

ISSN: 2732-6780

ISBN: 978-960-87091-9-5



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ
ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ 26500 ΡΙΟ ΠΑΤΡΑ

Διευθυντής: Καθ. Σήφης Μπουζάκης

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr>

Τηλ. και Fax: 2610-997685

E-mail: bouzakis@upatras.gr

2ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών
2003

Π Ρ Α Κ Τ Ι Κ Α

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ISSN: 2732-6780

ISBN: 978-960-87091-9-5

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Berzogon Vitali:

[Teaching Masculinities: Young Hero in Traditional Education \(Toward the History of Archaic Educational Gender Paradigms\)](#)

Broadfoot Patricia:

[Comparative Education at the Cross-roads: Towards a 'Micro-comparative' perspective](#)

Δημαράς Αλέξης:

[Η συγκριτική προσέγγιση στην Ιστορία της Εκπαίδευσης](#)

B. ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

B1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αντωνίου Χρήστος:

[Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών κατά τον Ε. Παπανούτσο \(1949-1978\)](#)

Γιώτη Κλαίρη:

[Ιερατική Σχολή Άρτας \(1903-1940\) «Ιστορική διαδρομή-Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις»](#)

Γρόλλιος Γεώργιος, Τζήκας Χρήστος:

[Οι απόψεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας για τη μόρφωση των δασκάλων 1947-1957](#)

Δανιηλίδου Νταίζη:

[Το κοινωνικό προφίλ των σπουδαστών της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων και ο κοινωνικός έλεγχος της τοπικής κοινωνίας την περίοδο 1934-1982](#)

Καλούρη-Αντωνοπούλου Ουρανία, Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, Φιλιός Ανδρόνικος:

[Η ιστορική εξέλιξη της ΣΕΛΕΤΕ: Εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγική κατάρτιση](#)

Καραμηνάς Ιγνάτιος, Ψάλτη Ευαγγελία:

Μίλτος Κουντουράς και Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927-1930): Μια πρωτοποριακή παιδαγωγική προσπάθεια-ένα ανεκπλήρωτο όραμα

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη:

Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (1959-1993) και οι κοινωνικο-πολιτικές τους διαστάσεις

Σκούρα Λαμπρινή:

Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαίδευση των δασκάλων κατά τις δεκαετίες του '20 και του '30

B2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Ανδρέου Απόστολος:

Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου (1881-1981)

Γιαννακούλης Νικόλαος:

Προγράμματα Ανωτέρων Σχολείων στον αιώνα των Φώτων

Κορρέ Ειρήνη:

Τα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της έκθεσης στη Μέση Εκπαίδευση (1830-2000)

Κρίβας Σπυρίδων, Βελισσάριος Ανδρέας, Φραγκούλης Ιωσήφ:

Πρώιμος επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης στα νομοσχέδια Ευταξία

Παναγιωτοπούλου Μαρία:

Δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων συλλογείς λαογραφικού υλικού και άλλων πληροφοριών αρχαιολογικού και ιστορικού ενδιαφέροντος στην Ευρυτανία τα έτη 1968 και 1972-Συγκρίσεις με σύγχρονα προγράμματα περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/μελέτης της τοπικής ιστορίας

Ραπτάκη Μαρία:

Η ιστορική εξέλιξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο γερμανικό χώρο και η προσαρμογή των στοχεύσεών της στις απαιτήσεις της παιδείας του 21^{ου} αιώνα

Σταθάτου Πολυξένη:

Η παρουσία της λογοτεχνίας στα πρώτα αναλυτικά προγράμματα του 19^{ου} αιώνα και στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το δημοτικό σχολείο στον 21^ο αιώνα (δομές και προσδοκίες)

B3. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Γελαδάκη Σόνια:

Η νομοθεσία περί σχολικών βιβλίων κατά το 19^ο αιώνα: Η καποδιστριακή περίοδος

Γεωργίου Χρήστος:

Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και Παιδικό Βιβλίο

Γιοβάννη Ελένη:

Χρηστομάθειες: Τα διδακτικά βιβλία των Αρχαίων Ελληνικών κατά την οθωνική περίοδο

Φλουρής Γεώργιος, Ιβρίντελη Μαρία:

Η Εικόνα του Μεσογειακού «Άλλου» στα Σχολικά Εγχειρίδια της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση του Τελευταίου Τετάρτου του 20^{ου} αιώνα (1976-1977 & 1985-2000)

B4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

Βοζίκη Δήμητρα:

Παιδικό Κέντρο, ένας θεσμός που δε λειτούργησε ποτέ

Δούκας Τριαντάφυλλος:

Τα συνταγματικά κείμενα της επταετίας 1967-1974 και η εκπαίδευση

Θεοδώρου Βασιλική, Καρακατσάνη Δέσποινα:

Υγιεινής Παραγγέλματα: το ενδιαφέρον για την υγεία των μαθητών και η υπηρεσία σχολικής υγιεινής τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα

Κελπανίδης Μιχαήλ:

Ο πρώιμος αλφαριθμητισμός των προτεσταντικών χωρών και οι κοινωνικές και πολιτικές συνέπειές του: Μια μακρο-ιστορική θεώρηση

Κυπριανός Παντελής, Μαναριώτης Χρήστος:

Παιδαγωγικά και ιδεολογία: αντιλήψεις και διαμάχες για την πρόσβαση στο σχολείο στην Ελλάδα (1880-2000)

Μαυροσκούφης Δημήτριος:

Μαρξιστική «ορθοδοξία» και σχολική ιστορία στην Ελλάδα: κριτική και προπαγάνδα στην κρίσιμη δεκαετία του 1980

Μπάλιας Στάθης:

Εκπαίδευση και δημοκρατία στο έργο του Παπανούτσου

Μπουζάκης Σήφης:

Η παιδεία του πολίτη στο παράδειγμα των μεταρρυθμίσεων 1913,1964,1977,1985 και 1997/98

Ουδατζής Νικόλαος:

Μεθοδολογικά Ζητήματα Προσέγγισης και Ερμηνείας της Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η Χρηστική Αξία και οι Δυνατότητες της Ερμηνευτικής Μεθόδου στη Διαδικασία Μελέτης και Κατανόησής της

Παμουκτσόγλου Αναστασία:

Θεσμοί αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1990-1993)

Πασιάς Γεώργιος, Ρουσσάκης Ιωάννης:

Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη περίπτωσης: Τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001

Προβατά Ανθή:

Οι θέσεις των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών για τη δικαιοσύνη στο σχολείο και τον πολίτη 1964-65

Ράπτης Παναγιώτης:

Η συμβολή του Μανόλη Τριανταφυλλίδη στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1917-1920

Στεφανίδης Δημήτριος:

Το κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών κατά το διάστημα 1913-1920

B5. ΤΟΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Γαλάνης Παναγιώτης:

Το Σχολείο Κορασίων Τριπόλεως κατά την Οθωνική Περίοδο (1833-1862)

Καλλέργης Ηρακλής:

Η παιδεία στην Κρήτη κατά τη Βενετοκρατία

Κάππος Ιωάννης:

Η Εκπαιδευτική πραγματικότητα της Γορτυνίας στα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα (1833-1862)

Κουμπούρη Ειρήνη:

Ιδιωτική εκπαίδευση στην Πάτρα από το 1919 έως το 1969. Η περίπτωση της Ελληνογαλλικής Σχολής «Ο Αγ. Ανδρέας» και του «Αρεθίου Εκπαιδευτηρίου»

Κωνσταντοπούλου Παναγιώτα:

Η μετεξέλιξη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Καλάβρυτα: Από την Ελληνική Σχολή στο Γυμνάσιο Καλαβρύτων (1711-2001)

Μπόκολας Βασίλειος:

Παιδαγωγούσα Πόλις στην ελληνορωμαϊκή Κρήτη: Παιδαγωγικά και πολιτισμικά μορφώματα στην ανατολή μιας νέας εποχής

Ρεράκης Ηρακλής:

Η χριστιανοπαιδαγωγική κατάρτιση των δασκάλων στο ιεροδιδασκαλείο Κρήτης κατά την περίοδο της κρητικής πολιτείας

Σμυρναίος Αντώνιος:

Το «Ελληνικόν Λύκειον Ερμούπολεως» και η προτεσταντική αγωγή του Εμμ. Ροΐδη

Σοφιανού Έλενα:

Η λειτουργία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου (1947-1983)

Σταμάτης Παναγιώτης:

Η πρώτη σημαντική προσπάθεια για την οργάνωση και τη λειτουργία σχολείων στην τουρκοκρατούμενη ροδιακή ύπαιθρο κατά την πρώτη δεκαετία του Κ' αιώνα

Χουρδάκης Αντώνιος:

Διδακταλικά Συνέδρια στην Κρήτη κατά την περίοδο της αυτονομίας της (1898-1913)

B6. ΟΡΓΑΝΩΣΗ – ΔΙΟΙΚΗΣΗ - ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αθανασίου Λεωνίδας, Ξηντάρας Παναγιώτης:

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών (ερευνητικά δεδομένα)

Κατεργάρης Αλέξιος:

Ο θεσμός των υπηρεσιακών συμβουλίων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1926-1936)
«Η διοικητική μεταρρύθμιση που δεν έγινε:»

Λουκά Δήμητρα:

Γυναίκες Επιθεωρήτριες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο

Σκαρτσίλας Παναγιώτης, Μουσταΐρας Παναγιώτης:

Έλεγχος-Εποπτεία στο παράδειγμα της ελληνικής Α/θμιας εκπαίδευσης: Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο. Ιστορική – Συγχρονική θεώρηση

B7. ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Βερέβη Άλκηστις:

Προγράμματα Σπουδών και Περιεχόμενα Διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών

Καρανάτσης Κωνσταντίνος:

Το ιστορικό των νόμων 5343/32 και 1268/82-Μια συγκριτική προσέγγιση

Μανιάτη Έλενα:

Επιστημονική παραγωγή και κοινωνικοοικονομικές ανάγκες: Η περίπτωση του εργαστηρίου φαρμακευτικής χημείας του Πανεπιστημίου Αθηνών (1892-1917)

Σιμενή Περσεφόνη:

[Η «υποδοχή» της ίδρυσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από το Πανεπιστήμιο Αθηνών](#)

B8. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΤΩΝ ΘΕΣΜΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΙΔΕΩΝ

Βελισσάριος Ανδρέας:

[Τα νομοσχέδια Αθανασίου Ευταξία για την εκπαίδευση \(1899\). Περιεχόμενο και Επιδράσεις στη σύγχρονη με αυτά Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα](#)

Βρεττός Γεώργιος:

[Ο θεσμός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια ιστορική προσέγγιση](#)

Δαλακούρα Αικατερίνη:

[Η ηθικο-κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης των Ελληνίδων στο χώρο της οθωμανικής αυτοκρατορίας \(19^{ος} αι. - αρχές 20^{ου}\)](#)

Δαφερμάκης Μανόλης:

[Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας](#)

Κωνσταντινίδης Γεώργιος, Ασημακοπούλου Αικατερίνη:

[Ο παλιός ελληνικός κινηματογράφος ως ιστορική πηγή για τα εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής](#)

Περσιάνης Παναγιώτης:

[Αμφισβήτηση της ηγεμονικής γνώσης και ελπίδες επιτυχίας της: Η περίπτωση Ιώσηπου Μοισιόδακα περί το τέλος του 18^{ου} αιώνα](#)

Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου Ζωή:

[Από τη «Συγκεντρωτική Διδασκαλία» και την «Ελευθέρα Εργασία και Δράση των Μαθητών» των αρχών του 20 ου αιώνα στη Συνθετική Δημιουργική Εργασία του έτους 2000...](#)

Ράσης Σπυρίδων:

[Η κρίση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και η εμφάνιση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας](#)

Σακκής Α. Δημήτρης:

[Η θέση του παιδιού κατά τον ΙΘ΄ αιώνα: Κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική θεώρηση](#)

Τζάρτζας Γεώργιος:

[Το Αλληλοδιδακτικό Σχολείο στην υπηρεσία της πειθαρχημένης κοινωνίας](#)

B9. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΥΤΕΡΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ

Γκόθαρης Χρήστος, Τζουλιάνη Μαρία, Κόνσολας Μάνος:

[Η ιστορία της εκπαίδευσης στην Grecia Salentina πριν και μετά την ένωση της Ιταλίας](#)

Ηλιάδου-Τάχου Σοφία:

[Παιδαγωγικοί προβληματισμοί και μεταρρυθμιστικοί πειραματισμοί στο Γυμνάσιο Μοναστηρίου Πελαγονίας \(1876-1912\): η εκσυγχρονιστική ορμή και το αίτημα της εθνικής επιβίωσης.](#)

Μαλκίδης Θεοφάνης:

[Κοινωνία και Παιδεία της Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία](#)

Μποντίλα Μαρία:

[Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα πρώην σοσιαλιστικά κράτη \(1949-1974\)](#)

Παπαδημητρίου Παναγιώτα:

[Ο διαγωνισμός «Επί της εν γένει κατευθύνσεως της εν Αιγύπτω Εκπαιδεύσεως» \(1919\) και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος Αιγύπτου](#)

Παπαϊωάννου Δημήτριος:

[Σχολές του ευρύτερου Ελληνισμού επί Τουρκοκρατίας: «Η Αυθεντική Ακαδημία Βουκουρεστίου»](#)

Τρίμη-Κύρου Αικατερίνη:

[Δωρεάν ή επί πληρωμή; Κοινωνική Σύθεση του Μαθητικού Πληθυσμού στα Σχολεία της Ελληνικής Κοινότητας Αλεξάνδρειας \(1900-1930\)](#)

Γ. ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Γ1. ΠΡΩΤΟΠΟΡΟΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Brezinka Wolfgang:

Friedrich Schneider (1881-1974) ως συνθεμελιωτής και κριτικός της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής

Καλογιαννάκη Πέλλα:

Η Γαλλόφωνη Συγκριτική Παιδαγωγική: μια γενική θεώρηση

Γ2. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Δημάκος Ιωάννης:

Ειδική Αγωγή και Σχολική Ψυχολογία: Συγκριτική Θεώρηση του Ελληνικού και του Αμερικανικού Εκπαιδευτικού Συστήματος

Καλδή Σταυρούλα, Κόνσολας Εμμανουήλ:

Μια Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμιστικών Μέτρων στην Ελλάδα και την Αγγλία της τελευταίας εικοσαετίας

Καραμπάτσος Αντώνιος:

Κριτική – συγκριτική ερμηνεία του φαινομένου των φροντιστηρίων για την είσοδο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (περιπτώσεις Ελλάδας, Ισπανίας και άλλων χωρών)

Κρίκας Ευάγγελος:

Βασικές δράσεις των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: Συγκριτική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος της Πληροφορικής Ελλάδας-Αγγλίας

Ματθαίου Δημήτριος:

Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας: Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του

Στραβάκου Πέλλα:

Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας – μια συγκριτική εμπειρική προσέγγιση

Γ3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ - ΔΙΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Βασιλού-Παπαγεωργίου Βασιλική:

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων υπό το πρίσμα δύο στοχαστών του 20^{ου} αιώνα: Dewey και Freire. Από την επιστημονική θεωρία στο κοινωνικό κίνημα και τους θεσμούς

Βруниώτη Πόπη:

Η συγκρότηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως κλάδου της Επιστήμης της Αγωγής και η διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των στελεχών της

Δώσας Απόστολος:

Ιστορία της ετερότητας. Ο ξένος μέσα από τη μυθολογία: οι Κύκλωπες

Ευαγγελίου Μαρία, Δημητρακοπούλου Βασιλική:

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τάξεις υποδοχής

Ζησιμοπούλου Νάνσυ:

Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ελληνική εμπειρία ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής

Καραλής Αθανάσιος, Βεργίδης Δημήτριος:

Λαϊκή Επιμόρφωση και Αποκέντρωση

Νικολάου Γεώργιος:

Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Το παράδειγμα του Σχολείου Αρμενοπαίδων. Μελέτη περίπτωσης

Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, Παπαμιχαήλ Ελένη, Συνεσίου Κοντέσσα:

Δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο: ανασκόπηση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων στην Ελλάδα και τις Η.Π.Α

Γ4. ΜΟΡΦΩΣΗ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αβραάμ Ευαγγελία, Μαυροειδής Ηλίας:

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Δυνατότητες και προοπτικές.

Γουδήρας Δημήτριος, Αγγέλης Λεωνίδα, Συνόδη Εύα:

Το επαγγελματικό προφίλ των νηπιαγωγών

Ξωχέλλης Παναγιώτης:

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες

Πανταζής Σπυρίδων, Νάσαινας Γεώργιος, Τσίγκα Ελένη:

Η Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή, αναγκαιότητα στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

Γ5. ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αδάμου-Ράση Μαρία:

Κοινωνικές Σπουδές - Εκπαίδευση για την Ειρήνη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των αρχών του 21^{ου} αιώνα

Blondeau Nicole:

Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση:σχέδιο εναντίον προγράμματος

Γκίβαλος Μενέλαος:

Παγκοσμιοποίηση - Κοινωνιολογικά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Γουβιάς Διονύσιος:

«Αγοραίο σχολείο» ή «σχολείο της αγοράς»; Τάσεις και προοπτικές του ελληνικού δημοσίου σχολείου σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης των αγορών

Δακοπούλου Αθανασία:

Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Μετασχηματισμοί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Κουστουράκης Γεράσιμος:

Μηνύματα Παγκοσμιοποίησης στην ελληνική εκπαίδευση: Η περίπτωση της Οικουμενικότητας στα εγχειρίδια της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου (1992-2002)

Μούτσιος Σταύρος:

Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική και «εκπαιδευτικός δανεισμός»

Περαχωρίτη Μαρία:

Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Μια Σχέση Αλληλεπίδρασης

Πορτελάνος Σταμάτης:

[Παγκοσμιοποίηση και καθολικότητα στην Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή](#)

Σταμέλος Γεώργιος:

[Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα](#)

Υφαντή Αμαλία:

[Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. Διερεύνηση μιας συνύπαρξης](#)

Γ6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

Αγγέλης Λεωνίδας:

[Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις και Ενιαίο Σχολείο: Η περίπτωση των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής](#)

Γράβαρης Διονύσιος, Παπαδάκης Νικόλαος:

[Δια Βίου Εκπαίδευση: Η αναγγελία μιας μετατόπισης. «Καταγωγή», σημασιακοί μετασχηματισμοί και παραδείγματα πολιτικής](#)

Μαγουλά Θεοχαρούλα:

[Παγκοσμιοποιημένη Οικονομία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Η περίπτωση των οικονομικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση \(Πιλοτικό Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων»\)](#)

Μίλεση Χριστίνα, Πασχαλιώρη Βασιλική:

[Σύγχρονες τάσεις στην εκπαιδευτική πολιτική-Μελέτη υποθέσεων συγκεκριμένων χωρών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης](#)

Μιχελακάκη Θεοδοσία:

[Ο θεσμός της Ε.Ε. ως παράγοντας διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών προτάσεων. Η περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής προς τα παιδιά των ελλήνων μεταναστών της Ο.Δ. Γερμανίας. \(1980-1996\)](#)

Πρόκου Ελένη:

[Η «Ευρωπαϊκή Διάσταση» ως Πολιτική Νομιμοποίησης Μη-Τυπικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης](#)

Συριοπούλου Χριστίνα:

[Ο ρόλος των ευρωπαϊκών προγραμμάτων \(του Β' ΚΠΣ και του προγράμματος EQUAL\) στον εκσυγχρονισμό της Ειδικής Αγωγής](#)

Τσιανάκας Ευάγγελος:

Το ιστορικό της καθιέρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Τουρκία και η παρούσα κατάσταση.

Γ7. ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ – ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Κανάκης Ιωάννης:

Οι σκοποί της διδασκαλίας σε μια ανοικτή κοινωνία και οι εναλλακτικές μορφές μάθησης

Κατσιώλης Χρήστος, Κουστουράκης Γεράσιμος:

Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο: Διδακτική Αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο Project

Μπουρίτσας Π. Γεώργιος:

Το εναλλακτικό βιβλίο φυσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μια συγκριτική παρουσίαση

Ταρατόρη Ελένη, Κουγιουρούκη Μαρίνα:

Ο δάσκαλος από τη σκοπιά των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου (έρευνα)

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Teaching Masculinities: Young Hero in Traditional Education (Toward the History of Archaic Educational Gender Paradigms).

**If, being adult, I perform my deeds, oh father,
What will be my benefit? Everyone is capable of that.
Digenes Acritas, 4, 94 - 95**

**Vitali Bezrogov
Moscow**

Abstract

Any culture/epoch develops its own images of the child and the ways of upbringing and instruction of him/her. They act as patterns, models and ideals both for adults and children. Following them means the evolution and the development of a full-fledged member of society in the eyes of this society that is confirmed by the fact that transition to the adult state orients to these patterns.

The history of child development images as tools for definition of educational approaches is of many pages. The first positive infant image was the image of a hero boy going through a so-called 'heroic childhood' which was the privilege of only the most prominent characters of myths and legends. Boy functioned as an infant warrior, athlete, king, wizard, priest, saint, god.

The major ideas relating to the imaginative implementation of differences between male and female education emerged and formed an archetype of the human civilisation at the stage of archaic traditional society largely understanding itself through heroic epos. Ideas of an extraordinary, heroic, in a broad sense, childhood of some not epic, but merely legendary characters pertaining to ethnic, occupational, confessional, or other consciousness took an active part in socialising both the boy of the ancient world and the early medieval boy as a child of a still archaic, traditional society. Beginning to exercise any adult activity, children understood it by symbolic means on the basis of instructions in the tradition.

Ancient texts underline the period during which the hero studies the tradition and his great success in it. He develops a personal relationship with gods, sacralized ancestral arms, with the court and the environment in which certain events with his heroic predecessors, with his horse etc. took place. The central point of this phenomenon of early pedagogical culture - the heroic childhood of a hero boy - is the primary subject of this report.

The history of gender education is not only the history of training in the individual and social perception of gender stereotypes but also the history of upbringing of the sex/age behavioral patterns in practice conduct. Stable and age-old images of traditional consciousness play an important role in this perception and in the reproduction of educational models. And the role of the 'hero boy' archetype in this consciousness is very great.

It is known generally enough, that any culture/epoch develops its own image of the child. It acts as a pattern, model and ideal both for adults and children. Following it means the evolution of a full-fledged member of society in the eyes of this society that is confirmed by the fact that transition to the adult state orients to this pattern.

The history of childhood images is of many pages. Most anciently, people perceived a new-born as something foul, that is indicated by the performance of certain complicated purgative rites over it to allow gradual integration of the child into the cosmic structures and eventually into the number of adults^[1]. Relics of such attitude

are traced not only in the rites being administered for the mother and new-born but also in the custom, occurring back with the Celtic peoples of Europe, not to appear in society with little children[2].

Later on, the first positive infant image was formed, the image of a hero boy going through a so-called 'heroic childhood' (often including babyhood) which was the privilege of only the most prominent characters of myths and legends[3]. When in the history of culture a boy's image is made heroic, he functions as an infant warrior, athlete, king, wizard, priest, saint, god.

This report is based on the assumption that the major ideas relating to the imaginative implementation of differences between male and female education emerged and formed an archetype of the human civilisation at the stage of archaic traditional society largely understanding itself through heroic epos. The central point of this phenomenon of early pedagogical culture - the heroic childhood of a hero boy - will be the primary subject of this report. The image of girls (in contrast to adult women) is likely to have appeared later and is much less widespread.

The heroic childhood is generally defined as the childhood of an epic hero distinguished by well-pronounced athletic qualities serving as prototype for the subsequent behaviour of such heroes and paradigmatic models for the entire profane society. Monuments of archaic traditional society, primarily its epos, have reflected and formulated the concepts of 'boy-hero' and, to a certain extent, 'boy-seer'. Almost every people has preserved stories about heroes including elements of extraordinary childhood. Scholars are usually confused by the fact that the epos, myths, and legends, following the laws of genre, don't represent any reliable reflection of reality, but in this case we are not concerned by the fact, since we are specifically interested in the epic concept of these monuments and its impact on young generations in the historic prospect.

The first stage of any heroic childhood is the wonderful conception of the hero. He takes on the ability of gods to be born in an unusual manner. Heracles was conceived by Zeus in the image of Amphytrionus, Alcmene's husband. The conception of such a hero, the protector of gods and people, required a night thrice longer than usual, for which the ordinary course of time was suspended[4]. Theseus was born by Ephra to Poseidon, though he was considered a son of Aegeus, son of Pandion and grandson of Cecrops[5]. Volkh and Saur Vanidovich, heroes of Slavic legends, were born by widows without men, and the first of them was born to the cruel serpent[6]. Plutarch tells about a suspicion that Alexander of Macedonia was also born not to Philip, but to a serpent[7]. Conchobhar and Cu Chulainn, heroes of Old Irish legends, were conceived through something drunk by their mothers with water[8]. Tsovinar, the mother of Sanasar and Bagdasar, ancient Armenian heroes, also became pregnant from water (foam), when she, being nude, came into water[9]. Wonderful conception occurs in the Mongolian, Uzbek, Kazakh, Kyrgyz, Oguz, and other epics. It can be accompanied by magic acts, for example, the prospective father's steed mating with the mares of the future mother[10]. The simultaneity of human and natural conception imparts additional power to both.

The next stage is the birth proper. The unusual nature of the child is expressed either in a universal response to this event or in a too short or too long period of pregnancy, or in the emergence of the child from other parts than the mother's belly. When Slavic hero Volkh Vseslavievich was being born, the earth shuddered,

the sea waved, and all beasts ran away[11]. A similar response, added by thunder, accompanies the birth of Alexander of Macedonia as described by Pseudo-Callisphen, Helgi in Scandinavian legends, Isan in the Nart epos, Gasar in the Mongolian epos etc. Olympic gods fought each other during the birth of Heracles[12]. The mother carried Theseus only four months[13]. Soslan, a Nart hero, was born from a stone treated by his father's sperm, and another Nart, Batraz was born from a tumour on back of Haemyc in which the foetus had been ripening after his mother had returned from his father to her native home[14]. The hero boy is an intersection of that and this worlds, and the point of birth is the point of transition from there to here.

Hence prenatal phenomena or visions are frequent. Plutarch describes various prophetic dreams and visions haunting Olympias, Philip, and the whole court before the birth of Alexander of Macedonia[15]. The role of visions in the story of Christ the Child is enormous[16]. In 'Kissat al-amir Khamza al-Bachlavan' (The Story of Khamza, a Hero Emir) Khosrov Anushyrvan, the king of Iran, has a wonderful prophetic dream about a wonderful boy to be born to Ibrahim, the emir of Mecca, who shall be glorious for his deeds and tribulations. The author of the story attributes the following words to the minister interpreting the dream: 'Your wife will give birth to a boy like a full moon. That infant is designated to glorify the Arabs famous, but his life will be hard, full of trials, troubles, and sorrows'. The fate of a heroic boy is hard, and he often ends his life in a young age.

The next point of the heroic biography of a child is the feast and prediction of his future life. After the birth of the hero, everyone meets at a feast. Such feast occur in the myths of the Old Irish, Narts, Oirats, Slavs, Buryats. If no prediction of destiny was made before birth, then it will happen now. Frequently, the father leaving his spouse after the birth of his son announces some instructions or conditions for his son's in future. Aegeus, the formal father of Theseus, left for the latter a sword inherited from Cecropos, along with his shoes, under a rock then called the Alter of Mighty Zeus. If the boy, as he grows, shifts the rock and recovers the things, then he may and should be sent to Athens, to Aegeus[17]. Cu Chullainn also gives instructions to his son, yet unborn, before leaving the place where his son will be born[18]. The feast often coincides with the next element of a heroic biography, name-giving, which is as if the second birth and the beginning of entering the world[19].

The giving or alteration, of name, is a very significant point for the hero's fate as well as for his own inner consciousness. The name was transparent and meaningful. Most frequently, the hero changes his name with age. Such alteration was understood as the recovery of our heroes from their powerless, or rather baby-like, 'minor' childhood, the first period of infant years, and the point when the hero began to act 'really'. Cu Chullainn (Chullainn's Hound') acquired this name after his first infant deed when, being at the age of seven, he killed an enormously big and furious hound of Chullainn, a blacksmith, and undertook, to make up for the damage, to serve the blacksmith until a similar hound would grow. Until that event, he had the name Setanta, given at birth[20]. Mongolian Gasar changes his name on completion of his infant years. The name Heracles (glorified hero) came to the hero at a mature age after his recovery from insanity, though this name had been predetermined for him by Zeus[21]. After Ilya Muromets, the Russian hero, was cured at the age of thirty,

he, as if for the second time, acquires his 'heroic' name at a feast. Finn, the hero of medieval Irish legends, receives this name (instead of the name Demna) after wonderful acquisition of wisdom and secret knowledge during his service to his teacher[22]. The giving / alteration of name proves the transformation of the boy to a hero.

A hero spends the first period of his life in his native house joking and playing, and performing his first deeds. Sometimes he also becomes invulnerable here, for example, through special 'hardening' like Achilles, Batraz, or Kabardinian Sosruqo. In this way, he gets the blessing of the superior powers for his fate. At an age under five, Cu Chulainn begins to play with noble boys (150 of them), that all but results in a major slaughter, for they didn't provide for their mutual patronage and didn't promise protection to each other.[23] Mger the Junior, the hero of Armenian epos, in the age of 6, is kidding over passers-by, trying either to pass over the bridge built by him, or, when he beats them there, to avoid that and ford yet with the same result (Why aren't you passing over the bridge built by me?)[24]. The epic hero plays wooden toy weapons, balls, sling, tries his force. This force trying starts since his early babyhood. Heracles sucks painfully the breast of his divine wet-nurse, stifles the serpents while playing[25]. Abkhazian Tsvits drinks metal melt instead of his mother's milk, and another hero of the same epos (Sesrqvaj) carries his own cradle to his home which adults can not even remove from its place. Slavic Volkh demands not to wrap him but to clothe him in armour: 'When Volkh is an hour and a half, / Volkh speaks as thunder: / '... Wrap me, mother, / In hard steel armour'[26]. Infant David of the Armenian epos, lying in his cradle, breaks cradle belts and even an iron chain when breathing, and the only thing sustaining his breath is a 'vein rope' stretching out to a necessary length when he breathes. Than he will be also invincible in games crippling his opponents. Armenian Sanasar and Bagdasar beat children to tears and injures in games[27]. The epic child displays enviable strength of spirit as for example, seven year Theseus, the only of all boys who was not scared by the lion skin of Heracles, hanging on the back of a chair and who returned with an axe intending to fight with that lying lion (the children were unaware of that being merely a skin)[28]. Such heroic qualities don't always appear since the very birth, initially many heroes look worse than ordinary children: Gasar, dubbed 'sucker', Batradz, Tsvits, Ilya Muromets[29] and others. Than the heroic qualities emerge at once, through an instantaneous transformation. But that is a rare case. Usually the extraordinary nature of a child is originally obvious. However, this nature should be concealed for some time. It results in the phenomenon of 'secret education', where the hero accumulates his forces beyond the common environment. Kabardinian hero Batraz is secretly brought up by an old widow as an avenger for this father, another Kabardinian, Badynoko, is also brought up by a certain nameless old couple under the supervision of his mother. Old Irish hero Finn Mac Cumal is secretly raised by his mother as an avenger for his father[30]. The archetype of secret upbringing, outside his own people, outside the world, in a certain liminal position giving the hero sacral power for a dialogue with his tribe, people, and society, became the basis then underlying the biographies of the principal characters of world religions. One may recall the confinement of Prince Gautama in a palace by his father, his subsequent hermitage in the forest and transformation in a Buddha under a boddhi tree. John the Baptist was saved from Herod's repression by escaping with his mother to the

desert, where they hid in a certain 'mountain of God', and he grew in that mountain for some time[31]. In secret from his people, Jesus Christ, generally described by the Gospels as a wonderful boy, was brought up for some time (according to various chronologies of his life, from the first half to three years)[32]. It is characteristic that the Bible contains no descriptions for the childhood of female characters, even the most worshipped ones, while Christ's childhood has all attributes of an extraordinary childhood, though heroic in spirit, not in strength and smartness. Secret upbringing was also assimilated by the system of genre tools of medieval legends, that is most conspicuously exemplified by the early years of King Arthur[33].

The 'positive' secret upbringing of men in the archaic epoch is often neighbored and contrasted by the 'negative' secret upbringing of women - they are brought up in confinement, in order to prevent a predicted evil from such a character[34]. The secret upbringing in the isolated premises also occurs: David of Sassun is brought up in jail, Ilya Muromets, Batraz, Chinese epic character Hyang Yuj are brought up in certain closed, not to say dark, premises. Boy David tries to fight a sun beam which got to his prison for the first time, yet he is discouraged by the failure[35]. Sometimes the secret upbringing of a boy is introduced due to the reluctance of the boy's parents to follow his destiny. That is the case with upbringing of the medieval Welsh hero Peredur, son of Evrawg in a remote, wild, and woody area. His mother makes every effort to save him from the career as a knight[36].

The first deed often falls on the early years; in this way, ancient and medieval heroes act including Heracles, Cu Chulainn, Gasar, Batraz, and Spanish Cid in a version of the Old Spanish epos, where he, being twelve years old, kills a count who has offended his father[37]. Gui, the nephew of epic Guillaume d' Orange, breaks his home education and escapes[38]. Sometimes the first deed proves the last one: many epic heroes represent not only the type of heroic childhood, but also its separate species of a child hero, who encounters his early death. The hero as an avenger executes his function and leaves the stage. Such are Scandinavian Vali, Ossetian Tograds, Slavic (Russian) Mikhailo Danilovich and Yermak. The child hero is often similar to a fabulous wonderful assistant and adviser to adult charters. The notion of a wonderful child persisted for a very long time. In Ireland after Lord Edward Fitzgerald, a revolutionary and conspire dreaming to separate Ireland from Great Britain, died in jail in 1798, a legend developed that once in 7 years Count Gerald rides into a racing ground in Kilder. His horse, like Arthur's horse in Cadbury, has silver horseshoes. In the year that Gerald fell asleep, they were half an inch thick. When they become no thicker than a cat's ear, the miller's son, six fingers on both hands, will blow his horn, and Gerald will give a battle to the English[39].

The games, jokes and first deeds are followed by two episodes whose sequence is reversible. Let's arrange them in the most organic version. These are fosterage and then initiation and introduction to arms. The hero is given to various famous teachers either concurrently or in a sequence. Thus, Heracles, after his formal father Amphytrion had taught the boy to drive, turn, and generally control the chariot, was given for training to Castor (fencing, weapon techniques, fighting tactics in foot and mounted arrays, basic strategy), Autolykos (first fighting), Euritos or Scythian Teutaros (arching), Eumolpos (singing, playing cithara), Linos (literature), than he lived with shepherds until the age of eighteen[40]. The Athenians sacrificed a ram to Connides, Theseus teacher on the eve of the Thesean festival[41]. Cu Chulainn

enumerates his six teachers who instructed him in his uncle's estate, in addition to the fact that all members of the tribe 'raised me - chariot drivers and warriors, kings and the first singers', and eventually, he has to go overseas, to Scotland, for further education[42]. In the Old French Novel of Seven Sages the royal offspring is committed to the seven most educated teachers[43]. Slavic Volkh Vseslavievich was sent to study at his seven, and by the age of ten he learned not only reading and writing, but also some 'arts' - to turn into a falcon, wolf, 'gold horned bay bull'. Many heroes were brought up by their uncles and suite, and such uncles might act as both positive and negative characters. Uncles bring up Slavic Dobrynya, Volga, Yermak, Irish Cu Chulainn, Mongolian Gasar. Leaving the home was possible also for another reason - 'to look at people, to show oneself' (Mger the Senior), perilous labour, search, revenge, merely departure for 'the early ages are over' etc.

After training with teachers and numerous exercises the moment of trial, initiation comes. Theseus in his sixteen, having sacrificed his curl to Apollo in Delphi, managed to remove the rock easily and get the hidden sword and shoes[44]. This episode reflects the remembrance of so-called 'arms taking', a widespread type of trial. In the most detail, it occurs in the heroic childhood of Cu Chulainn. He passes it very early (for an ordinary child) - before the age of seven[45]. The early medieval epos The Abduction of the Bull of Cualnge narrates that Cu Chulainn, on learning from a druid that the current day is favourable for taking arms by those who wish to win a great glory but shortly die, gives up his still infant games and heads for the king to take arms in this day. He successfully passes a test for proficiency in adult arms (he was trained for it with toy wooden spares, sword, balls etc.). Cu Chulainn tests the arms, and the arms test him[46]. The trial as a game with spares and arrows also waits for Khamza, Arabian hero of the medieval folklore novel, close to the prosaic epos in its initial chapters[47]. Such customs are recorded in the historical German and many other peoples[48]. It is partial or complete initiation.

Having become the full-fledged in traditional society, the hero starts to perform his young deeds for the benefit of his tribe and gods. Heracles defends town of Phoebe from Aegin, Minoan king, collecting contribution from it[49]. Young Theseus seeks to repeat Heracles deeds, he takes away a club of Periphetos, a robber, defeats Sinis, a 'pine bender', kills a creature of Tiphon and Echidna, swine of Crommion, having invented the art of fighting, he defeats fighter Cercion, kills Procrustes on his own bed, defeats his 50 nephews, tames the white bull of Poseidon, and, finally, crashes Minotauros. Seven-year Cu Chulainn in his first chariot ride defeats three mature warriors[50]. Being the same age of Theseus, who performs his outstanding deeds, he successfully stands against all famous fighters of the Irish island.

The heroic childhood turns into heroic match-making and ends in it. During this match-making the hero has to overcome numerous obstacles, to learn the most sophisticated martial and magic arts, to resolve contradictions and ruin intrigues.

This is the sequence of the epic hero's living through his childhood. Moulded in the lines of legends, its features and stages acquired the function of the pedagogical imperative for many generations living in the conditions of military aristocracies. Epic heroic boys supported and reproduced the tradition of military aristocracies for which the epos itself existed. The real socialisation of these societies' children retained many elements defined by the epic heroic childhood.

The epic genre laws had much more impact on the matter of the hero's origin and exaggeration of all his superhuman features. The hero grows and develops faster than usually. His appearance is beautiful. He exceeds everyone in physical and mental abilities. He is wise though he is underage. His life cycle is greatly accelerated (from 1,5 to 50-60 times). In his seventeen Cu Chulainn stands against the entire army of all four other Irish kingdoms. Being twelve years old, Volkh Vseslavievich gathers a squad of the same age, and in his fifteen he leads them into battle as its commander. The young men, born the same day with Khamza, the Arabian hero, form his squad. The force of Finn include young teenage men for they are not integrated with society[51]. Even the deeds are made by the heroes in the marginal areas of the world, at the boundary between cosmos and chaos dominated by madness and asocial forces.

Such structural principles of the heroic childhood influenced subsequent phenomena in the extraordinary childhood series as well as the boy wizard, boy seer image. We see the features of such character in both some epic heroes and their succeeding characters. The wizard and sorcerer features belong to Volkh Vseslavievich who is able to turn into a beast, having obtained this skill during his training since 7 till 10 years old, and to Finn Mac Cumal, who, also while being young, got the opportunity to understand the language of animals and gift of a seer (serving to a wiseman, he accidentally puts his finger with a grave of a cooked 'salmon of wisdom' into his mouth). Jesus Christ also has features of the boy wizard and boy seer. Apocrypha depict vividly the structure of Jesus Christ's childhood biography under the canons of the extraordinary heroic childhood[52].

It is known that the Middle Ages approved the paradigm of a child as a holy child. Holiness is sex insensitive, childhood of a holy man and holy woman are approximately similar. A phenomenon is formed, defined as 'universally accepted codes of conduct and behaviour'[53]. The archetype of the holy childhood is the childhood of Christ. Jesus Christ had to pass all normal periods of the first part of human life as he was sent to the World to break out sins of mankind. But from the very beginning of Christianity another attitude has been created into Christian communities. Christ ought to have himself unusual features from the very birth. So, for example, the episode with Christ the Child in the Temple during the lesson of Hebrew sages had been transformed into various apocrypha about the deeds of Christ the Child. This paradigm was transferred into the early hagiography. A boy hero became a holy child. A holy man/woman was described via the image of puer senex during their childhood[54]. He/she had been noticed as a child of age but a wise adult of a mind. Any creation of a holy man/woman during their childhood had been begun with the rejection by him(her)self of childish games, toys etc. At the same time Christianity used 'a child image' in another kind. All Christians had been thought as 'infants in front of God'[55]. God Almighty and Christ the Savior were considered as Teachers of Mankind distributing the real birth for everybody, the birth to Eternity.

But, paradoxically, the childhood of both Christ (especially in apocrypha) and saints is structured with regard to more ancient paradigms of the archaic heroic and magic childhood - that of a seer, magus, wizard, and sorcerer, too wise for his age. The basic principle of extraordinariness produced by the epoch of the heroic childhood is preserved here in the Old and New Testaments. However, within the Bible its rests

upon the lines from Solomon's Wisdom: 'Senectus enim venerabilis est non diuturna, neque annorum numero compulata: cani autem sunt sensus hominis, et aetas senectutis vita immaculata' (For venerable long age is not that of long time, nor counted by the number of years: but the understanding of a man is grey hairs, and a spotless life is old age 4: 8-9). It is through God's blessing that saint qualities can be obtained, and when it happens at birth or in an early childhood, then the further biography of the character will unfold to the pattern of an extraordinary, largely heroic, childhood.

The Middle Ages retained the age/sex models of pedagogical consciousness relating to the epoch of the heroic epos [\[56\]](#). Of course, they were carried on to the fullest extent by the military aristocracy where they were supported not only the old characters of archaic epic tradition, but also newly emerging images of the medieval epics. The heroic childhood retains the same role of a paradigm for the upbringing and initiation of the youth, especially in the form of serial trials before knighting or tests on the way to virtuous and fair life (the basic principle of structure and perception of a normative childhood, irrespective of its contents, is preserved). Development of medieval noble young men and the epic heroes includes the same stages: birth, name-giving, games, upbringing in a family, fosterage, trial-initiation, deeds of youth, match-making, early death. The heroic epos' standards still function in their military environment: the first ride of the hero, sworn brotherhood, boasting before fighting, prophetic dreams and miracles, sword and war horse.

Ideas of an extraordinary, heroic, in a broad sense, childhood of some not epic, but merely legendary characters pertaining to ethnic, occupational, confessional, or other consciousness took an active part in socialising both the boy of the ancient world and the early medieval boy (as a child of a still archaic, traditional society), often through symbols of the environment, space, material world and not only through genealogical stories. Beginning to exercise any adult activity (corresponding to their sex and age), children understood it by symbolic means on the basis of instructions in the tradition and the extent of its knowledge. Reasonably enough, medieval texts, as well as more ancient ones, underline the period during which the hero studies the tradition and his great success in it. He develops a personal relationship with sacralized ancestral arms, with the court and the environment in which certain events with his heroic predecessors, with his horse etc. took place.

The social history of gender is not only the history of its individual and social perception of it but also the history of sex/age patterns. Stable and age-old stereotypes and images of traditional consciousness play an important role in this perception and in the reproduction of educational models. And the role of the 'hero boy' archetype in this consciousness is very great and creative.

Notes



-
- [1] Arnold van Gennep. *The Rites of Passage* (Chicago, 1960), 50ff.
- [2] C. Julius Caesar. *De Bello Gallico*, VI, 18.
- [3] In *Motif-Index*, given by Stith Thompson, 'boy hero' corresponds to Index Z 251, but the plots relating to it are very few. See: S. Thompson. *Motif-Index of Folk Literature. A Classification...* Reviewed and enlarged ed. Vol. 5. L-Z. Bloomington, 1957. Z 251. Boy hero. See also: Neklyudov, Sergej. *Geroicheskoe detstvo v eposakh Vostoka i Zapada, Istoriko-philologischeskie issledovaniya* (Moscow, 1974).
- [4] Hesiodi carmina. Ed. A. Rzach (Lipsiae, 1913); *Mythographi graeci*. Vol. 1: Apollodori Bibliotheca. Ed. R. Wagner (Lipsiae, 1926); Hygini fabulae (Lipsiae, 1872), 29; Pindari carmina cum fragmentis. Ed. D. Snell & H. Maehler. Bd. 1 -2 (Leipzig, 1975-1980); Lucani opera. Rec. C. Jacopi (Lipsiae, 1913), 10.
- [5] Pausaniae Graeciae descriptio. Ed. M. H. Rocha-Pereira. Bd. 2 (Leipzig, 1977); *Mythographi graeci*. Bd. 1: Apollodori Bibliotheca. Ed. R. Wagner (Lipsiae, 1926); Plutarchi vitae parallelae rec. Cl. Linskog et K. Ziegler (Leipzig, 1969-1980).
- [6] *Bylliny* in 2 vols. Vol. 1 (Moscow, 1958), 8 - 10.
- [7] Plutarchi vitae parallelae rec. Cl. Linskog et K. Ziegler (Leipzig, 1969-1980).
- [8] *Revue celtique*, 6 (Paris, 1883-1885), 173-179; *Ancient Irish Tales*. Ed. by T. P. Cross & C. H. Slover (New York, 1969).
- [9] David of Sassun (Moscow, 1958), 12 - 30.
- [10] And villy-nilly Mger went to Ismil-khatum.
But before Khatum had ordered her stablemen:
Rapidly drive Jalaly to a herd of mares!
Ismil-khatum became pregnant of Mger,
And the mares became pregnant of Jalaly (David of Sassun. Moscow, 1958, p.155).
- [11] *Bylliny* in 2 vols. Vol. 1 (Moscow, 1958), 8 - 10.
- [12] Homeri carmina. Hrsg. G. Dindorf und C. Hentze. Bd. 1 (Lipsiae, 1930), 19: 91, 95, 115; Apollodori Bibliotheca, II, 4-5; Diodori bibliotheca historica, IV, 9 - 10; Pausaniae Graeciae descriptio, IX, 11.1-2; P. Ovidii Nasonis *Metamorphoses*, IX, 258f; Aeliani *de natura animalium*, XII, 5.
- [13] Pausaniae Graeciae descriptio, II, 31. 12, 33. 1; Apollodori Bibliotheca, III, 15.7; Hygini fabulae, 37.
- [14] See: G. Dumézil. *Legendes sur les Nartes suivies de cinq notes mythologiques* (Paris, 1930); G. Dumézil. *Romans de Scythie et d'alentour* (Paris, 1978).
- [15] Plutarchi vitae parallelae..., 2 - 3.
- [16] Matt. 1 - 2; Luke 1 - 2; etc.
- [17] Apollodori Bibliotheca..., III, 15.7.
- [18] Kuno Meyer. 'Tochmarc Emire', *Zeitschrift fuer celtische Philologie*, 3, 229-263.
- [19] Nart heroes Aehsaer and Aehsaertaeg are given their names at a feast, the similar situation exists in Buryat epos and some others.
- [20] O'Rahilly, C., ed. *Tóin By Sálange from the Book of Leinster* (Dublin, 1971).
- [21] Diodori bibliotheca historica, IV, 11; Apollodori Bibliotheca, II, 4.12.
- [22] Kuno Meyer, ed. *Macgnímharta Finn*, *Revue celtique* 5 (1882); Joseph Falaky Nagy. *The Wisdom of the Outlaw: The Boyhood Deeds of Finn in Gaelic Narrative Tradition* (Berkeley - Los Angeles, 1985); Comyn, D. *Mac Gníomharta Fhinn* (Dublin, 1929). In Medieval Welsh legend about Taliesin, the singer, one can see the receiving of wisdom by hero in his previous, another life before he was born and named as

Taliesin. See: *The Mabinogi and Other Medieval Welsh Tales*. Ed. & tr. P.K.Ford (Berkeley, 1977); Matthews, C. *Mabon and the Mysteries of Britain. An Exploration of the Mabinogion* (London, 1987).

[23] See note 20.

[24] David of Sassun (Moscow, 1958), 342 - 345.

[25] *Diodori bibliotheca historica*, IV, 9; *Pausaniae Graeciae descriptio*, IX, 25.2; see also: G.Dumézil. *Ligendes sur les Nartes suivies de cinq notes mythologiques* (Paris, 1930).

[26] *Bylliny* in 2 vols. (Moscow, 1958), 8 - 10.

[27] David of Sassun (Moscow, 1958), 173, 174, 178 - 185, 27 - 30.

[28] *Pausaniae Graeciae descriptio*, V, 27.8.

[29] And Ilya didn't have his feet walking, / And Ilya didn't have his arms working, / And he was thirty years old (*Bylliny*, vol.1, Moscow, 1958, p.123).

[30] O'hOgáin, D. 'Magic Attributes of the Hero in Fenian Lore', *Břaloideas*, vol.54-55 (1986-1987), 226 - 227.

[31] Amann, E. *Le Protoevangelie de Jacques et ses remaniements latins* (Paris, 1910); Tezutz, M. *Bodmer Papyrus V: Nativité de Marie* (Cologne-Geneve, 1958); *Apocryphal Gospels, Acts, and Revelations* (Edinburgh, 1870); *The Apocryphal Gospels and other documents relating to the history of Christ* (London, 1867); 'A New Life of John the Baptist', *Woodbrooke Studies*. Vol.1 (Cambridge, 1927), 138-145, 234-287.

[32] See: Knaurs *Grosser Bibelführer* (München, 1985).

[33] *The Works of Sir Thomas Malory*. Ed. by E.Vinaver (Oxford, 1947).

[34] See: 'Oidhe Cloinne Uisneach', *Irische Texte*. Hrsg. E.Windisch (Leipzig, 1880), 59-92; etc.

[35] David of Sassun (Moscow, 1958), 175.

[36] *Llyfr Gwyn Rhydderch*. Ed. with introd. by R.M.Jones (Cardiff, 1973); *The Mabinogion*. Tr. with an introd. by J.Gantz (New York, 1977), 218-219.

[37] *Poesnas espanolas en versiones rusas 1792 - 1976* (Moscow, 1978), 976.

[38] *La Chanson de Guillaume*. Publié par D. McMillan (Paris, 1949-1950), ll. 1435-1980.

[39] Chambers, E.K. *Arthur of Britain* (Oxford, 1927), 225. Pay attention to mythologizing of a mill and characters relating to it that is common for traditional folklore culture.

[40] *Servii Grammatici qui feruntur in Vergilii Aeneidos libros commentarii*, I, 475; *Apollonii Rhodii Argonautica*, I, 97; *Hygini fabulae*, 14; *Pausaniae Graeciae descriptio*, IX, 29.3; 10.4; *Apollodori Bibliotheca*, II, 4.9; *Diodori bibliotheca historica*, III, 67; IV, 10.

[41] *Pausaniae Graeciae descriptio*, II, 32.8; *Lactancii Placidi scholia*, XII, 194.

[42] Kuno Meyer. 'Tochmarc Emire', *Zeitschrift fuer celtische Philologie*, 3, 229-263.

[43] *Le Roman des Sept Sages* (Paris, 1933).

[44] *Homeri Ilias*, II, 542; *Pausaniae Graeciae descriptio*, II, 32.7.

[45] Jackson, K. *The Oldest Irish Tradition: A Window on the Iron Age* (Cambridge, 1964); Hull, E. *A History of Ireland and her People to the Close of the Tudor Period* (London, 1926).

[46] *Táin Bó Cúailnge*. Ed. by C. O'Rahilly (Dublin, 1972).

[47] *Kissat al-amir Khamza al-Bachlavan* (Cairo, 1969).

[48] *Tacitus, Germania*, 13.

[49] *Strabonis Geographica*, IX, 11.40; *Apollodori Bibliotheca*, II, 4.1; *Diodori bibliotheca historica*, IV, 10; IV, 18.7; *Pausaniae Graeciae descriptio*, IX, 37.1-2; 38.5.

- [50] O'Rahilly, C. *Táin Bó Cúailnge* from the Book of Leinster (Dublin, 1971).
- [51] Nagy, J.F. 'Fenian Heroes and their Rites of Passages', *Вялоидеас*, vol. 54-55 (1986-1987), 161-182; Meyer, K. *Fianaigecht* (Dublin, 1910).
- [52] See: Michel, C. *Évangiles apocryphes* (Paris, 1924).
- [53] Gernot Heiss. *Adapting to subordination. The education of the aristocracy in the Habsburg territories of early modern Central Europe*. Unpublished paper, reading at the 12th Meeting of The International Standing Conference for the History of Education, Prague, 1990.
- [54] See, for example: *Das Leben des heiligen Symeon Stylites*. Hrsg. H.Lietzmann (Leipzig, 1908); Burrow, J. *The Ages of Man* (Oxford, 1986).
- [55] *Clementis Alexandrini opera omnia*. Hrsg. O.Staelin. 1.Bd.: *Protrepticos und Paedagogus*. 3.Aufl. (Berlin, 1972).
- [56] Orme, N. *From Childhood to Chivalry. The Education of the English Kings and Aristocracy, 1066-1530* (London - New York, 1984).

**COMPARATIVE EDUCATION AT THE CROSSROADS:
TOWARDS A 'MICRO-COMPARATIVE' PERSPECTIVE**

PRESENTATION BY

PROFESSOR PATRICIA BROADFOOT

UNIVERSITY OF BRISTOL UK

As is now widely recognised, we live in rapidly-changing times - what [Claxton, 1998 #63] has described as the 'Age of Uncertainty' in which few would dare to predict the state and shape of the world even in 20 years time. But if nothing else is certain at a time when the speed of change is unprecedented, there does seem to be widespread agreement that the increasing fragmentation of our post-modern world, with its challenge to the very existence of universal truths, will increasingly be characterised by diversity and subjectivity; that the millennium heralds the most profound changes in our social institutions and our practical living arrangements. Our educational institutions are already under intense pressure to adapt to the changing needs of the labour market. In the next few decades they are likely to change much more as it becomes increasingly imperative for them to break out of modernist-based views of an externally imposed 'objective' curriculum, didactic pedagogies and universalistic assessment procedures [Torrance, 1999]

Without doubt there will be pressures to change the process of education - the way in which it is provided and organised. But equally, there will be pressures that result in an even more fundamental debate about the goals of education. —a pressure to bring back a sense of vision to educational policy-making, and to re-examine what learning is for. In the face of an uncertain future, one of the few certainties seems to be a consensus that the promotion of more and better learning will be central to it.

The increasing international prominence of a policy discourse of learning in relation to conventional educational institutions such as schools and universities reflects the now widespread recognition of the implications of the 'knowledge society'; of both the potential, and the necessity, for the whole population to be able and willing to take advantage of the new means for accessing knowledge that information and communications technology is making available. It also reflects the growing recognition that 'learning' is not synonymous with teaching; that it is an individual accomplishment in the achievement of which teaching is only one element.

The increasingly explicit interest in how people learn best may well also prompt the recreation of an educational vision that has been profoundly lacking in the utilitarian concerns of recent decades. It can be seen as the first steps towards the re-establishment of a discourse about learning and education that predates contemporary mass education systems and their universalistic notions of courses of study, examinations and grades; a vision in which it is once again the individual that is the focus of attention and their diverse talents, needs and inclinations. However, as [Hake, 1999] points out, it is a vision that remains largely separate from the world of conventional educational provision in schools, colleges and universities. These show little sign of any fundamental change.

As Rogers, (1997) suggests:

‘Walk into most any classroom in most any school in America today and you’ll walk into a time warp where the basic tools of learning have not changed in decades’

So at the rise of the third millennium –the focus for this conference - we find ourselves poised between the educational legacy of modernity and a radically new global order in which social, economic, political and technological changes are combining to produce new educational challenges and opportunities. Such changes also represent challenges and opportunities for comparative education as a field of study. My contribution today will therefore focus on the need for comparative education increasingly to focus on learning, rather than on teaching and on the consequent need to understand and analyse the influences that affect an individual’s engagement with educational opportunity from a comparative point of view. I shall term this perspective ‘micro-comparative’ in that it focuses on individuals as opposed to the more traditional ‘macro-comparative’ perspective that focuses on systems, policy and broader international trends.

Schools as we know them today can be traced to a common origin.

‘mass schooling.... Developed and spread as an increasingly familiar set of general ideological and organizational arrangements. Over historical time and through diverse processes, features of modern schooling into one normative institutional model (that) was increasingly linked to the ascendant nation-state (which was) itself fostered by a world political culture emerging from the conflicting dynamics of the world capitalist economy...Mass schooling becomes the central set of activities through which the reciprocal links between individuals and nation-states are forged. P47-59 (Ramirez and Ventresca(1992) quoted by Dale, 2000p430

In seeking to unravel the role played by culture as part of the global shaping of education, Dale links this argument to that of Meyer et al (1987) and their identification of the general features of Western culture namely, rationality, progress, individualism and justice. As a result, Dale suggests, because dominant cultural forms, including the structure and boundaries of collective action, derive from a universalistic cultural ideology, they are relatively standardized across societies. There is hence only a loose relationship between organizational forms and the practical needs and goals relevant to local situations. In this sense, Western organizational structures are to be seen as ritual enactments of broad-based cultural prescriptions rather than as rational responses to concrete problems. Dale identifies the two central bases of world culture, as the state – the primary locus of social organization- and the individual, as the primary basis of social action, the ultimate source of value and the locus of social meaning. These two themes of ‘structure and ‘agency’ are central to this analysis.

Today such pressures to conform to international stereotypes with regard to the delivery of education are even more powerful. The advent of globalisation means that we face a qualitative change in the nature of such influences and in the mechanisms by which they are transmitted. Nevertheless, the realisation of such influences is likely to be in culturally specific ways within particular education systems. Since the process of globalisation itself takes a variety of forms, so do the responses to it. In some cases it is possible to chart developments that are a direct response to external pressures - such as the Danish education system becoming more concerned with educational ‘standards’ as a result of international comparisons. Changes can also be the product of more explicitly orchestrated

international initiatives such as Governments seeking to harmonize qualifications between countries. Still other changes are not the result of specific policy decisions at all but proceed under their own momentum such as the impact of the borderless and apparently unstoppable development of information technology applications within education. Perhaps most important in this latter respect is the impact of international capitalism, commodification and consumerism the influence of which increasingly transcends established norms and values whether these are national or regional cultural groupings. The changes which have overtaken China since the Cultural Revolution provide a clear example of this. I would argue that, far from globalisation increasing the homogeneity of policy and practice in education, its effects are likely to be relatively indirect and complex, the result of cultural mediations of its common messages.

If we are to be able to rise to the educational challenges of the third millennium then, we need to understand the origins and significance of contemporary educational institutions and practices. We need to be able to understand both the nature and origin of the common, international discourses and pressures that are impacting upon education at any given time. If we are able to 'make the familiar strange' as anthropologists seek to do, and question the all too familiar assumptions that inform the contemporary delivery of education, then we will be better placed to question their suitability to meet the challenges of the 21st century. In short we need to stand back and take a long hard look at the institutions, organisations and practices that together constitute the familiar patterns of Western education. Comparative Education, I suggest, is uniquely well placed to engage in such a project. Its focus on documenting and understanding the differences between places and times in the realisation of generic educational models makes it ideally suited to exploring the tensions that the new challenges now facing education are eliciting in different parts of the world. In short, it is well placed to map the interaction between the shifting currents of the influence of globalisation and their impact on particular cultures. Because it is culture, I would argue, that lies at the heart of comparative education studies. But culture also lies at the heart of learning. This is because, as Bruner points out 'Education is a major embodiment of a culture's way of life, not just a preparation for it' p13. 'the collective programming of the mind' (Hofstede, 1991 p4) Culture is expressed at micro-interaction levels and in the underlying rules of communicative competence (Daniels p66) with national arrangements and priorities, the school, the class the teacher and the pupil operating as successive axes of mediation for the underlying cultural discourse. . Indeed the four central dimensions of culture may arguably be summarised as 'values', 'approaches,' structures' and 'environments'. These dimensions are readily translatable into the elements that constitute an educational system.

It is culture then, as it embodies a community's values, that ultimately defines the priorities of an education system. Whilst the structures and forms that deliver it may have had a broadly common origin as part of the then prevailing 'common world educational culture' and whilst the mechanisms for delivering education are arguably becoming increasingly similar – at least –superficially as a result of the impact of increasingly global educational discourses, the fundamental goals of education in any one country remain rooted in specific cultural traditions. For this reason it is to be expected that education systems will be significantly different in

their fundamental priorities. They will embody different balances between the three central purposes of education – the inculcation of an existing body of knowledge, the building of social cohesion and the development of individual capacity and agency.

These fundamental differences in the conception of what education should be for and how it is best practised are arguably of greater pertinence today than ever before. As the relative certainties of the twentieth century give way to the uncertainties of the 21st and the acceptance of change as an enduring reality, the question of the relative merits of these different philosophies as the informing discourses of education becomes increasingly pertinent. As education systems engage with the challenges of a new world order, it is clear that the impact of change is not the same in each case.

However, it is arguably the case that all countries need to recognize the challenge to create greater scope for individual agency in a world where traditional value-systems are breaking down and flexibility and change are the only certainties. Not only is it clear that young people are in many cases increasingly unwilling to accept the arbitrary imposition of institutional authority, they also appear to learn best when there is scope for them to exercise initiative and they are provided with a significant measure of autonomy and respect as partners in the learning process.. It is the argument of this paper that if schools are to be able to cope effectively with the new educational and social challenges of the twenty-first century, they will need to focus more on learning and less on teaching. This requires that the diverse influences that affect any one student's learning need to be better understood so that they can be responded to effectively in the creation of learning settings fit for the contemporary world. However, although in theory it might be possible to generate such a social theory of learning that would be valid regardless of differences in the cultural context, the lessons of comparative education suggest strongly that this is not so; that we need to understand both the 'constants' and the 'contexts' that influence the process of teaching and learning.

If students today find themselves in institutions and learning settings that are the product of particular socio-historical traditions, they also find themselves in more or less ephemeral interpersonal settings involving relations with peers and with others in the local cultural setting. It is important to recognise how much learning is a social phenomenon. How teachers approach their professional task; the nature of the classrooms in which they operate; the curriculum goals they pursue and the nature of the social relationships that they construct with their pupils have all been shown to be social constructs. It follows that how individuals learn; whether they are motivated to engage with the learning opportunities presented at any given time and how successful they are in making progress are all powerfully affected by the social and cultural context. To the extent that this is true it suggests that there is a need to redress the traditional emphasis in educational discourse on an individual's capacity for intellectual engagement and their effort to give much greater attention to the social dimensions of learning.

It also follows, that both cognitive and affective domains are important contributors to learning; indeed that they are probably inseparable in constituting an individual's learning dispositions (Broadfoot, Claxton et al. 2002) It would also appear to be the case that as so-called twenty-first century skills become increasingly important - problem-solving, team-work and target-setting skills for example as well as more

explicitly affective qualities such as emotional intelligence, the social aspects of learning are likely to increase in importance.

A number of existing comparative studies suggest that it is possible to identify some constant features of positive learning settings. [Hufton, 2002 #1(Broadfoot 2002)] These features are that teachers should create a climate of mutual respect and fairness; provide opportunities for active learning and for humour; they should make learning interesting and explain things well. A recent study of young adolescents in the United States for example, identified four key factors of classroom environment, which were perceived by students to be conducive to engagement and motivation. These were – a perception of the teacher as being supportive, opportunities to learn interactively and collaboratively, the creation of a climate of mutual respect and encouragement and the downplaying of competition. (Ryan and Patrick's 2001)

'When students believe they are encouraged to know, interact with and help classmates during lessons; when they view their classroom as one where students and their ideas are respected and not belittled; when students perceive their teachers as understanding and supportive; and when they feel their teacher does not publicly identify students relative performance' p456[\[1\]](#)

Interestingly, there are indications that teachers too identify these dimensions as central for effective student engagement in learning. (Hufton et al 2003) document a number of international constants relating to teachers beliefs about student motivation including the duration, depth and quality of teacher/student/parent relationship; (relationships) and the extent and nature of the pedagogical deployment of assessment (type of assessment) As teachers rather than students it is not surprising perhaps that they also add to the list the availability and attractiveness of distractors from study; cultural and sub- and counter-cultural attitudes to and valuations of education p31

Further insights into what seem likely to be international constants of conducive learning settings are provided by (Csikszentmihalyi 1990) in his work on creative 'flow'. He argues that students that learn most effectively are those who are able to achieve a synergy between momentary involvement and long-term goals'. This is most likely to be achieved in classrooms that are self-rewarding and in which the competitive pressures are kept to a minimum. Thus it is possible to identify a further three possible dimensions of positive learning environments that may be valid internationally: supportive assessment, lack of external distractors such as peer group pressure and the experience of 'flow'.

The extent to which any of these dimensions of effective learning settings tend to be characteristic of schools in any particular education system is likely to be a reflection both of culturally-derived assumptions about educational priorities and of established educational traditions. [Thus, for example, Elliott, 2001 #9] suggest, that attempts to change English classrooms to foster more effective learning are unlikely to be successful in a policy climate of high stakes accountability and a cultural climate of anti-intellectualism, student complacency, inappropriate social influences and distractions and lack of parental support. Fostering more opportunities for effective learning is also likely to be difficult they argue, but for very different reasons, in countries such as France or Russia where there is the contrasting problem of teachers and students feeling ill at ease with informal learning situations

which require thinking and collaboration and which are therefore devoid of traditional forms of control.

The culture of the home is clearly important in the way it shapes students' expectations and behaviour. Linn et al, for example, in their comparative study of US and Japanese classrooms argue that the activity-based methods typical of Japanese science classrooms which are widely regarded as central to that country's high levels of achievement are dependent on the inculcation at home of responsibility, helpfulness and the willingness and capacity to express disagreement respectfully. They suggest therefore, that it is important to study educational attainment and the classroom processes that lead to it in the broader context of students' social and ethical development. ...'yet few reform efforts in the US focus simultaneously on academic content, social development and character development' (Linn et al, 2000) Such findings would suggest that the capacity to benefit from opportunities for active learning depend in part on students being prepared at home with the appropriate behaviours and attitudes rather than as happens in some societies, the assumption being made that learning is essentially the school's responsibility. (Elliott et al 2001.)

In sum then, it would seem firstly, that it is reasonable to assume that there are 'constants' of the 'socio-cultural' dimension of learning, features that characterise productive learning environments that are valid cross-culturally. Secondly, it would also seem to be the case that any particular culture will be likely to have a range of characteristics that are more or less supportive to the realisation of such an effective learning environments. To the extent that this is true, it underlines the importance of pursuing the kind of comparative study that can further elucidate such constants and contexts. However, it is also important for comparative studies to be able to engage with the factors that may influence an individual in the course of their own 'learning career'.

The notion of a learning career that develops during the course of an individual's life and is shaped by the myriad experiences they encounter along the way, is a useful reminder that. as with societies and communities, individuals also develop an idiosyncratic pattern of beliefs, values and practices, of expectations and aspirations that characterize them. It is possible to express this as an 'individual culture' that is the product of the interaction between their unique set of predispositions and their particular life-history. Each individual mediates each new experience through the filter of their learning career, which in turn shapes their subsequent decisions and actions. The effect of both individual student dispositions and of classroom factors needs to be understood as part of complex cultural processes. Teacher-student relationships, for example, are constructed and continually negotiated within more or less strongly bounded and stable shared values. Students' learning careers, suggest Hodgkinson and Bloomer (2001) are shaped by socially and culturally-grounded experiences outside formal education, related to family, peer groups, home and employment, upon the often transforming dispositions to learning that make up young people' learning careers.

To the extent that the analysis that I have presented of the various forces that influence an individual's learning is valid, it highlights a fundamental question namely: is it possible to delineate an ideal model of learning for the 21st century? Can comparative studies in particular disentangle the constants of effective learning

sufficiently from the cultural context to make such a generalised model possible? Can they contribute insights for either policy-makers or practitioners concerning how to promote a learning culture at the level of society, schools and individual classrooms? In short, is a micro-comparative perspective either possible or desirable?

In today's increasingly globalised, fluid and fragmented world, the pressure for education to provide the international currency which will form the basis for trade in the knowledge society becomes daily more explicit. As a result, those aspects of educational activity that do not lend themselves to explicit and quantifiable measurement are increasingly difficult to sustain. Both individuals and institutions, and even whole systems of educational provision, are necessarily becoming increasingly focussed on achieving those measures which are the key to survival in the international educational competition.

These contemporary pressures to conceive of education essentially in terms of a delivery system of pre-defined products which have been subject to rigorous processes of quality assurance represent the logical culmination of processes that were associated with modernist-inspired systems of schooling in the nineteenth century. At this time issues of educational provision typically became seen as a national responsibility, leading to the creation of national systems of education.

It is these national systems and the institutions and elements which constitute them, which have been the traditional context for comparative education studies. As I have documented elsewhere [Broadfoot, 1999] scholarly work in the field of comparative education has predominantly been framed by the adoption of the nation state as the basis of comparison with national education systems in whole or in part figuring prominently as the focus for study. Although there have been strands of work which have attempted to apply the comparative perspective more generically –for example in post-colonialism or world systems theory – such approaches have not constituted the heart of the field which has been characterised by more specific, typically empirical rather than theoretical, comparisons of particular issues between or across national settings. Intra-national studies have been rare.

There is no doubt that the significant renaissance of interest in comparative studies in recent years owes much to the impact of international comparisons of educational achievement. Deaf to both the substantial evidence concerning the technical limitations and shortcomings of such studies (for example, Goldstein, 1996; Brown, 1996, Broadfoot et al, 2000) and the tenuous evidence of any link between educational performance and economic success (Robinson, 1999), educational policy is increasingly driven by national attempts to copy the perceived advantage associated with the educational strategies and techniques of other countries.

Brown goes on to argue that 'documenting practice in high-scoring countries to give ideas for change is very important'. However, she suggests, 'it would be at least as important,

'to work out why similar practices have not been successful in some weaker countries...It is clearly essential to carefully trial and evaluate any suggested translation of practice from one country to another p19...' teachers and the general public need to be educated about the problems of translating such data into implications for our own system and need to be highly suspicious of those who use

international data selectively to give unequivocal messages about how to improve teaching'p20

Even more important, I would argue. Is the need to look beyond the reform of teaching strategies and to focus on the issue of learning itself. But whether the concern is with improving teaching or enhancing learning per se, there is a clear message here. This is the overwhelming need to take culture into account. Stenhouse(1979) has also stressed the importance of taking culture as a starting point for any comparative study.

If one takes comparative education to denote the activity of studying outside one's own cultural boundaries, then there is a perspective provided by it which cannot be provided by any other principle of study.... to contribute to patterns of descriptive selection and interpretation which question those within the culture in which the observation is made... the aspiration towards positivist and predictive social science models has led to an undervaluing of observation and description, an overvaluing of the written source, of the statistical, of the accounts education systems offer of themselves .p8... The figure or centre of attention is the individual: the general is the background, which serves to throw the individual into clear relief...it deals in insight rather than law as a basis for understanding...

Fortunately, alongside the rapid and powerful rise of major international quantitative studies in recent years has been a steady growth in more qualitative approaches. Crossley and Vulliamy (1997), [Broadfoot, 1993 #25; Broadfoot, 2000 #170] have used detailed qualitative data –typically complemented by more quantitative data – to reveal important insights about the source, the scale and the educational significance of national cultural variations.

Such studies of teachers, pupils and of the operation of the system as a whole have revealed deeply-rooted differences in national educational priorities, in epistemologies, in institutional traditions and in professional values. They provide overwhelming evidence of the importance of culture in shaping the organization and processes of education within any one education system. Even more important however is the evidence concerning how such cultural influences are manifest in the nature of learning itself, in the different strengths and weaknesses, attitudes and skills that pupils in different countries demonstrate.

These more qualitative comparative studies, which recognise the significance of culture as a crucial influence in the creation of particular settings for learning, have in recent years begun to add significantly to our collective capacity to engage fruitfully with the process both of diagnosing the cause of some identified weaknesses in particular education systems and of searching for remedies. If the growing influence of quantitatively –oriented international studies of achievement have played their part in heightening our collective awareness of what is achievable, qualitative studies are contributing in a unique way to the collective understanding of the interrelatedness of the various factors concerned and hence, of the dangers of crude 'policy-borrowing'.

But if pressure has been building up within the field of comparative education to recognise the significance of the cultural flesh on the skeleton of laws and policies, systems and resources which formally define educational provision, this trend has yet to challenge the established parameters of the field. It has yet to challenge the discourse that defines educational issues in terms of a delivery model of education in

which countless thousands of children and young people throughout the world are more or less successfully processed through centrally determined curriculum packages and taught to compete with each other in the business of regurgitating their knowledge in specific ways. As such, the different traditions of comparative education and the tensions they evoke, must be regarded as essentially debates within the existing paradigm. What is needed now, arguably, is a 'third way' which uses more post-modernist conceptual tools to define the mode, purpose and context of what I have referred to elsewhere as 'neo-comparative' education; a new comparative 'learnology' which focuses on individuals and their access to learning, rather than systems and problems of provision; an approach to comparative education which is in tune with the more general efforts to define a new vision for education which will reflect the realities of life in the 21st century. Such a neo-comparative education can, I suggest, play a key role in challenging taken for granted notions of western educational provision. For this to happen requires, I suggest, the rationale for comparative studies in the future to be refocused on learning in general rather than on education in particular and so contribute powerfully to the reconceptualisation of the educational project as a whole in the 21st century.

Comparative education has always been explicitly or implicitly reformative. The reason for undertaking comparative education studies has not typically been simply that of scholarly interest, though there is a place for this. Rather, as with most other branches of educational research, the goal has been to find 'what works' and to use such insights to inform educational policy-making and educational practice. It is a scholarship that, by and large, has been 'intentionally reformative' as Nicholas Hans (1959) has famously put it. Whilst few would want to quarrel with this broad aspiration as a prospective goal, in practice its pursuit rests on a judgement about what constitutes reform or improvement. In order to map out a journey, it is necessary to have a clear view of the destination.

Globally, we now find ourselves collectively constrained by a particular educational discourse that defines:

....a tacit set of rules that regulate linguistic practices such as what can and cannot be said, who can speak with the blessing of authority and who must listen, and whose educational perspectives are scientific and valid and whose are unlearned and unimportant- in short, it defines what is thinkable (p.30)[Kincheloe, 1996 #174]

In operating within the established discourse of means and ends in education, comparative education research has arguably failed to do what it is peculiarly well-placed to do namely to challenge the desirability of more and more classrooms, more and more teachers; more and more performance indicators. It has so far largely failed to use its increasingly explicit interest in culture to work towards a greater balance in seeking to understand the relationship between structure and agency, self and context; and to recognise the way in which power is incorporated within existing educational discourses such that alternatives become almost literally unthinkable.

Earlier I argued the need to see learning as the product of a complex mixture of cultural factors of which the educational system and the ebb and flow of policy within it, are but a relatively small part. I stressed the crucial part played by cultural factors in encouraging or inhibiting the motivation of individual students and hence, their learning. I argued the importance of not dealing simply with national culture

but of also taking into account the well-documented effects of other sub-culturally-derived, individual identities such as class, gender, age and ethnicity as well as those which derive from particular schools, classrooms and teaching groups. Yet the global application of common concepts and indicators continues to inhibit the articulation of alternative scenarios and hence, the possibility of some challenge to the status quo.

It has been the core argument of this paper that there is a need for a significant change of emphasis within comparative studies so that in future, the emphasis is much more on studying the process of learning itself rather than, as at present, on the organisation and provision of education; to focus on processes rather than inputs or outputs. I have argued that comparative studies framed in this way have a unique potential to highlight the cultural-relativities of learning and hence, to make an important contribution to the urgently-needed reconceptualisation of the educational project as a whole if it is to meet the changing needs of the 21st century.

The purpose of comparative education must be emancipatory; to encourage the rigorous application of scholarship in order to challenge the established boundaries of the field; to provoke new questions and concerns as well as eventually, new insights. The challenge that faces us now, I suggest is to develop 'micro-comparative approaches' which can situate and compare individuals, as well as the more familiar territory of policies, institutions and groups. If the particular contribution of comparative education is to highlight the lessons to be learned from a systematic and scholarly engagement with the specificities of cultural norms and values, language and tools, these approaches can and should provoke the creative tensions that will challenge the dominance of prevailing educational discourses about what is desirable and how it may best be achieved.

As the boundaries between education itself and other activities in life themselves breakdown - and the worlds of work and home, leisure and study become inextricably related - the erosion of modernist conceptions of education as a defined and organized form of activity need to be matched by similar evolutions in our tools of study. Increasingly we shall need to move towards a 'comparative learnology' with the focus on the individual's engagement with a myriad different forms of learning opportunity.

This further implies a willingness to problematize the discourse of comparative education. Even the most familiar terms - 'comparative', 'international', 'system' 'policy' embody a range of taken for granted assumptions about the appropriate focus and subject matter of such studies. If formal education provision is to become a relatively small part of the range of learning opportunities, there can be no primacy of a particular methodological approach. It is right that comparative education should continue to profit from an appropriate blending of the rich variety of available methodologies which can range from complex statistical analyses based on huge quantitative data-bases at one extreme through to intensive ethnographic studies on the other. The need, rather, is to free ourselves from the collective conceptual blinkers which the existing apparatus of educational assumptions represents. At the heart of such a project for comparativists, I suggest, must be the recognition of the central role of the learner and of learning and thus, of the need to study the part played by the perceptions and feelings of the individual learner.

References

- BROWN, M. (1999) 'International Comparisons and Maths Education: a critical review'.
Oxford Studies in Comparative Education Vol. 3 No. 2 July
- STENHOUSE, L.A. (1962) 'Educational decisions as units of study in an explanatory comparative education.' International Review of Education 1962 Vol. 7 pp 412-419
- Broadfoot, P. (2002). Towards a Comparative Theory of Learning: Insights from the ENCOMPASS project. Comparative Education Societies in Europe (CESE), London.
- Broadfoot, P., G. Claxton, et al. (2002). Learnacy or Lunacy? Assessment for the 21st Century Curriculum. International Association for Educational Assessment, Hong Kong.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York, Harper and Row.
- [\[1\]](#) Similar findings have been reported by McCoombs, Kaplan A Gheen M Midgley, et al (Br J of Ed Psych in Times 10/6/02 p4 also Harlen and Crick 2002

Η συγκριτική προσέγγιση στην Ιστορία της Εκπαίδευσης

Αλέξης ΔΗΜΑΡΑΣ

Ιστορικός της Εκπαίδευσης,

Πρόεδρος Κ.Ε.Ε.

Η επισκόπηση της πορείας της ελληνικής –όπως και της ξένης– εκπαιδευτικής ιστοριογραφίας δείχνει καθαρά τη μετάβαση από τη γραμμική παράθεση πληροφοριών σε μια πιο περίπλοκη διαδικασία πρισματικής προσέγγισης και ανάλυσης. Έτσι διαμορφώθηκαν και τα τρία στάδια στα οποία ανάγεται τώρα κάθε επιστημονική μελέτη του παρελθόντος: Από την πληροφορία, τη διαπίστωση του γεγονότος, στην κατανόησή του και τέλος στην ερμηνεία του.

Αυτά που λέω είναι, βέβαια, αυτονόητα για όσους έχουν συστηματικά ασχοληθεί με την ιστορία, και φαίνονται ασφαλώς στοιχειώδη σε όσους έχουν γενικότερη θεώρηση των πραγμάτων. Έστω όμως και μια απλή ανασκόπηση των σύγχρονων ελληνικών ιστοριογραφικών δημοσιευμάτων στα λεγόμενα «παιδαγωγικά» περιοδικά, αλλά και σχετικών μονογραφιών δείχνει ότι είναι ακόμη πολύ μεγάλο το ποσοστό των εργασιών που δεν προχωρούν πέρα από το πρώτο στάδιο – την παράθεση των πληροφοριών.

Έκρινα, λοιπόν, ότι καθώς το Συνέδριό σας πήρε κατά την προηγούμενη, πρώτη σύνοδό του δημιουργικά φροντιστηριακό χαρακτήρα –που ελπίζω πως θα τον διατηρήσει και φέτος– πως δεν θα ήταν άτοπο να μιλήσω σήμερα για όσα μερικοί από τους πρεσβύτερους θεωρούμε αυτονόητα. Γιατί ευχαρίστως διαπιστώνουμε ότι μεγαλώνει σταθερά ο αριθμός των νέων που βρίσκουν ενδιαφέρον στη μελέτη του παρελθόντος. Και αυτό αντίθετα προς την τάση που εκφράζεται από ορισμένες σχολές κοινωνικών επιστημών οι οποίες απορρίπτουν ως χωρίς συγχρονική σημασία, οποιαδήποτε συνεξέταση του παρόντος με το παρελθόν. Αλλά αν αυτή η αύξηση δεν παρακολουθείται από συνέπεια στην τήρηση ορισμένων βασικών μεθοδολογικών κανόνων της τέχνης τότε η επιστήμη χάνει αντί να κερδίζει. Γιατί έτσι θέματα «καίγονται» –κατά τη δημοσιογραφική ορολογία– και προβλήματα θεωρούνται λυμένα ενώ παραμένουν αναπάντητα όλα τα επιμέρους ερωτήματά τους. Αξίζει, συνεπώς, να λέμε και να ξαναλέμε τα βασικά – ίσως όχι μόνο προς τους νέους αλλά και μεταξύ μας, για να διατηρούμαστε αδιάκοπα σε εγρήγορση για την επιδίωξη της ποιότητας και της πληρότητας στις προσεγγίσεις μας.

Πρώτη αμαρτία ομολογημένη: Θα μιλήσω για γνωστά ζητήματα. Δεύτερη ομολογούμενη: Ο όρος «συγκριτική» στον τίτλο της εισήγησής μου δεν έχει το ειδικό περιεχόμενο που του δίνουν οι συνάδελφοι που εντρυφούν στα πεδία της συγκριτικής παιδαγωγικής. Εκεί όπως και στους συγγενικούς χώρους της συγκριτικής φιλολογίας, ας πούμε ή της γλωσσολογίας και του δικαίου, η σύγκριση νοείται αποκλειστικά –ή πάντως πρωτευόντως– στη γεωγραφική της διάσταση: τα γεγονότα, τα φαινόμενα, τα προβλήματα, οι λύσεις ή ό,τι άλλο μιας χώρας, μιας περιοχής μελετώνται σε συσχετισμό με τα αντίστοιχα άλλης ή άλλων. Και στα

μεθοδολογικά –ίσως όπως ταιριάζει σε τέτοια ζητήματα– η συζήτηση συνεχίζεται πάνω από πενήντα χρόνια τώρα.

Άλλωστε, εκεί πρόκειται για διακριτούς κλάδους των αντίστοιχων επιστημών, ενώ εδώ η αναφορά γίνεται σε ένα μέσο, ένα εργαλείο για την επεξεργασία του ιστορικού υλικού. Εκεί η σύγκριση βρίσκεται στην αφετηρία και ύστερα στο κέντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, ενώ εδώ έχει βοηθητικό ρόλο – ουσιαστικό και καθοριστικό πιστεύω, αλλά οπωσδήποτε δευτερεύοντα.

Η συγκριτική προσέγγιση στην ιστορία της εκπαίδευσης, λοιπόν, έτσι όπως επιχειρώ να την εξηγήσω εδώ, στηρίζεται σε πολύ ευρύτερο περιεχόμενο της έννοιας. Ουσιαστικά ταυτίζεται με το εκείνο που έχει ο όρος στη κοινή, γενική χρήση για να εκφράσει την παράλληλη εξέταση προσώπων, πραγμάτων ή ενεργειών για να διαπιστωθούν οι ομοιότητες ή/και οι διαφορές τους. Στην ιστορία η σύγκριση έχει και μια πρόσθετη, σημαντική λειτουργία, με την οποία, ανεξάρτητα από ομοιότητες και διαφορές, υποβοηθείται η αντικειμενική εκτίμηση των πραγμάτων.

Ανήκει, δηλαδή, στα «συμφραζόμενα», που πρέπει να αποτελούν το απαραίτητο πλαίσιο κάθε ιστορικής μελέτης – από την πιο εκτεταμένη ως την πιο μικρή. Να μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι και στην ιστορία το «μεγάλο» δεν είναι τίποτε άλλο από σύνθεση πολλών μικρών.

Ως ένα από τα συμφραζόμενα, λοιπόν, η σύγκριση επιβάλλεται να μετέχει στο στάδιο της προσπάθειας για την κατανόηση του αντικειμένου της μελέτης. Και η συμμετοχή της μπορεί να ζητηθεί σε διάφορα επίπεδα και από διάφορες κατευθύνσεις. Πρώτη, ως σημαντικότερη, θα τοποθετούσα τη σύγκριση που αναφέρεται στα μεγέθη. Γιατί δεν κρίνω τίποτε πιο εκνευριστικό για τον μελετητή – δηλαδή τον χρήστη ενός ιστορικού πονήματος– από τις πληροφορίες που δεν πληροφορούν. Η απλή παράθεση, δηλαδή αριθμητικών δεδομένων, δεν πληροφορεί απολύτως τίποτε. Η παροχή της πληροφορίας ότι ορισμένος αριθμός μαθητών παρακολούθησαν τούτο ή εκείνο το προαιρετικό μάθημα το 1931 ή δεν φωτίζει σε τίποτε τον αποδέκτη της ή –μεθοδολογικά κακό– τον αφήνει να κάνει αυτός τις εκτιμήσεις του ή –χειρότερο– του δίνει την εντύπωση ότι πληροφορήθηκε κάτι, ενώ δεν έμαθε τίποτα. Τα ίδια για όλα τα μεγέθη: για τις ώρες, λ.χ. που διατίθενται στο πρόγραμμα για τούτο ή για εκείνο το μάθημα – για τον αριθμό των εκπαιδευτικών που επιμορφώθηκαν μια ορισμένη χρονιά – για την αύξηση που δόθηκε στους μισθούς των δασκάλων – Μόνα τους είναι κενά νοήματος.

Η συγκριτική προσέγγιση, όμως, επιτρέπει στον μεταδότη της πληροφορίας, όχι μόνο να διαφωτίσει τον αποδέκτη της αλλά και να συμβάλει στη μεθοδολογικά σωστή «προαγωγή της επιστήμης» όπως έλεγαν παλιά. Παράλληλα θα έχει εξασφαλίσει –για δική του πια χρήση– και μια βασική προϋπόθεση για να προχωρήσει στις ερμηνευτικές του προσπάθειες.

Έτσι, η πληροφορία για τον αριθμό των μαθητών που παρακολούθησαν ένα προαιρετικό μάθημα πρέπει να συμπληρωθεί με συγκριτικά αριθμητικά δεδομένα που θα της δώσουν νόημα, όπως λ.χ. τι ποσοστό αντιπροσωπεύουν αυτοί οι

μαθητές στο σύνολο, αλλά και ποια ήταν η αριθμητική –άρα και ποσοστιαία– σχέση τους με εκείνους που είχαν τη δυνατότητα αλλά δεν επέλεξαν το μάθημα αυτό. Οι ώρες, που διατίθενται σε ένα μάθημα –για να μείνω στα αρχικά μου παραδείγματα– αποκτούν νόημα μόνο αν συγκριθούν με τις ώρες των άλλων μαθημάτων –τις αυξομειώσεις τους, ας πούμε, και με το σύνολό τους–, ο αριθμός των επιμορφωθέντων αποκτά σημασία μόνο σε σχέση με το σύνολο των εκπαιδευτικών ή/και με εκείνους που είχαν ήδη επιμορφωθεί, και οι μισθοί των δασκάλων θα έπρεπε να συγκριθούν όχι μόνο με εκείνους άλλων εργαζομένων «ίσης αφετηρίας» όπως λέγαμε κάποτε διεκδικητικά, αλλά και με την πραγματική αγοραστική αξία τους.

Αυτά δεν είναι δύσκολες δουλειές, απαιτούν όμως χρόνο σε παράλληλες αναζητήσεις καθώς οι πρώτες πηγές παρέχουν συνήθως –όπως είναι αυτονόητο– αποκλειστικά μονοσήμαντους αριθμούς, και ο εντοπισμός των πρόσθετων πληροφοριών είναι συχνά προβληματικός. Αλλά υπάρχουν –μένω πάντα στα παραδείγματά μου– οι στατιστικές της Στατιστικής Υπηρεσίας από το 1926/27, και παλαιότερες σε εκθέσεις πεπραγμένων του υπουργείου και ύστερα σε εισηγητικές εκθέσεις των μεγάλων μεταρρυθμιστικών νομοσχεδίων – για τους μισθούς και τις τιμές των αγαθών για τον 19ο αιώνα και ως το 1923 στις αντίστοιχες εργασίες του Μορφωτικού Ιδρύματος της Εθνικής Τραπέζης^[1] και ύστερα πάλι της Στατιστικής Υπηρεσίας – για τα προγράμματα η ανεκτίμητη εργασία του Αντωνίου στη σειρά του Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής Νεολαίας της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς – όπου και άλλα πολύτιμα βοηθήματα^[2]– για την ανάλυση των προγραμμάτων της Μέσης Εκπαίδευσης το άρτιο εργαλείο που κατάρτισε ο Χαράλαμπος Νούτσος^[3] – για τα θέματα της επιμόρφωσης στα άφθονα τεκμήρια που παρέχει η μελέτη Μπουζάκη-Τζήκα-Αθανασόπουλου^[4]. Υπάρχουν – όχι όμως στο διαδίκτυο ή σε ψηφιακό δίσκο που έχω συχνά την εντύπωση –και την ανησυχία– πως αποτελούν μοναδική σχεδόν πηγή πληροφορίας και αναφοράς των νεότερων μελών του σيناφιού μας. Αλλά ο γνωστικός χώρος στον οποίο επιλέξαμε να κινηθούμε πέρα από το καθαυτό ενδιαφέρον του, συνεπάγεται και επίπονες αναζητήσεις – που, ωστόσο, καταλήγουν συνήθως και στην ικανοποίηση των ανακαλύψεων.

Αυτές οι σκέψεις οδηγούν σε έναν δεύτερο τομέα στον οποίο επιβάλλονται οι συγκριτικές προσεγγίσεις. Αναφέρομαι στα επιμέρους μελετήματα που είναι συχνά αναξιόπιστα και πρέπει να αντιμετωπίζονται πάντως με επιφύλαξη – κάποτε και με δυσπιστία. Γιατί ανήκουν σε ένα αντικείμενο που είναι ακόμη ανεπαρκώς επεξεργασμένο όπου η επανάληψη και η αντιγραφή –και όχι η προσφυγή σε πρώτες πηγές– αποτελούσαν για πολλά χρόνια τον κανόνα. Παράδειγμα από προσωπική εμπειρία προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ως στοιχείο κάποιου ερμηνευτικού επιχειρήματος, η διάρκεια λειτουργίας των Υποδιδασκαλείων που – θυμίζω– ήταν εκπαιδευτήρια στα οποία καταρτίζονταν με συνοπτική διδασκαλία ενός σχολικού έτους δάσκαλοι που προορίζονταν να αναλάβουν τα σχολεία των μικρών οικισμών για τα οποία δεν επαρκούσαν οι κανονικοί δάσκαλοι – οι πτυχιούχοι των (τριετούς φοιτήσεως) Διδασκαλείων και άρχισαν να λειτουργούν το σχολικό έτος 1893-94. Πρώτη, αυτονόητη, προσφυγή στην Ιστορία του Λέφα, όπου παρέχεται η πληροφορία ότι «ελειτούργησαν επί 20ετίαν περίπου»^[5]. Αυτό το «περίπου» επέβαλε διασταύρωση, δηλαδή συγκριτική προσέγγιση – και έκπληξη:

Οι Τζουμελέας- Παναγόπουλος[6] πληροφορούν ότι τα Υποδιδασκαλεία λειτούργησαν 8 χρόνια. Η διαφορά από τα 8 στα 20 είναι τόσο μεγάλη ώστε αχρηστεύει και τις δύο πληροφορίες που δεν σώζονται ούτε από το «περίπου» του Λέφα. Αποτέλεσμα μηδέν. Από σύμπτωση κατά τη διάρκεια αυτών των προβληματισμών δημοσιοποιήθηκε η διατριβή του Ανδρέου για τα Διδασκαλεία[7]. Νέα έκπληξη: Ο Ανδρέου συνάγει ότι λειτούργησαν επί 14 χρόνια. Συμπτωματικό είναι και το ότι το 14 είναι ο μέσος όρος του 8 και του 20, αδιάφορο σε σχέση με όσα αναπτύσσω εδώ, το ότι και ο Ανδρέου κάνει λάθος υπολογισμό, και άσχετο – αλλά ενδεικτικό της προόδου που σημειώνεται στην υποδομή– λίγα χρόνια αργότερα κυκλοφόρησε η μελέτη των Μπουζάκη-Τζήκα-Αθανασόπουλου, η οποία επιτρέπει την αντικειμενική θεώρηση των πραγμάτων. Εκείνο που θέλησα να δείξω είναι απλώς η ανάγκη των συγκριτικών προσεγγίσεων παρουσιάζεται ακόμη και σε ζητήματα ερευνητικών διαδικασιών.

Αλλά –για να επιστρέψω στα γενικότερα και σαφέστερα συγκριτικά πεδία στην ιστοριογραφία– η κατανόηση των παρελθόντων εξαρτάται και από ποικίλους άλλους παραλληλισμούς. Ανάλογα με το ζητούμενο μπορεί να αρκούν οι συγκρίσεις προς μία κατεύθυνση και άλλοτε να χρειάζεται συνδυασμός τους. Αναφέρω ενδεικτικά δύο τέτοιες δυνατότητες που συχνά είναι απαραίτητες για να προχωρήσει ο ερευνητικός στοχασμός: Συγκρίσεις στο χρόνο και συγκρίσεις στο χώρο.

Οι πρώτες, οι χρονολογικές, αντιπαραβάλλουν γεγονότα και φαινόμενα της εκάστοτε επισκοπούμενης περιόδου με αντίστοιχά τους σε παλαιότερες εποχές για να προκύψουν εννοιολογικά σημαντικές ομοιότητες και διαφορές, συνέχειες και ασυνέχειες. Ανάλογοι συσχετισμοί μπορεί να γίνουν, όμως, και προς τα παρόντα, αν και στην περίπτωση αυτή οι συγκριτικές διαδικασίες είναι πιο περίπλοκες καθώς ποικίλα συμφραζόμενα είναι τόσο περισσότερα και τόσο λεπτομερέστερα όσο πιο πρόσφατη είναι η περίοδος. Αυτό σημαίνει ότι σε μια τέτοια περίπτωση πρέπει επίσης να εξασφαλίζεται ότι η διαδικασία δεν οδηγείται στην αδόκιμη σύγκριση ανόμοιων στοιχείων, και πως για ό,τι έχει προσωπικές εμπειρίες ο ερευνητής δεν υπεισέρχονται υποκειμενικά και συναισθηματικά κριτήρια.

Πάντως αυτές οι προσεγγίσεις διευκολύνουν επίσης και για την προφύλαξη από σφάλματα, η αποφυγή των οποίων είναι δύσκολη αν δεν αποτελεί αδιάκοπη έγνοια του ιστορικού. Αναφέρομαι στον κίνδυνο της εφαρμογής κριτηρίων του παρόντος σε φαινόμενα του παρελθόντος και στην αποτίμηση των παλαιών πραγμάτων με τις προσλαμβάνουσες του σήμερα. Τα συγκριτικά «συμφραζόμενα» λ.χ. θα δείξουν ότι η καθιέρωση του μαθήματος των οικοκυρικών κατά τον 19ο αιώνα δεν μπορεί να κριθεί με τα ίδια φεμινιστικά κριτήρια που οδήγησαν στην κατάργησή του προς το τέλος του 20ού. Αντίθετα μάλιστα – σε σχέση με τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία, η καθιέρωση μπορεί να ήταν τόσο «προοδευτική» όσο οπισθοδρομική ήταν η διατήρηση εκατό χρόνια αργότερα. Και οποιεσδήποτε εκτιμήσεις για τις φοιτητικές κινητοποιήσεις του 1859, του 1901, ακόμη και του 1962[8], επιβάλλεται να μη στηρίζονται στις αντίστοιχες εικόνες της δεκαετίας του 1990. Γιατί η σύγκριση δείχνει πως ούτε οι αριθμητικές αναλογίες σε σχέση με το σύνολο του πληθυσμού, ούτε η γεωγραφική κατανομή των πανεπιστημίων, ούτε η κοινωνική σύνθεση του

φοιτητικού σώματος επιτρέπουν τη χρήση κοινών κριτηρίων για τις διαδοχικές φάσεις του φαινομένου – ανεξάρτητα από το (αποδεικτέο) ενδεχόμενο να έχει και ορισμένα διαχρονικά χαρακτηριστικά.

Τελειώνω τις ενδεικτικές αναφορές σε πιθανούς χώρους συγκριτικών προσεγγίσεων με τις γεωγραφικές – αυτές που οδηγούν σε συσχετισμούς γεωγραφικών παραλλαγών, είτε μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα είτε έξω από αυτό, σε άλλες χώρες.

Εδώ η ελληνική ιστοριογραφία είναι ιδιαίτερα ενδεικτική, καθώς αγνοούσε σχεδόν πλήρως τις πρώτες, τις εσωτερικές - τοπικές συγκρίσεις για λόγους που είναι ίσως προφανείς, αλλά πάντως δεν εμπίπτουν στο θέμα μας. Αντίθετα το ελληνικό ενδιαφέρον από πολύ νωρίς ήταν στραμμένο προς όσα συνέβαιναν τριγύρω, κυρίως, βέβαια, στη Γερμανία και δευτερευόντως στη Γαλλία, αλλά κατά καιρούς – όπως λ.χ. μετά την ήττα του 1897– και στις γειτονικές βαλκανικές χώρες. Και στις περιπτώσεις αυτές, όμως, επικρατεί –όπως και σε πολλά άλλα θέματα– η γραμμική, παράλληλη και ασυσχέτιστη παρουσίαση των σχετικών με κάθε χώρα χωριστά.

Πολύ ενδεικτική αυτής της μεθοδολογικής τάσης είναι η «Ιστορία της Παιδαγωγικής» του Δημητρίου Μωραΐτου – α' έκδοση το 1927 και τελευταία το 1953^[9]. Στο έργο αυτό, που εκτείνει τη θεώρησή του ως τα εκάστοτε σύγχρονα, 110 σελίδες αφιερώνονται στα Δυτικοευρωπαϊκά πράγματα ως και τον Rousseau, και 50 για τα ελληνικά από την Επανάσταση. Ας υποθέσουμε ότι η αναλογία είναι σωστή χρονικά, γεωγραφικά και αξιολογικά. Εκείνο που ενδιαφέρει εδώ είναι, όμως, ότι ανάμεσα στα δύο κεφάλαια, που ακολουθούν παρατακτικά το ένα το άλλο, δεν υπάρχουν συσχετισμοί –δηλαδή συγκριτικές προσεγγίσεις– πουθενά, εκτός από δύο σημεία. Το ένα είναι η αναφορά στην ανυπαρξία ή την υποβάθμιση στην Ελλάδα τεχνικο-επαγγελματικών σχολείων, που, αντίθετα, στη Γερμανία είχαν αναπτυχθεί ήδη από τις αρχές του ΙΗ' αιώνα. Ο δεύτερος συσχετισμός αναφέρεται στον Εκπαιδευτικό Όμιλο και τις μεταρρυθμιστικές προτάσεις των δημοτικιστών. Και είναι τόσο γενικότερα χαρακτηριστικός, ώστε αξίζει να τον παραθέσω στο σύνολό του.

Ύστερα, λοιπόν, από δύο παραγράφους με παραθέματα από τον Λορεντζάτο, τον Δελμούζο και τον Γληνό, ο συγγραφέας καταλήγει: «Εκ τούτου αποδεικνύεται καθαρά ότι εις τους δημοτικιστάς εκδηλούται πρώτον γενική ρωμαντική τις διάθεσις, όπως ενεφανίσθη εις την Ευρώπην κατά τον 19ον αιώνα και πέραν αυτού. Κατ' αυτήν ως είδομεν [από εδώ η παραπομπή στο κεφάλαιο για τα ευρωπαϊκά πράγματα] ετονίσθη η σημασία του θερμού συναισθήματος εν αντιθέσει προς την ψυχράν λογικήν της εποχής του διαφωτισμού [έτσι, με πεζό το δέλτα], το υπερβατόν το ιδιόρρυθμον, το ατομικόν και το εθνικόν στοιχείον. Διακρίνομεν λοιπόν και εις τους έλληνας δημοτικιστάς τον ίδιον ρωμαντισμόν [...]»^[10]. Πιστεύω πως δεν χρειάζονται σχόλια για το περιεχόμενο του παραθέματος. Όσοι γνωρίζουν το βιβλίο θα παρατηρήσουν ότι πρόκειται γενικά για κάκιστο έργο, του οποίου η γραμμικότητα και η απουσία συγκριτικών συσχετισμών προκύπτουν και από τη διαπίστωση ότι δεν περιέχει ούτε απλή αναφορά στο Γουδί όταν παρουσιάζονται τα σχετικά με τη Μεταρρύθμιση του 1913. Θα συμφωνήσω απολύτως με τον

χαρακτηρισμό, αλλά με την πρόσθετη παρατήρηση ότι για αυτόν ακριβώς τον λόγο είναι απαραίτητο να επισημαίνονται τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά του, καθώς χρησιμοποιήθηκε για περισσότερα από είκοσι χρόνια ως εγχειρίδιο για τη διδασκαλία της ιστορίας της εκπαίδευσης σε υποψήφιους δασκάλους. Αποτέλεσε όμως ασφαλώς και πρότυπο για και για μερικούς μεταγενέστερους ιστοριογράφους της νεοελληνικής εκπαίδευσης και ενίσχυσε τις τάσεις προς τη γραμμικότητα και την απουσία συγκριτικών προσεγγίσεων.

Κλείνω –όπως είναι σωστό για ένα συνέδριο που συγκεντρώνει και πολλούς εκλεκτούς εκπροσώπους της συγκριτικής παιδαγωγικής– αντλώντας από τον δικό τους χώρο την καταληκτική μου παρατήρηση: Ένας πρόδρομός τους, ο Michael Sadler νομίζω, όταν ρωτήθηκε ποιο είναι το καλύτερο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα απάντησε με αντ-ερώτηση: «Για να απαντήσω πρέπει να γνωρίζω για ποια χώρα πρόκειται, τότε, και από ποιόν θα εφαρμοστεί». Υπονοούσε ότι οι διαδικασίες της συγκριτικής μελέτης θα δείξουν τις συγκεκριμένες λύσεις με ανάλυση στα επιμέρους. Έτσι και η συγκριτική προσέγγιση στην ιστορία της εκπαίδευσης στα ερωτήματα για τούτο ή εκείνο το φαινόμενο του παρελθόντος θα προσφέρει την απάντηση προσδιορίζοντας τις ιδιαιτερότητες του τότε, σε ποιους από ποιους και γιατί – θα προσδιορίζει, δηλαδή απαραίτητα βασικά «συμφραζόμενα»^[11].

^[1] Στη σειρά «Πηγές Οικονομικής Ιστορίας». Ενδεικτικά: Πέτρος Πιζάνιας, Μισθοί και εισοδήματα στην Ελλάδα (1842-1923), Αθήνα 1985 – Στέφανος Π. Παπαγεωργίου και Ιωάννα Πεπελάση-Μίνογλου, Τιμές και αγαθά στην Αθήνα (1834), Αθήνα 1988 και Ευτυχία Λιάτα Τιμές και αγαθά στην Αθήνα (1839- 1846), Αθήνα 1984.

^[2] Δαυίδ Αντωνίου, Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929), τόμ. Α'-Γ', Αθήνα 1987-1989. Οι εκδόσεις του ΙΑΕΝ, που ξεπερνούν τώρα (2002) τις 35, καλύπτουν με εργασίες υψηλής κατά κανόνα ποιότητας ειδικούς τομείς της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης όπως στα Καλλιτεχνική Εκπαίδευση 1836-1945 (Αντωνία Μερτύρη, 2000), και Αθλητισμός και όψεις της αστικής κοινωνικότητας – Γυμναστικά και αθλητικά σωματεία 1870-1922 (Χριστίνα Κουλούρη, 1997). Στη σειρά περιλαμβάνονται και πολύτιμα εργαλεία όπως το πολύτομο βιβλιογραφικό Ελληνικός Νεανικός [Περιοδικός] Τύπος (Μάρθα Καρποζήλου 1830-1914 – Κώστας Τσικνάκης 1915-1936 – Οντέτ Βαρών 1941-1945). (Το έργο συμπληρώνεται για τα χρόνια 1936-1941 με την ομότιτλη εργασία των Αγγελική Πανοπούλου και Κώστα Τσικνάκη, σε έκδοση του π. Μνήμων – Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, Αθήνα 1992). Σημαντική βοήθεια στους ερευνητές και τους μελετητές παρέχουν και (στην ίδια σειρά) οι εκδόσεις των πρακτικών διεθνών συνεδρίων που οργανώνει το ΙΑΕΝ, όπως τα Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία (τόμ. Α'-Β', 1989) και Οι χρόνοι της Ιστορίας: Για μια Ιστορία της Παιδικής Ηλικίας και της Νεότητας (1998).

- [3] Χαράλαμπος Νούτσος, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Αθήνα, 1979.
- [4] Σήφης Μπουζάκης, Χρήστος Τζήκας, Κώστας Αθανασόπουλος, Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων - διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος, Αθήνα 2000.
- [5] Λέφας, Χρ., Ιστορία της [Δημοτικής] Εκπαιδεύσεως (καλύπτει την περίοδο ως το 1929), Αθήνα 1942, σ 255.
- [6] Σ.Γ. Τζουμελέας, Π.Δ. Παναγόπουλος, Η εκπαίδευσή μας στα τελευταία 100 χρόνια, Αθήνα 1933, σ. 60-16.
- [7] Αποστόλης Ανδρέου, Τα Διδασκαλεία και η κατάρτιση δασκάλων (1878-1911), Θεσσαλονίκη 1990.
- [8] Η ενδεικτική αναφορά είναι στα γεγονότα που έμειναν στην ιστορία ως «Σκιαδικά» (1859) και «Ευαγγελικά» (1901) καθώς και στις εκδηλώσεις με αίτημα το «15%» (του κρατικού προϋπολογισμού να διατεθεί για την παιδεία) του 1962.
- [9] Τα σχετικά θέματα παρουσιάζω αναλυτικά στην εισήγησή μου «Η ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Απαρχές και θεσμοθέτηση (1821-1967)» στο Δ' Διεθνές Συνέδριο («Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας») του Κέντρου Νεοελληνικών Ερευνών - Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (υπό έκδοση, 2003).
- [10] Στην έκδοση του 1952, σ. 286-287.
- [11] Το κείμενο αυτό ετοιμάστηκε για ακουστική και όχι για γραπτή επικοινωνία. Δημοσιεύεται εδώ χωρίς ουσιαστικές παρεμβάσεις για να μη μεταβληθεί το αρχικό ύφος του. Προστέθηκαν μόνο –για διευκόλυνση των νεότερων μελετητών– ορισμένες ενδεικτικές βιβλιογραφικές παραπομπές.

Β. ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Β1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών κατά τον Ε. Π.

Παπανούτσο (1949-1978)

Χρήστος ΗΡ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ

Επίκ. Καθηγητής

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Θεσσαλονίκη, Ελλάδα

antwniou@del.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση διερευνώνται, αναλύονται και αξιολογούνται οι θέσεις του Ευάγγελου Π. Παπανούτσου τόσο για την αναδιάρθρωση του οργανωτικού πλαισίου της εκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων όσο και για το παιδαγωγικό περιεχόμενο σπουδών τους.

Αυτές οι συγκεκριμένες απόψεις του Παπανούτσου που διατυπώνονται σχεδόν πριν τρεις δεκαετίες, αποκτούν σήμερα στην Ελλάδα του 2002 ιδιαίτερη σημασία καθώς το θέμα της ριζικής αναδιάρθρωσης των προγραμμάτων σπουδών των Σχολών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών επανέρχονται στο τραπέζι των συζητήσεων με μεγαλύτερη ένταση.

ABSTRACT

The purpose of this article is to research, to analyze and to evaluate the positions of the Greek pedagogue E. P. Papanutsos about the reconstruction first of the Greek system of teacher education and second of curricula of University departments for teacher training.

Almost thirty years after these comprehensive thoughts of E. P. Papanutsos, most Greek University departments work hard today in order to change their curricula in the same direction which Papanutsos has recommend. And that proves the positions of Papanutsos in the year 2002 very useful and extremely up to date.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο Ευάγγελος Παπανούτσος αγωνίστηκε για τη βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης σε ολόκληρη τη ζωή του. Το εκπαιδευτικό, φιλοσοφικό, πολιτικό και συγγραφικό

του έργου αναγνωρίστηκε επίσημα από τους ανθρώπους των γραμμάτων και της διανόησης. Μέσα στο έργο του αυτό κατέβαλε ιδιαίτερη προσπάθεια και για την ριζική αναδιοργάνωση του θεσμού της εκπαίδευσης των Ελλήνων δασκάλων τόσο της Πρωτοβάθμιας (Προσχολικής και Στοιχειώδους) όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με τις συζητήσεις που διεξάγονται μετά το 1998 για την αναδιάρθρωση των πανεπιστημιακών σπουδών και για τη βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια προγραμμάτων του Β' και Γ' Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Πλαισίου, οι απόψεις του Παπανούτσου για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποκτούν στην Ελλάδα του 2002 σημαίνουσα επικαιρότητα. Για το λόγο αυτό στην παρούσα εισήγηση τίθεται ως σκοπός η διερεύνηση, η αξιολόγηση και η ερμηνεία των απόψεων του Ε. Π. Παπανούτσου για την οργάνωση της εκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών και για το παιδαγωγικό περιεχόμενο σπουδών τους.

Το όλο θέμα προσεγγίζεται μεθοδολογικά μέσα από δύο ειδολογικές θεματικές ενότητες. Στην πρώτη ενότητα εξετάζονται οι προτάσεις του για την αναδιάρθρωση του οργανωτικού πλαισίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη ενότητα διερευνώνται για πρώτη φορά με έμφαση οι κατ' εξοχήν παιδαγωγικές του απόψεις για την εκπαίδευση των δασκάλων, όπως εκείνος ο δάσκαλος ήθελε πάντα να ονομάζει μόνο τους ενσυνείδητα και με επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια ασκούντες το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και στην Ελλάδα των συνταρακτικών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών ανακατατάξεων στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, αποκτά εξαιρετική σημασία η εξής αξιωματική επισήμανση του Ευάγγελου Παπανούτσου: όταν αλλάζουν οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες μιας χώρας, τότε αναγκαστικά πρέπει να αναπροσαρμόζεται και η εκπαίδευση προκειμένου να γίνει η σχετικά άριστη (Παπανούτσος, 1978, σ. 11).

Συνεπώς, πολύ περισσότερο πρέπει να αναπροσαρμόζεται και η εκπαίδευση των επαγγελματιών αυτών που φέρουν σε πέρας την αποστολή και τους στόχους της εκπαίδευσης: των εκπαιδευτικών. Βεβαίως, όλες αυτές οι αλλαγές μπορεί να επιτευχθούν μόνον όταν χαραχτεί πάγια και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική ταυτόχρονα από σύσσωμο τον πολιτικό κόσμο και από τους πνευματικούς ηγέτες της χώρας (Παπανούτσος, . «Σχέδιον Εκπαιδευτικού Προγράμματος [προς την Υπηρεσία Συντονισμού Εκτελέσεως Σχεδίου Ανασυγκροτήσεως] του Υπουργείου Συντονισμού, Αθήναι: 1950]», *Παιδεία* 1 (1951), σ. 399.)

2. ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το πρόβλημα της εκπαίδευσης συλλήβδην των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένο με τις προτεινόμενες αλλαγές από τον Παπανούτσο, οι οποίες αποκτούν ακόμα μεγαλύτερη σημασία μετά την παρέλευση μισού και πλέον αιώνα

από τότε που διατυπώνονται, δηλαδή από το 1949 ως το 1978, καθώς ακόμα και στα 2002 το ίδιο πρόβλημα παραμένει σε μεγάλο μέρος ζητούμενο.

2.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Ο θεσμός του νηπιαγωγείου έχει κατά γενική ομολογία εξαιρετική αξία, γιατί προσφέρει βασικά μορφωτικά αγαθά σε μια ηλικία που το παιδί είναι εύπλαστο και επιδεκτικό αγωγής. Μάλιστα σε χώρες και περιοχές όπου η οικογένεια για διάφορους λόγους αδυνατεί να ασκήσει την μορφωτική της επιρροή σε ικανοποιητικό βαθμό, τότε η αξία του νηπιαγωγείου είναι ακόμα πιο πολύτιμη.

Δυστυχώς στην Ελλάδα δεν δόθηκε ανέκαθεν η απαιτούμενη προσοχή στην αγωγή των νηπίων. Αυτό αποδεικνύεται από τα στοιχεία της Στατιστικής, σύμφωνα με τα οποία το 1938-1939 υπήρχαν 787 κρατικά νηπιαγωγεία και το 1948-1949 λειτουργούσαν 669 νηπιαγωγεία σε ολόκληρη την Ελλάδα, με την εξής κατανομή: 31 στην περιφέρεια Αθηνών, 37 στην Πελοπόννησο και στα νησιά και 601 στη Μακεδονία, στην Ήπειρο και στη Θράκη. Αυτό σημαίνει ότι στην Ελλάδα δεν είχε γίνει κατανοητή η παιδαγωγική αξία του νηπιαγωγείου και ότι η απόλυτη πλειοψηφία των νηπιαγωγείων στη Βόρεια Ελλάδα πιστοποιούσε τον αποκλειστικό σκοπό τους που ήταν η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των ξενόφωνων περιοχών από πολύ μικρή ηλικία.

Η ελάχιστη σημασία που αποδίδεται στην εκπαίδευση των νηπίων αποδεικνύεται και από το στοιχείο ότι αμέσως μετά τον Εμφύλιο λειτουργεί σε ολόκληρη την Ελλάδα μόνο το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καλλιθέας, που εκ των πραγμάτων εκπαιδεύει μόνο 40-50 νηπιαγωγούς κατά έτος. Ο αριθμός αυτός και δεν επαρκεί για τη στελέχωση των νηπιαγωγείων και οι απόφοιτες νηπιαγωγοί, κορίτσια κυρίως αστικών οικογενειών, δεν προθυμοποιούνται να υπηρετήσουν στα απομακρυσμένα χωριά της Βόρειας Ελλάδας, γιατί απλά δεν έχουν καμιά άνετη διαβίωση και δεν πληρώνονται καλά (Παπανούτσος, 56 (1951), σ. 198). Εξαιτίας του γεγονότος ότι το Δημοτικό Σχολείο όπως λειτουργεί παρέχει «ψιχία μόνον εγκυκλίου παιδείας», ο Παπανούτσος θεωρεί ότι για να υψωθεί η πολιτιστική στάθμη του Ελληνικού λαού είναι επιτακτική ανάγκη να τονωθεί η εξάχρονος υποχρεωτική εκπαίδευση με μια ενίσχυση «εκ των κάτω» δηλαδή με την αγωγή που θα παρέχεται στα παιδιά των πέντε και έξι ετών. Αν και υπό άλλες συνθήκες οικονομικής ευμάρειας το σωστό θα ήταν η υποχρεωτική εκπαίδευση να ανέλθει στα οκτώ έτη φοίτησης, στη σημερινή μεταπολεμική συγκυρία διαφαίνεται μόνο μια εφικτή λύση: αυτή η μεταβατική ή προσωρινή λύση είναι η επέκταση των σπουδών όχι προς τα άνω (προσθήκη 7ης και 8ης τάξης στα Δημοτικά), αλλά προς τα κάτω: με την ίδρυση Νηπιαγωγείων, στα οποία θα παρέχεται στοιχειώδης αγωγή στα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών (συμπληρωμένων) πριν τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο. Με τον τρόπο αυτό θα διευκολυνθεί η παιδευτική εργασία του Δημοτικού και θα επικεντρώσει την προσοχή του στην ουσιαστική κατάρτιση των μαθητών του× και αυτό το γνωρίζουν οι παιδαγωγοί αφού από την πείρα γνωρίζουν πλέον ότι τα παιδιά που φοίτησαν στο νηπιαγωγείο διακρίνονται μεταξύ των

μαθητών του Δημοτικού Σχολείου (Παπανούτσος 56 (1951), σ. 199.) για την αφομοιωτική τους δύναμη και το γοργό ρυθμό της προόδου τους. (Αυτές οι απόψεις έρχονται να επιβεβαιωθούν και από την έντονη εμπειρική παιδαγωγική έρευνα μετά το 1960, οπότε και η προσχολική αγωγή απέκτησε διεθνώς μεγάλη βαρύτητα για τους εξής λόγους: α) Μετατοπίστηκε το κέντρο βάρους των συντελεστών της ψυχικής εξέλιξης από τους ενδογενείς στους εξωτερικούς-κοινωνικούς παράγοντες και τεκμηριώθηκε η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων για την ανάπτυξη της προσωπικότητας. β) Κλονίστηκε η πίστη στην σταθερή ευφυΐα. γ) Συνειδητοποιήθηκε ο «αντισταθμιστικός ρόλος» της προσχολικής αγωγής και αναπτύχθηκε σε όλες τις αναπτυγμένες χώρες ένα πυκνό δίκτυο προσχολικής εκπαίδευσης. (Βλ. Ξωχέλλης, 1997, σ. 86).

Καθώς η εγκατάσταση ενός Νηπιαγωγείου δεν παρουσιάζει πολλές δαπάνες, η προσπάθεια πρέπει να επικεντρωθεί στη εκπαίδευση των νηπιαγωγών με τις μικρότερες δαπάνες. Αν και το Υπουργείο Παιδείας σωστά ψήφισε νόμο για την ισόχρονη φοίτηση των νηπιαγωγών με την αντίστοιχη των δασκάλων (αφού πρέπει να έχει και ωριμότητα και άρτια επιστημονική εκπαίδευση), εντούτοις στη μεταπολεμική Ελλάδα αυτό φαίνεται πρακτικά ανέφικτο για τα επόμενα έτη, γιατί τα κορίτσια που τελειώνουν το Γυμνάσιο και φοιτούν άλλα δύο χρόνια σε μια ανώτερη Σχολή δεν προτιμούν το επάγγελμα της νηπιαγωγού που θα την οδηγήσει στα απομακρυσμένα χωριά της Βόρειας Ελλάδας. Και ακόμα περισσότερο. Κορίτσια που αποφασίζουν να σπουδάσουν νηπιαγωγοί, προέρχονται από αστικές οικογένειες και προτιμούν να εργάζονται στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια των Αθηνών και τη Θεσσαλονίκης (όπου οι τάξεις του νηπιαγωγείου είναι αρκετά προσοδοφόρες) και δεν πηγαίνουν να διοριστούν στα μακρινά χωριά ως υπάλληλοι του Κράτους, όπως πιστοποιεί το Υπουργείο παιδείας.

Γι' αυτό και ο Παπανούτσος έχει την άποψη ότι για να εξευρεθεί ο αναγκαίος αριθμός των νηπιαγωγών και να εξαπλωθεί όσο γίνεται γρηγορότερα ένα πυκνό δίκτυο ιδρυμάτων αγωγής των νηπίων, πρέπει να προσελκυσθούν στο επάγγελμα της Νηπιαγωγού κορίτσια αγροτικών οικογενειών της υπαίθρου, τα οποία με ολιγόχρονη ειδική εκπαίδευση (σε τόπους που βρίσκονται κοντά στα χωριά της μόνιμης διαμονής τους ή το πολύ σε πρωτεύουσες και σε καμία περίπτωση στην Αθήνα ή στα μεγάλα αστικά κέντρα για να μην αυξηθεί η αστυφλική ορμή του αγροτικού πληθυσμού της χώρας) θα αποκτήσουν τις στοιχειώδεις αναγκαίες γνώσεις για την οπωσδήποτε ευδόκιμη εκτέλεση της αποστολής τους.

Πιο συγκεκριμένα, ο Παπανούτσος κάνει την εξής πρόταση:

1ον . Θ ιδρυθεί στις πρωτεύουσες των Νομών του Κράτους (εκτός Αθηνών, Πειραιώς και Θεσσαλονίκης) πρότυπα Νηπιαγωγεία, περίπου 50, χρησιμοποιώντας ως διδακτικό προσωπικό πτυχιούχους του διδασκαλείου νηπιαγωγών (Καλλιθέας) με ευδόκιμη υπηρεσία.

2ον . Παράλληλα θα συγκεντρωθούν στην Αθήνα 50 δασκάλες του Δημοτικού που μετεκπαιδεύτηκαν στο Πανεπιστήμιο, οι οποίες επί ένα σχολικό έτος (9 μήνες) θα μνηθούν από ειδικούς Ψυχολόγους και Παιδαγωγούς στα προβλήματα και τον

τρόπο αγωγής των νηπίων. Για την εκπαίδευση των στελεχών αυτών είναι καλό να προσκληθούν από το εξωτερικό για να διδάξουν και 1 ή 2 ειδικοί καθηγητές από το Εξωτερικό. Και είναι βέβαιο ότι αφού οι δασκάλες έχουν ήδη διδαχθεί στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες επί δύο έτη Ψυχολογία και Παιδαγωγικά, είναι ικανό τεκμήριο για πεισθεί κανείς ότι θα μπορέσουν μέσα σε ένα έτος να μυηθούν από ειδικούς στη θεωρία και την πράξη της αγωγής των νηπίων.

3ον . Μετά τη λήξη του έτους οι ειδικά επιμορφωθείσες δασκάλες θα αποσταλούν στις πρωτεύουσες των Νομών του Κράτους, όπου ήδη θα έχουν ιδρυθεί πρότυπα νηπιαγωγεία, και εκεί θα συγκροτηθούν υπό τη διεύθυνσή τους τα Κέντρα Εκπαίδευσης Νηπιαγωγών. Στα Κέντρα αυτά θα κληθούν να φοιτήσουν επί δύο έτη τα κορίτσια που θα επιλεγούν από τις κοινοτικές αρχές (με την προϋπόθεση να έχουν τελειώσει το Δημοτικό, δύο τάξεις της Μέσης Εκπαίδευσης, θα είναι το πολύ 18 ετών, θα διαθέτουν ήθος, νοητική ωριμότητα και προθυμία για το επάγγελμα αυτό) από τα χωριά της περιφέρειά τους για να εκπαιδευτούν και να ασκήσουν έπειτα το επάγγελμα της νηπιαγωγού, η κάθε μια στο χωριό όπου είναι μόνιμα εγκατεστημένη η οικογένειά της. Η Διευθύντρια του κέντρου με τη βοήθεια και άλλων εκπαιδευτικών δυνάμεων της έδρας του σχολείου θα διδάξει τις υποψήφιες όχι μόνο θεωρητικά, αλλά και πρακτικά με επιδείξεις και ασκήσεις στο πρότυπο Νηπιαγωγείο, το οποίο θα είναι προσαρτημένο στο Κέντρο και θα τελεί υπό την εποπτεία της. Σε κάθε Κέντρο θα μπορούν άνετα να εκπαιδευτούν 40-50 μαθήτριες. Επομένως από τα 50 Κέντρα που θα λειτουργήσουν κατά το δεύτερο και τρίτο έτος της εκτέλεσης του προγράμματος σε όλη τη χώρα, θα αποφοιτήσουν 2000-2500 νηπιαγωγοί έτοιμοι να αναλάβουν υπηρεσία κατά το επόμενο σχολικό έτος. Με τον τρόπο αυτό μέσα σε 7 ή 8 έτη θα εξευρεθεί ο αριθμός των νηπιαγωγών που χρειάζεται για την αγωγή των νηπίων όλης της Ελλάδας. Φυσικά, η κατάρτιση των νηπιαγωγών δεν θα είναι πλήρης. Θα μπορούν όμως να επιμορφώνονται στα Κέντρα εκπαίδευσης της περιφέρειάς τους κατά τις θερινές διακοπές (Παπανούτσος, 56 (1951), σ. 201ε.)

Το πρόβλημα της προσχολικής αγωγής και κυρίως της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών επανέρχεται με συστηματικότερο τρόπο στο τραπέζι των συζητήσεων της Επιτροπής Παιδείας του 1958 υπό την ενεργό συμμετοχή του Ευάγγελου Παπανούτσου και στο πνεύμα των προηγούμενων προτάσεών του (Βλ. Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1958, σ.σ. 36-37 και 105-106).

2.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Ο Παπανούτσος θεωρεί ότι οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες δεν δίνουν ούτε ποιοτικά ούτε ποσοτικά τον αριθμό των δασκάλων που χρειάζεται η Ελλάδα. Ποιοτικά γιατί εξαιτίας ανεπάρκειας διδακτικού προσωπικού, έλλειψης εργαστηρίων, απουσίας βιβλιοθηκών και άλλων διδακτικών μέσων που στερούνται τελείως οι περισσότερες Ακαδημίες, η επαγγελματική κατάρτιση των υποψήφιων δασκάλων είναι ελλιπής. Ποσοτικά, γιατί με τους χίλιους κατά έτος νέους δασκάλους μόλις που το Κράτος προλαβαίνει να πληρώσει τα φυσιολογικά δημιουργούμενα κενά στο προσωπικό

της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης. Για να καλυφθεί αυτό το κενό και να φτάσει ο αριθμός των μελλοντικών δασκάλων το 1960 τις 26525, δηλαδή για να αυξηθεί ο αριθμός των δασκάλων κατά δέκα χιλιάδες, χρειάζονται να ιδρυθούν άλλες δεκατρείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Αυτό βέβαια είναι αδύνατο αφού δεν υπάρχει το κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό από ανώτερα διδακτικά στελέχη (Παπανούτσος, 57-58 (1951), σ. 251).

Ο ίδιος πιστεύει ότι η στελέχωση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών με καθηγητές Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής θα ικανοποιηθεί μόνο με τη θέσπιση και χορήγηση υποτροφιών σε πτυχιούχους της Φιλοσοφικής και της Σχολής των Φυσικών Επιστημών των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης, οι οποίοι αφού θα ειδικευτούν επί τρία έτη σε ξένα Πανεπιστήμια θα χρησιμοποιηθούν, όταν επιστρέψουν ως καθηγητές στις Ακαδημίες. Ο αριθμός αυτών των υποτρόφων θα πρέπει να ανέρχεται στους 25-30 κατά έτος, προκειμένου σε μια πενταετία (1949-1954) να πληρωθούν και τα κενά των υπαρχουσών Παιδαγωγικών Ακαδημιών και να ιδρυθούν και άλλες Ακαδημίες. Και για να σταματήσει ολοσχερώς αυτή η εξάρτηση από το εξωτερικό, ο ίδιος θεωρεί ότι η ελληνική Πολιτεία πρέπει να μεριμνήσει για την ίδρυση ενός Ινστιτούτου Ανωτέρων Παιδαγωγικών Σπουδών με ειδικές έδρες Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής, με ειδικά εργαστήρια και βιβλιοθήκες προκειμένου να παρέχει ειδική παιδαγωγική εκπαίδευση και να καταρτίζει τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης (πρβλ. Παπανούτσος, 57-58 (1951), σ. 251 και 252).

Το πρόβλημα της βελτίωσης του επιπέδου της εκπαίδευσης των δασκάλων επανέρχεται και συζητείται με την ενεργό συμμετοχή του Παπανούτσου στην Επιτροπή Παιδείας του 1958. Η ανύψωση του επιπέδου εκπαίδευσης των δασκάλων κρίνεται επιτακτική ενόψει της πορείας της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα και ενόψει των παγκόσμιων οικονομικών, τεχνολογικών και εκπαιδευτικών αλλαγών (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1958, σ.σ. 20-23, 41-42 και 116-126).

Η μέριμνα για τη βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης των δασκάλων συνεχίζεται και κορυφώνεται το 1964 με τη θεσμοθέτηση και τρίτου έτους σπουδών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Η φιλοσοφία της κίνησης αυτής στηρίζεται στην αρχή του Παπανούτσου ότι «με την άνοδο της στάθμης και της οικονομικής και της πνευματικής να ανεβαίνει σημαντικά και η στάθμη της μόρφωσης του διδακτικού προσωπικού, τόσο της στοιχειώδους όσο και της μέσης παιδείας» (Παπανούτσος, 1978, σ. 11).

Επίσης, με την πρόβλεψη νέου Αναλυτικού Προγράμματος εμπλουτίζεται το περιεχόμενο σπουδών και προσανατολίζεται η εκπαίδευση των υποψήφιων δασκάλων προς το νεοελληνισμό και προς την κατεύθυνση προσέγγισης του επιπέδου των προηγμένων χωρών της Ευρώπης. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του νέου προγράμματος η πρόβλεψη για τη διδασκαλία των εξής μαθημάτων: Φιλοσοφία, Κοινωνιολογία, Στοιχεία της Οικονομίας, Στοιχεία του Δικαίου και Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος. Βεβαίως, κατά τον Παπανούτσο, τα τρία έτη σπουδών για το δάσκαλο είναι ήδη μια σχεδόν πλήρης πανεπιστημιακή μόρφωση. Ο δρόμος για την ολοκληρωμένη τετραετή φοίτηση είχε ήδη ολοκληρωθεί. Όμως η

δικτατορία του 1967 που θεωρούσε ότι τα πολλά γράμματα βλάπτουν τον άνθρωπο έσπευσε να καταργήσει το τρίτο έτος σπουδών.

Τέλος, μαζί με μια πλειάδα παιδαγωγών και συμπαραστάτης στους αγώνες της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, ο Παπανούτσος προτείνει στο 1978 τα εξής: «να υψώσουμε το επίπεδο το μορφωτικό των δασκάλων μας στο επίπεδο των άλλων επιστημόνων της χώρας, να δώσουμε δηλαδή πανεπιστημιακή μόρφωση στους δημοδιδασκάλους μας» (Παπανούτσος, 1978, 13).

Αλλά και σ' αυτήν την περίπτωση τα πράγματα δεν είναι απλά, καθώς το ερώτημα τίθεται για το πώς θα γίνουν πραγματικά πανεπιστημιακού επιπέδου οι Σχολές εκπαίδευσης των υποψήφιων δασκάλων. Το πιο δύσκολο είναι να εξευρεθούν όχι μόνον αρκετοί σε αριθμό και με πολλά πτυχία καθηγητές που θα στελεχώσουν αυτά τα Ιδρύματα, αλλά δάσκαλοι που θα μπορούν να επιδείξουν παραγωγική και δημιουργική εργασία, καθηγητές που θα εκπαιδεύσουν όχι μόνο θεωρητικούς επιστήμονες αλλά δασκάλους που θα έχουν πλήρη γνώση του τρόπου με τον οποίο διεξάγεται η διδασκαλία.

2.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το πρόβλημα της αρχικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων είναι πολύ δύσκολο. Αυτοί εκπαιδεύονται, ως γνωστόν, στις Πανεπιστημιακές Σχολές (φιλόλογοι, μαθηματικοί, φυσικοί, θεολόγοι, Γαλλικής Γλώσσας), στην Ακαδημία Σωματικής Αγωγής (γυμναστές), στο Τμήμα της Ανωτάτης Σχολής καλών Τεχνών (καθηγητές Τεχνικών), στα Ωδεία (καθηγητές Μουσικής). Γι' αυτό το λόγο και το ζήτημα της κατάλληλης επιστημονικής και επαγγελματικής εκπαίδευσής τους πρέπει να τεθεί από την αρχή και να μελετηθεί σε βάθος. Σ' αυτήν την κατεύθυνση ο Παπανούτσος επισημαίνει με έντονο και κατηγορηματικό τρόπο πριν τριάντα δύο έτη, δηλαδή στα 1949, τα εξής: «δὶ' όσους καταρτίζονται εις τα Πανεπιστήμια δέον να σημειωθή ότι δυστυχώς δεν έχει εις την χώραν μας κατανοηθή επαρκώς η ανάγκη του διαχωρισμού της εννοίας του επιστήμονος – ερευνητού από την έννοιαν του εκπαιδευτικού λειτουργού, και δια τούτο εις τα Πανεπιστήμιά μας κατά τον ίδιον τρόπον και με το αυτό πρόγραμμα μαθημάτων καταρτίζεται και ο ένας και ο άλλος» (Παπανούτσος, 61 (1951), σ. 388).

Όμως η αλήθεια είναι ότι άλλες απαιτήσεις πρέπει να έχει το Κράτος από τον επιστήμονα και άλλες από τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν τα διάφορα μαθήματα στα σχολεία. Για τον επιστήμονα είναι απαραίτητη η εμβάθυνση και η ειδίκευση σε ορισμένο κλάδο της επιστήμης και για τον εκπαιδευτικό «περιμένομεν πολυμερεστέραν και εις πλάτος εκτεινομένην μόρφωσιν επί πολλών συγγενικών κλάδων» (Παπανούτσος, 61 (1951), σ. 388).

Μάλιστα η ανάγκη για εκπαίδευση «πολυδυνάμων» καθηγητών υπάρχει κυρίως για την κατώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου ο κάθε καθηγητής θα διδάσκει περισσότερα του ενός συγγενικά μαθήματα (φιλολογικά, μαθηματικά και φυσικά...). Αντίθετα για την ανώτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (τα κυρίως Γυμνάσια) και για τις προπαρασκευαστικές τάξεις για την Ανώτατη Εκπαίδευση ο κάθε καθηγητής θα διδάσκει κατά κανόνα το μάθημα της ειδικότητάς του.

Βέβαια, εξ αιτίας της αυτονομίας των Πανεπιστημίων, κάθε Σχολή έχει το δικαίωμα να αποφασίζει για τον τρόπο που θα εκπαιδεύσει τους ειδικούς της επιστήμονες. Όμως για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών το Κράτος έχει το δικαίωμα να θέσει τις δικές του απαιτήσεις και να ζητήσει από τις Πανεπιστημιακές Σχολές να θεσπίσουν ειδικές σειρές μαθημάτων και ασκήσεων για κάθε κατηγορία καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, από εκείνες που χρειάζεται στα σχολεία του. Ακόμα περισσότερο: το Κράτος να μετέχει με ανώτατους εκπαιδευτικούς υπαλλήλους του στις εξεταστικές επιτροπές κατά την απονομή του πτυχίου, το οποίο θα παρέχει το δικαίωμα διορισμού στη δημόσια εκπαιδευτική υπηρεσία, όπως γίνεται στη Γερμανία με τις Staatsexamen. Η διάρκεια φοίτησης για τους υποψήφιους καθηγητές της πρώτης βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να είναι τριετής, ενώ για τους υποψήφιους καθηγητές της δεύτερης βαθμίδας να είναι τετραετής. Για τους καθηγητές που θα διδάσκουν στην τελευταία βαθμίδα, δηλαδή στις προπαρασκευαστικές τάξεις για την Ανωτάτη Εκπαίδευση, απαιτείται ακόμα πιο καλή εκπαίδευση, με επιστημονική επίδοση που θα ελέγχεται με ειδικές εξετάσεις.

Ειδική φροντίδα πρέπει να δοθεί για την επαγγελματική εκπαίδευση ειδικών δασκάλων των τεχνικών μαθημάτων για τα σχολεία της πρώτης βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που είναι και τα περισσότερα. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ειδικότητας θα ασκηθούν όχι τόσο στη διδασκαλία των καλλιτεχνικών μαθημάτων, όσο στη διδασκαλία των καθαυτό τεχνικών – πρακτικών μαθημάτων, τα οποία από τη μια μεριά συμβάλλουν στη γενική μόρφωση των μαθητών και από την άλλη θα αποτελέσουν την πρώτη αφορμή για τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Η εκπαίδευση αυτών των όχι καλλιτεχνών αλλά περισσότερο τεχνιτών εκπαιδευτικών θα γίνεται πλέον όχι στη Σχολή Καλών Τεχνών αλλά σε ειδικό τμήμα του Πολυτεχνείου. Έτσι, η Χειροτεχνία θα έχει θέμα την επεξεργασία των βασικών πρώτων υλών (χαρτιού, ξύλου, μετάλλου, γυαλιού κλπ.) και για τις ασκήσεις αυτού του είδους θα υπάρχει εργαστήριο σε κάθε σχολείο (Παπανούτσος, 61 (1951), σ. 389). Τις παραπάνω προτάσεις του για τη διαφορετική εκπαίδευση καθηγητών του πρώτου κύκλου και καθηγητών του δεύτερου κύκλου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επαναφέρει ο Παπανούτσος και στις εργασίες της Επιτροπής Παιδείας του 1958. Στα Πορίσματά της η Επιτροπή υιοθετεί την άποψη του Παπανούτσου για την υποχρεωτική παιδαγωγική εκπαίδευση και πρακτική άσκηση όλων των υποψήφιων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1958, σ.σ. 54-55). Στην ίδια Επιτροπή ο Παπανούτσος προτείνει τη θεσμοθέτηση διαγωνισμού για όσους επιθυμούν να διοριστούν στη δημόσια Εκπαίδευση (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1958, σ.σ. 136-138).

Στο ίδιο πρόβλημα όμως επανέρχεται ο Παπανούτσος 27 χρόνια μετά, όταν σχολιάζοντας την εκπαίδευση των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα επισημάνει με πικρία στα 1978 τα εξής: «Οι φιλοσοφικές μας σχολές βγάζουν φιλόλογους, οι μαθηματικές μας σχολές βγάζουν μαθηματικούς, οι φυσικές μας σχολές βγάζουν φυσικούς, δε βγάζουν δυστυχώς δασκάλους ούτε των φιλολογικών μαθημάτων ούτε των μαθηματικών ούτε των φυσικών. Τους διαφεύγει ότι εδώ υπάρχει και η πράξη. Ότι εδώ έχουμε μέθοδο εργασίας. Και δεν έχουμε βέβαια την παλαιά μέθοδο, την τυπολατρική, τη «συνταγή». Όχι. Αλλά το μεθοδικώς σκέπτεσθαι. Το αναλύειν, το διαμορφώνειν, το δημιουργείν. Ένα μάθημα είναι και αυτό μια τακτική, η οποία τακτική και σπουδάζεται και ασκείται» (Παπανούτσος, 1978, σ. 13).

2.4. ΟΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Η ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΚΑΙ Η ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΝΑΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ο ενθουσιώδης δάσκαλος Παπανούτσος είχε ξεκαθαρίσει από τη βιωματική εμπειρία της τάξης (βλ. Δοδοντσάκης, 1994, σ.σ. 28-72) αλλά και από την ακατάπαυστη ενασχόλησή του με τα θέματα της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών την εξής αυτονόητη υποθετική αρχή: «Ο πρώτος και κύριος σκοπός του φοιτητή είναι να σπουδάσει, ο κύριος και πρώτος σκοπός του πανεπιστημιακού δασκάλου είναι να διδάξει. Έπειτα έρχονται όλα τα άλλα» (Παπανούτσος, 1978, σ. 14). Όμως ο ίδιος πιστεύει ότι ακόμα και στα 1973 το πρόβλημα των πανεπιστημιακών σπουδών δεν έχει τεθεί ακόμα στις σωστές βάσεις του. Εκτός των άλλων το θέμα αυτό παρουσιάζει δύο πτυχές. Η μία αναφέρεται στη μορφή της πανεπιστημιακής διδασκαλίας και η άλλη στο περιεχόμενό της.

Η μέθοδος που ακολουθούν στο διδακτικό τους έργο οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι (εκτός από ελάχιστες παρήγορες εξαιρέσεις) είναι: αγόρευση από την υψηλή και δυσπρόσιτη έδρα μπροστά σε πυκνό ακροατήριο που ακούει τα σοφά ρήματα με μακάρια αδράνεια, μελέτη κατ' οίκον σε τακτά χρονικά διαστήματα από σημειώσεις και αλληπάλληλες εξετάσεις πάνω σε προκαθορισμένη ύλη, δοκιμασία που κατά την αίσια έκβασή της καταλήγει στο πτυχίο.

Έτσι όμως δεν σπουδάζεται η Επιστήμη. Γιατί επιστημονική εκπαίδευση θα πει μεθοδική και επίπονη άσκηση στον τρόπο που πρέπει κανείς να πλησιάζει, να παρατηρεί και να ζυγίζει τα πράγματα, για να εισχωρεί στο βάθος τους, να συλλάβει το νόημα και να εκτιμήσει τη σημασία τους. Συνεπώς: ειδική αγωγή της σκέψης, την οποία αποκτά ο Νέος μόνον, όταν με την προσωπική επαφή, το παράδειγμα και την καθοδήγηση του δασκάλου ασκηθεί στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να οργανώνει την έρευνα, να θέτει τους στόχους, να χρησιμοποιεί τα μέσα και να ελέγχει τα αποτελέσματά της. Όμως οι Έλληνες φοιτητές δεν συνεργάζονται με τους

καθηγητές τους, δεν τους ανακοινώνουν τις απορίες τους, δεν ζητούν τη συνδρομή τους για να λύσουν τις αμφιβολίες τους, δεν συζητούν μαζί τους κάποιο πόρισμα δικής τους έρευνας. Ελάχιστοι φοιτητές έχουν την σπάνια τύχη κατά τη διάρκεια των σπουδών τους να σταθούν πλάι στον καθηγητή τους και να μάθουν με τη χειραγωγήσή του τις δυσκολίες που έχει ο δρόμος προς την έρευνα και προς τον έλεγχο της αλήθειας, αλλά και τη βαθιά ικανοποίηση, τη χαρά και την υπερηφάνεια που αισθάνεται όποιος έκανε έργο της ζωής του να ανεβαίνει απτόητος (Παπανούτσος, 1976, σ. 343).

Αυτή είναι μόνο η μία πτυχή του προβλήματος της Ανωτάτης Εκπαίδευσης: πρέπει να αλλάξει ριζικά και το γρηγορότερο το λεγόμενο κατ' ευφημισμό σύστημα της πανεπιστημιακής διδασκαλίας. Να σταματήσουν οι αγορεύσεις από το έδρα και να καθιερωθεί η σωκρατική μέθοδος της προσωπικής επαφής, του διαλόγου και της συνεργασίας δασκάλου και φοιτητή μέσα στη βιβλιοθήκη, στο εργαστήριο, στην κλινική.

Η δεύτερη και σοβαρότερη από την πρώτη πτυχή του προβλήματος σχετίζεται κατά τον Παπανούτσο με το περιεχόμενο των πανεπιστημιακών σπουδών. Αρχικά πρέπει να σταματήσει το πατροπαράδοτο διαρθρωτικό σχήμα του Πανεπιστημίου με την κλασική διαίρεση των Σχολών κατά στεγανά χωρισμένες ειδικότητες, σύμφωνα με το πνεύμα του 19ου αιώνα και να υιοθετηθούν νέοι πιο ευρύχωροι και πιο σύνθετοι τομείς στη θέση τους, αφού κανείς πια δε δέχεται το σαφή διαχωρισμό π.χ. της Χημείας, της Φυσικής, της Βιολογίας, κλπ. Παράλληλα, πρέπει να εγκαταλειφτεί η μακρόχρονη και αδιαφόριστη φοίτηση στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και να κλιμακωθούν οι σπουδές σε διαδοχικά επίπεδα, το καθένα από τα οποία θα έχει τους δικούς του στόχους και αρκετή ανεξαρτησία στο πρόγραμμα και στις μεθοδεύσεις του (Παπανούτσος, 1976, σ.σ. 344-345). Πιο συγκεκριμένα, να καθιερωθούν τρεις κύκλοι πανεπιστημιακών σπουδών (όπως είναι το αγγλοσαξονικό σχήμα του bachelor, του master of arts και του Ph. D. «του διδάκτορα της φιλοσοφίας»).

Ο πρώτος κύκλος θα παρέχει τη βασική επιστημονική εκπαίδευση κατά μεγάλες κατηγορίες (φυσικές, ιστορικές, κοινωνικές επιστήμες) και θα καταλήγει σε ένα πρώτο πανεπιστημιακό πτυχίο, το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα στους πτυχιούχους να μπουν αμέσως στην επαγγελματική σταδιοδρομία προσφέροντας στους τομείς της παραγωγής και της διοίκησης, αφού θα έχουν περισσότερα εφόδια από τους αποφοίτους του εξατάξιου Γυμνασίου.

Ο δεύτερος κύκλος, που θεμελιώνεται επάνω στον πρώτο, θα αντιστοιχεί στις σημερινές πανεπιστημιακές Σχολές και θα καταρτίζει τους φοιτητές σε διάφορες επιστημονικές ειδικότητες μέσα σε συντομότερο χρόνο και με θετικότερα αποτελέσματα, αφού θα έχει προηγηθεί μια στέρεη βασική εκπαίδευση. Με το πτυχίο αυτού του κύκλου θα τελειώνει και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση για τους πολλούς.

Στον τρίτο και τελευταίο κύκλο θα εισέρχονται αυτοί οι λίγοι που επιθυμούν να επιδοθούν βαθύτερα και συστηματικότερα στην επιστημονική έρευνα, με την

προοπτική να αποτελέσουν αργότερα τα ανώτατα στελέχη της πνευματικής, της οικονομικής και της πολιτικής ζωής της Ελλάδας, την κορυφή της κοινωνικής πυραμίδας.

Αυτός είναι, σύμφωνα με τον Παπανούτσο, ο πυρήνας του προβλήματος που έχουν να λύσουν όσοι φιλοδοξούν να εξυγιάνουν και να ανακαινίσουν τα Πανεπιστήμια (Παπανούτσος, 1976, σ. 345).

3. ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ – ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΣΠΟΥΔΩΝ

3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ»: ΤΟ ΚΛΕΙΔΙ ΤΗΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ

Για τον Ευάγγελο Παπανούτσο είναι αυτονόητο ότι την ειδίκευση στον κάθε επιστημονικό κλάδο των υποψήφιων εκπαιδευτικών πρέπει να αναλαμβάνουν οι αντίστοιχες Πανεπιστημιακές Σχολές. Όμως η εκπαίδευση αυτή δεν αρκεί για να προετοιμάσει επαγγελματικά και τον εκπαιδευτικό που θα μπει στη σχολική τάξη για να διδάξει. Γι' αυτό ο ίδιος προχωρεί πολύ πιο πέρα και συλλαμβάνει την αρμονία που οφείλει να διέπει την τριαδική σχέση ανάμεσα στον παιδαγωγό, το μαθητή και τα μορφωτικά αγαθά μέσα στη σχολική τάξη. Με άλλα λόγια ο Παπανούτσος σχεδιάζει τον πυρήνα μιας Παιδαγωγικής του Σχολείου (σχολική τάξη -σχολική διδασκαλία – σχολική ζωή) ή, όπως ο ίδιος την ονομάζει, ένα είδος «Οδηγητικής» για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και κυρίως της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συχνά βρίσκονται σε αμηχανία για το πώς να κάνουν σωστά τη δουλειά τους. Φυσικά, ο Παπανούτσος δεν ενδιαφέρεται να εκπονήσει μια συστηματική Παιδαγωγική του Σχολείου, γιατί απλά απορρίπτει τη σύνταξη μιας φορμαλιστικής διδακτικής συνταγής για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Πολύ περισσότερο τον ενδιαφέρει να αναδείξει τη δύναμη της διεύθυνσης της διδασκαλίας από το δάσκαλο και την άσκηση της διεύθυνσης μέσα στη διδασκαλία (Γεωργοβασίλης, 1980, σ. 82). Έτσι, γνωρίζοντας τις ελλείψεις του θεσμού της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, προσπαθεί με το δικό του ύφος ελεύθερης γραφής να βοηθήσει τους Έλληνες δασκάλους να μάθουν να οργανώνουν συστηματικά τη διδακτική εργασία προκειμένου αυτή να είναι αποτελεσματική και προπαντός να μάθουν να αντιμετωπίζουν παιδαγωγικά τα πάμπολλα καθημερινά προβλήματα της σχολικής τάξης.

Τα περιεχόμενα αυτής της «Οδηγητικής» θα μπορούσαν να ταξινομηθούν στις εξής ενότητες:

1) Σκοποί της εκπαίδευσης, 2) Περιεχόμενα διδασκαλίας ή τα παρεχόμενα μορφωτικά αγαθά, 3) Μορφωτικά αγαθά και αξίες, 4) Διδασκαλία και μεθόδευση

διδασκαλίας 5) Μέσα αγωγής ή αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων, 6) Συμπεριφορά εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές ή στυλ αγωγής και διδασκαλίας.

Σύμφωνα με το πνεύμα αυτής της Οδηγητικής ή της Παιδαγωγικής του Σχολείου, έργο του δασκάλου είναι να μαθαίνουν οι μαθητές του όσα τους διδάσκει. Και το σκοπό του αυτό τον πετυχαίνει ο δάσκαλος μόνον, όταν γνωρίζει την αληθινή έννοια του ρήματος μαθαίνω (Παπανούτσος, 1976, σ. 41). Η μάθηση μπορεί να είναι προμήθεια και απομνημόνευση μιας πληροφορίας. Όμως δεν αυτό μόνο η μάθηση. «Είναι η διεύρυνση και η εμβάθυνση της πληροφορίας (που μας δίνεται) με την προσωπική μας επεξεργασία (με τη παρατηρητικότητα, τη φαντασία, την κρίση μας), για να κινητοποιήσει τις σχετικές με αυτήν γνώσεις μας και να ανοίξει προς κάθε διεύθυνση τον πνευματικό μας ορίζοντα εκτείνοντας και εντείνοντας τη θεωρητική και την πρακτική δραστηριότητά μας» (Παπανούτσος, 1976, σ. 44ε).

Για να γεννηθεί και να τελεσφορήσει η μάθηση πρέπει να γεννηθεί μέσα στο πνεύμα του ανθρώπου η απορία ή ο προβληματισμός. Η ίδια η μάθηση αρχίζει με την προμήθεια της πληροφορίας. Οι μαθητές ζητούν και παίρνουν την πληροφορία από πηγή εμπιστοσύνης: το δάσκαλο. Γι' αυτό και ο δάσκαλος πρέπει να είναι βέβαιος για την ακρίβεια της πληροφορίας που θα δώσει. Όταν όμως δεν ξέρει ο ίδιος την απάντηση σε κάποια ερώτηση, να δηλώσει ευθαρσώς ότι θα μελετήσει πρώτα το θέμα και μετά θα δώσει απάντηση. Αυτό εξυψώνει το κύρος του δασκάλου και παράλληλα γίνεται ο ίδιος παράδειγμα σοβαρότητας και εντιμότητας για τους μαθητές του, αφού μόνον ο σοφός αναγνωρίζει την άγνοιά του. Χρέος του πραγματικού δασκάλου είναι να εκπαιδεύσει τους μαθητές του να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που παίρνουν, αψηφώντας τον κόπο που πρέπει να καταβάλουν για μια τέτοια ενέργεια. Μια τέτοια μάθηση εκτείνει και εντείνει τόσο τη θεωρητική όσο και την πρακτική δραστηριότητα σε όλους τους χώρους του ανθρώπινου ενδιαφέροντος (πρβλ. Παπανούτσος, 1976, σ.σ. 45-48.)

Για να είναι αποτελεσματική η διδασκαλία πρέπει ο δάσκαλος πρώτα να θέσει υπόψη των μαθητών του όλες τις υφιστάμενες πληροφορίες και να τους διδάξει πώς να τις χρησιμοποιούν. Προπαντός να τους διδάξει τη χρήση και την τέχνη της μελέτης του βιβλίου: με σημειώσεις και αποδελτίωση των σημαντικότερων πληροφοριών. Έτσι μπορεί να διατηρηθεί στη μνήμη η ουσία του περιεχομένου (πρβλ. Παπανούτσος, 1976, σ.σ. 49-55). Η κατάκτηση του τρόπου ή της μεθόδου επεξεργασίας μιας πληροφορίας θα καταστήσει τους μαθητές ικανούς να έχουν θετικά αποτελέσματα σε κάθε σχετική περίπτωση, οπουδήποτε, οποτεδήποτε και με οποιαδήποτε παραλλαγή και αν αυτή παρουσιαστεί. Βεβαίως μια τέτοια κατάκτηση χρειάζεται χρόνο και κόπο. Όμως μέσα από τη στενή συνεργασία δασκάλου και μαθητή κατά την ώρα του μαθήματος, με κυρίαρχο μέσο το διάλογο, την ερώτηση, τη μαιευτική τέχνη και τη σωκρατική ειρωνεία οι μαθητές θα συλλάβουν το μεγαλείο του ομαδικού πνεύματος συνεργασίας και ο δάσκαλος θα αισθανθεί την υπέρτατη ευφορία, καθώς δεν θα κουράζεται και δεν θα πλήττει. Με την κατάργηση του μονολόγου και της υπαγόρευσης, οι μαθητές θα μάθουν να συζητούν, να ακούνε τους άλλους με σεβασμό, να διατυπώνουν τις αμφιβολίες και τις αντιρρήσεις τους με θάρρος και ευγένεια, να μην ειρωνεύονται και να

σαρκάζουν όσους διαφωνούν μαζί τους, να σκέπτονται καλά πριν εκφράσουν τη σκέψη τους (πρβλ. Παπανούτσος, 1976, σ.σ. 55-60).

Για να μην αποθαρρύνει τους μαθητές του με την υπεροχή που έχει ο ίδιος μέσα στην τάξη, ο καλός ο δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές του να λαμβάνουν μέρος στη συζήτηση, κυρίως όμως να ενθαρρύνει τους πιο αδύνατους και άτολμους. Αφού ακουστούν όλες οι απόψεις των μαθητών, ο δάσκαλος να μιλήσει τελευταίος δίνοντας το βάρος στη λύση που θεωρήθηκε πιο ικανοποιητική. Σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπεται ο δάσκαλος να ειρωνεύεται ή να προσβάλλει την προσωπικότητα των μαθητών του, γιατί «η ικανότητα του δασκάλου να πληγώνει ξεπερνάει την ικανότητα του γονιού να γιατρεύει». Αυτός ο δημόσιος χλευασμός είναι παραπάνω από λάθος, είναι έγκλημα. Και αυτό γιατί τα παιδιά και οι έφηβοι υποφέρουν κατά κανόνα από αίσθημα ανασφάλειας, που εύκολα μπορεί να εξελιχτεί σε άγχος. Οι νέοι γνωρίζουν τις αδυναμίες τους να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις που τους θέτουν οι ενήλικες, γι' αυτό και φοβούνται την αποτυχία. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ο δάσκαλος πάντα θα τους επαινεί. Ο έπαινος θα απονέμεται εκεί που πρέπει και κυρίως με μέτρο. Αντίθετα ο άκαιρος και χωρίς μέτρο έπαινος κάνει τα παιδιά αλαζονικά, εγωιστικά και τα παρορμά σε ενέργειες που ξεπερνούν τις δυνάμεις τους με αποτέλεσμα να γελοιοποιούνται. Επίσης, οι αλόγιστοι έπαινοι αποβαίνουν και σε βάρος του ίδιου του δασκάλου, γιατί χάνουν την αξία τους, αφού δεν τους πιστεύει και δεν τους προσέχει πια κανείς. Έτσι, σιγά-σιγά, οι μαθητές δεν πιστεύουν πια και δεν προσέχουν το δάσκαλο, γιατί θεωρούν ότι κάτι ύποπτο συμβαίνει αφού με το παραμικρό ο δάσκαλος τους εγκωμιάζει.

Βεβαίως, ο δάσκαλος δεν μπορεί να επεξεργαστεί συστηματικά και σε βάθος όλα τα θέματα της διδακτέας ύλης του μαθήματος που διδάσκει. Μπορεί όμως να επεξεργαστεί συστηματικά λίγα θέματα. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα έχουν μάθει πώς να θέτουν και να λύνουν ένα πρόβλημα από οποιαδήποτε επιστημονική περιοχή. Τότε ο δάσκαλος θα συμβάλλει στην επιτυχία της αποστολής του σχολείου, η οποία δεν είναι μόνο να εξετάζει και να βαθμολογεί τους μαθητές του αλλά να τους διδάξει και να τους ασκήσει στο τρόπο με τον οποίο θα προσλαμβάνουν και θα επεξεργάζονται τα γνωσιολογικά μέσα που θα τους χρειαστούν για να λύνουν τα θεωρητικά και τα πρακτικά τους προβλήματα (πρβλ. Παπανούτσος, 1976, σ.σ. 55-60).

Όμως το πιο δύσκολο μάθημα για το δάσκαλο είναι η πολιτική ενημέρωση των νέων. Το σχολείο πρέπει να πολιτικοποιείται για τον απλό λόγο ότι στα δημοκρατικά πολιτεύματα ετοιμάζει πολίτες. Εξάλλου, η δημοκρατία δεν μπορεί να προστατευθεί από τους εχθρούς της αν δεν διαφωτίσει εγκαίρως και συστηματικά τους αυριανούς πολίτες της για το ποιες είναι οι υποχρεώσεις τους απέναντί της και για το πώς να υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους. Στην κατεύθυνση αυτή, ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει ότι το μάθημα της πολιτικής είναι μάθημα, όπου θα γίνονται αναλύσεις πολιτικών εννοιών, και όχι κομματική προπαγάνδα. Ο δάσκαλος θα δίνει το παράδειγμα με την αμεροληψία του απέναντι σε όλες τις πολιτικές θέσεις. Ο διάλογος θα είναι το κυρίαρχο μέσο της συζήτησης, γιατί η πειθώ, η ευκοσμία και η νηφαλιότητα και όχι η βία είναι τα όπλα της Δημοκρατίας. Ο δάσκαλος δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι α-πολιτικός, ακόμα και με το νόημα

του α-κομματικού, του μη ιδεολογικά στρατευμένου σε ορισμένη παράταξη. Πρέπει να έχει την κομματική θέση του και την πολιτική ιδεολογία του. Απέναντι όμως στους μαθητές του δεν έχει το δικαίωμα να χρησιμοποιεί την ηθική δύναμη και την πνευματική υπεροχή του για να επιβάλει τις δικές του πολιτικές ιδέες και βλέψεις. Έργο του είναι και σ' αυτήν την περίπτωση, όπως και σε όλες τις υπόλοιπες παιδευτικές του σχέσεις με τους νέους, να τους καθοδηγήσει να σχηματίσουν οι ίδιοι με τη δική τους κρίση και ευθύνη τις δικές τους απόψεις. Σε κάθε εμπλοκή και φόρτιση της συζήτησης ο δάσκαλος οφείλει να οδηγεί τα πράγματα σε εκτόνωση. Μαθαίνοντας οι μαθητές να χρησιμοποιούν τον πολιτικό διάλογο σωστά, αντιλαμβάνονται πιο καθαρά τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα και παράλληλα μαθαίνουν να συμπεριφέρονται ως ώριμοι πολίτες και να καθορίζουν τις πολιτικές τους πεποιθήσεις σαν ηθικά αυθύπαρκτοι πολίτες (πρβλ. Παπανούτσος, 1976, σ.σ. 65-69).

Για να καταστήσει ο δάσκαλος αποτελεσματική τη διδασκαλία του δεν πρέπει να ακολουθεί στερεότυπες και τυποποιημένες τακτικές. Πρέπει να πιστέψει ακράδαντα ότι η διδασκαλία ανήκει στην κατηγορία των πνευματικών έργων, στα οποία το καλό αποτέλεσμα είναι προϊόν έμπνευσης και δημιουργικού οίστρου. Συνεπώς η καλή και καθημερινά πρωτότυπη διδασκαλία είναι δημιουργία και ο άξιος δάσκαλος είναι δημιουργός. Αυτή η πρωτοτυπία οφείλεται στο γεγονός ότι ο ίδιος ο δάσκαλος αλλάζει και δεν είναι όπως ήταν πέρυσι που δίδασκε το ίδιο μάθημα, αλλά και οι μαθητές δεν είναι οι ίδιοι με τους περσινούς.

Αν η αληθινή μάθηση είναι μια δωρεά που φωτίζει το ανθρώπινο πνεύμα και εξευγενίζει την ψυχή του, τότε το μάθημα απαιτεί και από το δάσκαλο και από τους μαθητές επίδειξη των στοιχείων που χαρακτηρίζουν τη δημιουργία, δηλαδή πρωτοβουλία, επινοητικότητα και ενθουσιασμό. Το πρώτο πράγμα που απαιτείται γι' αυτήν την επίτευξη είναι ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει ούτε για μια στιγμή να χάσει από τα μάτια του τους στόχους που έθεσε. Γνωρίζοντας τη γενική γραμμή πλεύσης του δεν πρέπει να εμμένει προσηλωμένος σε ένα προσχέδιο διεξαγωγής της διδασκαλίας του αλλά να αφήσει να εξελιχθεί μέσα από τη ζωντανή συζήτηση. Τότε, μέσα από τον κατευθυνόμενο διάλογο με τους μαθητές θα πετύχει το άριστο αποτέλεσμα. Το δεύτερο πράγμα που επίσης πρέπει να γνωρίζει ο δάσκαλος είναι ότι πρέπει να κατακτήσει σε βάθος τη ύλη που θα διδάξει με αδιάκοπη μελέτη των πορισμάτων της αντίστοιχης επιστήμης. Αυτή η κατάκτηση – κατοχή της διδακτέας ύλης δεν γίνεται την προηγούμενη μέρα αλλά με το πέρασμα των χρόνων και ασφαλώς δεν επιτυγχάνεται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, τις εγκυκλοπαίδειες ή τα βοηθήματα αλλά μέσα από τα επιστημονικά συγγράμματα και τα επιστημονικά περιοδικά. Όμως αυτή η προπαρασκευή του δασκάλου δεν είναι σε καμιά περίπτωση αυτοσχεδιασμός (πρβλ. Παπανούτσος, 1976, σ.σ. 69-74).

3.2. Η ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ: ΤΟ ΚΛΕΙΔΙ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Προσπαθώντας να προσδιορίσει τα δυσκολότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος για να επιτελέσει με αποτελεσματικό τρόπο την αποστολή του εντός του σχολείου, υπογραμμίζει: «Η πιο μεγάλη αρετή, αλλά και ο πιο βαρύς σταυρός του αληθινού, του γνήσιου δασκάλου είναι κατά την ταπεινή μου γνώμη να έχει τη δύναμη, την ικανότητα, τη φαντασία να ανανεώνεται με κάθε νέα γενεά που μπαίνει στο σχολείο» (Παπανούτσος, 1976 β, σ. 454).

Δάσκαλο δεν θεωρεί τον αγωγό των γνώσεων και των πληροφοριών, αλλά τον άνθρωπο εκείνο που κάνει πραγματική αγωγή του νέου ανθρώπου, αυτόν που φιλοδοξεί και επιθυμεί να γίνει πραγματικός φίλος και συμπαραστάτης, οδηγός στα νιάτα που του έχουν εμπιστευτεί την παιδεία τους.

Η ικανότητα του δασκάλου να ανανεώνεται με την κάθε γενεά και να αποκτά επαφή μαζί της είναι το μέτρο της διδασκαλικής αρετής και ταυτόχρονα και το μέτρο της επιτυχίας. Για να πετύχει όμως αυτήν την επαφή, πρέπει να γνωρίζει ο δάσκαλος τη νέα γενιά και να κατανοεί τα προβλήματά της. Σ' αυτήν την κατεύθυνση οι νέοι 12 – 16 ετών γνωρίζουν περισσότερα πράγματα από τον φυσικό και τον κοινωνικό κόσμο από τους συνομήλικούς τους πριν από 10 χρόνια (εξαιτίας της εξέλιξης των μέσων ενημέρωσης), έχουν το θάρρος της γνώμης, αποστρέφονται την υποκρισία, δίνουν βαθύτερο περιεχόμενο στη φιλία, διψούν για τη ζωή που βρίσκεται έξω από την οικογένεια και το σχολείο, έχουν απομυθοποιήσει πολλά ταμπού και προκαταλήψεις, απαιτούν ειλικρίνεια, υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους (πρβλ. Παπανούτσος, 1976 β, σ.σ. 456-458).

Στην προσπάθειά του αυτή ο δάσκαλος να αποτιμήσει σωστά τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους νέους, είναι καλό να θυμάται πάντα το εξής απόφθεγμα του Σπινόζα: «Μην κλαις, μη γελάς, μήτε να περιφρονείς, κοίταζε μόνο να καταλαβαίνεις». Η κατανόηση αυτή του δασκάλου βοηθάει τους νέους να πλησιάσουν το δάσκαλό τους, ενώ η επιθετικότητα του δασκάλου τους διώχνει μακριά από τον ίδιο και από το σχολείο. Για να λύσει όλα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος καθημερινά στη σχολική τάξη και στο σχολείο, πρέπει να μάθει ότι τα παιδαγωγικά προβλήματα εξειδικεύονται στις συγκεκριμένες καταστάσεις και στα πρόσωπα όπου αναφέρονται. Δεν έχουν γενικότητα. Προπαντός ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει ότι έχει στα χέρια του ένα χρυσό κλειδί, με το οποίο μπορεί να ανοίξει αυτές τις δύσκολες κλειδαριές, να αντιμετωπίσει παιδαγωγικά όλες τις καταστάσεις. Και το χρυσό αυτό κλειδί είναι η αγάπη. «Όταν αγαπάς κατανοείς, όταν αγαπάς πείθεις, όταν αγαπάς καλυτερεύεις όσο είναι δυνατόν, ανθρώπινα δυνατόν, να πείσεις, να βοηθήσεις, να καλυτερέψεις. Με την αγάπη, με την κατανόηση, θα κερδίσεις την εμπιστοσύνη του νέου ανθρώπου, με την υπομονή θα τον φέρεις κοντά σου» (Παπανούτσος, 1976 β, σ. 460). Και τότε μόνον ο καλός ο δάσκαλος, ο δάσκαλος που κατανοεί και αντιλαμβάνεται ότι δεν είναι ο δάσκαλος ενός καιρού που πέρασε μπορεί να ενισχύσει τα ηθικά αντισώματα που υπάρχουν μέσα στην ψυχή των νέων ανθρώπων, ώστε να μπορούν οι ίδιοι αργότερα να πολεμήσουν κάθε είδους προβληματικές καταστάσεις και εμπόδια μέσα στην καθημερινή ζωή τους.

Για να αναθεωρήσει και για να αναπροσαρμόσει το σύστημά του ο δάσκαλος πρέπει να έχει κατά νου ακόμα ορισμένα πράγματα. Πρώτα να γνωρίζει ότι μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η Οικουμένη που ανήκει σε ένα ορισμένο κύκλο πολιτισμού, δεν χωρίζεται με τείχη αδιαπέραστα στα οικονομικά, στα κοινωνικά και στα πνευματικά θέματα. Αυτήν την ενοποίηση του κόσμου την επιτυγχάνουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, το έντυπο, η εικόνα, ο ήχος. Αυτή η ραγδαία ροή των γνώσεων βοηθάει τα νέα παιδιά να γνωρίζουν πολλές φορές πολύ περισσότερα πράγματα από τους μεγαλύτερους και ορισμένες φορές μπορεί να τους διορθώνει. Δεύτερον πρέπει ο δάσκαλος να έχει συνεχώς υπόψη του ότι όσο περίπλοκη γίνεται η ζωή και η μηχανή μπαίνει μέσα στη καθημερινότητα και ο άνθρωπος γίνεται απαιτητικότερος, τόσο περισσότερα και πολυπλοκότερα γίνονται τα ψυχικά προβλήματα των νέων. Το τρίτο που επίσης πρέπει να θυμάται ο δάσκαλος είναι ότι πέρα από την επαγγελματική του ιδιότητα είναι και πολιτικό ον, άρα και κοινωνικός μοχλός. Και ασφαλώς για να πετύχει και τα τρία αυτά στοιχεία πρέπει να ανανεώνει συνεχώς τις επιστημονικές του γνώσεις πριν τον υπερφαλαγγίσει ο χείμαρρος των γνώσεων. Αυτά όλα βεβαίως οφείλει να τα εξασφαλίσει η Πολιτεία παρέχοντας άρτια επιστημονική, παιδαγωγική και ψυχολογική εκπαίδευση και δίνοντας στους δασκάλους το αυτονόητο δικαίωμα να είναι ενεργοί και συνειδητοί πολίτες, σημαντικοί κοινωνικοί παράγοντες και όχι απολιτικά άτομα (πρβλ. Παπανούτσος, 1978, σ. 12).

3.3. Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: Η ΠΡΩΤΙΣΤΗ ΜΕΡΙΜΝΑ

Ο Παπανούτσος θεωρεί ως υποχρέωση των πρεσβυτέρων παιδαγωγών και των διανοουμένων που αγάπησαν την και δούλεψαν σε όλη τους τη ζωή για την ανύψωσή της, να μην σταθούν μόνο στα οργανωτικά, στα διοικητικά και στα οικονομικά προβλήματα των ιδρυμάτων που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς. Ο ίδιος πιστεύει πως πρέπει να τονίσουν σε όλους ανεξαιρέτως τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ότι «η Δημοκρατία είναι ένα πάρα πολύ ευαίσθητο πολίτευμα και οι εχθροί της Δημοκρατίας είναι πάρα πολύ ισχυροί και ύπουλοι. Επομένως πρέπει με κάθε τρόπο να μην παίζουμε το παιχνίδι τους, να μην τραυματίσουμε αυτή τη νεοπαγή δημοκρατία μας. Αλλά να τη στηρίζουμε. Γιατί εάν δεν στηρίξουμε την Δημοκρατία, οτιδήποτε και αν επιτύχουμε, είτε κάνουμε ανώτατες τις σχολές μας, είτε δώσουμε μεγάλους βαθμούς και μισθούς στους δασκάλους, είτε χτίσουμε πελώρια και πολυτελή σχολεία, δεν θα έχουμε επιτύχει τίποτε, επειδή ο δάσκαλος θα έχει εξανδραποδισθεί και δάσκαλος που εξανδραποδίζεται αναιρεί τον εαυτό του, μηδενίζει τον εαυτό του. Πρέπει λοιπόν, σε όλους και προς όλες τις κατευθύνσεις, να δώσουμε ένα σύνθημα, όπως οι φρουροί του κάστρου, για να μη κοιμούνται. Να τους φωνάξουμε: «Εκπαιδευτικοί, είτε εν ενεργεία, είτε επίδοξοι, δημοκράτες εκπαιδευτικοί, γρηγορείτε!» (Παπανούτσος, 1978, σ. 14).

4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Από την προηγηθείσα εξέταση προκύπτει ότι Ευάγγελος Παπανούτσος ασχολήθηκε διεξοδικά με το πρόβλημα της εκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Από τις προσπάθειές του αυτές προέκυψαν θετικότατα αποτελέσματα στην αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών τουλάχιστον των νηπιαγωγών και των δασκάλων.

Έτσι, οι προτάσεις που κάνει στις αρχές του 1950 για τη βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης των νηπιαγωγών και κυρίως για την προώθηση πυκνού δικτύου νηπιαγωγείων σε ολόκληρη τη χώρα συμπληρώνονται και τελειοποιούνται με την Επιτροπή Παιδείας του 1958 και προπαντός υλοποιούνται σε μεγάλο βαθμό με τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια της κυβέρνησης Κ. Καραμανλή το 1959. Με την αύξηση του ενδιαφέροντος των Ελλήνων να φοιτούν τα νήπια στα νηπιαγωγεία αυξάνεται και το κρατικό ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή. Έτσι, το Διδασκαλείο Θηλέων Καλλιθέας μετονομάζεται σε Σχολή Νηπιαγωγών και λειτουργεί σύμφωνα με τα πρότυπα των παιδαγωγικών Ακαδημιών, με διετή μεταγυμνασιακή υποχρεωτική επαγγελματική φοίτηση. Αυξητική στάση που θα ολοκληρωθεί το 1966 με την ίδρυση τεσσάρων μονοτάξιων τμημάτων νηπιαγωγών προσαρτημένων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και θα κορυφωθεί το 1971 με την ίδρυση δύο ακόμα ανωτέρων Σχολών Νηπιαγωγών στην Καρδίτσα και Θεσσαλονίκη και το 1974 στα Χανιά (βλ. Χαρίτος, 1998, σ.σ. 275-276).

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των δασκάλων οι προτάσεις του Παπανούτσου υλοποιούνται γρηγορότερα και είναι πιο αποτελεσματικές. Έτσι, στα 1955 προστίθεται ένας επιπλέον παιδαγωγός εκτός του διευθυντή και αυξάνεται ο μισθός τους. Στις προτάσεις της Επιτροπής Παιδείας του 1958 περιλαμβάνεται η μελέτη της εκπαίδευσης των δασκάλων και στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1959 εισάγεται στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών η διδασκαλία των Μαθηματικών, της Φυσικής και των Οικοκυρικών. Με τη μεταρρύθμιση του 1964 πραγματοποιείται μια ουσιώδης αλλαγή καθώς προστίθεται ένα τρίτο έτος σπουδών στη φοίτηση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Το μέτρο για την ένταξη των Σχολών εκπαίδευσης των δασκάλων θα υλοποιηθεί το 1982, ενώ η πρόταση τίθεται από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος και από τον Παπανούτσο μετά το 1974.

Αντίθετα, οι προτάσεις του Παπανούτσου τόσο για τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης των υποψήφιων καθηγητών των δύο βαθμίδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και για πλήρη παιδαγωγική κατάρτιση και Πρακτική Άσκησή τους συνεχίζουν να μην υλοποιούνται, εκτός λίγων εξαιρέσεων, ως το 2002. Ωστόσο το τελευταίο διάστημα και κάτω από τις διεθνείς εξελίξεις και κυρίως κάτω από τις υποδείξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης συζητείται ολοένα και περισσότερο το πρόβλημα του διαχωρισμού της εκπαίδευσης των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σ' αυτούς που θα ακολουθήσουν το διδασκαλικό επάγγελμα και θα εκπαιδευτούν στην Παιδαγωγική και σ' εκείνους που θα ακολουθήσουν

επιστημονική καριέρα. Και προπαντός, επανέρχεται στη συζήτηση αυτό που Παπανούτσος είχε τονίσει από το 1976: το πρόβλημα του πρώτου τριετούς βασικού κύκλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο, του δεύτερου κύκλου σπουδών με κατάληξη το master και του τρίτου κύκλου σπουδών με κατάληξη το διδακτορικό δίπλωμα.

Όταν ο Παπανούτσος έκανε την οδυνηρή διαπίστωση ότι τίποτα δεν αλλάζει κυρίως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (που τη θεωρεί ως την καρδιά της Εκπαίδευσης) σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική τους επάρκεια, προσπάθησε να προσφέρει βοήθεια δίνοντας από το περίσσειμα της αγάπης του για το διδασκαλικό επάγγελμα (βλ. Παπανούτσος, 1982, σ. 88), από την απόλυτη πεποίθησή του για την αποστολή του δασκάλου στο σχολείο και την κοινωνία, από την πίστη του ότι ο δημοκρατικός δάσκαλος μπορεί να «μορφώσει» στην κυριολεξία δημοκρατικά σκεπτόμενους πολίτες. Γι' αυτό, με απλουστευμένο λόγο και μη συστηματικό τρόπο σκιαγράφησε μια «Παιδαγωγική του Σχολείου» γι' αυτούς τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και προπαντός της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που χωρίς καμιά παιδαγωγική προπαρασκευή προσπαθούν αυτοσχεδιάζοντας να διδάξουν στη σχολική τάξη.

Ο Παπανούτσος είναι μια σπάνια περίπτωση Έλληνα διανοούμενου, πολιτικού, συγγραφέα και πρωτίστως δασκάλου, που όσο ζούσε γεύτηκε τη χαρά της υλοποίησης πολλών προτάσεων του και τιμήθηκε επίσημα για το σύνολο έργου και αφού έφυγε από τη ζωή, η ελληνική εκπαίδευση και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και επαγγελματίες παιδαγωγοί συνεχίζουν τιμώντας τον να συζητούν για την ορθότητα και για την επικαιρότητα των απόψεων του σχετικά τόσο με την οργάνωση της εκπαίδευσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών όσο και με το παιδαγωγικό περιεχόμενο σπουδών τους.

Είναι, άραγε, τα πάντα ζήτημα ωρίμανσης μέσα στο χρόνο ή αδυναμία των υπευθύνων και των ενδιαφερομένων φορέων να παρακολουθούν το λόγο εκείνων των διανοουμένων που με αγάπη για τον τόπο τους σκέπτονται βλέποντας πολλά χρόνια μπροστά;

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεωργοβασίλης, Δ. (1980): «Προσωπογραφία του Ε. Π. Παπανούτσου: ο παιδαγωγός», στο: Αφιέρωμα στον Ευάγγελο Παπανούτσο: με την επιμέλεια Επιτροπής.- Τόμ. Α΄.- Αθήνα.
- Δοδοντσάκης, Γ. (1994): Η προσωπογραφία του Ε. Π. Παπανούτσου: ο παιδαγωγός και ο πολιτικός της εκπαίδευσης. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Ξωχέλλης, Π. (1997): Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης.- 6η έκδοση.- Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη 1997.

Παπανούτσος, Ε. Π.: «Σχέδιον Εκπαιδευτικού Προγράμματος [προς την Υπηρεσία Συντονισμού Εκτελέσεως Σχεδίου Ανασυγκροτήσεως] του Υπουργείου Συντονισμού, Αθήναι: 1950]», Παιδεία, τόμ.Ε΄, 52 - 63 (1951).

Παπανούτσος, Ε.: (1976): Η Παιδεία: το μεγάλο μας πρόβλημα. Αθήνα: Δωδώνη.

Παπανούτσος, Ε. (1976 β): «Ο εκπαιδευτικός και τα προβλήματα του σημερινού εφήβου», στο ΥΠΕΠΘ. Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης. Εισηγήσεις: η αρχαία ελληνική γραμματεία από μετάφραση – η νεοελληνική γλώσσα και γραμματεία.- Αθήναι: Εθνικόν Τυπογραφείον.

Παπανούτσος, Ε. (1978): «Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και η μόρφωση των δασκάλων», εφ. Διδασκαλικό Βήμα, αριθ. φύλ. 833.

Παπανούτσος, Ε. (1982): Απομνημονεύματα.- Αθήνα, Φιλιππότης.

Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας (1958): Αθήναι: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.

Χαρίτος, Χαρ.(1998) Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του: συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Gutenberg.

**ΙΕΡΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΑΡΤΑΣ
(1903-1940)
«Ιστορική διαδρομή-Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις»**

Κλαίρη ΓΙΩΤΗ

**Δασκάλα, Μετεκπαιδευμένη
στο Διδασκαλείο Δ. Ε. Παν/μίου Πατρών**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί ουσιαστικά ιστορική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η έρευνα στηρίχτηκε στο πρωτογενές αρχειακό υλικό που βρέθηκε στα Γενικά Αρχεία του Κράτους (παράρτημα Ν. Άρτας). Ως θεωρητικό πλαίσιο ορίστηκε το συγκρουσιακό μοντέλο ανάλυσης και ερμηνείας εκπαιδευτικών γεγονότων.

Η Ιερατική Σχολή Άρτας ιδρύθηκε το 1903 και λειτούργησε αδιάκοπα μέχρι το 1940, οπότε και καταργήθηκε. Σκοπός της ύπαρξής της ήταν η εκπαίδευση των μελλοντικών ιερέων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει κατά το χρονικό διάστημα 1926-1931, που λειτούργησε ως Ιεροδιδασκαλείο, παρέχοντας το δικαίωμα στους αποφοίτους της να διορίζονται ως δημοδιδάσκαλοι.

Στην εργασία διαπραγματεύονται θέματα όπως: το «συγκείμενο» της ίδρυσης και λειτουργίας της Ιερατικής Σχολής Άρτας, οι τύποι, οι περίοδοι λειτουργίας της και τα νομοθετικά διατάγματα που καθόριζαν τη λειτουργία και την κατάργησή της. Παρατίθενται ακόμη: θέματα απολυτηρίων εξετάσεων, προσωπικό της σχολής, διδακτικά βιβλία, ποινές, άσκηση εποπτείας, κίνηση μαθητικού δυναμικού, φωτογραφίες της εποχής και η συμβολή της στη ζωή της πόλης.

ABSTRACT

The following paper constitutes a historical research in the field of education. This research was based on authentic archives found in the General State Archives (Arta section). The conflicting style of analysis and interpretation of educational facts was chosen as theoretical framework.

The Hieratic School of Arta was founded in 1903 and it was open until 1940, when it was closed down. Its purpose was the education of future priests. The years 1926 to 1931 when it operated as a Seminary are of particular interest, as its graduates were appointed as primary school teachers.

In this paper the following topics are mentioned: the establishment and operation of the Hieratic school, the duration and type of studies and the laws concerning the operation and abolition of the school.

Also mentioned: final exams, school personnel, textbooks, disciplinary systems, supervision, shifting in student numbers and finally its role in the life of the city.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ιερατική Σχολή Άρτας ιδρύθηκε το 1903 και λειτούργησε αδιάκοπα μέχρι το 1940, οπότε και καταργήθηκε. Σκοπός της ύπαρξής της ήταν η εκπαίδευση των μελλοντικών ιερέων και για ένα διάστημα και των δασκάλων, που προορίζονταν για τη Δημοτική Εκπαίδευση. Στη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων λειτουργίας της άλλαξε πολλές φορές τύπους παρεχόμενης εκπαίδευσης.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παρούσα εργασία αποτελεί ουσιαστικά ιστορική έρευνα (L. Cohen-L. Manion, 1997) στο χώρο της εκπαίδευσης. Η έρευνα του πρωτογενούς αρχειακού υλικού που βρέθηκε στα Γενικά Αρχεία του Κράτους (παράρτημα Ν. Άρτας), εντάσσεται στη μεθοδολογία της έμμεσης παρατήρησης διαμέσου των τεκμηρίων. Ως δευτερογενείς πηγές χρησιμοποιήθηκαν πληροφορίες και υλικό από τη ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ με την τεχνική ανάλυσης περιεχομένου. Το υλικό αποτελείται από: α) Βιβλίο πρακτικών του Συλλόγου Διδασκόντων περιόδου 1931-1940, β) Βιβλίο πράξεων από 11 Ιουνίου 1931 έως 3 Ιουλίου 1931, γ) Μαθητολόγιο 1914-1940, δ) Βιβλίο αλληλογραφίας (εισερχόμενα-εξερχόμενα) από 11 Μαρτίου 1931 έως 29 Μαΐου 1937, ε) Βιβλίο επίπλων, οργάνων, σκευών και βιβλίων και στ) Μισθολογικό μητρώο για το έτος 1940.

Ως θεωρητικό πλαίσιο ορίστηκε το συγκρουσιακό μοντέλο ανάλυσης και ερμηνείας εκπαιδευτικών γεγονότων. Οι όποιες μεταβολές στο είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης θεωρούνται αποτέλεσμα μιας διαλεκτικής διαδικασίας ανάμεσα σε τρία πεδία δυνάμεων: το οικονομικό (καταμερισμός εργασίας – οικονομία της αγοράς), το πολιτικό- διοικητικό (νόμοι, διατάγματα) και το ιδεολογικό – πολιτιστικό (αξίες, ιδέες κλπ) (Μπουζάκης, 1993). Η δράση των δυνάμεων αντικατοπτρίζεται ακόμη στα διδακτικά βιβλία, στη μορφή διαβίωσης των μαθητών, στον εσωτερικό κανονισμό καθώς και στην άσκηση εποπτείας. Ο οικονομικός παράγοντας αφορά μεν τη γενικότερη οικονομική κατάσταση της περιοχής, αλλά κυρίως λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας ανώτερων σπουδών οδηγώντας τους νέους στην επιλογή της συγκεκριμένης σχολής. Ειδικότερα για το χώρο που εξετάζουμε, οι αλλαγές είναι προφανώς αποτελέσματα αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, που εκφράζονταν μέσα από τις εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Θεωρούμε προβλήματα στη διαδικασία έρευνας και κατά συνέπεια στη μεθοδολογία, την χρονική ασυνέχεια του αρχειακού υλικού και τον περιορισμό του σε ορισμένες χρονικές περιόδους με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η εξαγωγή συνολικών συμπερασμάτων. Είχαμε να αντιμετωπίσουμε στα αρχικά στάδια της έρευνας το πρόβλημα επιλογής από ένα ανομοιογενές θεματικό υλικό. Σαν κριτήρια μιας τέτοιας επιλογής χρησιμοποιήθηκε ο βαθμός σημαντικότητας που έπρεπε να αποδοθεί στα δεδομένα και η έκταση στην οποία ένα συγκεκριμένο στοιχείο μπορούσε να θεωρηθεί τυπικό για το σύνολο. Πρόβλημα, επίσης, αποτέλεσε και το δυσανάγνωστο ορισμένων χειρογράφων.

3. «ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ»

Η παραχώρηση του διαμερίσματος της Άρτας έγινε αρχικά με απόφαση του Συνεδρίου του Βερολίνου (άρθρο 24, συνθήκη Βερολίνου-13 Ιουλίου 1878). Η παράδοση της πόλης στους Έλληνες έγινε την 23η Ιουνίου παρουσία διεθνούς επιτροπής υπό τον Άγγλο στρατηγό Χάμλεϊ. Την 24η Ιουνίου 1881 ο ελληνικός στρατός εισήλθε στην πόλη κάτω από γενικό ενθουσιασμό (Καρατζένης, 1982 και Γ. Νάκος, 1969).

Η Άρτα ήταν μια πόλη όπου συναντιόνταν τρεις διαφορετικοί πολιτισμοί: ο ελληνικός, ο τουρκικός και ο εβραϊκός. Κάθε κοινότητα ακόμη και στα χρόνια της Τουρκοκρατίας διατηρούσε τα δικά της σχολεία για τη μόρφωση των ομοεθνών παιδιών της. Υπήρχαν μια αλληλοδιδασκτική σχολή (1836), ένα παρθεναγωγείο (1856), δυο οθωμανικές σχολές και μια εβραϊκή. Μέχρι την απελευθέρωση της πόλης λειτουργούσαν συνολικά 64 σχολεία στην πόλη και τα περίχωρα (όπου φοιτούσαν 3500 αγόρια και 150-200 κορίτσια) και τα οποία συντηρούνταν από τις ιερές μονές, τις εκκλησίες και τους γονείς των μαθητών (Σ. Ξενόπουλος, 1884). Μετά μισό ακριβώς αιώνα, το 1931, υπήρχαν στην πόλη 7 σχολεία με 1220 μαθητές, δηλ. ένα γυμνάσιο (260 μαθ.), δύο σχολαρχεία (400 μαθ.), δύο δημοτικά αρρένων (260 μαθ.), ένα δημοτικό θηλέων (240 μαθ.) και ένα ισραηλιτικό σχολείο (60 μαθ.) (Μ. Περάνθης, 1961). Σ' αυτά πρέπει να προστεθεί και η Ιερατική Σχολή Άρτας, που στις αρχές της δεκαετίας του '30 συγκέντρωσε το μεγαλύτερο αριθμό σπουδαστών.

Τα ποσοστά δημοτικής φοίτησης (επί 1000 κατοίκων) για το νομό Άρτας ήταν:

Έτη	1900	1907	1911
Κάτοικοι	68,1	79,5	88,2

Για τη Μέση εκπαίδευση τα ποσοστά φοίτησης επί 1000 κατοίκων ήταν:

Έτη	1900	1907	1911
Κάτοικοι	6,9	9,2	8,0
Μέσος όρος	9,8	10,5	12,9

Πίνακας 1 (Κ. Τσουκαλάς, 1974)

Εδώ τα χαμηλά ποσοστά οφείλονται και στα λίγα σχολεία που υπήρχαν στην επαρχία με αποτέλεσμα οι μαθητές να συγκεντρώνονται στα μεγάλα αστικά κέντρα.

Η πόλη της Άρτας στερημένη από τον εύφορο κάμπο, που δεν έχει ακόμη απελευθερωθεί και με τα ορεινά χωριά εξαθλιωμένα (τσιφλίκια-αγροτικό ζήτημα), φθίνει εγκαταλειμμένη. Πιστεύουμε πως στην απόφαση ίδρυσης της Ιερατικής Σχολής— πέρα από τη δράση ορισμένων προσώπων— έπαιξε ρόλο η γεωγραφική θέση της πόλης, δεδομένου ότι το 1903 ήταν η τελευταία μεγάλη πόλη-πρωτεύουσα νομού στα δυτικά σύνορα του ελληνικού κράτους με το οθωμανικό. Ακόμη, η ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος σε μια παρακμάζουσα περιοχή αποτελεί οικονομικό και κοινωνικό κίνητρο ανάπτυξης και συγχρόνως διέξοδο για τους νέους της περιοχής να αποκτήσουν επαγγελματική μόρφωση.

4. ΤΥΠΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ-ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

Η Ιερατική Σχολή Άρτας ιδρύθηκε το 1903 , έπειτα από ενέργειες του μητροπολίτη Άρτας Γενναδίου Παναγιωτοπούλου, με βάση το Νόμο ΤΞΖ' του 1856 «Περί ιερατικών σχολείων» και σύμφωνα με το Β.Δ. της 9-6-1903 «Περί συστάσεως Ιερατικής Σχολής εν Άρτη και περί οργανισμού αυτής» (ΦΕΚ128Α'/13-6-1903). Στο διάταγμα ορίζεται ο οργανισμός της σχολής (έδρα, αριθμός μαθητών, προσόντα

εγγραφής, στολή). Η φοίτηση είναι διετής και η ηλικία των εγγεγραφόμενων ούτε κατωτέρα των 28 ούτε ανωτέρα των 35 ετών.

Τον πρώτο χρόνο λειτουργίας της δεν κατατάχτηκε κανένας μαθητής (Ι. Φραγκούλας, 1953) πιθανόν λόγω μη έγκαιρης ενημέρωσης. Το γεγονός ότι για τους ιερείς μικρών ενοριών απαιτούνταν ενδεικτικό Α΄ τάξεως Ελληνικού σχολείου με το Β.Δ. της 14-2-1903 «Περί των μελλόντων ιεράσθαι» (Π. Τερτίπης, 2000) και έτσι οι περαιτέρω σπουδές κρίνονταν άσκοπες, φαίνεται πως δεν ευσταθεί αφού από τον επόμενο χρόνο έχουμε κανονική προσέλευση μαθητών. Το 1910 (νόμος ΓΦΨΤ΄ 3596/9-3-1910) απαιτούνταν πτυχίο Ιερατικής σχολής διετούς φοίτησης και για τις μικρότερες πόλεις και κωμοπόλεις με περισσότερους από 1000 κατοίκους.

Σύμφωνα με το νόμο 1432/16 Απριλίου 1918, άρθ.6, επιτρεπόταν η μετατροπή όλων των ιερατικών σχολών σε Ιεροδιδασκαλεία. Παρόλο που στη ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ φαίνεται πως και η Ιερατική Σχολή Άρτας μετατράπηκε το 1918 σε πεντατάξιο Ιεροδιδασκαλείο, στην πραγματικότητα αυτή μαζί με την Ιερατική Σχολή Τριπόλεως διαρρυθμίστηκαν με το Β. Δ. της 21ης-11-1919 (ΦΕΚ Α΄266/1-12-1919), αλλά όχι προς την κατεύθυνση των ιεροδιδασκαλείων. Οι σχολές διαιρούνται σε δυο τμήματα: στο πρώτο η φοίτηση είναι διετής και γίνονται δεκτοί απόφοιτοι της γ΄ τάξεως ελληνικού σχολείου (ηλικίας 22-23 ετών) και στο δεύτερο τετραετής και γίνονται δεκτοί απόφοιτοι α΄ γυμνασίου ή απόφοιτοι τουλάχιστον ελληνικού σχολείου (ηλικίας 15-20 με δυνατότητα επέκτασης έως το 35ο έτος). Η λειτουργία και το πρόγραμμα του δεύτερου τμήματος θα έμπαινε σε εφαρμογή με μελλοντικό διάταγμα. Όμως, το Β. Διάταγμα/25 Ιουλίου 1920 (Κυβέρνηση Ελ. Βενιζέλου-Υπουργός Δ. Δίγκας) «Περί καθορισμού του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων των εν Τριπόλει και Άρτη Ιερατικών σχολών» (Δ. Αντωνίου, 1987/88) καθόριζε αναλυτικά το πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη μόνο του διετούς τμήματος.

Από τη μελέτη πιστοποιητικών προόδου ως μοναδική πρωτογενή πηγή άντλησης πληροφοριών, διαπιστώνουμε ότι το σχολικό έτος 1923 –24 άρχισε να λειτουργεί και γ΄ τάξη. Αυτό μας οδήγησε στην υπόθεση ότι θα έπρεπε να είχε συμβεί κάποια αλλαγή στον τρόπο λειτουργίας της σχολής. Πραγματικά, με το Β. Διάταγμα /23 Σεπτεμβρίου 1921 (Κυβέρνηση Δ. Γούναρη, Υπουργός Θ. Ζαΐμης) καταργήθηκε το ονομαζόμενο πρώτο (διετές) τμήμα των Ιερατικών Σχολών, όπως είχε ορισθεί με το άρθρο 13 του από 21ης Νοεμβρίου 1919 Β.Δ. Σε όλες οι Ιερατικές Σχολές που λειτουργούσαν ακόμη έμπαινε σε εφαρμογή το δεύτερο (τετραετές) τμήμα. Οι μαθητές που ήταν εγγεγραμμένοι στο δεύτερο έτος σπουδών θα περάτωναν τις σπουδές τους με βάση το ήδη ισχύον πρόγραμμα. Έτσι οι μαθητές που είχαν γραφεί το Σεπτέμβριο του 1921 δημιούργησαν την τρίτη τάξη το 1923. Η σχολή παρέμεινε Ιερατική Σχολή και δεν μετατράπηκε σε Ιεροδιδασκαλείο και έτσι δεν θεωρούμε ότι άλλαξε ο βασικός προσανατολισμός σπουδών, που αποσκοπούσε στην εκπαίδευση μελλοντικών ιερέων. Άλλωστε από το πρόγραμμα των μαθημάτων εξακολουθούν να απουσιάζουν τα παιδαγωγικά μαθήματα. Με την μετατροπή της σχολής σε τετρατάξια ελαττώθηκε ο αριθμός των διδακτικών ωρών ανά εβδομάδα.

Οι μαθητές που υποχρεώθηκαν να ακολουθήσουν το τετραετές τμήμα δημιούργησαν κατά το σχολικό έτος 1923-24 την τρίτη τάξη, οπότε δεν απολύθηκε κανένας, και την τετάρτη τάξη κατά το 1924-25. Ενδιάμεσα με το Ν. Δ. της 17-11-1924 (ΦΕΚ290Α/20-11-1924), η σχολή μετατράπηκε σε πεντατάξιο Ιεροδιδασκαλείο και έτσι συνεχίζοντας τις σπουδές για ένα ακόμη χρόνο έπαιρναν πτυχίο

δημοδιδασκάλου. [Ο νόμος 3182/5 Αυγούστου 1924 «περί Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης» με το άρθρο 16§4 συμπληρώνει το Ν.Δ./27-7-1923 περί ιδρύσεως μονοτάξιων Διδασκαλείων, ορίζοντας ότι: «οι απόφοιτοι τετρατάξιου Ιερατικής Σχολής ή του Ιεροδιδασκαλείου Βελλάς, εφεξής μόνο με την απόκτηση πτυχίου μονοτάξιου διδασκαλείου λαμβάνουν το δικαίωμα να διορίζονται ως δημοδιδάσκαλοι». Αυτό σημαίνει ότι όποιος ήθελε να ενταχθεί στο διδασκαλικό κλάδο έπρεπε μετά την αποφοίτησή του από την τετραετούς διάρκειας Ιερατική Σχολή να φοιτήσει έναν ακόμη χρόνο.] Όσοι γράφτηκαν το 1921 ήταν οι πρώτοι σπουδαστές που συμπλήρωσαν το 1926 το πέμπτο έτος σπουδών και έτσι πήραν απολυτήριο που τους έδινε το δικαίωμα να διοριστούν ως δημοδιδάσκαλοι στα σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα της μετατροπής της Ιερατικής Σχολής σε Ιεροδιδασκαλείο ήταν η μεγάλη αύξηση του αριθμού των εγγραφέντων μαθητών, αφού μπορούσαν να ακολουθήσουν το κοινωνικά περισσότερο αποδεκτό επάγγελμα του δασκάλου, που πρόσφερε επιπλέον δημοσιούπαλληλική θέση και οικονομική εξασφάλιση. Η επιλογή του Ιεροδιδασκαλείου ήταν οικονομικά συμφέρουσα για όσους έμεναν στο οικοτροφείο και για όσους κατάγονταν από τα χωριά του νομού Άρτας, που δεν αναγκάζονταν να φοιτήσουν σε πιο μακρινά γι' αυτούς Διδασκαλεία. Απ' το 1924 λειτούργησαν εκτός από τα ήδη αναγνωρισμένα, 7 μονοτάξια (για την Ήπειρο στα Ιωάννινα), 3 τριτάξια μικτά (Λαμία, Κοζάνη, Ηράκλειο), 3 πεντατάξια μικτά (Αθήνα, Τρίπολη, Ιωάννινα) και 7 εξατάξια στη Μακεδονία και Θράκη (Χ. Λέφας, 1942 και Σ. Μπουζάκης, 2002).

Ο νόμος 3182/5 Αυγούστου 1924 όριζε τα σχετικά με τα πολυτάξια Διδασκαλεία (σκοπό, μαθήματα, μαθητές, εξετάσεις, προσαρτημένα σχολεία, ποινικές διατάξεις) και μια σειρά νομοσχεδίων τα επόμενα έτη καθόριζαν το πρόγραμμα των Διδασκαλείων κατά έτος.

Το 1926 (κυβέρνηση Θ. Πάγκαλου, υπουργός Εκκλησιαστικών και Παιδείας Δ. Αιγινήτης) άρχισαν οι προσπάθειες κατάργησης των Ιεροδιδασκαλείων που λειτουργούσαν με βάση το νόμο του 1432 του 1918. Με το Ν. Δ/10 Μαρτίου 1926 καταργούνταν εντελώς έξι Ιερατικές Σχολές. Μεσολάβησε μια σειρά νόμων μέχρι το Ν. Δ/11-11-1927 να ορίσει τελικά το νέο Οργανισμό των Ιερατικών Σχολών. Η φοίτηση παραμένει πενταετής (άρθρο 1), διδάσκονται και παιδαγωγικά μαθήματα μαζί με τα θεολογικά (άρθ.2.§2) και το πτυχίο παρέχει δικαίωμα διορισμού σε θέση δημοδιδασκάλου και εγγραφής στη θεολογική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (άρθ.2§6). Για την εισαγωγή απαιτείται απολυτήριο ελληνικού σχολείου (άρθ.3.§1δ'). Με το ίδιο διάταγμα συγκροτείται το Εποπτικό Συμβούλιο Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης με αρμοδιότητες ίδρυσης, κατάργησης ή μετάθεσης της έδρας Ιερατικών Σχολών, κατάρτισης προγραμμάτων και εποπτείας στη λειτουργία των σχολών. Στην προτελευταία τάξη οι σπουδαστές έχουν το δικαίωμα επιλογής ανάμεσα σε διδασκαλικό ή θεολογικό- προπαρασκευαστικό πρόγραμμα σπουδών.

Το 1929 στα πλαίσια της μεταρρύθμισης της κυβέρνησης του Γ. Παπανδρέου με υπουργό Παιδείας τον Κ. Γόντικα ψηφίστηκε η οριστική κατάργηση των Ιεροδιδασκαλείων και έτσι η σχέση που είχε αναπτυχθεί ανάμεσα στα δύο επαγγέλματα, κληρικού και δασκάλου, διακόπηκε οριστικά. Ο νόμος 4370/13-8-1929 προέβλεπε τη λειτουργία μόνο έξι ιερατικών σχολών, μία σε κάθε περιφέρεια. Η φοίτηση γινόταν εξαετής. Το απολυτήριο δεν έδινε πλέον το δικαίωμα διορισμού ως διδασκάλου. Με το νόμο 4368/3-9-1929 (ΦΕΚΑ'/291) επιτρέπεται στους μαθητές

των τριών τελευταίων τάξεων των Ιεροδιδασκαλείων να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να αποκτήσουν το πτυχίο δημοδιδασκάλου. Ειδικά για την Ιερατική Σχολή Άρτας δεν φαίνεται από τα πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων ούτε από το βιβλίο πιστοποιητικών σπουδών ότι λειτούργησε με τη μορφή Ιεροδιδασκαλείου πέρα από το 1931, οπότε είχαμε και τους τελευταίους απόφοιτους του διδασκαλικού τμήματος. Με τον Ν.4370/1929 (ΦΕΚΑ'303) καταργούνται οι Ιερατικές Σχολές (Ιεροδιδασκαλεία) Τριπόλεως, Αμαλιάδος, Μεσολογγίου, Ιωαννίνων και Σάμου και ορίζονται οι έδρες των έξι νέων Ιερατικών Σχολών: η Άρτα (Ηπειρος), η Κόρινθος (Πελοπόννησος), η Λαμία (Στερεά Ελλάδα), τα Χανιά (Αιγαίο), η Κέρκυρα (Ιόνια) και η Ιερά Μονή της Αγίας Αναστασίας (Μακεδονία).

Με το Ν. 5142/10-7-1931 «περί ιδρύσεως Ιερατικών Φροντιστηρίων» (υπουργός Γ. Παπανδρέου), καταργούνται όλες οι δημόσιες Ιερατικές Σχολές, εκτός της Ριζαρείου και της Αγίας Αναστασίας, όπου η φοίτηση γίνεται πενταετής. Όμως, σε διάστημα περίπου ενός μήνα (ΦΕΚ278Α'/14-8-31), υπογράφεται Προεδρικό Διάταγμα, με το οποίο διατηρούνται οι Ιερατικές Σχολές Άρτας, Κορίνθου και Χανίων.

Στα πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων της Σχολής (πράξη Γ', 18-9-1931) αναφέρονται τα εξής: «Εν Άρτη και εν τω γραφείω της Ιερ. Σχολής σήμερον την 18ην Σεπτεμβρίου ημέραν της εβδομάδος Παρασκευήν και ώραν 4μ.μ. συνήλθεν ο Σύλλογος των κ.κ. Καθηγητών, ίνα προσδιορίση τας τάξεις της επανιδρυθείσης Ιερ. Σχολής συμφώνως προς τον νέον νόμον. Λαβών υπ' όψιν άμα μεν τον νέον νόμον 5142 «περί Ιερατικών Φροντιστηρίων» και ιδία τα άρθρα 8-12, άμα δε την υπ' αριθ.53819 τηλεгр. απάντησιν του υπουργού Παιδείας αποφάινεται τα επόμενα: α) Οι μαθηταί της δευτέρας τάξεως της τέως εξαταξίου Ιερατικής Σχολής θ' αποτελέσωσι την πρώτην τάξιν της νέας Σχολής β) Εφ' όσον δεν επιτρέπονται κατατακτήριοι εξετάσεις εις μαθητάς προερχομένους εκ της τρίτης ή τετάρτης τάξεως εξαταξίου Γυμνασίου, Β' και Γ' τάξεις της Σχολής δεν θα σχηματισθή εκτός εάν προσέλθωσιν εξ άλλων Ιερ. Σχολών μαθηταί των τάξεων τούτων γ) Οι μαθηταί της Δ' τάξεως της τέως σχολής οι έχοντες προαγωγήν δια την πέμπτην τάξιν θα σχηματίσωσι την Δ' τάξιν της νέας Σχολής, οι δε μαθηταί της Ε' τάξεως οι έχοντες προαγωγήν εις την έκτην τάξιν της τέως σχολής θ' αποτελέσωσι την Ε' τάξιν της νέας σχολής...».

Παρατηρούμε ότι όλοι οι μαθητές αναγκάστηκαν να φοιτήσουν έναν επιπλέον χρόνο παρότι ειδικά οι της πέμπτης τάξης είχαν συμπληρώσει τον πενταετή κύκλο σπουδών. Η σχολή παρόλο που με το νόμο 4370/13-8-1929(ΦΕΚΑ'303) είχε γίνει εξατάξια δεν πρόλαβε να λειτουργήσει ως τέτοια, γιατί ήλθε το Π.Δ./14-8-1931(ΦΕΚ278/Α') να επανακαθορίσει το νέο καθεστώς λειτουργίας της.

Όσον αφορά το πρόγραμμα μαθημάτων στο βιβλίο αλληλογραφίας της Σχολής (εισερχόμενα-εξερχόμενα), με ημερομηνία εισερχομένου εγγράφου 19-11-1931 και αποστολέα το Υπουργείο Παιδείας, αναγράφεται το εξής: «Γνωρίζει, ότι εις τας 4 κατωτέρας τάξεις των Ιερατικών Σχολών θα διδάσκονται πάντα τα μαθήματα τα διδασκόμενα εις τας αντιστοίχους τάξεις των κλασσικών Γυμνασίων άνευ παρεκκλίσεως της διδακτέας ύλης και των ωρών διδασκαλίας». Ακόμη από τη μελέτη των πρακτικών του συλλόγου διδασκόντων σχετικά με την επιλογή και εισαγωγή των κατάλληλων διδακτικών βιβλίων παρατηρούμε ότι τα διδασκόμενα μαθήματα ήταν τα ίδια με αυτά των Γυμνασίων.

Το 1940 λειτουργούσαν τρεις 5τάξεις Ιερατικές Σχολές: της Αγίας Αναστασίας, της Άρτας και των Χανίων, καθώς και τρία Ιεροδιδασκαλεία: της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής, της Κορίνθου και της Ιεράς Μονής Βελλάς.

Μέχρι το 1940, που η Ιερατική Σχολή Άρτας καταργήθηκε οριστικά, δεν άλλαξε μορφή και παρέμεινε Ιερατική Σχολή πενταετούς φοίτησης παρά τις όποιες αλλαγές συνέβησαν στο χώρο της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης. Η οριστική κατάργηση της Ιερατικής Σχολής Άρτας ήρθε με τον Α.Ν.2553/16-9-1940 (ΦΕΚ294Α'/17-9-40) «Περί μορφώσεως του εφημεριακού κλήρου και της εκκλησιαστικής εν γένει εκπαιδεύσεως» της κυβέρνησης Ι. Μεταξά με υπουργό Παιδείας τον ίδιο. Συγχρόνως καταργούνταν όλα τα Ιεροδιδασκαλεία και οι πεντατάξεις Ιερατικές Σχολές (άρθ.66§3) και ιδρύονταν έξι νέες ιερατικές σχολές (άρθ.1) και δύο εκκλησιαστικές εκτός της Ριζαρείου, όπου ιδρύονταν και εκκλησιαστικό λύκειο (άρθ.60§1). Το διδακτικό προσωπικό των καταργούμενων ιερατικών σχολών μπορούσε να τοποθετηθεί στις ιδρυόμενες ιερατικές ή εκκλησιαστικές σχολές, σε σχολεία μέσης εκπαιδεύσεως ή σε παιδαγωγικές ακαδημίες, αν είχαν τα προσόντα (άρθ.67). Για τους μαθητές το άρθρο 70 προέβλεπε: «1.Οι μαθηταί των καταργούμενων δια του παρόντος νόμου πενταταξίων Ιερατικών σχολών εγγράφονται κατά το εν άρθ.68 του παρόντος νόμου οριζόμενα εις αντιστοίχους τάξεις των εξατάξιων γυμνασίων παλαιού τύπου, λαμβανομένου υπόψη ότι αι τέσσαρες κατώτεροι τάξεις των ως άνω Ιερατικών Σχολών είναι αντίστοιχαι των εξατάξιων γυμνασίων παλαιού τύπου. 2.Οι κάτοχοι ενδεικτικού της Δ' τάξεως ή απολυτηρίου ή αποδεικτικού της Ε' τάξεως των καταργουμένων Ιερατικών Σχολών δικαιούνται να υποστούν απολυτήριον εξέτασιν ενώπιον της οικείας εξεταστικής επιτροπής ...προς απόκτησιν απολυτηρίου εξαταξίου γυμνασίου παλαιού τύπου».

Αποτέλεσμα όλων των αλλαγών αυτών ήταν η αδιάλειπτη λειτουργία της Ιερατικής Σχολής Άρτας από το 1903 μέχρι το 1940.

5. ΚΤΙΡΙΟ- ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ- ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ- ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

Η Ιερατική Σχολή Άρτας στεγάζονταν στα κτίρια της Μητρόπολης Άρτας. Η θέση αυτή είναι προνομιούχα από άποψη τοποθεσίας. Το κτίριο της Μητρόπολης – έδρα του εκάστοτε δεσπότη – είναι χτισμένο στις όχθες του ποταμού Αράχθου και αντικρίζει τους απέναντι κατάφυτους λόφους της Βλαχέρνας. Στον αύλειο χώρο της βρίσκεται το εκκλησάκι του Αγίου Μερκουρίου. Έγινε μητρόπολη τον 13ο αιώνα, επί δεσποτείας των Κομνηνών (Σ. Ξενόπουλος, 1884). Διατηρείται ακόμη η αψιδωτή είσοδος με τις μαρμάρινες πλάκες στις δυο πλευρές της. Τα έξοδά της καλύπτονταν από τα εισοδήματα των κτημάτων του Ι. Ναού της Μητρόπολης, τις ετήσιες εισφορές των μοναστηριών, τα τυχόν κληροδοτήματα και τις προαιρετικές εισφορές των κατοίκων του νομού. Αργότερα με διάταγμα (ΒΔ 17-10-1907, ΦΕΚ 201/18-10-1907) καθορίστηκε η ετήσια εισφορά των μοναστηριών, δηλαδή συνολικά 3260 δραχμές. Στη συνέχεια υπήχθη στη δικαιοδοσία του υπουργείου Εκκλησιαστικών και Παιδείας. Στον ίδιο χώρο λειτουργούσε και οικοτροφείο.

Στη Σχολή δίδαξαν από το 1904-1940, εκτός από τους διευθυντές, 23 θεολόγοι, 18 φιλόλογοι, 2 παιδαγωγοί, 9 μαθηματικοί, 4 φυσικοί, 6 γυμναστές, 4 μουσικοί, 2 γεωπόνοι, 3 δάσκαλοι τεχνικών, 1 γαλλικών, 1 σχολίατρος (Υγιεινή) και 2 αξιωματικοί (Κώδικας των εισφορών). Από το μισθολογικό μητρώο της σχολής για

το έτος 1940 φαίνεται πως στο προσωπικό της συγκαταλέγονταν ένας οικονόμος, ένας επιστάτης, ένας μάγειρας και δυο υπηρέτες για τις ανάγκες του οικοτροφείου. Οι περισσότεροι από τους καθηγητές δίδασκαν και στο Γυμνάσιο της πόλης και θεωρούνταν καταξιωμένοι στο χώρο τους. Όπως φαίνεται από το μισθολογικό μητρώο της σχολής, ο μισθός ενός καθηγητή με βαθμό τμηματάρχη Α΄ το 1940 ήταν 5200 δραχμές, για έναν με βαθμό τμηματάρχη Β΄ 4400, για εισηγητή ήταν 3800 δρχ. και για κάποιον με βαθμό γραμματέα Α΄ 3240 δρχ.

Διευθυντές:

1904-5: αρχιμ. Ιωακείμ Αλεξόπουλος (μετέπειτα μητροπολίτης Δημητριάδος)
1905-6: Μητροπ. Άρτας Γεννάδιος
1906-8: αρχιμ. Άνθιμος Λάππας
1908-10: Αλέξιος Βορνάκης (θεολόγος)
1910-12: αρχιμ. Άνθιμος Λάππας
1912-14: αρχιμ. Ιερόθεος Μπόκολας (μετέπειτα μητροπ. Αργολίδας)
1914-18: ιεροδ. Ανδρέας Μαντούδης (μετέπειτα μητροπ. Νικοπόλεως)
1918-20: Κων/νος Μόραλης -γυμνασιάρχης (πατέρας του ζωγράφου Γ. Μόραλη)
1920-24: αρχιμ. Σωκράτης Αναζηλής
1924-29: Ιωάννης Σαγκριώτης
1929-30: Θεόδωρος. Κοτσάκης
1930-31: Γεώργιος Εμμανουήλ
1931-34: αρχιμ. Ζαχ. Λιανάς
1934-35: Αλέξιος Βορνάκης
1935-40: Νικόλαος Σουμελίδης (θεολόγος)

Θεολόγοι: Αλεξ. Βορνάκης, ιεροδ. Μόδεστος Περτσάλης, Χρ. Λαμπράκης, Χαράλ. Μωραΐτης, αρχιμ. Αβέρκιος Παπαδόπουλος, Πέτρος Κουλαφάκος, αρχιμ. Γερμ. Λιβαδάς, αρχιμ. Θεοφ. Παπακωνσταντίνου, Δημ. Τζαλαμούκας, αρχιμ. Ιάκ. Σακκελαρίου, Νικ. Παπαγιαννόπουλος, Παναγ. Κοροντζής (μετέπειτα διευθυντής της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων), Παν. Μαντζαβίνος, Σπήλιος Πολυδώρου, Δημ. Εκκλησιάρχος, Ιωάν. Φραγκούλας, αρχιμ. Σάββας Ιωσηφίδης, Ιωαν. Γαζής, Νικ. Κοτζιάς (επίσκοπος Μαραθώνος με το όνομα Δαμασκηνός), Μιχ. Παπάζογλου, Κωνστ. Ιωαννίδης, ιεροδ. Γερ. Σταθόπουλος, Γεώρ. Οικονόμου.

- Φιλολόγοι: Δημ. Σερβετάς, Κωνστ. Μόραλης, Γεώρ. Νούσιας, Ιωάννης Χαρδαβέλλας, Θεοχάρης Τσούτσινος, Αθ. Ανδρεόπουλος, Παν. Παπασπύρου, Γεώρ. Κουτσογιάννης, Εμμ. Σαγκριώτης, Χρ. Αλεξίου, Κωνστ. Σιουμάλας, Χαράλ. Σερατσιώνης, Χρ. Τατσιόπουλος, Παν. Παπαδόπουλος, Βασ. Αναγνωστόπουλος, Νικ. Αχείμαστος, Ηλ. Ηλίας, Β. Κουρεντής.
- Παιδαγωγοί: Ιωάννης Σαγκριώτης, Γεώργιος Εμμανουήλ
- Μαθηματικοί: Γεώργ. Πατέρας, Κωνστ. Λυκίδης, Απ. Σέρρης, Κωνστ. Μπλέτσης, Παναγ. Κουταβάς, Στ. Αθανασίου, Αλεξάνδρα Μπλέτση, Δημ. Σκαλιώτης, Ιωάν. Στάικος.
- Φυσικοί: Ν. Μπλέτσης, Ιωάν. Σουλτάνης, Σωτ. Βήττας, Μιχ. Μοναστηριώτης
- Γυμναστές: Αριστοτ. Δημητριάδης, Δημ. Κακογιάννης, Νικ. Χαντζάρας, Παναγ. Μαγκλάρας, Βασ. Βερδεράκης, Νικ. Χαλκιάς
- Μουσικοί: Κωνστ. Δημόπουλος, , ιερέας Ευάγγελος Αγραφιώτης, Ιω. Μαργαρίτης, Εμμ. Μαλαγάρης
- Γεωπόνοι: Νικ. Δασκαλάκης, Κων. Ζέικος

Των τεχνικών μαθημάτων: Ευάγ. Ραβανός, Θεόδ. Βουτσινάς, Θεόδ. Κόννης

Για την εισαγωγή στη σχολή ορίζονταν κατατακτήριες εξετάσεις στην αρχή κάθε σχολικού έτους. Οι υποψήφιοι εξετάζονταν γραπτά και προφορικά στα Αρχαία και Νέα Ελληνικά και στα Μαθηματικά και μόνο προφορικά στα Θρησκευτικά, την Ιστορία, τα Φυσιογνωστικά, τη Γεωγραφία, τα Γαλλικά, τη Γυμναστική και τη Μουσική (1η πράξη Συλλόγου Διδασκόντων, 17-9-1938 και υπουργική απόφαση 50860/3-8-1938). Ειδικότερα για τις απολυτήριες εξετάσεις του σχολ.έτους 1930-31 (Ιεροδιδασκαλείο), βρέθηκαν στο αρχείο της σχολής αναλυτικά τα θέματα για κάθε εξεταζόμενο μάθημα π.χ. Γενική Διδακτική (πράξη ΙΘ,26-6-1931): Α' τμήμα «Ποία τα συστήματα διατάξεως της ύλης της Ιστορίας και επί τη βάσει τίνων αρχών κατερτίθησαν; Ημείς πώς θα διατάξωμεν την ύλην της Ιστορίας;» και Β' τμήμα «Περί της διδασκαλίας της πρώτης γραφής» ή Τεχνικά (πράξη ΚΑ,27-6-1931) από κοινού «Ιχνογράφησις εκ του φυσικού κλάδου λεμονέας μετά δύο λεμονίων». Ακόμη, σε πράξεις του συλλόγου της ίδιας περιόδου αναφέρονται τα θέματα των πρακτικών διδασκαλιών π.χ. Πατριδογνωσία Α' τάξης «Ο φωτισμός της πόλεως» ή Ανάγνωση Γ' τάξης: εκ του αναγνωστικού Τα Ψηλά Βουνά «Μια μικρή τελετή στο δάσος». Η διδασκαλία γινόταν στο πρότυπο δημοτικό σχολείο που ανήκε στη σχολή (πράξη Β', 12-6-1931). Η ύπαρξη των δυο τμημάτων (Α' και Β') οφείλεται στο δικαίωμα επιλογής στην προτελευταία τάξη ανάμεσα σε διδασκαλικό ή θεολογικό-προπαρασκευαστικό πρόγραμμα σπουδών.

Τα διδακτικά βιβλία επιλέγονταν στην αρχή κάθε σχολικού έτους από το Σύλλογο Διδασκόντων, προφανώς από κάποιο κατάλογο εγκεκριμένων βιβλίων από το Υπουργείο Παιδείας. Οι κρίσεις των βιβλίων γίνονταν από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και η διάρκεια ισχύος της έγκρισης άλλαζε ανάλογα με την κυβέρνηση και τις υπουργικές αποφάσεις (άλλοτε ήταν δέκα χρόνια, άλλοτε τρία ή ένα έτος). Στο Π. Διάταγμα/11 Νοεμβρίου 1927(ΦΕΚ251Α'/12-11-1927) «Περί Οργανισμού των Δημοσίων Ιερατικών Σχολών» στο άρθρο 5 διαβάζουμε: «Ως διδακτικά βιβλία εν ταις Ιερ. Σχολαίς χρησιμεύουσι τα εκάστοτε κατά τας ισχύουσας διατάξεις εγκεκριμένα δια τα πολυτάξια διδασκαλεία και τα λοιπά σχολεία της Μέσης Εκπαιδεύσεως». Στο χρονικό διάστημα μιας δεκαετίας (1931-40), εξετάζοντας τα διδακτικά βιβλία αυτά καθαυτά παρατηρούμε την ύπαρξη ενός αριθμού βιβλίων, που καλύπτουν τον κεντρικό κορμό μαθημάτων και στις όποιες αλλαγές εναλλάσσονται μεταξύ τους και ακόμη αλλάζουν κάποια άλλα δευτερεύουσας σημασίας. Από τη μελέτη των κάθε φορά επιλογών του Συλλόγου Διδασκόντων, συμπεραίνουμε ότι οι αλλαγές στο γενικότερο πολιτικό σκηνικό της Ελλάδας του Μεσοπολέμου και κατά συνέπεια οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής, που εκφράζονταν μέσα από τις μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις, επηρέαζαν το πρόγραμμα μαθημάτων, όπως φαίνεται έμμεσα από την επιλογή των διδακτικών βιβλίων. Η προοδευτική μεταρρύθμιση του 1929 -με κάποια καθυστέρηση ίσως- οδήγησε στην εισαγωγή των μεταφράσεων των κλασικών αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων και στην κατάργηση των Λατινικών. Με την ανάληψη το 1936 της κρατικής διακυβέρνησης από το καθεστώς της 4ης Αυγούστου του Ι. Μεταξά, παρατηρούμε μια στροφή προς συντηρητικότερες κατευθύνσεις με κατάργηση των μεταφράσεων και εισαγωγή των Λατινικών εκ νέου. Ο μεγάλος αριθμός νόμων σχετικά με τα διδακτικά βιβλία οφείλεται στις συχνές αλλαγές των πεδίων δυνάμεων που επιδρούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως σε αλλαγές ιδεολογικο-πολιτικές. Έτσι, αν θεωρήσουμε το σχολείο από τη σκοπιά των συγκρουσιακών θεωριών ως «τον κυρίαρχο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους

(μηχανισμός ιδεολογικού ελέγχου καταπίεσης και εκμετάλλευσης από τις κάθε φορά κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις-τάξεις)» (Σ. Μπουζάκης, 1993), είναι εύκολο να αντιληφθούμε την αναγκαιότητα των συχνών επεμβάσεων και αλλαγών στα σχολικά προγράμματα και κατ' επέκταση τη λογική της κάθε φορά επιλογής διδακτικών βιβλίων.

Πέρα από το πρόγραμμα μαθημάτων ο Σύλλογος Διδασκόντων (πράξη Η', 2-2-1932) είχε καταρτίσει πρόγραμμα μεταμεσημβρινών ελεύθερων απασχολήσεων των μαθητών. Έτσι όρισε τη Δευτέρα ως μέρα μουσικής απασχόλησης, την Τρίτη γυμναστικής, την Τετάρτη φιλολογικής, την Πέμπτη θεολογικής, την Παρασκευή για περίπατο και το Σάββατο για καθαριότητα.

6. ΠΟΙΝΕΣ- ΕΠΟΠΤΕΙΑ

Από τα πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων αντλήθηκαν πληροφορίες σχετικές με τις ποινές που επιβάλλονταν για διάφορα παραπτώματα των μαθητών της σχολής. Σε πράξη του συλλόγου (18-6-1932) Ιερατικής Σχολής σχετικά με κάποια κλοπή αποφασίστηκε να μη ασκηθεί ποινική δίωξη κατά του δράστη, αλλά να τιμωρηθεί με βάση τις σχολικές διατάξεις. Έτσι, του επιβλήθηκε η οριστική αποβολή και η διαγωγή χαρακτηρίστηκε «Καλή». Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη περίπτωση, όπου είναι καταφανής η αυστηρότητα των κανονισμών. Στην πράξη 11/4-3-1935 αναφέρονται τα εξής: «...συνελθών ο σύλλογος εκτάκτως κατόπιν προσκλήσεως του κ. Διευθυντού και λαβών γνώσιν ότι ο μαθητής Χ. Κ. εθεάθη περιερχόμενος την πόλιν μεταμφιεσμένος και εκθέτων εις τα όμματα της κοινωνίας την Σχολήν, επιβάλλει την ποινήν της οκταήμερου αποβολής»! Να σημειωθεί εδώ ότι οι Αποκριές γιορτάζονταν παραδοσιακά στην πόλη της Άρτας με ιδιαίτερο τρόπο και είχαν έντονο τοπικό χαρακτήρα. Στην πράξη 15/12-6-1935 παίρνοντας ο σύλλογος υπόψη καταγγελία καθηγητή για απρεπή και ανοίκειο διαγωγή δύο ιεροσπουδαστών κατά τη διάρκεια των περιπάτων τους, αποφάσισε να τιμωρήσει τον μεν πρώτο μαθητή με επίπληξη και στέρηση εξόδου από τη Σχολή μέχρι τέλους του σχολικού έτους και τον δεύτερον μαθητή με τετραήμερο αποβολή, που συνεπάγεται και τη μείωση της διαγωγής του σε “κοσμία” και με στέρηση εξόδου από τη Σχολή μέχρι τέλους του σχολικού έτους. Κάποιος άλλος μαθητής πλήρωσε ακριβώς τη συνήθειά του να παρακολουθεί κινηματογραφικές ταινίες μη μαθητικές. Μάλιστα σε παρατήρηση του καθηγητή του «απήντησε ανευλαβώς» και έτσι τιμωρήθηκε με διήμερη αποβολή (πράξη 6η, 11-1-1939). Πέντε ιεροσπουδαστές τιμωρήθηκαν με οκταήμερη αποβολή για επεισόδια που δημιούργησαν σε βάρος του ιερέα και οικονόμου της Σχολής (πράξη 8η, 21-3-1940). Αποτέλεσμα των επεισοδίων ήταν και η τιμωρία με πενθήμερη αποβολή οκτώ μαθητών μελών επιτροπής (και άλλων τριάντα επτά με επίπληξη) για αυθαίρετη παράσταση ενώπιον του Σεβασμιότατου. Ένας ακόμη μαθητής τιμωρήθηκε με διαρκή αποβολή από τη Σχολή. Σε διαθεσιμότητα τέθηκε και ο τότε Διευθυντής της Σχολής Ν. Σουμελίδης. (Στο Μισθολογικό Μητρώο του έτους 1940 στη στήλη των παρατηρήσεων αναγράφεται ότι ο Διευθυντής Ν. Σουμελίδης έλαβε φύλλο διακοπής μισθού με απόφαση της 30ης Ιουνίου 1940, ετέθη δε σε εξάμηνο διαθεσιμότητα με την 92196/4-9-1940, Υπουργείο Παιδείας ΦΕΚ156/13-8-1940).

Σχετικά με την εποπτεία και το ρόλο των επιθεωρητών η άντληση των πληροφοριών γίνεται από τα πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων της Σχολής για το διάστημα 1931-1940 και από το βιβλίο πρωτοκόλλου της περιόδου 1930-1937. Οι αναφορές στο θέμα είναι σχετικά λίγες. Η Ιερατική Σχολή Άρτας ανήκει στη δικαιοδοσία της ΙΒ΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας. Την εποπτεία ασκούν οι επιθεωρητές που είναι κατά βάση φορείς της κρατικής εξουσίας. Ο ρόλος των επιθεωρητών ήταν κρατικά κατευθυνόμενος μέσα από συγκεκριμένες υπουργικές εντολές με σκοπό μέσα από τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς να επιτελέσουν στη «διάδοση και αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και με αυτόν τον τρόπο τη νομιμοποίηση της κρατικής εξουσίας» (Σ. Μπουζάκης-Χ. Τζήκας, 1996). Το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό τρόπο ελέγχου σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα (Υφαντή Α., 1994). Οι παρεμβάσεις του εκάστοτε επιθεωρητή αφορούσαν κυρίως ζητήματα πειθαρχίας και είναι ελάχιστα παιδαγωγικές, με την έννοια της παροχής συμβουλών και κατευθύνσεων πάνω σε θέματα που αφορούν στη διδακτική και στη γενικότερη διαδικασία της μάθησης.

Ενδεικτικά αναφέρουμε την υπ' αριθ. 2613 της 30-11-1937 εγκύκλιο της Γενικής Επιθεωρήσεως «αξιούσης παρά των Διευθυντών των Σχολείων όπως ασκώσιν ουσιαστικόν και καθημερινόν έλεγchon επί του προσωπικού και της εργασίας αυτών και τηρούντες ημερολόγιον σχετικόν, συντάξωσιν βάσει τούτου την γενικήν περί του προσωπικού έκθεσιν εις το τέλος του σχολικού έτους» (πράξη 9η, 11-12-1937) και την υπ' αριθ. 2585 εγκύκλιο (Δεκέμβριος 1936) με την οποία προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν για την «καλλιέργεια παρά τοις μαθηταίς εθνικιστικού πνεύματος». Εναρμονισμένη με τα ιδεώδη του δικτατορικού καθεστώτος της 4ης Αυγούστου είναι και η εγκύκλιος υπ' αριθ. 152/7-2-1938 της Γενικής Επιθεωρήσεως «περί συντόνου παρακολουθήσεως πάσης τυχόν κομμουνιστικής κινήσεως ή προπαγάνδας μεταξύ των μαθητών». Ο Σύλλογος Διδασκόντων απάντησε ως εξής: «εκ της επακολουθησάσης συζητήσεως διεπιστώθη ότι ευτυχώς δια την Σχολήν μας το μίασμα τούτο είναι άγνωστον, ως τελείως άλλως τε ασυμβίβαστον προς τον θρησκευτικόν και άκρως συντηρητικόν χαρακτήρα της Σχολής μας». Διαφωτιστικά είναι τα τεκμήρια, που παραθέτει ο Αλ. Δημαράς (1987) για το φόβο της εξουσίας απέναντι στην «ανενοχλήτως αυξάνουσαν επίδρασιν των ερυθρών οργάνων του Κομμουνισμού» και την προσπάθειά τους «να υπονομεύσουν την θρησκεία, την πατρίδα και την οικογένεια».

7. ΚΙΝΗΣΗ ΜΑΘΗΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Από τη μελέτη του βιβλίου πιστοποιητικών σπουδών για το χρονικό διάστημα 1914-1940 έχουμε τον αριθμό των μαθητών της Ιερατικής Σχολής κατ' έτος για τους διάφορους τύπους λειτουργίας της σε όλη τη διάρκεια της ύπαρξής της. Για το χρονικό διάστημα που δεν έχουμε στοιχεία συμβουλευτήκαμε τα άρθρα των Ι. Φραγκούλα και Στ. Φίλου.

ΔΙΤΑΞΙΑ ΙΕΡΑΤΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΠΕΝΤΑΤΑΞΙΟ ΙΕΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ

Απόφοιτοι διδ.

1904-1905	16	1924-1925	73	0
1905-1906	20	1925-1926	122	18
1906-1907	36	1926-1927	143	41
1907-1908	32	1927-1928	190	40
1908-1909	45	1928-1929	216	79
1909-1910	66	1929-1930	181	68
1910-1911	45	1930-1931	111	54
1911-1912	21	Σύνολο	1036	300
1912-1913	20			
1913-1914	Δεν λειτούργησε			
1914-1915	62			
1915-1916	49			
1916-1917	41	ΠΕΝΤΑΤΑΞΙΑ	ΙΕΡ. ΣΧΟΛΗ	
1917-1918	47			
1918-1919	42		Απόφοιτοι ιερ.	
		1931-1932	66	19
1919-1920	35	1932-1933	41	15
1920-1921	55	1933-1934	39	2
1921-1922	52	1934-1935	58	5
		1935-1936	62	12
ΤΕΤΡΑΤΑΞΙΑ	ΙΕΡ. ΣΧΟΛΗ	1936-1937	71	9
1922-1923	60	1937-1938	63	5
1923-1924	58	1938-1939	77	13
		1939-1940	63	10
		Σύνολο	540	90

Πίνακας 2

Σε μια πρώτη επιφανειακή έρευνα, παρατηρείται ότι στα πρώτα χρόνια λειτουργίας της σχολής φοιτούσαν σ' αυτή μαθητές από πολλά μέρη της Ελλάδας με μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης των περιοχών Πελοποννήσου και Θεσσαλίας εκτός αυτών της Άρτας. Η σχολή κατά την περίοδο λειτουργίας της ως διτάξια Ιερατική Σχολή, επειδή δέχονταν μαθητές μεγάλης ηλικίας, που ήταν κοντά στην ηλικία χειροτονίας, κατάφερε να κρατήσει στο χώρο του κλήρου μεγάλο αριθμό από αυτούς. Οι απόφοιτοι αυτής της περιόδου (1904-1924) έφτασαν τους 324.

Η σχολή συγκέντρωσε το μεγαλύτερο αριθμό σπουδαστών στο διάστημα (1924-1931) που λειτουργούσε ως Ιεροδιδασκαλείο και ανέρχονταν στους 1036 (Στ. Φίλος, 1989). Οι απόφοιτοι του διδασκαλικού τμήματος ήταν 300. Απόφοιτος της πεντατάξιας Ιερατικής Σχολής Άρτας (1931-1940) ήταν και ο Μακαριότατος Αρχιεπίσκοπος Αθηνών Σεραφείμ.

Εξετάζοντας το επάγγελμα του πατέρα των μαθητών της σχολής, παρατηρούμε τα εξής: οι περισσότεροι μαθητές έχουν πατέρα αγρότη, εργάτη ή ιερέα. Βρέθηκαν μόνο μερικοί δάσκαλοι και ένας γιατρός. Αυτό ερμηνεύεται με βάση το γεγονός ότι η περιοχή είναι κατά βάση αγροτική, οι δε γόνοι των αστικών οικογενειών ωθούνται σε άλλου είδους σπουδές που οδηγούν σε μεγαλύτερη κοινωνική καταξίωση αντάξια του οικογενειακού παρελθόντος. Το γεγονός ότι ένας

μεγάλος αριθμός σπουδαστών έχει πατέρα ιερέα οφείλεται και στο ότι με το νόμο 1242 Α' / 24 Ιουνίου 1919, άρθ.31 προτιμούνται σε κενές θέσεις των ιερατικών σχολείων οι ιεροπάιδες. Επιβεβαιώνεται ότι οι κληρικοί και ιδιαίτερα οι κατώτεροι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, όπως και οι δάσκαλοι (Πυργιωτάκης, 1992).

Παρατηρείται μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των εγγεγραμμένων στη Σχολή και σε αυτούς που τελικά έφταναν στην απόκτηση πτυχίου. Συγκεκριμένα, στο διάστημα που η σχολή λειτουργούσε ως ιεροδιδασκαλείο ένα ποσοστό 29% αποκτούσε πτυχίο δημοδιδασκάλου ενώ μόνο το 16,6% των μαθητών της πεντατάξιας ιερατικής σχολής (1931-1940) περάτωνε με επιτυχία τις σπουδές του. Δεν είναι γνωστό πόσοι από αυτούς τελικά χειροτονήθηκαν.

Οι αιτίες που οδηγούσαν τους μαθητές να εγκαταλείπουν τις σπουδές πρέπει να αναζητηθούν στα εξής γεγονότα: α) Η ηλικία αποφοίτησης από τη σχολή απείχε σχεδόν μια δεκαετία από την κατάλληλη ηλικία χειροτονίας (28-30) ετών, γεγονός που οδηγούσε σε άλλες διεξόδους επαγγελματικής αποκατάστασης β) Η οικονομική κατάσταση του κληρικού είναι ακόμη σε χαμηλά επίπεδα γ) Πιθανόν κάποιος αριθμός μαθητών κάνοντας χρήση του νόμου 5408/16-4-1932, που έδινε το δικαίωμα μετεγγραφής στα Γυμνάσια όσων φοιτούσαν στην Α' και Β' καθώς και με ενδεικτικό προαγωγής στην Δ' τάξη να διεκδικήσουν, κατόπιν εξετάσεων, το απολυτήριο του Γυμνασίου, να στράφηκε προς τη Μέση Εκπαίδευση δ) Στην αδυναμία των ίδιων μαθητών να αντεπεξέλθουν στο πρόγραμμα της Σχολής, όπως φαίνεται από το μεγάλο αριθμό μετεξεταστέων και απορριπτόμενων (πρακτικά συλλόγου 1931-1940). Άλλωστε σύμφωνα με το άρθ.4§2 του Π.Δ./11-11-1927 «Μαθητής απορριφθείς δις κατά το διάστημα της εν τη σχολή φοιτήσεώς του, αποβάλλεται της σχολής, μη δυνάμενος να εγγραφή εις οιαδήποτε Ιερατικήν σχολήν» ε) Στη δυσκολία των νέων να αποδεχτούν τους κανόνες του ρόλου του ιερέα μέσα στο πλαίσιο μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας (Τερτίπης, 2000) στ) Σε οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες εξαιτίας των γενικότερων συνθηκών που επικρατούσαν στην Ελλάδα τη δεκαετία του '30 και ζ) Στην κοινωνική προέλευση των μαθητών της σχολής, παράγοντα που επηρεάζει τη "στάση" τους απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό. Γι' αυτούς τους μαθητές, οι ανώτερες σπουδές είναι ενσυνείδητη επιλογή, που γίνεται με μακροχρόνιες αμφισβητήσεις και δυσκολίες, συναντάει πολλά και πολλών ειδών εμπόδια και αποτελεί ατομική κατάκτηση ενός δύσκολου και δυσπρόσιτου επιτεύγματος, κάθε άλλο από το αυτονόητο και φυσικό τέλος της σχολικής ζωής (Φραγκουδάκη Άννα, 1985).

8.ΠΡΟΣΦΟΡΑ

Η σχολή ήταν ένα ζωντανό κομμάτι της πόλης συμβάλλοντας με τον τρόπο της στην θρησκευτική και πνευματική ζωή της (κήρυγμα, κατήχηση, ομιλίες σε στρατόπεδα και φυλακές, οργάνωση επετειακών εορτών). Γεγονότα που συνέβαιναν στο εσωτερικό της σχολής είχαν γενικότερο αντίκτυπο στο μικρόκοσμο της επαρχιακής πόλης. Η Ιερατική Σχολή και το Γυμνάσιο αποτελούσαν τα ανώτερα

πνευματικά ιδρύματα της πόλης για τις τέσσερις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα (καθηγητές της είχαν ιδρύσει το φιλολογικό σύλλογο «Μικρός Όμιλος»).

Χωρίς να παραβλέπεται ότι «η παιδαγωγική μόρφωση στα κάθε είδους Διδασκαλεία είχε σαφή θεωρητικά πλαίσια, δεδομένες μεθοδολογικές και διδακτικές επιλογές και ξεκάθαρο ιδεολογικοπολιτικό προσανατολισμό» (Παπακωνσταντίνου Π., 1993), θεωρούμε ότι το Ιεροδιδασκαλείο Άρτας στελέχωσε με δασκάλους (πιθανόν με λιγότερα προσόντα έναντι των συναδέλφων τους των Διδασκαλείων) τη δημοτική εκπαίδευση, οι οποίοι αποφοιτώντας από τη σχολή υπηρέτησαν στα δυσπρόσιτα χωριά καταγωγής τους.

Γενικά, η Ιερατική Σχολή Άρτας πρόσφερε στο μέτρο του δυνατού και κάτω από το συγκεκριμένο καθεστώς του εκπαιδευτικού συστήματος προς την κατεύθυνση της μόρφωσης των ιερέων και έδωσε επαγγελματική διέξοδο στους νέους της οικονομικά υποβαθμισμένης επαρχίας.

Ιεροδιδασκαλείο Άρτας – Σχολ. Έτος 1930-31

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αντωνίου Δαυίδ (1987/88) *Τα προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης*, Αθήνα, τόμος Β΄
Cohen L.- Manion L.: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Εκδόσεις Έκφραση, Αθήνα 1997, σελ.71
Δημαράς Α. (1987) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τεκμήρια Ιστορίας*, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, τόμος Β΄ ,σ.183-190

- Καρατζένης Δημ. (1982) *Η Εκατονταετηρίς της Άρτης 1881-1981*, Αθήνα, Έκδοση Μουσικοφιλολογικού Συλλόγου “Σκουφάς”
- Λέφας Χρ. (1942) *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως*, ΟΕΣΒ, Αθήνα
- Μπουζάκης Σ. (1993), *Συγκριτική Παιδαγωγική III*, Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Gutenberg, Αθήνα, σ. 59
- Μπουζάκης Σ. (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Παιδαγωγική Σειρά Gutenberg, Αθήνα, τόμος Α΄
- Μπουζάκης Σ.- Τζήκας Χ. (1996) *Η Κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, τόμος Α΄
- Νάκος Γρηγ. (1969) *Η Ιστορία της Άρτας*, Άρτα
- Ξενόπουλος Σεραφείμ (1884) *Δοκίμιον Ιστορικόν περί Άρτης και Πρεβέζης*, Εν Αθήναις
- Παπακωνσταντίνου Π. (1993) *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Εκδόσεις Έκφραση, Αθήνα, σ. 48
- Περάνθη Μιχ. (1961) *ΑΡΤΑ Τουριστικός Οδηγός*, Έκδοση Συλλόγου “Σκουφάς”
- Πυργιωτάκης Ι. Ε. (1992) *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη
- Τερτίπης Παν. (2000) *Η αναποτελεσματικότητα των πολιτικών κράτους και εκκλησίας για τη μόρφωση του κλήρου(1830-1990)-Διδακτορική Διατριβή-Πάτρα*
- Τσουκαλάς Κων.(1975) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, Παρίσι, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σ. 405,414
- Υφαντή Αμαλία (1994) *Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικός έλεγχος στην Ελλάδα*, στο Νέα Παιδεία, τεύχος 71, Αθήνα
- Φραγκουδάκη Άννα (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, σ.165
- Φίλος Στέφανος (1989) *Η Ιερατική Σχολή της Άρτας*, εφημ. Ερίβωλος, αριθμ. φύλλου 8, Άρτα
- Φραγκούλας Ι.(1953) *Από την Ιστορία της Ιερατικής Σχολής Άρτης*, στην Ηπειρωτική Εστία, έτος Β΄, Ιούλιος 1953, τεύχ.15

Οι απόψεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας για τη μόρφωση των δασκάλων 1947-1957.

Γιώργος ΓΡΟΛΛΙΟΣ - Χρήστος ΤΖΗΚΑΣ

Η μόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Για το λόγο αυτό, οι απόπειρες αλλαγών στην εκπαίδευση συνοδεύονται - συχνά - από σχετικά μέτρα για τους εκπαιδευτικούς. Για τους ίδιους αποτελεί ιδιαίτερο χώρο της συνδικαλιστικής και επιστημονικής τους ενασχόλησης, εφόσον με τη μόρφωσή τους συνδέονται σε ένα βαθμό το κοινωνικό κύρος, οι βαθμολογικές και μισθολογικές προαγωγές, η κατάληψη διοικητικών και εποπτικών θέσεων και οι κατευθύνσεις της εργασίας στο σχολείο.

Στην παρούσα εργασία μελετούμε τις απόψεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) για τη μόρφωση των δασκάλων κατά το διάστημα που ορίζεται από την πρώτη μεταπολεμική Γενική Συνέλευση του κλάδου (1947) και από τη συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας (1957), η οποία σηματοδότησε μια ευρεία συζήτηση για το ζήτημα της εκπαίδευσης.[\[1\]](#)

Για τη διερεύνηση του θέματος αξιοποιούμε, κυρίως, τις εισηγήσεις των Διοικητικών Συμβουλίων (Δ.Σ.) της Ομοσπονδίας στις Γενικές Συνελεύσεις, τις αποφάσεις των Συνελεύσεων και τα δημοσιεύματα του Διδασκαλικού Βήματος (στο εξής Δ.Β.), καθώς και του Επιστημονικού Βήματος του Διδασκάλου (στο εξής Ε.Β.Δ.). Στη συζήτηση για τη μόρφωση των δασκάλων εμπλέκονται παιδαγωγοί, στελέχη της εκπαίδευσης (επιθεωρητές, υπηρεσιακοί παράγοντες του υπουργείου) και δάσκαλοι.

Το χρονικό διάστημα 1947-1957 μπορεί να χωριστεί σε τρεις περιόδους ως προς τις απόψεις που εκφράζονται στα έντυπα της Ομοσπονδίας για τη μόρφωση των δασκάλων.

1) Από το 1947 μέχρι το 1951 τα Δ. Σ. της Δ.Ο.Ε. εισηγούνται στις Γενικές Συνελεύσεις την πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων.[\[2\]](#) Η ίδια θέση περιλαμβάνεται και στις αποφάσεις των Συνελεύσεων. Το 1947 αναλύεται ως εξής : «Ως τελικός σκοπός πρέπει να επιδιωχθεί η Πανεπιστημιακή μόρφωσις. Δια του τοιούτου είδους μορφώσεως θα επιτευχθή η εξομοίωσις και των δημοδιδασκάλων προς τους λοιπούς πτυχιούχους. Η μόρφωσις θα γίνεται εις τα δύο νυν υπάρχοντα πανεπιστήμια εν Αθήναις και Θεσσαλονίκη. Είναι δυνατόν όμως και εις άλλας πόλεις (Ιωάννινα-Δωδεκάνησα) να ιδρυθούν μορφωτικά κέντρα υπό τύπον ειδικών πανεπιστημιακών σχολών καθ' όλα ισοτίμων προς τας ήδη λειτουργούσας εις τα υπάρχοντα δύο πανεπιστήμια». Το 1948 και το 1950 διατυπώνεται με σύντομο τρόπο : «Να γίνη Πανεπιστημιακή η μόρφωσις των διδασκάλων» και «Ενιαία αρτία πανεπιστημιακή μόρφωσις των δασκάλων». [\[3\]](#)

Πώς μπορεί, όμως, να ερμηνευτεί η θέση της Δ.Ο.Ε., αν λάβουμε υπόψη ότι

1. η μόρφωση των δασκάλων παρεχόταν στις διετούς φοίτησης μεταγυμνασιακού επιπέδου Παιδαγωγικές Ακαδημίες (στο εξής Π.Α.), οι οποίες είχαν ιδρυθεί 13 χρόνια νωρίτερα,

2. υπηρετούσαν ακόμη στα σχολεία, εκτός από τους αποφοίτους των Π.Α., απόφοιτοι των πολυταξίων (τριταξίων, πενταταξίων, εξαταξίων) και μονοταξίων Διδασκαλείων και
3. διορίζονταν, σε ορισμένες περιοχές, απόφοιτοι του γυμνασίου ως κοινοτικοί ή προσωρινοί δάσκαλοι;[4]

Στην περίοδο της κατοχής οι αριστερές πολιτικές δυνάμεις (που σήκωσαν το βάρος της αντίστασης) διατύπωσαν την πρόταση για πανεπιστημιακή κατάρτιση των δασκάλων, ισότιμη με τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων. Σύμφωνα με το σχέδιο που υποβλήθηκε από το Ε.Α.Μ. και την Ε.Π.Ο.Ν. στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α., αναγκαία προϋπόθεση της παιδείας είναι ο μορφωμένος εκπαιδευτικός: «Μόρφωση. Όλων των βαθμίδων ανώτατη μόρφωση, δηλαδή θα φοιτά σε σχολή ισότιμη με το πανεπιστήμιο. Δημοδιδάσκαλοι. Τελειόφοιτοι γυμνασίου θα φοιτούν σε παιδαγωγικές Ακαδημίες τετράχρονες, ισότιμες με το πανεπιστήμιο».[5]

Δύο χρόνια μετά τη λήξη του πολέμου ο Εκπαιδευτικός Τομέας της οργάνωσης των αριστερών επιστημόνων «Επιστήμη - Ανασυγκρότηση» πρότεινε την πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων : «Πανεπιστημιακή μόρφωση δασκάλων στις παιδαγωγικές σχολές των Πανεπιστημίων. Τετράχρονη φοίτηση σ' αυτές. Θα μπαίνουν υποψήφιοι με απολυτήριο από το σχολείο του Β' βαθμού (μέσης παιδείας). Με τον τρόπο αυτόν αρχίζουμε να πραγματοποιούμε το αίτημα για ανώτατη μόρφωση των δασκάλων, αίτημα που βγαίνει από τις ίδιες τις ανάγκες της παιδείας μας».[6] Όπως προαναφέρθηκε, μέχρι το 1950, οι απόψεις της Δ.Ο.Ε. προσανατολίζονται στην ίδια κατεύθυνση.

Η διαμόρφωση των απόψεων της Δ.Ο.Ε. για τη μόρφωση των δασκάλων μπορεί να κατανοηθεί με βάση τους συσχετισμούς των πολιτικών δυνάμεων σε συνδυασμό με την ανάγκη για κοινωνική και οικονομική αναβάθμιση των δασκάλων.[7] Παρά το ότι από το 1947 μέχρι το 1950 διώκονται οι αριστεροί εκπαιδευτικοί,[8] η κυριαρχία των «εθνικοφρόνων» δεν ήταν απόλυτη στην ελληνική κοινωνία (η έκβαση του εμφυλίου πολέμου κρίθηκε τελικά το καλοκαίρι του 1949). Η χρήση του αιτήματος για πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων αφαιρούσε επιχειρήματα ώστε να αποδυναμωθεί η έκφραση αριστερών δυνάμεων στο χώρο της εκπαίδευσης.

Είναι χαρακτηριστικό ότι στις αποφάσεις της ΚΑ' (1949) Γενικής Συνέλευσης υπεισέρχεται, ως εναλλακτική λύση, η «βελτίωση» των Π. Α. με την αύξηση των ετών φοίτησης από δύο σε τρία : «Ενιαία αρτία μόρφωσις και Πανεπιστημιακή τελειοποίησις των εξερχομένων δασκάλων του Έθνους, όπως και τριετής φοίτησις εις τας Παιδαγ. Ακαδημίας των οποίων να συμπληρωθεί το προσωπικόν».[9]

Δηλαδή, όταν είναι σχεδόν ξεκάθαρη η έκβαση του εμφυλίου πολέμου μειώνεται η αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης θέσεων της αριστεράς και η Ομοσπονδία μετακινείται στην κατεύθυνση της υποστήριξης συντηρητικών θέσεων. Εξάλλου, πέρα από τις διακηρύξεις των Γενικών Συνελεύσεων, οι παραστάσεις της Ομοσπονδίας προς το Υπουργείο από το 1949 και έπειτα αφορούν την καλύτερη λειτουργία των Π.Α. με τη συμπλήρωση του προσωπικού τους.[10]

2) Την περίοδο 1951-1953 η Δ.Ο.Ε. εγκαταλείπει το αίτημα για πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων, καθώς και εκείνο της επέκτασης της διάρκειας φοίτησης στις Π.Α. σε τρία χρόνια. Στα πορίσματα της ΚΓ' (1951) Γενικής Συνέλευσης δεν περιέχεται καμιά απόφαση για την κατάρτιση των δασκάλων. Τη συνδικαλιστική

χρονιά 1951- 1952 οι παραστάσεις της Διοίκησης της Ομοσπονδίας στο Υπουργείο περιορίζονται στην προσπάθεια ικανοποίησης του αιτήματος εγγραφής των τέκνων των εκπαιδευτικών στις Π.Α. (καθ' υπέρβαση του αριθμού των εισαχθέντων), τα οποία είχαν πετύχει τη βάση της βαθμολογίας.

Στις προτάσεις για την επόμενη ΚΔ' (1952) Γενική Συνέλευση το Δ.Σ. της Ομοσπονδίας, παρά το ότι θέτει το αίτημα του 8ετούς Δημοτικού Σχολείου,[\[11\]](#) δεν επιδιώκει παρά μόνο τη στελέχωση των διετών Π.Α. με το απαραίτητο και κατάλληλο προσωπικό, το οποίο θα προέρχεται από τον κλάδο των δασκάλων : «'ίνα ανταποκριθώσι οι διδάσκαλοι εις τα σημερινάς απαιτήσεις και αυριανάς ανάγκας του 8ετούς δημοτικού σχολείου δέον να γίνη καλύτερα η μόρφωσίς των εις τας Παιδαγωγικάς Ακαδημίας. Προς τούτο πρέπει να επανδρωθή το προσωπικόν των Ακαδημιών δια παιδαγωγών. Να σταλώσι δε αμέσως εις την Ευρώπην και Αμερικήν υπότροφοι δημοδιδάσκαλοι προς ευρύτερας παιδαγωγικάς σπουδάς. Διότι οι δημοδιδάσκαλοι, ως ζώντες τα προβλήματα του δημοτικού σχολείου, θα είναι οι πλέον κατάλληλοι να μορφώσουν ως καθηγηταί τους νέους διδασκάλους».[\[12\]](#)

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι θέσεις των αντιπροσώπων στη Γενική Συνέλευση. Εκτός από έναν αντιπρόσωπο που προτείνει τριετή φοίτηση στις Π. Α.,[\[13\]](#) οι περισσότεροι ζητούν στελέχωσή τους με προσωπικό,[\[14\]](#) αύξηση τμημάτων στις υπάρχουσες και ίδρυση νέων Π.Α.,[\[15\]](#) ενώ στα πορίσματα της ίδιας Γενικής Συνέλευσης δεν συμπεριλαμβάνεται κάποια πρόταση για τη μόρφωση των δασκάλων.

Η στάση της Δ.Ο.Ε. δεν είναι άσχετη με τις τοποθετήσεις υπηρεσιακών παραγόντων του Υπουργείου Παιδείας και φιλελεύθερων διανοουμένων. Το Φεβρουάριο του 1951 ο Ζερβός, Διευθυντής της Δημοτικής Εκπαίδευσης, σε έκθεσή του για τις ανάγκες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πρότεινε την αποστολή καθηγητών στο εξωτερικό για παιδαγωγικές σπουδές, τη συμπλήρωση του προσωπικού των Π.Α. και τη δραστική αύξηση των αμοιβών ως κίνητρο για την προσέλκυση αξιόλογων διδασκόντων. Οι προτάσεις Ζερβού φαίνεται ότι ικανοποίησαν την Ομοσπονδία, η οποία δημοσίευσε την έκθεση στο Διδασκαλικό Βήμα χωρίς επικριτικά σχόλια.[\[16\]](#)

Ο Παπανούτσος, Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου, στην ομιλία του προς τη Συνέλευση της Δ.Ο.Ε. το 1952, αναφέρθηκε μόνο στην «επάνδρωσιν των Παιδαγωγικών Ακαδημιών με το κατάλληλο προσωπικό, δια να εκτελέσουν τον προορισμόν των»[\[17\]](#). Η θέση του Παπανούτσου αποτελεί σημαντική ένδειξη για την ορθότητα της παρατήρησης ότι η πανεπιστημιακή κατάρτιση των δασκάλων αποτελούσε τότε στόχο μόνο των αριστερών δυνάμεων, ενώ οι κεντρώες και οι συντηρητικές, ουσιαστικά, τάσσονταν υπέρ των διετών Π.Α.

3) Την περίοδο 1953 -1957, κατά την οποία στο πολιτικό πεδίο κυριαρχούν οι συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις, η κρατική εκπαιδευτική πολιτική είναι προσανατολισμένη στα κλασικά γράμματα και τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό, ενώ αντιτίθεται στο άνοιγμα της μέσης, καθώς και στην ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης.

Στο χώρο των εκπαιδευτικών, των παιδαγωγών και των στελεχών της εκπαίδευσης ο διάλογος για τη μόρφωση των δασκάλων γίνεται πιο συστηματικός (καθώς έχει ξεκινήσει η έκδοση του Ε.Β.Δ.) και διαμορφώνονται απόψεις που μπορούν να ενταχθούν σε τρεις τάσεις : α) συντήρηση των διετών Παιδαγωγικών Ακαδημιών με

μείωση του αριθμού τους και βελτίωση της λειτουργίας τους, β) λειτουργία δύο μόνο σχολών τριετούς κατ' αρχήν, με προοπτική τετραετή φοίτηση στις έδρες των πανεπιστημίων και διεύρυνση του σκοπού τους και γ) συντήρηση των Π.Α. με επέκταση των ετών φοίτησης σε τρία.

Η έκδοση του Ε.Β.Δ. εγκαινιάζεται με άρθρο του Παλαιολόγου [\[18\]](#) στο οποίο ο συγγραφέας επιχειρεί να δώσει τέλος στην προηγούμενη συζήτηση για τη μόρφωση των δασκάλων και να ορίσει την κατεύθυνση των αναγκαίων βελτιώσεων [\[19\]](#). Θεωρεί τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες ως τα πιο επιτυχημένα ιδρύματα για τη μόρφωση των δασκάλων, αρκεί να συμπτυχθούν σε 6-7 (όπως όριζε ο νόμος 5082/1933) και να εξασφαλιστεί επαρκές και κατάλληλο προσωπικό. Ούτε τα Διδασκαλεία θεωρούνται κατάλληλα, γιατί δεν εξασφαλίζουν το απαραίτητο κοινωνικό κύρος στο δάσκαλο, ούτε το πανεπιστήμιο, αφού ο δάσκαλος δεν πρόκειται να σπουδάσει μια ειδική επιστήμη όπως οι εκπαιδευτικοί της μέσης. Ο δάσκαλος πρέπει να αποκτήσει την ιδιότητα του παιδαγωγού και αφιερωματική στάση στο έργο του, χαρακτηριστικά κατάλληλα για τις ανάγκες των μικρών παιδιών.

Σε άλλο άρθρο, αφιερωμένο στα 20 χρόνια λειτουργίας της Μαρασλείου Π.Α., ο Παλαιολόγος διαπιστώνει ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποκτώνται οπωσδήποτε από τους σπουδαστές της συγκεκριμένης Π. Α., της οποίας ο ίδιος ήταν διευθυντής, τόσο με τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων όσο και με την πρακτική άσκηση. Σύμφωνα με το συγγραφέα: «ούτοι φέρουσιν υπερηφάνως τον τίτλον της εζ' ης απεφοίτησαν Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, επιζητούντες με ακατάβλητον Πεσταλότσειον φρόνημα την εις το ακρότατον εξυπηρέτησιν των μικρών Ελληνοπαίδων, της ελπίδος ταύτης του Έθνους και του μαρτυρικού, ηρωϊκού και ιδεολόγου λαού της μεγάλης ημών Πατρίδος» [\[20\]](#).

Στη συζήτηση για τη μόρφωση των δασκάλων θα παρέμβει λίγο αργότερα ο υποδιευθυντής της Μαρασλείου Χαραλαμπίδης που εκφράζει τη δεύτερη τάση [\[21\]](#) και ασχολείται συστηματικά τόσο με την πράξη όσο και με τη θεωρία της μόρφωσης των δασκάλων [\[22\]](#). Παλαιότερα υποστήριζε την ανάγκη επέκτασης των σπουδών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες σε τρία έτη [\[23\]](#). Στη μεταπολεμική περίοδο προτείνει, εκτός από την τριετή φοίτηση, τη λειτουργία δύο μόνων σχολών στις έδρες των πανεπιστημίων της χώρας, ώστε οι δάσκαλοι να αποκτούν μαζί με την επιστημονική και την απαραίτητη κοινωνική μόρφωση. Η εθνική - ελληνοχριστιανική αγωγή τοποθετείται σε διαφορετικό πλαίσιο καθώς ορίζεται ότι «Ο σκοπός της αγωγής πρέπει να επιδιώκει σήμερα στο να δημιουργήσωμε μια δημοκρατική αριστοκρατία, όπου θα μορφωθή ο καθένας, πλούσιος ή φτωχός, σύμφωνα με τις ικανότητές του, σύμφωνα με τα εθνικά του ιδεώδη και σύμφωνα με τα ιδεώδη μιας ελεύθερης και ημερωμένης ανθρωπότητας» [\[24\]](#).

Ο Χαραλαμπίδης αντιμετωπίζει την ανθρωπιστική μόρφωση με ευρύτερο πνεύμα συνδυάζοντας τα ελληνοχριστιανικά ιδανικά με τις κατευθύνσεις του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού. Επίσης, διαφωνεί με τη βαρύτητα που δίνεται στις ψυχοτεχνικές μετρήσεις και τις υποδειγματικές διδασκαλίες. Κατά την άποψή του, οι τροποποιήσεις στο θεσμό των Π. Α. θα είναι από τη μια «φωτισμένες από τα νεώτερα επιτεύγματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης, εμπνευσμένες από το τι γίνεται στον τομέα αυτόν στον έξω κόσμο, στον προηγμένο και ελεύθερο σήμερα κόσμο» και από την άλλη «στηριγμένες πάνω στα Εθνικά μας ιδανικά, πάνω στις ανάγκες τις δικές μας, πάνω στις επιδιώξεις της φυλής μας» [\[25\]](#).

Ο Παλαιολόγος χρησιμοποιεί, συχνά, το παράδειγμα της Γερμανίας όπου, μαζί με άλλα μοντέλα σχολών μόρφωσης δασκάλων, συντηρούνται και οι διетуός φοίτησης Π.Α. Ο Χαραλαμπίδης χρησιμοποιεί ερευνητικά πορίσματα που προέρχονται από την Αγγλία, τη Σουηδία και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Θεωρεί ότι οι Π. Α. δεν λειτουργούν ικανοποιητικά^[26] και προτείνει μέτρα που πρέπει να ληφθούν, ώστε οι Π. Α. να καταστούν ιδρύματα ικανά να ετοιμάσουν δασκάλους οι οποίοι θα ανταποκριθούν στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους ρόλο.

Τα σημαντικότερα είναι :

1. η στελέχωση των Π. Α. με ειδικευμένους σ' έναν ή δύο κλάδους παιδαγωγούς οι οποίοι θα έχουν παράγει σχετικό επιστημονικό και συγγραφικό έργο,
2. η συγκέντρωση των σχολών στις έδρες των πανεπιστημίων, όπου η παραμονή και μόνο των υποψηφίων δασκάλων θα τους δίνει μορφωτικά και πολιτιστικά εφόδια τα οποία αδυνατούν να δώσουν οι επαρχιακές πόλεις,
3. η τριετής φοίτηση,
4. ο εμπλουτισμός του προγράμματος με βασικά θεωρητικά μαθήματα (Εθνική Ιστορία, Ιστορία του Πολιτισμού, Εκπαιδευτική Πολιτική) και εργαστηριακές ασκήσεις,
5. η ίδρυση βιβλιοθηκών, εργαστηρίων και αγροκηπίων,
6. η ίδρυση παιδαγωγικής ένωσης του διδακτικού προσωπικού και
7. η επέκταση και διεύρυνση του σκοπού των Π. Α. με προσθήκη ειδικών μαθημάτων για τους νηπιαγωγούς, την παιδαγωγική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού των τεχνικών και επαγγελματικών σχολών και των καθηγητών της μέσης εκπαίδευσης, καθώς και γενικά για τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων.

Οι απόψεις των δύο παιδαγωγών αποκλίνουν ως προς τον τύπο του δασκάλου που οραματίζονται. Ο Χαραλαμπίδης κρατά αποστάσεις όχι μόνο από την «πανάκεια» των υποδειγματικών διδασκαλιών και των ψυχοτεχνικών καταμετρήσεων, αλλά και από το δάσκαλο που διακρίνεται για τη μονομερή προσήλωσή του στα «ακατάλυτα εθνικά ιδεώδη». Οι προτάσεις του στοχεύουν σε μια αγωγή που «στρέφεται στην αρμονική ανάπτυξη ολόκληρου του είναι του τροφίμου (...). στη γενική του παιδιού ανάτασι με τις δικές του τις προσπάθειες, την αυτενέργειά του και την αφύπνισι των διαφερόντων του (. . .) ώστε να ν' αντιμετωπίσει με ανωτερότητα στο ήθος του και αξιοπρέπεια στη στάσι τα προβλήματά του στη ζωή». Η καλύτερη μόρφωση του δασκάλου στοχεύει κυρίως στην επιστημονική γνώση και την κατανόηση του παιδαγωγικού και κοινωνικού του έργου.

Την άνοδο του κοινωνικού κύρους και την αναρρίχηση στις ανώτερες βαθμίδες της υπαλληλικής ιεραρχίας προβάλλουν, κυρίως, δάσκαλοι. Σχετικό παράδειγμα αποτελεί άρθρο του Γκουριώτη στο Δ.Β. Κατά το συγγραφέα, ο δάσκαλος αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα αγωγής της νέας γενιάς, αφού χωρίς καλό και άξιο δάσκαλο είναι άχρηστα τα μέσα, οι μέθοδοι και τα βιβλία. Επιπλέον, γνωρίζει την ελληνική κοινωνία όσο κανείς άλλος και μπορεί να φέρει «μέχρι την τελευταία καλύβα» τα νάματα του πολιτισμού, του έθνους και της θρησκείας. Το ξεκίνημα για την ανασυγκρότηση πρέπει να γίνει από τα φυτώρια των δασκάλων, τις Π.Α. Η πανεπιστημιακή κατάρτιση θα ανυψώσει το κύρος τους. «Οι δάσκαλοι δεν παραδέχονται πανεπιστημιακή εκπαίδευση μόνο για τους κτηνιάτρους και τους γεωπόνους, που θα επιτύχουν καλύτερες ράτσες ημιόνων ή κολοκυθιών, αλλά και

για τους δασκάλους που θα ετοιμάσουν την καινούρια ράτσα της φυλής, το Ελληνόπουλο».

Η ενιαία μόρφωση των δασκάλων είναι εθνική απαίτηση, γιατί όντας διασκορπισμένες οι Π.Α. και με ποικίλο προσωπικό, «διασπείρουν την ομοιογένεια της εθνικής παιδαγωγικής και βγάζουν δασκάλους Έλληνες, αλλά ετεροθαλείς». Πρέπει να συγκεντρωθούν όλοι οι υποψήφιοι δάσκαλοι σε μια «Παιδαγωγική-Πνευματική Ψυχική - Εθνική κολυμβήθρα, να βαπτισθούν στο Νάμα της προπαρασκευής για ενιαίους σαφείς και καθορισμένους σκοπούς της Ελληνικής Εκπαιδύσεως». Βέβαια, η ιδεαλιστική θεώρηση του δασκάλου, η προβολή του ως αποκλειστικού παράγοντα του σχολείου και η αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μονόδρομης επίδρασης από το δάσκαλο στο μαθητή, ακυρώνουν οποιαδήποτε προοδευτική οπτική για τη μόρφωση του δασκάλου θα μπορούσε να περιέχει η πρόταση για πανεπιστημιακή εκπαίδευση[27].

Σχολές τετραετούς φοίτησης για τη μόρφωση των δασκάλων, πανεπιστημιακές ή ισότιμες μ' αυτές, προτείνονται σε άρθρα που δημοσιεύονται στο περιοδικό «Νέο Σχολείο». Ο Γιαννόπουλος προτείνει τη σύσταση Κολλεγίων, δηλαδή τετραετή μεταγυμνασιακά διδασκαλεία, ανεξάρτητα από τα πανεπιστήμια[28]. Τετραετή μεταγυμνασιακή μόρφωση των δασκάλων προτείνει και ο Βαρυαδάκης[29].

Η τρίτη τάση (της τριετούς φοίτησης στις Π.Α.), που, τελικά, κυριαρχεί στη Δ.Ο.Ε. υποστηρίζεται από άλλους παιδαγωγούς, επιθεωρητές και δασκάλους.

Η Ομοσπονδία το 1953 επιμένει, ακόμη, όπως στην προηγούμενη περίοδο, στη βελτίωση των Π.Α. και στη συμπλήρωση του προσωπικού τους. Με υπόμνημά της προς το Υπουργείο, τον Ιανουάριο αυτού του χρόνου, ζητά: «Να επανδρωθώσιν αι Παιδαγωγικά Ακαδημίας της χώρας μας με επαρκές και κατάλληλον προσωπικόν δια την όσον το δυνατόν αρτιωτέραν κατάρτισιν των νέων διδασκάλων μας»[30].

Η ΚΕ'(1953) Γεν. Συνέλευση συζήτησε το ζήτημα των Π.Α., παρά το ότι δεν περιλαμβανόταν στα θέματα της ημερήσιας διάταξης. Ούτε μια φωνή δεν ακούστηκε για πανεπιστημιακή κατάρτιση ή για αύξηση των ετών φοίτησης στις Π.Α. Απεναντίας κατατέθηκαν προτάσεις για ίδρυση νέων Π.Α.[31] και στα πορίσματα της Συνέλευσης περιλήφθηκε το αίτημα για ίδρυση Διδασκαλείου Νηπιαγωγών στη Βόρεια Ελλάδα και Π. Α. στη Δράμα[32]. Η κυρίαρχη τάση στη Δ.Ο.Ε. ταυτίζεται ακόμη, με τις απόψεις του Παλαιολόγου.

Την ίδια χρονιά ο Εξαρχόπουλος, σε άρθρο του στο Διδασκαλικό Βήμα, δηλώνει ότι θεωρεί αναγκαία την τριετή φοίτηση στις Π.Α. Παράλληλα, προτείνει βελτίωσή τους με έμφαση στην ψυχολογίζουσα κατεύθυνση και τον ιδεολογικοπολιτικό έλεγχο των δασκάλων. Πρέπει να δοθεί βαρύτητα στις πειραματικές μεθόδους, τη σωματολογία και την ψυχολογία των ατομικών διαφορών, ενώ είναι αναγκαίο να αποκλειστούν από το διδακτικό προσωπικό όσοι έχουν «πλαδαρόν χαρακτήρα και ύποπτα κοινωνικά φρονήματα» [33].

Στην ίδια κατεύθυνση θα κινηθεί και το άρθρο του μέλους του Δ. Σ. της Δ.Ο.Ε. Ηλιοπούλου, με τη διαφορά ότι προτείνει εξομίωση των πτυχίων των τριετών Π.Α. με τα πανεπιστημιακά. Το κυριότερο από τα εκπαιδευτικά προβλήματα θεωρεί ότι είναι η αγραμματοσύνη, για το οποίο όμως δεν φταίει το Δημοτικό Σχολείο, αλλά η αθρόα εισαγωγή μαθητών στη μέση εκπαίδευση. Το πρόβλημα θα λυθεί με τη δημιουργία επαγγελματικών σχολείων και, επομένως, μείωση της πίεσης για θεωρητικές σπουδές, καθώς και με αυστηρές εξετάσεις, οπότε οι απόφοιτοι της μέσης θα είναι καλύτερα μορφωμένοι. Τέτοιου είδους απόφοιτοι θα προσέλθουν

στις Π. Α., εφόσον το κύρος του δασκάλου θα ανέλθει με τριετείς σπουδές, στελέχωση και εξοπλισμό των Σχολών, εξομοίωση των πτυχίων προς τα πανεπιστημιακά και ακώλυτη προαγωγή των δασκάλων.[\[34\]](#)

Σε έκθεση που συνέταξε και υπέβαλε στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο ο Γενικός Επιθεωρητής Θεοφανόπουλος, η οποία φιλοξενείται στις στήλες του Ε.Β.Δ. προτείνονται η τριετής φοίτηση στις Π.Α. και μια σειρά αλλαγών στο πρόγραμμά τους.[\[35\]](#) Ο συγγραφέας περιγράφει τον τύπο του αφοσιωμένου στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη δασκάλου. Οι δάσκαλοι πρέπει να αντιληφθούν «ότι το επάγγελμα του δασκάλου είναι κοινωνικό λειτούργημα, το οποίο οφείλουν να θεωρούν ως ιερή αποστολή και ότι στα χέρια τους είναι αποτιθέμενα τα άγια των αγίων και τα πεπρωμένα της φυλής». Η αυστηρή επιλογή των υποψηφίων με συγκεκριμένα σωματικά, πνευματικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά, σε συνδυασμό με ένα πρόγραμμα που θα δίνει βαρύτητα, εκτός από τα παιδαγωγικά, στα αγροτικά, τεχνικά και οικονομικά μαθήματα, είναι δυνατόν να διαμορφώσουν το δάσκαλο που θα ανταποκρίνεται επάξια στα σχολικά και εξωσχολικά καθήκοντά του και θα αποτελεί «οδηγό της φυλής».

Τέλος, η Διοίκηση της Δ.Ο.Ε., σε άρθρο της στο Επιστημονικό Βήμα (Φεβρ. 1954), που αφιερώνεται στις Π.Α. προτείνει, επίσης, τριετή φοίτηση, χωρίς να διαφοροποιείται ως προς το πνεύμα και τον τύπο του δασκάλου που πρέπει να μορφώνουν. Οι Π.Α. θεωρούνται ανώτατες σχολές και «ίσης σημασίας με τη Σχολή των Ευελπίδων». Παρά το ότι στερούνται επαρκών εγκαταστάσεων και κατάλληλου προσωπικού κατορθώνουν να προετοιμάσουν τον ιδεατό, αφοσιωμένο σε συγκεκριμένα ιδανικά, δάσκαλο: «να μεταγγίσουν εις τα ψυχάς των την ην εκείνοι ησθάνοντο αγάπην προς τα Ελληνόπουλα και τον έρωτα προς την αποστολήν του διδασκάλου, ώστε να καταστήσουν τούτους αφοσιωμένους στρατιώτας της υψηλότερας και ωραιότερας αποστολής, την οποίαν ελάμπρυνεν ο μεγαλύτερος των σοφών της αρχαιότητος και καθηγίασεν ο Θεάνθρωπος». Η μόνη διαφοροποίηση όλων των παραπάνω απόψεων από τις θέσεις του Παλαιολόγου είναι η πρότασή τους για την αύξηση των ετών φοίτησης στις Π. Α. σε τρία.

Ο Παλαιολόγος επανέρχεται με νέο άρθρο του στο Ε.Β.Δ.[\[36\]](#), επιχειρώντας να απαντήσει στις προτάσεις για τριετή φοίτηση και σύμπτυξη των Π.Α. σε δύο (που θα λειτουργούσαν στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου και οι έδρες των πανεπιστημίων).

Οι διετούς φοίτησης Π.Α., κατά την άποψή του, αποτελούν τον πιο επιτυχημένο θεσμό κατάρτισης δασκάλων και ανταποκρίνονται πλήρως στην προετοιμασία των δασκάλων του εξάχρονου Δημοτικού Σχολείου. Η επέκταση της φοίτησης θα αποκλείσει τους καλούς αλλά φτωχούς σπουδαστές, ενώ θα οδηγήσει άλλους στην επιλογή πανεπιστημιακών σχολών με ένα ακόμη έτος σπουδών. Εξάλλου, η τριετής φοίτηση απαιτεί διδακτικό προσωπικό που δεν διαθέτει η χώρα και κτιριακές εγκαταστάσεις που δεν διαθέτουν οι Π.Α.

Αν διαφωνεί με την αύξηση των ετών φοίτησης στις Π.Α., διαφωνεί ακόμη περισσότερο με τη σύμπτυσή τους σε δύο και τη λειτουργία τους κοντά στα πανεπιστήμια της χώρας. Θεωρεί ότι ο μεγάλος αριθμός σπουδαστών θα υποβαθμίσει το επίπεδο των σπουδών και οι Π. Α. θα χάσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους ως επαρχιακά πνευματικά κέντρα.

Η τρίτη τάση της συντήρησης των Π.Α. και της αύξησης των ετών φοίτησης σε τρία επικρατεί στα άρθρα δασκάλων και επιθεωρητών στο Δ.Β. Ο Κεραμίδας, προτείνει περιορισμό των Π.Α. σε 3-4, αύξηση των ετών φοίτησης σε τρία, διορισμό

καθηγητών πανεπιστημίου και απονομή πτυχίου αντί απολυτηρίου στους αποφοίτους ώστε να αποκτά ο δάσκαλος παιδαγωγική - επιστημονική μόρφωση και να πετύχει την ηθική, κοινωνική και βαθμολογική του εξύψωση.[\[37\]](#) Ο Κολέτσος υποστηρίζει την τριετή φοίτηση στις Π.Α. γιατί, εκτός από την καλύτερη επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση, θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας καλύτερης κοινωνίας. Επίσης, θεωρεί ότι «Θεσπιζόμενον το τοιοούτον θα είχε ως άμεσον αποτέλεσμα να εξυψωθή έτι μάλλον το κύρος και η κοινωνική θέσις του δημ/λου και τα εκάστοτε εκκρεμούντα και απασχολούντα τον κλάδον μας ζητήματα θα εύρισκον παρά τοις αρμοδίοις ταχυτέραν την λύσιν των. Πιστεύω δε ακραδάντως, πως τα έτη σπουδής του υπαλλήλου, δηλαδή τα προσόντα του, παίζουν σπουδαίον ρόλον, όχι μόνον στην εν γένει εξέλιξίν του, αλλά και στον βαθμόν εκτιμήσεώς του εκ μέρους της Κοινωνίας και της Πολιτείας»[\[38\]](#). Το βασικό κριτήριο που διαμορφώνει τις θέσεις των δασκάλων - συγγραφέων είναι η κοινωνική και οικονομική αναβάθμιση του δασκάλου.

Η ίδια τάση θα εκφραστεί στην επίσημη θέση του κλάδου (ΚΗ' Γεν. Συνέλευση, 1956)[\[39\]](#). Στην εισήγηση του Δ.Σ. της Ομοσπονδίας αναφέρεται ότι οι Π.Α., όπως λειτουργούν, δεν είναι πλέον αποτελεσματικές. Αυτό οφείλεται στη μικρή διάρκεια σπουδών, στην έλλειψη προσωπικού και στο μεγάλο αριθμό σπουδαστών. Προτείνεται η σύμπτυξή τους σε τέσσερις σχολές, η αύξηση των ετών φοίτησης σε τρία και ο εμπλουτισμός του προγράμματος. Ωστόσο, η κλασική μόρφωση των δασκάλων παραμένει κυρίαρχο στοιχείο : «Το μάθημα των αρχαίων Ελληνικών πρέπει να διδάσκεται επί τριετίαν συνεχώς εις τας Π.Α. καθ' όν τρόπον και εις το Πανεπιστήμιον υπό αρίστων Φιλολόγων ή Καθηγητών Πανεπιστημίου, ώστε οι Διδάσκαλοι να είναι ικανοί να αντλούν από τας ανεξαντλήτους πηγάς των συγγραμμάτων των προγόνων μας παντός είδους γνώσεις. Ούτω θα γίνουν κάτοχοι της γλώσσης και ικανοί να ανταποκριθώσιν εις την αποστολήν των πληρέστερον»[\[40\]](#).

Με την ευκαιρία της ανακίνησης του ζητήματος της μόρφωσης των δασκάλων στη Γενική Συνέλευση της Δ.Ο.Ε., ο Παλαιολόγος παρεμβαίνει για μια ακόμη φορά, επιβεβαιώνοντας τις θέσεις του για μείωση του αριθμού των Π. Α. σε 6-7 και διατήρηση της διετούς φοίτησης με τα επιχειρήματα που είχε χρησιμοποιήσει στα προηγούμενα άρθρα του. Συμφωνεί, βέβαια, με τη Δ.Ο.Ε. για την κλασική μόρφωση των δασκάλων και την εξομοίωση του προσωπικού των Π.Α. με εκείνο των πανεπιστημίων[\[41\]](#).

Η άποψη του Παλαιολόγου υποστηρίζεται και από τον επιθεωρητή Χριστοδουλόπουλο, ο οποίος θεωρεί ότι αν οι Π. Α. συμπτυχθούν και ο αριθμός των σπουδαστών μειωθεί στους 600, αν το διδακτικό προσωπικό επιλέγεται προσεκτικά και αν οι σπουδαστές επιλέγονται, όχι μόνο με βάση την επίδοση, αλλά και με βάση σωματικά χαρακτηριστικά, καθώς και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, είναι δυνατό να διαμορφωθεί ο ιδεώδης, αφοσιωμένος στα ιδανικά του έθνους δάσκαλος.[\[42\]](#)

Το 1957 η Ομοσπονδία φαίνεται να μετακινείται στις θέσεις της για τη μόρφωση των δασκάλων πλησιάζοντας εκείνες του Χαραλαμπίδη. Σε μια από τις λίγες αναφορές της στο θέμα, εκφράζει στον Παλαιολόγο τις ευχαριστίες του κλάδου για το μακρόχρονο και αδιάλειπτο ενδιαφέρον του σχετικά με τη μόρφωση των δασκάλων. Παράλληλα, υποστηρίζει την ανάγκη σύμπτυξης των Π.Α. σε δύο (Αθήνα και Θεσσαλονίκη), προσωπικό ισότιμο και ισόβαθμο με τους καθηγητές του

πανεπιστημίου και τριετή (με προοπτική την τετραετή) φοίτηση[43]. Τη θέση για πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων θα καταθέσει στις προτάσεις της στην Επιτροπή Παιδείας[44] που σύστησε η Κυβέρνηση Καραμανλή.

Όμως, η διαφορετική, σε σχέση με τις προηγούμενες, τοποθέτησή της δεν διαφοροποιεί την αντίληψή της για το προφίλ του δασκάλου, εφόσον συνεχίζει να θεωρεί, όπως παλιότερα, απαραίτητη τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στις σχολές κατάρτισης δασκάλων. Έτσι συνδυάζει «την γνωριμιά των υποψηφίων με τον εθνικόν πολιτισμόν, με τας μεθόδους της αγωγής και διδασκαλίας και της κατανοήσεως της ψυχικής ιδιοσυστάσις των παιδιών»[45] με την προσήλωση στον κλασικιστικό προσανατολισμό. Ή, με άλλα λόγια, επιχειρεί να ακολουθήσει ένα δρόμο συντηρητικού εκσυγχρονισμού[46] για το ζήτημα της μόρφωσης των δασκάλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαρυαδάκης, Γ., (1952) Μετεκπαίδευση των δασκάλων, *Νέο Σχολείο*, τ. 25-26.
- Γιαννόπουλος, Α., (1951) Μόρφωση, Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση Δασκάλων, *Νέο Σχολείο*, τ. 11-12.
- Γρόλλιος, Γ. – Τζήκας, Χ., (2002) *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Το Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου (1953-1967)*, (Αθήνα: Μεταίχμιο).
- Διδασκαλικόν Βήμα*: (1948) τεύχη 75, 81, 82, (1949) τεύχη 97, 114, (1950) τεύχη 133, 136, 138, 143, 144, (1951) τεύχη 162, 165, 171, 172, 178, (1952) τεύχη 190, 191, 192, 193, 195, 196, 199, 200, 207, (1953) τεύχη 212, 214, 219, 222, 231, (1954) τεύχη 253, 254-255, 262, (1956) τεύχη 309, 310, 315, 316, 318, 321, (1957) τεύχη 344, 351, 356.
- Δ.Ο.Ε. (1947) *Πρακτικά ΙΘ΄ Γενικής Συνελεύσεως* (Αθήναι).
- Δ.Ο.Ε. (1953) *Πρακτικά ΚΔ΄ Γενικής Συνελεύσεως* (Αθήναι).
- Δ.Ο.Ε. (1954) *Πρακτικά ΚΕ΄ Γενικής Συνελεύσεως* (Αθήναι).

Εκπαιδευτικός Τομέας «ΕΠ.-ΑΝ.» (1946) Η μόρφωση του διδαχτικού προσωπικού, *Ανταίος*, Χρόνος Β', αριθ. 4.

Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου: Οκτώβριος 1953, Δεκέμβριος 1953, Ιανουάριος 1954, Φεβρουάριος 1954, Απρίλιος 1954, Σεπτ. – Οκτ. 1954.

Ιμβριώτη, Ρ., (1966) «Η παιδεία μας» στο Επιτροπή Παιδείας της Ε.Δ.Α., *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Συζητήσεις, Κρίσεις, Απόψεις 1956-1965*, (Αθήνα: Προοδευτική Παιδεία).

Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας, Εισήγηση του ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α, 1944.

Τσίριμπας, Β., (1945) *Το πρόβλημα της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως εν Ελλάδι και αι αναγκαίαι μεταρρυθμίσεις δια την αναμόρφωσιν αυτής*, (Αθήνα: Αλικιώτης).

Χαραλαμπίδης, Θ., (1953) *Το μέλλον των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, Σχολείο και Ζωή*, έτος Α', αριθ. 5.

Χριστοδουλόπουλος, Ι.Α., (1957, 1958) *Αι Παιδαγωγικαί Ακαδημίαι και αι επιβαλλόμεναι μεταβολαί, Σχολικά Χρονικά*, έτος Α', τ. 3-4, 5-6.

[1] Το χρονικό διάστημα 1947-1957 περιλαμβάνει την αμφισβήτηση και την απόπειρα μεταβολής του πολιτικού και κοινωνικού καθεστώτος (1947-1949), καθώς και την προσπάθεια ιδεολογικοπολιτικής σταθεροποίησής του (1949-1957). Στη δεύτερη περίοδο, μετά το 1952, οποιαδήποτε συζήτηση για αλλαγές στην εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, για στενή σύνδεσή της με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας θεωρείται από σημαντικούς εκφραστές της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής ότι αντιπαρατίθεται στο βασικό σκοπό της, ο οποίος ορίζεται από το Σύνταγμα, δηλαδή «την ηθικήν και πνευματικήν αγωγήν και την ανάπτυξιν της εθνικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού». *Σύνταγμα της Ελλάδος*, Αθήναι 1 Ιανουαρίου 1952, άρθρ. 16.

[2] Δ. Β., αρ. 75, 10 Μαΐου 1948, 138, 6 Μαΐου 1950, 165, 9 Μαΐου 1951.

[3] Βλπ Δ.Ο.Ε., *Πρακτικά ΙΘ' Γεν. Συνέλευσης*, Αθήνα, 1947, σσ. 189-190, Δ.Β., αρ. 82, 30 Ιουλίου 1948 και Δ.Β., αριθ. 144, 30 Ιουλίου 1950 αντίστοιχα.

[4] Το 1951 υπηρετούσαν στην Κρήτη δάσκαλοι απόφοιτοι γυμνασίου, το 1952 διορίζονταν ακόμη αυτού του επιπέδου μόρφωσης δάσκαλοι στην ίδια περιοχή, ενώ στην περιοχή Βοΐου διορίζονταν μέχρι το 1953. Βλ. Δ.Β., αρ. 172, 10 Σεπτ. 1951, αρ. 191, 17 Απριλίου 1952, και Δ.Ο.Ε., *Πρακτικά ΚΕ' (1953) Γενικής Συνελεύσεως*, Αθήναι 1954, σ.178 αντίστοιχα.

- [5] Βλ. *Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας, Εισήγηση του ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α*, 1944, σ. 3.
- [6] Για την ταχεία μόρφωση 20 – 22 χιλιάδων δασκάλων, ώστε να αντιμετωπιστούν οι τεράστιες ανάγκες σε διδακτικό προσωπικό, γίνεται αποδεκτή η αναδιοργάνωση των Π.Α. σε ένα δεκάχρονο πλάνο. Στο διάστημα αυτό οι Π.Α. θα λειτουργούσαν παράλληλα με τις πανεπιστημιακές Παιδαγωγικές Σχολές. Βλ. Εκπαιδευτικός Τομέας «ΕΠ-ΑΝ», σσ. 133-137. Πανεπιστημιακές Σχολές για τη μόρφωση των δασκάλων πρότεινε και ο Β. Τσίριμπος το 1945 (σσ. 41-58). Ωστόσο, οι Σχολές που προτείνει δεν χαρακτηρίζονται ούτε από επιστημονικό - ερευνητικό, ούτε από ακαδημαϊκό πνεύμα. Πρόκειται για ιδρύματα που διαφέρουν από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες μόνο στα έτη σπουδών και στοχεύουν στη διαμόρφωση «ελληνικού παιδαγωγικού συστήματος». Δηλαδή ο συγγραφέας υιοθετεί μια κατεύθυνση που στη μεταπολεμική περίοδο θα αποτελέσει άξονα ορισμένων αντιδραστικών παιδαγωγικών αντιλήψεων. Σχετικά με τις τελευταίες βλ. Γρόλλιος – Τζήκας 2002, σ. 19.
- [7] Κύριο επιχείρημα πολλών δασκάλων για την πανεπιστημιακή μόρφωση ήταν η ικανοποιητική αμοιβή του δασκάλου και η άνοδος του κοινωνικού του κύρους. Ενδεικτικά βλ. Γκουριώτης, Γ., "Πανεπιστημιακή μόρφωσις των διδασκάλων", *Δ.Β.*, αρ. 97, 30 Ιαν. 1949.
- [8] Την περίοδο 1946 - 47 απολύθηκαν 3.000 εκπαιδευτικοί. Οι απολύσεις συνεχίστηκαν και μετά το 1949. Από το 1953 μέχρι το 1956 απολύθηκαν 1.300 περίπου. Βλ. Ιμβριώτη, 1966, σ. 84.
- [9] *Δ.Β.*, αρ. 114, 30 Ιουλίου 1949.
- [10] Σε υπόμνημα της Δ.Ο.Ε. προς το Υπουργείο, στις 15 Μαΐου 1948, είναι η τελευταία φορά που συμπεριλαμβάνεται ως άμεσο αίτημα η πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων, (*Δ.Β.*, αρ. 81, 10 Ιουλίου 1948). Στην έκθεση πεπραγμένων του έτους 1949-50 το Δ.Σ. της Ομοσπονδίας υπενθυμίζει ότι «Από της ενάρξεως του λήξαντος ήδη σχολ. έτους επεστήσαμεν την προσοχήν των αρμοδίων δια την αξιωτέραν λειτουργίαν των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Υπεδείξαμεν τους κινδύνους που εγκυμονεί η πλημελής προπαρασκευή των νέων δημ/λων και ετονίσσαμεν την ανάγκην ενισχύσεως εις διδακτικόν προσωπικόν των Παιδαγωγικών Ακαδημιών Βορείου Ελλάδος. Επί πλέον η Διοίκησις εξήτησεν όπως αι Ακαδημίαι εξελιχθούν εις πανεπιστημιακά παραρτήματα». *Δ.Β.*, αριθ. 143, 6 Ιουλίου 1950.
- [11] Η Διοίκηση ανακίνησε το θέμα και περιέλαβε στις προτάσεις της εκείνη του 8ετούς δημοτικού σχολείου (*Δ.Β.*, αριθ. 193, 7 Μαΐου 1952) με αφορμή την αριθ. 27 / 26 - 3- 1952, απόφαση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (μειοψήφησε ο αντιπρόεδρος του Συμβουλίου Θ. Παρασκευόπουλος και οι Εκπαιδευτικοί Σύμβουλοι Ζομπανάκης, Κωτσίκης και Παπακωνσταντίνου), σύμφωνα με την οποία προτεινόταν η εισαγωγή των μαθητών στην Α' τάξη του Δημοτικού στα 5 χρόνια, ώστε, καθώς θα απολύονταν στα 11, η Μέση Εκπαίδευση θα διαρκούσε επτά έτη (τρία ο πρώτος κύκλος και τέσσερα ο δεύτερος). Την απόφαση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου υιοθέτησε το Συνέδριο των λειτουργών της Μέσης Εκπαίδευσης. Η Διοίκηση της Δ.Ο.Ε. αφιέρωσε την άνοιξη του 1952 πέντε άρθρα της με τον τίτλο «Το Εθνικόν Σχολείον» και πολλές ανακοινώσεις στο *Δ.Β.* υποστηρίζοντας την αντιεπιστημονικότητα της πρότασης και αντιπροτείνοντας 8χρονο Δημοτικό σχολείο. Βλ. *Δ.Β.*, αριθ. 190, 7 Απρ., 191, 17 Απρ., 192, 27 Απρ., 193, 7 Μαΐου, 194,

20 Μαΐου, 195, 30 Μαΐου, 196, 10 Ιουν. 1952. Στο ίδιο διάστημα φιλοξένησε άρθρο του Καλλιόφα, ο οποίος υποστήριζε με μικρές διαφοροποιήσεις τις απόψεις του Συμβουλίου (Δ.Β., αριθ. 190, 7 Απρ. 1952), αλλά και επιστολή του Υπουργού Μιχαήλ με την οποία διαβεβαίωνε ότι το Υπουργείο όχι μόνο δεν υιοθετούσε την πρόταση αλλά τη θεωρούσε εντελώς απαράδεκτη (Δ.Β., αριθ. 193, 7 Μαΐου 1952).

[12] Δ.Β., αριθ. 193, 7 Μαΐου 1952.

[13] Πρόκειται για τον Αλέξανδρο Κουνάβο, αντιπρόσωπο Παιονίας, βλ. Δ.Ο.Ε., *Πρακτικά ΚΔ'* [1952] *Γενικής Συνελεύσεως*, Αθήναι 1953, σ. 256.

[14] Ο. π., σ. 287. Το Σεπτέμβριο του 1952 η Δ.Ο.Ε. ανακοινώνει στο Δ.Β. ότι υπάρχει Π.Α. που λειτουργεί μόνο με το Διευθυντή και τον καθηγητή των Τεχνικών. Δ.Β. αρ. 200, 10 Σεπτ. 1952.

[15] Δ.Ο.Ε., *Πρακτικά ΚΔ'* [1952] *Γενικής Συνελεύσεως*, Αθήναι 1953. σσ. 280- 281.

[16] Δ.Β., αρ. 162, 25 Μαρτ. 1951.

[17] Δ.Ο.Ε., *Πρακτικά ΚΔ'* [1952] *Γενικής Συνελεύσεως*, Αθήναι 1953. σ. 112.

[18] Παλαιολόγος, Γ., *Περί των Παιδαγωγικών Ακαδημιών*, Ε.Β.Δ., Οκτ. 1953.

[19] Ο ίδιος έχει γράψει στο παρελθόν πολλά για τη μόρφωση των δασκάλων στην Ελλάδα και τη Γερμανία. Ενδεικτικά βλ τα περιοδικά *Ερμής*, τ. 10, 1929 και τ. 647, 1937, *Εθνική Νεολαία*, τ. 19, 1934, *Εκπαιδευτικά Χρονικά*, τ. 50, 1937 και τα βιβλία του *Η νέα δημοδιδασκαλική παιδεία εν Γερμανία και τα προβλήματα του νέου σχολείου*, Αθήνα 1926, *Τίς η προσήκουσα ημών δημοδιδασκαλική παιδεία*, Αθήνα 1927, *Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία εν Αθήναις* 1939.

[20] Παλαιολόγος, Γ., *Μια εικοσαετία από της ιδρύσεως και λειτουργίας των Παιδαγωγικών Ακαδημιών*, Ε.Β.Δ., Φεβρ. 1954, σ. 4.

[21] Χαραλαμπίδης, Θ., *Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Η προοπτική μετά την εικοσαετία 1934-1954*, Ε.Β.Δ., Απρ. 1954.

[22] Ο Χαραλαμπίδης, κυρίως στις αρχές της δεκαετίας του 1950 δημοσιεύει σειρά άρθρων με θέμα την κατάρτιση των δασκάλων βλ. Εφημ. *Τα Νέα*, 9 Ιουλίου 1951, 9 Σεπτ. 1951, 22 Σεπτ. 1952, 29 Ιαν. 1953 και 19 Φεβρ. 1953. Στο περιοδικό *Σχολείο και Ζωή*: Το μέλλον των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, τομ. Α', τ. 5, Μάιος 1953 και Μέτρα τινά δια την βελτίωσιν της ελληνικής παιδείας. 7ον ζήτημα: Αναδιοργάνωσις και εκσυγχρονισμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, τομ. Γ', τ. 9, Σεπτέμβριος 1955. Στο περιοδικό *Νέο Σχολείο*: Παιδαγωγική θεωρία και κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού, τομ. ΣΤ', τ. 61-62, Σεπτ. Οκτ. 1955, Η κατάρτισις των σπουδαστών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών - Συμπλήρωσις μιας σχετικής διατάξεως, τομ. ΣΤ', τ. 64, Δεκ. 1955, Ανώτατες Παιδαγωγικές Σχολές, Τομ. ΣΤ', τ. 68, Απρίλιος 1956, Η διεύρυνση του σκοπού των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, τομ. Ζ', τ. 81, Μάιος 1957 συνέχ. τ. 82-84, Ιούνιος - Αύγουστος 1957.

[23] Ήδη από το 1938 με το άρθρο *Νύξεις τινές προς καλυτέραν λειτουργίαν των παιδαγωγικών Ακαδημιών*, *Εκπαιδευτικά Χρονικά*, τομ. Ε', τ. 57 Μάιος 1938.

[24] Χαραλαμπίδης, 1953.

[25] Στο ίδιο.

[26] «*Μαθήματα βασικά θεωρητικά σαν τη Γενική παιδαγωγική και Ψυχολογία κ.α. διδάσκονται στους δευτεροετείς μια φορά, μίαν ώρα την εβδομάδα, ενώ θα έπρεπε να διδάσκονται κάθε μέρα. Πώς να καλύψει κανείς την ύλη; Πώς κυρίως να αφομοιώσουν οι σπουδασταί τα διδασκόμενα; Πώς να κρίνουν και να συγκρίνουν; Πώς να σχηματίσουν δική τους γνώμη; Αποστήθισις για την περίοδο των*

εξετάσεων το μοναδικό σχεδόν κριτήριο προαγωγής! Έτσι όμως μπορούμε να προετοιμάσουμε το δάσκαλο για την επιστημονική του οπωσδήποτε κατάρτιση;» *Ε.Β.Δ.*, Απρ. 1954.

- [27] Γκουριώτης, Γ., Πανεπιστημιακή μόρφωση των διδασκάλων μας, *Δ.Β.*, αρ. 207, 20 Νοεμ. 1952.
- [28] Βλ. Γιαννόπουλος, 1951
- [29] Βλ. Βαρυαδάκης, 1952.
- [30] *Δ.Β.*, αρ. 212, 10 Ιαν. 1953.
- [31] Δ.Ο.Ε., *Πρακτικά ΚΕ' Γενικής Συνελεύσεως*, Αθήναι 1954, σσ. 267-268, 279.
- [32] *Ό.π.*, σσ. 264-266.
- [33] *Δ.Β.*, αρ. 214, 30 Ιαν. 1953.
- [34] Ηλιόπουλος, Δ., Τα εκπαιδευτικά προβλήματα, *Δ.Β.*, αρ. 222, 20 Απρ. 1953.
- [35] Βλ. *Ε.Β.Δ.*, Δεκ. 1953 και Ιαν. 1954.
- [36] Παλαιολόγος, Γ., Τα συνθήματα περί «Διοργανώσεως» των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η ελληνική πραγματικότητα. Έλεγχος των συνθημάτων. *Ε.Β.Δ.*, Σεπτ. - Οκτ. 1954.
- [37] Κεραμίδας, Α., Αι Παιδαγωγικά Ακαδημίες, *Δ.Β.*, αρ. 254-255, 20-30 Απρ. 1954.
- [38] Κολέτσος, Ν., Διετής ή τριετής φοίτηση στις Παιδαγ. Ακαδημίες; *Δ.Β.*, αρ. 318, 15 Ιουν. 1956.
- [39] Σύμφωνα με τα πορίσματα της ΚΗ' (1956) Γεν. Συνέλευσης των δασκάλων: «*Να αυξηθῇ ἡ φοίτησις εἰς τὰς Παιδαγωγικάς Ακαδημίας κατὰ ἐν ἔτος καὶ νὰ ἐπανδρωθῶν αὐταὶ με καθηγητὰς πανεπιστημίου*», *Δ.Β.*, αριθ. 321, 30 Ιουλ. 1956.
- [40] *Δ. Β.*, αριθ. 315, 8 Μαΐου 1956.
- [41] *Δ.Β.*, αριθ. 316, 20 Μαΐου 1956.
- [42] Χριστοδουλόπουλος, 1958.
- [43] *Δ.Β.*, αριθ. 344, 30 Απρ. 1957.
- [44] Βλ. Έγγραφο της Ομοσπονδίας προς τον Υπουργό και Πρόεδρο της Επιτροπῆς της Παιδείας, 5 Σεπτ. 1957, *Δ.Β.*, αρ. 355, 30 Σεπτ. και 356, 10 Οκτ. 1957.
- [45] *Δ.Β.*, αρ. 356, 10 Οκτ. 1957.
- [46] Για τον όρο συντηρητικός εκσυγχρονισμός βλ. Γρόλλιος – Τζήκας, 2002, σ.σ.xviii-xix.

**Το κοινωνικό προφίλ των σπουδαστών της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής
Ακαδημίας Ιωαννίνων και ο κοινωνικός έλεγχος της τοπικής κοινωνίας την
περίοδο 1934-1982.**

**Νταίζη ΔΑΝΙΗΛΙΔΟΥ
Εκπαιδευτικός,
Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κρήτης.**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσουμε:

α) Τη στατιστική μελέτη του σπουδαστικού σώματος που φοίτησε στη Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων από την ίδρυσή της μέχρι το 1982.

Με βάση την επεξεργασία των μητρώων των σπουδαστών /ριών και τη στατιστική τους ανάλυση θα αναπαραστήσουμε κάποια σημαντικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του σπουδαστικού πληθυσμού τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

β) Τη μελέτη του κοινωνικού ελέγχου που ασκείται στους σπουδαστές από την τοπική κοινωνία της πόλης και που εντείνεται σε συγκεκριμένες πολιτικές περιόδους της χώρας μας. Θεωρούμε ότι η μελέτη της κοινωνικής προέλευσης των υποψήφιων δασκάλων της Ζ.Π.Α.Ι. και κάποιων εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών τους παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, επειδή συμβάλλει στην αποκάλυψη της εσωτερικής υφής της «επαγγελματικής ταυτότητας» των υποψήφιων δασκάλων.

