδο. Η έμφαση δίνεται στα πρόσωπα που διδάσκουν, στα προγράμματα μαθημάτων και στις προτεραιότητες που δίνονται σε επιμέρους κλάδους της Ιστορίας. Η πανεπιστημιακή διδασκαλία της Ιστορίας κατέχει, όπως είναι σαφές, σημαντική θέση και διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στα ελληνικά Πανεπιστήμια κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου υπηρετώντας εθνικούς, κατεξοχήν, στόχους. Στο πλαίσιο αυτό κινείται, πρωταρχικά, και η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η οποία, ωστόσο, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη της Βυζαντινής Ιστορίας, ως απότοκου των διεκδικήσεων και των βαλκανικών εθνικισμών, αλλά παράλληλα στρέφεται και στη μελέτη της Ιστορίας των γειτονικών λαών και του εβραϊκού στοιχείου της πόλης. Μεθοδολογικά η εργασία στηρίζεται στο συνδυασμό ιστορικο-συγκριτικής και ερμηνευτικής μεθόδου.

Εισαγωγικά

Η ιστοριογραφική παράδοση που δημιουργούν ο Σπυρίδων Ζαμπέλιος (1815-1881), ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος (1815-1891) και ο Σπυρίδων Λάμπρος (1851-1917) στη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας, αφενός, και, αφετέρου, η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στη νεοσυσταθείσα Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης στη μελέτη της Μέσης και Βυζαντινής Ιστορίας ως επιστέγασμα των διεκδικήσεων και των βαλκανικών εθνικισμών παράλληλα με τη στροφή προς τις "ιστορίες" των γειτονικών λαών, σε συνάρτηση με τον προσωποκεντρικό θεσμό της έδρας, δημιουργούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να εντάξουμε την πανεπιστημιακή διδασκαλία του μαθήματος

της Ιστορίας κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου. Η σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών φανερώνει μία πλούσια παραγωγή μονογραφιών και αρθρογραφίας (Δημαράς, 1985, Δημαράς, 1986, Γεωργιάδου, 1986, Κιουσοπούλου, 1993, 257-276, Στάθης, 1994, 100-117, Πεντάζου, 1995, 69-106, Χρήστου, 1998, Κιμουρτζής 2001, Λάμπας, 2004, Καραμανωλάκης, 2006, Μοσχοβίτη, 2008), ενώ η βιβλιογραφική παραγωγή για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης ακολουθεί αντιστρόφως ανάλογη πορεία.

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει, πρωτίστως, να αποτυπώσει τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη νεοσύστατη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου και, συνεκδοχικά, να τη συγκρίνει με τα αντίστοιχα προγράμματα μαθημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά την ίδια χρονική περίοδο. Η έμφαση δίνεται στα πρόσωπα, στα προγράμματα μαθημάτων και στις προτεραιότητες που δίνονται σε επιμέρους κλάδους της Ιστορίας. Μεθοδολογικά η εργασία στηρίζεται στο συνδυασμό ιστορικο-συγκριτικής και ερμηνευτικής μεθόδου (Καζαμίας, 2002-2003, 9-22, Δημαράς, 2004β, 103-110).

Ο καθηγητής της Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, Αλέξανδρος Δελμούζος, προετοιμάζοντας το πρόγραμμα σπουδών της Σχολής σημειώνει αναφορικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας:

«...ο φοιτητής θα ωφεληθή από την πανεπιστημιακή διδασκαλία ενός μαθήματος σαν την ιστορία, που με όλον τον υποκειμενισμό της ερμηνείας στηρίζεται πάντα στα ιστορικά γεγονότα, σε δεδομένα δηλαδή αντικειμενικά, τα οποία όπως θάναί τώρα ο φοιτητής ωριμότερος δε θα τον αφήσουν να κρατή στάση ολότελα παθητική. Την ωφέλεια αυτή δεν είναι σωστό να τη στερηθούμε, όπως πάλι δεν πρέπει με κανένα τρόπο να παρασυρθούμε στον εγκυκλοπαιδισμό. Γι' αυτό η καλύτερη κατά τη γνώμη μου λύση είναι ο κάθε φοιτητής ν' ακούση υποχρεωτικά για δυό εξάμηνα ένα τρίωρο μάθημα ιστορίας, αλλά μονάχα σε μια ιστορική περίοδο ανάλογα με το πτυχίο του. Και σ' αυτή, παρ' όλο το περιορισμένο υλικό, μπορεί κατά τη γνώμη μου και η ιστορική συνείδηση που είπα παραπάνω να δουλευτή καλύτερα και βαθύτερα παρά με το πλήθος τις ιστορικές γνώσεις... Ακόμα και στον τρόπο της ιστορικής έρευνας θα μπορούσε κάποιος να μνηθή ο φοιτητής, αν από το τρίωρο αυτό μάθημα η μια ώρα αφιερώνεται ειδικά σε φροντιστηριακές ασκήσεις...» (Δελμούζος, 1983, 107).

Από το παράθεμα αυτό, γίνεται σαφές, ότι ο Αλέξανδρος Δελμούζος θίγει ορισμένα βασικά σημεία, αναφορικά με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της ιστορικής επιστήμης. Ασκει έντονη κριτική: *α)* στην έως τότε διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, η οποία οδηγεί τον μαθητή ή/ και τον φοιτητή σε παθητική αποδοχή των ιστορικών γεγονότων, *β)* στον εγκυκλοπαιδισμό. Προτρέπει να δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης στους φοιτητές και προτείνει: *α)* εμβάθυνση σε μία ιστορική περίοδο, ανάλογα με την κατεύθυνση-πτυχίο του κάθε φοιτητή, και, *β)*

ανάπτυξη της ιστορικής έρευνας με τη συμβολή των φροντιστηριακών ασκήσεων.

Οι έδρες

Στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, κατά την περίοδο που εξετάζουμε, υπάρχουν τέσσερις έδρες Ιστορίας, όπως φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί. Οι τρεις πρώτες είναι τακτικές. Στην τέταρτη εκλέγεται ο Ν. Βλάχος ως υφηγητής το 1930, ως έκτακτος καθηγητής 1937 και ως τακτικός καθηγητής το 1939.

Πίνακας 1: Καθηγητές και έδρες Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών (1926-1940)

<i>Α/Α</i>	<i>Ονοματεπώνυμο</i>	<i>Έδρα</i>
1	Σωκράτης Κουγέας	Αρχαίας Ιστορίας (27 Οκτωβρίου 1918)
2	Κωνσταντίνος Άμαντος	Βυζαντινής Ιστορίας (9 Δεκεμβρίου 1924)
3	Μιχαήλ Βολονάκης	Ιστορίας των Μέσων και Νεωτέρων χρόνων (12 Ιουνίου 1925)
4	Νικόλαος Βλάχος	Ιστορίας των Μέσων και Νεωτέρων χρόνων (υφηγητής 1930) Ιστορίας της Νεωτέρας Ευρώπης και ιδία της Ελλάδος (έκτακτη αυτοτελής έδρα 23 Φεβρουαρίου 1937) Ιστορίας της Νεωτέρας Ελλάδος (τακτική έδρα 12 Απριλίου 1939)

Πηγή: Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, *Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1931-32*, Εν Αθήναις 1931, σ. 8.

Ανάμεσα στις πρώτες δεκαπέντε έδρες, τακτικές και έκτακτες, που ιδρύονται στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης το 1926, οι τέσσερις αφορούν στη διδασκαλία της Ιστορίας.¹ Ειδικότερα, οι τρεις είναι τακτικές έδρες και η μία είναι έκτακτη επικουρική έδρα, της Ιστορίας των λαών της Χερσονήσου του Αίμου. Τον Μάιο του 1928 αρχίζει συζήτηση στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης σχετικά με την αναγκαιότητα πλήρωσης της έδρας της Ιστορίας και Φιλολογίας των Εβραίων και των άλλων Σημιτικών λαών, η οποία προβλεπόταν να ιδρυθεί στη νέα Σχολή με βάση τον ιδρυτικό νόμο του 1925. Το Νοέμβριο του 1928 μετά από πολλές περιπέτειες (Φούκας, 2010, 103-113) εκλέγεται έκτακτος καθηγητής επικουρικής έδρας ο Λάζαρος-Μεναχέμ Βελέλης.²

Πίνακας 2: Καθηγητές και έδρες Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης (1926-1940)

<i>A/A</i>	<i>Ονοματεπώνυμο</i>	<i>Έδρα</i>
1	Γεώργιος Σωτηριάδης	Ιστορίας των Ανατολικών Λαών και της Αρχαίας Ελλάδος
2	Παντελής Κοντογιάννης	Ελληνικής Ιστορίας των νεωτέρων χρόνων
3	Ιωάννης Βογιατζίδης	Βυζαντινής και συγχρόνου αυτής Γενικής Ιστορίας
4	Μιχαήλ Λάσκαρις	Ιστορίας των λαών του Αίμου

Πηγές: Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1926-27, Εν Θεσσαλονίκη 1929, σ. 6.

Με βάση τον ιδρυτικό νόμο του 1925 η Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης απονέμει ένδεκα πτυχία⁴, μεταξύ αυτών και αυτόνομο πτυχίο Ιστορίας (Μπουζάκης, 2006, 547-548). Στην πραγματικότητα, όμως, κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου απονέμονται μόνον πέντε πτυχία⁵, όπως φαίνεται από το Βιβλίο Πράξεων, εξετάσεων πτυχιακών (Φούκας, 2010, 170-171). Η ίδρυση, επομένως, των συγκεκριμένων εδρών είναι ενδεικτική των πολιτικών προθέσεων, αλλά και των ιδιαιτεροτήτων των «Νέων Χωρών». Η κατάρτιση των ιστορικών σπουδών στη Φιλοσοφική Θεσσαλονίκης είναι ενδεικτική των στόχων της κυβέρνησης των Φιλελευθέρων και θα μπορούσε να συγχονευθεί στο τρίπτυχο: *συνέχεια, παρακολούθηση των ευρωπαϊκών εξελίξεων και ιδιαιτερότητα της περιοχής*. Η *συνέχεια* επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία της Αρχαίας Ιστορίας, υπό διαφορετική, όμως οπτική, την οποία περικλείει η επιλογή του Γ. Σωτηριάδη, μετριοπαθούς φιλοβενιζελικού καθηγητή. Οι *ευρωπαϊκές εξελίξεις* σχετικά με την πανεπιστημιακή διδασκαλία της Ιστορίας σχετίζονται με την έμφαση που δίνεται στις βυζαντινές σπουδές, καθώς ο κλάδος της βυζαντινολογίας αναπτύσσεται ιδιαίτερα στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια⁶. Τέλος, στο πλαίσιο των *τοπικών ιδιαιτεροτήτων* μπορούμε να εντάξουμε την ίδρυση έδρας Ελληνικής Ιστορίας των νεωτέρων χρόνων – αντίστοιχη τακτική έδρα στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών δημιουργείται στα τέλη της δεκαετίας του 1930⁷ –, την ίδρυση της έδρας της Ιστορίας των λαών της Χερσονήσου του Αίμου ή της Ιστορίας και Φιλολογίας των Εβραίων και των άλλων Σημιτικών λαών.

Οι πρώτες έδρες, στη νεοσυσταθείσα Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης καλύπτουν χρονικά, κατά τα πρώτα έτη λειτουργίας, στο σύνολό τους τις περιόδους της ελληνικής Ιστορίας (Αρχαία, Μέση/ Βυζαντινή, Νεότερη) – σε μικρότερο βαθμό καλύπτεται η Αρχαία Ιστορία, αλλά και μέρος της Ευρωπαϊκής Ιστορίας μέσω της έδρας της Ιστορίας των λαών της χερσονήσου του Αίμου. Στην πορεία, ωστόσο, η έδρα της Βυζαντινής Ιστορίας⁸ και της

Ιστορίας των λαών του Αίμου είναι αυτές που ουσιαστικά παίζουν καθοριστικό και κυρίαρχο ρόλο.

Σε ό,τι αφορά στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών την ίδια χρονική περίοδο η διδασκαλία της Ιστορίας καλύπτει ένα ευρύτερο φάσμα από άποψη περιεχομένων, το οποίο διατηρεί μία σταθερότητα, αλλά και μία ανθεκτικότητα στις κυρίαρχες αρχές και αξίες που πρεσβεύει η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών (Χατζηστεφανίδου, 2002, 664-666).

Τα πρόσωπα

Η πανεπιστημιακή διδασκαλία της Ιστορίας, κατά την περίοδο που εξετάζουμε, όπως έχει ήδη καταδειχθεί, συνδέεται αναπόσπαστα με μια σειρά από παράγοντες και μεταβλητές, όπως η εκπαιδευτική πολιτική και η ιστοριογραφική παράδοση, αλλά, κυρίως, με τα πρόσωπα που διδάσκουν και τους αποδέκτες της διδασκαλίας τους (Δερτιλής, 1999, 91-120).

Στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών⁹ μαθήματα Ιστορίας διδάσκουν, κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, κυρίως¹⁰, τέσσερις καθηγητές. Οι τρεις είναι τακτικοί:

α) Ο Σωκράτης Κουγέας (1877-1966) διδάσκει Αρχαία Ιστορία. Εκλέγεται, ύστερα από περιπέτειες, το 1918 και συνεχίζει τη διδασκαλία του καθ' όλη την περίοδο που εξετάζουμε (Καραμανωλάκης, 2006, 283-291). Από το 1926 έως το 1940 ο Σ. Κουγέας διδάσκει έξι ακαδημαϊκά έτη Αρχαία Ελληνική Ιστορία (1927-28, 1928-29, 1932-33, 1935-36, 1936-37, 1937-38), τρία ακαδημαϊκά έτη Ιστορία των Ανατολικών λαών (1926-27, 1931-32, 1936-37), τρία ακαδημαϊκά έτη Ρωμαϊκή Ιστορία (1930-31, 1934-35, 1939-40) και δύο ακαδημαϊκά έτη Ιστορία του Μακεδονικού Ελληνισμού (1929-30, 1933-34). Θα πρέπει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι στα φροντιστηριακά του μαθήματα περιλαμβάνει ασκήσεις παλαιογραφίας, γεγονός το οποίο δεν συναντάμε στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης, όπου η Παλαιογραφία και Παπυρολογία αποτελεί χωριστή έδρα με καθηγητή τον Αντ. Σιγάλα και η Επιγραφική και οι Πολιτικές Αρχαιότητες με καθηγητή τον Ευστρ. Πελεκίδη (Φούκας, 2010, 189-193).

β) Ο Κωνσταντίνος Αμανός (1874-1960) διδάσκει Βυζαντινή Ιστορία (Καραμανωλάκης, 2006, 317-324). Ο Κ. Αμανός εκλέγεται το 1924, στην πρώτη έδρα Βυζαντινής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Κιουσοπούλου, 1993, 264). Αν και το ενδιαφέρον μας στην παρούσα εργασία εστιάζεται στην αυτοτελή έδρα της Βυζαντινής Ιστορίας, θα πρέπει, παρενθετικά, να υπογραμμίσουμε ότι το 1925 ο Ν. Βέης εκλέγεται καθηγητής της Μέσης και Νεωτέρας Ελληνικής Φιλολογίας, το 1931 ο Φ. Κουκουλές εκλέγεται καθηγητής του Δημοσίου και Ιδιωτικού Βίου των Βυζαντινών (Κιουσοπούλου, 1993, 265), ενώ έχει προηγηθεί η εκλογή του Αδ. Αδαμαντίου, το 1911, στην έδρα της Βυζαντινής Τέχνης, καταδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό ότι η

Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών αφιερώνει σημαντικό μέρος του προγράμματός της στις σχετικές σπουδές.

γ) Ο **Μιχαήλ Βολονάκης** (1875-1950) εκλέγεται το 1925 καθηγητής της Ιστορίας των Μέσων και Νεοτέρων Χρόνων, έπειτα από τη συνταξιοδότηση του Γ. Σωτηριάδη. Είναι ο πρώτος καθηγητής στην έδρα αυτή που μοιράζει τη διδασκαλία του ανάμεσα στην ευρωπαϊκή ιστορία των νεότερων χρόνων και στη νεότερη ελληνική ιστορία. Κατά τον Μ. Βολονάκη, η μελέτη της παγκόσμιας ιστορίας αποτελεί το πλαίσιο σύγκρισης και ανάδειξης της νεότερης ελληνικής ιστορίας (Καραμανωλάκης, 2006, 297-299). Ο Μ. Βολονάκης συμπαρατάσσεται, μετά την εκλογή του, με την ομάδα των καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής που καταπολεμούν τη διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας και αναπτύσσει έντονη αντικομμουνιστική δράση (Καραμανωλάκης, 2006, 297). Η καινοτομία, ωστόσο, στη διδασκαλία του Μ. Βολονάκη έγκειται στο γεγονός ότι εισάγει για πρώτη φορά την ιστορία του παρόντος στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών.¹²

δ) Το 1930 ο **Νικόλαος Βλάχος** (1893-1956) εκλέγεται υφηγητής της Ιστορίας των Μέσων και Νεοτέρων Χρόνων (Μοσχοβίτη, 2008). Κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1932-33, 1935-36 και 1939-40 ο Ν. Βλάχος διδάσκει 1 - 2 ΩΕ μάθημα με τίτλο: *Η εξέλιξις του ανατολικού ζητήματος από τον Βερολινεϊόν συνεδριόν μέχρι του έτους 1914* (Επετηρίς, 1932-33, 1935-36 και 1939-40). Η στροφή αυτή στη μελέτη της Ιστορίας του παρόντος μπορεί να ενταχθεί στο ευρύτερο πλαίσιο του νέου ιστοριογραφικού ρεύματος, το οποίο αναπτύσσεται στο τέλος του 19ου και στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα στην Ευρώπη (Βεντούρα, 2002, 369-386) και αποτελεί συνέχεια της διδασκαλίας του Μ. Βολονάκη.

Στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία της Ιστορίας επιχειρείται μία σύνθεση του "παλαιού" με το "νέο". Έτσι, τη διδασκαλία της Ιστορίας αναλαμβάνουν καταξιωμένοι επιστήμονες, αλλά και νεότεροι ιστορικοί ερευνητές με δυναμική, προοπτικές εξέλιξης και αξιόλογες ιστορικές σπουδές.

Τη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας αναλαμβάνει σε ηλικία 74 ετών ο αρχαιολόγος, πρώην καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών, **Γεώργιος Σωτηριάδης** (1852-1942) (Φούκας, 2010, 226-228). Ο Γ. Σωτηριάδης, ομότιμος καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, είναι ο μεγαλύτερος στην ηλικία από τους πρώτους ιστορικούς της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης. Από το 1912 έως το 1924 είχε διατελέσει καθηγητής της έδρας της Μέσης και Νεωτέρας Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών (Καραμανωλάκης, 2006, 293-296). Ως προσωπικότητα, ο Γ. Σωτηριάδης, χαιρεί ευρείας εκτίμησης μεταξύ των συναδέλφων του στη νεοσυσταθείσα Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης¹³, όπου διδάσκει μαθήματα Αρχαίας Ιστορίας από το ακαδημαϊκό έτος 1926-27 έως το 1930-31, οπότε αποχωρεί λόγω ορίου ηλικίας. Εκπροσωπεί, μάλιστα, το νεοσύστατο Πανε-

πιστήμιο Θεσσαλονίκης στο 6ο Διεθνές Συνέδριο των Ιστορικών επιστημών που διοργανώνεται στο Όσλο της Νορβηγίας στις 14 Αυγούστου 1928 (*Βιβλίον Πρακτικών*, 28-4-1928, 107). Ειδικότερα, ο Γ. Σωτηριάδης διδάσκει Ιστορία των Αρχαίων Ανατολικών λαών και της Αρχαίας Ελλάδας, καθώς, επίσης, και φροντιστηριακά μαθήματα, στα οποία αναλύει κείμενα του Θουκυδίδη και τα *Ελληνικά* του Ξενοφώντα (Φούκας, 2010, 227-228). Η θεματική της Αρχαίας Ιστορίας καλύπτεται, επίσης, περιστασιακά, από τον Ιωάννη Βογιατζή, για το ακαδημαϊκό έτος 1928-29 (*Βιβλίον Πρακτικών*, 20-10-1928, 115), αλλά και από τον Ευστράτιο Πελεκίδη, έφορο αρχαιοτήτων Μακεδονίας και καθηγητή της έδρας της Επιγραφικής και των Πολιτικών Αρχαιοτήτων από το 1928 (Φούκας, 2010, 97-98 και *Βιβλίον Πρακτικών*, 8-3-1928, 104-106). Ο Ευστρ. Πελεκίδης διδάσκει μεταξύ άλλων Αρχαία Ιστορία μετά τη λήξη της θητείας του Γ. Σωτηριάδη και τις άγονες συζητήσεις¹³ και προκηρύξεις για την πλήρωση της ειδικής αυτής έδρας (1931).¹⁴ Ο Ευστρ. Πελεκίδης διδάσκει, κυρίως, Αρχαία Ιστορία 3ΩΕ ανά εξάμηνο σπουδών, από το 1930-31 έως το 1939-40, ενώ το 1937-38 διδάσκει Ρωμαϊκή Ιστορία (τίτλος του μαθήματος *Εισαγωγή εις την ιστορία της Ρώμης*) και το 1938-39 *Ιστορία των Μακεδονικών και των Ρωμαϊκών χρόνων* (Φούκας, 2010, 191-193).

Ο **Ιωάννης Βογιατζίδης** (1877-1961), με μεταπτυχιακές σπουδές στην Αρχαία και Βυζαντινή Ιστορία στο Μόναχο, με μακρόχρονη θητεία στη σύνταξη του Ιστορικού Λεξικού της Ακαδημίας Αθηνών και με πολυμέρεια ενδιαφερόντων καταλαμβάνει, σε ηλικία 49 ετών, την έδρα της Βυζαντινής και Γενικής Ιστορίας¹⁵ και επωμίζεται μεγάλο βάρος ευθύνης για τη διαμόρφωση και κατεύθυνση των ιστορικών σπουδών στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης, αφού διδάσκει σε αυτή για 22 χρόνια (έως το 1948, οπότε συνταξιοδοτείται). Δημοσιεύει ιστορικές μελέτες με θεματική και χρονική ευρύτητα. Η διδασκαλία του καλύπτει και τους δύο τομείς, δηλαδή και διδασκαλία σε ευρύ ακροατήριο αλλά και φροντιστηριακές ασκήσεις, στις οποίες φαίνεται να ασκεί τους φοιτητές και τις φοιτήτριες σε πρακτική εφαρμογή όσων διδάσκονται σε θεωρητικό επίπεδο.¹⁶

Ο Ι. Βογιατζίδης δίνει έμφαση στις βυζαντινές σπουδές, επισημαίνοντας με κάθε ευκαιρία την αναγκαιότητα συμπλήρωσής τους στη νεοσυσταθείσα Φιλοσοφική Σχολή. Στη συζήτηση της 5ης Μαΐου 1928 με θέμα τη διερεύνηση των κενών για την πλήρωση των σχετικών εδρών στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης, ενώ η πλειονότητα των καθηγητών οδηγείται στην πλήρωση της έδρας της Παιδαγωγικής, ο Ι. Βογιατζίδης:

«...εκφράζει την γνώμην την οποίαν και άλλοτε διετύπωσε ότι η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης λειτουργούσα εν πόλει κατ' εξοχήν Βυζαντινή δέον πρωτίστως το βυζαντινολογικόν αυτού τμήμα να συμπληρωθή δια της πληρώσεως της έδρας του δημοσίου και ιδιωτικού βίου των βυζαντινών και της βυζαντινής τέχνης...» (*Βιβλίον Πρακτικών*, 5-5-1928, 110).

Η αγανάκτησή του, για την αδιαφορία της Σχολής σχετικά με το αίτημά του, μεγαλώνει, όταν η Σχολή αποφασίζει η δεύτερη προς πλήρωση έδρα να είναι η έδρα της Ιστορίας και Φιλολογίας των Εβραίων και των άλλων Σημιτικών λαών. Ο ίδιος σημειώνει:

«...εν τοιαύτη περιπτώσει θα έπρεπε να προταχθή η έδρα του δημοσίου και ιδιωτικού βίου των βυζαντινών διότι και περί του υποψηφίου αυτού μεριμνά το αυτό σχέδιον νόμου...» (*Βιβλίον Πρακτικών*, 5-5-1928, 111).

Ο Ι. Βογιατζίδης μοιράζει τη διδασκαλία του ανάμεσα σε μαθήματα Γενικής Μεσαιωνικής Ιστορίας (από την περίοδο της καταλύσεως του Δυτικού Ρωμαϊκού Κράτους έως την εποχή των Σταυροφοριών καθώς και από την περίοδο των Σταυροφοριών έως την Αναγέννηση) και στη διδασκαλία της Βυζαντινής Ιστορίας και, κυρίως, στη διδασκαλία του Βυζαντινού πολιτισμού, η οποία αποτελεί καινοτομία στο πρόγραμμά του, καθώς η έμφαση δίνεται στην «εσωτερική ζωή» (*Kulturgeschichte*) των Βυζαντινών και όχι στην πολιτική τους ιστορία. Αίσθηση, επίσης, προκαλεί το γεγονός ότι από το 1935-36 έως το 1939-40, που μελετούμε, ο Ι. Βογιατζίδης προσφέρει συστηματικά ένα μάθημα Νεότερης Ιστορίας με τίτλο: *Ελληνική Ιστορία των νεωτέρων χρόνων από της αλώσεως της Κωνσταντινουπόλεως μέχρι της Ελληνικής Επανάστασεως του 1821* (2 ΩΕ για τους τριτοετείς και τεταρτοετείς του Ιστορικού και Αρχαιολογικού Τμήματος). Το γεγονός αυτό φανερώνει τις σημαντικές ελλείψεις σε επίπεδο διδακτικού προσωπικού που παρουσιάζονται στη Σχολή και την πολυμέρεια των ενδιαφερόντων του.

Τακτικός καθηγητής της Ιστορίας της Τουρκοκρατούμενης και Νεότερης Ελλάδας διορίζεται σε ηλικία 60 ετών ο **Παντελής Κοντογιάννης** (1866-1928) (Λάσκαρις, 1927β, 228), φιλόλογος με μακρόχρονη εμπειρία στην εκπαίδευση.¹⁷ Ο Π. Κοντογιάννης ήταν δύο φορές υποψήφιος στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών -το 1918 με συνυποψήφιο τον Σ. Κουγέα και το 1925 με συνυποψήφιο τον Μ. Βολονάκη (Καραμανωλάκης, 2006, 284-285, 297-298). Κατά τον Μ. Λάσκαρι, είναι ο πρώτος Έλληνας ιστορικός που αφιερώνεται αποκλειστικά στη μελέτη της Νεοελληνικής Ιστορίας με μέθοδο και επιστημονικότητα που λείπει από τους προγενέστερους ερευνητές (Λάσκαρις, 1927β, 227).

Ο Π. Κοντογιάννης, όμως, πεθαίνει το 1928, χωρίς να ολοκληρώσει το έργο του στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Διδάσκει για δύο μόνον ακαδημαϊκά έτη. Η ευχή που εκφράζει στη νεκρολογία του ο Μ. Λάσκαρις «...όπως μεταξύ των νεαρών φοιτητών του νέου μας Πανεπιστημίου ευρεθί τις, όστις θα αφιερωθή εις την τόσον παραμελημένην νεωτέραν μας ιστορίαν και ακολουθήσει τοιουτοτρόπως την οδόν εκείνην, την οποίαν με τόσην φιλοπονίαν, με τόσον ζήλον και με τόσον πατριωτισμόν έχει ήδη χαράξει ο αείμνηστος Κοντογιάννης...» (Λάσκαρις, 1927β, 235), πραγματοποιείται, όταν ο Απόστολος Βακαλόπουλος¹⁸,

πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης και διδάκτωρ της, διαδέχεται ουσιαστικά τον Π. Κοντογιάννη στην έδρα της Ιστορίας της Νεοτέρας Ελλάδος, το 1943, οπότε εκλέγεται υφηγητής στη Σχολή (Ξανθοπούλου – Κυριακού, 2000, 80).

Ο Π. Κοντογιάννης "ανοίγει δρόμους" και δημιουργεί προϋποθέσεις για τη μελέτη της Νεοελληνικής Ιστορίας. Η απουσία εργασιών σχετικών με την ελληνική Ιστορία στην περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας τον αναγκάζει να εργαστεί σε δύο επίπεδα: στο ερευνητικό– ιστοριογραφικό από τη μια, αναζητώντας και δημοσιεύοντας πηγές και αρχειακό υλικό, και στο συνθετικό– ερμηνευτικό από την άλλη, σε βάθος, όμως, χρόνου και μόνον όταν τα συμπεράσματά του είναι ασφαλή. Ο Μ. Λάσκαρις αναφέρει σχετικά:

«...αι μονογραφίες του Κοντογιάννη κατ' αντίθεσιν προς πολλές προγενεστέρας ή και συγχρόνους του μονογραφίας περί της εποχής της Τουρκοκρατίας δεν ασχολούνται με μικροζητήματα ουδέ αφορώς μόνον την ιστορίαν μιας νήσου ή μιας πόλεως, αλλά τουναντίον ασχολούνται ως επί το πλείστον με γενικώτερα θέματα και εξετάζουν προβλήματα και ζητήματα διαφωτίζοντα τας τύχας ολοκλήρου του έθνους κατά την σκοτεινήν περίοδον της δουλείας...» (Λάσκαρις, 1927β, 229).

Ο Μιχαήλ Λάσκαρις (1903-1965) καταλαμβάνει, σε ηλικία μόλις 23 ετών, την έκτακτη αυτοτελή έδρα της Ιστορίας των Λαών της Χερσονήσου του Αίμου.¹⁰ Η ίδρυση της έδρας αυτής ανταποκρίνεται, όπως αναφέρθηκε ήδη, στις απαιτήσεις του βορειοελλαδικού χώρου και της εποχής (Γούναρης, 2007) και επηρεάζεται από τις εξελίξεις που σημειώνονται στην ελληνική ιστοριογραφία στις αρχές του 20ού αιώνα. Παραμένει, όμως, ζητούμενο σε ποιον βαθμό καταφέρνει να κερδίσει το ενδιαφέρον των φοιτητών και των φοιτητριών της νεοϊδρυόμενης Φιλοσοφικής Σχολής. Κατά τον Στ. Παπαδόπουλο, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, την περίοδο που εξετάζουμε, δεν έχουν τις απαραίτητες «προσλαμβάνουσες παραστάσεις» για το μάθημα της Βαλκανικής Ιστορίας με αποτέλεσμα να αποτελεί γι' αυτούς *terra incognita*. Η έλλειψη στοιχειωδών γνώσεων γύρω από τη Βαλκανική Ιστορία σε συνδυασμό με την άγνοια βαλκανικών γλωσσών καθιστούν δύσκολη, αν όχι αδύνατη, τη μύηση των πρώτων φοιτητών και φοιτητριών στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Παπαδόπουλος, 1968, 12).

Ο Μ. Λάσκαρις, πνεύμα ζωηρό και ερευνητικό, με σπουδές στη Δυτική Ευρώπη και στις βαλκανικές χώρες, γλωσσομαθής (Παπαδόπουλος, 1968, 5) και, γενικότερα, πολυσχιδής προσωπικότητα, διδάσκει Πολιτική και Διπλωματική Ιστορία (ιδιαίτερα το Ανατολικό Ζήτημα) για 33 χρόνια, έως την παραίτησή του, το 1959, για λόγους υγείας. Η παρουσία του στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς εισάγει και καθιερώνει τη συστηματική μελέτη τόσο της Βαλκανικής όσο και της Ευρωπαϊκής Ιστορίας, κλάδοι της Ιστορίας, ο οποίοι απουσιάζουν από την αντίστοιχη Σχολή των Αθηνών καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα

(Στάθης, 1994, 100-117) αλλά ακόμη και κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, την οποία μελετούμε (*Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους* 1937-38, 1937, 15). Στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών η Ιστορία των ευρωπαϊκών και ιδιαίτερα των βαλκανικών κρατών διδάσκεται περιστασιακά από τους καθηγητές της Μέσης και Νεότερης Ιστορίας, Μ. Βολονάκη και Ν. Βλάχο αντίστοιχα, και είναι ενταγμένη στο ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας της Νεότερης Ιστορίας.

Στον εναρκτήριο λόγο του (2 Δεκεμβρίου 1926), στο μάθημα *«Ιστορία των λαών της χερσονήσου του Αίμου»*, ο Μ. Λάσκαρις παρουσιάζει στους φοιτητές και στις φοιτήτριές του τη δομή και το περιεχόμενο των μαθημάτων του. Από τον λόγο αυτό είναι εμφανές ότι ο ίδιος είναι βαθύς γνώστης των θεμάτων, τα οποία πραγματεύεται. Το εναρκτήριο μάθημά του ξεκινά με την τοποθέτηση του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου στο γενικότερο πλαίσιο, τονίζοντας τη σημασία του μαθήματος αυτού για την κατανόηση της εθνικής ιστορίας και τη δημιουργία εθνικής συνείδησης:

«Είναι αναντίρρητον ότι προς κατανόησιν της ιστορίας ενός έθνους απαραίτητος είναι και η ιστορία των γειτονικών λαών. Δια τούτο εις όλα τα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια εκτός της γενικής ιστορίας διδάσκεται ειδικώτερον και η ιστορία των γειτονευόντων εθνών. Πόσον δε μελετάται η ιστορία αυτή δεικνύει και το γεγονός ότι πολλαί εκ των καλυτέρων ιστοριών διαφόρων κρατών έχουν γραφή υπό καθηγητών διδασκόντων εις Πανεπιστήμια γειτονικών χωρών...» (Λάσκαρις, 1927α, 2).

Γίνεται σαφές ότι οι φοιτητές προετοιμάζονται, στο πλαίσιο του μαθήματος αυτού, να ανταποκριθούν στις εθνικές ανάγκες, να κατανοήσουν τις θέσεις των άλλων γειτονικών κρατών και, αν χρειαστεί, να τις αντιστρατευθούν στη διπλωματική κόνιστρα.

Ειδικότερα, για την ιδιαίτερη σημασία που έχει για το στρατηγικό χώρο της Θεσσαλονίκης η ίδρυση της συγκεκριμένης έδρας και η διδασκαλία του συγκεκριμένου κλάδου της Ιστορίας, ο Μ. Λάσκαρις υπογραμμίζει:

«...προκειμένου περί του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης, της πρωτεύουσας ταύτης της Μακεδονίας, η ιστορία των γειτονικών λαών έχει ιδιαίτεραν σημασίαν. Η Μακεδονία κατά τον μεσαίωνα υπήρξε το μήλον της έριδος μεταξύ των διαφόρων βαλκανικών κρατών, η δε Θεσσαλονίκη όχι μόνον η πνευματική εκείνη εστία η εκπολίτισσα τους ξένους λαούς... αλλά και το προπύργιον του Ελληνισμού απέναντι των ξένων εισβολών. Η μετά τους τελευταίους πολέμους κατανομή της Μακεδονίας εξακολουθεί να αποτελεί υποκείμενον συζητήσεως εις τινας βαλκανικάς χώρας. Δια τούτο η παρακολούθησις της ιστορικής εργασίας ήτις γίνεται εις τα γειτονικά κράτη θα έχη δι' ημάς μεταξύ των άλλων και τούτο το αποτέλεσμα: θα μας επιτρέψη δηλαδή να γνωρίζωμεν τι γράφεται περί ημών γενικώς και περί της Μακεδονίας ιδιαιτέρως εις τας χώρας ταύτας... Τα δημοσιεύματα ταύτα έχομεν καθήκον οι διδάσκαλοι και φοιτηταί του Πανεπιστημίου τούτου να παρακολουθώμεν και, μακράν παντός σωβνισμού, να αναιρώμεν τας τυχόν ανακρίβειας. Διότι τοιαύται ανακρίβειαι, συστηματικώς επαναλαμβανόμεναι,

καταντούν να γίνονται πιστευτά όχι μόνον εν τη χώρα, εν ή δημοσιεύονται, αλλά και εις τας ξένας χώρας ακόμη, όπου το κοινόν είναι ανεπαρκώς πληροφορημένον περί των κατά την Βαλκανικήν...» (Λάσκαρις, 1927α, 5).

Η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος μπορεί να έχει, κατά τον Μ. Λάσκαρι, για τους/ τις υποψήφιους/ ες εκπαιδευτικούς θετικά αποτελέσματα:

«...η μελέτη της ιστορίας των λαών της Χερσονήσου του Αίμου θα μας κάμη να εννοήσωμεν καλύτερον την ιστορίαν της φυλής μας εν τη Χερσονήσῳ ταύτῃ και να συναισθανθώμεν βαθύτερον την εν τῷ παρόντι αποστολήν της. Η δε ιστορία αὕτη μεταξύ των άλλων διδάσκει ὅτι ὁ κυριώτερος λόγος δια τον οποίον οἱ λαοὶ οὗτοι υπετάγησαν ὑπὸ των Τούρκων υπήρξαν αἱ διχόνοιαί των και ἡ ἐκ των πολέμων των ἐξασθένεισί των δεικνύει ὅτι μόνον δια της φιλικῆς των συμβιώσεως δύνανται να προοδεύσουν και να ευημερήσουν...» (Λάσκαρις, 1927α, 18).

Η στροφή προς τη διδασκαλία της ιστορίας των Βαλκανικών λαών, επομένως, συνιστά επιλογή που συμπορεύεται με πολιτικές επιδιώξεις και πολιτικά ζητούμενα και σχετίζεται με τους οραματισμούς του ιδρυτή του νέου Πανεπιστημίου, Αλέξανδρου Παπαναστασίου. Δεν θα πρέπει να διαλανθάνει της προσοχής μας ο όρος ‘φυλή’, τον οποίο χρησιμοποιεί ο Μ. Λάσκαρις. Η μελέτη της ιστορίας των γειτονικών λαών είναι επιβεβλημένη στο μέτρο που προετοιμάζει την απελευθέρωση των ομοφύλων αδελφών μας.²⁶

Ο Μ. Λάσκαρις κλείνει τον εναρκτήριο λόγο του εκφράζοντας μία ευχή με διαχρονική αξία:

«...Θα είμαι ευτυχής εάν η σπουδή της ιστορίας των γειτονικών μας λαών του Αίμου και η προσπάθεια της βαθύτερας των κατανοήσεως εν τῷ Πανεπιστημίῳ της Θεσσαλονίκης συντελέσῃ εἰς το να υπερίσχησῃ οριστικῶς ἡ ἐλληνική αὕτη ιδέα της φιλικῆς συνεργασίας των λαών της Χερσονήσου του Αίμου» (Λάσκαρις, 1927α, 19).

Οι λόγοι, όμως, οι οποίοι, κατά έναν τρόπο, συντελούν στη δημιουργία της έδρας αυτής οδηγούν και στη μερική κατάργησή της με τη μετονομασία της, το 1939, σε έδρα της Ιστορίας των Μέσων και Νεοτέρων Χρόνων, στην οποία ο Μ. Λάσκαρις εκλέγεται τακτικός καθηγητής το 1940.²⁷

Χωρίς συνέχεια μένει το πέρασμα από τη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης (1928-1934) του 65χρονου κατά την εκλογή του (το 1928) **Λάζαρου Μεναχέμ Βελέλη** (1863-;), ο οποίος καταλαμβάνει την επικουρική έδρα της Ιστορίας και Φιλολογίας των Εβραίων και των άλλων Σημιτικών λαών.²⁸ Η εκλογή του Α. Βελέλη, διδάκτορα Φιλολογίας της Ανώτατης Σχολής της Φλωρεντίας, ικανοποιεί το θρησκευτικό αίσθημα της πολυάνθρωπης Ισραηλιτικής Κοινότητας της Θεσσαλονίκης και τις προσδοκίες της πολιτείας για την ευκολότερη ένταξη του ισραηλιτικού στοιχείου στον ελληνικό κοινωνικό περίγυρο της πόλης (Παπαστάθης, 1999, 151-156, Ξανθοπούλου-Κυριακού, 2000, 81).

Ο Α. Βελέλης διδάσκει μεταξύ των άλλων εβραϊκή, συριακή, αραμαϊκή και φοινικική γραμματική, ραβινικά θέσμια αστικού και ποινικού δικαίου, εβραϊκή λογοτεχνία καθώς και τα απόκρυφα βιβλία της Παλαιάς Διαθήκης. Από τη μελέτη, όμως, του ωρολογίου προγράμματος των μαθημάτων του γίνεται σαφές ότι ο Α. Βελέλης, εκτός από τη συστηματική διδασκαλία του στη Σχολή, συμμετέχει σε γενικότερες πολιτιστικές και πνευματικές εκδηλώσεις της Ισραηλιτικής Κοινότητας της Θεσσαλονίκης, καθώς διατηρεί στενούς δεσμούς με αυτή, οργανώνοντας δύο φορές το μήνα "ελεύθερα" μαθήματα στην εβραϊκή γλώσσα (Φούκας, 2010, 228-231). Σημαντικές, επίσης, είναι οι τέσσερις ερευνητικές αποστολές που αναλαμβάνει εκ μέρους του Πανεπιστημίου με στόχο την περισυλλογή και διάσωση σπάνιου υλικού σχετικά με την ιστορία των Ισραηλιτικών Κοινοτήτων του βορειοελλαδικού χώρου (Παπαστάθης, 1999, 153-154). Θα πρέπει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι ο Α. Βελέλης είναι γνωστός στους πνευματικούς κύκλους καθώς δημοσιεύει άρθρα του στο *Νουμά* (1905 και 1906),²² ενώ το 1908 δημοσιεύεται στη σειρά «Ωφελίμων Βιβλίων» του Συλλόγου προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων έργο του με τίτλο *Ο Καποδίστριας ως θεμελιωτής της Δημοτικής Εκπαιδύσεως εν Ελλάδι*. Το βιβλίο αυτό είναι αποτέλεσμα διαγωνισμού που προκηρύσσεται από το Σύλλογο με αθλοθέτη τον επιχειρηματία Μαρίνο Κοργιαλένιο (Δημαράς, 2004α, 475-476).

Συμπερασματικά, ως προς τον αριθμό των διδασκόντων την περίοδο που εξετάζουμε, διαπιστώνεται σαφής μείωση στον αριθμό των καθηγητών που διδάσκουν αμιγώς μαθήματα Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Από τέσσερις καθηγητές Ιστορίας το 1926-27 καταλήγουμε το 1939-40 να διδάσκουν δύο καθηγητές. Την ίδια περίοδο ο αριθμός των καθηγητών Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών αυξάνεται.

Τα προγράμματα διδασκαλίας

Τα στοιχεία που ακολουθούν προέρχονται, κυρίως, από τα Προγράμματα μαθημάτων, όπως δημοσιεύονται στις Επετηρίδες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης και τις αντίστοιχες της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ειδικότερα, αναφορικά με τη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης, από τα δέκα τέσσερα προγράμματα μαθημάτων της περιόδου που εξετάζουμε, έχουν σωθεί τα ένδεκα, τα στοιχεία των οποίων αξιοποιούνται στην παρούσα εργασία.²³ Λείπουν τα προγράμματα μαθημάτων των ακαδημαϊκών ετών: 1929-1930, 1932-1933 και 1933-1934.

Από την καταγραφή και μελέτη των στοιχείων αυτών μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής βασικά συμπεράσματα αναφορικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας:

α) Ως προς τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας: Οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας της Ιστορίας στο σύνολο των διδασκόντων και των ετών

φοίτησης κυμαίνονται στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης από 9 έως 15, ενώ στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών από 15 έως 21.

Συγκρίνοντας τις ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας των μαθημάτων Ιστορίας των δύο Σχολών, όπως προκύπτει από τη μελέτη των ωρολογίων προγραμμάτων κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, μπορούμε να παρατηρήσουμε σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο Σχολές.

Πίνακας 3: Αριθμός διδασκόντων και ωρών διδασκαλίας

Ακαδ. Έτη	ΑΘΗΝΑ		ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ	
	Ώρες διδασκαλίας	Διδάσκοντες	Ώρες διδασκαλίας	Διδάσκοντες
1926-27	15	3	(δεν αναφέρονται)	4
1927-28	13	3	»	4
1928-29	16	3	»	4
1929-30	16	3	»	4
1930-31	17	4	15	4
1931-32	17	4	9	3
1932-33	17	4	(δεν αναφέρονται)	3
1933-34	18	4	»	3
1934-35	17	4	10/9 ²⁵	3
1935-36	15	4	9/11	2
1936-37	15	4	9	2
1937-38	20	4	9	2
1938-39		3	11	2
1939-40	21	4	12	2

Πηγή: Επετηρίδες Πανεπιστημιακών ετών 1926-1940

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης, οι εβδομαδιαίες ώρες ανά καθηγητή καταδεικνύουν την ιδιαίτερη σημασία που έχουν τα πρόσωπα αναφορικά με τη διδασκαλία και τη σπουδαιότητα του μαθήματος ως πανεπιστημιακού αντικειμένου. Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνεται ο επιμερισμός των ωρών διδασκαλίας ανά καθηγητή και οι συνολικές ώρες διδασκαλίας στα τέσσερα έτη σπουδών από το 1930 έως το 1940.