Από την άλλη μεριά ο ασφυκτικός έλεγχος που ασκείται από την τοπική κοινωνία στους σπουδαστές της Ζ.Π.Α.Ι. μας δίνει το στίγμα ενός κοινωνικό-πολιτικού ελέγχου ο οποίος απαιτεί την απόλυτα πειθαρχημένη «σχολική ζωή» των εκπαιδευομένων.

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα ίσως συμβάλλουν στη διερεύνηση κάποιων ιδιαίτερων ιστορικό-κοινωνικών πτυχών της εκπαίδευσης των δασκάλων στη χώρα μας.

ABSTRACT

In this paper I shall set out :

a) the statistical study of the students who educated in the Zosimea Pedagogical Academy of Ioannina from her function until to 1982.

According to the work out of the students records and their statistical analysis we will represent some important social and educational characteristics of the students population in the particular years (1934-1982).

b) the study of the social control which is imposed on the students from the local community of the town of Ioannina and which is increased in the particular political period in our country.

We are supposed that the study of the social origin of the future teachers who were educated in the Z.P.A. and also some of their educational

characteristics have a particular interest because they contribute in the discovery of the internal structure of their “professional identity”.

On the other hand the oppressive control from the local society will give us the stigma of the socio-political control which demanded the absolute well-disciplined “school-life” of the students.

The above research data perhaps will contribute in the investigation of some particular historical and social aspects teacher’s education in our country.

1. Η ΙΔΡΥΣΗ ΤΗΣ ΖΩΣΙΜΑΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΑΚΑΔΗΜΙΑΣ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ.

Η εκπαίδευση των δασκάλων μας, μετά από ένα σχεδόν αιώνα προσπαθειών, συγκρούσεων και αντιφάσεων οδηγείται από την ιστορική φάση ύπαρξης των διδασκαλείων, στην επόμενη των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Στα πλαίσια αυτών των αλλαγών ιδρύεται και η Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων η οποία άρχισε να λειτουργεί από το 1934 με δυο χρόνια σπουδών. Μπορούσαν να φοιτήσουν σ’ αυτήν μετά από εισαγωγικές εξετάσεις απόφοιτοι εξατάξιου Γυμνασίου ή Πρακτικού Λυκείου, άρτιοι σωματικά και ηλικίας όχι μεγαλύτερης του 21ου έτους.

Μετά την πολυτυπία των Διδασκαλείων, η κατάληξη της εκπαίδευσης των δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες με το Νόμο 5802/1933 σήμαινε αρχικά, το τέλος μιας θεσμικής πολυτυπίας των ιδρυμάτων που προορίζονταν για την εκπ/ση των δασκάλων και κατά συνέπεια το τέλος ενός μωσαϊκού δασκάλων με διαφορετικό επίπεδο σπουδών.

Το 1933 ο τότε Υπουργός Παιδείας Θ. Τουρκοβασίλης, στην εισηγητική του έκθεση ανακοινώνει την ίδρυση νέων σχολών για τη μόρφωση των δασκάλων και συγχρόνως την κατάργηση των Διδασκαλείων.

Το πόσο σημαντικό θεωρήθηκε από την τοπική κοινωνία η ίδρυση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας στα Γιάννενα, όπου ήδη λειτουργούσε τα προηγούμενα χρόνια Διδασκαλείο μας, το επιβεβαιώνει ο τοπικός τύπος της εποχής.

Λίγο πριν την ίδρυση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας στα Γιάννενα, ο Γιαννιώτικος λαός πληροφορείται από τις αθηναϊκές εφημερίδες, την κατάργηση του Διδασκαλείου στην πόλη και την πιθανή μεταφορά του στην Κέρκυρα, με το νέο όνομα Παιδαγωγική Ακαδημία.

Βουλευτές της Κέρκυρας ασκούν πιέσεις στην κυβέρνηση με σκοπό να οριστεί η Κέρκυρα ως έδρα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, που θα λειτουργούσε από το ακαδημαϊκό έτος 1934-1935.

Όπως αναφέρει ο Νικολαΐδης Ι. (1996) αν δεν υπήρχε αντίδραση εκ μέρους των Γιαννιωτών, η Παιδαγωγική Ακαδημία θα ιδρυόταν στην Κέρκυρα, γιατί το νησί «εξέλεξε αρκετούς λαϊκούς Βουλευτές», ενώ τα Γιάννενα «ψηφίζουν κορδόνι Βενιζέλο».

Οι γιαννιώτικες εφημερίδες γράφουν άρθρα και σχόλια για το θέμα, καταδικάζοντας τη μελετημένη απόφαση για ίδρυση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας στην Κέρκυρα, αποδίδοντας την σε κομματικούς λόγους.

Ο Δήμαρχος της πόλης (5 Οκτ. 1933) μαζί με τους προέδρους των Οργανώσεων και Σωματείων της πόλης αποφασίζουν μετά από συνάντησή τους «δια την λήψιν αποφάσεων προς αντίδρασιν κατά της μελετημένης

καταργήσεως του Δ/λείου Ιωαννίνων και ιδρύσεως Παιδαγωγικής Ακαδημίας εις την Κέρκυραν» (Εφημ.Ήπειρος, 6 Οκτωβρίου 1933).

Τελικά φαίνεται πως οι αντιδράσεις αυτές, βρήκαν απήχηση. Συγκροτήθηκε επιτροπή με πρόεδρο τον Μητροπολίτη Σπυρίδωνα και μέλη της βουλευτές κομμάτων και μετά από αλληπάλληλες συναντήσεις τους με τον Υπουργό Παιδείας κατόρθωσαν να τον πείσουν να ιδρύσει την Παιδαγωγική Ακαδημία στα Γιάννενα. Ονομάστηκε Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία προς τιμή των Ηπειρωτών ευεργετών, αδελφών Ζωσιμάδων.

Σε οικοπέδο που αγοράστηκε το 1927 (μετά από συνεχείς αγορές τεμαχίων) από την Μητρόπολη Ιωαννίνων και με αρχιτέκτονα τον Αθηναίο Αρ. Ζάχο ξεκίνησε η ανέγερση του νέου διδακτηρίου του οποίου τα εγκαίνια πραγματοποιήθηκαν στις 8 Νοεμβρίου 1938, όπου η Παιδαγωγική Ακαδημία μεταφέρεται από το κτίριο που στεγαζόταν επί της οδού Μιχ. Αγγέλου.

Η σύντομη αυτή ιστορική αναφορά στην ίδρυση της Ζ.Π.Α. στα Γιάννενα μας βοηθάει στο να κατανοήσουμε τη σπουδαιότητα που είχε η λειτουργία για την τοπική κοινωνία. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και σήμερα με τις διεκδικήσεις διαφόρων περιοχών για την ίδρυση Πανεπιστημιακών Τμημάτων ή Τμημάτων Τ.Ε.Ι.

Η εισήγησή μας στοχεύει κυρίως στο να αναδείξει:

1. κάποια από τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του σπουδαστικού πληθυσμού από την ίδρυση της Ζ.Π.Α. το 1934 ως το 1982 και
2. τον κοινωνικό-πολιτικό έλεγχο που ασκείται στους σπουδαστές /ριες από την τοπική κοινωνία και τους καθηγητές και που εντείνεται σε συγκεκριμένες πολιτικές περιόδους της χώρας μας.

2. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΤΗΣ Ζ.Π.Α.

Τα δεδομένα που αναλύονται στατιστικά είναι «παρατηρήσεις» που αφορούν το σύνολο των 7.115 σπουδαστών /ριών που φοίτησαν από το 1934 ως το 1982 στη Ζ.Π.Α. Ιωαννίνων.

Τα στοιχεία αντλήθηκαν από τα αρχεία της Γραμματείας της Ζ.Π.Α. Ιωαννίνων και από τα Βιβλία Μητρώων και Προόδου των σπουδαστών /ριών για τα ακαδημαϊκά έτη 1934-1982.

Στο μητρώο, εκτός από το ονοματεπώνυμο του κάθε σπουδαστή /ριας, αναφερόταν και ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά του, όπως: το ακαδημαϊκό έτος εγγραφής, το φύλο, το έτος γέννησης του /της, ο τόπος γέννησης, το επάγγελμα του πατέρα, το επάγγελμα της μητέρας, ο τόπος διαμονής των γονέων, ο βαθμός απολυτηρίου γυμνασίου, ο τόπος εισαγωγής στη Ζ.Π.Α.Ι., ο μέσος όρος βαθμολογίας του Α' έτους, ο μέσος όρος βαθμολογίας του Β' έτους, ο μέσος όρος βαθμολογίας του Γ' έτους (τα χρόνια όπου υπάρχει), ο βαθμός πτυχίου, η ολοκλήρωση ή η διακοπή της φοίτησης και η διαγωγή του.

Τα χαρακτηριστικά αυτά τα καταγράψαμε για κάθε σπουδαστή /ρια και τα κωδικοποιήσαμε ώστε να γίνει δυνατή η στατιστική τους επεξεργασία. Στη

συνέχεια προχωρήσαμε στη σύζευξη συγκεκριμένων χαρακτηριστικών για την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων, που πιθανότατα α) θα αποδώσουμε μια πλήρη εικόνα της «ταυτότητας» του σπουδαστικού σώματος της Ζ.Π.Α.Ι και β) θα συνθέσουν μαζί με τη μελέτη και άλλων σχετικών ερευνών και επίσημων στοιχείων της Ε.Σ.Υ.Ε. στη γενική εικόνα των εκπ/κών και κοινών χαρακτηριστικών των δασκάλων της χώρας μας που φοίτησαν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Από το 1934 ως το 1982 στη Ζ.Π.Α.Ι. φοίτησαν 7.115 σπουδαστές και σπουδάστριες. Στο σύνολο αυτό 4.832 δηλ. το 68% είναι σπουδαστές και 2.283 δηλ. το 32% είναι σπουδάστριες.

Τα χρόνια αυτά φοίτησε διπλάσιος αριθμός αγοριών σε σύγκριση με τον αριθμό των κοριτσιών.

Αξιοσημείωτο είναι ότι από το 1934 ως το 1940 ο αριθμός των κοριτσιών που φοιτούσαν ήταν 3 φορές μικρότερος από τον αριθμό των αγοριών.

Αυτό οφειλόταν στο Νόμο 5802 του 1933 ο οποίος όριζε ότι «ο αριθμός των εγγραφομένων εις εκάστην τάξιν των Π.Α. οριζόμενος υπό του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, επ' ουδενί λόγω δύναται να υπερβεί τους 40, εξ ών 15 δύναται να είναι θήλεις».

Η αναλογία αυτή δίνει μια προτεραιότητα στο να υπερέχουν αριθμητικά οι άντρες δάσκαλοι απ' ότι οι γυναίκες συνέπεια και των αντιλήψεων της εποχής όπου τα κορίτσια δεν ενθαρρύνονταν ιδιαίτερα στο να σπουδάζουν και να φεύγουν από τα σπίτια τους.

Χαρακτηριστικό όμως είναι ότι η αριθμητική αυτή υπεροχή των αντρών έναντι των γυναικών που θα φοιτούσαν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες συνεχίζεται ως τα τελευταία χρόνια της λειτουργίας τους.

Καταργείται με το Ν. 1286/82 όπου ορίζεται να μην υπάρχει η κατά φύλο διάκριση στον αριθμό εισακτέων σε όλες τις ανώτατες και ανώτερες Σχολές.

Απ' όλη την επεξεργασία των στατιστικών στοιχείων επιλέξαμε να αναφερθούμε σε κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία τα οποία μας βοήθησαν να έχουμε κάποια ενδεικτικά συμπεράσματα.

2.1 ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ ΕΙΣΟΔΟΥ ΣΤΗ Ζ.Π.Α.Ι. (ΧΡΟΝΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ Ζ.Π.Α.)

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει την ποσοστιαία κατανομή των αγοριών και των κοριτσιών που εισήχθησαν στη Ζωσιμαία Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων ανάλογα με την ηλικία τους.

Ηλικία Εισόδου	Αγόρια	Κορίτσια
Χωρίς καθυστέρηση	25%	39%
1 χρόνο καθυστέρηση	25%	28%
2 χρόνια "	18%	17%
3 χρόνια "	12%	8%

4 χρόνια	”	8%	5%
5 χρόνια	”	6%	2%
6 χρόνια	”	4%	1%
6 χρόνια	” και άνω	3%	0%
		N = 4.832	N = 2.283

Πίνακας 1.

Σε σύνολο 2283 κοριτσιών το 39% φοιτά κανονικά δηλαδή στην ηλικία των 18 ετών στη Ζ.Π.Α., μόλις δηλ. τελειώνουν το εξατάξιο Γυμνάσιο.

Με καθυστέρηση ενός χρόνου φοιτά ένα ποσοστό 28% και με 2 χρόνια ένα ποσοστό 17%.

Σε σύνολο 4832 αγοριών το 25% φοιτά χωρίς καθυστέρηση, με ένα χρόνο καθυστέρηση το 25% των αγοριών και με δυο χρόνια καθυστέρηση το 18%.

Σε ηλικία 21 χρονών δηλαδή με καθυστέρηση τριών περίπου χρόνων, φοιτούν περισσότερα αγόρια (12%) απ’ ότι τα κορίτσια (8%). Παρατηρούμε από τα τρία χρόνια και μετά υπάρχει μια αύξηση του ποσοστού των αγοριών έναντι των κοριτσιών που φοιτούν με καθυστέρηση στη Ζ.Π.Α.

Η καθυστερημένη αυτή είσοδος μπορεί να οφείλεται α) σε τυχόν καθυστερημένη αποφοίτηση από το Γυμνάσιο, β) στην προσπάθεια των αγοριών να επιτύχουν σε κάποιες άλλες Πανεπιστημιακές Σχολές και γ) είτε λόγω άλλων οικονομικών αναγκών.

Από το 1976 και μετά οι περισσότεροι σπουδαστές και σπουδάστριες φοιτούν χωρίς καθυστέρηση.

2.2 ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΤΟΠΟ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ.

Η μελέτη του πίνακα (2) μας δείχνει ότι από το 1934 ως το 1982 προέρχονται από χωριό εκτός Ν. Ιωαννίνων (κυρίως από χωριά της Ηπείρου) το 56% του συνόλου των σπουδαστών και το 47% του συνόλου των σπουδαστριών.

Τόπος Γέννησης	Αγόρια	Κορίτσια
Ιωάννινα	4%	10%
Χωριό Ιωαννίνων	30%	22%
Πόλη εκτός Ιωαννίνων	9%	19%
Χωριό εκτός Ιωαννίνων	56%	47%
Εκτός Ελλάδος	1%	1%
	N = 4.832	N = 2.283

Πίνακας 2.

Από πόλη (πόλη των Ιωαννίνων ή άλλη πόλη) προέρχονται το 13% των αγοριών και το 29% των κοριτσιών. Στη Ζ.Π.Α. φοιτούν κυρίως σπουδαστές και

σπουδάστριες από χωριά της Ηπείρου. Είναι μια ένδειξη ότι η Ζ.Π.Α. ήταν η πιο προσιτή οικονομικά σχολή κυρίως για τα παιδιά της υπαίθρου και η μοναδική τουλάχιστον ως το 1963 όπου ιδρύθηκαν οι πρώτες Πανεπιστημιακές Σχολές στα Ιωάννινα.

Αντίθετα ο αριθμός των κοριτσιών που προέρχονταν από πόλη και φοιτούσαν στη Ζ.Π.Α. είναι μεγαλύτερος από των αγοριών, γεγονός που ίσως έχει να κάνει με διαφορετικές αντιλήψεις που επικρατούσαν για τη μόρφωση των κοριτσιών στα χωριά και τις πόλεις.

2.3 ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΑΠΟΛΥΤΗΡΙΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ /ΡΙΩΝ ΤΗΣ Ζ.Π.Α.

Βαθμός Μ.Ε.	Αγόρια	Κορίτσια
Δεν αναγράφεται	5%	6%
Μέτρια	26%	8%
Καλώς	44%	47%
Λίαν Καλώς	17%	22%
Άριστα	8%	17%
	N = 1.833	N = 944

Πίνακας 3.

Στη Ζ.Π.Α.Ι. φοιτούν σπουδαστές (44%) και σπουδάστριες (47%) που έχουν στο απολυτήριο του Γυμνασίου το χαρακτηρισμό "Καλώς" (13-16). Το ποσοστό των κοριτσιών έναντι των αγοριών που έχουν το χαρακτηρισμό Λ. Καλώς και Άριστα στο απολυτήριο του Γυμνασίου.

Το επάγγελμα της δασκάλας θεωρείτο καλό επάγγελμα για ένα κορίτσι. Αντίθετα τα αγόρια με υψηλό βαθμό στο απολυτήριο τους φαίνεται ότι προτιμούσαν να δώσουν εξετάσεις σε άλλες Πανεπιστημιακές Σχολές, με μεγαλύτερο κοινωνικό κύρος και οικονομικό όφελος.

2.4 ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΒΑΘΜΟ ΠΤΥΧΙΟΥ.

Βαθμός πτυχίου	Αγόρια	Κορίτσια
Δεν αναγράφεται	18%	14%
Καλώς	11%	7%
Λίαν Καλώς	65%	66%

Άριστα	6%	15%
	N = 4.832	N = 2.283

Πίνακας 4.

Οι σπουδαστές ανεξαρτήτως του φύλου τους αποφοιτούν οι περισσότεροι με βαθμό πτυχίου Λίαν Καλώς. Με άριστα βαθμολογείται ένα μεγαλύτερο ποσοστό κοριτσιών (15%), έναντι των αγοριών (6%).

2.5 ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΣΤΟ ΒΑΘΜΟ ΠΤΥΧΙΟΥ.

Η πλειοψηφία των σπουδαστών /ιών έχουν βαθμό πτυχίου Λίαν Καλώς ανεξαρτήτως του επαγγέλματος του πατέρα. Παρουσιάζεται μια αύξηση των πτυχίων με άριστα των οποίων το επάγγελμα του πατέρα είναι ανώτατοι υπάλληλοι.

Αυτό δείχνει γι' άλλη μια φορά τη σχέση που έχει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων με την επίδοση των σπουδαστών /ιών.

2.6 ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ.

Επάγγελμα πατέρα	Αγόρια	Κορίτσια
Ανεπάγγελτος	16%	18%
Αγρότης	45%	31%
Εργάτης	10%	12%
Τεχνίτης	12%	19%
Μικροϋπάλληλος	8%	8%
Μεσαίο Στέλεχος	2%	3%
Εκπαιδευτικός	5%	7%
Μεσ. Έμπορος	1%	2%
Ανώτατος Υπάλληλος	0	1%
Βιομήχανος	0	0
	N = 4.832	N = 2.283

ή

Επάγγελμα Πατέρα	Αγόρια	Κορίτσια

Εργατικά Επαγγέλματα	71%	61%
Μεσαία "	20%	27%
Ανώτερα "	8%	12%
Ανώτατα "	0%	1%
	N = 4.832	N = 2.283

Πίνακας 5.

Οι σπουδαστές και σπουδάστριες της Ζ.Π.Α. εμφανίζουν μια ομοιογένεια από άποψη κοινωνικής προέλευσης. Ποσοστό 71% των αγοριών προέρχεται από τα εργατικά στρώματα και 61% των κοριτσιών (στα εργατικά επαγγέλματα υπάγονται τα επαγγέλματα που αναφέρουν αγρότης, εργάτης ή ανεπάγγελτος). Οι σπουδαστές και σπουδάστριες της Ζ.Π.Α. προέρχονται κυρίως από αγροτικές και κτηνοτροφικές οικογένειες. Από το 1965 και μετά όπου υπάρχουν στοιχεία και για το επάγγελμα της μητέρας των σπουδαστών 51% δηλώνουν Οικιακά και 46% Αγρότισσες.

Τα στοιχεία που αναφέραμε έρχονται να ενισχύσουν τις έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα και αναφέρονται στην κοινωνική προέλευση των δασκάλων, τη συνάφεια της με τον τόπο καταγωγής τους, τη βαθμολογία τους και τις αποκλίσεις που υπάρχουν στα ποσοστά των ανδρών και γυναικών.

Οι δείκτες αυτοί μας βοηθάνε να γνωρίσουμε

1. το κοινωνικό "κλίμα" που επικρατεί στο άμεσο σπουδαστικό περιβάλλον της Ζ.Π.Α. και
2. το "είδος" του ακροατηρίου προς το οποίο απευθύνονται οι διδάσκοντες στη Σχολή.

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ.

Η σημασία που είχε για τους κατοίκους η ίδρυση της Ζ.Π.Α. Ιωαννίνων και ο έλεγχος που ασκούσαν σ' αυτήν διαμορφώνει και επηρεάζει πολλές φορές τις αποφάσεις και τις απόψεις των καθηγητών της Σχολής.

Η ανάλυση των πρακτικών των Συνεδριάσεων του Συλλόγου Καθηγητών της Σχολής από το 1934 ως το 1982 καθώς και οι τοπικές εφημερίδες αυτής της περιόδου μας δίνουν πολλά στοιχεία του κοινωνικού αλλά και του ιδεολογικού ελέγχου που ασκείται στους σπουδαστές μ' αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα αυταρχικό κλίμα «σχολικής συμπεριφοράς» που στόχευε στη συμμόρφωσή τους και στην προσπάθεια διαμόρφωσης συγκεκριμένου "τύπου" δασκάλου (Δανιηλίδου, 1997).

Ενδεικτικά ξεχωρίζουμε θέματα τα οποία αναφέρονται στον τρόπο διενέργειας των εισαγωγικών εξετάσεων στην Ζ.Π.Α., σε θέματα που αφορούν απαγορεύσεις στην ιδιωτική ζωή των σπουδαστών /ιών και σε θέματα όπου ελέγχονται τα πολιτικά φρονήματα των σπουδαστών.

Όπως είναι γνωστό από το 1934 ως ο 1964 η διενέργεια των εισαγωγικών εξετάσεων γινόταν από τους καθηγητές της Ζ.Π.Α.

Στα πρακτικά είναι εμφανής η προσπάθεια των καθηγητών για

«αντικειμενικότητα» των εξετάσεων γιατί ο έλεγχος της τοπικής κοινωνίας και των εφημερίδων ήταν διαρκής, καθώς η αμφισβήτηση της εγκυρότητας του συστήματος ήταν συχνή.

Οι σπουδαστές /ιες υπόκεινται σ' όλη την διαδικασία των σπουδών τους σ' ένα ασφυκτικό σύστημα πειθαρχίας, κανονισμών και τιμωριών.

Η εμβέλεια της ανεξαρτησίας τους είναι σχεδόν ανύπαρκτη, αφού ελέγχεται όχι μόνο η ζωή τους εντός της Ζ.Π.Α. αλλά και εκτός της Σχολής.

Αυστηρές ποινές επιβάλλονται στους σπουδαστές /ιες που χαρακτηρίζονται ότι προβαίνουν σε «ανήθικες πράξεις» στην προσωπική τους ζωή και που θεωρούνται ότι «προσβάλλουν το κύρος της Ακαδημίας».

Ο καθημερινός ασφυκτικός έλεγχος που αντιμετωπίζει τους σπουδαστές ως μαθητές φτάνει στο αποκορύφωμά του με την άσκηση ενός κοινωνικού ελέγχου που επεκτείνεται στις δραστηριότητες τους εκτός της Ζ.Π.Α. όπως π.χ. σχέσεις με το άλλο φύλο, συμμετοχή σε οργανώσεις ή συλλόγους, τρόπος ψυχαγωγίας, κοινωνική συμπεριφορά.

Οι κάτοικοι της πόλης καταγγέλλουν κυρίως στο Διευθυντή της Ζ.Π.Α., τη συμπεριφορά των σπουδαστών, τις παρέες τους, τις σχέσεις τους. Οι σπουδαστές ελέγχονται και τιμωρούνται με αυστηρές ποινές και για «πολιτικά παραπτώματα» κυρίως τις περιόδους 1934-1949 και 1967-1974. Χαρακτηριστικά είναι τα δημοσιεύματα τοπικών εφημερίδων με τίτλους «Επεισόδια στην εκδρομή Κόνιτσας με κομμουνιστές σπουδαστές». (Εφημ. Πρωινός Λόγος (21-4-1967)).

Το κλίμα αυτό του κοινωνικού και πολιτικού ελέγχου των σπουδαστών της Ζ.Π.Α. θα διατηρηθεί ως το 1983 όταν το Προεδρικό Διάταγμα 98 της 12ης Απριλίου του 1983 καταργεί για πρώτη φορά στην ιστορία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών κάθε μορφή τιμωρίας των υποψηφίων δασκάλων ενώ οι «σχέσεις των μελών της εκπ/κής κοινότητας βασίζονται στον αλληλοσεβασμό και τη συνεργασία για την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων».

Στη Ζ.Π.Α. όπως και σ' άλλες Ακαδημίες φοιτούν σπουδαστές /ιες με συνήθως χαμηλές επιδόσεις στο γυμνάσιο και από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Συγχρόνως ασκείται ένας αυστηρός κοινωνικός και πολιτικός έλεγχος όχι μόνο από τους καθηγητές της Ζ.Π.Α. αλλά και από την τοπική κοινωνία με αποτέλεσμα να απομακρυνόμαστε από τις ακαδημαϊκές ελευθερίες των ατόμων και να οδηγούμαστε σε μια ηθικοπλαστική και φρονηματιστική κατεύθυνση που προόριζε το δάσκαλο ως απλό ιμάντα μεταβίβασης των επιδιώξεων και των στόχων της εξουσίας.

Το ερώτημα το οποίο μπορούμε να θέσουμε σήμερα είναι: «Κατά πόσο όλα αυτά επηρέασαν τις μετέπειτα διδακτικές πρακτικές και συμπεριφορές των δασκάλων που αποφοίτησαν από τη Ζ.Π.Α.Ι; »

- Βάμβουκας Μ. (1982) «Κίνητρα του διδασκαλικού επαγγέλματος», Ηράκλειο
- Δανιηλίδου Ντ. (1997). «Η Ιδεολογική και Πολιτική Λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών: Η περίπτωση της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων» (1934-1982) (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Ρέθυμνο.
- Δημητριάδου Κ. (1982) «Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμα του. Μια εμπειρική έρευνα». Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κυριακίδης Π. (1976) «Η σημερινή κοινωνική κατάσταση του διδασκάλου της επαρχίας», Ιωάννινα.
- Λαμπίρη-Δημάκη Ιωάν. (1974) «Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογία της Παιδείας», Αθήνα (σελ. 57-66).
- Νικολαΐδη Ν.Ι.(1996) «Τα Γιάννινα του Μεσοπολέμου (1933-1935)», τόμ. Θ΄. Ιωάννινα.
- Πυργιωτάκης Ι. (1992) «Η Οδύσσεια του διδασκαλικού Επαγγέλματος», Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΕΛΕΤΕ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

Ουρανία Χ. ΚΑΛΟΥΡΗ- ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ	Αναστασία Κ. ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ-ΡΕΠΠΑ	Ανδρόνικος Ε. ΦΙΛΙΟΣ
Δρ. Επιστημών της Αγωγής, Αν. Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.	Δρ. Κοινωνικών Επιστημών, Αν. καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.,	Δρ. Μηχανολόγος Μηχανικός, Αν. Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
rkalouri@selete.gr	areppa@selete.gr	afilio@tee.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η εξέλιξη της ΣΕΛΕΤΕ από την ίδρυσή της το 1959 μέχρι την πρόσφατη κατάργησή της το 2002. Η ΣΕΛΕΤΕ σύμφωνα με τον ιδρυτικό της νόμο είχε ως στόχο «την επιμόρφωση και προπαρασκευή «παιδαγωγικώς» των υποψηφίων δασκάλων των τεχνικών και λοιπών επαγγελματικών σχολών και των ειδικών μαθημάτων των νέων κατευθύνσεων των γυμνασίων. Γίνεται αναφορά στα προγράμματα της Σχολής τα οποία από την ίδρυσή της χαρακτηρίζονται πρωτοποριακά και καινοτόμα, στις επιδράσεις των αντίστοιχων διεθνών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, στο εκπαιδευτικό της προσωπικό και στην αποτελεσματικότητα των αποφοίτων της στην εκπαίδευση καθώς και στα νέα προγράμματα Συμβουλευτικής και Γενικής Τεχνολογίας που λειτουργούν στη Σχολή. Παρά την όποια και ουσιαστική συμβολή της στα εκπαιδευτικά δρώμενα τεκμηριώνεται ότι η ΣΕΛΕΤΕ ουδέποτε έτυχε θεσμικής αναγνώρισης από την Πολιτεία και παρέμεινε συνεχώς «αλώβητη» από όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές που αφορούσαν την Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

ABSTRACT

This paper examines the academic development of SELETE from its establishment in 1959 until recent abolition in 2002. SELETE's principle goal, in accordance with its statutory framework was the further pedagogical training and preparation of prospective teachers of various types of secondary technical and vocational schools. Special mention is made to the school's academic programs and course contents characterized by originality and novelty in their approach, the influence exerted by other educational institutes – national or international – of similar status or orientation, the school's teaching stuff and the efficiency of the school's graduate, as well as to the new programs of Counseling and Guidance and Technology of Education offered by the School. It is also argued that, despite SELETE'S considerable contribution to the current issues of education, the School has never received the statutory recognition it deserved on the part of the State on the contrary it was kept consistently “excluded” from all reformation in tertiary education.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα μέσα της δεκαετίας του 1950 και κάτω από την πίεση της εισαγωγής νέων – τότε – επιστημονικών και τεχνολογικών επιτευγμάτων στην παραγωγική διαδικασία, αλλά και των απαρχών ενός διεθνούς ανταγωνισμού, έγινε έντονη και στην Ελλάδα η ανάγκη για εξέλιξη, εκβιομηχάνιση και ανάπτυξη, με την προσπάθεια για ανάκαμψη και ανασυγκρότηση της εθνικής οικονομίας να ενισχύεται κυρίως με την εισροή ξένων κεφαλαίων (Γιαννίτσης, 1982). Αυτή η οικονομική ενίσχυση συνοδεύεται και από τον έντονο παρεμβατισμό στην πολιτική ζωή της χώρας ισχυρότερων οικονομικά κρατών και ιδιαίτερα των ΗΠΑ. Προκειμένου να αντιμετωπισθεί συστηματικά και στο σύνολό του το πρόβλημα της εκπαίδευσης, συγκροτήθηκε, το 1957, από την τότε κυβέρνηση Κ. Καραμανλή, Επιτροπή Παιδείας, σκοπός της οποίας ήταν να μελετήσει όλο το εκπαιδευτικό πρόβλημα της χώρας. Η παραπάνω Επιτροπή διατυπώνει προτάσεις για μια ευρύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία κατά τη γνώμη της αποτελούσε επείγουσα ανάγκη για τη χώρα. Η Επιτροπή επεσήμανε χαρακτηριστικά, ότι η ελληνική οικονομία, η οποία βρισκόταν σε πλήρη εξέλιξη, χρειαζόταν συνεχώς και σε μεγαλύτερη κλίμακα τεχνικούς όλων των βαθμίδων.

Οι θέσεις που ανέπτυξε η Επιτροπή Παιδείας του 1957, άνοιξαν νέες προοπτικές για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) στην Ελλάδα, περιλαμβανομένης και αυτής που σήμερα ονομάζουμε τεχνολογική εκπαίδευση. Μέχρι τότε η ΤΕΕ, με την απαρχή της να διακρίνεται από την σύσταση του ελληνικού κράτους (Κούκκου, 1975[\[aef1\]](#)), όφειλε την παρουσία της σχεδόν αποκλειστικά στην ιδιωτική πρωτοβουλία, προϊόν φιλανθρωπίας ή πρωτοβουλιών θεσμικών παραγόντων όπως της Εκκλησίας (χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η Σιβιτανίδειος Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων) ενώ οι μόνες δημόσιες τεχνικές σχολές ήταν οι ιδρυθείσες, πριν από το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, Μέσες Σχολές Υπομηχανικών (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999, Ιακωβίδης, 1997), οι οποίες μεταπολεμικά λειτούργησαν κυρίως στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Οι σχολές αυτές καταργήθηκαν το 1955 με το νομοθετικό διάταγμα 3422.

Δεν ήταν όμως δυνατή η συστηματική οργάνωση της Τεχνικής Εκπαίδευσης χωρίς την δημιουργία αντίστοιχης σχολής για την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού των τεχνικών σχολείων. Έτσι, τον Ιανουάριο του 1957, η υπηρεσία Μελετών και Συντονισμού της Διοικήσεως της Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), που ιδρύθηκε με το Ν.Δ. 3439/1955, τεκμηριώνει την αναγκαιότητα για σχολή εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της ΤΕΕ και προτείνει:

- την ίδρυση πανεπιστημιακής σχολής εκπαίδευσης καθώς και
- την ίδρυση σχολής στελεχών για την μετεκπαίδευση του υπάρχοντος προσωπικού. Αξίζει ίσως να σημειωθεί ότι η μετέπειτα επόπτης και πρόεδρος της ΣΕΛΕΤΕ, Νίκη Δενδρινού Αντωννάκη ήταν η προϊσταμένη της υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού του ΥΠΕΠΘ που εισηγήθηκε και την ίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ.

Επιπρόσθετα, με την υπ' αριθ. 1035/20.12.58 πράξη του υπουργικού συμβουλίου «Περί εγκρίσεως ιδρύσεως εις Αθήνας και Θεσσαλονίκη Τεχνικών Σχολών προσαρτημένων εις το Εθνικόν Μετσόβιον Πολυτεχνείον» ιδρύθηκαν τεχνικές σχολές, οι οποίες με το Ν.Δ. 3971/4.9.1959 ορίσθηκαν ως τετραετούς διάρκειας, χωρίς, και αυτό είναι χαρακτηριστικό, να αναφέρεται η κατάταξή τους σε κάποια από τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

2. Ίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ και η πρώτη περίοδος λειτουργίας της

Με την διαπίστωση και παραδοχή ότι είναι αναγκαία «η οργάνωσις της επαγγελματικής και τεχνικής παιδείας, προς κάλυψιν της ανάγκης της ταχείας και εντόνου τεχνολογικής προόδου», όπως αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση του σχεδίου Ν.Δ. 3971/1959 «Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας» και παράλληλα με έντονο το ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό, οδηγούμαστε στη μεταρρύθμιση του 1959. Ο αγορητής της μειοψηφίας Ε. Κοθρής υποστηρίζει ότι «Χωρίς την συμβολήν των εκπαιδευτικών λειτουργών δεν δύναται να πραγματοποιηθεί εκπαιδευτική αναγέννησις» ενώ από τον εισηγητή της πλειοψηφίας Κ. Αποσκίτη τονίζεται ότι : «δια την προπαρασκευήν και επαγγελματικήν κατάρτισιν του διδακτικού προσωπικού της τεχνικής εκπαιδεύσεως ιδρύεται εν Αθήναις ή ακριβέστερον μετατρέπεται η ουδέποτε λειτουργήσασα, νομοθετημένη όμως Β΄ Παιδαγωγική Ακαδημία Αθηνών, Σχολή Εκπαιδεύσεως Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδεύσεως. Το μέτρον τούτο είναι ασφαλώς απαραίτητον... διότι εάν θέλωμεν να έχωμεν Επαγγελματικά και Τεχνικά Σχολεία, πρέπει πρώτον να φροντίσωμεν δια την μόρφωσιν και προ πάντων την παιδαγωγικήν του διδακτικού προσωπικού... Κατά την προσωπικήν μου γνώμην η Σχολή αυτή θα εξεπλήρωνε καλύτερον τον προορισμόν της εάν ελειτούργει ως Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών, ομοία περίπου προς τα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα τα οποία λειτουργούν εις όλας τας Χώρας του κόσμου». Συνεχίζοντας μάλιστα, μετά από ερώτηση του Γ. Παπανδρέου, διευκρινίζει ότι «Η Ανωτάτη αυτή Σχολή των Παιδαγωγικών Σπουδών θα αποτελέει συγχρόνως παιδαγωγικόν κέντρον, εις το οποίον θα εδοκιμάζετο πρώτον πάσα νέα παιδαγωγική, διδακτική και εκπαιδευτική καινοτομία και άριστον επιστημονικόν σύμβουλον του Υπουργείου Παιδείας» (Μπουζάκης, 1995).

Πίνακας 1: Μαθήματα και μονάδες σπουδών στα τμήματα της ΣΕΛΕΤΕ κατά το 1959-1960

ΑΝΟΙΞΙΣ 1959			ΚΑΝΟΝΙΚΟΝ 1959-60		
		Μ.Σ.			Μ.Σ.
1.	Ανάλυσις Επαγγέλματος	2	1.	Ανάλυσις Επαγγέλματος	2
2.	Οργάνωσις Μαθήματος	1	2.	Οργάνωσις Μαθήματος Ι	2
3.	Μέθοδοι Διδασκαλίας	2	3.	Οργάνωσις Μαθήματος ΙΙ	2
4.	Οδηγητική & Επαγγ.	1	4.	Μέθοδοι Διδασκαλίας Ι	2
5.	Γενικά Αρχαία Επαγγ.	1	5.	Μέθοδοι Διδασκαλίας ΙΙ	2
			6.	Οργάνωσις & Διεύθυνσις Εργαστηρίων	2
			7.	Οδηγητική & Επαγγ.	1
			8.	Οδηγητική & Επαγγ.	1
			9.	Γεν. Αρχαία Επαγγ. Εκπαιδεύσεως Ι	1
			10.	Γεν. Αρχαία Επαγγ. Εκπαιδεύσεως ΙΙ	1
			11.	Τεχνικά Μέσα	1

Εκπαιδύσεως		Διδασκαλίας Ι	
6. Φυσική	1	12. Τεχνικά Μέσα	1
		Διδασκαλίας ΙΙ	
Σύνολο	8	13. Ψυχολογία Ι	1
		14. Ψυχολογία ΙΙ	1
ΒΡΑΔΥΝΟΝ 1959-60		15. Πρόληψις Ατυχημάτων	1
	Μ.Σ.	16. Ελληνική Οικονομία Ι	1
1. Ανάλυσις Επαγγέλματος	2	17. Τεχνικά Ελληνικά Ι	1
2. Οργάνωσις Μαθήματος Ι	2	18. Αγγλική Τεχνική Ορολογία Ι	1
3. Οργάνωσις Μαθήματος ΙΙ	2	19. Αγγλική Τεχνική Ορολογία ΙΙ	1
4. Μέθοδοι Διδασκαλίας Ι	2	20. Πρακτικά Ασκήσεις Διδασκαλίας Ι	1
5. Μέθοδοι Διδασκαλίας ΙΙ	2	21. Πρακτικά Ασκήσεις Διδασκαλίας ΙΙ	1
6. Οργάνωσις & Διεύθυνσις Εργαστηρίων	2	22. Τέστ και Μετρήσεις	2
Σύνολο	12	Σύνολο	29

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959 πραγματοποιείται στροφή προς την τεχνική εκπαίδευση με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά την υπαγωγή όλων των τεχνικών σχολείων στο ΥΠΕΠΘ, την διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών και την δημιουργία τεχνικών και οικονομικών γυμνασίων, με την ίδρυση δημόσιων τεχνικών σχολών και κυρίως με την μέριμνα για την κατάρτιση και επιμόρφωση των διδασκόντων στις σχολές αυτές και την ίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ. Το Σεπτέμβριο του 1959, «ιδρύεται Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εις την οποίαν θα επιμορφώνονται επιστημονικώς και θα προπαρασκευάζονται παιδαγωγικώς οι υποψήφιοι διδάσκαλοι των τεχνικών και λοιπών επαγγελματικών σχολών και των ειδικών μαθημάτων των νέων κατευθύνσεων των γυμνασίων. Η Σχολή αυτή θα έχει τμήματα κατά ειδικότητας εκπαιδευομένων και ως προσωπικόν θα διαθέτει 9 μονίμους καθηγητάς και όσους άλλους χρειάζεται επί ωριαία αποζημιώσει».

Μέσα στα πλαίσια της εποχής - της προσπάθειας για συνολική ανάπτυξη της χώρας και του οικονομικού αλλά και πολιτικού συχνά ελέγχου από τις ΗΠΑ, προσκαλούνται ξένοι εμπειρογνώμονες (Jones W. και Thayer H.), καθώς και αμερικανοί καθηγητές (Harris K. και Cannon G.) και διαμορφώνεται το πρώτο πρόγραμμα σπουδών της νέας Σχολής. Παράλληλα οι πρώτοι έλληνες εκπαιδευτικοί στέλνονται με υποτροφίες στην Αμερική όπου εξειδικεύονται σε θέματα που αφορούν «τα παιδαγωγικά της επαγγελματικής εκπαίδευσεως» και «τα τεχνικά μέσα διδασκαλίας». Παρά όμως το γεγονός ότι προσφέρονταν υποτροφίες για σπουδές στην Αμερική, όπως αναφέρεται «δεν ευρίσκονται υποψήφιοι μηχανικοί δια το εκπαιδευτικόν επάγγελμα, λόγω της επικερδούς απασχολήσεως εις τεχνικά έργα» (Δενδρινού-Αντωνάκη, 1962). Ίσως αυτή να είναι μία απλή εξήγηση, για την ερμηνεία όμως του φαινομένου παραπέμπουμε στα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της εποχής (αποψίλωση της υπαίθρου από τον οικονομικά ενεργό πληθυσμό λόγω της μετανάστευσης, ταχεία και άναρχη ανοικοδόμηση, μετεμφυλιακές επιδράσεις κ. ά.)

Το πρώτο τρίμηνο του 1959 η ΣΕΛΕΤΕ αρχίζει την λειτουργία της με την οργάνωση τριμηνιαίων σεμιναρίων, με τα περισσότερα μαθήματα να αφορούν μεθόδους διδασκαλίας των τεχνικών μαθημάτων, στεγαζόμενη αρχικά στη Μαράσλειο Παιδαγωγική Ακαδημία, στη συνέχεια ως «έκτακτη» σχολή στο ΕΛΚΕΠΑ με τη βοήθεια του Ευρωπαϊκού Κέντρου Παραγωγικότητας και σταδιακά αρχίζει να αναπτύσσεται (ΕΛΚΕΠΑ, 1958).

Την άνοιξη του 1960 αποφοιτούν οι πρώτοι 59 σπουδαστές της, ενώ το καλοκαίρι του 1960 λειτουργεί θερινό τμήμα στη Θεσσαλονίκη με πρόγραμμα δύο θερινών περιόδων για τη λήψη πτυχίου (είναι αξιοσημείωτο ότι για πρώτη φορά δημιουργείται θερινή σχολή εκπαιδευτικών!). Με το Β.Δ. 326/62 οι σπουδές οργανώνονται σε ένα ή δύο έτη ανάλογα με τα προσόντα των σπουδαστών και δημιουργούνται τρία τμήματα στη ΣΕΛΕΤΕ:

1. Το μονοετές Παιδαγωγικής Επιμόρφωσης,
2. Το διετές Τεχνικής και Παιδαγωγικής Επιμόρφωσης και
3. Το μονοετές Παιδαγωγικής και Γλωσσικής Επιμόρφωσης (Αγγλικής).

Το 1961, προκειμένου να μεταφερθεί σε ιδιόκτητες εγκαταστάσεις η ΣΕΛΕΤΕ, απαλλοτριώνεται το κτήμα Μακρυκώστα έκτασης 235 στρεμμάτων στο Μαρούσι Αττικής – εκεί όπου και σήμερα στεγάζεται η Σχολή. Σε έκθεση του ΟΟΣΑ στις 8.11.1961 εμφανίζεται ότι η Σχολή ενδιαφέρει την αμερικανική κυβέρνηση και λαμβάνει οικονομική βοήθεια 1.000.000\$USA για τα κτίρια και τις υποτροφίες ελλήνων εκπαιδευτικών. Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών στη συνέχεια συνδράμει με βοήθεια 1.500.000 \$USA για τον εξοπλισμό των εργαστηρίων της σχολής. Η μελέτη και επίβλεψη των έργων γίνεται από την αμερικανική εταιρία Amman and Whitney.

Στην εποχή λοιπόν της έντονης κοινωνικής και οικονομικής ανασυγκρότησης του ελληνικού κράτους παρουσιάζεται η ΣΕΛΕΤΕ με πλήρες πρόγραμμα σπουδών, μοναδικό για την εποχή που συνδύαζε τις τεχνικές με τις ανθρωπιστικές σπουδές, με ιδιόκτητους χώρους, κτιριακές υποδομές διεθνών προδιαγραφών και με πλήρως εξοπλισμένα, σύγχρονα, εργαστήρια. Όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών της, δεν περιελάμβαναν μόνο θεωρητικά μαθήματα, αλλά κάτι το πολύ πρωτοποριακό για την τότε εποχή, τις πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας (ΠΑΔ), που πραγματοποιούνταν σε εικονικές και πραγματικές τάξεις σχολικές τάξεις (μικροδιδασκαλίες, προκαταρκτικές διδασκαλίες, παρακολούθηση διδασκαλιών και οργάνωσης-λειτουργίας σχολικών εργαστηρίων και εποπτευόμενη σε τάξη διδασκαλία). Οι ΠΑΔ απετέλεσαν χαρακτηριστικό διαχρονικό στοιχείο όλων των προγραμμάτων σπουδών της ΣΕΛΕΤΕ και αν αυτό την σημερινή εποχή θεωρείται ευνόητο βέβαια δεν ήταν την δεκαετία του '60 όταν τα τότε αντίστοιχα τμήματα των καθηγητικών σχολών δεν είχαν να επιδείξουν παρά μόνο την "Ιστορία της Παιδείας" και την "Διδακτική". Όταν το μάθημα του "Επαγγελματικού Προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής" εμφανίσθηκε στα αναλυτικά προγράμματα των καθηγητικών σχολών μόλις την τελευταία δεκαετία, στην ΣΕΛΕΤΕ υπήρχε από τότε, και μάλιστα με εξειδικευμένα εγχειρίδια (Δέρας – Harris, 1970) και εργαστήρια στοχεύοντας στον επαγγελματικό προσανατολισμό και την ψυχολογική στήριξη των σπουδαστών της (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2002).

Παρά τα όποια νεωτεριστικά και καινοτομικά προγράμματα και δραστηριότητες που είχε να επιδείξει η ΣΕΛΕΤΕ δεν παύει να ελέγχεται από τον ξένο παράγοντα και

τις αντίστοιχες ιδεολογικές προεκτάσεις στον ελληνικό χώρο, γεγονός που στιγματίζει τη ΣΕΛΕΤΕ και τη φέρνει στην κατάργησή της στην μεταρρύθμιση του 1964.

Με τη μεταρρύθμιση λοιπόν του 1964, (Ν.Δ.. 4379/1964) , ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο οποίο ανατίθεται «

1. Η επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών ζητημάτων,
2. Η επιμόρφωσις του εποπτικού και διδακτικού προσωπικού της δημοσίας εκπαιδεύσεως και
3. Η εποπτεία επί της λειτουργίας των σχολείων όλων των τύπων». Παύει η λειτουργία της ΣΕΛΕΤΕ και συγχωνεύεται μαζί το Διδασκαλείον Μέσης Εκπαιδεύσεως, την πανεπιστημιακή Σχολή Μετεκπαιδεύσεως Δημοδιδασκάλων, την Υπηρεσία Μελετών και το Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, προκειμένου να «αποτελέσουν ενιαίον και καλώς συντεταγμένον Οργανισμόν αυστηρώς επιστημονικού χαρακτήρος,...» όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση του σχετικού σχεδίου νομοθετικού διατάγματος (Μπουζάκης, 1995).

Ουσιαστικά με το Ν.Δ. 4379/1964 καταργείται η νομοθεσία του 1959, που αφορούσε τη ΤΕΕ, στα πλαίσια της προετοιμασίας της γνωστής για την εποχή εκείνη εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Έτσι, το Μάιο 1965, η τότε κυβέρνηση υπό τον Γ. Παπανδρέου κατέθεσε στη Βουλή νομοσχέδιο, που θα αποτελούσε -εφόσον ψηφιζόταν- για την Ελλάδα τον πρώτο καταστατικό χάρτη για τη διάρθρωση και ανάπτυξη της ΤΕΕ σε όλα τα επίπεδα. Σύμφωνα με αυτό η ΤΕΕ θα διαρθρωνόταν σε τρεις βαθμίδες:

α) τη βασική των ειδικευμένων τεχνητών,
β) τη μέση των τεχνητών εφαρμογής, και
γ) την ανώτερη των υπομηχανικών. Τελικά, το νομοσχέδιο αυτό δεν ψηφίσθηκε εξ αιτίας των γνωστών γεγονότων του Ιουλίου 1965 και μετά από τέσσερα έτη με τον αναγκαστικό νόμο Α.Ν. 652/1970 δημιουργούνται τα Κέντρα Ανωτέρας Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕ) και τα οποία για πρώτη φορά λειτούργησαν το σπουδαστικό έτος 1973-1974. Οι στόχοι της δημιουργίας των ΚΑΤΕ με μεγάλη σαφήνεια προσδιορίζονταν στη σύμβαση δανεισμού, που υπογράφηκε μεταξύ του Ελληνικού Δημοσίου και της Διεθνούς Τράπεζας, για τη χρηματοδότηση του λεγόμενου Πρώτου Εκπαιδευτικού Σχεδίου (ΠΕΣ) του Υπουργείου Παιδείας, που περιελάμβανε και τα πέντε πρώτα ΚΑΤΕ (Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Πάτρας, Λάρισας και Ηρακλείου).

3. Επανίδρυση της ΣΕΛΕΤΕ και η δεύτερη περίοδος λειτουργίας της

Το 1966, στο τέλος της θερινής περιόδου της Βουλής, ένα περίπου έτος μετά την ενσωμάτωση της ΣΕΛΕΤΕ στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ψηφίζεται το Ν.Δ. 4588/1966 «Περί επανιδρύσεως της ΣΕΛΕΤΕ» όπου και ιδρύεται η τετραετούς φοίτησης Ανωτέρα Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (ΑΣΕΤΕΜ) με τμήματα Δομικών, Ηλεκτρονικών, Ηλεκτρολόγων και Μηχανολόγων Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών και παράλληλα συνεχίζεται η λειτουργία της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής (ΠΑΤΕΣ). Θεσπίζεται το πτυχίο της παιδαγωγικής κατάρτισης της

Σχολής ως απαραίτητο προσόν διορισμού σε θέσεις εποπτικού και διδακτικού προσωπικού της ΤΕΕ, πτυχιούχων Ανωτάτων, Ανωτέρων και Μέσων Σχολών «πέραν των λοιπών προσόντων απαιτείται δια τον διορισμόν εις τας ως άνω θέσεις (ΤΕΕ) και πτυχίον ΣΕΛΕΤΕ ή αποδεικτικόν συναφών σπουδών εις την αλλοδαπήν», ορίζεται ακόμη ότι όσοι έχουν το πτυχίο της ΣΕΛΕΤΕ ή αμέσως μόλις το αποκτήσουν εντάσσονται στον αμέσως επόμενο βαθμό. Δυστυχώς όμως η 'σισύφεια' πορεία της Σχολής τελειωμό δεν έχει! Το 1968, με την δικτατορία, αναστέλλεται η λειτουργία της ΣΕΛΕΤΕ για μικρό χρονικό διάστημα και στη συνέχεια, τον Νοέμβριο του 1968, επαναλειτουργεί με πρόεδρο στρατιωτικό επίτροπο. Και πάλι η πολιτική κατάσταση επηρεάζει άμεσα και αποφασιστικά τη ΣΕΛΕΤΕ και η επανίδρυση και ανάπτυξή της από τη χούντα δημιουργεί το αρνητικό στερεότυπο που τη συνοδεύει και που συνήθως αποτελεί τον παράγοντα που επηρεάζει τη λήψη αποφάσεων για το μέλλον της (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Με το Ν.Δ. 789/70 «Περί οργανώσεως της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδεύσεως (ΣΕΛΕΤΕ)» επαναπροσδιορίζεται ότι σκοπός της Σχολής είναι «

α) Η παιδαγωγική εκπαίδευσις και η επιμόρφωσις στην ειδικότητα πτυχιούχων υπηρετούντων ή μελλόντων να υπηρετήσουν εις θέσεις εποπτικού, διδακτικού και εργαστηριακού προσωπικού της Κατωτέρας, Μέσης και Ανωτέρας Επαγγελματικής εκπαίδευσως, ως και του εκπαιδευτικού προσωπικού τεχνολογικών μαθημάτων και εργαστηριακών ασκήσεων των γυμνασίων ειδικής κατευθύνσεως,

β) Η εκπαίδευσις εις τινα τεχνικήν ή άλλην επαγγελματική ειδικότητα και η εν ταυτώ παιδαγωγική εκπαίδευσις διδακτικού και εργαστηριακού προσωπικού προοριζομένου δια τας επαγγελματικές σχολάς και των τριών βαθμίδων, και

γ) Η μετεκπαίδευσις του εποπτικού, διδακτικού και εργαστηριακού προσωπικού της επαγγελματικής εκπαίδευσως δια την αρτιωτέραν παιδαγωγικήν εκπαίδευσιν και επιμόρφωσιν αυτού εις την ειδικότητα» και με το Ν.Δ. 581/70 «Περί διοικήσεως της Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδεύσεως (ΣΕΛΕΤΕ)» ρυθμίζονται τα διοικητικά της θέματα. Παράλληλα με τις ανωτέρω ρυθμίσεις λαμβάνεται πρόνοια και για τους πτυχιούχους της ΑΣΕΤΕΜ αφού με το με το Ν.Δ. 656/1970 αποφασίστηκε ότι ο χρόνος της φοίτησης στην Σχολή προσμετράται σαν χρόνος προϋπηρεσίας μετά τον διορισμό τους στη δημόσια εκπαίδευση, ρύθμιση που λειτουργεί ως κίνητρο για την προσέλκυση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, κάτι που ισχύει μέχρι την κατάργησή της.

Με την έναρξη λειτουργίας των ΚΑΤΕ, οργανώθηκαν στη ΣΕΛΕΤΕ, με τη συνεργασία εμπειρογνομόνων της UNESCO, σεμινάρια παιδαγωγικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού που είχε προσληφθεί στα ΚΑΤΕ αφού αυτό άλλωστε αποτελούσε έναν από τους όρους της ειδικής σύμβασης που είχε συναφθεί με τη Διεθνή Τράπεζα για την εκταμίευση των χρημάτων.

4.Η ΣΕΛΕΤΕ στην μεταπολίτευση μέχρι την κατάργησή της

Με την πτώση της δικτατορίας ορίζεται νέο Δ.Σ. στην ΣΕΛΕΤΕ υπό την Νίκη Αντωνακάκη-Δενδρινού, η οποία παραμένει ως πρόεδρος έως την συνταξιοδότηση της, με την Σχολή να αισιοδοξεί για την αναβάθμιση της, η οποία προσέκρουε στη Συνταγματική επιταγή που όριζε ως Ανώτερες τις Σχολές τριετούς φοίτησης και η

ΑΣΕΤΕΜ ωριζόταν ως Ανωτέρα τετραετούς όμως φοίτησης. Το 1975 αποφοιτούν οι πρώτοι πτυχιούχοι της ΑΣΕΤΕΜ και η τότε πρόεδρος σε χαιρετισμό της προς τους απόφοιτους δηλώνει ότι ενώ οι σπουδές στην ΑΣΕΤΕΜ είναι υψηλού επιπέδου τόσο στον τεχνολογικό όσο και στον παιδαγωγικό τομέα, «Ατυχώς δεν μπορώ να πως είμαι εξίσου ικανοποιημένη από τον τίτλο της σχολής και τον τύπο του πτυχίου. Ωνομάστηκε Ανωτέρα Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών και το πτυχίο ανάλογα. Τούτο έγινε με το Ν.Δ. 789/70 που δεν εψηφίστηκε από Βουλή των Ελλήνων, αλλά από ένα δικτατορικό Υπουργικό Συμβούλιο με εισήγηση των τότε οργάνων του» (Δενδρινού –Αντωνάκη, 26-6-1975).

Μετά τη μεταπολίτευση και στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που ακολούθησε, το 1976-77, τα ΚΑΤΕ μετονομάσθηκαν σε Κέντρα Ανώτερης Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ) με τον Ν.576/77 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 102/Α'/13.4.1977), ο οποίος δημιούργησε, για την εποχή εκείνη, ένα νέο θεσμικό πλαίσιο για την ανώτερη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Στη χρονική περίοδο που ακολούθησε την ίδρυση των ΚΑΤΕΕ, είναι, πάντως, γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε παράλληλα μία διεύρυνση της δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα με την ίδρυση εκατοντάδων Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων (ΤΕΛ) και Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών (ΤΕΣ).

Με την αλλαγή στη διακυβέρνηση της χώρας το 1981 και την Ελλάδα να έχει γίνει ήδη πλήρες μέλος της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, τα ΚΑΤΕΕ συνέχισαν να λειτουργούν μέχρι την κατάργησή τους και την ίδρυση στη θέση τους νέων ιδρυμάτων. Ο νέος Ν. 1404/83 «Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 173/Α'/24.11.83), που αποτέλεσε το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ΤΕΙ, δημιούργησε νέα ιδρύματα, με τελείως διαφορετικά χαρακτηριστικά συγκρινόμενα με τα ΚΑΤΕΕ.

Είναι απορίας άξιον, βέβαια, πως η ΣΕΛΕΤΕ παρέμεινε 'αλώβητη' από όλες τις μεταρρυθμίσεις που εκσυγχρόνισαν την τριτοβάθμια εκπαίδευση καταδικαζόμενη σε παραγκώνιση και περιθωριοποίηση λειτουργώντας με το ιδρυτικό – αναχρονιστικό πλέον – θεσμικό της πλαίσιο και εκ των πραγμάτων σε μη αναγνώριση της τεχνολογικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των τεχνολόγων εκπαιδευτικών. Ούτε η μεταρρύθμιση της δεκαετίας του '70, ούτε της δεκαετίας του '80, αλλά ούτε και η τελευταία μεταρρύθμιση της δεκαετίας του '90 βλέπουμε να αγγίζει το νομικό πλαίσιο της ΣΕΛΕΤΕ, με αποτέλεσμα, ενώ όλη η τριτοβάθμια εκπαίδευση να εκσυγχρονίζεται με τους Ν 1404/ 85 και 1268/ 82, η ΣΕΛΕΤΕ να παραμένει με την παλιά οργανωτική της δομή, με το ιδρυτικό της νομικό και θεσμικό πλαίσιο και κατά συνέπεια να λειτουργεί αναχρονιστικά και παρόλο τον σπουδαίο ρόλο που είχε και καλείται να επιτελέσει να μη μπορεί να χαρακτηριστεί ως Σχολή με ακαδημαϊκό χαρακτήρα.

Από το 1978 έως το 1981 πρόεδρος του Δ.Σ. της ΣΕΛΕΤΕ ήταν ο δικηγόρος Καραμητσάνης Κ., ο οποίος αντικαθίσταται από τον Γενικό Επιθεωρητή Τεχνικής Εκπαίδευσης Πατεράκη Γ., με τον τελευταίο να παραμένει πρόεδρος μέχρι τον Ιανουάριο του 2002, με ένα διάλειμμα κατά την χρονική περίοδο 1991-1994, με Προέδρους τον Δ/ντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ Αναγνωστόπουλο Δ. και τον καθηγητή κ. Συμεωνίδη Ν. αντίστοιχα. Ο Ν. 1404/83 εντάσσει το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολής στα ΤΕΙ, αποδυναμώνει τη ΣΕΛΕΤΕ, και τόσο η παιδαγωγική όσο και η τεχνολογική κατάρτιση των σπουδαστών της ανατίθεται σε

μεγάλο αριθμό ωρομίσθιων καθηγητών, με μειωμένα πολλές φορές προσόντα και με αδιαφανείς διαδικασίες πρόσληψης. Με την διαφοροποίηση των διατάξεων του Ν.Δ. 789/70 που αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΠ) της ΣΕΛΕΤΕ, από το Π.Δ. 620/78, αυξάνεται ο αριθμός του ΕΠ της Σχολής (ΑΣΕΤΕΜ και ΠΑΤΕΣ) και την άνοιξη του 2002, ανέρχεται σε 52 εκ των οποίων οι 15 είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Με το άρθρο 6, παρ.1 του Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α') «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», μετατρέπονται και παραχωρούνται κατά χρήση οι τρεις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης (δύο Τεχνικά Λύκεια και μία Τεχνική Σχολή), οι οποίες ήταν προσαρτημένες ως ΝΠΔΔ στην ΣΕΛΕΤΕ, και οι οποίες λειτουργούσαν ως πρότυπα σχολεία και εξυπηρετούσαν τις παιδαγωγικές ανάγκες των σχολών της. Στα ήδη υπάρχοντα τμήματα της ΣΕΛΕΤΕ προστίθενται με τον Ν.2640/98 δύο νέα τμήματα, ετήσιας διάρκειας, που απευθύνονται σε πτυχιούχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα τμήματα αυτά είναι:

1. Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα) και
2. Γενικής Τεχνολογίας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη). Τα κριτήρια επιλογής είναι όμοια με τα κριτήρια επιλογής για την ΠΑΤΕΣ. Επιπρόσθετα, μέσω του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης οργανώνονται στη Σχολή προγράμματα παιδαγωγικής και τεχνολογικής επιμόρφωσης για στελέχη και εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ ταυτόχρονα προστίθενται νέες κτιριακές εγκαταστάσεις και εμπλουτίζεται ο εργαστηριακός εξοπλισμός της.

Γίνεται λοιπόν εμφανές ότι αν και το θεσμικό πλαίσιο της Σχολής δεν εκσυγχρονίζεται, η ΣΕΛΕΤΕ διευρύνεται και παρουσιάζεται ως ο πλέον κατάλληλος και αξιόπιστος φορέας παιδαγωγικής κατάρτισης εκπαιδευτικών της ΤΕΕ. Ο εκσυγχρονισμός του θεσμικού πλαισίου της ταυτόχρονα με την 'άνωτατοποίηση' της αποτελεί το κύριο αίτημα των σπουδαστών, του ΕΠ και της Ένωσης Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών (ΕΤΕ), δηλαδή των αποφοίτων της ΑΣΕΤΕΜ, από τα μέσα της δεκαετίας του 1970. Περίοδοι αιχμής των σπουδαστικών κινητοποιήσεων είναι το 1976, το 1983, το 1988 και τέλος το 1998-99. Οι προσπάθειες αυτές είχαν πολύ μικρή επίδραση στην επίλυση του προβλήματος που έθεταν, λόγω του μικρού ειδικού βάρους της ΣΕΛΕΤΕ, σε σχέση με την υπόλοιπη εκπαίδευση αλλά και των εντόνων αντιδράσεων από εξωγενείς φορείς.

Τον Φεβρουάριο του 2002, εγκαθίσταται το τελευταίο Δ.Σ. της ΣΕΛΕΤΕ υπό τον Ζωΐδη Φ., καθηγητή ΤΕΙ, η θητεία του οποίου διήρκεσε έως 31.08.2002, οπότε καταργείται η ΣΕΛΕΤΕ με το άρθρο 4 του Ν.3027/2002, ΦΕΚ 152 Α'/28.6.2002, «Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» και ιδρύεται η Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), την διοίκηση της οποίας αναλαμβάνει επταμελής διοικούσα επιτροπή με πρόεδρο τον Σπυρέλλη Ν., καθηγητή του ΕΜΠ.

Όπως αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση του νόμου «*Η σχολή είναι ουσιαστικά ένα νέο ΤΕΙ, που παρέχει και παιδαγωγική εκπαίδευση και αποβλέπει επιπλέον στην προαγωγή της εφαρμοσμένης έρευνας στην εκπαιδευτική τεχνολογία.*» Ο νόμος αναφέρει ότι «Η αποστολή της σχολής συμπίπτει με αυτή των ΤΕΙ. όπως περιγράφεται στο άρθρο 1 του Ν. 1404/1983 και περιλαμβάνει επιπλέον την παράλληλη παροχή παιδαγωγικής εκπαίδευσης στους σπουδαστές της, την προαγωγή της εφαρμοσμένης έρευνας στην εκπαιδευτική τεχνολογία και την

παιδαγωγική, και την παροχή κατάρτισης, επιμόρφωσης ή εξειδίκευσης» Η ΠΑΤΕΣ καταργείται και στη θέση της δημιουργείται Γενικό τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων.

5. Προβληματισμοί και ερωτήματα

Αξίζει ίσως να σημειωθεί, ότι η ΣΕΛΕΤΕ διαμορφώνει τα προγράμματά σπουδών της έχοντας ως πρότυπο και την γαλλική σχολή Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique (ENSET), την μετέπειτα Ecole de Cachan. Αν όμως η ENSET αποτελεί ένα ίδρυμα το οποίο δημιουργεί «μέσα από υψηλού πολιτιστικού και επιστημονικού επιπέδου κατάρτιση, εκπαιδευτικούς ικανούς να μεταδώσουν και να εργαστούν για την βασική ή εφαρμοσμένη έρευνα, τόσο στα πανεπιστήμια και τις Grandes Ecoles όσο όμως και να αποτελέσουν τα στελέχη του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα στον τομέα της τεχνολογίας», δεν θα μπορούσε το ίδιο να ισχυρισθεί η ΣΕΛΕΤΕ. Ποτέ δεν γίνεται ίδρυμα αντίστοιχο των Pädagogische Hochschule στην Γερμανία, των Instituts Universitaires de Formation de Maîtres στη Γαλλία, των Instituts of Education στην Αγγλία, πανεπιστημιακών δηλαδή ιδρυμάτων, με στόχο και αντικείμενο την επιστημονική υποστήριξη και έρευνα των παιδαγωγικών επιστημών και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά περίπτωση. Όπως χαρακτηριστικά σε συνεδρίαση της Βουλής το 1977 ο Ευάγγελος Παπανούτσος αναφέρει «...ιδρύθηκε η Σχολή η γνωστή με το όνομα ΣΕΛΕΤΕ, κάπως αυτοκέφαλη, γιατί και στο θέμα των σχέσεων αυτής της Σχολής με τη Γενική Διεύθυνση Τεχνικής Εκπαιδύσεως, μέσα στο Υπουργείο, υπήρξε ασυμφωνία και διχασμός αρμοδιοτήτων» (Μπουζάκης, 1999). Η «κάπως» αυτοκέφαλη ΣΕΛΕΤΕ, άγνωστη για πολλούς, στελέχωσε με τους αποφοίτους της όλη την τεχνική εκπαίδευση, χαρακτηρίστηκε ως «Σχολείο του Μέλλοντος», η UNESCO πρότεινε να γίνει «Πρότυπος Σχολή της Ευρώπης», και από το ίδιο το Υπουργείο χαρακτηρίζεται ως «μάλλον επιμορφωτική σχολή», η οποία από το ξεκίνημά της έλαβε κατεύθυνση «σύγχρονου ιδρύματος ανωτάτης εκπαιδύσεως» (Δενδρινού-Αντωννάκη, 1986).

Πάντοτε όμως η ΣΕΛΕΤΕ ήταν «κάπως», «μάλλον», «περίπου», είχε χαρακτήρα Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος, στην ουσία όμως θεσμοθετημένα δεν είχε ποτέ τίποτε.

Παρόλο που γενικά, ίσως και μέχρι σήμερα, στην ΤΕΕ παρατηρείται εκπαιδευτικό προσωπικό ανομοιογενές ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσής του, στη ΣΕΛΕΤΕ η παιδαγωγική κατάρτιση παρέχεται ενιαία.

Όταν ο G. Mialaret έγραφε «ότι η σύγχρονη εκπαίδευση –και αυτό σημείωνε αληθεύει για το σύνολο των χωρών του πλανήτη μας- είναι αρκετά νοησιαρχική παραμελώντας περισσότερο από ότι πρέπει τις κινητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και αισθητικές πλευρές της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου» (Mialaret, 1985) και όταν στο πρόγραμμα της Ecole de Cachan σημειώνεται ότι είναι αναγκαίο να περάσουμε «από τον τεχνίτη/τεχνικό που συνεχώς αναδιπλώνεται στην τεχνική του στον τεχνολόγο που παρουσιάζεται ικανός να επανατοποθετήσει την τεχνική και την τεχνογνωσία του στον πολιτισμό και την κουλτούρα», θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε και θα ήταν αληθές ότι στην Ελλάδα η ΣΕΛΕΤΕ προσπάθησε και έφερε σε πέρας τον επιτυχή συνδυασμό

τεχνικής και ανθρωπιστικής παιδείας. Ότι η ΣΕΛΕΤΕ, ως Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών για ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο κοινωνικά τμήμα της εκπαίδευσης, την ΤΕΕ μπόρεσε να προσφέρει σε γενιές σπουδαστών μία πλήρη κατάρτιση τόσο στον τομέα της τεχνολογίας όσο και στον ευρύτερο τομέα της παιδαγωγικής.

Όμως, προϊόντος του χρόνου όπως ήδη επισημάνθηκε αντί η ΣΕΛΕΤΕ να εξελίσσεται σε Ανώτατη Πανεπιστημιακή Σχολή... καταργείται με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο.

« ... δια τον διορισμόν ως διδακτικόν προσωπικόν εις τας Μέσας και Κατωτέρας επαγγελματικές Σχολάς απαιτείται και πτυχίον ΣΕΛΕΤΕ ή αποδεικτικόν συναφών σπουδών εις την αλλοδαπήν» έγραφε ο νόμος τη δεκαετία του 1960.

«Δικαίωμα συμμετοχής στις εξετάσεις των εκπαιδευτικών του ΑΣΕΠ για την ΤΕΕ έχουν και οι μη έχοντες πτυχίο ΑΣΕΤΕΜ ή ΠΑΤΕΣ» γράφει ο νόμος τη δεκαετία του 2000.

Τα ερωτήματα που ανακύπτουν δεν μπορούν εύκολα να απαντηθούν...

«Οι απόφοιτοι της ΑΣΕΤΕΜ έχουν ίδια επαγγελματικά δικαιώματα με τους αποφοίτους των ΤΕΙ αντίστοιχης ειδικότητας», καθόριζε ο νόμος.

«Προκειμένου οι απόφοιτοι της ΑΣΠΑΙΤΕ να έχουν τα ίδια επαγγελματικά δικαιώματα με τους αποφοίτους των ΤΕΙ αντίστοιχης ειδικότητας θα πρέπει να φοιτήσουν επί ένα έτος σε αντίστοιχα τμήματα των ΤΕΙ» αναφέρει ο σημερινός νόμος.

Τα ερωτήματα παραμένουν. Ο εκπαιδευτικός της ΤΕΕ δεν θα πρέπει να είναι παράλληλα ο ικανός τεχνικός; Δεν θα πρέπει να γνωρίζει πλήρως και επαρκώς την ειδικότητά του προκειμένου να μπορεί να μεταδώσει τις γνώσεις του αυτές στους μαθητές του;

Ποια τα επαγγελματικά δικαιώματα των σπουδαστών μας; και ποια η θέση της νέας Σχολής στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης; Μήπως η Σχολή παραμένει *«...κάπως αυτοκέφαλη»* όπως δήλωνε ο Παπανούτσος πριν 30 χρόνια, κάπως ανώτατη και κάπως παιδαγωγική;

Μήπως θα πρέπει ακόμη να σημειώσουμε ότι ενώ για κάθε επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης δικαιούνται εκπαιδευτικής άδειας και αμοιβής, οι σπουδαστές της ΠΑΤΕΣ επιμορφώνονται με δικά τους έξοδα και δαπάνη του προσωπικού τους χρόνου;

Μήπως θα πρέπει ακόμη να επισημάνουμε ότι το τμήμα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού που λειτουργεί στη Σχολή έχει να παρουσιάσει ένα από τα πιο πλήρη περιεχόμενα στον τομέα, μεταπτυχιακού επιπέδου, και ότι το πτυχίο του τμήματος δεν αναγνωρίζεται ως μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών αλλά ούτε και η δυνατότητα τοποθέτησης των κατόχων του στα αντίστοιχα γραφεία ΣΥΠ δεν είναι θεσμοθετημένη;

Μήπως θα πρέπει να σημειώσουμε ότι επειδή είναι απαραίτητη η αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας μεταξύ γενικής και τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη και η εξασφάλιση του κοινωνικού κύρους των καθηγητών της; Όπως είναι γνωστό, όλες οι κατηγορίες του εκπαιδευτικού προσωπικού, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προέρχονται από πανεπιστημιακή εκπαίδευση και μόνο το εκπαιδευτικό προσωπικό της ΤΕΕ προέρχεται κατά μεγάλο μέρος, 70% περίπου, από μη πανεπιστημιακές σχολές και με την πρόσφατη ρύθμιση θα συνεχίζει να προέρχεται.

Όταν η ΣΕΛΕΤΕ είχε από την ίδρυσή της να παρουσιάσει το «συγχρονικό» μοντέλο σπουδών, όσον αφορά την παιδαγωγική κυρίως κατάρτιση, δεν είναι παράλογο σήμερα να πρέπει οι σπουδαστές της ΑΣΠΑΙΤΕ να παρακολουθήσουν στη συνέχεια συμπληρωματικό Studium το οποίο βέβαια δεν αναφέρεται σε συμπληρωματικές παιδαγωγικές σπουδές, αλλά αναφέρεται σε συμπληρωματικές σπουδές ειδικότητας;

Και δεν είναι ακόμη παράλογο μία σχολή όπως η ΠΑΤΕΣ να καταργείται και όπως αναφέρει ο Νόμος να *«δύναται να λειτουργήσει μόνο ως πρόγραμμα»*; Όταν μάλιστα οι καθηγητές των θεωρητικών μαθημάτων της ΤΕΕ στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προέρχονται από Πανεπιστημιακές Σχολές και κατέχουν και παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια.

Όταν σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τα μαθήματα στα Λύκεια πρέπει να διδάσκονται από καθηγητές Πανεπιστημιακού επιπέδου, δεν είναι περίεργο η σχολή που κατεξοχήν παράγει εκπαιδευτικούς να μην ανήκει στον πανεπιστημιακό τομέα; Άλλωστε αυτός είναι και ο λόγος αποκλεισμού των πτυχιούχων της ΑΣΕΤΕΜ από τις αναθέσεις διδασκαλίας των Τεχνολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο παρά το γεγονός ότι έχουν εκπαιδευτεί στο γνωστικό αντικείμενο και στη διδακτική μεθοδολογία καλύτερα από τους συναδέλφους τους των Πανεπιστημίων. Μήπως θα πρέπει να αναρωτηθούμε όχι μόνο για τη θέση των εκπαιδευτικών αποφοίτων της ΣΕΛΕΤΕ στο σχολείο, αλλά και για την ίδια την εκπαιδευτική πολιτική των κοινωνικών ανισοτήτων που αναπαράγεται όταν στα Ενιαία λύκεια οι καθηγητές είναι απόφοιτοι πανεπιστημιακών σχολών και στα ΤΕΕ απόφοιτοι τριτοβάθμιας αλλά μη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης; Η μη πανεπιστημιακή προέλευση των καθηγητών των τεχνικών μαθημάτων δεν οδηγεί στη μείωση και του επιστημονικού επιπέδου και του κοινωνικού κύρους των εκπαιδευτικών αυτών;

6. Συμπεράσματα

Η ΣΕΛΕΤΕ αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί τη μοναδική Σχολή που εκπαιδεύει με πλήρες πρόγραμμα παιδαγωγικών σπουδών υποψήφιους εκπαιδευτικούς –θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι χαρακτηρίζεται σχεδόν από ένα πλήρες πρόγραμμα τμήματος Επιστημών της Αγωγής του εξωτερικού.

Όπως έχει διαπιστωθεί με σχετικές εκθέσεις, στην Ελλάδα και το εξωτερικό, παρά τις δυσκολίες, ασάφειες, αναχρονισμούς και συντηρητισμό που παρουσιάζει κυρίως η νομική μορφή της, γίνεται εμφανής η επιτυχία της στο ουσιαστικό της μέρος.

Μέσα από την πορεία της είδαμε ότι αυτό που κυρίως λείπει από τη Σχολή είναι το ακαδημαϊκό ύψος, το κοινωνικό κύρος και η επιστημονική αναγνώριση. Αυτά θα μπορούσαν να εξασφαλιστούν μόνο μέσα τη νομοθετική ένταξη της ΣΕΛΕΤΕ στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικό είναι ότι η νεοϊδρυθείσα το 1959 Σχολή μέχρι σήμερα, το 2002, οπότε και έπαψε να υπάρχει, δεν χαρακτηρίστηκε ούτε τυπικά αλλά ούτε και ουσιαστικά *«Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικών Σπουδών, όμοια περίπου προς τα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα τα οποία λειτουργούν εις όλες τας Χώρας του κόσμου»* όπως δήλωνε ο εισηγητής της ίδρυσής της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999), *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική & Επαγγελματική Εκπαίδευση & η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*, Αθήνα, ΕΛΛΗΝ
- Γιαννίτσης, Τ. (1982), *Η Ελληνική Βιομηχανία*, Αθήνα, Gutenberg
- Δενδρινού-Αντωνακάκη, Ν. (1961), Η Ελληνική Εκπαίδευσις το 1959. Προπαρασκευή Τεχνικού και Επιστημονικού Προσωπικού, *Δελτίο Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού* του Υπουργείου Παιδείας, τ. 20
- Δενδρινού-Αντωνακάκη Ν. (1962), Η εξέλιξη της ελληνικής εκπαίδευσης. Από τις μεταρρυθμίσεις του 1959, Αθήνα
- Δενδρινού-Αντωνακάκη Ν. (1958), Μόρφωσις διδακτικού προσωπικού δια την επαγγελματικήν εκπαίδευσιν και ιδία την τεχνικήν, Αθήνα
- Δενδρινού-Αντωνακάκη Ν. (1959), Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις του 1959, Ανάτυπο από τα Δημοσιεύματα αριθ. 8 του Δελτίου Υπηρεσίας Μελετών και Συντονισμού του ΥΠΕΠΘ, Αθήνα
- Δενδρινού-Αντωνακάκη Ν. (1971), Ιστορική εξέλιξις της επαγγελματικής εκπαιδεύσεως, Αθήνα
- Δενδρινού-Αντωνακάκη Ν. (1986), Αποφάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την Παιδεία, Αθήνα
- Δέρας Π. – Harris Κ. (1970), «Εισαγωγή εις την οδηγτικήν: Μέθοδοι Επαγγελματικού και σχολικού Προσανατολισμού», Αθήνα, ΣΕΛΕΤΕ
- Δέρας Π. – Harris Κ. (1970), «Εισαγωγή εις την οδηγτικήν: Μέθοδοι Επαγγελματικού και σχολικού Προσανατολισμού», Αθήνα, ΣΕΛΕΤΕ
- Ιακωβίδης Γ. (1997), *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*: Αθήνα, Gutenberg
- Καλούρη-Αντωνοπούλου Ο. – Δημητρόπουλος Ε. (2002), Η Συμβουλευτική και ο Προσανατολισμός στη ΣΕΛΕΤΕ. Η Εκπαίδευση και η Πράξη: Εμπειρίες, παρούσα κατάσταση, προοπτικές, Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού
- Κούκκου, Ε. (1975), Η παιδεία από το 1828 εως το 1831, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. ΙΒ΄, σ. 587-593, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών
- Mialaret G. (1985), Πρόλογος στο Καλούρη-Αντωνοπούλου Ο. Αισθητική Αγωγή του παιδιού. Μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην παιδική βιβλιοθήκη και το Μουσείο, Αθήνα, Δίπτυχο
- Μπουζάκης, Σ. (1995), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τ.Α΄&Β΄, Αθήνα, Gutenberg
- Πολυχρονόπουλος Π. (1980), *Παιδεία και Πολιτική στην Ελλάδα*, Αθήνα, Καστανιώτη
- Πολυχρονόπουλος Π. (1982), *Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ριζική λύση του*, Αθήνα

Πηγές:

- Πρακτικά της Βουλής
- ΣΕΛΕΤΕ, Πρακτικά Συνεδριάσεων Δ.Σ
- Αλληλογραφία ΥΠΕΠΘ με ΕΛΚΕΠΑ και Δ.Σ. ΣΕΛΕΤΕ

- OCDE Examens par pays, Grece, Paris 1962
- Υπουργείον Συντονισμού 1967, Τομέυς 9700, Τεχνική βοήθεια, Παράρτημα ΙΙΙ
- Νόμοι και Διατάγματα

**ΜΙΛΤΟΣ ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΘΗΛΕΩΝ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ (1927-1930): ΜΙΑ ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑΚΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ- ΕΝΑ ΑΝΕΚΠΛΗΡΩΤΟ ΟΡΑΜΑ**

Ιγνάτιος ΚΑΡΑΜΗΝΑΣ

Δάσκαλος, M.Ed., Υποψήφιος

Διδάκτωρ στο ΠΤΔΕ του

Πανεπιστημίου Αθηνών

**Ευαγγελία ΨΑΛΤΗ
Δασκάλα, M.Ed., Υποψήφια
Διδάκτωρ στο ΠΤΔΕ
του Πανεπιστημίου Αθηνών**

Περίληψη

Στην εργασία μας αυτή θα αναφερθούμε στο πρωτοποριακό έργο του Μίλτου Κουντουρά κατά την περίοδο που ήταν Διευθυντής στο ΔΘΘ (1927-1930) και πιο συγκεκριμένα θα παρουσιάσουμε από τη μια τις βασικές αρχές λειτουργίας του Διδασκαλείου και τις παιδαγωγικές και διδακτικές καινοτομίες που εφάρμοσε και από την άλλη θα αναφερθούμε στις αντιδράσεις, στις συκοφαντίες, στην υπονόμευση και τελικά στην ματαίωση της ρηξικέλευθης αυτής προσπάθειας.

Abstract

In this paper we will mention the work of a pioneer, of Mr. Miltos Kountouras during the period of which he was the Headmaster of ΔΘΘ, 1927-1930. More specifically, we shall present on one hand the basic operational principles of the School and the pedagogical and didactic innovations he applied and on the other hand we shall mention the oppositions, the slanders, the undermining and finally the frustration of this innovative effort.

1. Ο ΜΙΛΤΟΣ ΚΟΥΝΤΟΥΡΑΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΤΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΘΗΛΕΩΝ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ (1927-1930)

Ο Μ. Κουντουράς ανέλαβε τη διεύθυνση του Διδασκαλείου στο τέλος Μαΐου του 1927. Από την πρώτη στιγμή που άσκησε τα καθήκοντά του προσπάθησε, κάτω από πολύ δύσκολες συνθήκες πολλές φορές, να υλοποιήσει τις ιδέες και τα οράματά του. Οι βασικές αρχές λειτουργίας του Διδασκαλείου αλλά και οι παιδαγωγικές και διδακτικές καινοτομίες που εμπνεύστηκε και εφάρμοσε θα αποτελέσουν το αντικείμενο αυτού του κεφαλαίου.

1.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟΥ

1.1.1 Ο ΔΗΜΟΤΙΚΙΣΜΟΣ

Απόλυτη και ριζοσπαστική ήταν η θέση του Μ. Κουντουρά σχετικά με τη δημοτιστική ιδεολογία αλλά κυρίως με την εισαγωγή και χρήση της δημοτικής γλώσσας στο Διδασκαλείο, επειδή αποτελούσε βαθιά του πίστη, ότι αν για κάθε σχολείο η δημοτική γλώσσα ήταν επιστημονική και κοινωνική ανάγκη, για ένα Διδασκαλείο ήταν κάτι το αυτονόητο και αναπόφευκτο (Κουντουράς, 1985α).

Πρέπει να τονιστεί ότι η δημοτική γλώσσα είχε καθιερωθεί στο Διδασκαλείο από την πρώτη στιγμή του ερχομού του, κάτι που για την εποχή εκείνη προϋπέθετε *μεγάλη προοδευτικότητα, τόλμη και δυναμισμό* (Πανταζής, 1974) και αναδείκνυε ένα σημαντικό δημοτικιστή, ένα φωτισμένο δάσκαλο, ένα θαρραλέο αγωνιστή που συνέβαλε καθοριστικά στην προώθηση του δημοτικιστικού κινήματος (Κριαράς, 1991). Λέει χαρακτηριστικά ο Μ. Κουντουράς *...Πώς είναι δυνατό, χωρίς γλώσσα να γίνει μια οποιαδήποτε πρόοδος. Πώς είναι δυνατό να στεριωθεί η Παιδεία χωρίς γλώσσα. Έτσι μ' αυτή τη γλώσσα τα παιδιά γίνονται γενίτσαροι. Μαζί με τη μητρική τους γλώσσα αρνιόνται και τη μάνα που τους γέννησε και τη χώρα που τους ανατρέφει και τους σπουδάζει* (Ρώτας, 1974).

Για τον Μ. Κουντουρά η δημοτική γλώσσα πρέπει να είναι η μόνη επίσημη και ανεπίσημη γλώσσα των παιδιών *...στις συνομιλίες τους, στα μαθήματά τους, στις εργασίες τους και σε κάθε γραφτό τους...* για δυο βασικά λόγους. Πρώτον, για παιδαγωγικούς και δεύτερο για επαγγελματικούς λόγους. Πιο συγκεκριμένα, η ζωντανή, η μητρική δηλαδή γλώσσα αποτελεί το πρώτο και κύριο όργανο για τη μόρφωση κάθε παιδιού σε ένα σχολείο που θέλει να διώξει από μέσα του κάθε *...είδος φτιασίματος, ψευτιάς και φαρισαϊσμού*. Ενώ η καθαρεύουσα ήταν *...δημιούργημα μιας φτιασιδωμένης και αλύγιστης ψυχής... μιας εποχής παραστρατημένης από το νόημα της αληθινής και ζωντανής ζωής...αντίθετα η δημοτική ...είχε μέσα της στοιχεία μορφωτικά, γιατί κάθε λέξη της και κάθε της έκφραση δημιουργήθηκε από μια ζωντανή ανάγκη...*Επιπλέον, η δημοτική γλώσσα ήταν αναγκαία στο Διδασκαλείο για επαγγελματικούς λόγους, γιατί θα ήταν κωμικό καθώς οι αυριανές δασκάλες θα πήγαιναν αργότερα στα σχολεία τους να διδάξουν μια γλώσσα, την οποία δεν θα μπορούσαν *...ούτε να αισθανθούν, ούτε να τη γράψουν, ούτε να την καλλιεργήσουν και φυσικά ούτε να τη διδάξουν*. Όπως χαρακτηριστικά γράφει δεν ήταν διατεθειμένος *...να κάνει συμβιβασμούς και να υποχωρήσει κι αν χίλιοι ακόμα δασκάλοι λυσσούσαν από αντίδραση γύρω του* (Κουντουράς, 1985α).

Από όλα τα παραπάνω διαφαίνεται με τον πιο παραστατικό τρόπο, ότι η ιδεολογία του δημοτικισμού είχε ριζώσει βαθιά μέσα στη ψυχή του και, είχε γίνει ακαταμάχητο πιστεύω του, το οποίο είχε ενδυναμώσει στη συνείδησή του την απόλυτη ανάγκη να αποτελέσει η δημοτική γλώσσα ένα από τα πιο βασικά εργαλεία της νεωτεριστικής του προσπάθειας. Κι αυτό ακριβώς έκανε. Επέβαλε τη χρήση της δημοτικής στο Διδασκαλείο κι ως αντιμετώπισε τη λυσσαλέα αντίδραση όχι μόνο των οπισθοδρομικών καθαρολόγων της εποχής του αλλά και την απρόσμενη σε έκταση αντίδραση και υπονόμευση των συναδέλφων του στο Διδασκαλείο.

1.1.2 ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μετά το τέλος των μεταπτυχιακών του σπουδών στο Βερολίνο και στο Μόναχο ο Μ. Κουντουράς επέστρεψε στην Ελλάδα και, αφού διορίστηκε προσωρινά στο

Διδασκαλείο Σερρών, τοποθετήθηκε οριστικά στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (ΔΘΘ) και ανέλαβε υπηρεσία στα τέλη Μαΐου 1927. Το ΔΘΘ ιδρύθηκε το 1915 και μέχρι τον ερχομό του Κουντουρά ακολουθούσε, όπως κι όλα τα άλλα σχολεία, τον κοινό δρόμο της νεοελληνικής σχολικής παράδοσης (Κουντουράς, 1985α).

Στην αρχή της λειτουργίας του ήταν Τριτάξιο που σημαίνει ότι αντιστοιχούσε στη βαθμίδα της Μέσης Εκπαίδευσης, αφού στην Α΄ Τάξη του Διδασκαλείου φοιτούσαν τα κορίτσια που είχαν τελειώσει την Γ΄ Τάξη του Πεντατάξιου Παρθεναγωγείου, στη Β΄ Τάξη όσες μαθήτριες είχαν τελειώσει την Δ΄ Τάξη και στην τελευταία όσες είχαν αποφοιτήσει από το Παρθεναγωγείο. Το 1925 το Διδασκαλείο από Τριτάξιο έγινε Εξατάξιο και το Μάιο του 1927 ανέλαβε τη διεύθυνσή του ο Μ. Κουντουράς (Βλαχογιάννη, 2001).

Μεγάλα είναι τα όνειρα του εμπνευσμένου παιδαγωγού, καθώς αναλαμβάνει τη διεύθυνση του Διδασκαλείου. Γρήγορα όμως προσγειώνεται στην ελληνική πραγματικότητα και δεν αργεί να καταλάβει ότι θα αντιμετωπίσει σοβαρές δυσκολίες στην εφαρμογή των επιβλητικών του σχεδίων. Δεν πτοήθηκε, όμως, ούτε στιγμή και ξεκίνησε να θέτει τις βάσεις που θα στερεώσουν το ανεπανάληπτο έργο του.

Από την αρχή επιθυμεί να στηρίξει τη μεταρρυθμιστική του προσπάθεια στις αρχές του Σχολείου Εργασίας, όπως τις βίωσε και τις μελέτησε κατά την τρίχρονη παραμονή του στη Γερμανία. Η μεγάλη του επιτυχία εστιάζεται στο γεγονός ότι κατάφερε να εφαρμόσει τις παραπάνω αρχές με καταπληκτική ευελιξία και σε άμεση πάντα επαφή με την ελληνική πραγματικότητα έχοντας να αντιμετωπίσει τεράστιες δυσκολίες και αναρίθμητα εμπόδια. Η θέληση και η επιμονή του τον κατευθύνουν στην υλοποίηση των φιλόδοξων στόχων του, κι όπως λέει χαρακτηριστικά ο ίδιος *...τα λίγα όμως μέσα που διέθετα τώρα, με οδήγησαν να πλάσω μια νέα ελληνική σχολική ζωή. Με τιποτένια μέσα, δίχως κτίριο, δίχως βιβλία, δίχως υποστήριξη, με πόλεμο, έπλασα το σχολείο της ομάδας...* (Πανταζής, 1991).

Τι είναι όμως το Σχολείο Εργασίας για το Μ. Κουντουρά; Δεν είναι βέβαια, μόνο η ελεύθερη συζήτηση των παιδιών μεταξύ τους και με το δάσκαλό τους, ούτε μόνο η χρησιμοποίηση στις τάξεις τραπεζιών αντί θρανίων, ούτε μόνο οι Ομάδες Εργασίας, οι Συγκεντρώσεις της Πέμπτης και τόσα άλλα που θα δει κανείς στο σχολείο του. Το Σχολείο Εργασίας απαιτεί μια ριζική αλλαγή των θεωρητικών και πρακτικών αντιλήψεων πρώτα του κράτους και των δασκάλων, έπειτα ολοκληρωτική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος με τις απαραίτητες διατάξεις και προγράμματα και τέλος, άφθονα μέσα και ριζική αλλαγή του σχολικού κτιρίου. Με λίγα λόγια, το πραγματικό Σχολείο Εργασίας απαιτεί κατ' αρχήν για το Μ. Κουντουρά ένα *...ολοκληρωτικό γκρέμισμα και μια επανάσταση κοινωνική και εκπαιδευτική* (Κουντουράς, 1985α).

Αποτελούσε, λοιπόν, κοινή πίστη πώς στο Νέο Σχολείο πρέπει τα παιδιά με δικές τους σωματικές και πνευματικές ενέργειες να κάνουν κτήμα τους τα συμπεράσματα της εργασίας τους, η διδασκαλία δεν έπρεπε να στηρίζεται απλά σε γνώσεις μνημονικές, οι οποίες προσφέρονται έτοιμες από το δάσκαλο, του οποίου ο ρόλος είναι σύνθετος: Έργο του είναι να ξυπνά με κατάλληλους τρόπους και μέσα τις δημιουργικές δυνάμεις του παιδιού. Για να το πετύχει όμως αυτό πρέπει *...από τη μια να έχει μέσα του φυσική και βαθύτατη αγάπη και πίστη στην αξία του παιδιού και από την άλλη να του δώσει, έστω και φαινομενικά, μεγάλη και ισότιμη*

ελευθερία. Για το Μ. Κουντουρά εργασία είναι η ...επιτέλεση ενός έργου του οποίου η εκτέλεση στηρίζεται στη μέγιστη δυνατή απόδοση των φυσικών και επίκτητων ιδιοτήτων του ατόμου... και επιπλέον βαθιά επηρεασμένος από το Γερμανό Παιδαγωγό Kerschensteiner υποστηρίζει ότι η εργασία στο ΔΘΘ ...δεν είναι μονάχα φαινόμενο κοινωνικό, αλλά αποκτά και την έννοια της προαγωγής του έργου, συνεπώς του ατόμου, του ανθρώπου, της ζωής. Είναι φαινόμενο βιολογικής εντελέχειας (Κουντουράς, 1985α).

Έχοντας ως βάση τις αρχές του Σχολείου Εργασίας θέτει σε περίοπτη θέση στο ΔΘΘ την αυτενέργεια, το διάλογο, την εργασία ατομική και ομαδική με τη χειρωνακτική και διανοητική της διάσταση (Πανταζής, 1984), στήριξε το έργο του στην ελεύθερη βούληση των μαθητριών του με σκοπό να διαμορφώσει μορφωμένους ανθρώπους και έδωσε αγωγή με τη χαρά της εργασίας, γιατί όπως χαρακτηριστικά λέει ο ίδιος ...η εργασία ήταν μορφωτικό κεφάλαιο στη δράση και τη ζωή γενικά του σχολείου μας (Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976).

Αν και στηρίχθηκε στις αρχές του Σχολείου Εργασίας ο ίδιος ονομάζει το σχολείο του ...όχι με τον ανεπαρκή όρο Σχολείο Εργασίας παρά με τον χαρακτηριστικότερο όρο Σχολείο Δημιουργίας..., γιατί όπως γράφει ...γινόταν προσπάθεια για εργασία δημιουργική και όχι απλώς εργασία...και επιπλέον, πίστευε πως έτσι ήταν ...πλησιέστερα προς το πραγματικό νόημα του μελλοντικού μορφωτικού σχολείου (Τσολάκης, 1991).

1.1.3 ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Η αγάπη του Μ. Κουντουρά για την τέχνη χαρακτηρίζει ολόκληρο το έργο του. Όλες οι μορφές της συντροφεύουν τη ζωή και τη δράση του. Το ενδιαφέρον του για την τέχνη δεν σταματά ποτέ. Αρχίζει από τα πρώτα μαθητικά του βήματα όταν ανέβασε Οιδίποδα στο χωριό του Σκόπελο Λέσβου το 1913, αλλά και συνεχίζεται στα φοιτητικά του χρόνια, στην εκπαιδευτική του σταδιοδρομία, κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών του σπουδών και κυρίως βρίσκει εφαρμογή στην τριετή παρουσία του στη διεύθυνση του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης.

Θα παραθέσουμε ένα χαρακτηριστικό σημείο από την επιστολή που στέλνει στον φίλο του Α. Δελή, τον Οκτώβρη 1924, ενώ ακόμα βρισκόταν στη Γερμανία και στο οποίο αποτυπώνεται με τον ποιο ζωντανό τρόπο το ενδιαφέρον και η μεγάλη αγάπη του για την τέχνη ...*Βοηθήστε με όλοι σας και τολμήστε να ονειροπολείστε κάτι έξοχο για τη Μυτιλήνη, όπως από καιρό τ' ονειροπολώ κι εγώ. Κάτι πρέπει να γίνει. Εντελώς δικό μας. Κάτι παράξενο, ωραίο πρωτότυπο. Σχολείο, θέατρο, τέχνη, λαός* (Πρακτικά Διήμερου για το Μ. Κουντουρά, 1994).

Η ιεραρχική αυτή σύνδεση αλληλοεξαρτώμενων εννοιών και η ενδιάμεση τοποθέτηση του θεάτρου και της τέχνης ανάμεσα στο «σχολείο» και το «λαό» ορίζουν τον άξονα της παιδαγωγικής που ονειρεύεται (Αργύρης, 1989).

Για το νόημα της τέχνης γράφει χαρακτηριστικά στις σημειώσεις του: *Και πρώτα-πρώτα πρέπει να τονιστεί ότι δεν είναι τίποτε άλλο στη ζωή που ν' ανεβάξει τον άνθρωπο πάνω απ' τον εαυτό του, όσο η δημιουργία της Τέχνης... γιατί η Τέχνη δεν περιέχει την ακρότητα και τη μονομέρεια, παρά είναι μεσότητα («μέτρον») δυνάμεων μιας στιγμής της ανθρώπινης προαγωγής και ανάτασης... και συνεχίζει αναφερόμενος στο ΔΘΘ...Τέχνη, όμως, για μας δεν ήταν απλώς μάθηση και*

δεξιοτεχνία...δεν ήταν απλώς επιτυχία του παιδιού εκτέλεσης... μορφών ή τόνων ή λογοτεχνημάτων που να προκαλούν τα ευάρεστα σχόλια των θεατών και των επισκεπτών του Σχολείου μας... κι ακόμα Τέχνη δεν ήταν η επιπόλαιη και αποθαυμαστική ή έστω και βαθύτερα μονάχα απόλαυση έργων τέχνης οσοδήποτε μεγάλα κι οσοδήποτε ελκυστικά κι αν ήταν αυτά αλλά... συνεχίζει ... την Τέχνη τη θέλαμε, όπως και την εργασία και όλη τη ζωή, έκφραση της ζωής του παιδιού και ξετύλιγμα των ψυχικών και σωματικών του δυνάμεων προς μια μορφή, που σ' εξωτερικές εικόνες θα επρόβαλλε γραφικά τη δικιά του, την ατομική του ψυχή, διαρκώς τελειοποιούμενη. Κι εδώ πια το νόημα της Τέχνης εκάλυπτε το νόημα της μόρφωσης (Κουντουράς, 1985α).

Προσπάθησε με τη βοήθεια της Τέχνης ...να καταλύσει τη φυσική σχέση εχθρότητας που υπάρχει ανάμεσα στο παιδί και στο γονιό του ή το δάσκαλο, γιατί αυτοί προσπαθούν να κυβερνήσουν με τη σκληρή πείρα τους και να το φορμάρουν στο δικό τους καλούπι, κόντρα στην επιταγή της ζωής που δεν κινιέται με την πείρα των γέρων, αλλά με τη φαντασία των νέων (Πανσέληνος, 1974).

Η Τέχνη, λοιπόν, σε όλες τις διαστάσεις της (θέατρο, μουσική, χορός, κ.ά.) αποτέλεσε τον κεντρικό άξονα της ανανεωτικής του προσπάθειας, προσδίδοντάς της πρωτεύοντα ρόλο στο πρόγραμμα μαθημάτων, αλλά και γενικότερα στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου του σε μια αδιάκοπη προσπάθειά του να ανοίγει συνεχώς καινούργιους δρόμους και να καλλιεργεί ένα κλίμα μύησης στις ομορφιές της.

1.2 ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ

1.2.1 Η ΠΡΩΙΝΗ ΠΡΟΣΕΥΧΗ

Η πρωινή προσευχή αποτελούσε για το Μ. Κουντουρά ...ένα από τα ωραιότερα πράγματα της καθημερινής ζωής του σχολείου του. Κάθε πρωί, λοιπόν, πριν από το μάθημα, συγκεντρώνονταν για 10-15 λεπτά όλοι ανεξαιρέτως, Πρότυπα και Διδασκαλείο, σε κοινή συγκέντρωση. Η χορωδία, ή κάθε μέρα εναλλακτικά μια τάξη, συνοδευόμενη από το αρμόνιο ψέλνει ένα θρησκευτικό ύμνο, κάθε μέρα διαφορετικό (Κουντουράς, 1985α).

Οι ύμνοι αυτοί ήταν διαλεγμένοι από το κλασσικό θρησκευτικό ρεπερτόριο: «Άβε Μαρία» του Σούμπερτ ή του Γκουνώ, «Θεού το κράτος» του Μπετόβεν, «Κύριε, κύριε» του Μπαχ και άλλοι, καθώς επίσης και προσευχές γραμμένες από τα ίδια τα παιδιά και μελοποιημένες από το μουσικό-δάσκαλο του σχολείου Καραηλία. Ο θρησκευτικός ύμνος, καθώς και το όνομα του μουσουργού, γραφόταν σε ένα μικρό πίνακα και τοποθετούνταν σε ένα ψηλό σημείο για να μπορούν να τον διαβάζουν όλα τα παιδιά. Μετά την εκτέλεση του θρησκευτικού ύμνου ακολουθούσε σιωπή λίγων λεπτών για την οποία γράφει ο Κουντουράς: ...Η ολιγόχρονη σιωπή μετά το τέλος του κομματιού γινόταν για το ξανακούταγμα μέσα μας και την επεξεργασία ολόκληρου του κομματιού με την ψυχή μας (Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976).

Στη συνέχεια ένα παιδί απάγγειλε την προσευχή «Πάτερ ημών... » ή «Βασιλεύ ουράνιε...». Κανένας δεν απουσίαζε από την καλλιτεχνική αυτή σύναξη, καθώς όλοι είχαν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα και την ομορφιά της πρωινής προσευχής. Επίσης, κατά την ώρα εκείνη ανακοινώνονταν γεγονότα καλλιτεχνικά, πολιτικά κι

άλλα, τα οποία θεωρούνταν σημαντικά. Ένα απ' αυτά ήταν η αναγγελία του θανάτου του Ψυχάρη στο Παρίσι το 1929. Ακόμα, εντελώς συμπτωματικά καθιερώθηκε στην πρωινή προσευχή το «Σαν και σήμερα», το οποίο άρεσε ιδιαίτερα στα παιδιά και έτσι έγινε αναπόσπαστο στοιχείο της πρωινής συγκέντρωσης. Να, τι λέει Ο Μ. Κουντουράς για το «Σαν και σήμερα»: Ένα από τα ωραιότερα ευρήματα των παιδιών. Κάποτε στην πρωινή προσευχή τους είπα τι έγινε σαν και σήμερα. Την άλλη μέρα ξαναζήτησαν τι έγινε σαν και σήμερα. Την τρίτη μέρα φώναξαν όλα μαζί «Σαν και σήμερα;». Και από τότε τακτικά αναφέρονταν τα ιστορικά γεγονότα που ετοίμαζαν τα παιδιά από την προηγούμενη. Το ημερολόγιο (ιστορικό) ήταν απλώς για την υπόμνηση των γεγονότων. Η ανάπτυξη γινόταν από τα ίδια τα παιδιά. Τέλος, η πρωινή προσευχή τελείωνε με το «Καλή μέρα σας» του Διευθυντή, μια ευχή ζεστή για το ξεκίνημα της ημέρας (Κουντουράς, 1985α - Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976).

Η καθημερινή αυτή ομαδική συγκέντρωση είχε σκοπό ...να δώσει στα παιδιά υποσυνείδητα την έννοια της συσσωμάτωσης σε μια ιδέα του έργου και του προορισμού τους (Κουντουράς, 1985α) και αποτελούσε γι' αυτά ...μια μυσταγωγία, ένα πέρασμα από τον κόσμο της ύλης στον άυλο κόσμο του θείου, ...μια στιγμή κατάνυξης,... μια ψυχική τόνωση, ένα αναφτέρωμα, μια πηγή δημιουργικής δύναμης, ένα κίνητρο για ότι καλύτερο και ευγενικότερο (Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976).

Είναι εύκολο να συμπεράνουμε από τα παραπάνω ότι ο Μ. Κουντουράς, όχι μόνο καλλιεργούσε το θρησκευτικό συναίσθημα των μαθητριών του με τη διεξαγωγή της πρωινής προσευχής, αλλά, κυρίως, είχε προχωρήσει πολύ πιο μπροστά εμπλουτίζοντας την πρωινή αυτή συγκέντρωση με νέες ιδέες που ενθουσίαζαν τις μαθήτρές του, αλλά και αξιοποιώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την κοινή αυτή συνεύρεση, εμπνεύστηκε πρωτοβουλίες και καθιέρωσε διαδικασίες, οι οποίες έμειναν ανεξίτηλες στη μνήμη μαθητριών και δασκάλων.

1.2.2 ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο θεσμός των ομάδων, υποστηρίζει ο Μ. Κουντουράς, εφαρμόστηκε στην Ελλάδα για πρώτη φορά κατά τέτοιο τρόπο και με τέτοια αποτελέσματα. Οδηγήθηκε στην οργάνωσή τους από την ανάγκη που αισθανόταν ν' αλλάξει κάπως το γνωστό σύστημα παθητικής εργασίας των τάξεων κι αυτό γιατί πίστευε πως δεν ήταν εύκολο να αλλάξει αμέσως την εσωτερική λειτουργία του σχολείου αν προηγουμένως δεν άλλαζε και την εξωτερική μορφή εργασίας ώστε ...να φέρει αναστάτωση στα μυαλά των δασκάλων και να τους εξαναγκάσει να σκεφτούν, να εργαστούν και να τραβηχτούν προς τις απόψεις του (Κουντουράς, 1985α).

Με τις ομάδες εργασίας άρχισε σταδιακά να εφαρμόζεται η βασική αρχή του Σχολείου εργασίας, το αξίωμα για την ελεύθερη δραστηριότητα του μαθητή. Στο Σχολείο της Ομάδας, όπως έγινε το ΔΘΘ, η εργασία από εξαρτημένη και καταναγκαστική δουλειά έγινε ελεύθερη και δημιουργική έκφραση και όπως χαρακτηριστικά λέει: ...Η εργασία έπρεπε για μας να είναι επιτέλεση ενός έργου και έργου τέλειου, ανάλογου με τη μέγιστη απόδοση των φυσικών και επίχτητων ιδιοτήτων του καθενός... Δε θα δουλεύαμε απλώς γιατί μας το επέβαλλαν οι νόμοι ή οι άνθρωποι ή οι βιοτικές ανάγκες ή οι γονιοί ή οι δάσκαλοι, ή οι εξετάσεις, οι

τιμωρίες και οι βαθμοί. Αλλά γιατί μας το επέβαλαν τα ηθικά αξιώματα που κάθε μέρα ζώντας την τέτοια ζωή μας θ' ανιδρυσόταν τέλος ατράνταχτα μέσα μας, σαν πίστες οπαδών μιας θρησκείας... (Κουτζαμάνης, 1989).

Οι εργασίες των ομάδων είχαν άμεση σχέση και με τις ατομικές εργασίες που αναλάμβαναν οι μαθήτριες και ήταν υποχρεωμένες να παρουσιάσουν τουλάχιστον μια κάθε σχολική χρονιά. Έχει σημασία να δούμε τους δυο αυτούς διαφορετικούς τρόπους εργασίας μαζί και να διαπιστώσουμε τη σχέση που είχαν μεταξύ τους.

Ας δούμε πρώτα την ομαδική εργασία κι ας περιγράψουμε το πλαίσιο λειτουργίας της. Κάθε τάξη χωρίζονταν σε ομάδες και κάθε ομάδα είχε 5-6 μέλη. Τα μέλη της ομάδας εξέλεγαν ανάμεσα τους την αρχηγό που είχε ως υποχρέωση να ορίζει την ώρα και την ημερομηνία για τη συνεργασία των μελών και να αναθέτει σε κάθε μαθήτρια μέρος της εργασίας που όριζε ο καθηγητής για να το προετοιμάσει. Κάθε φορά ο ειδικός καθηγητής ανέθετε σε κάθε ομάδα της τάξης να προετοιμάσει ένα θέμα είτε από την ύλη, όπως καθοριζόταν από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, είτε θέμα σχετικό με την επικαιρότητα και γεγονότα της καθημερινής ζωής, όπως έγινε με την επίσκεψη του Κ. Παλαμά στη Θεσσαλονίκη το 1929, με το θάνατο του Ψυχάρη κ.ά. Η συνεργασία μεταξύ των μελών της ίδιας ομάδας γινόταν μετά από κοινή συνεννόηση με την αρχηγό της ομάδας, η οποία όριζε την ημέρα και την ώρα της συνεδρίας. Γινόταν κατανομή της επιμέρους εργασίας με βάση το θέμα εργασίας, επισκέπτονταν τη βιβλιοθήκη για περαιτέρω διερεύνηση και, όταν όλες ήταν έτοιμες, η αρχηγός συγκαλούσε δεύτερη και τρίτη σύσκεψη προκειμένου να προετοιμαστούν για την παρουσίαση της εργασίας σε ώρα, που τους είχε ανακοινώσει από πριν ο καθηγητής. Τέλος, η ανάπτυξη του θέματος στην τάξη γινόταν, αφού προηγουμένως η συγκεκριμένη ομάδα είχε προετοιμάσει την τάξη για την παρουσίαση τοποθετώντας στο κεντρικό τραπέζι όλα τα βοηθητικά μέσα, που θα διευκόλυναν την παρουσίαση. Όταν όλη η τάξη ήταν έτοιμη, μια μαθήτρια της ομάδας ανακοίνωνε το θέμα, τη ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ και ακολουθούσε η ανάπτυξη του θέματος. Αφιερώνονταν αρκετός χρόνος για τη συζήτηση που ακολουθούσε, την οποία συντόνιζε η μαθήτρια που έκανε την εισήγηση, ενώ στις ερωτήσεις απαντούσαν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Σε περίπτωση αδιεξόδου ο καθηγητής που παρακολουθούσε παρενέβαινε, συμπλήρωνε, διευκρίνιζε κι έκανε και διασαφηνιστικές ερωτήσεις για την πληρέστερη κατανόηση του θέματος. Στο τέλος έβγαιναν τα συμπεράσματα με τη συμμετοχή όλων των μαθητριών της τάξης (Αγγελίδου, 1991 - Καραγιάννη, 1974)

Με την ομαδική εργασία, επομένως, αξιοποιήθηκαν οι ικανές και ταλαντούχες, ενεργοποιήθηκαν οι αδύνατες και οι αδιάφορες μαθήτριες, απελευθερώθηκαν ατομικές κλίσεις, ικανότητες και ενδιαφέροντα. Επίσης, καλλιεργήθηκε η ερευνητική διάθεση, ενισχύθηκε η αγάπη για το βιβλίο, αναπτύχθηκε το πνεύμα της συνεργασίας, ο σεβασμός στις ιδιαιτερότητες των άλλων και η πίστη στην ανθρώπινη αξία. Συνειδητοποιήθηκε η ίση αξία της χειρωνακτικής εργασίας με την πνευματική και μέσα σε ένα χαρούμενο, δημιουργικό και αμοιβαίας κατανόησης κλίμα, οικοδομήθηκαν ακατάλυτοι πνευματικοί δεσμοί ανάμεσα στα παιδιά, αλλά και ανάμεσα στο δάσκαλο και στις μαθήτριες (Κουτζαμάνης, 1989). Τέλος, την κενή γνώση τη διαδέχθηκε η αυτενέργεια, το θρανίο το αντικατέστησε το τραπέζι και η καρέκλα, την αποστήθιση η ελεύθερη απόδοση και η προσπάθεια για αφομοίωση, τη βαθμολογία το ελεύθερο ανάγνωσμα και η προσπάθεια για γενική και πραγματική μόρφωση (Τιμητική Έκδοση μαθητριών Του, 1976).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην ατομική εργασία που ήταν υποχρεωμένη να

παρουσιάζει κάθε μαθήτρια τουλάχιστο μια φορά το χρόνο. Προηγουμένως, βέβαια, κάθε μαθήτρια και στα πλαίσια της ομάδας αλλά και με δική της πρωτοβουλία είχε εξασκηθεί στον τρόπο εργασίας έχοντας ως βοηθούς της το δάσκαλο, τα βιβλία, τις συμμαθήτριάς της και όποιον άλλο μπορούσε να τη βοηθήσει. Ο δάσκαλος όλο αυτό το διάστημα που η μαθήτρια προετοιμάζεται για την ατομική της εργασία θα φροντίζει να τη βοηθά και να της επισημαίνει τις κατευθύνσεις που πρέπει να ακολουθήσει για να έχει αποτέλεσμα η προσπάθειά της. Όταν έρθει η ώρα της παρουσίασης η μαθήτρια εκθέτει στην αρχή με δυο λόγια το πλάνο της ομιλίας της και στη συνέχεια με συνεχή λόγο προχωρά σε εκτεταμένη ανάλυση του θέματος της. Μιλά από την έδρα χωρίς χειρόγραφο σε συνεχή λόγο έχοντας μπροστά της σημειώσεις και βοηθήματα. Ο δάσκαλος είναι ενημερωμένος για το περιεχόμενο της εργασίας από την προηγούμενη, ενώ η τάξη κρατά σημειώσεις στη διάρκεια της παρουσίασης. Η ομιλία κρατά περίπου μισή ώρα και ακολουθεί συζήτηση. Ο δάσκαλος καθοδηγεί, συμπληρώνει, δίνει οδηγίες, ενώ οι μαθήτριες είναι υποχρεωμένες να λαμβάνουν μέρος στη συζήτηση και να ξέρουν για πάντα πια μια περίληψη, που θα τους δίνει γραπτή η ομιλήτρια συμμαθήτριά τους, ελεγμένη προηγουμένως από το δάσκαλο (Κουντουράς, 1985 α).

1.2.3 ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ

Όπως γράφει ο Μ. Κουντουράς στις σημειώσεις του και οι ομάδες ειδικοτήτων ήταν σχεδιασμοί και σκέψη της πρώτης του χρονιάς στο Διδασκαλείο. Επιδίωξή του ήταν παράλληλα με την τυπική και συνηθισμένη σχολική εργασία να οργανώσει και μερικές ομάδες στις οποίες θα έπαιρναν μέρος παιδιά όμοιων κλίσεων χωρισμένα σε ομάδες από όλο το σχολείο ανεξάρτητα από την ηλικία και την τάξη στην οποία φοιτούσαν.

Οι λόγοι που τον οδήγησαν σ' αυτό το σχεδιασμό ήταν οι εξής: Πρώτα- πρώτα επιστημονικοί, ψυχολογικοί και κοινωνιολογικοί λόγοι, δεύτερον, η αρχή της κατάτμησης και ειδίκευσης των εργασιών σύμφωνα κάθε φορά με τα ενδιαφέροντα των παιδιών που θα έδινε κίνηση και ζωηρότητα στο σχολείο, το οποίο θα έκανε κέντρο μιας σοβαρής εργασίας θεληματικής και αβίαστης και τρίτον, η παλιά του επιθυμία να μάθουν οι μελλοντικές δασκάλες παράλληλα με το επάγγελμά τους και κάποιο άλλο βιοποριστικό επάγγελμα, αν ήταν δυνατό χειρωνακτικό, που θα τους ήταν χρήσιμο και στη δουλειά και στην ζωή τους, *...θα τις έβγαζε από το δασκαλικό περιθώριο και το δασκαλικό σχολαστικισμό...* και θα ήταν γι' αυτές ένας δεσμός με τη κοινωνική ζωή που τόσο απαξιώνει το δάσκαλο ένα στοιχείο μορφωτικό σύμφωνα με το βαθύτερο νόημα της εργασίας στην κοινωνική και ανθρωπιστική της διάσταση (Κουντουράς, 1985α).

Στόχος του ήταν με τον συνδυασμό της παιδαγωγικής μόρφωσης αλλά και με την ειδίκευση να κάνει τις μαθήτριάς του πρώτα δασκάλες, που να κατανοούν βαθιά τη δουλειά τους και δεύτερον ανθρώπους θετικούς, που να στέκονται κοντά στην εργασία, επομένως και στη ζωή. Κι όπως γράφει χαρακτηριστικά: *... δασκάλα κοκέτα, της ψευδολογίας, της δεοντολογίας, δασκάλα κούκλα και τύπος, δεν μου χρειαζόταν, τη θεωρούσα μάλιστα βλαβερή κ' επικίνδυνη...* (Κουντουράς, 1985α).

Ένας άλλος λόγος που χρησιμοποίησε τις ομάδες ειδικοτήτων ήταν ότι τον διευκόλυναν *...να ξεφύγει από το ανιαρό και βλαβερότατο συνηθισμένο*

πρόγραμμα..., χωρίς να φέρνει μεγάλη αναστάτωση στο σχολείο. Επιπλέον, η έλλειψη διδακτικού προσωπικού (από 18 δασκάλους που ήθελε είχε μόνο επτά κι άλλοτε πέντε) τον έκανε να εφαρμόζει την ...ακατάκτητη συνεχή πρωινή εργασία... στο Διδασκαλείο και στα Πρότυπα κι έτσι του έμεινε ελεύθερο το απόγευμα να δοκιμάσει ...απερίσπαστος από ευθύνες και απαγορεύσεις και διωγμούς το πρόγραμμά του... καθώς οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν πήγαιναν τα απογεύματα στο σχολείο(Κουντουράς, 1985α).

Οργανώθηκαν, λοιπόν, ομάδες γύρω από τα παρακάτω μαθήματα: Ομάδα Ξυλουργικής: Αποτελείται συνήθως από 5-6 μαθήτριες. Έχει στη διάθεσή της όλα τα εργαλεία ενός επαγγελματία ξυλουργού τοποθετημένα το καθένα στη θέση του. Στη μέση της αίθουσας είναι ένα μεγάλο τραπέζι και γύρω γύρω οι μαθήτριες εργάζονται χαρούμενες και γελαστές. Όταν τελειώσουν την εργασία τους, ελεύθερα αλλάζουν ομάδα ή παραμένουν στην ίδια αν επιθυμούν να συμπληρώσουν το έργο τους. Τα έργα της ομάδας που έχουν τελειώσει μεταφέρονται σε ειδικό χώρο απ' τον οποίο θα βγουν στο τέλος της χρονιάς και θα πάρουν τη θέση τους στην έκθεση χειροτεχνίας.

- Ομάδα Καλαθοπλεκτικής: Η ομάδα αυτή καθοδηγούμενη από εξωσχολική κυρία ειδική στα πλεξίματα με κροσοβελονάκι και βελόνες ασχολείται με το πλέξιμο. Πλέκουν με μαλλί, με κουβαρίστρα. Πλέκουν ρουχαλάκια για μωρά, κεντήματα για τραπέζια και άλλα διάφορα είδη που στολίζουν το σπίτι.
- Ομάδα Ραπτομηχανής: Στη συγκεκριμένη ομάδα υπάλληλος της «Σίγγερ» διδάσκει τη χρήση της ραπτομηχανής και στη συνέχεια ράψιμο και κέντημα. Από αυτή την ομάδα προέκυψαν πολύ σημαντικά έργα που χειροκροτήθηκαν στην έκθεση χειροτεχνίας στο τέλος της χρονιάς.
- Ομάδα Υφαντικής: Σε ξεχωριστό χώρο όπου είχε στηθεί ο αργαλειός μάθαιναν οι μαθήτριες να υφαίνουν με τη βοήθεια ειδικής υφάντριας. Ήταν μια σημαντική δραστηριότητα, γιατί ο αργαλειός ήταν το απαραίτητο εξάρτημα κάθε αγροτικού σπιτιού που νοικοκυρεύει την οικογένεια, προικίζει την κόρη, αλλά αποτελεί και πηγή εισοδήματος.
- Ομάδα Δακτυλογραφίας: Οι μαθήτριες μάθαιναν γραφομηχανή καθοδηγούμενες από μια μεγαλύτερη συμμαθήτρια τους που ήξερε να γράφει.
- Ομάδα Στενογραφίας: Το μάθημα αυτό διδάσκεται από ειδικό δάσκαλο που πληρώνεται από το σχολικό ταμείο.

Επιπλέον, λειτουργούσαν και οι ομάδες πολυγράφου, αθλητισμού, ορχήστρας, χορωδίας, απαγγελίας, πηλοπλαστικής, διακοσμητικής, φωτογραφίας, καθαριότητας κ.ά. Κι έτσι το σχολείο βρισκόταν σε διαρκή κίνηση, όπου το κάθε παιδί ζούσε τη δική του ατομικότητα, την οποία αναπτύσσει ομαλά χωρίς καταπιέσεις. Εντάσσεται μέσα στο σύνολο της τάξης, γίνεται ισότιμο και αναπόσπαστο μέλος της κι έτσι όλα τα παιδιά το καθένα χωριστά και όλα μαζί, δουλεύουν με τη θέλησή τους εντατικά και με σκοπό, όχι για να περάσουν απλώς τις τάξεις, αλλά για να μορφωθούν όσο γίνεται καλύτερα. Μέσα, λοιπόν, σε ένα τέτοιο περιβάλλον αναπτύσσονταν η αλληλεγγύη, ο αλληλοσεβασμός, η ευπρέπεια, η ευγένεια μαζί με τη χαρά της δημιουργίας (Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976). Με τις ομάδες ειδικοτήτων ο Μ. Κουντουράς προσπάθησε να εφαρμόσει μια από τις βασικές παιδαγωγικές του αρχές, την εξατομίκευση της διδασκαλίας, και θα λέγαμε ότι το κατάφερε μέχρι του χρονικού σημείου που τον άφησαν να επιτελέσει

απερίσπαστος το έργο του. Έδειξε πόσο σέβεται την κάθε προσωπικότητα χωριστά, πόσο κατανοεί την ιδιαιτερότητα, τις ειδικές ικανότητες αλλά και τις αδυναμίες κάθε παιδιού και προσπάθησε μέσα σε μια ατμόσφαιρα ζεστασιάς, καλοσύνης, αγάπης και ειλικρίνειας, να απελευθερώσει τις μαθήτριες του και να τις ενθαρρύνει να εκδηλώσουν, αλλά και να καλλιεργήσουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους.

Η μελλοντική δασκάλα κατά τον Μ. Κουντουρά έπρεπε, πριν αποφοιτήσει απ' το Διδασκαλείο, να μορφωθεί πολύπλευρα, ν' αποκτήσει αγωγή για να μπορεί και να επιτελέσει αγωγή, ν' αποκτήσει δικαιώματα αυτοδιοίκησης, για να έχει τη δυνατότητα να διαπλάσει σε αυτόνομους και υπεύθυνους τους μαθητές που θα διδάξει, και τέλος, ν' αποκτήσει κριτική ικανότητα για να κάνει τους μαθητές της ικανούς για κριτική μελέτη (Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976).

1.2.4 Η ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΤΗΣ ΠΕΜΠΤΗΣ

Η Συγκέντρωση της Πέμπτης γινόταν μια φορά την εβδομάδα, το απόγευμα και διαρκούσε 1.30 έως 2 ώρες. Ήταν η *ψυχή του Διδασκαλείου* κατά τον Κουντουρά και γινόταν στο μέσο της εβδομάδας, γιατί η μέρα αυτή ήταν για εκείνον *κέντρο και κορύφωμα* όλης της εργασίας του σχολείου. Στη συγκέντρωση αυτή όφειλαν να παρευρίσκονται όλοι ανεξαιρέτως, μαθήτριες και δάσκαλοι. Ήταν η *ιερότερη στιγμή* στη ζωή του Διδασκαλείου, το οποίο γίνεται *...ομοούσιο σώμα με μια βούληση και με ενιαία ιδανικά... είναι κάτι ανάλογο με τις ξένες κοινότητες... αλλά έχει δικό του σύστημα και δικό του χαρακτήρα.* (Κουντουράς, 1985 α).

Η Συγκέντρωση της Πέμπτης ακολουθούσε τον παρακάτω τρόπο εργασίας:

1. Ανακοινώσεις: Γίνονται ανακοινώσεις από το διευθυντή, τους καθηγητές και τα παιδιά. Ανακοινώνεται από την αρχηγό κάθε ομάδας η κίνηση της εβδομάδας κι ενημερώνονται όλοι οι παρευρισκόμενοι για την βιβλιοθήκη, την αλληλογραφία, τις γιορτές κ.ά. Επίσης, γίνονται ανακοινώσεις για την καλλιτεχνική και πνευματική κίνηση της Θεσσαλονίκης και διαβάζονται κομμάτια επίκαιρα από εφημερίδες.
2. Κανονισμοί και Διατάξεις: Κάθε νέος κανονισμός που αφορά στη λειτουργία του σχολείου - όπως οι κανόνες για τη λειτουργία της βιβλιοθήκης - διατυπώνεται σε άρθρα από την αρμόδια επιτροπή, διαβάζεται, συζητείται, συμπληρώνεται και εγκρίνεται ή απορρίπτεται.
3. Ομιλίες: Ακολουθεί μια ομιλία από μια μαθήτρια που έχει οριστεί από πριν και επακολουθεί συζήτηση. Συζητούνται επίκαιρα θέματα, όπως σεισμοί, πλημμύρες κ.ά., γίνονται εκθέσεις έργων χειροτεχνίας κι ακολουθεί συζήτηση, ακούγονται στο αρμόνιο μουσικά κομμάτια ή ακούγεται το γραμμόφωνο, γίνονται απαγγελίες και εξετάζονται συστηματικά λογοτεχνικά, παιδαγωγικά κ.ά. θέματα, καθώς και διάφορες άλλες εκδηλώσεις (Κουντουράς, 1985α).

Η συγκέντρωση αυτή είχε γίνει η *χαρά και η προσμονή* όλων των παιδιών, καθώς αποτελούσε τη *συνισταμένη* της ζωής του σχολείου και ήταν το *χρονικό σημείο επαφής του απολογισμού και του προγραμματισμού* όλων των δραστηριοτήτων του. Μέσα, λοιπόν, σε μια ιδανική ατμόσφαιρα συνεργασίας και πνευματικής επαφής δάσκαλοι και παιδιά, καθισμένοι όλοι σε πάγκους, κατά τάξεις, πλαισίωναν σε σχήμα Π το τραπέζι του Διευθυντή, που ήταν τοποθετημένο στο

κέντρο της αίθουσας. Κοντά σ' αυτό το τραπέζι βρισκόταν και το τραπέζι των μαθητριών, που κρατούσαν πρακτικά και οι οποίες προέρχονταν από την ομάδα στενογραφίας. Στη συνέχεια, είχαμε την είσοδο του Διευθυντή στο χώρο της συγκέντρωσης, ο οποίος με σοβαρότητα και ζεστασιά ανακοίνωνε τα θέματα της ημερήσιας διάταξης. Ακολουθούσε ο απολογισμός των εργασιών της κάθε ομάδας, ο οποίος ανακοινώνονταν από την αρχηγό κάθε ομάδας και στη συνέχεια γινόταν συζήτηση και παίρνονταν αποφάσεις. Τις συγκεντρώσεις αυτές πολλές φορές επισκέπτονταν πολλοί πνευματικοί άνθρωποι της Θεσσαλονίκης όπως ο *Μ. Τριανταφυλλίδης*, ο *Α. Δελμούζος* κ.ά. με ομάδες φοιτητών και τις παρακολουθούσαν με εξαιρετικό ενδιαφέρον. Επιπλέον, τακτικοί επισκέπτες των συγκεντρώσεων αυτών ήταν και απόφοιτες μαθήτριες του Διδασκαλείου (Πανταζής, 1984 - Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976).

Αξίζει να επισημάνουμε ότι στις Συγκεντρώσεις της Πέμπτης γινόταν παρουσίαση και ανάλυση σημαντικών επίκαιρων θεμάτων, όπως οι ομιλίες για το θάνατο του Ψυχάρη και η ομιλία του Διευθυντή για την ελληνοτουρκική φιλία με αφορμή τις συνομιλίες *Ε. Βενιζέλου-Κεμάλ Ατατούρκ* (Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976).

Συμπερασματικά, στη Συγκέντρωση της Πέμπτης σφυρηλατούνταν με τον πιο θαυμαστό τρόπο η ιδέα της ομαδικής ζωής και η πνευματική επαφή μαθητριών και δασκάλων και επιπλέον, εκεί αναπτύσσονταν μέσα σε μια δημοκρατική ατμόσφαιρα η σχολική συνείδηση και η σωστή έννοια της συνεργασίας.

1.2.5 ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ Η ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Το βιβλίο στο ΔΘΘ πήρε μια ιδιαίτερη θέση κι έγινε ο καλύτερος φίλος των μαθητριών του. Ο Μ. Κουντουράς πίστευε βαθιά στη μεγάλη αποστολή του βιβλίου ως μορφωτικού μέσου που ανοίγει τις πόρτες για τη γνώση και την πρόοδο. Το βιβλίο στάθηκε πρωταρχικό και βασικό βοήθημα στην λειτουργία του σχολείου.

Όπως γράφουν οι μαθήτριες του: *... άνοιξε λοιπόν την παλιά και ερμητικά κλειστή βιβλιοθήκη... σαν πρωτόρθε στο Σχολείο μας...* κι αμέσως δημιουργήθηκαν επιπλέον βιβλιοθήκες, το σχολείο προμηθεύονταν κάθε νέα έκδοση κι έτσι πλουτίστηκαν οι βιβλιοθήκες με όλα τα παιδαγωγικά βιβλία κι όλες τις σύγχρονες εκδόσεις. Επιπλέον, με φροντίδα του Διευθυντή τα βιβλία κατατάχτηκαν σε κατηγορίες: παιδαγωγικά, ψυχολογικά, φιλοσοφικά, ιστορικά κ.ά. Στη συνέχεια συντάχθηκαν πίνακες με τα στοιχεία του κάθε βιβλίου και αναρτήθηκαν δίπλα στις βιβλιοθήκες σε μεγάλους πίνακες. Ακόμα, κάθε τάξη είχε την αντιπρόσωπό της στη βιβλιοθήκη, η οποία συμμετείχε στην επιτροπή που προήδρευε η βιβλιοθηκάρια του σχολείου που όπως γράφει ο Μ. Κουντουράς: *...να είναι η βιβλιοθηκάρια της ΣΤ' τάξης η πιο μορφωμένη και να αγαπά το βιβλίο.* (Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976 - Κουντουράς, 1985α).

Ας δούμε τώρα τις βασικές καινοτομίες και λειτουργίες της βιβλιοθήκης όπως καθιερώθηκαν από το Μ. Κουντουρά:

Τα Συνοδευτικά Δελτία: Στα δελτία αυτά γράφονταν οι εντυπώσεις των μαθητριών από το βιβλίο που διάβαζαν κι ο σκοπός της καθιέρωσης τους σύμφωνα με το Μ. Κουντουρά ήταν: α. απόδειξη ότι το βιβλίο διαβάστηκε, β. αναγκαστική ανακεφαλαίωση και βαθύτερη, δημιουργική σκέψη πάνω στο βιβλίο, γ. χρήσιμα για τη στατιστική και τη ψυχολογία του παιδιού, δ. είδος έκθεσης, ε. κέντρισμα και

άμιλλα και πληροφορίες για τ' άλλα παιδιά. Στο Συνοδευτικό Δελτίο, στο σημείωμα της μαθήτριας, έπρεπε σύντομα η μαθήτρια που το διάβασε να γράψει τις εντυπώσεις και τις κρίσεις της. Στη συνέχεια αυτά τα διάβαζε ο Διευθυντής κι αν παρατηρούσε ότι κάποιο παιδί έπεφτε έξω στις κρίσεις του και παρερμήνευε τις σκέψεις του συγγραφέα, τότε καλούσε το παιδί σε ιδιαίτερη συνομιλία για να ξεκαθαρίσουν το θέμα. Να σημειώσουμε ότι υπήρχε και το Δανειστικό Δελτίο, στο οποίο οι μαθήτριες έγραφαν τα στοιχεία τους και τον τίτλο του βιβλίου που θα διάβαζαν κι έπρεπε το δελτίο αυτό να εγκριθεί από το Διευθυντή μαζί με όλα τα άλλα που θα μάζευαν οι αντιπρόσωποι των τάξεων και θα τα συγκέντρωνε η βιβλιοθηκάριος του σχολείου (Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976).

Η Αποδελτίωση: Η αποδελτίωση των βιβλίων γινόταν με δυο τρόπους: α. με περίληψη του βιβλίου και β. χαρακτηριστικά αποσπάσματα-αντιγραφή, παραπομπή, αλφαθητική κατάταξη. Όπως γράφει στις σημειώσεις του ο Μ. Κουντουράς κόπηκαν πολλές χιλιάδες δελτία, τα οποία θα βοηθούσαν σε κάθε εργασία. Άλλωστε η αποδελτίωση αλλά και η ομαδική συγγραφή ενός βιβλίου θα αποτελούσε μια μελλοντική βιβλιοθήκη βοηθημάτων φτιαγμένη από τα ίδια τα παιδιά.

Τα Αποκόμματα Εντύπων: Επειδή υπήρχε μεγάλη έλλειψη βιβλίων και δεν είχαν και την οικονομική άνεση να αγοράζουν συνέχεια καινούρια, οδηγήθηκαν στη συλλογή αποκομμάτων από εφημερίδες και περιοδικά. Τα κομμάτια αυτά τα κολλούσαν σε λεπτά χαρτόνια και τα τοποθετούσαν αλφαθητικά για να αποτελέσουν αργότερα χρήσιμο βοήθημα στις εργασίες των μαθητριών του σχολείου.

Οι Εφημερίδες: Στο αναγνωστήριο υπήρχαν και οι εφημερίδες με σκοπό να γνωρίσουν τα παιδιά πως και τι να διαβάζουν από μια εφημερίδα, να εισαχθούν στην πολιτική ζωή του τόπου (Αγωγή του πολίτη), αλλά και να μαζεύουν ενδιαφέροντα άρθρα και κομμάτια από τα αφιερώματά τους.

Τέλος, όπως γράφουν οι μαθήτριες του: Στο Αναγνωστήριο υπήρχαν τρία μεγάλα τραπέζια σε σχήμα Π με πολλές καρέκλες γύρω τους και πάνω τους σκόρπιο πλούσιο υλικό από περιοδικά και εφημερίδες. Ανάμεσα στα περιοδικά που υπήρχαν ήταν «Ο Νουμάς» του Δ. Ταγκόπουλου, «Η Αναγέννηση» του Δ. Γληνού, «Η Νέα Εστία» του Γ. Ξενόπουλου και πολλά άλλα ακόμα (Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976 – Κουντουράς, 1985α- Πανταζής, 1984 – Παρασκευαΐδης, 1977).

1.2.6 ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ

Σύμφωνα με το Μ. Κουντουρά το θέατρο και οι θεατρικές παραστάσεις των παιδιών δεν είχαν τίποτα το κοινό με τα συνηθισμένα θέατρα. Το σχολικό θέατρο πρέπει να στηρίζεται: α. στη δημιουργικότητα και την αυτοεξέλιξη του παιδιού από σωματική, πνευματική και ψυχική άποψη, β. στην καλλιέργεια της τέχνης που αντανακλά στη ψυχή του παιδιού τη δημιουργική της εξέλιξη και γ. στη χαρά του παιδιού που γίνεται από χαρά των αισθήσεων πνεύμα και ιδέα. Για να καταλάβουμε, υποστηρίζει, το τι πρέπει να παρουσιάσει ένα παιδικό θέατρο πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε την παιδική ψυχή, την εποχή και την έννοια της εξέλιξης της, τα αίτια από τα οποία ξεκινά και τους σκοπούς προς τους οποίους τείνει. Το θέατρο πρέπει να είναι μια έκφραση του παιδιού που πρέπει να την αντιμετωπίσουμε με σεβασμό κι ακόμα το θέατρο πρέπει να είναι ...η αυτοπραγμάτωση σε μια ποιητική εικόνα της ψυχής της παιδικής κοινωνίας (Κουντουράς, 1985α).

Έβλεπε το σχολικό θέατρο από πολλές πλευρές. Εκτός από την κίνηση, τη λογοτεχνική δημιουργικότητα, την ομαδική ζωή, την κριτική, τη χειροτεχνία κ.ά. είχε στο νου του και την επιστημονική έρευνα. Ήθελε να το ενσωματώσει στη δραματοποίηση της Ιστορίας. Ήθελε με τη δράση και τη χαρά μιας δραματικής παράστασης να πετύχει εμφάνιση στην κοινωνική ζωή, στο χαρακτήρα, στα ιστορικά γεγονότα, στη μιμητική απόδοση κ.ά. Στις σημειώσεις του περιγράφει πως προέκυπτε η δημιουργία ενός θεατρικού έργου μέσα στην τάξη:

1. Στην αρχή ένα παιδί γράφει μια διαλογική έκθεση.
2. Η έκθεση αυτή διαβάζεται στην τάξη, η οποία συζητεί και αποφασίζει να την παίξει σε θέατρο οπότε το ενδιαφέρον μεγαλώνει.
3. Σχηματίζεται ο θίασος κι ακολουθεί συζήτηση για τις υποκριτικές ικανότητες.
4. Αρχίζουν οι πρόβες με ομαδική εργασία από όπου προκύπτει ανάπτυξη του συναισθήματος της φιλίας και της συνεργασίας. Επίσης, υπάρχει αλληλοβοήθεια, γίνονται διορθώσεις, ακολουθεί δημιουργική εργασία σε ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης.
5. Ξεκινά η ετοιμασία της σκηνής, το ράψιμο των ρούχων, όπου οι καθηγητές τεχνικών συμβάλλουν με τις υποδείξεις τους στην πορεία των εργασιών.
6. Η χαρά της παράστασης.
7. Κριτική.

Ο Μ. Κουντουράς ήθελε ... *συνεργασία όλων των μαθημάτων στη θεατρική παράσταση...* και συνεχίζει ... *έκθεση και σχολικό θέατρο, χειροτεχνία και σχολικό θέατρο, γεωγραφία και σχολικό θέατρο, ιστορία και σχολικό θέατρο κλπ...* Από τα παραπάνω φαίνεται η σημασία που απέδιδε στο θέατρο ως παράγοντα ανάπτυξης και συγκρότησης του ανθρώπου (Κουντουράς, 1985α - Πρωΐδου- Ραζή, 1991)

1.2.7 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΚΗΠΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΖΩΑ

Πάντα πίστευε ο Μ. Κουντουράς, σύμφωνα με τις μαθήτριάς του, ότι *... κοντά στη φύση, με την καλλιέργεια της γης...* και με μια παράλληλη διαπαιδαγώγηση θα δημιουργούσε στις αυριανές δασκάλες *... μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική συνείδηση*. Γράφει ο ίδιος αναφερόμενος στον κήπο του σχολείου: *... δεν είχαμε παρά ελάχιστο χώρο... κάναμε ότι μπορούσαμε... βάλαμε λουλούδια και δέντρα, κάναμε παρτέρια... πήραμε πολλά κηπευτικά εργαλεία... επισκεπτόμασταν τη Γεωργική Σχολή...* Η δημιουργία του κήπου στο ΔΘΘ αποτελούσε ένα ευγενικό στίβο συναγωνισμού σε ένα πνεύμα συνεργασίας και αλληλοσεβασμού (Κουντουράς, 1985α - Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976).

Μια άλλη καινοτομία που εμπνεύστηκε ο ανεξάντλητος σε επινοήσεις δάσκαλος, ήταν η ατομική γλάστρα, το ατομικό φυτό ή λουλούδι κάθε παιδιού. Γράφει στις σημειώσεις του για τις γλάστρες: *... θα ήταν το στολίδι του Σχολείου και νοικοκυροσύνη και μάθημα και ασχολία και επιστημονική απασχόληση... δηλαδή κάθε παιδί θα έφερνε και θα καλλιεργούσε ένα άνθος ή φυτό σε μια γλάστρα... το φυτό αυτό θα το μελετούσε... και θα έγραφε στο τέλος μια μονογραφία....* Ενώ ο κήπος, λοιπόν, ήταν μια συλλογική προσπάθεια, η γλάστρα από την άλλη ήταν η ατομική, προσωπική δημιουργία κάθε μαθήτριας. (Κουντουράς, 1985α - Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976)

Εκτός όμως από τον κήπο και τις γλάστρες υπήρχε ιδιαίτερη φροντίδα για τα

ζώα του σχολείου. Γράφει στις σημειώσεις του: *...είχαμε σκύλο, γάτες, κοτέτσι με όρνιθες, χήνες, γαλόπουλα... ορτύκια, κοτσούφια, καρδερίνες, και άλλα άγρια πουλιά για τις διδασκαλίες των Προτύπων. Είχαμε αρνάκια, κουνέλια... κι ένα καναρίνι που το κελάηδημά του παραπιανόταν κάθε μέρα στη γλύκα με τη μουσική του γραμμόφωνου, της ορχήστρας και της χορωδίας, ή- συχνότερα- με τις χαρούμενες φωνές και τα τετερίσματα των παιδιών μας (Κουντουράς, 1985 α).*

2.2.8 ΕΚΔΡΟΜΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ

Οι εκδρομές και οι επισκέψεις του Διδασκαλείου μεθοδεύονταν πάντα παιδαγωγικά και σύμφωνα με τις αρχές του Σχολείου Εργασίας. Ο σκοπός τους διατυπώνεται με πολύ σαφή τρόπο στις σημειώσεις του Μ. Κουντουρά, ο οποίος γράφει: *...Τις εκδρομές τις χωρίζαμε σε α. περιπάτους (μισή μέρα), β. ημερήσιες εκδρομές, γ. πολυήμερες. Υπήρχαν κανονισμοί γι' αυτές. Υπόδειγμα εκδρομής είναι η εκδρομή της Φλώρινας...* (Κουντουράς, 1985α).

Ο προγραμματισμός κάθε εκδρομής απασχολούσε πρωταρχικά την Ομάδα Εκδρομών, στη συνέχεια η πρόταση ανακοινώνονταν στη Συγκέντρωση της Πέμπτης, όπου παίρνονταν η τελική απόφαση. Βασική επιδίωξη κάθε εκδρομής ήταν να πετύχει ο παιδαγωγικός και διδακτικός της σκοπός σε συνδυασμό βέβαια με τη ψυχαγωγία. Έτσι, άρχιζε η προετοιμασία σε ομαδική βάση. Μια ομάδα έφτιαχνε το Πρόγραμμα σε συνεργασία με τον Διευθυντή, μια άλλη ετοίμαζε κατατοπιστική εργασία σχετικά με γνώσεις που αφορούσαν τον τόπο της επίσκεψης και η Ομάδα Εορτών ετοίμαζε το γιορταστικό και ψυχαγωγικό πρόγραμμα (Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976 - Κουντουράς, 1985α - Πανταζής, 1974).

Εκτός, από τις πολυήμερες εκδρομές, πολλές φορές γίνονταν κι εκδρομές κατά τάξεις ή από δυο τάξεις ή και περίπατοι που διαρκούσαν μισή μέρα. Ακόμα, πραγματοποιούνταν επισκέψεις σε εργοστάσια, σε εκθέσεις ζωγραφικής ή σε ιστορικά και αξιοθέατα μέρη. Ανάμεσα στις επισκέψεις ξεχώριζαν η επίσκεψη στη Μονή Βλατάδων, στην παλιά πόλη, στα γειτονικά λατομεία ή ακόμα στο Σέϊχ-Σου. Αξέχαστες στη μνήμη των μαθητριών του Μ. Κουντουρά θα μείνουν η ολοήμερη εκδρομή στην Ελληνική Γεωργική Σχολή και η πενθήμερη εκδρομή στη Φλώρινα-Έδεσσα (Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976 – Πρωΐδου-Ραζή, 1991).

1.2.9 Η ΟΜΟΙΟΜΟΡΦΗ ΕΝΔΥΜΑΣΙΑ

Οι μαθήτρίες του ΔΘΘ φορούσαν όλες ομοιόμορφη φορεσιά σύμφωνα με την επιθυμία του Κουντουρά για λόγους που εξηγεί ο ίδιος στις σημειώσεις του: *... την ήθελα, την επιδίωξα, την πέτυχα στο τέλος. Ο σκοπός μου ήταν να έχουμε μια ομοιόμορφη φορεσιά, όχι κατασταλτική της ζωηρότητας των παιδιών για τιμωρίες (πρβλ. ομοιόμορφη στολή στρατιωτών)... αλλά φορεσιά ιδέα, που να συμβολίζει το υπέροχο Σχολείο μας...* Στην αρχή χρησιμοποίησαν τους καλλιτεχνικούς μπερέδες, μετά το χρυσό σήμα και στο τέλος την μαύρη ποδιά με την κόκκινη γραβάτα και το πλατύ καπέλο. Και συνεχίζει... *τη φορεσιά αυτή τη φορούσαν με περηφάνια τα παιδιά, και εξαγριώνονταν εναντίον εκείνων... που... την αντίγραφαν και την μιμούνταν. Η φορεσιά μας γινόταν μόδα πολλές φορές στη*

Θεσσαλονίκη (Κουντουράς, 1985α).

2. ΤΟ ΑΔΟΞΟ ΤΕΛΟΣ ΕΝΟΣ ΠΡΩΤΟΠΟΡΙΑΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΗΜΑΤΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα διερευνήσουμε και θα ερμηνεύσουμε την υπονόμηση, τις συκοφαντίες, τις λοιδορίες, και τελικά τη ματαίωση της ρηξικέλευθης παιδαγωγικής προσπάθειας του Μίλτου Κουντουρά. Πιο συγκεκριμένα, θα αναφερθούμε από τη μια σ' αυτούς που τον αμφισβήτησαν και τον συκοφάντησαν από την πρώτη στιγμή και από την άλλη στους υποστηρικτές και συμπαραστάτες της πρωτοποριακής προσπάθειας του. Τέλος, θα κλείσουμε με μια αναφορά στη δικαίωση, στην «προαγωγή» και στο οριστικό τέλος αυτής της αξεπέραστης πρωτοβουλίας.

2.1 ΑΥΤΟΙ ΠΟΥ ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΑΝ ΚΑΙ ΣΥΚΟΦΑΝΤΗΣΑΝ ΤΟ ΜΙΛΤΟ ΚΟΥΝΤΟΥΡΑ

Από την πρώτη στιγμή που ο Μ. Κουντουράς ανέλαβε τα καθήκοντα του Διευθυντή στο Διδασκαλείο και έδειξε τις προθέσεις του για κάτι καινούριο και πρωτοποριακό, συνάντησε και τις πρώτες αντιδράσεις και αμφισβητήσεις από ένα μέρος των καθηγητών του Διδασκαλείου, οι οποίοι δεν είδαν με καλό μάτι όλη αυτή την προσπάθεια ή δεν είχαν την προθυμία και τις δυνατότητες να την παρακολουθήσουν και να την εφαρμόσουν στην πράξη (Κουντουράς, 1985β – Γέρου, 1991 – Πανταζής, 1974).

Έτσι σιγά σιγά σχηματίζονταν ομάδα δυσαρεστημένων καθηγητών για διάφορους λόγους, μεταξύ των οποίων ήταν και οι παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο τους πέρα από τα διδακτικά τους καθήκοντα, όπως θα δούμε παρακάτω. Επομένως, εκτός από τους διδάσκοντες, οι οποίοι άρχισαν να ανησυχούν και να διαμαρτύρονται, επειδή ο Διευθυντής τους ζητούσε περισσότερα πράγματα απ' όσα μπορούσαν να προσφέρουν και τους παρωθούσε προς τις τεχνικές της Νέας Αγωγής, υπήρχαν κι εκείνοι, οι οποίοι αντιδρούσαν και για εντελώς διαφορετικούς λόγους από τους παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα προηγούμενα σχολικά έτη είχαν συνηθίσει στην τακτική να κάνουν ρουσφέτια, να επιλέγουν μαθητές για τα Πρότυπα Δημοτικά του ΔΘΘ από εύπορες οικογένειες και να αγνοούν παιδιά από φτωχά στρώματα, να επεμβαίνουν στις βαθμολογίες και στις προαγωγές των μαθητριών, να συμμετέχουν σε προμήθειες για την παραγγελία μουσικών οργάνων και διάφορες άλλες καταστάσεις, οι οποίες ήταν σχεδόν κανόνας στο Διδασκαλείο (Κουντουράς, 1985β).

Μέσα λοιπόν σε αυτό το κλίμα δυσαρέσκειας που καλλιεργούνταν όχι μόνο μέσα στο Διδασκαλείο αλλά και σιγά σιγά ανάμεσα στους γονείς και στην ευρύτερη κοινωνία της Θεσσαλονίκης, βρήκε πρόσφορο έδαφος η Σχολική Επιτροπή για να ξεκινήσει το δόλιο και υπονομευτικό της έργο. Έστειλε στο Υπουργείο Παιδείας αλλά φρόντισε να κοινοποιήσει στη Γενική Διοίκηση Θεσσαλονίκης και στις εφημερίδες Επιστολή-Λίβελο(18/4/1928) με τίτλο «Περί των σκανδάλων του ΔΘΘ» με την οποία ζητούσε την επέμβαση της πολιτείας, κάνοντας λόγο για ...*ανατροπή των νόμων, της τάξεως, και της γλώσσας* (Πανταζής, 1974). Βέβαια, η λειτουργία και ο ρόλος αυτής της Επιτροπής αμφισβητήθηκε έντονα τόσο από την Ανακοίνωση υποστήριξης των

μαθητριών του Μ. Κουντουρά για το έργο και την προσωπικότητά του όσο και από τον ίδιο τον Μ. Κουντουρά, ο οποίος μιλώντας στην Απολογητική του Έκθεση για τη Σχολική Επιτροπή, αναφέρει ότι τα μέλη της δεν είχαν τη χρονιά εκείνη επισκεφθεί το ΔΘΘ και επιπρόσθετα αμφισβητούσε την επιστημονική τους επάρκεια. Επιπλέον, κάνει λόγο για πιέσεις από γονείς μέλη της Επιτροπής για ευνοιά του σε συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητριών, πράγμα που τον εξόργισε και τον έκανε έξω φρενών (Κουντουράς, 1985β).

Επίσης στους επικριτές του Κουντουρά συμπεριλαμβάνονταν ο Μητροπολίτης Απαμείας, ο οποίος τον κατηγορούσε γραπτώς και από Άμβωνος και για τον οποίο ο Κουντουράς αναφέρει ότι του ζήτησε την εγγραφή στο Διδασκαλείο μαθήτριας προστατευόμενης του και εκείνος αρνήθηκε (Κουντουράς, 1985β – Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976) αλλά και ο Γενικός Διοικητής της πόλης, ο οποίος ζήτησε μεταξύ άλλων την ενέργεια ανάκρισης με την αποστολή Εκπαιδευτικού Συμβούλου (Κουντουράς, 1985β).

Όπως προαναφέραμε σε όλο αυτό το κλίμα της συκοφαντίας και της αμφισβήτησης συνέβαλαν καθοριστικά και δημοσιεύματα μερίδας του Τύπου με αποτέλεσμα να επικρατεί σύγχυση και παραπληροφόρηση για τον Κουντουρά και το έργο του στο Διδασκαλείο. Την κατάσταση επέτεινε περισσότερο ο Σύνδεσμος Δημοδιδασκάλων Θεσσαλονίκης, ο οποίος με Ανακοίνωσή του έκανε λόγο για την ανάγκη προανακρίσεως στεκόμενος αρνητικά προς το έργο του Κουντουρά (Κουντουράς, 1985β). Επιπλέον, συνεχείς μέχρι το τέλος είναι οι συκοφαντίες και οι διαστρεβλώσεις του έργου του Κουντουρά από το δάσκαλο Α. Καραγιάννη, πρώην πρόεδρο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΔΟΕ), ο οποίος μέσα από τις στήλες του περιοδικού «Ερμής» πολέμουσε λυσσαλέα τον πρωτοπόρο παιδαγωγό (Κουτσαμάνης, 2000).

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι όλοι οι προαναφερθέντες επικριτές του Μίλτου Κουντουρά στάθηκαν απέναντι του για διαφορετικούς λόγους ο καθένας, λόγοι που είχαν να κάνουν με πράγματα ξένα προς την εκπαίδευση και τις αρχές της αγωγής, γιατί όπως ήταν φυσικό δεν μπορούσαν να αντιπαρατεθούν μαζί του πάνω στα ζητήματα της παιδείας και της μόρφωσης των νέων, επειδή γνώριζαν ότι είχε με το μέρος του τη συντριπτική πλειοψηφία των μαθητριών και των γονέων τους κι έτσι εφηύραν και ενορχήστρωσαν απίστευτης ψευτιάς και κακεντρέχειας συκοφαντίες και κακολογίες για να εξοντώσουν τον πρωτοπόρο μεταρρυθμιστή και τελικά όπως θα δούμε παρακάτω το κατάφεραν όχι, βέβαια, να τον πλήξουν προσωπικά και ηθικά, γιατί εκεί δικαιώθηκε πανηγυρικά, αλλά να ματαιώσουν αυτή την ανεπανάληπτη και ρηξικέλευθη παιδαγωγική προσπάθεια.

2.2 ΟΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΧΤΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΜΠΑΡΑΣΤΑΤΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΟΥ

Τα γεγονότα ξεκίνησαν όταν ο Μίλτος Κουντουράς (Απρίλιος 1928) βρισκόταν στην Αθήνα για τις διακοπές του Πάσχα. Βρήκαν λοιπόν την ευκαιρία οι άνανδροι συκοφάντες εν τη απουσία του να οργανώσουν τη σκευωρία.

Αμέσως μόλις έγιναν γνωστά τα γεγονότα, ο *Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του Διδασκαλείου* εξέδωσε Ανακοίνωση με την οποία διαμαρτύρονταν έντονα για τις συκοφαντίες, συμπαραστεκόταν και υποστήριζε το έργο και την προσωπικότητα του Μίλτου Κουντουρά. Στη συνέχεια εξέδωσαν Ανακοίνωση συμπαραράστασης και οι ίδιες

οι μαθήτριάς του, οι οποίες καταφέρονταν έντονα κατά των επικριτών του Κουντουρά και υποστήριζαν με θέρμη και ζήλο το έργο του (Κουντουράς, 1985β).

Ανάλογο περιεχομένου ψήφισμα εξέδωσε και ο Σύλλογος Δημοδιδασκάλων Θεσσαλονίκης «Η Αναγέννησις» με το οποίο διαμαρτύρονταν για τις συκοφαντίες κατά του Κουντουρά και υποστήριζε το έργο του (Κουντουράς, 1985β).

Όμως εντύπωση προκαλεί η αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη που έτυχε ο Κουντουράς από τον *Επιθεωρητή Μέσης Εκπαίδευσης* Ηλ. Λάγιο, ο οποίος δήλωνε χαρακτηριστικά: *...η συντελούμενη εν των Διδασκαλείω Θηλέων εργασία είνε αυτόχρονα παιδαγωγική και μορφωτική, είμαι δε κατενθουσιασμένος από το εφαρμοζόμενον παιδαγωγικό σύστημα. Ήταν τόση η έκπληξη της εφημερίδας «Αλήθεια», η οποία έκανε λόγο για προσπάθεια του Η. Λάγιου... να καλύψει τον αναρχικόν διευθυντήν, αλλά και το μίσος και η εμπάθεια αυτής της εφημερίδας ξεπερνούσε τα όρια όταν έγραφε: ...οι Κουντουράδες και οι τούτοις όμοιοι πρέπει να πεταχθούν αμέσως έξω του περιβόλου της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, διότι αποδεδειγμένως πλέον αποτελούν δημόσιον κίνδυνον* (Κουντουράς, 1985β).

Επίσης, όπως υποστηρίζει ο Κουντουράς, μεγάλη και αμέριστη ήταν η συμπαράσταση που είχε από τον πρώην διευθυντή του Διδασκαλείου και τότε *Εκπαιδευτικό Σύμβουλο Καραχρίστο*, ο οποίος όταν τον συνάντησε στην Αθήνα τον συνεχάρη για το έργο του και του είπε: *Είσαι ο καλύτερος διευθυντής Διδασκαλείου* (Κουντουράς, 1985β).

Όμως ξεχωριστή και ιδιαίτερα σημαντική ήταν η υποστήριξη και συμπαράσταση που έτυχε ο μεγάλος δάσκαλος τόσο από τον *Πρωθυπουργό Ελευθέριο Βενιζέλο* όσο και από τον *Υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου*. Πιο συγκεκριμένα: *Επιτροπή Κυριών της Θεσσαλονίκης* παρουσιάστηκε στον *Ε. Βενιζέλο* δυο μήνες αφότου είχε εκδοθεί το ουσιαστικά απαλλακτικό *Πόρισμα του Γ. Παλαιολόγου* για να ζητήσει και πάλι την απομάκρυνσή του. Βέβαια, ο Βενιζέλος τις απέπεμψε αμέσως λέγοντας τους: *...εντρέπομαι δια λογαριασμό σας, κυρίαι μου... ήλθατε εδώ δια να αξιώσετε τι; Την απομάκρυνσιν του κ. Κουντουρά, ο οποίος περιποιεί μεγίστην τιμήν εις την Θεσσαλονίκην. Πηγαίνετε. Αλλά χαρακτηριστική έμεινε και η φράση του Γ. Παπανδρέου, ο οποίος το Μάιο του 1930 επισκεπτόμενος το Διδασκαλείο και αντικρίζοντας αυτή την *κυψέλη της εργατικότητας* αναφώνησε *...Εδώ δημιουργείται η νέα και ωραία Ελλάς* (Πανταζής, 1974 – Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976-Κουντουράς, 1985 β).*

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να σημειώσουμε την υποστήριξη που παρείχε στον Κουντουρά η εφημερίδα «*Μακεδονία*» καθώς και άλλες τοπικές εφημερίδες. Ήταν τέτοια η συμπαράσταση και η στήριξη που είχε ο Κουντουράς αλλά και τόσο δυνατή και ακέραιη η πίστη στα ιδανικά και πιστεύω του, που ούτε μια στιγμή δεν σκέφθηκε να συμβιβαστεί και να τα παρατήσει. Όμως τα γεγονότα εξελίχτηκαν με τέτοιο τρόπο, όπως θα δούμε παρακάτω, που πλήγωσαν βαθιά την ψυχή του γενναίου αυτού παιδαγωγού.

2.3 Η ΔΙΚΑΙΩΣΗ, Η «ΠΡΟΑΓΩΓΗ» ΚΑΙ ΤΟ ΟΡΙΣΤΙΚΟ ΤΕΛΟΣ ΜΙΑΣ ΑΞΕΠΕΡΑΣΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑΣ

Μετά την επιστολή της *Σχολικής Επιτροπής*, τις αντιδράσεις που προαναφέραμε και

τα πρώτα δημοσιεύματα στον Τύπο, το Υπουργείο Παιδείας ανέθεσε στον Εκπαιδευτικό Σύμβουλο Γ. Παλαιολόγο τη διενέργεια ανακρίσεων για τη διαλεύκανση της υπόθεσης.

Αφού λοιπόν ο Γ. Παλαιολόγος παρέλαβε την Απολογητική Έκθεση του Κουντουρά (Κουντουράς, 1985β) και λαμβάνοντας υπόψη τις καταθέσεις όλων των εμπλεκομένων, εξέδωσε Πόρισμα(17-5-1928), το οποίο ήταν στην ουσία απαλλακτικό για τον Κουντουρά, αφού ανέφερε για τις κατηγορίες για αντιθρησκευτικές και αντιπατριωτικές δοξασίες του Διευθυντή ...η προσεκτική εξέτασις... ήγαγε με γενικώς εις το συμπέρασμα της μη αποδοχής του ορθού και βασίμου αυτών. Επίσης αναφερόμενος στο ήθος του Διευθυντή ως ατόμου και στις προθέσεις και τις σχέσεις του με τις μαθήτριά του, ανέφερε, ότι αυτές ...είναι εκτός μορφής (Κουντουράς, 1985β – Τιμητική Έκδοση Μαθητριών Του, 1976 – Κουντουράς, 1985α).

Βέβαια, το Πόρισμα καταλόγιζε και κάποιες «παρανομίες» και «παρεκτροπές» του Κουντουρά, όμως αυτό έγινε για να αποφύγει ο κατά τα άλλα έντιμος ανακριτής τη σύγκρουση

- με άλλους Εκπαιδευτικούς Συμβούλους (Σκουτερόπουλος, Σουχλέρης, Τασμασφύρος) της παλαιάς σχολής,
- με την κοινή γνώμη που είχε επηρεαστεί από το μένος του συντηρητικού Τύπου εναντίον του Ε. Βενιζέλου και
- φυσικά από την Αντιπολίτευση, δηλαδή το Λαϊκό κόμμα στο οποίο ανήκε ο Γ. Παλαιολόγος και είχε κάθε λόγο να δημιουργούνται καταστάσεις επιζήμιες για την κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου (Κουτζαμάνης, 2000).

Στη συνέχεια, ο Κουντουράς καλείται σε απολογία από το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο για τα παραπτώματα που του καταλόγιζε το Πόρισμα Παλαιολόγου και αφού απολογήθηκε (28/7/28) το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο εξέδωσε Απόφαση απαλλακτική για τις κατηγορίες για ανηθικότητα καταλογίζοντας του μόνο ότι ...υπέπεσε εις διοικητικής φύσεως παραπτώματα (Κουντουράς, 1985β).

Με λίγα λόγια, το Πόρισμα Παλαιολόγου έλυσε τα χέρια της διοίκησης, η οποία επέλεξε τη σολομώντεια λύση. Δεν τιμώρησε πειθαρχικά τον Κουντουρά, αλλά τον απομάκρυνε από τη θέση του, δίνοντας του προαγωγή για τη θέση του μέλους του νεοϊδρυθέντος Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου(ΕΓΣ), αλλά στην ουσία αποστρατεύοντάς τον με την απομάκρυνση από τη δράση και το σχολείο του. Η απόφαση αυτή αποτέλεσε θανάσιμο πλήγμα για τον ίδιο και τα όνειρά του. Ουσιαστικά, εξουδετέρωνε κάθε ελπίδα για να συνεχίσει το πρωτοποριακό του έργο και να εφαρμόσει τις καινοτόμες ιδέες του. Βέβαια, αν και μέσα του δεν το πίστευε, ήλπιζε ότι μέσα κι από αυτό το μετερίζι θα υπήρχε η δυνατότητα για να γίνουν πράξη κάποιες από τις ιδέες του έστω και σε θεσμικό επίπεδο κι όπως εκ των υστέρων φαίνεται αυτό έγινε πραγματικότητα (Κουτζαμάνης, 2000).

Το δράμα και η ταλαιπωρία αυτού του ανθρώπου δεν έμελλε να σταματήσει. Και μέσα από το Εκπαιδευτικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο νιώθει την μοναξιά και την αγωνία του ανθρώπου που παλεύει μόνος του έχοντας να αντιμετωπίσει πελώριες αντιδράσεις και συνεχείς υπονομεύσεις τόσο μέσα από το Συμβούλιο με ανθρώπους που δεν ήθελαν να απαγκιστρωθούν από σκουριασμένες ιδέες και αντιλήψεις όσο και απ' έξω από ανθρώπους που με εχθρότητα τον πολέμησαν (όπως ο δάσκαλος, Α. Καραγιάννης) μέχρι το οριστικό τέλος, το οποίο δεν άργησε να έλθει μέσα κι από τις

αλληπάλληλες αλλαγές στην κυβέρνηση εκείνης της περιόδου.

Έτσι με το διάταγμα της 16^{ης} Φεβρουαρίου 1934 ο Κουντουράς απολύθηκε οριστικά ... *ως υστερών ως προς τα ουσιαστικά προσόντα των λοιπών συναδέλφων του*. Με αυτό λοιπόν τον ανέντιμο τρόπο έσβησε η λαμπρή καριέρα ενός πρωτοπόρου παιδαγωγού, ενός ανθρώπου αγνού και γενναίου που έκανε μεγάλες προσπάθειες για να αναμορφώσει το ελληνικό σχολείο αλλά δεν τα κατάφερε ως το τέλος, γιατί οι αντιδραστικές δυνάμεις καιροφυλακτούσαν και τον πολέμησαν μέχρι και την τελευταία στιγμή, μέχρι την οριστική απόλυσή του (Κουτζαμάνης, 2000).



3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδου, Δ., (1977), «Η μορφή του δασκάλου μας», περ. *Αιολικά Γράμματα*, τ. 38-39.

Αργύρης, Π., (1989), «Μίλτου Κουντουρά: Γράμματα από το Μόναχο», περ. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τ. 4.

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΠΤΔΕ (1991), *Μίλτος Κουντουράς: Εκατό χρόνια από τη γέννησή του*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

Αρχοντίδης, Β., (1977), «Οι ιδεολογικές πηγές της παιδαγωγικής του Μίλτου Κουντουρά», περ. *Αιολικά Γράμματα*, τ. 41.

Βαλέτας, Γ., (1974), «Ο ειδωλοθραύστης αναγεννητής παιδαγωγός Μίλτος Κουντουράς», περ. *Αιολικά Γράμματα*, τ. 24.

Βλαχογιάννη, Αιμ., (2001), «Ο Μίλτος Κουντουράς και η εφαρμογή των αρχών του Σχολείου Εργασίας στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927-1930)», περ. *Νέα Παιδεία*, τ. 99.

Γέρου, Θ., (1991), «Μίλτος Κουντουράς – Ευάγγελος Παπανούτσος. Αγώνες και διώξεις» στο Αφιέρωμα «Μίλτος Κουντουράς: Εκατό χρόνια από τη γέννησή του», εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

Δελμούζος, Α., (1974), «Μίλτος Κουντουράς», περ. *Αιολικά Γράμματα*, τ. 24.

Δημαράς, Α., (1986), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Β', εκδ. Εκδοτική Ερμής, Αθήνα.

Δημαράς, Α., (1990), «Κουντουράς Μίλτος» στην *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τομ. 5^{ος}, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

- ΕΠΛ Νέας Φιλαδέλφειας: Μίλτος Κουντουράς (1994), Πρακτικά Διήμερου Αναμορφωτικής Προσπάθειας αφιερωμένο στο Μίλτο Κουντουρά, Ανέκδοτα, Αθήνα.
- Καραγιάννη, Π., (1974), «Πως είδαν οι μαθήτριάς του τον Μίλτο Κουντουρά», περ. *Αιολικά Γράμματα*, τ. 24.
- Κουντουράς, Μ., (1985), *Κλείστε τα σχολεία - (Εκπαιδευτικά Άπαντα)- (Επιμέλεια- Σχόλια: Αλέξης Δημαράς)*, τ. Α, εκδ. Γνώση, Αθήνα.
- Κουντουράς, Μ., (1985), *Κλείστε τα σχολεία - (Εκπαιδευτικά Άπαντα)- (Επιμέλεια- Σχόλια: Αλέξης Δημαράς)*, τ. Β', εκδ. Γνώση, Αθήνα.
- Κουτσαμάνης, Α., (1989), «Μίλτος Κουντουράς: Ο ιδεολόγος δάσκαλος, ο καινοτόμος παιδαγωγός, ο ρηξικέλευθος σύμβουλος», περ. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τ. 4.
- Κουτσαμάνης Α., (2000), «Ο αρχιτέκτονας του «χάους» και οι ανέντιμοι διώκτες του», στο *Λεσβιακό Ημερολόγιο 2000*, επιμ. Αριστεΐδη Κουτσαμάνη, εκδ. Δούκας και Σια ΟΒΕΕ, Μυτιλήνη.
- Κριαράς, Ε., (2000), *Επιλογή από το έργο του*, εκδ. Ζήτρος, Θεσσαλονίκη.
- Πανσέληνος, Α., (1974), «Ένας άνθρωπος που μας άφησε», περ. *Αιολικά Γράμματα*, τ. 24.
- Πανταζής, Π., (1974), «Η Γέρα στον καιρό του Κουντουρά», περ. *Αιολικά Γράμματα*, τ. 24.
- Πανταζής, Π., (1984), *Μίλτος Κουντουράς – Ο δάσκαλος της Ρωμιοσύνης*, εκδ. Φιλιππότης. Αθήνα.
- Πανταζής, Π., (1991), «Η επαφή του Κουντουρά με το πνεύμα της Ρωμιοσύνης», στο *Αφιέρωμα «Μίλτος Κουντουράς: Εκατό χρόνια από τη γέννησή του»*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
- Παπανούτσος, Ε., (1977), «Ένας πρωτοπόρος παιδαγωγός», εφημ. «Το Βήμα», 3/4/1977.
- Παρασκευαΐδης Σ. Π. (1997), «Εισήγηση του Μίλτου Κουντουρά για τα διδακτικά βιβλία», περ. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, τ. 25.
- Πρωΐδου-Ραζή, Χ., (1991), «Η τέχνη ως μέσον αγωγής στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης 1927-1930» στο *Αφιέρωμα του ΑΠΘ, ΠΤΔΕ*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

Ρώτας, Β., (1974), «Μίλτος Κουντουράς», περ. *Αιολικά Γράμματα*, τ. 24.

Τιμητική Έκδοση Των Μαθητριών Του (1976), *Μίλτος Κουντουράς: Διδασκαλείο
Θηλέων Θεσσαλονίκης, 1927-1930*, εκδ. Γνώση, Αθήνα.

Τσολάκης, Χ., (1991), «Ο Μίλτος Κουντουράς και η γλωσσική διδασκαλία» στο
Αφιέρωμα «Μίλτος Κουντουράς: Εκατό χρόνια από τη γέννησή του», εκδ.
Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

Τσολάκης, Χ., (1995), «Μίλτος Κουντουράς- Ο παιδαγωγός της άνοιξης», εφημ. «Τα
Νέα», 17-4-1995.

**Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (1959-1993)
και οι κοινωνικο-πολιτικές τους διαστάσεις**

Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη

Αν. Καθηγήτρια

Τμήμα Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστήμιο Κύπρου

edmaryk@ucy.ac.cy

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως κατ' εξοχήν πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο με σημαντικές ιδεολογικές καταβολές και προεκτάσεις, εμφανίζει τις διαφορετικές περιστάσεις, θεσμούς και ιδεολογία που καθορίζουν σε κάθε εποχή την εκπαιδευτική πολιτική καθώς και τις προσδοκίες της κοινωνίας από την εκπαίδευση. Τα αναλυτικά προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου διαφοροποιούνται σημαντικά κατά τα χρόνια λειτουργίας της (1959-1993): το έντονα εθνοκεντρικό μοντέλο (1959-1974) αναπτύσσεται σε ανθρωποκεντρικό-προσωποκεντρικό (1974-1993) χωρίς, όμως, να παύει να αντιμετωπίζει σε όλες τις περιπτώσεις το δάσκαλο «ως δάσκαλο του γένους», επιφορτισμένο με τις προσδοκίες μιας κοινωνίας με έντονα τα σημάδια του «αλτρωτισμού» στη συμπεριφορά και τη σκέψη.

ABSTRACT

This paper investigates how the national problem of Cyprus affected educational policy and the curricula of the Pedagogical Academy of Cyprus. It will be argue that curriculum choices were determined by the political situation in Cyprus, which contributed to the almost autonomous functioning of the national culture. The differentiation of the curricula from period to period indicates considerable shift from the ethnocentric model of teacher education (1959-1974) to a humanitarian model with emphasis on the development of the person (1974-1993), which continues to be affected by a uniquely stable national culture.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι κοινός τόπος ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι βιβλίο αναφοράς στόχων, οδηγιών και περιεχομένων· είναι κατ' εξοχήν και πρωτίστως κείμενο παιδαγωγικό με πολιτική, ιδεολογική και κοινωνιολογική βάση. Τα μαθήματα που διδάσκονται, το περιεχόμενό τους, η μείωση ή αύξηση των ωρών διδασκαλίας τους, η μεθοδολογία και ο τρόπος αξιολόγησης, δείχνουν παιδαγωγικές ιδεολογικές-πολιτικές και κοινωνιολογικές επιλογές. Μ' αυτή την έννοια, η μελέτη του φιλοσοφικού, πολιτικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, με την ευρεία και τη

στενή έννοια, ως δηλαδή τοπικό και παγκόσμιο φαινόμενο, μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα, δημιουργεί την απαραίτητη οπτική γωνία μέσα από την οποία ερμηνεύονται οι συγκεκριμένες επιλογές και υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική.

Η Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου ιδρύθηκε σε διαδοχή του Αγγλικού Διδασκαλικού Κολλεγίου από το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, το οποίο ανέλαβε τη διαχείριση της ελληνικής παιδείας της Κύπρου από την 1η Μαΐου 1959 μέχρι την ανακήρυξη της Κύπρου σε Ανεξάρτητη Δημοκρατία στις 16 Αυγούστου 1960.

Έργο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου ήταν η παραλαβή της ελληνικής παιδείας της Κύπρου από το Αγγλικό Γραφείο Παιδείας και η προσαρμογή της προς τα ελληνικά πρότυπα. Η απόφαση για τη μετατροπή του Αγγλικού Διδασκαλικού Κολλεγίου σε Παιδαγωγική Ακαδημία λήφθηκε στην πρώτη και δεύτερη συνεδρία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου στις 6 και 13 Μαΐου 1959, γεγονός που εμφανίζει τη μεγάλη σημασία που το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο απέδιδε στην ενέργειά του αυτή. Σύμφωνα με τον Πρόεδρο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, κ. Σπυριδάκι (Επετηρίς ΠΑΚ, 1959-60: 41):

«Το έτος 1959 αποτελεί ένα μεγάλον σταθμόν της ιστορίας της Ελληνικής Κύπρου... Θα παραμείνη το έτος αυτό ιστορικόν και δια την εκπαίδευσιν του τόπου, διότι κατά το έτος τούτο η Ελληνική Παιδεία ελευθερωθείσα, βαδίζει τον δρόμον της προς νέας κατακτήσεις».

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Το θεωρητικό υπόβαθρο της Έρευνας θεμελιώνεται στην παραδοχή ότι οι επιλογές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα κρατών με μακροχρόνιο πολιτικό πρόβλημα, όπως η Κύπρος, χρειάζονται νέα θεωρητικά πλαίσια ερμηνείας μια και οι επικρατούσες θεωρίες δεν επαρκούν για την ερμηνεία τους και ιδιαίτερα για τη δικαιολόγηση της κυρίαρχης εθνικής, εκπαιδευτικής κουλτούρας που σφραγίζει κάθε επιλογή. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως κατ' εξοχήν πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο (Koutselini, 1997), ανάλογα με το ιστορικό συγκείμενο και τις ιδιαιτερότητες της χώρας και του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο ανήκει θεωρήθηκε στην ιστορία και θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων ότι λειτουργεί κάποτε ως μηχανισμός ομοιόστασης, ή ότι αντικατοπτρίζει συναινετικές λύσεις διαπλεκόμενων συμφερόντων (Apple, 1993), ή ακόμη ότι εκφράζει το επικρατούν πολιτιστικό μοντέλο ή και ιδεολογία (π.χ. Goodson and Ball, 1984· Mallinson, 1977· Young, 1971) ή/και ότι διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση παραγόντων και μεταβλητών που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική (Holmes, 1984).

Μ' αυτή την έννοια τα Αναλυτικά Προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν στην ιστορία των εθνών ως μέσα κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού ελέγχου (Νούτσος, 1979) αλλά και ανάπτυξης και ως μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής θεσμών και ιδεολογίας (Τσουκαλάς, 1977). Οι τάσεις και οι προσανατολισμοί τους

εμφαίνουν στην ιστορία της Εκπαίδευσης τη δυναμική της εποχής τους (Μαρμαρινός, 1992), τις ανταγωνιστικές ομάδες που επενεργούν στη διαμόρφωσή τους, και ακόμη τη συναίνεση αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων (Young, 1971· Whitty and Young, 1976· Goodson, 1987· Apple, 1993). Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, οι ιδιαίτερες αντικειμενικές περιστάσεις, οι ειδικές κατά εποχή κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες και η επικρατούσα ιδεολογία είναι παράμετροι που επηρεάζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις επιστημολογικές παραδοχές πάνω στις οποίες αυτό στηρίζεται (Pinar & Bowers, 1992).

Η έρευνα των Αναλυτικών Προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας (Persianis, 1981) και της δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Κύπρο (Κουτσελίνη, 1997· Koutselini, 1997) έδειξε ότι οι ιδιαίτερες περιστάσεις, οι θεσμοί και η ιδεολογία που επικρατούσαν στο νησί διαμόρφωναν μια ιδιαίτερα ισχυρή εκπαιδευτική κουλτούρα, η οποία προκαθόριζε την εκπαιδευτική πολιτική και αντανάκλατο στα Αναλυτικά Προγράμματα. Τα ιδιαίτερα τοπικά και διεθνή χαρακτηριστικά κάθε περιόδου ως αντικειμενικές περιστάσεις, θεσμοί και τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς επηρεάζονται σε κάθε περίοδο από την κυρίαρχη εθνική ιδεολογία η οποία φαίνεται να αποκτά χαρακτήρα αυτόνομης εκπαιδευτικής κουλτούρας, που δεν αλληλεπιδρά, αλλά μάλλον καταδυναστεύει όλους τους άλλους παράγοντες και μεταβλητές καθορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και τις προσδοκίες της κοινωνίας από την εκπαίδευση. Η δύναμη της σχεδόν αυτόνομης αυτής εκπαιδευτικής κουλτούρας και ο βαθμός επηρεασμού των επιλογών στα Αναλυτικά Προγράμματα είναι δυνατόν να διαφοροποιείται υπό την πίεση άλλων παραγόντων και να καθορίζει έτσι τις αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα από εποχή σε εποχή (π.χ. αγγλοκρατία, ανεξαρτησία, περίοδος της τουρκικής κατοχής) και από χώρα σε χώρα (π.χ. μεταξύ Κύπρου και Ελλάδας).

Η παρακολούθηση της εξέλιξης των Αναλυτικών Προγραμμάτων της ΠΑΚ που ακολουθεί επαληθεύει τα θεωρητικά αυτά πλαίσια ανάπτυξης και ερμηνείας των αναλυτικών προγραμμάτων και αποσκοπεί αφενός στην επισήμανση των διαφοροποιήσεων και αφετέρου στην ερμηνεία τους με βάση τους κοινωνικούς, πολιτικούς και ιδεολογικούς παράγοντες-μεταβλητές που υποστηρίζουν τις διαφοροποιήσεις αυτές.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογία είναι της ιστορικο-συγκριτικής Έρευνας με μελέτη πρωτογενών και δευτερογενών πηγών και με μοντέλο ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων την παραγωγική-συγκριτική τεχνική (Holmes, 1984) σύμφωνα με την οποία οι αντικειμενικές περιστάσεις, η ιδεολογία και οι θεσμοί σε τοπικό- και ιδιαίτερα σήμερα – σε παγκόσμιο επίπεδο διαμορφώνουν το πολιτιστικό μοντέλο (Mallinson, 1977) μέσα στο οποίο η εκπαίδευση διαμορφώνεται.

Σκοπός της έρευνας ήταν να ερευνήσει το μοντέλο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, να επισημάνει και να ερμηνεύσει τους

παράγοντες και τις μεταβλητές που το επηρεάζουν. Τα συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας διαμορφώνονται ως ακολούθως:

1. Πώς διαφοροποιούνται τα Αναλυτικά Προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου από την ίδρυσή της μέχρι και τη διακοπή της λειτουργίας της (1959-1993).
2. Πώς ερμηνεύονται οι διάφορες επιλογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.
3. Ποιο πολιτιστικό μοντέλο επικρατεί στις διάφορες περιόδους λειτουργίας της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου και πώς διαμορφώνεται.

4. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΚ ΩΣ ΠΡΟΪΟΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Οι διαφοροποιήσεις στη φιλοσοφία, το σκοπό και τους στόχους της ΠΑΚ εμφανίζουν τις διαφορετικές κατά περιόδους προσδοκίες της πολιτείας από το δάσκαλο της Κύπρου. Οι προσδοκίες αυτές διαμορφώνονται υπό το κράτος διαφορετικών και ιδιαίτερων κάθε φορά αντικειμενικών περιστάσεων, όπως, η μετά από μακρόχρονη δουλειά ανεξαρτησία του 1960, και των συνεπακόλουθων ιδεολογιών, και ο αλυτρωτισμός μετά τη ματαίωση της υπόθεσης της Ένωσης.

Πέρα όμως από τους εξωτερικούς αυτούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, διάφορες άλλες ενδογενείς μεταβλητές, όπως η προσωπική φιλοσοφία και ιδεολογία του εκάστοτε διευθυντή, συντείνουν σημαντικά στην υιοθέτηση του ενός ή του άλλου μοντέλου εκπαίδευσης και αγωγής των δασκάλων.

Υπό το πρίσμα αυτό διακρίνουμε δυο μεγάλους σταθμούς στην εκπαίδευση των δασκάλων στην Κύπρο, α) από την Ανεξαρτησία ως την τουρκική εισβολή (1959-1974) και β) από την τουρκική εισβολή μέχρι το κλείσιμο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (1974-1993). Στα πλαίσια των σταθμών αυτών διαμορφώνονται διάφορα μοντέλα ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ανάλογα με την απάντηση που κατά καιρούς δίνεται στο βασικό ερώτημα «Ποιο δάσκαλο θέλουμε να εκπαιδεύσουμε». Τα μοντέλα ανάπτυξης-εκπαίδευσης που επικρατούν είναι:

(α) από το 1959 μέχρι το 1974 το εθνοκεντρικό, προνεοτερικό μοντέλο ανάπτυξης

(β) από το 1974 μέχρι το 1993 το νεοτερικό μοντέλο ανάπτυξης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Φιλοσοφία και περιεχόμενο της εκπαίδευσης

Βασικό ερώτημα για την Ανάπτυξη Προγραμμάτων:

Ποιο δάσκαλο θέλουμε να εκπαιδεύσουμε;

1. 1959-1974: Από την ίδρυση της ΠΑΚ μέχρι την τουρκική εισβολή.
Το προνεοτερικό μοντέλο ανάπτυξης:

«Ο εκπαιδευτικός ως φορέας και μεταφορέας της εθνικής ιδεολογίας»

1.1 1959-1967: Το εθνοκεντρικό μοντέλο ανάπτυξης

1.2 1967-1974: Εθνοκεντρισμός Vs προσωπισμού

2. 1974-1993: Από την τουρκική εισβολή μέχρι το κλείσιμο της
ΠΑΚ: Το νεοτερικό μοντέλο ανάπτυξης- Περίοδος σκεπτικισμού

«Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός και ως πρόσωπο-μέλος της κοινότητας/
κοινωνίας»

2.1 1974-1986: Η προσωποκεντρική φιλοσοφία και αγωγή

2.2 1987-1993: Το ανθρωποκεντρικό- κοινωνικό μοντέλο ανάπτυξης

4.1 1959-1974: Από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ως την τουρκική εισβολή

α) Ο εκπαιδευτικός ως φορέας και μεταφορέας της εθνικής ιδεολογίας

Όπως γίνεται κατά κανόνα με τις μετά την αποικιοκρατία κυβερνήσεις (Tikly, 2001) η εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε στην ανεξάρτητη Κύπρο ως μέσο εθνικής ενότητας σ' ένα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό σύστημα. Η ιδιαιτερότητα της Κύπρου σε σχέση με τα πλείστα μετά την αποικιοκρατία εκπαιδευτικά συστήματα βρίσκεται στο γεγονός ότι την ίδια ώρα η εκπαίδευση κατέχει ρόλο διαιρετικό μια και σύμφωνα με το δοτό Σύνταγμά της την εκπαίδευση την αναλαμβάνουν, χωριστά για τους Έλληνες της Κύπρου και χωριστά για τους Τουρκοκύπριους, οι αντίστοιχες Κοινοτικές Συνελεύσεις και όχι η Κυβέρνηση της Κύπρου.

Η ΠΑΚ, ως το ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα της Κύπρου, αναλαμβάνει κατ' εξοχήν εθνικό ρόλο. Από τις πρώτες πράξεις του, το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (συνεδρία της 28ης Μαΐου 1959) αποφασίζει την «ελληνοποίηση» των προγραμμάτων της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, με δύο τρόπους: την κατάργηση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας και την κατανομή των ωρών

διδασκαλίας της για ενίσχυση των Ελληνικών και άλλων μαθημάτων και την εξαγγελία ότι «η τελική μορφή του Αναλυτικού Προγράμματος θα καθορισθεί επί τη βάση των εν Ελλάδι μελετωμένων μεταρρυθμίσεων».

Το ιδεαλιστικό-ελληνοκεντρικό ιδεώδες ενσαρκώνει ο πρώτος διευθυντής της Παιδαγωγική Ακαδημίας Κύπρου, Φρίξος Βράχας, ο οποίος και το εκφράζει άμεσα με τις διάφορες ομιλίες του που δημοσιεύονται στις επετηρίδες της ΠΑΚ και έμμεσα με το αναλυτικό πρόγραμμα της σχολής. Η χάλκευση στις ψυχές των σπουδαστών «πνευματικού σπλιισμού» και «ελληνοχριστιανικής αυτογνωσίας» είναι στις προτεραιότητες του Αναλυτικού Προγράμματος της ΠΑΚ (Επετηρίς ΠΑΚ 1959/60).

Γενικά, το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου, σε όλες τις βαθμίδες, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια μετά την Ανεξαρτησία επιμελώς φροντίζει να μην «αφίσταται από τα ελλαδικά εκπαιδευτικά δεδομένα» παρά τις οποιεσδήποτε διαφοροποιήσεις και προσαρμογές στην πραγματικότητα της Κύπρου. Αυτό γίνεται και στα προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης (Κουτσελίνη, 1997· Koutselini, 1997· Persianis, 1981) γιατί θεωρείται ότι οι πολιτικοί-εθνικοί στόχοι (=τα αλυτρωτικά συναισθήματα για την Ένωση) είναι πολύ πιο σημαντικοί από τους στενά εκπαιδευτικούς. Έτσι, προεξάρχουσα θέση στη φιλοσοφία, τους στόχους και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης και των δασκάλων στην Κύπρο έχει η «Ελληνοχριστιανική-νεοελληνική Παιδεία» που σφυρηλατεί το χαρακτήρα των «εθνικών εργατών».

Είναι χαρακτηριστικό για την εποχή ότι οι πρώτοι Κανονισμοί προσόντων των δασκάλων και καθηγητών περιλαμβάνουν ειδική διάταξη στην οποία αναφέρεται ότι:

«Απαραίτητος όρος διορισμού ως διδασκάλου, καθηγητού και νηπιαγωγού είναι το ανεπίληπτον ήθος, δια δε τα Ελληνικά σχολεία και η προσήλωση προς τα εθνικά ιδεώδη των Ελλήνων και την Χριστιανικήν Θρησκείαν» (Εφημερίδα Ελευθερία, 13 Νοεμβρίου 1960, Αρχείο ΠΑΚ 3/31).

Ο δάσκαλος αυτός διαμορφώνεται τόσο μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα όσο και με όλες τις έξω και πέρα από το πρόγραμμα δραστηριότητες της ΠΑΚ. Την περίοδο αυτή τα αναλυτικά προγράμματα δίνουν έμφαση σε μαθήματα που συνδέουν το φοιτητή με την παράδοσή του. Χαρακτηριστική είναι η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στα πρώτα χρόνια λειτουργίας της Ακαδημίας (μέχρι και το 1963).

Το προνεοτερικό αυτό μοντέλο θεμελιώνεται στην ιδεολογία του ιδεαλισμού, δραστηριοποιείται στην αγροτική δομή της κλειστής κυπριακής κοινωνίας και ανατροφοδοτείται από την αλυτρωτική αντίληψη του έθνους η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη θρησκεία και την εθναρχούσα εκκλησία. Το προνεοτερικό αυτό μοντέλο ενισχύθηκε ακόμη από τα χρόνια της αποικιοκρατίας με την αντιπαράθεση της φιλοσοφίας και των εκπαιδευτικών αντιλήψεων των Ελλήνων της Κύπρου και των αποικιοκρατών του Νέου Σχολείου της Αγγλίας το οποίο είχε έντονο εμπειρικό-θετικιστικό προσανατολισμό. Όπως αναφέρει ήδη από το 1952 ο Weir (1952: 188)

«Οι πατριώτες Έλληνες σε μερικές περιπτώσεις προτιμούν καμιά πρόοδο παρά πρόοδο με ξένη γεύση».

Τα αλυτρωτικά εξάλλου, συναισθήματα των Ελλήνων της Κύπρου συνεχίστηκαν για ολόκληρη την πρώτη δεκαετία της Ανεξαρτησίας με αποτέλεσμα την επικράτηση της εθνικής ιδεολογίας στην εν γένει εκπαιδευτική πολιτική. Δεν είναι ασφαλώς τυχαίο το γεγονός ότι 10 σχεδόν χρόνια μετά την Ανεξαρτησία, ο εκπαιδευτικός λόγος θεμελιώνεται στο ιδανικό της Ένωσης (Ομιλία του Υπουργού Παιδείας, κ. Σπυριδάκι, Επετηρίς ΠΑΚ, 1969-70):

«Ο Ελληνικός Κυπριακός λαός προσβλέπει προς την Ακρόπολιν και τον Παρθενώνα, ηγωνίσθη μαζί με τον λοιπόν Ελληνικό λαόν δια την ανάστασιν του γένους. Διότι, όπως και άλλοτε είπα, η Κύπρος δεν ανήκει εις τους Κυπρίους, η Κύπρος ανήκει εις τον όλον Ελληνισμόν» (σ. 32-33).

(β) 1967-1974: Η περίοδος του σκεπτικισμού

Η «σκεπτικιστική» προσέγγιση προς τους διεθνείς οργανισμούς και την παγκοσμιοποίηση, όπως ορίζεται από τους Held et al. (1999), εφαρμόζεται στη δεύτερη αυτή περίοδο ανάπτυξης της ΠΑΚ: παρατηρείται δηλαδή μια μετριοπαθής στροφή προς τους διεθνείς οργανισμούς και γίνονται «προσπάθειες να ενισχυθεί η διεθνής διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση (Green, 1997: 171).

Ήδη, από το τέλος της δεκαετίας του '60 η ιδεολογία και οι αντικειμενικές περιστάσεις στην Κύπρο διαφοροποιούνται σημαντικά. Η επίσημη εγκατάλειψη της πολιτικής της Ένωσης που εκφράζεται από τον πρώτο πρόεδρο της Κυπριακής Δημοκρατίας Αρχιεπίσκοπο Μακάριο ΙΙΙ ως πολιτική του «εφικτού» (1967) δημιουργεί έντονες αντιπαραθέσεις τόσο σε ιδεολογικό όσο και σε πραγματικό επίπεδο. Από την άλλη η προσπάθεια του στρατιωτικού καθεστώτος στην Ελλάδα να ελέγξει και να περιορίσει την αυτονομία της ΠΑΚ δημιουργεί σκεπτικισμό και αμφισβητήσεις.

Από τη σύγκριση των δύο προγραμμάτων του 1967, της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου και των Ακαδημιών της Ελλάδας, φαίνεται ότι η γενική αρχή εκπαιδευτικής πολιτικής για συνοδοιπορία των αναλυτικών προγραμμάτων της Κύπρου με της Ελλάδας ισχύει. Όμως, είναι φανερό ότι τα κατ' εξοχήν μαθήματα ιδεολογικού ελέγχου που καταργεί ή εισηγείται το πρόγραμμα του 1967 στην Ελλάδα δεν έχουν την ίδια βαρύτητα στο πρόγραμμα της ΠΑΚ. Αναφέρουν, χαρακτηριστικά για το πρόγραμμα της Ελλάδας οι Μπουζάκης κ.ά. (1998):

«Στο πρόγραμμα που καθόρισε το στρατιωτικό καθεστώς εντοπίζονται ορισμένες αλλαγές, οι οποίες υποδηλώνουν τον ιδεολογικό προσανατολισμό των σπουδών και την πρόθεση του καθεστώτος για τη διαμόρφωση συγκεκριμένου τύπου δασκάλου: Μείωση δραστικά των ωρών διδασκαλίας της Ιστορίας και κατάργηση της Ιστορίας

του Πολιτισμού, κατάργηση των μαθημάτων Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και Κοινωνιολογία. Στη θέση αυτών των μαθημάτων μπήκε η Σχολική Νομοθεσία, ενώ στη θέση της Εισαγωγής στην Οικονομική μπήκε η Λογιστική, η οποία, βέβαια, δεν αναφέρεται σε μοντέλα οικονομικής και άρα, κοινωνικής οργάνωσης. Τέλος, το φασιστικό καθεστώς κατήργησε και ορισμένα μαθήματα, τα οποία δε θα δικαιολογούσαν ιδεολογικές επιλογές, όπως Ψυχολογία των Ατομικών Διαφορών, Θεωρία της Αγωγής και Αγωγή του Λόγου.

Το 1969, με την υπουργική απόφαση 160192, συμπληρώνεται το πρόγραμμα του 1967 με την εισαγωγή του μαθήματος της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Για το μάθημα αυτό δε διατέθηκαν επιπλέον ώρες στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, αλλά η ύλη του εντάχθηκε στα μαθήματα της Γενικής Παιδαγωγικής και της Ιστορίας της Αγωγής (σ. 53).

Αν λάβουμε υπόψη ότι η τετράωρη διδασκαλία των νόμων του στρατιωτικού καθεστώτος δε φτάνει στην Κύπρο ούτε ως απόηχος της εκεί διδασκαλίας μια και η Σχολική Νομοθεσία παραμένει στην Κύπρο ανεξάρτητη και ότι ακόμη το μάθημα Λαϊκή Επιμόρφωση ουδέποτε εισάγεται στα Προγράμματα εκπαίδευσης της ΠΑΚ συνάγεται ότι το περιεχόμενο του προγράμματος των δύο Ακαδημών διαφοροποιείται σημαντικά. Η μερική εξάλλου αυτονομία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, που έδινε στο διευθυντή και τους καθηγητές το δικαίωμα να αναπτύσσουν το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος που δίδασκαν, περιόριζε ακόμη περισσότερο τον δια νομοθεσιών και διαταγμάτων έλεγχο του περιεχομένου της εκπαίδευσης στην ΠΑΚ.

Είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι παρά τη δηλωμένη πολιτική ταύτισης με την εκπαίδευση της Ελλάδας, η Κύπρος μετά το 1972, που καταργείται στην Ελλάδα η τριετής φοίτηση δεν επανέρχεται σε προγράμματα διετούς φοίτησης. Αυτό ερμηνεύεται κατ' αρχήν με βάση τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια και η Κύπρος ανέκαθεν άφηνε ανοιχτό παράθυρο διαφοροποιήσεων από τα προγράμματα της Ελλάδας με δικαιολογία την ικανοποίηση ιδιαίτερων πρακτικών αναγκών. Είναι, όμως, και προσπάθεια περιορισμού του ιδεολογικού ελέγχου που επίσημα και χωρίς περιστροφές επιδιώκεται ν' ασκηθεί από το στρατιωτικό καθεστώς στην εκπαίδευση της Κύπρου. Ο έλεγχος αυτός οδήγησε στην «επιβολή» του προγράμματος του 1972 και στη λειτουργική κρίση της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, η οποία από το 1973 αναγκάζεται να καταργήσει έτη σπουδών, ενώ οι φοιτητές αποστέλλονται στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας.

Ήδη από το 1970 το ερώτημα «Οποίον δάσκαλον επιδιώκουμε να εκπαιδύσωμεν εις την Παιδαγωγική Ακαδημίαν Κύπρου» γίνεται για πρώτη φορά θέμα συζήτησης στο Συνέδριο των Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως και των Καθηγητών της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου. Στις εισηγήσεις του συνεδρίου ο εθνικός στόχος της εκπαίδευσης πλαισιώνεται για πρώτη φορά με ίσες αξιώσεις και με στόχους παιδαγωγικούς-γνωσιολογικούς καθώς και κοινωνικούς και προσωπικής ανάπτυξης (Επετηρίς ΠΑΚ 1969-70).

Μέχρι το 1972 τα ελληνοκεντρικά μαθήματα (Ελληνική Γραμματεία, Ιστορία του Ελληνικού Πολιτισμού, Αρχαία Ελληνικά) μειώνονται σταδιακά σε ώρες διδασκαλίας ή/και καταργούνται. Στα προγράμματα του 1972 ενισχύονται σημαντικά η Φιλοσοφία, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, τα μαθήματα Γενικής Μόρφωσης των δασκάλων καθώς και τα μη ακαδημαϊκά μαθήματα περιεχομένου όπως η Μουσική, η Σωματική Αγωγή και η Τέχνη.

Οι αλλαγές αυτές ερμηνεύονται από το διευθυντή της ΠΑΚ με κριτήριο τις διαφορετικές εμφάσεις στην εκπαίδευση των δασκάλων, οι οποίες «συνάδουν και προς τις νεώτερες διεθνείς τάσεις» και υποβάλλουν στροφή στην εκπαίδευση «από τη γραμματογνωσία και την πατριδογνωσία προς την ανθρωπογνωσία» (Μ. Μαραθεύτη, Ομιλία επί τη λήξει των μαθημάτων, Επετηρίς 1971-72, σ. 16). Αυτό όμως, δε σημαίνει σε καμιά περίπτωση εγκατάλειψη της έμφασης στον εθνικό στόχο, μια και ο δάσκαλος της Κύπρου προγραμματίζεται να είναι «Ο δάσκαλος του Γένους» (Επετηρίς 1973-74, σ.28) ο οποίος θα αναπτύξει ταυτόχρονα ευρεία εθνική και πολιτιστική δράση.

4.2 1974-1993: Από την τουρκική εισβολή μέχρι το κλείσιμο της ΠΑΚ

Μετά το 1974, η απομάκρυνση από τα ισχύοντα στην Ελλάδα δεν προκαλεί πλέον εθνικές τύψεις. Πριν το 1974 η εθνική υπόθεση θεωρείτο ότι εξυπηρετείτο με την πλήρη υιοθέτηση των προγραμμάτων της Ελλάδας.

Είναι ενδιαφέρουσα η σύγκριση των όρκων καθομολόγησης πτυχιούχου στην Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου και στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας την ίδια περίοδο, η οποία δείχνει τις έντονες εθνικές προσδοκίες τις οποίες επιφορτίζεται ο δάσκαλος της Κύπρου, από την έναρξη της λειτουργίας της ΠΑΚ. Σύμφωνα με τον Όρκο στην ΠΑΚ ο δάσκαλος της Κύπρου εμφορείται από την «Ελληνοχριστιανικήν παράδοσιν» και τα «εθνικά πεπρωμένα της φιλότατης πατρίδος» έννοιες που εισάγονται στον Όρκο Καθομολόγησης Πτυχιούχου στην Ελλάδα το 1971. Ο Όρκος του 1971 για τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες της Ελλάδας αντιγράφει κατ' ουσίαν τον Όρκο Καθομολόγησης Πτυχιούχου της ΠΑΚ τονίζοντας τις «ακατάλυτες αξίες του Ελληνικού και Χριστιανικού Πολιτισμού». Τα γεγονότα του 1974 και η προσπάθεια ανασύνταξης μιας υγιούς ελληνικής παιδείας απομακρύνει την εκπαιδευτική φιλοσοφία από τον εθνοκεντρισμό, τάση που ανιχνεύεται στον νέο Όρκο Καθομολόγησης Πτυχιούχου της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, όπου για πρώτη φορά γίνεται λόγος για «ελληνοκυπριακή μαθητική νεότητα», «κυπριακή κοινωνία», και «νομιμοφροσύνη στην Κυπριακή Δημοκρατία» (Μαραθεύτης & Κουτσελίνη, 2001).

Οι μεγαλύτερες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα της ΠΑΚ εμφανίζονται στο πρόγραμμα του 1976 που παραμένει αδιαφοροποίητο ως το 1980. Το πρόγραμμα του 1976 διαφοροποιείται από τα προηγούμενα ως προς τη δομή, το ωρολόγιο πρόγραμμα και το περιεχόμενο των μαθημάτων.

Ως προς το περιεχόμενο προστίθενται νέα μαθήματα, ιδιαίτερα στον κύκλο των Παιδαγωγικών-Ψυχολογικών, όπως Ψυχολογία της προσαρμογής, Κοινωνική Ψυχολογία, Εξελικτική Ψυχολογία, Ψυχολογία της Μάθησης, Ψυχοπαθολογία και Αγωγή των αποκλινόντων Παιδιών, Παιδαγωγική Έρευνα και Στατιστική. Το περιεχόμενο τέλος των μαθημάτων-γνωστικών αντικειμένων αλλάζει σημαντικά όπως φαίνεται από τη μετονομασία π.χ. των Θρησκευτικών σε Ψυχολογία και Κοινωνιολογία της Θρησκείας.

Η πολιτική της συνοδοιπορίας με τα προγράμματα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών της Ελλάδας απελευθερώνεται από την ηθική πίεση του ενωτικού αλυτρωτισμού μια και οι πολιτικές συνθήκες και οι εθνικές προσδοκίες διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου. Οι διαφοροποιήσεις αυτές έχουν σημαντικούς σταθμούς (1967 κ.ε. πολιτική του εφικτού, 1974, κ.ε. εδραίωση της Κυπριακής Δημοκρατίας, 1990 κ.ε. πορεία προς την Ευρώπη) που αντανakλώνται στην εν γένει εκπαιδευτική πολιτική και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Κουτσελίνη, 1997· Koutselini, 1997), χωρίς, όμως, να μπορούν να υπερβούν τους φραγμούς που θέτει η προσκόλληση στην κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα.

Ως προς το περιεχόμενό τους και τις ώρες διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων τα αναλυτικά προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου διαφοροποιούνται ανάλογα με την επικρατούσα κάθε φορά φιλοσοφία, τη σχετική επιστημολογία και τα ιδιαίτερα διεθνή και τοπικά-πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά-δεδομένα που επικρατούν στα τριάντα τέσσερα χρόνια λειτουργία της. Ο κάθε παράγοντας αποκτά κάθε εποχή διαφορετική σημαντικότητα με τον επιστημολογικό να επηρεάζει με την πάροδο του χρόνου ολοένα και περισσότερο τα προγράμματα της ΠΑΚ. Αυτό ερμηνεύεται τόσο ως προσπάθεια απεγκλωβισμού από τον εθνοκεντρισμό και τις προνοετικές επιλογές όσο και ως συνειδητή εκπαιδευτική πολιτική που θεμελιώνεται στον υποτονισμό του κοινωνικού και ιδιαίτερα ιδεολογικού ελέγχου που ασκείται δια της εκπαίδευσης. Υπ' αυτή την έννοια η εκπαιδευτική τείνει προς τον εκδημοκρατισμό και τον ευρύτερο εκσυγχρονισμό, τις ορθολογιστικές διαδικασίες και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις απαιτήσεις της επιστήμης και της οικονομίας.

Το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αλλάζει προσανατολισμό κατά την περίοδο λειτουργίας της ΠΑΚ, παρόλο που η σημαντικότητά τους παραμένει πάντα πολύ μεγάλη. Στα πρώτα χρόνια λειτουργίας της ΠΑΚ οι πιο σημαντικές εκδηλώσεις – δραστηριότητες σχετίζονται με τους εορτασμούς των εθνικών επετείων και αποβλέπουν σε εθνική διαπαιδαγώγηση. Πριν το 1974 και ιδιαίτερα την περίοδο μέχρι και το 1968 η κοινωνική προσφορά και δράση ήταν συνώνυμη με την εθνική. Τόσο το ίδιο το πρόγραμμα όσο και οι πέραν του προγράμματος εκδηλώσεις είχαν άμεση σχέση με την εθνική αγωγή και προσφορά. Αξιοσημείωτο είναι ότι στην Παιδαγωγική Ακαδημία εορτάζονταν ή μνημονεύονταν όχι μόνο οι μεγάλες εθνικές εορτές αλλά και οποιαδήποτε άλλη επέτειος μπορούσε να γαλουχήσει αγωνιστικά τους φοιτητές, π.χ. εκατονταετηρίς Ολοκαυτώματος Αρκαδίου, Επέτειοι 21ης Οκτωβρίου 1931 (Επετηρίς ΠΑΚ 1966-67, σ. 46).

Με την πάροδο του χρόνου οι δραστηριότητες αποκτούν έντονο κοινωνικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα με επικρατέστερες τα συνέδρια καθηγητών και φοιτητών, τις διαλέξεις, τις παρουσιάσεις και επισκέψεις των Ομίλων ενδιαφερόντων (Επετηρίδα 1979, σ. 212-218, Επετηρίδα 1987, σ. 145-154, Επετηρίδα 1993, σ. 287-298).

Σ' αυτή τη φάση είναι φανερή η επίδραση των εκπαιδευτικών ιδεών που διακινούνται στους Διεθνείς Οργανισμούς και στα Συμβούλια στα οποία συστηματικά συμμετέχει η Κύπρος. Ο άτεγκτος ορθολογισμός που ως παρενέργεια ελλοχεύει στο νεότερο μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης στη διεθνή κοινωνία της εποχής μετριάζεται υπό την επίδραση της εθνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης και εξανθρωπίζεται στα προγράμματα και στην εν γένει εκπαίδευση των δασκάλων στην Κύπρο χάρις στη φιλοσοφία του προσωπισμού την οποία ανέπτυξε και επιχείρησε να εφαρμόσει στην εκπαίδευση των δασκάλων ο για μια περίπου εικοσαετία (1967-1986) διευθυντής της ΠΑΚ κ. Μιχ. Ι. Μαραθεύτης.

Η φιλοσοφία του προσωπισμού την περίοδο αυτή δρα αντίρροπα προς τη νοοτροπία του τεχνοκράτη δασκάλου και τείνει να εξανθρωπίσει τον ορθολογισμό βάσει του οποίου επιδιώκεται η «κατάρτιση» των σπουδαστών. Οι σκοποί και οι στόχοι της ΠΑΚ την περίοδο αυτή κωδικοποιείται στο Πληροφοριακό Δελτίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου ως εξής:

«Σκοπός της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου είναι να προσφέρει τη βασική εκπαίδευση, θεωρητική και πρακτική, στους μέλλοντες λειτουργούς των ελληνικών σχολείων της Δημοτικής και της Προδημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου».

Είναι φανερό ότι ο εθνικός στόχος που πρόβαλλε στην προηγούμενη περίοδο ως ο ένας και μοναδικός έχει απαλειφθεί από τους επίσημα διακηρυγμένους στόχους της ΠΑΚ. Το 1984 ο διευθυντής της ΠΑΚ Μιχ. Ι. Μαραθεύτης διαγράφει τις αλλαγές στα προγράμματα εκπαίδευσης των δασκάλων ως εξής (Επετηρίδα, 1984):

«Με τις συνεχείς αναπροσαρμογές των προγραμμάτων της η Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου επιδιώκει να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες διεθνείς τάσεις για την εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών και να ικανοποιεί συγχρόνως τις εκπαιδευτικές ανάγκες του τόπου. Επιδιώκει να καταρτίσει ένα τεχνοκράτη δάσκαλο, ικανό να διδάσκει όλα τα μαθήματα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου ή του νηπιαγωγού, και συγχρόνως να τον καλλιεργήσει ως πρόσωπο ελεύθερο και υπεύθυνο, με αναπτυγμένη τόσο την κριτική σκέψη όσο και την ικανότητα να συνεργάζεται με τους άλλους για το κοινό καλό» (σ. 160).

Παρακολουθώντας ο μελετητής τους στόχους της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου μέχρι και την τελευταία περίοδο λειτουργίας της διαπιστώνει μια έκδηλη προσπάθεια συνδυασμού στόχων με έμφαση στις Επιστήμες της Αγωγής και την ανάπτυξη του φοιτητή ως ενεργού μέλους της κοινωνίας, μιας ιδιόμορφης κοινωνίας, η οποία δεν έχει ακόμη απελευθερωθεί από τους εθνικούς κινδύνους και η οποία υφίσταται για μια εικοσαετία – μέχρι τη λήξη δηλαδή λειτουργίας της Ακαδημίας – την τουρκική εισβολή και κατοχή.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ για τη μετά την αποικιοκρατία εκπαιδευτική πολιτική είναι ευρύτατη. Μέσα σ' αυτή την ευρεία ερευνητική και ερμηνευτική προσπάθεια, η περίπτωση της Κύπρου, ενός κράτους με ιδιαίτερα διαχωριστική – αντί ενωτική – των κοινοτήτων του εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί στην Ιστορία της εκπαίδευσης και τη Συγκριτική παιδαγωγική μια ιδιάζουσα περίπτωση. Η εξέτασή της απαιτεί νέα θεωρητικά πλαίσια που θα λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο την πολιτική του κράτους και τις διαφορετικές φιλοσοφικές σχολές ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά επίσης και τη δημιουργία μιας ιδιαίτερα στατικής εκπαιδευτικής κουλτούρας που προβάλλει πείσμονα αντίσταση σε κάθε εκπαιδευτική αλλαγή που τείνει να αλλοιώσει το πολιτιστικό μοντέλο της χώρας.

Επομένως, η μελέτη και κατανόηση του ελέγχου των αναλυτικών προγραμμάτων σε χώρες με μακρόχρονο άλυτο το πολιτικό τους πρόβλημα προϋποθέτει πρωτίστως μελέτη του συγκεκριμένου που ερμηνεύει την επιμονή μιας αναλλοίωτα εθνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας.

Η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων της ΠΑΚ και της εκπαιδευτικής πολιτικής που τα στηρίζουν επιβεβαιώνει τη θέση αυτή. Η προ και μετά την ανεξαρτησία εκπαιδευτική πολιτική παραμένει αναλλοίωτη με την εκπαίδευση να εργάζεται για μια δεκαετία σχεδόν μετά την ανεξαρτησία για τον ίδιο σκοπό που εργαζόταν κατά τη διάρκεια της αποικιοκρατίας: την Ένωση με την Ελλάδα. Αντίστοιχα η εκπαίδευση της τουρκοκυπριακής μειονότητας υποστήριζε τις επεκτατικές βλέψεις της Τουρκίας για το διαμελισμό του νησιού.

Η προοπτική της ένταξης στην Ευρώπη προδιαγράφει αλλαγές στο εθνικό εκπαιδευτικό πολιτιστικό μοντέλο των κρατών-μελών. Η προοπτική αυτή απελευθερώνει επίσης την Κύπρο από το «όμορον δέος» της τουρκικής βουλιμίας, μια και αλλάζει τις αντικειμενικές περιστάσεις και τους θεσμούς μέσα από τους οποίους κατοχυρώνεται η έννοια του κράτους· μια έννοια έκδηλα απελευθερωμένη από τη νεότερη αντίληψη του “αντίπαλου” έθνους.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

6.1 : ΕΛΛΗΝΙΚΑ

- Επετηρίδα ΠΑΚ (1979), Αρ. 20, Λευκωσία: Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου.
- Επετηρίδα ΠΑΚ (1984), Αρ. 25, Λευκωσία: Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου.
- Επετηρίδα ΠΑΚ (1987), Αρ. 28, Λευκωσία: Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου.
- Επετηρίδα ΠΑΚ (1993), Αρ. 33-34, Λευκωσία: Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου.
- Επετηρίς ΠΑΚ (1959-1960), Αρ. 1, Λευκωσία: Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου.
- Επετηρίς ΠΑΚ (1969-70), Αρ. 11, Λευκωσία: Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου.
- Επετηρίς ΠΑΚ (1971-72), Αρ. 13, Λευκωσία: Παιδαγωγική Ακαδημία Κύπρου.
- Κουτσελίνη, Μ. (1997). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως προϊόν και ως πράξη. Λευκωσία.
- Μαραθεύτης, Μ. & Κουτσελίνη, Μ. (2000). Η λειτουργία και τα Προγράμματα της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου (1959-1993). Λευκωσία.
- Μαρμαρινός, Ι. (1992). Το σχολικό πρόγραμμα. Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χρ., Ανθόπουλος (1998). Η κατάρτιση των δασκάλων – διδασκισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Τόμος Β: Η περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών (1993-1990). Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (1979). Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977). Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1930-1922). Αθήνα: Θεμέλιο.

6.2 ΑΓΓΛΙΚΑ

- Apple, M. (1993). Official Knowledge (New York: Routledge)
- Ball, S. (1998). Big policies/ small world: an introduction to international perspectives in education policy. Comparative Education, 34 (2), pp. 119-130.
- Blackmore, J. (1999). Localization/ globalization and the mid-wife state: strategic dilemmas for state feminist is in education. Journal of Education Policy, 14, 33-54.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. Journal of Education Policy, 14, 9-17.
- Giddens, A. (1990). The Consequences of Modernity. Cambridge: Cambridge Policy Press.
- Goodson, I.F. (1987). School Subjects and Curriculum Change.(New York: Falmer)

- Green, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation State*. (Basingstoke: Macmillan).
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global transformations: politics, economics, culture*. (Cambridge: Polity).
- Holmes, B. (1984). Paradigm Shifts in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 28, 4, pp. 584-604.
- Koutselini, M. (1997). Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: Towards a meta-modern paradigm for Curriculum. *Curriculum Studies*, 5, 1, pp. 87-101.
- Mallinson, V. (1977). *An Introduction to the Study of Comparative Education*. (London: Heinemann.)
- Persianis, P. (1981). The political and economical factors as the main determinants of educational policy in independent Cyprus (1960-1970). (Nicosia: Pedagogical Institute).
- Pinar, W. & Bowers, C.A. (1992). Politics of curriculum: origins, controversies and significance of cultural perspective, in G. Grant (Ed.). *Review of Research in Education*, 18. (Washington: AERA).
- Tikly, L. (2001). Globalisation and Education in the Postcolonial World: towards a conceptual framework. *Comparative Education*, 37, 2, pp. 151-171.
- Weir, W. (1952). *Education in Cyprus: Some Theories and Practices in Education in the Island of Cyprus since 1879*. (Nicosia).
- Whitty, G. & Young, M.F.D. (Eds) (1976). *Explorations in the Politics of School Knowledge*. (Driffield: Studies in Education).
- Young, M.F.D. (Ed.) (1971). *Knowledge and Control*. (London: Collier Macmillan).

**ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΔΕΚΑΕΤΙΕΣ
ΤΟΥ '20 ΚΑΙ '30.**

Λαμπρινή ΣΚΟΥΡΑ

Διδάσκουσα Π.Δ. 407/1980

Πανεπιστήμιο Αθηνών Αθήνα, Ελλάδα

gramptde@primedu.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται:

α) η εξέλιξη του γλωσσικού ζητήματος στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης (και ιδιαίτερα στο δημοτικό και τα διδασκαλεία που συνδέονται άμεσα με το έργο του δασκάλου), κατά τις δεκαετίες του 1920 και του 1930 -

β) κατά πόσον το ζήτημα της γλώσσας αποτέλεσε έναν από τους κύριους λόγους στην άρση της «επιστημονικής διαμάχης» που υπήρχε στο χώρο της εκπαίδευσης των δασκάλων, κατά τις παραπάνω δεκαετίες (κυρίως κατά την πρώτη), με την επιλογή των πεντατάξιων διδασκαλείων το 1929 αλλά και την οριστική αντικατάσταση του θεσμού αυτού από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες το 1933 και

γ) εάν πράγματι το γλωσσικό ήταν ένας από τους λόγους αυτούς γιατί δεν αναγράφεται στις εισηγητικές εκθέσεις των αντίστοιχων νομοσχεδίων ή και σε άλλα σχετικά κείμενα;

ABSTRACT

The present work examines:

a) the development of the lingual issue in the first levels of education, (especially primary education and the teacher-training institutions that are directly linked with the teacher's work), during the twenties and thirties·

b) to what extent has the lingual issue been one of the main reasons for the removal of the scientific conflict which existed in the area of teachers training during the above mentioned decades (mainly the former), with the choice of five-grade teachers training institutions in 1929 and also the final replacement of this institution with the Teachers Training Colleges In 1933 and

-c) if the lingual had been one of these reasons indeed, why hasn't it been mentioned in the preambles of the corresponding bills or other relevant texts?

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κατά τις δεκαετίες του '20 και του '30, το γλωσσικό ζήτημα, που ταλαιπώρησε επί αιώνες τους Έλληνες, εξακολουθεί να βρίσκεται στο προσκήνιο της πολιτικής, κοινωνικής και πνευματικής ζωής του τόπου μας και να αποτελεί βασική αιτία για το διχασμό των διανοούμενων σε δημοτικιστές και καθαρευουσιάνους. Κατά την περίοδο αυτή, η οποία είναι γνωστή και ως περίοδος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, σε αντιδιαστολή με την περίοδο του δημοτικισμού που είχε εγκαινιάσει το ιστορικό «Ταξίδι» του Ψυχάρη (1888), θα δημιουργηθεί μια κίνηση μετριοπαθέστερη και πιο ρεαλιστική στις γλωσσικές αντιλήψεις με πρωτεργάτες τους τρεις κορυφαίους του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Γληνό, Δελμούζο, Τριανταφυλλίδη), η οποία θα στρέψει την προσοχή της και θα δράσει ευεργετικά, αλλά πρόσκαιρα, στον εκπαιδευτικό τομέα.

Την ίδια εποχή στο χώρο της νεοελληνικής παιδαγωγικής συγκρούονταν και αναπτύσσονταν «δύο κόσμοι»,^[1] ενώ τα θέματα της εκπαίδευσης των δασκάλων βρίσκονταν στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων των πιο γνωστών παιδαγωγών, οι οποίοι όχι μόνον εξέφραζαν τις απόψεις τους αλλά πρότειναν και λύσεις για την βελτίωσή τους. Έτσι, είχαν δημιουργηθεί δύο κυρίαρχες απόψεις σχετικά με τον τύπο του εκπαιδευτικού ιδρύματος το οποίο θα είχε την ευθύνη της προπαρασκευής των υποψηφίων για το διδασκαλικό επάγγελμα. Η μία ήταν υπέρ των πολυτάξιων διδασκαλείων, στα οποία οι μαθητές εισάγονταν μετά από διετή ή τριετή γυμνασιακή φοίτηση,^[2] και η άλλη ήταν υπέρ των μονοτάξιων ή διτάξιων διδασκαλείων, στα οποία οι μαθητές εισάγονταν μετά την ολοκλήρωση των γυμνασιακών τους σπουδών. Τα πρώτα παρείχαν εκτός από την επαγγελματική, και γενική εκπαίδευση, ενώ τα τελευταία το βάρος έδιναν αποκλειστικά στην επαγγελματική κατάρτιση.

Οι δύο αυτές αντιλήψεις, οι οποίες εξέφραζαν μπορούμε να πούμε τους «δύο κόσμους» εκείνης της εποχής, δεν ήταν άσχετες και με τις ιδεολογικές διαστάσεις του γλωσσικού ζητήματος, αφού η πρώτη είχε ως υποστηρικτές της τους δημοτικιστές, ενώ η δεύτερη είχε την υποστήριξη των οπαδών της καθαρεύουσας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ιστορικός της εκπαίδευσης Χριστ. Λέφας (σ.251), και οι δύο πλευρές προέβαλλαν τα επιστημονικά τους επιχειρήματα «αποκρύπτουσαι απολύτως τον έμμεσον αυτόν σκοπόν», ο οποίος συνδεόταν με το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο.

Στην παρούσα εισήγησή μου θα αναφερθώ στο γλωσσικό ζήτημα σε συσχετισμό με τα δρώμενα αλλά και τις θεσμικές εξελίξεις που σημειώθηκαν στο χώρο της εκπαίδευσης των δασκάλων, κατά τις δεκαετίες του '20 και του '30. Επίσης, θα προσπαθήσω να απαντήσω στο ερώτημα εάν πράγματι πίσω από τα προβαλλόμενα επιχειρήματα αποκρυπτόταν το γλωσσικό ζήτημα και κατά πόσο αυτό συνέβαλε στη λύση της «επιστημονικής διαμάχης» που υπήρχε στο χώρο της εκπαίδευσης των δασκάλων, με την επιλογή των πεντατάξιων διδασκαλείων

ενιαίου τύπου το 1929, αλλά και την οριστική αντικατάσταση του θεσμού αυτού με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1933.

2.Η ΓΛΩΣΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΔΕΚΑΕΤΙΕΣ ΤΟΥ 1920 ΚΑΙ ΤΟΥ 1930

Μετά την πτώση της Κυβέρνησης Βενιζέλου στις εκλογές του 1920 και την ανάληψη της εξουσίας από τις φιλομοναρχικές-αντιβενιζελικές δυνάμεις, θα ακολουθήσουν μια σειρά από γεγονότα που θα οδηγήσουν στη Μικρασιατική καταστροφή και το κίνημα του 1922 αλλά και σε μια περίοδο με πολλές πολιτικές ανταραχές. Ο βασιλιάς Γεώργιος ο Β΄ θα εγκαταλείψει την Ελλάδα (18-12-1923), ενώ η Κυβέρνηση Παπαναστασίου θα ανακηρύξει (25-3-1924) την πρώτη Ελληνική Δημοκρατία, η οποία όμως θα είναι μικρής διάρκειας και θα αναπτυχθεί σε περιστάσεις εξαιρετικά δυσμενείς. Η πολιτική αστάθεια (τρεις κυβερνήσεις διαδέχεται η μια την άλλη μέσα σ' ένα χρόνο) θα επιτρέψει στο στρατηγό Πάγκαλο να καταλάβει την εξουσία με πραξικόπημα και να εγκαθιδρύσει τη δικτατορία του (Ιούνιος 1925), την οποία όμως θα καταργήσει ένα άλλο πραξικόπημα οργανωμένο από το στρατηγό Κονδύλη (Αύγουστος 1926). Το 1928 ο Βενιζέλος θα αποκτήσει ισχυρή πλειοψηφία και θα σχηματίσει κυβέρνηση που διαρκεί ως το 1932.^[3] Η πολιτική αστάθεια, εκτός από τις κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις, θα επηρεάσει και τα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας. Έτσι, η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, με την οποία η Κυβέρνηση Βενιζέλου είχε εισαγάγει για πρώτη φορά τη δημοτική γλώσσα στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού, θα εκπνεύσει τρία χρόνια μετά, ενώ η απόφαση της Επιτροπείας του 1921 «να καώσι» τα αναγνωστικά βιβλία που είχαν γραφτεί στη δημοτική, ζητης γκαττηγορηθε«ως έργα ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως» (Δημαράς, σ.130), θα αποτελέσει ένα από τα μελανότερα σημεία της πρόσφατης εκπαιδευτικής μας ιστορίας.

Το 1923 η «Επανάσταση» (το καθεστώς Πλαστήρα-Γονατά) θα επαναφέρει τη δημοτική στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού (Ν.Δ. 27-7-1923), ενώ στη συνέχεια η δημοτική θα επεκταθεί και στην τρίτη τάξη και όλα τα βοηθητικά βιβλία θα γράφονται στη γλώσσα αυτή (Κριαράς 1986, σ.204). Σημαντική επίδραση^[4] προς την κατεύθυνση αυτή θα έχουν και οι θέσεις της νεοσυσταθείσας, τότε, Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.),^[5] οι οποίες θα εκφραστούν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της Γ' Γενικής της Συνέλευσης (Απρίλιος 1923). Το διδασκαλικό σώμα θα αποφασίσει «με μεγάλη πλειοψηφία την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου» (Τουλούπης, σ.38). Ένα χρόνο αργότερα, το 1924, «η πρώτη δημοκρατική κυβέρνηση^[6] ψηφίζει την κατάργηση της καθαρεύουσας από τα λαϊκά σχολεία. Μα αυτό ήταν», όπως αναφέρει ο Δ. Γληνός (1971α, τόμ. Δ', σ.60), «και το τελευταίο προοδευτικό βήμα, που έκαμε η αστική τάξη [...] οι ανησυχίες της οποίας έδωκαν στο Πάγκαλο την εξουσία και αυτός κοντά στα άλλα έσβυσε με μιας όλο το έργο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης».

Μετά την επάνοδο της πολιτικής ομαλότητας η Οικουμενική Κυβέρνηση Ζαΐμη με υπουργό Παιδείας τον Θ. Νικολούδη, μέλος του λαϊκού κόμματος, θα φροντίσει ώστε όχι μόνο να επανέλθει η δημοτική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο αλλά και να επεκταθεί σε όλες τις τάξεις του. Βέβαια, στις δύο τελευταίες τάξεις (Ε΄και ΣΤ΄) θα διδάσκεται, παράλληλα με τη δημοτική, και η καθαρεύουσα, όμως μόνον για τρεις έως τέσσερις ώρες την εβδομάδα^[7] και αυτές μετά από απόφαση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, το οποίο ήταν αρμόδιο να ορίζει και τον αριθμό τους (Ν.3438/21-12-1927, «περί σχολικών βιβλίων», άρθρο 6). Επίσης, για πρώτη φορά προσδιορίζεται και η ακριβής έννοια της σχολικής γλώσσας, ως εξής: «Γλώσσα των Αναγνωστικών δέον να είναι η κοινή ομιλουμένη δημοτική, σύμφωνος όμως προς το πανελλήνιον γλωσσικόν αίσθημα του προφορικού λόγου και προς τα δια των δημοτικών ασμάτων και των έργων των μεγάλων νεωτέρων ποιητών και πεζογράφων προβαλλόμενα πρότυπα, απηλλαγμένη κατά κανόνα ιδιωτισμών ή αρχαϊσμών, των δε της καθαρευούσης άνευ δημοτικισμών, απλήν την σύνταξιν και μικροπερίοδος» (Ν.3438/1927, άρθρο 7). Πρέπει να αναφερθεί ότι ο καθορισμός της σχολικής γλώσσας είχε απασχολήσει και άλλες φορές τόσο την Πολιτεία όσο και τους γλωσσολόγους. Το 1925, μάλιστα, ύστερα από πρόταση του Τριανταφυλλίδη, δημιουργήθηκε επιτροπή, η οποία θα καθόριζε τον τύπο της απλής καθαρεύουσας που θα διδασκόταν στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Κριαράς 1985, σ.204). Ας σημειωθεί, ότι ο παραπάνω ορισμός της δημοτικής γλώσσας ήταν πολύ κοντά στην έννοια της γλώσσας όπως την «παραδέχονταν οι νεοδημοτικιστάι (Τριανταφυλλίδης, Δελμούζος κ.λπ.), και φαίνεται να ήταν και ο ορθότερος» (Λέφας, σ.465).

Ο νόμος Νικολούδη (3438/1927) αποτελεί σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη του γλωσσικού ζητήματος, και για το λόγο ότι πρώτη φορά η δημοτική γλώσσα επεκτείνεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου αλλά και επειδή ο νόμος αυτός ψηφίστηκε από μια οικουμενική κυβέρνηση στην οποία μετείχαν όλα τα πολιτικά κόμματα και, επομένως, κατά τεκμήριο, αντιπροσώπευε ολόκληρη την κοινή γνώμη. Δεν είναι τυχαίο που η Κυβέρνηση Βενιζέλου, το 1929, ενέμεινε στο νόμο αυτό ως προς τη γλώσσα διδασκαλίας στο δημοτικό.

Ωστόσο, η διδασκαλία τόσο της δημοτικής όσο και της καθαρεύουσας (έστω και για λίγες ώρες) στο δημοτικό σχολείο φαίνεται ότι εξακολουθούσε να ταλαιπωρεί την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Ο Γληνός το 1929 άσκησε έντονη κριτική στην Κυβέρνηση Βενιζέλου για τη διατήρηση του εκπαιδευτικού καθεστώτος της «διγλωσσίας», ενώ δεν δίστασε να αποδώσει ευθύνες ως προς αυτό ακόμη και στους «άλλοτε πρωταγωνιστές του δημοτικισμού», όπως στον Τριανταφυλλίδη και το Δελμούζο^[8] (Γληνός 1971α, τόμ. Δ΄, σ.62). Επίσης, η Δ.Ο.Ε., ένα χρόνο μετά, είχε κάνει έκκληση στον τότε Υπουργό Παιδείας Γ. Παπανδρέου να «ξαλαφρώσει το δημοτικό σχολείο από τον εφιάλτη της καθαρεύουσας» (Διδασκαλικό Βήμα, Χρονιά Ζ΄, αρ. 280, 8 Ιουν. 1930 – όπως αναφέρεται στο: Μπουζάκης 1997, σ.297). Και πράγματι, με το Ν.5045/1931 «περί σχολικών βιβλίων», καθιερώνεται επίσημα η δημοτική γλώσσα σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, ενώ η καθαρεύουσα έπαυσε να διδάσκεται ακόμη και στις μεγαλύτερες τάξεις. Την ίδια εποχή αρχίζει μια προσπάθεια από τον τότε Υπουργό Παιδείας Γ.

Παπανδρέου, για την ορθογραφική απλοποίηση της γλώσσας και ιδιαίτερα για την κατάργηση των πνευμάτων και των τόνων.[\[9\]](#)

Όμως, και η ρύθμιση αυτή θα είναι προσωρινή, αφού το Μάρτη του 1933, η κυβέρνηση συνασπισμού του Π. Τσαλδάρη, με νέα νομοθετική ρύθμιση, θα επαναφέρει το καθεστώς της διγλωσσίας στο δημοτικό σχολείο.

3. Ο ΔΗΜΟΤΙΚΙΣΜΟΣ ΣΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΑ

Κι ενώ η δημοτική γλώσσα έχει εισαχθεί στα σχολεία της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης, έστω και με τις παλλινδρομήσεις που ανέφερα, στα Διδασκαλεία, και γενικότερα στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης, η καθαρεύουσα είναι, κατά την περίοδο που εξετάζω, η επίσημη και υποχρεωτική γλώσσα διδασκαλίας.[\[10\]](#) Σ' αυτή έπρεπε να γράφουν τα παιδιά τις εκθέσεις τους, σ' αυτή να είναι γραμμένα τα διδακτικά βιβλία, σ' αυτή να γίνονται τα προφορικά μαθήματα (Κουντουράς 1933, σ.16 και Κουντουράς 1985, σ.95).

Προσπάθεια για την αποδοχή του κινήματος του Δημοτικισμού και την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο χώρο της εκπαίδευσης των δασκάλων, και μάλιστα στο Μαρασλείο, γίνεται για πρώτη φορά, κατά την τριετία 1923-26, από τον παιδαγωγό Αλέξανδρο Δελμούζο, στα πλαίσια ενός πολύπλευρου αγώνα της «δημοτικιστικής τριανδρίας» με στόχο τη διαμόρφωση ενός τύπου δασκάλου που να εμπνέεται από το νέο παιδαγωγικό πνεύμα, το οποίο ήταν στενά συνδεδεμένο με τις ιδέες και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Ο Δελμούζος αγωνίζεται με πάθος, για την επίτευξη του στόχου αυτού. Ως μία από τις πρώτες προτεραιότητες θεωρεί και την καλλιέργεια της δημοτικής γλώσσας, όχι όμως μόνο με τη στενή της έννοια αλλά με ένα διευρυμένο εννοιολογικό περιεχόμενο, «της γλώσσας ενωμένης με την ψυχική ζωή του παιδιού, τη σκέψη και το συναίσθημα» (Σκούρα, σ.58). Στο πρόγραμμα της Α' και Β' τάξης του Διδασκαλείου διδάσκεται η Γραμματική της δημοτικής, στην οποία γράφονται και οι εκθέσεις, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις Γ' και Δ' δίνεται έμφαση στη δημοτική παράδοση, το δημοτικό τραγούδι, το Σολωμό, το Βαλαωρίτη, το Ροΐδη, τον Ψυχάρη, τον Παπαδιαμάντη, τον Παλαμά, κ.ά. (Δελμούζος, σσ.92-94). Στις εισαγωγικές εξετάσεις του Μαρασλείου οι υποψήφιοι, για πρώτη φορά, εξετάζονται στην «Έκθεση στη Νεοελληνική Γλώσσα» (Ν.Δ. 9-11-1923, ΦΕΚ Α' 323). Ο Δελμούζος προσπαθεί να θέσει τις σωστές βάσεις από την αφετηρία, γιατί έχει πια πεισθεί ότι «κάθε μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική προσπάθεια θα είναι καταδικασμένη σε αποτυχία αν δεν φωτισθούν σωστά οι δάσκαλοι» (Τσιπλητάρης, σ.125). Το ίδιο πιστεύει και ο Γληνός, ο οποίος συμμετέχει ενεργά σε όλη αυτή την προσπάθεια, τόσο από τη θέση του στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο όσο και από τη θέση του Διευθυντή της Παιδαγωγικής Ακαδημίας.[\[11\]](#)

Προσπάθεια, όμως, γίνεται και για την «ιδεολογική μεταστροφή» των ενεργείων δασκάλων με Παιδαγωγικά Φροντιστήρια,[\[12\]](#) Παιδαγωγικά Συνέδρια, διαφωτιστικά βιβλία, περιοδικά,[\[13\]](#) κλ.π. Στα πλαίσια του Παιδαγωγικού Συνεδρίου Αθηνών το 1923 ο Δημήτρης Γληνός, αφού αναφερθεί στις αλλαγές που

φέρει στο σχολείο η γλωσσική μεταρρύθμιση (η οποία, όπως θα τονίσει, «αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε άλλη βελτίωση του σχολείου»), θα επισημάνει κλείνοντας την ομιλία του: «όσον αφορά τη μέθοδο της μεταρρύθμισης [...] ένας είναι ο απαραίτητος όρος. Η αλλαγή της διδασκαλικής ψυχής.^[14] Μόνον ένας δάσκαλος εμπνευσμένος από μια καινούρια θερμή πίστη προς τα νέα ιδανικά μπορεί να πραγματοποιήσει τη μεταρρύθμιση. Αλλιώς θα μείνει στο χαρτί» (Αθανασιάδης, σ.44). Επίσης σε συνέντευξη που θα δώσει στο περιοδικό «Αυγή»,^[15] τον Απρίλιο του 1924, ο Γληνός θα δηλώσει: «Ο δάσκαλος δεν είναι ένα απλό παθητικό όργανο, επιτελεί μέσα στη Πολιτεία μια κατ'εξοχήν συνειδητή λειτουργία και όχι το χειρισμό ενός μηχανικού οργάνου [...]. Αυτός πρέπει να γίνει ο δυναμογόνος συντελεστής για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» (Αθανασιάδης, σ.134). Αλλά και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, στην εναρκτήρια ομιλία του στο Παιδαγωγικό Συνέδριο της Κορίνθου (15-2-1924), θα πει στους δασκάλους: «Η αλλαγή που αρχίζει να παρουσιάζεται με τη γλωσσική μεταρρύθμιση μέσα στο σχολείο σας και που με τον καιρό θα φέρει όλο και πλουσιότερους καρπούς είναι στο χέρι σας να διατηρηθεί ή όχι [...]. Ό,τι έγινε με της πολιτείας τη θέληση, αν δεν πρόκειται να μείνει νόμος μόνο κι αλλαγή στο χαρτί, παρά να γίνει πηγή ζωής και δημιουργία πρέπει ο δάσκαλος, ο κάθε δάσκαλος που είναι πλάστης ψυχών, να το κάμει δικό του...» (Αθανασιάδης, σ.146).

Λίγους μήνες αργότερα, με την ίδρυση των πεντατάξιων και εξατάξιων διδασκαλείων (Ν. 3182/1924), αρχίζει να εισάγεται δειλά δειλά από την πρώτη τάξη των διδασκαλείων αυτών και επίσημα η διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας, στα πλαίσια του μαθήματος των Νέων Ελληνικών. Συγκεκριμένα, από το αναλυτικό πρόγραμμα που εκδίδεται σταδιακά, ανά τάξη, προβλέπεται η διδασκαλία των «κυριώτερων εκ της Γραμματικής και του Συντακτικού της δημοτικής γλώσσας» καθώς και «ανάγνωσις εκλεκτών νεοελληνικών πεζογραφημάτων και ποιημάτων γεγραμμένων εις την δημοτικήν γλώσσαν (Π.Δ./16-10-1924 Φ.Ε.Κ. Α'265, Π.Δ./13-9-1925 Φ.Ε.Κ. Α'267 και Π.Δ./3-2-1927 Φ.Ε.Κ. Α'22).

Μια άλλη σημαντική προσπάθεια για την προετοιμασία δασκάλων που να εμπνέονται από τις αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, όχι μόνον στην απλή γλωσσική του έκφραση αλλά και στο πλατύτερο πολιτισμικό του περιεχόμενο, θα γίνει και από τον Μίλτο Κουντουρά στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης, κατά την «ιερή τριετία» 1927-1930. Ο Κουντουράς ήταν από την πρώτη στιγμή απόλυτος και ριζοσπαστικός στο θέμα της γλώσσας. «Η δημοτική ώφειλε να είναι η μόνη επίσημη και ανεπίσημη γλώσσα των παιδιών στις συνομιλίες τους, στα μαθήματά τους, στις εργασίες τους και σε κάθε γραφτό τους» (Κουντουράς 1985, σ.129). Έτσι, ολόκληρο το Σχολείο είχε μετατραπεί σε «ένα γλωσσικό εργαστήριο» (Τσολάκης, σσ.139,148), όπου ο Κουντουράς δίδασκε με ζωντανό τρόπο τη ζωντανή γλώσσα. «Η δημοτική γλώσσα», υποστηρίζει ο Κουντουράς, «και η δημοτικιστική ιδεολογία στις γενικές της γραμμές ακολουθεί παράλληλα κι έχει μεγάλες αναλογίες με τις αρχές και την κίνηση του νεότερου Σχολείου [...]. Δημοτικισμός και Σχολείο εργασίας^[16] είναι στην πηγή του το ίδιο πράγμα [...], ώστε νομίζω πως είναι αδύνατο να ασχοληθούμε σοβαρά με το νέο Σχολείο και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αν δεν ετοιμάσουμε πρωτύπερα δασκάλους που να πιστέψουν

απόλυτα στη δημοτικιστική ιδεολογία...» (Τσολάκης, σσ.139-140. Επίσης, Κουντουράς 1985, σ.130).

Όμως, τόσο ο Δελμούζος και ο Γληνός όσο και ο Κουντουράς θα απομακρυνθούν από τους χώρους όπου θα μπορούσαν να ολοκληρώσουν το όραμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου για τα παιδιά του ελληνικού λαού. Μία από τις σπουδαιότερες αφορμές για την απομάκρυνση αυτή θα είναι και το ζήτημα της γλώσσας. Ο Αρεοπαγίτης Γεώργιος Αντωνακάκης, που διενήργησε τις διοικητικές ανακρίσεις στην περίπτωση των Μαρασλειακών, το διατυπώνει καθαρά, το 1926, στο τελικό πόρισμά του: «το όλον ζήτημα των «Μαρασλειακών» ανήκει εις την σειράν της γνωστής διαμάχης των δύο γλωσσικών ιδεολογιών. Η δημοτική γλώσσα, ήτις είχεν εισαχθή και εχρησιμοποιείτο εις το Μαράσλειον Διδασκαλείον και εις την Παιδαγωγικήν Ακαδημίαν, αυτή ήτον η πέτρα του σκανδάλου. Όλα τα άλλα, αντιθρησκευτικότητες, αντεθνικότητες και ανηθικότητες ήσαν επιθέσεως μέσα, θεμιτά λογιζόμενα, κατά του κυρίως εχθρού, της δημοτικής, και εχρησιμοποιήθησαν διότι ήτο γνωστόν ότι αυτά κυρίως θα έκαμνον εντύπωσιν, ότι δι' αυτών θα συνεκινείτο, ως και συνεκινήθη, η ελληνική κοινωνία ολόκληρος» (Δημαράς, τόμ. Β', σ.147). Αλλά και στην περίπτωση των Διδασκαλειακών, το 1928, το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο θα ασχοληθεί ιδιαίτερα με «τα της πολιτείας του Διευθυντού επί του γλωσσικού ζητήματος», ενώ δύο εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, οι Δημήτριος Σουχλέρης και Ιωάννης Σκουτερόπουλος, θα μειοψηφίσουν στην απαλλακτική απόφαση του Συμβουλίου και θα ζητήσουν να κληθεί σε απολογία ο Κουντουράς «διότι επέδειξε γλωσσικόν φανατισμόν προσλαβόντα μορφήν πολέμου κατά της καθαρευούσης», με αποτέλεσμα να ασκηθεί πίεση «επί της γλωσσικής συνειδήσεως των μαθητριών» και να προκληθούν «διενέξεις εις τους αντιφρονούντας του προσωπικού» (Κουντουράς 1985, σ.411).

Ο Κουντουράς, δύο χρόνια μετά, το 1930, θα δώσει μια νέα μάχη για την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στα Διδασκαλεία (αλλά και τη Μέση Εκπαίδευση γενικότερα) από τη νέα θέση του στο Εκπαιδευτικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο, στο οποίο και θα μετακινηθεί παρά την απαλλακτική απόφαση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Ουσιαστική θα είναι η συμβολή του και στη διοργάνωση των Παιδαγωγικών Συνεδρίων του 1930, ιδιαίτερα του Συνεδρίου των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών (8-15 Σεπτεμβρίου 1930), που αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό στην προσπάθεια για εφαρμογή της δημοτικής γλώσσας στα διδασκαλεία. Στο Συνέδριο θα συζητηθεί μεταξύ άλλων το θέμα: «Η δημοτική γλώσσα εις τα διδασκαλεία», ενώ θα παραστεί και θα μιλήσει και ο ίδιος ο υπουργός Παιδείας Γεώργιος Παπανδρέου, γεγονός που αποδεικνύει την ιδιαίτερη βαρύτητα που έδινε στο θέμα αυτό. Μετά από εισηγήσεις και παρεμβάσεις το συνέδριο θα κρατήσει μια «στάση εντελώς προοδευτική» για το θέμα του Δημοτικισμού στα Διδασκαλεία, ενώ η απόφαση που θα διατυπωθεί, από τον πρόεδρο του συνεδρίου Μ. Κουντουρά, και θα επικυρωθεί από τους συνέδρους, ενώπιον και του Υπουργού της Παιδείας, θα είναι η εξής: «Γλωσσική κατάστασις των Διδασκαλείων είναι ο Δημοτικισμός, το δε κράτος οφείλει να προσαρμόσει την σχετικήν νομοθεσίαν προς την κατάστασιν ταύτην» (Κουντουράς 1985, σ.94). Η απόφαση και η ευχή αυτή του

συνεδρίου είχε ιδιαίτερη σημασία, γιατί μετά την επίσημη εισαγωγή της δημοτικής στο Δημοτικό Σχολείο, ήταν η πρώτη ημιεπίσημη φωνή που ακουγόταν για τη Μέση Εκπαίδευση. Κι εδώ, όπως επισημαίνει ο Κουντουράς, ο λόγος δεν γινόταν «μονάχα για εκθέσεις και για γλώσσα λογοτεχνική», αλλά για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων στη δημοτική γλώσσα ώστε να μπορούν στη συνέχεια και «οι διδασκαλιστές χωρίς να φέρουν αθέλητα γλωσσικό χάος να τα διδάξουν με γλωσσική ομοιογένεια στο Δημοτικό Σχολείο» (Κουντουράς 1933, σ.15 και Κουντουράς 1985, σ.95).

Την ανάγκη να ληφθεί «νομοθετική μέριμνα προς διακανονισμόν του ζητήματος της γλώσσας και εις τα διδασκαλεία», είχε εκφράσει δύο χρόνια πριν, το 1928, και ο διενεργήσας τη διοικητική εξέταση στα Διδασκαλειακά Εκπαιδευτικός Σύμβουλος Γεώργιος Παλαιολόγος στο σχετικό πόρισμά του, από άλλη όμως οπτική γωνία και διαφορετική στόχευση. Μάλιστα, είχε εκφράσει τότε ο Παλαιολόγος και τις δικές του απόψεις σχετικά με τη γλωσσική κατάσταση που επικρατούσε στα διδασκαλεία και είχε χαρακτηρίσει ως μη ορθή την αντίληψη [\[17\]](#), σύμφωνα με την οποία, αφού η δημοτική γλώσσα διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο, πρέπει να αποτελεί και το γλωσσικό όργανο των Διδασκαλείων και το «αντικείμενον της μελέτης των διδασκάλων». Ο ίδιος θεωρούσε ως καταλληλότερη, αλλά και αναγκαία για τα Διδασκαλεία, την καθαρεύουσα και γιατί η γλώσσα αυτή διδασκόταν υποχρεωτικά στη Μέση Εκπαίδευση, στην οποία υπάγονταν και τα παραπάνω σχολεία, αλλά και γιατί διδασκόταν παράλληλα με τη δημοτική στις δυο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ακόμη γιατί τα διδακτικά βιβλία των Διδασκαλείων, όπως και τα περισσότερα από τα επιστημονικά συγγράμματα, ήταν γραμμένα στην καθαρεύουσα και επομένως η αποκλειστική χρήση της δημοτικής θα δημιουργούσε δυσκολίες στην κατανόησή τους. Και τέλος γιατί «η απλή καθαρεύουσα ήταν η γλώσσα του τύπου [...] και του δημοσίου βήματος, ξένος προς τα οποία δεν δύναται και δεν πρέπει να μείνη ο δημοδιδάσκαλος» (Κουντουράς 1985, σσ.390-391).

Το 1931, δηλαδή ένα χρόνο μετά το ιστορικό Συνέδριο των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Διδασκαλείων, γίνεται και από την Πολιτεία ένα από τα πρώτα βήματα για την εισαγωγή και την επικράτηση της δημοτικής στα Διδασκαλεία και τη Μέση Εκπαίδευση γενικότερα. Στο άρθρο 2 του Ν. 5045/1931 «περί σχολικών βιβλίων» προβλέπεται: «Γλώσσα των Αναγνωστικών και λοιπών διδακτικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου είναι η δημοτική, των βιβλίων των διδασκαλείων και η απλή καθαρεύουσα, των εγχειριδίων των Γυμνασίων και Πρακτικών Λυκείων η απλή καθαρεύουσα, των δε Νεοελληνικών Αναγνωστικών αυτών η τε δημοτική και η καθαρεύουσα». [\[18\]](#) Η διάταξη αυτή μολονότι «δεν τολμά» [\[19\]](#) να ξεκαθαρίσει απευθείας τη γλωσσική κατάσταση στη Μέση Εκπαίδευση, εν τούτοις «αποτελεί μεγάλο κέρδος», ιδιαίτερα για τα Διδασκαλεία, για τα οποία, όπως ήδη αναφέρθηκε, ένα σημαντικό λόγο που προέβαλλε η αντίθετη πλευρά για τη διατήρηση της καθαρεύουσας ήταν και η γλώσσα των διδακτικών βιβλίων. [\[20\]](#) Και πράγματι μέχρι τότε ένας φανατισμένος Διευθυντής Διδασκαλείου (ή οποιουδήποτε σχολείου της Μέσης Εκπαίδευσης) θα μπορούσε «να εξορίσει» από το σχολείο κάθε βιβλίο γραμμένο στη δημοτική και θα ενεργούσε εντελώς νόμιμα (Κουντουράς 1933, σ.17). Με την παρούσα όμως νομοθετική ρύθμιση καθορίζεται

ως γλώσσα των βιβλίων των διδασκαλείων τόσο η δημοτική (η γλώσσα των βιβλίων του δημοτικού), όσο και η απλή καθαρεύουσα. Μάλιστα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί, μετά από μια προσεκτική ανάγνωση της γραμματικής διατύπωσης της προαναφερθείσας νομοθετικής διάταξης, και μετά από αξιολόγηση της σειράς που αναγράφονται οι δύο παραπάνω μορφές της γλώσσας, ότι η δημοτική είχε και ένα μικρό προβάδισμα σε σχέση με την απλή καθαρεύουσα.

Σημαντικές όμως προσπάθειες για την εφαρμογή των αρχών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού έγιναν και σε άλλα διδασκαλεία, λ.χ. στο πεντατάξιο διδασκαλείο Μυτιλήνης, το οποίο ιδρύθηκε το 1931, με πρωτοβουλία του τότε υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου,^[21] και μάλιστα, προοριζόταν να γίνει «ένα πρότυπο διδασκαλείο στο Αιγαίο» (Γέρου, σ.223). Στο διδασκαλείο αυτό, ο Παπανδρέου φρόντισε να στείλει, μετά και από σύσταση του εκπαιδευτικού συμβούλου Μ. Κουντουρά,^[22] τον προοδευτικό και δημοτικιστή νέο τότε παιδαγωγό Ευάγγελο Παπανούτσο, προκειμένου να συνεχίσει το έργο των πρωτοπόρων του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Και πράγματι, ο Παπανούτσος κατά τη διάρκεια μιας άλλης «ιερής τριετίας» (1931-1934), θα φέρει ένα νέο πνεύμα ανθρωπιάς, καλοσύνης και κατανόησης και θα δημιουργήσει ένα πρωτοποριακό σχολείο^[23], αντίστοιχο του σχολείου του Βόλου, του Μαρασλείου και του Διδασκαλείου Θεσσαλονίκης. Ένα σχολείο που «καλλιέργησε το βασικό αξίωμα της δημοκρατικής κοινωνίας: την ανάπτυξη της ισορροπημένης προσωπικότητας [...] και αφήκε το χώρο ελεύθερο για την πνευματική δραστηριότητα» (Αρχοντίδης, σ.113). Παρόμοιο, όμως, έργο γινόταν από το 1928 έως το 1933 και στο Διδασκαλείο Λαμίας, με Διευθυντή τον Μιχάλη Παπαμαύρο, έναν από τους πιο ένθερμους υποστηρικτές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και του σχολείου εργασίας.^[24]

Ωστόσο, όπως και ο Δελμούζος, έτσι και ο Παπανούτσος, αλλά και ο Παπαμαύρος, θα διωχθούν και θα απομακρυνθούν από τα Διδασκαλεία Μυτιλήνης και Λαμίας, αντίστοιχα. Κατά του Παπαμαύρου, μάλιστα, θα υποβληθεί και μήνυση με την κατηγορία, ανάμεσα στα άλλα, ότι εργάζεται «κατά της γλώσσας, της θρησκείας και της ιδέας της πατρίδος».^[25]

4. ΟΙ ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΔΕΚΑΕΤΙΕΣ ΤΟΥ '20 ΚΑΙ ΤΟΥ '30 ΚΑΙ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ

Κατά τη δεκαετία του 1920 η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων γινόταν σε διαφόρων τύπων διδασκαλεία, πολυτάξια, τριτάξια, μονοτάξια, ιερατικές σχολές και διδασκαλεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, μεταξύ των οποίων υπήρχαν σημαντικές αποκλίσεις τόσο ως προς τις προϋποθέσεις εισαγωγής όσο και ως προς τα προγράμματα διδασκαλίας. Έτσι, στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης υπηρετούσαν δάσκαλοι με διαφορετικά προσόντα και διαφορετική κατάρτιση. Επί πλέον, υπήρχε ένας μεγάλος αριθμός δασκάλων στη δημοτική εκπαίδευση που δεν είχαν καμιά παιδαγωγική εκπαίδευση ούτε σε κάποιο διδασκαλείο ούτε σε άλλο σχολείο.^[26] Η αναρχική αυτή κατάσταση, όπως ακριβώς τη χαρακτηρίζει ο Γ.

Παλαιολόγος (σ.7), ήταν «επιγέννημα του επείγοντος της θεραπείας προσωρινών εκπαιδευτικών αναγκών» (οι οποίες είχαν προκύψει από τον μέσα σε λίγα χρόνια τριπλασιασμό σχεδόν του Κράτους), αλλά και της «διστακτικότητας και φειδωλίας των ιθυνόντων», προκειμένου να προβούν σε δαπάνες που αποσκοπούσαν στην προαγωγή και εξύψωση της παιδείας.

Με δεδομένη την κατάσταση αυτή, ο καθορισμός μιας ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και η αναζήτηση ενός και μόνου τύπου εκπαιδευτικού ιδρύματος για την εκπαίδευση των δασκάλων αποτελούσε όχι μόνον καίριο ζήτημα αλλά και αντικείμενο επιστημονικής διαμάχης μεταξύ των κορυφαίων παιδαγωγών της εποχής εκείνης. Ο κυριότερος δε προβληματισμός που απασχολούσε τότε τους παιδαγωγούς αλλά και την Πολιτεία σχετικά με την εκπαίδευση των δασκάλων ήταν η επιλογή μεταξύ μονοτάξιων-διτάξιων ή πολυτάξιων διδασκαλείων, επιλογή που συνδεόταν άμεσα με το θέμα της ηλικίας αλλά και των προαπαιτούμενων γνώσεων για την εισαγωγή των υποψηφίων δασκάλων στα διδασκαλεία. Πρέπει να αναφερθεί ότι το θέμα αυτό είχε απασχολήσει τους εκπαιδευτικούς κύκλους πολύ έντονα και το 1913, όταν για πρώτη φορά λειτούργησαν στη χώρα μονοτάξια διδασκαλεία, στα οποία έγιναν δεκτοί απόφοιτοι Γυμνασίου. Μάλιστα, είχε ασκηθεί τότε σκληρή κριτική τόσο στον Τύπο όσο και στη Βουλή (συνεδρίαση ΛΘ'/22-2-1914), κατά τη συζήτηση του σχετικού νομοσχεδίου, εισηγητής του οποίου ήταν ο Γληνός. Υποστηρίχθηκε δε με πρωτοφανή δογματισμό ότι οι απόφοιτοι των μονοτάξιων διδασκαλείων όχι μόνο δεν θα είναι κατάλληλοι για το διδασκαλικό επάγγελμα αλλά ότι θα είναι επικίνδυνοι και βλαβεροί για τη δημοτική εκπαίδευση και αυτό γιατί θα είναι «αγνώστου και υπόπτου ήθους, τυχάρπαστοι, άνευ τινός ιδανικού» (Σκούρα, σ.102), αλλά και «κλασικομορφωμένοι, σχολαστικοί, στενοκέφαλοι, γραμματικομανείς και τα τοιαύτα»^[27] (Γληνός 1983, σ.177).

4.1 ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ Η ΑΡΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΤΥΠΙΑΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΩΝ

Το θέμα του ενδεδειγμένου τύπου διδασκαλείου για την εκπαίδευση των δασκάλων είχε απασχολήσει, από το 1907, τον παιδαγωγό Νικόλαο Εξαρχόπουλο, ο οποίος είχε καταγράψει τις απόψεις του στο βιβλίο του «Ποίος τις πρέπει να είναι ο δημοδιδάσκαλος». Ο Εξαρχόπουλος ήταν κατηγορηματικός υπέρ των διτάξιων διδασκαλείων, στα οποία υποστήριζε ότι έπρεπε να γίνονται δεκτοί μόνον όσοι είχαν Απολυτήριο Γυμνασίου. Θεωρούσε δε αδιανόητο ο «Έλλην δημοδιδάσκαλος» να αγνοεί την αρχαία γλώσσα και να μην έχει εισαχθεί στον αρχαίο πολιτισμό, δηλαδή, με άλλα λόγια, να μη διαθέτει κλασική μόρφωση (Γληνός 1983, σ.181). Επίσης πίστευε ότι ο δάσκαλος πρέπει να διακατέχεται από αγάπη για το παιδί, αγάπη προς το διδασκαλικό επάγγελμα, έμφυτο παιδαγωγικό τακτ, φαιδρά και ήρεμη ιδιοσυγκρασία (Παλαιολόγος 1927, σσ.10,17). Ο Μιχ. Παπαμαύρος, το 1923, ως Διευθυντής του περιοδικού «Εργασία», που εξέδιδε όταν υπηρετούσε ως Υποδιευθυντής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, είχε ταχθεί υπέρ των Διτάξιων Διδασκαλείων, στα οποία οι μαθητές να παίρνουν μόνον ειδική

μόρφωση[28] (Αντωνίου 2002, σσ.111,112). Ο Δημ. Γληνός σε συνέντευξη που είχε δώσει το Μάρτη του 1924 στο περιοδικό «Αυγή», αναφερόμενος στη μόρφωση του «διδασκαλικού προσωπικού», είχε ταχθεί υπέρ των πολυτάξιων διδασκαλείων. «Είναι ανάγκη», είχε τονίσει τότε ο Γληνός, «να προβούμε στην αλλαγή του οργανισμού των Διδασκαλείων, για να παίρνομε το παιδί όσο μπορούμε νωρίτερα και από το χωριό του, ει δυνατόν, και να το κάμωμε δάσκαλο πριν να παραστρατήσσει πηγαίνοντας άσκοπα στο Γυμνάσιο. Πρέπει τα Διδασκαλεία να γίνουν εξατάξια παίρνοντας το παιδί από την Έκτη Δημοτικού ή όσο διατηρείται ο θεσμός των Ελληνικών σχολείων να είναι πεντατάξια παίρνοντας το παιδί από την γ' Ελληνικού»[29] (Αθανασιάδης, σ.136). Το 1927 ο Γ. Παλαιολόγος είχε επιχειρήσει μια πρώτη κριτική εξέταση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των ελλήνων δασκάλων, τα συμπεράσματα της οποίας είχε καταγράψει στο βιβλίο του «Τις η προσήκουσα παρ' ημίν δημοδιδασκαλική παιδείσεις». Ο Παλαιολόγος ήταν σαφώς υπέρ της «μεταγυμνασιακής δημοδιδασκαλικής παιδείσεως», άποψη την οποία υποστήριζαν και οι διευθυντές των μονοτάξιων διδασκαλείων, Ι. Σκουτερόπουλος, Π. Μιχαλόπουλος, Ν. Οικονόμος και Ν. Καραχρίστος. Ο Σκουτερόπουλος, μάλιστα, είχε υποστηρίξει (σ.24) ότι οι απόφοιτοι των μονοτάξιων διδασκαλείων (στα οποία φοιτούσαν κάτοχοι Απολυτηρίου Γυμνασίου) είχαν πολύ καλύτερη γενική μόρφωση και ήταν καταλληλότεροι να διδάξουν τα γλωσσικά μαθήματα σε σχέση με τους απόφοιτους των πολυτάξιων διδασκαλείων. Τα μονοτάξια άλλωστε τα είχε χαρακτηρίσει «σύγχρονα» διδασκαλεία, ενώ τα πολυτάξια «αναχρονιστικά».

Σ'ένα τελείως διαφορετικό μήκος κύματος κινείται ο Αλ. Δελμούζος, ο οποίος το 1929 είχε δημοσιεύσει το βιβλίο του «Οι Πρώτες Προσπάθειες στο Μαράσλειο». Σ' αυτό καταγράφονται βασικής σημασίας σκέψεις και παρατηρήσεις από την επιτυχή πρακτική εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας, καθώς και από την οργάνωση της Σχολικής Κοινότητας και εσωτερικής ζωής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Ο Δελμούζος, αφού αναφερθεί, στις γενικές αρχές της παιδείας και το σκοπό της, αναπτύσσει αναλυτικά τις απόψεις του για τον τύπο του εκπαιδευτικού ιδρύματος, στο οποίο έπρεπε να εκπαιδεύονται οι υποψήφιοι δάσκαλοι. Επηρεασμένος βαθιά, όπως ο ίδιος ομολογεί, από τον Γερμανό παιδαγωγό Kerschensteiner, θα συμπορευθεί με τις απόψεις του ότι ο δάσκαλος, για να επιτύχει στο επάγγελμά του, πρέπει να διακατέχεται από αγάπη για το παιδί και να διαθέτει αληθινή κλίση για το επάγγελμά του. Και αυτή η κλίση θα παραδεχθεί ότι δεν μπορεί να εκδηλωθεί πριν από την ηλικία των 17 ή 18 ετών. Επομένως, σ' αυτή την ηλικία έπρεπε να αρχίζει και η επαγγελματική εκπαίδευση των δασκάλων, αφού προηγουμένως θα είχαν τελειώσει τις γυμνασιακές τους σπουδές. Όμως, θεωρούσε ως βασικό εμπόδιο για τη λύση αυτή την κατάσταση στην οποία βρίσκονταν τα γυμνάσια της εποχής εκείνης, τα οποία πίστευε ότι ήταν τελείως ακατάλληλα ως προπαρασκευαστικά σχολεία για την επαγγελματική μόρφωση και το έργο του δασκάλου.[30] Για όλους αυτούς τους λόγους, ο Δελμούζος θα υποστηρίξει ως καταλληλότερα για την εκπαίδευση των δασκάλων τα πολυτάξια διδασκαλεία, στα οποία οι μαθητές εισάγονταν από μικρή ηλικία.[31] Ως το σπουδαιότερο πλεονέκτημά τους θεωρούσε τη δυνατότητα που είχαν, μέσα από την οργάνωση της σχολικής τους ζωής, να πλάθουν σιγά-σιγά δασκάλους «με ζωντανή συνείδηση της αποστολής τους, κάτι δηλαδή που δεν γίνεται», όπως

υποστήριζε, «με κανένα τρόπο σε δυο χρόνια μέσα στα διτάξια διδασκαλεία με τους απόφοιτους των γυμνασίων μας» [\[32\]](#) (Δελμούζος, σ.59).

Τη λύση στο αδιέξοδο που είχε δημιουργηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης των δασκάλων έδωσε το κόμμα των Φιλελευθέρων, το 1929, με την επιλογή ως μοναδικού εκπαιδευτικού ιδρύματος για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, των πεντατάξιων διδασκαλείων ενιαίου τύπου.[\[33\]](#) Στη λύση αυτή της Κυβέρνησης Βενιζέλου έπαιξαν καθοριστικό ρόλο οι προαναφερθείσες απόψεις του Δελμούζου. Και μόνο μια ματιά στην εισηγητική έκθεση του σχετικού νομοσχεδίου (μετέπειτα Ν. 4368/1929), ενισχύει την άποψη αυτή, αφού διαπιστώνει κανείς να αναπτύσσεται η ίδια προβληματική, σχετικά με το θέμα της ηλικίας και των προαπαιτούμενων γνώσεων για την εισαγωγή των υποψήφιων δασκάλων, αλλά και η ίδια αιτιολογία για την τελική επιλογή των προαναφερθέντων διδασκαλείων. Ο τότε, λοιπόν, υπουργός της Παιδείας Κ. Γόντικας, αφού παραδεχθεί στην εισηγητική έκθεση ότι και οι δύο τύποι διδασκαλείων (μονοτάξια, πολυτάξια) έχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, αναφέρει ότι προτιμήθηκαν τα τελευταία (επομένως και η πρόσληψη των μαθητών πριν ολοκληρώσουν το Γυμνάσιο), επειδή παρέχουν τα μεγαλύτερα εχέγγυα της αρμονικής μόρφωσης του καλού δασκάλου και ανταποκρίνονται περισσότερο στην ψυχολογία του ελληνικού λαού. Ως κύριο δε συστατικό του καλού και χρηστού δασκάλου θεωρεί α) τη φυσική του κλίση προς το διδασκαλικό επάγγελμα β) την επιστημονική κατάρτισή του και γ) τη μόρφωση διδασκαλικής συνείδησης και του ιδανικού του παιδαγωγού, τα οποία δεν είναι δυνατόν να αναπτυχθούν στους απόφοιτους γυμνασίων. Και αυτό γιατί οι τελευταίοι, με άλλα ιδανικά αντρέφονται, κατά τη μακροχρόνια εκπαίδευσή τους στα Γυμνάσια, προς άλλες κατευθύνσεις προορίζονται και, επομένως, «δεν είναι δυνατόν να θερμαίνονται από αγάπη και ζήλον προς το διδασκαλικόν επάγγελμα» το οποίο αναγκάζονται να ακολουθήσουν «εν αποτυχία παντός άλλου» (Εισηγητική έκθεση Γόντικας 1929). Την κακή κατάσταση των Γυμνασίων είχε αναγνωρίσει και ο γεροϋσιαστής Σ. Παπαβασιλείου,[\[34\]](#) κατά τη συζήτηση του προαναφερθέντος νομοσχεδίου στη Γερουσία, ενώ ο υπουργός Παιδείας Κ. Γόντικας είχε χαρακτηρίσει το Γυμνάσιο ως «μορμολύκειον» που είναι τελείως ακατάλληλο ως προπαρασκευαστικό σχολείο για το δάσκαλο (Μπουζάκης 1994, σ.410).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ο κύριος προβληματισμός να περιστρέφεται και στην εισηγητική έκθεση, όπως και στο βιβλίο του Δελμούζου, γύρω από το θέμα της ηλικίας αλλά και της κακής κατάστασης των γυμνασίων της εποχής εκείνης, χωρίς όμως να αναφέρεται καθαρά ο απώτερος στόχος της επιλογής των πεντατάξιων διδασκαλείων, που βέβαια είχε άμεση σχέση με το θέμα της γλώσσας. Γιατί με το να εισάγονται οι μελλοντικοί δάσκαλοι από μικρή ηλικία στα διδασκαλεία, «πριν παραστρατήσουν πηγαίνοντας άσκοπα στο γυμνάσιο», όπως είχε τονίσει ο Γληνός σε σχετική συνέντευξή του (Αθανασιάδης σ.136), ήταν βέβαιο ότι θα αποκτούσαν κατά τη διάρκεια της πενταετούς φοίτησής τους δημοτικιστική συνείδηση. Ενώ, αντίθετα, εάν εισάγονταν στα διτάξια διδασκαλεία, μετά την ολοκλήρωση των γυμνασιακών τους σπουδών, θα είχαν ήδη επηρεασθεί από την κλασικιστική και καθαρευουσιάνικη κατεύθυνσή τους. Και στις δύο περιπτώσεις η συνέχεια θα δινόταν στο δημοτικό σχολείο. Σε μια προσπάθεια συγκερασμού των

πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων των δύο αυτών λύσεων, παρατηρούμε ακόμη να εγκαταλείπεται το 1929 η ακραία ρύθμιση των πολυτάξιων διδασκαλείων του 1924, στα οποία οι υποψήφιοι δάσκαλοι γίνονταν δεκτοί κατευθείαν από το δημοτικό ή το ελληνικό σχολείο, και να ακολουθείται μια μετριοπαθέστερη λύση, τόσο στο θέμα της ηλικίας όσο και στο θέμα των προαπαιτούμενων γνώσεων των μελλοντικών δασκάλων.[\[35\]](#)

Αξιοσημείωτο είναι ότι και στο νομοσχέδιο «περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως» (μετέπειτα Ν.4397/1929), που ακολούθησε κατά λίγες μόνο μέρες το νόμο για τα διδασκαλεία (4368/1929), δεν γίνεται καμμία αναφορά στο θέμα της γλώσσας, παρά τις φωνές που ήδη είχαν αρχίσει να ακούγονται. Ασκώντας κριτική στην πολιτική της Κυβέρνησης Βενιζέλου για το θέμα αυτό, ο Γληνός αναφέρει (1971α, τόμ.Β΄, σ.67): «Το γλωσσικό ζήτημα, που στα 1919 το είχανε υπερνικημένο, στα 1928 το φοβούνται όπως ο διάβολος το λιβάνι. Όχι μόνο αποφεύγουνε κάθε τι που θα μπορούσε να το φέρει στη Βουλή μα και μετά στα διδασκαλικά και εκπαιδευτικά συνέδρια κάθε λογής το πνίγουνε κάθε φορά που πάει να έρθει στη συζήτηση». Και πράγματι ο ίδιος ο Βενιζέλος, κατά τη συζήτηση του προαναφερθέντος νομοσχεδίου στη Βουλή, όταν ο βουλευτής Α. Παπάς[\[36\]](#) θα αναφερθεί στο γλωσσικό ζήτημα, θα προσπαθήσει να τον σταματήσει, χαρακτηρίζοντας μάλιστα το θέμα της γλώσσας «κόκκινο πανί» που αν παρουσιασθεί και πάλι, θα προκαλέσει ερεθισμούς. Γι' αυτό παρέπεμψε, ως προς τη γλώσσα διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο, στη ρύθμιση του νόμου Νικολούδη (3438/1927) και έκλεισε τη συζήτηση λέγοντας: «Ας αρκεσθώμεν εις αυτό και ας μην εξωθούμε τα πράγματα» (Πρακτικά Βουλής, στο: Μπουζάκης 1994, σ.327).

4.2 Η ΙΔΡΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΙΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΕΙΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Όμως, η λύση που έδωσε η Κυβέρνηση Βενιζέλου, με το Ν.4368/1929, στο πρόβλημα της εκπαίδευσης των δασκάλων θα αποδειχθεί προσωρινή και η βιωσιμότητα των πεντατάξιων διδασκαλείων σύντομη. Ο προβληματισμός για την εκπαίδευση των δασκάλων θα εξακολουθεί να απασχολεί τους παιδαγωγούς, ιδιαίτερα μετά τη μετατροπή όλων των δημοτικών σχολείων της χώρας σε εξατάξια (Ν. 4397/1929), γεγονός που δημιουργούσε απαιτήσεις για δασκάλους με μεγαλύτερη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση. Άρχισαν τότε να ακούγονται, όπως αναφέρει ο Διευθυντής του Διδασκαλείου Λαμίας Μ. Παπαμαύρος, διάφορες γνώμες «από ειδικούς και αρμοδίους για την αναδιοργάνωση των Διδασκαλείων». Ο ίδιος θα τοποθετηθεί,[\[37\]](#) το 1932, σχετικά με το θέμα και θα εκφράσει την άποψη προς το τότε Γνωμοδοτικό Συμβούλιο «να ασχοληθεί σοβαρά με το ζήτημα των Διδασκαλείων, γιατί όπως είναι σήμερα δεν ανταποκρίνονται στην ανάγκη του λαϊκού μας σχολείου» (Χαρίτος-Κανδήλα-Κοντομήτρος, σ.77). Ένα χρόνο αργότερα, το Μάρτη του 1933, με την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού και την ανάληψη της εξουσίας από την Κυβέρνηση συνασπισμού του Π. Τσαλδάρη, θα αλλάξει ριζικά και ο θεσμός των διδασκαλείων, στα οποία για έναν ολόκληρο αιώνα εκπαιδεύονταν οι δάσκαλοι του ελληνικού

λαού. Το Υπουργείο Παιδείας θα αναλάβει τότε ο, διαμετρικά αντίθετος προς τις ιδέες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, Θεοδ. Τουρκοβασίλης, ο οποίος θα φροντίσει ώστε το πρώτο εκπαιδευτικό νομοσχέδιο που θα έρθει στη Βουλή, αμέσως μετά την ανάληψη των καθηκόντων του, να αφορά την αλλαγή του θεσμού της εκπαίδευσης των δασκάλων. Συντάκτης του νομοσχεδίου αυτού (μετέπειτα Ν. 5802/1933 «περί Παιδαγωγικών Ακαδημιών») ήταν ο Γ. Παλαιολόγος, ο οποίος είχε αναλάβει τα καθήκοντα του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας,, καθώς και ο Ι. Σκουτερόπουλος, στις απόψεις των οποίων στα θέματα της γλώσσας και της εκπαίδευσης των δασκάλων έχω ήδη αναφερθεί. Το παραπάνω νομοσχέδιο αφού ψηφισθεί και γίνει νόμος του Κράτους θα θέσει οριστικό τέρμα στον κύκλο των Πεντατάξιων Διδασκαλείων, στα οποία οι μέλλοντες δάσκαλοι εκπαιδεύονταν με βάση την κοινή ομιλουμένη, τη δημοτική γλώσσα. Στο εξής, και για μια ολόκληρη πεντηκονταετία, οι δάσκαλοι θα εκαιδεύονται στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, αφού έχουν ολοκληρώσει τις γυμνασιακές τους σπουδές, έχουν αποκτήσει κλασική παιδεία και έχουν διδαχθεί την καθαρεύουσα που ήταν η γλώσσα διδασκαλίας στη Μέση Εκπαίδευση.

Κατά τη συζήτηση του προαναφερθέντος νομοσχεδίου στη Βουλή (συνεδρίαση ΛΣΤ΄/8-9-1933) θα γίνει άλλη μια επίθεση κατά των Διδασκαλείων και ιδιαίτερα του Μαρασλείου, το οποίο θα χαρακτηριστεί Κέντρο Μαλλιαρισμού, Κομμουνισμού και Αθεϊσμού, ενώ θα ζητηθεί η λήψη μέτρων για την εξυγίανσή του.^[38] Τότε, θα έρθει και η ώρα του Διδασκαλείου Μυτιλήνης, το οποίο ήδη είχε γίνει «στόχος δυσμενών σχολίων, ακόμη και επιθέσεων από τις στήλες του τοπικού τύπου», με αποτέλεσμα να διωχθεί πειθαρχικά ο Διευθυντής του,^[39] και να απομακρυνθεί τελικά από αυτό, και γιατί ήταν «ένοχος του ελεύθερου πνεύματος», αλλά και γιατί καταργήθηκαν τα Πεντατάξια Διδασκαλεία και τη θέση τους πήραν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες.^[40] Την ίδια εποχή απολύεται από τη θέση του και ο Διευθυντής του Διδασκαλείου Λαμίας Μιχάλης Παπαμαύρος, παρά τις ελπίδες που είχε εκφράσει προς το νέο τότε Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας και παιδαγωγό Γ. Παλαιολόγο, ότι θα χειριζόταν με σύνεση και δεξιότητα τα εκπαιδευτικά ζητήματα και ότι θα εμπόδιζε να καταδιωχθούν τα ζωντανότερα και δημιουργικότερα στοιχεία του κλάδου με το πρόσχημα του κομμουνισμού.^[41] Και ακόμη πως θα τόνιζε ότι «δημοτικισμός και προοδευτισμός είναι πράγματα άσχετα με τον κομμουνισμό» (Χαρίτος-Κανδήλα, Κοντομήτρος, σ.220). Λίγο αργότερα το Διδασκαλείο Λαμίας, υπό τη νέα του διεύθυνση, θα αποβάλλει έναν μαθητή «διά παντός και από όλα τα διδασκαλεία του Κράτους» για μια αναδημοσίευση ενός άρθρου του στο περιοδικό Επαρχία σχετικά με τη δημοτική γλώσσα. Για το θέμα θα πάρει θέση ο Μ. Παπαμαύρος.^[42]

Με το επόμενο νομοσχέδιο «περί διδακτικών βιβλίων» (μετέπειτα Ν.5911/1933), που θα έρθει στη Βουλή, η διδασκαλία της δημοτικής στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του δημοτικού θα αντικατασταθεί ολοκληρωτικά από την καθαρεύουσα, «απλήν την σύνταξιν και μικροπερίοδον», ενώ θα απαγορευθεί και η κυκλοφορία των αναγνωστικών των τάξεων αυτών, που είχαν ήδη γραφτεί στη δημοτική.^[43] Με τον ίδιο νόμο θα εξοβελισθεί και από τα Διδασκαλεία και τη Μέση Εκπαίδευση η δημοτική, αφού, από το άρθρο 2 αυτού, θα προβλεφεί: «Γλώσσα των παντός είδους βιβλίων των σχολείων της μέσης εκπαίδευσως και

των διδασκαλείων^[44] είναι η απλή καθαρεύουσα εκτός των αναγνωστικών, εις τα οποία περιλαμβάνονται παντοία έργα της νεοελληνικής λογοτεχνίας».

Ο Δελμούζος, Καθηγητής τότε του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, θα επικρίνει τα προαναφερθέντα νομοσχέδια και θα επισημάνει τις δυσμενείς συνέπειες που θα έχουν στην εκπαίδευση, εάν ψηφισθούν. Για τις απόψεις του αυτές ο Υπουργός Παιδείας Θ. Τουρκοβασίλης θα τον καλέσει σε απολογία, ενώ αργότερα ο Δελμούζος θα απολυθεί από τη θέση του (Παπανούτσος 1984, σ.115). Το 1935 ο ίδιος Υπουργός (αυτή τη φορά στην Κυβέρνηση Κονδύλη) θα φροντίσει ώστε η δημοτική να κάνει ένα ακόμη βήμα προς τα πίσω και να περιοριστεί στις τρεις μόνον κατώτερες τάξεις του δημοτικού (Λέφας, σ.462, Φραγκουδάκη, σ.66), καθεστώς που θα διατηρηθεί και κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του Μεταξά, με την οποία ως γνωστόν άλλαξε ο κοινωνικός και πολιτικός χάρτης της χώρας μας.

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΤΕΛΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ

Από όσα ανέπτυξα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι κατά τη μεταβατική εκπαιδευτική περίοδο της δεκαετίας του 1920 και του 1930, την περίοδο του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και της διγλωσσίας, όπως αλλιώς ονομάζεται, παρατηρείται μεγάλη νομοθετική κινητικότητα ως προς το γλωσσικό ζήτημα, το οποίο μάλιστα, γύρω στο 1931, φάνηκε να οδεύει προς την οριστική επίλυσή του, με τον αποκλεισμό της καθαρεύουσας από τα σχολεία της δημοτικής εκπαίδευσης (Ν. 5045/1931). Όμως, παρά τις σοβαρές προσπάθειες που έγιναν προς την κατεύθυνση αυτή, τόσο από πρωτοπόρους παιδαγωγούς της εποχής εκείνης, όσο και από τον Υπουργό Παιδείας Γ. Παπανδρέου, το σημαντικότερο συντελεστή της μεταρρύθμισης και ίσως τον «καταλληλότερο γι' αυτή πολιτικό» (Κουντουράς 1985, σ.95), η εναλλαγή των κομμάτων στην εξουσία οδήγησε σε παλινδρόμηση και το γλωσσικό ζήτημα με την καθιέρωση άλλοτε της δημοτικής και άλλοτε της καθαρεύουσας στο σχολείο, ανάλογα με την κοινωνιογλωσσική και την πολιτικοκοινωνική ιδεολογία της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας.

Ιδιαίτερα για τα διδασκαλεία, στα οποία εκπαιδεύονταν οι δάσκαλοι, πρέπει να αναφερθεί, ότι έγιναν κάποια βήματα, όχι όμως αρκετά για τη ριζική λύση του ζητήματος. Και αυτή η κατά βήματα προσπάθεια έγινε συνειδητά προκειμένου να μπει ήρεμα και χωρίς ανατροπές ο δημοτικισμός στα Διδασκαλεία και στα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης γενικότερα. Άλλωστε, δεν άφηναν περιθώρια για μεγάλη αισιοδοξία, οι εμπειρίες από την έκβαση των προσπαθειών του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1926) και του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης (1928), για την προετοιμασία δασκάλων που να εμπνέονται από τις αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, δεδομένου ότι όλες αυτές οι προσπάθειες ματαιώθηκαν με το πρόσχημα του κομμουνισμού και του αθεϊσμού. Έτσι, ακόμη και μετά τη γενναία απόφαση του Συνεδρίου των Διευθυντών των Διδασκαλείων για την εισαγωγή του δημοτικισμού στα σχολεία αυτά (1930), οι κινήσεις θα είναι πολύ προσεκτικές. Ο ίδιος ο Κουντουράς θα παραδεχθεί ότι ο νόμος 5045/1931 «περί σχολικών βιβλίων», με τον οποίο γίνεται η πρώτη σοβαρή προσπάθεια για επίλυση του

γλωσσικού ζητήματος, «δεν τολμά απευθείας ακόμα να ξεκαθαρίσει την κατάσταση». Ο ίδιος θα ομολογήσει, επίσης, ότι «από πολιτική σκοπιμότητα» δεν αποτολμήθηκε τότε η γενίκευση της εισαγωγής της δημοτικής γλώσσας στη Μέση Εκπαίδευση και ότι «έγινε ανάγκη από άλλους δρόμους και με κάποιους ελιγμούς να προσπαθήσουμε να φτάσουμε αθόρυβα στο ίδιο αποτέλεσμα» (Κουντουράς 1933, σ. 16 και Κουντουράς 1985, σ.95).

Ένας άλλος δρόμος για την εισαγωγή της δημοτικής στα Διδασκαλεία ήταν, κατά την άποψή μου, και η επιλογή από την Πολιτεία των Πεντατάξιων Διδασκαλείων το 1929, μια επιλογή που, αποδεδειγμένα, στηρίχθηκε στις απόψεις των δημοτικιστών παιδαγωγών και ιδιαίτερα του Δελμούζου. Αντιθέτως, η επιλογή της Πολιτείας για την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1933 στηρίχθηκε στις απόψεις των παιδαγωγών-οπαδών της καθαρεύουσας και του κλασικισμού. Το αξιοσημείωτο είναι ότι τις επιλογές αυτές ακολουθούθησαν και οι αντίστοιχες επιλογές για τη γλώσσα διδασκαλίας στο δημοτικό και τα διδασκαλεία, που ανταποκρίνονταν στην ιδεολογία και τις πεποιθήσεις της μιας ή της άλλης πλευράς. Επομένως, το ζήτημα της γλώσσας ήταν, και στις δύο περιπτώσεις, ένας από τους λόγους που συνέβαλε στις συγκεκριμένες επιλογές τόσο το 1929 σε ό,τι αφορά τα Διδασκαλεία όσο και το 1933 σε ό,τι αφορά τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Το ότι, μεταξύ των λόγων ίδρυσης των Εκπαιδευτικών αυτών Ιδρυμάτων, δεν καταγράφεται (στις εισηγητικές εκθέσεις των αντίστοιχων νομοσχεδίων) και ο ρόλος του παράγοντα της γλώσσας είναι προφανές, δεδομένου ότι αποφεύγεται συστηματικά, κατά την περίοδο εκείνη, οποιαδήποτε συζήτηση σχετικά με το γλωσσικό. Όπως ήδη έχω αναφέρει, ο ίδιος ο Πρωθυπουργός Ελ. Βενιζέλος χαρακτήρισε, το 1929, στη Βουλή «κόκκινο πανί» το γλωσσικό ζήτημα, στο οποίο δεν έπρεπε να δοθεί συνέχεια για να μην προκληθούν «ερεθισμοί». Αλλά και αργότερα ο Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου, δε θα κάνει καμία αναφορά στο γλωσσικό ζήτημα, ούτε στην ομιλία του κατά την έναρξη των εκπαιδευτικών συνεδρίων του 1930, ούτε στην εισηγητική έκθεση και την ανακοίνωση του νομοσχεδίου «περί σχολικών βιβλίων» το 1931 (Μπουζάκης 1997, σσ.226-230, 256-258).

Μετά από όλα αυτά, δικαιώνεται, πιστεύω, ο ιστορικός της εκπαίδευσης Χρ. Λέφας και η άποψή του, ότι πίσω από τα προβαλλόμενα επιστημονικά επιχειρήματα, σχετικά με το θεσμό εκπαίδευσης των δασκάλων, και οι δύο πλευρές (δημοτικιστές και οπαδοί της καθαρεύουσας) απέκρυπταν τον έμμεσο σκοπό τους, που δεν ήταν άλλος από το ζήτημα της γλώσσας, δεδομένου ότι οι δάσκαλοι που θα τελείωναν τα Πεντατάξια Διδασκαλεία θα ακολουθούσαν το δημοτικισμό, ενώ αντίθετα, όσοι τελείωναν τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες θα ήταν οπαδοί της καθαρεύουσας. Η συνέχεια θα δινόταν, ασφαλώς, στα σχολεία της δημοτικής εκπαίδευσης μετά το διορισμό τους.

- N.3182/1924 (Φ.Ε.Κ. Α' 187) «περί διδασκαλείων της δημοτικής εκπαίδευσεως»
- N.3438/1927 (Φ.Ε.Κ. Α' 327), «περί διδακτικών βιβλίων» .
- N.4368/1929 Φ.Ε.Κ. Α' 291) «περί τροποποιήσεως του Ν.3182 [...] περί διδασκαλείων [...]»
- N.4397/1929 (Φ.Ε.Κ. Α' 309) «περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως»
- N.5045/1931 (Φ.Ε.Κ. Α' 165), «περί διδακτικών βιβλίων»
- N.5802/1933 (Φ.Ε.Κ. Α' 286), «περί Παιδαγωγικών Ακαδημιών»
- N.5911/1933 (Φ.Ε.Κ. Α' 357) «περί διδακτικών βιβλίων»
- Εισηγητικές Εκθέσεις, Πρακτικά Βουλής και Γερουσίας Εκπ/κών Νομοσχεδίων 1929 και 1933
- Πανδέκται νόμων και διαταγμάτων, τόμ. Ζ', έτος 1932



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδης Χ., (2001) Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα
- Αντωνίου Χρ., (2002) Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000), εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
- Αρχοντίδης Β., (1980) «Προσωπική Μαρτυρία. Ο Ε.Π. Παπανούτσος στο Διδασκαλείο Μυτιλήνης». στο: Αφιέρωμα στον Ευάγγελο Παπανούτσο, τόμ. Α', Αθήνα 1980

- Γέρου, Θ., (1991) «Κουντουράς-Παπανούτσος», στο: Μίλτος Κουντουράς, Εκατό χρόνια από τη γέννησή του, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη
- Γληνός, Δημ., (1971α) ΕκλεκτέςΣελίδες, τόμοι Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, εκδ. Στοχαστής, Αθήνα
- Γληνός, Δημ., (1971β), Έθνος και γλώσσα: ποιοι δρόμοι ανοίγονται μπροστά στους νέους, εκδ. Αθηνά
- Γληνός, Δημ., (1983), Άπαντα, τόμ. Α΄, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα
- Δεσποτόπουλος,Κ.(1976) «Η δημοτική γλώσσα και η παιδεία του Έθνους»,περ.Νέα Εστία, τεύχ.100,σσ. 104-106.Επίσης στο: Για τη Δημοτική Γλώσσα,εκδ. Γρηγόρη,Αθήνα
- Δελμούζος Αλ., (1929) Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-29, εκδ. Δημητράκου, Αθήνα
- Δημαράς Αλ., (1990) Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. τόμ. Β΄ Εκδ. Ερμής, Αθήνα
- Δημητρούλη Δ. (1997), «Καθαροί και Χυδαίοι: Ιδεολογήματα του γλωσσικού ζητήματος», περ. Ο Πολίτης, τεύχ. 39/1997, σσ.42-47
- Καραντζόλα Ε., (1991), «Οι γλωσσικές απόψεις του Ιω. Συκουτρή», περ. Αντί,τεύχ. 560/1994, σσ.86-91
- Κανταρτζή ,Ε.,(1994) «Ιστορία των Ελληνικών Αναγνωστικών Βιβλίων»,περ.Σύγχρονη Εκπαίδευση,σσ 44-50
- Κορδάτος Γ.(1973) Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος, εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα
- Κουντουράς Μ., (1933) Η θέση του Δημοτικισμού στην Εκπαίδευση, εκδ. Μ .Ι. Σαλίβερου, Αθήνα
- Κουντουράς Μ., (1985) Κλείστε τα σχολειά, τόμ. Α΄, Εκδ. Γνώση, Αθήνα
- Κριαράς Εμ., (1979) «Το γλωσσικό ζήτημα», περ. Φιλόλογος, αρ. 17, σσ.132-143

- Κριαράς Εμ., (1986) Πρόσωπα και Θέματα από την ιστορία του Δημοτικισμού, τόμ.Α΄, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα
- Λέφας Χρ., (1943), Ιστορία της Εκπαιδεύσεως, Αθήνα
- Μπαμπινιώτης Γ., (1979) Νεοελληνική Κοινή, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα
- Μπουζάκης Σ., (1994) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τόμ. Α΄, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Μπουζάκης Σ., (1997) Γεώργιος Α. Παπανδρέου 1888-1968, Ο πολιτικός της Παιδείας, εκδ. Gutenberg, τόμ. Α΄, 1888-1932, Αθήνα
- Νάκας Α., (2001) Γλωσσοφιλογολικά (Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία), τόμοι Α΄, Β΄, Γ΄, εκδ. Παρουσία, Αθήνα
- Παλαιολόγος Γ., (1927) Τις η προσήκουσα παρ' ημίν δημοδιδασκαλική παίδευσις, Αθήνα
- Παπανούτσος Ε., (1982) Απομνημονεύματα εκδ. Φιλιππότης, Αθήνα
- Παπανούτσος Ε., (1984) Αλεξ, Δελμούζος, εκδ. Ιδρυμα Μορφωτικής Τραπέζης της Ελλάδος, Αθήνα
- Σκούρα Λ., (1997) Η εξέλιξη της εκπαίδευσης των δασκάλων, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Αθήνα
- Σκουτερόπουλος Ι., (1925) Η αξία των μονοταξίων διδασκαλείων και το Μονοτάξιον Διδασκαλείον Αθηνών κατά το σχολικόν έτος 1924-25, εκδ. Δημητράκου, Αθήνα
- Τζάρτζανος Αχιλ., (1934) Το γλωσσικό μας πρόβλημα: Πως εμφανίζεται τώρα και ποια είναι η ορθή λύσις του, εκδ. Ιωάν. Δ. Κολλάρος και Σία, Εν Αθήναις

- Τσιπλητάρης Αθαν., (1998) «Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα», περ. Νέα Παιδεία, τεύχ. 87, σσ.119-131
- Τσολάκης Χ., (1991), «Ο Μίλτος Κουντουράς και η γλωσσική διδασκαλία» στο: Μίλτος Κουντουράς. Εκατό χρόνια από τη γέννησή του, Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη
- Τουλούπης Φ., (2000) Οι αγώνες των δασκάλων κατά τον 20ο αιώνα και η προσφορά τους, Αθήνα
- Τριανταφυλλίδης Μ., (1933) «Το γλωσσικό ζήτημα και η Ακαδημία Αθηνών», περ. Επιστήμη και Ζωή, τεύχ. 5, Αθήνα
- Τριανταφυλλίδης Μ., (1934) Οι νέοι και το γλωσσικό ζήτημα, Αθήνα
- Τριανταφυλλίδης Μ., (1937) Σταθμοί της γλωσσικής μας ιστορίας, τόμ. Α΄, Αθήνα
- Χαραλάμπους Δ., (1983) Ο εκπαιδευτικός όμιλος: η ίδρυση, η δράση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Χαρίτος Χ., Κανδήλα Ι., Κοντομήτρος Γ., (2002) Τα Διδασκαλεία Λαμίας και Καρπενησίου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Φραγκουδάκη Α., (1977) Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι, εκδ. Κέδρος, Αθήνα

¹ Ο ένας ήταν υπέρ της «Νέας Αγωγής» και του Σχολείου Εργασίας, ο άλλος ήταν ο κόσμος του «δασκαλισμού» (όπως αποκαλείτο σε αντίθεση με τον παιδοκεντρικό χαρακτήρα της Νέας Αγωγής) και χαρακτηριζόταν από την επιμονή στον ερβαρτιανισμό. Σημαντικός ερβαρτιανός ήταν ο Ν. Εξαρχόπουλος, ο οποίος θεωρείται ταυτόχρονα ο κυριότερος αντίπαλος των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (Κουντουράς, 1985, σ.πζ').

[2] Ανάλογα με τον τύπο του διδασκαλείου (τριτάξια, τετρατάξια, πεντατάξια). Στα εξατάξια διδασκαλεία οι μαθητές εισάγονταν με απολυτήριο δημοτικού σχολείου.

- [3] Κατά την οκταετία 1920-28 υπήρξαν 33 Κυβερνήσεις και από το Υπουργείο Παιδείας πέρασαν 25 Υπουργοί. Το γεγονός ότι η Κυβέρνηση Βενιζέλου εξάντλησε την τετραετία (1928-1932) ήταν πρωτόγνωρο για την Ελλάδα. Επίσης, είναι σπάνιο το γεγονός, και για τις μετέπειτα δεκαετίες, ότι στο Υπουργείο Παιδείας, κατά την παραπάνω τετραετία, έχουμε μόνο δύο Υπουργούς (Γόντικας, Παπανδρέου) που ο ένας δεν ανατρέπει το έργο του προηγούμενου αλλά το συνεχίζει, το διευρύνει και το ολοκληρώνει (Μπουζάκης 1997, σ.71).
- [4] Τις εργασίες της Γ' Γενικής Συνέλευσης της Δ.Ο.Ε. (1923) παρακολούθησε και ο Δελμούζος, ο οποίος είχε μόλις επιστρέψει από τη Γερμανία. Όπως δε αναφέρει ο ίδιος (σ.15), του δόθηκε τότε η ευκαιρία να ακούσει και να διαπιστώσει από τους ίδιους τους δασκάλους τη θέλησή τους για εκπαιδευτική αλλαγή και ιδιαίτερα για την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο. Για την αξιοποίηση των θέσεων αυτών της Δ.Ο.Ε. από τους Γληνό, Δελμούζο, Τριανταφυλλίδη Βλ. και Αθανασιάδης, σ.43.
- [5] Η Δ.Ο.Ε. ιδρύθηκε το Μάρτιο του 1922. Οι δυνάμεις που συνέβαλαν στη συγκρότησή της ήταν πολιτικά και γλωσσικά ετερόκλητες. Από τη μια μεριά αντιβενιζελικοί και καθαρευουσιάνοι, από την άλλη, βενιζελικοί και δημοτικιστές. Οι δύο άτυπες ομάδες εκφράστηκαν και στο ηγετικό επίπεδο, μοιράζοντας μεταξύ τους τα βασικά αξιώματα του νεοσύστατου τότε σωματείου. Για τη στάση της Δ.Ο.Ε. απέναντι στο γλωσσικό ζήτημα, και ειδικότερα για τη σχέση της με τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό, κατά την κρίσιμη περίοδο 1923-1927 Βλ. Τουλούπης, σ.37, Αθανασιάδης, σσ.20-21, 42-45.
- [6] Αναφέρεται στην Κυβέρνηση Παπαναστασίου, η οποία στις προγραμματικές της δηλώσεις για την εκπαίδευση είχε υποσχεθεί ανάμεσα στα άλλα και τη «βαθμιαία εισαγωγή της Δημοτικής γλώσσας...» (Αθανασιάδης, σ.133).
- [7] Πρέπει να αναφερθεί, ότι η Δ.Ο.Ε. στη 10η Γενική της Συνέλευση (1926) είχε ήδη αποφασίσει την επικράτηση της δημοτικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης «από του δημοτικού μέχρι και αυτού του Πανεπιστημίου» (Τουλούπης, σ.40). Από την άποψη αυτή οι δάσκαλοι δεν ήταν ικανοποιημένοι από τη ρύθμιση Νικολούδη.
- [8] Πρέπει να αναφερθεί ότι, μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1927), οι δρόμοι του Δελμούζου και του Γληνού είχαν χωρίσει οριστικά. Ο Γληνός στρεφόταν αποφασιστικά όλο και προς τα αριστερά ενώ δεν πίστευε πλέον στη δυνατότητα να γίνουν μεταρρυθμίσεις με φορέα την αστική τάξη.
- [9] Βλ. περισσότερα: Τριανταφυλλίδης 1933, σ.4, Κουντουράς 1933, σ.19, Κριαράς 1986, σ.197. Ας σημειωθεί, ότι η Δ.Ο.Ε. είχε ταχθεί υπέρ της κατάργησης των τόνων από το 1926 στη Ζ' Γενική της Συνέλευση (Τουλούπης, σ.40).
- [10] Ο νόμος 3438/1927 (άρθρο 6, παρ.3) προέβλεπε ότι στα «γυμνάσια βάσις διδασκαλίας είναι η καθαρεύουσα», ενώ δεν ανέφερε τίποτε για τη γλώσσα στα διδασκαλεία, τα οποία ήταν σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης.

- [11] Στην Παιδαγωγική Ακαδημία , που είχε ως στόχο την επιστημονική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού των διδασκαλείων δίδασκαν, μεταξύ άλλων, ο Τριανταφυλλίδης, ο Βάρναλης, ο Σωτηρίου, ο Δελμούζος και βέβαια ο Γληνός, ο οποίος είχε αναλάβει και τη διεύθυνσή της. Βλ. περισσότερα ,Σκούρα, σσ.91-93.
- [12] Τα Παιδαγωγικά φροντιστήρια (περιοδείες παιδαγωγών) διενεργήθηκαν, κατά το χρονικό διάστημα από 28/10/1923 έως 2/7/1924, με στόχο τον «προσεταρισμό» των εν ενεργεία δασκάλων, στους οποίους τόσο ο Γληνός όσο και οι Επόπτες της δημοτικής εκπαίδευσης είχαν επενδύσει τις ελπίδες τους, για την επιτυχία της μεταρρύθμισης (Αθανασιάδης, σ.96).
- [13] Όπως το παιδαγωγικό περιοδικό «Εργασία» που εξέδιδε ο τότε Υποδιευθυντής του Μαρασλείου Διδασκαλείου Μιχ. Παπαμαύρος.
- [14] Το 1926 θα επισημάνει και ο Κουντουράς (1985, σ. πθ'), από το Διδασκαλείο Σερρών,στο οποίο υπηρέτησε για λίγους μήνες πριν μετακινηθεί στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης: «μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες για τη διάδοση του νέου πνεύματος στην αγωγή, ίσως και η πιο μεγάλη είναι η νοοτροπία και η ψυχολογία των δασκάλων».
- [15] Η Αυγή ήταν ένα «βραχύβιο δασκαλικό περιοδικό του μεσοπολέμου» (1923-1925), που παρά τη μικρή διάρκεια της κυκλοφορίας του συνέβαλε ουσιαστικά στη διάδοση των δημοτικιστικών ιδεών στους δασκάλους (Βλ. περισσότερα , Αθανασιάδης, σσ.36-97).
- [16] Το σχολείο εργασίας είναι μια από τις τάσεις της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής ,η οποία έκανε την εμφάνισή της στη Γερμανία στις αρχές του 20ου αιώνα ,παράλληλα με άλλες κινήσεις στη Σουηδία, Αγγλία, Η.Π.Α. και αλλού. Ο όρος «σχολείο εργασίας» χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει την αυτενεργό σχολική εργασία (σε αντιδιαστολή με το παλιό σχολείο «το σχολείο των λόγων»), και δεν πρέπει να συγχέεται με την εργασία ως επαγγελματική δραστηριότητα. Ωστόσο ο όρος αυτός, ο οποίος είναι πιστή απόδοση του γερμανικού Arbeitsschulle, δεν απέδιδε πλήρως το εννοιολογικό του περιχόμενο, ούτε στην Ελληνική, ούτε στη Γερμανική, ούτε και σε άλλη γλώσσα. Ο ίδιος ο δημιουργός του όρου και του νέου σχολείου G. Kerschensteiner, αμέσως μετά την εισαγωγή του όρου δίνει και την ερμηνεία του: «Η εργασία δεν είναι αυτό που μόνο ως τώρα νομίζαμε. Έχει μέσα της πλατύτατα πνευματικά, δημιουργικά και προ παντός ηθικά νοήματα...». Ο Μ. Κουντουράς, παραθέτοντας τον δικό του προβληματισμό πάνω στον όρο αυτό, είχε εκφράσει την άποψη ότι ο όρος «Σχολείο Έργων» είναι πλησιέστερος στο πραγματικό νόημα του Νέου Σχολείου και ότι θα μπορούσε να αντικαταστήσει τον κάπως στενό όρο «Σχολείο Εργασίας». Περισσότερα εννοιολογικά και ιστορικά στοιχεία για το σχολείο εργασίας, αλλά και την κίνησή του στην Ευρώπη Βλ. Χαρίτος-Κανδήλα-Κοντομήτρος, σσ.79-91.
- [17] Αναφέρεται (πιθανόν) στην αιτιολογική έκθεση του Κουντουρά, ο οποίος, απολογούμενος στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο ως προς το γλωσσικό ζήτημα, αναφέρει μεταξύ άλλων: «Την δημοτικήν γλώσσαν ως ανάγκην ζωής του σχολείου

μας ετόνισα επανειλημμένως. Και τούτο για δύο λόγους. Πρώτον από καθαρώς παιδαγωγικής απόψεως,διότι δι αυτής η ψυχή του παιδιού ανάγεται προς βαθύτεραν και ευκρινιστέραν παρατήρησιν της ζωής και του εαυτού της,δεύτερον δε από λόγους καθαρώς επαγγελματικών. Διότι ο δημοδιδάσκαλος θα υποχρεωθεί μετά την αποφοίτησή του να διδάξει αυτήν εις το δημοτικόν σχολείον, σύμφωνα με τα σχολικά μας προγράμματα,επομένως ωφείλει κάλλιστα να την γνωρίζει και να την καλλιεργεί...» (Κουντουράς 1985, σ.360).

18 Τα βιβλία διακρίνονταν, σύμφωνα με το Ν.5045/1931, σε διδακτικά (Αναγνωστικά και Εγχειρίδια), σε Βοηθήματα και Ελεύθερα Αναγνώσματα. Για τα δυο πρώτα χρειαζόταν, προκειμένου να εισαχθούν στα σχολεία, έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, για τα τελευταία αρκούσε σύστασή του.

[19] Ο Κουντουράς είχε προτείνει μια πιο προχωρημένη διατύπωση σχετικά με τη γλώσσα των βοηθημάτων και των Εγχειριδίων στη Μέση Εκπαίδευση, αλλά δεν έγινε δεκτή από τον τότε Υπουργό Παιδείας Γ. Παπανδρέου, όχι μόνο γιατί «θα ανοιγόταν επικίνδυνη συζήτηση στη Βουλή» αλλά και επειδή, κατά την άποψή του, «η καθαρεύουσα έπρεπε να παραμείνει στο Γυμνάσιο» (Κουντουράς 1985, σ.96) .

[20] Και πράγματι, όπως αναφέρει για το Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης και ο ίδιος ο Κουντουράς (1985, σ.360), τα 9/10 των βιβλίων στη Βιβλιοθήκη του παραπάνω Διδασκαλείου ήταν γραμμένα στην καθαρεύουσα.

[21] Ας σημειωθεί ότι ο Γ. Παπανδρέου ήταν πολιτευτής Λέσβου και από την άποψη αυτή είχε ιδιαίτερους δεσμούς με το νησί, το οποίο κρατούσε στα χρόνια εκείνα τη σημαία του φιλελευθερισμού (Αρχοντίδης, σ.107).

[22] Ο Κουντουράς γνώριζε τα προσόντα του Παπανούτσου, από τη Γερμανία όπου σπούδαζαν μαζί, και γι' αυτό αισθανόταν πως η παιδεία θα έπεφτε σε άξια χέρια με την ανάθεση σ' αυτόν της διεύθυνσης του Διδασκαλείου Μυτιλήνης (Αρχοντίδης, σ.108).

[23] Ο Παπανούτσος έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στη γλωσσική και καλλιτεχνική διδασκαλία, το θέατρο, τη Σχολική Κοινότητα,συνέχεια της οποίας αποτελούσε και το περιοδικό που εξέδιδαν οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες του Διδασκαλείου. Στα πλαίσια του μαθήματος των Αρχαίων και Νέων Ελληνικών επέλεγε, από κοινού με το φιλόλογο του Διδασκαλείου Βασ. Αρχοντίδη, συγγραφείς και βιβλία βασιζόμενα στην ψυχολογία και την ωριμότητα των παιδιών. Ο ίδιος είχε διδάξει τα πλατωνικά κείμενα στην τρίτη τάξη, ενώ για τις δύο τελευταίες τάξεις είχε προγραμματισθεί η διδασκαλία του δημοτικού τραγουδιού, αλλά και της υψηλής ποίησης του Σολωμού, του Σικελιανού, κ.ά. (Αρχοντίδης, σ.114).

[24] Για την εισαγωγή των αρχών του σχολείου εργασίας στο Διδασκαλείο Λαμίας από τον Μιχ. Παπαμαύρο, Βλ. Χαρίτος-Κανδήλα-Κοντομήτρος, σσ. 84-110.

[25] Στον τοπικό Τύπο της Λαμίας είχαν κατ' επανάληψη δημοσιευθεί άρθρα με τίτλο «Κάτω οι μαλλιαροκομμουνιστάι», ενώ γονείς των μαθητών είχαν ζητήσει την

εκκαθάριση του εκπαιδευτικού κλάδου από την κλίκα Γληνού-Δελμούζου-Παπαμαύρου και Σία (Χαρίτος-Κανδήλα-Κοντομήτρος, σ.217).

[26] Το Κράτος είχε αναγκασθεί να διορίζει ως δασκάλους (τους λεγόμενους προσωρινούς) αποφοίτους όχι μόνον τάξεων Γυμνασίων αλλά ακόμη και Ελληνικών σχολείων, προκειμένου να καλύψει πάμπολλα κενά που έμεναν απλήρωτα, ελλείπει προσωπικού, καθώς και κενά απόκεντρων ορεινών περιοχών τα σχολεία των οποίων παρέμειναν επί σειρά ετών κλειστά. Επίσης είχε αναγκασθεί να θεωρήσει ως αρκετό προσόν διορισμού στην περίπτωση των προσφύγων δασκάλων την ένορκη πιστοποίηση δύο μαρτύρων, «βεβαιούντων ότι ο κομιστής είχε χρηματίσει ως δάσκαλος εις κοινοτικόν σχολείον της αλλοδαπής» (Εισηγητική Έκθεση Ν.4368/1929).

[27] Ο Δ. Γληνός, αντικρούοντας την παραπάνω άποψη αναφέρει ότι η γενική μόρφωση που παρείχαν τα Διδασκαλεία δεν ήταν διαφορετική από αυτήν που παρείχαν τα Γυμνάσια. Επικρατούσε ο ίδιος τρόπος διδασκαλίας, ερμηνεύονταν οι ίδιοι συγγραφείς, ενώ οι ίδιοι καθηγητές μετέφεραν τη γραμματική και το σχολαστικισμό από τα Γυμνάσια στα Διδασκαλεία και τανάπαλιν. Και διερωτάται ο Γληνός (1983, σ.177). σχετικά με το θέμα: «Πού υπήρξε το ρηξικέλευθον εις τα Διδασκαλεία, πότε ταύτα edίδεξαν όπως πρέπει την νεοελληνικήν γλώσσαν και λογοτεχνίαν; Πότε εστηρίχθησαν εις έδαφος άλλο από το μονομερώς κλασικόν ή μάλλον το ψευδοκλασικόν, το οποίον εκυριάρχει από το Πανεπιστήμιον μέχρι του νηπιαγωγείου και τανάπαλιν;». Επίσης, προκειμένου να υποστηρίξει την επιλογή των μονοτάξιων διδασκαλείων του 1913, ο Γληνός είχε παραθέσει, στη σχετική μελέτη του (1983, σσ.178,181), και τις απόψεις Ν. Εξαρχόπουλου, γεγονός που ανεξάρτητα από τη σκοπιμότητα, έχει ιδιαίτερη σημασία αν ληφθεί υπόψη ότι ο τελευταίος θεωρείται ο κυριότερος αντίπαλος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού.

[28] Η τοποθέτηση αυτή του Παπαμαύρου δημιουργεί έναν ιδιαίτερο προβληματισμό, όχι μόνο γιατί ήταν δημοτικιστής και άμεσος συνεργάτης κατά την εποχή εκείνη του Δελμούζου, του οποίου οι απόψεις ήταν τελείως διαφορετικές, αλλά και γιατί ο ίδιος το 1932 τάσσεται υπέρ των οκτατάξιων διδασκαλείων (βλ περισσότερα

παρακάτω). Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι ότι το πρόβλημα της εκπαίδευσης των δασκάλων δεν είχε διαφανεί ακόμη στις πραγματικές του διαστάσεις.

[29] Την ίδια περίπου άποψη είχε εκφράσει, το 1919, και ο Σύλλογος των Εκπαιδευτικών του Διδασκαλείου Λαμίας, υπό τη διεύθυνση του Δημ. Μωραΐτη, είχε υποβάλει μάλιστα και σχετικό υπόμνημα στο Υπουργείο των Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως (Χαρίτος-Κανδήμα-Κοντομήτρος, σ.76).

[30] Χαρακτηριστικά, ο Δελμούζος αναφέρει (σ.58): «Τα σημερινά γυμνάσια όπως είναι οργανωμένα και όπως εργάζονται χωρίς να το θέλουν παραμορφώνουν και το μυαλό και το ήθος των παιδιών. Αυτό είναι το γενικό και οι εξαιρέσεις μετρημένες. Ο μαθητής σπρώχνεται στον εγωϊσμό και την υποκρισία, την επιπολαιότητα και την πνευματική τεμπελιά. Η ψυχή του δηλαδή όχι μόνο δε δουλεύεται, παρά παίρνει και συνήθειες αντίθετες από αυτές που χρειάζεται ο δάσκαλος για την επαγγελματική του μόρφωση και το έργο του. Και τις παίρνει σε ηλικία που ριζώνουν μέσα του βαθιά. Εργασία και περιβάλλον είναι τέτοια, που τον εμποδίζουν να φανερώσει και να γνωρίσει την κλίση του, τον εαυτό του, και μάλιστα μια κλίση σαν τη δασκαλική, που βάση της έχει την αγάπη..»

[31] Το πρόβλημα της μικρής ηλικίας εισαγωγής των υποψηφίων δασκάλων στα πολυτάξια διδασκαλεία, που αποτελούσε και το σοβαρότερο μειονέκτημά τους, ο Δελμούζος πρότεινε (σ.60), να αντιμετωπισθεί με τη δοκιμαστική φοίτηση των μαθητών σ'αυτά κατά τα τρία πρώτα χρόνια, καθώς και με τη δυνατότητα μετεγγραφής τους σε άλλα σχολεία, εάν διαπιστωνόταν ότι δεν ήταν κατάλληλοι για το επάγγελμα του δασκάλου.

[32] Το μόνο καλό, που θα είχαν τα διτάξια διδασκαλεία με απόφοιτους γυμνασίων, παραδεχόταν ο Δελμούζος (σ.59), «δεν είναι τόσο το ότι σ' αυτή την ηλικία ένας νέος μπορεί ο ίδιος να αποφασίσει υπεύθυνα για το μελλοντικό του επάγγελμα,

όσο κάτι άλλο. το ότι δηλαδή σε τέτοια ηλικία είναι πολύ πιο σίγουρη η κρίση για το χαρακτήρα ενός παιδιού».

[33] Ο Γεώργιος Παπανδρέου, υπεύθυνος τότε της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής για την παιδεία και βασικός εισηγητής των νομοσχεδίων του 1929 σήκωσε το βάρος της αντιπαράθεσης στη Βουλή για τη μεταρρύθμιση. Σε σχετική εισήγησή του, αναφερόμενος στα διδασκαλεία,είχε επισημάνει: «το Υπουργείο Παιδείας έχον πλήρη συναίσθηση της σημερινής θλιβερής καταστάσεως, κατά την οποία επί 12.000 δημοδιδασκάλων οι 5.000 είναι άνευ πτυχίου ποικίλης προελεύσεως, ορίζει δια το μέλλον ως αποκλειστική πηγή προελεύσεως των δημοδιδασκάλων τα πεντατάξια διδασκαλεία , καταργουμένων όλων των άλλων πηγών» (Μπουζάκης 1997, σ.174).

[34] Όμως,ο Παπαβασιλείου ήταν υπέρ του να «διέρχονται διά του Γυμνασίου οι Δημοδιδάσκαλοι»,και γιατί αυτό θα τους εξύψωνε απέναντι της κοινωνίας, και επειδή υπήρχε υπό συζήτηση στη Βουλή ένα νομοσχέδιο της Μέσης Εκπ/σης, από το οποίο αναμενόταν «αρτιώτερος καταρτισμός των γυμνασιοπαίδων» (Μπουζάκης 1994, σ.410).

[35] Στα πεντατάξια διδασκαλεία του Ν.4368/1929 γίνονταν δεκτοί μαθητές ηλικίας 15 ετών, που είχαν συμπληρώσει επιτυχώς τη Β΄ τάξη του εξατάξιου Γυμνασίου.Έτσι, ο κύκλος της όλης μόρφωσης του δασκάλου είχε αυξηθεί κατά ένα έτος. Η ρύθμιση αυτή, όπως αναφέρεται στην Εισηγητική Έκθεση του προαναφερθέντος νόμου, ήταν επιβεβλημένη, λόγω της εξελίξεως της κοινωνίας και του παιδιού, η οποία καθιστούσε το έργο του δασκάλου «ολοένα συνθετώτερον και δυσχερέστερον».

[36] Ο βουλευτής Α. Παπάς ήταν εκλεγμένος από το Κ.Ε.Δ. (Κόμμα Ενώσεως Δημοκρατικών), και όπως φαίνεται δημοτικιστής. Η πρότασή του ήταν «η δημοτική να μπει ως μόνη γλώσσα εις το δημοτικόν σχολείον και εις όλες τις τάξεις» (Μπουζάκης 1994, σ.327).

[37] Ο Παπαμαύρος είχε εκφράσει την άποψη στο περιοδικό «Εργασία και Ζωή», ότι ο δάσκαλος «δεν πρέπει να φοιτά καθόλου στα σχολεία της Μέσης Παιδείας [...], μα πρέπει αμέσως από το δημοτικό να πηγαίνει στο Διδασκαλείο, όπου θα μένη οκτώ χρόνια. Τα 4 πρώτα χρόνια [...] θα είναι προπαρασκευαστικό τμήμα [...],ενώ το δεύτερο τετράχρονο τμήμα, το καθαρώς παιδαγωγικό». Μάλιστα, ο Παπαμαύρος θα επανέλθει στην άποψη που είχε εκφράσει ο Δελμούζος τρία χρόνια πριν για τη

δοκιμαστική φοίτηση των υποψηφίων δασκάλων και θα προτείνει, όσοι κατά τη διάρκεια του προπαρασκευαστικού τμήματος αποδεικνύονταν ότι δεν ήταν κατάλληλοι για το διδασκαλικό επάγγελμα να μπορούν να μετεγγράφονται σε άλλα σχολεία της Μέσης Παιδείας (Χαρίτος-Κανδήλα-Καραμήτρος, σ.77).

38 Το Μαράσλειο Διδασκαλείο είχε αντικρούσει τότε τις κατηγορίες αυτές με σχετικό υπόμνημα που είχε στείλει στον Υπουργό Παιδείας. Ωστόσο ο Διευθυντής του Γ. Ζομπανάνης μετακινήθηκε από το Διδασκαλείο, κατά την επόμενη σχολική χρονιά 1934-5 (Σκούρα, σσ.84, 99).

[39] Περιγράφοντας το κλίμα της εποχής στα «Απομνημονεύματά» του, ο Παπανούτσος διερρωτάται (σ.32): «πώς να εργαστείς μέσα σε μια τέτοιαν ατμόσφαιρα καχυποψίας και μισαλλοδοξίας όπου έφτανε ν' ακουστεί ότι εδίδασκες και έγγραφες στη δημοτική γλώσσα, ότι καινοτομούσες στις μεθόδους της σχολικής εργασίας, ότι αντί να είσαι φόβητρο έχεις γίνει φίλος των μαθητών σου, για να χαρακτηριστείς αμέσως μαλλιαροκομμουνιστής, άθεος και αναρχικός».

[40] Στο αρχικό νομοσχέδιο των Π.Α., αναφέρει ο Παπανούτσος (1982, σ.33), είχε προβλεφθεί το Διδασκαλείο Μυτιλήνης (η πέτρα του σκανδάλου) να κλείσει αμέσως και οι μαθητές του να μετεγγραφούν, σε αντίθεση με τα άλλα Διδασκαλεία του Κράτους, για τα οποία είχε προβλεφθεί να καταργηθούν σταδιακά. Το μέτρο αυτό ξεσήκωσε, τότε, την κοινωνία της Λέσβου και ευτυχώς δεν εφαρμόστηκε. Όμως, ο Παπανούτσος μετακινήθηκε στην νεωσυσταθείσα Παιδαγωγική Ακαδημία Αλεξανδρούπολης, ενώ στο Διδασκαλείο Μυτιλήνης η Πολιτεία φρόντισε να τοποθετήσει τον παιδαγωγό «που αντικατέστησε το Δ/ντή στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης όταν έφυγε ο Κουντουράς. Θεωρήθηκε φαίνεται κατάλληλος να φέρει την τάξη σε ζωηρά σχολεία» (Αρχοντίδης, σ.111).

[41] Πρέπει να αναφερθεί, ότι κατά την εποχή εκείνη, ήταν διαδεδομένη η άποψη ότι δημοτικιστής και κομμουνιστής ήταν έννοιες ταυτόσημες. «Όσον όμως διαδεδομένη, τόσον και άδικος είναι η τοιαύτη παρεξήγησης», θα επισημάνει ο ιστορικός της εκπαίδευσης Χρ Λέφας (σ. 467). Για το ίδιο θέμα, αρκετές δεκαετίες μετά, ο καθηγητής Γ. Μπαμπινιώτης (σσ., 29,30) θα αναφέρει, ότι είχαν δημιουργηθεί διάφορες εξισώσεις, όπως: «δημοτικιστής=προοδευτικός,αριστερός,φωτισμένος» και «καθαρευουσιάνος=συντηρητικός,δεξιός,σκοταδιστής», οι οποίες «πέραν από

κάποια περιωρισμένη κοινωνιογλωσσική αλήθεια που περιέχουν αποτελούν αυθαίρετες γενικεύσεις που ερμηνεύονται ιστορικά».

[42] Ο Παπαμαύρος θα εκφράσει την πεποίθησή του «πως ο νέος υπουργός της Παιδείας» , εννοεί τον Ι.Μακρόπουλο που είχε αναλάβει 3 μέρες πριν τη δημοσίευση της επιστολής, «που είναι άνθρωπος λογικός και κατέχει τη σημασία του γλωσσικού ζητήματος δεν θα επιτρέψει να θυσιάσθαι ένα αγνό παιδί στο αίσχος μιανής μουχλιασμένης εμπάθειας»(Χαρίτος-Κανδήλα-Καραμήτρος, σ.227).

[43] Κατ' εξαίρεση θα επιτραπεί η κυκλοφορία των βιβλίων αυτών μόνον για το πρώτο εξάμηνο του σχολικού έτους 1933-34 (άρθρο 17, Ν.5911/ 1933), μέχρι να ετοιμασθούν, προφανώς, τα νέα βιβλία στην απλή καθαρεύουσα.

[44] Στο σημείο αυτό γίνεται λόγος περί διδασκαλείων, μολονότι είχε προηγηθεί η ίδρυση των Παιδαγωγικών, Ακαδημιών, αφενός γιατί τα διδασκαλεία συνέχιζαν να λειτουργούν μέχρι να ολοκληρώσουν τον κύκλο τους, αφετέρου γιατί ο νόμος περί Παιδαγωγικών Ακαδημιών είχε τεθεί σε ισχύ από το σχολικό έτος 1934-1935.

B2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Τα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου (1881-1981)

Απόστολος ΑΝΔΡΕΟΥ
Ιστορικός της Εκπαίδευσης
aandreu@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα αναλυτικά προγράμματα της περιόδου 1881-1981 συγκροτούνται από τις «Οδηγίες» του Δ.Γ. Πετρίδη το 1881 και τη «Διδασκαλική» του Σπ. Μωραΐτη το 1880, το αναλυτικό πρόγραμμα του 1894 με τις τροποποιήσεις του, το αναλυτικό πρόγραμμα του 1913 με τις τροποποιήσεις του, το αναλυτικό πρόγραμμα του 1969 και το αναλυτικό πρόγραμμα του 1977 με τις τροποποιήσεις του 1981. Στην προσέγγιση αυτή επιχειρείται να καταγραφούν και να παρουσιαστούν τα προγράμματα, οι τροποποιήσεις που έγιναν, οι απόπειρες τροποποιήσεων που επιχειρήθηκαν και η σύνθεσή τους στο επίπεδο των μαθημάτων και των διδακτικών ωρών.

ABSTRACT

During the period 1881-1981 the curriculums formed, were taken from "Guidance" by D.G. Petridis (1881) and "Teaching" by Sp. Moraitis (1880), the 1894 curriculum with its modifications, the 1913 curriculum including modifications, as well as the 1969 curriculum and the curriculum of 1977 with its modifications of 1981. This piece of work attempts to register and present: the programmes, the modifications that have been made, the attempts at modification which were undertaken and their formation at the level of lessons and teaching hours.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολικό πρόγραμμα αποτελείται κατά κανόνα από το ωρολόγιο πρόγραμμα, το αναλυτικό πρόγραμμα της σχολικής ύλης και ενδεχομένως από σχετικές οδηγίες και υποδείξεις που πολλές φορές εκδίδονται μετά την εφαρμογή του (π.χ. οδηγίες για το πρόγραμμα του 1969 που εκδόθηκαν το 1973). Το σχολικό πρόγραμμα εκφράζει την επίσημη οριοθέτησή του πλαισίου της οργάνωσης του σχολικού χρόνου και των γνωστικών περιοχών, τις σχέσεις ανάμεσα σ' αυτές τις περιοχές καθώς και τους σκοπούς της κάθε μιας. Είναι αυτονόητο πως η συγκρότηση και η οργάνωση του σχολικού προγράμματος προϋποθέτει «ένα σύνολο προηγούμενων ιδεολογικών και πολιτικών επιλογών». Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα Ωρολόγια και τα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούσαν και αποτελούν οδηγό για τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων, που με τη σειρά τους αποτελούσαν και αποτελούν το μοναδικό εκπαιδευτικό υλικό. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις τα σχολικά εγχειρίδια που εγκρίνονταν παρέκκλιναν ή διαφοροποιούνταν του Ωρολογίου και αναλυτικού Προγράμματος, όπως συνέβη με ορισμένα εγχειρίδια της μεταπολεμικής περιόδου που δεν ακολούθησαν το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου του 1913, όπως αυτό τροποποιήθηκε και πάλι φορές που δίδονταν προτεραιότητα στα σχολικά εγχειρίδια έναντι των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Παρά τις παρεκκλίσεις αυτές στα Ωρολόγια και αναλυτικά Προγράμματα καταγράφεται ο επίσημος προσανατολισμός της

εκπαίδευσης και αποτελούν το πρώτο πεδίο της σχετικής έρευνας, για να διερευνηθούν άλλωστε και οι παρεκκλίσεις ή διαφοροποιήσεις που βέβαια δεν είναι τυχαίες.

Από τις μελέτες που μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί προκύπτουν ορισμένα «επίπεδα» ανάλυσης, τα οποία δεν είναι «ανεξάρτητα» μεταξύ τους. Συγκεκριμένα:

1. Η σύνθεση ενός προγράμματος (ωρολόγιο πρόγραμμα, μαθήματα, αναλυτικός καθορισμός της ύλης, οδηγίες),
2. η θέση που καταλαμβάνει κάθε μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα,
3. η συχνότητα επανάληψης των μαθημάτων,
4. η κατηγοριοποίηση των μαθημάτων,
5. η εμφάνιση ή απάλειψη ή μετατροπή ή αναδιάρθρωση του\των μαθημάτων,
6. η ιεράρχηση των μαθημάτων («πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα», «κατ' επιλογήν»),
7. η εσωτερική διάρθρωση της ύλης των μαθημάτων,
8. η σχέση του προγράμματος με τους διακηρυγμένους σκοπούς της εκπαίδευσης,
9. το περιεχόμενο της ύλης των μαθημάτων και η ανάλυσή του,
10. ο είδος του προγράμματος.

Στο κείμενο που ακολουθεί επιχειρείται να καταγραφούν και να παρουσιαστούν τα προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου από το 1881 ως το 1981, όπως αυτά εμφανίστηκαν, οι τροποποιήσεις που έγιναν, οι απόπειρες τροποποιήσεων που επιχειρήθηκαν και η σύνθεσή τους στο επίπεδο των μαθημάτων και των διδακτικών ωρών.

2. ΟΙ «ΟΔΗΓΙΕΣ» ΤΟΥ Δ. Γ. ΠΕΤΡΙΔΗ, 1881 ΚΑΙ Η «ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ» ΤΟΥ ΣΠ. ΜΩΡΑΪΤΗ, 1880

Η κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και η εισαγωγή της συνδιδασκτικής μεθόδου, η ίδρυση νέων Διδασκαλείων για την κατάρτιση των δασκάλων και η «μετεκπαίδευση» των δασκάλων στη νέα μέθοδο, η επικράτηση των Ερβατιανών απόψεων (Π. Παπακωνσταντίνου- Απ. Ανδρέου, 1992) συνοδεύτηκε με το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. Πρόγραμμα που δεν είχε τη γνωστή νομική μορφή (Διάταγμα) αλλά περιλαμβάνονταν στο βιβλίο του γενικού επιθεωρητή Δ. Γ. Πετρίδη, «Στοιχειώδεις πρακτικάί οδηγίαι περί διδασκαλίας εν τοις Δημοτικοίς Σχολείοις, Εν Αθήναις 1881» που είχε την έγκριση του Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως (Υπουργός Ν. Παπαμιχαλόπουλος). Οι «Στοιχειώδεις πρακτικάί οδηγίαι» περιλάμβαναν λεπτομερή ανάλυση του προγράμματος διδασκαλίας, καθόριζαν τη χρήση του διδακτικού χρόνου, τις γενικές αρχές διδασκαλίας και τον τρόπο διδασκαλίας κάθε μαθήματος.

Ταυτόχρονα το Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως^[1], με εγκύκλιό του, έδινε οδηγία στους δασκάλους να ρυθμίζουν «την εσωτερικήν του σχολείου τάξιν και την παιδονομίαν εν γένει»^[2], σύμφωνα με τη «Διδασκαλική ή Σύντομοι Οδηγίαι περί της χρήσεως της νέας διδασκαλικής μεθόδου» του Σπ. Μωραΐτη που είχε εκδοθεί από το «Σύλλογο προς διάδοσιν των Ελληνικών γραμμάτων» το 1880.

Το 1878 στο νόμο ΧΘ είχε προβλεφθεί η διδασκαλία των μαθημάτων στο Δημοτικό σχολείο, τα οποία ήταν τα ακόλουθα: *Ιερά ιστορία και κατήχηση, Ανάγνωση και γραφή της νέας ελληνικής γλώσσας, Αριθμητική και οι αναγκαίες γνώσεις για τα χρησιμοποιούμενα μέτρα, σταθμά και νομίσματα., Πρακτικοί ορισμοί των γεωμετρικών σχημάτων, Στοιχειώδεις γεωγραφία (φυσική, μαθηματική και πολιτική) και ακριβέστερα η γεωγραφία της Ελλάδας και των ελληνικών χωρών, Στοιχειώδης ιστορία και ιδιαίτερα Ελληνική, Στοιχειώδης ζωολογία, ορυκτολογία και στοιχειώδης βοτανική, Στοιχειώδης ανθρωπολογία, Στοιχειώδης φυσική και οι αναγκαίες πρακτικές οδηγίες γεωργίας και δεντροκομίας, Γραμμική ιχνογραφία, Φωνητική μουσική και ωδική, Γυμναστική.*

[1] Εγκύκλιος 2017/28-2-1881

[2] Στα δύο πρώτα έτη της «Διδασκαλικής» ο Σπ. Μωραΐτης περιέγραφε με τρόπο αναλυτικό το σχολικό διδακτήριο, τη λειτουργία του, τη διαρρύθμιση της αίθουσας, τα όργανα και σκεύη και την «εν τω σχολείω τάξιν».

Πρόγραμμα μαθημάτων σύμφωνα με τις «Οδηγίες» του Γ. Πετρίδη

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ
Ιερά μαθήματα	3	3	3	3	12
Ελληνικά (1)	12	12	12	12	48
Αριθμητική και στοιχεία Γεωμετρίας	5	5	5	5	20
Ιχνογραφία	-	-	3	3	6
Στοιχεία Φυσικής Ιστορίας (2)	-	-	-	-	-
Γεωγραφία	-	-	3	3	6
Ελληνική Ιστορία	-	-	2	3	5
Φωνητική Μουσική	2	-	2	2	6
Γυμναστική	-	2	2	2	6
ΣΥΝΟΛΟ(3)	22	22	32	33	109

1. Στον κύκλο των Ελληνικών περιλαμβάνονταν η πραγματογνωσία [1], η ανάγνωση, η γραφή και η γραμματική. Σύμφωνα με τις οδηγίες διατίθονταν για κάθε τάξη δύο ώρες για καλλιγραφικές ασκήσεις.

2. Δεν ορίζονταν ώρες διδασκαλίας της Φυσικής Ιστορίας γιατί ήταν δυνατόν «να μεταδίδονται δια των αναγνωστικών βιβλίων και δια της πραγματογνωσίας εις τας κατωτέρας τάξεις».

3. Στις ώρες αυτές περιλαμβάνονταν και οι ώρες της «κατ' ιδίαν εργασίας του μαθητού εν σχολείω», στο οποίο δίδασκε ένας μόνο δάσκαλος.

Διαπιστώνουμε ότι με την εφαρμογή του προγράμματος των «Οδηγιών» του Γ. Πετρίδη από το 1881 καταργούνται τα ακόλουθα μαθήματα: *Στοιχειώδης ζωολογία, Ορυκτολογία και στοιχειώδης βοτανική, Στοιχειώδης ανθρωπολογία, Στοιχειώδης φυσική και οι αναγκαίες πρακτικές οδηγίες γεωργίας και δεντροκομίας* καθώς και *Ωδική*. Αυτά τα μαθήματα που ανταποκρίνονταν σ' ένα Δημοτικό Σχολείο που αποσκοπούσε να παρέχει εκπαίδευση σε μαθητές, οι οποίοι θα εντάσσονταν σε μία αγροτική κοινωνία.

Να επισημάνουμε ότι τόσο οι «Οδηγίες» του Γ. Πετρίδη όσο και η «Διδασκαλική» του Σπ. Μωραΐτη παρόλο που στηρίζονταν στις Ερβατιανές

αντιλήψεις δεν παρουσίαζαν συστηματικά τη μέθοδο διδασκαλίας αλλά περιορίζονταν στην υπόδειξη πρακτικών οδηγιών στους δασκάλους για την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Οι αρχές της συνδιδασκτικής που περιλαμβάνονταν στα δύο αυτά κείμενα δεν βρήκαν εφαρμογή στη σχολική πράξη τα πρώτα χρόνια μετά τη θεσμοθέτησή τους και εδραιώθηκαν μόνο μετά το νόμο του 1895, δηλαδή κατά τον 20ο αιώνα. Ωστόσο αποτέλεσαν το θεσμοθετημένο σώμα που περιλάμβανε τις προδιαγραφές εφαρμογής του νέου σχολείου και κατά συνέπεια απεικόνιζαν τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής της περιόδου, καθώς το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, οι οδηγίες εφαρμογής τους και οι τρόποι επιβολής της τάξης και της πειθαρχίας μέσα στο σχολικό χώρο διαμόρφωσαν τη φυσιογνωμία κάθε σχολείου. Στην περίοδο όμως της θεσμοθέτησης του συνδιδασκτικού σχολείου με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές αλλαγές που λάμβαναν χώρα, η άσκηση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής, που στόχευε στην απόλυτη ομοιομορφία, εξέφραζε τις κοινωνικοπολιτικές δυνάμεις, που κυριαρχούσαν στην πολιτική σκηνή τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, και την πρόθεσή τους να ελέγξουν την εκπαίδευση και τη μορφή κοινωνικής ενσωμάτωσης που επιτυγχανόταν μέσω αυτής.. Η κυριαρχία της αρχαιολατρείας, η απουσία των φυσικών και πρακτικών μαθημάτων, η έμφαση στην τάξη, την πειθαρχία, την ομοιομορφία στα προγράμματα και τον τρόπο διδασκαλίας είναι τα θεσμοθετημένα μέτρα που συνέβαλαν καθοριστικά στο τελικό αποτέλεσμα.

3. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 1894

Το 1894 με Βασιλικό Διάταγμα της 20ης-11, «*περί προγραμμάτων των μαθημάτων των τετραταξίων δημοτικών σχολείων*» εκδόθηκε το πρώτο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Δημοτικό Σχολείο, το οποίο εκδόθηκε και για τα Δημοτικά Σχολεία Θηλέων, για τα τριτάξια, τα διτάξια και τα μονοτάξια σχολεία. Το Πρόγραμμα του 1894 συνοδεύτηκε και από το ωρολόγιο πρόγραμμα (σύνολο ωρών, ώρες ανά μάθημα την εβδομάδα, καθορισμός συγκεκριμένων ημερών για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος) το οποίο κοινοποιήθηκε στους δασκάλους με την εντολή να τηρείται πιστά. Η σύνταξη αυτού του προγράμματος ήταν έργο του Χαρ. Παπαμάρκου, που μάλλον διεύρυνε παλαιότερη εργασία του (Χαρ. Παπαμάρκου, 1890), στην οποία αξιοποίησε τα προγράμματα των Γερμανικών σχολείων καθώς και την εμπειρία που αποκτήθηκε από την εφαρμογή προγραμμάτων στα σχολεία των Ελληνικών κοινοτήτων της Μακεδονίας. Στα νομοσχέδια του 1889 που είχε καταθέσει ο Γ. Θεοτόκης – στη σύνταξη των οποίων είχε εργαστεί ο τότε τμηματάρχης της Δημοτικής Εκπαίδευσης και Γενικός επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων Χαρίσιος Παπαμάρκου, στο «*Παράρτημα*», περιλαμβάνονταν ωρολόγια προγράμματα για όλους τους τύπους των σχολείων, αρρένων και θηλέων. Τόσο τα προγράμματα των νομοσχεδίων του 1889, όσο και τα προγράμματα της

[1] Σκοπός της Πραγματογνωσίας ήταν η άσκηση των μαθητών να αντιλαμβάνονται τα ουσιώδη και τα επουσιώδη χαρακτηριστικά των φυσικών και τεχνητών αντικειμένων. Στις «*οδηγίες*» προβλέπονταν ότι «*την τετάρτην εκάστης εβδομάδος*

καθ' όλον το έτος γίνονται από 3 μ.μ. ώραν εκδρομαί χωρογνωστικά και φυσιογνωστικά κατά τας περί τούτου οδηγίας (...).».

εργασίας του Χ. Παπαμάρκου το 1890 προορίζονταν για το εξατάξιο Δημοτικό σχολείο. Αντίθετα τόσο το πρόγραμμα των «οδηγιών» του 1881, όσο και το πρόγραμμα του 1894 αφορούσαν το τετρατάξιο (κοινό) Δημοτικό σχολείο, τύπος σχολείου που κυριαρχούσε τότε.

Το πρόγραμμα αυτό τροποποιήθηκε το 1899 στο μάθημα της Γυμναστικής (Πρόγραμμα μαθημάτων, 1901). Προηγουμένως με την ψήφιση του νόμου ΒΤΜΘ΄/1895 στο άρθρο 10 προβλέφθηκαν τα ακόλουθα: «Εν τοις πλήρεσι δημοτικοίς σχολείοις, απαρτιζόμενοι εκ τάξεων ενιαυσίων εξ, εν αις διδάσκονται ευρύτερον τα καθωρισμένα δια τα κοινά δημοτικά σχολεία μαθήματα, διδάσκονται κατά προσθήκην και τα εξής μαθήματα:

α΄) Ανάγνωσις και ερμηνεία περικοπών του ιερού Ευαγγελίου.

β΄) Ανάγνωσις και ερμηνεία εκλεκτών συγγραφέων της καθιερωμένης γλώσσης, και γραπταί εν αυτή ασκήσεις των μαθητών.

γ΄) Διδασκαλία των στοιχείων της Γραμματικής της αρχαίας Ελληνικής γλώσσης εν συγκρίσει προς την της καθωμιλουμένης, και ασκήσεις εις έκθεσιν ιδεών.

δ΄) Ερμηνεία μερών εκ των ομαλωτέρων πεζών συγγραφέων της αρχαίας Ελληνικής γλώσσης.

ε΄) Ασκήσεις προς λύσιν πολυπλοκωτέρων αριθμητικών προβλημάτων.

ς΄) Διδασκαλία στοιχείων Γεωμετρίας, Χημείας και Φυσικής Ιστορίας, μετά εφαρμογής αυτών εν τη Γεωργία, τη Βιομηχανία, τη Κτηνοτροφία και τη Υγιεινή.

ζ΄) Σωματικά ασκήσεις» (Ηλ. Πετρούνιας, 1898).

Σε εφαρμογή αυτής της διάταξης δεν έχουμε εντοπίσει κάποια τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος.

Ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων αρρένων και θηλέων (1894)

Μαθήματα	Σχολεία Αρρένων				Σχολεία Θηλέων				Συν. ωρών
	Α	Β	Γ	Δ	Α	Β	Γ	Δ	
-									
Θρησκευτικά	3	3	3	3	2	2	2	3	12/9
Ελληνικά	13	11	10	10	12	10	10	10	44/42
Αριθμητική	3	3	3	3	3	3	3	3	12/12
Γεωμετρία	-	-	-	2					2/-
Ιστορία	-	-	2	2	-	-	2	2	4/4
Γεωγραφία	-	2	2	2	-	2	2	2	6/6
Φυσική Ιστορία	-	-	2	2	-	-	2	2	4/4
Φυσική	-	-	-	2					2/-
Ωδική	3	3	3	3	3	3	3	2	12/11
Ιχνογραφία	-	-	2	2	-	-	2	2	4/4
Καλλιγραφία	-	2	2	2	-	2	2	2	6/6
Γυμναστική	4	4	3	3	2	2	2	2	14/8
Χειροτεχνήματα	-	-	-	-	4	4	4	4	-/16

4. ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 1913

Το 1911 με το νόμο «περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως», θεσμοθετήθηκε πενταμελές συμβούλιο, του οποίου αρμοδιότητα, μεταξύ των άλλων, ήταν και η γνωμοδότηση σε θέματα προγραμμάτων, διδακτικών βιβλίων κτλ. (Απ. Ανδρέου- Γ. Παπακωνσταντίνου, 1994). Από τις πρώτες ενέργειες του Συμβουλίου ήταν η μεταρρύθμιση των προγραμμάτων των Δημοτικών Σχολείων, των Ανώτερων Παρθεναγωγείων και των Διδασκαλείων Θηλέων. Την ευθύνη για το πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, στο πλαίσιο του Συμβουλίου, μάλλον είχε ο Δ. Λάμπας. [1] Τον Ιανουάριο του 1912 ο πρόεδρος του Συμβουλίου Γ. Παπασωτηρίου [2] απέστειλε, όσο γνωρίζουμε, πρόσκληση στον «Εκπαιδευτικό Όμιλο» για «να ζητήσει την συνδρομήν των δυναμένων να συντελέσωσιν εις την επιτυχίαν του έργου» της «μελετωμένης μεταρρυθμίσεως του προγράμματος των εν τω Δημοτικώ Σχολείω, εν τω Ανωτέρω Παρθεναγωγείω και εν τω Διδασκαλείω των Θηλέων διδασκομένων μαθημάτων» (Δ. Γληνός, 1983). Στην πρόσκληση αυτή απάντησε ο «Εκπαιδευτικός Όμιλος» με αναλυτικό υπόμνημά του, που ήταν αποτέλεσμα της πρώτης συστηματικής εργασίας του (Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1912 και Δ. Γληνός, 1983). Τα δύο κεφάλαια του υπομνήματος, για το Δημοτικό Σχολείο και το Διδασκαλείο κοριτσιών, γράφτηκαν από το Δ. Γληνό και το τρίτο, για το ανώτερο παρθεναγωγείο, μάλλον από τον Αλ. Δελμούζο (Δ. Γληνός, 1983).

Η πρόσκληση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» για συνεργασία ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Γιατί το 1911 είχε προηγηθεί «ο γλωσσικός συμβιβασμός», όταν ο Ελ. Βενιζέλος δέχθηκε την ψήφιση του άρθρου 107 του Συντάγματος, στο οποίο προβλέπονταν ότι επίσημη γλώσσα ήταν εκείνη στην οποία γράφονταν το πολίτευμα και τα κείμενα της νομοθεσίας (καθαρεύουσα) και είχαν δημιουργηθεί αναστολές και δυσπιστίες στους δημοτικιστές απέναντί του. (Α. Φραγκουδάκη, 1977). Η πρόσκληση αυτή είναι το πρώτο βήμα της προσέγγισης του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» από την κυβέρνηση του Ελ. Βενιζέλου που θα οδηγήσει σε ένα περίπου χρόνο στη διατύπωση των νομοσχεδίων του 1913.

Το πρόγραμμα του εξαταξίου Δημοτικού Σχολείου, το οποίο εκπόνησε το Κεντρικό Συμβούλιο, δημοσιεύτηκε σε Βασιλικό Διάταγμα της 1^{ης}- 9-1913 «περί ορισμού των μαθημάτων του δι' έκαστον τούτον προς διδασκαλίαν αναγκαίου χρόνου, και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων» και τέθηκε σε εφαρμογή στα σχολεία από το 1914.

Ο Χρ. Λέφας κρίνοντας το πρόγραμμα του 1913 σημείωνε ότι αυτό «εν σχέσει προς το πρόγραμμα του 1894 παρουσιάζει σημαντικήν διαφοράν, ότι προσπαθεί να μεταφέρει το κέντρον βάρους της διδασκαλίας από των γλωσσικών μαθημάτων εις τα πρακτικά και τεχνικά μαθήματα. Περιορίζει τας ώρας της διδασκαλίας της Ελληνικής γλώσσης και αυξάνει τας ώρας των τεχνικών μαθημάτων, προσθέτει δε το μάθημα της χειροτεχνίας. Απασχολεί όμως και τούτο τον μαθητήν εις την καθαρεύουσαν και την αρχαίαν γλώσσαν και τον κατατρίβει εις τους γραμματικούς τύπους. Δεδομένου δε ότι το πρόγραμμα μόνον δεν είναι δυνατόν να μεταβάλη την διανοητικότητα των διδασκάλων, οι οποίοι είχαν συνηθίσει να θεωρούν τα γλωσσικά μαθήματα ως τα κύρια μαθήματα του δημοτικού σχολείου, δυνάμεθα να είπομεν, ότι και μετά την εφαρμογήν του νέου προγράμματος, δεν μετεβλήθη η εν τω δημοτικώ σχολείω επιτελούμενη εργασία παρ' όλον το νέον πνεύμα (...)» (Χρ. Λέφας, 1942).

Σημειώνουμε και πάλι ότι το πρόγραμμα του 1894 ήταν πρόγραμμα τετρατάξιου δημοτικού σχολείου, ενώ αυτό του 1913 ήταν εξατάξιου. Γι' αυτό είχε επισημανθεί ότι «τα περισσότερα σχολεία είχαν μόνον 4 τάξεις. Οι μαθηταί λοιπόν φοιτώντες εις τα τετρατάξια σχολεία, εδιδάσκοντο μέρος μόνον της ύλης, η οποία συνεπληρούντο εις ενιαίον σύνολον μόνον δια των εξ τάξεων» (Χρ. Λέφας, 1942).

[1] Δ. Λάμπας, Καθηγητής Διδασκαλείου, Διευθυντής του Διδασκαλείου Αθηνών, Εκπαιδευτικός Σύμβουλος.

[2] Γ. Παπασωτηρίου, Καθηγητής Διδασκαλείου, Γενικός Επιθεωρητής Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διευθυντής του Διδασκαλείου Ηρακλείου Κρήτης.

Ποσοστιαία κατανομή των ωρών των μαθημάτων στα προγράμματα του 1894 και του 1913

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 1894	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 1913
Γλώσσα	36%	30,8%
Θρησκευτικά	9,8%	6,9%
Αριθμητική-Γεωμετρία	11,5%	16,4%
Φυσική- Φυσ. Ιστορία	5%	8,1%
Ιχνογρ.- Καλλιγραφία	8,3%	16,3%
Ιστορία	3,3%	4%
Γεωγραφία- Πατριδογνωσία	5%	8,1%
Ωδική	9,8%	6,9%
Γυμναστική	11,5%	6,9%

Κατανομή μαθημάτων κατά τάξη του προγράμματος του 1913 και της πρότασης του «Εκπαιδευτικού Ομίλου»

	Πρόγραμμα του 1913						Πρόγραμμα του "Εκπαιδευτικού Ομίλου"					
ΜΑΘΗΜΑ	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ
Θρησκευτικά	*	*	*	*	*	*	-	-	-	*	*	*
Γλώσσα(1)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Ιστορία	-	-	*	*	*	*	-	-	*	*	*	*
Πατριδογνωσία και Γεωγραφία	*	*	*	*	*	*	-	-	*	*	*	*
Φυσική Ιστορία Φυσιογνωσία(2)	-	-	*	*	*	*	-	-	-	*	*	*
Φυσική και Χημεία(3)	-	-	-	-	*	*	-	-	-	-	-	-
Αριθμητική	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Γεωμετρία	-	-	-	-	*	*	-	-	-	-	*	*
Ιχνογραφία(4) Καλλιγραφία(5)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Χειροτεχνία	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Ωδική	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Γυμναστική	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Πραγματογνωσία(6)	-	-	-	-	-	-	*	*	-	-	-	-

1. (1) Η πρόταση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» για τη γλώσσα περιλάμβανε (α) ανάγνωση, (β) γραφή, (γ) εκθέσεις, (δ) ορθογραφία, η δε γραμματική θα διδάσκονταν πάντα στην των εκθέσεων ή της ορθογραφίας.
2. (2) Η πρόταση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» στο μάθημα Φυσιογνωσία περιλάμβανε (α) Φυσική Ιστορία, (β) Φυσική Ορυκτολογία, (γ) Χημεία.
3. (3) Το μάθημα της Χημείας στην πρόταση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» περιλαμβανόταν στη Φυσιογνωσία
4. (4) Για την ιχνογραφία ο «Εκπαιδευτικός Όμιλος» πρότεινε τα παιδιά να ιχνογραφούν και σε κάθε άλλο μάθημα που δίνονταν αφορμή.
5. (5) Η Καλλιγραφία περιλαμβανόταν μόνο στο πρόγραμμα του 1913.
6. (6) Η Πραγματογνωσία περιλαμβανόταν μόνο στην πρόταση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου».

Κατανομή εβδομαδιαίων ωρών ανά μάθημα

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 1913	ΠΡΟΤΑΣΗ Ε. Ο.
Θρησκευτικά	12	6
Γλώσσα	53	46
Ιστορία	7	7
Πατριδογνωσία και		
Γεωγραφία	14	7
Πραγματογνωσία	-	6
Φυσική Ιστορία		
Φυσική και Χημεία		
Φυσιογνωσία	14	12
Αριθμητική και		
Γεωμετρία	20	23
Ιχνογραφία/Καλλιγραφία		
Χειροτεχνία	28	26
Ωδική	12	11
Γυμναστική	12	18
ΣΥΝΟΛΟ	172	164

Παρατηρήσεις

1. Στο πρόγραμμα του 1913 τα Θρησκευτικά διδάσκονταν σε όλες τις τάξεις και συνολικά 12 ώρες εβδομαδιαίως, ενώ η πρόταση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» προέβλεπε 6 ώρες και μόνο για τη Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη. Και στο πρόγραμμα του 1913 είναι εμφανής η σύζευξη της εκκλησιαστικής ιστορίας με την εθνική Ελληνική ιστορία, όπως είναι εμφανής η επιδίωξη ότι η τόνωση του θρησκευτικού χαρακτήρα συνεπαγόταν και τόνωση του εθνικού χαρακτήρα. Δηλαδή η θρησκεία και ειδικά η πίστη της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας αποτελούσε συστατικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας (Χρ. Κουλούρη, 1988). Ο «Εκπαιδευτικός Όμιλος» υποστήριξε ότι στις τρεις τάξεις πρέπει να «γίνεται καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος με την προσευχή, στις εκκλησιαστικές τελετές και με την γενικότερη εξήγηση των μεγάλων εορτών».

2. Η γλώσσα στο πρόγραμμα του 1913 είναι 53 ώρες ενώ η πρόταση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» 46 ώρες.

3. Στην Ιστορία υπάρχει πλήρης ταύτιση από άποψη ωρών διδασκαλίας. Στην πρόταση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» «ο σύγχρονος πολιτισμός είναι το κέντρο της διδασκαλίας αλλά ως απόληξη και όχι ως αφετηρία. Η ιστορία του έθνους δηλαδή είναι ο πρόλογος και η απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση της σύγχρονης κατάστασής του. Απορρίπτεται εξάλλου η αποσπασματικότητα των γνώσεων, και η διδακτέα ύλη διαρθρώνεται έτσι ώστε να προβάλλεται ο πολιτισμός στο σύνολο των εκδηλώσεών του, (...). Γύρω από την ιστορική ύλη κάθε τάξης οργανώνεται επομένως και η ύλη των υπόλοιπων μαθημάτων. (...). Η υπέρβαση του κλασικισμού λοιπόν από τους δημοτικιστές ενισχύει την έννοια της πολιτισμικής συνέχειας, πάντα μέσα στο πλαίσιο της αρχικής σύλληψης του Κ. Παπαρηγόπουλου» (Χρ. Κουλούρη, 1988).

4. Στην πρόταση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» εισάγεται η Πραγματογνωσία που θα διδάσκονταν στην Α' και Β' τάξη, στη Γ' η Πατριδογνωσία και στις υπόλοιπες τάξεις η Γεωγραφία, ενώ το πρόγραμμα του 1913 εισάγει την Πατριδογνωσία από την Α' τάξη για την οποία παλαιότερα συναντάμε τον όρο «πατριδογραφία». Έτσι η γεωγραφική διδασκαλία ξεκινά από τη γνωστή σχολική αίθουσα για να προχωρήσει στη γειτονιά, το χωριό, την επαρχία, (...), τη χώρα. Υιοθετήθηκε εκείνη η αρχή που θέλει την εκκίνηση της μάθησης από τα γνωστά στα άγνωστα, κάτι που χαρακτηρίζει το πρόγραμμα του 1913, δηλαδή η «συνθετική μέθοδος». Να επισημάνουμε το γεγονός της αύξησης των ωρών διδασκαλίας της Γεωγραφίας, σε σχέση με το πρόγραμμα του 1894 από 5% σε 8,1% στο σύνολο των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας.

5. Η Φυσική Ιστορία, η Φυσική και η Χημεία σύμφωνα, με το πρόγραμμα του 1913, διδάσκονταν συνολικά 14 ώρες, ενώ με την πρόταση του Ε. Ο. θα διδάσκονταν 12 ώρες. Η πρόταση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» δεν περιλάμβανε τη Φυσική, αλλά τη Φυσική Ορυκτολογία.

6. Το πρόγραμμα του 1913 προέβλεπε τη διδασκαλία της Αριθμητικής και της Γεωμετρίας για 20 ώρες, ενώ πρόταση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» 23 ώρες.

7. Συνολικά το πρόγραμμα του 1913 προέβλεπε 172 ώρες διδασκαλίας, ενώ πρόταση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» 164 ώρες.

Το πρόγραμμα του 1913 τροποποιήθηκε (Ν. Μήτσης-συνεργασία Δ. Θ. Καραδήμος, 1999) αρκετές φορές. Συγκεκριμένα:

- Το 1919 (Διατάγματα της 12ης-3-1919 και της 25ης-11-1919)στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας για την Α', Β', Γ' και Δ' τάξη με την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας και την προσθήκη ύλης στη γραμματική (ενεστώτας, παρατατικός, μέλλοντας, αόριστος, προστακτική φωνή, εξαιρέσεις ρηματικών καταλήξεων, σύνθετες λέξεις, υποκοριστικά, άκλιτα μέρη του λόγου κλπ). Μάλιστα είχαν εκδοθεί και αποσταλεί στους δασκάλους «αναλυτικές οδηγίες», που περιλάμβαναν «αναλυτικό πρόγραμμα», «οδηγίες δια τους διδάσκοντας» και την «ύλη δια τους μαθητάς» (Ν. Μήτσης-συνεργασία Δ. Θ. Καραδήμος, 1999) και είχαν συνταχθεί από το Μ. Τριανταφυλλίδη. Ακολούθησε η ψήφιση του Νόμου 2678/1921 με τον οποίο

επαναφερόταν στα Δημοτικά Σχολεία η διδασκαλία της καθαρεύουσας, η οποία δεν πρόλαβε να εφαρμοστεί. Η ανάληψη της εξουσίας από επαναστατική κυβέρνηση, μετά την καταστροφή του 1922, οδήγησε στην επαναφορά της διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο (Ν.Δ. 27ης-7-1923, Νόμος 3180/1924).

- Το 1927 (Νόμος 3848/1927) στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας, με την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο και την παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας στην Ε' και Στ' τάξη. Η ρύθμιση αυτή έγινε από την οικουμενική κυβέρνηση, αφού είχε προηγηθεί το 1926 από τον υπουργό Δ. Αιγινήτη μια προσπάθεια εισαγωγής στο Δημοτικό Σχολείο μιας μορφής απλοποιημένης καθαρεύουσας» (Ν. Μήτσης-συνεργασία Δ. Θ. Καραδήμος, 1999), που αναστάλθηκε σύντομα το ίδιο έτος από τον υπουργό Αλ. Παπά.

- Το 1929 με το Νόμο 4329/1929 και το 1931 με την ψήφιση του Νόμου 5045/1931 «περί των σχολικών βιβλίων» με τον οποίο καθιερώθηκε η δημοτική γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο και η παράλληλη διδασκαλία της απλής καθαρεύουσας στην Ε' και Στ' τάξη, κάτι που είχε θεσπιστεί και το 1927.

- Το 1934 (Διάταγμα της 16ης -7-1934) οπότε και τροποποιήθηκε το πρόγραμμα της Ε' και Στ' τάξης στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας (προβλέπονταν μία ώρα για την προφορική έκθεση, πέντε ώρες για την ανάγνωση κειμένων στην απλή καθαρεύουσα και την επεξεργασία του κειμένου, μία ώρα για γραπτή έκθεση, τρεις ώρες στην Ε' τάξη και δύο στη Στ' τάξη για ορθογραφία και γραμματική). Επίσης προβλέπονταν η «διαρκής σύγκρισις των διδασκομένων γραμματικών φαινομένων της απλής καθαρευούσης προς τα δεδιδασγμένα της δημοτικής και καθορισμός των μεταξύ αυτών ομοιοτήτων και διαφορών».

- Το 1942 (Διάταγμα 1464/1942) επίσης στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας οπότε και επαναφέρθηκαν με μικρές τροποποιήσεις οι διατάξεις του Νόμου 4379/1929, και

- Το 1964 (Νόμος 4379/1964) στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας με την εισαγωγή της διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας.

- Το 1930 στο Συνέδριο των επιθεωρητών των Δημοτικών Σχολείων που οργάνωσε το Υπουργείο Παιδείας (υπουργός Γ. Παπανδρέου) στη συζήτηση του θέματος «Ποίαι τροποποιήσεις πρέπει να γίνουν εις το Αναλυτικό και Ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου» προτάθηκε η εισαγωγή του μαθήματος της «αγωγής του πολίτου». Υποστηρίχθηκε ότι «δια καταλλήλου διδασκαλίας του μαθήματος τούτου θα καταπολεμήσωμεν τα φυλετικά ελαττώματα, διότι οι μαθηταί θα λάβωσι ακριβή γνώσιν των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων αυτών εν τη κοινωνία και θα αποβώσι μίαν ημέραν χρηστοί και έντιμοι πολίται, αποβλέποντες εις την εξυπηρέτησιν ου μόνον του ατομικού, αλλά και του συμφέροντος του συνόλου. (...) κατά την σήμερον εποχήν, καθ ην πανταχόθεν προβάλλονται αξιώσεις και δικαιώματα ατόμων ή ομάδων και λησμονούνται παντελώς τα προς εξυπηρέτησιν του συνόλου καθήκοντα (...) επιβάλλεται η εισαγωγή εις τα σχολεία μας της διδασκαλίας της «αγωγής του πολίτου» ως ιδιαιτέρου μαθήματος, λαμβανομένου υπ' όψιν, ότι εισήχθη η διδασκαλία αυτής εις πολλές χώρας,

οίον Γαλλίαν, Γερμανίαν, Σουηδία κ.λ.π. Το μάθημα τούτο θα διδάσκεται εις όλας τας τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. ΑΛΛ' εν ταις κατωτέραις υπό το όνομα «Συμπεριφορά», εν δε ταις ανωτέραις υπό τον τίτλον «αγωγή του πολίτου» (Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων, χ.χ.). Από άλλους επιθεωρητές προτάθηκε η εισαγωγή στο πρόγραμμα της «εθνικής και ηθικής αγωγής» και της «πολιτικής αγωγής», χωρίς να δοθούν περισσότερες διευκρινίσεις. Τελικά το πρόγραμμα του 1913 δεν άλλαξε ούτε τροποποιήθηκε προς αυτή την κατεύθυνση.

Το 1938 το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου εισήγαγε την «Εθνική Αγωγή» στα Δημοτικά Σχολεία. Κάθε Τετάρτη τα σχολεία αργούσαν, τα μαθήματα κατανεμήθηκαν στις υπόλοιπες ημέρες, και οι μαθητές, -τριες εκπαιδεύονταν από αξιωματούχους της «Εθνικής Οργανώσεως Νεολαίας» οι περισσότεροι των οποίων ήταν δάσκαλοι (Ε. Μαχαίρα, 1987).

Η εισαγωγή του μαθήματος της «Αγωγής του Πολίτη» στο δημοτικό σχολείο (Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών, 1949, Ι. Σκουτερόπουλος, 1950, Γ. Ζομπανάκη, 1949, Ν. Αλικάκου, 1939 και Ι. Κόντος, 1950)[1] άρχισε να συζητείται το 1949. Από τις 17 ως τις 22-10-1949 συνήλθε στην Αθήνα συνέδριο των επιθεωρητών, στα θέματα του οποίου ήταν και η «*Ηθική αγωγή και η αγωγή του πολίτου. Έννοια και περιεχόμενο αυτής εις το Δημοτικόν Σχολείον και την Μέσσην Εκπαιδεύσιν. Τρόποι επιτεύξεως καλλιτέρων αποτελεσμάτων*», με εισηγητές τους εκπαιδευτικούς συμβούλους Γ. Ζομπανάκη και Ι. Σκουτερόπουλο. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων είχαν εκφραστεί αντιρρήσεις τόσο για την εισαγωγή του μαθήματος όσο και για το περιεχόμενό του, ακόμη και για την ονομασία του και απαιτήθηκε η εκτεταμένη παρέμβαση του τότε υπουργού παιδείας Κ. Τσάτσου. Ο τελευταίος υποστήριξε ότι το μάθημα έπρεπε να ονομασθεί «πολιτική παιδεία» και πως αποσκοπεί στο «*να εισάγη το παιδί εις το κοινωνικώς και πολιτικώς ζήν*» και ότι «*η αγωγή του πολίτου είναι μία αγωγή ειδικής μορφής, (...) διδάσκει το παιδί τι είναι κοινωνικότης, πώς δηλαδή πρέπει να ρυθμίξη την προς πλησίον του συμπεριφοράν, συμφώνως με ωρισμένους νόμους, οι οποίοι τελικώς διέπουν κάθε οργανωμένην πολιτικήν κοινότητα*» (Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών, 1949).

Μάλιστα είχε συγκληθεί στο υπουργείο συντονισμού και «*ειδική σύσκεψη για το πρόβλημα της Αγωγής του Πολίτου*» και ο τότε υπουργός παιδείας Κ. Τσάτσος «*έκαμε σύντομη γενική εισήγηση*» (Γ. Ζομπανάκης, χ.χ.). Προηγουμένως είχε αποστείλει τις εγκυκλίους 77581 και 77586/21-9-1949 προς τους «*επιθεωρητάς και λειτουργούς της στοιχειώδους [και] μέσης εκπαιδεύσεως*» σχετικά με την εισαγωγή του μαθήματος. Ακολούθησε η έκδοση Αναλυτικού Προγράμματος του μαθήματος το 1957 (Β. Δ. «*Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων*», ΦΕΚ, τ.Α' 14/30-1-1957) το οποίο θα ετίθετο σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 1957-1958. Στο δε Αναλυτικό Πρόγραμμα των νυχτερινών δημοτικών σχολείων που και αυτό εκδόθηκε το 1957 (Απόφαση 129224/57, ΦΕΚ, τ.Β', 303/18-11-1957 και ΥΠΕΠΘ, 1958) εμφανίζεται το μάθημα «*Πολιτική αγωγή μετά στοιχείων οικονομικής*» για τις τελευταίες δύο τάξεις το περιεχόμενο του οποίου διαφοροποιούνταν από εκείνο του ημερησίου. Από το 1955 το «*Κεντρικό Διοικητικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο της Εκπαιδεύσεως*» (Πράξεις 117-120/24-11-1955 του Κ.Δ.Γ.Σ.Ε.) άρχισε να επεξεργάζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη σχετική εισήγηση την ανέθεσε στο Γ. Ζομπανάκη. Στο Δημοτικό σχολείο εισήχθη ως μονόωρο αυτοτελές μάθημα στην Ε' και ΣΤ' τάξη και μάλιστα

προβλέπονταν και ακριβής ωρολογιακή κατανομή της ύλης. Ακολούθησε το 1959, προκήρυξη διαγωνισμού για τη συγγραφή εγχειριδίων για το μάθημα της «Αγωγής του Πολίτου» (Απόφαση 21308, ΦΕΚ, τ.Α΄, 49/8-4-1959). Τελικά τα υποβληθέντα εγχειρίδια απορρίφθηκαν από το «Ανώτατο Συμβούλιο Εκπαιδευτικού Προγράμματος» και στη συνέχεια ενέκρινε μερικά βιβλία ως ελεύθερα αναγνώσματα. Από τις υπάρχουσες πληροφορίες το μάθημα διδάχτηκε μόνο σ' ένα αριθμό σχολείων (Κ. Πετρίτης, 1966). Από το 1956 εισήχθηκε στη μετεκπαίδευση των δασκάλων, -ισσών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών η διδασκαλία του μαθήματος «αγωγή του πολίτου» και από το 1959 η διδασκαλία του στο «Διδασκαλείο Μέσης Εκπαιδεύσεως» για τους φιλόλογους, θεολόγους, μαθηματικούς και φυσικούς (Χρ. Αμπατζής, Μ. Ανθεμίδης, Μ. Δημητρίου, Α. Κοφτερού, Δ. Λουκά και Χρ. Μιχαηλίδης, 1999).

Τελικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1913 ίσχυσε ως το 1969, δηλαδή περισσότερα από πενήντα χρόνια. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1913 εφαρμόζονταν μερικά, στο μέτρο που ήταν προσαρμοσμένα σ' αυτό τα σχολικά εγχειρίδια (Κ. Πετρίτης, 1966). Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου έγιναν προσπάθειες αλλαγής και αναπροσαρμογής του προγράμματος. Το 1951 (Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ 2499/12-4-1951) άρχισε μια προσπάθεια που οδήγησε στη σύνταξη αναλυτικού προγράμματος από το «Κεντρικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο» για τα μαθήματα της Πατριδογνωσίας, της Αγωγής του Πολίτη, της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Αν και το πρόγραμμα αυτό πήρε τη νομική του μορφή (Φ.Ε.Κ., τομ. Β΄ 14/30-1-1957) δεν εφαρμόστηκε ποτέ (Κ. Πετρίτης, 1966). Ανάλογη εργασία είχε αρχίσει και στο «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» το 1966, αλλά λόγω της κατάργησής του από το δικτατορικό καθεστώς δεν ολοκληρώθηκε ποτέ (Σ. Μπουζάκης, 1999).

5. ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ 1969 ΚΑΙ ΤΟΥ 1977\1981

Το 1969 δημοσιεύθηκε το νέο αναλυτικό πρόγραμμα (Β.Δ. 702/16-10-1967) που εκπόνησε το «Ανώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο της Εκπαιδεύσεως» και τέθηκε σε εφαρμογή. Το πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου που εκδόθηκε το 1969 προέβλεπε τη διδασκαλία αυτόνομου μαθήματος της «Αγωγής του Πολίτου» στη ΣΤ΄ τάξη, μια (1) ώρα εβδομαδιαίως. Ως σκοπός του μαθήματος τίθονταν «η εισαγωγή του μαθητού, εις την σύγχρονον οργανωμένην Ελληνικήν κοινωνίαν δια της συνειδητοποιήσεως, κατά το δυνατόν, των δικαιωμάτων και των καθηκόντων αυτού εις την κοινότητα της οικογενείας, του σχολείου, του επαγγέλματος, του κράτους και της Εκκλησίας με απότερον σκοπόν να αναδειχθή ούτος εις καλόν Έλληνα πολίτην και Χριστιανόν». Ο σκοπός του μαθήματος βρίσκονταν σε πλήρη αντιστοιχία με το δικτατορικό σύνταγμα (άρθρο 17) που προέβλεπε ως σκοπό της εκπαίδευσης την «ηθική και πνευματική αγωγή και την (...) ανάπτυξη της εθνικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάσει των αξιών του Ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού». Με την πτώση της δικτατορίας αρχικά τροποποιήθηκε με εγκυκλίου το πρόγραμμα του 1969 και στη συνέχεια με την ίδρυση του «Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης» (Κ.Ε.Μ.Ε.) και την ψήφιση νέου νόμου για την εκπαίδευση (Νόμος 309/77, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαιδεύσεως») εκπονήθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα του 1977 (Π.Δ. 1034/4-11-

1977)που ίσχυσε ως το 1982. Το 1981 αναμορφώθηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα λόγω της καθιέρωσης της πενθήμερης εργασίας που συνοδεύτηκε με περιορισμό ή αναδιοργάνωση της διδακτέας ύλης στα ακόλουθα μαθήματα: Θρησκευτικά (Ε' και ΣΤ' τάξης), Γραμματική (Α' ως Ε' τάξη), Μαθηματικά (Α' ως ΣΤ' τάξη) (Κ.Ε.Μ.Ε., 1981)



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ν. Αλικάκος (1939), *Η «αγωγή του πολίτου» εν τη εφαρμογή της*, Αθήναι
- Χρ. Αμπατζής κ.α., Απ. Ανδρέου (Εισαγωγή Επίμετρο) (1999), *Η εν τω Πανεπιστημίου Αθηνών μετεκπαίδευσις των δημοδιδασκάλων (1922-1964)*, Εκ. ΖΗΤΗ, Θεσσαλονίκη
- Απ. Ανδρέου- Γ. Παπακωνσταντίνου (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Νέα Σύνορα -Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα
- Δ. Γληνός (1983), (Εκδοτική φροντίδα, εισαγωγή, σημειώσεις Φιλ. Ηλιού), *Άπαντα*, τομ. Β', Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα
- Ρ. Conrad- Δ. Γεωργάκη (1922), *Στοιχεία παιδαγωγικής*, τομ. Β', Εν Αθήναις
- Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* (1912), τομ. Β'
- Αλ. Δημαράς (Επιμ.) (1973, 1974), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τομ. Α+Β', Ερμής
- Κ. Θ. Δημαράς (1986), *Κ. Παπαρηγόπουλος*, Μορφωτικό ίδρυμα της Ε.Τ.Ε., Αθήνα
- Ν. Εξαρχόπουλος (1962), *Ειδική διδακτική*, τομ. Α', [Αθήνα]
- Γ. Ζομπανάκης (1949), *Η σημασία της αγωγής του πολίτου*, Αθήναι
- Γ. Ζομπανάκης (χ.χ.), *Η αγωγή του πολίτου, Ειδική διδακτική*, Αθήνα, Δ' έκδοση
- Ε. Καλφαρέντζος (1937), *Περίληψις γυμναστικής νομοθεσίας, 1834-1933*, Θεσσαλονίκη
- Ν. Καραχρίστος (1954), *Νέα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα των εξαετών Δημοτικών Σχολείων*, Αθήναι
- Αχιλ. Καψάλης- Δ. Φ. Χαραλάμπους (1995), *Σχολικά εγχειρίδια*, Εκδόσεις Έκφραση, Αθήνα
- Κ.Ε.Μ.Ε. (1981), *Οδηγίες για τη χρήση των διδακτικών βιβλίων, τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα
- Ι. Κόντος (1950), *Η αγωγή του πολίτου*, Αθήναι
- Χρ. Κουλούρη (1988), *Ιστορία και Γεωγραφία στα Ελληνικά σχολεία (1834-1914)*, Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα
- Χρ. Λέφας (1942), *Ιστορία της εκπαιδεύσεως*, Ο. Ε. Σ. Β. , Εν Αθήναις
- Δ. Μακρυνιώτη (1988), *Ιστορία και Γεωγραφία στα Ελληνικά σχολεία (1834-1914)*, Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα
- Κ. Μαλούκος (1958), *Διδακτική εργασία στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη
- Ε. Μαχαίρα (1987), *Η νεολαία της 4^{ης} Αυγούστου*, Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα
- Ι. Μεταξά (1940), *Πρακτικές οδηγίες ανατροφής. Δύο λόγοι προς τους γονείς του εθνικού κυβερνήτου, «περιοδικόν δημοσίευμα Συλλόγου γονέων»*, αριθ. 21/Ιανουάριος, Αθήναι
- Ν. Μήτσης-συνεργασία Δ. Θ. Καραδήμος (1999), *Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1822-1993). Παράθεση πηγών*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Κ. Μπάλλας (1956), *Η πραγματογνωσία και πατριδογνωσία στο Δημοτικό Σχολείο*, Λάρισα
- Κ. Μπάλλας (1958), *Η φυσική ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο*, Λάρισα

- Σ. Μπουζάκης (1999), *Γεώργιος Παπανδρέου, 1888-1968, Ο πολιτικός της παιδείας*, τομ. Β': 1933-1968, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας- Gutenberg, Αθήνα
- Μπ. Νούτσος, *Ο ρόλος της σχολικής ζωής στη διαμόρφωση τύπων πολιτικής συμπεριφοράς*, περ. «Πολιτική», τ. 3/Απρίλιος-Ιούνιος
- Μπ. Νούτσος (1982), *Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος στο έργο του Ε. Π. Παπανούτσου*, Πρακτικά του Συμποσίου Ε. Π. Παπανούτσος. *Ο Παιδαγωγός και ο Φιλόσοφος*, Ιωάννινα 1987
- Ι. Πανταζίδης (1889), *Γυμνασιακή παιδαγωγική*, Εν Αθήναις
- Π. Παπακωνσταντίνου- Απ. Ανδρέου (1992), *Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης, 1875-1914*, Οδυσσέας, Αθήνα
- Χαρ. Παπαμάρκος (1880), *Αναλυτικά προγράμματα των μαθητών των πλήρων Δημοτικών Σχολείων των αρρένων*, Εν Αθήναις
- Ε. Παπανούτσος (1949), *Η αγωγή του πολίτη*, περ. «Παιδεία και Ζωή», τ. 35-36
- Ε. Παπανούτσος (1960), *Η αγωγή του πολίτη*, περ. «Παιδεία και Ζωή», τ. 87
- Κ. Πετρίτης (1966), *Δοκίμιο για ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων*, Αθήνα
- Ηλ. Πετρούνιας (1898), *Η νεωτέρα παρ' ημίν σχολική νομοθεσία*, Εν Αθήναις
- Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών* (1949), Εν Αθήναις 17-22 Οκτωβρίου 1949, Έκδοσις Υπουργείου Εθνικής Παιδείας, Αθήναι
- Πρόγραμμα μαθημάτων πάντων των ειδών των Δημοτικών Σχολείων των αρρένων* (1901), Μ. Ι. Σαλίβερους, Εν Αθήναις
- Ι. Σκουτερόπουλος (1950), *Η αγωγή του πολίτου*, Αθήναι
- Β. Τσιρίμπας (1939), *Αι νέαι εκπαιδευτικά κατευθύνσεις εις το κράτος της 4^{ης} Αυγούστου 1936*, [Αθήνα]
- Μ. Τσιριμώκος (1927), *Ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, περ. «Νέα Εστία», τ. Α'
- ΥΠΕΠΘ (1958), *Πρόγραμμα διδασκαλίας εις τα νυκτερινά σχολεία στοιχειώδους εκπαιδεύσεως*, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήναι
- ΥΠΕΠΘ-Διεύθυνσις Προγράμματος & Μελετών, Τμήμα Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (1973), *Τροποποιήσεις του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος των Φυσιογνωστικών της Δ' τάξεως και μεθοδικόν βοήθημα δια τον διδάσκαλον*, Αθήναι
- Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων (χ.χ.), *Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930*, Αθήναι
- Α Φραγκουδάκη (1977), *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*, Ε.Ε.Φ.Σ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα
- Σ. Χρόνης (1993), *Διδακτική πράξη και κοινωνικός έλεγχος*, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, Αθήνα

[\[1\]](#) Το μάθημα είχε εισαχθεί στη Μέση Εκπαίδευση από τη δεκαετία του '30.

Προγράμματα Ανωτέρων Σχολείων στον αιώνα των Φώτων

Νίκος ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗΣ
ΕΕΠ Πανεπιστημίου Πατρών
Υποφ. Δρ Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στοχοθεσία της εργασίας μας είναι η παρουσίαση και η σύγκριση τριών προγραμμάτων ανωτέρων σχολείων του δευτέρου μισού του 18ου αιώνα, των οποίων η αξία θα πρέπει να αξιολογηθεί σε συνάρτηση με το χωροχρόνο. Πρόκειται για τα προγράμματα της Αθωνιάδας Σχολής (1752-1759), της Σχολής Βουκουρεστίου (1776) και της Παγκοίνου Σχολής Κωνσταντινουπόλεως (1805). Τα προγράμματα αυτά αποτελούν μια νέα τομή στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι της εποχής με ιδιαίτερη βαρύνουσα σημασία, αφού συμβαδίζουν χρονολογικά με την ανέλιξη του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και τη χειραφέτηση από την αυθεντία της παράδοσης.

ABSTRACT

In this paper is presented the transition of the traditional Grammar Education to the introduction of the New Science approach during the second half of the 18th century -the Greek Enlightenment period- in the higher schools, known as academies.

We are examining three programs from available sources in which is discussed the adoption of the subjects of Mathematics, Science, History, Geography and Foreign Languages. This helps us to understand the historical background of the crucial debate and conflict between “the ancient and modern” scholars on the issue of introducing the “new theories” to the education of the enslaved nation.

The first program refers to the Athonian School (1752-1759) whose the leading principal was the most learned Greek scholar Eugenios Voulgaris. The second is concerning the Bucharest Greek Academy established by the ospodar Alexandros Ypsilantis in Vlachia in 1776 while the third one deals with the program of the New Constantinople (Pangoinos) Academy founded in 1805 under the supervision of the principal Dorotheos Proios.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μετάβαση από τη Γραμματική παιδεία των Ιερών Γραμμάτων στη «νέα επιστήμη» και τη διδασκαλία των Θετικών επιστημών, κατά «τον αιώνα των φώτων», συντελείται μέσα από ένα πλέγμα ιδεολογικών διεργασιών και πνευματικών ζυμώσεων ως αφετηρία μιας μακρόχρονης διαπάλης. Η έλλειψη άλλωστε ενός συλλογικού οργάνου εκπαίδευσης αναδεικνύει ως φορέα το άτομο-διαθέτη ενός κληροδοτήματος- με έκδηλη τη φροντίδα για τον ανθρώπινο παράγοντα και την πραγμάτωση της μάθησης, προκειμένου να υπηρετήσει την κοινωνική αναγκαιότητα.

Η μεταβολή αυτή εκδηλώνεται με τη σταδιακή αλλαγή του κοινωνικού κλίματος και τη διαμόρφωση νέων κοινωνικών βάσεων, όπως η άνθηση του εμπορίου και η οργάνωση των συντεχνιών (ρουφετίων). Παρατηρώντας τη

γεωγραφία του Διαφωτισμού βλέπουμε μια παράλληλη πρόοδο της παιδείας στα Ιωάννινα, Κοζάνη, Καστοριά με προέκταση τη Μοσχόπολη, Θεσσαλονίκη, αλλά και τις παραδουνάβιες ηγεμονίες, όπου καλλιεργείται μια νέα συνείδηση. Οικοδομείται στο νέο ζητούμενο της εποχής που είναι το αίτημα για μια καλύτερη παιδεία προς «σπουδὴν των φιλομαθῶν εντοπίων τε και ξένων παίδων», η οποία καλείται να συμβάλλει στην ανύψωση του πνευματικού επιπέδου «ως λύχνον σοφίας» αλλά και στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συνείδησης.

Ταυτόχρονα, η ευρωπαϊκή παιδεία επιδρά ως καταλύτης αναμόρφωσης των προγραμμάτων των ανωτέρων σχολών της καθ' ημάς Ανατολής παρά τις ανίερες επιθέσεις που δέχονται όσοι σπούδαζαν στη Δύση ως εισηγητές της «ευρωπαϊκής μωροσοφίας», (Γεδεών 1888, σ. 300), ξυλόσοφοι, αχρείοι, ανήθικοι, άθεοι και σαρκολάτρες. Ακόμη και στην ακμή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού ο Μιχ. Περδικάρης στο έργο του Ερμήλος, αναφερόμενος στο Πανεπιστήμιο της Πάδοβας χρησιμοποιεί όχι και τόσο ευπρεπείς χαρακτηρισμούς (Σταμπουλίδου 1999, σ. 404 κε):

*Δεν είν' Ακαδημία εκείνη να ειπής
αλλ' είναι χοιρομάνδρα, καθ' όλα χαμερπής
Την ονομάζουν Βόδι, και είναι βοδινή
Βοδο-ακαδημία σωστή και αληθινή.*

Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι για την περίοδο που αναφερόμαστε το προγράμματα δεν διαμορφώνονται από ένα κεντρικό φορέα παρόλο που η εκκλησία σε πολλές περιπτώσεις λειτουργεί ως εποπτεύουσα αρχή, αλλά διαρθρώνονται με βάση τη βούληση των τοπικών παραγόντων (ιδρυτών-διαθετών), που στηρίζουν υλικά και ηθικά και ανάλογα με τις οικονομικές δυνατότητες την προικοδότηση των σχολείων. Παράλληλα, η λειτουργία μιας ανώτερης σχολής αποτελεί αυτό καθαυτό ένα «ιστορικό γεγονός» και σχετίζεται άμεσα με την προσωπικότητα και την ακτινοβολία του δασκάλου, αφού κατά βάση οι σχολές είναι προσωποπαγείς.

Οι σταδιακές αλλαγές φαίνεται ότι επιβάλλονται εν μέσω ιδεολογικών αμφισβητήσεων και συγκρούσεων με την παγιωμένη παράδοση και νοοτροπία αλλά και την επικρατούσα μέχρι τότε προσφερόμενη σχολαστική παιδεία. Η νέα επιστήμη αναδεικνύεται «μέσα από πολυποίκιλες αντιθέσεις» (Καράς 1992, σ. 10) ως πνευματική σύνθεση, ενώ η ολοένα αυξανόμενη διοχέτευση της δυτικής παιδείας υπό τη μορφή μεταφράσεων προκαλεί ποικίλες αντιδράσεις και διαρκή ανησυχία στην αντιδιαφωτιστική γνωσιμαχία εξαιτίας του κινδύνου της πλήρους εκκοσμίσκευσης της εκπαίδευσης (Κ. Θ. Δημαράς 1977, σ. 205).

2. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΝΕΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

Οι μεταβολές στον πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό τομέα γίνονται ιδιαίτερα αισθητές με την ανάδειξη στο προσκήνιο των εμπόρων και βιοτεχνών ως «φορέων του ρεύματος της κοινωνικής και πολιτισμικής αλλαγής» (Κιτρομηλίδης 1996, σ. 49), οι οποίοι έρχονται τώρα να στηρίξουν ανεπιφύλακτα τη νέα αντίληψη και να παίξουν ένα ιδιαίτερα μεγάλο ρόλο στη διαμόρφωση και σχηματοποίηση της παιδείας. Η τάση αυτή εμπεριέχει και τη διάκριση της επιστήμης από τη θρησκεία. Πιο συγκεκριμένα, ο έμπορος, ο βιοτέχνης δεν επαφίεται και δεν αρκείται πια στα

γραμματικά εφόδια, την παραδοσιακή γνώση που λαμβάνει η νεώτερη γενιά στο σχολείο. Αντίθετα επιδιώκει να επιτύχει κάτι καλύτερο πέρα από την απλή στοιχείωση. Θεωρεί ότι τα Μαθηματικά «είναι κρηπίς και βάσις της εμπορίας» (Δάρβαρις 1803, σ. V) και προσπαθεί να συνδράμει προς αυτή την κατεύθυνση, δηλαδή την πρόσκτηση μιας επαγγελματικής και ταξικής αγωγής.

Άμεσο αποτέλεσμα των επιλογών αυτών είναι η εμφάνιση μιας διαρκούς ιδεολογικής αντιπαράθεσης μεταξύ «παλαιών και νεωτέρων» λογίων, όπως αυτή αναφέρεται στα Γιάννινα μεταξύ Ευγενίου Βούλγαρη και Μπαλάνου Βασιλόπουλου. Μεταφέρεται στην Αθωνιάδα Σχολή -το μεγαλύτερο επίτευγμα της παιδείας κατά την περίοδο του Διαφωτισμού- αλλά και στην Κωνσταντινούπολη, όπου καταφεύγει ο Βούλγαρης μετά την δραματική κατάληξη της Αθωνιάδας για να κορυφωθεί αργότερα, στο φθίνοντα δέκατο όγδοο αιώνα, στις ακμάζουσες εστίες των Μικρασιατικών παραλίων μεταξύ διαφωτιστών και αντιδιαφωτιστών (Αγγέλου 1988, σ. 211 κε).

Η γραμματική παιδεία, η «γλώσσα των θεών», κατά την άποψη των γραμματικών, περιλάμβανε τη διδασκαλία της γραμματικής και της σύνταξης σε πρώτο στάδιο, ενώ σε δεύτερο την ερμηνεία κειμένων διαφόρων συγγραφέων. Όμως οι γνώσεις αυτές, η σχολαστική λογική -πρόκειται για τα υπομνήματα του Αριστοτέλους- και η μεταφυσική δεν πρόσφεραν ουσιαστικά στην παιδεία του γένους, αφού διαιωνιζόταν «η Ιλιάς των Κακών» και επικρατούσαν «αι προλήψεις, αι ματαιότητες, τα ψεύδη, οι ακέφαλοι φόβοι» με αποτέλεσμα την παροχή μια ανεπαρκούς παιδείας. Η μαρτυρία του Δημητρίου Δάρβαρι (1803, σ. VIII) για την έλλειψη διδασκαλίας των Μαθηματικών είναι αρκετά διαφωτιστική για την κατάσταση που επικρατούσε:

Η Αριθμητική παντάπασιν εις ημάς ολιγωρείται. διότι εις κανένα σχεδόν από τα παρ' ημίν σωζόμενα Κοινά Σχολεία δεν παραδίδεται, όπου έπρεπε προ πάντων να διδάσκηται ως αναγκασιότερα και χρησιμωτέρα εις τον ανθρώπινον βίον.

Η επισήμανση αυτή δεν αποτελεί υποτίμηση της προσφοράς της Γραμματικής παιδείας, αλλά σ' αυτή ακριβώς τη συγκυρία είναι ευτύχημα που τα πράγματα παίρνουν μια τέτοια τροπή. Έτσι, θεωρείται «εκπρόθεσμη», δηλαδή ξεπερασμένη εκ των πραγμάτων και δεν πρόκειται βεβαίως περί αφορισμών, καθότι από τη «χαρακτηριστική έξαρση των γραμματικών μαθημάτων» (Κ. Θ. Δημαράς 1977, σ. 199) περνάμε σε μια δειλή αλλά ριζική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος και της πνευματικής ζωής της εποχής.

Οι προδρομικές αναζητήσεις των πρώτων δεκαετιών του 18ου αιώνα μετουσιώνονται τώρα σε πράξη. Θυμίζουμε ότι ο Μεθόδιος Ανθρακίτης στα Γιάννινα κατηγορήθηκε ότι «δίδασκε τρίγωνα και τετράγωνα τους μαθητές και την άλλην πολυάσχολον ματαιοπονίαν της Μαθηματικής», ενώ ο μαθητής του Παχώμιος στη Θεσσαλονίκη κατηγορήθηκε επίσης ως «υβριστής άκρον του Αριστοτέλους» (Ρωμανός ο Μελωδός 1932, σ. 277). Οι φωνές αυτές εκφράστηκαν είτε ως κριτική του νεοαριστοτελισμού-κορυδαλλισμού είτε ως τάση προς την νέα επιστήμη και τον ορθολογισμό και καταδικάστηκαν από την επίσημη εκκλησία. Όμως τώρα οι συνθήκες δείχνουν ότι έχουν ωριμάσει, χωρίς αυτό να σημαίνει βεβαίως ότι εδραιώνονται απόλυτα οι καινούριες επιλογές, γιατί είναι αναπόφευκτο οι φιλοσοφικές προτιμήσεις να επιφέρουν αποκλίσεις από την παγιωμένη πνευματική συνείδηση των ιερών γραμμάτων και να προκαλούν ανούσιες λογομαχίες, εριστικές εχθρότητες και πνευματοκτόνες συμπεριφορές. Και

όπως ορθά παρατηρεί ο Α. Αγγέλου (1999, σ. 292): «Η νεοελληνική εκπαίδευση δεινοπαθούσε πολλαπλώς και δεν ήταν εύκολο να ορθοποδήσει». Αν και οι μαρτυρίες είναι πάμπολλες αξίζει όμως να σταθούμε σε δύο από αυτές, προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα το κλίμα της εποχής:

Λέγεται ότι οι μαθηταί του μακαρίτου Νεοφύτου Καυσοκαλυβίτου (1784) εζήτησαν να παραδοθούν τον επιτάφιον λόγον του Λυσίου, αλλ' εκείνος ο σεβάσμιος ανήρ απέφυγε λέγων την αλήθειαν, ότι δεν δύναται να παραδώση τον λόγον εκείνον, όστις τω όντι είναι αδύνατον να εννοηθεί άνευ ιστορίας. είπε δε να παραδώση μόνον, γραμματικώς, αν θέλωση. (Σταγειρίτης 1815, κα').

Μια μεταγενέστερη μαρτυρία του Ζακύνθιου ιστοριογράφου, Ερμάννου Λούντζη (1806-1868), που περιγράφει τα πρώτα γράμματα είναι επίσης συγκλονιστική:

Αφ' ου εν αυτώ τω σχολείω έμαθον αλφάβητον, ήρχισα και την ανάγνωσιν εις το Οκτωήχι. Η ούτως δε λεγομένη ανάγνωσις συνίστατο εις το να διακρατώ εις την μνήμην φθόγγους, του οποίους ουδαμώς ηννόουν. «Κυκλώσατε λαοί», ενθυμούμαι ότι ήσαν αι πρώται λέξεις του τροπαρίου, πρώτου κειμένου της αναγνώσεως. Το κυκλώσατε δια της αναλογίας της φωνής με την λέξιν κλώσσα, είχεν ίσια ίσια διεγείρει εις τον νούν μου την ιδέαν της κλώσσης. Ψιττακίζοντος δε του τροπαρίου, πάντοτε παρίστατο εις την φαντασίαν μου, κλώσσα περιστοιχισμένη από τα κλωσσοπούλια της (Λούντζης 1962, σ. 31).

3. 1 ΑΘΩΝΙΑΔΑ ΣΧΟΛΗ (1752-1759)

Η Αθωνιάδα Σχολή υπήρξε το σημαντικότερο ανώτερο πνευματικό ίδρυμα που γνώρισε η ελληνική παιδεία στη διάρκεια του δεκάτου ογδόου αιώνα, γιατί αναντίρρητα η λειτουργία της οριοθετεί μια νέα ιστορική περίοδο για τη διδασκαλία της 'Θύραθεν παιδείας'. Αποτελεί ένα συμβατικό ορόσημο και λειτουργεί ως άξονας αναφοράς και καταλύτης διαφοροποίησης της παιδείας. Επηρεάζει αποφασιστικά τις εξελίξεις στα επόμενα χρόνια και συνιστά πρότυπο μίμησης για μεταγενέστερες προσπάθειες διδακτηρίων που γίνονται στην Κωνσταντινούπολη και τις πόλεις των Μικρασιατικών παραλίων. Το όραμα των ιδρυτών της αλλά και των δασκάλων να προσομοιάσει της Πλατωνικής Ακαδημίας φαίνεται να μην απέχει πολύ από την πραγματικότητα τόσο από απόψεως περιβάλλοντος όσο και από απόψεως προγραμμάτων και διδασκαλίας (Αγγέλου, 1963).

(Φορείς: Πατριαρχείο-Συντεχνίες-Ιερά Κοινότητα Αγίου Όρους)

Ιδιόκτητο κτίριο -Σχολάρχης Ευγένιος Βούλγαρης

Ι. Κατώτερος Κύκλος των Γραμματικών Μαθημάτων

Α' Ομάδα Αρχάριοι

Β' Ομάδα Προχωρημένοι

Α' Τμήμα	Β' Τμήμα	Α' Τμήμα	Β' Τμήμα
----------	----------	----------	----------

Στοιχεία Γραμματικής	Τεχνολογία	Θεματογραφία	Σύνταξη Δ' Βιβλίου Θ. Γαζή
-------------------------	------------	--------------	-------------------------------

II. Ανώτερος κύκλος των Φιλοσοφικών Μαθημάτων.

Φιλοσοφικά	Μαθηματικά	Φυσική	Λατινικά
Λογική (J. B. Duhamel) Philosophia vetus et nova ad usum scholae accomodata	Αριθμητική (Chr. Wolff)	Philosophia naturalis (J. B. Wucker) Εισαγωγή στη Φιλοσοφία 1736 (G. I. Gravesande)	
(E. Purchot)	Γεωμετρία (A. Tacquet)	Κοσμογραφία Περί Συστήματος του Παντός-Σύστημα του Τύχωνος	
Elementa Metaphysicae 1743 (A. Genovesi)			
Δοκίμιο του John Locke			

Πηγές: ΕΒΕ Κώδ. 1333, 1158, 1160, 1242, 2390

ΣΦΝΦ Κώδ. 16

ΜΠΤ Κώδ. 40

ΕΦΣΚ Χφ 95

Ευγένιος Βούλγαρης (1766, 1767, 1805, 1806)

Το πρόγραμμα αυτό δεν είναι επίσημα καταγεγραμμένο στο ιδρυτικό σιγίλλιο του πατριαρχείου. Όμως το πλούσιο υπόβαθρο των πληροφοριών που μας παρέχει τόσο ο ίδιος ο Βούλγαρης στα έργα του που χρησιμοποιούνταν ως διδακτικά εγχειρίδια και εκδίδονται αργότερα, όσο και μαθητές του Ιώσηπος Μοισιόδακας (1780) και Σέργιος Μακράιος (1872) μας βοηθούν να ανασυστήσουμε την πλήρη εικόνα του προγράμματος.

Οι κατευθυντήριες αρχές του αφετηριακού εκπαιδευτικού εγχειρήματος για τα δεδομένα της εποχής κινούνται μέσα στα πλαίσια του θρησκευτικού ουμανισμού και επιδιώκουν το νεωτερισμό και την κοινωνική χρησιμότητα σύμφωνα με τα αντίστοιχα ευρωπαϊκά πρότυπα. Άλλωστε η γνώση έπρεπε να συνδέεται με την εμπειρία και τη γνωριμία της ανθρώπινης φύσης.

Ο Βούλγαρης υιοθετώντας νεοπλατωνικές κατευθύνσεις και ακολουθώντας το ζητούμενο της εποχής «μηδείς αγεωμέτητος εισίτω» (ΕΒΕ 1160, φ.50) στο έργο του πορεύεται με προφυλάξεις και παρά τις ανακαινιστικές προσπάθειες και νεωτερικές του ιδέες, οι προσπάθειές του δεν είναι πάντοτε επιτυχείς. Το πρόγραμμα αποτελεί ένα συγκεκριασμό ενός τρίσημου σχήματος: ορθοδοξία-αρχαίος κόσμος-δυτικός κόσμος.

Ουσιαστικά πρόκειται για μια εξέλιξη -κοινωνική ανατροπή μεγάλης ευρύτητας- που επιβεβαιώνεται από την πρόσληψη που ακολουθεί στα αμέσως

επόμενα χρόνια. Απευθύνεται σε ένα μεγάλο αριθμό μαθητών, οι οποίοι ως «πρόσφοροι αγωγής» μεταφέρουν τις ιδέες του σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα. Αυτή η αποφασιστική αλλαγή και μετατόπιση, όπως είναι φυσικό, προκαλεί αντιδράσεις και αποτελεί και μια προεικόνιση για ό,τι πρόκειται να ακολουθήσει. Το προχώρημα του Βούλγαρη πέρα από τα καθιερωμένα μπορεί να ερμηνευθεί ως μια πρώτη προσέγγιση ισορροπίας και συνύπαρξης μεταξύ γραμματικής παιδείας και νέας επιστήμης, ώστε να μιλάμε για πριν και μετά Βούλγαρη εποχή, γεγονός που αποτελεί σημαντικό τεκμήριο στη διαμόρφωση της παιδείας του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

3.2 ΣΧΟΛΗ ΒΟΥΚΟΥΡΕΣΤΙΟΥ (1776)

Κάθε νέα προσπάθεια δεν μπορεί παρά να αφορμάται από ορισμένες προϋποθέσεις. Εδώ ως τέτοιες θα επισημάνουμε την κοινωνική κινητικότητα που διαμορφώνεται σύμφωνα με τα νέα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα μετά τη συνθήκη του Κιουτσούκ Καναϊρτζή (1774) αλλά και την επιρροή του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και κυρίως του Γερμανικού φιλανθρωπισμού, για την ενσωμάτωση των θετικών επιστημών στο πρόγραμμα που ακολουθεί. Σημειωτέον ότι από εδώ προέρχεται και η ορολογία των σχολικών εργαστηρίων, τα οποία ονομάστηκαν «ταμεία φυσικής ιστορίας» ή «πειραματικά θέατρα» (Αγγέλου 1999, σ. 422) και λειτούργησαν για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 1779-80, υπό την εποπτεία του Μανασή Ηλιάδη με εποπτικά όργανα που είχε προμηθευτεί το σχολείο από τη Δύση το 1775 (Camariano-Cioran 1974, σ. 55).

Παρά τις εκφραζόμενες αντιφατικές ιστορικές απόψεις για το ρόλο των φαναριωτών ηγεμόνων -γλωσσομαθείς ανάμεσα σε άγλωσσους- στις παρίστριες ηγεμονίες, όπως είναι γνωστό, αποτελούν ανερχόμενη οικονομική δύναμη από τα τέλη του δεκάτου εβδόμου (Κορδάτος 1974, σς 19 κ.ε, Batalden 1976, σ. 13). Ωστόσο, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι στον τομέα της εκπαίδευσης ενεργούν με τη συνείδηση και το πνεύμα της πεφωτισμένης δεσποτείας, προκειμένου να μιμηθούν τα παραδείγματα του Φρειδερίκου της Πρωσίας και της Αικατερίνης Β'. Έτσι διαπιστώνουμε την ύπαρξη ενός πολιτισμικού πυρήνα με την παρουσία και την ύπαρξη λογίων, που έρχονται εδώ είτε ως διδάσκαλοι είτε ως παιδαγωγοί οικοδιδάσκαλοι. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι θα πρέπει να δεχθούμε αβίαστα την οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο Νικηφόρος Θεοτόκης που καταδιώκεται από τους σχολαστικούς λίγο νωρίτερα από την Αυθεντική Ακαδημία του Ιασίου «δια νυκτός ως δραπετής», διακόπτοντας τις παραδόσεις των φυσικών μαθημάτων (Μοισιόδακας 1780, σ. 82).

Φορείς: Αστική τάξη- Φαναριώτες (Ηγεμόνας: Αλέξανδρος Υψηλάντης 1726-1806). Δάσκαλοι: Γραμματικών Μαθημάτων: Νεόφυτος Καυσοκαλυβίτης

Θετικών Επιστημών: Μανασής Ηλιάδης

Ιδιόκτητο κτίριο

Γραμματικά και εγκύκλια Μαθήματα

Α΄ Τάξη Αρχαρίων-Πρωτοπείρων)	Γραμματικά
Β΄ Τάξη (Προβεβηκότων)	Ελληνικά-Λατινικά
Γ΄ Τάξη	Ποιητικά –Ρητορικά Αριστοτέλους Ηθικά Γυμνάσματα Ελληνικών και Λατινικών Ιταλική-Γαλλική Γλώσσα

Επιστημονικός Κύκλος

Δ΄ Τάξη	Αριθμητική-Γεωμετρία Ιστορία-Ιστορική Γεωγραφία
Ε΄ Τάξη	Αριστοτελική Φιλοσοφία (Φυσικά) Αστρονομία

Πηγές: Χρυσόβουλο Αλεξάνδρου Υψηλάντη (Α. Κομνηνός Υψηλάντης 1870, σς 584-590)

Εκείνο που επισύρει την προσοχή μας από πλευράς περιεχομένου του προγράμματος είναι η εισαγωγή της διδασκαλίας της ιστορίας για τη μεταβίβαση και προαγωγή της ιστορικής συνείδησης στις νέες γενιές και της ιστορικής γεωγραφίας για καταγραφή και απεικόνιση ολόκληρου του κόσμου, στοιχεία που αποτελούν καινούρια ιστορική ενότητα στη διδασκαλία. Η απομάκρυνση από το Εκείθεν στο Εντεύθεν διαμορφώνει και μια νέα συνιστώσα για την «επανερμηνεία των ανθρωπίνων πράξεων» δηλαδή την κατανόηση του παρελθόντος αλλά και των κοινωνιών γενικότερα. Ο στόχος είναι σαφής: η διαμόρφωση μιας νέας ιστορικής συνείδησης με την «αυγήν της ελληνικής ημέρας» (Κούμας 1831, Στ΄, σ. λθ΄).

Η γεωγραφία ως τρόπος επιστημονικής σκέψης με βάση την εξέταση και αξιολόγηση εμπειρικών στοιχείων καθιερώνεται για πρώτη φορά στην νεοελληνική παιδεία από το Μελέτιο Μήτρου, μετέπειτα Μητροπολίτη Αθηνών (1703-1714) με το σημαντικό του έργο: Γεωγραφία παλαιά και νέα προς το τέλος του δεκάτου εβδόμου αιώνα. Εντάσσεται όμως στα σχολεία το τελευταίο τέταρτο του δεκάτου ογδόου αιώνα. Έτσι από τη Γεωγραφία της Πίστης περνάμε στη Γεωγραφία του Κόσμου, αφού η διδασκαλία της αποτελεί «ορμητική στροφή προς τη γνώση του εξωτερικού κόσμου». Το γεγονός αυτό υποδηλώνει μια «κοσμοπολίτικη» άποψη για τον περιβάλλοντα κόσμο, τον οποίο ο πολίτης θα πρέπει να γνωρίζει σε αντιδιαστολή με την «ουρανοπολίτικη» άποψη της άλλης ζωής.

Για τη χρησιμότητα της γεωγραφίας θα επικαλεσθούμε δύο σχετικές μαρτυρίες: Η πρώτη προέρχεται από ένα ανώνυμο χειρόγραφο της εποχής και μας προσδιορίζει το περιεχόμενο της γεωγραφίας. Στην εισαγωγή διαβάζουμε:

Η γεωγραφία είναι η επιστήμη, η οποία μας διδάσκει να γνωρίζωμεν δια μέσου των χαρτών, την αξιολογωτέραν κατάστασιν όλης της γνωστής επιφανείας της γηϊνης σφαίρας και των κατοίκων της (ΣΒΝΦ Κώδ. 41)

Παράλληλα, ο Ιώσηπος Μοισιόδαξ στο έργο του: Θεωρία της Γεωγραφίας (Βιβλ. Μηλεών Κωδ. 784) επισημαίνει:

Η γεωγραφία είναι μία από των κυριωτέρων επιστημών, και δια τούτο αξία είναι να παραδίδεται εις όλα τα σχολεία αδιαφόρως. αυτή θεωρεί το μέγεθος, το σχήμα, τα μέρη της γης, και πάντα τα φαινόμενα.

Επιπροσθέτως, αξιοπαρατήρητη είναι η επίσημη υιοθέτηση της διδασκαλίας δύο ξένων γλωσσών, που αποτελεί ένα καινούριο στοιχείο. Η ενσωμάτωση στο σχολικό πρόγραμμα «αξιολογείται με μόνο κριτήριο την ωφελιμότητα». (Reble 1992, σ. 243) Σημειώνεται ότι η γαλλική είχε καθιερωθεί ως γλώσσα της διπλωματίας μετά τη Συνθήκη της Ράσταντ (=Ραστάτης) το 1714, ενώ η Ιταλική κυριαρχούσε ως γλώσσα του εμπορίου.

3.3 ΠΑΓΚΟΙΝΟΣ ΣΧΟΛΗ ΚΩΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΕΩΣ

Η Πάγκοινος Σχολή του Κουρούτσεσμε (Ξηροκρίνης) στο Βόσπορο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «πραγματική διάδοχος» της Αθωνιάδας. Ιδρύεται στην Κωνσταντινούπολη το 1805 με σχολάρχη το Δωρόθεο Πρώιο. Είχαν ήδη ναυαγήσει τα σχέδια μιας πανεθνικής προσπάθειας γύρω στα 1800 για ανασύσταση εκ νέου της σχολής του Αγίου Όρους, λόγω αντιδράσεων της μοναστηριακής κοινότητας. Η σχολή κατακλύζεται πραγματικά από ένα μεγάλο αριθμό μαθητών «ιερωμένων και λαϊκών» (ΠΕΦΣΚ 1878-89, σ. 221).

Φορείς: Πατριαρχείο -Εμπορικό στοιχείο της Πόλης
(Κοινή προσπάθεια πατριαρχείου –αρχόντων -πραγματευτών-Ιδιόκτητο οίκημα)
Σχολάρχης: Δωρόθεος Πρώιος

Α΄ Τάξη

Μαθηματικά	Νικηφ. Θεοτόκη
Λογική	
Γραμματικά	Ποιητικά του Ομήρου-Λογογραφικά Θουκυδίδου, Πλουτάρχου-Ξενοφώντος-Ισοκράτους-Λουκιανού

Β΄ Τάξη

Μαθηματικά	Τριγωνομετρία - Κωνικά τομαί- Άλγεβρα
Μεταφυσική	

Γ΄ Τάξη

Φυσικά	Νικηφόρου Θεοτόκη
Ηθικά	

Δ΄ Τάξη

Θεολογικά	(Ρητορική για Ιεροκήρυκες)
Αστρονομικά	

Πηγή: ΠΕΦΣΚ (1878-79 220 κε)

Προαπαιτούμενο εγγραφής των μαθητών στη Σχολή: «ο προσεχόμενος μαθητής να έχει ολίγη τινά είδησιν της Γραμματικής και των ευληπτοτέρων συγγραφέων» (ΠΕΦΣΚ 1878-79, σ. 221) Χαρακτηριστικό στοιχείο εδώ είναι η απουσία της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών και αυτό βεβαίως έχει την εξήγησή του. «Η Μητρόπολη γίνεται εφεκτική». Είναι πολύ κοντά άλλωστε το 1798, όταν πολλοί Έλληνες της Πόλης, «οι οποίοι, αρκετά απερίσκεπτα, είχαν με κάποια φιλαρέσκεια στρέψει την αγωγή των παιδιών τους προς το δημοκρατικό, έδωξαν τους Γάλλους οικοδιδασκάλους τους» (Κ. Θ. Δημαράς 1977, σ. 19), ενώ από πλευράς του πατριαρχείου παρατηρείται μια σκλήρυνση έναντι του διαφωτιστικού ρεύματος, η οποία συντελείται με τις διαμάχες «παλαιών και νεωτέρων» και οδήγησε μόνο σε θεολογικό πάθος! Μια ακόμη μαρτυρία της εποχής περιγράφει διαφωτιστικά το κλίμα της εποχής σχετικά με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Πρόκειται για επιστολή του Δημητρίου Αθανασίου προς του Ιωαννίτας φίλους του δημοσιευμένη το 1817 στο Λόγιο Ερμή (σς 85-86), όπου περιγράφει τις αντιδράσεις του Κοσμά Μπαλάνου, όταν ανακαλύπτει ότι μαθητές της Σχολής του καταγίνονται με την εκμάθηση της Ιταλικής γλώσσας:

Δεν εμπορώ να λησμονήσω ό,τι συνέβη ποτέ εις 7 ή 8 μαθητάς, νέους και ευφείς, και με καλήν κρίσιν νοός, οι οποίοι είχαν τελειώσει όλην την σειράν των μαθημάτων και υπεδιδασκάλευσαν εις το σχολείον, έως να επιτύχουσιν ευπορώτερον τινά το εμπορικόν επάγγελμα, ηθέλησαν να μάθωσι την Ιταλικήν γλώσσαν παρά τινός Μεσολογγίτου, εις του οποίου την κατοικίαν εσύχναζον. Τούτο μαθών ο διδάσκαλος τους εξώρισεν από το σχολείον, τους έρριψε κακήν κακώς τα φορέματα έξω των κελλίων, όθεν εκατοικούνταν, τους ωνόμασεν αθέους και νεωτεριστάς κτλ. Εκτός τούτων εμποδίζει μεγάλως ο ρηθείς να μανθάνωσιν οι μαθηταί Ευρωπαϊκάς διαλέκτους, λέγων ότι αυτάί, γέμουσιν από άθεα βιβλία, κάμνουν να αθειΐσουν, όσοι τας μανθάνουσι.

Όμως σημαντικό θα πρέπει να θεωρηθεί το γεγονός ότι σε επιστολή-απάντηση των επιτρόπων της Σχολής προς τον πληρεξούσιο εκτελεστή της διαθήκης του Νικηφόρου Θεοτόκη, Μωϋσή Κρίτζσκη στη Ρωσία, στην οποία εκθέτουν τα πεπραγμένα της Σχολής, επισημαίνεται με ιδιαίτερη έμφαση τόσο η έλλειψη σχολικών οργάνων φυσικής όσο και η έλλειψη διδασκαλίας των ξένων γλωσσών τονίζοντας ότι «χρειάζονται και άλλοι διδάσκαλοι και άλλων γλωσσών» (ΠΕΦΣΚ 1878-89, σ. 222).

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Με βάση τα τεκμήρια που παρουσιάσαμε και παρά τις δυσκολίες που εμφανίζονται όπως αδυναμίες στη διδακτική ύλη και στη μέθοδο, πράγματα που ήταν αναπόφευκτα, είναι φανερό ότι παρατηρείται μια διαρκής άμιλλα για βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να ενσαρκωθούν με εντυπωσιακό τρόπο οι παιδαγωγικές προσπάθειες της εποχής.

Έτσι, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η πορεία της παιδείας του Νεοελληνικού Διαφωτισμού «υπήρξε σταθερά ανοδική και εξελικτική» (Αγγέλου 1999, σ. 395), αφού εισάγονται και αναπτύσσονται τα Μαθηματικά και οι Φυσιογνωστικές επιστήμες, καταφανής καινοτομία της εποχής, ώστε «η Ελλάς τω

περί την φιλοσοφίαν δειγερθείσα έρωτι, και ούτω τας αφορμάς δεξαμένη των λόγων, διατρέχει προθύμως ήδη το θαυμάσιον στάδιον», (Κούμας 1807, σ. ιζ').

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγέλου Α. (1988, 1999), *Των Φώτων Α', Β'*, Αθήνα.

Αγγέλου Α. (1963), «Το χρονικό της Αθωνιάδας», *Νέα Εστία* 1963, σς 84-105, Αθήνα.

Άγκυρα Κώδ. 16 Συλλογή Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως ΙΘ' αι.
φ 1-94 [*Θουκυδίδου συγγραφής αποσημειώσεις από τα βιβλία α'-η' κατά τας
παραδόσεις του διδασκάλου Κωνσταντινουπόλεως Δωροθέου*].

Βακαλόπουλος Απόστολος (1973), *Ιστορία του Ελληνισμού*, τ. Δ', Θεσσαλονίκη.

Βιβλοθήκη Μηλεών Κώδ. 784 [*Ιωσήπου του Μοισιόδακος, Θεωρία της Γεωγραφίας*].

Βούλγαρης Ευγένιος (1766), Λογική, Λειψία.
(1805), *Ι. Σ. Γραβεζάνδου, Εισαγωγή εις την φιλοσοφίαν*, Μόσχα.
(1805), *Περί Συστήματος του Παντός*, Βιέννη.
(1805), *Σχόλια εις το τέταρτον βιβλίου της Θεοδώρου του Γαζή Γραμματικής*, Βιέννη.

Γεδεών Μ. (1888), «Εκκλησία και Επιστήμη κατά τον ΙΗ' αιώνα», *Εκκλησιαστική Αλήθεια*
Η', Κωνσταντινούπολη.

(1976), *Η πνευματική κίνησις του έθνους τον ΙΗ' και ΙΘ' αιώνα*, Νεοελληνικά
Μελετήματα, Αθήνα.

Δαρβάρης Δημήτριος, (1803) *Πρόχειρος Αριθμητική*, Βιέννη.

Δημαράς Κ. Θ. (1957) «Η Σχολή του Αγίου Όρους στα 1800», *Ελληνικά* 15, Θεσσαλονίκη.
(1977), *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Αθήνα.
ΕΒΕ Κώδ. 1158 [*Φιλοσοφία, Ιωάννου Βαπτιστού Ντουάμελ μεταγλωτισθείσης
παρά του σοφωτάτου και λογιωτάτου Ευγενίου του Βουλγάρεως. Εγράφη παρά
χειρός εμού του Θεοκλήτου μοναχού αψμη' (1748) Δεκεμβρίου ε'*].
1333 [*Υποτύπωσις ή υπόμνημα φιλοσοφικόν περί του κατά άνθρωπον νού εκ του
Άγγλου Λωκίου*].
κώδ. 1246 [*Φυσική κατά τους νεωτέρους συγγραφείσα παρά Ιωάννου Φρειδερίκου
Βουκέρερ εις λατινικήν διάλεκτον, νυν δε εξελληνισθείσα παρά του σοφωτάτου
και επιστημονικότερον εν ιεροδιδασκάλοις Ευγενίου διακόνου Βουλγάρεως*].
Κώδ. 1158 [*Εισαγωγή εις την φιλοσοφίαν, Βιβλίον Α' περιέχει την μεταφυσικήν εκ
της
λατινίδος φωνής μεταφρασθείσα παρά του πανιερωτάτου Ευγενίου του
Βουλγάρεως αρχιεπισκόπου πρώην Αικατερινοσλαβίας*].
Κώδ. 2390 [*Ευγενίου του Βουλγάρεως, Επιστολαί προς διαφόρους*].

- Θεοτόκης Νικηφόρος (1766), *Στοιχεία Φυσικής εκ των νεωτέρων συνερανισθέντα*, Λειψία.
- (1774) *Στοιχεία Γεωγραφίας*, επιμ. Ανθίμου Γαζή, Βιέννη 1804.
- (1798), *Στοιχεία Μαθηματικών εκ παλαιών και νεωτέρων συνερανισθέντα υπό του πανιερωτάτου αρχιεπισκόπου πρώην Αστραχανίου κυρίου Νικηφόρου... Τόμος πρώτος περιέχων την Γεωμετρίαν και Αριθμητικήν*, Μόσχα.
- (1799), *Στοιχεία Μαθηματικών περιέχων τα Αρχιμήδεια Θεωρήματα και τας του Κώνου τομάς*, Μόσχα.
- Καράς Γιάννης (1992), *Οι επιστήμες στην τουρκοκρατία*, Αθήνα.
- Κιτρομηλίδης Πασχάλης (1996), *Νεοελληνικός Διαφωτισμός-Οι πολιτικές και κοινωνικές ιδέες*, Αθήνα.
- Κομνηνός-Υψηλάντης Αθ., (1870) *Εκκλησιαστικών και πολιτικών των εις δώδεκα βιβλίων Η', Θ', και Ι' ήτοι τα μετά την Άλωση (1453-1789)*, Κωνσταντινούπολη.
- Κορδάτος Γιάννης (1974), *Ρήγας Φερραίος και η Βαλκανική Ομοσπονδία*, Αθήνα.
- Κούμας Κωνσταντίνος (1831), *Ιστορία των Ανθρωπίνων Πράξεων*, Βιέννη.
- (1807), *Σειράς στοιχειώδους των Μαθηματικών και Φυσικών Πραγματειών*, Βιέννη.
- Λούντζης Ε. (1962), *Ανέκδοτα Κείμενα*, Εισαγωγή-Σχόλια, Ντίκος Κονόμος, Σ.Ω.Β., Αθήνα.
- Μοισιόδακας Ιώσηπος (1767), *Θεωρία της Γεωγραφίας*, Βουκουρέστι.
- (1780), *Απολογία*, Βιέννη.
- Μετόχι Παναγίου Τάφου (ΕΒΕ) Κώδ. 40 [*Στοιχεία γεωμετρίας. Βιβλία πέντε του Α. Τακουετίου*].
- Μήτρου Μελέτιος, (1728), *Γεωγραφία παλαιά και νέα*, Βενετία. Β' έκδοση επιμ. Ανθίμου Γαζή, Βενετία 1807.
- Περιοδικό Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως (ΠΕΦΣΚ) 1878-79, σς 220-235, Κωνσταντινούπολη.
- Περιοδικό, Ρωμανός ο Μελωδός, (1932), Παρίσι.
- Σπουδαστήριο Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, (ΣΒΝΦ) Κώδ. 16 [*Ευγενίου του Βουλγάρεως, Εισαγωγή εις τα αριθμητικά τοις κατά την Αθωνιάδα ακαδημία των επιστημών ακρωμένοις συντόμως σχεδιασθείσα*].
- Σταγειρίτης Αθανάσιος (1815), *Ωγγυία ή Αρχαιολογία*, Βιέννη.
- Σταμπουλίδου Ελένη (1999) «Ο Ερμήλος του Μιχαήλου Περδικάρη», *Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 8-10 Νοεμβρίου 1996*, Κοζάνη.
- Batalden Stephen (1976), *Catherine II's Greek Prelate Eugenios Voulgaris in Russia 1771-1806*, Boulder Columbia University Press, New York.
- Camariano-Cioran, (1974), *Les academies princiers du Bucharest et de Jassy et leurs professeurs*.

Reble Arthur, (1992), *Ιστορία της παιδαγωγικής*, Μετφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης-Σοφία
Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη, Αθήνα.

**ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΣΤΗ ΜΕΣΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1830–2000)**

Ειρήνη ΚΟΡΡΕ

Διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών

**Διδάσκουσα Παιδαγωγικών με Π.Δ 407/80 στο τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας του
Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης**

Διδάσκουσα Παιδαγωγικών στην ΑΣΠΑΙΤΕ

e-mail: sklirakis@mland.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της προβληματικής και των ευρημάτων της έρευνας αυτής είναι να εξετασθεί πώς τα Αναλυτικά Προγράμματα που αφορούν το μάθημα της Έκθεσης διαμορφώθηκαν, επηρεάστηκαν, εξελίχθηκαν, από τις κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις, και ειδικότερα τις εκπαιδευτικές που συνέβησαν στη χώρα μας αυτή τη χρονική περίοδο που εξετάζεται και κυρίως πώς τροποποιήθηκαν στη μορφή, στο περιεχόμενο και στις κατευθύνσεις που δίνουν για τη διδασκαλία του μαθήματος. Η έρευνα αυτή καλύπτει το κενό που υπάρχει στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, για τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Έκθεσης. Εξετάζοντας τα νομοθετικά διατάγματα, τους νόμους, τις εγκυκλίους, τις μεταρρυθμίσεις που σηματοδοτούν την εξέλιξη του μαθήματος της Έκθεσης, ξεκινούμε από το 1836, έτος που έχουμε σαφείς ενδείξεις για το μάθημα της Έκθεσης και φτάνουμε έως το 2000. Αυτό το διάστημα το χωρίζουμε σε τρεις μεγάλες περιόδους 1836-1964, 1964-1995 και 1995-2000. Την περίοδο 1836 έως 1964 τη χωρίζουμε στις χρονικές περιόδους: 1836-1855, 1855-1884, 1884-1909, 1909-1929, 1929-1945, 1945-1964. Η περίοδος 1964 - 1995 χωρίστηκε στις χρονικές περιόδους 1964-1967, 1967-1974, 1974-1981, 1981-1995. Αυτή την περίοδο ερευνούμε τα Α.Π καταγράφοντας τις ενδείξεις που υπάρχουν για: τους Εκπαιδευτικούς σκοπούς, τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους, τη γλώσσα, τις διδακτικές οδηγίες, τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος της έκθεσης και ερευνούμε τις εγγραφές που υπάρχουν για τις έννοιες και τον τρόπο διατύπωσης των θεμάτων της έκθεσης. Επίσης γίνεται αναφορά στις εξελίξεις που αφορούν στο μάθημα την περίοδο 1995-2000. Αυτό γίνεται γιατί τα στοιχεία κάθε περιόδου είναι ενδεικτικά και συνθέτουν μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία για κάθε περίοδο, ικανή να επηρεάσει τόσο την εκπαιδευτική πραγματικότητα γενικά όσο και το μάθημα της Έκθεσης ειδικότερα. Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιείται για την έρευνα του υλικού των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι η ανάλυση περιεχομένου. Έτσι πετυχαίνεται συστηματική κατηγοριοποίηση, ταξινόμηση και ανάλυση ποιοτική και ποσοτική των περιεχομένων, μηνυμάτων και πληροφοριών που προκύπτουν από τα γραπτά κείμενα.

ABSTRACT

The purpose of the speculations and findings of this research is to examine how the Analytical Programmes regarding the subject of Writing Composition formed, were influenced and developed from social political developments; particularly educational developments that occurred in our country during the period that is examined; mainly how they altered in form, content and direction that is given for the teaching of the subject. This research covers the gap that exists in the area of educational research for Analytical Programmes of Writing Composition. It examines legislative decrees, laws, circulars, the reform that signals the development of the subject of Writing Composition, starting from 1836, the year of clear indication of the subject of Writing Composition until 2000. This time period is divided into three long periods: 1836-1855, 1855-1964 and 1964-2000. The time period of 1836 to 1964 is divided into the periods of: 1836-1855, 1855-1884, 1884-1909, 1909-1929, 1929-1945, 1945-1964. The period of 1964-1995 is divided in the following time periods: 1964-1967, 1967-1974, 1974-1981, 1981-1995. During this period we investigate the Analytical Programmes recording the evidence that exists for: educational purposes, teaching purposes and aims, language, teaching instruction, the way of evaluation of Writing Composition and we investigate the recordings that exist of the concept and expression of composition topics. The method of research which is used for the research of the material of Analytical Programmes is the analysis of content. Thus we succeed in systematic categorisation, classification and analysis of quality and quantity of content, messages and information resulting from written texts.

1. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1836 - 1855.

Πίνακας 1				
Περίοδος 1836-1855				
Β.Δ «Περί του κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων», ΦΕΚ 87/31.12.1836				
ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Σκοπός διδασκαλίας μαθήματος	Ωρες διδασκαλίας	Υλη Εκθέσεων	Είδη Εκθέσεων
Ελληνικά Σχολεία (2ή 3 τάξεων Τάξη β' ή γ')		3		

Γυμνάσια	«Προς	2	(Προφορικές	Ποιητικές ή
Τάξη α΄	μόρφωσιν του		γραπτές	Ρητορικές
	ύφους εις το		μεταφράσεις από	
	ελληνικόν»		τα καλύτερα	
			αποσπάσματα	
			των αρχαίων	
			κλασικών,	
			αναλυτικές	
			εκθέσεις	
			περιλήψεις)	
			Μιμήσεις αρχαίων	
			κλασικών	
			«πρωτοτύπων»	

Το 1836 έχουμε τη δημοσίευση του Β.Δ. «Περί του κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και γυμνασίων», 31.12.1836 (12.1.1837), ΦΕΚ 87/31.12.1836 (Παρίσης,1884, Κλάδος, 1860, Δημαράς, 1973).Τα σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης διαιρούνται σε ελληνικά, με δύο ή τρεις τάξεις και σε γυμνάσια με τέσσερις τάξεις.

Στα ελληνικά σχολεία και για μία τάξη ,σύμφωνα με το διάταγμα, προβλέπεται η διδασκαλία της σύνταξης και της σύνθεσης στη «Νέα Ελληνική» 3 ώρες κάθε εβδομάδα . Ο κανονισμός δεν αναφέρει τίποτα για την ύλη των συνθέσεων, ούτε γενικά ούτε ειδικά για κάθε τάξη και δεν καθορίζει το σκοπό διδασκαλίας του μαθήματος (Τόγιας,1988).

Στο γυμνάσιο προβλέπονται 2 ώρες για τη μόρφωση του ύφους των μαθητών «εις το ελληνικόν»: με αναλυτικές συνθέσεις που αφορούσαν αντικείμενα που οι μαθητές διδάσκονταν στο Γυμνάσιο και μιμήσεις αρχαίων κλασικών προτύπων, άρθρο 74 του διατάγματος (Παρίσης,1884). Έτσι η ύλη των εκθέσεων που όριζε ο κανονισμός και γενικότερα τα μέσα για να «μορφώσουν» οι μαθητές το ύφος τους (ακόμη και μιμήσεις κλασικών) δεν άφηναν κανένα περιθώριο ή άνοιγαν ελάχιστο χώρο για να κινηθούν τα παιδιά ελεύθερα και να εκφράσουν δικές τους σκέψεις και δικά τους συναισθήματα. Η διδασκαλία του μαθήματος της έκθεσης είναι περιορισμένη χωρίς να καθορίζεται το περιεχόμενο της και ο σκοπός που υπηρετούσε το μάθημα .

2. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1855-1884

Με την εγκύκλιο 4987/14.8.1857 που έχει ως θέμα την «εν τοις Ελληνικοις σχολείοις διδασκαλίαν της τε αρχαίας και της νεωτέρας ελληνικής γλώσσης» ο υπουργός Παιδείας Χ. Χριστόπουλος απευθυνόμενος προς τους γυμνασιάρχες, σχολάρχες και τους διευθυντές των ελληνικών σχολείων θεωρεί τις προφορικές εκθέσεις και τα γραπτά γυμνάσματα απαραίτητα μέσα για την πρακτική διδασκαλία της γλώσσας. Αναφέρει ότι τόσο στα Ελληνικά Σχολεία όσο και στα Γυμνάσια η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας έχει εντελώς παραμεληθεί και το αποτέλεσμα είναι όσοι τελειώνουν το ελληνικό σχολείο και στρέφονται σε κάποιο επάγγελμα να μη μπορούν να εκφράσουν με γραπτό λόγο ούτε τις πιο απλές σκέψεις στην ίδια τους τη γλώσσα. Αν πάλι συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο, φανερώνουν μια ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας, η οποία τους συνοδεύει και στην υπόλοιπη πορεία τους. Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν έχει αλλάξει και είναι αξιοπρόσεκτο ότι ο υπουργός δεν εκφράζει κανένα προβληματισμό για την αποτελεσματικότητα της καθαρεύουσας στην πρακτική ζωή των παιδιών, ούτε για την περιορισμένη θέση που κατέχουν οι εκθέσεις στο πρόγραμμα.

Το 1867 έχουμε νέο Πρόγραμμα, Διάταγμα της 2/9/1867 (Κλάδος,1860). Στο Γυμνάσιο το Υπουργείο καθόριζε με σαφήνεια ότι ο σκοπός διδασκαλίας των εκθέσεων είναι καθαρά και μόνο πρακτικός: Οι μαθητές, όταν θα τελειώσουν το Γυμνάσιο, πρέπει να έχουν μάθει να «μεταχειρίζονται» στην καθημερινή ζωή τους «την ίδια αυτών γλώσσαν». Και «ιδία» γλώσσα των μαθητών είναι η καθαρεύουσα της εποχής.

3. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1884-1909

Πίνακας 2						
Περίοδος 1884-1909						
Β.Δ 23.6.1884, Φ.Ε.Κ 267 (Μέρος Β')/ 27.6.1884						
ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Τάξεις	Ωρες	Σκοπός	Υλη	Είδη	Θέματα
		διδασκαλίας	διδασκαλίας μαθήματος	Εκθέσεων	Εκθέσεων	Εκθέσεων
Ελληνικά Σχολεία	Α'	6 (Κείμενα και Εκθέσεις)	—	Συμπλήρωση και σύνθεση φράσεων	—	—
	Β', Γ'	4 (Κείμενα και Εκθέσεις)	—	Απόσπασμα νεότερου έλληνα	Εκθέσεις ιδεών	Επιτομές

				συγγραφέα		
Γυμνάσια	Α', Β', Γ', Δ'	2 (εκθέσεις ιδεών και θέματα)				

Με το πρόγραμμα του 1884 καθιερώνεται η έκθεση σε όλες τις τάξεις του ελληνικού σχολείου και γυμνασίου επίσης στο ελληνικό σχολείο καθορίζεται η ύλη των συνθέσεων και οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος (Τόγιας, 1988). Στην Α' τάξη το πρόγραμμα δεν όριζε ολόκληρες εκθέσεις, αλλά μόνο συμπλήρωση και σύνθεση φράσεων. Στη Β' και Γ' προβλέπεται ένα μόνο είδος εκθέσεων και μία μόνο περιοχή, από την οποία πρέπει να αντλούνται τα θέματα και η ύλη τους, έτσι έχουμε εκθέσεις ιδεών με θέμα επιτομή διδαγμένου αποσπάσματος νεότερου έλληνα συγγραφέα που οριζόταν από το δάσκαλο και θα γραφόταν από τους μαθητές στο σπίτι. Η «επιτομή» ενός κειμένου είναι πολύ δύσκολη εργασία. Απαιτεί κριτική αφαιρετική και συνθετική ικανότητα που τέτοια δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί σε παιδιά 13-14 χρόνων. Την κατάσταση χειρότερη η διάταξη του προγράμματος ότι τις εκθέσεις έπρεπε να τις γράφουν οι μαθητές μόνο στο σπίτι. Η διάταξη αυτή, σε συνδυασμό με τη δυσκολία της «επιτομής», σε πολλές περιπτώσεις άνοιγε το δρόμο στη νοθεία της εργασίας των μαθητών.

Είναι φανερό ότι δεν έχει ακόμη κατανοηθεί η μεγάλη σημασία που έχει η έκθεση του μαθητή ως αυθόρμητη έκφραση και ως προσωπική του δημιουργία.

Το πρόγραμμα του 1884 για το γυμνάσιο δεν έδινε καμιά οδηγία ούτε για την ύλη των εκθέσεων ούτε πόσες έπρεπε να γράψουν τα παιδιά ούτε αν έπρεπε να τις γράφουν στο σχολείο ή στο σπίτι.

Πίνακας 3					
Περίοδος 1884-1909					
Β.Δ 23.8.1896, Φ.Ε.Κ 97Β/ 29.8.1896					
ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙ/ΣΗ	Τάξεις	Ωρες διδασκαλίας	Υλη Εκθέσεων	Είδη Εκθέσεων	Θέματα εκθέσεων
Ελληνικά Σχολεία	Α'	2	Μύθοι, Διηγημάτια, Περιγραφές: ζώων, αντικειμένων	Εκθέσεις ιδεών Αφηγηματικές Περιγραφικές	Μύθοι, Διηγημάτια Περιγραφές

	Β'	2	Περιγραφές: τόπων, ποταμών, πτηνών, δένδρων. Μύθοι, Διηγημάτια	Εκθέσεις ιδεών Αφηγηματικές Περιγραφικές	Μύθοι, Διηγημάτια Περιγραφές
	Γ'	2	Περιγραφές: φυσικών όντων, φαινομένων, βιοτικών υποθέσεων. Κοινωνικά έγγραφα, επιστολές. Μετατροπή ποιημάτων σε πεζό λόγο	Εκθέσεις ιδεών Αφηγηματικές Περιγραφικές	Περιγραφές Κοινωνικά έγγραφα Επιστολές Μετατροπή ποιημάτων σε πεζό λόγο

Το 1896 δημοσιεύθηκε νέο πρόγραμμα μαθημάτων των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων, Β.Δ. 23.8.1896, έχουμε κυβέρνηση Θ. Δηλιγιάννη, με υπουργό παιδείας τον Δ. Πετρίδη. Το πρόγραμμα αυτό ίσχυσε μόνο κατά τη χειμερινή εξαμηνία του σχολικού χρόνου 1896-1897. Για πρώτη φορά στην ιστορία του μαθήματος, ευρύνεται και καθορίζεται αναλυτικά η ύλη των εκθέσεων στο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου και έμμεσα καθορίζονται κατηγορίες των «συνθέσεων» και μέσα σ' αυτές τα είδη τους που κρίνονται κατάλληλα γι' αυτό το σχολείο. Ξεχωρίζουν με σαφήνεια δύο κατηγορίες: α) Εκθέσεις αφηγηματικής μορφής. Σ' αυτές υπάγονται οι μύθοι και τα διηγημάτια που ορίζει το πρόγραμμα για την Α' και Β' τάξη. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και τα «κοινωνικά έγγραφα» και οι επιστολές που καθορίζει το πρόγραμμα για την Γ' τάξη. β) Εκθέσεις περιγραφικές: Σ' αυτές ανήκουν οι περιγραφές αντικειμένων που προβλέπονται για την Α' και Β' τάξη, «φυσικών όντων» κ.τ.λ. που προβλέπονται για την Α', Β' και Γ' τάξη καθώς και οι περιγραφές «βιοτικών υποθέσεων» για τη Γ' τάξη. Για πρώτη φορά στην ιστορία του μαθήματος ορίζονται, ως ύλη εκθέσεων «κοινωνικά έγγραφα» (τάξη Γ'), αυτό το νέο στοιχείο έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί τότε τα περισσότερα παιδιά που τέλειωναν το Ελληνικό σχολείο δε συνέχιζαν τις σπουδές τους, αλλά έβγαιναν στη ζωή (Τόγιας, 1988). Γι' αυτό ήταν ανάγκη βιοτική να έχουν ασκηθεί στη σύνταξη εγγράφων. Επίσης εισάγονται για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο εκθέσεις που είναι προσωπική δημιουργία των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν δικές τους παρατηρήσεις, εντυπώσεις και σκέψεις, δικά τους συναισθήματα.

Πίνακας 4
Περίοδος 1884-1909

Β.Δ 23.8.1896, Φ.Ε.Κ 97Β/ 29.8.1896					
ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙ/ΣΗ	Τάξεις	Ωρες διδασκαλίας	Υλη Εκθέσεων	Είδη Εκθέσεων	Θέματα Εκθέσεων
Γυμνάσια	Α΄	2	Διηγήματα, Περιγραφές: φυσικών όντων, φαινομένων, αρχαίων μνημείων, μετατροπή ποιημάτων σε πεζό λόγο	Εκθέσεις ιδεών	Διηγήματα, Περιγραφές
	Β΄	2	Ανάπτυξη παροιμιών, περιγραφές φυσικές από τον προσωπικό βίο, ιστορικά γεγονότα , βίους μεγάλων ανδρών	Εκθέσεις ιδεών	Παροιμίες
	Γ΄	2	Περιγραφές:μαχών, ηθών και εθίμων των αρχαίων ελλήνων και νεοτέρων ανάπτυξη μερών των διδασκομένων συγγραφέων	Εκθέσεις ιδεών	Ανάπτυξη: γνωμών, αποσπασμά- των
	Δ΄	2	Περίληψεις ραψωδιών ανάπτυξη εννοιών.	Εκθέσεις ιδεών	Ανάπτυξη: γνωμών, εννοιών, μερών διδαγμένων κειμένων, περίληψεις

Στο γυμνάσιο η διδασκαλία των Ν.Ε. περιορίζεται στις εκθέσεις (Τόγιας,1988). Για πρώτη φορά στην ιστορία του μαθήματος των εκθέσεων το πρόγραμμα ευρύνει την ύλη των εκθέσεων των μαθητών του γυμνασίου και καθορίζει για κάθε τάξη του γυμνασίου, συγκεκριμένα τρία είδη από την κατηγορία των «εκθέσεων ιδεών». Την ανάπτυξη παροιμιών, γνωμών και γενικών εννοιών. Η ύλη κλιμακώνεται ανάλογα με την ψυχολογία, τα ενδιαφέροντα και τις πνευματικές δυνάμεις των μαθητών της αντίστοιχης σε κάθε τάξη ηλικίας. Γίνεται ακόμη προσπάθεια μετάβασης από τη συγκεκριμένη στην αφηρημένη σκέψη και έκφραση. Στην Α΄ τάξη γυμνασίου αφήνονται οι μαθητές ελεύθεροι και αβοήθητοι να γράψουν την έκθεσή τους, στην Β΄ και Γ΄ τάξη δεσμεύεται η αυτενέργεια με την επέμβαση του καθηγητή που δίνει το περιεχόμενο των συνθέσεων.

Η οδυνηρή εθνική ταπείνωση του 1897 λειτούργησε στη συνείδηση των Ελλήνων, σαν ένα μάθημα αυτογνωσίας. Τα αιτήματα που προβάλλονται τώρα για αλλαγή σε όλους τους τομείς της νεοελληνικής δημόσιας ζωής συνοδεύονται από μια επικριτική διάθεση για το παρελθόν και χαρακτηρίζονται από ένα πνεύμα θετικισμού. Με το πρόγραμμα του 1897, Β.Δ. 11/9/1897, ΦΕΚ 130Α/129/1897 ,(έχουμε κυβέρνηση του Δ. Ράλλη με συμμετοχή στελεχών του κόμματος του Χ. Τρικούπη, υπουργός Παιδείας ήταν ο Α. Ευταξίας και εισηγητής του προγράμματος ήταν ο παιδαγωγός Δ. Ζαγγογιάννης), καθορίζεται για πρώτη φορά ιδιαίτερος σκοπός του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στο Ελληνικό Σχολείο και στο Γυμνάσιο .Και ο σκοπός όπως διατυπώνεται είναι πρώτα γλωσσικός, δηλ. σκοπός του μαθήματος είναι κυρίως να κάνει τους μαθητές ικανούς να χρησιμοποιούν ορθά τη νεότερη ελληνική γλώσσα, δηλ. την καθαρεύουσα, στο γραπτό και στον προφορικό λόγο (Δημητριάδης,1899). Στο πρόγραμμα του 1897 τονίζεται ιδιαίτερα και ορθά ότι τα πράγματα και τα γεγονότα που θα περιγράψουν οι μαθητές πρέπει να έχουν υποπέσει στην άμεση αντίληψή τους και να είναι μέσα στον κύκλο «των παιδικών νοημάτων». Επίσης το πρόγραμμα του 1897 καθορίζει συγκεκριμένα πόσες εκθέσεις πρέπει να γράφουν οι μαθητές, δύο κάθε μήνα, και έτσι δέσμευε, έστω και νομοτυπικά, τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μην παραμελούν το μάθημα. Στις αφηγηματικές εκθέσεις (Α' και Β' τάξη) το πρόγραμμα του 1897 δέσμευε την αυτενεργό προσωπική δημιουργία και την προσωπική έκφραση των μαθητών, με τη διήγηση της ύλης πρώτα από τον ελληνοδιδάσκαλο και την επανάληψή της έπειτα από τους μαθητές. Στο σημείο αυτό έχουμε οπισθοδρόμηση. Το πρόγραμμα του 1896 ήταν προοδευτικότερο.

Στο γυμνάσιο «η διδασκαλία της νεότερης γλώσσας συνίσταται ιδιαίτερα στη γραφή συνθέσεων», γράφει το πρόγραμμα και ένα νέο στοιχείο που συναντάμε για πρώτη φορά στην ιστορία του μαθήματος είναι ότι γίνεται λόγος γι' αυτό που σήμερα λέμε «απόδοση» ή διόρθωση των εκθέσεων. Την εργασία αυτή ονομάζει το πρόγραμμα «έλεγχο των ημαρτημένων» από τους μαθητές και καταγραφή αυτών. Πρέπει να θεωρηθεί βέβαιο ότι ο έλεγχος κατά κανόνα περιοριζόταν στα ορθογραφικά σφάλματα το πολύ και στο συντακτικό (Δημητριάδης,1899).

Είναι χαρακτηριστικό ότι το πρόγραμμα καθορίζει συγκεκριμένα μία μόνο πηγή από την οποία θα αντλείται η ύλη των γενικών θεμάτων της «έκθεσης ιδεών». Η πηγή αυτή είναι οι αρχαίοι Έλληνες και Λατίνοι συγγραφείς που διδάσκονται στο Γυμνάσιο. Στον καθορισμό τέτοιας ύλης το πρόγραμμα ακολουθεί τις αντιλήψεις που είχαν διαμορφωθεί την εποχή εκείνη για τη διδακτική των εκθέσεων κυρίως στη Γερμανία. «Το πρωσικό πρόγραμμα συνιστά ιδιαιτέρως στις ανώτερες τάξεις θέματα που έχουν σχέση με ερμηνευθέντα κείμενα» (Καλογεράς,1952). Είναι γνωστό άλλωστε ότι οι Έλληνες παιδαγωγοί της εποχής εκείνης είχαν σπουδάσει στη Γερμανία. Ανάμεσα σ' αυτούς και ο Δ. Ζαγγογιάννης, ο εισηγητής του προγράμματος.

Η ύλη των «εκθέσεων ιδεών» που ορίζει το πρόγραμμα του 1897 απομακρύνει το παιδί από τη σύγχρονη ζωή, (κάτι τέτοιο δεν γινόταν με το πρόγραμμα του 1896 που όριζε ύλη για τους μαθητές του γυμνασίου τέτοια που έφερνε το παιδί κοντά στη σύγχρονη ζωή) και κατευθύνει την προσοχή και τη

σκέψη του σε μια μόνο περιοχή: στην αρχαιότητα. Για την εφαρμογή του προγράμματος τού 1897 το Υπουργείο Παιδείας έκρινε αναγκαίο να συντάξει και να στείλει στους εκπαιδευτικούς οδηγίες. Είναι οι πρώτες επίσημες και συστηματικές οδηγίες για τη διδασκαλία μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο και στο γυμνάσιο (Εγκύκλιος, αριθμός 66/12.1.1898).

4. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1909-1929

Στα γενικότερα πλαίσια της μεταρρυθμιστικής και ανανεωτικής προσπάθειας που άρχισε στο χώρο της Παιδείας με τα Νομοσχέδια του 1913, εντάσσεται και το πρόγραμμα του 1914, Β.Δ., 31.10.1914, ΦΕΚ 343Α/24.11.1914, «Περί προγράμματος των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου και του γυμνασίου» (Κυβέρνηση Ελ. Βενιζέλου, Υπουργός Παιδείας ο Ι. Τσιριμώκος). Οι ιδέες του δημοτικισμού αρχίζουν κι επηρεάζουν το κράτος, τη στιγμή που συλλογίζεται να βοηθήσει την αναμόρφωση της Ελληνικής παιδείας. (Τριανταφυλλίδης, 1960-1965). Έτσι μια νέα προσπάθεια γίνεται προς αυτή την κατεύθυνση με το πρόγραμμα του 1914.

Στο πρόγραμμα του 1914 διαγράφονται με σαφήνεια τρεις κλάδοι του μαθήματος των Ν. Ε : Γλωσσική διδασκαλία (γραμματική, συντακτικό, ορθογραφία), Ερμηνεία κειμένων και Συνθέσεις. Στο Ελληνικό Σχολείο το πρόγραμμα του 1914 - 1918 εισάγει σ' αυτόν τον κλάδο μεταβολές με ουσιαστική σημασία: Οι συνθέσεις πλέον θα γράφονται μόνο στο σχολείο, όχι και στο σπίτι. Πρώτη φορά στην ιστορία του μαθήματος το πρόγραμμα δίνει μεθοδικές οδηγίες (Δελτίον Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, 1924) όπως: Ο δάσκαλος δίνει τα κύρια σημεία του περιεχομένου των εκθέσεων σε συνεργασία με τους μαθητές και στη συνέχεια συντάσσονται από τους μαθητές. Η «παρασκευή» των συνθέσεων από το δάσκαλο, σε συνεργασία με τους μαθητές ανήκει στις προοδευτικές - για την εποχή εκείνη - μορφές διδακτικής εργασίας. Απαιτούσε όμως μεγάλη διδακτική ικανότητα και πείρα. Μια δεύτερη μεθοδική οδηγία, που δίνει το νέο πρόγραμμα, ρυθμίζει «τεχνικά» κυρίως θέματα όπως ότι ο έλεγχος των εκθέσεων και η απόδοση τους στους μαθητές γίνεται εντός τριών το πολύ ημερών από τη γραφή της συνθέσεως. Τη διορθωμένη σύνθεση οφείλουν οι μαθητές να αντιγράψουν σε ιδιαίτερα τετράδια κατ' οίκον και να την παραδίδουν στον δάσκαλο, ο οποίος τις διατηρεί σε αρχείο του σχολείου. Με τη μεθοδική αυτή «παρατήρηση» (οδηγία για πρώτη φορά στην ιστορία του μαθήματος) το πρόγραμμα δημιούργησε ένα πρόβλημα που η λύση του απασχόλησε για πολλά χρόνια αργότερα τους εκπαιδευτικούς: Αν η υποχρέωση των μαθητών να αντιγράψουν τη διορθωμένη έκθεσή τους είναι - και σε ποιες περιπτώσεις - παιδευτικά σκόπιμη. Το πρόγραμμα δίνει και μια τρίτη μεθοδική οδηγία, αναμφισβήτητα ορθή, με γενικότερη παιδαγωγική σημασία: Όχι βαθμός κάτω από τη έκθεση των μαθητών, αλλά μια γενική παρατήρηση, παραίνεση ή οδηγία.

Για το Γυμνάσιο στην ύλη των συνθέσεων καταβάλλεται προσπάθεια να προσαρμοσθεί η ύλη περισσότερο στις πνευματικές ικανότητες των μαθητών της αντίστοιχης σε κάθε τάξη ηλικίας και σε μικρότερο βαθμό στα ενδιαφέροντά

τους(Δελτίον Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδύσεως, 1924,Βαλάκης,1928). Παράλληλα διατηρείται η συνάρτηση της ύλης των συνθέσεων με τους αρχαίους Έλληνες και Λατίνους συγγραφείς.

Και κατά την περίοδο αυτή εφαρμοζόταν το «σύστημα των από σχεδίου εκθέσεων». Αυτή άλλωστε ήταν η επίσημη κατεύθυνση. Τη βλέπουμε στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1914 και, κυρίως, στις μεθοδικές οδηγίες που το συνοδεύουν.

Όμως άρχισε να εκδηλώνεται αντίδραση κατά του «συστήματος των από σχεδίου εκθέσεων». Η αρχή έγινε κυρίως στο «Σχολείο του Βόλου»(Δελμούζος, 1950).Παράλληλα η αντίδραση άρχισε και σε πρότυπα σχολεία, Βαρβάκειος Σχολή(Γουδής,1915). Στο παλαιό «σύστημα των από σχεδίου κτλ. εκθέσεων, αντιτάσσεται τώρα το νέο «σύστημα των ελεύθερων ή αυτόνομων» εκθέσεων.

5. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1929-1945

Ένας από τους σημαντικότερους σταθμούς στην ιστορία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η μεταρρύθμιση του 1929, τρίτη φάση μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας που έκαναν κυβερνήσεις του κόμματος των Φιλελευθέρων με πρωθυπουργό τον Ελ. Βενιζέλο (Φραγκουδάκη,1977).Η μεταρρύθμιση του 1929 εκφράζεται γενικά με τα νομοσχέδια των υπουργών της Παιδείας Κ. Γόντικα (1929) και Γ. Παπανδρέου (από το 1930) .

Έπειτα από τη νέα δομή που πήρε η Μέση Εκπαίδευση με την ίδρυση Γυμνασίων-Λυκείων (Λέφας,1915) και έπειτα από την καθιέρωση της ισοτιμίας της δημοτικής με την καθαρεύουσα χρειάστηκε να συνταχθούν νέα Αναλυτικά Προγράμματα, που να εκφράζουν αλλά και να υπηρετούν το νέο πνεύμα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1931/1932, Π.Δ.18.11.1931,ΦΕΚ 12Α/13.1932,υπουργός Παιδείας ήταν ο Γ. Παπανδρέου, δίνει στο μάθημα των Νέων Ελληνικών νέες ευρύτατες και άγνωστες από τα προηγούμενα Προγράμματα διαστάσεις (Κούρνιας,1974). Με εξαίρεση το σκοπό του μαθήματος, το Πρόγραμμα αντιμετωπίζει το μάθημα στο σύνολό του, σφαιρικά και με εντελώς νέο πνεύμα. Το εξωτερικό του σχήμα είναι απλό και καθαρό: Σε κάθε μια τάξη προτάσσει σύντομες οδηγίες που δείχνουν τον κύριο στόχο της διδασκαλίας ή χαράζουν τον κεντρικό ή τους κύριους άξονες γύρω από τους οποίους πρέπει να κινηθεί η διδασκαλία ενός ή περισσότερων κλάδων του μαθήματος. Έπειτα χωρίζει με σαφήνεια σε κάθε τάξη τους κλάδους ή τις περιοχές του μαθήματος, δίνει το περίγραμμα της κάθε περιοχής και καθορίζει όσο το δυνατό πιο σύντομα και συγκεκριμένα το περιεχόμενό της, δηλαδή την ύλη της. Οι περιοχές όπου εκτείνεται η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών είναι: 1. Γλωσσική διδασκαλία, 2. Προφορικές ασκήσεις, 3. Κείμενα, 4. Γραμματολογία, 5. Μετρική, 6. Γραπτές ασκήσεις.

Σε όλες τις τάξεις το Πρόγραμμα ορίζει γραπτές ασκήσεις, που επιμερίζονται σε εκθέσεις και σε γραπτές εργασίες των μαθητών. Ένα νέο αξιολογικό στοιχείο είναι

τα θέματα των εκθέσεων που ορίζει το Πρόγραμμα : Τα θέματα είναι ή κοινά, που τα εκλέγει η τάξη με την οδηγία του καθηγητή, ή ατομικά, που τα εκλέγουν ελεύθερα οι μαθητές. Επίσης ορίζει «εκθέσεις οποιουδήποτε περιεχομένου με ελεύθερη εκλογή της τάξεως ή ενός μαθητή ή κατ' εκλογή του διδασκάλου». Πρώτη φορά στην ιστορία του μαθήματος παρουσιάζεται στο Πρόγραμμα το πρόβλημα της εκλογής του θέματος. Είναι ένα από τα σημαντικά προβλήματα της διδακτικής των εκθέσεων και έχει απασχολήσει ξένους και δικούς μας παιδαγωγούς (Καλογεράς,1952).

Ένα άλλο νέο στοιχείο είναι η απαίτηση του Προγράμματος να παρακολουθείται επίμονα (και να ελέγχεται) σε όλες τις τάξεις η εξωτερική εμφάνιση των γραπτών εργασιών των μαθητών. Ιδιαίτερη σημασία έχουν η «ορθή στίξη» και ο χωρισμός του γραπτού σε παραγράφους, γιατί συνδέονται με την καλή έκφραση, τη σωστή σκέψη και τη σωστή ταξινόμηση ιδεών. Πρώτη φορά εισάγεται στο Πρόγραμμα η ομαδική εργασία των μαθητών - παράλληλα με την ατομική - για την κατάκτηση και εφαρμογή του γνωστικού υλικού. Λόγου χάρη στην Γ' τάξη ορίζεται στις γραπτές εργασίες περισυλλογή πληροφοριών από ομάδες μαθητών και γραπτή ανακοίνωση στην τάξη. Η εργασία αυτή έχει και μια άλλη αξιολογή σημασία: Υποδηλώνει στροφή και προς τη μελέτη του περιβάλλοντος, φυσικού και κοινωνικού. Γενικά, οι «γραπτές ασκήσεις» των μαθητών απαιτούν ελεύθερη δημιουργική εργασία και πολλές την ανάπτυξη πρωτοβουλίας από το μαθητή.

Το Πρόγραμμα του 1931 ήταν βραχύβιο δε δοκιμάστηκε στη σχολική - διδακτική πράξη πολλά χρόνια(Θέμελης,1949). Οι πολιτικές εξελίξεις, που άρχισαν κυρίως το 1933 για να καταλήξουν στη δικτατορία της 4ης Αυγούστου 1936, είχαν ως συνέπεια και την αλλαγή στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων. Το συντηρητικό πνεύμα του προγράμματος του Γυμνασίου του 1935,Β.Δ 5.11.1935,πραξικοπηματική κυβέρνηση Γ. Κονδύλη- Ι. Θεοτόκη με υπουργό παιδείας τον Θ. Τουρκοβασίλη, ερμηνεύεται ως αντίδραση στο πνεύμα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, από το οποίο ήταν επηρεασμένο το προηγούμενο του πρόγραμμα 1931 (Τόγιας,1990).Η νεοελληνική γλώσσα δε διδάσκεται συστηματικά και για να ενισχυθεί το μάθημα των γαλλικών (Τόγιας,1990).

Η δικτατορία της 4ης Αυγούστου 1936, που ακολούθησε, ευνόησε και βοήθησε την επιστροφή στο παλαιό πνεύμα. Στο τέλος του 1938 ανέλαβε το Υπουργείο Παιδείας ο ίδιος ο δικτάτορας Ι. Μεταξάς. Στις αρχές του 1939 δημοσιεύθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα των τάξεων Α' και Β' των οκταταξίων Γυμνασίων και αστικών σχολείων, Α.Ν. 770/1937,Φ.Ε.Κ.56Α/14.2.1939. Αξιολογα είναι τα επόμενα στοιχεία του: έχουμε προφορικές και γραπτές εκθέσεις στην απλή καθαρεύουσα και στη δημοτική. Πρώτη φορά καθορίζονται από Πρόγραμμα εκθέσεις στη δημοτική γλώσσα. Έτσι γυρίζουμε πάλι στο Πρόγραμμα του 1931, που είχε καθορίσει παράλληλη διδασκαλία καθαρεύουσας και δημοτικής. Η επαναφορά της δημοτικής στο Πρόγραμμα των σχολείων της Μ.Ε. σχετίζεται με την παρουσία στο Υπουργείο Παιδείας του Ι. Μεταξά, με τις προσωπικές του αντιλήψεις για τη γλώσσα και με τη γενική πολιτική του στο γλωσσικό ζήτημα.

Κατά την περίοδο 1930-1940 εγκαταλείπονται παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές του «παλαιού» σχολείου και επικρατούν οι αντίστοιχες του «νέου» σχολείου, δηλαδή του «σχολείου εργασίας». Την ίδια δεκαετία φωτισμένοι και ανήσυχοι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν έντονα το ενδιαφέρον και τους προβληματισμούς τους, με εισηγήσεις σε συνέδρια, βιβλία, ειδικές μελέτες, για τις εκθέσεις και προσπαθούν να ξεκαθαρίσουν την ποικιλία των «ακαθόριστων αντιλήψεων» και να εξαλείψουν την «αβεβαιότητα». Τα θέματα ή προβλήματα που εξετάζονται είναι τα ακόλουθα: Ο σκοπός των εκθέσεων (Αναγνωστόπουλος, 1924, Σουμελίδης, 1935, Πρακτικά Παιδαγωγικού Συνεδρίου Θεσσαλονίκης, 1933, Πρακτικά Παιδαγωγικού Συνεδρίου Πάτρας, 1937), η σημασία και η σπουδαιότητα (αξία) του μαθήματος, η θεμελίωση του μαθήματος σε βάσεις ψυχολογικές και στη βασική παιδαγωγική αρχή του «νέου σχολείου» ότι πρέπει να ξεκινάμε από το παιδί “vom Kinde aus” (Παναγιωτόπουλος, 1936, Πρακτικά Παιδαγωγικού Συνεδρίου Θεσσαλονίκης, 1933, Πρακτικά Παιδαγωγικού Συνεδρίου Πάτρας, 1937). Πολύ σημαντικά θέματα - προβλήματα, που δεν προβάλλονται βέβαια για πρώτη φορά, είναι αν οι εκθέσεις πρέπει να είναι «ελεύθερες» ή «συννημμένες - μηχανικές από σχεδίου» (Πρακτικά Παιδαγωγικού Συνεδρίου Θεσσαλονίκης, 1933, Πρακτικά Παιδαγωγικού Συνεδρίου Πάτρας, 1937) και βέβαια η γλώσσα των εκθέσεων (Δελτίο ΟΛΜΕ, 1933).

6. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1945-1964

Την απελευθέρωση από την ξένη εχθρική κατοχή την ακολούθησαν οι εσωτερικές πολιτικές ανωμαλίες που κατέληξαν στον εμφύλιο πόλεμο (1946-1949). Κάθε αξιόλογη προσπάθεια για την ανασυγκρότηση της χώρας σε όλες τις εκδηλώσεις του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα ανακόπηκε. Εκτός από το νομοσχέδιο του Κ. Άμαντου που υπογράφηκε την 1 Φεβρουαρίου 1945, αλλά ποτέ δε δημοσιεύθηκε επίσημα, και καθιέρωνε τη δημοτική γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, δεν έγινε καμιά προσπάθεια για κάποια αλλαγή στην περιοχή του μαθήματος των Νέων Ελληνικών.

Η μεταρρυθμιστική απόπειρα του 1959 δεν ολοκληρώθηκε και τελικά απέτυχε (Τόγιας 1990), όμως προέκυψε το Πρόγραμμα των Γυμνασίων Πρώτης Βαθμίδας, Β.Δ. 672/12.9.1961, ΦΕΚ 160Α /13.9.1961 (Κούρνιας, 1974). Για την Έκθεση, πρώτη φορά στην ιστορία του μαθήματος, γίνεται προσπάθεια να καθοριστεί από το πρόγραμμα ο σκοπός και σε τελευταία ανάλυση, η ουσία των εκθέσεων οι οποίες αποτελούν μάλλον σύνθεση των δημιουργικών προσπαθειών και έκφραση της όλης μορφώσεως των μαθητών. Πρώτη φορά στην ιστορία του μαθήματος καθορίζεται ορθά από το πρόγραμμα ένα όριο στον αριθμό εκθέσεων που οπωσδήποτε πρέπει να γράψουν οι μαθητές : 9 εκθέσεις στη διάρκεια του διδακτικού έτους. Πρώτη φορά στην ιστορία του μαθήματος χρησιμοποιείται από το πρόγραμμα για την ύλη των προφορικών και γραπτών εκθέσεων (ή για τα είδη ή τα θέματα) ο όρος «βίωμα», «εκθέσεις βιωμάτων», «βιώματα των μαθητών», «εξεικονίσεις βιωμάτων».

7. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1964-1995

Π Ι Ν Α Κ Α Σ 5				
ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ				
ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	1964 – 1967	1967 – 1974	1974 - 1981	1981 - 1995
Εκπαιδευτικοί σκοποί		Οι μαθητές να γίνονται φορείς του ελληνοχριστιανικού πνεύματος δια της μελέτης εκλεκτών δημιουργημάτων της κλασικής ελληνικής και ορθόδοξης ελληνικής γραμματείας από το πρωτότυπο.		Οι μαθητές να γίνουν ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες, υπέρμαχοι της εθνικής ανεξαρτησίας, ευαισθητοποιημένοι για κοινωνικά θέματα της χώρας αλλά και για άλλους λαούς
Διδακτικοί σκοποί και στόχοι του μαθήματος Εκθεσης	Δε δηλώνονται της	Καλλιέργεια προσωπικότητας και εκφραστικών μέσων. Εκδήλωση της ιδιοτυπίας των προσωπικοτήτων τους.	Κυριολεκτική ακριβής έκφραση, αρμονική σχέση μορφής περιχομένου, αποφυγή φλυαρίας που αποκαλύπτει την αδυναμία σκέψης, εθισμός στην ακρίβεια, σαφήνεια, πληρότητα, επιτυχής διατύπωση λεπτών νοηματικών αποχρώσεων, αλληλεξάρτηση σκέψης, έκφρασης.	Ισχύει ό,τι και την προηγούμενη περίοδο αλλά και έκφραση αποτελεσματική ανάλογα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίστασης. Επιδιώκεται διευκό- λυνση επικοινωνίας με το περιβάλλον.

7.1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ

Εδώ γίνεται η καταγραφή των εκπαιδευτικών σκοπών δύο περιόδων : 1967-1974, Α.Ν. 129, ΦΕΚ 163/25.8.1967, και 1981-1995, Ν.1566, ΦΕΚ 167/ 30.9.1985. Την πρώτη περίοδο οι μαθητές επιδιώκεται να καταστούν φορείς του ελληνοχριστιανικού πνεύματος με τη μελέτη δημιουργημάτων της κλασικής ελληνικής και ορθόδοξης γραμματείας από το πρωτότυπο, στη δεύτερη περίοδο ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες ευαισθητοποιημένοι για την κοινωνική πραγματικότητα της χώρας τους αλλά και την παγκόσμια. Οι εκπαιδευτικοί σκοποί είτε αναλυθούν σε συγκεκριμένους και σαφώς διατυπωμένους στόχους είτε αποτελούν απλώς ενδείξεις της βούλησης της πολιτείας για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης επισημαίνονται για να φανεί πώς επηρεάζουν το ύφος και την εξέλιξη ενός μαθήματος όπως αυτό της έκθεσης

7.2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Σύμφωνα με τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα ο όρος διδακτικοί σκοποί εναρμονίζεται με τους σκοπούς που υπηρετεί το κάθε μάθημα του Α.Π. και ο όρος διδακτικοί στόχοι εκφράζει τις επιδιώξεις που θέτουν αυτά σε κάθε διαφορετική τάξη ή περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας της ύλης του συγκεκριμένου μαθήματος (Σπανός, 1991). Ο όρος διδακτικοί σκοποί αναφέρεται στους σκοπούς του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στην ολότητά του, όμως εμείς θα καταγράψουμε μόνο ό,τι αφορά το μάθημα της Έκθεσης γενικά για τον Ανώτερο κύκλο του Γυμνασίου ή του Λυκείου, στις χρονικές περιόδους που καθορίστηκαν με παράθεση του τίτλου στο σχετικό Α.Π.

Τη χρονική περίοδο 1964 –1967 (Κούρνιας, 1974) δε δηλώνονται διδακτικοί σκοποί ή στόχοι στα Α.Π. Τη χρονική περίοδο 1967-1974 (Κούρνιας, 1974) ο διδακτικός σκοπός του μαθήματος της έκθεσης πέρα από γλωσσικός είναι και η καλλιέργεια και εκδήλωση της ιδιοτυπίας των προσωπικοτήτων των μαθητών πράγμα που δηλώνει ότι το μάθημα της έκθεσης οδηγεί στο φανέρωμα των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών, αποτελεί δηλαδή την προσωπική τους έκφραση. Τη χρονική περίοδο 1974 – 1981, Π.Δ. 373, ΦΕΚ 79/ 15.5.1978, Π.Δ. 827, ΦΕΚ 240/ 23.10.1979, οι διδακτικοί στόχοι αφορούν στην καλλιέργεια των εκφραστικών μέσων, των μαθητών ενώ η δήλωση ότι η φλυαρία αποκαλύπτει αδυναμία σκέψης του μαθητή ενισχύει την προηγούμενη επισήμανση πως η έκθεση όχι απλώς φανερώνει στοιχεία της προσωπικότητάς τους αλλά αποκαλύπτει και την ίδια τους την οντότητα. Τη χρονική περίοδο 1981-1995 (Οδηγίες για τη διδασκτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο, 1982, Π.Δ. 101, Φ.Ε.Κ. 44/ 8.2.1989) ο μαθητής δεν θεωρείται από το Α.Π ως κάτι γενικό και αόριστο, λαμβάνονται υπόψη η προσωπικότητά του, οι επικοινωνιακές του ανάγκες, η ανάγκη του για απόκτηση κοινωνικής ταυτότητας και συνείδησης αλλά και πνεύματος συνεργασίας με τους συμμαθητές του. Ο μαθητής είναι ο κύριος άξονας, ο βασικός συντελεστής και το κέντρο της όλης διδακτικής διαδικασίας.

Θα μπορούσαμε πάντως να παρατηρήσουμε μελετώντας τους διδακτικούς σκοπούς όπως εγγράφονται στα Α.Π. ότι μόνο την περίοδο 1981-1995 αναλύονται και συνδέονται με τα περιεχόμενα διδασκαλίας.

8. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΕΚΘΕΣΗ

Π Ι Ν Α Κ Α Σ 6				
ΓΛΩΣΣΑ και ΕΚΘΕΣΗ				
	1964 - 1967	1967 - 1974	1974 - 1981	1981 - 1995
Η γλώσσα που προβλέπεται από τα Α.Π για τη Μ.Ε	Δημοτική Καθαρεύουσα	Απλή Καθαρεύουσα	Καθαρεύουσα. Από το 1976 και μετά δημοτική.	Δημοτική

8.1 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1964-1967

Σύμφωνα με το Ν.Δ. 4379/1964 η δημοτική καθιερώνεται ως γλώσσα του έθνους και της εκπαίδευσης. Στη Μέση Εκπαίδευση προβλέπεται η διδασκαλία της καθαρεύουσας σε συνάρτηση με τη διδασκαλία της δημοτικής και της αρχαίας ελληνικής.

8.2 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1967-1974

Με τον αναγκαστικό νόμο 129 του 1967 καθιερώνεται ως επίσημη γλώσσα του κράτους η απλή καθαρεύουσα. Με το Β.Δ. 723/1969 ως σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος των Νέων Ελληνικών θεωρείται η γλωσσική κατάρτιση των μαθητών στη μητρική τους γλώσσα και αυτή είναι η καθαρεύουσα αφού θεωρείται πλήρως διαμορφωμένη γραμματικά και συντακτικά. Αυτό γίνεται κατανοητό αν συνδυαστεί και με τον εκπαιδευτικό σκοπό της εποχής της συγκεκριμένης περιόδου. Βέβαια η ένδειξη για διδασκαλία «νεώτερων μορφών εξελίξεως της ελληνικής γλώσσας» στις τρεις ανώτερες τάξεις του Γυμνασίου, που περιλαμβάνει και τη δημοτική, δε βρίσκει εφαρμογή στη γλώσσα των θεμάτων των Γενικών Εξετάσεων αυτής της περιόδου. Η αρχαία ελληνική που πουθενά δεν προβλέπεται ως γλώσσα της έκθεσης χρησιμοποιείται στη διατύπωση των θεμάτων στις Γενικές Εξετάσεις (Κορρέ, 2000).

8.3 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1974-1981

Το 1976, Π.Δ 309/1976, ΦΕΚ 100/Α'/30-4-1976, έχουμε την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας. Το Α.Π του 1976 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι καθιερώνεται η δημοτική «συντεταγμένη άνευ ιδιωματισμών και «ακροτήτων». Σύμφωνα με τα παραπάνω οι μαθητές πρέπει να πάψουν να χρησιμοποιούν στο σχολείο οποιαδήποτε άλλη γλωσσική μορφή κατέχουν (γεωγραφική ή κοινωνική διάλεκτο) γιατί κάτι τέτοιο μπορεί να συνιστούσε «λάθος» ή και παράπτωμα .Επίσης αναγνωρίζεται ότι υπάρχει μία μόνο σωστή ή ορθή μορφή γλώσσας την οποία διδάσκει το σχολείο και την οποία «πρέπει να μάθουν οι μαθητές», έτσι η γλωσσική ποικιλία, η επικοινωνιακή διάσταση και το πολιτιστικό στοιχείο αγνοούνται. Με το νόμο του 1976 η δημοτική γίνεται η γλώσσα της εκπαίδευσης και έχει έρθει η ώρα να βρεθεί ο κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας της.

8.4 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1981-1995

Το 1982 καθιερώνεται το μονοτονικό σύστημα. Το 1984 έχουμε τη συγγραφή της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο σε τρία τεύχη. Το 4ο μέρος κάθε ενότητας στα εγχειρίδια έχει τον τίτλο έκφραση- έκθεση στο οποίο γίνεται μια προσπάθεια οι μαθητές να συμπληρώσουν τις γνώσεις τους και να καλύψουν τα κενά τους σε ότι αφορά το θεματικό κέντρο της ενότητας, να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να εφαρμόσουν τα όσα έμαθαν προηγουμένως εντάσσοντάς τα σε ευρύτερα πλαίσια λόγου, της παραγράφου και του κειμένου. Έτσι ο κλάδος της έκθεσης εντάσσεται μέσα στα πλαίσια του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας και αποτελεί εφαρμογή και προέκταση των γραμματικών γνώσεων. Από το 1984 στο Λύκειο συνδέεται η διδασκαλία των δοκιμίων με το μάθημα της έκθεσης. Έτσι προβλέπεται άσκηση των μαθητών στο δοκιμιακό λόγο που θα εφοδιάσει το μαθητή με το αναγκαίο υλικό για την ανάπτυξη της έκθεσης. Το 1989 έχουμε τα εγχειρίδια της Έκφρασης-Έκθεσης και τη συνεξέταση των παραδοσιακών κλάδων της γλωσσικής διδασκαλίας (Γραμματικής, Συντακτικού, Λεξιλογικών ασκήσεων) με την Έκθεση. Στο Π.Δ. 101, ΦΕΚ 44/ 8.2.89, αναγγέλλεται «τροποποίηση και συμπλήρωση των ωρολογίων προγραμμάτων των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .

9. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ

Η ευρύτητα του μαθήματος των Νέων Ελληνικών - μέσα στο ίδιο μάθημα συγχωνεύονται Γλώσσα, Λογοτεχνία, Έκθεση - δημιουργήσε σύγχυση και αβεβαιότητα στο δάσκαλο και αδυναμία στο μαθητή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας ευμέθοδης εργασίας. Κοντά σ' αυτά και η δυσκολία του δασκάλου να επαρκέσει σε ένα έργο για το οποίο συνήθως ήταν απροετοίμαστος και χωρίς κατάλληλα μέσα και βοηθήματα(Σπανός, 1991). Οι οδηγίες που δίνονται για το μάθημα της Έκθεσης είναι απόλυτα προσκολλημένες στα αναλυτικά προγράμματα, χωρίς να τολμούν να προχωρήσουν ένα βήμα παραπέρα και να καινοτομήσουν με

κάποιες διδακτικές οδηγίες, ούτε καν εφοδιάζουν το διδάσκοντα με ουσιαστικές κατευθύνσεις για το μάθημα.

9.1 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1981 – 1995

Η πιο ουσιαστική αναφορά στην έκθεση μέσα από οδηγίες, γίνεται αυτή την περίοδο και ιδιαίτερα μετά το 1984(Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, 1984-1995). Για το Γυμνάσιο με τη συγγραφή των βιβλίων Νεοελληνική Γλώσσα στο Α.Π καθορίζονται μόνο οι ενότητες οι οποίες πρέπει να διδαχθούν. Στο Λύκειο δίνονται οδηγίες για τη διατύπωση των θεμάτων των εκθέσεων που συνοδεύονται με ανάλογα παραδείγματα, έτσι ώστε να διευκολύνεται ο μαθητής στην οργάνωση και στην ανάπτυξη των σκέψεών του.

Με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1989 αλλάζει η μορφή της γλωσσικής διδασκαλίας στο Λύκειο και εισάγεται η σειρά των βιβλίων με τίτλο «Έκφραση - Έκθεση». Οι διδακτικές οδηγίες που εμπεριέχονται στο τεύχος του 1990 - 1991 αφορούν γενικά τη διδασκαλία των βιβλίων «Έκφραση - Έκθεση» και ειδικά τις εκθέσεις. Επισημαίνεται ότι οι διδακτικές οδηγίες δεν έχουν χαρακτήρα δεσμευτικό, ο ρόλος του καθηγητή συνεχίζει να είναι καθοδηγητικός με ελευθερία επιλογών στη νέα μορφή της γλωσσικής διδασκαλίας. Για πρώτη φορά δίνονται αναλυτικές οδηγίες διδασκαλίας, αφού για πρώτη φορά υπάρχει εγχειρίδιο για την έκθεση. Ακολουθούν και άλλες οδηγίες το 1992. Στις οδηγίες διευκρινίζεται ότι ο μαθητής γράφει έκθεση αφού ασχοληθεί με ένα θέμα, διαβάσει σχετικά κείμενα, επεξεργαστεί κάποια γραμματικά ή και συντακτικά φαινόμενα και αφομοιώσει ένα ειδικό λεξιλόγιο. Επομένως, η διαδικασία που ακολουθούνταν ως σήμερα δεν ήταν φυσική, γιατί δεν υπάκουε στους κανόνες της ανθρώπινης επικοινωνίας: ένας άνθρωπος μιλά ή γράφει με κάποιο σκοπό και εφόσον έχει κάτι να ανακοινώσει. Με τη νέα μορφή της διδασκαλίας ο μαθητής έχει και θέλει να πει για το θέμα που του δίνεται. Είναι φανερό ότι με τις οδηγίες περνάνε τα βασικά θεωρητικά στοιχεία της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας και έτσι τονίζεται παράλληλα η σημασία της επιλογής της ύλης, όχι μόνο για να επαρκέσει ο χρόνος και να «βγει» η ύλη, αλλά γιατί η επιλογή είναι μια καθαρά παιδαγωγική ενέργεια, εφόσον το υλικό του βιβλίου δεν είναι δεσμευτικό και ό,τι διδαχθεί θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες της κάθε τάξης (επομένως κάθε καθηγητής θα κάνει τις δικές του διαφορετικές επιλογές). Η τάξη είναι πλέον ομάδα συνεργαζόμενων μελών που θεωρεί τον διδάσκοντα ισότιμο συνομιλητή, συνεργάτη, συνερευνητή και συντονιστή(Μήτσης,1999).

Οι διδακτικές οδηγίες αφορούν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, με βάση την επικοινωνιακή μέθοδο, που απέχει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και εξέτασης του μαθήματος της έκθεσης. Δεν είναι όμως βέβαιο ότι αυτές οι οδηγίες ακολουθήθηκαν και ότι το μάθημα πήρε τη νέα μορφή που και οι ανάγκες των καιρών απαιτούσαν και οι συγγραφείς των βιβλίων και των οδηγιών ήθελαν να δώσουν.

10. ΔΙΟΡΘΩΣΗ – ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ

10.1 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1964 - 1967

Στα Αναλυτικά Προγράμματα δεν προβλέπεται κάτι για την αξιολόγηση ή τη διόρθωση της έκθεσης.

10.2 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1967 - 1974

Αυτή την περίοδο στα Αναλυτικά Πρόγραμμα(Κούρνιας,1974) ορίζεται ότι οι εκθέσεις θα διορθώνονται προσεκτικά από το διδάσκοντα, επισημαίνοντας προφανώς κάποια στοιχεία ιδιαίτερα για κάθε γραπτό, στο σπίτι και θα σχολιάζονται κάποια στοιχεία που αφορούν τον τρόπο ανάπτυξης του συγκεκριμένου θέματος . Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν καθορίζεται με σαφήνεια τι πρέπει να αποφεύγει ο μαθητής και τι να επισημαίνει ο καθηγητής στην έκφραση, τη μορφή και το περιεχόμενο της έκθεσης,

10.3 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1974 – 1981

Την περίοδο αυτή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, Π.Δ. 827, ΦΕΚ 240/23.10.1979, καθορίζεται ότι κατά τη διόρθωση θα διατυπώνονται παρατηρήσεις που αφορούν την επίδοση της τάξης ή του κάθε μαθητή. Επίσης επισημαίνεται και ότι θα δίνονται οδηγίες για τη σύνθεση και έκθεση ιδεών χωρίς και πάλι να καθορίζεται κάτι συγκεκριμένο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα οδηγίες.

10.4 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1981 - 1995

Αυτή την περίοδο(Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο1984-1995) χαρακτηριστική είναι η εγγραφή ότι η διόρθωση των εκθέσεων στην τάξη πρέπει να γίνεται με διακριτικότητα και να επισημαίνονται τα κοινά σφάλματα και οι αδυναμίες και να υπογραμμίζονται τα θετικά στοιχεία και οι αρετές των γραπτών. Το «λάθος» εδώ αντιμετωπίζεται ως ένα φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο που χαρακτηρίζει τη γλωσσική ανάπτυξη των νέων ατόμων και επομένως, αντιμετωπίζεται μέσα απ' αυτήν την προοπτική. Ο διδάσκων ομαδοποιεί, ιεραρχεί, και παρουσιάζει στην τάξη «λάθη» που μπορούν να αντιληφθούν οι συγκεκριμένοι μαθητές και να βελτιώσουν μέσα απ' αυτά τη γλωσσική τους συμπεριφορά(Μήτσης,1999).

Με την εισαγωγή του μαθήματος «Έκφραση - Έκθεση», η έκθεση δεν είναι η μοναδική πηγή βαθμολογίας για το μαθητή στο μάθημα, οι βαθμοί που παίρνουν οι

μαθητές στις προφορικές ή γραπτές ασκήσεις συνοψίζονται σε βαθμούς προόδου του μαθήματος. Εξετάζεται και αξιολογείται η όλη προσπάθεια και εμφάνιση του μαθητή στην καθημερινή σχολική δουλειά. Η αξιολόγηση γίνεται μια διαδικασία απαραίτητη για την ενίσχυση και βελτίωση τόσο της γλωσσικής όσο και της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Στις εξετάσεις ισχύει: Για τις προαγωγικές εξετάσεις από την Α' στη Β' και από τη Β' στη Γ' τάξη το 50% του βαθμού υπολογίζεται με βάση την έκθεση και το 50%, με βάση τις ασκήσεις. Για τις απολυτήριες εξετάσεις η έκθεση αντιπροσωπεύει το 70% του βαθμού και οι ασκήσεις το 30%.

11. Η ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ. ΜΟΡΦΗ ΘΕΜΑΤΩΝ.

Π Ι Ν Α Κ Α Σ 7				
Η ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ. ΜΟΡΦΗ ΘΕΜΑΤΩΝ				
	1964 - 1967	1967 – 1974	1974 - 1981	1981 - 1995
Η μορφή των θεμάτων όπως προβλέπεται από τα Α.Π.	Ρητά, συνοπτική διατύπωση μιας ιδέας από αποσπάσματα δοκιμίων συγγραφέων, στίχοι ή στροφές ποιημάτων.	Ισχύει ό,τι και την προηγούμενη περίοδο.	Από το 1980: Παρουσίαση θεμάτων σε πολλούς στίχους ώστε να αποφεύγεται ασάφεια διατύπωσης. Ανάπτυξη γνωμικών, εννοιών, αποφθεγμάτων, παροιμιών. Όπου το θέμα δεν προσφέρεται για εκτενέστερη διατύπωση, αναλύεται σε ερωτήσεις.	Ισχύει ό,τι και την προηγούμενη περίοδο. Από το 1984 και μετά ως θέματα δίνονται οι γραπτές εργασίες και οι ερωτήσεις των Κ.Ν.Λ. και ειδικότερα των δοκιμίων. Επίσης από το 1984 ορίζεται τα θέματα να' χουν την παρακάτω μορφή: 1. Αναλυτική διατύπωση. 2. Παράθεμα που χρησιμοποιείται ως αναλυτική διατύπωση. 3. Παράθεμα που χρησιμοποιείται για κατανόηση και σχολιασμό-έκφραση προσωπικής αντίδρασης. 4. Αναλυτική διατύπωση αποσπασμάτων από τη διδασκαλία των Κ.Ν.Λ.

11.1 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1964 - 1967.

Τη χρονική περίοδο που εξετάζουμε, η μορφή θεμάτων που προτείνονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα, Β.Δ. 1074/1966, ΦΕΚ 289/Α/21-12-1966 , είναι θέματα με τη μορφή ρητών, γνωμικών, αποφθεγμάτων, παροιμιών, παροιμιακών φράσεων, φράσεων με πνευματικό περιεχόμενο, αποσπασμάτων από έργα συγγραφέων που συνοψίζουν μια ιδέα, στίχων ή στροφών. Προτείνεται συνοπτική διατύπωση θεμάτων ή θέματα με τη μορφή τίτλων.

11.2 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1967 - 1974.

Τη χρονική περίοδο 1967 - 1974 (Κούρνιας,1974) η μορφή θεμάτων που προτείνεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν αλλάζει.

11.3 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1974 - 1981.

Το 1980, Π.Δ. 922, ΦΕΚ 230/6.10.1980, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Β' Λυκείου αναφέρονται συγκεκριμένοι τρόποι παρουσίασης ενός θέματος: εκτενής διατύπωση ώστε να αποφεύγεται η ασάφεια, ανάλυση σε επιμέρους ερωτήσεις, όπου δεν προσφέρεται η εκτενής διατύπωση. Βλέπουμε να αναγνωρίζεται ότι η συνοπτική διατύπωση των θεμάτων δημιουργεί ασάφεια και δυσκολεύει στην ανάπτυξη ενός θέματος.

11.4 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1981 - 1995.

Το 1984 (Οδηγίες για τη διδασκτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, 1984-85) καθορίζεται ότι τα θέματα δεν πρέπει να είναι επιγραμματικά διατυπωμένα. Έτσι με σαφήνεια προτείνονται είδη διατύπωσης:

- Η αναλυτική διατύπωση.
- Παράθεμα που χρησιμοποιείται ως αναλυτική διατύπωση θέματος.
- Παράθεμα που χρησιμοποιείται για κατανόηση και σχολιασμό - έκφραση της προσωπικής αντίδρασης,
- αναλυτική διατύπωση θέματος από τη διδασκαλία των Κ.Ν.Λ, επίσης δίνονται παραδείγματα για κάθε τρόπο διατύπωσης.

12. ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ.

Π Ι Ν Α Κ Α Σ 8				
ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ				
	1964 - 1967	1967 - 1974	1974 - 1981	1981 - 1995
Αναλυτικό Πρόγραμμα	Εκθέσεις παντοειδούς περιεχομένου κατ' ελευθέραν επιλογή της τάξης ή ενός από τους μαθητές. Θέματα εθνικής, θρησκευτικής ζωής . Απλά γενικά θέματα περιεχομένου θεωρητικού. Εκθέσεις διανοημάτων	Ισχύει ό,τι και την προηγούμενη περίοδο	Θέματα για προβλήματα της ζωής και της κοινωνίας.	Συγκεκριμένα περιστατικά ή κοινωνικά φαινόμενα. Θέματα που συζητήθηκαν στην τάξη και προκάλεσαν ενδιαφέρον των μαθητών, ιδιαίτερα από την επεξεργασία των Κ.Ν.Λ. Θέματα από τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων και δοκιμίων. Κοινωνικά προβλήματα. Θέματα από το διδακτικό υλικό της «Έκφρασης - Εκθεσης». Προτεινόμενα θέματα που αφορούν έννοιες: Διαφύλαξη ελληνικής γλώσσας, Εθνική ταυτότητα, Διάλογος, Διάλογος και νεολαία, Νέα γενιά, Μόδα, Νέοι-Πρεσβύτεροι.

12.1 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1964 - 1967

Το 1964(Κούρνιας,1974) τα θέματα των εκθέσεων που προβλέπονταν ήταν «παντοειδούς» περιεχομένου, προερχόμενα από την ελεύθερη επιλογή των μαθητών. Το περιεχόμενο των θεμάτων των εκθέσεων μπορούσαν να προέλθουν από την εθνική και θρησκευτική ζωή, να' ναι ιστορικά, λαογραφικά, εθνογραφικά. Προβλέπονταν θέματα θεωρητικού περιεχομένου, απλά και γενικά που θα οδηγούσαν σε «βαθμιαίο εθισμό» και της «έκθεσης διανοημάτων».

12.2 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1967 - 1974

Αυτή την περίοδο στα Α.Π δεν παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις από την προηγούμενη περίοδο(Κούρνιας, 1974).

12.3 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1974 - 1981

Από το 1976 όπως προβλέπεται από τα Α.Π ο μαθητής πρέπει να προβληματίζεται σε θέματα που αφορούν το σύγχρονο άνθρωπο και προβλήματα της ζωής και της κοινωνίας.

12.4 ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1981 - 1995

Στο Γυμνάσιο τα θέματα έκθεσης με την εισαγωγή των εγχειριδίων Νεοελληνική Γλώσσα αφορούν τις θεματικές ενότητες που υπάρχουν σ' αυτά. Στα Α.Π δεν υπάρχουν περαιτέρω εγγραφές. Στο Λύκειο από την αρχή αυτής της περιόδου διαγράφεται έντονη η πρόθεση τα θέματα των εκθέσεων να αφορούν συγκεκριμένα περιστατικά και κοινωνικά φαινόμενα, χωρίς όμως να δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις (Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο,1989-1995). Από το 1984 και μετά η διδασκαλία της έκθεσης συνδέεται άμεσα με τα λογοτεχνικά κείμενα και ιδιαίτερα με τα δοκίμια. Το περιεχόμενο των θεμάτων των εκθέσεων προκύπτει από τη διδασκαλία, κυρίως, των δοκιμίων που έχουν επιλεγεί με βάση το θέμα τους, αυτά θα εφοδιάσουν το μαθητή με το αναγκαίο υλικό για την ανάπτυξη της έκθεσης. Σύμφωνα και με τις οδηγίες διδασκαλίας του 1984 για την έκθεση, τα θέματα πρέπει να παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφράζουν τις απόψεις τους για τα προβλήματα της ζωής και της κοινωνίας, πρέπει να ανταποκρίνονται στις εμπειρίες, τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών του ελλαδικού χώρου και να αγγίζουν την ευαισθησία τους, χωρίς να είναι εξειδικευμένες οι «περιοχές» άντλησης θεμάτων. Αργότερα με τις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος «Έκφραση- Έκθεση» προτείνονται συγκεκριμένα θέματα. Έτσι τόσο από τα σχολικά εγχειρίδια όσο και από τις οδηγίες διδασκαλίας των εγχειριδίων προκύπτουν συγκεκριμένες θεματικές περιοχές άντλησης θεμάτων που δίνονται και στις Γενικές Εξετάσεις (Κορρέ, 2000).

13. ΠΕΡΙΟΔΟΣ 1995-2000

Το 1999, ΦΕΚ367/Β/13-4-1999, έχουμε νέα προγράμματα σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο και το Λύκειο.

Οι επιμέρους στόχοι, περιεχόμενα και δραστηριότητες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο και Λύκειο ακολουθούν τη διάκριση του λόγου σε: Ακρόαση-Κατανόηση, Προφορική Έκφραση, Ανάγνωση και Κατανόηση γραπτού κειμένου, Παραγωγή γραπτού λόγου.

Το νέο πρόγραμμα καθορίζει τους γενικούς στόχους, τους επιμέρους, τα περιεχόμενα, τις διδακτικές ενέργειες- δραστηριότητες για τη γλωσσική διδασκαλία λαμβάνοντας υπόψη την ηλικιακή ανάπτυξη του μαθητή και τις ατομικές ιδιαιτερότητές του. Επίσης καθορίζονται οι βασικές αρχές για την αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος και δίνονται σαφείς διδακτικές οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος .

Η γλωσσική διδασκαλία όπως και την προηγούμενη περίοδο έχει κατεύθυνση επικοινωνιακή. Τα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας παραμένουν ίδια και μόλις το 2001 έχουμε καινούριο βιβλίο Νεοελληνικής γλώσσας στην Α' Γυμνασίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναγνωστόπουλος Δ. Θ.(1924) Ο σκοπός και διδασκαλία των Εκθέσεων, Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου , τ.11 Αθήνα .

Βαλάκης Π.Α.(1928) Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών, ιδίως από του Αναγνωσματορίου και των Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων. Έκδοσις Β' (όλως μεταβεβλημένη) της από του Αναγνωστικού βιβλίου διδασκαλίας της μητρικής γλώσσης, εν Αθήναις.

Γουδής Δ.(1915) Η έκθεσις των θερινών εξετάσεων των μαθητών της Β' του προτύπου Γυμνασίου , εν Αθήναις.

Δελμούζος Α.,(1950) Το κρυφό Σκοτειό 1908-1911, Γαλλικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Δελτίο ΟΛΜΕ (1933) Πρακτικά ΙΒ' Γενικής Συνελεύσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαιδεύσεως, έτος Θ', αριθμός φύλλου 83-84.

Δελτίον Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως,(1924), Παράρτημα 8^{ον} Αθήναι.

Δημαράς Α.(1973) (επιμέλεια), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας), τ. Α' (1821-1894), Ερμής, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα..

Δημητριάδης Σ. Χ.(1899) Συλλογή των περί Μέσης Εκπαιδεύσεως, ιδία ισχυόντων Νόμων, Β. Διαταγμάτων, Εγκυκλίων Διαταγών κτλ. από του 1833-1899, Εν Αθήναις.

Θέμελης Γ. (1949) Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών, Το πρόβλημα της ερμηνείας Αθήναι.

Καλογεράς Β.Α.(1952) Πώς διδάσκονται οι εκθέσεις, Θεωρητική θεμελίωση και τεχνική, Υποδείγματα και Θέματα, Θεσσαλονίκη.

Κορρέ Ε.(2000) Η έκθεση στις Γενικές Εξετάσεις:Επιλογή θεμάτων, Διατύπωση, Αξιολόγηση (1964-1995), Αθήνα.

Κλάδος Π .Ι.(1860) Εκκλησιαστικά και Εκπαιδευτικά, ήτοι Νόμοι, Διατάγματα, Εγκύκλιοι, Οδηγίαι, κτλ. αποβλέποντα εις την Εκκλησίαν και Δημοσίαν Εκπαίδευσιν εν Ελλάδι, Μέρος Α', Αθήναι.

Κούρνιας Κ.(1974) Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης, Νέα και Αρχαία Ελληνικά, , τ. Α', Αθήναι.

Οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Λύκειο των ετών 1984έως 1995, Φιλολογικά μαθήματα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.

Παρίσης Σ.Μ.(1884) Ανωτέρα και Μέση Εκπαίδευσις, ήτοι συλλογή των διεπόντων την Ανωτέραν και Μέσην Εκπαίδευσιν Νόμων, Βασιλικών Διαταγμάτων και εγκυκλίων του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Υπουργείου από του 1833-1884, Α' τόμος, εν Αθήναις.

Πρακτικά Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ε' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας, 13-16 Ιουνίου 1932,(1933), Λέσχη Εκπαιδευτικών Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Πρακτικά Παιδαγωγικού Συνεδρίου ΙΑ' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας εν Πάτραις,,11-14 Ιουνίου 1936, (1937), Πάτραι.

Σουμελίδης Γ. Δ.(1935) Η διδασκαλία των εκθέσεων εις τα σχολεία της Μέσης Εκπαιδεύσεως, Αθήνα.

Σπανός Γ. Ι.(1991) Παιδαγωγική, Διδακτική και Ψυχολογική Θεώρηση της Οργάνωσης του μαθήματος των Νέων Ελληνικών στη Μέση Εκπαίδευση βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος(1884-1984), Αθήνα.

Τόγιας Β. Ι (1988,1990) Το μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Μέση εκπαίδευση, Ιστορική θεώρηση (1833-1967), Α' Τόμος, Β' Τόμος Θεσσαλονίκη.

Τριανταφυλλίδης Μ.(1960-1965) Η γλώσσα μας στα χρόνια 1914-1916.(Η δημοτική στην Παιδεία) Άπαντα, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, τ. 4,Θεσσαλονίκη.

Φραγκουδάκη Α.(1977) Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο, Κέδρος, Αθήνα.

**Πρώιμος επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών
της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης
στα νομοσχέδια Ευταξία**

Σπύρος ΚΡΙΒΑΣ
Αν. Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Πατρών
Πάτρα, Ελλάδα
kriwas@upatras.gr

Ανδρέας ΒΕΛΙΣΣΑΡΙΟΣ
Εκπαιδευτικός
Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου
Πατρών
andykiki@upatras.gr

Ιωσήφ
ΦΡΑΓΚΟΥΛΗΣ
Δρ Επιστημών της
Αγωγής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο του άρθρου αυτού επιχειρείται η παρουσίαση πτυχών πρώιμου επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης, όπως αυτός απορρέει από τη μελέτη αρχειακού υλικού (ΦΕΚ, Εισηγητικές εκθέσεις, Νομοσχέδια, Συζητήσεις στη βουλή, Αναλυτικά προγράμματα). Το μεθοδολογικό μας εργαλείο, που χρησιμοποιείται για την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων είναι η ανάλυση περιεχομένου. Το ερώτημα που τίθεται και στο οποίο επιχειρείται να δοθεί απάντηση στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, είναι αν πράγματι υπήρξε προσπάθεια επαγγελματικού προσανατολισμού μέσα από τους μηχανισμούς του ελληνικού κράτους και τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με τα νομοσχέδια του Ευταξία.

ABSTRACT

In this article the presentation of aspects of an early vocational orientation of the student of primary and secondary level was undertaken, as it derives from archival material (Newspapers, Introductory reports, Discussions in the Parliament, Drafts of law, Curricula). Our methodological instrument for analysing and interpreting of the data was the content analysis. The question, which we try to answer in this work was, if in fact was attempted a vocational orientation through the mechanisms of the greek state and the educational mechanisms in the context of its educational policy according to the Eptaxias' drafts of law.

1. Εισαγωγή

Είναι αναμφισβήτητη γνώση και εμπειρία ότι η κατανόηση, το επίπεδο εξέλιξης και η μορφή, τα οποία παρουσιάζει κάθε προσέγγιση επαγγελματικού προσανατολισμού είτε αυτή παρέχεται θεσμοθετημένα και με τυπικές διαδικασίες είτε υλοποιείται με υπολανθάνουσες διαδικασίες στο πλαίσιο διαφόρων θεσμών-στην περίπτωσή μας το σχολικό σύστημα - με άμεση όμως επίδραση στις επαγγελματικές προοπτικές των νέων δεν μπορούν να εξετασθούν χωρίς αναφορά

στο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής. Πέρα από αυτό μια τέτοια προσέγγιση επιβάλλει η προβληματική του θέματός μας, η οποία αναφέρεται στον επαγγελματικό προσανατολισμό ως επιμέρους λειτουργία των βασικών λειτουργιών του σχολικού συστήματος γνωστών ως λειτουργίες επιλογής, παροχής προσόντων και κατάταξης στην κοινωνική ιεραρχία. Το σχολικό όμως σύστημα ως επιμέρους κοινωνικό σύστημα δεν λειτουργεί σε ένα κοινωνικό κενό, αλλά ευρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τα άλλα κοινωνικά υποσυστήματα. Έτσι στο πρώτο μέρος της εισήγησής μας σκιαγραφείται το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της εποχής, δηλ προς το τέλος της δεκαετίας του 1890.

Στο δεύτερο μέρος θα εξετάσουμε το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής σε σχέση με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, το οποίο προηγήθηκε. Τέλος, μέσα από τη μελέτη αρχειακού υλικού (ΦΕΚ, εισηγητικές εκθέσεις συζητήσεις στη βουλή και σχετικά νομοσχέδια) ως υλικού στήριξης της προβληματικής μας και χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την ανάλυση περιεχομένου και με μονάδα μέτρησης την θεματική ενότητα θα επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε τις αντιλήψεις, αλλά και τις συνακόλουθες πρακτικές σχετικά με την επαγγελματική πορεία των νέων στις υπό εξέταση βαθμίδες και να εντοπίσουμε τις διαστάσεις ενός έστω και υπολανθάνοντος πρώιμου επαγγελματικού προσανατολισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαιδευτική βαθμίδα ως επιμέρους έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο συγκεκριμένο ,βέβαια, πλαίσιο, θέμα που αποτελεί το κεντρικό ερώτημα της εργασίας αυτής.

2.Το ιστορικό και κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο

Μερικές από τις βασικές ιδιοτυπίες του ελληνικού κοινωνικού και πολιτικού σχηματισμού κατά τον 19^ο αιώνα, χρήσιμες για την ανάπτυξη της προβληματικής μας, είναι οι εξής:

1. Το κράτος ως κοινωνικοοικονομικό μόρφωμα δεν αναπτύχθηκε, όπως το αστικό κράτος στη Δύση, μέσα από ορισμένες διαδικασίες, που συμβαδίζουν με την ανάπτυξη του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, που έχουμε στην Εσπερία Εκεί το κράτος διαμορφώνεται μέσα από ένα δίκτυο θεσμών, οι οποίοι καθορίζουν τη διάκριση των εξουσιών, το κράτος δικαίου, τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα και επι πλέον καθορίζουν τους κανόνες της αντιπροσωπευτικότητας. Η δομή και η οργάνωση ενός τέτοιου κράτους γίνεται προσπάθεια να εισαχθεί και στην Ελλάδα μέσα από ορισμένες διαδικασίες πολιτιστικής και ιδεολογικής όσμησης του νεοιδρυμένου ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού με τη δύση (Τσουκαλάς, 1991).Όμως εδώ υπήρξαν σημαντικές διαφορές, οι οποίες δεν οφείλονταν μόνο στις κοινωνικές ιδιαιτερότητες των δύο χώρων, Ελλάδας και Δύσης, αλλά και στη δομή του κράτους μεταξύ των δύο χώρων. Το κράτος στη Δύση, κάτι που δεν συνέβη στην Ελλάδα, δημιουργήθηκε ως μια ιδιαίτερη κοινωνική δομή,

ταυτόχρονα και με συμπληρωματική λειτουργία με τη δημιουργία μιας άλλης κοινωνικής δομής, της οικονομικής κοινωνίας, που συμβαδίζει με την ανάπτυξη του καπιταλισμού. Μια τέτοια εξέλιξη δεν μπορούσε να συμβεί στην Ελλάδα, ένα κράτος με έντονο τον προκαπιταλιστικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας και της οικονομίας(Μουζέλης, 1978.) Για περισσότερα από 50 χρόνια μετά την ανεξαρτησία, η Ελλάδα ήταν βασικά μια αγροτική κοινωνία με πολύ χαμηλή συσσώρευση κεφαλαίου και ασήμαντη βιομηχανία.

2. Η οικονομία της Ελλάδας κατά την εποχή αυτή διαμορφώνεται γύρω από την καλλιέργεια της γης. Η βάση της οικονομικής ζωής της χώρας ήταν η αγροτική παραγωγή, στην οποία βασιζόνταν κυρίως τα δημόσια οικονομικά. Το μικρό μέγεθος του αγροτικού κλήρου ήδη από τα χρόνια αμέσως μετά την απελευθέρωση και η υπερχρέωση δημιουργούσαν αφόρητες συνθήκες στη ζωή των χωρικών. Η κατάσταση αυτή σε συνδυασμό με το χαμηλό εκχρηματισμό και τη χαμηλότατη αγοραστική δύναμη των αγροτικών στρωμάτων, το υποτυπώδες δίκτυο δρόμων και το μεταφορικό σύστημα δημιουργούσε πρόβλημα στη ανάπτυξη των τοπικών επαρχιακών κέντρων, που ήσαν υποχρεωμένα να αναπτύσσουν εμπορικές δραστηριότητες στοιχειώδους επιπέδου διατηρώντας πάντοτε έντονο τον αγροτικό τους χαρακτήρα.(Κατσούλης κ.α.χ.).

Σημαντική επίδραση, όπως θα δούμε και παρακάτω, στις οικονομικές εξελίξεις της εποχής είχαν οι πληθυσμιακές μετακινήσεις προς ορισμένα αστικά κέντρα (λιμάνια ή κέντρα εξαγωγής σταφίδας). Αλλά το ιδιάζον χαρακτηριστικό της αστικοποίησης της εποχής είναι η υπέρμετρη και δυσανάλογη διόγκωση του πληθυσμού της πρωτεύουσας, στην οποία ευρίσκεται το 70% των κρατικών υπαλλήλων και των εργαζομένων (Βερναρδάκης, 1895). Η υπέρμετρη ανάπτυξη της Αθήνας απετέλεσε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της μορφής, που πήρε η ελληνική αστικοποίηση κατά τον 19^ο αι. στην Ελλάδα. Είναι μια αστικοποίηση, που δεν ακολούθησε την προοδευτική διεύρυνση της βιομηχανικής παραγωγής στα αστικά κέντρα, η οποία παρουσίαζε μια εξαιρετικά αδύναμη ανάπτυξη. Τα σημαντικά αστικά κέντρα, στην περίοδο που αναφερόμαστε, δεν συγκέντρωναν οικονομικές λειτουργίες μεταποιητικού χαρακτήρα, αλλά ήσαν κυρίως βασικοί σταθμοί διακομετακομιστικού εμπορίου και τόποι συγκέντρωσης περιφερειακών διοικητικών υπηρεσιών ή στάθμευσης στρατιωτικών φρουρών. Γενικά η οικονομία αναπτυσσόταν με βραδύτατους ρυθμούς, γιατί το οικονομικό πλεόνασμα δεν κατευθυνόταν σε παραγωγικές επενδύσεις στο δευτερογενή τομέα, αλλά χρησιμοποιόταν κυρίως για την επέκταση επιχειρήσεων εμπορομεσολαβητικού χαρακτήρα. Παραγωγική βιομηχανία, που να λειτουργεί με κριτήριο την απόδοση και την ανταγωνιστικότητα δεν αναπτύχθηκε καθόλου, αλλά δημιουργήθηκαν ορισμένες μικρές βιομηχανικές μονάδες, οι οποίες κυρίως εκμεταλλεύονταν μονοπωλιακά διαμορφωμένες καταστάσεις της εσωτερικής αγοράς. Το κεφάλαιο δεν μπήκε στη γεωργική παραγωγή αλλά ούτε και στράφηκε προς τη βιομηχανία. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι το έτος 1880 σύμφωνα με τον καθηγητή της Πολιτικής Οικονομίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Νικ. Γουναράκη, κατάσταση για την οποία στην ίδια περίπου εποχή συμφωνεί και ο Κουζέλης, υπήρχαν ελάχιστες μικρές και μεσαίες βιομηχανικές εγκαταστάσεις, περίπου 199, που απασχολούσαν

7.342 εργάτες, οι οποίοι λόγω της ελλειπούς τεχνικής υποδομής, αλλά και της ανυπαρξίας της κατάλληλης εκπαίδευσης ήσαν απλοί ανειδίκευτοι χειρώνακτες (Κουζέλης,1978)

3. Σημαντικό στοιχείο για την προβληματική μας , το οποίο νομίζουμε – χωρίς βέβαια λόγω χώρου να προβούμε σε τεκμηριωμένες αναλύσεις- ότι πρέπει να αναφέρουμε είναι ο δεσμός του κράτους με την κοινωνία. Στην Ελλάδα είναι έντονη η σύνδεση του κράτους με διάφορες ομάδες συμφερόντων, των οποίων ηγούνται οι μεγαλογαιοκτήμονες, γνωστοί ως κοτσαμπάσηδες οι οποίοι είχαν προνόμια ήδη από την εποχή της τουρκοκρατίας, και οι οποίοι με την εγκαθίδρυση του κοινοβουλευτισμού στην Ελλάδα μπορούσαν ως τοπικοί άρχοντες να χειραγωγούν τους ψηφοφόρους της περιοχής. Η διασύνδεση , λοιπόν του κράτους με αυτές τις ομάδες είχε λιγότερο συλλογικό και περισσότερο προσωπικό χαρακτήρα, έτσι ώστε στην προκαπιταλιστική οικονομία της Ελλάδας η σύνδεση κράτους και κοινωνίας δεν βασιζόταν σε ταξικά συμφέροντα, που εκπροσωπούσαν οργανώσεις, αλλά σε ομαδοποιήσεις πελατειακού χαρακτήρα. Έτσι κατά την περίοδο αυτή, αρχής γενομένης βέβαια πολύ ενωρίτερα, έχουμε την επικράτηση πατρωνείας, μιας πελατειακής κοινωνικοπολιτικής οργάνωσης, που δεν επέτρεπε μια οριζόντια ταξική οργάνωση του εργαζόμενου πληθυσμού. Η διαμόρφωση και ισχυροποίηση την εποχή εκείνη του πελατειακού συστήματος είναι σημαντικό στοιχείο με κοινωνικο-οικονομικές και ιδεολογικοπολιτικές επιδράσεις αλλά και άμεση σχέση με τις επαγγελματικές διεξόδους και προοπτικές του μελλοντικού εργατικού δυναμικού είναι η διαμόρφωση. Συνοπτικά το σύστημα αυτό μπορεί να ορισθεί σαν ένα σύστημα που απαρτίζεται από τη μια μεριά από »πελάτες», δηλαδή χωρικούς ή πολίτες ,οι οποίοι έχουν ανάγκη από το κράτος και αντλούν οφέληματα από το κράτος, και από την άλλη μεριά πάτρωνες, δηλαδή τους κομματάρχες και τους βουλευτές ,που έχουν ανάγκη τους χωρικούς για τη ψήφο, έτσι ώστε η συνάντηση των δύο αυτών αναγκών ανάμεσα σε δύο ανισότιμες κατηγορίες πολιτών να οδηγεί στη δόμηση μόνιμων πλεγμάτων προσωπικής εξάρτησης με όλες τις αυτονόητες προεκτάσεις των πλεγμάτων αυτών. (Mathiopoulos,1961, Μουζέλης, 1978).

Πέρα από αυτά στη συνάρθρωση κράτους και κοινωνίας εντοπίζονται από τη μια μεριά ένας υπερδιογκωμένος από την αρχή της ζωής του κράτους δημόσιος τομέας ως τομέας οικονομίας, και από την άλλη μεριά ο ιδιωτικός τομέας της οικονομίας παρά πολύ ασθενικός, παρα πολύ λίγο αναπτυγμένος. Η άρθρωση σε αυτούς τους δύο τομείς αποτελεί μια ιδιόζουσα έκφραση της ελληνικής πραγματικότητας, της δόμησης της ελληνικής περιφερειακής κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα, μιας κοινωνίας όπου το κράτος θα παίξει για πολλά χρόνια σημαντικό, καλύτερα πρωταρχικό ρόλο όχι μόνο στην αναπαραγωγή, αλλά και στη διαμόρφωση και εγκαθίδρυση των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Η ενίσχυση και η σταθεροποίησή τους περνά κυρίως μέσα από τον κρατικό μηχανισμό, ο οποίος λειτουργεί όχι μόνο ως εγγύηση των κυρίαρχων ταξικών σχέσεων, αλλά ως δημιουργός σε ένα μεγάλο βαθμό των κυρίαρχων ταξικών σχέσεων.

4. Στην εποχή, στην οποία αναφερόμαστε, τέλος 19ου αιώνα, η Ελλάδα έχει το υψηλότερο ποσοστό δημοσίων υπαλλήλων σε σχέση με άλλες χώρες της Ευρώπης, οι οποίες είχαν να επιδείξουν πολύ πιο προχωρημένη αστικοποίηση από την Ελλάδα. Αυτή η κατάσταση δεν επιβεβαιώνεται μόνο από ερευνητικά στοιχεία και στατιστικά δεδομένα, αλλά γίνεται αντιληπτή και με γυμνό οφθαλμό, από περιηγητές, οι οποίοι ταξιδεύουν σε όλη την έκταση του κράτους (Hartwell, 1975). Χωρίς να είναι δυνατόν, λόγω χρόνου, να θεμελιώσουμε τους λόγους ύπαρξης του πλήθους των υπαλλήλων, θα αποδεχθούμε την άποψη του Τσουκαλά ότι αυτή οφείλεται στον τρόπο που ξοδεύονται οι δημόσιοι πόροι, πράγμα, το οποίο αποτελεί άλλη μια θεαματική ιδιοτυπία του νεοιδρυμένου ελληνικού κράτους. (Τσουκαλάς, 1991) Σε όλο το διάστημα του 19ου αιώνα, αλλά και του 20ου, τα μεγαλύτερα κεφάλαια του κρατικού προϋπολογισμού είναι μισθοδοτικού και μεταβιβαστικού χαρακτήρα, δηλαδή χρησιμοποιούνται για άμεσες παροχές στους ιδιώτες, με αποτέλεσμα η Ελλάδα της εποχής σε σύγκριση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες να εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό του προϋπολογισμού για μισθοδοτικές και μεταβιβαστικές δαπάνες, ενώ αντίθετα, το ποσοστό, το οποίο διοχετεύεται σε έργα υποδομής και δημόσια έργα ήταν το μικρότερο στην Ευρώπη. Με αυτή την εξέλιξη συνδέεται οπωσδήποτε μια άλλη διαπίστωση, που αναφέρεται στο κοινωνικό βάρος του δημόσιου μηχανισμού από την άποψη των φορέων, που τον στελεχώνουν, δηλ. των δημοσίων υπαλλήλων, οι οποίοι μαζί με τα ελευθέρια επαγγέλματα φθάνουν το 20% του ενεργού μη γεωργικού πληθυσμού, που είναι το μεγαλύτερο στην Ευρώπη. Όσον αφορά την εσωτερική σύνθεση της κρατικής υπαλληλίας, θέμα που αφορά στις επαγγελματικές προοπτικές των νέων, παρατηρείται μια διόγκωση των μέσων και ανωτέρων στρωμάτων των υπαλλήλων, πράγμα που πρέπει – εκτός των άλλων- να αποδοθεί αφενός μεν στην λειτουργία του κράτους κυρίως ως μισθοδοτικού μηχανισμού και ως μηχανισμού ανακατανομής του χρήματος, ως ο κύριος μισθοδότης, εργοδότης και ο επιμεριστής του οικονομικού πλεονάσματος, μάλιστα με τόσο πολύ αδιαμφισβήτητη πρωτοκαθεδρία, ώστε να μη λειτουργεί ανταγωνιστικά με άλλους εργοδότες σε μια καπιταλιστική αγορά εργασίας αφετέρου στο γεγονός ότι ο ελληνικός κρατικός μηχανισμός δεν λειτουργούσε ορθολογιστικά, με κριτήριο τα βεμπεριανά πρότυπα γραφειοκρατίας, τα οποία απαντούν την εποχή αυτή στην Ευρώπη. Έτσι βρίσκουμε πολλούς γενικούς διευθυντές, πολλούς ανώτερους αξιωματικούς, πολλούς βουλευτές, πολλούς νομάρχες και επάρχους, ενώ αντίθετα συναντάμε λιγότερους, σε σύγκριση με τα άλλα ευρωπαϊκά κράτη, κατώτερους υπαλλήλους και δημόσιους υπηρέτες. Σημαντικό στοιχείο, το οποίο πρέπει να τονίσουμε εδώ, είναι ότι ακόμη και σε αυτή την ιδιότυπη σύνθεση της δημόσιας υπαλληλίας ο διορισμός και η παραπέρα εσωυπαλληλική σταδιοδρομία δεν βασίζονται σε ορθολογικά, αντικειμενικά και επιχειρησιακά κριτήρια. Παρέχονται κατά κάποιο τρόπο «αριστίνδην» σε γόνους και στενούς συγγενείς της υπαρκτής ήδη πριν αλλά και μετά το τέλος του απελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων κυρίαρχης τάξης. Από την εξέταση του κοινωνικοοικονομικού πλαισίου της εποχής μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι η ελληνική κοινωνία τις παραμονές της

ανεξαρτησίας ήταν ήδη ιεραρχημένη και διέθετε μια ισχυρή άρχουσα τάξη, αρθρωμένη γύρω από τους πρόκριτους και τους κοτζαμπάσηδες. Βέβαια, λόγω χώρου αλλά και λόγω της πολυπλοκότητας του θέματος, δεν είναι εύκολο στο σημείο αυτό να αναλύσουμε τη διαδικασία μετασχηματισμού της κυρίαρχης τάξης των προεστών της υπαίθρου σε κρατική αστική τάξη. Θα χρειαζόταν μια αναδρομή και ανάλυση του συγκεκριμένου οικονομικού και κοινωνικού ρόλου, που είχαν οι οικογένειες των προκρίτων πριν και κατά τη διάρκεια του αγώνα για την ανεξαρτησία. Γεγονός όμως αναμφισβήτητο παραμένει ότι εξακολούθησαν να συγκροτούν μέχρι το τέλος του 19 ου αιώνα το συμπαγή πυρήνα της άρχουσας τάξης, οποία συμπύκνωνε μέσα στους κόλπους της οργανωμένα πλέγματα εξουσίας, τα οποία είχαν την τάση να αυτοαναπαράγονται, εφόσον δεν προσέκρουαν σε νέες δυναμικότερες κοινωνικές δυνάμεις. Σ' αυτούς βέβαια πρέπει να προστεθούν το παλάτι και οι παλατιανοί

5. Το ότι το κράτος είναι ουσιαστικά ο μοναδικός μισθοδότης με αδιαμφισβήτητη πρωτοκαθεδρία προς το οποίο έχει μόνιμη ή παροδική πρόσβαση περίπου ο μισός ενεργός πληθυσμός κυρίως των πόλεων, έχει άμεσες επιδράσεις στη μορφή της αγοράς εργασίας αλλά και γενικότερα στον τρόπο με τον οποίο το εργατικό δυναμικό, που φεύγει από την ύπαιθρο, βιώνει και αντιμετωπίζει την εργασιακή και κοινωνική του κινητικότητα κατευθυνόμενο προς τις πόλεις. Η συγκεκριμένη λειτουργία του κράτους σε συνδυασμό με την ανυπαρξία ιδιωτικού τομέα εμποδίζουν την διαμόρφωση μιας αγοράς εργασίας, στο πλαίσιο της οποίας το υποψήφιο εργατικό δυναμικό θα μπορούσε να επιδιώξει και να επιλέξει μάλιστα με δική του απόφαση συγκεκριμένη εργασιακή διέξοδο και να απολαύει την θεσμική εξασφάλιση του δικαιώματος για εργασία. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σε περιοχές της μητροπολιτικής Ελλάδας, όπως π.χ. η Ερμούπολη και ο Πειραιάς της εποχής εκείνης, όπου είναι έντονη η παρουσία του ιδιωτικού τομέα (εμπόριο, ναυτιλία, τέχνες) και αναπτύσσονται καπιταλιστικές μορφές παραγωγής ο ρόλος του κράτους και η ιδεολογική του εμβέλεια είναι μηδαμινά. Το αντίθετο συμβαίνει στις περιοχές της χώρας, όπου επικρατεί ακόμα ένας παραδοσιακός μικρός, μικροεμπορευματικός τρόπος παραγωγής. Εδώ ο συμβολικός ρόλος του κράτους και ο ρόλος του κρατικού μηχανισμού ως πόλου άντλησης ανθρωπίνων δυνάμεων και διοχέτευσης των βασικών ροών κοινωνικής κινητικότητας είναι σημαντικός, είναι θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι είναι αποφασιστικός. (Τσουκαλάς στο: Δερτιλής/ Κωστής,1991).

3. Πρώιμος – «υπολανθάνων» επαγγελματικός προσανατολισμός στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος.

Έχοντας κανείς κατά νου όλο αυτό το παραπάνω συνοπτικά παρουσιασμένο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο δεν θα μπορούσε να αναμείνει ότι θα ήταν δυνατό να διαμορφωθεί ένα σχολικό σύστημα, που θα παρείχε, μέσα από μια ευέλικτη δομή και αξιοποιώντας αποτελεσματικά για τους νέους την επιλεκτική

και κατανομητική λειτουργία του, έστω και μια αμυδρά προοπτική μετάβασης από το σχολείο στο χώρο της εργασίας και μετασχολικής σταδιοδρομίας. Κατά την άποψή μας και οι δύο λειτουργίες γίνονταν με όρους ενός πρώιμου, ίσως ακριβέστερα, ενός υπολανθάνοντος επαγγελματικού προσανατολισμού.

Αλλά δεν ήταν μόνο οι εξωσυστημικοί παράγοντες και ιδιαίτερα η δομή της κρατικής εξουσίας και των μηχανισμών του κράτους όπως προσπάθησα προηγουμένως να σκιαγραφήσω, οι οποίοι ακύρωναν οποιαδήποτε δυνατότητα του σχολικού συστήματος να συμβάλλει στην ανάπτυξη για την σταδιοδρομία των τροφίμων του. Προφανώς αυτοί ήσαν οι σημαντικότεροι. Υπήρχαν και άλλα στοιχεία που εμπεριέχονταν στο κοινωνικό γίνεσθαι, τα οποία συνέβαλαν σε αυτή την ακύρωση. Ένα από αυτά ήταν η θέση του παιδιού κατά τον 19^ο αι. και μάλιστα κατά φύλο, που ζούσε ένα καθεστώς οικονομικής εκμετάλλευσης στο πλαίσιο της πατριαρχικής οικογένειας της εποχής με άμεσες επιδράσεις στην αυτοαντίληψη του, στην αυτογνωσία του, ακόμη και όσον αφορά τη διάρκεια φοίτησης στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως παρακάτω απέδειξε η επεξεργασία του αρχειακού υλικού.

Από την ανάλυση περιεχομένου στην οποία υποβάλλαμε το αρχειακό υλικό των Εφημερίδων Συζητήσεων της Βουλής εντοπίζοντας με βάση το θέμα μας τις απόψεις και τα νομοσχέδια του τότε υπουργού Αθην. Ευταξία αναδύεται ευκρινώς από την μια μεριά η απαίτησή του για την παροχή γενικής και ειδικής μόρφωσης, μεταρρυθμιστική προσπάθεια, που φαινόταν αναγκαία για την ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας της εποχής. Από την άλλη όμως μεριά τονιζόταν έντονα συγχρόνως η ανάγκη για έναν εκκλησιοκεντρικό, εθνοκεντρικό και ηθικό χαρακτήρα και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης, πρωτοβαθμιας και δευτεροβαθμιας. Φράσεις με σχετικό περιεχόμενο διατυπώνωνται επανειλημμένα (περισσότερες από πέντε περιπτώσεις) στην ανάπτυξη των απόψεών του στη βουλή σύμφωνα με τις οποίες, “εάν θέλουμε να έχουμε καλά οικονομικά και χρηστή διοίκηση, είναι ανάγκη να αναθρέψουμε με φόβω Κυρίου και νουθεσίες μέσω της εκκλησίας και να μεταδώσουμε μέσα από την παιδεία την αναγκαία γενική και ειδική μόρφωση.....”. Σε άλλο σημείο “..... η δημοτική, αλλά και η μέση εκπαίδευση δεν έχουν ως ώφειλαν θρησκευτικό, ηθικό και εθνικό χαρακτήρα....”. Σε άλλο σημείο: “.....αλλ’ από τη βελτίωση της δημοτικής εκπαίδευσης αναμένεται το πρώτο βήμα για την ανόρθωση του Ελληνικού Έθνους.....” (Εφημ. των Συζητήσεων στη Βουλή/Συνεδρίαση 27, 1899. Το πρωτότυπο κείμενο αποδόθηκε στην νεοελληνική γλώσσα από τους συγγραφείς).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που αναδύεται από την ανάλυση περιεχομένου του αρχειακού υλικού είναι το κοινωνικά προσδιορισμένο μαθητικό προϊόν των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, από το οποίο άμεσα προκύπτει ένας πρωιμος επαγγελματικός προσανατολισμός των νέων. Σε πολλά σημεία των συνεδριάσεων της βουλής ή σε αιτιολογικές εκθέσεις νομοσχεδίων για τη δημοτική εκπαίδευση γίνεται σαφές ότι η βαθμίδα αυτή πρέπει να εφοδιάζει τους αποφοίτους της με τις ικανότητες και δυνατότητες αντιμετώπισης των πρακτικών θεμάτων της ζωής, για τα οποία βέβαια προορίζεται η κατώτατη κοινωνική τάξη του λαού. «..... ώστε οι εκπαιδευόμενοι στην βαθμίδα αυτή να αναδεικνύονται χρηστοί πολίτες και

επιτήδευοι για κάθε πρακτικό στάδιο, προορισμένο για την κατώτατη τάξη του λαού (Εφημ. Των Συζητήσεων στη Βουλή/ Συνεδρίαση 27, 1899). Σε άλλο σημείο της ίδιας συνεδρίασης αναφέρεται: «.....αφού η δημοτική εκπαίδευση αποσκοπεί στη μετάδοση στοιχειώδους ως και γενικής και ειδικής μόρφωσης στα παιδιά του λαού, τα οποία πρόκειται να αποφοιτήσουν από αυτή αμέσως ως βιοπαλεστές στην κοινωνία, η δε μέση εκπαίδευση σκοπεύει στη μετάδοση ανώτερης γενικής μόρφωσης, που αρμόζει στη μέση ή αστική τάξη και την προπαρασκευή της για την ανώτατη επιστημονική και τεχνική εκπαίδευση». Συνέχεια: «..... όπως αυτή (η δημοτική δηλ. εκπαίδευση αποβεί επαρκής για τις σημερινές εκπαιδευτικές ανάγκες της κατώτατης κοινωνικής τάξης του λαού....» Σε εδάφιο της αιτιολογικής έκθεσης του υπουργού Ευταξία σχετικού με την δημοτική εκπαίδευση διαβάζουμε « στη βαθμίδα αυτή εκτός από τα μαθήματα γενικής μόρφωσης πρέπει να διδάσκονται και μαθήματα, τα οποία οδηγούν στον πρακτικό βίο, τάση η οποία είναι ζωηρά στην κατώτερη κοινωνική μας τάξη (Αιτιολογική έκθεση, 1899. Το πρωτότυπο κείμενο αποδόθηκε στην νεοελληνική από τους συγγραφείς της εργασίας). Η έντονα κατανεμητική αυτή λειτουργία του σχολικού συστήματος αναδεικνύεται και από τα αναλυτικά προγράμματα. Στη δημοτική εκπαίδευση εκτός των μαθημάτων γενικής μόρφωσης (Θρησκευτικά, Νέα ελληνική γλώσσα, πρακτική αριθμητική κλπ.) παρέχονται στοιχειώδεις γνώσεις στα εξής μαθήματα: γεωπονία, κηπουρική, δενδροκομία, βομβυκοτροφία, μελισσοκομία, εμπορία, στοιχειώδεις γνώσεις τεχνολογίας, χειροτεχνική και εργόχειρα για το κορίτσια. Μια ένδειξη ενός πρωίμου και υπολανθάνοντος επαγγελματικού προσανατολισμού στο σχετικό νομοσχέδιο του Ευταξία είναι ότι τα ακριβώς παραπάνω μαθήματα δεν ήσαν υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές, αλλά διδάσκονταν σε περιοχές, όπου ασκούσαν τα σχετικά επαγγέλματα. (Νομοσχέδιο περι Δημοτ. Εκπαίδευσης, 1899). Κάτι ανάλογο δεν υπάρχει στη μέση εκπαίδευση, στο αναλυτικό πρόγραμμα της οποίας τα μαθήματα αναφέρονται ως επιστημονικά και τεχνικά., μέσω των οποίων οι απόφοιτοι είτε θα ακολουθούσαν τη δημόσια υπαλληλική σταδιοδρομία είτε θα συνέχιζαν σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση . Εδώ έχουμε το προβάδισμα της κλασσικής παιδείας και την ολοκληρωτική έλλειψη πρακτικής διδασκαλίας οποιουδήποτε τύπου.(Τσουκαλάς ,1975, Αιτιολογική έκθεση του Νομοσχεδίου περι μέσης εκπαίδευσης, 1899). Βέβαια οι απόψεις του Ευταξία πέρα από την ιδεολογική και κοινωνική φόρτιση, που η γκραμσιανή και αλτουσεριανή άποψη για το σχολείο ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους μας βοηθά να εντοπίσουμε, έχει μια σχέση με την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα της εποχής. Με μια ελληνική οικονομία στηριγμένη κυρίως στη γεωργία, στη ναυτιλία και το διαμετακομιστικό εμπόριο, με μια υπερδιογκωμένη υπαλληλική τάξη και συγκεντρωμένη στα αστικά κέντρα, η είσοδος και η εξέλιξη στο πλαίσιο της οποίας δεν εξασφαλιζόταν με ορθολογικούς και επιχειρησιακούς τρόπους, με μια υποτυπωδώς ανεπτυγμένη βιομηχανική παραγωγή, με ένα ανύπαρκτο ιδιωτικό τομέα παραγωγής και με ένα κράτος, το οποίο για πολλά χρόνια έπαιξε πρωταρχικό ρόλο στην αναπαραγωγή, διαμόρφωση και εγκαθίδρυση των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων ως μοναδικός εργοδότης και μισθοδότης, θα μπορούσε κανείς να περιμένει στο πλαίσιο του σχολικού συστήματος ότι ακόμη και ένας πρώιμος ή και υπολανθάνων επαγγελματικός προσανατολισμός δεν θα μπορούσε να γινόταν για πολλούς λόγους – επιστημονικούς και κοινωνικούς- με όρους κυρίως οικονομικούς ή ψυχολογικούς, και εννοούμε με αυτό με βάση τις κλίσεις, τα

ενδιαφέροντα των νέων και τη νοητική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Προφανώς μια τέτοια εξέλιξη και έναν τέτοιο χαρακτήρα στον υπολανθάνοντα αυτόν επαγγελματικό προσανατολισμό δεν επέβαλαν ούτε οι επικρατούσες συνθήκες της εποχής ούτε ο βαθμός πολυπλοκότητας της ελληνικής κοινωνίας. Υπο την έννοια αυτή ο προσανατολισμός αυτός έγινε κυρίως με όρους ιδεολογικούς και κοινωνικούς.

Έντονος εκτός από τον κοινωνικό προσδιορισμό των αποφοίτων κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον συνακόλουθο οπωσδήποτε επαγγελματικό προσανατολισμό ήταν και ο προσδιορισμός κατά φύλο. Και αυτός δεν αφορούσε μόνο τις μαθήτριες αλλά και τις δασκάλες. Στο Κεφ. Β της Αιτιολογικής Έκθεσης για το δημοτικό σχολείο διαβάζουμε: «..... στα σχολεία των αρρένων δεν διδάσκουν ποτέ δασκάλες, η δε φοίτηση των κοριτσιών σε αυτά περιορίζεται μόνο μέχρι το ένατο έτος της ηλικίας τους» (Αιτιολογική έκθεση, 1899). Στις συζητήσεις στη βουλή γίνονται σαφείς οι άνισες επαγγελματικές προοπτικές των γυναικών δασκάλων. Σε σχετική συνεδρίαση εντοπίζεται η άποψη του Ευταξία σε ερώτηση βουλευτή σχετικά με την σταδιοδρομία των γυναικών δασκάλων: «.....οι δασκάλες δεν θα γίνονται επιθεωρήτριες, γιατί εγώ θεωρώ ότι είναι ανάρμοστο να περιοδεύουν στις επαρχίες και τα χωριά και να έρχονται σε επαφή με τις διάφορες αρχές του τόπου για να επιθεωρήσουν τα διάφορα δημοτικά σχολεία των θηλέων». (Εφημ. Των Συζητήσεων της Βουλής/ Συνεδρίαση 27, 1899).

Οι πελατειακές σχέσεις, που διαμορφώθηκαν, όπως υποστηρίξαμε παραπάνω κατά την πρώτη πεντηκονταετία της ,μετεπαναστατικής ζωής του ελληνικού κράτους πέρα των άλλων κοινωνικών και πολιτικών επιδράσεων είχαν επιπτώσεις και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους και ιδιαίτερα όσον αφορά την οργάνωση της δημοτικής εκπαίδευσης. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση με βάση τον Νόμο ΒΤΜΘ του 1895 περιελάμβανε διαφορετικού τύπου σχολεία, τα οποία ιδρύονταν με βάση τις πελατειακές σχέσεις με σκοπό την εργασιακή εξυπηρέτηση των δασκάλων. Οι τύποι των σχολείων της δημοτικής εκπαίδευσης ήταν : πλήρη ή εξετάξια δημοτικά, κοινά ή τετρατάξια δημοτικά σχολεία και γραμματοδιδασκαλεία, τα οποία ιδρύονταν σε περιοχές όχι με βάση τον αριθμό των μαθητών, κατάσταση που απαιτούσε και ανάλογο αριθμό δασκάλων, αλλά με βάση την εξυπηρέτηση των δασκάλων. Σε συζήτηση της Βουλής ο Ευταξίας εντοπίζει το θέμα αυτό τονίζοντας ότι λόγω της κατάστασης αυτής προσφέρονται γνώσεις με διαφορετικό μέτρο μέσα στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης., πράγμα το οποίο αντίκειται στην συνταγματικά κατοχυρωμένη ισοπολιτεία των ελλήνων. (Εφημ. Συζητήσεων της βουλής/συνεδρίαση 27, 1989). Το γεγονός αυτό της ανομοιογενούς εκπαίδευσης προφανώς είχε επιδράσεις στη σχολική πορεία των μαθητών και οπωσδήποτε δημιουργούσε ανισότητες όσον αφορά τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

Ένα άλλο στοιχείο, το οποίο κατά τη γνώμη μας συνδέεται με ένα πρώιμο προσανατολισμό των νέων ιδιαίτερα στη δημοτική εκπαίδευση είναι η ελλιπής μόρφωση των δασκάλων, ανδρών και γυναικών, του δημοτικού σχολείου. Συχνά σε συζητήσεις στη βουλή ο Ευταξίας επισημαίνει το θέμα. Σε σχετική συνεδρίαση στη βουλή διαβάζουμε: «.... Οι δάσκαλοι, οι οποίοι δεν προέρχονται από τα

λειτουργούντα από το 1878 Διδασκαλεία, ούτε την ύλη της διδασκαλίας κατέχουν , ούτε τον τρόπο με το οποίο μπορεί αυτή να μεταδοθεί γνωρίζουν...» . Σε άλλο σημείο: «.... Τι αναμένει η πολιτεία από τους δάσκαλους αυτούς, στα άπειρα χέρια των οποίων εμπιστεύεται τόσο πολύτιμη και λεπτή εργασίαεμείς φρονούμε ότι ο σκοπός του σχολείου δεν είναι να διδάξει απλά ανάγνωση, γραφή και αριθμητική, αλλά κυρίως να μορφώσει το ήθος και να διαπλάσει το χαρακτήρα των μαθητών..... » (Εφημ. Συζητήσεων της Βουλής/ συνεδρίαση 61, 1899.) Είναι προφανές από τους λόγους του Ευταξία ότι ένα μεγάλο μέρος των δασκάλων στο πλαίσιο της γενικότερης μορφωτικής τους ανεπάρκειας δεν θα είχαν επιδείξουν στοιχειώδεις συμβουλευτικές και προσανατολιστικές ικανότητες., ώστε στα ζητήματα αυτά να βοηθήσουν τους νέους.

4. Αντί επιλόγου

Οπωσδήποτε εξετάζοντας τα νομοσχέδια του τότε υπουργού Παιδείας Αθαν. Ευταξία και έχοντας κατά το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής εκείνης, τέλος δηλ. του 19^{ου} αιώνα, δεν αναμέναμε να εντοπίσουμε ένα έστω και υποτυπώδες, αλλά ευδιάκριτο σύστημα επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων. Οι κοινωνικές ανάγκες αλλά και οι ανάγκες των ανθρώπων της εποχής δεν το απαιτούσαν. Αυτό είναι γνωστό από την ανάπτυξη και φιλοσοφία του Επαγγελματικού προσανατολισμού ως επιστημονικού κλάδου και θεσμού υποστήριξης του ανθρώπου. Οι ανάγκες του ανθρώπου για καθοδήγηση δεν είναι ίδιες σε όλες τις εποχές. Θεωρούμε όμως ότι αναλύοντας το αρχειακό υλικό των σχετικών νομοσχεδίων και συζητήσεων της βουλής είχαμε την ευκαιρία αντιλαμβανόμενοι τις μετερρυθμιστικές προσπάθειες του Ευταξία να εντοπίσουμε στοιχεία ενός πρώιμου και υπολανθανοντος επαγγελματικού προσανατολισμού. Είτε η αντίληψη για τη σκοποθεσία των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, είτε τα αναλυτικά προγράμματα, είτε η εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική, είτε το επίπεδο μόρφωσης των δασκάλων, το οποίο ο Ευταξίας στηλιτεύει, μέσα στο γενικότερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο «επέβαλαν» μία κατανομή με επαγγελματικούς όρους στους μαθητές και μαθήτριες, ως προϊόν του σχολικού συστήματος της εποχής.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αιτιολογική έκθεσις περι των νομοσχεδίων της δημοτικής εκπαιδεύσεως Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής ,περίοδος Α , (Παράρτημα)

Αιτιολογική έκθεσις περί του νομοσχεδίου περι μέσης εκπαίδευσης Εφημερις των Συζητήσεων της βουλής, περίοδος ΙΕ, σύνοδος Α, (Παράρτημα)

Βερναρδάκης, Α. (1895) Περι του εν Ελλάδι εμπορίου, στο: Γ. Κατσούλης κ.α. (χ.χ.) Οικονομική ιστορία της Νεώτερης Ελλάδας (Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση)

Δερτιλής, Γ.(1978): Σχέσεις της ελληνικής οικονομίας με την ευρώπη (1860-1910), στο : Δελτίο Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, τ. 2, Αθήνα, σσ. 80-100.

Hartwell, M. The service Revolution: The growth of Services in modern Economy (London, 1930)

Κατσούλης, Γ κ.α.(χχ) Οικονομική ιστορία της Νεώτερης Ελλάδας (Αθήνα , Εκδόσεις Παπαζήση), σσ. 185-167.

Mathiopoulos, B. (1961) Die Geschichte deer sozialen Frage in Griechenland, Hannover.

Μουζέλης Ν.(1978) Νεοελληνική κοινωνία- όψεις υπανάπτυξης (Αθήνα, Εξάντας) σσ. 36-46.

Τσουκαλάς Κ (1975) Εξάρτηση και αναπαραγωγή- ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922).

Τσουκαλάς, Κ (1991) Κράτος και κοινωνία στην Ελλάδα του 19ου αιώνα, στο: Γ.Δερτιλής, Κ.Κωστής (1991) Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας (Αθήνα ,Εκδόσεις Σάκκουλας) σσ.36-46.

**« Δάσκαλοι Δημοτικών Σχολείων
συλλογείς λαογραφικού υλικού και άλλων πληροφοριών αρχαιολογικού και
ιστορικού περιεχομένου, στην Ευρυτανία τα έτη 1968 και 1972- Συγκρίσεις με
σύγχρονα προγράμματα περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ μελέτης της τοπικής
ιστορίας»**

Μαρία Παν. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ,

Δρ. φιλολογίας-προϊσταμένη ΓΑΚ- Αρχείων ν. Ευρυτανίας

mail@gakeyr.sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

1. Το αντικείμενο της εξέτασης: παρουσίαση του αρχειακού υλικού επί του οποίου βασίζεται η μελέτη
2. Σκοποθεσία –παράμετροι: η ανίχνευση παιδαγωγικής διάστασης: η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, στην επισήμανση και καταγραφή των ποικίλων πληροφοριών, αρχαιολογικού, ιστορικού και λαογραφικού ενδιαφέροντος, αναλόγως προς τα σύγχρονα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης/μελέτης τοπικής ιστορίας..
3. Συμπεράσματα: μόνο σε μία περίπτωση υπάρχει ρητά διατυπωμένη η ενεργός συμμετοχή των μαθητών των Ε και Στ τάξεων (2Θ Δ.Σ. Γρανίτσας Ευρυτανίας το 1968).
4. ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ:

ΓΕΝΙΚΗ: πληροφορίες για την οργάνωση και λειτουργία των σχολείων: Κατάλογος 156 δημοτικών σχολείων-Αλφαβητικός κατάλογος δασκάλων -Τρεις ξεχωριστοί κατάλογοι (α,β,γ) των Δ. Σ. κατά έτος (1968,1972) και αναλόγως προς το περιεχόμενο της απάντησης (θετικό/αρνητικό για το 1972).

ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ Α: Το περιεχόμενο των απαντήσεων και μία πρώτη αποτίμηση του έργου των δασκάλων ως συλλογών λαογραφικού υλικού και άλλων πληροφοριών.

ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ Β: Πληροφορίες για την ιδεολογία των προσώπων.

- αντίληψη του εντολέα για το σκοπό/αντικείμενο της έρευνας
- αντίληψη του εντολέα για τον εντολοδόχο
- αντίληψη του εντολοδόχου για τον εντολέα
- αντίληψη του εντολοδόχου για τον εαυτό του και το έργο του

ABSTRACT

1. Objective of the research: presentation of the file archive on which study is based.
2. Setting of targets- defining the parameters: Scrutinization of educational range, active participation of students in highlighting and noting of various data, having archaeological, historical and traditional interest, in relation to the contemporary programs developed for the environmental educational study of local history.

3. Deduction: Only in one occasion, has the active participation of the students of E and F grades been totally clarified (Granitsas Evritanias public school 1968).

4. Further parameters:

General: details about the organization and operation of schools. There is a list of 156 public schools - an alphabetical list of teachers and three separate catalogues (a,b,c) of public schools during the years (1968,1972) dependent on the reply content (positive/negative for 1972)

Special parameter:

- The content of answers and a first assessment of the outcome of teacher's work as traditional and other data material collectors.
- Information about individual ideology.
- In perception of the commander aiming at the research objective.
- In perception of the commander for the command recipient.
- In perception of the command recipient for the commander.
- In the self-perception of the command recipient, along with the perception of his/her work.

1. ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Το αρχειακό υλικό βάσει του οποίου εκπονήθηκε η παρούσα εργασία συνίσταται κατά χρονολογική σειρά από:

- Μία σειρά εγγράφων του 1968: πρόκειται για 25 Εκθέσεις- συλλογές λαογραφικού υλικού από δασκάλους ισάριθμων σχολείων του νομού. Η συγκέντρωση του υλικού αυτού έγινε κατόπιν εγγράφου της Νομαρχίας Ευρυτανίας, επί τη βάσει εγγράφου του Υπ. Εσωτερικών (για τα οποία πληροφορούμαστε την ύπαρξή τους από την έκθεση αριθμ. 14).
- Μία σειρά εγγράφων του 1972: πρόκειται για 83 απαντήσεις από 80 Δ.Σ. και 3 Γ/σια του νομού σε σχετικό έγγραφο της Νομαρχίας Ευρυτανίας περί καταγραφής κειμηλίων και ευρημάτων (οι αναφορές των Γ/σίων συγκριτέες με το αρχειακό υλικό ΓΑΚ- ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ, ΕΚΠ. Β.9) Η σειρά υποδιαιρείται σε α) αρνητικές απαντήσεις: 41 έγγραφα και β) θετικές απαντήσεις (42 έγγραφα).
- Κατάσταση καταργηθέντων σχολείων του νομού από την Δ/νση Α'Εκπ/σης έτους 1992, με ακραίο αρχικό όριο κατάργησης σχολείου το 1963, (στο εξής ΠΙΝ. Α').
- Κατάσταση με τα Δημοτικά σχολεία του νομού από την Δ/νση Α'Εκπ/σης έτους 2002, (στο εξής ΠΙΝ. Β').

2. ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ:

Το υλικό των δύο πρώτων κατηγοριών κρίθηκε άξιο μελέτης προκειμένου να δοθεί απάντηση στην ακόλουθη υπόθεση. Από την επαφή μας και τη συνεργασία μας με το Σύλλογο Εκπ/κών Α' Βάθμιας Εκπ/σης του νομού (βλ. σχετικά στο υπο έκδοσιν Αναζητώντας το παρελθόν του τόπου μας, των ΓΑΚ- Αρχείων ν. Ευρυτανίας), μας δόθηκε η ευκαιρία να αντιληφθούμε πόση σημασία αποδίδεται σήμερα , στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση γενικά και ειδικότερα στην επιμέρους διάστασή

της της τοπικής ιστορίας τόσο από το ΥΠΕΠΘ (βλ. ενδεικτικά Νέα Οικολογία, 1998,22-29, ΟΛΜΕ, 2001,) όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς , δασκάλους και νηπιαγωγούς. Για τον συνδυασμό των εννοιών περιβαλλοντική εκπαίδευση και τοπική ιστορία χρειάζεται ίσως μεγαλύτερη ανάλυση. Για τις ανάγκες όμως της εργασίας αυτής είναι αρκετός ο παραλληλισμός προς τον συνδυασμό οικολογικό και πολιτισμικό απόθεμα,(ΥΠΕΧΩΔΕ,1995 και ΙΑΤΡΟΥ-ΜΑΡΔΙΡΗΣ, 1996,σ.17-33)

Αλλά αυτό που κυρίως και πρωτίστως ενδιαφέρει στη σχολική αυτή δράση και σε άλλες παράλληλές της είναι η παιδαγωγική/εκπαιδευτική διάσταση , η ενεργός συμμετοχή των μαθητών . Παραδειγματικά για την υλοποίηση του θεσμού αυτού στα σχολεία αναφέρεται εδώ η περίπτωση της εφαρμογής του σε Δημοτικά Σχολεία της Λέσβου (Ν.Α. ΛΕΣΒΟΥ,2000) .

Θελήσαμε λοιπόν να διαπιστώσουμε αν στο υπάρχον αρχειακό υλικό, που το περιεχόμενό του αφορά αρκετά από τα θέματα της τοπικής ιστορίας , υπάρχουν στοιχεία που να δείχνουν μια ανάλογη παιδαγωγική διασάση, τη ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στην επισήμανση και καταγραφή των ποικίλων πληροφοριών, αρχαιολογικού, ιστορικού και λαογραφικού ενδιαφέροντος. Με τη σκοποθεσία αυτή η εργασία μας μπορεί να εκτιμηθεί ως μικρή συμβολή στη μελέτη του θεσμού της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και μάλιστα στην ιδιαίτερη διάστασή της, της τοπικής ιστορίας. Ανάλογο άλλωστε προσανατολισμό για τη μελέτη άλλων θεσμών, όπως οι Σύνθετες Δημιουργικές Εργασίες και η Ενισχυτική Διδασκαλία, είχαν οι εισηγήσεις που προηγήθηκαν της δικής μας (ΠΟΛΥΜΕΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΒΡΕΤΟΣ), στην ομάδα εργασιών με θέμα Ιστορία της παιδείας και των παιδαγωγικών ιδεών.

Αναρωτηθήκαμε λοιπόν αν οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων της Ευρυτανίας κατά την επιτέλεση του επιπλέον έργου που τους ανατέθηκε από ανωτέρους τους , θέλησαν να επιδιώξουν τη συνεργασία των μαθητών τους για την υλοποίησή του, δίνοντάς τους κίνητρα και περιθώρια δράσης πέρα από τα καθημερινά σχολικά δεδομένα. .

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είχαμε βέβαια υπόψη μας ότι η ιστορική συγκυρία κάθε άλλο παρά ευνοϊκή ήταν για μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας ,παρά τις ωραία διατυπωμένες απόψεις για την αγωγή κοσμοθεωρίας και βιοθεωρίας (ΥΠΕΠΘ-ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,1974,σ.9) . Και , με βάση αυτή, επιβεβαιώθηκε ο κανόνας: από τις εκθέσεις που εξετάσαμε μόνο σε μία υπάρχει ρητά διατυπωμένη η ενεργός συμμετοχή των μαθητών των Ε και Στ τάξεων. Επιπλέον , η συγκεκριμένη εργασία υποβάλλεται ως αποτέλεσμα συλλογικού μόχθου του εκπαιδευτικού προσωπικού του 2θέσιου δημοτικού σχολείου Γρανίτσας.

Αυτό το μικρό, ελάχιστο ποσοστό της συμμετοχής των μαθητών στο συγκεκριμένο έργο, θα άξιζε τον κόπο να συγκριθεί με εκείνα άλλων περιοχών/νομών της χώρας με βάση τα αρχειακά τεκμήρια, τα οποία θεωρούμε σίγουρο ότι υπάρχουν, εφόσον οι δάσκαλοι της Ευρυτανίας ενήργησαν κατόπιν εντολής εκπορευομένης από το κέντρο (Υπουργείο Εσωτερικών και Υπουργείο Πολιτισμού το 1968 και το 1972 αντιστοίχως).

Ανεξάρτητα από το πιθανό αποτέλεσμα της ιστορικο-συγκριτικής αυτής προτεινόμενης έρευνας, ανεξάρτητα δηλ. από την αναλογία συμμετοχής μαθητών που θα διαπιστωθεί σε άλλους νομούς, πιστεύουμε ότι και τα ελάχιστα ακόμη ποσοστά στηρίζουν μίαν άλλη σκέψη: ότι οι ανανεωτικοί θεσμοί στην εκπαίδευση κυοφορούνται, μορφοποιούνται και καθιερώνονται αφού πρώτα κάποιοι , φωτισμένοι κατά τη γνώμη μας δάσκαλοι, με προσωπική πρωτοβουλία και ευθύνη αναλαμβάνουν τέτοιες δράσεις πολύ πριν την επίσημη και τελική καθιέρωσή τους ως θεσμών. Αναλογικά αναφέρουμε εδώ από την εισήγηση για τις ΣΔΕ τις παρατηρήσεις για τους δασκάλους Παπαμαύρο και Πολυμερόπουλο στη Λαμία το 1938 (ΠΟΛΥΜΕΡΟΠΟΥΛΟΥ . Για τον Παπαμαύρο βλ. και σχετική εισήγηση ΜΑΡΤΙΝΟΥ).

Θα θέλαμε , λοιπόν, και μόνο κατ' εξαίρεσιν, να αναφέρουμε εδώ το όνομα του δασκάλου και δ/ντή του σχολείου αυτού , που αποτελεί τη φωτεινή εξαίρεση στον κανόνα και ταυτόχρονα λειτουργεί ως προάγγελος μιας νέας αντίληψης των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών θεμάτων, βάσει βεβαίως της συγκεκριμένης περίπτωσης. Στο δάσκαλο αυτόν, τον κ. Χρονόπουλο Σταύρο, για τον οποίο προς το παρόν δεν γνωρίζουμε τίποτε επιπλέον, αφιερώνεται ειδικά η εργασία αυτή.

Των υπολοίπων εκπαιδευτικών τα ονόματα δεν θα συμπεριληφθούν εδώ, αν και έχει ήδη καταρτιστεί ένας αλφαβητικός κατάλογος δασκάλων , επειδή πρόκειται πιθανώς για εν ζωή πρόσωπα στην ιδεολογία των οποίων θα αναφερθούμε γενικά και επειδή αποδεχόμαστε τις απόψεις της Αρχής Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων.

Σε μία ακόμη έκθεση αναφέρεται το όνομα μιας μαθήτριας, ότι υπαγόρευσε στο συλλογέα-δάσκαλο ένα δημοτικό τραγούδι. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις η συλλογή/καταγραφή του υλικού παρουσιάζεται είτε ως προϊόν ατομικής εργασίας/έρευνας του δασκάλου είτε ως καρπός συνεργασίας με τις τοπικές αρχές/τοπικούς άρχοντες, όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται (και όπως τους υποδεικνύει το σχετικό έγγραφο βάσει του οποίου προχώρησαν στην καταγραφή του 1972).

4. ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ-

α. ΓΕΝΙΚΗ: Κατά τη μελέτη του υλικού, πέρα από την απάντηση που δόθηκε στην αρχική και βασική υπόθεσή μας, προέκυψαν και άλλα σημεία, άξια λόγου, γενικού και ειδικού χαρακτήρα. Στην πρώτη περίπτωση, πρόκειται για στοιχεία σχετικά με τη λειτουργία Δημοτικών Σχολείων στο νομό τα έτη 1968 και 1972, στοιχεία για την υλικοτεχνική υποδομή τους, την οργάνωσή τους και το προσωπικό τους. Συγκεκριμένα , από τη συνεξέταση και των 4 κατηγοριών του αρχειακού υλικού, προκύπτουν και είναι στη διάθεση των ερευνητών της εκπαιδευτικής ιστορίας στο νομό:

- Κατάλογος 156 δημοτικών σχολείων του νομού με βάση την αναφορά τους στον πίνακα Α(1992), στις απαντήσεις του 1972 και στον πίνακα Β (2002). Τα στοιχεία που παρατίθενται είναι: από τον πίνακα Α: το έτος κατάργησης του σχολείου και το σχετικό περί αυτού διάταγμα , η τύχη του αρχείου του, πρωτόκολλο παραλαβής-παράδοσης η διάθεση του διδακτηρίου του, η τελευταία αναφορά χρηματικού ποσού σε αυτό. Από τις απαντήσεις 1972: αν έδωσε αρνητική ή θετική απάντηση. Σε μερικές περιπτώσεις σημειώνεται και ύπαρξη απάντησης τον ίδιο χρόνο και με το ίδιο θέμα από την

αντίστοιχη κοινότητα. Έτσι γίνεται γνωστή η ποσότητα/ποιότητα αρχειακού υλικού που φυλάσσεται από κάθε σχολείο στα ΓΑΚ –Αρχεία ν. Ευρυτανίας. Από τον πίν. Β: η κατηγορία του, μονοθέσιο ή διθέσιο. Είναι, έτσι, εύκολο να διαπιστωθεί η μετάπτωση των σχολείων με την μείωση του δυναμικού τους και η διαρκώς εντεινόμενη κατάργησή των, εξελίξεις ευθέως ανάλογες προς τη δημογραφική εξέλιξη του νομού (ΖΟΥΜΠΟΣ, 1996 και ΛΑΖΟΣ, 2001). Επιπλέον, σε 25 περιπτώσεις σχολείων αναφέρεται αντιστοίχως η συλλογή του 1968. Υπάρχει έτσι άλλη μια δυνατότητα σύγκρισης για τον τρόπο που αναφέρεται στην πολιτιστική ιδιαιτερότητα κάθε χωριού ο ίδιος δάσκαλος με διαφορά 4 ετών ή δύο διαφορετικά πρόσωπα (βλ. στη συνέχεια, ειδική παράμετρο Α).

- Αλφαβητικός κατάλογος δασκάλων του νομού κατά τα έτη 1968 και 1972 με αναφορά του σχολείου τους (απόρρητος). Ο κατάλογος αυτός μπορεί να προσφέρει συμπληρωματικά στοιχεία στην μελέτη της τοπικής ιστορίας, καθώς είναι ήδη εκδηλωμένο το ενδιαφέρον μελετητών της τοπικής ιστορίας για την επισήμανση των δασκάλων που υπηρέτησαν στα χωριά (ΛΑΖΟΣ, 2001, 48-49, ΜΠΟΥΚΑΣ, 1998, 35-36, ΠΑΠΑΚΑΡΥΑΣ, 1992, 391-392).
- Τρεις ξεχωριστοί κατάλογοι (α,β,γ) των Δ. Σ. αντιστοιχεί προς τις τρεις σειρές εγγράφων (1968, 1972 αρνητικές και 1972 θετικές), με ποικίλα στοιχεία για την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων. Αναγράφονται τα σχολεία κατά αύξοντα αριθμό/ και αλφαβητικά. Τα αναφερόμενα στοιχεία είναι:
 - ο η Εκπαιδευτική Περιφέρεια (ΕΠ) όπου ανήκε= ένδειξη διοικητικής οργάνωσης σχολείων
 - ο το Δυναμικό του (μονοθέσιο/διθέσιο κ.ο.κ=1θ,2θ)= ένδειξη διοικητικής οργάνωσης σχολείων,
 - ο η ύπαρξη τηλεφώνου (από τα 83 σχολεία μόνο σε ένα αναγράφεται αριθμός τηλεφώνου)=ένδειξη υλικοτεχνικής υποδομής
 - ο ο αριθμ. πρωτ.= ένδειξη λειτουργίας που αφορά τον όγκο αλληλογραφίας του σχολείου
 - ο το είδος του διαβιβαστικού και το μέσο γραφής των στοιχείων ταυτότητας του σχολείου: διαπιστώνονται τρεις τρόποι:
- VI. έντυπο διαβιβαστικό με κενά για χειρόγραφη συμπλήρωση στοιχείων κάθε σχολείου,
- VII. χρήση παραλληλόγραμμης σφραγίδας με στοιχεία του σχολείου του σχολείου σε χειρόγραφο διαβιβαστικό σε κόλλα αναφοράς και
- VIII. χειρόγραφη αναγραφή στοιχείων σχολείου σε επίσης χειρόγραφο διαβιβαστικό.

Τα στοιχεία αυτά αποτελούν μian ακόμη ένδειξη για την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Προκύπτει το συμπέρασμα ότι ορισμένα σχολεία ήταν εφοδιασμένα με έντυπα διαβιβαστικά προφανώς ή από κάποιο σχολείο του Καρπενησιού ή από την προϊσταμένη τους αρχή. Σε καμία περίπτωση δε φαίνεται το σχολείο να διαθέτει τέτοιο έντυπο με τα δικά του στοιχεία εξ αρχής. Αντίθετα, σε αρκετές περιπτώσεις το διαβιβαστικό αυτού του τύπου έχει συμπληρωμένη τη θέση του τόπου (Καρπενήσιον), η οποία κατά περίπτωση διαγράφεται για να αναγραφεί η θέση του συγκεκριμένου σχολείου. Νομίζουμε ότι αυτές οι λεπτομέρειες σχετίζονται και με τις ιδιαίτερα αντίξοες, τα χρόνια εκείνα, συνθήκες επικοινωνίας των απομονωμένων σχολείων του νομού με την τοπική κεντρική διοίκηση.

- το μέσο γραφής που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος: δακτυλόγραφο ή χειρόγραφο. Η ένδειξη αυτή σχετίζεται τόσο με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου όσο και με την προσωπική του δασκάλου, εφόσον κάλλιστα μπορεί ο δάσκαλος ως άτομο να είναι κάτοχος γραφομηχανής και όχι το σχολείο. Ανεξάρτητα από το στοιχείο της κατοχής, ενδιαφέρει, πιστεύουμε, ως στοιχείο που φανερώνει την γενικότερη εικόνα του δασκάλου. Η ανάγκη που ωθεί μερικούς από αυτούς να υποβάλουν δακτυλόγραφα τα κείμενά τους σχετίζεται και με την ευρύτητα των γνώσεων τους, αφού επιδιώκουν την απόκτηση μιας επιπλέον δεξιότητας, και με την εικόνα που επιθυμούν να προβάλουν προς τα έξω, μια και είναι κοινά αποδεκτό ότι άλλη εντύπωση προκαλεί ένα χειρόγραφο κείμενο και άλλη ένα δακτυλόγραφο. Θα άξιζε ίσως τον κόπο να μελετηθούν τα δακτυλόγραφα κείμενα από πλευράς ποιότητας, με τα ιδιαίτερα κριτήρια που απαιτούνται για την περίπτωση: τυπογραφικά λάθη, οργάνωση σελίδας, τελική εμφάνιση κλπ.).

Για την αποτίμηση της χρηστικής αξίας των καταλόγων αυτών επισημαίνουμε ότι εναπόκειται στην κρίση των πιθανών ερευνητών χρηστών.

4α. ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ Α:

Εδώ εξετάζεται το πληροφοριακό υλικό που έχει συγκεντρωθεί για την ιδιαίτερη πολιτισμική κληρονομιά του νομού Ευρυτανίας βάσει των εγγράφων 1968 και 1972(θετικές απαντήσεις). Το υλικό επιδέχεται περαιτέρω μελέτη με βάση τα εξής κριτήρια:

- τη γλωσσική συνείδηση των συλλογών: Αναμενόμενο είναι να κυριαρχεί η γνωστή ως καθαρεύουσα με αποκλίσεις λογίας, π.χ. γ'πληθ. –ουσι. Διαπιστώθηκε όμως μια ελαφρά γλωσσική διαφοροποίηση η οποία σχετίζεται και με τον ύφος/ ήθος του συντάκτη ανάλογα με το κείμενο. Είναι σαφές ότι ως προς το ύφος/ήθος έχουμε δύο διαφορετικά κείμενα: τα διαβιβαστικά=κείμενα υπηρεσιακά, τυποποιημένα, απρόσωπα, ιδεολογικά φορτισμένα ή ουδέτερα, που οπωσδήποτε όμως ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένη γλωσσική δεοντολογία και σκοπιμότητα και τις εκθέσεις /αναφορές/συλλογές, που μπορούν να θεωρηθούν ως κείμενα με περισσότερο προσωπικό χαρακτήρα. Στα πρώτα κυριαρχεί η γνωστή γλωσσική μορφή που ταιριάζει και στην εποχή(παρουσιάζουν ενδιαφέρον οι επισημάνσεις μελών της επιτροπής παιδείας 1971-1973 για τη γλώσσα, ΥΠΕΠΘ, 1974, 26-35). Στα δεύτερα, τα πιο προσωπικά, διαπιστώνονται συμφύρμοι των δύο τύπων γλώσσας (καθαρεύουσας και δημοτικής) όπως αι εικόναι (προφανώς από εν. η εικόνα) , παρείσφρηση τύπων δημοτικής (μετοχή σε –όντας, που, όπου, κ.α).
- την αντίληψη/ οπτική γωνία των δασκάλων για την επισήμανση και την αξιολόγηση της πολιτισμικής κληρονομιάς δεδομένου ότι: πρώτον σε μερικές περιπτώσεις ο ίδιος δάσκαλος απαντά θετικά το 1968 και αρνητικά το 1972, δεύτερον για ορισμένα χωριά υπάρχει αρνητική απάντηση από δάσκαλο και θετική από κοινότητα ή το αντίστροφο, τρίτον σε ορισμένα σχολεία οι δύο διαφορετικοί δάσκαλοι το 1968 και το 1972 δίνουν διαφορετική θετική ή αρνητική αντίστοιχα απάντηση, τέταρτον ενώ για ορισμένα χωριά υπάρχουν στοιχεία μελέτης της ιστορίας τους με

δημοσιεύματα διαφόρων σε τοπικές εφημερίδες, ωστόσο από τα εξεταζόμενα έγγραφα(εφόσον βεβαίως έχουν διασωθεί και περιέλθει στην αντίληψή μας όλα) διαπιστώνεται είτε η σιωπή των δασκάλων τα χρόνια 1968 και 1972, όπως για το περίφημο Μικρό Χωριό (ΚΟΥΤΣΟΥΚΗΣ,1969) είτε η αρνητική απάντηση , όπως για το Μουζίλο (βλ. στη συνέχεια, ΜΠΟΥΚΑΣ)

- την χρήση γενικά υποδείγματος προτεινομένου από τον εντολέα και την πρόσληψή του από τους δασκάλους. Στα έγγραφα της σειράς 1972 η χρήση υποδείγματος είναι βέβαιη, όπως αναλύεται στη συνέχεια. Στα έγγραφα σειράς 1968 την υποθέτουμε, από ορισμένες περιπτώσεις (π.χ.έγγραφα 7 και 11), όπου διαπιστώνεται ταυτοσημία στη δομή-οργάνωση-θεματολογία-ορολογία (ενδεικτικά για τη συγκέντρωση-καταγραφή λαογραφικού υλικού βάσει βιβλιογραφικών κατευθύνσεων και οδηγιών βλ. ΤΟΣΚΑ,1981,9-12)
 - την ποιότητα γενικά της εργασίας των δασκάλων ως συλλογών/ καταγραφών με ειδικά κριτήρια , όπως:
1. Πρώτον, την βιβλιογραφική ενημέρωση για το θέμα τους, με βάση την υπάρχουσα τότε γνωστή βιβλιογραφία για την ιστορία του νομού . Μπορεί να διαπιστωθεί αν τα επισημαινόμενα από τους δασκάλους αντιστοιχούν στα γενικότερα γνωστά στοιχεία της ιστορίας του νομού, αν εντοπίζονται για πρώτη φορά, αν υπάρχει βιβλιογραφική ενημέρωση του δασκάλου για το θέμα του , όπως στο χωριό Κέδρα, θετικά 19, όπου ο δάσκαλος μιλώντας για το Αγριομελίσσι παραπέμπει σε συγκεκριμένη έκδοση των απάντων του Στ. Γρανίτσα με αριθμό σελίδων.
 2. Δεύτερον: τη μέθοδο συγκέντρωσης του υλικού και τη στάση τους απέναντι στους πιθανούς συνεργάτες τους: μερικοί δάσκαλοι αρκούνται να αναφέρουν ως τέτοιους τους τοπικούς άρχοντες, άλλοι μιλούν αορίστως για συνεργάτες και άλλοι δίνουν συγκεκριμένα στοιχεία πληροφορητών.
 3. Τρίτον: την απόδοση τοπικού ιδιώματος, στοιχείο που ευθέως σχετίζεται και με τη γλωσσική συνείδησή τους.
 4. Τέταρτον: το χρόνο που δαπάνησαν για την επιτέλεση του έργου , με χρονολογικά ορόσημα την ημερομηνία που τους ορίζεται, την ημερομηνία λήψης του σχετικού εγγράφου/εντολής και την ημερομηνία υποβολής των εργασιών τους. Για παράδειγμα διαπιστώθηκε ότι στις καταγραφές 1972 οι δάσκαλοι ανταποκρίνονται στο χρονικό όριο (ανυπερθέτως μέχρι 10 Ιουλίου) της εγκυκλίου.
 5. Πέμπτον: Την τελική εμφάνιση του κειμένου από πλευράς οργάνωσης-δομής- ανάπτυξης ακόμα και γραφής, καθώς μερικά είναι ιδιαίτερα επιμελημένα, ένδειξη ότι αφιερώθηκε περισσότερος χρόνος για τη σύνταξή τους.Αυτό σε συνδυασμό και με το προηγούμενο ίσως υποδεικνύει περιπτώσεις δασκάλων που πέρα από την εκτέλεση εντολής είχαν και προσωπική ενασχόληση με το θέμα , ιδιαίτερα αν πρόκειται για τη γενέτειρά τους (όπως συμβαίνει με τη μελέτη Ο Γάμος στα Λεπιανά Ευρυτανίας, που υποβάλλεται από δάσκαλο ο οποίος υπηρετεί σε άλλο χωριό. Για το χωριό Λεπιανά ενδιαφέρον εκδήλωσε και ένας δάσκαλος με θητεία στη Θεσσαλία και Φθιώτιδα, βλ. ΚΑΡΛΙΑΜΠΑΣ, 1988). Είναι άλλωστε γνωστή, νομίζουμε, η τάση εκπαιδευτικών και μάλιστα της Α/ Βαθμιας να ασχολούνται με την

τοπική ιστορία και λαογραφία (βλ. για παράδειγμα, ΠΗΓΕΣ ΛΑΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, 2002). Για την Ευρυτανία αναφέρονται παραδειγματικά η περίπτωση του δάσκαλου Ανδρέα Τσαπέρα που είχε συνθέσει εργασία 350 δακτυλόγραφων σελίδων για το χωριό Μουζίλο (ΜΠΟΥΚΑΣ, 1998,σ.8) για το οποίο χωριό δεν έχουμε καμία πληροφορία από τα εξεταζόμενα έγγραφα. .Επίσης οι περιπτώσεις δασκάλων που προχώρησαν σε έκδοση των εργασιών τους, αναφορικά πάντα με τον γενέθλιο χώρο τους ή με εκείνον όπου υπηρέτησαν (ΖΑΡΑΣ,1960, ΒΡΑΧΑΣ, 1964, ΣΑΜΑΡΑΣ,1963, ΓΙΑΝΝΑΚΟΣ, 1995 , ΛΑΖΟΣ,2001, ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, 2001,129 κ.ε για τον Γιάννη Βράχα).

6. Έκτον: την παιδαγωγική αντίληψη των δασκάλων για τη συνεργασία των μαθητών τους, θέμα στο οποίο ήδη αναφερθήκαμε.
7. Έβδομον: Τα διάφορα άλλα ιδεολογικά στοιχεία, στα οποία θα αναφερθούμε και στη συνέχεια, σε συνδυασμό με άλλες πληροφορίες που αντλούνται από το σύνολο των κειμένων (διαβιβαστικά και εκθέσεις) . Εδώ επισημαίνουμε ιδιαίτερα την αναφορά στις αιτίες καταστροφής των πολιτισμικών αγαθών . Στο έγγραφο 17 της σειράς 1968: γίνεται λόγος για τον εμφύλιο με τις λέξεις: ανταρτοπόλεμος, μαύρα χρόνια, εθνικός στρατός συμμορίτες. Και στο έγγραφο 28 της σειράς 1972 θετικές αναφέρεται ότι πολλά αγαθά κατά τον συμμοριτοπόλεμον εξηφανίσθησαν ή καταστράφησαν. Το θέμα αυτό έχει εκτενέστερα εξετασθεί(ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ,2000).

Για την ψηλάφηση της ιδεολογίας των προσώπων αναφέρονται εδώ ενδεικτικά και τα ακόλουθα: από τα διαβιβαστικά , το πλέον φορτισμένο (;) ιδεολογικά είναι το 7/1968, όπου ο δάσκαλος γράφει: εις εκτέλεσιν της διαταγής υμών και ανταποκρινόμενοι εις την προσπάθειαν της Εθνικής Κυβερνήσεως, ως και εις την έκκλησιν του νομάρχου Ευρυτανίας, κατεβάλαμεν πάσαν δυνατήν προσπάθειαν... Αλλά το θέμα αυτό αγγίζει και το επόμενο σημείο της ανάλυσής μας.

4β. ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ Β:

Πληροφορίες για την ιδεολογία των προσώπων. Οι πληροφορίες αυτές αφορούν πρωτίτως τη σχέση εντολέα-εντολοδόχου, αφού και στις δύο περιπτώσεις συλλογής/καταγραφής του υλικού οι δάσκαλοι/συλλογείς δεν ενήργησαν αυτοβούλως αλλά ως εντολοδόχοι εντολής ανωτέρων τους όχι μόνο σε τοπικό αλλά και σε κεντρικό πεδίο κρατικής οργάνωσης..

Στην περίπτωση των συλλογών του 1968 εντολέας με ιεραρχική σειρά είναι το Υπ.Εσωτερικών (εγκύκλιος 85453/278/19-9-1967) και εν συνεχεία η Νομαρχία Ευρυτανίας (20087/67/4/9/68). Στις καταγραφές του 1972 εντολέας είναι: το Υπουργείο Πολιτισμού και Επιστημών(6561/20-5-72), Η Περιφερειακή Διοίκηση Θεσσαλίας (13134/3-6-72 και γ) η Νομαρχία Ευρυτανίας/Δ/νσις Μέσης Εκ/Σεως(8010/13 –6-1972).Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι μπορούν να αναζητηθούν και σε άλλους νομούς της χώρας αντίστοιχες συλλογές/καταγραφές και να γίνουν γενικότερες συγκρίσεις.

Στο σημείο αυτό η ανάλυσή μας επικεντρώνεται στα εξής επιμέρους σημεία:

- Στην αντίληψη του εντολέα για το σκοπό/αντικείμενο της έρευνας
- Στην αντίληψη του εντολέα για τον εντολοδόχο
- Στην αντίληψη του εντολοδόχου για τον εντολέα
- Στην αντίληψη του εντολοδόχου για τον εαυτό του και το έργο του

Αντίληψη του εντολέα για το σκοπό/αντικείμενο της έρευνας. Για το ζήτημα αυτό δεν έχουμε καμιά άμεση πληροφορία από τα έγγραφα 1968. Την ύπαρξη των σχετικών εγκυκλίων των δύο εντολέων πληροφορούμαστε εμμέσως, από την αναφορά τους στο έγγραφο της σειράς 14. Από άλλα έγγραφα της ίδιας σειράς αντλούμε τις επιπλέον πληροφορίες ότι τις συλλογές των δασκάλων επισήμως παρελάμβαναν δύο τουλάχιστον πρόσωπα (υπάλληλοι της νομαρχίας;) οι οποίοι και ασκούσαν ένα είδος κριτικής αξιολόγησης στα κείμενα αυτά, όπως: άξια λόγου τα γαμήλια έθιμα, ή επίσης δημοσιεύσιμα τα σημειούμενα και πολλά των αναφερομένων έχουν ήδη δημοσιευθεί, εν πολλοίς περιέχονται λόγια στοιχεία, δημοσιεύσιμα τα τοπικά ήθη και έθιμα, η αφήγησις είναι του συντάξαντος και ουχί αυθεντική προερχομένη από τον διηγθέντα.(έγγραφο 2,1968).

Αντίθετα, στην περίπτωση 1972 σώζεται το έγγραφο του τρίτου κατά σειράν εντολέα, από το οποίο πληροφορούμαστε άμεσα:

- το θέμα: απογραφή αρχαιολογικών και λαογραφικών ευρημάτων και κειμηλίων,
- τον σκοπό: ανερεύνησις/διασφάλισις των διασωθέντων και υπαρχόντων εν τω νομώ πάσης φύσεως αρχαιολογικών και ιστορικών ευρημάτων και κειμηλίων, προς δε τούτοις και των λαογραφικών τοιούτων πασών των περιόδων (κλασικής, μετακλασικής, βυζαντινής και μεταβυζαντινής), εν καιρώ δε τω δέοντι να χωρήσωμεν εις την συγκέντρωσιν και προβολήν τούτων
- την οργάνωσιν του τρίτου κατά ιεραρχική σειρά εντολέα για το θέμα: συνεκροτήσαμεν ειδικήν προς τούτο Επιτροπήν, έργον της οποίας θα είναι η καταγραφή των ανωτέρω υπαρχόντων ειδών και η προβολή τούτων εις εθνικήν κλίμακα.
- οδηγίες για την κατάταξιν των ευρημάτων στις κατηγορίες αρχαιολογικά, ιστορικά, λαογραφικά με βάση χρονολογικά όρια : στις δύο πρώτες κατατάσσονται όσα είναι προ του 1900 και στην τρίτη όσα προ του 1930(παρουσιάζει ξεχωριστό ενδιαφέρον το πώς επιχειρείται η εφαρμογή αυτής της πειοδολόγησης από τους καταγραφείς για την κατάταξιν των ευρημάτων)
- ενδεικτική αναφορά ειδών /κατηγοριών: αγάλματα και αγαλμάτια πάσης φύσεως, ανάγλυφα, ενεπίγραφοι πλάκες, σκεύη μεταλλικά ή πήλιν ή τεμάχια τούτων, νομίσματα, δακτύλιοι, δακτυλιόλιθοι κα.- εικόνες (γραπταί, ξυλόγλυπτοι, ψηφιδωταί κ.α.) , ιερά σκεύη και άμφια, ξυλόγλυπτοι πολυέλαιοι, ξυλόγλυπτα τέμπλα και προσκυνητάρια, σταυροί, ευαγγέλια, εγκόλπια κ.α. - εδυμασίαι διάφοροι....., όπλα....., κοσμήματα, σκεύη διάφορα οικιακής χρήσεως, πίνακες, φωτογραφίαι- βιβλία διαφόρου περιεχομένου και σχήματος, έγγραφα δημόσια και ιδιωτικά (διπλώματα, συμβόλαια, προικοσύμφωνα, επιστολαί κ.α.)
- την αντίληψιν για τους αποδέκτες του εγγράφου, για το οποίο βλ. στη συνέχεια

- το χρονικό όριο υποβολής της καταστάσεως (εις διπλούν): ανυπερθέτως μέχρι 10 Ιουλίου, και τον τόπο/παραλήπτη στον οποίο θα απευθύνεται = Γ/σιο Καρπενησίου
- τον υπεύθυνο της τελικής ταξινόμησης (ο Γ/ρχης Γ/σίου Καρπενησίου, στον οποίο αναφέρεται και στο τέλος)
- την πληροφορία ότι το έγγραφο αυτό συνοδευόταν και από κατάσταση που θα αποτελούσε υπόδειγμα για όλους τους παραλήπτες, η οποία και επισυνάπτεται
- την επισήμανση ότι οι παραλήπτες, εκτός από την συνημμένη κατάσταση, μπορούν να δώσουν και συμπληρωματικές πληροφορίες για μνημεία (κάστρα, οικήματα, ναούς, τοιχογραφίες, σπήλαια, ερείπια οικισμών) και για κειμήλια (ιδιωτικές συλλογές, παλαιότερα ευρεθέντα και μη σωζόμενα αντικείμενα)
- τις γενικές παροτρύνσεις ώστε οι απαντήσεις, θετικές ή αρνητικές, συντασσόμενες μετά ζήλου και προσοχής, δέον να περιέλθουν το ταχύτερον δυνατόν εις το Γ/σιο Καρπενησίου.
- την πληροφορία ότι το έγγραφο υπογράφεται από τον νομάρχη (Θεοδ. Δημ. Ζήση)

Η αντίληψη του εντολέα για τον εντολοδόχο:Για το σημείο αυτό επισημαίνονται από το έγγραφο οι εξής πληροφορίες:

- αποδέκτες του εγγράφου είναι οι αρχιερατικοί επίτροποι και εφημέριοι, ο δήμαρχος Καρ/σίου, οι δ/ντές Δ/σίων Γ/σίων νομού, οι δ/ντές Δ.Σ, οι πρόεδροι των κοινοτήτων, οι δ/ντές των αστυνομικών τμημάτων και σταθμών Χωρ/κής, οι γραμματείς (για το ρόλο των γραμματέων κοινοτήτων στη συγκέντρωση τέτοιου υλικού βλ. ενδεικτικά ΜΑΛΙΣΟΒΑΣ,1991)
- αναλόγως προς τους αποδέκτες το έγγραφο κοινοποιείται και στους τοπικούς αρμοδίως προϊσταμένους τους, δηλ. τον Μητροπολίτη Ναυπακτίας και Ευρυτανίας, τον Διοικητή Χωροφυλακής, την Διοικητική Επιθεώρηση Μ.Ε. και τους Επιθεωρητές Δ.Σ. Α και Β Περιφερειών Ευρυτανίας (γι' αυτό και ορισμένοι δάσκαλοι κοινοποιούν την εργασία τους και στον άμεσο προϊστάμενό τους, ένας μάλιστα φροντίζει να επισημάνει ότι η εργασία του προορίζεται για τον προσωπικό του φάκελο)
- οι ουσιαστικοί παραλήπτες του εγγράφου, αυτοί που θα διενεργήσουν την καταγραφή, είναι οι δ/νται των Γυμνασίων ως και οι Δ/νται(συμπλήρωμα) των δημοτικών σχολείων εις α χωρία δεν υφίστανται Γυμνάσια, εν συνεργασία μετά των εν εκάστω χωρίω τοπικών παραγόντων (Εφημερίων, Προέδρων Κοινοτήτων, Εκπ/κών, συνταξιούχων, ιδιωτών κ.α. δυναμένων να παράσχουν σχετικές πληροφορίες).

Διαπιστώνεται ότι η ίδια η εγκύκλιος δεν αναφέρει το παραμικρό για τη πιθανότητα συνεργασίας των μαθητών.

Η αντίληψη του εντολοδόχου για τον εντολέα:Τα σημεία που εδώ μπορούν να εξεταστούν είναι πρωτίστως για το 1972 και εν συνεχεία για το 1968:

Η τυπικότητα εφαρμογής του εγγράφου του εντολέα με κριτήρια:την ημερομηνία υποβολής ,την συμπλήρωση ή όχι της συνημμένης ως υπόδειγμα καταστάσεως,την δομή κειμένου στο διαβιβαστικό που συνοδεύει την κατάσταση.

Για τα σημεία αυτά έχουν καταρτιστεί επίσης σχετικοί πίνακες , διαθέσιμοι σε κάθε πιθανό ενδιαφερόμενο .

Ο τρόπος αναφοράς στον εντολέα. Εδώ επισημαίνονται δύο σημεία. Πρώτον: Η Αρχή στην οποία αναφέρονται υποβάλλοντας την κατάσταση: από την εξέταση των διαβιβαστικών προκύπτει ότι : 68 καταστάσεις υποβάλλονται στον Γ/ρχη όπως υπαγορεύει και το έγγραφο, (54 αναφέρονται στον Γ/ρχη, 8 στον Δ/ντή ή Δ/νσι Γ/σίου, και 6 στο Γ/σιο), 10 υποβάλλονται στη Δ/νση ΜΕ, 2 υποβάλλονται στη νομαρχία και 1 υποβάλλεται στον Επιθεωρητή Δ.Σ. Β ΕΠ .

Δεύτερον: Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται αναφορικά με το ληφθέν έγγραφο : Παραδειγματικά για τις αρνητικές του 1972: Τα διαβιβαστικά μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες, ως προς το πώς αντιλαμβάνεται ο εντολοδόχος το έργο του σε σχέση με τον εντολέα. Μπορούμε δηλαδή να ψηλαπήσουμε την ιδεολογία των δασκάλων ως υπαλλήλων που διεκπεραιώνουν ένα έργο κατόπιν εντολής ανωτέρων. Σε αρκετές περιπτώσεις η εντολή καταγραφής βαρύνει στις συνειδήσεις τους ως διαταγή, και μάλιστα με το Δ κεφαλαίο, την οποία σπεύδουν να εκτελέσουν. Η συνήθης διατύπωση είναι :εις εκτέλεσιν της ύπερθεν σχετικής/ Διαταγής/ Εγκυκλίου Διαταγής (Νομαρχίας ή Νομάρχου) ή κατόπιν δ/γής ((Νομαρχίας ή Νομάρχου)(όπως σε 20 έγγραφα= 2,3,6,7,13,14, 17,19,21, 22,24, 25,26,27,28,30,31,33,37,41 της σειράς).

Ο εντολέας, πρόσωπο η φορέας, λειτουργεί επίσης ως πόλος απόλυτου σεβασμού γι' αυτό και η αναφορά σε αυτόν γίνεται αρκετά συχνά με κεφαλαίο: Υμετέρα Σχετική, Υμίν, Υμάς (σε 9 έγγραφα, τα 1,2,8,19,20,30,34,37,40 της σειράς).

Υπάρχουν ωστόσο και διαβιβαστικά ιδεολογικά αχρωμάτιστα , ουδέτερα του τύπου: διαβιβάζομεν /υποβάλλομεν/αποστέλλομεν όπου το ληφθέν έγγραφο ή δεν αναφέρεται ή αναφέρεται μόνο με τους σχετικούς του αριθμούς (όπως σε 10 έγγραφα της σειράς=4,5,9,10,11,12,15,16,38,39 της σειράς 1972 αρνητικές και σε 16 της σειράς 1972

θετικές=6,7,9,14,19,21,22,23,24,26,27,30,33,35,38,42).

Η αντίληψη του εντολοδόχου για τον εαυτό του και το έργο του

Για την αντίληψη του εντολοδόχου σχετικά με τον εαυτό του καταρτίστηκαν 3 πίνακες για τις 3 σειρές εγγράφων (1968, αρνητικές 1972 και θετικές 1972). Τα σημεία που μελετήθηκαν είναι :

- Ο τίτλος με τον οποίο οι εντολοδόχοι υπογράφουν τα διαβιβαστικά και τις καταστάσεις: Η πλειονότητα των δασκάλων προτιμά να υπογράφουν ως διευθυντές σχολείου , δηλ. σε αρκετές περιπτώσεις ως προϊστάμενοι του εαυτού των, με δεδομένο ότι αρκετά σχολεία ήταν μονοθέσια . Το στοιχείο αυτό, που ίσως φωτίζει ψυχολογικά τα πρόσωπα, πρέπει να συνεξετάζεται με το τελευταίο.
- Η τυπολογία του ονόματος: εδώ εξετάζονται η σειρά (Επιθετο + όνομα ή αντίστροφα, η αναφορά αρχικού πατρωνύμου, η χρήση μικρών η κεφαλαίων στοιχείων), στοιχεία που επίσης μπορούν να προσφέρουν κάτι ελάχιστο για τη διερεύνηση της ψυχολογίας τους
- Η χρήση σφραγίδας προσωπικής, στοιχείο άμεσα σχετιζόμενο με το προηγούμενο : το 1968 μόνο 6 δάσκαλοι έχουν προσωπική σφραγίδα και το 1972 , 25.

- Το πλέον ενδιαφέρον σημείο είναι κατά τη γνώμη μας η αναφορά της ιδιότητάς τους ως δασκάλων στην υπογραφή, στοιχείο που πρέπει να συνεξετάζεται με το πρώτο. Τα δεδομένα στοιχεία της ιδιότητάς τους είναι είτε η διοικητική θέση τους, ο τίτλος του δ/ντή (με αυτόν άλλωστε τους αναφέρει και το έγγραφο του εντολέα) είτε η επαγγελματική υπόστασή τους που συνάδει με τις ειδικές σπουδές τους , η ιδιότητα δηλ. του δασκάλου. Διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα των δασκάλων προτιμά να χρησιμοποιεί το πρώτο στοιχείο , του διευθυντή , μολονότι πρόκειται , όπως αναφέρθηκε ,σε πολλές περιπτώσεις για μονοθέσια σχολεία . Μία παράμετρος όμως που πρέπει να ληφθεί υπόψιν εδώ είναι η διαφοροποίηση της υπογραφής μεταξύ του διαβιβαστικού , υπηρεσιακό έγγραφο, και της έκθεσης/αναφοράς , που μπορεί να θεωρηθεί πιο προσωπικό κείμενο . Με βάση και αυτή διαπιστώνονται αναλυτικά:

1968: σχολεία 25 από τα οποία 10 μονοθέσια, 4 διθέσια 4 χωρίς διαβιβαστικό και 5 με δυσανάγνωστα στοιχεία (από τις συγκρίσεις των πινάκων μπορεί ο ενδιαφερόμενος να δει το δυναμικό του σχολείου) . Από τους 25 δασκάλους 18 υπογράφουν στο διαβιβαστικό ως διευθυντές. Από αυτούς οι εννέα υπογράφουν στην συλλογή και με την ιδιότητά τους, ενώ 7 υπογράφουν μόνο ονομαστικά. Επίσης σε 7 περιπτώσεις λείπουν τα διαβιβαστικά και στις συλλογές υπογράφουν ως δάσκαλοι. Μπορούμε με βάση αυτό το ελάχιστο στοιχείο να ριψοκινδυνεύσουμε την υπόθεση ότι από τους 25 δασκάλους οι 14 είχαν συνείδηση της οντότητάς τους ως δάσκαλου και την ανέφεραν ως απαραίτητο στοιχείο της ταυτότητάς τους και ότι οι 7 από αυτούς απέδιδαν στην ιδιότητα αυτή προτεραιότητα σε σχέση με τον τίτλο του διευθυντή.

Στις αρνητικές απαντήσεις του 1972 οι 41 δάσκαλοι στο σύνολό τους υπογράφουν στα διαβιβαστικά ως διευθυντές σχολείων(μονοθέσια: 19). 10 από αυτούς αναφέρουν στην υπογραφή τους και την ιδιότητα του δασκάλου , ενώ στις απαντήσεις/καταγραφές οι 22 υπογράφουν μόνο ονομαστικά. Επίσης από το αρχικό σύνολο των 41, οι 10, όχι αναγκαστικά ταυτιζόμενοι με τους προηγούμενους, δεν επαναλαμβάνουν τον τίτλο του διευθυντή στις καταγραφές. Και από αυτούς μόνο δύο υπογράφουν στις καταγραφές ως απλοί δάσκαλοι.

Στις θετικές απαντήσεις 1972 σε 39 δημοτικά (εξαιρούνται τα δύο Γ/σια και ένα δημοτικό χωρίς διαβιβαστικό) όλοι υπογράφουν ως δ/ντές (μονοθέσια: 18). Από αυτούς 13 υπογράφουν στην κατάσταση καταγραφής και ως δάσκαλοι, 18 μόνο ονομαστικά, και 8 θεωρούν υποχρέωσή τους να υπογράψουν και πάλι ως διευθυντές.

ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την εξέταση του αρχειακού υλικού προκύπτουν δύο βέβαια συμπεράσματα, μερικές προτάσεις περαιτέρω έρευνας και ορισμένες , οπωσδήποτε παρακινδυνευμένες υποθετικές γενικεύσεις για το πρόσωπο του δασκάλου στον συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.

Από τα βέβαια , το ένα έχει ήδη σχολιαστεί και αφορά την παιδαγωγική διάσταση του θέματος. Το άλλο αφορά το φύλο των διδασκόντων. Πριν 34 χρόνια

σπάνιζε η διδασκάλισσα στα βουνά της Ευρυτανίας, τουλάχιστον στο ρόλο του δευθυντή (μόνο 4 γυναίκες εντοπίζονται με βάση τα έγγραφα) .

Για τις προτάσεις έρευνας: το υλικό υποδεικνύει ότι μπορεί να αναζητηθεί ανάλογο και ομοειδές ως προς το περιεχόμενο και σε άλλους νομούς της χώρας και να γίνουν συγκρίσεις γενικότερες. Ειδικά για την τοπική ιστορία του νομού μπορούν να γίνουν συγκρίσεις με μεταγενέστερο υλικό από εργασίες μαθητών ως προς την ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών που συγκεντρώνονται. .

Απομένει να σχολιαστεί πρόσωπο του δασκάλου στον συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Τι περισσότερο μαθαίνουμε για τους ανθρώπους αυτούς που άσκησαν το λειτούργημα του δασκάλου στις αντίξοες συνθήκες του ευρυτανικού χώρου; Θεωρητικά , ότι θα πρέπει να έπαιρναν ειδικό επίδομα λόγω προσθέτου φόρτου εργασίας και δυσμενών συνθηκών διαβίωσης. Επίσης ότι θα πρέπει να τοποθετούνταν σε μονοθέσιο ή διθέσιο σχολείο μετά την μονιμοποίησή τους και αφού είχαν θητεύσει πρώτα σε πολυθέσιο (ΥΠΕΠΘ,1974,43).

Ό,τι μπορούμε να εξαγάγουμε ως επιπλέον πληροφορίες από το αρχειακό υλικό είναι οι ενδείξεις για:

- την ευρύτητα των γνώσεων τους πέραν από αυτές που υπαγορεύει η επαγγελματική τους ιδιότητα: κάποιοι γνωρίζουν ή μαθητεύουν στη δακτυλογραφία, μερικοί έχουν πράγματι ερευνητικό ενδιαφέρον για την τοπική ιστορία και δεν αρκούνται να εκτελέσουν απλώς την εντολή που τους δόθηκε, αλλά προχωρούν στη σύνταξη καλογραμμένων κειμένων,ορισμένοι λειτουργούν ως συλλογείς βάσει μεδόθου, λίγοι είναι και βιβλιογραφικά ενημερωμένοι.
- Για την ιδεολογία τους: εμφανίζονται, με βάση τα κείμενα αυτά, γενικά αποστασιοποιημένοι τόσο από την ιστορική συγκυρία (μόνο σε ένα κείμενο ο δάσκαλος νιώθει την ανάγκη να μιλήσει για το έργο της εθνικής κυβερνήσεως) όσο και από το οδυνηρό παρελθόν του τόπου (μόνο σε δύο περιπτώσεις γίνεται αναφορά στον εμφύλιο ,με ορολογία φορτισμένη). Αλλά σε ό,τι αφορά την υπόστασή τους ως υπαλλήλων του κράτους υποθέτουμε ότι αρκετοί νιώθουν την εξουσία του εντολέα να βαραίνει απάνω τους ως Διαταγή την οποία σπεύδουν να εκτελέσουν πειθήνια. Ίσως αντέρεισμα στο βάρος αυτό να τους δίνει η ικανοποίηση της υπογραφής: για ένα, δύο, τρία χρόνια, χρημάτισαν διευθυντές, έστω και του εαυτού τους. Γι' αυτό και αρκετοί προτιμούν να υπογράψουν πιότερο ως διευθυντές παρά ως απλοί δάσκαλοι.
- Κι ακόμα μερικοί οργανώνουν την προς τα έξω εικόνα τους. Έχουν προσωπική σφραγίδα με το όνομά τους, κάποιοι προσθέτουν και άλλα στοιχεία, όπως το αρχικό του πατρωνύμου και την διδασκαλική ιδιότητά τους...Άλλοι υπογράφουν απλώς ως άτομα στα προσωπικά κείμενά τους.

Όποιοι κι αν ήσαν, σίγουρα θα πληγωθούν αν ανηφορίσουν σήμερα στα βουνά της Ευρυτανίας. Τα χωριά έχουν σχεδόν ερημώσει. Τα σχολεία κλειστά, μαραζώνουν ή στεγάζουν άλλες χρήσεις, έγιναν μερικά ταβέρνες. Κάπου μέσα στα αραχνιασμένα αρχεία ίσως βρούν αντίγραφα των εργασιών τους που πριν από 34 χρόνια συνέταξαν ως ευσυνείδητοι υπάλληλοι, αν μη τι άλλο.

Για όλους αυτούς ας είναι η εργασία αυτή σημείο αναφοράς για την προσωπική τους ιστορία ως άνθρωποι και εκπαιδευτικοί.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρχειακά τεκμήρια

- ΓΑΚ Ευρυτανίας, ΕΚΠ.Α.1: Κατάλογος καταργηθέντων Δημοτικών Σχολείων έτους 1992
- ΓΑΚ Ευρυτανίας, ΣΥΛΛ.3.2 :Συλλογές λαογραφικού υλικού 25 δασκάλων έτους 1968
- ΓΑΚ Ευρυτανίας, ΔΙΟΙΚ.1: Αρχείο τέως εκτάκτου επιμελητή αρχαιοτήτων Ευρυτανίας / Καταγραφές πληροφοριών αρχαιολογικού , ιστορικού και λαογραφικού ενδιαφέροντος από 83 σχολεία, έτος 1972
- ΓΑΚ Ευρυτανίας, ΕΚΠ.Α.5: Κατάλογος Δημοτικών Σχολείων έτους 2002
- ΓΑΚ Ευρυτανίας, ΕΚΠ. Β.9, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, « Γη Ευρυτάνων», (Γ/σιο Καρπενησίου 1995-1996, Λάζος Χ.- Παλάντζας Ι)
- ΓΑΚ Ευρυτανίας, Αναζητώντας το παρελθόν του τόπου μας, (υπό έκδοσιν)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ακαδημία Αθηνών-Κέντρο Ερευνας Ελληνικής Λαογραφίας (2002): Πηγές του Λαϊκού Πολιτισμού- Λαογραφικά Σύμμεικτα Παξών (Αθήνα)

Βράχας Γ. ,(1964) Έτσι ζούμε στο χωριό μας: Ψιανά ένα χωριουδάκι της Ευρυτανίας, ιστορία- λαογραφία, (Βιβλιοθήκη Πενευρυτανικής Ενώσεως, Αθήνα)

Βρετός Γ., Ο θεσμός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: μία ιστορική προσέγγιση, (εισήγηση στην ομάδα εργασίας Ιστορία της παιδείας και των παιδαγωγικών ιδεών του παρόντος συνεδρίου)

Γιαννάκος Δ., (1995), Το χτες του Μεγάλου Χωριού όπως το κατέγραψε ένας στοχαστήςδάσκαλος, (Αθήνα,)

Ζάρας Χρ., (1960) Το Κρίκελλον Ευρυτανίας, Κοινωνιογράφημα- Μελέτη αναπτύξεως, (Αθήνα)

Ζούμπος Ι.,(1996,) Το δημογραφικό πρόβλημα στην Ελλάδα και ειδικότερα στην Ευρυτανία. σσ.81-118,Αθήνα)

Ιατρού Γ.Δ.- Μαρδίρης Θ.Α., (1996) Οικολογία- Κοινωνία- Εκπαίδευση, Πραγματικότητα και

προοπτικές στην Ελλάδα, (ΥΠΕΠΘ- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και ΥΠΕΧΩΔΕ, Συμπόσιο, Νέα Σύνορα- Λιβάνη, Αθήνα)

Καρλιάμπας Ν.,(1998) Τα Λεπιανά Ευρυτανίας, Λαογραφική ιστορική και τουριστική

μελέτη, (Έκδοση του Συλλόγου Λεπιανιτών Ευρυτανίας, Αθήνα)

Κουτσούκης Κλ. ,(1969), Το Μικρό Χωριό Ευρυτανίας, Ιστορική-λαογραφική έρευνα, (Αθήνα,)

Λάζος Κ., (2001), Το Στένωμα της Ευρυτανίας, (Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,)

Μαλισόβας Αθ., (1991) Οι Στάβλοι Ευρυτανίας, Ιστορικά- Λαογραφικά, (Έκδοση Συλλόγου

Σταβλιωτών Ευρυτανίας « Η ΑΓΙΑ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ», επιμ. Κ.Α. Παπαδόπουλος, Αθήνα)

Μαρτίνου- Κανάκη Σ., Η διδακτική μεθοδολογία του Μιχ. Παπαμαύρου στην περίοδο του

Μεσοπολέμου, (εισήγηση στην ομάδα εργασίας Ιστορία διδακτικών- Μεθοδολογικών προσεγγίσεων του παρόντος συνεδρίου)

Μπούκας Δ.,(1998) Η Ιστορία και η λαογραφία του Μουζίλου Ευρυτανίας, , (Ίων, Αθήνα,)

Νέα Οικολογία, (1998).Αφιέρωμα : Περιβαλλοντική Ενημέρωση, Ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση, (τεύχος 168-169, Οκτώβριος –Νοέμβριος)

Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Λέσβου/ Δ/ση Α΄Βαθμιας Εκπαίδευσης/ Τμήμα

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, (2000) Περιβαλλοντικές διαδρομές, , τεύχος 1, Μυτιλήνη)

Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης,(2001) Εμπειρίες και Προοπτική της

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, (Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ, Αθήνα ,)

Παναγιωτοπούλου Μαρία- Κόκκοτας Βασίλης,(2000,) Ειδήσεις για τα αρχεία κοινοτήτων και άλλα πολιτισμικά αγαθά στην Ευρυτανία κατά την περίοδο του Εμφυλίου, (Πτυχές του Εμφυλίου Πολέμου, 1946-1949, επιμ. Κουτσούκης Κλ.- Σακκάς Γιάννης, Φιλίστωρ, Αθήνα , σ. 407-436)

Παπαδόπουλος Κ., (2001) Γιάννης Αθ. Βράχας, Ο Δάσκαλος, ο Αγωνιστής , Ο Λογοτέχνης (Ελληνικά Γράμματα,)

Παπακαρυάς Δ.,(1992) Ιστορικά του Φουρνά των Αγράφων, (Αθήνα)

Πολυμεροπούλου-Κωνσταντοπούλου Ζωή, Ο θεσμός των συνθετικών δημιουργικών εργασιών στην ελληνική εκπαίδευση: μια ιστορική αναδρομή, (εισήγηση στην ομάδα εργασίας Ιστορία της παιδείας και των παιδαγωγικών ιδεών του

παρόντος συνεδρίου)

Σαμαράς Η., (1963) Ο Κλειστός Ευρυτανίας, Κοινωνιογραφική-λαογραφική μελέτη (Αθήνα)

Τόσκα Καμπά Σούλα (1981), Λαογραφικά Αργιθέας Θεσσαλικών Αγράφων, (Αθήνα)

Τρίτσης Αντώνης, (1987) Εθνικός διάλογος για την παιδεία-Το νέο Σχολείο-δημοτικό- γυμνάσιο-λύκειο(ΥΠΕΠΘ, Αθήνα)

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/ Επιτροπή Παιδείας, Πορίσματα 1971-1973 (Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα, 1974)

Υπουργείο Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων, Η Ελλάδα Οικολογικό και πολιτισμικό απόθεμα/ Δεδομένα-δράσεις-προγράμματα για την προστασία του περιβάλλοντος, (Αθήνα, 1995)

«Η ιστορική εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο γερμανικό χώρο και η προσαρμογή των στοχεύσεών της στις απαιτήσεις της Παιδείας του 21^{ου} αιώνα»

Μαρία ΡΑΠΤΑΚΗ

Υποψήφια Διδάκτωρ

Πανεπιστήμιο Έσσεν

Έσσεν, Γερμανία

Maria.Raptaki@ruhr-uni-bochum.de

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την εισαγωγή του όρου περιβαλλοντική εκπαίδευση στο συνέδριο της Στοκχόλμης το 1972 επιχειρείται μια εκπαιδευτική και πολιτική απάντηση στην όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά και μια προσπάθεια αναθεώρησης εκπαιδευτικών και πολιτικών στοχεύσεων. Ο όρος «Environmental Education» εισέρχεται και αρχίζει να εδραιώνεται στο χώρο της Γερμανίας ένα χρόνο αργότερα ως Περιβαλλοντική Αγωγή (Umwelterziehung). Με την αρχή της δεκαετίας του '80 λήγει και η περίοδος χάριτος για την ΠΑ και ένα μέρος των επικριτών/μεταρρυθμιστών της καταφεύγει στη λεγόμενη οικοπαιδαγωγική (Ökopädagogik) και ένα άλλο στην φυσιοκεντρική/φυσιολατρική Παιδαγωγική (Naturbezogene Pädagogik). Αυτές οι δύο κατευθύνσεις θέλησαν να αποτελέσουν στο θεωρητικό επίπεδο τον αντίποδα της Περιβαλλοντικής Αγωγής εκτιμώντας την ως ωφελμιστική/εργαλειακή (Utilitär) προβάλλοντας οι ίδιες ένα ριζοσπαστικότερο χαρακτήρα. Στη δεκαετία του '90 ενσωματώνονται και οι τρεις αυτές κατευθύνσεις στον όρο Περιβαλλοντική Παιδεία (Umweltbildung), ο οποίος ενέχει διευρυμένους εκπαιδευτικούς στόχους, άμεσα συναρτώμενους με την συνεχώς παγκοσμιοποιούμενη κοινωνία ως τον καθοριστικότερο παράγοντα διαμόρφωσης του 21^{ου} αιώνα καθώς και με τους όρους και προϋποθέσεις για μια βιώσιμη εξέλιξη της.

ABSTRACT

With the introduction of the term «environmental education» at the Stockholm-Conference of 1972 had been intended to find out an educational and political answer to the dramatically expanded ecological problems but also to try to reform the general educational and political goals. The term «Environmental Education» will be introduced and established in Germany one year later as «Umwelterziehung». At the beginning of the 80's the period of favour for «Umwelterziehung» will end and one part of its critics/reformers will found the «Ökopädagogik» while another part is for the «Naturbezogene Pädagogik» (lit. nature near education). These two new approaches wanted to create the

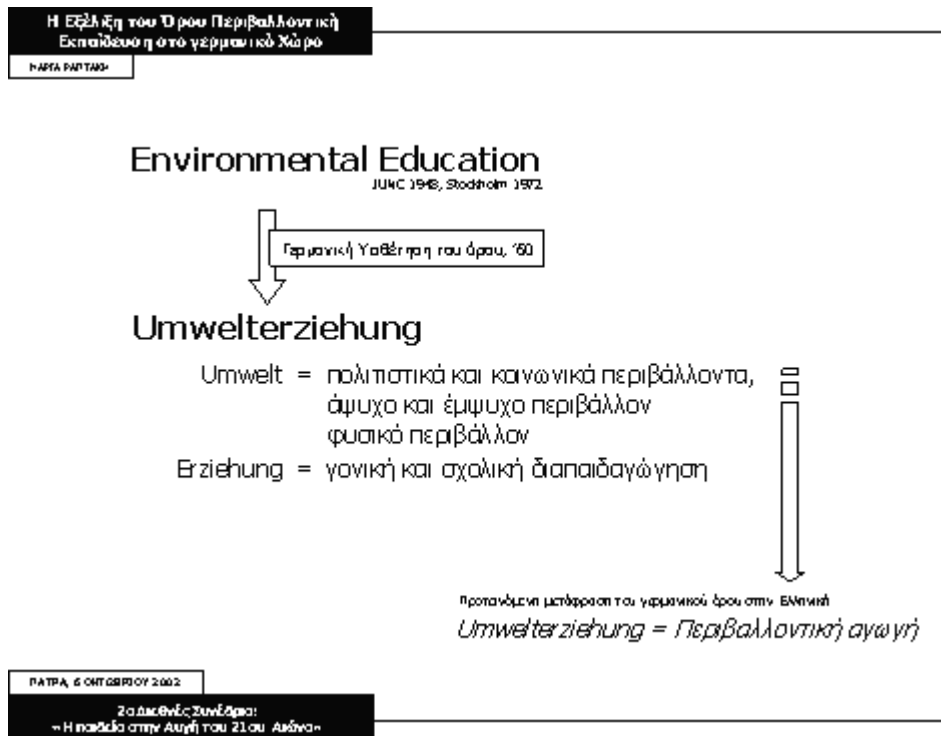
theoretical antipode to «Umwelterziehung» based on their basic argument that «Umwelterziehung» was utilitarian while they were much more revolutionary. In the 90's all three approaches will be united under the new term «Umweltbildung», which contains wider educational purposes and goals, which are embedded in the process of globalization in the 21st century, as well as in the frame of sustainable development.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΟΡΙΣΜΟΙ/ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ

Με την καθιέρωση του όρου «environmental education» (ή περιβαλλοντική εκπαίδευση σύμφωνα με την ελληνική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ) στο συνέδριο της Στοκχόλμης το 1972 επιχειρείται μια εκπαιδευτική και πολιτική απάντηση στην όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, αλλά και μια προσπάθεια αναθεώρησης εκπαιδευτικών και πολιτικών στοχεύσεων.

Στη γερμανική ο όρος Περιβαλλοντική Αγωγή είναι μετάφραση του 1948 στην ημερίδα της «International Union for the Conservation of Nature and Natural Ressources (IUNC)» εισαχθέντος αγγλικού όρου «Environmental Education». Ο όρος μεταφράζεται προς τα τέλη της δεκαετίας του '60 ως «Umwelterziehung». Η λέξη «Umwelt» ωστόσο έχει στη γερμανική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ και στα διάφορα αναλυτικά προγράμματα πολλαπλούς ορισμούς. Από τη μια είναι «Umwelt» όλα όσα μας περιβάλλουν, που σημαίνει μεταξύ άλλων πολιτιστικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, έμψυχο και άψυχο περιβάλλον. Από την άλλη αφορά η περιβαλλοντική συζήτηση το φυσικό περιβάλλον, με μια λέξη τη φύση. Η δεύτερη λέξη του Αγγλο-Αμερικανικού όρου (education) μεταφράστηκε ως «Erziehung». «Erziehung» στη γερμανική γλώσσα ορίζεται κυρίως ως η γονική και σχολική διαπαιδαγώγηση προς θεμελίωση και εξάσκηση των σημαντικότερων πολιτιστικών τεχνικών και κανόνων συμπεριφοράς, ενώ η αγγλική λέξη «Education» είναι περισσότερο γενικός όρος (όπως «Bildung» στη γερμανική) ορίζοντας όλες τις μαθησιακές, παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες σε όλες τις ηλικίες. [Böhn 1997, σ. 22 / Lob 1997, σ. 36)

Με βάση αυτές τις διαφοροποιήσεις τολμώ να χρησιμοποιήσω τον γερμανικό όρο Umwelterziehung ως Περιβαλλοντική Αγωγή και τον όρο Umweltbildung, τον οποίο αναφέρω αργότερα, ως Περιβαλλοντική Παιδεία γνωρίζοντας πάντα, ότι η ελληνική σχετική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ χρησιμοποιεί τον όρο Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και για τους δύο γερμανικούς όρους.



Γραφική Παράσταση 1. Εισαγωγή του όρου «Environmental Education» στο γερμανικό χώρο. Διασαφηνίσεις ορισμών.

2. ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ

Το ενδιαφέρον για την Περιβαλλοντική Αγωγή στη Γερμανία μέχρι το 1976 – 1977 δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλο, αυξήθηκε, όμως, ραγδαία αμέσως μετά το διεθνές συνέδριο της Τιφλίδας τον Οκτώβριο του 1977.

Έτσι έλαβε χώρα τον Απρίλιο του 1978 στο Μόναχο το συνέδριο με θέμα: «Η αποστολή της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας και στις όμορες της χώρες». Διοργανωτές του συνεδρίου ήταν η Γερμανική Επιτροπή της UNESCO, το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Εσωτερικών και το Βαυαρικό Υπουργείο Χωροταξίας και Περιβάλλοντος. Την οργανωτική και επιστημονική επίβλεψη είχε το IPN (Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften) του Κιέλου.

Οι ομάδες εργασίας του Συνεδρίου ασχολήθηκαν με τα εξής θέματα:

- Συνεργασία δημόσιων και ιδιωτικών Οργανισμών για την πραγματοποίηση μιας δια βίου Περιβαλλοντικής Αγωγής.