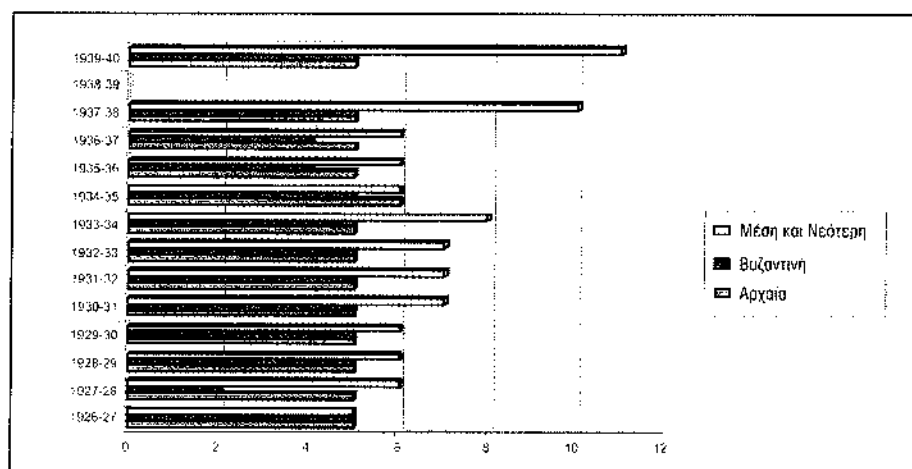
Πίνακας 4: Ώρες διδασκαλίας Ιστορίας ανά καθηγητή (Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης)

	<i>Γεώργιος Σωτηριάδης</i>	<i>Ιωάννης Βογιατζίδης</i>	<i>Μιχαήλ Λάσκαρις</i>	<i>Λάζαρος Βελέλης</i>	<i>Σύν.</i>
1930-1931	6	4	2	3	15
1931-1932		4	2	3	9
1934-1935		5/4	2	3	10/9
1935-1936		4/6	5		9/11
1936-1937		6	3		9
1937-1938		6	3		9
1938-1939		7	4		11
1939-1940		7	5		12

Πηγή: Επετηρίδες Πανεπιστημιακών ετών 1926-1940

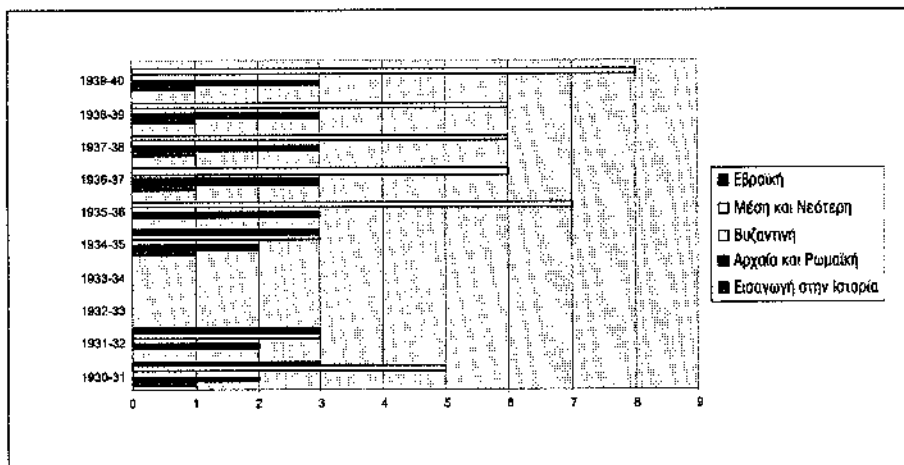
Κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, επομένως, το κύριο βάρος της διδασκαλίας της Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης αναλαμβάνει ο καθηγητής Ι. Βογιατζίδης και σε μικρότερο βαθμό, αλλά σταθερό, ο Μ. Λάσκαρις. Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με τη διδασκαλία, σε ορισμένα ακαδημαϊκά έτη, όλων των κλάδων της Ιστορίας από το ίδιο πρόσωπο, δημιουργεί ερωτήματα κατά πόσο είναι τυχαίο γεγονός ή πρόκειται για μηχανισμό προσπορισμού ενδοπανεπιστημιακού κύρους που, όμως, συμπαρασύρει και τα ίδια τα γνωστικά αντικείμενα.

β) Ως προς το περιεχόμενο των ιστορικών σπουδών: Στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών παρατηρούμε ισοκατανομή στις ώρες διδασκαλίας σχετικά με τα αντικείμενα της Αρχαίας, της Βυζαντινής, της Μέσης και Νεότερης Ιστορίας. Προς το τέλος της δεκαετίας του 1930 η ισοκατανομή αυτή μεταβάλλεται υπέρ της Μέσης και Νεότερης Ιστορίας, γεγονός στο οποίο συμβάλλει η εκλογή και δεύτερου καθηγητή (υφηγητή αρχικά) για τη διδασκαλία της Μέσης και Νεότερης Ιστορίας από το 1930-31 και εξής (Μ. Βολονάκης και Ν. Βλάχος).



Γράφημα 1: Ώρες διδασκαλίας της Ιστορίας ανά κλάδο στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών (1930-1940)

Στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης, από την άλλη, σε ό,τι αφορά στις θεωρητικές παραδόσεις, η έμφαση δίνεται στη Βυζαντινή/ Μέση και Νεότερη Ιστορία. Η προτεραιότητα αυτή, ίσως, σχετίζεται με την έντονη και ιδιαίτερα σημαντική βυζαντινή ιστορία της πόλης, με την ιδιαίτερα κρίσιμη γεωπολιτική και στρατηγική θέση της Θεσσαλονίκης και με τους λόγους που οδηγούν στην ίδρυση του νέου Πανεπιστημίου (Φούκας, 2010, 31-64). Στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης, επιπρόσθετα, διδάσκονται νέα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η Ιστορία των λαών της χερσονήσου του Αίμου και η Ιστορία και Φιλολογία των Εβραίων και των άλλων Σημιτικών λαών, ζητήματα τα οποία θίγονται περιστασιακά ή και καθόλου στη Σχολή της Αθήνας. Και οι δύο κλάδοι λειτουργούν στο πλαίσιο των ιδιαιτεροτήτων της περιοχής, της ιδιαίτερης σύνθεσης του πληθυσμού της Θεσσαλονίκης και των γενικότερων αναγκών των λεγόμενων «Νέων Χωρών».

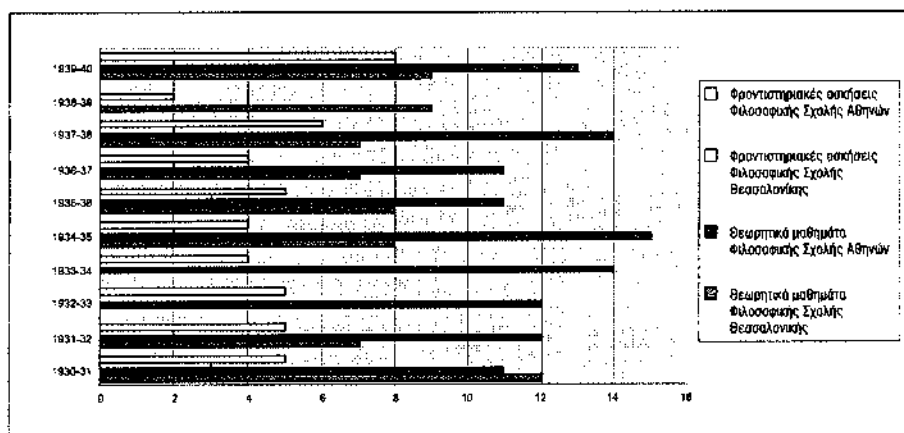


Γράφημα 2: Ώρες διδασκαλίας της Ιστορίας ανά κλάδο στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης (1930-1940)

γ) Ως προς την αναλογία ακαδημαϊκών παραδόσεων (θεωρητικά μαθήματα) και φροντιστηριακών ασκήσεων: Η εικόνα που αποτυπώνεται στο γράφημα που ακολουθεί είναι χαρακτηριστική, καθώς γίνεται σαφές ότι οι ώρες των φροντιστηριακών ασκήσεων είναι πολύ λιγότερες από αυτές των θεωρητικών παραδόσεων, γεγονός το οποίο επιτείνεται λόγω έλλειψης, σε μεγάλο βαθμό, διδακτικού προσωπικού, απουσίας εξειδικευμένων και αναγκαίων υποδομών, έλλειψης οικονομικής στήριξης από την πολιτεία.

Από το παρακάτω γράφημα γίνεται σαφές ότι, με μόνη εξαίρεση το ακαδημαϊκό έτος 1930-31, οπότε η θεωρητική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης καταλαμβάνει μία ώρα επιπλέον από την αντίστοιχη των Αθηνών, η διδασκαλία της Ιστορίας διδάσκεται στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών με περισσότερες ώρες θεωρητικής διδασκαλίας και με περισσότερες ώρες φροντιστηριακών ασκήσεων καθ' όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου.

Ειδικότερα, η αναλογία θεωρητικής διδασκαλίας και φροντιστηριακής άσκησης αποδεικνύεται σαφώς υπέρ της πρώτης, μολονότι στη Φιλοσοφική Αθηνών λειτουργεί την περίοδο αυτή Ιστορικό Φροντιστήριο και στη Φιλοσοφική Θεσσαλονίκης Σπουδαστήριο Ιστορίας και Ιστορικό Αρχείο.²⁵



Γράφημα 3: Αναλογία θεωρητικών μαθημάτων και φροντιστηριακών ασκήσεων στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών και Θεσσαλονίκης (1930-1940)

Οι πρώτοι πτυχιούχοι Ιστορίας (άνδρες και γυναίκες) της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης

Κλείνοντας την παρούσα εργασία κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε στους πρώτους πτυχιούχους, άνδρες και γυναίκες, με ειδίκευση στην Ιστορία, στους άμεσους αποδέκτες δηλαδή της συγκεκριμένης πανεπιστημιακής γνώσης. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας μένουμε σε τέσσερα σημεία:

Σημείο πρώτο: Κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου η πλειονότητα των πτυχιούχων της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, ανδρών και γυναικών, ακολουθούν την κατεύθυνση της Κλασικής Φιλολογίας. Μόνο δέκα τρεις από τους 170 πρώτους πτυχιούχους παίρνουν πτυχίο με ειδίκευση στην Ιστορία (ποσοστό 7,65%). Η κατεύθυνση της Ιστορίας επιλέγεται από οκτώ άνδρες και πέντε γυναίκες. Η κατανομή αυτών των πρώτων δεκατριών πτυχιούχων με ειδίκευση στην Ιστορία αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5: Φύλο, πτυχίο και βαθμός πτυχίου

Ανδρες				Γυναίκες			
Πτυχίο	Άριστα	Λ. Καλώς	Καλώς	Πτυχίο	Άριστα	Λ. Καλώς	Καλώς
Ιστορίας	—	5	3	Ιστορίας	2	1	2
Σύνολο	10	40	47	ΣΥΝΟΛΟ	11	31	31
Γεν. Συν.		97		Γεν. Συν.		73	

Πηγή: Βιβλίων Πράξεων, εξετάσεων πτυχιακών 1926-1940

Σημείο δεύτερο: Στο Σπουδαστήριο της Ιστορίας και στο Ιστορικό Αρχείο που ιδρύονται και λειτουργούν στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης χρέη βοηθού αναλαμβάνουν, κατά την περίοδο που μελετούμε, τρεις από τους πρώτους φοιτητές της Σχολής: ο Βασίλειος Καλογεράς (1930-31), ο Λεωνίδας Πολέμης (1935-36) και ο Χαράλαμπος Ιωσηφίδης (1936-1939). Το γεγονός αυτό φανερώνει το ενδιαφέρον που επιδεικνύει μία μερίδα φοιτητών – μικρή, δυστυχώς, ακόμα – για τις ιστορικές σπουδές.

Σημείο τρίτο: Ανάμεσα στους πρώτους πτυχιούχους με ειδικευση στην Ιστορία πρέπει να αναφέρουμε τα ονόματα του Νικόλαου Σφενδόνη, εκδότη του περιοδικού *Μακεδονικόν Ημερολόγιον* αλλά και της Ελένης Βασματζί, της Μάρθας Λιάκου και της Αθηνάς Μιχαηλίδου, φιλολόγων αργότερα στα Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης.

Σημείο τέταρτο: Αναφορικά με την κοινωνική προέλευση των πρώτων πτυχιούχων Ιστορίας, με βάση το επάγγελμα του πατέρα και λαμβάνοντας υπόψη την οικονομικο-κοινωνική κατάσταση της περιόδου, μπορούμε να πούμε ότι προέρχονται τρεις από Κατώτερα και Μεσαία Κατώτερα κοινωνικά στρώματα (εργάτης, φύλακας, καφεπώλης), πέντε από Ανώτερα (οδοντίατρος, φαρμακοποιός, συμβολαιογράφος) και Μεσαία Ανώτερα (έμπορος) και δύο από Μεσαία Μεσαία (παντοπώλης, ξυλογλύπτης). Χωριστή κατηγορία πρέπει να αποτελέσουν οι ορφανοί/ ές, καθώς δεν έχουμε άλλες πληροφορίες γι' αυτούς/ ές.

Πίνακας 6: Κατάλογος πρώτων πτυχιούχων, ανδρών και γυναικών, με ειδικευση στην Ιστορία

	Όνοματεπώνυμο, πατρώνυμο	Έτος γέν.	Έτη φοίτησης	Τόπος γέννησης	Σχολείο αποφοίτησης	Επάγγελμα πατέρα	Βαθμός πτυχίου
1	Βασματζή Ελένη, Γεωργίου	1913	1932-1933 1939-1940	Θεσσαλονίκη	Γυμνάσιο Θηλέων Θεσσαλονίκης	έμπορος	καλώς
2	Δούτσος Θωμάς, Θεοδώρου	1910	1928-1929 1932-1933	Λούβρη Τσοτυλίου Κοζάνης	Γυμνάσιο Τσοτυλίου	ορφανός	λίαν καλώς
3	Ιωσηφίδης Χαράλαμπος, Κυριάκου	1911	1933-1934 1938-1939	Βακού Νάουσας	Γυμνάσιο Νάουσας	εργάτης	καλώς
4	Κάπτης Δημήτριος, Δανιήλ	1916	1935-1936 1939-1940	Φλώρινα	Γυμνάσιο Φλώρινας	φύλακας	λίαν καλώς
5	Κατσόγλου Ελένη, Γεωργίου	1913	1933-1934 1939-1940	Σχολάρι Θεσσαλο-νίκης	Γυμνάσιο Θηλέων Θεσσαλονίκης	ορφανή	λίαν καλώς
6	Κοντούλη Αριάδνη, Σπυριδωνος	1915	1933-1934 1939-1940	Θεσσαλονίκη	Γυμνάσιο Θηλέων Θεσσαλονίκης	Οδοντία-τρος	άριστα
7	Κουλουκάκης Ιωάννης, Αστερίου	1914	1933-1934 1938-1939	Μεθώνη Κατερίνης	Β' Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης	Παντο-πώλης	καλώς
8	Λιάκου Μάρθα, Βασιλείου	1913	1931-1932 1937-1938	Κατερίνη	Γυμνάσιο Κατερίνης	Συμβο-λαιογρά-φος	καλώς
9	Μάνος Νικόλαος	1909	1927-1928 1933-1934	Κριμίνιο		έμπορος	λίαν καλώς
10	Μιχαηλίδου Αθηνά		1933-1934 1938-1939				άριστα
11	Παπαγιάννης Αντώνιος, Ιωάννου	1925	1932-1934 1937-1938	Γόννοι Λάρισας	Γυμνάσιο Λάρισας	Καφεπά-λης	καλώς
12	Παπακυρίλλου Πρόδρομος, Κυρίλλου	1918	1935-1936 1939-1940	Σινασός Μ. Ασίας	Γυμνάσιο Καστοριάς	Φαρμακο-ποιός	λίαν καλώς
13	Σφενδόνης Νικόλαος, Αθανασίου	1919	1937-1938 1934-1935	Θεσσαλονίκη	Α' Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης	Συλογλῶπτης	λίαν καλώς

Πηγή: *Ατομικοί φάκελοι φοιτητών/τριών* (Αρχείο Φιλοσοφικής Σχολής)

Επιλογικά

Από όλα όσα προηγήθηκαν γίνεται σαφές ότι η πανεπιστημιακή διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου υπηρετεί

εθνικούς, κατεξοχήν, στόχους. Συγκρίνοντας τα προγράμματα διδασκαλίας των δύο Σχολών μπορούμε, καταληκτικά, να επισημάνουμε τα εξής:

α) Η "ανθεκτικότητα" της διδασκαλίας της Αρχαίας Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών μπορεί και πρέπει να ενταχθεί στο πλαίσιο του γενικότερου αρχαιογνωστικού προσανατολισμού της Σχολής, γεγονός που αποτελεί και μία από τις βασικές αιτίες σύστασης και λειτουργίας του νέου Πανεπιστημίου στη Θεσσαλονίκη από το Κόμμα των Φιλελευθέρων. Η έμφαση στη διδασκαλία του αρχαίου κόσμου συνδέεται άμεσα με την κυρίαρχη άποψη της "προγονικής σχέσης" με τους αρχαίους Έλληνες στην προσπάθεια να στηριχθεί το νεοσύστατο ελληνικό κράτος των αρχών του 19ου αιώνα στο ένδοξο και ηρωικό παρελθόν του ελληνισμού. Οι απόψεις αυτές βρίσκουν πρόσφορο έδαφος και κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου. Αντίθετα, στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης η διδασκαλία της Αρχαίας Ιστορίας αρχικά από τον Γ. Σωτηριάδη, ο οποίος είναι περισσότερο αρχαιολόγος παρά ιστορικός και ο οποίος συνδέεται πολιτικά με το Κόμμα των Φιλελευθέρων και έχει πρωτοστατήσει στο γλωσσικό και στα «Ορεσταικά», και στη συνέχεια η μη συστηματική αλλά εν παρόδω από καθηγητές παραπλήσιων εδρών διδασκαλία της Αρχαίας Ιστορίας καταδεικνύει τις διαφορετικές προτεραιότητες που θέτει ως προς το πρόγραμμα σπουδών της η νεοσύστατη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης.

β) Η διδασκαλία του Κ. Παπαρρηγόπουλου, η οποία μετατοπίζει το ενδιαφέρον από τη διδασκαλία της Αρχαίας – Μέσης – Νεότερης Ιστορίας στη διδασκαλία της Ελληνικής (εθνικής) Ιστορίας συνεχίζεται και κατά την περίοδο που εξετάζουμε. Ο ιστορικός στοχεύει, πλέον, στη διαμόρφωση πολιτών με εθνική συνείδηση και γνώση του παρελθόντος. Η Ιστορία δεν αποτελεί μόνο μορφωτικό αγαθό, αλλά μέσο κατασκευής της εθνικής ιδεολογίας. Η Βυζαντινή Ιστορία, η οποία αποκτά αυτοτελή έδρα στη Φιλοσοφική Αθηνών το 1924, (Κιουσοπούλου, 1993, 263-265) από τα μέσα του 19ου αιώνα και κατά την περίοδο που εξετάζουμε, κατέχει σημαντική θέση δίπλα στην κυρίαρχη Αρχαία Ελληνική Ιστορία.

γ) Ιδιαίτερης σημασίας είναι η διδασκαλία από τον Μ. Βολονάκη, καθηγητή Μέσης και Νεότερης Ιστορίας, του μαθήματος της «Αγωγής του πολίτη» από το 1933 έως το 1938 προκειμένου να διαφωτίσει και να οπλίσει τους φοιτητές και τις φοιτήτριές του κατά του «εσωτερικού εχθρού», δηλαδή των κομμουνιστικών ιδεών (Καραμανωλάκης, 2006, 400, 404, Καρακατσάνη, 2003, 112-115). Αντίστοιχο μάθημα δεν περιλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης, γεγονός που υποδηλώνει τη διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων μεταξύ των δύο Σχολών.

δ) Στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης: *ι)* Προβλέπεται από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσής της χωριστό πτυχίο Ιστορίας.²⁷ *ii)* Η δημιουργία Βιβλιοθηκών και Ιστορικών Αρχείων στο χώρο της Σχολής σε συνάρτηση

με την έκδοση επιστημονικών συγγραμμάτων διαφοροποιούν τον εξειδικευμένο επιστήμονα από τον φιλόστορα και καθιστούν σταδιακά την Ιστορία σε επιστήμη με επαγγελματικές προοπτικές. Ενισχύεται, έτσι, και συστηματοποιείται η θεμελίωση της Ιστορίας ως επιστήμης, η οποία έχει αρχίσει από τα μέσα του 19ου αιώνα στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών. **iii)** Η δημιουργία χωριστής έδρας Παλαιογραφίας και Παπυρολογίας, τέλος, ενισχύει τον ερευνητικό χαρακτήρα της ιστορικής επιστήμης και αποτελεί μία καινοτομία για την ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση.

ε) Η φροντιστηριακή εργασία και αρχαιακή έρευνα, αν και περιορισμένη, μεταθέτει το κέντρο βάρους στην προετοιμασία καλών ιστορικών με εξειδικευμένη γνώση. Η γνώση αυτή συνδέεται πλέον στη Φιλοσοφική Θεσσαλονίκης με τα εθνικά αιτούμενα και δίνει έμφαση στη μελέτη π.χ. της Μακεδονίας, η οποία βρίσκεται στο στόχαστρο των εθνικών ανταγωνισμών ή της ιστορίας του εβραϊκού στοιχείου της πόλης, το οποίο καλείται με τον τρόπο αυτό να ενσωματωθεί ομαλά στο ελληνικό κράτος. Η εξειδίκευση και επαγγελματική κατάρτιση είναι, επομένως, ανάμεσα στους πρώτους βασικούς στόχους της νέας Φιλοσοφικής Σχολής, που τη διαφοροποιεί από την αντίστοιχη των Αθηνών, παρ' όλες τις προσπάθειες που γίνονται προς την κατεύθυνση αυτή και στο Αθήνησι κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

¹ Η σχετική επισκόπηση φανερώνει ότι απουσιάζουν εργασίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου στο σύνολό της ή επιμέρους εργασίες για τους πρώτους καθηγητές Ιστορίας της Σχολής.

² Αν προσθέσουμε και την έδρα της Ιστορίας της Αρχαίας Τέχνης, στην οποία διορίζεται καθηγητής ο Χρ. Τσουντάς, τότε το 1/3 των πρώτων εδρών σχετίζονται με την Ιστορία.

³ «...Ανακοινούνται υπό του κ. Προέδρου [πρόκειται για τον Γ. Σωτηριάδη, πρόεδρο του Πρυτανικού Συμβουλίου] εν ολίγοις τα διαμειφθέντα μεταξύ αυτού και δύο αντιπροσώπων της Ισραηλιτικής Κοινότητος κ.κ. Μποτόν και Μανζίνι, οίτινες επισκεφθέντες αυτού παρεκάλεσαν εξ ονόματος της ειρηνένης Κοινότητος όπως το Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης επισπεύσῃ εἰ δυνατόν την πλήρωσιν ἐν αὐτῷ της ἑδρας της Εβραϊκῆς γλώσσης και φιλολογίας, δι' ἧς κατὰ τὴν γνώμην της Κοινότητος θα ἐπιτευχθῇ συντομότερον και ἡ γενικὴ ποθητὴ ἀφομοίωσις. Ο κ. Πρόεδρος προσθέτει εἰς τα ἀνωτέρω ὅτι εἰς τὴν ειρηνένην ἐπιτροπὴν της Ισραηλιτικῆς Κοινότητος ἐδόθη ἡ διαβεβαίωσις περὶ των ἀνέκαθεν αγαθῶν διαθέσεων της Σχολῆς και της κοινῆς ἐπιθυμίας των κ. καθηγητῶν του ημετέρου Πανεπιστημίου όπως πληρωθῶσι το ταχύτερον αἱ κεναὶ ἑδραι, ἐν αἷς και ἡ της Εβραϊολογίας...». Βλ. Βιβλίον Πρακτικῶν Συνεδριάσεων Καθηγητῶν της Φιλοσοφικῆς Σχολῆς του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 28, 29-10-1927, σ. 37.

⁴ Πτυχία: Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικῆς, Κλασικῆς Φιλολογίας, Μεσαιωνικῆς και Νεωτέρας Ἑλληνικῆς Φιλολογίας, Ιστορίας, Αρχαιολογίας, Γαλλικῆς Γλώσσης και Φιλολογίας, Αγγλικῆς Γλώσσης και Φιλολογίας, Γερμανικῆς

Γλώσσας και Φιλολογίας, Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Βαλκανικών Γλωσσών και Φιλολογιών και Ανατολικών Γλωσσών και Φιλολογιών. Ο μεγάλος αριθμός των πτυχίων φανερώνει ότι στη νεοσυσταθείσα Σχολή επιδιώκεται μία τάση εξειδίκευσης, η οποία προσδιορίζει, αλλά και προϋποθέτει, διαφορετική αντίληψη για το ρόλο, την εκπαίδευση και την κατάρτιση του 'φιλολόγου'. Από τον εγκυκλοπαιδισμό και την παροχή γενικών γνώσεων περνάμε στις επιμέρους ειδικότητες, οι οποίες προϋποθέτουν εμβάθυνση σε εξειδικευμένα επιστημονικά ζητήματα.

⁵ Η κατανομή ανά πτυχίο των 170 πρώτων πτυχιούχων, ανδρών και γυναικών, της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου έχει ως εξής: Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής (17), Κλασικής Φιλολογίας (96), Μεσαιωνικής και Νεωτέρας Ελληνικής Φιλολογίας (22), Ιστορίας (13), Αρχαιολογίας (18). Οι τέσσερις πρώτοι αναφέρονται ως πτυχιούχοι της Φιλοσοφικής γενικά (Φούκας, 2010, 358-360).

⁶ Το 1892 ιδρύεται η έδρα Μέσης και Νεώτερης Ελληνικής Φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου και εκδίδεται το πρώτο βυζαντινολογικό περιοδικό, η *Byzantinische Zeitschrift*. Τα δύο αυτά γεγονότα συμβάλλουν στην καθιέρωση της Βυζαντινολογίας ως αυτοτελούς ακαδημαϊκού κλάδου. Το 1894 εκδίδεται στην Πετρούπολη το δεύτερο βυζαντινολογικό περιοδικό, τα *Vizantijskij Vremennik*. Το 1899 ιδρύεται έδρα Βυζαντινής Ιστορίας στη Σορβόνη. Βλ. Κιουσοπούλου, 1993, 257-259.

⁷ Βλ. *Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1937-38*, Εν Αθήναις 1937, 15, *Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1938-39*, Εν Αθήναις 1938, 17, *Επετηρίς του Πανεπιστημιακού έτους 1939-40*, Εν Αθήναις 1939, 14. Για τον Ν. Βλάχο βλ. επίσης τη διδακτορική διατριβή της Στ. Μοσχοβίτη, 2008.

⁸ Ο Μ. Σακελλαρίου, καθηγητής της Αρχαίας Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης σημειώνει το 1943 ότι οι βυζαντινές σπουδές αποτέλεσαν στην Ελλάδα «το μέγιστο ποσοτικά και άριστο ποιοτικά μέρος της νεοελληνικής ιστορικής παραγωγής». Βλ. Σακελλαρίου, 1943, 359.

⁹ Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν δίνεται έμφαση στα πρόσωπα αυτά, εφόσον σε επιμέρους ζητήματα της διδασκαλίας τους αναφέρονται οι εργασίες του Β. Καραμανωλάκη και της Στ. Μοσχοβίτη.

¹⁰ Οι Απόστολος Δασκαλάκης και Διονύσιος Ζακηθινός εκλέγονται τακτικοί καθηγητές της Ιστορίας των Μέσων και Νεωτέρων χρόνων και της Βυζαντινής Ιστορίας, αντίστοιχα, το 1939.

¹¹ Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών είχε έως το 1930, ως όριο ante quem τις αρχές του 19ου αιώνα και κυρίως την έναρξη της Ελληνικής Επανάστασης (1821).

¹² Ο Γ. Σωτηριάδης εκλέγεται στις 12 Μαρτίου 1927 παμψηφεί κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής και πρόεδρος του πρυτανικού συμβουλίου μετά από την παραίτηση του Χρ. Τσουντα. Στις 15 Μαρτίου 1927 απευθυνόμενος στους συναδέλφους του αναφέρει: «...δεν σας αποκαλύπτω ότι πολύ, πολύ χαίρω για την τιμήν που μου απενείματε· επειδή και για τι άλλο μπορούν οι γέροντες να χαίρονται περισσότερον παρά δια την παρά των νεωτέρων τιμήν; Αλλά πρέπει να σας βεβαιώσω, ότι ουδ' επί στιγμήν θα εδεχόμουν την εντολήν σας, αν εδίταζα περί του ότι δύνασθε να εμπιστευθήτε εις την περίσκεψιν και την

πείραν μου διά την ευδόωσιν του κοινού μας έργου...». Βλ. Βιβλίον Πρακτικών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 15-3-1927, 14.

- ¹³ Χαρακτηριστική είναι η συζήτηση στη Σχολή σχετικά με την πλήρωση της έδρας της Αρχαίας Ιστορίας στις 8 Νοεμβρίου 1930 και την πρόταση του Χ. Χαριτωνίδη να ζητηθεί η παρατάση της θητείας του Γ. Σωτηριάδη: «...Ο κ. Βογιατζίδης πρώτος λαβών τον λόγον λέγει, ότι τιμά τον καθηγητήν κ. Γ. Σωτηριάδην, φίλον του, αλλά φρονεί, ότι η ανάγκη της Σχολής δεν θα πληρωθή δια της παρατάσεως της θητείας του. Μέχρι της εκδόσεως του περί παρατάσεως νέου νόμου θα κυλήση η εφετεινή χρονιά. Επειδή ούτως ή άλλως εφέτος είναι εξησφαλισμένη η διδασκαλία της ιστορίας δια του συναδέλφου κ. Πελεκίδου, όστις παρακαλούμενος ίσως δεχθή να διδάσκη μέχρι τέλους του ακαδημαϊκού έτους, τουλάχιστον επί δύο μόνον ώρας εβδομαδιαίως, δύναται η Σχολή εν τω μεταξύ να προκηρύξη την πλήρωσιν της τακτικής έδρας της Ιστορίας, τουθ' όπερ είναι απαραίτητον δια την μονιμοτέραν διδασκαλίαν του μαθήματος τούτου. Ο κ. Πελεκίδης λέγει, όταν η Σχολή του ανέθεσε την πρόσθετον διδασκαλίαν της ιστορίας εδέχθη παρακαλέσας συγχρόνως την Σχολήν να προσπαθήση όσον το δυνατόν ενωρίτερα να τον ανακουφίση και ότι και πάλιν θα επανέλμβανε την ιδίαν παράκλησιν... Ο κ. Αποστολάκης λέγει ότι διαφωνεί ως προς το ζήτημα προσκλήσεως διδασκάλου θεωρών και αυτήν την διδασκαλίαν της ιστορίας εις τους πρωτοετείς ως υπαγομένην εις τον κύκλον της επιστημονικής καλλιμεργείας του μαθήματος τούτου εις το Πανεπιστήμιον, νομίζει προς τούτους ότι το μάθημα της ιστορίας είναι σημαντικώτατον και ως εκ τούτου η ανάγκη δεν θεραπεύεται δια της αναθέσεως εις ένα εκ των καθηγητών, όστις ασχολούμενος με τον ιδιαίτερόν του κλάδον θα διδάσκη τούτο ως εν παρέργω. Διά τούτο προτείνει όπως εκφρασθή η ευχή περί παρατάσεως δι' έν μόνον έτος δια τον κ. Σωτηριάδην συγχρόνως όμως προκηρυχθή και η έδρα του μαθήματος. Ο κ. Κυριακίδης εκφράζει την γνώμην ότι το ζήτημα της διδασκαλίας της ιστορίας εις τους πρωτοετείς δεν λύεται με την παρατασιν της θητείας του κ. Σωτηριάδου, ήτις δεν δύναται να επαναλαμβάνηται επ' άπειρον και δεν ανταποκρίνεται πλήρως εις τον σκοπόν της διδασκαλίας του μαθήματος εις τους πρωτοετείς...». Βλ. Βιβλίον Πρακτικών..., Συνεδρία 126, 8-11-1930, 370-371. Προτείνεται μάλιστα ο καθηγητής Δ. Πανάγος να αναλάβει υποστηρικτικά στη διδασκαλία του Ευστο. Πελεκίδη τη διδασκαλία της Αρχαίας Ιστορίας. «...Ο κ. Βογιατζίδης προτείνει, όπως δια να αποφευχθή η ανάκλησις του καθηγητού κ. Σωτηριάδου η Σχολή εύρη εν ανάγκη ειδικόν διδάσκαλον της ιστορίας, ο οποίος και τον κ. Πελεκίδην θα εβοήθει και το μάθημα της ιστορίας θα συνέχιζε μετ' αυτών. Τιοούτος διδάσκαλος δεν είναι αδύνατον να ευρεθί. Είναι π.χ. ο εν Αθήναις καθηγητής κ. Δ. Πανάγος άριστος κατηρτισμένος, ο μόνος καθ' όλον το κράτος καθηγητής ιστορίας ού γίνεται εύφημος μνεία δια την μεθοδικότητά του. Ο κ. Πελεκίδης εκφράζει φόβον ότι ο κ. Πανάγος δια πολλούς ίσως λόγους δεν θα εδέχετο να έλθη εις Θεσσαλονίκην. Ο κ. Δελμούζος επίσης παραδέχεται ότι η ανάθεσις της ιστορίας εις τον κ. Πανάγον θα ήτο απόκτημα δια την Σχολήν διότι πράγματι ο κ. Πανάγος καταγίνεται ευδοκίμωτατα εις αυτόν τον κλάδον, αλλ' αποκλείεται η λύσις αύτή διότι ο κ. Πανάγος ασφαλώς δεν θα δεχθή θέσιν διδασκάλου. Ο κ. Θεοδωρίδης βεβαίον την μόρφωσιν και την πείραν του κ. Πανάγου και προσθέτει ότι δεν

είναι δυνατόν να προεξοφλήσωμεν αν θα θελήση να έλθη ή όχι. Μετά την εξάντλησιν της σχετικής συζητήσεως επί του θέματος της μονιμοτέρας διδασκαλίας της ιστορίας τίθεται εις ψηφοφορίαν κατά πρώτον η βασική και απωτέρα πρότασις περί της αμέσως από τούδε προκηρύξεως της έδρας της ιστορίας και γίνεται δεκτή κατά πλειοψηφίαν μειοψηφούντων των καθηγητών κ.κ. Δελμούζου και Πελεκίδου...». Βλ. Βιβλίον Πρακτικών..., Συνεδρία 126, 8-11-1930, 374.

¹⁴ «...Αρξαμένης της συνεδρίας ο κ. Κοσμήτωρ [Ν. Παπαδάκης] ανακοινοί, ότι η πρόσκλησις της Σχολής προς υποψηφίους δια την πλήρωσιν της έδρας της αρχαίας ιστορίας δεν εύρεν ηχώ, ουδείς υπέβαλεν αίτησιν υποψηφιότητος, προτείνει δ' όπως δημοσιευθή προκήρυξις περί παρατάσεως προθεσμίας δι' υποβολήν υποψηφιότητος επί ένα εισέτι μήνα, συμφώνως προς την §2 του άρθρου 4 του περί του τρόπου της διαδικασίας προς πλήρωσιν τακτικών ή εκτάκτων εδρών του Πανεπιστημίου διατάγματος. Η πρότασις γίνεται δεκτή...». Βλ. σχετικά Βιβλίον πρακτικών..., Συνεδρία 135, 24-1-1931, 416.

¹⁵ Στο πλαίσιο της 'Γενικής Ιστορίας' ο Ι. Βογιατζίδης διδάσκει «Εισαγωγή εις το μάθημα της Ιστορίας» (1926-27, 1930-31, 1934-35, 1936-37, 1937-38, 1938-39, 1939-40), μαθήματα Μεσαιωνικής Ιστορίας (1926-27, 1927-28, 1928-29, 1930-31, 1931-32, 1934-35, 1935-36, 1936-37, 1937-38, 1938-39, 1939-40) και μαθήματα Νεότερης Ιστορίας (1935-36, 1936-37, 1937-38, 1938-39, 1939-40).

¹⁶ Ορισμένες από τις φροντιστηριακές ασκήσεις του Ι. Βογιατζίδη είναι οι εξής: 1926-27: Ανάγνωσις εκ των Πολιτικών του Αριστοτέλους των περί Κοινωνίας και Πολιτείας παραγράφων· εκ του Πολυβίου των περί κοινής ιστορίας, 1927-28(Χ.Ε.): Έκθεσις ιστορική επί τη βάσει μιας πηγής· «ο επί Διοκλητιανού διωγμός εν Καρχηδόνη», (Ε.Ε.): Έκθεσις Ιστορική επί τη βάσει τριών πηγών. «Η κατάληψις της Σικελίας υπό του Βελισσαρίου». Ιστορική έρευνα α') «το Άκτον του καλοποδίου και τα εξ αυτού ιστορικά πορίσματα», β') «Το περί Βουλγάρων χωρίον της χρονογραφίας του Μαλαλά», γ') Κριτική εις την μελέτην «Χ. Νομικού. Το πρώτον τζαμί της Κωνσταντινουπόλεως», 1928-29: Ιστορική έκθεσις επί τη βάσει τριών πηγών· «Η κάθοδος των Βανδάλων εις την Αφρικήν». Ιστορική έρευνα· «Η επιγραφή του Ορμιάδα και η ίδρυσις του Ανατολικού τείχους της Θεσσαλονίκης», 1936-37: Ασκήσεις και εκθέσεις ιστορικά, ανάγνωσις κλασσικών ιστορικών (Macaulay). Αναλυτικά βλ. Φούκας, 2010, 217-220.

¹⁷ Ο Π. Κοντογιάννης υπηρετεί ως καθηγητής εννέα χρόνια στο Γυμνάσιο της Χίου, πέντε χρόνια ως διευθυντής στο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης (1906-1910), δύο χρόνια ως διευθυντής στο Γυμνάσιο της Χίου και από το 1914 ως γυμνασιάρχης σε Γυμνάσιο της Αθήνας.

¹⁸ Ο Απόστολος Βακαλόπουλος εισάγεται στη Σχολή το ακαδημαϊκό έτος 1927-1928 και αποφοιτά το 1932-1933. Βλ. Ατομικοί Φάκελοι πτυχιούχων, Αρχείο Φιλοσοφικής Σχολής.

¹⁹ Ο Μ. Λάσκαρις σε ηλικία 22 ετών αναγορεύεται διδάκτωρ του Πανεπιστημίου του Βελιγραδίου με τη διατριβή του γραμμένη στα σερβικά «Vizantiske Princeze u srednjevekovnoj Srbiji» (=Βυζαντινές πριγκιπίσσεις στη μεσαιωνική Σερβία). Βλ. Παπαδόπουλος, 1968, 5.

²⁰ Βλ. ενδεικτικά Καραμανωλάκης, 2006, 302 και τις εκεί αναφορές στο έργο του Σπ. Λάμπρου.

- ²¹ Το Βαλκανικό Σύμφωνο υπογράφεται ύστερα από πρωτοβουλία του Αλ. Παπαναστασίου στις 9 Φεβρουαρίου 1934 στην Ακαδημία Αθηνών μεταξύ Ρουμανίας, Γιουγκοσλαβίας, Τουρκίας και Ελλάδας. Στα επιμέρους άρθρα του προβλέπει κατοχύρωση ειρήνης στα Βαλκάνια, διατήρηση του εδαφικού καθεστώτος και σεβασμό στις αρχές της διεθνούς νομιμότητας. Πρωθυπουργός της Ελλάδας είναι ο Π. Τσαλδάρης και υπουργός Εξωτερικών ο Δ. Μάξιμος. Στο πλαίσιο του Συμφώνου αυτού η ελληνική κυβέρνηση αποφασίζει να καταργήσει την έδρα της ιστορίας των λαών της χερσονήσου του Αίμου. Ο Στ. Παπαδόπουλος αναφέρει χαρακτηριστικά: «...Στη θέση αυτή ο Λάσκαρις έμεινε ως το 1939. Τότε η Πολιτεία, επηρεασμένη από το «Βαλκανικό Σύμφωνο» του 1934, έκρινε ότι δεν υπήρχε πια λόγος να διδάσκεται η ιστορία των γειτόνων μας, μια και οι σχέσεις της Ελλάδας μαζί τους ήταν απόλυτα φιλικές, γι' αυτό και κατάργησε την έδρα της βαλκανικής ιστορίας. Περίεργη αντίληψη, μα την αλήθεια! Σαν να πρέπει να ενδιαφερόμαστε για τους γείτονές μας μόνον όταν είναι εχθροί μας και όχι όταν είναι φίλοι μας...». Βλ. Παπαδόπουλος, 1968, 5. Το θέμα ασφαλώς χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.
- ²² Η μόνη εργασία που ξέρω για τον Α. Βελέη ως καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης είναι αυτή του Χ. Παπαστάθη. Παπαστάθης, 1999, 151-156. Αναλυτικότερα σχετικά με την εκλογή του Α. Βελέη και τη διδασκαλία του στη Φιλοσοφική Σχολή βλ. Φούκας, 2010, 103-113 και 228-231.
- ²³ Πρόκειται για τα εξής δύο άρθρα: «Ένας σπουδαίος δημοτικιστής αλχημικημένος», Ο Νουμάς, αρ. 171, 6-11-1905 και «Happy Hampstead», Ο Νουμάς, 16-4-1906.
- ²⁴ Αναλυτικά τα προγράμματα μαθημάτων της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου παρουσιάζονται στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας του Β. Φούκα, 2010, 215-231.
- ²⁵ Οι δύο αριθμοί παρατέμπουν στις διαφορετικές ώρες διδασκαλίας κατά το χειμερινό και το εαρινό εξάμηνο σπουδών αντίστοιχα.
- ²⁶ Για το Ιστορικό Φροντιστήριο Αθηνών βλ. Καραμανωλάκης, 2006, 349-357 και για το Σπουδαστήριο Ιστορίας και Ιστορικό Αρχείο και τη συμμετοχή των φοιτητών σε αυτό βλ. Φούκας, 2010, 360-361.
- ²⁷ Πρβλ. Ν. 3341 «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη», Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τχ. Α', αρ. φύλλου 154, 22-6-1925, άρθρον 5. Στην πράξη, κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, εφαρμόζονται και δίνονται τα πέντε πρώτα πτυχία, μεταξύ των οποίων και της Ιστορίας. Βλ. *Βιβλίον Πράξεων. εξετάσεων πτυχιακών*. Βλ. Αρχείο Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Πηγές - Βιβλιογραφία

Ανέκδοτες Πηγές

Αρχείο Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Βιβλίον Πρακτικών Συνεδριάσεων Καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1926-1940

Βιβλίον Πράξεων εξετάσεων πτυχιακών, 1926-1940

Επετηρίδες πανεπιστημιακών ετών 1926-1940 Φιλοσοφικής Σχολής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φάκελοι φοιτητών/ τριών Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης 1926-1940 [Αρχείο Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης]

Νομοθεσία

Ν. 3341 «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη», Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τχ. Α', αρ. φύλλου 154, 22-6-1925

Δευτερογενείς Πηγές – Βοηθήματα

Βεντούρα Α., «Συνηγορία υπέρ της σύγχρονης ιστορίας ή ιστορίας του παρόντος», Μνήμων, τόμ. 24, 2002, σσ. 369-386

Γεωργιάδου Κ., Προσέγγιση στη ζωή και το έργο του Παύλου Καρολίδη (1849-1930), Ανέκδοτη μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 1986

Γούναρης Β., Τα Βαλκάνια των Ελλήνων. Από το Διαφωτισμό έως τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2007

Δελμούζος Αλ., Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής σχολής, Γλάρος, Αθήνα 1983²

Δερυιλής Γ., Παιδεία και Ιστορία, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1999

Δημαράς Αλ., «Η ιστοριογραφία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Απαρχές και θεσμοθέτηση (1821-1967)», στο: Π. Κιτρομηλίδης – Τρ. Σκλαβενίτης (επιμ.), Πρακτικά Δ' Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας, «Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας 1833-2002, τόμ. Α', Αθήνα 2004α, σσ. 475-494

-----, «Η συγκριτική προσέγγιση στην Ιστορία της Εκπαίδευσης», στο: Σ. Μπουζάνης (επιμ.), Ιστορικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, Gutenberg, Αθήνα 2004β, σσ. 103-110

Δημαράς Κ. Θ., Ελληνικός Ρωμαντισμός, Εριμής, Αθήνα 1985

Δημαράς Κ. Θ., Κωνσταντίνος Παπαρηγόπουλος. Η εποχή του – η ζωή του – το έργο του. Μ.Ι.Ε.Τ., Αθήνα 1986

Καζαμιάς Α., «Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικοσυγκριτικής μεθόδου: Προβληματισμοί και σχεδιάσμα», Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, τχ. 1, 2002-2003, σσ. 9-22

Καρακατσάνη Δ., Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: Γνώσεις, αξίες, πρακτικές, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003

Καραμανωλάκης Β., Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932), Ι.Α.Ε.Ν. – Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα 2006

Κιμουρτζής Π., Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1860): οι πρώτες γενεές των διδασκόντων, Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Π.Α. – Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Αθήνα 2001

Κιουσοπούλου Τ., «Η πρώτη έδρα Βυζαντινής Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών», Μνήμων, τόμ. 15, 1993, σσ. 257-276

Λάσκαρις Μ., Λόγος εναρκτήριος εις το μάθημα της Ιστορίας των λαών της χερσονήσου του Αίμου, Εν Θεσσαλονίκη 1927α

- , «Παντελής Μ. Κοντογιάννης», στο: Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης, Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής, έτος Α', Εν Θεσσαλονίκη 1927β, σσ. 225-237
- Μοσχολίτη Στ., Ο Ν. Βλάχος (1893-1956) και η επιστήμη της Ιστορίας: Πανεπιστημιακές και εξωπανεπιστημιακές διαδρομές, Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Αθήνα 2008
- Μπουζάκης Σ., Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005). Τεκμήρια Ιστορίας, τόμ. Α': 1836-1925, Gutenberg, Αθήνα 2006
- Ξανθοπούλου - Κυριακού Αρτ., «Ιστορικές σπουδές», στο: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Τα πρώτα 75 χρόνια, University Studio Press, Θεσσαλονίκη 2000, σσ. 77-94
- Παπαδόπουλος Στ., Μιχαήλ Θ. Λάσκαρις (1903-1965): Ο επιστήμων και πανεπιστημιακός δάσκαλος, Ανατύπωση από τον 14ο τόμο των Κερκυραϊκών Χρονικών, Θεσσαλονίκη 1968
- Παπαστάθης Χ., «Ο Λάζαρος Βελέλης ως καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», στο: Χ. Παπαστάθης, Θεσσαλονίκη και Μακεδονικά Ανάλεκτα, University Studio Press/ Έκφραση, Θεσσαλονίκη 1999, σσ. 151-156
- Πεντάζου Ι., «Ο Θεόδωρος Μανούσης καθηγητής της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1858)», Μνήμων, 17, 1995, σσ. 69-106
- Σακελλαρίου Μ., «Νεοελληνικές Ιστορικές Σπουδές», Νέα Εστία, τχ. 33, 1943
- Στάθης Π., «Όψεις της διαμόρφωσης της εθνικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα τον ΙΘ' αιώνα: η συμβολή των καθηγητών Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών», Π.Ε.Φ. - Σεμινάριο 17, Αθήνα 1994, σσ. 100-117
- Φούκας Β., Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Σπουδές, σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου (1926-1940), Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2010
- Χατζιστεφανίδου Σ., «Η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών και η συμβολή της στη διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής ιδεολογίας (1837-1911)», στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης, Gutenberg, Αθήνα 2002, σσ. 651-670
- Χρήστου Θ., Κωνσταντίνος Δημητρίου Σχινάς (1801-1857). Η ζωή - το έργο - η εποχή του, Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήνα 1998

Abstract

This article aims to examine the imprinting of teaching the course of H istory in the newly established Philosophical Faculty of Thessaloniki during interwar (1926-1940) and the comparison with the corresponding curricula of Philosophical Faculty of Athens' University at the same period of time. The accent is given to the people who teach, to the programs of courses (curricula) and to the priorities that are given in individual sectors of H istory. The academic teaching of H istory possesses important place and has an exceptional role in the Greek Universities at the period of interwar serving national, eminently, objectives. In this frame arises, fundamentally, and the teaching of History courses' in the Faculty of Philosophy of Thessaloniki's University, which, however, gives particular accent in the study of Byzantine H istory, as result of the claims and the Balkan nationalisms, but at the same time is also interested in the study of H istory of neighboring populations and Jews' History.