- Ενσωμάτωση των Μ.Μ.Ε. στη διαδικασία προώθησης και υποστήριξης της Περιβαλλοντικής Αγωγής και η δραστηριοποίηση του κάθε ατόμου.
- Παρουσία περιβαλλοντικών θεμάτων στην επαγγελματική εκπαίδευση και επιμόρφωση.
- Ένταξη τοπικών αλλά και ευρύτερων περιβαλλοντικών θεμάτων στο σχολικό μάθημα.
- Καθιέρωση μιας διεπιστημονικής και προσανατολισμένης στα προβλήματα Περιβαλλοντικής Αγωγής, ενσωματωμένης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
- Στο Συνέδριο του Μονάχου διατυπώθηκαν συγκεκριμένες προτάσεις, οι οποίες περιελάμβαναν μεταξύ άλλων αναφορές:
 - ο στην ίδρυση Ινστιτούτων για την προώθηση της Περιβαλλοντικής Αγωγής
 - ο στη σημασία της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην εκπαίδευση ενηλίκων
 - ο στη δημιουργία ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών προγραμμάτων για την προβολή περιβαλλοντικών ζητημάτων. [Lob 1997, σ. 11]

Αυτό, όμως, που στάθηκε καθοριστικό για την ένταξη της Περιβαλλοντικής Αγωγής στη σχολική πραγματικότητα ήταν το κείμενο αποφάσεων με θέμα «Περιβάλλον και Μάθημα» του Συνεδρίου των Υπουργών Παιδείας των δυτικογερμανικών κρατιδίων το 1980. «Η πραγματοποίηση των στόχων της Περιβαλλοντικής Αγωγής μπορεί μέσα από ποικίλα περιεχόμενα διαφορετικών μαθημάτων ή διεπιστημονικών δραστηριοτήτων να καταστεί εφικτή. Κατ' αυτόν τον τρόπο αποτελεί η Περιβαλλοντική Αγωγή μια διεπιστημονική αρχή, η οποία διαποτίζει με όμοιο τρόπο τόσο τις θετικές όσο και τις κοινωνικές επιστήμες». [Kultusministerkonferenz (ΚΜΚ) 1981, σ. 29]

Σύμφωνα με τη γνώμη του Edward Kleber η παρουσία της Περιβαλλοντικής Αγωγής στην εκπαίδευση περιορίστηκε μόνο στις θετικές επιστήμες και ειδικότερα στα μαθήματα Βιολογία, Χημεία και Γεωγραφία. Σ' αυτό μεγάλο ρόλο έπαιξε η ποδηγέτηση του ΙΡΝ. Εδώ στηρίχθηκαν οι επικριτές της Περιβαλλοντικής Αγωγής. [Kleber 1999, σ. 79]

Ως αντίποδας της Περιβαλλοντικής Αγωγής αναπτύχθηκε στη δεκαετία του '80 η Οικοπαιδαγωγική (Οικολογική Παιδαγωγική), η οποία στηρίζονταν σε Πρωτοβουλίες Πολιτών της δεκαετίας του '70. Βασισμένη λοιπόν η οικοπαιδαγωγική σ' αυτές τις ομάδες Πρωτοβουλίας αποποιείται την τεχνολογική και οικονομική εκμεταλλεύση της φύσης και τις από αυτήν επαγόμενες κοινωνικές δομές. Οι αιτίες της περιβαλλοντικής κρίσης θα πρέπει να αναζητηθούν όχι μόνο στη βιομηχανική παραγωγή και στο σύγχρονο «δυτικό» τρόπο ζωής αλλά κυρίως στις βασικές δομές της σκέψης και συμπεριφοράς μας.

Η Περιβαλλοντική Αγωγή κατηγορήθηκε από τους Οικοπαιδαγωγούς ότι, ενώ ακολουθούσε το στόχο της προστασίας και διατήρησης της φύσης, επιδίωκε το στόχο αυτό όχι ως ανάφερο δικαίωμα της φύσης αλλά λόγω της αναγκαιότητας και χρησιμότητάς της για τον άνθρωπο [Haan, de 1984, σ. 79]. Συγκεκριμένα χαρακτηρίστηκε ως «εργαλειακή και τεχνοκρατική». Το αίτημά της για «πιο λογική»

χρήση της φύσης από τη βιομηχανική κοινωνία εμπεριέχει τεχνοκρατικές – αν όχι οικοκρατικές – κατ' επίφασιν λύσεις, διότι δεν αμφισβητούν την επιστημονική και τεχνολογική εκμετάλλευση της φύσης. Ο Ivan Illich αναφέρθηκε μάλιστα σε μια ιδιότυπη σύμπραξη της οικονομικής ανάπτυξης και της Περιβαλλοντικής Αγωγής, το οποίο μεθερμηνευόμενο σημαίνει ότι η Περιβαλλοντική Αγωγή λειτουργεί ως νομιμοποιητικός μηχανισμός της άκρατης, αλόγιστης οικονομικής ανάπτυξης. [Illich 1984, σ. 30]

Διαφορετικούς τόνους σε σχέση με την Περιβαλλοντική Αγωγή ήθελε να φέρει η Οικοπαιδαγωγική στο πεδίο της οργάνωσης των μεθόδων και περιεχομένων διδασκαλίας και μάθησης. Στη θέση της «ξερής τροφής» με γνώσεις και συμβουλές και τις ιεραρχίες διδασκόντων και διδασκομένων αντιπρότεινε μια διαλογική σχέση. Αυτονομία, αυτοδιάθεση και άτυπης μορφής μάθηση αποτελούσαν τις κύριες στοχεύσεις των οικοπαιδαγωγών [Beer / Haan, de 1984 σ. 9]. Έτσι δεν παραξενεύει το γεγονός ότι η θεώρηση της οικολογικής μάθησης δεν προέρχεται από τη σχολική εκπαίδευση ή την εκπαίδευση ενηλίκων αλλά απορέει από κοινωνικά κινήματα. Η οικολογική μάθηση στην εξελεκτική της πορεία μπορεί να ερμηνευτεί ως η μαθησιακή διαδικασία του οικολογικού κινήματος [Beer / Haan, de 1987, σ. 40]. Εκτός αυτού προσέφερε η οικοπαιδαγωγική μια αναστοχαστική και ανοιχτή στο μέλλον προσέγγιση, βάση της οποίας οι διαδικασίες μάθησης έπρεπε να τίθενται πρωταρχικώς στην υπηρεσία της ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή και της ικανότητας του, να διαμορφώνει ενεργά και αυθυπεύθυνα (ιδία υπευθυνότητα) τη ζωή του. Για τον καθένα μαθητή μπορεί να οριστεί ο αναστοχασμός ως η κριτική στάση του απέναντι στην κοινωνία, στις προσφερόμενες γνώσεις και στα προσφερόμενα πρότυπα συμπεριφοράς καθώς και απέναντι στον ίδιο του τον εαυτό. Και ότι αφορά την οικοπαιδαγωγική, αναστοχασμός σημαίνει κριτική αντιμετώπιση της σχέσης ανθρώπου και φύσης, νοούμενης πάντα υπό το πρίσμα της ανθρωποκεντρικής θεμελίωσής της. [Haan, de 1991, σ. 94]

Σ' αυτό το σημείο κατηγορείται, όμως, η οικοπαιδαγωγική ως απύσχα από την εκπαιδευτική πράξη. Ο αναστοχασμός και η ελαστικότητα των βιωματικών και μαθησιακών διαδικασιών, που πρεσβεύει, δεν προσφέρουν έδαφος για κάποιο συγκεκριμένο παιδαγωγικό σχεδιασμό, ο οποίος να περιέχει περαιτέρω προτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη. Δεν μπορεί κανείς να βρει στους Οικοπαιδαγωγούς συγκεκριμένα συμπεράσματα για την πρακτική αγωγή της προστασίας του περιβάλλοντος στο σχολείο, ούτε ειδικά περιεχόμενα, αλλά ούτε και στρατηγικές και τρόπους προσέγγισης του θέματος. Φαίνεται, λοιπόν, σαν να έχουν χάσει την επαφή με τη παιδαγωγική και σχολική πραγματικότητα αναφέρει μεταξύ άλλων ο Gerd Michelsen. [Michelsen 1998, σ. 61]

Σε μια του καλά θεμελιωμένη κριτική προσέγγιση της Οικοπαιδαγωγικής και υπεραμυνώμενος της Περιβαλλοντικής Αγωγής ο Gerhard Metrens υποστηρίζει ότι από τη μία όντως αληθεύει ότι η Περιβαλλοντική Αγωγή λειτουργεί στο πλαίσιο του «βιομηχανικού συστήματος» αλλά αυτό ακριβώς είναι και η δύναμή της. Εκτός αυτού είναι αναδιαμφισβήτητο ότι η Περιβαλλοντική Αγωγή αφορμάται από το «ερώτημα της επιβίωσης» αναζητώντας μακροπρόθεσμες στοχεύσεις, οι οποίες να εξασφαλίζουν την επιβίωση της παγκόσμιας κοινωνίας καί στο απώτερο μέλλον.

Έτσι, συνεχίζει ο Mertens, σαφώς και δεν επαρκεί μία μάλλον λειτουργική, εργαλειακή προσέγγιση τής εξασφάλισης τής επιβίωσης να αναπτύξει επαρκώς μιαν ανθρωπιστική σχέση με το περιβάλλον ως αυτοσκοπό, αλλά μια τέτοια θεώρηση δεν αποδέχεται καθόλου η Περιβαλλοντική Αγωγή. Αντίθετα αυτές οι ίδιες προσπάθειες της Περιβαλλοντικής Αγωγής έθεσαν σε κίνηση τον οικολογικώς προσανατολισμένο αναστοχασμό της Παιδαγωγικής, καθώς αναγνώρισαν (ως πρώτες) την προβληματική της «Αλληλεξάρτησης Ανθρώπου-Φύσης» ως Παιδαγωγικό Πρότυπο (Πρότυπο Παιδαγωγικής) στη βάση ενός υπεύθυνου φυσιοκεντρισμού. Ως εκ τούτου η διαφοροποίηση των όρων Περιβαλλοντική Αγωγή και Οικοπαιδαγωγική αποδεικνύεται τεχνητή και παραπλανητική. Η Περιβαλλοντική Αγωγή στη παρούσα φάση της εξέλιξής της είναι σαφώς Οικοπαιδαγωγική και έτσι και οι δύο όροι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα. [Mertens 1989, σ. 180]

Ως δεύτερος αντίποδας στην Περιβαλλοντική Αγωγή αναπτύχθηκε η Φυσιοκεντρική Παιδαγωγική. Στο επίκεντρο των θεωρήσεών της ήταν η εμπειρική γνωριμία με τη φύση, ο σεβασμός και η αγάπη προς αυτή. Κύριος εκπρόσωπός της ήταν ο Hans Göpfert, ο οποίος τόνιζε οι νέοι θα πρέπει να αναπτύξουν σφαιρικά συναισθηματική επαφή με τη φύση και αισθητική εμπειρία μέσα σ' αυτή. Είναι της άποψης, ότι ειδικά η αγάπη προς τη φύση μπορεί να αποτελέσει το βασικό υπόβαθρο για την προστασία της. [Bolscho / Seybold 1996, σ. 85]

«Η Φυσιοκεντρική Παιδαγωγική προσπαθεί να δημιουργήσει στο νέο άνθρωπο μια δίοδο στο φυσικό περιβάλλον με το να κάνει αυτή την εμπειρία ενδιαφέρουσα και όμορφη. Εμπεριέχει στα προγράμματά της το φυσικό περιβάλλον, ούτως ώστε να ανήκει αυτό το κομμάτι της πραγματικότητας καί στη καθημερινότητα των παιδιών ως ένα πεδίο ξεκούρασης και συνεχούς παρατήρησης και βίωσης κάτι νέου. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις για να γίνει η παρουσία της φύσης στη ζωή των παιδιών καθημερινή υπόθεση, μια παρουσία όμως που ομορφαίνει τη ζωή και κάνει τον άνθρωπο ευτυχισμένο. Η καταστροφή και η έλλειψη της φύσης από την άλλη εκλαμβάνεται ως δυστύχημα, το οποίο αφορά άμεσα και τον άνθρωπο», αναφέρει μεταξύ άλλων ο Hans Göpfert. [Göpfert 1988, σ. 8]

Για να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα παιδιά την εκμετάλλευση και την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος σε όλη τους την έκταση, πρέπει να βιώσουν τη φύση στη πολυσχιδία της. Οι όροι «Naturerfahrung» (εμπειρική πρόσληψη της φύσης) και «Naturerlebnis» (βίωση της φύσης) νοούνται όχι υπό το πρίσμα των θετικών επιστημών αλλά από μια σφαιρική/ολιστική σκοπιά. Εναλλακτική λύση στη σχέση κυριαρχίας και εκμετάλλευσης με τον περιβάλλοντα χώρο αποτελεί η συναισθηματική σχέση μαζί του έχοντας την επίγνωση ότι οι άνθρωποι είμαστε επίσης όντα της φύσης. Η φυσιοκεντρική ζωή περιλαμβάνει επίσης και γνώσεις γύρω από το φυσικό περιβάλλον, οι οποίες όμως δεν εξυπηρετούν απομονωμένα και καταπιεστικά εκπαιδευτικά συστήματα. [Göpfert 1999, σ. 156]

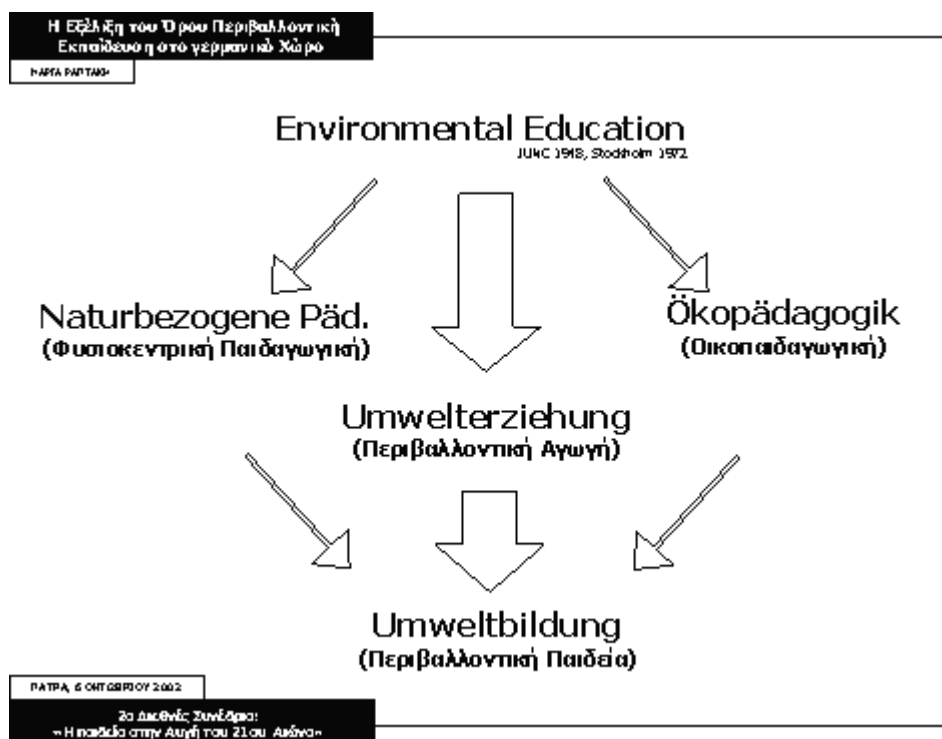
Οι κριτικοί τής Φυσιοκεντρικής Παιδαγωγικής τής καταλογίζουν ανυπαρξία πολλών άλλων πτυχών τής καθημερινότητας τών νέων από τη μία καθώς και την παρουσία

μιας εικόνας ανέγγικτης φύσης, η οποία όμως μέσα από τους αιώνες καταπάτησης της στην Ευρώπη τουλάχιστο είναι ανύπαρκτη. Η υπόθεση επίσης, ότι το συναισθηματικό δέσιμο των παιδιών με το φυσικό περιβάλλον θα οδηγήσει σίγουρα σε ορθή περιβαλλοντική συμπεριφορά είναι δύσκολα αποδείξιμη. [Lob 1997, σ. 42]

3. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ-ΕΝΑΣ ΣΥΜΒΙΒΑΣΜΟΣ;

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 περιορίστηκε ο όρος Περιβαλλοντική Αγωγή μόνο στη σχολική εκπαίδευση και ο όρος Περιβαλλοντική Παιδεία επικράτησε ως κύριος όρος για όλες τις παιδευτικές διαδικασίες από το νηπιαγωγείο έως και την μετεκπαίδευση λ.χ. ανώτατων υπηρεσιακών στελεχών. Επίσης παρατηρείται και μια μετατόπιση του κέντρου βάρους της συζήτησης γύρω από την προστασία του περιβάλλοντος από τις θετικές στις θεωρητικές και κοινωνικές επιστήμες.

Υπό τον όρο Περιβαλλοντική Παιδεία συναντήθηκαν όλοι οι πρώην «αντίπαλοι», δηλαδή οι εκπρόσωποι της Οικοπαιδαγωγικής και της Περιβαλλοντικής Αγωγής.



Γραφική Παράσταση 2. Από την Περιβαλλοντική Αγωγή στην Περιβαλλοντική Παιδεία

Ο Gerhard de Haan, ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της Οικοπαιδαγωγικής, αναφέρει ότι ο όρος αυτός παρεξηγήθηκε και κακοποιήθηκε, κυρίως από τους εκπροσώπους άλλων τάσεων, καθώς φορτίστηκε ιδεολογικά σε τέτοιο βαθμό, ώστε αποστεώθηκε από το θεωρητικό του υπόβαθρο και χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον ως «πολεμικός» όρος. Γι αυτό και προτείνει την παραίτηση από το συγκεκριμένο όρο και την υιοθέτηση του γενικότερου και όχι επιβαρυσμένου όρου Περιβαλλοντική Παιδεία για την θεώρηση της σχέσης Οικολογίας, Πολιτισμού, Φύσης και Παιδαγωγικής. [Haan, de 1999b, σ. 196 / 1993, σ. 166]

Αυτή η προσέγγιση των πρώην «αντιπάλων» βασιζόταν κυρίως:

- στα πρώτα πορίσματα εμπειρικών ερευνών περί την σχολική πραγματικότητα της Περιβαλλοντικής Αγωγής στη Γερμανία,
- σε έρευνες από τον τομέα της περιβαλλοντικής ψυχολογίας (και Κοινωνιολογίας) που καταδεικνύουν μικρή ή ελάχιστη σχέση μεταξύ γνώσεων για το περιβάλλον και την ύπαρξη θετικών στάσεων απέναντι στο περιβάλλον ή και ορθής περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, και τέλος
- στην γέννηση μιας καινούργιας παγκόσμιας στόχευσης για αέναη και σε αρμονία με τη φύση ανάπτυξη, δηλαδή στην αειφόρο ανάπτυξη. [Bolscho / Seybold, 1996, σ. 90]

Η Περιβαλλοντική Παιδεία αλλά και η περιβαλλοντική πολιτική με την εισαγωγή του όρου «αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη» αποκτούν μια καινούργια διαστάση. Ο όρος αυτός εισήχθει από την Παγκόσμια Επιτροπή για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη (World Commission on Environment and Development, WCED) το 1987 στο κείμενό της «Το κοινό μας μέλλον» και κυριάρχησε στην παγκόσμια συνδιάσκεψη για το περιβάλλον και την ανάπτυξη στο Rio de Janeiro το 1992. Με την αειφορία ορίζεται εκείνη η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, μέσα στην οποία οικονομία, οικολογία και κοινωνικοί στόχοι συνυπάρχουν αρμονικά κατά αυτόν τον τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες της τωρινής γενιάς χωρίς όμως να θέτουν σε κίνδυνο το μέλλον και την ικανοποίηση των αναγκών επόμενων γενεών [Mayer 1998, σ. 28].

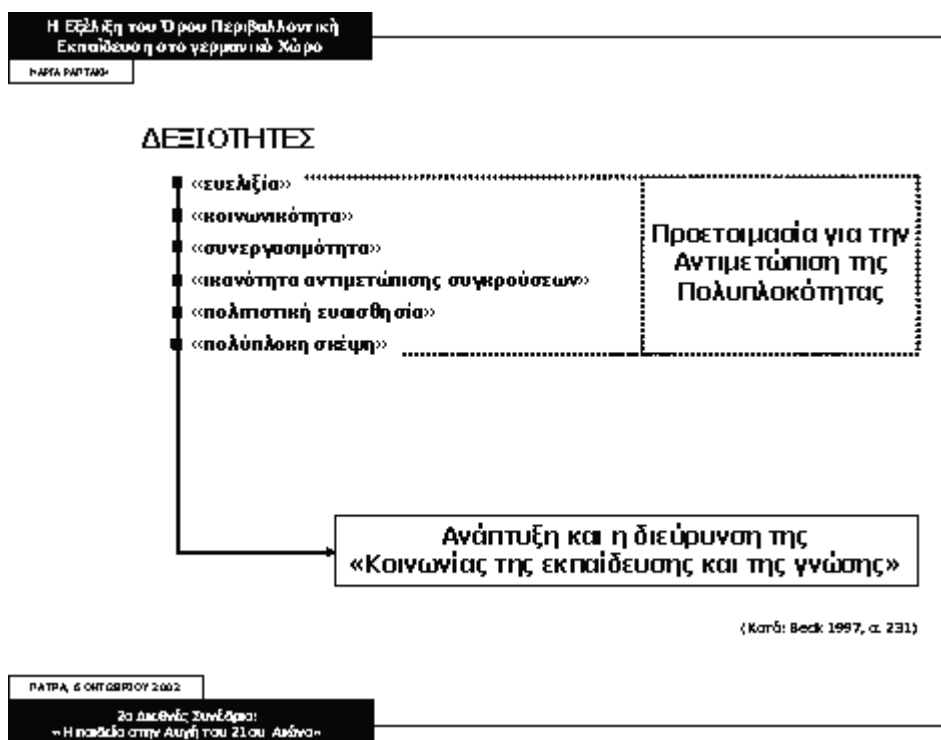
Ο νέος όρος Περιβαλλοντική Παιδεία ωστόσο δεν πρέπει να νοηθεί ως συμπεφωνημένο λειτουργικό σχέδιο για μια αποδοτική και γρήγορη αλλαγή στάσεων στην κατεύθυνση μιας αειφόρου ανάπτυξης. Η Περιβαλλοντική Παιδεία συγκαταλέγεται πια στην τάξη των επιστημονικών κατευθύνσεων γενικής παιδείας, που στοχεύουν στην χειραφέτηση και αυτονομία του ατόμου με τη διατύπωση διευρυμένων στοχεύσεων.

- Πρώτη στόχευση είναι η ανάπτυξη ικανότητας αντιμετώπισης της πολυπλοκότητας. Είναι απαραίτητο να προωθείται η κατανόηση της πολυπλοκότητας του περιβάλλοντος (στην ευρεία του έννοια) και των

σχέσεων των επιδρώντων παραγόντων του ολικού συστήματος «Γη», προκειμένου να αναπτύξει κανείς ίδια περιβαλλοντική συμπεριφορά.

- Δεύτερη στόχευση είναι η ανάπτυξη της ικανότητας συμμετοχής στη λήψη πολιτικών αποφάσεων για το περιβάλλον.
- Τρίτη (βασικότερη) στόχευση είναι η ανάπτυξη ενός διαφορετικού τρόπου ζωής, αξιών και στάσεων όσον αφορά το περιβάλλον. [Bolscho/Seybold 1996, σ. 110].

Πέρα και πάνω από αυτές τις στοχεύσεις είναι αποφαστικής σημασίας η μη προσκόλληση στην έννοια της αειφόρου ανάπτυξης αυτής καθ' εαυτής αλλά ο ορισμός και περιγραφή εκείνων των επιστημονικών θεωρήσεων, πολιτιστικών προτύπων και τάσεων, που προκαθορίζουν τον επιστημονικό διάλογο γύρω από την αειφορία. Καινοτόμες και πολλά υποσχόμενες θεωρήσεις και προσεγγίσεις αποτελούν λόγου χάριν ο Κονστρουκτιβισμός και η «Υστερη Νεωτερικότητα» (reflexive/zweite Moderne), οι οποίες μεταξύ άλλων θεωρήσεων προσπαθούν να εξηγήσουν τα φαινόμενα που συνοδεύουν μια συνεχώς παγκοσμιοποιούμενη κοινωνία [Haan, de 1999a, σ. 6]. Μια κοινωνία που προϋποθέτει κατά τον Ulrich Beck την ύπαρξη ενός «Παγκόσμιου» πολίτη με τις συγκεκριμένες δεξιότητες: «Ευελιξία» (Flexibilität), «κοινωνικότητα» (Sozialkompetenz), «συνεργασιμότητα» (Teamfähigkeit), «ικανότητα αντιμετώπισης συγκρούσεων» (Konfliktfähigkeit), «πολιτιστική ευαισθησία» (Kulturverständnis), «πολύπλοκη σκέψη» (vernetztes Denken) [Beck 1997, σ. 231]. Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί διευρημένη στόχευση πέρα από τις βασικές και συνήθεις στοχεύσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων.



Γραφική Παράσταση 3. Δεξιότητες του «Παγκόσμιου» πολίτη

Δεν παραξενεύει, επομένως το γεγονός ότι οι προαναφερθείσες στοχεύσεις της Περιβαλλοντικής Παιδείας ακολουθούν τις γενικότερες αναπροσαρμοστικές τάσεις που παρατηρούνται στην Παιδεία στον 21ο αι., στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης. Γιατί ακριβώς μ' αυτό τον τρόπο μπορεί να εγκαταλήψει η Περιβαλλοντική Παιδείας την νησίδα μες στον ωκεανό της Παιδείας, όπου βρίσκεται, και να καταστεί πρωτοπόρος (Trendsetter) στο πλαίσιο μιας νέας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Beck, U. (1997): Was ist Globalisierung? Frankfurt am Main.

Beer, W.; Haan de, G. (1987): Ökopädagogik – Neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik. In: Calließ, J.; Lob, R. (Hrsg.): Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Düsseldorf.

Beer, W.; Haan de, G. (1984): Vorwort. In: Beer, W.; Haan de, G. (Hrsg.). Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim.

Böhn, D. (1997): Environmental Education in Germany: An Overview. In: Thompson Patricia (Editor): Environmental Education in the 21st Century. New York.

Bolscho, D.; Seybold, H.J. (1996): Umweltbildung und ökologisches Lernen. Eine Studien- und Praxisbuch. Berlin.

Göpfert, H. (1988): Naturbezogene Pädagogik. Weinheim.

Göpfert, H. (1999): Naturbezogene Pädagogik. In: Brilling, O.; Kleber, E. (Hrsg.): Hand- Wörterbuch Umweltbildung. Hohengehren.

Haan de, Gerhard (1999a): Umweltbildung. In: Brilling, O.; Kleber, E. (Hrsg.): Hand- Wörterbuch Umweltbildung. Hohengehren.

- Haan de, Gerhard (1999b): Ökopädagogik. In: Brilling, O.; Kleber, E. (Hrsg.): Hand-Wörterbuch Umweltbildung. Hohengehren.
- Haan de, Gerhard (1993): Reflexion und Kommunikation im ökologischen Kontext. In: Apel, H. (Hrsg.): Orientierung zur Umweltbildung. Bad Heilbrunn.
- Haan de, Gerhard (1991): Aspekte der Ökopädagogik. In: Hellberg- Rode, G. (Hrsg.): Umwelterziehung. Theorie & Praxis. Münster.
- Haan de, Gerhard (1984): Schwierigkeiten der Pädagogik. In: Beer, Wolfgang; Haan, Gerhard de (Hrsg.). Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim.
- Illich, I. (1984): Die drohende Ökokratie. In: Beer, W.; Haan de, G. (Hrsg.). Ökopädagogik. Aufstehen gegen den Untergang der Natur. Weinheim.
- Kleber, E. (1999): Geschichte der Umwelterziehung und Umweltbildung. In: Brilling, O./ Kleber, E. (Hrsg.): Hand- Wörterbuch Umweltbildung. Hohengehren.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1981): Umwelt und Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland vom 17.10.1980. In: Zentralstelle für Umwelterziehung , Universität – GH Essen (Hrsg.), Information 9. Essen.
- Lob, R. (1997): 20 Jahre Umweltbildung in Deutschland- eine Bilanz. Köln.
- Mayer, J. (1998): Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. In: Beyer, Axel: Nachhaltigkeit und Umweltbildung, S. 25-51. Hamburg.
- Mertens, G. (1989): Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele. Paderborn.
- Michelsen, G. (1998): Theoretische Diskussionsstränge der Umweltbildung. In: Beyersdorf, M.; Michelsen, G.; Siebert, H. (Hrsg.): Umweltbildung. Theoretische Konzepte -Empirische Erkenntnisse - Praktische Erfahrungen. Neuwied.

Palmer, J. (1997): Beyond Science: Global Imperatives for Environmental Education in the 21st Century. In: Thompson Patricia (Editor): Environmental Education in the 21st Century. New York.

**Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΑ ΠΡΩΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ
19ΟΥ ΑΙΩΝΑ
ΚΑΙ
ΣΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟΤΟΥ
21ΟΥ ΑΙΩΝΑ
(Δομές και προσδοκίες)
Πολυξένη ΣΤΑΘΑΤΟΥ
Διδάσκουσα Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Βόλος, Ελλάδα**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη δύση του 19^{ου} αιώνα εμφανίζονται τα πρώτα επιστημονικά Αναλυτικά Προγράμματα των σχολείων όλων των τύπων. Τα Προγράμματα αυτά καθορίζουν τη διδασκόμενη ύλη κάθε μαθήματος. Στα Δημοτικά σχολεία και ειδικά στο μάθημα των «Ελληνικών» περιλαμβάνονται λεκτικές ασκήσεις, ανάγνωση, γραφή, γραμματική και ποιήματα. Με τα ποιήματα εκπροσωπούνται οι σημαντικότεροι λογοτέχνες της εποχής εκείνης.

Στην ανατολή του 21^{ου} αιώνα τα κοινωνικοοικονομικά και επιστημονικά δεδομένα επιβάλλουν εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς τέτοιους, ώστε με τις κατάλληλες προσαρμογές να οδηγούν σ' ένα νέο πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, το οποίο να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Με τα δεδομένα αυτά, τα μέχρι σήμερα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα αναμορφώνονται με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Σε ό,τι αφορά στη Λογοτεχνία, έχουν διαμορφωθεί οι άξονες βάσει των οποίων θα γίνει η επιλογή λογοτεχνικών κειμένων και ποιημάτων που θα αποτελέσουν ένα μέρος του περιεχομένου του διδακτικού εγχειριδίου και ολόκληρου του περιεχομένου του Ανθολογίου.

ABSTRACT

At the turn of the 19th century the first scientific curricula for all types of schools are drawn up. These curricula define the teaching material of each subject. In particular, at primary schools and, especially, the subject of the Greek language comprises verbal drills, reading, writing, use of Greek and poems. Through poetry, the most outstanding men of letters of that period are represented.

At the outset of the 21st century the socioeconomic and scientific data establish such educational schedules so that under suitable adaptations they should lead to a new curriculum frame for primary schools, which could respond to the contemporary requirements. With this view, the current curricula are being reformed by means of the Interthematic Unified Studies Framework. As for literature, there have been put the keystones so that literary texts and poems have

been selected to compose one section of the textbook content as well as the whole content of the Anthology Book.

Στο δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα, ο ελληνικός λαός είχε ήδη συνειδητοποιήσει ότι αποδεσμεύτηκε από το φόβο της σκλαβιάς και αναζητούσε επίμονα την προσωπική του φυσιογνωμία και την αναγέννηση της συνείδησής του. Άστραψε ένα πάθος για την ανάπτυξη του εθνικού του χαρακτήρα, για την πρόοδο, για τον πολιτισμό, ιδιαίτερα για την πραγματική παιδεία. Η ζωή απαιτούσε τάχιστα την επίλυση των διαφόρων ζητημάτων της. Κανένας δε θα μπορούσε να αρνηθεί το σεβασμό και τη συμπάθεια προς τον αγωνιζόμενο αυτό λαό. Η Πολιτεία άρχισε να εξετάζει με προσοχή και υπευθυνότητα τις ελπίδες και απογοητεύσεις των Ελλήνων, πολύ περισσότερο όμως το ρόλο του νέου σχολείου που θα αποσκοπούσε στην αγωγή των νέων, στην ηθικοπλαστική διαπαιδαγώγηση, στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και στη διαμόρφωση ελεύθερης σκεπτόμενης προσωπικότητας. Η ευαισθητοποίηση αυτή οδήγησε το Υπουργείο των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως (όπως τότε ονομαζόταν το σημερινό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων) στη σύνταξη των πρώτων Αναλυτικών Προγραμμάτων, τα οποία δημοσιεύτηκαν το 1894 (Φ.Ε.Κ. 28/21-3-1894 τ. Β', 44/9-5-1894 τ. Β', 53/24-5-1894 τ. Β', 69/22-6-1894 τ. Β', 76/12-7-1894 τ. Β', 81/26-7-1894 τ. Β', 88/12-8-1894 τ. Β' και 95/1-9-1894

τ. Β'). Από το περιεχόμενό τους ανάβλυζαν νέοι στοχασμοί με μοναδικό σκοπό την αφύπνιση του ατόμου, ώστε να κατανοήσει τις αξίες της ζωής. Η κατανόησή των αξιών δε θα μπορούσε να γίνει από μόνη της, αν δε συνδεόταν με κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, ποιοτικά βιβλία και κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς.

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα προξένησαν μεγάλη αίσθηση στα εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής. Το περιεχόμενό τους ήταν πράγματι σημαντικό, με νέες αντιλήψεις, με συγκεκριμένα μαθήματα χρήσιμα για το μαθητή, ξεφεύγοντας από τις κοινοτυπίες των τελευταίων δεκαετιών. Στηρίζονταν στην ιδέα ότι η παιδεία δεν αποσκοπούσε σε στενούς και περιορισμένους σκοπούς, όπως η προετοιμασία ατόμων που θα πλήρωναν θέσεις του Δημοσίου ή θα ασκούσαν ελεύθερο επάγγελμα, αλλά πρώτιστα στόχευαν στο να διαπλάσουν χαρακτήρες που θ' αγωνίζονταν για ισότητα, ελευθερία και ηθικά ιδανικά, θ' αγαπούσαν την ιδέα και θα σέβονταν ο,τιδήποτε είναι άξιο σεβασμού.

Είναι γεγονός ότι το σχολείο προσπαθεί να ερμηνεύσει τα προβλήματα των νέων, να καλλιεργήσει νοητικές, ψυχικές και κοινωνικές δεξιότητες, γνώσεις που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να καταπολεμήσουν τις αδυναμίες τους και να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους για υψηλούς στόχους.

Βασικό ρόλο στη δημιουργία μιας ενεργούς συνείδησης παίζει η Λογοτεχνία, που ήταν τότε ενταγμένη, σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα, στο μάθημα «Ελληνικά». Η ελληνική ποίηση αποκτούσε τη θέση που πραγματικά της ανήκε στα εκπαιδευτικά προγράμματα και αποτέλεσε τον πυρήνα της ελληνικής παιδείας.

Με τη Λογοτεχνία χειραφετείται και αποδεσμεύεται ο άνθρωπος από τα πάθη του, αναζητεί και βρίσκει απαντήσεις σε βασανιστικά ερωτήματα. Με την ουσία της πραγματώνεται η ομορφιά, γίνεται η επικοινωνία με τον άνθρωπο, γίνονται κατανοητά τα όνειρα, οι ελπίδες, οι χαρές, οι απογοητεύσεις, ο ανθρώπινος προορισμός, αλλά και ο θάνατος. Ο λογοτέχνης είναι στενά συνδεδεμένος με το κοινωνικό σύνολο. Τα έργα του είναι η ίδια η ζωή, η μαθητική, η ιδιωτική, η θρησκευτική, η πολιτική, η επικαιρότητα που γίνεται αφορμή για στοχασμό και έκφραση, αντικατοπτρίζουν την κοινωνική πραγματικότητα και έχουν τη δική τους αυτοτέλεια. Τα δημιουργήματα της τέχνης του λόγου ουσιαστικά οδηγούν στην αυτογνωσία, στην ανάπτυξη της αισθητικής πραγματικότητας και στην αποκάλυψη του εσωτερικού κόσμου του ανθρώπου.

Όπως προαναφέρθηκε, το 1894 καταρτίστηκαν τα πρώτα άρθρα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των τύπων των σχολείων. Οι παιδαγωγοί, με επικεφαλής το Χαρίσιο Παπαμάρκου, κατανόησαν τη χρησιμότητα των Προγραμμάτων, προκειμένου το σχολείο να ξεφύγει από τους πειραματισμούς με τις διάφορες εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και ο εκπαιδευτικός να παραδίδει συγκεκριμένα μαθήματα.

Στα Αναλυτικά αυτά Προγράμματα για το μάθημα «Ελληνικά», το οποίο περιελάμβανε «Λεκτικές ασκήσεις – Ανάγνωση – Γραφή – Γραμματική – Ποιήματα», σκοπός της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας ήταν η πνευματική ανάπτυξη των διδασκομένων και η αύξηση του θησαυρού των γνώσεων.

Στην επίτευξη του σκοπού που επιδιώκει η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας συντελεί η ποιότητα των αναγνωστικών βιβλίων. Αυτά είναι ωφέλιμα, όταν περιέχουν κείμενα σύμφωνα με τους παιδαγωγικούς κανόνες. Τα βιβλία δε συντελούν μόνο στην απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας, αλλά αποτελούν τελεσφορότατα μέσα, με τα οποία επιτυγχάνεται η κατανόηση του ανθρωπικού περιεχομένου τους, η γνωριμία με τα ωραιότερα έργα τέχνης, καθώς και τους διαπρεπέστερους εθνικούς συγγραφείς και ποιητές.

Στα Αναλυτικά Προγράμματα για το Δημοτικό Σχολείο περιλαμβάνονται ποιήματα του Αλέξανδρου Κατακουζηνού (Η μήτηρ μου, Τα διψασμένα άνθη, Ο μόνος ποιητής, Ο Θεός), Αλέξανδρου Ρίζου Ραγκαβή (Η περισσότερά, Ευχαριστία προς τον Θεόν, Θεού παρουσία), Αχιλλέα Παράσχου (Το ορφανό, Προ της Παναγίας, Ο Χριστός και το παιδάκι), Παναγιώτη και Αλέξανδρου Σούτσου (Ύμνος προς τον Θεόν, Αικατερίνη Γαλάτη), Αριστοτέλη Βαλαωρίτη (Ο Σαμουήλ, Νάνι-νάνι), Ιωάννη Καρασούτσα (Ο Θεός και ο θάνατος, Ωδή εις τον ναόν της Αγίας Σοφίας, Το φεγγάρι), Άγγελου Βλάχου (Εωθινή προσευχή, Η εσπέρα, Η γη της Ελλάδος, Εμβατήριον), Γεωργίου Δροσίνη (Η θάλασσα και τα ποτάμια), Γεωργίου Ζαλοκώστα (Η πέρδικα, Ο βοριάς που τὰ αρνάκια, Η τυφλή ανθόπωλις), Ηλία Τανταλίδη (Το ναυτόπουλο, Προσευχή στρατιώτου, Η Κυριακή), Δημητρίου Βικέλα (Το ρόδον), Γεωργίου Βιζυηνού (Παιδί μου! Ώρα σου καλή! Το παιδί στο ποτάμι, Το καλοκαίρι), Ανδρέα Κάλβου (Εις τον Ιερόν Λόχον), Ν. Καλογερόπουλου (Ο οφθαλμός του Θεού). Επίσης περιλαμβάνονται και δημοτικά τραγούδια, όπως Της Δέσπως, Η άλωσις της Κωνσταντινουπόλεως.

Τα ποιήματα αυτά προσφέρουν στα παιδιά και τους νέους βιώματα παιδαγωγικά, εθνικά, βιώματα σχετικά με την οικογένεια, τη θρησκεία, την κοινωνία, τη φύση κ.λπ. (Μιράσγεζη, 1978).

Ενδεικτικά αναφέρονται:

1. Το ιστορικό δημοτικό τραγούδι Της Δέσπως (Πολίτης, χ.χ.) .

Αν και η πυκνή καταχνιά της καταπίεσης των τετρακοσίων χρόνων δεν είχε τελείως διαλυθεί από τον ελληνικό ορίζοντα, η δημοτική ποίηση δεν είχε πάρει τη θέση που της ανήκε στα Αναλυτικά Προγράμματα της εποχής εκείνης. Το δημοτικό τραγούδι αποτελεί την έκφραση των συναισθημάτων ενός λαού και την αντίληψη του εθνικού του «εγώ». Ο λαός, μέσα από τους στίχους του ιστορικού δημοτικού τραγουδιού, μαθαίνει να αντιστέκεται στη φθορά, να ανασυντάσσει τις δυνάμεις του και τις σκέψεις του. Οι μαθητές διδάσκονται την έννοια της εθνικής, κοινωνικής, απελευθερωτικής και ηρωικής αγωγής. Οι ηρωικές πράξεις περνούν στη συνείδησή τους και τους κάνουν άξιους συνεχιστές της ζωής, αγωνιζόμενους όχι απλώς για εθνικά αλλά για πανανθρώπινα ιδανικά.

Αχός βαρύς ακούεται, πολλά τουφέκια πέφτουν.

.....

«Γιώργαινα, ρίξε τ' άρματα, δεν είν' εδώ το Σούλι.

.....

-Το Σούλι κι αν προσκύνησε, κι' αν τούρκεψε η Κιάφα

η Δέσπω αφέντες Λιάπηδες δεν έκαμε, δεν κάνει».

Δαυλί στο χέρι άρπαξε, κόρες και νύφες κράζει.

«Σκλάβες Τουρκών μη ζήσωμε, παιδιά μαζί μου ελάτε».

Και τα φυσέκια ανάψανε, κι όλοι φωτιά γενήκαν.

Το κυρίαρχο νόημα του τραγουδιού είναι ότι είναι προτιμότερο να πεθαίνει κανείς με αξιοπρέπεια, παρά να ζει μέσα σε ταπεινώσεις και διασυρμούς. Είναι προτιμότερο να αρνηθεί το συμβιβασμό και τη φυγή, παρά να αισθάνεται την ελευθερία να φιμώνεται και την ψυχική του αντίσταση να λυγίζει.

Μέσα από τους στίχους του τραγουδιού αυτού οι μαθητές μαθαίνουν ότι οι πράξεις θυσίας εκφράζουν την έννοια της ελευθερίας και την ανθρώπινη θέληση, η οποία είναι ανώτερη από την ανθρώπινη ζωή. Συνειδητοποιούν ότι ο αγώνας είναι

καθολικός στα πεδία των μαχών, δε θυσιάζονται μόνο άνδρες αλλά γυναίκες και παιδιά.

2. Η ωδή Εἰς τὸν Ἱερὸν Λόχον τοῦ Α. Κάλβου (Κάλβου Ἄπαντα, 1979).

.....

Ω γνήσια τῆς Ελλάδος

Τέκνα ψυχαί που ἐπέσατε

Εἰς τὸν ἀγῶνα ἀνδρείως,

Τάγμα ἐκλεκτῶν ἡρώων,

Καύχημα νέον

.....

Ἡ θυσία τῶν ἐκλεκτῶν ἡρώων, Καύχημα νέον ἔσωσε τὴν ἀξιοπρέπεια τοῦ ἀγωνιζόμενου ἀνθρώπου, σκόρπισε τὸ θαυμασμό καὶ τὴ συγκίνηση σ' ολόκληρο τὸν κόσμο. Υπήρξε ἡ σπίθα που ἀναψε τὸ δαυλὸ γιὰ νὰ ὁδηγήσει κορυφαίες πνευματικές φυσιογνωμίες τῆς Ευρωπαϊκῆς διανόησης σὲ μιὰ πλούσια φιλελληνικὴ φιλολογία που συνέβαλε στὴ συνειδησιακὴ ἀφύπνιση ὄχι μόνο τῶν Ελλήνων, ἀλλὰ καὶ ὅλων τῶν πνευματικῶν ἀνθρώπων σὲ παγκόσμιο ἐπίπεδο. Τὸ Δραγατσάνι ἔμεινε τὸ καθαρὸ καὶ αἰώνιο σύμβολο ἀνδρείας καὶ αὐτοθυσίας.

Οἱ στίχοι τῆς ὠδῆς ἀναταράσσουν ολόκληρο τὸν ἐσωτερικὸ κόσμο τοῦ μαθητῆ. Τὸ πνεῦμα τῆς θυσίας τῶν Ἱερολοχιτῶν συγκινεῖ τὴ σκέψη τοῦ, τὸν κάνει δυνατὸ καὶ ἀξιοσυνεχιστὴ τῶν ἰδανικῶν, τὸν ἀπαλλάσσει ἀπὸ φόβους καὶ ἰδιοτέλειες, γεμίζει τὴν ὄραση καὶ τὴν ἀκοή τοῦ με ἡρωικὲς παραστάσεις. Ὅλες οἱ εἰκόνες εἶναι πλημμυρισμένες ἀπὸ διδαχὴ καὶ ἠθικὴ ομορφιά. Τὰ μηνύματα που ἀπορρέουν εἶναι ὅτι τὰ παιδιά καὶ οἱ νέοι πρέπει νὰ προσβλέπουν σὲ ἀξίες που ἐξαφανίζουν προνόμια καὶ ἀδικίες, που σφυρηλατοῦν χαρακτήρα ικανὸ νὰ ἀντιμετωπίσει κάθε ξένη ἐπιβουλὴ καὶ τοὺς ἐπιτρέπουν νὰ ἐξανθρωπίζουν τὴ ζωὴ τοὺς καὶ τοὺς σκοποὺς τοὺς. Τὰ μηνύματα αὐτὰ εἶναι διαχρονικά, γεγονὸς που δικαιολογεῖ τὴ θέση τοῦ συγκεκριμένου ποιήματος στὰ περιεχόμενα τῶν σημερινῶν Προγραμμάτων Σπουδῶν.

3. Τὸ ποίημα τοῦ Γ. Βιζυηνοῦ Παιδί μου! Ὡρα σου καλή! (Ὁ ἀποχωρισμός) (Βιζυηνοῦ Ἄπαντα, 1967).

Φουρτούνιασεν ἡ θάλασσα κι ἐβουρκωθήκαν τὰ βουνά

είναι βουβά τ' αηδόνια μας και τα ουράνια σκοτεινά,

κι η δόλια μου η ματιά θολή.

Παιδί μου, ώρα σου καλή.!

.....

Οι εικόνες της τρικυμίας, της σκοτεινιάς, της λιποθυμίας αφήνουν πραγματικά άναυδους τους μαθητές. Η συγκίνηση είναι δυνατή, δημιουργείται στο μαθητή ένα μεγάλο κενό. Συνειδητοποιεί τον πόνο της μάνας αλλά και το δικό του πόνο, όταν ο χωρισμός είναι αναπόφευκτος. Το χάσμα για τη μητέρα είναι τεράστιο. Τα λόγια της είναι ένα τραγικό παράπονο για το χωρισμό του παιδιού της. Το ποίημα ευαισθητοποιεί το μαθητή στέλνοντάς του διάφορα μηνύματα. Ο χωρισμός υπαγορεύεται από οικογενειακό χρέος, είναι λυτρωτικός. Η πείρα της ζωής επιλύει σύνθετα προβλήματα, εδραιώνει την ατομική, οικογενειακή και κοινωνική θέση του ανθρώπου.

Ο δάσκαλος, ως ερμηνευτής κάθε ποιήματος, οφείλει να επιστρατεύσει όλο το «εγώ» του, να επιχειρήσει να φτάσει στην τέλεια παρουσίασή του, ώστε να μπορέσει όχι μόνο να εμπνεύσει τους μαθητές του, αλλά και να αφεθεί να εμπνευστεί από αυτούς. Μ' αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται ο τέλειος κύκλος της δημιουργικής επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή.

Τα ποιήματα στα Αναλυτικά Προγράμματα αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, στη διδασκαλία του σωστού τρόπου σκέψης και γραφής, στην απόκτηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, στην κατανόηση της πραγματικής αλήθειας και της ανθρώπινης αξίας, ώστε ο μαθητής να μην κατατρύχεται από έμμονες ιδέες. Ο Ρώσος κριτικός Απόλλων Γρηγόριεφ αναφέρει χαρακτηριστικά: Οι ποιηταί εισίν αι φωναί του πλήθους, των λαών, των χωρών, οι κήρυκες των μεγάλων αληθειών και των μεγάλων μυστηρίων της ζωής, φορείς των λόγων, οίτινες χρησιμεύουσιν ως κλείδες προς κατανόησιν των εποχών, οργανισμών εν τω χρόνω, και των λαών, οργανισμών εν τω απείρω. Ο Γρηγόριεφ έθετε υπεράνω παντός άλλου στοιχείου της ανθρωπίνης δράσεως την τέχνην, θεωρών ταύτην ως το κάλλιστον των επί της γης έργων, προσέδιδεν αυτήν χειραγωγόν ιδιότητα εν τη κινήσει της ανθρωπότητας, αναγνωρίζων εις αυτήν και μόνην το δικαίωμα να είπη «νέαν λέξιν» (Σκαμπιτσέφσκη, 1905).

Εντύπωση όμως προκαλεί η απουσία ποιημάτων του εθνικού ποιητή Διονύσιου Σολωμού, του Κωστή Παλαμά, του Ανδρέα Λασκαράτου και άλλων μεγάλων ποιητών. Επίσης, στα Προγράμματα δε συμπεριλαμβάνονταν πεζά λογοτεχνήματα, όπως διηγήματα και αποσπάσματα μυθιστορημάτων Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών, αν και υπήρχε σημαντική ξενόγλωσση μεταφρασμένη λογοτεχνία (Ιούλιος Βερν, Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, Έκτορας Μαλό κ. ά.).

Από τα παραπάνω, μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα ότι το φάσμα των ποιημάτων που συμπεριλαμβάνονταν στα Αναλυτικά Προγράμματα του 19ου

αιώνα, αν και δεν ήταν αρκετά ευρύ, εν τούτοις όμως προσφερόταν για ένα ανώτερο επίπεδο λογοτεχνικής εκπαίδευσης για την εποχή εκείνη.

Η ηθικοπλαστική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, η ευαισθητοποίηση της συνείδησης των νέων απέναντι στα πανανθρώπινα ιδανικά θα μπορούσε να επιτευχθεί με κατάλληλα καταρτισμένους δασκάλους, οι οποίοι θα βοηθούσαν τους μαθητές να εκτιμήσουν τις αρετές ενός λογοτεχνικού έργου, να γίνουν συνοδοιπόροι με τους ήρωες του λογοτεχνήματος, να αφεθούν στον κόσμο των λέξεων και των νοημάτων.

Η μύηση στη λογοτεχνία πραγματοποιείται με την ανάλυση του λογοτεχνήματος μ' ένα δημιουργικό διάλογο μεταξύ δασκάλου και μαθητών, με τη συναναστροφή μ' έναν πνευματικό πολιτισμό μιας περασμένης εποχής που αναδεικνύει συγχρόνως τόσο την αξία του παρελθόντος, όσο και την ποιότητα και την πνευματική ανησυχία του παρόντος. Και τούτο επιτυγχάνεται όταν ο δάσκαλος, κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας του με το μαθητή, εμβαθύνει στα μηνύματα της λογοτεχνίας. Είναι γεγονός ότι ο δάσκαλος για να διαπαιδαγωγήσει το μαθητή μέσω της λογοτεχνίας, οφείλει να τη γνωρίζει και να την αγαπά. Αντίθετα, όμως, όταν αδυνατεί να ερμηνεύσει το περιεχόμενό της και ν' αναγνωρίσει τις αξίες που πηγάζουν απ' αυτήν, τότε όσο και αν «εξαναγκάσει» το μαθητή να την προσεγγίσει, η λογοτεχνία δε θα έχει την απαιτούμενη παιδαγωγική επίδραση.

Επειδή οι δάσκαλοι της εποχής δεν είχαν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν και να επεξεργαστούν τα ποιήματα, να εντοπίσουν τις μεγάλες στιγμές ενός λογοτεχνήματος, οι μαθητές έχαναν την αίσθηση του φαντασιακού, δε διαισθάνονταν την αισθητική συγκίνηση, δε μπορούσαν να δραπετεύσουν από τα εφήμερα που κουράζουν και που αφαιρούν το ενδιαφέρον για την καταξίωση αλλά και για την ίδια την ύπαρξη.

Χαρακτηριστική για την ποιότητα των δασκάλων της εποχής εκείνης είναι η έκθεση του Π. Οικονόμου περί των σχολείων Λαρίσης και Αγυιάς: Από τους διδασκάλους λείπουν ου μόνον τα γράμματα, αλλά και πάσα καλαισθητική μόρφωσις. Ουδαμού είχαν ίχνη φιλοκαλίας (Λέφας, 1942).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν το προφίλ των Αναλυτικών Προγραμμάτων του 19ου αιώνα σ' ό,τι αφορά στο περιεχόμενο, τους στόχους και τις κατευθύνσεις της Λογοτεχνίας.

Τα εν λόγω Προγράμματα ίσχυσαν μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα. Το 1913 οι αρμόδιοι του Υπουργείου Παιδείας συνέταξαν τα νέα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία ίσχυσαν μέχρι το 1981, εάν εξαιρέσουμε την περίοδο της δικτατορίας, με ορισμένες κατά καιρούς τροποποιήσεις και συμπληρώσεις. Το 1981 συντάχθηκαν νέα Αναλυτικά Προγράμματα, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 583/1982 (Α' 107). Το 1998 συντάχθηκε το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, σύμφωνα με το οποίο συντάχθηκαν και δημοσιεύθηκαν Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα οποία ισχύουν μέχρι σήμερα.

Η αμφισβήτηση, όμως, των επιστημολογικών αντιλήψεων που διαμορφώθηκαν κατά το παρελθόν σχετικά με τη φύση και τις διαδικασίες απόκτησης της γνώσης, οι ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις που χαρακτηρίζουν την εποχή μας, η δύναμη των επιστημονικών επιτευγμάτων και τα αποτελέσματα των ερευνών υπαγορεύουν δυναμικές παρεμβάσεις, αναθεωρήσεις βασικών επιλογών και καθιερωμένων πρακτικών που έχουν άμεση σχέση με το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις μορφές οργάνωσης της σύγχρονης σχολικής τάξης. Οι παραπάνω παράγοντες οδήγησαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2001 να συντάξει και να δημοσιεύσει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (Φ.Ε.Κ. 1366/18-10-01, τ. Β΄) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) (Φ.Ε.Κ. 1373/18-10-01, τ. Β΄), τα οποία αποκαλύπτουν μια καινοτόμο αντίληψη για το περιεχόμενο και τη μεθοδολογική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων.

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα που θα ισχύσουν από το σχολικό έτος 2003-04 αποβλέπουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία θα επιχειρηθεί μέσα από τη διαθεματική οργάνωση του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων, τις διερευνητικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και τη συγγραφή νέων βιβλίων, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις αρχές της διαθεματικότητας και στο σεβασμό της προσπάθειας του μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προτείνει την εισαγωγή πρόσθετων καινοτομιών, όπως η «ευέλικτη ζώνη» διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων για το Δημοτικό Σχολείο. Η ευέλικτη ζώνη, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θα συμβάλλει ουσιαστικά στην ισχυροποίηση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος που βάλλεται στην εποχή μας από ποικίλα εξωτερικά μηνύματα.

Ειδικότερα, για το μάθημα της Λογοτεχνίας, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η Λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο τόσο στη γλωσσική όσο και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου. Η Λογοτεχνία πρέπει να συνδέεται με διαγωνισμούς ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων, με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης, με δραστηριότητες που αφορούν στο εικονογραφημένο βιβλίο, με την αφήγηση, το δημιουργικό γράψιμο, με προσκλήσεις συγγραφέων, με τη διοργάνωση εκθέσεων βιβλίου και άλλες δραστηριότητες.

Το παιδί έρχεται σε επαφή με τη Λογοτεχνία μέσω κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων που κατέχουν κεντρική θέση στη λογοτεχνική μας κληρονομιά. Μέσα από τα κείμενα πρέπει να πηγάζουν βασικές έννοιες και αξίες, όπως η αγάπη, η ειλικρίνεια, η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναισθημα, η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η παγκοσμιότητα, η διάρκεια του ελληνισμού και άλλα. Περισσότερο, όμως, πρέπει να προβάλλεται η νεότερη και σύγχρονη ελληνική δημιουργία. Τα ποιήματα πρέπει να ανταποκρίνονται στην ηλικία των παιδιών και να συνδυάζονται με τις άλλες εικαστικές τέχνες.

Στα σχετικά με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. Φ.Ε.Κ. δεν αναφέρονται οι λογοτέχνες, των οποίων έργα θα περιέχει το νέο Ανθολόγιο. Ελπίζουμε ότι οι αρμόδιοι φορείς θα συμπεριλάβουν έργα της σύγχρονης ελληνικής και της παγκόσμιας Λογοτεχνίας και Παιδικής Λογοτεχνίας.

Σε κάθε περίπτωση η Πολιτεία, με την εφαρμογή των νέων αυτών Αναλυτικών Προγραμμάτων και τη συγγραφή Ανθολογίων, οφείλει μέσα από τη Λογοτεχνία και ιδιαίτερα μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία, να παρουσιάσει ανθρώπινα πρότυπα, να βοηθήσει το παιδί να καταλάβει ότι μέσα σε μια εποχή μεγάλων ανατροπών, όπως είναι η σημερινή, υπάρχουν διαχρονικές αξίες, όπως η αλληλεγγύη, η ισότητα, η αγάπη για την ελευθερία και άλλες, οι οποίες κρατούν τον άνθρωπο σε εγρήγορση και του δίνουν τη δυνατότητα να οραματίζεται και να βλέπει μέσα από την πραγματικότητα του σήμερα τις δυνατότητες του αύριο. Μέσα από το λογοτεχνικό έργο, το παιδί θ' αποκτήσει την αίσθηση της ταυτότητάς του στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και θ' αναπτύξει τη δυναμική που θα το οδηγήσει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι ποιήματα, τα οποία περιλαμβάνονταν στα πρώτα Αναλυτικά Προγράμματα του 19ου αιώνα είχαν διδακτικό και ηθικοθρησκευτικό περιεχόμενο, καλλιεργούσαν το πατριωτικό και εθνικό συναίσθημα των παιδιών και των νέων. Σήμερα προσδοκούμε ότι τα νέα Ανθολόγια, τα οποία θα εκδοθούν σύμφωνα με την φιλοσοφία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, θα περιέχουν ποιήματα και λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία θα οξύνουν την κρίση, θα ενδυναμώνουν την πνευματική αυτενέργεια των παιδιών, θα καλλιεργούν πανανθρώπινα ιδανικά, θα μεταδίδουν το αίσθημα της προσωπικής τους ευθύνης, θα ξεπερνούν τον ατομοκεντρισμό και τον εθνοκεντρισμό και θα φθάνουν στον ανθρωποκεντρισμό, θα καταργούν δογματικούς φραγμούς, θα εξομαλύνουν σχέσεις μεταξύ των εθνών, θα δημιουργούν τις προϋποθέσεις εκείνες που θα οδηγούν στην παγκόσμια κατανόηση, στην ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία των λαών.

Η Λογοτεχνία και ιδιαίτερα η Παιδική Λογοτεχνία στις νέες πολιτισμικές διαδικασίες και στη νέα αναδιοργάνωση της ανθρωπότητας οφείλει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, ώστε να διαφυλαχθεί η πολιτιστική κληρονομιά κάθε λαού και να διαμορφώσει τον οικουμενικό άνθρωπο μέσα σε μια κοινωνία ειρηνική, δίκαιη, αληθινή, ελεύθερη και δημοκρατική.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστόπουλος Β. (1996) Τάσεις και εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας. (Αθήνα, Εκδόσεις των Φίλων).

- Βιζυηνού Γ. (1967) Άπαντα τ. Β' (Αθήνα, Εκδόσεις : Χ. Γιοβάνη), σελ. 13.
- Vitti Μ. (1994) Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας (Αθήνα, Εκδόσεις: Οδυσσέας).
- Βρεττός Γ. – Καψάλης Α. (1997) Αναλυτικό Πρόγραμμα..(Αθήνα).
- Δανασσής – Αφεντάκης Α. (1992) Εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης. (Αθήνα).
- Κάλβου Α. Άπαντα (1979)(Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων), σελ. 109.
- Καλλέργης Η. (1995) Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία.(Αθήνα, Εκδόσεις: Καστανιώτη).
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (1998) Το θαυμαστό ταξίδι. (Αθήνα, Εκδόσεις: Πατάκη).
- Κουκουλομάτης Δ. (χ.χ.) Ο Δάσκαλος στη Λογοτεχνία. (Αθήνα, Εκδόσεις: Έλλην).
- Κουκουλομάτης Δ. (2000) Παιδαγωγικές Ψυχολογικές και Φιλοσοφικές ανιχνεύσεις σε κείμενα της Λογοτεχνίας (Αθήνα, Εκδόσεις: Τυπωθήτω, Δαρδανός).
- Λέφας Χ. (1942) Ιστορία της Εκπαιδεύσεως (Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων), σελ. 176.
- Μιράσγεζη Μ. (1978) Ποίηση και διδασκαλία (Αθήνα), σελ.146.
- Μπουζάκης Σ. (1994-1995) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα τ.Α', τ.Β' (Αθήνα, Εκδόσεις: Gutenberg).
- Πολίτης Ν. (χ.χ.) Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού (Αθήνα, Εκδόσεις: Ε.Γ. Βαγιωνάκη), σελ. 19.
- Σκαμπιτσέφσκη Α. (1905) Ιστορία της Ρωσικής Λογοτεχνίας (Αθήνα, Εκδόσεις: Π.Δ. Σακελλαρίου), σελ. 334 – 335.
- Φ.Ε.Κ. 28/21-3-1894 τ. Β', 44/9-5-1894 τ. Β', 53/24-5-1894 τ. Β', 69/22-6-1894 τ. Β', 76/12-7-1894 τ. Β', 81/26-7-1894 τ. Β', 88/12-8-1894 τ. Β', 95/1-9-1894 τ. Β', 107/31-8-1982 τ. Α', 168/18-11-1983 τ. Α', 185/26-11-1984 τ. Α', 93/10-2- 1999 τ. Β', 1366/18-10-2001, τ. Β' και 1373/18-10-2001, τ. Β'.

B3. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

**Η νομοθεσία περί σχολικών βιβλίων κατά τον 19^ο αιώνα:
Η καποδιστριακή περίοδος**

**Σόνια ΓΕΛΑΔΑΚΗ
, δ.φ.Ιστορικός-Καθηγήτρια Δ.Ε.
Διδάσκουσα στον Τομέα Παιδαγωγικής
της Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολικό βιβλίο είναι αναντίρρητα ένας από τους βασικότερους παράγοντες τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης, αφού περιλαμβάνει όλα όσα η κοινωνία θέλει στην κάθε ιστορική περίοδο να διαφυλάξει και να διαδώσει στις επόμενες γενιές. Όμως, όσο η σημαντικότητά του σχολικού βιβλίου είναι αναμφισβήτητη άλλο τόσο η τύχη του είναι αμφιλεγόμενη, επειδή την καθορίζουν αποκλειστικά και μόνο οι κρατικές νομοθετικές οριοθετήσεις.

Κατά την καποδιστριακή περίοδο (1828-1831) είναι γεγονός ότι η προσπάθεια καθιέρωσης ενός συγκεντρωτικού κράτους επηρέασε και τον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Με το σκεπτικό αυτό λοιπόν, η θεσμοθέτηση των ανάλογων κρατικών οργάνων και η επάνδρωσή τους, οι αποκάλυπτες ή καλυμμένες προσπάθειες της κεντρικής εξουσίας να επιβάλει σε όλα τα στελέχη μια κοινή συμπεριφορά, καθώς και η υιοθέτηση του αποβλέποντος σε κοινή ωφέλεια σκοπού από την πλευρά των τελευταίων είναι μερικά από τα σημεία που θίγονται στην παρούσα ανακοίνωση προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επιβολής κρατικού ελέγχου στο σχολικό χώρο μέσω των σχολικών βιβλίων.

ABSTRACT

One of the most important perimeter affecting the quality of education is textbooks. This is indisputably supported by theories of various persuasions, because the textbooks carry information and ideas which society wants not only to preserve but also to implant to the future generations. Yet, in spite of their centrality to teaching of all kinds and all levels of instruction, textbooks themselves are closely associated with the laws of the state.

Indeed, during the period (1828-1831), the Greek education system was influenced by Capodistrias efforts to adopt a centralized way of governing. Thus, some of the points discussed in this paper are: the legislation imposed, the administration established, the obvious or hidden governmental efforts that aimed to persuade teachers to accept the common intentions and their reactions. Therefore, the aim of the paper is to clarify the issues regarding the control of the state through textbooks in all kinds and levels of schooling.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομικά και λειτουργικά συγκεντρωτικό, είναι ένα γεγονός που τεκμηριώνεται τόσο βιβλιογραφικά όσο και βιωματικά. Το οργανωτικό αυτό μοντέλο έχει πίσω του μια προϋστορία 200 περίπου χρόνων από το 1833 που καθιερώθηκε επισήμως σε μια προσπάθεια να επιβληθεί

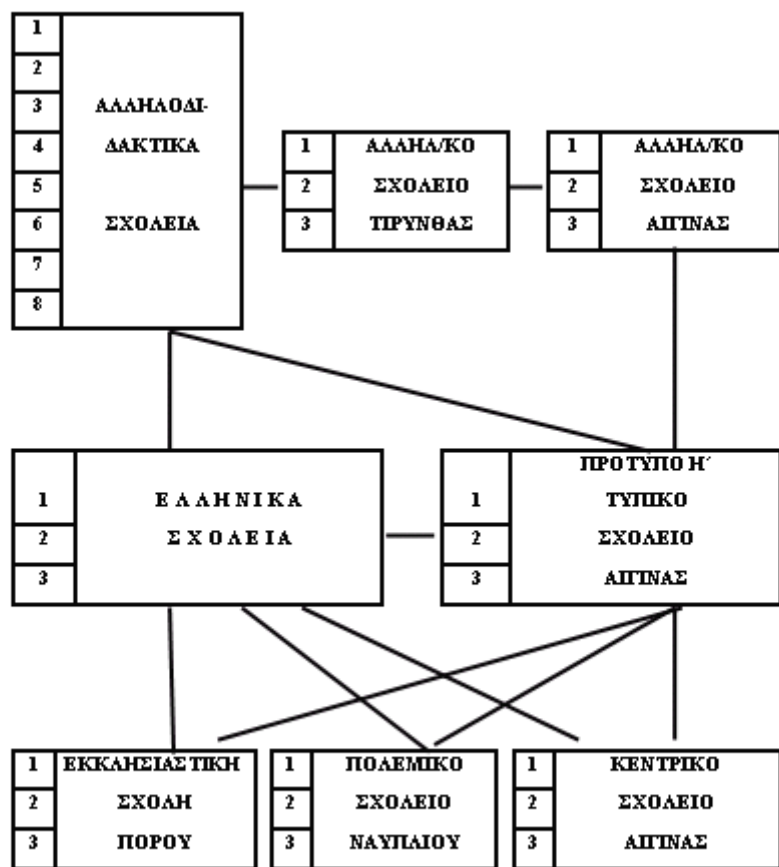
ομοιομορφία σε κάθε επιμέρους πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) μέσα στο ελληνικό κράτος, όπου οι φυλετικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές μειονότητες ήταν αριθμητικά περιορισμένες (Μπόμπας, 1995).

Η σύσταση του νεοελληνικού κράτους ωστόσο, δεν έγινε το 1833. Είχε προηγηθεί η καποδιστριακή περίοδος, μια 3ετία κατά την οποία το σύστημα διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης υπάκουσε στην ίδια αρχή. Με μια διαφορά όμως. Όπως έχει ειπωθεί, «ο τότε συγκεντρωτισμός είχε φτάσει στην πληρέστερη μορφή του» (Petrooulos, 1985), πράγμα που σημαίνει ότι όλες οι εκπαιδευτικές λειτουργίες είχαν θεσμοθετηθεί με τρόπο ώστε ο έλεγχος και η εξισορρόπησή τους να βρίσκονται αποκλειστικά στα χέρια της κεντρικής εξουσίας.

Η υιοθέτηση ενός τέτοιου μοντέλου βέβαια, δεν είναι ούτε απλή ούτε μονοσήμαντη υπόθεση και, εκτός από την πολιτική βούληση, προϋποθέτει τόσο την ύπαρξη κατάλληλων κρατικών θεσμών όσο και την ανάπτυξη σχετικών νομοθετικών οριοθετήσεων (Καραπιδάκης, 1991). Έτσι, πιστεύουμε πως, όσο ενδιαφέρον παρουσιάζει η νομοθεσία περί σχολικών βιβλίων της περιόδου άλλο τόσο σημαντικό είναι να ανιχνευθούν οι μεθοδεύσεις με τις οποίες η κεντρική εξουσία προοδευτικά υποχρέωνε τα διοικητικά όργανα της εποχής να πραγματώσουν τους κρατικούς σκοπούς, και αυτό θα επιχειρήσουμε να κάνουμε στη συνέχεια.

2. Η ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΠΕΡΙ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Αλλά ας πάρουμε τα πράγματα με τη σειρά. Κατά την εξεταζόμενη περίοδο, τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση αποτέλεσαν δύο βασικές σχολικές βαθμίδες, ένα πρωτοβάθμιο (κρατικό ή κοινοτικό) αλληλοδιδακτικό και ένα μέσο (κοινοτικό ή κρατικό) Ελληνικό σχολείο, συνεπικουρούμενες από τα τρία πρότυπα (=πειραματικά) κρατικά σχολεία του συγκροτήματος της Αίγινας, καθώς και ελάχιστα -κρατικά επίσης- εκπαιδευτήρια εξειδικευμένων κατευθύνσεων, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.



Σε όλα αυτά τα αλληλοεξαρτώμενα υποσυστήματα του εκπαιδευτικού συστήματος

χρησιμοποιήθηκαν δύο ειδών σχολικά βιβλία, οι κρατικές εκδόσεις και εγκεκριμένα από το υπουργείο εγχειρίδια, για την παραγωγή, τη διακίνηση και τη χρησιμοποίηση των οποίων αναπτύχθηκε ένα δίκτυο που σχηματικά μπορεί να παρασταθεί ως εξής:



4. ΚΡΑΤΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ

Η κρατική εκδοτική δραστηριότητα της περιόδου περιλαμβάνει λίγους πίνακες ανάγνωσης-γραφής, τρία εγχειρίδια Θρησκευτικών και ένα γραμμικής Ιχνογραφίας για τα πρωτοβάθμια (=αλληλοδιδασκτικά) σχολεία, καθώς και τρεις ή τέσσερις εκδόσεις με αρχαιοελληνικά κείμενα και ελαχιστότατες άλλες δευτερευόντων μαθημάτων για τις ανάγκες των διδασκόντων στα πρότυπα σχολεία. Όλα τυπώθηκαν στο Εθνικό Τυπογραφείο της Αίγινας και υπακούν σε συγκεκριμένες προδιαγραφές. Πρόκειται για χαμηλού κόστους εκδόσεις, ολιγοσέλιδες, μικρού σχήματος (8ου) ή πολύ μικρού (16ου), με απλά τυπογραφικά στοιχεία, χωρίς καθόλου εικονογράφηση, ενώ σε κανένα δεν έχει παρέμβει επαγγελματίας διορθωτής (Δρούλια, 1964) σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε προεπαναστατικά (Πατρινέλλης, 1981).

Από τις παραπάνω εκδόσεις, για ελάχιστες δημοσιεύθηκαν «βιβλιοκρισίες» καταργώντας έτσι άλλη μια παράδοση που είχε ξεκινήσει προεπαναστατικά. Τώρα πια αντίστοιχες παρουσιάσεις δεν συνιστούσαν παρά απλή γνωστοποίηση του

καινούργιου βιβλίου στο μαθητικό κοινό και, αν τις διέκρινε κάποια κριτική διάθεση, δεν εξυπηρετούσε παρά μόνο πολιτικές σκοπιμότητες, αφού οι βιβλιοκριτικοί κατά κανόνα ήταν προσκείμενα στην κεντρική εξουσία άτομα ή φορείς.

4.1 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΕΓΚΡΙΣΗ - ΣΥΓΓΡΑΦΗ

Έξι επιτροπές, οι οποίες συστάθηκαν όλες με εντολή της κεντρικής εξουσίας, ήταν εκείνες που σχεδίασαν, ενέκριναν ή ανέλαβαν τη συγγραφή των κρατικών εκδόσεων.

Η πρώτη, ήταν μια επιτροπή τεσσάρων γλωσσομαθών λογίων, των Η. Α. Dutrone, Δημητρίου Σκαρλάτου, Κωνσταντίνου Ρωσσέτου και Κωνσταντίνου Κοκκινάκη (Δασκαλάκης, 1968), που ανέλαβε να μεταφράσει βιβλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το έργο της ολοκληρώθηκε μεν, τοποθετήθηκε όμως στο αρχείο αξιολογούμενο ως πρόχειρη προσπάθεια (Αβδάλη, 1995).

Τη δεύτερη επιτροπή, την αποτελούσαν τέσσερις αρχιερείς και ανέλαβε να αξιολογήσει ένα βιβλίο Θρησκευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δασκαλάκης, 1968), έργο του Βαρθολομαίου Κουτλουμουσιανού γνωστού συγγραφέα από τον εξωελλαδικό χώρο (Δασκαλάκης, 1968). Τη θετική γνωμάτευσή της, την υπέβαλλε η επιτροπή στη Γραμματεία (=υπουργείο) Δημοσίου Παιδείας και η έκδοση του βιβλίου συμπεριλήφθηκε στον κρατικό προγραμματισμό (Δημαράς, 1962).

Μια τρίτη επιτροπή πάλι, επιφορτίστηκε να επιλέξει μια γραμματική και ένα ανθολόγιο που θα χρησιμοποιούνταν στα Ελληνικά σχολεία (Δασκαλάκης, 1968). Μέλη της ήταν τρεις σημαντικοί λόγιοι-εκπαιδευτικοί της εποχής, ο Γρηγόριος Κωνσταντάς, ο Γεώργιος Γεννάδιος και ο Ιωάννης Βενθύλος, από τους οποίους οι δύο πρώτοι είχαν εκπονήσει το 1828 και άλλη μια μελέτη σχετική με τα σχολικά βιβλία. Η τελική έκθεση αυτής της επιτροπής (Δασκαλάκης, 1968) περιλάμβανε προτάσεις για συγγραφή τριών βιβλίων συγκεκριμένης θεματικής, των ίδιων που περιλαμβάνονταν και στην παλαιότερη μελέτη (Λουλές, 1985), καθώς και για προμήθεια αρκετών άλλων από το εξωτερικό (Δασκαλάκης, 1968).

Οι Dutrone, Ιωάννης Κοκκώνης και Νεόφυτος Νικητόπουλος αποτέλεσαν την τέταρτη επιτροπή (Αβδάλη, 1995). Εκείνη αρχικά έκρινε το έργο της πρώτης και, στη συνέχεια, εποπτευόμενη από τον Ανδρέα Μουστοξύδη αναβαθμίστηκε σε «Α΄ Επί της Προπαιδείας Επιτροπή» (Μπελιά, 1970. Κούκκου, 1989. Αβδάλη, 1995), τελικό προϊόν της οποίας ήταν ο σχεδιασμός μερικών βασικών αλληλοδιδακτικών πινάκων και δύο βιβλίων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που τυπώθηκαν σχεδόν αμέσως.

Η πέμπτη επιτροπή, η λεγόμενη «Β΄ Επί της Προπαιδείας» συγκροτήθηκε από τα εναπομείναντα μέλη της Α΄, δηλαδή τον Κοκκώνη και τον Μουστοξύδη, προσαυξημένα κατά ένα, τον Μιχαήλ Σχινά, και ανέλαβε να ασχοληθεί με την οργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μπελιά, 1969). Στην έκθεση η οποία υποβλήθηκε μετά το τέλος των εργασιών (Δασκαλάκης, 1968), προτεινόταν η συγγραφή τριών βιβλίων, η τύχη τους όμως, καθορίστηκε από τη δολοφονία του Καποδίστρια και τα γεγονότα που ακολούθησαν.

Κοντά στη λήξη της περιόδου τέλος, στο υπουργείο Παιδείας συστάθηκε και λειτούργησε μια ακόμη επιτροπή, η οποία ασκούσε προληπτικό έλεγχο στα

περιεχόμενα όσων χειρόγραφων σχολικών βιβλίων υποβάλλονταν στην κυβέρνηση για έκδοση. Μετά τη θετική γνωμάτευση αυτής της τελευταίας επιτροπής, ο κρατικός προϋπολογισμός θα κάλυπτε όλα ή μέρος των εξόδων της εκτύπωσης και το έργο θα διανεμόταν στη μαθητιώσα νεολαία (Κουμαριανού & Δρούλια & Layton, 1986).

5. ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΑ ΒΙΒΛΙΑ

Η πενιχρή κρατική βιβλιοεκδοτική παραγωγή δεν επαρκούσε, όπως είναι ευνόητο, για την πλήρωση των αναγκών της διδακτικής πράξης. Έτσι, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι δυσκολίες χρησιμοποιήθηκαν και εγκεκριμένα βιβλία από τα περιλαμβανόμενα σε δύο Εθνικούς Καταλόγους: ένα για την πρωτοβάθμια και ένα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

5.1 ΠΡΟΜΗΘΕΙΑ

Οι τρόποι προσπορισμού των εγκεκριμένων βιβλίων ποίκιλαν. Κάποια ήταν εκδόσεις του εξωελλαδικού χώρου που είχαν χαριστεί αυτοβούλως στην ελληνική κυβέρνηση από τους εκδότες ή πλούσιους ομογενείς με σκοπό να μοιραστούν στη σπουδάζουσα νεολαία. Τέτοιες δωρεές συνήθως, γίνονταν ευμενώς δεκτές. Τα ονόματα των δωρητών καταχωρούνταν στη Γενική Εφημερίδα της Ελλάδος (Μαυροσκούφης, 1996), η κυβέρνηση δεν παρέλειπε να εκφράσει την ευγνωμοσύνη της δημοσίως, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις που προσωπικά ο Κυβερνήτης απηύθυνε ευχαριστίες στους δωρητές. Αντιθέτως, η στάση της κεντρικής εξουσίας υπήρξε ιδιαίτερα επιφυλακτική στις προσφορές των μισιοναρίων, τις προερχόμενες από τις εκδόσεις του τυπογραφείου της Αγγλικανικής Εκκλησίας (Layton, 1971. Πολέμης, 1973) που λειτουργούσε στη Μάλτα. Στις εκδόσεις του συγκεκριμένου τυπογραφείου κατά το διάστημα 1828-1831 εμπεριέχονται τουλάχιστον 90 τίτλοι ελληνικών σχολικών βιβλίων (Layton, 1971) γραμμένων σε απλή γλώσσα, στοιχείο που αποτελούσε άλλωστε και το μεγάλο τους προσόν. Από τα παραπάνω, στην Ελλάδα δωρίστηκε ένας μεγάλος αριθμός αντιτύπων, ενώ τουλάχιστον δέκα είναι τα βιβλία που σίγουρα μοιράστηκαν στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία.

Κάποια άλλα από τα εγκεκριμένα βιβλία ήταν έργα επωνύμων συγγραφέων που προμηθεύτηκε η κυβέρνηση από τις αγορές του εξωτερικού (Ευαγγελίδης, 1936. Δημαράς, 1962) και τη δαπάνη κάλυψαν ο κρατικός προϋπολογισμός ή οι τόκοι των καταθέσεων ομογενών υπέρ των δημοσίων σχολείων στη Χρηματιστική Τράπεζα της Ελλάδος. Η παλαιότερη παραγγελία από τη Γαλλία και τη Γερμανία εμπεριέχεται στα πρακτικά της τρίτης από τις επιτροπές για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω. Τη διεκπεραίωσή της ανέλαβαν μεσάζοντες και, παρότι η συνεργασία τους με την ελληνική κυβέρνηση δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητική με αποτέλεσμα η παραλαβή να καθυστερήσει (Δασκαλάκης, 1968) , η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε τουλάχιστον άλλες δύο φορές με τα βιβλία Μαθηματικών του Ιωάννη Καρανδινού και τους αλληλοδιδασκτικούς πίνακες του Γεωργίου Κλεόβουλου (Βελέλης, 1908).

Μια τρίτη κατηγορία εγκεκριμένων βιβλίων αποτέλεσαν επίσης οι εκδόσεις ιδιωτών, το κόστος των οποίων καλυπτόταν από προεγγραφές συνδρομητών (Κουμαριανού & Δρούλια & Layton, 1986). Αρκετές φορές, στις «ειδοποιήσεις» ανάλογων εκδόσεων τις καταχωρημένες στον τύπο της περιόδου εμφανίζονται ως συνδρομητές και κάποιοι πληρεξούσιοι της κυβέρνησης (Βελουδής, 1987) με ποσά προερχόμενα από τον κρατικό προϋπολογισμό, όπως συνέβη, λόγου χάρη, με τα «Απομνημονεύματα του Ξενοφώντος» του Χαράλαμπου Παμπούκη, τα «Στοιχεία της ελληνικής γλώσσας» του Θεόκλητου Φαρμακίδη ή το λεξικό του Άνθιμου Γαζή. Όλες οι ομοειδείς συγγραφές, μετά την εκτύπωσή τους, εμπλούτιζαν έναν από τους δύο Εθνικούς Καταλόγους.

6. ΔΙΑΚΙΝΗΣΗ

Τόσο οι κρατικές εκδόσεις όσο και τα εγκεκριμένα εγχειρίδια συγκεντρώνονταν και αποθηκεύονταν στη Κεντρικό σχολείο της Αίγινας, όπως γίνεται φανερό από τους καταλόγους της βιβλιοθήκης του. Εκείνη η βιβλιοθήκη ήταν μεν σχολική, επιτελούσε όμως μια συνθετότερη λειτουργία, αφού εξυπηρετούσε ως αναγνωστήριο τους μαθητές και το διδακτικό προσωπικό των προτύπων εκπαιδευτηρίων, λειτουργούσε ως διαμετακομιστικό κέντρο για το 1/3 των προερχομένων από δωρεές ή αγορές βιβλίων και χρησίμευε ως αποθηκευτικός χώρος των μη κατάλληλων για χρήση στα σχολεία, τα οποία επρόκειτο να πωληθούν προκειμένου να αντικατασταθούν με άλλα χρησιμότερα. Επειδή όμως η πρώτη προσπάθεια διαχωρισμού των αποκλειστικά σχολικών βιβλίων επιχειρήθηκε μετά τον θάνατο του Καποδίστρια, δεν είμαστε σε θέση να ξέρουμε πόσες ακριβώς ήταν οι καταχωρήσεις κατά τα έτη της διακυβέρνησής του.

Γνωρίζουμε πάντως, ότι από εκεί ξεκίνησαν όλες οι αποστολές βιβλίων προς την περιφέρεια και ότι την ευθύνη για τη διακίνηση κράτησε όλο το διάστημα ο Έφορος του Κεντρικού σχολείου Μουστοξύδης, ο οποίος μάλιστα αμειβόταν ξεχωριστά για την εμπλοκή του στη διαδικασία (Δασκαλάκης, 1968). Ως παραλήπτες του υλικού τέλος, παρότι όλες οι ενέργειες επικυρώνονταν με τα απαραίτητα παραστατικά παράδοσης-παραλαβής, εμφανίζονται μόνο οι αντιπρόσωποι του κρατικού περιφερειακού συστήματος ή οι ίδιοι οι δάσκαλοι των σχολείων και ποτέ οι τοπικοί άρχοντες.

7. ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΗ

Το κάθε σχολείο πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δικαιούταν μια ποσότητα βιβλίων ανάλογη με το μαθητικό του δυναμικό κι ακριβώς αυτήν τού παρείχαν οι κρατικές αποστολές (Αντωνίου, 1992).

Τα βιβλία των αποστολών συνυπολογίζονταν στην κινητή περιουσία του εκπαιδευτηρίου και δεν ανήκαν στους μαθητές. Οι τελευταίοι τα χρησιμοποιούσαν μόνο μέσα στο σχολικό χώρο. Μπορούσαν ωστόσο, εφόσον το επιθυμούσαν, να τα προμηθευτούν και από το ελεύθερο εμπόριο για κατ' οίκον μελέτη. Όσο για το ύψος της τιμής ενός σχολικού βιβλίου, εξαιρετικά χρήσιμα θα μπορούσαν να μας

φανούν τα Πρακτικά του Εθνικού Τυπογραφείου. Εκεί όμως, οι καταγραφές είναι μεν λεπτομερείς αφού παρατίθενται ο τίτλος, το όνομα του συγγραφέα, μεταφραστή ή εκδότη, το σχήμα των τυπογραφικών φύλλων και ο αριθμός των αντιτύπων, αλλά ως κόστος αναφέρεται μόνο το συνολικό της έκδοσης και όχι η λιανική τιμή του κάθε βιβλίου.

Έτσι λόγω της έλλειψης άμεσων τεκμηρίων, δεν μας μένει παρά να προσεγγίσουμε την αλήθεια εμμέσως. Με τις τιμές των κυριότερων καταναλωτικών προϊόντων να κυμαίνονται ανάμεσα στα 1,50-17,35 γρόσια η οκά (Μαυροσκούφης, 1996) και με τους μηνιαίους διδασκαλικούς μισθούς να φτάνουν τα 200-300 γρόσια (Μαυροσκούφης, 1996) λοιπόν, ο πρώτος τόμος της κρατικής «Γραμματικής της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας» του Γ. Γεννάδιου κοστολογήθηκε με 17,50 γρόσια (Γεννάδιος, 1832), ενώ ο αντίστοιχος τόμος της ιδιωτικής «Εγκυκλοπαίδειας» του Θ. Φαρμακίδη (Δασκαλάκης, 1968) κόστιζε στο λιανικό εμπόριο ακόμη περισσότερο, αγγίζοντας τα 55 γρόσια. Και στις δύο περιπτώσεις δηλαδή, έχουμε να κάνουμε με ποσά σχεδόν απαγορευτικά για τον μέσο επαγγελματία-γονέα της εποχής.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σ' ένα κράτος δυτικού τύπου που μόνο αυτό μπορούσε να διασφαλίσει τα λαϊκά συμφέροντα όπως εκείνο της καποδιστριακής περιόδου (Κοντογεώργης, 1986), επιδιώχθηκε να δημιουργηθεί μια νομοθεσία περί σχολικών βιβλίων, η οποία στο όνομα της ομοιομορφίας απέβλεπε όντως στον πλήρη έλεγχο της κυκλοφορίας και της χρήσης τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο σχεδιασμός, η έγκριση και η συγγραφή των κρατικών εκδόσεων ανατέθηκε σε ειδικές επιτροπές, ενώ η εκτύπωσή τους θεωρήθηκε ότι ανήκε αποκλειστικά στις κρατικές αρμοδιότητες και με τον τρόπο αυτό, εκ των πραγμάτων, παρακάμφθηκαν όλες οι σχετικές με τη διαδικασία επαγγελματικές ομάδες, όπως οι διορθωτές ή οι τυπογράφοι. Όσον αφορά στα εγκεκριμένα βιβλία πάλι, παρότι τα ονόματα των συντακτών των Εθνικών Καταλόγων δεν έχουν γίνει γνωστά, νομίζουμε ότι κανένας δεν πρέπει να αμφιβάλει πως στη διαμόρφωση των περιεχομένων τους βαρύνοντα λόγο θα είχαν τα μέλη των ίδιων επιτροπών.

Επίσης, όσο σίγουρο είναι ότι τα συγκεκριμένα πρόσωπα είχαν ως άτομα την ολοκληρωτική αποδοχή της κεντρικής εξουσίας άλλο τόσο σίγουρο είναι ότι τα όρια μέσα στα οποία θα κινούνταν οι κάθε είδους διαδικασίες ήταν σαφώς προδιαγεγραμμένα (Δασκαλάκης, 1968. Κούκκου, 1989). Παρόλα αυτά, η παρουσία του ίδιου ατόμου, του στενότερου συνεργάτη του Κυβερνήτη Μουστοξύδη, στις σημαντικότερες από τις επιτροπές, θεωρήθηκε ως επιβεβλημένη (Αβδάλη, 1995), επειδή προσέφερε μια επιπλέον εγγύηση ότι θα αποφεύγονταν οι οποιεσδήποτε παρεκκλίσεις. Ωστόσο, και πάλι η απόλυτη χειραγώγηση δεν επιτεύχθηκε. Την καλύτερη επιβεβαίωση του ισχυρισμού αυτού αποτελεί η περίπτωση της «Α' επί της Προπαιδείας Επιτροπής», όπου δύο από τα μέλη αρχικά συμμετείχαν προκειμένου να αποτρέψουν οποιαδήποτε κυβερνητική παρέμβαση (Αβδάλη, 1995) και, στη συνέχεια, προσπάθησαν να επιβάλουν μεμονωμένα τις απόψεις τους στην ομάδα για ίδιον όφελος.

Από την άλλη πλευρά, είναι εμφανές ότι οι επιτροπές αποτέλεσαν προσωρινή λύση. Απώτερος στόχος υπήρξε η ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου νομοθετικού

πλαίσιου για τα σχολικά βιβλία, και επάνω σε αυτό το θέμα και προβληματισμοί αναπτύχθηκαν και προτάσεις υποβλήθηκαν. Κάπου εκεί, μπορεί να ενταχθεί μια πρόταση σχετική με την κρατική βιβλιοπαραγωγή που έγινε το 1831 και, ως επικρατέστερη, τη θεωρούμε ενδεικτική των προθέσεων της κυβέρνησης και για τις υπόλοιπες διαδικασίες. Προέβλεπε την προκήρυξη ενός διαγωνισμού συγγραφής σε εθνική κλίμακα θέτοντας ως κίνητρο τη χρηματική επιβράβευση του δημιουργού του επιλεγμένου έργου ή τη συμμετοχή του στα κέρδη τα προερχόμενα από την πώληση του βιβλίου στο ελεύθερο εμπόριο. Απέφευγε ωστόσο, να κάνει λόγο για τη σύνθεση της επιτροπής αξιολόγησης. Αντιθέτως, όπως ήταν διατυπωμένη, δεν έδειχνε να προβλεπόταν πουθενά η συμμετοχή εκπροσώπων από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σε μια πρώτη ανάγνωση τέλος, φωτογράφιζε τους υποψήφιους συγγραφείς, οι οποίοι αναμφισβήτητα ήταν άτομα αντίστοιχων ιδεολογικών πεποιθήσεων με τον Κυβερνήτη (Κωνσταντινόπουλος, 1968). Οφείλουμε να κρατήσουμε μια επιφύλαξη πάντως, για το εάν τα πράγματα θα εξελίσσονταν ακριβώς έτσι, όταν η πρόταση θα αποτελούσε νόμο του κράτους.

Στη διακίνηση των σχολικών βιβλίων τον συντονισμό διατήρησε ολόκληρη την περίοδο ο ίδιος στενότερος συνεργάτης της κυβέρνησης που τον είδαμε να εποπτεύει και τις επιτροπές συγγραφής. Μια τέτοια μεθόδευση επέτρεπε στην κεντρική εξουσία να ελέγχει διττά την κατάσταση: αφενός λειτουργώντας αποτρεπτικά στις περιπτώσεις που οι περιφερειακοί διοικητικοί παράγοντες θα προσπαθούσαν να προμηθευτούν βιβλία για τα σχολεία των περιοχών τους κατευθείαν από τους εκδότες και αφετέρου δημιουργώντας κωλύματα σε όσους συγγραφείς θα ήθελαν να επιβάλουν τα προσωπικά τους συγγράμματα παρακάμπτοντας τον κρατικό μηχανισμό (Δασκαλάκης, 1968). Στην πράξη όμως, η συγκεκριμένη μεθόδευση παρουσίασε κενά, τα οποία τελικά επέτρεψαν την ανάπτυξη πελατειακών σχέσεων και την εκδήλωση κρουσμάτων κερδοσκοπίας (Φασουλάκης, 1980-1981). Τέτοιου είδους κρούσματα θορυβούσαν εξαιρετικά την κυβέρνηση που έσπευδε να τα καταστείλει άμεσα, προτού προσφέρουν επιπλέον κίνητρα αμφισβήτησής της στους αντιπολιτευόμενους κύκλους.

Η δωρεάν παροχή όλων των βιβλίων στα κρατικά και κοινοτικά σχολεία τέλος, ήταν μια πολιτική επιλογή της καποδιστριακής κυβέρνησης συνδεδεμένη με την πρόθεσή της να αναλάβει το κράτος τη μόρφωση των λαϊκών στρωμάτων του πληθυσμού. Σχετικά με την υποχρεωτική χρήση τους όμως, είχαν ληφθεί αποφάσεις και είχαν προβλεφτεί νομοθετήσεις, μόνο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, τα παρεχόμενα βιβλία δεν χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε βαθμό αντίστοιχο των προσδοκιών της κυβέρνησης, πράγμα που πολύ λίγο είχε να κάνει με τους ιδεολογικούς ή πολιτικούς προσανατολισμούς τους. Και κυρίως οφειλόταν στην ελλιπή επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση, η οποία είχε ως απόρροια μια έντονη απροθυμία να προσαρμόσουν τη διδακτική πρακτική σε καινούργια δεδομένα. Αυτό το φαινόμενο μάλιστα, ήταν ιδιαίτερα έντονο στη δεύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, η οποία, για εγγενείς λόγους, λειτούργησε περισσότερο αποκεντρωτικά.

Παρά την επιβολή ενός άκρως συγκεντρωτικού μοντέλου διακυβέρνησης επομένως, ο κρατικός παρεμβατισμός δεν ήταν απόλυτος ως προς την παραγωγή, διακίνηση και χρησιμοποίηση των σχολικών βιβλίων κατά την καποδιστριακή περίοδο, αλλά επικράτησε ένας τύπος μεικτής οικονομίας. Πρόκειται για μια λύση αναπόφευκτη λόγω της οικονομικής εξάρτησης μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών

δραστηριοτήτων από τις τοπικές εξουσίες και πιθανώς επιβεβλημένη από ένα κράτος το οποίο ουσιαστικά καθοδηγούσε μια ασχημάτιστη κοινωνία. Από την άλλη πλευρά βέβαια, το ολιγόχρονο της διακυβέρνησης του Καποδίστρια δεν μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε κατά πόσο έχουμε να κάνουμε με συνειδητή επιλογή ή απλώς ήταν μια μεταβατική φάση και αργότερα θα εφαρμοζόταν μονοπωλιακή πολιτική και θα επιβαλλόταν το ένα και μοναδικό βιβλίο στη σχολική πράξη, όπως συνέβη άλλωστε από την περίοδο της Αντιβασιλείας και εξής.

Σημείωση: Η ανακοίνωση βασίζεται στην αδημοσίευτη διατριβή: Σ. Γελαδάκη, Η παροχή της εκπαιδευτικής γνώσης κατά την καποδιστριακή περίοδο: Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία, που υποστηρίχθηκε το 1998 στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

ΠΗΓΕΣ

Αδημοσίευτες

Γενικά Αρχεία του Κράτους, Υπουργείο Παιδείας Φάκελοι : αρ. 22 (22 Οκτωβρίου 1829), αρ. 24 (1 και 6 Φεβρουαρίου 1830), αρ. 25 (30 Μαρτίου 1830), αρ. 27 (28 Μαΐου 1830), αρ. 36 (12 και 16 Φεβρουαρίου 1831), αρ. 37 (27 Μαρτίου 1831), αρ. 38 (16 Απριλίου 1831), αρ. 39 (4 Μαΐου 1831), αρ. 45, (26 Νοεμβρίου 1831), αρ. 57 (αχρονολόγητα).

Δημοσιευμένες

Γεννάδιος, Γ. (1832) *Γραμματική της αρχαίας Ελληνικής γλώσσης, εκ διαφόρων συνερανισθείσα*, Α', (Εν Αιγίνη, εκ της Εθνικής Τυπογραφίας διευθυνομένης υπό Γ. Αποστολίδου Κοσμητού).

Δασκαλάκης, Α. (1968), *Κείμενα-πηγαί της ιστορίας της ελληνικής επανάστασεως. Τα περί παιδείας*, Α' - Γ' (Αθήνα).

ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ / ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

Αιγιναία Φύλλα: Α' (15 Μαρτίου 1831), Ε' (15 Ιουλίου 1831), ΣΤ' (18 Αυγούστου 1831).

Γενική Εφημερίς της Ελλάδος Φύλλα : 86 (1827), 77 (1827), 60 (1828), 46 Παράρτημα (1831). Εκκλησιαστική Αλήθεια, Α' (ΙΒ), 1880.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αβδάλη, Α. (1995) Ο Καποδίστριας και η Επιτροπή Προπαιδείας, *Δωδώνη*, ΚΓ' (1), σελ. 5-80.

- Ανδρέου, Α. , Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση* (Αθήνα, Εξάντας).
- Αντωνίου, Δ. (1992) *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο Νεοελληνικό κράτος. Το Σχέδιο της Επιτροπής του 1833* (Αθήνα, Πατάκης).
- Βελέλης, Λ. (1908) Ο Καποδίστριας ως θεμελιωτής της Δημοτικής εκπαίδευσης εν Ελλάδι (Εν Αθήναις).
- Βελουδής, Γ. (1987) *Το ελληνικό τυπογραφείο των Γλυκήδων στη Βενετία (1670-1854)*, (Αθήνα).
- Δημαράς, Θ.Κ. (1962) Καποδίστριας, Μουστοξύδης, Κουτλουμουσιανός. Βιβλιογραφικές και άλλες αναζητήσεις, *Θησαυρίσματα*, Α', σελ. 14-62.
- Δρούλια, Λ. (1964) Σπυρίδων Βλαντής, *Ερανιστής*, Β (11), σελ. 214-221.
- Καραπιδάκης, Ν. (1991) Αρχεία και ιστορία των Θεσμών. Κατάλογος θεμάτων για μια ιστορία της διοίκησης, *Μνήμων*, ΙΓ', σελ. 298-300.
- Κούκκου, Ε. (1989) *Ο Καποδίστριας και η παιδεία (1827-1832). Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Αιγίνης* (Αθήνα, Ερμής)
- Κουμαριανού, Α., Δρούλια, Λ., Layton, E. (1986) *Το ελληνικό βιβλίο (1476 -1830)* (Αθήνα, ΜΙΕΤ).
- Κοντογεώργης, Γ. (1986) Το κράτος του Καποδίστρια. Ιδεολογικά θεμέλια και κοινωνικές συνειστώσεις, *Δελτίο Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, Θ', σελ. 108-111.
- Λουές, Δ. (1995) Σχέδιο για την αναμόρφωση της εκπαίδευσης στη μετεπαναστατική Ελλάδα, *Δωδώνη*, ΙΔ' (1), σελ. 85-113.
- Layton, E. (1971) The Greek Press at Malta of the American Board of Commissioners for foreign missions (1822-1833), *Ερανιστής*, Θ' (53), σελ. 169-193
- Μαυροσκούφης, Δ. (1996) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα (1821-1832)*, (Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης).
- Μπελιά, Ε. (1969) Οι λόγιοι αδελφοί Δημήτριος και Μιχαήλ Γεωργίου Σχινά, *Μνημοσύνη*, 2, σελ. 174-218.
- Μπελιά, Ε. (1970) *Η εκπαίδευσις εις την Λακωνίαν και Μεσσηνίαν κατά την καποδιστριακήν περίοδον* (Αθήνα)
- Μπόμπας, Λ. (1995) Συγκεντρωτισμός και αποκεντρωτισμός στην εκπαίδευση: Μια απόπειρα συγκριτικής προσέγγισης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, σελ. 79-111.
- Πατρινέλλης, Χ. (1981) *Το ελληνικό βιβλίο κατά την Τουρκοκρατία (1474-1820)*, (Θεσσαλονίκη).
- Πολέμης, Ι.Δ. (1973) Το εν Μάλτα Ελληνικόν τυπογραφείον της L.M.S, *Ερανιστής*, Γ' (60), σελ. 213-240.
- Petropoulos, A. J. (1985) *Πολιτική και συγκρότηση κράτους στο Ελληνικό βασίλειο (1833-1843)*, Α' (Αθήνα, ΜΙΕΤ).
- Φασουλάκης, Στ. (1980-1981) Από την εκδοτική δράση του Ν. Βάμβα. Συμβολή στη γνώση της παραγωγής και διακίνησης του βιβλίου κατά τον ΙΘ' αιώνα, *Μνημοσύνη*, 8, σελ. 171-178.

Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και Παιδικό Βιβλίο

Χρήστος ΓΕΩΡΓΙΟΥ

Εκπαιδευτικός - Υποψήφιος Διδάκτορας Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι θέσεις των συντελεστών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού για το παιδικό βιβλίο, όπως αυτές διατυπώθηκαν στα δημοτικιστικά έντυπα της εποχής και στην αλληλογραφία τους. Στη συνέχεια επιχειρείται αξιολόγηση των θέσεων αυτών από τη σκοπιά της σύγχρονης λογοτεχνικής θεωρίας και διερευνώνται οι τρόποι πραγμάτωσής τους στα αναγνωστικά της περιόδου 1917-1920.

Αξιολογούνται ακόμη με γνώμονα τις θεωρητικές αρχές που διέπουν το παιδικό βιβλίο, τα λογοτεχνικά χαρακτηριστικά των αναγνωστικών, καθώς και η συμβολή τους στην εξέλιξη της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας.

Βασική διαπίστωση είναι ότι τα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του 1917 αποτελούν τον πρώτο σημαντικό σταθμό στην ιστορία του παιδικού βιβλίου και επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της σύγχρονης ταυτότητάς του.

ABSTRACT

In this paper the ideas of the advocates of popular language about children's books are presented, as well as the effect these ideas exerted on the reading-books after the educational reformation of 1917. An evaluation of these ideas within the frame of the contemporary literary theory is attempted and the way these ideas were realized in the reading-books of the period 1917-1920 is investigated. A critical approach of these reading-books is also attempted, in order to redefine their position within the history of the greek children's literature.

The main conclusion of the above work is that the reading-books of the educational reformation of 1917 constitute the first significant stage in the history of the greek children's literature and they greatly affected the development of its contemporary identity.

1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Οι απαρχές και η πορεία του ελληνικού παιδικού βιβλίου συμπίπτουν χρονικά με την ίδρυση και εξέλιξη του νεοελληνικού κράτους και η ταυτότητά του διαμορφώνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε συνάφεια με την εκάστοτε κρατούσα ιδεολογία. Στους αιώνες που προηγήθηκαν της δημιουργίας του ανεξάρτητου κράτους τα βιβλία που θεωρήθηκαν κατάλληλα ως παιδικά αναγνώσματα ήταν λίγα. Στο σχολικό χώρο επικράτησαν κείμενα θρησκευτικού περιεχομένου, όπως η Οκτώηχος και το Ψαλτήρι (Κουλούρη, 1999:8), στο δε εξωσχολικό οι κάθε λογής Χρηστομάθειες και μύθοι, βιβλία που αξιοποιήθηκαν συχνά και ως σχολικά εγχειρίδια (Αναγνωστόπουλος, 2001:190-191).

Η Αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας, που εφαρμόστηκε από το 1830 καθιέρωσε το διδακτισμό, τον αυταρχισμό, τη στείρα και βασανιστική ηθική, στοιχεία που κατεύθυναν τα σχολικά βιβλία και παράλληλα μ' αυτά και τα εξωσχολικά, τα οποία υποχρεώθηκαν κατά κάποιον τρόπο να υπακούουν για μεγάλο χρονικό διάστημα μόνο στην παιδαγωγική σκοπιμότητα και να εξυπηρετούν ηθικές προθέσεις. Εξάλλου οι κοινωνικές και άλλες συνθήκες της εποχής δεν επέτρεπαν στο παιδικό βιβλίο φιλελεύθερα ανοίγματα ή ρήξη με τη σχολική πρακτική (Αναγνωστόπουλος, 2001:38-39).

Μέχρι το 1880 η παρουσία βιβλίων είναι μάλλον φτωχή σε ποιότητα και ποσότητα και ξεχωρίζουν όσα εκδόθηκαν από το Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων γύρω στο 1870, καθώς και Ο Γεροστάθης του Λ. Μελά (Κουλούρη, 1999:8), που με τον αφηγηματικό του χαρακτήρα οριοθετεί την αφετηρία της παιδικής λογοτεχνίας στην Ελλάδα (Κατσίκη - Γκίβαλου, 2000:39).

Από το 1880, οι μεταβολές στο πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο οδηγούν στην επικράτηση νέων αντιλήψεων αγωγής, βασισμένων κυρίως στις παιδαγωγικές αρχές του Έρβартου. Το νέο εκπαιδευτικό πρότυπο δίνει έμφαση στην ηθική διαπαιδαγώγηση στη βάση της κλασικής αρχαιότητας και της ορθόδοξης πίστης. Στο χώρο του σχολικού βιβλίου κυριαρχούν οι Ροβινσωνιάδες με σαφώς συντηρητικότερο προσανατολισμό από το πρότυπό τους και ακόμη αναγνώσματα με θέματα από την Οδύσσεια και τον Ηρόδοτο, γραμμένα όλα σε άκαμπτη καθαρεύουσα (Κοντονή, 1997 : 121-123, 144). Όσον αφορά δε το εξωσχολικό παιδικό βιβλίο, διαφαίνεται κάποιο ενδιαφέρον για το παιδί. Και δεν πρόκειται μόνο για το παιδί - θέμα αλλά και για το παιδί - αναγνώστη, προς το οποίο θα στραφούν με ιδιαίτερη φροντίδα άριστοι ποιητές και πεζογράφοι (Μουλλάς, 1993:89). Σε γενικές γραμμές όμως, σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα το εξωσχολικό παιδικό ανάγνωσμα εξακολουθεί να παραμένει εγκλωβισμένο στους στόχους και την ιδεολογία του σχολικού βιβλίου, με εξαίρεση τα παιδικά ποιήματα του Α. Πάλλη (1889), όπου ο ποιητής παρουσιάζεται πρωτοπόρος μιας καινούργιας παιδαγωγικής, στηριγμένης στη συνείδηση της ιδιοτυπίας του παιδιού και στο σεβασμό των αναγκών του (Δημαράς Κ., 1987:366).

Αξίζει να σημειωθεί ότι την ίδια εποχή εμφανίζονται και τα πρώτα κείμενα για παιδιά στη δημοτική γλώσσα (Βιζυηνός, Κουρτίδης, Ξενόπουλος), ενταγμένα στο νέο πνεύμα του δημοτικιστικού κινήματος.

2. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΙΣΜΟΥ

Με την αυγή του 20ού αιώνα το δημοτικιστικό κίνημα απλώνει τις ρίζες του στο χώρο της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη ενός έντονου προβληματισμού, ο οποίος ξεκινώντας από τη γλώσσα αγγίζει όλες τις πλευρές του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εμφάνιση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού ορίζεται με την έκδοση του βιβλίου του Φ. Φωτιάδη Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννησις, το 1902 στην Αθήνα (Τερζής, 1986: 8) και είχε ως αποτέλεσμα τη στροφή προς το παιδί και τη μόρφωσή του, στροφή που πρώτη φορά γινόταν επίσημα στη χώρα μας (Παπακώστας, 1989:35). Με το έργο αυτό τονίστηκε η αρχή, ότι κάθε εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να έχει αφετηρία το παιδί και να

ανταποκρίνεται στις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητές του (Παπακώστας, 1989: 56).

Έκτοτε από τους κύκλους του δημοτικισμού προβαλλόταν συχνά το αίτημα να γραφούν βιβλία που να ανταποκρίνονται στον ψυχικό κόσμο των παιδιών. Η έγνοια μαρτυρείται εκτός από τις προκηρύξεις στα δημοτικιστικά έντυπα και στις επιστολές που ανταλλάσσουν οι δημοτικιστές, στις οποίες εγγράφεται όλος ο προβληματισμός για το παιδικό βιβλίο (Δημαράς Α, 1999:11).

Η πρώτη συλλογική κίνηση προς την κατεύθυνση αυτή προέρχεται από το Νουμά, το επίσημο όργανο των δημοτικιστών, που τον Ιανουάριο του 1905 προκηρύσσει διαγωνισμό για συγγραφή αναγνωσματορίου. Οι υπογραμμισμένες φράσεις στο πρωτότυπο της προκήρυξης «ανθρωπινό και ρωμαίικο» δηλώνουν το νέο πνεύμα που πρέπει να διατρέχει το παιδικό βιβλίο. Στο βραβευμένο κείμενο διακρίνουμε το προσγειωμένο και ανάλαφρο ύφος καθώς και τα ενσωματωμένα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού (Δημαράς Α., 1987). Παρόλο που δε λείπουν οι ηθικολογίες, αν συγκριθεί με τα αναγνωσματορία της εποχής, διαφαίνεται αμέσως η στροφή που έχει συντελεστεί.

Δυο χρόνια αργότερα, το 1907, και πάλι από τις στήλες του Νουμά ο Φ. Φωτιάδης δείχνοντας το ενδιαφέρον του για τη συγγραφή βιβλίων για παιδιά προκήρυξε διαγωνισμό για αναγνωστικά καλώντας τους ειδικούς να καταθέσουν τις απόψεις τους για τα είδη των βιβλίων και τον τρόπο με τον οποίο έπρεπε να συνταχθούν (Παπακώστας, 1989:78). Η ενέργεια αυτή δε βρήκε έμπρακτη ανταπόκριση και γι' αυτό το Νοέμβριο του ίδιου έτους ο Φωτιάδης έστειλε ένα είδος εγκυκλίου σε αρκετούς από τους υποστηρικτές της Ιδέας, ζητώντας τη συνδρομή τους στη σύνταξη αναγνωστικών. Στην εγκύκλιο αποτυπώνονται οι νέες αρχές για τη συγγραφή των παιδικών βιβλίων συντεταγμένες με το πνεύμα του δημοτικισμού και αναφέρονται κυρίως στη διασύνδεση των κειμένων με τη σύγχρονη ζωή, με τα ενδιαφέροντα της παιδικής ηλικίας, με θέματα του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού και ακόμη δίνεται νέα διάσταση στο ζήτημα της ελληνικότητας, καθώς συνδέεται με την νέα ελληνική πραγματικότητα (Παπακώστας, 1989:80).

Το περιεχόμενο της εγκυκλίου προκάλεσε το ενδιαφέρον και πυροδότησε ένα διάλογο ανάμεσα στους υποστηρικτές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, όπως προκύπτει από τις δημοσιευμένες σκέψεις τους στο Νουμά αλλά και από την αλληλογραφία τους. Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει το κείμενο του Κ. Παλαμά (Παλαμάς, 1908), στο οποίο δηλώνει πως η ενασχόληση με τη συγγραφή παιδικού βιβλίου θέλει «περισσότερα χαρίσματα» για να μιλήσεις του παιδιού σαν δάσκαλος μαζί και σαν ποιητής, για να περικλείει την αλήθεια και το όνειρο σ' ένα επιδέξιο ταίριασμα, χωρίς άμεσους διδακτισμούς. Η ηθική θα βγαίνει μέσα από μια τέχνη πλαστική, και όπου εκτός από την αγάπη για την πατρίδα θα καλλιεργείται η αγάπη προς τις πατρίδες και η ιδέα του πολίτη θα διευρύνεται με την ενσωμάτωση της ιδέας του κοσμοπολίτη. Παρεμφερής είναι και η άποψη του Γληνού, ο οποίος δε συμφωνεί με την καλλιέργεια του σοβινισμού μέσα από τα παιδικά βιβλία και προτείνει αλλαγή στάσης προς τους γείτονες αλλά και νέα διαχείριση της ιστορικής μνήμης (Λευκοπατρίδης, 1956).

Από την αλληλογραφία της Π. Δέλτα με τους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού δημοτικισμού συνάγονται αρκετά στοιχεία για τη μορφή και το περιεχόμενο των παιδικών βιβλίων, τα οποία συγκροτούν μια ιδιαίτερη ποιητική για

το είδος αυτό της Νεοελληνικής Γραμματείας. Για λόγους οικονομίας χρόνου, που προκύπτουν από τις συμβάσεις του συνεδρίου, θα παρουσιαστούν τα βασικά σημεία ης συζήτησης που αναπτύσσεται. Σύμφωνα μ' αυτά το παιδικό βιβλίο πρέπει να ανταποκρίνεται στην αντιληπτική ικανότητα των παιδιών, να είναι διασκεδαστικό και ενδιαφέρον χωρίς ψυχρές ηθικολογίες και δασκαλισμούς. Κυριαρχούν τα παιδιά ως ήρωες που αντανakλούν τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Επί πλέον πρέπει να αποφεύγονται οι ψυχογραφήσεις των ηρώων και οι σχοινοτενείς περιγραφές. Η πλοκή να είναι τοποθετημένη σε ελληνικό περιβάλλον, οικείο για τα παιδιά, να είναι απλή, χωρίς περιττά επεισόδια, με γοργή εξέλιξη γεμάτη κίνηση και δράση και πριμοδότηση του διαλόγου. Τέλος, να ξυπνά στο παιδί την αγάπη για τη ζωή και την αισιοδοξία (Λευκοπατρίδης, 1956).

Σταθμό στην ιστορία του παιδικού βιβλίου αποτελούν οι δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Ομίλου (στο εξής Ε.Ο.), καθώς βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του στο πλαίσιο της οραματιζόμενης εκπαιδευτικής αναγέννησης. Ήδη από το πρώτο τεύχος του Δελτίου του Ε.Ο. ανάμεσα στα ερωτήματα που τίθενται προς συζήτηση είναι και μερικά σχετικά με τα αναγνωστικά και αφορούν τη μορφή, το περιεχόμενο και την ιδεολογία τους. Κυρίαρχη αντίληψη κι εδώ είναι η ανταπόκριση των βιβλίων στα ενδιαφέροντα της παιδικής ηλικίας και η λογοτεχνικότητά τους (Δελτίο Ε.Ο., 1911:11).

Το ενδιαφέρον του Ε.Ο. για το παιδικό βιβλίο πιστοποιείται επίσης από την προκήρυξη διαγωνισμού για αλφαβητάριο το 1912 και ακόμη περισσότερο από την ίδρυση της Παιδικής Βιβλιοθήκης το 1913. Τόσο στην προκήρυξη (Δελτίο Ε.Ο., 1912:93) όσο και στο προγραμματικό κείμενο για τη Βιβλιοθήκη (Δελτίο Ε.Ο., 1913:216-231) διαφαίνεται το νέο πνεύμα και καθορίζονται οι νέες παιδαγωγικές κι αισθητικές αρχές που πρέπει να διέπουν τα κείμενα. Βασικά στοιχεία που συγκροτούν τα δύο κείμενα είναι η έμφαση στη λογοτεχνική αξία των παιδικών βιβλίων και ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας της ελληνικότητας. Ο διαγωνισμός για το αλφαβητάριο δεν έφερε αποτέλεσμα, στο πλαίσιο όμως της Παιδικής Βιβλιοθήκης έγινε σημαντική δουλειά, καθώς από το 1913 μέχρι το 1920 εκδόθηκαν εννέα βιβλία (βλ. παράρτημα, πίνακας 1) και το όλο εγχείρημα έτυχε θερμής υποδοχής (Δημαράς Α., 1993:291-333).

Αξιοσημείωτα ακόμη είναι δύο κείμενα που φιλοξενούνται στο Δελτίο του Ε.Ο, της Γ. Καζαντζάκη και της Π. Δέλτα. Στο πρώτο σχολιάζεται η έλλειψη ελληνικών παιδικών βιβλίων και προβάλλεται ως προτεραιότητα η ενασχόληση των συγγραφέων με το είδος εστιάζοντας στην ανάδειξη της ελληνικότητας, με στόχο τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των παιδιών (Δελτίο Ε.Ο., 1913:216-231). Στο δεύτερο, η Π. Δέλτα, ασκώντας κριτική στα αναγνωστικά της εποχής, ελέγχει τον αντιπαιδαγωγικό τους χαρακτήρα και θεωρεί ως αναγκαία συνθήκη για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας τη διασύνδεση της ανάγνωσης με την ευχαρίστηση (Δελτίο Ε.Ο., 1913:232-256).

Με τη μεταρρύθμιση του 1917 και την αξιοποίηση στο Υπουργείο Παιδείας των βασικών στελεχών του Ε.Ο. οι παιδαγωγικές και αισθητικές αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού βρήκαν την έκφρασή τους στην επίσημη πολιτική, το νέο πνεύμα της οποίας επικεντρώθηκε στα διδακτικά βιβλία (Δημαράς Α., 1987). Στο πρακτικό της επιτροπής για τη σύνταξη των αναγνωστικών αποτυπώνεται όλη η προβληματική για το παιδικό βιβλίο που διαμορφώθηκε τα προηγούμενα χρόνια από τους δημοτικιστικούς κύκλους. Το ενδιαφέρον των συντακτών επικεντρώνεται:

1. στην ανταπόκριση των αναγνωστικών στην ηλικία και την ψυχική ανάπτυξη των παιδιών,
2. στο ζωντανό ύφος των κειμένων,
3. στη νέα διάσταση της θρησκευτικής, ηθικής και εθνικής αγωγής, απαλλαγμένης από δογματισμούς και κενή λογοκοπία,
4. στο σύστημα ιδεών που θα πηγάζει από την ποικιλία και το πολυσύνθετο της πραγματικής ζωής και
5. στη χιουμοριστική και αισιόδοξη διάσταση των βιβλίων (Δημαράς Α., 1987:90-96).

Συγκρίνοντας τις απόψεις για τα παιδικά αναγνώσματα, που εκφράστηκαν σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, με τις αρχές της σύγχρονης θεωρίας του παιδικού βιβλίου διαπιστώνει κανείς ότι αυτούσιες σχεδόν οι θέσεις των δημοτικιστών επαναδιατυπώνονται ως ειδολογικές συμβάσεις της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας. Κατά συνέπεια μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στις αρχές του 20ού αιώνα, στο πλαίσιο της φιλελεύθερης αστικής ιδεολογίας διαμορφώνεται μια νεωτεριστική ποιητική, η οποία μορφοποιείται στα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του 1917, όπως θα δείξω στη συνέχεια.

3. ΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ 1917 ΚΑΙ Η ΘΕΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Η υιοθέτηση από τον Ε.Ο. του ερβαρτιανού συστήματος συγγραφής αναγνωστικών με κύριο χαρακτηριστικό την ενιαία αφηγηματική δομή τους και την εστίαση στη λογοτεχνική τους αξία έδωσε την ευκαιρία σε δόκιμους λογοτέχνες να ασχοληθούν με τη συγγραφή αναγνωστικών, εκ των οποίων τα περισσότερα ανταποκρίνονται στα ειδολογικά χαρακτηριστικά του μυθιστορήματος (βλ. παράρτημα, πίνακας 2).

Σ' όλα τα αναγνωστικά - μυθιστορήματα πρωταγωνιστεί η παιδική ηλικία. Ακόμη και στο Διγενή Ακρίτα του Α. Καρκαβίτσα μεγάλο τμήμα της πλοκής σχετίζεται με τα παιδικά χρόνια του ήρωα. Τα παιδιά- ήρωες των κειμένων αυτών εμφανίζονται ως δρώντα υποκείμενα, που αυτενεργούν και διεκδικούν την ικανοποίηση των αναγκών τους. Η διαμόρφωση της ταυτότητας τους γίνεται μέσα από μια διαλεκτική σχέση με το περιβάλλον, στοιχείο που μας απομακρύνει από τα παθητικά εστιαζόμενα «εύτακτα παιδιά» των προγενέστερων βιβλίων. Επιπλέον προβάλλεται η φωνή των παιδιών με τη χρήση του διαλόγου ως βασικού αφηγηματικού τρόπου έναντι της μονοφωνικής αφήγησης με άμεσο διδακτικό τόνο και εμφανή παιδοχειριστική πρόθεση των κειμένων του 19ου αιώνα. Πριμοδοτείται συνάμα το «δείχνω» σε σχέση με το «λέγω» (Μουλλάς, 1992:135), κοντολογίς η σκηνική παρουσίαση αντί της εκθετικής αφήγησης, στοιχείο που εναρμονίζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών και εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα στα σύγχρονα παιδικά αναγνώσματα. Τέλος, πάμπολλα είναι τα χιουμοριστικά επεισόδια και όχι μόνο στα Ψηλά Βουνά αλλά και στα κείμενα που πραγματεύονται ιστορικά θέματα, σε όλα επίσης κυριαρχεί το απλό ύφος και η γρήγορη πλοκή.

Σε γενικές γραμμές σ' όλα τα αναγνώσματα εμφανίζονται πολλά από τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων παιδικών βιβλίων, όπως αυτά περιγράφονται από τους θεωρητικούς εκπροσώπους του είδους (Χαντ, 2001:92).

Τέλος, στο επίπεδο της ιδεολογίας τα αναγνωστικά της περιόδου αυτής δε συνθλίβονται κάτω από το ιδεολογικό βάρος του τριπτύχου: «πατρίς - θρησκεία - οικογένεια», κατάσταση στην οποία θα εγκλωβιστούν για μεγάλο χρονικό διάστημα τα βιβλία της μεταπολεμικής περιόδου (Φραγκουδάκη, 1978:144). Νέα επίσης διάσταση παίρνει η πραγμάτευση της ελληνικότητας με το νέο τρόπο θέασης της αρχαιότητας και τη στροφή προς τη νεοελληνική πραγματικότητα. Η νέα αυτή οπτική θα κυριαρχήσει και στο σύγχρονο παιδικό βιβλίο.

Η θέση ακόμα του Ε.Ο. για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσα από την επαφή των παιδιών με ολόκληρα λογοτεχνικά έργα εμφανίζεται πρωτοποριακή, καθότι περικλείει εν σπέρματι σύγχρονες απόψεις για την προώθηση της λογοτεχνίας στο σχολείο (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2000).

Τα στοιχεία αυτά ενισχύουν την άποψη ότι τα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του 1917 είναι οι πρόδρομοι του σύγχρονου παιδικού βιβλίου και η επανεμφάνιση αρκετών απ' αυτά στις παιδικές προθήκες των βιβλιοπωλείων αποτελεί ένδειξη της διαχρονικότητάς τους.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1

Παιδική Βιβλιοθήκη Ε.Ο.

1. Γιάννης Βλαχογιάννης, *Μεγάλα Χρόνια*, Αθήνα, 1913, Εστία
2. Π. Σ. Δέλτα, *Για την Πατρίδα*, Αθήνα, 1913, Εστία
3. Αδάμ, *Από το χωριό μου*, Αθήνα, 1913, Εστία
4. Κ. Έβαλτ, *Τα Κοράλλια*, μτφρ. Α. Δελμούζος, Αθήνα, 1913, Εστία
5. Κ. Έβαλτ, *Παραμύθια*, μτφρ. Α. Δελμούζος, Αθήνα, 1915, Εστία
6. Π.Σ.Δέλτα, *Παραμύθια και άλλα*, Αθήνα, 1915, Εστία
7. *Ιστορίες του παλιού καιρού - Περσέας, Περσεφόνη*, Διασκευή Λ. Ν. Ζαφίρη, Αθήνα, 1917, Εστία
8. Ιουλία Δραγούμη, *Όλοι μαζί*, Αθήνα, 1919, Εστία
9. Ιουλία Δραγούμη, *Ο βάτραχος που βαριέται - και άλλες ιστορίες*, Αθήνα 1919, Εστία
10. Ζ. Παπαντωνίου, *Τα χελιδόνια*, Αθήνα, 1920, Εστία 3

Πίνακας 2

Αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του 1917 (της δημοτικής)

1917

Ε. Παπαμιχαήλ, *Αλφαθητάριο* (Μέρος α' και β')

Ι. Συκώκης, *Αλφαθητάριο* (Μέρος α')

Α. Κουρτίδης, Ε. Παπαμιχαήλ, *Πέτρος Λάρας* (β' δημοτικού)

Γ. Καζαντζάκη, *Τρεις φίλοι* (β' δημοτικού)

1918

Α. Κουρτίδης, Α. Κονιδάρης, Γ. Καλαράς, *Οδύσσεια* (γ' δημοτικού)

Α. Καρκαβίτσας, Ε. Παπαμιχαήλ, *Αναγνωστικό* (γ' δημοτικού)

Ζ. Παπαντωνίου, *Τα ψηλά βουνά* (γ' δημοτικού)

1919

Συντακτική Επιτροπή, *Αλφαβητάριο* [με τον Ήλιο]

Α. Καρκαβίτσας, Ε. Παπαμιχαήλ, *Η Πατρίδα μας* (δ' δημοτικού)

Α. Κουρτίδης, Γ. Κονιδάρης, *Στα παλιά τα χρόνια* (δ' δημοτικού)

Α. Καρκαβίτσας, Ε. Παπαμιχαήλ, *Διγενής Ακρίτας* (ε' δημοτικού)

Από άρθρο του Α. Δημαρά στο αφιέρωμα για τα Αναγνωστικά του περιοδικού *Επτά Ημέρες της Καθημερινής*, 7-2-1999

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναγνωστόπουλος, Β. (2001) *Ιδεολογία και παιδική Λογοτεχνία* (τόμος 1^{ος}). (Αθήνα, Καστανιώτης).

Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.) (2000) *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο*. (Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω).

Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου, τ. 1/1911, τ.2/1912, τ.3/1913.

Δημαράς, Α. (επιμ.) (1987) *Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*. (Αθήνα, εκδ. Ερμής).

- Δημαράς, Α. (1993) 'Βιβλία για τα Ελληνόπουλα: Η Παιδική Βιβλιοθήκη του Εκπαιδευτικού Ομίλου', *Μνημοσύνης Θρέμματα, Αφιέρωμα στη μνήμη του Αντώνη Μωραΐτη*, σσ. 291 - 333. (Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής παιδείας).
- Δημαράς, Α. (1999) 'Οι μεταρρυθμίσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου και τα αναγνωστικά της δημοτικής στις αρχές του αιώνα', περ. *Επτά Ημέρες*, Εφ. *Καθημερινή* (φύλλο 7^{ης} Φεβ. 1999).
- Δημαράς, Κ. (1987) *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. (Αθήνα, Ίκαρος).
- Κατσίκη - Γκίβαλου, Α. (2000) 'Λογοτεχνία για παιδιά: Από τον ηθικό λόγο και τη διδαχή στην τέρψη και την απόλαυση της ανάγνωσης (19^{ος} - 20^{ος} αι.)', *Περίπλους*, τ. 49.
- Κοντονή, Α. (1997) *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. (Αθήνα, εκδ. Κριτική).
- Κουλούρη, Χ. (1999) 'Ιστορική γνώση και ηθικός φρονηματισμός στα αναγνωστικά βιβλία του 19^{ου} αιώνα', περ. *Επτά Ημέρες*, Εφ. *Καθημερινή* (φύλλο 7^{ης} Φεβ. 1999).
- Λευκοπατρίδης, Ξ. (επιμ.) (1956) *Αλληλογραφία της Π.Σ. Δέλτα (1906-1940)*. (Αθήνα, εκδ. Εστία).
- Μουλλάς, Π. (1992) *Παλίμψηστα και μη. Κριτικά Δοκίμια*. (Αθήνα, εκδ. Στιγμή).
(1993) *Ρήξεις και Συνέχειες*. (Αθήνα, εκδ. Σοκόλη).
- Παλαμάς, Κ. (1908) 'Βιβλία για τα παιδιά', *Νουμάς*, τομ.312, σελ.1-3, τομ.313, σελ.2-3.
- Παπακώστας, Γ. (1989) *Ο Φώτης Φωτιάδης και το «Αδερφάτο της εθνικής γλώσσας»*. (Αθήνα, εκδ. Εστία).
- Τερζής, Ν. (1986) *Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου*. (Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη).
- Φραγκουδάκη, Α. (1978) *Τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου*. (Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο).
- Χάντ, Π. (2001) *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. (Αθήνα, εκδ. Πατάκη).

Χρηστομάθειες: Τα διδακτικά βιβλία των Αρχαίων Ελληνικών κατά την οθωνική περίοδο

Ελένη ΓΙΟΒΑΝΝΗ

Δρ. Ιστορίας της Εκπαίδευσης

Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Χρηστομάθειες, ανθολόγια που περιλαμβάνουν κείμενα από την κλασική εποχή έως την ύστερη Αρχαιότητα, χρησιμοποιούνται κατεξοχήν ως διδακτικά βιβλία για τη διδασκαλία του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, κατά την οθωνική περίοδο, στο Ελληνικό Σχολείο και το Γυμνάσιο. Εκδίδονται από τη Βασιλική Τυπογραφία και από Τυπογραφεία που ιδρύονται και λειτουργούν στον ελλαδικό χώρο και το εξωτερικό. Συγγραφείς που προτιμώνται και τα έργα τους συστήνονται από το Υπουργείο Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, ως διδακτικά βιβλία, είναι ο Θ. Φαρμακίδης και ο Α. Ρ. Ραγκαβής.

Η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των ένδηλων και άδηλων στόχων, που καθόρισαν τη συγκεκριμένη επιλογή των κειμένων που εμπεριέχονται στις Χρηστομάθειες.

Όσον αφορά στη μεθοδολογία έγινε αρχειακή έρευνα σύμφωνα με τις απαιτήσεις της ιστορικής μεθόδου. Έγινε επιλογή επαρκούς δείγματος, του οποίου η επεξεργασία έγινε με την τεχνική της Ανάλυσης Περιεχομένου, προκειμένου να καταρτιστεί κώδικας αξιών και να σκιαγραφηθεί η φυσιognωμία του νέου πολίτη, που η εκπαίδευση επιδιώκει να διαπλάσει.

ABSTRACT

The Christomathies, anthologies containing texts from the classic era to the later antiquity, are used mainly as didactic books for the teaching of Ancient Greek, during the othonic era at the Hellenic School and the Gymnasium. They're published by the Royal Press, and Printing Offices that are being established and function in Greece and abroad. Th Farmakidis and A. R. Ragavis are the authors whose works are favored and recommended by the Ministry of Public Education as didactic books.

The research aims at the exploration of evident and ulterior targets, that determined the exact choice of the texts contained in the Christomathies.

Concerning the methodology, archival research was done according to the demands of historic method. Sufficient sample was collected, whose processing was made utilizing the technique of content analysis, in order to form a code of values and to outline the physiognomy of the new citizen, that education seeks to shape.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Τα διδακτικά βιβλία, σύμβολο του σχολικού θεσμού, επικεντρώνουν ενδιαφέροντα παιδαγωγικά, πολιτικά, πνευματικά και οικονομικά. Συγκεκριμένα, υποβάλλουν την παιδαγωγική μέθοδο, υποδηλώνουν την πολιτική βούληση, απηχούν τα πνευματικά ενδιαφέροντα της εποχής, και απαιτούν –η σύλληψή τους, η παραγωγή τους και η διανομή τους– οικονομικό κόστος. Η αγορά τους, που αυξάνεται συνεχώς, είναι υποχρεωτική και άλλοτε επιβαρύνει το κράτος, άλλοτε, όπως στην περίοδο που εξετάζουμε, τους γονείς (Chorpin, 1989, σ. 3-4).

Η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από τη σαφήνεια με την οποία είναι διατυπωμένα, ενώ η περιορισμένη έκτασή τους, σχηματική και οργανωμένη, επιβάλλει συγκεκριμένες επιλογές και ιεραρχία της γνώσης.

Τα διδακτικά βιβλία, που αναφέρονται στη γλωσσική διδασκαλία, την Ιστορία και τη Γεωγραφία, προκαλούν το ενδιαφέρον των περισσότερων ερευνητών, γιατί από τη μελέτη τους ανιχνεύονται η κυρίαρχη ιδεολογία και τα κοινωνικά αιτήματα της εποχής στην οποία αναφέρονται.

1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατά την περίοδο της βασιλείας του Όθωνα (1833-1862), το κύριο βάρος της διδασκαλίας, όπως προκύπτει από την εκπαιδευτική νομοθεσία της εποχής, πέφτει στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

Η παρούσα έρευνα και η μελέτη των διδακτικών βιβλίων των Αρχαίων Ελληνικών της οθωνικής περιόδου αποσκοπούν στη διερεύνηση των ένδηλων και άδηλων στόχων, που καθόρισαν τη συγκεκριμένη επιλογή των κειμένων τα οποία εμπεριέχονται σ' αυτά και την επίδραση που άσκησαν στη διάπλαση της εθνικής και ηθικής φυσιολογίας του πολίτη του νεοσύστατου κράτους.

Η Αρχαιότητα αποτελεί για την πολιτική εξουσία και το λαό πρότυπο, ελπίδα, στήριγμα και καταφύγιο στις κρίσιμες περιστάσεις του έθνους, γιατί όλοι πιστεύουν ότι με την επιστροφή σ' αυτή θα λύσουν τα προβλήματά τους και η Ελλάδα θα αποκτήσει το χαμένο κύρος, την προβολή και το σεβασμό που είχε η κλασική Αθήνα (Συκουτρής, 1997, σ. 25-63). Σ' αυτές τις προσδοκίες συνηγορούν ο ευρωπαϊκός ρομαντισμός και ο κλασικισμός, που ενσαρκώνονται στο πρόσωπο του βασιλιά και κολακεύουν τα ελληνικά αισθήματα.

Καταβάλλεται, λοιπόν, προσπάθεια να ανασυσταθεί ένας κόσμος του παρελθόντος με τις αξίες του και τους κώδικές του, ο οποίος θα βοηθήσει τη χώρα να βγει από το αδιέξοδο.

Η πολιτεία προσδοκά από τη διδασκαλία του μαθήματος τη διαμόρφωση ενός ενιαίου γλωσσικού ιδιώματος που θα στηρίζεται στην αρχαία ελληνική, όπως αυτό που χρησιμοποιούν οι λόγιοι της εποχής. Η γλώσσα αυτή θεωρείται απαραίτητη

προϋπόθεση για την τόνωση του εθνικού αισθήματος και της εθνικής υπερηφάνειας.

Οι προσπάθειες που καταβάλλονται για την επιβολή του συγκεκριμένου γλωσσικού ιδιώματος στους μαθητές, αναδεικνύουν το μάθημα σε βασικό φορέα εθνικιστικών μηνυμάτων. Μέσα απ' αυτό οι νέοι πρέπει να αποκτήσουν εθνική συνείδηση και εθνική ταυτότητα, για να συνδεθούν με τους αρχαίους προγόνους τους και να εξυπηρετήσουν πολιτικούς στόχους, που, στη δεύτερη φάση της οθωνικής περιόδου, συνοψίζονται στη Μεγάλη Ιδέα (Γιοβάννη-Σιαφαρή, 2000, σ. 85 κ. ε.). Στη συλλογική συνείδηση η αρχαία κληρονομιά είναι αυτή που θα βγάλει τη χώρα από ποικίλα αδιέξοδα (οικονομικό, εθνικό, κρατικής οργάνωσης και λειτουργίας) και θα της προσδώσει κύρος.

2. ΧΡΗΣΤΟΜΑΘΕΙΕΣ

Τα κατ' εξοχήν διδακτικά βιβλία των Αρχαίων Ελληνικών και στις δύο βαθμίδες της Μέσης εκπαίδευσης είναι οι Χρηστομάθειες παρά το γεγονός ότι ο σχετικός νόμος απαγορεύει ρητά τη διδασκαλία τους στο Γυμνάσιο (ΕτΚ 90, 1836/1837 και Μαυροφρύδης 1862). Οι Χρηστομάθειες, είναι Ανθολόγια που περιλαμβάνουν κείμενα από την κλασική εποχή έως την ύστερη αρχαιότητα και αποσκοπούν στην ηθική μόρφωση των μαθητών, στην άσκησή τους στην αρχαία γλώσσα και στην ανάπτυξη του πατριωτικού αισθήματος, όπως προκύπτει από τα κείμενα που περιλαμβάνουν.

Πολλά από τα κείμενα αυτά αναφέρονται, κυρίως, στη διδακτέα ύλη του Γυμνασίου, και παρατίθενται ολόκληρα, ενώ οι εκδόσεις είναι για τα δεδομένα της εποχής πολλές, και διαρκώς πολλαπλασιάζονται, παρόλο που η τιμή του κάθε τόμου κυμαίνεται από 1.50 έως 2 δραχμές, ποσό που επιβαρύνει το γονέα του μαθητή, σε μια εποχή με μεγάλη οικονομική στενότητα και χρηματική ρευστότητα.

2.1. ΕΚΔΟΣΕΙΣ

Κατά την περίοδο που εξετάζουμε, μεγαλύτερη κυκλοφορία παρουσιάζουν οι Χρηστομάθειες του Θ. Φαρμακίδη και του Α. Ρ. Ραγκαβή. Και οι δύο –σε διαφορετικές χρονικές περιόδους– έχουν την έγκριση του Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως. Η δομή των βιβλίων και η ύλη που περιέχουν δεν διαφοροποιείται αισθητά.

Εκδίδονται από τη Βασιλική Τυπογραφία και από Τυπογραφεία που ιδρύονται και λειτουργούν στον ελλαδικό χώρο και το εξωτερικό.

Το 1837, με δαπάνη του Βασιλικού Βιβλιοπωλείου, τυπώνεται στο Βασιλικό Τυπογραφείο η Χρηστομάθεια του Θ. Φαρμακίδη σε πέντε τόμους. Όπως αναφέρει ο συγγραφέας στον Πρόλόγο του (Γιοβάννη-Σιαφαρή, 2002, Παράρτημα 1, σ. 56-58),

η Γραμματεία της Επικρατείας του ανέθεσε να συγγράψει τρίτομη Χρηστομάθεια, της οποίας ο δεύτερος και τρίτος τόμος έπρεπε να διαιρούνται σε δύο μέρη και να περιλαμβάνει μόνον κείμενα χωρίς υποσελίδιες σημειώσεις, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1. Για τη συγγραφή της, που έπρεπε να συντελεστεί γρήγορα –του ανατέθηκε στις 19 Μαρτίου 1837 και τελείωσε στις 15 Δεκεμβρίου του ίδιου έτους–, ο συγγραφέας στηρίχτηκε στα Στοιχεία Ελληνικής Γλώσσας του Jakobs. Σ' αυτή, όμως, την έκδοση επέφερε πολλές μεταβολές και προσθήκες κατά την κρίση του και αφού συμβουλευτηκε τους λόγιους διδασκάλους του Βασιλικού Γυμνασίου Αθηνών και άλλους τους οποίους δεν κατονομάζει.

Όπως φαίνεται, η Χρηστομάθεια του Θ. Φαρμακίδη γνώρισε εκδοτική επιτυχία, εφόσον το 1841 επανεκδίδεται ο πρώτος τόμος από τον Α. Αγγελίδη στην Αθήνα και, ταυτόχρονα, από τον Α. Κολονέλο στην Κωνσταντινούπολη. Την επόμενη χρονιά, κυκλοφορεί σε δεύτερη έκδοση ο πρώτος τόμος και το δεύτερο μέρος του δεύτερου τόμου. Ο Ν. Αγγελίδης εκδίδει το πρώτο μέρος του δεύτερου τόμου το 1843 και τον πρώτο και τρίτο τόμο το 1844. Από τη χρονιά αυτή και μετά η Χρηστομάθεια του Φαρμακίδη, της οποίας κυκλοφόρησαν συνολικά δώδεκα τόμοι δεν εμφανίζεται στην αγορά (Γιοβάννη-Σιαφαρή, 2002).

Εικόνα 1: Δείγμα σελίδας από τη Χρηστομάθεια του Θ. Φαρμακίδη

Την ίδια χρονιά, το Υπουργείο Εκκλησιαστικών και Δημοσίου Εκπαιδεύσεως, με εγκύκλιό του (Α. Ρ. Ραγκαβής, σ. 2), που απευθύνεται σε Γυμνασιάρχες, Σχολάρχες και διδασκάλους, εγκρίνει και συνιστά ως διδακτικό βιβλίο για τα Ελληνικά Σχολεία την τρίτομη Χρηστομάθεια του Α. Ρ. Ραγκαβή, που εξέδωσε ο Α. Κορομηλάς.

Ο εκδότης, στην Αγγελία (Γιοβάννη-Σιαφαρή, ό.π.) της πρώτης έκδοσης, υπόσχεται ότι το βιβλίο αυτό καλύπτει ένα κενό, που υπάρχει προ πολλού, μιας

εγκυκλοπαιδείας μεθοδικής, πρακτικής, που υποδεικνύει τη διδακτική μέθοδο. Όταν αναφέρεται στο συγγραφέα, τονίζει τις πνευματικές αρετές του, τη σπάνια μόρφωσή του και τη συμβολή του στην πνευματική αναγέννηση του έθνους. Οι Χρηστομάθειες του Α. Ρ. Ραγκαβή διαφοροποιούνται από τις αντίστοιχες του Θ. Φαρμακίδη, κυρίως, στο θέμα των υποσελίδων σημειώσεων, προσθήκη που δηλώνει αναθεώρηση της στάσης του αρμόδιου Υπουργείου.

Από το 1844 έως το 1847 η Χρηστομάθεια του Α. Ρ. Ραγκαβή εκδίδεται πανομοιότυπα. Όμως, από το 1848 και εξής για αδιευκρίνιστους λόγους, δεν περιλαμβάνει κανένα ποιητικό είδος.

Η μεγάλη εκδοτική επιτυχία της Χρηστομάθειας του Α. Ρ. Ραγκαβή, που κυκλοφόρησε σε είκοσι έναν τόμους, δεν άφησε περιθώρια για άλλες εκδόσεις.

Βέβαια, μεμονωμένες εκδοτικές προσπάθειες έγιναν το 1845 από τον Α. Γκαρπολά, το 1852 από τον Μ. Γκαρπολά, το γιατρό Αχελωίδη, που εξέδωσε Πλατωνική Χρηστομάθεια το 1846, τον Ν. Αγγελίδη το 1856 και τον Κ. Σ. Ξανθόπουλο το 1859. Όλες αυτές οι εκδόσεις περιλαμβάνουν έναν τόμο.

Οι σημαντικότεροι εκδότες της εποχής είναι στην Αθήνα ο Α. Κορομηλάς – διατηρεί εκδοτικό οίκο και στην Κωνσταντινούπολη–, ο Κ. Γκαρπολάς, ο Α. Αγγελίδης, και στην Κωνσταντινούπολη ο Ι. Λαζαρίδης. Στον ελληνικό χώρο, η μεγαλύτερη εκδοτική δραστηριότητα παρατηρείται στην Αθήνα, ακολουθεί η Ερμούπολις και τελευταία η Πάτρα.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα στηρίχτηκε σε αρχειακές πηγές, που αφορούν στα διδακτικά βιβλία της οθωνικής περιόδου. Παράλληλα, μελετήθηκαν η σχετική εκπαιδευτική νομοθεσία, οι αυτοτελείς εκδόσεις των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων που κυκλοφορούσαν στην αγορά, καθώς και τα βιβλία αναφοράς τους, οι Συνεδριάσεις της Βουλής και τα περιοδικά της εποχής.

Από το υλικό έγινε επιλογή επαρκούς δείγματος, του οποίου η επεξεργασία έγινε με την Τεχνική της Ανάλυσης Περιεχομένου. Συγκεκριμένα, επελέγη η Τρίτομη έκδοση της Χρηστομάθειας των Σ. Δ. Βυζαντίου-Α. Ρ. Ραγκαβή, της έκδοσης του 1851-1852.

Πρόκειται για ένα διδακτικό βιβλίο πολυσέλιδο –περιλαμβάνει 787 σελίδες– σε 8ο σχήμα, χωρίς εικονογράφηση, με μικρά τυπογραφικά στοιχεία (τα τυπογραφικά στοιχεία του κειμένου είναι 8" και των υποσελίδων σημειώσεων 4") και πολλές υποσελίδες σημειώσεις (βλ. Εικόνα 2).

Οι υποσελίδες σημειώσεις περιλαμβάνουν τις σημασίες όλων σχεδόν των λέξεων –κυρίως στα πρώτα κείμενα–, πραγματολογικά στοιχεία –κατακλύζουν τα ιστορικά κείμενα–, συντακτικές ασκήσεις, συμπλήρωση συντακτικών όρων, όπου

θεωρείται απαραίτητο ή και σύνταξη ολόκληρης πρότασης, όταν ο λόγος γίνεται δυσνόητος ή είναι ελλειπτικός, εσωτερικές αναφορές σε άλλα έργα, παραπομπές στη Γραμματική.

Τέλος, σε κάθε έργο προτάσσεται σύντομο εισαγωγικό-ενημερωτικό σημείωμα, που αναφέρεται στο συγγραφέα και το έργο.

Η επεξεργασία του δείγματος έγινε με την τεχνική της Ανάλυσης Περιεχομένου, προκειμένου να καταρτιστεί κώδικας αξιών και να σκιαγραφηθεί η φυσιогνωμία του νέου πολίτη, που η εκπαίδευση επιδιώκει να διαπλάσει.

Η αναζήτηση των δεδομένων έγινε μέσα από τα παραπάνω κείμενα με στόχο να μετατραπεί το υλικό ποιοτικής φύσης, αρχικά σε μορφή ποσοτικών δεδομένων. Ως μονάδες μέτρησης καταγράφονται το θέμα ή πρόταση και η λέξη ή έννοια (N. Κυριαζή, 1998, σ. 289) προκειμένου να ανιχνευθούν οι αξίες που αναφέρονται σ' αυτά και συγκεκριμένα αυτές που δίνουν το στίγμα της εθνικής ιδεολογίας, του γενικού σκοπού της εκπαίδευσης και της ηθικής διαπαιδαγώγηση των νέων.

Εικόνα 2: Δείγμα σελίδων από Χρηστομάθεια του Α. Ρ. Ραγκαβή

Από τη μελέτη του υλικού συγκεντρώθηκε αρχικά ένας μεγάλος αριθμός αξιών, που στη συνέχεια περιορίστηκε σε όσες ήταν κοινές σε όλο το corpus. Οι αξίες ομαδοποιήθηκαν με κριτήρια ιδεολογικά και όχι λεξικογραφικά στις εξής επτά κατηγορίες (Thomson, 1977, σ. 53-60): 1. Ηθικές 2. Γνωστικές-παιδαγωγικές 3. Εθνικιστικές 4. Νομικές 5. Οικονομικές 6. Πολιτειακές και 7. Αυταξίες. Οι συχνότερες που προέκυψαν έχουν αναχθεί σε εκατοστιαία ποσοστά, ώστε να συγκεντρωθούν τα κοινά στοιχεία, κατά κατηγορία, για να μελετηθούν και να ερμηνευτούν (R. Mucchielli, Paris 19793, σ. 21-28).

Ως εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν οι αξίες και ως ανεξάρτητες μεταβλητές τα κείμενα. Ο συσχετισμός των μεταβλητών επιτρέπει την άντληση πληροφοριών σχετικά με το θέμα που διερευνάται.

4. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Προκειμένου να διερευνηθεί ο κώδικας αξιών, ποιοτικά με ποσοτική καταμέτρηση, θεωρήθηκε απαραίτητη η κατηγοριοποίηση των έργων ανάλογα με το περιεχόμενό τους –παρ’ όλες τις δυσκολίες που παρουσιάζει η απόλυτη κατάταξη– για λόγους καθαρά μεθοδολογικούς στις εξής κατηγορίες: Α΄. Ηθικά: Σ’ αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται κείμενα ή αποσπάσματα που περιέχουν στοιχεία ηθικής τάξης, από συγγραφείς της κλασικής αρχαιότητας, της ελληνιστικής εποχής και των πατέρων της εκκλησίας. Β΄. Ιστορικά: Σ’ αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται κείμενα που εξιστορούν γεγονότα του παρελθόντος και με τον ηρωικό τους χαρακτήρα είναι ευχάριστα στους νέους, οι οποίοι πολύ συχνά ταυτίζονται με πρωταγωνιστές μαχών και αναβιώνουν με τη φαντασία τους ηρωικά κατορθώματα. Εξάλλου, οι μνήμες του πολέμου είναι πρόσφατες, πολλοί από τους πρωταγωνιστές του ζουν ακόμη και η λαϊκή φαντασία διαπλέκει συχνά το παρελθόν με το παρόν και το ταυτίζει. Γ΄. Φιλοσοφικά: Η θεματική αυτών των κειμένων αναφέρεται σε πρακτικά θέματα, στην εφαρμογή των νόμων και στο σεβασμό του Θεού. Δ΄. Ρητορικά: Αυτά αναφέρονται, κυρίως, στο μεγαλείο της Αρχαίας Ελλάδας με κοινή συνισταμένη τη μνήμη του ένδοξου παρελθόντος. Ε΄ Βιογραφικά: Σ’ αυτά προβάλλεται το πρότυπο του ανθρώπου που τοποθετεί πάνω από το ατομικό συμφέρον το κοινωνικό και ς΄ Διάφορα: Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν όσα κείμενα δεν είχαν ευκρινή χαρακτηριστικά για να ενταχθούν σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες. Σε σύνολο πενήντα ενός κειμένων, είκοσι είναι ηθικά (ποσοστό 41,2%), πέντε ιστορικά (ποσοστό 9,8%), πέντε φιλοσοφικά (ποσοστό 9,8%), δεκαπέντε ρητορικά, (ποσοστό 29,4%), τρία βιογραφικά (ποσοστό 5,9%) και δύο διάφορα (ποσοστό 3,9%), όπως φαίνεται στα παρακάτω σχήματα 1 και 2.

Σχήμα 1: Κατηγορίες κειμένων (αριθμητικά)

Σχήμα 2: Κατηγορίες κειμένων σε ποσοστά

Οι συγγραφείς των κειμένων καλύπτουν τη χρονική περίοδο από την αρχαιότητα μέχρι και τη μεσαιωνική εποχή. Τη μεγαλύτερη έκταση καταλαμβάνουν οι αρχαίοι συγγραφείς, που είναι δεκατρείς (ποσοστό 52%), ακολουθούν οι συγγραφείς της Ελληνιστικής εποχής, που είναι επτά (ποσοστό 28%) και τελευταίοι έρχονται οι εκκλησιαστικοί και μεσαιωνικοί συγγραφείς, τρεις και δύο αντίστοιχα (ποσοστό 12% και 8%).

4. ΚΩΔΙΚΑΣ ΑΞΙΩΝ

Οι κώδικες είναι ρυθμιστικές αρχές, που προσλαμβάνονται από το υποκείμενο σιωπηρά και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδησή του (Bernstein, Αθήνα 19912, σ. 22).

Στην παρούσα μελέτη ερευνάται αν οι αξίες που καταμετρήθηκαν, καταγράφηκαν και συγκροτήθηκαν σε κώδικα, ως συστατικά στοιχεία διαμόρφωσης συνείδησης και ρύθμισης συμπεριφοράς, ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική φιλοσοφία της πολιτείας για τη γενική πνευματική συγκρότηση του ατόμου-πολίτη.

Στον κώδικα αξιών, που σχηματίστηκε από την Ανάλυση των κειμένων της Τρίτομης Χρηστομάθειας του Α. Ρ. Ραγκαβή, συγκεντρώθηκαν όχι μόνον οι αξίες αλλά και οι απαξίες, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1

1. Ηθικές αξίες	Αξίες: (αγαθόν-αγαθός-καλόν-καλός, αγάπη-στοργή, αγών, αιδώς-αισχύνη, αλήθεια, αρετή, αυτάρκεια, βραβείο-έπαινος-αμοιβή, βούληση,
-----------------	---

	δόξα, εγκράτεια, ευγνωμοσύνη, ευεργεσία-φιλανθρωπία, ευσέβεια, ήθος-κοσμιότης-χρηστότης, καλοκαγαθία, μεταμέλεια, μετριοφροσύνη, ολιγάρκεια, πρόνοια, πρόοδος, σεβασμός, σεμνότης, σιωπή, σωφροσύνη, ταπεινότης, τιμή-τίμιος-τιμιότης, υπομονή, υψηλοφροσύνη, φίλος-φιλία, φιλοτιμία) Απαξίες: (κακόν-κακός-κακία, μίσος-φθόνος, αναισχυντία, ψεύδος, τιμωρία, ακρασία-ασωτία, αχαριστία, ασέβεια, αμαρτία, αλαζονεία, πλεονεξία, πονηρία-προδοσία, φλυαρία, μωρία-αφροσύνη, αλαζονεία, οργή, λοιδωρία-ψόγος-μομφή-κολακεία, διαβολή-συκοφαντία)
2. Γνωστικές-παιδαγωγικές αξίες	Αξίες: (Παιδεία, γνώσις-μάθησις-επιστήμη, αγωγή, επιμέλεια, διάνοια-νους, διδασκαλία, σκέψις, τάξις, σοφία-φιλοσοφία, υπακοή-πειθαρχία, λόγος, πειθώ) Απαξίες: (απαιδευσία-αμάθεια, άγνοια, αμέλεια, απείθεια-ανυπακοή)
3. Εθνικιστικές αξίες	Αξίες: (αγώνας, ανδρεία-θάρρος-ηρωισμός-ήρωες. Ελλην-Ελλάς-ελληνικός, σύμμαχος-συμμαχία, ομόνοια, ελευθερία, έθνος-πατρίς-πόλις-πολίτης, πόλεμος, όρκος, θυσία, ισχύς-ρώμη, αρχαία-γλώσσα, κράτος) Απαξίες: (δειλία-φόβος, βάρβαρος, εχθρός-εχθρότης, διχόνοια-έρις, δουλεία, ειρήνη)
4. Νομικές αξίες	Αξίες: (δίκαιον, νόμος-νομιμότης) Απαξίες: (αδικία)
5. Οικονομικές αξίες	Αξίες: (πλούτος-χρήμα-οικονομία, εργασία-φιλοπονία-έργον) Απαξίες: (πενία-οκνηρία)
6. Πολιτειακές αξίες	Αξίες: (δημοκρατία) Απαξίες: (ολιγαρχία-τυραννία)
7. Αυταξίες	Αξίες: (βίος-ζωή, υγεία) Απαξίες: (θάνατος, νόσος)

Οι απαξίες συνυπολογίστηκαν στην καταμέτρηση, γιατί παρατίθενται αντιθετικά προς τις αξίες και με το μειωτικό χαρακτήρα που τους προσδίδουν οι

διάφοροι συγγραφείς, ενισχύουν, με την τεχνική της φωτοσκίασης, τη σημασία των αξιών.

Από την καταμέτρηση διαπιστώθηκε ότι οι ηθικές αξίες κατέχουν την πρώτη θέση στα ηθικά και φιλοσοφικά κείμενα και οι εθνικιστικές τη δεύτερη, ενώ στα ιστορικά, τα ρητορικά και τα βιογραφικά κείμενα τα ποσοστά αντιστρέφονται.

4.1. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Σχήμα 3. Συγκεντρωτικός πίνακας αξιών

N = 19612 (αξίες)

Στο σημείο αυτό κρίθηκε σκόπιμο να ενοποιηθούν όλες οι κατηγορίες των διδασκομένων κειμένων, εφόσον αποτελούν τη διδακτέα ύλη, για να διαφανούν καθαρότερα οι τάσεις (βλ. Σχήμα 3).

Με βάση τα στοιχεία που προέκυψαν, οι ηθικές αξίες που διαμορφώνουν ήθος και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά εμφανίζουν το μεγαλύτερο ποσοστό 30,8%. Στο ίδιο περίπου επίπεδο κινούνται οι εθνικιστικές (ποσοστό 29,8%), οι οποίες διαμορφώνουν την εθνική συνείδηση και εντυπώνουν την εθνική ταυτότητα.

Ακολουθούν οι γνωστικές-παιδαγωγικές αξίες, που συμπληρώνουν τη μόρφωση του ατόμου.

Οι νομικές αξίες σε ποσοστό 8,2% που ρυθμίζουν τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του πολίτη απέναντι στο κράτος και το συμπολίτη του, βρίσκονται στην τέταρτη θέση.

Ακολουθούν οι αυταξίες (ποσοστό 7,7%), που εμβαθύνουν το στοχασμό του ατόμου και το βοηθούν να παίρνει τη σωστή θέση απέναντι στη φύση και την κοινωνία.

Τέλος, ακολουθούν οι οικονομικές αξίες (ποσοστό 7,5%), που ρυθμίζουν πρακτικά θέματα ζωής και ανθρωπίνων σχέσεων, και κανονίζουν την οικονομική συμπεριφορά του πολίτη.

Άξιο παρατήρησης είναι ότι οι πολιτειακές αξίες εμφανίζουν πολύ μικρή συχνότητα (ποσοστό 1,9%) και αυτό γιατί φαίνεται ότι το πολιτειακό θέμα θεωρείται λυμένο.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Οι Χρηστομάθειες των δύο συγγραφέων που διδάσκονται επισήμως, κατά την οθωνική Περίοδο, με την επανάληψη των ιδεών και των γνώσεων που εμπεριέχουν, επιτρέπουν να καταφανεί εναργέστερα η σταθερότητα και η συνέχεια, οι οποίες διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγχρόνως υποδηλώνουν μια κοινωνία που είναι προσκολλημένη στην παράδοσή της.

Όπως προκύπτει από την Ανάλυση Περιεχομένου που έγινε στο κατ' εξοχήν διδακτικό βιβλίο των Αρχαίων Ελληνικών, το κράτος επιδιώκει να δημιουργήσει έναν πολίτη με γλωσσική και γνωστική επάρκεια, με συνείδηση της εθνικής του καταγωγής και αποστολής, με αίσθημα εθνικής συνείδησης και υπερηφάνειας, με πίστη στα ιδεώδη της φυλής, κατεξοχήν ενάρκτο, πειθαρχημένο, με μέτρο στις απαιτήσεις του και τις εκδηλώσεις του.

**Η Εικόνα του Μεσογειακού «Άλλου» στα Σχολικά Εγχειρίδια της Ελληνικής
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική Θεώρηση του
Τελευταίου Τέταρτου του 20^{ου} Αιώνα (1976-1977 & 1985-2000)**

Γ. ΦΛΟΥΡΗΣ
Καθηγητής ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μ. ΙΒΡΙΝΤΕΛΗ
Διδάσκουσα Π.Δ. 407 Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ου αιώνα. Σκοπός της μελέτης είναι να καταδείξει αν οι Μεσόγειοι λαοί εμπεριέχονται σ' αυτά, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί παρουσιάζονται. Η ανάλυση αποκάλυψε ότι τόσο στα εγχειρίδια του 1976/1977 όσο και σε αυτά του 1985-2000, οι Μεσόγειοι «άλλοι» χρησιμοποιούνται, κυρίως, ως δίοδος για την επιβεβαίωση της μοναδικότητας του ελληνισμού και αγνοούνται καταφανώς σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση.

ABSTRACT

This study features a content analysis of Greek primary education textbooks through the last three decades of the 20th century. Its purpose is to determine how and to what degree the Mediterranean "others" are portrayed in the primary school textbooks. The findings revealed that the Mediterranean "others" are present to some degree in the Greek primary school textbooks, but it has not been adequately portrayed to correspond to the pronouncements of the Greek educational establishment and to the new realities of the postmodern globalized space. Those aspects found in the curriculum analysis, which was applied in this study, are mainly general and neutral and to a lesser degree they highlight specific positive aspects (i.e. human, political and socio-cultural, etc.) of the various continents.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Ο λόγος γύρω από τις Μεσογειακές χώρες στις αρχές του 21ου αιώνα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον λόγω των ιδιομορφών καταστάσεων που τον συγκροτούν. Η λεκάνη της Μεσογείου αποτελείται όχι μόνο από διαφορετικές μεταξύ τους κουλτούρες, θρησκείες και γλώσσες, αλλά και από τη διασταύρωση τριών ηπείρων: της Ευρώπης, της Αφρικής και της Ασίας. Μια άλλη ιδιομορφία αποτελεί επίσης το ότι οι τρεις αυτές ήπειροι πλασιώνονται από τη Μεσόγειο θάλασσα που εμπλέκεται ανάμεσα τους και για να τις διαχωρίσει αλλά και να τις ενώσει. Οι ιδιομορφίες αυτές μπορούν να λειτουργήσουν ευνοϊκά για τη συνένωσή τους ή δρουν αντινομικά και συμβάλλουν στο διαχωρισμό τους. Εξάλλου, δεν αποτελεί σύμπτωση το γεγονός ότι η πλειοψηφία της σχετικής ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ για τη

Μεσόγειο αναφέρεται στην περιοχή αυτή ως έναν «κατασκευασμένο» χώρο, ο οποίος κρίνεται αναγκαίο να υπερασπισθεί και να επανανακαλυφθεί (Calleja, 1997).

Μέσα στα πλαίσια της περιοχής της Μεσογείου –μια περιοχή την οποία καθοδηγούμενοι από διάφορους λόγους τείνουμε να τη θεωρούμε ως ένα όλο, το οποίο αν και ανομοιογενές, έχει καθοριστεί από μια ποικιλία παραγόντων- μπορούμε ακόμα και σήμερα να βρούμε ίχνη και επιρροές των δεσμών που εξακολουθούν να υπάρχουν στον εμπορικό, τον στρατιωτικό, τον πολιτισμικό και τον οικονομικό τομέα, οι οποίοι, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, συνέβαλαν στη διαμόρφωση της περιοχής αυτής στο πέρασμα των αιώνων.

Πολιτισμός, γλώσσα, οικονομικές ανταλλαγές, θρησκείες, διαμάχες, διαμεσολάβηση, έθιμα, ανάπτυξη, αρχαιολογία, ιστορία. Κάθε μια από τις λέξεις αυτές είναι ταυτόσημη με την περιοχή της Μεσογείου. Έτσι, αν και η θάλασσα αυτή εξακολουθεί να αποτελεί μια από τις πιο έκδηλες γραμμές διαχωρισμού ανάμεσα στο Βορρά και το Νότο, παραμένει εντούτοις, το λίκνο μερικών από τους σημαντικότερους πολιτισμούς της ανθρωπότητας, οι οποίοι είναι σε θέση να μας οδηγήσουν στο να ξαναανακαλύψουμε έναν τρόπο ειρηνικής συνύπαρξης (Todeschini, 1996).

Εντούτοις, η Μεσόγειος στις διαφορετικές ακτές της εξακολουθεί ακόμα να ταλανίζεται από τεράστιες διαφορές στον τρόπο ζωής, τη δημογραφική ανάπτυξη, την πρόσβαση στις νέες τεχνολογίες, και στις προοπτικές εξέλιξής της. Οφείλει όμως να εξελιχθεί σε μία περιοχή, ικανή να ανταποκριθεί στην παλιά χρυσή εποχή της στην αυγή των πολιτισμών. Μπορεί πραγματικά κανείς να ισχυριστεί ότι ένα τέτοιο σενάριο βρίσκεται σε εξέλιξη;

Όπως υποστηρίζεται βασικός στόχος του σεναρίου αυτού είναι να καταστεί η Μεσόγειος ένα κέντρο ανάπτυξης και κατανόησης, πολιτισμού και πνευματικότητας. Για να επιτευχθούν όμως τα όσα προαναφέρθηκαν, απαιτείται η ύπαρξη ενός πλούσιου μύθου, ο οποίος να εκφράζει τις προσδοκίες μας στον τομέα της αλληλοκατανόησης. Και αυτό γιατί η αλληλοκατανόηση είναι αυτή που επιτρέπει να θεωρείται ο άλλος ως το alter ego και έτσι να γίνονται κατανοητά τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις του. Η κατανόηση του άλλου αποτελεί σήμερα μια από τις ζωτικότερες ανάγκες της ανθρωπότητας και ειδικότερα των χωρών της Μεσογείου. Παράλληλα, το ανανεωμένο παγκόσμιο ενδιαφέρον για την περιοχή της Μεσογείου καταδεικνύει ότι η «διεθνής τοπικότητα» (international topicality) των Μεσογειακών θεμάτων διαφαίνεται από την αναζήτηση μιας πολιτισμικής ταυτότητας, καθώς και από τις προσπάθειες επικράτησης μιας διαρκούς ειρήνης (De Borbon, 1996, Busuttil, 1995).

Αναλυτικότερα, το Νότιο-Ευρωπαϊκό Μεσογειακό μπλοκ αποτελείται από την Πορτογαλία, την Ισπανία, την Ιταλία, την Ελλάδα, τη Γαλλία, τη Μάλτα, την Κύπρο και ορισμένες φορές την Τουρκία και φαίνεται να αποτελεί έναν σχεδόν ενοποιημένο χώρο. Έτσι, ο δυτικός κόσμος μέσα από τα επιτεύγματα της νεωτερικότητας και ιδιαίτερα της τεχνολογίας, δημιούργησε και προώθησε την

ταυτότητά του ως «ανώτερη» και στην ουσία απείλησε το μη δυτικό κόσμο της Μεσογείου –και όχι μόνο. Επιπρόσθετα, οι χώρες της Νότιας Ευρώπης δεν επεξεργάστηκαν ποτέ μια κοινή αντίληψη για τη Μεσόγειο, με αποτέλεσμα η ονομαζόμενη «ανοιχτή» Ευρώπη να μην είναι τίποτε άλλο από μία Ευρώπη της απόρριψης. Και αυτό γιατί οι ευρωπαϊκές χώρες αντιλαμβάνονται το Ισλάμ, το οποίο λόγω των δεσμών του με τη θρησκεία συνδέεται στην αντίληψή τους άρρηκτα με τον ισλαμικό εξτρεμισμό, ως απειλή για την Ευρωπαϊκή τάξη και προτιμούν οι ανταλλαγές να περιορίζονται στη ροή του χρήματος και των αγαθών, ενώ παραμένουν επιφυλακτικές όσον αφορά τους ανθρώπους (Morin, 1998, Calleya, 1997).

Οι χώρες της Βόρειας Αφρικής, καθώς και εκείνες της Δυτικής Ασίας αποτελούν ένα άλλο διακριτό Μεσογειακό μπλοκ. Ιστορικά, η Ανατολική περιοχή της Μεσογείου, καθώς και ο Αραβικός κόσμος υπήρξαν τα όργανα της πολιτικής των μεγάλων δυνάμεων για πάνω από 200 χρόνια. Από την άλλη πλευρά, οι Άραβες της νότιας ακτής της Μεσογείου θυμούνται ακόμα με πίκρα τις μέρες του Ευρωπαϊκού ιμπεριαλισμού και αποικιοκρατισμού και αργότερα της Δυτικής παρεμβατικότητας (interventionism) (Calleya, 1997, Buzan, 1991). Ανάμεσα στα βασικά συνδετικά χαρακτηριστικά τους μπορεί κάποιος να υπογραμμίσει την Αραβική γλώσσα, την ιστορία της Ισλαμικής αυτοκρατορίας, τη μουσουλμανική θρησκεία και (συχνά αλλά όχι πάντα), την οικονομική υπανάπτυξη (Calleya, 1997, Hitti, 1994).

Όπως προαναφέρθηκε, η θρησκεία αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της εθνικής ταυτότητας, το οποίο ενισχύει την ομογενοποίηση και την ένωση των Αράβων. Ωστόσο, μέχρι σήμερα το Ισλάμ έχει ζήσει απομονωμένο όπως είχε κάνει και ο Χριστιανισμός στη Μεσαιωνική Ευρώπη. Στις μέρες μας, τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας που διαπερνούν τα σύνορα και τις ηπείρους, καθώς και η διεθνοποίηση της οικονομίας καταλύουν τα οχυρά όσο ισχυρά και αν είναι. Η νεωτερικότητα επέφερε πλήγμα στις νότιες Μεσογειακές χώρες και έχει αποσυγχρονίσει την πολιτισμική και ιδεολογική συνεκτικότητα και ακεραιότητα των ντόπιων κοινωνιών. Το Αραβικό στοιχείο αντιλαμβάνεται τη νεωτερικότητα (modernization) ως εφαρμογή της τεχνολογίας και όχι ως ένα ουσιαστικό μέρος της ταυτότητας και του πολιτισμού. Έτσι, ο Αραβικός πολιτισμός αντιλαμβάνεται την παγκοσμιοποίηση ως απειλή, επειδή βασίζεται στην άγνοια των ταυτοτήτων των άλλων εθνών και πολιτισμών, αφού βασίζεται στην έννοια της ανωτερότητας και όχι στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς (Arabs focus on their identity, 1999, Porcel, 1996).

Κατά συνέπεια η πορεία του εκμοντερνισμού έχει επιφέρει χάσμα μεταξύ των Αράβων, αφού κατέστρεψε την πολιτισμική και ιδεολογική συνοχή και ακεραιότητα αυτών των κοινωνιών. Επιπρόσθετα, νέα ιδεολογικά και πολιτισμικά χάσματα αναπτύχθηκαν, όπως οι νεωτεριστές απέναντι στους παραδοσιακούς και οι κοσμικοί απέναντι στους Ισλαμιστές (Makram-Ebeid, 1997).

Συνοψίζοντας, θα παρατηρούσαμε ότι το Βόρειο Αφρικανικό και Ανατολικό Μεσογειακό μπλοκ διαφέρει από το Βόρειο Δυτικό Ευρωπαϊκό μπλοκ, μια που το δεύτερο διακατέχεται από συνεργατικές, υπερεθνικές, διακρατικές και

διακυβερνητικές διαστάσεις (Calleja, 1997), ενώ στο πρώτο τα περισσότερα κράτη ασχολούνται κυρίως με τα διακριτά εθνικά ή περιφερειακά θέματα ασφαλείας, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία ενός πολύπλοκου δικτύου σχέσεων με όλα τα κράτη της περιοχής αυτής.

Τέλος, το Βόρειο Ανατολικό Μεσογειακό μπλοκ, αποτελείται από την Αλβανία και από τις χώρες που προέκυψαν από τη διάλυση της πρώην Γιουγκοσλαβίας. Ωστόσο, η δυναμική η οποία αναπτύσσεται στη συγκεκριμένη περιοχή είναι περισσότερο «Βαλκανική» παρά «Μεσογειακή», με την έννοια ότι το ισχύον σύστημα και οι θεσμοί τους έχουν σημαδευτεί από τον ψυχρό πόλεμο, καθώς και από τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές μεταβολές που ακολούθησαν τον τερματισμό του (Φλουρή & Ιβρίντελη, 1998, Busuttil, 1995).

Αναρωτιέται λοιπόν κανείς, αν οι άνθρωποι της Μεσογείου διαθέτουν μια αίσθηση κοινής ταυτότητας, ότι δηλαδή ανήκουν σε μια περιοχή η οποία ονομάζεται Μεσόγειος, καθώς και κατά πόσο η ταυτότητα αυτή αναγνωρίζεται και υιοθετείται.

Η ειρωνεία της κατάστασης είναι ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα μεταφυσικά επίπεδα του βορρά και του νότου, όπως αναδεικνύεται από τις στενές επαφές ανάμεσα στους Άραβες και τους Χριστιανούς φιλοσόφους, καθώς και από τη μετάδοση της αρχαίας κλασσικής ελληνικής σκέψης στην Ευρώπη μέσω των Αράβων παιδαγωγών.

Αυτό που παρατηρείται είναι η ύπαρξη ενός θεωρητικού πολιτισμικού κενού ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς τον Αραβό-Ισλαμικό και τον Ιουδαίο-Χριστιανικό Ευρωπαϊκό, το οποίο απομακρύνει την Ευρώπη από τις Αραβικές χώρες, λειτουργώντας ως ένα εμπόδιο στην προσπάθεια εξεύρεσης κοινού εδάφους για την προσέγγιση δύσκολων πολιτικών θεμάτων. Υπάρχουν κοινές υποψίες και φόβοι, τα οποία έχουν τη βάση τους στην ιστορική σύγκρουση που έλαβε χώρα ανάμεσα στη Χριστιανική Ευρώπη και την Αραβική, αργότερα Οθωμανική-Τουρκική δύναμη, η οποία ήταν Ισλαμική (Makram-Ebeid, 1997, Robertson, 1994, Hourani, 1989).

Η Μεσόγειος, αν και δεν αντιπροσωπεύει μια ομοιογενή πολιτισμική μονάδα, εντούτοις υπήρξε ιστορικά ένας χώρος με μία πρωτοφανή μίξη πολιτισμών. Εξαιτίας λοιπόν, των ιδιαιτεροτήτων της περιοχής, η αναγέννηση του Μεσογειακού «οράματος», καθώς και η πραγμάτωση μιας αυθεντικής επικοινωνίας στο Μεσογειακό χώρο οφείλει να λάβει υπόψη της τα ακόλουθα (Forum Civil Euromed, 1996):

- Το σεβασμό της διαφοροποίησης, της ετερότητας και της ταυτότητας κάθε ανθρώπου, έθνους και κράτους.
- Την επέκταση των βασικών ελευθεριών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη συμμετοχικών πολιτικών συστημάτων.
- Την προοδευτική εξάλειψη των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των κλισέ που υπονομεύουν την αμοιβαία κατανόηση.
- Την προοδευτική εξισορρόπηση των οικονομικών, πολιτισμικών και επικοινωνιακών ανισομερειών μεταξύ βορρά και νότου.

Η υπερηπειρωτική, όμως, διάσταση/θεώρηση διαμόρφωσης της ταύτισης ή της κοινής αποδοχής ενέχει δυνητικά τον κίνδυνο να παράγει μια «εύθραυστη» ταυτότητα, αν δεν συντρέξουν κάποιοι παράγοντες. Ανάμεσα σ' αυτούς είναι η απαλλαγή από τους κάθε λογής –ισμούς, τοπικούς, εθνικούς και θρησκευτικούς. Η δόμηση των αναπαραστάσεων του «άλλου» οφείλει να γίνει προσεκτικά χωρίς προκαταλήψεις ή ανακρίβειες, χωρίς στερεότυπες αντιλήψεις, χωρίς αρνητικές στάσεις. Πρώτα πρέπει βέβαια να γίνει σωστή δόμηση της προσωπικής ταυτότητας και μιας θετικής αυτοαντίληψης (Φλουρή, 1983 & 1989, Flouris, et al., 1990, Λεονταρή, 1998). Ο αυτοπροσδιορισμός, δηλαδή του τι και ποιος είναι το άτομο, να μην πραγματοποιείται στα πλαίσια της αντίληψης που οδηγεί στην πίστη ότι «είμαι ανώτερος». Αντίθετα, οι ετεροπροσδιοριστικοί του χαρακτηρισμοί και οριοθετήσεις, δηλαδή το τι και ποιος δεν είναι το άτομο, να βασίζονται όχι στην «κατωτερότητα του άλλου», αλλά στην ισότιμη προβολή του.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η διερεύνηση των σχολικών εγχειριδίων του δημοτικού σχολείου αναφορικά με το πόσο συμβάλλουν στην προώθηση της οικουμενικής διάστασης της εκπαίδευσης έχει κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Ανάμεσα στα συμπεράσματα διαφόρων ερευνών σημειώνεται ότι τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου είναι εθνοκεντρικά και ότι δεν είναι απαλλαγμένα πλήρως από στερεότυπα και εικόνες εχθρού για τους άλλους λαούς και κυρίως τους Τούρκους, ενώ τα οικουμενικά θέματα που εμπεριέχονται στα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών, με εξαίρεση τα ανθρώπινα δικαιώματα, είναι ισχνά σε ποσότητα εκτός από το μάθημα της γεωγραφίας, το οποίο από τη φύση του διαπραγματεύεται θέματα γύρω από τη γη (Μπονίδη, 1995, Χουρδάκη, 1994 & 1995, Φλουρή & Καλογιαννάκη, 1996, Ασκούνη, 1997, Βεντούρα, 1997, Φραγκουδάκη, 1997, Φλουρή & Ιβρίντελη, 1998, Flouris, 1995, 1997 & 1998).

Αντίστοιχες έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με την προβολή των Αράβων και του Ισλάμ στα Ευρωπαϊκά σχολικά εγχειρίδια, έδειξαν ότι οι Άραβες περιγράφονται ως νομάδες Βεδουίνοι που δεν έχουν συγκεκριμένο τόπο διαμονής. Συνεπώς όταν αναφέρεται το Παλαιστινιακό ζήτημα και η Αραβο-Ισραηλινή διαμάχη καμία αναφορά δεν γίνεται στο γεωφυσικό χώρο των Αράβων και των Παλαιστινίων, ούτε στο κράτος των Παλαιστινίων πριν το 1948. Με άλλα λόγια, η Ιστορία του Ισλαμικού πολιτισμού περιγράφεται ως μια πορεία συνεχών συγκρούσεων και διαιρέσεων. Σε γενικές γραμμές, οι Άραβες προβάλλονται πάντα αρνητικά και περιγράφονται ως δειλοί, δουλοπρεπείς, εξαρτήσιμοι, φαταλιστές, ενώ αντίθετα οι Ευρωπαίοι χαρακτηρίζονται ιπποτικοί, γενναίοι, ευπρεπείς, κλπ. (Makarm-Ebeid, 1997).

Τα Αραβικά βιβλία, από το άλλο μέρος, υποστηρίζουν ότι οι απανταχού Μουσουλμάνοι αποτελούν στόχο για εξάλειψη, εκμετάλλευση και γελοιοποίηση από τις Δυτικές Χριστιανικές δυνάμεις, ενώ οι Δυτικοί προβάλλονται ως σταυροφόροι, απατεώνες που προσπαθούν να αποικιοποιήσουν τον Αραβικό

κόσμο και να εξαλείψουν το Ισλάμ. Περιγράφονται ως «ξένοι» που αποτελούν «απειλή» για τις Ισλαμικές θρησκευτικές και παραδοσιακές πεποιθήσεις, γι' αυτό και συνιστάται η αποφυγή κάθε επαφής με τη Δύση, η οποία έχει «δισεστραμμένη κουλτούρα» (Makram-Ebeid, 1997).

Ιδιαίτερα σημαντική στα πλαίσια αυτά θεωρείται τόσο η προώθηση υγιών συναισθημάτων απέναντι στα άλλα έθνη, όσο και η μελέτη και έρευνα για τη συγκεκριμένη επιλογή περιεχομένου και σχολικής γνώσης που εμπεριέχεται στα σχολικά εγχειρίδια, προκειμένου να καταστεί δυνατή η «ανάγνωση» των ιδεολογιών που εκφράζονται και προωθούνται μέσα από το περιεχόμενό τους. Εξάλλου η αντικειμενική παρουσίαση των άλλων λαών και η ειρηνική συνύπαρξή τους αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της Ευρωπαϊκής και της Παγκόσμιας διάστασης της εκπαίδευσης, όπως τονίζεται τόσο στην Πράσινη Βίβλο όσο και σε αντίστοιχες διακηρύξεις ειδικά για την περιοχή της Μεσογείου, οι οποίες υπήρξαν απόρροια των σχετικών fora στη Βαρκελώνη 1996 και τη Μάλτα 1997.

Για να διαμορφώσουμε, λοιπόν, μια σαφέστερη εικόνα σχετικά με το πως προβάλλονται οι Μεσόγειοι λαοί, επιχειρήσαμε μια συστηματική ανάλυση του συνολικού περιεχομένου των βιβλίων του μαθητή. Επιλέξαμε να μελετήσουμε τα παραπάνω τεκμήρια, γιατί απηχούν τις προθέσεις της πολιτείας στη γραπτή και φορμαλιστική τους μορφή και αποτελούν σημαντικές συνιστώσες του εφαρμοσμένου αναλυτικού προγράμματος (Α.Π.) (applied curriculum). Επομένως, έχουν κεντρική σημασία, γιατί μέσω αυτών πραγματοποιείται η «μετάγγιση» στους μαθητές της επίσημης ιδεολογίας για το έθνος και τα άλλα έθνη, που είναι κυρίαρχη σε μια κοινωνία.

Ωστόσο, πρέπει κανείς να λάβει υπόψη του και το αθέατο ή κρυφό Α.Π. (γιορτές, παρελάσεις, ανεπίσημες αλληλεπιδράσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, κλπ.) που έχει τη δυνατότητα να μετασχηματίσει το εκπαιδευτικό τοπίο και να διαμορφώσει μια άλλη κατάσταση, ακόμη και να ανατρέψει το γραπτό Α.Π. Στην παρούσα μελέτη δεν μελετήσαμε τις διαστάσεις του αθέατου Α.Π, ούτε και παρατηρήσαμε πως διδάσκονται οι ενότητες που αφορούν τους Μεσόγειους λαούς για να εκτιμήσουμε ποιοτικά αν οι τυχόν προκαταλήψεις και οι αρνητικές αναφορές που υπάρχουν υποδαυλίζονται ή αποσβένονται από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τάξης.

Η βασική αρχή που καθοδηγεί την παρούσα μελέτη είναι η προαγωγή της καλής γειτονίας, της διεθνούς κατανόησης και η ανάπτυξη μιας υπερεθνικής υπερηπειρωτικής ταυτότητας και συνείδησης, η οποία κρίνεται καθοριστικής σημασίας μέσα στα πλαίσια του σύγχρονου κόσμου και ειδικότερα μέσα στο πολυτάραχο και πολυσχιδές συγκείμενο του Μεσογειακού χώρου.

Η διερεύνηση αυτή επιδιώκει να απαντήσει στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Σε ποιά μαθήματα εντοπίζονται οι περισσότερες αναφορές, ως προς την προβολή των Μεσογειακών χωρών;
2. Τι είδους αναφορές γίνονται; Είναι θετικές, ουδέτερες ή αρνητικές;

3. Ποιές χώρες παρουσιάζονται επιλεκτικά και ποιες παραλείπονται σε κάθε περίοδο και γιατί;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Για τη συστηματική και αντικειμενική ταξινόμηση και ποσοτικοποίηση των σχετικών γραπτών και εικονικών μηνυμάτων αναφορικά με την προβολή των Μεσογειακών λαών, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (Rust, 1981, Best & Kahn, 1998), και ως μονάδα μέτρησης η παράγραφος. Στην προσπάθειά μας να δημιουργήσουμε ένα σύστημα κατηγοριών, για την κατάλληλη ταξινόμηση και κατάταξη των μηνυμάτων, αποφασίσαμε, έπειτα από προκαταρκτική ανάλυση αντιπροσωπευτικών ενοτήτων από εγχειρίδια διαφόρων τάξεων, να χρησιμοποιήσουμε το σύστημα που δομήθηκε για πρώτη φορά από την Unesco (1990) για τη διερεύνηση υπερεθνικών/ οικουμενικών θεμάτων, εφόσον διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των αναφορών που υπάρχουν στα εγχειρίδια του δημοτικού εντάσσονται σ' αυτό το σύστημα. Οι τρεις κύριες κατηγορίες του συστήματος αυτού, που έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες έρευνες μας (Ιβρίντελη, 1998, 2001, 2002, Φλουρή & Ιβρίντελη, 1999, 2000α, 2000β, 2001α, 2001β, 2002, Flouris, 1997) για τον εντοπισμό των οικουμενικών θεμάτων, καθώς και οι υποκατηγορίες τους είναι ΦΥΣΗ: Ζωή και Ύλη. ΑΝΘΡΩΠΟΣ: Πνεύμα, Συναισθημα και Σώμα. ΚΟΙΝΩΝΙΑ: Οικονομία, Κοινωνική Ζωή και Πολιτισμός.

Οι αναφορές που εντοπίστηκαν εντάχθηκαν σε τέσσερις χρονικές περιόδους. 1η: 2.600 π.Χ. (Μινωική εποχή) - 324 μ.Χ. (χωρισμός του Ρωμαϊκού κράτους, έπειτα από τη νίκη του Μεγάλου Κωνσταντίνου), 2η: 324 μ.Χ. (ίδρυση Βυζαντινής αυτοκρατορίας) - 1453 μ.Χ. (άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους), 3η: 1453 μ.Χ. (αμέσως μετά την άλωση της Πόλης) - 1821 μ.Χ. (έναρξη της ελληνικής επανάστασης), 4η: 1821 μ.Χ. έως τις μέρες μας (1998).

Στη χρονική αυτή κατάταξη των αναφορών οδηγηθήκαμε και πάλι από την προκαταρκτική ανάλυση και επειδή διαπιστώσαμε ότι επιτυγχάνεται μια αρτιότερη ταξινόμηση και ερμηνεία των σχετικών αναφορών στις Μεσογειακές χώρες, αλλά και επειδή η πλειοψηφία των αναφορών σ' αυτές σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με το τι συνέβαινε στην Ελλάδα εκείνη τη χρονική περίοδο στην οποία αναφέρονται, άποψη που συμμερίζονται και άλλοι ερευνητές (Κουζέλης, 1997, Φραγκουδάκη, 1997). Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο θεωρήθηκε ότι η κατάταξη αυτή είναι πιο πρόσφορη για την όσο το δυνατό αρτιότερη ταξινόμηση και ερμηνεία των σχετικών αναφορών που υπάρχουν στο Α.Π., στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του δημοτικού σχολείου.

Επιπρόσθετα, για την καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων, χωρίσαμε τις χώρες της Μεσογείου με βάση τη γεωγραφική τους θέση σε ανατολικές, βόρειες και νότιες, προκειμένου να διαφανεί πιο ξεκάθαρα η ενδεχόμενη ύπαρξη στερεοτυπικών χαρακτηρισμών οι οποίοι εστιάζονται κυρίως σε κάποια από τις τρεις αυτές περιοχές της Μεσογείου.

Ως προς τον τρόπο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων ακολουθήθηκε η εξής πορεία:

- ο Κάθε άσκηση που υπήρχε στα εγχειρίδια του μαθητή θεωρήθηκε ως μία αυτοτελής παράγραφος.
- ο Θετικές θεωρήθηκαν οι αναφορές που προωθούν ειρηνικές διαθέσεις και φιλικά συναισθήματα προς τις Μεσογειακές χώρες. Αρνητικές, αυτές που προκαλούν επιθετικότητα, ξενοφοβία και βίαια συναισθήματα. Και ουδέτερες εκλαμβάνονται οι αναφορές που δε μεταφέρουν ούτε αρνητικά ούτε θετικά μηνύματα ή που δε διαθέτουν θετική ή αρνητική αξιολογική φόρτιση.
- ο Το σύνολο των παραγράφων και εικόνων που εξετάστηκαν είναι ανά τεκμήριο οι εξής: εγχειρίδια μαθητή 1976-1977: 34.650, εγχειρίδια μαθητή 1985-2000: 31.008. Έτσι, το συνολικό corpus του υλικού αποτελείται από 65.658 παραγράφους.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η ανάλυση περιεχομένου των εγχειριδίων του 1976-1977 έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 2.7%, σε σχέση με το σύνολο των μαθημάτων είναι η Γλώσσα. (βλ. πίνακα 1). Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών αυτών εντάχθηκαν στην υποκατηγορία τέχνη-αξίες-μύθοι-σύμβολα-γλώσσα, ενώ υποκατηγορία που ακολουθεί είναι θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη.

Μετά τη Γλώσσα ακολουθεί το μάθημα της Ιστορίας (βλ. πίνακα 1) με ποσοστό αναφορών, επίσης, 2.7%, αλλά με μικρότερο αριθμό αναφορών. Το μεγαλύτερο μέρος των αναφορών που εντοπίστηκαν στο μάθημα αυτό εντάσσεται στην υποκατηγορία βία-συγκρούσεις-πόλεμοι, ενώ ακολουθεί η υποκατηγορία θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη.

Περνάμε στη συνέχεια στο μάθημα των Θρησκευτικών (βλ. πίνακα 1), το οποίο συγκέντρωσε ποσοστό αναφορών 1.2%. Οι περισσότερες από αυτές εντάχθηκαν στην υποκατηγορία θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη.

Ακολουθεί το μάθημα της Γεωγραφίας (βλ. πίνακα 1) με ποσοστό 0.7%. Εδώ οι μόνες αναφορές εμπίπτουν στην υποκατηγορία οικοσύστημα, ακολουθούμενη από την υποκατηγορία θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη.

Έπεται η Φυσική και η Χημεία, που συγκέντρωσε ποσοστό 0.07% (βλ. πίνακα 1). Οι περισσότερες αναφορές στην περίπτωση αυτή εντάχθηκαν στην υποκατηγορία γνώση-σκέψη, ενώ η αμέσως επόμενη ήταν η άνθρωπος, επιτεύγματα, τεχνολογία.

Η Αγωγή του Πολίτη με ποσοστό 0.04% βρίσκεται στην αμέσως επόμενη θέση (βλ. πίνακα 1). Η κυρίαρχη υποκατηγορία είναι η θεσμοί-δικαιώματα-ειρήνη, και σε δεύτερη μοίρα η τέχνη-αξίες-μύθοι-σύμβολα-γλώσσα.

Το μάθημα της Φυσικής Ιστορίας συγκέντρωσε ποσοστό αναφορών 0.03% (βλ. πίνακα 1), οι περισσότερες από τις οποίες εντάχθηκαν στην υποκατηγορία οικοσύστημα, και κλιματολογικές αλλαγές.

Στην προτελευταία θέση βρίσκονται τα Μαθηματικά με 0.02% (βλ. πίνακα 1). Και πάλι η υποκατηγορία που υπερτερεί είναι η υποκατηγορία οικοσύστημα, ακολουθούμενη από την τέχνη-αξίες-μύθοι-σύμβολα-γλώσσα.

Το μάθημα το οποίο συγκέντρωσε το μικρότερο αριθμό αναφορών ήταν το Φυτό και Ζώα της Πατρίδας μας με ποσοστό 0.006% (βλ. πίνακα 1). Όλες οι αναφορές που εντοπίστηκαν εντάχθηκαν στην υποκατηγορία οικοσύστημα.

Ως προς τα εγχειρίδια του 1985-2000, η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι το μάθημα που περιέχει το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 3.8%, σε σχέση με το σύνολο των εγχειριδίων, είναι η Ιστορία. Ακολουθεί το μάθημα της Γλώσσας με 1.6% και η Γεωγραφία (Η Γη μας) με 0.3%. Στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και το μάθημα Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο με 0.05% καθώς και τα Μαθηματικά με 0.03%. (βλ. πίνακα 1).[\[1\]](#)

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1976/1977			ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1985-2000		
Σύνολο παραγράφων: 34.650			Σύνολο παραγράφων: 31.008		
ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	%	ΜΑΘΗΜΑ	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	%
ΓΛΩΣΣΑ	942	2.7	ΙΣΤΟΡΙΑ	1.164	3.8
ΙΣΤΟΡΙΑ	935	2.7	ΓΛΩΣΣΑ	503	1.6
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	409	1.2	Η ΓΗ ΜΑΣ	105	0.3
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	253	0.7	ΕΜΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΚΟΣΜΟΣ	68	0.2
ΦΥΣΙΚΗ ΚΑΙ ΧΗΜΕΙΑ	23	0.07	Ο.Χ.Α.	25	0.08
ΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ	14	0.04	ΕΡΕΥΝΩ ΤΟ ΦΥΣΙΚΟ ΚΟΣΜΟ	15	0.05
ΦΥΣΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ	12	0.03	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	15	0.05
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	9	0.02	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	10	0.03

ΦΥΤΑ ΚΑΙ ΖΩΑ ΤΗΣ ΠΑΤΡΙΔΑΣ ΜΑΣ	2	0.006		
-------------------------------------	---	-------	--	--

Αναφορικά τώρα με το συνολικό αριθμό αναφορών ανά χρονική περίοδο, στα εγχειρίδια της περιόδου 1976/1977 έρχεται πρώτη η 4η με 42 ποσοστό 3.1%, ακολουθούμενη από την 1η με 2.9%, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται η 3η ποσοστό 0.9% (βλ. πίνακα 2).

Όσον αφορά τώρα το συνολικό αριθμό αναφορών ανά χρονική περίοδο στα εγχειρίδια της περιόδου 1985-2000, οι περισσότερες από αυτές εντάσσονται στην 4η περίοδο με ποσοστό 2.2%, ακολουθεί η 1η με 1.7% και η 2η με 1.2%. Στην τελευταία θέση βρίσκεται η 3η περίοδος με 1%. (βλ. πίνακα 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΧΡΟΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΔΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

ΧΡΟΝΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΔΟΙ	ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1976/1977	ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ 1985-2000
	Σύνολο παραγράφων: 34.650	Σύνολο παραγράφων: 31.008
	%	%
1η	2.9	1.7
2η	0.9	1.2
3η	0.9	1
4η	3.1	2.2

Αναφορικά με τις χώρες που απαντώνται στα εγχειρίδια του μαθητή του 1976-1977, οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι ως προς την Ανατολική Μεσόγειο, οι περισσότερες από τις αναφορές αφορούν την Τουρκία 935 και είναι ως επί το πλείστον (777) αρνητικές και ακολουθεί η Περσία κατά την αρχαιότητα με 323 αναφορές, οι 221 από τις οποίες είναι αρνητικές. Περνάμε στη Βόρεια Μεσόγειο, όπου οι περισσότερες αναφορές γίνονται στην Ιταλία 430, 279 από τις οποίες είναι αρνητικές. Ακολουθεί η Γαλλία με 154 αναφορές, οι 63 από τις οποίες είναι ουδέτερες. Τέλος, όσον αφορά τις χώρες της Νότιας Μεσογείου, τις περισσότερες αναφορές συγκέντρωσε η Αίγυπτος 115, με 60 ουδέτερες, και έπεται η Καρχηδόνα κατά την αρχαιότητα με 22 αναφορές, οι 9 από τις οποίες είναι αρνητικές 1.(βλ. πίνακα 3).

Τέλος, σχετικά με τον αριθμό των αναφορών που συγκέντρωσε η κάθε χώρα της Ανατολικής Μεσογείου το μεγαλύτερο αριθμό αναφορών τον συγκέντρωσε η Τουρκία με 692 αναφορές, από τις οποίες οι 625 είναι αρνητικές. Ακολουθεί η Περσία (κατά την αρχαιότητα) με 178 αναφορές, οι 152 από τις οποίες είναι και πάλι αρνητικές. Στην τελευταία θέση βρίσκεται το Ισραήλ με 3 ουδέτερες αναφορές. Ως προς το Βόρειο τμήμα της Μεσογείου το μεγαλύτερο αριθμό αναφορών τον συγκέντρωσε η Ιταλία με 335 αναφορές, οι 193 από τις οποίες είναι αρνητικές. Ακολουθεί η Γαλλία με 85, από τις οποίες οι 51 είναι θετικές. Στην τελευταία θέση βρίσκονται η Σλοβενία, η Μάλτα, η Κροατία και η Βοσνία, με 2 μόνο ουδέτερες αναφορές, η κάθε μία. Τέλος, αναφορικά με τις χώρες της Νότιας Μεσογείου, αυτή που συγκέντρωσε τις περισσότερες αναφορές είναι η Αίγυπτος με 288, οι 160 από τις οποίες είναι αρνητικές. Ακολουθεί η Καρχηδόνα (κατά την αρχαιότητα) με 56 αναφορές, από τις οποίες οι 30 είναι αρνητικές, ενώ στην τελευταία θέση βρίσκεται το Μαρόκο με 5 αναφορές, οι 4 από τις οποίες είναι θετικές. (βλ. πίνακα 4).

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΣ

Από τη συστηματική ανάλυση των σχετικών τεκμηρίων, προέκυψε ότι τόσο τα εγχειρίδια της περιόδου 1976/1977 όσο και εκείνα του 1985-2000, παρά τον σχετικά μεγάλο αριθμό αναφορών στους Μεσόγειους λαούς, εξακολουθούν να παραμένουν εθνοκεντρικά, αφού οι Μεσόγειοι λαοί χρησιμοποιούνται, κυρίως, ως δίοδοι για την επιβεβαίωση της μοναδικότητας του ελληνισμού και αγνοούνται καταφανώς σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση.

Από την άλλη, όχι μόνο συγκεντρώνουν αρκετά μεγάλο ποσοστό αναφορών (ως επί το πλείστον οι Τούρκοι οι Πέρσες, οι Ιταλοί- Ρωμαίοι και οι Αιγύπτιοι), αλλά παράλληλα παρουσιάζονται κυρίως μέσω συγκρούσεων και πολέμων, όπου τις περισσότερες φορές αυτοί έχουν το άδικο, ενώ οι αναφορές στον πολιτισμό και στην προσφορά τους στην παγκόσμια κληρονομιά είναι σαφώς λιγότερες. Η πρακτική αυτή εναρμονίζεται τόσο με τα πορίσματα διεθνών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία όσο περισσότερες είναι οι επαφές ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες χώρες, τόσο λιγότερο θετικές είναι οι αντιλήψεις που διατηρούν η μία για την άλλη, όσο και με ορισμένα από τα πορίσματα σχετικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον Ελλαδικό χώρο (Φραγκουδάκη, 1997β, Φλουρή & Ιβρίντελη, 1998).

Το μάθημα της Ιστορίας συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών κατά την περίοδο 1985-2000, δεδομένου ότι κατέχει προνομιακή θέση τόσο στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας, όσο και στη δόμηση και αναπαραγωγή των αναπαραστάσεων τόσο για το εθνικό εαυτό όσο και για τους άλλους λαούς, μέσα από μια ιστορική αφήγηση που παρουσιάζει τις παλαιότερες μορφές πολιτισμού της ανθρωπότητας, καταδεικνύει τους εθνικούς εχθρούς και φίλους, θυσιάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τις αλτρουιστικές/ φιλειρηνικές προθέσεις των συντακτών του Α.Π. στην υπέρμετρη προβολή της έννοιας του έθνους.

Η διαπίστωση αυτή ερμηνεύει και το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών στις Μεσογειακές χώρες, εντάχθηκε στην υποκατηγορία βία-συγκρούσεις- πόλεμοι, το οποίο σαφώς αντικρούει τα όσα αναγράφονται στην εισαγωγή των βιβλίων του δασκάλου κάθε τάξης, ότι δηλαδή πρέπει να δοθεί έμφαση στις ειρηνικές περιόδους και στην πολιτιστική δραστηριότητα που είναι απαλλαγμένη από μισαλλοδοξία και πατριωτικό ύφος σε αρμονική σύζευξη με το πνεύμα συναδέλφωσης των λαών (Βιβλίο Δασκάλου Ιστορίας Γ΄ τάξης, 1997, σ. 16).

Παρόμοια τακτική εμφανίζεται και στο μάθημα της Γλώσσας, το οποίο συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών κατά την περίοδο 1976/1977 και το δεύτερο υψηλότερο κατά το 1985-2000. Και στην περίπτωση αυτή υπερείχε πάλι η υποκατηγορία βία-συγκρούσεις-πόλεμοι. Από ποσοτική άποψη προβάλλεται ιδιαίτερα η περίοδος της τουρκικής κατοχής και πολύ λιγότερο οι Περσικοί πόλεμοι, καθώς και ο Μικρασιατικός και ο Ελληνοϊταλικός πόλεμος. Η επισταμένη περιγραφή των στερήσεων που χαρακτήριζαν εκείνη την περίοδο παρουσιάζει με καταφανή αρνητικό τρόπο το πορτρέτο τόσο της Ιταλίας, όσο και της Τουρκίας, τακτική που επαναλαμβάνεται κατά την εξιστόρηση της επανάστασης του 1821 και για τη Γαλλία, αφού ως μία από τις μεγάλες δυνάμεις, στην ουσία η στάση της υποσκάπτει τον αγώνα για εθνική ανεξαρτησία (Ανθογαλίδου, 1989, Χατζησαββίδη, 1992, Μπονίδη, 1995, Αβδελά, 1997α, Ασκούνη, 1997).

Στη Γεωγραφία, ήταν αναμενόμενο, λόγω της φύσης του μαθήματος, ότι η υποκατηγορία οικοσύστημα θα συγκέντρωνε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών. Ωστόσο και εδώ παρατηρείται μια έμφαση στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού πολιτισμού, παράλληλα με την υιοθέτηση μιας σκληρότερης κριτικής στάσης απέναντι στους Μεσόγειους λαούς. Η ένταξη της Ελλάδας στη Βαλκανική χερσόνησο, καθώς και στον ευρύτερο μεσογειακό χώρο είναι καθαρά γεωγραφική, αφού πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά τοποθετείται στον ανεπτυγμένο δυτικό και ειδικότερα στο δυτικοευρωπαϊκό κόσμο. Η διάκριση αυτή θεωρείται ακόμα πιο χαρακτηριστική, με την έννοια ότι ο «ανώτερος» ευρωπαϊκός πολιτισμός δεν ταυτίζεται με τη γεωγραφική έννοια της Ευρώπης, αλλά με τις βόρειες και δυτικές χώρες της ηπείρου, με αποτέλεσμα από αυτόν να αποκλείονται οι λαοί της Ανατολικής και της Νότιας Ευρώπης (Φλουρή & Ιβρίντελη, 1998).

Όσον αφορά τώρα το μάθημα Εμείς και ο κόσμος, η συγκέντρωση του μεγαλύτερου ποσοστού αναφορών στην υποκατηγορία οικοσύστημα, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι και στο μάθημα αυτό ο κόσμος δεν παρουσιάζεται κυρίως από κοινωνικοπολιτιστική αλλά από γεωφυσική σκοπιά όπως και στο μάθημα της Γεωγραφίας, διαπίστωση που κάναμε και σε άλλη μελέτη μας (Φλουρή & Ιβρίντελη, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, Flouris, 1997) .

Ως προς τα Μαθηματικά και στο Ερευνώ το φυσικό κόσμο παρατηρείται μια συνειδητή τάση αποσιώπησης των μη – Ευρωπαϊκών επιτευγμάτων και επιρροών στους δύο αυτούς τομείς. Η «Δυτική» επιστήμη και τα «Δυτικά» μαθηματικά παρουσιάζονται ως ο μοναδικός αληθινός τρόπος σκέψης. Δεν αναγνωρίζεται η συνεισφορά της Ασίας και της Αφρικής στη δημιουργία των «Δυτικών» μαθηματικών, μια που γίνεται ελάχιστη αναφορά σε διαφορετικά συστήματα

αρίθμησης. Το ίδιο συμβαίνει και με την επιστήμη, όπου δεν παρουσιάζονται διαφοροποιούμενες επιστημονικές εξηγήσεις ή μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Τέλος, όσον αφορά το μάθημα της Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, το αξιοσημείωτο είναι ότι η υποκατηγορία βία, συγκρούσεις, πόλεμοι συγκέντρωσε το μικρότερο ποσοστό αναφορών και παράλληλα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών, όπως άλλωστε αναμενόταν, εντάχθηκε στην υποκατηγορία θεσμοί, δικαιώματα, ειρήνη. Αυτό είναι φυσικό, δεδομένου ότι ο βασικός στόχος του μαθήματος είναι η δημιουργία «σωστών» πολιτών και όχι η προβολή (θετική ή αρνητική) των «άλλων».

Καθίσταται, λοιπόν, φανερό ότι τόσο το Α.Π. όσο και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθητή και του δασκάλου, δεν είναι απαλλαγμένα εντελώς από τις εικόνες εχθρού για τους Μεσόγειους λαούς, γεγονός που συντελεί περισσότερο στην ενδυνάμωση παρά στην εξάλειψη των στερεοτύπων του Μεσογειακού «άλλου» ως περιέργου, ξένου και ακατανόητου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σημειώνουμε ότι η συστηματική ανάλυση των σχετικών τεκμηρίων κατέδειξε

ποικίλα συμπεράσματα, τα κυριότερα από τα οποία είναι:

1. Στα εγχειρίδια του 1976/1977 περιέχονται περισσότερες ποσοτικές αναφορές (2.599) από ότι σε εκείνα της περιόδου 1985-2000 (1.905).
2. Το μάθημα στο οποίο εντοπίστηκε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι για τα εγχειρίδια της περιόδου 1976/1977 είναι η Γλώσσα, ενώ για εκείνα του 1985-2000 η Ιστορία. Το μικρότερο ποσοστό αναφορών στην πρώτη περίπτωση συγκέντρωσε το μάθημα Ζώα και Φυτά της Πατρίδας μας ενώ στη δεύτερη τα Μαθηματικά.
3. Στα εγχειρίδια και των δύο χρονικών περιόδων που εξετάσαμε, οι πιο κοντινοί, κυρίως μη Δυτικοί (εξαίρεση αποτελούν οι Ιταλοί σε όλες τις περιόδους), προς τους Έλληνες λαοί (π.χ. Πέρσες, Τούρκοι), όχι μόνο συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών, αλλά παράλληλα παρουσιάζονται ως επί το πλείστον μέσω συγκρούσεων και πολέμων, όπου τις περισσότερες φορές οι Έλληνες έχουν το δίκιο και οι «άλλοι» το άδικο. Επιπρόσθετα, οι αναφορές στον πολιτισμό και στην προσφορά των λαών αυτών στην παγκόσμια κληρονομιά είναι σαφώς λιγότερες και μάλιστα ορισμένες φορές αρνητικές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, του τρόπου με τον οποίο εμφανίζεται η προβολή των Μεσόγειων «άλλων» στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, ανάλογα με το τι συνέβαινε στην Ελλάδα τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο αναφοράς, καθώς και με τις επιπτώσεις που οι ενέργειες των εκάστοτε «άλλων» επέφεραν στον ελληνικό έθνος, αποτελούν οι Αιγύπτιοι. Έτσι, στις δύο πρώτες περιόδους οι αναφορές που τους αφορούν είναι σχεδόν εξολοκλήρου θετικές (ωφέλεια

της αρχαίας κλασσικής Ελλάδας από τον μεγάλο πολιτισμό των Φαραώ), ενώ στην 3^η και την 4^η περίοδο είναι σχεδόν αποκλειστικά αρνητικές (υποστήριξη Αιγυπτίων προς τους Τούρκους, Ιμπραήμ στην Πελοπόννησο, κλπ.).

Πιο συγκεκριμένα στα τεκμήρια και των δύο περιόδων που εξετάστηκαν στα πλαίσια της παρούσας μελέτης:

- Ως προς τις Μεσογειακές χώρες κυρίως της Ασίας και της Αφρικής και σε μικρότερο βαθμό εκείνες της Ευρώπης, το μεγαλύτερο ποσοστό των αναφορών που εντοπίστηκαν ήταν αρνητικές, ακολουθούν οι ουδέτερες και τελευταίες έρχονται οι θετικές.
- Η υποκατηγορία που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών είναι βία, συγκρούσεις, πόλεμοι και μάλιστα με αρκετά μεγάλη διαφορά από την επόμενη. Αυτό δεν ισχύει για τις εικόνες που βρίσκονται στα βιβλία του μαθητή, αφού οι μόνες χώρες που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή είναι η Τουρκία και η Περσία.

4. Τόσο τα εγχειρίδια της περιόδου 1976/1977 όσο και τα μεταγενέστερα του 1985-2000, παρά τον σχετικά μεγάλο αριθμό αναφορών στους μεσογειακούς «άλλους», εντούτοις παραμένουν αρκετά εθνοκεντρικά, μια που οι μεσογειακοί «άλλοι» ορίζονται και αποκτούν σημασία αποκλειστικά στη σχέση τους με το ελληνικό εθνικό κέντρο και αγνοούνται όταν δεν συμβάλλουν στην επιβεβαίωση της μοναδικότητας του ελληνισμού.

5. Επιπρόσθετα, εκτός από το ότι είναι εθνοκεντρικά, χαρακτηρίζονται επιπρόσθετα από ένα ευρωκεντρισμό, που αξιολογεί τον ευρωπαϊκό πολιτισμό ως ανώτερο αναφορικά με όλους τους άλλους πολιτισμούς. Έτσι, τα έθνη, οι λαοί και οι πολιτισμοί κατατάσσονται σε μία αξιολογική κλίμακα, η οποία αλλού είναι σαφής και αλλού έμμεση, που αποδίδει στη Δυτική Ευρώπη την αδιαμφισβήτητη πρώτη θέση. Η προσφορά των άλλων πολιτισμών στην παγκόσμια κληρονομιά είτε αποκρύπτεται είτε παρουσιάζεται ως προσφορά του Ευρωπαϊκού πολιτισμού μέσω της νομιμοποίησης που του παρέχει ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός, στον οποίο εντοπίζονται οι ρίζες του. Ο λόγος για τον οποίο όλα αυτά τα πολιτισμικά επιτεύγματα και οι πολιτισμικές αξίες αποδίδονται στον ευρωπαϊκό πολιτισμό είναι ότι ανάγονται και πάλι στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, ο οποίος θεωρείται ότι σφράγισε τον ευρωπαϊκό. Υπό την έννοια αυτή, νομιμοποιούμεστε σε κάποιο βαθμό να κάνουμε λόγο για μία δεύτερη ουσιαστικά μορφή εθνοκεντρισμού ή «υπερ-εθνο-ευρωκεντρισμού».

6. Οι Μεσογειακές χώρες του Νότου και της Ανατολής παρουσιάζονται κυρίως μέσω των προβλημάτων που τις μαστίζουν, γι' αυτό και προσάπτονται σ' αυτές κυρίως αρνητικοί χαρακτηρισμοί. Σε ελάχιστες περιπτώσεις αφήνεται να διαφανεί ότι υπάρχει και γι' αυτές μια ελπίδα

«σωτηρίας», η οποία θα προέλθει μόνο από την ανάπτυξή τους και τον ενστερνισμό του Δυτικού τρόπου ζωής.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι στη διάρκεια των αιώνων απουσιάζουν οι πολιτισμικές συνέπειες της μακρόχρονης κοινής ζωής και ιστορίας με Μεσογειακούς λαούς και έθνη. Η κυριαρχία της αρχαίας ελληνικής παράδοσης, σε συνδυασμό με τη μη παρουσίαση των νέων πραγματικοτήτων της Μεσογειακής σκηνής, έχουν ως αποτέλεσμα οι Μεσογειακοί λαοί και πολιτισμοί, αν και δεν απουσιάζουν, να προβάλλονται ως υποδεέστεροι από τον ευρωπαϊκό και τον αντίστοιχο ελληνικό (Γεράση, 1989, Χουρδάκη, 1994 & 1995, Αβδελά, 1997β, Ασκούνη, 1997, Βεντούρα, 1997, Δραγώνα, 1997, Κουζέλη, 1997, Φραγκουδάκη, 1997β, Kazamias & Massialas, 1965, Couloubaritis, et al., 1993, Massialas & Flouris, 1994, Flouris, 1995, Massialas, 1995, Hourdakis, 1996).

Ωστόσο, η πρακτική αυτή των εθνοκεντρικών και Ευρωκεντρικών Α.Π. και των σχολικών εγχειριδίων δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο της Ελλάδας, αλλά είναι αρκετά συχνή τόσο στην Ευρώπη όσο και σε ολόκληρο τον Δυτικό κόσμο. Έτσι, η εθνική οπτική γωνία με την οποία γράφονται τα σχολικά εγχειρίδια παρεμποδίζει την ανάπτυξη ενός πνεύματος οικουμενικής ευαισθητοποίησης, ειδικά αν στην οπτική αυτή εμπεριέχονται ιδεολογικά, φυλετικά ή εθνικά στερεότυπα, αξιολογήσεις και κλισέ (Szabolsci, 1992, Coulby, 1995, Flouris, 1997). Πρόκειται μάλλον για μια παγκόσμια πρακτική, όπου οι “άλλοι” μπορεί και «πρέπει» να κατηγορηθούν για όλα τα δεινά, τις αβεβαιότητες και τους αποπροσανατολισμούς που προκαλεί στο άτομο η σύγχρονη εποχή.

Η μελέτη των σχετικών τεκμηρίων έδειξε ότι η χώρα μας επέλεξε κυρίως τη σχολική γνώση που ενσαρκώνεται στο λόγο των εθνοπολιτιστικών στοιχείων, της εθνικής ταυτότητας, της διαχρονικής ιστορικής συνοχής και συνέχειας, καθώς και της εθνικής υπερηφάνειας και αριστείας, καλλιεργώντας παράλληλα τον εθνοκεντρισμό. Παρόλα αυτά, η ελληνική εκπαίδευση δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο εθνικιστική από το αναμενόμενο, δεδομένου του ιστορικού της ενσωμάτωσης της χώρας στις σύγχρονες πολιτισμικές κοινωνίες και της διαβίωσής της ως νεοσύστατου έθνους- κράτους (Chouliaras, 1993).

Είναι εξάλλου γνωστό, ότι οι περιπέτειες του εθνικού εκπαιδευτικού λόγου στην Ελλάδα αντανakλούν σε μεγάλο βαθμό τις περιπέτειες του ιδεολογικού μορφώματος του εθνικισμού στην ελληνική κοινωνία (Φλουρής & Πασιάς, 1997). Δεδομένου, ότι η Ελλάδα για 120 χρόνια μετά την εθνική ανεξαρτησία της, βρισκόταν σε συνεχή εμπόλεμη κατάσταση με τους γείτονές της, ήταν αναμενόμενο, η ελληνική εκπαίδευση να λειτουργήσει απροκάλυπτα από τις εκάστοτε κυβερνήσεις ως μηχανισμός πολιτικό-ιδεολογικής χειραγώγησης των πολιτών. Το πρόταγμα του ιδεολογικού ελέγχου και της πολιτικό-κοινωνικής συμμόρφωσης στο καθεστώς υπερίσχυσε κάθε εκσυγχρονιστικής πρότασης για την ελληνική εκπαίδευση (Pasias & Flouris, 1999). Το σχολείο εξακολουθεί ακόμη και σήμερα να αναβιώνει και να συντηρεί την εθνική ταυτότητα μέσα από εθνοκεντρικές προσεγγίσεις, περιγράφοντας το έθνος ως «υπερχρονική και

στατική» (Φραγκουδάκη, 1997) και όχι ως υπερεθνική ευέλικτη οντότητα στο χώρο και το χρόνο.

Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται οι εθνικοί «άλλοι» σε κάθε μια από τις περιόδους που εξετάζουμε, θα μπορούσε να ερμηνευθεί και σε σχέση με τη φιλοσοφία της κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, καθώς και τις διαφορετικές κάθε φορά κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν στο ελληνικό έθνος-κράτος. Λόγω, όμως, του περιορισμένου χώρου που έχουμε στη διάθεσή μας για το γραπτό κείμενο της εισήγησής μας, δεν θα επεκταθούμε διεξοδικότερα στον τομέα αυτό (Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Φλουρή & Ιβρίντελη, 2000α). Κατά συνέπεια το κρίσιμο ερώτημα παραμένει: Σε ποιο βαθμό η Ελληνική Πολιτεία και οι αρμόδιοι φορείς της θα προβούν σε μια αναμόρφωση του τρόπου παρουσίασης των εθνικών «άλλων» στα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία άλλωστε αποτελεί και μία από τις επιτακτικότερες ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Δεδομένου ότι οι ευρωκεντριστές έχουν αναπτύξει μια πλειάδα πρωτοβουλιών αναφορικά με την «Ευρωπαϊκή εκπαίδευση», την «εκπαίδευση για την Ευρώπη», την «Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», και άλλα σχετικά προγράμματα, θα ήταν χρήσιμη η δημιουργία ανάλογων προγραμμάτων με διαφορετικό όμως γεωγραφικό άξονα. Θα μπορούσε π.χ. δημιουργηθεί μια «Μεσογειακή διάσταση στην εκπαίδευση», η οποία θα αναφέρεται όχι στον άξονα Παρίσι-Πράγα, αλλά σ' αυτόν Λισσαβόνα-Ιερουσαλήμ ή Τανγκέρη-Θεσσαλονίκη, σε μια προσπάθεια καταπολέμησης των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, διαλεύκανσης/διασαφήνισης των παρεξηγήσεων που αφορούν τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η διάσταση θα επιδίωκε την επίτευξη μιας συμφωνίας για την πραγμάτωση μιας σειράς σχετικών προγραμμάτων, τα οποία θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας μεγαλύτερης και βαθύτερης κατανόησης του πολυηπειρωτικού αυτού τύπου από τις επόμενες γενιές. Η εκπαίδευση των νέων αποτελεί την πραγματική πρόκληση για το μέλλον της κατανόησης μεταξύ των Μεσογειακών λαών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Αβδελά Ε., (1997α), Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ., (επιμ.) *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 27-45.
- Αβδελά Ε., (1997β), Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 49-71.
- Ανθογαλίδου Θ., (1989), Η σχολική ιδεολογία σήμερα. Ο "ηγεμονικός λόγος" των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, σ.σ. 31-40.
- Ασκούνη Ν., (1997), "Μια μακρά πορεία στο χρόνο...": οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 442-489.
- Βεντούρα Λ., (1997), Τα βιβλία γεωγραφίας: αντιφάσεις στο ανθρωπιστικό και εκσυγχρονιστικό μήνυμα, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *« Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 401-441.
- Γεράση Ε., (1989), *Σύγχρονη Ελληνική Ταυτότητα*, Αθήνα, εκδ. Ροές.
- Δραγώνα Θ., (1997), Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται. Ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 72-105.
- Ιβρίντελη Μ., (1998), Ο «κόσμος» στο αναλυτικό πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία δασκάλου του ελληνικού δημοτικού σχολείου, Master, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ιβρίντελη Μ., (2001), Η εικόνα του κόσμου στο αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) και τα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού δημοτικού σχολείου, στα πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου.

Ιβρίντελη Μ., (2002), Ο «άλλος» ως λόγος και ως εικόνα στο αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου: Η περίπτωση της Αγγλίας, της Ελλάδας και των ΗΠΑ, Διδακτορική Διατριβή, Ρέθυμνο, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κουζέλη Γ., (1997), Ο λόγος και τα υποκείμενα του έθνους: μια κοινωνιολογική προσέγγιση, στο Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" "Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση"*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ. 106-142.

Λεονταρή Α. (1998), Αυτοαντίληψη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδη Κ., (1995), Οι άλλοι λαοί στα ελληνικά εγχειρίδια γλώσσας και ιστορίας του δημοτικού σχολείου, στο Ξωχέλλη Π. (επιμ.) *Σχολικά εγχειρίδια βαλκανικών χωρών*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 15-34.

Morin E., (1998), Ένα μοντέλο πολιτισμού η Μεσόγειος, στο *Le Monde Diplomatique*, 14, σ.σ. 112-114.

Φλουρή Γ., (1983), Αυτοσυναίσθημα, επίδοση και επαγγελματικές φιλοδοξίες, Ηράκλειο, εκδ. Ιδίου.

Φλουρή Γ., (1989), Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Φλουρή Γ. & Καλογιαννάκη-Χουρδάκη Π., (1996α), Εθνοκεντρισμός και Εκπαίδευση, Η περίπτωση των Βαλκάνιων Λαών και Τούρκων στα Ελληνικά Σχολικά Βιβλία. Αφορμή για προβληματισμό και συζήτηση, στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, σ.σ. 207-248.

Φλουρή Γ. & Καλογιαννάκη Π., (1996β), Η Ευρώπη ως λόγος και ως πολιτισμική αξία: Μια πιλοτική έρευνα για τις στάσεις των Ελλήνων μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Κοσμόπουλου Α., Υφαντή Α. & Πετρουλάκη Ν. (επιμ.) *Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 379 – 381.

Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., (1999), Η Εικόνα των Μεσογειακών Λαών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου: Η Περίπτωση της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για την «Εκπαίδευση στις Χώρες της Ανατολικής Λεκάνης της Μεσογείου» που διοργανώθηκε από το ΚΕΕ και τον ΟΟΣΑ, Αθήνα, 1-4 Δεκεμβρίου.

Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., (2000α), Η Παρουσία της Ευρώπης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκριτική

Θεώρηση των Τριών Τελευταίων Δεκαετιών του 20ου Αιώνα (1977, 1982, 1999), στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Πατρών, με θέμα: «Ιστορία της Εκπαίδευσης», Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου.

Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., (2000β), Η Εικόνα των Βαλκάνιων Γειτόνων μας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα Σχολικά Εγχειρίδια και στα Βιβλία Δασκάλου του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, στο Καψάλη Α., Μπονίδη Κ. & Σιπητανού Α. (επιμ.) *Η Εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών Χωρών*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω, σ.σ. 231-262.

Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., (2001α), Η Ευρώπη ως λόγος και ως εικόνα στα σχολικά εγχειρίδια των κοινωνικών σπουδών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική θεώρηση του τελευταίου τέταρτου του 20ου αιώνα, στα πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: «Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου.

Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., (2001β), Η Ευρώπη ως λόγος στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Ουζούνη Κ. & Καραφύλλη Α. (επιμ.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, Ξάνθη, εκδ. Σπανίδη, σ.σ. 93-106.

Φλουρή Γ. & Ιβρίντελη Μ., (2002), Η παρουσία των χωρών της ευρωπαϊκής ένωσης στο αναλυτικό πρόγραμμα της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα: «Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Πάτρα, 17-19 Μαΐου.

Φλουρή Γ. & Πασιά Γ., (1997), Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του ευρωπαϊσμού, στο Βάμβουκα Μ., & Χουρδάκη Α. (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Φραγκουδάκη Α., (1997α), Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίας του ελληνικού έθνους, στο Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 143-198.

Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα (επιμ.), (1997), "Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια.

Φραγκουδάκη Α., (1997β), «Απόγονοι» Ελλήνων « από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων Ιστορίας, στο Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα (επιμ.) *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, σ.σ. 344-400.

Χατζησαββίδη Σ., (1992), Το ιστορικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη.

Χουρδάκη Α., (1994), Ο "αρχαίος κόσμος" στα βιβλία του ελληνικού δημοτικού σχολείου, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

Χουρδάκη Α., (1995), Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Alberdi C., (1996), Thinking and acting locally and globally, in *Towards a New Scenario of Partnership in the Euro-Mediterranean Area*, Barcelona Institut Catala de la Mediterrania d' Estudis i Cooperacio, p.p. 33-36.

Arabs focus on their identity, (1999), in *Khaleej Times*, November 6.

Best J.W. & Kahn J.V., (1998), Research in education, Boston, Allyn and Bacon.

Busuttil S., (1995), The future of the Mediaterranean, Valletta, Foundation for International Studies at the University of Malta.

Buzan B., (1991), People, states and fear: An agenda for international security studies in the post-Cold War era, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.

Calleya S., (1997), Navigating dynamics in the post-Cold War: Patterns of relations in the Mediterranean Area, Aldershot, Dartmouth.

Casano F., (1997), South of Modernity, in *Review of Mediterranean Politic and Culture*, 2, p.p. 16-19.

Chouliaras Y., (1993), Greek Culture in the New Europe, in Psomiades H., & Thomadakis S. (eds.) *Greece, the New Europe and the Changing International Order*, New York, Pella publ, p.p. 79-122.

Coulby D., (1995), Ethnocentricity, Postmodernity and the European Curricular Systems, in *European Journal of Teacher Education*, 18(2/3), p.p. 143-153.

Coulby D., (1997), Curricula, xenophobia and warfare in *Comparative Education*, 33(1), p.p. 29-41.

Couloubaritsis L., et. al., (1993), The origins of European Identity, Brussels, European Interuniversity Press.

- De Borbon F., (1996), The future of the Mediterranean, in *Towards a new scenarion of partnership in the Euro-Mediterranean area*, Barcelona, Intitut Catala de la Mediterrania d' Estudis I Cooperacio, p.p. 33-36.
- Fabre Th., (1997), Frontiers and Passages, in *Review of Mediterranean Politics and Culture*, 2, p.p. 8-15.
- Flouris G., (1995), The Image of Europe in the Curriculum of the Greek Elementary School, in Bell G. (ed.) *Educating European Citizens*, London, David Fulton Publ., p.p. 104-119.
- Flouris G., (1997), Global Dimensions in the Educational Legislation, Social Studies Curriculum and Textbooks of the Greek Compulsory Education (Grades-1-9), in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2(2), p.p. 17-39.
- Flouris G., (1998), Human rights curricula in the formation of a European identity: the cases of Greece, England and France, in *European Journal of Intercultural Studies*, 9(1), p.p. 93-110.
- Hitti N., (1994), The internationalization of the state in the Middle East, in Sakamoto Y. (ed.) *Global transformation challenges to the state*, Tokyo, UN University Press.
- Hourani A., (1989), Islam in European thought, New York, Cambridge University Press.
- Hourdakis A., (1996), A global dimension via the teaching of the "Ancient World". Theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1(2), p.p. 157-182.
- Kazamias A. & Massialas B.G., (1965), Tradition and Change in Education: A Comparative Study, Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall.
- Makram-Ebeid M., (1997) Prospects for Euro-Meditarranean relations, in Agius L. (ed.) *Civil forum Euromed, Intercultural dialogue in the Mediterranea*, Malta, Foundation for International Studies at the University of Malta, p.p. 38-53.
- Massialas B.G. & Flouris G., (1994), Education and the emerging concept of national identity in Greece, paper delivered at the Annual Conference of the Comparative and International Education Society, March 21-24, San Diego, California.
- Massialas B.G., (1995), The quest for a European identity: the case of education in Greece, paper presented at the 39th annual conference of the CIES, March 29 - April 1, Boston, Mass.
- Pasias G. & Flouris G., (1999), Modern Mythologies and Postmodern Realities in the Collective Consciousness of the Neohellenic Society, in Rigas A.V. (ed.) *Education of ethnic minorities*, Athens, Ellinika Grammata, p.p.482-490.

Porcel B., (1996), Confluence of wishes, in *Towards a new scenarion of partnership in the Euro-Mediterranean area*, Barcelona, Intitut Catala de la Mediterrania d' Estudis I Cooperacio, p.p. 23-28.

Robertson B.A., (1994), Islam and Europe: an enigma or a myth?, in *Middle East Journal*, 48(2).

Rust H., (1981), Methoden und Probleme der Inhaltsanaluse. Eine Einfuhrung, Tubingen, Gunter Narr Verlag Tubingen.

Szabolcsi M., (1992), The Ethnic Factor in central European Education, in Schleicher K. & Kozma T. (eds.) *Ethnocentrism in Education*, New York, Peter Lang, p.p. 103-120.

Todeschini M., (1996), Souther Europe, Mediterranean Europe...Mediterraneo, in *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1(1), p.p. 123-128.

[\[1\]](#) Σημειώνουμε ότι οι υποκατηγορίες που συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο αριθμό αναφορών ανά μάθημα ταυτίζονται απόλυτα με εκείνες των αντίστοιχων μαθημάτων της περιόδου 1976-1977.

B4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

Παιδικά Κέντρα, ένας θεσμός που δε λειτούργησε ποτέ

Δήμητρα ΒΟΖΙΚΗ
Βρεφονηπιοκόμος
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με το νόμο 1566/1985 θεσπίστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα ο θεσμός του παιδικού κέντρου. Βασική ιδέα του θεσμού ήταν η ενοποίηση της προσχολικής αγωγής με τη συγχώνευση των βρεφονηπιακών σταθμών και των νηπιαγωγείων, με το επιχείρημα ότι: «στην ευαίσθητη ηλικία του νηπίου, παράλληλα με την αγωγή, πρέπει να υπάρχει και να παρέχεται η κοινωνική μέριμνα και η προστασία της πολιτείας, ιδίως για τα παιδιά των εργαζόμενων μητέρων.»

Το παιδικό κέντρο δε λειτούργησε ουσιαστικά ποτέ. Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τους λόγους της ανάγκης θέσπισης του συγκεκριμένου θεσμού, καθώς και του λόγους που τελικά οδήγησαν στη μη εφαρμογή του, όπως αυτοί προκύπτουν μέσα από τη μελέτη των σχετικών ντοκουμέντων (πρακτικά συζήτησης της βουλής, εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου, πρακτικά επιτροπών, θέσεις των αρμόδιων συνδικαλιστικών φορέων).

ABSTRACT

The institution of the children centers was first established in Greece through the 1566/1985 Law. This institution was based on the unification of preschool education through the merger of the kindergartens and the preschool classes, under the argument that “preschoolers, at the sensitive age, must be provided with social care as well as with education, especially those children whose mothers work.”. Children centers were never put into function. In the study in hands we have tried to indicate the reasons for the establishment of the institution above as well as the reasons that resulted to its concealment as they derive from the relevant documents (Parliament proceedings, preamble of the Law, committees’ proceedings, statements of the relevant syndicates).

1. ΣΚΟΠΟΣ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε την αναγκαιότητα του θεσμού των Παιδικών Κέντρων, καθώς και το γιατί τελικά τα Παιδικά Κέντρα, ενώ θεσμοθετούνται, μένουν μια «καλή πρόθεση» και δεν υλοποιούνται ποτέ.

Για το σκοπό αυτό αναζητήσαμε απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι λόγοι που οδήγησαν στην ανάγκη θέσπισης του θεσμού των Παιδικών Κέντρων;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που οδήγησαν στη μη εφαρμογή του θεσμού;

Σύμφωνα με τα δεδομένα τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ, η εκπαίδευση δεν συντελείται σε κοινωνικοοικονομικό κενό. Αυτό σημαίνει ότι οι εκάστοτε οικονομικές κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες επηρεάζουν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα μιας κοινωνίας. (Μπουζάκης, Σ., 1994, Σιάνου-Κύργιου, Ε., 1992).

Με βάση τα παραπάνω προχωρήσαμε στις εξής υποθέσεις:

- Οι επικρατούσες ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις, καθώς και οι κοινωνικοί, οικονομικοί, και πολιτικοί παράγοντες της εποχής, είναι αυτοί που οδηγούν στη θέσπιση των Παιδικών Κέντρων
- η διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, στις προθέσεις και τις νομοθετικές ρυθμίσεις που αφορούν την ίδρυση και λειτουργία των Παιδικών Κέντρων, οδήγησαν στη μη εφαρμογή του θεσμού.

2.ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ

Για την καλύτερη ερμηνεία των ευρημάτων που θα προκύψουν μέσα από τη μελέτη των σχετικών ντοκουμέντων, και θα βοηθήσουν να δοθεί απάντηση στα ερωτήματα που τέθηκαν παραπάνω, χρήσιμο είναι να διευκρινιστούν οι όροι:

«Κοινωνικοί παράγοντες», «οικονομικοί παράγοντες», «πολιτικοί παράγοντες»

Για τις λειτουργικές ανάγκες της παρούσας εργασίας με τον όρο *Κοινωνικοί παράγοντες* εννοούμε την αυξανόμενη κοινωνική ζήτηση για φροντίδα και επιτήρηση των παιδιών τις ώρες που η μητέρα εργάζεται καθώς και για αντισταθμιστικά προγράμματα αγωγής και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Με τον όρο *Οικονομικοί παράγοντες* εννοούμε την προοδευτική ένταξη της γυναίκας στην παραγωγή και την εξασφάλιση υψηλότερης παραγωγικότητας των εργαζόμενων γονέων, και τέλος

Με τον όρο *Πολιτικοί παράγοντες* εννοούμε την άνοδο στην εξουσία ενός σοσιαλιστικού κόμματος με όλες τις αλλαγές που αυτό συνεπάγεται .

3.ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως βασική θεώρηση για την ερμηνεία των επιχειρούμενων αλλαγών στην προσχολική εκπαίδευση θα χρησιμοποιήσουμε τη θεωρία του δομολειτουργισμού, σύμφωνα με την οποία η εξέλιξη μιας κοινωνίας αποτελεί στην ουσία μια διαδικασία δομικής λειτουργικής διαφοροποίησης των ρόλων και των θεσμών που διαμορφώνονται μέσα σ' αυτή καθώς ακολουθεί μια πορεία εξέλιξης που πηγαινει από λιγότερο οργανωμένες δομές σε υψηλότερου επιπέδου οργάνωση και από απλούστερα σε συνθετότερα οργανωτικά σχήματα. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο γίνεται μέσω του κοινωνικού εκσυγχρονισμού, ο οποίος επιφέρει μια αυξανόμενη διαφοροποίηση των ρόλων και των απρόσωπων θεσμών που δημιουργούν με τη σειρά τους νέες λειτουργικές κοινωνικές απαιτήσεις υποχρεώνοντας τις κοινωνικές δομές σε αναπροσαρμογές (Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. 1990, Φραγκουδάκη, Α. 1995, Κασσωτάκης, Μ. 1986)

Επιπλέον, πρέπει να υπάρχει κάποιος τρόπος που να εξασφαλίζει το συντονισμό των διαφόρων μερών της κοινωνίας μεταξύ τους και να επιτρέπει στην κοινωνία να αντιδρά στις νέες εξελίξεις και τις εξωτερικές απειλές.

Η εκπαίδευση σύμφωνα με την αντίληψη αυτή είναι ένας μηχανισμός που έχει ως αποστολή να υποβοηθήσει την προσαρμογή των κοινωνικών δομών στις εξελίξεις και να ικανοποιήσει τις λειτουργικές απαιτήσεις που ανακύπτουν κάθε φορά. Κάθε εκπαιδευτική αλλαγή, κατά συνέπεια, είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης κοινωνίας και εκπαίδευσης, και καθίσταται αναγκαία, όταν δημιουργείται ανισορροπία στις κοινωνικές δομές εξαιτίας της εμφάνισης νέων διαφοροποιημένων αναγκών, την οποία η εκπαίδευση ως μηχανισμός ισορροπίας έρχεται να θεραπεύσει.

Σύμφωνα με τη δομολειτουργική θεωρία οι θεσμοθετημένες λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι

- α) η λειτουργία παροχής προσόντων ή εξειδίκευσης,
- β) η λειτουργία κοινωνικής ένταξης ή επιλεκτική λειτουργία,
- γ) η νομιμοποιητική λειτουργία και
- δ) η ερμηνευτική λειτουργία. (Fend, H. 1981, Lenhart, V. 1987)

Η δομολειτουργική θεωρία στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι και πρέπει να είναι μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Η τεχνολογική εξέλιξη αυξάνει τη ζήτηση ειδικευμένης εργασίας, ειδίκευση που πρέπει να γίνεται στο σχολείο. Το σχολείο πρέπει να επιλέγει τους ικανότερους, αρκεί η επιλογή να γίνεται με κριτήρια δίκαια και αντικειμενικά, προκαθορίζοντας το μελλοντικό καταμερισμό των επαγγελματιών.

Στην Ελλάδα μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1950 η εκπαίδευση λειτούργησε μακριά από τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας με βασική λειτουργία την ιδεολογικοπολιτιστική και εις βάρος της λειτουργίας παροχής προσόντων.

4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε μέσα στις πηγές μας, αλλά και στη σχετική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ, τους παράγοντες που αναφέρονται στα ερωτήματα της έρευνας, αλλά και άλλους που πιθανόν υπάρχουν και επαληθεύουν τις υποθέσεις μας. Πιο συγκεκριμένα θα μελετήσουμε:

τη δομή της ελληνικής οικογένειας σε συνδυασμό με τις οικονομικές συνθήκες τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, προκειμένου να εντοπίσουμε τις αλλαγές και τις διαφοροποιήσεις εκείνες στη δομή και τις λειτουργίες της, που μπορούν να θεωρηθούν ως παράγοντες επιβολής του θεσμού των Παιδικών Κέντρων

τις επικρατούσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες σε συνδυασμό με τις ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις για τη σημασία της προσχολικής αγωγής, προκειμένου να αξιολογήσουμε το ρόλο τους ως καθοριστικού παράγοντα στη θεσμοθέτηση των Παιδικών Κέντρων

την εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου που εισάγει το θεσμό των Παιδικών Κέντρων προκειμένου να κατανοήσουμε το σκεπτικό βάσει του οποίου η επίσημη πολιτεία αναγνωρίζει την ανάγκη δημιουργίας Παιδικών Κέντρων και προχωρά στη θεσμοθέτηση τους

τα πρακτικά των συζητήσεων της Βουλής, για να γνωρίσουμε τις θέσεις των πολιτικών κομμάτων απέναντι στο θεσμό, καθώς και ποιους παράγοντες επικαλούνται για να στηρίξουν αυτές τις θέσεις τους

τις απόψεις των συνδικαλιστικών φορέων που σχετίζονται με το θεσμό, αφού μπορούν δυνητικά με τις θέσεις και τις πρακτικές τους να αποτελέσουν γενεσιουργό παράγοντά ή παράγοντα αναστολής ενός θεσμού. Στη

συγκεκριμένη περίπτωση θα μελετηθούν οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος) και του ΠΑ.ΣΥ.ΒΝ (Πανελλήνιος Σύλλογος Βρεφονηπιαγωγών)

4. 1. Οικογένεια

Η οικογένεια ως θεσμός (αφού συνίσταται σ' ένα σταθερό πλέγμα σχέσεων μεταξύ κοινωνικά προσδιορισμένων ρόλων π.χ σύζυγος, μητέρα, γιος, αδελφός κ.λ.π.) επιτελεί ορισμένες λειτουργίες οι οποίες μπορούν να συνοψισθούν στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες:

Αναπαραγωγική λειτουργία, με την οποία εξασφαλίζεται η βιολογική αναπαραγωγή της κοινωνίας,

Οικονομικές λειτουργίες, οι οποίες σύμφωνα με την άποψη πολλών μελετητών είναι αυτές που διαφοροποιούνται περισσότερο απ' όλες τις άλλες σαν αποτέλεσμα του κοινωνικο-οικονομικού εκσυγχρονισμού, και αυτό γιατί στη σύγχρονη κοινωνία το κέντρο παραγωγής μετατοπίζεται έξω από το σπίτι και πλέον τα μέλη της οικογένειας είναι οικονομικά ενεργά και όχι η οικογένεια ως ομάδα.. Η βιομηχανική οικονομία παράγει αγαθά και υπηρεσίες τις οποίες «αγοράζουν» τα άτομα-μέλη της οικογένειας προκειμένου αυτές να καταναλωθούν και από την οικογένεια. Έτσι στις σύγχρονες κοινωνίες η οικογένεια είναι κυρίως μονάδα κατανάλωσης. Επιπλέον η βιομηχανική οικονομία δημιουργεί καινούργιες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Η διεύρυνση της αγοράς εργασίας, η αύξηση της ζήτησης εργασίας ως αποτέλεσμα του πολλαπλασιασμού και της εξειδίκευσης των θέσεων εργασίας, καθώς και η ανάγκη συμπλήρωσης των αποδοχών του πατέρα-συζύγου που δεν επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες της οικογένειας λόγω της αυξημένης κατανάλωσης αγαθών και υπηρεσιών που αγοράζονται, καθιστούν δυνατή και συχνά επιτακτική την έξοδο της συζύγου-μητέρας από το σπίτι και την είσοδο της στην αγορά εργασίας.

Εκπαιδευτικές λειτουργίες, που αποβλέπουν τόσο στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που είναι απαραίτητες στην παραγωγή, όσο και στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Για πολλά χρόνια η οικογένεια αποτελεί για το παιδί το πρώτο και βασικότερο σχολείο, μεταδίδει σ' αυτό γνώσεις, δεξιότητες, τρόπους κοινωνικής συμπεριφοράς, ηθικές αντιλήψεις, θρησκευτική τοποθέτηση και το βοηθάει στην ένταξη του στο πολιτιστικό κοινωνικό περιβάλλον. Σήμερα, κάτω από τις επιδράσεις της σύγχρονης βιομηχανικής και καταναλωτικής κοινωνίας που προαναφέρθηκαν, πολλές από τις λειτουργίες της οικογένειας, που σχετίζονται με την αγωγή και την εκπαίδευση των παιδιών, μεταβιβάστηκαν στο σχολείο και μάλιστα στα ιδρύματα της προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Αυτό σημαίνει ότι η σημασία της εισόδου των γυναικών στην αγορά εργασίας δεν θα πρέπει να αναζητηθεί τόσο στο επίπεδο του άμεσου οικονομικού συστήματος, όσο κυρίως στην επίδραση αυτού του φαινομένου, στο κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό επίπεδο

Ψυχολογικές λειτουργίες που συνίστανται κυρίως στην ικανοποίηση της ανάγκης των ατόμων να αισθάνονται ασφαλή και να απολαμβάνουν της στοργής των άλλων (Μισέλ, Α., 1993, Γεώργας, Δ., 1990, Κογκούλης, Ι., 1996,).

4.2. Κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες - Ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις για τη σημασία της Προσχολικής Αγωγής

Όσο και αν φαίνεται περίεργο, στην Ελλάδα η οικονομική ύφεση που ξεκινά από το 1973, φέρνει στην αγορά εργασίας έναν μεγαλύτερο αριθμό εργαζομένων απ' ότι η περίοδος οικονομικής άνθισης. Ο αριθμός των εργαζόμενων γυναικών αυξάνει ταχύτατα και το ποσοστό των γυναικών στο συνολικό ενεργό πληθυσμό από 27% το 1971 φτάνει σε 34% το 1983. Οι τομείς που προσλαμβάνουν τις περισσότερες από τις γυναίκες είναι συγχρόνως τομείς των οποίων η απασχόληση αυξάνει με ταχείς ρυθμούς. Εμπόριο, τράπεζες, υπηρεσίες. (Βεργόπουλος, Κ., 1986)

Ο βιομηχανικός τρόπος οργάνωσης της παραγωγής, και η προοδευτική ένταξη της γυναίκας στην παραγωγή με τη συνεπαγόμενη αδυναμία των εργαζομένων γονέων να κρατήσουν το βρέφη ή τα νήπια ή τα παιδιά στο σπίτι, επιβάλλουν την παρέμβαση του κράτους στην κατεύθυνση της ίδρυσης παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων, κυρίως για την εξασφάλιση της υψηλότερης παραγωγικότητας των εργαζόμενων γονέων. (Πεσμαζόγλου, Σ., 1999)

Τα νέα κοινωνικά στρώματα που διαμορφώθηκαν κατά την περίοδο του «άγριου πλουτισμού» (του πλουτισμού που δε συνδέεται με αναδιοργάνωση των οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων και την τοποθέτηση τους σε νέες βάσεις) που άρχισε από τη δεκαετία του '60, διεκδικούν τώρα την κατοχύρωση τους, την οικονομική, πολιτική και κοινωνική τους εξασφάλιση. Αυτή τη νέα κοινωνική πραγματικότητα καλύπτει η εμφάνιση στα μέσα της δεκαετίας του 70 στην Ελλάδα μια νέα ιδεολογική έπαλξη: του Σοσιαλισμού (Βεργόπουλος, Κ., 1986). Με την άνοδο το 1981 στην εξουσία του Πανελλήνιου Σοσιαλιστικού Κινήματος (ΠΑ.ΣΟ.Κ), οι νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση που δειλά άρχισαν να βλέπουν το φως μετά την πτώση της δικτατορίας, κερδίζουν συνεχώς έδαφος. Το ΠΑ.ΣΟ.Κ. τόσο ως αντιπολίτευση όσο και προεκλογικά είχε επαγγελθεί δικό του εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ανεβαίνοντας στην εξουσία άρχισε την υλοποίησή του. Στόχος του σύμφωνα με τις εξαγγελίες του είναι «το όραμα της αλλαγής, πολιτικής, κοινωνικής, οικονομικής, εκπαιδευτικής και πολιτιστικής να γίνει πραγματικότητα». (Χατζηστεφανίδης, Θ., 1990)

Η ισότητα ευκαιριών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και ο αντιαυταρχισμός αποτελούν τις βασικές αρχές που διαπερνούν δύο από τα βασικότερα νομοθετήματα του ΠΑ.ΣΟ.Κ: το νόμο 1268/82 «Για τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ» και το νόμο 1566/85 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (Κυπριανός, Π., 2001)

Ειδικότερα για την προσχολική εκπαίδευση οι απόψεις της σύγχρονης παιδαγωγικής που αναδεικνύουν, την πρώτη φάση διαμόρφωσης του παιδιού σε θεμέλιο της εξέλιξής του, καθώς και τη σημασία του αντισταθμιστικού ρόλου της προσχολικής αγωγής για την ενίσχυση ατομικών ικανοτήτων και το ξεπέρασμα φραγμών, που εξαρτώνται από το κοινωνικό περιβάλλον, δηλαδή ως προϋπόθεση των μελλοντικών «ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών», μπορούν εύκολα να αναγνωριστούν στις θέσεις και τις πρακτικές, τουλάχιστον σε επίπεδο προθέσεων, του ΠΑ.ΣΟ.Κ.

4.3. Εισηγητική έκθεση του Ν.1566/85

Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του νόμου 1566/85, την κύρια έκφραση της πολιτικής του ΠΑ.ΣΟ.Κ. για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η κυβέρνηση θεωρεί ότι η παιδεία είναι υπόθεση όλου του λαού και στον προγραμματισμό καθώς και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς μετέχουν η πολιτεία, οι εκπαιδευτικοί, οι φοιτητές-μαθητές και οι κοινωνικοί και επιστημονικοί φορείς. Η εκπαίδευση έχει ως κύριο σκοπό τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου και καθολικού ανθρώπου, σε σχέση με τον εαυτό του, με την κοινωνία, με τη γνώση, με το έθνος και τους συνανθρώπους του κάθε φυλής. Η εκπαίδευση επίσης έχει ως βασικές λειτουργίες την κοινωνικοποίηση-πολιτικοποίηση, την οικονομική αποτελεσματικότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Ως προς την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης τονίζεται ότι συντελείται η δημιουργική προσαρμογή του νέου στις ανάγκες ανάπτυξης, προσαρμογή που περνάει από την ικανότητα να παρακολουθεί τις τεχνικές μεταβολές και ακόμη ότι χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος είναι να συνδέει την παιδεία με τους στόχους της αυτοδύναμης κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Ειδικότερα όσον αφορά την προσχολική αγωγή, στην εισηγητική έκθεση υποστηρίζεται ότι: «Η κατάσταση που επικρατεί, παρόλες τις βελτιωτικές προσπάθειες από το 1981 μέχρι σήμερα, στην τόσο κρίσιμη και ευαίσθητη, για την ανάπτυξη του παιδιού, προσχολική ηλικία, δεν είναι καθόλου ευχάριστη. Στο σύνολο τους, σχεδόν τα νηπιαγωγεία που λειτουργούν, δε στεγάζονται σε δικό τους, σωστά μελετημένο για τις ανάγκες των νηπίων κτήριο.....Δεν υπήρχε φροντίδα για τον αναγκαίο εξοπλισμό τους και την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή. Δεν καλύπτουν ολόκληρο το νηπιακό πληθυσμό της χώρας». Οι ίδιες επισημάνσεις γίνονται και για τους παιδικούς σταθμούς και επιπλέον τονίζεται η «....αδυναμία παροχής σωστής φροντίδας – απασχόλησης και οργανωμένης αγωγής ταυτόχρονα, διάσταση μεταξύ του αριθμού των δικαιούμενων κοινωνικής μέριμνας και προστασίας παιδιών εργαζομένων μητέρων ή οικογενειών με κοινωνικά προβλήματα, και του αριθμού όσων φοιτούν σήμερα σε παιδικούς σταθμούς....». Οι παραπάνω διαπιστώσεις συνοδεύονται από τις επισημάνσεις της παιδαγωγικής επιστήμης σχετικά με την τεράστια σημασία της προσχολικής αγωγής στη μελλοντική διαμόρφωση του ατόμου και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς και από την επισημάνση για την «...ευθύνη της πολιτείας να εξασφαλίσει στα ελληνόπουλα, πραγματικά ίσες ευκαιρίες αγωγής και μέριμνας».

4.4 Συζήτηση του σχεδίου νόμου 1566 στη Βουλή – Θέσεις των κομμάτων

Το σχέδιο νόμου κατατέθηκε προς συζήτηση στη Βουλή το Φεβρουάριο του 1985 και ψηφίστηκε τις πρώτες μέρες του Σεπτεμβρίου. Οι αντιδράσεις των κομμάτων αρχικά ήταν χλιαρές, η μεν Ν.Δ. θεωρούσε ότι στην ουσία εναρμονίζεται με τη δική της μεταρρύθμιση του '76, το δε ΚΚΕ θεωρούσε ότι «συνολικά δεν αποτελεί οπισθοδρόμηση» αν και «δεν κινείται σε μια κατεύθυνση πραγματικής αλλαγής» (Νούτσος, Χ., 1986). Στη Βουλή και τα δύο κόμματα της αντιπολίτευσης καταψήφισαν το νομοσχέδιο. Στο θέμα της προσχολικής αγωγής οι εισηγητές της Ν.Δ. αναγνωρίζουν τη σημασία της προσχολικής αγωγής για την περαιτέρω ανάπτυξη του παιδιού και τονίζουν την υποχρέωση της πολιτείας να προσφέρει στα παιδιά τα μέσα που είναι απαραίτητα για να προετοιμάσουν την είσοδο τους στο

δημοτικό σχολείο. Συμφωνούν με την ίδρυση των παιδικών κέντρων, επισημαίνουν όμως ότι η συναρμοδιότητα δυο υπουργείων καθώς και η συνύπαρξη δυο συναφών κλάδων με διαφορετικά εργασιακά καθεστώτα, που ανήκουν σε διαφορετικά υπουργεία θα δημιουργήσουν δυσλειτουργικά φαινόμενα, τριβές, ασυνεννοησίες, επικαλύψεις αρμοδιοτήτων. Οι εισηγητές του ΚΚΕ υποστηρίζουν ότι μόνο με την καθιέρωση της προσχολικής αγωγής ως υποχρεωτικής μπορούμε να μιλάμε για άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων σ' αυτή την ηλικία.

4.5. Θέσεις συνδικαλιστικών οργανώσεων

Από την πλευρά των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, στην ουσία υπήρξε πλήρης αποδοχή του νομοσχεδίου και στήριξη της κυβερνητικής πολιτικής με σχόλια όπως «το Δ.Σ. της ΔΟΕ...χαιρέτισε την κατάθεση του νομοσχεδίου αυτού που θα ανοίξει το δρόμο για μια εκπαίδευση στην υπηρεσία του λαού και του τόπου» (Διδασκαλικό Βήμα, τχ. 961, σ.1). Σε απόφαση έκτακτης Γ.Σ. για την τοποθέτηση του κλάδου πάνω στο νομοσχέδιο, αυτό χαρακτηρίζεται «πρωτοποριακό» και υπογραμμίζεται ότι «περνάει νέα αντίληψη» (Διδασκαλικό Βήμα, τχ. 969, σ.3). Η αντίθεση του κλάδου των δασκάλων και νηπιαγωγών εντοπίζεται, όσον αφορά την προσχολική αγωγή, στο θέμα της ασάφειας του εργασιακού καθεστώτος (παρεχόμενο έργο, ωράριο εργασίας) για τις νηπιαγωγούς που θα στελεχώσουν τα νηπιαγωγεία των Παιδικών Κέντρων, και στο θέμα της επιλογής διευθυντών στα πολυθέσια νηπιαγωγεία των Παιδικών Κέντρων (Διδασκαλικό Βήμα, τχ. 962, σ.8). Στο νομοσχέδιο, άρθρο 2, αναφέρεται ότι: «η διεύθυνση των παιδικών κέντρων, η στελέχωση τους με το απαραίτητο προσωπικό και κάθε σχετικό θέμα με τη λειτουργία τους ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Η τοποθέτηση νηπιαγωγών στα νηπιαγωγεία που λειτουργούν μέσα στα παιδικά κέντρα, η υπηρεσιακή κατάσταση, η εξέλιξη των νηπιαγωγείων και η εκπαιδευτική λειτουργία των νηπιαγωγών αυτών ανήκει στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων». Επίσης στο άρθρο 9 παρ. β το νομοσχέδιο προβλέπει ότι: «με κοινή απόφαση των Υπουργών Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ρυθμίζονται ειδικότερα θέματα που αφορούν στην ίδρυση, οργάνωση, στελέχωση, διεύθυνση και λειτουργία των παιδικών κέντρων». Μελετώντας κανείς το νομοσχέδιο εύκολα αντιλαμβάνεται μια διαρχία, στη συνολικότερη λειτουργία των παιδικών κέντρων, μεταξύ των Υπουργείων Υγείας, Πρόνοιας και Εθνικής Παιδείας, που γεννά εύλογους προβληματισμούς για το εφικτό αυτής της συνύπαρξης και το βαθμό συνεργασίας, τόσο σε επίπεδο Υπουργείων, όσο και στο επίπεδο των υπαλλήλων τους που θα στελεχώσουν τα παιδικά κέντρα. Τα «ειδικότερα θέματα λειτουργίας» που αφορούν την καθημερινότητα των παιδικών κέντρων και καθορίζουν ως ένα βαθμό την αποδοχή του θεσμού από τα άτομα που καλούνται να τον υλοποιήσουν, άρα και τη βιωσιμότητα του, αφήνονται να ρυθμιστούν με κοινή απόφαση των δύο Υπουργών. Κοινή απόφαση των Υπουργών Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων δεν υπήρξε ποτέ.

Από την πλευρά της συνδικαλιστικής οργάνωσης των βρεφονηπιαγωγών δεν υπήρξε επίσημη τοποθέτηση απέναντι στο νομοσχέδιο.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι: οι λόγοι που φαίνεται να οδήγησαν στην ανάγκη θέσπισης των παιδικών κέντρων είναι:

- Η αυξανόμενη κοινωνική ζήτηση για φροντίδα και επιτήρηση των παιδιών, ως αποτέλεσμα του βιομηχανικού τρόπου οργάνωσης της παραγωγής, της προσδευτικής ένταξης των γυναικών στην αγορά εργασίας και των αλλαγών στις λειτουργίες της οικογένειας.
- Η διαμόρφωση νέων κοινωνικών στρωμάτων, μεσαία τάξη, που άρχισε από τη δεκαετία του '60, τα οποία διεκδικούν την κατοχύρωση τους, την οικονομική, πολιτική και κοινωνική τους εξασφάλιση.
- τα πορίσματα της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας σχετικά με τη σημασία της Προσχολικής Αγωγής για την ενίσχυση των ατομικών ικανοτήτων και το ξεπέρασμα των φραγμών που εξαρτώνται από το περιβάλλον σε συνδυασμό με τις νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση που δειλά άρχισαν να βλέπουν το φως μετά την πτώση της δικτατορίας και αφορούν την ισότητα ευκαιριών σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης ως προϋπόθεση μελλοντικών ίσων ευκαιριών
- Η άνοδος στην εξουσία ενός σοσιαλιστικού κόμματος που φιλοδοξεί να κάνει πραγματικότητα το όραμα της πολιτικής, κοινωνικής, οικονομικής, εκπαιδευτικής και πολιτιστικής αλλαγής που διεκδικεί η μεσαία τάξη.
- Για τους λόγους που οδήγησαν τελικά στη εφαρμογή του θεσμού, μπορούμε να υποθέσουμε ότι είναι:
- η έλλειψη της αναγκαίας για την εφαρμογή του θεσμού υλικοτεχνικής υποδομής, η οποία αναγνωρίζεται ακόμα και από τους εισηγητές του νομοσχεδίου
- η έλλειψη σαφών διατάξεων που θα ρυθμίζουν λειτουργικά θέματα (αρμοδιοτήτων και συνεργασίας) των υπουργείων και των κλάδων που συνυπάρχουν στα παιδικά κέντρα.
- η επιφυλακτική στάση της ΔΟΕ στην αποδοχή του θεσμού ως αποτέλεσμα της έλλειψης ρυθμιστικών μέτρων λειτουργίας των παιδικών κέντρων.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΗΓΕΣ:

Πρακτικά Συνεδριάσεων της Βουλής

Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 1566/85

«Γενική Εκτίμηση και Διεκδικητικό Πλαίσιο της ΔΟΕ σχετικά με το Νομοσχέδιο», Διδασκαλικό Βήμα, Μηνιαία Εφημερίδα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, αρ.φύλλου: 961, Φλεβάρης 1985

«Το Διεκδικητικό Πλαίσιο του Κλάδου», Διδασκαλικό Βήμα, Μηνιαία Εφημερίδα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, αρ.φύλλου: 962, Φλεβάρης 1985

«Το Διεκδικητικό Πλαίσιο του Κλάδου», Διδασκαλικό Βήμα, Μηνιαία Εφημερίδα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, αρ.φύλλου: 963, Μάρτης 1985



- Βεργόπουλος, Κ., (1986) «Οικονομική κρίση και εκσυγχρονισμός στην Ελλάδα και στον Ευρωπαϊκό νότο», στο: Μάνεσης-Βεργόπουλος-Βερέμης κ.α: *η Ελλάδα σε εξέλιξη*, σσ 61-105, Αθήνα, εκδ. Εξάντας
- Blackledge, D., - Hunt, B., (1995) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Έκφραση
- Γεώργας, Δ., (1990) *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα
- Coleman J.S. et al., (1966) *Equality of educational opportunity*, U.S. Government Printing Office, Washigton,
- Κασσωτάκης, Μ., (1986) «Η προσπάθεια ανάπτυξης της μέσης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: Μια ερμηνευτική προσέγγιση», στο *οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Ρέθυμνο, σσ. 26-29.
- Κογκούλης, Ι., (1996) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη
- Κυπριανός, Π., (2001)
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., (1990) *Η κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*, Αθήνα-Κομοτηνή, ένατη έκδοση, εκδ. Αντ. Σάκκουλα
- Μισέλ, Α., (1993) *Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του Γάμου: Βασικά Στοιχεία για την Ελληνική Οικογένεια*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg,
- Μπουζάκης, Σ., (2002) *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 195, 1964, 1976/77, 1985, 1997/98, τόμος Β', Αθήνα, εκδ. Gutenberg*
- Νούτσος, Χ., (1986) *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο
- Πεσμαζόγλου, Σ., (1987) *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985, το ασύμπτωτο μιας σχέσης,, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο,*
- Σιάνου-Κύργιου, Ε., (1992) «Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ο κοινωνικά προκαθορισμένος ρόλος τους», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 66, σελ. 31, 1992
- Σταμέλος, Γ., (επιμέλεια) (2002) *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Αθήνα, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας,
- Φραγκουδάκη, Α., (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης,, Αθήνα,, εκδ. Παπαζήση*
- Χατζηστεφανίδης, Θ., (1990) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821 – 1986)*, Αθήνα, εκδ. Παπαδήμα.

Τα συνταγματικά κείμενα της επταετίας 1967-1974 και η εκπαίδευση

Τριαντάφυλλος ΔΟΥΚΑΣ

Υποψήφιος διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών- Υπότροφος Ι.Κ.Υ

triantdoykas@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να παρουσιάσει και να ερμηνεύσει τις θέσεις για την εκπαίδευση που παρουσιάστηκαν από τα μέλη των δικτατορικών κυβερνήσεων κατά τη συζήτηση των σχετικών άρθρων των δύο συνταγματικών κειμένων, (1) ως μια συμβολή στην κωδικοποίηση του ευρύτερου προβληματισμού των κυβερνήσεων αυτών, σχετικά με την εκπαίδευση.

ABSTRACT

This is a thesis about the dictatorship in Greece and specifically about the educational affairs of this period which were presented in a seminar by the members of dictatorial governments.

A) Το Συνταγματικό εγχείρημα του 1968 και η συζήτησή του

Οι συζητήσεις που έγιναν κατά την κατάρτιση των δύο συνταγματικών κειμένων, προσφέρουν μια ευρύτερη βάση κωδικοποίησης της ιδεολογίας, εντοπισμού των αντινομιών και των αντικρουόμενων απόψεων στο εσωτερικό του καθεστώτος για τα εκπαιδευτικά δρώμενα, σε σχέση με τα άρθρα των τελικών συνταγματικών κειμένων. Και αυτό δεδομένου ότι ένα δικτατορικό καθεστώς δε βγάζει προς τα έξω τις αντιπαραθέσεις του κατά τον τρόπο άσκησης της εξουσίας του, ούτε και παρουσιάζει τις αντιπαραθέσεις που λαμβάνουν χώρα στην επικράτειά του κατά την περίοδο άσκησης της εξουσίας του, αλλά αντίθετα «φιμώνει τη μαρτυρία, λογοκρίνει τη γραφή, φαλκιδεύει την πληροφόρηση, αποκρύπτει τα συμβαίνοντα» (Δερτιλής, 1997). Επίσης διότι λόγω του τρόπου άσκησης της εξουσίας του, δίνει λίγη βάση στην τήρηση των κανόνων του συντάγματος που το ίδιο ψήφισε (2), μια και μέσα σε αυτό «η ανακατανομή της εξουσίας αποδεικνύεται ολοκληρωτικά αδύνατη» (Πουланτζάς, 1975, σ.129).

Ενώ την περίοδο του μεσοπολέμου τα αυταρχικά καθεστώτα δεν πιέζονταν να περιοριστούν συνταγματικά, οι μεταπολεμικές διεθνείς συνθήκες δεν επέτρεπαν στους στρατιωτικούς να δράσουν κάτω από συνταγματικό κενό. Όντας η δικτατορία των συνταγματαρχών, το πρώτο αυταρχικού τύπου καθεστώς, που εγκαθιδρύθηκε στην Ευρώπη μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (3), με το Συμβούλιο της Ευρώπης (4) και την Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα να δυσπιστούν απέναντί του, έπρεπε να αναζητήσει κάποιο μανδύα νομιμότητας και νομιμοποίησης (5). Ενώ, η κατάρτιση νέου συντάγματος ανακοινώθηκε λίγο μετά την επιβολή του πραξικοπήματος «με αόριστο τρόπο, που έμοιαζε περισσότερο με καθησυχαστική υπόσχεση» (Παπαχρήστος, 2001, σ.53) αρχικά οριζόταν ότι η Συντακτική εξουσία θα ασκούσαν μέχρι την ψήφιση του νέου Συντάγματος από το Υπουργικό Συμβούλιο μέσω Συντακτικών Πράξεων (6), οι οποίες όμως δεν παρείχαν την αναγκαία

νομιμοποίηση. Έτσι, τον Ιούνιο του 1967 με την υπ' αριθμό 107 Πράξη του Υπουργικού Συμβουλίου (7), η πρώτη δικτατορική κυβέρνηση προέβη στη συγκρότηση μίας εικοσαμελούς επιτροπής με σκοπό την τροποποίηση των μη θεμελιωδών διατάξεων του Συντάγματος του 1952 και τη σύνταξη νέου. Η επιτροπή αυτή προεδρεύοντας του Χαρίλαου Μητρέλια, επιτίμου προέδρου του Συμβουλίου της Επικρατείας, συνέταξε ένα προσχέδιο συνταγματικού κειμένου, το οποίο υπέβαλε στην Κυβέρνηση το Δεκέμβριο του 1967. Στις 15 Μαρτίου 1968 το προσχέδιο δόθηκε στη δημοσιότητα σαν «σχέδιο εργασίας». Ήταν η πρώτη φορά στην ελληνική συνταγματική ιστορία, όπου το συνταγματικό κείμενο δεν καταρτιζόταν από αντιπροσωπευτικό σώμα (Εθνοσυνέλευση) και μια κυβέρνηση μη δημοκρατικά εκλεγμένη ασκούσε συντακτική εξουσία (8). Ως γνωστόν κατά την ιστορικά συνήθη και δημοκρατικά παγιωμένη τακτική «η κατάρτιση, η συζήτηση και η ψήφιση ενός Συντάγματος γίνεται από δημοκρατικά εκλεγμένη συντακτική συνέλευση ή αναθεωρητική βουλή και όχι από μία ομάδα όπως αυτή των πραξικοπηματιών» (Παπαχρήστος, 2001, σ.75). Προκειμένου να καλύψει τη διαδικασία με κάποιο πέπλο νομιμότητας και δημοκρατικότητας, το καθεστώς προέβλεπε τη διενέργεια δημοψηφίσματος (9), μετά από συζήτηση με το λαό - αλλά όχι με τους πολιτικούς- και την υποβολή προτάσεων από αυτό έως τις 31 Μαΐου 1968.

Η συζήτηση του άρθρου 17, που αφορά τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης ξεκινούσε από την παράγραφο 3. Πρώτο ζήτημα που ετίθετο ήταν αυτό της Συνταγματικής δέσμευσης πάνω στα έτη υποχρεωτικής φοίτησης. Το αρχικό σχέδιο εργασίας της επιτροπής Μητρέλια, προέβλεπε ότι αυτά «δεν δύναται να είναι ολιγότερα των εννέα» (Πρακτικά συζητήσεων, 1971, σ.102). Ο Γ. Παπαδόπουλος τόνισε το δύσκολο εγχείρημα της κάλυψης των σχετικών αναγκών, σε περίπτωση που η Κυβέρνηση δεσμευόταν συνταγματικά για εννέα χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Κατόπιν διατύπωσε την άποψη - που τελικά ψηφίστηκε - να αναγραφεί ότι τα έτη της υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορούν να είναι λιγότερα από έξι, αφήνοντας όμως τη δυνατότητα στον κοινό νομοθέτη να τα επεκτείνει. Έτσι, από τη μία μεριά, η Κυβέρνηση υποσχόταν μελλοντική επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης, από την άλλη όμως, έμενε πιστή τόσο στην τροποποίηση που επήλθε με τον Α.Ν. 129, όσο και στο Σύνταγμα του 1952 (10). Σχετικά με την ίδια παράγραφο, συζητείτο το αν η υποχρεωτική εκπαίδευση θα καλούνταν στοιχειώδης, όπως όριζε το σχέδιο Μητρέλια ή βασική ή αν θα απαλειφόταν εντελώς ο επιθετικός προσδιορισμός. Ο Αδαμάντιος Ανδρουτσόπουλος θεωρούσε πως η λέξη «στοιχειώδης» έπρεπε να απαλειφθεί, διότι θα δημιουργούσε σύγχυση σε περίπτωση επέκτασης των ετών υποχρεωτικής εκπαίδευσης πέρα των έξι. Ο Γ. Παπαδόπουλος ανέφερε πως σε κανένα ξένο σύνταγμα δε γινόταν λόγος για στοιχειώδη εκπαίδευση αλλά για εκπαίδευση και απαντούσε από προσωπική πείρα-επικαλούμενος «συγκριτικό επιχείρημα» από το στρατό - ότι «εις τα σχολεία τα στρατιωτικά, η βαθμής η πρώτη είναι η βασική» (Πρακτικά συζητήσεων, 1971, σ.104). Έτσι, θεωρούσε πως έπρεπε να αναγραφεί ο επιθετικός προσδιορισμός «βασική» αν απαλειφόταν ο όρος «στοιχειώδης». Ορίζοντας πρακτικά τη στοιχειώδη εκπαίδευση, ως εκείνη την εκπαίδευση που έδινε τις βασικές γνώσεις, τις απαραίτητες για τη ζωή του κάθε ανθρώπου, υποστήριζε ότι αν άλλαζε ο σκοπός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έπρεπε να διαφοροποιηθεί ο όρος. Ο Θ. Παπακωνσταντίνου όμως, από τη μεριά του θεωρούσε κάτι ευρύτερο τη στοιχειώδη

εκπαίδευση, δηλαδή «την πρακτικότεραν ή γενικότεραν εκπαίδευσιν της εννεαετούς φοιτήσεως» (Όπ.π., σ.106). Πάνω στο συγκεκριμένο θέμα επήλθε συμφωνία να παραμείνει ο όρος «στοιχειώδης», μετά και από παρέμβαση του Β' Αντιπροέδρου της Κυβέρνησης Δ. Πατίλη, ο οποίος τόνισε την εξελικτική σημασία του όρου.

Ο Αδαμάντιος Ανδρουτσόπουλος κατόπιν έστρεψε τη συζήτηση αποσπασματικά, στο ενδεχόμενο δημιουργίας ξένων Πανεπιστημίων στην Ελλάδα. Ο Θ. Παπακωνσταντίνου θεωρούσε, παρά τον ενδεχόμενο κρατικό έλεγχο, ότι η στάθμη της παρεχόμενης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα ήταν κατώτερη σε αυτά. Ο Γ. Παπαδόπουλος κρίνοντας πως ο αριθμός των φοιτητών στις ανώτερες σχολές συμβάδιζε με αυτόν των προηγμένων χωρών, επισήμανε πως αν ανοιχτεί η ιδιωτική τριτοβάθμια εκπαίδευση «θα δημιουργηθή ένα πολυπληθές επιστημονικού προλεταριάτου»(Όπ.π., σ.107), με δυσμενείς κοινωνικές επιπτώσεις. Ο Ι. Ροδινός-Ορλάνδος, αναπληρωτής υπουργός Συντονισμού, ανέφερε την περίπτωση αργότερα η Ευρωπαϊκή Κοινότητα να δημιουργήσει Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα (Όπ.π., σ.112). Πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα, η συζήτηση δεν προχώρησε, ίσως και γιατί το θέμα της Ε.Ο.Κ. και των σχέσεων της Ελλάδας με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς έκαιγε τη δικτατορία εκείνη την εποχή, μια και ήδη είχε παγώσει η Συμφωνία Σύνδεσης της Ελλάδας με την πρώτη, ενώ οι δεύτεροι είχαν ήδη κινήσει τη διαδικασία αποπομπής της από το Συμβούλιο της Ευρώπης.

Στη συνέχεια, η Κυβέρνηση επανερχόταν στην πρώτη παράγραφο του άρθρου 17 και στο δόκιμο ή όχι της έννοιας του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού» ως προσδιοριστικού των αξιών της παιδείας. Πάνω σε αυτό τον όρο γίνονται ενδιαφέρουσες επισημάνσεις. Ο υπουργός Εξωτερικών Π. Πιπινέλης παίρνοντας το λόγο επισήμανε ότι «Οι δύο όροι αντιμάχονται αλλήλους και ευρίσκονται εις οξείαν αντίθεσιν»(Όπ.π., σ.109) και πως ο διαχωρισμός αυτός των δύο λέξεων άμβλυνε απλώς την αντίθεση. Ο Ι. Τριανταφυλλόπουλος συσχέτιζε τη σύζευξη των δύο εννοιών με προνεωτερικές επιδιώξεις, θεωρώντας πως σε σύγχρονο κράτος και φιλελεύθερο Σύνταγμα δεν ταίριαζε η ανάμειξη της θρησκείας στα ζητήματα της παιδείας (Όπ.π.). Ο Α' Αντιπρόεδρος της Κυβέρνησης και υπουργός Εσωτερικών Στ. Παττακός επέμενε ο όρος να διατηρηθεί, γιατί η κυβέρνηση είχε θέσει ως ιδεολογική της βάση το «Ελλάς, Ελλήνων, Χριστιανών».(Όπ.π., σ. 112). Ο Γ. Παπαδόπουλος, με τη σειρά του, θεωρούσε τον όρο «ελληνοχριστιανικό πολιτισμό» ως σύζευξη του αρχαίου ελληνικού πνεύματος με τις αρχές της χριστιανικής διδασκαλίας και απέδιδε τις όποιες ελλείψεις στη μη συστηματική κωδικοποίηση της κοσμοθεωρίας αυτής (Όπ.π.). Στο τελικό κείμενο τελικά υιοθετήθηκαν, ως προσδιοριστικές της παιδείας, οι αξίες «τού ελληνικού και τού χριστιανικού πολιτισμού.» (Γραμματεία του Υπουργικού Συμβουλίου, 1970). Μάλιστα οι αξίες αυτές, όπως και οι σκοποί της εκπαίδευσης, προσδιόριζαν όχι μόνο τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπως το 1952, αλλά και για την πανεπιστημιακή, με το συνταγματικό κείμενο του 1968.

Σε σχέση με την ανάληψη των δαπανών για την παιδεία το 1968 δεν προβλεπόταν, όπως το 1952 ανάμειξη της τοπικής αυτοδιοίκησης κάτι άλλωστε περιττό λόγω της μορφής του κράτους, το οποίο αντικατέστησε τα εκλεγμένα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης με πρόσωπα αρεστά στο νέο καθεστώς.

Το ζήτημα του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, στην παράγραφο 2 του ίδιου άρθρου, μπήκε έπειτα από αντιδράσεις και συζητήσεις της αντίστοιχης παραγράφου του

αρχικού σχεδίου, του σχετικού με τις αρμοδιότητες του Συμβουλίου του Έθνους ως οργάνου χάραξης των γενικών αρχών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το «Συμβούλιο του Έθνους» χαρακτηριζόταν πολυμελές, μη αρμόδιο για θέματα παιδείας, μια και αυτή ήταν αρμοδιότητα της Κυβέρνησης και ακατάλληλο λόγω σύνθεσης (Πρακτικά συζητήσεων, 1971, σ. 113-114). Μολαταύτα, εκφραζόταν η ανάγκη «να υπάρχει ένας νυκτοφύλαξ, ένα όργανον το οποίον να εποπτεύη» διότι δεν μπορεί «ο οποιοσδήποτε Παπανούτσος να καθορίζη την πολιτική επί της Παιδείας»(11). Έτσι, τελικά, η πλειοψηφία του Υπουργικού Συμβουλίου αποφάσισε τη θεσμοθέτηση ως συμβουλευτικού οργάνου, του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας.

Στη συζήτηση για τις διατάξεις του Συντάγματος, τις σχετικές με την τριτοβάθμια εκπαίδευση -παράγραφος 1- ο Ι. Τριανταφυλλόπουλος υποστήριζε – σκεπτόμενος μάλλον ως ακαδημαϊκός δάσκαλος (12) - πως τα Πανεπιστήμια έπρεπε να απολαμβάνουν αυτοτέλειες και αυτοδιοίκησης και εναντιωνόταν στο θεσμό του Κυβερνητικού Επιτρόπου (Πρακτικά συζητήσεων, 1971, σ. 121). Την αντίθετη άποψη εξέφραζε ο υπουργός Παιδείας Θ. Παπακωνσταντίνου, υπεραμυνόμενος του δικαιώματος της πολιτείας να καθορίζει τις πανεπιστημιακές έδρες και τα προγράμματα διδασκαλίας (Όπ.π., σ.122-123), διότι η παρέμβασή της μετρίαζε τις αυθαιρεσίες των πανεπιστημιακών αρχών (13). Ο Γ. Παπαδόπουλος, έθεσε αιφνιδιαστικά σε ψηφοφορία το θέμα του κυβερνητικού επιτρόπου, φοβούμενος μάλλον αντιδράσεις και από άλλα μέλη του Υπουργικού Συμβουλίου. Έτσι, προβλεπόταν τελικά ο θεσμός του Κυβερνητικού Επιτρόπου σε κάθε Πανεπιστήμιο, για πρώτη φορά με συνταγματική ρήτρα (14).

Από το αρχικό σχέδιο συντάγματος, απαλείφθηκαν τα δύο τελευταία χωρία του άρθρου 17, παράγραφος 4, σχετικά με τις καθηγητικές έδρες και τα προγράμματα διδασκαλίας των σχολών και αφέθηκαν να ρυθμιστούν από τον κοινό νομοθέτη. Η άποψη του Γ. Παπαδόπουλου – παρόλα αυτά - ότι δεν μπορούσε να διανοηθεί πρόγραμμα και γνώσεις που «να μην ελέγχεται από την πολιτείαν»(Πρακτικά συζητήσεων, 1971, σ. 127), έκανε φανερά τα περιθώρια αυτονομίας που παρείχε το καθεστώς στα Πανεπιστήμια. Άλλωστε, η συμπερίληψη του όρου «αυτοδιοικούμενα» για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, σύμφωνα με τον καθηγητή του Συνταγματικού Δικαίου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Κωνσταντίνο Γεωργόπουλο και φίλα προσκείμενο στο καθεστώς «δεν σημαίνει και αυτονομίαν [μια και] τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν δικαιούνται να θέτουν κανόνες δικαίου αφορώντας εις τον καθορισμόν τού κύκλου των υποθέσεων των και εις την οργάνωσιν των υπηρεσιών των» (Γεωργόπουλος, 1970, σ.131). Οι καθηγητές των πανεπιστημίων της χώρας, με την ιδιότητά τους ως δημοσίων υπαλλήλων υπόκειντο σε αυστηρότερο συνταγματικό πλαίσιο και περισσότερες υποχρεώσεις από αυτές του Συντάγματος του 1952, μια και κατά το άρθρο 123 παρ. 1 του συνταγματικού κειμένου του 1968, οι δημόσιοι υπάλληλοι όφειλαν πίστη και αφοσίωση στην πατρίδα και στα εθνικά ιδεώδη' αυτή δε η ιδιότητά τους αντίκειτο σε ιδεολογικές τοποθετήσεις που είχαν σκοπό την ανατροπή ή την υπονόμευση του υφιστάμενου πολιτικού καθεστώτος (Παπαδημητρίου, 1976). Άρα η παραπάνω ρήση του καθηγητή του Συνταγματικού Δικαίου αντανakλούσε και εδώ σαφώς τις επιδιώξεις του συντακτικού νομοθέτη.

Σχετικά με την ιδιωτική εκπαίδευση, παρούσα ως θεματική στα σχετικά άρθρα ήδη από τα συντάγματα της Α' ελληνικής Δημοκρατίας, θα ισχύσει περίπου ό,τι και στα προηγούμενα. Στο συγκεκριμένο κείμενο επιπλέον προβλεπόταν για τους ιδιοκτήτες

και τους διδάσκοντες « να κέκτηνται τα δια τους δημοσίους υπαλλήλους απαιτούμενα ηθικά και λοιπά προσόντα» (Το Σύνταγμα της Ελλάδας, 1970). Αναφορικά με την επίσημη γλώσσα του κράτους και της εκπαίδευσης, το αρχικό σχέδιο μετέφερε σχεδόν αυτούσιες τις διατάξεις των Συνταγμάτων του 1911 και του 1952, μόνο που στο Συνταγματικό κείμενο του 1968, αντικαθίστατο η λέξη «πολίτευμα» με τη λέξη « Σύνταγμα» και εγκαταλείπονταν η ιστορική θέση του στο άρθρο 107 και μετατίθετο στο άρθρο 6. Και εδώ επίσημη γλώσσα οριζόταν – όχι μόνο του κράτους όπως το 1911 και το 1952, αλλά και την εκπαίδευσης- εκείνη στην οποία συντασσόταν το Σύνταγμα και τα κείμενα της ελληνικής νομοθεσίας

Ο Αδαμάντιος Ανδρουτσόπουλος πρότεινε να οριστεί ρητά η απλή καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα, άποψη που αντέκρουσε ο Γ. Παπαδόπουλος θεωρώντας πως η γλώσσα αυτή δεν μπορούσε να προσδιοριστεί στη μορφή και στο περιεχόμενό της (Πρακτικά συζητήσεων, 1971, σ. 19). Ο υπουργός Παιδείας Θ. Παπακωνσταντίνου, σε επόμενη συνεδρία, υποστηρίζοντας τη δημοτική γλώσσα, τόνισε τη νομιμότητά της τόσο γλωσσικά όσο και επιστημονικά. Επεσήμανε τον κίνδυνο ότι η αναγραφή στο Σύνταγμα της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας, θα τοποθετούσε τη δημοτική εκτός νόμου, με αποτέλεσμα «να την αφήσωμεν εις τον κομμουνισμόν, να του την παραχωρήσωμεν» (Όπ.π., σ.677). Αναφορικά με την απαγόρευση των επεμβάσεων για την παραφθορά της γλώσσας (εδάφιο 2 του άρθρου 6), πρότεινε να απαλειφθεί από το νέο Σύνταγμα, διότι το 1911, με τη διάταξη αυτή ο νομοθέτης είχε κατά νου να θέσει εκτός νόμου τη δημοτική, αν και η ύπαρξή της στο σύνταγμα του 1911 δεν εμπόδισε τις ακρότητες στο γλωσσικό ζήτημα (Όπ.π., σ.677-680). Τελικά, η θέση του Θ. Παπακωνσταντίνου πως η δημοτική γλώσσα ήταν μία πραγματικότητα που δεν έπρεπε να αγνοηθεί, ήταν εκείνη που έκανε τα μέλη του Υπουργικού Συμβουλίου να συγκατατεθούν τόσο στην απάλειψη του δεύτερου αυτού χωρίου του άρθρου, όσο και στη μη αναγραφή της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας (15).

Το Σύνταγμα του 1968 διατήρησε, ως προς το τυπικό μέρος του, αρκετές από τις διατάξεις του αντίστοιχου του 1952, τόσο γενικότερα, όσο και ειδικότερα σε αυτές που αφορούσαν στην εκπαίδευση. Ως προς την τελευταία, άφηνε περιθώρια στον κοινό νομοθέτη να ρυθμίσει θέματα σχετικά με το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, τα έτη της υποχρεωτικής φοίτησης, το θεσμό του κυβερνητικού επιτρόπου, καθώς και τους ιδρυτές και διδάσκοντες στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Η φράση «νόμος ορίζει» υπήρχε στις τέσσερις από τις πέντε παραγράφους του άρθρου 17. Έτσι, η συνεχής αναφορά στο νόμο για την υλοποίηση των συνταγματικών ρυθμίσεων, απογύμνωνε το Σύνταγμα από τις εγγυήσεις αυστηρότητας που αυτό έπρεπε να έχει. Με την απουσία της Βουλής αυτή την περίοδο και την Κυβέρνηση ως τη μόνη αρμόδια να ασκεί νομοθετική εξουσία «ήταν δεδομένο το ανελεύθερο περιεχόμενο των νόμων αυτών » (Καλτσόγια- Τουρνιαβίτη, 1979, σ. 159). Κατά το Νίκο Αλιβιζάτο, αυτό ήταν πρωτόγνωρο στην ιστορία των θεσμών της χώρας. Την περίοδο πριν το 1967, είχε επικρατήσει συνταγματικός δυϊσμός «όπου διαμορφωμένα ασφαλώς παράλληλα αλλά χωριστά, σύνταγμα και “παρασύνταγμα” διατηρούσαν την αυτονομία τους» (Αλιβιζάτος, 1995, σ. 641). Στην περίοδο όμως, των Συνταγματαρχών, το Σύνταγμα έχει ισχύ κυρίως στο επίπεδο των ελευθεριών, μόνο σε συσχέτιση με τους νόμους που το εξειδίκευαν.

Και αυτό το συνταγματικό κείμενο ακολούθησε την τάση για προοδευτική αύξηση του αριθμού των λέξεων που περιγράφουν την εκπαίδευση στα άρθρα τα σχετικά

με αυτή. Έτσι στο κείμενο του 1968 τα δύο άρθρα τα σχετικά με την εκπαίδευση απαρτίζονταν από 215 λέξεις έναντι 150 του Συντάγματος το 1952. Και αυτό το γεγονός, έδειχνε την τάση του προς συγκεντρωτισμό στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς «κάθε φραστική προσθήκη αποτελεί δέσμευση του πολίτη.» (Δημαράς:1976, σ.8) (16), ιδίως όταν αυτές υπό δικτατορικό καθεστώς χρησιμοποιούνταν μονομερώς για δέσμευση των εξουσιαζόμενων πολιτών και όχι των εξουσιαστών τους.

Β) Το Συνταγματικό κείμενο του 1973 και η συζήτησή του

Το δεύτερο Συνταγματικό κείμενο της επταετίας προέκυψε από την ανάγκη αλλαγής της μορφής του πολιτεύματος, μετά την αποκάλυψη των κινήσεων των αξιωματικών στο πολεμικό ναυτικό, προς όφελος του βασιλιά, το Μάιο του 1973. Την 1η Ιουνίου του ίδιου έτους, η Κυβέρνηση κατάργησε τη μοναρχία με Συντακτική Πράξη του Υπουργικού Συμβουλίου και εγκαθίδρυσε ένα καθεστώς που αποκαλούνταν προεδρικό και κοινοβουλευτικό. Χαρακτηριστικό του νέου Συντάγματος ήταν ο χωρισμός της κρατικής δραστηριότητας σε περιοχές «υψηλής» πολιτικής, που ανήκαν στην αρμοδιότητα του Προέδρου της Δημοκρατίας και σε περιοχές «χαμηλής» πολιτικής στη δικαιοδοσία της Κυβέρνησης και του πρωθυπουργού, σαν να μπορούσε αυτή «να χωριστεί σε ερμητικές ζώνες» (Αλιβιζάτος, 1995, σ. 317), χωρίς επικοινωνία μεταξύ τους. Υπό το νέο συνταγματικό κείμενο, η Κυβέρνηση είχε την αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Δρούσε όμως, μέσα σε περιοριστικά όρια, μια και άλλα ζητήματα σχετιζόμενα με την εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα ο καταρτισμός του προϋπολογισμού, ανήκαν στην αρμοδιότητα του Προέδρου της Δημοκρατίας (17).

Μέσα στο κλίμα του καλοκαιριού του 1973, όπου δέσποζαν ζητήματα «υψηλής» πολιτικής, τα άρθρα που σχετίζονταν με την εκπαίδευση (άρθρα 6 και 17), δε συζητήθηκαν σχεδόν καθόλου, με σκοπό να τροποποιηθούν. Στα Πρακτικά συζητήσεων του Υπουργικού Συμβουλίου (Πρακτικά συζητήσεων, 1973), κυριαρχούσαν οι συζητήσεις για τις αρμοδιότητες και τις δικαιοδοσίες των νέων πολιτειακών θεσμών. Τροποποίηση των διατάξεων που αφορούν στην εκπαίδευση, θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι δεν πραγματοποιήθηκε, γιατί είχε προηγηθεί και μεσολαβήσει ο κοινός νομοθέτης, εξειδικεύοντας ορισμένες από τις σχετικές διατάξεις για την εκπαίδευση του Συντάγματος του 1968 (18), ενισχύοντας τον έλεγχο και τον συγκεντρωτισμό του.

Η μόνη συζήτηση που γίνεται σχετικά με την εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε έπειτα από την πρόταση του υφυπουργού Παιδείας Κ. Ασλανίδη, να συμπεριληφθεί η εκπαίδευση στις αρμοδιότητες του Προέδρου της Δημοκρατίας, ως «τομέας εξ' ίσου εθνικός, όπως οι τομείς των ενόπλων δυνάμεων, τής δημοσίας τάξεως και της εξωτερικής πολιτικής» (Πρακτικά συζητήσεων, 1973, σ.37). Σε αντίθεση με την οπτική του υφυπουργού Παιδείας, ο Γ. Παπαδόπουλος θεωρούσε ότι «η παιδεία είναι αμέσως σηνηρητημένη με τον χώρο και της κοινωνικής και της πολιτιστικής αναπτύξεως» (Όπ.π.), επομένως στο πλαίσιο του διχοτομικού σχήματος του νέου Συντάγματος, δεν μπορούσε να εξέλει ως αρμοδιότητα της Κυβέρνησης και να εντασσόταν στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας.

Και αυτό το συνταγματικό εγχείρημα όμως τόσο λόγω του αμφισβητούμενου και έκτακτου τρόπου θέσπισής, (19) όσο και λόγω των τεταμένων συνθηκών που επικρατούσαν στη χώρα, με την έκφραση προσωπικών βλέψεων και φιλοδοξιών εκατέρωθεν δεν άργησε να αμφισβητηθεί. Χαρακτηριστικά ο Α. Ανδρουτσόπουλος ως πρωθυπουργός της χώρας εξήγγειλε ότι «είναι καιρός να τεθεί τέρμα εις τας συνταγματικές περιπετείας. Να παύσουν οι συνταγματικοί αυτοσχεδιασμοί» (Στεριάδου, 1993, σ. 139-140). Επομένως ως πολιτειακός άρχοντας έδειχνε ότι δε θα σεβόταν το θεσμό, τον οποίο είχε κληθεί να υπηρετήσει.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Υιοθετούνται εναλλακτικά οι όροι συνταγματικά κείμενα ή συνταγματικά εγχειρήματα, μια και κατά τις φάσεις αρχικής σχεδίασης, συζήτησης και ψήφισής τους, δεν έλαβα χώρα η προβλεπόμενη διαδικασία των περιόδων δημοκρατικής διακυβέρνησης της χώρας. Η Νίκη Καλτσόγια- Τουρναβίτη τοποθετεί αυτή την κατηγορία των κειμένων ως παραχωρημένα υπό «κυβερνώσης ολιγαρχίας» και εφαρμοσμένα με εικονικό τρόπο (Καλτσόγια- Τουρναβίτη, 1981, σ.208).
2. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε ότι αρκετά άρθρα των δυο συνταγματικών εγχειρημάτων έμειναν γράμμα κενό ή τέθηκαν σε αναστολή επ' αόριστον. Επίσης το ότι θεμελιώδη άρθρα προηγούμενων συνταγμάτων αναθεωρήθηκαν από τα δυο συνταγματικά κείμενα της επτάχρονης δικτατορίας.
3. Το 1967 ο Willy Brant πίστευε χαρακτηριστικά ότι «δεν έχουν μέλλον οι πολιτικές δικτατορίες σε αυτή την πλευρά του πλανήτη» (Meynaud, 1967, σ. 86), εννοώντας φυσικά το γεωγραφικό χώρο της Ευρώπης.
4. Για την παραπομπή της Ελλάδας στο Συμβούλιο της Ευρώπης, βλ. (Κώνστας, 1976) καθώς και (Papandreou Andreas Foundation, 1998) .
5. Ο Φαίδων Βεγλερής θεωρούσε ότι το παλάτι υπαγόρευσε στους στρατιωτικούς αρχικά την ιδέα για παραχώρηση συντάγματος λόγω της ρευστής κατάστασης που επικρατούσε στην αρχή της επιβολής του πραξικοπήματος, παρότι κατά τον Jean Meynaud οι πραξικοπηματίες επεδίωξαν τη «συνταγματική οργάνωση του κράτους σύμφωνα με τις ιδιαίτερες αντιλήψεις τους», βλ. (Meynaud, 1967, σ.113). Για την πρώτη άποψη (Βεγλερής, 1974, σ.13).
6. Α' Συντακτική Πράξη / 5-5-1967, Φ.Ε.Κ. 66, τ. Α.
7. Πράξις Υπουργικού Συμβουλίου 107/ 30-5-1967, Φ.Ε.Κ. 89, 1-6-1969, τ. Α.
8. Όπως είναι γνωστό, το καθεστώς του Ι. Μεταξά στο μεσοπόλεμο, παρά τις προσπάθειές του, δεν μπόρεσε να καταρτίσει Σύνταγμα, παρόλο που είχε τη στήριξη, σε πολιτειακά και συνταγματικά ζητήματα, επιφανών νομικών της εποχής, όπως οι Κουμάρος και Μαντζούφας (Αλιβιζάτος, 1995). Είχε όμως, τη νομιμοποίηση του βασιλιά, κάτι που δεν ίσχυε για τον Γ. Παπαδόπουλο και τους συνεργάτες του, τουλάχιστο μετά τα γεγονότα του Δεκεμβρίου του 1967.
9. Η διαδικασία εδώ ήταν αντίθετη σε σχέση με τις δημοκρατικές περιόδους. Πρώτα καταρτίστηκε το συνταγματικό κείμενο, χωρίς τη μεσολάβηση

συντακτικής συνέλευσης φυσικά, μετά συζητήθηκε και αφού διαμορφώθηκε, δόθηκε στο λαό προς ψήφιση. Το δημοψήφισμα, μέσα σε κλίμα ελέγχου και προπαγάνδας, έγινε στις 31 Οκτωβρίου 1968 και ο λαός έδωσε 92% συγκατάθεση στο Σύνταγμα. Σε δημοκρατικές περιόδους δεν γινόταν κάτι τέτοιο, λόγω της ειδικής γνώσης που απαιτεί η κατάρτιση και η έγκριση ενός τέτοιου νομικού κειμένου. Αυτός είναι και ένας λόγος για τον οποίο δεν μπορεί κανείς να μιλήσει για Σύνταγμα, παρά για συνταγματικά κείμενα.

10. Α.Ν. 129/ 19-9-1967, Φ.Ε.Κ. 163 τ. Α, άρθρο 3, παρ.1, όπου τροποποιείται το Ν.Δ. 4379/ 1964, το οποίο προέβλεπε στο άρθρο 4, παρ.1,2 εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση.
11. Κατά την άποψη των μελών της κυβέρνησης Π. Πιπινέλη (Πρακτικά συζητήσεων, 1971, σ.115) και Α. Ματθαίου (Όπ. π., σ.113) αντίστοιχα.
12. Ήταν καθηγητής του Ρωμαϊκού Δικαίου στη νομική σχολή την Αθήνας. Λίγο αργότερα έφευγε από την κυβέρνηση. Είναι χαρακτηριστικό και αυτής της περιόδου ότι οι πανεπιστημιακοί, συμμετέχοντας σε διάφορες κυβερνητικές θέσεις, προσπαθούσαν και να περιφρουρήσουν τα του οίκου τους. Εβρισκόμενοι στη δύσκολη θέση να στηρίζουν τις επιλογές ενός αυταρχικού καθεστώτος ταυτόχρονα είχαν το προνόμιο να είναι από τους λίγους μέγα -φορείς οι οποίοι έδειχναν πρόθυμοι να παράσχουν τη στήριξή τους σε αυτό, προσπορίζοντας έτσι και τα αντίστοιχα οφέλη.
13. Με τη Συντακτική Πράξη ΙΕ΄ του 1967, η Κυβέρνηση μπορούσε να διορίζει καθηγητές σε πανεπιστημιακές έδρες, παρά τη θέληση των τακτικών καθηγητών της οικείας σχολής (άρθρο 3, παράγραφος 4).
14. Την ίδια περίοδο κάτι αντίστοιχο προβλέφθηκε και για την ευρύτερη δημόσια διοίκηση. Στο άρθρο 127 του συνταγματικού κειμένου του 1968 θεσμοθετήθηκε ο επίτροπος της Βουλής, θεσμός που παραπέμπει στο Συνήγορο του Πολίτη (Ombudsman), για τον έλεγχο των αυθαιρεσιών της διοίκησης. Τέτοιοι θεσμοί όταν τίθενται σε ισχύ πρέπει να συνεκτιμώνται σε σχέση με την ευρύτερη κοινωνικοπολιτική κατάσταση στην οποία εντάσσονται και όχι από μόνοι τους, έτσι ώστε να ερμηνευθεί και η όποια σκοπιμότητα θεσμοθέτησής τους.
15. Αυτό φυσικά δε σήμαινε πως ο εν λόγω υπουργός ήταν υπέρ της καθιέρωσης της δημοτικής. Και αυτό λόγω της καθοριστικής συμβολής του στη διαμόρφωση του Α.Ν 129.
16. Ο εν λόγω συγγραφέας όταν υπολόγισε τις λέξεις του συνταγματικού κειμένου του 1968 τις αριθμήσε στις 194, μη υπολογίζοντας προφανώς αυτές του άρθρου για τη γλώσσα. Και αυτό γιατί εφάρμοσε την αρχή του *ceteris paribus* προκειμένου να το συγκρίνει με αυτό του 1975.
17. Σε μία περίοδο μάλιστα που το ίδιο όργανο αποφάσιζε να καταναείμει το 39% των δημοσίων δαπανών για τις ανάγκες της εθνικής άμυνας και της δημόσιας τάξης. (Αλιβιζάτος, 1995, σ.318). Η Βουλή μπορούσε να εναντιώνεται στις ενέργειες του Προέδρου της Δημοκρατίας, με πλειοψηφία δύο τρίτων του συνόλου των μελών της (άρθρο 45), γεγονός εξαιρετικά δύσκολο στις επικρατούσες συνθήκες, δείγμα και αυτό του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του νέου Συντάγματος.

- 18.Βλ. Ν.Δ. 180 Περί του Κυβερνητικού Επιτρόπου των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ίδρυμάτων, 30-4-1969 καθώς και Ν.Δ. 793 Περί Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας, 1-1-1971.
19. Και αυτό το συνταγματικό κείμενο τέθηκε στην κρίση του ελληνικού λαού και με το δημοψήφισμα της 29ης Ιουλίου του 1973 εγκρίθηκε συντριπτικά από αυτόν. Ταυτόχρονα καταργήθηκε το πολίτευμα της βασιλευομένης δημοκρατίας και εκδιώχτηκε οριστικά ο βασιλιάς, ο οποίος είχε μετά τα γεγονότα του Δεκεμβρίου του 1967 αντικατασταθεί αντισυνταγματικά από τον αντιβασιλέα Γ. Ζωιτάκη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλιβιζάτος, Ν.(1995). Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση (1922-1974). Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο
- Βεγλερής, Φ. (1974). Λόγια της οργής και της ελπίδας 1967-1974. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα
- Γεωργόπουλος, Κ. (1970). Ελληνικόν συνταγματικόν δίκαιον. τ. Γ΄. Αθήνα
- Γραμματεία του Υπουργικού Συμβουλίου. (1970). Το Σύνταγμα της Ελλάδας 1968. Αθήνα
- Δερτιλής, Γ.Β. Η ιστορία που χάνεται, Το Βήμα, Νέες Εποχές, Κυριακή 23 Νοεμβρίου 1997
- Δημαράς, Α. (1974). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τόμος Β΄. Αθήνα: Εκδόσεις Ερμής
- Δημαράς Α., Το Σύνταγμα του 1975 και η εκπαίδευση. Πρόδρομη ανακοίνωση, περ. Φιλολόγος, τχ. 8, Ιανουάριος 1976
- Καλτσόγια-Τουρνιαβίτη, Ν. (1979). Συμβολή στην ελληνική συνταγματική ιστορία (1935-1975). Αθήνα: Πάντειος Α.Σ.Π.Ε
- Καλτσόγια-Τουρνιαβίτη, Ν. (1981). Προβληματική της σύγχρονης ελληνικής συνταγματικής ιστορίας (1935- 1975). Αθήνα: Πάντειος Α.Σ.Π.Ε. Διδακτορική διατριβή
- Κώνστας, Δ. (1976). Η ελληνική υπόθεση στο Συμβούλιο της Ευρώπης 1967-1969. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Meynaud, J. (1967). Rapport sur l'abolition de la democratie en Grece, Μόντρεαλ: Εκδόσεις Etudes des sciences politique
- Παπαδημητρίου Γ. Η νομοθεσία της Δικτατορίας για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, περ. Ο πολίτης, τχ. 2 , Ιούνιος 1976
- Parandreu Andreas Foundation.[επιμ.(1998)]. The council of Europe fights for democracy in Greece. Αθήνα. Εκδόσεις: Ίδρυμα Ανδρέας Παπανδρέου
- Παπαχρήστος, Ν. (2001). Τα «συνταγματικά» εγχειρήματα της δικτατορίας και το συντακτικό έργο της μεταπολίτευσης. Αθήνα- Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλας
- Πουλαντζάς, Ν. (1975). Η κρίση των δικτατοριών. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Στεριάδου, Κ. (1993). Η εξέλιξη των συνταγματικών ρυθμίσεων για θέματα Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1824 έως σήμερα. Αθήνα - Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα
- Το Σύνταγμα της Ελλάδας. (1970). Αθήνα: Εκδόσεις Γραμματεία Υπουργικού Συμβουλίου

Α.Ν. 129/ 19-9-1967, Φ.Ε.Κ. 163, τ. Α

Ν.Δ. 180 Περί του Κυβερνητικού Επιτρόπου των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων / 30-4-1969, Φ.Ε.Κ. 77, τ.Α

Ν.Δ. 793 Περί Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας / 1-1-1971, Φ.Ε.Κ. 1, τ.Α

Πράξεις Υπουργικού Συμβουλίου 107/ 30-5-1967, Φ.Ε.Κ. 89, τ. Α.