Διαχρονική ανασκόπηση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση της Ελλάδος: απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης

Σοφία Ηλιάδου-Τάχου,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Ελένη Γρίβα,

Λέκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Με τη συγκεκριμένη εργασία επιχειρείται η καταγραφή της πορείας της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση από το 1960 μέχρι σήμερα. Τα Αναλυτικά και τα Ωρολόγια προγράμματα, τα αυτοτελή φυλλάδια του ΥΠΕΠΘ, οι Εισηγητικές Εκθέσεις των νομοσχεδίων και οι οδηγίες αποτέλεσαν τις κύριες πηγές της ερευνητικής απόπειρας. Βασική μας επιδίωξη είναι λοιπόν η διερεύνηση και η καταγραφή των τάσεων που παρουσιάστηκαν και των εξελίξεων που προέκυψαν στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη χώρα μας κατά τη διάρκεια αυτών των δεκαετιών μέσα από την εξέταση των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων αυτών των δεκαετιών, καθώς και μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα του 1996 και μέσα από το ΔΕΠΠΣ ξένων γλωσσών του 2002 της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αφετηρία και άρα αφορμή της έρευνας είναι το γεγονός ότι υφίσταται έντονος προβληματισμός γύρω από ζητήματα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας από τα μέσα του '80, ένας προβληματισμός που έγινε πολύ πιο έντονος στα τέλη της δεκαετίας του 1990, όταν παρατηρήθηκαν προσπάθειες αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων της αγγλικής γλώσσας τα οποία εναρμονίζονταν με τις αρχές της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας των γλωσσών. Τέλος στους σκοπούς της παρούσας έρευνας εγγράφεται η απόπειρα σύγκρισης των ελληνικών δεδομένων με όσα ισχύουν την ίδια περίοδο στην Ευρώπη για ζητήματα γλωσσομάθειας.

1. Εισαγωγή

Με τη συγκεκριμένη εργασία επιδιώκεται μια εξελικτική καταγραφή της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην Ελληνική δημόσια εκπαίδευση από το 1960 μέχρι σήμερα μέσα από τη μελέτη Αναλυτικών και Ωρολογίων προγραμμάτων, φυλλαδίων του ΥΠΕΠΘ, Εισηγητικών Εκθέσεων των νομοσχεδίων και σχετικών οδηγιών. Τα αναλυτικά προγράμματα αποτέλεσαν την κύρια πηγή της παρούσας εργασίας, καθώς αποτελούν «συστατικό στοιχείο

και βασικότερη πτυχή της εσωτερικής μεταρρύθμισης» (Βρεττός & Καψάλης, 1994: 8). Τα αναλυτικά προγράμματα της ξένης γλώσσας, όπως και των άλλων γνωστικών αντικειμένων, αποτελούνται από τέσσερα βασικά δομικά στοιχεία: α) στόχοι, β) περιεχόμενο, γ) μεθοδολογία και δ) αξιολόγηση, τα οποία αντικατοπτρίζουν τη γενική 'φιλοσοφία' του μαθήματος ξένης γλώσσας και τις εκάστοτε μεθοδολογικές προσεγγίσεις που θα πρέπει να υιοθετούνται στη διδακτική πρακτική.

Τα πρώτα αναλυτικά προγράμματα της αγγλικής γλώσσας περιέχουν σκοπούς και στόχους διατυπωμένους με ασάφεια, ενώ οι μεθοδολογικές αναφορές είναι υποτυπώδεις και τα σημεία που αφορούν στην αξιολόγηση των μαθητών ανύπαρκτα. Δύο διαφορετικές γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις, η γραμματικομεταφραστική και δομική, συνυπάρχουν έντονα. Αφενός είναι εμφανής η εστίαση στην ανάγνωση, γραφή και στην εκμάθηση του γραμματικού συστήματος της γλώσσας καθώς και στη μετάφραση κυρίως λογοτεχνικών κειμένων από και προς την ξένη γλώσσα. Αφετέρου, κάθε γλωσσικό στοιχείο γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας σε διαφορετικά επίπεδα: μορφοφωνολογικό, σημασιολογικό, συντακτικό κ.λπ.

Το νεώτερο αναλυτικό πρόγραμμα του 1984-1985, παρόλο που εμπνεύστηκε από τις θεωρητικές αρχές της επικοινωνιακής δεξιότητας και του μαθητοκεντρισμού, παραμένει σε πολλά σημεία «άκαμπτο» και με ασαφείς μεθοδολογικές αναφορές. Αντιθέτως το εξαιρετικό αναλυτικό πρόγραμμα του 1996 είναι ένα στοχο-επικεντρωμένο πρόγραμμα το οποίο αναφέρεται κυρίως στην επικοινωνιακή ικανότητα που θα πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής. Η γλωσσική διδασκαλία παύει πλέον να αποτελεί μια τυποποιημένη – μηχανιστική δραστηριότητα που στοχεύει μόνο στην κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος αλλά και στην εφαρμογή αυτού του συστήματος για επικοινωνία. Επίσης το πρόγραμμα του Λυκείου (1999) είναι ένα «μαθητοκεντρικό» πρόγραμμα, που έχει ως αφετηρία τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Τέλος, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. των Ξένων Γλωσσών (2002) εισάγονται και τονίζονται οι έννοιες της 'πολυγλωσσίας' και της 'πολυπολιτισμικότητας'. Επιπλέον, επισημαίνεται η ανάγκη ανάπτυξης της ικανότητας του μαθητή να επικοινωνεί με τους φυσικούς ομιλητές αλλά και με άτομα άλλων εθνικοτήτων που χρησιμοποιούσαν την αγγλική ως κοινό κώδικα επικοινωνίας. Άλλωστε από τη δεκαετία του 1990 και μετά η αγγλική έχει «εισβάλλει» δυναμικά στην εκπαίδευση και η εδραίωσή της είναι ένα αδιαφιλονίκητο γεγονός, όχι μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά ευρύτερα στο Ευρωπαϊκό.

1.1. Η θέση της αγγλικής γλώσσας στην εκπαίδευση των Ευρωπαϊκών χωρών

Στις Ευρωπαϊκές χώρες η αγγλική γλώσσα έχει θεσμοθετηθεί ως υποχρεωτική ξένη γλώσσα στα προγράμματα σπουδών τους τις τελευταίες δύο δεκαετίες και επιπλέον έχει καθιερωθεί η επέκταση της διάρκειας της διδασκαλίας της με την εισαγωγή της στις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την εκμάθησή της να ξεκινάει από την ηλικία των 7 έως 10 ετών. Παρόλα αυτά η εδραίωσή της έχει επιτευχθεί με διαφορετικό ρυθμό σε κάθε χώρα ανάλογα με τα ειδικά χαρακτηριστικά της αντίστοιχης χώρας.

Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στις Ευρωπαϊκές χώρες άρχισε να επεκτείνεται μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Από τα τέλη της δεκαετίας του '50 στη Δυτική Ευρώπη, η αγγλική γλώσσα φάνηκε ότι καταλάμβανε σταδιακά μια πολύ σημαντική θέση στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Σε πολλές Δυτικοευρωπαϊκές χώρες, η εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική προωθούσε την έναρξη της εκμάθησης της αγγλικής (και άλλων Ευρωπαϊκών γλωσσών) από μικρές ηλικίες, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90: η Ισπανία (1990), η Ελλάδα και η Ιταλία (1992), η Γαλλία (βαθμιαία, από το 1992), η Σκωτία (1993), το Λιχτενστάιν (1996), και η γαλλική Κοινότητα του Βελγίου (1998). Είναι άξιο αναφοράς ότι οι Σκανδιναβικές χώρες προωθούν την ξενόγλωσση παιδεία ήδη από τη δεκαετία του '60. Η Δανία (1958), η Φινλανδία (1970), η Σουηδία (1962), η Ισλανδία (1973) και η Νορβηγία (1969) θεωρούν απαραίτητη την επαφή των μαθητών με μια ή ακόμα και με δύο υποχρεωτικές ξένες γλώσσες από τα πρώτα έτη του σχολείου.

Στις χώρες της Ανατολικής και Κεντρικής Ευρώπης, τα Αγγλικά επανεμφανίζονται δυναμικά παράλληλα με τα Γερμανικά και τα Γαλλικά, στο τέλος της σταλινικής περιόδου, ενώ ο ελεύθερος συναγωνισμός των γλωσσών τη δεκαετία του 90, όταν πλέον εγκαταλείφθηκε η υποχρεωτική διδασκαλία των Ρωσικών, ευνόησε σημαντικά την περαιτέρω επέκταση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας. Έτσι σήμερα, παρόλο που σε ορισμένες από αυτές τις χώρες (Ουγγαρία, Πολωνία, Τσεχία, Ρουμανία) τα Γερμανικά και τα Γαλλικά εξακολουθούν να κατέχουν σημαντική θέση στην εκπαίδευση, τα Αγγλικά έχουν εδραιωθεί ως η βασική ξένη γλώσσα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στη χώρα μας η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση διήλθε από πέντε ευδιάκριτες περιόδους: «την περίοδο του πρώτου πειραματισμού στην εισαγωγή του μαθήματος της αγγλικής στη δημόσια εκπαίδευση» (1960-1966), «την περίοδο των αμφιταλαντεύσεων» (1967-1974), «την περίοδο της διάχυσής» της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1976-1983) και «την περίοδο της επικυριαρχίας» της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1983-μέχρι σήμερα).

2. Η περίοδος του πρώτου «πειραματισμού»: η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1966)

2.1. Το ιστορικό πλαίσιο (1964-66)

Η ένταξη της Ελλάδος στο ΝΑΤΟ (1959) και η σύνδεσή της με την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (1961) επιβεβαιώνει τον Ευρωπαϊκό προσανατολισμό της χώρας μας και ασκεί καθοριστική επίδραση στη διείσδυση της αγγλικής γλώσσας στα προγράμματα σπουδών. Παρόλο αυτά την περίοδο αυτή η γαλλική εξακολουθεί να διατηρεί την αίγλη της, αφού θεωρείται η γλώσσα της κουλτούρας και της κοινωνικής αριστοκρατίας και να είναι η γλώσσα που κυριαρχεί στην εκπαίδευση.

Μετά τις βουλευτικές εκλογές του 1963 η νέα κυβέρνηση, υπό την προεδρία του Γ. Παπανδρέου, δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά θέματα. Ο νέος Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας, ο Ε. Παπανούτσος, υπήρξε ο εμπνευστής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964. Με το Ν. Δ. 4379-1964 «Περί οργάνωσης και Διοίκησης της Γενικής Εκπαίδευσης» προβλέπονται σημαντικές αλλαγές όπως η διχοτόμηση της Μέσης Εκπαίδευσης σε δύο τριετείς αυτοτελείς κύκλους (Γυμνάσιο – Λύκειο), η καθιέρωση της δωρεάν Παιδείας (κατάργηση εισφορών, τελών, εξετάστων, δωρεάν βιβλία και σίτιση σ' όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης), η εισαγωγή της Δημοτικής γλώσσας ως εκφραστικού οργάνου διδασκόντων και διδασκόμενων σ' όλες τις βαθμίδες. Σε αυτό το μεταρρυθμιστικό πλαίσιο τίθεται το θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών των ξένων γλωσσών καθώς επίσης και η επιλογή του προσωπικού ως εξής: «Εις την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρουσιάζεται σήμερα μεγάλη έλλειψις καθηγητών ορισμένων ειδικοτήτων. Εκλείπουν οι καθηγηταί ξένων γλωσσών (Αγγλικής και Γαλλικής). Εχρειάζονταν 749 (Αγγλικών και Γαλλικών) υπηρετούν (333) κενά (416, οφείλονται όχι εις την έλλειψιν πιστώσεων διά διορισμόν, αλλά εις την ανυπαρξίαν αιτήσεων επιθυμούντων να διορισθούν» (Ν.Δ. 4379/1964). Πρόκειται στην ουσία για μια περίοδο στη διάρκεια της οποίας έλαβε χώρα η μεγαλύτερη προσπάθεια αστικού εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών δομών (Μπουζάκης, 2002: 131) και η οποία οδήγησε στη σύνταξη καινούργιων αναλυτικών προγραμμάτων για την ξένη γλώσσα, αυτών του 1966.

2.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1961

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα που αφορά στις τρεις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει μόνο θεωρητική αξία, ενδεικτική απλώς των νέων τάσεων που επικρατούν την περίοδο αυτή στο χώρο της εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αυτό δεν εφαρμόστηκε ποτέ γιατί με νέο διάταγμα επανήλθε σε ισχύ το αναλυτικό πρόγραμμα του 1935 για τις τρεις

κατώτερες τάξεις του Γυμνασίου και τις τρεις ανώτερες τάξεις της κλασσικής κατεύθυνσης. Οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας ανέρχονται πλέον σε τρεις εβδομαδιαία για κάθε τάξη του Γυμνασίου της πρώτης βαθμίδας, σε τρεις ώρες για την Δ' τάξη ενώ μειώνονται σε δύο οι ώρες για την Ε' και Στ' τάξη αντίστοιχα.

Οι τομείς στους οποίους χωρίζεται το μάθημα της αγγλικής γλώσσας σύμφωνα με τους συντάκτες του αναλυτικού προγράμματος των τριών πρώτων τάξεων του Γυμνασίου είναι οι εξής: α) προφορά, β) ανάγνωση, γ) λεξιλόγιο, δ) γραμματική και συντακτικό, ε) προφορικές ασκήσεις, στ) γραπτές ασκήσεις. Οι αναφορές στη μεθοδολογία και τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος είναι ανύπαρκτες, όπως ανύπαρκτες είναι και οι αναφορές στην αξιολόγηση των μαθητών.

2.3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1966

α) Τα δομικά στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος του 1966

Τα δομικά στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος του 1966 που αφορούν στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο είναι τα εξής: Οι σκοποί είναι γενικοί, δεν εξειδικεύονται και είναι κοινοί για όλες τις τάξεις, το περιεχόμενο χωρίζεται στους τομείς της ανάγνωσης, γραμματικής – σύνταξης, προφορικών ασκήσεων, γραπτών ασκήσεων – εκθέσεων και μεταφραστικών ασκήσεων, η μεθόδευση της διδασκαλίας την οποία συναντούμε με τη μορφή οδηγιών, αναφέρεται κυρίως στη διδακτέα ύλη και όχι στη διδακτική του μαθήματος, ενώ η αξιολόγηση λείπει παντελώς (Β.Δ. 72/1966, ΦΕΚ Ν16Α).

β) Το περιεχόμενο διδασκαλίας

Η γλωσσική διδασκαλία νοείται ως διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων με διάφορες ασκήσεις δομικού – μηχανιστικού τύπου, σύμφωνα με τις οποίες η λέξη αναγνωρίζεται, χαρακτηρίζεται και εντάσσεται στα πλαίσια της πρότασης και όχι του κειμένου. Μέσα από αυτό το πλαίσιο δίνεται έμφαση στην προφορικότητα του λόγου, επιρροή από την προφορικο-ακουστική μέθοδο, με ασκήσεις που έχουν τη μορφή συζητήσεων, ομιλιών και δραματοποιήσεων ενώ ταυτόχρονα διακρίνουμε επιρροή της γραμματικο-μεταφραστικής μεθόδου με τη μορφή ασκήσεων μεταφραστικού τύπου.

Εξακολουθεί να διαφαίνεται η έμφαση στη μελέτη της λογοτεχνίας και στην ανάπτυξη της ικανότητας για σύνταξη εκθέσεων, μια τάση που κυριάρχησε για αρκετό χρονικό διάστημα στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη χώρα μας. Επιπλέον προτάσσεται ο σκοπός του μαθήματος, ο οποίος είναι πολυμελής και σύνθετος: γλωσσικός, πολιτιστικός, 'παιδευτικός', λογοτεχνικός. Όσον αφορά τη διδακτέα ύλη, από το πρόγραμμα προβλέπεται η ανάγνωση βιβλίων κυρίως λογοτεχνικών ή με περιεχόμενο πολιτιστικό που αναφέρονται στη ζωή των αγγλόφωνων λαών, η επανάληψη

των ήδη διδαχθέντων γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και η βαθύτερη διείσδυση σε κάποια από αυτά τα φαινόμενα, ενώ οι προφορικές και οι γραπτές ασκήσεις έχουν τη συνηθισμένη μορφή καταφατικών προτάσεων που πρέπει να μετατραπούν σε ερωτηματικές και αρνητικές, και τέλος μια καινούργια μορφή ασκήσεων αυτή της συμπλήρωσης κενών σε διάφορες προτάσεις. Ακόμα στο πρόγραμμα περιλαμβάνεται και η συγγραφή εκθέσεων και παράλληλα για τη Β' τάξη Λυκείου προβλέπεται εξάσκηση σε μετάφραση από τα αγγλικά στα ελληνικά και αντίστροφα.

γ) Η μέθοδος διδασκαλίας

Ως προ τη μέθοδο διδασκαλίας δεν υπάρχει η παραμικρή καθοδήγηση, ενώ ως προς τον τρόπο αξιολόγησης δεν γίνεται ούτε η ελάχιστη αναφορά.

δ) Η κατανομή των ωρών διδασκαλίας

Αναφορικά με την κατανομή των ωρών διδασκαλίας της γλώσσας στο Αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να επισημανθεί ότι οι ώρες διδασκαλίας παραμένουν τρεις για την Α' και Β' τάξη του Λυκείου αντίστοιχα. Για το Οικονομικό Λύκειο ισχύει το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα. Όσον αφορά το εβδομαδιαίο πρόγραμμα οι ώρες αυξάνονται από 3 σε 4 για την Α' Λυκείου ενώ για την Β' Λυκείου παραμένουν τρεις όπως και στο Ενιαίο Λύκειο. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Α' τάξης, του Τριτάξιου Ναυτικού Λυκείου ως ξένη γλώσσα υπάρχει μόνο η αγγλική, η οποία διδάσκεται 5 ώρες εβδομαδιαίως. Η ύλη είναι η προβλεπόμενη για την Α' τάξη των τριτάξιων Λυκείων ενιαίου τύπου και επιπλέον συμπεριλαμβάνεται η εκμάθηση ναυτικών, εμπορικών και τεχνικών όρων.

3. Η αγγλική γλώσσα και η διδασκαλία της την περίοδο της δικτατορίας (1967-1974)

3.1. Το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου (1967-1974)

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964-66 καταργήθηκε από τη δικτατορία του 1967 πριν καν ολοκληρωθεί. Σύμφωνα με αυτή, η δημοτική περιορίζεται στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ενώ η καθαρεύουσα στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Επιπλέον καταργούνται τα Ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα του 1964-66 και επανέρχονται σε ισχύ τα αναλυτικά προγράμματα του 1935 για το κλασικό τμήμα του Γυμνασίου και του 1959 για το πρακτικό. Τέλος με τον Α.Ν. 129/1967 καταργήθηκε ο διαχωρισμός της Μέσης Εκπαίδευσης, ενώ τα Γυμνάσια και λύκεια μετονομάστηκαν σε Γυμνάσια κατώτερου και ανώτερου κύκλου.

Με λίγα λόγια η ελληνική εκπαίδευση επανέρχεται στα γνωστά αναχρονιστικά πλαίσια του ψευδοκλασικισμού, της προγονολατρίας, της λογοκοπίας και του βερμπαλισμού, στα πλαίσια των οποίων το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως οργανισμός αποκομμένος από τις ανάγκες της κοινωνίας και

της οικονομίας (Μπουζάκης, 2002: 133). Παρόλα αυτά, και ενώ οι ώρες διδασκαλίας των κλασικών μαθημάτων θα αυξηθούν, η στάση της πολιτείας απέναντι στην αγγλική γλώσσα θα είναι αμφίσημη. Η ανάγκη της προσέλκυσης επενδυτών από το νεοπαγές καθεστώς θα συντελέσει στην αναίρεση κάθε προσπάθειας εξοβελισμού της αγγλικής γλώσσας από τα προγράμματα σπουδών και θα συμβάλλει στην εδραίωση της διδασκαλίας της.

3.2. Το αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου (κατώτερου και ανωτέρου κύκλου) του 1969

α) Η κατανομή των ωρών διδασκαλίας της γλώσσας

Το 1969 εκπονούνται νέα Ωρολόγια και Αναλυτικά προγράμματα (Β.Δ. 723/10-11-69 ΦΕΚ 223/69). Σ' αυτά οι ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας παραμένουν 9 για τις τρεις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου (κατώτερος κύκλος) και μειώνονται στις 6 για τις Δ', Ε', Στ' τάξεις (άνωτερος κύκλος) τόσο της θεωρητικής όσο και της θετικής κατεύθυνσης. Στο Οικονομικό γυμνάσιο Π.Δ. 490/1968 (ΦΕΚ 161^{Α'}) για τις έξι τάξεις οι ώρες είναι συνολικά 18 και για το Ναυτικό γυμνάσιο αυξάνονται σε 22, οι οποίες κατανέμονται ως εξής: οι Α', Β', Γ', Γυμνασίου διδάσκονται από τρεις ώρες αγγλικά εβδομαδιαίως οι Δ' και Ε' τάξεις από 4 ώρες αντίστοιχα και στην Στ' τάξη οι ώρες αυξάνονται σε πέντε.

β) Ο σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας

Ο σκοπός του μαθήματος αναφέρεται πριν από τη διδακτέα ύλη και μπορεί να χαρακτηριστεί ως σύνθετος, δηλαδή α) γλωσσικός, β) πολιτιστικός, γ) παιδευτικός και επιπλέον δ) δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην εξοικείωση των μαθητών με την αγγλόφωνη λογοτεχνία και τα «κλασσικά έργα».

γ) Το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας

Η διδακτέα ύλη περιλαμβάνει την προφορά, ανάγνωση κειμένων, γραμματική και συντακτικό, προφορικές ασκήσεις, μετάφραση, ορθογραφία και εκθέσεις. Από τη μια τάξη στην άλλη δεν υπάρχουν αλλαγές στα κριτήρια επιλογής, διαβάθμισης και οργάνωσης της ύλης. Σχετικά με τη διαβάθμιση της ύλης λαμβάνεται υπόψη το κριτήριο της απλότητας για τη διδασκαλία της γραμματικής: στην πρώτη τάξη περιλαμβάνει «άρθρον, ουσιαστικόν, επίθετον, προθέσεις, επιρρήματα, ευχρηστότερα ρήματα και βοηθητικά ρήματα» στη Β' περιλαμβάνει «παραθετικά, ανωμάλους πληθυντικούς ονομάτων» κ.λπ. στην Γ' «ανωμάλους τύπους της γραμματικής», «ιδιάζοντα φαινόμενα συντάξεως» κ.λπ. Η οργάνωση της ύλης είναι γραμμική αφού σε κάθε τάξη η ύλη προστίθεται απλά στην παλιά αφού γίνει κάποια επανάληψη. Το υλικό που προβλέπεται από το Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ύλης είναι το «κατάλληλον σχολικόν βιβλίον» και απλά ποιήματα «εκ της παιδικής λογοτεχνίας».

δ) Η μέθοδος διδασκαλίας

Οι μεθοδολογικές υποδείξεις επαναλαμβάνονται σχεδόν όμοιες από την Α' ως την Στ' τάξη. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι: α) η επιμονή στην προφορική εξάσκηση των μαθητών, β) η επιμονή στην απομνημόνευση λέξεων και φράσεων ή ολόκληρων ποιημάτων, γ) η επαγωγική μέθοδος για τη διδασκαλία της γραμματικής, δ) προσπάθεια σύγκρισης των γραμματικών – συντακτικών φαινομένων προς τα αντίστοιχα φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας, ε) εξάσκηση σε φράσεις – κλειδιά με χρησιμοποίηση κατάλληλων drills.

Για πρώτη φορά εμφανίζονται σε αναλυτικά προγράμματα γενικές και ειδικές οδηγίες για τη διδασκαλία της γλώσσας. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις γενικές οδηγίες αναφέρεται ότι θα χρησιμοποιούνται παράλληλα η «άμεσος μέθοδος» και η «μορφολογική». Οι συντάκτες του Α.Π. δεν κάνουν αναφορά στον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Την αξιολόγηση που χρησιμοποιήθηκε την περίοδο που εξετάζουμε περιγράφει το Β.Δ. 490/68.

ε) Τα δομικά χαρακτηριστικά του προγράμματος του 1969

Επιχειρώντας μια σύντομη θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος διαπιστώνουμε ότι αυτό εμφανίζεται ελαφρά διαφοροποιημένο από τα προηγούμενα. Παρόλα αυτά το πρόγραμμα συνεχίζει να περιέχει σκοπούς και στόχους διατυπωμένους με ασάφεια, οι μεθοδολογικές αναφορές είναι υποτυπώδεις και τα τμήματα που αφορούν στην αξιολόγηση των μαθητών ανύπαρκτα. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι δύο διαφορετικές γλωσσοδιδασκτικές προσεγγίσεις (η γραμματικομεταφραστική και η δομική) συνυπάρχουν έντονα στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Καταλήγουμε επομένως στη διαπίστωση ότι κατά την περίοδο 1971-1983 η μέθοδος που επίσημα υιοθετήθηκε για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ήταν μικτή, με εμφανή τα χαρακτηριστικά κυρίως της γραμματικομεταφραστικής και της δομικής-μηχανιστικής προσέγγισης. Τα συμπεράσματα των ερευνών των άλλων χωρών σχετικά με τη διδακτική αποτελεσματικότητα της επικοινωνιακής μεθόδου, η γενική κριτική, οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών και ειδικών των χωρών στα πλαίσια των οποίων έγιναν οι εφαρμογές, συνεισέφεραν στο να ξεκινήσουν κάποιες προσπάθειες για τη βελτίωση και ανανέωση του μαθήματος της ξένης γλώσσας.

4. Η περίοδος της διάχυσης: Η διδασκαλία της αγγλικής τη μεταδικτατορική περίοδο (1976-1983)

4. 1. Το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου 1976-1983

Μετά την πτώση της δικτατορίας (23-7-1974) και τις βουλευτικές εκλογές που έλαβαν χώρα το Νοέμβριο του 1974, η συντηρητική κυβέρνηση που προήλθε από αυτές, ανέλαβε την πρωτοβουλία για την εκπαιδευτική

μεταρρύθμιση του 1976, καθιερώνοντας επίσημα τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση την κοινή Νεοελληνική γλώσσα. Η φιλοσοφία του σχετικού εκπαιδευτικού νόμου 309 ήταν στα περισσότερα σημεία όμοια με εκείνη των αντιστοίχων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του 1964.

Καθοριστική παράμετρος για τη διαμόρφωση των εξελίξεων στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής του μεταδικτατορικού κράτους είναι η ιδεολογική και οικονομική επιλογή της ένταξης της χώρας μας σε συνασπισμούς και η συνακόλουθη απόπειρα επιβολής του αστικοδημοκρατικού εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών δομών. Η ανάγκη αυτή μορφοποιήθηκε τόσο στα προγράμματα σπουδών στα οποία εντάχθηκε η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας όσο και στη δημιουργία των προϋποθέσεων ανάπτυξης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. (Μπουζάκης, 2002: 143). Έτσι κάτω από το πνεύμα του μεταρρυθμιστικού νόμου 309/76 συντάχτηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, τόσο για το Γυμνάσιο όσο και για το Λύκειο.

Συγκεκριμένα, το Σεπτέμβριο του 1977 δημοσιεύτηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα των τριών τάξεων του Γυμνασίου και το αναλυτικό πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων (Π.Δ. 831/Δ977 – ΦΕΚ 270Τ.Α) και την επόμενη χρονιά το αναλυτικό πρόγραμμα της Γ' τάξης Γυμνασίου (Π.Δ. 374/1978) καθώς και της Α' Λυκείου Π.Δ. 373/1978 (ΦΕΚ 79/15-05-78) και το 1979 το πρόγραμμα της Γ' τάξεως του Λυκείου γενικής κατεύθυνσης Π.Δ. 826/1979 (ΦΕΚ 240/23-10-79) τα οποία ίσχυσαν μέχρι τη σχολική χρονιά 1984-85 για το Γυμνάσιο οπότε και άρχισε η σταδιακή τους αναμόρφωση. Στις οδηγίες του Κ.Ε.Μ.Ε. που κυκλοφόρησαν το 1980 («Οδηγίες για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο γυμνάσιο και το γενικό λύκειο» 1980, Κ.Ε.Μ.Ε., τεύχος Γ'80) και που περιλαμβάνουν μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία της αγγλικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διακρίνουμε κάποια αξιοπρόσεκτα νεωτεριστικά στοιχεία

Το 1981 Π.Δ. 1286/81 ορίζεται – παρουσιάζεται τροποποιημένο ωρολόγιο πρόγραμμα των τριών τάξεων του Γυμνασίου και του Λυκείου. Οι εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας παραμένουν στις τρεις ανά τάξη για το Γυμνάσιο ενώ στο Λύκειο ορίζονται : τρεις ώρες για την Α' τάξη και δύο ώρες τόσο για τη Β' όσο και τη Γ'.

4.2. Τα Αναλυτικά Προγράμματα διδασκαλίας της αγγλικής των ετών 1977-1984

α) Το περιεχόμενο των προγραμμάτων

Η μεταρρύθμιση του προγράμματος δε συνεπαγόταν ουσιαστικές, εσωτερικές αλλαγές σχετικά με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Τα αναλυτικά προγράμματα που ίσχυαν μέχρι το 1984, συνεχίζουν να έχουν την ίδια περίπου μορφή, να περιέχουν σκοπούς και στόχους διατυπωμένους

με ασάφεια, ενώ οι αναφορές στη μεθοδολογία εξακολουθούν να είναι υποτυπώδεις και επισημαίνεται ότι οι μεθοδικές αυτές οδηγίες είναι κυρίως οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και όχι για τη διδακτική του μαθήματος. Ο ασαφής τρόπος περιγραφής των σκοπών του μαθήματος με τη γενικότητα της διατύπωσης, προβληματίζει το δάσκαλο κατά τη φάση του σχεδιασμού αλλά και κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Επιπλέον, απουσιάζει η υπόδειξη τρόπου ή τρόπων μέτρησης του αποτελέσματος του μαθήματος. Οι μορφωτικοί σκοποί δεν αναλύονται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και δεν έχουν καμία ομοιότητα με το συγκεκριμένο τρόπο περιγραφής των σκοπών που προτείνει ο Mager (1985).

Συγκεκριμένα τα αναλυτικά προγράμματα της αγγλικής γλώσσας περιλάμβαναν τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος, τα μέρη του μαθήματος (λεξιλόγιο, προφορά, προφορικές ασκήσεις, ανάγνωση, γραμματική, συντακτικό, αντιγραφή), τη διδακτέα ύλη. Δεν περιείχαν κανένα στοιχείο για την αξιολόγηση των μαθητών. Ως προς την διδακτέα ύλη τα νέα προγράμματα δεν διαφοροποιούνταν από το προηγούμενο που αναλύσαμε. Η ανάγνωση διεξαγόταν από το εγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο. Οι γραπτές ασκήσεις ήταν συστηματικές και έπαιρναν τις μορφές: συμπλήρωση φράσεων, αντικατάσταση λέξεων, μετατροπή προτάσεων σε αρνητικές ή ερωτηματικές, απαντήσεις σε ερωτήσεις κ.λπ. δηλαδή ασκήσεις καθαρά δομικού τύπου.

β) Η μέθοδος διδασκαλίας

Το αναλυτικό πρόγραμμα περιλάμβανε κάποιες χωρίς σύστημα δοσμένες μεθοδολογικές οδηγίες. Παρόλα αυτά με κριτήριο τη μέθοδο διδασκαλίας οι αλλαγές που παρατηρούνται σε σχέση με το προηγούμενο Α.Π. είναι ασήμαντες. Συγκεκριμένα στο πρόγραμμα του 1969 επισημαίνεται η χρησιμοποίηση του όρου περιστασιακή διδασκαλία («situational teaching»), χωρίς να δίδεται όμως κάποια επεξήγηση σχετικά με τη σημασία της έννοιας αυτής για τη διδασκαλία των γλωσσών. Ένα άλλο σημείο που επισημάναμε είναι η παρότρυνση για αποφυγή της μετάφρασης γιατί «κάθε αναφορά στη μητρική γλώσσα θα μπορούσε να προκαλέσει την παρεμβολή των γνωστών ελληνισμών που εμποδίζουν την αυθόρμητη έκφραση στην ξένη γλώσσα».

5. Η περίοδος της επικυριαρχίας: Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας την περίοδο 1980-2007

5.1. Το συγκεκριμένο της περιόδου 1980-2007

Κατά τη δεκαετία του '80 αλλάζει το θεσμικό πλαίσιο που αφορά στην εκπαίδευση στο σύνολό της με τον καθορισμό νέας φιλοσοφίας ως προς τη δομή και τη λειτουργία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Το 1982 καθιερώνεται το μονοτονικό σύστημα στην εκπαίδευση και διοίκηση (Π.Δ. 297/82), ενώ την ίδια χρονιά καταργούνται οι θέσεις των επιθεωρητών

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, έργο του οποίου είναι η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Αφετηρία κάποιων σημαντικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων αποτέλεσε ο νόμος πλαίσιο (Ν.Π 1566/85) «για τη δομή και τη λειτουργία της γενικής εκπαίδευσης». Με το συγκεκριμένο νόμο λαμβάνεται μια σειρά από μέτρα που στοχεύουν αφενός σε *εξωτερική* μεταρρύθμιση, όπως θεσμοθέτηση της λαϊκής συμμετοχής στην Παιδεία (τοπική αυτοδιοίκηση, σχολικό συμβούλιο, σύλλογοι γονέων κ.λπ.), αφετέρου σε *εσωτερική* μεταρρύθμιση, π.χ. αλλαγές στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη μεθόδευση της διδασκαλίας, στη σύνταξη σχολικών εγχειριδίων και γενικότερα αλλαγές στην ζωή του σχολείου. Συστατικό στοιχείο της εσωτερικής μεταρρύθμισης είναι και η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς τα «αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου και περιλαμβάνουν κυρίως σαφώς διατυπωμένους, κατά μάθημα, σκοπούς μέσα στα πλαίσια των γενικών και ειδικών, κατά βαθμίδα, σκοπών της εκπαίδευσης». Στα μαθήματα που επαναπροσδιορίζονται στα πλαίσια των Αναλυτικών Προγραμμάτων εντάσσεται και το μάθημα των αγγλικών.

Η νέα περίοδος στην εκπαίδευση σηματοδοτείται από την άνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία και από την προσπάθεια να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις μιας νέας αντίληψης για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας. Μέσα στην ώσμωση αυτή των δεδομένων θα πρέπει να τοποθετήσουμε και την έναρξη των προσπαθειών για εκσυγχρονισμό των μεθόδων διδασκαλίας παράλληλα με αυτή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

5.2. Οι μεταβολές στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας (1984-2007)

α) Τα αίτια που επιβάλλουν την αναμόρφωση στο περιεχόμενο του μαθήματος

Η περίοδος χαρακτηρίζεται από την έναρξη κινητικότητας και προβληματισμού σχετικά με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Είναι εποχή γόνιμη σε προτάσεις για θέματα που αφορούν στην αναμόρφωση του μαθήματος των αγγλικών, την εφαρμογή νέων μεθόδων και τεχνικών για τη διδασκαλία του. (Τοκατλίδου, 1980: 72). Η διαπίστωση που κυριάρχησε αφορά στην ύπαρξη προβλημάτων αναφορικά με την παραδοσιακή διδασκαλία που επικρατούσε παλιότερα. Οι λόγοι στους οποίους αποδόθηκε η αποτυχία της παραδοσιακής διδασκαλίας των ξένων γλωσσών ήταν το γεγονός ότι η διδασκαλία έριχνε εξ ολοκλήρου το βάρος στο γλωσσικό σύστημα, ότι τα προγράμματα είχαν ασαφείς στόχους και ότι υπήρχε έλλειψη αναφοράς σε μέσα και τεχνικές αξιολόγησης της όλης πορείας της διδασκαλίας, η οποία αποσύνδεε τον λόγο από τη χρήση και τους κανόνες επικοινωνίας. Σύμφωνα

με τον W estphalen, (1982: 15) «Αναγκαία προβάλλει σήμερα η ριζική ανασυγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων και ο προσανατολισμός τους σε τεκμηριωμένους και με σαφήνεια διατυπωμένους στόχους μάθησης και η αναπροσαρμογή τους στα σύγχρονα επιστημονικά και κοινωνικά δεδομένα».

5.2.1. Η περίοδος 1980-1984

α) Οι νέες τάσεις

Μέσα στη δεκαετία του '80 επιχειρείται ένας πρώτος εκσυγχρονισμός με την αξιοποίηση κάποιων διδαγμάτων των επικοινωνιακών θεωριών. Ήδη από την περίοδο 1980-83 φαίνεται ότι λαμβάνεται στα σοβαρά η ανάγκη για αναθεώρηση της υπάρχουσας μεθοδολογίας και αντικατάστασής της από πιο σύγχρονες αρχές, αν και συντελείται σε αργούς ρυθμούς η ανανέωση του μαθήματος από επιβαλλόμενες από τα μηνύματα των καιρών αλλαγές, χωρίς όμως συγκεκριμένη κατεύθυνση. Δεν παρατηρείται επαρκής ενημέρωση για τη δημιουργία προβληματισμού και συζήτησης που θα επέτρεπε την ευρεία διάδοση των πορισμάτων της σύγχρονης γλωσσολογίας και την καλύτερη 'εκμετάλλευσή' τους για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

Επιπλέον, αυτή την εποχή, η προβληματική στρέφεται γύρω από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία δεν είναι κατάλληλη για να τους επιτρέψει να διδάξουν με αξιώσεις την αγγλική γλώσσα. Γίνεται προφανές ότι απαραίτητη προϋπόθεση είναι τόσο η κατάλληλη εκπαίδευση όσο και η διαρκής επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού καθώς και η εξασφάλιση όλων των συνθηκών που θα διευκολύνουν το διδακτικό έργο (Π.Δ. 530/79 - ΦΕΚ 163/19-07-79). Η μετεκπαίδευση των καθηγητών ξένων γλωσσών στις ΣΕΑΜΕ είναι μηδαμινή ποσοτικά και ποιοτικά. Για επιμόρφωση μονοετούς διάρκειας στις ΣΕΑΜΕ Αθηνών και Θεσσαλονίκης, κατά τα διδακτικά έτη 1979-80 και 1980-81, επιλέχθηκαν 12 καθηγητές αγγλικής για τη ΣΕΑΜΕ των Αθηνών και 10 για της Θεσσαλονίκης (Εγκ. ΥΠΕΠΘ 165902/11-11-78).

β) Η «Ομάδα Εργασίας» του Υ.Π.Ε.Π.Θ (1983)

Το 1983 το Υ.Π.Ε.Π.Θ. συγκροτεί «Ομάδα Εργασίας για τη μελέτη θεμάτων διδασκαλίας Ξένων Γλωσσών στη Μέση Εκπαίδευση» (εγκύκλιος Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γ2/301 / 09-02-83), η οποία καλείται να ασχοληθεί με την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Μέσης εκπαίδευσης, το σύστημα αξιολόγησης του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας, την αναμόρφωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των καθηγητών. Αποπειράθηκε μια αποφασιστική αλλαγή με νέο αναλυτικό πρόγραμμα και συγγραφή αγγλικών βιβλίων για τις Α', Β', Γ' τάξεις του Γυμνασίου, με την επίγνωση ότι ενδέχεται να έχουν αρκετές ατέλειες αλλά και με την προοπτική ότι θα υπάρχει η δυνατότητα να αναθεωρηθούν και να βελτιωθούν στο μέλλον. Στα πλαίσια αυτών των αρμοδιοτήτων ορίζεται επιτροπή συγγραφής βιβλίων αγγλικής γλώσσας για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου το 1984, η οποία απαρτίζεται από τα μέλη Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Αθηνών : Βάσω

Δενδρινού, Σοφία Μαρμαρίδου, τον Πάρεδρο του Π.Ι. Τριαντάφυλλο Τριανταφύλλου, και τους/τις καθηγητές/τριες αγγλικής γλώσσας Απόστολο Ουζούνη και Κλεάνθη Βήκα. Πρόκειται για τη σειρά των βιβλίων Taskway I, II, III, τα οποία δοκιμάστηκαν σε πειραματική βάση τη σχολική χρονιά 1985-86 (Γ2/2860/09-10-85) και άρχισαν να κυκλοφορούν από το σχολικό έτος 1986-87 για την Α' τάξη του Γυμνασίου (Υ.Π.Ε.Π.Θ. Γ2/2710/05-06-86).

Επίσης, το σχολικό έτος 1987-88 διανέμονται στους μαθητές της Β' τάξης του Γυμνασίου τα εγκεκριμένα διδακτικά βιβλία αγγλικών "task way english 2" (Γ2/4017/18-09-87 και Γ2/4965/13-12-89). Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι τα εγχειρίδια αυτά είναι τα πρώτα που γράφονται με το σύγχρονο πνεύμα σπάζοντας τη μακραίωνη παράδοση των ξενόγλωσσων βιβλίων του εμπορίου. Τα συγκεκριμένα βιβλία σε πολλά σημεία να εμφανίζουν ένα χαρακτήρα πειραματικό, γεγονός το οποίο είναι φυσικό – σε συνδυασμό και με την εμπειρία που θα προκύψει από τη διδακτική πράξη – να οδηγήσει πιθανόν μελλοντικά σε λύσεις πιο θετικές και νεωτεριστικές. Η ομάδα συντάσσει υλικό στο οποίο γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στην «μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας» και δίνεται έμφαση στην «παράλληλη ανάπτυξη των τεσσάρων δεξιοτήτων της ανάγνωσης – γραφής – ομιλίας – ακρόασης».

Το 1984-85 διαγράφεται μια σημαντική καμπή στην εξελικτική πορεία της ξενόγλωσσας διδασκαλίας, όπου ορίζεται η αρχή της υιοθέτησης της επικοινωνιακής προσέγγισης και η έναρξη μιας πορείας προς την αναμόρφωση του μαθήματος, η οποία δεν ήταν αποτέλεσμα κάποιας εκτεταμένης έρευνας στην Ελλάδα αλλά, βασίστηκε σε πορίσματα ερευνών άλλων Ευρωπαϊκών κρατών. «Η σημαντική καθυστέρηση με την οποία λαμβάνονται τώρα υπόψη τα αποτελέσματα του Προγράμματος Σύγχρονες Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης μας τοποθετεί μεταξύ των τελευταίων από τα μέλη του Συμβουλίου που θα επωφεληθούν απ' αυτό, αφού η Μ. Βρετανία, Ομοσπονδιακή Γερμανία, Αυστρία, Γαλλία, Σουηδία και Ισπανία από χρόνια πειραματίζονται ή εφαρμόζουν την επικοινωνιακή προσέγγιση σε διάφορους τομείς, όπως η διδασκαλία της γλώσσας τους σε μετανάστες, η διδασκαλία των ξένων γλωσσών σε ενήλικες μέσω τηλεόρασης κ.λπ. (Τσοπάνογλου, 1985:61). Με βάση αυτά εργάστηκε μια ομάδα επιστημόνων για το σχεδιασμό του νέου αναλυτικού προγράμματος της αγγλικής γλώσσας το 1984 (Π.Δ. 413/1984 -ΦΕΚ 146/12-09-84).

5.2.2. Η περίοδος 1984-1985: Το πρόγραμμα του 1984-1985

α) Αρχές και σκοποί του προγράμματος

Το καινούργιο αναλυτικό πρόγραμμα του 1984-1985 εμπνεύστηκε από τις θεωρητικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης και του μαθητοκεντρισμού. Οι σκοποί του μαθήματος, περιγράφονται διεξοδικά και με περισσότερη σαφήνεια από ότι στα προηγούμενα προγράμματα και διαχω-

ρίζονται σε γενικούς και ειδικούς (Τσοπάνογλου, 1987:19). Όσον αφορά στο γενικό σκοπό του μαθήματος, το αναλυτικό πρόγραμμα προβλέπει ότι σκοπός της διδασκαλίας της Αγγλικής στο γυμνάσιο είναι να αναπτύξει στο μαθητή την ικανότητα να καταλαβαίνει και να παράγει αυθεντικό προφορικό και γραπτό λόγο προκειμένου να μετέχει εποικοδομητικά σε καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας με άλλα άτομα που μιλάνε την ξένη γλώσσα – κυρίως στο δικό του κοινωνικό χώρο» (Π.Δ. 413/84, 1741).

β) Η ύλη διδασκαλίας

Το νέο εννοιολογικό – λειτουργικό πρόγραμμα αναφέρεται πρώτα με κάθε λεπτομέρεια στις έννοιες που πρέπει να είναι σε θέση να καταλαβαίνει και να εκφράζει ο μαθητής και μετά στις λειτουργίες που θα μπορεί να επιτελεί. Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι ο μαθητής της Β' Γυμνασίου πρέπει να καταλαβαίνει και να παράγει γραπτό και προφορικό λόγο σύμφωνα με τις ακόλουθες έννοιες προκειμένου να μπορεί να προβεί στις γλωσσικές πράξεις.

γ) Η μέθοδος διδασκαλίας

Οι αναφορές στη μεθοδολογία και τους τρόπους διδασκαλίας είναι υποτυπώδεις, δεν αποτελούν ξεχωριστό κεφάλαιο και οι αναφορές στην αξιολόγηση είναι ανύπαρκτες. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επισημαίνεται ότι η οργάνωση της «διδασκτέας ύλης» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μάλλον γραμμική και όχι σπειροειδής (βλπ Bruner, 1960). Τέλος το μεθοδολογικό κενό του αναλυτικού προγράμματος προσπάθησε να καλυφθεί από τον οδηγό διδασκαλίας που συντάχθηκε από την ομάδα εργασίας Αγγλικής γλώσσας του ΚΕΜΕ και εκδόθηκε ένα βιβλίο που περιλαμβάνει μεθοδολογικές οδηγίες και τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος.

Τέλος, προτείνονται δραστηριότητες που συντελούν στην «ελεύθερη επικοινωνία» ανάμεσα στους μαθητές όπως δραστηριότητες που ζητούν από το μαθητή να παίξει κάποιο ρόλο (role – play), να μιμηθεί άλλους, να προσποιηθεί ότι βρίσκεται σε κάποια κατάσταση (simulation) ή να λύσει κάποιο πρόβλημα (Problem – solving activities) (βλπ Devitt, 1995; Lynch, 1996).

δ) Η φιλοσοφία του προγράμματος

Συνεκτιμώντας το αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου και του Λυκείου και τις οδηγίες που είχαμε στη διάθεσή μας βλέπουμε πως στη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος και ιδιαίτερα των οδηγιών υπάρχει μια δυναμική, που από τη μια θέτει τη σφραγίδα της υιοθέτησης αρκετών στοιχείων της επικοινωνιακής προσέγγισης και από την άλλη δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια πιο ουσιαστική ανανέωση του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας, η οποία τελικά θα επιτευχθεί σε κάποιο βαθμό μέσα στη δεκαετία του '90.

5.2.3 Η περίοδος από το 1985-2007

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις της περιόδου

Ο προβληματισμός γύρω από τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην ελληνική εκπαίδευση που άρχισε το 1984 συνεχίστηκε πιο έντονα τη δεκαετία του 1990 στα πλαίσια της οποίας δόθηκε έμφαση όχι μόνο στην κριτική ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας που ίσχυαν στο παρελθόν αλλά και ως προς την υλοποίηση κάποιων νεωτεριστικών προσπαθειών. Αυτή την τελευταία δεκαετία (1990-2000), το Υ.Π.Ε.Π.Θ. σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προχωρά σε νέα μέτρα για την αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

1) Με το νόμο 1566/85 θεσπίζεται η εισαγωγή της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου από εκπαιδευτικούς που έχουν τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα. Η ολοκλήρωση της διδασκαλίας θα γίνει μέσα σε μια τριετία (Ν.Π. 1566/85, άρθρο 92). Η αναγκαιότητα ύπαρξης της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας στο δημοτικό άρχισε να γίνεται αισθητή ήδη από τις αρχές του 1980 και στη χώρα μας. «Είναι άλλωστε πρακτικό το όφελος που θα είχαμε αν η ξένη γλώσσα άρχιζε από το νηπιαγωγείο ή την πρώτη δημοτικού. Είναι η δυνατότητα να μπει μια ακόμη ξένη γλώσσα για παράδειγμα από την πρώτη γυμνασίου» τόνιζε ο Τσοπάνογλου το 1983 στο Διεθνές συνέδριο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας.

Αναφορικά με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας διακρίνομε δύο φάσεις :

Α) Την πειραματική φάση (1988-1992). Κατά το σχολικό έτος 1987-88 εισάγεται σε πειραματική βάση η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας σε 80 δημοτικά σχολεία στη Δ' τάξη του Δημοτικού και τα γαλλικά σε 44 σχολεία (Εγκύκλιος / Απόφαση Γ1 / 636 / 05-10-87). Το 1989-90, 1202 Δημοτικά Σχολεία (από το σύνολο των 8.069 δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων της Ελλάδος) ξεκίνησαν την πειραματική εφαρμογή των προγραμμάτων της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

Β) Τη φάση εξάπλωσης της διδασκαλίας σε όλα τα σχολεία της χώρας (1992-1995). Το 1992 καθιερώνεται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως μοναδική ξένη γλώσσα στο Δημοτικό σχολείο και ιδρύεται ο κλάδος εκπαιδευτικών αγγλικής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Δ. 349/92 - ωΦΕΚ 171Α). Η ξένη γλώσσα διδάσκεται στα πλαίσια του συστήματος βασικής εκπαίδευσης, στις τρεις τελευταίες τάξεις (Δ', Ε', ΣΤ'), και ο χρόνος που αφιερώνεται για τη διδασκαλία είναι 270 ώρες για τις τρεις τελευταίες τάξεις, γεγονός που επιτρέπει την ανάπτυξη «μιας στοιχειώδους επικοινωνιακής ικανότητας».

Το 1993 το Υπουργείο προχωρά στην καθιέρωση δεύτερης ξένης γλώσσας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και προωθεί για δημοσίευση

προεδρικό διάταγμα με το νέο Ωρολόγιο πρόγραμμα για το γυμνάσιο. από το σχολικό έτος 1993-94 (ΠΔ 447/93 ΦΕΚ 185^Α). Σύμφωνα με αυτό το διάταγμα, στις Α', Β', Γ' τάξεις διδάσκονται: δύο ώρες η Αγγλική ως πρώτη ξένη γλώσσα και τρεις ώρες η Γαλλική ή η Γερμανική ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Την ίδια περίοδο καθιερώνεται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας «κατά επίπεδα γνώσεων» στο Γυμνάσιο για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της ανομοιογένειας των γνώσεων των μαθητών (ΥΠΕΠΘ Γ2 /4230/17-08-93).

Το 1998-2000 και σύμφωνα με τον πρόσφατο νόμο του Ενιαίου Λυκείου (ΦΕΚ 1057/1-12-97) που τέθηκε σε ισχύ το 1998-1999 για την Α' και Β' τάξη του Λυκείου (3 και 2 ώρες αντίστοιχα) και το 1999-2000 για τη Γ' τάξη (2 ώρες), η διδασκαλία της μίας ξένης γλώσσας καθιερώνεται ως υποχρεωτικό μάθημα. Η διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας (Γαλλικά ή Γερμανικά) εμπεριέχεται στην κατηγορία των κατ' επιλογή υποχρεωτικών μαθημάτων. Την ίδια περίοδο αποφασίζεται η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων των ξένων γλωσσών, τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το 1999 εξαγγέλλεται η καθιέρωση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, προκειμένου να βεβαιώνεται ενιαία και σε κρατικό επίπεδο η γνώση των ξένων γλωσσών, η οποία στη χώρα μας πιστοποιείται με διπλώματα που χορηγούνται από διάφορους φορείς, με αποτέλεσμα πολλά από αυτά να αμφισβητούνται. Τελικά το Υ.Π.Ε.Π.Θ. προχωρεί στη διενέργεια εξετάσεων για το κρατικό πιστοποιητικό για τη Γαλλική και Ιταλική γλώσσα στις 12-13 Απριλίου 2003 και για την Αγγλική και Γερμανική γλώσσα διεξήχθησαν στις 22-23 Νοεμβρίου 2003. Οι εξετάσεις διεξάγονται στο επίπεδο Β₂ με την προοπτική να συμπεριλάβουν και τα 6 επίπεδα που έχουν προσδιοριστεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης (CEF, 1).

Το Σεπτέμβριο του 2003 εισάγεται η αγγλική γλώσσα στην Τρίτη Δημοτικού για να διευκολύνει την ομαλή ένταξη των μαθητών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας της στην τρίτη τάξη, «η ξένη γλώσσα θα πρέπει να τους προσφερθεί μέσα από το παιχνίδι, ολιστικά και καθόλου ως στεγνή γλωσσική δομή για να κινήσει το ενδιαφέρον και να λειτουργήσει αυθόρμητα ως ένας ακόμη γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας» (αριθμ. Αποφ. 7/2-9-2003).

Την ίδια χρονιά (2003), εισάγεται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο ως μάθημα εμπέδωσης και εμπλουτισμού. Σκοπός της διδασκαλίας της είναι «η περαιτέρω ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στον προφορικό και γραπτό λόγο των παιδιών του δημοτικού σχολείου με στόχο την επικοινωνία σε ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Υποργ.Απόφ. 12/2003).

Τα νέα προγράμματα του 1996 και Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την Πρωτοβάθμια και 1999 για τη Δευτεροβάθμια

Το 1996 εκδόθηκε ενιαίο εξαετές αναλυτικό πρόγραμμα Π. Δ. 15/18-01-96 (ΦΕΚ 9/1996), το οποίο αναφέρεται κυρίως στους διδακτικούς στόχους που περιγράφουν με τρόπο σαφή για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την Δ' Δημοτικού έως και την Γ' Γυμνασίου και κυκλοφόρησε ένα χρόνο αργότερα, το 1997, σε ειδική έκδοση του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Το πρόγραμμα αυτό διαφοροποιείται ουσιαστικά από τα παλιά αναλυτικά προγράμματα της ξένης γλώσσας, τα οποία αποτελούσαν καταλόγους της θεματολογίας που επρόκειτο να διδαχθεί χωρίς να περιέχουν εκτεταμένους σαφείς στόχους καθώς και προτάσεις για τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τον έλεγχο της επίτευξης των καθορισμένων στόχων (βλπ. Βρεττός & Καψάλης, 1994). Είναι ένα στοχο-επικεντρωμένο πρόγραμμα το οποίο αναφέρεται κυρίως στους διδακτικούς στόχους που περιγράφουν με τρόπο σαφή και συγκεκριμένο αυτό που πρέπει να επιτύχει ο μαθητής βλπ. Nunan, 1988 & Τσοπάνογλου, 1987).

α) Μεθοδολογικές επιλογές

Την ίδια περίοδο το ενδιαφέρον στρέφεται όχι στο «τι» θα διδαχθεί (γνωστικό περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας) αλλά στο «γιατί» θα το διδάξουμε. Αυτό φαίνεται από την προτεραιότητα που δίνεται στη διατύπωση των στόχων που θεωρείται ότι οδηγούν στη κατάκτηση της «επικοινωνιακής δεξιότητας» (Clark, 1987). Και κατά δεύτερο λόγο στην ύλη και τη διδακτική μεθοδολογία που οδηγούν στην εξασφάλιση των γνώσεων, δηλαδή της «γλωσσικής δεξιότητας».

β) Οι αναμορφωμένοι σκοποί του μαθήματος

Οι σκοποί του μαθήματος αναλύονται και εξειδικεύονται σε τρία επίπεδα:

α) Γενικός σκοπός διδασκαλίας – μάθησης, β) Γενικοί στόχοι διδασκαλίας μάθησης, γ) Διδακτικοί στόχοι του θέματος διδασκαλίας. Ακολουθείται η τυπολογία στόχων του γνωστικού πεδίου του Bloom που περιλαμβάνει της εξής κατηγορίες : γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση (βλπ. Βρεττός & Καψάλης, 1994).

Γενικότερος σκοπός του προγράμματος είναι η ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και την παραγωγή αυθεντικού λόγου, δηλαδή να είναι σε θέση ο μαθητής να χειρίζεται το είδος εκείνο του λόγου που εξυπηρετεί καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας στον κοινωνικό χώρο. Επίσης να είναι σε θέση ο μαθητής να επικοινωνεί με τους φυσικούς ομιλητές της αλλά και με άτομα άλλων εθνικοτήτων που χρησιμοποιούν την αγγλική ως κοινό κώδικα επικοινωνίας δηλαδή να μάθει την αγγλική «για να τη χρησιμοποιεί ως Lingua franca» (Ενιαίο Αναλυτικό πρόγραμμα, 1987: 7).

Η συγκεκριμένη θεσμοθέτηση σκοπών βασίζεται στη θεώρηση της γλώσσας «ως κοινωνικής πράξης και όχι ως ενός αυθύπαρκτου συστήματος

δομών και εννοιών» και δίνει έμφαση στη δραστηριοποίηση των μαθητών, η οποία αναμένεται να διασφαλίσει διαδικασίες που θα επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο μαθητής δηλαδή θεωρείται ενεργός και ουσιαστικός παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας και η δραστηριοποίησή του απαραίτητη προϋπόθεση. Με τον τρόπο αυτό δίνεται έμφαση στην συνδυαστική ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου.

γ) *Η ύλη διδασκαλίας*

Είναι ένα «εννοιολογικό – λειτουργικό πρόγραμμα» (βλπ Brumfit, 1985; Finocchiaro & Brunfit, 1983), το οποίο βασίζεται στη θεωρία ότι «στην καθημερινή – πραγματιστική χρήση της γλώσσας, οι άνθρωποι δεν παράγουν προτάσεις αλλά εκφράζουν έννοιες και παράγουν γλωσσικές πράξεις» (Derachinos, 1992: 117). Η όλη μεθοδολογική φιλοσοφία του συγκεκριμένου προγράμματος, όπου παρατηρείται μια ουσιαστική στροφή προς την «αυτονόμηση του μαθητή», είναι έντονα επηρεασμένο από το καινούργιο πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης, το “Threshold level” του 1990 (Council of Europe, 1993).

Το Δ.Ε.Π.Σ. των Ξένων Γλωσσών του 2002 δε διαφοροποιείται τόσο ως προς τη στοχοθεσία όσο και τη μεθοδολογική φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος του 1996. Τα νέα στοιχεία που παρουσιάζονται και τονίζονται είναι η έννοια της ‘πολυγλωσσίας’ και της ‘πολυπολιτισμικότητας’, καθώς επισημαίνεται ότι με «την εκμάθηση των ξένων γλωσσών προάγονται οι έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας ως βασικοί άξονες γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών».

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της αγγλικής γλώσσας του Λυκείου (ΦΕΚ 1868/11-10-1999) καταρτίστηκε με σκοπό να καλύψει σημαντικό μέρος των αναγκών στην ξένη γλώσσα των μαθητών των τριών τάξεων του Ενιαίου Λυκείου, όπως αυτές διαμορφώνονται στα πλαίσια της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας και στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή. Τονίζεται πως βασικός στόχος των μαθησιακών δραστηριοτήτων εστιάζεται στην παροχή κίνητρων στο μαθητή για διαρκή συμμετοχή σε όλα τα στάδια της διδακτικής / μαθησιακής διαδικασίας. Γι’ αυτό οι μαθησιακές δραστηριότητες στρέφονται στην κάλυψη των ενδιαφερόντων και των αναγκών του μαθητή, στην έκθεσή του σε ρεαλιστικές συνθήκες επικοινωνίας και στην παροχή δυνατοτήτων αυτό-αξιολόγησης.

Επιπλέον, το 1999 εξαγγέλλεται η καθιέρωση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, προκειμένου να βεβαιώνεται ενιαία και σε κρατικό επίπεδο η γνώση των ξένων γλωσσών, η οποία στη χώρα μας πιστοποιείται με διπλώματα που χορηγούνται από διάφορους φορείς, με αποτέλεσμα πολλά από αυτά να αμφισβητούνται. Τελικά το Υ.Π.Ε.Π.Θ.

προχωρεί στη διενέργεια εξετάσεων για το κρατικό πιστοποιητικό για τη Γαλλική και Ιταλική γλώσσα στις 12-13 Απριλίου 2003 και για την Αγγλική και Γερμανική γλώσσα διεξήχθησαν στις 22-23 Νοεμβρίου 2003. Οι εξετάσεις διεξάγονται στο επίπεδο B₂ με την προοπτική να συμπεριλάβουν και τα 6 επίπεδα που έχουν προσδιοριστεί από το Συμβούλιο της Ευρώπης (CEF, 2001).

Το Σεπτέμβριο του 2003 εισάγεται η αγγλική γλώσσα στην Τρίτη Δημοτικού για να διευκολύνει την ομαλή ένταξη των μαθητών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας της στην τρίτη τάξη, «η ξένη γλώσσα θα πρέπει να προσφερθεί μέσα από το παιχνίδι, ολιστικά και καθόλου ως στεγνή γλωσσική δομή για να κινήσει το ενδιαφέρον και να λειτουργήσει αυθόρμητα ως ένας ακόμη γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας» (Αποφ. 7/2-9-2003).

Την ίδια χρονιά (2003), εισάγεται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο ως μάθημα εμπέδωσης και εμπλουτισμού. Σκοπός της διδασκαλίας της είναι «η περαιτέρω ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στον προφορικό και γραπτό λόγο των παιδιών του δημοτικού σχολείου με στόχο την επικοινωνία σε ποικίλα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Υ.Α. 12/2003).

6. Συζήτηση

Βασική επιδίωξη της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή των τάσεων που παρουσιάστηκαν και των εξελίξεων που προέκυψαν στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη χώρα μας από το 1960 μέχρι σήμερα. Για να επιτευχθούν οι στόχοι που προαναφέρθηκαν εξετάστηκαν τα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Η κατάργηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1963 με την έναρξη της δικτατορίας επαναφέρει την ελληνική εκπαίδευση στα γνωστά αναχρονιστικά πλαίσια του ψευδοκλασικισμού δεν αναιρεί ωστόσο τη σκοπιμότητα της διδασκαλίας των αγγλικών, αφού η εξάρτηση από τις ΗΠΑ και οι προσδοκώμενες οικονομικές απολαβές προϋποθέτουν τη γλωσσομάθεια. Έτσι η διδασκαλία της αγγλικής «την περίοδο των αμφιταλαντεύσεων» γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Γυμνασίου του 1969. Το πρόγραμμα περιέχει σκοπούς και στόχους διατυπωμένους με ασάφεια, οι μεθοδολογικές αναφορές είναι υποτυπώδεις και τα τμήματα που αφορούν στην αξιολόγηση των μαθητών ανύπαρκτα.

Ακόμα δύο διαφορετικές γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις η γραμματικο-μεταφραστική και δομική συνυπάρχουν έντονα στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Αφενός είναι εμφανής η εστίαση στην ανάγνωση, γραφή και στην εκμάθηση του γραμματικού συστήματος της γλώσσας καθώς και στη

μετάφραση κυρίως λογοτεχνικών κειμένων από και προς την ξένη γλώσσα. Αφετέρου, κάθε γλωσσικό στοιχείο γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας σε διαφορετικά επίπεδα: μορφοφωολογικό, σημασιολογικό, συντακτικό κ.λπ. Κάθε πρόταση εξετάζεται συνθετικά: ως σχέση των στοιχείων που την απαρτίζουν (λέξεων που την απαρτίζουν, συντακτικό φαινόμενο, ετυμολογικές σχέσεις) και ως στοιχεία μεμονωμένα.

Καθοριστική παράμετρος για τη διαμόρφωση των εξελίξεων στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής του μεταδικτατορικού κράτους είναι η ιδεολογική και οικονομική επιλογή της ένταξης της χώρας μας σε συνασπισμούς και η συνακόλουθη απόπειρα επιβολής του αστικοδημοκρατικού εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών δομών, στις οποίες εντάσσεται και ο εκσυγχρονισμός της διδασκαλίας της αγγλικής σε επίπεδο δομών και Αναλυτικών Προγραμμάτων. Έτσι την «περίοδο της διάχυσης» στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας εκπονούνται τα Αναλυτικά Προγράμματα διδασκαλίας της αγγλικής των ετών 1977-1984, τα οποία περιέχουν σκοπούς και στόχους διατυπωμένους με ασάφεια, ενώ οι αναφορές στη μεθοδολογία εξακολουθούν να είναι υποτυπώδεις. Παρόλα αυτά η διδασκαλία της αγγλικής έχει εισβάλλει δυναμικά στην ελληνική εκπαίδευση και η διάχυσή της είναι ένα αδιαφιλονίκητο γεγονός.

Το 1981, με την έναρξη των προσπαθειών για εκσυγχρονισμό των μεθόδων διδασκαλίας αλλά και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η διδασκαλία της αγγλικής επικυρίαρχη έναντι της διδασκαλίας των άλλων ξένων γλωσσών μορφοποιείται μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα των ετών 1984-1985, 1996 και 1999. Το καινούργιο αναλυτικό πρόγραμμα του 1984-1985 εμπνεύστηκε από τις θεωρητικές αρχές της επικοινωνιακής δεξιότητας και του μαθητοκεντρισμού. Η γλωσσική διδασκαλία παύει πλέον να αποτελεί μια τυποποιημένη – μηχανιστική δραστηριότητα που στοχεύει μόνο στην κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος αλλά και στην εφαρμογή αυτού του συστήματος για επικοινωνία. Το πρόγραμμα του 1996 είναι ένα στοχο-επικεντρωμένο πρόγραμμα το οποίο αναφέρεται κυρίως στην επικοινωνιακή ικανότητα που θα πρέπει να αναπτύξει ο μαθητής. Τέλος το πρόγραμμα του 1999 είναι ένα «μαθητοκεντρικό» πρόγραμμα, που έχει ως αφετηρία τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή.

Οι στόχοι του επιδιώκουν τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, τη γλωσσική παιδεία, την επικοινωνιακή ικανότητα και την αυτονομία της μάθησης που βασίζεται στη θεώρηση της γλώσσας «ως κοινωνικής πράξης και όχι ως ενός αυθύπαρκτου συστήματος δομών και εννοιών» και δίνει έμφαση στη δραστηριοποίηση των μαθητών, η οποία αναμένεται να διασφαλίσει διαδικασίες που θα επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Το τελικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι η διαπίστωση ότι η εξέλιξη της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας παρακολουθεί τις μεταβολές στο

πεδίο της κοινωνίας, της πολιτικής και της οικονομίας. Βελτιώνονται τα Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις αρχές και τη φιλοσοφία του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου για τη γλωσσική εκμάθηση, τη διδασκαλία και αξιολόγηση και εκσυγχρονίζονται οι μέθοδοι διδασκαλίας του μαθήματος που στοχεύουν στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του μαθητή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βρεττός, Γ & Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη : Art of text.
- Brunner, J. (1960). *Η διαδικασία της παιδείας*, μετ. Χ. Κληρίδη, Αθήνα.
- Brunfit, C. (1985). *Communicative methodology on language teaching*. Cambridge : C U P.
- Council of Europe. (1993). *Threshold level 1990, Modern languages*. Council of Europe Press. Council of Europe. 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, J. (1987). *Curriculum Renewal in school foreign language learning*. Oxford : O U P.
- Dendrinos, B. (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. Athens : Grivas publications.
- Finocchiaro M. & Brunfit C. (1983). *The Functional Notional Approach. From theory to practice*. G. Britain : O U P.
- KEME (1983). *teacher – training handbook*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.
- Little, D & Devitt, S. (1995). *The communicative approach and authentic texts Teaching Modern Languages*. G. Britain : Routledge.
- Lynch, T. (1996). *Communication in Language classroom*. Oxford : Oxford University Press.
- Mager, R. (1985) *Διδακτική στόχοι και διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.
- Νούτσος, Χ. (1988). *Προγράμματα Μέσης εκπαίδευσης και Κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα : Θεμέλιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα - πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια - γενική και τεχνοπαγγελματική εκπαίδευση, τόμοι α' - β'*. Αθήνα: GUTENBERG
- Nunan, D. (1988). *The Learner – Centred Curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1993). *Syllabus design*. Oxford : O U P.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1997). *Ενιαίο Αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.
- Τοκατλίδου, Β. (1980). Οι ξένες γλώσσες στη Μέση εκπαίδευση. Ν. Παιδεία, τεύχ. 15. Αθήνα.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα : Οδυσσέας.
- Τσοπάνογλου, Α. (1983). Η τεχνική της «μερικής Εμβύθισης» για την επίτευξη πρώιμης διγλωσσίας. Στα πρακτικά συνεδρίου G A L A. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τσοπάνογλου, Α. (1985). *Επικοινωνιακή προσέγγιση και το ιστορικό της υιοθέτησής της στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη.
- Τσοπάνογλου, Α. (1987). *Η θεωρία του curriculum σαν βάση για την ανάλυση εγχειριδίων ξένων γλωσσών*. Θεσσαλονίκη : Υπηρεσία Δημοσιευμάτων, Α.Π.Θ.
- Τσοπάνογλου, Α. (1988). *Ανάλυση εγχειριδίων Ξένων γλωσσών και αξιολόγηση τους ως προς την καταλληλότητα για επιδίωξη επικοινωνιακών στόχων*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη.
- W estphalen, K., (1982). *Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων*, μτφ. Πυργιωτάκης Ι.. Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη .

Abstract

The basic aim of the present paper was to present a brief overview of English language instruction from the 1960s till today. The main instruments of the study were curricula and timetables, official governmental documents, drafts of Law, preambles and guidebooks. There was an attempt to identify and record the dominant foreign language teaching approaches and methods and to highlight the basic diachronic differences in the goals and methodology through examining the English language curricula of Secondary Education of these decades, as well as the English language curriculum of primary education published in 1996 and the cross-thematic curriculum published in 2002. It was recorded that there has been a strong speculation related to basic teaching methods since 1990's; Ever since there have been some attempts of English language curricula reformation, which follow the principles of communicative approach and aim at developing learners' authentic communication.

Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα για άτομα με αντικοινωνική συμπεριφορά, ψυχικές και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές 1828-2009

ΧΡΙΣΤΙΝΑ Κ. ΣΥΡΙΟΠΟΥΛΟΥ – ΔΕΛΛΗ
Διδάσκουσα στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής,
στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Περίληψη

Η μελέτη της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής των ατόμων με αντικοινωνική συμπεριφορά και ψυχικές και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές είναι ένα κοινωνιολογικό παράδειγμα για την προβολή της επίδρασης των κοινωνικών αλλαγών στους θεσμούς και τους ρόλους των ατόμων. Από όλες τις κατηγορίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες τα άτομα με συμπεριφορικές, ψυχικές και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές τράβηξαν το ενδιαφέρον φορέων (κρατικών και ιδιωτικών) μετά τα μέσα της δεκαετίας του '50. Έως τότε τα άτομα αυτά βρίσκονταν κάτω από την προστασία της οικογένειάς τους ή σε ιδρύματα. Πριν από τη δεκαετία του '50 οι ψυχικές διαταραχές, τα προβλήματα συμπεριφοράς και η παραβατικότητα θεωρούνταν από το κράτος φαινόμενα επικίνδυνα για την κοινωνική ασφάλεια και τα μέτρα που λαμβάνονταν από αυτό είχαν κατασταλτικό χαρακτήρα και δεν ήταν έργο της αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας (δεν είχαν εκπαιδευτικό χαρακτήρα με τη σύγχρονη έννοια της ειδικής αγωγής). Αλλαγή στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα συμπεριφοράς, με ψυχικές και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές πραγματοποιήθηκε μετά τη θεσμοθέτηση του νόμου 2817/2000 για την «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Με το νόμο αυτό επιδιώκεται τόσο να καταργηθούν οι θεσμοθετημένες διακρίσεις σε επίπεδο ορολογίας, όσο και να προωθηθεί ο σεβασμός στις ατομικές ιδιαιτερότητες και η πολιτική της εκπαίδευσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης. Ο νόμος 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αναφέρει τους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, συνεχίζει και ενισχύει την πολιτική της εκπαίδευσης και ένταξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Εισαγωγή

Ο τρόπος που κατηγοριοποιήθηκε χρονικά η εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στη συγκεκριμένη εργασία για άτομα με αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά, ψυχικές και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές βασίζεται στο ρυθμό κινητοποίησης του κρατικού κυρίως φορέα αλλά και του ιδιωτικού για τη λήψη μέτρων πρόνοιας.

Η αντιμετώπιση των ατόμων με προβλήματα συμπεριφοράς υπήρξε διαφορετική σε μορφή και ρυθμό σε κάθε εποχή στην ελληνική κοινωνία. Αρχικά τα προβλήματα συμπεριφοράς αφορούσαν, για την κρατική πολιτική, τους κοινωνικά παραβατικούς ανηλίκους. Αργότερα τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είχαν επίσης συμπεριληφθεί στους ψυχικά ασθενείς. Ο αυτισμός θεωρήθηκε κατά τη δεκαετία του '40 ψυχογενές φαινόμενο, κατά τη δεκαετία του '60 συμπεριφορικό σύνδρομο, ενώ στη σύγχρονη θεώρησή του δεν αποκλείονται νευρολογικοί ή γενετικοί παράγοντες χωρίς ακόμα να έχουν προσδιοριστεί οι ακριβείς αιτίες (1). Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του εκπαιδευτικού μηχανισμού στην Ελλάδα, άτομα τα οποία χαρακτηρίστηκαν ως κοινωνικά αποκλείοντα ή παραβατικά, με προβλήματα συμπεριφοράς ή ψυχικά διαταραγμένα αντιμετωπίστηκαν σαν ασθενείς επικίνδυνοι για την διατάραξη της εύρυθμης λειτουργίας της κοινωνίας και της συνοχής της (2). Η κρατική μέριμνα για τα άτομα με ψυχικές ασθένειες ξεκινά μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν οι κοινωνικές και παραγωγικές συνθήκες στην Ελλάδα άλλαξαν δυναμικά. Καταρχήν η μέριμνα αυτή δεν αποσκοπούσε σε εκπαιδευτική και επαγγελματική κατάρτιση και ένταξη. Τη δεκαετία του '80 άλλαξε η συνολική θεώρηση της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική ιδεολογία επηρεάστηκαν από την πίεση των τεχνολογικών και οικονομικών αλλαγών που επέφερε η εξέλιξη της πληροφορικής. Έτσι κυριάρχησε η εκπαιδευτική προσέγγιση για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, κατερρίφθη το φιλανθρωπικό πρότυπο, το κράτος όρισε το νομικό πλαίσιο λειτουργίας της ειδικής αγωγής και συμπεριέλαβε και άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Στη δεκαετία του '80 και του '90 κυριαρχούσε η πολιτική της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε ειδικά σχολεία, ενώ από το 2000 προωθείται η πολιτική της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης και του «ενός σχολείου για όλους» εναρμονισμένα με τα πρότυπα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των ΗΠΑ. Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική αντανακλούν τόσο τις επιστημονικές όσο και τις κοινωνικές πεποιθήσεις κάθε εποχής.

1828-1945 Περίοδος χαμηλής κινητικότητας.

Την περίοδο αυτή τα άτομα με ειδικές ανάγκες (όλων των κατηγοριών) παρέμεναν στην φροντίδα των οικογένειών τους κυρίως με αποτέλεσμα τη δημιουργία έντονων προκαταλήψεων. Η αγροτική μορφή παραγωγής που κυριαρχούσε στην ελληνική οικονομία είχε σαν συνέπεια i) τη θεσμοθέτηση

ενός μονοδιάστατου σχολικού μηχανισμού ο οποίος οδηγούσε στην Β/θμια και κατόπιν στην Γ/θμια εκπαίδευση (3) με σκοπό τη δημιουργία μεσαίας και αστικής τάξης μέσω της απασχόλησης στον τριτογενή τομέα. Άλλο δίκτυο εκπαίδευσης το οποίο να διευκολύνει την πρόσβαση ατόμων με ειδικές ανάγκες στον εκπαιδευτικό μηχανισμό δεν υπήρχε. ii) Η παιδεία ήταν κυρίως θεωρητική, ανθρωπιστική. Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση δεν είχε θεσμοθετηθεί iii) Οι κατηγορίες των ατόμων για τις οποίες ελήφθησαν τα πρώτα μέτρα πρόνοιας ήταν αισθητηριακών δυσκολιών και σωματικών αναπηριών. iv) Η ειδική αγωγή ήταν αποσπασματική και βασιζόταν σε πρωτοβουλίες του ιδιωτικού τομέα με τη μορφή κυρίως φιλανθρωπίας, ευεργεσίας. v) Ο τομέας της σχολικής υγιεινής ήταν στα πρώτα βήματα οργάνωσής του. vi) Τα άτομα με ψυχικές διαταραχές απασχολούσαν το Υπουργείο Υγείας και σε περίπτωση αντικοινωνικής ή παραβατικής συμπεριφοράς το Υπουργείο Δικαιοσύνης. Το Υπουργείο Παιδείας δεν συμπεριλάμβανε τα παιδιά αυτά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η περίοδος μετά τη Μικρασιατική καταστροφή σηματοδοτεί το τέλος του οικονομικού παρασιτισμού που χαρακτήριζε από την ίδρυσή του κράτους και τη σταδιακή μετάβασή της οικονομίας από τον προβιομηχανικό – αγροτικό τρόπο παραγωγής στο βιομηχανικό καπιταλισμό (4). Η ορολογία που χρησιμοποιήθηκε για τα άτομα αυτά ήταν *«ανόμαλα»* και αναφερόταν σε μια ευρεία κλίμακα παθολογικών περιπτώσεων, όπως *«πτωχά το πνεύμα, μωρά, ευήθη, ηλίθια...κεφάλαια, φρενοβλαβή...ελαττωματικά ηθικώς...»* (5). Η κρατική παρέμβαση, στην αντιμετώπιση της εγκληματικής συμπεριφοράς των ανηλίκων, ήταν αυτή του *«εγκλεισμού»* των παραβατικών ατόμων σε καταστήματα αναμόρφωσης ή ποινικού σωφρονισμού. Το κράτος έδωσε ιδιαίτερη σημασία στις επωνυμίες των ιδρυμάτων, έτσι χρησιμοποιήθηκαν όροι όπως *«σχολή»* αντί *«κατάστημα»* ή *«φυλακή»* και οι εγκλειστοί τρόφιμοι των ιδρυμάτων αυτών αποκαλούνταν *«σπουδαστές»* διδασκόμενοι και παράλληλα εργαζόμενοι.

Ως τα μέσα του 1850, το κράτος κατέβαλε συνεχείς προσπάθειες για την οργάνωση υγειονομικής και κοινωνικής πρόνοιας στην Ελλάδα, σύμφωνα με τις επικρατούσες επιστημονικές αντιλήψεις στην Ευρώπη. Προβλέπονταν, η νομική κατοχύρωση του ιατρικού επαγγέλματος, η σύσταση επαρχιακών γιατρών, ο *«παρεμποδισμός»* μετάδοσης των *«μολυσματικών ασθενειών»*, ο δωρεάν, υποχρεωτικός δαμαλισμός και αναδαμαλισμός των πολιτών, η δωρεάν περίθαλψη των πτωχών, η θεραπεία των *«φρενοβλαβών»* (6), η δωρεάν *«μαίευσις των πτωχών»*. Έτσι, την περίοδο αυτή (αρχές του 20^{ου} αιώνα) θεσμοθετήθηκε η σχολική υγιεινή στη χώρα. Η υγειονομική νομοθεσία ως ένα βαθμό προστάτευσε από επιδημίες της εποχής εκείνης και ταυτόχρονα αποτέλεσε τη βάση για την ιατρική και κοινωνική πρόνοια της μητέρας και του παιδιού. Στο β' μισό του 19^{ου} αιώνα με εξαίρεση τη δημιουργία ορισμένων ιδρυμάτων για ψυχοπαθείς, το κράτος δεν έδρασε

αποτελεσματικά σε θέματα υγειονομικής περίθαλψης στο σχολείο (7). Αν και τα αποτελέσματα από τα μέτρα που πάρθηκαν στον τομέα της σχολικής υγιεινής δεν ήταν επαρκή και ικανοποιητικά, το κράτος οργάνωσε το «Γραφείο Σχολικής Υγιεινής» στο Υπουργείο των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως (8).

Οι πρώτες προσπάθειες για την οργάνωση ειδικών καταστημάτων ψυχοπαθών στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα 1855-1860. Οι προσπάθειες αυτές καρποφόρησαν με τη μορφή ιδρυμάτων μετά το 1880 (9). Πέρα από το «φρενοκομείο» της Κέρκυρας και το «Δρομοκαίτειο Ίδρυμα», λειτουργούσαν τότε στην επικράτεια και άλλα παρόμοια μικρά επαρχιακά ιδρύματα που είχαν κυρίως τη μορφή ασύλου, όπως : α) Το άσυλο Ψυχοπαθών «Βέγεια» της Κεφαλληνίας (1840) β) το κοινοτικό άσυλο (φρενοκομείο) «Σκυλίτσειο» της Χίου (1866-1958) γ) το άσυλο ψυχοπαθών της Ερμούπολης (1908), δ) το κοινοτικό άσυλο Χίρης της Θεσσαλονίκης (1907) ε) το άσυλο Λέσβου κ.α. (10). Η Πανεπιστημιακή Κλινική, το «Αιγινήτσειο» έπαιξε σημαντικό ρόλο στη δημόσια ελληνική ψυχιατρική. Στις αρχές περίπου του 20^{ου} αιώνα ιδρύθηκαν στην Ελλάδα οι πρώτες ιδιωτικές κλινικές για τα αποκαλούμενα «νευρικά νοσήματα». Η πρώτη κλινική του είδους αυτού ιδρύθηκε στην Αθήνα το 1904 από το Σ. Βλαβιανό. Ο Βλαβιανός έδειξε, επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα θεραπευτικά και εκπαιδευτικά προβλήματα των αποκαλούμενων «ανομάλων παιδων». Ίδρυσε το «Ορθοφρενικόν Γυμνάσιον» (λειτουργήσε έως το 1918) το οποίο θεωρούσε ως ενδιάμεση δομή ανάμεσα στην κλινική του, το σχολείο και την οικογένεια και το οποίο εξασφάλιζε στις κατηγορίες των παιδιών αυτών θεραπεία, ανατροφή και εκπαίδευση (11).

Για την καταστολή της εγκληματικότητας των ανηλίκων λαμβάνονταν από τα Δικαστήρια Ανηλίκων τριών ειδών μέτρα: α) αναμορφωτικά β)θεραπευτικά και γ)σωφρονιστικά μέτρα. Τα θεραπευτικά μέτρα καταστολής της εγκληματικότητας των ανηλίκων λαμβάνονταν σε περίπτωση που ο ανήλικος που διέπραξε αδίκημα «πάσχει από ψυχικήν νόσον ή άλλην νοσηράν διατάραξιν των πνευματικών λειτουργιών ή είναι τυφλός, κωφάλαλος, επιληπτικός ή «έκδοτος εις το ποτόν» ή εμφανίζει ανώμαλον καθυστέρησιν της πνευματικής και ηθικής αναπτύξεώς του και στην περίπτωση αυτή το δικαστήριον διατάσσει την παραπομπή του εις θεραπευτικό ή έτερον κατάλληλον κατάστημα» (12). Ενδεικτικά αναφέρονται το «Εμπειρίκιον Αναμορφωτήριον»(1918), το Αναμορφωτήριο στην Αθήνα(1918), το Αναμορφωτήριο Σύρου (1918), το Αναμορφωτήριο του Κορυδαλλού (1928), το Αναμορφωτήριο της Κασσαβέτειας(1929). Τα ιδρύματα στα οποία μπορούσε μια απόφαση θεραπευτικού περιεχομένου να εκτελεστεί ήταν κατ' αρχήν στα δημόσια ψυχιατρεία όπως το Κρατικό Θεραπευτήριο Ψυχικών Παθήσεων στο Δαφνί, το Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Θεσσαλονίκης και το Δημόσιο Παιδοψυχιατρικό Νοσοκομείο Αθηνών (από τη δεκαετία του '70) (13). Σε άλλες περιπτώσεις (ελαφρότερες ή μη εμφανείς) οι

ανήλικοι εισάγονταν μετά από ένα διάστημα σε ιδρύματα όπως είναι «*Η Θεοτόκος*» και το «*Στουπάθειο*».

1945-1970 Ανάπτυξη του κρατικού ενδιαφέροντος

Η εκπαιδευσιμότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες (14) ήταν η βασική αρχή της πρώτης φάσης (1900-1950) ανάπτυξης της ειδικής αγωγής στη Δύση. Μέχρι τότε επικρατούσε η αντίληψη του «*αμετατρέπτου*» χαρακτήρα της αναπηρίας. Η πρώτη αναφορά στους «*πνευματικώς υπολειπόμενους*» ή «*ανώμαλους*» έγινε στα μεταρρυθμιστικά εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Τσιριμώκου (1913) (15). Σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά αυτά νομοσχέδια τα παιδιά με «*νοητική καθυστέρηση*» στην Ελλάδα θεωρούνταν από το επίσημο κράτος ως «*υπολειπόμενα*» των άλλων από «*πνευματική ή ηθική άποψη*». Με τα νομοσχέδια αυτά εισηγούνταν τη ριζική μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων στην Ελλάδα. Τα νομοσχέδια Τσιριμώκου, μεταξύ άλλων, έκαναν λόγο για τους «*βραδύτερα*» αναπτυσσόμενους μαθητές και θέσπιζαν νέες δομές εκπαίδευσης και μεθόδους διδασκαλίας για τα άτομα αυτά. Όμως ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος και η ανελαστική πολιτική των συντηρητικών δυνάμεων ανέτρεψαν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος ως το 1929 όταν επανήλθε η κυβέρνηση των φιλελευθέρων.

Το 1937 ο νόμος Α.Ν.453 ψηφίστηκε και ιδρύθηκε το ειδικό σχολείο στην Αθήνα «*προς σωματική, πνευματική και ηθικήν περίθαλψιν των ανωμάλων και καθυστερημένων παιδών...*» ενώ παράλληλα προσδιορίστηκε η έννοια του παιδιού με νοητική καθυστέρηση (16). Συγκεκριμένα ο ιδρυτικός νόμος του «*Προτύπου Ειδικού Σχολείου Ανωμάλων*» (ΠΕΣΑ.) (17) αναφέρει πως πρόκειται για άτομα που παρουσιάζουν, σε αρκετό βαθμό, «*πνευματική ανωμαλία*», «*ψυχική αστάθεια*» ή «*αδυναμία νοητική*» πράγμα που τα καθιστά ανίκανα «*προς κανονικήν αντίδρασιν κατά των ερεθισμών των παρεχομένων υπό του συνήθους εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος*» (18). Η πλειοψηφία των μαθητών του ειδικού αυτού σχολείου ήταν «*ψυχικώς ανώμαλοι και υστερούντες*». Οι ψυχικές τους ανωμαλίες εκτείνονταν από τις απλές ιδιοτροπίες και τις ανωμαλίες του χαρακτήρα ως τις πλέον θορυβώδεις νευρικές κρίσεις και τις «*διαστροφές των ενστίκτων*». Η πεποίθηση του κράτους ήταν ότι η νοητική ανεπάρκεια σε παιδιά συνυπάρχει και εκδηλώνεται με φαινόμενα «*ψυχικής αστάθειας*» και ότι επιβάλλεται ο διαχωρισμός τους από τον κανονικό μαθητικό πληθυσμό και η φοίτησή τους σε ειδικές εκπαιδευτικές μονάδες. Ιδιαίτερα για όσα από αυτά είχαν το χαρακτηριστικό του «*μορφώσιμου*» προβλεπόταν η σύσταση ειδικών σχολείων ή και η ίδρυση ειδικών τάξεων ενταγμένων σε κανονικά σχολεία. Για τις περιπτώσεις παιδιών με σοβαρή νοητική καθυστέρηση τους αποκαλούμενους «*ηλιθίους*» η πολιτεία συνιστούσε την εισαγωγή τους σε συναφή ιδρύματα ή άσυλα.

Ο όρος «*εγκληματική συμπεριφορά*» των ανηλίκων θεωρούνταν την περίοδο αυτή, τουλάχιστον από το κράτος, ως ταυτόσημος με εκείνον «*της*»

αντικοινωνικής συμπεριφοράς). Ο ιδιωτικός τομέας επικέντρωσε τις δραστηριότητές του στον τομέα της *«ψυχικής υγείας»* του ατόμου. Θεωρούσε ότι η υπέρβαση του προβλήματος των *«ψυχικά διαταραγμένων»* μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την άσκηση μιας προγραμματισμένης παρέμβασης με συμβουλευτικό και θεραπευτικό χαρακτήρα (19).

Οι συνέπειες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, ο φόβος, η πείνα και η φτώχεια οδήγησε στην εκδήλωση ψυχωτικών καταστάσεων, και νευρικών διαταραχών (20). Την περίοδο αυτή i) οι μεγάλες καταστροφές του Β' παγκοσμίου πολέμου ήταν τόσο υλικές όσο και σε ανθρώπινο δυναμικό. Το ελληνικό κράτος με δυσκολία προσπαθούσε να οργανώσει το εκπαιδευτικό σύστημα. Τη δεκαετία του '60 και '70 έγιναν οι πρώτες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (1964, 1976) οι οποίες οδήγησαν στη δημιουργία δικτύου τεχνικής επαγγελματικής κατάρτισης. Σημαντικό ρόλο σε αυτό έπαιξε ο *«ψυχρός πόλεμος»* και ο ανταγωνισμός των μεγάλων οικονομικών και πολιτικών μπλοκ ο οποίος οδήγησε στη δημιουργία θυγατρικών εταιρειών στην Ελλάδα και την ανάγκη ανάπτυξης τεχνικού εργατικού δυναμικού ii) έγινε εισροή ξένων κεφαλαίων και αναπτύχθηκε βιομηχανική παραγωγή iii) η κυρίαρχη ιδεολογία ήταν ότι κανένα παιδί δεν πρέπει να μένει απαίδευτο. Τα εκπαιδευτικά συστήματα διευρύνθηκαν και περιέλαβαν μεγάλο αριθμό μαθητών. Η παιδεία έγινε μαζική και οργανώθηκε στα πρότυπα της βιομηχανικής παραγωγής, iv) η νέα μορφή παραγωγικής διαδικασίας δεν βασιζόταν αποκλειστικά στη φυσική ρώμη. Η βιομηχανική παραγωγή δημιούργησε θέσεις εργασίας οι οποίες δεν απαιτούσαν ιδιαίτερη γνώση και ικανότητες για την παραγωγή του προϊόντος v) η επιστημονική έρευνα εξελίχθηκε στον τομέα της νευρολογίας, της ψυχιατρικής και της παιδιατρικής.