Πρακτικά συζητήσεων επί του Συντάγματος 1968.Προεδρία Γ. Παπαδόπουλου. Αθήνα: 1971, Εκδόσεις Εθνικού Τυπογραφείου

Πρακτικά συζητήσεων του Υπουργικού Συμβουλίου επί εγκαθιδρύσεως Προεδρικής Κοινοβουλευτικής Δημοκρατίας. Αθήνα:1973, Εκδόσεις Εθνικού Τυπογραφείου

Συντακτική Πράξη Α΄ / 5-5-1967, Φ.Ε.Κ. 66, τ. Α

Συντακτική Πράξη ΙΕ΄ / 19-12-1967, Φ.Ε.Κ. 227, τ. Α

Υγιεινής παραγγέλματα: το ενδιαφέρον για την υγεία των μαθητών και η υπηρεσία σχολικής υγιεινής τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα

Βάσω ΘΕΟΔΩΡΟΥ
Επίκουρη καθηγήτρια Ιστορίας
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Δέσποινα ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ
Λέκτορας Ιστορίας της
Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ελλάδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο αυτής της ανακοίνωσης επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις συν-θήκες και τους προβληματισμούς μέσα στους οποίους γεννήθηκε το ενδιαφέρον για την υγεία του μαθητικού πληθυσμού την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα, όπως αποτυπώθηκε στους στόχους της υπηρεσίας σχολικής υγιεινής, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους η είσοδος των γιατρών στο σχολείο επηρέασε την παιδαγωγική πράξη μέσα από εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας για ασθενικά παιδιά. Η δημιουργία θεσμών για την παρακολούθηση της υγείας των μαθητών με πρωτοβουλία για-τρών και ιδιωτών, όπως οι μαθητικές πολυκλινικές, φέρνουν στο φως τα προβλήμα-τα υγείας των ευρύτερων στρωμάτων και τους τρόπους παρέμβασης των γιατρών στην παιδαγωγική πράξη. Εξάλλου η διάδοση ενός υγιεινιστικού λόγου μέσω του σχολείου αναδεικνύει αφενός το σημαντικό ρόλο που επιφυλάσσεται την περίοδο αυτή στην υγιεινή και τους γιατρούς, αφετέρου το επίπεδο της υγιεινής κατάστασης των μαθητών. Μέσα από το παράδειγμα της φυματίωσης θα παρακολουθήσουμε τους τρόπους αντιμετώπισης της αρρώστιας μέσα από σχολικούς θεσμούς που εισά-γονται τότε για πρώτη φορά και συγκεκριμένα των υπαίθριων σχολείων και των παι-δικών εξοχών. Μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα να ανιχνεύσουμε τις επιρροές αυτών των πρωτοβουλιών στον ευρωπαϊκό χώρο, τις αντιστάσεις που συνάντησε η εισαγωγή αυτών των θεσμών καθώς και την εξέλιξή τους στη διάρκεια του Μεσοπολέμου.

ABSTRACT

Our interest in this communication is to investigate the conditions and the problematic in which the concern about the health of the students' population was born during the first decade of the 20th century, as it had been expressed in the objectives of the department of school hygiene created at the Ministry as well as in the way that the introduction of doctors in the school had influenced the pedagogical action through the use of some alternative models of teaching the 'sick chil-dren'. The creation of institutions for the medical care of the students' health, especially through the initiatives of doctors and in the private field the medical poly-clinics, reveals the health problems of a part of the population and the ways through which the doctors could influence the pedagogical action. The transmission of a hygienist discourse through the school explains the important role of the hy-giene and the doctors during that period and the situation of the students' hygiene. Based on the example of the tuberculosis we will speak about the ways of taking care of the disease and its victims through the installation of some school institu-tions (open air

schools, school camps). We are especially interested in detecting the influences of these initiatives in Europe, the problems of the introduction of these institutions and their evolution during the interwar period.

Την τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα είχαν αρχίσει να πυκνώνουν και στην Ελλάδα οι φωνές διαμαρτυρίας που υποστήριζαν την ανάγκη εισαγωγής υγειονομικών θεσμών στο σχολείο. Τα υψηλά ποσοστά παιδικής θνησιμότητας που κατέγραφαν οι ιατρικές στατιστικές - ένα καινοτόμο εργαλείο για την κατάκτηση της κοινής γνώμης- και η άθλια κατάσταση των περισσό-τερων σχολικών κτιρίων, όπως αποτυπωνόταν στις εκθέσεις των επιθεωρη-τών και στον τύπο, τροφοδοτούσαν τις κριτικές που υπογράμμιζαν τις ευθύ-νες της πολιτείας απέναντι στη νέα γενιά. Η ευρωπαϊκή εμπειρία πρόσφερε τα πρότυπα για την ανάπτυξη της σχολικής υγιεινής και της σχολικής αρχι-τεκτονικής -δύο κλάδων με σχετικά πρόσφατη ανάπτυξη- που εξειδίκευαν στα σώματα των μαθητών τα επιτεύγματα της υγιεινής, ενώ η θεσμοθέτηση εδρών σχολικής υγιεινής στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια στην καμπή του αιώ-να πιστοποιούσαν την επιστημονική αποδοχή που έχαιρε ο κλάδος.

Μέσα στο πλαίσιο μιας γενικότερης φροντίδας για την υγιεινή, τόσο την ατομική όσο και τη δημόσια, που διατρέχει τις ευρωπαϊκές κοινωνίες το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα, το σχολικό κτίριο, ως χώρος συγκέντρω-σης πολυάριθμων νεανικών σωμάτων και επομένως ως πιθανή εστία μικρο-βίων, προκαλούσε τις ανησυχίες των υγιεινολόγων, μιας ανερχόμενης και δυναμικής ομάδας γιατρών, ο ρόλος των οποίων είχε αναβαθμιστεί χάρη στην πρόοδο που είχε σημειωθεί στη Μικροβιολογία μετά το 1880 με τις α-νακαλύψεις του Παστέρ. Οι μετρήσεις των μικροβίων ανά κυβικό μέτρο αέ-ρα, που εντατικοποιούνται αυτήν την περίοδο, οδηγούν σε διαπιστώσεις δυ-σοίωνες για την υγεία όσων διαμένουν σε χώρους κλειστούς, υγρούς, ανή-λιους και άσχημα αερισμένους. Το οξυγόνο για παράδειγμα που απαιτείται για την αναπνευστική λειτουργία ενός μαθητή, στον οποίο αναλογούν 5 κ.μ αέρα έχει εξαντληθεί μέσα σε μία κλειστή σχολική αίθουσα στο πρώτο τέταρ-το της ώρας, όπως επισημαίνουν οι υπέρμαχοι της σχολικής υγιεινής. Οι με-τρήσεις των μικροβίων και της καθαρότητας του αέρα απασχολεί τους υγιει-νολόγους του τέλους του 19ου αι. Τα λοιμώδη παιδικά νοσήματα αλλά και άλλα θανατηφόρα, που προκαλούσαν τον πανικό στην ευρωπαϊκή κοινωνία εξαιτίας των γοργών ρυθμών εξάπλωσης όπως ο τύφος και η φυματίωση, βρίσκουν επομένως πρόσφορο έδαφος στα ανθυγιεινά κτίρια των σχολείων, όπου στοιβάζονται τα ευάλωτα σώματα των μαθητών.

Στις ανθυγιεινές συνθήκες διαβίωσης μέσα στη σχολική αίθουσα αλλά και στο φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα, σε συνδυασμό με την άγνοια γύρω από τα θέματα υγιεινής, που χαρακτήριζε ευρύτερα στρώματα του πληθυ-σμού, απέδιδαν οι ιατρικοί κύκλοι την υψηλή παιδική νοσηρότητα. Εκτός από τους τρόπους προφύλαξης της νέας γενιάς από τα μεταδιδόμενα νοσή-ματα η συστηματοποίηση των μέσων άμυνας του νεανικού οργανισμού απέ-ναντι στην αρρώστια βρίσκεται στο επίκεντρο της νέας επιστήμης που θα οδηγήσει τους γιατρούς στο σχολείο. Η ιατρική παρακολούθηση της σωματι-κής ανάπτυξης των μαθητών αλλά και μια σειρά νέων θεσμών, όπως τα μα-θητικά συσσίτια, οι παιδικές εξοχές, οι μαθητικές κλινικές και τα σχολικά λουτρά, θα επινοηθούν αυτήν την περίοδο για να

ενισχύσουν τον παιδικό οργανισμό προκειμένου να καταστεί λιγότερο ευάλωτος απέναντι στα μικρό-βια. Έτσι, το αρχικό ενδιαφέρον των υγιεινολόγων για την εξασφάλιση υ-γιεινών σχολικών κτιρίων διευρύνεται για να συμπεριλάβει θέματα που σχε-τίζονται τόσο με την εφαρμογή μέτρων κοινωνικής πολιτικής όσο και με την εγχάραξη νέων στάσεων απέναντι στο σώμα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης οι παρεμβάσεις του ιατρικού σώ-ματος σε μια σειρά θεμάτων που σχετίζονται με την ίδια την παιδαγωγική πράξη όπως οι επιπτώσεις της πνευματικής υπερκόπωσης στην ανάπτυξη του σώματος, ο χρόνος των διαλειμμάτων, η ηλικία εισόδου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η σύνθεση του ωρολογίου προγράμματος, ο τρόπος εκτέλεσης των γυμναστικών ασκήσεων κ. ά. Η σχολική υπερκόπωση αποτελεί ένα από τα προσφιλέστερα θέματα των γιατρών του 19ου αιώνα, που δεν θα διστά-σουν να κάνουν λόγο για τις βλαβερές επιδράσεις του σχολείου στην ανά-πτυξη του παιδιού. Οι ανακοινώσεις της γαλλικής Ιατρικής Ακαδημίας τη δε-καετία του 1880 καυτηριάζουν ως ολέθρια την τάση των εκπαιδευτικών να φορτώνουν τον παιδικό εγκέφαλο με πολλές, αφηρημένες και άχρηστες γνώσεις που εκτός του ότι καταπονούν τις πνευματικές δυνάμεις του νέου ανθρώπου, εξαντλούν τις δυνάμεις του οργανισμού του προετοιμάζοντας το έδαφος για τη φυματίωση και άλλες θανατηφόρες αρρώστιες. Το θέμα της πνευματικής υπερκόπωσης επανέρχεται σε πολλά ιατρικά συνέδρια και άρ-θρα τα τέλη του 19ου αι. Τα παραδείγματα νέων λαμπρών μαθητών, που κα-τέληξαν στα σανατόρια, διανθίζουν συχνά τα ιατρικά άρθρα που δημοσιεύο-νται σε παιδαγωγικά περιοδικά για να καυτηριάσουν τον ανθυγιεινό και 'α-ντιφυσιολογικό' χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το σχολείο αναδεικνύεται εξάλλου στον κατεξοχήν μαζικό χώρο μέσω του οποίου ευελπιστούν οι υγιεινολόγοι ότι θα καταφέρουν να διαδώ-σουν εκείνες τις εκλαϊκευμένες ιατρικές γνώσεις που θα ενημερώσουν το κοινό, ώστε να προφυλαχθεί από τη μόλυνση, κυρίως όμως θα του διδάξουν νέους τρόπους ζωής. Τόσο η εισαγωγή του μαθήματος της υγιεινής στο scho-λείο όσο και η εξοικείωση των μαθητών με τις νέες συνήθειες ατομικής υ-γιεινής, που οφείλει να προπαγανδίζει το σχολείο, όπως το λουτρό, το βούρ-τσισμα των δοντιών, οι περίπατοι στην εξοχή, η άθληση, οι ελεύθερες παι-διές, η άνετη και ελαφριά ένδυση, στοχεύουν στη διάδοση ενός νέου υγιει-νιστικού προτύπου ζωής που αρχίζει να κερδίζει έδαφος στα τέλη του 19ου αιώνα. Νέοι όροι εισβάλλουν στο σχολείο όπως υπαίθρια διδασκαλία, αερο-θεραπεία, και ηλιοθεραπεία για να σηματοδοτήσουν μια νέα στάση του αν-θρώπου απέναντι στα στοιχεία της φύσης, τον ήλιο, τον αέρα και το νερό, αλλά και απέναντι στο ίδιο του το σώμα, ευαγγελιστές της οποίας είναι οι γιατροί. Τέλος, η ιατρική σχολική επίβλεψη αποκτούσε έναν πρόσθετο λό-γο νομιμοποίησης στις συνειδήσεις των ανθρώπων της εποχής, καθώς θεω-ρείτο ότι συντελούσε στην προετοιμασία μιας ρωμαλέας νέας γενεάς. Από την αρχή της εμφάνισής της η σχολική υγιεινή συνδέθηκε με τη φροντίδα για τη σωματική διάπλαση των μελλοντικών ενηλίκων, και, επομένως με την υπόσχεση για μια φυλετική αναβάθμιση του έθνους. Ο ιατρικός λόγος έβρι-σκε μεγαλύτερη απήχηση, όταν υπογράμμιζε τις εθνικές διαστάσεις μιας αν-θυγιεινής εκπαίδευσης. Τα υγιή, γυμνασμένα σώματα των μαθητών αποτε-λούσαν εγγύηση πολεμικής

προετοιμασίας για κάθε έθνος που ενδιαφερόταν να αποκτήσει έναν αξιόμαχο στρατό. Είχε γίνει κατά συνέπεια κοινή πεποίθηση ότι από την υγιή ανάπτυξη των παιδιών κατά το χρόνο της σχολικής φοίτησης «εξαρτάτο η ζωτικότητα και η ευδαιμονία του έθνους».

Από τη δεκαετία του 1880 η ευρωπαϊκή εμπειρία πρόσφερε το πρότυπο για την οργάνωση της σχολικής υγιεινής καθώς οι περισσότερες χώρες είχαν θεσπίσει ανάλογες υπηρεσίες. Ο θεσμός των σχολικών γιατρών λειτουργούσε στην καμπή του αιώνα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, ενώ διεθνή συνέδρια με αντικείμενο την επίβλεψη της ανάπτυξης του παιδιού και τους τρόπους προφύλαξης της υγείας του, στα οποία συμμετείχαν τόσο γιατροί όσο και παιδαγωγοί, είχαν αρχίσει να θέτουν τις βάσεις αυτού του ιδιαίτερου κλάδου της υγιεινής. Αν και το Βέλγιο ήταν η πρώτη χώρα η οποία είχε εισάγει, από το 1874, το θεσμό του σχολιάτρου, η Γερμανία απο-τελούσε το πρότυπο. Οι Γερμανοί Baginsky και Gruber θεωρούνταν στις αρχές του 20ού αιώνα οι θεμελιωτές της επιστήμης. Η υπηρεσία σχολικής υ-γιεινής του Wiesbaden, που ιδρύθηκε το 1897, αποτέλεσε το πρότυπο για τις περισσότερες ευρωπαϊκές πόλεις, ενώ ο εξοπλισμός των γερμανικών σχολείων με λουτρά 'καταιωνισμού', κρινόταν ως το προσφορότερο και οικονομι-κότερο μέτρο για την εξασφάλιση της υποχρεωτικής ατομικής καθαριότητας. Η επιρροή της γερμανικής κοινωνικής πολιτικής στο χώρο του σχολείου ήταν φανερή και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως η Γαλλία και η Αγγλία, στα τέ-λη του 19ου αιώνα. Η καθυστέρηση της ελληνικής πολιτείας στον τομέα αυτό κρινόταν με αυστηρότητα που ενισχυόταν από την αναφορά στα παραδείγ-ματα άλλων βαλκανικών κρατών, όπως αυτό της Βουλγαρίας, που είχαν να επιδείξουν μια σχετική πρόοδο τόσο στο ζήτημα των σχολικών κτιρίων όσο και σε εκείνο της σχολιατρικής υπηρεσίας. Στο λόγο για τη σχολική υγιεινή ανιχνεύονται στοιχεία εθνικής αντιπαλότητας που χαρακτηρίζουν την περίο-δο αυτή. Οι προσπάθειες των αντιπάλων κρατών στον τομέα της σχολικής υγιεινής εκλαμβάνονται ως προσπάθειες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φυλής και επομένως στην καλύτερη πολεμική προετοιμασία. Το βραβείο, που απονεμήθηκε στη Βουλγαρία στη διεθνή έκθεση του Παρισιού το 1900 για τα εκθέματα των δημοτικών της σχολείων, συνδέεται με τις εθνικές πε-ριπέτειες της Ελλάδας και σχολιάζεται ως εξής από τον Γεώργιο Δροσίνη: «Θα έλθω βεβαίως και εις ημάς η συναίσθησις αλλά φοβούμαι μήπως έλθω πολύ αργά. Δυστυχώς το πάθημα του 1897 παρήλθεν άκαρπον, ο σίδηρος του πολέμου δεν έκαυσεν αρκετά τας σάρκας μας».

Στην Ελλάδα η πρώτη ενέργεια που σηματοδοτεί το ενδιαφέρον της πολιτείας για τη φροντίδα της υγείας των μαθητών τοποθετείται στη δε-καετία του 1890 και εκδηλώνεται με δύο τρόπους: με την καθιέρωση του μαθήματος της γυμναστικής και των αθλητικών αγώνων σε όλες τις βαθμί-δες της εκπαίδευσης, με το νόμο ΒΚΧΑ' του 1899, και με την έκδοση του Β. Διατάγματος του 1894 «περί του τρόπου της κατασκευής των σχολείων», με το οποίο καθορίζονται για πρώτη φορά οι υγιεινές προδιαγραφές για την α-νέγερση σχολικών κτιρίων. Και οι δύο καινοτομίες εγγράφονται στο πνεύμα εθνικής αναγέννησης που χαρακτηρίζει την περίοδο μετά την ήττα του 1897, αναγέννησης που στηρίζει πολλές ελπίδες στη διάπλαση της φυλής μέσα από την εκπαίδευση. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και εθνική ανόρθωση συνδέονται άρρηκτα στο λόγο της εποχής. Αν η γυμναστική προετοιμάζει

σώματα εύρωστα που θα υπηρετήσουν επάξια την πατρίδα, η υγιεινή κατα-σκευή των κτιρίων δεν συνδέεται λιγότερο άμεσα με την υλική και ηθική α-νάπτυξη του έθνους.

Το ζήτημα των διδακτηρίων είχε αναδειχθεί σε εθνικό ζήτημα τόσο σε παιδαγωγικά όσο και σε ιατρικά κείμενα της εποχής την τελευταία δεκαε-τία του αιώνα. Οι εκθέσεις των επιθεωρητών αλλά και των γιατρών συχνά καταγγέλλουν την ακαταλληλότητα και την επικινδυνότητα των σχολικών κτιρίων για την υγεία των μαθητών. Τα δημοτικά σχολεία της πρωτεύουσας στεγάζονται στην πλειοψηφία τους σε ενοικιασμένα σπίτια, με μικρά δωμά-τια, ανήλια, χωρίς επαρκή φωτισμό και αερισμό, υγρά, με ανθυγιεινά απο-χωρητήρια, με ακάθαρτες και μικρές αυλές που δεν επαρκούν για να κάνουν οι μαθητές τις γυμναστικές ασκήσεις και να αναπνεύσουν καθαρό αέρα. Ο συναγελασμός μέσα σε παρόμοια «στρεβλωτήρια», όπως χαρακτηρίζονται τα σχολεία ακόμη και στις υπουργικές εκθέσεις της εποχής, συντελεί «ουχί βε-βαίως εις την διατήρησιν της υγείας και την διάπλασιν του σώματος του αν-θρώπου αλλ' εις την βλάβην αυτού». «Τα διδακτήρια [...] ήσαν όλως επιβλα-βή εις την υγείαν των νεαρών της κοινωνίας βλαστών, συναγελαζομένων εν τρώγλαις ανηλίοις και υγραίς αποτελούσαις ως επί το πλείστον οιωνεί πα-ραρτήματα βουστασίων, ποιμνιοστασίων, σταύλων ή γειτνιαζούσαις προς βόθρους, στρατώνας, σφαγεία κ.τ.λ», αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση του υπουργείου Παιδείας το 1899, ενώ σε ιατρική έρευνα του 1906 για τον προσδιορισμό της μαθητικής νοσηρότητας, υπογραμμίζεται η «οδυνηρά ό-ντως κατάστασις του σχολείου προδιδούσης την τελείαν έλλειψιν της μερί-μνης και εφορείας της πολιτείας». Στην ανεπάρκεια και την ακαταλληλότητα των θρανίων επικε-ντρώνεται επίσης ένα τμήμα των ιατρικών διαμαρτυριών. Η θέα των μαθη-τών που κάθονται «καταγής οκλαδόν», ελλείπει καθισμάτων ή σε καθίσματα που έχουν φέρει από το σπίτι τους, ή στην καλλίτερη περίπτωση σε θρανία, δυσανάλογα όμως προς το μέγεθός τους, καταγγέλλεται σε ιατρικά άρθρα σχετικά με τη σκολίωση και τη μυωπία. Ωστόσο η έλλειψη θρανίων φαίνεται ότι θα εξακολουθήσει να πλήττει το ελληνικό σχολείο για πολύ ακόμα όπως συμπεραίνεται από τις εκθέσεις σχολικών επιθεωρητών του 1920-1921. Η όλη εικόνα του ανθυγιεινού ελληνικού σχολείου συμπληρώνεται με την πα-ρουσία 'ωχρών αναιμικών και λιπόσαρκων μαθητών' με φανερά ίχνη ρυπα-ρότητας που μαρτυρούν την κακή σχέση με την ατομική καθαριότητα που χαρακτήριζε τις περισσότερες οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων της εποχής. Η δυσοσμία που αποπνέουν οι σχολικές αίθουσες θεωρείται ύποπτη για την μόλυνση του αέρα και τη διάδοση κολλητικών ασθενειών σε μια εποχή που η νέο-ιπποκρατική αντίληψη για την επικινδυνότητα του αέρα δεν έχει εγκα-ταλείψει τις ιατρικές θεωρίες των επιδημιολόγων. Το κλείσιμο των σχολείων για μεγάλα χρονικά διαστήματα ήταν η μόνη μέθοδος αντιμετώπισης των ε-πιδημιών που έπλητταν συχνά την παιδική ηλικία, με αποτέλεσμα την απο-διοργάνωση της σχολικής ζωής και την ελλιπή φοίτηση.

Ο νέος νόμος περί κατασκευής σχολικών κτιρίων σηματοδοτεί επο-μένως μια τομή στην πολιτική για την υγιεινή φροντίδα των μαθητών. Στα νέα σχολικά κτίρια που κτίστηκαν από το 1895 και εξής λαμβάνονταν υπόψη τα desiderata της σχολικής αρχιτεκτονικής όπως είχε διαμορφωθεί στα τέλη του 19ου αιώνα κάτω από την

επιρροή της υγιεινής: η ποιότητα του εδά-φους, η τοποθεσία του γηπέδου μέσα στην πόλη, η κυκλοφορία του αέρα, η γειτνίαση ή όχι με βιομηχανικές μονάδες, παίζουν σημαντικό ρόλο στην επι-λογή του γηπέδου επί του οποίου θα στεγαστεί το σχολικό κτίριο, ενώ τα κατασκευαστικά στοιχεία, όπως οι διαστάσεις των ανοιγμάτων, ο προσανα-τολισμός τους, και το εμβαδόν των αιθουσών, θα πρέπει να ανταποκρίνονται στη φροντίδα για τον κατάλληλο φωτισμό, αερισμό και χωρητικότητα. Τα 5 κ.μ που αναλογούσαν σε κάθε μαθητή, κινούνταν στα διεθνώς παραδεδεγ-μένα πρότυπα χωρητικότητας, καθώς σύμφωνα με μετρήσεις εξασφάλιζαν τον απαιτούμενο όγκο αέρα για τις αναπνευστικές ανάγκες του ατόμου.

Σ' αυτήν την πρώτη απόπειρα εφαρμογής ενός ενιαίου τύπου σχολικού κτιρίου, που προέβλεπε τέσσερις τύπους σχεδίων, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες της περιοχής, συνεργάστηκαν για πρώτη φορά παι-δαγωγοί, αρχιτέκτονες και γιατροί. Με βάση αυτή τη νομοθετική ρύθμιση που συμπληρώθηκε και από άλλες σχετικές με τον τρόπο εξασφάλισης των εκπαιδευτικών τελών, ανεγέρθησαν στο διάστημα 1897-1911 407 νέα σχο-λικά κτίρια, τα περισσότερα στην επαρχία, σε νεοκλασική γραμμή και με υ-γιεινές προδιαγραφές. Το κτιριακό ζήτημα των σχολείων εν τούτοις απείχε πολύ από του να έχει λυθεί στις αρχές του 20ού αιώνα, καθώς τα νέα κτίρια αντιπροσώπευαν το 11,5% των σχολείων που λειτουργούσαν, ενώ η πλειο-ψηφία των μαθητών εξακολουθούσαν να «στενάζουσιν εις σαθρά, άθλια και πνιγνρά διδαστήρια προς τρώγλας μάλλον και ειρκτάς ή προς σχολεία ομοιά-ζοντα». Χαρακτηριστική είναι η κατάσταση των σχολείων του δήμου της Α-θήνας: το 1912 μόνο 5 από τα 33 σχολικά κτίρια δεν χαρακτηρίζονταν αν-θυγιεινά.

Εν τούτοις ένα πλήθος θεμάτων που άπτονταν της υγείας των μαθητών και των δασκάλων είχαν αρχίσει να απασχολούν τον κόσμο των εκπαιδευτικών. Ο παιδαγωγικός κόσμος είχε αρχίσει να ενημερώνεται για την αξία της σχολικής υγιεινής και για τις προόδους που είχαν συντελεστεί στον τομέα αυτό στη Δυτική Ευρώπη από δύο παιδαγωγικά περιοδικά, που από τη δεκαετία του 1890 συχνά φιλοξενούσαν στις στήλες τους σχετικά ε-νημερωτικά άρθρα. Αν και οι μεταφράσεις των επιστημονικών άρθρων παι-δαγωγών και γιατρών σχετικών με την πνευματική υπερκόπωση, τη φυσική αγωγή και την εισαγωγή καινοτόμων θεσμών στο χώρο της υγιεινής αποτε-λούσαν την πλειοψηφία της σχετικής ύλης των δύο περιοδικών, φαίνεται ότι στην καμπή του αιώνα τα κυριότερα προβλήματα υγιεινής που έμοιαζε να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κόσμος στην Ελλάδα ήταν οι μεταδοτικές α-σθένειες, η έλλειψη ατομικής καθαριότητας στους μαθητές και ο τρόπος κα-θαρισμού των σχολείων. Οι δημοσιεύσεις του Πανελληνίου Συλλόγου προς καταπολέμησιν της φυματίωσης, που είχε συσταθεί το 1901, καθώς και μια σειρά εκλαϊκευτικών άρθρων στον τύπο, εστιάζουν στους κινδύνους που πε-ρικλείει το σχολείο για το κοινωνικό σύνολο. Τα υψηλά ποσοστά των εκπαι-δευτικών στις στατιστικές νοσηρότητας της φυματίωσης ενισχύουν την πα-ραπάνω άποψη. Η αναγκαιότητα λήψης άμεσων μέτρων για την απομάκρυν-ση των μικροβίων οδηγούν έτσι πολλούς δασκάλους στην αναζήτηση πρα-κτικών λύσεων. Η σκόνη των αιθουσών, οι δυσοσμίες που αποπνέουν τα παιδικά σώματα, οι ακαθαρσίες που μεταφέρουν από τους δρόμους της πό-λης με τα υποδήματά τους οι μαθητές, η σκόνη του μαυροπίνακα, ακόμη και ο παιδικός αυθορμητισμός, θεωρούνται ύποπτα

για την εξάπλωση της νόσου. Άρθρα που προτείνουν νέους τρόπους καθαρισμού των αιθουσών και των αποχωρητηρίων υπογράφονται από δασκάλους, ενώ οι γιατροί πειραματίζονται στον τρόπο εκτέλεσης των γυμναστικών ασκήσεων, ώστε να συμβάλουν στην ενίσχυση της αναπνευστικής λειτουργίας και του θώρακα. Γιατροί και παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι η φυσική αγωγή οφείλει να εγκαταλείψει το στρατιωτικό και περίπλοκο χαρακτήρα της για να ευνοήσει τη λειτουργία των πνευμόνων, ενώ μια δέσμη υγιεινών παραγγελμάτων αρχίζει να συστηματοποιείται και να διαδίδεται με άξονες: τον καθαρό αέρα, τη σωματική άσκηση και την ατομική υγιεινή. Έτσι αν η παρουσία των γιατρών στο σχολείο αντιμετωπιζόταν στην αρχή με επιφύλαξη ή ακόμη και με εχθρότητα από τους εκπαιδευτικούς, η συμβολή τους αποκτά μέσα στο νέο πλαίσιο των α-νησυχιών της εποχής εξαιρετική χρησιμότητα. Από την άλλη μεριά τα σχολικά θέματα έχουν αρχίσει να εγγράφονται στα επιστημονικά ενδιαφέροντα των γιατρών.

Πράγματι, η ανθυγιεινή κατάσταση των σχολικών κτιρίων ήταν ένα από τα θέματα που συζητήθηκαν στο πρώτο πανελλήνιο ιατρικό συνέδριο που έγινε στην Αθήνα το 1901, ενώ η ευχή που διατυπώθηκε εκεί για τη συμμετοχή δύο ή τριών γιατρών στο ανώτατο κεντρικό συμβούλιο υγειονομικής επίβλεψης των κτιρίων, μαρτυρεί το ρόλο που άρχισαν να διεκδικούν οι υγιεινολόγοι στον έλεγχο και την προφύλαξη του μαθητικού πληθυσμού. Με το χαρακτηριστικό τίτλο «Νύξεις τινές περί της σχολικής υγιεινής εν Ελ-λάδι» ο Κωνσταντίνος Σάββας, πρώτος καθηγητής στην έδρα Υγιεινής και Μικροβιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και επίσης γιατρός του βα-σιλιά, προκάλεσε αίσθηση στο Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον το 1904 υπερθεματίζοντας για την αναγκαιότητα εισαγωγής και στην Ελλάδα της σχετικής υπηρεσίας αναλύοντας τους στόχους της. Στην ανακοίνωση αυτή ο Σάββας προτείνει την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού γιατρού και της διδασκαλίας της υγιεινής στο σχολείο. Παράλληλα εξηγεί τα οφέλη από την εισαγωγή των σχολικών λουτρών και της υπαίθριας διδασκαλίας προ-βάλλοντας φωτογραφίες από σουηδικά σχολεία. Στο ίδιο συνέδριο είχαν ε-κτεθεί σχέδια κτιρίων και δείγματα θρανίων που είχαν φροντίσει να αποστα-λούν από το εξωτερικό τα μέλη του Συλλόγου προς Διάδοσιν των Ωφελίμων Βιβλίων, που ήταν συνδιοργανωτής του συνεδρίου, Γ. Δροσίνης και Δ. Βικέ-λας. Την ίδια χρονιά φαίνεται ότι σημειώθηκε κάποια πρόοδος στο ζήτημα της ιατρικής επίβλεψης των μαθητών με το διορισμό του Κ. Σάββα ως πρώ-του σχολιάτρου Αττικής, που πρόσφερε αμισθί τις υπηρεσίες του, και την έκδοση του πρώτου βιβλίου σχολικής υγιεινής του Γ. Βλάμου «κατά μετά-φραση του γερμανικού των Burgenstein και Netolitzky».

Η ουσιαστική τομή εν τούτοις καταγράφεται το Σεπτέμβριο του 1908, όταν με βασιλικό διάταγμα ιδρύεται, επί υπουργίας Σπυρίδωνος Στάη, το γραφείο σχολικής υγιεινής. Στους σκοπούς του περιλαμβάνονται τα κυ-ριότερα σημεία γύρω από τα οποία παιδαγωγοί και υγιεινολόγοι είχαν επικε-ντρώσει την κριτική τους για την ολιγωρία της πολιτείας στην Ελλάδα σε θέ-ματα υγιεινής των μαθητών. Η νέα υπηρεσία θα αναλάμβανε: την επιθεώρη-ση των κτιρίων, των οργάνων και των σκευών των ιδιωτικών και δημόσιων σχολείων, την προφύλαξη των μαθητών από μεταδοτικές και μολυσματικές αρρώστιες, την παρακολούθηση της σωματικής και διανοητικής τους ανά-πτυξης, και, τέλος, τη διάδοση των θεμελιωδών γνώσεων της

υγιεινής. Συ-νοπτικά, πρόκειται για τους βασικούς άξονες πάνω στους οποίους θα ανα-πτυχθεί η σχολική υγιεινή στην Ελλάδα μέχρι το 1940.

Η πρώτη υπηρεσία υπαγόταν στο γενικό επιθεωρητή της δημοτι-κής εκπαίδευσης, θέση που είχε προταθεί από τον Στάη στο Γ. Δροσίνη για να εφαρμόσει όσα προπαγάνδιζε από το περιοδικό Εθνική Αγωγή. Η επιλογή του Δροσίνη δεν ήταν τυχαία. Σκληρός επικριτής του διαδόχου για το ρόλο του στην εθνική ήττα του 1897, συχνά αναφερόταν μέσα από τα άρθρα του στις ελλείψεις στο χώρο της υγιεινής του σχολείου και στην εθνική προτε-ραιότητα που θα έπρεπε να αποδίδεται στη σωματική προετοιμασία της νέας γενιάς. Ο ίδιος είχε εμπνευστεί εξάλλου την λειτουργία και τον εξοπλισμό της Σεβαστοπούλειου Εργατικής Σχολής σύμφωνα με τα υγιεινά πρότυπα των ευρωπαϊκών σχολικών κτιρίων και μαζί με τον Δ. Βικέλα ήταν από τους πιο ένθερμους υποστηρικτές των υγιεινών καινοτομιών στο χώρο της εκπαί-δευσης. Ο Δροσίνης φρόντισε να εξοπλιστεί το νεοσύστατο γραφείο σχολι-κής υγιεινής με όργανα μετρήσεως, ζυγίσεως και παρακολουθήσεως της υ-γείας των μαθητών, 'πρωτογνώριστα' στην Υπηρεσία του Υπουργείου. Παρά το αισιόδοξο ξεκίνημα καμία πρόοδος δεν σημειώθηκε εντούτοις στον τομέα της βελτίωσης της υγείας των μαθητών για μία διετία, ίσως εξαιτίας και των πολιτικών αναταραχών του 1909. Στην εισηγητική έκθεση του Υπουργού Παιδείας Αλεξανδρή το Μάρτιο του 1911 για την εισαγωγή των εκπαιδευτι-κών νομοσχεδίων της κυβέρνησης Βενιζέλου σκιαγραφείται με μελανά χρώ-ματα η κατάσταση της υγείας των μαθητών: τα σχολεία μένουν κλειστά για μεγάλο χρονικό διάστημα εξαιτίας των μεταδοτικών νόσων, με αποτέλεσμα η μάθηση των Ελληνοπαίδων να είναι ελλιπής. Εξάλλου ο Δροσίνης αναφέρε-ται μόνο στον εξοπλισμό της υπηρεσίας με όργανα υγειονομικών μετρήσεων.

Πολιτικές και εθνικές περιπέτειες θα επηρεάσουν την ομαλή λειτουρ-γία της υπηρεσίας, οι βάσεις της οποίας θα τεθούν σταδιακά μέχρι το 1914. Ο Εμμ. Λαμπαδάριος θεωρεί την επανάσταση στο Γουδί ορόσημο στην ιστο-ρία της σχολικής υγιεινής, καθώς μερικούς μήνες αργότερα θα ψηφιστούν τα νομοσχέδια για την οργάνωση της υπηρεσίας. Το 1910 με το νόμο ΓΨΚΑ «περί οργάνωσης της κεντρικής υπηρεσίας του υπουργείου της Παιδείας» λαμβανόταν μέριμνα για την οργάνωση του γραφείου της σχολικής υγιεινής, ενώ με το νόμο ΓΩΚΖ της 18 Ιουλίου 1911 «Περί διδακτηρίων εν γένει και της οργάνωσης της σχετικής υπηρεσίας» και το Β. Διάταγμα της 5ης Οκτω-βρίου 1911 ρυθμίζονταν οι λεπτομέρειες σχετικά με την έναρξη λειτουργίας του. Πρόκειται για τις νομοθετικές ρυθμίσεις που εντάσσονται στα σχέδια για τη μεταρρύθμιση της διδακτηριακής πολιτικής της πρώτης βενιζελικής κυ-βέρνησης και είναι γνωστά ως νομοσχέδια Αλεξανδρή. Οι στόχοι της σχολι-κής υγιεινής συμπληρώνονταν με τη σύσταση ενός Παιδολογικού εργαστηρί-ου «εφωδιασμένου δια των καταλλήλων οργάνων προς ενέργειαν παρατη-ρήσεων και ερευνών επί των μαθητών των σχολείων παντός βαθμού», την παροχή θεραπευτικών συμβουλών στους διδάσκοντες, τον έλεγχο του δαμα-λισμού των μαθητών και τέλος την υγειονομική επιθεώρηση των παιδικών εξοχών, μια καινοτομία που εισάγεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα. Η ση-μαντικότερη διάταξη του νέου νόμου αναφερόταν, ωστόσο, στο διορισμό ενός σχολικού γιατρού, προϊσταμένου του γραφείου, θέση που κατέλαβε τον Νοέμβριο του 1911 μετά από διαγωνισμό ο Εμμανουήλ Λαμπαδάριος, ένας νεαρός υγεινολόγος, βοηθός του

Σάββα, πραγματικός ιδρυτής και εμπνευστής της σχολικής υγιεινής στην Ελλάδα μέχρι το 1940 περίπου. Ο Λαμπαδάριος παρέμεινε στο Υπουργείο Παιδείας ως προϊστάμενος και κατόπιν ως διευθυντής της σχολικής υγιεινής μέχρι το 1936, όταν έγινε καθηγητής Σχολικής Υγιεινής και Παιδολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εξακολούθησε όμως να συμμετέχει και να κατευθύνει κάθε σχετικό έργο μέχρι τουλάχιστον το 1940, όπως φαίνεται από τις σχετικές δημοσιεύσεις. Εκτός από την οργάνωση της ιατρικής επίβλεψης των σχολείων και των μαθητών ο Λαμπαδάριος πήρε πρωτοβουλίες για τη δημιουργία θεσμών ευρύτερης κοινωνικής παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της υγείας των απόρων και ασθενικών μαθητών: παιδικές πολυκλινικές, μαθητικά συσσίτια, σχολικά λουτρά, παιδικές εξοχές, συνιστούν ένα τεράστιο έργο κινητοποίησης και ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης. Αν και εκκρεμεί μια μονογραφία για το έργο αυτού του φωτισμένου και δραστήριου υγιεινολόγου που βρίσκεται πίσω από κάθε καινοτομία στο χώρο της σχολικής υγιεινής, θα περιοριστούμε στη σκιαγράφηση των κυριοτέρων σημείων της δράσης του στηριζόμενοι σε στοιχεία που αντλούμε από το προσωπικό του αρχείο και άλλες πηγές, προκειμένου να αναδείξουμε τις προσπάθειες, τις κύριες τάσεις, αλλά και τις δυσκολίες που συνάντησε στη χάραξη μιας πολιτικής για τη βελτίωση της υγείας των μαθητών.

Το Νοέμβριο του 1911 θα πρέπει να θεωρήσουμε ως το σημείο έναρξης του έργου της σχολικής υγιεινής υπό την καθοδήγηση του Λαμπαδαρίου. Με εγκύκλιο της 3ης Νοεμβρίου 1911 ο υπουργός παιδείας Απ. Αλεξανδρής ενημερώνει τους λειτουργούς της δημόσιας εκπαίδευσης ότι για θέματα υγιεινής μπορούν να απευθύνονται στο «αρχάμενον της λειτουργίας αυτού γραφείου της Σχολικής Υγιεινής». Με τις περιορισμένες δυνατότητες της υπηρεσίας τα τρία πρώτα χρόνια λειτουργίας της φαίνεται ότι η προτεραιότητα δόθηκε σε δύο τομείς: την επίβλεψη και βελτίωση των υγιεινών όρων κατασκευής των σχολείων και την καταπολέμηση των μεταδοτικών και λοιμωδών νόσων. Πράγματι, σε συνεργασία με το νεοσύστατο αρχιτεκτονικό γραφείο του Υπουργείου Παιδείας (είχε συσταθεί το 1908 και το 1911 μετονομάστηκε σε «Γραφείον Τεχνικών Υπηρεσιών»). Υπηρετούσαν σε αυτό δύο αρχιτέκτονες: ο Ν. Μπαλάνος και ο Γ. Σούλης με τους οποίους συνεργάστηκε ο Λαμπαδάριος για την εκπόνηση των υποδειγμάτων) εκπονήθηκαν δύο σειρές υποδειγμάτων διδακτηρίων καθώς και υποδείγματα δίδερων θρανίων, ενώ παράλληλα διατυπώθηκαν προτάσεις για τη βελτίωση των όρων υγιεινής διαβίωσης σε παλαιότερα κτίρια. Με οδηγίες προς τους νομάρχες και τους διευθυντές των σχολείων το γραφείο σχολικής υγιεινής καθόρισε τους όρους υγιεινής που έπρεπε να πληρούν τα μισθωμένα οικήματα καθώς και τις υποχρεώσεις των ιδιοκτητών ως προς την καθαριότητα και τα υλικά κατασκευής. Στις οδηγίες αυτές φαίνεται ότι κατέληξε ο Λαμπαδάριος μετά από επιθεωρήσεις των κτιρίων και αφού διαπιστώθηκαν «σπουδαίες υπό υγιεινήν έποψιν ελλείψεις». Ενδιαφέρουσα ήταν η εγκύκλιος που εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας στις 2 Ιουλίου 1912 «περί των κατά την μίσθωσιν ιδιωτικών κτιρίων δια την χρήσιν διδακτηρίων απαιτουμένων υγιεινών όρων».

Οι συμπληρωματικοί νόμοι για την οργάνωση της υπηρεσίας δεν ψηφίστηκαν λόγω των βαλκανικών και του Α' παγκοσμίου πολέμου. Η προφύλαξη από τα κυριότερα λοιμώδη νοσήματα αντιμετωπίστηκε με οδηγίες που απευθύνονταν στους

εκπαιδευτικούς. Από την πληθώρα των εγκυκλίων που εκδόθηκαν από το 1911 έως το 1914 σχετικά με τους τρόπους καταπολέμησης ασθενειών όπως το τράχωμα, η φυματίωση, η οστρακιά, η διφθερίτιδα κ.α. συμπεραίνουμε ότι, ελλείψει σχολιάτρων, το έργο της προφύλαξης από τις σημαντικότερες ασθένειες που μάστιζαν το μαθητικό πληθυσμό στις αρχές του 20ού αιώνα ανατέθηκε στους δασκάλους. Λεπτομερείς οδηγίες για την αναγνώριση των συμπτωμάτων, τη φύση των μικροβίων, την επικινδυνότητά τους αλλά και τους τρόπους θεραπείας, που δίνονταν σε φυλλάδια, κάποτε εικονογραφημένα, με εκλαϊκευμένες ιατρικές γνώσεις, μαρτυρούν το ρόλο που απέδιδε ο Λαμπαδάριος στη συνεργασία των δασκάλων. Η διάδοση εκλαϊκευμένων ιατρικών γνώσεων μέσω του σχολείου εντάσσεται στην εκστρατεία ενημέρωσης που έχουν αναλάβει ιατρικοί και φιλανθρωπικοί σύλλογοι, προκειμένου να προφυλάξουν το κοινό από τις μεταδοτικές ασθένειες, καθώς η διάδοση των υγιεινιστικών συνηθειών, θεωρούνταν το μεγαλύτερο όπλο στην καταπολέμηση αυτών των ασθενειών στις αρχές του 20ού αιώνα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του δασκάλου αναβαθμίζεται για να καταστεί συνεργάτης του γιατρού, ενώ το σχολείο αναδεικνύεται ως το κατεξοχήν μέσο για να φτάσουν οι νέες υγιεινές συνήθειες στο λαϊκά στρώματα. Εξάλλου, οι οδηγίες που αφορούν τους τρόπους παρασκευής αντισηπτικών διαλυμάτων καθώς και τη διενέργεια απολύμανσης, την οποία υποχρεωτικά οφείλουν να διενεργούν οι διευθυντές των σχολείων σε περίπτωση κρουσμάτων διφθερίτιδας, οστρακιάς, επιδημικής μηνιγγίτιδας, τυφοειδούς πυρετού ή ευλογιάς, δείχνουν το βαθμό στον οποίο ο δάσκαλος καλείται να υποκαταστήσει το ρόλο του σχολιάτρου, σε μια περίοδο που οι υπηρεσίες για την προφύλαξη της δημόσιας υγείας βρίσκονται ακόμη σε πρωτόγονο στάδιο.

Η προφύλαξη από τα μεταδοτικά νοσήματα αντιμετωπίζεται πιο συστηματικά από το 1914, όταν με το νόμο 240 «περί διοικήσεως της δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσεως» οργανώνεται η υγειονομική υπηρεσία των σχολείων. Ανατίθεται πλέον στους σχολικούς γιατρούς και τους βοηθούς τους το κυρίως έργο της σχολικής υγιεινής όπως είναι ο υποχρεωτικός εμβολιασμός, η επίβλεψη της υγείας των μαθητών, ο τακτικός έλεγχος των υγιεινών όρων των διδακτηρίων και η διδασκαλία της υγιεινής, η οποία εισάγεται πλέον ως υποχρεωτικό μάθημα στα γυμνάσια και τα διδασκαλεία από την περίοδο αυτή. Η παρουσία των σχολικών γιατρών επιτρέπει την αντίχνευση και απομάκρυνση των υπόπτων σε καιρό επιδημίας και την έγκαιρη απολύμανση του σχολείου χωρίς να καταφεύγουν στο γνωστό έως τότε μέτρο της διακοπής των μαθημάτων. Η συμβολή τους ήταν, επίσης, αποφασιστική στη συστηματοποίηση των εμβολιασμών και τις απολυμάνσεις, που επεκτείνονται τώρα και στα σπίτια των 'μικροβιοφόρων' μαθητών, παρά τις δυσκολίες που προέρχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Από το 1920 οι εμβολιασμοί έγιναν υποχρεωτικοί με το νόμο 2457. Για τους γονείς που δεν διατηρούσαν πιστοποιητικά δαμαλισμού προβλέφθηκαν πρόστιμα 50-100 δραχμών. Τα αποτελέσματα αυτής της επιστημονικής σχολικής προφυλακτικής θα αναγνωριστούν στον περιορισμό των ποσοστών παιδικής θνησιμότητας από το 34,2% το 1915 στο 23% το 1920. Τέλος, οι σχολίατροι ήταν υπεύθυνοι για τη χορήγηση αναρρωτικών αδειών στους εκπαιδευτικούς, η περίθαλψη των οποίων ενισχυόταν με την ίδρυση ενός διδασκαλικού ταμείου.

Λίγα χρόνια αργότερα η εποπτεία του υγειονομικού έργου κατά περιφέρειες ανατέθηκε σε 12 υγειονομικούς επιθεωρητές με αυξημένα προ-σόντα και αρμοδιότητες. Ο επιθεωρητής είχε τη δυνατότητα να επιβάλει α-κόμη και πρόστιμο «μέχρι δραχμών 25 εις πάντα λειτουργόν παραβαίνοντα τους κανόνες της υγιεινής ή δεικνύοντα ολιγωρία εις την εκτέλεσιν των ο-δηγιών αυτού». Με το νόμο 2457 τροποποιήθηκαν οι νόμοι 240 και 567 με την προσθήκη των υγειονομικών επιθεωρητών και την κατάργηση των βοη-θών γιατρών. Με μεταγενέστερους νόμους καθορίστηκαν τα ειδικά προσόντα που θα έπρεπε να διαθέτουν οι σχολίατροι. Ο θεσμός των σχολιάτρων θα λειτουργήσει με αυτή τη μορφή στις περισσότερες πόλεις και επαρχίες μέχρι το 1926, όταν θα υπαχθεί οικονομικά με απόφαση της δικτατορικής κυβέρνησης του Πάγκαλου στους δήμους και θα ατονήσει. Με το Ν. Διάταγμα της 1ης Απριλίου 1926 καταργήθηκαν οι κρατικοί σχολίατροι εκτός από τους 12 υγειονομικούς επιθεωρητές και από 6 σχολιάτρους των μεγάλων πόλεων. Το 1933 σχετικός νόμος επανέφερε το θεσμό στην προηγούμενη μορφή. Στο χρονικό αυτό διάστημα και παρά τις αντίξοες πολεμικές συνθήκες ο θεσμός θα εξελιχθεί 'επαρκώς' και θα αναδειχθεί στο κατεξοχήν μέσο για την προ-στασία της υγείας του μαθητή συνδεδεμένος «στερρώς προς την όλην εκ-παιδευτικήν μεταρρύθμισιν», όπως σημειώνει το 1919 ο Εμμανουήλ Λαμπα-δάριος .

Με την υποχρεωτική ατομική ιατρική εξέταση κάθε μαθητή που πραγματοποιούν οι σχολίατροι σε τακτά χρονικά διαστήματα και την επίβλε-ψη των διδακτηρίων, μοιάζει να επιτυγχάνεται ο στόχος της υπηρεσίας, δη-λαδή ο καθολικός έλεγχος των περιπτώσεων. Η κωδικοποίηση των πληρο-φοριών που αφορούν μια σειρά παραμέτρων, όπως η υγιεινή των διδακτη-ρίων, η συμπτωματολογία των λοιμωδών νόσων, η νοσηρότητα του μαθητι-κού πληθυσμού, η εξέλιξη της σωματικής ανάπτυξής του κατά φύλα και ηλι-κία, κ.ά., επιτρέπει στην κεντρική υπηρεσία του υπουργείου να διαθέτει μια συνολική εικόνα της υγείας του μαθητικού πληθυσμού και των τάσεων που παρουσιάζει η εξέλιξή της, όργανο απαραίτητο για την καθοδήγηση της επο-πτείας όσο και για τη χάραξη μιας υγειονομικής πολιτικής. Η σύνταξη για παράδειγμα του ατομικού σχολικού δελτίου υγείας δίνει την εικόνα της σω-ματικής κατάστασης κάθε μαθητή, σύμφωνα με παιδομετρικούς πίνακες, που λαμβάνουν υπόψη την εξέλιξη του βάρους, του αναστήματος και της θωρακικής περιμέτρου, στοιχεία χρήσιμα για τη σύνταξη στατιστικών νοση-ρότητας και στατιστικών στις οποίες εικονίζεται 'η σωματική εξέλιξη του ελ-ληνόπαιδος'. Στα δελτία αυτά που συντάσσονται από τον Λαμπαδάριο βάσει ευρωπαϊκών προτύπων αναγνωρίζει κανείς την τάση των υγεινολόγων των αρχών του 20ού αιώνα για μαθηματική ακρίβεια των μετρήσεων. Αυτή η θετικιστική προσέγγιση που δεν επιδέχεται αμφισβητήσεις, θεωρείται ότι ε-ξασφαλίζει επιστημονική αναγνώριση στον κλάδο, ενώ συγχρόνως ενισχύει τα επιχειρήματα των γιατρών για τη λήψη πολιτικών μέτρων υπέρ της δημό-σιας υγείας.

Από τις στατιστικές μαθητικής νοσηρότητας και τις εκθέσεις των υγειονομικών επιθεωρητών κατά περιφέρεια εξάγονται κάποια συμπεράσμα-τα σχετικά με τις ασθένειες που έπλητταν τον μαθητικό πληθυσμό τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Στις αρχές του 1930 φαίνεται ότι τα λοι-μώδη παιδικά νοσήματα -η οστρακιά η ευλογιά και η διφθερίτιδα- είχαν αρ-χίσει να υποχωρούν χάρη στους

συστηματικούς εμβολιασμούς και τη χρήση νέων εμβολίων, ενώ οι λεγόμενες κοινωνικές και 'λαοφθόρες' μάλιστα έ-παιρναν το προβάδισμα. Δεν είναι επομένως τυχαίο ότι το ενδιαφέρον της σχολιατρικής υπηρεσίας στρέφεται στην καταπολέμηση του τραχώματος, της ελονοσίας και της φυματίωσης που εμφανίζονται με απειλητικά ποσοστά στις στατιστικές.

Η ελονοσία που αντιπροσωπεύει το 41% των αρρώστων μαθητών τη δεκαετία του 1920, αντιμετωπίζεται με την παροχή κινίνης και άφθονων συμβουλών, καθώς «ουδείς αγών δύναται να στεφθή υπό επιτυχίας άνευ μορφώσεως κοινής γνώμης φωτισμένης». Το τράχωμα ή πυώδης επιπεφυκί-τιδα, μια αρρώστια που τη μετάδοσή της ευνοούσε η έλλειψη καθαριότητας, παρουσίαζε μεγάλη έξαρση, καθώς σε ορισμένες περιφέρειες, όπως τον Πει-ραιά, το Λαύριο, και την Αθήνα, έπληττε τα 3/5 των μαθητών. Στις περιπτώ-σεις αυτές ο σχολίατρος υποδείκνυε την απομόνωση του μαθητή σε χωριστό θρανίο ή ακόμη και την απομάκρυνσή του από το σχολείο αλλά η ανέχεια και η αδιαφορία των γονιών, που δεν φρόντιζαν να ακολουθήσει το παιδί τους την κατάλληλη θεραπευτική αγωγή, πολλαπλασίαζε τα θύματα οδηγώ-ντας τα ακόμη και σε τύφλωση. Με πικρία αναφέρεται ο Λαμπαδάριος στη στάση των γονέων των τραχωματικών μαθητών: «Τα αποκλειόμενα παιδιά εις ουδεμίαν υπεβάλλοντο θεραπείαν, αλλ' ή περιεφέροντο αλητεύοντα εις τας οδούς ή ανελάμβανον εργασίαν εις εργοστάσια, βιοτεχνικά εργαστήρια, γραφεία , κ.λ.π. όπου εμόλυνον όλους τους μετ' αυτών συγχρωτιζομένους, του γονέως επιχάironτος διότι κατόρθωσε να αποφύγη την υποχρεωτική φοίτησιν του τέκνου του και να εξασφαλίση και πόρον εκ της εργασίας τού-του».

Η αδυναμία του δημοσίου να δημιουργήσει θεσμούς που θα αναλάμ-βαναν τη θεραπεία των 'τραχωματόπληκτων' μαθητών, οδήγησε τον Λαμπα-δάριο στο να αναζητήσει λύσεις σε εθελοντικούς συλλόγους. Το τμήμα Υγiei-νής του Πατριωτικού Συνδέσμου των Ελληνίδων, που συντηρούνταν χάρη στις δωρεές αρκετών ευκατάστατων αστών της πρωτεύουσας, αναλαμβάνει, από το Νοέμβριο του 1915, να λειτουργήσει μια μαθητική πολυκλινική στο κέντρο της Αθήνας, με τέσσερα τμήματα, υπό τη διεύθυνση του Λαμπαδά-ριου. Το οφθαλμολογικό ιατρείο της μαθητικής πολυκλινικής ανέλαβε τη δωρεάν θεραπεία εκατοντάδων απόρων μαθητών που στέλνονταν εκεί από τους σχολιάτρους ή τους διευθυντές των σχολείων. Το τράχωμα υποχώρησε γύρω στο 1920, αλλά με την άφιξη των προσφύγων παρουσίασε έξαρση στους μαθητές και για την αντιμετώπισή του ιδρύθηκαν ειδικά αντιτραχωμα-τικά σχολεία όπου απομονώνονταν οι 'ύποπτοι'.

Η λειτουργία της κλινικής υπήρξε πολύτιμη και για την πρόληψη της τρίτης και σημαντικότερης μάλιστα των σχολείων, της φυματίωσης, κα-θώς ένας από τους στόχους ίδρυσής της ήταν η ανίχνευση των υπόπτων φορέων της αρρώστιας. Τόσο το υψηλό ποσοστό των φυματικών δασκάλων όσο και εκείνο των μαθητών που παρουσίαζαν θετική αντίδραση στη νόσο είχαν αναγορεύσει τη φθίση στον αόρατο εχθρό της παιδικής ηλικίας. Οι πα-ράγοντες που ευνοούσαν τη μετάδοση του μικροβίου μέσα στις σχολικές τάξεις ήταν αδύνατο να ελεγχθούν με τα μέσα που διέθετε η ιατρική γνώση της εποχής, ενώ η θεραπεία της νόσου σε προχωρημένο στάδιο ήταν σπάνια. Το βάρος του αντιφυματικού αγώνα στο σχολείο δόθηκε στην

πρόληψη, την ανίχνευση των υπόπτων και την απομάκρυνση των αρρώστων. Η πρόταση του γάλλου φυματιολόγου Grancher “να σώσουμε το σπόρο” δηλαδή τις μέλλουσες γενιές, έγινε το σύνθημα των σχολιάτρων και στην Ελλάδα. Ο Λαμπαδάριος επικαλείται την άποψη του Grancher, ο οποίος πρότεινε ως λύση για τη σωτηρία των παιδιών που ζούσαν σε φυματικό οικογενειακό περιβάλλον τη μεταφορά τους στην εξοχή και τη διαμονή τους σε οικογένειες χωρικών της υπαίθρου. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι ο Λαμπαδάριος ήταν από τους πρώτους που εφάρμοσε στην Ελλάδα τον εμβολιασμό των βρεφών με B.C.G., μια ανακάλυψη του πρωτοπόρου στο χώρο της ιατρικής έρευνας για τη φυματίωση Al. Calmette, που πολλοί αντιμετώπισαν αρχικά με δυσπιστία. Καθώς η θεραπεία ήταν αβέβαιη, το ιατρικό ενδιαφέρον στράφηκε στους ευάλωτους παιδικούς οργανισμούς που παρουσίαζαν ‘προδιάθεσιν εις την νόσον’, δηλαδή στους αναιμικούς, τους λεμφατικούς, τους αδеноπαθείς και τους χοιραδικούς, τέλος στους ‘έχοντας κακήν ιδιοσυστασίαν’, οι οποίοι εμφάνιζαν υψηλά ποσοστά στις στατιστικές τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Σε αυτά τα υποψήφια θύματα της αρρώστιας η σχολιατρική υπηρεσία προσπάθησε να εξασφαλίσει εκείνα τα προφυλακτικά μέσα που θα ενίσχυαν τον οργανισμό τους προβάλλοντας άμυνα στην αρρώστια, δηλαδή άφθονη και καλή τροφή, ανάπαυση και καθαρό αέρα. Η απομάκρυνση των ασθενικών παιδιών από το μικροβιοφόρο περιβάλλον της πόλης και η διαμονή τους στη φύση αποτελεί την κεντρική ιδέα για τη σωτηρία της νέας γενιάς, αλλά και την προφύλαξη του κοινωνικού σώματος από την εξάπλωση της αρρώστιας. Ο Λαμπαδάριος θα υποστηρίξει με πάθος την ιδέα των «ορεινών ή πα-ραθαλάσσιων ενδιαιτημάτων», των παιδικών αποικιών και των υπαιθρίων σχολείων και, παρά τις περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες του Υπουρ-γείου, θα επιχειρήσει την πραγματοποίησή τους αναζητώντας στήριξη στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Η διανομή γάλακτος και κρέατος από το 1915 στους απόρους ‘προφυματικούς’ μαθητές της Αθήνας, που εξασφαλίστηκε από τον Πατριωτικό Σύνδεσμο των Ελληνίδων και αργότερα η οργάνωση μαθητικών συσσιτίων από το Πατριωτικό Ίδρυμα Περιθάλψεως του Παιδιού, σκόπευαν στην κάλυψη άμεσων διατροφικών αναγκών, ενώ η οργάνωση των πρώτων παιδικών εξοχών στη Βουλιαγμένη με την οικονομική βοήθεια του «Συλλό-γου προς προστασίαν των παιδων», από το καλοκαίρι του 1911, ανταποκρι-νόταν στην ανάγκη για εξασφάλιση άφθονου ‘ηλιασμού, αερισμού, σιτισμού και θαλασσοθεραπείας’ στους καχεκτικούς μαθητές που επιλέγονταν από τον Λαμπαδάριο. Η αύξηση του βάρους, του ύψους και της θωρακικής περιμέ-τρου των κατασκηνωτών μετά το τέλος της αποστολής αποτελούσαν ασφα-λή επιχειρήματα για την εξάπλωση των σχολικών αποικιών, ενός νεωτερικού θεσμού κοινωνικής ιατρικής στις αρχές του 20ού αιώνα. Εν τούτοις τα μέτρα αυτά, λόγω της προσωρινότητάς τους και του ιδιωτικού χαρακτήρα της χρηματοδότησής τους, δεν μπορούσαν να έχουν μόνιμα θεραπευτικά αποτε-λέσματα στον αγώνα κατά της φυματίωσης. Άλλωστε, κάλυπταν ένα μικρό τμήμα των περιπτώσεων. Στη δεκαετία του 1920 η υπηρεσία της σχολικής υγιεινής πρόβαλλε έντονα το αίτημα για δημιουργία μόνιμων θεσμών κοινω-νικής πρόνοιας για τους μαθητές, που θα λειτουργούσαν στο πλαίσιο των σχολικών εφορειών, τα πρώτα βήματα των οποίων άρχισαν να πραγματο-ποιούνται από το 1930.

Τις ευεργετικές επιδράσεις της παραμονής των καχεκτικών παιδιών στη φύση θα επιχειρήσει να παρατείνει ο Λαμπαδάριος με τη δοκιμαστική λειτουργία ενός

υπαίθριου σχολείου στα Πατήσια, στο κτήμα Νομικού, την άνοιξη του 1916. Το υπαίθριο σχολείο ήταν ένας πρωτότυπος εκπαιδευτικός θεσμός που δημιουργήθηκε για την υποδοχή προφυματικών παιδιών –παιδιών που παρουσίαζαν κλειστές φυματιώσεις– και συνδύαζε την ιατρική επίβλεψη με μια ιδιαίτερη παιδαγωγική. Το σχολείο στο δάσος, κοντά στη θάλασσα ή μέσα σε κήπο, όπου λαμβανόταν μέριμνα για υπερσιτισμό, ανά-παυση, ηλιοθεραπεία, αναπνευστικές ασκήσεις, αλλά και αποφυγή πνευματικής υπερκόπωσης γνώρισε μια εκπληκτική διάδοση σε πολλές ευρωπαϊκές πόλεις, όπου λειτούργησε κάτω από διάφορες παραλλαγές, από το 1904, ό-ταν για πρώτη φορά ο δήμος του Βερολίνου δέχτηκε να εφαρμόσει στο Charlottenbourg την πρόταση ενός σχολικού γιατρού. Ο Baginsky ήταν αυ-τός που -το 1881- ανέπτυξε για πρώτη φορά την ιδέα της ίδρυσης υπαιθρί-ων σχολείων στο δήμο του Βερολίνου, ιδέα που υλοποιήθηκε 23 χρόνια αργότερα με το σχολείο του δάσους. Από τη Γερμανία η ιδέα των υπαίθριων σχολείων εξαπλώθηκε στην Αυστρία, την Ελβετία και την Αγγλία. Την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα διάφορες παραλλαγές των σχολείων αυτών λει-τουργούσαν σε πολλές ευρωπαϊκές πόλεις. Ορισμένα από αυτά φαίνεται ότι είχε επισκεφθεί ο Λαμπαδάριος. Ο θεσμός αυτός που φαίνεται να έχει δεχτεί μεγάλες επιδράσεις από τις αρχές της νέας αγωγής, καθώς εφαρμόζεται στην ύπαιθρο, το φυσικό πλαίσιο ανάπτυξης του παιδιού, υιοθετεί ένα σχολικό πρόγραμμα που δίνει προτεραιότητα στην προσωπική εμπειρία του μαθητή μέσα στη φύση, την χειρωνακτική εργασία, αλλά και τη μύηση στις αρχές της υγιεινής. Συγχρόνως, η τοποθέτηση των σχολείων αυτών στις παρυφές της πόλης, από όπου μπορούσαν να φτάνουν τα παιδιά καθημερινά, χωρίς να αποχωρίζονται τους γονείς τους, προνοούσε για τις συναισθηματικές α-νάγκες της οικογένειας. Η λύση των υπαίθριων σχολείων είχε προταθεί στην Ελλάδα από τον Σαράτση στο Β΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Φυματιώσεως, το 1912, στο πλαίσιο μια μεγάλης συζήτησης για την προφύλαξη της παιδικής ηλικίας από τη φθίση, ενώ ο Λαμπαδάριος προπαγάνδιζε την ιδέα σε πολλές ευκαιρίες. Η προσωρινή παραχώρηση από το δήμο Αθηναίων του κτήματος Νομικού και η οικονομική υποστήριξη του Πατριωτικού Συνδέσμου των Ελ-ληνίδων, του επέτρεψαν να εφαρμόσει, με τη βοήθεια δύο δασκάλων την υπαίθρια αγωγή για ένα δίμηνο. Τα πρόχειρα παραπήγματα που στήθηκαν μέσα στον κήπο για να υποδεχθούν 50 καχεκτικά παιδιά των δημοτικών σχολείων της Αθήνας, που είχαν επιλεγεί από τον Λαμπαδάριο, δεν επαρ-κούσαν για την αντιμετώπιση των καιρικών συνθηκών, κυρίως όμως η αιτία της ματαίωσης των σχεδίων του θα πρέπει να αναζητηθεί στα πολεμικά γε-γονότα ή ίσως και στο πολιτικό κλίμα του διχασμού. Εξάλλου, η ύψωση των τιμών στη διάρκεια του αποκλεισμού -το καλοκαίρι του 1916- θα πρέπει να έπαιξε κάποιο ρόλο στην ακύρωση της προσπάθειας. Το εγχείρημα πάντως δεν εγκαταλείφθηκε. Η σύνταξη του κανονισμού του υπαίθριου σχολείου, στον οποίο λαμβάνονταν υπόψη όλες οι παιδαγωγικές πρακτικές για τον ει-δικό αυτό τύπο σχολείου, που προετοιμάστηκε από μια επιτροπή που αποτε-λούνταν από τον Λαμπαδάριο, τον Γληνό και τον Δελμούζο, το 1919, αφήνει να εννοηθεί ένα ευνοϊκό πλαίσιο υποδοχής των ιατρικό-παιδαγωγικών προ-τάσεων του Λαμπαδάριου από τους πρωτεργάτες της Εκπαιδευτικής Μεταρ-ρύθμισης, με τους οποίους φαίνεται να διατηρούσε φιλικές σχέσεις. Παρά την υποστήριξη όμως, το σχέδιο δεν ευοδώθηκε για λόγους που δεν έχουν διερευνηθεί προς το παρόν. Η ακύρωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης να συμπαρέσυρε και το υπαίθριο? Υποθέτουμε ότι η απομάκρυνση των δημοτι-κιστών από το Υπουργείο Παιδείας με

την πολιτική αλλαγή του 1920 θα ο-δήγησε στην εγκατάλειψη των σχεδίων. Το κόστος εγκατάστασης του σχο-λείου μέσα στις δυσμενείς οικονομικές συνθήκες της περιόδου ίσως να στοι-χειοθετεί ένα δεύτερο λόγο. Το εγχείρημα θα επαναληφθεί το 1931 σε ένα κτίριο κατασκευασμένο ειδικά για το σκοπό αυτό, στο αλσύλιο του Πενταγώ-νου, σε συνεργασία με την Αντιφθισική Εταιρεία και με βάση ένα νέο κανο-νισμό. («περί ιδρύσεως Υπαιθρίου δημοτικού σχολείου της Ελληνικής Αντι-φθισικής Εταιρείας εν Αθήναις ΦΕΚ 123, 22 Απριλίου 1932, τ. Α) Και πάλι όμως η διάρκειά του θα είναι περιορισμένη. Στα τέλη της δεκαετίας του 1930 φαίνεται ότι και ο ίδιος ο Λαμπαδάριος έχει εγκαταλείψει την ιδέα : στη θέση της προτείνει τη λειτουργία μόνιμων ημιυπαίθριων τάξεων που θα λειτουρ-γούν σε κάθε σχολείο όταν ο καιρός το επιτρέπει. Η δαπανηρή κατασκευή των υπαίθριων σχολείων και τα υψηλά ποσοστά ασθενικών παιδιών οδηγούν σε πιο απλές λύσεις. Υιοθετείται η άποψη ότι όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη να δέχονται τις ευεργετικές επιδράσεις του ήλιου, κάτι που επιτυγχάνεται με την μετατροπή μιας πλευράς της αίθουσας σε υπαίθρια. Τα αρχιτεκτονικά σχέδια που συνέταξε η τεχνική υπηρεσία του Υπουργείου δείχνουν ότι αυτή η συμβατική λύση δεν έμεινε μόνο στη θεωρία. Το αίτημα για περισσότερο ήλιο και αέρα στο σχολείο διαπερνάει τις νέες αρχιτεκτονικές αναζητήσεις και σφραγίζει τη μοντέρνα σχολική αρχιτεκτονική της δεκαετίας του 1930.

Η σκιαγράφιση των παραπάνω προσπαθειών για τη βελτίωση της υ-γείας των μαθητών οδηγεί σε ορισμένες πρώτες διαπιστώσεις σχετικά με την οργάνωση, τις επιρροές, τις ασυνέχειες και τις δυσκολίες που είχε να αντιμε-τωπίσει ο θεσμός της σχολικής υγιεινής στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του. Αν και η ίδρυση της υπηρεσίας εντάσσεται στις προσπάθειες των πρώτων φι-λελεύθερων κυβερνήσεων για αναμόρφωση της διδακτηριακής πολιτικής, οι σημαντικότεροι θεσμοί για την υλοποίηση της σχολικής υγιεινής θα προχω-ρήσουν την περίοδο της τελευταίας κυβέρνησης Βενιζέλου. Συνδεδεμένη τόσο με μια γενικότερη κοινωνική πολιτική στο χώρο της δημόσιας υγείας όσο και με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, η απόπειρα για τη βελτίωση της υγείας των μαθητών θα προσκρούσει στα εμπόδια που χαρακτηρίζουν τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στους τομείς αυτούς τη δεύτερη δεκαετία του 20ού αιώνα. Η άφιξη των προσφύγων και το ταραγμένο πολιτικό κλίμα της περιόδου θα δημιουργήσαν νέα προβλήματα και ασυνέχειες. Μια πιο λεπτο-μερής πραγματολογική έρευνα θα ενίσχυε ενδεχομένως την υπόθεση που διαφαίνεται εδώ σχετικά με την υποδοχή των υγιεινολογικών προσπαθειών του Λαμπαδάριου από τους υποστηρικτές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η στήριξη του Γληνού στις παραπάνω προσπάθειες διαγράφεται πιο ένθερμη. Η εισαγωγή των πρώτων γνώσεων υγιεινής, που προτείνουν, στο πλαίσιο των φυσιολογικών μαθημάτων, τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913, στη σύνταξη των οποίων είχε εργαστεί επιτροπή υπό τον Γληνό και η στάση του τελευταίου απέναντι σε νεωτερικούς θεσμούς κοινωνικής αντίληψης, την περίοδο 1917-1920, μαρτυρούν για το ενδιαφέρον ενός τουλάχιστον από τους πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η αποδοχή που γνώριζε εξάλλου η υπαίθρια διδασκαλία στα πλαίσια του κινήματος της νέας αγωγής, υποθέτουμε ότι θα εξασφάλιζε μια θετική στάση απέναντι στους θε-σμούς κοινωνικής ιατρικής που προτείνονταν από τον Λαμπαδάριο. Η οικο-νομική καχεξία των χρηματοδοτήσεων εν τούτοις που χαρακτηρίζει γενικό-τερα την υποδομή της δημόσιας υγείας, αλλά και το ταραγμένο

πολιτικό κλί-μα της περιόδου, δεν θα επιτρέψουν την υλοποίηση αυτών των ιδεών. Η συ-νεργασία του Λαμπαδάρου με φιλανθρωπικούς ή ημικρατικούς οργανισμούς υπογραμμίζει αυτή την αδυναμία, άποψη που ενισχύεται και από τις συχνές αναφορές στην αλληλογραφία του στη 'γλισχρότητα' των κρατικών πιστώ-σεων για τη σχολική υγιεινή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αντωνίου, Δ. (1988) Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929), τ. Α'. (Αθήνα. Εκδόσεις: Ι.Α.Ε.Ν).

Αρχείο Εμμ. Λαμπαδάρου, Ε.Λ.Ι.Α, Αταξινόμητο.

Βλάμου, Γ. (1904) Υγιεινή του Σχολείου, Βιβλιοθήκη Μαρασλή.

David, J.D. (1991) Public health and the elementary schools, 1870-1907, History of Education, 20 (2), pp.107-118.

Δροσίνης, Γ. (1903) Τα σχολεία του Δήμου Αθηναίων, Εθνική Αγωγή, 19 (1 Ιανουαρίου).

Δροσίνης, Γ. (1982) Σκόρπια Φύλλα της ζωής μου, (φιλολογική επιμέλεια Γ. Παπακώστα), τ. Β', Αθήνα.

Έκθεσις των πεπραγμένων υπό του Τμήματος της Υγιεινής, έτος 1915, Πα-τριωτικός Σύνδεσμος των Ελληνίδων, Αθήνα 1916.

Jacquet, A. (Dr.) (1904) Η σωματική αγωγή των παιδων, Εθνική Αγωγή (πε-ρίοδος Β) (29/2) σ. 49-59.

Καλαφάτη, Ε. (1988) Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1821-1929 (Αθήνα, εκδόσεις Ι.Α.Ε.Ν).

Καραχρίστος Ν. «Το Γ' Διεθνές Συνέδριο για τα υπαίθρια σχολεία εις το Αν-νόβερο. Η υπαίθριος αγωγή ως ασφαλής βάση προς γενική μεταρ-ρύθμισι των σχολείων», Εκπαιδευτικά Χρονικά, Νοέμβριος 1936, έτος Δ', τχ. 39ο.

Κορομηλά, Γ. (1903) Περί της μη εν χρόνω και ρυθμώ φυσικής εκπαιδεύσε-ως ως αιτίου προδιαθέτοντος εις Νόσους και δη εις την Φθίσιν, Δημο-τική Εκπαίδευσις, 12, σ. 183-187, 13, σ. 200-204, 14, σ. 216-222, 16, σ. 246-252 και 267-270.

Κουλούρη, Χ. (1997) Αθλητισμός και όψεις της αστικής κοινωνικότητας,. (Αθήνα, Εκδόσεις: Ι.Α.Ε.Ν. /Κ.Ν.Ε).

- Λαμπαδάριος, Ε. (1915) Οργάνωσις των Παιδικών Εξοχών Βουλιαγμένης κα-τά την 4ετίαν 1911-1914, Αθήνα.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1920) Οδηγίαι προς προφύλαξιν των εις τα σχολεία φοι-τώντων από των λοιμωδών νόσων, Αθήνα, Υπουργείον των Εκκλη-σιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1922) Η παιδική εξοχή Φαλήρου (Θέρος 1921), Οργάνω-σις και αποτελέσματα, Αθήνα.
- Λαμπαδάριος, Ε., (1923), Υπαίθρια Σχολεία (Αθήναι, Εκδόσεις: Α.Ι. Ράλλης).
- Λαμπαδάριος, Ε. (1930) Η υγεία του Έλληνος μαθητού, Εργασία (24 Μαΐου).
- Λαμπαδάριος, Ε. (1930) Η εν Ελλάδι εφαρμογή του αντιφυματικού εμβολίου B.C.G., Πρακτικά του Συνεδρίου για την προστασία της παι-δικής ηλικίας και της μητρότητας, Αθήνα.
- Λαμπαδάριος, Ε. Ετήσια Έκθεσις του Τμήματος Σχολικής Υγιεινής του έτους 1930-1931, αταξινόμητο αρχείο Λαμπαδάριου, Ε.Λ.Ι.Α.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1934) Σχολική Υγιεινή μετά στοιχείων Παιδολογίας, Αθή-να, εκδ. Γ.
- Λαμπαδάριος, Ε. (1938) Η υπαιθριοποίησις της διδασκαλίας δια συ-στήματος ημιυπαίθριων σχολικών αιθουσών, Πραγματεία της Ακαδη-μίας Αθηνών, τ. Ζ', 3 (συνεδρία της 9/6/1938), σ. 3-16.
- Leonard, J. (1986) La medecine entre les pouvoirs et les savoirs. (Paris, Edition Aubier).
- Nikolas, J. (1901) Το σχολείον και η υγιεινή, Εθνική Αγωγή, έτος Δ', 7 (1/4/1901), σ. 97-99.
- Πρακτικά του Α' Συνεδρίου κατά της Φυματιώσεως (1909), Αθήνα 6-10 Ο-κτωβρίου. Πρακτικά του Συνεδρίου για την προστασία της παιδικής ηλικίας και της μη-τρότητος, (1930) Αθήνα.
- Σάββας, Κ. (1904) Νύξεις τινές προς βελτίωσιν της σχολικής υγιεινής εν Ελ-λάδι, Αθήνα.
- Σάββας, Κ. (1922) «Περί ιδρύσεως Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Προ-νοίας», Αρχεία Ιατρικής 3, σ. 65-72.
- Σπένσερ, Ε. (1900) Η φυσική Αγωγή, Εθνική Αγωγή, έτος Γ, 15 (1/8/1900), σ. 231-233.
- Φιλόδημος (1902) Τα οικήματα των ελληνικών σχολείων, Εθνική Αγωγή, 23, σ. 265-267.

Ο πρώιμος αλφαριθμητισμός των προτεσταντικών χωρών

και οι κοινωνικές και πολιτικές συνέπειές του:

Μία μακρο-ιστορική θεώρηση

Μιχάλης ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ

Καθηγητής

του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

kelpanid@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Προτεσταντική Μεταρρύθμιση αποτέλεσε τον κύριο παράγοντα που προώθησε στις αρχές των Νεώτερων Χρόνων τον αλφαριθμητισμό των χωρών της Κεντρικής και Βορείου Ευρώπης, στις οποίες διαδόθηκε ο Προτεσταντισμός. Μολονότι ο στόχος της Ευαγγελικής Εκκλησίας ήταν καθαρά θρησκευτικός, να μπορούν δηλαδή οι χριστιανοί να διαβάσουν το μεταφρασμένο στις ομιλούμενες γλώσσες Ευαγγέλιο, η διάδοση των γνώσεων γραφής και ανάγνωσης είχε εξαιρετικά σημαντικές κοσμικές συνέπειες στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική διάσταση της εξέλιξης. Οι οικονομικές επιπτώσεις του Προτεσταντισμού στην άνοδο του καπιταλισμού αναλύθηκαν στο έργο του Max Weber, όχι όμως και οι πολιτικές. Ο αλφαριθμητισμός των πληθυσμών ισχυροποίησε τις ομιλούμενες γλώσσες και ευνόησε μέσω αυτής της επίδρασης την διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας. Έτσι η δημιουργία των εθνικών κρατών ευνοήθηκε στις προτεσταντικές χώρες, στις οποίες συγκροτήθηκαν ισχυρά εθνικά κράτη. Η διαμόρφωση ισχυρών εθνικών κρατών αποτέλεσε τη βασική προϋπόθεση για την λύση των επόμενων πολιτικών κρίσεων, σύμφωνα με το μοντέλο των εξελικτικών σταδίων ή κρίσεων. Έτσι, η εξελικτική πορεία προς την εδραίωση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας και στη συνέχεια προς την οικοδόμηση του κράτους πρόνοιας ήταν στην μεγάλη πλειοψηφία των προτεσταντικών χωρών ομαλή, ενώ δεν συνέβη το ίδιο στις καθολικές χώρες. Όπως διαπίστωσαν οι Lipset και Rokkan, οι σταθερές δημοκρατίες του 20ου αιώνα, των οποίων η σταθερότητα οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στην παρουσία ισχυρών μεταρρυθμιστικών σοσιαλδημοκρατικών κόμμάτων και στην ουσιαστική απουσία ανατρεπτικών κομμουνιστικών κομμάτων αναπτύχθηκαν στις προτεσταντικές κοινωνίες. Το γεγονός αυτό τεκμηριώνει τις μακροϊστορικές πολιτικές και κοινωνικές επιπτώσεις της Προτεσταντικής Μεταρρύθμισης πέραν των οικονομικών.

ABSTRACT

The Protestant Reformation was historically the main factor that, at the end of Middle Ages, has promoted the process of literacy in the countries of Central and Northern Europe where Protestantism came to dominance. Although the movement towards literacy was pursued by the Protestant Church with the religious motive of

enabling its members to read the Bible, which was translated in the living languages, the spread of the ability to read and write had important economic, social and political consequences. The economic impact of Protestantism on the rise of capitalism has been analyzed thoroughly in Max Weber's work. Weber was however not concerned with the political consequences of Protestantism. The Protestant movement towards literacy contributed to the consolidation of the spoken languages and has, hence, facilitated the formation of national identity. Thus, the conditions for the building of national states were more favorable in Protestant countries, in which strong states later emerged. The formation of strong national states was an important precondition for the solution of the subsequent political crises, according to the model of developmental stages or crises. Hence, in the next stages, i.e. the establishment of parliamentary democracy and the development of the welfare state there were no major obstacles in the Protestant countries whereas the opposite was the case in the Catholic countries. According to Lipset and Rokkan, strong democracies emerged in Protestant countries supported by reformist Social-democratic Parties. The weakness of revolutionary Communist Parties in these countries was a significant factor contributing to the stability of democracy. By contrast, weak Social-democratic and strong Communist Parties developed in the Catholic countries with disastrous consequences for their political stability. This fact is a clear evidence for the macro-political and the macro-societal consequences of the Protestant Reformation beyond its economic impact.

Ο Max Weber ανέλυσε συστηματικά, όπως είναι γνωστό, στο κλασσικό σύγγραμμά του «Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού» την επίδραση του Προτεσταντισμού στην ανάπτυξη του καπιταλισμού. Η θέση του Weber είναι ότι η διάδοση της προτεσταντικής ηθικής διαμόρφωσε τις κοινωνικοψυχολογικές προϋποθέσεις της καπιταλιστικής ανάπτυξης. Ο Weber συνέδεσε έτσι αιτιωδώς σε μακροϊστορικό επίπεδο τη διάδοση του Προτεσταντισμού με την άνοδο του καπιταλισμού εξηγώντας τη δεύτερη με το γεγονός ότι ο Προτεσταντισμός απέδωσε θρησκευτικό νόημα στην εκπλήρωση του κοσμικού επαγγελματικού καθήκοντος. Όπως αναπτύσσει στο σημείο αυτό ο Weber, η εκπλήρωση των εγκόσμιων καθηκόντων θεωρήθηκε οπωσδήποτε ως «ο μόνος παραδεκτός από το θεό τρόπος ζωής. Αυτό, και μόνο αυτό, είναι το θέλημα του θεού και γι' αυτό κάθε νόμιμο επάγγελμα έχει την ίδια ακριβώς αξία μπροστά στο θεό. Ότι αυτή η ηθική δικαιολόγηση της εγκόσμιας επαγγελματικής ζωής ήταν μια από τις πιο σημαντικές συνέπειες της Μεταρρύθμισης και ειδικά του Λούθηρου είναι πραγματικά αναμφισβήτητο και μπορεί να θεωρηθεί σαν κοινοτυπία» (Weber, 1997: 71). Με άλλα λόγια, η απόδοση θρησκευτικής σημασίας στην εκπλήρωση κοσμικών καθηκόντων ήταν η βασική προϋπόθεση της ανάπτυξης του καπιταλισμού και όχι η συσσώρευση κεφαλαίου, όπως το προέβλεπε η θεωρία του ιστορικού υλισμού του Μαρξ, την οποία εύκολα απορρίπτει στο σημείο αυτό ο Weber με τη διαπίστωση ότι η συσσώρευση εμπορικού κεφαλαίου ήταν στο τέλος του Μεσαίωνα πολύ μεγαλύτερη στις ιταλικές πόλεις. Εκεί όμως δεν αναπτύχθηκε ο βιομηχανικός καπιταλισμός.

Η Ευαγγελική Μεταρρύθμιση είχε ωστόσο πέραν αυτών των οικονομικών επιπτώσεων ακόμα ευρύτερες κοινωνικές συνέπειες, οι οποίες καθόρισαν ιστορικά

την πολιτική και κοινωνική εξέλιξη των χωρών, στις οποίες διαδόθηκε ο Προτεσταντισμός. Σήμερα, παρά τη μεγάλη ιστορική απόσταση και παρά τους ποικίλους παράγοντες που άσκησαν επιδράσεις στην εξέλιξη των κοινωνιών από την Μεταρρύθμιση και κατόπιν, οι πιο ανεπτυγμένες χώρες είναι – με πολύ λίγες εξαιρέσεις – αμιγώς ή στην πλειοψηφία του πληθυσμού τους προτεσταντικές. Οι Σκανδιναβικές Χώρες και η Αγγλία είναι αμιγώς προτεσταντικές, οι λοιπές Αγγλοσαξονικές Χώρες, η Γερμανία και η Ελβετία είναι κατά πλειοψηφία προτεσταντικές.

Ο έλεγχος της ορθότητας αυτής της θέσης προϋποθέτει έναν σύνθετο «δείκτη της κοινωνικής ανάπτυξης» στον οποίο θα συνυπολογίζονταν οι επιμέρους διαστάσεις της ανάπτυξης, δηλαδή η οικονομική ανάπτυξη, η επιστημονική πρόοδος και το τεχνολογικό επίπεδο εξέλιξης μιας κοινωνίας. Ένας τέτοιος δείκτης δεν υπάρχει. Ως υποκατάστατο χρησιμοποιείται συνήθως το κατά κεφαλή εισόδημα. Το κατά κεφαλή εισόδημα είναι ένας οικονομικός δείκτης περιορισμένης εγκυρότητας για τη μέτρηση του επιπέδου ανάπτυξης, επειδή το υψηλό εθνικό εισόδημα μπορεί να προέρχεται από τους φυσικούς πόρους μας κοινωνίας. Χώρες όπως το Κουβέιτ ή τα Αραβικά Εμιράτα έχουν τα υψηλότερα κατά κεφαλή εισοδήματα στον κόσμο επειδή ευνοήθηκαν από την κοινωνικά τυχαία γεωλογική κατανομή των κοιτασμάτων πετρελαίου και είναι σε θέση να αγοράσουν τα νεότερα προϊόντα της επιστημονικής ανάπτυξης και της τεχνολογικής εξέλιξης άλλων χωρών, τα οποία οι ίδιες δεν είναι σε καμία περίπτωση σε θέση να τα παραγάγουν λόγω του χαμηλού τους πολιτιστικού και πνευματικού επιπέδου. Γίνεται συνεπώς σαφής ο λόγος, για τον οποίο η εγκυρότητα του κατά κεφαλή εισοδήματος ως δείκτη κοινωνικής ανάπτυξης είναι περιορισμένη.

Πρέπει επιπλέον να ληφθεί υπόψη ότι σε κοινωνίες με καθολικούς και προτεστάντες, οι οποίες οργανώθηκαν νωρίς ως κράτη, υπήρξε μία διάχυση των χαρακτηριστικών του προτεσταντικού πληθυσμού (επιχειρηματικό πνεύμα, πειθαρχία, οργάνωση κλπ.), ώστε παρά τις θρησκευτικές διαφορές διαμορφώθηκαν ενιαία κοινωνικά χαρακτηριστικά. Η Ελβετία είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για την εν λόγω περίπτωση. Έτσι, είναι εμφανές ότι οι Ελβετοί της Νοτίου Ελβετίας, που είναι ιταλικής προέλευσης και ομιλούν Ιταλικά ως μητρική γλώσσα, συμπεριφέρονται ωστόσο ως Ελβετοί και όχι ως Ιταλοί, όσον αφορά την οργάνωση, την τάξη, την πειθαρχία, την καθαριότητα των δρόμων και των πόλεών τους. Ο επισκέπτης που περνά τα σύνορα και εισέρχεται από την Ιταλία στην Ελβετία εντυπωσιάζεται από την διαφορά των κοινωνιών, μολοντί και από τις δυο πλευρές των συνόρων ακούει Ιταλικά.

Στην πορεία που ακολούθησαν οι προτεσταντικές χώρες η οικονομική, η κοινωνική και η πολιτική διάσταση της εξέλιξής τους αλληλοεπηρεάστηκαν μεταξύ τους. Έτσι, η οικονομική ανάπτυξη επηρεάστηκε από την πολιτική σταθερότητα αλλά, από την άλλη πλευρά, η πολιτική σταθερότητα πραγματοποιήθηκε ευκολότερα σε ευημερούντα οικονομικά συστήματα.

Οι προτεσταντικές χώρες χαρακτηρίστηκαν στη μέγιστη πλειοψηφία τους από ομαλή πολιτική εξέλιξη και από εμφανή απουσία μεγάλης μαζικής βιαιότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η πολιτική εξέλιξη καθορίζεται από πολλούς άλλους παράγοντες, έχει ιδιαίτερη θεωρητική σημασία ότι οι προτεσταντικές κοινωνίες εμφανίζουν μεγάλη ομοιογένεια σε σχέση με την ομαλή πολιτική τους εξέλιξη.

Η πολιτική αυτή εξέλιξη, η οποία κατέληξε στη δημιουργία σταθερών δημοκρατιών ήταν σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της σταδιακής πολιτικής και κοινωνικής κινητοποίησης των πληθυσμών των προτεσταντικών χωρών μέσω του πρώιμου αλφαριθμητισμού και της εκπαιδευτικής εξέλιξης που επακολούθησε. Σχηματικά οι μακροσκοπικές επιδράσεις της Ευαγγελικής Μεταρρύθμισης παρουσιάζονται στο Σχήμα 1.

Σχήμα 1: Μακροϊστορικές συνέπειες της Προτεσταντικής Μεταρρύθμισης

ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ	ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Προτεσταντική	Προτεσταντικό	Ανάπτυξη του
Μεταρρύθμιση	ήθος εργασίας	βιομηχανικού
		καπιταλισμού
	Πρώιμος αλφαριθμητισμός	Σταθερές
	και συνακόλουθη	δημοκρατίες,
	εκπαιδευτική εξέλιξη	οικοδόμηση του
		κράτους πρόνοιας
		Επιστημονική και
		τεχνολογική
		εξέλιξη

Στο μοντέλο των εξελικτικών σταδίων, η πολιτική εξέλιξη από το τέλος του Μεσαίωνα και κατόπιν χαρακτηρίζεται από τέσσερα στάδια, που συμπίπτουν με αντίστοιχες τέσσερις εξελικτικές κρίσεις (Rokkan 1975).^[1] Το πρώτο στάδιο είναι η συγκρότηση των κρατών με την στενή έννοια, ως πολιτικο-διοικητικών κέντρων εξουσίας. Το δεύτερο συμπεριλαμβάνει τη διαμόρφωση των εθνικών κρατών που βασίζονται στην εθνική ταυτότητα των πολιτών τους. Στο τρίτο εντάσσεται η ανάπτυξη του κοινοβουλευτισμού με τη διεύρυνση της πολιτικής συμμετοχής και στο τέταρτο η εδραίωση του κράτους πρόνοιας με την συνακόλουθη εισαγωγή των κοινωνικών δικαιωμάτων πέραν των πολιτικών. Αυτή η εξελικτική πορεία χαρακτηρίζεται από μία εσωτερική δυναμική με την έννοια ότι η ολοκλήρωση του κάθε σταδίου με τη λύση της αντίστοιχης κρίσης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την μετάβαση στο επόμενο στάδιο.

Η πορεία των διαδοχικών σταδίων που προδιαγράφει το μοντέλο επηρεάζεται ωστόσο από εξωγενείς παράγοντες, από τους οποίους άλλοι ενεργούν

θετικά κα άλλοι αρνητικά, ώστε ανάλογα με την διαφορετική κατανομή αυτών των εξωγενών παραγόντων στις επιμέρους χώρες, η εξελικτική πορεία που διέγραψε η κάθε χώρα ήταν περισσότερο ή λιγότερο ομαλή. Τι σημαίνει αυτό συγκεκριμένα; Η συγκρότηση ενός κράτους, για παράδειγμα, συνάντησε περισσότερα εμπόδια, όταν στο περιβάλλον του πολιτικού συστήματος υπήρχαν περισσότερα αντίπαλα κέντρα εξουσίας. Αντίθετα, ήταν ευκολότερη και συντελέστηκε χωρίς μεγάλες δυσκολίες, όταν δεν υπήρχαν αντίπαλα κέντρα εξουσίας.

Σχήμα 2: Το μοντέλο των εξελικτικών σταδίων του Stein Rokkan με τις ιστορικές προϋποθέσεις και συνέπειες της πολιτικής εξέλιξης
Ευαγγελική Μεταρρύθμιση (1517)
Διάδοση του προτεσταντισμού
Αλφαριθμητισμός Άνοδος του καπιταλισμού
Δημιουργία κρατών (τέλος του Μεσαίωνα)
Συγκρότηση εθνικών κρατών
Πολιτική συμμετοχή – Εδραίωση του κοινοβουλευτισμού
Λύση της κρίσης της ανακατανομής Ρ Κράτος πρόνοιας
Σταθερές δημοκρατίες και ανεπτυγμένες οικονομίες

Αντίστοιχα, στη δεύτερη φάση, η συγκρότηση του εθνικού κράτους, ήταν πιο εύκολη στις περιπτώσεις, στις οποίες ο πληθυσμός της επικράτειας ήταν γλωσσικά, θρησκευτικά και φυλετικά ομοιογενής, όταν δηλαδή τα όρια της εδαφικής επικράτειας συνέπιπταν με τα γλωσσικά, θρησκευτικά και φυλετικά όρια. Και αντιστρόφως.

Το επίπεδο του αλφαριθμητισμού των κοινωνιών κατά την έναρξη της πρώτης φάσης της συγκρότησης των κρατών – και στη συνέχεια της συγκρότησης των εθνικών κρατών – ήταν ένας από αυτούς τους εξωγενείς παράγοντες που καθόρισαν σημαντικά την εξελικτική πορεία. Αυτό ακριβώς είναι το κύριο θέμα της παρούσας εργασίας, η οποία επικεντρώνεται στον ιστορικά πρώιμο αλφαριθμητισμό των προτεσταντικών κοινωνιών, που έδωσε το εκπαιδευτικό προβάδισμα σε αυτές τις κοινωνίες.

Η Ευαγγελική Εκκλησία οργάνωσε σε συντομότερο διάστημα μετά την ίδρυσή [\[2\]](#) της μία στοιχειώδη εκπαίδευση και προώθησε τη διάδοση γνώσεων γραφής και ανάγνωσης σε όλα τα μέλη της εκκλησίας, για να είναι σε θέση να διαβάσουν το μεταφρασμένο στη γλώσσα τους Ευαγγέλιο. Το Ευαγγέλιο μεταφράστηκε αμέσως από την Ευαγγελική Εκκλησία στις ομιλούμενες ευρωπαϊκές γλώσσες. Ότι το μέλος της εκκλησίας πρέπει να έχει άμεση προσωπική κατανόηση του Ευαγγελίου είναι μία από τις πιο κεντρικές παραδοχές του Ευαγγελικού δόγματος. Από την παραδοχή αυτή απόρρεε η επιταγή για την Ευαγγελική Εκκλησία, να φροντίζει αποτελεσματικά για την υλοποίηση των προϋποθέσεων αυτής της κατανόησης, να προωθήσει δηλαδή τον αλφαριθμητισμό των μελών της Εκκλησίας. Η δράση της Ευαγγελικής Εκκλησίας προς αυτή την κατεύθυνση έδωσε έτσι μία εξαιρετική ώθηση στον αλφαριθμητισμό του πληθυσμού των προτεσταντικών κοινωνιών σε μία χρονική περίοδο, στην οποία το 90% και πλέον του παγκόσμιου πληθυσμού δεν είχε ούτε στοιχειώδεις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης (Βруниώτη, 2000, Κελλανίδης, 2002).

Αυτός είναι ο θρησκευτικός λόγος για τον οποίο ο αλφαριθμητισμός των ευρύτερων λαϊκών στρωμάτων άρχισε ιστορικά στις προτεσταντικές χώρες, τις οποίες ακολούθησαν με σημαντική καθυστέρηση στην πορεία της καθολικής Αντιμεταρρύθμισης οι καθολικές και οι άλλες χώρες. Όπως χαρακτηριστικά περιγράφει την ιστορική αυτή συγκυρία ο σήμερα σημαντικότερος Γερμανός ιστορικός, Hans-Ulrich Wehler,

“Το κυρίαρχο μοτίβο, το οποίο έδωσε ώθηση στις εκπαιδευτικές διαδικασίες σε όλες τις προτεσταντικές χώρες από το δεύτερο τρίτο του 16ου αιώνα και μετά ήταν η επιμονή όλων των Ευαγγελικών Μεταρρυθμιστών να υποχρεώσουν τα μέλη της Ευαγγελικής Εκκλησίας να διαβάσουν την Αγία Γραφή στην μητρική τους γλώσσα. Αφού ο καθολικός ιερέας είχε πια απολέσει το ρόλο του ως μεσολαβητής για τη σωτηρία της ψυχής και η ακατανόητη λειτουργία, σε ξένη γλώσσα (στα λατινικά, M.K.) της Καθολικής Εκκλησίας είχε ανατραπεί, κάθε ευαγγελικός ιερέας όφειλε να ανταποκριθεί στο επίμονο αίτημα, να είναι σε θέση ο κάθε πιστός να διαβάσει μόνος του στο πλαίσιο της κατήχησης τη μεταφρασμένη από τον Λούθηρο στην ομιλούμενη γλώσσα Βίβλο. Πολλοί ηγεμόνες γερμανικών κρατιδίων και δημοτικοί άρχοντες θεώρησαν ότι είναι υποχρεωμένοι, ως εκπρόσωποι της κοσμικής εξουσίας να ανταποκριθούν στην εντολή αυτή.” (Wehler, 1989: 284)

Συνεπώς, ενώ τα αίτια της προώθησης του αλφαριθμητισμού ήταν καθαρά θρησκευτικά, το προβάδισμα που απέκτησαν οι προτεσταντικές χώρες είχε στη συνέχεια μια σειρά αλυσιδωτών κοινωνικών συνεπειών όσον αφορά την εδραίωση

σταθερών δημοκρατιών, ισχυρών οικονομιών και αργότερα κρατών πρόνοιας στις χώρες αυτές. Ο Wehler παρατηρεί στο σημείο αυτό τα εξής:

«Συνειδητοποιώντας κανείς αυτά τα καθαρά θρησκευτικά κίνητρα, που καθόρισαν τη διάθεση για μάθηση των Ευαγγελικών Χριστιανών, κατανοεί πως ο ισχυρισμός, ότι η άνθηση του εκπαιδευτικού συστήματος των προτεσταντικών χωρών οφείλεται στις ανάγκες του πρώιμου καπιταλισμού, δεν αποτελεί παρά μία εθελοτυφλούσα ιδεολογική διαστρέβλωση της πραγματικότητας» (Wehler, 1989: 285).

Με την υποστήριξη της ζωντανά ομιλούμενης στην κάθε χώρα γλώσσας από πλευράς της Ευαγγελικής Εκκλησίας – και την συνακόλουθη κατάργηση στη λειτουργία της «νεκρής» και μη κατανοητής από το λαό λατινικής γλώσσας, που ήταν το όργανο της πολιτιστικής κυριαρχίας της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας – η Ευαγγελική Εκκλησία συνέδεσε άμεσα τις ενέργειές της με τις πολιτικές προσπάθειες των βόρειων ηγεμόνων για τη συγκρότηση εθνών στους χώρους της εδαφικής επικράτειάς τους. Με την σύμπραξη αυτή κράτους και εκκλησίας στις προτεσταντικές χώρες, η Ευαγγελική Εκκλησία έγινε στις βόρειες χώρες «κρατική εκκλησία» (State Church, Staatskirche ή Landeskirche) και ο ευαγγελικός κλήρος ενσωματώθηκε de facto με διάφορους τρόπους στην κρατική διοίκηση. Έτσι η στενή σύνδεση της πίστης στο Ευαγγελικό δόγμα με την διαμορφούμενη νέα εθνική ταυτότητα έδωσε μία εξαιρετικά ισχυρή ώθηση στις προσπάθειες της συγκρότησης εθνών στην Βόρειο Ευρώπη.

Η ιστορική σημασία του αλφαριθμητισμού για την πολιτική εξέλιξη των ευρωπαϊκών χωρών μετά το τέλος του Μεσαίωνα συνίσταται έτσι πρώτο, στην ενεργοποίηση των πληθυσμών με τη διάδοση των γνώσεων γραφής και ανάγνωσης η οποία τους διάνοιξε τη δυνατότητα να κατανοούν γραπτά μηνύματα και πληροφορίες, που προέρχονταν από απομακρυσμένες πηγές εκτός του στενού πλαισίου της προφορικής επικοινωνίας μέσα στο άμεσο περιβάλλον τους. Δεύτερο, η γλώσσα ορίζει κατά κύριο λόγο την διαχωριστική γραμμή της εθνικής ταυτότητας ανάμεσα στους ομοεθνείς και στους ξένους. Η εφεύρεση της τυπογραφίας στα μέσα του 15ου αιώνα λειτούργησε καταλυτικά για την επικράτηση εκείνων των γλωσσών, οι οποίες διέθεταν ήδη γραπτό αλφάβητο, γνωστό σε μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες, που μιλούσαν την συγκεκριμένη γλώσσα και οι οποίες επρόκειτο να είναι οι αποδέκτες των βιβλίων. Φυσικά η τύπωση και διακίνηση βιβλίων σε ορισμένες γλώσσες λειτούργησε ανατροφοδοτικά ενισχύοντας αυτές τις γλώσσες και περιθωριοποιώντας συγχρόνως τις άλλες που δεν πληρούσαν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την τύπωση βιβλίων.

Έτσι, η επικράτηση συγκεκριμένων γλωσσών καθόρισε σε μεγάλο βαθμό τις συνθήκες της διαμόρφωσης των εθνότητων και διευκόλυνε μέσω αυτής σημαντικά τη συγκρότηση των εθνικών κρατών, στις περιπτώσεις στις οποίες πληρούνταν οι παραπάνω προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές πληρούνταν, για τους λόγους που αναπτύχθηκαν παραπάνω, στις προτεσταντικές χώρες, στις οποίες ο πρώιμος αλφαριθμητισμός διευκόλυνε την διαμόρφωση γλωσσικής–εθνικής ταυτότητας και, ως συνέπεια, τη συγκρότηση ισχυρών εθνικών κρατών.

Από τα μέσα του 17ου αιώνα και ύστερα οι ηγεμόνες των βόρειων κρατών και κυρίως οι εκπρόσωποι της «πεφωτισμένης μοναρχίας» άρχισαν σταδιακά να κατανοούν ότι η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι ευθύνη της πολιτείας, επειδή οι βασικές δεξιότητες της γραφής και ανάγνωσης, που παρείχε αυτή η πρώτη μορφή στοιχειώδους εκπαίδευσης, ήταν αναγκαίες προϋποθέσεις της πολιτικής και κοινωνικής επικοινωνίας. Για να διεισδύσει το πολιτικό κέντρο στην περιφέρεια, να ενεργοποιήσει την κοινωνία της επικράτειάς του και να κινητοποιήσει τους πολίτες για τους στόχους του, έπρεπε πρώτα να διανοίξει τις οδούς της επικοινωνίας. Η βασική οδός της επικοινωνίας ήταν η στοιχειώδης εκπαίδευση, ώστε η διάχυση των βασικών δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης αποτέλεσε πρωταρχική λειτουργική αναγκαιότητα της διείσδυσης του πολιτικού κέντρου στην περιφέρεια.

Τα ιστορικά ντοκουμέντα του 17ου αιώνα τεκμηριώνουν τη σταδιακή μεταφορά των ευθυνών και αρμοδιοτήτων – και συνεπώς και της εποπτείας και ελέγχου της εκπαίδευσης – από την εκκλησία στο κράτος.^[3] Ο καταστατικός χάρτης της εκπαίδευσης του κρατιδίου της Βαϊμάρης ορίζει για πρώτη φορά το 1619 τη στοιχειώδη εκπαίδευση ως υποχρεωτική. Το παράδειγμα της ακολουθούν άλλα κρατίδια και ορίζουν την εκπαίδευση ως αντικείμενο, που εντάσσεται στην ευθύνη της κοσμικής εξουσίας, όπως το κρατίδιο της Gotha (1642). Το Braunschweig ιδρύει στα πλαίσια της κρατικής του διοίκησης τη Γενική Επιθεώρηση των σχολείων της επικράτειάς του (1651), το κράτος της Württemberg εισάγει την υποχρεωτική στοιχειώδη εκπαίδευση το 1649. Η Πρωσσία ακολουθεί με πρώτα μέτρα το 1717. Μισό αιώνα αργότερα, στην περίοδο της βασιλείας του Φρειδερίκου Β΄, του κατεξοχήν εκπροσώπου της “πεφωτισμένης μοναρχίας” του 18ου αιώνα, η Πρωσσία θεσπίζει τη δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση για τα πρώτα 7 ως 8 έτη, για τις ηλικίες 6 ως 13/14 ετών (Flora et al., 1983: 553-633).

Μια σύντομη ματιά στο διεθνές περιβάλλον της Γερμανίας δείχνει ότι με αυτή τη ρύθμιση η Πρωσσία καταλαμβάνει διεθνώς την πρώτη θέση. Μολονότι στις αρχές του 19ου αιώνα στην Πρωσσία φοιτά στην πράξη μόνο το 50% περίπου των αντίστοιχων ηλικιών σε σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα ιστορικά δεδομένα τεκμηριώνουν την σαφή ποσοτική υπεροχή της στα ποσοστά του αλφαριθμητισμού του πληθυσμού σε σχέση με τις μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες. Με απόσταση ακολουθούν την Πρωσσία η Αγγλία (Cunningham, 1992: 313-328), η Γαλλία (Vogler, 1992: 276-286). και – με πολύ μεγάλη απόσταση – η Ρωσσία. Σχετικά ασφαλείς συγκρίσεις μπορούν να γίνουν, όπως παρατηρεί ο Peter Flora, μόνο από τα μέσα του 19ου αιώνα και μετά. Έτσι, γύρω στα 1850 το ποσοστό του ενήλικου πληθυσμού που μπορούσε να διαβάσει και να γράψει ανέρχονταν στην Πρωσσία στο 80%, στην Αγγλία και στη Γαλλία το πολύ στο 55 - 60% και στη Ρωσσία μόνο στο 5 - 10% (Flora, 1974: 147).

Η Αυστρία, παρόλο ότι ανήκει στις καθολικές χώρες, οι οποίες καθυστέρησαν στον αλφαριθμητισμό των πληθυσμών τους, εισήγαγε το 1774 – μιμούμενη το παράδειγμα της Πρωσσίας, με την οποία βρισκόταν σε οξύ πολιτικό και στρατιωτικό ανταγωνισμό, μολονότι από την άλλη πλευρά τις δύο χώρες συνέδεαν και τα κοινά σημεία της γερμανικής παράδοσης – με πρωτοβουλία του

Ιωσήφ ΙΙ, υιού και διαδόχου (μετά το 1780) της αυτοκράτειρας Μαρίας Θηρεσίας, την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Οι σκανδιναβικές χώρες, ως αμιγώς προτεσταντικές, προώθησαν νωρίς τον αλφαριθμητισμό των πολιτών τους ενάντια στους γεωγραφικούς παράγοντες, που δυσχέραιναν σημαντικά την αποτελεσματική διείσδυση της εκκλησιαστικής και κρατικής διοίκησης σε όλους τους χώρους της εδαφικής τους επικράτειας. Δεδομένου ότι μεγάλο μέρος του γεωγραφικού χώρου της σκανδιναβικής χερσονήσου βρίσκεται στον βόρειο πολικό κύκλο και είναι αραιοκατοικημένο, η πρόσβαση στους πληθυσμούς αυτού του χώρου είναι δύσκολη. Ο ζήλος ωστόσο των Ευαγγελικών μεταρρυθμιστών ήταν ισχυρότερος από τα γεωφυσικά εμπόδια της Σκανδιναβίας. Έτσι, την τρίτη στην χρονική εξέλιξη θέση καταλαμβάνει η Δανία, η οποία εισήγαγε το 1814 την υποχρεωτική εκπαίδευση 7 ετών, θεσπίζοντας για όλα τα παιδιά ηλικίας 7 ως 14 ετών τη φοίτηση τριών ημερών την εβδομάδα στο σχολείο. Στη Σουηδία, η υποχρεωτική εκπαίδευση εισήχθη το 1842 – σχεδόν ταυτόχρονα με την Ελλάδα, όπου ο αποφασιστικός παράγοντας ήταν η εθνική επανάσταση και η παλιγγενεσία – χωρίς σαφές χρονικό όριο των ετών υποχρεωτικής εκπαίδευσης) καθώς και στη Νορβηγία (1848) για όλα τα παιδιά ηλικίας 7 ως 14 ετών (Flora et al., 1983) [\[4\]](#).

Πίνακας 1: Εισαγωγή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Flora et al., 1983)

Πρωσσία	1763	7-8 έτη
Αυστρία	1774	
Δανία	1814	7 έτη
Σουηδία	1842	
Νορβηγία	1848	
Ελβετία	1874	
Ιταλία	1877	
Αγγλία	1880	
Γαλλία	1882 (1789)	
Ιρλανδία	1892	
Ολλανδία	1900	
Βέλγιο	1914	

Έτσι, ισχυρά εθνικά κράτη δημιουργήθηκαν σε εκείνους τους γεωπολιτικούς χώρους, όπου οι «πεφωτισμένοι» μονάρχες και οι διοικήσεις τους είχαν κατανοήσει αυτές τις αναγκαιότητες της πολιτικής επικοινωνίας, όπως συνέβη κυρίως στις προτεσταντικές χώρες ανάμεσα στις οποίες η Πρωσσία είναι το κατεξοχήν παράδειγμα.

Στις καθολικές χώρες στις οποίες η Καθολική Εκκλησία ασκούσε τον έλεγχο της εκπαίδευσης, εμποδίστηκε η εισαγωγή της κρατικής εκπαίδευσης και η συγκρότηση των εθνικών κρατών αντιμετώπισε πολύ μεγαλύτερες δυσκολίες. Η στάση της Καθολικής Εκκλησίας αποτέλεσε συνολικά έναν μείζονα ανασταλτικό παράγοντα της συγκρότησης των εθνικών κρατών και ο ιστορικός ρόλος της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας στην συγκρότηση των εθνών ήταν αντιδραστικός. Οι λόγοι είναι προφανείς. Πρώτο, η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία ήταν στο Μεσαίωνα, στη μακρά περίοδο της φεουδαρχίας, η μόνη συμπαγής υπερτοπική και υπερκρατική εξουσία, δεδομένου ότι η «Αγία Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία του Γερμανικού Έθνους» είχε μόνο σκιά υποστάση και ο εκάστοτε αυτοκράτορας δεν είχε πραγματική εξουσία. Η εξουσία της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας σαφώς δεν ήταν μόνο θρησκευτική, αλλά εκτεινόταν σε όλους τους τομείς: στον πολιτιστικό με την επιβολή της λατινικής γλώσσας, την οποία δεν γνώριζε ούτε το 5% του πληθυσμού, στον κοινωνικό με την επιρροή της στα δημόσια ήθη και τον περιορισμό της ελεύθερης έκφρασης γνώμης, στον οικονομικό, εφόσον είχε τεράστια περιουσία από πολλές πηγές αλλά και από τους φόρους που κατέβαλλαν οι καθολικοί ηγεμόνες στο Πάπα, και στον πολιτικό τομέα επηρεάζοντας άμεσα τους καθολικούς ηγεμόνες και διατηρώντας άτυπες και μεταβαλλόμενες συμμαχίες με ορισμένους από αυτούς εναντίον άλλων. Με τον τρόπο αυτό, ο Πάπας μπορούσε πάντα να επεμβαίνει πολιτικά ή και στρατιωτικά στα εσωτερικά του κάθε κράτους.

Στις προτεσταντικές χώρες, οι οποίες ακολούθησαν μια πορεία ομαλής πολιτικής εξέλιξης, που οδήγησε σε σταθερές κοινοβουλευτικές δημοκρατίες, εντάσσονται οι αγγλοσαξονικές και οι σκανδιναβικές χώρες, η Ολλανδία και η Ελβετία. Οι τελευταίες δύο δεν είναι αμιγώς προτεσταντικές, αλλά η προτεσταντική ομάδα είναι η κοινωνικά επικρατέστερη.^[5] Στη Γερμανία η συγκρότηση του εθνικού κράτους εμποδίστηκε και καθυστέρησε κυρίως λόγω της γεωπολιτικής θέσης της Γερμανίας ανάμεσα στις Μεγάλες Δυνάμεις – Αγγλία–Γαλλία από τα δυτικά και Ρωσία από τα ανατολικά – οι οποίες επιδίωξαν με την πολιτική τους τη διατήρηση του κατακερματισμού της Γερμανίας σε εκατοντάδες κρατίδια. Η καθυστέρηση αυτή οφείλεται ωστόσο και στην αντιπαράθεση της Καθολικής με την Ευαγγελική Εκκλησία, η οποία οδήγησε σε μακροχρόνιους θρησκευτικούς πολέμους στη Γερμανία.

Η σύγκρουση της Καθολικής Εκκλησίας με το κράτος έλαβε την πιο βίαιη μορφή της στην περίπτωση της Γαλλίας. Το εκκοσμικευμένο εθνικό κράτος που δημιούργησε η Γαλλική Επανάσταση αντιμετώπισε από την αρχή την Καθολική Εκκλησία ως θανάσιμο εχθρό του. Η διάσπαση των πολιτικών δυνάμεων υπέρ και κατά της Καθολικής Εκκλησίας διαμόρφωσε μία διχασμένη πολιτική κουλτούρα στη Γαλλία, η οποία υφίσταται ουσιαστικά ως σήμερα. Όπως παρατηρεί ο Gabriel Almond συγκρίνοντας τα πολιτικά συστήματα της Αγγλίας και Γαλλίας, τα συστήματα αυτά είναι δύο πολύ διαφορετικοί τύποι της πολιτικής εξέλιξης. Η Αγγλία είναι το κατ' εξοχήν παράδειγμα της σταδιακής και ομαλής πολιτικής εξέλιξης και του μετασχηματισμού των απολυταρχικών θεσμών στους θεσμούς της σύγχρονης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας χωρίς μεγάλη μαζική βιαιότητα. Αντίθετα, η Γαλλία καταλαμβάνει το άλλο άκρο, με ένα πολιτικό σύστημα που

χαρακτηρίστηκε σε όλη την ιστορία του ως την μεταπολεμική περίοδο από επανειλημμένες βίαιες καθεστωτικές ανατροπές, διχασμένη πολιτική κουλτούρα και έλλειψη νομιμότητας.

«Τα προβλήματα της εθνικής ταυτότητας και της δημιουργίας του έθνους στη Βρεταννία λύθηκαν σταδιακά και σε μία συνεχή διαδικασία στη διάρκεια μερικών αιώνων... Η συνέχεια και η σταδιακή χωρίς ρήγματα πορεία ήταν συνέπεια εν μέρει των σχετικά μικρών προβλημάτων που αντιμετώπιζε το πολιτικό σύστημα λόγω της πολιτιστικής ομοιογένειας και της έλλειψης πίεσης από το διεθνές περιβάλλον του πολιτικού συστήματος.».. «Η γαλλική πολιτική κουλτούρα ήταν διχασμένη και αλλοτριωμένη πριν από τη Γαλλική Επανάσταση και, όπως φαίνεται, παραμένει έτσι ουσιαστικά ως σήμερα... Η μοίρα όλων των συνταγμάτων που ψηφίστηκαν στη Γαλλία ήταν να αλλοτριώσουν πολιτικά ή την Αριστερά ή τη Δεξιά και το πολιτικό σύστημα δεν απέκτησε ποτέ μία ευρεία νομιμότητα που θα μπορούσε να διασφαλίσει τόσο λαϊκή συμμετοχή όσο και αποτελεσματική διακυβέρνηση» (Almond & Powell, 1966: 315-316)

Συνέπεια της διχασμένης πολιτικής κουλτούρας είναι η πολιτική αστάθεια, οι επανειλημμένες καθεστωτικές ανατροπές και η συχνή κατάρρευση του γαλλικού πολιτικού συστήματος σε περιόδους κρίσης. Υπενθυμίζω ότι στον πρωσο-γαλλικό πόλεμο του 1870 οι Γάλλοι συνθηκολόγησαν σε έξι εβδομάδες, ενώ στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο σε μόνο 5 εβδομάδες.

Η πρόοδος στην εκπαίδευση στη Γαλλία ήταν αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής του εκκοσμικευμένου κράτους, το οποίο επιδίωξε από την αρχή να αποκτήσει τον έλεγχο της εκπαίδευσης και να μειώσει στον ελάχιστο δυνατό βαθμό την επιρροή της Καθολικής Εκκλησίας στο σχολείο.

Από τις άλλες μεγάλες καθολικές χώρες της Ευρώπης, η Ισπανία και η Ιταλία τεκμηριώνουν σαφώς την παραπάνω γενίκευση. Η αντιπαράθεση Καθολικής Εκκλησίας και κράτους ήταν σε αυτές τις χώρες έντονη και μακρά, η εξέλιξη του αλφαριθμητισμού καθυστέρησε και η Καθολική Εκκλησία ήλεγχε για μεγάλο διάστημα το εκπαιδευτικό σύστημα. Η πολιτική εξέλιξη χαρακτηρίστηκε από μαζική βιαιότητα και κατέληξε σε ασταθή πολιτικά συστήματα και σε προβληματικές δημοκρατίες.

Αντίθετα, στην πλειοψηφία των προτεσταντικών χωρών η ομαλή πολιτική εξέλιξη που οδήγησε σε σταθερά κοινοβουλευτικά συστήματα διαμόρφωσε, όπως είδαμε, και τις προϋποθέσεις για την εδραίωση του κράτους πρόνοιας με την εισαγωγή των κοινωνικών δικαιωμάτων στο τέταρτο στάδιο. Ο κύριος φορέας της προώθησης των κοινωνικών δικαιωμάτων ήταν στα τελευταία 100 χρόνια τα εργατικά κόμματα.

Η επανάσταση των μπολσεβίκων στη Ρωσία οδήγησε στη διάσπαση των εργατικών κομμάτων μετά το 1917. Από τη διάσπαση αυτή προήλθαν από τη μια πλευρά τα σοσιαλδημοκρατικά κόμματα, τα οποία επιδίωξαν με νόμιμα κοινοβουλευτικά μέσα τις κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και της κοινωνικής κατάστασης των εργατών. Από την άλλη

πλευρά, από τη διάσπαση προήλθαν τα κομμουνιστικά κόμματα, τα οποία απέρριψαν την οδό των μεταρρυθμίσεων και προσπάθησαν να καταλάβουν βίαια την εξουσία κατά το πρότυπο των μπολσεβίκων. Στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες της Βορείου και Βορειοδυτικής Ευρώπης, οι οποίες ήταν οι προτεσταντικές χώρες, απέκτησαν τα σοσιαλδημοκρατικά κόμματα μαζική απήχηση στους εργάτες και ανήλθαν ως η μεγάλη πολιτική δύναμη του εργατικού χώρου στις κοινοβουλευτικές δημοκρατίες. Τη θεωρητική βάση αυτής της μεταρρυθμιστικής πορείας αποτέλεσε η θεωρία του σοσιαλδημοκρατικού ρεβιζιονισμού της οποίας ο κύριος θεωρητικός εκπρόσωπος είναι ο Eduard Bernstein, ο οποίος οδηγήθηκε στην αναθεώρηση της θεωρίας του Μαρξ από τα γεγονότα που απεδείκνυαν ήδη πριν από το 1900 την αυξανόμενη αντίφαση ανάμεσα στις προγνώσεις του Μαρξ και στα δεδομένα της κοινωνικής εξέλιξης. (Κελπανίδης, 2002, Kelpanides, 1999). [\[6\]](#)

Ο Bernstein υπήρξε συνεργάτης του Μαρξ και, μετά τον θάνατό του Μαρξ, στενός συνεργάτης του Ένγκελς. Ο Bernstein ήταν ηγετικό στέλεχος του Σοσιαλδημοκρατικού Κόμματος της Γερμανίας, το οποίο είχε συγκροτηθεί το 1875 στο ενωτικό συνέδριο στην πόλη Gotha με την αποδοχή του πολιτικού προγράμματος, που ονομάστηκε «Πρόγραμμα της Gotha» (Gothaer Programm). Στο πρόγραμμα αυτό ο Μαρξ, ο οποίος ως αναμφισβήτητος θεωρητικός ηγέτης, έδινε τις κατευθυντήριες γραμμές από το Λονδίνο, άσκησε κριτική, επειδή κατά την άποψή του ήταν πολύ μετριοπαθές, προϊόν του συμβιβασμού με την πολιτική πτέρυγα των οπαδών του Ferdinand Lassalle. (Marx, 1966[1875]).

Ο Bernstein ήταν συντάκτης της εφημερίδας του Κόμματος «Der Sozialdemokrat» και ήταν τόσο σημαντική προσωπικότητα στο Σοσιαλδημοκρατικό Κόμμα, ώστε ο Ένγκελς τον όρισε στη διαθήκη του (μαζί με τον August Bebel) κληρονόμο και διαχειριστή του αρχείου του, ολόκληρου δηλαδή του συγγραφικού έργου του, στο οποίο περιέχονταν και έργα που είχε συγγράψει μαζί με τον Μαρξ. Ως διανοούμενος με βαθιές γνώσεις στις Κοινωνικές Επιστήμες και στη Φιλοσοφία και από την ηγετική θέση που κατείχε στο Σοσιαλδημοκρατικό Κόμμα, ο Bernstein είχε την καλύτερη πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με τις κοινωνικές εξελίξεις στη Γερμανία και στις άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Επιπλέον είχε ζήσει πολλά χρόνια στην Αγγλία και στην Ελβετία, ώστε γνώριζε τις τρέχουσες εξελίξεις στις πιο αναπτυγμένες χώρες από πρώτο χέρι. Έτσι, ήταν από τους πρώτους που διέγνωναν τις αντιφάσεις ανάμεσα στις προγνώσεις του Μαρξ και στις πραγματικές εξελίξεις στις ανεπτυγμένες Ευρωπαϊκές δημοκρατίες. Ο Bernstein ήταν σε θέση να κάνει ορθή διάγνωση αυτών των αντιφάσεων, ανάμεσα στην θεωρία και στην πραγματικότητα, επειδή από την μια πλευρά ήταν άριστος γνώστης της θεωρίας του Μαρξ και από την άλλη ήταν, σε αντίθεση προς την μέγιστη πλειοψηφία των μαρξιστών στο Σοσιαλδημοκρατικό Κόμμα της Γερμανίας, ένα ανοιχτό πνεύμα χωρίς δογματικούς φραγμούς, που εμποδίζουν την αντίληψη της πραγματικότητας. Αντιπαραθέτοντας έτσι τις προγνώσεις του Μαρξ, προς τα δεδομένα της πραγματικότητας διαπίστωσε τις αντιφάσεις, οι οποίες τον οδήγησαν στην αναθεώρηση της θεωρίας του Μαρξ. Οι καίριες προγνώσεις που είχε συναγάγει ο Μαρξ από την οικονομική του θεωρία σχετικά με την εξέλιξη των εισοδημάτων, την συγκέντρωση του κεφαλαίου και την συχνότητα και το μέγεθος των οικονομικών κρίσεων αποδεικνύονταν από τα στατιστικά δεδομένα της Γερμανίας και των

άλλων ανεπτυγμένων ευρωπαϊκών χωρών ως εσφαλμένες (Bernstein 1964, Bernstein 1976).

Όσον αφορά, πρώτο, την εξέλιξη των εισοδημάτων, ο Bernstein διαπίστωσε ότι η συγχώνευση των επιχειρήσεων – και εδώ αναφέρεται στην πρόγνωση του Μαρξ σχετικά με την «συνεχή μείωση του αριθμού των κεφαλαιούχων» (Marx, 1867: 15-16) – δεν συνεπάγεται μία αντίστοιχη συγκέντρωση των εισοδημάτων, επειδή νέες μορφές ιδιοκτησίας, όπως το μετοχικό κεφάλαιο, που είχαν αρχίσει να διαδίδονται στις ανεπτυγμένες χώρες δρούσαν αντίρροπα. Η βασική διαπίστωση που συνήγαγε ο Bernstein από αυτά τα δεδομένα ήταν ότι, ενάντια στην πρόγνωση του Μαρξ, δεν συντελέστηκε κοινωνική πόλωση, δηλαδή ισοπέδωση από την μια πλευρά των εισοδημάτων του μέγιστου τμήματος της κοινωνίας προς τα κάτω, και συγκέντρωση του πλούτου στα χέρια λίγων κεφαλαιούχων από την άλλη.

«Σε μεγάλη αντίθεση προς τον ισχυρισμό, ότι η δομή της κοινωνίας ισοπεδώθηκε σε σχέση με τις προηγούμενες περιόδους, η κοινωνική δομή διαβαθμίστηκε και διαφοροποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό, όσον αφορά τόσο το ύψος των εισοδημάτων όσο και τα επαγγέλματα» (Bernstein, 1964: 89)

Με βάση τα τότε διαθέσιμα στατιστικά δεδομένα ο Bernstein απέρριψε και την καίρια για την ιστορική μοίρα του καπιταλισμού πρόγνωση του Μαρξ, ότι με την μακροπρόθεσμα αυξανόμενη «οργανική σύνθεση του κεφαλαίου» θα εκτόπιζαν οι μηχανές τους εργάτες με συνέπεια την δομικά καθορισμένη ανεργία. Σε αντίθεση προς αυτή την πρόγνωση του Μαρξ, ο Bernstein δημοσίευσε δεδομένα, που τεκμηριώναν ότι στην περίοδο ως την αρχή του Πρώτου Παγκόσμιου Πολέμου ο αριθμός των εργατών της βιομηχανίας αυξήθηκε σε όλες τις βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες. Στην Γερμανία υπερδιπλασιάστηκε στην περίοδο ανάμεσα στο 1882 και στο 1907 ο αριθμός των εργαζομένων στη βιομηχανία, από 4 σε 8,5 εκατομμύρια. Ακόμα σημαντικότερη ήταν διαπίστωσή του, ότι σ' αυτό τον διπλασιασμό της απασχόλησης στη βιομηχανία συνολικά αντιστοιχούσε ο τετραπλασιασμός της απασχόλησης του ειδικευμένου προσωπικού, από 307.268 σε 1.290.725 εργαζόμενους (Bernstein, 1964: 92-93). Τα δεδομένα αυτά ήταν μία πρώιμη αλλά σαφής ένδειξη της αυξανόμενης διαφοροποίησης και όχι της ισοπέδωσης των εργατικών στρωμάτων ήδη πριν από το 1900, η οποία είναι συνέπεια της γενικότερης κοινωνικής διαφοροποίησης και αντιφάσκει προς την θέση της προλεταριοποίησης.

Όσον αφορά, δεύτερο, την πρόγνωση του Μαρξ σχετικά με την συγκέντρωση του κεφαλαίου και την εξαφάνιση των μικρών και των μεσαίων επιχειρήσεων – «ένας καπιταλιστής απαλλοτριώνει πολλούς άλλους καπιταλιστές» (Marx, 1867: 790) – τα δεδομένα έδειχναν, ότι οι μόνοι ο αριθμός των πολύ μικρών επιχειρήσεων μειωνόταν, ενώ οι μεσαίες και εν μέρει και οι μικρές επιχειρήσεις επιβίωναν με εκσυγχρονισμό και εξειδίκευση. Εκσυγχρονισμένες και εξειδικευμένες μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις ήταν δηλαδή σε θέση να συνυπάρξουν με τις μεγάλες επιχειρήσεις που είχαν δημιουργηθεί (Bernstein, 1964: 94-108).

Όσον αφορά, τρίτο, την πρόγνωση του Μαρξ ότι θα αυξανόταν οι οικονομικές κρίσεις του καπιταλισμού και θα επιταχύνονταν ο ρυθμός τους, εξ αιτίας του (υποτιθέμενου) νόμου της πτωτικής τάσης της αναλογίας του κέρδους, ο Bernstein διαπίστωσε όχι επιτάχυνση, αλλά σταδιακή επιβράδυνση του ρυθμού της εμφάνισης των κρίσεων και μία συνολική άνοδο της οικονομικής δραστηριότητας, παρά τις κρίσεις, στην περίοδο 1873–1909 (Bernstein 1976: 122-129). Η θεωρητική εξήγηση του Bernstein για την μείωση των κρίσεων – η οποία αντιφάσκει πλήρως προς τις βασικές προτάσεις της οικονομικής θεωρίας του Μαρξ – ήταν ότι, με την σταδιακή ωρίμανση, ο «αναρχικός» καπιταλισμός της περιόδου του *laissez-faire* οργανώνεται θεσμοθετώντας μηχανισμούς ελέγχου και παρέμβασης στην οικονομία. Σημαντικό στοιχείο σ' αυτή την εξέλιξη, στο οποίο αναφέρεται ιδιαίτερα ο Bernstein, είναι ο ρόλος των κορυφαίων οργανώσεων των εργοδοτών και των εργαζομένων, οι οποίες διαπραγματεύονται μέσα στο θεσμικά πλαίσιο και αναζητούν συναινετικές λύσεις για τις ετήσιες αυξήσεις των μισθών, των ωραρίων εργασίας, την αύξηση των τιμών κλπ. Όσο πιο ανεπτυγμένη είναι μια καπιταλιστική οικονομία, τόσο υψηλότερος είναι ο βαθμός της θεσμοθέτησης και οργάνωσής της. Αντίθετα, οικονομική αναρχία, κερδοσκοπία και, ως συνέπεια, ανεξέλεγκτες κρίσεις είναι το χαρακτηριστικό των ανώριμων καπιταλιστικών οικονομιών:

«Γι' αυτό το λόγο, τα πιο ακραία έκτροπα της εμπορικής κερδοσκοπίας συμβαίνουν στην περίοδο της ανόδου του καπιταλισμού και η κερδοσκοπία οργιάζει κατά κανόνα στις χώρες, στις οποίες η καπιταλιστική εξέλιξη είναι ακόμα στις αρχές της» (Bernstein, 1964: 117).

Το γενικό συμπέρασμα που συνήγαγε ο Bernstein από τα στατιστικά δεδομένα της εξέλιξης των μακροοικονομικών και μακροκοινωνικών παραμέτρων ήταν – σε εκ διαμέτρου αντίθεση προς την πρόγνωση του Μαρξ – ότι η εξέλιξη του καπιταλισμού δεν οδηγεί στην εξαθλίωση των εργαζομένων, αλλά, τουναντίον, στην σταδιακή βελτίωση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής κατάστασής τους.

Η διάσπαση του εργατικού κινήματος μετά το 1917 είχε αρνητικές πολιτικές συνέπειες σε μακροϊστορική κλίμακα. Τα κομμουνιστικά κόμματα έγιναν μετά τις ριζικές «εκκαθαρίσεις» των στελεχών τους πειθήνια εκτελεστικά όργανα της πολιτικής της Μόσχας. Η επιβεβλημένη από τη Μόσχα πολιτική γραμμή της μη-συνεργασίας αλλά της εχθρικής αντιπαράθεσης των κομμουνιστικών κομμάτων προς τα σοσιαλδημοκρατικά στην περίοδο του μεσοπολέμου διευκόλυνε την άνοδο του εθνικοσοσιαλισμού στη Γερμανία (Lübbe, 1978, Nolte, 1987). Μπορεί βάσιμα να υποστηριχθεί, ότι με μεγάλη πιθανότητα το εθνικοσοσιαλιστικό κόμμα του Χίτλερ δεν θα ανερχόταν στη εξουσία, αν δεν είχε διασπαστεί το εργατικό κίνημα με την πολιτική της σύγκρουσης των κομμουνιστών με τους σοσιαλδημοκράτες, την οποία είχε επιβάλει το Κομμουνιστικό Κόμμα της Σοβιετικής Ένωσης στο Γερμανικό Κομμουνιστικό Κόμμα και στα κομμουνιστικά κόμματα των άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Η θεωρητικά καίρια διαπίστωση είναι ότι η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στις προτεσταντικές και στις καθολικές χώρες συμπίπτει σε γενικές γραμμές με την

ιστορικά μεταγενέστερη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στις σταθερές δημοκρατίες με ισχυρά μεταρρυθμιστικά σοσιαλδημοκρατικά κόμματα από τη μια πλευρά και στις ασταθείς δημοκρατίες με ανατρεπτικά κομμουνιστικά κόμματα από την άλλη. Αυτό τη διαπίστωση έκαναν ο Stein Rokkan και ο πολιτειολόγος και καθηγητής του Harvard Seymour Martin Lipset ήδη στη δεκαετία του 1960:

«..Τα πιο συνεκτικά και τα πιο ενσωματωμένα εργατικά κινήματα αναδύθηκαν στις χώρες στις οποίες κυριάρχησε ο προτεσταντισμός και οι οποίες χαρακτηρίστηκαν από τις πιο ομαλές διαδικασίες της συγκρότησης του κράτους-έθνους: στη Βρεταννία, Δανία και Σουηδία. Είναι εξίσου αληθές ότι οι χώρες, οι οποίες κυριαρχήθηκαν από τον καθολικισμό και στις οποίες η πορεία της συγκρότησης του κράτους-έθνους συνάντησε μεγάλες δυσκολίες και καθυστέρηση, χαρακτηρίζονται και από βαθιά διχασμένα και έντονα αλλοτριωμένα εργατικά κινήματα – στη Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία» (Lipset & Rokkan, 1967: 48).

Τα δεδομένα του πίνακα 2, που ακολουθεί, τεκμηριώνουν τη θέση των Lipset και Rokkan πρώτο όσον αφορά τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο του αλφαριθμητισμού και στην ισχύ των σοσιαλδημοκρατικών κομμάτων. Δεύτερο, όσον αφορά την αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο του αλφαριθμητισμού και στην ισχύ των κομμουνιστικών κομμάτων. Διαβάζοντας τον πίνακα από πάνω προς τα κάτω, διαπιστώνουμε ότι τις πρώτες θέσεις στο επίπεδο του αλφαριθμητισμού καταλαμβάνουν οι προτεσταντικές χώρες, οι οποίες έχουν όλες, χωρίς εξαίρεση, ισχυρά σοσιαλδημοκρατικά κόμματα, ενώ τα κομμουνιστικά κόμματα βρίσκονται (τέλος της δεκαετίας του 1970) σε επίπεδο κάτω του 5%, δηλαδή σε επίπεδο πολιτικής ασημαντότητας. Σε αντιπαράθεση με αυτές, οι πέντε καθολικές χώρες (Βέλγιο, Ιρλανδία, Ισπανία, Γαλλία, Ιταλία), οι οποίες καθυστέρησαν συγκριτικά στον αλφαριθμητισμό των πληθυσμών τους, χαρακτηρίζονται από αδυναμία των σοσιαλδημοκρατικών κομμάτων και συγχρόνως από ισχυρά – για ένα διάστημα – κομμουνιστικά κόμματα. Η πτώση των κομμουνιστικών κομμάτων συντελέστηκε ωστόσο και σ' αυτές τις χώρες αλλά με χρονική καθυστέρηση (time lag) μετά το τέλος της δεκαετίας του 1970.

Πίνακας 2: Ισχύς των Σοσιαλδημοκρατικών και των Κομμουνιστικών Κόμμάτων σε σχέση με το επίπεδο αλφαριθμητισμού (Flora, 1974; Flora et al. 1983)

	Ποσοστά ψήφων (τέλος του 1970)		Ποσοστά
	Σοσιαλδημοκρατικά	Κομμουνιστικά	αλφαριθμη-
	Κόμματα	Κόμματα	τισμού (1870)
Σουηδία	42,9	4,7	90-95
Δανία	37,1	3,7	88-95
Νορβηγία	42,3	0,4	85-95
Ελβετία	24,9	(2,4)*	88-93

Γερμανία	42,6	0,3	87-93
Αυστρία	50,4	1,2	45-55
Ολλανδία	33,8	1,7	75-80
Μεγάλη Βρεταννία	39,2	0,1	70-75
Φινλανδία	24,9	(18,9)*	>75
Βέλγιο	27,4	2,7	74
Ιρλανδία	11,6	---	74,2
Ισπανία	28,7	9,2	30-35
Γαλλία	18,9	21,3	69
Ιταλία	9,6	34,4	31

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΑ:

Ελλάδα		20-25	
Ρωσία (1890)		15-20	
Οθωμανική Αυτοκρατορία			<5

Οι αστερίσκοι στην Ελβετία και στη Φινλανδία σημαίνουν ότι οι χώρες αυτές αποτελούν εξαιρέσεις, με την έννοια ότι σ' αυτές δεν υπάρχουν κομμουνιστικά κόμματα αλλά κόμματα σχετικά συγγενή προς αυτά. Στη Φινλανδία πρόκειται για το κόμμα *Δημοκρατική Ενότητα του Φινλανδικού Λαού*, του οποίου το πρόγραμμα ωστόσο προσεγγίζει το πρόγραμμα του *Σοσιαλδημοκρατικού Κόμματος της Φινλανδίας*. Στην Ελβετία πρόκειται για το *Κόμμα της Εργασίας*, το οποίο διαδέχθηκε μετά το 1945 το Κομμουνιστικό Κόμμα και πρέσβευε για ένα διάστημα την ορθόδοξη κομμουνιστική ιδεολογία. Στη δεκαετία του 1970 έκανε ωστόσο στροφή προς σοσιαλιστικές θέσεις τονίζοντας τον «ιδιαιτερό δρόμο της Ελβετίας» προς τον σοσιαλισμό (Raschke, 1978).

Από την παραπάνω διαπίστωση των Lipset και Rokkan, με την οποία συμφωνεί η βασική θέση της παρούσας εργασίας, συνάγεται ένα σημαντικό για την κοινωνιολογική θεωρία συμπέρασμα. Η χωρίς καμία εξαίρεση ισχύουσα, τεκμηριωμένη από όλα τα ιστορικά δεδομένα γενίκευση ότι «όσο υψηλότερος ήταν ο βαθμός της εκβιομηχάνισης, τόσο γρηγορότερη ήταν η πτώση των κομμουνιστικών κομμάτων και τόσο σταθερότερες είναι οι δημοκρατίες, που αναπτύχθηκαν» αντιφάσκει άμεσα προς την βασική πρόταση της θεωρίας του Μαρξ. Δεδομένου ότι η θεωρία του Μαρξ, παρά την εμπειρική αποτυχία της, αναβίωσε στην Κοινωνιολογία στη δεκαετία του 1960, για εξωτερικούς λόγους που ανέπτυξα αλλού (Kelpanides, 1999, Κελπανίδης 2002), έχει σημασία να αναφερθούμε ακριβώς στα κεντρικά σημεία της θεωρίας, την οποία οι περισσότεροι Έλληνες κοινωνιολόγοι γνωρίζουν από τη γαλλική μετάφραση. Οι ακαδημαϊκοί νεομαρξιστές εκμεταλλεύθηκαν την άγνοια που επικρατεί στην

Ελλάδα, για να παρουσιάσουν τη θεωρία του Μαρξ σε αόριστη διατύπωση, για να φαίνεται ότι συμφωνεί με κάθε έκβαση των δεδομένων. Μειώνοντας έτσι το εμπειρικό περιεχόμενό της οι νεομαρξιστές προσπάθησαν να σώσουν τη θεωρία του Μαρξ από την εμπειρική απόρριψη. Ο Μαρξ όμως δεν διατύπωσε αόριστα με «ήξεις αφήξεις» τις βασικές προτάσεις της θεωρίας του.

Σύμφωνα με την κεντρική παραδοχή της θεωρίας του ιστορικού υλισμού του Μαρξ, όσο πιο ανεπτυγμένη βιομηχανικά είναι μια κοινωνία, τόσο περισσότερο έχει οξυνθεί σ' αυτή η (υποτιθέμενη) «βασική αντίφαση εργασίας και κεφαλαίου», δηλαδή η προλεταριοποίηση των μαζών από τη μια πλευρά και η συγκέντρωση του πλούτου σε λίγα χέρια από την άλλη, με συνέπεια την (προβλεπόμενη) ιστορική πτώση του καπιταλισμού. Όπως καταλήγει ο Μαρξ στο τέλος του πρώτου τόμου του ωριμότερου και κύριου θεωρητικού του έργου, του *Κεφαλαίου*:

«Η απαλλοτρίωση των άμεσων παραγωγών...ολοκληρώνεται. Η ατομική ιδιοκτησία που προήλθε από την εργασία των ίδιων των παραγωγών εκτοπίζεται από την καπιταλιστική ιδιοκτησία, που προέρχεται από την εκμετάλλευση ξένης, αλλά τυπικά ελεύθερης εργασίας. Όταν αυτή η διαδικασία του μετασχηματισμού διαβρώσει επαρκώς σε βάθος και σε πλάτος την κοινωνία, όταν οι εργάτες μετατραπούν σε προλετάρους, όταν τα εργαλεία της εργασίας τους μετατραπούν σε κεφάλαιο, όταν ορθωθεί ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής αποκτά η παραπέρα κοινωνικοποίηση της εργασίας και η μετατροπή της γης και άλλων μέσων παραγωγής σε κοινωνικά μέσα παραγωγής, με την απαλλοτρίωση των ιδιωτικών παραγωγών, μία νέα μορφή. Η απαλλοτρίωση δεν στρέφεται τώρα πια εναντίον των άμεσων παραγωγών, αλλά εναντίον των καπιταλιστών που εκμεταλλεύονται ο καθένας πολλούς εργάτες. Η απαλλοτρίωση συντελείται σύμφωνα με τους κανόνες και τους εσωτερικούς νόμους της καπιταλιστικής παραγωγής, με την συγκέντρωση των κεφαλαίων. Ένας καπιταλιστής απαλλοτριώνει πολλούς άλλους καπιταλιστές. Με την συνεχή μείωση του αριθμού των κεφαλαιούχων, οι οποίοι οικειοποιούνται και μονοπωλούν όλα τα πλεονεκτήματα αυτού του μετασχηματισμού, αυξάνει η μάζα της αθλιότητας, της καταπίεσης, της δουλείας, της παραμόρφωσης, της εκμετάλλευσης, αλλά και της αγανάκτησης της συνεχώς αυξανόμενης και μέσω του μηχανισμού της καπιταλιστικής παραγωγής εκπαιδευμένης, ενωμένης και οργανωμένης εργατικής τάξης. Το κεφαλαιοκρατικό μονοπώλιο γίνεται τροχοπέδη του τρόπου παραγωγής, που αναπτύχθηκε μ' αυτό. Η συγκέντρωση των μέσων παραγωγής και η κοινωνικοποίηση της εργασίας φθάνουν σε ένα σημείο, στο οποίο γίνονται ασυμβίβαστα με το καπιταλιστικό περίβλημά τους. Το αποτινάζουν. Σημαίνει η ώρα της καπιταλιστικής ιδιοκτησίας. Οι απαλλοτριωτές απαλλοτριώνονται. Ο καπιταλιστικός τρόπος οικειοποίησης του προϊόντος, δηλαδή η καπιταλιστική ιδιοκτησία, η οποία ανήλθε με τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής είναι η πρώτη άρνηση (die erste Negation) της ατομικής ιδιοκτησίας, που βασιζόνταν στην εργασία των ίδιων των παραγωγών. Αλλά η καπιταλιστική παραγωγή παράγει με την αναγκαιότητα ενός φυσικού φαινομένου την άρνησή της. Είναι η άρνηση της άρνησης. (die Negation der Negation). Αυτή δεν παλινорθώνει την ατομική ιδιοκτησία, αλλά την ιδιοκτησία στη βάση των επιτευγμάτων της καπιταλιστικής

περιόδου: της συνεργασίας και της κοινής ιδιοκτησίας της γης και των μέσων παραγωγής, που παρήχθησαν από την εργασία» (Marx, 1966[1867]: 790-791 [η μετάφρ. δική μου, Μ.Κ.]).

Ο Μαρξ είχε καταλήξει ήδη στην πρώτη σκιαγράφηση της θεωρίας του ιστορικού υλισμού στη *Γερμανική Ιδεολογία* το 1845-46 (με συν-γραφέα τον Ένγκελς) στο συμπέρασμα, ότι η μετάβαση στον κομμουνισμό είναι αδύνατη σε τοπικό πλαίσιο και σε συνθήκες οικονομικής και κοινωνικής υπανάπτυξης αλλά προϋποθέτει, αντίθετα, την πλήρη ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας. Μολονότι οι διατυπώσεις του τότε μόλις 27χρονου Μαρξ χαρακτηρίζονται ακόμα στη *Γερμανική Ιδεολογία* από θεωρητική ανωριμότητα, όπως είναι φυσικό, σε σχέση με το εννοιολογικό και γλωσσικό επίπεδο του *Κεφαλαίου*, έχει σημασία να επισημανθεί η διαπίστωσή του στο πρώιμο αυτό στάδιο.

«Η πραγματοποίηση του κομμουνισμού είναι εμπειρικά δυνατή μόνο ως πράξη των κυρίαρχων λαών 'μονομιάς' και συγχρόνως, γεγονός που προϋποθέτει την γενικευμένη ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων και την παγκοσμιοποίηση της επικοινωνίας, που συνδέεται μαζί του» (Marx & Engels, 1962: 35 [η μετάφρ. δική μου, Μ.Κ.]).

Όπως ωστόσο αναπτύχθηκε παραπάνω, ο Bernstein διαπίστωσε ήδη τριάντα χρόνια μετά την έκδοση του πρώτου τόμου του *Κεφαλαίου*, ότι οι μακροοικονομικές και οι μακροκοινωνικές τάσεις της εξέλιξης ήταν αντίθετες προς τις προγνώσεις του Μαρξ. Ότι δηλαδή όσο πιο ανεπτυγμένος είναι ο βιομηχανικός καπιταλισμός, τόσο περισσότερο ελέγχει το κράτος την οικονομία δρώντας αντικυκλικά στις οικονομικές κρίσεις, και τόσο περισσότερο θεσμοθετούνται μέτρα της κοινωνικής νομοθεσίας τα οποία βελτιώνουν σταδιακά τη θέση των εργατών.

Η κοινωνική εξέλιξη επιβεβαίωσε τις εκτιμήσεις του Bernstein ήδη στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Όπως αποδείχθηκε στη συνέχεια, σε καμία ανεπτυγμένη κοινωνία του κόσμου, χωρίς εξαίρεση, δεν απέκτησαν τα κομμουνιστικά κόμματα ποτέ την πολιτική ισχύ, ώστε να μπορέσουν να πάρουν την εξουσία. Σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες τα μεταρρυθμιστικά σοσιαλδημοκρατικά κόμματα συσπείρωσαν τους εργάτες και αποτέλεσαν την κύρια πολιτική δύναμη που προώθησε τη θεσμοθέτηση της κοινωνικής νομοθεσίας και την οικοδόμηση του κράτους πρόνοιας. Μόνο σε προβιομηχανικές και υποανάπτυκτες χώρες με υψηλά ποσοστά αναλφαριθμητισμού μπόρεσαν οι κομμουνιστές, εκμεταλλευόμενοι την πολιτική ανωριμότητα του πληθυσμού, να καταλάβουν την εξουσία. Αυτό συνέβη και στην προβιομηχανική Ρωσία.

Ο Λένιν, γνωρίζοντας τα πολιτικά και κοινωνικά δεδομένα που ίσχυαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, άλλαξε αυθαίρετα τις παραδοχές της θεωρίας του Μαρξ υποστηρίζοντας – σε αντίφαση προς τον Μαρξ[7] – ότι οι εργάτες δεν είναι ικανοί να διαμορφώσουν σοσιαλιστική συνείδηση και ότι αυτή πρέπει να εισαχθεί σ' αυτούς «από έξω», δηλαδή από το συγκεντρωτικό κομμουνιστικό κόμμα των

«επαγγελματιών επαναστατών»,^[8] που ελέγχεται απόλυτα από την κορφή, δηλαδή από το πολιτικό γραφείο.

Εξίσου αυθαίρετος και βολουνταριστικός ήταν ο ορισμός της πολιτικής κατάστασης στη Ρωσσία που έδωσε ο Λένιν στις *Θέσεις του Απριλίου*, όταν έφθασε στην Πετρούπολη τον Απρίλιο του 1917, ότι δηλαδή επρόκειτο να συμβεί άμεσα η προλεταριακή επανάσταση –στην προβιομηχανική Ρωσσία, με 5% βιομηχανικούς εργάτες στο σύνολο του εργατικού δυναμικού. Φυσικά συνάντησε την ειρωνεία της κορυφής του κόμματος και του ίδιου του δασκάλου του Γκεόργκι Πλεχάνοφ, κορυφαίου θεωρητικού του ρωσικού μαρξισμού, ο οποίος χαρακτήρισε αυτές τις απόψεις του Λένιν ως «παραλήρημα». Ο Λένιν ωστόσο εκμεταλλεύθηκε την τυχαία συγκυρία^[9] της στρατιωτικής ήττας της Ρωσσίας στον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, για να πάρει πραξικοπηματικά την εξουσία και να ονομάσει την ανατροπή του κάθεστώτος «προλεταριακή επανάσταση» στην προκαπιταλιστική Ρωσσία, στην οποία δεν υπήρχε προλεταριάτο.

Ο Λένιν οικειοποιήθηκε για καθαρά τακτικούς λόγους το αγροτικό πρόγραμμα του αναδασμού της γης των Κοινωνικών Επαναστατών, που είχαν την υποστήριξη μεγάλου μέρους των αγροτών. Με αυτή την υπόσχεση, ο Λένιν ξεγέλασε ουσιαστικά τους αγρότες, δεδομένου ότι ήταν σαφές σε όσους γνώριζαν το μαρξιστικό πρόγραμμα των μπολσεβίκων, ότι το κομμουνιστικό καθεστώς δεν θα ανεχόταν σε καμιά περίπτωση την ατομική ιδιοκτησία στη γη και στα μέσα παραγωγής. Οι αγρότες όμως δεν γνώριζαν το πρόγραμμα των μπολσεβίκων, γιατί δεν ήταν φυσικά σπουδαγμένοι μαρξιστές.

Τα έξι βασικά σημεία του προγράμματός του, από τα οποία δεν τήρησε κανένα εκτός από την πραγματοποίηση της ειρήνης με την εξαιρετικά ταπεινωτική για τη Ρωσσία συνθήκη με την Αυτοκρατορική Γερμανία, στην οποία παρέδωσε εκτός άλλων την Ουκρανία, ήταν τα εξής.

Ίδρυση μιας δημοκρατίας των συμβουλίων (σοβιέτ) των εργατών, αγροτοεργατών και αγροτών.

Σύγκληση Συνταγματικής Εθνοσυνέλευσης στο συντομότερο δυνατό διάστημα μετά την νίκη των μπολσεβίκων.

Κατάργηση της αστυνομίας, του στρατού και της γραφειοκρατίας.

Οι μισθοί όλων των υπαλλήλων, που θα εκλέγονταν και θα μπορούσαν κάθε στιγμή να μην επανεκλεγούν στη θέση τους, δεν θα υπερέβαιναν σε καμιά περίπτωση τον μέσο μισθό ενός καλού εργάτη.

Άμεσος αναδασμός της γης στους αγρότες.

Ειρήνη με άμεση συνθηκολόγηση με την Γερμανία (Heller & Nekrich 1986: 30-32).

Οι ταπεινωτικοί για τη Ρωσσία όροι της συνθηκολόγησης προκάλεσαν μεγάλη αντίσταση και αντιπαραθέσεις μέσα στο Κόμμα. Παρά τον εξωπραγματικό

ορισμό της περίστασης, που έδωσε ο Λένιν – «προλεταριακή επανάσταση σε μια χώρα χωρίς προλεταριάτο – η πραξικοπηματική κατάληψη της εξουσίας φαινόταν να δικαιώνει επιφανειακά τις θέσεις του Λένιν. Στους κορυφαίους κοινωνιολόγους και οικονομολόγους των δυτικών χωρών ήταν ωστόσο σαφές, ότι ο πολιτικός τυχοδιωκτισμός του Λένιν και των μπολσεβίκων θα αποτύγχανε, όπως και συνέβη. (Weber, 1995[1918], Hayek, 1963[1935]) Τα σοσιαλδημοκρατικά κόμματα των ευρωπαϊκών χωρών διαχώρισαν το ένα μετά το άλλο την πολιτική τους από την πολιτική των μπολσεβίκων και η δικτατορία του Κομμουνιστικού Κόμματος απορρίφθηκε από την Ευρωπαϊκή Σοσιαλδημοκρατία. Το συμπέρασμα είναι ότι η βίαιη πραξικοπηματική κατάληψη της εξουσίας στη Ρωσία από τους μπολσεβίκους έγινε δυνατή εξ αιτίας της πολιτικής και κοινωνικής ανωριμότητας των αγράμματων Ρώσων αγροτών, που έγιναν στη συνέχεια τα τραγικά θύματα της κολλεκτιβοποίησης.

Τα γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την εργασία είναι πρώτο, ότι η πολιτική εξέλιξη συντελέστηκε ομαλά σε χώρες με πολιτικά ώριμους πληθυσμούς και δεύτερο ότι η πολιτική και κοινωνική ωριμότητα καθορίστηκε σημαντικά από το επίπεδο του αλφαριθμητισμού της κοινωνίας. Ο ιστορικά πρώτος αλφαριθμητισμός των προτεσταντικών χωρών ενεργοποίησε τους πληθυσμούς τους και διαμόρφωσε ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη της γλωσσικής και εθνικής ταυτότητας. Οι προϋποθέσεις αυτές διευκόλυναν τις διαδικασίες της συγκρότησης των κρατών-εθνών, ώστε η λύση αυτής της δεύτερης εξελικτικής κρίσης ευνόησε από πλευράς της την ομαλή μετάβαση στο επόμενο στάδιο της διεύρυνσης της πολιτικής συμμετοχής και της εδραίωσης του κοινοβουλευτισμού. Ισχυρά κοινοβουλευτικά συστήματα μπόρεσαν στη συνέχεια να αντεπεξέλθουν στην «κρίση της ανακατανομής» και να ανταποκριθούν στα αντίστοιχα αιτήματα με την εισαγωγή κοινωνικών δικαιωμάτων και την οικοδόμηση του κράτους πρόνοιας. Διαπιστώνουμε έτσι ότι, σε μακροϊστορική θεώρηση, η εξελικτική πορεία που ξεκίνησε από την Μεταρρύθμιση, οδήγησε τις προτεσταντικές χώρες στην κορυφή της κοινωνικής εξέλιξης. Η Μεταρρύθμιση αποτέλεσε έτσι ένα μείζον ιστορικό βήμα στην ανάπτυξη του «δυτικού ορθολογισμού» με την έννοια του Max Weber.



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bernstein, E. (1964) *Die Voraussetzungen des Sozialismus und die Aufgaben der Sozialdemokratie* (Berlin, Dietz Nachf.)

Bernstein, E. (1976) *Ein revisionistisches Sozialismusbild* (Hannover, Dietz)

Brinton C., Christopher J., Wolff R.L. (1957) *Modern Civilization. A History of the Last Five Centuries* (Englewood Cliffs, Prentice-Hall).

Βρυνιώτη, Κ. (2000) *Η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην πορεία της συγκρότησης των εθνικών κρατών στην Ευρώπη: Η περίπτωση της Γερμανίας*, Εισήγηση στο Β΄ Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Αθήνα 2-4 Νοεμβρίου 2000, υπό έκδοση.

Cunningham, P. (1992: 313-328) Die englische Bildungsgeschichte im Lichte der neueren Forschung, in: Böttcher W., Lechner E., Schöler W. (Eds.), *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder* (Frankfurt, Lang).

Flora, P.(1974) *Modernisierungsforschung. Zur empirischen Analyse der gesellschaftlichen Entwicklung* (Opladen, Westdeutscher Verlag).

Flora P. et al. (1983) *State, Economy, and Society in Western Europe 1815-1975. A Data Handbook, Volume I: The Growth of Mass Democracies and Welfare States* (Frankfurt, Campus)

Flora P. et al. (1987) *State, Economy, and Society in Western Europe 1815-1975. A Data Handbook, Volume II: The Growth of Industrial Societies and Capitalist Economies* (Frankfurt, Campus)

Φυριππής, Ε. (1997) *Ευρωπαϊκή επίδραση στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική κατά τον 19ο αιώνα*. Διδακτορική διατριβή (Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών)

Hayek, F.A. (Ed.) (1963[1935]) *Collectivist Economic Planning* (London, Routledge & Kegan Paul)

Heller M., Nekrich A. (1986) *Utopia in Power. The History of the Soviet Union from 1917 to the Present* (New York, Summit Books)

Kelpanides, M. (1999) *Das Scheitern der Marxschen Theorie und der Aufstieg des westlichen Neomarxismus. Über die Ursachen einer unzeitgemäßen Renaissance* (Bern, Lang)

Κελπανίδης, Μ. (2002) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Lenin, W.I.(1966[1902]) *Ausgewählte Werke* (Berlin [Ost], Dietz Verlag).

Lipset S.M., Rokkan (Eds.) (1967) *Party systems and Voter Alignments* (New York, Free Press).

Marx, K. (1966) *Das Kapital*, Erster Band (Hamburg, Meissner)

Marx K.,Engels F. (1962) *Werke*, Band 3 (Berlin [Ost], Dietz Verlag).

Nolte, E. (1987) *Der europäische Bürgerkrieg 1917-1945. Nationalsozialismus und Bolschewismus*, Frankfurt, Propyläen Verlag).

Raschke, J. (ed.) (1978) *Die politischen Parteien in Westeuropa* (Reinbek, Rowohlt)

Vejleskov, H.(1992: 371-389) Reformen in der Bildungsgeschichte Dänemarks, in: Böttcher W., Lechner E., Schöler W. (Eds.), *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder* (Frankfurt, Lang).

Vogler, B.(1992: 276-286) Schulpolitik und Schulreform in Frankreich seit 1750, in: Böttcher W., Lechner E., Schöler W. (Eds.), *Innovationen in der Bildungsgeschichte europäischer Länder* (Frankfurt, Lang).

Weber M.(1997) *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού* (Αθήνα, Gutenberg)

Weber, M.(1995) *Der Sozialismus*, in: *Max Weber und der Sozialismus* (Weinheim, Editor: Herfried Müller, Beltz Athenäum Verlag)

Wehler H.-U. (1989) *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700 - 1815*, Band 1 (München, Beck)

- [1] Μια εκτενέστερη ανάπτυξη αυτού του μοντέλου περιέχεται στο Κελπανίδης 2002: 127-137. Βλ. και τη ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ που αναφέρεται εκεί.
- [2] Η Μεταρρύθμιση άρχισε στις 31 Οκτωβρίου του 1517 με την επίθεση του θεολόγου Μαρτίνου Λούθηρου στον Πάπα και στην Καθολική Εκκλησία. Ο Λούθηρος κάρφωσε τις 95 θέσεις του στην πόρτα της εκκλησίας της πόλης Wittenberg στη Σαξονία και πυροδότησε την δραματική σύγκρουση με την Καθολική Εκκλησία, η οποία είχε τεράστιες μακροϊστορικές συνέπειες. Για το ιστορικό πλαίσιο και τα κίνητρα της Μεταρρύθμισης (Brinton, C., Christopher J., Wolff R.L., 1957: 75-92).
- [3] Το θέμα αυτό αναπτύσσεται στο: Κελπανίδης, 2002: 137-154.
- [4] Στην εισαγωγή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Γερμανία και στην Αυστρία (όχι όμως και στις Σκανδιναβικές χώρες) αναφέρεται και ο Εμμανουήλ Φυριππής στη διατριβή του. Βλ. Φυριππής, Ε. (1997: 163)
- [5] Πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη στη στατιστική κατανομή του θρησκευματος στον πληθυσμό ότι οι Προτεστάντες δηλώνουν συχνότερα «χωρίς θρήσκευμα» από ότι οι Καθολικοί.
- [6] Η σύντομη παρουσίαση του ρεβιζιονισμού και του ιστορικού ρόλου του Eduard Bernstein, που ακολουθεί στο σημείο αυτό, στηρίζεται στην εκτενέστερη ανάλυση η οποία περιέχεται στο βιβλίο μου Κελπανίδης 2002: 507-519. Αναλυτικότερα αναπτύσσεται η θεματική του μαρξισμού και του ρεβιζιονισμού στο Κελπανίδης 1999.
- [7] Η θέση του Μαρξ ήταν σαφώς ότι η «απελευθέρωση της εργατικής τάξης πρέπει να είναι το έργο των ίδιων των εργατών» (Marx, 1966[1875]: 18)
- [8] «Είπαμε ότι οι εργάτες δεν μπορούν να έχουν σοσιαλδημοκρατική συνείδηση [εδώ ο Λένιν εννοεί “μαρξιστική συνείδηση”, Μ.Κ.]. Αυτή η συνείδηση μπορεί να εισαχθεί σε αυτούς μόνο από έξω. Η ιστορία όλων των χωρών μαρτυρεί, ότι η εργατική τάξη από μόνη της μπορεί να διαμορφώσει μόνο μία συνδικαλιστική συνείδηση...Γι’ αυτό, το καθήκον μας, το καθήκον της Σοσιαλδημοκρατίας είναι ο αγώνας ενάντια στον αυθορμητισμό, είναι να φέρουμε το εργατικό κίνημα, το οποίο με την αυθόρμητη τάση του προς τον συνδικαλισμό ακολουθεί την αστική τάξη, κάτω από την καθοδήγηση της επαναστατικής Σοσιαλδημοκρατίας» (Λένιν, 1966[1902]: 166, 175).
- [9] «Τυχαία», όσον αφορά τις προγνώσεις της θεωρίας του Μαρξ, γιατί στη Ρωσσία δεν επρόκειτο για «όξυνση των καπιταλιστικών αντιφάσεων», εφόσον η Ρωσσία ήταν βιομηχανικά υποανάπτυκτη χώρα και το ποσοστό των εργατών της βιομηχανίας ήταν ελάχιστο. Συνεπώς το τσαρικό καθεστώς δεν αποδυναμώθηκε από τις κινητοποιήσεις των εργατών, αλλά από την επίθεση του εξωτερικού εχθρού, δηλαδή των στρατιών της Αυτοκρατορικής Γερμανίας.

**Παιδαγωγικά και Ιδεολογία: Αντιλήψεις και διαμάχες για την πρόσβαση στο
σχολείο στην Ελλάδα (1880-2000)**

Παντελής ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Πατρών
Πάτρα, Ελλάδα
Kiprian@upatras.gr

Χρήστος ΜΑΝΑΡΙΩΤΗΣ
Εκπαιδευτικός- ΜΔΕ ΠΠ/ΤΝ
Πάτρα, Ελλάδα
xmanariotis@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγησή μας δίνουμε μία εικόνα για τις απόψεις που επικρατούν σε δύο ζητήματα: τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τον έλεγχο της ροής των φοιτητών, την πρόσβαση, στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η χρονική περίοδος εξέτασης των δύο ζητημάτων είναι από το 1880 μέχρι σήμερα.

Παραθέτουμε κριτικά και συγκριτικά τα επιχειρήματα της κάθε πλευράς, συσχετίζουμε τις διατυπωθείσες απόψεις με τους πολιτικούς και ιδεολογικούς προσανατολισμούς των φορέων τους για να δούμε:

1. Αν και σε ποιο βαθμό υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε ιδεολογική τοποθέτηση και την αντίληψη για το σχολείο.
2. Αν και σε ποιο βαθμό στα δύο αυτά θεμελιώδη ζητήματα υπεισέρχονται ιδεολογικοί παράμετροι.

ABSTRACT

With this project we give a presentation of the thoughts that arised from two points: the duration of the obligatory education and the screaming control of the entrance of students into the secondary and tertiary education. We examine these two subjects for the period starting from 1880 until nowadays.

In our presentation we compare and critisize all the points that arised. We also associate all the expressed opinions with the political and ideological orientations of the action players in order to examine:

1. Whether or not there is a relationship between the ideological belief and the opinion about the school, and
2. Secondly whether or not there are ideological reasons which are connected with those two fundamental points.

Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1880 μέχρι σήμερα τίθενται υπό συζήτηση, άλλοτε περισσότερο κι άλλοτε λιγότερο έντονα, δύο συναφή εκπαιδευτικά ζητήματα: η διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η ροή των μαθητών και των φοιτητών, η πρόσβαση ειδικότερα στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ορισμένοι θεωρούν αναγκαία την επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και άλλοι όχι. Άλλοι θεωρούν αναγκαίο τον έλεγχο της εν λόγω ροής και άλλοι όχι.

Στόχος μας είναι να εντοπίσουμε τις σχετικές αντιλήψεις στην προαναφερθείσα χρονική περίοδο και να αποδεσμεύσουμε τη θεμελιωτική τους λογική με απώτερο στόχο να δούμε αν και σε ποιο βαθμό υπεισέρχονται σ' αυτές ιδεολογικοί προσανατολισμοί, να δούμε με άλλα λόγια, αν και σε ποιο βαθμό υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε ιδεολογική τοποθέτηση και αντίληψη για το σχολείο.

Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη χρονική αφετηρία γιατί στις αρχές της δεκαετίας του 1880 εντείνονται οι προβληματισμοί για το σχολείο και τίθενται τα ζητήματα που μας απασχολούν. Τα ίδια ζητήματα με άλλη μορφή, όπως θα δούμε, τίθενται και σήμερα.

Υποστηρίζουμε ότι οι αντιλήψεις στα δύο θέματα που πραγματευόμαστε, ανεξάρτητα από τα επιχειρήματα που προβάλουν οι φορείς τους, διαπερνώνται, άμεσα ή έμμεσα, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο, από διαφορετικούς λόγους, ανάμεσά τους και από ιδεολογικούς. Επιπλέον το βάρος του ιδεολογικού λόγου διαφέρει ανάλογα με τη χρονική συγκυρία και τον φορέα εκφοράς της αντίληψης.

Πηγές της εργασίας μας είναι κυρίως πρωτογενείς. Εκτός από τα νομοθετικά κείμενα και τις θέσεις των πολιτικών δυνάμεων πήραμε υπόψη μας τις σχετικές συζητήσεις στη Βουλή και αρκετά έντυπα, εκπαιδευτικά κατά πρώτο λόγο, όπως ο Πλάτων, Το Διδασκαλικό Βήματα, η Αναγέννηση.... Επιπλέον συμβουλευτήκαμε κείμενα των πρωταγωνιστών της κάθε εποχής, παιδαγωγών και πολιτικών κατά πρώτο λόγο.

Η εργασία και η επιχειρηματολογία αρθρώνονται σε τρία διακριτά αλλά συνεχή επίπεδα. Σ' ένα πρώτο μέρος εκθέτουμε τις διατυπωμένες απόψεις στα δύο θέματα. Στη συνέχεια παραθέτουμε συγκριτικά τα επιχειρήματα των φορέων που τις διατυπώνουν. Τέλος, συσχετίζουμε τις διατυπωθείσες απόψεις με τους πολιτικούς και ιδεολογικούς προσανατολισμούς των φορέων τους για να εντοπίζουμε ενδεχόμενες συσχετίσεις.

I. Διαπιστώσεις

Για να απαντήσουμε στα ερωτήματα που θέσαμε θεωρούμε δόκιμο να διακρίνουμε την περίοδο που μελετάμε σε δύο υποπεριόδους. Η πρώτη υποπερίοδος εκτείνεται από το 1880 μέχρι το Β' Παγκόσμιο πόλεμο και η δεύτερη από τις αρχές της δεκαετίας του 1950 μέχρι σήμερα. Θεωρούμε αναγκαία τη διάκριση γιατί μετά το

1950, ως επακόλουθο σειράς κοινωνικών μετασχηματισμών στην Ελλάδα και αλλαγών σε επίπεδο αντιλήψεων για το σχολείο, και τα δύο θέματα που πραγματευόμαστε τίθενται με νέους όρους και αντιμετωπίζονται διαφορετικά.

Α. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1880 μέχρι το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

1. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον

Μετά το 1880 ο ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός γνωρίζει ομόλογες αλλαγές σε διαφορετικά πεδία που έχουν αντίκτυπο και στο χώρο της εκπαίδευσης (Βάος, 2000). Εμφανίζονται νέες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, με βασικότερο εκφραστή τον Χαρίλαο Τρικούπη, οι οποίες αναδεικνύουν σε αίτημα τον εκσυγχρονισμό της χώρας. Ομόλογα ρεύματα εντοπίζονται και στο πεδίο των ιδεών. Με τη λογοτεχνική γενιά του 1880 και τη σύγχρονη ανάδυση του δημοτικισμού επιδιώκεται η στροφή στο παρόν και η αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων.

Στη νέα συνθήκη το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα φάνταζε ξεπερασμένο. Η προσήλωση στον κλασικισμό και η προγονολατρεία φάνταζαν σαν αδιέξοδη φυγή από την καθημερινότητα και σαν αδυναμία μετασχηματισμού της. Η «στοιχειώδης» και η «μέση εκπαίδευση» θεωρήθηκε ότι παρείχαν στείρες και «άχρηστες» οικονομικά γνώσεις. Ήταν διαρθρωμένες με τρόπο που οδηγούσε το μαθητή να προσβλέπει αποκλειστικά και μόνο στο πανεπιστήμιο με απώτερο στόχο να γίνει δημόσιος υπάλληλος.

Αιτούμενο λοιπόν είναι η μελέτη της υφιστάμενης κατάστασης και στη συνέχεια η θεραπεία της. Το 1882 το Υπουργείο Παιδείας στέλνει στελέχη της εκπαίδευσης, όπως ο Χ. Παπαμάρκος και ο Ν. Πολίτης, με "εντολή να επιθεωρήσουν τα δημοτικά σχολεία και να υποδείξουν τον τρόπο πως θα τα καλυτερεύσουν" (Τζουμελέας, 1933)

Οι εκθέσεις, με αποχρώσεις, καταλήγουν πως πενήντα χρόνια μετά τη δημιουργία του ελληνικού Κράτους δεν υπάρχει λαϊκή εκπαίδευση. Τα σχολεία ελάχιστα και με τεράστιες ελλείψεις. «Οι περί καθολικής και αναγκαστικής παιδείας των ελληνοπαίδων νόμοι του Κράτους», γράφει ο Χ. Παπαμάρκος, «ουδαμώς λειτουργούν. (...) πάντα τα μόρια, εξ ων συναποτελείται το σχολείον είναι εν τοις δημοτικοίς σχολείοις όχι υγιά. (...) το θήλυ φύλον ουδαμού φοιτά εις τα σχολεία (...) του άρρενος φύλου μόνον το δέκατον φοιτά εις τα σχολεία (...). Επικρατέστερος χαρακτήρ των μαθητών είναι η τελεία αγροικία, το ωμόν και άξεστον του ήθους, η παντοειδής σκαιότης και η καταπληκτική ρυπαρότης. (...) ανάγκη εθνική απόλυτος και επείγουσα υπάρχει ριζικώς ταύτα να διοργανωθώσιν».[\[1\]](#)

2. Προτάσεις

Η κριτική που διατυπώνεται ενάντια στην υφιστάμενη κατάσταση οδηγεί σε διαφορετικές προτάσεις. Μπορούμε να συνοψίσουμε τους προβληματισμούς που

αναπτύσσονται στα δύο ζητήματα που πραγματευόμαστε την πρώτη υποπερίοδο σε τέσσερις διαπιστώσεις:

2. α. Ομοφωνία για την επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Κοινή είναι η θέση ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση πρέπει να επιμηκυνθεί και σε κάθε περίπτωση να διαρκεί τουλάχιστον έξι χρόνια.^[2] Η θέση αυτή διαπερνά τα περισσότερα γνωστά εκπαιδευτικά νομοσχέδια που κατατέθηκαν στη Βουλή. Αναφέρουμε ενδεικτικά αυτά του 1889 του Γ. Θεοτόκη, του 1913 του Ιω. Τσιριμώκου και του 1929 του Κ. Γόντικα. Εξάιρεση αποτελούν τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που κατέθεσε το 1899 ο Α. Ευταξίας, Υπουργός Παιδείας της μετατρικουπικής κυβέρνησης του Γ. Θεοτόκη. Η συγκεκριμένη πρόταση κάνει λόγο, κατά το γερμανικό πρότυπο, για επταετές δημοτικό σχολείο.

Τελικά, χωρίς να είναι θεσμοθετημένη, η εξαετής υποχρεωτική εκπαίδευση επιβάλλεται εν τοις πράγμασι μετά τους νικηφόρους Βαλκανικούς πολέμους^[3] και θεσμικά με το Σύνταγμα του 1927 και τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1929.

Σύντομα, ωστόσο, διατυπώνονται προτάσεις για την επιμήκυνση της 6χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στο Σύνταγμα του 1927 διατυπώνεται η δυνατότητα επέκτασης της 6χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.^[4] Ανάλογο πνεύματα διέπει και τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1929. Ο Βενιζέλος τάσσεται υπέρ της 7χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης θεωρεί ωστόσο ότι η κατάσταση της οικονομίας δεν επιτρέπει την υλοποίησή της.

Υπέρ της επιμήκυνσης της 6χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης τάσσεται νωρίς και η συσταθείσα το 1922 ΔΟΕ (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος). Το 1925 κάνει λόγο για 7χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται προοδευτικά και η ελληνική Αριστερά. Από το 1926 ο Δ. Γληνός κινείται στη λογική αυτή. Στη «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του «Εκπαιδευτικού Ομίλου», που φέρει τη σφραγίδα του, γίνεται λόγος για «συγχρονισμένο οχτάχρονο λαϊκό σχολείο».^[5] Λίγους μήνες αργότερα, το 1927, στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο Γληνός διατυπώνει μία νέα πρόταση. Προτείνει υποχρεωτική εκπαίδευση από το νηπιαγωγείο μέχρι την ηλικία των 18 χρόνων.^[6] Η πρόταση αυτή, με μικρές αποχρώσεις, αποτελεί έκτοτε πάγια αναφορά της ελληνικής Αριστεράς και των φίλιων εκπαιδευτικών φορέων.

2. β. Διαφωνίες ως προ το ενιαίο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης

Σ' όλα τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια μέχρι το 1929 η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι ενιαία. Με δύο εξαιρέσεις. Στα νομοσχέδια του 1899 η υποχρεωτική εκπαίδευση προβλέπεται 7χρονη. Το δημοτικό είναι κοινό τα τέσσερα πρώτα χρόνια για τους μαθητές. Από τον πέμπτο χρόνο διακλαδίζεται σε δύο κατευθύνσεις : γενική για τα

παιδιά που «μπορούν» να συνεχίσουν στο σχολείο και επαγγελματική για τα «παιδιά του λαού» για να αποκτήσουν τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες.

Δυνατότητα αποχώρησης των μαθητών από την τετάρτη τάξη του δημοτικού σχολείου, παρέχουν και τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που καταθέτει το 1928 ο «Ελευθερόφρων»^[7] Υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Συνασπισμού Θ. Νικολούδης. Σ' αυτά η «στοιχειώδης» εκπαίδευση προβλέπονταν εξαετής αλλά οι μαθητές που θα ακολουθούσαν τη «μέση» μπορούσαν μετά το τέλος της δ' τάξης του δημοτικού να εισαχθούν στην α' τάξη του «τριταξίου προγυμνασίου» και μετά να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο «πεντατάξιο γυμνάσιο».

Οι Συντηρητικοί Παιδαγωγοί είναι αντίθετοι με "το της υποχρεωτικής περατώσεως του δημοτικού σχολείου παρά πάντων των μαθητών. Δηλαδή και παρ' εκείνων οίτινες μέλλουσιν, ίνα εισέλθουν εις ανώτερον και διάφορον εκπαιδευτικόν κύκλον και αποτελέσωσι την πρωτοπορείαν των πνευματικών εργατών του Έθνους". (Παλαιολόγος, 1928). Θεωρούν όχι ορθή την "αναγκαστικήν κατακράτησιν" των μαθητών σε κάποιο προπαρασκευαστικό κύκλο σπουδών, από τον οποίο "ούτως ή άλλως θα εξέλθωσιν εις ανώτερον κύκλον ένθα θέλει συντελεσθή η πνευματική διάπλασίς των".

Το εξάχρονο δημοτικό σχολείο διατηρείται τυπικά και στο καθεστώς της 4ης Αυγούστου, αλλά οι απόφοιτοι της δ' τάξης, ύστερα από εξετάσεις, μπορούν να φοιτήσουν είτε στο οχτατάξιο γυμνάσιο, είτε στο πεντατάξιο αστικό σχολείο που δημιουργείται με το νόμο 770/1037. Δύο χρόνια αργότερα, με το νόμο 1849/1939 "περί Σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως", τυπικά διατηρείται το 6χρονο δημοτικό, οι μαθητές του όμως έχουν τη δυνατότητα από τη δ' τάξη, ύστερα από εξετάσεις, να φοιτήσουν στο εξατάξιο Γυμνάσιο «νέου τύπου», όπως ονομάζεται σε αντιδιαστολή με αυτό του νόμου 4373/1929. Στο ίδιο γυμνάσιο μπορούν να φοιτήσουν, κατόπιν κατατακτηρίων εξετάσεων, και οι απόφοιτοι της ε' και στ' τάξης του δημοτικού. (Μαναριώτης, 2001)

2. γ. Έλεγχος της ροής των μαθητών στο γυμνάσιο

Συντηρητικοί και Φιλελεύθεροι συμφωνούν, σε γενικές γραμμές, ότι το εξατάξιο γυμνάσιο πρέπει να προορίζεται για τους λίγους, «τους εκλεκτούς». Με τα λόγια του Βενιζέλου «(...) δια τους πολλούς τους φοιτώντας εις τα σχολεία της Μ. Εκπαιδεύσεως, η κλασσική λεγομένη εκπαίδευσις είναι στείρα απολύτως και άγονος (...).^[8] Ως στόχος τίθεται ο έλεγχος της ροής των μαθητών του δημοτικού προς το γυμνάσιο μέσω αυστηρότερων εξετάσεων και της κατάργησης αριθμού γυμνασίων κυρίως στην ύπαιθρο και τις μικρές επαρχιακές πόλεις.

Στο ζήτημα αυτό διαφοροποιούνται οι Αριστεροί διανοητές όπως ο Δ. Γληνός, σύλλογοι που διαπνέονται από ριζοσπαστικά ιδεώδη όπως ο Νέος Εκπαιδευτικός Όμιλος^[9] και Αριστερές πολιτικές δυνάμεις όπως το ΚΚΕ. Είναι αλήθεια ότι η θέση τους στο ζήτημα αυτό δεν είναι απόλυτα σαφής. Από το 1927 ο Γληνός κάνει λόγο

για υποχρεωτική εκπαίδευση από το νηπιαγωγείο μέχρι και το γυμνάσιο, ωστόσο η Αριστερά, περισσότερο και από τις άλλες πολιτικές δυνάμεις, υποστηρίζει την αναγκαιότητα ενίσχυσης της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης αντί της γενικής. Δεν ξεκαθαρίζεται ωστόσο πως θα γίνει κάτι τέτοιο και, κυρίως, πως οι μαθητές θα επιλέγουν τη μία ή την άλλη κατεύθυνση.

Αντίθετοι είναι και Συντηρητικοί παιδαγωγοί με χαρακτηριστικότερο τον Γ. Παλαιολόγο. Διαφοροποιούνται από τους Αριστερούς σε ένα σημείο. Υπερασπίζονται τη διατήρηση, με διάφορες μορφές, ενός ενδιάμεσου σχολείου ανάμεσα στο δημοτικό και το γυμνάσιο. Είναι τα «αστικά σχολεία» της κυβέρνησης Τσαλδάρη και της μεταξικής δικτατορίας, κάτι ανάλογο με το καταργηθέν ελληνικό σχολείο. Υπό το πρίσμα αυτό αντιδρούν έντονα το 1929 στην κατάργηση του ελληνικού σχολείου.[\[10\]](#)

2. δ. Μείωση του αριθμού των φοιτητών

Μετά το 1890 με εξαιρέσεις Συντηρητικών, δηλιγιαννικών κατά πρώτο λόγο,[\[11\]](#) οι κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις συμφωνούν ότι ο αριθμός των φοιτητών στην Ελλάδα είναι υπέρμετρα μεγάλος και ότι πρέπει να μειωθεί (Κυπριανός, 1996). Στη λογική αυτή θεσπίζονται το 1922 από Βασιλική κυβέρνηση οι γενικευμένες εισιτήριες εξετάσεις[\[12\]](#) και εφαρμόζονται από όλες τις κυβερνήσεις που ακολουθούν, βενιζελικές και μη. Για να επιτευχθεί ακόμα περισσότερο η μείωση, από το 1930 καθιερώνεται (ν. 4620/1930) ο «κλειστός» αριθμός εισακτέων για τις σχολές των δύο πανεπιστημίων, της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Ο αριθμός ορίζεται με διάταγμα ύστερα από γνώμη της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου. Το ΚΚΕ συμφωνεί με τις άλλες δυνάμεις, τους Βενιζελικούς κατά πρώτο λόγο, ότι πρέπει να μειωθεί ο αριθμός των φοιτητών σε κάποιες σχολές και να αυξηθεί σε άλλες αλλά δεν είναι απόλυτα σαφής στο ζήτημα της πρόσβασης στα πανεπιστήμια.

Β. Από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου μέχρι σήμερα

1. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κυριαρχούν νέες ιδέες στην εκπαίδευση. Στις σοβιετικού τύπου χώρες η εκπαίδευση γενικεύεται. Ανάλογες τάσεις επικρατούν, αν και σε μικρότερη κλίμακα, στις δυτικές χώρες. Κοινωνικές και «οικονομικο-επιστημονικές» απόψεις συγκλίνουν στην κατεύθυνση αυτή. Η επέκταση του Κράτους-πρόνοιας και οι αντιλήψεις περί δικαιωμάτων που την υποβαστάζουν συνηγορούν υπέρ της γενίκευσης της εκπαίδευσης και του ανοίγματος του σχολείου σ' όλα τα κοινωνικά στρώματα. Στην ίδια κατεύθυνση συντείνει και η θεωρία του «ανθρωπίνου κεφαλαίου» που αναπτύσσεται στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και τις αρχές της δεκαετίας του 1960.

Η κατάσταση αλλάζει μετά τη δεκαετία του 1980 και του 1990. Ο διεθνής ανταγωνισμός και η τάση παγκοσμιοποίησης της οικονομίας έχουν σαν αποτέλεσμα

την ανάδειξη της γνώσης σε βασικό στοιχείο του οικονομικού παιχνιδιού ταυτόχρονα όμως μεταβάλλουν και το περιεχόμενό της. Αν και η τάση είναι προγενέστερη χρονιά, εφεξής η γνώση τείνει να υποταχθεί στη λογική της αγοράς και να περιοριστεί στην τεχνικά και οικονομικά αξιοποιήσιμη πληροφορία και εφαρμογή.

Στην Ελλάδα οι αρχές αυτές ακολουθούνται με αρκετή χρονική υστέρηση (Κυπριανός, 2002). Ιδεολογικές αγκυλώσεις, αντιλήψεις του παρελθόντος, δομικές αδυναμίες των κομμάτων και η εσωτερική κατάσταση έχουν σαν αποτέλεσμα οι νέες ιδέες να μην ευδοκιμήσουν. Έτσι, επιβιώνουν αρκετές από τις προγενέστερες, «προπολεμικές», ιδέες.

2. Προτάσεις

Οι προτάσεις σχετικά με τα δύο πραγματευόμενα θέματα στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα μπορούν να συνοψισθούν στις ακόλουθες τρεις:

2. α. Επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο όλες οι πολιτικές δυνάμεις και οι σχετικοί φορείς συνηγορούν στην επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, μόλις το 1974 υπάρχει ομοφωνία για την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Η Αριστερά επαναλαμβάνει τις παλιότερες θέσεις της για υποχρεωτικό Νηπιαγωγείο και επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το αίτημα της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης υιοθετούν οι Φιλελεύθεροι (Κεντρώοι) στη δεκαετία του 1960 και αργότερα οι Συντηρητικοί. Οι τελευταίοι δηλώνουν από τη δεκαετία του 1960 ότι συμφωνούν με την επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά ότι θεωρούν ανέφικτη την υλοποίηση της.^[13] Ακόμα και η Δικτατορία που κατέργησε το 1967 την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση λίγα χρόνια μετά θεωρεί αναγκαία τη θέσπιση τουλάχιστον 8χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

2. β. Προς τη γενίκευση του λυκείου

Με τη θέσπιση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποδυναμώθηκε η θέση για τον έλεγχο της ροής των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια από το 1964 και μετά η συζήτηση εστιάστηκε στην πρόσβαση στο λύκειο. Θα έπρεπε αυτό να είναι μαζικό ή να δέχεται περιορισμένο αριθμό μαθητών; Μέχρι στις αρχές της δεκαετίας του 1980 κυριαρχούσε η άποψη ότι το λύκειο προοριζόταν σε μικρό αριθμό παιδιών.

Η αντίληψη της «ισότητας» που κυριάρχησε μετά τη μεταπολίτευση στο χώρο της εκπαίδευσης –και γενικότερα στην ελληνική κοινωνία– σε συνδυασμό με κοινωνικές

και οικονομικές αλλαγές είχαν σαν αποτέλεσμα τη μαζικοποίηση του λυκείου. Η τάση αυτή δεν τροφοδοτήθηκε από κάποια αντίληψη αλλά επιβλήθηκε από τα πράγματα. Έτσι, σε επίπεδο αρχών όλες οι πολιτικές δυνάμεις –χωρίς να είναι πάντα σαφείς– θεωρούν αυτονόητη την γενίκευση του λυκείου. Το ζήτημα τίθεται κάπως διαφορετικά από τα κόμματα της Αριστεράς, το ΚΚΕ και, κυρίως, το Συνασπισμό, οι οποίοι επαναφέρουν το αίτημα του Δ. Γληνού για υποχρεωτική εκπαίδευση από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο.

2.γ. Μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ότι ισχύει για το λύκειο ισχύει σε γενικές γραμμές και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, οι κυρίαρχες πολιτικές δυνάμεις αποδέχονταν πάντα τη θέση για ελεγχόμενη πρόσβαση περιορισμένου αριθμού μαθητών. Αφορμώμενοι από τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου και τις αντιλήψεις περί ισότητας των ευκαιριών και δικαιώματος στη μόρφωση οι «Κεντρώοι» αλλάζουν στάση και συνηγορούν για την αύξηση του αριθμού των φοιτητών.

Η τομή, ωστόσο, και εδώ συντελείται μετά το 1981 για τους ίδιους ακριβώς λόγους για τους οποίους μαζικοποιήθηκε και το λύκειο. Χάρη στην ακολουθούμενη πολιτική, η οποία δεν είναι πάντα σαφής, σήμερα 50% των παιδιών εισάγεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά τρόπο παράδοξο, η Ελλάδα είναι μία από τις λίγες χώρες με εισιτήριες εξετάσεις για ΑΕΙ και ΤΕΙ και ταυτόχρονα συγκαταλέγεται στις χώρες με τα υψηλότερα ποσοστά φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

II. Τα Επιχειρήματα

Τα επιχειρήματα για την επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ποικίλουν και μεταβάλλονται στο χρόνο. Την πρώτη υποπερίοδο κυριαρχούν δύο, τα οποία άλλοτε προβάλλουν αυτόνομα άλλα συνδυαστικά. Το πρώτο είναι «κοινωνιολογικού» χαρακτήρα. Πρόκειται για τη θέση των διαφορετικών αναγκών των «τριών κοινωνικών τάξεων». Σύμφωνα με το επιχείρημα αυτό (δάνειο από τη Γερμανία) κάθε κοινωνία συντίθεται από τρεις κοινωνικές τάξεις, «ανώτερη», «μέση», «λαός». Καθεμιά από αυτές έχει διαφορετικές μορφωτικές ανάγκες: οι ανάγκες του λαού περιορίζονται στη στοιχειώδη εκπαίδευση και στην απόκτηση βασικών επαγγελματικών εφοδίων, της μέσης τάξης στη σημερινή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και της ανώτερης στο πανεπιστήμιο.

Το επιχείρημα αυτό συγκροτεί τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1899 και διαπερνά, με παραλλαγές, αυτά του 1913^[14]. Με το χρόνο το επιχείρημα χάνει το αρχικό του βάρος αλλά εξακολουθεί να αποτελεί θεμελιώδη ιδέα των Συντηρητικών. Με το επιχείρημα αυτό το Λαϊκό κόμμα και αργότερα η μεταξική δικτατορία τάσσονται υπέρ της δημιουργίας θεσμών ενδιάμεσων ανάμεσα στο δημοτικό και το γυμνάσιο

(ελληνικό ή αστικό σχολείο) τα οποία θεωρούν ότι προορίζονται για τη «μέση τάξη»..

Παράλληλα με το παραπάνω επιχείρημα προβάλλεται ένα δεύτερο που θεωρεί το σχολείο βασικό παράγοντα ευημερίας και ανάπτυξης μιας χώρας. Προς επίρρωση της ιδέας αυτής προβάλλεται κυκλικά η διαδεδομένη θέση ότι στις «προηγμένες» χώρες (βλέπε δυτικοευρωπαϊκές) η υποχρεωτική εκπαίδευση διαρκεί περισσότερο και αγκαλιάζει μεγαλύτερη αναλογία του πληθυσμού.

Και τα δύο προαναφερθέντα επιχειρήματα υπηρετούν την ανάγκη επιμήκυνσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Δεν συμβαίνει, όμως, το ίδιο ως προς το ενιαίο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Οι υποστηρικτές του πρώτου επιχειρήματος υποστηρίζουν κατά κανόνα την πρώιμη διακλάδωση του σχολείου. Αφού κάθε κοινωνική τάξη έχει διαφορετικές μορφωτικές ανάγκες το σχολείο πρέπει να είναι δομημένο με τρόπο που να υπηρετεί το «νόμο» αυτό. Για τη στήριξη της θέσης αυτής οι υποστηρικτές της αντίληψης αυτής (Συντηρητικοί μετά τον «Εθνικό διχασμό») επικαλούνται ένα δεύτερο επιχείρημα συντηρητικό στην αφετηρία του και φιλελεύθερο στην απόληξή του: τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες άρα πρέπει το σχολείο να αναδεικνύει και να βοηθάει τα «ταλέντα».

Οι υπέρμαχοι του ενιαίου της υποχρεωτικής εκπαίδευσης επικαλούνται δύο συναφή επιχειρήματα με κοινωνιολογικό και παιδαγωγικό υπόστρωμα τα οποία όμως διαπνέονται από τα ιδανικά της ισότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Θεωρούν ότι η πρώιμη διακλάδωση του σχολείου παράγει μη αναστρέψιμες εκπαιδευτικές διακρίσεις. Κάτι τέτοιο δεν είναι θεμιτό καθώς αναπαράγει τις ανισότητες και τορπιλίζει την κοινωνική συνοχή. Η συνεύρεση, αντίθετα, παιδιών διαφορετικών ομάδων συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή^[15] και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.^[16]

Οι παραπάνω αντιλήψεις δεν εκβάλλουν σε ανάλογες θέσεις αναφορικά με την πρόσβαση στο δτάξιο γυμνάσιο και το πανεπιστήμιο. Αντίθετα, εδώ κυριαρχούν επιχειρήματα περισσότερο οικονομικού χαρακτήρα. Οι οικονομικές αλλαγές που συντελούνται στην Ευρώπη μετά τη «βιομηχανική επανάσταση» στην Αγγλία επιφέρουν τη μεταστροφή των πανεπιστημίων σε περισσότερο τεχνολογική και επαγγελματική κατεύθυνση. Με κάποια χρονική απόκλιση οι προβληματισμοί αυτοί διαχέονται και στην Ελλάδα στο γύρισμα του 20ου αιώνα.

Δύο ιδέες κυριαρχούν στο ζήτημα αυτό. Διαδεδομένη είναι η αντίληψη, η οποία αληθεύει σ' ένα βαθμό, ότι συγκριτικά με τις Ευρωπαϊκές χώρες οι μαθητές του γυμνασίου και οι φοιτητές στην Ελλάδα είναι υπερβολικοί πολλοί. Επιπλέον, οι σπουδές δεν συνδέονται με την αγορά εργασίας και παράγουν, σύμφωνα με την προσφιλή έκφραση του Ε. Βενιζέλου και του Γ. Παπανδρέου, «θεσιθήρες» και άνεργους.

Επιδιώκεται συνεπώς να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών γυμνασίου και των φοιτητών και η εκπαίδευση να αποκτήσει «πρακτικότερο» χαρακτήρα, να συνδεθεί, με άλλα λόγια, περισσότερο με την οικονομία και την παραγωγή. Για τους Συντηρητικούς και, κυρίως, τους Φιλελεύθερους, η συγκεκριμένη στάση υπαγορεύεται κι από μία μέριμνα πολιτική. Φοβούνται μήπως το μαζικό σχολείο μεταβληθεί σε εκκολαπτήριο, σύμφωνα με την έκφραση του Ε. Βενιζέλου, του «στρατού της κοινωνικής ανατροπής».[\[17\]](#)

Λίγοι αμφισβητούν τη θέση αυτή. Με βάση το γνωστό επιχείρημα των διαφορετικών αναγκών των τριών κοινωνικών τάξεων, οι Συντηρητικοί ζητάνε «μέσα» σχολεία γενικής μόρφωσης για τη «μέση τάξη». Και εδώ, όμως, επιφυλάσσουν υπολογισμοί ιδεολογικού χαρακτήρα. Συλλαμβάνουν τα σχολεία αυτά ως θύλακες αναπαραγωγής ιδεολογικών χαρακτηριστικών όπως η γλώσσα (καθαρεύουσα) και ο κλασικισμός.

Τα προαναφερθέντα επιχειρήματα μεταβάλλονται ή αναδιατυπώνονται υπό την ισχυρή επίδραση τριών παραγόντων άμεσα συνδεδεμένων με την παρουσία και την πίεση του διεθνούς περιβάλλοντος. Πρόκειται κατ' αρχήν για δύο επιχειρήματα οικονομικού κατά βάση χαρακτήρα και για ένα τρίτο, σ' ένα βαθμό, πολιτικού χαρακτήρα.

Υπό την επίδραση, αρχικά της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η εκπαίδευση θεωρείται ως η πλέον παραγωγική επένδυση. Σύμφωνα με τη θέση αυτή όσο περισσότεροι πάνε στο σχολείο κι όσο περισσότερο τόσο το καλύτερο για την οικονομία μιας χώρας.

Η θέση αυτή ενισχύεται τα τελευταία χρόνια σαν συνέπεια της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. Με δύο, ωστόσο, διαφοροποιήσεις. Η αγορά και η οικονομία καθορίζουν όσο ποτέ το περιεχόμενο της παραγόμενης και αναπαραγόμενης γνώσης. Η διαφοροποίηση αυτή σε συνδυασμό με τις ραγδαίες τεχνολογικές αλλαγές επιφέρουν μία δεύτερη τροποποίηση στην προηγούμενη θέση. Επικρατεί η αρχή ότι όσο περισσότεροι σπουδάζουν τόσο το καλύτερο αρκεί αυτοί ν' αποκτούν «χρήσιμες» τεχνικές δεξιότητες στο μικρότερο δυνατό χρόνο.

Το τρίτο επιχείρημα, πολιτικής υφής, συνδέεται με ανησυχίες κυρίως πολιτικές, κοινωνικές και, στο πρόσφατο παρελθόν, οικονομικές. Με τη σταδιακή επικράτηση του κεϋνσιανισμού και των αρχών που θεμελιώνουν το Κράτος-πρόνοιας η εκπαίδευση θεωρείται δικαίωμα και υποχρέωση του Κράτους να την παράσχει σ' όλους τους πολίτες. Στην κατεύθυνση αυτή συνέτειναν και κοινωνιολογικές μελέτες που έδειξαν ότι το σχολείο παράγει και αναπαράγει ανισότητες. Στη συνθήκη αυτή το αίτημα ήταν διπλό: να ληφθεί πρόνοια ώστε όλα τα παιδιά να πάνε σχολείο και να ληφθεί πρόνοια ώστε να καταπολεμηθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες.

Τα τρία επιχειρήματα συγκλίνουν στο αίτημα της καθολικής φοίτησης σ' όλες τις βαθμίδες. Αποκλίνουν, ωστόσο, στις προτεραιότητες. Το τρίτο επιχείρημα αναδεικνύει σε προτεραιότητα την καταπολέμηση των ανισοτήτων. Το πρώτο και,

κυρίως, το δεύτερο πριμοδοτούν την απόκτηση τεχνικών δεξιοτήτων συνυφασμένων με την αγορά εργασίας εν όψει της εργαλειακής τους χρήσης.

Στην Ελλάδα η σχετική συζήτηση μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960 διεξάγεται με τα επιχειρήματα του Μεσοπολέμου. Μόνο η Αριστερά προτείνει τη γενίκευση του σχολείου και το άνοιγμα του γυμνασίου και του πανεπιστημίου με βάση τα δύο γνωστά επιχειρήματα της Ριζοσπαστικής ιδεολογίας σύμφωνα με τα οποία η εκπαίδευση αποτελεί παράγοντα προόδου και θεμελιώδες δικαίωμα. Τώρα τα επιχειρήματα αυτά έχουν απήχηση εφόσον συμπίπτουν, σε μεγάλο βαθμό, με τα δύο από τα τρία επιχειρήματα που προβάλλονται στο διεθνές περιβάλλον, το πρώτο και, κυρίως, το τρίτο.

Σε παρόμοια κατεύθυνση προσανατολίζονται λίγο μετά από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 και οι Φιλελεύθεροι ή «Κεντρώοι». Μνημονεύουν όλο και περισσότερο τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου και αναφέρονται στο τρίτο επιχείρημα. Παραδειγματικά από την άποψη αυτή είναι τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1964 στα οποία συμπλέκονται ο στόχος της οικονομικής αποτελεσματικότητας με τις διακηρύξεις περί «ανύψωσης της πνευματικής στάθμης όλων των στρωμάτων του λαού μας» και της ισότητας στο σχολείο. Η στάση αυτή μεταφράζεται στην αποδοχή της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της αύξησης του αριθμού των μαθητών του γυμνασίου και των φοιτητών.

Για μεγάλο διάστημα οι Συντηρητικοί μένουν προσκολλημένοι στα επιχειρήματα και τις ιδέες του Μεσοπολέμου. Ακόμη κι όταν «ανακαλύπτουν» τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου εν μέρει την ακυρώνουν είτε με ιδεολογικές αναφορές στην ανάγκη για «ανθρωπιστική εκπαίδευση» είτε με «πραγματοστικές», υποτίθεται, διακηρύξεις περί αδυναμίας επέκτασης της φοίτησης για οικονομικούς λόγους.

Μετά το 1974 οι Συντηρητικές δυνάμεις μεταβάλλουν τη στάση τους στο ζήτημα της εκπαίδευσης και επικαλούνται περισσότερο την ανάγκη στροφής στο παρόν. Συνεχίζουν, ωστόσο, να παραμένουν δέσμιοι μίας ελιτίστικής αντίληψης για την πρόσβαση στο σχολείο. Αποδέχονται για πρώτη φορά την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, ταυτόχρονα, όμως, προκρίνουν μία πολιτική σταδιακής αλλά ελεγχόμενης αύξησης του αριθμού των μαθητών και των φοιτητών.

Η Αριστερά και μετά το 1974 υιοθετεί, λίγο-πολύ, τις ίδιες θέσεις. Προοδευτικά, ωστόσο, αποσαφηνίζει κάπως περισσότερο τις θέσεις της. Στη δεκαετία του 1990 το ΚΚΕ και, κυρίως, ο Συνασπισμός τάσσονται υπέρ της 12χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της ελεύθερης πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αποδίδουν την επιλογή τους στις απαιτήσεις της εποχής οι οποίες, υποστηρίζουν, καθιστούν αναγκαία την ευρεία μόρφωση όλων των ατόμων. Ο Συνασπισμός επικαλείται συμπληρωματικά ένα δεύτερο επιχείρημα που υποβασιάζει παραδοσιακά την εκπαιδευτική φιλοσοφία της Αριστερής ιδεολογίας, την καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων : «Οι νέοι θα μπορούν να κάνουν κρίσιμες επιλογές για το μέλλον τους σε πιο ώριμη ηλικία, αντί της ηλικίας των 15 ετών».

Την επιχειρηματολογία της Αριστεράς υιοθετεί σε γενικές γραμμές μετά το 1974 και το νεοσύστατο ΠΑΣΟΚ (Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα). Και αυτό υιοθετεί τα δύο από τα τρία επιχειρήματα που κυριαρχούν μεταπολεμικά στο διεθνές περιβάλλον. Τον τόνο, ωστόσο, όπως και στην περίπτωση της Αριστεράς δίνει το τρίτο επιχείρημα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο νόμο 1566 του 1985 (Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις) «η παιδεία είναι υπόθεση όλου του Λαού». (Μπουζάκης,1995).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι μετά από το 1974 τόσο οι αρμόδιοι εκπαιδευτικοί φορείς όσο και οι πολιτικές πολιτικοί δυνάμεις συγκλίνουν σε βασικά σημεία όπως η επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η διεύρυνση του αριθμού των μαθητών του λυκείου και των φοιτητών. Διαφορές βέβαια υπάρχουν πάντα. Ορισμένοι, όπως τα κόμματα της Αριστεράς (στο παρελθόν και το ΠΑΣΟΚ) και εκπαιδευτικοί φορείς, όπως η ΔΟΕ, θέλουν το νηπιαγωγείο υποχρεωτικό ενώ άλλοι, όπως οι Συντηρητικοί, προαιρετικό. Σε αντίθεση πάλι με τα Αριστερά κόμματα που κάνουν λόγο για 12χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση οι άλλες πολιτικές δυνάμεις δεν θέτουν ζήτημα επέκτασης της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Παρά τις διαφορές αυτές όλες οι πολιτικές δυνάμεις συγκλίνουν στη θέση ότι στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας και στη συνθήκη της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας η γνώση και το σχολείο είναι περισσότερο απαραίτητα από ποτέ. Γι' όλους η πρόσβαση στη γνώση είναι προϋπόθεση για την επιβίωση του ατόμου και την οικονομική επιβίωση της χώρας.

Στην παρούσα συνθήκη η συζήτηση εστιάζεται όχι τόσο στην πρόσβαση ή μη στο σχολείο όσο στο περιεχόμενο του σχολείου και στον χαρακτήρα του. Η ιδεολογική κατίσχυση του δεύτερου επιχειρήματος στο διεθνές περιβάλλον σε βάρος κυρίως του τρίτου επιχειρήματος αλλάζει και το περιεχόμενο της σχετικής συζήτησης και στην Ελλάδα. Η συζήτηση αυτή δεν άπτεται άμεσα των θεμάτων που πραγματευόμαστε εδώ. Μπορεί, ωστόσο, να άπτεται έμμεσα εφόσον, μεταξύ άλλων, προβάλει το ενδεχόμενο ύπαρξης ιδιωτικών ΑΕΙ. Η θέση αυτή, που έρχεται σε αντίθεση με το τελευταίο από τα τρία επιχειρήματα που κυριάρχησαν μεταπολεμικά στο διεθνές περιβάλλον, δεν αγγίζει το ζήτημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μπορεί όμως να θίξει προοπτικά το ζήτημα της πρόσβασης στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

III. Συμπεράσματα

Ανεξάρτητα από τις προθέσεις των φορέων τους, στα επιχειρήματα που παραθέσαμε μπορούμε να ανιχνεύσουμε τρεις τύπους λόγου, έναν λόγο με επιστημονική αξίωση, έναν λόγο πολιτικό που απηχεί προβληματισμούς και μέριμνες της συγκυρίας και έναν λόγο ιδεολογικό, λόγο δηλαδή που διαπνέεται από τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς του φορέα του.

Αναμφισβήτητα η διάκριση ανάμεσα στους τρεις αυτούς τύπους λόγους είναι δυσχερής. Χωρίς να επανέλθουμε στη μακρόχρονη συζήτηση περί ιδεολογίας και επιστήμης, είναι δύσκολο να αποφανθούμε για το ποιος λόγος είναι ιδεολογικός και ποιος με επιστημονική αξίωση ή ακόμη που σταματάει ο ιδεολογικός και που ο πολιτικός λόγος. Σε κάθε περίπτωση η διάκριση που προτείνουμε είναι σχηματική και στοχεύει στο να διαγραφούν τα όρια ενός λόγου με επιστημονική αξίωση, του παιδαγωγικού, στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου και της εκπαιδευτικής πρακτικής. Διευκρινίζουμε ακόμη ότι χρησιμοποιούμε τον όρο «ιδεολογικός λόγος» ουδέτερα, όχι ως λόγο μη επιστημονικό, αλλά ως το σύνολο των κατευθυντήριων αρχών που οργανώνουν τη φυσιогνωμία μιας συλλογικής οντότητας που λέγεται πολιτικό κόμμα.

Ο λόγος με επιστημονική αξίωση είναι ο πιο συνηθισμένος. Εμφανίζεται σε διάφορες εκδοχές, κυρίως τέσσερις: ως λόγος παιδαγωγικός, κοινωνιολογικός, ψυχολογικός και οικονομικός. Ανάμεσα στις τέσσερις αυτές μορφές λόγου δεσπόζουν ο κοινωνιολογικός και ο οικονομικός.

Κοινωνιολογικού χαρακτήρα είναι η θέση των διαφορετικών αναγκών των τριών κοινωνικών τάξεων η οποία διατυπώνεται στη δεκαετία του 1890 και απόηχός της έχουμε μέχρι και τη δεκαετία του 1950. Κοινωνιο-ψυχολογικού χαρακτήρα είναι η θέση «περί θεσιθήρα» που προβάλλουν οι βενιζελικοί τις πρώτες τέσσερις δεκαετίες του 20ου αιώνα για να εξηγήσουν την έντονη ζήτηση σπουδών και για να αιτιολογήσουν τον επιδιωκόμενο έλεγχο της ροής των μαθητών και των φοιτητών. Κοινωνιολογικού ακόμη χαρακτήρα είναι η θέση για τις εκπαιδευτικές ανισότητες που αναπτύσσεται μεταπολεμικά.

Έντονος είναι και ο οικονομικός λόγος. Από τα τέλη του 19ου κιόλας αιώνα προβάλλεται διαρκώς το επιχείρημα της ανάγκης σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία και την παραγωγή. Με βάση το επιχείρημα αυτό τίθεται ως αίτημα σ' όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα η συγκρότηση τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και ο περιορισμός της πρόσβασης στη γενική εκπαίδευση. Ο οικονομικός λόγος γίνεται εντονότερος μετά το 1950 δυνάμει της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου και αναδεικνύεται σε κυρίαρχο στις μέρες μας χάρη στις αντιλήψεις που θέλουν την εκπαίδευση εργαλείο στην υπηρεσία της οικονομίας και του ανταγωνισμού στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Και οι δύο αυτοί λόγοι αναδεικνύουν την εκπαίδευση σε απαραίτητη προϋπόθεση για την ευημερία του ατόμου και της κοινωνίας.

Παράλληλα, άλλοτε συμπληρωματικά και άλλοτε σε αντίθεση, υπάρχουν οι άλλοι δύο λόγοι, ο πολιτικός και ο ιδεολογικός. Οι αντιδράσεις των δηλιγιαννικών για παράδειγμα στις προτάσεις των κυβερνήσεων Τρικούπη για έλεγχο (μέσω εξετάσεων ή τελών) της ροής των μαθητών και των φοιτητών εκπορεύονται και από πολιτικούς υπολογισμούς, τη διατήρηση στην προκειμένη περίπτωση της εκλογικής τους πελατείας. Το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για τη μέριμνα των βενιζελικών να ελέγξουν την ίδια ροή. Φοβούνται μήπως σε μια δύσκολη οικονομική και ιδεολογική συγκυρία μαθητές και φοιτητές στραφούν στο ΚΚΕ και συνθέσουν το «στρατό της κοινωνικής ανατροπής». Πολιτικού χαρακτήρα είναι σε μεγάλο βαθμό

(σε συνδυασμό βέβαια και με οικονομικούς υπολογισμούς) και οι κινήσεις αρκετών κυβερνήσεων μετά το 1957 να διευρύνουν τον αριθμό των εισακτέων στα πανεπιστήμια ή να επιτρέψουν τη μετεγγραφή Ελλήνων φοιτητών του εξωτερικού για να ικανοποιήσουν τη ζήτηση σπουδών και τη σχετική πολιτική πίεση.

Ο ιδεολογικός λόγος εμφανίζεται ρητά, ή άρρητα στον εκπαιδευτικό λόγο ανεξάρτητα από φορέα εκφοράς. Άρρητα διατρέχει την ευρέως διαδεδομένη δυτικοκεντρική ρητορική η οποία θεωρεί αυτονόητο ότι η Ελλάδα πρέπει να υιοθετήσει τους δυτικούς θεσμούς οι οποίοι είναι οι καλύτεροι εφόσον τους έχουν οι «προηγμένες» χώρες. Με το επιχείρημα αυτό τίθεται αρχικά ως στόχος η μείωση του αριθμού των φοιτητών και των μαθητών του γυμνασίου, η στροφή στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και μεταπολεμικά η επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η αύξηση του αριθμού των φοιτητών.

Έκδηλος είναι ο ιδεολογικός λόγος στις εκπαιδευτικές θέσεις και αντιλήψεις των κομμάτων ιδιαίτερα των Αριστερών. Σ' αυτά ο εκπαιδευτικός λόγος απηχεί δύο πυρηνικές αρχές της ριζοσπαστικής ιδεολογίας, την ισότητα και το διαφωτιστικό ιδεώδες που θέλει τη γνώση δύναμη απελευθερωτική από τα δεσμά του παρελθόντος. Στη λογική αυτή η εκπαίδευση θεωρείται το ασφαλέστερο μέσο οικοδόμησης μιας νέας κοινωνίας απαλλαγμένης από τις προλήψεις και τα κακά του παρελθόντος. Έντονα ιδεολογικά στοιχεία βρίσκουμε και στους άλλους πολιτικούς χώρους. Το έργο για παράδειγμα του Ευ. Παπανούτσου για «ανοιχτό αξιοκρατικό σχολείο» απηχεί τις θεμελιώδεις αρχές της φιλελεύθερης ιδεολογίας. Το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για την εμμονή των Συντηρητικών στο «μέσο σχολείο» γενικής μόρφωσης (ελληνικό ή αστικό σχολείο στο Μεσοπόλεμο) ή η διαρκής επίκληση της «ανθρωπιστικής παιδείας» στη δεκαετία του 1950. Και η μία και η άλλη πρόταση εγγράφονται στην κλασική συντηρητική ιδέα διατήρησης των παραδόσεων, στην προκειμένη περίπτωση της Αρχαιοελληνικής.

Εν κατακλείδι, αν και η διάκριση του ιδεολογικού από τους άλλους δύο τύπου λόγους που διακρίναμε είναι δυσχερής, μπορούμε να πούμε ότι ο ιδεολογικός λόγος, με την έννοια που αναφέραμε παραπάνω, ενυπάρχει, ρητά ή άρρητα ή και με τις δύο μορφές στα δύο ζητήματα που πραγματευόμαστε. Συχνά μάλιστα διαπερνά και τον λόγο με επιστημονική αξίωση. Η θεωρία, για παράδειγμα, των διαφορετικών μορφωτικών αναγκών των κοινωνικών τάξεων στηριζόταν σε μία κοινωνιολογική, αμφίβολης έστω αξίας, θεώρηση. Στην πορεία, ωστόσο, μετατράπηκε από τους Συντηρητικούς σε εννοιολογικό εργαλείο εξορθολογισμού και νομιμοποίησης μίας καθαρά ελιτίστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης.

Η πρόταση αυτή μπορεί να συμπληρωθεί με δύο μερικότερες.

1. Το βάρος των τριών λόγων που εντοπίσαμε διαφέρει στο χρόνο. Η επίδραση του λόγου με επιστημονική αξίωση είναι ιδιαίτερα εμφανής μέχρι το Εθνικό Διχασμό. Έκτοτε, και σ' όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, λόγω της όξυνσης της πολιτικής αντιπαράθεσης, αποκτάει ιδιαίτερο βάρος ο πολιτικός λόγος. Πολιτικός με έντονες ιδεολογικές προσμίξεις είναι και ο λόγος των δικτατοριών (Μεταξά και Παπαδόπουλου). Ο ιδεολογικός λόγος είναι

εντονότερος σε ορισμένες περιόδους ριζοσπαστικοποίησης της κοινωνίας (κυρίως μετά τη μεταπολίτευση του 1974) ή τμημάτων της κοινωνίας που έχουν σχέση με το σχολείο όπως οι δάσκαλοι και «οι καθηγητές της Μέσης» την περίοδο 1925-1935.

2. Ο ιδεολογικός λόγος στα θέματα που πραγματευόμαστε είναι έντονος σ' όλες τις πολιτικές δυνάμεις, είναι, όμως, εντονότερος στο λόγο της Αριστεράς. Αυτό δεν έχει να κάνει τόσο με τη συγκριτικά περιφερειακή, ως επί το πλείστον, θέση της στο πολιτικό πεδίο. Έχει περισσότερο να κάνει με τις πυρηνικές της ιδεολογικές αρχές (κυρίως η πίστη στην πρόοδο και η διαφωτιστική αρχή που ταυτίζει τη γνώση με το φως) οι οποίες της επιτρέπουν στο ζήτημα της εκπαίδευσης να είναι περισσότερο «γενναιόδωρη» από τις άλλες πολιτικές οικογένειες. Αυτό ισχύει, σε μικρότερο όμως βαθμό, και για τους Φιλελεύθερους οι οποίοι συμμερίζονται και αυτοί την ιδέα της προόδου μέσω της γνώσης. Αντίθετοι οι Συντηρητικοί υπήρξαν παραδοσιακά περισσότερο φειδωλοί στην ιδέα της γενίκευσης του σχολείου και της διάδοσης της γνώσης. Η στάση αυτή έχει προφανώς να κάνει και με τις βασικές αρχές της συντηρητικής ιδεολογίας, ειδικότερα την πίστη στις παραδοσιακές αξίες και τη δυσπιστία προς την έννοια της προόδου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βάος Α., (2000), Εικαστική αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορική αναδρομή – προσεγγίσεις στη διδασκαλία της τέχνης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Γληνός Δ., (1972), Εκλεκτές Σελίδες, τ. Γ', εκδ. Στοχαστής, Αθήνα

Δαφνής Γ., (1997), Η Ελλάδα μεταξύ δύο πολέμων 1923-1940, τ. Α', Β', εκδ. Κάκτος, Αθήνα.

Εκθέσεις των κατά το 1883 προς επιθεώρησιν των δημοτικών σχολείων απεσταλμένων εκτάκτων επιθεωρητών,(χ.χ.) Αθήνα

Κυπριανός Π., (1996), «Φοιτητικός πληθυσμός και ζήτηση σπουδών στην Ελλάδα (1891-1936)», περ. *Τα Ιστορικά*, τχ. 24-25, Ιούνιος-Δεκέμβριος.

Κυπριανός Π., (2002), Νεοελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μαναριώτης Χ., (2001), Οι Εκπαιδευτικές αντιλήψεις των Συντηρητικών στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου, Διπλωματική Εργασία για το ΜΔΕ στο ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Πατρών.

Μιχαλακέας Τάσος, (1979), Βίβλος Ελευθερίου Βενιζέλου, εκδ. Σμυρνιώτης, Αθήνα.

Μπουζάκης Σ., (1995), Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τ. Β', Μεταρρυθμιστικές Προσπάθειες 1959-1964-1976/77-1985, εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα.

Παλαιολόγος Γ., (1928), Σκέψεις τινές περί οργανώσεως της εκπαιδεύσεως, εκδ. Οίκος Δ. & Π. Δημητράκου, Εν Αθήναις.

Σβώλος Α., (1998), Τα ελληνικά Συντάγματα 1822-1975/1986, εκδόσεις Στοχαστής, Αθήνα.

Τζουμελέας Σ. Γ. και Παναγόπουλος Π. Δ., (1933), Η εκπαίδευσή μας στα τελευταία 100 χρόνια, εκδ. Δημητράτου, Αθήνα.

[1] Ανάλογες θέσεις διατυπώνονται και στις άλλες εκθέσεις. Εκθέσεις των κατά το 1883 προς επιθεώρησιν των δημοτικών σχολείων απεσταλμένων εκτάκτων επιθεωρητών, Αθήνα, χ.χ., σ. 22

[2] Μέχρι τότε υπήρχαν δύο τύποι σχολείων, τα πλήρη και τα κοινά. Τα πρώτα ήταν εξαετή και τα δεύτερα τετραετή. Οι απόφοιτοι των πρώτων εγγράφονταν στην 3η τάξη του ελληνικού σχολείου και του δεύτερου στην 1η. Ουσιαστικά λοιπόν το δημοτικό ήταν τετραετούς φοίτησης εφόσον οι δύο τελευταίες τάξεις λογίζονταν σαν οι δύο πρώτες τάξεις του ελληνικού σχολείου.

[3] Στις «Νέες Χώρες» (Μακεδονία, Θράκη και το μεγαλύτερο τμήμα της Ηπείρου) που εντάσσονται στο ελληνικό Κράτος το δημοτικό σχολείο είναι παραδοσιακά εξαετές. Αιτούμενο συνεπώς είναι η ομογενοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος με την εξομοίωση του εκπαιδευτικού συστήματος της «Παλιάς» Ελλάδας με τις «Νέες Χώρες».

[4] Άρθρον 23. «Η στοιχειώδης εκπαίδευσις είναι δι' όλους υποχρεωτική, παρέχεται δε δωρεάν υπό του Κράτους. Ο νόμος ορίζει δια την στοιχειώδη εκπαίδευσιν τα έτη της υποχρεωτικής φοιτήσεως, τα οποία δεν δύνανται να είναι ολιγώτερα των εξ. Δια νόμου δύναται επίσης να καταστή υποχρεωτική η φοίτησις και εις σχολεία

συμπληρωματικά των σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης μέχρι του 18ου έτους της ηλικίας». (Σβώλος, 1998).

[5] «Ζητούμε νέα οργάνωση της παιδείας με βάση την εξύψωση του λαϊκού Σχολείου. Ζητούμε από το κράτος να στρέψει όλη την προσοχή του και να διαθέσει όλα τα μέσα για να λειτουργήσει κανονικά και άνετα ένα συγχρονισμένο οχτάχρονο λαϊκό σχολείο». (Γληνός, 1972).

[6] Περ. Αναγέννηση, φυλλάδιο 3ο, Νοέμβρης 1926, σ. 183-184.

[7] Πρόκειται για το κόμμα του Ι. Μεταξά.

[8] Προεκλογική ομιλία στη Θεσσαλονίκη στις 22/7/1928, (Μιχαλακέας, 1979) και (Δαφνής, 1997).

[9] Η πρόταση αυτή δεν είναι γενικεύσιμη. Η ΔΟΕ για παράδειγμα παρότι μετά το 1924 έχει μάλλον ριζοσπαστικούς προσανατολισμούς και τμήμα της ηγεσίας της ανήκει οργανικά στον Εκπαιδευτικό Όμιλο δεν υποστηρίζει την πρότασης ίδρυσης Πανεπιστημίου στη Θεσσαλονίκη -εμπνευστής της είναι ο Δ. Γληνός- με το επιχείρημα ότι στη δεδομένη οικονομική συγκυρία η δαπάνη πόρων για το σκοπό αυτό θα δυσχέραινε ακόμη περισσότερο το εγχείρημα τους να βελτιώσουν τη δυσμενή οικονομική τους κατάσταση.

[10] Χαρακτηριστική είναι η στάση του διδασκαλικού περιοδικού «Ερμής το οποίο εκφράζει τους Συντηρητικούς δασκάλους. «Είνε άραγε εις το Έθνος επωφελής η κατάργησις των Ελληνικών σχολείων, περί ων αδίκως έχει δημιουργηθεί μία κακή και ψευδής αντίληψις, ιδίως υπ' ανθρώπων, οπαδών μιας γλωσσικής αιρέσεως, του γνωστού αηδούς κατασκευάσματος των μαλλιαρών". Θεωρούν ότι η προσφορά του Ελληνικού σχολείου στο Έθνος είναι ανυπολόγιστη εφόσον «είνε εκείνα τα οποία δίδουσιν εις την αστικήν τάξιν την ανθρωπιστικήν του μόρφωσιν". Ο «Ερμής» καταλήγει. "Μη λησμονώμεν δε, ότι ουδέν Έθνος δύναται να ζήσκει άνευ της ανθρωπιστικής μορφώσεως, απαραίτητου μεν εις πάντα πολίτην, ιδία δε την τάξιν εκείνην, ήτις προώρισται να διευθύνη τας τύχας και το μέλλον των εθνών". Ερμής, έτος Ι', αρ. φ. 364, 29-6-1929, σ. 139.

[11] Η αντίθεση μερίδας δηληγιαννικών υπαγορεύεται από διαφορετικά κίνητρα. Από μέριμνες εκλογικές-πελατειακές μέχρι και προσωπικές ανησυχίες εφόσον βουλευτές του κόμματος αυτού προέρχονται από λαϊκά στρώματα.

[12] Νόμος 2905/1922.

[13] Με αυτό το επιχείρημα αποκρούει το κόμμα ης ΕΡΕ (Εθνική Ριζοσπαστική Ένωση) την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση που θεσπίζουν η «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση» του 1964.

[14] Σύμφωνα με την Εισηγητική Έκθεση των νομοσχεδίων, πρώτη "απαίτησις" που πρέπει να "πληρωθή δια της μεταρρυθμιστικής νομοθεσίας" είναι να προσφερθεί "εις εκάστην κοινωνικήν τάξιν (...) εις αυτήν αναγκαίουσα γενική μόρφωσις".

- [15] Με το επιχείρημα αυτό οι υπέρμαχοι της συγκεκριμένης άποψης υποστηρίζουν από τις αρχές της δεκαετίας του 1920 τη συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών.
- [16] Ο Δ. Γληνός (1925, σ. 127) αναφέρεται στο παράδειγμα της Αμερικής, όπου «πάντα τα παιδιά πασών των κοινωνικών τάξεων συμφοιτώσιν επί οκτώ έτη εν τω δημοτικώ σχολείω», αλλά και στο παράδειγμα των «ομογενών κοινοτήτων» της Τουρκίας και της Κρήτης.
- [17] Με τα λόγια του Ε. Βενιζέλου: «Αλλά θα στηρίξωμεν ακόμη αποτελεσματικώτερον το κοινωνικόν καθεστώς δια της επιβαλλομένης αμέσου και ριζικής μεταρρυθμίσεως του εκπαιδευτικού μας συστήματος, εφόσον εκατοντάδες σχολείων της κλασσικής λεγομένης εκπαιδεύσεως εξακολουθούν να εξαπολύουν κατ' έτος χιλιάδας νέων ατελέστατα μορφωμένων, ανικάνων ουσιαστικώς δια κάθε παραγωγικήν εργασίαν, το μέλλον μας δε δεν ημπορεί παρά να είναι σκοτεινόν και το κράτος εργάζεται προφανώς δια να παρασκευάση τον μέλλοντα στρατόν της κοινωνικής ανατροπής (...). (Μιχαλακέας, 1979).

**Μαρξιστική "ορθοδοξία" και σχολική ιστορία στην Ελλάδα:
κριτική και προπαγάνδα στην κρίσιμη δεκαετία του 1980**

Δημήτρης Κ. ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ

σχολ. σύμβουλος φιλολόγων -

ειδικός επιστήμονας Α.Π.Θ.

Θεσσαλονίκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο ανιχνεύονται και αξιολογούνται οι θέσεις της «παραδοσιακής» Αριστεράς σε σχέση με τις αλλαγές που σημειώνονται κατά τη δεκαετία του '80 στη σχολική ιστορία. Μέσα από κομματικά έντυπα και άλλα δημοσιεύματα εξετάζεται η κριτική στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων της Ιστορίας σε συσχέτιση με την ιδεολογική αναπαράσταση του παρελθόντος από την «παραδοσιακή» Αριστερά και τις πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις της εποχής και επιχειρείται η διάκριση μεταξύ επιστημονικής κριτικής και κομματικής προπαγάνδας. Παράλληλα αναδεικνύεται η βασική τυπολογία της μαρξιστικής «ορθοδοξίας», που καθορίζει τον τρόπο προσέγγισης της ιστορικής πραγματικότητας και την απόδοση νοήματος σ' αυτήν.

ABSTRACT

In this article the views of the "tradisional" Left-wing in relation to the changes that are to see in school history during the 80's are being closely examined. Through printed material of political parties and other publications, the criticism exercised on contents of schoolbooks is being carefully searched in relation to the political and social developments of that period and, also, to ideological reproduction of the past by the "traditional" Left-wing. Moreover, there is an attempt to distinguish scientific criticism and the propaganda of a political party. Also, the basic typology of the marxistic "orthodoxy", which defines the way of approaching the historical reality and the meaning given to it, is being promoted.

Η έρευνα για την ανίχνευση και την αποτίμηση των στοιχείων που συνθέτουν το φαινόμενο αριστερή κριτική στα περιεχόμενα της σχολικής ιστορίας κατά τη δεκαετία του 1980 πρέπει να εκκινήσει από τον ορισμό της έννοιας "μαρξιστική ορθοδοξία". Ο όρος, αν και αρχικά φαίνεται πως ανταποκρινόταν σε μια εξελικτική θεωρία και όχι σ' ένα μηχανιστικό δόγμα, στο πλαίσιο της Β' Διεθνούς αντιπαρατέθηκε προς το μεταρρυθμιστικό ή ρεφορμιστικό μαρξισμό και απολυτοποιήθηκε ως βάση του επαναστατικού μαρξισμού^[1]. Έτσι, πήρε τα χαρακτηριστικά ενός δόγματος, το οποίο, παρά τις κατά καιρούς μικροτροποποιήσεις του, συγκέντρωνε τα εξής βασικά γνωρίσματα:

- συστηματοποίηση των εννοιών του διαλεκτικού - ιστορικού υλισμού,

- έμφαση όχι τόσο στην πάλη των τάξεων όσο στην εξέλιξη της υλικής βάσης της κοινωνίας,
- επινόηση του σχήματος των πέντε σταδίων για την ερμηνεία της ιστορικής εξέλιξης,
- μετατροπή της προλεταριακής πρωτοπορίας σ' ένα κλειστό κύκλωμα "νομοκανόνων", που κωδικοποιούσαν την κομματική πείρα και τη διοχέτευαν εκλαϊκευμένη στα κατώτερα στελέχη και τους οπαδούς,
- μετατροπή του επιστημονικού υλισμού σε απaráβατη μονολιθικότητα και υπεραντικειμενική νομοτέλεια,
- συνδυασμός του δόγματος με ουτοπική στάση και φαταλιστική-μηχανιστική βεβαιότητα για την ευόδωση των αγώνων και την έλευση του σοσιαλισμού[2].

Η υιοθέτηση του σταλινικού ερμηνευτικού σχήματος και της δογματικής νοοτροπίας από την ηγεσία του ελληνικού κομμουνιστικού κόμματος (Κορδάτος, Ζεύγος, Ζαχαριάδης, Γληνός, Ρούσσος, κ.ά.)[3] είχε ως συνέπειες την επικράτηση μιας ανελαστικής εκδοχής για το χαρακτήρα του αγώνα της ανεξαρτησίας, τη δομή της νεοελληνικής κοινωνίας και το ρόλο των αγροτοεργατικών μαζών, καθώς και την αμφισημία και την αντιφατικότητα των κομματικών εκτιμήσεων για τη μεταπολεμική συγκυρία, με επακόλουθο την αμφιταλάντευση στις κομματικές πρακτικές[4]. Έτσι, η έλλειψη σαφούς προγράμματος κομματικής δράσης σε συνδυασμό με απρόβλεπτα γεγονότα επέτρεπαν συχνά τη γενικολογία και τη συνθηματολογία, ενώ η εστίαση στην εφαρμογή ενός ουτοπικού σχεδίου κοινωνικής οργάνωσης οδηγούσε στην προφητική ενατένιση της μελλοντικής κοινωνίας και στη θεοποίηση της Ιστορίας[5].

Η θεοποιημένη ιστορία, βέβαια, οδηγεί στην τελετουργική χρήση του παρελθόντος, το οποίο έτσι καθίσταται ανιστορικό ή, καλύτερα, υπεριστορικό. Η ιστορική πραγματικότητα χάνει τη σημασία της και τη θέση της παίρνει, μέσω της μηχανιστικής νομοτέλειας, η "υπεραντικειμενική" ιστορική αφήγηση, η οποία διατεινόμενη ότι αποδίδει το πραγματικό στην ουσία το κατασκευάζει[6]. Παράλληλα, η χρήση συμβολιστικής και αυθεντικής γλώσσας γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν και προσδίδει αδιαμφισβήτητο κύρος και νομιμότητα στο θεσμικό (= κομματικό) λόγο, εξασφαλίζοντας αδιατάρακτο νόημα και πίστη σ' αυτόν[7]. Πρόκειται δηλαδή για ένα είδος ιστορικισμού, του οποίου ο ορισμός σύμφωνα με τον Porper είναι: "το δόγμα σύμφωνα με το οποίο η δουλειά των κοινωνικών επιστημών είναι να προβάλλουν πρώτον, ιστορικές προφητείες, και δεύτερον, την άποψη ότι οι ιστορικές προφητείες είναι αναγκαίες, αν επιθυμούμε τη διεξαγωγή της πολιτικής κατά ορθολογικό τρόπο"[8].

Στο πλαίσιο αυτό η ιστορία αναδεικνύεται, σύμφωνα με το Ζεύγο, ως η πιο μαζική και πολιτική επιστήμη, με την προϋπόθεση βέβαια ότι η μελέτη της θα αφορά όχι τους "σοφούς" αλλά το λαό[9]. Σημείο καμπής αποτελεί εδώ η δεκαετία του 1940, οπότε εμπλουτίζεται και αποκρυσταλλώνεται το "ορθόδοξο" ερμηνευτικό σχήμα για την ιστορία. Στο σχήμα αυτό μόνιμη σχεδόν αφετηρία αποτελεί το 1821 και η αναδημιουργία του, τότε με βάση το έπος του '40 και τη συμβολή των

κομμουνιστών σ' αυτό, και τότε με βάση την Αντίσταση και τον πρωταγωνιστικό ρόλο του ΚΚΕ σ' αυτήν[10].

Το σχήμα είναι κυκλικό με περιόδους πτώσεις, που δεν ενδιαφέρουν ιδιαίτερα, και περιόδους ανάτασης[11]. Κάποτε το κυκλικό σχήμα γίνεται γραμμικό, εξελικτικό: από το παρελθόν, από "τα βάθη της τρισχιλιόχρονης ιστορίας", απ' όπου ατενίζουν τους νεότερους "οι πρόγονοι, οι ήρωες και οι μάρτυρες, οι αγωνιστές του Μαραθώνα και της Σαλαμίνας, οι αγωνιστές του '21, οι ήρωες των αλβανικών βουνών", η γραμμική εξέλιξη οδηγεί στο παρόν και το μέλλον, προς την "καινούργια Ελλάδα", "την Ελλάδα της πραγματικής Αλλαγής", οδηγεί στη συνέχιση των αγώνων για δημοκρατία, ανεξαρτησία και σοσιαλισμό με πρότυπο την εαμική Αντίσταση[12].

Η αντίφαση, βέβαια, είναι προφανής. Ωστόσο, το ερμηνευτικό σχήμα παραμένει πάντοτε ισχυρό, εφόσον συνδέεται με πίστεις και πεποιθήσεις, συνιστώντας έτσι τρόπο λειτουργίας της νόησης[13]. Εδραιώνεται μάλιστα σε ακλόνητες βάσεις με την αξιοποίηση του σοβιετικού παραδείγματος, πολεμικού και μεταπολεμικού, το οποίο παραμένει ελκυστικό ακόμη και μετά τη μεγάλη πτώση[14].

Στο στόχαστρο της μαρξιστικής "ορθοδοξίας" βρίσκονται πάντα η κριτική προς το σοβιετικό μοντέλο και τις πρακτικές του, η οποία προσλαμβάνεται σχεδόν αυτόματα ως αντισοβιετική προπαγάνδα, ο ιδεολογικός πλουλαρισμός στις γραμμές του μαρξισμού, που αποδίδεται σε δολιοφθορά της κυρίαρχης αστικής τάξης ή σε τεχνάσματα των τροτσκιστών και των λοιπών αναθεωρητών συνεργών της, ο ιμπεριαλισμός και οι ποικίλοι υπηρέτες του, η θεωρία των δύο υπερδυνάμεων, οι αμφισβητίες της πάγιας πρωταρχίας των οικονομικών δομών και σχέσεων στην εξήγηση της ιστορικής εξέλιξης, η αποσιώπηση του ταξικού χαρακτήρα των κοινωνιών και της πάλης των τάξεων ως ερμηνευτικών εργαλείων, ο υπερτονισμός του ρόλου των προσωπικοτήτων, οι ποικιλώνυμοι γητευτές και αποπλανητές των νέων (φεμινισμός, χιπισμός, καταναλωτισμός, σεξουαλική επανάσταση, οικολογικά κινήματα κλπ), οι απόψεις για ύπαρξη "ενιαίας βιομηχανικής κοινωνίας" και ομοιοτήτων μεταξύ του σοσιαλιστικού και του καπιταλιστικού συστήματος ανάπτυξης, οι εκτιμήσεις για δήθεν τεχνολογική υπεροχή της Δύσης κλπ[15].

Κάτω από το πρίσμα αυτό υποβάλλονται σε εξονυχιστικό εργαστηριακό έλεγχο όλα τα διδακτικά εγχειρίδια (ΔΕ) Ιστορίας που χρησιμοποιήθηκαν από τη μεταπολίτευση και μετά, ιδιαίτερα όσα εκδόθηκαν μετά το 1981. Δημοσιογράφοι, οργανικοί διανοούμενοι και ειδικοί επιστήμονες δοκιμάζουν με τη λυδία λίθο της "ορθοδοξίας" το βαθμό ιδεολογικής απόκλισης των περιεχομένων των ΔΕ από την αυθεντική γνησιότητα[16]. Το φαινόμενο μάλιστα εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα μεταξύ των ετών 1983-86, οπότε και δημοσιεύονται τα περισσότερα επικριτικά και "αποκαλυπτικά" των προθέσεων της αστικής τάξης και των "ρεφορμιστών συνεργατών" της κείμενα[17].

Ήδη, πριν από την έκδοση των νέων ΔΕ Ιστορίας είχαν ελεγχθεί σχεδόν όλα όσα είχαν κυκλοφορήσει ή επανακυκλοφορήσει από τη μεταπολίτευση μέχρι και το σχολικό έτος 1981-82. Έτσι, τα ΔΕ που καλύπτουν την Αρχαία και τη Μεσαιωνική

Ιστορία (Αθ. Καλογεροπούλου για Α' Γυμνασίου και Α' Λυκείου, Επαμ. Βρανόπουλου για Α' Λυκείου, Λ. Τσακτσίρα κ.ά. για Β' Γυμνασίου) είχαν επικριθεί για ιδεαλιστικές ερμηνείες, ελληνοκεντρισμό, στερεοτυπικές αναφορές στα φυλετικά χαρακτηριστικά, εξιδανίκευση της αρχαίας Ελλάδας και του Βυζαντίου, υπερτονισμό ορισμένων προσωπικοτήτων (π.χ. Μ. Αλέξανδρος), αποσιώπηση της ταξικής πάλης, εξωραϊσμό της δουλείας, υπερβολική αναφορά σε πολιτικά και πολεμικά γεγονότα ή, αντίθετα, στην τέχνη και τον πολιτισμό. Τα ΔΕ πάλι της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας (Γ. Κουλικούρδη για την Γ' Γυμνασίου και Χ. Θεοδωρίδη- Αχ. Λαζάρου για την Γ' Λυκείου) είχαν καταγγελλθεί για ευρωκεντρισμό, αποσιωπήσεις, ιδεολογική χειραγώγηση των νέων κλπ. Γενικά, τα ΔΕ Ιστορίας της πρώτης μεταπολιτευτικής περιόδου θεωρούνται προσηλωμένα στην "αντιδραστική νοοτροπία" παρέχοντας έτσι ασυνάρτητη και μονόπλευρη πληροφόρηση [\[18\]](#). Μερική εξαίρεση αποτελούν τρία μόνο ΔΕ:

1. του Κ. Καλοκαιρινού της Β' Γυμνασίου (μέχρι το σχολικό έτος 1980-81) και της Β' Λυκείου (μέχρι το έτος 1984-85), το οποίο, παρά τα λάθη και τις παραλείψεις του αντιμετωπίζεται, θετικά (κυρίως για τις αναφορές του στον οικονομικό και κοινωνικό παράγοντα και για τις εκτιμήσεις του ως προς το ρόλο των προσωπικοτήτων) ή χαρακτηρίζεται ως "μεγάλο απόκτημα" που ανοίγει το "δρόμο της αλλαγής",
2. της Αικ. Χριστοφιλοπούλου και του Φ. Βώρου κ.ά. για την Ιστορία Επιλογής Β' και Γ' Λυκείου αντίστοιχα, τα οποία όμως εμπλέκονται "στα γρανάζια άλλων σκοπιμοτήτων που παραμορφώνουν και παραποιούν τις δυνατότητές τους" [\[19\]](#).

Αυστηρότερος και λεπτομερέστερος είναι ο έλεγχος στον οποίο υπόκεινται τα ΔΕ που χρησιμοποιούνται από το 1982 και μετά. Με ιδιαίτερη μάλιστα οξύτητα επικρίνονται κυρίως η "Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη" του Β. Κρεμμυδά για την Γ' Γυμνασίου, η "Ιστορία του Ανθρώπινου Γένους" του Λευτ. Σταυριανού για την Α' Λυκείου και η "Εισαγωγή στις Ιστορικές Σπουδές" του Γ. Γιαννόπουλου κ.ά. για την Γ' και Δ' Δέσμη της Γ' Λυκείου:

1. Στο πρώτο επισημαίνονται ρεφορμιστικές θεωρίες για το κράτος πρόνοιας, προσπάθεια παραπλάνησης των νέων για δήθεν ικανοποίηση των υλικών αναγκών μέσω του καπιταλισμού- καταναλωτισμού, αποσύνδεση του ιμπεριαλισμού από τον καπιταλισμό, φιλοδυτικισμός, ψευδολογίες για την ΕΟΚ, εχθρότητα προς το λαϊκό κίνημα και την εργατική τάξη, υπερτονισμός του ρόλου της τεχνολογίας στην ιστορική εξέλιξη, αγνόηση της σημασίας της ταξικής πάλης, ψεύδη για δήθεν τεχνολογική υπεροχή των ΗΠΑ έναντι της ΕΣΣΔ (η δεύτερη μάλιστα διαθέτει 50% περισσότερα ρομπότ από την πρώτη), δήθεν ύπαρξη κομματικής νομενκλατούρας, δήθεν σοβιετικές επεμβάσεις στην Τσεχοσλοβακία, το Αφγανιστάν κλπ.
2. Το δεύτερο καταγγέλλεται για την παρουσίαση της ιδιοκτησίας ως δήθεν φυσικού δικαιώματος, στρεβλώσεις στο ζήτημα της εκβιομηχάνισης και της βιομηχανικής επανάστασης, εξομοίωση του σοσιαλισμού με το φασισμό και το ναζισμό, υποταγή στις ντιρεκτίβες της ΕΟΚ και απόκρυψη του ιμπεριαλιστικού χαρακτήρα της, αντισοβιετισμό, αντικομμουνισμό και

ψευδολογίες για δήθεν ευθύνες και της ΕΣΣΔ στην έναρξη και τη συνέχιση του ψυχρού πολέμου, την υποστήριξη της θεωρίας των δύο υπερδυνάμεων, δήθεν σοβιετικές επεμβάσεις, προβολή του Τρότσκι και των αναθεωρητών, συσχέτιση της ανεργίας με την τεχνολογική ανάπτυξη (κάτι τέτοιο δεν ισχύει στις σοσιαλιστικές χώρες), θεωρητική κάλυψη της επίθεσης των μονοπωλίων ενάντια στα δικαιώματα των εργαζομένων με τις αναφορές στον άκρατο υλισμό και τον καταναλωτισμό κλπ.

3. Το τρίτο ελέγχεται για σκόπιμες ασάφειες σε κρίσιμα ζητήματα (π.χ. ιστορικό γεγονός, ιστορικοί νόμοι, ιστορική αιτιότητα), παράλειψη αναφοράς στην ταξική διαστρωμάτωση των κοινωνιών και στην πρωταρχία των παραγωγικών δομών και σχέσεων ως εξηγητικού παράγοντα, αγνόηση των κλασικών του μαρξισμού και υποβάθμιση των Μαρξ και Ένγκελς κλπ, ενώ θεωρείται και ως ύποπτο για προσπάθεια παραχάραξης του διαλεκτικού υλισμού[20].

Η κατάσταση πάλι με τα ΔΕ της Β' και Γ' Λυκείου του Β. Σκουλάτου κ.ά. είναι αντιφατική. Άλλοτε η κριτική, παρά τις αντιρρήσεις σε επιμέρους θέματα (π.χ. ανεπάρκειες στην εξήγηση της πορείας του ελληνισμού από την Άλωση μέχρι τον Καποδίστρια, ατολμία ως προς την πλήρη αποδοχή της διαλεκτικής ιστορικής εξήγησης) είναι γενικά θετική, τόσο που να θεωρούνται τα βιβλία "όαση μέσα στην ως τώρα απέραντη ξηρασία" . άλλοτε όμως επικρίνονται για λόγους που εντοπίστηκαν και στα τρία προηγούμενα ΔΕ, κυρίως για στρεβλώσεις, αποσιωπήσεις, υποβάθμιση των ταξικών αγώνων, αντισοβιετισμό, αντικομμουνισμό κλπ, τόσο που να θεωρούνται κι αυτά μαζί με όλα τα άλλα "βαθύτατα ταξικά, αντιλαϊκά και ανιστόρητα", με "πέρα για πέρα κομματικό χαρακτήρα", "μίγματα αντιδραστικών αστικών αντιλήψεων, αστικορεφορμιστικών και σοσιαλρεφορμιστικών"[21].

Το μόνο ΔΕ που δεν υφίσταται τον εξονυχιστικό έλεγχο της μαρξιστικής "ορθοδοξίας" είναι η "Θεματική Ιστορία" της Β' Λυκείου, ίσως γιατί συγγραφέας των δύο από τα τέσσερα θέματά του υπήρξε ο Σοφ. Μαρκιανός, ο οποίος οργάνωσε την ύλη, όπως σημείωνε ο ίδιος, σύμφωνα με τις παραγωγικές δυνάμεις και σχέσεις, τους θεσμούς και τις ιδέες, επιδιώκοντας "μια συνοπτική συνολική θεώρηση του αρχαίου ελληνικού κόσμου, στην οποία συνεξετάζονται όλοι οι παράγοντες του ιστορικού γίνεσθαι στην αμοιβαία αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδρασή τους"[22]. Το εγχειρίδιο φαίνεται πως ανταποκρινόταν, έστω και μερικώς, στον κανόνα που όριζε ότι "η χρησιμοποίηση της μαρξιστικής μεθόδου κατά τη συγγραφή τους [ενν. των ΔΕ Ιστορίας] είναι επιβεβλημένη. Γιατί μόνο αν χρησιμοποιηθεί σωστά η μέθοδος αυτή, το μάθημα θα επιτελέσει τον προορισμό του"[23].

Η εκστρατεία αποκάλυψης των "αστικορεφορμιστικών και σοσιαλρεφορμιστικών" ιδεολογικοπολιτικών στρεβλώσεων και αποκατάστασης της ιστορικής αλήθειας οδηγεί στην επιστράτευση του κομματικού μηχανισμού διαφώτισης, ο οποίος με ανακοινώσεις, επετειακά μηνύματα, διαγγέλματα, σχόλια, άρθρα, μελέτες, διοργάνωση επιστημονικών συμποσίων και εκδόσεις ντοκουμέντων και θεωρητικών κειμένων επιχειρεί να αναδείξει για μία ακόμη φορά την επαλήθευση των προβλέψεων του Μαρξ για την πορεία του εργατικού κινήματος και την πάλη των

τάξεων, να υπερασπιστεί την αναμφισβήτητη υπεροχή του σοβιετικού μοντέλου και να στηρίξει το νομοτελειακό χαρακτήρα της ιστορικής εξέλιξης[24]. Στο επίκεντρο βρίσκονται και πάλι ο αντιφασιστικός αγώνας κατά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο με την καθοδήγηση της ΕΣΣΔ και το μεγαλειώδες κίνημα της εαμικής Αντίστασης, ενώ με ιδιαίτερη έμφαση προβάλλονται οι συνάψεις με το 1821, τον Οκτώβρη του 1917, τη Μικρασιατική εκστρατεία, τον αντιδικτατορικό αγώνα και το Νοέμβρη του 1973[25]. Απώτερος στόχος η ενίσχυση του αγωνιστικού πνεύματος και η συσπείρωση των προοδευτικών δυνάμεων, η καταγγελία των σοσιαλαναθεωρητικών σειρήνων και η προστασία της νεολαίας από τα δήθεν κινήματα αμφισβήτησης και απελευθέρωσης[26].

Η ιστορία, βέβαια, για την "ορθόδοξη" μαρξιστική οπτική είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση της "αντικειμενικής" πραγματικότητας και, επομένως, δε μπορεί παρά να βρίσκεται στον πυρήνα του καθοδηγητικού ρόλου του κόμματος. "Τα μαθήματα της ιστορίας είναι διδακτικά", επισημαίνεται χαρακτηριστικά, γιατί μας βεβαιώνουν για την ορθότητα της μαρξιστικής θεωρίας και μας καθοδηγούν στους παροντικούς και τους μελλοντικούς αγώνες. Γι' αυτό η ιστορία, ως επιστήμη του ιστορικού υλισμού, έχει διαπαιδαγωγική και πολιτική λειτουργία. Μάλιστα, η "πραγματική εθνική ιστορία" συμβάλλει αποφασιστικά στην απελευθέρωση από την ξένη εξάρτηση και στην αναζωπύρωση του εθνικού φρονήματος, λειτουργώντας φρονηματιστικά και οδηγώντας στην ανανέωση του "εθνισμού"[27]. Έτσι, η αληθινή ιστορική γνώση συνιστά, σύμφωνα με το Χ. Φλωράκη, "αναπόσπαστο στοιχείο της παρέμβασης και της πάλης ενάντια στο αντιδραστικό αστικό περιεχόμενο πολλών μαθημάτων"[28].

Ωστόσο, η ένταση και η συχνότητα της κριτικής απέναντι στα ΔΕ Ιστορίας είναι μάλλον απίθανο να εκπηγάζει από τα νάματα του διαλεκτικού υλισμού. Το ιδεολογικό περιεχόμενο των ΔΕ, ακόμη κι αν υποτεθεί ότι παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αξιών και ιδεολογικών πεποιθήσεων[29], δε δικαιολογεί από μόνο του την τόση οξύτητα και τη σήμανση γενικής επιστράτευσης. Αλλού, λοιπόν, θα πρέπει να αναζητηθούν τα πρωτογενή αίτια της κριτικής.

Βάσιμα μπορεί να υποστηριχθεί ότι ανάμεσα σ' αυτά κυριαρχεί ο πολιτικός παράγοντας. Οι πολιτικές επιλογές των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ μετά το 1983-84 (αλλαγή στάσης απέναντι στην ΕΟΚ και το ΝΑΤΟ, οικονομική πολιτική, εργατική-απεργιακή νομοθεσία, διαπραγματεύσεις για τις αμερικανικές βάσεις κλπ) οδηγούν το ΚΚΕ σε επανεκτίμηση των πολιτικών θέσεων και σε διάρρηξη της άτυπης συμπόρευσής του με το ΠΑΣΟΚ. Έτσι, το ΚΚΕ μετατοπίζεται σταδιακά από το στόχο της ευρύτερης λαϊκής συνεργασίας, με σκοπό την απομάκρυνση της ΝΔ από την εξουσία (10ο Συνέδριο), προς την αριστερή συνεργασία με δυνάμεις και μέσα στο ΠΑΣΟΚ (11ο Συνέδριο), για να καταλήξει στην καταγγελία της "πλήρους ενσωμάτωσης της κυβερνητικής πολιτικής στο σύστημα", του αντικομμουνισμού και του σοσιαλρεφορμισμού της ηγεσίας του ΠΑΣΟΚ, καθώς και στην εκτίμηση για "δεξιά στροφή" του[30]. Η συγκυρία μάλιστα των βουλευτικών και των προεδρικών εκλογών του 1985 αποτελεί σημείο καμπής στην εφαρμογή της νέας πολιτικής συμπεριφοράς του ΚΚΕ, το οποίο πλέον θεωρεί την εκλογική ενίσχυση των δυνάμεών του ως "αναγκαία προϋπόθεση για την αλλαγή" και εκτιμά ότι η

ευρύτερη συμπαράταξη των γνήσιων αριστερών δυνάμεων θα οδηγήσει στη νίκη τους, όπως έγινε και με την εκλογή του Χ. Σαρτζετάκη[31].

Μέσα, λοιπόν, σε κλίμα πολιτικού ετεροπροσδιορισμού η αποκάλυψη του ταξικού χαρακτήρα της πολιτικής του ΠΑΣΟΚ, η προβολή των "ενωτικών αγώνων" της εργατικής τάξης και η προσπάθεια για "υγιή καθοδήγηση" της νεολαίας οδηγούν στη συνολική απόρριψη της κυβερνητικής πολιτικής και ιδιαίτερα της εκπαιδευτικής. Στην τελευταία άλλωστε εκτιμάται ότι χωλαίνει η "αλλαγή" που επαγγέλθηκε το ΠΑΣΟΚ . γι' αυτό και απαιτείται η συγκρότηση "μετώπου Παιδείας", ώστε να αποκρουστεί η συντηρητική αντιμετώπιση. Αιχμή της αντιπαράθεσης εδώ αποτελούν το εξεταστικό σύστημα, το νομοσχέδιο για τη γενική εκπαίδευση (αντί-309, μετέπειτα ν.1566/1985) και το ύψος της χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης[32].

Η απαίτηση για "ριζική δημοκρατική αναδιάρθρωση της Παιδείας στην υπηρεσία των λαϊκών συμφερόντων", η απόκρουση των προσπαθειών της ΕΟΚ "να εκσυγχρονίσει τις μορφές περάσματος της ιδεολογίας της μέσα στο σχολείο" και η επιχείρηση αποκάλυψης των "συντηρητικών επιβιώσεων" στην εκπαίδευση καθιστούν επιτακτική και την ανάγκη για "νέα σύγχρονα βιβλία" και "δημοκρατική αναβάθμιση του περιεχομένου των μαθημάτων"[33]. Εξάλλου, προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια αποτελούν, όπως είναι γνωστό, προνομιακό πεδίο για την άσκηση αντίπαλης εκπαιδευτικής πολιτικής[34]. Και το μάθημα της Ιστορίας, μαζί με μερικά άλλα (π.χ. Κοινωνιολογία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Θρησκευτικά), θεωρείται πως έχει κατεξοχήν πολιτική λειτουργία[35].

Δεν είναι περίεργο, λοιπόν, που η "ορθόδοξη" μαρξιστική κριτική και προπαγάνδα επιστρατεύονται, για να υποδείξουν όλα τα πραγματικά ή υποτιθέμενα σημεία συγκάλυψης, να φέρουν στο φως την "αλήθεια" και να αποτρέψουν τη δημιουργία "στρεβλών συνειδήσεων"[36]. Ποια απ' όσα γράφονται και λέγονται υπηρετούν την επιστημονική κριτική και ποια προπαγανδιστικές σκοπιμότητες είναι ζήτημα δευτερεύουσας σημασίας. Όχι μόνο γιατί οι δύο τους συχνά συμπλέκονται, απαντώντας έτσι έμμεσα και στο πρόβλημα της αξιολογικής ουδετερότητας της επιστήμης, αλλά κυρίως γιατί η "ορθόδοξη" αριστερή προπαγάνδα θεωρείται ότι διαφέρει από την αστική και τη ρεφορμιστική: η πρώτη, αποβλέποντας στην αληθινή γνώση με εργαλείο το διαλεκτικό υλισμό, είναι στην ουσία επιστημονική . η δεύτερη, αποσκοπώντας στη συσκότιση των συνειδήσεων, είναι εξ ορισμού ψευδής και παραπλανητική[37]. Επομένως, αποτελεί χρέος για τους "ορθόδοξους" μαρξιστές να εκλαϊκεύουν και να διαχέουν στις λαϊκές μάζες τις έννοιες του "ιεροποιημένου" έτσι μαρξισμού, ώστε να αντιμετωπίζεται αποφασιστικά "κάθε οπορτουνιστική παρέκκλιση"[38], όπως, άλλωστε, ορίζουν και οι ειδικοί στην κομματική καθοδήγηση[39]. Ούτε πρέπει να προξενεί εντύπωση που ο λόγος της κριτικής, ως κατεξοχήν ιδεολογικοπολιτικός, είναι αξιολογικός, δεοντολογικός, πληθωριστικός, διχοτομικός, μονολιθικός, στερεοτυπικός και πολύ συχνά αυταπόδεικτος και συγκινησιακά φορτισμένος[40].

Τις επαναστάσεις, βέβαια, δεν τις φέρνουν οι λέξεις, ακόμη κι αν είναι επιτελεστικές[41]. Έχουν όμως τη δύναμη να αποκλείσουν τον "ιδεολογικό

πλουραισμό" και να επιβάλουν την εικόνα του κόμματος ως "συλλογικού αρχηγού, οργανωτή και παιδαγωγού" της κοινωνίας[42]. Τι κι αν η μαρξιστική ιστοριογραφική οπτική δεν αποτελεί εδώ και χρόνια - αν αποτελούσε ποτέ- ένα κλειστό σύστημα[43]; Για την "ορθόδοξη" μαρξιστική προσέγγιση "ευτυχώς, η ιστορία δεν επιδέχεται την υποθετική έγκλιση"[44]. Η "λεωφόρος προς το σοσιαλισμό" είναι μία και μοναδική και οτιδήποτε αποκλίνει συνιστά "δούρειο ίππο του ιμπεριαλισμού" και "μοντέλο της προδοσίας"[45].

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΑΤΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΚΟΜΜΟΥΝΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ

Α/Α	ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ - ΘΕΜΑ	ΤΕΥΧΟΣ	ΕΤΟΣ	ΣΕΛΙΔΕΣ
1.	Λ. Τιχβίνσκι	Η πάλη της ΕΣΣΔ για την ειρήνη τις παραμονές του Β' Παγκοσμίου Πολέμου	6	1980	85-98
2.	Χ. Φλωράκης	Η ομιλία του σ. Χαρίλαου Φλωράκη από την ΕΡΤ (25-2-1982)	3	1982	3-7
3.	Χ. Χατόλας	Δόγμα Τρούμαν. Η αρχή της αμερικανικής επέμβασης	3	1982	49-57
4.	Δ. Λουλές	Τα εθνικά κτήματα και η απελευθέρωση της Ελλάδας	3	1982	58-64
5.	Τ. Λαζαρίδης		9	1982	24-28

6.	-	Η αλήθεια για τη Μικρασιατική Εκστρατεία και καταστροφή	9	1982	57-96
7.	N. Κεπέσης	Οι θέσεις της ΚΕ του ΚΚΕ για το 11 ^ο Συνέδριό του [έμφαση στην Εθν. Αντίσταση]	5	1984	99-102
8.	Μπ. Ριχλόφσκι	Η μικρασιατική εκστρατεία 1919-1922	10	1984	66-74
9.	Δ. Σάρλης	Η διάσκεψη της Γιάλτας και η εποχή μας	11	1984	4-16
10.	Γ. Γκιρένκο	Το μεγάλο κίνημα της Εθνικής μας Αντίστασης, το ΚΚΕ και το σήμερα	11	1984	74-81
11.	Μπ. Πονομαριόφ	Ενάντια στη διαστρέβλωση των σοβιετοαγγλικών συνομιλιών (Οκτ. 1944)	3	1985	49-61
12.	Σ. Τιχβίνσκι	Για τις ιστορικές τύχες της εργατικής τάξης	5	1985	47-50

13.	Σ. Ζορμπαλάς	Τα μαθήματα της ιστορίας είναι διδακτικά	5	1985	51-57
14.	Γ. Ζωίδης	Ο σημαioφόρος της αντιφασιστικής νίκης	5	1985	58-65
15.	-	Η συμβολή της Ελλάδας στον πόλεμο των λαών κατά του φασισμού	6	1985	78-79
16.	Μ.Κ.	Ποτέ πια φασισμός! Ποτέ πια πόλεμος! Διακήρυξη της ΚΕ του ΚΚΕ για τα 40 χρόνια της μεγάλης αντιφασιστικής νίκης	7/8	1985	55-62
17.	Δ. Σάρλης	Γιάλτα: Το "τέρας" . Γιάλτα: Η πραγματικότητα	9	1985	6-11
18.	Π. Τριγάζης	Οι αντικειμενικές συνθήκες και η δράση του υποκειμενικού παράγοντα. Η πάλη για την ειρήνη στη	9	1985	12-17

19.	Π. Παπακωνσταντίνου	σημερινή συγκυρία	10	1985	23-30
20.	Π. Τριγάζης	Ο "Δρόμος του Νοέμβρη" και η ιδεολογική πάλη στη νεολαία σήμερα.	11	1985	47-52
21.	-	Η κληρονομιά του Οκτώβρη και οι νέες σοβιετικές προτάσεις ειρήνης	11	1985	92
22.	Σ. Αντωνακάκη	Για μια Ανεξάρτητη Δημοκρατική Ελλάδα. Μήνυμα της ΚΕ του ΚΚΕ για την 28 Οχτώβρη.	12	1985	34-40
23.	Γ. Γράψας	Οι ρεφορμιστικές αντιλήψεις και η πολιτική συνείδηση της νεολαίας	2	1986	65-70
24.	Δ. Καζάκης	10 χρόνια απ' το πρώτο συνέδριο της ΚΝΕ [=έμφαση στην Αντίσταση]	10	1986	22-30
	Η. Γκουράρος	Η θεωρία του "καταναλωτισμού": η ιδεολογική της ταυτότητα			

25.	-	Για την "εθνική συμφιλίωση"	12	1986	59-61
26.	-	Μήνυμα της ΚΕ της ΚΚΕ για την εθνική επέτειο της 25 ^{ης} Μαρτίου	4	1987	5
27.	-	Ανακοίνωση της ΚΕ του ΚΚΕ για τα 20 χρόνια από το απριλιανό πραξικόπημα	5	1987	127
28.	-	Οχτωβριανή Επανάσταση - 70 χρόνια. Διάγγελμα της ΚΕ του ΚΚΕ	7/8	1987	60-66
29.	-	Μήνυμα της ΚΕ του ΚΚΕ για τα δεκατρία χρόνια από την πτώση της χούντας	9	1987	92
30.	Γ. Φαράκος	Ο Μεγάλος Οχτώβρης πηγή έμπνευσης στη σημερινή πάλη για την ειρήνη	12	1987	50-56
31.	-	Μήνυμα της ΚΕ του ΚΚΕ για την 14 ^η επέτειο του Πολυτεχνείου	12	1987	77

--	--	--	--	--	--

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

A/A	ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ - ΘΕΜΑ	ΤΕΥΧΟΣ	ΕΤΟΣ	ΣΕΛΙΔΕΣ
1.	Γ. Ρούσης	Τα κείμενα της Τοπικής Λαϊκής Αυτοδιοίκησης στην περίοδο της κατοχής	8	1982	8-17
2.	Κ. Καλοκαιρινός	Ανάγκη ανανέωσης της σχολικής εθνικής διαπαιδαγώγησης	8	1982	25-30
3.	Ι. Δελαγραμμάτικας				
4.	Λ. Τσακαλία	Ο Δ.Ο.Ε. στην Ελλάδα και ο ρόλος της Εθνικής Τράπεζας	10	1982	17-26
5.	Σ. Μαρινιώτης	Κάρολος Δαρβίνος. Η θεωρία της εξέλιξης - προσφορά και προεκτάσεις	10	1982	83-90
6.	Γ. Βανδώρος	Επιστημονικό διήμερο του ΚΚΕ για τη Μικρασιατική εκστρατεία και καταστροφή	10	1982	99-100

6.	>>	Τα διδακτικά βιβλία Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου	13	1983	29-34
7.	Ι. Δελαγραμμάτικας	Τα διδακτικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου και του Λυκείου	14	1983	53-59
8.	Συντ. Επιτροπή	Στην επέτειο της Μικρασιατικής τραγωδίας.	14	1983	11-18
9.	Χ. Τσιντζιλώνης	Συμμαχία-Υποτέλεια-Καταστροφή			
	Η. Λαλάγκας		17	1984	69-75
10.	Σ. Παπαπέτρος	Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ΠΕΕΑ	17	1984	98
11.		Ημερίδα στα 40 χρόνια της ΠΕΕΑ			
	Π. Δημητρούλας		38	1984	85-93
12.		Οι ΗΠΑ στη δεκαετία του '80			
	Ο. Smith		20	1985	30-36
13.		Οι κλασικοί του μαρξισμού για τη δυνατότητα μετάβασης αναπτυσσόμενων χωρών στο σοσιαλισμό			

14.	Γ. Σαμαράς	Μια άλλη πλευρά των βιβλίων ιστορίας	20	1985	67-68
	Τ. Λουγγής	Βρετανοί αξιωματικοί σύνδεσμοι στην Ελλάδα στα χρόνια της κατοχής	21	1985	13-21
15.	Ν. Νικολάου		21	1985	30-37
16.	Σ. Μαρκιανός	Τι πρέπει να έχουμε υπόψη όταν μιλάμε για τον υπαρκτό σοσιαλισμό			
		Σχετικά με το ταξικό περιεχόμενο της "Στάσης του Νίκα"	22	1985	17-24
17.	Θ. Παπαρήγας		22	1985	81
18.		Αντιδαρβινικός σκοταδισμός			
	Συντ. Επιτροπή	Λ. Σταυριανού, ιστορία του ανθρώπινου γένους, εγχειρίδιο διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας στην Α' Λυκείου	22	1985	85-91
19.	Γ. Μπασκόζος		24	1985	38-47
		Κράτος και κόμμα στη ναζιστική			

20.		Γερμανία	26	1986	11
21.		Το ΚΕΜΕ και η γιορτή της 28 ^{ης} Οκτώβρη στα δημοτικά σχολεία	13	1988	56-69
		Ψυχαγωγία και νεολαία [=συσχέτιση της ψυχαγωγίας με το λαϊκό κίνημα, π.χ. ΕΑΜ, ΕΠΟΝ, ΑντίΕΦΕΕ]			

ΠΙΝΑΚΑΣ 3. ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ

A/A	ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ - ΘΕΜΑ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΦΥΛΛΟΥ
1.	Σ. Χρήστου	Μεγάλο απόχτημα για τη Μέση Παιδεία [=βιβλίο Κ. Καλοκαιρινού]	16-1-1977
2.	Ρ. Ιμβριώτη	Ιστορία και σχολείο	23-1-1977
3.	-	Φραγμοί και ανισότητες. Μελέτη ομάδας εκπαιδευτικών του ΚΚΕ	7-2-1980
4.	-	Σχολικά Βιβλία. Ανθολόγια μαργαριταριών σκοταδισμού	31-10-1982

5.	Ε. Παλληκάρης	Όριμοι στόχοι για αλλαγή στην Παιδεία στις θέσεις της ΚΕ του ΚΚΕ για το 11 ^ο Συνέδριο	9-12-1982
6.	-	Προτάσεις για άμεσες και ριζικές αλλαγές στο σχολείο	17-8-1983
7.	-	Ανακοίνωση της ΚΝΕ. Απαιτούνται βαθιές αλλαγές στη Μέση Εκπαίδευση	12-7-1984
8.	Ε. Παλληκάρης	Μάθημα ανακρίβειας και διαστρεβλώσεις [=βιβλίο Β. Κρεμμυδά]	3-10-1984
9.	-	"Παρεκκλησιαστική" πρόκληση!	4-2-1985
10.	-	Ιερά Σύνοδος εναντίον ... Δαρβίνου!	9-2-1985
11.	Μ. Παπαϊωάννου	Δημοπίθηκοι	4-3-1985
12.	Σ. Μαρκιανός	Ο ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας στη γενική εκπαίδευση	5-1-1986

13.	-	Βιβλίο και σχολείο	2-8-1987
-----	---	--------------------	----------

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΗΜΕΡΙΔΕΣ - ΣΥΜΠΟΣΙΑ - ΕΚΔΟΣΕΙΣ

A/A	ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	ΤΙΤΛΟΣ - ΘΕΜΑ	ΕΚΔΟΣΗ
1.	ΚΜΕ	Η Επανάσταση του Εικοσιένα. Επιστημονικό Συμπόσιο (21-23/3/1981)	1981
2.	ΚΜΕ	Η Μικρασιατική εκστρατεία και καταστοφή Επιστημονικό Διήμερο (1-2/11/1982)	1983
3.	ΚΚΕ		-
4.	ΚΜΕ	Ημερίδα στα 40 χρόνια της ΠΕΕΑ (9-/4/1984)	1984
5.	ΚΚΕ-ΚΝΕ (Τμήμα Παιδείας)	Συμπόσιο για την Ιστορία της Αντίστασης Σχολείο και Ιδεολογία. Τα Υλικά του Συμποσίου (7-9/12/1985)	1986 ²

1.	ΚΚΕ (Ιστορικό Τμήμα)	Κείμενα της Εθνικής Αντίστασης. ΕΑΜ, ΕΕΑΜ, ΕΛΑΣ, ΕΑ, ΕΠΟΝ, Κίνημα Μέσης Ανατολής, τ. Α'- Β'.	1981
2.	ΚΚΕ	Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα, τ. V: 1940-1945	1981
3.	ΚΜΕ	Θέματα Παιδείας 5. Ο ιδεολογικός αστικός διαποτισμός της νεολαίας μέσα από την εκπαίδευση.	1985

Σημείωση: Όλοι οι τίτλοι έχουν εκδοθεί από τον εκδοτικό οίκο του ΚΚΕ "Σύγχρονη Εποχή".

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

[¹] Βλ. σχετικά Π. Νούτσος, Karl Marx, ο κριτικός της ιδεολογίας, Θεμέλιο, Αθήνα 1988, σσ. 9-29.

[²] Στο ίδιο, σσ. 40-48. Βλ. επίσης: α) Μαρία Αντωνοπούλου, "Η εκδοχή του εξελικτικού μαρξισμού στην Ελλάδα και η αμφισβήτησή της (1930-1945)", ΤΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ 10 (1989), σσ. 127-142 . β) Π. Κονδύλης, "Ο Μαρξισμός, ο Κομμουνισμός και η Ιστορία του 20ού αιώνα", ΤΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ 20 (1994), σσ. 3-18 . γ) R. Luxemburg, "Social Reform or Revolution", στο: D. Howard (ed), Selected Political Writing, Monthly Review Press, 1971, σσ. 52-134 β δ) Ρ. Στάινκερβαλντ, Μαρξιστική φιλοσοφία. Βασικές έννοιες και αρχές, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 19865 . ε) Στάλιν,

"Διαλεκτικός και Ιστορικός Υλισμός", στο: Ιστορία του Κομμουνιστικού Κόμματος της Σοβιετικής Ένωσης (Μπολσεβίκοι), Βουκουρέστι, χ.χ.

[3] Μ. Αντωνοπούλου, ό.π., σσ. 130-140.

[4] Στο ίδιο, σσ. 141-142. Αναλυτικά για το ερμηνευτικό σχήμα βλ. Γιάννης Ζέβγος, Σύντομη μελέτη της Νεοελληνικής Ιστορίας, Μέρος Α' και Β', Τα Νέα Βιβλία, Αθήνα 1945-46. Πβ. και Φ. Ηλιού, "Η ιδεολογική χρήση της ιστορίας. Σχόλιο στη συζήτηση Κορδάτου - Ζεύγου", ΑΝΤΙ 46 (1976), σσ. 31-34.

[5] Π. Νούτσος, ό.π., σσ. 44-45. Για την προφητική ενατένιση της ιστορίας βλ. αναλυτικότερα Καρλ Λεβίτ, Το νόημα της Ιστορίας, μετ. Μ. Μαρκίδης - Γερ. Λυκιαρδόπουλος, Γνώση, Αθήνα 1985, σσ. 57-76.

[6] Βλ. σχετικά Michel de Certeau, "Ιστορία: Επιστήμη και Μυθοπλασία", [μετ. Λυδία Παπαδάκη], ΙΣΤΩΡ 3 (1991), σσ. 5-27 και Π. Νούτσος, ό.π., σ. 44.

[7] Μ. de Certeau, ό.π.

[8] Κ. Ρ. Popper, Conjecture and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge, Routledge and Kegan Paul, London 1963, σσ. 336-346. Πβ. και Δ.Α. Αναπολιτάνος, "Ιστορία και ιστορικισμός", ΤΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ 14/15 (1991), σσ. 3-11.

[9] Γ. Ζέβγος, ό.π., τ. Α', σ. 8.

[10] Γ. Μαργαρίτης, "Από τη μεταγραφή της Ιστορίας στην αναδημιουργία της: το παρελθόν και η διδασκαλία του στην εποχή της ΕΠΟΝ", στο: Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου "Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας", ΙΑΕΝ/ΓΓΝΓ, Αθήνα 1986, τ.Β', σσ. 641-647.

[11] Στο ίδιο, σ. 645.

[12] Βλ. ενδεικτικά: α) Μπροσούρα του ΕΑΜ (Δ. Γληνός) με τίτλο "Δούλεψε, Αγώνισου, Πάλεψε", στο: ΑΝΤΙ 244 (1983), σ. 31 . β) Γ. Ζέβγος, Η λαϊκή αντίσταση του Δεκέμβρη και το νεοελληνικό πρόβλημα, Εκδοτικός οργανισμός "Ο Ρήγας", Αθήνα 1945 . γ) Φυλλάδιο του ΚΚΕ με τίτλο "1944-1984. 40 χρόνια από την απελευθέρωση" . δ) Γ. Ζωίδης, "Η συμβολή της Ελλάδας στον πόλεμο των λαών κατά του φασισμού", ΚΟΜΜΟΥΝΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ (ΚΟΜΕΠ) 5 (1985), σσ. 58-65 . ε) "Για μια Ανεξάρτητη Δημοκρατική Ελλάδα. Μήνυμα της ΚΕ του ΚΚΕ για την 28 Οχτώβρη", ΚΟΜΕΠ 11 (1985), σ.92 . στ) Γ. Γράψας, "10 χρόνια απ' το πρώτο συνέδριο της ΚΝΕ", ΚΟΜΕΠ 2 (1986), σσ.65-70.

[13] Γ. Μαργαρίτης, ό.π., σσ. 646-647 και Μ. de Certeau, ό.π., σσ. 10-12.

[14] Μπ. Πονομαριόφ, "Για τις ιστορικές τύχες της εργατικής τάξης", ΚΟΜΕΠ 3 (1985), σσ. 49-61 . Στ. Ζορμπαλάς, "Ο σημαιοφόρος της αντιφασιστικής νίκης", ΚΟΜΕΠ 12 (1987), σσ. 50-56. Για ανάλογες αντιλήψεις και πεποιθήσεις μετά τη διάλυση της ΕΣΣΔ βλ. χαρακτηριστικά Δ. Γόντικας, "Γιατί είμαστε κομμουνιστές",

ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ 9-12-1997 και "Φλωράκης: Θυμίζει Εθνική Αντίσταση η μεγάλη αφύπνιση του λαού μας", ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ 11-5-1999.

[15] Βλ. π.χ. Ν. Βελουχής, "Ο ρόλος του σχολείου στον ιδεολογικό διαποτισμό των νέων" και "Το μάθημα της ιστορίας στην υπηρεσία της αστικής τάξης", στο: Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών (ΚΜΕ), Θέματα Παιδείας αριθ. 5, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1985, σσ. 11-15 και 110-117 . και Ε. Παλληκάρης, "Μάθημα ανακρίβειας και διαστρέβλωσης", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 30-4-1984.

[16] Βλ. τους πίνακες δημοσιευμάτων στο Παράρτημα.

[17] Η έρευνα συμπεριέλαβε δημοσιεύματα των εφημερίδων "Ριζοσπάστης" και "Πρώτη" και των περιοδικών "Κομμουνιστική Επιθεώρηση" και "Επιστημονική Σκέψη", Πρακτικά Συνεδρίων που διοργανώθηκαν από το Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών, εκδόσεις της "Σύγχρονης Εποχής" και κομματικά φυλλάδια.

[18] "Φραγμοί και ανισότητα. Μελέτη ομάδας εκπαιδευτικών του ΚΚΕ", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 7-2-1980 . Γερ. Βανδώρος, "Τα Διδακτικά Βιβλία Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου" και "Τα Διδακτικά Βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου και του Λυκείου", ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΚΕΨΗ (ΕΣ), 13 (1983), σσ. 29-34 και 14 (1983), σσ. 53-59 αντίστοιχα.

[19] Για το βιβλίο του Κ. Καλοκαιρινού βλ. Γ. Βανδώρος, "Τα Διδακτικά Βιβλία του Γυμνασίου ...", ο.π., σσ. 57-58 και Σ. Χρήστου, "Μεγάλο απόχτημα για τη Μέση Παιδεία", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 16-1-1977. Για τα άλλα δύο βλ. "Φραγμοί και ανισότητες. Μελέτη ομάδας εκπαιδευτικών του ΚΚΕ", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 7-2-1980.

[20] Για τα συγκεκριμένα ΔΕ βλ. "Σχολικά Βιβλία. Ανθολόγια μαργαριταριών σκοταδισμού", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 31-10-1982 . Ε. Παλληκάρης, "Μάθημα ανακρίβειας και διαστρέβλωσης", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 3-10-1984 . Μ. Παπαϊωάννου, "Δημοπίθηκοι", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 4-3-1985 . "Πρωτοποριακό έργο στα μέτρα του τρίτου δρόμου", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ Μάιος 1985 . Ν. Κοτζιάς, "Σχολείο και Ιδεολογία. Η θέση του κόμματος απέναντι στη μόρφωση. Κριτική στην παρεχόμενη σχολική μόρφωση (με βάση το περιεχόμενο των βιβλίων στην πρωτοβάθμια και, κύρια, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση)", στο: Σχολείο και Ιδεολογία . Τα Υλικά του Συμποσίου. Τμήμα Παιδείας της ΚΕ του ΚΚΕ και ΚΣ της ΚΝΕ, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 19862, σσ. 11-59 . Γ. Μανιάτης, "Φιλοσοφία της Παιδείας. Περιεχόμενο των μαθημάτων κοινωνικών επιστημών", στο ίδιο, σσ. 63-82 . Σοφ. Μαρκιανός, "Ο ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας στη γενική Εκπαίδευση", στο ίδιο, σσ. 96-102 . Σοφ. Μαρκιανός, "Λ. Σταυριανού: Ιστορία του Ανθρώπινου Γένους, εγχειρίδιο διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας στην Α' Λυκείου", ΕΣ 22 (1985), σσ. 85-91 . Ειρήνη Κατσιμπρή, "Για το βιβλίο Εισαγωγή στις Ιστορικές Σπουδές Γ' Λυκείου", στο: ΚΜΕ, Θέματα Παιδείας αριθμ. 5, ο.π., σσ. 251-268.

[21] Π. Δημητρούλας, "Μια άλλη πλευρά των βιβλίων ιστορίας", ΕΣ 20 (1985), σσ. 67-68 . Ν. Βελουχής, "Το μάθημα της ιστορίας στην υπηρεσία της αστικής τάξης", στο: ΚΜΕ, Θέματα Παιδείας αριθ. 5, ο.π., σσ. 110-111 . Δ. Λάμπας, "Κριτική του β'

τεύχους του βιβλίου Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη Γ' Λυκείου", στο ίδιο, σσ. 269-277 . Ν. Κοτζιάς και Γ. Μανιάτης, ο.π. (βλ. σημ. 20).

[22] Σοφ. Μαρκιανός, "Η ελληνική αρχαιότητα στη Θεματική Ιστορία της Β' Λυκείου. Περιεχόμενο, δομή και διδακτικές παρατηρήσεις", ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ 34-35 (1994), σσ. 65-81.

[23] Γερ. Βανδώρος, "Τα Διδακτικά Βιβλία του Γυμνασίου...", ο.π., σ. 59.

[24] Μπ. Πονομαριόφ, "Για τις ιστορικές τύχες της εργατικής τάξης", ΚΟΜΕΠ 3 (1985), σσ. 49-61 . Σ. Τιχβίνσκι, "Τα μαθήματα της ιστορίας είναι διδακτικά", ΚΟΜΕΠ 5 (1985), σσ. 47-50 . Ευτ. Ι. Μπιτσάκης, "Η λειτουργία του λάθους στην επαναστατική διαδικασία", ΚΟΜΕΠ 1 (1986), σσ. 45-58· "Οχτωβριανή Επανάσταση - 70 χρόνια. Διάγγελμα της ΚΕ του ΚΚΕ", ΚΟΜΕΠ 7-8 (1987), σσ. 60-66 . Γρ.Φαράκος, "Ο Μεγάλος Οχτώβρης πηγή έμπνευσης στη σημερινή πάλη για την ειρήνη", ΚΟΜΕΠ 12 (1987), σσ. 50-56 . Γιάννης Σαμαράς, "Τι πρέπει να έχουμε υπόψη όταν μιλάμε για τον υπαρκτό σοσιαλισμό", ΕΣ 21 (1985), σσ. 30-37.

[25] Ι. Δελαγραμμάτικας, "Στην επέτειο της Μικρασιατικής τραγωδίας. Συμμαχία-Υποτέλεια- Καταστροφή", ΕΣ 14 (1983), σσ. 11-18 . Δ. Σάρλης, "Το μεγάλο κίνημα της Εθνικής μας Αντίστασης, το ΚΚΕ, και το σήμερα", ΚΟΜΕΠ 11 (1984), σσ. 4-16 . Στ. Ζορμπαλάς, "Ο σημαιοφόρος της αντιφασιστικής νίκης", ΚΟΜΕΠ 5 (1985), σσ. 51-57 . Πέτρος Παπακωνσταντίνου, "Ο Δρόμος του Νοέμβρη και η ιδεολογική πάλη στη νεολαία σήμερα", ΚΟΜΕΠ 10 (1985), σσ. 23-30.

[26] Γιάννης Μπασκόζος, "Ψυχαγωγία και νεολαία", ΕΣ 13 (1983), σσ. 56-69· Σπ. Χαλβατζής, "Για να κερδίζουμε σταθερά τη νεολαία με την πολιτική του ΚΚΕ", ΚΟΜΕΠ 4 (1985), σσ. 12-18 . Σπ. Μαγκλιβέρας, "Η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ και η πολιτική του αστικού εκσυγχρονισμού", ΚΟΜΕΠ 7-8 (1985), σσ. 9-19 . Σοφία Αντωννάκη, "Οι ρεφορμιστικές αντιλήψεις και η πολιτική συνείδηση της νεολαίας", ΚΟΜΕΠ 12 (1985), σσ. 34-40 . Δημ. Γρηγορόπουλος, "Η αντανάκλαση της συντηρητικής πολιτικής της κυβέρνησης στην ιδεολογία του ΠΑΣΟΚ", ΚΟΜΕΠ 1 (1986), σσ. 41-45 . Ηλ. Γκουράρος, "Για την εθνική συμφιλίωση", ΚΟΜΕΠ 12 (1986), σσ. 59-61.

[27] Βλ. σχετικά σύμφωνα με τη σειρά των αναφορών: α) Σ. Τιχβίνσκι, "Τα μαθήματα της ιστορίας είναι διδακτικά", ΚΟΜΕΠ 5 (1985), σσ. 47-50 . β) Ρόζα Ιμβριώτη, "Ιστορία και σχολείο", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 23-1-1997 . γ) Γρ. Καλοκαιρινός, "Ανάγκη ανανέωσης της σχολικής εθνικής διαπαιδαγώγησης", ΕΣ 8 (1982), σσ. 25-30.

[28] "Τώρα είναι η ώρα της Αριστεράς. Η ομιλία του Χ. Φλωράκη ΓΓ της ΚΕ του ΚΚΕ στο 12ο Φεστιβάλ ΚΝΕ- Οδηγητή", ΚΟΜΕΠ 10 (1986), σσ. 2-9.

[29] Η Παιδαγωγική διατηρεί αμφιβολίες για την εμβέλεια της ιδεολογικής επιρροής που ασκούν τα ΔΕ στους μαθητές, βλ. Κ-Ρ. Fritzche, "Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων", ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ 17 (1992), σ. 179.

[30] Βλ. σχετικά "Δημοκρατική συμπαράταξη και πάλη για την αλλαγή. Η ομιλία του σ. Χαρίλαου Φλωράκη από την ΕΡΤ (25-2-1982)", ΚΟΜΕΠ 3 (1982), σσ. 3-7 . Αλέκα Παπαρήγα, "Για τη συνεργασία των πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων της αλλαγής", ΚΟΜΕΠ 12 (1985), σσ. 8-15 . Αντ. Αμπατιέλος, "Οι ενωτικοί αγώνες της εργατικής τάξης μήνυμα ελπίδας και αισιοδοξίας", ΚΟΜΕΠ 1 (1986), σσ. 4-8 . "Ενότητα κι αγώνας για ειρήνη και πρόοδο. Πρωτοχρονιάτικο μήνυμα της ΚΕ του ΚΚΕ", ΚΟΜΕΠ 1 (1986), σσ. 2-3 . Θ. Αποστολάς, "Βάσεις και Αριστερά", ΚΟΜΕΠ 7-8 (1987), σσ. 26-30 . Β. Αμανατίδης, "Εμπειρίες από την προώθηση της συνεργασίας της Αριστεράς σε μια δύσκολη περιοχή", ΚΟΜΕΠ 12 (1987), σσ. 22-25.

[31] "Εγγύηση για την αλλαγή η ενίσχυση του ΚΚΕ. Απόφαση της ολομέλειας της ΚΕ του ΚΚΕ", ΚΟΜΕΠ 3 (1985), σσ. 3-4 . Τάκης Μαμάτσης, "Πολιτικές εξελίξεις και εκλογές", ΚΟΜΕΠ 4 (1985), σσ. 7-11 . Γρ. Φαράκος, "Η ενίσχυση του ΚΚΕ αναγκαία προϋπόθεση για την αλλαγή", ΚΟΜΕΠ 5 (1985), σσ. 7-12 . Δ. Σάρλης, "Οι αντικειμενικές συνθήκες και η δράση του υποκειμενικού παράγοντα", ΚΟΜΕΠ 9 (1985), σσ. 6-11 . Αλέκα Παπαρήγα, "Για τη συνεργασία των πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων της αλλαγής", ΚΟΜΕΠ 12 (1985), σσ. 8-15.

[32] Βλ. π.χ. "Προτάσεις για άμεσες και ριζικές αλλαγές στο σχολείο", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 17-8-1983 . "Συντονισμός εκπαιδευτικών φορέων για τον αντί-309", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 4-2-1984 . "Το ΚΚΕ για την εκπαίδευση και το προσχέδιο νόμου" [Ομιλία Γρ. Φαράκου], ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 24-3-1984 . "Ανακοίνωση της ΚΝΕ. Απαιτούνται βαθιές αλλαγές στη Μέση Εκπαίδευση", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 12-7-1984 . "Οι κομμουνιστές προτείνουν", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 16-3-1985 . "Υπόλογη η κυβέρνηση", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 29-8-1985 . "Ο νέος νόμος για την εκπαίδευση συντηρεί τα παλιά της προβλήματα" [Συντ. Επιτροπή], ΕΣ 24 (1985), σσ. 4-5 . Δ.Ν. Σακκάς, "Εθνική συναίνεση και παιδεία", Η ΠΡΩΤΗ 13-1-1986.

[33] Βλ. σχετικά "Η πολιτική της άρχουσας τάξης στη μέση εκπαίδευση και η ΕΟΚ", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 4-10-1983 . "Ανακοίνωση της ΚΝΕ. Απαιτούνται βαθιές αλλαγές στη Μέση Εκπαίδευση", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 12-7-1984 . "Απορριπτό το εξεταστικό σύστημα", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 29-7-1984 . "Οι κομμουνιστές προτείνουν", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 16-3-1985 . "Μάχη για την Παιδεία", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 1-10-1987 . "Κατάσταση ανάγκης στη Παιδεία", ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΗΣ 25-10-1987 . "Απαράδεκτα τα βιβλία", Η ΠΡΩΤΗ 17-9-1986.

[34] B. Salter - T. Tapper, Education, Politics and the State. The Theory and Practice of Educational Change, Grant McIntyre, London 1981, σσ. 64-65.

[35] Βλ. π.χ. G. Eckert - Institut für internationale Schulbuchforschung / Council for Cultural Co-operation, Educational Research Workshop on History and Social Studies - Methodologies of Textbooks Analysis. Secretariat Report, Braunschweig, 11-14 September 1990, σσ. 4-6.

[36] Είναι χαρακτηριστική η άποψη ότι τα σχολικά βιβλία, παρά την ανανέωσή τους, συνεχίζουν να διαποτίζονται από την αστική ιδεολογία και τις παραλλαγές της. Ορισμένα μάλιστα από αυτά (π.χ. Ιστορία του Ανθρώπινου Γένους) εκτιμάται ότι

παρουσιάζουν μια "ολοκληρωμένη ρεφορμιστική αντίληψη". Υποστηρίζεται ωστόσο ότι η μαρξιστική κριτική δεν πρέπει να οδηγεί στην *a priori* συνολική άρνηση των περιεχομένων τους, αλλά αντίθετα στην προσεκτική εξέταση των αστικών αντιλήψεων, ώστε το εργατικό κίνημα "να μπορεί με σιγουριά να τις απορρίπτει [...] στο όνομα εκείνων των γνώσεων που αντανακλούν ορθά την αντικειμενική πραγματικότητα, εκείνων που αντιστοιχούν στις πραγματικές ανάγκες της νεολαίας και των εργαζομένων, καθώς και στις ιστορικές προοπτικές της εργατικής τάξης", βλ. Γ. Μανιάτης, ο.π., σ. 82.

[37] Άρης Παπάνθιμος, "Πώς να λέμε την αλήθεια στο λαό. Μερικές μεθοδολογικές πλευρές της προφορικής μας προπαγάνδας και διαφώτισης", ΚΟΜΕΠ 12 (1980), σσ. 65-74 και Ηλ. Γκουράρος, "Παρατηρήσεις για τη σχέση Τέχνης και Προπαγάνδας", ΕΣ 20 (1985), σσ. 22-29.

[38] Μαθήματα για την κομματική οικοδόμηση, αρ. 2, έκδοση της ΚΕ του ΚΚΕ, Αθήνα 1980, *passim*.

[39] Βλ. σημ. 34 και 35. Επίσης: "Η προπαγάνδα από ποιον και γιατί. Συνέντευξη με τον Έντουαρντ Ρόζενταλ", [σοβιετικός ειδικός σε θέματα προπαγάνδας], ΕΣ 13 (1983), σσ. 95-99 . Ε. Λιγκατσόφ, "Συζητώντας με το κόμμα, με το λαό", ΚΟΜΕΠ 2 (1986), σσ. 15-28 . Ηλ. Γκουράρος, "Η γλώσσα στην επικοινωνία μας με το λαό", ΚΟΜΕΠ 11 (1987), σσ. 43-49.

[40] Βλ. αναλυτικά Άννα Φραγκουδάκη, Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας, Οδυσσέας, Αθήνα 1987, κυρίως σσ. 151 κ.ε.

[41] Για τις λέξεις που περιέχουν και ασκούν εξουσία, που έχουν δηλαδή "επιτελεστική" δύναμη βλ. J. L. Austin, *How to Do Things with Words*, Oxford University Press, Oxford 1962, σσ. 23, 40, 79 και 132.

[42] Μάζες και προσωπικότητα στην Ιστορία. Ένα βασικό πρόβλημα του ιστορικού υλισμού, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 19812, σσ. 60-64.

[43] Βλ. ενδεικτικά J. Haldon, *Μαρξισμός και ιστοριογραφία*. Πρόσφατες εξελίξεις και σύγχρονες συζητήσεις στη Βρετανία, μετ. Κ. Γαγανάκης, ΕΜΝΕ- Μνήμων, Αθήνα 1992.

[44] Μάζες και προσωπικότητα ..., ο.π., σ. 28.

[45] Μπ. Ζιρόβοφ, Ο μύθος για τον "καλό" και τον "κακό" σοσιαλισμό. Πίσω από την πρόσοψη των αστικών θεωριών, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1978, σσ. 11-22, 37-55 και 65-74.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΥ

Στάθης ΜΠΑΛΙΑΣ,

Λέκτορας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή εξετάζεται η αντίληψη του Παπανούτσου για τη δημοκρατία και ο τρόπος με τον οποίο αυτή ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964. Ειδικότερα, εξετάζεται το ιδεολογικο-πολιτικό περιεχόμενο της Μεταρρύθμισης και η προσπάθεια του Παπανούτσου να το καταστήσει συμβατό με την κοινωνιολογική πραγματικότητα και τις παραδόσεις της ελληνικής κοινωνίας, ώστε να μειωθούν οι αντιδράσεις των εθνικιστικών δυνάμεων της εποχής. Ο Παπανούτσος οικοδομεί ένα ιδανικό της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης αντλώντας τα στοιχεία του επιλεκτικά τόσο από την αρχαιο-ελληνική και τη νεο-ελληνική χριστιανική παράδοση όσο και από τη δυτική ουμανιστική αστικο-φιλελεύθερη παράδοση. Υποστηρίζει ότι τα στοιχεία αυτά καθώς και οι αντίστοιχες παραδόσεις είναι συμβιβάσιμα στο πλαίσιο της έννοιας του ανθρωπισμού, στην οποία προσδίδει ένα μάλλον αφηρημένο και ιδεαλιστικό περιεχόμενο. Ωστόσο, ο ιδεαλισμός αυτός δεν σημαίνει ότι η εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στερούνταν νομιμοποίησης. Αντίθετα, οι δημοκρατικές αξίες που περιείχε υπήρξαν αίτημα ενός σημαντικού τμήματος της ελληνικής κοινωνίας και αποτέλεσαν τη βάση του δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος μετά τη Μεταπολίτευση του 1974.

ABSTRACT

The object of this paper is to investigate the Papanoutsos' conception of democracy as well as the way it is integrated within his educational Reform of 1964. It is also examined the ideological and the political content of this Reform and the Papanoutsos' attempt to make it compatible with the sociological reality and the traditions of Greek society, in order to reduce the reaction of nationalistic forces of this time. Papanoutsos builds an ideal of democracy and of education by drawing its elements selectively from the ancient Greek and the neo-Hellenic tradition as well as from the humanistic western liberal one. He upholds that these elements as well as the corresponding traditions may be reconcilable in the frame of the meaning of humanism, in which he confers an abstract and rather idealistic significance. Nevertheless, this idealism does not imply that the educational Reform was not legitimated. On the contrary, its democratic values have been a claim of an important part of Greek society and they constituted the base of the democratic educational system after the re-establishment of democracy in 1974.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εξετάσει την αντίληψη του Παπανούτσου για τη δημοκρατία και, κυρίως, τη σχέση της με το παιδευτικό του πρόγραμμα, ειδικότερα με την εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964 της οποίας υπήρξε εμπνευστής και βασικός οργανωτής. Θα προσπαθήσω κυρίως να αναδείξω τη συνάφεια και τις αντιφάσεις ανάμεσα στην αντίληψή του για τη δημοκρατία και στο παιδευτικό του πρόγραμμα, το οποίο ο Παπανούτσος επεξεργάστηκε σε δύο επίπεδα, ένα φιλοσοφικό/θεωρητικό και ένα πολιτικό/πραγματιστικό. Το πρώτο παραπέμπει στον γενικότερο φιλοσοφικό και θεωρητικό προσανατολισμό του Παπανούτσου, και κυρίως στην ηθική φιλοσοφία του, το δεύτερο στη μεταπολεμική ιστορική και πολιτική πραγματικότητα στην οποία επιχείρησε κατά κάποιο τρόπο να εφαρμόσει το πρώτο.

Το κεντρικό πρόβλημα του παιδευτικού προγράμματος του Παπανούτσου είναι η σύνδεση των δύο αυτών επιπέδων, δηλαδή του πώς ένα φιλοσοφικό ηθικο-πολιτικό ιδεώδες το οποίο κατασκευάζεται εν πολλοίς ορθολογιστικά μπορεί να είναι συμβατό και να εφαρμοστεί σε μια δεδομένη ιστορική κοινωνία όπως η ελληνική. Η κρατούσα άποψη για το έργο του Παπανούτσου, την οποία υιοθετούν μεταξύ άλλων η Α. Φραγκουδάκη και ο Κ. Τσουκαλάς (Κ. Τσουκαλάς : 43), είναι ότι αυτό αποτελεί έκφραση και συνέχεια του νεοελληνικού ιδεαλισμού όπως αυτός αναπτύχθηκε κυρίως στον μεσοπόλεμο. Το βασικό επιχείρημα αυτής της θέσης είναι ότι ο Παπανούτσος θεωρούσε «αδικαιολόγητη την πολιτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της εποχής»^[1] και, συνεπώς, αποσυνέδεε ουσιαστικά την «εκπαιδευτική αντιμεταρρύθμιση» (ως «δευτερεύον στοιχείο του συστήματος εξουσίας» (στο ίδιο)) από το κοινωνικο-πολιτικό της πλαίσιο. Σύμφωνα με την εκτίμηση αυτή, ο ιδεαλισμός του Παπανούτσου θα σήμαινε εδώ ότι το παιδευτικό πρόγραμμά του –και, κατ'επέκταση, η εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση-, επειδή ακριβώς δεν λάμβανε υπόψη την ελληνική κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα^[2] ούτε προέκυπτε από αξίες ή μορφές συνείδησης που τη συγκροτούσαν ως τέτοια, παρέμενε κοινωνικά μετέωρο και, συνεπώς, δεν περιείχε τη δυνατότητα ούτε να εκμαιεύσει ιδεολογικο-πολιτικές, αξιακές ή ηθικές ταυτίσεις ούτε να κινητοποιήσει αντίστοιχες κοινωνικές δυνάμεις. Πράγμα που, όπως θα προσπαθήσω να δείξω, δεν ισχύει, παρά εν μέρει και από μια ορισμένη σκοπιά : διότι, αφενός ο Παπανούτσος επιχείρησε να συνδέσει την εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση με την κοινωνική και κοινωνιολογική πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας και, αφετέρου, η Μεταρρύθμιση αυτή συνδέθηκε με την κινητοποίηση σημαντικών κοινωνικο-πολιτικών δυνάμεων. Αντίθετα, η αδυναμία εφαρμογής της Μεταρρύθμισης προέκυπτε κυρίως από την ασυμβατότητα του αστικο-φιλελεύθερου κοσμοθεωρητικού και ιδεολογικού της περιεχομένου με το αντίστοιχο περιεχόμενο της νεο-ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης, πράγμα που όμως δεν αφορά στη συγκεκριμένη περίοδο αλλά εν γένει στην πολιτισμική ταυτότητα της νεο-ελληνικής κοινωνίας.

2. ΤΟ ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΥ : Ο ΙΔΕΑΛΙΣΤΙΚΟΣ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΚΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ

Είναι γεγονός ότι ο Παπανούτσος επιχειρεί να κατασκευάσει ένα παιδευτικό και ηθικο-πολιτικό ιδεώδες αντλώντας τα στοιχεία του επιλεκτικά τόσο από την ελληνική αρχαιότητα και την ελληνο-χριστιανική εθνική παράδοση όσο και από τη δυτική αστικο-φιλελεύθερη σκέψη, χωρίς όμως να τα ενσωματώνει σε μια ενιαία – πολιτική- θεωρία με τη μορφή συνεκτικού συστήματος και, κυρίως, χωρίς να θέτει το –κατ'έξοχην εκπαιδευτικό- ζήτημα του πώς τα στοιχεία αυτά μπορούν να είναι συμβατά με την ιστορικότητα, δηλαδή κατ'ουσίαν με την κοινωνιολογική πραγματικότητα της νεο-ελληνικής κοινωνίας ώστε να ενσωματωθούν οργανικά στον πολιτισμικό και ηθικό της κώδικα και στο σύστημα αξιών που τη συγκροτεί. Αν και κάτι τέτοιο δεν απουσιάζει εντελώς, όπως θα δούμε, από τη σκέψη και τη στρατηγική του Παπανούτσου, οι ιδεολογικές και κοσμοθεωρητικές όψεις του προγράμματός του που σχετίζονται ειδικά με το μοντέλο του πολίτη και της αστικοφιλελεύθερης δημοκρατίας που κατασκευάζει και προωθεί δεν ανταποκρίνονται και δεν αποτελούν στοιχεία της υφιστάμενης πολιτικής κουλτούρας και του πολιτισμικού κώδικα της νεο-ελληνικής κοινωνίας, δηλαδή ουσιαστικά των ηθικο-πολιτικών παραδόσεών της, και, συνεπώς, δύσκολα μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Είναι γεγονός ότι ο Παπανούτσος στηρίζει το εγχείρημά του στην υποστήριξη συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτικών δυνάμεων –αυτών της αριστεράς και του κέντρου. Ωστόσο, η υποστήριξη αυτή επικεντρώνεται μάλλον στο καθαρά θεσμικό και πολιτικό επίπεδο, όπου εκτυλίσσεται η κεντρική πολιτική αντιπαράθεση, παρά στο επίπεδο της ιδεολογίας, των αξιών και, εν τέλει, στα κοσμοθεωρητικά ζητήματα που αποτελούν το ουσιαστικό πνευματικό υπόβαθρο της Μεταρρύθμισης. Από αυτή τη σκοπιά, η ουσία του παιδευτικού προγράμματος του Παπανούτσου και της Μεταρρύθμισης (η οποία είναι βαθιά συνυφασμένη με ένα συγκεκριμένο ιδεολογικο-πολιτικό περιεχόμενο) παραμένει ξένη και εξωτερική προς τη βαθύτερη θεσμική και κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα της νεο-ελληνικής κοινωνίας. Αυτή ακριβώς η διάσταση είναι κατά τη γνώμη μου η βάση πάνω στην οποία μπορεί κυρίως να στοιχειοθετηθεί η έγκληση περί του ιδεαλιστικού χαρακτήρα του προγράμματος του Παπανούτσου.

Από την άλλη μεριά, ο ιδεαλισμός αυτός απορρέει και εξηγείται, τουλάχιστον ως ένα ορισμένο βαθμό, από την ίδια τη βιογραφία του Παπανούτσου και από τον τρόπο και τις συνθήκες υπό τις οποίες ο ίδιος ενεπλάκη στην πολιτική. Είναι προφανές ότι ο καθαυτό φιλοσοφικός στοχασμός του Παπανούτσου, ο οποίος αναπτύχθηκε και διαμορφώθηκε κατά κύριο λόγο στο μεσοπόλεμο, προηγήθηκε χρονικά κατά πολύ της περιόδου κατά την οποία τέθηκαν για τον Παπανούτσο τα περισσότερα πρακτικά και πολιτικά ζητήματα της εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και του εκδημοκρατισμού της ελληνικής κοινωνίας. Ήταν, συνεπώς, φυσικό το παιδευτικό πρόγραμμα του Παπανούτσου να περιέχει έντονα ιδεαλιστικά στοιχεία με την έννοια που εξηγήσαμε παραπάνω. Πράγμα που ασφαλώς δεν πρέπει να εκληφθεί ως αρνητικό στοιχείο του προγράμματός του ή ως λόγος καταλογισμού της «αποτυχίας» της Μεταρρύθμισης, εφόσον δεχτούμε ότι ο ιδεαλισμός, αν τον εννοήσουμε ως σύνολο ιδεών ή αξιών που είναι σχετικά ξένες ή εξωτερικές σε μια ορισμένη ιστορικο-κοινωνική παράδοση ή σε μια θεσμική πραγματικότητα, μπορεί να λειτουργήσει υπό ορισμένες προϋποθέσεις ως εργαλείο υπέρβασης και αλλαγής

αυτής της πραγματικότητας, έστω και σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική. Ουσιαστικά, αυτό ακριβώς ίσχυσε στην περίπτωση του Παπανούτσου.