Η επίδραση του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και στη συνέχεια της κατοχικής και εμφυλιακής περιόδου στη σωματική υγεία και *«ψυχική υγιεινή»*, ιδιαίτερα σε παιδιά και εφήβους της χώρας, υπήρξε αντικείμενο προβληματισμού του ιατρικού και του εκπαιδευτικού κόσμου της Ελλάδας με το τέλος του εμφυλίου πολέμου. Για την προστασία της ψυχικής υγείας των ανηλίκων πέρα από κάποιες προσπάθειες ιδιωτικής πρωτοβουλίας το επίσημο κράτος δεν πήρε μέτρα, αλλά προχώρησε σε νομοθετικές ρυθμίσεις. Ο ιδιωτικός τομέας για την αντιμετώπιση των *«ψυχικώς διαταραγμένων»* σχολικής ηλικίας, ίδρυσε την περίοδο αυτή στην Αθήνα *«παιδονευροψυχιατρικές»* κλινικές καθώς και το *«Κέντρον Ψυχικής Υγιεινής»* (1957). Ο ιδιωτικός τομέας προέβη στην ίδρυση ειδικών σχολικών μονάδων που παρείχαν εκπαίδευση στα άτομα αυτά και κυρίως στα άτομα με *«νοητική καθυστέρηση»* και με *«διαταραγμένη ή προβληματική συμπεριφορά»*. Οι ιδιωτικοί φορείς εκτιμούσαν πως στην Ελλάδα υπήρχε κρίση στον ιστό της οικογένειας (συνέπεια της κατοχής και του εμφυλίου πολέμου). Η όλη δραστηριότητα του είχε ως επίκεντρο τη διάγνωση και θεραπεία τους καθώς

και την, ως ένα βαθμό, ευαισθητοποίηση του κοινού γύρω από θέματα των «*ψυχικώς διαταραγμένων*».

Στην πρώτη μετεμφυλιακή περίοδο, λειτούργησε ο θεσμός του αναμορφωτικού ή σωφρονιστικού καταστήματος για την αντιμετώπιση της εγκληματικότητας (η οποία θεωρούνταν από το κράτος ως «*κοινωνική αρρώστια*») ήταν η λήψη μέτρων για την καταστολή της περισσότερο παρά για την πρόληψή της. Στο πλαίσιο της κρατικής πολιτικής αναφέρεται το Αναμορφωτικό κατάστημα Θηλέων Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως Άνω Πεύκης (το τέλος της δεκαετίας του '60). Η πρακτική της ιδρυματικής περίθαλψης των ατόμων με νοητική καθυστέρηση κυριαρχούσε στις πρωτοβουλίες του ιδιωτικού τομέα αντίθετα από την πολιτική σε χώρες της Δύσης όπου η πρακτική της αποϊδρυματοποίησης είχε ξεκινήσει.

Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα άρχισαν να λειτουργούν στην Αθήνα σχεδόν από τις αρχές της δεκαετίας του '50 και παρείχαν διαγνωστικές και συμβουλευτικές υπηρεσίες στο κοινό. Ο πρώτος «*Ιατροπαιδαγωγικός Σταθμός*» ιδρύθηκε στην Ελλάδα το 1954 από το Μορφωτικό Σύλλογο «*Αθηναίον*». Παρόμοια κέντρα λειτούργησαν τότε υπό την κάλυψη και τη βοήθεια του Συλλόγου «*Ελληνικόν Φως*» του Νευρολογικού Τμήματος της Πολυκλινικής Αθηνών (1955), του Παιδιατρικού Νευροψυχιατρικού Νοσοκομείου Νταού Πεντέλης (1960), του ΠΙΚΠΑ στο Μιχαλίνειο Πειραιώς (1961), του Νοσοκομείου Παιδών «*Αγία Σοφία*» (1962), του Ιδρύματος Απροσαρμόστων Παιδών «*Η Θεοτόκος*» (1963), της Παιδικής Ψυχιατρικής Κλινικής του Κρατικού Θεραπευτηρίου Ψυχικών Παθήσεων Αθηνών (ΚΘΨΠ) (1964) και της Πανεπιστημιακής Ψυχιατρικής και Νευρολογικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1956). Υπηρεσίες Ψυχοπαιδαγωγικής Έρευνας λειτούργησαν επίσης, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της Βασιλικής Πρόνοιας (1960) και της ΕΛΕΠΑΑΠ Αθηνών. Τα παιδιά και οι έφηβοι οι οποίοι εξυπηρετήθηκαν στα Ιατροπαιδαγωγικά αυτά κέντρα παρουσίαζαν συνήθως νοητική καθυστέρηση, ψυχικές διαταραχές, επιληψία, διαταραχές του λόγου, μαθησιακές δυσκολίες κτλ. (21).

Τα ψυχικά διαταραγμένα άτομα σχολικής ηλικίας φοιτούσαν σε παιδονευροψυχιατρικές κλινικές (όπως η «*Παιδονευροψυχιατρική Κλινική του Ιατρού Παλαιολόγου*», 1960) οι οποίες δέχονταν παιδιά με νευροψυχιατρικές διαταραχές και προβληματική συμπεριφορά και όπου παράλληλα με την ψυχοθεραπεία τους παρέχονταν και εκπαίδευση, ή σε (ειδικά) σχολεία που λειτουργούσαν κυρίως για παιδιά με νοητική καθυστέρηση (το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Νευροψυχιατρικού Νοσοκομείου Παιδών Νταού Πεντέλης). Στη δεύτερη περίπτωση ανήκουν ιδρύματα ή σχολεία όπως, για παράδειγμα, το Ίδρυμα Προστασίας Απροσαρμόστων Παιδών «*Η Θεοτόκος*», το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον «*Η Αγία Φιλοθέη*», το Ψυχολογικόν Κέντρον Βορείου Ελλάδος, το Θεραπευτήριον Ψυχικώς

Ανωμάτων Παιδών (1960) στο Μαρούσι, το Δημοτικόν Σχολείον Στέγης Αγ. Αλεξάνδρου στο Παλαιό Φάληρο κ.α.

1970-1980 το κρατικό ενδιαφέρον επιταχύνεται

Στο τέλος της δεκαετίας του '60 ο ιδιωτικός τομέας με βασικό φορέα το σύλλογο γονέων παιδιών με νοητική καθυστέρηση επηρέασε την πολιτεία ώστε να υιοθετηθεί μέτρα κυρίως για την οργάνωση της Ειδικής αγωγής στη χώρα. Οι πρωτοβουλίες του ιδιωτικού τομέα την περίοδο αυτή σε ότι αφορά την κοινωνική μέριμνα των «*νοητικώς υστερούντων*» ή «*ανωμάτων*» απέβλεπε στην καλλιέργεια της «*ψυχικής υγείας*» των ιδίων αλλά και των οικογένειών τους. Εκείνο που προείχε ήταν η πρόληψη προβλημάτων «*ψυχικής υγείας*» του «*νοητικώς υστερούντος*» που βασιζόταν στην εφαρμογή των αρχών της θεραπευτικής παιδαγωγικής και της κοινωνικής εργασίας (22). Στα διδακτικά προγράμματα των διαφόρων σχετικών ιδρυμάτων που συστάθηκαν την περίοδο εκείνη από την ιδιωτική πρωτοβουλία προβάλλεται η αντίληψη ότι το παιδί με νοητική καθυστέρηση που ανήκει στον τύπο του «*εξελίξιμου*» είναι ικανό να ασκήσει συστηματικά πρακτικές δεξιότητες και την ικανότητά για κοινωνική προσαρμογή. Έτσι τα περισσότερα συναφή ιδρύματα παρείχαν στους τροφίμους μαζί με στοιχειώδη εκπαίδευση και προεπαγγελματική και επαγγελματική κατάρτιση στα πλαίσια λειτουργίας εργαστηρίων (23). Το κράτος φαίνεται πως δεν λάμβανε ιδιαίτερη μέριμνα στο θέμα της επαγγελματικής αποκατάστασης και της ομαλής κοινωνικής ένταξης των «*νοητικώς υστερούντων*».

Τη μεταπολιτευτική περίοδο ιδιωτικοί φορείς ίδρυσαν τα ακόλουθα ιδρύματα για την εκπαίδευση των «*νοητικώς υστερούντων*»: Το Τμήμα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου του Τομέα Ψυχικής Υγιεινής του ΒΕΙ, το Κέντρον Θεραπευτικής Παιδαγωγικής «*Το Στουπάθειον*», το Ίδρυμα Προστασίας Απροσαρμόστων Παιδών «*Η Θεοτόκος*», το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Νευροψυχιατρικού Νοσοκομείου Παιδών Νταού Πεντέλης, το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον «*Η Αγία Φιλοθέη*», το Ψυχολογικό Κέντρον Βορείου Ελλάδος και το «*Σικταρίδειον*» ίδρυμα Απροσαρμόστων Παιδών (24). Με ιδιωτική πρωτοβουλία ιδρύθηκε επίσης η Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του παιδιού με σκοπό ανάμεσα σε άλλα την προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών με νοητική καθυστέρηση.

Την περίοδο αυτή το κράτος σύστησε το Γραφείο Ειδικής Εκπαίδευσης στο ΥΠΕΠΘ (25) και ίδρυσε ένα αριθμό ειδικών σχολείων σε ορισμένες πόλεις της Ελλάδας (26). Στα ιδρύματα και τα σχολεία τα οποία συστάθηκαν με κρατική και ιδιωτική πρωτοβουλία παρέχονταν συνήθως εκπαίδευση ή σε μερικές περιπτώσεις και θεραπευτική υποστήριξη προς τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Επειδή, την περίοδο αυτή, στα περισσότερα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας δεν λειτουργούσαν ιδρύματα ή ειδικά σχολεία που

θα εξυπηρετούσαν τις λοιπές κατηγορίες παιδιών με ειδικές ανάγκες όπως π.χ. παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς κτλ οι φορείς του ΥΠΕΠΘ πρότειναν αρχικά την εγγραφή των παιδιών με τέτοιου είδους δυσκολίες στα νεοϊδρυθέντα ειδικά σχολεία για παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Η πρακτική αυτή είχε ως συνέπεια την επαύξηση της ανομοιογένειας των μαθητών που φοιτούσαν στα σχολεία αυτά.

Το κράτος αναγνώρισε ότι η εντόπιση των «αποκλίσεων» σε παιδιά καθώς και η συνακόλουθη εφαρμογή προγραμμάτων προληπτικής ή και θεραπευτικής παρέμβασης έπρεπε να ξεκινά από το νηπιαγωγείο. Επίσης, έκρινε αναγκαία την ίδρυση ιατροπαιδαγωγικών κέντρων οργανικά ενταγμένων στο ΥΠΕΠΘ, την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού ψυχολόγου στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και την ίδρυση και λειτουργία ψυχολογικών κέντρων (27). Απώτερος σκοπός μιας τέτοιας πολιτικής ήταν η προώθηση της ένταξη ή της επανένταξης του «παθόντος» στο κοινωνικό σύνολο (28).

Τον Φεβρουάριο του 1972 συγκροτήθηκε επιτροπή η οποία ανέλαβε τη σύνταξη μελέτης «*Περί της παρεχόμενης ειδικής Εκπαίδευσεως εν Ελλάδι*» που απέβλεπε στην ενημέρωση των αρμοδίων και στη λήψη των αναγκαίων μέτρων «*εις αποτελεσματικότεραν αντιμετώπισιν*» του θέματος (29). Σύμφωνα με τη μελέτη αυτή λειτουργούσαν στην επικράτεια 40 ειδικά σχολεία και ιδρύματα. Τα ειδικά σχολεία παρείχαν ειδική εκπαίδευση ενώ τα ιδρύματα παράλληλα με την ειδική εκπαίδευση προσέφεραν κατά περίπτωση θεραπευτικό ιατρικό και ψυχοθεραπευτικό έργο. Λειτουργούσαν ειδικά σχολεία για τις εξής κατηγορίες παιδιών α) «*νοητικώς υστερούντα*» β) «*ψυχικώς και συναισθηματικώς τεταραγμένα*» γ) κωφά και βαρήκοα δ) τυφλά και ε) σωματικώς ανάπηρα. Στα ειδικά σχολεία για τις δυο πρώτες κατηγορίες παιδιών κατατάσσονταν και όσα λειτουργούσαν στα αναμορφωτικά καταστήματα καθώς και τα «*σχολεία-ορφανοτροφεία*». Στα πορίσματα της επιτροπής παιδείας 1971-1973 (30) μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνονται: α) τα «*αποκλίνοντα του κανονικού νήπια*» β) τα «*νοητικώς καθυστερημένα*» παιδιά γ) «*τα κοινωνικά απροσάρμοστα και σωματικώς ανάπηρα*» δ) οι «*ιδιοφυείς*» μαθητές. Προβλεπόταν ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου, και η δυνατότητα ώστε τα νήπια που έχουν απόκλιση «*υπερ το κανονικό*» να καταστούν ιδιαίτερης μέριμνας και να ληφθεί για αυτά ιδιαίτερη παιδαγωγική φροντίδα. Όσον αφορά τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση, τα «*κοινωνικώς απροσάρμοστα*» και τα «*σωματικώς ανάπηρα*» η επιτροπή πρότεινε α) νομοθετική ρύθμιση του θέματος β) εξειδίκευση προσωπικού γ) ίδρυση ιατροπαιδαγωγικών κέντρων που να υπάγονται στο ΥΠΕΠΘ δ) ενίσχυση οικονομική και ηθική των λειτουργούντων ήδη παρόμοιων (ιδιωτικών) ιδρυμάτων ε) ίδρυση ειδικών σχολείων ή ειδικών τάξεων σε μερικά από τα κανονικά σχολεία και στ) διαφώτιση της κοινής γνώμης και της οικογένειας γύρω από το θεσμό και το ρόλο της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα.

Η επιτροπή κοινωνικής πρόνοιας συνέταξε το «*Σχέδιον Προτύπου Μακροχρονίου αναπτύξεως της Ελλάδος 1973-1987*» που είχε τη μορφή «*οριστικής εκθέσεως*» (31). Ανάμεσα τους άξονες της ήταν και οι αναφερόμενοι σε θέματα ειδικής αγωγής, «*μαθητικής αντίληψης*» «*κοινωνικής πρόνοιας για τους αναπήρους*» και «*προβλήματα κοινωνικής παθολογίας*». Σύμφωνα με τα πορίσματα της Επιτροπής για τους «*αποκαταστάσιμους ψυχικώς ασθενείς*» εφαρμόζονταν προγράμματα περιορισμένης ιατροκοινωνικής και επαγγελματικής αποκατάστασης στα Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής που λειτουργούσαν και ήταν «*ανεπαρκή εις αριθμόν*» (Αθηνών, Πειραιά και Θεσσαλονίκης). Για τα «*πνευματικώς καθυστερημένα*» παιδιά υπήρχαν ιδρύματα τα οποία κάλυπταν ελάχιστο αριθμό των υφιστάμενων αναγκών. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι δεν είχε αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το πρόβλημα της επαγγελματικής τους αποκατάστασης και δεν υπήρχε ενημέρωση του κοινού γύρω από τη φύση και τις εγγενείς δυνατότητες των αναπήρων ατόμων.

Προβλέφθηκε αύξηση του ποσοστού των σωματικώς αναπήρων καθώς και του ποσοστού των «*ψυχικώς διαταραγμένων ατόμων*» σχολικής και μετασχολικής ηλικίας. Κατά την επιτροπή, η πολιτική για την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού, συννοείται σε δυο άξονες: α) προληπτική πολιτική και β) εφαρμογή συστήματος ιατροκοινωνικής και επαγγελματικής αποκατάστασης των ατόμων αυτών (ιατρική περίθαλψη, εκπαίδευση, επαγγελματική απασχόληση). Επίσης, προτάθηκε η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των αναπήρων στα πλαίσια των «*τακτικών στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσως*» καθώς και η ανάπτυξη δικτύου εργαστηρίων και άλλων μορφών προστατευόμενης εργασίας.

Σχετικά με τους «*ψυχικώς διαταραγμένους*» η επιτροπή μεταξύ άλλων πρότεινε την ανάπτυξη του δικτύου Κέντρων Ψυχικής Υγιεινής στη χώρα. Τα «*προβλήματα κοινωνικής παθολογίας*» κατά τις εκτιμήσεις της επιτροπής αναμένονταν να ενταθούν εξαιτίας κοινωνικών παραγόντων. Έτσι κάθε μελλοντικός προγραμματισμός θα έπρεπε να εμπεριέχει μέτρα πρόληψης και καταστολής της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των νέων καθώς και δυνατότητες αποκατάστασής τους.

Ο ιδιωτικός τομέας ανέπτυξε την περίοδο αυτή δραστηριότητα στο χώρο της ειδικής αγωγής που προεκτάθηκε πέρα από την ομάδα των «*σωματικώς αναπήρων*» και συμπεριέλαβε τον τομέα της «*ψυχικής υγιεινής*» ιδιαίτερα των «*νοητικώς υστερούντων*» με ή χωρίς ψυχικές διαταραχές. Παράγοντες οι οποίοι οδήγησαν στην ανάληψη δράσης ήταν α) η ανάπτυξη των επιστημών που έχουν αντικείμενο το παιδί όπως παιδοψυχιατρική, ψυχοπαθολογία κ.α. β) η ανάπτυξη της υγιεινής του σχολείου γ) η διεύρυνση των ειδικοτήτων με ειδικούς παιδαγωγούς, λογοθεραπευτές, κλινικούς ψυχολόγους κ.α. δ) ο ρόλος των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Μέσα από τη θεσμική λειτουργία των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων της ιδιωτικής πρωτοβουλίας αναπτύχθηκε

η πρόθεση για «ομαλοποίηση» δηλαδή ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα των «νοητικώς υστερούντων» σε κανονικά εκπαιδευτικά πλαίσια με σκοπό την εξασφάλιση και προαγωγή της ψυχικής υγιεινής τους. Η ιδέα της «ομαλοποίησης» όσο και του αποϊδρυματισμού κυριαρχούσε σε χώρες της Δύσης. Στην Ελλάδα δεν είχε ακόμα καταστεί δυνατό να εφαρμοστεί η στρατηγική του αποϊδρυματισμού από το κράτος. Το κράτος ενώ προγραμμάτιζε την ίδρυση των πρώτων δημόσιων ειδικών σχολείων για παιδιά με νοητική καθυστέρηση δεν εφάρμοσε ταυτόχρονα την πολιτική για την «ενσωμάτωση» των «μειονεκτικών» παιδιών στην κανονική εκπαίδευση.

1980-2009 Οργανωμένη και συστηματική ειδική αγωγή με κρατική μέριμνα

Με την αποκατάσταση της δημοκρατίας το 1974, η μεταπολιτευτική κυβέρνηση, έχοντας επίγνωση των μελλοντικών επιπτώσεων ενόψει της ένταξης της χώρας στην Κοινή Αγορά, επικεντρώθηκε στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο όφειλε να ανταποκρίνεται στις νέες κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες που απέρρεαν από την ένταξη. Κατά την ίδια περίοδο παρατηρείται επίσης, αλματώδης αύξηση του αριθμού των ατόμων που αναγνωρίζονται ως «ειδικά» (32).

Η παρέμβαση του κράτους στο χώρο της εκπαίδευσης των «νοητικώς υστερούντων» τη μεταπολιτευτική περίοδο περιλαμβάνει την προσπάθεια για νομιμοποίηση του δικαιώματος στην εκπαίδευση και την εργασία. Τούτο επιτεύχθηκε με τη συνταγματική κατοχύρωση του δικαιώματος αυτού, που έγινε στα μέσα της δεκαετίας του '70 (33) καθώς και με την ψήφιση του πρώτου νομικού πλαισίου της ειδικής αγωγής που έγινε στις αρχές της δεκαετίας του '80 (34). Υλοποιώντας τις νομικές αυτές ρυθμίσεις το επίσημο κράτος προχώρησε στη σταδιακή ίδρυση ειδικών σχολείων σε διάφορα διαμερίσματα της επικράτειας για την εκπαίδευση των ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Από τις αρχές περίπου της δεκαετίας του '80 το ΥΠΕΠΘ μείωσε σταδιακά τον αριθμό των ειδικών σχολείων για τα άτομα αυτά και προχώρησε στην ίδρυση ειδικών τάξεων σε κανονικά σχολεία υπηρετώντας την πολιτική της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης. Από το 1983 περίπου το ΥΠΕΠΘ ανέπτυξε δραστηριότητα για τη μελέτη και προώθηση των διαδικασιών που αφορούν την ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία μονάδων ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους αποφοίτους των ειδικών σχολείων, στην πλειοψηφία τους «νοητικώς υστερούντες». Το αποτέλεσμα των προσπαθειών αυτών ήταν η ίδρυση της «Σχολής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» (1983) με έδρα την Καλλιθέα στην Αθήνα. Παρόμοια σχολή λειτουργεί στη Νέα Μάκρη Αττικής με την επωνομασία «Η Παμμακάριστος».

Το κράτος ως τις αρχές περίπου της δεκαετίας του '80 υποστήριζε την άποψη ότι η Ειδική Αγωγή είναι ανεξάρτητο και αυτοτελές τμήμα του

εκπαιδευτικού μας συστήματος που έχει τη δική της νομική υπόσταση και το δικό της εκπαιδευτικό προγραμματισμό. Οι στόχοι του θεσμού ήταν η παροχή «ειδικής αγωγής» και «ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης» σε «*αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού*» άτομα στη λήψη μέτρων κοινωνικής μέριμνας καθώς και στην ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο μέσα από την επαγγελματική τους αποκατάσταση (35). Από τα μέσα της δεκαετίας του '80 φαίνεται κάποια μετατόπιση στις αντιλήψεις και στάσεις του κράτους για το θεσμό της ειδικής αγωγής η οποία είναι αποτυπωμένη στ' αντίστοιχα άρθρα του νόμου «*αντί 309*» αλλά και στην πολιτική απόφαση της τότε κυβέρνησης, για την ενσωμάτωση των σχετικών άρθρων για την ειδική αγωγή στο ευρύτερο νομικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος που αφορά στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση (36). Έτσι ο όρος «*αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού*» άτομα αντικαταστάθηκε με τον όρο «*άτομα με ειδικές ανάγκες*» που ήταν διεθνώς αποδεκτός. Ο σκοπός της ειδικής αγωγής παρέμεινε, ο ίδιος, δηλαδή παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (37).

Το ΥΠΕΠΘ υποστήριζε την πεποίθηση και η αντίστοιχη κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική ήταν «*η απαλλαγή από την νοοτροπία της αντιμετώπισης των ατόμων με ειδικές ανάγκες με συμπάθεια και φιλανθρωπία και η αντικατάστασή της με τη σκέψη ότι όλοι οι άνθρωποι έχουμε ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις*» (38). Έτσι, η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση αποτελεί για την πολιτεία «*εθνική επιταγή*» (39).

Οι ιδιωτικοί φορείς ως τις αρχές της δεκαετίας του '70 παρείχαν για την ειδική αγωγή φιλανθρωπική και ιδρυματική πολιτική. Τη μεταπολιτευτική περίοδο επεδίωξαν να εναρμονίσουν τους στόχους τους με εκείνους του επίσημου κράτους. Έτσι μέσα από το ιδρυματικό μοντέλο η ειδική αγωγή προσανατολίστηκε στην ανάπτυξη του συνόλου των δυνατοτήτων των παιδιών με ειδικές ανάγκες, πράγμα που σκοπό είχε να διευκολύνει την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και την οικονομική τους αυτοτέλεια. (40).

Με τη θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής (41) τα νεαρά άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (όπως αυτισμό) είχαν πρόσβαση στον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Κατά τις δεκαετίες του '80 και '90 όσα από τα άτομα αυτά εντάχθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία παρακολούθησαν κυρίως ειδικά σχολεία για παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Αυτό δεν ήταν το ιδανικότερο περιβάλλον για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αλλά ήταν ένα σημαντικό βήμα προς την εκπαίδευσή τους. Την τελευταία δεκαετία οι στατιστικές έρευνες και οι μελέτες μαρτυρούν τη ραγδαία αύξηση ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές σε παγκόσμιο επίπεδο (42). Πολλοί παράγοντες έπαιξαν ρόλο σε αυτό (η μόλυνση του περιβάλλοντος, η πρόωμη παρέμβαση, η δημιουργία κριτηρίων αξιολόγησης στη βρεφική ηλικία, η εμπλοκή πολλών ειδικών στο πεδίο του

αυτισμού, η δημιουργία πολλών υπο-κατηγοριών με τη διεύρυνση των χαρακτηριστικών του αυτισμού κ.α.) χωρίς να γνωρίζουμε τις πραγματικές αιτίες. Το γεγονός αυτό επιβάλλει την αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα άτομα με αυτισμό ώστε να αντιμετωπισθούν οι ανάγκες αυτού του αυξανόμενου πληθυσμού με δια βίου προγράμματα.

Η μετανεωτερική κοινωνία χαρακτηρίζεται από i) την ψηφιοποίηση της γνώσης και την εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία. ii) Την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και την επικοινωνία των ατόμων σε ένα διαδικτυακό χωρίο. iii) Η εκπαίδευση έχασε τον τόπο και τον χρόνο στον οποίο εκτελείται. iv) Η τεχνολογία στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας σημαίνει την ανάπτυξη δυνατότητας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εργασίας. v) Κύρια πηγή πλούτου είναι το άυλο κεφάλαιο γι' αυτό υπάρχει σεβασμός στις ιδιαιτερότητες του ατόμου και δυνατότητα αξιοποίησης των ιδιαίτερων ικανοτήτων. vi) Τα εκπαιδευτικά συστήματα χάνουν τον καθαρά ανθρωπιστικό χαρακτήρα και προσαρμόζονται στους όρους της αγοράς ώστε να είναι ανταγωνιστικά. vii) Το κράτος επιδιώκει να συρρικνώσει το ρόλο του κράτους πρόνοιας ενώ παράλληλα η πολιτική της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης βρίσκεται στο επίκεντρο της πολιτικής των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης των ΗΠΑ και αλλού. viii) Οι σύλλογοι γονέων έπαιξαν δυναμικό ρόλο στη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών τους για εκπαίδευση, εργασία και κοινωνική ένταξη καθώς και στην προώθηση της έρευνας στον τομέα του αυτισμού. ix) Η εξέλιξη των επιστημών της ιατρικής και της ψυχολογίας. x) Η ύφεση του ενδιαφέροντος για τις συμπεριφορικές θεραπείες και η διεύρυνση των συμπερασμάτων της γνωστικής ψυχολογίας τα οποία οδήγησαν στην συγκρότηση ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων παιδιών με αυτισμό. xi) Η εμπλοκή άλλων ειδικοτήτων στην ειδική αγωγή (π.χ. λογοθεραπευτών, εμπεριτεχνιτών και άλλων) xii) Η Ευρωπαϊκή κοινωνική, οικονομική και εκπαιδευτική πολιτική της οποίας η Ελλάδα αποτελεί μέλος συνεργάζεται και ευθυγραμμίζεται.

Σταδιακά από τη δεκαετία του '80 το κράτος έλαβε τα εξής μέτρα: i) αναβάθμισε το ρόλο του Γραφείου Ειδικής Αγωγής σε Δ/ση Ειδικής Αγωγής ii) έθεσε το νομικό πλαίσιο λειτουργίας της ειδικής αγωγής (43) αλλά και την πολιτική της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης με το νόμο 2817/2000 ο οποίος προβλέπει τη λειτουργία του «*ενός σχολείου για όλους*» καθώς και με τον νόμο 3699/2008 (44) περί «*Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» iii) εκπόνησε επενδυτικά προγράμματα για την ειδική αγωγή μέσα από τα κοινοτικά πλαίσια στήριξης. iv) Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004) ανέλαβε και εκπόνησε αναλυτικά προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αυτισμό. v) Μέσω προγραμμάτων ανταλλαγής πληροφοριών αλλά και επιστημόνων προωθήθηκε η συνεργασία με άλλα κράτη στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων εκπαίδευσης

εργασίας και κοινωνικής ένταξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες. vi) Θεσμοθετήθηκαν ερευνητικά προγράμματα σε Παν/κό επίπεδο. vii) Το ΥΠΕΠΘ συνεργάστηκε με άλλα Υπουργεία, όπως το Υπουργείο Υγείας, το Υπουργείο Εργασιών, και το Υπουργείο Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων για την προαγωγή της επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης ατόμων με ειδικές ανάγκες (συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με ψυχικές και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές). Από τη δεκαετία του '80 η Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ συνεργάζεται με τις αρμόδιες υπηρεσίες της Commission (45). Επίσης, σχετική συνεργασία αναπτύχθηκε τόσο με την UNESCO όσο και με τον ΟΟΣΑ/CERI. Από το έτος 1992 η οργάνωση *«Αυτισμός-Ευρώπη»* σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση, οργανώνει επισκέψεις και ανταλλαγές γονέων και επαγγελματιών καθώς και ατόμων με αυτισμό. Επίσης, το πρόγραμμα PRINCE παρέχει πληροφορίες για τις καινούργιες προοπτικές που προσφέρει η Ευρωπαϊκή Ένωση – μετά και τη συνθήκη του Άμστερνταμ – στα ανάπηρα άτομα και στις οικογένειές τους (46). Η όλη προσπάθεια για την εναρμόνιση της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής της Ειδικής Αγωγής με την αντίστοιχη των άλλων μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) υλοποιείται με δράσεις που σχεδιάστηκαν και χρηματοδοτούνται από το Β' και Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.

Με το νόμο 2817/2000 καθιερώνεται πλέον νομοθετικά η αποδοχή του δικαιώματος στη διαφορά. Η ορολογία αλλάζει, από *«άτομα με ειδικές ανάγκες»* σε *«άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*. Γίνεται μετατροπή των ειδικών τάξεων σε τμήματα ένταξης. Προωθείται και ενισχύεται η ιδέα του *«ένα σχολείο για όλους»*. Το Ελληνικό κράτος – υπό την πίεση των φορέων προστασίας ατόμων με αυτισμό και των συλλόγων γονέων – αναγνωρίζει στα παιδιά με αυτισμό το δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (47).

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του νόμου 3699/2008 (48): *«1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν ...διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες...»*.

Ο νόμος 2817/2000 εισάγει την ιδέα της ενσωμάτωσης και προτείνει τη λειτουργία *«ενός σχολείου για όλους»* με σκοπό την ομαλή κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στο πλαίσιο του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (1994-1999) ιδρύθηκε και λειτούργησε το

πρώτο δημόσιο σχολείο για παιδιά με αυτισμό (2000) με αρκετές δυσκολίες στην επάνδρωσή του με κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα εμπλουτίζονται με δημιουργικές, πρακτικές δραστηριότητες στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Οι ενότητες του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (2004) σκοπό έχουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διευκόλυνση του ατόμου για ομαλή μετάβαση στην κοινωνική ζωή. Στο Αναλυτικό πρόγραμμα προτείνεται συγκρότηση ατομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για άτομα με αυτισμό ενώ παρέχονται υποδειγματικά προγράμματα στους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του νόμου 3699/2008 περί «*Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» (49). «*1. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ), όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος υποχρεούται να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. 2. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τύπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. Η ΕΑΕ περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες. 3. Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Προγράμματα συστηματικής παρέμβασης όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, αξιολόγηση και παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ΣΜΕΑΕ και επικουρικά από τα ΚΕΔΔΥ.*»

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ΕΑΕ, η οποία «*επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή...Η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και*

ηλεκτρονικού), των κτιριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ».

Τα ΚΕΔΔΥ ανάμεσα σε άλλες αρμοδιότητες, μεριμνούν για την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς, σε συνεχή βάση. Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) λειτουργεί στα ειδικά σχολεία για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά.

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του ίδιου νόμου (50) οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν: α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ γ) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: αα) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ββ) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου.

Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται: α) σε αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ β) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, ιδρύματα χρονίως πασχόντων ή Υπηρεσίες εκπαίδευσης και αποκατάστασης των Μονάδων Ψυχικής Υγείας γ) με διδασκαλία στο σπίτι, όταν αυτή κρίνεται αναγκαία.

Συνοπτικά αναφέρουμε ότι ειδικά για τα παιδιά με αυτισμό οι παράγοντες οι οποίοι επηρέασαν την ανάπτυξη κρατικής πολιτικής ήταν: α) Η ραγδαία αύξηση ατόμων που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα β) Ο προσδιορισμός και η αποδοχή ανάμεσα στους ειδικούς κάποιων βασικών χαρακτηριστικών του αυτισμού γ) ο ρόλος των συλλόγων γονέων, οι οποίοι απαιτούσαν δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών τους δ) η ανάπτυξη ειδικοτήτων (ειδικών παιδαγωγών, παιδοψυχολόγων, γιατρών αναπτυξιολόγων και άλλων) ε) η αλλαγή στην αντίληψη για την εκπαίδευση. Η επιθυμία για διεύρυνση των εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία δείχνουν σεβασμό στις ατομικές ιδιαιτερότητες στ) η εισαγωγή της τεχνολογίας στην

εκπαίδευση η οποία συνέβαλε στη δημιουργία εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης ζ) η δημιουργία ατομικών προγραμμάτων αξιολόγησης και εκπαίδευσης καθώς και η δημιουργία προγραμμάτων τα οποία έχουν αφετηρία την προσχολική ηλικία και διαρκούν έως την επαγγελματική ένταξη του ατόμου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Rutter, M., Νηπιακός Αυτισμός, μετ. Καραντάνος, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα: 1987
2. Φουκώ, Μ. Η Ιστορία της τρέλας κατά την κλασική Εποχή (Histoire de la Folie de l' Age Classique): 1961.
3. Μπουζάκης, Σ. Νεοελληνική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1821-1985) Αθήνα, εκδ. Gutenberg.: 1987
4. Τσουκαλάς, Κ. Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός Ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα, Αθήνα, Θεμέλιο, (1977)
5. Ψυχολογική Επιθεώρηση. 1906
6. Ν. ΦΜΒ' 22ας Μαρτίου 1862 «Περί συστάσεως Φρενοκομίων»
7. Πλουμπίδης, Δ. Η Ιστορία της Ψυχιατρικής στην Ελλάδα.: 1984 σ.193
8. Διάταγμα 17^{ης} Σεπτεμβρίου 1908 στο Λέφα, Ιστορία της Εκπαιδεύσεως. Εν Αθήναις, ΟΕΣΒ: 1942, σ.508
9. Πλουμπίδης, Δ.: 1984 σ.125 ό.π.
10. Πλουμπίδης, Δ. 1984 σ.205-208 ό.π.
11. Πλουμπίδης, Δ.: 1984 σ.205-208 ό.π.
12. Τρωιάνου, Λουλά, Α. Η υπηρεσία επιμελητών των Δικαστηρίων Ανηλίκων εν Ελλάδι, Αθήναι: 1977, σ.72
13. Στασινός, Δ. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, Αθήνα εκδ Gutenberg: 1991
14. CERI The Integration of the handicapped adolescent. Integration in the School, Paris: OECD : 1981
15. Δημαρά Α. Η. Μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τεκμήρια Τ.Α 1821-1894, Τ.Β 1895-1967, Αθήνα, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη: (1986)
16. Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν453/1937 «Περί ιδρύσεως σχολείου ανωμάλων και καθυστερημένων παιδιών» ΦΕΚ της 30^{ης} Ιανουαρίου 1937 τ.Α αρ φυλ28
17. Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν453/1937 ό.π.
18. ΑΝ υπ. αρ. 453/1937 αρ.1 ό.π.
19. Κаланτζής, Κ και Βακαρέλλη-Κаланτζή, Ξ. Θέματα θεραπευτικής παιδαγωγικής και ψυχικής υγιεινής του παιδιού Αθήναι εκδ.Καραβία: 1973
20. Σταματάκη, Το παραστρατημένο παιδί, Ιωάννινα: 1959
21. Στασινός, Δ. 1991 ό.π.
22. Κаланτζής Κ. και Βακαρέλλη-Κаланτζή, Ξ., 1973 ό.π.
23. Κаланτζής Κ, και Βακαρέλλη-Κаланτζή, Ξ., 1973 ό.π.

24. Στασινός, Δ.: 1991 ό.π.
25. Απόφαση αρ.101491/1.8.1969 ΦΕΚ 490Β
26. 120883 Υπουργική Απόφαση « περί ιδρύσεως δημοτικού σχολείου» ΦΕΚ 2ας Οκτ 1972 τ.Β αρ Φυλ. 793
27. Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 24/6 – 10/1/1958
28. Κέντρον Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών, Σχέδιον Προτύπου μακροχρονίου Αναπτύξεως της Ελλάδος (1973-1987) Επιτροπή Κοινωνικής Πρόνοιας: 1972
29. ΥΠΕΠΘ, 1972 σ.2
30. ΥΠΕΠΘ, 1979
31. Κέντρον Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών: 1972, σ.19-67 ό.π.
32. ΥΠΕΠΘ Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, 1994
33. Σύνταγμα της Ελλάδας 1975
34. Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν.1143/1981 «περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». ΦΕΚ της 31^{ης} Μαρτίου 1981 αρ Φυλ.80 Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν.1566 «Δομή και Λειτουργία Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης» ΦΕΚ 30^{ης} Σεπτεμβρίου 1985 τ.Α αρ Φυλ. 167 Κεφ.Ι
35. Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν.1143/1981 ό.π.
36. Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν.1566 ΦΕΚ 30^{ης} Σεπτεμβρίου 1985 αρ Φυλ. 167 Κεφ.Ι ό.π.
37. Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν. 1566/85 αρ Φυλ. 167 κεφΙ αρ32 παρ.Ι ο.π.
38. ΥΠΕΠΘ Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής: 1988 σ.12-13
39. ΥΠΕΠΘ Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής: 1988
40. Έκθεση λειτουργίας του ιδρύματος «Η Θεοτόκος», 1989
41. Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν.1143/1981, Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν.1566/1985 ό.π.
42. Fombonne, E. Epidemiological Surveys of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders, an Update, Journal of Autism and Developmental Disorders, 33: 2003, 365-382
43. Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν.1143/1981, Εφημερίς της Κυβερνήσεως Ν.1566/1985 ό.π.
44. Εφημερίς της Κυβερνήσεως ΦΕΚ 199/Α'2.10.2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»
45. ΥΠΕΠΘ Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, ΟΕΔΒ, 1994
46. Χίτογλου-Αντωνιάδου, Μ., Κεκές, Γ. & Χίτογλου-Χατζή, Γ. Αυτισμός-Ελπίδα, Θεσ/νικη University Studio Press: 2000
47. Εφημερίς της Κυβερνήσεως Νόμος υπ' αρ.2817 «Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες» Αρ.Φυλ.78, Τεύχος 1^ο, 14/3/2000
48. Εφημερίς της Κυβερνήσεως ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008 ό.π.

49. Εφημερίς της Κυβερνήσεως ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008 ό.π.

50. Εφημερίς της Κυβερνήσεως ΦΕΚ 199/Α/2.10.2008 ό.π.

Abstract

The study of educational and social policy of people with delinquent behaviour and pervasive developmental and psychological disorders is a sociological exable for the presentation of the impact of social changes upon institutions and people's roles. People with psychological difficulties and developmental disorders attracted the attention of state and private sector in the late '50s. Until that moment these people were under the protection of their families or in institutions. Before '50s psychological disorders, behavioral problems and delinquency were considered by the state dangerous for the social security and the measures taken had suppressive character and they were not under the responsibility of the Ministry of Education. Change in the education of people with behavior problems and pervasive developmental disorders were realized after the institution of the 2817/2000 law for "the education of people with special educational needs". The abolition of the instituted discriminations in the terminology of these people, as well as the promotion of the respect to individual differences and the educational and social integration policy were aimed. The 3699/2008 law on "*Special Education and Education of people with disabilities or people with special educational needs*" refers the aims and content of the education of people with pervasive developmental disorders, continuous and encourages the policy of education and integration of people with special educational needs.

Ο χαρτογιακάς και ο μουντζούρης: Μυθοποίηση και απαξία της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (1890-1974)¹

Παντελής Κυπριανός, *Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΕΑΠΗ, ΠΑΝ/ΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ*

Πέτρος Τσάπες², *Εκπαιδευτικός*

Περίληψη

Η ελληνική εκπαίδευση από τις απαρχές της μέχρι το 1974 οργανώθηκε αναφερόμενη κυρίως στο γαλλικό και το γερμανικό πρότυπο, τις κατεξοχήν δηλαδή χώρες που ανέπτυξαν τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση (ΤΕΕ). Η επιρροή αυτή εξηγεί και τη διαρκή αναφορά από το 1890 και μετά στην αναγκαιότητα ανάπτυξης ΤΕΕ και στη χώρα μας. Τα αποτελέσματα ήταν, ωστόσο, πενιχρά. Στόχος μας είναι να εκθέσουμε τη ρητορική υπέρ της ΤΕΕ, να εντοπίσουμε τα αίτια μας και να ερμηνεύσουμε γιατί το όλο εγχείρημα δεν στέφθηκε με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Εισαγωγή: το παράδοξο

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα μέχρι τις μέρες μας, παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί και πολιτικοί όλων των αποχρώσεων τάσσονται αναφανδόν υπέρ της ανάπτυξης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΤΕΕ). Τα αποτελέσματα, ωστόσο, είναι πενιχρά. Η ΤΕΕ παρέμεινε ο φτωχός συγγενής της εκπαίδευσης και ο αναγκαστικός προορισμός μέρους των «αδύνατων» μαθητών. Η κοινότητα αυτή διαπίστωσε, λόγω της οιονεί καθολικής αποδοχής της, εκλαμβάνει ως αυτονόητα αυτά που συνιστούν ερώτημα: τι είναι η ΤΕΕ; Ποιά η θέση της σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα; Τα ερωτήματα αποκτούν νόημα αν τα δούμε από συγκριτική σκοπιά.

Η ελληνική εκπαίδευση οργανώθηκε αναφερόμενη σε δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα, το γαλλικό και, κυρίως, το γερμανικό. Εξέλιξη εύλογη αν αναλογιστούμε τη θέση δύο αυτών χωρών στον ευρωπαϊκό χώρο και τις επιρροές των Ελλήνων, λογίων, επιστημόνων και πολιτικών, πολλοί από τους οποίους σπούδασαν στις δύο αυτές χώρες. Το παράδοξο έγκειται στο ότι η Γερμανία και η Γαλλία είναι οι κατ' εξοχήν χώρες που ανέπτυξαν ΤΕΕ παράλληλα με τη γενική εκπαίδευση. Με τα λόγια του Fritz Ringer πρόκειται για δύο χώρες με *κατατηγμένο*³ εκπαιδευτικό σύστημα.

Επιδιώξη μας είναι να ερμηνεύσουμε γιατί η αδιάκοπη ρητορική και τα εγχειρήματα για την ανάπτυξη της ΤΕΕ στην Ελλάδα δεν ευδοκίμησαν από

το 1890 μέχρι το 1974. Αφορμώμενοι από την προβληματική του Δημήτρη Γληνού θα αποδώσουμε την κακοδαιμονία της ΤΕΕ στην απαξίωσή της από τις ιθύνουσες ομάδες σε συνδυασμό με τη σχέση τους με το κράτος και τα πολιτικά κόμματα.

Θεωρήσεις της ΤΕΕ και εκπαιδευτικά συστήματα

Πόσο πρέπει να σπουδάσει ένα παιδί και τι; Η συζήτηση διαπερνά τον Διαφωτισμό όταν τίθεται το ζήτημα της συγκρότησης εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Τόσο ο Βολταίρος όσο και ο Ρουσό υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικές «ανάγκες» συναρτώνται με τις κοινωνικές καταβολές των ατόμων: η «στοιχειώδης» αρμόζει στους φτωχούς, η «μέση» στα «μεσαία» στρώματα και η «ανώτερη» στα «ανώτερα».⁴

Η συγκεκριμένη θέση δεν έχει τίποτε να κάνει με τις σύγχρονες αντιλήψεις περί ισότητας –η έννοια εμφανίζεται μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο– είναι περισσότερο πρωτο-κοινωνιολογικού και «ψυχολογικού» χαρακτήρα. Και οι δύο γαλλόφωνοι διανοητές πρέσβευαν ότι οι μακρόχρονες σπουδές με τις συνήθειες, τους ρυθμούς ζωής και τις προσδοκίες που καλλιεργούν ενέχουν το ενδεχόμενο απομάκρυνσης των παιδιών από τους κοινωνικούς κόσμους και τις αναφορές τους. Μπορούν, συνεπώς, να δώσουν λαβή σε προσωπικές συγκρούσεις και να προκαλέσουν προβλήματα ταυτότητας.

Τα πράγματα αλλάζουν μετά τη δεκαετία του 1860 προς δύο διαφορετικές κατευθύνσεις. Στην Ευρώπη, με μερική εξαίρεση την Αγγλία, λαμβάνουν χώρα δύο, εν πολλοίς παράλληλες, διαδικασίες: α) αυξάνεται σχετικά γοργά ο αριθμός των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των φοιτητών και β) συντελείται αυτό που ο Detlef Mueller αποκάλεσε *συστηματοποίηση*, η συγκρότηση, μεταξύ άλλων, παράλληλων σχολικών δικτύων, κυρίως τεχνικού-επαγγελματικού χαρακτήρα, τα οποία απευθύνονται στα παιδιά που δεν περάτωνα το γενικό σχολείο, κατά τεκμήριο τα παιδιά από τα πιο άπορα στρώματα.⁵

Αποτέλεσμα της εν λόγω διαδικασίας είναι η πρώτη μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς, ωστόσο, να μεταβληθεί πολύ η κοινωνική σύνθεση των μαθητών και των φοιτητών. Και στη Γερμανία και στη Γαλλία η δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση και τα πανεπιστήμια είναι προσπελάσιμα κυρίως στα παιδιά των ευπορότερων, οικονομικά και πολιτισμικά, ομάδων. Αντίθετα τα παιδιά από τις πιο άπορες ομάδες στρέφονται, στη μεγάλη τους πλειονότητα, στα παράλληλα, τεχνικά ή επαγγελματικά σχολικά δίκτυα.

Πώς μπορεί να ερμηνευτεί η μνημονευθείσα στροφή στην ΤΕΕ και η δημιουργία παράλληλου προς το γενικό τεχνικού-επαγγελματικού σχολικού δικτύου; Καταρχάς θα πρέπει να μην τα δούμε ως τυπικές εκφάνσεις της βιομηχανικής ανάπτυξης ή της έλευσης της αστικής κοινωνίας. Από μόνη

της η θέση είναι ασθενής καθώς αναγορεύει την εκπαίδευση σε παρακολούθημα της οικονομικής ανάπτυξης ή των υποτιθέμενων αναγκών μιας κοινωνίας.

Θυμίζουμε ότι η ΤΕΕ ως παράλληλο σχολικό δίκτυο έλαβε χώρα σε δύο χώρες, τη Γερμανία και τη Γαλλία, όχι τις πλέον εκβιομηχανοποιημένες. Αντίθετα, η γενέθλια χώρα της βιομηχανικής επανάστασης, η Αγγλία, ακολουθεί μία ολότελα διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική, σημαδεμένη, μέχρι κοντά τις αρχές του 20ου αιώνα, από την περιορισμένο κρατικό παρεμβατισμό, τον ελιτίστικο χαρακτήρα της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και την απουσία αξίας λόγου ΤΕΕ καθώς η σχετική κατάρτιση συντελείται πρωτευόντως στον τόπο εργασίας.⁵

Παράλληλο δίκτυο δεν συγκροτείται ούτε στις ΗΠΑ. Αντίθετα εδώ η δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζονται πολύ πιο μαζικές απ' ό,τι στην Ευρώπη. Με τα λόγια του F. Ringer: «Στις ΗΠΑ ούτε το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι τόσο κατατημένο ούτε οι διαφοροποιήσεις στο κοινωνικό και το ακαδημαϊκό στάτους είναι τόσο έντονες όσο ήταν στην Ευρώπη, ιδιαίτερα την Ηπειρωτική». Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα η ΤΕΕ να διηθείται στη γενική εκπαίδευση και να παρέχεται σε μεγάλο βαθμό στην τριτοβάθμια.

Ασφαλώς, μετά τη δεκαετία του 1870 και μέχρι τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο η γερμανική εκπαίδευση συνετέλεσε τα μέγιστα στη ραγδαία εκβιομηχάνιση της χώρας. Πρόκειται για το πιο χαρακτηριστικό, ιστορικά, παράδειγμα συμβολής της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Η εκπαίδευση στην προκειμένη περίπτωση δεν λειτούργησε ως παρακολούθημα της οικονομίας, συνετέλεσε, αντίθετα, τα μέγιστα στην απογείωσή της.

Οι επιδόσεις της γερμανικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την αυξανόμενη επιρροή της Γερμανίας στη διεθνή σκηνή μετά τον γαλλοπρωσικό πόλεμο του 1870 τη μετέτρεψαν σε διεθνές πρότυπο. Ο θαυμασμός πηγάζει από τέσσερα δεδομένα: την προαγωγή της γνώσης και της έρευνας σε καλοφτιαγμένα και καλοργανωμένα ιδρύματα, την εμφύσηση ορισμένων αξιών στους φοιτητές, τη συμβολή στην ανάπτυξη της οικονομίας και την αξιοδότηση των εκπαιδευτικών, πανεπιστημιακών κατά πρώτον, οι οποίοι έχουν υψηλές συμβολικές και υλικές απολαβές και διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στο δημόσιο βίο. «Ασφαλώς και με ευχαριστεί πολύ που με διαβάζουν οι Άγγλοι», γράφει σε επιστολή του το 1866 ο Ernest Renan, «αλλά δεν θα έκανα κάτι παραπάνω γι' αυτό ούτε για τους Άγγλους ούτε για κανένα άλλο έθνος του κόσμου. Η Γερμανία, είναι αλλιώς· εκεί βρίσκονται οι δάσκαλοί μου· εκεί οι συνάδελφοί μου, εκεί οι ευρυσταθείς για τους οποίους γράφω».⁶

Άμεση συνέπεια της θετικής εικόνας της γερμανικής εκπαίδευσης είναι η προσέλκυση φοιτητών από όλον τον κόσμο έτσι που τα γερμανικά

πανεπιστήμια λειτουργούν μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ως τόπος διαμόρφωσης των ιθυνουσών ομάδων πολλών χωρών, ιδιαίτερα «μικρών».⁹

Τα προαναφερθέντα δεν σημαίνουν ότι ανάλογα αξιοδοτημένη είναι και η μη τριτοβάθμια τεχνική εκπαίδευση. Όταν, συνεπώς, μιλάμε για ΤΕΕ οφείλουμε να διακρίνουμε ανάμεσα στην τριτοβάθμια και τη μη τριτοβάθμια. Τα γερμανικά πολυτεχνεία και ορισμένα τμήματα «θετικών επιστημών» (χημείας κατά πρώτον) έχαιραν εξαιρετικής υπόληψης αλλά αυτό δεν ισχύει και για τα μη τριτοβάθμια ιδρύματα. Τα πρώτα είχαν τόσο μεγάλη ζήτηση ώστε από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι γερμανικές αρχές, μετά από πίεση των Γερμανών φοιτητών, θέσπισαν ειδικούς περιορισμούς για τους ξένους, ιδιαίτερα τους Ρώσους που συνέθεταν το πλέον πολυάριθμο σώμα ξένων φοιτητών. Το 1905 αποφασίζεται ότι οι ξένοι φοιτητές δεν μπορούν να υπερβαίνουν το 12% των γηγενών σε τμήματα αιχμής, όπως στη χημεία· το 1912 θεσπίζεται ανώτατο όριο για τους αλλοδαπούς φοιτητές στα πρωσικά πανεπιστήμια (900 ανά χώρα).¹⁰ Υπό το ίδιο πρίσμα αξίζει να σημειώσουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των χημικών στην Αγγλία στα τέλη του 19^{ου} αιώνα προέρχονται από γερμανικά πανεπιστήμια.¹¹

Δεν ισχύει το ίδιο για τα μη τριτοβάθμια τεχνικά ιδρύματα. Στην Αγγλία οι κυρίαρχες ομάδες θορυβημένες από τις χαμηλές οικονομικές επιδόσεις της χώρας συγκριτικά με τους άμεσους ανταγωνιστές της, τους Γερμανούς, εγείρουν ζήτημα σύνδεσης του πανεπιστημίου με την οικονομία. Στη συνθήκη αυτή το ισχύον εκπαιδευτικό ιδεώδες για τη γενική εκπαίδευση (*liberal education*) όπως το διαμόρφωσαν λίγες δεκαετίες νωρίτερα οι Φιλελεύθεροι και ιδιαίτερα ο *M. A. Thewissen* παραχωρεί τη θέση του σε μία πιο ωφελιμιστική αντίληψη για την εκπαίδευση και μία ενεργότερη κρατική παρέμβαση.¹² Παρόλα αυτά αρκετά αργότερα, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η Αγγλία θα αρχίσει να αποκτά άξια λόγου ΤΕΕ.

Το ίδιο ισχύει και για τη Γαλλία, τη χώρα που περισσότερο από κάθε άλλη, λόγω εν πολλοίς του ισχυρού κράτους και της αίγλης του Παρισιού στους ανθρώπους των γραμμάτων, των τεχνών και των επιστημών, ανέπτυξε νωρίς ΤΕΕ. Από το 1748 ιδρύονται μία σειρά από υψηλού κύρους και στάθμης σχολές με αποκορύφωμα την ίδρυση, το 1784, της *École Polytechnique*. Παράλληλα, από το 1780 ιδρύονται πρωτοβάθμιες τεχνικές σχολές από τον Δούκα La Rochefoucauld-Liancourt, οι *écoles des arts et métiers*¹³ οι οποίες καταρτίζουν τεχνίτες και εργοδηγούς. Το ίδιο διάστημα ιδρύονται γεωργικές και εμπορικές σχολές. Νέα ώθηση δίνεται στις τεχνικές και επαγγελματικές σχολές μετά το 1870 με την ανάπτυξη της οικονομίας και ειδικότερα της χημείας και του εξηλεκτρισμού, με επακόλουθο την ίδρυση ινστιτούτων χημείας και ηλεκτρισμού.

Πουθενά οι μη τριτοβάθμιες τεχνικές και επαγγελματικές σχολές δεν ευτύχησαν να έχουν υψηλό κύρος. Παρά τις όποιες προσπάθειες να συνταιριάζουν τη γνώση με την πρακτική κατάρτιση μένουν ως επί το

πλείστον μόνο στο δεύτερο σκέλος. Στη Γερμανία αυτό αποτελεί επιδίωξη των βιομηχάνων¹⁴. Στη Γαλλία οι τεχνικές σχολές, όπως σημειώνει ο A. Prost, είναι λίγο αξιοδοτημένες και το καθεστώς της κατάρτισης ασαφές γεγονός που αποτυπώνεται στη διαμάχη αρμοδιότητας ανάμεσα στα υπουργεία Παιδείας και Εμπορίου η οποία καταλήγει το 1892 υπέρ του δεύτερου.¹⁵

Στα παραπάνω προστίθενται οι αντιδράσεις και οι στρατηγικές απαξίωσης των τεχνικών σχολών, ιδιαίτερα των μη τριτοβάθμιων από τις ιθύνουσες ομάδες, τα πανεπιστήμια και τους φορείς τους. Στην Αγγλία από τη δεκαετία του 1970 και εντεύθεν όλο και περισσότεροι ερευνητές τείνουν να αποδώσουν τον μειωμένο κρατικό παρεμβατισμό στην εκπαίδευση και την καχεξία της ΤΕΕ στην τάση των νεοπαγών αστικών στρωμάτων να μιμηθούν τις στάσεις και τις πρακτικές της αριστοκρατίας.

Σε επίπεδο εκπαίδευσης αυτό αποτυπώνεται στο εγχείρημα αγκίστρωσης στις κλασικές σπουδές ή τουλάχιστον στο συνδυασμό των τεχνικών με τις κλασικές σπουδές οι οποίες πέρα από το περιεχόμενο χρησιμοποιούνται ως δραστικό όχημα κοινωνικής διάκρισης. Την τάση αυτή ο Ringer αποκαλεί «στροφή προς τη γενική εκπαίδευση» (*generalist shift*). Αναφερόμενοι στην ίδια τάση άλλοι συγγραφείς κάνουν λόγο για «ακαδημαϊκή διολίσθηση» (*academic drift*).¹⁶

Στη διολίσθηση αυτή διαδραμάτισαν προφανώς ρόλο τόσο οι ακολουθούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές όσο και οι πρακτικές των εμπλεκόμενων ομάδων. Στην Γαλλία, ενδεικτικά, ο κατεξοχήν υπουργός Παιδείας που ασχολήθηκε με την ΤΕΕ, ο Victor Duxuy,¹⁷ θεωρούσε ότι αυτή απευθυνόταν στους «λιγότερο προικισμένους μαθητές».¹⁸ Η αντίληψη αυτή είναι διαδεδομένη και στους καθηγητές των πανεπιστημίων, ιδιαίτερα στις κλασικές σπουδές, με πιο χαρακτηριστική την περίπτωση των Γερμανών οι οποίοι αντιδρούν στην αναβάθμιση των τεχνολογικών και επαγγελματικών ιδρυμάτων. Από μία διαφορετική σκοπιά, οι Γερμανοί φοιτητές των αξιοδοτημένων πολυτεχνικών σχολών, γόνιμοι κατά τεκμήριο των εύπορων οικονομικά και πολιτισμικά στρωμάτων, θα αντιδράσουν μέχρι τουλάχιστον τα τέλη του 19^{ου} αιώνα στα εγχειρήματα μείωσης ή κατάργησης των αρχαίων ελληνικών και των λατινικών τα οποία διδάσκονται στο κλασικό γυμνάσιο και τα οποία λειτουργούν ως εχέγγυα ευρυμάθειας. Θα χρειαστεί η προσωπική, εθνικιστικού χαρακτήρα, παρέμβαση του Κάιζερ Γουλιέλμου το 1890 ώστε τα τεχνολογικά ιδρύματα να θεωρηθούν, τύποις, ισάξια με τα πανεπιστήμια και η ΤΕΕ με τη γενική.¹⁹

Η ΤΕΕ ως επωδός και ως διακύβευμα

Η ΤΕΕ τίθεται ως πρόβλημα από τις απαρχές του ελληνικού Κράτους. Εύλογα καθώς, όπως είδαμε, αρχίζει να απασχολεί όλο και περισσότερο τις εκπαιδευτικές αρχές των μεγαλύτερων δυτικοευρωπαϊκών χωρών, της

Γαλλίας και της Πρωσίας κατά πρώτον.²⁰ Οι προβληματισμοί για την ΤΕΕ δυναμώνουν μετά το 1850, με την ένταξη κυρίως εμπορικών μαθημάτων σε επιλεγμένα γυμνάσια της χώρας, και κυρίως μετά τη δεκαετία του 1870.

Δύο είναι οι κύριοι φορείς προώθησης της ΤΕΕ. Καταρχάς μία ομάδα κατόχων πανεπιστημιακών τίτλων, ανάμεσά τους πολλοί εκπαιδευτικοί σπουδαγμένοι στο εξωτερικό, οι οποίοι παρεμβαίνουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στο δημόσιο χώρο. Για λόγους συντομίας θα τους αποκαλέσουμε διανοούμενους. Ο δεύτερος φορέας αφορά στα πολιτικά κόμματα, τις κυβερνήσεις και τις στάσεις τους στην εκπαίδευση. Στους δύο αυτούς φορείς θα προσθέσουμε, τουλάχιστον μετά τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, έναν τρίτο, τους βασικούς φορείς του οικονομικού κόσμου, επιμελητήρια, σύνδεσμούς αλλά και πρόσωπα με κάποια εμβέλεια.

Για να κατανοήσουμε τη γένεση, τη σύνθεση και το βάρος της πρώτης ομάδας πρέπει να έχουμε κατά νου ότι μετά το 1870 συγκροτείται αυτό που μπορούμε να αποκαλέσουμε διεθνής αγορά πανεπιστημιακών πτυχίων, η μετάβαση αλλιώς στο εξωτερικό για σπουδές. Στην αγορά αυτή ηγεμονεύει μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα η Γερμανία, κατόπιν και μέχρι τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η Γαλλία και μεταπολεμικά οι ΗΠΑ.²¹ Στο πλαίσιο αυτό όλο και περισσότεροι Έλληνες μεταβαίνουν τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα στη Γερμανία και τις γερμανόφωνες χώρες. Σύμφωνα με τις επίσημες γερμανικές στατιστικές ανέρχονται σε 51 το ακαδημαϊκό έτος 1886-87, σε 47 το 1891 σε 19 το 1895 και σε 51 το 1905.²² Πρόκειται λιγότερο για φοιτητές με τη σημερινή έννοια και περισσότερο για μετεκπαιδευόμενους σταλμένους συχνά από κρατικούς φορείς, στρατιωτικοί και εκπαιδευτικοί ως επί το πλείστον, για να «συμπληρώσουν» την κατάρτισή τους και να μεταφέρουν τεχνογνωσία.

Οι άνθρωποι αυτοί συγκροτούν το μεγαλύτερο τμήμα της ομάδας που ονομάσαμε διανοούμενοι. Στις τάξεις τους εντοπίζονται οι κατεξοχήν υπέρμαχοι της ΤΕΕ, συνήθως σύμφωνα με τα πρότυπα της χώρας (ή των χωρών) σπουδών τους. Από τη σκοπιά αυτή αξίζει να μνημονεύσουμε δύο κατηγορίες μαρτυριών. Τις απαντήσεις τους σε σχετικές ερωτήσεις και την περιορισμένη, αλλά υπαρκτή, εργογραφία για την ΤΕΕ.

Χαρακτηριστικές της πρώτης κατηγορίας μαρτυριών είναι οι έρευνες της εφημερίδας *Εφημερίς* το 1887, με την ευκαιρία των 50 χρόνων από την ίδρυση του Πανεπιστημίου και του δεκαπενθήμερου περιοδικού Παναθήναια το 1904-5 με την ευκαιρία της δημοσιοποίησης της διαθήκης του Ιωάννη Ρομπόλη για την ίδρυση Καποδιστριακού Πανεπιστημίου.

Στην πρώτη έρευνα απαντούν περίπου οι μισοί καθηγητές του Πανεπιστημίου. Οι περισσότεροι αποτιμούν κριτικά την πορεία του ιδρύματος και αφού εκθέσουν τα θετικά και τα αρνητικά στέκονται στην ανεπαρκή ανάπτυξη των θετικών επιστημών.²³ Η ίδια ιδέα, αλλά πολύ πιο ρητά, δεσπόζει στο λόγο των 14 ερωτώμενων στη δεύτερη έρευνα.²⁴ Το

περιοδικό Παναθήναια τους απευθύνει, μεταξύ άλλων, την ερώτηση: «Τι είδους πανεπιστήμιον πρέπει να ιδρυθή δια του κληροδοτήματος Δομπόλη; Έχομεν ανάγκην δευτέρου πανεπιστημίου ομοίου προς το υπάρχον, ή άλλου άλλης φύσεως ανωτάτου εκπαιδευτηρίου και οποιού; Και εις ποίαν πόλιν, εις τας Αθήνας ή αλλού»;²⁵

Η απάντηση είναι σχεδόν πανομοιότυπη. Δεν χρειάζεται δεύτερο πανεπιστήμιο, το υπάρχον φτάνει, αλλά χρειάζεται να δοθεί περισσότερο βάρος στις θετικές επιστήμες. Αν δε πρέπει να γίνει νέο ίδρυμα όπως προβλέπεται από την διαθήκη, τέσσερις ερωτώμενοι περιγράφουν κάτι σαν μία γερμανική ανώτερη εμπορική σχολή. Την άποψη εκθέτει εναργέστερα ο Κ. Μητσόπουλος, «καθηγητής της γεωλογίας και ορυκτολογίας εις το Εθνικόν Πανεπιστήμιον και διευθυντής του Σχολείου των Βιομηχανών Τεχνών εις το Μετσόβειον Πολυτεχνείον»: «Αλλά εκτός τούτων υπάρχουσι και νεώτατα πανεπιστήμια υπό της σοφής Γερμανίας από του 1882 ιδρυθέντα, άτινα δεν φέρουσι το λατινικόν όνομα *Universitates* αλλά το γερμανικόν *Hochschulen*. (...) Από τέτοιο πανεπιστήμιο έχουμε ανάγκη».²⁶

Με ακόμη μεγαλύτερη ζέση υπερασπίζουη τη θέσπιση ΤΕΕ οι συγγραφείς που ασχολήθηκαν πιο επισταμένα με το αντικείμενο. Μνημονεύουμε τρία κείμενα που καλύπτουν τις πρώτες έξι δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και τα οποία άσκησαν επιρροή. «Αι τεχνολογικαί γνώσεις», γράφει το 1902 ο Ι. Παυλίδης, διευθυντής της ελληνικής σχολής στην Οδησό, έντονα επηρεασμένος από τη γαλλική εκπαίδευση, στο πρώτο συστηματικό βιβλίο για την τεχνική εκπαίδευση, «μετέβαλον το πρόσωπον της γης, ξηράς και θαλάσσης, με θαύματα βιομηχανίας, γεωργίας, εμπορίου και ναυτιλίας· η Ελλάς μίαν μελάνην δεν δύναται να κατασκευάση, ήν τόσον αφθόνως χύνει επί χάρτου παρά των ξένων αγοραζομένου. Πεινώσιν οι Έλληνες από έλλειψιν εργασίας, διαπληκτίζονται αιωνίως από έλλειψιν ηθικής, σφάζουσιν αλλήλους από έλλειψιν αμφοτέρων ! Τις θα σώση το λαμπρόν έθνος της Μεσογείου; Τις την φυλήν την υπερήφανον»;²⁷

Σταλμένος για ένα χρόνο από το «Υπουργείον Εθνικής Οικονομίας», το 1930, στις γερμανόφωνες χώρες για να μελετήσει την ΤΕΕ τους, ο Γενικός Επιθεωρητής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως Κ. Ι. Παπαζαχαρίου γράφει: «Εάν παραβάλλωμεν από εκπαιδευτικής απόψεως την Ελλάδα προς τας ξένας χώρας, θα καταλήξωμεν εις τα εξής συμπεράσματα: 1) Η Ελλάς υπολείπεται πολλών εκ των ξένων χωρών από εκπαιδευτικής εν γένει απόψεως, έτι δε μάλλον από απόψεως των ειδικών εκπαιδύσεων, και ιδία της γεωργικής, βιομηχανικής, τεχνικής, εμπορικής και επαγγελματικής καθόλου εκπαιδύσεως».²⁸

Μερικά χρόνια αργότερα το 1958, η Επιτροπή Παιδείας, από πολιτικούς και εκπαιδευτικούς, που συστήνεται το 1957 από τον πρωθυπουργό Κ. Καραμανλή ως απάντηση σε πρόταση του Γ. Παπανδρέου για σύσταση σχετικής διακομματικής επιτροπής, στην έκτη από τις οχτώ γενικές αρχές

δεύτερο. Το 1892 η κυβέρνηση Τρικούπη επιβάλλει δίδακτρα τα οποία η επόμενη κυβέρνηση, Δεληγιάννη, παρά την αρχική της αντίθεση, μετριάξει.³⁴ Το ίδιο διάστημα συζητείται η θεσμοθέτηση εισαγωγικών εξετάσεων, μέτρο που εφαρμόζεται προοδευτικά από τη δεκαετία του 1870, αρχικά στο τμήμα με τη μεγαλύτερη ζήτηση, το σημερινό τμήμα Πολιτικών Μηχανικών του ΕΜΠ, και ολοκληρώνεται με την ψήφιση το 1922 του Ν. 2905 (περί οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου).

Η θέση περί «θεσιθήρα» και «πνευματικού προλεταριάτου» συνδυάζεται με μία δεύτερη ιδεολογική μεταστροφή σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικές ανάγκες συναρτώνται με την κοινωνική συνθήκη των μαθητών. Ξαναβρίσκουμε εδώ την προαναφερθείσα θέση των Βολταίρου και Ρουσώ. Δεν ξέρουμε πώς η θέση έφτασε στην Ελλάδα αλλά είναι διαδεδομένη και υποστηρίζεται από άτομα με επιρροή πολλά από τα οποία σπούδασαν στη Γερμανία ή/και τη Γαλλία και κατέλαβαν υψηλές κρατικές θέσεις. Ανάμεσά τους ο Ε. Βενιζέλος, ο Α. Ευταξίας, ο Α. Ρίζος-Φαγκαβής, ο Ν. Καπετανάκης και ο Θ. Μιχαλόπουλος.³⁵

Η προαναφερθείσα αντίληψη διαπερνά τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1899 και του 1913. Τα πρώτα (κυβέρνηση Γ. Θεοτόκη με υπουργό Παιδείας τον Α. Ευταξία) δομούνται κυριολεκτικά γύρω από το επιχείρημα αυτό. Το ίδιο ισχύει, σε μικρότερο βαθμό, και για τα νομοσχέδια του 1913, ίσως τα πιο ριζοσπαστικά στην ελληνική ιστορία της εκπαίδευσης, βασικός συντάκτης των οποίων είναι ο Δ. Γληνός. Τα πρώτα ανακαλούν στις βασικές τους γραμμές τον γαλλικό νόμο του Guizot του 1834 ενώ αυτά του 1913 είναι μία «προοδευτική» παραλλαγή των πρώτων καθώς η διάκριση ανάμεσα σε γενική και τεχνική εκπαίδευση αρχίζει μετά από 6 χρόνια κοινού σχολείου και όχι 4.

Παράλληλα με τις θέσεις περί «θεσιθήρα» και «περί εκπαιδευτικών αναγκών» επιβάλλεται με το χρόνο μία νέα αντίληψη που θέλει την εκπαίδευση, ιδιαίτερα την τριτοβάθμια, κρατική υπόθεση. Για να είμαστε πιο ακριβείς η αντίληψη δεν είναι ακριβώς νέα. Στο παρελθόν επιτρεπόταν η ίδρυση πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά αυτό θεωρούνταν αναγκαίο κακό εξαιτίας της κρατικής αδυναμίας να αντεπεξέλθει στις εκπαιδευτικές ανάγκες. Η δυσπιστία για τα ιδιωτικά σχολεία μεγαλώνει μετά τις γνωστές επιθεωρήσεις του 1883 και κορυφώνεται στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913. Η ιδιωτική εκπαίδευση θεωρείται εκ προοιμίου όχι η καλύτερη δυνατή γι' αυτό καλείται το κράτος να αναλάβει πλήρως τον τομέα της εκπαίδευσης. Πέρα από τις εμφανείς ανεπάρκειες των ιδιωτικών σχολείων, τις επιταγές της εθνικής ενοποίησης και τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς των συντακτών των νομοσχεδίων του 1913, του Γληνού κατά πρώτον, η αντίληψη για το ρόλο του κράτους τρέφεται από τις επιρροές των διανοούμενων από τους

τόπους σπουδών τους. Θυμίζουμε ότι οι περισσότεροι σπούδασαν στις γερμανόφωνες και γαλλόφωνες ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες η εκπαίδευση τελεί υπό κρατικό έλεγχο.

Η κατίσχυση της εν λόγω αντίληψης χρησιμοποιείται ως μοχλός για την υπαγωγή της εκπαίδευσης σε κρατικό έλεγχο. Και υπό το πρίσμα αυτό μπορούμε να κατανοήσουμε την πολεμική στην Ακαδημία του Ο. Ρουσσόπουλου, το γνωστότερο και μακροβιότερο εγχείρημα στο χώρο της «ανώτερης» ιδιωτικής τεχνικής εκπαίδευσης _έκλεισε το 1923 αμέσως μετά το θάνατό του ιδρυτή της και μετά από 29 χρόνια επιτυχούς πορείας. Παραδειγματική από τη σκοπιά αυτή είναι η έκθεση πεπραγμένων του γερμανοσπουδαγμένου διευθυντή του ΕΜΠ Άγγελου Γκίνη το 1912: «Πρώτιστον όθεν μέλημα της Πολιτείας, αποσκοπούσης την επ' αγαθώ του Τόπου συστηματοποίησιν και ανάπτυξιν της τεχνικής εκπαιδεύσεως, δέον να είναι η υπαγωγή της ιδιωτικής τεχνικής εκπαιδεύσεως εις πραγματικόν έλεγχον της Πολιτείας, και η συσχέτισις αυτής προς την επίσημον, και δεύτερον η τελειοποίησις της τελευταίας. Και η μεν ιδιωτική δέον να περιορισθῇ εις την κατωτέραν τεχνικήν εκπαιδευσιν, να μείνη δε, προς παντός, η ανωτέρα τεχνική εκπαιδευσις αποκλειστικόν δικαίωμα του Κράτους, τελειοποιούντος το υπάρχον ανώτερον επιστημονικόν φυτώριον των πρακτικῶν επιστημῶν, अपαραλλάκτως όπως το ίδιον το Κράτος έχει επιφυλάξει εαυτῷ τῷ δικαίωμα της Πανεπιστημιακῆς εκπαιδεύσεως, του ανωτάτου τούτου επιστημονικοῦ φυτωρίου των θεωρητικῶν επιστημῶν».³⁶

Η καχυποψία για την εμπλοκή ιδιωτών στην εκπαίδευση μειώνεται μετά το 1920 ιδιαίτερα στο χώρο των Φιλελευθέρων. Απόρροια της νέας στάσης είναι η ίδρυση των τεσσάρων αμερικανικών κολλεγίων μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη και αργότερα των περισσότερων από τα σημερινά γνωστά ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Η δυσπιστία, ωστόσο, παραμένει σ' όλους τους πολιτικούς χώρους. Πέρα από την Αριστερά είναι ιδιαίτερα έντονη στους χώρους των Συντηρητικών, περισσότερο γιατί βλέπουν το σχολείο ως μέσο για την παροχέτευση «εθνικών» αξιών.³⁷ Η αντίληψη εδραιώνεται μετά τον Εμφύλιο και διαιώνίζεται μέχρι τουλάχιστον το 1974 γεγονός που αποτυπώνεται στον ασφυκτικό έλεγχο του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

Διαρκής αποτυχία; Απόπειρα ερμηνείας

Μετά το 1870 οι συζητήσεις για την ΤΕΕ προοδευτικά πυκνώνουν. Ανεξάρτητα από τις μορφές που παίρνει είναι τόσο έντονη σε κάποιες χώρες ώστε εγείρει ποικίλες, συχνά ετερόκλητες, αντιδράσεις. Επιφανείς διανοητές, όπως ο Friedrich Nietzsche στη Γερμανία και ο John Dewey στις ΗΠΑ, αντιδρούν στην υπερβολική, κατά τη γνώμη τους, έμφαση που δίνεται στην ΤΕΕ και στην εξειδίκευση σε βάρος της γενικής μόρφωσης.

Στην Ελλάδα πολύ δύσκολα θα βρούμε εκπαιδευτικούς, πανεπιστημιακούς και πολιτικούς με ανάλογες απόψεις. Κάτι τέτοιο θα ήταν προφανώς παράδοξο ελλείψει στοιχειώδους ΤΕΕ. Μόνιμος και σταθερός στόχος, αντίθετα, είναι η δημιουργία δικτύου ΤΕΕ παράλληλων με το γενικό σχολείο, κατ' απομίμηση της γερμανικής και της γαλλικής εκπαίδευσης. Η μέριμνα διατρέχει όλα τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα με πολύ ισχνά, ωστόσο, αποτελέσματα. «Πλην του μοναδικού τούτου δημοσίου ανωτέρου τεχνικού εκπαιδευτηρίου», σημειώνει στην προαναφερθείσα έκθεσή σου ο Α. Γκίνης, το 1912, «λειτουργούσιν εις Αθήνας και Πειραιεί και ιδιωτικά τεχνικά σχολεία (...)». Εκτός από την Βιομηχανική και Εμπορική Ακαδημία του Ρουσσόπουλου μνημονεύει τις δύο εσπερινές μηχανουργικές σχολές στον Πειραιά «η μεν υπό την προστασίαν και διοίκησιν του 'Πειραιϊκού Συνδέσμου', η δε υπό την προστασίαν του Μηχανουργικού Συλλόγου 'Προμηθεύς'».

Η εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1929 είναι πιο αναλυτική. Το σχολικό έτος 1927-28, αναφέρει, υπήρχαν 42 δημόσιες και ιδιωτικές μέσες εμπορικές σχολές (24 δημόσιες με 3445 μαθητές), 2 μέσες γεωργικές σχολές, 5 γεωργικά φροντιστήρια με 268 μαθητές, 2 μέσες δασοκομικές σχολές με 138 μαθητές, 10 ιερατικές με 1104 μαθητές, 2 τηλεγραφικές με 18 μαθητές, 3 ανώτερες στρατιωτικές σχολές με 592 μαθητές, 6 κατώτερες με 1085 μαθητές, 2 ανώτερες ναυτικές σχολές με 80 μαθητές και 6 κατώτερες 195 μαθητές. Με βάση την εικόνα αυτή, οι μαθητές στην ΤΕΕ, πέρα από τις ιερατικές και τις στρατιωτικές σχολές, είναι ελάχιστοι. Το μερίδιο του λέοντος έχουν οι εμπορικές σχολές: οι άλλες δεν φτάνουν τους 1.000 μαθητές σ' ένα πληθυσμό που προσεγγίζει τα 8.000.000.

Η εικόνα δεν αλλάζει ούτε μετά τη μεταρρύθμιση Γόντικα-Παπανδρέου τη διετία 1929/31 ούτε μεταπολεμικά.³⁸ Αν αλλάζει κάτι είναι η ίδρυση ορισμένων τεχνικών σχολών από ιδιώτες. Σύμφωνα με την απογραφή του 1961 στο σύνολο των εργαζομένων το 3% είχε πτυχίο Ανώτατης Σχολής, το 8% απολυτήριο Γυμνασίου, το 47% απολυτήριο Δημοτικού, το 3% πτυχίο Επαγγελματικών Σχολών και το 39% δεν τελείωσε το Δημοτικό. Σε ό,τι αφορά την ΤΕΕ, το σχολικό έτος 1960-61 καταγράφονταν 320 σχολές, 260 ιδιωτικές και 60 δημόσιες, με 54.384 μαθητές εκ των οποίων 43.715 αγόρια.³⁹

Ο αριθμός των μαθητών των τεχνικών σχολών αυξάνει στη δεκαετία του 1970 αλλά μένει χαμηλός σε σχέση με τα διεθνή δεδομένα. Το ίδιο διάστημα κλείνει η ψαλίδα ανάμεσα στον αριθμό των μαθητών στα δημόσια και τα ιδιωτικά τεχνικά σχολεία, γεγονός που υποδηλοί μία κάποια εντονότερη κρατική εμπλοκή. Έτσι, το 1974 ο αριθμός των σπουδαστών στις δημόσιες σχολές ανέρχεται σε 56.021 και στις ιδιωτικές σε 74.938, λίγο λιγότερο από το 20% του συνόλου των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στα προαναφερθέντα μπορούμε, βέβαια, να προσθέσουμε τις εξελίξεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη αφορά τις εξελίξεις στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και η δεύτερη στην μη πανεπιστημιακή. Οι εξελίξεις στην πρώτη είναι λίγες: νέα τμήματα σε υπάρχοντα πανεπιστήμια (το Φυσικό το 1904 και το Χημικό το 1919 στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και μεταπολεμικά ορισμένα νέα τμήματα), ίδρυση πέντε «ανώτερων» ιδρυμάτων κατά το πρότυπο των γερμανικών *Hochschulen* και προοδευτική αναβάθμισή τους σε διακριτά πανεπιστήμια (Γεωργική Σχολή, Εμπορική, Πάντειος και οι δύο Βιομηχανικές) και, τέλος, η αναβάθμιση και διεύρυνση του ΕΜΠ. Περιορισμένες είναι οι εξελίξεις και στη δεύτερη κατηγορία: ουσιαστικά τα δύο «μικρά πολυτεχνεία», το 1959, και τα ιδρυθέντα το 1970, μετά από παρέμβαση της Παγκόσμιας Τράπεζας, Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕ) τα οποία μετονομάζονται το 1974 σε ΚΑΤΕΕ (προστίθεται το Επαγγελματικής).

Με βάση τα προαναφερθέντα μπορούμε να θέσουμε δύο ερωτήματα: Γιατί μετά το 1870 το θέμα της ΤΕΕ τίθεται διαρκώς; Γιατί τα πολυάριθμα νομοθετήματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη της δεν υλοποιούνται;

Οι συγγραφείς που καταπιάστηκαν με την ΤΕΕ σπάνια προχωράνε σε ερμηνείες. Στην καλύτερη περίπτωση την αποδίδουν σε αδυναμία ή παραλήψεις των κυβερνήσεων. Ξέρουμε ότι όλες οι πολιτικές δυνάμεις της χώρας υπερθεμάτισαν την ανάπτυξη της ΤΕΕ – λιγότερο οι Συντηρητικές οι οποίες κατά καιρούς (μετά το 1933 και το 1965) φρενάρισαν ή ακύρωσαν εγχειρήματα ανάπτυξής της. Από την εν λόγω διαπίστωση δεν μπορούμε, ωστόσο, να αποδώσουμε τη μη ευδοκίμηση της ΤΕΕ στην αντίδραση των «συντηρητικών» ή «αντιδραστικών» δυνάμεων.

Είναι προφανές ότι οι οικονομικοί μετασχηματισμοί διεθνώς και στην Ελλάδα μετά το 1870 δεν είναι άμοιροι της πύκνωσης του λόγου για την ΤΕΕ. Αυτοί εξηγούν την προοδευτική αναβάθμιση του σημερινού ΕΜΠ το οποίο από άσημη τεχνική σχολή το 1837 αναβαθμίζεται διαρκώς⁴⁰ έτσι που τμήμα του, των Πολιτικών Μηχανικών, μετά το 1870 έχει μεγαλύτερη ζήτηση από το Πανεπιστήμιο. Συνδέονται ακόμη εν μέρει⁴¹ και με τη μετάβαση για σπουδές, δεκάδων αρχικά και εκατοντάδων αργότερα, Ελλήνων σε δυτικοευρωπαϊκά πανεπιστήμια, οι οποίοι με την επιστροφή τους αναδεικνύονται στους κατεξοχήν υπέρμαχους της ΤΕΕ.

Η συσχέτιση ανάμεσα στις οικονομικές εξελίξεις και την εκπαίδευση, στην προκειμένη περίπτωση την ΤΕΕ, καίτοι επαρκής είναι περισσότερο έμμεση παρά άμεση. Θα ήμασταν πιο ακριβείς αν λέγαμε ότι η συζήτηση περί ΤΕΕ σχετίζεται περισσότερο με την ανάπτυξη σχετικών θεσμών στη Γερμανία και τη Γαλλία και λιγότερο με τις εγχώριες οικονομικές αλλαγές. Πρόκειται αλλιώς για ζήτημα εισαγόμενο από εκείνους, πολιτικούς, παιδαγωγούς και ανθρώπους της οικονομίας, που σπούδασαν στο εξωτερικό,

στις γερμανόφωνες χώρες κατά πρώτον. Μεταφέρουν προσωπικές εμπειρίες από το χώρο σπουδών, ταυτόχρονα όμως ταυτίζονται με την εκπαίδευση της χώρας σπουδών.

Αν είναι, έτσι, γιατί η ρητορική περί ΤΕΕ δεν τελεσφόρησε; Δίχως αμφιβολία οι οικονομικές δομές της χώρας δεν προσφέρονταν στην εκτεταμένη ανάπτυξη ΤΕΕ. Πέρα από τους πολιτικούς μηχανικούς κανένα από τα ιδρύματα ΤΕΕ δεν είχε μεγάλη ζήτηση. Το ίδιο ισχύει και για τα δύο νέα τμήματα του πανεπιστημίου, το φυσικό και το χημικό, τα οποία μέχρι το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο φυτοζωούν.⁴² Ακόμη πιο περιορισμένη είναι η ζήτηση για τις κατώτερες και μέσες τεχνικές και επαγγελματικές σχολές – με μερική εξαίρεση τις εμπορικές. Κάτι ανάλογο ισχύει μεταπολεμικά, με εξαίρεση τα δύο «μικρά πολυτεχνεία» που θεσπίζονται, μαζί με τις σχολές Εργοδηγών, το 1959.

Η περιορισμένη ζήτηση ΤΕΕ μαρτυρά μία κατάσταση αλλά δεν την εξηγεί. Σε άλλες χώρες, τις γερμανόφωνες περισσότερο και τις γαλλόφωνες λιγότερο, η εκπαίδευση λειτούργησε και ως μηχανισμός διαμόρφωσης της αγοράς εργασίας, όχι ως παρακολούθημά της. Ανάλογος ήταν και ο στόχος των υποστηρικτών της ΤΕΕ στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1890 και εντεύθεν. Ασφαλώς το οικονομικό περιβάλλον δεν προσφερόταν πολύ στην υλοποίησή του στόχου αλλά αυτό το γνώριζαν οι υπέρμαχοί της. Κατά συνέπεια, το ατελέσφορον του εγχειρήματος πρέπει να αναζητηθεί αλλού.

Στον κυρίαρχο πολιτικό λόγο της εποχής βρίσκουμε μία «ερμηνεία», που κρατά μέχρι τη δεκαετία του 1960⁴³, τη «θεσιθηρία». Οι Έλληνες πάνε σχολείο για να πάρουν ένα «χαρτί» και στη συνέχεια να το εξαργυρώσουν παντοιοτρόπως με την κατάληψη μίας θέσης στο δημόσιο. Πριν λεγόταν ότι οι Έλληνες πάνε σχολείο γιατί είναι «φιλοπρόοδοι», τώρα, γιατί ψάχνουν θέση στο δημόσιο. Το γιατί στο δημόσιο περνάει ως αυτονόητο.

Η εκτίμηση για την «προτίμηση» του δημοσίου προφανώς είναι βάσιμη. Γνωρίζουμε ότι το ελληνικό κράτος, εκτός από τον, συγκριτικά με άλλες δυτικές χώρες, υψηλό αριθμό δημοσίων υπαλλήλων στον 19^ο αιώνα χαρακτηρίζεται και από τη συγκέντρωση στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας⁴⁴. Στη συνθήκη αυτή ακόμη και οι λιγοστοί απόφοιτοι τεχνικών και επαγγελματικών σχολών στρέφονται στο δημόσιο. Το ερώτημα διπλό: γιατί η ΤΕΕ δεν έχει ζήτηση και γιατί οι λίγοι, έστω, απόφοιτοί της στρέφονται στο δημόσιο; Η απάντηση φαίνεται εύλογη: γιατί η ΤΕΕ δεν αποτελεί καλό επαγγελματικό διαβατήριο. Γιατί, όμως, συμβαίνει αυτό όταν η θέσπιση ΤΕΕ, ως δικτύου παράλληλου με τη γενική εκπαίδευση, συνιστά διαχρονικό στόχο;

Σε άρθρα του στην εφημερίδα *Νέα Ελλάς*, από τις 18 Μαρτίου έως τις 15 Απριλίου 1914, στα οποία απαντά στους επικριτές των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1913, ο Δ. Γληνός σκιαγραφεί μία απάντηση την οποία θα μπορούσαν να προσυπογράψουν μαρξιστές και βεμπεριανοί ιστορικοί και

κοινωνιολόγοι. «Και πρώτον μεν την εκπαίδευσιν ημών διέπει δι' όλων των βαθμίδων πνεύμα *ολιγαρχικόν και οπισθοδρομικόν*. *‘Το ολιγαρχικόν πνεύμα προνοεί δια το πολλοστημόριον εκείνο των μαθητών, οι οποίοι πρόκειται να πάρουν το δίπλωμα του Πανεπιστημίου*. Δι' αυτούς όλη η σκέψις μας, δι' αυτούς όλη η πρόνοιά μας, δι' αυτούς η αγανάκτησίς μας, δι' αυτούς οι ενθουσιασμοί μας. Δι' αυτούς να θυσιασθώσι τα ενενήκοντα εννέα εκατοστά των άλλων. Δια την ολιγαρχίαν αυτήν να καταπνιγή πνευματικώς όλο το άλλο έθνος».⁴⁵

Από πού εκπορεύεται το «ολιγαρχικόν πνεύμα»; Ο Γληνός είναι πολύ σαφέστερος, μετά τις διάφορες απογοητεύσεις της δεκαετίας το 1920⁴⁶ στη «διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής» του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» το 1926. «Δισταχτική, αναποφάσιστη, οπισθοδρομική η άρχουσα σήμερα τάξη αφήνει να ξεπέση οριστικά όλος ο εκπαιδευτικός της οργανισμός σε μια συμφεροντολογική βιομηχανία *προσοντούχων αγραμμάτων* (...).⁴⁷

Ο λόγος μπορεί να διαβαστεί διττά. Ως ιδεολογική κριτική ενός στρατευμένου διανοούμενου που πιστεύει ότι η αστική τάξη έχει να εκπληρώσει μία ιστορική αποστολή: να προάγει την αστική κοινωνία και τις αξίες της. Και ως ερμηνεία ενός οξυδερκή αναλυτή ο οποίος σημειώνει ότι η «άρχουσα τάξη» ενεργεί όπως ενεργεί από συμφέρον. Και το συμφέρον της δεν είναι να κρατήσει το «λαό στο σκοτάδι» αλλά, αντίθετα, να διατηρεί μία «βιομηχανία *προσοντούχων αγραμμάτων*». Έτσι η «κυρίαρχη τάξη» δεν προσεγγίζεται ως υποκείμενο με προδιαγεγραμμένη ιστορική αποστολή αλλά ως ομάδα με συμφέροντα, ιδεολογικές επιλογές και πρακτικές.

Πώς γίνεται όμως και η ελληνική «άρχουσα τάξη» είναι «οπισθοδρομική»; Στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913 βρίσκουμε στοιχεία απάντησης. Ο Γληνός, ωστόσο, γνωρίζει αρκετούς ανθρώπους της «άρχουσας τάξης». Βρέθηκαν μαζί στη Γερμανία, συνυπήρξαν στον Εκπαιδευτικό Όμιλο, στο Κίνημα της Θεσσαλονίκης και στην κυβέρνηση Παπαναστασίου. Πολλοί από αυτούς είναι υπέρμαχοι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της ΤΕΕ. Το ερώτημα, συνεπώς, είναι γιατί αυτοί οι άνθρωποι δεν βαραίνουν αποφασιστικά προς την επιθυμητή κατεύθυνση;

Σημειώσαμε ότι τα αιτήματα ανάπτυξης της ΤΕΕ, θα μπορούσαμε να πούμε της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης γενικότερα, είναι περισσότερο εξωγενή παρά ενδογενή. Αν είναι έτσι, κρίσιμο για την έκβαση του εγχειρήματος είναι το ειδικό βάρος των φορέων της μεταρρύθμισης. Η αποτίμησή του παραπέμπει στη διερεύνηση της σχέσης των αστικών ομάδων με την πολιτική εξουσία, ειδικότερα με τα πολιτικά κόμματα και το κράτος.

Το ζήτημα είναι σύνθετο και ξεπερνά τα όρια της παρόντος κειμένου. Στη μελέτη του για την Αθήνα ο Guy Bugel υποστηρίζει ότι ενώ αρχικά οι επιχειρηματίες της περιφέρειας έμεναν έξω από την πολιτική και το Κράτος προς τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τις αρχές του 20^{ου} αλλάζουν στάση. «Αλλά»,

συνεχίζει, «μένει ακόμη να κατανοήσουμε γιατί αυτοί οι άνθρωποι, που πριν απ' όλα ήταν επαρχιώτες και είχαν πλουτίσει με επιχειρήσεις περιφερειακού επιπέδου, κατεύθυναν την κρατική πολιτική προς την οικονομική ανάπτυξη της πρωτεύουσας. Ο κύριος λόγος, τον οποίο αναφέραμε συχνά στις ιστορικές περιγραφές, είναι ότι ακολούθησαν, απ' αυτήν την άποψη, το νόμο του μέγιστου κέρδους. Ενώ δεν είχαν συμμετάσχει στην κυβέρνηση όταν οι επαρχιακές οικονομίες βρίσκονταν στο ζενίθ της δόξας τους, άρχισαν ν' ασχολούνται με την πολιτική όταν τις κλόνισαν οι τοπικές και διεθνείς κρίσεις. Δεν είχαν πια τη δυνατότητα να διαλέξουν παρά ανάμεσα σε μια σημαντική προσπάθεια για ένα νέο ξεκίνημα των περιφερειακών κέντρων και στη δημιουργία από την αρχή μιας νέας οικονομία. Βραχυπρόθεσμα, η αναδιάρθρωση κοστίζει πάντα πιο ακριβά από την εκμετάλλευση των νέων γεωγραφικών δυνατοτήτων της επιχείρησης».⁴⁸

Η εύθραυστη, συνεπώς, κυριαρχία των νεοπαγών, εν πολλοίς, αστικών στρωμάτων, τις υποχρεώνει να στηριχτούν στο κράτος και την πολιτική εξουσία. Η αδυναμία τους σε συνδυασμό με την ιστορική συγκυρία, αυτή της συγκρότησης του εθνικού κράτους, προσδίδουν στο κράτος μεγάλο ειδικό βάρος. Σε καμία, ωστόσο, περίπτωση αυτό δεν καταφέρνει, όπως το γερμανικό και το γαλλικό, να αυτονομηθεί αρκετά και να ενεργήσει ως αποτελεσματικός μηχανισμός προώθησης κάποιων πραγμάτων. Αντίθετα, η τύχη του είναι στενά συνυφασμένη με τον κομματικό ανταγωνισμό. Γι' αυτό είναι και πιο «ανοιχτό» στα αιτήματα των ψηφοφόρων, άρα και σ' αυτά των κυριαρχούμενων ομάδων.