Είναι γεγονός ότι ο ήδη φιλοσοφικά συγκροτημένος Παπανούτσος κλήθηκε να εφαρμόσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με προφανείς ιδεολογικο-πολιτικές προεκτάσεις, στρατευόμενος εκ των πραγμάτων σε ένα πολιτικό πρόγραμμα. Από την άλλη μεριά, αν το πρόγραμμα αυτό περιείχε έναν σαφή ιδεαλισμό προερχόμενο από τη φιλοσοφική του παιδεία, ο Παπανούτσος προσπάθησε ταυτόχρονα να το καταστήσει συμβατό με την ελληνική κοινωνία, δηλαδή ουσιαστικά με την ιδεολογικο-πολιτική πραγματικότητα της μεταπολεμικής περιόδου με την οποία υποχρεώθηκε, ως πολιτικός πλέον, να αναμετρηθεί. Συνεπώς, ο ιδεαλιστής φιλόσοφος και παιδαγωγός όφειλε συγχρόνως να γίνει πραγματιστής. Έτσι, το όλο διάβημά του είχε κατ'ανάγκη τα χαρακτηριστικά ενός πραγματιστικού ιδεώδους με προφανείς και εύλογες θεωρητικές και λογικές αντιφάσεις. Κατ'επέκταση, η υλοποίησή του καθορίστηκε από τη συμβατότητά του με την εθνική ιδεολογία και τις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες της μεταπολεμικής περιόδου, έναντι των οποίων ο Παπανούτσος κλήθηκε να διαμορφώσει τη στρατηγική του.

Αναφέρω εν τάχει τα χαρακτηριστικά αυτής της περιόδου, προκειμένου να αξιολογηθεί και να κατανοηθεί καλύτερα η στρατηγική του Παπανούτσου. Είναι γνωστό ότι το μεταπολεμικό κράτος οικοδομήθηκε στη βάση μιας αμυντικής εθνικής ιδεολογίας με κύρια χαρακτηριστικά τον αντικομμουνισμό και την ολοκληρωτική πόλωση ως μέσο αποκλεισμού του εσωτερικού εχθρού, την ιδεολογική τρομοκρατία και τη διάκριση σε Έλληνες και μη Έλληνες. Η ιδεολογία αυτή ήταν αντιδραστική και εσωστρεφής, απέρριπτε την «ξενόφερτη» ευρωπαϊκή σκέψη και την αστικο-φιλελεύθερη παράδοση, στρεφόμενη στην αναζήτηση μιας μεταφυσικής «ελληνικότητας» με την αρωγή της πλειοψηφίας των διανοούμενων οι οποίοι προσχώρησαν στο εθνικιστικό κράτος, μετατρέπόμενοι έτσι σε οργανικούς διανοούμενους, και με την αντίστοιχη σιωπή και την αυτολογοκρισία των φιλελεύθερων διανοούμενων. Ο εθνικιστικός πολιτικός λόγος οικοδομήθηκε πάνω στις έννοιες του έθνους, της εθνικής και, κατ'ανάγκη, γλωσσικής καθαρότητας, της θρησκείας, της οικογένειας, της ελληνο-χριστιανικής παράδοσης και της ελληνικότητας, η οποία ταυτίζεται με την ορθοδοξία και συγχρόνως εμφανίζεται ως έκφραση του αιώνιου αρχαιοελληνικού πνεύματος και της «ελληνικής ιδέας του ανθρώπου» που αυτό περιέχει (Τσουκαλάς : 33 κ.ε.). Ορισμένες από τις συνέπειες της ιδεολογίας αυτής ήταν η απίσχανση της κοινωνικής κριτικής και ο μαρασμός των κοινωνικών επιστημών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στον χώρο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παγιώνεται, σε συνδυασμό και με την επαναφορά της καθαρεύουσας, η επιδερμική και σχολακιστική προσέγγιση της κλασικής παιδείας με την οποία συνυφαίνεται η διδασκαλία των θρησκευτικών στο πλαίσιο του λεγόμενου ελληνοχριστιανικού παιδευτικού ιδεώδους. Συνέπεια της κυριαρχίας αυτής της ιδεολογίας ήταν η απαξίωση της ιδέας του «λαού», η συναφής απόρριψη της λαϊκής κυριαρχίας ως αρχής του πολιτεύματος^[3] και η οικοδόμηση ενός υβριδικού κράτους με τυπικά φιλελεύθερο αλλά ουσιαστικά εξω-θεσμικό ή παρασυνταγματικό κράτος δικαίου (Αλιβιζάτος : 526 κ.ε.).

3. Η ΣΥΜΒΑΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ

Στις συνθήκες αυτές, οι θέσεις του Παπανούτσου, όπως αυτές περιέχονται στη φιλοσοφία της εκπαιδευτικής του Μεταρρύθμισης, μοιάζουν εξωπραγματικές και ανεφάρμοστες. Διότι η εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση δεν υπήρξε ένα ιδεολογικά, φιλοσοφικά και πολιτικά ουδέτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα –όπως και κάθε εκπαιδευτικό εγχείρημα-, αλλά είχε ένα σαφές δημοκρατικο-φιλελεύθερο ιδεολογικο-πολιτικό περιεχόμενο. Συνεπώς, ερχόταν σε πλήρη αντίφαση με την κρατούσα εθνική ιδεολογία τόσο ως προς τις δημοκρατικο-φιλελεύθερες αξίες, όπως τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, όσο και ως προς το ιδεολογικό και φιλοσοφικό της υπόβαθρο. Πώς μπορεί λοιπόν να πετύχει η Μεταρρύθμιση χωρίς η κοινωνία να οδηγηθεί σε μια νέα διαίρεση ; Νομίζω ότι ο Παπανούτσος είχε συνείδηση αυτού του κινδύνου και για το λόγο αυτό επιχείρησε πρώτα απ'όλα να καταστήσει συμβατό το πρόγραμμά του με την ίδια την εθνική ιδεολογία, ώστε να μειώσει τις αντιδράσεις και να το κάνει πιο εύκολα αποδεκτό. Και το έπραξε κατ'αρχήν στο ιδεολογικό και φιλοσοφικό επίπεδο επικαλούμενος την ιδέα του ανθρωπισμού, μια ιδέα που αποτελεί το θεμέλιο της νέας κοινωνίας και της νέας πολιτείας που οραματίστηκε ο Παπανούτσος και πάνω στην οποία οικοδόμησε ουσιαστικά την εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση.

Η έννοια αυτή αποτελεί κατά κάποιο τρόπο την αιχμή του δόρατος με την οποία ο Παπανούτσος επιχειρεί να ανασκευάσει την κυρίαρχη ιδεολογία, η οποία προβάλλει την «Ελληνικήν ιδέαν του ανθρώπου», μια ιδέα οιονεί μεταφυσική και υπερ-ιστορική που υπονοεί ότι υφίσταται μια ενιαία αντίληψη για τον άνθρωπο μεταξύ της αρχαιο-ελληνικής κοσμοαντίληψης και της νεο-ελληνικής εθνικής ιδεολογίας. Την αντίληψη αυτή ακριβώς υιοθετεί και ο Παπανούτσος, είτε από πεποίθηση είτε για λόγους στρατηγικής, αλλά της προσδίδει ένα διαφορετικό περιεχόμενο.

Κατ'αρχήν, αναγνωρίζει τις διαφορές ανάμεσα στην αρχαιο-ελληνική και τη χριστιανική αντίληψη του ανθρώπου και κατ'επέκταση του ανθρωπισμού, αλλά τις εκλαμβάνει ως αποχρώσεις της ιδέας του ανθρώπου. Αναφέρεται μάλιστα ειδικά στην αντίληψη του Πρωταγόρα παραφράζοντάς την εν μέρει –και ταυτίζοντάς την με μια υποτιθέμενη ενιαία αρχαιοελληνική αντίληψη του ανθρώπου : "ο άνθρωπος μέτρον και σκοπός ατάξιος" (Παπ. 1996 : 54). Θεωρεί ότι "το ελληνικό περιεχόμενο της έννοιας "φιλάνθρωπον" σημαίνει τιμή, σεβασμό, εμπιστοσύνη προς τον άνθρωπο, καθώς και την αλληλεγγύη και τη δικαιοσύνη" και υπ'αυτή την έννοια βρίσκεται κοντά στην "έννοια της χριστιανικής αγάπης" (Παπ. 1996 : 262). Κατ'αυτόν τον τρόπο, και ανεξάρτητα από την ασάφεια ή τη μη εγγυρότητα αυτής της συσχέτισης, η αντίληψή του δεν έρχεται σε αντίφαση με την εθνική ιδεολογία επιτρέποντας στον Παπανούτσο να εμφανιστεί ως εξίσου αυθεντικός εκφραστής της με τους αντιπάλους του. Ταυτόχρονα, όμως, προσδίδει στην έννοια του ανθρωπισμού ένα ευρύτερο, οικουμενικό περιεχόμενο, βασικά στοιχεία του οποίου είναι η ηθική αυθυπαρξία και η λογική, μέσω της οποίας κάθε άνθρωπος μπορεί να

συλλάβει το ηθικά ορθό. Θεωρεί ότι η Ελλάδα ήταν, ακόμα και στην περίοδο της τουρκοκρατίας, και συνεχίζει να είναι[4] το λίκνο του ανθρωπισμού, πράγμα που καθιστά αναγκαία την επιστροφή στις ρίζες του, δηλαδή στον αρχαιο-ελληνικό πολιτισμό, ώστε η χώρα μας να διαδραματίσει τον ιστορικό ρόλο που της αναλογεί (Παπ. 1987 : 271). Αυτή η οιονεί πανανθρώπινη εκδοχή του ελληνικού ανθρωπισμού, έστω κι αν το περιεχόμενό τους διαφέρει, συναντά την «Ελληνικήν ιδέαν του ανθρώπου» που προπαγάνδιζαν οι οπαδοί του αμυντικού εθνικισμού της μεταπολεμικής περιόδου. Θα μπορούσε, όμως, επιπλέον να καταστήσει ως ένα βαθμό συμβατή την εθνική ιδεολογία με τα φιλελεύθερα στοιχεία του προγράμματος του Παπανούτσου και έτσι να νομιμοποιήσει τουλάχιστον εν μέρει την εκπαιδευτική του Μεταρρύθμιση.

Ωστόσο, η σύνδεση του ελληνικού ανθρωπισμού, όπως τον εννοεί ο Παπανούτσος, με τον αστικο-φιλελεύθερο ανθρωπισμό της νεωτερικότητας είναι προβληματικός. Ο Παπανούτσος σκιαγραφεί τον πολίτη ως μια ηθικά αυθύπαρκτη οντότητα (Παπ. 1976 : 329), απελευθερωμένη από κάθε μορφή πνευματικής δουλείας με την οποία συνδέεται άμεσα η "καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού" (Παπ. 1996 : 54), από τον οποίο απορρέει η δυνατότητα αμφισβήτησης της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων[5]. Η ιδέα αυτή βρίσκεται στην καρδιά του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, και ειδικά της καντιανής αντίληψης[6] του αυτόνομου ατόμου, η οποία θεμελιώνεται σε δύο βασικές αξίες : στην ελευθερία της σκέψης[7] και στην ελεύθερη βούληση, η οποία μάλιστα αποτέλεσε αντικείμενο ενός από τα βασικότερα φιλοσοφικά έργα του Παπανούτσου. Οι αξίες αυτές προϋποθέτουν με τη σειρά τους τον ελεύθερο και δημόσιο διάλογο και, κατά συνέπεια, το πνεύμα της αμφιβολίας (Παπ. 1975 : 213 κ.ε.), που αποτελούν ουσιαστικούς όρους της πολιτικής συναίνεσης από ελεύθερους και ίσους πολίτες.

Πώς συμβιβάζεται αυτό το ανθρωπιστικό ιδεώδες της νεωτερικότητας, και ιδίως το οικουμενικό και ουμανιστικό της περιεχόμενο, με την «ελληνική ιδέα του ανθρώπου» όπως τη μεθερμήνευσε ο Παπανούτσος ; Πώς συμβιβάζεται η ηθική ελευθερία –η οποία κατά τον Παπανούτσο είναι ουσιαστικότερη από την πολιτική ελευθερία, με την έννοια ότι αποτελεί προϋπόθεσή της (Παπ. 1976 : 328)- με την παραδοχή ότι ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι «η ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως» (Παπ. 1996 : 327) ; Πώς συμβιβάζεται η κατάφαση του Παπανούτσου στην καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης με την ελευθερία ως δυνατότητα αμφισβήτησης κάθε αλήθειας, ή η οργανική σχέση ορθοδοξίας με το νεο-ελληνικό κράτος με το φιλελεύθερο αίτημα της διάκρισής της από το κράτος ; Σε ένα αφηρημένο επίπεδο, ενδεχομένως να είναι πράγματι δυνατός ένας συμβιβασμός[8]. Ωστόσο, ο κριτικός στοχασμός και ο ελεύθερος διάλογος, δύο στοιχεία που αποτελούν τον πυρήνα του αστικο-φιλελεύθερου ουμανισμού αλλά και του φιλελεύθερου παιδευτικού του προγράμματος, συνεπάγονται κάτι περισσότερο από την αποκατάσταση μιας δημιουργικής σχέσης μεταξύ του νεο-ελληνικού παρόντος και του αρχαιο-ελληνικού παρελθόντος που υποστηρίζει προγραμματικά ο Παπανούτσος. Συνεπάγονται επιπλέον τη δύναμη ανασκευή και κατ'επέκταση την υπόσκαψη όχι μόνο της κρατικής ιδεολογίας που υποστηρίζει το υφιστάμενο σύστημα εξουσίας, αλλά και της ίδιας της εθνικής

συνείδησης την οποία ο Παπανούτσος θέλει να διασφαλίσει ακριβώς μέσω της εκπαίδευσης.

Πρόκειται προφανώς για την πλέον θεμελιώδη αντίφαση του Παπανούτσου, την οποία παρατηρούμε σε ολόκληρο το πρόγραμμά του. Πρόκειται όμως για ένα γενικότερο πρόβλημα της φιλελεύθερης πολιτικής θεωρίας που αφορά όλες τις δυτικές αστικο-φιλελεύθερες κοινωνίες, υπό την έννοια ότι ο φιλελευθερισμός δεν υπήρξε ποτέ ένα απολύτως συνεκτικό σύνολο ιδεών που να ταυτίστηκε πλήρως με την ιστορικότητα των δυτικών κοινωνιών. Η ιστορικο-κοινωνική πραγματικότητα των κοινωνιών αυτών, όπως και της ελληνικής κοινωνίας, δεν αποτελεί έναν ιδεολογικά μονοδιάστατο χώρο ούτε επιδέχεται μία και μοναδική ερμηνεία, γεγονός που φαίνεται ότι είναι αντιληπτό από τον Παπανούτσο.

Ωστόσο, στην περίπτωση της Ελλάδας η αντίφαση αυτή είναι για ιστορικούς λόγους εντονότερη και προβληματική ακόμα και σήμερα. Για το λόγο αυτό, το ίδιο το πρόγραμμα του Παπανούτσου χαρακτηρίζεται από θεωρητικά άλματα και παλινωδίες ανάμεσα στη θεωρητική του κατασκευή και στην κοινωνιολογική πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Τα θεωρητικά αυτά άλματα και οι παλινωδίες υποδηλώνουν την αδυναμία αλλά και την αγωνία του Παπανούτσου να νομιμοποιήσει έναντι της εθνικής ιδεολογίας το εκπαιδευτικό και πολιτικό του πρόγραμμα. Έτσι, τότε μιλάει για αλλαγή και επανάσταση στην ελληνική εκπαίδευση -οπότε έχει επίγνωση του γεγονότος ότι οι αστικο-φιλελεύθερες αρχές έρχονται σε ευθεία σύγκρουση με την εθνική ιδεολογία- και τότε γίνεται πραγματιστής. Ο Παπανούτσος μιλάει για επανάσταση στην παιδεία συνδέοντάς την με τη "ριζική αναθεώρηση των αξιών" : αναφερόμενος στον Καρτέσιο, υποστηρίζει ότι πρέπει να ελεγχθούν οι "αλήθειες που κυκλοφορούν (στην επιστήμη και τη ζωή) αν είναι πραγματικές αλήθειες ή επίσημα χρισμένες αλήθειες" και στρέφεται εναντίον εκείνων που επικαλούνται "την αδήριτη ανάγκη της ευταξίας, την ιερή σκοπιμότητα του σεβασμού των καλώς ή κακώς κειμένων" (Παπ. 1996 : 92).

Όμως, σε άλλα κείμενά του υποστηρίζει ότι η παιδεία πρέπει να προσαρμόζεται στον υφιστάμενο ηθικό κώδικα, επικαλούμενος την ανάγκη προσαρμογής τόσο στην ηθική πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας όσο και στην εποχή στην οποία ζει, οι αναγκαιότητες της οποίας οφείλουν να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο Παπανούτσος κάνει μάλιστα λόγο για συντηρητικό σχολείο, με την έννοια ότι το σχολείο οφείλει να αναπαράγει τον υφιστάμενο ηθικό κώδικα της συλλογικής ζωής ή, στην καλύτερη περίπτωση, να τον προσεγγίσει επιλεκτικά ώστε να αναδείξει τα πιο γνήσια και πιο ανθρώπινα στοιχεία του τα οποία θεωρεί ότι ενυπάρχουν στη ζώσα συνείδηση του έθνους : "Μάλιστα ανθρωπιστική παιδεία", παιδεία ριζωμένη στην εθνική μας παράδοση" (Παπ. 1996 : 257). Αναφέρεται επίσης στην αποστολή της εκπαίδευσης, η οποία συνίσταται στο να «σπουδάζει, να ερμηνεύει και να μεταλαμπαδεύει στις επερχόμενες γενεές» τον πνευματικό μας πολιτισμό, ώστε "να στερεώσει μέσα τους τα χαρακτηριστικά της εθνικής φυσιολογίας" (Παπ. 1996 : 53).

4. Η ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΟΥ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΥ ΚΑΙ Η ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΙΑΒΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ

Είναι προφανές ότι ο ηθικός φιλόσοφος συγκρούεται εδώ με τον πολιτικό, ότι ο ιδεατός κόσμος που κατασκευάζει ο πρώτος συγκρούεται με τον πραγματικό κόσμο με τον οποίο έρχεται αντιμέτωπος ο δεύτερος. Ωστόσο, ο Παπανούτσος έχει επίγνωση των δυσκολιών που είναι συνυφασμένες με κάθε εγχείρημα αλλαγής, και μάλιστα ριζικής αλλαγής μιας κοινωνικο-πολιτικής πραγματικότητας που έχει τη δική της λογική και τη δική της ιστορικά διαμορφωμένη ταυτότητα. Για το λόγο αυτό, η στρατηγική του δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι αναφέρεται ή περιορίζεται μόνο στο να καταστήσει το πρόγραμμά του φιλοσοφικά συμβατό με την εθνική ιδεολογία.

Στην πραγματικότητα, η στρατηγική του Παπανούτσου έχει έναν σαφώς πολιτικό χαρακτήρα και εμπλέκεται εμμέσως πλην σαφώς με τις ιδεολογικο-πολιτικές συγκρούσεις της εποχής. Η στρατηγική του εγγράφεται στο ιστορικό πλαίσιο της αντιπαράθεσης δύο νομιμοποιήσεων που διαπερνούν τους ίδιους τους πολιτικούς θεσμούς, οι οποίοι συνεχίζουν να λειτουργούν έστω τυπικά, δηλαδή τη νόμιμη δημοκρατική και την παραδοσιακή/ εθνικιστική νομιμοποίηση, για να χρησιμοποιήσω τη βεμπεριανή ορολογία. Ακόμα και αν το τυπικό κοινοβουλευτικό θεσμικό πλαίσιο χρησιμοποιήθηκε για να νομιμοποιηθεί η δράση του εθνικιστικού κράτους, το ίδιο αυτό θεσμικό πλαίσιο θα αποτελέσει τη βάση για την αντίδραση των δημοκρατικών δυνάμεων που θα εκδηλωθεί αργότερα με τον Παπανδρέου. Εξάλλου, το ίδιο αυτό θεσμικό πλαίσιο υπήρξε εστία συντήρησης ορισμένων αστικο-φιλελεύθερων αξιών έστω και σε υποτυπώδη μορφή, όπως ο δημόσιος διάλογος (κυρίως σε κοινοβουλευτικό επίπεδο), η ελευθερία γνώμης και συνείδησης, οι ελευθερίες του συνεταιρίζεσθαι και του συνέρχεσθαι, το κράτος δικαίου και η νομικο-πολιτική ισότητα.

Ουσιαστικά, οι αξίες αυτές αποτελούν τον πυρήνα των δημοκρατικών αιτημάτων τα οποία νομιμοποιούν και στηρίζουν το εγχείρημά του. Το μεταρρυθμιστικό εγχείρημα του Παπανούτσου δεν εφαρμόζεται λοιπόν σε μια ιδεολογικά αδιαφοροποίητη κοινωνία που εμφανίζεται με ενιαία έκφραση, ούτε πραγματοποιείται σε έναν αδρανοποιημένο ιστορικο-κοινωνικό χώρο. Αντίθετα, έχει την υποστήριξη ενός σημαντικού τμήματος του ελληνικού λαού και, συνεπώς, διαθέτει ένα κοινωνικό υπόβαθρο που το νομιμοποιεί. Υπ'αυτή την έννοια, το εγχείρημα αυτό ανταποκρινόταν σε ένα κοινωνικά υπαρκτό αίτημα και σε ένα ηθικο-πολιτικό αξιακό ιδανικό με σημαντικά κοινωνιολογικά στηρίγματα.

Έτσι, ο Παπανούτσος θεωρεί ότι νομιμοποιείται να υποστηρίξει τις δημοκρατικές αξίες όπως η ισότητα, στην οποία μάλιστα προσδίδει κοινωνικά χαρακτηριστικά (ίσες ευκαιρίες μέσω της εκπαίδευσης, αποδεχόμενος ταυτόχρονα την ανισότητα εφόσον αυτή στηρίζεται σε «φυσικές» δεξιότητες), θέτει το ζήτημα του δικαιώματος στην εκπαίδευση όλων των ανθρώπων, ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη, φύλο, φυλή, ηλικία, έθνος ή καταγωγή και κάνει σαφή αναφορά στη δημοκρατική αρχή της πρόσβασης του λαού στην εκπαίδευση, ώστε να ανορθωθεί η πνευματική στάθμη ολόκληρου του λαού» (Παπ. 1996 : 240, 291). Υποστηρίζει τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, την οποία άλλοτε συνδέει με την ανάπτυξη της

δημοκρατίας, άλλοτε με το μέλλον του έθνους και άλλοτε με τα δύο : "η εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, λέει ο Παπανούτσος, έχει σκοπό να δημιουργήσει ένα νέο τύπο Έλληνα. Ένα νέο τύπο ανθρώπου. Τον πολίτη της Ελληνικής Δημοκρατίας" που να είναι «ριζωμένος στο χώμα και την ιστορία του...» (Παπ. 1996 : 235, 255, 275).

Είναι προφανής εδώ η προσπάθεια του Παπανούτσου να συμβιβάσει τη δημοκρατία όχι μόνο με τις ζώσες εθνικές παραδόσεις αλλά και με την αρχαία εθνική κληρονομιά, τοποθετούμενος έτσι ουσιαστικά υπέρ της επίσημης εθνικής αντίληψης περί εθνικής ιστορίας. Ταυτόχρονα προβάλλει την ιδέα μιας δημιουργικής σχέσης του παρόντος με το κλασικό παρελθόν, αλλά και με τον χριστιανισμό προκειμένου οι ελληνοπάιδες «να κατανοήσουν τον ιστορικό ρόλο της ορθοδοξίας στη διαμόρφωση του νέου ελληνισμού". Η δημιουργική αυτή σχέση την οποία υποστηρίζει ο Παπανούτσος, ενώ είναι σύμφωνη με τις δημοκρατικές αρχές της ελεύθερης και κριτικής προσέγγισης των ζητημάτων της ιστορίας και της κοινωνίας, δημιουργεί όμως τις προϋποθέσεις για μια συγκρουσιακή κατάσταση στον χώρο της κοινωνίας και, κυρίως, μιας προβληματικής σχέσης μεταξύ εθνικής πολιτισμικής παράδοσης και αστικο-φιλελεύθερης δημοκρατίας.

Η προβληματική αυτή σχέση, η οποία κατά τη γνώμη μου συνεχίζει να διαπερνά την ελληνική κοινωνία μέχρι και σήμερα, θα μπορούσε να επιλυθεί εάν ο Παπανούτσος προσανατόλιζε τη θεωρία του για τη δημοκρατία στις έσχατες λογικές της συνέπειες, εάν δηλαδή επεξεργαζόταν τις θεσμικές προϋποθέσεις που θα έθεταν τους όρους της ελεύθερης κριτικής στην παραδοσιακή εθνική ιδεολογία, γεγονός όμως που προϋπέθετε με τη σειρά του τη διάκριση του κράτους με την εκκλησία. Ο Παπανούτσος δεν το έπραξε, όχι μόνο γιατί κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε ανυπερβλήτες ιδεολογικο-πολιτικές συγκρούσεις, αλλά και γιατί ο ίδιος πίστευε σε μια σύνθεση του ελληνισμού με τη δυτική αστικο-φιλελεύθερη παράδοση, με την οποία θεωρεί ότι είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένος στο επίπεδο κυρίως του ανθρωπισμού.

Ο Παπανούτσος επιχειρεί δηλαδή ουσιαστικά να συμβιβάσει τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της χώρας με την εθνική ταυτότητα, έτσι όπως αυτή είναι αντιληπτή σε σχέση με μια ορισμένη ερμηνεία της εθνικής παράδοσης, επανερμηνεύοντας την παράδοση αυτή και επιλέγοντας τα στοιχεία εκείνα που, με επίκεντρο την έννοια του ανθρωπισμού, θα μπορούσαν να διαμορφώσουν τους όρους μιας στρατηγικής για την αποδοχή και τη νομιμοποίηση της εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Παπανούτσου δεν μπόρεσε, όπως είναι γνωστό, να εφαρμοστεί και καταργήθηκε εντελώς από τη χούντα, η οποία επανέφερε ουσιαστικά την μετεμφυλιακή κρατική ιδεολογία σε μια ακόμα πιο εθνικιστική και αμυντική εκδοχή, καταργώντας και το στοιχειωδώς φιλελεύθερο κοινοβουλευτικό θεσμικό πλαίσιο που ίσχυε μεταπολεμικά. Ουσιαστικά, η εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του Παπανούτσου ενεργοποιήθηκε εκ νέου τόσο ως προς το πνεύμα της όσο και ως προς τους στόχους της στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του 1976. Το πνεύμα αυτό και οι στόχοι της υλοποιήθηκαν έκτοτε ως ένα βαθμό ή

ενσωματώθηκαν στα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης και στους θεσμούς της δημοκρατικής πολιτείας μας. Ωστόσο, αν και σήμερα ζούμε «εντός» της Μεταρρύθμισης αυτής, μένουν ακόμα πολλά να γίνουν ώστε οι δημοκρατικές αρχές και οι δημοκρατικές αξίες που συνιστούσαν την ουσία της να αποτελέσουν τη βάση για μια πραγματικά αναπτυγμένη δημοκρατική κοινωνία με ίσους, ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες που ήταν για τον Παπανούτσο η βασική θεωρητική και πρακτική προϋπόθεση της δημοκρατικής αναγέννησης της χώρας μας. Από αυτή τη σκοπιά, η Μεταρρύθμιση του Παπανούτσου και το δημοκρατικό της περιεχόμενο, όχι μόνο δεν υπήρξε ένα ιδεαλιστικό όραμα, αλλά ήταν και είναι ένα ζωντανό αίτημα που συνδέεται με την ίδια τη ζωή μας ως ελεύθερων, υπεύθυνων και ίσων πολιτών μιας δημοκρατικά συγκροτημένης κοινωνίας την οποία η εκπαίδευση οφείλει και μπορεί να προάγει.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

-Αλιβιζάτος Ν. Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση 1922-1974. Όψεις της ελληνικής εμπειρίας, Θεμέλιο, Αθήνα 1983.

-Meynaud J. Πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα, Μπαϋρον, Αθήνα χ.χ.

- Παπανούτσος Ε.: - Εφήμερα, εκδ. Νόηση, Αθήνα 2002 (1950).
» » : Αγώνες και αγωνία για την παιδεία, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1996 (1965).
» » : Ηθική, 2 τ. εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1995 (1932)
» » : Πρακτική φιλοσοφία, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα – Γιάννινα, 1984 (1973).
» » : Φιλοσοφία και παιδεία, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1977 (1957).
» » : Α. Δελμούζος. Η ζωή του. Επιλογή από το έργο του. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα 1978.
» » : Η παιδεία, το μεγάλο μας πρόβλημα, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1976.
» » : Το δίκαιο της πυγμής, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1975.
» » : Νόμος και αρετή, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα 1974

-Τσουκαλάς Κ., Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα, Θεμέλιο, Αθήνα 1987.

- [1] Στην πραγματικότητα, ο Παπανούτσος υποστήριζε ότι «χρέος της αληθινής δημοκρατίας είναι να διαπαιδαγωγήσει πολιτικά τους νέους από τα τρυφερά τους χρόνια» (1976, 324), αλλά επίσης και ότι η ίδια η πολιτική δεν πρέπει να είναι απύσχα από την εκπαίδευση, κάθε άλλο. Ενδεικτικά, αναφέρει : «η πολιτική», ως «μέρος της ηθικής ενέργειας του ανθρώπου» (...) «είναι πρόθεση και πράξη παιδευτική» (1984, 161-162).
- [2] Αυτό ισχύει κυρίως για τα αμιγώς φιλοσοφικά κείμενα του Παπανούτσου, όπου οι επιρροές του Πλάτωνα είναι προφανέστατες (βλ. για παράδειγμα το κείμενό του «Η Πολιτική», στο Πρακτική φιλοσοφία, 145 κ.ε.).
- [3] Το πολίτευμα της περιόδου αυτής χαρακτηριζόταν ως «αστυνομευόμενη δημοκρατία» (βλ. Meynaud, 272-273).
- [4] Ο Παπανούτσος πιστεύει ότι ο ανθρωπισμός τον οποίο υπερασπίζεται "είναι ριζωμένος στην παράδοση της χώρας μας" (1996, 281).
- [5] Αυτή η δυνατότητα συνδέεται στη φιλοσοφία του Παπανούτσου τόσο με την ιδέα της αυτόνομης ηθικής βούλησης, η οποία θεμελιώνεται απολύτως στην αυτενέργεια και την ατομική ευθύνη (βλ. 1974, 85, 89, 91 κ.ε.), όσο και με τη «δυναμική» έννοια της ηθικής, η οποία δηλώνει την απόρριψη της «στατικής αντίληψης του ηθικού βίου» (βλ. 1974, 121 κ.ε.).
- [6] Βέβαια, η ερμηνεία που δίνει στον καντιανό κριτικό ορθολογισμό ο Παπανούτσος μπορεί να κάνει αποδεκτές τις αλήθειες της πίστης και να τις ενσωματώσει στο δικό του κριτικό ορθολογικό σχέδιο : «Με την καντιανή φιλοσοφία (...) αφήνεται χώρος, όπου μπορούν δικαιωματικά να καταλάβουν τη θέση τους οι αλήθειες της πίστης, χωρίς ούτε να έρχονται σε σύγκρουση προς τις θεωρητικά βεβαιωμένες γνώσεις, ούτε αυτών την εγγύηση να χρειάζονται για να στηρίξουν τη νομιμότητά τους» (1977, 339). Ωστόσο, τη συμβατότητα αυτή μεταξύ του κριτικού λόγου και της θρησκευτικής πίστης δεν την υποστήριξε ευθέως ο Παπανούτσος και δεν επιχείρησε να τη μεταφράσει σε θεσμική πρόταση στο πλαίσιο της πολιτικής ιδεολογίας που υπερασπίστηκε. Μια τέτοια θεσμική πρόταση θα μπορούσε να ήταν η φιλοσοφική νομιμοποίηση της χριστιανικής διδασκαλίας στο πρόγραμμα της Μεταρρύθμισής του. Αυτό αποτελεί κατά τη γνώμη μου μια ανακολουθία του πολιτικού σε σχέση με τον φιλόσοφο Παπανούτσο.
- [7] Την οποία υποστηρίζει σαφώς ο Παπανούτσος, λόγου χάρη με αφορμή την υπόθεση Καϊρη, βλ. Εφήμερα, εκδ. Νόηση, Αθήνα 2002 (1950), σ. 251 κ.ε.
- [8] Είναι γεγονός ότι στα φιλοσοφικά του κείμενα ο Παπανούτσος φαίνεται να πιστεύει στην ύπαρξη μιας κοινής και ενιαίας αντίληψης για τον άνθρωπο μεταξύ της αρχαιο-ελληνικής και της ευρωπαϊκής φιλοσοφικής παράδοσης (βλ. ενδεικτικά την Ηθική, τ. Α', σελ. 33 κ.ε., 184 κ.ε., όπου είναι εμφανής αυτή η πίστη του), ενώ συνδέει σαφώς τον χωρισμό της Ηθικής από τη Θρησκεία με τις προϋποθέσεις επιτυχίας του διαφωτιστικού προγράμματος (στο ίδιο, σελ. 109 κ.ε.), μια βασική

συνέπεια του οποίου στο πολιτικό και θεσμικό επίπεδο είναι ο χωρισμός κράτους/εκκλησίας (που ο Παπανούτσος αποσιωπά στο πρόγραμμά του).

Η παιδεία του πολίτη στο παράδειγμα των μεταρρυθμίσεων

1913, 1964, 1976, 1985 και 1997/98.

Σήφης ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ

Καθηγητής

Πανεπιστήμιο Πατρών

Πάτρα, Ελλάδα

Bouzakis@upatras.gr

Ο ΛΟΓΟΣ ΠΕΡΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: Ιστορικές καταβολές

Ο λόγος περί παιδείας του πολίτη έχει τη δική του ιστορία και μας παραπέμπει στην αρχαία Ελλάδα. Εξάλλου, όπως σημειώνει ο Jager στο τρίτομο έργο του με τίτλο «Παιδεία», ο μοναδικός πολιτισμός που έκανε αποκλειστικό άξονά του την παιδεία, τη μόρφωση των νέων ανθρώπων, την περιαγωγή της ψυχής, είναι ο ελληνικός (Παπανούτσος: 1964). Οι άλλοι πολιτισμοί έβαλαν ως σκοπό τους να σώσουν την υλική και την ψυχική υπόσταση του ανθρώπου, πώς να λυτρώσουν ψυχικά τον άνθρωπο. Τα ερωτήματα, λοιπόν, ποια παιδεία, ποιος πολίτης, για ποια πολιτεία είναι πολύ παλιά, αλλά ξανατίθενται και στις μέρες μας. Έτσι, το ερώτημα τι τύπο ανθρώπου θέλουμε να φτιάξουμε και για ποιον τύπο κοινωνίας τον προορίζουμε παραμένει πάντα επίκαιρο. Ο Αριστοτέλης, θέτει για την έννοια του πολίτη ένα διττό ερώτημα: «τινα χρη καλείν πολίτην» (Αριστ., Πολιτ., 1275 α1) και «και τις ο πολίτης εστίν σκεπτέον» (στο ίδιο, 1275 α1-2). Ο ίδιος βέβαια διαφοροποιεί τον πολίτη στο δημοκρατικό και στο ολιγαρχικό πολίτευμα: «ου γαρ τον αυτόν ομολογούσι πάντες είναι πολίτης» έστι γαρ τις ός εν δημοκρατία πολίτης ών εν ολιγαρχία πολλάκις ουκ έστι πολίτης» (στα ίδια 1275 α2-5). Και συμπληρώνει, συνδέοντας λειτουργικά την ιδιότητα του πολίτη με τη δημοκρατία: «εν μεν δημοκρατία μάλιστα εστι πολίτης, εν δε ταις άλλαις ενδέχεται μεν, ου μην αναγκαίον». Ο Αριστοτέλης, δηλαδή, δίνει στον πολίτη την ιδιότητα του μετέχειν στα κοινά (Δελλής: 2000) «...πολίτης δ' απλώς ουδενί των άλλων ορίζεται μάλλον ή του μετέχειν κρίσεως και αρχής». Στο Δημόκριτο η έννοια του πολίτη ήταν συνυφασμένη με την πνευματική καλλιέργεια και την αγωγή. Ο πολίτης υποστηρίζει ο Δημόκριτος πρέπει να χαρακτηρίζεται από την «ευξείνετον οξυδερκείη» (B 119).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Με βάση το παραπάνω ιστορικό υπόβαθρο θελήσαμε να απαντήσουμε σε τούτο το ερώτημα: Απασχόλησαν άραγε, στην περίοδο που επιχειρείται η εδραίωση του νεοελληνικού κράτους –και συγκεκριμένα τον 20ο αιώνα- τέτοια ερωτήματα τους μεταρρυθμιστές που δοκίμασαν να θεσμοθετήσουν ένα αστικό δημοκρατικό σχολείο σε μια αστική δημοκρατική πολιτεία; (Φραγκουδάκη: 1977) Τους απασχόλησαν δηλαδή ερωτήματα της μορφής ποια παιδεία, ποιος πολίτης, για ποια πολιτεία; Ποιες έννοιες παιδείας του πολίτη αναπτύχθηκαν κατά την εξεταζόμενη περίοδο; Υπάρχουν κοινές παραδοχές και κοινοί προσανατολισμοί; Αν ναι ή όχι, γιατί;

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ

Για να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα στηριχθήκαμε στο λόγο περί παιδείας, όπως αυτός αποτυπώνεται στα μεταρρυθμιστικά κείμενα (ρητορική της μεταρρύθμισης-Porkewitz: 1988) των επεισοδίων του 1913, του 1964, του 1976, του 1985 και του 1997-98. Είναι τα επεισόδια που συνδέονται με τρία ουσιαστικά ρεύματα ή εκπαιδευτικές πολιτικές: το αστικοδημοκρατικό, το συντηρητικό και το κοινωνιομεταρρυθμιστικό (Πυργιωτάκης: 1991, Χαραλάμπους:1990, Προβατά: 2002, Μπουζάκης: 1991). Πρόκειται στις πιο πολλές περιπτώσεις για το γνωστό στη διεθνή ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ φιλελεύθερο λειτουργικό παράδειγμα που μπορεί να αναλυθεί στο θεωρητικό πλαίσιο του κλασικού φιλελευθερισμού (Καζαμιάς: 1986).

Η προσέγγιση του θέματός μας θα γίνει με την ανάλυση του ρηματικού λόγου (discourse), όπως εκφράστηκε στα σχετικά ιστορικά ντοκουμέντα των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών των ετών 1913, 1964, 1977, 1985 και 1997/98 (Εισηγητικές Εκθέσεις Νομοσχεδίων, Προεδρικά Διατάγματα, Νόμους, συζητήσεις στη Βουλή και τη Γερουσία).

Το εκπαιδευτικό σύστημα ως μορφωτικός – εκπαιδευτικός φορέας, δεχόμαστε ότι είναι δημιουργήμα της αστικής τάξης. Στη συνέχεια το εθνικό κράτος με τη βοήθεια της θεσμοθετημένης αγωγής επιδίωξε να επιτύχει πολιτική σταθερότητα με την καλλιέργεια του εθνικού κοινωνικού κορμού μέσα από τη μετάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας, των κυρίαρχων, κοινωνικά αποδεκτών προτύπων. Αυτή η ιδεολογική διάσταση ήταν ιδιαίτερα έντονη στην ελληνική περίπτωση με την περιπετειώδη πορεία της εθνικής ολοκλήρωσης και με μια αστική τάξη νόθα εξαρτημένη και μεταπρατική (Τσουκαλάς: 1987). Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα θα αποτελέσει το κάτ' εξοχήν εθνικό, πολιτικό και κοινωνικό εργαλείο του έθνους-κράτους στην προσπάθειά του να διαμορφώσει τη συλλογική ταυτότητα, τον κοινωνικό ιστό, την εθνική συνείδηση των πολιτών του. Το έθνος-κράτος με όπλο τον απόλυτο κρατικό έλεγχο πάνω στο εκπαιδευτικό σύστημα αναγορεύεται σε «εθνικό παιδαγωγό» και «κοινωνικό λειτουργό» προκειμένου να διαμορφώσει τον πολίτη που το ίδιο κάθε φορά έχει ανάγκη σύμφωνα με τους ιδεολογικούς πολιτικούς προσανατολισμούς εκείνων των δυνάμεων που σε κάθε χρονική στιγμή εκφράζονταν κυριαρχικά στο επίπεδο του κράτους.

ΤΑ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΑ ΕΠΕΙΣΟΔΙΑ

Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΤΟΥ 1913

Στην πρώτη ανολοκλήρωτη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του περασμένου αιώνα, αυτήν του 1913, οι αναφορές στην παιδεία του πολίτη στα πολυσέλιδα μεταρρυθμιστικά κείμενα (γενική εισηγητική έκθεση, επτά αιτιολογικές εκθέσεις, πρακτικά Βουλής και Γερουσίας) είναι πολλές. Η κοινωνικοποίηση και

πολιτικοποίηση του πολίτη του έθνους κράτους που διαμορφώνεται με την εγχάραξη των κυρίαρχων αξιών αποτελεί την πρώτη προτεραιότητα. Αναφέρει σχετική η γνωστή γενική εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων: «να μεταρρυθμισθεί η εκπαίδευσις κατά τοιούτον τρόπον ώστε αι εμφυται αρεταί και αι πνευματικά και ηθικά δυνάμεις ... να καλλιεργώνται και να κατευθύνονται σκοπίμως εις εδραίωσιν κοινωνικού και πολιτικού βίου...» (Μπουζάκης: 2002, σ. 494). Γίνεται λόγος για νέα παιδεία στη νέα Ελλάδα: «η νέα παιδεία θα αποτελέσει το σταθερό βάθρον του πολιτισμού της νέας Ελλάδος» (στο ίδιο, σ. 495).

Στην παραπάνω έκθεση περιγράφεται ακόμη το πού οφείλει να ανήκει ο πολίτης που θα πρέπει να διαμορφωθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα: «το άτομον είναι κατά πρώτιστον λόγον άνθρωπος μέλος ορισμένης θρησκευτικής κοινότητος και έθνους, άμα δε και πολίτης ωρισμένου κράτους» (στο ίδιο). Γι' αυτόν τον πολίτη με τα παραπάνω «ανήκειν», η «αγωγή πρέπει να είναι δια πάντας η αυτή ηθική, εθνική και θρησκευτική» (οι υπογραμμίσεις δικές μας). Η στόχευση της ηθικής, θρησκευτικής και εθνικής αγωγής «δια πάντα άνθρωπον πολίτην» υπογραμμίζεται ότι αποτελεί τον βασικό στόχο τόσο του δημοτικού σχολείου όσο και των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (στο ίδιο).

Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΤΟΥ 1964

Στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964 οι αναφορές στην παιδεία και τον πολίτη είναι πάμπολλες. Ήδη από το 1963 στις εξαγγελίες του Γ. Παπανδρέου για την παιδεία περιγράφεται ο τύπος πολίτη στον οποίο στοχεύει η προαναγγελθείσα μεταρρύθμιση του 1964: «Ελεύθερους, έντιμους και γενναίους πολίτας καλούνται να δώσουν εις την κοινωνίαν τα σχολεία. Αυτούς που ζητούν οι δύσκολοι χρόνοι και το δημοκρατικόν μας πολίτευμα» (Μπουζάκης: 1997, σ. 13). Ο υφυπουργός παιδείας Λ. Ακρίτας θα συνδέσει τους στόχους της παιδείας στην Αρχαία Ελλάδα με τους στόχους της παιδείας στη σύγχρονη Ελλάδα, την Ελλάδα που βλέπει να ανοίγεται στην Ευρώπη και τον κόσμο. Από τον πολίτη του μικρού άστεως με τους χιλιάδες των ελεύθερων πολιτών της Αρχαίας Ελλάδας, ο Ακρίτας οραματίζεται το πέρασμα στον πολίτη του έθνους κράτους, τον πολίτη της Ευρώπης, τον πολίτη της οικουμένης. Οι σχετικές αναφορές του εμπεριέχουν τη ματιά της μετάβασης. «...τα 10 εκ. των Ελλήνων μέσα εις τα νέα μεγάλα σχήματα τα οποία διασταυρώνονται εις τον χώρον της Ευρώπης και μεθαύριον εις τον πλανήτην, είναι δυνατόν να παίξουν έναν αληθινόν αποφασιστικόν ρόλον ως και εις την παλαιάν εποχήν το Αστν, το μικρόν Αστν των χιλιάδων ελεύθερων πολιτών ...» (Μπουζάκης: 1999, σ. 380). Και με εθνική υπεραισιοδοξία τονίζει: «Ο Ελληνισμός μπορεί να παίξει τον μεγάλον ρόλον του παλαιού άστεως μέσα εις τον σύγχρονον κόσμον...Όταν μπαίνουμε λοιπόν μέσα εις τον χώρον της Ευρώπης μπαίνομε όρθιοι σαν άνθρωποι, οι οποίοι υπήρξαμε πάντοτε πρόμαχοι της ελευθερίας. Και αυτό είναι μία από τις μεγαλύτερες προσφορές τις οποίες έχομε να δώσωμε σήμερα εις την Ευρώπην» (στο ίδιο, σ.380). Και σε άλλο σημείο θα περιγράψει το δικό του όραμα για την Ελλάδα που ξανοίγεται: «Θέλομε την Ελλάδα να την κάνωμε Ευρώπη και την

Ευρώπη να την κάνωμε Ελλάδα και την Ελλάδα- Ευρώπη να την κάνωμε κόσμο» (στο ίδιο, σ. 382).

Το ζητούμενο, επομένως, των μεταρρυθμίσεων του '64 για τον πολίτη δεν είναι πια ο πολίτης της μικρής Ελλάδας, αλλά ο πολίτης της ευρύτερης κοινότητας. Γράφει ο Ε.Π. «Το Γυμνάσιον, το ελληνικόν Γυμνάσιον, το ελληνικόν λύκειον είναι το σχολείο εκείνο το οποίον θα μας δημιουργήσει τον πολίτην της Ελλάδος, τον πολίτην της Ευρώπης» (Παπανούτσος: 1964). Και όταν εδώ γίνεται λόγος για τον πολίτη, είναι προφανείς οι Αριστοτελικές επιρροές, αφού γίνεται λόγος για τον πολίτη της δημοκρατίας και όχι της δικτατορίας: «Δεν θα δημιουργήσουμε τον άψυχο πολίτην, τον σκληρόν πολίτην, ο οποίος θα ακούση την κραυγήν του πρώτου δικτάτορος πρέπει πρώτα κι απ' όλα η Παιδεία η Ελληνική, η Ευρωπαϊκή Παιδεία να δημιουργήσει ελεύθερους ανθρώπους και όχι δικτατορικούς πολίτας» (στο ίδιο). Γι' αυτό και προσκαλεί τους δασκάλους να γίνουν «δάσκαλοι του πολιτισμού. Δάσκαλοι ενός πολιτισμού, όλου του πολιτισμού της γης, όχι ειδικά του ελληνικού πολιτισμού» (στο ίδιο).

Τη νέα ματιά για το ρόλο της ελληνικής παιδείας στις νεοδιαμορφούμενες συνθήκες ενός έθνους κράτους που θα πρέπει να ενταχθεί σε υπερεθνικά σχήματα περιγράφει ο πρωτεργάτης της μεταρρύθμισης του 1964 Ε. Παπανούτσος ως εξής: «Στην ιστορία της Ελληνικής Παιδείας στο «Π» κεφάλαιο, επομένως στην ιστορία του πολιτισμού του πανάρχαιου που από τούτα εδώ τα χώματα φύτευσε, μεγάλωσε και άνθησε ξεχώρισαν δύο τρόποι προοπτικής, δύο ματιές: Η ματιά των Αθηνών και η ματιά της Σπάρτης, η ματιά του Ισοκράτη και η ματιά του Δημοσθένη, η ματιά του Ελληνικού κλειστού χώρου και η ματιά του Ελληνικού ανοιχτού χώρου. Το ένα βλέμμα είχε προσηλωθεί στα ελληνικά χώματα ενώ το άλλο βλέμμα που υπερακόντιζε τα ελλαδικά χώματα και έβλεπε την Ελλάδα πέρα από αυτά τα στενά γεωγραφικά όρια σε μια υπόθεση μεγάλου, ανοιχτού πόντου» (στο ίδιο).

Αυτή την παιδεία ενός νέου τύπου πολίτη οραματίζεται ο Ε. Παπανούτσος: «μία παιδεία όχι του στενού ελλαδικού χώρου αλλά μια παιδεία ελληνική αυτή του ανοιχτού μεγάλου πόντου. Έναν νέο τύπο Έλληνα πάει να φτιάξει ο νόμος» (στο ίδιο). Και θα συνεχίσει «το βάθος κάθε νόμου για την παιδεία δεν είναι μόνο οι διατάξεις, εδώ θα γίνει τούτο, εκεί θα γίνει το άλλο, αλλά είναι ποιον τύπο ανθρώπου, ποιον τύπο Έλληνα έχει στο όραμά του ο νομοθέτης» (στο ίδιο). Απώτερος σκοπός της παιδείας του νομοθετήματος του '64 είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού μέσα από τη γνωριμία των αγαθών και αξιών της κλασικής παιδείας: «Εξευγένισε την προσωπικότητα των παιδιών σου, καθώς θα την βάλης να γνωρίση, να αφομοιώση τα αγαθά της αρχαίας κλασικής παιδείας» θα είναι το μήνυμα του Ε. Π. στους καθηγητές (στο ίδιο).

Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΤΟΥ 1976

Στα μεταρρυθμιστικά κείμενα του Ν. 309/76, που προέρχονται από το εξευρωπαϊσμένο συντηρητικό ρεύμα, είναι διακριτές οι διαφορές αναφορικά με τη

μεταρρύθμιση του 1964, σε σχέση με το εξεταζόμενο θέμα, την παιδεία του πολίτη. Στο σύνταγμα, βέβαια, του 1975 σηματοδοτείται ήδη μία σημαντική στροφή αφού η έννοια της ελληνοχριστιανικής συνείδησης αντικαθίσταται από τις έννοιες εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης καθώς και τη διάπλαση, ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών (αρ. 16, παρ. 3). Είναι αξιοσημείωτο ότι παρά τη συνταγματική κατοχύρωση της στροφής αυτής, στην εισηγητική έκθεση του Ν.309, κείμενο που αποτυπώνει τον προσανατολισμό των μεταρρυθμιστών του 1976, οι έννοιες παιδεία και πολίτης δεν συναντώνται ούτε μια φορά. Κυρίαρχος τώρα είναι ο εθνικός και θρησκευτικός προσανατολισμός. Τα σχετικά κείμενα είναι εύγλωττα. Σκοπός του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του Ν.309, είναι τα παιδιά να αποκτήσουν τις βάσεις της θρησκευτικής, εθνικής, πολιτιστικής, ανθρωπιστικής, ηθικής και φυσικής αγωγής. Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι στόχοι του Γυμνασίου επιδιώκει την «εμπέδωσιν ακμαίου εθνικού, θρησκευτικού και ηθικού φρονήματος» και του Λυκείου που στοχεύει στην «περαιτέρω τόνωσιν του εθνικού, θρησκευτικού και ηθικού φρονήματος των μαθητών» (Μπουζάκης: 2002, σ.272). Τέτοιες, βέβαια, διατυπώσεις υπάρχουν πάμπολλες και σε παλαιότερα κείμενα συντηρητικού προσανατολισμού.

Οι έννοιες, βέβαια, παιδεία- πολίτης, χρησιμοποιούνται από τον αγορητή της Ν.Δ. στη Βουλή, όπου θα υπογραμμίσει: «Παιδείαν αληθινήν, ικανήν να ανταποκριθεί εις τας ανυσηχίας και τους πόθους των σημερινών νέων, παιδείαν που δημιουργεί ανθρώπους ελεύθερους, γεμάτους από αρετήν και τόλμην, πολίτας με υψηλόν φρόνημα» (στο ίδιο, σ. 282). Ακόμη θα κάνει λόγο «δια το μέλλον του τόπου μας, που επιζητεί τον φωτισμόν και την προκοπήν ελεύθερου του έθνους» (στο ίδιο).

Και στη Βουλή, πάντως, η ρητορική της μεταρρύθμισης κινείται μέσα στα στενά εθνοκεντρικά πλαίσια, σε αντίθεση με τα κείμενα του 1964, όπου, όπως είδαμε, γίνεται λόγος για τον πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης, της οικουμένης. Και είναι, βέβαια, εύλογη η απορία πώς δε συμβαίνει αυτό αφού ήδη έχει δρομολογηθεί η ένταξη της χώρας στον ευρωπαϊκό κορμό.

Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΤΟΥ 1985

Στα μεταρρυθμιστικά κείμενα του 1985 επανεμφανίζονται οι έννοιες παιδεία – μόρφωση σηματοδοτώντας τον λεκτικό επαναπροσανατολισμό της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής: «Η παιδεία δεν είναι μόνο επενδυτικό αγαθό, αλλά ταυτόχρονα και αυτοσκοπός. Η μόρφωση είναι αγαθό, το οποίο η πολιτεία οφείλει να μη στερήσει από κανένα» υπογραμμίζεται ήδη στις πρώτες γραμμές της εισηγητικής έκθεσής του Ν. 1566/85 (στο ίδιο, σ. 457). Παράλληλα, παρατηρείται έμμεση παρουσία του ηθικοθρησκευτικού και εθνικού προσανατολισμού της παιδείας, ενώ έμφαση δίνεται νέες έννοιες που αφορούν στο άτομο, την προσωπικότητα: ολοκληρωμένος καθολικός άνθρωπος, κοινωνικοποίηση, κριτική σκέψη, κοινωνικός ανθρωπισμός, διαπροσωπικές σχέσεις, σύγχρονη γνώση, κοινωνική λειτουργία, κατανόηση, συντροφικότητα, συνεργασία.

Ο Ν. 1566 είναι ο μόνος μεταρρυθμιστικός νόμος του 20ού αιώνα που διαθέτει θεωρητικό πλαίσιο σε ειδική ενότητα του σχεδίου με σχετικό τίτλο. Σ' αυτό, η εκπαίδευση θεωρείται βασική λειτουργία με κύριο σκοπό «τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου και καθολικού ανθρώπου σε σχέση με τον εαυτό του....με την κοινωνία.....με τη γνώση, με το έθνος....με τους συνανθρώπους κάθε φυλής» (στο ίδιο, σ. 461). Ακόμη, με την εκπαίδευση επιδιώκεται η κοινωνικοποίηση του παιδιού, η ανάπτυξη της ικανότητας για επίλυση προβλημάτων και της κριτικής σκέψης.....ο κοινωνικός ανθρωπισμός, που είναι σπουδή και βίωση,πράξη και οραματισμός του μέλλοντος του ανθρώπου.....που ενστερνίζεται την υποχρέωση να σκέπτεται κριτικά.....να προβάλλει τις αρετές της συλλογικότητας, του αλληλοσεβασμού και της αλληλεγγύης προς τα άτομα και τους λαούς (στο ίδιο).

Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΤΟΥ 1997/98

Και στην τελευταία μεταρρυθμιστική προσπάθεια μέσα στα πρωτογενή κείμενα ανιχνεύονται οι κυρίαρχες για την παιδεία του πολίτη αντιλήψεις. Υπογραμμίζεται το δικαίωμα του Έλληνα πολίτη για «ανοιχτή και ισότιμη πρόσβαση σε παιδεία υψηλής ποιότητας», ενώ πρωτοεμφανίζεται η έννοια της κατάρτισης, αφού ως στόχος για τη μεταλυκειακή εκπαίδευση δηλώνεται η «μεταδευτεροβάθμια κατάρτιση, ανοιχτή στους Έλληνες πολίτες» (στο ίδιο, σ. 675). Ακόμη, γίνεται λόγος για μια εκπαίδευση δημοκρατική στηριγμένη στις αρχές της ανθρωπιστικής παιδείας, αλλά ταυτόχρονα ικανής να προετοιμάσει τους πολίτες ώστε να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν την πρόκληση και τον ανταγωνισμό (στο ίδιο). Νέοι όροι είναι η υιοθέτηση της διαπολιτισμικής αγωγής (σεβασμός στη διαφορά και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των ατόμων), η κατανόηση του διεθνούς περιβάλλοντος.

Η σύγχρονη παιδεία για τους μεταρρυθμιστές του 1997/98 συνδέεται με τον ανταγωνισμό «...παιδεία που θα δώσει την αναγκαία ανταγωνιστικότητα στην Ελλάδα, να ανταγωνισθεί τα άλλα έθνη σε μία εποχή των κοινωνιών της πληροφορίας στην κοινωνία της γνώσης» (σ. 713) σε μία «δια βίου εκπαίδευση» (στο ίδιο, σ. 713).

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Μια κριτική – συγκριτική ματιά στο λόγο περί παιδείας των μεταρρυθμιστικών επεισοδίων αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα με τις κυρίαρχες για κάθε επεισόδιο έννοιες-κλειδιά:

Επεισόδιο	Έννοιες-Κλειδιά
1913	• «νέα παιδεία, σταθερό βάθρο πολιτισμού» • «άνθρωπος, μέλος ορισμένης θρησκευτικής κοινότητας και έθνους» • «πολίτης ορισμένου κράτους» • «αγωγή, ηθική, εθνική και θρησκευτική» • «μόρφωση πάντων των πολιτών» • «Παιδεία του λαού» • «Αγωγή πολιτών»
1964	• «Ελεύθερους, έντιμους, γενναίους πολίτας» • «Πολίτης της Ελλάδος-Πολίτης της Ευρώπης» • «Η Παιδεία, η Ελληνική, πρέπει να δημιουργήσει ελεύθερους ανθρώπους και όχι δικτατορικούς πολίτας» • «Έναν νέο τύπο Έλληνα πάει να φτιάξει ο νόμος»
1976	• Κυριαρχία ηθικοθρησκευτικού και εθνικού στοιχείου: «εμπέδωσιν ακμαίου, εθνικού, θρησκευτικού και ηθικού φρονήματος» • «Παιδεία που δημιουργεί ανθρώπους ελεύθερους, γεμάτους από αρετήν και τόλμην, πολίτας με υψηλόν φρόνημα»
1985	• «ολοκληρωμένος καθολικός άνθρωπος» • «κοινωνικοποίηση» • «κριτική σκέψη» • «κοινωνικός ανθρωπισμός» • «κατανόηση» • «συντροφικότητα» • «συνεργασία»
1997/98	• «δικαίωμα του Έλληνα πολίτη για ανοιχτή πρόσβαση σε παιδεία υψηλής ποιότητας» • «κατάρτιση ανοιχτή στους πολίτες» • «κατανόηση διεθνούς περιβάλλοντος» • «αρχές ανθρωπιστικής Παιδείας»-«πρόκληση ανταγωνισμού» • «παιδεία για την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας»

Από τον παραπάνω πίνακα και από όσα παρουσιάσαμε στις προηγούμενες ενότητες της ανακοίνωσης αυτής, μπορούμε να καταλήξουμε στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Είναι γνωστό ότι όλες οι παραπάνω μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, διακρίνονται από πολλά κοινά σημεία ως προς το ιδεολογικό και εννοιολογικό τους υπόβαθρο, διέπονται από ορισμένες ιδεολογικές σταθερές: το σχολείο είναι βασικός μοχλός κοινωνικοποίησης/πολιτικοποίησης/αγωγής συμβάλλει ουσιαστικά στην οικονομική ανάπτυξη και προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι προσπάθειες αυτές έχει επιχειρηθεί να ερμηνευθούν στο ευρύτερο πλαίσιο του λειτουργικού-φιλελεύθερου παραδείγματος (Καζαμίας: 1986, Κασσωτάκης: 1986).
- Ο λόγος περί παιδείας στα εν λόγω μεταρρυθμιστικά κείμενα παρά το κοινό ιδεολογικοπολιτικό υπόβαθρο, έχει σαφείς και διακριτές διαφορές. Γί' αυτό, η αντίληψη που προκύπτει από τις γενικεύσεις και ομαδοποιήσεις – ομογενοποιήσεις των ερμηνευτικών σχημάτων, που δίνουν την εντύπωση ότι κάθε μεταρρύθμιση είναι κλώνος της/ των προηγούμενης/ων δεν είναι ορθή. Αυτό ιδιαίτερα σε μία χώρα με ταραγμένο πολιτικό και συνακόλουθα εκπαιδευτικό τοπίο.
- Στο επεισόδιο του 1913 κυριαρχούν οι έννοιες νέα παιδεία, πολίτης ορισμένου κράτους, αγωγή πολιτών, ηθική-εθνική-θρησκευτική αγωγή.
- Στο επεισόδιο του 1964 το ερώτημα ποια παιδεία, για ποιον πολίτη, για ποια πολιτεία, απαντάται πολλές φορές. Το βάρος δίνεται στον πολίτη της δημοκρατίας, στον πολίτη του στενού ελλαδικού χώρου, του έθνους – κράτους αλλά και στην παιδεία του πολίτη της Ευρώπης, της οικουμένης. Στον πολίτη, της δημοκρατίας δίνεται μεγαλύτερη έμφαση γιατί το πολιτικό σκηνικό έχει αλλάξει μετά από ένα μακροχρόνιο συντηρητικό διάλειμμα, ενώ η ματιά στην Ευρώπη έχει προφανώς να κάνει και με την σύνδεση της χώρας το 1961 με την τότε ΕΟΚ.
- Στο επεισόδιο του 1976 ο προσανατολισμός, το πρότυπο πολίτη που επιδιώκεται, παρά τον περιορισμένο εξευρωπαϊσμό της συντηρητικής παράταξης, είναι το γνωστό ιστορικά πρότυπο του συντηρητικού ρεύματος του καλού πατριώτη, του καλού οικογενειάρχη, του καλού χριστιανού. Υπερτονίζεται γι' αυτό η εθνική, ηθική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση. Είναι αξιοσημείωτο ότι ενώ με το σύνταγμα του 1975 επιχειρείται μία σημαντική αλλαγή με την αντικατάσταση της έννοιας της ελληνοχριστιανικής συνείδησης από την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και την διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών, στα μεταρρυθμιστικά κείμενα του 1976 το πρόσταγμα είναι παλινδρομικό, δηλαδή η διαπαιδαγώγηση του εθνικού πολίτη, της εθνικής ταυτότητας που στηρίζεται στη θρησκεία, τη γλώσσα, την οικογένεια. Στα κείμενα αυτά διαφαίνεται εκ

νέου η προσπάθεια για την προστασία της εθνικής ταυτότητας από εξωτερικές απειλές, η περιχαράκωση στα «απειλούμενα» εθνικά σύνορα.

- Στο επεισόδιο του 1985, που συνδέεται μ' αυτό, που έχουμε ονομάσει κοινωνιομεταρρυθμιστικό παράδειγμα με κυρίαρχη ιδεολογική αφετηρία το σλόγκαν «η παιδεία θεμέλιο αλλαγής», η έμφαση δίνεται στο άτομο, την προσωπικότητα, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Τα σημαντικά στοιχεία στο παραπάνω επεισόδιο είναι οι αξίες της αποδοχής του άλλου, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοκατανόηση. Σ' αυτό δηλαδή το επεισόδιο, δεν τονίζεται η έννοια της δημοκρατίας όπως στο 1964, ούτε η ηθικοθηρησκευτική και εθνική διάσταση του ατόμου, αλλά περιγράφονται λεπτομερειακά τα χαρακτηριστικά του ατόμου, του κριτικού πολίτη στις νεοδιαμορφούμενες συνθήκες, εθνικές και διεθνείς. Στο λόγο περί παιδείας σ' αυτό το επεισόδιο έντονη είναι η επίδραση των αριστερών διανοητών που έχουν ενσωματωθεί στο ΠΑ.ΣΟ.Κ. Ο λόγος για «ολοκληρωμένη προσωπικότητα» κυριαρχεί στις προσεγγίσεις του λόγου της αριστεράς στη δεκαετία του '60 (Προβατά: 2002).

- Στο τελευταίο μεταρρυθμιστικό επεισόδιο του 1997/98 διαπιστώνει κανείς την προσπάθεια να μην απονευρωθεί, τουλάχιστον σε λεκτικό επίπεδο, ο λόγος περί παιδείας από τις αναφορές στην ανθρωπιστική παιδεία. Όμως στο μεταρρυθμιστικό λόγο ενσωματώνεται έντονα η διάσταση της «ινστρουμενταλιστικής-τεχνοκρατικής γνώσης» για να διαμορφωθεί ο πολίτης του επόμενου αιώνα που από πολίτης του έθνους-κράτους καλείται να μετατραπεί σε πολίτη ενός υπερεθνικού μορφώματος.

ΚΑΙ ΤΩΡΑ ΤΙ ΓΙΝΕΤΑΙ;

Ποιες τάσεις διαμορφώνονται σήμερα; Μπορούμε να μιλάμε σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης για την έννοια του εθνικού πολίτη και της παιδείας του αφού οι έννοιες αυτές αποκτούν στις μέρες μας υπερεθνικό χαρακτήρα; Η ταυτότητα, π.χ., των Ευρωπαίων πολιτών θα διαμορφώνεται και θα προσδιορίζεται μελλοντικά με κύριο άξονα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις μέσα στο πλαίσιο μιας υπερεθνικής κοινότητας (Ε.Ε.). Αυτά τα ερωτήματα τα θέτουν και άλλοι εισηγητές σ' αυτό το συνέδριο.

Βέβαια, οι πολιτικές συνθήκες που διαμορφώνονται ή διαφαίνονται σήμερα στην ευρωπαϊκή κοινότητα, με ένα δεύτερο τα τελευταία 15 χρόνια ακόμη πιο ισχυρό κύμα συντηρητικής αναδίπλωσης, με ακροδεξιές παραμέτρους, αναμένεται να επαναφέρουν στο μεταρρυθμιστικό προβληματισμό των πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων της Ευρώπης τις έννοιες της παιδείας και του πολίτη της δημοκρατίας σε αντικατάσταση των κυρίαρχων σήμερα, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, εννοιών της εκπαίδευσης του πελάτη της αγοράς. Και σε επίπεδο κρατικού εκπαιδευτικού λόγου αυτό, βέβαια, προϋποθέτει την αποαγοραιοποίηση των κοινωνιών και την επαναπολιτικοποίησή τους. Όλα αυτά, όμως, είναι πολιτικά ζητήματα και πολιτικά ζητούμενα.

ΠΗΓΕΣ

Αριστοτέλης, «Πολιτικά, 1275α1-5»

Δελλής, Ι., «Η κατ' Αριστοτέλη πολιτική ισότητα και δικαιοσύνη και τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας», εισήγηση στο Γ' Διεθνές Συνέδριο Αριστοτελικής Φιλοσοφίας, Εταιρεία Αριστοτελικών Μελετών «Το Λύκειον», Αθήνα 2000.

Καζαμιάς, Α., «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και Πραγματικότητες», στο Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρακτικά Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Χανιά 11-13 Ιουλίου 1982, σσ. 11-19, (επιμ. Α. Καζαμιάς-Μ. Κασσωτάκης), Ρέθυμνο 1986.

Κασσωτάκης, Μ., «Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της: μια ερμηνευτική προσέγγιση», στο Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρακτικά Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Χανιά 11-13 Ιουλίου 1982, σσ. 20-44, (επιμ. Α. Καζαμιάς-Μ. Κασσωτάκης), Ρέθυμνο 1986.

Μπουζάκης, Σ., «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κατά τη δεκαετία του '80: μια αναλυτική-ερμηνευτική προσέγγιση των νέων προσπαθειών και των νέων αδιεξόδων», στο Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση, Αθήνα 1991, Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, επιμ. Ι. Κανάκης-Ι. Πυργιωτάκης, Ανάτυπο, εκδ. Gutenberg.

τ.ί., Γεώργιος Α. Παπανδρέου (1888-1968): Ο Πολιτικός της Παιδείας, τομ. Α' (1888-1932), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997 και τομ. Β' (1933-1968), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999.

τ.ί., Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα-Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, τ. Β΄, Μεταρρυθμιστικές Προσπάθειες 1959-1997/98, γ΄ έκδοση συμπληρωμένη, Σειρά Τεκμήρια Ιστορίας Εκπαίδευσης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002.

Παπανούτσος, Ε., Ο λόγος του Γ.Γραμματέως κ. Ευαγγέλου Παπανούτσου εις την ΑΔ΄ Γεν. Συνέλευσιν της Ο.Λ.Μ.Ε. (17 Ιουλίου 196), Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε., αριθ. Φύλ. 240, 10 Σεπτεμβρίου 1964.

τ.ί., Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία , εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1982

Popkewitz, T.S., «Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest», στο Educational Theory, vol. 38, no. 1, Winter 1988, p. 77-93.

Προβατά, Α., «Ιδεολογικά Ρεύματα, Πολιτικά Κόμματα και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1950-1965): Ο «λόγος» για την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη, Gutenberg, Αθήνα 2002.

Πυργιωτάκης, Ι., «Η ελληνική εκπαιδευτική κρίση: Μύθοι και Πραγματικότητες», στο Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση, Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, (επιμ. Ι. Κανάκης-Ι. Πυργιωτάκης), Αθήνα 1991, σσ. 13-42.

Φραγκουδάκη, Α., Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο, Αθήνα 1977 (ε΄ έκδοση).

Τσουκαλάς, Κ., Εξάρτηση και Αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), Θεμέλιο, Αθήνα 1987.

Χαραλάμπους, Δ., Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974), αδημ. διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 1999

**Μεθοδολογικά Ζητήματα Προσέγγισης και Ερμηνείας της Εκπαιδευτικής
Πολιτικής.
Η Χρηστική Αξία και οι Δυνατότητες της Ερμηνευτικής Μεθόδου στη Διαδικασία
Μελέτης και Κατανόησής της
Νικόλαος Μ. ΟΥΔΑΤΖΗΣ
Υποψήφιος Διδάκτωρ Φ.Κ.Σ.
Παν/μίου Κρήτης. Ελλάδα**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διερεύνηση ενός πολιτικού κειμένου, θέτει πρωταρχική την απαίτηση για διευκρίνιση της πραγματικής σημασίας των λεκτικών διατυπώσεων, δηλαδή τον προσδιορισμό εκείνων των σημείων που εμπεριέχουν ένα (λανθάνον) νόημα, με σκοπό την ερμηνεία, κατανόηση και αποτίμηση κάθε πολιτικής δράσης.

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται σε ανώτερο επίπεδο, κατά τη διάρκεια προσέγγισης, με σκοπό την ερμηνεία, εκπαιδευτικών πολιτικών επιλογών, εφόσον εμπλέκονται νέες πολυδιάστατες πολιτικές και εκπαιδευτικές έννοιες και εκπρόσωποί τους. Στόχος της παρούσας εισηγήσεως είναι, η αναζήτηση και διερεύνηση των προεκτάσεων που παρέχει το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και η εξαγωγή συμπερασμάτων για τις δυνατότητες επιστημονικής εφαρμογής (αλλά και τον εντοπισμό μεθοδολογικών κινδύνων) της ερμηνευτικής μεθόδου στη μελέτη της.

ABSTRACT

The political text's examination, call upon for clarification on the real importance of every verbal formulation, namely, the assessment of the meaningful parts, with intend to interpret, to understand and to estimate every political action.

The procedure repeats in an upper level in the search of educational policy acts, with the involvement of new multidimensional political and educational concepts and their representatives. Subject matter of this research is the research of the extensions in the education policy field and the consequences about the implementation abilities of the hermeneutics.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιστημονική προσέγγιση και διερεύνηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής (ε.π.) πρότασης, διακήρυξης ή ενέργειας, προϋποθέτει ad hoc την πρότερη ενδελεχή μελέτη μιας σειράς παραμέτρων, άμεσα ή έμμεσα συσχετιζόμενων με το υπό διερεύνηση ζήτημα. Οι ερμηνευτικοί φιλόσοφοι του 19ου και 20ου αιώνα, με κύριους εκπροσώπους τους Dilthey, Heidegger, Gadamer και Ricouer, έθεσαν πρωταρχικά την αξίωση πως η μελέτη των συμβολικών (κειμενικών) μορφών είναι θεμελιακά και αναπόφευκτα ένα ζήτημα κατανόησης και ερμηνείας. Οι συμβολικές

μορφές αποτελούν σημαντικές κατασκευές που απαιτούν ερμηνεία. Πρόκειται για ενέργειες, ομιλίες, κείμενα που εξαιτίας της σημαντικότητας που εμπεριέχουν, χρήζουν ερμηνείας για να κατανοηθούν. Αυτές οι βασικές αρχές των πρωτοπόρων της ερμηνευτικής θεωρίας, συνθέτουν μέχρι σήμερα ένα μοναδικό επιστημονικό πεδίο προσέγγισης σύνθετων και πολυπαραγοντικών ζητημάτων, που διαμέσου της παρούσας εισηγήσεως αναζητείται η σπουδαιότητά τους καθώς και η χρηστική μεθοδολογική τους ισχύς.

1. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Εννοιολογικά ο όρος “εκπαιδευτική πολιτική” (ε.π.) προσδιορίζει την αναπαριστάμενη λεκτική κωδικοποίηση μελετών που διαπραγματεύονται συχνά διαφορετικά αντικείμενα. Παρά την σχετική εννοιολογική πολυσχιδία που παρατηρείται στη διεθνή και ελληνική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ γύρω από τον όρο, καθώς και την έντονη προσπάθεια καθορισμού μιας συνολικής τεκμηριωμένης θέσης για το αντικείμενό της, ωστόσο ακόμα και το κοινό ελάχιστο αποδεκτό σημείο σύγκλισης, στον καθορισμό της διαδικασίας διαμόρφωσής της, σε μεγάλο βαθμό παραμένει απροσδιόριστο.

Κάθε πολιτικό κείμενο, κατά συνέπεια και κάθε εκπαιδευτικό πολιτικό κείμενο ιδιαίτερα όταν προωθεί μια μεταρρύθμιση, αποτελεί κωδικοποίηση μιας σειράς παραγόντων, εμπειριών, προθέσεων, παρεμβολών. Πρόκειται για την συνισταμένη που προκύπτει ως σύνθεση, αντίθεση και συγκρότηση αντιτιθέμενων συχνά προθέσεων και προσδοκιών. Η συγκρότηση μιας ε.π. πρότασης δέχεται σε διάφορα στάδια τις παρεμβάσεις ή διορθώσεις μιας σειράς παραγόντων (πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών, εκπαιδευτικών κ.α.) απόρροια της δικής τους κοινωνικής αναπαριστάμενης πρόσληψης, προς τις υφιστάμενες συνθήκες. Κατά συνέπεια θα υποστηρίζαμε πως τα πολιτικά κείμενα, δεν είναι ξεκάθαρα, ρητά ή ολοκληρωμένα, επιδέχονται και διαμορφώνονται μέσα από διαδικασίες συμβιβασμού και επιδράσεων σε διάφορα επίπεδα, έτσι ώστε, η πολιτική να αλλάζει ή ακόμα και να χάνει σε σημαντικό βαθμό το αρχικό της νόημα στο πεδίο πρακτικής εφαρμογής της πολιτικής. Αυτό σημαίνει, πως παρά τον αρχικό σχεδιασμό και την στρατηγική που αποτυπώνεται σε ένα κείμενο, η πορεία για την εφαρμογή του περνά από πολλά στάδια, με την ανάμειξη μιας σειράς παραγόντων.

Η εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνει όλες τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, παρέχοντας μ’ αυτό τον τρόπο, μια συστημική θεωρία κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Archer, 1984, Μαυρογιώργος, 1986). Η ερευνητική προσέγγιση με στόχο την ερμηνευτική κατανόηση και εξήγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, προϋποθέτει την γνώση και πρότερη ερμηνευτική διαπραγμάτευση των γεγονότων που προηγούνται της επίσημης διατύπωσης των σκοπών και της εκπόνησης προγραμμάτων που συνθέτουν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική ενέργεια. Η ερμηνευτική ανάλυση συσχετίζει, με στόχο την ερμηνευτική εξήγηση και κατανόηση, το εκπαιδευτικό “γεγονός” με άλλα συμβάντα (που είναι δυνατόν να λαβαίνουν χώρα ταυτόχρονα) σε όλους του τομείς που

συνθέτουν την προηγούμενη ή υφιστάμενη κοινωνική πραγματικότητα: οικονομικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές, πολιτικές συνθήκες.

2. ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Οι κειμενικές διατυπώσεις αποτελούν το πεδίο εφαρμογής της ερμηνευτικής μεθόδου, καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα συνολικής αποτίμησης των προθέσεων του φορέα διατύπωσης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο η έρευνα θα παρέμενε σε ένα πρωτόλειο επίπεδο συναγωγής αυθαίρετων συμπερασμάτων και εξηγήσεων εφόσον παράλληλα δεν διερευνούσε μια σειρά παραγόντων που οδήγησαν στην τελική εξαγωγή του συγκεκριμένου κειμένου ε.π. και όχι ενός άλλου.

Κατά την ερμηνευτική παράδοση η κοινωνική πραγματικότητα ταυτίζεται με τους λόγους, τα κίνητρα, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς που επικαλούνται οι άνθρωποι για την κοινωνική τους δραστηριότητα. Ως εκ τούτου, οι λεκτικές πρακτικές είναι στο επίκεντρο της ερμηνευτικής ανάλυσης, καθώς η γλώσσα δεν είναι απλώς ένα διαμεσολαβητικό εργαλείο περιγραφής της κοινωνικής πραγματικότητα, αλλά η ίδια κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα σε δεδομένο χώρο και χρόνο (Κυριαζή, 2000).

3. Ο ΦΟΡΕΑΣ ΕΚΦΟΡΑΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Πρωταρχικής σημασίας παράγοντας είναι ο ίδιος ο φορέας σύλληψης και προώθησης του τελικού κειμένου. Στην παρούσα συνθήκη πρόκειται για πολιτικά κόμματα, με παρουσία στην κεντρική πολιτική σκηνή, είτε από τη θέση κυβερνητικής πλειοψηφίας, είτε από τη θέση αντιπολιτευόμενων κομματικών σχηματισμών. Οι κομματικοί σχηματισμοί συστήνονται κύρια από την ανάγκη εκπροσώπησης μιας πολιτικής ιδεολογικής ταυτότητας, άλλοτε για να εκφράσουν ένα μέρος του κοινωνικού συνόλου χωρίς ιδιαίτερα συνεκτικά χαρακτηριστικά, αποβλέποντας τελικά στην ανάληψη και διαπραγμάτευση της εξουσίας. Αυτό άλλωστε είναι ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία που διαφοροποιεί τα πολιτικά κόμματα από τις ομάδες πίεσης. Κατά συνέπεια θα υποστηρίζαμε πως οι κομματικές πολιτικές ιδεολογίες, υπόκεινται σε συνεχή έλεγχο με εγκόσμια κριτήρια, επί βάσης νοητικών επιχειρημάτων δημόσια δηλομένων, επιδιώκοντας να αποκτήσουν ισχύ, γεγονός που κρίνεται τελικά από την επιτυχία τους ή μη να πείσουν για την ορθότητα των ιδεολογικών του προτάσεων.

Η συνάντηση του κοινωνικού υποκειμένου με ένα ιδεολογικό σώμα αποτελεί την πρώτη αδέσμευτη προσπάθεια διαλόγου μεταξύ ατόμου και ιδεολογίας, κατά την οποία η πολιτική ιδεολογία αποτείνεται στο κοινωνικό υποκείμενο με άμεσο στόχο να το πείσει για την εγκυρότητα των προτάσεών της, ώστε να προκαλέσει με τους

προβαλλόμενους οραματισμούς της, την κοινή σύμπραξη για την επίτευξη των οραμάτων της αναφορικά με την κοινωνία.

4. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΜΕΣΟΥ ΤΗΣ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑΣ

Προτού προβούμε σε ερμηνεία, προτού δηλαδή φιλοσοφήσουμε για κάτι, πρέπει να ξεκαθαρίσουμε πρώτα την έννοιά του, να παρατηρήσουμε και να περιγράψουμε σε τι ακριβώς αντιστοιχεί στη συνείδησή μας, ποια είναι τα ουσιαστικά της γνωρίσματα, η ουσία της. Πρόκειται για τη φαινομενολογική μέθοδο έρευνας. Η ερμηνευτική θεμελιώθηκε στη βάση της φαινομενολογίας, καθιστώντας την φαινομενολογία την “αναμφίβολη προϋπόθεση της ερμηνευτικής” (Ricouer P, 1981). Η φιλοσοφική αυτή κίνηση παρουσιάζεται ως μια άρνηση όλων των μεταφυσικών θεωριών και ζητά να συλλάβει την ουσία των πραγμάτων. Μέθοδος για μια τέτοια θεώρηση της ουσίας είναι η “αναγωγή”. Η αναγωγή αποτέλεσε βασική αρχή της χουσερλιανής φαινομενολογίας, καταλήγει στην ανακάλυψη ενός πρωταρχικού κόσμου, πεδίου των βιωμένων εμπειριών, που πάνω του θα προσδιοριστεί οποιαδήποτε θεωρητικοποίηση.

Κατά την εξέταση των φαινομένων δε χρησιμοποιούμε κάποιες εξωτερικές πηγές, έστω και αν αναγνωρίζουμε την ανάγκη να συσχετίσουμε το φαινόμενο με μια θεωρία για κατανόηση της τελικής του έννοιας. Ούτε παίρνουμε ως αφετηρία μια γενική έννοια ή ένα αξίωμα, αλλά το ίδιο το φαινόμενο, όπως το συναντά κανείς στην εμπειρία εκείνη, η οποία μπορεί να γίνει εμπειρία καθενός. Παρατηρούμε δηλαδή το φαινόμενο στη μορφή της εμφάνισής του, που είναι προσιτή για τον καθένα. Βασικό πρόβλημα της Φαινομενολογίας είναι η “φαινομενολογική εποχή”. Παράγεται από το αρχαιοελληνικό ρήμα επέχω, δηλαδή αποφεύγω να κρίνω. Πρόκειται για την καρτεσιανή αμφιβολία της φαινομενολογίας, την στάση δηλαδή του ερευνητή να αγνοήσει οτιδήποτε δίνεται στη συνείδησή του ως περιεχόμενο της φυσικής πραγματικότητας, προκειμένου να συλλάβει την ουσία του. Η αγνόηση βέβαια δεν εκφράζει την πραγματική σημασία της “εποχής”. Δεν πρόκειται για αγνόηση του περιβάλλοντος κόσμου, αλλά για τοποθέτησή του σε χώρο έξω από τη θεώρηση του ερευνητή.

Η φαινομενολογία δεν είναι δυνατόν να προβεί σε διαπιστώσεις για τα γεγονότα εάν πρώτα δεν τα περιγράψει, όχι όμως επιβάλλοντας τον νοηματικό ορίζοντα του ερευνητή, αλλά αναδεικνύοντας την αναπαράσταση ενός ήδη υπάρχοντος νοήματος. Η φαινομενολογία δεν είναι μέθοδος ή τουλάχιστον δεν είναι κύρια μέθοδος, “είναι τρόπος αναζήτησης της αλήθειας” (Θεοδωρόπουλος Ι.Ε., 1997), ανιχνεύοντας περιοχές όπου αδυνατεί να παρέμβει η εμπειρική μέθοδος των φυσικών επιστημών όπως: η μοναδικότητα, η ατομικότητα, η γενικότητα, η δομή, η σχέση, οι τρόποι συμπεριφοράς.

Συμπερασματικά, η φαινομενολογική μέθοδος συνίσταται σε μια αναπαράσταση των γεγονότων, με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των φαινομένων όπως προσδιορίστηκαν στη συνείδηση του κοινωνικού υποκειμένου. Επάρκεια της

αναπαράστασης “απαιτεί την πιστή περιγραφή” (Goetz J.P. – LeCompte M.D., 1991), τους όπως ακριβώς βιώθηκαν. Με αυτή την έννοια συνδυάζεται η φαινομενολογία με την ερμηνευτική, δημιουργώντας μια μεθοδολογική δυναμική, ικανή να προβεί σε κατανόηση και εξήγηση των πράξεων, διαμέσου κειμενικής διαμεσολάβησης.

5. Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΚΑΙ Η ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΡΜΗΝΕΥΤΗ

Το κείμενο (σε οποιαδήποτε λειτουργία του) αποτελεί όπως ήδη αναφέραμε παράσταση, παρουσία κειμενική του νοήματος, αλλά και αναπαράσταση με την παρεμβολή μεσολαβούντος προσώπου. Ο επιστημονικός ερευνητής-ερμηνευτής, καλείται να αναπαραστήσει νοητικά τον κόσμο του κειμένου, δηλαδή να περιγράψει τις διαρκείς δυναμικές που αναδύονται στα χρονικά πλαίσια εγγραφής του κειμένου, και να ανασυνθέσει αποτελεσματικά το συνολικό περιβάλλον. Εφόσον πρόκειται για κείμενο αναφερόμενο σε τομέα της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως είναι αυτά της ε.π., οφείλει να λάβει υπόψη του, τις προϋπάρχουσες (από τη συγγραφή του κειμένου) προβολές και απαιτήσεις των πρωταγωνιστών.

Αυτή η προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας των συνθηκών μέσα από τις οποίες δημιουργήθηκε το κείμενο, οδήγησε πολλούς μελετητές να αξιώνουν την ανασύσταση των προσωπικών βιωμάτων αλλά και την ταύτιση με τον δημιουργό του κειμένου. Αναμφισβήτητο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών πολιτικών πράξεων και κειμένων, ακόμα και αν αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση δεν είναι εφικτή, εφόσον το κείμενο ή εκπαιδευτική πολιτική ενέργεια δεν αποδίδεται σε ένα συγκεκριμένο ή μεμονωμένο άτομο, αλλά αποτελεί συνηθέστερα την κοινή σύγκλιση πολιτικο-ιδεολογικών απόψεων, εκπορευόμενων από έναν συγκεκριμένο πολιτικό φορέα. Ωστόσο, ακόμα και σε άλλα κείμενα (όχι απαραίτητα πολιτικά ή εκπαιδευτικής πολιτικής), η μεθοδολογική απαίτηση από τον ερμηνευτή να συλλάβει τον αρχικό συγγραφέα στα όρια του ζωτικού του περίγυρου, να αναστήσει δηλαδή ο ερευνητής όλα τα βιώματα του δημιουργού και τα ταυτιστεί μαζί του, εγείρει σημαντικές επιστημολογικές ανασχέσεις, όσον αφορά την ψυχολογική αυτή ταύτιση. Αντίθετα, “μέσω της κατανόησης των ορθολογικά προσανατολισμένων δραστηριοτήτων ο κοινωνιολόγος μπορεί να προβεί στην διατύπωση εικασιών που να ερμηνεύουν τις δραστηριότητες αυτές ως αποτελέσματα της επιδίωξης δεδομένου σκοπού με την χρήση λογοκρατικών μέσων. Συνεπώς στην περίπτωση αυτή δεν απαιτείται ψυχολογική ταύτιση αλλά ανάλυση των λογικών προϋποθέσεων της κοινωνικής δράσης” (Λαμπίρη – Δημάκη Ι, 1990).

Είναι απαραίτητο να τονισθεί πως, η προσέγγιση του ερμηνευτή και του αντικειμένου ερμηνείας πραγματώνεται μέσα στον ιστορικό ορίζοντα του καθενός. Όπως δηλαδή ο ερμηνευτής έχει τον δικό του ιστορικό ορίζοντα, προσωπικό και διϋποκειμενικό καθώς και τις ατομικές του κοινωνικές/πολιτικές θεάσεις από τις προσλαμβάνουσες εμπειρίες, όμοια και το κείμενο έχει το δικό του, εκφρασμένο μέσω του/των δημιουργού/ών του. Ο ερμηνευτής είναι φορέας μέτοχος και

εκφραστής μιας συγκεκριμένης κοινωνικής αναπαράστασης που έχει εσωτερικά παγιώσει, γεγονός που θέτει επιτακτικότερα το ζήτημα της επιστημονικής “αξιολογικής ουδετερότητας”. Η ικανοποίηση της αντικειμενικότητας βρίσκεται στην απαίτηση για αναζήτηση και χρήση πρωτογενών πηγών εκ μέρους του ερευνητή, αλλά και αναλυτικής διατύπωσης των σταδίων της ερμηνευτικής που εφαρμόζει, κατά την ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών ενεργειών, κειμένων και λόγων. Το πρόβλημα της ακριβούς κατανόησης δεν μπορεί να λυθεί μέσω μιας απλής επιστροφής στην προβαλλόμενη πρόθεση του συγγραφέα, αλλά “προβαίνοντας σε δηλώσεις “εικασιών”, έλεγχο τους με μια πρώτη ερμηνεία και κατόπιν με μια συνεχή διαδικασία επανερμηνείας του κειμένου και της πρόθεσής του” (Ricouer P, 1991).

6. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ

Το ζήτημα ερμηνείας ενός κειμένου, στη συγκεκριμένη συνθήκη, πολιτικού κειμένου, εδράζεται στον ίδιο τους το χαρακτήρα, είναι ένα ενδογενές ζήτημα της μορφής και λειτουργίας τους. Δηλαδή, τα ιδεολογικά σώματα συστήνονται αναπαριστώντας λειτουργικά και ερμηνεύοντας με έναν συγκεκριμένο τρόπο την κοινωνική πραγματικότητα, έχοντας προβεί σε μια δική τους πολιτικο-κοινωνική ερμηνεία της πραγματικότητας. Έχοντας λοιπόν η ερευνητική ερμηνευτική διαδικασία να αντιμετωπίσει ένα πολιτικό κείμενο, ουσιαστικά προβαίνει σε μια επανερμηνεία που κινείται σε δύο επίπεδα αφαίρεσης, προκειμένου να αναπαραστήσει τον κόσμο του κειμένου, τον κόσμο του «Είναι». Το πρώτο έχει να κάνει με μια επανερμηνεία της πολιτικής ερμηνείας που είναι το κείμενο και οι λανθάνοντες ή μη σκοποί του, και το δεύτερο είναι η αποκατάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας, δηλαδή η συνολική σύσταση των στόχων του κειμένου που άλλωστε εξυπηρετεί η ίδια η πολιτική ως πρακτική αλλά και θεωρία.

Το κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί την τελική κειμενική, λεκτική διατύπωση, των πολιτικο-ιδεολογικών θέσεων και απόψεων για την εκπαιδευτική πολιτική πραγματικότητα, όπως προσλαμβάνεται από τον φορέα. Η ανάγνωση και διάκριση του περιεχομένου και των ορίων της συγκεκριμένης ιδεολογικής πλατφόρμας, αποτελεί το πρωταρχικό απαραίτητο βήμα στην πορεία σύλληψης μιας συγκεκριμένης πολιτικής πράξης, ειδικότερα όταν αυτή αναφέρεται στην κατανόηση προβλημάτων, συγκρούσεων, επιλογών και κάθε είδους πολιτικών αποφάσεων. Η πολιτική αυτή ιδεολογία, φορέας και εκφραστής της οποίας αναδεικνύεται ένας κομματικός σχηματισμός, επισείει ταυτόχρονα σταθερή παράμετρο, στην υιοθέτηση και άντληση συγκεκριμένων πολιτικών επιλογών σε διάφορες τομείς της κοινωνικής και πολιτικής δράσης.

Επιδίωξη του ερμηνευτή των ιδεολογικο-πολιτικών κειμένων (όπου σκιαγραφείται και συστήνεται η εκπαιδευτική πολιτική) είναι πρωταρχικά η ανεύρεση των νοημάτων που τυχόν ενυπάρχουν σε λανθάνουσα μορφή, η ανάδειξή τους και κύρια η αποκρυπτογράφηση του νοήματος που ενυπάρχει στα ίδια τα γεγονότα και κατά την έκθεση των οποίων παρεμβάλλονται κυριαρχώντας συμβολικές

διαδικασίες ερμηνείας. Τα πολιτικά κείμενα εξάλλου βασίζονται και προσδιορίζονται μέσα από μια αναπαριστάμενη ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας, επί της οποίας ο ερευνητής καλείται να εφαρμόσει τη δική του ερμηνευτική διαδικασία. Πρόκειται δηλαδή, για μια ερευνητική επανερμηνεία της αρχικής ερμηνείας των πρωταγωνιστών, πράξη που σχηματοποιείται σε έναν διαρκή ερμηνευτικό κύκλο που κινείται μεταξύ της πρωτογενούς ερμηνείας αλλά και όσων διανοίγονται απ' αυτήν.

7. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ

Ο ερμηνευτικός κύκλος εγκαθιδρύει μια διαλεκτική σχέση μεταξύ της *intentio operis* και της *intentio lectoris*, δηλαδή της “πρόθεσης του αναγνώστη” και της “πρόθεσης του κειμένου”. Η προσέγγιση του αναγνώστη ξεκινά από την δική του πρωτοβουλία της δημιουργίας μιας εικασίας σχετικά με την πρόθεση του κειμένου. Υπό αυτή την έννοια, ο αναγνώστης αναλαμβάνει την διατύπωση μίας, ή πολλών εικασιών που τις θέτει υπό έλεγχο στο κείμενο, επιδιώκοντας να συλλάβει τόσο τις προθέσεις του, όσο και τις ιδιαίτερες νοητικές/πολιτικές διαδικασίες που οδήγησαν στη σύλληψη και προώθηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών επιλογών. Σύμφωνα λοιπόν με τα προηγούμενα, το κείμενο εκλαμβάνεται ως ένα “αντικείμενο πάνω στο οποίο η ερμηνεία επενδύει κατά την πορεία της κυκλικής προσπάθειας να αυτοεκτιμηθεί, με βάση τα αποτελέσματα που δημιουργεί” (Eco U, 1993).

Η ερμηνευτική προσέγγιση στο κείμενο γίνεται αρχικά υπό την διατύπωση εικασιών για τις προθέσεις του συγγραφέα αλλά και για το μήνυμα που τελικά παραδίδει στο κοινωνικό ιστορικό χώρο-χρόνο. Οι εικασίες τίθενται υπό έλεγχο με αλληπάλληλες παλινδρομήσεις μεταξύ κειμένου και ιστορικών τεκμηρίων και στοιχείων αυτής της πολυπαραγοντικής πραγματικότητας. Οι διαδικασίες επικύρωσης που ελέγχουν τις εικασίες μας, αναφέρονται περισσότερο στη λογική μιας ερμηνείας μέσω επιχειρημάτων στη βάση πάντα της βεβαιότητας και της ποιοτικής πιθανότητας. Μέσα από τις διαδικασίες επικύρωσης αναδύονται οι διαδικασίες ακύρωσης, παρόμοια προς αυτό που ο K.Popper ορίζει ως το κριτήριο της διαψευσιμότητας, όπου διάψευση είναι η πάλη μεταξύ διαφορετικών ερμηνειών.

Συμπερασματικά, δεδομένου πως είναι δυνατό να υπάρχει παραπάνω από μια δυνατή ερμηνεία ενός κειμένου, δεν είναι αλήθεια, πως όλες οι ερμηνείες είναι ίσες και μπορούν να αφομοιωθούν σε ότι εννοείται γενικός εμπειρικός κανόνας. Το κείμενο είναι ένα περιορισμένο πεδίο πιθανών ανακατασκευών. Συνεπώς, η λογική της “επικύρωσης μας επιτρέπει να κινηθούμε μεταξύ δύο ορίων του δογματισμού και του σκεπτικισμού. Είναι πάντα δυνατό να συμφωνούμε ή να αμφισβητούμε μια ερμηνεία, να αντιμετωπίζουμε ερμηνείες, να διαιτητεύουμε ανάμεσά τους, και να επιδιώκουμε μια συμφωνία, ακόμα και αν οι συμφωνίες παραμένουν υπεράνω των δυνατοτήτων μας” (Ricouer P, 1991).

Ο ερμηνευτικός κύκλος νοείται ως μια σπειροειδής κίνηση που διατείνεται ανάμεσα στην κατανόηση και την προκατανόηση, με άξονες διαρκώς αναβαθμιζόμενους και διευρυνόμενους συστήνοντας έτσι μια παλινδρομική κίνηση που εκτείνεται μεταξύ ερμηνείας και επανερμηνείας. Ο ερμηνευτικός κύκλος δεν υπηρετεί το αθροιστικό και ποσοτικό μέρος της γνώσης, αλλά επιδιώκει την αποκρυπτογράφηση των κειμενικών καταστάσεων μέσα από μια κειμενική αναπαράσταση.

8. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΣΕ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Το ζήτημα της συνδιοίκησης των Α.Ε.Ι. του Ν.1268/82 αποτελεί το πεδίο εφαρμογής της ερμηνευτικής μεθόδου, με σκοπό την κατασκευή ενός πραγματικού (σε αντιδιαστολή με τα νοητικά που κύρια επικρατούν κατά την εφαρμογή της ερμηνευτικής μεθόδου) σχήματος προσέγγισης, κατανόησης και ερμηνείας των εκπαιδευτικών πολιτικών επιλογών. Υπό αυτό το πρίσμα, επιλέγουμε για πεδίο εφαρμογής της ερμηνευτικής μεθόδου το ζήτημα της θεσπίσεως της συμμετοχής εκπροσώπων των φοιτητών στα συλλογικά όργανα διοίκησης των Α.Ε.Ι.

8.1. ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΠΗΓΩΝ – ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Προκειμένου να εφαρμόσουμε την ερμηνευτική μέθοδο, όπως αναφέραμε προηγούμενα είναι πρωταρχικής επιστημολογικής σημασίας η αναζήτηση όλων των πρωτογενών πηγών για την επαλήθευση της πρότασης του P.Ricouer πως η φαινομενολογία αποτελεί την “αναμφίβολη προϋπόθεση της ερμηνευτικής”. Τα πρωτογενή αυτά κείμενα, δεν αναφέρονται αποκλειστικά ή μόνο σε κείμενα εκπαιδευτικού περιεχομένου ή ενδιαφέροντος, αντίθετα αναζητείται η επανασύσταση του παρελθόντος χωρο-χρόνου προκειμένου να προβούμε σε μια συνολική τεκμηρίωση/αποκατάσταση του συγκεκριμένου περιβάλλοντος. Απαραίτητες πηγές για τη μελέτη των εκπαιδευτικών κειμένων, και την πρωτόλεια φαινομενολογική συνάντηση αποτελούν τα επίσημα τεκμήρια, όπως το αρχικό σχέδιο νόμου, οι εκθέσεις επιστημονικών επιτροπών, οι καταγεγραμμένες θέσεις εκπαιδευτικών συνδικαλιστικών ή κοινωνικών φορέων, τα πρακτικά κοινοβουλευτικών επιτροπών, τα επίσημα πρακτικά της Βουλής, η αιτιολογική έκθεση, και τέλος, το τελικό κείμενο του Νόμου.

Παρά την *ab initio* απαίτηση για ανεύρεση όλων των δυνατών εκπαιδευτικών τεκμηρίων γύρω από το υπό διερεύνηση ζήτημα, ωστόσο η ερμηνευτική έρευνα θα παρέμενε ατελής εφόσον δεν επιτύγχανε ο ερευνητής την ανασύσταση του κόσμου του κειμένου, αλλά και δεν εντόπιζε τις προθέσεις του συγγραφέα, γεγονός που προκύπτει μέσα από την ερμηνευτική κατανόηση και εξήγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού συμβάντος. Απαραίτητη για την ανασύσταση του “κόσμου είναι του κειμένου” είναι, η αναδρομή στο παρελθόν, μέσα από τη διερεύνηση όλων των τεκμηρίων γύρω από το συμβάν. Ερευνητικά τεκμήρια ικανά να ενισχύσουν τη

διεκπεραίωση της ερμηνευτικής προσέγγισης ενυπάρχουν στους παράγοντες που συνθέτουν αυτό καθ' αυτό το ερευνητικό παράδειγμα, της νομικής κατοχύρωσης της συνδιοίκησης των Α.Ε.Ι., όπως περιγράφονται στο Σχήμα 1.

8.2. ΘΕΣΜΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ

Στο προκείμενο παράδειγμα, η διερεύνηση του συγκεκριμένου τμήματος του Ν.1268/82, δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί αποκλειστικά και μόνο στην προοπτική του συγκεκριμένου νόμου. Η αναδρομή και κατανόηση των παρελθόντων εκπαιδευτικών πολιτικών ενεργειών, που συνέθεσαν την περίοδο ζύμωσης, αποτελεί πρωταρχικής σημασίας προϋπόθεση. Κατά συνέπεια, η διερεύνηση του ζητήματος, αποτίνεται στο παρελθόν προκειμένου να αντλήσει στοιχεία για την εξελικτική πορεία, όπως διαμορφώθηκε σε διαφορετικές περιόδους. Συγκεκριμένα, η κατανόηση και εξήγηση θα προκύψει μέσα από τη διερεύνηση μιας σειράς από νομοσχέδια, προτάσεις νόμων και νόμους κατά την περίοδο 1974 – 1981, όπως προτάθηκαν, ακυρώθηκαν ή ψηφίστηκαν από τους κυρίαρχους κομματικούς σχηματισμούς, στην προσπάθειά τους να διαμορφώσουν τη συνολική εκπαιδευτική πολιτική τους πρόταση. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα θεσμικά επεισόδια του ζητήματος:

- Ν.197/1975 - “Περί δανείων εις φοιτητάς, Ταμείου αρωγής φοιτητών του Παν/μίου Αθηνών και μετεγγραφής φοιτητών”
- Ν.587/1977 – “Περί συμμετοχής του βοηθητικού διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών εις συνεδριάσεις των Σχολών και των Συγκλήτων των Α.Ε.Ι.”
- 1978 - Πρόταση Σχεδίου Νόμου/Πλαισίου – “Για την οργάνωση και λειτουργία των Α.Ε.Ι.”
- Ν.815/1978 – “Περί ρυθμίσεως θεμάτων αφορώντων εις την οργάνωσιν και λειτουργίαν των Α.Ε.Ι.”
- 1981 – Σχέδιο Νόμου - “Περί των γενικών αρχών και οργανικών διατάξεων που διέπουν τα Α.Ε.Ι.”

8.3. ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΕΞΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΔΙΑΜΕΣΟΥ ΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΞΙΟΝΩΝ

Η προσέγγιση του εκπαιδευτικού πολιτικού γεγονότος στον ιστορικό του ορίζοντα, όπως ήδη αναφέραμε, πραγματοποιείται μέσα από τη διερεύνηση του παρελθόντος, γεγονός που παρέχει ασφαλείς πληροφορίες για τον τρόπο σύλληψης και κατανόησης του κάθε κομματικού – πολιτικού φορέα επί ενός ζητήματος. Ουσιαστικά μέσα από την αναζήτηση των λεκτικών εκφορών εκπαιδευτικής πολιτικής πρότασης, επιτυγχάνουμε την ταυτόχρονη καταγραφή του παράγοντα: “ιδεολογικο-πολιτικό σώμα αρχών” και της σημασίας του στην εκπόνηση, επιλογή και διαπραγμάτευση εκπαιδευτικών θεμάτων από τους κομματικούς φορείς. Η

ανεύρεση ιδεολογικο-πολιτικών αρχών με στόχο τον αποσαφήνιση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στο κοινωνικό περιβάλλον, εγείρει αξιώσεις από τον ερευνητή, να αποκτήσει μια σαφή αντίληψη για τις εκπαιδευτικές προβολές των κομματικών σχηματισμών, αλλά και την αναζήτηση, τον έλεγχο και την διατύπωση υποθέσεων για τη σχέση ιδεολογικο-πολιτικών θέσεων και εκπαιδευτικής προβολής.

Σε άμεση σχέση και συνάρτηση βρίσκεται και η θέση των κομματικών σχηματισμών στο πολιτικό περιβάλλον, δηλαδή, η διαφορετικότητα των προτάσεων (όπως έχει καταγραφεί σε έρευνες εκπαιδευτικής πολιτικής) από τη θέση της κυβερνητικής πλειοψηφίας ή της αντιπολίτευσης. Εξάλλου, συχνά, οι κομματικοί φορείς αναλαμβάνουν να εκπροσωπήσουν και να προωθήσουν προσφιλή κοινωνικά αιτήματα και προσδοκίες, προσδοκώντας κοινωνική ανταπόκριση ή άμεσα εκλογικά οφέλη, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για τη κατανόηση και ερμηνεία των διαφορετικών, ανά χρονικές συγκυρίες, πολιτικών προτάσεων.

Χωρίς να υποστηρίζει η παρούσα εισήγηση τη θέση πως η εκπαιδευτική πολιτική εκπορεύεται από ένα άτομο, με δημόσιο, κυβερνητικό ή κρατικό χαρακτήρα, ωστόσο αναγνωρίζει, τη ποιοτική διαφορά για το ρόλο και τη σημασία σημαντικών προσωπικοτήτων, στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών απόψεων, τους οποίους και χαρακτηρίζουμε ως “διανοούμενους”. Μελετώντας μια εκπαιδευτική πολιτική πρόθεση ή ενέργεια στο χρονικό τους ορίζοντα, αναδύεται η συμβολή προσωπικοτήτων με άμεσες στενές πολιτικές (ή κομματικές σχέσεις) προς έναν πολιτικό φορέα ή ακόμα και σε ένα δευτερεύον επίπεδο του συγχρωτισμού με παράγοντες κυβερνητικούς, κομματικούς ή κρατικούς. Στο παρόν παράδειγμα του Ν.1268/82 αναγνωρίζουμε μεταξύ άλλων τον ποιητή και βουλευτή Ι.Κουτσοχέρα, γεγονός αναμφισβήτητο από τον πρωτεύοντα ρόλο κατά την προβολή των εκπαιδευτικών θέσεων του ΠΑ.ΣΟ.Κ. μέχρι το 1982.

Ταυτόχρονα προς τη λειτουργία των προσωπικοτήτων ή όπως επιλέγουμε να αναφερόμαστε σ’ αυτούς στην παρούσα εισήγηση, των “διανοουμένων”, ενυπάρχει η γνωμοδότηση “επιστημονικών επιτροπών” γύρω από ζητήματα εκπαιδευτικά. Η οργάνωση, επιλογή και νομιμοποίηση των επιτροπών αυτών ανήκει (τουλάχιστον κατά την περίοδο διερεύνησης, δηλ. 1974-1982) στην κυβέρνηση. Τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων είναι συχνά στενά συνυφασμένα προς τα προσδοκώμενα πορίσματα, που συντείνουν σε μια επιστημονική, “νομιμοποιητική” διαδικασία επικύρωσης προ - ειλημένων εκπαιδευτικών πολιτικών αποφάσεων. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε πως κατά την ερμηνευτική διαδικασία, η κριτική στάση έναντι των επιτροπών αυτών δεν θεωρείται de facto, αλλά κάθε φορά είναι αναγκαίο να τίθεται υπό έλεγχο και τελική αποτίμηση του ρόλου και της σημασίας της, αναζητώντας τις εκπαιδευτικές προβολές των συμμετεχόντων σε έναν ευρύτερο χωροχρόνο.

Ο ρόλος και η σημασία των εκπαιδευτικών (συνδικαλιστικών ή μη) ομάδων πίεσης, αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης σε πληθώρα εργασιών εκπαιδευτικής πολιτικής, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα του παράγοντα στην προώθηση ή ακύρωση μιας πολιτικής ενέργειας. Κατά τον έλεγχο του παρόντος παραδείγματος,

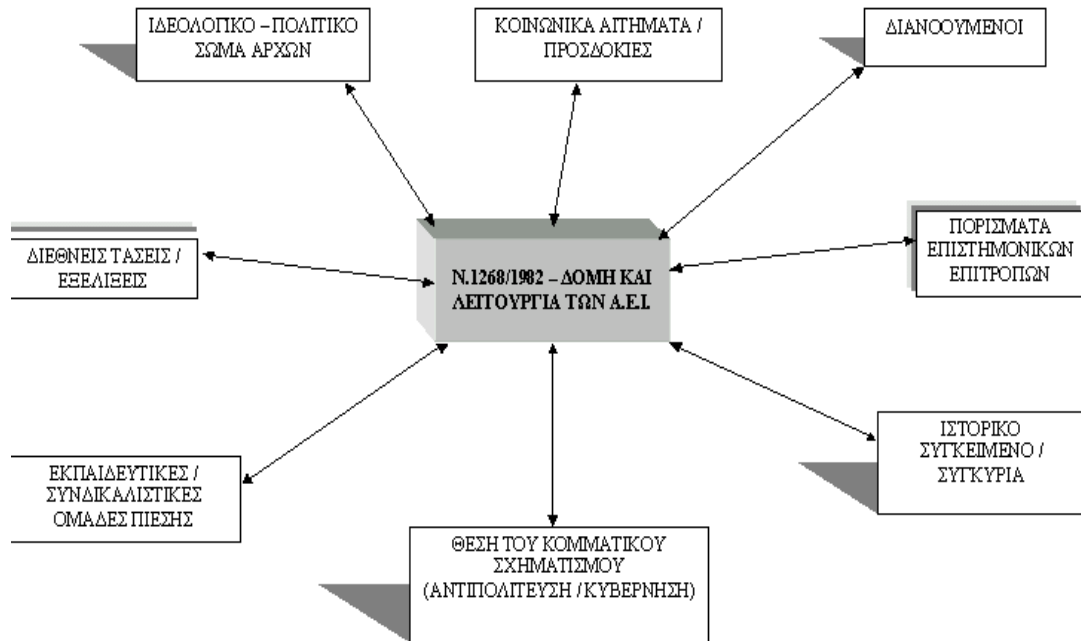
της συμμετοχικής διαδικασίας στα συλλογικά όργανα διοίκησης των πανεπιστημίων, τέτοιες ομάδες ενδιαφέροντος ή κατά τον παλαιότερο όρο, “πίεσης”, είναι οι καθηγητές, οι κατώτερες βαθμίδες καθηγητών, οι βοηθοί, το ειδικό προσωπικό (τεχνικό, διοικητικό) και φυσικά οι σύλλογοι φοιτητών. Η ερμηνευτική διαδικασία με τη διατύπωση εικασιών, προβαίνει σε ένα διαρκή έλεγχο των σχέσεων αυτών των ομάδων με τους πολιτικούς οργανισμούς (εξάλλου διαμέσου των φοιτητικών συλλόγων υπάρχει άμεση και σαφής αντιστοίχιση με τους κομματικούς σχηματισμούς), τους μεταξύ τους διαύλους επικοινωνίας και διακίνησης πολιτικών-εκπαιδευτικών αιτημάτων, της ανάγκης μεταβολής των υφιστάμενων κυρίαρχων σχέσεων προς όφελος ίσως του ενός ή του άλλου κόμματος. Η αναζήτηση του συμπλέγματος των σχέσεων, αποτελεί ένα διαρκή έλεγχο των πρώτων ερμηνειών με τις μετέπειτα ερμηνείες, γεγονός που τελικά νοηματοδοτεί το θεωρητικό εργαλείο του “ερμηνευτικού κύκλου”.

Ολοκληρώνοντας με τους παράγοντες που διανοίγουν τον ορίζοντα μιας ερμηνευτικής προσέγγισης επί του κυρίαρχου ζητήματος της “συνδιοίκησης” του Ν.1268/82, αναφέρουμε το περιβάλλον επιρροής που καλείται “διεθνείς τάσεις / εξελίξεις”. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές εξελίξεις σε διεθνές επίπεδο, προσδιορίζουν γενικότερες εξελίξεις στα πλαίσια των οργανισμών στις οποίες υπάγεται μια χώρα. Στην παρούσα συνθήκη, αρχικά το παράδειγμα των φοιτητικών εξεγέρσεων σε Αμερική και Γαλλία σηματοδοτεί μια εντονότερη ζύμωση εντός των Πανεπιστημίων, με κύριο άξονα την εμπλοκή των φοιτητών στα όργανα διοίκησης, περιορίζοντας παράλληλα την καθηγητική κυριαρχία. Επίσης, η ένταξη της χώρας στην τότε Ευρωπαϊκή Ένωση, η σύναψη δανείων (Διεθνή Τράπεζα), αλλά και οι διεθνείς εκθέσεις (εκτός από περιγραφή, προέβαιναν και σε προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής) κατά την περίοδο 1976-1980 για την εκπαιδευτική πραγματικότητα από τον ΟΟΣΑ, διανοίγουν ένα νέο ερμηνευτικό ορίζοντα στην προσπάθεια κατανόησης και ερμηνείας του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού γεγονότος.

Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν αποτελούν ενδεικτικά ίσως τα ισχυρά περιβάλλοντα διερεύνησης, τα οποία διανοίγουν στον ερμηνευτή πιθανούς κατευθυντήριους άξονες ερμηνείας, χωρίς να συγκρούονται μεταξύ τους, αλλά σε πολλές περιπτώσεις να διαπλέκονται, δημιουργώντας σπειροειδής ερμηνείες, που συντείνουν ή απομακρύνονται διαρκώς από την τελική ερμηνεία, όπως αυτής προκύπτει ως περισσότερο ενισχυμένη μέσα από το ερμηνευτικό κύκλωμα.

ΣΧΗΜΑ 1

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΚΥΚΛΩΜΑ – ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΤΟΥ Ν.1268/82



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Archer M.S. (1984) Education Politics: a model for their analysis, in: I. McNay – J. Ozga (Ed.), *Policy Making in Education. The break down of consensus* (N.Y., Open University Set Books, Pergamon Press).

Goetz J.P., LeCompte M.D. (1991) *Qualitative research in social studies education*, in: J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning, a project of the national council for the social studies* (N.Y., Toronto, Oxford, Singapore, Sydney, Macmillan Publishing Company).

Eco U. (1993) Ερμηνεία και Υπερερμηνεία (Μτφ. Παπακωνσταντίνου Α., Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Ricouer P. (1981) Explanation and Understanding, in: St. Kresic (Ed.), *Contemporary Literacy Hermeneutics and Interpretation of Classical Texts* (Ottawa, University of Ottawa Press).

Θεοδωρόπουλος Ι.Ε. (1997) Με άλλα μάτια, σχέδιασμα Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής (Αθήνα, Γρηγόρη).

Ricouer P. (1991) From text to action, Essays in Hermeneutics II (Evanston, Illinois, Northwestern University Press).

Κυριαζή Ν. (2000) Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Λαμπίρη – Δημάκη Ι. (1990) Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της (Αθήνα, Κομοτηνή, Σάκκουλα).

Μαυρογιώργος, Γ. (1986) Εκπαιδευτική αλλαγή και κοινωνική αλλαγή: ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας, Παιδαγωγική Έρευνα, τ. 30, σσ.46-47.

**ΘΕΣΜΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΣΥΣΤΗΜΑ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ
(1990-1993)**

Αναστασία ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ

Πάρεδρος Σχολικής Αποτελεσματικότητας

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Αθήνα, Ελλάδα

apam@pi-schools.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία διερευνά το ρόλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και το ρόλο του, στον βασικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής, κατά τη χρονική περίοδο 1990 - 1993, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του ίδιου του εκπαιδευτικού και του μαθητή.

ABSTRACT

The study reported in this paper addressed the question: How the Pedagogical Institute during the period 1990 – 1993; was worked in the issue of the procedures and product and methods of the evaluation of individual teacher and his work in the school.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παρούσα εργασία στοχεύει να διερευνήσει το κατά πόσον το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως φορέας παιδαγωγικού και επιστημονικού λόγου, λειτούργησε ή επέδρασε στον βασικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής, κατά τη χρονική περίοδο 1990 - 1993, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του ίδιου του εκπαιδευτικού και του μαθητή.

Την συγκεκριμένη χρονική περίοδο, η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπέστη μια σειρά μεταρρυθμιστικών και αντιμεταρρυθμιστικών μέτρων, που είχαν ως στόχο να υλοποιήσουν την αντίληψη και τις προθέσεις του κυβερνητικού σχήματος, για την μορφή και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ένας από τους φορείς που προκάλεσε το ενδιαφέρον του πολιτικού προϊσταμένου του, με στόχο της «αναβάθμιση» του ρόλου του, ήταν και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σημειώνουμε ότι η μελέτη των γεγονότων τη χρονική περίοδο που αναφερόμαστε δεν πρέπει να προσδιορίζεται ως άμοιρη του πολιτικού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου, το οποίο προσδιόρισε τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω των πολιτικών προσώπων, που εμπλέκονται σ' αυτή. Τυπικά οι πρακτικές αυτές δέχονται την επίδραση:

1. τις ιδεολογικές ιεραρχήσεις που επικρατούν για τις αναγκαιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος,
2. οι επιστημονικές και παιδαγωγικές τάσεις,
3. οι πιέσεις των διάφορων κοινωνικών ομάδων,
4. τα εγγενή προβλήματα του εκπαιδευτικού συστήματος.

2. ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Ιστορικά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανάγει τις απαρχές του στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, όταν ιδρύεται το «Ανώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο» από την Κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου, με Υπουργό Παιδείας τον Γ. Παπανδρέου.

Το Φεβρουάριο του 1964, στην εισηγητική έκθεση του Ν. 4379/1964 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» (ΦΕΚ 182/1964) επισημαίνεται ότι, ενώ στο Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο «υποτίθεται ότι τοποθετούνται οι άριστοι του εκπαιδευτικού κόσμου, οι ηγέται όμως ούτοι καταδικάζονται να απασχολούνται δι' όλον το έτος με το φορτικόν έργον των μεταθέσεων και των προαγωγών, καθώς και της διερευνήσεως και εκδικάσεως πειθαρχικών υποθέσεων, βραχύν δε χρόνον και ολίγας δυνάμεις ευρίσκουν να ασκήσουν και το έτερον του προορισμού των: το γνωμοδοτικόν και το οργανωτικόν», ασκούσαν δηλαδή εποπτεία της εκπαίδευσης.

Με αυτό το σκεπτικό γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στο «εκπαιδευτικόν και το ερευνητικόν έργον» και το διοικητικό και πειθαρχικό έργο της εκπαίδευσης. Το πρώτο το ανέλαβε το «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» και το δεύτερο τα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαιδεύσεως (Κ.Υ.Σ.Π.Ε.), Δευτεροβάθμιας Εκπαιδεύσεως (Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.), Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως (Κ.Υ.Σ.Ε.Ε.), τα Συμβούλια των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και τα Συμβούλια της Επιλογής Εποπτικού Προσωπικού.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο οργανώνεται ως αυτοτελής «δημοσία υπηρεσία, υπαγόμενη εις το Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων», με αρμοδιότητες: την επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών προβλημάτων (διδασκτέα ύλη, μέθοδοι διδασκαλίας, οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης), η ανύψωση της επιστημονικής στάθμης (μετεκπαίδευση, ενημέρωση και καθοδήγηση στις νέες μεθόδους) του εκπαιδευτικού προσωπικού και καθοδήγηση των περιφερειακών εποπτικών οργάνων της διοίκησης της εκπαίδευσης για την αρμόζουσα άσκηση των καθηκόντων τους, την συγκέντρωση στοιχείων και την κατάρτιση μελετών για την οργάνωση της διοίκησης, των διδακτικών μεθόδων, το καθορισμό των αναλυτικών προγραμμάτων, την οργάνωση συνεδρίων, μαθημάτων συζητήσεων, ασκήσεων για την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών λειτουργών.

Όπως δε αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση, περιήλθαν σ' αυτό «υπηρεσίαι πολυετείς, δια παρεμφερείς σκοπούς, χωρίς συνοχήν μεταξύ των και συντονισμόν εις τας ενεργείας των: το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαιδεύσεως, η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαιδεύσεως (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.), η Υπηρεσία Μελετών του ΥΠ.Ε.Π.Θ., το Τμήμα Λαϊκής Επιμόρφωσης.» (Πρακτικά Βουλής, 17/3/1964)

Η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αποτέλεσε ένα από τα σημεία τριβής με την αντιπολίτευση, καθώς υποστηρίζεται ότι «το Παιδαγωγικόν Ινστιτούτον γίνεται ένας οργανισμός δια του οποίου η παιδεία πλέον περιέρχεται εις μίαν κατευθυνόμενην προσπάθειαν, από του διοικούντος το Υπουργείον Παιδείας [...], ο οποίος θα κάμη μίαν παιδείαν, όχι όπως την λέγει το νομοσχέδιον, ελευθέραν και δημοκρατικήν, αλλά μίαν παιδείαν καθοδηγουμένην.» Και κατέληγε καταγγέλλοντας «ευνοιοκρατία» στη στελέχωσή του και την «αντεθνικήν δράσιν» των μελών του.» (Γ. Βογιατζής, Πρακτικά Βουλής, 1965).

Την περίοδο της δικτατορίας του 1967 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταργείται και επανιδρύεται το 1976 με το ν. 186/1975 ως «Κέντρο Επιμόρφωσης και Μελετών της Εκπαίδευσης (Κ.Ε.Μ.Ε.)». Τέλος το 1985 με το ν. 1566/85 μετονομάζεται σε «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο», με στόχο ως καθαρά ερευνητικό και επιτελικό όργανο, «να μπορεί να ανταποκριθεί στα τεράστια και αποφασιστικής σημασίας ζητήματα βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης.»

Η νομοθετική περιγραφή του χαρακτήρα του Π.Ι. ως επιτελικού οργάνου της εκπαίδευσης, προσδιορίζεται ως μία δημόσια υπηρεσία υπαγόμενη απευθείας στον εκάστοτε Υπουργό Παιδείας. Η δράση του επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά μιας εσωτερικής μεταρρύθμισης, καθώς ασχολείται με τη μελέτη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, την ανάγκη για έρευνα και στήριξη του έργου των Σχολικών Συμβούλων, την εκπόνηση ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων, συγγραφή διδακτικών βιβλίων, μελέτη της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής, επιμόρφωση εκπαιδευτικών κλπ. (ν. 1566/85, άρθρο 24 παρ. 1).

3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ

Για τη μελέτη της εμπλοκής και του ρόλου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, χρησιμοποιήσαμε την ιστορική μέθοδο. Για το λόγο αυτό αντικείμενα της μελέτης μας αποτέλεσαν τα Πρακτικά των Τμημάτων και των Ολομελειών του, τα οποία καλύπτουν την συγκεκριμένη χρονική περίοδο (1990 - 1993). Η ανάλυση του περιεχομένου των συζητήσεων που καταγράφονται στα Πρακτικά, ανέδειξε τις επιστημονικές, παιδαγωγικές αντιλήψεις στη χάραξη των κατευθύνσεων και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης, όπως και τις εσωτερικές τάσεις του φορέα.

Για την χρονική περίοδο που συζητάμε, η φυσιогνωμία και ο ρόλος του Π.Ι. όπως καθορίζεται από το ν. 1566/85 αποτελεί μέρος της επίκαιρης εκπαιδευτικής συζήτησης, σειράς άρθρων και σχολίων (Κακριδής, 1986), που αναφέρονται:

1. Στην σημαντική ομοιότητα μεταξύ των ιδρυτικών του νομοθετικών κειμένων, παρά τη διαφορά χρόνου και συνθηκών (1964 - 1985).
2. Στο κατά πόσον η ενασχόλησή του με διεκπεραιωτικά ή και γνωμοδοτικά καθήκοντα συνάδει με την εκπαιδευτική έρευνα (Τερζής Π.Ν., 1987).
3. Στο κατά πόσον η επιλογή, ο διορισμός και η μονιμότητα του κύριου προσωπικού του, ύστερα από απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, λειτουργεί αξιόπιστα για το επιστημονικό κύρος του και τους προσφέρει τη δυνατότητα διαφοροποίησης από τις «επίσημες» των απόψεις (Τερζής Ν., 1993).

Στην αμφισβήτηση της παιδαγωγικής ιδιότητας του Π.Ι. αφού δεν προβλέπεται, εκτός από τα τυπικά προσόντα των μελών του Τμήματος Πρωτοβάθμιας, Σύμβουλος Παιδαγωγικής.

4. «Σε ότι αφορά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο νομίζουμε ότι δεν βοηθούν οι σχετικές διατάξεις, ώστε να επιτελέσει το ερευνητικό, κατά κύριο λόγο, ρόλο του. Βασικό μειονέκτημα θεωρείται το γεγονός ότι δεν προβλέπονται θέσεις παιδαγωγών στο κύριο προσωπικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου [...] πρόκειται παραδόξως για ένα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ερήμην της παιδαγωγικής επιστήμης» (Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ.3/85).
5. Στο ότι η δράση του περιορίζεται σε ρόλο διαμεσολαβητή που προσδίδει «επιστημονικό επίχρυσμα στις πολιτικές αποφάσεις» (Πυργιωτάκης,1992).
6. Στο ότι τα μέλη του Κ.Ε.Μ.Ε. έγιναν μέλη του Π.Ι (Ν. 1566/85 (άρθρο 84 παρ. 1)και αποκαταστήθηκαν οι Σύμβουλοι του Π. Ι. του Ν.Δ. 4379/64, με αποτέλεσμα να μην γίνει η ανανέωση των μελών του (Βώρος, 1986). Όπως σημειώνει ο Γέρου (1986), οι θέσεις, που προβάλλονται σ' ένα «Σχέδιο» αναδιοργάνωσής του, που συνέταξε το ΚΕΜΕ, ενώ προετοιμάζεται ο Ν. 1566/85, παρουσιάζουν ενδιαφέρον γιατί οι συντάκτες του «αγνοούν τις κατευθυντήριες γραμμές της Κυβερνήσεως πάνω στο θέμα της εκπαίδευσης» και επιθυμούν την ανάπτυξη του σε τέτοιο βαθμό ώστε να αποτελεί το μοναδικό οργανισμό γνωμοδότησης, οι αρμοδιότητές του να επεκτείνονται στη διοίκηση της εκπαίδευσης, τον έλεγχο της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (!) δηλαδή αγνοούν τα πανεπιστήμια. Έχει δηλαδή «φιλοσοφία υπερσυγκέντρωσης αρμοδιοτήτων και τη δημιουργία ενός οργάνου παντοδύναμου και αυταρχικού».
7. Η τοποθέτηση στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε προσωποπαγείς θέσεις Ειδικών Παρέδρων, όσων εκπαιδευτικών είχαν διατελέσει Επιθεωρητές και υπηρετούσαν ακόμη στην εκπαίδευση. Η πράξη αυτή ήταν η υλοποίηση της υπόσχεσης, που τους είχε δοθεί το 1981, όταν καταργήθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή (Ν. 2009/92 (ΦΕΚ 18) άρθρο 3.5 και το Ν.2083/92, άρθρο 30.8)

Η ρύθμιση υλοποιείται από τον υπουργό Παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλο, όταν απέσπασε στο Π. Ι., τους 9 πρώτους πρώην Επιθεωρητές, με την εντολή να μελετήσουν τα βιβλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου «και να υποβάλλουν σχετικές προτάσεις» (Διδασκαλικό Βήμα, 1990), καθώς στο προεκλογικό πρόγραμμα της η Ν. Δ. διαπίστωνε ότι τα σχολικά βιβλία χαρακτηρίζονταν από «ιδεολογική μονομέρεια» και κατέληγε ότι «καταργείται το ιδεολογικό και πνευματικό μονοπώλιο του μοναδικού βιβλίου ανά μάθημα και κατοχυρώνεται η ελεύθερη επιλογή».

Μέσα στα πλαίσια αυτής της επιλογής ενεργοποιήθηκε και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με πρόεδρο τον Γ. Μπαμπινιώτη με «άμεσο στόχο την απάλειψη από τα υπάρχοντα βιβλία και προγράμματα των σημείων εκείνων που εξέφραζαν ιδεολογική μονομέρεια ή που ήσαν λανθασμένα». Άλλωστε ήδη μέσα από το φυλλάδιο που εγκαινιάζει τον Εθνικό διάλογο για την Παιδεία υποστηρίζεται ότι «το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αποτελεί το επιστημονικό όργανο σχεδιασμού για την πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό καλύπτονται τα υφιστάμενα κενά στη στελέχωση του και παρέχονται οι αναγκαίες υλικοτεχνικές, νομικές και οργανωτικές προϋποθέσεις, για να επιτελέσει το έργο του» (σ.8).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο «αποτελεί αρμοδιότητα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο εφεξής θα σχεδιάζει και θα διενεργεί σε συνεχή βάση την αξιολόγηση στα επίπεδα αυτά με την ευθύνη του Τμήματος Αξιολόγησης, που ιδρύεται στο Π.Ι. γι αυτό το σκοπό». (Εθνικός Διάλογος για τη Παιδεία, 1992).

Στο ίδιο φυλλάδιο των εξαγγελιών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. η ενότητα «εκπαιδευτικοί λειτουργοί και η υποστήριξη του έργου τους» αναφέρει ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι «εκπαιδευτική διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται με αντικειμενικά κριτήρια από τους διευθυντές των σχολείων και από τα κατά περίπτωση αρμόδια όργανα για την επιστημονική υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος της αξιολόγησης είναι η συγκέντρωση δεδομένων για τη διαρκή βελτίωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Αν και αναλύει το περιεχόμενο της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, δεν αναφέρεται στην αξιολόγηση του μαθητή.

4. ΟΙ ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΟΛΟΜΕΛΕΙΩΝ ΤΟΥ Π.Ι.

Για την επιτυχία των στόχων του καθώς προετοιμάζεται για το πολυνομοσχέδιο για την Εκπαίδευση, ο υπουργός Παιδείας επισκέφτηκε το Π.Ι.. Η πρώτη επίσκεψη καταγράφεται στις Πράξη 1/3-9-1990, με την ευκαιρία της ανάληψης των καθηκόντων τη νέας ηγεσίας του Π.Ι. υπό τον καθηγητή κ. Μπαμπινιώτη Γ., στην Ολομέλεια παρουσία του ΥΠΕΠΘ κ. Κοντογιαννοπούλου Β. Και του υφυπουργού Μπεκίρη Β., με θέμα «Ενημέρωση και συζήτηση επί γενικότερων θεμάτων λειτουργίας του Π.Ι.». Ενδιαφέρον έχει ότι ο υπουργός αφού εκφράσει την ικανοποίηση του για την παρουσία του εκεί, τονίζει ότι «στις προτεραιότητες του ΥΠΕΠΘ είναι η στενή συνεργασία της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ με το Π.Ι.» (σ.1) Για να είναι επιτυχής αυτή η συνεργασία ο υπουργός «μέσα από τα «καθαρώς θεσμικά πλαίσια η ηγεσία του ΥΠΕΠΘ απαιτεί από το Π.Ι.

1. την αναμόρφωση των Α.Π. και τον εκσυγχρονισμό των διδ. βιβλίων και
2. την αντιμετώπιση του προβλήματος «Διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας».

Αξιοσημείωτο είναι ότι η απάντηση του Π.Ι. αναφέρεται σε ζητήματα στελέχωσης του Π.Ι.. αποσπάσεις εκπαιδευτικών, θέματα ειδικών παρέδρων, στέγαση του Π. Ι., προϋπολογισμός του Π.Ι., (χρειάζονται χρήματα για χρήσης κοινοτικών προγραμμάτων κλπ). Η όλη συζήτηση αναπτύσσεται μετά την αποχώρηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Τα θέματα που αναπτύσσονται είναι:

1. «Το πρώτο θέμα που πρέπει να μελετηθεί είναι η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, διότι έχω τη γνώμη ότι χρήζει κάποιας «αναδομήσεως»
2. Πρέπει η Πολιτεία να μας πει: «Αυτόν τον τύπο αυριανού έλληνα πολίτη οραματίζεται και φροντίστε να διαμορφώσετε σύμφωνα με αυτόν να διαμορφώσετε τα μελλοντικά προγράμματα και βιβλία»
3. Αναφέρονται χωρίς να τεκμηριώνουν ότι τα τελευταία 15 χρόνια τα μέτρα δεν «απέδωσαν τα αναμενόμενα λόγω συντελεσθείσης πτώσης του επιπέδου».

4. Χρειάζεται αλλαγή στο αξιολογικό σύστημα του μαθητή γιατί «η ελληνική κοινωνία βλέπει με δυσπιστία τη στροφή αυτή προς την ουσία, γιατί διαισθάνεται, όχι ίσως αδικαιολόγητα, ότι αυτή συντελεί περισσότερο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στο σχολικό χώρο.. Ενώ σε εάν εξεταστικό σύστημα, όπου οι μαθητές βαθμολογούνται με κριτήριο το κατά πόσον αναπαράγουν ποια το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, επικρατεί ένα είδος ισότητας που, βέβαια, αξίζει να το τονίσουμε – οδηγεί σταθερά στην πτώση του εκπαιδευτικού επιπέδου».
5. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών «επειδή ενώ η εκπαίδευση χρειάζεται πολυδύναμους καθηγητές, τα ΑΕΙ, στο όνομα της επιστημονικής ειδικευσης και έρευνας, προετοιμάζουν ειδικούς και μόνο.» «Τα πανεπιστήμια μας δεν βγάζουν εκπαιδευτικούς»
6. Τέθηκε θέμα ταυτότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στον Ελλαδικό και τον διεθνή χώρο.
7. Τίθεται θέμα αναδιάρθρωσης της Τ.Ε.Ε.
8. Τίθεται θέμα κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων.
9. Αναφέρονται στο ότι δεν έχουν ενημέρωση «όπως δε γνωρίζουμε τίποτε και για το θρυλικό νομοσχέδιο».
10. Διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει μια κεντρική εποπτεία εκπαίδευσης, η οποία
α) έχει συνολική εικόνα της πραγματικότητα,
β) έχει τη δυνατότητα να επισημαίνει ελλείψεις ή τα προβλήματα της εκπαίδευσης και
γ) μπορεί να εισηγείται βελτιώσεις και να προτείνει την επικοινωνία με την Ευρώπη.

Η «νέα ηγεσία» του Π.Ι. διευκρινίζει ότι δεν ήρθε για να επιβάλλει απόψεις ή γνώμες, αλλά για να συνεργαστεί με το προσωπικό του Π.Ι., με στόχο την αναβάθμιση του ρόλου του «ώστε όχι μόνο να αποτελέσει το σημαντικότερο συμβουλευτικό όργανο του εκάστοτε Υπουργού παιδείας, αλλά και το βασικό επιστημονικό κέντρο μελέτης των εκπαιδευτικών προβλημάτων της χώρας μας», καθώς «μέχρι σήμερα η παρουσία του Ινστιτούτου στο χώρο αυτό ήταν υποβαθμισμένη»

Η δεύτερη επίσκεψη του Υπουργού και του Επιτελείου του πραγματοποιείται στις 21-11 – 90 με θέματα:

1. Το ζήτημα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, με τονισμό στην ανεπάρκεια των πανεπιστημίων.
2. Το πρόβλημα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς με τα σημερινά δεδομένα 1/60 έχει τη δυνατότητα επιμόρφωσης.
3. Η «βαθμίδα της πρωτοβάθμια είπε ότι δεν είναι αυτή που πρέπει να είναι».
4. Τη σπουδαιότητα της επιλογής των μελλοντικών εκπαιδευτικών.
5. Την αναγκαιότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του έργου του.
6. Το θέμα της εξέλιξης του εκπαιδευτικού που σχετίζεται με την ανέλιξη τους.
7. Τα βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας και τα αναλυτικά προγράμματα
8. Το «φόρτο» των μαθητών με περιττές γνώσεις»
9. Το ότι «τα βιβλία των σχολείων, στόχος είναι η καταπολέμηση της αποστήθισης και η έμφαση στη γενική μόρφωση. Οι αλλαγές είναι αναγκαίες, περιλαμβάνοντας διορθωτικές παρεμβάσεις σε όλες τις μορφές (μετάφραση, διόρθωση, η και αλλαγή)».

Όπως διαπιστώνουμε από τα Πρακτικά της Ολομέλειας (Πράξη 3/21-11-1990, σ. 4), η επίσκεψη του υπουργού σε τόσο σύντομα χρονικά διαστήματα προκαλεί εντύπωση στα μέλη της ολομέλειας και τονίζεται ότι στα 14 χρόνια λειτουργίας μόνο 10 συνεδριάσεις με τον ΥΠΕΠΘ «υπήρξαν υπουργοί που υπηρέτησαν πάνω από 4 χρόνια και δεν ήρθαν ούτε μια φορά να παραβρεθούν σε μία τέτοια σύσκεψη».

Στη συζήτηση, η οποί αυτή τη φορά, γίνεται παρουσία του υπουργού καταγράφονται απόψεις όπως:

«Η παιδεία σήμερα, όσο αναπτύσσεται η τεχνολογία, πρέπει να ανταποκριθεί στην ανάγκη του εκσυγχρονισμού και να καλυφθούν τα λάθη του προβληματικού παρελθόντος»

« Η κυβέρνηση έχει τις απόψεις της για τα θέματα Παιδείας, έχει δεσμευτεί για το διάλογο και τη συναίνεση. Μέσα στο Δεκέμβριο θα οριστικοποιηθούν οι προτάσεις της κυβέρνησης, θα υπάρξει διάλογος και θα ακολουθήσει η σύνταξη νομοσχεδίου».

«Εδώ και δεκαπέντε χρόνια που είμαι στη θέση αυτή, ακούω να καλούμαστε να δώσουμε τη γνώμη μας για διάφορα θέματα. Όμως για να δώσουμε μια τεκμηριωμένη απάντηση στα διάφορα θέματα πρέπει να πατάμε στερεά. Να γνωρίζουμε τα λάθη αλλά και τις επιτυχίες της προηγούμενης καταστάσεως. Αυτό δεν μπορεί να γίνει από τις εμπειρίες του καθενός που πολλές φορές είναι αντιφατικές και αλληλοσυγκρουόμενες.»

«Πρέπει να μας δώσετε μερικές κατευθυντήριες γραμμές και να μας δηλώσετε τη βούληση της Πολιτείας» (για την ΤΕΕ).

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι η κριτική που ασκείται από την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα, για «έλλειψη» αξιοπιστίας του έργου του, πιστοποιείται μέσα από τις απόψεις των μελών του, καθώς υιοθετούν τις αιτιάσεις της πολιτικής ηγεσίας για το «προβληματικό παρελθόν» ή την ποιότητα των πανεπιστημίων (αναφερόμενοι μόνο στην έρευνα της κ. Πολυδωρίδου), ζητούν «κατευθυντήριες γραμμές» ή προσδιορισμό της βούλησης της ή του τύπου «του αυριανού έλληνα πολίτη, που οραματίζονται» κλπ.

Η απάντηση του υπουργού: «Η κυβέρνηση έχει τη πολιτική της, μπορεί να μην την ασπάζεται, αλλά θα τη βοηθήσετε. Είστε το συμβουλευτικό όργανο» στην δήλωση: «Το να περιμένει το Π.Ι. να έρχεται το ερώτημα από το Υπουργείο, αυτό χαλκεύει τη προσπάθειά μας. Αν μας ανοίξετε δρόμο να αποφασίζουμε, ανατρέπετε ένα καθεστώς», επιβεβαιώνει το «δημοσιοϋπαλληλικό» χαρακτήρα του οργάνου.

5. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

5.1 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

Από τη μελέτη των πρακτικών αλλά και τη σχετική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ της εποχής, όσον αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου φαίνεται ότι:

Και οι δύο επισκέψεις του Υπουργού οδήγησαν αρχικά την συζήτηση σε επίπεδο Τμημάτων και κατόπιν Ολομέλειας του Π.Ι. των σχεδίων των Προεδρικών Διαταγμάτων, που οδήγησαν στα γεγονότα των καταλήψεων του 1990.

Οι συζητήσεις για την αξιολόγηση των μαθητών προηγείται της των εκπαιδευτικών, (Πράξη 15/20-9-1991). Στη συνεδρίαση αυτή ο εισηγητής υποστηρίζει ότι κατ' εξουσιοδότηση του αρθρ. 4 παρ. 11 του ν. 1566/85 «Οι ρυθμίσεις που προβλέπονται στο σχέδιο Π.Δ. είναι προϊόν των δεδομένων των ερωτηματολογίων προς τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους γονείς των μαθητών, των προτάσεων της επιτροπής για την Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευση, καθώς και των προτάσεων του Υπουργείου Παιδείας».

«Η λήψη των μέτρων σε συνδυασμό με άλλα μέτρα που πρέπει να ληφθούν, θεωρείται απαραίτητη για την αποδοτική λειτουργία του δημοτικού σχολείου και την πρόοδο των μαθητών. Ειδικότερα, επιβάλλεται η καθιέρωση και η εφαρμογή ενός συστήματος αξιολόγησης των μαθητών, το οποίο βελτιούμενο συνεχώς με βάση την εμπειρία από τη πράξη, θα συντελέσει στην ποσοτική αναβάθμιση του δημοτικού σχολείου και θα αποβεί προς όφελος των μαθητών. Για το σκοπό αυτό η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή χρειάζεται να αντιμετωπιστεί ως καθαρά παιδαγωγικό πρόβλημα με μεγάλη προσοχή και υπευθυνότητα.»

«Η ορθή αξιολόγηση ενισχύει τα κίνητρα επίδοσης και μάθησης (εσωτερική – εξωτερική παρώθηση), ενθαρρύνει το παιδί και το βοηθάει να αποκτήσει σωστή αντίληψη του εαυτού του. ... Τέλος η αξιολόγηση επιτρέπει την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης, με σκοπό την προαγωγή του παιδευτικού έργου. Λόγοι, επομένως, επιστημονικοί, παιδαγωγικοί και διδακτικοί επιβάλλουν να ισχύσει στο σχολείο μας ένα σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, το οποίο να ανταποκρίνεται στους σκοπούς που προαναφέρθηκαν. Την ανάγκη την αποδέχονται στην πλειοψηφία τους όλοι οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί, γονείς, παιδαγωγοί.»

Άλλωστε χωρίς «Χωρίς αξιολόγηση δεν πρόκειται να έχουμε αλλαγή στην εκπαίδευση.» «Υπάρχει δικαιολογημένη επιθυμία των γονέων για διάκριση».

Τελικά, σύμφωνα με τον εισηγητή στο Τμήμα Πρωτοβάθμιας και την Ολομέλεια του Π.Ι., η αξιολόγηση του μαθητή περιλαμβάνει:

1. Επαναφορά της αριθμητικής βαθμολογίας: ορίζονται δύο βαθμοί: ο βαθμός επίδοσης και ο βαθμός προσπάθειας. (είχε καταργηθεί το 1980 από την Ν.Δ.). Στη λογική των υπευθύνων για τη σύνταξη του σχετικού Π.Δ. δεν υπάρχει καμία εννοιολογική διαφορά μεταξύ Αξιολόγησης και Αριθμητικής βαθμολογίας. (Π.Δ. 171/11-11-1991)

«Διεθνώς εφαρμόζονται δύο είδη αποτίμησης της προόδου των μαθητών: αυτό στο οποίο η αποτίμηση γίνεται με γράμματα και το αριθμητικό, που είναι επικρατέστερο. Το αριθμητικό με περισσότερη ακρίβεια, περιεκτικότητα και καθαρότητα μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για μελέτη και γνώση» (Εθνικός Διάλογος για τη Παιδεία, 1991,)

Το τελικό Π.Δ. θα διαμορφώσει μια γενική διαδικασία αξιολόγησης, με κίνητρα ενίσχυσης της επίδοσης, χωρίς να καθορίζει ποια είναι. Απλά ο δάσκαλος τα καλλιεργεί και τα ενισχύει, βοηθώντας το μαθητή να συνειδητοποιεί τους στόχους της διδασκαλίας, θέτοντας βαθμό δυσκολίας, επιβεβαιώνοντας την επιτυχία και δείχνοντας τα λάθη, λαμβάνει μέτρα για να απαλλαγεί από το άγχος της επιτυχίας και της βαθμοθηρίας. Δηλαδή τον βοηθά να εξοικειωθεί εσωτερικά με την απαίτηση για επίδοση ως προσωπική επιδίωξη, καλλιεργεί θετική στάση απέναντι στην επίδοση

δείχνοντας στο μαθητή τις προοπτικές που διανοίγονται από μία τέτοια στάση και θέληση για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας την προσωπική ζωή και την επαγγελματική σταδιοδρομία, χρησιμοποιεί διδακτικές μεθόδους οι οποίες κάνουν το μαθητή να νιώθει τη χαρά της δημιουργίας και συναισθηματική ασφάλεια. Και χρησιμοποιεί με τακτ την αμοιβή και τη ποινή για την πρόκληση κινήτρων.

Ως τεχνικές αξιολόγησης αναφέρονται: η προφορική εξέταση και οι γραπτές εργασίες και δοκιμασίες, που περιλαμβάνουν και συνδυασμούς των μορφών της αξιολόγησης όπως: ερωτήσεις, δοκίμιο, σύντομες απαντήσεις, σωστό λάθος, πολλαπλή επιλογή, ερωτήσεις αντιστοίχισης.

Επισημαίνουν ότι ένα κριτήριο αξιολόγησης συνήθως περιλαμβάνει ερωτήσεις όλων των τύπων. Επειδή «γενικά και παρά τις όποιες αδυναμίες τους, τα κριτήρια, όταν χρησιμοποιούνται με προσοχή, μπορεί να αποτελέσουν ένα οικονομικό, ασφαλές και έγκυρο μέσον για τη συλλογή χρησίμων πληροφοριών προς όφελος του διδακτικού έργου και των παιδιών. Τελικά ο κυριότερος σκοπός των κριτηρίων αξιολόγησης είναι να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά για τη βελτίωση της διδασκαλίας και την υποβοήθηση των παιδιών.»

2. Επαναφέρονται οι ανά τρίμηνο ανακεφαλαιωτικές γραπτές, προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις για την Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού σχολείου για το Γυμνάσιο. επειδή «η επανάληψη αποτελεί τη βάση της μάθησης και επειδή έτσι ο μαθητής καλλιεργεί την αφαιρετική, τη συνθετική και την κριτική ικανότητά του»(σ.9).

Εκτιμούμε ότι η διάταξη αυτή συνιστά μια επιλογή αποκλεισμού και πρώιμης εξόδου από τη μαθητεία, των παιδιών που προέρχονται από αποστερημένα κοινωνικά στρώματα. Είναι αντίθετος δε με τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της εννιάχρονης ενιαίας υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η επέκταση της ενισχυτικής διδασκαλίας (στο δημοτικό οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κι ιδίως στις πρώτες τάξεις του σχολείου να παρακολουθούν, με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων τους, παράλληλα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας) δεν έχει νόημα, εάν ο μαθητής δεν μπορεί να προσεγγίσει την επόμενη υποχρεωτική σχολική βαθμίδα. Άλλωστε στη συζήτηση του Π.Ι. είχε εκφραστεί η άποψη ότι «μετά την εννεαετή εγκύκλια παιδεία ο μεγάλος όγκος των μαθητών πρέπει να στρέφεται στα επαγγέλματα». Εν ολίγοις αποκλεισμό των μαθητών που φαίνεται να αποτυγχάνουν.

5.2. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Ένα άλλο ζήτημα που απασχόλησε το Π.Ι. ήταν το σύστημα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, με στόχο τη «συγκέντρωση δεδομένων για τη διαρκή βελτίωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας», το οποίο μετεξελίχθη σε αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, όταν ανέλαβε ο Γ. Σουφλιάς ως υπουργός, μετά την παραίτηση του Β. Κοντογιαννοπούλου.

Αν και υποστηρίζεται ότι «αποβλέπει πρώτιστα στο να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στο έργο του» χωρίς να συνδέεται με τη μισθολογική του εξέλιξη και ότι τα «τα

αποτελέσματα της θα αποτελέσουν κριτήρια για την αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης», οι νέες ρυθμίσεις για τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Προϊστάμενοι Γραφείων και Διευθύνσεων, Σχολικοί Σύμβουλοι) και ιδιαίτερα η ενίσχυση της θέσης και των αρμοδιοτήτων του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, διαμόρφωναν ένα θεσμικό πλέγμα, που ενίσχυσε την τυπολατρία και τη προσκόλληση στους επίσημους κανόνες, δηλαδή την ενίσχυση της δημοσιοϋπαλληλικής αντίληψης του εκπαιδευτικού έργου, στις σχέσεις εξουσίας μεταξύ του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού, την έλλειψη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας στη σχολική μονάδα και φυσικά την δημιουργία κινήτρων για την κατάληψη των μονίμων διευθυντικών θέσεων.

Το γενικότερο κλίμα για την αποδοχή της όποιας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καλλιεργείτο με γενικευμένες και αόριστες κατηγορίες εναντίον των εκπαιδευτικών και των διεκδικήσεών τους, ώστε να επαναφέρουν στην επιφάνεια την «ανάγκη» για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του «εκπαιδευτικού τους έργου» με στόχο να καμφθούν οι αντιστάσεις και οι διεκδικήσεις τους και να διαμορφωθεί ένας ιδεολογικός έλεγχος του έργου τους, κάτι που είχε ατονήσει τη τελευταία δεκαετία (ΟΛΜΕ, 1992).

Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις (Δ.Ο.Ε. - Ο.Λ.Μ.Ε.), έκλιναν προς την αποδοχή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στηριζόμενες σε μια επιχειρηματολογία γενικότερης βελτίωσης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, των αναλυτικών προγραμμάτων, την ανάδειξη του συλλόγου των διδασκόντων σε μηχανισμό με ουσιαστικό ρόλο και αποφασιστικές αρμοδιότητες, ζητούσαν δηλαδή την αξιολόγηση των διαφόρων συντελεστών της εκπαίδευσης, επιζητώντας τη διάκριση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από την «υπηρεσιακή κρίση». Στο σκεπτικό της απόφασης της 60ης Τακτικής Γενικής Συνέλευσης της Δ.Ο.Ε. για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ιούνιος 1991) σημειώνεται: «ο έλεγχος του εκπαιδευτικού είναι αναγκαίος. Αλλά αυτός είναι επιτρεπτός στα πλαίσια της υπαλληλικής του και όχι της παιδαγωγικής του ιδιότητας. Εξάλλου είναι γνωστά τα θεσμοθετημένα όργανα ελέγχου για την καθημερινή παρουσία και τη στάση του εκπαιδευτικού στο σχολείο, πέρα από το γεγονός, ότι εξαιτίας της φύσης της δουλειάς του ο εκπαιδευτικός υπόκειται σε μια διαρκή φυσική αξιολόγηση, τόσο από τους γονείς, όσο και από τους μαθητές του». Η παραδοχή αυτή εκτιμάται ως «παράδοξη» καθώς το συνδικαλιστικό κίνημα ήταν ισχυρό και η πολιτική εξουσία είχε την ευθύνη για τα γεγονότα μαθητικών καταλήψεων, που προηγήθηκαν. Το διάταγμα υπογράφηκε αλλά δεν εφαρμόστηκε καθώς ανέλαβε το πολιτικό κλίμα άλλαξε με την ανάληψη της εξουσίας από την Κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ με υπουργό Παιδείας το Δ. Φατούρο, που κατήργησε το διάταγμα.

Συμπερασματικά η υιοθέτηση ενός συστήματος «εκσυγχρονισμού», με τη σύννομο γνώμη ενός οργάνου που από τα πρακτικά των συζητήσεων δεν φαίνεται να φέρει αντίσταση στην εφαρμογή και υλοποίηση σχεδίων και αποφάσεων της πολιτικής αρχής, και επηρεάζεται έντονα από τις επιστημονικές και παιδαγωγικές τάσεις, δεν αναπτύσσουν τα όρια της ιδρυτικής διακήρυξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτο, καθώς εκφράζεται μέσα από ένα στατικό και συγκεντρωτικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να μην συνδέεται με την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ένα γεγονός που τρία χρόνια αργότερα (Φεβρουάριος 1995) θα οδηγήσει τους εμπειρογνώμονες του Ο.Ο.Σ.Α. στη ειδική έκθεση τους για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να υποστηρίξουν, ότι το Π.Ι. θα μπορούσε να εκπληρώσει το ρόλο του ως

παιδαγωγικού επιστημονικού οργάνου, μόνο εάν «επαναπροσδιορίζονταν και αν η δομή του άλλαζε ριζικά».



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Β.Δ. 827/1965 «Περί του κανονισμού λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου».
Διδασκαλικό Βήμα, φ. 1046, 1047 – 1048
Εθνικός Διάλογος για τη Παιδεία. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
Προτάσεις Υπουργείου για τα επείγοντα θέματα, ΥΠΕΠΘ, 1991, σ. 9.
Εθνικός Διάλογος για τη Παιδεία. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Β' μέρος Προτάσεων του Υπουργείου, ΥΠΕΠΘ, 1992, σ. 27.
Πρακτικά Βουλής, Συνεδριάσεις της 17ης Μαρτίου 1965
Βώρος Φ., (1986). Εκπαιδευτική Πολιτική, Αθήνα, σ. 38.
Γέρου Θ., Βαθιές τομές στην Εκπαίδευση (1981- 1985), εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1986, σ. 74 - 77.
Κακριδή Φάνη (1986), Όλοι οι άνθρωποι του Υπουργού στο: εφημ. «Το Βήμα της Κυριακής», 14-12-1986.
ΟΛΜΕ, 1992. Συζητήσεις για την Παιδεία. Εκπαιδευτικό Έργο, Αθήνα.
Πυργιωτάκης Ε. Ι. (1992). Έλληνες δάσκαλοι, Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 40.
Τερζής Π.Ν. (1987) Εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: Το παράδειγμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1964 - 1985) στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Θεσ/νική: Αφοι Κυριακίδη, τ. 6/87, σ. 23 – 46.
Τερζής Ν., (1993). Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη, σ. 78 - 105.

ΟΙ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΛΟΓΟΥ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥΣ
ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ. ΜΕΛΕΤΗ
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ :

ΤΑ ΕΠΕΑΕΚ 1 ΚΑΙ 2 ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ 1997-2001.

Γιώργος ΠΑΣΙΑΣ
Διδάσκων στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ιωάννης ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ
Υποψ. Διδάκτορας στο Π. Τ. Δ.Ε.
του Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή.

Κεντρικό ερμηνευτικό άξονας της προσέγγισής μας συνιστά η παραδοχή ότι οι 'σχηματισμοί λόγου' αποτελούνται από 'λόγους' αλλά και 'πρακτικές' των λόγων, συνδέονται με διακριτούς θεσμικούς μηχανισμούς-φορείς εξουσίας και γνώσης, αναδύονται μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες του κοινωνικού σώματος/ τοπίου και συγκροτούν/ εκφράζουν – μέσω του επιστημονικού λόγου - καθορισμένα 'καθεστώτα αλήθειας' τα οποία χρησιμοποιούνται για τη νομιμοποίηση της άσκησης των διάφορων πολιτικών στο εθνικό και το κοινοτικό επίπεδο.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της παρούσας προσέγγισης, θεωρούμε ότι το καθεστώς αλήθειας (regime of truth) συνδέεται με τον Κοινοτικό λόγο μέσω ενός πλαισίου νομιμοποίησης (legitimation context) που συγκροτείται από όρους και έννοιες, όπως : Παγκοσμιοποίηση, Ευρωπαϊσμός, ανταγωνιστικότητα, αγορά, απασχολησιμότητα, κοινωνία γνώσης και πληροφορίας, τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνιών, ανεργία, κοινωνικός αποκλεισμός.

Το σύστημα γνώσης (system of knowledge) συνδέεται με έννοιες, όπως : διαβίου μάθηση, γνώση ξένων γλωσσών, ανάπτυξη δεξιοτήτων, ευρεία βασική μόρφωση, τεχνολογική εξειδίκευση, ευελιξία, κινητικότητα, δίκτυα, εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η παραγωγή των πολιτικών εκφράζεται με τους σύγχρονους όρους της τεχνοκρατίας (technocracy), σχεδιάζεται και υλοποιείται από μια τεχνοκρατική ελίτ σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και συνδέεται με έννοιες όπως : εκσυγχρονισμός, ρύθμιση, σύγκλιση, προσαρμογή, εναρμόνιση, συνοχή. Οι πολιτικές για τη σχολική γνώση συνδέονται με έννοιες, όπως : αξιολόγηση (assessment), λογοδοσία (accountability), αποτελεσματικότητα (effectiveness), διαχείριση ολικής ποιότητας (total quality control). Η νομιμοποίηση του συστήματος γνώσης πραγματοποιείται από εκπροσώπους της επιστημονικής κοινότητας (epistemic community) ενώ η διαχείριση των πολιτικών της σχολικής γνώσης από τεχνοκράτες (technocrats).

1. Το διεθνές πλαίσιο : Οι παγκόσμιοι 'τελεστές'.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, σε πολλά κείμενα, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (κυρίως στα Λευκά και Πράσινα βιβλία), και άλλων διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, UNESCO), καθώς και σε κείμενα ερευνητών και μελετητών, επιχειρήθηκε η διερεύνηση και η ερμηνεία των αλλαγών που συντελούνται στο ευρωπαϊκό και το

διεθνές πλαίσιο στη μετάβαση προς τον 21ο αιώνα.^[1] Στα περισσότερα κείμενα υποστηρίζεται ότι η μετεξέλιξη των κοινωνιών της ύστερης νεωτερικότητας οφείλεται στην ύπαρξη ενός συνόλου 'παγκόσμιων τελεστών' οι οποίοι ερμηνεύονται ως 'συγκρούσεις', 'κλωνισμοί', 'προκλήσεις' και συμβάλλουν στην ανάδυση μιας 'νέας τάξης πραγμάτων' σε παγκόσμιο επίπεδο.^[2] Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ως τέτοιοι 'τελεστές', θεωρούνται, μεταξύ άλλων, οι ακόλουθοι :

α. Η παγκοσμιοποίηση των οικονομικών σχέσεων.

β. Η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας.

γ. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνο-επιστήμης.^[3]

Οι παράγοντες αυτοί θεωρείται ότι ασκούν σημαντική επίδραση στους τομείς της οικονομίας (απελευθέρωση αγορών, αλλαγές στο χρόνο και τον καταμερισμό της εργασίας, αλλαγές στο περιεχόμενο και τις μορφές επαγγελματικής κατάρτισης και επανεκπαίδευσης), της πολιτικής (περιορισμός εθνικής κυριαρχίας, μεταφορά εθνικών αρμοδιοτήτων σε υπερεθνικά μορφώματα, διακυβερνητικές συνεργασίες), της κοινωνίας (διαρθρωτική και συγκυριακή ανεργία, κοινωνίες των 2/3, κοινωνικός αποκλεισμός) και του πολιτισμού (παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας, διάβρωση των εθνοπολιτισμικών ιστών, πολυπολιτισμικές κοινωνίες) και κρίνεται απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι επιπτώσεις και τα αποτελέσματά τους στη διαμόρφωση των πολιτικών στο κοινοτικό και το εθνικό επίπεδο. ^[4]

2. Το ευρωπαϊκό πλαίσιο.

Η δεκαετία του '90 αντιπροσωπεύει, ίσως, την πιο αποφασιστική περίοδο στη διαμόρφωση της κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συνδέεται με σημαντικές αποφάσεις των κρατών μελών στο θεσμικό (Συνθήκες Μάαστριχτ (1992), Άμστερνταμ (1996), Νίκαιας(2000), το πολιτικό (ΚΕΠΠΑ (1992), Agenda 2000 : διεύρυνση με χώρες Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης (χΚΑΕ - 1996), Δήλωση Laeken (15-12-2001) : σχετικά με το μέλλον της ΕΕ) και οικονομικό επίπεδο (Ενιαία Αγορά (1993), ΟΝΕ (2000), Ζώνη Ευρώ (2002)).^[5] Οι αποφάσεις αυτές επηρέασαν το θεσμικό συγκείμενο της ΕΚ/ΕΕ, επέφεραν σημαντικές αλλαγές στο περιεχόμενο του πολιτικού λόγου της Κοινότητας και στην οικονομική διάσταση του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Παράλληλα, συνέβαλαν στην ανάδυση νέων εννοιών /σημαινόντων, όπως οι έννοιες του 'ευρωπαίου πολίτη', της 'ευρωπαϊκής διάστασης', της 'οικονομικής και κοινωνικής συνοχής' και της 'Ευρωπαϊκής πολιτείας', οι οποίες συνδέθηκαν με τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού οικονομικού χώρου (ενιαία εσωτερική αγορά /ΟΝΕ), τον πολιτικό μετασχηματισμό της ΕΕ, τη διάδοση των ευρωπαϊκών αξιών και τη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, τη διεύρυνση της Κοινότητας προς τις χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, τη μετάβαση προς τις κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας. ^[6]

3. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο : Τα δίκτυα της επίσημης και της 'άτυπης' πολιτικής.

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση ως περιοχές / τομείς κοινοτικής αρμοδιότητας θεσπίστηκαν με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 (Άρθρα 126 και 127). Σε όλα τα επίσημα κείμενα της ΕΚ/ΕΕ στη διάρκεια της δεκαετίας του '90 (Συνθήκες, Λευκά και Πράσινα βιβλία, Υπομνήματα, Αποφάσεις του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας) παρατηρείται μια διαρκώς αυξανόμενη σημασία του ρόλου της εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται ο θεμελιώδης και κεντρικός ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την ανάπτυξη των κρατών μελών της Κοινότητας στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο, ενώ, παράλληλα, συνδέεται άμεσα η ανάπτυξη των κοινοτικών πολιτικών για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με την πολιτική και οικονομική μετεξέλιξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης.[\[7\]](#)

Ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των λόγων και των πρακτικών της κοινοτικής πολιτικής στη δεκαετία του '90 θεωρείται η ανατροπή /αντιστροφή της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην πολιτική. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη, την ενίσχυση και την προώθηση των πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών στόχων της Ένωσης. Η εκπαίδευση, από τμήμα /μέρος της κρίσης του συστήματος, μετατρέπεται σταδιακά σε παράγοντα /φορέα για τη θεραπεία και την επίλυση της κρίσης του συστήματος.[\[8\]](#)

3.1. Το δίκτυο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΚ/ΕΕ στη διάρκεια της δεκαετίας του '90 χαρακτηρίζεται από την ανάπτυξη δύο παράλληλων δικτύων : της επίσημης και της 'άτυπης' πολιτικής, τα οποία διακρίνονται από σημαντικές διαφορές στο λόγο, τις πρακτικές, τους στόχους, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο νομιμοποίησης στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Α. Η επίσημη κοινοτική πολιτική καθορίζεται, ασκείται και ελέγχεται στο κοινοτικό επίπεδο, ανήκει στην αρμοδιότητα της 22ης Γενικής Διεύθυνσης, στηρίζεται νομικά στα άρθρα 149 και 150 της Συνθήκης του Άμστερνταμ (ΣυνΘΑ), έχει ως πεδίο εφαρμογής τον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο (κράτη μέλη, ΕΖΕΣ /ΕΟΧ, χΚΑΕ), οι στόχοι της διατυπώνονται ρητά στις αποφάσεις του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας, οι πρακτικές της συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο των προγραμμάτων δράσης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Σωκράτης, Comenius, Erasmus, Tempus, Leonardo, Minerva, Νεολαία για την Ευρώπη, κ.α.) και βασικά σημαίνοντα του λόγου της θεωρούνται τα ακόλουθα: συνεργασία, ανταλλαγή, επέκταση, συνέχεια, σύγκλιση, προοπτική.

Το πλαίσιο και οι κατευθύνσεις της Κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη δεκαετία του '90 καθορίστηκαν στα τέλη του 1989 σε κείμενο των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της ΕΚ. Στο κείμενο : α) επισημαίνονται οι συνέπειες

από την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς στα κράτη μέλη οι οποίες θα ασκούσαν ξεχωριστή επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών, β) αναγνωρίζεται ο θεμελιώδης ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για την ανάπτυξη των κρατών μελών της Κοινότητας στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο και γ) καθορίζονται οι ακόλουθοι πέντε στόχοι ως η βάση των δράσεων συνεργασίας μεταξύ των κρατών -μελών της ΕΚΚ: [\[9\]](#)

1. Η πολυπολιτισμική Ευρώπη (ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση, διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ενίσχυση της πολιτιστικής πολυμορφίας).
2. Η Ευρώπη της κινητικότητας (ελεύθερη κυκλοφορία, ανταλλαγές, συνεργασία).
3. Η Ευρώπη της μόρφωσης (ισότητα ευκαιριών, πρόσβαση, καταπολέμηση ανισοτήτων).
4. Η Ευρώπη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων (βελτίωση ποιότητας, εφαρμογές νέων τεχνολογιών, επιμόρφωση, δια βίου εκπαίδευση)
5. Η Ευρώπη ανοιχτή στον κόσμο (διεθνείς οργανισμοί, άλλα ευρωπαϊκά κράτη, διεύρυνση, ΛΟΜΕ (αναπτυσσόμενες χώρες).

Οι έννοιες – κλειδιά που απετέλεσαν και τους βασικούς στόχους των διαφόρων προγραμμάτων δράσης είναι οι ακόλουθες : συνεργασία ιδρυμάτων, κινητικότητα στελεχών της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών και σπουδαστών, αναγνώριση περιόδων και τίτλων σπουδών, πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων, ανταλλαγή τεχνογνωσίας, διάχυση της πληροφορίας. Όλοι αυτοί οι στόχοι προσανατολίστηκαν στην προοπτική της σύγκλισης των εκπαιδευτικών συστημάτων διαμέσου της ενίσχυσης των δεσμών, των επαφών, της συνεκτικότητας και του συντονισμού των δράσεων των κρατών μελών και της Κοινότητας και, παράλληλα, στην ισχυροποίηση της εικόνας της Ευρώπης προς τα κράτη μέλη και τον κόσμο.

3.2. Η 'άτυπη εκπαιδευτική πολιτική'.

Η 'άτυπη' πολιτική της Κοινότητας :

1. συνδέεται άμεσα με τις διαδικασίες εκσυγχρονισμού και σύγκλισης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο
2. κινείται στο πλαίσιο της συμπληρωματικής σχέσης των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις άλλες πολιτικές της Κοινότητας και ιδιαίτερα με τις πολιτικές αιχμής για την ανταγωνιστικότητα, την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή,
3. διαχέεται μέσα από διάφορα κείμενα της Επιτροπής (Λευκά και Πράσινα βιβλία, Υπομνήματα, έγγραφα εργασίας, κ.α) και
4. υλοποιείται μέσα από τους Κανονισμούς των Διαρθρωτικών Ταμείων (ΕΚΤ, ΕΤΠΑ, κ.α) της Κοινότητας για την επίτευξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής. Η 'άτυπη' πολιτική καθορίζεται σε εθνικό επίπεδο, ασκείται από το εθνικό κράτος, ελέγχεται στο κοινοτικό επίπεδο, ανήκει στην αρμοδιότητα

της 5ης Γ.Δ. (Κοινωνική πολιτική), οι στόχοι της προσδιορίζονται ανάλογα με τις εθνικές προτεραιότητες, οι πρακτικές της εμπεριέχονται στα εθνικά ΕΠΕΑΕΚ, και βασικά σημαίνοντα του λόγου της θεωρούνται τα ακόλουθα : εκσυγχρονισμός, σύγκλιση, προσαρμογή, εναρμόνιση, συνοχή.[\[10\]](#)

4. Ο εκπαιδευτικός λόγος της ΕΚ/ΕΕ στη δεκαετία του '90 : τα βασικά κείμενα.

Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και στη διάρκεια της δεκαετίας του '90 αναπτύχθηκε μια στρατηγική διαμόρφωσης ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού λόγου σε κοινοτικό επίπεδο. Μια σειρά από κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συγκρότησαν το πλαίσιο της διαμόρφωσης του κοινοτικού λόγου 'για την Ευρώπη της γνώσης' με σκοπό να επηρεάσουν το σχεδιασμό και τις κατευθύνσεις της εφαρμογής των εκσυγχρονιστικών πολιτικών στο εθνικό επίπεδο των κρατών μελών. Ως κοινός διαμεσολαβητικός άξονας των πολιτικών θεωρήθηκαν οι επιπτώσεις από τη χρήση και τις εφαρμογές των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνιών (ΤΠΕ), στο βαθμό που η ανταγωνιστικότητα εξαρτάται, πλέον, από την ανάπτυξη της ικανότητας για καινοτομία, ενώ η απασχόληση, η έρευνα, η μάθηση και η κοινωνική συνοχή συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης.

Τα βασικά κείμενα της Επιτροπής είναι τα ακόλουθα :

1. Τα τρία Λευκά βιβλία της Επιτροπής για την 'Οικονομία' (1994),[\[11\]](#) την 'Κοινωνική πολιτική' (1994) [\[12\]](#) και την 'Εκπαίδευση' (1995).[\[13\]](#)
2. Τα τέσσερα Πράσινα βιβλία της Επιτροπής για την 'Ευρωπαϊκή διάσταση' (1993),[\[14\]](#) την 'Καινοτομία' (1995),[\[15\]](#) την 'Απασχόληση' (1996)[\[16\]](#) και την 'Κινητικότητα'(1996).[\[17\]](#)
3. Τα κείμενα : Για μια 'Ευρώπη της γνώσης' (1997)[\[18\]](#), Agenda 2000 (1997),[\[19\]](#) Εκπαίδευση για τον ευρωπαίο πολίτη(1998),[\[20\]](#) Η μάθηση στην κοινωνία της πληροφορίας / E-learning (2000) ,[\[21\]](#) Υπόμνημα για τη δια βίου εκπαίδευση (2000),[\[22\]](#) η Ανακοίνωση για την Πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης 2001).[\[23\]](#)

Στα διάφορα κείμενα η Επιτροπή επισημαίνει ότι «εμπνέεται από ένα βασικό προσανατολισμό : τη σταδιακή δημιουργία ενός ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, ανοικτού και δυναμικού», ο οποίος διατρέχεται από τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις που είναι 'η γνώση, ο πολίτης και η απασχόληση'.[\[24\]](#) Παράλληλα, η Επιτροπή επισημαίνει την ανάγκη της ενίσχυσης και της προώθησης της κοινοτικής πολιτικής στις τέσσερις περιοχές της γνώσης (καινοτομία, έρευνα, εκπαίδευση, κατάρτιση)[\[25\]](#) που 'αποτελούν την κινητήρια δύναμη της Κοινότητας' στην προοπτική της οικοδόμησης της 'Ευρώπης της γνώσης', η οποία συνδέεται άμεσα με τους βασικούς στόχους της Ένωσης :

- την ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης,
- την διατήρηση του κοινωνικού προτύπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης,

- τη διασφάλιση της ευρωπαϊκής ταυτότητας,
- την αποφυγή του κοινωνικού ρήγματος και
- την αύξηση της δυνατότητας απασχόλησης. [\[26\]](#)

Για να χαρακτηρίσει τις σχέσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση και την απασχόληση στην 'κοινωνία της γνώσης' η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θεωρεί ως λέξεις κλειδιά τις 'καινοτομία', 'ανταγωνιστικότητα', 'ελαστικότητα', 'ευελιξία', 'ποιότητα', 'αξιολόγηση', 'πιστοποίηση', 'αποτελεσματικότητα'.

Πίνακας 1

Ο Ευρωπαϊκός εκπαιδευτικός χώρος	Οι 3 βασικές διαστάσεις	
	Γνώση	
	Πολίτης	
	Απασχόληση	
Η Γνώση	Οι 4 βασικές περιοχές	
	Καινοτομία	
	Έρευνα	
	Εκπαίδευση	
	Κατάρτιση	
Η Ευρώπη της γνώσης	Οι 5 βασικοί στόχοι	
	• η ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης • η διατήρηση του κοινωνικού προτύπου της Ευρωπαϊκής Ένωσης • η διασφάλιση της ευρωπαϊκής ταυτότητας • η αποφυγή του κοινωνικού ρήγματος • η αύξηση της δυνατότητας απασχόλησης	
Η κοινωνία της γνώσης	Έννοιες-λέξεις κλειδιά για τις σχέσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση και την απασχόληση	
	Καινοτομία	Ανταγωνιστικότητα
	Ελαστικότητα	Ευελιξία
	Αξιολόγηση	Πιστοποίηση

	Ποιότητα	Αποτελεσματικότητα

Ορισμένες από τις βασικές θέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής οι οποίες εμφανίζονται στα παραπάνω κείμενα και αφορούν την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύγχρονο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που διαμορφώνεται σε παγκόσμιο επίπεδο, θεωρούνται οι ακόλουθες :

- Η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης (πολυπολιτισμικότητα, κινητικότητα, γλώσσες, συνεργασία).
- Η συσσώρευση ευρωπαϊκής προστιθέμενης αξίας (ανταγωνιστικότητα, απασχολησιμότητα, κοινωνική συνοχή, υψηλή ποιότητα).
- Η προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης.
- Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (‘eEurope’).
- Η προώθηση της καινοτομίας και η προαγωγή της φυσικής και ‘εικονικής’ κινητικότητας.
- Η αναγνώριση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσόντων.
- Οι στενότερες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων (ανάπτυξη ευέλικτων δεξιοτήτων, διεύρυνση της πρόσβασης, βελτίωση των διαδικασιών πιστοποίησης).
- Η ισότιμη αντιμετώπιση της υλικής και της άυλης επένδυσης.
- Η ενίσχυση της μάθησης και της ενεργού συμμετοχής του ευρωπαίου πολίτη.
- Η συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πολιτικών με στόχο τη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου (ΕΟΧ), και την πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης.
- Η δημιουργία ενός διευρυμένου πλαισίου των εκπαιδευτικών αρμοδιοτήτων με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων (κοινωνικών εταίρων) στο εθνικό και το κοινοτικό επίπεδο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε ένα παράλληλο και/ή συμπληρωματικό επίπεδο κινούνται και οι πολιτικές που αναπτύχθηκαν την περίοδο 1999-2002 (με πρωτοβουλία των Υπουργών Παιδείας των κ-μ της ΕΕ και των υποψηφίων προς ένταξη χωρών) και στηρίζονται στη Διακήρυξη των Υπουργών Παιδείας στη Μπολόνια της Ιταλίας (18-19/6/1999) για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (European Higher Education Area)[\[27\]](#) που θα αποσκοπεί « στη διασφάλιση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης, την αποτελεσματική σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας στην Ευρώπη, τη σταδιακή σύγκλιση των γενικών δομικών χαρακτηριστικών των εθνικών συστημάτων ανώτατης εκπαίδευσης (κοινό πλαίσιο διάρθρωσης και λειτουργίας, συγκρισιμότητα και αναγνωρισιμότητα των ιδιαίτερων στοιχείων τους)». [\[28\]](#)

5. Το πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1996-2002.

Η μεταρρύθμιση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αυτής της περιόδου μπορεί να θεωρηθεί ως η μεγαλύτερη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Η Κοινοτική χρηματοδότηση, στο πλαίσιο της υλοποίησης των διαρθρωτικών πολιτικών της ΕΕ μέσω των ΚΠΣ, παρείχε την ευκαιρία στην Ελληνική πολιτεία να σχεδιάσει και να εφαρμόσει εκτεταμένες μεταρρυθμιστικές αλλαγές με κατεύθυνση τόσο τον εκσυγχρονισμό όσο και τον εκδημοκρατισμό του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τόσο όμως ο σχεδιασμός όσο και η υλοποίηση και τα αποτελέσματα του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος έχουν αποτελέσει αντικείμενο κριτικής και έντονης αντιπαράθεσης στο χώρο της Ελληνικής εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε με το ίδιο πολιτικό κόμμα στην εξουσία (ΠΑΣΟΚ 1996-2002) και θεωρείται ότι έχει ενιαίο πλαίσιο και χαρακτήρα. Εντούτοις διακρίνεται σε δύο ξεχωριστές περιόδους (1996-99 και 2000-2002) οι οποίες συνδέονται με διαφορετικούς Υπουργούς Παιδείας (Γερ. Αρσένης - Π. Ευθυμίου), διαφορετικούς Προέδρους στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Θ. Εξαρχάκος – Στ. Αλαχιώτης) και στο ΚΕΕ (Μ.Κασσωτάκης – Α.Δημαράς), διαφορετικά Think Tank, διαφορετική φιλοσοφία, διαφορετική στοχοθεσία καθώς και διαφορετικές διαδικασίες διαχείρισης της Κοινοτικής χρηματοδότησης (Β΄ και Γ΄ ΚΠΣ).

Η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που ξεκίνησε το 1996 συνδέθηκε με τις γενικότερες εξελίξεις (κοινωνικές πολιτικές, τεχνολογικές) που παρατηρούνται στο διεθνές περιβάλλον τις τελευταίες δεκαετίες και τις επιδράσεις που ασκούν στην ελληνική κοινωνία [\[29\]](#) και «επιβλήθηκε», σύμφωνα με τα επίσημα κείμενα του ΥΠΕΠΘ και ιδιαίτερα το κείμενο «Εκπαίδευση 2000 – Για μια Παιδεία Ανοιχτών Οριζόντων» [\[30\]](#) λόγω της ύπαρξης ενός σημαντικού αριθμού 'προβλημάτων' και 'προκλήσεων' που δημιουργήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο κείμενο η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση χαρακτηρίζεται ως «ιστορικό βήμα, το οποίο θα δώσει στην εκπαίδευση ισχυρά ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα και την αναγκαία ποιότητα και αποτελεσματικότητα για να ανταποκριθεί στον εθνικό της ρόλο». [\[31\]](#) Δεν θα πρέπει βέβαια να μας διαφύγει το γεγονός ότι οι βάσεις για το εγχείρημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τέθηκαν την περίοδο 1994-95 (όταν υπουργός Παιδείας ήταν ο Γ. Παπανδρέου) και η νομιμοποίηση του λόγου περί 'κρίσης' και αναγκαιότητας παρέμβασης στην ελληνική εκπαίδευση στηρίχθηκε στην περίφημη έκθεση των εμπειρογνομόνων του ΟΟΣΑ. [\[32\]](#) Οι βασικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής κρίσης οι οποίες 'επέβαλαν' την εκπαιδευτική αλλαγή, μπορούν να συνοψισθούν στις ακόλουθες πέντε κατηγορίες: [\[33\]](#)

1. Στις 'προκλήσεις' που σχετίζονται με τις αλλαγές στο διεθνές περιβάλλον και ιδιαίτερα με τις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις.
2. Στα διαρθρωτικά και λειτουργικά προβλήματα που εντοπίζονται σε όλες τις βαθμίδες του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος .
3. Στα ζητήματα οργάνωσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ελέγχου της εκπαίδευσης, λογοδοσίας και αποδοτικότητας / αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου.

4. Στα ζητήματα με ευρύτερη κοινωνική σημασία, όπως είναι η πρόσβαση, η ισότητα ευκαιριών, η σχολική διαρροή και η ανεργία τόσο των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας όσο και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
5. Στις επιδράσεις που δέχεται το εκπαιδευτικό σύστημα από την αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος την περίοδο (1985-2000), με κύρια χαρακτηριστικά : την αύξηση και την πολιτισμική διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού – κυρίως της πρωτοβάθμιας-, τα υψηλά ποσοστά αλλογλωσσων μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση – κυρίως στα αστικά κέντρα-, την ανάγκη ενίσχυσης των διαπολιτισμικών αρχών : καταπολέμηση ρατσισμού, προώθηση της ανεκτικότητας, του σεβασμού της διαφοράς, της αλληλεγγύης, κα).

Για την ανάλυση που θα επιχειρηθεί εδώ, θεωρούνται ως βασικά χαρακτηριστικά του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος, τα εξής δύο:

1. η άμεση εξάρτηση ενός μεγάλου μέρους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και των προϊόντων του από τον Κοινοτικό έλεγχο λόγω της χρηματοδότησης των δράσεων από Β΄ ΚΠΣ με βάση τους Κανονισμούς των Διαρθρωτικών Ταμείων (ΕΚΤ, ΕΤΠΑ, κα) της Κοινότητας για την επίτευξη της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής.
2. η αυξανόμενη 'ευρωπαϊκή' του μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού λόγου, γεγονός που, επηρέασε γενικότερα τους στόχους, το περιεχόμενο και το σχεδιασμό της μεταρρύθμισης. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε σε εθνικό επίπεδο, οι στόχοι της προσδιορίστηκαν ανάλογα με τις εθνικές προτεραιότητες, αλλά συνδέθηκε άμεσα με τις διαδικασίες εκσυγχρονισμού και σύγκλισης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων σε ευρωπαϊκό επίπεδο καθώς τα βασικά σημαίνοντα του λόγου της υπήρξαν τα ίδια που συναντάμε στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής : εκσυγχρονισμός, ρύθμιση, σύγκλιση, προσαρμογή, εναρμόνιση, συνοχή.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που ουσιαστικά επιχειρήθηκε την τριετία (1997-2000), αναπτύχθηκε, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στα κείμενα του ΥΠΕΠΘ, με βάση τις ακόλουθες αρχές /άξονες :

1. Την κατοχύρωση του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαιδευτική πρόσβαση και την ανοικτή πρόσβαση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.
2. Τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών επιλογών.
3. Τη θεσμοθέτηση της Δια Βίου εκπαίδευσης.
4. Την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και τη διασφάλιση επαγγελματικών δικαιωμάτων.
5. Την υψηλή ποιότητα στη παροχή του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο.[\[34\]](#)

Βασικό υποβοηθητικό εργαλείο για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ήταν το 1ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), το οποίο διεξήχθη στο πλαίσιο του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης για την Ελλάδα (1996-1999).[\[35\]](#) Το πρόγραμμα αυτό, συνολικού ύψους 580 δις δραχμών περίπου,

υπήρξε το μεγαλύτερο, μέχρι σήμερα, επιχειρησιακό πρόγραμμα ανθρωπίνων πόρων στην Ελλάδα και ένα από τα μεγαλύτερα του είδους στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Μέσω του ΕΠΕΑΕΚ υλοποιήθηκε ένα σύνολο 1200 έργων και προγραμμάτων που κάλυψαν ολόκληρο το φάσμα όχι μόνον της εκπαίδευσης αλλά και της αρχικής κατάρτισης καθώς και της διοίκησης της εκπαίδευσης.[\[36\]](#)

Ειδικότερα, οι βασικοί άξονες και περιεχόμενο των πολιτικών της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (1997-2000) εμφανίζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Βασικοί άξονες και περιεχόμενο των πολιτικών της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (1997-2000)

Α. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση	• Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. • Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ) «από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο». • Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας. • Σχολεία "Δεύτερης Ευκαιρίας".
Β. Στη μετα-υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο)	1. Ενιαίο Λύκειο με τρεις κατευθύνσεις: Θεωρητική, Θετική και Τεχνολογική. 2. Νέο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών.
Γ. Στην επιλογή και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	1. Κατάργηση της επετηρίδας διορισμού ως το 2003. Διορισμός των εκπαιδευτικών με διαγωνισμό. 2. Θεσμοθέτηση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας ως απαραίτητου προσόντος για το διορισμό στην εκπαίδευση μετά το 2003. 3. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών από Ειδικό Σώμα Αξιολογητών με αυξημένα προσόντα»
Δ. Στον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη	• Εθνικό Κέντρο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

συμβουλευτική	
Ε. Στην ειδική αγωγή	• Τεχνικές Ειδικές Σχολές και Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.). • Σύμβουλοι Ειδικής Αγωγής και Βοηθητικό Προσωπικό για άτομα με ειδικές ανάγκες.
ΣΤ. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	• Εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση το βαθμό του Απολυτηρίου του Ενιαίου Λυκείου. • 70 νέα πανεπιστημιακά τμήματα ως το 2000. • 30 Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. • Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. • Ανάπτυξη βιβλιοθηκών, δικτύων πληροφορικής και λοιπών υποδομών στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. • Αναβάθμιση / δημιουργία Γραφείων Διασύνδεσης. • Πρακτικής άσκηση φοιτητών / σπουδαστών σε παραγωγικές μονάδες. • Καθιέρωση της μερικής και πλήρους απασχόλησης των μελών ΔΕΠ/ΕΠ. • Αναμόρφωση του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας. • Αξιολόγηση των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
Ζ. Στην τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση	• Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια • Τεχνολογία ως μάθημα σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και στην Α' Λυκείου. • Νέα προγράμματα σπουδών και βιβλία στις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές. • Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των Δημοσίων ΙΕΚ.
Η. Στην παιδεία ομογενών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	• Νέο εποπτικό και διδακτικό υλικό, νέα προγράμματα σπουδών. • Ειδικά προγράμματα για την εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, τσιγγανοπαίδων και μουσουλμανοπαίδων. • Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. • Κέντρα Ευρωπαϊκών Γλωσσών.

6. Το ΕΠΕΑΕΚ Ι (1994 - 99) : Άξονες, στόχοι , διαστάσεις.

Οι βασικοί άξονες (Μέτρα, Προγράμματα, Ενέργειες και Δράσεις) του ΕΠΕΑΕΚ Ι εμφανίζονται στον Πίνακα 3. Οι κύριοι στόχοι όπως περιγράφονται στην πρόταση του Επιχειρησιακού Προγράμματος, ήσαν οι ακόλουθοι :

1. Η απόκτηση πρόσβασης όλων των νέων ηλικίας από 15 έως 20 ετών στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση.
2. Η ενίσχυση, αναμόρφωση και αναβάθμιση της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης με βάση την ευέλικτη προσαρμογή στις πρόσφατες εξελίξεις και τις ανάγκες της αγοράς και
3. Η βελτίωση των υποδομών, συμπεριλαμβανομένων των βιβλιοθηκών και του εκπαιδευτικού εξοπλισμού, που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων.

Ως στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθείται με το ΕΠΕΑΕΚ προβάλεται η επιδίωξη να γίνει το Ελληνικό σχολείο «ένας αταξικός μικρόκοσμος, ο χώρος στον οποίο περιορίζονται οι διακρίσεις κατά το δυνατόν». Τονίζεται επίσης ότι η παιδαγωγική αντίληψη της μεταρρύθμισης που θα χρηματοδοτηθεί από τους πόρους του προγράμματος θα πρέπει «να εναρμονίζεται με το θεωρητικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος , ο οποίος περιγράφεται με τον όρο 'κοινωνικός ανθρωπισμός'»[\[37\]](#) και με βάση τον οποίο επιδιώκεται η «ατομική», η «κοινωνική» και η «γνωστική ολοκλήρωση του ανθρώπου», καθώς και η «Εθνική αυτογνωσία του».

Πίνακας 3

Οι βασικοί άξονες (Μέτρα, Προγράμματα, Ενέργειες και Δράσεις) του 1^{ου} ΕΠΕΑΕΚ (1994-1999)

1.Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση	1.Αναμόρφωση Προγραμμάτων Γενικής Εκπαίδευσης	37,6%
	2.Ενιαίο Λύκειο	
	3.κπαίδευση Εκπαιδευτικών και Λοιπές Υποστηρικτικές	

	Ενέργειες 4.Υποδομές Εξοπλισμοί	-
2.Αρχική Επαγγελματική Εκπαίδευση	1.Ι.Ε.Κ. 2.Λοιποί Φορείς (ΟΑΕΔ κλπ) 3.Υποδομές- Εκπαιδευτικός Εξοπλισμός	27,8%
3.Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	1.Αναμόρφωση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων 2.Μεταπτυχιακά - Έρευνα - Υποτροφίες - 3.Υποδομές - Εκπαιδευτικός Εξοπλισμός 4.Σύνδεση Εκπαίδευσης και Παραγωγής	32,4%
4.Οργανωτικός και Διοικητικός Εκσυγχρονισμός- Τεχνική Βοήθεια	1.Εκσυγχρονισμός της Διοίκησης της Εκπαίδευσης - Τεχνική Βοήθεια 2.Εκσυγχρονισμός της Διοίκησης της Εκπαίδευσης - Τεχνική Βοήθεια - Υποδομές - Εξοπλισμοί	2,2%

7. Το ΕΠΕΑΕΚ II (2000 - 2006) : Άξονες, στόχοι , διαστάσεις.

Το 2ο ΕΠΕΑΕΚ υπογράφηκε στην Αθήνα στις 29 /3/ 2001 και περιλαμβάνει δράσεις που εντάσσονται στους άξονες που αναφέρονται στον Πίνακα 4 και οι οποίες θα χρηματοδοτηθούν με 850 δισ. δρχ. περίπου. Όπως ρητά αναφέρθηκε στην παρουσίαση του προγράμματος από το ΥΠΕΠΘ, «οι προτεραιότητες και τα μέτρα που αναπτύσσονται, βρίσκονται σε συνάφεια με τη γενικότερη πολιτική ανάπτυξης των ανθρώπινων πόρων, το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την απασχόληση, την εκπαιδευτική πολιτική και τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης».[38] Το

Πρόγραμμα «υπήρξε προϊόν συστηματικής επεξεργασίας και διαβούλευσης των υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ και της Ε.Ε».[39]

Πίνακας 4

Οι βασικοί άξονες και στόχοι του 2ου ΕΠΕΑΕΚ (2000-20006)

ΑΞΟΝΕΣ	ΣΤΟΧΟΙ /ΜΕΤΡΑ	%
A1. Προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην αγορά εργασίας για όσους απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό.	1.1 Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων ειδικών κατηγοριών. 1.2 Καταπολέμηση σχολικής αποτυχίας και διαρροής.	13,3 %
A2.Προώθηση και βελτίωση της εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης στα πλαίσια της διαβίου μάθησης.	2.1 Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. 2.2 Αναμόρφωση Π.Σ - διεύρυνση Γ/θμιας. 2.3 Αρχική επαγγελματική κατάρτιση. 2.4 Επαγγελματικός Προσανατολισμός-Σύνδεση με αγορά εργασίας. 2.5 Διαβίου εκπαίδευση. 2.6 Περιβαλλοντική εκπαίδευση.	61,7 %
A3. Ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας των νέων.	3.1 Ενθάρρυνση της επιχειρηματικής δράσης και καινοτομικών εφαρμογών.	0,8%
A4. Βελτίωση της πρόσβασης των γυναικών στην αγορά εργασίας.	4.1 Προγράμματα υποστήριξης αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης των γυναικών. 4.2 Προγράμματα υποστήριξης των γυναικών σε Προπτυχιακές, Μεταπτυχιακές σπουδές και ερευνητικά προγράμματα.	2,8%
A5. Δημιουργία και ενίσχυση υποδομών	5.1 Αναβάθμιση υποδομών & εξοπλισμών για την προώθηση ισότητας ευκαιριών	20,5%

για την υλοποίηση των Μέτρων ΕΚΤ (ΕΤΠΑ).	πρόσβασης στην αγορά εργασίας. 5.2 Αναβάθμιση υποδομών & εξοπλισμών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.	
--	---	--

8. Συζήτηση.

Δεν θα ήταν υπερβολή να θεωρήσουμε την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αυτής της περιόδου ως τη μεγαλύτερη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Τα δύο ΕΠΕΑΕΚ έδωσαν την ευκαιρία στις Ελληνικές κυβερνήσεις να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν μια εκτεταμένη μεταρρύθμιση με κατεύθυνση τόσο τον εκσυγχρονισμό όσο και τον εκδημοκρατισμό του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε μια εποχή μάλιστα όπου οι περισσότερες Ευρωπαϊκές κυβερνήσεις εφαρμόζουν περιοριστικές πολιτικές στην εκπαίδευση εξ αιτίας της δημοσιονομικής στενότητας[40]. Παράλληλα, οι πολιτικές του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού ενισχύουν τη θέση της Ελληνικής εκπαίδευσης στις διαδικασίες της διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, όπως αυτός διαφαίνεται μέσα από πρωτοβουλίες όπως είναι τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα Δράσης στην Εκπαίδευση, το 6ο Πρόγραμμα Πλαίσιο για την Έρευνα και την Ανάπτυξη, το Πρόγραμμα eEurope αλλά και το ανακοινωθέν της Πράγας και η διάθεση 'σύγκλισης' των Ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι πρωτοβουλίες αυτές είναι περισσότερο εμφανείς στην τριτοβάθμια και την επαγγελματική εκπαίδευση, επιδρούν όμως καταλυτικά στη φιλοσοφία και τη λειτουργία του συνόλου των εκπαιδευτικών δομών.

Η Κοινοτική χρηματοδότηση έδωσε τη δυνατότητα να δοκιμαστούν νέες πολιτικές και νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, πολλές από τις οποίες είχαν καινοτομικό χαρακτήρα, και εισήχθησαν για πρώτη φορά στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε κάποιες περιπτώσεις πιλοτικά, όπως ήταν π.χ. τα Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων στην Εκπαίδευση, τα Προγράμματα Κινητικότητας, τα έργα των Σχολικών Εργαστηρίων και των Βιβλιοθηκών, οι εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας, τα Δίκτυα σχολείων (Οδύσσεια, Edunet, Schoolnet), συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Ταυτόχρονα, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δύο ΕΠΕΑΕΚ έχουν αποτελέσει αντικείμενο κριτικής στα πλαίσια της συζήτησης για την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικά μερικά σημεία κριτικής που αφορούν περισσότερο το 1ο ΕΠΕΑΕΚ το οποίο ολοκληρώθηκε στο τέλος του 2000. Πολλά απ' αυτά έχουν διατυπωθεί από εκπαιδευτικές οργανώσεις (ΟΛΜΕ, ΔΟΕ κλπ) σε επίσημες ανακοινώσεις τους, από εκπαιδευτικούς και ακαδημαϊκούς στην αρθρογραφία τους στον ημερήσιο και τον περιοδικό τύπο, καθώς και από σημαντικές κοινωνικές οργανώσεις[41].

1. Οι άξονες πολιτικής που επιλέχθηκαν για χρηματοδότηση υπήρξαν προϊόντα διαπραγματεύσεων και συμβιβασμού ανάμεσα στις εθνικές και στις κοινοτικές αρχές. Σε αρκετές περιπτώσεις μεταρρυθμιστικές επιλογές ανασκευάστηκαν για να καταστούν "επιλέξιμες" για κοινοτική χρηματοδότηση και να "περάσουν" από το κόσκινο της Επιτροπής Παρακολούθησης του ΕΠΕΑΕΚ.
2. Σε πολλές περιπτώσεις το πρόταγμα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής αποδοτικότητας / αποτελεσματικότητας των χρηματοδοτούμενων δράσεων υποτάχθηκε στο πρόταγμα της απορροφητικότητας των πόρων και της διαχειριστικής ικανότητας. Αφορμή για τέτοιες προσεγγίσεις του ΕΠΕΑΕΚ έδωσαν οι σημαντικές καθυστερήσεις που παρατηρήθηκαν κατά τα τρία - τέσσερα πρώτα χρόνια υλοποίησης του προγράμματος. Οι καθυστερήσεις αυτές αποτέλεσαν συχνά θέμα κοινοβουλευτικού ελέγχου στο Ελληνικό και στο Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο. Σε σχετική ερώτηση μάλιστα του Ευρωβουλευτή Αλαβάνου, ο Επίτροπος Flynn απέδωσε τις καθυστερήσεις σε μια σειρά παραγόντων όπως:
 - ο Στη μη ακριβή πολιτική επί του θέματος, που συνεπάγεται σημαντικές δυσχέρειες σαφούς προσδιορισμού του περιεχομένου του εγχειρήματος.
 - ο Στην έλλειψη δομών προγραμματισμού και οι σημαντικές αδυναμίες δομών εφαρμογής, διαχείρισης και παρακολούθησης του έργου.
 - ο Στις συχνές αλλαγές των αρμοδίων και την αλληλοκάλυψη αρμοδιοτήτων πολλών υπηρεσιών και προσώπων.
 - ο Στην ανάληψη ασαφών εργασιών πολύ μεγάλης εμβέλειας και ίσως υπερβολικά φιλόδοξων, με βάση τα μέχρι τότε αποτελέσματα [\[42\]](#).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι απορροφήσεις για τα πρώτα χρόνια του ΕΠΕΑΕΚ ήταν: 28,5 δισ. δραχμές το 1994, 33,5 δισ. το 1995, 56 δισ. το 1996, και 58 δισ. το 1997. Με δεδομένο ότι η τελική απορρόφηση έφτασε στο 90,5% του συνολικού ποσού, είναι φανερό ότι υπήρξαν σημαντικές παρεμβάσεις στο διαχειριστικό τομέα του προγράμματος. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο χρόνο που μεσολάβησε ανάμεσα στο 1ο και στο 2ο ΕΠΕΑΕΚ οι απορροφήσεις υπερέβησαν κατά 60% το προγραμματισμένο ποσό, δημιουργώντας εύλογα ερωτήματα για την ποιότητα των παραγόμενων έργων και τους μηχανισμούς διανομής των χρημάτων.

3. Παρατηρήθηκαν παρεμβάσεις και υπερβάσεις στο διαχειριστικό τομέα των δράσεων του Επιχειρησιακού Προγράμματος. Η διαχείριση τόσο σημαντικών ποσών από την εκπαιδευτική κοινότητα συνέβαλε ώστε να γίνεται λόγος (κυρίως στο χώρο των πανεπιστημίων) για 'εκμαυλισμό', 'προσωπικές ιδιοτέλειες', 'διαπλεκόμενες' ή 'πελατειακές' σχέσεις αλλά και για ανισότητα στις δυνατότητες ανάπτυξης διαφορετικών ιδρυμάτων, στο βαθμό που η 'διαχείριση', με δεδομένη τη μειωμένη δημόσια / εθνική χρηματοδότηση, μπορεί μόνο να βασιστεί στην ικανότητα (ή την 'επιτηδειότητα') εξεύρεσης και απορρόφησης Κοινοτικών κονδυλίων.
4. Με ευθύνη της ελληνικής πολιτείας η υλοποίηση του 1ου ΕΠΕΑΕΚ καθυστέρησε για δύο περίπου χρόνια. Το ΕΠΕΑΕΚ εγκρίθηκε από την

Κοινότητα τον Ιούλιο του 1994 με πενταετή διάρκεια (1994-1999). Η πραγματική, όμως, χρονική διάρκεια της υλοποίησης των δράσεων, περιορίστηκε στα τρία χρόνια (Σεπτέμβριος 1996-Δεκέμβριος 1999). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στα ασφυκτικά χρονικά περιθώρια υλοποίησης των δράσεων των Επιχειρησιακών Προγραμμάτων συνέβαλε, σύμφωνα με πολλούς μελετητές, στον βιαστικό και 'ρηχό' σχεδιασμό των προτεινόμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις :

- ο να μην υπάρχει μακροπρόθεσμος και συνολικότερος εθνικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός,
- ο να μην έχει προηγηθεί διάλογος με τους εκπαιδευτικούς και τους κοινωνικούς φορείς,
- ο να πρέπει σε σύντομο χρονικό διάστημα να δημιουργηθούν υποδομές και εμπειρογνωμοσύνη σε τομείς που αποτελούσαν *terra incognita* για την Ελληνική εκπαίδευση, όπως ήταν η δια βίου εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ηλεκτρονική μάθηση, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα καινοτόμα πειραματικά προγράμματα και η αποκέντρωση των διαδικασιών διαχείρισης. Έτσι συχνά το Υπουργείο προχώρησε έχοντας απέναντί του τον εκπαιδευτικό κόσμο, πράγμα που δυσχέρανε ιδιαίτερα την υλοποίηση των χρηματοδοτούμενων μέτρων, ενώ η έλλειψη εμπειρογνωμοσύνης και υποδομών οδηγούσε στη χρηματοδότηση και υλοποίηση έργων με αμφίβολη ποιότητα και κοινωνική και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Τα δύο ΕΠΕΑΕΚ συνέβαλλαν στη διαμόρφωση και προβολή ενός είδους εκπαιδευτικού λόγου ο οποίος, μεταξύ άλλων :

4. έχει έντονα τεχνοκρατικά χαρακτηριστικά, διαμορφώνεται από τεχνοκράτες δημοσίων υπηρεσιών παρά από εκπαιδευτικούς ή διανοούμενους,
5. χρησιμοποιεί κατά κόρον εμπειρικά στοιχεία ή ενδείξεις οικονομικής αποτελεσματικότητας για την τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών επιλογών,
6. νομιμοποιεί τις εκπαιδευτικές επιλογές με κρίσεις του τύπου «Η χαμηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι δύσκολο να αποτυπωθεί αντικειμενικά, λόγω παντελούς έλλειψης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο αποτελεί γενική πεποίθηση της μεγάλης πλειοψηφίας των Ελλήνων ότι η δημόσια εκπαίδευση νοσεί επικίνδυνα»,
7. έχει τυποποιημένη και συστηματοποιημένη δόμηση που σύμφωνα με κάποιους «οδηγεί στην ασφυκτική διοικητική και λογιστική επιτήρηση της παιδαγωγικής και ερευνητικής μέριμνας και πρακτικής». [\[43\]](#)
8. χρησιμοποιείται για τη νομιμοποίηση των πολιτικών και δομών που χρηματοδοτούνται αποκλειστικά από κοινοτικούς πόρους και

δημιουργούν εύλογη ανησυχία για την επιβίωσή τους, μετά τη λήξη του ΕΠΕΑΕΚ

9. προκρίνει εκπαιδευτικές επιλογές με βάση τη δυνατότητα 'τυποποίησης', 'ποσοτικοποίησης' καθώς και την 'οικονομική αποτελεσματικότητα' και 'αποδοτικότητα' γεγονός που οδηγεί στην υποβάθμιση της ανθρωπιστικής και κοινωνικής διάστασης και την υπονόμηση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Ένα από τα κριτικά διλήμματα για τις σχέσεις ανάμεσα στα ΕΠΕΑΕΚ και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αφορά το γεγονός ότι τα ΕΠΕΑΕΚ δίνουν τη δυνατότητα σε πολλούς παράγοντες να αποδώσουν στην εκπαίδευση ιδιότητες και ρόλους που δεν μπορεί αυτοδύναμα να υπηρετήσει. Είναι χαρακτηριστική η αναφορά στο Σχέδιο Περιφερειακής Ανάπτυξης που αποτελεί μέρος του 2ου ΕΠΕΑΕΚ: Με δεδομένη την ένταξη της χώρας στην ΟΝΕ, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται, σύμφωνα με το σχέδιο, «να διαδραματίσει ηγετικό και καταλυτικό ρόλο για την επιτυχή πραγματοποίηση του απαραίτητου κοινωνικοοικονομικού μετασχηματισμού».

Ένα δεύτερο δίλημμα αφορά την αποκλειστική χρηματοδότηση εκπαιδευτικών δομών και πολιτικών από Κοινοτικούς πόρους, γεγονός που δημιούργησε (και δημιουργεί) εύλογη ανησυχία για το μέλλον τους όταν τελειώσει το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα. Τέτοιες δομές είναι, μεταξύ άλλων, το Ε.Α.Π., τα νέα Πανεπιστημιακά Τμήματα, τα Π.Σ.Ε. και το διάδοχο σχήμα τους τα Ινστιτούτα Δια Βίου Εκπαίδευσης, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ενώ στις πολιτικές περιλαμβάνονται τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, η εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, των μουσουλμανοπαίδων, των παλιννοστώντων, των παιδιών των μεταναστών κλπ. Η χρηματοδότηση δομών και πολιτικών μόνο από Κοινοτικούς πόρους και η υποχώρηση της κρατικής / εθνικής χρηματοδότησης, σε συνδυασμό με την ανάγκη επιβίωσης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δομών και μετά τα ΕΠΕΑΕΚ εγείρει σε πολλά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ανησυχίες ότι υπονομεύεται ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης.

9. Συμπεράσματα.

Οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ασκούν σημαντική επίδραση τόσο στην εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας όσο και στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι σχέσεις γνώσης – εξουσίας που αναπτύσσονται στο κοινοτικό αλλά και στο εθνικό επίπεδο ευθύνονται τόσο για το σχηματισμό όσο και για τη νομιμοποίηση των 'καθεστώτων αλήθειας' που επιβάλλονται /επικρατούν στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο σχετικά με την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα και συγκροτούνται μέσα από την 'Παγκοσμιοποίηση' του εκπαιδευτικού λόγου της ΕΚ/ΕΕ και την 'Κοινοτικοποίηση' του εθνικού εκπαιδευτικού λόγου. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η προοπτική της διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου και ο εκσυγχρονισμός των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων καθορίζεται από πολιτικές της 'ρύθμισης' και

της 'διαχείρισης' στις οποίες πρωτεύοντα ρόλο και λόγο έχει η νέα τάξη των τεχνοκρατών-γραφειοκρατών-διαχειριστών στο χώρο της εκπαίδευσης σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο.

Η πρόκληση για την προσαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής με τους κοινοτικούς στόχους / προσανατολισμούς αφορά τόσο τα ποσοτικά στοιχεία (ικανοποίηση κριτηρίων, δείκτες εκροών, κόστος, κτλ.) όσο και τα ποιοτικά στοιχεία (επιμόρφωση, καινοτομία, ανταγωνιστικότητα, αποτελεσματικότητα, ποιότητα). Η αντίληψη, όμως, που φαίνεται να επικρατεί είναι η τεχνοκρατική - ρυθμιστική που δίνει περισσότερη σημασία στα ποσοτικά στοιχεία και στην μετρήσιμη εκδοχή του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Παράλληλα, οι διαδικασίες του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού φαίνεται να αφορούν περισσότερο και να απευθύνονται ουσιαστικά στην 'ονομαστική' σύγκλιση των εκπαιδευτικών δεδομένων και όχι στην 'πραγματική' προσαρμογή, η οποία συνεκτιμάται / εξαρτάται – κυρίως- από τα ποιοτικά κριτήρια/δείκτες οι οποίοι συνδέονται με το κοινωνικό πρόσωπο και το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Καταλήγοντας, θεωρούμε ότι ορισμένα από τα βασικά ερωτήματα που συνέστησαν ένα σημαντικό τμήμα της 'εκπαιδευτικής κρίσης', με τα οποία συνδέθηκε η ανάγκη για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και για πολλούς αφορούν πραγματικές 'προκλήσεις' και 'προβλήματα' της ελληνικής εκπαίδευσης εξακολουθούν να παραμένουν αναπάντητα. Και είναι αυτά που επιμένουν να αντιστρέφουν την εικόνα/σχέση ανάμεσα στην 'ουσία' και την 'επίφαση' της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και που εξακολουθούν να τροφοδοτούν με διλήμματα και αμφισβητήσεις τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών πολιτικών για το μέλλον των σχέσεων ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Κι αυτά είναι : Σε ποιο βαθμό πιστεύουμε ότι συνδέονται η πρόκριση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου με την επικράτηση της λογικής της αγοράς, της μείωσης των κρατικών δαπανών, της προϋούσας ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης; Σε ποιο βαθμό αυτό συνδέεται με την απαξίωση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού ; Σε ποιο βαθμό πιστεύουμε ότι είναι σε θέση οι πολιτικές της αγοράς και της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης να υπερασπιστούν αιτήματα όπως αυτά της κλασικής παιδείας, του ενεργού πολίτη, του καθολικού ανθρώπου;

[1] Βλ. σχετικά, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Λευκό βιβλίο, Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα, Βρυξέλλες, 1994, OECD, Lifelong Learning for all, Paris, 1994, UNESCO, Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Gutenberg, 1999, Αθήνα. Husen,T., Education and the Global Concern, Pergamon Press, 1990, Oxford, UK, Spring,J., Education and the Rise of the Global Economy, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London,1998.

[2] Για μια κριτική ανάγνωση δύο 'σηματισμών λόγου' που προήλθαν από διεθνείς οργανισμούς (ΕΕ / UNESCO), προκάλεσαν ιδιαίτερες συζητήσεις και άσκησαν γενικότερες επιδράσεις στο σχεδιασμό εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών στη

δεκαετία του '90, βλ. Ρουσσάκης,Ι., 'Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα: Ουσία και επίφαση', στο Ματθαίου,Δ. (επιμ), Η Εκπαίδευση Απέναντι στις προκλήσεις του 21ου Αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές, εκδ. Α.Α. Λιβάνη, 2002, Αθήνα, σσ.115-124.

- [3] Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης, Λουξεμβούργο, 1995.
- [4] Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Beck,U., Τι είναι παγκοσμιοποίηση, Καστανιώτης, 1998, Αθήνα. Albrow, M, The Global Age. State and Society Beyond Modernity, Stanford University Press, California, 1997. Featherstone, M. -Lash, S.-Robertson, R. (eds), Global Modernities, Sage, London, 1995. Castells, M., The Information Age : Economy, Society and Culture.Vol.I.The Rise of the Network Society, Blackwell, 1998. Rifkin,J, Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της, Νέα Σύνορα,1996, Αθήνα. Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός, 6ο Επιστημονικό Συνέδριο (27-30/11/1996), Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 1998, Αθήνα.
- [5] Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Μαραβέγιας, Ν-Τσινισιζέλης,Μ, (επιμ), Η Ολοκλήρωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Θεσμικές, Πολιτικές και Οικονομικές πτυχές, Θεμέλιο, 1995, Αθήνα. Στεφάνου, Κ.-Φατούρος, Α.-Χριστοδουλίδης,Θ. (επιμ), Εισαγωγή στις Ευρωπαϊκές Σπουδές, τομ. Α : Ιστορία-Θεσμοί-Δίκαιο, τομ.Β: Οικονομική ολοκλήρωση και Πολιτικές, Ι. Σιδέρης, 2001, Αθήνα.. Ντάλης, Σ. (επιμ), Από το Άμστερνταμ στη Νίκαια. Η Ευρώπη και η Ελλάδα στη Νέα Εποχή, Κριτική, 2001, Αθήνα. Ιωακειμίδης,Π.Κ., Το Μέλλον της Ευρώπης. Η προοπτική της Ευρωπαϊκής Ομοσπονδίας και η Ελλάδα, Ι.Σιδέρης, 2002, Αθήνα. Παπαδημητρίου, Γ.-Καριψιάδης, Γ.-Παπανικολάου,Κ., Η Συνέλευση για το Μέλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Παπαζήσης, 2002, Αθήνα.
- [6] Βλ. σχετικά, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Πρόγραμμα Δράσης 2000 (Ατζέντα 2000), τ.Α & Β, COM (97) 2000, Βρυξέλλες, 15.07.1997. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Στρατηγικοί Στόχοι 2000-2005. Η διαμόρφωση της νέας Ευρώπης, Ανακοίνωση της Επιτροπής, COM (2000) 154 τελικό, Βρυξέλλες, 9.2.2000.
- [7] Το 1994 η Επιτροπή δημοσίευσε το Λευκό Βιβλίο για την Οικονομία, το 7ο κεφάλαιο του οποίου αναφέρεται στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Σ' αυτό εκφράζονται όλες οι γενικότερες προσδοκίες για το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Ειδικότερα, η εκπαίδευση και η κατάρτιση θεωρούνται ως 'ο καταλύτης μιας μεταβαλλόμενης κοινωνίας' και υποστηρίζεται ότι 'η προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης αναμένεται να λύσουν τα προβλήματα της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, την κρίση της απασχόλησης και την τραγωδία του κοινωνικού αποκλεισμού'.[7] Βλ. σχετικά, Ευρωπαϊκή Επιτροπή των ΕΚ, Λευκό βιβλίο, Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα, Βρυξέλλες, 1994, σ.145.
- [8] Για μια περιεκτική παρουσίαση των διαστάσεων της Κοινοτικής εκπαιδευτικής πολιτικής στη δεκαετία του '90, βλ. Πασιάς, Γ., 'Προς την Έυρώπη της Γνώσης' : Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής

Κοινότητας στη δεκαετία του '90', στο Ματθαίου, Δ. (επιμ), Η Εκπαίδευση Απέναντι στις προκλήσεις του 21ου Αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές, εκδ. Α.Α. Λιβάνη, 2002, Αθήνα, σσ.185-244.

[9] Βλ. Συμβούλιο των ΕΚ, Συμπεράσματα του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της 6-10-1989 για την κοινοτική συνεργασία και πολιτική στον τομέα της εκπαίδευσης με την προοπτική του 1993, 89/C 277/04, Συμβούλιο των ΕΚ, Κείμενα για την Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική (1971-1987), 3η έκδοση, Λουξεμβούργο, 1988, σσ.101-102.

[10] Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα σημαντικό τμήμα της 'άτυπης πολιτικής' της Κοινότητας αφορά /αναφέρεται/ συνδέεται με το χώρο της 'άτυπης' ή 'ανεπίσημης' εκπαίδευσης. Στην 'άτυπη' εκπαίδευση εντάσσονται όλοι οι φορείς της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό έργο των οποίων αναγνωρίζεται στην αγορά εργασίας αλλά δεν αναγνωρίζεται επίσημα από την πολιτεία (όπως, Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών (ΚΕΣ), Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), κα.). Όπως επισημαίνει ο Δ. Τσαούσης το υπο-σύστημα της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης (τυπικής και άτυπης) διογκούται ταχύτατα. Το τμήμα όμως, της άτυπης περιλαμβάνει αριθμό φορέων και αριθμό καταρτιζομένων πολλαπλάσιο από εκείνους που μετέχουν στο επίσημο σκέλος (ΙΕΚ, ΑΕΙ,ΤΕΙ). Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Panteion University/ΚΕΚΜΟΚΟΡ, Non-Official Higher Education in the European Union, Gutenberg, Athens,1999.

[11] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, Λευκό βιβλίο, Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα, Βρυξέλλες, 1994.

[12] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, Λευκό βιβλίο για την Κοινωνική πολιτική. Επιλογές για την Ένωση, Βρυξέλλες, 1994.

[13] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης'', Λουξεμβούργο, 1995.

[14] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, Πράσινη βίβλος για την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, COM (93) 457 τελικό, Βρυξέλλες, 29-9-1993.

[15] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, Πράσινη βίβλος για την Καινοτομία, COM(95)688, Βρυξέλλες, 20/12/95.

[16] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, Πράσινη βίβλος, Ζωή και εργασία στην κοινωνία των πληροφοριών. Πρώτα ο άνθρωπος, COM (96) 389, Βρυξέλλες, 24.07.1996.

[17] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, Εκπαίδευση-Κατάρτιση-Έρευνα : Τα εμπόδια στη διακρατική κινητικότητα, Πράσινο βιβλίο, COM (96) 462, Βρυξέλλες, 02.10.1996.

[18] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, Για μια Ευρώπη της Γνώσης, COM (97) 563, Βρυξέλλες, 12.11.1997.

- [19] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, Πρόγραμμα Δράσης 2000.(Ατζέντα 2000), τ.Α & Β, COM (97) 2000, Βρυξέλλες, 15.07.1997.
- [20] Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Προς μια ευρωπαϊκή διάσταση εκπαίδευσης και ενεργού συμμετοχής του πολίτη, 2000, Λουξεμβούργο.
- [21] Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, eLearning - Να σκεφθούμε την εκπαίδευση του αύριο, COM (2000) 318 τελικό, Βρυξέλλες, 25.5.2000.
- [22] Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής, SEC (2000) 1832, Βρυξέλλες, 30.10.2000.
- [23] Βλ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης, COM (2001) 678, Βρυξέλλες, 21.11.2001.
- [24] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, Για μια Ευρώπη της Γνώσης, ό.π., σ.4.
- [25] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, Πρόγραμμα Δράσης 2000.(Ατζέντα 2000), τ.Α, ό.π., σ.13.
- [26] ό.π, κεφ. Ι, σσ.11-15.
- [27] Βλ. σχετικά, Κλάδης,Δ.(επιμ), Η Διακήρυξη της Μπολώνιας και η πορεία από τη Μπολώνια στην Πράγα. Κείμενα, σχόλια, ανάλυση, Αθήνα, Δεκ. 2000.
- [28] ό.π., σ.17.
- [29] Βλ. σχετικά, Εξαρχάκος,Θ.Γ., 'Εκπαιδευτική Μεατρρύθμιση. Αναγκαιότητα και Γενικές Αρχές', περ. Νέα Παιδεία, τ.83/1997, Αθήνα, σσ.19-34.
- [30] Βλ. σχετικά, ΥΠΕΠΘ, Εκπαίδευση 2000 – Για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων, ΥΠΕΠΘ, 1998, Αθήνα.
- [31] Ό.π., σ.11.
- [32] Βλ. OECD Reviews of national policies for education, Greece. Paris, 1997.
- [33] Για μια περιεκτική αιτιολόγηση του πλαισίου και των παραγόντων επίδρασης βλ. Ρουσσάκης,Ι., 'Τρεις αφηγήσεις για την εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα...',ό.π.,σσ. 96-99.
- [34] Βλ. ΥΠΕΠΘ, Μεταρρυθμίζοντας την Παιδεία (Οκτώβριος1996- Οκτώβριος1998), ΥΠΕΠΘ, ΔΕΚ.1998, Αθήνα, σσ.8-9.
- [35] Βλ. Επιτροπή των ΕΚ, Απόφαση της 29.07.1994 για τη χορήγηση συνδρομής του πολυταμειακού ολοκληρωμένου Επιχειρησιακού Προγράμματος (ΕΠΕΑΕΚ) που εντάσσεται στο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης για τις διαρθρωτικές παρεμβάσεις στα πλαίσια του στόχου 1 στην Ελλάδα, C (94) 1423, Βρυξέλλες, 29.07.1994.

- [36] Αναφέρεται στο ΥΠΕΠΘ, Μεταρρυθμίζοντας την Παιδεία, ό.π., σ.12.
- [37] ΥΠΕΠΘ, 2ο ΚΠΣ – Τομέας Ανθρώπινοι Πόροι, ΕΠΕΑΕΚ, Αθήνα, Μάρτιος 1994, σ.7
- [38] ΥΠΕΠΘ, Δελτίο Τύπου της 29ης Μαρτίου 2001, Αθήνα
- [39] ΥΠΕΠΘ, Παρουσίαση του Β' ΕΠΕΑΕΚ 2000 – 2006, Ομιλία της Επιτρόπου Άννας Διαμαντοπούλου, Αθήνα 29 Μαρτίου 2001.
- [40] Levin, B., "The Lessons of International Education Reform", Journal of Education Policy, vol. 12, isu.4, 1997
- [41] Βλ. χαρακτηριστικά, μεταξύ άλλων:
- Μεταξόπουλος, Αιμ., Η μανία της 'απορροφητικότητας', ΤΟ ΒΗΜΑ , 03-05-1998.
- Χαϊκάλης, Στ., «580 δισ. δραχμές για την Παιδεία - Πώς προχωρούν οι απορροφήσεις από το Πακέτο Ντελόρ II», εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ , 20-09-1998.
- Αλαχιώτης, Στ., Ν., «Της παιδείας όνειρα και εφιάλτες», ΤΟ ΒΗΜΑ , 29-03-1998.
- Θεοτοκά, Ν., «Η ηγεμονία του νεοφιλελευθερισμού στην ευρωπαϊκή Ανώτατη Εκπαίδευση», εφημ. Αυγή, 14-9-2000.
- Τσιβάκου, Ι., «Η σιωπή των πανεπιστημιακών», εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ , 07-06-1998.
- Στεφανάκου, Π., «Αυστηρότεροι οι Ευρωπαίοι με το δεύτερο ΕΠΕΑΕΚ», εφημ. Αυγή, 18-4-2001.
- Γετίμης, Π., «Τρεις άξονες για τα... τρις», εφημ. ΤΑ ΝΕΑ , 11-11-1998.
- Κασιμάτη, Κ., «Πανεπιστήμιο: η αγωνία... των καταιγίδων», ΤΑ ΝΕΑ , 17-08-1999.
- Μάστορας, Ν., «Ευθύνες για τα χαμένα ECU», εφημ. ΤΑ ΝΕΑ , 22-12-1997.
- Γετίμης, Π., «Σχεδιασμοί στο πόδι», ΤΑ ΝΕΑ , 21-07-1999.
- ΟΛΜΕ, «Η θέση της ΟΛΜΕ για τον κρατικό προϋπολογισμό του 2001 και τις εκπαιδευτικές δαπάνες», Αθήνα 18/12/2000.
- Ζούλας, Κ., «Χωρίς στρατηγική σκορπά η Παιδεία κονδύλια της Ε.Ε.», εφημ. Καθημερινή, 22-5-2001
- [42] ΤΑ ΝΕΑ, «ΕΟΚ: Προειδοποίηση για τα κονδύλια της εκπαίδευσης», 20-09-1997.
- [43] Μεταξόπουλος, ό.π.

ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΩΝ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΗ 1964-65

Ανθή Κ. ΠΡΟΒΑΤΑ

Διδάκτωρ της Ιστορίας της Εκπαίδευσης

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η κριτική ανάλυση του λόγου, του φιλελεύθερου ιδεολογικού-πολιτικού χώρου, σχετικά με τη δικαιοσύνη στο σχολείο και τον δημοκρατικό πολίτη. Θα εξετασθούν επίσης οι διαφοροποιήσεις της Αριστερής αντιπολίτευσης της ίδιας περιόδου, δηλαδή της ΕΔΑ, στα συγκεκριμένα θέματα, με στόχο να τονισθούν οι διαφορές και να προβληθούν άλλες οπτικές γωνίες, στα πλαίσια μιας ιστορικο-συγκριτικής μεθόδου.

Η χρονική περίοδος η οποία θα μας απασχολήσει αφορά κυρίως τη μεταρρύθμιση του 1964-65, γιατί σ' αυτήν, όπως παρατηρούν μελετητές, τέθηκε για πρώτη φορά σε εφαρμογή η εκπαιδευτική πολιτική του «Κράτους Πρόνοιας». 1

Η παρουσίαση των ιδεών του φιλελεύθερου χώρου θα γίνει κυρίως μέσω των ιδεών ενός βασικού εκπροσώπου όπως ο Ε.Παπανούτσος, ο οποίος συμμετείχε από το 1952 στην σύνταξη των νομοσχεδίων για τα νέου τύπου σχολεία της Μέσης Εκπαίδευσης, και εμπνεύστηκε και στήριξε θεωρητικά τη μεταρρύθμιση του 1964-65.2

Όμως ας εξετάσουμε συνοπτικά την παρουσία του κόμματος της Ένωσης Κέντρου μέσα στο οποίο έδρασε ο Ε.Παπανούτσος και το οποίο εκπροσωπεί τον φιλελεύθερο χώρο τη δεκαετία του 1960.

Η Ένωση Κέντρου συγκροτήθηκε το 1961 μετά το θάνατο του Πλαστήρα με αρχηγό τον Γ.Παπανδρέου. Στους κόλπους του κόμματος αυτού συσπειρώθηκε μία μεγάλη μερίδα του ελληνικού λαού με ευρύ ιδεολογικό πλαίσιο, το οποίο περιελάμβανε από οπισθοδρομικούς αντιβενιζελικούς του Πλαστήρα που είχε αποβάλλει η ΕΡΕ, μέχρι ένα σημαντικότερο τμήμα της Εαμογενούς Αριστεράς που ακόμα ζητούσε διέξοδο από το πολιτικό γκέτο, όπου το είχε τοποθετήσει η αντικομμουνιστική δόμηση του μετεμφυλιακού κράτους. Η Ε.Κ. επομένως εμφανίζονταν ως συνέχεια της φιλελεύθερης βενιζελικής παράταξης που είχε στόχο να υπερβεί τη διαίρεση που ο εμφύλιος είχε επιβάλλει στην ελληνική κοινωνία. 3

Το κόμμα της Ε.Κ. εντάσσονταν, σύμφωνα με τη γνώμη μελετητή όσον αφορά την ιδεολογία στο φιλελεύθερο συντηρητισμό, όσον αφορά δε την κοινωνική σύνθεση δεν είχε σαφή χαρακτήρα, όπως άλλωστε και τα δύο άλλα μεγάλα κόμματα της περιόδου, δηλαδή της ΕΡΕ και της ΕΔΑ. Γενικά απευθύνονταν σε κάθε επαγγελματικό στρώμα ανεξάρτητα ταξικής τοποθέτησης, δείγμα των πολιτικών δομών μιας προβιομηχανικής κοινωνίας.4 Το πρόγραμμα και η ιδεολογία της Ε.Κ. θα μπορούσαν, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο ίδιος μελετητής, να περιληφθούν σε δύο φράσεις: αποκατάσταση της πολιτικής δημοκρατίας και εφαρμογή της πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής δημοκρατίας με την καθιέρωση ενός

«κράτους-δικαίου». Το μετεμφυλιακό πολιτικό κλίμα, ο διαχωρισμός σε εθνικόφρονες πολίτες και μη και η περιορισμένη και πειθαρχημένη όπως χαρακτηρίζεται από πολιτικούς επιστήμονες δημοκρατία της ΕΡΕ είχε δημιουργήσει ρήγμα στις σχέσεις Πολίτη και Κράτους.

Το τρίπτυχο «έντιμο κράτος-έντιμος εκλογικός νόμος-έντιμες εκλογές» το οποίο θα αποτελέσει τη βάση του «ανένδοτου αγώνα» που θα ξεκινήσει ο Γ.Παπανδρέου σαν αρχηγός του κόμματος την περίοδο 1961-63, δείχνει ξεκάθαρα την προσπάθεια από μέρους του φιλελεύθερου χώρου να αποκαταστήσει σαν Κυβέρνηση τις σχέσεις του πολίτη με το κράτος, ώστε να περάσει μετά σε διεύρυνση της δημοκρατίας. Η υπόσχεση αυτή θα εξασφαλίσει στην ΕΚ τη μεγάλη λαϊκή υποστήριξη και την κυβερνητική εξουσία το 1964.

Σ' αυτό το πλαίσιο η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός των κοινωνικών δομών και η ορθολογική αντιμετώπιση του προβλήματος της εκπαίδευσης ήταν εφικτά από μία τέτοια κυβέρνηση η οποία στηρίζονταν σε πλατιά λαϊκή βάση και δε χρειαζόνταν να κρατήσει τουλάχιστον στον ιδεολογικό τομέα τους αμυντικούς μηχανισμούς της Δεξιάς. Οι δυνάμεις του Κέντρου, οι οποίες εκπροσωπούσαν την φιλελεύθερη ιδεολογία, υποστήριζαν πως ήταν «ανοιχτές» στα μηνύματα της εποχής και επεδίωκαν τις αλλαγές σε κάθε τομέα με σκοπό την ανάπτυξη της χώρας και τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας ζωής.⁵

Στον τομέα της εκπαίδευσης οι αλλαγές επιχειρήθηκαν μέσα σε μία γενικότερη πίστη των μεταρρυθμιστών, ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίσει, όπως αναφέρουν, την εδραίωση της ιδεώδους κοινωνίας που είναι φιλελεύθερη αξιοκρατική και δημοκρατική και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της οικονομίας.⁶

Η εξυγίανση των κοινωνικών θεσμών και η οργάνωση της κοινωνίας καθώς και η προετοιμασία της χώρας για την ένταξη στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα, προϋπέθεταν την ορθολογική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Ε.Παπανούτσος τόνιζε χαρακτηριστικά: « η ορθολογική αναδιάρθρωση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος με κεντρικό σημείο την καθιέρωση και εφαρμογή της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να βελτιωθεί το μορφωτικό επίπεδο του ελληνικού λαού, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις όχι μόνο για την οικονομική ανάπτυξη αλλά και για την οργάνωση της νέας ελληνικής κοινωνίας και για την εξυγίανση των κοινωνικών θεσμών, όπως απαιτεί η εποχή και η ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Γιατί αν εισέλθουμε στον Ευρωπαϊκό χώρο με την παλαιά κοινωνία, ποιους λαούς θα αντιμετωπίσουμε;»⁷

Ο υφυπουργός Παιδείας Λ.Ακρίτας σε ομιλία του στη Βουλή εκφράζει τις ίδιες περίπου απόψεις και υποστηρίζει ότι αν η υποχρεωτική εκπαίδευση γίνει από 6χρονη 9χρονη θα οδηγηθούμε σε μία νέα κοινωνία, γνήσια δημοκρατική. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Η 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση θα οδηγήσει στη δημιουργία μιας νέας κοινωνίας, η οποία θα ανταποκρίνεται στις αξιώσεις της εποχής. Μιας κοινωνίας γνήσιας ελληνικής στη γενική της κοσμοθεωρία, γνήσιας δημοκρατικής στην πολιτική της τοποθέτηση και γνήσιας προοδευτικής στους κοινωνικούς της στόχους. και συνεχίζει παρακάτω: «εάν δεν οργανώσουμε το

εσωτερικό σώμα της ελληνικής κοινωνίας και δεν προσφέρουμε εσωτερική συνοχή, τότε θα είμεθα στην Ευρώπη, αλλά θα είμεθα ένας υπηρετικός χώρος της Ευρωπαϊκής πλουτοκρατίας και τεχνοκρατίας.⁸

Προφανώς υπερβολικές προσδοκίες, για το ρόλο που το σχολείο μπορεί να έχει σε μια κοινωνία της οποίας είναι παράγωγο.

Σε άλλο σημείο όμως η υπερ-προσδοκία αυτή φαίνεται να αμφισβητείται, ενώ εκφράζονται επιφυλάξεις σχετικά με τις δυνατότητες που μπορεί να έχει το σχολείο στη διαμόρφωση μιας γνήσιας και δίκαιης δημοκρατικής κοινωνίας.

Συγκεκριμένα οι επιφυλάξεις αυτές διατυπώνονται από τον ίδιο τον Ε.Παπανούτσο σε άρθρο του σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη.

Είναι γνωστό ότι οι φιλελεύθεροι εισήγαγαν το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη και υποστήριξαν την αναγκαιότητά του για τη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη. Ο Παπανούτσος σε σχετικό άρθρο με τίτλο η Αγωγή του Πολίτη, αναφέρει: «όλοι συμφωνούν ότι πρέπει να εισαχθεί ..η διδασκαλία ενός ειδικού μαθήματος που σκοπό του θα έχει να διαπλάσει τον έλληνα πολίτη της αύριο». Όμως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της μάθησης αυτής ήταν, κατά την άποψη του ιδίου, η λειτουργία του ιδίου του δημοκρατικού πολιτεύματος.

Για το λόγο αυτό τονίζει: «Ο δίκαιος πολίτης, γίνεται μόνο μέσα σε μία δίκαιη πολιτεία...Γιατί ο πολίτης διαπλάθεται όχι μόνο με το βιβλίο της Αγωγής του Πολίτη, με την εγκύκλιο ή τον πανηγυρικό λόγο αλλά από την ίδια την πολιτική πραγματικότητα» και συνεχίζει: «όταν και μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό βλέπουν οι νέοι μας ότι οι νόμοι παραβιάζονται από τους ισχυρούς της ημέρας, και οι κυρώσεις τους πλήττουν μόνο τους οικονομικά ή πολιτικά ασθενείς και απροστάτευτους,όταν αισθάνονται ότι το Κράτος μόνο πειθαρχία και θυσίες τους ζητάει, χωρίς τη στοιχειώδη αντιπαροχή που είναι αυτονότη στα δημοκρατικά πολιτεύματα, δηλαδή την ισονομία και την ισοτέλεια, αγωγή πολιτική δεν πρόκειται να αποκτήσουν ακόμα και αν διατάξουμε να σταματήσει η διδασκαλία όλων των άλλων μαθημάτων και από το πρωί έως το βράδυ ένα μάθημα να γεμίζει το πρόγραμμα στα σχολεία όλων των τύπων: το μάθημα της Αγωγής του Πολίτη.

Γιατί Αγωγή θα πει όχι πόλωση του νου με γνώσεις αλλά πλάσιμο της ψυχής με την εμπίωση της αρετής. Και το πλάσιμο τούτο γίνεται όχι με τα λόγια αλλά με τη ζωή, με το παράδειγμα, με τον εθισμό».

Η διαμόρφωση επομένως του δημοκρατικού πολίτη που επαγγέλονταν η μεταρρύθμιση θα υλοποιούνταν σύμφωνα με τα παραπάνω, όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά κυρίως έξω από αυτό, με τη διεύρυνση της δημοκρατικής λειτουργίας όλης της κοινωνίας.

Και συνεχίζει ο Ε.Παπανούτσος: «Ο δικαστής, ο αστυνόμος, ο υπουργός, ο δήμαρχος, ο μητροπολίτης διαπαιδαγωγούν πολιτικά τους νέους. Και τελευταίος ο δάσκαλος. Και τους διαπαιδαγωγούν όχι με όσα λένουν αλλά με όσα πράττουν».9

Όσον αφορά τώρα τις απόψεις της αριστεράς για το ρόλο που μπορεί να παίξει το σχολείο και τις δυνατότητες που αυτό διαθέτει, συμφωνούν με τον προβληματισμό του Ε.Παπανούτσου. Συγκεκριμένα ο Γ.Κοσπεντάρης αναφέρει: «Το πρόβλημα της παιδείας δεν είναι θέμα καλής και αποδοτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η εκπαίδευση βρίσκεται σε στενή σχέση και συνάρτηση με τα ευρύτερα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα της χώρας» 10

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό στοιχείο της ιδεολογίας των φιλελευθέρων ήταν ο εκδημοκρατισμός της παιδείας, ο οποίος θα επιτυγχάνονταν με την εξασφάλιση δυνατοτήτων εκπαίδευσης στον οικονομικά ασθενή πληθυσμό.

Η παροχή δωρεάν παιδείας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, δημιουργούσε, όπως αναφέρει ο Ε. Παπανούτσος πολύ θετικές προϋποθέσεις για την ανύψωση της πνευματικής στάθμης του ελληνικού πληθυσμού, πράγμα το οποίο φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα την τότε μεταρρύθμιση ενόψει της ένταξης της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση.11 Όμως και όσον αφορά το θέμα των κοινωνικών παροχών, η δωρεάν παιδεία απετέλεσε ένα από τα σημαντικότερα μέτρα της μεταρρύθμισης του 1964 και οι δαπάνες του κρατικού προϋπολογισμού για την παιδεία ανέβηκαν από 7% και κάτι στο διπλάσιο σχεδόν. Η Ελλάδα είχε αποφασίσει επιτέλους να ξοδέψει για τη μόρφωση του λαού της, αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ε.Παπανούτσος.12

Η δημοκρατία στο σχολείο διευρύνονταν θεωρητικά με το μέτρο αυτό και οι δυνατότητες για μόρφωση στα παιδιά των φτωχών οικογενειών αυξάνονταν. «Περισσότερο, τονίζει ο Παπανούτσος να εξάρωμεν την σημασίαν της δωρεάν εκπαίδευσως. Ο θεσμός είναι απόρροια της πεποιθήσεως ότι θεμέλιον και εγγύησις της αληθούς δημοκρατίας είναι η ισότης όλων αδιακρίτως των πολιτών εις την κτήσιν των αγαθών της παιδείας. Χειροτέρα μορφή κοινωνικής ανισότητος δεν υπάρχει από το καθεστώς: η παιδεία να είναι προνόμιον των ευπορούντων».13

Όμως το δημοκρατικό αυτό μέτρο θα λειτουργούσε επιλεκτικά κατά την άποψη των φιλελευθέρων και θα γίνονταν προνόμιο των «ικανών».

Δηλαδή μόνο όσοι θα αποδείκνυαν τις ικανότητες και την εξυπνάδα τους θα ευνοούνταν από αυτό. «Ίσες ευκαιρίες σε όλους αλλά το προβάδισμα στους ικανούς και στους επιμελείς» τονίζει ο Ε.Παπανούτσος, θεωρώντας προφανώς τις ικανότητες κληρονομικές και τις διαφορές ανάμεσα στα άτομα φυσικές. Οι ανισότητες του κοινωνικού περιβάλλοντος δε φαίνεται να τον απασχολούν.14

Στο σημείο αυτό υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση απόμέρους των αριστερών οι οποίοι διαχωρίζουν την αστική αντίληψη για τη δημοκρατία στο σχολείο από τη δική τους αντίληψη. Συγκεκριμένα η Ρ.Ιμβριώτη γράφει: «Σύμφωνα με την αστική – ατομική αντίληψη, το παιδί ανεξάρτητα από την κοινωνική του θέση, αν το αξίζει,

παίρνει την πιο μεγάλη μόρφωση και φθάνει σε ανώτερες θέσεις (σύστημα υποτροφιών). Όμως το παιδί που ανταμείβεται για τις ικανότητές του, παράλληλα αλλάζει τάξη κοινωνική. Βελτιώνεται η θέση του σαν άτομο αλλά όχι η θέση της τάξης στην οποία ανήκε». Αντίθετα, τονίζει, η αριστερή αντίληψη ζητάει την ανύψωση όλων, όλου του λαού ανεξάρτητα από την εργασία που προσφέρει. Ο καθένας πρέπει να έχει το μερίδιό του στην ανώτερη μόρφωση. Μ' αυτό τον τρόπο θα εξαφανισθούν οι διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις».15

Πρόκειται προφανώς για διαφορετική αντίληψη της δημοκρατίας, όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Στην περίπτωση των φιλελεύθερων το άτομο έχει τη μεγαλύτερη σημασία. Το ατομικό συμφέρον προέχει του συλλογικού. Μέσα σε μία ανταγωνιστική κοινωνία επικρατούν οι ικανότεροι. Το σύνολο προκόβει, όταν προκόβουν τα άτομα που το αποτελούν.

Στην περίπτωση των αριστερών αντίθετα, το άτομο υποτάσσεται και καταπιέζεται το ατομικό συμφέρον για χάρη του συλλογικού συμφέροντος αλλά η κοινωνία δεν είναι ανταγωνιστική. Αντίθετα λειτουργεί δημοκρατικά και μειώνει αντί να τονίζει τις ανισότητες.

Συνεπώς και οι δυο ιδεολογίες συμφωνούν ότι ο ρόλος του κράτους πρέπει να είναι διορθωτικός και αντισταθμιστικός για την παιδεία, ώστε να εξασφαλίζεται ισότητα ευκαιριών και εκδημοκρατισμός στην εκπαίδευση. Όμως υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο φιλελεύθεροι και αριστεροί αντιλαμβάνονται το ρόλο του κράτους και κυρίως την παρέμβαση του κράτους στην αντιμετώπιση των οικονομικών προβλημάτων των απόρων μαθητών. Για τους φιλελεύθερους δικαίωμα κρατικής βοήθειας έχουν μόνο οι άριστοι μαθητές. Για τους αριστερούς όλοι ανεξάρτητα ικανοτήτων.

Η Ρ.Ιμβριώτη κρίνοντας τις αντιλήψεις των φιλελεύθερων για βοήθεια μόνο στους «ικανούς» τονίζει: « Όμως με αυτό τον τρόπο «απομονώνονται οι ιδιοφυίες», οι οποίες εντάσσονται πλέον σε άλλη κοινωνική τάξη, ενώ ο λαός παραμένει αγράμματος στο σύνολό του». «Αντίθετα, συνεχίζει, δημοκρατικοποίηση και δικαιοσύνη στο σχολείο, σημαίνει παροχές και ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, χωρίς επιλογές, ώστε όλα να έχουν τη δυνατότητα της υψηλής μόρφωσης και με αυτό τον τρόπο να ανέβει το μορφωτικό επίπεδο του λαού»16

Ένα άλλο αξιοπρόσεκτο σημείο στη σκέψη των φιλελεύθερων είναι η πίστη για τον βασικό και πρωτεύοντα ρόλο που μπορεί να παίξει το σχολείο στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Η αξιοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα και η καθιέρωση της Τεχνικής Επαγγελματικής εκπαίδευσης απετέλεσε βασικό στοιχείο εκσυγχρονισμού. Χαρακτηριστικό είναι επίσης το ότι αποδέχθηκαν ένα διαιρούμενο και μη ισότιμο, όσον αφορά τις μορφωτικές προϋποθέσεις εκπαιδευτικό σύστημα Μέσης εκπαίδευσης. Δηλαδή πρότειναν το χωρισμό της Μ.Εκπαίδευσης σε Γενικό Λύκειο και σε Τεχνικές –Επαγγελματικές Σχολές. Όμως ενώ για το γενικό Λύκειο απαραίτητη ήταν η 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση για τις τεχνικές επαγγελματικές σχολές απαραίτητο ήταν το 6χρονο Δημοτικό. Με τον τρόπο όμως αυτό υποτιμούνταν όχι μόνο η τεχνική εκπαίδευση σε σχέση με τη

γενική αλλά και η χειρωνακτική εργασία σε σχέση με την πνευματική. Η 9χρονη εκπαίδευση δεν ήταν υποχρεωτική παρά μόνο για όσους θα ακολουθούσαν Γενικές θεωρητικές σπουδές. Το μέτρο αυτό δείχνει και την αντίφαση σε όσα υποστήριζαν σχετικά με την ανάγκη ανύψωσης του πνευματικού επιπέδου όλου του πληθυσμού.

Οι αριστεροί διέκριναν στο μέτρο αυτό μία ανισότιμη μεταχείριση ανάμεσα στους μαθητές. Συγκεκριμένα αναφέρουν: «θα πρέπει να πάψουν να ιδρύονται «σχολεία ρεμάλια» για το 90% του ελληνικού λαού (λίγα γραμματάκια-λίγες δεξιότητες, οι απαραίτητες και μετά ρίξιμο στη βιοπάλη) θα πρέπει να παρέχεται Τεχνική Παιδεία υψηλής στάθμης, βασισμένη στον οικονομικό προγραμματισμό. 17

Κατά προέκταση η διάκριση ανάμεσα στη χειρωνακτική εργασία και στην πνευματική και η υποτίμηση της πρώτης σε σχέση με τη δεύτερη ήταν για τους αριστερούς μια μορφή κοινωνικής αδικίας που ένα δημοκρατικό σχολείο θα έπρεπε να εξαλείψει. Η κατάργηση της διάκρισης ανάμεσα σε χειρωνακτική και νοητική – πνευματική εργασία, τονίζει η Ρ.Ιμβριώτη, θα σημάνει και την κατάργηση του δυαδικού συστήματος που θέλει : σχολεία «μικρής διάρκειας» για τα φτωχά παιδιά και «μακράς διάρκειας» για τους αρίστους με βάση το ολιγαρχικό και αριστοκρατικό πνεύμα που επικρατεί στην κοινωνία.18

Για το λόγο αυτό προτείνουν ενιαίο σχολείο από το Δημοτικό έως το Παν/μίο και Πολυτεχνική Εκπαίδευση με στόχο την κατάργηση των ανισοτήτων ανάμεσα στους μαθητές ανεξάρτητα από την επίδοσή τους, την κατάργηση της διάκρισης ανάμεσα σε χειρωνακτική και νοητική εργασία και σύνδεση θεωρίας και πράξης. 19

Το θέμα του ενιαίου σχολείου αντίθετα δεν απασχόλησε καθόλου τους φιλελεύθερους τη συγκεκριμένη περίοδο και οι παραπάνω διακρίσεις όσον αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης θεωρήθηκαν δεδομένες.

Η αντίληψη αυτή κατά προέκταση επηρέασε και τον τύπο του ανθρώπου πολίτη που το σχολείο επιθυμούσε να διαμορφώσει. Η ατομιστική και ανταγωνιστική αντίληψη της προόδου είναι εμφανής.

Ευκαιρίες μόρφωσης και συνεπώς ευκαιρίες κοινωνικής ανέλιξης και ατομικής προόδου παρέχονταν από το κράτος στους μαθητές. Οι επιλογές όμως ήταν καθαρά προσωπική υπόθεση. Όποιος είχε τη δυνατότητα, μπορούσε να τις εκμεταλλευτεί. Η επιτυχία ή αποτυχία επομένως ήταν επίσης προσωπική υπόθεση και αποτέλεσμα αυτών των επιλογών.

Ο Ε. Παπανούτσος τονίζει στα Απομνημονεύματά του: «Έχουμε ανάγκη από ένα σχολείο καινούργιο, για να μορφώσουμε ένα νέο τύπο ανθρώπου, εκείνον που θα στέκεται στερεά απάνω στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα και ταυτόχρονα θα πάρει στα σοβαρά το πεπρωμένο του».20 Αλλά σε άλλο σημείο επισημαίνει: το άτομο είναι απόλυτα υπεύθυνο για τη τύχη του και η εξέλιξή του εξαρτάται από τις ικανότητές του. Γι αυτό με τα νέα μέτρα Δε πρόκειται να γίνουν απλώς μερικές μικρές ή μεγάλες μεταβολές στο σχολικό καθεστώς, αλλά θα δημιουργηθούν οι εκπαιδευτικές προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν να διαμορφωθεί ένας νέος τύπος

Νεοέλληνα , ένας καινούργιος δημοκρατικός πολίτης, που ξέρει τι θέλει και μπορεί να επιδιώξει αυτό που θέλει»²¹

Η πολιτεία φροντίζει επομένως να δημιουργήσει το άτομο το επαρκώς μορφωμένο ώστε να διεκδικεί τα δικαιώματά του και να προωθεί τα συμφέροντά του αλλά παράλληλα να είναι απόλυτα υπεύθυνο για τις πράξεις του και την πνευματική και κοινωνική του εξέλιξη αφού το κράτος από τη πλευρά του θα του δίνει τις δυνατότητες να εξελιχθεί. Η εκμετάλλευση των παραπάνω δυνατοτήτων είναι όμως καθαρά προσωπική του υπόθεση, όπως προαναφέραμε..

Και στο σημείο αυτό διακρίνουμε έντονη διαφοροποίηση ανάμεσα στις αντιλήψεις του φιλελεύθερου και του αριστερού χώρου. Η αριστερά επεδίωκε τον άνθρωπο που θα προωθούσε την τύχη του και την εξέλιξή του μέσα από την προώθηση του συλλογικού συμφέροντος. Δηλαδή θα είχε αναπτύξει μέσω της παρεχόμενης παιδείας, έτσι όπως την αντιλαμβάνονταν η Αριστερά τέτοια κοινωνική συνείδηση, ώστε, όπως αναφέρει η Ιμβριώτη: « να δαμάζει τον ατομικό εγωισμό, να καταπιέζει το ατομικό συμφέρον και να υποτάσσεται στα συμφέροντα και στην προκοπή του συνόλου» ²²

Χαρακτηριστική είναι επίσης η διαφοροποίηση που κάνει η Αριστερά στο θέμα της στάσης του ατόμου απέναντι στην εργασία του

Αναφέρει και πάλι η Ρ.Ιμβριώτη: «Το άτομο θα προσπαθήσει να φθάσει στο ανώτατο όριο απόδοσης και η ικανοποίησή του θα είναι ότι η εργασία του θα είναι για όφελος και τιμή δική του και της πατρίδας. Τη θέση του ανταγωνισμού και της βίας θα πάρει τώρα η ευγενική άμιλλα, η οποία θα είναι το κύριο κίνητρο της εργασίας. Η νέα στάση απέναντι στην εργασία απευθύνεται σε μία νέα οργάνωση της ζωής, πάνω σε νέες ανθρωπινότερες βάσεις, όπου η εργασία πρέπει να πάρει τη σωστή θέση και σημασία που έχει για την προαγωγή του ανθρώπου».

Η ανάγκη για ευρύτερες αλλαγές στο τρόπο λειτουργίας της δημοκρατίας, ώστε οι νέοι να βιώνουν και όχι απλά να διδάσκονται το δημοκρατικό πολίτευμα τονίζεται στο κείμενο αυτό του Παπανούτσου.²³

Γενικά, συνοψίζοντας και κρίνοντας τη μεταρρύθμιση του 1964-65 θα υποστηρίζαμε ότι τα μέτρα που αφορούσαν τη δημοκρατία στο σχολείο ήταν σημαντικά ακόμα και επαναστατικά για την εποχή τους. Όμως ενταγμένα μέσα σε μία αντίληψη που περίμενε περισσότερα από όσα μπορεί να κατορθώσει το σχολείο και στα πλαίσια μιας ατομιστικής –ανταγωνιστικής αντίληψης προόδου συνέβαλλαν στον επιλεκτικό εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος αφήνοντας ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού με λίγες γνώσεις, ενώ στα πλαίσια μιας αδύναμης δημοκρατίας αποδυναμώνονταν ο δημοκρατικός τους χαρακτήρας.

Τα προτεινόμενα από την Αριστερά μέτρα ήταν περισσότερο τολμηρά στις κοινωνικές παροχές, όμως το σημαντικότερο ίσως σ' αυτά ήταν η πρόταση για παιδεία του πολίτη με συλλογική και όχι ατομική κοινωνική συνείδηση. Μέτρο που

θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, κατά την άποψή μας, για τη λειτουργία της δημοκρατίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- 1.Ι. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, «Κράτος Πρόνοιας και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση» στο Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, (Αθήνα, εκδ. Σείριος, 1995), σ.85-119
- 2.Α.ΚΑΖΑΜΙΑΣ, «Ο Παπανούτσος κ' η φιλελεύθερη εκπαιδευτική ιδεολογία: κριτική και συγκριτική θεώρηση», εφ.Φιλελεύθερος, 16 έως 23 Σεπτεμβρίου 1986.
3. Η.ΝΙΚΟΛΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Κόμματα και βουλευτικές εκλογές στην Ελλάδα 1946-1964, (Αθήνα, εκδόσεις ΕΚΚΕ, 1985), σ.75 και
4. J.MEYNAUD, Πολιτικές Δυνάμεις στην Ελλάδα, (Αθήνα, εκδόσεις Μπάϋρον, 1965), σ.312-329
5. ίδιο, σ.276-311
- 6 Α.ΚΑΖΑΜΙΑΣ, «Ο Παπανούτσος.....», ό.π.
- 7Α.ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, «Πρόβλημα οικονομικό» στο Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία, (Αθήνα, εκδόσεις Ίκαρος, 1965), σ.35-37
- 8ΛΟΥΚΗΣ ΑΚΡΙΤΑΣ, ομιλία, Πρακτικά της Βουλής, (Συνεδρίαση ΚΕ, 1-9-64), σ.492-500.
- 9 .Ε. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Αγώνες και ό.π., σ.319-348
- 10Γ.ΚΟΣΠΕΝΤΑΡΗΣ, «Η Επιτροπή Παιδείας, τα γενικά πορίσματα για την εκπαίδευση», εφ. Αυγή, 19 και 22 Ιανουαρίου 1958.
- 11.Ε.ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, «Προσδοκίες» στο Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία, (Αθήνα, εκδ. Ίκαρος, 1965), σ.52-56
- 12 Ε. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Απομνημονεύματα, (Αθήνα, εκδ. Φιλιπότη, 1982), σ.106
- 13.ΕΙΣΗΓΗΤΙΚΗ ΕΚΘΕΣΗ στο Ε.ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΥ, Αγώνες καιόπ.π.,σ.330
- 14.Ε.ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, «Οι επικρίσεις των ειδικών», εφ. Το Βήμα, 27 Μαΐου 1965 και στο Αγώνες και,όπ.π., σ.301-305

15.Ρ.ΙΜΒΡΙΩΤΗ, Ανθρωπιστική παιδεία, Γενική και Πολυτεχνική Μόρφωση, (Αθήνα, εκδ. συνεργατική, 1955), σ.48-52

16. το ίδιο

17.Ρ.ΙΜΒΡΙΩΤΗ, «Προβλήματα της Παιδείας. Το Σχέδιο Νόμου για την Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση», εφ.Αυγή , 20 Ιουνίου 1965

18. το ίδιο

19.Ρ.ΙΜΒΡΙΩΤΗ, Ανθρωπιστικήοπ.π.,σ.59

20. Ε.ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Απομνημονεύματα, (Αθήνα, εκδ. Φιλιπότη, 1982), σ.106

21.Ε.ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Κ.ΤΣΑΤΣΟΣ, Κ.ΚΑΛΛΙΑΣ, Ι. ΚΑΚΡΙΔΗΣ, Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης, π.Άλφα, (6,Οκτωβρίου,1965)

22.Ρ. ΙΜΒΡΙΩΤΗ , Ανθρωπιστική, όπ.π., σ.48-52

23.το ίδιο

**Η συμβολή του Μανόλη Τριανταφυλλίδη στην Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του
1917-1920**

Παναγιώτης ΡΑΠΤΗΣ

Ιστορικός της Εκπαίδευσης,

Διδάκτορας Παντείου Πανεπιστημίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος σκιαγραφείται πολύ σύντομα η δράση του Μανόλη Τριανταφυλλίδη μέχρι το 1917 στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας. Στο δεύτερο μέρος, που αποτελεί το κύριο σώμα της εισήγησης, εξετάζεται η συμβολή του Μ. Τριανταφυλλίδη στην προετοιμασία και τα δρώμενα της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1917-1920, μέσα από τους 4 κύριους τομείς εμπλοκής του στην ανάπτυξη αυτού του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος.

Ειδικότερα διερευνάται:

- α) ο ρόλος και το έργο του ως Ανώτερου Επόπτη Δημοτικής Εκπαιδευσεως,
- β) η δράση του ως επιμελητή της γλώσσας των Αναγνωστικών βιβλίων της Μεταρρύθμισης,
- γ) ο ρόλος και το έργο του ως μέλους της «Επιτροπής» του 1918 για τη σύνταξη των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου και
- δ) η συνδρομή του, μέσω της αρθρογραφίας, στην υπεράσπιση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1917-1920.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος επιχειρείται ένας κριτικός σχολιασμός και μία ερμηνευτική αποτίμηση, στην κρίσιμη ιστορική συγκυρία της περιόδου της κατάληξης της Μεταρρύθμισης, σε συνάφεια με το ρόλο και τη δράση του Μ. Τριανταφυλλίδη σε αυτήν.

ABSTRACT

The lecture is divided in three parts. In the first part, Manolis Triantafilidis' action concerning the educational issues of the country until 1917 is being outlined very briefly. In the second part, which constitutes the main body of the lecture, M. Triantafilidis' contribution to the preparation and the actions of the Educational Reform of 1917-1920 is being examined, through the four main areas of his involvement in the development of this reformatory venture.

In particular, it is explored:

- a) his role and work as a Higher Supervisor of Primary Education
- b) his action as a monitor of the language of the Reading books of the Reform
- c) his role and work as a member of the “Committee” of 1918 for the compilation of the reading books of primary school and
- d) his contribution through journalism, to the advocacy of the Educational Reform of 1917-1920.

In the third and last part, a critical comment and an interpretative appraisal of the outcome of the Reform is being attempted, in connection to M. Triantafilidis' role and action in that, during the critical historic juncture of that period.

1. ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΟ 1917. ΣΥΝΤΟΜΗ ΣΚΙΑΓΡΑΦΗΣΗ.

Ο Μ. Τριανταφυλλίδης γεννήθηκε στην Αθήνα στα 1883, όπου και φοίτησε στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Στα 1900 αποφοίτησε από το Βαρβάκειο με άριστα. Ένα χρόνο μετά την εγγραφή του στη Φυσικομαθηματική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών μεταγράφηκε στη Φιλοσοφική Σχολή, σύμφωνα με βαθύτατη επιθυμία και δική του κλίση.

Μετά την αποφοίτησή του, το 1905, πηγαίνει να συνεχίσει τις σπουδές του στο Μόναχο, εργαζόμενος κυρίως κοντά στο διάσημο Γερμανό Βυζαντινολόγο και θερμό δημοτικιστή Καρλ Κρούμπαχερ. Τον Ιούλιο του 1908 υποστηρίζει με επιτυχία τη διδακτορική του διατριβή, - του απονέμεται ο ανώτατος βαθμός, “*summa cum laude*”- που κινείται στο πεδίο της ιστορικής και συγχρονικής γραμματικής, με θέμα τα ξένα δάνεια της μεσαιωνικής ελληνικής.

Γύρω στα 1912, που ο Μ. Τριανταφυλλίδης επιστρέφει στην Ελλάδα οριστικά, το τοπίο από πλευράς πολιτικής, εκπαιδευτικής και γλωσσικής έχει διαμορφωθεί ως ακολούθως: Στις αρχές του 1911 έχει συντελεσθεί και έχει λήξει άδοξα το ρηξικέλευθο εγχείρημα του Α. Δελμούζου με την ίδρυση και λειτουργία του «Ανώτερου Δημοτικού Παρθεναγωγείου» στο Βόλο. Από το Μάιο του 1910 έχει ιδρυθεί ο Εκπαιδευτικός Όμιλος με σκοπό την ίδρυση και λειτουργία ενός Προτύπου Δημοτικού Σχολείου στην Αθήνα και από αντίδραση, με πρωτοβουλία του καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών Γ. Μιστριώτη, ιδρύεται η «Επιτροπεία προς έννομον προστασίαν της εθνικής γλώσσας» (δηλ. της καθαρεύουσας). Τον Οκτώβριο του 1910 σχηματίζει ο Ε. Βενιζέλος την πρώτη του κυβέρνηση.

Με την επιστροφή του στην Ελλάδα ο Τριανταφυλλίδης γίνεται μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Ουσιαστικά ο Εκπαιδευτικός Όμιλος από τα 1912 διευθύνεται και καθοδηγείται από τους Α. Δελμούζο, Δ. Γληνό και Μ. Τριανταφυλλίδη. Ειδικότερα ο Τριανταφυλλίδης όπως γράφει στο, «Σχεδιάσμα Γλωσσικής αυτοβιογραφίας» του: «Από τα 1913 ως τα 1921 έβγαζα το Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, όπου και δημοσίευα και άλλες μελέτες στη λογοτεχνική, διαφωτιστική και επιστημονική Βιβλιοθήκη του». (Μ. Τριανταφυλλίδη: «Σχεδιάσμα

Γλωσσικής Αυτοβιογραφίας», στο «Τιμητικές εκδηλώσεις για τα εκατό χρόνια από τη γέννηση του Μ. Τριανταφυλλίδη», σελ. 155).

Ο Μ. Τριανταφυλλίδης αναλαμβάνει το δύσκολο έργο της γλωσσικής εποπτείας όλων των κειμένων του Δελτίου, άρθρων και μελετών, πέφτοντας, κατά ομολογία του Δελμούζου, μέσα στον Όμιλο, σαν ανεμοστρόβιλος. Αγωνίζεται, ώστε το περιοδικό του Ομίλου να εμφανίζει τη μεγαλύτερη δυνατή ομοιομορφία στη γλώσσα και την ορθογραφία. Πασχίζει παράλληλα να δώσει στην προφορική γλώσσα του λαού, τη δημοτική, τη μορφή που θα πάρει, ως γραπτή γλώσσα του έθνους. Πιστεύει ότι η γλώσσα της παιδείας πρέπει να είναι η δημοτική, όχι στην ακραία, ψυχαική της εκδοχή, αλλά προσαρμοσμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες και το υφιστάμενο προφορικό γλωσσικό καθεστώς των αστικών κέντρων. Το 1914 αναλαμβάνει συντάκτης στο Ιστορικό Λεξικό, που είχε ιδρυθεί από το Γ. Χατζιδάκι.

2. Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΟΥ 1917- 1920

Η αγωνιστική και επιστημονική δραστηριότητα του Τριανταφυλλίδη από το 1912 μέχρι το 1917, συντέλεσε σε σημαντικό βαθμό στην ευδοκίμηση των προϋποθέσεων, ώστε να αποφασισθεί η εισαγωγή της κοινής ομιλουμένης (δημοτικής) γλώσσας στα δημοτικά σχολεία της χώρας.

Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917-1920, μεταξύ άλλων, εισάγεται η δημοτική γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας και αντικείμενο μάθησης στο δημοτικό σχολείο, αλλάζει το σύστημα συγγραφής και έγκρισης των αναγνωστικών βιβλίων, καταργείται το κρατικό μονοπώλιο του σχολικού βιβλίου και το καθεστώς του μοναδικού υποχρεωτικού βιβλίου.

Υπουργός Παιδείας στην κυβέρνηση Βενιζέλου είναι ο Μακεδόνας Δημήτριος Δίγκας – μέχρι τις 22 Σεπτεμβρίου 1920, οπότε και αντικαθίσταται από τον Κ. Ρακτιβάν – και Ανώτεροι Επόπτες Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, από τις 19 Σεπτεμβρίου 1917, τοποθετήθηκαν ο Αλ. Δελμούζος και ο Μ. Τριανταφυλλίδης.

2.1. Ο Μ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ ΑΝΩΤΕΡΟΣ ΕΠΟΠΤΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ

Με την ψήφιση του Ν. 826 «Περί κυρώσεως και τροποποίησης του αναγκαστικού διατάγματος της 29ης Ιουνίου 1917 περί συμπληρώσεως του νόμου 567 περί διοικήσεως της μέσης και δημοτικής εκπαιδεύσεως» (ΦΕΚ, τχ. Α, αρ. 188, 5-9-1917) συμπληρώνεται η διοίκηση της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως με την εισαγωγή του Θεσμού των Ανώτερων Εποπτών.

Στην εισηγητική έκθεση του σχεδίου νόμου για τους Ανώτερους Επόπτες προσδιοριζόταν η σκοποθεσία, προς την οποία απέβλεπε η πολιτεία με την ίδρυση των δύο θέσεων Ανωτέρων Εποπτών, στην κορυφή της διοικητικής πυραμίδας της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερα αναφερόταν ότι: «...κατόπιν της εισαγωγής της

δημοτικής γλώσσας εις τα σχολεία εθεωρήσαμεν αναγκαίον να ιδρύσωμεν Ανωτέραν εποπτείαν της δημοτικής εκπαιδεύσεως προς μελέτην και εισήγησιν πάντων των συναφών προς την μεταρρύθμισιν ταύτην ζητημάτων και προπαρασκευήν του διδακτικού προσωπικού, ούτως ώστε να καταστή τούτο από

πάσης απόψεως ικανόν προς επιτυχή εφαρμογήν και πραγματοποίησιν της σημαντικω-

τάτης δια το έθνος καινοτομίας ταύτης.»

Έτσι από την άνοιξη του 1918 άρχισαν να οργανώνονται από τους Ανώτερους Επόπτες Δημοτικής Εκπαιδεύσεως μαθήματα και φροντιστήρια, με επίκεντρο κυρίως την Αθήνα και τον Πειραιά. Τα θέματα αυτών των συναντήσεων αφορούσαν : τα φαινόμενα και τους κανόνες της νεοελληνικής γλώσσας, την παλαιότερη και νεώτερη πνευματική και λογοτεχνική κίνηση του νέου ελληνισμού και τις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές αντιλήψεις για τα προβλήματα της αγωγής.

Ανάλογη εργασία, με την οργάνωση μαθημάτων και φροντιστηρίων, με επίκεντρο την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας και τη νέα προσέγγιση των γλωσσικών μαθημάτων, πραγματοποιήθηκε και στους Επιθεωρητές δημοτικών σχολείων, από τις 20 Απριλίου μέχρι τις 25 Μαΐου 1919.

Μια πλήρη επισκόπηση αυτής της δραστηριότητάς του μας δίνει ο Τριανταφυλλίδης, με μια σειρά δημοσιευμάτων του, που παρατίθεται στη συνέχεια:

1. «Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση. Η σχολική γλώσσα», (Γλωσσικό μάθημα στους δημοδιδασκάλους Αθηνών). Δημοσιεύθηκε στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, αρ. 7, (1917-1919), σελ. 21-43.
2. «Περίληψεις μαθημάτων εις τους δημοδιδασκάλους». Δημοσιεύθηκε στο περιοδικό Εκπαιδευτικός Ερευνητής, αρ. 3 (1919) αρ. 33, σελ. 5, αρ. 34, σελ. 5-6, και αρ. 35, σελ. 3-4.
3. «Περίληψη ομιλίας στο Συνέδριο Επιθεωρητών της δημοτικής εκπαιδεύσεως», ό. π. 3 (1919), αρ. 38, σελ. 3-4.
4. «Το Λεξιλόγιον των νέων αναγνωστικών». (Ομιλία εις το συνέδριον των Επιθεωρητών, που έγινε μαζί με το Φροντιστήριο για το βιβλίο του Ελισαίου Γιαννίδη «Γλώσσα και Ζωή»). Δημοσιεύθηκε στο, Εκπαιδευτικός Ερευνητής 3 (1919), αρ. 53, σελ. 6.
5. «Το Λεξιλόγιον των νέων αναγνωστικών». (Εδώ καταχωρίζονται όσα ειπώθηκαν σχετικά στο Συνέδριο Επιθεωρητών). Δημοσιεύθηκε ολόκληρη η ομιλία στο «Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου», 8, (1920), σελ. 116-127.

Αξίζει στο σημείο αυτό να καταχωρηθεί, για να αποδοθεί το κλίμα που επικρατούσε στις ενημερωτικές συναντήσεις των Ανωτέρων Εποπτών και του διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων, η σημείωση του Μ. Τριανταφυλλίδη ότι:

«στα διάφορα φροντιστήρια και συνέδρια επιθεωρητών και δημοδιδασκάλων υποκινήθηκαν ή δόθηκαν από μας (Ανώτεροι Επόπτες) θέματα σχετικά με τ' αναγνωστικά της (μεταρρύθμισης) και στις οδηγίες για τη διδασκαλία τους επιζητήθηκε η κριτική συνεργασία του διδαχτικού προσωπικού». (Μ. Τριανταφυλλίδης: «Πριν καούν...»,σελ. 307).

Ζητήθηκε ακόμα η γνώμη των δασκάλων για τη γλωσσική μορφή των νέων αναγνωστικών. Λίγους μήνες μάλιστα μετά την κυκλοφορία των πρώτων αναγνωστικών, ζητήθηκε με εγκύκλιο που διαβιβάστηκε σε λίγες (δοκιμαστικά στην αρχή) εκπαιδευτικές περιφέρειες να αποσταλούν στο Γραφείο των Ανωτέρων Εποπτών οι εντυπώσεις των δασκάλων για τα νέα βιβλία και τις δυσκολίες που έβρισκάν στη γλώσσα, τις λέξεις που αγνοούσαν οι μαθητές κλπ.

2.2. Ο Μ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ

Υπεύθυνος για το τυπικό της γλώσσας και της γραμματικής, αλλά και ευρύτερα την ευθύνη της γλωσσικής εποπτείας των αναγνωστικών είχε ο Μ. Τριανταφυλλίδης. Η συγγραφή νέων αναγνωστικών βιβλίων στη δημοτική γλώσσα έκανε αναγκαία τη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος αλλά και της ορθογραφίας και της γραμματικής διδασκαλίας. Εκδόθηκαν έτσι σε διάφορες χρονικές φάσεις τα νέα αναλυτικά προγράμματα, ενώ το σχετικό μέρος για την ορθογραφική και γραμματική διδασκαλία στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, δημοσιεύτηκε σε δύο ιδιαίτερα φυλλάδια.

Οι γλωσσικοί κανόνες με βάση τους οποίους συντάχθηκαν τα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης και διεξάγονταν τα γλωσσικά μαθήματα κυκλοφόρησαν για χρήση των δασκάλων σε δύο τεύχη του Δελτίου που εξέδιδε το Υπουργείο Παιδείας, ως παράρτημα:

1. «Η γραμματική διδασκαλία των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Το νέον αναλυτικόν πρόγραμμα και η ύλη διδασκαλίας», δημοσιεύθηκε στο Δελτίο Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, Παράρτημα αρ. 3 (1919), 332 σελίδες.
2. «Η γλωσσική διδασκαλία της Δ.΄ τάξεως του Δημοτικού Σχολείου», δημοσιεύθηκε στο, Δελτίον Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, Παράρτημα αρ. 5 (1920), 38 σελίδες.

Στα δύο αυτά γλωσσικά και γραμματικά πονήματα αποταμιεύονται κανόνες που είχαν κιάλας διατυπωθεί σε διάφορες προηγούμενες σχετικές εργασίες του Τριανταφυλλίδη και αργότερα συμπεριλήφθηκαν στη «Νεοελληνική Γραμματική» (της Δημοτικής) του 1941.

2.3.Ο Μ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ «ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ» ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

Με το Β.Δ. της 13ης Φεβρουαρίου του 1918 ορίσθηκε μία «συντακτική επιτροπή» για τη συγγραφή αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου. Αυτή η επιτροπή συνέταξε το ιδεολογικό και παιδαγωγικό μανιφέστο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης – δηλαδή, το περίφημο στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης «Πρακτικό της Επιτροπής» - και αφετέρου από αυτήν εκπήγασαν τα δύο σημαντικότερα αναγνωστικά της μεταρρυθμιστικής περιόδου 1917 –1920.

Πιο συγκεκριμένα, η προαναφερόμενη Επιτροπή, που στην αρχική της σύνθεση συμπεριλάμβανε, εκτός απ' τον Μ. Τριανταφυλλίδη και τους Δ. Λάμψα, Αθ. Τραυλαντώνη, Ζ. Παπαντωνίου, Δ. Ανδρεάδη και Αλ. Δελμούζο, κατόπιν επανειλημμένων συνεδριάσεων καθόρισε τις αρχές, με βάση τις οποίες θα συνέγραφε τα βιβλία που θα της ανέθετε η πολιτεία. Η σύνταξη του Πρακτικού ολοκληρώθηκε στις 18 Μαρτίου 1918 και παραμένει από τότε ένα κείμενο, που συνοπτικά και σφαιρικά εκφράζει τη συνολική φιλοσοφία του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού.

Δύο αναγνωστικά βιβλία αποτέλεσαν τους καρπούς της δράσης της συντακτικής Επιτροπής. Είναι το θαυμάσιο «Αλφαβητάρι με τον ήλιο», την πατρότητα του οποίου καταχωρίζει στον Δελμούζο, ο Τριανταφυλλίδης, και τα φημισμένα «Ψηλά βουνά» του Ζ. Παπαντωνίου. Ποια είναι όμως σε αυτά τα δύο έξοχα και αξεπέραστα αναγνωστικά βιβλία η συμβολή του Τριανταφυλλίδη; Ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Χρίστος Τσολάκης υποστηρίζει ότι: «Ο Τριανταφυλλίδης τα (δηλ. τα αναγνωστικά) φροντίζει γλωσσικά, ώστε να έχουν ενιαίο γλωσσικό τύπο, ενότητα γραμματική, σύστημα ορθογραφικό (Χρίστος Τσολάκης, 1987,σελ. 76).

2.4. Ο Μ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΕΙ ΚΑΙ ΥΠΕΡΑΣΠΙΖΕΤΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΤΟΥ 1917 – 1920.

Δύο είναι τα σημαντικότερα κείμενα του Μ. Τριανταφυλλίδη που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία.

Πρώτα το : «“QUO USQUE TANDEM” ή Η νέα σχολική γλώσσα και ο κ. Γ. Ν. Χατζιδάκης», δημοσιεύθηκε στο, Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου, 7 (1917- 1919), σελ. 88-195.

Όπως γίνεται φανερό και από τον τίτλο, πρόκειται για μια εκτεταμένη, αναλυτική και εμπεριστατωμένη απάντηση του γλωσσολόγου Μ. Τριανταφυλλίδη στον δάσκαλό του, παλαιότερα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, καθηγητή της Γλωσσολογίας Γ. Ν. Χατζιδάκι, στη συστηματική και επίμονη πολεμική του τελευταίου, για την εισαγωγή της κοινής ομιλουμένης (δημοτικής) γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Ο Γ. Ν. Χατζιδάκης συνόψισε το κατηγορητήριό του σε φυλλάδιο που εξέδωσε το 1920 με τον χαρακτηριστικό τίτλο:

«Γεννηθήτω φως – Ο μαλλιαρισμός εις τα δημοτικά σχολεία». Στην προαναφερόμενη μελέτη του ο Μ. Τριανταφυλλίδης ανασκευάζει τις κατηγορίες του Χατζιδάκι, αποσαφηνίζει τα σκοπίμως εμφανιζόμενα ως σκοτεινά και συγκεχυμένα σημεία και απαντά τεκμηριωμένα στις γλωσσικές αντιρρήσεις του.

Ακολουθεί το: «Πριν καούν. Η αλήθεια για τ' αναγνωστικά της δημοτικής», δημοσιεύθηκε στο, Δελτίο εκπαιδευτικού Ομίλου, 9(1921), σ. 177-322. Είναι η μελέτη με την οποία ο Μ. Τριανταφυλλίδης απαντά στην καταδικαστική, για τα αναγνωστικά βιβλία της Μεταρρύθμισης 1917-1920, Έκθεση της Επιτροπείας του 1921, η οποία βασίζεται κατεξοχήν και αυτή όπως πρωτύτερα είχε κάνει και ο Χατζιδάκις, σε επιχειρήματα γλωσσικά. Ο Μ. Τριανταφυλλίδης στο «Πριν καούν», επιχειρεί, με ομολογημένη επιτυχία μια αναλυτικότερη ανασκευή της Έκθεσης της «Επιτροπείας», χαρακτηρίζοντάς την «θλιβερό μνημείο της νεοελληνικής σκέψης και επιστήμης», αφού πρωτοφανής μπορεί να θεωρηθεί η πρόταση «πνευματικών ανθρώπων» να ριφθούν στην πυρά τα διδακτικά βιβλία της Μεταρρύθμισης 1917-1920.

3. ΤΗΝ ΕΠΑΥΡΙΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ. Ο ΑΠΟΗΧΟΣ.

Γρήγορα η διαμάχη για την μεταβολή του γλωσσικού καθεστώτος στο σχολείο μεταφέρθηκε στο φορτισμένο πολιτικό και κομματικό πεδίο της περιόδου, αποτελώντας ένα από τα πιο επίμαχα θέματα της ενδοαστικής μετωπικής πολιτικής σύγκρουσης, στο μέτρο που φορέας της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1917 – 1920 ήταν ο Βενιζέλος και η επαναστατικογενής «προσωρινή κυβέρνηση Θεσσαλονίκης». Έτσι λίγους μήνες μετά την κυβερνητική μεταβολή της 1ης Νοεμβρίου 1920 καταργήθηκε. Στις 5 Νοεμβρίου του 1920 ο Μ. Τριανταφυλλίδης όπως και οι Δελμούζος και Γληνός υπέβαλαν την παραίτησή τους, που έγινε δεκτή, στο νέο υπουργό Εκκλησιαστικών και Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Θρ. Ζαΐμη.

Με την κυβερνητική αλλαγή του 1920 και την επάνοδο της αντιβενιζελικής παράταξης συγκροτήθηκε η Επιτροπεία, αποτελούμενη από δύο πανεπιστημιακούς δασκάλους, τον προεξάρχοντα στο εγχείρημα Ν. Εξαρχόπουλο και τον Ανδρέα Σκιά, αμφότερους καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και τέσσερις ανώτερους εκπαιδευτικούς με στόχο την εξέταση της προηγηθείσας Μεταρρύθμισης.

Εντελώς ενδεικτικά μεταφέρω ορισμένες από τις κρίσεις της “Επιτροπείας” για τη γλώσσα των αναγνωστικών της Μεταρρύθμισης. Έτσι λοιπόν χαρακτηρίζεται ως «τεχνητή», «υπ’ ουδενός ομιλουμένη» και «ακατανόητη τοις μαθηταίς». Ενώ για τα “ Ψηλά Βουνά ” του Ζ. Παπαντωνίου - με πρόσφατα τα γεγονότα της Ρωσικής Επανάστασης (1917) - πιστεύουν ότι οδηγούν στον «μπολσεβικισμό» (“Έκθεσις Επιτροπείας , σελ. 46, 52), αφού «παιδες ... πειθαρχούν άνευ άρχοντος ... πραγματοποιούντα τους πόθους των αναρχικών» (ό.π. σελ. 63). Κλείνω την εντελώς σύντομη αυτή αναφορά μου στην Έκθεση της Επιτροπείας του 1921, με τη σταχυολόγηση από τη σελίδα 64, της ακόλουθης διαπίστωσης για το περιεχόμενο του παραπάνω

αναγνωστικού : «περιγράφονται σκηναί του βίου χυδαίαι και εν πολλοίς ανήθικοι, σκοπούσι να διαπλάσσωσι δι' αυτού μαθητάς απάτριδας». Τα σχόλια νομίζω ότι είναι περιττά σε μια τέτοια, εξουσιαστικού τύπου, απροσχημάτιστη και τυφλή εμπάθεια.

Ο Μ. Τριανταφυλλίδης αφού έγραψε το «Πριν καούν», στις αρχές του 1921, έφυγε για τη Γερμανία - όπως άλλωστε έπραξε και ο Δελμούζος - και ξαναγύρισε στη θέση του (ως Ανώτερος Επόπτης) το 1923 , μετά την Επανάσταση του Πλαστήρα. Στο ταραγμένο πολιτικό σκηνικό του Μεσοπολέμου, αλλά και μεταγενέστερα, το διχαστικό πάθος, η παραταξιακή αμετροέπεια και η αβυσσαλέα διαπροσωπική εμπάθεια θα προσθέσουν και άλλα, πολλά ακόμη επεισόδια στη νεοελληνική φάση του Γλωσσικού Ζητήματος. Σε κάθε περίπτωση πάντως ο Μ. Τριανταφυλλίδης, κατά γενική ομολογία υπήρξε πάντοτε, ακόμα και όταν δέχθηκε προσωπικές επιθέσεις, ευγενής, μετριοπαθής, καλοπροαίρετος, αμνησίκακος. Πάντοτε όμως, με σθένος και παρρησία, διακρίθηκε ως μαχητικός υπερασπιστής της δημοτικής γλώσσας, της ζωντανής γλώσσας του λαού.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1979) *Μνήμη Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Είκοσι χρόνια από το θάνατό του* (Θεσσαλονίκη):

α) Ανδριώτη, Ν. *Το γλωσσικό έργο του Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, όπ. παρ. σελ. 67 – 77.

β) Παπανούτσου, Ε.Π. *Ο Τριανταφυλλίδης και η παιδεία μας*, όπ. παρ. σελ. 55 – 66.

γ) Πολίτη, Ε. *Κατάλογος των έργων του Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, όπ. παρ. σελ. 79 – 99.

δ) Χρηστίδη, Χ. *Μανόλης Τριανταφυλλίδης – Ο άνθρωπος. Μαρτυρία ενός φίλου*, όπ. παρ. σελ. 33 – 51.

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1987) *Τιμητικές εκδηλώσεις για τα εκατό χρόνια από τη γέννηση του Μανόλη Τριανταφυλλίδη* (Θεσσαλονίκη).

α) Δημαρά, Α. *Ο Τριανταφυλλίδης και οι παιδαγωγικές θέσεις του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού*, όπ. παρ. σελ. 59 – 67.

β) Κριαρά, Ε. *Η πνευματική φυσιогνωμία του Μανόλη Τριανταφυλίδη*, όπ. παρ. σελ. 29 – 38.

γ) Τριανταφυλλίδη, Μ. *Σχεδιάσμα Γλωσσικής Αυτοβιογραφίας*, όπ. παρ. σελ. 153 – 156.

δ) Τσολάκη, Χ. *Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης και η εκπαιδευτική πράξη*, όπ. παρ. σελ. 68 – 88.

ε) Τσοπανάκη, Α. *Η γλωσσική εξέλιξη του Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, όπ. παρ. σελ. 39 – 48.

Δελμούζου, Α. (1958) *Ο συνεργάτης Μανόλης Τριανταφυλλίδης στο Μελέτες και Πάρεργα*, τόμ. 1^{ος}, σελ. 84 – 93 (Αθήνα).

Κριαρά, Ε. (1980) *Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης έως την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1917* , στο: *Αφιέρωμα στον Ε.Π. Παπανούτσο*, σελ. 489 – 524 (Αθήνα).

Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, (1968) τόμ. 5^{ος} , σελ. 393 – 394 (Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα – HERDER).

Τσολάκη, Χ. (1921) *Το γλωσσικό ζήτημα και τα σχολικά αναγνωστικά*, στο: *Έκθεσις της Επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των Δημοτικών Σχολείων* Εισαγωγή, σελ. 9 – 16 (Θεσσαλονίκη , εκδ. Βάνιας, επανέκδοση σελ. 17 – 171).

Χατζηστεφανίδη, Θ. (1990) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, σελ. 168 – 178 (Αθήνα , εκδ. Παπαδήμα, Β΄ έκδοση).

**Το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο
των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών κατά το διάστημα
1913-1920**

Δημήτριος ΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ

Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μετά την άνοδο το 1909 των αστικών στρωμάτων στην εξουσία θα γίνει προσπάθεια, κυρίως με τα νομοσχέδια Τσιριμώκου το 1913 και το Νόμο 826/1917, για τη δημιουργία του αστικού σχολείου. Οι αλλαγές αυτές δε θα πραγματοποιηθούν καθώς τα νομοσχέδια του 1913 δε θα ψηφιστούν και ο Ν. 826/1917 θα ανασταλεί με την έλευση στην εξουσία το 1920 των φιλομοναρχικών δυνάμεων χωρίς να προλάβει να δώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Καθώς οι μεταρρυθμίσεις συντελούνται μέσα σε ένα γενικότερο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, στην παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσουμε, περιγράφοντας τα κοινωνικά και ιστορικά γεγονότα αυτής της περιόδου, να εντοπίσουμε τα στοιχεία εκείνα, κυρίως σε μακροκοινωνιολογικό επίπεδο, όπως οι κοινωνικές δομές με τις σχέσεις, τις αντιθέσεις, τις συγκρούσεις σε επίπεδο πολιτικό-ιδεολογικό-οικονομικό ανάμεσα σε διάφορες ομάδες με κοινά ή διαφορετικά συμφέροντα, που θα μας επιτρέψουν να αναζητήσουμε απαντήσεις και ερμηνείες για την αποτυχία των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της συγκεκριμένης περιόδου.

ABSTRACT

After the urban layers got the power in 1909, there was an effort, chiefly through the Tsirimokos' Bill of 1913 as well as the 826/1917 Law, for the establishment of urban schools. This change did not get materialized, since the Tsirimokos' Bill was not voted whereas the 826/1917 Law had been suspended due to the rise of monarchism in 1920.

In this essay, in the course of those reforms that took place within a broader socio-historic framework, we have attempted through the description of both the social and the historical events, to locate those elements that would allow us to interpret the failure of the transformational attempts of that period. Thus, our research extends into the macro-sociological field, concentrating on social structures in terms of the relations, the contrasts and the conflicts that occurred among groups having the same or different interests on the political, ideological and financial level.

1. Εισαγωγή

Το Μάιο του 1909 μετά από τις αποτυχίες της εθνικής πολιτικής (το κρητικό και το μακεδονικό ζήτημα παραμένουν σε εκκρεμότητα) και την ήττα του 1897 σχηματίστηκε ένας Στρατιωτικός Σύνδεσμος που απαιτούσε μεταρρύθμιση και εξυγίανση της πολιτικής ζωής προέβη σε εξέγερση τον Αύγουστο του 1909 και κάλεσε στην Ελλάδα τον Ελευθέριο Βενιζέλο (Σβορώνος: 1986).

Ο Βενιζέλος φιλοδοξώντας να εξυγιάνει τους πολιτικούς και κοινωνικούς θεσμούς, θα προχωρήσει στον εκσυγχρονισμό του κράτους σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα. Θα εφαρμόσει νέο σύνταγμα, θα αναδιοργανώσει τις ένοπλες δυνάμεις και θα προβεί σε μια σειρά μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στο οικονομικό, δικαστικό, αγροτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο (Σβορώνος: 1995, Βακαλόπουλος: 1995).

Τη συγκεκριμένη περίοδο θα επιχειρηθούν δύο προσπάθειες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση το 1913 και το 1917. Εμείς τις εξετάζουμε ως ενιαίες, θεωρώντας ότι συμπληρώνουν η μία την άλλη καθώς γίνονται με μια χρονική εγγύτητα, από την ίδια κυβέρνηση, με τον ίδιο πρωθυπουργό (Βενιζέλος) και τους ίδιους πρωτεργάτες (Γληνός, Δελμούζος, Τριανταφυλλίδης).

Περιγράφοντας και αναλύοντας τα κοινωνικά και ιστορικά γεγονότα αυτής της περιόδου θα προσπαθήσουμε να αναζητήσουμε απαντήσεις και ερμηνείες, για τις επιχειρούμενες κατά την περίοδο 1913-1920 μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και την εν συνεχεία αποτυχία εφαρμογής τους, καθώς «κάθε σχολικό σύστημα είναι ένα μοναδικό αντικείμενο έρευνας, το οποίο λειτουργεί σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο» (Charlot: 1992, σ. 34) και οι εκάστοτε μεταρρυθμίσεις που επιχειρούνται δεν πραγματοποιούνται σε κοινωνικοοικονομικό κενό (Husen: 1991). Εξάλλου η συγκρότηση προτύπων ανάλυσης της εκπαίδευσης έξω από τα συγκεκριμένα ιστορικο-κοινωνικά πλαίσια αφαιρεί τη δυνατότητα ερμηνείας της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Πεσμαζόγλου: 1987).

2. Το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο και οι επιχειρούμενες αλλαγές στην εκπαίδευση

Μετά την άνοδο του Βενιζέλου στην εξουσία η ελληνική μεγαλοαστική τάξη θα δείξει για πρώτη φορά αποφασιστικότητα και με πρωταγωνιστή την άρχουσα τάξη της διασποράς, θα ρίξει το οικονομικό, κυρίως, βάρος της στον ελληνικό χώρο με διείσδυση κεφαλαίου και επενδύσεις στη βιομηχανία με σκοπό να διαδραματίσει το ρόλο μιας εθνικής αστικής τάξης με απώτερο στόχο την οικονομική και πολιτική της κυριαρχία (Τσουκαλάς: 1992).

Οι οικονομικές αλλαγές στην Ελλάδα όπως οι πρώτες βιομηχανίες, η αύξηση της αγροτικής παραγωγής, τα έργα υποδομής, που αρχίζουν να εντάσσουν ένα τμήμα της χώρας στις καπιταλιστικές κοινωνίες, απαιτούν την εδραίωση ενός καλά οργανωμένου αστικού κράτους με ανάλογες μεταρρυθμίσεις στους θεσμούς του

κοινωνικού εποικοδομήματος και κατά συνέπεια και της εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη: 1987).

Την εποχή που αναδιοργανώνεται και ανασυντάσσεται η Ελλάδα στην Τουρκία θα σημειώνονται εσωτερικές διαμάχες κυρίως από τις αντιδράσεις εναντίων του εθνικισμού των Νεοτούρκων. Η Ελλάδα θα αποφασίσει να δράσει, θα ξεσπάσουν οι βαλκανικοί πόλεμοι του 1912/13 με τους οποίους η Ελλάδα θα διπλασιάσει σχεδόν τα εδάφη της και οι νέες περιοχές θα συμβάλουν κυρίως με την αγροτική παραγωγή τους στην οικονομία και η Ελλάδα θα γίνει μια υπολογίσιμη δύναμη στη Νοτιοανατολική Ευρώπη (Βακαλόπουλος: ό.π).

Μετά την επανάσταση στο Γουδί το 1909 και τους νικηφόρους βαλκανικούς πολέμους του '12-'13 δημιουργούνται νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα. Έχουμε το διπλασιασμό της Ελλάδας και την εμφάνιση των νέων κοινωνικών στρωμάτων, αστικών, ναυτιλιακών, εμπορευματικών που θέλουν να επιβάλλουν την πολιτική τους εξουσία αναλαμβάνοντας την προσπάθεια διοργάνωσης ενός φιλελεύθερου αστικού κράτους στα πρότυπα της δύσης με επιτακτικό το αίτημα για προσαρμογή της εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα (Σβορώνος: 1986).

Παράλληλα με τις πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και άλλα γεγονότα που θα πιέσουν και θα συμβάλουν με το δικό τους τρόπο στη λήψη των νέων εκπαιδευτικών μέτρων:

Το 1908 δημιουργείται στο Βόλο, που αυτήν την περίοδο είναι το κέντρο του εργατικού συνδικαλισμού λόγω του βιομηχανικού χαρακτήρα της πόλης και όπου υπάρχει ένας κύκλος προοδευτικών διανοουμένων (Βουρνάς: 1999), το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο που εξέφραζε ένα καινούργιο πνεύμα χωρίς όμως να είναι επαναστατικό καθώς παραμένει ο ανθρωπιστικός προσανατολισμός στις σπουδές του. Παρ' όλα αυτά αντιμετώπισε αυστηρή κριτική από τους συντηρητικούς εκπαιδευτικούς και πολιτικούς φορείς της κοινωνίας (Δημαράς: 1998).

Το 1910 ιδρύεται ο Εκπαιδευτικός Όμιλος και η Φοιτητική Συντροφιά. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος με μέλη από το χώρο της πολιτικής, της παιδείας, της διανοήσης (Παπαναστασίου Δεμερτζής, Διομήδης, Δελμούζος, Γληνός, Τριανταφυλλίδης, Καζαντζάκης, κ.α.) με τις προοδευτικές του θέσεις θα παίξει σημαντικό ρόλο στο γλωσσικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Η Φοιτητική Συντροφιά (Κουντουράς, Κορδάτος, κ.α.) που αποτελεί πρόδρομο του σύγχρονου φοιτητικού κινήματος, ξεκινώντας αρχικά από το ιδανικό της δημοτικής γλώσσας θα συνδεθεί με πλατύτερα κοινωνικά και πνευματικά αιτήματα (Βουρνάς: ό.π.). Τα μέλη αυτών σωματείων πολλά από τα οποία δέχτηκαν την επίδραση ξένων παιδαγωγικών ιδεών παίρνουν ενεργό μέρος στην αναθεωρητική κίνηση και συμβάλουν στην επιχειρούμενη μεταρρύθμιση της περιόδου 1913-1917 (Σβορώνος: 1986).

Το 1911 με την ψήφιση του νέου Συντάγματος καθιερώνεται η καθαρεύουσα και την ίδια χρονιά κλείνει το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο Βόλου.

Μεσ σ' αυτό το πλαίσιο το Νοέμβριο του 1913 υποβάλλονται 8 νομοσχέδια για ψήφιση στη Βουλή από τον Υπουργό Παιδείας Ιωάννη Τσιριμώκο και βασικό εισηγητή το Δημήτρη Γληνό. Με αυτά γίνεται προσπάθεια αντιαυταρχικής διοίκησης και βελτίωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Προβλέπεται δετές δημοτικό σχολείο και μετά φοίτηση είτε στο δετές γυμνάσιο που οδηγεί στο Πανεπιστήμιο, στο Ανώτατο Τεχνικό Εκπαιδευτήριο και στη Σχολή Ευελπίδων είτε μέσω ενός δεύτερου σχολικού δικτύου φοίτηση στο αστικό σχολείο που δίνει βάση στα πρακτικά μαθήματα και οδηγεί σε σχολές δασκάλων, ναυτικών και άλλες τεχνικοεπαγγελματικές είτε με κατατακτήριες εξετάσεις στο γυμνάσιο. Προτείνεται η κατάργηση της αρχαίας ελληνικής στο δημοτικό και η αντικατάστασή της από τη νεοελληνική (Μπουζάκης: 2000). Ο στόχος αυτών των σχολείων είναι η προετοιμασία των μαθητών για τη ζωή με παράλληλη όμως πίστη στις κλασικές σπουδές (Δημαράς ό.π.). Γίνεται προσπάθεια για δημιουργία αστικού σχολείου με τα εθνικά ιδεώδη όμως να παραμένουν ταυτόχρονα ως αποστολή του σχολείου μετά από τους νικηφόρους βαλκανικούς πολέμους.

Ο διπλός αυτός σκοπός της γενικής εκπαίδευσης φαίνεται καθαρά τόσο από τη γενική εισηγητική έκθεση όσο και από τις επιμέρους αιτιολογικές εκθέσεις των νομοσχεδίων. Στη γενική εισηγητική έκθεση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1913 θα τονιστεί: «Πρέπει να παράσχωμεν εις εκάστην κοινωνικήν τάξιν όσω το δυνατόν αρτιωτέραν την εις αυτήν ανγκαιούσαν γενικήν μόρφωσιν^[1]», «τα έργα του Ελληνικού στρατού ενέπνευσαν εις πάντας την πεποίθησιν, ότι ο ελληνικός λαός, διατηρήσας τας αρετάς της φυλήσείναι ικανός...να δημιουργήσει και εις τας επιστήμας και τας τέχνας και τας άλλας εκδηλώσεις του πολιτισμού μνημεία των παραδόσεων του και της συγχρόνου αναπτύξεως του πολιτισμού αντάξια, σήμερον όποτε η υποχρέωσις του ελληνικού λαού προς εκπλήρωσιν της εκπολιτιστικής του αποστολής του εν Ανατολή κατέστη και αμεσώτερα και επιτακτικώτερα ...πρέπει να επιδιωχθεί συντονότατα και η εκπαιδευτική αναδιοργάνωσις. Διότι η νέα παιδεία θα αποτελέσει το σταθερόν βάθρον του πολιτισμού της Νέας Ελλάδος...», «τα σχολεία γενικής παιδείσεως καλώς πληρούντα τον προορισμόν των είναι σχολεία ανθρωπιστικά...σχολείον ανωτέρας μορφώσεως άνευ σπουδής επαρκούς της αρχαίας Ελληνικής γλώσσης και μελέτης του αρχαίου πολιτισμού είναι αδύνατον να νοηθεί παρ' ημίν^[2]».

Σε άλλα όμως σημεία της γενικής εισηγητικής έκθεσης αναφέρεται: «το δημοτικόν σχολείον σκοπόν έχει προς τη διαπλάσει του χαρακτήρος, ήτις αποτελεί την ουσίαν πάσης αγωγής, να μεταδώσει εκείνας τας γνώσεις και να ασκήσει δεξιότητας, αίτινες είναι απαραίτητοι εις πάντα πεπολιτισμένος άνθρωπο δια να ζήση την σημερινήν ζωήν... πρέπει να προστεθώσι μαθήματα, προπαρασκευάζοντα αμεσώτερον την εις τον πρακτικόν βίον μετάβασιν των παίδων...η καλούμενη πραγματική εκπαίδευσις...θα προπαρασκευάζει συστηματικώτερον...δια τα ειδικά επαγγελματικά σχολεία ή δια τα τεχνικά επαγγέλματα».

Η διπλή αποστολή της εκπαίδευσης φαίνεται και από τις αιτιολογικές εκθέσεις των κατατεθειμένων νομοσχεδίων. Στην αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου περί δημοτικής εκπαίδευσεως αναφέρεται: «Εν τω σκοπώ της Δημοτικής Εκπαίδευσεως...εξάίρεται πρώτιστα μεν ο γενικός ανθρωπιστικός χαρακτήρ

αυτής...ευθύς δ' αμέσως επισυνάπτεται και ο ιδιαίτερος σκοπός, ο ειδικώτερον ορίζων την αποστολήν του δημοτικού σχολείου,...δηλονότι η μετάδοσις των εις τον βίον απαραίτητων δια πάντα σημερινόν άνθρωπον γνώσεων και η καλλιέργεια ομοίως εις πάντα άνθρωπον χρησίμων γενικών δεξιοτήτων...[3]».

Στην αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου περί μέσης εκπαιδεύσεως η οποία συνίσταται από τους δύο τύπους σχολείων το αστικό σχολείο και το γυμνάσιο αναφέρεται: «τα αστικά σχολεία προσαρμόζονται πραγματικώς εις τας πνευματικές ανάγκας της τάξεως ην οφείλουσι να εξυπηρετώσι» και η παρεχόμενη μόρφωση θα είναι «χρήσιμος μεν δια την εις τον πρακτικόν βίον μετάβασιν, προπαρασκευαστική δε των καλουμένων μεσαίων επαγγελματικών σπουδών...», «Εκ του σχολείου τούτου θα αντλή ο εμπορικός και βιομηχανικός κόσμος τους καταλλήλως μεμορφομένους υπαλλήλους του, θα λαμβάνει η πολιτεία πάσαν κατωτέραν υπαλληλίαν της[4]».

Ως σκοπός για τα γυμνάσια αναφέρεται «η παροχή άρτιας τούτο μεν ανθρωπιστικής, τούτο δε πραγματικής μορφώσεως χρησίμου μεν δια την άμεσον επί τον πρακτικόν βίον μετάβασιν, προπαρασκευαστικής δε των ειδικών επιστημονικών και άλλων ανωτέρων επαγγελματικών σπουδών[5]».

Η προσπάθεια όμως αυτή για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν θα καρποφορήσει.. Αμέσως μετά την κατάθεση των νομοσχεδίων θα εκδηλωθούν αντιδράσεις κυρίως από την αντιπολίτευση, από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, από τους καθηγητές σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης. Τα νομοσχέδια θα συζητηθούν αλλά δε θα ψηφιστούν.

Η Φιλοσοφική Σχολή κυρίως θα προβάλει ως βασικό το επιχείρημα ότι θα υποστεί πλήγμα η αρχαία ελληνική γλώσσα και η ανθρωπιστική παιδεία και ο Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος ότι η παραμονή των μαθητών για άλλα δύο έτη στο Δημοτικό θα προκαλέσει σ' αυτούς προβλήματα για να παρακολουθήσουν το Γυμνάσιο καθώς θα είναι ανεπαρκώς καταρτισμένοι, διότι το Δημοτικό είναι κυρίως μονοτάξιο και οι δάσκαλοι που διδάσκουν σ' αυτό δεν εκπαιδεύονται στο Πανεπιστήμιο και ακόμη ότι η μακρά παραμονή των μαθητών στην εκπαίδευση θα τους οδηγήσει στο να χάσουν τη διάθεση για χειρωνακτικές εργασίες (Δημαράς: ό.π).

Από τη μεταρρύθμιση του 1913 μετά από τις αντιδράσεις και τις ιστορικοκοινωνικές εξελίξεις που θα ακολουθήσουν, θα μείνει μόνο ένα πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου και μια σειρά από διδακτικά βιβλία που δε διαφέρουν από τα παλαιότερα παρά μόνο ως προς την πιο απλουστευμένη γλωσσική τους μορφή (Δημαράς: ό.π.).

Το 1914 θα ξεσπάσει ο Β' παγκόσμιος πόλεμος. Ο Βενιζέλος θα ταχθεί στο πλευρό των Αγγλογάλλων και ο βασιλιάς στο πλευρό των Γερμανών. Το 1915 η κυβέρνηση Βενιζέλου ύστερα από την άρνηση του βασιλιά να υπογράψει το διάταγμα για επιστράτευση θα παραιτηθεί. Θα υπάρξει μεταβατική κυβέρνηση μέχρι τη διενέργεια εκλογών τις οποίες θα κερδίσει ο Βενιζέλος, αλλά θα εμποδίζεται στο έργο της από το παρακράτος των βασιλικών και θα αναγκασθεί σε εκ νέου

παραίτηση. Ο Βενιζέλος θα καταφύγει στη Θεσσαλονίκη και θα πραγματοποιήσει κίνημα που θα ενισχυθεί και θα στηριχθεί από το στρατό των συμμαχικών δυνάμεων που βρισκόταν στην περιοχή και θα σχηματίσει την Κυβέρνηση Εθνικής Αμύνης με συνέπεια τη δημιουργία δύο Ελλάδων: της Κωνσταντινικής με έδρα την Αθήνα και της Βενιζελικής με έδρα τη Θεσσαλονίκη με όλα τα προβλεπόμενα ολέθρια αποτελέσματα αυτού του διχασμού. Οι σύμμαχοι θα αναγνωρίσουν την προσωρινή κυβέρνηση Βενιζέλου, ο Κωνσταντίνος θα οδηγηθεί σε παραίτηση και κατόπιν σε εξορία, ο Βενιζέλος θα μεταβεί τον Ιούνιο του 1917 στην Αθήνα, θα κηρύξει επιστράτευση και η Ελλάδα θα μπει επίσημα στον πόλεμο στο πλευρό της Αντάντ. Ο Βενιζέλος θα προβεί σε διωγμό των πολιτικών του αντιπάλων και ο εθνικός διχασμός των Ελλήνων θα οριστικοποιηθεί (Βουρνάς: ό.π., Βακαλόπουλος: ό.π.).