Έτσι μπορούμε να κατανοήσουμε ένα από τα, σε πρώτη ματιά, παράδοξα της ελληνικής ιστορίας: αν και οι Έλληνες φοιτητές εξωτερικού συγκροτούν μία αξιόλογη αριθμητική ομάδα δεν λειτουργούν ως αποτελεσματικός φορέας εκσυγχρονισμού. Πέρα από τις πρακτικές της εν λόγω ομάδας, μεγάλο μέρος της οποίας, ιδιαίτερα πριν τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, είναι γόνιμοι αστών,⁴⁹ η διστακτικότητα ή η αδυναμία τους έχει να κάνει και με τη θέση τους στο πλέγμα εξουσίας.

Πολλοί από τους εν λόγω φοιτητές πριν μεταβούν για στο εξωτερικό είναι κρατικά στελέχη ή γίνονται με την επιστροφή τους. Η διαδρομή τους, ωστόσο, εξαρτάται λιγότερο από τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και περισσότερο από τη σχέση τους με τα κόμματα εξουσίας ή κάποιον ισχυρό πολιτικό. Εδώ ακριβώς έγκειται η δύναμη και η αδυναμία των μελών της ομάδας. Καθώς το κράτος είναι κομματικό, οδηγούνται στα κόμματα εξουσίας τα οποία τους εκχωρούν μία θέση. Έτσι, όμως, απεκδύονται το αρχικό τους ειδοποιό στοιχείο, τη γνώση, αδυνατούν να ενεργήσουν ως ειδική ομάδα συμφερόντων, ενεργούν περισσότερο ατομικά και η τύχη τους εναπόκειται στο κόμμα και τους πολιτικούς οι οποίοι μέσα από την εν λόγω διαδικασία βγαίνουν ισχυρότεροι.⁵⁰

Η συμπλοκή κομμάτων εξουσίας και κράτους και το μεγάλο ειδικό βάρος του δεύτερου εξηγούν τη δύναμη των κομμάτων και των κομματικών μηχανισμών, την ένταση της κομματικής αντιπαράθεσης και σ' ένα δεύτερο επίπεδο, ελλείπει θεσμικών δικλείδων, την ενδημική κομματική συναλλαγή και την κρατική διαφθορά. «Έτσι σαν όλους τους υπαλλήλους της Πολιτείας» γράφει ο Μίλτος Κουντουράς το 1923 σ' ένα κείμενο τυπικό του Μεσοπολέμου, «γίνεται και ο Δάσκαλος ο κομματαρχίσκος της μικροπολιτικής. Από 'δω και μπρος όλη του η ενέργεια ξοδεύεται στη φροντίδα της προαγωγής του με κομματικά μέσα. Ατιμάζει το επάγγελμα του κάνοντας υποχωρήσεις στα παιδιά των αστών που θα μπορούσαν να τον βλάψουν, και ξεπέφτοντας έτσι στη συνείδηση των μαθητών του». «Κόμμα, δασκαλισμός, ξενομανία! Να το τρικέφαλο φίδι που κρυφοτρώει την εκπαίδευση. Την έκαμε ανήθικη το κόμμα. Την χαρτοποίησε και την αποξήρανε ο δασκαλισμός. Την αποξένωσε από τη νεοελληνική πραγματικότητα η ψυχολόγητη ξενομανία».⁵¹

Η μέριμνα ανέλιξης και διατήρησης στην κυβέρνηση, σ' ένα ασταθές κομματικό πεδίο, οδηγεί τα κόμματα να «ακούνε» τους υποστηρικτές τους, συνήθως να μην τους εναντιώνονται. Η αρχή τηρείται με παραλλαγές και με μικρά διαλλείματα ακόμα και μετά τον Εμφύλιο, όταν το κράτος λειτούργωντας ως θεματοφύλακας του καθεστώτος παρεμβαίνει μεροληπτικά στον κομματικό ανταγωνισμό. Τρεις είναι οι συνέπειες της εν λόγω κατάστασης: η ασυνέχεια του κράτους, οι παλινωδίες κομμάτων και κυβερνήσεων και η διαχρονική ιδεολογική ασάφεια των κομμάτων η οποία επιτρέπει τη χαλαρή δέσμευση έναντι των ψηφοφόρων αλλά αντιστρατεύεται τη χάραξη και υλοποίηση συνεκτικής πολιτικής.

Έτσι και στην περίπτωση της ΤΕΕ. Υπό την πίεση των δυτικοσπουδαγμένων, διανοούμενων και πολιτικών, και σ' ένα βαθμό της αγοράς και των μεγάλων οικονομικών παραγόντων όλες οι κυβερνήσεις την καθιστούν επωδό της εκπαιδευτικής τους πολιτικής. Εντέλει, ή δεν κάνουν τίποτε ή βάζουν νερό στο κρασί τους. Αυτό ισχύει ακόμη και για την πανίσχυρη κυβέρνηση Βενιζέλου η οποία, το 1929, ενάντια στις διακηρύξεις της και προς μεγάλη απογοήτευση του Α. Παπαναστασίου και του Δ. Γληνού, θέσπισε τα «ημι-γυμνάσια» για να μην δυσαρεστήσει τους ψηφοφόρους της υπαίθρου.

Γιατί, όμως, για να επανέλθουμε σε προηγούμενο ερώτημα, οι εκλογείς θα απογοητεύονταν αν τα παιδιά τας ωθούνταν να πάνε σε τεχνικό σχολείο και όχι σε γενικό; Η απάντηση πρόδηλη: γιατί από το τεχνικό μπορεί να μην έβρισκαν δουλειά ενώ από το γενικό θα μπορούσαν περνώντας πιθανότατα από κάποιον πολιτικό ή κάποιο κόμμα. Αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Στην πρώτη περίπτωση θα γινόταν μουντζούρηδες, στη δεύτερη χαρτογιακάδες.

Εδώ εντοπίζεται ο αποφασιστικός λόγος της ατομικής ή οικογενειακής επιλογής. Στην Ελλάδα, όπως εξάλλου και στη Γαλλία και τη Γερμανία, οι

λιγοστές τεχνικές σχολές είναι, συγκριτικά με τη γενική εκπαίδευση, υποβαθμισμένες. Αυτό στη Γαλλία και τη Γερμανία ήταν αυτονόητο γιατί η ΤΕΕ, κυρίως η πρωτοβάθμια, απευθυνόταν εκ προοιμίου στα μη προνομιούχα στρώματα. Στις δύο αυτές χώρες, ωστόσο, επιβάλλονται είτε μέσω της λογικής του σχολείου που εξωθεί τους «αδύναμους» μαθητές από το γενικό, είτε μέσω της αγοράς εργασίας, είτε μέσω της μερικής, τουλάχιστον, αναβάθμισης της ΤΕΕ με την ίδρυση ανάλογων τριτοβάθμιων ιδρυμάτων.

Στην Ελλάδα δεν ισχύει τίποτε από όλα αυτά. Οι μαθητές αφήνονται στην τύχη τους. Δεν βοηθούνται για να συνεχίσουν στο γυμνάσιο αλλά και δεν εξωθούνται στην ΤΕΕ. Έτσι, το ελληνικό σχολείο φαντάζει «δημοκρατικότερο» όσον αφορά τη σύνθεση των μαθητών αλλά δεν κάνει τίποτε για τη μαθητική διαρροή και, βεβαίως, δεν μεριμνά γι' αυτούς που δεν συνεχίζουν. Κάπως έτσι μπορούμε να κατανοήσουμε τους χαρακτηρισμούς του Γληνού για την άρχουσα τάξη: «δισταχτική, αναποφάσιστη, οπισθοδρομική».

Στη συνθήκη αυτή τα εκπαιδευτικά μέτρα που υιοθετούνται είναι συνήθως εμπειρικού χαρακτήρα και δεν κουβεντιάζονται ως προς τη συνάφειά τους με τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς των εμπνευστών τους και με τις ενδεχόμενες συνέπειές τους. Ενδεικτικά όλες οι πολιτικές δυνάμεις και οι πολιτειακοί παράγοντες αγκαλιάζουν στη δεκαετία του 1920 τα αμερικανικά κολέγια και αργότερα μία σειρά από μεγάλα ιδιωτικά σχολεία, αλλά χωρίς να εγείρουν το ζήτημα της σχέσης σχολείου/κράτους. Στο ίδιο πλαίσιο οι περισσότεροι πολιτικοί υπεραμύνονται του δημόσιου-κρατικού σχολείου και της ανάγκης βελτίωσής του αλλά πολλοί από αυτούς, ιδιαίτερα οι πλέον επιφανείς, στέλνουν τα παιδιά τους στα «καλά» ιδιωτικά.

Στη διαιώνιση της εν λόγω κατάστασης συνέτειναν και δύο πρόσθετοι λόγοι. Ο ένας, εγγενής στη σύσταση του εθνικού κράτους, άρα και της συλλογικής ταυτότητας, παραπέμπει στην πρόσληψη της αρχαιοελληνικής παράδοσης. Η εμμονή μέχρι πρόσφατα στην καθαρεύουσα και στον κλασικισμό δεν μπορεί να κατανοηθεί μόνο με όρους ταύτισης ή προσκόλλησης αλλά και με όρους κυριαρχίας, κυρίως μερίδας λογίων και πανεπιστημιακών, αγκιστρωμένων σε μία «αριστοκρατική» αντίληψη της γνώσης και του σχολείου. Σε κάθε περίπτωση, δύναμι της δομής της εξουσίας και της εύθραυστης ισορροπίας ανάμεσα στα κόμματα, το κράτος και τις κυρίαρχες ομάδες, η εν λόγω εμμονή αντιστρατεύεται κάθε νεωτερισμό και συντηρεί την προαναφερθείσα κατάσταση που θέλει όλα τα Ελληνόπαιδα, χωρίς εξαιρέσεις, να διδάσκονται και να μαθαίνουν τα ίδια πράγματα.

Στην ίδια κατεύθυνση κατατείνει και η επικρατούσα κατάσταση από τον Εμφύλιο μέχρι το 1974. Η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη που γνώρισαν οι δυτικές χώρες από το 1945 μέχρι το 1973 υπήρξε παράγοντας

μετασχηματισμών, συχνά επώδυνων, και στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα η οικονομική ανάπτυξη άλλαξε την εικόνα της χώρας, τροφοδότησε για είκοσι χρόνια την ανοδική δομική κοινωνική κινητικότητα αλλά συνέτεινε περισσότερο στη διατήρηση των υφιστάμενων εκπαιδευτικών δομών παρά στο μετασχηματισμό τους. Για να καλυφτεί το έλλειμμα νομιμοποίησης του καθεστώτος το κράτος χρησιμοποιήθηκε ως μέσο απασχόλησης των ιδεολογικά ελεγχόμενων πτυχιούχων ΑΕΙ. Αυτό που ενδιέφερε ήταν το πτυχίο καθαυτό και η πολιτική συμπεριφορά και λιγότερο το είδος του πτυχίου και οι ατομικές δεξιότητες.

Έτσι, τροφοδοτήθηκε η ζήτηση για τα πτυχία και ανασύρθηκε η παλιά δοξασία για τον «έρωτα» των Ελλήνων για τα γράμματα. Στη συνθήκη αυτή οι μεγάλες αντιφάσεις συγκαλύφθηκαν. Η ΤΕΕ έμεινε σε δεύτερο πλάνο, κυρίως, όμως, απαξιώθηκε περαιτέρω. Έτσι, δημιουργήθηκαν δύο παράλληλα δίκτυα στον κόσμο της εργασίας με τεράστιες οικονομικές και πολιτισμικές συνέπειες: το σχολείο συνδέθηκε με το κράτος και τη δημοσιοϋπαλληλία· αντίθετα, ο ιδιωτικός τομέας, πέρα από ορισμένα ελευθέρια επαγγέλματα, ταυτίστηκε με εκείνους που δεν πήγαιναν «πολύ» σχολείο και η επαγγελματική κατάρτιση συντελούνταν κυρίως στο χώρο εργασίας. Με άλλα λόγια, ενώ οι εμπνευστές της ΤΕΕ στην Ελλάδα είχαν κατά νου το γαλλικό και το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, όλως παραδόξως, το ελληνικό σχολείο έμοιαζε περισσότερο με το αγγλικό του 19^{ου} αιώνα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Στη μνήμη του Σπύρου Ράση
- 2 Ο Παντελής Κυπριανός διδάσκει Ιστορία της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Πατρών. Ο Πέτρος Τσάπες διδάσκει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- 3 Ο Ringer διακρίνει δύο μορφές κατάρτισης (segmented or tracked) με βάση δύο κριτήρια: την κοινωνική προέλευση των μαθητών και τα αναλυτικά προγράμματα: την κάθετη και την οριζόντια. Η κάθετη παραπέμπει στη δυνατότητα μετάβασης από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, η οριζόντια στη θέσπιση ενός ή περισσότερων σχολικών δικτύων σύμφωνα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών (F. K. Ringer, *Education and Society in Modern Europe*, Indiana University Press, Bloomington and London, 1979:2-3).
- 4 C. Lelièvre, *Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)*, Paris : Nathan, 1990: 10.
- 5 Η διαδικασία της συστηματοποίησης, σύμφωνα με τον Mueller, περιλαμβάνει τρεις φάσεις: (1) την 'ανάδυση του συστήματος', αλλιώς, την αποराδική εμφάνιση διαφόρων εκπαιδευτικών θεσμών, (2) τη 'συγκρότηση του συστήματος', αλλιώς την οργάνωση των επιμέρους θεσμών του συστήματος, τη λειτουργική τους άρθρωση και κατάταξη και (3) την 'συμπλήρωση του συστήματος' αλλιώς το 'στρογγύλεμα' του συγκροτημένου συστήματος μέσω της τροποποίησης υφιστάμενων μορφών, την ενσωμάτωση περιοχών

αδιαμόρφωτων στη φάση της συγκρότησης του συστήματος, ή την ίδρυση νέων θεσμών για την επίτευξη στόχων μη προβλέψιμων τη στιγμή της συγκρότησης του συστήματος» (D. K. Mueller, “The process of systematization: the case of German secondary education”, στο D. K. Mueller, F. Ringer and B. Simon, *The Rise of the Modern Educational System*, Cambridge, Paris: Maison des Sciences de l’Homme and Cambridge University Press: 17.

⁶ «Σε αντίθεση με την κρατικά κατευθυνόμενη ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης στη Γαλλία» γράφει ο A. Green, «η Αγγλία στηριζόταν στο μεγαλύτερο μέρος του αιώνα (του 19^{ου}) στην ατομική ιδιωτική πρωτοβουλία για την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Με την εξαίρεση της Κυβερνητικής Σχολής των Ορυχείων, τη Σχολή της Ναυτικής Αρχιτεκτονικής και μία χούφτα αγροτικές και στρατιωτικές σχολές, ελάχιστα ήταν τα χρηματοδοτούμενα από το κράτος επαγγελματικά σχολεία στη διάρκεια του πρώτου μισού του αιώνα, και αυτό αντανάκλα τη βαθειά εχθρότητα της within liberal opinion (κοινής γνώμης) για τον κρατικό παρεμβατισμό στην εκπαίδευση». A. Green, “Technical education and state formation in nineteenth-century England and France, στο G. McCulloch (επιμ.) *The RoutledgeFalmer Reader in History of Education*, Routledge London and New York, 2005: 109 (πρωτοδημοσιεύτηκε στο *per. History of Education*, 24, 2, 123-139).

⁷ F. Ringer, *Education*, όπ. π.: 250.

⁸ E. Renan, *Œuvres complètes de Ernest Renan, t. X, Correspondance 1845-1892*, Paris: Calmann-Lévy, 1961: 443

⁹ Το ακαδημαϊκό έτος 1835-36 οι αλλοδαποί φοιτητές στα γερμανικά πανεπιστήμια ανέρχονταν σε 475, το 4,02% του συνόλου. Το ακαδημαϊκό έτος 1870-71 έφτασαν τους 735, αλλιώς το 6,1% του συνόλου των φοιτητών. Έκτοτε ο αριθμός τους αυξάνει. Φτάνουν τους 1.129 το 1880-81 και τους 6.284 το 1899 σε ένα σύνολο αλλοδαπών φοιτητών που κυμαίνεται την ίδια χρονιά στις 12.000 (H. H., King, “Outline History of Students Migrations” στο *The Foreign Study in America. A Study by the Commission on Survey of Foreign Students in the United States of America*, Under the Auspices of the Friendly Relations Committees of the Young Men’s Christian Association and the Young Women’s Christian Association, edited by W. R. Wheeler, H. H. King, and A. B. Davidson, with a foreword by Robert E. Speer, New York: Association Press, 1925: xv). Μετά το 1900 η έλξη των γερμανικών πανεπιστημίων μειώνεται. Το ακαδημαϊκό έτος 1991-12 οι αλλοδαποί φοιτητές ανέρχονται σε 4.555 σε σύνολο 105.774 φοιτητών στα τριτοβάθμια γερμανικά ιδρύματα (79.245 σε πανεπιστήμια και 26.021 στα μη πανεπιστημιακά), που σημαίνει μόλις το 4,3% (V. Karady, *Rapports inter-universitaires et rapports culturels en Europe (1871-1945). Rapport de fin d’étude*, Centre de Sociologie de l’Education et de la Culture, EHESS et CNRS, 1992: 160).

¹⁰ C. Weill, *Etudiants Russes en Allemagne, 1900-1914. Quant la Russie frappait aux portes de l’Europe*, Paris : l’Harmattan, 1996 : 82-83

¹¹ M. Sanderson, *The Universities and British Industry, 1850-1970*, Routledge & Kegan Paul, London 1972: 16.

- ¹² R. D. Anderson, *Universities and elites in Britain since 1800*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995: 12.
- ¹³ A. Guagnini, «Technology», στο W. Ruegg, (επιμ.) *A History of the University in Europe, vol. III, Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*, Cambridge: Cambridge University Press, 2004: 600-608.
- ¹⁴ A. Guagnini, όπ. π.: 608.
- ¹⁵ A. Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Librairie Armand Colin, Παρίσι, 1968²: 303-305.
- ¹⁶ R. D. Anderson, όπ. π.: 12
- ¹⁷ Υπουργός Παιδείας του Ναπολέοντα του 3^{ου}. Εισήγαγε τη διετία 1863-1865 την αποκληθείσα «ειδική εκπαίδευση (enseignement spicial) με στόχο τη βελτίωση της οικονομίας.
- ¹⁸ «La segmentation des systèmes de l'enseignement», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, τχ.149, 2003: 13
- ¹⁹ «Πρέπει να έχουμε ως βάση για το Γυμνάσιο τα Γερμανικά. Πρέπει να μορφώνουμε νέους Γερμανούς και όχι νέους Έλληνες και Ρωμαίους». Αναφέρεται στο H. Becker, G. Kluchert, *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft and Politik von Kaiserreich zur Weimarer Republik*, Klett & Cotta, 1993: 50.
- ²⁰ Από τη σκοπιά αυτή αξίζει να μνημονεύσουμε δύο εγχειρήματα: το ατελέσφορο του Ι. Καποδίστρια να θεμελιώσει επαγγελματική, κυρίως γεωργική, εκπαίδευση και την ίδρυση του «Βασιλικού Σχολείου των Τεχνών» (το σημερινό Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο), το 1837, για την κατάρτιση τεχνιτών.
- ²¹ P. Kiprianos, «La formation des ilites grecques dans les universités occidentales », *Histoire de l'Education*, τχ. 113. 2007: 3-30 Π. Κυπριανός «Γνώση, κοινωνική διάκριση, επαγγελματική διασφάλιση: Οι Έλληνες φοιτητές εξωτερικού από το 1837 ως τις μέρες μας», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 156: 28-48.
- ²² Το ίδιο διάστημα αυξάνει ο αριθμός των Ελλήνων φοιτητών στη Γαλλία ο οποίος από τα μέσα της δεκαετίας του 1890 ξεπερνάει τον αντίστοιχο στη Γερμανία. Το 1895 σπουδάζουν στη Γαλλία 85 Έλληνες και το 1898 97. Βλ. Victor Karady, *Rapports interuniversitaires et rapports culturels en Europe (1871-1945)*, Rapport de fin d'étude, Centre de Sociologie de l'Iducation et de la Culture, EHESS et CNRS, 1992, p. 161.
- ²³ Στο εισαγωγικό κείμενο της Εφημερίς αναφέρεται: «Εν συνόλω η διδασκαλία των επιστημών εν τω Πανεπιστημίω από της ιδρύσεως αυτού μέχρι σήμερον δια πολλούς λόγους περιορίσθη εις τας θετικές επιστήμας και εις την ιατρικήν, παρημελήθη δε, πλην σπανίων εξαιρέσεων, η καλλιέργεια των φυσικών ή θετικών επιστημών, ών η θεραπεία και την διανοητικήν μόρφωσιν αρτιωτέραν διαπλάσσει, και εις την παραγωγήν του κοινωνικού πλούτου συμβάλλεται και τελεσφορώτερον και ασφαλέστερον».
- ²⁴ 7 καθηγητές του Πανεπιστημίου εκ των οποίων ένας και στο ΕΜΠ, ο Διευθυντής του Εθνικού Αστεροσκοπείου Αθηνών, ο Επιμελητής του

Παλιοντολογικού και Γεωλογικού Μουσείου, ο Διευθυντής του Εθνικού Νομισματικού Μουσείου, 3 επιφανείς πολιτικοί και ένας πρέσβης.

²⁵ Έτος Ε', 31 Οκτωβρίου 1904, 33.

²⁶ Στο ίδιο: 35-37.

²⁷ Ι. Παυλίδης, *Περί τεχνικής εκπαίδευσεως και της εφαρμογής αυτής εν Ελλάδι. Εν Αθήναις εκ του τυπογραφείου των καταστημάτων Α. Κωνσταντινίδου, 1902: ι'.*

²⁸ Κ. Ι. Παπαζαχαρίου, *Η εκπαίδευσις εν τη ξένη. Σχολεία γενικής, επαγγελματικής και εμπορικής μορφώσεως εν Αυστρία. Εν Αθήναις, εκδοτικός οίκος «Ανατολή»*: 395.

²⁹ Το πιο φιλόδοξο από τα εγχειρήματα αυτά έγκειται στη συγκρότηση γεωργικών σχολών το 1896 μετά από δύο δεκαετίες άγονων συζητήσεων σχετικά με την αξιοποίηση του Τριανταφυλλίδειου κληροδοτήματος. Μετά από λίγα χρόνια το εγχείρημα ατονεί και εγκαταλείπεται. Π. Κυπριανός – Μ. Χουμεριανός, «Γεωργική εκπαίδευση και εκσυγχρονισμός του αγροτικού χώρου στην Ελλάδα, 1895-1914», περ. *Ιστορ.*, τχ. 13, 2003: 69-96.

³⁰ «Η ιστορία, λοιπόν της ναυτικής εκπαίδευσης» σημειώνει ο Δ. Αντωνίου, μπορεί να χωριστεί σε δύο μεγάλες περιόδους: η πρώτη από το 1833 μέχρι το 1930 και η δεύτερη από το 1930 μέχρι σήμερα. (...) Η δεύτερη περίοδος από την ίδρυση της Σχολής της Ύδρας μέχρι τις Ακαδημίες Εμπορικού Ναυτικού – ΑΕΝ) έχει ως κύριο γνώρισμα την ενεργό παρουσία του κράτους και τη συστηματικότερη αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των ναυτικών. Μέχρι όμως τα μέσα της δεκαετίας του 1950 και πάλι τον πρώτο λόγο έχει η ιδιωτική πρωτοβουλία με τις σχολές μηχανικών και ραδιοτηλεγραφητών, καθώς το κράτος δεν έχει προχωρήσει –εκτός από την ίδρυση της σχολής της Ύδρας – σε ουσιαστικές κινήσεις». Δ. Αντωνίου, *Διαδρομές και στάσεις στη νεοελληνική εκπαίδευση, 19^{ος}-20^{ος} αι., εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008: 532-534.*

³¹ Αντωνίου, 2006: 177-8.

³² Π. Πιζάνιας, *Μισθοί και εισοδήματα στην Ελλάδα (1842-1923) - Το παράδειγμα της Εθνικής Τραπέζης*. ΜΙΕΤ, Αθήνα, 1985: 61. G. Deschamps, *Η Ελλάδα σήμερα. Ο κόσμος του Χαριλάου Τρικούπη. Οδοιπορικό 1890*, Τροχαλία, Αθήνα, 1992: 346.

³³ Για ένα διάστημα οι δύο θέσεις συνυπάρχουν ακόμη και στα επίσημα κείμενα. Βλ. Α. Δημαράς «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1880-1964: Μια πρώτη παράλληλη ανάγνωση των εισηγητικών εκθέσεων», στο *Νεοελληνική παιδεία και κοινωνία. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου αφιερωμένου στη μνήμη του Κ. Θ. Δημαρά*, Όμιλος Μελέτης του Ελληνικού Διαφωτισμού, Αθήνα, 1996: 475-490. Η θέση της «λατρείας» των Ελλήνων για τα γράμματα συνεχίζει περισσότερο να αναπαράγεται στα κείμενα «φιλελλήνων». Ενδεικτικό το κείμενο του Άγγλου William Miller το 1928, που εξήρε πολλά χρόνια στην Ελλάδα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα: «Ίσως δεν υπάρχει άλλος λαός τόσο λάτρης των γραμμάτων, όσο οι Έλληνες. Τα «γράμματα» είναι για τους Έλληνες ένα σημάδι κοινωνικής διάκρισης και θεωρείται ντροπή να αποκαλείται κάποιος «αγράμματος». Greece, London, 1928, ελληνική μτφ.

Ελλάδα, 100 χρόνια ελευθέρου βίου (εισ. μτφ. Φ.Κ. Βώρου), εκδόσεις Αρμός, Αθήνα, 1993: 286.

³⁴ Κ. Λάμπας, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς – Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε. Αθήνα, 2004: 225-237.

³⁵ Σ. Μπουρνάζος, «Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος», στο Χρ. Χατζηνώσηφ (επιστημονική επιμέλεια), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα. Οι Απαρχές 1900-1922*, τ. Α', μέρος 2^η, Βιβλιόραμα, Αθήνα, (χχ. [1999]: 194-5 και Π. Κυπριανός, *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2009: 148-155.

³⁶ Κ. Μπίρης, όπ. π.: 461.

³⁷ Η αντίληψη αποτυπώνεται ανάγλυφα στο κείμενο του συντηρητικού διδασκαλικού περιοδικού *Ερμής* για το *Σύλλογο Ιδρυτών Ελληνικών Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων* ο οποίος συμμετέχει στη δημιουργία ένωσης με σκοπό «την ηθικήν και κοινωνικήν διαπαιδαγώγησιν και ανάπτυξιν του λαού»: «Η ιδρυθείσα Εθνική Ένωσις Κοινωνικής Αναπλάσεως μέλλει ν' αποτελέσει τον μεγαλύτερον και ισχυρότερον κρατικών οργανισμόν. Από του Πανεπιστημίου αληθώς μέχρι της Ιεράς Συνόδου(...)». *Ερμής*, φ. 204, 5 Ιουνίου 1926.

³⁸ Σύμφωνα με το Statistical Yearbook of United Nations, το 1955 ο αριθμός των μαθητών στην ΤΕΕ ανά 1000 κατοίκους ανεχόταν στην Ινδία σε 0,1, στην Αίγυπτο σε 1,2, στην Ελλάδα σε 3,2, στη Γαλλία σε 9,2, στην Ιταλία σε 12,2, στο Βέλγιο σε 20,0 και στη Γερμανία σε 46,5.

³⁹ Α. Παλακωνσταντίνου, *Η επαγγελματική εκπαίδευσις*, Αθήνα, 1965: 15-17.

⁴⁰ Ε. Καλαφάτη, «Το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο στο γύρισμα του αιώνα. Επαγγελματικές διεξοδοί των αποφοίτων και θεσμικό καθεστώς του ιδρύματος», στο Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές», Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1989: 175-178.

⁴¹ Προφανώς πολλοί από τους εν λόγω φοιτητές είναι γόνοι αστών. Αρκετοί είναι ήδη δημόσιοι υπάλληλοι και κρατικοί λειτουργοί ενώ ενδέχεται να έχουμε και λίγους έστω από λιγότερο εύπορα στρώματα. Ενδεικτική η μαρτυρία του Δ. Βικέλα για τα τέλη του 19^{ου} αιώνα στο Παρίσι η οποία πρέπει να διαβαστεί με προσοχή: «Τινές απέρχονται βασιζόμενοι εις υποσχέσεις υποστηρίξεως μη τηρουμένας μέχρι τέλους. Τινές εξασφαλίζουν τα της συντηρήσεώς των μέχρι ορισμένου χρόνου, - αλλ' οι υπολογισμοί των αναδεικνύονται εσφαλμένοι, ο ορισθείς χρόνος δεν εξαρκεί, και έπειτα ευρισκονται άνευ μέσων. Δια να μην επανέλθουν δε εις την εις την πατρίδα των άπρακτοι, κύριος οίδε εις τι εκτίθενται και τι υποφέρουν! Άλλοι, οι ευτυχέστεροι, έχουν τας οικογενείας των. (...) Εις δύο τάξεις δύνανται να διαιρεθούν οι απερχόμενοι εις τα ξένα χάριν μαθήσεως: εις τους σκοπούντας να επανέλθουν με δίπλωμα ξένης σχολής, και εις τους ήδη κατέχοντας δίπλωμα του Εθνικού Πανεπιστημίου, θέλοντας δε να συμπληρώσουν τας σπουδάς των. Δεν λέγω ως συνειθίζεται, να τελειοποιηθούν, διότι η λέξις με τρομάζει». (*Διαλέξεις και αναμνήσεις*, εν Αθήναις, εκδ. Εστία. 1893: 38-40)

- ⁴² Η Ένωση Ελλήνων Χημικών, από τους 562 καταμετρημένους, κάθε είδους, χημικούς, το 1925, δίνει την εξής εικόνα: το 30% του συνόλου δήλωσαν άνεργοι, αλλά οι απόφοιτοι της Ακαδημίας (που είχε κλείσει το 1922, με τον θάνατο του Ρουσσόπουλου) παρουσίαζαν το χαμηλότερο ποσοστό ανεργίας (4,5% έναντι 45% για τους χημικούς του πανεπιστημίου, 9,7% για τους χημικούς του ΕΜΠ και 10,5% για τους χημικούς ξένων πανεπιστημίων) και το υψηλότερο ποσοστό απασχόλησης στη βιομηχανία (51% έναντι κάτω του 20% για τις άλλες κατηγορίες). Βλ. Χρ. Αγραντώνη, «Οι μηχανικοί και η βιομηχανία: Μια αποτυχημένη συνάντηση», στο Χρ. Χατζηιωσήφ (επιστημονική επιμέλεια), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Ο Μεσοπόλεμος 1922-1920*, Β' τόμος, μέρος 1^ο, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2002: 279-80.
- ⁴³ Γράφει το 1957 ο Χρ. Ευελπίδης: «Δυστυχώς η απλή μόρφωση θεωρείται σε μας πολυτέλεια και απόδειξις είναι η Πάντειος Σχολή, η οποία ιδρύθηκε ως επαγγελματική Σχολή, και έγινε στο τέλος σχολή των δημοσίων υπαλλήλων, γιατί κανένας αλλιώς δεν θα πήγαινε να φοιτήσει σ' αυτήν. Αυτό βέβαια συμβαίνει πρώτα γιατί ο τόπος μας είναι φτωχός αλλά και διότι συνηθίσαμε να θεωρούμε το δίπλωμα σαν μετοχή και αυτός που έχει το δίπλωμα πάει κάθε μήνα στο Ταμείο – συνήθως στο Δημόσιο Ταμείο- για να εξοφλήσει το κουπόνι». (Χρ. Ευελπίδης, «Η επαγγελματική εκπαίδευσις», στο *Η ελληνική παιδεία*, Εταιρεία Ελληνικών Σπουδών, Αθήνα, 1957: 27.
- ⁴⁴ Κ. Τσουκαλάς, *Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος. Η συγκρότηση του δημοσίου χώρου στην Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1981: 98 κ. έ.
- ⁴⁵ Αναδημοσιεύεται στο Δ. Γληνός, Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα., εκδ. εταιρεία «Αθηνά, Δ.Ι. Ράλλη, Αθήνα, 1925: 186-7 (τα πλάγια στο κείμενο).
- ⁴⁶ Α. Φραγκοντάκη, Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο, Κέδρος, Αθήνα, 1990: 76 κ.έ.
- ⁴⁷ Στη «διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής» του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» το 1926: Αναδημοσιεύεται στο Δ. Γληνός, *Εκλεκτές σελίδες*, Στοχαστής, Αθήνα, 1977, Γ' τόμος: 51
- ⁴⁸ G. Burgel, Αθήνα η ανάπτυξη μιας μεσογειακής πρωτεύουσας, Εξάντας, Αθήνα, 1976: 243-4
- ⁴⁹ Η πλειονότητα των μελών των ομάδων με την μεγαλύτερη εξουσία (πολιτικών, μεγάλων επιχειρηματιών, καθηγητών πανεπιστημίων και πιθανόν υψηλόβαθμων στρατιωτικών) πέρασε για κάποια διάστημα από ένα δυτικό πανεπιστήμιο ή κάποια ακαδημία. (Ρ. Kiprianos, όπ. π.). Σημειώνουμε ενδεικτικά ότι από την επεξεργασία των –ελλিপών- βιογραφικών 135 καθηγητών του ΕΜΠ το διάστημα 1836-1916 που παραθέτει ο Κ. Μπίρης (όπ. π.: 485-546) προκύπτει ότι 90 σπουδασαν στο εξωτερικό: 34 στη Γερμανία, 29 στη Γαλλία και 12 στη Γαλλία και σε μία άλλη χώρα. Στο Πανεπιστήμιο, σύμφωνα με τον Λάππα (όπ. π.: 150-1) «από τους 160 περίπου καθηγητές που δίδασκαν από το 1837 ως το 1900 και των οποίων γνωρίζουμε τον τόπο σπουδών, περισσότεροι από τους μισούς (53% περίπου) είχαν σπουδάσει στη Γερμανία και την Αυστρία, ενώ ένα ποσοστό γύρω στο 16% σε γερμανόφωνο.

και διαδοχικά σε άλλα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια. Το αντίστοιχο ποσοστό εκείνων που είχαν σπουδάσει στη Γαλλία και σε άλλα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια είναι γύρω στο 40%. Λίγοι, τέλος, ήταν οι καθηγητές που είχαν σπουδάσει στην Ιταλία και σε άλλες χώρες».

⁵⁰ Σ' αυτό συντείνουν και οι διαμάχες ισχύος μεταξύ ομάδων πτυχιούχων όπως πχ. της κυρίαρχης στο πολιτικό πεδίο ομάδας των νομικών-δικηγόρων με την αναδυόμενη τον Μεσοπόλεμο ομάδα των μηχανικών. Βλ. Χρ. Αργιαντώνη, όπ. π.: 290,

⁵¹ Μ. Κουντουράς, *Σχολεία (εκπαιδευτικά άπαντα)*, Γνώση, Αθήνα, 1985, τ. Α': 27 και 30.

Abstract

Greek educational discourse from 1828 up to 1974 has been primarily referring to the educational systems of France and Germany, two countries who have developed more than any other western country technical and professional education. This reference explains the permanent invocation on the necessity to develop analogous technical and professional education in Greece. Despite this discourse, the attempts to establish it were destined to fail. Our aim is to set out this rhetoric, to pinpoint its causes and to explain why the whole enterprise failed.

Το ελληνικό κράτος αριθμεί το 1861, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της απογραφής, 1.096.810 κατοίκους. Τα περιεχόμενά της παρατίθενται σε 15 διαφορετικούς πίνακες μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται οι Πίνακες 10 και 13 με αντίστοιχα θέματα «Ηλικίαι κατ' επαρχίας» και «Επιτηδεύματα κατ' επαρχίας». Ο Πίνακας 10 του Δευτέρου Μέρους της έκδοσης περιλαμβάνει την κατανομή του πληθυσμού κατά φύλο και ομάδα ηλικιών στο σύνολο των επαρχιών και ο Πίνακας 13 την κατανομή των «επιτηδευμάτων» στο σύνολο των επαρχιών. Στα τελευταία εντάσσονται όχι μόνο οι δάσκαλοι, αλλά και οι μαθητές και οι μαθήτριες. Οι κατανομές των ομάδων ηλικιών και των επιτηδεύματων εκτίθενται κατά νομούς, κατά επαρχίες και κατά δήμους. Επιλέξαμε να αναλύσουμε στατιστικά τους πίνακες που αναφέρονται στις επαρχίες επειδή η διαίρεση του κράτους σ' αυτές προσφέρει, κατά τη γνώμη μας, την καλύτερη εικόνα της πραγματικότητας που εξετάζουμε.

Σύμφωνα με την τότε ισχύουσα διοικητική διαίρεση, το κράτος περιλαμβάνει 10 νομούς οι οποίοι υποδιαιρούνται συνολικά σε 48 επαρχίες:

Ο νομός Αττικής και Βοιωτίας περιλαμβάνει τις επαρχίες Αττικής, Αιγίνης, Μεγαρίδος, Θηβών και Λεβαδείας.

Ο νομός Ευβοίας στις επαρχίες Χαλκίδος, Ξηροχωρίου, Καρυστίας και Σκοπέλου.

Ο νομός Φθιώτιδος και Φωκίδος τις επαρχίες Φθιώτιδος, Παρνασίδος, Δωρίδος και Λοκρίδος.

Ο νομός Ακαρνανίας και Αιτωλίας περιλαμβάνει τις επαρχίες Μεσολογγίου, Βάλτου, Τριχωνίας, Ευρυτανίας, Ναυπακτίας και την επαρχία Βονίτσης και Ξηρομέρου.

Στην Πελοπόννησο, ο νομός Αχαΐας και Ήλιδος περιλαμβάνει τις επαρχίες Πατρών, Αιγιαλείας, Καλαβρύτων και Ηλείας.

Ο νομός Αρκαδίας περιλαμβάνει τις επαρχίες Μαντινείας, Κυνουρίας, Γορτυνίας, και Μεγαλοπόλεως.

Ο νομός Λακωνίας περιλαμβάνει τις επαρχίες Λακεδαιμόνος, Γυθείου, Οτύλου και Επιδάουρου Λιμηράς.

Ο νομός Μεσσηνίας περιλαμβάνει τις επαρχίες Καλαμών, Μεσσήνης, Πυλίας, Τριφυλίας και Ολυμπίας.

Ο νομός Αργολίδος και Κορινθίας περιλαμβάνει τις επαρχίες Ναυπλίας, Άργους, Κορινθίας, Σπετσών και Ερμιονίδος και την επαρχία Ύδρας και Τροιζηνίας.

Ο νομός Κυκλάδων, τέλος, περιλαμβάνει τις επαρχίες Σύρου, Κέας, Ανδρου, Τήνου, Νάξου, Θήρας και Μήλου.

Στη μελέτη μας θα εξετάσουμε αρχικά τα αποτελέσματα της συσχέτισης των ομάδων ηλικιών (κατά φύλο) με τις επαρχίες όπου αυτές απογράφηκαν

για να εντοπιστεί το ειδικό βάρος της ηλικιακής ομάδας «μέχρι του 18^{ου} έτους», στην οποία αντιστοιχούν οι μαθητές και οι μαθήτριες. Στη συνέχεια θα συσχετίσουμε τα επιτηδεύματα με τις επαρχίες, όπου αυτά ασκούνται, προκειμένου να εντοπίσουμε την ειδική θέση των δασκάλων και των μαθητών. Τέλος, θα αποτιμήσουμε το βάρος των μαθητών και των μαθητριών στην ομάδα ηλικιών μέχρι 18 ετών, με την οποία αρχίζει η καταγραφή, και των εκπαιδευτικών στο σύνολο του πληθυσμού προκειμένου να καταταγούν οι επαρχίες κατά σειρά παρουσίας μαθητών, μαθητριών και δασκάλων σ' αυτές.

Μεθοδολογία

Οι συσχετίσεις όλων των ομάδων ηλικιών και για τα δύο φύλα με όλες τις επαρχίες και όλων των επιτηδευμάτων με όλες τις επαρχίες γίνονται με μεθόδους της Πολυδιάστατης Ανάλυσης Δεδομένων προκειμένου να διαφοροποιηθούν οι επαρχίες ως προς τις μεταβλητές με τις οποίες διασταυρώνονται και να προκύψει μια ταξινόμησή τους σε ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά. Οι μέθοδοι της Ανάλυσης Δεδομένων έχουν ως χαρακτηριστικό ότι οδηγούν σε ταξινομήσεις χωρίς αρχικές υποθέσεις, αλλά επεξεργαζόμενες απευθείας το πρωτογενές υλικό. Στην εργασία μας χρησιμοποιούμε την Παραγοντική Απλή Ανάλυση Αντιστοιχιών και την Ταξινόμηση κατ' Αύξουσα Ιεραρχία. Ως κριτήρια διαφοροποίησης (ή ταξινόμησης) θεωρούμε τους *παραγοντικούς άξονες* (factors) της Παραγοντικής Ανάλυσης (Factor Analysis). Οι παραγοντικοί άξονες διατάσσονται κατά φθίνουσα σειρά σημαντικότητας. Κάθε άξονας-κριτήριο διατυπώνει, κατά συνθετικό τρόπο, την ανάδειξη δύο διαμετρικά αντίθετων συνόλων χαρακτηριστικών (ηλικίες κατά φύλο-επιτηδεύματα), καθώς και την αντίθεση-διαφοροποίηση επαρχιών σε σχέση με τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Η Ιεραρχική Ταξινόμηση (Cluster Analysis) υποδεικνύει σχηματισμούς ομάδων (clusters) επαρχιών με κριτήριο τη συνεκτικότητα χαρακτηριστικών τους (Αθανασιάδης, 1995).

Για την κατάταξη των επαρχιών κατασκευάσαμε έξι πίνακες με τα ποσοστά: 1) των μαθητών επί του άρρενος πληθυσμού έως 18 ετών, 2) των μαθητριών επί του θήλεος πληθυσμού έως 18 ετών, 3) των εκπαιδευτικών επί του συνολικού πληθυσμού έως 18 ετών, 4) των αρρένων έως 18 ετών επί του συνολικού άρρενος πληθυσμού, 5) των θηλέων έως 18 ετών επί του συνολικού θήλεος πληθυσμού και 6) των δασκάλων επί του συνολικού πληθυσμού.

Επισημάνσεις στη σύσταση του πληθυσμού

Ο Πίνακας 7 της έκθεσης απογραφής περιέχει στοιχεία για τη σύσταση του πληθυσμού των δήμων: αριθμό δημοτών, αριθμό ετεροδημοτών, Έλληνες μη καταγεγραμμένους δημότες και αλλοδαπούς. Σε ορισμένες περιπτώσεις ο αριθμός των ετεροδημοτών και των αλλοδαπών σε σχέση με τον αριθμό των δημοτών είναι σημαντικός. Χαρακτηριστικότερες περιπτώσεις είναι αυτές της Ερμούπολης, της Αθήνας, της Πάτρας και του Μεσολογγίου (πίνακας 1). Το φαινόμενο αυτό

Πίνακας 1. Αριθμός δημοτών, ετεροδημοτών και αλλοδαπών σε ορισμένους δήμους

Δήμος	Επαρχία	Αριθμός δημοτών	Αριθμός ετεροδημοτών	Αλλοδαποί
Αθηνών	Αττικής	23.302	15.064	2.624
Μεσολογγίου	Μεσολογγίου	4.744	1.511	870
Πατραίων	Πατρών	15.779	3.776	3.154
Ερμούπολεως	Σύρου	8.651	6.895	2.675
Σύρου	Σύρου	3.399	754	414
Θήρας	Θήρας	4.833	133	220
Μήλου	Μήλου	2.575	427	56
Λετρινών	Ηλείας	8.492	1.890	673
Μυρτουντιών	Ηλείας	5.464	121	323
Ήλιδος	Ηλείας	4.475	354	197

παρατηρείται επίσης στους δήμους Σύρου, Θήρας, Μήλου και σε δήμους της επαρχίας Ηλείας. Σημαντικός αριθμός αλλοδαπών καταγράφεται επίσης στις επαρχίες Φθιώτιδος, Λοκρίδος και Βονίτσης και Ξηρομέρου που βρίσκονται στα βόρεια της τότε ελληνικής επικράτειας. Τα στοιχεία αυτά επηρεάζουν την αναλογία των ηλικιακών ομάδων στο σύνολο του πληθυσμού και κατά τρόπο όχι μονοσήμαντο, όπως θα δούμε στη συνέχεια, την αναλογία του μαθητικού πληθυσμού ή των εκπαιδευτικών στο σύνολο του πληθυσμού.

Η ανάλυση των ομάδων ηλικιών

Οι ομάδες των ηλικιών, σύμφωνα με τις οποίες κατανέμεται ο πληθυσμός, είναι οι εξής: «Μέχρι του 18 έτους, 18-25, 25-30, 30-40, 40-50, 50-60, 60-70, 70 και επέκεινα». Δεν υπάρχει δηλαδή καμιά αναλυτικότερη πληροφορία για τους ηλικίας μέχρι δεκαοκτώ ετών. Στο σύνολο του πληθυσμού απογράφονται περισσότεροι άνδρες απ' ό,τι γυναίκες. Στην ομάδα έως 18 ετών καταγράφονται περισσότερες γυναίκες στις επαρχίες Μεγαρίδος, Σκοπέλου (στην οποία ανήκουν η Σκόπελος, η Σκιάθος και η Αλόνησος).

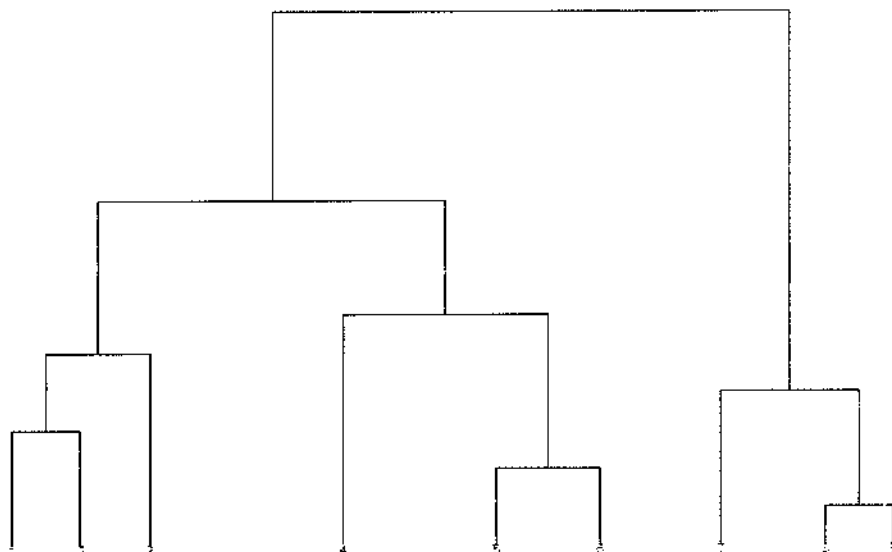
Ευρυτανίας, Οιτύλου, Ύδρας και Τήνου. Την ομάδα 18-25 ετών απαρτίζουν περισσότερες γυναίκες παρά άνδρες. Στις επαρχίες Αττικής και Πατρών και ειδικότερα στους δήμους Αθηναίων και Πατρέων οι άνδρες υπερτερούν σε όλες τις ομάδες ηλικιών, γεγονός που πρέπει να οφείλεται στην εισροή αρρένων από άλλες επαρχίες για οικονομικούς λόγους.

Προκειμένου να δούμε πώς οι 48 επαρχίες συσχετίζονται με τους 8 ομάδες ηλικιών, αλλά και πώς οι επαρχίες ταξινομούνται με βάση τις ηλικιακές ομάδες αναλύσαμε στατιστικά τον Πίνακα 10 του κειμένου αναφοράς με την Παραγοντική Ανάλυση Αντιστοιχιών και την Ιεραρχική Ταξινόμηση.

Η πρώτη σε σημαντικότητα διαφοροποίηση (ο πρώτος δηλαδή παραγοντικός άξονας) των επαρχιών αντιπαράσσει τις επαρχίες Τήνου, Κέας, Μήλου, Θήρας, Άνδρου, Σκοπέλου, Σύρου, Ύδρας και Τροιζηνίας, αλλά και Οιτύλου, Παρνασίδος και Κυνουρίας στις επαρχίες Βάλτου, Βονίτσης-Ξηρομέρου, Μεγαλοπόλεως, Πυλίας, Μεσολογγίου, Μεσσήνης, Τριχωνίας, Επιδαύρου Λιμηράς, Γυθείου, Τριφυλίας, Πατρών και Ξηροχωρίου. Διαφοροποιητικό στοιχείο είναι η εντονότερη παρουσία στην πρώτη ομάδα επαρχιών ανδρών και γυναικών άνω των 60 ετών και στη δεύτερη ομάδα η εντονότερη παρουσία αρρένων μέχρι 40 ετών.

Η δεύτερη σε σημαντικότητα διαφοροποίηση διακρίνει τις επαρχίες Μεγαλοπόλεως, Καλαβρύτων, Ευρυτανίας, Ναυπακτίας, Γυθείου, Γορτυνίας, Δωρίδος, Οιτύλου, Κυνουρίας, Μαντινείας, Νάξου και Βονίτσης-Ξηρομερίου από τις επαρχίες Αττικής, Σκοπέλου, Καρυστίας, Λεβαδείας, Κέας, Μεγαρίδος, Χαλκίδος, Ναυπλίας, Θηβών, Πατρών, Μεσολογγίου και Σύρου. Ταυτόχρονα και αντίστοιχα διαφοροποιούνται οι ηλικιακές ομάδες κάτω των 18 ετών για άρρενες και θήλεις και οι ομάδες 30-40 και 40-50 ετών για θήλεις από τους ηλικιακές ομάδες αρρένων και θηλέων άνω των 70 ετών και αρρένων 60-70 ετών αλλά και 18-25 ετών.

Η Ιεραρχική Ταξινόμηση οδηγεί στο σχηματισμό 9 ομάδων επαρχιών που διατάσσονται και συνδέονται μεταξύ τους σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα:



Σχήμα 1. Διάγραμμα Ιεραρχικής Ταξινόμησης των επαρχιών ως προς τις ομάδες ηλικιών και το φύλο

Η πρώτη ομάδα ταυτίζεται με την επαρχία Αττικής. Σ' αυτήν εντονότερη είναι η παρουσία αρρένων και θηλέων 18-25 ετών και αρρένων 25 έως 60 ετών. Τα στοιχεία του πίνακα 1 που συναντήσαμε παραπάνω (σημαντικός αριθμός ετεροδημοτών και αλλοδαπών στην επαρχία όπου βρίσκεται η πρωτεύουσα του κράτους) εξηγούν μέχρι ενός σημείου το φαινόμενο αυτό.

Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από τις επαρχίες Λοκρίδος, Θηβών, Χαλκίδος, Πατρών, Λεβαδείας, Μεσολογγίου, Ναυπλίας, Ξηροχωρίου και Αιγίνης. Σημαντικότερη σ' αυτές είναι η παρουσία των ομάδων 18-25, 50-60, 60-70 και άνω των 70 ετών για άρρενες και θήλεις.

Την τρίτη ομάδα αποτελούν οι επαρχίες Καρυστίας, Παρνασσίδος, Μεγαρίδος και Σκοπέλου. Σχετικά μεγαλύτερες είναι εδώ οι ομάδες κάτω των 18 ετών καθώς και μεταξύ 25 και 30 ετών για άρρενες και θήλεις και επιπλέον οι ομάδες 18-25 και 30-40 για άρρενες.

Στην τέταρτη ομάδα συγκεντρώνονται 12 επαρχίες: Μεσσήνης, Ηλείας, Τριχωνίας, Ολυμπίας, Φθιώτιδος, Τριφυλίας, Πυλίας, Επιδαύρου Λιμηράς, Βονίτσης-Ξηρομέρου, Μεγαλοπόλεως, Γυθείου και Βάλτου. Κοινό χαρακτηριστικό των επαρχιών αυτών είναι η μεγαλύτερη σχετικά παρουσία αρρένων και θηλέων κάτω των 18 ετών, αρρένων μεταξύ 18 και 25 ετών, καθώς και αρρένων και θηλέων από 25 έως 40 ετών.

Η πέμπτη ομάδα, των επαρχιών Κορινθίας, Αργους, Καλαβρύτων, Αιγιαλείας, Καλαμών και Νάξου χαρακτηρίζεται κυρίως από άρρενες και θήλεις 30-50 ετών και θήλεις 50-60 ετών.

Στην έκτη ομάδα των επαρχιών Δωρίδος, Λακεδαιμόνος, Γορτυνίας, Ναυπακτίας, Μαντινείας, Ευρυτανίας, Σπετσών –Ερμιονίδος και Κυνουρίας αισθητή είναι η παρουσία αρρένων και θηλέων κάτω των 18 ετών και θηλέων 30-40 ετών. Πρόκειται για την ομάδα επαρχιών με την εντονότερη παρουσία νέων ανθρώπων.

Η επαρχία Τήνου με αισθητή παρουσία ανδρών και γυναικών άνω των 40 ετών αντιστοιχεί στο έβδομο παρακλάδι του διαγράμματος.

Στην όγδοη ομάδα οι επαρχίες Σύρου, Άνδρου και Κέας χαρακτηρίζονται από τη μεγαλύτερη σ' αυτές εκπροσώπηση ανδρών άνω των 30 ετών και γυναικών άνω των 50 ετών,

Τέλος στην τελευταία ομάδα, στις επαρχίες Οιτύλου, Ύδρας-Τροιζηνίας, Μήλου και Θήρας αισθητή είναι η παρουσία γυναικών άνω των 25 ετών και αρρένων άνω των 50 ετών.

Από την παρουσίαση του περιεχομένου των ομάδων των επαρχιών, αλλά και από το οικείο διάγραμμα προκύπτει ότι οι έξι πρώτες ομάδες διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες τρεις ως προς την εν γένει μεγαλύτερη εκπροσώπηση των μικροτέρων ή των μεγαλύτερων ηλικιών, γεγονός το οποίο εξέφραζε και το πρώτο κριτήριο διαφοροποίησης των επαρχιών. Σε σχέση με το εξεταζόμενο θέμα, την εκπαιδευτική πραγματικότητα, συγκρατούμε το γεγονός ότι η ομάδα κάτω των 18 ετών είναι ιδιαίτερα παρούσα στις ομάδες επαρχιών 3, 4 και 6.

Η ανάλυση των επιτηδευμάτων

Η ανάλυση του Πίνακα 13 της έκδοσης της απογραφής του 1861 παρουσιάζει ενδιαφέρον επειδή, όπως αναφέραμε, περιέχεται σ' αυτόν η κατανομή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των μαθητριών στο σύνολο των 48 επαρχιών. Τα 24 καταγραφόμενα επιτηδεύματα είναι τα εξής: Κτηματίες, βιομήχανοι, γεωργοί, ποιμένες, εργάτες, υπηρέτες, υπηρέτριες, αγωγιάτες, καλλιτέχνες, κληρικοί, μικρέμποροι, μεγάλεμποροι, ναυτικοί του βασιλικού ναυτικού, ναυτικοί του εμπορικού ναυτικού, δημόσιοι υπάλληλοι, δημοτικοί υπάλληλοι, διδάσκαλοι [εκπαιδευτικοί], δικηγόροι, εφημεριδογράφοι, γιατροί, φαρμακοποιοί, μαίες, μαθητές και μαθήτριες.

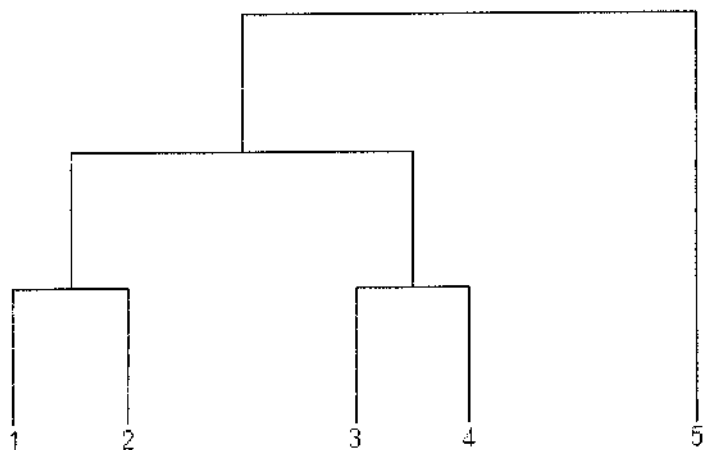
Εφαρμόζοντας και στην περίπτωση αυτή την Ανάλυση Αντιστοιχιών και την Ιεραρχική Ταξινόμηση, έχουμε τη δυνατότητα να διατυπώσουμε τα κριτήρια διαφοροποίησης των επαρχιών και να διαπιστώσουμε πώς αυτές μπορούν να συγκροτήσουν ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά επαγγελματιών.

Αφενός διαφοροποιούνται οι επαρχίες Σπετσών-Ερμιονίδος, Σκοπέλου, Ύδρας-Τροιζηνίας, Αιγίνης, Θήρας, Σύρου, Μήλου, Αττικής, Μεγαρίδος,

Καρυστίας και Μεσολογγίου από τις επαρχίες Μεγαπόλεως, Δωρίδος, Βάλτου, Ευρυτανίας, Βονίτσης-Ξηρομέρου, Τριφυλίας, Ολυμπίας, Θηβών, Καλαβρύτων, Κορινθίας, Ναυπακτίας και Οιτύλου. Στη διαφοροποίηση αυτή αντιστοιχεί εκείνη των ναυτικών του Βασιλικού και Εμπορικού Ναυτικού, των μαθητριών, των εφημεριδογράφων, των υπηρετριών και των εργατών από τους γεωργούς, τους ποιμένες, τους δημοτικούς υπαλλήλους, τους κληρικούς, τους κτηματίες και τους εργάτες.

Δευτερευόντως διαφοροποιούνται οι επαρχίες Σκοπέλου, Σπετσών-Ερμιονίδος, Ύδρας-Τροιζηνίας, Επιδαύρου Λιμηράς, Καρυστίας, Μεγαλοπόλεως Άνδρου, Δωρίδος, Θήρας, Οιτύλου, Βάλτου και Ευρυτανίας με αντίστοιχα επαγγέλματα τους ναυτικούς του Εμπορικού και Βασιλικού Ναυτικού, τους γεωργούς και ποιμένες, τους κληρικούς και τους δημοτικούς υπαλλήλους από τις επαρχίες Αττικής, Σύρου, Μεγαρίδος, Άργους, Ναυπλίας, Κυνουρίας, Μεσολογγίου, Πατρών, Μήλου, Καλαμών, Αιγιαλείας και Κέας· χαρακτηριστικά επαγγέλματα στην περίπτωση αυτή είναι οι εφημεριδογράφοι, οι μεγαλέμποροι, οι δικηγόροι, οι δημόσιοι υπάλληλοι, οι υπηρέτες και οι γιατροί.

Η Ιεραρχική Ταξινόμηση αναδεικνύει 5 ομάδες επαρχιών που διατάσσονται σύμφωνα με το παρακάτω διάγραμμα:



Σχήμα 2. Διάγραμμα Ιεραρχικής Ταξινόμησης των επαρχιών ως προς τα επιτηδεύματα

Την ομάδα 5, η οποία αποσπάται από τις υπόλοιπες τέσσερις, αποτελούν οι επαρχίες Σπετσών-Ερμιονίδος, Σκοπέλου, Θήρας, Αιγίνης και Ύδρας-Τροιζηνίας με χαρακτηριστικά επαγγέλματα τους ναυτικούς του Εμπορικού και Βασιλικού ναυτικού, τις μαθήτριες και τους μαθητές, τους βιομηχάνους

(δηλαδή τους βιοτέχνες), τους εργάτες, τις υπηρέτριες και τους μικρεμπόρους.

Οι επαρχίες Αττικής και Σύρου συγκροτούν την πρώτη ομάδα όπου απαντώνται κυρίως αστικά επιτηδεύματα: εργάτες, υπηρέτες και υπηρέτριες, μικρέμποροι, μαθήτριες και μαθητές, δημόσιοι υπάλληλοι, βιομήχανοι, μεγαλέμποροι, διδάσκαλοι, καλλιτέχνες, ναυτικοί του βασιλικού ναυτικού, γιατροί, εφημεριδογράφοι, δικηγόροι και φαρμακοποιοί.

Τη δεύτερη ομάδα απαρτίζουν οι επαρχίες Κυνουρίας, Μεγαρίδος, Αργούς, Μήλου, Παρνασίδος, Καρυστίας, Ναυπλίας, Μεσολογγίου, Πατρών, Γορτυνίας, Κέας, Αιγιαλείας και Καλαμών. Υπάρχει στην ομάδα αυτή εντονότερη παρουσία βιομηχάνων (βιοτεχνών), κτηματιών, εργατών, μαθητών και μαθητριών, υπηρετών και υπηρετριών, μικρεμπόρων και μεγαλεμπόρων.

Την τρίτη ομάδα σχηματίζουν οι επαρχίες Άνδρου και Τήνου που χαρακτηρίζονται κυρίως από καλλιτέχνες, γεωργούς, κληρικούς, ναυτικούς του εμπορικού ναυτικού, μαθήτριες και μικρεμπόρους.

Τέλος, στις επαρχίες Πυλίας, Τριχωνίδος, Κορινθίας, Λακεδαιμόνος, Καλαβρύτων, Θηβών, Ναυπακτίας, Ευρυτανίας, Φθιώτιδος, Ολυμπίας και τις υπόλοιπες 16 απαντώνται κυρίως γεωργοί, ποιμένες και δημοτικοί υπάλληλοι. Αυτές οι επαρχίες με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά επαγγέλματα αποτελούν την τέταρτη ομάδα.

Προκύπτει λοιπόν ότι συγκριτικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί εντοπίζονται στην πρώτη ομάδα επαρχιών. Στην ίδια ομάδα, καθώς επίσης στη δεύτερη και την πέμπτη εντοπίζονται συγκριτικά περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες, ενώ στην τρίτη καταγράφεται σημαντικός αριθμός μαθητριών, πάντα σε σχέση με τα υπόλοιπα επιτηδεύματα.

Ο χαρακτηρισμός ορισμένων επαρχιών από εντονότερη παρουσία μαθητών ή εκπαιδευτικών μας οδηγεί να εξετάσουμε στη συνέχεια την αναλογία μαθητών, μαθητριών και εκπαιδευτικών

Η κατάταξη των νομών κατά τη σημαντικότητα παρουσίας σ' αυτούς μαθητών, μαθητριών και εκπαιδευτικών καθώς και νέων και των δύο φύλων

Στις δύο προηγούμενες ενότητες είδαμε πώς η ηλικιακή ομάδα «έως 18 ετών» συσχετίζεται με τις υπόλοιπες στο σύνολο των επαρχιών και ποια είναι η σχετική θέση μαθητών, μαθητριών και εκπαιδευτικών με τα άλλα επιτηδεύματα στο σύνολο επίσης των 48 επαρχιών της ελληνικής επικράτειας εκείνης της εποχής. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε και θα σχολιάσουμε δύο πίνακες. Ένα πίνακα με ποσοστά μαθητών και μαθητριών επί του συνόλου του ανδρικού και του γυναικείου πληθυσμού

των επαρχιών, αντίστοιχα, έως 18 ετών και με ποσοστά εκπαιδευτικών επί του συνολικού πληθυσμού των επαρχιών έως 18 ετών (πίνακας 2). Και έναν άλλο με ποσοστά αρρένων και θηλέων έως 18 ετών επί του συνόλου του ανδρικού και του γυναικείου πληθυσμού των επαρχιών, αντίστοιχα και με ποσοστά εκπαιδευτικών επί του συνολικού πληθυσμού των επαρχιών. Σκοπός μας είναι να συγκρίνουμε τις σχετικές θέσεις των επαρχιών στους δύο πίνακες και να επισημάνουμε αντιστοιχίες και αναντιστοιχίες στις δύο κατατάξεις.

Πίνακας 2. Ποσοστά μαθητών και μαθητριών επί του συνόλου του ανδρικού και του γυναικείου πληθυσμού των επαρχιών, αντίστοιχα, έως 18 ετών. Ποσοστό εκπαιδευτικών επί του συνολικού πληθυσμού των επαρχιών έως 18 ετών.

Ποσοστό μαθητών επί του συνόλου του ανδρικού πληθυσμού έως 18 ετών			Ποσοστό μαθητριών επί του συνόλου του γυναικείου πληθυσμού έως 18 ετών			Ποσοστό εκπαιδευτικών επί του συνολικού πληθυσμού έως 18 ετών		
	ΕΠΑΡΧΙΑ	%		ΕΠΑΡΧΙΑ	%		ΕΠΑΡΧΙΑ	%
1	Κέας	44,73	1	Σύρου	18,15	1	Αττικής	0,91
2	Σύρου	35,18	2	Υδρας	15,85	2	Σύρου	0,77
3	Κυνουρίας	33,10	3	Μήλου	11,44	3	Κέας	0,45
4	Τήνου	31,62	4	Σπετσών	10,45	4	Μήλου	0,44
5	Μήλου	31,03	5	Κέας	9,45	5	Θήρας	0,40
6	Σκοπέλου	28,30	6	Τήνου	8,91	6	Μεσολογγίου	0,34
7	Υδρας	24,31	7	Αττικής	8,75	7	Τήνου	0,34
8	Μεγαρίδος	24,23	8	Κυνουρίας	8,43	8	Ναυπλίας	0,31
9	Μαντινείας	22,28	9	Μεσολογγίου	6,49	9	Κυνουρίας	0,26
10	Παρνασσίδος	21,63	10	Σκοπέλου	6,46	10	Αιγαλείας	0,24
11	Άργους	21,62	11	Πατρών	5,40	11	Καρυστίας	0,23
12	Θήρας	20,70	12	Θήρας	5,32	12	Μαντινείας	0,22
13	Αττικής	20,40	13	Αιγαλείας	5,16	13	Σκοπέλου	0,22
14	Καλαμών	20,22	14	Ναυπλίας	5,05	14	Χαλκίδος	0,22
15	Μεσολογγίου	19,89	15	Παρνασσίδος	4,40	15	Γυθείου	0,21
16	Λακεδαιμόνος	19,79	16	Χαλκίδος	4,03	16	Νάξου	0,21
17	Οιτύλου	19,46	17	Άργους	3,44	17	Παρνασσίδος	0,21
18	Αιγαλείας	19,21	18	Νάξου	3,37	18	Πατρών	0,21
19	Γυθείου	19,07	19	Άνδρου	3,15	19	Λοκρίδος	0,20
20	Σπετσών	19,02	20	Αιγίνης	3,13	20	Πυλίας	0,20
21	Κορινθίας	18,96	21	Καρυστίας	3,13	21	Ανδρου	0,19
22	Ναυπλίας	18,92	22	Μαντινείας	2,67	22	Κορινθίας	0,19
23	Καρυστίας	17,60	23	Γυθείου	2,53	23	Λεβαδείας	0,19

24	Καλαβρύτων	17,45	24	Ξηροχωρίου	2,53	24	Οιτύλου	0,19
25	Γορτυνίας	16,93	25	Μεγαρίδος	2,45	25	Φθιώτιδος	0,19
26	Αιγίνης	16,43	26	Λεβαδείας	2,08	26	Αιγίνης	0,18
27	Φθιώτιδος	15,96	27	Πυλίας	1,98	27	Αργους	0,18
28	Ναυπακτίας	15,26	28	Καλαμών	1,96	28	Επιδάουρου Λιμηράς	0,18
29	Λεβαδείας	15,03	29	Τριφυλίας	1,96	29	Μεγαρίδος	0,18
30	Νάξου	13,68	30	Κορινθίας	1,82	30	Ξηροχωρίου	0,18
31	Ηλείας	13,63	31	Φθιώτιδος	1,77	31	Γορτυνίας	0,17
32	Λοκρίδος	13,29	32	Τριχωνίας	1,69	32	Καλαβρύτων	0,17
33	Χαλκίδος	13,23	33	Ηλείας	1,43	33	Καλαμών	0,16
34	Τριχωνίας	12,36	34	Μεσσηνίας	1,38	34	Σπετσών	0,16
35	Ανδρού	10,96	35	Λοκρίδος	1,35	35	Υδρας	0,16
36	Μεσσηνίας	10,56	36	Ολυμπίας	1,31	36	Λακεδαιμόνιος	0,15
37	Ευρυτανίας	9,87	37	Λακεδαιμόνιος	1,29	37	Δωρίδος	0,14
38	Βονίτης & Ξηρομέρου	9,48	38	Γορτυνίας	1,28	38	Βονίτης & Ξηρομέρου	0,13
39	Ξηροχωρίου	9,47	39	Θηβών	0,83	39	Ευρυτανίας	0,13
40	Πατρών	9,07	40	Ναυπακτίας	0,80	40	Ηλείας	0,12
41	Πυλίας	8,11	41	Επιδάουρου Λιμηράς	0,77	41	Τριφυλίας	0,11
42	Τριφυλίας	8,04	42	Οιτύλου	0,70	42	Θηβών	0,10
43	Μεγαλοπόλεως	7,63	43	Βονίτης & Ξηρομέρου	0,69	43	Τριχωνίας	0,10
44	Ολυμπίας	6,72	44	Καλαβρύτων	0,33	44	Βάλτου	0,08
45	Δωρίδος	6,42	45	Μεγαλοπόλεως	0,18	45	Ναυπακτίας	0,08
46	Επιδάουρου Λιμηράς	6,01	46	Ευρυτανίας	0,04	46	Μεσσηνίας	0,07
47	Θηβών	5,85	47	Βάλτου	0,00	47	Ολυμπίας	0,05
48	Βάλτου	0,23	48	Δωρίδος	0,00	48	Μεγαλοπόλεως	0,04

Η ανάγνωση της κατάταξης στις δύο πρώτες στήλες και η σύγκριση των στοιχείων σ' αυτές οδηγεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

α) Τα ποσοστά εκπαίδευσης των αγοριών είναι κατά πολύ μεγαλύτερα από τα αντίστοιχα των κοριτσιών. Στην επαρχία Δωρίδος δεν έχει καταγραφεί καμία μαθήτρια και στην επαρχία Βάλτου μόνο μία.

β) Υψηλή, σχετικά, είναι η εκπροσώπηση μαθητών και μαθητριών στο συνολικό πληθυσμό των ηλικιακών ομάδων μέχρι 18 ετών των δύο φύλων στις επαρχίες Κέας, Σύρου, Κυνουρίας, Τήνου, Μήλου, Σκοπέλου και Υδρας.

γ) Χαμηλή, αντίστροφα, είναι, και για τα δύο φύλα, η φοίτηση στις επαρχίες Βάλτου, Θηβών, Επιδάουρου Λιμηράς, Δωρίδος, Ολυμπίας,

Μεγαλοπόλεως, Τριφυλίας, Πυλίας, Ξηροχωρίου, Βονίτσης και Ξηρομέρου, Ευρυτανίας, Μεσσηνίας και Τριχωνίας.

δ) Υψηλή, σχετικά, φοίτηση αγοριών αλλά χαμηλότερη κοριτσιών παρατηρείται στις επαρχίες Μεγαρίδος, Μαντινείας, Παρνασσίδος, και Άργους.

ε) Υψηλότερη, τέλος, φοίτηση κοριτσιών με χαμηλότερη ταυτόχρονα φοίτηση αγοριών διαπιστώνεται στις επαρχίες Σπετσών, Αττικής, Μεσολογγίου, Ναυπλίας, Άνδρου, Χαλκίδος, Νάξου και Αιγίνης.

Η κατάταξη στις δύο πρώτες στήλες δεν είναι, επομένως, εναρμονισμένη. Στην τρίτη στήλη του ίδιου πίνακα η κατάταξη απομακρύνεται πολλές φορές από τις δύο προηγούμενες και ιδιαίτερα από αυτήν της πρώτης στήλης. Εδώ η Αττική, επαρχία της πρωτεύουσας του νέου κράτους, έρχεται στην πρώτη θέση της εκπροσώπησης εκπαιδευτικών και ακολουθεί, σε βραχεία κεφαλή, η Σύρος, σημαντικότατο αστικό κέντρο της εποχής αυτής όπου έχουν συρρεύσει δάσκαλοι όχι μόνο ελληνικής ιθαγένειας. Οποσδήποτε σημαντική είναι η παρουσία εκπαιδευτικών και σε άλλα νησιά όπου παρατηρήθηκε μεγάλος σχετικά αριθμός μαθητών και μαθητριών. Το γεγονός όμως της κατάταξης σε υψηλότερες θέσεις επαρχιών με αστικά μορφώματα (Αττικής, Μεσολογγίου, Ναυπλίας, Μαντινείας, Αιγιαλείας) είναι ενδεικτικό της συρροής εκπαιδευτικών σε αυτά.

Ο λόγος για τον οποίο κατασκευάσαμε τον πίνακα είναι για να μπορέσουμε να ελέγξουμε αν το επίπεδο στο οποίο καταγράφεται η φοίτηση σε μια επαρχία συμβαδίζει με αντίστοιχη αναλογία νέων έως 18 ετών στο συνολικό πληθυσμό.

Πίνακας 3. Ποσοστά αρρένων και θηλέων έως 18 ετών επί του συνόλου του ανδρικού και του γυναικείου πληθυσμού των επαρχιών, αντίστοιχα. Ποσοστό εκπαιδευτικών επί του συνολικού πληθυσμού των επαρχιών.

Ποσοστό αρρένων ηλικίας έως 18 ετών επί του συνολικού ανδρικού πληθυσμού			Ποσοστό θηλέων έως 18 ετών επί του συνόλου του γυναικείου πληθυσμού			Ποσοστό εκπαιδευτικών επί του συνολικού πληθυσμού		
	ΕΠΑΡΧΙΑ	%		ΕΠΑΡΧΙΑ	%		ΕΠΑΡΧΙΑ	%
1	Μεγαλοπόλεως	50,25	1	Μεγαλοπόλεως	50,59	1	Αττικής	0,37
2	Μαντινείας	50,64	2	Τριχωνίας	49,10	2	Σύρου	0,35
3	Γυθείου	49,48	3	Ευρυτανίας	49,02	3	Μήλου	0,20
4	Γορτυνίας	49,40	4	Επιδάουρου Λιμηράς	48,92	4	Κέας	0,19
5	Κυνουρίας	49,34	5	Ναυπακτίας	48,92	5	Θήρας	0,26
6	Ευρυτανίας	49,32	6	Βονίτσης & Ξηρομέρου	48,85	6	Μεσολογγίου	0,15
7	Επιδάουρου Λιμηράς	49,30	7	Μεγαρίδος	48,76	7	Ναυπλίας	0,13

του. Στόχος του Συνεδρίου που διεξάγεται σήμερα εδώ στη Φλώρινα και έχει θέμα του: «Τα παιδιά της Φρειδερίκης» είναι να μελετηθεί γενικά – όσο αυτό είναι εφικτό στο πλαίσιο μιας Ημερίδας – το θεσμικό και ιδεολογικό πλαίσιο της δράσης δύο φορέων: της Ερανικής Επιτροπής «Πρόνοια Βορείων Επαρχιών της Ελλάδος» που ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της Φρειδερίκης το 1947 και της «Βασιλικής Πρόνοιας», που δημιουργήθηκε το 1955 ως συνέχεια της πρώτης, ουσιαστικά όμως για να «προωθήσει» την εικόνα των μελών της τότε βασιλικής οικογένειας. Η δραστηριότητα αυτή εκτείνεται σε χρονικό διάστημα 36 χρόνων, από το 1947 έως το 1973.

Η δράση των δύο αυτών φορέων συμπίπτει με μια πανθομολογούμενως δύσκολη πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά περίοδο για την μεταπολεμική και μετεμφυλιακή Ελλάδα. Από τη μια είχαμε τη δράση των ανακτόρων για απομάκρυνση των ορφανών, άπορων ή με αρρωστούς γονείς παιδιών από τις εμπόλεμες περιοχές και τη συγκέντρωσή τους στο δίκτυο 53 παιδουπόλεων που ιδρύθηκαν τότε υπό την «αιγίδα» της Φρειδερίκης (δράση που ονομάστηκε από την τότε κυβέρνηση «παιδοφύλαγμα») και από την άλλη την διοχέτευση παιδιών της ίδιας κατηγορίας στις χώρες του πρώην Ανατολικού Συνασπισμού. Το «παιδομάζωμα» (κατά τους πολέμους του) ή «παιδοσώσιμο» (κατά τους υπερασπιστές του), όπως είχε αποκληθεί τότε, εξακολουθεί να παραμένει, για την ιστορική τουλάχιστον έρευνα, ένα από τα ανοιχτά ζητήματα του Εμφυλίου. Παραδείγματος χάρη, δεν είναι ακόμη ξεκάθαρο, το πολιτικό συγκείμενο της παραπάνω απόφασης για τα παιδιά αυτά (που τα στοιχεία της ΕΒΟΠ ανεβάζουν στις 25.000), ενώ παραμένει μεγάλο το πρόβλημα με τα αρχεία εκείνης της περιόδου. Από την άλλη, ευλόγως τίθεται το ερώτημα κατά πόσο το σχέδιο προστασίας της Φρειδερίκης στόχευε στην άμβλυνση των κοινωνικών διαφοροποιήσεων, ή, μέσω των στοχευμένων ενεργειών και επιλογών, σε μια εσκεμμένη εκπαίδευση και ανατροφή των παιδιών με αντιλήψεις υπέρ του τότε καθεστώτος, ώστε να γίνει πιο δύσκολη η στρατολόγηση νέων στις ομάδες ανταρτών; Οποσδήποτε, όμως, παρά τις αρνητικές πλευρές των αποφάσεων αυτών δεν πρέπει να υποτιμηθεί η ανθρώπινη πλευρά της μεταφοράς των παιδιών αυτών (πάνω από 18.000 ψυχές) μακριά από τα πεδία της μάχης.

Η δραστηριοποίηση αυτή της Φρειδερίκης, αν και αναφερόταν στο σύνολο της χώρας, εντοπίζεται με αξιοσημείωτη πυκνωση και ένταση στις περιοχές των «Βορείων Επαρχιών», περιοχή που αποτέλεσε το επίκεντρο του ανταγωνισμού στη διάρκεια του Εμφυλίου και αυτό δεν ήταν τυχαίο.

Ωστόσο, σύμφωνα με την «επίσημη» ιστορία, δεν γνωρίζουμε επαρκώς τις συνθήκες κράτησης των παιδιών αυτών στις παιδουπόλεις. Οι περισσότερες πληροφορίες που έχουμε προέρχονται κυρίως από προφορικές και λογοτεχνικές μαρτυρίες, γεγονός που θα πρέπει να αξιοποιήσει ιδιαίτερα η μικροϊστορία. Ερωτήματα, όπως: Πώς, από ποιους και πότε έγινε η μεταφορά των παιδιών, ένθεν και ένθεν; Πώς έγινε αργότερα, το 1950, η επιστροφή

15.000 περίπου παιδιών στα χωριά τους; Πώς ήταν η ζωή τους μέσα στα ιδρύματα αυτά; Ποιες ήταν οι εμπειρίες τους, οι οποίες βεβαίως θα ποίκιλλαν, ανάλογα με τη ζωή του καθενός στα δίκτυα αυτά; Πώς βίωσαν, ιδιαίτερα τα μεγαλύτερα παιδιά, τη μετακίνησή τους από το χωριό και τις αγροτικές περιοχές στις νέες κατοικίες τους με σκοπό την καλύτερη διατροφή και μόρφωση; Ή, το κυριότερο ίσως, ποιος ήταν ο αντίκτυπος του πολέμου στις ζωές τους; κλπ. Σήμερα, ζώντας σε μια άλλη εποχή από αυτή που βίωσαν στην παιδική ηλικία τους, κρατούν τις αναμνήσεις τους βαθιά μέσα στη μνήμη τους... Ιδρύουν Συλλόγους Αποφοίτων και ξαναβρίσκονται. Κατά πόσο θα ήθελαν να μοιρασθούν τις όποιες μνήμες τους μαζί μας, φωτίζοντας από το δικό τους μικροεπίπεδο μια άλλη πτυχή της «έγκλειστης» ζωής τους που χρήζει πολλαπλών θεωρήσεων (από την «προνοιακή» πολιτική μέχρι την απαγωγή και τις παράνομες υιοθεσίες); Σκληρή πειθαρχία και υπακοή, απαγορεύσεις και τιμωρίες, μαθήματα και χειρωνακτική εργασία, προπαγανδιστικά κηρύγματα, πατριωτικά τραγούδια, θρησκευτικοί ύμνοι, αλλά και πολύ παιχνίδι, λίγες εκδρομές, αδελφική συμβίωση, παιδικοί έρωτες, φαίνεται να συνθέτουν το μεγάλο μωσαϊκό των κοινών εμπειριών στις παιδονόλους που περιμένουν τον ιστορικό τους.

Οι διοργανωτές της Ημερίδας αυτής, με στόχο να χυθεί περισσότερο φως σ' αυτό το θέμα «ταμπού» της ιστορίας μας (με όσα ακούγονται και από τη μια και την άλλη πλευρά), προσκαλώντας τους ίδιους τους πρωταγωνιστές είμαι πεπεισμένος ότι θα αναδείξουν όχι μόνο τις μακροϊστορικές αλλά κυρίως τις μικροϊστορικές πτυχές και βιωμένες εμπειρίες ενός γεγονότος που έχει ακόμα να μας αποκαλύψει ενδιαφέρουσες πτυχές που εκτός του ότι θα μας εκπλήξουν, θα συμβάλλουν γενναιόδωρα και στον εμπλουτισμό της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, κυρίως από τη σκοπιά των δράσεων εκπαιδευτικής ένταξης (εκπαίδευση και χειραγώγηση) μέσα από ένα εξωθεσμικό δίκτυο, όπως αυτό που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της πατερναλιστικής πολιτικής των τότε ανακτόρων.

Το πρωί στο πλαίσιο της ημερίδας οι μεταπτυχιακοί φοιτητές της κατεύθυνσης της Ιστορίας παρουσίασαν με κριτική οπτική ζητήματα που αφορούσαν στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της βασιλικής εκπαίδευσης και στις δομές της προνοιακής πολιτικής των ανακτόρων όπως: *Το Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα: εκπαιδευτικές δομές και δράσεις. Το χρονικό της Βασιλικής Πρόνοιας και η δραστηριοποίησή της στην επαγγελματική εκπαίδευση και τον αλφαριθμητισμό, Σχολές Αριστείας. Η σχολή Αναβρύτων, Τα Σπίτια Παιδιού, Η δράση και οι δομές της Βασιλικής Πρόνοιας στο Νομό Φλώρινας. Προβολές της μνήμης. Η έρευνα από τα μαθητολόγια, το μητρώο της Λάσσης και την εφημερίδα των αποφοίτων της.*

Η πρωινή συνεδρία έκλεισε με την παρουσίαση από μεταπτυχιακούς φοιτητές των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας που διενεργήθηκε

από τους Ανδρέου, Ηλιάδου, Μπέτσα με θέμα *«Στάσεις και αντιλήψεις των απόφοιτων των οικοτροφείων Λάσσης και Νεάπολης: μια εμπειρική έρευνα»*. Τα αποτελέσματα της πρωτότυπης αυτής έρευνας κατέδειξαν τις αντιφάσεις της εποχής αλλά και των ίδιων των τροφίμων.

Στην απογευματινή συνεδρία ο Καθηγητής Α. Ανδρέου έκανε μια εισαγωγή στη θεματική της συνεδρίας και απάντησε στις προ διημέρου εκπεφρασμένες αιτιάσεις που εκδηλώθηκαν από την Κ.Ο. Φλώρινας της ΚΝΕ. Στην συνέχεια ακολούθησαν οι εισηγήσεις από μέλη ΔΕΠ του ίδιου και άλλων Πανεπιστημίων. Συγκεκριμένα μίλησαν α) ο Στράτος Δορδανάς, Λέκτορας του Τμήματος Βαλκανικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με θέμα *Κοινωνία και πολιτική στη μετεμφυλιακή Ελλάδα* β) ο Λουκιανός Χασιώτης, Λέκτορας του Τμήματος Ιστορίας Αρχαιολογίας του ΑΠΘ με θέμα *Ιδεολογικές αξίες και πολιτικές πρακτικές του Εράνου της Βασίλισσας* γ) ο Κώστας Τσιούμης, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Επιστημών Αγωγής και Προσχολικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ με θέμα *Πολιτικό πλαίσιο και στοχοθεσία διαχείρισης της κοινωνικής πρόνοιας και οι σλαβόφωνοι* δ) ο Γιάννης Μπέτσας, Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας με θέμα *«Μεταξύ φθοράς και αφθαρσίας»*. *Η σχολική εκπαίδευση των μεταπολεμικών γενεών στη δίνη των μετεμφυλιακών συνδρόμων»*.

Στην 4^η συνεδρία τοποθετήθηκαν αναφορικά με την προσωπική τους περιπέτεια στα βασιλικά ιδρύματα α) ο Θανάσης Γερμανίδης, Εκπαιδευτικός, τρόφιμος της Λάσσης με κείμενό του που είχε τον τίτλο *«Το πρώτο μεγάλο ταξίδι της ζωής μου»* β) ο Θανάσης Νικολαΐδης, Πολιτικός Μηχανικός, με ανακοίνωσή του με τίτλο *«Η εμπειρία μου μέσα από το Οικοτροφείο της Νεάπολης Κρήτης»* και ο Γιάννης Ατζακάς, Συγγραφέας, τρόφιμος των Παιδοπόλεων με θέμα *Η δικαιοσύνη της μνήμης»*.

Τέλος η Σοφία Ηλιάδου Τάχου, Αν. Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας συνόψισε εκ μέρους των 3 μελών της οργανωτικής Επιτροπής τους θεματικούς άξονες της Ημερίδας δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για μια συζήτηση που εξελίχτηκε με έντονο και δημιουργικό τρόπο.

Αξιολογώντας τα πεπραγμένα της Ημερίδας θεωρούμε πως αυτή θα μπορέσει στο μέλλον να αποτελέσει τη βάση για μια ουσιαστική συζήτηση, η οποία ελπίζουμε ότι θα διεξαχθεί στο μέλλον στο πλαίσιο της Κοινότητας των Ιστορικών η οποία θα αφορά: α) στις εκπαιδευτικές δομές της μετεμφυλιακής περιόδου και στη δυαδική διαχείρισή τους τόσο από το κράτος όσο και από τα Ανάκτορα β) στη σχέση της εκπαιδευτικής, κοινωνικής, ιδεολογικής παρέμβασης των Ανακτόρων με την έννοια της Κοινωνικής Δικαιοσύνης γ) στη λειτουργία των στερεότυπων όπως εκείνου του Βασιλιά-πατέρα ή της Βασίλισσας Μητέρας σε μια Ελλάδα που ακόμα έψαυε τις πληγές της από τον αιματηρό εμφύλιο δ) στην δυναμική του

εγχειρήματος της Λάσσης ή της Νεάπολης που διαμόρφωσαν μια αστική τάξη προερχόμενη από αλλόγλωσσους των χωριών της Δυτικής Μακεδονίας.

Μια θεώρηση σε βάθος των θεμάτων που τέθηκαν είναι σίγουρο ότι θα συμβάλλει ακόμα και στον επαναπροσδιορισμό όσων θεωρούμε δεδομένα στον χώρο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και αφορούν στη μετεμφυλιακή Ελλάδα.

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

6^ο

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ
ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΘΕΜΑ: «ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών

30 Σεπτεμβρίου - 2 Οκτωβρίου 2011

Αξιότιμοι κύριοι,

Το Εργαστήριό μας, διοργανώνει το 6^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή, με θέμα: «Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση». Στο παραπάνω συνέδριο που θα πραγματοποιηθεί στις 30 Σεπτεμβρίου και 1,2 Οκτωβρίου 2011, έχουν προσκληθεί να συμμετάσχουν έλληνες και ξένοι επιστήμονες που ασχολούνται με το θέμα του Συνεδρίου. Θεματικές ενότητες του Συνεδρίου είναι οι εξής:

- Ιστορία της γραφής της γλώσσας
- Ιστορία της διδακτικής της γλώσσας
- Ιστορία των εδρών ελληνικής γλώσσας στο εξωτερικό

- Λαϊκή γλώσσα/ Τοπικοί διάλεκτοι
- Επιστημονική γλώσσα
- Γλωσσικοί κώδικες
- Εκπαιδευτικά περιοδικά και γλώσσα
- Προσωπογραφίες και γλώσσα
- Ιστορία της νεοελληνικής γλώσσας
- Η νεοελληνική γλώσσα στην ομογένεια
- Γλώσσα και σχολικά εγχειρίδια
- Ιστορία λεξικών και γραμματικών της νεοελληνικής γλώσσας
- Αναλυτικά προγράμματα και γλώσσα
- Δημοτικισμός – Καθαρευουσιανισμός
- Εκπαιδευτικά σωματεία και γλώσσα
- Συνδικαλιστικός τύπος εκπαιδευτικών και γλώσσα
- Νεοελληνικές σπουδές και γλώσσα
- Γλωσσικές μεταρρυθμίσεις
- Ελληνική γλώσσα στα ελληνικά ΑΕΙ
- Εκπαιδευτική πολιτική και γλωσσικό ζήτημα
- Δημοτικισμός, λογιολατρισμός και εκπαίδευση
- Εκπαιδευτικά περιοδικά του δημοτικισμού και των αντιπάλων του
- Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις– αντιμεταρρυθμίσεις και γλωσσικό ζήτημα
- Γλωσσικό ζήτημα, ιδεολογία και ιδεολογήματα

Όσοι επιθυμούν να συμμετάσχουν ως σύνεδροι στο παραπάνω συνέδριο θα πρέπει να το δηλώσουν, συμπληρώνοντας και το σχετικό επισυναπτόμενο έντυπο. Όσοι συμμετάσχουν με ανακοίνωση (προφορική ή αναρτημένη) θα πρέπει να στείλουν το σχετικό έντυπο και περίληψη της ανακοίνωσής τους σε ηλεκτρονική μορφή (δισκέτα ή e-mail) μέχρι 31 -1-2011. Μετά την ημερομηνία αυτή ουδεμία ανακοίνωση θα γίνει δεκτή. Τα θέματα των ανακοινώσεων θα έχουν διάρκεια 15' -θα πρέπει να εμπίπτουν στην Ιστορία της Εκπαίδευσης και στη θεματική του Συνεδρίου.

Όλες οι εργασίες θα κριθούν από επιστημονική επιτροπή και οι εισηγητές θα ενημερωθούν έγκαιρα. Ολόκληρο το κείμενο της εισήγησης θα πρέπει να σταλεί με e-mail ή να παραδοθεί στην Οργανωτική Επιτροπή κατά τη διεξαγωγή των εργασιών του συνεδρίου σε ηλεκτρονική μορφή. Όλες οι ανακοινώσεις θα συμπεριληφθούν στα πρακτικά του συνεδρίου που θα εκδοθούν σε ηλεκτρονική μορφή. Η ανακοίνωση θα πρέπει να μην έχει παρουσιασθεί σε άλλη επιστημονική εκδήλωση ούτε να έχει δημοσιευθεί. Για περισσότερες πληροφορίες απευθύνεστε στη Γραμματεία του συνεδρίου.

Έντοπα συμμετοχής θα βρείτε στην ιστοσελίδα του εργαστηρίου
<http://www.erlande.elm.edu.upatras.gr>

Ο Δ/ντής
Σήφης Μπουζάκης
Καθηγητής Ιστορίας Εκπ/σης
και Συγκριτικής Παιδαγωγικής

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ:

Τηλ. και fax: 2610997685 e-
mail: bouzakis@upatras.gr

ISSN:1109-5806



1109 5804