Την ίδια περίοδο, θα έχουμε το 1914 τη Δίκη του Ναυπλίου για τα γεγονότα του Ανωτέρου Παρθεναγωγείου του Βόλου (Αθεικά), την αναδιοργάνωση των διδασκαλείων και τα νέα αναλυτικά προγράμματα στη Μέση Εκπαίδευση. Το 1915 ιδρύεται Διδασκαλείο Τεχνικής Εκπαιδεύσεως και το 1916 θα απομακρυνθεί ο Γληνός από το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαιδεύσεως.

Το 1917 μετά την ανάληψη της εξουσίας από το Βενιζέλο τοποθετείται γενικός γραμματέας Υπουργείου Παιδείας ο Γληνός και οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης ανώτεροι Επόπται Δημοτικής Εκπαιδεύσεως.

Θα επιχειρηθεί μία εκ νέου προσπάθεια για μεταρρύθμιση με βασικούς πρωτεργάτες το Γληνό, το Δελμούζο και τον Τριανταφυλλίδη που εντάσσονται ως παιδαγωγοί στους φιλελεύθερους διανοούμενους οι οποίοι εκφράζουν τα ρεύματα της νέας αγωγής και του σχολείου εργασίας, που αποσκοπούν από τη μια στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και από την άλλη στην προετοιμασία του για την ένταξή του στην παραγωγική διαδικασία. Με το νόμο 827/1917 «ίδρυσις θέσεων ανωτέρων εποπτών και έργα αυτών» εισάγεται ο θεσμός των ανωτέρων εποπτών με καθήκοντα την επιστημονική εποπτεία της δημοτικής εκπαίδευσης, την προπαρασκευή του διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων και την καθοδήγησή του και θα αποφασιστούν δύο σημαντικές αλλαγές. Θα καταργηθούν τα αρχαία ελληνικά στις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού και θα εισαχθεί γι' αυτές τις τάξεις η δημοτική και θα κυκλοφορήσουν 10 νέα αναγνωστικά στη δημοτική καθώς και η γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Το περιεχόμενο των βιβλίων που γράφονται συνδέεται με την ελληνική ζωή, είναι πλούσια εικονογραφημένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και αποφεύγει το διδακτισμό και τις ηθικολογίες.

Και αυτή η επιχειρούμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια θα δεχθεί κριτική, κυρίως από τη Φιλοσοφική Σχολή με τα συνήθη επιχειρήματα ότι πρώτα πρέπει να βελτιωθούν οι υποδομές, να εξευρεθούν οι απαραίτητοι οικονομικοί πόροι, να οργανωθεί η εκπαίδευση των δασκάλων και όσον αφορά τα νέα βιβλία σ' αυτά δεν υπάρχουν αναφορές για τα μεγάλα ιδανικά της πατρίδας και της θρησκείας (Δημαράς: ό.π.).

Η επιχειρούμενη μεταρρύθμιση που ξεκίνησε το 1917 δεν θα προλάβει να αποτελέσει ένα ριζικά αναμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα μετά από τις αντιδράσεις και τα νέα γεγονότα που εξελίσσονται στη χώρα και θα περιοριστεί βασικά στη σχολική γλώσσα και στα αναγνωστικά του Δημοτικού.

Μετά τις ευνοϊκές για την Ελλάδα συνθήκες του Νειγύ το 1919 και των Σεβρών του 1920 ο Βενιζέλος θα προκηρύξει νέες εκλογές πιστεύοντας ότι θα ανανεώσει η Ελλάδα την εμπιστοσύνη στο πρόσωπό του, αλλά ο ελληνικός λαός κουρασμένος από τους συνεχείς πολέμους από το 1912 μέχρι και την Μικρασιατική εκστρατεία που ξεκίνησε από το 1919, που η αντίπαλη προπαγάνδα εμφάνιζε ως αιτία για την καθυστέρηση της ανοικοδόμησης της χώρας και των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων, θα καταψηφίσει το Βενιζέλο και θα φέρει τους φιλομοναρχικούς στην εξουσία (Σβορώνος: 1986).

Μετά την ήττα της κυβέρνησης Βενιζέλου και την έλευση στην εξουσία των φιλομοναρχικών δυνάμεων οι αλλαγές στην εκπαίδευση θα ανασταλούν χωρίς να προλάβουν να δώσουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Οι Νόμοι και τα Βασιλικά Διατάγματα για την αλλαγή της γλώσσας και τις οδηγίες για τους δασκάλους κηρύσσονται άκυροι, διατάσσεται τα νέα βιβλία «να καώσι», να αναθεωρηθεί το πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων, να γραφούν νέα αναγνωστικά σε καθαρεύουσα και μέχρι να γίνει αυτό να χρησιμοποιούνται τα προ του 1917 αναγνωστικά, να διωχθούν ποινικά οι υπαίτιοι για την εισαγωγή της δημοτικής καθώς και να δημοσιευθούν και να κοινοποιηθούν μελέτες που να αποβλέπουν στην αλλαγή των απόψεων που επιβλήθηκαν με τα ψευδεπισημονικά διατάγματα (Δημαράς: 1998).

Οι Δελμούζος, Γληνός και Τριανταφυλλίδης θα παραιτηθούν από τις θέσεις τους, τα νέα αναγνωστικά θα καούν και η καθαρεύουσα θα επιστρέψει στο δημοτικό. Η προσπάθεια για την αστική μεταρρύθμιση του σχολείου θα ακολουθηθεί από μια αντιμεταρρύθμιση και το φαινόμενο αυτό θα επαναλαμβάνεται από εδώ και πέρα κάθε φορά που θα έχουμε αλλαγή των πολιτικών δυνάμεων στην εξουσία (Μπουζάκης: 2000).

3. Ο ρόλος του ιστορικο-κοινωνικού πλαισίου στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1913-1920

Είναι δύσκολο να ερμηνευτεί στη χώρα μας το φαινόμενο των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών με μια συγκεκριμένη θεωρία. Εμείς λαμβάνοντας υπόψη και τη θέση του Καζαμιά πως οι διάφορες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες «ερμηνεύονται μάλλον ως επίπονες προσπάθειες, ως επίπονοι ιστορικοί αγώνες που διεξάγονται στα πλαίσια ενός ιδιόμορφου κρατικού μηχανισμού εξουσίας, μιας ιδιόμορφης πολιτικής κουλτούρας, ενός ιδιόμορφου καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος, μιας ιδιόμορφης πολιτιστικής παράδοσης και ενός αντιφατικού ρεφορμιστικού ιδεολογήματος» (Καζαμιάς: 1995, σ. 41), θεωρούμε ότι οι επικρατούσες τη

συγκεκριμένη περίοδο ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες σε συνδυασμό με το συγκρουσιακό τοπίο σε επίπεδο πολιτικό-ιδεολογικό-οικονομικό ανάμεσα στις διάφορες ομάδες μπορεί να μας δώσει απαντήσεις για τις επιχειρούμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και την εν συνεχεία αποτυχία εφαρμογής τους.

Με την έλευση του Όθωνα θα εδραιωθεί ένα αυστηρά συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης που το διέκρινε «ένας τεράστιος, δεσποτικός κρατικός μηχανισμός που ελεγχόταν περιοριστικά από μικρό αριθμό πολιτικών οικογενειών και το Θρόνο» (Μουζέλης: 1992, σ. 197). Η πολιτική των Βαυαρών διαπνεόταν από την Μεγάλη Ιδέα για την ανάσταση του Βυζαντινού κράτους και το αίτημα της εθνικής ολοκλήρωσης. Πολλοί διανοούμενοι αυτή την εποχή προσπαθούν με τη βοήθεια των αρχαίων ελληνικών να δώσουν στο κράτος μια κατεύθυνση στα πλαίσια του εθνικού και ορθόδοξου ιδεώδους. Την ίδια όμως περίοδο εμφανίζεται το αίτημα για δίκαιη πολιτική εξουσία, για λειτουργία του κοινοβουλευτικού συστήματος και τη γενίκευση της μόρφωσης στα λαϊκά στρώματα, γεγονός που για πολλούς διανοούμενους απαιτεί την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας (Φραγκουδάκη: ό.π.). Το κράτος «λειτουργεί ως εξουσία, η οποία ασκείται στους δημοσίους υπαλλήλους και όχι ως δύναμη οικονομικού προσανατολισμού και διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος» (Charlot: ό.π., σ. 35). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως σύστημα πολιτικο-ιδεολογικού ελέγχου της εκπαίδευσης (Καζαμιάς: 1995), και επομένως είναι αναμενόμενο να χρησιμοποιείται άμεσα ή έμμεσα για να προωθηθούν εκείνες οι πολιτικές αξίες και συμπεριφορές, που είναι κάθε φορά πολιτικά ευνοϊκές (Μουζέλης: 1978).

Η πρόωρη επέκταση των λειτουργιών του κράτους σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χαρακτήρα της αργοπορημένης εκβιομηχάνισης της χώρας τονίζουν τη σημασία του πολιτικού παράγοντα στους θεσμούς της ελληνικής κοινωνίας. Ο Βενιζέλος, κύριος πολιτικός παράγοντας αυτής της εποχής, δεν μπόρεσε να προωθήσει το αίτημα για ριζική αλλαγή, καθώς η πρωτοβουλία για την ανάθεση της εξουσίας στο πρόσωπό του ξεκίνησε από τους στρατιωτικούς των οποίων «η εμβέλεια των προοδευτικών τους αντιλήψεων δεν ξεπερνά ορισμένα στενά όρια μεταρρυθμίσεων» (Βουρνάς: ό.π., σ. 7) και ως εκ τούτου θα επιδιώξει να αποφύγει την οριστική ρήξη με τις παλιές κάστες της ολιγαρχίας (Σβορώνος: 1995, Βακαλόπουλος: 1995).

Η εν συνεχεία πόλωση Βενιζέλου-Βασιλιά που είχε ως συνέπεια την καλλιέργεια του φανατισμού και της πολιτικής αντεκδίκησης επέδρασε αρνητικά και ανασταλτικά τόσο στην ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό όσο και στη διαμόρφωση πολιτικής συμπεριφοράς και γενικότερης κουλτούρας των Ελλήνων και δεν θα επιτρέψει τη συμμετοχή στην ενεργό πολιτική οργανωμένων πολιτικών σχηματισμών των εργατών και αγροτών οι οποίοι και αργότερα δε θα απεμπλακούν από τα δύο μεγάλα κόμματα (Μουζέλης: 1986).

Την περίοδο 1910-1920 οι σοσιαλιστικές ιδέες των κινημάτων της Ευρώπης επηρεάζουν τους Έλληνες εργάτες, οι οποίοι οργανώνονται σε επαγγελματικά συνδικάτα, συνειδητοποιούν σιγά-σιγά τη δύναμή τους και προβάλλουν τις διεκδικήσεις τους ιδιαίτερα μετά την κατάληψη της εξουσίας στη Μόσχα από τους

Μπολσεβίκους (Βακαλόπουλος: ό.π.). Οι οργανώσεις όμως των λαϊκών τάξεων δεν κατόρθωσαν να αποτελέσουν αυτόνομα κέντρα εξουσίας και να επιβάλουν αποφασιστικό έλεγχο στις πατερναλιστικές πολιτικές του κράτους που προσπάθησε συστηματικά να ενσωματώσει κατά κάθετο και εξαρτημένο τρόπο βασικές ομάδες ή θεσμούς όπως τα συνδικάτα, το πανεπιστήμιο κ.λ.π. Αυτή η ενσωμάτωση μπορεί να διέφερε ως προς την ένταση και τη μορφή της από τη μια ιστορική περίοδο στην άλλη, ωστόσο παρέμεινε μια σημαντική παράμετρος της ελληνικής πολιτικής ζωής μέχρι τις μέρες μας (Μουζέλης: 1986).

Ο οικονομικός παράγοντας είναι και αυτός σημαντικός καθώς το σχολείο «εκτίθεται στις αιφνίδιες οικονομικές διακυμάνσεις, στη ρευστότητα των συνθηκών απασχόλησης, στις αποκλίνουσες ή αντιφατικές διεκδικήσεις των διάφορων τομέων της οικονομίας και των διάφορων ομάδων εργοδοσίας» (Charlot: ό.π., σ. 434). Η εξάρτηση αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό της πορείας ανάπτυξης του νεοελληνικού κράτους. «Ο σύγχρονος ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός έχει χαρακτήρα περιφερειακό. Δεν είναι λοιπόν διόλου περίεργο το γεγονός ότι το ελληνικό ανεξάρτητο κράτος, που σχηματίστηκε το 1830, ακολούθησε σε γενικές γραμμές, την τυπική πορεία των εξαρτημένων χωρών που άργησαν να συγκροτηθούν και βρέθηκαν αμέσως υποτελείς στις καπιταλιστικές μητροπόλεις: μια πορεία που σημαδεύεται από μια σειρά δομικών εμπλοκών που εμπόδισαν την Ελλάδα να ενταχθεί στις τάξεις των ολιγάριθμων καπιταλιστικών χωρών» (Τσουκαλάς: ό.π., σ. 15). «Η εξάρτηση της Ελλάδας στο πολιτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο από ξένα κέντρα, θα έχει τις απόλυτες αντιστοιχίες της και στον εκπαιδευτικό χώρο» (Μπουζάκης: 2000, σσ. 39-40). Παρά τις προσπάθειες εκβιομηχάνισης της χώρας από το Βενιζέλο, συνεχίζεται να δίνεται έμφαση στον πρωτογενή και τριτογενή τομέα με αποτέλεσμα η βιομηχανία να παραμένει μια βιομηχανία κατανάλωσης με μικρές και μεσαίες μονάδες που αντιπροσωπεύουν μικρό μέρος του εθνικού εισοδήματος και η οικονομία θα συνεχίσει να εξαρτάται σχεδόν στο σύνολό της από ξένα κεφάλαια (Σβορώνος: 1995). Ο εξαρτημένος χαρακτήρας της ελληνικής αστικής τάξης στις αρχές του 20ου αιώνα εξηγεί την αδυναμία της να επιβάλει, παρά τις προσπάθειές της, την εδραίωση του αστικού σχολείου που θα εξυπηρετούσε τα δικά της συμφέροντα καθώς με την λειτουργία των δύο σχολικών δρόμων τεχνικοεπαγγελματική-γενική θα εξασφαλιζόνταν και η αναπαραγωγή των δύο βασικών κοινωνικών τάξεων αστοί-εργάτες για τη λειτουργία της οικονομίας και προς όφελος βέβαια των δικών της παιδιών. Η τεχνολογική εξάρτηση δεν ευνοεί την ανάπτυξη τεχνολογικών σπουδών. Το σχολείο δεν συνδέθηκε με την παραγωγική διαδικασία κυρίως λόγω ατροφικού δευτερογενούς τομέα και ανάπτυξη του τριτογενούς, που με τη σειρά του απαιτούσε ακαδημαϊκές σπουδές, και λόγω της επικράτησης στον χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των ανθρωπιστικών σπουδών και της κλασικής παιδείας με αποτέλεσμα η τεχνική εκπαίδευση να περιέλθει κατά κύριο λόγο στα χέρια των ιδιωτών (Φραγκουδάκη: ό.π.).

Η καθυστέρηση της βιομηχανικής ανάπτυξης και η κυρίαρχη κουλτούρα, που συνδέεται με τις παραδοσιακές αξίες του αποκαλούμενου ελληνοχριστιανικού πολιτισμού δρουν ανασταλτικά σε μια στροφή της εκπαίδευσης σε τεχνικο-επαγγελματική κατεύθυνση. Ακόμη η διόγκωση του κρατικού μηχανισμού είχε σαν

συνέπεια την πληθώρα θέσεων για υπαλλήλους, οι οποίοι τις καταλαμβάνουν επιδεικνύοντας τίτλους κλασικής παιδείας. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την απουσία έντονων ταξικών διακρίσεων, αυξάνει στα κατώτερα στρώματα το κύρος της θεωρητικής παιδείας που αντιμετωπίζεται ως ο μόνος δρόμος για κοινωνική κινητικότητα (Κασσωτάκης: 1986).

Το σχολείο υπερεκτιμάται για την ικανοποίηση πάμπολλων και πολλές φορές αντιφατικών αιτημάτων (από τη μια ιδεολογικοπολιτική λειτουργία και ταυτόχρονα λειτουργία παροχής προσόντων), αγνοήθηκαν πολλές φορές τα αντικειμενικά δεδομένα (κατάλληλο προσωπικό για εφαρμογή των καινοτομιών), σύγκρουση ιδεών διαφωτισμού και (ψευτο)κλασικισμού, σύγκρουση πολιτικών δυνάμεων φιλελευθερισμού και συντηρητισμού (φεουδαρχικά κατάλοιπα), δημοτικιστές-αρχαϊστές. Επιπλέον το διογκωμένο γραφειοκρατικό κράτος και η «δύσκολη αλλαγή της νοοτροπίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών» (Δημαράς: ό.π, σ. λδ') είναι αιτίες που δεν επιτρέπουν να εφαρμοστούν τα μεταρρυθμιστικά μέτρα.

Σ' όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες διακρίνονται ορισμένες κοινωνικές και πολιτικές ομάδες, οργανώσεις και οργανισμοί που για πολλούς λόγους, είτε υπεράσπισαν είτε πολέμησαν τη μεταρρύθμιση στο σύνολό της ή σε μερικά της σημεία. Οι παράγοντες αυτοί δεν ήταν πάντοτε οι ίδιοι σ' όλες τις προσπάθειες (Καζαμιάς: 1986).

Οι ομάδες επηρεάζονται από ιδέες και αξίες που επικρατούν στην κοινωνία, αλλά μπορούν ακολούθως να ασκήσουν επιρροή σ' αυτήν. Οι ομάδες εκφράζουν διαφορετικά συμφέροντα και πιέζουν για αποφάσεις που μπορούν να ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Αυτή η πίεση αφορά και την εκπαίδευση καθώς διάφορες ομάδες (σύλλογοι γονέων, σύλλογοι εκπαιδευτικών, εκκλησία, τοπική αυτοδιοίκηση) με κοινά ή αντικρουόμενα συμφέροντα, μέσω συνεργασίας ή σύγκρουσης επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα και άλλοτε προκαλούν, άλλοτε αντιστέκονται και άλλοτε συμβιβάζονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι διάφορες κοινωνικές ομάδες έχουν διαφορετική αντίληψη για το ρόλο του σχολείου. Οι κυρίαρχες βλέπουν σ' αυτό ένα δομολειτουργικό ρόλο που εξυπηρετεί και προσαρμόζεται στις ανάγκες του υπάρχοντος κοινωνικού καταστημένου και άλλες ένα ρόλο μετασχηματιστικό που μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή για δικό τους όφελος. Αυτή η διαφοροποίηση οδηγεί σε συγκρούσεις με αποτέλεσμα την πίεση για μεταρρύθμιση ή αντιμεταρρύθμιση (Μπουζάκης: 2002).

Συμπεράσματα

Με την παρούσα εισήγηση προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε, να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε, το φαινόμενο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της περιόδου 1913-1920 μέσα από το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο της εποχής εκείνης.

Η αστική τάξη, που κάνει αισθητή την παρουσία της στις αρχές του 20ου αιώνα, προκειμένου να κυριαρχήσει οικονομικά και πολιτικά, είχε συμφέρον στην

ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα της εξασφάλιζε εξειδικευμένη εργατική δύναμη, αλλά και την πολιτισμική της κυριαρχία. Αναζητήθηκε ένας μηχανισμός μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος για σταθερό πολιτικό σύστημα και συνεχόμενο οικονομικό κέρδος (Ζαμπέτα: 1994).

Η αστική όμως τάξη δε θα μπορέσει να επιβάλει από το 1913 μέχρι και το 1964, παρά τις προσπάθειες της, την οργάνωση του αστικού σχολείου που θα εξυπηρετούσε τα δικά της συμφέροντα. Τα μεγάλα πολιτικά και ιστορικά γεγονότα της περιόδου 1901-1920, το συγκεντρωτικό και διογκωμένο κράτος, οι συχνές αλλαγές κυβερνήσεων, η κυρίαρχη εθνοχριστιανική κουλτούρα, ο εξαρτησιακός χαρακτήρας της ελληνικής οικονομίας, ο περιορισμένος χαρακτήρας της εκβιομηχάνισης σε συνδυασμό με την ανάληψη από το κράτος της κύριας επενδυτικής δραστηριότητας με συνέπεια η αστική τάξη με τις δικές της ομάδες (π.χ. εμποροβιομήχανοι, εφοπλιστές) να μην επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, ο εθνικός διχασμός, η μη συμμετοχή στην ενεργό πολιτική οργανωμένων πολιτικών σχηματισμών των εργατών και αγροτών, η πίεση από ορισμένους πανεπιστημιακούς κύκλους και ιδιαίτερα της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών να επιμένουν στον εθνικο-ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης πράγμα που εξυπηρετούσε και τη δική τους κοινωνική προβολή και ισχύ, η αντίδραση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής και η ανεπαρκής κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού συνθέτουν το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της συγκεκριμένης εποχής που δε θα επιτρέψει, παρά τις δύο προσπάθειες που έγιναν, να μεταρρυθμιστεί ουσιαστικά η ελληνική εκπαίδευση παρά μόνο να εκδηλώνονται μεταρρυθμιστικές προσπάθειες χωρίς το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Είτε κατατίθενται νόμοι που δεν ψηφίζονται είτε οι νόμοι που ψηφίζονται να αναστέλλονται ή να καταργούνται από επόμενες κυβερνήσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βακαλόπουλος, Α. (1995), Νέα ελληνική ιστορία (1204-1985), Θεσσαλονίκη, εκδ. Βάνιας..
- Βουρνάς, Τ. (1999), Ιστορία της νεώτερης και σύγχρονης Ελλάδας, τ. Β', Αθήνα, 3η εκδ. Πατάκης.
- Charlot, B. (1992), Το σχολείο αλλάζει. Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί, Αθήνα, εκδ. Προτάσεις.
- Δημαράς, Α. (1998), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Β', Αθήνα, εκδ. Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

- Ζαμπέτα, Ε. (1994), Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο.
- Husen, T. (1991), Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες, Αθήνα, εκδ. Προτάσεις.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1987), Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985, το ασύμπτωτο μιας σχέσης, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο.
- Καζαμίας, Α. (1986), Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες, στο Α. Καζαμίας-Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές), Ρέθυμνο.
- Καζαμίας, Α. (1995), Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στο Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα, εκδ. Σείριος.
- Κασσωτάκης, Μ. (1986), Η προσπάθεια ανάπτυξης της μέσης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της. Μια ερμηνευτική προσέγγιση, στο Α. Καζαμίας-Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, (προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές), Ρέθυμνο, εκδ. Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Μουζέλης, Ν. (1978), Νεοελληνική κοινωνία: όψεις υπανάπτυξης, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν. (1986), Παράδοση και αλλαγή στην ελληνική πολιτική: Από τον Ελευθέριο Βενιζέλο στον Ανδρέα Παπανδρέου, στο Η Ελλάδα σε εξέλιξη, Αθήνα, εκδ. Εξάντας.
- Μουζέλης, Ν. (1992), Μεταμαρξιστικές προοπτικές. Για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2000), Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998), Αθήνα, 3^η εκδ. Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2002), Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, τόμος Α', Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 19^{ος} αιώνας, 1913, 1929, Αθήνα, γ' εκδ. Gutenberg.
- Σβορώνος, Ν. (1986), Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας, Αθήνα, θ' εκδ. Θεμέλιο.
- Σβορώνος, Ν. (1995), Ανάλεκτα νεοελληνικής ιστορίας και ιστοριογραφίας, Αθήνα, γ' εκδ. Θεμέλιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1992), Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, Αθήνα, στ' εκδ. Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1987), Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο, Αθήνα, έκδ. Κέδρος.

[1] Γενική εισηγητική έκθεσις εις τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913, στο Σ. Μπουζάκης (2002), Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, τόμος Α', Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 19ος αιώνας, 1913, 1929, γ' έκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 529.

[2] Γενική εισηγητική έκθεσις ό.π., σ. 495, 523, 524, 530.

[3] αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου περί δημοτικής εκπαιδεύσεως, στο Σ. Μπουζάκης (2002), Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, ό.π. σσ. 555-556.

[4] αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου περί μέσης εκπαιδεύσεως, στο Σ. Μπουζάκης (2002), Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, ό.π. σσ. 577-578.

[5] αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου περί μέσης εκπαιδεύσεως, ό.π. σσ. 579.

B5. ΤΟΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

**Το Σχολείο Κορασίων Τριπόλεως
κατά την Οθωνική Περίοδο (1833-1862)**

**Παναγιώτης ΓΑΛΑΝΗΣ
Εκπαιδευτικός
Υποψήφιος Διδάκτωρ
Πανεπιστημίου Πατρών
Πάτρα, Ελλάδα**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρουσίαση του Σχολείου Κορασίων Τριπόλεως, στα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα, σκοπό έχει να επισημάνει και να δείξει μέσα από το ανέκδοτο αρχειακό υλικό, τα μαθήματα επιλογής, το πρόγραμμα, τη μέθοδο διδασκαλίας, το διδακτικό προσωπικό και γενικά τη λειτουργία του εν λόγω σχολείου.

Η παρουσία του Σχολείου Κορασίων Τριπόλεως στη χρονική ιστορική περίοδο που αναφερόμαστε μας οδηγεί αβίαστα σε συγκρίσεις – εκτιμήσεις και γόνιμα ίσως συμπεράσματα για την τοπική ιστορία και την παιδεία στο μέλλον.

ABSTRACT

The presentation of the “Girls’ School” in Tripoli during the years that king Othona reigned, is to show and indicate through an unpublished material, the lessons which they choose, the programme and the method of teaching, the teaching staff and generally the function of the school.

The presence of the “Girls’ School” of Tripoli at this historical period that we are referring to, leads us easily to comparisons – evaluation and possibly fruitful conclusions for the local history and education in the future.

A. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΟΡΑΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΟΘΩΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ (1833-1862)

Μετά από τόσους αιώνες συμβίωσης με τους Τούρκους, το ελληνικό στοιχείο δέχτηκε σοβαρές επιδράσεις σε πολλούς τομείς, κυρίως όμως στον πολιτιστικό και κοινωνικό τομέα. Επιπλέον το θρησκευτικό συναίσθημα συνέβαλε στη διαμόρφωση περιοριστικών αντιλήψεων για τη θέση της γυναίκας, που την οδήγησε σταδιακά στον αποκλεισμό από την όποια εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι ήταν φυσικό να δημιουργηθεί στον ελληνικό λαό «μια παρόμοια συνείδηση». [\[1\]](#)

Από τις αρχές του 18ου αιώνα άρχισε να επικρατεί και να εμπεδώνεται ως αντίληψη η εκπαίδευση όλων των κοινωνικών στρωμάτων του ελληνικού λαού. Σ’ αυτό επηρέασε ο Ευρωπαϊκός, αλλά και ο Ελληνικός Διαφωτισμός με τους Έλληνες λόγιους στη Δύση, κυρίως όμως επηρέασε την άποψη του λαού η οποία είχε αρχίσει να διατυπώνεται ως αίτημα για ευδαιμονία και πολιτική αναγέννηση. [\[2\]](#)

Η Διακήρυξη της Πελοποννησιακής Γερουσίας στα χρόνια της επανάστασης δεν διεχώριζε τους στόχους της εκπαίδευσης για τα δύο φύλα, και προέβλεπε ισότητα στην παρεχόμενη εκπαίδευση. [\[3\]](#)

Μολαταύτα, η εκπαίδευση των κοριτσιών δεν παρουσίαζε παράλληλη πορεία με εκείνη των αγοριών. [\[4\]](#) Η ενασχόληση των γυναικών αποκλειστικά «με τα του

οίκου» τις απομάκρυναν από κάθε κοινωνική δραστηριότητα.[\[5\]](#) Η γυναικεία εκπαίδευση θεωρήθηκε ως «περιθωριακό κοινωνικό γεγονός», σημείο φυλετικού διαχωρισμού, υπόθεση ιδιωτική και συνάμα οικιακή.[\[6\]](#)

Κατά την Καποδιστριακή περίοδο η φοίτηση ήταν μικτή κυρίως λόγω ελλείψεως δασκάλων και κτιρίων. Αν και η ισχύουσα νομοθεσία προέβλεπε τη συμμετοχή των θηλέων στην εκπαίδευση, τα ποσοστά ήταν εξαιρετικά χαμηλά. Το γεγονός αυτό οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους. Η κοινωνία δεν είχε ενστερνισθεί πλήρως την αναγκαιότητα της μόρφωσης των κοριτσιών και οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν, δεν επέτρεπαν την προσέλευσή τους στα σχολεία.[\[7\]](#)

Η Ελένη Φουρναράκη επισημαίνει ότι, στην προβληματική για τη γυναικεία εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια του 19ου αι., αλλά και στις αρχές του 20ού, λανθάνουν δύο αντίθετα, αλλά εξίσου αρνητικά πρότυπα.[\[8\]](#) Από τη μια η απόφοιτη του ανώτερου παρθενγωγείου, προϊόν μιας «διακοσμητικής» μόρφωσης που απευθύνεται κυρίως στις κόρες εύπορων οικογενειών, και από την άλλη η «αγράμματη». Αντί να είναι συντελεστές της προόδου, στέκονται στο δρόμο της σαν συμπληγάδες.[\[9\]](#)

Στα εκ διαμέτρου αντίθετα αυτά πρότυπα συμπυκνώνονται και εκφράζονται μεταφορικά φόβοι, προσδοκίες και διλήμματα, που συνθέτουν όχι μόνο το αδιέξοδο της προβληματικής για τη γυναικεία εκπαίδευση, αλλά και των αναζητήσεων που αφορούν τη φυσιογνωμία της ελληνικής κοινωνίας γενικά.

Κατά την Οθωνική περίοδο με τον ν. του 1834 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στα άρθρα 58 και 68, αντιμετωπίζεται το πρόβλημα της εκπαίδευσης των κοριτσιών, χωρίς ωστόσο οι συνθήκες του νεοσύστατου κράτους να επιτρέπουν την απρόσκοπτη πρόσβασή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.[\[10\]](#)

Συγκεκριμένα, το άρθρο 58 του ν. 1834 προβλέπει την ίδρυση σχολείου κορασίων, όπου είναι δυνατόν.[\[11\]](#) Η δυνητικότητα της πρόβλεψης του νομοθέτη για την εκπαίδευση των κοριτσιών καθιστά ανενεργό την νομοθετική ρύθμιση και αφήνει τους δήμους στην κρίση τους, οι οποίοι εύκολα δηλώνουν αδυναμία, αφού με δυσκολία διατηρούν δημοτικό σχολείο αρρένων, πόσο μάλλον θηλέων.

Ο αριθμός των κοριτσιών που πήγαιναν στο σχολείο και έφταναν στην τελευταία τάξη του Δημοτικού είναι πάρα πολύ μικρός και αντιστοιχεί σε ένα μικρό ποσοστό σε σχέση με τον αντίστοιχο των αγοριών και το γενικό πληθυσμό.[\[12\]](#)

Ολόκληρες γεωγραφικές περιοχές στερούνται παντελώς τέτοιων σχολείων, με αποτέλεσμα μεγάλα τμήματα του γυναικείου πληθυσμού, ιδιαίτερα της ελληνικής επαρχίας, να παραμένουν αποκλεισμένα από το αγαθό της παιδείας.[\[13\]](#) Η αδυναμία του νόμου και η έλλειψη θεσμικού πλαισίου αντιμετωπίστηκε με υπουργικές αποφάσεις. Όμως, τη δεκαετία του 1850-1860, άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα κατανοητή και απαραίτητη η ανάγκη εκπαίδευσης και του «γυναικείου φύλου», με αποτέλεσμα πολλοί δήμοι να αρχίσουν να συστήνουν «σχολεία κορασίων».

Αυτή η πολιτική, που προσπαθούσε να απαντήσει στο πιεστικό λαϊκό αίτημα για την εκπαίδευση των γυναικών, θα οδηγήσει οπωσδήποτε στην αύξηση των σχολείων για τα κορίτσια και τη μεγαλύτερη συμμετοχή τους σ' αυτά, δεν μπορεί όμως να μην επισημανθεί ότι, η εκπαίδευση των θηλέων λίγο πριν τη λήξη της Οθωνικής περιόδου χαρακτηρίζεται από «περιθωριοποίηση» και έντονη «φυλετική ανισότητα».[\[14\]](#)

Μόλις που τα Δημοτικά Σχολεία Θηλέων φτάνουν τα 78 και δηλώνουν αύξηση γύρω στα 40% έναντι της προηγούμενης περιόδου.[\[15\]](#)

Η αναφορά μου στο Δημοτικό Σχολείο Κορασίων Τριπόλεως στηρίζεται στα ευρήματα της αρχικής έρευνας που για πρώτη φορά δημοσιεύονται. Δεν μπορεί να γίνει λόγος για ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ, γιατί ελλείπει παντελώς.

Β. ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΟΡΑΣΙΩΝ ΤΡΙΠΟΛΕΩΣ ΓΕΝΙΚΑ

Ο Διευθυντής Δ. Κυριακίδης, ο οποίος εκτελούσε χρέη Νομάρχη Αρκαδίας, με έγγραφο το οποίο έστειλε προς την επί των Εκκλησιαστικών Βασιλικήν Γραμματείαν της Επικρατείας επεσήμανε την ανάγκη ίδρυσης και λειτουργίας σχολείου κορασίων στην Τρίπολη, την οποία συνάμα χαρακτήρισε «σημαντικοτάτην και σπουδαιοτάτην πόλιν μεταξύ των άλλων πόλεων της Πελοποννήσου και των Δήμων δευτέρας τάξεως».[\[16\]](#) Για την ίδρυση του σχολείου κορασίων στην Τρίπολη είχαν εκφράσει έντονα την επιθυμία τους τόσο ο Δήμαρχος της πόλης και πολλοί από τους προκρίτους, κυρίως όμως διάχυτη ήταν η έφεση των πολιτών γι' αυτό το σκοπό, οι οποίοι επισήμαναν «την ενίσχυση της προόδου και την ανάπτυξη της κοινωνικότητας του Δήμου τούτου».

Το Δημοτικό Συμβούλιο κλήθηκε να ψηφίσει ανάλογη δαπάνη από τον προϋπολογισμό, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες για την αίθουσα διδασκαλίας, για την κατοικία της διδασκάλισσας και την προμήθεια του αναγκαίου υλικού, βιβλίων και λοιπών οργάνων της εκπαίδευσης.[\[17\]](#) Ο αριθμός των κορασίων, που επρόκειτο να επισκεφθούν το σχολείο, πιθανολογείτο ότι ήταν μεγαλύτερος από 50.[\[18\]](#)

Έτσι, η Δημοτική αρχή της Τρίπολης προνόησε στον προϋπολογισμό του έτους 1836 τις απαιτούμενες δαπάνες και με την ευθύνη του δημοδιδάσκαλου Κ. Καραμάνου βρέθηκε το κατάλληλο κατάστημα, έγινε ο εξοπλισμός του σχολείου και διορίστηκε προσωρινά η διδασκάλισσα κ. Αγγελική συζ. Εμμανουήλ Καρπαθίου, διδασκάλου στο ελληνικό σχολείο Τριπόλεως. Οι κάτοικοι με προθυμία και ζήλο έστειλαν στο σχολείο των κορασίων τα κορίτσια, τα οποία αριθμούσαν από την αρχή περισσότερα από 60 και καθημερινά πολλαπλασιάζονταν. Η προσωρινή τοποθέτηση της διδασκάλισσας κ. Αγγελικής Καρπαθίου οφείλετο κυρίως «εις το πρωτόπειρον αυτής», καθότι η Δημοτική αρχή και οι πολίτες επιθυμούσαν τη γρήγορη αντικατάστασή της με ικανή και έμπειρη διδασκάλισσα και παρακαλούν τη Βασιλική Γραμματεία να μεριμνήσει γι' αυτό.[\[19\]](#)

Μετά την παρέλευση περίπου δύο χρόνων, στις 25 Οκτωβρίου 1838, η Γραμματεία των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαίδευσης διορίζει στο Δημοτικό σχολείο κορασίων την Ελένη Χριστ. Βασιλειάδου, Γ' τάξεως, με μισθό 50 δρχ. από το ταμείο των δημοτών Τριπόλεως, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο άρθρο 24 του «περί Δημοτικών Σχολείων νόμου».

Στις 8 Μαρτίου 1840 εκδόθηκε ο οργανισμός[\[20\]](#) του συγκεκριμένου Σχολείου των Κορασίων Τρίπολης σύμφωνα με τον οποίο «Το σχολείον τούτο θέλει επέχει θέση σχολείου ανωτέρου, και αντιστοιχεί με τα ελληνικά σχολεία του Κράτους συμπεριλαμβάνοντας και μίαν τάξιν κατωτέραν, ώστε η διάρκεια των σπουδών είναι εν γένει τετραετής εν αυτό».[\[21\]](#)

Τα κορίτσια, σύμφωνα με τον οργανισμό, πρέπει να γνωρίζουν «να αναγιγνώσκουν, να γράφουν, και τα τέσσερα πάθη της αριθμητικής». Όσοι από τους γονείς ενδιαφέρονταν να προσφέρουν περισσότερα μαθήματα απ' ό,τι το σχολείο, θα πρέπει να το κάνουν με ιδιαίτερους δασκάλους.

Το Σχολείο των κορασιών θα διευθύνεται από μια Διευθύντρια και τουλάχιστον τέσσερις επιστάτριες, ανά μία σε κάθε τάξη. Ακόμη, από τον κανονισμό προβλέπεται, όπως οι επιστάτριες αν θέλουν να παραδίδουν «ανά εν μάθημα εις την ιδίαν τάξην έκαστη»,^[22] και επίσης εναλλάξ να έχουν στην ευθύνη τους την εσωτερική οικονομία του σχολείου.

Τα κορίτσια, σύμφωνα με τον κανονισμό, παρέμεναν μέσα στο σχολείο και για το λόγο αυτό πλήρωναν 80 δραχμές το μήνα ή 960 δραχμές το χρόνο. Τα έξοδα αυτά αφορούσαν το ενοίκιο, την ενδυμασία, την τροφή, τη θέρμανση, τα βιβλία, την αποσκευή και την ύλη χειροτεχνημάτων.^[23]

Παρόλα όμως αυτά, το σχολείο, με ελλιπή σύνθεση σε προσωπικό και αναγκαίο υλικό, και εκεί που προσπαθούσε να βρει το βηματισμό του μέσα στην τοπική κοινωνία, η συστηματική καθυστέρηση των μισθών της διδασκάλισσας^[24] σε συνδυασμό με την κακή κατάσταση του καταστήματος,^[25] δημιουργούσε προβλήματα ουσιαστικά που έθεταν σε κίνδυνο ακόμη και τη συνέχιση της λειτουργίας του.

Μετά την Βασιλειάδη, η οποία παραιτήθηκε από τα καθήκοντά της, η Γραμματεία των Εκκλησιαστικών και Παιδείας, αφού έλαβε υπόψη τον ΛΒ κατάλογο της κατατάξεως των δημοδιδασκάλων και την πρόταση του Διοικητή Μαντινείας, διόρισε την Σοφία Παπαδιαμαντοπούλου, διδασκάλισσα Γ' τάξεως, στο Δημοτικό Σχολείο κορασιών, σύμφωνα με το άρθρο 24 «του περί Δημοτικών Σχολείων οριζόμενα»^[26] με τον ίδιο βαθμό και με μισθό 50 δραχμές το μήνα από το Δημοτικό Ταμείο.

Στις 15 Αυγούστου 1843 διενεργήθηκαν οι εξετάσεις του Σχολείου κορασιών Τριπόλεως, οι οποίες διήρκεσαν έως τις 19 του τρέχοντος μηνός. Πριν από την έναρξη των εξετάσεων η διδασκάλισσα «εξεφώνιζε σύντομον λογίδριο, παραστήσασα δια τούτου την κατάστασιν του σχολείου, τας συνεχείς απουσίας τινών μαθητριών και την πρόοδον ην έλαβον εκείνα εις το Σχολείον».

Στις εξετάσεις αυτές, σύμφωνα με τα έγγραφα των ΓΑΚ, έλαβαν μέρος 149 μαθήτριες, οι οποίες εξετάστηκαν στα παρακάτω μαθήματα:^[27] Ανάγνωση, Γραφή, Γεωγραφία, Ελληνική Ιστορία, Γραμματική, Αριθμητική, Κατήχηση, Ιερά Ιστορία, Χειροτεχνήματα και Μουσική. Η εξεταστική επιτροπή αποτελούμενη από τον Αθ. Πύρλα, Πρόεδρο, και τους Προκόπιο Οικονόμου, Δημήτριο Φωτόπουλο και Αθ. Α. Κολώκα, Μέλη, αναφέρει ότι στις εξετάσεις έλαβαν μέρος 83 μαθήτριες, οι οποίες εξετάστηκαν με λεπτομέρεια, 13 μαθήτριες ήταν σε ασθένεια, 12 μαθήτριες ήταν απύσες, οι δε υπόλοιπες μαθήτριες ανήκαν στην κατηγορία των αρχαίων. Οι μαθήτριες ήταν υποχρεωμένες κατά τη διάρκεια των εξετάσεων να προσκομίσουν στην επιτροπή «τα υποδείγματα της καλλιγραφίας»^[28] τα οποία λαμβάνονταν υπόψη για τον τελικό βαθμό και τα βραβεία. Τέλος, η κατάσταση με τις μαθήτριες που εξετάστηκαν και τα καλλιγραφήματά τους εστέλνοντο στο Σεβαστό Υπουργό της Δημοσίας Εκπαιδύσεως μέσω της Διοίκησης Μαντινείας.

Στις εξετάσεις που έγιναν την επόμενη χρονιά, δηλαδή το 1844, με τη μέθοδο τη Συνδιδασκτική εξετάστηκαν 5 μαθήτριες για την Α' τάξη, 4 μαθήτριες για τη Β' τάξη και 10 μαθήτριες για τη Γ' τάξη.^[29]

Με την αλληλοδιδασκτική μέθοδο εξετάσθηκαν συνολικά 18 μαθήτριες στα μαθήματα: Γραφή, Ανάγνωση, Αριθμητική, Φυσική Ιστορία, Γραμματική και Χειροτεχνήματα. [\[30\]](#)

Στο σημείο αυτό κρίνω απαραίτητο να αναφερθώ στην περίπτωση της δασκάλας Σοφίας Παπαδιαμαντοπούλου, που φανερώνει τις αντιφάσεις του «Περί διδασκαλίας νόμου». Η δασκάλα Σοφία Παπαδιαμαντοπούλου, απολύθηκε γιατί δεν εκπληρούσε τις προϋποθέσεις δασκάλου Β΄ τάξεως. Η απόλυσή της όμως δεν εμπόδισε το Υπουργείο να της παραχωρήσει τη δυνατότητα για τη σύσταση και λειτουργία ιδιαίτερου σχολείου στην Τρίπολη «επί διδάκτρους» [\[31\]](#) αφού βέβαια συμμορφωθεί με το άρθρο 60 του «Περί Δημοτικών Σχολείων νόμου».

Τη θέση της ανέλαβε η Ελένη Κακλαμάνου, σύμφωνα με το Β.Δ. 22487, διδασκάλισσα Γ΄ τάξεως και πρωτότοκη κόρη πολυμελούς οικογένειας, Τριπολιτσιώτισσα στην καταγωγή και κόρη αξιωματικού του Ελληνικού Στρατού. [\[32\]](#) Η δημοτική αρχή, για να αντιμετωπίσει τις ολοένα αυξανόμενες αιτήσεις, εγγράφως έδινε άδεια σε ιδιώτες να λειτουργήσουν σχολεία στο σπίτι τους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Ευγενικής Ιωαν. Τζάβρα, κόρης αξιωματικού που θυσιάστηκε υπέρ της πατρίδος, η οποία σύμφωνα με τα έγγραφα, «μετέρχεται το διδασκαλικόν επάγγελμα εις την πόλιν προ είκοσι και πλέον μηνών...». [\[33\]](#)

Στο ιδιωτικό σχολείο της Τζάβρα φοιτούσαν περισσότερα από 60 κοράσια ηλικίας μικρότερης των 7 ετών. Οι δημότες, πατέρες των κορασιών αυτών, με αναφορά τους ζητούν να μη διαλυθεί το παραπάνω σχολείο, [\[34\]](#) αλλά αντίθετα να στηριχθεί, γιατί προετοιμάζονται τα νήπια κορίτσια κατάλληλα για το Δημοτικό σχολείο των κορασιών.

Οι κάτοικοι της πόλης δια του Διοικητή Μαντινείας φαίνεται να ενδιαφέρονται εκτός των άλλων και για την ίδια την κ. Ευγενική Τζάβρα, σύμφωνα με το έγγραφο «Περί της ηθικής διαγωγής και της συμπεριφοράς της». [\[35\]](#)

Έτσι, λοιπόν, στην Τρίπολη λειτουργούν δυο σχολεία, ένα νηπιακό των κορασιών με 60-80 κοράσια περίπου και με διεύθυνση της Ευγενικής Ιωαν. Τζάβρα και το Δημοτικό σχολείο κορασιών με 120 κοράσια με διδασκάλισσα την Ελένη Κακλαμάνου.

Στις 26 Οκτωβρίου 1846 η Ελένη Κακλαμάνου παραιτήθηκε για λόγους υγείας και διορίστηκε δυνάμει του υπ' αριθμ. 22487 Β.Δ. η δημοδιδασκάλισσα Β΄ τάξεως Αθ. Θεοχαροπούλου με μισθό 80 δραχμές από το Δημόσιο Ταμείο. [\[36\]](#)

Η αγωνία των κατοίκων της πόλης, καθώς και των άλλων όμορων δήμων, [\[37\]](#) είναι μεγάλη για την όσο καλύτερη λειτουργία του Δημοτικού σχολείου των κορασιών. «Περί βελτιώσεως της καταστάσεως του σχολείου των κορασιών» [\[38\]](#) αναφέρονται τα περισσότερα έγγραφα στην αλληλογραφία τους με το Διοικητή Μαντινείας.

Η πορεία και των δύο σχολείων των κορασιών συνεχίστηκε με πολλές δυσκολίες και προβλήματα μέχρι το έτος 1852. Τα μόνιμα προβλήματα ήταν η μισθοδοσία των διδασκαλισσών και η συντήρηση του καταστήματος.

Μετά από υπουργική παρέμβαση, στα τέλη της δεκαετίας του 1850, αναστέλλεται η λειτουργία του ιδιοσυντήρητου νηπιακού σχολείου των κορασιών της Τζάβρα, η προσφορά του οποίου ήταν ιδιαίτερα σημαντική για την εκπαίδευση των κοριτσιών του Δημοτικού σχολείου κορασιών Τριπόλεως. [\[39\]](#) Η αιτία της παύσης της λειτουργίας του νηπιακού σχολείου, σύμφωνα με το Υπουργείο, ήταν ότι η Τζάβρα «παρέσυρε από το Σχολείο κορασιών αρκετά ηλικιωμένα και μορφωμένα κοράσια

με πολλές ραδιουργίες, γιατί ήθελε να χρησιμοποιήσει αυτά ως πρωτόσχολους μαθητές».[40]

Το έτος 1852, ο Δήμαρχος της Τρίπολης Δημήτριος Γαλανόπουλος προσέφερε την ετήσια αποζημίωσή του, η οποία, μαζί με χρήματα που συγκεντρώθηκαν από τους κατοίκους της πόλης και τα «πέριξ της πόλεως μοναστήρια», έδωσε τη δυνατότητα να ιδρυθεί ιδιαίτερο σχολείο θηλέων.[41] Το 1859 ήδη άρχισε να λειτουργεί, με αριθμό μαθητριών άνω των 180, και από το 1860 και μετά στον ίδιο χώρο στεγάστηκε το δεύτερο Δημοτικό σχολείο αρρένων της πόλης.

Το πρωτοποριακό Δημοτικό σχολείο κορασίων της Τρίπολης, που ιδρύθηκε υπό την πίεση των κατοίκων στις αρχές του 1836, οργανώθηκε σύμφωνα με τον οργανισμό λειτουργίας του το 1840, συνέχισε τη λειτουργία του μέχρι το 1860. Είχε μια παράλληλη πορεία με το ιδιοσυντήρητο νηπιακό σχολείο κορασίων της Τζάβρα, το οποίο λειτούργησε εποικοδομητικά και ουσιαστικά από το 1843 και ενσωματώθηκε με το σχολείο των κορασίων το 1852. Από το 1860 και μετά έχουμε στην Τρίπολη Σχολείο Θηλέων, συστεγαζόμενο με το Δημοτικό Σχολείο Αρρένων.

Το Δημοτικό Σχολείο Κορασίων της Τρίπολης διαδραμάτισε έναν σπουδαίο κοινωνικό και πνευματικό ρόλο τόσο στην ίδια την πόλη όσο και στην Αρκαδία γενικότερα. Το φιλοπρόοδον των κατοίκων και η αγωνία τους να μάθουν και τα κορίτσια εκείνη την εποχή γράμματα, είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της νοοτροπίας και της αντίληψης που επικρατούσε στην πόλη της Τρίπολης. Μαζί με τα άλλα σχολεία της Τρίπολης, Δημοτικά, Ελληνικό και αργότερα Γυμνάσιο, απετέλεσε την κύρια συνιστώσα του εκπαιδευτικού ιστού της Κεντρικής Πελοποννήσου την Οθωνική περίοδο.

-
- [1] Χρ. Λέφας, Η Ιστορία της Εκπαίδευσης, ΟΕΣΒ, εν Αθήναις 1942, σελ. 28.
- [2] Γ. Λεοντίσης, Ζητήματα Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης, Αθήνα 1995, σελ. 123-132 και Ι. Κάππος, Η λειτουργία των θεσμών της Εκκλησίας, της Εκπαίδευσης και της Κοινοτικής Αυτοδιοίκησης στην επαρχία Γορτυνίας στα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα (1833-1862), Τρίπολη 2001, σελ. 51.
- [3] Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Η Εκπαίδευση των Ελληνίδων κατά την Οθωνική περίοδο, Αθήνα 1988, σελ. 56.
- [4] Για τη διαδρομή που ακολούθησε η εκπαίδευση των κοριτσιών βλ. Λ. Κόττου, «Η Εκπαίδευση των Ελληνίδων από το 1830 έως σήμερα», στο βιβλίο της Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893), Αθήνα 1986, και της ίδιας, «Η εξέλιξη του προβληματισμού για τη γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα», στο συλλογικό έργο Εκπαίδευση και Φύλο, επιμ. Β. Δεληγιάννη και Σ. Καραστεργίου, Θεσσαλονίκη 1993, σελ. 71-93.
- [5] Σ. Ζιώγου Καραστεργίου, ό.π., σελ. 21.
- [6] Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σελ. 26.
- [7] Ι. Κάππος, ό.π., σελ. 51.
- [8] Ελ. Φουρναράκη, Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910), Αθήνα 1987, σελ. 632.
- [9] Ελ. Φουρναράκη, ό.π. Δημοσίευση άρθρου από την Αλ. Μπακαλάκη στο περιοδικό «Ιστορικά», τόμος 6, τεύχος 11, Βιβλιοκρισίες, σελ. 441.

- [10] Δ. Αντωνίου, Τα Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929), τ. Β', Αθήνα 1988, σελ. 13.
- [11] Στα άρθρα 58 και 68 τα οποία αναφέρονται ειδικά στη Δημοτική Εκπαίδευση των κοριτσιών, παρατηρούμε ότι οι δεσπόζουσες εκφράσεις «όπου τούτο είναι δυνατόν», «καθόσον είναι ενεργητέα», «αν είναι δυνατόν να συντεθεί», είναι περισσότερο ευχετικές και λιγότερο ενδεικτικές για την πίστη του νομοθέτη στην πραγματοποίηση του σκοπού, στον οποίο αποβλέπουν τα άρθρα αυτά.
- [12] Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σελ. 105 και Ι. Κάππος, ό.π., σελ. 52, όπου επισημαίνεται ότι ο ανασταλτικός παράγοντας για να παρακολουθήσουν τα κορίτσια μαθήματα του Δημοτικού Σχολείου είναι εκτός των άλλων και το προωθημένο για την εποχή σύστημα της μεικτής εκπαίδευσης.
- [13] Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, ό.π., σελ. 75 και Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σελ. 72-79.
- [14] Γ. Δέρβος, Η εν Γαλλία Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση, εν Αθήναις 1893, σελ. ε.
- [15] Αλ. Δημαράς, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τεκμήρια Ιστορίας, τ. Α', Αθήνα 1990, σελ. λγ-λδ και Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, ό.π., σελ. 13.
- [16] ΓΑΚ, Οθωνικό Αρχείο Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Παιδείας, Θ199, Φ2, αρ. εγγρ. 2, 4 Μαΐου 1836.
- [17] ΓΑΚ, ό.π.
- [18] Αυτόθι.
- [19] ΓΑΚ, Οθωνικό Αρχείο Υπουργείου Εκκλησιαστικών και Παιδείας, Θ199, Φ2, αρ. εγγρ. 4, 22 Δεκεμβρίου 1836, όπου αναφέρεται ότι «η σύστασις και η πρόοδος τοιούτου προπαιδευτικού καταστήματος καλώς οργανισμένου και διευθυνομένου από έμπειρον και άξιαν διδασκάλισσαν θέλει προάγει καρπούς και θέλει μορφώσει νεανίδας δια να τας αναδείξει επομένως μητέρας κεκοσμημένας με ήθη και έξεις χρήσιμους εις την κοινωνικήν συνδιαβίωσιν».
- [20] ΓΑΚ, ό.π., Φ38, αρ. εγγρ. 77, 8 Μαρτίου 1840. Ο οργανισμός λειτουργίας του σχολείου κορασιών εκδόθηκε στις 8-3-1840 και περιλαμβάνει δέκα παραγράφους, καθώς επίσης και μια κατάσταση «Λογαριασμός των εξόδων του Γυναικείου Παιδοτροφείου δια 100 κοράσια».
- [21] Αυτόθι.
- [22] Αυτόθι.
- [23] ΓΑΚ, ό.π., 8 Μαρτίου 1840, όπου αναγράφεται εκτός των άλλων ο μισθός διευθυντριάς προς 250 δραχμές το μήνα, των τεσσάρων επιστατριών προς 400 δραχμές το μήνα, του Ελληνικού διδασκάλου προς 100 δραχμές, του Γαλλικού προς 100 δραχμές, Ιστορίας, Γεωγραφίας προς 100 δραχμές, Κατηχήσεως προς 50 δραχμές, Ζωγραφικής, Χορού προς 150 δραχμές, Μουσικής προς 200 δραχμές και 4 υπηρέτριες, 2 μάγειροι, 2 υπομάγειροι και 1 θυρωρός συνολικά ετησίως 3.000 δραχμές.
- [24] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 8, 9, 20 Μαρτίου 1840. «Η δημοτική αρχή καθυστερούσα έξι μηνών τους μισθούς της διδασκάλιδος από το παρελθόν έτος...»
- [25] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 6, 3 Σεπτεμβρίου 1841, όπου η διδασκάλισσα του Σχολείου κορασιών Τριπόλεως κ. Ελ. Βασιλειάδη επισημαίνει «την κακήν κατάστασιν του καταστήματος και το απόκεντρον μέρος στο οποίο βρίσκεται, την πολύ μικράν χωρητικότητα ως προς το πλήθος των μαθητριών και την μεγίστην αδιαφορία εκ μέρους των ενταύθα αρχών δια την βελτίωσιν τούτου εις έτι περισσότερον...»
- [26] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 3, 4 Σεπτεμβρίου 1842.

- [27] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 17, 25 Αυγούστου 1842, «Τα απονεμηθέντα βραβεία κατά τις εξετάσεις ανάλογα με την επίδοση των μαθητών ήταν: Κορδονοθηκοβέλλωνα, βελονοθήκη, δακτυλίθρα άσπρη, ιερά ιστορία, κατήχηση, χαρτί άσπρο, εξωκκλήσιο, πετροκόνδυλα τρία, δακτυλίθρα κίτρινη, πετροκόνδυλα εν».
- [28] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 4, 22 Φεβρουαρίου 1844.
- [29] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 25, 26, 27, 14 Σεπτεμβρίου 1844.
- [30] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 29, 14 Σεπτεμβρίου 1844.
- [31] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 6, 29 Σεπτεμβρίου 1844.
- [32] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 26, 4 Σεπτεμβρίου 1844, όπου αναφέρονται τα εξής: «Η Βασιλική Κυβέρνησις προνοούσα υπέρ πολυαρίθμου οικογενείας μου και αποβλέπουσα εις το αίμα το οποίο υπέρ της Πατρίδος μου ηυτύχησα κι εγώ να χύσω, διέταξε να ανατραφεί και να εκπαιδευτεί δημοσίας δαπάναις η πρωτότοκή μου θυγάτηρ».
- [33] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 30, 5 Φεβρουαρίου 1845.
- [34] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 31, 19 Φεβρουαρίου 1845. Το ιδιωτικό σχολείο των νηπίων κορασίων της Τζάβρα λειτουργεί επί διδάκτρους απολαύουσα μηνιαίως τριάκοντα έως τεσσαράκοντα δραχμές, η ίδια δε αμέμπτου διαγωγής με ικανότητας και πολλήν εις το έργον της επιμέλειαν».
- [35] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 38, 25 Μαρτίου 1845.
- [36] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 9, 26 Σεπτεμβρίου 1845.
- [37] Αυτόθι.
- [38] Αυτόθι, σελ. 2.
- [39] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 6, 3 Σεπτεμβρίου 1841. «...η κακή κατάσταση του σχολείου κορασίων, η μικρή χωρητικότητα και η θέση που βρισκόταν –ήταν σε απόκεντρο μέρος– καθιστούσε αδύνατη τη συμμετοχή των νηπίων κορασίων».
- [40] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 21, 7 Απριλίου 1849. «...πρωτόσχολοι, ήσαν οι άριστοι μαθητές οι οποίοι βοηθούσαν τους αδύνατους δια μαθήματα μέσα στην τάξη».
- [41] ΓΑΚ, ό.π., αρ. εγγρ. 13, 12 Φεβρουαρίου 1852. «...πέριξ της Τριπολιτσάς μοναί ήσαν η Μονή Επάνω Χρέπας, η Μονή Καλτεζών, η Μονή Βαρσών, η Μονή της Κοίμησης της Θεοτόκου Τσιπιανών, η Μονής της Κοίμησης της Θεοτόκου Κανδύλας».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Handwritten note: *Handwritten text, possibly a signature or date, in cursive script.*

[illegible]

№	Сорта растений											Средствы борьбы с вредными животными.
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
18	Морковь	б	б			г	а	б		а		Беломорск
19	Куркума	а	а	г	а	а	а	а		а		Беломорск
20	Морковь	а	а			а	а	б		а		Беломорск
21	Морковь	б	г			б	а	б		а		Беломорск
22	Морковь	б	б			а	а	а	а	г	а	Беломорск
23	Морковь	г	б			а	а	а	а			Беломорск
24	Морковь	а	б			б	а	б	б			Беломорск
25	Морковь	б	б			г		б	а			Беломорск
26	Морковь	б	а				б	б	а			Беломорск
27	Морковь	б	б			а	а	б	б			Беломорск
28	Морковь	б	б			б	а	а	б			Беломорск
29	Морковь	б	б			б		а	г			Беломорск
30	Морковь	а	а			а	а	а	а			Беломорск
31	Морковь	г	б			г	а		а	а		Беломорск
32	Морковь	б	б			а		б	б			Беломорск
33	Морковь	г	б			а	а	а	б			Беломорск
34	Морковь	б	б				б	б	б	б		Беломорск
35	Морковь	г	а				а	а	а			Беломорск
36	Морковь	а	а				а	а	а	а		Беломорск
37	Морковь	б	б			б	а	г	а			Беломорск
38	Морковь	б	а			б	а	б	б			Беломорск
39	Морковь	г	г			а	г	г				Беломорск
40	Морковь	б				б		а				Беломорск
41	Морковь	а	б			а	а	а	а	а		Беломорск

VUURMAN										Progen van Eend ingew
№	Progen van Eend ingew	№	№	№	№	№	№	№	№	Progen van Eend ingew
42	Progen van Eend ingew	6	6			6	6			Progen van Eend ingew
43	Progen van Eend ingew	7	7		7		7	6		" "
44	Progen van Eend ingew	7	7				7	6		" "
45	Progen van Eend ingew	6	6			6	6	6		" "
46	Progen van Eend ingew	6	6		7		7	6	6	Progen van Eend ingew
47	Progen van Eend ingew	6	6				6			Progen van Eend ingew
48	Progen van Eend ingew	7	7		6	7	6	7		Progen van Eend ingew
49	Progen van Eend ingew	7	7				6	6		Progen van Eend ingew
50	Progen van Eend ingew	6	6			6		6		Progen van Eend ingew
51	Progen van Eend ingew	6	6			6	6			" "
52	Progen van Eend ingew	7	7			7	7	7		Progen van Eend ingew
53	Progen van Eend ingew	7	7			7	6			Progen van Eend ingew
54	Progen van Eend ingew	6	6			6	6			Progen van Eend ingew
55	Progen van Eend ingew	7	7			7	7			" "
56	Progen van Eend ingew	6	6			6	6			" "
57	Progen van Eend ingew	6	6			6	6	6		" "
58	Progen van Eend ingew	6	6			6	6			Progen van Eend ingew
59	Progen van Eend ingew	6	6			6				" "
60	Progen van Eend ingew	7	7			7	7			" "
61	Progen van Eend ingew	6	6			6		7		" "
62	Progen van Eend ingew	7	7			7	7			Progen van Eend ingew
63	Progen van Eend ingew	6	6			6		6		Progen van Eend ingew
64	Progen van Eend ingew	6	6			6	6			" "
65	Progen van Eend ingew	7	7			7	7			" "

[illegible]

[illegible]

Η παιδεία στην Κρήτη κατά τη βενετοκρατία

Ηρακλής Εμμ. ΚΑΛΛΕΡΓΗΣ

Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Πατρών
Πάτρα, Ελλάδα

Χάρη στη συστηματική μελέτη αρχειακών πηγών, είναι πλέον γνωστό ότι η αξιολογότερη κρητική λογοτεχνία της βενετοκρατίας (1211-1669)^[1] και η γενικότερη πολιτισμική άνθηση της Κρήτης κατά την περίοδο αυτή^[2] ήταν το αποτέλεσμα μιας ακμαίας παιδείας. Προς αυτό το συμπέρασμα συγκλίνουν οι μελέτες κορυφαίων κρητολόγων, αλλά πρωτίστως οι βαθυνούστατες συμβολές του αείμνηστου χαλκέντερου πανεπιστημιακού δασκάλου Νικολάου Παναγιωτάκη, που πράγματι άνοιξε νέους ορίζοντες στην έρευνα της βενετοκρατίας στην Κρήτη^[3]. Θα επιχειρήσω μια πολύ συνοπτική – λόγω των χρονικών περιορισμών – παρουσίαση του πολυδιάστατου αυτού θέματος.

Κατά τους δύο πρώτους αιώνες της βενετοκρατίας, οπότε το κλίμα που διέκρινε τις σχέσεις Βενετών και Κρητικών – μέσα στα συνεχή επαναστατικά κινήματα^[4] των δεύτερων – ήταν κλίμα μισαλλοδοξίας και αμοιβαίας δυσπιστίας, η πολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα στους δύο λαούς – επικοινωνία που συντελέστηκε αργότερα αποδίδοντας λαμπρούς καρπούς – ήταν αδύνατη. Για περισσότερα από διακόσια χρόνια οι Κρητικοί, αποκομμένοι από τον πολιτισμό της Δύσης, τρέφονταν αποκλειστικά από το πνεύμα της παράδοσης, που μεταλαμπάδευσαν οι βυζαντινοί λόγιοι, οι οποίοι είχαν συρρεύσει στο νησί μετά την πτώση της Βασιλεύουσας. Ήταν, λοιπόν, φυσικό και η εκπαίδευση να ακολουθήσει τα βυζαντινά πρότυπα, να είναι δηλαδή ιδιωτική και να εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τους ιερωμένους^[5].

Τα πρώτα γράμματα, δηλαδή ανάγνωση και γραφή, οι νέοι τα μάθαιναν από ιδιωτικούς διδασκάλους, που παρέδιδαν μαθήματα επ' αμοιβή κατ' οίκον^[6], σε διδακτήρια με μικρό αριθμό μαθητών και – συνηθέστερα – σε σχολεία, που λειτουργούσαν σε μοναστήρια ή ήταν εξαρτημένα από την Εκκλησία^[7].

Σε στιχουργήματα των Κρητικών Στέφανου Σαχλίκη, Λεονάρδου Δελλαπόρτα και Μαρίνου Φαλιέρου, που – σύμφωνα με νεότερες έρευνες – έζησαν στο πρώτο μισό του 14ου και στο πρώτο μισό του 15ου αιώνα^[8] –, υπάρχουν σαφείς μαρτυρίες ότι στον Χάνδακα – σημερινό Ηράκλειο – λειτουργούσαν σχολεία ελληνικής και λατινοϊταλικής παιδείας. Όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Λεονάρδος Δελλαπόρτας, τα παιδιά μάθαιναν «φράγκικα», δηλ. λατινικά και ιταλικά, και «ρωμαίικα», δηλ. αρχαία και νέα ελληνικά^[9].

Το επίπεδο της διδασκαλίας ήταν γενικά υψηλό, αν ληφθεί υπόψη η φήμη που είχε αποκτήσει η Κρήτη, ιδιαίτερα στον τομέα των ελληνικών σπουδών, με αποτέλεσμα να συρρέουν σπουδαστές και από γειτονικούς τόπους, όπως λ.χ. από τη Ρόδο. Αναφέρουμε ενδεικτικά την περίπτωση του πρωτοπαπά του Χάνδακα Ιωάννη Συμεωνάκη (περίπου 1402-1450), ιδιωτικού διδασκάλου αλλά και εξέχοντος λογίου και κωδικογράφου, τον οποίο ένας σημαντικός λόγιος της Αναγέννησης, ο Rinucio

Aretino, εγκωμιάζει αποκαλώντας τον ως «έναν από τους πιο μορφωμένους ανθρώπους της εποχής του» («vir nostrae aetatis literarissimus»)[10].

Ας σημειώσουμε, με την ευκαιρία της μνείας του κωδικογράφου Ιωάννη Συμεωνάκη[11], ότι η Κρήτη, ήδη κατά τον 15ο αιώνα «κορυφαίο κέντρο ελληνικής παιδείας», κατά τον Άγγλο φιλόλογο John Enoch Powell[12], υπήρξε φυτώριο πλειάδας κωδικογράφων, που με την αντιγραφική τους δραστηριότητα διέσωσαν μέγα μέρος της κλασικής γραμματείας μας[13]. Ολόκληρες συλλογές χειρογράφων της Βοδληϊανής Βιβλιοθήκης της Οξφόρδης, της Βιβλιοθήκης των Παρισίων και της Βατικανής Βιβλιοθήκης προέρχονται από τα χέρια Κρητών κωδικογράφων του 15ου, 16ου και 17ου αιώνα[14]. Και δεν είναι, νομίζω, χωρίς σημασία το γεγονός ότι το καλύτερο χειρόγραφο των «Αργοναυτικών» του Απολλωνίου Ροδίου είναι κρητικής προέλευσης – σύμφωνα με τον Hermann Fränkel –, όπως και ένας σημαντικός κλάδος της χειρόγραφης παράδοσης του Θουκυδίδη και αρκετών άλλων κλασικών συγγραφέων[15].

Η παιδεία στη βενετοκρατούμενη Κρήτη παρουσιάζει ιδιαίτερη άνθηση μετά τα μέσα του 15ου αιώνα, οπότε παγιώνεται η βενετική κυριαρχία, καταλαγιάζουν τα επαναστατικά κινήματα και αμβλύνονται οι αντιθέσεις Βενετών και Κρητικών. Η ανάπτυξη των γραμμάτων και των τεχνών στο νησί κατά την περίοδο αυτή της ειρήνης – που εμπεδώθηκε χάρη στη θρησκευτική, οικονομική και (μερική) πολιτική χειραφέτηση που είχε παραχωρήσει η Γαληνοτάτη[16] – δικαιολογεί, νομίζω, τη ρήση του Διονυσίου Θερειανού: «Η Κρήτη μετά την εν Βυζαντίω καταστροφήν απεδείχθη αυτόχρημα Ελλάδος Ελλάς και του ελληνισμού έμπεδος ακρόπολις»[17]. Του λόγου το αληθές πιστοποιούν τα μεγάλα πνευματικά αναστήματα, που ανέδειξε το νησί και που μεσουράνησαν στο πνευματικό στερέωμα της Ευρώπης. Ο πρώτος εκδότης των «Απάντων» του Πλάτωνα και άλλων αρχαίων κειμένων Μάρκος Μουσούρος, «ο πιο προικισμένος κλασικός φιλόλογος που γέννησε ποτέ το έθνος του», κατά τον Nigel Wilson[18], ο Φραγκίσκος Πόρτος[19], καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης, δάσκαλος του μεγάλου Γάλλου φιλόλογου της εποχής Isaac Casaubon, ο σημαντικότερος Έλληνας οπαδός της Μεταρρύθμισης[20], φίλος του Καλβίνου και διακεκριμένος υπομνηματιστής αρχαίων ελληνικών κειμένων[21], ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος, το καύχημα του έθνους μας και ένας από τους μεγαλύτερους ζωγράφους όλων των εποχών, και πολλοί άλλοι, λιγότερο ή περισσότερο γνωστοί, ξεκίνησαν την σταδιοδρομία τους έχοντας ήδη ολοκληρώσει την εγκύκλια παιδεία τους σε σχολεία των κρητικών πόλεων[22].

Αυτό που εντυπωσιάζει τους μελετητές της επίμαχης περιόδου είναι ο απροσδόκητα μεγάλος αριθμός εγγραμμάτων σε όλες τις κοινωνικές τάξεις της Κρήτης[23], φαινόμενο που εμφανίζεται ταυτόχρονα με την ύπαρξη πλήθους ιδιωτικών διδασκάλων της λατινικής και της ελληνικής, αλλά και ειδικότερων αντικειμένων: μουσικής, ζωγραφικής, πρακτικής ιατρικής, φαρμακοποιίας κ.ά.

Οι ιδιωτικοί διδάσκαλοι είχαν οπωσδήποτε επωμιστεί το μεγαλύτερο βάρος της εκπαίδευσης στις κρητικές πόλεις, ωστόσο υπήρχαν και σχολεία, όπου η διδασκαλία γινόταν δωρεάν, όπως το ελληνικό σχολείο που ιδρύθηκε στον Χάνδακα με πρωτοβουλία του καρδινάλιου Βησσαρίωνα και λειτούργησε όλο τον 16ο αιώνα,

κάτω από τον έλεγχο των φιλενωτικών[24], και το σχολείο της καθολικής αρχιεπισκοπής στην ίδια πόλη, από το οποίο αποφοιτούσαν οι μέλλοντες ιερωμένοι της Καθολικής Εκκλησίας[25]. Ανάλογα σχολεία, δηλαδή εκκλησιαστικά, είχαν ιδρυθεί και στις επισκοπές Ρεθύμνης και Χανίων. Δωρεάν παρεχόταν η εκπαίδευση και στις μεγάλες καθολικές μονές του Χάνδακα. Τέτοιο δημόσιο σχολείο υπήρχε στη μονή του Αγίου Φραγκίσκου των Φραγκισκανών, από το οποίο είχε αποφοιτήσει – μετά τα μέσα του 14ου αιώνα – ο Κρητικός Πέτρος Φιλάρης, που – ύστερα από μια λαμπρή εκκλησιαστική σταδιοδρομία στην Ιταλία – εκλέχθηκε Πάπας με το όνομα Αλέξανδρος Ε΄ (1409-1410)[26]. Δωρεάν επίσης παρεχόταν η διδασκαλία στα σχολεία της μονής του Αγίου Πέτρου των Δομηνικανών του Χάνδακα και της ορθόδοξης σιναϊτικής μονής της Αγίας Αικατερίνης[27] στην ίδια πόλη – στην οποία λέγεται ότι είχαν φοιτήσει οι μετέπειτα πατριάρχες της Κωνσταντινουπόλεως Κύριλλος Λούκαρης, Μελέτιος Πηγάς και άλλοι – αλλά και στα σχολεία των λοιπών ορθόδοξων και καθολικών μονών της Κρήτης.

Υπήρχαν ακόμη αρκετοί μορφωμένοι και εύποροι Κρητικοί, που δίδασκαν αφιλοκερδώς ευφυείς και με έφεση για ανώτερες σπουδές νέους. Γνωρίζουμε λ.χ. ότι δύο αξιόλογοι λόγιοι και μετέπειτα ορθόδοξοι ιεράρχες, ο μητροπολίτης Φιλαδελφείας Γαβριήλ Σεβήρος[28] και ο επίσκοπος Κυθήρων Μάξιμος Μαργούνιος, είχαν διδάσκαλό τους στην ελληνική γλώσσα τον Κρητικό ευγενή (nobile Cretense) Θωμά Τριβιζάνο[29], νομικό, απόφοιτο του Πανεπιστημίου της Πάδοβας, και στη λατινική τον καθολικό επίσκοπο Σητείας Gaspare Viviani[30].

Σύμφωνα με ποικίλες μαρτυρίες, το γενικότερο μορφωτικό επίπεδο στις πολυάνθρωπες κοινωνίες της Κρήτης πρέπει να ήταν υψηλό. Όπως επισημαίνει ο Κ. Θ. Δημαράς, «αν δεν υπήρχαν ανώτερες σπουδές, υπήρχε πάντως ανώτερη παιδεία»[31]. Σε κάθε περίπτωση, βέβαιο πρέπει να θεωρείται ότι η στοιχειώδης γνώση της ανάγνωσης και της γραφής, που προϋπέθετε κάποια μαθητεία, ήταν αρκετά διαδεδομένη στις κοινωνίες του Χάνδακα και των λοιπών κρητικών πόλεων του 16ου και 17ου αιώνα, πράγμα που, πέραν των άλλων, αντικατοπτρίζεται και στο μορφωτικό επίπεδο του κλήρου, επίπεδο που εμφανίζεται προσδευτικά υψηλότερο. Το 1626 λ.χ. είκοσι ιερωμένοι του Χάνδακα ήταν σε θέση να συνθέσουν επιγράμματα σε ελεγειακό δίστιχο προς τιμήν του αποχωρούντος Δούκα της Κρήτης Ιωάννη Βαπτιστή Grimaldi[32].

Όπως ήδη σημειώσαμε, η Γαληνοτάτη έλαβε ορισμένα μέτρα στην Κρήτη, που άμβλυναν τις αντιθέσεις κατακτητών και κατακτημένων, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένας συγκρητισμός και να συναντηθούν δημιουργικά η ελληνοβυζαντινή παράδοση με την λατινοϊταλική. Η συνάντηση αυτή έγινε στενότερη και γονιμότερη από το γεγονός ότι από τα μέσα του 16ου αιώνα και εξής εκατοντάδες Κρητών συνέρρεαν για ανώτερες σπουδές στα μεγάλα Πανεπιστήμια της Βόρειας Ιταλίας, προπάντων όμως στο Πανεπιστήμιο της Πάδοβας, ένα από τα αρχαιότερα του κόσμου.

Στο Πανεπιστήμιο αυτό, που αναδείχθηκε σε *alma mater* όχι μόνο των Κρητών, αλλά και όλου του βενετοκρατούμενου και τουρκοκρατούμενου ελληνισμού,

υπολογίζεται ότι κατά το διάστημα 1500-1700 σπούδασαν, νομική ή ιατρική, τουλάχιστον χίλιοι Κρητικοί[33].

Όλοι αυτοί, όπως και όσοι σπούδασαν σε άλλα Πανεπιστήμια της Ιταλίας, επιστρέφοντας στη γενέτειρά τους μετέφεραν και τα αγαθά του ιταλικού πολιτισμού, που είχαν γνωρίσει, με συνέπειες ευεργετικές για την πνευματική πορεία του νησιού. Η Κρήτη, αποτελώντας πλέον ένα μέρος του ευρωπαϊκού συνόλου – όπως γράφει ο Mario Vitti[34] – παρουσίασε μια εντυπωσιακή πνευματική άνθηση, στην οποία συνέτειναν, κατά κύριο λόγο, τρεις Ακαδημίες - που ιδρύθηκαν με πρωτοβουλία σπουδασμένων στην Ιταλία –, δηλαδή πνευματικοί σύλλογοι, σκοπός των οποίων ήταν η καλλιέργεια των γραμμάτων και επιστημών και η θεραπεία των Μουσών: η Ακαδημία των Vini στο Ρέθυμνο[35], των Stravaganti στον Χάνδακα[36] και των Sterili στα Χανιά[37].

Σύμφωνα με όσα μας αποκάλυψαν οι έρευνες του αείμνηστου Παναγιωτάκη, με τα μέλη της Ακαδημίας των Stravaganti, στα οποία πιθανότατα περιλαμβάνονταν και ο ποιητής του «Ερωτοκρίτου» Βιτσέντζος Κορνάρος[38], συνδέεται ένας τεράστιος αριθμός κειμένων υψηλής ποιότητας και ποικίλου περιεχομένου, κατά κύριο όμως λόγο ποιητικών, γραμμένων στην ιταλική.

Αλλά – πέραν των κύκλων της Ακαδημίας των Stravaganti – και σε πολλές βιβλιοθήκες της Ευρώπης σώζονται χιλιάδες ανέκδοτα κείμενα, επίσης ποικίλου περιεχομένου, γραμμένα στη λατινική, στην ιταλική ή στην ελληνική από Κρητικούς και των δύο δογμάτων.

Πρέπει ακόμη να υπογραμμίσουμε ότι αρκετοί Κρητικοί παρέμειναν στην Ιταλία και σε άλλες χώρες της Ευρώπης σταδιοδρομώντας εκεί ως επιστήμονες και διδάσκαλοι, καταλαμβάνοντας υψηλά αξιώματα και επιβάλλοντας την παρουσία τους σε πλείστους τομείς της κοινωνικής και πνευματικής ζωής[39]. Στο πολιτισμικό, λοιπόν, «δούναι και λαβείν» Ευρώπης και Κρήτης, η Κρήτη έλαβε αλλά και έδωσε πολλά, σφυρηλατώντας κυρίως – κατά τον Κων/νο Γιαννακόπουλο[40] – συνδετικούς κρίκους «ανάμεσα στον ελληνισμό της παλαιάς βυζαντινής Ανατολής και στον ανερχόμενο ελληνισμό της αναγεννησιακής Δύσης».

Αλλά η πνευματική προσφορά της Κρήτης συνεχίστηκε και μετά την κατάληψή της από τους Τούρκους το 1669, εφόσον οι Κρήτες πρόσφυγες μεταφύτευσαν τον πολιτισμό της γενέτειράς τους στα Επτάνησα ή εγκαταστάθηκαν σε τουρκοκρατούμενες ελληνόφωνες περιοχές συμβάλλοντας ουσιαστικά στον πνευματικό φωτισμό του υπόδουλου ελληνισμού, ο οποίος αποτέλεσε και τον κυριότερο συντελεστή του θαύματος της Εθνεγερσίας[41].

Σήμερα, που απολαμβάνουμε τους αγλαούς καρπούς της ελευθερίας, ας μην ξεχνούμε τη βραχόσπαρτη αυτή και τραγικά μεγαλοπρεπή γωνιά της γης, την Κρήτη, όπου – σε καιρούς χαλεπότετους – άνθησε μια υψηλής στάθμης παιδεία, όταν – για να θυμηθούμε τον Νίκο Καζαντζάκη – άνοιξε και πάλι τα φτερά του «το πεινασμένο αρπαχτικό πουλί, που το λέμε Πνεύμα»[42].

-
- [1] Βασική παραμένει η μελέτη του Μ. Μανούσακα, *Η κρητική λογοτεχνία κατά την εποχή της βενετοκρατίας*, Θεσσαλονίκη 1965. Βλ. επίσης Στυλιανού Αλεξίου, *Η κρητική λογοτεχνία κατά τη βενετοκρατία*, «Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός», τόμ. Β΄, Κρήτη 1988, σ. 199 κ.ε., όπου και πλούσια βιβλιογραφία.
- [2] Μια «πανοραμική» εικόνα της Κρητικής Αναγέννησης, και ιδιαίτερα της λογοτεχνίας της, μας δίνει π.χ. ο Α. Embiricos, *La Renaissance Crétoise: XVI et XVII siècles. I. La Littérature*, Paris 1960. Αρκετά περιεκτική, παρά τη συντομία της, είναι η ανακοίνωση του Μ. Vittì, *Η ακμή της κρητικής λογοτεχνίας και το ευρωπαϊκό σύνολο*, «Πεπραγμένα του Γ΄ Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου», τόμ. Β΄, εν Αθήναις 1974, σσ. 371-377.
- [3] Ιδιαίτερα σημαντικές θεωρώ τις εξής μελέτες του Παναγιωτάκη, που αποτέλεσαν την αφετηρία για περαιτέρω ερευνητικές προσεγγίσεις τόσο στον ίδιο, όσο και σε άλλους κρητολόγους: Έρευναι εν Βενετία. II. Περί της Ακαδημίας του Χάνδακος και της πνευματικής ζωής εν Κρήτη κατά τον 16ον και 17ον αιώνα, «Θησαυρίσματα», τόμ. 5 (1968), σ. 58 κ.ε. – Νέα στοιχεία για την Ακαδημία των Stravaganti, «Θησαυρίσματα», τόμ. 7 (1980), σ. 52 κ.ε. (σε συνεργασία με τον Α. Vincent). – Ο ποιητής του «Ερωτοκρίτου», «Πεπραγμένα Δ΄ Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου» (1976), τόμ. Β΄, σ. 329 κ.ε.
- [4] Για το πολυδιάστατο θέμα των κρητικών επαναστάσεων κατά των Βενετών βλ. κυρίως: Στ. Ξανθουδίδου, *Η Ενετοκρατία εν Κρήτη και οι κατά Ενετών αγώνες των Κρητών*, Athen 1939 (Texte und Forschungen zur Byzantinisch – Neugriechischen Philologie, αρ. 24), σ. 27 κ.ε. – Χρύσας Α. Μαλτέζου, *Η Κρήτη στη διάρκεια της περιόδου της βενετοκρατίας (1211-1669)*, «Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός», τόμ. Β΄, Κρήτη 1988, σ. 115 κ.ε.
- [5] Ν. Μ. Παναγιωτάκη, *Η παιδεία κατά τη βενετοκρατία*, «Κρήτη: Ιστορία και Πολιτισμός», ό.π., σσ. 165-166.
- [6] Αυτό πιστοποιείται από τις συμβάσεις μαθητείας, δηλαδή τα συμφωνητικά που υπέγραφαν οι ιδιωτικοί διδάσκαλοι με τους μαθητές τους. Οι συμβάσεις αυτές δεν αφορούσαν μόνο στην ανάγνωση και γραφή, που αναλάμβαναν οι γραμματοδιδάσκαλοι, αλλά και ειδικότερα αντικείμενα, όπως η λογιστική, η μουσική, η πρακτική ιατρική, η φαρμακοποιία κ.ά. Βλ. σχετικά Θεοχάρη Δετοράκη, *Διδασκαλικές και βιβλιογραφικές συμβάσεις στη βενετοκρατούμενη Κρήτη*, «Κρητολογία», τεύχ. 10-11 (Ιαν.-Δεκ. 1980), σσ. 231-256.
- [7] Για τα σχολεία αυτά, που λειτουργούσαν με πρωτοβουλία τόσο της Ορθόδοξης όσο και της Καθολικής Εκκλησίας όλη τη διάρκεια της βενετοκρατίας, βλ. κυρίως Ν. Μ. Παναγιωτάκη, *Η παιδεία κατά τη βενετοκρατία*, ό.π., σ. 172 κ.ε.
- [8] Πβ. Στυλιανού Αλεξίου, *Η κρητική λογοτεχνία κατά τη βενετοκρατία*, ό.π., σσ. 199-200.

- [9] Παραθέτω τους σχετικούς στίχους του Δελλαπόρτα από το στιχούργημά του «Η Βουλή των Πολιτικών»: εις το σχολεῖον εκάθηκα, Κερά μου, από μικρόθεν έμαθα τάχα γράμματα φράγκικα και ρωμαίικα.
- [10] Ν. Μ. Παναγιωτάκη, Η παιδεία κατά τη βενετοκρατία, ό.π., σ. 168.
- [11] Βλ. γι' αυτόν Silvio Giuseppe, Di Giovanni Symeonachis, protopapa di Candia, «Miscellanea Giovanni Mercati», τόμ. 3 (Studi e Testi 23), Città del Vaticano 1946, σσ. 312-341.
- [12] Ν. Μ. Παναγιωτάκη, ό.π., σ. 169.
- [13] Για τη δραστηριότητα αυτή των Κρητών κωδικογράφων, από τους οποίους οι περισσότεροι ήταν πρόσφυγες από την Κωνσταντινούπολη, βλ. και Κ. Γιαννακόπουλου, Έλληνες λόγιοι εις την Βενετίαν, μετάφρ. Χ. Γ. Πατρινέλλη, εκδ. Φέξη, Αθήναι 1963, σ. 52 κ.ε. Ονόματα Κρητών κωδικογράφων βλ. επίσης στο πολύ σημαντικό βιβλίο των Μ. Vogel – V. Garthausen, Die griechischen Schreiber des Mittelalters und der Renaissance, Λιψία 1909.
- [14] Ν. Μ. Παναγιωτάκη, ό.π., σ. 170.
- [15] Βλ. σχετικά το συλλογικό τόμο: Die Textüberlieferung der antiken Literatur und der Bibel, dtv Wissenschaftliche Reihe, München-Zürich, 1961, σσ. 249-250 και 253-254.
- [16] Η στροφή αυτή στην πολιτική της Βενετίας απέναντι στους Κρητικούς οφείλεται στη συνειδητοποίηση του συνεχώς αυξανόμενου τουρκικού κινδύνου, που επέβαλλε τη συναδέλφωση και συμπαράταξη των Βενετών και των Κρητών για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του.
- [17] Ν. Μ. Παναγιωτάκη, ό.π., σ. 170. Το γεγονός αυτό, όπως ήδη επισημάναμε, οφείλεται στην ανάμειξη της ιθαγενούς βυζαντινής παράδοσης με τον ιταλικό πολιτισμό, ανάμειξη, από την οποία προήλθε η Όψιμη Κρητική Αναγέννηση (Spätrenaissance, κατά τη γερμανική ορολογία). Πβ. και Κ. Ι. Γιαννακόπουλου, Βυζαντινή Ανατολή και Λατινική Δύση, μετάφρ. Κ. Δ. Κυριαζή, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», 1966, σ. 239.
- [18] Πβ. L. D. Reynolds–N. G. Wilson, Αντιγραφείς και Φιλολόγοι, μετάφρ. Ν. Μ. Παναγιωτάκη, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1981, σ. 188.
- [19] Συγκεντρωμένη τη βιβλιογραφία γι' αυτόν βλ. στον τόμο: Olivier Reverdin – Νίκου Παναγιωτάκη, Οι ελληνικές σπουδές στη Γενεύη του Καλβίνου, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1995, σσ. 90-91.
- [20] Βλ. σχετικά Μ. Ι. Μανούσακα – Ν. Μ. Παναγιωτάκη, Η φιλομεταρρυθμιστική δραστηριότητα του Φραγκίσκου Πόρτου στη Μόδενα και στη Φερράρα και η δίκη του από την Ιερά Εξέταση της Βενετίας (1536–1559), Βενετία 1981 (ανάτυπο από τα «Θησαυρίσματα», τόμ. 18).

- [21] Πολύ σημαντικό είναι το υπόμνημά του στον Αισχύλο, για το οποίο βλ. Iraklis Kallergis, *Die kritische Arbeit des Humanisten Franciscus Portus am Text des Aischylos*, «Wiener Studien», τόμ. 107-108 (1994–1995), σσ. 639-646. Επίσης Ηρακλή Εμμ. Καλλέργη, Ο Κρητικός φιλόλογος Φραγκίσκος Πόρτος (16ος αι.) ως σχολιαστής του Αισχύλου, «Πεπραγμένα του Η' Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου», τόμ. Β1, Ηράκλειο 2000, σσ. 293-304.
- [22] Πολύ χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου, που έφτασε στη Βενετία όντας διαμορφωμένος ζωγράφος και με στέρα ουμανιστική παιδεία, που είχε λάβει στον Χάνδακα, γενέτειρά του, σύμφωνα με πληθώρα νέων στοιχείων που παραθέτει ο Ν. Μ. Παναγιωτάκης στην περισπούδαστη μελέτη του: Η κρητική περίοδος της ζωής του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου, Αθήνα 1986.
- [23] Ο Ν. Μ. Παναγιωτάκης σημειώνει (Η κρητική περίοδος της ζωής του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου, σσ. 81-82): «Στις προηγμένες κοινωνίες των κρητικών πόλεων του 16ου αιώνα η απόκτηση μόρφωσης είχε προφανή αντικειμενικά πλεονεκτήματα: αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση διεκδίκησης και κατάληψης δημόσιων θέσεων, αποτελεσματικότερης άσκησης ενός πλήθους αστικών επαγγελματιών και αποδοτικότερης διαχείρισης χρημάτων, περιουσιών και εμπορικών υποθέσεων, δηλαδή, με λίγα λόγια, αποτελούσε εγγύηση για την εξασφάλιση μεγαλύτερων εισοδημάτων, ανετότερων όρων διαβίωσης και, συνακόλουθα, στοιχείο κοινωνικής ανάδειξης και ανέλιξης».
- [24] Ν. Μ. Παναγιωτάκη, Η παιδεία κατά τη βενετοκρατία, σ. 172.
- [25] Ό.π., σσ. 174-175.
- [26] Ό.π., σ. 167. Συνοπτικό βιογραφικό σημείωμα για τον Πέτρο Φιλάρη υπάρχει στο βιβλίο του Κ. Γιαννακόπουλου, *Βυζαντινή Ανατολή και Λατινική Δύση*, ό.π., σσ. 225-226. Βλ. επίσης το έργο του Μ. Ρενιέρη, *Ο Έλλην Πάπας Αλέξανδρος Ε' . Βυζάντιο και η Σύνοδος της Βασιλείας*. Αθήνα 1881. Σημαντικότερο είναι, οπωσδήποτε, το βιβλίο του Καρδινάλιου F. Ehrle, *Der Sentenzen Kommentar Peters von Candia*, Münster 1925.
- [27] Βλ. τη σχετική πραγματεία της Αργινής Γ. Φραγκούλη, *Η Σιναία Σχολή της Αγίας Αικατερίνης στο Χάνδακα*, Βιβλιοπωλείο των Βιβλιοφίλων, Αθήνα 1981.
- [28] Βλ. γι' αυτόν Μ. Ι. Μανούσακα, *Η εν Βενετία Ελληνική Κοινότης και οι μητροπολίται Φιλαδελφείας*, «Επετηρίς Εταιρείας Βυζαντινών Σπουδών», τόμ. 37 (1969-70), σ. 194. – Του ίδιου, *Συλλογή ανεκδότων εγγράφων αναφερομένων εις τους εν Βενετία μητροπολίτας Φιλαδελφείας*, «Θησαυρίσματα», τόμ. 6 (1969), σσ. 13-15.
- [29] Συγκεντρωμένες τις πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του βλ. στο βιβλίο του G. Fedalto, *Massimo Margunio e il suo commento al «De Trinitate» di S. Agostino (1588)*, Brescia, 1967, σσ. 15-76.
- [30] Σχετικές μαρτυρίες βλ. στη διδ. διατριβή: Ηρακλή Εμμ. Καλλέργη, *Ο Κρητικός λόγιος του 16ου αι. Θωμάς Τριβιζάνος*, Αθήνα 1980, σσ. 42-43.

- [31] Κ. Θ. Δημαρά, Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Ίκαρος, 41968, σ. 69.
- [32] Βλ. σχετικά Π. Δ. Μαστροδημήτρη, Επιγράμματα ιερέων του Χάνδακος εις έπαινον του Δούκα της Κρήτης Giovanni Battista Grimani (1636), στον τόμο «Έλληνες λόγιοι (ΙΕ΄-ΙΘ΄ αιώνες)», εκδ. Μ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1979, σ. 102 κ.ε.
- [33] Ν. Μ. Παναγιωτάκη, Η παιδεία κατά τη βενετοκρατία, σ. 190. Πάμπολλες πληροφορίες για την κίνηση των Κρητών σπουδαστών στο Πανεπιστήμιο αυτό μας δίνει ο Γεώργιος Πλουμίδης στο βιβλίο του: Αι πράξεις εγγραφής των Ελλήνων σπουδαστών του Πανεπιστημίου της Παδούης, «Επετηρίς Εταιρείας Βυζαντινών Σπουδών», τόμ. 37 (1969-1970), σ. 260 κ.ε., και τόμ. 38 (1971), σ. 84 κ.ε.
- [34] Στη μελέτη του: Η κρητική λογοτεχνία και το ευρωπαϊκό σύνολο, ό.π., σ. 371 κ.ε.
- [35] Ιδρύθηκε με πρωτοβουλία του πλουσιότατου φεουδάρχη και εξαίρετου λογίου (ήταν ένας από τους γνωστότερους μαθηματικούς και αστρονόμους του 16ου αιώνα) Φραγκίσκου Barozzi το 1562, δηλαδή 28 χρόνια πριν από την Ακαδημία των Stravaganti του Χάνδακα (1590). Πβ. Ν. Μ. Παναγιωτάκη, Έρευναι εν Βενετία, ό.π., σ. 82.
- [36] Βλ. γι΄ αυτήν Ν. Μ. Παναγιωτάκη, Ιταλικές Ακαδημίες και Θέατρο. Οι Stravaganti του Χάνδακα, «Θέατρο», τεύχ. 27-28 (Αθήνα 1966), σσ. 39-53, και Έρευναι εν Βενετία, σ. 58 κ.ε.
- [37] Ιδρύθηκε το 1637 (Έρευναι εν Βενετία, σ. 191).
- [38] Πβ. Ν. Μ. Παναγιωτάκη, Ο ποιητής του Ερωτοκρίτου, ό.π., σ. 346 κ.ε.
- [39] Πβ. Κ. Ι. Γιαννακόπουλου, Βυζαντινή Ανατολή και Λατινική Δύση, ό.π., σ. 206.
- [40] Ό.π., σ. 239.
- [41] Βλ. σχετικά Ηρακλή Εμμ. Καλλέργη, Παιδεία και Εθνεγερσία, Αθήνα 1993 (αντίτυπο από το περιοδικό «Τετράμηνα», τεύχ. 51).
- [42] Ν. Καζαντζάκη, Η Κρήτη, στο τομίδιο του Δήμου Ηρακλείου «Η Μάχη της Κρήτης» (Ηράκλειο, Μάιος 1966), σ. 6.

**Η Εκπαιδευτική πραγματικότητα της Γορτυνίας στα χρόνια της βασιλείας του
Όθωνα (1833-1862)**

Δρ Ιωάννης ΚΑΠΠΟΣ

Προϊστάμενος 5ου Γραφείου Δνση Π.Ε. Γ' Αθηνών

Αθήνα ,Ελλάδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επαρχία Γορτυνίας, τόπος τραχύς και ορεινός, κατέχει το νοτιοδυτικό τμήμα της Αρκαδίας. Έχει πλούσια μυθική παράδοση και η ιστορική της ζωή καταγράφεται ήδη από τα ομηρικά χρόνια. Οι αρχαίοι συγγραφείς και οι νεότεροι που αναφέρονται σ' αυτή μας βοηθούν να κατανοήσουμε την ιδιαιτερότητα του φυσικού περιβάλλοντος και τον συνεχή αγώνα των ανθρώπων για την επιβίωση τους και τη δημιουργία ευνοϊκών προϋποθέσεων για την ανάπτυξη του πολιτικού, κοινωνικού και πνευματικού τους βίου.

Στα νεότερα χρόνια και ειδικότερα στα χρόνια της οθωμανικής κυριαρχίας η Γορτυνία ανέπτυξε μια ιδιαίτερη δυναμική στον ευρύτερο χώρο της Πελοποννήσου όσον αφορά την Παιδεία, την Εκκλησία και την Κοινοτική Αυτοδιοίκηση. Οι σχολές της Δημητσάνας, της Βυτίνας και των Λαγκαδίων από το β' μισό του 17ου αιώνα είχαν αναπτύξει εκπαιδευτική δραστηριότητα η οποία είχε ενσωματώσει στοιχεία του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Η θεσμική οργάνωση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους ν. του 1834 και 1836 αντίστοιχα επιφέρει σημαντικές τροποποιήσεις τόσο στη γεωγραφία της εκπαίδευσης όσο και στο περιεχόμενο σπουδών.

Στην Γορτυνία την περίοδο αυτή παρατηρείται ανάπτυξη του σχολικού δικτύου και αύξηση του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο όμως η έλλειψη των δασκάλων και εποπτικών μέσων, η αδυναμία των Δήμων να καταβάλλουν τη μισθοδοσία και οι τοπικές πολιτικές συγκρούσεις είχαν ως αποτέλεσμα την πλημμελή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός χάρτης της Γορτυνίας όπως διαμορφώθηκε στα χρόνια του Όθωνα αποτυπώνει την προσπάθεια της κεντρικής διοίκησης να αντιμετωπίσει την εκπαίδευση των παιδιών και την αγωνία των τοπικών αρχών να οργανώσουν, παρά τις ελλείψεις , ένα σχολείο που να ανταποκρίνεται στην πνευματική ιστορία της περιοχής.

ABSTRACT

The province of Gortynia, land rough and mountainous, is located at the southwest part of Arcadia. It has rich mythical tradition and its historical life has been reported since Homer ages. Both the ancient and the modern writers who refer to it, help us understand the specialty of the natural environment and the constant struggle of

the people for their survival the creation of positive prerequisites for the development of their political social and spiritual life.

In modern years, and especially during the Ottoman empire era, Gortynia developed a special dynamic within the area of the Peloponnese with regard to the Church, the Education and the Local Communal Authority. The schools of Dimitsana, Vytina and Langadia since the second half of the 17th century, had developed an educational activity which had integrated elements of the Modern Greek Enlightenment. The institutional organization of the Primary and Secondary education with the Laws of 1834 and 1836, resulted in important modifications in both the geography of the education and in the content of the curricula.

In Gortynia, at this period, a development of the school network and an increase of the number of pupils can be observed. However, the lack of teachers and resources, the inability of the Local authorities to pay the wages and the local political contradictions, resulted in the problematic operation of the educational process. The educational map of Gortynia as developed during the era of King Otto, reflects the effort of the central administration to tackle the education of the children, and the will of the local authorities to organise, despite the difficulties, a school which corresponds the spiritual history of the area.

1. ΓΕΝΙΚΑ ΤΗΣ ΕΠΑΡΧΙΑΣ

Η επαρχία Γορτυνίας ήταν ανέκαθεν τμήμα της Αρκαδίας και αποτελούσε στην αρχαιότητα το μεγαλύτερο τμήμα της Αζανίας ή Αζανίδος. Τόπος ορεινός με πλούσια μυθική παράδοση που η ιστορική της ζωή καταγράφεται ήδη από τους ιστορικούς χρόνους (Παυσανίας). Στην περιοχή άκμασαν σημαντικές πόλεις (Θησώα, Μεθύδριον, Κλείτωρ, Ελευσίς) που η παρακμή τους προσδιορίζεται χρονικά πριν από τη Ρωμαιοκρατία (Ραγκαβής, 1853). Από το 963 αποτελούσε τμήμα της Μεσσαρέας (Αρκαδία) και οι οικονομικές δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν στην περιοχή είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων πόλεων όπως της Καρύταινας, του Αράκλoβου, της Δημητσάνας (Σαρρής 1934-35). Την περίοδο της Βενετικής κυριαρχίας έγιναν μετακινήσεις πληθυσμού από την πελοποννησιακή ενδοχώρα προς τα Ιόνια νησιά. Στη Γορτυνία όμως λόγω της φυσικής οχυρότητας που εμφάνιζε η περιοχή απετράπη η μετακίνηση του πληθυσμού, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τη μη αλλοίωση της φυσιογνωμίας της και την πληθυσμιακή της σταθερότητα. (Παναγιωτόπουλος, 1987).

Την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας οι συνθήκες ασφάλειας που παρείχε η περιοχή ήταν ο κύριος λόγος της αύξησης του πληθυσμού και της ανάπτυξης δραστηριοτήτων που κατέστησαν τη Γορτυνία ένα από τα σημαντικότερα κέντρα της υπόδουλης Ελλάδας. Οι σχολές της Δημητσάνας, της Βυτίνας, των Λαγκαδίων, της Νεμνίτσας είχαν αναπτύξει πνευματική κίνηση τέτοια που η προσφορά τους υπερέβη τα όρια της επαρχίας (Λάμπρου, 1906). Ο Ιωάννης Καποδίστριας αντιμετώπισε την εκπαίδευση ως ζήτημα πρώτης προτεραιότητας επιδιώκοντας τη θεσμική της οργάνωση και την ανάπτυξη σχολικού δικτύου ικανού να εκπαιδεύσει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο τμήμα των παιδιών του λαού. Το εγχείρημα αυτό

παρουσίαζε δυσκολίες κυρίως στις ορεινές περιοχές λόγω της έλλειψης δασκάλων και στοιχειώδους υποδομής (Παπαδόπουλος, 1857-58). Η περίοδος της αναρχίας που ακολούθησε τη δολοφονία του Κυβερνήτη είχε αρνητικό αντίκτυπο στη λειτουργία των σχολείων. Οι σχολές της Γορτυνίας που την προηγούμενη περίοδο είχαν αναπτύξει αξιόλογη δραστηριότητα, παρουσίαζαν σημαντικά λειτουργικά προβλήματα.

Η αντιβασιλεία επιχειρώντας τη θεσμική οργάνωση του κράτους και ειδικότερα της εκπαίδευσης με το ν. του 1834 «Περί Δημοτικών σχολείων» αναθέτει την ίδρυση και λειτουργία των σχολείων στους Δήμους. Το νομοθέτημα αυτό ενώ από μια πρώτη ματιά αποκεντρώνει τη κρατική λειτουργία στην πράξη παρουσιάζει προβλήματα πολλές φορές ανυπέρβλητα αφού οι Δήμοι την περίοδο αυτή είναι ανοργάνωτοι και φέουδα πολιτικών αντιπαραθέσεων. Από τη μελέτη της αλληλογραφίας που είχαν οι δήμοι με το υπουργείο, γίνεται φανερό η αδυναμία κάλυψης των προϋποθέσεων που απαιτούσε ο νόμος για την ίδρυση και λειτουργία των σχολείων, αφού το μοναδικό τους επιχείρημα ήταν η προηγούμενη πνευματική παράδοση της περιοχής.

Η εξακτίνωση των σχολείων, αρχικά στις έδρες των δήμων, είχε ως στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη προσέλευση του μαθητικού δυναμικού στα σχολεία ωστόσο όμως τα παιδιά των απομακρυσμένων ορεινών χωριών παρέμεναν αποκλεισμένα από το σχολείο ή εξυπηρετούνταν από τα κατά τόπους Γραμματοδιδασκαλεία.

Για την εκπαίδευση των κοριτσιών τα στοιχεία δεν είναι επαρκή. Η Γορτυνία σ' αυτό τον τομέα δεν ήταν ιδιαίτερα ευνοημένη εξ αιτίας της γεωγραφικής κατατομής και των κοινωνικών στερεοτύπων, καθόσον η συμμετοχή των κοριτσιών στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία ήταν η μεγαλύτερη στα νησιά του Αιγαίου από ότι στις ορεινές περιοχές (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986). Όπως προκύπτει από τα αρχειακά ευρήματα η εκπαίδευση των κοριτσιών στη διάρκεια της οθωνικής περιόδου δεν έλαβε οργανωμένο χαρακτήρα παρά μόνο αποσπασματικό στο πλαίσιο της λειτουργίας των αλληλοδιδασκτικών σχολείων των αρρένων.

2. ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Ο ν. του 1834 ενεργοποίησε τους δήμους στην κατεύθυνση της ίδρυσης και της λειτουργίας των σχολείων. Ωστόσο, όμως, η έλλειψη πόρων, η αδυναμία του κράτους να εκπαιδεύσει επαρκή αριθμό δασκάλων, η απουσία κτιριακής υποδομής, οι πολιτικές παρεμβάσεις, οι ανταγωνισμοί των τοπικών παραγόντων, στην πράξη, ακύρωναν τις προσπάθειες για την ίδρυση σχολείων (Κάππος, 2001). Την περίοδο αυτή παρατηρήθηκε αύξηση του αριθμού των σχολείων και του μαθητικού δυναμικού διαμορφώνοντας ανάλογα τον εκπαιδευτικό χάρτη της Γορτυνίας.

2.1 ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΛΟΤΟΥ

Το δημοτικό συμβούλιο του ομώνυμου δήμου με έγγραφο του ζητά την ίδρυση σχολείου στις 30 Ιανουαρίου 1837 υπολογίζοντας τα παιδιά που θα φοιτήσουν σ' αυτό σε 60. Ο διορισμός του δασκάλου γ' τάξεως Γεωργίου Παπαθανασόπουλου δεν ευδοκίμησε για αρκετό χρονικό διάστημα λόγω αδυναμίας του δήμου να πληρώσει το μισθό που είχε οριστεί στις 50 δρχ. Ο πάρεδρος Μολοτού Κωνσταντής Γιαννακόπουλος σε επιστολή του προς τη Διοίκηση Γόρτυνος αναφέρει «... η έλλειψις δημοδιδασκάλου και τούτου ένεκα έπεσον εις τη διαφθοράν οι παίδες των δημοτών λησμονούντες παντάπασι και αυτά τα ολίγα προσπουδαζόμενα μαθηματά των...» (ΓΑΚ, 1837β). Ο επόμενος δάσκαλος Ανδρέας Νικολόπουλος, μετά από ενάμιση μήνα από τη τοποθέτησή του, συνελήφθη για υπόθαλψη ληστείας με αποτέλεσμα το σχολείο να παραμείνει πάλι χωρίς δάσκαλο. Το 1841 με το νέο αυτοδιοικητικό χάρτη ο δήμος Μολοτού συγχωνεύθηκε με το δήμο Κλείτορος με έδρα τη Τοπόριστα (ΕτΚ, 1841). Μετά από παρεμβάσεις του νέου Δημαρχιακού Παρέδρου Ιωάννη Δρακόπουλου στην περιοχή του δήμου λειτούργησαν δύο αλληλοδιδασκτικά σχολεία στο Βαλτεσινικό και στη Τοπόριστα. Παρά τις διαβεβαιώσεις από την πλευρά του δήμου ότι έχει προβλεφθεί η δαπάνη για τη λειτουργία του σχολείου η κατάσταση δεν άλλαξε ουσιαστικά με αποτέλεσμα το σχολείο μέχρι το τέλος της περιόδου να παραμένει κλειστό για μεγάλα χρονικά διαστήματα.

2.2 ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΥΤΙΝΑΣ

Η εκπαιδευτική παράδοση της προηγούμενης περιόδου δεν συνεχίζεται στη μετεπαναστατική περίοδο κυρίως λόγω της αδυναμίας του Δήμου Νυμφασίας να εισπράξει τους φόρους και να χρηματοδοτήσει τη λειτουργία σχολείου. Η έλλειψη δασκάλου αντιμετωπίστηκε με το διορισμό του Γραμματοδιδασκάλου Χρύσανθου Πολυχρονόπουλου που εξετάστηκε από τον ελληνοδιδάσκαλο Καράκαλλο και εκρίθη ικανός να διδάξει στο αλληλοδιδασκτικό σχολείο ΓΑΚ, 1846). Η έλλειψη των κατάλληλων δασκάλων και σ' αυτή την περίπτωση έχει ως αποτέλεσμα την πλημμελή λειτουργία ενός ιστορικού σχολείου.

2.3 ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΡΟΠΑΙΩΝ

Η πρώτη επίσημη αναφορά στο σχολείο των Τροπαίων γίνεται στην αίτηση μετάθεσης του δασκάλου Ιωάννη Οικονόμου στις 4 Μαρτίου 1837. Το κτίριο του δημοτικού σχολείου ήταν έτοιμο αλλά ελλιπές ως προς τα βιβλία και τα λοιπά αναγκαία μέσα. Οι διενέξεις μεταξύ των τοπικών παραγόντων Βυζικίου και Τροπαίων για την έδρα του σχολείου δημιούργησε μια αρνητική ατμόσφαιρα με επιπτώσεις στη λειτουργία του. Μετά από παρέμβαση, του σεβαστού, στην περιοχή, δασκάλου Νικόλαου Χρυσανθόπουλου το ζήτημα διευθετήθηκε και η ηρεμία επανήλθε στην τοπική κοινωνία (ΓΑΚ,1837).

2.4 ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΑΤΟΥΝΑΣ

Η περιοχή της Ζάτουνας κατά την προεπαναστατική περίοδο ήταν εύρωστη οικονομικά κυρίως λόγω των βυρσοδεψείων που λειτουργούσαν στην περιοχή. Η ευρωστία αυτή της επέτρεπε να λειτουργεί σχολείο κατά την προεπαναστατική περίοδο με σημαντική πνευματική προσφορά στην περιοχή (Φλούδας, 1958-59). Στα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους παρατηρήθηκε αναστολή της οικονομικής δραστηριότητας με αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία των σχολείου. Το δημοτικό σχολείο της Ζάτουνας αναστήθηκε με το υπ' αριθ. 22487 Β.Δ. του 1842 και με πρώτο δάσκαλο τον Μιχαήλ Τσερώνη(ΓΑΚ, 1842). Οι συχνές μεταθέσεις των δασκάλων που ακολούθησαν και η αδυναμία του Δήμου να εξασφαλίσει τα στοιχειώδη για τη λειτουργία του σχολείου είχε ως αποτέλεσμα τη διακοπή της φοίτησης των μαθητών για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Είναι χαρακτηριστικά τα όσα αναφέρονται σε αναφορά επιτροπής των κατοίκων προς το υπουργείο για την αναγκαιότητα λειτουργίας του σχολείου, «... η νεολαία της πατρίδος ημών υστερουμένη Δημοτικού Διδασκάλου εκτός του ότι μένει εις το σκοτός της αμαθείας, εκτραχηλίζεται κατά την δυστυχίαν εις τα χείριστα, καίτοι μετά πολλής σπουδής υπό των γονέων προφυλαττομένη».

2.5 ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΕΥΘΙΔΟΣ

Στα πολυπληθή Λαγκάδια λειτουργούσε μέχρι το 1825 σχολείο το κτίριο του οποίου πυρπολήθηκε από τον Ιμπραήμ γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα την αναστολή της λειτουργίας του. Η Γραμματεία των Εκκλησιαστικών ήδη από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους δέχονταν πιέσεις για την επαναλειτουργία του (ΓΑΚ, 1844γ). Δεν μπορούσε να αγνοήσει το αίτημα των 3500 κατοίκων για την ίδρυση και λειτουργία σχολείου αφού μάλιστα η χρηματοδότηση της ανέγερσης νέου διδακτηρίου και η μισθοδοσία του δασκάλου εξασφαλιζονταν από τους τόκους δανείου που είχε χορηγήσει ο δήμος στην επαρχία Καρυταίνης (ΓΑΚ, 1844β). Ο ιερέας Σοφιανός Παπαηλιόπουλος ήταν ο πρώτος δάσκαλος που με μόχθο στήριξε τη λειτουργία του σχολείου. Στη συνέχεια όμως ο διορισμός στο σχολείο δασκάλων ανώτερης τάξεως τον έφερε σε αντιπαράθεση με αποτέλεσμα της εκτόξευση πολλές φορές αστήρικτων κατηγοριών που είχαν αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου. Από τις εκθέσεις των επιθεωρητικών επιτροπών γίνεται φανερό ότι στο συγκεκριμένο σχολείο υπήρξε διαρκής αύξηση του μαθητικού δυναμικού με επιδόσεις που φανερώνουν οργάνωση και προγραμματισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ως αρνητικό γεγονός επισημαίνονται οι συχνές μεταθέσεις των δασκάλων που είχαν ως αποτέλεσμα την απώλεια διδακτικού χρόνου για τους μαθητές.

2.6 ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΕΛΕΥΣΙΝΑΣ

Η ύπαρξη στο χώρο του δημοδιδάσκαλου Ιωάννη Βασιλειάδη , «... όστις δια τας πολυειδείς γνώσεις του και την παράδοσιν των μαθημάτων επιμελείται καλώς την αλληλοδιδασκικήν...» (ΓΑΚ, 1837γ) και η ύπαρξη διδακτηρίου χωρητικότητας 160 μαθητών επέτρεπαν τη λειτουργία σχολείου. Η μισθοδοσία του δασκάλου αποφασίστηκε να δίνεται σε δύο μέρη σε χρήματα και σε φάκνα (σε είδος) (ΓΑΚ, 1838) .

Η συγχώνευση των δήμων Πιανών και Θαλιάδων το 1842 με αυτό της Ελευσίνας έφερε την κατακόρυφη αύξηση του μαθητικού δυναμικού και δημιούργησε την ανάγκη για σύσταση δύο άλλων σχολείων. Αξίζει να σημειώσουμε το γεγονός ότι στο χωριό Μαγούλα του δήμου λειτουργούσε ένα είδος νηπιακού σχολείου στο σπίτι του γέροντος παιδαγωγού Αναγνώστη Παναγιώτου, «προς επιτήρησιν αυτών και προς προγύμνασιν δια να μετατεθούν επομένως εις το αλληλοδιδασκικόν σχολείον άμα συμπληρώσουν τα έξι έτη».(ΓΑΚ, 1838β) Τα προβλήματα στην καταβολή της μισθοδοσίας καθώς και η εμπλοκή του Βασιλειάδη σε τοπικές πολιτικές διενέξεις είχε ως αποτέλεσμα να αναγκαστεί το υπουργείο να απειλήσει με κλείσιμο του σχολείου (ΓΑΚ, 1845). Μπροστά σ' αυτή την αρνητική εξέλιξη η ηρεμία αποκαταστάθηκε και η λειτουργία του σχολείου συνεχίστηκε απρόσκοπτα.

2.7 ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΖΩΝΑΤΙΟΥ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΓΟΡΤΥΝΟΣ

Στο χωριό Ζωνάτι την πρωτεύουσα του δήμου Βερένθης που συγχωνεύτηκε στην πορεία με το δήμο Γόρτυνος συστήθηκε δημοτικό σχολείο που συνιστά ιδιαίτερη περίπτωση για τα εκπαιδευτικά πράγματα της Γορτυνίας. Το υπουργείο στις 28 Δεκεμβρίου 1846 διόρισε δάσκαλο τον Ιωάννη Παπαπετρίδη αφού πρώτα πληροφορήθηκε από τη Νομαρχία ότι το κατάστημα είναι έτοιμο και είχε ληφθεί φροντίδα για την προμήθεια βιβλίων και το διορισμό δασκάλων. Ο υπουργός επιβραβεύοντας το ζήλο των κατοίκων για το σχολείο έστειλε ένα κατάλογο βιβλίων και το αναγκαίο εκπαιδευτικό υλικό (ΓΑΚ, 1838β).

2.8 ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΗΜΗΤΣΑΝΗΣ

Στις 8 Ιουλίου 1836 διορίζεται στο σχολείο ο ιερέας Δημήτριος Καρατζάς δημοδιδάσκαλος γ' τάξεως που σύμφωνα με τη γνώμη του δημάρχου «είναι καλής ηθικής, χαίρει την υπόληψιν της κοινότητας και είναι ολιγαρκής ως προς τη μισθοδοσία» (ΓΑΚ, 1836, Σκολαρίκος, 1959). Ο πληθυσμός του δήμου που έφτανε στις 2327 κατοίκους καθιστούσε ανεπαρκές το ένα σχολείο για τη στέγαση του μαθητικού πληθυσμού. Οι αντιπαραθέσεις μεταξύ δασκάλων και δημοτικών αρχόντων τις οποίες ο διοικητής της επαρχίας Ιωάννης Σπηλιώτης χαρακτηρίζει παραφρονήσεις (ΓΑΚ, 1836) προξενούσαν βλάβες στην παρεχόμενη εκπαίδευση ώστε πολλοί γονείς θέλουν αποσύρει μετά μικρόν τα τέκνα των, δια την αθλιότητα του σχολείου (ΓΑΚ, 1836).

2.9 ΑΛΛΗΛΟΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΡΙΚΟΛΩΝΩΝ

Η Στεμνίτσα- πρωτεύουσα - του δήμου είχε πλούσια παράδοση στη λειτουργία σχολείου. Και στην περίπτωση όμως αυτή τα προβλήματα των τοπικών πολιτικών ανταγωνισμών είχαν αρνητική επίδραση στη λειτουργία του σχολείου. Χαρακτηριστικά, η αντιπαλότητα μεταξύ του δημάρχου και του δασκάλου Ιωάννη Καρπούζου είχε φθάσει σε τέτοιο σημείο ώστε ο διοικητής της Γορτυνίας αναγκάζεται να την ονομάσει «αθεράπευτο κακόν που δεν διορθώνεται ειμή μόνο με την ματάθεσιν»(ΓΑΚ, 1839)'Ο δήμαρχος Χαράλαμπος Ροϊλός είχε αρνητική στάση έναντι του σχολείου, γεγονός που αναφέρουν όλοι οι δάσκαλοι σε επιστολές τους προς τη διοίκηση. Ο δάσκαλος Ιωάννης Μητρόπουλος αναφέρει ότι «είμαι βέβαιος ζητών τα νόμιμα και τα δίκαια, θέλουν εκραγεί διαφόρων ειδών διωγμοί» (ΓΑΚ, 1841β) Η αντιπαλότητα μεταξύ δημάρχου και δασκάλων είχε ως αποτέλεσμα τις συχνές μεταθέσεις. Ο δάσκαλος Μιχαήλ Τσερώνης που τοποθετήθηκε δάσκαλος στο σχολείο τον Δεκέμβριο του 1843 (ΓΑΚ, 1844β) ένα χρόνο μετά γράφει προς το Υπουργείο «... όλοι σχεδόν οι δήμοι δεν αμοιρούν τοιούτων σχολείων, ο δικός μας όμως διατελεί βλέπων μήνας ικανούς με λύπην το δημοτικόν σχολείον κεκλεισμένον και κατηραχνιωμένον και υπέρ τους διακοσίους μαθητάς. ελεεινώς συμπεριφερομένους τήδε κακείσε αντί της ηθικής βελτίωσης» (ΓΑΚ, 1844).

Στο Ζυγοβίσι την πρωτεύουσα του δήμου Καλλιστούς το Δημοτικό σχολείο είχε ανεγερθεί με δαπάνες του δήμου. Ο ιερέας Παπαοικονομόπουλος με το επίθετο «καλός» συνέβαλλε αποφασιστικά στη λειτουργία του. Το υπουργείο αξιολόγησε ως θετική την προσφορά του θεωρώντας ότι είναι άξιος να μισθοδοτηθεί από το εκκλησιαστικό ταμείο (ΓΑΚ, 1840).

Σχολεία επίσης λειτουργούσαν στην πρωτεύουσα του δήμου Λυκουρίας Παλούμπα και στο χωριό Φίλια του ιδίου δήμου (ΓΑΚ, 1840).

3. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Ο χάρτης των ελληνικών σχολείων διαμορφώνεται με βάση αυτόν που υπήρχε ήδη από τα προεπαναστατικά χρόνια. Οι αιτήσεις των δημοτικών συμβουλίων προς το υπουργείο για την ίδρυση ή τη συνέχιση της λειτουργίας των σχολείων επικαλούνται την ιστορία ως ισχυρό επιχείρημα. Οι ιστορικές σχολές της Δημητσάνας, της Βυτίνας και της Στεμνίτσας συνεχίζουν τη λειτουργία τους με όλα τα προβλήματα που συνοδεύουν την εκπαίδευση την πρώτη περίοδο της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους.

3.1. ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΒΥΤΙΝΗΣ

Το 1836 επιτροπή κατοίκων της Βυτίνας γνωστοποιεί στο υπουργείο ότι το πυρποληθέν από τον Ιμπραήμ κτίριο της σχολής ανοικοδομήθηκε με δαπάνες των κατοίκων και είναι στην υπηρεσία της νεολαίας του δήμου Νυμφασίας. Το 1836 σύμφωνα με την έκθεση του νομάρχη Αρκαδίας Δημήτριου Κυριακίδη είχε πάνω από 100 μαθητές προερχόμενους από την ευρύτερη περιοχή (ΓΑΚ, 1836). Ο ελληνοδιδάσκαλος που έβαλε την σφραγίδα του στη λειτουργία της σχολής είναι ο Γεώργιος Τσαφαλόπουλος, που ήταν ο ίδιος μαθητής της σχολής. Η σχολή διέκοψε τη λειτουργία της από το 1833 έως το 1836 για λόγους σχετικούς με την καθυστέρηση των μισθών και την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού απαραίτητου για την διεκπεραίωση των μαθημάτων. Η δυσπραγία αυτή ανάγκασε τον Τσαφαλόπουλο σε παραίτηση, «... γιατί δεν έχει άλλον πόρον δια να απαντά (sic) τα απολύτως αναγκαία έξοδα του ειμή τον μισθόν της υπηρεσίας του (ΓΑΚ, 1836). Τις ελλείψεις του σχολείου αναπλήρωνε η διάθεση των δασκάλων για προσφορά, χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις των δασκάλων Πολυχρόνη Καρακάλου και Θεόδωρου Πολυζωΐδη «νέων συγκεκριμένων με ικανήν φιλολογικὴν παιδείαν κοσμίων και φιλοπόνων».

3.2 ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΕΜΝΙΤΣΗΣ

Ο δήμος Στεμνίτσας το 1842 ζήτησε την ανασύσταση της Σχολής «...δια να ίδωμεν τας Μούσας επανερχομένας εις τας πρώτας αξίας και λάμπουσας πανταχού την παιδείαν (ΓΑΚ, 1842). Οι Στεμνιτσιώτες θεωρούν ότι δίδουν απολογία στην ιστορία (ΓΑΚ, 1842) με το να φροντίζουν τη σχολή και να εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις της λειτουργίας της. Στις αρχές του 1843 άρχισε η λειτουργία της σχολής με δάσκαλο τον Θεόδωρο Βογάσαρη, «...όστις έχει τας αναλόγους γνώσεις και τους πρέποντας δια τον πολιτισμένον εκείνον δήμον...» Η σύσταση του ελληνικού σχολείου είχε γίνει ήδη από τις πρώτες ημέρες της έλευσης του Όθωνα, το Φεβρουάριο του 1832 για το λόγο ότι στην ευρύτερη περιοχή του Δήμου υπήρχαν μεγάλης έκτασης εθνικά κτήματα, των οποίων τα έσοδα επαρκούσαν για τη λειτουργία της και τη μισθοδοσία του δασκάλου (ΓΑΚ, 1836). Η έλλειψη όμως δασκάλων και οι τοπικοί ανταγωνισμοί είχαν ως αποτέλεσμα τις συχνές διακοπές της λειτουργίας του. Ο αριθμός των μαθητών της σχολής υπερέβαινε τους σαράντα και τα μαθήματα που διδάσκονταν τα πρώτα χρόνια ήταν μόνο ελληνικά. Με τη βαθμιαία όμως πρόοδο των μαθητών, προσδοκάται να « παραδοθούν ποιητικά, σχολαστικά και μέρος των μαθημάτων (ΓΑΚ, 1833).

3.3 ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΓΟΥΛΙΑΝΩΝ

Το 1842 το δημοτικό συμβούλιο του δήμου Μυλάοντος εξουσιοδοτεί το δήμαρχο « να λάβει πρόνοιαν περί της εκπαιδεύσεως, των κατά του δήμου τούτου νέων, των μη εχόντων πλέον ανάγκη της μαθητεύσεως της αλληλοδιδασκτικής, αλλά περαιτέρω εκπαιδεύσεως» (ΓΑΚ, 1842γ). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι

φιλόμουσοι γονείς των μαθητών είχαν την καλή διάθεση να συνεισφέρουν για το μισθό του δασκάλου για να μη στερούνται τα παιδιά τους μιας ανώτερης εκπαίδευσης (ΓΑΚ, 1842γ). Το υπουργείο αρνείται να συστήσει σχολείο με την αιτιολογία ότι υπάρχει κοντά το ελληνικό της Βυτίνας και τους χειμερινούς μήνες μόλις 30 οικογένειες διαμένουν στα Μαγούλιανα. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος επελέγη τρόπος με τη διδασκαλία των Ελληνικών μαθημάτων ενός έτους από τον αλληλοδιδάσκαλο Ησαΐα Μιχαλόπουλο. Το μονοτάξιο ελληνικό σχολείο που συστήθηκε το 1838 αναπτύχθηκε πλήρως μετά το 1843.

3.4 ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΗΜΗΤΣΑΝΑΣ

Η σχολή της Δημητσάνας είχε πλούσια πνευματική παράδοση με πανελλήνια ακτινοβολία και η φιλοδοξία των εφόρων της ήταν η συνέχιση της παράδοσης αυτής μέσα στις νέες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους (ΓΑΚ, 1833). Το πρόβλημα της μισθοδοσίας και της κάλυψης των εξόδων λειτουργίας της σχολής άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα οξύ μετά την δήμευση της περιουσίας της Μονής Φιλοσόφου από το Κρατικό Ταμείο. Το 1833 ήταν η μοναδική σχολή που λειτουργούσε στην περιοχή της Γορτυνίας. Ο νομάρχης Αρκαδίας Αντώνης Μοναρχίδης αναγνώριζε την « αρχαία δόξα» και ζητούσε από τη Γραμματεία να ενισχύσει τη σχολή για να βαδίσει προς τον σκοπό αυτόν» (ΓΑΚ, 1844β) Το 1836 οι μαθητές ήταν 130 γεγονός που καθιστούσε αναγκαίο το διορισμό και δεύτερου δασκάλου. Ο Ελληνοδιδάσκαλος Δοσίθεος Μιχαλακόπουλος αναφέρει χαρακτηριστικά, « ... ενώ οι κόποι μου ήσαν υπερβολικοί και ανυπόφοροι, είναι δύσκολον να γίνεται καθ' όλην την απαιτούμενην ακρίβειαν η παράδοσις, δια το πλήθος των μαθητών» (ΓΑΚ, 1836). Η έλλειψη προσόδων γίνεται πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ κατοίκων και του δήμου. Οι αλλεπάλληλες μεταθέσεις των δασκάλων είχαν αρνητικές επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου και προξενούσαν τη δυσφορία των κατοίκων οι οποίοι με τη σειρά τους μιλούσαν για κακοδιαχείριση του κληροδοτήματος Μακρή (ΓΑΚ, 1847β). Στο τέλος της οθωνικής περιόδου ο αριθμός των μαθητών υπολογίζεται σε 84.

4. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ

Είναι γνωστό ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα όπως διαμορφώνεται κάθε φορά αντικατοπτρίζεται εκτός των άλλων και στην αρχιτεκτονική των σχολικών κτιρίων (Ζήβας & Καρδαμίτση, 1979). Τα κτίρια των σχολείων που συνόδευσαν την πνευματική άνθιση του 18ου αιώνα ήταν κτισμένα στον περίβολο των εκκλησιών, εξυπηρετώντας έτσι το δάσκαλο που στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν και ιερωμένος. Την περίοδο αυτή, στη Γορτυνία, έχουμε δύο αντιπροσωπευτικά δείγματα σχολικών κτιρίων, τη σχολή της Βυτίνας που χτίστηκε γύρω στο 1870 και της Δημητσάνας την ίδια περίπου εποχή. Οι αδελφοί Δανιήλ και Παρθένιος Γαβράς, που υπήρξαν οι ιδρυτές και οι πρώτοι δάσκαλοι της σχολής της Βυτίνας για μια

διετία, μέχρι την ανέγερση του κτιρίου, δίδαξαν στην ιδιωτική κατοικία του Πανάγου Μαραγκού (Παπαζαφειρόπουλος, 1883). Η αύξηση των μαθητών σε 120, ανάγκασε τους Βυτιναίους να αναγείρουν κατάστημα «ευρύχωρον εν τη εκλεκτοτέρα θέσει της Βυτίνης» (Παπαζαφειρόπουλος, 1883 σ. 36). Πληροφορίες για τον τύπο του σχολικού κτιρίου δεν έχουμε. Το πιθανότερο είναι να ακολουθούσε το ορθογώνιο τυποποιημένο σχήμα της εποχής. Την ίδια περίοδο στη σχολή της Δημητσάνας σπούδαζαν πάνω από 300 μαθητές, πολλοί από τους οποίους φιλοξενούνταν στα «παρακείμενα της σχολής μαγαζιά». Στον περίβολο του ναού της Αγίας Κυριακής είχε κτιστεί πολύδομος οικία για τη διδασκαλία 300 μαθητών και την κατοικία δασκάλων και υπηρετών (Καστόρχης, 1847). Επιπλέον υπήρχε και κήπος «όχι ευκαταφρόνητος δέντρων ευσκίων προς ανάπαυσιν των σχολιαζόντων νέων» (Καστόρχης, 1847 σ. 9) .

Προσπάθεια για τον καθορισμό ενός ενιαίου σχεδίου σχολικού κτιρίου διαπιστώνεται το 1830, όπου στο εγχειρίδιο για τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία του Ι. Κοκκώνη περιλαμβάνονται σαφείς οδηγίες για το σχέδιο και τις προδιαγραφές ανέγερσης και τον κατάλληλο εξοπλισμό των σχολείων (Κοκκώνης, 1830).

Ο περί Περί Δημοτικών σχολείων ν. του 1834 ανέθεσε το δικαίωμα των επισκευών συντήρησης και βελτίωσης του υλικού των σχολείων στους δήμους. Στην περίπτωση που ο προϋπολογισμός του δήμου δεν επαρκούσε για το σκοπό αυτό, ήταν δυνατόν να διενεργηθεί έρανος μεταξύ των δημοτών υπό την εποπτεία του διοικητή της επαρχίας (ΓΑΚ, 1837). Ο Ι. Κοκκώνης σε έκθεσή του για την κατάσταση της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως το 1839, διαπιστώνει ότι μόνο είκοσι σχολεία σε ολόκληρη την Ελλάδα «μπορούν να λογισθώσιν ως έχοντα τον αναγκαίο εξοπλισμόν», τα υπόλοιπα τα χαρακτηρίζει ως «άχρηστα» (ΓΑΚ, 1837β).

Η οικονομική κατάσταση των δήμων της Γορτυνίας ήταν τέτοια που δεν επέτρεπε την ανέγερση σχολικών κτιρίων. Ο Διευθυντής του Νομού Αρκαδίας του 1836 επειδή διαπίστωσε ότι ήταν αδύνατον να ικανοποιηθεί η απαίτηση του νόμου για ύπαρξη σχολικού κτιρίου ώστε να διοριστεί δάσκαλος, πρότεινε να αναπληρωθεί η ανάγκη αυτή με την ενοικίαση στις πρωτεύουσες των δήμων οικιών ικανής χωρητικότητας και κατάλληλου σχήματος (ΓΑΚ, 1836).

Οι δάσκαλοι στις αναφορές τους αναδεικνύουν το μεγάλο πρόβλημα της έλλειψης της σχολικής στέγης ως μία από τις βασικότερες αιτίες της κρίσης στο χώρο της εκπαίδευσης, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό να ενεργοποιήσουν τους αρμόδιους στην κατεύθυνση της μερικής έστω επίλυσής του. Μετά το 1840 παρατηρείται κάποια πρόοδος στον τομέα αυτό. Την περίοδο αυτή στα Τρόπαια, στο Βυζίκι, στα Λαγκάδια αρχίζει η ανέγερση σχολείων (ΓΑΚ, 1842ε). Δεν ήταν σπάνιο το φαινόμενο δάσκαλοι με προσωπική εργασία κα χρηματική συνεισφορά να βοηθούν στην αποκατάσταση των κτιρίων. Ο δάσκαλος των Λαγκαδίων, ιερέας Σοφιανός Παπαηλιόπουλος, «θυσιάστηκε λόγω και έργω» για τη βελτίωση του Δημοτικού Σχολείου (ΓΑΚ, 1844γ). Ο Αναγνώστης Γούνας του Δήμου Ελευσίνος, με προτροπές και υποσχέσεις προς «τους ολίγους και πτωχούς κατοίκους, ανήγειρε λαμπρόν και εκτεταμένον σχολείον» (ΓΑΚ, 1837γ).

Η αθλιότητα των κτιρίων περιγράφεται χαρακτηριστικά από το δάσκαλο Κοντοβάζαινας Ιωάννη Βασιλειάδη αναφέροντας σχετικά ότι διέκοπτε τα μαθήματα για να προφυλαχθούν οι μαθητές από την «...καταπίπτουσιν πανταχόθεν κρουνηδόν βροχή».

Στο Δήμο Τικολώνων ο δάσκαλος Ιωάννης Μητρόπουλος περιγράφει ως εξής τη γενική κατάσταση του σχολείου, «είναι σεσαθρωμένον και όλως ακατανόητον, δεν έχει καθόλου αναλογίαν το μήκος και το πλάτος, παράθυρα και άλλη κατασκευή παντάπασιν σεσαθρωμένη και ακανόνιστη, με ημικύκλια τεχνητά δεν έχει ούτε δύναται να κατασκευασθώσι, ένεκα της στενότητος ο αήρ εισέρχεται και εξέρχεται πανταχόθεν, υλικό δεν υπάρχει καθόλου. Δε δύναται να παραδοθεί αλληλοδιδασκτικώς και καθώς πρέπει μάθημα, είναι επικίνδυνη η ζωή δασκάλων και μαθητών (ΓΑΚ, 1842δ).

Δεν είναι μόνο η κατάσταση των κτιρίων που δημιουργεί προβλήματα στη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ελλείψεις σε βιβλία και διδακτικό υλικό είναι μεγάλες και τα αιτήματα δασκάλων και δημοτικών Αρχών είναι δύσκολο να ικανοποιηθούν. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου σχολεία αναστέλλουν τη λειτουργία τους, επειδή δε διαθέτουν ούτε τα στοιχειώδη εποπτικά μέσα για μια υποτυπώδη έστω εκπαιδευτική λειτουργία. Οι αρχικές ελλείψεις άρχισαν να καλύπτονται κατά κάποιο τρόπο μετά το 1840 με την αποστολή βιβλίων που κατά μεγάλο ποσοστό αφορούσαν βιβλία θεωρητικού περιεχομένου. Τη σημαντικότερη βιβλιοθήκη διέθετε η σχολή της Δημητσάνας που όμως δόθηκε για τις ανάγκες του αγώνα. Η κατάσταση των ελληνικών σχολείων, όσο αφορά την επάρκεια των διδακτικών εγχειριδίων διαγράφεται σαφώς καλύτερη από αυτή των πρωτοβαθμίων, χωρίς ωστόσο ο αριθμός τους να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και των διδασκόντων. Το υπουργείο με εγκύκλιό του στις 23 Νοεμβρίου 1853 υποχρέωνε τους δήμους να «προνοήσωσι ταχέως και περί κατασκευής εντός του καταστήματος αναλόγου βιβλιοθήκης εις απόθεσιν των βιβλίων» (Σκλαβενίτης, 1995).

Οι επιδόσεις των μαθητών παρά τις αντιξοότητες και τα οικονομικά προβλήματα των οικογενειών τους αξιολογούνται ως θετικές. Οι εκθέσεις των επιθεωρητικών επιτροπών αποτυπώνουν κατά τον πλέον χαρακτηριστικό τρόπο τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης στη Γορτυνία. Χαρακτηριστικά η Επιθεωρητική επιτροπή των Τροπαίων σε έκθεση της το 1847 αναφέρει: «Αλλ' αν και δεν εχορηγήθη εις τους μαθητάς παντελώς καιρός προμελέτης, μόλα ταύτα τούτους εκτεθιμένους εξετάσαντες εύρομεν αυτούς εντελώς εις τας ερωτήσεις ημών αποκρινάμενους και τα μεμαθημένα απροσκόπτως διεξελθόντας δύο μήνας, Ιούνιον και Ιούλιον ενασχοληθέντες οι περισσότεροι των μαθητών περί του θέρους και λοιπάς γεωργικής εργασίας και τούτων ούτως εχόντων ου σμικρόν επί τα πρόσω καθ' όλα τα παραδοθέντα μαθήματα εχώρησαν. Ο διδάσκαλος κατά λίθων κινών προς την εντελή των καθηκόντων του εκτέλεσιν (ΓΑΚ, 1847).

5. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ

Η έλλειψη ικανού αριθμού καταρτισμένων δασκάλων θεωρείται από τη Γραμματεία ως το σημαντικότερο εμπόδιο για την ανάπτυξη ενός επαρκούς για τις εκπαιδευτικές ανάγκες σχολικού δικτύου (Μάουρερ, 1976). Οι πιεστικές ανάγκες για την ίδρυση σχολείων ακύρωναν σε πολλές περιπτώσεις την προσπάθεια για την επαρκή εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού. Ο διορισμός των αυτοδίδακτων δασκάλων, με τη σκόπιμη παράβλεψη των προσόντων του προέβλεπε ο νόμος, επελέγη για να καταστεί δυνατόν να ξεκινήσει η λειτουργία ενός αριθμού σχολείων, ιδιαίτερα στις απομακρυσμένες περιοχές.

Το πρόβλημα της μισθοδοσίας είχε καταστεί τροχοπέδη στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Γ. Γλαράκης Γραμματέας των Εκκλησιαστικών διαπιστώνει το 1838 «είναι λυπηρόν να βλέπει τις ανθρώπους οίτινες αφιερωνόμενοι εις την εκπαίδευσιν της νεολαίας και μη έχοντες άλλοθιν πόρον να πορισθώσιν τα προς το ζην: ότι παραβλέπονται υπό των αρχών στερούμενοι και αυτού του ετήσιου άρτου» (ΓΑΚ, 1837). Ο δημοδιδάσκαλος Τρικολώνων Ιωάννης Μητρόπουλος περιγράφει την κατάσταση των δασκάλων ως «οικτρά και όνειδος που τους έχει καταστήσει ωχρούς, μελαγχολικούς από τις ερεβώδεις σκηνές της ανέχειας.» (ΓΑΚ, 1845). Την περίοδο του Όθωνα το μοντέλο του ιδεαλιστή δασκάλου της προεπαναστατικής και επαναστατικής περιόδου είχε αρχίσει να υποχωρεί. Η οργάνωση του κράτους με ξένα πρότυπα και η δημιουργία υπαλληλικής ιεραρχίας επηρέασε καταλυτικά την ιδεολογία, τους στόχους και τις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων (Μπουζάκης, 1991).

Ο «ανήσυχος» δάσκαλος Ιωάννης Μητρόπουλος περιγράφει, σε αναφορά του προς το Υπουργείο, με χαρακτηριστικό τρόπο τις σχέσεις του διδακτικού προσωπικού με τις δημοτικές αρχές και τα δισεπίλυτα προβλήματα που αυτές συνεπάγονταν, «Οι μεν μισθοί μένουσιν εις τη διάκρισιν των εχθρικώς φερομένων δημάρχων και εισπρακτόρων όχι μόνον είναι αδύνατον να ληφθώσι, αλλ' ούτε μετά παρέλευσιν χρόνων ολοκλήρων και μόλις δια των δικαστηρίων [...] «οι παραμυθητικοί του δημάρχου λόγοι» να του αδειάσω την γωνίαν, διότι, ούτε μισθόν έχει σκοπόν να μου δώσει, ούτε ανάγκη είναι να του φορτώνει η κυβέρνησις δασκάλους αφήνουσα εις αυτούς του γραματοδιδασκάλους των [...]. Αλλ' εν όσω μένω εις την διάκρισιν τοσούτων πλεονεκτών και επιβούλων, οίτινες ως πρόβαλε εν μέσω λύκων –ερριμένοι είναι δυνατόν να διατηρηθούν οι φιλότιμοι- διδάσκαλοι εις τοιούτων οικτρών κατάστασιν, ημπορούν να υποφέρουν τηλικαύτας δυστυχίας ή αν παραβλέψουν εαυτούς θα μπορέσουν να παράξουν την αποκτούμενη εις τους ομογενείς ωφέλειαν, [...] η δημοτική εκπαίδευσις, η κρηπίς και η βάσις του έθνους, πνίγεται, επιβουλεύεται και είναι επόμενος και ο αφανισμός της αν αφόβως ούτω διώκεται. Ο κλάδος ούτος δείται μεγάλης προστασίας και βελτίωσης δι αν μην κοπιώμεν εις μάτην. Θέλει αυστηρά και έντονα μέτρα να ληφθούν, πρέπει να τιμωρηθούν δια παραδειγματισμό οι ούτω δυνάμενοι να καταλάβουν ότι δια τη μικράν βλάβην της πηγής ρίζης της ευτυχίας θα πίνουν το ποτήριον της θλίψεως, την οργήν και τους διωγμούς της Κυβερνήσεως να γνωρίσουν, ότι προστατεύεται ούτως και τοσούτον κατ' ίσον λόγον της παρεχόμενης ωφέλειας και ότι δι' αυτόν κυρίως τον σκοπόν εκλέγονται δήμαρχοι και σύμβουλοι» (ΓΑΚ, 1843)

ΑΝΑΦΟΡΕΣ (ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΗΓΩΝ)

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1834), Θησώας Δημητσάνης Δημοτικόν Σχολείον των Αρρένων, θ.135,φ.4, 18 Ιανουαρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1836) Γενικά των Δημοτικών σχολείων και διδασκάλων Αρκαδίας, θ.200,φ.3 18 Μαρτίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1836β) Ελληνικόν σχολείον Νυμφασίας, θ.132,φ.2, 9 Μαΐου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1836γ) Ζωνατίου Δήμου Γόρτυνος Δημοτικόν σχολείον των Αρρένων, θ.145,φ.9, 4 Μαρτίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1836δ) φ.41, 28 Δεκεμβρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1836ε), Θησώας Δημητσάνης Δημοτικόν Σχολείον των Αρρένων, θ.135,φ.4, 6 Μαΐου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1836στ), Θησώας Δημητσάνης Δημοτικόν Σχολείον των Αρρένων, θ.135,φ.4, 28 Απριλίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1836ζ), Καρυταίνης Ελληνικόν Σχολείον, θ.151, φ.1,28 Φεβρουαρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1837) Βερβίτσης (Τροπαίων) δημοτικό σχολείο, θ.194, φ.5, 4 Μαρτίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1837β) Δήμος Ελευσίνας εις Γόρτυνα θ.153,φ.2, 21 Φεβρουαρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1837γ) Δήμος Ελευσίνας εις Γόρτυνα θ.153,φ.2, 21 Φεβρουαρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1837δ) Δήμος Ελευσίνας εις Γόρτυνα θ.153,φ.2, 21 Φεβρουαρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1838) Δήμος Ελευσίνας εις Γόρτυνα θ.153,φ.2, 17 Δεκεμβρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1838β), θ.126, 8 Μαρτίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1839) Δήμος Τρικολώνων, δημοτικά σχολεία αρρένων θ.198,φ.6, 29 Νοεμβρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1840) φ.41, 20 Ιουνίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1841) Ζωνατίου Δήμου Γόρτυνος Δημοτικών σχολείον των Αρρένων, θ.145,φ.9 ,22 Οκτωβρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1841β), Δήμος Τρικολώνων, δημοτικά σχολεία αρρένων, θ.198,φ.6, 5 Ιανουαρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1842) Ζατούνης Δημοτικών Σχολείον των Αρρένων, θ.145, φ.4, 8 Οκτωβρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1842β) Δήμος Τρικολώνων, δημοτικά σχολεία αρρένων θ.198,φ.6,25 Νοεμβρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1842γ) Μαγουλιάνων Ελληνικόν Σχολείον, θ.161,φ.2, 8 Μαρτίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1842δ) Στεμνίτζης Ελληνικόν Σχολείον, θ.192, φ.5,10 Φεβρουαρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1842ε), Τευθίδος Δημοτικών Σχολείον των Αρρένων, θ.197, φ.3, 4 Ιανουαρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1843), Δήμος Τρικολώνων, δημοτικά σχολεία αρρένων θ.198, φ.41.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1844) Ζωνατίου Δήμου Γόρτυνος Δημοτικών σχολείον των Αρρένων, θ.145,φ.9 ,11 Μαΐου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1844β) Ζωνατίου Δήμου Γόρτυνος Δημοτικών σχολείον των Αρρένων, θ.145,φ.9 ,26 Οκτωβρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1844γ), Τευθίδος Δημοτικών Σχολείον των Αρρένων, θ.197, φ.3, 4 Ιανουαρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1844δ), Τευθίδος Δημοτικών Σχολείον των Αρρένων, θ.197, φ.3, 5 Φεβρουαρίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1845) Δήμος Ελευσίνας εις Γόρτυνα θ.153,φ.2, 7 Απριλίου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1847) Βερβίτσης (Τροπαίων) δημοτικό σχολείο, θ.194, φ.5, 9 Αυγούστου.

ΓΑΚ, Οθ. Αρχ. Υπουργ. Εκκλησιαστικών, (1847β), Θησώας Δημητσάνης Δημοτικών Σχολείων των Αρρένων, θ.135,φ.4, 12 Μαρτίου.

ΓΑΚ, Υπουργείου Παιδείας (1845) θ. 173, φ.2, 15 Φεβρουαρίου.

Επιστημονική Εταιρεία των Ελληνικών Γραμμάτων, (1956) (επιμ) Παυσανίου, Ελλάδος περιήγησις τ. Β΄ Αθήναι: Πάπυρος.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (1841) Τεύχος 5.

Ζήβας, Δ., Καραδμίτση Μ. (1979), Σύντομο ιστορικό των σχολικών κτιρίων στην Ελλάδα, Αρχιτεκτονικά Θέματα, τ.13σ.174.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., (1986) Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893), Αθήνα

Κάππος, Ι., (2001) Η λειτουργία των θεσμών της Εκκλησίας, της Εκπαίδευσης και της Κοινοτικής Αυτοδιοίκησης στην επαρχία Γορτυνίας στα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα (833-1862), Τρίπολη: Φύλλα.

Καστόρχης, Ε., (1847) Περί της εν Δημητσάνη Ελληνικής σχολής, Αθήναι.

Κοκκώνης, (1830) Εγχειρίδιον δια τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία, Αίγινα.

Λάμπρου Σπ., (1906) Η Δημητσάνα και η σχολή της, Αρκαδική Επετηρίς, τχ. 2ο, σ.40-42.

Μάουρερ, Γ., (1976) Ο ελληνικός λαός (μτφ. Ο. Ρομπάκη) Αθήνα: Αφοί Τυλίδη.

Μπουζάκης, Σ., (1991) Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985) Αθήνα: Gutenberg.

Παναγιωτόπουλος Β., (1987) Πληθυσμός και οικισμοί της Πελοποννήσου 13ος- 18ος αιώνας, ΙΑΕΤ, Αθήνα.

Παπαδόπουλος, Γ., (1857-58) Περί των προγενεστέρων ελληνικών σχολείων, Πανδώρα, τ.Η, σ.169-183

Παπαζαφειρόπουλου, Π., (1883) Μεθυδριάς Ιστορική και τοπογραφική αφήγησις, Αθήναι

Ραγκαβής, Ι., (1853) Τα Ελληνικά, τ.Β΄, Αθήναι

Σαρρής, Γ., (1934-5) Τα κάστρα των Σκορτών, Αράκλοβου και Αγίου Γεωργίου, Αρχαιολογική Εφημερίς.

Σκλαβενίτης, Τ., (1995) Η σχολική βιβλιοθήκη τον 19ο αιώνα. Η βιβλιοθήκη του Γυμνασίου Ναυπλίου Αθήνα: Παλαμήδης.

Σκολαρίκος, Κ., (1959) Το ελληνικόν και αλληλοδιδασκτικόν σχολείον Δημητσάνης, Δημητσάνα, φ.6,8,10,12.

**ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΑΤΡΑ ΑΠΟ ΤΟ 1919 ΕΩΣ ΤΟ 1969.Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΟΓΑΛΛΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ “Ο ΑΓ.ΑΝΔΡΕΑΣ” ΚΑΙ ΤΟΥ «ΑΡΕΘΕΙΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗΡΙΟΥ».**

Ειρήνη ΚΟΥΜΠΟΥΡΗ

Εκπαιδευτικός

Μ.Εδ., Υπ. Δρ. Παν/μίου Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανακοίνωση αναφέρεται στη συνοπτική περιγραφή της λειτουργίας δύο ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων της Πάτρας, κατά τη χρονική περίοδο 1919 - 1969 : το «Πλήρες Δημοτικό Σχολείο της Ελληνογαλλικής Σχολής ‘Ο Άγιος Ανδρέας’», του Λεοντείου Λυκείου και το «Αρέθειον Πρότυπον Εκπαιδευτήριον».

Τα στοιχεία που θα παρουσιαστούν έχουν αντληθεί από τα αρχεία των δύο σχολείων, τα οποία φυλάσσονται στο Γενικό Αρχείο του Κράτους, από προφορικές συνεντεύξεις με ανθρώπους που εργάστηκαν στα σχολεία αυτά και από τον Τύπο της εποχής.

Σκοπός της ανακοίνωσης είναι η διερεύνηση του πλαισίου λειτουργίας των ιδιωτικών αυτών σχολείων στη συγκεκριμένη περιοχή και η ανάδειξη των αναγκών που κλήθηκαν να καλύψουν, σε μια πολιτικά ταραγμένη περίοδο, όπου το κράτος αδυνατούσε να ανταποκριθεί στις ελλείψεις και στις ανάγκες, τοπικές ή εθνικές. Η ιδιαιτερότητα των σχολείων αυτών και το ερευνητικό ενδιαφέρον έγκειται στο γεγονός ότι το μεν πρώτο, είχε καθολικό προσανατολισμό, αφού είχε ιδρυθεί και ήταν ιδιοκτησία του καθολικού τάγματος των Freres Maristes, έχοντας ιδιαίτερο καθεστώς, ενώ το δεύτερο, ξεκίνησε με νεωτεριστικό, για την εποχή, πνεύμα, προσπαθώντας να αναδειχθεί σε εκπαιδευτικό οργανισμό με κύρος.

ABSTRACT

This presentation refers to a summary description of the function of two private schools in Patras, that were running from 1919 to 1969 : the « Primary School of the Greek -French School «Saint Andrews», of Leontium Lyceum and «Arethion School»

The data and the information that will be presented come from the State Archives, from interviews with people who worked for these schools and from the local Press of that time.

By this presentation we intend to investigate the framework of those private schools, at the specific place and time, so as to make evident the needs that they served, while state was unable to come up to the existing shortages, local or national.

The particularity of those schools and the researching interest is due to the fact that the first school was catholic (directed by the Freres Maristes), with different orientation from common Greek private schools, and the second one was presented as an innovative school, with new methods and ideas.

Στις αρχές του 20ου αιώνα, η γενικότερη κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα, τα σύννεφα του πολέμου της περιόδου 1912-1922, το μεγάλο κύμα προσφύγων από τη Μ. Ασία και η «ανυπαρξία» κυβέρνησης, αποτελούσαν τις βασικότερες αιτίες πολιτικής και οικονομικής αστάθειας, η οποία αναπόφευκτα επηρέαζε και το χώρο της παιδείας. Ενδεικτικό της αστάθειας αυτής είναι το γεγονός ότι από το 1920 έως το 1928 πέρασαν 25 Υπουργοί από το Υπουργείο Παιδείας, κάτι που δεν επέτρεπε τη σταθεροποίηση και εφαρμογή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι παραπάνω εξελίξεις, έφεραν στο προσκήνιο αδυναμίες, ανάγκες και προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας, τόσο σε εθνικό όσο και σε τοπικό επίπεδο, όπως το θέμα των προσφύγων, την κρίση στο τομέα της βιομηχανίας, της ναυτιλίας και του εμπορίου. Προβλήματα όπως αυτά, απαιτούσαν λύση από το ίδιο το κράτος και ήταν ιδιαίτερα έντονα σε αρκετές περιοχές με μεγάλη εμπορική δραστηριότητα, ανάμεσα στις οποίες και αυτή της Πάτρας, με την οποία θα ασχοληθούμε.

Οι αδυναμίες και οι ανάγκες που δημιουργήθηκαν, δεν στάθηκε δυνατόν να καλυφθούν από το κράτος και ειδικότερα από την κρατική εκπαίδευση, αφού, όπως προαναφέρθηκε, την περίοδο εκείνη περνούσε κρίση, με αποτέλεσμα να μην δίνεται η απαραίτητη προσοχή. Έτσι, στο σημείο αυτό συναντάμε την ιδιωτική εκπαίδευση, αφού αποτελούσε πάντα μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης που άλλοτε ανταγωνιζόταν και άλλοτε απλά συμπλήρωνε την κρατική - δημόσια εκπαίδευση, χρηματοδοτούμενη είτε από την εκκλησία είτε από ιδιώτες. Εξάλλου, στη χώρα μας τέτοιου είδους παραδείγματα ήταν ήδη γνωστά από πολύ νωρίτερα και με αξιόλογα αποτελέσματα.

Σκοπός, λοιπόν, της εισήγησης αυτής είναι ο τρόπος με τον οποίο η ιδιωτική εκπαίδευση επιχείρησε να καλύψει τις ελλείψεις του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες εμφανίστηκαν ως απόρροια των αναγκών της τοπικής κοινωνίας, τη δεδομένη χρονική στιγμή. Βασικό μας εργαλείο θα αποτελέσουν τα στοιχεία που σχετίζονται με τη λειτουργία δύο ιδιωτικών σχολείων της Πάτρας, που καλύπτουν την περίοδο από το 1919 έως το 1969, σε επίπεδο οργάνωσης αλλά και μαθητών. Κύριες πηγές μας αποτέλεσαν τα Γενικά Αρχεία του Κράτους, αρχεία του Τοπικού Τύπου, καθώς και 2 προφορικές συνεντεύξεις.

Το πρώτο σχολείο με το οποίο θα ασχοληθούμε είναι το “Πλήρες Δημοτικό Σχολείο της Ελληνογαλλικής Σχολής }Ο Αγ. Ανδρέας~, του Λεοντείου Λυκείου”. Το σχολείο αυτό ανήκει σε μια ειδική κατηγορία ιδιωτικών σχολείων, αυτή των ξένων σχολείων που εποπτεύονταν από Τάγματα Καθολικών μοναχών. Τέτοια σχολεία ήταν ευρέως διαδεδομένα στην Ελλάδα των αρχών του 20ου αιώνα, αφού λειτουργούσαν συνολικά 46, κατά το 1931, από τα οποία τα 2 ήταν Γερμανικά , τα 3 Αμερικανικά, τα 18 Ιταλικά και τα 23 Γαλλικά, ενώ σ’ αυτά φοιτούσαν συνολικά 9.390 μαθητές.

Πληροφοριακά αναφέρουμε ότι σήμερα λειτουργούν στην Ελλάδα 23 τέτοια σχολεία, τα οποία υπάγονται σε τρεις κατηγορίες: σ’ αυτά με ξένο πρόγραμμα, σ’ αυτά με ελληνικό πρόγραμμα και τέλος σ’ αυτά με μεικτό πρόγραμμα (ελληνικό και ξένο), όπως άλλωστε φαίνεται και στον πιο κάτω πίνακα:

	ΜΕ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
1	Αμερικανικό κολέγιο Αγ. Παρασκευής
2	Αμερικανικό κολέγιο "Ανατόλια" Θεσ/νίκης
3	Ελληνογαλλική σχολή "Αγ. Ιωσήφ"
4	Ελληνογαλλική σχολή "Αγ. Πάυλος"
5	Ελληνογαλλική σχολή "Δελασάλ" Θεσ/νίκης
6	Ελληνογαλλική σχολή "Καλαμαρί" Θεσ/νίκης
7	Ελληνογαλλική σχολή Ουρσουλινών
8	Λεόντειο λύκειο Ν. Σμύρνης
9	Λεόντειο λύκειο Πατησίων

	ΜΕ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΑΙ ΞΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
1	Γερμανική σχολή Αθηνών
2	Γερμανική σχολή Θεσσαλονίκης
3	Ελληνογαλλική σχολή Αγ. Παρασκευής
4	Ιταλική σχολή Αθηνών

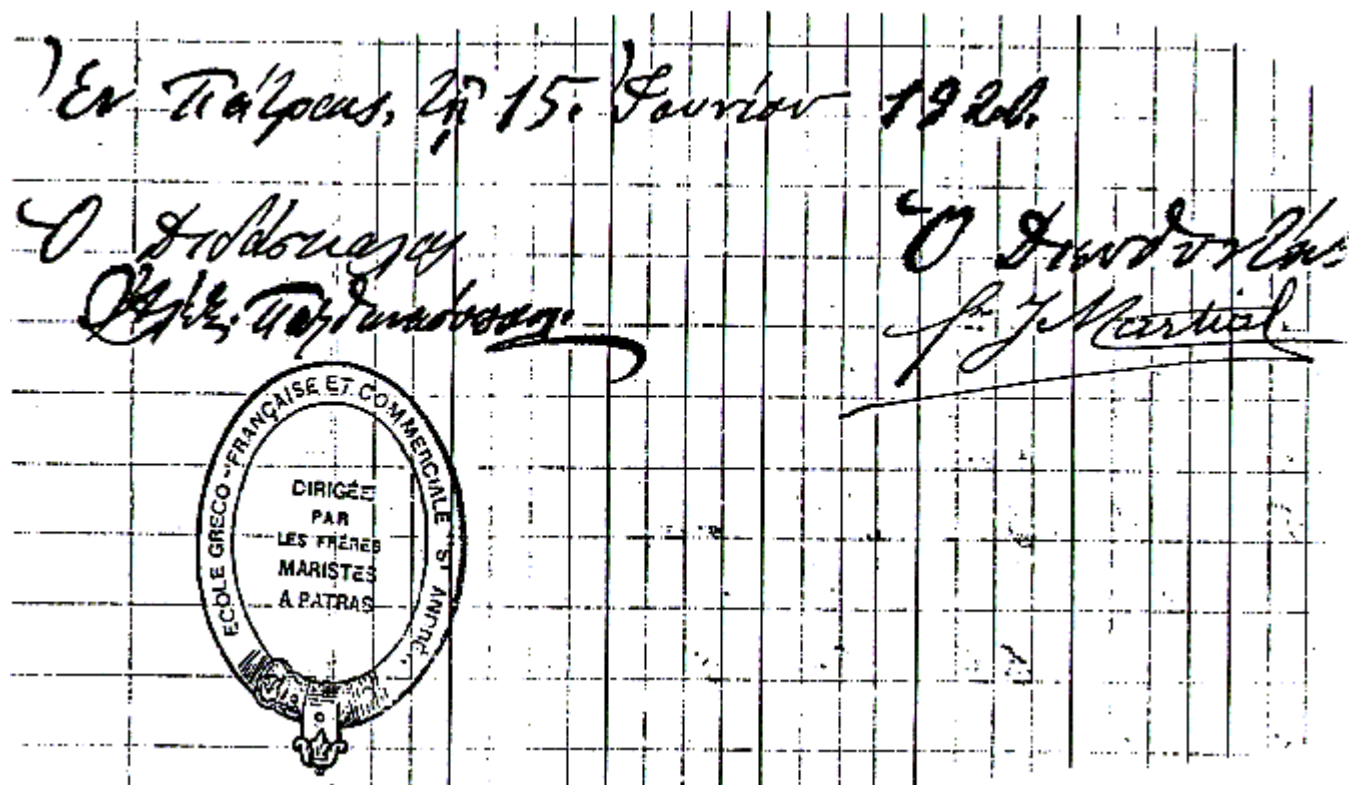
	ΜΕ ΞΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
1	American Community Schools of Athens i.n.c.
2	Byron College

3	Campion School
4	Green Hill International School
5	Ιαπωνική Σχολή Αθηνών
6	Pinewood Schools of Thessaloniki
7	Πολωνικό σχολείο
8	St. Catherine's British Embassy
9	St. Lawrence College
10	Tasis Hellenic International School in Athens

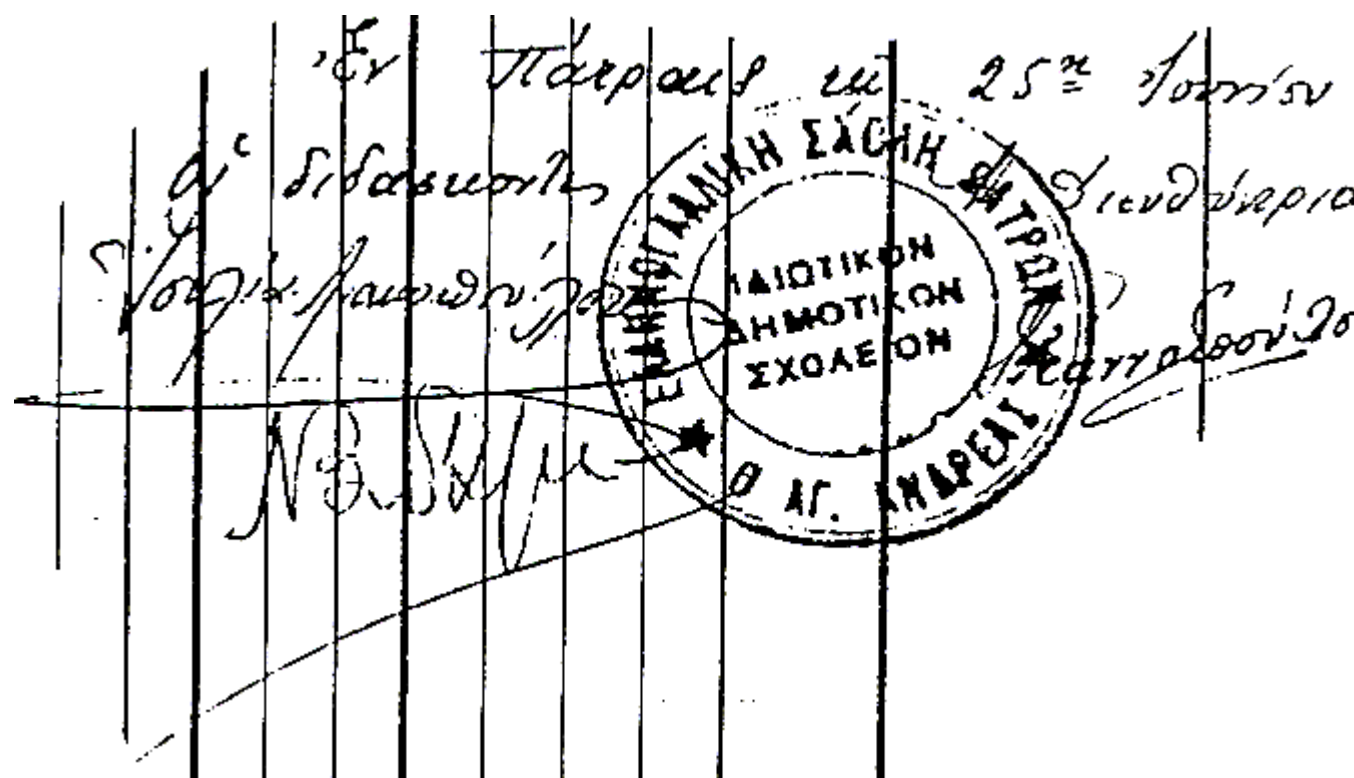
Στην ίδρυση και λειτουργία των σχολείων αυτών έπαιξε σπουδαίο ρόλο το γεγονός ότι ο θεσμός των Freres (καθολικοί αδελφοί), υπέστη δίωξη από το Γαλλικό κράτος, ήδη από το 1878. Έτσι τα Τάγματα αυτά εγκαταστάθηκαν σε άλλες χώρες, όπως και στην Ελλάδα και ίδρυσαν δικά τους σχολεία. Ας μην ξεχνάμε ότι μέσω της εκπαίδευσης η εκκλησία πάντα κατάφερνε να αυξήσει τις δυνάμεις της και την επιρροή της. Γι αυτό, και η εξάπλωση των συγκεκριμένων σχολείων ήταν ένα σημείο για το οποίο, αργότερα, προκλήθηκαν αντιδράσεις από διάφορους φορείς (ελληνική εκκλησία, εκπαιδευτικοί κ.λ.π.). Μάλιστα, ως αποτέλεσμα των αντιδράσεων αυτών, το 1931 ψηφίστηκε ο νόμος 4862 (επί υπουργείας Γ. Παπανδρέου), ο οποίος απαγόρευε την εγγραφή ελλήνων υπηκόων σε ξένα σχολεία. Στην εισηγητική έκθεση του νόμου αυτού αφήνονται σαφώς αιχμές για τον θρησκευτικό και εθνικό προσανατολισμό που παρέχουν τα σχολεία αυτά στους έλληνες μαθητές, υπονοώντας την ύπαρξη προσηλυτισμού.

Το πρώτο καθολικό σχολείο, με την προσωνυμία “Αγ. Διονύσιος”, ιδρύθηκε το 1838, το οποίο αργότερα (1889) επεκτάθηκε και μετονομάστηκε σε Λεόντειο προς τιμή του Πάπα Λέοντος ΙΓ' (13ου), ο οποίος ενίσχυσε την επέκταση αυτή. Από το 1907 η διεύθυνση ανατέθηκε στους Μαριανούς Αδελφούς, οι οποίοι ίδρυσαν και το παράρτημα της Πάτρας, του οποίου τη λειτουργία εξετάζουμε. Η πρώτη σφραγίδα του σχολείου (1920) είναι γραμμένη στα γαλλικά και μεταφράζεται ως εξής: Ελληνογαλλική και Εμπορική Σχολή “Ο Αγ. Ανδρέας”, διευθυνόμενη από τους Αδελφούς Μαριανούς, εν Πάτραις.

Αργότερα, με τον Α.Ν. 2848/40, όλα τα ιδιωτικά σχολεία έπρεπε να έχουν προσωνυμία γραμμένη στα ελληνικά. Έτσι παρατηρούμε αλλαγή στη σφραγίδα του σχολείου, η οποία γίνεται ως εξής: «Ελληνογαλλική Σχολή Πατρών -Ο Αγ. Ανδρέας - Ιδιωτικόν Δημοτικόν Σχολείον».



1. Η πρώτη σφραγίδα του σχολείου - 1920



2. Η σφραγίδα του σχολείου, γραμμένη στα ελληνικά, σύμφωνα με το σχετικό νόμο - 1961

Αυτή η σφραγίδα αποτελεί και το μοναδικό στοιχείο της διπλής του ιδιότητας, ως σχολείου και ως Εμπορικής σχολής, μια εποχή που, όπως προαναφέρθηκε, το εμπόριο είχε πληγεί και υπήρχε έτσι η ανάγκη ανανέωσης με νέα και καταρτισμένα στελέχη. Συμπληρωματικά αναφέρουμε ότι ένα άλλο Ελληνογαλλικό σχολείο, ο “Αγ. Παύλος”, το οποίο ιδρύθηκε στον Πειραιά, το 1893, διατηρούσε επίσης Τμήμα με Εμπορική Σχολή. Συγκριτικά, και στις δύο περιπτώσεις, βλέπουμε ότι σε δυο λιμάνια της χώρας, όπου γινόταν πιο έντονα αισθητή η κρίση στο εμπόριο, η Καθολική εκκλησία, έρχεται να ιδρύσει Εμπορικές Σχολές και να καλύψει το κενό αυτό, εφόσον το κράτος απουσίαζε, κερδίζοντας έτσι έδαφος και μαθητές, έναντι της δημόσιας εκπαίδευσης.

Η Ελληνογαλλική Σχολή, στην οποία τα πρώτα χρόνια υπήρχε και οικοτροφείο, ιδρύθηκε στις 8 Σεπτεμβρίου του 1919 και λειτούργησε σαν διθέσιο σχολείο στο οίκημα της οδού Ζαΐμη 25 (όπου βρίσκεται σήμερα το κεντρικό Ταχυδρομείο), έως το 1961, οπότε και έκλεισε λόγω ελλείψεως προσωπικού. Το πρόγραμμα διδασκαλίας που ακολουθούσε ήταν κοινό με τα υπόλοιπα σχολεία, στα περισσότερά του σημεία και οριζόταν από το Υπουργείο Παιδείας. Μεγάλη έμφαση δινόταν στο θέατρο, στα καλλιτεχνικά και στη μουσική (είχε δημιουργηθεί σχολική χορωδία), ενώ ήταν υποχρεωτική η εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας. Όσον αφορά τα κύρια μαθήματα, το μάθημα των Θρησκευτικών διδασκόταν χωριστά στους ορθόδοξους και στους καθολικούς μαθητές, αφού στο σχολείο αυτό εγγράφονταν μαθητές διάφορων θρησκευμάτων. Από τα βιβλία Μαθητολογίου τα στοιχεία που έχουμε για το θρήσκευμα των μαθητών δείχνουν ότι ως επί το πλείστον ήταν καθολικοί, όμως υπήρχαν και ορθόδοξοι, διαμαρτυρόμενοι, ισραηλίτες και ιουδαίοι. Μπορούμε έτσι να συμπεράνουμε ότι η ίδρυση του σχολείου αυτού ανταποκρίθηκε στις ανάγκες κυρίως του καθολικού στοιχείου, που προϋπήρχε στην Πάτρα, αφού μέχρι τότε δεν λειτουργούσε ανάλογο σχολείο - εκπρόσωπος της Καθολικής Εκκλησίας. Αυτό συνέβαινε, βέβαια, μέχρι το 1931, οπότε σύμφωνα με το νόμο 4862, του Γεωργίου Παπανδρέου, απαγορεύτηκε η εγγραφή Ελλήνων υπηκόων σε ξένα σχολεία. Κατά κάποιο τρόπο αυτός ο νόμος αποτέλεσε μια δικλείδα ασφαλείας για τους έλληνες ορθόδοξους μαθητές, αφού είναι εύλογο να συμπεράνει κανείς ότι η κίνηση αυτή αποτελούσε άμυνα έναντι της δημιουργίας ελλήνων πολιτών με δυτική θρησκευτική και εθνική συνείδηση, που συνεπώς θα οδηγούσε στην αλλοίωση της εθνικής ταυτότητας η οποία μεταφερόταν μέσω του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος.

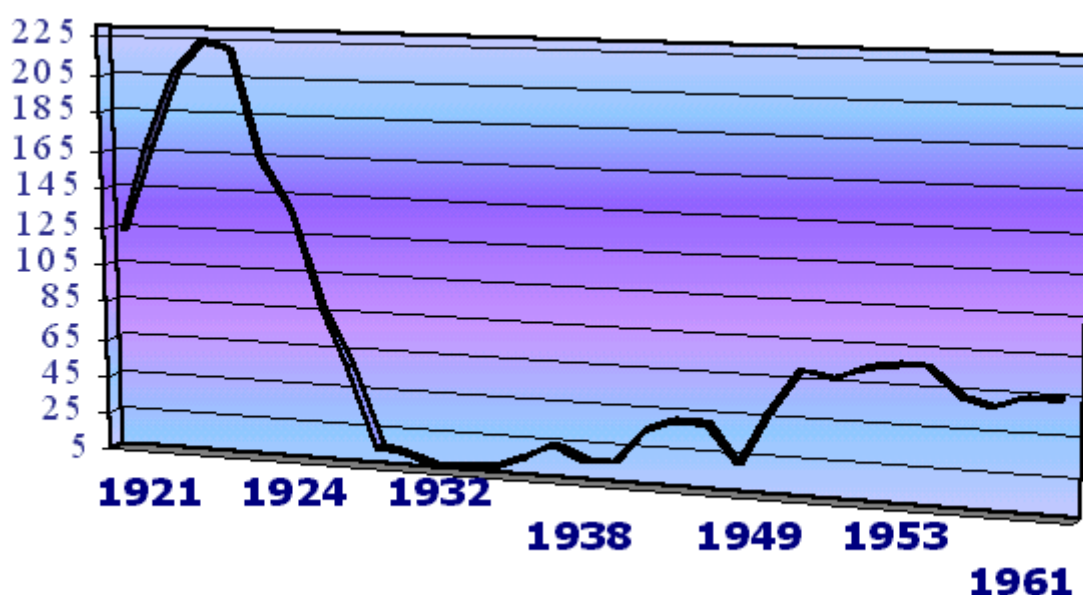
Πέρα όμως από τα διαφορετικά θρησκευτά, στο χώρο του σχολείου αυτού συμβίωναν κυρίως διαφορετικοί πολιτισμοί υπήρχε, ας πούμε, ένα πολιτισμικό μωσαϊκό. Έτσι, αν ρίξουμε μια ματιά στα Μαθητολόγια μπορούμε να δούμε ότι και η καταγωγή των μαθητών παρουσιάζει μεγάλη ποικιλομορφία, αφού είναι: Ιταλική, Βελγική, Αγγλική, Γερμανική, Αυστριακή,

Οθωμανική και Αρμένικη. Επίσης ενδιαφέροντα είναι τα στοιχεία που υπάρχουν και για το επάγγελμα των γονέων, το οποίο κατά γενική παραδοχή αποτελεί ένδειξη του κοινωνικο-οικονομικού status της οικογένειας του μαθητή. Τα επαγγέλματα που καταγράφονται είναι τα εξής:

Έμπορος, κτηματίας, καθηγητής, μαραγκός, επιχειρηματίας, βιομήχανος, πράκτωρ, κτίστης, ιατρός, υποδηματοποιός, σιδηροδρομικός, αμαξοποιός, μηχανουργός και εργάτης.

Με ελάχιστες εξαιρέσεις, οι περισσότεροι μαθητές άνηκαν στα μεσαία και τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Άρα δεν μπορούμε να μιλάμε απόλυτα για ένα σχολείο που απευθυνόταν σε μια οικονομική ελίτ. Έτσι, ίσως, εξηγείται και η μεγάλη προσέλευση μαθητών, κυρίως τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του σχολείου, σε μια εποχή, μάλιστα, όπου τα ποσοστά αναλφαβητισμού ήταν μεγάλα. Η μεγάλη όμως προσέλευση, ίσως θα μπορούσε να αποδοθεί και στην παράλληλη λειτουργία του Εμπορικού Τμήματος της Σχολής.

Όσον αφορά τώρα τον αριθμό των μαθητών που παρακολουθούσαν, παρουσιάζονται αρκετές διακυμάνσεις κατά τα χρόνια λειτουργίας του. Έτσι η πρώτη σχολική χρονιά για την οποία υπάρχουν στοιχεία, το 1921, ξεκινάει με 122 μαθητές, παρουσιάζεται μια ανοδική πορεία μέχρι το 1924-25 (η χρονιά με τους περισσότερους μαθητές, δηλαδή 224) και ακολουθεί μια φθίνουσα πορεία, με μια διακοπή μεταξύ 1939-1946 (λόγω του πολέμου που μεσολαβεί), παρουσιάζοντας ενδιάμεσα μικρές διακυμάνσεις έως το 1961, οπότε και κλείνει οριστικά.



3. Αριθμός μαθητών που φοίτησαν στην Ελληνογαλλική Σχολή από το 1921 έως το 1961

Σε γενικές γραμμές η σχολή αυτή ήρθε να ανταποκριθεί :

1. στις αυξανόμενες ανάγκες για κατάρτιση στο πλαίσιο της εμπορικής ανάπτυξης της περιοχής,
2. στη συγκέντρωση του καθολικού στοιχείου, αλλά και ίσως
3. στην παροχή δυτικής κουλτούρας, αφού διδάσκονταν υποχρεωτικά Γαλλικά και δινόταν ιδιαίτερη βαρύτητα στα καλλιτεχνικά και στη μουσική, στοιχεία που έδιναν την εντύπωση στους γονείς ότι παρέχεται υψηλότερου επιπέδου μόρφωση.

Το δεύτερο σχολείο που εξετάζουμε ονομάζεται "Αρέθειον Εκπαιδευτήριον"^[1] και ιδρύθηκε στις 23-7-1947 από τον καθηγητή θεολογίας Γ.Π.Μπούρα, ο οποίος ήταν γνωστός από τη μεγάλη του συμμετοχή στην πνευματική ζωή της Πάτρας, αρθρογραφώντας σε γνωστές τοπικές εφημερίδες της εποχής (π.χ. Εθνικός Κήρυξ). Σε άλλη εφημερίδα της εποχής (Νεολόγος Πατρών) διαβάζουμε μια πλήρη διαφήμιση του νεοσυσταθέντος σχολείου, η οποία δίνει και το καινοτόμο στίγμα του :

Αρέθειον - Πρότυπον Εκπαιδευτήριον

Νηπιαγωγείον - Δημοτικόν - Γυμνάσιον

Ο πλησιέστερος εκπαιδευτικός όμιλος

Εφαρμογή νεωτέρων εκπαιδευτικών συστημάτων

Αρτία και ελληνοπρεπής Αγωγή

Υποχρεωτική σπουδή της Αγγλικής δι' όλες τις τάξεις

Αίδουσαι διημερεύσεως εξωτερικών οικοτρόφων

Με αυτό τον τρόπο ο Ιδιοκτήτης και Διευθυντής του σχολείου, το παρουσίαζε σαν καινοτόμο εκπαιδευτικό ίδρυμα, με οράματα, προοπτικές και νέες ιδέες, μην ξεφεύγοντας όμως από την επίσημη γραμμή του κράτους που προωθούσε την Ελληνοπρεπή αγωγή. Όπως μπορούμε να δούμε, πέρα από τις διακηρύξεις, ακόμα και τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται στις σφραγίδες του σχολείου, ενισχύουν αυτό τον προσανατολισμό.

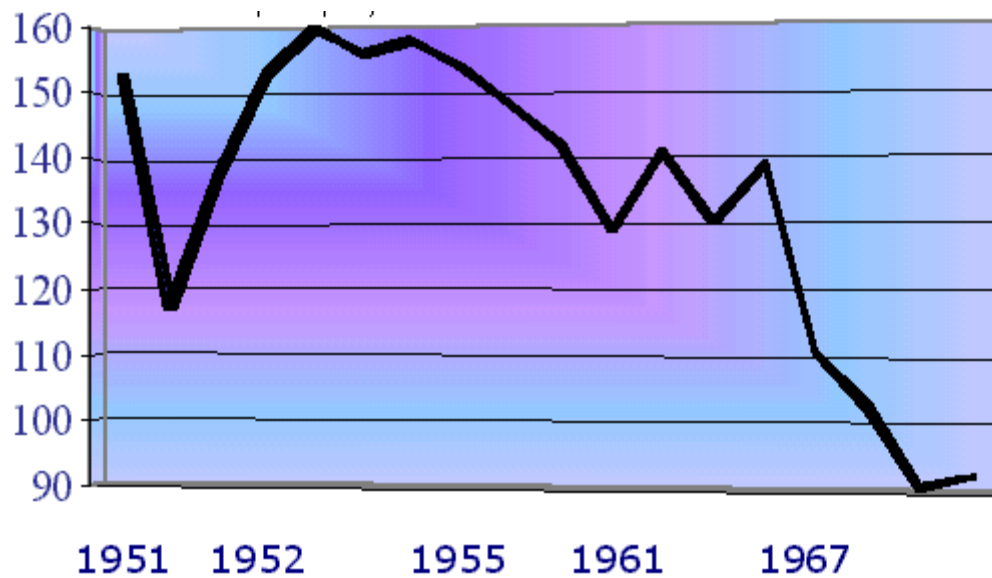


4. Οι σφραγίδες του σχολείου το έτος 1947-48 και το 1950

Το Αρέθειον λειτούργησε σαν τετραθέσιο, διαθέτοντας όμως και καθηγητές ειδικών μαθημάτων (Γυμναστική, Ωδική). Στεγαζόταν αρχικά σε οίκημα της οδού Αγ. Νικολάου 36, το 1951 μεταφέρθηκαν οι πιο πολλές τάξεις στο οίκημα της Ελληνογαλλικής Σχολής, ενώ για τελευταία φορά μεταφέρθηκε στο οίκημα της οδού Μαιζώνος 67, μέχρι που έκλεισε.

Από τα βιβλία υλικού φαίνεται ότι διέθετε πλήρη σειρά εποπτικών οργάνων και μια άρτια βιβλιοθήκη, που ακόμη και κρατικά σχολεία δεν διέθεταν τότε. Η οργάνωση ήταν υποδειγματική για τα δεδομένα της εποχής. Μάλιστα το 1967 διέθετε και σχολικό λεωφορείο για τη μεταφορά των μαθητών.

Όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών που φοιτούσαν σ' αυτό, μπορούμε να πούμε ότι ήταν σχετικά σταθερός, χωρίς πολλές διακυμάνσεις και διαρροές. (διαφ.6) Το πρώτο σχολικό έτος, 1951-52, φοιτούσαν 153 μαθητές, ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών παρουσιάστηκε το 1955 (160 μαθητές). Επίσης το 1968-69 που έκλεισε, φοιτούσαν σ' αυτό 93 μαθητές.



5. Αριθμός μαθητών που φοίτησαν στο Αρέθειον Εκπαιδευτήριο

από το 1951 έως το 1968

Από τα βιβλία Μαθητολογίου ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα επαγγέλματα των γονέων, τα οποία καλύπτουν όλες σχεδόν τις κοινωνικο-οικονομικές κατηγορίες: κουρεύς, σιδηροδρομικός, αστυνομικός, κτίστης, ηλεκτρολόγος, καθηγητής, γεωργός, χημικός, επιχειρηματίας κ.λ.π. Είναι εύλογο, λοιπόν, να υποθέσει κανείς ότι το σχολείο αυτό ιδρύθηκε από έναν άνθρωπο που είχε θέληση να προσφέρει εκπαιδευτικά αγαθά στα πλατιά λαϊκά στρώματα. Η δραστηριότητα του σχολείου αυτού δεν περιορίστηκε στα στερεότυπα των σχολείων της εποχής. Το Αρέθειον ξεχώρισε σαν εκπαιδευτικό ίδρυμα που καλλιεργούσε το πνεύμα των μαθητών. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί η έκδοση δελτίου (σχ. εφημερίδας), με την επωνυμία «Παλμός», με πλούσιο υλικό και ποικίλα θέματα, όπου οι μαθητές, ως εκκολαπτόμενοι δημοσιογράφοι και συγγραφείς, ξεδίπλωναν τις ικανότητές τους.

ΠΑΛΜΟΣ

★ ΔΕΛΤΙΟΝ "ΑΡΕΘΕΙΟΥ", ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ★

ΤΟ ΧΡΟΝΟΓΡΑΦΗΜΑ ΜΑΣ

ΤΟ ΚΟΥΔΟΥΝΙ ΚΤΥΠΑ

Έχετε δη σπουρνίτια μαζεμένα & πίνω σέ κανένα δέντρο ίδιος τό σούρουπον, πώς χαλόν τόν κόσμο από τίς φωνές τους; Έάν έκείνη τήν ώρα μέσα στην κοσμοχλασιά και τή φασαρία που κάνουν οι φωνές τους, κεράζετε μια πέτρα επάνω στο δέντρο; Ή έίστε ένα βίαιο σπυρογύσμα και ένα απότομο σταμάτημα της φασαρίας, δια να ακολουθήσει μια απόλυτη ήσυχία και γαλήνη.

Έάν δέν τό έχετε δη αυτό τό θέμα και θέλετε να τό απολαύσετε καθήστε σε μια γωνιά της αλής ενός σχολείου, κατά την ώρα του διαικτισματος και περιμένετε. Θα έίστε τότε παιδιά σ' έδουα κατάρτασι μπορείτε να φαντασθήτε. Άλλα να κυνηγιούνται και να τρέχουν σάν παλαβα χαλάντας σέ ομάδες να κουβεντιάζουν με ζωηρότατον τρόπον να φωνάζουν και να χαιρόνται.

Χαίρονται διότι έχουν διαβάσει ενθ άλλα δέν ξέρουν μάθημα, μά ξέρουν ότι τούς περιμένει ή επίκλης και ό κακός θαμός του καταλόγου που χύνει τό δηλητήριο του.

Μέσα σ' αυτήν όμως την κοσμοχλασιά ενθ οι φασαρίες και οι φωνές έχουν φθάσει στο κατακόρυφο, ακούγεται ζωνικά τό κτύπημα του κουδουνιού. Τρέχουν προς μια κατεύθυνση, φωνές και όποτε φασαρία.

Υπάρχει βέβαια μια διαφορά μεταξύ σπουρνιτιών και μαθητών. Έκείνα με την κατριά σκορπίστηκαν. Αλλά με τό κοουδονι μαζεύτηκαν. Πόση επίδρασι σ' αλήθεια έχει ένα κτύπημα του κουδουνιού ενός σχολείου. Μεταμορφώνεται τό άγριμα της ζούγκλας σέ ήρεμα προβάτεια και τούς κυνιόλους της Άφρικης σέ ήραποστόλους.

Δέν είναι βέβαια ό ήχος του κουδουνιού αυτός που έφερε την γαλήνη. Είναι ή συνεισθήσις του καθήκοντος που δημιουργήθηκε εύθς εις την σκέψιν του μαθητού χωρίς στο κτύπημα του κουδουνιού.

Κ. ΣΠΑΡΤΙΝΟΣ
ΑΝ. Σ. ΛΕΟΥΣΗΣ

28^Η ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ

«Αί ημέτεροι δυνάμεις άμύ-
νονται τοσ Πατρίου έδάφους»
«Ανακοινωθέν 1940»

Η ΜΙΚΡΗ ΜΑΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ

Εύχαριστούμε ειλικρινά ό-
λους τούς συμμαθητάς μας
οι όποιοι με άμετρον προθυ-
μian έτρεξαν να προσφέρουν
τις υπηρεσίες των στην μικρή
μας προσπάθεια.

Πρέπει να είναι βέβαιοι ό-
τι έπιτελούν Έσπεροσίο έργο
διότι ή άγάπη μας έτσι εκ-
δηλώνεται και με πράξεις.
Έάν πάντα με προθυμία κά-
νουμε τις εργασίες πρέπει να
είμεθα βέβαιοι ότι και σέ ό-
λη μας τή ζωή θα προσκόψου-
με και θα είμεθα τίμιοι και
άγαθοί πολίται άργότερα, για
τό καλό της φιλάτης μας
πατρίδος.

Θά αποδείξουμε ότι με την
έργασία μας αυτή, καρποφο-
ρούν μέσα μας τά λόγια των
διδασ-άλων μας που πάντα
μας μιλούν για μια ήβανική
κοινωνία όπου θα βασιλεύη
ή άγάπη, ή συμπόνοια, ή αλ-
ληλοβοήθεια και ή βασιλεία
του Όραίου και του Τέλειου.

Τό Δελτίον μας «ΠΑΛ-
ΜΟΣ» πού θα εκδίδεται κά-
θε μήνα θα δέχεται και
συνεργασίες συμμαθητών άλ-
λων σχολείων.

Η Σ. Έπιτροπή

Κ. ΚΡΥΣΤΑΛΛΗΣ

«Ο ποιητής τοσ βουνού
και τοσ κάμπου

Ο Κρυστάλλης γεννηθείς εις τό
Συράκων της Ήπειρου τό 1868 από
πτωχόν οικογένειαν και άνατρεφείς
εις τό άγριον περιβάλλον του βου-
νού άγάπησε τό βουνό και την ζωή
των τσαπάνιδων και έγινε ό θερμός
προβαδοφίλος των.

Σέ μικρά ηλικία των 18 χρόνων
μαθητής άκόμη έγραψε ποιητική
συλλογή «Αί οικίαι του Άδου», γυ-
ρίς βέβαια μεγάλη αξία. Διά ν' ά-
ποφύγη την άργην των Τούρκων,
διότι μαθητής εις Γυμνάσιον των
Ίωαννίνων προσπαθούσε να προση-
λήθη κάποιον Έλληνα έξωμότην,
φανατεύθη εις τας Άθήνας και εκεί
έγινε τυπογράφος και ζούσε ζωήν
τουρανικήν στα υπόκειν της ώτας
Άθήνας. Τό κλείσιμο εις να
τεινά και άνήλια τυπογραφεία
έξωθειραν την ύλειαν και
πνιγαν ψυχικάς αυτόν παύ-
τούσε την έλευθεριά και
των Ήπειρωτικών βουνών.
Όταν ήταν για να τρέψη τό
μας πιά στα βουνά και θα με φώη
ό Κάμπος... Άργότερα διαπίσθη ό-
πάλληλος στοάς τότε Σιδηροδρό-
μους και άπτελότη τρήγορα δια λό-
γους οικονομίας. Η φτώχεια και τα
ζένα όμως των έδωρεναν και έγρα-
φε τότε τό «Ανάθεμά σε ζενιτεία
με τό φαρμάκιο πόχεις...

Ανάθεμά σε ζενιτεία,
με τό φαρμάκιο πόχεις.

Στά ζένα ποιός θα σέ χαρεί;
και ποιός θα σοσ γελάσει;
Πού ν' της μονούλας τά φίλια
τά χαδια του πατέρα;
Πού ναι τά γέλια τ' άδελφού
κι' ή συντροφιά του φίλου;
Αν άρρωσθήσης ποιός θα ρωέ
στην ζενιτεία σιμά σου,
να σέ ρωά τόν πόνο σου,
τά γιατρικά που δίνει
στο έργο σου προσκέφαλο
να ζενυχτάει μαζί σου;

6. Το πρώτο φύλλο της σχ. εφημερίδας «Παλμός» - 1961

Η δραστηριότητα αυτή, η οργάνωση και το θερμό κλίμα που επικρατούσε μεταξύ δασκάλου - μαθητή ήταν το ζητούμενο από μαθητές και γονείς, γεγονός που καθιστούσε το σχολείο πρότυπο. Η συμμετοχή μαθητών από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, μαρτυρά την απήχηση που είχε στην τοπική κοινωνία και όχι μόνο, αφού λειτουργούσε με πρότυπα που βρίσκονται σήμερα σε ισχύ, τόσα χρόνια μετά. Στη συμμετοχή αυτή, πέρα από τα επαγγέλματα, που μας οδηγούν προς την κατεύθυνση αυτή, συντείνει και το γεγονός ότι τα δίδακτρα ήταν προσιτά για έναν μέσο εργαζόμενο γονιό. Για παράδειγμα ο μέσος μισθός ενός υπαλλήλου, το 1968 κυμαινόταν στις 2.300 - 2.700 δρχ., ενώ τα δίδακτρα κυμαίνονταν από 275 έως 300 δρχ., κάτι που σημαίνει ότι ένας μεσαίας κατηγορίας εργαζόμενος οικογενειάρχης μπορούσε να στείλει το παιδί του σ' αυτό το σχολείο.

Το Αρέθειον, όπως και η Ελληνογαλλική σχολή Πατρών, αποτέλεσαν δημιουργήματα των αναγκών της τοπικής κοινωνίας της Πάτρας, σε μια εποχή

που η πολιτική ζωή της χώρας περνούσε κρίση και αδυνατούσε να ανταποκριθεί στα λαϊκά αιτήματα, σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο. Τα σχολεία αυτά έζησαν μέχρι τότε που οι συνθήκες δεν απαιτούσαν πια την παροχή εκπαιδευτικών αγαθών από ιδιωτικό φορέα, αφού το κράτος άρχισε να οργανώνει την παροχή των αγαθών αυτών. Το σημαντικό, όμως, είναι ότι ο ιδιωτικό τομέας εκπαίδευσης ενεργοποιήθηκε τη στιγμή εκείνη που ένα ολόκληρο εκπαιδευτικό σύστημα βρισκόταν σε αδυναμία να ανταποκριθεί. Έτσι, για μια ακόμα φορά επιβεβαιώθηκε ο ρόλος της ιδιωτικής εκπαίδευσης, αυτός που τη θέλει να συμπληρώνει την κρατική, δίνοντας παράλληλα ένα μήνυμα προς το κράτος για όσα αυτό καλούνταν να εκπληρώσει στο μέλλον, το ίδιο αποτελεσματικά.

Πηγές

- Αρχείο Εφημερίδας «Εθνικός Κήρυξ», Πάτρα
- Γενικό Αρχείο του Κράτους (Πατρώς 81 - Πάτρα)
- Μουσείο Τύπου, Αρχείο εφημερίδας «Νεολόγος Πατρών», Πάτρα
- <http://www.yperth.gr> / 26-9-2002

[1] Το όνομα του σχολείου είναι συνδεδεμένο με τον Άγιο Αρέθα, ο οποίος καταγόταν από την Πάτρα και άφησε πίσω του τεράστιο συγγραφικό έργο, διασώζοντας παράλληλα έργα αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων.

**Η μετεξέλιξη της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Καλάβρυτα:
Από την Ελληνική Σχολή στο Γυμνάσιο Καλαβρύτων (1711-2001)**

Παναγιώτα Γ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ

**Μ.Α. Ιστορίας
Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την ανακοίνωση αυτή παρουσιάζεται το ιστορικό σύστασης της Ελληνικής Σχολής στα Καλάβρυτα και εξετάζονται οι παράμετροι της λειτουργίας της ως γονεοσυντήρητης αρχικά, και δημοσυντήρητης από το 1844 –έτος ανασύστασής της-, σε συνδυασμό με τις εκάστοτε οικονομικές και κοινωνικές συνιστώσες του τόπου. Η ερευνητική προσπάθεια προσβλέπει παράλληλα στην αξιολόγηση, με βάση ανέκδοτο αρχειακό υλικό, του εκπαιδευτικού έργου μετά την προσάρτηση του Ελληνικού Σχολείου στο Γυμνάσιο Καλαβρύτων στη μακρά περίοδο εκατόν είκοσι περίπου ετών.

ABSTRACT

Through this announcement two things are presented, the background establishment of Hellenic School in Kalavryta and the ways of its running, supported first by the parents and later by the municipality since 1844-the year of the establishment- in combination of the economical and social factors of the place.

The whole research, based on the unpublished files, aims to the appreciation of the instructinal work after the annexation of the Hellenic School to the Gymnasium of Kalavryta for 120 year long.

Η ιστορία της μόρφωσης του ανθρώπου καθώς και οι επιστημονικές εξελίξεις όσον αφορά τη συστηματική παρέμβαση στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη του πνευματικού κόσμου των μαθητών σχετίζονται άμεσα με τις διαδικασίες μάθησης, τα θεωρητικά και μεθοδολογικά προβλήματα της διδακτικής, συνολικά, δε, με την ιστορία της εκπαίδευσης είτε αυτή ερευνάται κυρίως σε θεσμικό επίπεδο είτε ως σχολική πραγματικότητα, πάντοτε όμως στη διάσταση της διαλεκτικής σχέσης της τοπικής με τη γενική ιστορία.

Η πνευματική δραστηριότητα των Καλαβρύτων αποτυπώνεται ασφαλώς και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερη κινητικότητα κατά την τελευταία περίοδο της Τουρκοκρατίας. Σχολή λειτουργεί για πρώτη φορά στα Καλάβρυτα το 1711 (Λάμπας, 1975), εποχή κατά την οποία κατείχε την επισκοπική έδρα Κερνίτσης ο διακρινόμενος για την παιδεία και το ήθος του Ηλίας Μηνιάτης (Τατάκης χ.χ.). Την εμβέλεια της Σχολής, ως πνευματικής εστίας στην ευρύτερη

περιοχή Καλαβρύτων, ενισχύει το γεγονός ότι από τα τέλη περίπου του 18ου αιώνα δίδαξαν σε αυτήν καταρτισμένοι διδάσκαλοι, όπως ο μαθητής του Νεόφυτου Καυσοκαλυβίτη Αντώνιος Φωτήλας (1787-89), ο Δημήτριος ιερέυς Οικονόμου, ο Παναγιώτης Γεροτρούλιας (Πολίτης, 1939) κ.ά.

Ο επαναστατικός αναβρασμός που επικρατεί λίγο πριν από την κήρυξη της Επανάστασης αλλά και οι πολυκύμαντες εξελίξεις κατά τη διάρκειά της, πιθανότατα ανέστειλαν τη λειτουργία της Σχολής, δεδομένου ότι το κτήριο πυρπολήθηκε από τους Τούρκους[1]. Μετά την έλευση του Κυβερνήτη, όταν οι συνθήκες διαβίωσης στην περιοχή Καλαβρύτων ομαλοποιούνται, αναθερμαίνεται και ο εκπαιδευτικός ζήλος των Καλαβρυτινών. Η φιλεκπαιδευτική τους διάθεσή επιβεβαιώνεται από την έγγραφη αναφορά του προσωρινού Διοικητή Κ. Πελοπίδα, ο οποίος κάνει λόγο για συγκέντρωση 1200 γροσίων εκ μέρους κατοίκων συνδρομητών για την οικοδόμηση «πρόσγειου σχολικού κτιρίου»[2].

Πραγματικά, η Κυβέρνηση ανταποκρινόμενη στο αίτημα των κατοίκων απέστειλε τον αλληλοδιδάσκαλο Κύριλλο Κατελενάκη, κινούμενη πάντοτε στο πλαίσιο της διαμορφούμενης ήδη εκπαιδευτικής πολιτικής του Ιω. Καποδίστρια με στόχο την επέκταση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ανά την επικράτεια (Μπαμπούνης, 1999). Κι ενώ τη λειτουργία του αλληλοδιδασκτικού σχολείου στα Καλάβρυτα το 1829 πιστοποιεί ο Κ. Πελοπίδας με άλλη αναφορά του[3], κανένα άλλο στοιχείο δε συνηγορεί υπέρ της σύστασης και λειτουργίας Ελληνικής Σχολής, επίσημα αναγνωρισμένης από την Κυβέρνηση. Μνεία, μόνον, γονεοσυντήρητης σχολής όπου δίδαξε την «Ελληνικήν και Ιταλικήν διάλεκτον» ο Προκόπιος Οικονόμου έως τον Οκτώβριο του 1830, κάνει στην έκθεσή του[4] ο Ιω. Κοκκώνης, επιθεωρητής των σχολείων της Πελοποννήσου.

Η φιλοσχολική επαναδραστηριοποίηση των κατοίκων των Καλαβρύτων το Φεβρουάριο του 1831 κίνησε εκ νέου το ενδιαφέρον του Κυβερνήτη, ο οποίος υποσχέθηκε να αποστείλει και ειδικό τεχνίτη («τέκτονα») για την ανέγερση κτηρίου στο χώρο των ερειπίων της παλαιάς σχολής, κτήριο στο οποίο θα συστεγάζονταν τα δύο σχολεία της εγκύκλιας εκπαίδευσης, το Ελληνικό και το Αλληλοδιδασκτικό[5]. Από την έρευνα που διεξήγαγα στα Γ.Α.Κ. διαπίστωσα την παντελή έλλειψη στοιχείων για την τύχη του υπό ανέγερση Ελληνικού σχολείου Καλαβρύτων κατά την καποδιστριακή περίοδο. Θεωρώ όμως ως το πιθανότερο ότι η χαοτική κατάσταση που δημιουργήθηκε μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια δεν συνέβαλε στη λειτουργία της σχολής.

Επειδή η σύσταση της λειτουργίας του Ελληνικού Σχολείου Καλαβρύτων προσέκρουε σε διαδικαστικά θέματα λόγω του ότι το ζήτημα διορισμού Ελληνοδιδασκάλου μισθοδοτούμενου από την Κυβέρνηση ήταν άμεσα συνδεδεμένο με το κτηριακό, οι Καλαβρυτινοί παρακάμπτοντας το πρόβλημα κάλεσαν το 1832 τον εγκρατή διδάσκαλο Χαράλαμπο Παμπούκη (Κωνσταντοπούλου, 2001-2002) και του ανέθεσαν τη διεύθυνση της Σχολής. Ο Παμπούκης έκανε έναρξη των παραδόσεών του στις 25 Δεκεμβρίου 1832. Στο πρόγραμμα των μαθημάτων του εκτός από τη διδασκαλία κειμένων της αρχαίας ελληνικής γραμματολογίας και της Αριθμητικής ενέταξε και τη διδασκαλία της

Γραμματικής του Βουτμάνου καθώς και του μαθήματος της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας (εμπειρικής ψυχολογίας) σε αντικατάσταση της προβλεπόμενης διδασκαλίας της Φυσικής, γιατί κατά την άποψή του οι γνώσεις των μαθητών του στο συγκεκριμένο μάθημα ήταν ελλιπείς. Τους δεκαέξι μαθητές του ο Παμπούκης κατέταξε σε τρεις τάξεις με κριτήριο τις γνώσεις που διέθεταν στα ελληνικά μαθήματα και σε δύο τμήματα (αρχαρίων και προχωρημένων) εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας[6] ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο στη γλώσσα αυτή, δίνοντας έτσι το στίγμα ενός άρτια οργανωμένου σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η λειτουργία του γονεοσυντήρητου Ελληνικού σχολείου των Καλαβρύτων παρατάθηκε έως τους πρώτους μήνες του 1835, οπότε ο Παμπούκης μετά από πρόταση της Γραμματείας των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως διορίστηκε σχολάρχης στο Γυμνάσιο Πατρών. Μετά την αποχώρηση του Χ. Παμπούκη το 1835 το Ελληνικό Καλαβρύτων ουσιαστικά δεν λειτούργησε για αρκετό χρονικό διάστημα, αφού ούτε κρατική προσπάθεια εκδηλώθηκε ούτε και δόθηκε επιχορήγηση για την πλήρωση της θέσης Ελληνοδιδασκάλου. Την περίοδο αυτή, άλλωστε, διαπιστώνεται μεγαλύτερη σχετικά προθυμία από τους Βαυαρούς να ικανοποιήσουν αιτήματα για σύσταση και λειτουργία δημοτικών σχολείων σε σχέση με τα Ελληνικά, καθώς ο νόμος του 1834 όριζε με σαφήνεια πως τη συντήρηση των πρωτοβάθμιων σχολείων αναλάμβαναν οι Δήμοι.

Οι προσδοκίες για την ανασύσταση της Σχολής με τη συμβολή της Κυβέρνησης μετά από πολυετείς και επίμονες εκκλήσεις των κατοίκων, ορισμένων τοπικών παραγόντων, της δημοτικής αρχής και της διοίκησης Κυναιίτης έμελλε να πραγματοποιηθούν περί τα μέσα του 1843. Κατά τα φαινόμενα, πρόθεση της Γραμματείας των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίου Εκπαιδεύσεως ήταν η δημιουργία Επαρχιακού Ελληνικού σχολείου στα Καλάβρυτα κατά τρόπο ώστε όχι μόνο η συμβολή των όμορων Δήμων να εξασφαλίζεται αλλά και να εξυπηρετούνται οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Την ίδια, άλλωστε, τακτική είχε εφαρμόσει η Κυβέρνηση όταν αποφάσισε να ιδρύσει Λωβοκομείο στα Καλάβρυτα εξαιτίας του «νοσώδους και ελώδους κλίματος» της περιοχής επιβάλλοντας την αναγκαστική συνδρομή των κατοίκων και δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό εκτός από το ενδιαφέρον της για τα εκπαιδευτικά πράγματα και τη μέριμνά της για την υγεία των κατοίκων.

Οι δυσχέρειες για την ίδρυση του σχολείου ήρθαν από τη στιγμή που ο Δήμος Καλαβρύτων με έγγραφη διαβεβαίωση γνωστοποίησε ότι δεσμεύεται να αναλάβει τα έξοδα συντήρησης του σχολείου. Τυπικά η έναρξη των μαθημάτων έγινε μετά την άφιξη του Ελληνοδιδασκάλου Π. Αντωνιάδη τον Ιανουάριο του 1844 και ένα μήνα αργότερα του υποδιδασκάλου Γ. Σπηλιωτόπουλου, επειδή ο αριθμός των μαθητών ήταν αρκετά μεγάλος και δικαιολογούσε την υπηρεσιακή του ύπαρξη στο σχολείο. Ο Αντωνιάδης, διδάσκαλος αμφισβητήσιμης επάρκειας και εκπαιδευτικής συνέπειας, παρέμεινε στο σχολείο μέχρι τον Ιούνιο του 1846, οπότε και μετατέθηκε στο Αίγιο, ενώ ο Σπηλιωτόπουλος παρέμεινε ως το 1848, ασκώντας όμως πλημμελώς τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα. Ωστόσο, από το 1847, αφ' ενός μεν η αδυναμία του Δήμου Καλαβρύτων να καταβάλει το μισθό του διδασκάλου,

αφ'ετέρου δε, η κακή κτηριακή κατάσταση έθεσε σε άμεσο κίνδυνο τη λειτουργία του σχολείου[7].

Δεν είναι γνωστό πότε και εάν τα αιτήματα για ποιοτική αναβάθμιση του σχολικού κτηρίου ικανοποιήθηκαν από την Κυβέρνηση. Το βέβαιο είναι ότι η Σχολή κάτω από αντίξοες συνθήκες συνέχισε τη λειτουργία της καθ'όλη τη διάρκεια της Οθωνικής περιόδου. Στο διάστημα των 30 περίπου χρόνων λειτουργίας του Ελληνικού Σχολείου έως και την περίοδο εκθρόνισης του Όθωνα υπηρέτησαν (7) επτά Ελληνοδιδάσκαλοι, πέντε (5) από τους οποίους είχαν φοιτήσει για μικρό ή μεγάλο διάστημα στο Πανεπιστήμιο, ενώ την πρώτη 15ετία της βασιλείας του Γεωργίου (4) τέσσερις Ελληνοδιδάσκαλοι με πτυχίο Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου, (1) ένας πτυχιούχος Θεολογίας και (1) ένας με απολυτήριο, μόνον, Γυμνασίου. Είναι χαρακτηριστικό πως όλοι έλκουν την καταγωγή τους από την επαρχία Καλαβρύτων, γεγονός που δηλώνει απερίφραστα αφ'ενός μεν, τη μέριμνα της Γραμματείας για την εντοπιότητα των διοριζομένων διδασκάλων, αφ'ετέρου, δε, τη βούληση των εκπαιδευτικών να υπηρετήσουν ως διδάσκαλοι στην ιδιαίτερή τους πατρίδα. (βλ. πιν.1).

Για την περίοδο βασιλείας του Γεωργίου του Α' η έρευνά μου απέδειξε ότι λανθάνουν προς το παρόν στοιχεία αναφορικά με το μαθητικό δυναμικό του Ελληνικού Σχολείου Καλαβρύτων. Πάντως, όπως προκύπτει από καταστατικό πίνακα Δημοτικής ή στοιχειώδους εκπαιδεύσεως του 1867[8] στην επαρχία Καλαβρύτων λειτουργούσαν τριάντα ένα (31) Δημοσυντήρητα σχολεία αρρένων και δύο θηλέων συνολικά με 1552 μαθητές και 32 μαθήτριες αντίστοιχα. Τα αριθμητικά αυτά δεδομένα είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν ως συγκριτικά και μόνον στοιχεία για τους μαθητές του Ελληνικού σχολείου Καλαβρύτων, με το σκεπτικό ότι αυτό λειτουργεί ως πλήρες 3τάξιο Ελληνικό στην πρωτεύουσα της επαρχίας, σε σχέση με άλλα της περιφέρειας, και είναι πληθυσμιακά και διοικητικά λογικό να συγκεντρώνει τους περισσότερους μαθητές.

Η συγκέντρωση μεγάλου αριθμού μαθητών ενισχύεται και από μια άλλη παράμετρο. Το 1882 με ΒΔ αποφασίζεται η σύσταση Γυμνασίου στα Καλάβρυτα με μία τάξη αρχικά[9]. Το Ελληνικό σχολείο προσαρτήθηκε στο Γυμνάσιο και Σχολάρχης διορίστηκε ο Γεν. Παναγιωτόπουλος σε αντικατάσταση του σχολαρχούντος έως τότε Αλκιβιάδη Ιωαννίδου. Στα τέλη του 1882 με νέο, ΒΔ αποφασίστηκε να προστεθεί και δεύτερη τάξη[10], ενώ σε λιγότερο από ένα χρόνο μετά ασφαλώς από την ανάπτυξη τρίτης τάξης με εισήγηση του Υπουργού Δ. Εκπ/σης Δ. Βουλπιώτη, κρίθηκε αναγκαίο να δημιουργηθεί και τέταρτη τάξη[11], έτσι ώστε να καλύπτονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες της νεολαίας. Ουσιαστικά, με τα διατάγματα αυτά αρχίζει η περίοδος μετεξέλιξης του Ελληνικού σχολείου σε Γυμνάσιο παρά το γεγονός ότι η δομή της Μέσης Εκπαίδευσης, στην Παλαιά Ελλάδα διατήρησε για περισσότερα από ογδόντα χρόνια (1836-1929) το βασικό σχήμα 3τάξιο Ελληνικό – 4τάξιο Γυμνάσιο.

Στόχος των προσπαθειών που έγιναν τα πρώτα χρόνια της βασιλείας του Γεωργίου ήταν «η άρση των δυσλειτουργιών της εκπαίδευσης, έτσι ώστε αυτή να καταστεί ικανός υπηρέτης των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών» (Μπουζάκης, 21991). Έως

τα μέσα της δεκαετίας του 1880 ορισμένες μόνον τροποποιήσεις έγιναν σε μη βασικά άρθρα του ν. 1836/37 για τα Ελληνικά σχολεία και Γυμνάσια και αναφέρονταν στην ομοιόμορφη ενδυμασία των μαθητών[12], στον τρόπο διεξαγωγής των εξετάσεων στα Γυμνάσια[13], και στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων[14], τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων στα Ελληνικά[15] καθώς και στις προϋποθέσεις διορισμού και μονιμότητας των εκπαιδευτικών[16].

Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε στο χώρο της παιδείας οφείλεται κατά κύριο λόγο στο ότι η Ελλάδα ως χώρα της καπιταλιστικής περιφέρειας χαρακτηριζόταν από υψηλό βαθμό εξάρτησης πολιτικής, οικονομικής και πολιτιστικής (Μπουζάκης, 21991) από χώρες που θεωρούντο καπιταλιστικές μητροπόλεις. Τις δύο πρώτες δεκαετίες του 20ου αι. κατατέθηκαν εκπαιδευτικά νομοσχέδια (1913 και 1917) που έφεραν τη σφραγίδα του Εκπαιδευτικού Ομίλου ή συντάχθηκαν υπό την επίνευση μελών του Εκπαιδευτικού Ομίλου.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που συντελέστηκε το 1929 (Μπουζάκης, 1997), ήταν η συνέχεια των σχεδιασμών του 1913 και 1917 και κρίθηκε αναγκαία, όπως ορθά γράφει ο Σπ. Ευαγγελόπουλος (Ευαγγελόπουλος, 21999), για μια συνολική αντιμετώπιση και εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στο εξατάξιο Δημοτικό σχολείο, η πρόβλεψη για σύσταση ημιγυμνασίων σε επαρχιακά κέντρα και η αύξηση του χρόνου παρεχόμενης φοίτησης σε (12) δώδεκα χρόνια[17] είχε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στα ευρύτερα λαϊκά στρώματα.

Στα χρόνια που ακολούθησαν οι πολιτικές αλλαγές και οι κλυδωνισμοί που ταλάνισαν τη χώρα σε εθνικό και όχι μόνον επίπεδο ανέκοψαν τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Ο Ν. 770/1937 προέβλεπε τη λειτουργία οκτατάξιου Γυμνασίου σε δύο κύκλους (5τάξιο κατώτερο και 3τάξιο ανώτερο). Κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 1937-38 έως και 1942-43 στην πόλη των Καλαβρύτων λειτουργούν δύο τύποι σχολείων: το οκτατάξιο Γυμνάσιο και το Γυμνάσιο παλαιού τύπου με έξι (6) τάξεις.

Η δημογραφική αύξηση που σημειώνεται κατά τη δεκαετία του 1930[18] στην επαρχία Καλαβρύτων είναι ευθέως ανάλογη και του αριθμού των μαθητών που συνεχίζουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο. Είναι εμφανές ότι όλο και περισσότερο γίνεται συνείδηση πως η γνώση εξασφαλίζει καλύτερες προοπτικές και συνθήκες διαβίωσης (βλ. πιν. 2). Με βάση τα ελάχιστα αρχειακά κατάλοιπα [(τα Μαθητολόγια και το άλλο αρχειακό υλικό του Σχολείου κατακάηκαν από τους Γερμανούς (Καλδίρης, χ.χ.)] που ερεύνησα, διαπιστώνεται πως από το 1935-36 και τουλάχιστον έως το 1947-48 λειτουργούσε και γυμνασιακό παράρτημα στην Κέρτεζη που βρίσκεται σε απόσταση 15 περίπου χιλιομέτρων ΝΔ της πόλης των Καλαβρύτων (βλ. πιν.3).

Το Γυμνασιακό αυτό παράρτημα κάλυψε τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών των γύρω χωριών και της πόλης των Καλαβρύτων στα δύσκολα γι' αυτήν, χρόνια της Κατοχής και ιδιαίτερα στην περίοδο 1943-44 που τα Καλάβρυτα και η ευρύτερη περιοχή δοκιμάστηκαν βάνανυσα από τα Γερμανικά τάγματα κατοχής. Είναι

χαρακτηριστικό πως το σχολικό έτος 1936-37 ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στο γυμνασιακό παράρτημα Κερτέζης (συν. 148<20>) προσεγγίζει εκείνο του Γυμνασίου Καλαβρύτων (συν. 143<13>). Το σχολικό έτος 1943-44 το Γυμνασιακό παράρτημα Κερτέζης εύλογα με βάση τις τοπικές δημογραφικές συνθήκες συγκεντρώνει 195 μαθητές εκ των οποίων 34 είναι κορίτσια, ενώ το 1947-48 ο αριθμός μειώνεται στους 86 μαθητές και μαθήτριες. Ήδη από το 1946-47 επαναλειτουργεί ως οκτατάξιο το Γυμνάσιο Καλαβρύτων με 295 μαθητές και 75 μαθήτριες (βλ. πιν. 4).

Έως και τα τέλη της δεκαετίας του 1950 το Γυμνάσιο Καλαβρύτων λειτούργησε ως πλήρες οκτατάξιο γυμνάσιο με ορισμένες αυξομειώσεις στο μαθητικό του δυναμικό (+400 μαθητές), αλλά με εμφανή αύξηση του αριθμού των μαθητριών.

Στη δεκαετία 1952-1962 ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός μαθητών και ενδεχομένως η ανεπαρκής σχολική υποδομή στα Καλάβρυτα οδηγεί στην παράλληλη λειτουργία γυμνασιακού παραρτήματος και στο Σοπωτό, ενώ την τριετία 1955-1958 λειτουργεί και γυμνασιακό παράρτημα αρρένων στο Μ. Σπήλαιο με δύο μόνον τάξεις, τρίτη και τετάρτη και σύνολο μαθητών περίπου 15 (βλ. πιν.5).

Κατά τα έτη 1959-60 έως και το 1963-64 το Γυμνάσιο λειτουργεί ως εξατάξιο δυνάμει του νομοθετικού διατάγματος 3971/1959 (Μπουζάκης, 21991). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 που προέβλεπε δύο κύκλους σπουδών (3ετές γυμνάσιο και 3ετές Λύκειο) και υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο Γυμνάσιο (Μπουζάκης, 21991) δεν ολοκληρώθηκε γιατί ακολούθησε η συνταγματική εκτροπή της 21ης Απριλίου που ανέτρεψε τη δομή και το πνεύμα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Μετά τη μεταπολίτευση και την αποκατάσταση της Δημοκρατίας, λόγοι πολιτικοί, κοινωνικοί, οικονομικοί, ψυχολογικοί και άλλοι (Χαραλαμπίκης, 1980) επέβαλαν αλλαγές εκσυγχρονιστικές για το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Με τη μεταρρύθμιση του 1976 (Ν. 309) καθιερώθηκε η δημοτική γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και επεκτάθηκε η υποχρεωτική φοίτηση έως το 15ο έτος. Ακολούθησαν ρυθμίσεις και αλλαγές [\[19\]](#) έως την ψήφιση του Ν. 1566/1985 για τη Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαρθρώνεται πλέον σε Γυμνάσιο – Λύκειο και Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές.

Καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου αυτής το Γυμνάσιο Καλαβρύτων συνεχίζει τη λειτουργία του ακολουθώντας τις εξελίξεις και αλλαγές που συμβαίνουν στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα δεδομένα των μαθητολογίων Γυμνασίου – Λυκείου (βλ. πιν. 6-9) [\[20\]](#) σε μεγάλο ποσοστό οι μαθητές και μαθήτριες του Γυμνασίου συνεχίζουν και ολοκληρώνουν τις σπουδές τους στο Λύκειο, ενώ από το σχολικό έτος 1999-2000 ικανός αριθμός μαθητών και μαθητριών κατευθύνεται σε κλάδους και ειδικότητες των Τ.Ε.Ε. που συστεγάζονται στο κτηριακό συγκρότημα Γυμνασίου – Λυκείου με προτίμηση τις νέες τεχνολογίες – σημείο ενδεικτικό εξέλιξης και ανάπτυξης για την επαρχία Καλαβρύτων στις απαρχές του 21ου αιώνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δασκαλάκης Απ. (1968) “Κείμενα-πηγαί της ιστορίας της Ελληνικής Επανάστασεως”, Σειρά Τρίτη, Τα περί Παιδείας, Αθήναι, τ. Γ΄, σ. 286-287, 670, 1556-57, 1702, 1721.
- Δημαράς Κ.Θ. (61975), Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τ. Α΄, Αθήνα, σ. 105-107.
- Ευαγγελόπουλος Σπ. (21999), Ελληνική Εκπαίδευση, τ. Β΄, 20ος αιώνας, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα σ. 63-64, 117-121.
- Καλδίρης Δ. (χ.χ.), Το δράμα των Καλαβρύτων, εκδ. “Σήμαντρον”, σ. 92-103.
- Κωνσταντοπούλου Γ. (2001-2002), “Ο Ελληνοδιδάσκαλος Χαράλαμπος Παμπούκης και οι παιδαγωγικές του αντιλήψεις”, Πρακτικά του ΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Πελοποννησιακών Σπουδών (Τρίπολις 24-29 Σεπτεμβρίου 2000), τ. Γ΄, Αθήνα, σ. 183-192.
- Λάμπας Κ. (1975), “Ο Καλαβρυτινός δάσκαλος Γρηγόριος Ιωαννίδης και η βιβλιοθήκη του”, Μνήμων 5, σ. 157.
- Μπαμπούνης Χ. (1999), Η Εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή Περίοδο. Διοικητική Οργάνωση και εκπαιδευτική λειτουργία, εκδ. Σ.Ω.Β., Αθήνα, σ. 124-125, 442-445.
- Μπουζάκης Σ. (21991), Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985), εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 47, 98-99, 100-109.
- Μπουζάκης Σ. (1997), Γεώργιος Α. Παπανδρέου 1888-1968. Ο πολιτικός της παιδείας, τ. Α΄, 1888-1932, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 26-37.
- Τατάκης Β. (χ.χ.), Ηλίας Μηνιάτης (1669-1714), Βασική Βιβλιοθήκη 8, Αθήνα, σ. 125-126.
- Φεφές Χ. (χ.χ.), Καλάβρυτα. Μια τραγική μάνα θυμάται, εκδ. «Σήμαντρο», Αθήναι, σ. 38-39, 54-64.
- Χαραλαμπίκης Ιω. (1980), Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, Αθήνα, σ. 5.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΛΑΒΡΥΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΔΙΔΑΣΚΑΛΟΙ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΗΣΑΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ 1833-1878

Όνοματεπώνυμο	Πατρίδα	Έτος Γενήσεως	Σπουδές	Βαθμός	Θητεία
Χ. Παμπούκης	Χαλκιάνικα Ράχοβας	1805	Ελληνικό Άργους Γήλα Τοσκάνης	Α' τάξεως	6 Ιαν. 1833-1 Μαΐου 1835 μετάθεση στην Πάτρα
Π. Αντωνιάδης	Αίγιο	;	Γυμνάσιο Αθηνών	Α' τάξεως	5 Ιαν. 1844 – Ιούν. 1846 μετάθεση στο Αίγιο
Γ. Σπηλιωτόπουλος	Αγρίδι	1812	Γυμνάσιο Αθηνών 6 μήνες Φιλολογία	(υποδ/λος) Α' τάξεως	14 Μαρτ. 1844-11 Φεβρ. 1845 μετάθεση στο Αίγιο 20 Μαρτ. 1850 (β')
Ανδρ. Οικονομόπουλος	Καλάβρυτα	1824	Γυμνάσιο Αθηνών 3 έτη Παν/μίου	Β' τάξεως	18 Οκτ. 1852-1 Σεπτ. 1853 μετάθεση στη Βυτίνα 12 Αυγ. 1863-12 Ιαν. 1866 μετάθεση στην Ανδρίτσαινα <Σχολάρχης>
Παναγ. Παπαζαφειρόπουλος	Βυτίνα	1823	2 έτη Φιλολογίας	;	1 Σεπτ. 1853-29 Μαρτ. 1854
Σπρ. Αναζηρόπουλος	Λαγκάδια	1819	Γυμν. – Δ/είο Αθηνών 2 έτη Παν/μίου	Α' τάξεως	29 Μαρτ. 1856-29 Δεκ. 1856 μετάθεση στα Λαγκάδια
Σπ. Αθανασιάδης	Λακκούρια	1805	Αθήνα <πτυχίο απωλεσθέν>		30 Σεπτ. 1860-1863 (.) <α> 2 Δεκ. 1866 <Σχολάρχης <
Ν. Εμμανουήλ	Άστρος	1818	Γυμνάσιο Ναυπλίου 4 έτη Παν/μίου	Β' τάξεως	2 Σεπτ. 1864-30 Νοεμ. 1866 μετάθεση στη Ζάκυνθο
Θεμ. Γιαννακόπουλος	Λειβάρτζι	1839	Γυμνάσιο Πατρών Παν/μο	Β' τάξεως (υποδ/λος)	1866
Ξεν. Βι(ε)μπότης	Καλάβρυτα	1851	2 ετών αποδείξεις Φιλοσοφ. Παν/μίου	(υποδ/λος)	28 Μαΐου 1874
+ Δαμ. Θεοφιλόπουλος	Βελλά Φελλόης	1843	Δίπλωμα Θεολογίας	Β' τάξεως Γ' τάξεως Γ' τάξεως	9 Δεκ. 1875 <α' θητεία> 17 Σεπτ. 1876 <β' θητεία> 13 Οκτ. 1878 <γ' θητεία>
Παπασιπύλου	Τρίπολη	1854	Απολυτήριο Γυμνασίου	Β' τάξεως	17 Σεπτ. 1877

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Πηγή: ΓΑΚ, Πρωτόκολλον των λειτουργιών της Παιδείας εν τω Ελληνικώ κράτει,

1.9.1868

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΛΑΒΡΥΤΩΝ
ΣΧΟΛ. ΕΤΗ 1937-38 έως 1942-43

Σχολ. Έτος	Τάξεις													Επωνυμία Σχολείου
	Α		Β		Γ		Δ		Ε		ΣΤ		Συν	
	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ		
1937-38	35	2	--	--	--	--	15	--	14	3	8	2	79	8τάξιο Γυμν.Καλαβρύτων
	--	--	58	6	--	--	--	--	--	--	--	--	64	6τάξιο « «
1938-39	69	7	12	8	--	--	--	--	--	--	--	--	96	8τάξιο « «
	68	10	17	2	17	4	--	--	--	--	--	--	118	6τάξιο « «
1939-40	48	15	44	10	23	5	--	--	--	--	--	--	145	8τάξιο « «
	--	--	45	10	38	4	16	3	24	2	18	1	161	Γυμν.Καλ.παλαιού τύπου
1940-41	47	23	73	22	49	14	19	6					253	8τάξιο Γυμν. Καλαβρύτων
	--	--	--	--	28	18	21	3	21	6	27	1	125	Γυμν. Καλ.παλαιού τύπου
1941-42	21	7	37	17	19	10							111	8τάξιο Γυμν. Καλαβρύτων
	--	--	--	--	--	--	--	--	35	8	--	--	43	Γυμν. Καλ. Παλαιού τύπου
1942-43	37	10	49	10	40	14	44	10	33	6	--	--	253	6τάξιο Γυμν. Καλαβρύτων

Πηγή: Γενικός Έλεγχος Γυμνασίου Καλαβρύτων Σχολ. Ετών 1937-1943 Στο εξώφυλλο του Γενικού Ελέγχου αναγράφεται: «Ο παρών έλεγχος άρχεται από του σχολικού έτους 1937-38 έως 1942-43 συνταχθείς βάσει των εν τω Γραφείω της Γεν. Επιθεωρήσεως ευρισκομένων αντιγράφων γενικού ελέγχου άτινα κατά καιρούς υπεβλήθησαν αυτώ υπό του Γυμνασίου Καλαβρύτων» Εν Πάτρας 23 Ιανουαρίου 1945, Θεοδ. Μάλλιος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΑΚΟΥ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ

ΚΕΡΤΕΖΗΣ Ι - ΣΧΟΛ. ΕΤΗ 1935-36 έως 1947-48

Σχολ.	Τάξεις															
έτος	Α		Β		Γ		Δ		Ε		ΣΤ		Ζ		Η	
	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ
1935-36	24	5	19	3	18	2	17	4	13	1	8	--				
1936-37	39	7	21	3	29	3	12	2	14	5	13	--				
1943-44	--	--	58	6	24	4	21	10	27	5	25	5	6	4		
1944-45	--	--	--	--	6	--	1	--	2	--	--	--	--	1		
1945-46*	--	--	--	--	47	4	15	1	8	--	7	--	5	3	5	1
1946-47	--	--	--	--	20	5	45	3	13	--	--	--	--	--	--	--
1947-48	--	--	--	--	38	--	14	2	32	--	--	--	--	--	--	--

Πηγή: Γενικός Έλεγχος Γυμνασιακού Παραρτήματος Κερτεζης Δ/ντης: αντώνιος
οικονόμου * Σημ. Ο χρόνος εγγραφής των μαθητών πραγματοποιήθηκε στο χρονικό
διάστημα από 25.01 έως 28.01.1946

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΛΑΒΡΥΤΩΝ

ΣΧΟΛ. ΕΤΗ 1945-46 έως 1949-52

Σχολ.έτος	Τάξεις																Συν.
	Α		Β		Γ		Δ		Ε		ΣΤ		Ζ		Η		
	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	
1945-46*	58	14	38	16	14	2	14	9	20	5	13	2	--	--	--	--	21
1946-47	--	--	--	--	54	19	46	19	45	15	24	7	25	7	26	8	29
1947-48	--	--	--	--	72	27	46	9	53	18	56	17	25	6	27	7	36
1948-49	--	--	--	--	87	34	72	16	52	15	63	15	48	17	22	8	44
1949-50	--	--	--	--	83	21	50	30	52	24	49	14	51	11	34	12	43
1950-51	--	--	--	--	78	37	48	21	39	20	57	15	45	14	45	11	43
1951-52*	--	--	--	--	90	36	52	24	35	21	44	18	41	12	30	5	40

Πηγή: Γενικός Έλεγχος Γυμνασίου Καλαβρύτων

* Σημ. Κατά το σχολ. έτος 1945-46 συνυπολογίζονται και οι ακόλουθοι κατά τάξη κατ'ιδίαν διδαχθέντες μαθητές: Τάξη Γ': 6 άρρενες, τάξη Δ': 3 άρρενες, τάξη ΣΤ': 4 άρρενες, τάξη Ζ': 2 άρρενες και τάξη Η': 2 άρρενες.

** Κατά το σχολ. έτος 1951-52 λειτούργησε και το Γυμνασιακό Παράρτημα Αροανίας όπου φοίτησαν συνολικά 82 μαθητές στην Γ' τάξη, 29 στην Δ' και 27 στην Ε' τάξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Σχολ.	Α		Β		Γ		Δ		Ε		ΣΤ		Ζ		Η		ΣΥΝ.	Επωνυμία
Έτος	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ		Σχολείου
1952-53		-			73	33	66	26	47	19	33	20	38	20	33	6	414	Γ.Καλαβρύτων
		-			94*		49*		19*		-	-	-	-	-	-	162	Γυμν.Παράρτ. Αροανίας
1953-54				-	72	41	43	22	62	27	45	17	30	19	29	15	422	Γ.Καλαβρύτων
					43*	68*	32*										143	Γ.Π.Αρ.
1954-55				-	53	22	46	29	50	23	56	22	34	16	22	15	388	Γ.Καλαβρύτων
				-	61*		30*		45*		-		-	-	-	-	136	Γ.Π.Αρ.
1955-56				-	63	37	41	22	54	22	56	32	41	18	35	14	335	Γ.Καλαβρύτων
				-	62*		38*		35*		29*						159	Γ.Π.Αρ.
				-	15*												15	Μεγ.Σπ.
1956-57				-	71	35	30	25	26	18	38	21	61	31	29	15	400	Γ.Καλαβρύτων
					39	9	26	8	21	7	11	3	-	-	-	-	118	Γ.Π.Αρ.
					6*		6*										12	Μεγ.Σπ.
1957-58					68	33	37	27	31	21	26	17	43	27	36	18	384	Γ.Καλαβρύτων
					31	6	10	8	19	7	14	4					99	Γ.Π.Αρ.
					6*		6*										12	Μεγ.Σπ.
1958-59					82	25	42	28	30	20	31	16	34	15	34	18	375	Γ.Καλαβρύτων
					33	12	23	2	9	8	16	6					109	Γ.Π.Αρ.
1959-60	78	39	52	24	30	26	24	23	36	17	33	15	-	-	-	-	397	Γ.Καλαβρύτων
	24	8	27	13	14	3	9	6	-	-	-	-	-	-	-	-	104	Γ.Π.Αρ.
1960-61	48	49	56	27	38	21	18	30	29	24	19	10	-	-	-	-	369	Γ.Καλαβρύτων
	27	7	18	6	21	12	12	2	-	-	-	-	-	-	-	-	105	Γ.Π.Αρ.
1961-62	86	41	28	32	47	24	25	18	30	32	16	15	-	-	-	-	394	Γ.Καλαβρύτων
	31	12	24	4	21	6	13	12	-	-	-	-	-	-	-	-	123	Γ.Π.Αρ.
1962-63	63	53	38	16	35	35	27	16	19	15	16	20	-	-	-	-	353	Γ.Καλαβρύτων
	24	5	22	7	11	3	17	7	8	6	-	-	-	-	-	-	110	Γ.Π.Αρ.
1963-64	79	51	35	34	44	28	20	31	31	17	11	9	-	-	-	-	390	Γ.Καλαβρύτων

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΛΑΒΡΥΤΩΝ – ΓΥΜΝΑΣΙΑΚΩΝ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΩΝ ΑΡΟΑΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΓΑΛΟΥ ΣΠΗΛΛΙΟΥ

ΣΧΟΛ. ΕΤΗ 1952-53 έως 1963-64

ΤΑΞΕΙΣ

Γ.Κ.: Γυμνάσιο Καλαβρύτων/ Γ.Π.Αρ.: Γυμνασιακό Παράρτημα Αροανίας

Μεγ. Σπ.: Μεγάλο Σπήλαιο

* Σημειώνεται το σύνολο αρρένων - θηλέων

Σχολ. έτος	Τάξεις							Επωνυμία Σχολείου
	Α		Β		Γ		Συν	
	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ		
1964-65	71	53	49	26	39	32	270	Γυμν. Καλαβρύτων
	26	30	15	27	21	10	129	Λύκειο Καλαβρύτων
1965-66	68	63	50	42	43	25	291	Γυμν. Καλαβρύτων
	39	28	25	31	14	20	157	Λύκειο Καλαβρύτων
1966-67	67	65	45	48	39	37	301	Γυμν. Καλαβρύτων
	41	26	31	32	16	23	169	Λύκειο Καλαβρύτων

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ-ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΑΛΑΒΡΥΤΩΝ

ΣΧΟΛ. ΕΤΗ 1964-65 έως 1966-67

ΠΙΝΑΚΑΣ 7

Σχολικό έτος	Τάξεις												Σύνολο
	Α		Β		Γ		Δ		Ε		ΣΤ		
	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	
1967-68	51	79	51	49	40	49	43	44	37	25	22	30	520
1968-69	66	74	43	65	52	50	39	46	28	38	20	16	537
1969-70	73	63	37	46	34	59	46	55	26	36	10	17	502
1970-71	47	72	61	45	27	46	21	54	30	38	14	25	480
1971-72	61	60	41	50	43	38	22	45	16	47	21	25	469
1972-73	76	55	56	60	40	50	42	45	17	36	12	42	531
1973-74	80	65	49	50	56	58	40	57	26	36	14	28	559
1974-75	46	58	63	51	37	50	43	52	31	46	22	20	519
1975-76	58	42	49	51	43	44	33	47	38	50	16	28	499

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΕΞΑΤΕΙΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΛΑΒΡΥΤΩΝ

ΣΧΟΛ. ΕΤΗ 1967-68 έως 1975-76

Πηγή: Γενικός Έλεγχος Σχολ. Ετών 1964-65 έως 1975-76

Σχολ. έτος	Τάξεις						Σύνολο	Επωνυμία Σχολείου
	Α	Β	Α	Β	Α	Β		
1976-77	39 36	39 46	20 31	26 37	30 27	35 37	189 214	Γυμνάσιο Καλαβρύτων Λύκειο Καλαβρύτων
1977-78	54 21	55 31	58 33	50 40	28 27	29 33	274 185	Γυμνάσιο Καλαβρύτων Λύκειο Καλαβρύτων
1978-79	71 13	54 13	43 19	55 27	45 29	37 32	305 133	Γυμνάσιο Καλαβρύτων Λύκειο Καλαβρύτων

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ-ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΑΛΑΒΡΥΤΩΝ

ΣΧΟΛ. ΕΤΗ 1976-77 έως 1978-79

Πηγή: Γενικός Έλεγχος Γυμνασίου Καλαβρύτων Σχολ. Ετών 1976-1977 έως 1978-79

Γενικός Έλεγχος Αποτελεσμάτων Ενιαυσίων Εξετάσεων Μικτού Λυκείου Καλαβρύτων
Σχολ. Ετών 1976-77 έως 1978-79

ΤΑΞΕΙΣ							
Σχολ. έτος	Α		Β		Γ		
	Α	Θ	Α	Θ	Α	Θ	Σύνολο
1979-80	29	23	12	16	16	17	123
1980-81	19	27	30	22	10	15	123
1981-82	36	37	14	25	27	20	159
1982-83	36	35	29	31	24	21	176
1983-84	40	28	55	24	25	30	202
1984-85	19	28	44	23	42	22	178
1985-86	36	33	24	26	48	19	186
1986-87	24	37	43	25	25	26	180
1987-88	32	27	28	33	32	21	173
1988-89	34	35	38	21	32	29	189
1989-90	12	22	38	31	40	19	162
1990-91	20	23	17	17	41	28	146
1991-92	18	22	19	24	17	17	117
1992-93	19	24	23	17	22	21	126
1993-94	20	19	22	21	23	17	122
1994-95	16	28	21	18	24	19	126
1995-96	22	38	20	25	24	15	144
1996-97	17	27	20	31	13	29	137
1997-98	19	27	15	27	19	26	133
1998-99	20	19	14	25	14	27	119
1999-2000	13	10	14	15	8	21	81
2000-2001	7	19	12	13	12	17	80

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟΥ ΚΑΛΑΒΡΥΤΩΝ

ΣΧΟΛ. ΕΤΗ 1979-80 έως 2000-2001

Πηγή: Βιβλίο Μητρώου Μαθητών Λυκείου Καλαβρύτων από το Σχολ. Έτος 1979-80

[1] ΓΑΚ, Υπουργείο Θρησκείας, φ. 36, 13.2.1831-Απ. Δασκαλάκης, «Κείμενα-πηγαί της ιστορίας της Ελληνικής Επανάστασεως», Σειρά Τρίτη, Τα περί Παιδείας, Αθήναι 1968, τ.Γ', σ. 1702.

[2] ΓΑΚ, Υπουργείο Θρησκείας, φ. 19, 30.9.1829 – Απ. Δασκαλάκης, Κείμενα... ό.π., σ. 286-287

- [3] ΓΑΚ, Υπουργείο Θρησκείας, φ. 22, 30.12.1829-Απ. Δασκαλάκης, Κείμενα... ό.π., σ. 670
- [4] ΓΑΚ, Υπουργείο Θρησκείας, φ. 34, 11.12.1830 – Απ. Δασκαλάκης, Κείμενα...ό.π., σ. 1556-57
- [5] ΓΑΚ, Υπουργείο Θρησκείας, φ. 36, 21.2.1831 – Απ. Δασκαλάκης, Κείμενα ό.π., σ. 1721.
- [6] ΓΑΚ, Οθωνικό Αρχείο, φ. 5, 16.2.1833, εγγρ. 3β
- [7] ΓΑΚ, Οθωνικό Αρχείο, θ. 149, φ. 5, 20.8.1847
- [8] Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Εφ.τ.Κ.), φ. 29, 22 Ιουνίου 1868, σ. 226-231
- [9] Εφ. τ.Κ., φ. 89, 29 Αυγούστου 1882, σ. 472
- [10] Εφ. τ.Κ., φ. 347, 21 Δεκεμβρίου 1882, σ. 1458
- [11] Εφ. τ.Κ., φ. 419, 8 Οκτωβρίου 1883, σ.665
- [12] Εφ. τ.Κ., γ. 24, 28 Μαΐου 1876, σ. 151-152
- [13] Εφ. τ. Κ., φ. 83, 20 Οκτωβρίου 1877, σ. 449-451
- [14] Εφ. τ. Κ., φ. 284, 10 Ιουλίου 1884, σ. 1403-1406
- [15] Εφ. τ. Κ., φ. 109, 31 Αυγούστου 1885, σ. 335-336
- [16] Εφ. τ. Κ., φ. 1, 2 Ιανουαρίου 1886, σ. 1-2
- [17] Με τη νέα διάρθρωση των σχολικών βαθμίδων καταργήθηκαν το 3τάξιο Ελληνικό και το 4τάξιο Γυμνάσιο, κατάλοιπα του Βαυαρικού παρελθόντος
- [18] Ο συνολικός πληθυσμός της επαρχίας Καλαβρύτων κατά την απογραφή της 18-19 Δεκεμβρίου 1920 ήταν 35.641, αυξήθηκε στις 40.033 (απογραφή της 15-16 Μαΐου 1928) και έφθασε στις 42.605 (απογραφή της 16 Οκτωβρίου 1940). Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας –Διεύθυνσις Στατιστικής, Πληθυσμός του Βασιλείου της Ελλάδος κατά την απογραφήν της 19 Δεκεμβρίου 1920, εν Αθήναις 1921, σ. 67 ·Στατιστικά αποτελέσματα της απογραφής του πληθυσμού της Ελλάδος της 15-16 Μαΐου 1928, εν Αθήναις 1933, σ. 73· Πληθυσμός της Ελλάδος κατά την απογραφήν της 16 Οκτωβρίου 1940, εν Αθήναις 1950, σ. 83.
- [19] Με το Π.Δ. 297/1980 καθιερώθηκε το μονοτονικό σύστημα στη γραφή της ελληνικής γλώσσας
- [20] Τα στοιχεία αντλήθηκαν από τα Μαθητολόγια που εναπόκεινται στα αρχεία του Γυμνασίου και Λυκείου Καλαβρύτων από τη γράφουσα τον Ιούνιο του 2002. Κι από τη θέση αυτή ευχαριστώ τη Γυμνασιάρχη Αρχ. Μπαλασοπούλου και τον Λυκειάρχη Β. Σπανό για τη βοήθεια που μου προσέφεραν.

**Η Παιδαγωγούσα Πόλις στην ελληνορωμαϊκή Κρήτη:
Παιδαγωγικά και πολιτισμικά μορφώματα στην ανατολή μιας νέας εποχής***

Βασίλειος ΜΠΟΚΟΛΑΣ

**Υπ. Δρ. Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ρέθυμνο, Ελλάδα
vmpoko@edc.uoc.gr**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην αρχαιότητα οι χώροι διάχυσης της γνώσης ήταν ουσιαστικά οι χώροι της καθημερινής δραστηριότητας και ζωής του πολίτη. Η παρούσα ανακοίνωση, στα πλαίσια του ιστορικο-παιδαγωγικού παραδείγματος, δίνει έμφαση στα παιδαγωγικά και πολιτισμικά μορφώματα της εποχής και στις επιδράσεις και το ρόλο τους στη διαπαιδαγώγηση των ανθρώπων της ελληνιστικής και της ρωμαϊκής περιόδου. Σκοπός της μελέτης είναι να προσεγγίσει ερμηνευτικά το ερευνητικό της πεδίο, όπως αυτό προκύπτει μέσα από τα αρχαιολογικά ευρήματα (εικονική μαρτυρία) και τη φιλολογική παράδοση (γραφτή μαρτυρία). Η έρευνά μας περιέλαβε ένα ευρύ φάσμα τεκμηρίων, από γραπτές πηγές, επιγραφές και κτιριακά συγκροτήματα, μέχρι αντικείμενα ειδικής ή καθημερινής χρήσης που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με μορφές αγωγής και παιδείας. Η μαρτυρία του παρελθόντος, όπως αποκαλύπτεται, μας οδηγεί να διερευνήσουμε το ρόλο της «Παιδαγωγούσας πόλεως» (άτυπη αγωγή) που με ποικίλα θέσμια συμπλήρωνε και υποστήριζε σε μεγάλο βαθμό το παιδαγωγικό πλαίσιο της εποχής.

ABSTRACT

In antiquity the places where knowledge was diffused, in essence, were the places of the daily activity and life of the citizen. Primarily, this study, within the framework of the historical-pedagogical approach lays emphasis on the pedagogical and cultural institutions of that era and their influence and role exercised upon the schooling of the people of the Hellenistic and Roman periods. Furthermore, the purpose of this study is to approach in an interpretative way the archaeological testimony and the philological testimony of the past. Our research includes a wide spectrum of historical documentation from written sources such as inscriptions and monuments to special or daily used objects, directly or indirectly related to the forms of education. The testimony of the past as it has been exposed, guides us to look into the role of the “Παιδαγωγούσα Πόλη” – “City as a school” (informal type of education) along with the presence of a variety of institutions, which complemented and supported the “educational system” in those days.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ· ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΣΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΡΩΜΑΪΚΗΣ ΚΡΗΤΗΣ

Η Πόλις η διδάσκαλος, η πανελλήνια κορυφή

εις κάθε λόγο εις κάθε τέχνη η πιο σοφή.

Κ. Π. Καβάφης

Η έρευνα της Ιστορίας της Παιδείας (Silver, 1985, Μαρκαντώνης, 1990, Χουρδάκης, 1997) είναι κατά μία έννοια η εξέταση του ίδιου του ανθρώπινου πολιτισμού ή τουλάχιστον μια εκ των βασικότερων και πιο ποιοτικών εκφάνσεών του (Gal, 1970). Στις προσπάθειες να αναδειχθεί η κεντρική θέση της παιδείας στην ανθρώπινη ιστορία εντάσσεται και η προσέγγιση του παρόντος ερευνητικού εγχειρήματος, που προσπαθεί να μελετήσει το φαινόμενο της αγωγής, όχι απλά και μόνο στις *a priori* προγραμματισμένες επιδράσεις, αλλά και στις *a posteriori* χαρακτηριζόμενες παιδαγωγικές διαδικασίες, οι οποίες προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό περιβάλλον του ατόμου (Χουρδάκης, 1999).

Στο corpus των πηγών κεντρική θέση κατέλαβαν τα πορίσματα της αρχαιολογικής μαρτυρίας. Η έρευνά μας περιέλαβε ένα ευρύ φάσμα τεκμηρίων, από μνημεία και επιγραφές, μέχρι αντικείμενα ειδικής ή καθημερινής χρήσης που σχετίζονται έμμεσα ή άμεσα με μορφές αγωγής και παιδείας.

Η προσπάθεια αυτή βασίστηκε σε μια καινούρια αντίληψη για την ιστορική μαρτυρία. Κάθε στοιχείο που προέρχεται από τους ανθρώπους της ελληνιστικής και της ρωμαϊκής Κρήτης, θεωρήθηκε πως είναι ικανό να μας δώσει πληροφορίες γι' αυτούς. Κατά συνέπεια, ό,τι «επέζησε» από το υπό εξέταση παιδαγωγικό παρελθόν μπορεί να μας δώσει στοιχεία που θα μας διαφωτίσουν. Και τούτο γιατί οι αρχαιολογικές πηγές αποτελούν ένα τύπο πηγών αυθεντικό και άμεσο ως προς την ουσία του, καθώς τα περισσότερα αντικείμενα των ανθρώπων του παρελθόντος που φτάνουν ως εμάς αποτελούσαν αναπόσπαστα στοιχεία της καθημερινής τους ζωής (Bottero, 1979, Schnapp, 1983).

Με βάση λοιπόν την αρχαιολογική μαρτυρία εστιάσαμε τον ερμηνευτικό μας φακό σε στοιχεία του παρελθόντος που μας μιλούν για παιδαγωγικά και πολιτιστικά μορφώματα της αρχαίας πόλης, που επηρέαζαν άμεσα ή έμμεσα την αγωγή στη διαβίου μορφή της.

Στην αρχαία πόλη και αργότερα στην ελληνιστική και ρωμαϊκή εποχή, η έννοια της λέξης «Παιδεία» όπως την όρισαν ο W. Jaeger (1968) και ο H.-I. Marrou (1961), ήταν σημασιολογικά ευρύτερη από τους όρους «εκπαίδευση» και «αγωγή», με τους οποίους συχνά σήμερα ταυτίζεται. Στην αρχαία πόλη σήμαινε μεταξύ των άλλων, καλλιέργεια του νου και της ψυχής και «μόρφωση» του ανθρώπου-πολίτη. Η παιδεία σε όλα τα αρχαία ελληνικά πολιτεύματα που γνωρίζουμε, αλλά και στις θεωρητικές πολιτειακές συλλήψεις (Πλάτωνα-Αριστοτέλη), αποτελεί το βασικότερο στοιχείο. Οι έννοιες «Πολιτεία» και «Παιδεία» στην αρχαιότητα ήταν αλληλένδετες και δεν είναι δυνατόν να διαχωριστούν. Το ένα στηρίζεται στο άλλο και η ποιότητά τους καθορίζεται αμοιβαία (Καζαμίας, 2000). Κατά τους Έλληνες πολιτειολόγους, η παιδεία δεν προπαρασκευάζει απλώς τους νέους να γίνουν καλοί πολίτες και να ενταχθούν στην κοινωνία ως χρήσιμα μέλη της, αλλά η ίδια η κοινωνία είναι

παιδευτικό καθίδρυμα και έχει σκοπό της την ευδαιμονία κάθε ατόμου (Μικρογιαννάκης, 1976, Χουρδάκης, 2000).

Ο Έλληνας άνθρωπος είναι δημιούργημα της πόλης, είναι «ζώνον κοινωνικόν». Αυτό είναι το νόημα του αριστοτελικού ορισμού που περιγράφει τον άνθρωπο ως «φύσει πολιτικόν ζώνον» (Αριστοτέλης, Πολιτικά, Α', 1253a). Ο ορισμός αυτός εξέφραζε την ιδιαίτερη ηθικο-βιολογική θεωρία, η οποία προέβαλε την ανθρώπινη ολοκλήρωση με την άσκηση όλων των δυνατών λειτουργιών που είναι συνυφασμένες με την ανθρώπινη φύση, δίνοντας προτεραιότητα στη νόηση απέναντι στο θυμικό. Διέκρινε επομένως τη δομή της πόλης, ως την πιο κατάλληλη μορφή κοινωνικής οργάνωσης για να ξεδιπλωθούν οι ανθρώπινες δυνατότητες (Murray, 1996).

Στην αρχαιότητα οι χώροι διάχυσης της γνώσης, χώροι στους οποίους η γνώση παραγόταν αλλά ταυτόχρονα και «καταναλωνόταν» από τους αποδέκτες της, ως φορείς της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής τους, ήταν ουσιαστικά οι χώροι της καθημερινής δραστηριότητας και ζωής του πολίτη. Στην αρχαιοελληνική πόλη-κράτος η κοινωνική και πολιτική κουλτούρα διαμορφωνόταν μέσω της κοινωνικοποίησης της γνώσης που, σε όλες τις περιπτώσεις, οδηγούσε σε ένα εννοιολογικά σημασιοδοτημένο, πολιτειακό ιδανικό (Χουρδάκης, 1999).

Η κατανόηση της γνώσης και της εκπαίδευσης ως μιας κοινωνικής-πολιτικής κατασκευής δεν είναι άγνωστη στο τέλος του εικοστού αιώνα. Διακεκριμένοι επιστήμονες όπως ο Michel Foucault διακήρυξαν τη σχέση γνώσης και εξουσίας (Foucault, 1982, 1987, 1989α, 1989β), ενώ ο Pierre Bourdieu ανέδειξε το ρόλο της εκπαίδευσης και του σχολείου στη δημιουργία της λεγόμενης αναπαραγωγής του «πολιτιστικού κεφαλαίου» (capital culturel) (Bourdieu & Passeron, 1993). Σε άμεση σύνδεση με τα παραπάνω, σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις ώθησαν νέους ερευνητές στο να μελετήσουν την αρχαία εκπαίδευση με κεντρικό άξονα τη σχέση γνώσης /παιδείας με εξουσία και πολιτεία (Beard, 1991, Bowman & Woolf, 1994, Too & Livingstone, 1998, Too, 2001).

Για την εποχή που ζούμε, η γνώση -η κατάκτηση, ο έλεγχος και η μετάδοσή της- ταυτίζεται όσο ποτέ άλλοτε με την εξουσία. Επιπλέον, ο ρόλος του σχολείου αναδεικνύεται πολυδιάστατος και πολυσήμαντος. Έτσι αντιλαμβανόμαστε ότι και η ιστορία της αγωγής και της παιδείας προσδιορίζεται στην ουσία της από τις μεταβολές των αξιών και της ιδεολογίας της κοινότητας που τη σχεδιάζει, από τις επιλογές και τις κατευθύνσεις που καθορίζει η συνισταμένη βούληση της κοινωνίας των ανθρώπων (Jaeger, 1968).

Επιπλέον, στην ιστορικο-παιδαγωγική έρευνα για την παιδεία στην ελληνιστική και ρωμαϊκή περίοδο δεν πρέπει να λησμονούμε ότι γενικά η εκπαίδευση απευθυνόταν σε μια μικρή μειονότητα των ανθρώπων της εποχής. Ειδικότερα, η εγγράμματη εκπαίδευση είχε σκοπό να εξοπλίσει μία αριστοκρατική μειονότητα στο να εκτελεί ένα μεγάλο αριθμό από πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές λειτουργίες (Morgan, 1998, Too, 2001).

Στην Κρήτη των υπό μελέτη περιόδων, σύμφωνα με το αριστοκρατικό κοινωνικό σύστημα, τα πολιτικά δικαιώματα και η παιδεία περιορίζονταν σε έναν πολύ μικρό αριθμό πολιτών με βάση, κυρίως, κριτήρια κοινωνικά, νομικά, οικονομικά κ.ά. Η δυναμική των κρητικών κοινωνιών, ωθούμενη από οικονομικο-πολιτικές ανάγκες, οργάνωσε την εκπαίδευση έτσι, ώστε να λειτουργεί σαν μέσο εξάρτησης και αναπαραγωγής της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Οφείλουμε τελικά να συνειδητοποιήσουμε ότι μελετούμε την παιδεία μιας μειοψηφίας, την παιδεία κυρίως του αριστοκρατικού στρώματος πολιτών που είχε το προνόμιο να μετέχει στο παιδαγωγικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι.

Η βασική μας διαπίστωση για την παιδεία των Κρητών της ελληνιστικής και ρωμαϊκής εποχής, με βάση τη μαρτυρία του παρελθόντος, στηρίζεται σε δύο άξονες: α) κατά τις υπό μελέτη περιόδους φαίνεται να επιβιώνουν βασικά στοιχεία της πατροπαράδοτης αγωγής των νέων που στηρίζονταν στην κρατική παρέμβαση και σε αριστοκρατικούς θεσμούς (αγέλες, συσσίτια), και β) στις ίδιες περιόδους παρατηρείται η σταδιακή άρση της απομόνωσης του νησιού και η επίσης σταδιακή ένταξή του στο ευρύτερο πολιτιστικό συγκείμενο. Το άνοιγμα αυτό επέφερε διαφοροποιήσεις στο παιδαγωγικό γίγνεσθαι, αποτέλεσμα των επιδράσεων και των μεγάλων εκπαιδευτικών αλλαγών της ελληνιστικής και ρωμαϊκής εποχής (Μπόκολας, 2002β).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, στις πόλεις της ελληνιστικής και της ρωμαϊκής Κρήτης υπήρχε πληθώρα κοινωνικών, πολιτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, οι οποίες έπαιζαν πρωτεύοντα ρόλο στην διάπλαση και στην κοινωνικοποίηση των κατοίκων του νησιού. Πρόκειται για τον παιδευτικό ρόλο της αρχαίας Πόλεως και ουσιαστικά για εκείνες τις εκδηλώσεις τις οποίες τα ερευνητικά στοιχεία μάς δίνουν το δικαίωμα να χαρακτηρίσουμε ως ενδεικτικές του πολιτισμού της Κρήτης κατά τους ελληνιστικούς και ρωμαϊκούς χρόνους.

2. ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΛΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΡΩΜΑΪΚΗ ΚΡΗΤΗ – ΜΙΑ ΥΠΟΘΕΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ

Η ενασχόληση με τις γυμναστικές ασκήσεις αποτελούσε για τον Έλληνα της αρχαιότητας το σημαντικότερο και χαρακτηριστικότερο σημείο της μόρφωσής του. Ιδιαίτερα κατά την ελληνιστική και ρωμαϊκή εποχή, η εξάπλωση των ελληνικών ιδεών και θεσμών είχε ως αποτέλεσμα τη διάδοση του αθλητικού ιδεώδους που ταυτίστηκε σε απόλυτο βαθμό με την ελληνική ιδιότητα, ως θεμελιώδες μέρος του ελληνικού πολιτισμού (Τσαντσάνογλου, 1976). Σχεδόν παντού δημιουργήθηκαν γυμνάσια και αθλητικές εγκαταστάσεις, ενώ εξαπλώθηκε και ο θεσμός του Εφηβείου, θεσμού και «ιδρύματος» στρατιωτικής και προοδευτικά και πνευματικής αγωγής (Delorme, 1960, Pelekidis, 1962, Μπουραζέλης, 2002).

2.1. ΚΕΝΤΡΑ ΑΘΛΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η Κρήτη είχε μακραίωνη αθλητική παράδοση, που οι μύθοι, η φιλολογική μαρτυρία αλλά και οι αρχαιολογικές ανακαλύψεις την ανάγουν στη μινωική εποχή (Στρατηγάκης, 1967, Σακελλαράκης, 1982). Για τον Ά. Χανιώτη, κατά την ελληνιστική περίοδο, η σωματική αγωγή αποτελούσε κυρίαρχο στοιχείο στην παιδεία που ελάμβαναν οι πολίτες των πόλεων-κρατών της Κρήτης. Η εκγύμναση του σώματος ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την αριστοκρατική ιδεολογία αλλά και με τις απαιτήσεις που «γεννούσε» η τοπική κοινωνία, κατεξοχήν κοινωνία πολεμιστών. Δηλωτικό του παραπάνω είναι, πως το δικαίωμα στον αθλητισμό όπως και στην κατοχή όπλων, ήταν αποκλειστικά προνόμια των ελεύθερων πολιτών. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (Πολιτικά, 1264a, 21):

«TMke«noi g!r t«lla taÚt! to«j doÚloij TMfšntej mÒnon çpeir»kasi t! gumnŋsia ka^ t³hn tîn Óplwn ktÁsin».

Μόνο στον ελεύθερο πολίτη-στρατιώτη επιτρεπόταν η συμμετοχή στις αθλητικές εκδηλώσεις και η είσοδος στον χώρο άθλησης, το γυμνάσιο. Στην Κρήτη το γυμνάσιο ονομαζόταν δρόμος, από τον οποίο, κάθε πολίτης της πόλεως καλούνταν χαρακτηριστικά δρομεύς (Χανιώτης, 1987).

Ο αθλητισμός φαίνεται να συνδεόταν έμμεσα ή άμεσα σχεδόν με κάθε δραστηριότητα της κοινωνικής ζωής. Κυρίως όμως συνδεόταν με την πολιτεία και την ιδιότητα του πολίτη αλλά και με την παιδεία που επιβαλλόταν για την απόκτηση αυτής της ιδιότητας. Στην Κρήτη δρομεύς ονομαζόταν ο πολίτης, ο φτασμένος άνδρας. Και ο αγώνας δρόμου θεωρείτο πράγματι κατεξοχήν ανδρικός. Το να βγει κάποιος από την αγέλα των παιδων-εφήβων και να γίνει άντρας ονομαζόταν στη Λατώ «εγδράμειν», δηλαδή το να έχει φύγει τρέχοντας ενώ οι έφηβοι που δεν είχαν γίνει ακόμη άντρες ονομάζονταν «απόδρομοι» γιατί δεν συμμετείχαν ακόμη στους αγώνες δρόμου (Vidal-Naquet, 1983). Αλλά και κατά την ρωμαϊκή περίοδο η διοργάνωση σπουδαίων αθλητικών αγώνων αποτελούσε την πιο σπουδαία εκδήλωση της πόλης (Τσουγκαράκης, 1987).

Το ζήτημα των χώρων άθλησης για την αρχαία Κρήτη είναι αρκετά σύνθετο και κατά τη γνώμη μας ελλιπώς ερευνημένο. Μέχρι σήμερα στη ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ δεν υπήρχε αναφορά στην ύπαρξη και λειτουργία αθλητικών εγκαταστάσεων, όπως γυμνασίων ή και απλά παλαιστών (το γυμνάσιο περιλαμβάνει συνήθως την παλαίστρα). Προσεκτικότερη όμως μελέτη των δεδομένων, φέρνει νέα στοιχεία στο φως που διαφοροποιούν την παραπάνω εικόνα, που, αξίζει να σημειωθεί, αποτελεί και «σιωπηλή» παραδοχή της σχετικής ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑς.

Ο Α. Βασιλάκης, στη μελέτη του για τις αρχαιότητες της Γόρτυνας, πόλης που άκμασε στην ελληνιστική και τη ρωμαϊκή περίοδο, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Στη θέση όπου αργότερα διαμορφώθηκε η δικαστική βασιλική του Πραιτορίου υπήρχε πιθανόν στα ελληνιστικά χρόνια ένα γυμνάσιο, ενώ στα νοτιοανατολικά του βρισκόταν ένα στάδιο, του οποίου τμήμα των κερκίδων ανακαλύφθηκε πρόσφατα» (Βασιλάκης, χ.χ.).

Επιπλέον, κατά την έρευνά μας στις αρχαιότητες που εκτίθενται στα Μουσεία της Κρήτης, αλλά και στις αρχαιολογικές βιβλιογραφικές ανακοινώσεις, εντοπίσαμε μεγάλο αριθμό στλεγγίδων και αρυβάλλων. Πρόκειται για αντικείμενα αθλητικής χρήσης, συνηθισμένα κτερίσματα από ταφές ανδρών, «ευρήματα που υπογραμμίζουν τις αθλητικές ενασχολήσεις του νεκρού» (Γαβριλάκη, 1989). Η στλεγγίδα ήταν εργαλείο καθαρισμού του σώματος από τις αθλητικές δραστηριότητες της παλαίστρας και ο αρύβαλλος ήταν μικρό αγγείο για λάδι, με το οποίο συνήθιζαν να αλείφονται οι αθλητές πριν τις γυμναστικές ασκήσεις που προϋπόθεταν επαφή των σωμάτων.

Χαρακτηριστικό έκθεμα του Αρχαιολογικού Μουσείου Ρεθύμνου είναι μια επιτύμβια στήλη από τον Σταυρωμένο, του 460 π.Χ., στην οποία παριστάνεται νεαρός γυμνός αθλητής, με στλεγγίδα και αρύβαλλο στο ένα χέρι και στο άλλο πτηνό που το επιδεικνύει σε σκύλο (Αρχ. Δελτίο, 1920-1921). Παρόμοιες επιτύμβιες στήλες νέων που εικονίζονται τη στιγμή που καθαρίζουν το σώμα τους με τη στλεγγίδα εντοπίσαμε στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο των Αθηνών και στο αντίστοιχο του Πειραιά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης τα συμπεράσματα από τις ανασκαφές στο μεγάλο κλασικό και ελληνιστικό νεκροταφείο της Κυδωνίας, όπως επίσης και εκείνες ενός μεγάλου ελληνιστικού λαξευτού τάφου στα Χανιά.

Στο μεγάλο κλασικό και ελληνιστικό νεκροταφείο της Κυδωνίας βρέθηκε μεγάλος αριθμός στλεγγίδων, αλλά και σημαντικός αριθμός «στεφανιών, προερχόμενα από κλασικούς και, κυρίως, από ελληνιστικούς τάφους» (Πωλογιώργη, 1985). Ο στέφανος υποδηλώνει την νίκη σε αθλητικούς αγώνες και η ύπαρξή τους στα ελληνιστικά χρόνια, φανερώνει ότι η ζωή του άνδρα ήταν στενά συνδεδεμένη με τη σωματική αγωγή και με τους χώρους άθλησης και συναγωνισμού.

Τα παραπάνω συμπεράσματα για την Κρήτη, ενισχύονται από τα ευρήματα του μεγάλου λαξευτού τάφου στα Χανιά που «φιλοξενούσε» μεγάλο αριθμό νεκρών από την ίδια οικογένεια (δύο γενεών). Από τους επτά άνδρες της ταφής, οι πέντε συνοδεύονταν από την στλεγγίδα (στον έναν μάλιστα αντιστοιχούσαν δύο), η οποία, κατά τη συγγραφέα της μελέτης, ήταν τοποθετημένη σε θέση «χρήσης». Χαρακτηριστικό επίσης είναι και το όνομα Δρομεύς, που δηλώνεται για δύο από τους νεκρούς (Μαρκουλάκη & Νινιού-Κινδέλη, 1982).

Οι διαπιστώσεις αυτές φαίνεται να ισχύουν και για τη ρωμαϊκή περίοδο του νησιού, καθώς αντίστοιχα με τα ευρήματα από το νεκροταφείο της Κυδωνίας, είναι αυτά από το νεκροταφείο του Ποταμού (του 1ου αι. μ.Χ.).

Στο νεκροταφείο αυτό, δύο τάφοι που όπως χαρακτηρίζονται από τον Κ. Δαβάρα (1978), ανήκαν σε αθλητές, περιείχαν: στον πρώτο βρίσκουμε ως κτερίσματα την χάλκινη στλεγγίδα και τον αρύβαλλο. Ο δεύτερος τάφος περιείχε χρυσός στέφανος νίκης κολλημένος πάνω στο κρανίο του νεκρού, στλεγγίδα, αρύβαλλο, αλλά και χρυσό δακτυλίοιθο που παριστάνει ανάρτηση αναθηματικής ασπίδας σε κίονα

ιερού, σύνδεση ίσως της αθλητικής δραστηριότητας με την πολεμική ικανότητα του νεκρού.

Στο Αρχαιολογικό Μουσείο του Πειραιά, στη δεύτερη αίθουσα του ορόφου, υπάρχει προθήκη ευρημάτων με σκοπό την «εικονογράφηση» του ιδιωτικού βίου στην Αττική ως και τα ελληνιστικά χρόνια. Στο επίκεντρο της προθήκης βρίσκεται ο ανδρικός κόσμος με ευρήματα αντίστοιχα αυτών από τα κρητικά Μουσεία: «Η ζωή του νεαρού Αθηναίου είναι στενά συνδεδεμένη με το γυμναστήριο (το γυμνάσιον). Τα αντικείμενα που συνοδεύουν τον αθλητή έως τον τάφο, είναι η στλεγγίδα με την οποία μετά την άθληση την πάλη καθαρίζει το λαδωμένο σώμα του από την άμμο της παλαίστρας, καμιά φορά το μικρό αγγείο (ο αρύβαλλος) με το λάδι ή η κουτάλα (αρύταινα) για την άντλησή του από το πιθάρι του γυμναστηρίου» (Σταϊνχάουερ, 1998).

Από τα παραπάνω, είμαστε σε θέση να συμπεράνουμε πως στην ελληνιστική και ρωμαϊκή Κρήτη, πέρα από την ενασχόληση με τον δρόμο, που δεν προϋποθέτει ιδιαίτερες αθλητικές εγκαταστάσεις, καλλιεργούνταν και άλλα αθλήματα, ίσως η πάλη και η πυγμαχία. Από σπάραγμα επιγράμματος διαβάζουμε για ένα πύκτη (πυγμάχο) που διέπρεψε κατά τη συμμετοχή του στους αγώνες που γίνονταν στα στάδια:

...™]n stad...oij

[— — pol]l' kamōnta ka^ [me]gēlhn pu-

Στο τελευταίο σημείο του αποσπάσματος η M. Guarducci συμπληρώνει σχηματίζοντας τη λέξη πυγμή και συμπεραίνει ότι επρόκειτο για πύκτη, δηλαδή πυγμάχο (IC, Γόρτυνα, 373, Guarducci, 1935-1950).

Από τα στοιχεία που παρατέθηκαν διαπιστώνουμε πως και αν ακόμη δεν υπήρχαν τα γυμνάσια ως ολοκληρωμένα αθλητικά συγκροτήματα -το παράδειγμα του γυμνασίου και του σταδίου της Γόρτυνας είναι ενδεικτικό πως πρέπει να διατηρήσουμε επιφυλακτική στάση - σίγουρα υπήρχαν αρκετές παλαίστρες ή αντίστοιχοι χώροι, στους οποίους οι νέοι διδάσκονταν τα σχετικά αθλήματα.

2.2. ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ

Στην Κρήτη της ελληνιστικής περιόδου οι αθλητικοί αγώνες ήταν συχνότατοι. Αποτελούσαν ευκαιρία συναγωνισμού και επίδειξης της επιμελημένης στρατιωτικής και σωματικής αγωγής που ελάμβαναν οι νέοι και όταν δεν αποτελούσαν ανεξάρτητο γεγονός, συνδυάζονταν με εθνικές επετείους, θρησκευτικές γιορτές και άλλες εκδηλώσεις (Campiano, 1996).

Επιγραφές της ελληνιστικής εποχής μας πληροφορούν ότι στην Άπτερα τελούνταν γυμναστικοί αγώνες οι Στεφανίται,

...proairÁtai karu-

cqÁmen œn tini tîn çgèwn tîn stefanitîn... (IC, Άπερα, 4, Guarducci, 1935-1950),

στην Αξό τα εκατόνβα μεγάλα (IC, Αξός, 1, Guarducci, 1935-1950), και στην Πραισό, στην Πρίανσο και στη Δρήρο τα Δρόμεια (αγώνες δρόμου) (Στρατηγάκης, 1967).

Ο Ε. Δετοράκης, μελετώντας αρχαίες κρητικές επιγραφές αναφέρει ότι με αφορμή τη λατρεία του Ασκληπιού στους Αρκάδες (Αρκαδία, σημερινό Αφρατί Πεδιάδος) «τελούνταν και γυμναστικοί αγώνες, τα περίφημα Ασκληπίεια» (Δετοράκης, 1995). Επίσης, σε ψήφισμα της Ιτάνου (περίπου στα 240 π.Χ.), ορίζονται ετήσιοι αγώνες δρόμου προς τιμή του Πτολεμαίου του Ευεργέτη και της γυναίκας του Βερενίκης:

... qÚsei d• j pÒlij kat' ™niautŒn toçj geneql...oij

basileç Ptolema...wi ka^ basil...ssai Beren...kai

ka^ drŒmon suntelšsonti (IC, Ίτανος, 4, Guarducci, 1935-1950).

Αντίστοιχη επιγραφή, «διακρατική» σύμβαση αυτή τη φορά, της Πραισού με την Ιεράπυτνα (αρχές 3ου αι. π.Χ.), θεσμοθετεί κοινούς αγώνες χορού και δρόμου:

...corŒ-

j d• ka^ drŒ-

moj sunkoi-

nŒj Āmen ~-

k<a>tšroij to-

[ç]j te `lerapu-

tn...oij ™m P-

ra...swi ka^ t-

oçj Prais...o[i]-

[s] ™n `lera[pÚ]-

[t]nai (IC, Ιεράπυτνα, 1, Guarducci, 1935-1950).

Ακόμη, στην Λύττο εορτάζονταν τα Κάρνεια (προς τιμή του Καρνείου Απόλλωνος), που συνοδεύονταν από αθλητικούς αγώνες (Παπαδάκης, 1938).

Συνειδητοποιούμε λοιπόν, πως λαμπροί αθλητικοί αγώνες πραγματοποιούνταν στην Κρήτη, αν όχι σε όλες τις πολιτείες, τουλάχιστον στις περισσότερες. Ήδη αναφέρθηκαν η Άπτερα, η Αξός, η Δρήρος, η Αρκαδία, η Ίτανος, η Πραισός, η Πρίανσος και η Ιεράπετρα, η Λύττος, ενώ αναμφίβολα, λαμπρότεροι και πιο οργανωμένοι αγώνες τελούνταν στις ακμάζουσες Γόρτυνα, Κνωσό, Κυδωνία, κ.λπ.

Αλλά και στην ρωμαϊκή περίοδο, η πιο σπουδαία εκδήλωση που αφορούσε όχι μόνο σε κάθε πόλη ξεχωριστά αλλά και σε ολόκληρη την Κρήτη ήταν η οργάνωση αγώνων, οι οποίοι, τουλάχιστον τυπικά, είχαν ως ένα βαθμό και θρησκευτική σημασία. Η σπουδαιότερη παγκρήτια αγωνιστική διοργάνωση ήταν ο «ιερός αγών πενταετηρικός του Κοινού των Κρητών». Από επιγραφή της Λύττου διαβάζουμε:

Lutt...wn¹ pðlij

T. F<I>. Leont...ou ufðn

Kure...na 'Akšstimon

prwtðkosmon b çgo-

ranðmon b xustðrchn

feroà çgînoj penta-

ethrikoà toà koinoà

tîn Krhtîn çretÁj

»neka ka[^] tÁj e,,j t¾n

pðlin çdiale...ptou me-

galoyuc...aj ¼rwa ka[^]

kosmðpolin (IC, Λύττος, 55, Guarducci, 1935-1950).

Γενικά, οι αγώνες αποτελούσαν ένα βασικό ή μάλλον το κεντρικό στοιχείο στην κοινωνική ζωή κάθε πόλης, και οπωσδήποτε θεωρούνταν ως απαραίτητο και ουσιαστικό συστατικό της πολιτισμένης ζωής. Γι' αυτό και η συμμετοχή σε αυτά δεν αφορούσε σε κάποια τάξη μόνον, αλλά επεκτεινόταν σε όλα τα κοινωνικά στρώματα (Τσουγκaráκης, 1987).

3. ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ - Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ

Σε πολλές κρητικές πόλεις, ήδη από την ελληνιστική εποχή, οικοδομούνται θέατρα, αμφιθέατρα, ωδεία, πιθανώς γυμνάσια και ιππόδρομοι, στοιχείο που φανερώνει τη συχνότητα δημόσιων θεαμάτων αλλά και τη «δίψα» για παιδεία και καλλιτεχνικές εκδηλώσεις (Sanders, 1980, Harrison, 1993).

Στην ιστορία της πνευματικής ανάπτυξης των λαών σε κάθε εποχή, σημαντική θέση έχει το θέατρο. Το θέατρο είναι ο καθρέφτης της πνευματικής εξέλιξης των λαών, η αντανάκλαση της καλλιτεχνικής ζωής και της πολιτιστικής προόδου μιας κοινωνίας. Και για την Κρήτη, διαπιστώνουμε πως κατά τη ρωμαϊκή τουλάχιστον περίοδο είχε τα περισσότερα θέατρα, ακόμη και αμφιθέατρα, σε σχέση με την άλλη Ελλάδα (Σπανάκης, 1966).

Η μαρτυρία από την Κρήτη αναδεικνύει για την περίοδο που εξετάζουμε την ύπαρξη πολλών θεάτρων και χώρων δημόσιων θεαμάτων. Από την ελληνιστική και ρωμαϊκή εποχή του νησιού σώζεται στη δυτική Κρήτη το ελληνιστικό θέατρο στην Άπτερα (Ανδρεαδάκη-Βλαζάκη, 2000), στο Καστέλλι Κισάμου (Αρχαία Κίσαμος) σώζονται τα λείψανα ενός ρωμαϊκού θεάτρου (Αρχ. Δελτίο, 1970), ενώ υπάρχουν αναφορές για το ρωμαϊκό θέατρο των Χανίων (Ανδρεαδάκη-Βλαζάκη, 2000). Στην κεντρική Κρήτη, και στη μεγαλοπρεπή πρωτεύουσα της ρωμαϊκής επαρχίας, Γόρτυνα, σώζονται μνημειώδεις θεατρικές και άλλες εγκαταστάσεις που και μόνο από τα ερείπιά τους αναδεικνύεται ο πλούτος και το υψηλό πολιτιστικό επίπεδο της πόλης. Η μαρτυρία του παρελθόντος μας διασώζει πληροφορίες για το μεγάλο βόρειο θέατρο της Γόρτυνας και ένα μικρότερο καθώς και στη θέση Άγιοι Δέκα ένα αμφιθέατρο 15.000 θέσεων (Βασιλάκης, χ.χ.). Στη Γόρτυνα σώζεται επίσης το Ωδείο των ρωμαϊκών χρόνων (Αρχ. Δελτίο, 1987), όπως και ο Ιππόδρομος (Αρχ. Δελτίο, 1989) (την εικόνα των αρχαιολογικών ανακαλύψεων συμπληρώνει το γυμνάσιο και το στάδιο της πόλης στα οποία αναφερθήκαμε).

Μετά τη Γόρτυνα, πολύ σπουδαία πόλη ήταν η Ιεράπετρα, στην οποία εντοπίζονται δύο θέατρα (Παπαδάκης, 1998, Σπανάκης, 1966). Το μεγαλύτερο θέατρο της Κρήτης (πολλών χιλιάδων θέσεων) το είχε η Λύττος (Σπανάκης, 1966). Θέατρα σώζονται επίσης, στη Λατώ (350 θέσεων) (Παπαδάκης, 1998) και στο Κουφονήσι Σητείας (ρωμαϊκό θέατρο 1.000 θέσεων). Και στις δύο αυτές περιπτώσεις σώζεται και το οικοδόμημα της σκηνής (Αρχ. Δελτίο, 1976). Τέλος, στη Χερσόνησο σώζεται ακόμη ένα ελληνορωμαϊκό θέατρο (Αρχ. Δελτίο, 1988).

Πέρα από τον αριθμό των θεάτρων εντύπωση προκαλεί και η μεγάλη τους χωρητικότητα (χιλιάδων θέσεων) που υποδηλώνει ευρεία συμμετοχή του λαού στους θεατρικούς αγώνες και στις άλλες μουσικές ή καλλιτεχνικές εκδηλώσεις.

Οι πληροφορίες μας «μιλούν» για θεατρικές εκδηλώσεις και για μουσικούς αγώνες με δημόσιο χαρακτήρα. Μια μορφή εκδηλώσεων κατά την ελληνιστική περίοδο ήταν και οι ακροάσεις, έκφραση του κοσμοπολιτισμού της εποχής. Επρόκειτο για δημόσιες παραστάσεις καλλιτεχνών, που περιόδευσαν στις πόλεις του ελληνιστικού κόσμου (Χανιώτης, 1987). Δύο επιγραφικά ψηφίσματα μας πληροφορούν για τις τιμές που απένειμαν οι πόλεις σε διακεκριμένους καλλιτέχνες του θεάτρου, αλλά και σε ποιητές, κιθαριστές και χορευτές (Συμεωνίδης, 1976, Strataridaki, 1988). Από

την έρευνά μας στην επιγραφική μαρτυρία παραθέτουμε ενδεικτικά τα εξής δύο τιμητικά ψηφίσματα:

LeÚkioj FoÚrioj Leuk...ou [ufŎs]

Falšrnv Kšlsoj mÚqwn Ńrch[st¾s]

stefanwqe^j™n tñi qe£qrJ c[rusù]

stef£nJ tù meg...stJ kat' tŎn nŎmon [Gortun...wn]

prŎxenoj ka^ pol...taj aÙtŎj ka^ œek[gonoi].

[— —] BabÚllioj T...tou ufŎj

[— —]deÝj kwmJdŎj Gortu-

[n...wn p]rŎxenoj ka^ pol...taj

aÙtŎj ka^ œekgonoi (IC, Γόρτυνα, 222, Harrison, 1993, Στεφάνης, 1998).

Οι δύο αυτοί καλλιτέχνες και το έργο τους φαίνεται ότι τύγχαναν ευρύτερης αποδοχής και εκτίμησης από το λαό της κοσμοπολίτικης Γόρτυνας. Οι τιμές που τους απονέμονται πρέπει να ήταν από τις μεγαλύτερες που απέδιδε ο δήμος σε καλλιτέχνες και αντιστοιχούν με τιμές που αποδίδονται σε ευεργέτες της πόλης.

Εκτός από τα κτιριακά συγκροτήματα και τις επιγραφές, συγκεντρώθηκαν πολλά ευρήματα που φανερώνουν τη στενή σχέση του θεάτρου και των άλλων εκδηλώσεων με την τέχνη, τη λατρεία αλλά και με την καθημερινή ζωή των κατοίκων του νησιού.

Φαίνεται πως η θεατρική και καλλιτεχνική παιδεία είχαν σημαντική θέση στη ζωή των Κρητών της ελληνιστικής και της ρωμαϊκής περιόδου. Κατά τις υπό μελέτη περιόδους το θέατρο θα πρέπει να γνώρισε ξεχωριστή άνθηση στο νησί. Το φανερώνουν, πέρα από τα θέατρα και το Ωδείο, τα όμορφα ψηφιδωτά και τα αγάλματα με θεατρικό και διονυσιακό περιεχόμενο. Συχνό, επίσης, εύρημα είναι οι εικονιζόμενες μάσκες και τα θεατρικά προσωπεία, στοιχείο ενδεικτικό της τέλεσης παραστάσεων στα πολλά θέατρα της ρωμαϊκής Κρήτης.

1. Σε ψηφιδωτά πολλών παραστάσεων με κυριαρχούσα μορφή τον Διόνυσο, που βρίσκονται στο Μουσείο των Χανίων, διακρίνουμε: στο ψηφιδωτό του δωματίου
2. παράσταση γυμνού σατύρου που τρέχει, γυναικεία μορφή καθισμένη σε αιλουροειδές (αρπαγή νύμφης), επιγραφή «ΔΑΦΝΗΝ ΕΠΟΙΕΙ», παράσταση με στεφανωμένο από αμπελόκλαδο Διόνυσο, δίπλα του ο τραγοπόδης Πάνας και γυναικεία καθισμένη μορφή. Κοντά τους, παραλληλόγραμμα με τραγικές μάσκες, αντίθετα τοποθετημένες, που αποδίδουν την σχέση της Διονυσιακής λατρείας με το θέατρο. Στο ψηφιδωτό του δωματίου

3. έσσερις μορφές, κεντρική ο ημίγυμνος Διόνυσος, δεξιά Σειληνός, αριστερά στεφανωμένος Σάτυρος ανασύρει το ιμάτιο της κοιμισμένης Αριάδνης που εμφανίζεται μισοξαπλωμένη...ζώα, μάσκες, ερωτιδείς, κλαδιά και πουλιά. Επίσης, η συνολική εικόνα συμπληρώνεται, και αυτό θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό, με ορθογώνιες παραστάσεις από κωμωδίες του Μενάνδρου (Αρχ. Δελτίο, 1977).

Επιπλέον, από τις ανασκαφές στο νεκροταφείο του Ποταμού στον Αγ. Νικόλαο, βρέθηκαν σε τάφο οχτώ μικρά πήλινα προσωπεία (το ένα παρίστανε νεαρό σάτυρο), ενώ από ένα άλλο τάφο μας διασώζεται χρυσός δακτύλιος με θεατρική παράσταση (προσωπείο και ηθοποιός), που πιθανώς να τονίζει τη σχέση της γυναίκας που το φορούσε με το θέατρο (Δαβάρας, 1978).

Η πλούσια μυθολογική και ποιητική παράδοση των Ελλήνων και η σύνδεση του Διονύσου με το θέατρο «εκφράζονται» από ευρήματα που προέρχονται από όλα τα Μουσεία της Κρήτης. Στο Μουσείο του Ρεθύμνου βλέπουμε μια σύνθεση αγαλμάτων Διόνυσου και Σατύρου καθώς και δύο μαρμάρινα αγάλματα του Διονύσου (όλα του 3ου – 4ου αι. μ.Χ.). Στο Μουσείο των Χανίων σώζεται ανάγλυφη βακχική σκηνή (2ος – 3ος αι. μ.Χ.) και λατρευτικό άγαλμα του θεού Πάνα από την Υρτακίνα (ρωμαϊκή εποχή). Στο ίδιο Μουσείο, από το Καστέλλι Κισάμου της ρωμαϊκής περιόδου, εκτίθεται άγαλμα νεαρού Σατύρου που κοσμούσε δημόσιο κτήριο της εποχής και μαρμάρινο γλυπτό Σειληνού του 2ου με 3ου αι. μ.Χ., που κοσμούσε αυλή οικίας. Τα δύο στοιχεία αυτά αποτελούν σημαντική ένδειξη για τη θέση της Διονυσιακής λατρείας (και κατ' επέκταση και του θεάτρου) τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική ζωή των ανθρώπων της εποχής. Στο Μουσείο Ηρακλείου πολλά εκθέματα έχουν ως θέμα τους τον Πάνα και διονυσιακό περιεχόμενο, ενώ και στο Μουσείο του Αγίου Νικολάου, αγγεία εικονίζουν διονυσιακές τελετές, ενώ διάφορα άλλα ευρήματα παρουσιάζουν διονυσιακές μορφές της ελληνορωμαϊκής εποχής.

Δυστυχώς οι πηγές δεν μπόρεσαν ακόμη να μας «μιλήσουν» για την οργάνωση των αγώνων και το βαθμό συμμετοχής των πολιτών, για το είδος των παραστάσεων αλλά και για τα έργα που ψυχαγωγούσαν τους Κρήτες της περιόδου αυτής.

Πάντως, η οργάνωση των παραστάσεων και η συγκρότηση του θιάσου απαιτούσε την ομαδική συμμετοχή των πολιτών, όπως και την επιμελημένη φροντίδα της πόλης. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι το θέατρο στην αρχαία Ελλάδα λειτουργούσε σαν μια σημαντική μορφή άτυπης αγωγής και παιδείας (Γραμματάς, 1990). Είναι ενδεικτικό πως στα αρχαία ελληνικά μια τραγωδία δεν «ανεβαζόταν στη σκηνή», ούτε «παιζόταν», αλλά «διδάσκονταν». Η λέξη «διδασκαλία» σήμαινε τις οδηγίες που έδινε ο ποιητής στους ηθοποιούς και στους χορευτές, την ίδια την παράσταση, το δράμα και τις πληροφορίες που αφορούσαν την παράσταση (Hourdakis, 1990).

Μεταδίδοντας ιστορικο-πολιτικές γνώσεις και μηνύματα, προβάλλοντας πρότυπα κάθε είδους, ασκώντας κριτική αλλά και παρουσιάζοντας θεμελιώδεις ιδέες της ανθρώπινης σκέψης, ο ποιητής βοηθούσε μέσα από τη γνώση του τον θεατή να

γνωρίσει, να κρίνει, να αναπροσαρμόσει τις αντιλήψεις του και να αξιολογήσει τον κόσμο γύρω του. Το θέατρο ανέπτυξε αξίες, στάσεις και συμπεριφορές. Μέσω του «ελέου» και του «φόβου» άγγιζε την ψυχή του θεατή, οδηγώντας τον σε μια συναισθηματική ταύτιση με τον ήρωα και κάνοντάς τον συμμετοχο των παθών του (Χουρδάκης, 1990).

4. Η «ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΙΣ» ΤΩΝ ΚΡΗΤΙΚΩΝ ΠΟΛΙΤΕΙΩΝ ΚΑΙ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ ΣΤΑ «ΚΟΙΝΑ» ΤΗΣ ΠΟΛΕΩΣ

Στην αρχαία Κρήτη, στις περισσότερες κρητικές πόλεις, η εξουσία ασκούσαν κυρίως από τους κόσμους αλλά και από τη συνέλευση του λαού που ονομαζόταν εκκλησία, δήμος ή πόλις. Κατά την ελληνιστική αλλά και κατά τη ρωμαϊκή περίοδο παρατηρείται μια τόνωση των δημοκρατικών διαδικασιών. Στους ελληνιστικούς χρόνους το άνοιγμα της Κρήτης στον έξω κόσμο και οι συμμαχίες των πόλεων με τις διάφορες ηγεμονίες της εποχής έφεραν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την εξωτερική πολιτική που πλέον απαιτούσε ευρύτερη συμμετοχή και συναίνεση. Επιπλέον, τα κέρδη από την πειρατεία και το μισθοφορικό επάγγελμα ενίσχυσαν σημαντικά αυτούς που τα ασκούσαν, κυρίως ακτήμονες, που απαίτησαν ενεργητικότερο ρόλο στη διαχείριση των κοινών. Η συνέλευση του λαού απέκτησε μεγαλύτερη σημασία και μπορούμε να μιλάμε για σημαντικές τάσεις εκδημοκρατισμού (Συμεωνίδης, 1967). Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό πως ο θεσμός της βουλής επεκτάθηκε σε όλες σχεδόν τις πόλεις την περίοδο της Ρωμαιοκρατίας, αναδεικνύοντας ένα χαρακτήρα ενεργητικό και όχι διακοσμητικό (Τσουγκαράκης, 1987).

Η τόνωση των δημοκρατικών διαδικασιών επιβεβαιώνεται και από τον Πολύβιο, που σημειώνει ότι το πολίτευμα των κρητικών πόλεων έχει «δημοκρατικήν διάθεσιν» (δημοκρατικό χαρακτήρα) (Πολύβιος, VI, 46, 4).

Η αρχαιολογική μαρτυρία εντόπισε βουλευτήρια και χώρους συγκέντρωσης της λαϊκής συνέλευσης σε πολλές πόλεις της ελληνιστικής και ρωμαϊκής Κρήτης: στη Λύκτο (Λύττο) Πεδιάδος (Αρχ. Δελτίο, 1983, Ρεθεμνιωτάκης, 1984), στην Άπτερα (Ανδρεαδάκη-Βλαζάκη, 2000), στη Γόρτυνα Εκκλησιαστήριο ή βουλευτήριο (που έγινε Ωδείο τον 1ο αι. μ.Χ.) (Βασιλάκης, χ.χ.), στη Λατώ (Βασιλάκης, 1988-1989) όπως και στη Δρήρο, που βρέθηκε η Αγορά, με σειρές σκαλοπάτια-καθίσματα (Βασιλάκης, 1988-1989).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των μελετητών της αρχαίας ιστορίας της Κρήτης, του R. F. Willetts και του H. Van Effenterre. Ο πρώτος θεωρεί ότι αν και το πολιτικό καθεστώς, διατηρώντας την οικονομική του βάση παρέμενε στην ουσία του αριστοκρατικό, εντούτοις το σώμα των πολιτών αναμείχθηκε προοδευτικά στη νομοθεσία και στις εκτελεστικές λειτουργίες της πολιτείας (Willetts, 1955, 1965). Από την άλλη, ο Γάλλος ιστορικός υποστήριξε ότι στις κρητικές πόλεις της ελληνιστικής περιόδου πρέπει να υπήρξε μια μετριοπαθής και συνετή μορφή δημοκρατίας. Υποστηρίζει δε, ότι η βάση της ήταν πάντοτε δημοκρατική ή και

κάποτε παιδαγωγική, καθώς η μόρφωση των εφήβων χρησιμοποιείτο ως κριτήριο για την αποδοχή τους στο σώμα των πολιτών (Van Effenterre, 1948).

Έχει διαπιστωθεί πως η συνέλευση συνεδρίαζε τακτικά κάθε μήνα εκτός από τις έκτακτες περιπτώσεις, ενώ πολύ συχνά αναφέρονται στις επιγραφές οι λέξεις δαμοκρατίαν και δάμος. Οι πολίτες μπορούσαν πλέον να προτείνουν ψηφίσματα, ενώ σημαντική δημοκρατική εξέλιξη ήταν η εκλογή μέσα από τη συνέλευση πολιτών με συγκεκριμένες αποστολές, όπως για παράδειγμα, την αναγραφή ψηφισμάτων, την εκπροσώπηση της πόλης κ.ά. Επίσης, κάθε πολίτης μπορούσε να καταγγείλει τους κόσμους για παρανομίες. Ακόμη, σε ένα συλλογικό σώμα της Γόρτυνας, τη νεότα (νεότητα), που είχε αστυνομικές και δικαστικές αρμοδιότητες, διαπιστώνεται ότι επτά δικαστές καθορίζονταν με κλήρο, ένα χαρακτηριστικό δημοκρατικών πολιτευμάτων (Χανιώτης, 1987).

Η ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών έφερε μεγαλύτερο αριθμό πολιτών σε επαφή με τη διαχείριση των κοινών. Οι ερμηνείες των επιγραφών της εποχής παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον καθώς αποτελούν σημαίνουσες μαρτυρίες για μορφωμένους ανθρώπους της εποχής, για το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους, καθώς και για το βαθμό συμμετοχής τους στη διαχείριση των υποθέσεων της πόλης.

Κατά την υπό μελέτη περίοδο η παρουσία γραμματέων έγινε απαραίτητη σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και ιδιαίτερα στις συνεδριάσεις της συνέλευσης του λαού, συνέπεια της τόνωσης των δημοκρατικών διαδικασιών στις κρητικές πόλεις.

Σε σπάραγμα από επιγραφή διαβάζουμε:

[— — grammar]teýj tÁj 'O[lount...wn boulÁs] (IC, Ολούς, 15, Guarducci, 1935-1950).

Στα επιγραφικά κείμενα (δημόσια κείμενα χαραγμένα σε λίθινες πλάκες), γίνεται συχνότατα λόγος για τους γραμματείς των πόλεων. Από το μεγάλο αριθμό επιγραφών που εντοπίσαμε, παραθέτουμε ενδεικτικά τρεις (3):

Η πρώτη αναφέρεται στην αποπεράτωση μιας κατασκευής,

qio.... çgaq@[i tÚ]cai.

™p^ tîn `Ullšwn kosmiðntwn tîn sÝn

Kud£nnwi tî 'En...pantoj, Bšrgioj tî EÙagØrw,

LattÚgw tî Damoc£rioj, Porqes...la tî 'Antip£ta,

Fe...dwnoj tî D£llw, Porqes...la tî Klh[s]...ppw,

KlhtwnÚmw tî Mnastokle◊oj, grammatšoj

Mnɛstwnoj tî Mnastokleoj i pòlij

t©i 'Aqana...ai t©i Deramiti ka^ t©i 'Eleuqu...ai

tŎj naŎj ka^ tŎn per...bolon çikodŎmhse (Ξανθουδίδης, 1908).

Στη δεύτερη επιγραφή -πρόκειται για συνθήκη- γίνεται λόγος για περισσότερους από ένα γραμματείς,

...çnagrɛyai d• ka^

tŎ dŎgma e,,j tŎ ferŎn tŎ t©j 'Aqɛnaj t©j Poli-

ɛdoj toýj grammatšaj t©j pòlioij (IC, Ιστρωνίων, 1, Guarducci, 1935-1950).

Τέλος, στην τρίτη επιγραφή, ο όρκος των εφήβων της Δρήρου, πραγματοποιείται υπό την εποπτεία, ίσως και με την παρουσία, των κόσμων και του γραμματέα,

qeŎj. tÚca.

çgaq©i tÚcai•

™p^ tîn A,,qalš-

wn kosmiŎntwn

tîn sÝg Ku<d...l?>ai

Kefɛlw i, PÚrw, `l<p>-

p...w i, Bis...wnoj,

grammatšoj

d• Fil...ppou,

tɛde êmosan

çgelɛoi pan-

ɛzwstoi ~ka-

tŎn Ñgdo»-

konta (IC, Δρήρος, 1, Guarducci, 1935-1950).

Ο Ά. Χανιώτης, στη μελέτη του για την κλασική και ελληνιστική Κρήτη, σημειώνει την παρουσία γραμματέων σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Έτσι, ο βοηθός των κόσμων ήταν ο μνάμων ή γραμματεύς των κόσμων, ενώ γραμματείς είχαν επίσης ο ιαροργός (ιερουργός), οι δικαστές και από την ελληνιστική περίοδο η συνέλευση (γραμματεύς τας πόλιος) αλλά και κατώτεροι αξιωματούχοι (εισπράτται, αγορανόμοι), ενώ τα πρακτικά των δημοσίων υποθέσεων τα κρατούσε ο γνώμων (Χανιώτης, 1987).

Για το γραμματέα της επιγραφικής μαρτυρίας δεν γνωρίζουμε αν ήταν κάποιος από τους κόσμους ή τον επέλεγαν (τον προσλάμβαναν) από τη φυλή ή το γένος στο οποίο κάθε φορά ανήκαν οι κόσμοι (Ξανθουδίδης, 1915). Ο Στέφανος Ξανθουδίδης (1908), σε ερμηνεία μιας επιγραφής, πιθανολογεί ότι κάθε γένος από το οποίο θα εκλέγονταν οι κόσμοι θα προσλάμβανε κάποιον από τα μέλη του για γραμματέα.

Εκτός από τους γραμματείς υπήρχαν και μια σειρά άλλα αξιώματα, στα σημαντικότερα από τα οποία συγκαταλέγονταν οι επόπτες της δημόσιας διοίκησης. Τέτοιοι ήταν οι τίται στη Γόρτυνα, οι λογισταί στην Ίτανο, οι ερευταί θίνων και ανθρωπίνων (ερευνητές θρησκευτικών και κοσμικών ζητημάτων) στην Κνωσό και στη Δρήρο κ.ά. Μια σειρά από κατώτεροι οικονομικοί αξιωματούχοι, οι ταμίαι, οι πράττορες και οι εισπράτται, φρόντιζαν για το δημόσιο χρήμα, εισέπρατταν πρόστιμα και χορηγούσαν τα απαιτούμενα ποσά για τα δημόσια έργα. Άλλοι διοικητικοί υπεύθυνοι αναλάμβαναν την τήρηση της δημόσιας τάξης, τη σωστή λειτουργία των συσσιτίων, την επιμέλεια των ιερών κ.ά. (Χανιώτης, 1987).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι, από τη μια, ο γραμματέας είχε καταστεί απαραίτητος σχεδόν σε κάθε δημόσια δραστηριότητα, ενώ από την άλλη, οι συνθήκες απαιτούσαν την ενεργοποίηση ενός μορφωμένου ανθρώπινου δυναμικού σε ένα πλήθος δημόσιων αξιωμάτων. Αυτός ο ικανός αριθμός πολιτών που απαιτείτο δεν θα μπορούσε να αναλάβει καθήκοντα γραμματέα ή άλλες υπεύθυνες δημόσιες λειτουργίες αν προηγουμένως δεν είχε λάβει μια ανάλογη αγωγή ή κατάρτιση.

Έτσι διακρίνουμε μια σταδιακή ενεργοποίηση όλο και μεγαλύτερου αριθμού πολιτών στις υποθέσεις της πολιτείας. Αν και με βεβαιότητα δεν μπορούμε να μιλάμε για καθολική συμμετοχή των πολιτών στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα του κράτους, όπως απαιτούσε ο Αριστοτέλης (Χουρδάκης, 2000), εντούτοις η δημοκρατική πρόοδος αποτέλεσε παράγοντα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, προσφέροντας αντίστοιχες εμπειρίες σε ένα σημαντικό αριθμό πολιτών.

5. ANTI ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η ερμηνεία της μαρτυρίας του παρελθόντος ανέδειξε ότι στους χώρους δραστηριότητας των κρητικών πόλεων και μέσω των κοινωνικο-πολιτικών θεσμών, αναπτυσσόταν μια διαδικασία πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής μύησης και αγωγής, άλλοτε αφανώς, άλλοτε εμφανώς, η αποτελεσματικότητα της οποίας βρισκόταν σε συνάρτηση με την όλη ψυχοσωματική οντότητα του μετέχοντα. Οι χώροι αυτοί φαίνεται να ενίσχυαν τους πολιτικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς

προσανατολισμούς της πόλης-κράτους και προσέφεραν σημαντικές μορφωτικές ευκαιρίες για τους ανθρώπους της εποχής.

Η αρχαία εκπαίδευση δε διαχωριζόταν από την Πόλη και τις οικονομικο- κοινωνικές αρχές που χαρακτήριζαν τη ζωή σε αυτή. Εξαρτιόταν από τις πολιτικές επιδιώξεις και επιλογές και από το τι πολίτες επιζητούσε να δημιουργήσει η εκάστοτε κοινωνία. Η παιδαγωγική ουδετερότητα στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του αρχαίου ανθρώπου, ακόμα και με τη χειραγωγική της μορφή, ήταν κάτι το αντίθετο προς το πνεύμα και την πολιτική και κοινωνική συμπεριφορά του. Σύμφωνα με την παραπάνω συλλογιστική προσεγγίσαμε την Παιδεία και την αγωγή της ελληνιστικής και ρωμαϊκής περιόδου, όχι μονάχα ως ζήτημα καθορισμένων εκπαιδευτικών μηχανισμών και θεσμών, αλλά ως υπόθεση της καθόλου λειτουργίας των κοινωνικών δομών (Χουρδάκης 1999).

Στην παρούσα μελέτη αναδείχθηκε ο κεντρικός ρόλος του αθλητισμού και της σωματικής αγωγής στην αρχαία ελληνιστική και ρωμαϊκή Κρήτη. Κεντρικό στοιχείο της παιδείας των Κρητών ήταν η σωματική αγωγή που ελάμβαναν στα κέντρα άθλησης της εποχής, στα γυμνάσια και στις παλαιστρες. Ο αθλητισμός ήταν για την εποχή ουσιαστικό συστατικό της πολιτισμένης ζωής και στοιχείο ελευθερίας και περηφάνιας, ενώ στην Κρήτη συνδέεται με όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής και αποτελεί υψηλό είδος ψυχαγωγίας και μια δια βίου ενασχόληση. Κατά τις υπό μελέτη περιόδους φαίνεται να ήταν έντονη η παρουσία του θεάτρου και των δημόσιων θεαμάτων στη ζωή του νησιού και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των κατοίκων της ελληνιστικής και ρωμαϊκής Κρήτης. Επίσης, η δημοκρατική πρόοδος των κρητικών πόλεων ανέδειξε τη σημασία της συμμετοχής των πολιτών στη διαχείριση της πόλης ως παράγοντα απόκτησης παιδευτικών εμπειριών. Παρόλα αυτά, στην παρούσα φάση δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε επαρκώς την φύση και το περιεχόμενο των θεσμών αυτών, όπως και την αποτελεσματικότητά τους καθώς και το βαθμό συμμετοχής των πολιτών.

Στην μελέτη μας προσεγγίσαμε ερευνητικά την παιδαγωγική γνώση στην ιστορική της διάσταση. Η ειδική χρησιμότητα της ιστορικής έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητη. Η έρευνα για την παιδεία στην αρχαιότητα είναι μία από τις πλέον δύσκολες περιοχές για την ανάληψη έρευνας. Πρόκειται για εγχείρημα, που από πριν, απαιτεί συνειδητοποίηση των περιορισμών μας ως ερευνητές του παρελθόντος προκειμένου να αντιληφθούμε τα στοιχεία του κόσμου αυτού στη φυσική τους πολλαπλότητα. Είναι αυτή ακριβώς η αίσθηση για την οποία μίλησε ο Marc Block: «Οι ερευνητές του παρελθόντος δεν είναι ποτέ απόλυτα ελεύθεροι. Το παρελθόν είναι ο τύραννός τους. Τους απαγορεύει να γνωρίσουν οτιδήποτε που το ίδιο δεν τους έδωσε, συνειδητά ή ασυνείδητα» (Block, 1994).

Πρόκειται όμως ακριβώς για την πρόοδο της αρχαιολογικής επιστήμης το τελευταίο μισό του εικοστού αιώνα που με τη συστηματοποίηση των ανασκαφών έχει δώσει πλούτο ευρημάτων ικανών να φωτίσουν το παιδαγωγικό γίνεσθαι της αρχαιότητας. Με τη συγκέντρωση, ταξινόμηση και αξιοποίηση αυτής ακριβώς της μαρτυρίας του παρελθόντος, η ιστορική παιδαγωγική έρευνα είναι δυνατόν να

συμβάλει ουσιαστικά στη συμπλήρωση ή και αναθεώρηση των γνώσεών μας για την παιδαγωγική πραγματικότητα κατά την αρχαιότητα.

Τα προϊόντα της έρευνας σε αυτό το πεδίο μπορούν να αποφέρουν πολλά οφέλη στα ζητήματα της εκπαίδευσης εν γένει. Άλλωστε έχει αποδειχτεί πως το παρελθόν δεν αποτελεί ένα συντελεσμένο ιστορικό δεδομένο. Είναι επίσης παραδεκτό ότι οι Έλληνες και οι Ρωμαίοι σφράγισαν τον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Η Ευρώπη από αναγέννηση σε αναγέννηση, επινόησε αρχαιότητες όλων των ειδών, επεξεργάστηκε εικόνες του παρελθόντος και της ταυτότητάς της, αφηγούμενη στον εαυτό της την ιστορία της καταγωγής της και το νόημα του πεπρωμένου της (Highet, 1988, Droit, 1993).

Η ιστορικό-παιδαγωγική έρευνα μπορεί λοιπόν, επί παραδείγματι, να παράσχει διεισδυτικές αντιλήψεις σχετικά με κάποια εκπαιδευτικά προβλήματα, ενώ μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε πώς έχει εμφανιστεί ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο. Μπορεί επίσης να δείξει πώς και γιατί αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές (Cohen & Manion, 2000). Τέλος, και πάνω σε αυτό προσπαθήσαμε με την παρούσα μελέτη, μπορεί να συμβάλει σε μία πληρέστερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στην πολιτική και την εκπαίδευση, ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία και ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Beard M., et al. (1991) *Literacy in the Roman World*, (JRA suppl. 3. Ann Arbor).
- Block M. (1994), *Απολογία για την Ιστορία*, μτφρ. Κ. Γαγανάκης. (Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις).
- Bottero J. (1979), Η Πρόοδος της ιστορικής έρευνας, στο Ch. Samaran (ed), *Ιστορία και Μέθοδοί της*, Encyclopedie de la Pleiade, τ. 1. (Αθήνα, ΜΙΕΤ, σσ. 372-413).
- Bourdieu P. & Passeron J-C. (1993), *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος-Μ. Βιδάλη. (Αθήνα, Ινστιτούτο του βιβλίου – Μ. Καρδαμίτσα).
- Bowman A. K. and Woolf G. eds. (1994), *Literacy and Power in the Ancient World*. (Cambridge).
- Campiano G. (1996), Η πραγμάτωση του ανθρώπου, στο συλλογικό τόμο *Ο Έλληνας Άνθρωπος*, μτφρ. Χ. Τασάκος. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 145-200).
- Cohen L. & Manion L. (2000), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου – Μ. Φιλοπούλου. (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Delorme J. (1960), *Gymnasion. Etude sur les monuments consacres à l' education en Grèce*. (Paris, Editions E. De Boccard).
- Droit R.-P. (εισαγωγή-επιμέλεια) (1993), *Οι Έλληνες, οι Ρωμαίοι και εμείς, η επικαιρότητα του αρχαίου κόσμου*, μτφρ. Κ. Κουρεμένος (Αθήνα,

Αλεξάνδρεια).

- Foucault M. (1982-1989α), *Ιστορία της σεξουαλικότητας*, τ. Α'-Γ'. (Αθήνα, Ράππα).
- Foucault M. (1987), *Η αρχαιολογία της γνώσης*, (Αθήνα, Εξάντας).
- Foucault M. (1989β), *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η Γέννηση της Φυλακής*, (Αθήνα, Ράππα).
- Gal R. (1970), *Ιστορία της Παιδείας*, μτφρ. Σ.-Β. Βασιλείου. (Αθήναι, Ι. Ν. Ζαχαρόπουλος).
- Guarducci M. (1935-1950), *Inscriptiones Creticae*, I-IV. (Roma, La libreria dello stato).
- Harrison G.W.M. (1993), *The Romans and Crete*. (Amsterdam, Adolf M. Hakkert-Publisher).
- Highet G. (1988), *Η Κλασική Παράδοση, ελληνικές και ρωμαϊκές επιδράσεις στη λογοτεχνία της Δύσης*, μτφρ. Τ. Μαστοράκης. (Αθήνα, ΜΙΕΤ).
- Hourdakis A. (1990), *Paideia par la tragédie, les réflexions éducatives de la tragédie grecque ancienne*, διδακτορική διατριβή. (Paris -V, Sorbonne, Paris).
- Jaeger W. (1968), *Παιδεία, η μόρφωση του Έλληνα Ανθρώπου*, μτφρ. Γ. Π. Βερροίου, τ. Α'-Γ', (Αθήνα, Παιδεία).
- Marrou H.-I. (1961), *Ιστορία της εκπαιδευσεως κατά την αρχαιότητα*, μτφρ. Θ. Φωτεινόπουλος, (Αθήνα).
- Morgan T. (1998), *Literate education in the Hellenistic and Roman worlds*. (Cambridge University Press).
- Murray O. (1996), Ο έλληνας άνθρωπος και οι μορφές κοινωνικότητας, στο συλλογικό τόμο *Ο Έλληνας Άνθρωπος*. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 323-377).
- Pelekidis Chr. (1962), *Histoire de l' Ephébie Attique des Origines a 31 avant Jésus Christ*, (Paris).
- Sanders I. F. (1980), *Roman Crete*. (Warminster, Aris & Phillips).
- Schnapp A. (1983), Η Αρχαιολογία, στο συλλογικό έργο: *Το Έργο της Ιστορίας*, Le Goff J.- Nora P. (ed), τ. 2. (Αθήνα, Ράππα, σσ. 71-92).
- Silver H. (1985), *Historiography of education*, λήμμα στο T. Husen, T. Neville Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopaedia of Education*, v. 4 (Oxford, N.Y., Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt, Pergamon Press, pp. 2266-2279).
- Strataridaki A. (1988), *The Historians of Ancient Crete: A Study in Regional Historiography*, διδακτορική διατριβή. (University of California, Davis).
- Too Y. L. & Livingstone N. eds. (1998), *Pedagogy and power: rhetorics of classical learning*. (Cambridge, U.K., New York, Cambridge University Press).
- Too Y. L. ed. (2001), *Education in Greek and Roman antiquity*. (Leiden: Brill).
- Van Effenterre H. (1948), *La Crète et la Monde Grec de Platon a Polybe*. (Paris).
- Vidal-Naquet P. (1983), *Ο Μαύρος Κυνηγός*, μτφρ. Γ. Ανδρεάδης, Π. Ρηγοπούλου. (Αθήνα, Νέα Σύνορα - Α. Α. Λιβάνη).
- Willetts R. F. (1955), *Aristocratic society in ancient Crete*. (London, Routledge and Paul).
- Willetts R. F. (1965), *Ancient Crete : a social history from early times until the Roman occupation*. (London, Routledge and Paul).
- Ανδρεαδάκη-Βλαζάκη Μ. (2000), *Ο νομός Χανίων μέσα από τα μνημεία του*, (Αθήνα, Υπουργείο Πολιτισμού, Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων και Απαλλοτριώσεων, Πέργαμος ΑΕ).

- Αριστοτέλης, *Πολιτικά*.
- Αρχαιολογικό Δελτίο του Υπουργείου Πολιτισμού, τ. 1 (1915), τ. 6 (1920-1921), τ. 25 (1970), τ. 31 (1976), τ. 32 (1977), τ. 33 (1978), τ. 37 (1982), τ. 38 (1983), τ. 40 (1985), τ. 42 (1987), τ. 43 (1988), τ. 44 (1989).
- Βασιλάκης Α. (1988-1989), Οικιστική και αρχιτεκτονική της Κρήτης στα ιστορικά χρόνια, *Κρητικά Χρονικά*, ΚΗ' - ΚΘ', σσ. 110-126.
- Βασιλάκης Α. (χ.χ.), *Γόρτυνα*. (Ηράκλειο, Β. Κουβίδης – Β. Μανούρας Ο.Ε.).
- Γαβριλάκη Ε. (1989), Σφακάκι Παγκαλοχωρίου, οικόπεδο Πολιουδάκη, *Αρχαιολογικό Δελτίο*, τ. 44, Β2, σσ. 457-460.
- Γραμματάς Θ. (1990), Παιδεία και θέατρο, λήμμα στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 6. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 3623-3625).
- Δαβάρας Κ. (1978), Άγιος Νικόλαος, Νεκροταφείο Ποταμού, *Αρχαιολογικό Δελτίο*, τ.33, Β1-2, σσ. 385-388.
- Δετοράκης Εμμ. Ε. (1995), Ιατρικές πληροφορίες από αρχαίες κρητικές επιγραφές, *Πεπραγμένα Ζ' Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου*, τ. Α1, σσ. 213-235.
- Καβάφης Κ. (1990), *Άπαντα Ποιητικά*. (Αθήνα, ύψιλον/ βιβλία).
- Καζαμίας Α. Μ. (2000), *Παιδεία και Πολιτεία: Η Παιδεία του ανθρώπου –πολίτη- από την αρχαία πόλη στη νεωτερική εθνόπολη και τη νέα κοσμόπολη της ύστερης νεωτερικότητας*, ανάπτυπον εκ των πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών, τ. 75, τεύχ. Β', σσ. 336-356.
- Μαρκαντώνης Ι. (1990), Ιστορία της Παιδείας, λήμμα στη *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 5. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 2474-2481).
- Μαρκουλάκη Σ., Νινιού-Κινδέλη Β. (1982), Ελληνιστικός λαξευτός τάφος Χανίων, *Αρχαιολογικό Δελτίο*, τ.37, Α, σσ. 7-118.
- Μικρογιαννάκης Εμμ. (1976), Κρήτη, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Κλασικός Ελληνισμός, Γ2. (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, σσ. 144-155).
- Μπόκολας Β. Α. (2002α), Η Παιδεία στην ελληνιστική και ρωμαϊκή Κρήτη. Αποκαλύψεις και μαρτυρίες μέσα από τις αρχαιολογικές πηγές, στα Πρακτικά του συνεδρίου *Ελληνικά Ιστορικά Εκπαιδευτήρια στη Μεσόγειο από την Αρχαιότητα μέχρι σήμερα*, επιμέλεια Τ. Μανδάλα. (Χίος, ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Δήμος Χίου, σσ. 48-66).
- Μπόκολας Β. Α. (2002β), *Η Παιδεία στην ελληνιστική και ρωμαϊκή Κρήτη με βάση τις πηγές*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. (Ρέθυμνο, Ιούνιος 2002).
- Μπουραζέλης Κ. (2002), Ελληνιστικό γυμνάσιο και πνευματική αγωγή, στα Πρακτικά του συνεδρίου *Ελληνικά Ιστορικά Εκπαιδευτήρια στη Μεσόγειο από την Αρχαιότητα μέχρι σήμερα*, επιμέλεια Τ. Μανδάλα. (Χίος, ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Δήμος Χίου, σσ. 38-47).
- Ξανθουδίδης Στ. (1908), Εκ Κρήτης, *Αρχαιολογική Εφημερίδα*, σσ. 198-244.
- Ξανθουδίδης Στ. (1915), «Επιγραφαί εκ Κρήτης», *Αρχαιολογικό Δελτίο*, τ.1, σσ. 1-12.
- Παπαδάκης Ν. Ι. (1938), *Η αρχαία ανατολική Κρήτη*. (Χανιά, Τύποις Α. Μπορτόλη).
- Παπαδάκης Ν. Π. (1998), *Γλυπτά από την αρχαία Ιεράπετρα*. (Μορφωτική στέγη Ιεράπετρας).
- Πολύβιος, *Ιστορίες*.
- Πωλογιώργη Μ. (1985), Από το κλασικό και ελληνιστικό νεκροταφείο της Κυδωνίας, *Αρχαιολογικό Δελτίο*, τ.40, Α, σσ. 162-177.
- Ρεθεμνιωτάκης Γ. (1984), Ανασκαφική έρευνα στη Λύττο, *Λύκτος, περιοδική*

- επιστημονική έκδοση του συλλόγου των Πεδιαδιτών, Ι, σσ. 49-65.
- Σακελλαράκης Γ. (1982), Ο αθλητισμός στην Κρήτη και στις Μυκήνες, στο συλλογικό τόμο *Οι Ολυμπιακοί αγώνες στην αρχαία Ελλάδα*, επιμέλεια Ν. Γιαλούρης. (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, σσ. 13-24).
- Σπανάκης Στέργ. (1966), Το θέατρο στη ρωμαϊκή Κρήτη, *Πεπραγμένα Β΄ Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου*, σσ. 142-168.
- Σταϊνχάουερ Γ. (1998), *Τα μνημεία και το Αρχαιολογικό Μουσείο του Πειραιά*. (Μ. Τούμπης Α.Ε., Αθήνα).
- Στεφάνης Ι. Ε. (1998), «Διονυσιακοί Τεχνίται», *συμβολές στην προσωπογραφία του θεάτρου και της μουσικής των αρχαίων Ελλήνων*. (Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης).
- Στρατηγάκης Ι. (1967), *Ιστορία της Κρήτης, Αχαιοί και Δωριείς (1500 π.Χ. – 66 π.Χ.)*. (Αθήναι).
- Συμεωνίδης Σ. (1967), Κρήτη, *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Ελληνισμός και Ρώμη*, τ. ΣΤ΄. (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών, σσ. 365-371).
- Τσαντσάνογλου Κ. (1976), *Παιδεία, Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τ. Ε΄, Αθήνα, (Εκδοτική Αθηνών, σσ. 268-279).
- Τσουγκαράκης Δ. (1987), Ρωμαϊκή Κρήτη, στο *Κρήτη: Ιστορία και πολιτισμός*. (Ηράκλειο, Σύνδεσμος τοπικών ενώσεων δήμων και κοινοτήτων Κρήτης, σσ. 285-336).
- Χανιώτης Ά. (1987), Κλασική και ελληνιστική Κρήτη, στο *Κρήτη: Ιστορία και πολιτισμός*. (Ηράκλειο, Σύνδεσμος τοπικών ενώσεων δήμων και κοινοτήτων Κρήτης, σσ. 175-284).
- Χουρδάκης Α. Γ. (1990), Μόρφωση και θεατρική παιδεία του Αθηναίου πολίτη, *Σχολείο και Ζωή*, 10, σσ. 289-296.
- Χουρδάκης Α. Γ. (1997), Η Ιστορία της Παιδείας, επιστημολογία, μεθοδολογία και προβληματική, στα *Πρακτικά του Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ*, με θέμα: *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη – Τάσεις και Προοπτικές*, επιμ. Μ. Βάμβουκα- Α.Γ. Χουρδάκη (Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 92-132).
- Χουρδάκης Α. Γ. (1999), *Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας*. (Αθήνα, Γρηγόρη).
- Χουρδάκης Α. Γ. (2000), Παιδεία, της όλης πολιτείας υπόθεσις, μέσα από τον τιμητικό τόμο στον Α. Μ. Καζαμία, *Ιστορικο-Συγκρητικές Προσεγγίσεις*, επιμέλεια Σ. Μπουζάκης. (Gutenberg, Αθήνα, σσ. 519-547).

* Η παρούσα εισήγηση παρουσιάστηκε με τον τίτλο: *Η Παιδεία στην ελληνορωμαϊκή Κρήτη: Παιδαγωγικά και πολιτισμικά μορφώματα στην ανατολή μιας νέας εποχής*.

Η ΧΡΙΣΤΙΑΝΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΟ ΙΕΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΚΡΗΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΑΣ

Ηρακλής ΠΕΡΑΚΗΣ

Επίκουρος Καθηγητής του Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται, μέσα από αρχειακές κυρίως πηγές, η ίδρυση, το νομικό καθεστώς, η λειτουργία και η στοχοθεσία του πρώτου χρονολογικά «ανώτερου» εκπαιδευτικού ιδρύματος της Κρήτης.

Το Ιεροδιδασκαλείο Κρήτης ιδρύθηκε επί Τουρκοκρατίας το 1892 και λειτούργησε στη Μονή της Αγίας Τριάδος Ακρωτηρίου Χανίων με το θεσμό των δωρεών, των κληροδοτημάτων κ«ι των υποτροφιών μέχρι το 1897 αλλά και μετά την ίδρυση της Κρητικής Πολιτείας από το 1899 έως το 1905. Δημιουργήθηκε για να συνδυάσει την παιδαγωγική, με την ηθικοθρησκευτική κατάρτιση των Ιερέων και των δασκάλων, έτσι ώστε να μπορέσουν να καλύψουν τις ηθικοθρησκευτικές, μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες του κρητικού λαού και να συμβάλουν αποτελεσματικά στην πρόοδο και την αναγέννηση του. Η κατάρτιση των σπουδαστών τόσο στα γενικά γνωστικά αντικείμενα όσο και στα ειδικά, δηλαδή τα θεολογικά και τα Παιδαγωγικά, γινόταν με επιστημονική μεθοδολογία και αποτελεσματικότητα. Η θεωρητική τους κατάρτιση συνδυαζόταν άριστα με την πρακτική εξάσκηση τους, τόσο στα θεολογικά μαθήματα, με την πρακτικοποίηση και τη βίωση τους στο πλαίσιο της κοινοβιακής χριστιανικής ζωής και της λατρευτικής συμμετοχής στις ακολουθίες της Μονής, όσο και στα παιδαγωγικά, με την τακτική παρακολούθηση και πραγματοποίηση προτύπων διδασκαλιών στο Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο του Ιεροδιδασκαλείου.

ABSTRACT

In this essay is presented, mainly through archive sources, the foundation, the legal status, the function and the target of the chronologically first higher educational institution of Crete.

The Theological Academy of Crete was established during the period of the Turkish domination in 1892 and operated at the Monastery of The Saint Trinity at the cape of Chania. It was financially supported by donations, bequests and scholarships up to 1897 and continued so even after the foundation of the State of Crete from 1899 to 1905.

Its special mission was to combine the pedagogical, moral and religious education of Priests and Teachers, so that they could meet the moral, religious, cultural and social needs of the Cretan people, contributing effectively to its progress and renaissance.

The instruction of the students on the general as well as on the specific cognitive topics, like Theology and Pedagogy, was done with scientific methodology and effectiveness. Their theoretical knowledge was perfectly combined with their practical training on the theological subjects through their participation to the monastic life cycle and the divine services of the Monastery and on the pedagogical subjects through the frequent attendance of and exercise on model teachings at the Experimental Elementary School of the Theological Academy.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Ο σκοπός που θα εξυπηρετούσε ένα τέτοιο Εκπαιδευτήριο είναι σαφής, όταν αναλογιστεί κανείς την οφθαλμοφανή έλλειψη παιδείας που υπήρχε και την κατά συνέπεια αυτής βαθύτατη κοινωνική και θρησκευτική κρίση του κρητικού λαού. Υπενθυμίζεται απλώς η απρόσμενη αναρχία, ο φατριασμός, οι φόννοι και οι διενέξεις που είχαν ξεσπάσει λίγο πριν την περίοδο αυτή στην Κρήτη καθώς και η λόγω της κρίσιμης αυτής καταστάσεως, άρση του κοινοβουλευτισμού, που είχε ισχύσει μετά τη σημαντική επιτυχία της Σύμβασης της Χαλέπας (1878) και η επιβολή του στρατιωτικού Νόμου από τους Τούρκους (1889), με όλες τις σχετικές συνέπειες (αγριότητες, διωγμούς, λεηλασίες, αιματοχυσίες κ.ά.) σε βάρος του κρητικού λαού (Ψιλάκης, τ. Δ', 1909, 2542-2550). Επισημαίνεται επίσης ότι οι Τούρκοι Διοικητές ουδεμία πίστωση χορηγούσαν στις Εφορείες των σχολείων, τα οποία έμεναν, χωρίς πόρους κρατικούς, να ιδρύονται και να συντηρούνται από δωρεές, κληροδοτήματα και προσφορές ιδιωτών (Η εν Κρήτη εκπαίδευσις, 1904, 17). Από την άλλη πλευρά ένα μικρό μέρος των ελλείψεων σε διδακτικό προσωπικό κάλυπτε η δυνατότητα σπουδών ελάχιστου όμως αριθμού Κρητών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Δετοράκης, 1986, 409), στη Ριζάρειο (Βυβιλάκης, 1879, 15 και 25-26) αλλά και η φοίτηση σε Ελλ. Σχολεία και Γυμνάσια που είχαν ιδρυθεί στην Κρήτη μετά το Χάτι-Χουμαγιούν (1856) (Παναγιωτάκης, 1968, 115), κυρίως όμως με τη Σύμβαση της Χαλέπας (1878) (Ψιλάκης, τ. Δ', 1909, 2531). Η έλλειψη επίσης μορφωμένων και μεθοδικών δασκάλων μαρτυρείται γενικώς (Ιεροδιδασκαλείον, 1892-93, 7-24).

Αιτία της ιδρύσεώς του Ιεροδιδασκαλείου (Φιωτάκης, 1937) υπήρξε το κληροδότημα, που άφησε με τη διαθήκη του γι' αυτόν το σκοπό, ο επαναστάτης και πολεμιστής Επίσκοπος Κισσάμου και Σελίνου και αδελφός της ιεράς Μονής Αγ. Τριάδος Γεράσιμος Στρατηγάκης, ένα χρόνο πριν από το θάνατό του (1886). Υπογραμμίζεται ότι ο κληρικός αυτός είχε εξοριστεί από τους κατακτητές, διότι έλαβε μέρος στην Επανάσταση του 1866 (Τωμαδάκης, 1940, 154), είχε καταφύγει στην Αθήνα και εκεί από το 1866-1879 (Φούμης, 1937) «είχεν εξοικονομήσει το μικρόν διά τοιούτον έργον ποσόν από τας λειτουργίας και τους Αγιασμούς του, ασκητεύων ο ίδιος και περιορίζων εις το ελάχιστον τας ανάγκας του» (Το μνημόσυνον, 27).

Έτσι το Ιεροδιδασκαλείο Κρήτης ιδρύθηκε και λειτούργησε το 1892 (Δελάκης, 1998, 51κ.εξ) στη Μονή της Αγίας Τριάδος των Τζαγκαρόλων Χανίων (Καλογριδάκης, Διάφορα πάθη της Κρήτης, 442). επτά χρόνια πριν την απελευθέρωση της Κρήτης

και τη σύσταση της Κρητικής Πολιτείας (1899) και δέκα τέσσερα χρόνια μετά την ίδρυση και τη λειτουργία του οργανωμένου πλέον διδασκαλείου της ελεύθερης Ελλάδας (1878), που λειτούργησε στην Αθήνα (Δημαράς,1990,232-239) και αποτέλεσε το πρότυπο για τη μετέπειτα λειτουργία και των άλλων Διδασκαλείων στην Τρίπολη, στην Κέρκυρα και στη Λάρισα(1880, 1882). Και στη μεν Κρήτη εθεωρείτο το ανώτερο εκπαιδευτήριο την εποχή αυτή, λόγω των προγραμμάτων και των μεθόδων του (Ιεροδιδασκαλείον,1893), στην δε Ελλάδα εχαρακτηριζέτο «πρότυπον εις το είδος του εν τω ορθοδόξω ελληνικώ κόσμω» (Ανάπλασις, 1895). Τοπική εφημερίδα της εποχής, σχολιάζοντας την ίδρυση του πρώτου Ιεροδιδασκαλείου στην Κρήτη καταγράφει «το ενδιαφέρον του λαού ολοκλήρου υπέρ του Ιεροδιδασκαλείου», ενδιαφέρον που έδειξαν, επίσης, «πάντες οι επιστήμονες», εκθειάζοντας τις αγαθότητες συνέπειες ενός τέτοιου Εκπαιδευτηρίου. Κάνει λόγο ακόμη για τις προσδοκίες του κόσμου να συνυπάρχει στους Ιεροδιδασκάλους «μαζί με τη διανοητική ανάπτυξη και ήθος, κοσμιότης και αίσθημα γνήσιον χριστιανικής αγάπης» και υπογραμίζει ότι «ο ενοριακός κλήρος μετά των δημοδιδασκάλων ,καλώς και τούτων μεμορφωμένων είναι δύναμις ηθοπλαστική, ακαταμάχητος» (εφ. «Μεσόγειος», 1893).

Το Ιεροδιδασκαλείο λειτούργησε ως εσωτερικό σχολείο και όπως ήταν φυσικό ήταν ανάγκη να υπηρετήσουν σ'αυτό αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί, που να αναλάβουν εκτός από τα μαθήματα την όλη ηθικοπνευματική ανατροφή των μαθητών. Πρώτος Σχολάρχης υπήρξε ο Αρχιμανδρίτης Δωρόθεος Κλωνάρης , ο οποίος όμως, μετά από επτά μήνες, το Μάρτιο του 1893, εξελέγη Επίσκοπος Κισσάμου και Σελίνου (Το Μνημόσυνον,1937,27,39,42) και αντικαθιστάθηκε από τον Αρχιμ. Χρύσανθο Τσεπετάκη, που διηύθυνε το Ιερίδιδασκαλείο, εκτός από το επτάμηνο Σεπτεμβρίου-Μαρτίου 1892-1893, το υπόλοιπο της πρώτης περιόδου λειτουργίας του, που έληξε με τις έντονες πολεμικές επιχειρήσεις του 1897 αλλά και κατά τη δεύτερη περίοδο (1899-1905), που επίσης έληξε με την επανάσταση του Θερίσου (1897) (Σπυριδάκης, 1966, 3). Διερμηνεύοντας σε δημόσια λογοδοσία του τη σκοποθεσία της ιδρύσεως ενός τέτοιου Εκπαιδευτηρίου ο Αρχιμ.Χρύσανθος Τσεπετάκης, δίδει την πληροφορία ότι τη δημιουργία τέτοιου τύπου Εκπαιδευτηρίων «ήρξαντο από τινος σκεπτόμενοι προς δοκιμήν άλλου τινός εκπαιδευτικού θεσμού εν Ελλάδι», ότι οι Κρήτες «την πρώτην ιδέαν λαβόντες παρά των Ελλάδι, αυτοί πρώτοι» εφάρμοσαν και ότι τα τρία Διδασκαλεία της Ελλάδος δεν γνωρίζει «κατά πόσον συνετέλεσαν εις την ανύψωσιν της δημοτικής εν Ελλάδι παιδείσεως», διότι το «Παιδαγωγικόν Σχολείον» και η «Εκπαίδευσις», «παιδαγωγικά περιοδικά εν Αθήναις, παριστώσι την εν Ελλάδι δημοτικήν παιδείυσιν μετά χρωμάτων ουχί άγαν ευχαρίστων» (Ιεροδιδασκαλείον 1895,5-17).

Σπουδαίες ενέργειες για την υλικοπνευματική στήριξη αλλά και για την κατεύθυνση και τις προοπτικές του Ιεροδιδασκαλείου θεωρούνται αφενός η πρωτότυπη και συγκινητική πράξη της υιοθέτησής του από τη Μονή της Αγίας Τριάδος και η εγγραφή του από τους Μοναχούς «μεταξύ των αδελφών της Μονής, αναγνωρίζοντες την ανάγκην και την υπέρ της Εκκλησίας και της πατρίδος χρησιμότητά του» (Έγγραφο Ηγουμενοσυμβουλίου ιεράς Μονής, 1894), αφετέρου ο θεσμός των υποτροφιών με τον οποίο λειτούργησε, σύμφωνα με τον οποίο οι Ενορίες, οι Δήμοι,οι Μονές (Ιεροδιδασκαλείον, 1893, 5 και 27, 1894, 28-32 και 1895,

25) και άλλοι φορείς και πρόσωπα, μεταξύ των οποίων και ο Ελ.Βενιζέλος (Ιεροδιδασκαλείον 1894,29) αναλάμβαναν να πληρώνουν τα έξοδα για τις σπουδές των μαθητών του Ιεροδιδασκαλείου.

Ως προς την οργάνωσή του αξίζει να σημειωθεί ότι και οι δύο διατελέσαντες Σχολάρχες ήσαν απόφοιτοι της θεολογικής Σχολής της Χάλκης(Πετράκης, Ιστορία, 1966, 196 και Μοναχολόγιον, 1892, 42), γνώριζαν, επομένως από εκεί, πώς λειτουργεί, με χριστιανοπαιδαγωγικές αρχές, ένα εκκλησιαστικό εσωτερικό σχολείο, αρκετά δε από τα άρθρα του εσωτερικού Κανονισμού της Χάλκης τα εισήγαγαν είτε αυτούσια είτε με κάποιες βελτιώσεις και αλλαγές στους Κανονισμούς του Ιεροδιδασκαλείου.

Α' Η Χριστιανική κατάρτιση

1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα των θεολογικών μαθημάτων (1892-1905)

Σύμφωνα με τον πρώτο εσωτερικό κανονισμό που εγκρίθηκε στις 29 Σεπτεμβρίου 1892 και αποτέλεσε τη νομική βάση για τη λειτουργία του Ιδρύματος κατά την πρώτη περίοδο (1892-1897), σκοπός του Ιεροδιδασκαλείου ήταν η εκπαίδευση και η εν ιεροτελεστίαις τριβή κατάλληλων νέων, «προωρισμένων όπως μορφούμενοι προσηκόντως χειροτονηθώσιν ιερείς λαϊκοί, να χρησιμεύσωσιν δε συγχρόνως και ως δημοδιδάσκαλοι» (Κανονισμός 1892, άρθρ. 1).

Το Ιεροδιδασκαλείο, κατά την πρώτη αυτή περίοδο λειτουργίας του, δεχόταν μαθητές με γραμματικές γνώσεις, που να μπορούν να εγγραφούν στη δεύτερη τάξη του Ελλ. Σχολείου και αποτελείτο από (4) τάξεις. Οι περισσότεροι εκ των μαθητών ήσαν εσωτερικοί, γίνονταν όμως δεκτοί και εξωτερικοί (άρθρ.5-12).

Στο Ιεροδιδασκαλείο γίνονταν τα μαθήματα του Ελλ. Σχολείου και των δύο πρώτων γυμνασιακών τάξεων και ως εκ του χαρακτήρα και της αποστολής του διδόταν το μεγαλύτερο βάρος στα ελληνικά, στα θεολογικά και στα παιδαγωγικά μαθήματα και γενικά σε εμπειρίες, βιώματα, δραστηριότητες και ό,τι άλλο θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά το ηθος των σπουδαστών, προκειμένου να διαμορφώσουν την πνευματική προσωπικότητα που απαιτεί το λειτούργημα του ιερέα και του διδασκάλου. Έτσι για τη θεολογική τους κατάρτιση διδάσκονταν: Ιερά Ιστορία, Ερμηνεία των Ευαγγελίων και των Αποστόλων των Κυριακών και των εορτών, Ιερά Κατήχηση, Εκκλησ. Ιστορία, Λειτουργική, Ομιλική, Ποιμαντορική, και Εκκλησ. Μουσική (άρθρ.5)

Με το Νομο 88 του 1899 επανιδρύεται το Ιεροδιδασκαλείο, που αποτελείται «εκ πέντε τάξεων και όπως αναφέρεται στο πρώτο άρθρο «κύριος σκοπός είναι να παρέχη την προσήκουσαν Εκπαίδευσιν εις νέους προωρισμένους να περιβληθώσιν

το αξίωμα του ιερέως». Ταυτόχρονα έπαιρναν και παιδαγωγική κατάρτιση για να μπορούν «να χρησιμοποιούνται και ως δημοδιδάσκαλοι». Τα θεολογικά μαθήματα που προέβλεπε να διδάσκονται ήσαν: Ιερά Ιστορία (Π.Δ.-Κ.Δ.) Κατήχησις, Εκκλησιαστική Ιστορία, Χριστ. Ηθική, Εκκλ.Δίκαιον, Λειτουργική, Ομιλιτική μετ' ασκήσεων, Πατερικά κείμενα και Εκκλησιαστική Μουσική. Οι Θεολόγοι καθηγητές έπρεπε να είναι πτυχιούχοι Θεολογίας (Διάταγμα περί Ιεροδιδασκαλείου, Νόμ.88, άρθρ.1-3, 5 και 11).

Τον Ιούνιο του 1901 με το νέο Νόμο (391) της Εκπαιδείσεως, που ψηφίστηκε από την Κρητική Βουλή, το Ιεροδιδασκαλείο γίνεται εξατάξιο με δύο τμήματα: Το πρώτο είναι προπαιδευτικό (3 τάξεις) , με μαθήματα του Ελλ.Σχολείου και με βαρύτητα στα θεολογικά και το δεύτερο «το καθαρώς Ιεροδιδασκαλείο» (3 τάξεις) (Νόμος 391,περί οργανισμού Δημοσ. Εκπαιδείσεως , άρθρ. 84-86) Τα θεολογικά μαθήματα παρέμειναν τα ίδια, με την επέκταση όμως των σπουδών σε (6) έτη, αυξήθηκαν και οι ώρες διδασκαλίας τους. Έτσι στις (3) πρώτες τάξεις γίνονται από (3) ώρες Θεολογικά μαθήματα, στην Δ' Τάξη (4) ώρες, στην Ε' Τάξη (6) ώρες και στην ΣΤ' (7) ώρες (Διάταγμα περί αναλυτικού προγράμματος, 1901).

Σύμφωνα με το άρθρο (90) του παραπάνω Νόμου, που όριζε ότι «μετά του Ιεροδιδασκαλείου είναι αναποσπαστως συνδεδεμένα προς άσκησιν των μαθητών Εκκλησία και πρότυπον δημοτικόν σχολείον» αλλά και τον ισχύοντα Κανονισμό, μεγάλη σημασία δινόταν στην πρακτική εξάσκηση μερικών μαθημάτων, όπως της Εκκλ.Μουσικής, που διδασκόταν σε όλες τις τάξεις «μετά εφαρμογών», στη δε Ανώτερη τάξη οι σπουδαστές εφάρμοζαν «τα δεδιδαγμένα διοριζόμενοι Ψάλλται εν τη εκκλησία». Στις μεγαλύτερες τάξεις, επίσης, σε μερικά μαθήματα, όπως για παράδειγμα στην Ομιλιτική, γίνονταν «συχναί πρακτικαί ασκήσεις επί Ευαγγελικών Περικοπών, απαγγελλόμεναι επ' εκκλησίαις εν τε τη Σχολή και τοις χωρίοις του Ακρωτηρίου» (Διάταγμα περί αναλυτικού προγράμματος , 1901).

Με το Νόμο (33) του 1903 τροποποιήθηκαν τα άρθρα του προηγούμενου εκπαιδευτικού Νόμου 391 του 1901, που αφορούσαν το Ιεροδιδασκαλείο. Έτσι καταργήθηκαν σταδιακά οι δύο πρώτες τάξεις του το προπαιδευτικό τμήμα λειτούργησε με (1) μόνο τάξη το δε καθαρώς Ιεροδιδασκαλείο παρέμεινε με τις (3) τάξεις. Έτσι το Ιεροδιδασκαλείο έγινε τελικά τετρατάξιο και μπορούσαν να εγγράφονται σ' αυτό οι απόφοιτοι της Βας τάξεως του Ελλ. Σχολείου (περί οργανισμού της Δημοσίας Εκπαιδείσεως, Νόμος 33, άρθρ. 82-83).

Σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα θεολογικά μαθήματα των τεσσάρων τάξεων με τις πρακτικές τους εφαρμογές παρέμειναν όπως ήταν και στο Αναλυτικό του 1901, ενώ δεν διδάσκονταν τα μαθήματα της Ιστορίας της Παλαιάς και της Κ.Δ., των δύο πρώτων τάξεων, που καταργήθηκαν, αφού άλλωστε θα τα διδάσκονταν οι μαθητές στις αντίστοιχες τάξεις των Ελλ. Σχολείων, απ' όπου προέρχονταν (Αναλυτικόν Πρόγραμμα 1903).

2. Η ηθικοπνευματική και εκκλησιαστική αγωγή και άσκηση των σπουδαστών

Για να κατανοηθεί η χριστιανική κατεύθυνση της κατάρτισης των Ιεροσπουδαστών στο Ιεροδιδασκαλείο τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο θα πρέπει να λάβει κανείς υπόψη α) Τη ρευστότητα της πολιτικής κατάστασης και τις συνέπειές της: Την οικονομική, πνευματική και ηθική εξαθλίωση. β) Την «παντελή εγκατάλειψιν της διανοητικής αναπτύξεως και της ηθικής μορφώσεως των κατοίκων». γ) Την «αθλία και οικτρά κατάσταση του χριστιανικού ταύτης λαού». δ) Την έλλειψη σχολείων και μορφωμένων δασκάλων (Βυβιλάκης, 1879, 15 και 25-26).

Υπήρξε επείγουσα ανάγκη, επομένως, το πρώτο «ανώτερο» εκπαιδευτικό ίδρυμα που λειτουργούσε στην Κρήτη να πάρει, εκτός από τη διανοητική κατεύθυνση και έναν ηθικοπνευματικό προσανατολισμό, προκειμένου να αλλάξει το τοπίο, να καλυφτούν τα κενά, να ανέβει το επίπεδο και να δικαιωθούν οι προσδοκίες του λαού. Στο πλαίσιο επίσης της φιλοσοφίας και της αντίληψης, που κυριαρχούσε την εποχή εκείνη για το σκοπό και το περιεχόμενο της παιδείας, ήταν συντονισμένες οι αρχές και οι βάσεις του Ιεροδιδασκαλείου, που υιοθετούσαν α) το συνδυασμό των γνώσεων με το ήθος και το χαρακτήρα και β) την πεποίθηση ότι η βίωση της χριστιανικής πίστεως και της ευσέβειας συντελούσε αποτελεσματικά στην ηθική και πνευματική αγωγή και ανάπτυξη. Η λειτουργία λοιπόν του Ιεροδιδασκαλείου, ως εσωτερικού σχολείου μέσα σε μία Μονή και η άσκηση των σπουδαστών, αφενός στον υγιή και παραδεδομένο εκκλησιαστικό βίο, με καθημερινή προσέλευση σε όλες τις ακολουθίες της Μονής, όπου εκ περιτροπής έψαλλαν και κανοναρχούσαν οι μαθητές, αφετέρου η φύλαξη των καθιερωμένων νηστειών, η εξομολόγηση και η Θ.κοινωνία «τουλάχιστον τετράκις του ενιαυτού» και η μακροχρόνια συμβίωση με τους άλλους (μαθητές-καθηγητές) σε κοινοβιακό περιβάλλον (κοινωνική ένταξη), δημιουργούσε όλες τις προϋποθέσεις για αποτελεσματική χριστιανική και πνευματική κατάρτιση και ανατροφή.

Ως προς τη καθημερινή διαβίωση και συμπεριφορά τους, οι σπουδαστές όφειλαν να τρέφουν σεβασμό στους καθηγητες τους, «να προσφέρονται προς αλλήλους ως αδελφοί», να τηρούν τους κανόνες του εσωτερικού κοινοβίου και να είναι επιμελείς στα σχολικά τους καθήκοντα (Κανονισμός 1892 άρθρ. 13-25 και Εσωτερικός Κανονισμός 1902, άρθρ.1-16). Ωστόσο όλες αυτές οι «υποχρεώσεις» και τα «καθήκοντα» σ'ένα εσωτερικό Εκπαιδευτήριο δημιουργούν ένα πλαίσιο βιωμάτων και εμπειριών, που αν συνδέονταν με ένα ηθικιστικό και νομικιστικό πνεύμα και συνοδεύονταν με ποινές και τιμωρίες θα μπορούσαν να δημιουργήσουν άσχημες ψυχολογικές αντιδράσεις και να εμπνεύσουν ταυτόχρονα αρνητικά πρότυπα στους τρόφιμους. Όταν αντίθετα συνδέονταν με πνεύμα αγάπης, κατανόησης, οικονομίας και ελευθερίας, τότε και θετικά αποτελέσματα θα είχαν και θετικά πρότυπα προέβαλαν. Μετά από συγκριτική μελέτη, θεωρούμε βέβαιο ότι οι δύο Σχολάρχες, που ήταν οι δημιουργοί των (2) Κανονισμών του Ιεροδιδασκαλείου, θα πρέπει να είχαν υπόψη τους εκτός από καποιον Κανονισμό της Χάλκης (Κανονισμός Οργανικός της εν τη κατά Χάλκην Θεολογικής Σχολής) και έναν από τους Κανονισμούς της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής (Διοργανισμός της εν Αθήναις Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής) και ότι προτίμησαν, όπως γίνεται στη συνέχεια εμφανές, να ακολουθήσουν εκείνον της Χάλκης. Υποθέτουμε ότι οι λόγοι προτίμησης της Χάλκης δεν ήταν μόνον συναισθηματικοί, αλλά κυρίως πνευματικοί και παιδαγωγικοί. Όταν μελετήσει κανείς τον Κανονισμό της Ριζαρείου, ως

εκκλησιαστικού σχολείου, του δημιουργείται η εντύπωση ότι ιδιαίτερα στα θέματα πειθαρχίας, είναι εμφανής η επίδραση ενός ξένου, μάλλον δυτικόφερτου νομικιστικού και ηθικιστικού πνεύματος, που δεν εκφράζει την ελευθερία του προσώπου και την αγάπη προς τον «άλλον», τον μαθητή, που κυριαρχεί στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην εν γένει παιδαγωγική πράξη της ορθόδοξης αγωγής, παράδοσης και ζωής. Για παράδειγμα αναφέρουμε ότι στη Ριζάρειο οι Καθηγητές και ο Επιστάτης έπρεπε κατά την επιτήρηση των μαθητών να καταγράφουν λεπτομερώς σε σημειωματάριον τις περί της διαγωγής και της επιμελείας καθημερινές παραβάσεις κάθε μαθητή και να κοινοποιούν τις σημειώσεις τους στο Δ/ντή στο τέλος της εβδομάδας. Το ίδιο έπραττε και ένας μαθητής από κάθε τάξη-«ο επιμελέστερος και φρονιμότερος» κατά τη γνώμη του Δ/ντή- που με εντολή του επιτηρούσε τους συμμαθητές του, κατέγραφε «επί χάρτου τα περί της διαγωγής εκάστου» και την εσπέραν τα έθετε υπόψη του Δ/ντή. Ο ίδιος ο Δ/ντής, επίσης, «κρατεί ίδιον βιβλίο της διαγωγής και επιμελείας εκάστου εν ω σημειώνει ό,τι συνάγεται περί της διαγωγής και επιμελείας εκάστου εις τας σημειώσεις των διδασκάλων και επιστατών και εξ' άλλων πληροφοριών, άς ο Δ/ντής και ο οικονόμος διά της γενικής αυτών επιτηρήσεως έλαβον» (Ράδου, 1891, 151-152). Αντίθετα, πνεύμα και ήθος ελευθερίας επικρατεί στο Ιεροδιδασκαλείο Κρήτης, όπως συνέβαινε και στη Σχολή της Χάλκης. Για τα πειθαρχικά θέματα ο πρώτος Κανονισμός του Ιεροδιδασκαλείου του 1892, αναφέρει για τον διδάσκοντα ότι κατά τη διδασκαλία, εάν κάποιος μαθητής παρεκτραπεί τότε «αναλόγως της παρεκτροπής α) προσκαλεί εις ευταξίαν, β) επιπλήττει και απομακρύνει της παραδόσεως, γ) καταγγέλλει αυτόν τω Σχολάρχη». Όσο για τις ποινές ο παραβαίνων τα καθήκοντά του «κατά τις περιστάσεις ή νουθετείται ή επιπλήττεται ιδία ή δημοσία ή υποβάλλεεται εις καταλλήλους υποχρεώσεις ή αποπέμπεται του Σχολείου» Σε περίπτωση εξάλλου αυτοδικίας, «εάν τις των μαθητών νομίζει εαυτόν ηδικημένον παρά τινος, οφείλει ν'αναφέρεται προς μόνον τον Σχολάρχην» (Κανονισμός 1892, άρθρ.20, 23 και 25). Για τους καθηγητές, επίσης, οι Νόμοι 391 του 1901(άρθρ. 98) και 485 του 1903 (άρθρ. 94) όριζαν ότι:»Εις το Ιεροδιδασκαλείον εισάγεται και εν τη διαίτη και εν τη ανατροφή το σύστημα της κατ'οικογένειαν ανατροφής, καθ' ότι μαθηταί, καθ'ομάδας διαιρούμενοι, τάσσονται υπό την ιδιαιτέραν επιμέλειαν εκάστου των καθηγητών ως και του διευθυντού, όστις έχει και την όλην επί των ομάδων εποπτείαν». Εξάλλου ο δεύτερος Κανονισμός του 1902 αναφέρει για τους καθηγητές ότι «φροντίζουν πατρικώς περί της προόδου και μορφώσεως των μαθητών, μη περιορίζοντες την διαπλαστικήν επί των μαθητών επίδρασίν των μόνον κατά την ώραν της διδασκαλίας εν ταις αιθούσας των παραδόσεων». Για τον Επιστάτη, επίσης, αναφέρει ότι «εν τη εκτελέσει των καθηκόντων αυτού προσφέρεται πάντοτε πατρικώς, συνδυάζων περισκεμμένως την αγάπην προς τους μαθητάς μετά της προσηκούσης προς αυτούς σοβαρότητος». Μόνον για την περίπτωση του καθαρισμού και αερισμού των τάξεων και των κοιτώνων, θέματα που αφορούσαν την ευαίσθητη, ιδίως για εκείνην την εποχή, υγεία όλων των μαθητών και καθηγητών, ο επιστάτης καταγγέλλει στους Καθηγητάς και στον Δ/ντή τους αμελείς (Κανονισμός 1902,άρθρ.38,48 και 56).

Ως προς τη διαπροσωπικές σχέσεις με τους σπουδαστές ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η στάση του σχεδόν καθ'όλη τη διάρκεια λειτουργίας του Ιεροδιδασκαλείου Σχολάρχη και συντονιστή της κατάρτισης και ανατροφής των

σπουδαστών Χρυσ. Τσεπετάκη, όπως αυτή σκιαγραφείται από ένα μαθητή του τον Εμμ.Πετράκη: Υπήρξε « ένας υπέροχος και ιδεώδης κληρικός» με « χαλκέντερον φιλοπονία και παιδαγωγικήν αφοσίωσιν», με στόχο την «ηθικήν εξύψωσιν των μαθητών του». Ήταν «φύσει φιλόστροφος και φιλόστοργος , εδείκνυνεν προς πάντας την στοργήν εκείνην και αγάπην, την οποίαν μόνον αληθής πατήρ και διδάσκαλος δεικνύει προς τα τέκνα και τους μαθητάς του» και είχε διαργανώσει το Ιεροδιδασκαλείον», έτσι ώστε «παντού επεκράτει πρόοδος και τάξις», οι μαθητές «εσέβοντο και ηγάπων τούτον ως αληθινόν πατέρα και διδάσκαλον» (Πετράκης, 1966, 199).

Άλλος μαθητής του, εξάλλου, ο Χαρίλαος Σπυριδάκης μαρτυρεί ότι: «παρηκολούθει την ατομικότητα εκάστου μαθητού εις όλας τας εκδηλώσεις αυτής, ενεπνέετο από αφοσίωσιν θερμήν από αγάπην αγνωτάτην, από πίστιν ακλόνητον εις το έργον της παιδαγωγήσεως. Είχε μεταβάλει ολόκληρον την Σχολήν εις μίαν πραγματικώς πνευματικήν οικογένειαν και εμοχθούσε νυχθημερόν παιδαγωγικότατα διά την βελτίωσιν των μελών αυτής» (Σπυριδάκης, 1966).

Για το θέμα του συνδυασμού του λειτουργήματος του διδασκάλου με εκείνο του Ιερέα καθώς και της βαρύτητας που δινόταν τόσο στην εκκλησιαστική ζωή και άσκηση όσο και στη διδασκαλία των θεολογικών μαθημάτων του Ιεροδιδασκαλείου, ο Χρύσανθος αναφέρει ότι αυτό συνέβαινε, διότι «επιβεβαιώθη διά μακραίωνος ιστορίας ότι δεν υπάρχει ασφαλέστερον και τελειώτερον όργανον της ελευθερίας ,της εξημερώσεως και προαγωγής των λαών , όσον η αλήθεια του Ευαγγελίου » και διότι η ηθοπλαστική δύναμη των μαθημάτων αυτών « είναι κατά την μαρτυρίαν πάντων των ηθικολόγων και παιδαγωγών υπερτέρα πάντων των λοιπών μαθημάτων». Τα θεολογικά μαθήματα, εξάλλου, δε γίνονται, κατ'αυτόν, για τυπικούς λόγους , αλλά γιατί αναμενόταν από αυτά το σχεδιασμένο πνευματικό, ηθικό, κοινωνικό και ανθρωπιστικό πρακτικό όφελος. Έτσι, για παράδειγμα, πίστευε ότι τα εξόχου ευσεβείας και αρετής παραδείγματα που περιείχε η διδασκαλία της Αγίας Γραφής, «εν απλάστω και φυσική γλώσση προβαλλόμενα εις την αθάνα καρδίαν και το ανυπόκριτον πνεύμα του παιδός αφήνουσιν ιεράς εντυπώσεις, συντρεχούσας ουχί μικρόν εις την ορθήν διάπλασιν ηθικού και θρησκευτικού συναισθήματος, όπερ αποτελεί το ιδιάζον γνώρισμα και το ουσιώδες χαρακτηριστικόν του ανθρωπίνου όντος». Η διδασκαλία της Εκκλ. Ιστορίας, εξάλλου, γινόταν, κατά τις αντιλήψεις του, γιατί «η πρόοδος του νεωτέρου πολιτισμού δεν είναι άσχετη προς την ορθώς νοουμένην Χριστιανικήν θρησκείαν. Η αδιαφορία προς την Εκκλησίαν, ή έλλειψις συναισθήσεως του καθήκοντος, η εκδοχή του Ιερατικού αξιώματος ως βιοποριστικού έργου, είναι συνέπεια της αμαθείας και άγνοιας της Ιστορίας των εθνικών και εκκλησιαστικών πραγμάτων».

Τη Χριστιανική Κατήχηση τη θεωρούσε, επίσης, «αναγκαιοτάτη, καθ' όσον εκ της απουσίας αυτής γεννάται η δεισιδαιμονία και ο φανατισμός, ελλείψεις αίτινες μολύνουσι τον βίον των παιδευτών λαών». Η Ρητορική ή Ομιλιτική, επίσης, είχε σπουδαία θέση στο Πρόγραμμα, διότι πίστευε « ότι η ένθερμος πίστις και ο ζήλος είναι πολλάκις η ασφαλέστερα συνθήκη της ευδοκιμήσεως ενός διδασκάλου και κήρυκος, αλλ' αναγκαιοτάτη θεωρείται πάντοτε και η τέχνη.Οι πατέρες της Εκκλησίας δεν ήσαν διόλου αμαθείς όλων των ποικιλοτάτων τρόπων της ρητορικής

τέχνης». Γι'αυτό και οι Ιεροσπουδαστές έπρεπε να γίνουν ικανοί «μετά συχνών εφαρμογών επί πρακτικών θεμάτων ...να φιλοτεχνώσι κηρύγματα των τα πρώτα δοκίμια να εκφωνώνται πρώτον μεν εν τη Σχολή, έπειτα δε εις τους ναούς των ενοριών του Ακρωτηρίου». (Ιεροδιδασκαλείον 1894, 2-6).

Β'. Η Παιδαγωγική κατάρτιση

1. Οι παιδαγωγικές αρχές της μορφώσεως των μαθητών

Σημαντικά, στοιχεία, ως προς το φιλοσοφικό υπόβαθρο, τις γραμμές, τις κατευθύνσεις, τους σκοπούς και τα οράματα του Ιδρύματος, σε σχέση πρώτον με τη βαρύτητα που δινόταν στην παιδαγωγική κατάρτιση και δεύτερον με τις ανάγκες και τις προσδοκίες του λαού, περιέχουν οι δημόσιες λογοδοσίες του σπουδαίου κληρικού και παιδαγωγού Χρύσανθου Τσεπετάκη κατά τις δημόσιες εξετάσεις των σπουδαστών ενώπιον των αρχών και του κοινού από το 1893 έως το 1895.

Με τους λόγους του γίνεται φανερό ότι γνωρίζει πολύ καλά τα μηνύματα της εποχής, την κατάσταση στην οποία βρισκόταν ο λαός, τις ηθικοπνευματικές ανάγκες του τόπου αλλά και τους τρόπους θεραπείας αυτών των αναγκών: «Ο λαός ημών εκ μακραίωνος απαιδευσίας εξερχόμενος ίσταται μεταξύ αμαθείας και ημιμαθείας, μεταξύ λησμονημένων εθνικών παραδόσεων και οθνίου πολιτισμού, μεταξύ δεισιδαιμονιών και σεσαλευμένων θρησκευτικών παραδόσεων, μεταξύ αγρίων ενστίκτων και εξημμένων εγωϊστικών παθών» (Ιεροδιδασκαλείον 1894, 2-14).

Είναι σαφές και φανερό στους λόγους του Χρύσανθου, η χρησιμότητα και η πρακτικότητα του Ιεροδιδασκαλείου, αφού ως σκοπός του θεωρείται η μόρφωσις Ιερέων και δασκάλων, έργο των οποίων θα είναι «η ηθική και θρησκευτική οικοδομή των ψυχών, η προσάρτισις της θρησκευτικής διδασκαλίας εις τας ηθικάς και θρησκευτικάς ανάγκας των πιστών, η υπηρεσία της θρησκείας προς ηθικήν και θρησκευτικήν διάπλασιν της κοινωνίας» (Ιεροδιδασκαλείον 1893, 7-10).

Με βάση τις θεωρητικές αυτές αρχές, που φαίνεται να αποτελούν τον άξονα και τη βάση των νομοθετικών ρυθμίσεων, «η δημοτική παιδείσις» εθεωρείτο, από την πλευρά του Ιεροδιδασκαλείου, η «βάσις και το θεμέλιον της ευημερίας και προαγωγής παντός λαού». Σκοπός της δεν ήταν απλώς «η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά μετ'αυτών η ηθικοθρησκευτική μόρφωσις». Από την άλλη πλευρά δινόταν μεγάλη βαρύτητα στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση. Έτσι σύμφωνα με την επιστημονική δεοντολογία της εποχής, όπως την υιοθετούσε και την εξέφραζε, εκ μέρους του Ιδρύματος ο Σχολάρχης, η «παιδαγωγική παιδείσις προς επιτυχή διεξαγωγήν της διδασκαλίας εν τω δημοτικώ σχολείω» προϋπέθετε:

- α) «Την γνώσιν πασών των διδακτικών αρχών και μεθόδων, αίτινες δεν είναι ολίγαι.
- β) Την παιδαγωγικήν μόρφωσιν, προαπαιτωμένην εν τω έργω της αγωγής των

παιδων, ήτις άγαν δυσχερής και πολύπλοκος, ζητεί την βαθείαν γνωριμίαν πάντων των ψυχολογικών νόμων και φαινομένων ουκ ολίγων ωσαύτως. γ) Την εν πάσι τοις έργοις και τοις κινήμασι παροχήν του καλού παραδείγματος, ου η μεγίστη ανάγκη εξαρτάται εκ της ιδιότητος εκείνης της παιδικής ψυχής, του να πλάσσεται κατά το προβαλλόμενον αυτή πρότυπον. δ) Την αγάπην την διάπειρον, προς το διδασκαλικόν έργον, όπερ ηθικήν μάλλον ή υλικήν αμοιβήν παρέχον, περιάγει ταχέως εις κόρον και απογοήτευσιν τον μη αγαπώντα τούτο. ε) Κοινωνικός αρετάς, ευργετικώς επιδρώσας εις την πέριξ κοινωνίαν. Ο δημοδιδάσκαλος οφείλει μετά της θεωρητικής και ηθικοπαιδαγωγικής παιδείας και μορφώσεως να διαθέτει και την δύναμιν προς ποικίλην τινά και κοινωφελή δράσιν και πρωτοβουλίαν». Στους στόχους και στις αρχές του Σχολάρχη κυριαρχούσε η ιδέα ότι «ο καλός δημοδιδάσκαλος είναι ο αφανής εργάτης της προόδου και του πολιτισμού των εθνών» και ότι «προάγει ησύχως τας τέχνας, τας επιστήμας, βάλλει το θεμέλιον της οικογενειακής ευδαιμονίας, καμινεύει την ηθικήν του λαού ανάπλασιν και προπαρασκευάζει ασφαλώς το μεγαλείον και την ανύψωσιν της Εκκλησίας και της πατρίδος»(Ιεροδιδασκαλείον, 1895, 8-19).

Ιδιαίτερη εντύπωση δημιουργούν οι θέσεις που διατυπώνει ο έξοχος αυτός κληρικός, σχετικά με τη μεγάλη παιδαγωγική επίδραση των προτύπων. Πίστευε ότι «το παράδειγμα έχει ισχύν ου μόνον επί των νεωτέρων και απειροτέρων, αλλά και επ'αυτών των γερωντοτέρων και πολυπειροτέρων». Και ο λειτουργός της Εκκλησίας είναι εκείνος προς τον οποίον, «ως εκ του αξιώματός του, έχουσι εστραμμένα τα βλέμματα οι πάντες και συμφώνως προς το παράδειγμα τούτου ρυθμίζουν τον βίον οι πολλοί. Διά τούτο διδάσκαλος της ευσεβείας, ων ο Ιερεύς, οφείλει να παρέχει το ευσεβές και ηθικόν παράδειγμα. Διότι διδάσκαλος μη ευσεβής και ενάρτεος, περί ευσεβείας και αρετής ομιλών, ου μόνον δεν προάγει την θρησκευτικήν και ηθικήν οικοδομήν, αλλά και καταστρέφει αυτήν».

Βέβαια δεν αγνοεί ότι η αγωγή την οποίαν οραματιζόταν, προκειμένου να έχει ως αποτέλεσμά της ένα πρότυπο ευσεβούς και ηθικού Ιεροδιδασκάλου, εκτός από την μετά πεφωτισμένης μεθόδου παροχής των ηθοπλαστικών και θρησκευτικών μαθημάτων, απαιτεί το πρότυπο υγιές περιβάλλον, τη σωστή οικογενειακή ανατροφή, το διδασκαλικό παράδειγμα, την ιεροπρεπή συμπεριφορά και την ηθική συνδρομή των Ιερομονάχων, στο άμεσο περιβάλλον των οποίων ανατρεφόταν πνευματικά ο κάθε Ιεροσπουδαστής: «Τοιαύτα παραδείγματα παρά των μεθ'ων διηνεκώς συζώσι οι παιδαγωγούμενοι μαθηταί είναι μία τις σπουδαιοτάτη συμβολή, ης άνευ ματαιούται μέγα μέρος της ενεργείας της Σχολής προς προπαρασκευήν ανδρών εχόντων μόρφωσιν ευσεβείας και αρετής, ανδρών γνωρίζοντων να σέβονται εαυτούς και τον Θεόν και τον πλησίον» (Ιεροδιδασκαλείον 1894, 4-15).

Πώς όμως θα πετύχαινε η Εκκλησία και η Πατρίδα να δημιουργήσει έναν τέτοιο Ιεροδιδάσκαλο; Ο Σχολάρχης είχε την πεποίθηση ότι «η ικανότης του διδάσκειν και η μόρφωσις ηθικού βίου δεν αποκτώνται ει μη διά πολυχρονίου σπουδής και επιμελημένης μορφώσεως εν ειδικαίς σχολαίς, εν μικροσκοπική τινι κοινωνία, εν η θα επισυμβαίνει μεταξύ των συμμαθητών ζύμωσίς τις προαπαιτουμένη προς παραγωγήν άρτου καλού. Εν τω Ιεροδιδασκαλείω συνδέονται πολλοί προς πολλούς

διά της κοινής διδασκαλίας, της κοινής προσευχής, της κοινής τραπέζης της κοινής κλήσεως, του αυτού προορισμού» (Ιεροδιδασκαλείον 1893,12-20).

Ωστόσο όλα αυτά τα «παιδαγωγικά μέτρα», όπως τα όνομάζει, θα μπορούσαν να αφήσουν στην ψυχή των μαθητών «εντυπώσεις και αισθήματα τοιαύτα, άτινα να χρησιμεύσωσιν ως ελατήρια αμέμπτου ηθικού και θρησκευτικού βίου», μόνον αν συνυπήρχαν δύο παράγοντες. Αφενός αν όλα αυτά χρησιμοποιούνταν από την πλευρά των παιδαγωγών και των παραγόντων της Σχολής «μετ'αγάπης και επιμελείας» (Επετηρίς του Ιεροδιδασκαλείου, 1900-1901) και αφετέρου αν οι ίδιοι οι μαθητές συνειδητοποιούσαν ότι, εκτός από την προσοχήν «περί την υγείαν και ζωήν αυτών» και την «φιλοπονίαν» στα μαθήματα, όφειλαν «επί πάσι και διά πάντων, την καλλιέργειαν όλων των χαριτωμένων εκείνων αρετών, ων άνευ, αν δεν είναι πλήρης ο άνθρωπος, πολύ περισσότερον δεν δύναται να νοηθεί διδάσκαλος και ιερεύς» (Ομιλία Παιδαγωγική, Αρχείο Αγ.Τριάδος).

Ιδιαίτερα σημαντικές για την ιστορική αποτίμηση του παιδαγωγικού έργου που επιτελούσε το Ιεροδιδασκαλείο θεωρούνται οι απόψεις που εκφράστηκαν στη Συνεδρίαση της Κρητικής Βουλής το 1903, με την ευκαιρία της συζητήσεως της προτάσεως του επί της Παιδείας Συμβούλου Α. Βορεάδη για την τροποποίηση των άρθρων που αφορούσαν το Ιεροδιδασκαλείο. Στόχος του ήταν η μετατροπή του Ιεροδιδασκαλείου σε Ιερατική Σχολή με το επιχείρημα ότι δεν μπορεί πλέον σε μια εποχή προόδου να αναθέτουν τη διδασκαλία των παιδιών σε Ιερείς και επομένως ότι δεν έπρεπε πλέον να συνεχίσει ο θεσμός του Ιεροδιδασκάλου και να υφίσταται το Ίδρυμα που συνεδύαζε την κατάρτιση και των δύο λειτουργημάτων, σύμφωνα με το προηγούμενο καθεστώς. Η πρόταση αυτή συζητήθηκε αρκετά και απορρίφθηκε. Στη συζήτηση που διεξήχθη ο Εμμ.Λογιάδης είπε μεταξύ άλλων: «Έχω την πεποίθησιν ότι οι Ιεροδιδάσκαλοι ηθικοποιούνται περισσότερον εν τω Ιεροδιδασκαλείω παρά εις τα άλλα σχολεία» και ότι «μετά πολλής ευχαριστήσεως ακούω ότι εις τα χωρία του νομού τούτου, όπου μετέρχονται τον διδάσκαλον, οι κάτοικοι είναι λίαν ευχαριστημένοι και εύφημος μνεία γίνεται περί αυτών». Ο Γ.Φούμης, εξάλλου, αναφέρθηκε σε συγκεκριμένο Ιεροδιδάσκαλο, τον Ποντικάκη, που υπηρετούσε στον Ασράτηγον Χανίων, τονίζοντας ότι: «όχι μόνον διά της διδασκαλίας του κατορθώνει να διαπλάττη και μορφώνη τους μαθητάς αλλά και δια του κηρύγματός του κατώρθωσε σήμερον και είναι ο αγαπητότερος των ιερέων». Εξέφρασε δε την πεποίθησιν ότι «το επάγγελμα του δημοδιδασκάλου πλησιάζει προς το του ιερέως, διότι έχει διαπλαστικήν και διαμορφωτικήν εργασίαν και το εν και το άλλο. Ημείς εξαιτούμεθα να χρησιμοποιηθή ο ιερός κλήρος εις την δημοτικήν εκπαίδευσιν, αφού μορφωθή εν τοις Ιεροδιδασκαλείοις, αποφοιτών δ'εντεύθεν θα πράττη την αυτήν εργασίαν ην οι σημερινοί δημοδιδάσκαλοι, μετά του πλεονεκτήματος ότι θα ενσταλάζωσιν εις τας καρδίας των παιδων την ευσέβειαν και την αρετήν, αυτοί πρώτοι ως λειτουργοί του Υψίστου τας αρετάς ταύτας εξασκούντες».

Ο Χ.Πωλεογεώργης είπε, επίσης, ότι ο απόφοιτος ενός τέτοιου σχολείου ακόμα και Ιερεύς μόνον να γίνει, «αν γνωρίζει το Παιδαγωγικά, είναι πλεονέκτημα, διότι και εν'αυτή τη εξασκήσει των καθηκόντων του, ως Ιερεύς, η παιδαγωγία του είναι χρησιμοτάτη».

Τελος ο Ν. Καλογέννητος μετέφερε στη Βουλή τη γνώμη του μεγάλου Γλωσσολόγου Χατζηδάκη, ο οποίος, όταν άκουσε τα επιχειρήματα εκείνων που ήθελαν την κατάργηση του Ιεροδιδασκαλείου είπε: «Εν τω Ελληνικό κόσμω ουδέποτε η Εκκλησία συνεκρούσθη προς την πολιτείαν, αλλ'αδελφικώς συνειργάσθησαν», ότι «όταν από το Ιεροδιδασκαλείο εξέρχονται και διδάσκαλοι θα ωφελείται και η πολιτεία και ο μαθητής» και ότι εφιστώ την προσοχήν σας να μην χωρίσητε θρησκείαν και παιδείαν» (Εστενογραφημένα πρακτικά 1903, 107-118).

2. Τα Αναλυτικά Προγράμματα των Παιδαγωγικών. Θεωρητική διδασκαλία και πρακτική εξάσκηση

Στον Κανονισμό του 1892 (άρθρ.5) ορίζονται ως διδακτέα παιδαγωγικά μαθήματα: Για την Γ' τάξη (2) ώρες Μεθοδολογία και για την Δ' τάξη (2) ώρες Ψυχολογία και (3) ώρες Πρακτική Διδακτική. Ωστόσο, όταν λειτούργησε για πρώτη φορά η Γ' τάξη (σχολ. έτος 1894-1895), την έλλειψη ειδικού καθηγητή των Παιδαγωγικών αναπλήρωνε ο Σχολάρχης, που δίδασκε (1) ώρα: Ιστορία της Παιδαγωγικής (Ιεροδιδασκλείον 1894,36-39).

Στο λόγο του, όμως κατά τις δημόσιες εξετάσεις του ίδιου έτους επισημαίνει προς τις αρχές την ανάγκη πρόσληψης ειδικού καθηγητή και εμμέσως πλην σαφώς προτείνει να «προσκληθῇ το επόμενο έτος ειδικός Καθηγητής, όστις να διδάξη τα παιδαγωγικά μαθήματα» (Ιεροδιδασκλείον 1895,10-16).

Πράγματι το επόμενο έτος, όπως αναφέρεται σε εφημερίδα της εποχής, «προσεκλήθη και διδασκαλιστής, όστις να διδάξη την δημοδιδασκαλικήν μέθοδον, συμφώνως προς τον διπλούν της Σχολής σκοπόν» (Εκκλησιαστική Αλήθεια 3-11-1895,292).

Άρθρο τοπικής εφημερίδας, όμως, διερμηνεύοντας τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις όλων αυτών που ενδιαφέρονταν για το μέλλον του Ιεροδιδασκαλείου και του τόπου, στηλιτεύει τη μη σύννομη επιλογή του προσώπου και θέτει το ερώτημα: «Απλούς δημοδιδάσκαλος εκτός των ολίγων πρακτικών ποία παιδαγωγικά δύναται να διδάξη, όσην ικανότητα και αν επεδείξατο εν τη διευθύνσει και τη διδασκαλία εν Δημοτικώ Σχολείω;» Επισημαίνει επίσης ότι «ο νόμος, όστις δεν φαίνεται να είναι μωρός, δεν παρέχει το δικαίωμα τω δημοδιδασκάλω, έστω και αριστεύσαντι κατά τις εξετάσεις του, να διδάξη εν Ελληνική Σχολή, πολύ δε περισσότερο εν Γυμνασίω και δη Ψυχολογίαν, Λογικήν και θεωρίαν της Παιδαγωγίας, μαθήματα πρώτης ανάγκης διά πάντα μορφούμενον εις δημοδιδάσκαλον» (Μεσόγειος 16 Σεπτ.1895).

Το 1899 με τη σύσταση της Κρητικής Πολιτείας, στο πλαίσιο της νομικής οργάνωσης της Εκπαιδεύσεως και της γενικότερης προσπάθειας, που είχε ως στόχο την ηθικοπνευματική αναγέννηση της Κρήτης, θεωρήθηκε αναγκαία η επαναλειτουργία του Ιεροδιδασκαλείου καθώς και η ίδρυση δύο ακόμη Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Γυμνάσια Χανίων και Ηρακλείου, τα οποία όμως απογοήτευσαν εντελώς και

αντικαταστάθηκαν με το Διδασκαλείο Ηρακλείου το έτος 1901 (Χουρδάκη, Η Παιδεία στην Κρητική Πολιτεία, χ. χρ., 103 και 121). Ο σχετικός Νόμος (88) προέβλεπε να χρησιμοποιούνται οι απόφοιτοι του Ιεροδιδασκαλείου και ως δημοδιδάσκαλοι, τουλάχιστον μέχρι να χειροτονηθούν ιερείς (άρθρ.1). Οι σπουδές, εξάλλου, ήταν πενταετείς, διδάσκονταν εκεί όλα τα μαθήματα του Γυμνασίου και επί πλέον θεολογικά, παιδαγωγικά, φιλοσοφικά και γεωπονικά (άρθρ. 2 και 3) οι δε απόφοιτοι διορίζονταν «ως δευτέρας τάξεως δημοδιδάσκαλοι υπό τον τίτλον Γραμματισταί». Μπορούσαν επίσης να καταταχθούν στην ΣΤ΄ τάξη Γυμνασίου για να παρακαλουθήσουν τα μαθήματα του Παιδαγωγικού τμήματος και «να λάβουν πτυχίον δημοδιδασκάλου». Πρωτοποριακή θεωρείται, εξάλλου, η θέσπιση κινήτρων, που συνέδεαν το βαθμό του πτυχίου των αποφοίτων με το μισθό που θα έπαιρναν, ως Γραμματισταί, όταν διορίζονταν, αφού ο Νόμος όριζε να «λαμβάνουσι μισθόν κατά μήνα 60-75 δρχ., αναλόγως του βαθμού του απολυτηρίου των». (άρθρ. 19-20).

Τα Παιδαγωγικά μαθήματα, που έπρεπε να διδάσκονται ήσαν: Παιδαγωγική, ήτοι θεωρία της Παιδαγωγικής, Διδακτική, Μεθοδολογία, Ψυχολογία και Λογική (άρθρ.3). Ο Καθηγητής των Παιδαγωγικών έπρεπε «να έχη εγνωσμένην παιδαγωγικήν μόρφωσιν» μπορούσε δε να είναι και αλλοδαπός (άρθρ.5). Κατά το ίδιο έτος διορίζεται στο Ιεροδιδασκαλείο ο Χρήστος Οικονόμου, ως ειδικός Παιδαγωγός (Διάταγμα περί διορισμού καθηγητού των Παιδαγωγικών, 1899).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το 1900 ο επί της Παιδείας Σύμβουλος Ελ. Βενιζέλος συγκάλεσε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συνέδριο για τον Εκπαιδευτικό Νόμο και τα ειδικά θέματα του Δημοτικού Σχολείου, στο οποίο κάλεσε να συμμετέχουν οι πιο ανώτεροι παράγοντες και εκπρόσωποι φορέων της Παιδείας στην Κρήτη, μεταξύ των οποίων υπήρξε και ο Χρυσάνθος Τσεπετάκης (Διάταγμα, Περί συγκλήσεως Εκπαιδ. Συνεδρίου 1900).

Το 1901 με Διάταγμα τροποποιείται το Αναλυτικό Πρόγραμμα και «αυξάνονται αι ώραι των Παιδαγωγικών μαθημάτων και των υποδειγματικών διδασκαλιών εις 6 ώρας καθ'εβδομάδα» (Διάταγμα, Περί τροποποιήσεως του αναλυτικού προγράμματος..., 1901).

Το ίδιο έτος με τις ρυθμίσεις του νέου Νόμου (391) στα μαθήματα του εξατάξιου πλέον Ιεροδιδασκαλείου συμπεριλαμβάνονται η «Παιδαγωγική μετά των υπηρετικών αυτής επιστημών, ψυχολογίας, λογικής και ηθικής και ασκήσεις περί το διδάσκειν και παιδεύειν εν τω προτύπω δημοτικώ σχολείω». Ο Καθηγητής επίσης των Παιδαγωγικών, έπρεπε να είναι «πτυχιούχος των παιδαγωγικών, σπουδάσας την παιδαγωγικήν εν Γερμανία. Εν ελλείψει ειδικού καθηγητού των παιδαγωγικών, έχοντος τα άνω προσόντα, δύναται να διορισθή καθηγητής των παιδαγωγικών αριστούχος διδασκαλείων, τυχόν ανωτέρας εν τω Πανεπιστημίω Φιλοσοφικής μορφώσεως και διδάξας τα παιδαγωγικά μαθήματα επί τριετίαν τουλάχιστον εν διδασκαλείω ή άλλω παιδαγωγικώ καθιδρύματι » (άρθρ.86-88). Ορίζεται εξάλλου ότι «μετά του Ιεροδιδασκαλείου είναι αναποσπαστως συνδεδεμένα προς άσκησιν των μαθητών Εκκλησία και πρότυπον δημοτικόν σχολείον» (άρθρ.90).

Σημαντική αλλαγή για τους απόφοιτους υπήρξε η διάταξη του άρθρου 94 που προέβλεπε ότι «οι απολυόμενοι εκ του Ιεροδιδασκαλείου αναγνωρίζονται οριστικά δημοδιδάσκαλοι» καθώς και η διατήρηση των κινήτρων που έθετε ο προηγούμενος Νόμος, που συνέδεαν το πτυχίο με το μισθό που θα έπαιρναν κατά το διορισμό τους, αφού «οι έχοντες βαθμόν άριστα λαμβάνουσι μισθόν 100 δρχ. κατά μήνα, οι δε τον βαθμόν λίαν καλώς 90 δρχ. και οι έχοντες βαθμόν καλώς 80 δρχ» (άρθρ.94).

Με το νέο Αναλυτικό πρόγραμμα στην Δ' τάξη οι σπουδαστές διδάσκονται: Θεωρητικά (2) ώρες: «Γενική διδακτική. Παιδονομία. Αι έξεις . Σωματική ανατροφή. Διδασκαλίας ύλη και μέθοδος». Πρακτικά: « Παραμονή και ακρόαση του διδάσκοντος στο πρότυπο «δύο το πολύ ώρας καθ'εβδομάδα, όπως ...παρατηρώσιν τον τρόπον και τα στάδια διδασκαλίας». Στην Ε' τάξη θεωρητικά (3) ώρες: «Ειδική διδακτική. Ψυχολογία. Εν συντομία περί των μεγαλύτερων και σπουδαιωτέρων παιδαγωγών». Πρακτικά (2) ώρες : «Οι μαθηται της Ε' τάξεως εκ περιτροπής διδάσκουσι τους μαθητάς του προσηρτημένου δημοτικού μαθήματα οριζόμενα υπό του διδάσκοντος τα παιδαγωγικά, όστις και καθοδηγεί τους μέλλοντας να διδάξωσι προασκών αυτούς την προηγουμένην ημέραν. Κατά την παράδοσιν παρίστανται πάντες οι μαθηταί της τάξεως ταύτης ως και της ανωτέρας. Προσέτι δε ο καθηγητής των παιδαγωγικών και ο της τάξεως διδάσκαλος». Στην ΣΤ' τάξη διδάσκονται θεωρητικά (3) ώρες: « Λογική και συνέχεια της ειδικής διδακτικής. Περί ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων. Σιωπηλαί εργασίαι. Συνδιδασκαλία και κύκλοι μαθημάτων. Περί του διδακτικού επαγγέλματος. Η γένεσις και ανάπτυξις του δημοτικού σχολείου. Αι σχέσεις τούτου προς την οικογένειαν, την πολιτείαν και την εκκλησίαν. Περί των καθηκόντων και των υποχρεώσεων του διδασκάλου». Πρακτικά (3) ώρες: «Οι μαθηταί εκ περιτροπής διδάσκουσι και εξετάζουσι μαθήματα εν τω προτύπω παρισταμένου και του καθηγητού των παιδαγωγικών, όστις κατά το τέλος εκάστου μαθήματος υποδεικνύει τα γενόμενα κατά την διδασκαλίαν σφάλματα, διορθοί ταύτα και καθοδηγεί τους διδάξαντας» (Διάταγμα περί αναλυτικού..., Παιδαγωγική, 1901).

Στο Νόμο 485/1903 επαναλαμβάνονται οι ίδιες διατάξεις του προηγούμενου Νόμου 391 του 1901 για το τετρατάξιο πλέον Ιεροδιδασκαλείο, με μόνη ουσιαστική αλλαγή στα προσόντα του διδάσκοντος τα Παιδαγωγικά, όπου απαιτείται πλέον να είναι διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής (άρθρ.85).

Οι απόφοιτοι και μ' αυτόν το Νόμο «αναγνωρίζονται δημοδιδάσκαλοι», μειώνονται, όμως, οι αποδοχές τους και παίρνουν οι έχοντες άριστα 80 δρχ., οι έχοντες λίαν καλώς 70 δρχ. και οι έχοντες καλώς 60 δρχ (άρθρ.90).

Σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθημάτων οι μαθητές διδάσκονται στη Β' τάξη (2) ώρες θεωρητικά Παιδαγωγικά: «Ιστορία της Παιδαγωγικής από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των καθ' ημάς» και πραγματοποιούν τις ίδιες πρακτικές ασκήσεις στο πρότυπο, όπως προέβλεπε και ο προηγούμενος Νόμος. Στη Γ' τάξη ((4) ώρες: «Εκ της Ψυχολογίας μέχρι των συναισθημάτων. Εκ δε της Παιδαγωγικής την Παιδονομίαν, την Γενικήν Διδακτικήν και εκ της ειδικής Διδακτικής το περί της διδασκαλίας των θρησκευτικών μαθημάτων και της Ιστορίας». Στη Δ' τάξη (6) ώρες:

«Συνέχεια της Ψυχολογίας και Λογικής, συνέχεια της ειδικής δικακτικής μέχρι τέλους. Περί ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων. Η γένεσις και ανάπτυξις του δημοτικού σχολείου. Περί καθηκόντων του διδασκάλου».

Οι πρακτικές στο πρότυπο παρέμειναν ίδιες με εκείνες που προέβλεπε ο προηγούμενος Νόμος. Ωστόσο εδώ προβλεπόταν, ο Καθηγητής των Παιδαγωγικών εκτός της παρακολούθησής και της διορθώσεως των ασκουμένων στο διδάσκειν και εξετάζειν να «διδάσκει υποδειγματικώς εν τω προτύπω» (Αναλυτικόν Πρόγραμμα..., Παιδαγωγικά, 1903).

Σπουδαία παιδαγωγική, κοινωνική και ηθικοπνευματική σημασία για την προσωπική τους ολοκλήρωση αλλά και τη μελλοντική τους προσφορά σε ενορίες και σχολεία κυρίως της υπαίθρου είχε η επιμελημένη Γεωργική κατάρτιση που είχαν οι σπουδαστές με το μάθημα της Γεωπονικής (Διάταγμα περί εσωτερικού Κανονισμού...1902, άρθρ...24-26) Το περιεχόμενό του ήταν στοιχειώδεις γνώσεις γεωπονίας ματά πρακτικών εφαρμογών και το δίδασκε ο ίδιος ο Τμηματάρχης ή ο Επιθεωρητής της Γεωργίας (Διάταγμα περί Ιεροδιδασκαλείου, άρθρ.3, παρ. δ', Νόμ.88 του 1899. Οι πληροφορίες που έχουμε από τη λογοδοσία του Σχολάρχη στις εξετάσεις του δευτέρου έτους (1893-1894) λειτουργία του Ιεροδιδασκαλείου καθιστούν σαφές ότι οι λόγοι που καθιερώθηκε το μάθημα ήταν: α) Για να έχουν οι σπουδαστές «έν πρακτικόν προσόν απαιτητήτως αναγκαίον εις τον αγροτικόν βίον, την αγροτικήν φιλεργίαν και εμπειρίαν περί τον χειρισμόν των γεωργικών εργαλείων και την καλλιέργειαν φυτών τινων και δένδρων». β) Για να απονεμηθεί «εις το γεωργικόν επάγγελμα η προσήλουσα τιμή ,μη θεωρούμενον του λοιπού ως αρμόζον αποκλειστικώς εις τους αγραμμάτους χωρικούς και εις τους αφυείς ή αμελείς μαθητάς». γ) Για να μάθει ο μαθητής «τον λόγον πολλών γεωργικών φαινομένων». δ) Για να μπορεί «ο εκ του Ιεροδιδασκαλείου απόφοιτος καθήμενος εν τω καφεκοπτείω του χωρίου λαμβάνων τον λόγον επι γεωργικών θεμάτων, να μεταβάλη αυτό πολλάκις εις σχολείον πρακτικών γνώσεων » (Ιεροδιδασκαλείον, 1894, 14-22).

Πέρα από τις ειδικές πρακτικές γνώσεις που έπαιρνε ο σπουδαστής, ο τρόπος που γινόταν αυτή η δραστηριότητα με βάση το καθημερινό πρόγραμμα του έδινε την ευκαιρία να αυτενεργήσει, να αξιοποιήσει και να εφαρμόσει γνωσιολογικά στοιχεία ,να δοκιμάσει στην πράξη τις δυνατότητές του, τη δημιουργικότητά του και ταυτόχρονα να ασκηθεί στη συνεργατικότητα σε γεωργικές και κηπουρικές εργασίες που αναλάμβανε ως μέλος ομάδας. Με την εναλλαγή του προγράμματος εργασιών, της αποστολής και του ρόλου μάθαινε, επίσης, να χρησιμοποιεί δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο, να εκτελεί με υπευθυνότητα και χαρά την προγραμματισμένη εργασία του και να αναπτύσει γενικώς την προσωπικότητά του με την υπέρβαση της παθητικότητας .

Ο Γυμνασιάρχης Χαρίλαος Σπυριδάκης, μαθητής του Ιεροδιδασκαλείου αυτής της περιόδου, σε λόγο του το 1937 ανέφερε σχετικά με τη γεωπονική κατάρτιση των σπουδαστών: «Ας ενθυμηθώμεν την κατ'άτομα ή μικράς ομάδας καλλιέργειαν ανθέων και κηπαρίων, καθώς και την εξημέρωσιν αγρίων δένδρων, ενασχόλησιν, δηλαδή, η οποία πλύν της ευχαριστήσεως που παρέχει, της σωματικής ευεξίας που

παρουσιάζει, διδάσκει τα μυστήρια της φύσεως, οξύνει τας αισθήσεις, αναπτύσσει την καλαισθησίαν του μαθητού, εξευμενίζει το ήθος του, εξωραΐζει αυτόν ψυχικώς και τον συνδέει αναποσπástως προς το έδαφος και την έννοιαν της πατρίδος του» (Το μνημόσυνον 1937, 14). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Δ/ντής του Ιεροδιδασκαλείου για ένα μεγάλο διάστημα, λόγω ελλείψεως ειδικού, δίδασκε το μάθημα «εμφορούμενος από αληθή ψύχωσιν υπέρ της Γεωργίας και ιδίως της δενδροκομίας.... Έσκαπτεν, εφύτευεν επότιζεν και ενήργει τη βοηθεία των μαθητών του πάσας τας κηπουρικός και εν γένει γεωργικάς εργασίας γενόμενος το πρότυπον παράδειγμα εις όλους» (Το μνημόσυνον 1937, 39).

3. Οι εξετάσεις του Ιεροδιδασκαλείου

Σπουδαίο ρόλο για την κατάρτιση των σπουδαστών διεδραμάτισαν οι εξετάσεις τους ενώπιον εξεταστικής επιτροπής, το προφορικό μέρος των οποίων γινόταν δημοσίως, με την παρουσία των γονέων και όσων άλλων ήθελαν να τις παρακολουθήσουν. Στο τέλος της σχολικής περιόδου γινόταν γνωστοποίηση διά του τύπου της ημέρας διεξαγωγής των εξετάσεων (Μεσόγειος 19 Ιουνίου 1893), οι οποίες και λόγω ίσως του θεσμού των υποτροφιών έπαιρναν αυτό το δημόσιο, επίσημο και εορταστικό χαρακτήρα, προκειμένου α) να μπορούν οι χορηγοί να διαπιστώνουν κατά πόσο άξιζαν οι θυσίες που έκαναν για τις σπουδές αυτών των σπουδαστών και β) να αποτελούν ένα ισχυρότατο κίνητρο επίδοσης για τους ίδιους τους σπουδαστές. Στις εξετάσεις εκτός από το Σχολάρχη και τους διδάσκοντες παρευρίσκονταν στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του Ιδρύματος ο Επίσκοπος Κυδωνίας και Αποκορώνου και μετά τη σύσταση της Κρητικής Πολιτείας (1899) συμμετείχε επίσης εκπρόσωπος του Συμβούλου της Παιδείας.

Ήδη στο τέλος του πρώτου έτους «οι μαθηταί εξητάσθησαν εις τα διάφορα μαθήματα, εφελκύσαντες τον θαυμασμόν των ακροατών δια των ευστόχων απαντήσεών των» (Μεσόγειος 10 Ιουλίου 1893). Αξίζει να σημειωθεί ότι η συζήτηση και ο προβληματισμός για την παιδαγωγική διάσταση του θεσμού των δημοσίων εξετάσεων, που είχε αρχίσει στην άλλη Ελλάδα με το άρθρο του Δ/ντή του Διδασκαλείου Αθηνών Π.Π.Οικονόμου (Δημαρά 1990, 278-282), δεν είχε φτάσει ακόμα στην Κρήτη.

Το 1900 η Κρητική Πολιτεία ρύθμισε τα θέματα των εξετάσεων και ουδείς μαθητής προαγόταν, αν δεν λάμβανε βαθμό τουλάχιστον (7) στα Θρησκευτικά και (6) στα Παιδαγωγικά. Στις απολυτήριες εξετάσεις, εξάλλου, εξετάζονταν όλα τα μαθήματα γραπτώς και προφορικώς. Εντυπωσιακή θεωρείται η κατάρτιση των σπουδαστών στα Ελληνικά για να μπορούν α) να μεταφράζουν γραπτώς «αδίδακτον αρχαίον ελληνικόν κείμενον εις την νέαν ελληνικήν και τανάπαλιν», β) να «πραγματεύονται παιδαγωγικόν τι θέμα εγγράφως εκ των δεδιδαγμένων» και γ) «να ερμηνεύωσι προφορικώς τεμάχιον αδίδακτον εκ της Ιεράς Γραφής υπό του Επισκόπου οριζόμενον», αποδεικνύοντας τη θεολογική τους πληρότητα (Διάταγμα περί εξετάσεων...αρ. 35/1900, άρθρ. 93-95).

Σημειώνουμε το γεγονός ότι στις εξετάσεις του 1900 παραβρέθηκαν ο επί της Παιδείας Σύμβουλος Ελ Βενιζέλος και ο επί των Οικονομικών Κων/νος Φούμης (Πατρίς 1η Ιουλίου 1900).

Το 1902 ρυθμίζονται εκ νέου τα θέματα των εξετάσεων (Διάταγμα επί προβιβασμών..., Απολυτήριοι εξετάσεις εν τω Ιεροδιδασκαλείω 1902). Έτσι οι απολυτήριες εξετάσεις α) Γίνονται ενώπιον επιτροπείας «αποτελουμένης από τον Διευθυντήν του Ιεροδιδασκαλείου, από τους τακτικούς καθηγητάς τούτου και από τον θεοφιλέστατον Επίσκοπον Κυδωνίας και Αποκορώνου, ως πρόεδρον άνευ ψήφου. Ως αντιπρόσωπος του επί της Παιδείας και της Δικαιοσύνης Συμβούλου παρίσταται ο Γενικός Επιθεωρητής ή καθηγητής υπ' αυτού οριζόμενος, όστις παρακολουθεί τας γραπτάς και προφορικές εξετάσεις άνευ δικαιώματος ψήφου». β) «Είναι γραπταί, προφορικαί και πρακτικαί» (άρθρ.51 και 52):

1.Ως προς τις γραπτές, στις εξετάσεις των Ελληνικών «δεν δίδονται τεμάχια νεοελληνικά προς μετατροπήν εις την αρχαίαν», αλλά α) αδίδακτον τεμάχιον να μεταφερθεί «εις το νεώτερον ιδίωμα» και β) ρητόν αρχαίον ή της αγίας Γραφής να αναπτυχθεί (άρθρ. 49 και 53). Στα θεολογικά και στα Παιδαγωγικά δίδονται τρία ζητήματα και εκθέτουν οι μαθητές τα δύο (άρθρ. 53).

2.Στις προφορικές εξετάσεις «εξετάζονται πάντες εις πάντα τα μαθήματα». Επί πλέον «έκαστος των απολυομένων οφείλει να ερμηνεύση τεμάχιον αδίδακτον εκ του Ευαγγελίου υπό του διευθυντού οριζόμενον» (άρθρ.54).

3.Η πρακτική εξέταση γίνεται στο πρότυπο δημοτικό του Ιεροδιδασκαλείου, όπου κάθε μαθητής «οφείλει να διδάξη εις τους μαθητάς του προτύπου ενώπιον εξεταστικής επιτροπείας εν εκ των διδασκομένων εν τούτω μαθημάτων. Το διδαχθησόμενον μάθημα ορίζεται εις έκαστον των εξεταζομένων δύο ημέρας πρό της εξετάσεώς του. Κατά την ώραν της διδασκαλίας οφείλει να παρουσιάση εις την εξεταστικήν επιτροπείαν έγγραφον προπαρασκευήν του διδαχθησομένου μαθήματος » (άρθρ.55).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε σχέση με τις συνθήκες και το σκοπό που υπηρετούσε το Ιεροδιδασκαλείο Κρήτης αλλά και σε σύγκριση του με το Διδασκαλείο Αθηνών (1878) και με άλλα εκκλησιαστικά σχολεία της εποχής η ποιοτική του προσφορά υπήρξε πολύτιμη. Κατάφερε να συνδυάσει με δημιουργικό και αποτελεσματικό τρόπο τη θεωρία με την πράξη τόσο στη χριστιανική κατάρτιση όσο και στην παιδαγωγική. Πέτυχε εξάλλου να εναρμονίσει στο πλαίσιο μιας σφαιρικής σχολικής μόρφωσης τη διανοητική και επιστημονική με την ηθική και τη θρησκευτική αγωγή, παρουσιάζοντας, μάλιστα, με δραματικό προγραμματισμό, αρκετές πρωτοτυπίες και σε θεωρητικό και σε πρακτικό επίπεδο. Είναι βέβαιο και μαρτυρείται επίσης και από την ιστορική και από τη λαϊκή συνείδηση μέχρι σήμερα ότι το ίδρυμα αυτό επηρέασε θετικά και ευεργετικά τα εκπαιδευτικά και εκκλησιαστικά θέματα της Κρήτης και κατά την

εποχή της λειτουργίας και της προσφοράς του, ως Ιεροδιδασκαλείου, αλλά και αργότερα, μετά τη μετεξέλιξή του σε Ιερατική ή Εκκλησιαστική Σχολή, αφού λειτούργησε με την ίδια περίπου εκπαιδευτική φιλοσοφία αλλά και την ίδια διάθεση προσφοράς και διακονίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βυβιλάκη Ε., Έκθεσις της επί των σχολείων της Κρήτης Επιτροπής του 1844, εν Αθήναις, εκ του τυπογραφείου Ραδαμάνθους, 1879

Η εν Κρήτη Εκπαίδευσις, εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1904.

«Ανάπλασις», έτος Π΄, αρ.174, φύλ. 10-20, Δεκέμβριος 1895.

Ιεροδιδασκαλείον εν Αγία Τριάδι. Τα κατά το πρώτον έτος (1892-1893), εν Χανίοις, Τυπογραφείον Γενικής Διοικήσεως του Κράτους 1893.

Ιεροδιδασκαλείον, εν Αγία τριάδι. Τα κατά το δεύτερον έτος (1893-1894), εν Χανίοις , Τυπογραφείον της Γ.Δ Κ., 1894.

Ιεροδιδασκαλείον εν Αγία Τριάδι. Τα κατά το τρίτον έτος (1894-1895), εν Χανίοις, τυπογραφείον της Γενικής Διοικήσεως Κρήτης, 1895

Έγγραφο του Ηγουμενοσυμβουλίου της ιεράς Μονής προς τον Επίσκοπο Κυδωνίας και Αποκορώνου (1-3-1894), « Πρωτόκολλο των ετών 1862 –1898», στο Αρχείο Ιεράς Μονής Αγ. Τριάδος των Τζαγκαρόλων.

«Μοναχολόγιον της Ιεράς και Σταυροπηγιακής Μονής της Ζωοδόχου Πηγής Ιωάννου του Χαρτοφύλακος, μεταγραφέν τω 1892, Ιουλίου 26», αύξ, αρ. 31, στο Αρχείον ιεράς Μονής Ζωοδόχου Πηγής , Χρυσοπηγής Χανίων.

Πετράκη, Λ.,Ιστορία της ιεράς μονής Αγίας Τριάδος των Ζαγαρόλων, από του 1862 και εντεύθεν, στα «Κρητικά Χρονικά », (20), 1896,

Χουρδάκη Α.,Η Παιδεία στην Κρητική Πολιτεία(1898-1913),Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, αρ.10, Δ/ντής σειράς: Σήφης Μπουζάκης , εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Σπυριδάκη, Χ., «Ομιλία Χαριλάου Δημητρίου Σπυριδάκη εκ Μαλάξης Κυδωνίας, επιτίμου Γυμνασιάρχου, 1966,77 ετών », ανέκδοτο χειρόγραφον, στο Αρχείον ιεράς μονής Αγίας Τριάδος των Τζαγκαρόλων, (φάκελλος εγγράφων Ιερατικής Σχολής.

Κανονισμός του εν τω τμήματι Χανίων Ιεροδιδασκαλείου, εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Γ.Δ.Κ., 1892.

Φούμη Μ.Κ., «Εμμανουήλ Στρατηγάκης, οπλαρχηγός, ετών 96 –Προσφώνησις του Κ.Μ.Φούμη στη θανή του καπετάν Μανώλη Στρατηγάκη, στην εφ. «Βήμα του λαού» ,αρ. φ. 457, Χανιά 28 Απριλίου 1937.

Καλογριδάκη, Ι., Διάφορα Πάθη της Κρήτης, ανέκδοτες χειρόγραφες σημειώσεις, στο Αρχείον ιεράς Μονής Ζωοδόχου Πηγής (Χρυσοπηγής) Χανίων.

«Μεσόγειος», Χανιά 19 Ιουνίου, φύλ.79 και 10 Ιουλίου, φύλ.82 (1893).

«Διάταγμα περί Ιεροδιδασκαλείου», Νόμ.88, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, έτος Β΄, αριθ. Φύλ. 92, εν Χανίοις τη 19 Οκτωβρίου 1899, άρθρ. 3 και 5.

«Κανονισμός Οργανικός της εν τη κατά Χάλκην Ιεράς Μονής της Αγίας Τριάδος Θεολογικής Σχολής» (1845), στο Βασ. Στουρίδου, Η Ιερά Θεολογική Σχολή της Χάλκης, εκδ.Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1988.

«Διοργανισμός της εν Αθήναις Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής». (1867), στο Νικ.Ράδου,Τα κατά την Ριζάρειον Εκκλησιαστικήν Σχολήν από της συστάσεως αυτής, Εν Αθήναις, εκ του τυπογραφείου Αλεξ.Παπαγεωργίου, 1891.

«Νόμος περί οργανισμού της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως», εν Χαλέπα τη 30 Ιουλίου 1901. Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, έτος Β΄τεύχ. πρώτον, αρ. φύλ. 50, εν Χανίοις τη 1 Αυγούστου 1901, αρ.Νόμου 391.

Βλ. «Διάταγμα περί αναλυτικού προγράμματος του εν Αγία Τριάδι Ιεροδιδασκαλείου», εν Χαλέπα τη 20 Δεκεμβρίου 1901, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας,έτος Γ΄,τεύχ.πρώτον, αρ.φύλ. 93, εν Χανίοις τη 28 Δεκεμβρίου 1901. αριθμ. 143.

«Περί τροποποιήσεων εν τω Νόμω 391, περί οργανισμού της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως», τμήμα Β΄, Περί Ιεροδιδασκαλείου, άρθρ. 84-85 και 94, εν Χαλέπα τη 26 Ιουνίου 1903, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, έτος Ε΄, τεύχ.πρώτον, αρ.φύλ.33, εν Χανίοις τη 28 Ιουνίου 1903.

Βλ. «Αναλυτικόν Πρόγραμμα του εν Αγία Τριάδι Ιεροδιδασκαλείου», εν Χανίοις τη 1 Σεπτεμβρίου 1903, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, έτος Ε΄,τεύχ.τρίτον αρ. φύλ.58, εν Χανίοις τη 16 Σεπτεμβρίου 1903.

Παναγιωτάκη,Μ. Ν. , Παιδεία (ενΚρήτη) ,Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια τ. 4ος 1968, σ.115

Ψιλάκη,Β., Ιστορία της Κρήτης , από της απωτάτης αρχαιότητος μέχρι των καθ'ημάς χρόνων, τόμ. Δ΄εκδ.οργαν. «Μινόταυρος» σ.2542-2550. Φιωτάκη «Πώς ιδρύθη η Ιερατική Σχολή Κρήτης εις Αγία Τριάδα Ακρωτηρίου-Οι ιδρυταί και οι πρώτοι διευθυνταί».(Αι πληροφορίες του Κ.Φούμη), στην εφημ.» «Το βήμα του λαού», αρ.481, Χανιά 23 Ιουνίου 1937. Τωμαδάκη,Ν.Β., Έλεγχος των εν Κρήτη αρχιερατευσάντων επί Τουρκοκρατίας (1645-1898), στην Ε.Ε.Κ.Σ., τόμ.3 (1940).

Το μνημόσυνο των Ιεραρχών Κισσάμου και Σελίνου Δωροθέου Κλωνάρη και Ρεθύμνης και Αυλοποτάμου Χρυσάνθου Τσεπετάκη, τελεσθέν εν τη Μονή της Αγ. Τριάδος Ακρωτηρίου τη 21η Ιουλίου 1937, εν Χανίοις, τύποις «Εφεδρικού Αγώνος» 1937.

«Μεσόγειος», Χανιά 24 Απριλίου 1893, αρ. φύλ. 71.

«Ομιλία Παιδαγωγική του Σχολάρχου Αρχιμ.Χρυσάνθου Τσεπετάκη προς τους μαθητάς του Ιεροδιδασκαλείου», Επετηρίς του Ιεροδιδασκαλείου. Β'Περίοδος. 1900-1901, Ανέκδοτο χειρόγραφο, Φάκελλος εγγράφων Ιερατικής Σχολής, στο Αρχεῖον ιεράς Μονής Αγίας Τριάδος των Τζαγκαρόλων

Βλ. «Εκκλησιαστική Αλήθεια», έτος ΙΕ', τεύχ. 36, εν Κωνσταντινουπόλει 3-11-1895, σ. 292.

«Μεσόγειος»,Χανιά 16 Σεπτεμβρίου 1895,αρ Φύλ.187.

Η εν Κρήτη Εκπαίδευσις, εν Χανίοις, εκ του τυπογραφείου της Κρητικής Πολιτείας, 1904.

Βλ. «Διάταγμα περί διορισμού καθηγητού των Παιδαγωγικών του εν Αγία Τριάδι Ιεροδιδασκαλείου», εν Χαλέπα τη 15 Νοεμβρίου 1899, Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, έτος Β, αρ. φύλ. 100, εν Χανίοις τη 19 Νοεμβρίου 1899, αρ. διατ.23.

«Διάταγμα περί τροποποιήσεως του αναλυτικού προγράμματος του Ιεροδιδασκαλείου», εν Χαλέπα τη 13 Απριλίου 1901, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, έτος Β'τεύχ.πρώτον αρ.φύλ.32 ,εν Χανίοις τη 21 Απριλίου 1901 αρ. διατ.53.

«Περί τροποποιήσεων εν τω Νόμω 391, περί οργανισμού της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως»,τμήμα Β', «Περί Ιεροδιδασκαλείου», άρθρ.84-85 και 94, εν Χαλέπα τη 26 Ιουνίου 1903, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, έτος Ε', τεύχ.πρώτον, αρ.φύλ.33, εν Χανίοις τη 28 Ιουνίου 1903.

«Αναλυτικόν Πρόγραμμα του εν Αγία Τριάδι Ιεροδιδασκαλείου», αρ. φύλ.58, 1903.

Διάταγμα «Περί συγκλήσεως Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου εν Χανίοις», εν Ηρακλείω τη 16 Ιουνίου 1900, αρ. 52, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, έτος 1900, τεύχ. 1ον , αρ. φύλ.37, εν Χανίοις τη 28 Ιουνίου.

Δημαρά, Α.,Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ.Α' (1821-1894), Αθήνα (εκδ. Ερμής), 1990

«Διάταγμα περί εξετάσεων εν τοις παντός βαθμού δημοσίοις εκπαιδευτηρίοις (Εξετάσεις Ιεροδιδασκαλείου άρθρ. 92-95), εν Χαλέπα τη 19 Μαΐου 1900, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, έτος 1900, τεύχ.πρώτον , αρ. φύλ.25, εν Χανίοις τη 22 Μαΐου 1900, αρ. Διατ. 35.

«Πατρίς», φύλ.48, 1η Ιουλίου 1900.

Δελάκη, Ε., Το Ιεροδιδασκαλείο Κρήτης. Τα κατά την πρώτη και δευτέρα περίοδο της λειτουργίας αυτού 1892-1905, τεύχ.3ο, Άγιος Ματθαίος Χανίων 1998.

«Διάταγμα περί εσωτερικού Κανονισμού του εν Αγία Τριάδι Ιεροδιδασκαλείου», εν Χαλέπα τη 16 Ιανουαρίου 1902, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας. Έτος Δ΄, τεύχ. Πρώτον, α ρ. φύλ. 3, εν Χανίοις τη 18 Ιανουαρίου 1902, αρ. 1.

Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίαση ΙΕ΄, 6 Μαΐου 1903.

«Διάταγμα περί των απολυτηρίων, επί προβιβασμών και συμπληρωματικών εξετάσεων εν τοις παντός βαθμού αημασίοις και ιδιωτικοίς εκπαιδευτηρίοις», (Εξετάσεις επί προβιβασμών εν τω Ιεροδιδασκαλείω, άρθρ. 49-50, Απολυτήριον εξετάσεις εν τω Ιεροδιδασκαλείω, άρθρ. 51-60, εν Χαλέπα τη 20-5-1902, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας έτος Δ΄, τεύχ. Πρώτον, αρ. φύλ. 22, εν Χανίοις τη 20 Μαΐου 1902, αρ Διατ. 44.

**Το «Ελληνικόν Λύκειον Ερμούπολεως»
και η προτεσταντική αγωγή του Εμμ. Ροΐδη
Αντώνης Λ. ΣΜΥΡΝΑΙΟΣ,**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση αυτή ασχολείται με την ανίχνευση των προτεσταντικών καταβολών στην προσωπικότητα του Εμμ. Ροΐδη. Η ανεπιφύλακτη αντιμετώπιση των τελετουργιών της Ορθόδοξης Εκκλησίας ως δεισιδαιμονικών από το διακεκριμένο αυτό συγγραφέα και η προτίμησή του προς την ορθολογική θρησκευτικότητα του Προτεσταντισμού καθοδήγησε την έρευνα προς την εφηβική προπαιδεία του Ροΐδη στο *Ελληνικόν Λύκειον* της Ερμούπολης (1846 – 1857), το οποίο είχε ιδρύσει και διηύθυνε ο Χρήστος Ευαγγελίδης. Η προτεσταντική εκπαίδευση του Ευαγγελίδη στην Αμερική και η στενή θρησκευτική σχέση που ανέπτυξε στην Ερμούπολη με το διευθυντή του *Φιλελληνικού Παιδαγωγείου* (1830 – 1877), ενός προτεσταντικού, ιεραποστολικού ιδρύματος της πόλης, υποδεικνύουν τη συνάφεια ανάμεσα στην αγωγή του Ροΐδη και στις μετέπειτα εδραιωμένες αντιλήψεις του για τον χαρακτήρα της Ορθόδοξης Εκκλησίας.

ABSTRACT

This lecture is about the protestant founding of Emm. Roidis personality. It is his unreserved and perfect identification of Orthodox ritual with superstition of that distinguished writer, with his preference for the rational religiosity of Protestantism, that led our search to Roidis' education in the *Greek Lyceum* of Ermoupolis (1846 – 1857) during his adolescence. This institution had been established and was directed by Christos Evangelidis. Evangelidis' protestant education in U.S.A. as well as his strong spiritual relation, which was established between him and the director of *Philellic Paidagogeion* (1830 – 1877), a protestant, missionary institution of the town, points out the connection between Roidis' training and, later, his well – fixed views about Orthodox Church's character.

Κάποια νύχτα του 1848, της χρονιάς των μεγάλων Ευρωπαϊκών Επαναστάσεων, μια κοινωνικά ετερόκλητη ομάδα ανθρώπων είχε καταφύγει στο υπόγειο του ελληνικού προξενείου της Γένοβας για να προφυλαχθεί από τους βομβαρδισμούς του αυτοκράτορα Βίκτωρα Εμμανουήλ. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον του φόβου, οι πρώτες προσευχές έδωσαν γρήγορα τη θέση τους σε θεολογικές λογομαχίες και η ατμόσφαιρα του γκροτέσκο κορυφώθηκε, όταν κάποια στιγμή πλημμύρισε τις ακoές των εγκλείστων το σκανδαλιστικό χρονικό μιας αινιγματικής μορφής του 9ου αιώνα, της Πάπισσας Ιωάννας. Αυτήκοος μάρτυρας αυτής της περιγραφής ήταν και ο γιος του προξένου, ένας δεκατριάχρονος Έλληνας που έμελλε αργότερα να διαγράψει μια παράδοση πορείας στη νεοελληνική διανόηση του 19ου αιώνα, ο Εμμ. Ροΐδης (Ροΐδης, 1978).

Το 1849, την επομένη χρονιά του επεισοδίου της Γένοβας, ο νεαρός Ροΐδης στέλνεται από τους γονείς του στη Σύρο, για να συμπληρώσει τις εγκύκλιες σπουδές του στο φημισμένο ανάμεσα στους εντοπίους, αλλά και στους Έλληνες της Διασποράς, Ελληνικόν Λύκειον (Δρακάκης, 1987, Λάζος, 1884). Το ιδιωτικό αυτό σχολείο, που είχε ιδρύσει και διηύθυνε ο Χρήστος Ευαγγελίδης, αποτελούσε μια προγυμνασιακή βαθμίδα στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής και λειτούργησε για μια περίπου δεκαετία. Ο ιδρυτής του σε νεαρή ηλικία είχε μεταναστεύσει με τη βοήθεια Αμερικανών ταξιδιωτών στις Η.Π.Α. και εκεί σπούδασε φιλολογία και παιδαγωγικά. Εξαιτίας της ελληνικής καταγωγής του αλλά και της εξαιρετικής φιλομάθειας και ευγλωττίας του, αποτέλεσε διάσημο μέλος της προτεσταντικής, μεγαλοαστικής κοινότητας της Νέας Υόρκης και μάλιστα φοίτησε για κάποιο διάστημα σε ένα Ιερατικό Σεμινάριο, με απώτερο σκοπό να υπηρετήσει ως προτεστάντης ιεραπόστολος στην Ελλάδα (Georgiadis, 1994 – 1995).

Υποφέροντας όμως από έντονη νοσταλγία για την πατρίδα του και αισθανόμενος αμήχανα απέναντι στην ιεραποστολική του σταδιοδρομία, ο Ευαγγελίδης θα διακόψει τις ιερατικές του σπουδές για να κατεβεί στην Ελλάδα. Μετά από διάφορες περιπλανήσεις, ακολούθησε τη συμβουλή του Ν. Βάμβα και εγκαταστάθηκε τελικά στην Ερμούπολη της Σύρου, όπου το 1846 ίδρυσε το Ελληνικόν Λύκειον. Το σχολείο αυτό, το οποίο περιλάμβανε και οικοτροφείο για τους γόνους των πλουσίων ομογενών, έγινε γρήγορα διάσημο λόγω της χαρισματικής προσωπικότητας του ιδρυτή του αλλά και των εκπαιδευτικών του καινοτομιών.

Οι βασικές αρχές της λειτουργίας του αντανakλούσαν έντονα τον προτεσταντικό του προσανατολισμό. Σύμφωνα με το καταστατικό, το ίδρυμα ήταν θεμελιωμένο «στην Αγάπη, στην Αλήθεια, στην Εργατικότητα και στη μετάνοια των αμαρτιών», ενώ στόχος του ήταν η δημιουργία «φρονίμων και ευγενικών ατόμων, ευσεβών χριστιανών και χρησίμων πολιτών» (Georgiadis, 1994 – 1995). Ο Ευαγγελίδης, εργαζόμενος μέσα στην πνευματική ατμόσφαιρα της Μεγάλης Ιδέας που κυριαρχούσε στην εποχή, είχε επιλέξει μάλιστα να θέσει την προτεσταντική του αγωγή στην υπηρεσία της. Ομολογούσε ότι η μορφωτική του κατάρτιση στην Αμερική τον ώθησε να θεωρήσει το εκπαιδευτικό της σύστημα ως το πλέον κατάλληλο για τον ελληνικό λαό, ο οποίος επιπλέον είχε τη θεϊκή αποστολή να διαφωτίσει τις χώρες της Ανατολής.

Εκτός από τις εγκύκλιες γνώσεις που παρέχονταν στα υπόλοιπα σχολεία, ο Ευαγγελίδης είχε εμπλουτίσει το πρόγραμμά του με μαθήματα κολύμβησης και φυσικής αγωγής, ηθοποιίας, υγιεινής και ξένων γλωσσών. Επιπλέον, ακολουθώντας μια φοιτητική του συνήθεια, προσπαθούσε να δημιουργήσει ευκαιρίες για την εξάσκηση των μαθητών του σε διαλέξεις και τη συμμετοχή τους σε συζητήσεις ενώπιον του κοινού. Επεδίωκε επίσης να τους εθίσει στη διαχείριση των χρημάτων, ενθάρρυνε τη συγγραφή και την έκδοση σχολικής εφημερίδας και είχε προσωπική συμμετοχή στις αθλοπαιδιές, καλλιεργώντας έτσι το πνεύμα της άμιλλας. Οι πρωτοποριακές αυτές καινοτομίες είχαν μεγάλη απήχηση στη συριανή κοινωνία και η προσωπικότητα του διευθυντή του Λυκείου αποτελούσε πόλο έλξης για τους μαθητές του. Ένας από αυτούς, ο γνωστός λογοτέχνης Δημ. Βικέλας, ο οποίος

εξέδιδε μαζί με το Ροΐδη τη σχολική εφημερίδα Μέλισσα, θα θυμηθεί αργότερα στην αυτοβιογραφία του ότι ο διευθυντής του Λυκείου «εγνώριζε πώς να προσελκύει την αγάπη και την εμπιστοσύνη των μαθητών του δια της προσηνείας του, και πως δι' αυστηρότητος επικαίρου να επιβάλει το σέβας και τον φόβον εν ανάγκη...» (Βικέλας, 1977).

Φαίνεται λοιπόν ότι η προσωπικότητα του Ευαγγελίδη συγκέντρωνε αρκετά στοιχεία, έτσι ώστε να χρησιμεύσει ως πρότυπο στο νεαρό Ροΐδη, ο οποίος, στερημένος της πατρικής παρουσίας, ζώντας στην ιδρυματική ατμόσφαιρα του οικοτροφείου και αρχίζοντας ήδη να υποφέρει από το μόνιμο εφιάλτη του βίου του, την κώφωση, επιχειρούσε πλέον να βρει τη δική του δίοδο για τον κόσμο των ενηλίκων, χειριζόμενος τα υλικά του περιβάλλοντός του. Έτσι βρέθηκε κάτω από την άμεση επιρροή ενός ανθρώπου ο οποίος, εκτός των άλλων, είχε πρόωρα διακόψει μια ιεραποστολική σταδιοδρομία και είχε στραφεί αποφασιστικά προς μια εκκοσμιευμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, όχι όμως χωρίς εσωτερικούς ενδοιασμούς. Ως μια υπερανάπληρωση του ματαιωμένου του εγχειρήματος προσπαθούσε μάλιστα να προσδώσει μια ιδιαίτερα προτεσταντική διάσταση στην εκπαιδευτική του αυτή ενασχόληση, προσβλέποντας σε έναν επιτυχή συνδυασμό του ιερού και του κοσμικού χαρακτήρα της παιδείας.

Αυτό θα φανεί κυρίως την περίοδο που ο νεαρός Ροΐδης εγγράφεται στο Λύκειο. Τότε ακριβώς ο Ευαγγελίδης αρχίζει στενή συνεργασία με το διευθυντή ενός άλλου διάσημου εκπαιδευτηρίου της Ερμούπολης, του Φιλελληνικού Παιδαγωγείου, το οποίο είχε ιδρύσει η αγγλικανική ιεραποστολική εταιρεία Church Missionary Society και διηύθυνε ο Γερμανός ιεραπόστολος Fr. Hildner. Είναι αποδεδειγμένο ότι το ίδρυμα αυτό επιδίωκε τον εκπροτεσταντισμό των Ελλήνων, με απώτερο στόχο να χρησιμοποιηθούν ως ιεραπόστολοι των Τούρκων. Λειτουργήσε για μισό σχεδόν αιώνα στην πόλη (1830 – 1877) και επέτυχε την εγκύκλιο κατάρτιση περισσότερων από 7000 Ελλήνων και Ελληνίδων, καθώς και την εκπαίδευση δασκάλων και διδασκαλισσών. Επιπλέον συνεισέφερε σημαντικά στη διασπορά χιλιάδων προτεσταντικών βιβλίων και Βίβλων σε ολόκληρο το Ελληνικό Βασίλειο αλλά και σε περιοχές της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Σμυρναίος, 2002).

Είναι βεβαίως γνωστή η σφοδρή αντιπάθεια των Προτεσταντών για τα ιδιάζοντα γνωρίσματα της Ορθόδοξης Εκκλησίας, τα οποία χαρακτήριζαν συλλήβδην ως δεισιδαιμονία. Ήταν κι αυτός ένας από τους λόγους, για τους οποίους αποφάσισαν να συμπεριλάβουν και τους Ορθοδόξους, αυτούς τους κατ' όνομα μόνο χριστιανούς, όπως έλεγαν, στην παγκόσμια ιεραποστολική τους σταυροφορία που έλαβε χώρα το 19ο αιώνα. Η οργανωμένη και σταδιακή απαγκίστρωση των Ελλήνων απ' ό,τι ουσιαστικά προσδιόριζε την Ορθοδοξία αποτελούσε την κρυφή επιδίωξη των ιεραποστόλων, παρότι προσποιούνταν ότι το έργο τους ήταν αποκλειστικά εκπαιδευτικό και φιλανθρωπικό. Η ιεραποστολική αυτή μεταμφίεση λειτουργούσε έτσι ως Δούρειος Ίππος, στο όνομα μιας καθαρότερης (purer) και περισσότερο αγιογραφικής εκδοχής του Χριστιανισμού (Μεταλληνός, 1977).

Κατά την έρευνά μας στα αρχεία της Church Missionary Society, που βρίσκονται στο Πανεπιστήμιο του Birmingham, ανακαλύψαμε ότι η σχέση του Ευαγγελίδη με το

Γερμανό ιεραπόστολο την περίοδο αυτή είχε αποκτήσει μια ιδιαίτερη πνευματική χροιά. Στόχος τους ήταν η οργάνωση ενός κοινού θρησκευτικού προγράμματος στα δυο εκπαιδευτήρια, με τη λειτουργία Κατηχητικού σχολείου τις Κυριακές και την ανάγνωση προτεσταντικών βιβλίων. Ο Ευαγγελίδης είχε αρχίσει μάλιστα να συχνάζει στις προτεσταντικές λειτουργίες που τελούνταν στο παρεκκλήσι του Παιδαγωγείου, ζητώντας επιπλέον από τον Hildner να τον προμηθεύσει με το ευχολόγιο της Αγγλικανικής Εκκλησίας, το Common Prayer Book, έτσι ώστε να οργανώσει μέσα από αυτό την οικογενειακή του προσευχή (family worship). Τέλος, σε επιστολή του προς το Γερμανό ιεραπόστολο θα εκφράσει την ευαρέσκεια των συμπατριωτών του για την ανεκτίμητη προσφορά του Παιδαγωγείου στην ηθικοποίηση της συριανής κοινωνίας. Την επιστολή αυτή ο Hildner θα τη χρησιμοποιήσει για να αποδείξει στην εταιρεία του, η οποία βιαζόταν να αποκτήσει προσηλύτους, ότι δεν ματαιοπονεί εργαζόμενος τόσα χρόνια στη Σύρο και ότι ένας μυστικός προτεσταντικός σπόρος είχε ήδη προβεί σε μια αθόρυβη κατεργασία των συνειδήσεων, αν και οι καρποί θα έπρεπε να αναμένονται στις επόμενες γενιές.

Η θερμή υιοθεσία αυτής της προτεσταντικής διαγωγής από τον Ευαγγελίδη μας επιτρέπει λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι και η παρεχόμενη στο Λύκειο αγωγή είχε αποκτήσει έναν ιδιάζοντα προτεσταντικό χρωματισμό. Η διείσδυση αυτού του πνεύματος στο ψυχισμό των περισσότερο ευαίσθητων ή ευάλωτων τροφίμων του ιδρύματος αποτελεί και την υπόθεση εργασίας της εισήγησης, με ειδικότερη αφορμή τα κείμενα και την πνευματική διάθεση του Ροΐδη. Μελετητές του έργου του, όπως ο Κλέων Παράσχος, έχουν ήδη επισημάνει την ακατανόητη, κρύφια προτίμηση του Ροΐδη για την Προτεσταντική Εκκλησία, σταχυολογώντας έμμεσες κυρίως μαρτυρίες από το πρώτο του κιόλας συγγραφικό εγχείρημα, την Πάπισσα Ιωάννα (Παράσχος, 1942).

Είναι γνωστό ότι στην Πάπισσα Ιωάννα αποκαλύπτεται για πρώτη φορά σε νεοελληνικό κείμενο η σπαρταριστή διακωμώδηση της τελετουργίας, των εθίμων και των δογμάτων της Παπικής Εκκλησίας, με αφορμή την παράδοση μορφή μιας γυναίκας, η οποία χειρίστηκε επιδέξια και απροσδόκητα τον αμοραλισμό της, κατορθώνοντας να φτάσει στο ύπατο εκκλησιαστικό αξίωμα της Ρώμης. Αλλά είναι επίσης γνωστό ότι η σκαμπρόζικη διάθεση του Ροΐδη δεν αποδείχτηκε καθόλου φειδωλή ούτε απέναντι στην ίδια την Ορθόδοξη Εκκλησία. Και αν η σφοδρή αντίδραση της Ιεράς Συνόδου της εποχής τον ανάγκασε να προσποιηθεί ότι στόχος του μυθιστορηματός του ήταν η δεισιδαιμονία, η υποκρισία και η ασέλγεια των μοναχών του Δυτικού Μεσαίωνα, ο τρόπος που αφηγείται τα δρώμενα και οι κρίσεις που επισυνάπτει κάθε φορά δεν αφήνουν καμιά αμφιβολία ότι ουσιαστική του επιδίωξη ήταν ακριβώς η «κατειρώνευση» κάθε χριστιανικής δογματικής και τελετουργίας. Η Παναγία, οι άγιοι, τα μυστήρια, τα θαύματα, τα λείψανα, οι αγιογραφίες, η εκκλησιαστική μουσική, αποτελούσαν για τη ροϊδική πέννα ένα πρώτης τάξεως υλικό για την εξάσκηση ενός ολοκληρωτικά σαρκαστικού γυμνάσματος. Φροντίζοντας να αντιπαραβάλλει συνεχώς τα ιερά και τα βέβηλα, μέσα από ιδιότροπες παρομοιώσεις και αλλόκοτες συγκρούσεις λέξεων, αυτός ο αριστοτεχνικός καλλιεργητής του «παρά προσδοκίαν γράφειν», ο δημιουργός έκτοτε ενός ιδιαίτερου και αναγνωρίσιμου συγγραφικού ύφους, πέτυχε

απολαυστικά να μυκτηρίσει ό,τι θεωρούσε ότι αποπνέει τη δυσωδία της δεισιδαιμονίας.

Γιατί η δεισιδαιμονία αποτελούσε την πιο επικηρυγμένη πνευματική νόσο του 19ου αιώνα, ανάμεσα στους κύκλους των διαφωτιστών. Νόμιζαν ότι τη συναντούσαν παντού στην πορεία τους και ότι νόθευε ανεπανόρθωτα την καντιανή τους έξοδο από το βασίλειο της ανωριμότητας. Και ο εκκλησιαστικός χώρος έβριθε, κατά την κρίση τους, αφορμών δεισιδαιμονίας, γιατί εκεί ακριβώς συντελείτο η ανίερη μείξη εβραϊσμού και ειδωλολατρίας. Αυτήν τη μείξη επιθυμούσε να μαστιγώσει με τη σατιρική του γραφίδα και αυτός ο όψιμος συνεχιστής του Διαφωτισμού. Για το Ροϊδη, οι θρησκείες, γενικώς, έμοιαζαν με τις γυναίκες. Όταν είναι νέες, «ούτε καλλωπισμών χρήζουσιν ούτε ψιμμουθίου... αλλ' άμα γεράσωσιν, ανάγκη να καταφύγωσιν εις το φύκος και τα κοσμήματα, ίνα επ' ολίγον ακόμη διατηρήσωσιν τους αραιούμενους θιασώτας» (Παράσχος, 1942). Αυτός ο διάκοσμος των παγανιστικών τελετουργιών επιτελούσε επιπλέον μια εξαιρετικά υπνωτική επιρροή στους οπαδούς των θρησκειών, η οποία με τη σειρά της κινητοποιούσε αυθόρμητα το αφυπνωτικό και καθαρτικό όπλο της σάτιρας του Ροϊδη.

Η Πάπισσα Ιωάννα αποτέλεσε λοιπόν μόνο την απροσδόκητη αφορμή. Στόχος του ήταν πάντοτε η Ορθόδοξη Εκκλησία. Και γι' αυτό πότε – πότε άφηνε να διαφανεί μια παράδοση συμπάθεια ακόμη και για την ίδια την Εκκλησία της Ρώμης, αναγνωρίζοντας σ' αυτήν κάποια στοιχεία εκσυγχρονισμού στο χώρο της γλυπτικής, της απεικονιστικής ζωγραφικής, και της «ηδυεπούς», όπως έλεγε, μουσικής. Αντίθετα, θεωρούσε ότι η Ανατολική Εκκλησία «καίτοι πρεσβυτέρα της αδελφής της, είτε εκ πενίας είτε εξ υπερηφανείας, επέμενε θέλουσα να ελκύει τους πιστούς δι' ερρίνων ασμάτων και παραβλώπων παρθένων». Πολλούς αιώνες μάλιστα μετά το Σχίσμα, κατέληγε να δικαιολογεί τη ρωμαιοκαθολική προσαγόρευση των Ορθοδόξων ως σχισματικών, εφόσον επέμεναν να μην αναγνωρίζουν τη θρησκευτική αξία της μουσικής ενός Ροσσίνι και ενός Μότσαρτ.

Αλλά, αν αυτές οι αντιφατικές συμπάθειες αποδεικνύονταν οπωσδήποτε εφήμερες, εφόσον αυτό που φαινόταν να επιπολάζει στη διάθεσή του ήταν οπωσδήποτε ο θρησκευτικός αδιαφορισμός, η μυστική ροπή του προς τον Προτεσταντισμό προσδιόριζε αντίθετα μέσα του ένα σταθερό πυρήνα θρησκευτικής αναφοράς. Γιατί αυτά που πρωτίστως εξόργιζαν το Ροϊδη ήταν οι βυζαντινές «μαυρογραφίες», οι εκκλησιαστικές «κακοφωνίες», οι οποίες τον ανάγκαζαν, κατά τραγική ειρωνεία, να «φράσει τα ώτα» όταν «άπαξ του έτους» πορευόταν στην εκκλησία, οι νηστείες και οι ατελείωτες μονότονες ακολουθίες, η αυθεντία των Οικουμενικών Συνόδων και οι Πατέρες της Εκκλησίας. Δεν είναι βέβαια τυχαίο ότι όλα αυτά βρίσκονταν διαρκώς στο στόχαστρο και των προτεσταντών ιεραποστόλων σε όλον τουλάχιστον το 19ο αιώνα.

Ήδη μέσα στην Πάπισσα Ιωάννα, μια και μοναδική ιερατική προσωπικότητα, ο άγιος Αγοβάρδος, σκισσάρεται καθαρά ως μια πρώιμη μορφή διαμαρτυρίας απέναντι στις καταχρήσεις των ιερέων του Μεσαίωνα. Ήταν εκείνος ο οποίος «απέτρεπε τους πιστούς από των προσκυνήσεων, τα δε ελέη αυτών διέταπτε να δίδονται εις τους πτωχούς». Ο Ροϊδης ομολογούσε με αγαλλίαση ότι «καγώ ήθελον ασπασθή μετά

σεβασμού το κράσπεδον της εσθήτος αυτού» (Ροϊδης, 1988) γιατί ενσάρκωνε ακριβώς το προτεσταντικό πνεύμα μιας γενικής ιεροσύνης των πιστών, μακριά από την πρωτοκαθεδρία του ιερατείου. Επιπλέον, ο Ροϊδης αισθανόταν αλληλέγγυος με το όραμα της επιστροφής του κόσμου σε έναν αρχετυπικό χριστιανισμό, γιατί έτσι θα διασφαλιζόταν η αναζωογόνηση των χριστιανικών κοινοτήτων. Αυτό ακριβώς το πνεύμα της προτεσταντικής νοσταλγίας αντιπροσώπευε και η μορφή του Τσέχου διαμαρτυρόμενου Ιωάννη Huss, ο οποίος μαρτύρησε στη φωτιά υπερασπιζόμενος την αποστολική, πρωτοχριστιανική θρησκευτικότητα (Παράσχος, 1842).

Η προτεσταντική ροπή του συγγραφέα μας θα φανεί όμως καθαρότερα σε ένα θρησκευτικό διαχωρισμό που κάνει στο έργο του Η Εορτή του Όνου κατά το Μεσαίωνα. Εκεί αισθάνεται υποχρεωμένος να διαστέλλει τις χριστιανικές πεποιθήσεις των κατοίκων της Βόρειας και της Νότιας Ευρώπης. Από τη μια μεριά λοιπόν βρίσκονταν «οι ευδαίμονες και λεπτοφυείς κάτοικοι των ευκράτων χωρών», οι οποίοι ήταν ευχαριστημένοι από το φωτεινό τους κόσμο και ουσιαστικά δεν αποζητούσαν κανέναν άλλο. Η θρησκεία αυτών των νοτιοευρωπαίων ήταν πάντοτε «είδος τι δεισιδαίμονος κοσμολατρείας, τας αισθήσεις μάλλον ή την καρδίαν απασχολούσα», ήταν, αυτό που ονόμαζε αλλού, «ο ψευδοευλαβής επικουρισμός των μεσημβρινών» (Ροϊδης, 1978).

Αντίθετα, η θρησκεία των βορείων, ο Προτεσταντισμός, εξέφραζε ακριβώς «μια ειλικρινή υπερφυσική μέριμνα», γιατί το φυσικό περιβάλλον, αιώνες πριν από τη Μεταρρύθμιση, ασκούσε πάνω τους μια υποβλητική και έμφοβη θρησκευτική επίδραση. Η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία δεν κατόρθωσε μάλιστα ποτέ να την ξεριζώσει και ο ερχομός του Λουθήρου και του Καλβίνου απλώς απελευθέρωσε την προαιώνια αυτή ροπή, επιτρέποντας έτσι στο Ροϊδη να χαρακτηρίσει τον Προτεσταντισμό ως «θρησκευτική παλιγγενεσία». Αυτή η ειλικρινής μέριμνα των Βορείων συνδυαζόταν όμως και με μια έντονη δίψα για ιδανικά, κάτι που απουσίαζε εντελώς, κατά την αντίληψή του, από τους συγχρόνους του Νεοέλληνες. Στους τελευταίους έλλειπε ακριβώς «της υπερφυσικότητας ο λοβός», που ήταν χαρακτηριστικός στους προτεστάντες του Βορρά. Οι Νεοέλληνες επιδείκνυαν μια επιπόλαιη θρησκευτικότητα, ένδειξη της γενικότερης πνευματικής τους πενίας, η οποία ούτε πολιτισμό ούτε θρησκεία αληθινή μπορούσε να αναδείξει. Ο Ροϊδης θεωρούσε λοιπόν ότι ο Χριστιανισμός μόνο επιφανειακά είχε αγγίξει τις ψυχές των Ελλήνων, εφόσον δεν συναντούσε σ' αυτούς «ούτε φόβον, ούτε μέριμναν των μετά τάφον, ούτε αναίτιον μελαγχολίαν, ούτε ασκητικήν απογοήτευσιν εκ των επιγείων ή ίχνος μυστικισμού».

Η κλίση του Ροϊδη προς την Προτεσταντική Εκκλησία οφειλόταν, σύμφωνα με τον Παράσχο, σε κάποιον ανομολόγητο θαυμασμό του για τους θρησκευτικούς ανθρώπους και μόνο ο έκδηλος και ακατανίκητος επικουρισμός του τον εμπόδιζε τελικά να προσχωρήσει σ' αυτήν. Η έρευνά μας υποδεικνύει λοιπόν ότι με τη χαρισματική προσωπικότητα του Ευαγγελίδη ο Ροϊδης θα πρέπει να συνδιαλέχθηκε ενδόμυχα και βασανιστικά. Είναι χαρακτηριστικό ότι η αναφορά του διάσημου συγγραφέα στον προικισμένο δάσκαλό του, στα περίφημα Συριανά διηγήματα, είναι παράδοξα αδιάφορη, ενώ αντίθετα διακωμωδεί έντονα τη ιδρυματική του διαβίωση στο οικοτροφείο, αφήνοντας να διαφανεί παράλληλα και η τραγική του

μοναξιά. Ο Ευαγγελίδης φαίνεται ότι αποτελούσε για το Ροΐδη ένα δυσπρόσιτο ηθικό ανάστημα, το οποίο συγκέντρωνε επιπλέον μια σειρά από σπάνια και ελκυστικά γνωρίσματα. Ήταν μια παιδαγωγικά ευαίσθητη προσωπικότητα, με έντονο δυναμισμό, με υπερελλαδική αίγλη, έχοντας ταυτόχρονα τα υψηλά εκπαιδευτικά και κοινωνικά εχέγγυα μιας δυτικής παιδείας, που επέσυρε αναπότρεπτα το θαυμασμό (αλλά και τη ζήλια) των εντοπίων. Όλα αυτά προσέδιδαν στην, έτσι κι αλλιώς, αναμενόμενη εφηβική σύγκρουση μια ιδιαίτερα τραγική διάσταση, εφόσον η μάχη ήταν αντικειμενικά αδύνατο να βρει έδαφος στην υφιστάμενη συνειδητή πραγματικότητα και αναγκαζόταν να διολισθήσει εξ ολοκλήρου στα βάθη του υποσυνειδήτου, όπου ο εξαιρετικά ευαίσθητος ψυχισμός του Ροΐδη καλείτο να ανασυντάξει τα δεδομένα και να επιχειρήσει τη διύλισή τους.

Ο νεαρός Χιώτης, πριν έρθει στη Σύρο, ζούσε για μια οκταετία στο κοσμοπολίτικο περιβάλλον της Γένοβας, σε μια οικογένεια οικονομικά εύρωστη, με ισχυρή την κοραϊκή, διαφωτιστική παράδοση (Αγγέλου, 1999). Ανέπνεε σε μια, κάθε άλλο παρά θρησκευτική, ατμόσφαιρα, όπου οι εμπορικές υποθέσεις, η διεκδίκηση του κέρδους, η οικοδόμηση του κοινωνικού γοήτρου αλλά και η μορφωτική μέριμνα αποτελούσαν την καθημερινή του τροφή. Επιστρέφοντας στην Ερμούπολη έπρεπε λοιπόν να συνδυάσει αυτήν την πλούσια και φιλελεύθερη οικογενειακή παράδοση με την ιδρυματική πραγματικότητα του Λυκείου και τον πουριτανισμό του χαρισματικού διευθυντή του. Η θαυμαστή ετερογένεια αυτών των υλικών είχε μάλιστα αποκτήσει μια επείγουσα προοπτική: ο Ροΐδης έπρεπε μόνος του πλέον να χειριστεί την ανασφάλειά του και τη βοώσα εφηβεία του και να αποφασίσει για τις προτεραιότητες που ανοίγονταν εμπρός του. Το ηθικό πρόταγμα που ενσάρκωνε η προσωπικότητα του Ευαγγελίδη πέρασε λοιπόν στο υποσυνείδητο του νεαρού τροφίμου, λειτουργώντας ως άλλοθι αλλά και ως έρμα στις τρικυμίες του βίου. Παρότι ο Ροΐδης αισθανόταν άθεος, ένας άθεος, ο οποίος στο τέλος της ζωής του ομολογούσε τη θλίψη του που δεν μπορούσε να πειστεί για τη θεότητα του Χριστού, είχε διδαχτεί να πιστεύει ότι ο Προτεσταντισμός, με τη μινιμαλιστική, στοιχειώδη θρησκευτικότητά του, ανταποκρινόταν στη «βαθύτερη ηθική φύση του ανθρώπου», την απαλλαγμένη από ειδωλολατρικά επιχρίσματα (Παράσχος, 1942).

Είναι βέβαιο ότι η ετερογονία των σκοπών υπαγόρευσε στο τέλος μια οπωσδήποτε διαφορετική θρησκευτική πορεία παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου, χωρίς όμως να αναιρείται το γεγονός ότι η επιρροή του Ευαγγελίδη στο νεαρό μαθητή του ήταν ουσιαστική. Δεν θα ήταν ίσως υπερβολή, αν ισχυριζόμασταν ότι ο Ροΐδης, επιλέγοντας την οδό του σαρκασμού ως το προσφορότερο μέσο για την αντιμετώπιση του εσωτερικού του διχασμού, επιβεβαίωσε ακριβώς την ουσία και την πηγή του σαρκαστικού πνεύματος. Ο νεοελληνικός βίος, με την ποικιλότητα καθήλωσή του, ιδωμένη μέσα από τους μεγεθυντικούς φακούς μιας τέτοιας ευφυούς και εκλεπτυσμένης προσωπικότητας, αποτελούσε ένα απολαυστικό, όσο και τραγικό, πεδίο βολής. Τα όρια αυτής της αμβλυωπίας δεν τα όρισε ποτέ. Θεωρούσε ότι «...εις την ημετέραν αναλγησίαν αρμόζει...ιδιαίτερον κωμικών άλας, και άλας μάλιστα γνησίως αττικόν, δριμύ δηλ. και χονδροκοπανισμένον». Αυτός ο «διορθωτής του ρωμαϊκού», παρότι αποστρεφόταν τον χαρακτηρισμό (Αγγέλου, 1999), έβαφε με μια δραματική αυταρέσκεια κάθε φράση του «εις την χύτραν εκείνην των στριγγλών του μεσαιώνος, την περιέχουσιν ιόν εχίδνης, αφέψημα

κωνίου και σίελον κυνός λυσσώντος» (Ροΐδης, 1978). Ο σαρκασμός του, μια ασυνείδητα αντεστραμμένη ηθικολογία, αποτελούσε πάντοτε μια στάση ζωής και η ανεξέλεγκτη ευφυολογία ήταν το καθημερινό του βρώμα.

Δεν είναι παράδοξο λοιπόν, αν ο σατιρικός πληθωρισμός του Χιώτη συγγραφέα απέναντι στην Ορθόδοξη Εκκλησία, μια Εκκλησία την οποία θεωρούσε αρκούντως υπεύθυνη για το νεοελληνικό μαρασμό, έβρισκε ένα σχεδόν ανομολόγητο άλλοθι στον Προτεσταντισμό. Εκείνη η κρίσιμη, εφηβική, προτεσταντική προπαγάνδα στο Ελληνικόν Λύκειον Ερμούπολεως φαίνεται ότι του παρείχε ένα ιδεολογικό υπόβαθρο, το οποίο βέβαια ελάχιστα μπορούσε να ενστερνιστεί, του πρόσφερε όμως τη δυνατότητα να μην ολισθήσει πλήρως στη ματαιότητα των υποκατάστατων. Τα Χριστούγεννα του 1895, εννιά χρόνια πριν το θάνατό του, προσπαθώντας να υπερβεί την επετειακή ρητορεία της ημέρας, θα ομολογήσει στην εφημερίδα Ακρόπολη: «Αν πολλοί, δυστυχώς, υπάρχουν οι μη κατορθώσαντες να πιστεύσωσιν εις την θεότητα του Χριστού, δύσκολον αφ' ετέρου θα ήτο να ευρεθώσι οι μη λυπούμενοι δια τούτο, αφ' ου καθ' εκάστην ολιγοστεύει η ελπίς αναπληρώσεως της πίστεως ταύτης δι' άλλης οιασδήποτε και αποδεικνύονται η Φιλοσοφία και η Επιστήμη φαντάσματα πολύ ματαιότερα της θρησκείας» (Ροΐδης, 1978). Γι' αυτόν, ο οποίος στην Πάπισσα Ιωάννα αποφαινόταν ότι «ο κ α λ ό ς χ ρ ι σ τ ι α ν ό ς αποστρέφεται τους αναμινυομένους εις την θρησκείαν, ίνα καταστή επικερδεστέρα, τας παντοίας της κεκαρμένης ή πολυμάλλου κεφαλής των εφευρέσεις...», εννοώντας τα θαύματα, τα λείψανα και τις εικόνες και υποδεικνύοντας τη θρησκευτική και ψυχολογική καταγωγή του σαρκασμού του, γι' αυτόν ο Προτεσταντισμός αποτελούσε ένα μυστικό πρότυπο που εντέχνως αποσιωπούσε. Η μόλις διαφαινόμενη, επίφοβη επίκληση σε εκείνη την υπέρτερη, και συνεπώς εκ του ασφαλούς, ανέφικτη θρησκευτικότητα των βορείων, τη γεωγραφικά και φυλετικά ουτοπική για τους Έλληνες, θεωρούμε ότι ανοίγει το δρόμο μέσα στο ροϊδικό έργο για να στοιχειοθετηθεί μια θεωρία της υπεκφυγής, ένα τραγικό, οπωσδήποτε σχόλιο πάνω σε μια εξαιρετικά ευαίσθητη και προικισμένη προσωπικότητα.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγέλου, Α. (1999) Εισαγωγή στο βιβλίο του Εμμ. Ροΐδη, Σκαλαθύρματα. (Αθήνα, Εστία)

Βικέλας, Δ. (1977) Άπαντα, Α΄. (Αθήνα, Σ.Ω.Β.).

Δρακάκης, Α. (1987) Ελληνικόν Λύκειον Χρήστου Ευαγγελίδη (Ερμούπολις 1846 – 1857), Κυκλαδικά Θέματα, 22, σσ. 195 – 218.

Λάζος, Χρ. (1984) Η Αμερική και ο ρόλος της στην Επανάσταση του 1821 (Αθήνα, Παπαζήσης).

Μεταλληνός, Γ.Δ (1977) Το Ζήτημα της μεταφράσεως της Αγίας Γραφής εις την Νεοελληνικήν κατά τον ΙΘ΄ αιώνα. (Αθήνα). Παράσχος, Κλ. (1942) Εμμ. Ροΐδης. Η Ζωή, το Έργο, η Εποχή. (Αθήνα).

Ροΐδης, Εμμ. (1978), Άπαντα. (Αθήνα, Ερμής).

Ροΐδης, Εμμ. (1988), Η Πάπισσα Ιωάννα. (Αθήνα, Ερμής).

Σμυρναίος, Α. (2002) Προτεσταντικά Σχολεία στη μετεπαναστατική Ελλάδα: η περίπτωση του 'Φιλελληνικού Παιδαγωγείου' Σύρου (1830 – 1877). (Αδημ. διδακτ. διατριβή, Αθήνα).

Georgiadis, J (1994 – 1995) The Greek Boy, Modern Greek Studies Yearbook, University of Minnesota, 10/11, pp. 603 – 627.

Η Λειτουργία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου (1947 - 1983)

Έλενα ΣΟΦΙΑΝΟΥ

Δρ. Επιστημών της Αγωγής, Εκπαιδευτικός Δ.Ε

Η εισήγησή μας επιχειρεί να παρουσιάσει τις μεθόδους με τη βοήθεια των οποίων αναλύσαμε και ερμηνεύσαμε τη λειτουργία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου (ή Π.Α.Ρ.), από την έναρξη της λειτουργίας της (1947) έως το 1983, το έτος που ιδρύθηκαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Επιλέξαμε να αναλύσουμε τα κείμενα των ετησίων διευθυντικών εκθέσεων για τη λειτουργία της Ακαδημίας που αποστέλλονταν στο υπουργείο Παιδείας, θεωρούμενα από τα πλέον "κρυφά" ή "άδηλα" κείμενα τα οποία περιέγραφαν "κρίσιμα στοιχεία" των διδασκόντων και διδασκομένων καθώς και τις πρακτικές τους εντός και εκτός της Ακαδημίας.¹

Επίσης, μελετήσαμε και αναλύσαμε και άλλα "χάρτινα σημεία" του αρχείου της Π.Α.Ρ. μια και η γλώσσα είναι ένα "σύστημα σημείων", όπως υποστηρίζει ο Ουμπέρτο Έκο.²

Μελετήσαμε τα πρακτικά Τμήματος του Συλλόγου Διδασκόντων, τα πρακτικά του Συμβουλίου Διοίκησης και των Γενικών Συνελεύσεων. Παράλληλα, ανακαλύψαμε στο αρχείο της Π.Α.Ρ. αποκόμματα από τον τοπικό τύπο που αναφέρονται στα πολλαπλά προβλήματα της λειτουργίας της δωδεκανησιακής Ακαδημίας όσο και στις κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητές της.

Προσεγγίζοντας την Π.Α.Ρ. ως "μελέτη περίπτωσης" (case study), οφείλαμε να μελετήσουμε τον "κόσμο των χάρτινων σημείων" του αρχείου της ως δυναμικής διαδικασίας, να κατανοήσουμε επομένως την οπτική των υποκείμενων καθώς και τις σχέσεις τους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο των δύο ιστορικών περιόδων που διαμορφώσαμε:

Πρώτη περίοδος: Από το 1947 - ένα χρόνο πρό της επισήμου ενσωματώσεως των Δωδεκανήσων με την Ελλάδα - έως το 1971 που καταργείται και "συγχωνεύεται" με τη Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου Κρήτης, με το Ν.Δ. 842/1971. του δικτατορικού καθεστώτος της 21ης Απριλίου.

Δεύτερη περίοδος: Από το 1975, δηλαδή από την επαναλειτουργία της Π.Α.Ρ. μετά την Μεταπολίτευση έως και το 1983, που με το Ν 1268/82 επιχειρείται ο καθυστερημένος εκσυγχρονισμός των Π.Α., όπως υποστηρίζει ο Σήφης Μπουζάκης, παράλληλα δε και η κατάργησή τους³.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, προσεγγίσαμε την Παιδαγωγική Ακαδημία ως "μελέτη περίπτωσης". Με τη βοήθεια αυτής της μεθόδου διερευνώνται οργανισμοί ή ιδρύματα, κοινωνικές ομάδες, μικρές κοινότητες ή εκτεταμένες οικογένειες.

Επίσης, η μέθοδος της "μελέτης περίπτωσης" απαιτεί μια πυκνή⁴, πλούσια περιγραφή του υπό μελέτη κοινωνικού φαινομένου, στοχεύοντας ταυτόχρονα στην ανακάλυψη των γενικότερων χαρακτηριστικών που διέπουν την υπό μελέτη κοινωνική πραγματικότητα.

Επομένως, αποφασίσαμε να συμπληρώσουμε, την προαναφερθείσα μέθοδο με τη σημειωτική ή κοινωνιο-σημειωτική ανάλυση, η οποία μελετάει τον "κόσμο των σημείων" στη δυναμική του, μέσα από τις κοινωνικές διαστάσεις του και σαν αδιαχώρητο από το υλικό του πλαίσιο, μια δυναμική διαλεκτική ανάμεσα στις λέξεις (ή σημεία) και την υλική κοινωνία.⁵

Η σημειωτική ή κοινωνιο-σημειωτική ανάλυση επιχειρώντας την "αποκρυπτογράφηση" λέξεων, φράσεων, θεμάτων, εννοιών, "καταδυόμενη" στον κόσμο των κειμένων, των αρχείων και κάθε άλλης πηγής γραφικών στοιχείων, ανήκει στο "ιστορικό - ερμηνευτικό παράδειγμα".⁶

Το κείμενο αντιμετωπίζεται ως "μήνυμα" το οποίο περιέχει ερμηνείες και πληροφορίες άμεσες και έμμεσες καθώς και αποκαλυπτικές αποσιωπήσεις ή κενά, μια μορφή και οργάνωση του περιεχομένου που είναι αποκαλυπτικά γιατί τείνουν σε ένα συγκεκριμένο στόχο.

Ο Roland Barthes τονίζει την πανουργία της διάδρασης ανάμεσα στην ανάγνωση, το κείμενο και τον αναγνώστη / την αναγνώστρια, προτρέποντάς μας να προσέξουμε τη διάδραση του κειμένου.⁷

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, κρίναμε ότι "γλωσσικά ενεργήματα" (speech acts) όπως ο πληθωρικός λόγος, ο αξιολογικός, ο ευφημιστικός, ο συμφυρματικός, ο διχοτομικός, ο αυταπόδεικτος⁸ προσδιορίζουν τα βαθύτερα νοήματα, προσφέροντας λανθάνουσες πληροφορίες για τις συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές συνθήκες της εποχής, που ο εκάστοτε διευθυντής ή διευθύντρια της Π.Α.Ρ. συμπεριλάμβανε, ή και αναδείκνυε, στις ετήσιες εκθέσεις για τη λειτουργία του "ανωτάτου πνευματικού ιδρύματος της Δωδεκανήσου".

Μελετώντας επομένως τις ετήσιες διευθυντικές εκθέσεις οφείλαμε να κατανοήσουμε τη συνδηλωτική δύναμη των γλωσσικών ενεργημάτων, δηλαδή τις μεταφορές, τις παρομοιώσεις, τα οξύμωρα σχήματα, τις υποχρεωτικές κατακλείδες αλλά και τις "λέξεις - κλειδιά", ανάλογα με το ύφος κάθε διευθυντικής έκθεσης. "Ένα ολόκληρο σχέδιο αναδιάταξης (re-ordering) της σχέσης μεταξύ της ιδιωτικής και της δημόσιας εμπειρίας, μεταξύ της υποκειμενικότητας και της ιστορίας".⁹

Αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση καλείται, ως γνωστόν, εμπροθετική / προθεσιακή, ή πιο δόκιμα σημασιακή διάσταση της κατανόησης (semantics) και έχει αποκτήσει έναν εξέχοντα ρόλο στις πρόσφατες μεθοδολογικές συζητήσεις.¹⁰

Το πρώτο βήμα μετά τη μελέτη του προαναφερθέντος αρχειακού υλικού ήταν να ταξινομήσουμε το υλικό σε πέντε γενικές κατηγορίες και τέσσερις επί μέρους περιγραφικές αναλυτικές για κάθε γενική κατηγορία αντιστοίχως.¹¹

Η έρευνά μας επέλεξε το θέμα ως βασική μονάδα πληροφοριοδότησης των πέντε γενικών κατηγοριών, άρα και των τεσσάρων επί μέρους περιγραφικών αναλυτικών κατηγοριών κάθε γενικής κατηγορίας.

Προφανώς το παραπάνω ταξινομητικό σύστημα παραπέμπει στην ανάλυση περιεχομένου. Όμως, καταλήξαμε στη διαπίστωση ότι η ποσοτική μέτρηση των πέντε θεμάτων που διατρέχουν ως πληροφοριοδότες τις πέντε γενικές κατηγορίες όσο και τις επιμέρους περιγραφικές αναλυτικές κατηγορίες δεν θα "έβγαζε στην επιφάνεια" το συγκείμενο, το συμπεριέχον (context) σε σχέση με το οποίο ένα γραπτό κείμενο νοηματοδοτείται.¹²

Ως εκ τούτου, αποφασίσαμε να "συμπληρώσουμε" τις τεχνικές αξιολόγησης που προτείνονται από την ανάλυση περιεχομένου, με τα εργαλεία της σημειωτικής ή κοινωνιο-σημειωτικής ανάλυσης:

Την έννοια (Le sens)

Τον κώδικα (Le code)

Τις παρεκβάσεις (Le digressions).^[1]³

Η έννοια αναλύεται σε τρία επίπεδα ανάγνωσης:

(α) το κυριολεκτικό ή πληροφοριακό.

(β) Τον χαρακτηρισμό ή μεταγλώσσα.

(γ) Το συνεμφατικό ή μεταφορικό (ή συνειρμικό).

Μέσα από τη συνδήλωση ή συνεμφατικότητα της έννοιας, επιχειρήσαμε την ανάλυση και ερμηνεία των θεμάτων που αναφέρονται στην εκπαιδευτική πολιτική καθώς και τις σχέσεις της δωδεκανησιακής Ακαδημίας, με την τοπική κοινωνία. Η ερμηνεία δόθηκε με έμφαση στην κατανόηση της ιστορικότητας μέσα στην οποία είναι εγγεγραμμένη η εκάστοτε έννοια.¹⁴

Ο κώδικας είναι ένα μέσον μετάδοσης του μηνύματος μεταξύ του πομπού και του δέκτη (ή του αποστολέα και του παραλήπτη). Η πράξη εισαγωγής του κώδικα σε πλήθος αδιαμόρφωτων στοιχείων ή σε υλικά σημαίνοντα καλείται, ως γνωστόν, κωδικοποίηση.

Η κύρια λειτουργία των κωδίκων βρίσκεται στη σύνδεση που επιτελούν ανάμεσα στο συντακτικό και το σημασιολογικό επίπεδο (ή τους κανόνες της απεικόνισης).

Οι σημασιολογικοί, ή κώδικες περιεχομένου, διακρίνονται στους μορφολογικούς και τους λειτουργικούς-περιβαλλοντικούς.

Υποστηρίζεται ότι οι λειτουργικοί - περιβαλλοντικοί κώδικες λειτουργούν σαν "κανάλια" που συνδέουν την οργάνωση και τη δομή του χώρου με σημασιολογικά πεδία. "Ελέγχουν, δημιουργούν και οργανώνουν το σύνολο των νοημάτων που μεταφέρονται από οποιοδήποτε σύστημα το οποίο διέπει τους κοινωνικούς ρόλους, καθορίζοντας κοινωνικά την ανθρώπινη δράση μέσα στον χώρο και εκφράζοντας τους ρυθμούς και τις διαθέσεις ενός πολιτισμού ως συστήματος συνεξαρτημένων ανθρώπινων δραστηριοτήτων".¹⁵

Με τη βοήθεια αυτού του εργαλείου της κοινωνιοσημειωτικής ανάλυσης, δηλαδή του κώδικα, επιχειρείται η κατανόηση και ερμηνεία των οργανωμένων δραστηριοτήτων των κοινωνικών δραστών στο χώρο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου. Πώς διαμορφώθηκαν οι χρηστικοί αλλά και λειτουργικοί κώδικες από τη διοίκηση, το διδακτικό προσωπικό, τους σπουδαστές / τις σπουδάστριες.

Παραδείγματος χάριν, η γενική κατηγορία 1 με τις επί μέρους περιγραφικές αναλυτικές κατηγορίες 1α, 1β, 1γ, 1δ16, σημασιοδοτούν ή απεικονίζουν χωρικές ζώνες¹⁷ όπως το Εργαστήριο Χειροτεχνίας και Ιχνογραφίας, το Ζωολογικό και Φυτολογικό Μουσείο καθώς και τις δραστηριότητες μέσω των οποίων διδάσκοντες και διδασκόμενοι δημιούργησαν τις σημαίνουσες αυτές μορφές, τη "μικρο-κουλτούρα"¹⁸ της δωδεκανησιακής Ακαδημίας.

Τέλος, η ερμηνεία των κωδίκων ως σημαινουσών μορφών στο μικρόκοσμο της Π.Α.Ρ., έχει αρθρωθεί σε δύο επίπεδα: (α) Το κυριολεκτικό ή πληροφοριακό επίπεδο, (β) Το επίπεδο του χαρακτηρισμού ή της μεταγλώσσας.

Τι τρίτο εργαλείο της ανάλυσης των πέντε θεμάτων που διαμορφώσαμε στις πέντε γενικές κατηγορίες και στις τέσσερις επί μέρους περιγραφικές αναλυτικές κατηγορίες αντιστοίχως, είναι οι παρεκβάσεις.

Οι παρεκβάσεις γίνονται με αφορμή ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της αναλυόμενης γενικής κατηγορίας με τις επί μέρους περιγραφικές αναλυτικές κατηγορίες της. Το συγκεκριμένο αυτό χαρακτηριστικό "τυγχάνει ιδιαίτερης αντιμετώπισης" δημιουργώντας πιθανώς νέους προσανατολισμούς στην ερμηνεία των "σημαινουσών πρακτικών"¹⁹, που περιγράφονται στις ετήσιες εκθέσεις λειτουργίας της Π.Α.Ρ. προς το υπουργείο Παιδείας.

Οι σημαίνουσες αυτές πρακτικές αναφέρονται:

1. Σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και στην πρακτική τους αντιμετώπιση από τη διοίκηση της Π.Α.Ρ.
2. Στην εφαρμογή παιδαγωγικών θεωριών και διδακτικών μεθόδων κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Παραδείγματος χάριν, ο διευθυντής της Π.Α.Ρ. Θεόδωρος Χαραλαμπίδης στην Έκθεση του για τη λειτουργία της Σχολής (1959-60) προς το ΥΠΕΠΘ υποστηρίζει:

"Είναι αδύνατον...να διεξέλθω τις με μίαν ώραν την εβδομάδα τα μαθήματα της Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας...αλλ' ούτε - το χειρότερον - κατορθούται να κατανοηθή και αφομοιωθή η ύλη αυτή από τους σπουδαστάς υπό τας συνθήκας ταύτας", γι'αυτό "ολόκληρον το τακτικόν διδακτικόν προσωπικόν ανέλαβε προσθέτους απογευματινάς ώρας, υπό μορφήν φροντιστηρίων, διά την εμπέδωσιν των διαφόρων κλάδων, οι οποίοι διδάσκονται εις τας Ακαδημίας".[\[2\]](#)¹⁰

Επομένως, ο διευθυντής Θ. Χαραλαμπίδης θέτει ένα ουσιώδες θέμα που απασχολεί και τη σημερινή εκπαιδευτική πολιτική: την εναρμόνιση της σχέσης ανάμεσα στο επιδιωκόμενο, το εφαρμοσμένο και το κατακτηθέν αναλυτικό πρόγραμμα.²¹

Τέλος, οι παρεκβάσεις δεν είναι σημειωτικής φύσης εργαλείο ανάλυσης όπως συμβαίνει με την έννοια και τον κώδικα.

Κλείνουμε την εισήγησή μας με την παρουσίαση διαδοχικών αποσπασμάτων από τις επί μέρους περιγραφικές αναλυτικές κατηγορίες και την ερμηνεία που επιχειρούμε με εργαλείο ανάλυσης την έννοια:

Κατηγορία 4, θέμα: Η σχολική ζωή και οι εξωσχολικοί τομείς δράσεως (ή οι πολιτιστικές εκδηλώσεις της Π.ΑΡ. και η συμμετοχή της στην πνευματική κίνηση της πόλης), 1958-59.

4α: (Παιδαγωγικές) Συγκεντρώσεις και διαλέξεις:

1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΖΩΗ: Κατά το λήξαν ακαδημαϊκόν έτος πλην του κατά τας Κυριακάς εκκλησιασμού των σπουδαστών έλαβαν χώραν αι κατωτέρω τελεταί και εκδρομαί:
2. Την 15-12-1958 εγένετο αγιασμός υπό του Εφημερίου της Ενορίας, υποδοχή των πρωτοετών σπουδαστών και ομιλία υπό του Διευθυντού κ. Ισηγόνη, τονίζοντας τα καθήκοντα των σπουδαστών.
3. Την 15-12-1958 ωμίλησε προς τους σπουδαστάς ο υποφαινόμενος με θέμα "Τα Δεκεμβριανά και αι επιδιώξεις του κομμουνισμού".
4. Την 2-3-1959 καθηγηταί και σπουδασταί υπεδέχθημεν τον Στρατάρχη Τίτο.
5. Την 27-3-1959 υπεδέχθημεν τον Διγενή, την δε επομένην ωμίλησεν ούτος προς τους σπουδαστάς και μαθητάς της Ρόδου.
6. Την 18-4-1959 εγένετο αποχαιρετηστήριος τελετή επί τη αναχωρήσει του Διευθυντού της Ακαδημίας κ. Ισηγόνη.
7. Την 16-5-1959 έλαβε χώραν η εορτή της Μητέρας. Κατ' αυτήν ωμίλησεν καταλλήλως ενώπιον καθηγητών, σπουδαστών, διδασκάλων και μαθητών η διδ/σσα του Προτύπου κ. Σοφία Χατζηστρατή.
8. Την 26-5-1959 αφίχθη εις την πόλιν μας η Α.Β.Υ. ο Διάδοχος και παρέστημεν κατά την υπ'Αυτού γενομένην προικοδότησιν απόρων κορασίδων.
9. Το απόγευμα της 6-6-1959 εγένετο παρουσία των τοπικών Αρχών η απονομή των διπλωμάτων προσκόπων εις τους σπουδαστάς, κατόπιν παρακολουθήσεως υπ'αυτών μιας εβδομάδας απογευματινών μαθημάτων

- προσκοπισμού. Ωμίλησαν οι αξιωματούχοι των προσκόπων, ο Σεβασμιώτατος, ο υποφαινόμενος και ο σπουδαστής Εμμ. Μαυρομάτης.
10. (Καλλιτεχνικές) Εκδηλώσεις - Εκδρομές: Τα Αισθητικά Αποτελέσματα της Μαθησιακής Διαδικασίας.
11. Την 31-5-1959 εγένετο τα εγκαίνια της Εκθέσεως Καλλιτεχνικών και Οικοκυρικών έργων.

Η Σχολή μας είχε την τιμήν να φιλοξενήσει εφέτος τας τρεις αδελφάς Ακαδημίας: Ιωαννίνων, Τριπόλεως και Αθηνών, εκ των οποίων αι δύο πρώται εστεγάσθησαν....

Το εσπέρας της 31ης Μαΐου εγένετο δεξίωσης των ξένων σπουδαστών εις το προαύλιον της σχολής....

Μεταξύ διδακτικού προσωπικού και σπουδαστών εκδρομένων και ημών αντηλλάγησαν απόψεις, συζητήθησαν ενταύθα επιστημονικά και επαγγελματικά θέματα και δυνάμεθα να εκφρασθώμεν ανεπιφυλάκτως ότι ανεπτύχθη το πνεύμα της συναδελφικής αλληλεγγύης και το αίσθημα της φιλοξενίας.

Κατά την δεξίωσιν της Μαρασλείου Π. Ακαδημίας (την 9 Ιουνίου) προσεφέρθησαν αναψυκτικά, ωμίλησαν σπουδασταί και καθηγηταί και ετραγούδησεν η χορωδία της Μαρασλείου Εθνικά τραγούδια.

Το εσπέρας της 31-5-1959 και διαρκούσης της δεξιώσεως των Ακαδημιών Ιωαννίνων και Τριπόλεως εγένετο ενώπιον πλήθους κόσμου η κλήρωσις της υπό των σπουδαστών μας οργανωθείσης λαχειαγοράς 36 καλλιτεχνικών και οικοκυρικών έργων...

Σχολιασμός, εργαλείο ανάλυσης η Έννοια: Πρώτο επίπεδο, χαρακτηρισμός ή μεταγλώσσα.

Η Ακαδημία δεν έχει αποστολή να εκπαιδεύσει μόνο τους δωδεκανησίους δασκάλους αλλά φιλοδοξεί να συμμετέχει στην πνευματική κίνηση της πόλης, να ανοίγεται προς την κοινωνική και πολιτιστική ζωή της τοπικής κοινωνίας.

Υποδέχεται τον αρχηγό της ΕΟΚΑ, συνταγματάρχη Γεώργιο Γρίβα - γνωστού ως Διγενή - ο οποίος μιλάει προς τους σπουδαστές της Π.Α.Ρ. αλλά και προς τους μαθητές της Ρόδου.

Λίγες μέρες πριν (2-3-1959), καθηγητές και σπουδαστές είχαν υποδεχθεί τον Στρατάρχη Τίτο, που μαζί με τον Μακάριο υπήρξαν από τους πρωτεργάτες του κινήματος των αδεσμεύτων χωρών. Η επίσκεψη του Τίτο στη Ρόδο συμπίπτει τον ίδιο μήνα και έτος με εκείνη του Διγενή.

Επίσης, η Π.Α.Ρ., για τρίτη φορά από την έναρξη της λειτουργίας της, συμμετέχει στην υποδοχή των Α.Μ. των Βασιλέων, οι οποίοι έρχονται να παραστούν στον εορτασμό της απελευθέρωσης και Ενσωμάτωσης της Δωδεκανήσου με τη "Μητέρα" Ελλάδα".

Η Ακαδημία παρίσταται στην προικοδότηση απόρων κορασίδων από τον τότε διάδοχο του θρόνου, ο οποίος έρχεται στη Ρόδο γι' αυτό τον σκοπό τον Μάιο του 1959.

Την ίδια χρονιά, 1958-59, το ανώτατο πνευματικό ίδρυμα της Δωδεκανήσου υποδέχεται και φιλοξενεί στον ξενώνα του και δεξιώνεται "τας τρεις αδελφάς" Ακαδημίας, των Ιωαννίνων, της Τρίπολης και της Μαράσλειου.

Προσφέρονται εμπειρίες ασυνήθιστες για το κλίμα που επικρατούσε στις Ακαδημίες, ιδιαίτερα στις επαρχιακές: Συζητούν, χορεύουν, τραγουδούν ενώπιον "πλήθους κόσμου" γίνεται λαχειαγορά με καλλιτεχνικά και οικοκυρικά έργα των σπουδαστών / σπουδαστριών της Π.Α.Ρ.

Η κεντρική τοποθεσία στην οποία βρίσκεται η Σχολή καθώς και η χωρητικότητα του "τεράστιου οικοδομήματος" - που έχει πλήρως ανακαινιστεί προς το τέλος της δεκαετίας του '50 - βοηθούν στην οργάνωση αναλόγων κοινωνικών και καλλιτεχνικών εκδηλώσεων.

Σχολιασμός, εργαλείο ανάλυσης η Έννοια: Δεύτερο επίπεδο, συνεμφατική ή μεταφορική έννοια (συνειρμική έννοια).

Ο "Θρυλικός" αρχηγός της ΕΟΚΑ, ο Διγενής, επισκέπτεται την πόλη της Ρόδου και την επόμενη μέρα απευθύνεται προς τους σπουδαστές / σπουδάστριες της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου καθώς και προς τους μαθητές της πόλης.

Δύο χρόνια αργότερα (1961), ο Γεώργιος Γρίβας θα επισκεφτεί ξανά τη Ρόδο για να συναντηθεί με τον Μακάριο στο ξενοδοχείο των Ρόδων (ή Grande Albergo Delle Rose, " ιστορικό και μαρτυρικό οικοδόμημα της ιταλικής περιόδου, 1912-1943").

Τα Δωδεκάνησα και ιδιαίτερα η Ρόδος, έχουν πολλές γεωγραφικές και ιστορικές ομοιότητες με την Κύπρο. Η διαφορά είναι ότι η Ρόδος, τα Δωδεκάνησα είναι και πάλι ελληνικά ενώ η Κύπρος μάχεται για "αυτοδιάθεση" και για την "Ένωση με τη μητέρα-Ελλάδα".

Περισσότερο ασυνήθιστη είναι η επίσκεψη του στρατάρχη Τίτο. Μάλιστα η Π.Α.Ρ. συμμετέχει στην υποδοχή ενός κομμουνιστή ηγέτη (κι ας θεωρούνταν "αντίπαλος της σοβιετικής ορθοδοξίας") ενώ το "πιστοποιητικό κοινωνικών φρονιμάτων ήταν ακόμη απαραίτητο για κάθε δραστηριότητα που απαιτούσε άδεια από τη διοίκηση".

Επίσης, ο θρόνος επανειλημμένα επισκέπτεται τη Ρόδο για να παραστεί και να "τιμήσει με την παρουσία του" τις επετειακές εορταστικές εκδηλώσεις για την Ενσωμάτωση.

Πρόσφατη τότε Ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου με την "Μητέρα Πατρίδα", προσφέρει την ευκαιρία στην Π.Α.Ρ. να συμμετάσχει στην υποδοχή και τις εκδηλώσεις για τους "Α.Α.Μ.Μ. Βασιλείς μετά της Βασιλικής οικογένειας" και να φιλοξενήσει "αδελφάς Ακαδημίας".

Η προαναφερθείσα μεταφορά που χρησιμοποιεί στην ετήσια έκθεσή του προς το ΥΠΕΠΘ, ο δεύτερος διευθυντής της Π.Α.Ρ., Κωνσταντίνος Κουρβέλος (1958-59)²², είναι ενδεικτική της συγκινησιακής φόρτισης. Η μεταβίβαση νοήματος βασίζεται στις μεταξύ τους ομοιότητες: Οι τρεις ελλαδικές Ακαδημίες φιλοξενούνται από τη νεότερη αδελφή Ακαδημία, η οποία "περιχαρής τις αγκαλιάζει επιστρέφοντας στην Ελλάδα, στο ΦΩΣ και στην ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ!".²^[3]

Συμπερασματικά, με την βοήθεια των προαναφερθέντων εργαλείων ανάλυσης (έννοια, κώδικας, παρεκβάσεις), μέσω των οποίων μεταγράψαμε το χώρο, το χρόνο, τα πρόσωπα και τη δράση τους εντός αλλά και εκτός της Ακαδημίας, επιχειρήσαμε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις συγκεκριμένες σημασίες που δημιουργήθηκαν από τη μικρο - διάδραση (micro - action) στο χώρο της Π.Α.Ρ., αλλά και τα μηνύματα στις ετήσιες διευθυντικές εκθέσεις προς το ΥΠΕΠΘ ως μια ακολουθία απλών και σύνθετων σημείων.

Όμως θα υποστηρίζαμε ότι είμαστε ανεξοικείτοι / ανεξοικειώτες με τους κανόνες του "γλωσσικού παιχνιδιού", οι οποίοι δεν φαίνεται να περιορίζουν τις δημιουργικές δυνατότητες "εμπνευσμένων κοινωνικών δραστών" (motivated actors)²^[4] υπό το πρόσχημα της επίτευξης ενός γενικού, τυπικού, ρυθμιστικού πλαισίου όπως υποστηρίζουν οι θεωρίες της αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας και του κοινωνικού ελέγχου.²^[5]

Πράγματι, αναλύοντας τα ερευνητικά δεδομένα μας, διαπιστώσαμε ότι υπάρχει μία "διαφορετική γλώσσα" στις ετήσιες διευθυντικές εκθέσεις λειτουργίας της Π.Α.Ρ. που "υπαινίσσεται" ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές έχοντας επενδυθεί συναισθηματικά, αναδεικνύοντας "συναισθηματικούς χώρους και εντάσεις", δεν αναπαράγουν μόνον ιδεολογικές σχέσεις που εσωτερικεύονται μέσω μίας παθητικής απορροφητικής διαδικασίας κατά την οποία διδάσκοντες και διδασκόμενοι είναι ανδρείκελα (αυταρχικών) γραφειοκρατικών διαδικασιών.

Η σημειωτική ανάλυση του μακρόκοσμου 26 όσο και του μικρόκοσμου της Π.Α.Ρ. μας οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν παραγνωρισμένα 27 στοιχεία μίας ετερογλωσσίας που συχνά έχουν αγνοηθεί όσον αφορά τις έρευνες για τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Παραδείγματος χάριν, διαλέξεις των διδασκομένων και διδασκόντων όπως για τα αφροδίσια νοσήματα, θεατρικές παραστάσεις με έργα όπως ο "Ματωμένος Γάμος" και η "Μαριάννα Πινέδα" του Λόρκα, καθώς και η διοργάνωση δεξιώσεων στο Δημαρχιακό Μέγαρο της Πόλης όσο και σε ξενοδοχεία της κάνουν φανερή την κυριαρχία του σημαινόμενου. Με άλλα λόγια, τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες της πόλης της Ρόδου με την τεράστια τουριστική ανάπτυξη, ιδιαίτερα μετά το 1970.

Η "μικρο-κουλτούρα" της δωδεκανησιακής Ακαδημίας ανατροφοδοτούμενη από τον πολιτιστικό ιστό της πόλης της Ρόδου και τις συμβολικές αναπαραστάσεις των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων της, αναπτύσσεται με κοσμοπολιτικούς

τρόπους κατά τη διάρκεια των δύο ιστορικών περιόδων που διερευνήσαμε (1947 – 1971, 1975 – 1983).

Οι διαπιστώσεις μας για κάθε ιστορική περίοδο όσο και τα γενικά συμπεράσματα φαίνεται να συγκλίνουν με την άποψη του M. Apple για την άκριτη χρήση της έννοιας της αναπαραγωγής και του κοινωνικού ελέγχου, περιορίζοντας της έρευνα σε ένα λειτουργικό ή ολιστικό μεθοδολογικό πλαίσιο. 28

Θα προτείνουμε, επομένως, ότι η διερεύνηση και η ανάλυση σημαντικών κειμένων όπως οι ετήσιες διευθυντικές εκθέσεις για τη λειτουργία κάθε μίας από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, στοιχειοθετούν ιστορικές, πολιτισμικές διαστάσεις καθώς και (εκ)παιδευτικές διαδικασίες, που έχουν διαφύγει, ή έχουν "παραγνωρισθεί", από έρευνες οι οποίες περιορίζονται στους σχολικούς ιδεολογικούς μηχανισμούς ως βασικής μονάδας ανάλυσής τους.

Αντιθέτως, ο L. Althusser εισάγει στη θεωρία του την εννοιολογική κατηγορία της διαφοράς και της δομής της άγνοιας (ή παραγνώρισης), προσφέροντας τη δυνατότητα μίας ποιοτικής απόκλισης, η οποία σημαίνει τη διαφορετική εμβέλεια δύο ιδιοτήτων ενός και του αυτού κοινωνικού φαινομένου κατά τη στιγμή της εμφάνισής του μέσα στη συγκεκριμένη ιστορική "στιγμή", συνιστώντας και το μέτρο κρίσης και κατανόησης του. 29

Η ανάγνωση και ερμηνεία μέρος του αρχειακού υλικού της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου, μας οδήγησαν στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

Από την πρώτη χρονιά λειτουργίας της Π.Α.Ρ. εφαρμόζονται σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές για την ανάπτυξη της "αυτενέργειας των τροφίμων" και επιδιώκεται η "αισθητοποίησης αφηρημένων εννοιών και καθ' αυτές απροσίτους... δια της κατασκευής... αφθόνων εποπτικών γραφικών πινάκων... περίπτων ομοιωμάτων... διδακτικών παιγνίων εξ Ελβετίας" καθώς και η λειτουργία μορφωτικού κινηματογράφου. Οι πολιτιστικές και κοινωνικές δραστηριότητες της Ακαδημίας φτάνουν μέχρι τη Μαγιόρκα, την Κάτω Ιταλία, την Κύπρο. 31

Επίσης, ορισμένοι από τους διευθυντές και διευθύντριες που διοίκησαν τη δωδεκανησιακή Ακαδημία είναι διακεκριμένοι παιδαγωγικοί, γνωστοί για τις προοδευτικές προτάσεις τους "προς βελτίωσιν των Παιδαγωγικών Ακαδημιών" και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1946. 32

Τέλος, κατά την πρώτη περίοδο (1947-1971), δύο γυναίκες – παιδαγωγοί γίνονται υποδιευθύντριες της Π.Α.Ρ - η μία από αυτές ασκεί και τα καθήκοντα διευθύνουσας υποδιευθύντριας (1969). Κατά τη δεύτερη περίοδο, από τους τρεις διευθύνοντες, οι δύο είναι γυναίκες (1975 – 1978 και 1979 – 1983, αντιστοίχως).

Θα υποστηρίζαμε, ως εκ τούτου, ότι οι προαναφερθείσες διαπιστώσεις (που είναι ένα μικρό μέρος από τις διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα της έρευνάς μας) συνιστούν ποιοτική απόκλιση, ή βαθμίδες εν δράσει³³, που ίσως έχουν αγνοηθεί (ή

παραγνωριστεί) σε έρευνες και μελέτες για τη λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

- [1] Οι διευθυντές των Παιδαγωγικών Ακαδημιών είχαν " δικαιώματα Γενικού Επιθεωρητού επί του προσωπικού των Ακαδημιών. Επιθεωρητού δε Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως επί του προσωπικού των προσηρτημένων αυταίς προτύπων". Επίσης σύμφωνα με το δικτατορικό Νομοθετικό Διάταγμα 842/1971, "ο Διευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας εκτελεί διδακτικά, διοικητικά και εποπτικά καθήκοντα, είναι δε διοικητικός και πειθαρχικός προϊστάμενος δι' άπαν το υπηρετούν εν αυτή προσωπικού, συντάσσει και τας εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας" (άρθρο 13)".
- 2 Ουμπέρτο Έκο, "Θεωρία Σημειωτικής", (Γνώση), Αθήνα 1989, σσ. 36-37.
- 3 Σ. Μπουζάκης, Χ. Τζήκας, κ. Ανθόπουλος, "Η κατάρτιση των Δασκάλων - Διδασκαλιστών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα", (Gutenberg), Αθήνα 1998, σσ. 73-77.
- 4 Ο Clifford Geertz "με τη ματιά" του ανθρωπολόγου κρίνει ότι η κάθε περίπτωση υπάρχει μέσα σε ένα πολιτισμικό σύστημα, ή πλαίσιο (ο όρος ανήκει στον E. Goffinan), το οποίο διακρίνεται από τη διαστρωματωμένη ιεράρχηση των σημασιολογικών δομών" (C, Geertz, "The Interpretation of Cultures", (Basic Books inc. Publishers), New York 1973, σ. 30).
- 5 Ελληνική Σημειωτική Εταιρία, "Η Δυναμική των Σημείων': Πεδία και μέθοδοι μιας κοινωνιοσημειωτικής", (Παρατηρητής), Θεσσαλονίκη 1986, σσ. 13-14.
- 6 Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης, "Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη", (Ελληνικά Γράμματα), Αθήνα 1999, σσ. 142.
- 7 Peter K. Manning, Betty Cullym - Swam, "Narrative Content and Semiotics Analysis", στον τ. Handbook of Qualitative Research, (Save Publications), London 1994, σ. 464.
- 8 Άννα Φραγκουδάκη, "Γλώσσα και Ιδεολογία", (Οδυσσέας), Αθήνα 1987, σσ. 156-181.
- 9 Antonis Liakos, "The Transformation of Historical Writing from Syntagmatic to Paradigmatic Syntax", περ. Historein, τεύχος 2, Athens, 2000, σ. 51.
- 10 Von Writing, "Εξήγηση και Κατανόηση", στις σημειώσεις του Θ. Κονιαβίτη, Εισαγωγή στην

Επιστημονική Μεθοδολογία (Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών), σσ.4-5.

11 Ο χωρισμός των διαδοχικών αποσπασμάτων των επί μέρους περιγραφικών αναλυτικών κατηγοριών έγινε με τα ακόλουθα κριτήρια: (1) Τα επιλεγέντα διαδοχικά απασπάσματα ορίστικαν εμπειρικά προσπαθώντας παράλληλα να γίνει σεβαστή η στίξη των αρχειακών κειμένων που μελετήσαμε. (2) Ο χωρισμός των επιλεγέντων διαδοχικών αποσπασμάτων έγινε με την ολοκλήρωση ενός νοήματος στο επίπεδο της καταδήλωσης (denotation). Επομένως, γνώμονας του χωρισμού στάθηκε το σημαίνον (significant), δηλαδή το "πρώτο τη τάξει σημαινόμενο. (3) Ο "βήμα προς βήμα" (le pas a pas) σχολιασμός των επιλεγέντων διαδοχικών αποσπασμάτων αποφεύγει τη δόμηση των πέντε κατηγοριών σε μεγάλες ενότητες ανάγνωσης ώστε όλες οι κατηγορίες να "σημαίνουν διαρκώς και πολλές φορές, αλλά χωρίς αναφορά σε ένα τελικό σύνολο, σε μία τελική δομή". (4) Η αναδρομή – προβολή (retrospection-prospection) δηλαδή προσπάθεια σύνθεσης του εκάστοτε εξεταζόμενου διαδοχικού αποσπάσματος με ένα ή περισσότερα από τα προηγούμενα ή επόμενα απασπάσματα. Η κίνηση αυτή είναι αντίρροπη προς τη βασική μέθοδο "βήμα προς βήμα" και είναι ένα είδος προσπάθειας να διατηρήσει το υλικό των κατηγοριών την απειλούμενη ενότητα του (τα διαδοχικά απασπάσματα, στο μεγαλύτερο μέρος τους, έχουν επιλεγεί ως δομική ανάπτυξη αλλά και νοηματική συνέχεια των επί μέρους περιγραφικών αναλυτικών κατηγοριών).

12 Το κείμενο συνεπώς αντιμετωπίζεται ως "μήνυμα" το οποίο περιέχει ερμηνείες και πληροφορίες άμεσες και έμμεσες καθώς και αποκαλυπτικές αποσιωπήσεις, ή κενά, μια μορφή και μια οργάνωση είναι αποκαλυπτικά γιατί τείνουν σ' ένα συγκεκριμένο στόχο.

Το συμπεριέχον ή συμπεριέχον έχει δεκτεί ποικίλους ορισμούς. Αναφερόμαστε σε κάποιο από αυτούς: (α) Το συγκεκριμένο ή συμπεριέχον είναι η συνεχής διήγηση ή η πλοκή. (β) Ως συμπεριέχον ορίζεται η άμεση σημαντική ή σημασιολογική (semantics) του περιβάλλοντος. (γ) Ως οι λογοτεχνικοί τρόποι της ρητορικής που λειτουργούν μέσα στο γραπτό κείμενο. (δ) Οι σχέσεις ή οι αρμοί ανάμεσα στο γραπτό κείμενο και την εμπειρία ή τη γνώση, όπως υποστηρίζει ο Ουμπέρτο Έκο. Στο πλαίσιο της καθιερωμένης ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου/θεωρείται ότι απειλείται η αντικειμενικότητα" της διαδικασίας όταν ο ερευνητής επικεντρώνει το ενδιαφέρον του έμμεσα, δηλαδή στα βαθύτερα νοήματα που υποδηλώνονται στο περιεχόμενο (Νότα Κυριαζή, "Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών", (Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις), Αθήνα 1998, σσ. 292-295).

13 Άννα-Μαρία Βιδάλη, "Πρόταση Μεθόδου Προσέγγισης Κλασικών Κειμένων", στον τ. Η Δυναμική των Σημείων: Πεδία και Μέθοδοι μιας Κοινωνιοσημειωτικής, ο.π., σσ. 363-374.

14 Ο C. Wright Mills επεσήμανε το πρόβλημα (την απουσία της ιστορικής και συγκριτικής διάστασης) επανειλημμένα και πειστικά στο έργο του " Η Κοινωνιολογική

Φαντασία", τονίζοντας ταυτόχρονα την ανάγκη επαναφοράς της συγκριτικής και ιστορικής διάστασης στην ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων...Αντιθέτως, στη γενική, "μεγάλη θεωρία" του, ο T. Parsons προτείνει ευρείες εννοιολογικές κατηγορίες που επιχειρούν να καλύψουν όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής υπό ενιαίους γενικούς όρους, αγνοώντας τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στον χώρο και στον χρόνο (Νότα Κυριαζή, "Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών", ο.π., σσ. 303-305).

- 15 Ε. Σακελλαρίδου, "Κωδικοποίηση στην Αρχιτεκτονική: Φύση, είδος και λειτουργία των αρχιτεκτονικών κωδίκων", στον τ. Η Δυναμική των Σημείων: Πεδία και Μέθοδοι μιας Κοινωνιοσημειωτικής, ο.π, σσ. 293-306.

16 Η πρώτη γενική κατηγορία νοημάτων είναι η Υλικοτεχνική Υποδομή του Διδακτηρίου

και οι τέσσερις επί μέρους περιγραφικές αναλυτικές κατηγορίες οι ακόλουθες: (1α) Κτίριον,

(1β)Εποπτικά Μέσα και Όργανα Διδασκαλίας, (1γ)Βιβλιοθήκη και (1δ) Επίπλωσις.

- 17 Μελετώντας τις διευθυντικές Εκθέσεις Λειτουργίας της Σχολής προς το ΥΠΕΠΘ, διαπιστώσαμε 'ότι από την πρώτη χρονιά λειτουργίας της Π.Α.Ρ. οργανώνονται 'χωρικές ζώνες" που σηματοδοτούνται ως " Σχολικά Μουσεία" και αργότερα με πιο εξειδικευμένη γλώσσα: Ζωολογικό και Φυτολογικό Μουσείο, Εργαστήριο Χειροτεχνίας, Ιχνογραφίας και Ξυλοκοπτικής, Σχολικός κήπος, Σηροτροφείο, κ.λπ. Η κωδικοποίησή τους νοηματοδοτεί την ιεραρχική οργάνωση, χρήση και λειτουργία των χωρικών ζωνών που σηματοδοτήσαμε ως λειτουργικούς -περιβαλλοντικούς κώδικες.

- 18 Ο Jerome Bruner υποστηρίζει ότι "η νοημοσύνη αντανάκλαται στη μικρο-κουλτούρα της πράξης: τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιεί κάποιος, τις συστηματικές σημειώσεις που κρατάμε... και ίσως το πιο σημαντικό από όλα, το δίκτυο των φίλων, των συναδέλφων, ή των συμβούλων στους οποίους βασιζόμαστε για ανατροφοδότηση, για βοήθεια, για συμβουλή, ή απλά για συντροφιά" (J. Bruner, "The Culture of Cambridge Massachusetts 1998, s. 132).

- 19 Η έναρθρη ανθρώπινη γλώσσα είναι πρακτική πάνω στην οποία το υποκείμενο ακροβατεί μεταξύ εκφράσεως και ανέκφραστου, λογικού και παράλογου, ονειρικού και πραγματικού, εσωτερικού και εξωτερικού. Παράλληλα, είναι η υποδοχή στην οποία εισβάλλει κυριολεκτικά το κοινωνικό γίνεσθαι. Ως εκ τούτου η ανθρώπινη γλώσσα θεωρείται ως η υπ'αριθμόν ένα σημαίνουσα πρακτική (Γιώργος Βέλτσος, "Κοινωνία και Γλώσσα", (Παπαζήση), Αθήνα 1976, σσ. 58-64).

- 20 Θεόδωρος Χαραλαμπίδης, " Έκθεσις περί λειτουργίας της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ρόδου κατά το Σχολικόν Έτος 1959-1960".

- 21 Συγκεκριμένα, ο υπουργός Παιδείας Πέτρος Ευθυμίου ανακοινώνει ανάμεσα στ' άλλα όσον αφορά στην εισαγωγή των μαθητών/μαθητριών σε ΑΕΙ – ΤΕΙ ότι "η διδακτέα και η εξεταστέα ύλη ταυτίζονται..."

Επίσης, ο Γιώργος Φλουρής υποστηρίζει: "Ξεκινώντας από το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρούμε εξαιρετικά σημαντική, την ύπαρξη μιας όσο το δυνατό αρμονικότερης σχέσης ανάμεσα στο επιδιωκόμενο, το εφαρμοσμένο και το κατακτηθέν Α.Π...." (Γ. Φλουρής, "Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο αρχών μάθησης και διδασκαλίας: Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα ", στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου για τη Μάθηση και τη Διδασκαλία, Δελφοί 16-18 Δεκεμβρίου 1998).

22 Κωνσταντίνος Κουρβέλος, Έκθεσις "Περί της λειτουργίας της Παιδαγωγικής Ακαδημίας κατά το

Ακαδημαϊκόν έτος 1958-1959".

23 Θεοφάνη Μπογιάννου, "Ρόδος: 240 Συναπτές Δεκαετίες Ακραιφνούς Ελληνισμού", Ρόδος 1992,

σσ. 157-160.

24 Ο Charles Lemert υποστηρίζει ότι "οι κοινωνικές δομές προνοούν τα "παραδείγματα" (συντακτικά και σημασιολογικά, δηλαδή νόρμες και πράξεις αντιστοίχως) από τα οποία οι κοινωνικοί δράστες επιλέγουν τις "φυσιολογικές" εκφράσεις λειτουργικών συμπεριφορών (C. C. Lemert, "Language, Structure and Sociology", στο περ. American Journal of Sociology, Jan. 1979, vol. 84, pp. 950-951.

25 Ο R. Willis (1977) ασκεί οξεία κριτική στις βασικές έννοιες που αναφέρονται στη θεωρία της ιδεολογίας μέσα από τις στρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις. Διαφωνεί, περαιτέρω, με τις δομικές θεωρίες της αναπαραγωγής, που παρουσιάζουν την κυρίαρχη ιδεολογία (στην οποία υποτάσσεται η κουλτούρα) ως αδιαπέραστη... ότι δεν υπάρχουν ρωγμές "γιατί η διαδικασία με την οποία κυλάει η μπάλα του μπιλιάρδου είναι ομαλή" και ότι "όλες οι συγκεκριμένες αντιφάσεις και συγκρούσεις λειαινόνται μέσα από τις παγκόσμιες αναπαραγωγικές λειτουργίες της ιδεολογίας" (Kevin Harris, "Teachers: Constructing the Future", (The Palmer Press), London 1994, σσ. 54-55).

26 Με την "έννοια" αναλύονται τα δεδομένα που περιγράφουν την λειτουργία της Π.Α.Ρ. στο

μακροεπίπεδο. Με τον "κώδικα" και τις "παρεμβάσεις" αναλύονται τα δεδομένα που

περιγράφουν το μικροεπίπεδο ή την "μικρο-κουλτούρα" της Ακαδημίας.

27 Luis Althusser, "Θέσεις", (Θεμέλιο), Αθήνα 19, σσ. 13-36.

28 Γράφει ο M. Apple: "Ένας από τους θεμελιακούς όρους της χειραφέτησης είναι η ικανότητα να "δούμε" τις πραγματικές λειτουργίες θεσμών και σ όλη τους τη θετική και αρνητική πολυπλοκότητα, να φωτίσουμε τις αντιφάσεις υπαρχουσών κανονικοτήτων...μ' άλλα λόγια η ανάπτυξη μίας κριτικής προοπτικής στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί "να συμβάλλει στη δημιουργία εναλλακτικών

προγραμμάτων έρευνας και ανάπτυξης" που αμφισβητούν τις κοινότητες υποθέσεις που χαρακτηρίζουν τον τομέα" (Michael Apple, "Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα" (παρατηρητής), Θεσσαλονίκη 1986, σσ. 322 – 334)

- 29 Ο L. Althusser υποστηρίζει ότι "ο Φρόντ μας αποκαλύπτει με τη σειρά του, πως το πραγματικό υποκείμενο, το άτομο στη μοναδική του ουσία, δεν έχει τη μορφή ενός υποκειμένου σπονδυλωμένου γύρω από το εγώ, τη συνείδηση ή την "ύπαρξη" – είτε την ύπαρξη του σώματος ή της συμπεριφοράς – πως το ανθρώπινο υποκείμενο είναι κεντρόφυγο, πως αποτελείται από μία δομή που κι αυτή με τη σειρά της επίσης δεν έχει "κέντρο" παρά μόνο στη φανταστική παραγνώριση (άγνοια) του εγώ, δηλαδή μόνο μέσα στους ιδεολογικούς σχηματισμούς, όπου "αναγνωρίζεται". Έτσι, θα το παρατηρήσατε κιόλας, μας ανοίγεται αναμφίβολα ένας δρόμος, από τον οποίο θα οδηγηθούμε ίσως κάποια μέρα στην κατανόηση της δομής της άγνοιας, που ενδιαφέρει, κατά κύριο λόγο, τις έρευνες πάνω στην "ιδεολογία" (L. Althusser, "Θέσεις", ο. π. σσ. 35 – 36).
- 30 Ο πρώτος διευθυντής της Π.Α.Ρ Αντώνιος Ισηγόνης γράφει στην πρώτη του Έκθεση (1947–48) προς το ΥΠΕΠΘ: "Εις επανειλημμένας ομοίως παιδαγωγικάς συνεδριάς μετά του διδακτικού προσωπικού του Προτύπου προς συντονισμόν θεωρίας και πράξεως εξετέθησαν αι παιδαγωγικάί αρχαί διδακτικάί αρχαί του νεωτέρου Σχολείου και διεγράφησαν αι μέθοδοι προς συστηματικήν εφαρμογήν αυτών. Εις την εργασίαν του Προτύπου εισήχθησαν ποικίλαι μεθοδικαί καινοτομιαί, εξ ων αναφέρονμεν τας κυριώτερας: (1) Εις την Α! και Β! τάξιν εισήχθη η ενιαία διδασκαλία κατά το σύστημα Dectoly και καθωρίσθησαν υπό την εποπτείαν του Διευθύνοντος τα κέντρα διαφέροντος επί τη βάσει εποπτικών διαγραμμάτων καταρτισθέντων υπό των μετεκπαιδευμένων (σημ: εννοεί τους –26- δωδεκανήσιους δασκάλους που για πρώτη φορά επιμορφώνονται στην Ακαδημία Ρόδου). (2) Εις την Α! τάξιν εφηρμόσθη λίαν επιτυχώς η ιδεοπτική μέθοδος Α! αναγνώσεως (3) Εις την διδασκαλίαν Α! αναγνώσεως Γραμματικής και Αριθμητικής εισήχθη η μέθοδος διδακτικών παιγνιδίων με άριστα αποτελέσματα. (4) Κατηργήθη η διδασκαλία των Φυσιογνωστικών μαθημάτων και της πατριδογνωσίας ενός των τεσσάρων τοίχων της σχολικής αιθούσης και αντικατεστάθη αυτή δια της παρατηρήσεως της Φύσεως και δια της επεξεργασίας εν τη τάξει. Εις την Φυσικήν Ιστορίαν εγένετο η έναρξις της καταρτίσεως συλλογών Φυσιογνωστικών αντικειμένων".
- 31 Οι Β/ετείς σπουδαστές/σπουδάστριες πραγματοποιούν πολυήμερη εκδρομή στα ελληνόφωνα χωριά της "Νότιας" Ιταλίας, στο "Καστρινιάνο των Ελλήνων", στο Μορτάνο, στην Καλημέρα, στο "Γιαλό του Βούα", και το Γαλιτσιάνο. (στη συνέχεια επισκέπτονται τη Ρώμη-Βενετία-Βιέννη). Παράλληλα, οι Α/ετείς επισκέπτονται την Κύπρο, και έναν προσφυγικό καταυλισμό στο Δασάκι της Άχνας, τον οποίο η Π.Α.Ρ είχε υιοθετήσει πριν ένα χρόνο (1976-77).

Επίσης, στις 25 Απριλίου 1983, σπουδαστές/σπουδάστριες της Ακαδημίας, με αρχηγό αποστολής τον καθηγητή της Φυσικής Αγωγής, αναχωρούν για τη Μαγιόρκα της Ισπανίας μαζί με τον δήμαρχο και άλλους συμβούλους για τη "διδυμοποίηση" της Ρόδου με τη Μαγιόρκα. Το "συγκρότημα" των σπουδαστών/σπουδαστριών "χόρεψε

εκεί, Δωδεκανησιακούς Χορούς απ' όλη την Ελλάδα, άφησε δε τις καλύτερες εντυπώσεις".

32 Ο τρίτος διευθυντής της Π.Α.Ρ. (1995-1962), Θεόδωρος Χαραλαμπίδης, τόσο μέσω της αρθρογραφίας του όσο και στις ετήσιες Εκθέσεις του προς το ΥΠΕΠΘ, εκθέτει "διεξοδικώς" τις απόψεις του για την "Αναδιοργάνωση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών". Ακόμη, ο έκτος διευθυντής της Π.Α.Ρ., Ανδρέας Γκόγκος, ο οποίος διευθύνει την Παιδαγωγικήν Ακαδημίαν Ρόδου από "της 8ης Απριλίου 1968" έως το φθινόπωρο του 1969, υπήρξε "από τους οραματιστές και συντελεστές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964".

33 Ο L. Althusser στο κείμενο του "Αντίφαση και επικαθορισμός" ορίζει τις διαφορές ως ριζικά ετερογενείς αντιφάσεις, που αν και συγχωνεύονται μέσα σε μία πραγματική ενότητα, δεν διαλύονται όπως ένα καθαρό φαινόμενο μέσα στην εσωτερική ενότητα μιας απλής αντίφασης. Αυτές οι διαφορές συνιστούν η καθεμιά "βαθμίδες εν δράσει" (des instances en jeu) – (Γιώργος Βέλτσος, "Η μη-κοινωνιολογία: Αναλυτική του μετά-μονερνισμού", (Νεφέλη), Αθήνα 1988, 66, 205 – 206).

**Η πρώτη συστηματική προσπάθεια για την οργάνωση και τη λειτουργία σχολείων
στην τουρκοκρατούμενη ροδιακή ύπαιθρο κατά την πρώτη δεκαετία του Κ'
αιώνα.**

Παναγιώτης Ι. ΣΤΑΜΑΤΗΣ

Εκπαιδευτικός, Υπ. Δρ. ΤΕΠΑΕΣ

Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην τουρκοκρατούμενη ροδιακή ύπαιθρο της α' δεκαετίας του Κ' αιώνα έλαβε χώρα μια συστηματική προσπάθεια ίδρυσης, οργάνωσης και λειτουργίας ελληνικών σχολείων. Την πρωτοβουλία αυτή ανέλαβε ο μητροπολίτης Ρόδου Ιωακείμ Βαλασιάδης, ο οποίος αφού επισκέφτηκε και παρότρυνε τους προεστούς των χωριών να στηρίξουν την προσπάθειά του συνέταξε ειδικό κανονισμό για τη λειτουργία των σχολείων. Η παρουσίαση και ο σχολιασμός του κανονισμού αυτού μας παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τον τρόπο διοίκησης και λειτουργίας των πρώτων οργανωμένων σχολείων στα χωριά της Ρόδου.

ABSTRACT

In occupied by Turks Rhodes island-Greece in the 1st decade of 20th century took place a systematic effort for establishing organized schools for Greek children. The bishop of Rhodes Joakem Valasiades who had already visited and shared his thoughts with parents at the Rhodian villages came finally in a common decision with them to establish Greek primary schools. So, he gave the order to a committee for redacting a school arrangement. The study and comments on those school arrangement emerge us very important information relative to administration way and more other school operational parameters for the few first well organized primary schools in Rhodian villages.

Το αίτημα για σύνταξη και εφαρμογή κανονισμού λειτουργίας των σχολείων εμφανίζεται στο εκπαιδευτικό προσκήνιο της χώρας μας άλλοτε συγκυριακά και άλλοτε, όπως συνέβηκε πρόσφατα, πολύ πιο επιτακτικά. Σε κάθε περίπτωση η αναγκαιότητα ύπαρξης και εφαρμογής ενός σχολικού κανονισμού φαίνεται πως είναι διαχρονική, όπως προκύπτει κι από την παρούσα εισήγηση, η οποία αναφέρεται σ' έναν τέτοιον κανονισμό που συντάχθηκε και εφαρμόστηκε στην τουρκοκρατούμενη Ρόδο, εκατόν χρόνια πριν.

Μετά τη σύσταση ανεξάρτητου ελληνικού κράτους και τη σταδιακή επέκταση των συνόρων του κατά τα τέλη του ΙΘ' αιώνα οι ελπίδες των υπόδουλων Ελλήνων στις τουρκοκρατούμενες περιοχές αναπτερώθηκαν και ενίσχυσαν τη δράση τους για ελευθερία. Οι τουρκικές αρχές στην προσπάθειά τους να αποτρέψουν πιθανές

εξεγέρσεις ικανοποίησαν ένα πάγιο αίτημα του οικουμενικού πατριαρχείου για την ίδρυση ελληνικών σχολείων και στα Δωδεκάνησα αφού είχε παραχωρηθεί το «προνόμιο» της ανέγερσης ναών ήδη από τις αρχές του ΙΗ' αιώνα (Παπαχριστοδούλου, 1994:515-517).

Όπως ήταν φυσικό ο πόθος για λήψη ελληνικής παιδείας γιγαντώθηκε και ως απόρροια αυτής της έγκρισης δόθηκε από το οικουμενικό πατριαρχείο η εντολή ίδρυσης σχολείων. Είναι βέβαια γνωστό πως η εκάστοτε εκκλησιαστική αρχή συνέχιζε τότε τους Έλληνες και ασκούσε κοινοτική διοίκηση. Στα τοπικά πράγματα ο εκάστοτε οικείος μητροπολίτης είχε «πάσαν αρχήν και εξουσίαν». Το ίδιο συνέβαινε και στην Ι. Μ. Ρόδου. Πρώτος ο μητροπολίτης Γερμανός οργάνωσε στοιχειωδώς την παιδεία στη Ρόδο (1876) και τον ακολούθησαν ο μητροπολίτης Κωνσταντίνος Αλεξανδρίδης (1893 – 1900) και ο μητροπολίτης Ιωακείμ Βαλασιάδης^[1] (1900 – 1910) (Παπαχριστοδούλου, 1994: 494), ο οποίος μερίμνησε για τη συστηματική οργάνωση της εκπαίδευσης, δημιουργώντας έτσι την πρώτη αποτελεσματική προσπάθεια για ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο στην πόλη της Ρόδου αλλά κυρίως στα χωριά ολόκληρου του νησιού. Η εκπαιδευτική δράση του μητροπολίτη Ρόδου Ιωακείμ Βαλασιάδη που προσανατόλισε τα εκπαιδευτικά πράγματα κατά την πρώτη δεκαετία του Κ' αι. και χάραξε το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινήθηκαν για πολλές δεκαετίες μετέπειτα οι διάδοχοί του αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας στη σημερινή εισήγηση και κυρίως η παρουσίαση και ο σχολιασμός του κανονισμού λειτουργίας των σχολών των χωριών της Ρόδου τον οποίο συνέταξε και μερίμνησε για την εφαρμογή του με τρόπο πειθαναγκαστικό. Ο κανονισμός αυτός (Εικ.1) απετέλεσε την εκπαιδευτική πυξίδα στα ροδιακά πράγματα.

Το κύριο μέλημα του μητροπολίτη Ρόδου Ιωακείμ Βαλασιάδη, του ανθρώπου που "προτιμούσε να ανεγείρει σχολεία περισσότερο από ναούς!" (Βεργωτής, 1995:162), ήταν πάντα η καλλιέργεια της παιδείας στη μητρόπολή του, την οποία προσπάθησε να διαδώσει και στην ύπαιθρο εκτός από το κέντρο, σε μια εποχή όπου ο βιοπορισμός από τις γεωργικές και υλοτομικές ενασχολήσεις καταλάμβαναν την κύρια σκέψη της βιοτικής μέριμνας. Τα γράμματα για την πλειονότητα των υπόδουλων Ροδίων αποτελούσαν ευσεβή πόθο. Ωστόσο, ο Ιωακείμ Βαλασιάδης εφαρμόζοντας πατριαρχική εγκύκλιο συνέστησε την Εκπαιδευτική Επιτροπή από επιφανείς Ροδίους και προέτρεψε σε σύνταξη κανονισμού για τη λειτουργία σχολών (σχολείων) στα χωριά αφού στην πόλη της Ρόδου ήδη λειτουργούσαν ορισμένα σχολεία, τα οποία είχαν ιδρυθεί προ εικοσαετίας περίπου. Παράλληλα με την ευκαιρία επισκέψεών του στα χωριά παρότρυνε τους δημογέροντες να ιδρύσουν σχολεία, γεγονός που πάντα τον απασχολούσε όπως φαίνεται και από την παρέμβαση του στο χωριό Δαματριά αρκετά χρόνια μετά την αρχική έκδοση της εγκύκλιου του, στα 1907 (Σταμάτης, 1995:107). Επειδή, οι δημογέροντες συχνά του προέβαλλαν το επιχείρημα της οικονομικής δυσπραγίας (Σταμάτης, 1995:107) ο Ιωακείμ Βαλασιάδης παραχώρησε πρόθυμα το «κανονικόν» του, δηλαδή την ειδική φορολογία υπέρ της Μητροπόλεως και του μητροπολίτη (Βεργωτής, 1995:160), για το σκοπό της ανέγερσης και λειτουργίας σχολείων στη ροδιακή ύπαιθρο.

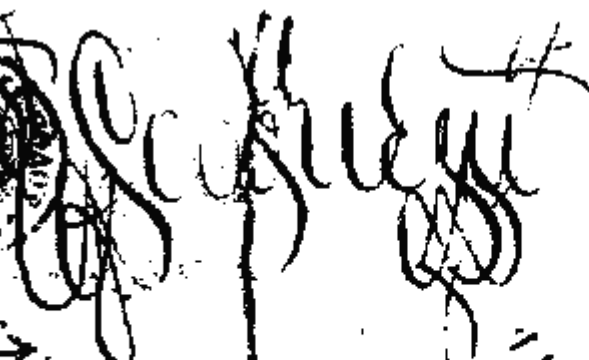
Η εκπαιδευτική επιτροπή κατέθεσε για υπογραφή τον κανονισμό των σχολών των χωριών από τον μητροπολίτη κι αυτός το έπραξε την 1 Σεπτεμβρίου 1903 (ΓΑΚ-Ρόδου: Α', Φ.2, Αρ.76). Κατά τα δυο προηγούμενα χρόνια είχε ολοκληρωθεί η διαβάθμιση (Βεργωτής, 1995:160) και η επιλογή των διδασκάλων και διδασκαλισσών (Σταμάτης, 1995:107) και ο εφοδιασμός τους με ειδική άδεια διδασκαλίας (Βεργωτής, 1995:167) και ολοκληρώθηκαν οι επαφές με τους δημογέροντες των χωριών. Αφού υπογράφηκε διανεμήθηκε κατόπιν ο κανονισμός λειτουργίας των σχολών των χωριών κι έτσι η σχολική χρονιά 1903-1904 άρχισε με τους καλύτερους οιωνούς για την επιτυχία της συστηματικής, ομοιόμορφης και άρτια οργανωμένης «εκπαιδευτικής εκστρατείας» για την παροχή ελληνικής παιδείας στα σκλαβωμένα ροδιτόπουλα της υπαίθρου, αγόρια και κορίτσια.

Τη βάση για την εύρυθμη λειτουργία των σχολείων των χωριών αποτελούσε ο κανονισμός αυτός ο οποίος περιελάμβανε τριάντα ένα (31) άρθρα ενταγμένα σε έξι (6) κεφάλαια. Ο κανονισμός συντάχθηκε σε κοινό χαρτί διαστάσεων 49 cm X 66 cm με απλό μελάνι γαλάζιας απόχρωσης. Το ιστορικό αυτό έγγραφο βρίσκεται στο Γ.Α.Κ.-Ι.Α.Ν. Δωδεκανήσου, Αρχείο Ρόδου, Α', Φακ.2, με αρ. 76, όπου το παρέδωσε ο δάσκαλος Ευστ. Διακογεωργίου στις 11-8-1952 (Βεργωτής, 1970).

Η πρώτη αξιολογή προσπάθεια ανάγνωσης και παρουσίασης του σημαντικού αυτού εγγράφου για την εκπαιδευτική ιστορία της Ρόδου ανήκει στον αείμνηστο Δρ. Θεολογίας Γ. Βεργωτή (1972:44-47). Σε μας έγκειται σήμερα η ακριβής ανάγνωση, η προσεκτική μελέτη και ο σχολιασμός του κανονισμού αποβλέποντας στο φωτισμό εκπαιδευτικών πτυχών άγνωστων ή ελάχιστα γνωστών των οποίων η εφαρμογή καθόρισε τουλάχιστον τη ροδιακή εκπαίδευση κατά την εκπνοή της τουρκοκρατίας στη Ρόδο.

Όπως ήδη αναφέρθηκε ο κανονισμός περιλαμβάνει τριάντα ένα άρθρα ενταγμένα σε έξι κεφάλαια, τα οποία αναπτύσσουν ζητήματα σχετικά με τον τρόπο, το χρόνο εγγραφής των μαθητών και έναρξης των μαθημάτων, τη συμπεριφορά, την καθαριότητα, τις ποινές και τον εκκλησιασμό των μαθητών καθώς και την φοίτηση, τις απουσίες και τον τρόπο αξιολόγησής τους όπως επίσης και τα καθήκοντα των δασκάλων προς τους μαθητές, τους χωρικούς και την προϊσταμένη αρχή.




 ΕΙΣ ΤΑΙΣ
 ΚΑΝΟΝΙΜΟΙΣ
 ΛΟΓΟΤΕΛΕΙΣ ΧΩΡΙΩΝ

Κεφαλαίον Α!
 Περὶ ὑπογραφῆς τῶν μαθητῶν καὶ ἀναγνώσεως ἐν τῇ σχολῇ.
 Ἄρθρον 1. Ἡ ὑπογραφή τῶν μαθητῶν ἀποτελεῖ τὴν πρώτην διατεταγμένην ἐν τῇ σχολῇ τὴν τακτικὴν τῆς σχολῆς ἀνάγκης καὶ τῆς ἐξουσίας τοῦ διδασκάλου. Ἡ ὑπογραφή τῶν μαθητῶν ἀποτελεῖ τὴν πρώτην διατεταγμένην ἐν τῇ σχολῇ τὴν τακτικὴν τῆς σχολῆς ἀνάγκης καὶ τῆς ἐξουσίας τοῦ διδασκάλου. Ἡ ὑπογραφή τῶν μαθητῶν ἀποτελεῖ τὴν πρώτην διατεταγμένην ἐν τῇ σχολῇ τὴν τακτικὴν τῆς σχολῆς ἀνάγκης καὶ τῆς ἐξουσίας τοῦ διδασκάλου.

Εικόνα 1. Απόσπασμα από τον «κανονισμό των σχολών των χωρίων»

υπό Μ.Ρ. +Ιωακείμ Βαλασιάδη. Ρόδος, 1η Σεπτεμβρίου 1903 (μοντάζ)

Ο κανονισμός του μητροπολίτη Ιωακείμ Βαλασιάδη στον οποίον αναφερόμαστε -παρουσιάζεται λεπτομερώς και ευανάγνωστα σε συνημμένο παράρτημα παρακάτω- συνάδει γενικά με το εκπαιδευτικό πνεύμα της εποχής που επικρατούσε στην κυβερνητική πολιτική του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους εκφρασμένη από την τότε κυβέρνηση του Γ. Ν.

Θεοτόκη και τα νομοσχέδια (15 Μαΐου 1899) του υπουργού παιδείας Αθ. Ευταξία που επιθυμούσε διακαώς γενίκευση της στοιχειώδους εκπαίδευσης σε

ενιαίο τύπο σχολείου ώστε να πληρωθούν όλες οι προϋποθέσεις προκειμένου να καταστεί αυτή υποχρεωτική, ακόμα κι αν χρειαζόταν να εξαναγκάσουν τους γονείς με πρόστιμα και ποινές να στείλουν τα παιδιά τους στα σχολεία (Δημαράς, 1987:18-19).

Σκοπός της ερευνητικής μας προσπάθειας από την παρουσίαση, την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου και τον σχολιασμό του κανονισμού, υπενθυμίζουμε, είναι η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασματικών πληροφοριών για τον τρόπο οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των πρώτων οργανωμένων σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης στην τουρκοκρατούμενη ροδιακή ύπαιθρο, στις αρχές του Κ' αι., ακριβώς εκατόν χρόνια πριν. Για την επίτευξη του σκοπού μας αξιοποιήθηκε ως ιστορικό τεκμήριο (Cohen & Manion, 1997) το πρωτότυπο κείμενο του κανονισμού στο οποίο έγινε συστηματική ανάλυση περιεχομένου εστιάζοντας σε τέσσερις κύριες κατηγορίες και σε επιμέρους υποκατηγορίες σύμφωνα με το ακόλουθο σχήμα:

1. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:
 1. Θέματα διάρκειας σχολικού έτους,
 2. Θέματα φοίτησης μαθητών,
 3. Διδασκόμενα μαθήματα,
 4. Εξετάσεις
2. Β. ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ:
 1. Αμοιβές
 2. Ποινές
 3. Υποχρεώσεις,
 4. Δικαιώματα
3. Γ. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ:
 - ο Δικαιώματα:
 - Διοικητικά,
 - Κοινωνικά,
 - Εκπαιδευτικά
 - ο Υποχρεώσεις:
 - Διοικητικές,
 - Κοινωνικές,
 - Εκπαιδευτικές
- Δ. ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΦΟΡΕΙΣ Ή ΠΡΟΣΩΠΑ:
 0. Μητροπολίτης και Ιερείς,
 1. Σχολική Εφορία και Εκπαιδευτική Επιτροπή,
 2. Γονείς

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου του κανονισμού με βάση τις κατηγορίες της ερευνητικής μας αναζήτησης εμφανίζονται αναλυτικά στους ακόλουθους πίνακες^[2]:

Πίνακας 1. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Θέματα διάρκειας σχολικού έτους	Θέματα φοίτησης μαθητών	Διδασκόμενα μαθήματα	Εξετάσεις
Εναρξη μαθημάτων: 15 Σεπτεμβρίου (1)	Εγγραφές (1): 1-14 Σεπτεμβρίου	Ελληνική Γλώσσα (15)	Επανεξέταση: 1-14 Σεπτεμβρίου (16)
Λήξη μαθημάτων: Ιούλιος (17)	Μαθητές (2): συμπληρωμένο το 6ο έτος της ηλικίας	Θρησκευτικά (15)	Κατατακτήριες εξετάσεις: 1η Οκτωβρίου και μετά (1)
	Υποχρεωτική φοίτηση (11): 6-12 έτος ηλικίας	Μαθηματικά (15)	Γενικές προαγωγικές εξετάσεις: Ιούλιος (17)
		Διδακτικός περίπατος (27):	
		Πατριδογραφία	
		Φυσική Ιστορία	
		Δενδροκομία	
		Σωματική Άσκηση	

Πίνακας 2. ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

Αμοιβές	Ποινές	Υποχρεώσεις	Δικαιώματα
---------	--------	-------------	------------

Επιμέλει-α, ευκο-σμία, τάξη:> επιτη-ρητές (9)	Για ακαθαροσία (4) Για εξύβριση, φιλονικία, φιλονικία ή άλλη αταξία (5) Για χειροδικεία (6) Για υλικές ζημιές (7) (10): «α) επίπληξιν κατ'ιδίαν μετά νουθεσίαν β) επίπληξιν δημοσία γ) καθαρά αντιγραφή από 20 - 100 στίχων δ) κράτησις του μαθητού εν τη Σχολή μετά το πέρας των μαθημάτων της πρωΐας νήστεις επί 3 ωρών ε) κράτησις εν ανάγκη μέχρις εσπέρας στ) προσωρινή (μέχρι 5 ημερών) από της Σχολής απομάκρυνση επιβαλ-λομένη υπό του Διδασκάλου ζ) Μακροχρόνιος και εν εσχάτη ανάγκη οριστική αποβολή εκ της Σχολής επιβαλλομένη υπό της εφορείας.» Στασιμότητα λόγω αδικαιολόγητων απουσιών (13) Στασιμότητα λόγω	Εγγραφή (1) Κατάταξη (1) Προσκόμιση «ληξιαρχικής πράξης γεννήσεως» (2) Καλή κατάσταση υγείας (3) Καθαριότητα σώματος και ενδυμασίας (4) Κόσμια «συμμαθητική» συμπεριφορά (5) Προστασία υλικοτεχνικής υποδομής σχολείου (7) Συγκέντρωση Κυριακής ή επίσημης γιορτής για πρωινό εκκλησιασμό (8) ή εσπερινό (27) Κόσμια συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου (9) Τακτική και ανελλιπούς φοίτηση (12) Προσέλευση στο σχολείο 1/4 της ώρας προ της ενάρξεως των μαθημάτων (12) Συμμετοχή στις γενικές προαγωγικές εξετάσεις (13)	Προβιβασμός (15) Συμμετοχή στις επαναλη-πτικές εξετά-σεις του Σε-πτεμβρίου υπό προϋποθέσεις (16) Λήψη ενδει-κτικού προβι-βασμού ή από-λύσεως (19)
---	--	---	--

	χαμηλής επίδοσης (15) Στασιμότητα λόγω μη συμμετοχής στις προαγωγικές εξετάσεις του Ιουλίου (18)		
--	--	--	--

Πίνακας 3.1 . ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ- ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

Διοικητικά	Κοινωνικά	Εκπαιδευτικά
Επιβολή ποινών: -στους ακάθαρτους μαθητές (4) -για εξύβριση, συκοφαντία, φιλονικία κ.ά. αταξίες (5) -για χειροδικία (6) -για υλικές ζημιές (7) -στους παρεκτρεπόμενους μαθητές (10)		Επιτήρηση μαθητών εντός και εκτός σχολής και ορισμός επιτηρητών (9) Παραπομπή μαθητών στις εξετάσεις Σεπτεμβρίου λόγω δικαιο-λογημένων απουσιών και υπό προϋποθέσεις (13)

Τακτική και έγκαιρη είσπραξη αμοιβής (31)		
---	--	--

Πίνακας 3.2. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ- ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ

Διοικητικές	Κοινωνικές	Εκπαιδευτικές
Ακριβής τήρηση του σχολικού κανονισμού (20)	Εκκλησιασμός (8)	Καθημερινή αξιολόγηση των μαθητών
Δημόσια ανάγνωση και ερμηνεία του κανονισμού στην αρχή κάθε σχολικού έτους και ανάρτησή του στο σχολείο (20)	Συνοδεία μαθητών σε εκκλησιασμό εσπερινού ή Θείας Λειτουργίας Κυριακών ή εορτών (27)	(14) Να αποτελεί πρό-τυπο και να συ-μπεριφέρεται στους μαθητές με «λελο-γισμένη αυστηρό-τητα» (21)
Επίβλεψη της διαγωγής των μαθητών και επιβολή «νόμιμων» ποινών (21)	Αξιοπρεπής, χρηστοήθης και εγκρατής ζωή (26)	Διδακτικός περί-πατος ανά 15ή-μερο για σωματική άσκηση και διδα-σκαλία «μελέτης περιβάλλοντος» (27)
Πληροφόρηση Εκπαιδευτικής Επιτροπής για τις τάξεις του σχολείου, τους εγγραφέντες μαθητές και το ωρολόγιο πρόγραμμα (22)	Μη ανάμιξη στα κοινά (26)	Διοργάνωση σχο-λικής γιορτής δεν-δροφύτευσης (28)
Ερχεται πρώτος στο σχολείο το πρωί και το μεσημέρι και αποχωρεί τελευταίος (22)	Αποφυγή διε-νέξεων με τους χωρικούς (26)	
Δεν αφήνει ποτέ μόνους τους μαθητές (22)	Αναφορά στον μητροπολίτη για τις βάρους του αδικίες των χωρικών (26)	
Τακτική και ανελλιπή διδασκαλία των μαθημάτων σύμφωνα με το πρόγραμμα (23)		

Τήρηση Μητρώου Μαθητών (24) Παράδοση Μητρώου Μαθητών κατά τη λήξη του σχολικού έτους στον Αρχιερατικό επίτροπο ή στον ιερέα του χωριού (24) Τήρηση καθημερινού βαθμολογίου (24) Απολογία στην εκπαιδευτική επιτροπή για την ακριβή εκτέλεση του προγράμματος (25) Τήρηση βιβλίου διδασκόμενης ύλης κατά μήνα (25) Υποβολή εξαμηνιαίας έκθεσης για τη διδαχθείσα ύλη σε όλα τα μαθήματα ανά τάξη, τις απουσίες των μαθητών, την πρόοδο της σχολής ή άλλες σοβαρές παρατηρήσεις (25) Απογόρευση αδικαιολόγητης απουσίας από το χωριό χωρίς σχετική άδεια της σχολικής εφορίας (29) και όχι απουσία πάνω από τρεις μέρες (30) Αναφορά στη σχολική εφορία για θέματα αυστηρής τιμωρίας ή αποβολής μαθητών (30) Αναφορά στην Εκπαιδευτική Επιτροπή για προβλήματα εφαρμογής του σχολικού προγράμματος δια του προέδρου της (30) Συνεργασία με τη σχολική εφορία για επίλυση υλικοτεχνικών ζητημάτων του σχολείου (31)		
--	--	--

Πίνακας 4. ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΙ ΦΟΡΕΙΣ Ή ΠΡΟΣΩΠΑ

Μητροπολίτης Ι. Μ. Ρόδου και ιερείς	Σχολική εφορία και Εκπαιδευτική Επιτροπή	Γονείς
Εκδοση «ληξιαρχικής πράξης γεννήσεως» (2)	Επιτήρηση μαθητών εντός και εκτός σχολής (9)	Πληρωμή προστίμου εάν δεν έστειλαν τα παιδιά τους στο σχολείο (11)
Ορισμός εξεταστικής επιτροπής Ιουλίου (17)	Επιβολή μακροχρόνιας και οριστικής αποβολής (10)	Εκφραση τυχόν πα-ραπόνων τους μέσω της σχο-λικής εφο-ρίας (31)
Παραλαβή Μητρώου Μαθητών μετά τη λήξη του σχολικού έτους από τον αρχιερατικό επίτρο-πο ή τον εφημέριο του χωριού (24)	Επιβολή προστίμου σε γονείς (11) Εποπτεία εξετάσεων γενικών προαγωγικών Ιουλίου (17) Έλεγχος ωρολογίου προγράμματος και μαθητών ανά τάκη (22)	Πα-ραπόνων τους μέσω της σχο-λικής εφο-ρίας (31)
Επίλυση διενέξεων μετα-ξύ δασκάλων και χωρι-κών (26)	Παραλαβή και έλεγχος εξαμηνιαίων εκθέσεων (25)	
Επιλαμβάνεται ζητημάτων υλοποίησης του σχολικού προγράμ-ματος (30)	Συμμετοχή στη σχολική γιορτή δενδροφύτευσης (28) Επιλαμβάνεται ζητημάτων επιβολής αυστηρών ποινών σε μαθητές (30)	
Επίλυση διαφορών μετα-ξύ δασκάλου και σχο-λικής εφορίας (30)	Επιλαμβάνεται ζητημάτων υλοποίησης του προγράμματος (30) Επίλυση διαφορών μεταξύ δασκάλου και σχολικής εφορίας (30) Τακτική και έγκαιρη πληρωμή δασκάλου (31) Μεταφορά παραπόνων των γονέων στον δάσκαλο (31) Τακτικές επισκέψεις στο σχολείο για συνδρομή στην επίλυση προβλημάτων «υλικοτεχνικής υποδομής» (31)	

	Στήριξη του διδασκαλικού έργου και υπεράσπιση του δασκάλου από άδικη εναντίον του συμπεριφορά των χωρικών (31)	
--	--	--

Επειδή ο λεπτομερής σχολιασμός των ευρημάτων μας είναι βέβαιο πως υπερβαίνει τα επιτρεπτά χρονικά και συγγραφικά πλαίσια της παρούσας εισήγησης, επιφυλασσόμενοι για έναν αναλυτικότερο σχολιασμό στο μέλλον περιοριζόμαστε, συμπερασματικά, στα ακόλουθα:

1. από την εμπεριστατωμένη μελέτη των στοιχείων των παραπάνω πινάκων προκύπτει ότι τα περισσότερα ζητήματα που περιλαμβάνει ο κανονισμός αναφέρονται ουσιαστικά στους μαθητές και στους δασκάλους και στις μεταξύ τους σχέσεις, οι οποίες συνοπτικά εμφανίζουν επιρροές από τον απόηχο των παιδαγωγικών αντιλήψεων της εποχής σύμφωνα με τα ερβαρτιανά πρότυπα, όπου ένα αξιακό σύστημα ηθικών αμοιβών και κυρίως ποινών χαρακτήριζε την πραγμάτωση των εκπαιδευτικών αντιλήψεων, τον απόλυτο έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα σ' ένα δασκαλοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο είχε ως αποκλειστικό του στόχο το «σοφρωνισμό» των μαθητών. Πάντως είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός πως δεν επιτρέπονται βαριές σωματικές ποινές, όπως π.χ. ξυλοδαρμός αλλά γίνεται λόγος για διδασκαλική «συμπεριφορά μετ' αξιοπρεπείας και λελογισμένης αυστηρότητας» (Κεφ. ΣΤ', άρ. 21).
2. το σύστημα των αδιάβλητων εξετάσεων και ο έλεγχος της συμπεριφοράς του δασκάλου ώστε να κινείται πάντα στα πλαίσια του κανονισμού, γεγονός που όλοι γνώριζαν εφόσον ο κανονισμός έπρεπε να γνωστοποιηθεί με ευθύνη του δασκάλου και να βρίσκεται πάντα αναρτημένος στο σχολείο (Κεφ. Ε', άρ. 20), ενέπνεαν εμπιστοσύνη στους μαθητές και στους γονείς τους. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις μας, οι πρώτες επιρροές από τις τότε δυτικοευρωπαϊκές αντιλήψεις του ρεύματος της «νέας αγωγής» άρχισαν να διαφαίνονται καθώς στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα των αρχών του Κ' αιώνα επιδιωκόταν μέσα από το σχολικό πρόγραμμα η προετοιμασία των

παιδιών για την ένταξή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή (Μπουζάκης, 1999:54) γεγονός που δεν θα μπορούσε παρά να εδράζεται στην εμπέδωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, σταδιακά προσανατολιζόμενου προς τις αρχές της αξιοκρατίας, της δικαιοσύνης και του ανοίγματος στην κοινωνία, το οποίο θα υπηρετούνταν από υπεύθυνους δασκάλους, υπό το πρίσμα της εκάστοτε εκπαιδευτικής νομιμότητας στα πλαίσια μιας παιδαγωγικότερης και παιδοκεντρικότερης συμπεριφοράς.

3. οι δάσκαλοι όφειλαν να αποτελούν πρότυπο όχι μόνο για τους μαθητές τους αλλά και για ολόκληρη την κοινωνία στην οποία ζούσαν, να αποφεύγουν τα κοινά και τις διενέξεις με τους χωρικούς και τους γονείς, να είναι εγκρατείς και χρηστοί, να εκκλησιάζονται συχνότατα και να απουσιάζουν από το χωριό που υπηρετούσαν μόνο για λόγους ανωτέρας βίας, μέχρι τρεις μέρες και εφόσον λάμβαναν σχετική άδεια από τη σχολική εφορία (Κεφ. ΣΤ', άρ. 26, 27, 29, 30). Οι δάσκαλοι γνώριζαν επίσης ότι εκτός από τα «τυχερά» που θα τους προσέφεραν οι χωρικοί (Σταμάτης, 1995:106-108), ο μισθός τους θα ήταν ανάλογος με το βαθμό τους (Βεργωτής, 1995:160) και θα τους καταβαλλόταν «τακτικώς και εγκαίρως» (Κεφ. ΣΤ', άρ. 31). Παράλληλα, εκτός από τον κανονισμό αυτό οι δάσκαλοι γνώριζαν από τις ενημερωτικές συναντήσεις με την εκπαιδευτική επιτροπή και από την εξέταση για τη διαβάθμισή τους ότι όφειλαν να συνεργάζονται άψογα, να διδάσκουν βάσει συγκεκριμένων διδακτικών προτύπων τα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, των θρησκευτικών, των μαθηματικών, της πατριδογραφίας, της φυσικής ιστορίας και της δενδροκομίας, ακόμα και κατά τους διδακτικούς περιπάτους παράλληλα με τη σωματική άσκηση, μαθήματα ανάλογα αλλά σαφώς λιγότερα απ' όσα προβλεπόταν στο νομοσχέδιο του Αθ. Ευταξία (1899) για τα αντίστοιχα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης (βλ. Α. Δημαρά, 1987, τ.Β', σ.22), όπου προβλεπόταν επιπλέον η Εθνική Ιστορία, η Στοιχειώδης Γεωμετρία, τα Δικαιώματα και τα Καθήκοντα του Συνταγματικού Πολίτου μετά στοιχείων της Πολιτικής Οικονομίας και Καταστιχογραφίας, Γεωγραφία, Φυσική και Χημεία, Ωδική, Καλλιγραφία, Γυμναστική κ.ά..
4. πράγματι, ο κανονισμός των σχολείων των χωριών της Ρόδου για πρώτη φορά επεχείρησε αποτελεσματικά να «βάλει τάξη» σε όλα τα σχολεία της υπαίθρου της παρέχοντας μια εφικτή ομοιομορφία στη δομή, τη λειτουργία και τα προγράμματα οικοδομώντας έτσι έναν ενιαίο τύπο σχολείου υποχρεωτικής στοιχειώδους εκπαίδευσης. Είναι γεγονός πως η έλλειψη ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος ταλάνιζε συνεχώς το νεόδημο και εύθραυστο εκπαιδευτικό σύστημα στη Ρόδο, το οποίο συνέθετε η αλγηνή εικόνα ελάχιστων ανοργάνωτων σχολείων από άποψη υλικοτεχνικής υποδομής, με ανεπαρκή και ποικιλόμορφα προγράμματα (αναλυτικό και ωρολόγιο), χαμηλή ποιότητα και επάρκεια "Διδασκάλων". Η επιδιωκόμενη «τάξη» επέφερε σύντομα εκπαιδευτικούς καρπούς, παρά τις όποιες δυσχέρειες εμφανιζόταν κατά καιρούς. Η εφαρμογή του κανονισμού των σχολών των χωριών της Ρόδου πέρα από το συντονισμό των σχολείων συντέλεσε στην αποπεράτωση του στοιχειώδους κύκλου σπουδών από αρκετούς μαθητές στους οποίους μάλιστα δόθηκε η δυνατότητα εγγραφής

στο γυμνάσιο «άνευ καταβολής εισιτηρίου» και «δωρεάν παιδεία για τους αριστεύσαντες μαθητές της υπαίθρου» (Βεργωτής, 1995:165).

Η εμμονή στην εφαρμογή του "κανονισμού των σχολών των χωρίων" με την επίβλεψη της εκπαιδευτικής επιτροπής και πρώτιστα του ίδιου του μητροπολίτη Ιωακείμ Βαλασιάδη αποτέλεσε εθνικό κεκτημένο και σημαντική τομή στα εκπαιδευτικά πράγματα της Ρόδου. Η πραγματικότητα αυτή προσλαμβάνει μάλιστα σημαντικότερες διαστάσεις καθώς έμελλε να λάβει χώρα σε μια μεταβατική χρονική περίοδο, η οποία αποτέλεσε ιστορικό μεταίχμιο για την εκπαιδευτική ιστορία της Δωδεκανήσου όταν, λίγα χρόνια μετέπειτα, επιχειρήθηκε συστηματικά να διεισδύσει στον ροδιακό κοινωνικό ιστό και στην εθνικοθρησκευτική συνείδηση το υποχθόνιο ιταλοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κυπριώτης, 1988:63) του φασίστα Μ. Lago και του διαδόχου του C. M. DeVecchi, που μάταια αλλά πάντα σθεναρά, απέβλεπαν στον εξιταλισμό των υπόδουλων επί εξήμισι αιώνες Ροδίων.

Παράρτημα [\[3\]](#)

+ Ιερά Μητρόπολις Ρόδου 1900 (σφραγίδα)

Ο Ρόδου Ιωακείμ βεβαιεί. (υπογραφή)

Κανονισμός των σχολών των χωρίων.

Κεφάλαιον Α!

Περί εγγραφής των μαθητών και ενάρξεως των μαθημάτων.

Άρθρον 1! Αι εγγραφαί των μαθητών άρχονται την πρώτην Σεπτεμβρίου τα δε μαθήματα τακτικώς την δεκάτην πέμπτην του ιδίου μηνός. Πας μαθητής ερχόμενος εις την Σχολήν μετά την 1ην Οκτωμβρίου πρέπει να εξετάζεται και να κατατάσσεται εις ην τάξην ήθελε κριθεί άξιος μη λαμβανομένου υπ' όψιν του ενδεικτικού του.

2! Δια να εγγραφεί μαθητής πρέπει να άγη το βον έτος της ηλικίας του. Προς τούτο πρέπει να φέρη εις τον Διδάσκαλον απόδειξιν του ιερέως δηλούσαν την χρονολογίαν της γεννήσεώς του.

3! Δεν επιτρέπεται έχων καλλητικόν ή ανίατον νόσημα να εγγραφεί μαθητής. Εάν δε πάθη τούτο κατά την διάρκειαν της φοιτήσεώς του πρέπει να απομακρύνεται της Σχολής μέχρι εντελούς θεραπείας.

Κεφάλαιον Β!

Περί συμπεριφοράς των μαθητών.

Άρθρ. 4! Οι μαθηταί πρέπει να είναι καθαροί και κατά το σώμα και κατά την ενδυμασίαν. Ο Διδάσκαλος επιθεωρεί καθ' ημέραν τους μαθητάς και τιμωρεί τους δι' αμέλειαν παραβαίνοντας το άρθρον τούτο.

5! Οι μαθηταί πρέπει να συμπεριφέρονται κοσμίως συναναστρεφόμενοι αδελφικώς μετά των συμμαθητών των. Τιμωρείται πας μαθητής όστις ήθελεν αποδειχθή ότι ύβρισεν, εσυκοφάντησεν, εφιλονείκησεν, ή όπωςδήποτε συμπεριεφέρθη ατάκτως.

6! Εάν μαθητής τις πάθη τι παρ' άλλον πρέπει να καταγγέλλη τον βλάψαντα εις τον Διδάσκαλον και να μη εκδικείται ο ίδιος, άλλως τιμωρείται αυτός.

7! Οι μαθηταί πρέπει να φροντίζωσι περί της καλής διατηρήσεως παντός αντικειμένου της Σχολής. Πας μαθητής καταστρέφων πράγμα ανήκον εις την Σχολήν τιμωρείται και υποχρεούται εις αποζημίωσιν.

8! Οι μαθηταί οφείλουσι να συγκεντρώνονται εν τη Σχολή κατά πάσαν Κυριακήν και επίσημον εορτήν και εκείθεν να οδηγώνται εις την εκκλησίαν υπό του Διδασκάλου ή τούτου κωλυομένου υπό του οριζομένου επόπτου.

9! Οι μαθηταί ου μόνον εντός της Σχολής οφείλουσι να συμπεριφέρονται κοσμίως αλλά και εκτός αυτής επιτηρούμενοι απαραιτήτως υπό του Διδασκάλου και των εφόρων ή των υπό του Διδασκάλου οριζομένων επιτηρητών. Επιτηρηταί δε ορίζονται εκείνοι, οίτινες διακρίνονται δι' επιμέλειαν, ευκοσμίαν και τάξιν.

10! Εις τους παρεκτρεπομένους των μαθητών επιβάλλονται αι ακόλουθαι ποιναί: α) επίπληξις κατ' ιδίαν μετά νουθεσίαν β) επίπληξις δημοσία γ) καθαρά αντιγραφή από 20-100 στίχων δ) κράτησις του μαθητού εν τη Σχολή μετά το πέρας των μαθημάτων της πρωΐας νήστεις επί 3 ωρών ε) κράτησις εν ανάγκη μέχρι εσπέρας στ) προσωρινή (μέχρι 5 ημερών) από της Σχολής απομάκρυνσις επιβαλλομένη υπό του Διδασκάλου ζ) Μακροχρόνιος και εν εσχάτη ανάγκη οριστική αποβολή εκ της Σχολής επιβαλλομένη υπό της εφορείας.

Κεφάλαιον Γ!

Περί φοιτήσεως και απουσιών.

Άρθρ. 11! Η φοίτησις εν τη Σχολή είναι υποχρεωτική δια τους από 6-12 ετών παίδας οι δε γονείς οίτινες δεν συμμορφούνται προς το άρθρον τούτο

υποβάλλονται εις πρόστιμον υπέρ της Σχολής οριζόμενον υπό της εφορείας και της δημογεροντίας του χωρίου.

12! Οι μαθηταί οφείλουσι να φοιτώσι τακτικώς και ανελλιπώς καθ' όλον το σχολικόν έτος και να προσέρχωνται εν τη Σχολή καθ' εκάστην 1/4 τουλάχιστον της ώρας προ του μαθήματος.

13! Μαθητής έχων υπέρ τας 50 απουσίας αδικαιολόγητους καθ' όλον το σχολικόν έτος αποκλείεται των γενικών εξετάσεων και παραμένει εις την αυτήν τάξιν. Εάν αι ανωτέρω απουσίαι προήλθον εξ ασθενείας μεμαρτυρουμένης ο δε μαθητής δια της μετά ταύτα επιμελείας του κατώρθωσε να συμπληρώσει την μετά ταύτα έλλειψιν των απουσιών ο Διδάσκαλος δύναται να επιτρέψει αυτώ την εξέτασιν την κατά του Σεπτεμβρίου.

Κεφάλαιον Δ!

Περί βαθμολογήσεως της προόδου των μαθητών και προβιβασμού.

Άρθρ. 14! Η πρόοδος των μαθητών βαθμολογείται κατά τε την καθημερινήν εξέτασιν και τας γενικάς εξετάσεις δια των ακόλουθων βαθμών. Άριστα (10-9,5) λίαν καλώς (9-7) καλώς (7-5) σχεδόν καλώς (5) μετρίως (4) μετριώτατα (3) κακώς (2) κάκιστα (1) και μηδέν (0). Εκ του καθημερινού βαθμού και του βαθμού των εξετάσεων εξάγεται ο γενικός βαθμός του μαθητού.

15! Όπως μαθητής τις προβιβασθεί πρέπει να τύχη του βαθμού τουλάχιστον σχεδόν καλώς (5) ο δε βαθμός των ελληνικών, θρησκευτικών και μαθηματικών να μη είναι κατώτερος του καλώς (6).

16! Ο μαθητής όστις δεν ήθελε τύχη προβιβασίμου βαθμού (5) εις εν ή δυο δευτερεύοντα μαθήματα δύναται να μετεξετασθεί εις τα μαθήματα ταύτα τον Σεπτέμβριον.

Κεφάλαιον Ε!

Περί εξετάσεων.

Άρθρ. 17! Εντός του μηνός Ιουλίου γίνονται αι ετήσiai εξετάσεις δημοσία επί παρουσία εξεταστικής επιτροπής υπό της Μητροπόλεως και της Επιτροπής.

18! Ο μαθητής όστις δεν ήθελε παραστεί εις τας εξετάσεις τούταις άνευ σπουδαίου κωλύματος, μένει εν τη αυτή τάξη.

19! Οι προβιβαζόμενοι ή απολυόμενοι των μαθητών εφοδιάζονται διά καταλλήλων ενδεικτικών.

20! Ο παρών κανονισμός αναγινώσκεται και ερμηνεύεται εις υπήκοον πάντων των μαθητών υπό του Διδασκάλου εν αρχή εκάστου σχολικού έτους και αναρτάται εν τη Σχολή. Η ακριβής αυτού τήρησις ανατίθεται τω Διδασκάλω ευθυνομένου διά πάσαν αυτού παράβασιν.

Κεφάλαιον Στ!

Καθήκοντα των Διδασκάλων.

Άρθρ. 21! Ο Διδάσκαλος οφείλει να παρέχη εαυτόν παράδειγμα τοις μαθηταίς και να συμπεριφέρεται προς αυτούς μετ' αξιοπρεπείας και λελογισμένης αυστηρότητος. Να επιβλέπει την διαγωγήν αυτών εν τη Σχολή και εκτός αυτής δικαιούμενος να επιβάλλη την νόμιμον ποινήν εις πάντα ατακούντα.

22! Ο Διδάσκαλος εντός του μηνός Σεπτεμβρίου να πληροφορήσει την εκπαιδευτικήν Επιτροπήν περί του καταρτισμού της υπ' αυτού Σχολής ανακοινών αυτή τας τάξεις ας περιλαμβάνει τον αριθμόν των εγγραφέντων μαθητών και το ωρολόγιον πρόγραμμα συμφώνως τω οποίω μέλλει να διδάξη.

23! Ο Διδάσκαλος οφείλει να προσέρχεται εν τη Σχολή πρώτος κατά τη την πρωϊαν και την μεσημβρίαν και να απέρχεται τελευταίος ουδέποτε εγκαταλείπων

τους μαθητές άνευ επιβλέψεως να διδάσκη δε τακτικώς και ανελλιπώς τα μαθήματα συμφώνως προς το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής επιτροπής.

24! Ο Διδάσκαλος υποχρεούται να τηρή Μητρώον εν ω θα εγγράφη τα ονόματα των μαθητών, την ηλικίαν των, την τάξιν εν η κατετάχθησαν, τον γενικόν βαθμόν των, την διαγωγήν των και ήντινα έχει περί αυτόν παρατήρησιν. Το Μητρώον τούτο θεωρείται κτήμα της Σχολής και κρατείται εν αυτή, εις το τέλος δε του έτους παραδίδεται εις τον αρχιερατικόν Επίτροπον ελλείψει τοιούτου εις τον ιερέα του χωρίου· οφείλει επίσης να κρατή καθημερινόν βαθμολόγιον των μαθητών.

25! Ο Διδάσκαλος είνε υπόλογος τη εκπαιδευτική επιτροπή δια την ακριβή εκτέλεσιν του προγράμματος. Κρατεί βιβλίον της υπ' αυτού κατά μήνα διδασκομένης ύλης και οφείλει καθ' εξαμηνίαν να πληροφορή την εκπαιδευτικήν επιτροπήν δι' εκθέσεώς του περιεχούσης την διδαχθείσαν ύλην εις πάντα τα μαθήματα και εις απάσας τας τάξεις τας απουσίας των μαθητών την εν γένει πρόοδον της σχολής και οιανδήποτε έχει μεγάλην παρατήρησιν.

26! Ο Διδάσκαλος οφείλει να ζη μετ' αξιοπρεπείας, χρηστοηθείας, και εγκρατείας μη αναμιγνυόμενος εις τα κοινοτικά ζητήματα των χωρικών και ερχόμενος εις διενέξεις προς αυτούς ουδέ ζητών να εξασφαλίσει την θέσιν του δια κομματικών επιρροών. Δια πάσαν πράξιν εκ μέρους των χωρικών αδικούσαν αυτόν δέον να αναφέρεται εις την Α. Σ. τον Μητροπολίτην ως πρόεδρον της εκπαιδευτικής επιτροπής.

27! Ο Διδάσκαλος οφείλει να συνοδεύη τους μαθητάς κατά τε τον εσπερινόν και την λειτουργίαν των Κυριακών ή επισήμων εορτών εις την εκκλησίαν άπαξ δε κατά δεκαπενθημερίαν (την μ.μ. της Τετάρτης ή Πέμπτης) εις διδακτικόν περίπατον κατά τον οποίον άλλοτε μεν εξασκεί αυτούς μετά μετριότητος και αναλόγως της ηλικίας και της αντοχής των εις τον δρόμον και εις διαφόρους άλλας σωματικές ασκήσεις, άλλοτε δε διδάσκει αυτούς διαφόρους γνώσεις πατριδογραφίας, φυσικής ιστορίας και δενδροκομίας.

28! Ο Διδάσκαλος διοργανεί την σχολικήν εορτήν καθ' ήν συνοδεία των μεγαλύτερων μαθητών, των εφόρων, ιερέων, προυχόντων και άλλων μεταβάς περί συλλογήν αγρίων δένδρων χρησίμων άτινα οι μαθηταί διδάσκονται όπως ιδίαις χερσί φυτεύωσι εις το κτήμα της Σχολής και συνεχώς περιποιούνται.

29! Δεν επιτρέπεται εις τον Διδάσκαλον να απουσιάση εκ του χωρίου άνευ δικαιολογημένης αιτίας και της αδείας της εφορίας.

30! Ο Διδάσκαλος αναφέρεται τη εφορία δια παν αφορών την εν τη Σχολή τάξιν την αυστηράν τιμωρίαν ή αποβολήν των μαθητών κ.τ.λ. Δια παν διαφορών την διδασκαλίαν και την εκτέλεσιν του προγράμματος τη εκπαιδευτική επιτροπή δια του σεβασμίου προέδρου αυτής. Πάσαν διαφοράν μεταξύ του Διδασκάλου και της εφορίας κρίνει η Α. Σ. ο Μητροπολίτης και η εκπαιδευτική επιτροπή. Η απουσία δεν πρέπει να είναι ανωτέρα των 3 ημερών.

31! Η εφορία οφείλει να καταβάλη τω Διδασκάλω τακτικώς και εγκαίρως τον ανάλογον μισθόν και να επισκέπτεται τακτικώς την σχολήν συνεννοουμένη μετά του Διδασκάλου δια πάσαν ανάγκην αυτής και υποβάλλουσα αυτώ ην ήθελε τυχόν έχει παρατήρησιν ή παράπονον των γονέων ιδιαιτέρως και ουδέποτε επί παρουσία των μαθητών. Οφείλει να παρέχει αυτώ πάσαν την υποστήρηξιν διά την ακριβήν εκτέλεσιν του καθήκοντός του και να υπερασπίζεται αυτόν κατά πάσης αδίκου καταφοράς εκ μέρους των χωρικών, απειθούντα δε και υστερούντα εν τη εκπληρώσει των καθηκόντων του να καταγγέλλη τη εκπαιδευτική Επιτροπή δια τα περαιτέρω.

Εν Ρόδω τη 1η Σεπτεμβρίου 1903

Η εκπαιδευτ. Επιτροπή

Ευστάθιος Πινιατόρος - Σταυρ. Γ. Καραβοκυρός - Ν. Καραγιάννης.

Βιβλιογραφία

- Βεργωτής, Γ. Θ. (1970). Από την εκπαίδευσιν επί τουρκοκρατίας. Ο κανονισμός των Σχολών των χωρίων νήσου Ρόδου. Εφημ. "Η ΡΟΔΙΑΚΗ" Β' περ. Αρ. Φ. 5640, 6-1-1970.
- Βεργωτής, Γ. Θ. (1972). Η εκπαίδευσις εις την νήσον Ρόδον. Συμβολή εις την ιστορίαν της Δωδεκανήσου. Αθήναι: Ι.ΣΟΥΚΗΣ & ΣΙΑ Ε.Ε.
- Βεργωτής, Γ. Θ. (1995). Η εκπαίδευση στο "κοινό" της Ρόδου κατά την Οθωμανοκρατία. Ρόδος: Γραφικές Τέχνες Ανδρονάκη.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Έκφραση.
- Δημαράς, Α. (επιμ.) (1987). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας, τ.Β' (1895-1967). Αθήνα: Εκδοτική Ερμής Ε.Π.Ε.
- Ευαγγελίδης, Τρ. (1917). Ροδιακά. Ρόδος: Απόλλων
- Κυπριώτης, Φ. (1988). Δωδεκανησιακή εθνική αντίσταση στα χρόνια της Ιταλο-Γερμανο-Αγγλοκρατίας 1912-1948. Ρόδος
- Μητροπολίτου Ρόδου Ιωακείμ Βαλασιάδη (1903). Ο κανονισμός των σχολών της Ρόδου, χειρόγραφο έγγραφο (πρωτότυπο). Γ.Α.Κ.-Αρχεία Ν. Δωδεκανήσου, Αρχείο Ρόδου, Α', Φακ. 2, αρ. 76.
- Μπουζάκης, Σ. (1999). Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Τεκμήρια. Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 8. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαχριστοδούλου, Χ.Ι. (1994). Ιστορία της Ρόδου. Από τους προϊστορικούς χρόνους έως την ενσωμάτωση της Δωδεκανήσου (1948). Αθήνα, Β' έκδ. Στέγης Γραμμάτων και Τεχνών Δωδεκανήσου.

Σταματίου, Α. (1958). Η Δωδεκάνησος σκλάβα και ελεύθερη, Αθήνα.

Σταμάτης, Π. Ι. (1995). Η Δαματριά της Ρόδου. Ιστορικά-Μνημειακά, Λαογραφικά και Λεξιλογικά στοιχεία. Έκδ. Εκπολιτιστικού Συλλόγου Δαματριάς Ρόδου "Ο ΠΑΝΟΡΜΙΤΗΣ". Ρόδος: Γραφικές Τέχνες Σ. Παπαστεργίου.

Τσαλαχούρης, Κ. (2000). Η οικονομική πολιτική της Ιταλίας στα Δωδεκάνησα. Αθήνα: Τροχαλία

[1] Ο μητροπολίτης Ρόδου Ιωακείμ Βαλασιάδης καταγόταν από το νησί Αντιγόνη του Βοσπόρου και σπούδασε Θεολογία στη Σχολή της Χάλκης. Στη συνέχεια εργάστηκε ως δάσκαλος και ιεροκήρυκας. Έπειτα χειροτονήθηκε Αρχιδιάκονος της Μητροπόλεως Χαλκιδόνης και Δέρκων όπου και υπηρέτησε για μικρό χρονικό διάστημα. Κατόπιν, έλαβε προαγωγή για τη θέση του υπογραμματέα της Ιεράς Συνόδου του Οικουμενικού Θρόνου και επί πατριάρχη Διονυσίου του Ε΄ έλαβε το οφίκιο του Μέγα Αρχιδιακόνου. Στη συνέχεια εκλέχθηκε ως Μητροπολίτης Μαρωνείας (1893-1900), Ρόδου (1900-1910), Νικοπόλεως και Πρεβέζης (1911-1933) οπότε και πέθανε ενώ βρισκόταν στην Αθήνα (Βεργωτής, 1972:41).

[2] Οι αριθμοί στις παρενθέσεις εντός των πινάκων παραπέμπουν σε άρθρα του κανονισμού.

[3] Το παρατιθέμενο κείμενο του κανονισμού αν και αντιγράφει την ορθογραφία του πρωτότυπου είναι ωστόσο πληκτρολογημένο στο μονοτονικό σύστημα σε αντίθεση με το χειρόγραφο πρωτότυπο.

**Διδασκαλικά Συνέδρια στην Κρήτη
κατά την περίοδο της αυτονομίας της (1898-1913)**

Αντώνιος ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ

Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην Κρήτη κατά την περίοδο της αυτονομίας της (1898-1913) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σημαντικός νεωτερισμός θεωρήθηκαν τα διδασκαλικά συνέδρια, στα οποία συζητιόνταν ποικίλα μεθοδολογικά και παιδαγωγικά ζητήματα. Από το Αρχείο της Ανωτέρας Διευθύνσεως Παιδείας και Θρησκευμάτων της Κρητικής Πολιτείας που βρίσκεται στο Ιστορικό Αρχείο Κρήτης στα Χανιά ανθολογούμε πρακτικά των πρώτων διδασκαλικών συνεδρίων που έλαβαν χώρα στο Ηράκλειο και στο Ρέθυμνο.

ABSTRACT

The inservice training of primary school teachers in Crete -after its deliberation from turkish occupation, until its union with greek royaume (1898-1913)- based on the organisation of educational congresses. In these congresses various educational and methodological matters were discussed. From the Historical Archives of Crete in Chania we select two records of the first educational congresses held on in the prefecture of Heraklion and Rethymnon in 1900.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όταν στα 1898 η Κρήτη απελευθερώθηκε από τον τουρκική κυριαρχία και αποτέλεσε ελεύθερη πολιτεία, ένα από τα βασικά προβλήματα που είχε να αντιμετωπίσει και να επιλύσει ήταν η στελέχωση της κρατικής της μηχανής με εγγράμματους υπαλλήλους. Ο αναλφαβητισμός που επικρατούσε στο νησί ήταν πολύ μεγάλος και το έλλειμμα της μόρφωσης των δασκάλων που θα αναλάμβαναν το δύσκολο έργο της εκπαίδευσης εξίσου οξύ. Για το λόγο αυτό με τον πρώτο κιάλας εκπαιδευτικό της οργανισμό προβαίνει στην ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων (Διδασκαλείων) προσαρτημένων στα Γυμνάσια (Χουρδάκης, 2002, σ.103). Παράλληλα, κατά την περίοδο της αυτονομίας της (1898-1913), για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας θεσμοθετεί ένα σημαντικό νεωτερισμό, τα διδασκαλικά συνέδρια, στα προγράμματα των οποίων περιέλαβε ποικίλα μεθοδολογικά και παιδαγωγικά θέματα (Χουρδάκης, 2002, σ. 342). Επρόκειτο για οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα έξω από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα που στόχευε σε συγκεκριμένο κοινό και είχε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους. Αυτή η συνεδριακού τύπου επιμόρφωση, ήταν υποχρεωτική για όλους τους υπαλλήλους της εκπαίδευσης εκτός από περιπτώσεις ασθένειας, κωλύματος λόγω καιρού, ή όταν οι δάσκαλοι

κατάγονταν από άλλο νομό και έπαιρναν άδεια να παρακολουθήσουν το εκεί διεξαγόμενο συνέδριο. Ήταν επίσης αναγκαία και σύμφωνη με την υπαλληλική ιδιότητα των εκπαιδευτικών. Η διοργάνωση της επιμόρφωσης του τύπου αυτού είχε ανατεθεί σε όσους ασκούσαν την εποπτεία και την καθοδήγησή τους. Η επιμόρφωση αυτή θεωρούνταν ότι αποτελούσε ανανέωση και συμπλήρωμα της ελλιπούς μόρφωσης των εκπαιδευτικών της Κρήτης, οι οποίοι με τον τρόπο αυτό καλούνταν να ενημερωθούν και να ασκηθούν σε επιμέρους θέματα του διδακτικού έργου τους. Μέσα από τα συνέδρια αυτά αναζητούσαν να μεταδώσουν κοινούς τρόπους δουλειάς στους δασκάλους και στις δασκάλες, και να τους καλλιεργήσουν την ιδέα ότι έπρεπε να μεταδώσουν όμοια και κοινά εθνικά χαρακτηριστικά στα νέα μέλη της ελεύθερης πλέον κοινωνίας και πολιτείας. Γενική και ηθική λοιπόν κατάρτιση σε συνδυασμό με την απόκτηση πρακτικών γνώσεων, καθώς και ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, αποτέλεσε το στόχο αυτών των συνεδρίων. Μέσα από τα συνέδρια αυτά προσπαθούσαν να εμφυτεύσουν στον εκπαιδευτικό την αναπαράσταση του επαγγέλματός του για τον εθνικό προορισμό του και να αποσαφηνίσουν τις προσδοκίες που είχαν να κάνουν με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές (Μπουζάκης, Τζήκας, Ανθόπουλος, 2000, σσ. 13-21).

Ανάλογοι εκπαιδευτικοί θεσμοί που στόχευαν στην τελειοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια λάμβαναν χώρα και στο εξωτερικό αρκετές δεκαετίες πριν, όπως για παράδειγμα στη Γαλλία του 1829, όπου σε κείμενο αναφέρεται η πρώτη διδασκαλική διάσκεψη για τα προτεσταντικά σχολεία. Στην πραγματικότητα μόνο στο 1837 αποφασίστηκε «να έχουν δικαίωμα συγκέντρωσης οι δάσκαλοι πολλών καντονιών για να συζητούν μεταξύ τους τα διάφορα θέματα της διδασκαλίας τους, τις...μεθόδους που χρησιμοποιούν, τις αρχές που πρέπει να κατευθύνουν την αγωγή των παιδιών και τη συμπεριφορά των δασκάλων». Οι διασκέψεις αυτές καταργήθηκαν το 1850 και επανήλθαν το 1857. Με υπουργική εγκύκλιο στα 1878 ρυθμίστηκαν και γενικεύτηκαν οι παιδαγωγικές αυτές διασκέψεις και εντάχθηκαν στη δικαιοδοσία των επιθεωρητών πρωτοβάθμιας. Ο θεσμός γνώρισε τη μεγαλύτερη άνθισή του προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα (Vial, 1985, τ.7, σ. 247, 254).

2. Η ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Στον υπ' αριθμ. 42 εκπαιδευτικό νόμο για τη διοίκηση και επιθεώρηση της δημόσιας εκπαίδευσης ορίζονται τα οργανωτικά άρθρα δύο τύπων συνεδρίων. Στον πρώτο αρμόδιος για να συγκαλέσει άπαξ του έτους συνέδριο σε επίπεδο νομού ήταν ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής με την αρμοδιότητά του να μεριμνεί για την επιστημονική και παιδαγωγική μόρφωση των δασκάλων της περιφέρειάς του. Τα συνέδρια αυτά στα οποία προέδρευε ο Επιθεωρητής διαρκούσαν το πολύ 5 ημέρες και γινόταν σε κάθε νομό σε περίοδο εορτών, χωριστά για τους δασκάλους και χωριστά για τις δασκάλες. Τα θέματα ήταν εκ των προτέρων αποφασισμένα από τον Επιθεωρητή και εγκεκριμένα από την Ανωτέρα Διεύθυνση της Εκπαιδεύσεως. Σ' αυτά τηρούνταν πρακτικά που στέλνονταν στο Εποπτικό

Συμβούλιο (Νομαρχιακούς Επιθεωρητές και Σύμβουλο). Το Εποπτικό Συμβούλιο «λαμβάνον υπ' όψιν τα πρακτικά των διδασκαλικών συνεδρίων και τας ενιαυσίους των Νομαρχιακών Επιθεωρητών εκθέσεις συντάσσει τα αναγκαία Εκπαιδευτικά νομοσχέδια ή κανονιστικά διατάγματα...» (Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Α', αριθ. 58, 10/07/1899, πρβλ. Κεφάλαιον Στ', άρθρο 25, εδάφιο γ').

Ο δεύτερος τύπος συνεδρίων που θεωρούνταν Ανώτατα Συνέδρια και γίνονταν σε επίπεδο επικράτειας συγκαλούνταν κατά τις θερινές διακοπές κάθε χρόνο στα Χανιά ή σε άλλη πόλη με ηγεμονικό διάταγμα στο οποίο μετείχε ο Γενικός Επιθεωρητής, οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές, οι Διευθυντές των Γυμνασίων, ένας πτυχιούχος Διευθυντής Δημοτικού σχολείου, μια Διευθύντρια Παρθεναγωγείου, ένας Επίσκοπος, ένας γιατρός και ένας νομομαθής. Στο Συνέδριο προέδρευε συνήθως ο Σύμβουλος της Εκπαίδευσης ή ο Επίσκοπος. Το συνέδριο αυτό είχε να κάνει με οργανωτικά θέματα της εκπαίδευσης και ειδικότερα ασχολούνταν με τη συζήτηση μέτρων «*τεινόντων εις βελτίωσιν και ανύψωσιν της Εκπαιδεύσεως καθόλου*», εξέταζε τις εκθέσεις των επιθεωρητών, και τα πορίσματα των κατά νομούς διδασκαλικών συνεδρίων, και αποφαινόταν για τα σχολικά πράγματα για τα οποία αποφάσιζε οριστικά ο Σύμβουλος. Τα πρακτικά του συνεδρίου δημοσιευόταν από την Ανωτέρα Διεύθυνση της Εκπαιδεύσεως. Το συνέδριο αυτό διαρκούσε το πολύ 10 μέρες. Όσοι συμμετείχαν γενικά και στους δύο τύπους συνεδρίων δεν δικαιούνταν αποζημίωση ή οδοιπορικά (Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Α', αριθ. 58, 10/07/1899, πρβλ. Κεφάλαιον Ε', *Περί διδασκαλικών συνεδρίων*, άρθρα 14-22).

Και τα δύο αυτά συνέδρια ανήκαν στα παραδοσιακού τύπου συνέδρια όπου οι σύνεδροι συναθροίζονταν σε μια μεγάλη αίθουσα σχολείου και ήταν μεγάλος ο αριθμός τους. Ο πρόεδρος του συνεδρίου έδινε το σκοπό του συνεδρίου και ακολουθούσαν οι εισηγητές πτυχιούχοι δάσκαλοι, οι αυθεντίες, που ανέλυαν τα διάφορα θέματα. Οι παρεμβάσεις γινόταν συνήθως από λίγα άτομα, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούσαν (Τριανταφύλλου, 1992, σ. 4557α-β).

3. ΑΠΟ ΤΑ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΡΩΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ

3.1 ΤΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟ

Από το Φάκελο των εγγράφων του έτους 1900 του Αρχείου της Ανωτέρας Διευθύνσεως Παιδείας και Θρησκευμάτων της Κρητικής Πολιτείας (ΑΑΔΠΘΚΠ) που βρίσκεται εναποτεθειμένο στο Ιστορικό Αρχείο Κρήτης (ΙΑΚ) στα Χανιά ανθολογούμε τα πρακτικά των πρώτων διδασκαλικών συνεδρίων που έλαβαν χώρα στο Ηράκλειο και στο Ρέθυμνο. Με βάση την περίληψη των πρακτικών του πρώτου διδασκαλικού συνεδρίου που υπέβαλε ο βοηθός του Νομαρχιακού Επιθεωρητή Ευθ. Φουστανάκης την 1^η Μαΐου 1900 προς τον Γενικό Επιθεωρητή το συνέδριο έγινε 12-15 Απριλίου και τα θέματα που συζητήθηκαν ήταν οι επαναλήψεις των μαθημάτων, η συμβολή του σχολείου στις γεωργικές εργασίες

και οι σχολικές βιβλιοθήκες. Στο συνέδριο κλήθηκαν να συμμετάσχουν οι δάσκαλοι του νομού. Το συνέδριο έγινε στην αίθουσα του Α΄ Χριστιανικού Δημοτικού σχολείου και τα θέματα ανέπτυξαν πτυχιούχοι δάσκαλοι.

Κατά την πρώτη συνεδρία, ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής Ε. Γ. Παντελάκης σαν πρόεδρος του συνεδρίου στον εναρκτήριο λόγο του μίλησε για τα αγαθά της παιδείας και για τα καθήκοντα της πολιτείας προς τη στοιχειώδη εκπαίδευση των πολιτών: *«αναπτύξας τας των ημετέρων προγόνων δόξας περί αγωγής και παιδείας και μάλιστα τας του Πλάτωνος και Αριστοτέλους οίτινες πρώτοι εν ανθρώποις εισηγησάμενοι το υποχρεωτικόν και ενιαίον της του λαού εκπαιδύσεως και περί των μεθόδων της αγωγής και διδασκαλίας και παιδονομίας ευ τε και καλώς φιλοσοφήσαντες χειραγώγησαν τους λαούς της Ευρώπης εις την ίδρυσιν του Δημοτικού σχολείου, εις ου την προκοπήν και τελείωσιν φιλόσοφοι και παιδαγωγοί πολιτικοί και νομοθέται εν αμίλλη εργασθέντες απέδειξαν αυτό θεσμόν απαραίτητον προς την ευδαιμονίαν των πολιτών και την πρόοδον του έθνους, ως αποδεικνύει η ιστορία των λαών, διδάσκουσα ημάς ότι τα έθνη δια της δημοτικής μάλιστα εκπαιδύσεως προήχθησαν εις σθένος και ακμήν, καταπεσόντα δε δια της δημοτικής πάλιν εκπαιδύσεως επεζήτησαν ν' ανορθωθώσιν. Ούτως έπραξαν οι Γερμανοί τη εισηγήσει του Λουθηρου κατά τον 16^{ον} αιώνα και πάλιν μετά την εν Ιένη συμφοράν κατά τας αρχάς του παρόντος αιώνος και οι Γάλλοι μετά τον ατυχή κατά των Γερμανών του 1870 πολέμου... Αναπτύξας δ' ακολουθώσας τον σκοπόν των διδασκαλικών συνεδρίων και επαινέσας την Κυβέρνησιν...εισαγαγούσαν και παρ' ημίν τον θεσμόν τούτον, όστις αλλαχού θαυμασίως συνεβάλετο εις την προκοπήν των σχολικών πραγμάτων...»* (ΙΑΚ, ΑΑΔΠΘΚΠ, Έγγραφα του Φακέλου του έτους 1900, Περίληψις των πρακτικών του πρώτου διδασκαλικού συνεδρίου, αρ. πρωτ. 445/4-5-1900). Ήταν ένας λόγος που στόχευε στο να ενισχύσει το αυτοσυναισθημα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, να τονίσει τη σημασία της δημοτικής εκπαίδευσης και να προτρέψει τους δασκάλους να αναλάβουν το σοβαρό έργο που τους είχε αναθέσει η αρτιούστατη Πολιτεία. Η έλλειψη της παιδείας τους ήταν σοβαρή και έπρεπε με κάθε τρόπο να επιμορφωθούν αλλά και να τους υποκινηθεί ο ζήλος για μόρφωση. Το έργο του δασκάλου συνδέθηκε με την ευδαιμονία των πολιτών και την πρόοδο του έθνους. *«Οι διδάσκαλοι μνήμονες της υψηλής αυτών αποστολής και των προς την πεφιλημένην ταύτην γην καθηκόντων θα φιλοτιμηθώσι να φανώσιν άξιοι της Κυβερνητικής προστασίας βελτίονες οσημέραι αυτοί εαυτών γινόμενοι»*. Στη συνέχεια ο Επιθεωρητής αναφέρθηκε στο σκοπό των συνεδρίων και στην βελτίωση των δασκάλων, οι οποίοι θα έπρεπε να μελετούν συστηματικά και να παρατηρούν με ακρίβεια την παιδική ψυχή. Είναι η εποχή που οι ψυχολόγοι στρέφουν την προσοχή τους προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά την προσαρμογή τους στο περιβάλλον. Για έναν μάλιστα από τους πρωτοπόρους της ψυχολογίας στα 1896 τον Witmer, της κλινικής του οποίου σκοπός ήταν μεταξύ άλλων και η μελέτη των παιδιών σχολικής ηλικίας, η ψυχολογία έπρεπε να συνδεθεί με την ιατρική, την κοινωνιολογία αλλά και την εκπαίδευση (Χουσιάδας, 1990, σ. 2494β, Αντωνίου, 2002, σ. 251).

Μετά από τα τελετουργικά ο πρόεδρος εισηγήθηκε το πρώτο θέμα περί των

επαναλήψεων, διατυπώνοντας ένα πολύ σημαντικό ερώτημα για το σκοπό του δημοτικού σχολείου ως παιδαγωγικού καθιδρύματος, «*πώς δια της αγωγής, της διδασκαλίας και της παιδονομίας*» θα επιτυγχανόταν ο σκοπός του. Ο σκοπός του Δημοτικού σχολείου, όπως αρκετοί πίστευαν, δεν ήταν μόνο η μετάδοση στείων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά κυρίως ανθρωπιστικός. Το σχολείο έπρεπε να επιδιώκει να μορφώσει το χαρακτήρα του παιδιού, να εξυψώσει την ψυχή του και να του εμφυσήσει την ιδέα της πατρίδας, της φιλανθρωπίας, της αλληλεγγύης: «*Με άλλας λέξεις το σχολείον σκοπόν έχει να κάμη τον παίδα να σέβηται τον Θεόν, να αγαπά τους ομοίους του και να θυσιάζεται υπέρ της πατρίδος του*» (Ασπίδα, Έτος Α', αριθ. 22, Εν Χανίοις τη 30 Νοεμβρίου 1910, σελ. 1). Πτυχιούχοι δάσκαλοι που έκαναν τις υποδειγματικές διδασκαλίες ήταν: ο Α. Κοκκινάκης για τα γλωσσικά μαθήματα, ο Ευθ. Φουστανάκης για τα θρησκευτικά, ο Ε. Σημαντήρας για τα μαθηματικά, ο Ν. Πετρίδης για τα φυσικά, την ιστορία και τη γεωγραφία, ενώ για τα τεχνικά ο Ι. Αντωνιάδης. Όλοι επεδίωξαν να δείξουν στην πράξη όσα είχαν αναπτύξει θεωρητικά.

Κατά τη δεύτερη συνεδρία το συνέδριο κατέληξε υπέρ των επαναλήψεων σε όλα τα μαθήματα μετά από κάθε διδακτική ενότητα και όχι ανά δεκαπενθήμερο ή ανά μήνα όπως πίστευαν πριν, ώστε να γίνεται «*η εν τη μνήμη εμπέδωσις των διδασκομένων και η εν τη διανοία αυτών συστηματοποίησις διαφόρων κύκλων παραστάσεων αρμονικώς προς αλλήλοις συνδεομένων και από της λήθης εαυτούς τε και αλλήλους διασωζόντων...ούτως ώστε εν τη διανοία των μαθητών να αποταμιεύονται ομάδες γνώσεων και ηθικών πορισμάτων αυτοτελές τε και διαμεμορφωμένον όλον*» (Περίληψις των πρακτικών του πρώτου διδασκαλικού συνεδρίου, αρ. πρωτ. 445/4-5-1900, ένθ'ανωτ.). Πρόκειται προφανώς για μια κλασική εκδοχή της μνήμης που συνίσταται στην υπόθεση ότι κάθε διαδικασία μάθησης αφήνει αποτυπώματα τα οποία ανανεώνονται με την επανάληψη και σχηματίζουν σύστοιχα για αναπαραγωγή της πληροφορίας. Η αναπαραγωγή ερμηνευόταν με την εκδοχή των συνειρμών με καθοριστικούς παράγοντες τις λογικές σχέσεις και τους νοηματικούς συνειρμούς μεταξύ των στοιχείων. Στις παραδοσιακές προσεγγίσεις της μάθησης η λήθη ήταν η εξασθένηση μιας συνειρμικής σύνδεσης (Schubert, 1991, 3177β). Εξέχουσα θέση κατείχε στο ερβαρτιανό σύστημα διδασκαλίας, κατά τη φάση της άσκησης, το *repetitio studiorum*, όπως και στα πλαίσια της λεγόμενης τριμερούς πορείας της διδασκαλίας του νέου σχολείου. Πολλοί ψυχολόγοι και παιδαγωγοί του τέλους του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα είχαν ασχοληθεί συστηματικά με το θέμα της επανάληψης στη διδασκαλία: τότε ο μαθητής πρέπει να επαναλαμβάνει πόσες επαναλήψεις πρέπει να κάνει, με ποια μορφή και σε τι ακριβώς πρέπει να αναφέρονται. Άλλωστε σύμφωνα με το διδακτικό σύστημα του Herbart και των οπαδών του Stoy, Ziller, Rein, η εμπέδωση των γνώσεων αποτελούσε το 5^ο στάδιο της πορείας της διδασκαλίας. Με την εμπέδωση των γνώσεων επιδιωκόταν να συνηθίζει ο μαθητής να εφαρμόζει όσα απέκτησε /αποθήκευσε στα προηγούμενα στάδια. Για τον σκοπό αυτό ο δάσκαλος ανέθετε, παρακολουθούσε, και έλεγχε ανάλογες προφορικές ή γραπτές ασκήσεις, όπως αναδιήγηση ιστοριών, περιγραφή γεγονότων και φαινομένων, αντιγραφή κειμένων, σύνταξη εκθέσεων, αναγνωστικές, ορθογραφικές και γραμματικές ασκήσεις, απομνημόνευση ονομάτων, ορισμών, αποφθεγμάτων, ποιημάτων, περιλήψεων, πινάκων και

κανονισμών, προσευχών, λύσεις αριθμητικών και γεωμετρικών προβλημάτων, κ.ά. (Κίτσος, 1990, σ. 2183α, Μπέλλας, 1990, 2003α, Κανάκης, 1995, 256 κ.εξ., Πυργιωτάκης, 1999, σσ. 81-82,)

Στο τέλος της συνεδρίας μετά από συζήτηση κατέληξαν ότι οι επαναλήψεις θα πρέπει να γίνονται με μέθοδο και με βάση τους κανόνες της λογικής και της ψυχολογίας. Σε όσα μαθήματα κατά την παράδοση χρησιμοποιούσαν τη συνθετική μέθοδο στην επανάληψη θα προχωρούσαν αντίθετα χρησιμοποιώντας την αναλυτική και το αντίστροφο: *«Γενομένης δ' είτα μακράς συζητήσεως περί της μεθόδου των επαναλήψεων τούτων το συνέδριον κατά πλειονοψηφίαν απεδέξατο ότι εν ταις επαναλήψεσιν ο διδάσκαλος κατά τους κανόνες της λογικής και της ψυχολογίας πάντοτε βαίνων θα ποιήται χρήσιν της συνθετικής μεν μεθόδου εν εκείνοις τοις μαθήμασιν, εν οίς κατά την πρώτην διδασκαλίαν εχώρει αναλυτικής, της αναλυτικής δε εν εκείνοις τοις μαθήμασιν, εν οίς κατά την πρώτην διδασκαλίαν εχώρει συνθετικώς, όπου τούτο είναι δυνατόν, θα διατάσση δε την επαναλαμβανομένην ύλην κατά τόσα στάδια, όσα και την το πρώτον διδασκομένην παραλείπων το α'. στάδιον, το της προπαρασκευής ή αναλύσεως»* (Περίληψις των πρακτικών του πρώτου διδασκαλικού συνεδρίου, αρ. πρωτ. 445/4-5-1900, ένθ' ανωτ.). Είναι η εποχή που οι παιδαγωγοί του τέλους του 19^{ου} αιώνα και των αρχών του 20^{ου} προσπαθούν να διευθετήσουν τα θέματα της εκπαίδευσης με βάση τα πορίσματα συγγενών επιστημών. Είναι η αυγή της παιδαγωγικής που αρχικά θεμελίωσε ο Έρβартος και η οποία επικράτησε διεθνώς χάρη στους μαθητές του, οι οποίοι προώθησαν την παιδαγωγική σε όλη την τότε πολιτισμένη ανθρωπότητα με βάση τα ευρήματα της ψυχολογίας κυρίως των στοιχείων και των συνειρμών, και υποστήριξαν την αυθεντία του εκπαιδευτικού, του παιδαγωγού-πατέρα που πρέπει να προσφέρει γνώσεις στον μαθητή-ακροατή, ώστε να διαπλαστεί σε ηθική προσωπικότητα.

Κατά τη δεύτερη μέρα του συνεδρίου ανταλλάχθηκαν τηλεγραφήματα μεταξύ των συνεδρίων που γινόταν και στους άλλους νομούς Χανίων και Σφακίων, Ρεθύμνου, και Λασιθίου.

Κατά την τρίτη συνεδρία, 14 Απριλίου, μετά την ανάγνωση του τηλεγραφήματος του Συμβούλου στο οποίο οι δάσκαλοι κατονομάζονταν απόστολοι προόδου και ελευθερίας και άνθρωποι στους οποίους η πολιτεία στήριζε τις ελπίδες της, έγιναν εισηγήσεις γύρω από το δεύτερο θέμα και ειδικότερα για τη συμβολή του σχολείου στις γεωργικές εργασίες. Η υποχρεωτική εκπαίδευση δημιουργούσε προβλήματα αφού πολλοί χωρικοί έπρεπε να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και να στερούνται τη βοήθειά τους στις εργασίες τους. Έτσι το συνέδριο αποφάσισε η λειτουργία του σχολείου να διακόπτεται για λίγες μέρες ανάλογα με την επαρχία κατά τις ημέρες συγκομιδής των καρπών και των ελιών. Επίσης αποφασίσθηκε για κοινωνικούς κυρίως λόγους *«όλον το σχολείον να αργεί κατά τας ημέρας ταύτας, ίνα μη μαθητών τινών προσερχομένων, άλλων δ' απουσιαζόντων, διαταράσσεται μεν η κανονική λειτουργία αυτού, γέννωνται δ' έριδες και αντιζηλίες μεταξύ των γονέων, ων άλλοι μεν, οι ευπορώτεροι, ενδέχεται να αποστέλλωσι τα τέκνα αυτών και κατά τας ημέρας ταύτας εις το σχολείον, άλλοι δε απορώτεροι, θα παραλαμβάνωσι μεν τα τέκνα αυτών εις τας γεωργικάς*

εργασίας, θα λυπώνται δ' όμως ότι θα μείνουν οπίσω εις τα μαθήματα και ούτω θα νομίζωσιν ότι άδωρον δώρον προσφέρει αυτοίς το σχολείον» (Περίληψις των πρακτικών του πρώτου διδασκαλικού συνεδρίου, αρ. πρωτ. 445/4-5-1900, ένθ. ανωτ.). Τα σχολεία θα έκλειναν για 12 μέρες το χρόνο μετά από συνεννόηση με το δάσκαλο και τους προκρίτους του χωριού. Η Κρήτη και μετά την αυτονομία της παρέμεινε ουσιαστικά χώρα γεωργική. Πάνω από το 65% του ενεργού πληθυσμού της βιοποριζόταν από την καλλιέργεια της γης, την αλιεία ή την κτηνοτροφία. Έτσι η πολιτεία προσπάθησε να συνδέσει το σχολείο με τη γεωργία και τη γεωργική βιομηχανία, παρέχοντας πρακτικές γνώσεις στους μαθητές. Ωστόσο, αν και ο νέος Νόμος έθετε ένα τέτοιο πλαίσιο, με τη δυνατότητα προσάρτησης κήπου στα αγροτικά σχολεία, αυτό στην πραγματικότητα δεν έγινε στα περισσότερα από αυτά: «Ο νέος νόμος», παρατηρούσε ο Αντ. Μιχελιδάκης, «καλώς ποιών διατάσσει ίνα εις έκαστον σχολείον αγροτικόν προσαρτηθή κήπος, ίνα οι μαθηταί ασκώνται εις τας γεωργικάς εργασίας. Σωτηρία αληθώς η διάταξις αύτη, διότι την χειροτεχνίαν, η οποία θεωρείται νυν ως παιδευτικόν μέσον σπουδαίον, αντικαθιστά η γεωργία, διότι δια του τοιούτου μέσου εις τους νεαρούς μαθητάς των δημοτικών σχολείων, οι οποίοι είνε πάντες υιοί αγροτών, θα εμβάλληται ούτως αγάπη και κλίσις προς την μεθοδικήν άσκησιν του μέλλοντος επαγγέλματός των. Δυστυχώς ούτε τούτο εγένετο, διότι καθόσον γνωρίζω εις πλείστα σχολεία του Ηρακλείου δεν ιδρύθησαν τοιαύτα αγροκήπια» (πρβλ. Επίσημη Εφημερίδα της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής, Περίοδος Α', Συνεδρίασις ΜΘ', 13 Ιουλίου 1901, σελ. 1064, και Κασσιμάτη, 1953, σ. 41). Καίτοι η πολιτεία έκρινε αναγκαίο ακόμα και στη στοιχειώδη εκπαίδευση να επιβάλλει τις γεωργικές εργασίες των μαθητών, αντικαθιστώντας το μάθημα της χειροτεχνίας, σε προσαρτημένα αγροκήπια- αφού τα 9/10 των φοιτούντων σε αυτά επρόκειτο να ασκήσουν το γεωργικό επάγγελμα-, οι δάσκαλοι δεν ήταν, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, καταρτισμένοι στα θέματα αυτά, για να μεταδώσουν μέσω των σχολείων αυτών στους κατοίκους νέες μεθόδους καλλιέργειας, τελειότερες των εν χρήσει, ούτε να εμπνεύσουν καλά-καλά τη νέα γενιά στην απασχόληση προς τις γεωργικές εργασίες, ώστε να προκύψει κάποιο όφελος για την οικονομία του νησιού. Επιπλέον, η εμφάνιση της μέσης αστικής τάξεως, της οποίας προσδιοριστικό στοιχείο δεν ήταν μόνο η οικονομική της κατάσταση αλλά και η ψυχολογική και πνευματική της ροπή προς τον κλασικισμό και την θεωρητική κυρίως παιδεία επέδρασε καταλυτικά στη διαμόρφωση κατευθύνσεων στην εκπαίδευση που δεν ευνόησαν πάντοτε τον πρακτικό και γεωργικό προσανατολισμό του σχολείου στην Κρήτη (Χουρδάκης, 2002, 100). Στην Κρητική Πολιτεία δεν μπορούσε ακόμα να υπάρχει ανώτατη γεωργική παιδεία αλλά απλώς γεωργικοί σταθμοί και αγροκήπια, και γεωργικά μαθήματα στα σχολεία τα οποία θα παρείχαν τα μέσα στα αγροτόπαιδα ή τους ενδιαφερόμενους να διδάσκονται μαθήματα γενικής γεωργικής κατεύθυνσης και να επιλύουν τα πρακτικά προβλήματα που ανέκυπταν τοπικά - και τα οποία χρόνο με το χρόνο γίνονταν όλο και πιο σύνθετα. Οι λύσεις αυτές ήταν πρόχειρες, ενώ υπήρχε ο κίνδυνος της αποδυνάμωσης της γεωργίας και του αγροτικού δυναμικού από φαινόμενα όπως ήταν η εσωτερική ή εξωτερική μετανάστευση, η συρρίκνωση της γεωργικής παραγωγής με την ταυτόχρονη αύξηση της αστυφιλίας και τη σταδιακή εγκατάλειψη της υπαίθρου. Αυτή εξάλλου η ατολμία όσον αφορά την προαγωγή και την αναβάθμιση της γεωργικής εκπαίδευσης, ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για

την καθυστέρηση που παρατηρήθηκε όλα τα επόμενα χρόνια στον τομέα της γεωργικής παραγωγής και την απαξίωση που έλαβε στη συλλογική συνείδηση το γεωργικό επάγγελμα (Ζωγράφου, 1937, σ. 62 κ.εξ., Μπενέκος, 1989, σσ. 56-57).

Τέλος στο συνέδριο συζητήθηκε το τρίτο θέμα για την ίδρυση σχολικών βιβλιοθηκών και δημόσιων αναγνωστηρίων, με τα οποία θεώρησαν ότι ο δάσκαλος μπορούσε να επιδράσει *«σπουδαίως αμέσως εις την διανοητικήν και ηθικήν μόρφωσιν των χωρικών και εις την αύξησιν και θελτίωσιν των γεωργικών αυτών εργασιών, εμμέσως δε εις την κανονικωτέραν λειτουργίαν του σχολείου, εάν μεταδίδη εις τους χωρικούς γνώσεις θρησκευτικές, ιστορικές, γεωγραφικές, γεωργικές κ.τ.λ. διότι ούτω και προθυμοτέρους αρωγούς θα έχη αυτούς εις τας ανάγκας του σχολείου και ηθικωτέρους και φιλονομωτέρους θα καθιστά αυτούς και ούτως αληθής απόστολος προόδου και ελευθερίας γινόμενος θα συντελέση τα μέγιστα εις την διάπλασιν της κοινωνίας εν η δρα σύμβουλος αγαθός αυτής καθιστάμενος»*. Τα αναγνωστήρια ανταποκρινόταν στην ανάγκη για τη διάχυση του βιβλίου στα στρώματα εκείνα του πληθυσμού που δεν είχαν τη δυνατότητα αλλά και διόδους πρόσβασης λόγω κόστους σ' αυτά. Παράλληλα τα αυτά θα λειτουργούσαν ως κέντρα διαμόρφωσης των εθνικών αξιώσεων και ιδεών. Ως γνωστόν τα αναγνωστήρια είχαν πλούσια εκπαιδευτική, πολιτιστική και φιλανθρωπική δράση και ανέπτυξαν σημαντικές δραστηριότητες που συχνά υπερέβαιναν τα στενά τοπικά όρια, όπως για παράδειγμα τα αναγνωστήρια της Λέσβου, που εξυπηρετούσαν και εθνικούς - αλυτρωτικούς σκοπούς (πρβλ. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εργαστήριο Κοινωνικής και Πολιτισμικής Επικοινωνίας και Τεκμηρίωσης http://www.aegean.gr/culturelab/clubs_gr.htm· βιβλιοθήκες και αναγνωστήρια ιδρύονται στην Ευρώπη για ανάλογους σκοπούς, πρβλ. Barbier, 2001, σ. 390). Απεφασίσθη να ιδρυθούν σχολικές βιβλιοθήκες το επόμενο σχολικό έτος εάν τις χρηματοδοτούσε η Κυβέρνηση τουλάχιστον με το ποσό των 10 δρχ. Χαρακτηριστικά είναι τα βιβλία που οι δάσκαλοι ζήτησαν να προμηθευτούν: την Επίσημη Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, την Παλαιά και Καινή Διαθήκη, ένα γεωργικό περιοδικό, τα εκδοθέντα υπό της Ζαπτείου Επιτροπής (στην επιτροπή αυτή συμμετείχε και ο Στέφ. Δραγούμης) βιβλία, και βιβλία από τις εκδόσεις του Συλλόγου προς Διάδοση Ωφελίμων Βιβλίων (ο σύλλογος που διένυε τότε δύο μόλις χρόνια παρουσίας, είχε ιδρυθεί το 1898-99, με πρόεδρο τον Δημ. Βικέλα, αντιπρόεδρο τον Δημ. Αιγινίτη, γραμματέα γραμματεύοντα σύμβουλο τον Γεώρ. Δροσίνη και ταμία τον Παντ. Ψύχα, είχε συμπεριλάβει αξιολόγα βιβλία στις εκδόσεις του). Ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής θα όριζε σε ποια χωριά θα ιδρύονταν βιβλιοθήκες στις οποίες υπεύθυνος για κάθε φθορά ή απώλεια θα ήταν ο δάσκαλος. Αυτός θα καλούσε κάθε Κυριακή ή στις γιορτές τους χωρικούς στο αναγνωστήριο και θα τους διάβαζε ό,τι έκρινε πιο πρόσφορο *«τη περιστάσει και κατάλληλον, εάν δ' οι χωρικοί εκφράσωσι την ευχήν τα αναγνώσματα ταύτα να γίνωνται και άπαξ ή δις της εβδομάδος καθ' εσπέραν, ο διδάσκαλος οφείλει προθύμως να πραγματοποιή την επιθυμίαν των χωρικών.»* Καθώς προχωρεί ο 19^{ος} αιώνας η Πολιτεία συνειδητοποιεί τη σημασία της βιβλιοθήκης για την εκπαίδευση του λαού και την πρόοδο του έθνους. Η σχολική Βιβλιοθήκη εξέφραζε πολύ περισσότερα πράγματα από έναν απλό χώρο αποθήκευσης βιβλίων. Θεωρούνταν ταμειευτήριο εθνικής μορφωτικής και πολιτιστικής κληρονομιάς και ταυτόχρονα ένας χώρος εξοικείωσης με το βιβλίο των λαϊκών στρωμάτων. Στο

χώρο της βιβλιοθήκης, ο μαθητής και ο πολίτης, ανακαλύπτει ανάγκες και δεξιότητες και μάθαινε. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί, μπορούσαν να αναβαθμίσουν το μορφωτικό και μεθοδολογικό τους δυναμικό και κατά συνέπεια το εκπαιδευτικό τους έργο. Με το σκεπτικό ότι η γνώση ήταν από τα λίγα πράγματα που διαιρούνταν για να πολλαπλασιαστεί και με γνώμονα την καλή συνεργασία, η σχολική βιβλιοθήκη ήταν ένα ζωντανό κύτταρο σε οποιαδήποτε μακροχρόνια στρατηγική βελτίωσης του μορφωτικού επιπέδου, εκπαίδευσης, παροχής πληροφόρησης, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης (Κοκκίνης, 1970, Φέσσα, 1989, σ. 975).

Κλείνοντας το Συνέδριο ο Επιθεωρητής και δίνοντας μια πολιτική διάσταση στο συνέδριο συνέστησε στα σχολεία να εορτάζουν επίσημα την επέτειο της ονομαστικής εορτής του Ηγεμόνα και τόνισε ότι θα πρέπει όλοι *«οι Κρήτες και λόγω και έργω και προαιρέσει πανταχού και πάντοτε να βοηθώσι τον λαοφίλητον τούτον βλαστόν της εθνικής δυναστείας, όπως ασφαλώς οδηγήση δια του στενού της αυτονομίας εις τον εύορμον της εθνικής αποκαταστάσεως λιμένα το σκάφος της ημετέρας πολιτείας»*.

3.2 ΤΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΣΣΩΝ ΣΤΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟ

Αντίστοιχο συνέδριο διοργανώθηκε και για τις δασκάλες του νομού Ηρακλείου με θέμα συζήτησης επίσης τις επαναλήψεις. Το συνέδριο διεξήχθη στη μεγάλη αίθουσα του Α΄ Παρθεναγωγείου Ηρακλείου. Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν αφορούσαν τις επαναλήψεις στα διάφορα μαθήματα: γραμματική, ανάγνωση, θρησκευτικά, αριθμητική, ιστορία, γεωγραφία, φυσική, γυμναστική, μουσική, καλλιγραφία, ιχνογραφία και εργόχειρο. Ιδιαίτερως τονίστηκε ότι οι επαναλήψεις έπρεπε να γίνονται με μέτρο και μάλιστα στα μαθήματα όπου ο μαθητής είχε περισσότερες αδυναμίες. Στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού οι επαναλήψεις κρίθηκαν αναγκαίες, αλλά όχι οι συχνές γιατί *«όταν συχνάί γίνωνται επέρχεται άλλο αντί του ζητουμένου αποτέλεσμα, διότι εν τη παιδική ψυχή θα γεννηθή η αποστροφή και αδιαφορία προς το επαναλαμβανόμενον»*, ενώ στις δυο ανώτερες τάξεις υποστηρίχτηκε ότι *«καλόν είναι καθ' έκαστον σάββατον (sic) να γίνηται εκ των διδαχθέντων εν μικρόν διαγώνισμα επί μέρους προσδιορισθέντος υπό του διδασκάλου, εκ τούτου οι μαθηταί διπλήν θα έχουσι την ωφέλειαν, ... θα συνηθίσωσι δια του τρόπου τούτου να ορθογραφώσι και να ερμηνεύωσι το μέρος τούτο γραπτώς»*. Εκείνο που θα έπρεπε να επιδιώκεται ήταν η επανάληψη να συμβαδίζει με την ίδια την υφή και τον χαρακτήρα ή τις ιδιαιτερότητες του ίδιου του μαθήματος. Σε ορισμένα μαθήματα, όπως π.χ στην Ιστορία *«πρέπει να γίνηται επανάληψις αλλά μετά το τέλος της διδασκαλίας των κεφαλαίων εκείνων άτινα έχουσιν εις το μεταξύ των σχέσιν, είτε δε μετά το τέλος της διδακτέας ύλης πρέπει να γίνηται νέα των διδαχθέντων επανάληψις ώστε να συγκρατηθώσιν εν τω παιδικώ πνεύματι τα ουσιωδέστατα και σπουδαιότερα μέρη της Ιστορίας»*, ενώ στην αριθμητική *«επειδή το εκάστοτε γινόμενον μάθημα ουδέν άλλο είναι ή μία επανάληψις των διδαχθέντων, δεν είναι αναγκαία μετά το τέλος της διδαχθείσης ύλης ουδεμία επανάληψις»*. Ακόμη οι επαναλήψεις στο μάθημα της γραμματικής,

επειδή σαν μάθημα διδάσκεται καθημερινά στο τμήμα της τεχνολογίας όπου επαναλαμβάνονται τα διδαχθέντα κατά το μάθημα της ανάγνωσης, θεωρούνται περιττές «μετά το τέλος της διδακτέας ύλης εκτός εάν ο χρόνος το επιτρέπη», οπότε «δυνάμεθα να επαναλάβωμέν τινα ιδιαιτέρως εις α προ πάντων ο μαθητής έχει περισσοτέρας αδυναμίας, μη λαμβανομένου βεβαίως του τρέχοντος έτους ...καθ' ο ως αρχίσαντες βραδύτερον ένεκεν γνωστών αιτίων, δεν κατορθώσωμεν ίσως και τα εν τω προγράμματι σεσημειωμένα εις τινα μαθήματα άπαντα να διδάξωμεν». Όσον αφορά τέλος το μάθημα των εργόχειρων στο συνέδριο έγινε ιδιαίτερος λόγος: «εκρίθη δε καλόν τα αυτά ο διδάσκαλος να επαναλαμβάνη καθ' εκάστην έως ότου ο μαθητής συνηθίση, δεν πρέπει όμως να επαναλαμβάνωνται πέραν του δέοντος διότι ο μαθητής θα κουρασθή περισσότερον και δεν θα κατορθωθή ο ποδιούμενος σκοπός. Δίδεται όθεν άλλη εργασία με την επιφύλαξιν να επαναληφθώσι τα ίδια κατά το επόμενον έτος» (ΙΑΚ, ΑΑΔΠΘΚΠ, Έγγραφα του Φακέλου του έτους 1900, Πρακτικόν του εν τω Νομώ Ηρακλείου διδασκαλικού συνεδρίου των διδασκαλισσών, Εν Ηρακλείω τη 30^η Απριλίου 1900)

3. 3 ΤΟ ΣΥΝΕΡΙΟ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΟ ΡΕΘΥΜΝΟ

Το δεύτερο διδασκαλικό συνέδριο διεξήχθη στο Ρέθυμνο υπό την προεδρία του εκεί Νομαρχιακού Επιθεωρητή Γ. Στεφανάκη. Το συνέδριο έγινε τις αντίστοιχες ημερομηνίες με το του Ηρακλείου (12-15 Απριλίου 1900) και παρευρέθηκαν εκεί 68 δάσκαλοι (θα ήταν περισσότεροι αλλά λόγω καιρού εμποδίστηκαν ορισμένοι να έρθουν από την πρώτη μέρα). Τα θέματα που αναπτύχθηκαν ήταν η παροχή τελειότερης θρησκευτικής και εθνικής αγωγής, οι σιωπηλές εργασίες και οδηγίες για τις γεωργικές εργασίες. Χαρακτηριστικός για το όλο πνεύμα, εθνικό και θρησκευτικό, που επικράτησε στο συνέδριο ήταν ο εναρκτήριο λόγος του Επιθεωρητή: «οφείλομεν πάντες και ως διδάσκαλοι και ως γονείς και πολίται τέλος να εργασθώμεν υπέρ της τελειότερας θρησκευτικής και εθνικής ανατροφής των τέκνων μας. Και ότι δια να κατορθωθή τούτο πρέπει όλοι οι συντελεσταί της αγωγής: οίκος, εκκλησία, σχολείον και κοινωνία να συνεργασθώσιν. Αλλ' αφ' ου δυστυχώς παρ' ημίν ούτε η οικογένεια εξ' αμελείας αδιαφορεί και προπάντων εξ αμαθείας επιμελείται της τελειότερας θρησκευτικής ανατροφής των τέκνων, ούτε η εκκλησία ένεκα της αμαθείας του κλήρου ούτε η κοινωνία δια τας πολλές κακίας ας εκ της μακραίωνος δουλείας εκτήσατο· το παν εξαρτάται εκ του σχολείου και εκεί πρέπει να συγκεντρωθή η προσοχή πάντων». Για το λόγο αυτό το παράδειγμα του δασκάλου θεωρήθηκε το «σπουδαιότερον και συντελεστικώτερον μέσον...εις ουν οι μαθηταί εν παντί αποβλέπουσιν. Δια να διδάξη ο διδάσκαλος», συνεχίζει στο λόγο του ο Επιθεωρητής, «ηθικός αρχάς ή θρησκευτικός τους μαθητάς του πρέπει και ο ίδιος να είναι ηθικός και ευσεβής. Τηρών ...τας διατάξεις της θείας ημών θρησκείας και εκτελών αφογγύστως τα θρησκευτικά του καθήκοντα θα συνειθίσει και τους μαθητάς του εικότως προς τούτο. Και άλλοτε δι εγγράφων ιδιαιτέρων συνεστάθη μεγίστη προσοχή ως προς την θρησκευτικήν ανατροφήν των μαθητών και η υπό την επίβλεψιν αυτών των διδασκάλων μετάβασις εις την εκκλησίαν. Παρά τω λαώ έχει σχηματισθή ιδέα ότι οι άνθρωποι των γραμμάτων αμελούσι της θρησκείας... Το σχολείον λοιπόν πρέπει να διαψεύση και την ιδέαν

ταύτην. Ο διδάσκαλος δεν πρέπει να περιορίζει την διαπλαστική δράση του εν τω σχολείω αλλά να επεκτείνει ταύτην και εις την οικογένειαν διατελών πάντοτε εν συνεννοήσει μετ' αυτής και δίδων τας καταλλήλους οδηγίας» (ΙΑΚ, ΑΑΔΠΟΚΠ, Έγγραφα του Φακέλου του έτους 1900, Κρητική Πολιτεία ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής Ρεθύμνης, αριθ.πρωτ. 412/ 22-4-1900). Η ηθική αγωγή, δηλαδή η μετάδοση εκείνων των αξιών, ιδεών, στάσεων και συμπεριφορών που καθορίζουν και κατευθύνουν το τι πρέπει να κάνει κανείς υπήρξε αντικείμενο κεντρικής σημασίας για την κοινωνία και την εκπαίδευση της αρτισύστατης Κρητικής Πολιτείας. Η αμοιβαία σχέση μεταξύ ηθικού ατόμου και ηθικής κοινωνίας προσδιόρισε τη βάση της εκπαιδευτικής σκέψης και πράξης στην Κρήτη σε όλη τη διάρκεια της αυτονομίας της. Στις 15 Φεβρουαρίου του 1911 στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως δημοσιεύεται η υπ' αριθμ. πρωτ. 338 (διεκπ. 185) Εγκύκλιος από τον τότε επί της Παιδείας Επίτροπο Ε. Αγγελάκι προς τους λειτουργούς της δημοσίας εκπαιδεύσεως, οι οποίοι συχνά αδιαφορούσαν για τον τακτικό εκκλησιασμό των μαθητών. Η εγκύκλιος έχει ενδιαφέρον επειδή ακριβώς λίγο πριν την ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα επανέρχεται και τονίζει για άλλη μια φορά το θρησκευτικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης και την άρρηκτη σχέση μεταξύ εθνικής και θρησκευτικής προπαγανδευτικής των μελλοντικών πολιτών, θεωρώντας τη θρησκεία βασική προϋπόθεση της ανθρώπινης ευδαιμονίας και της ηθικής προκοπής των εθνών, μάλιστα δε βασικό παράγοντα της εκπληρώσεως των προαιώνιων πόθων της Κρητικής Πολιτείας:

«Η καθ' ημάς Ανωτέρα Διεύθυνσις της Παιδείας πολλάκις υπέμνησε τους λειτουργούς της Εκπαιδεύσεως την περί τακτικής εις την Εκκλησίαν φοιτήσεως μαθητών και διδασκάλων του νόμου (άρθρ. 161 Ν. 485). Συνίστα δ' εκάστοτε προσηκόντως τον εκκλησιασμόν αφήνουσα την ελευθερίαν κανονισμού τούτου εις τους κατά τόπους προϊσταμένους των εκπαιδευτηρίων, συμφώνως προς τας εκασταχού επικρατούσας συνθήκας. Και όμως παρά πάσαν του νόμου υπόμνησιν και παρά την επιτακτικήν ανάγκην εκκλησιασμού διδασκάλων και μαθητών μεγίστη παρατηρείται αδιαφορία, ίνα μη τι χείρον είπωμεν, παρά πλείστοις των διδασκάλων ως ημείς αντιλαμβανόμεθα και πολλαχόθεν αρμοδίως πληροφορούμεθα. Η Ιερά μάλιστα Σύνοδος της ημετέρας Εκκλησίας δικαιοτάτα δυσφορούσα επί τοιαύτη ολιγωρία απετάθη τελευταίον προς ημάς και εξαιτείται να ληφθή πρόνοια περί ανακοπής της ολεθρίας ταύτης παραμελήσεως στοιχειώδους, αλλ' ιερού καθήκοντος. Δεν αγνοείτε βεβαίως ότι η ευσέβεια είναι η αδιάσειστος κρηπίς της ανθρωπίνης ευδαιμονίας. Ότι δε όπου αύτη εχαλαρώθη και παρημελήθη υπεισέληθεν η περιφρόνησις προς τα διδάγματα της ηθικής, δια των οποίων κατά την αψευδή μαρτυρίαν της Ιστορίας ζώσι, προκόπτουσι και ακμάζουσιν Έθνη και Λαοί. Κοινωνία άνευ θρησκείας δεν δύναται να συγκροτηθή. Συγκροτούμένη δε δεν δύναται να υπάρξη επί μακρόν. Εάν δε εις οιονδήποτε Έθνος η δια της θρησκευτικής ζύμης προπαγανδευή του ανθρώπου προς επιζήτησιν του αγαθού και της ευδαιμονίας των κοινωνιών έχη κύρος και εφαρμογήν, εις τον Ελληνισμόν είναι νόμος κεκυρωμένος υπό των αιώνων. Η αρχαία Ελλάς απώλεσε την ελευθερίαν, ότε απώλεσε το θρησκευτικόν συναίσθημα. Το δε Βυζάντιον ήτο μέγα και ένδοξον κατά την ακμήν της ευσεβείας, υπεδουλώθη δε ότε υπεσκάφη η ευσέβεια και η πίστις προς την ορθόδοξον δια των θρησκευτικών εριδων. Και η Ρώμη δ' όμως τότε παρήκμασεν ότε αι

θρησκευτικάί πεποιθήσεις διεσαλεύθησαν. Και σήμερον δ' έτι η ισχυρά Αγγλία , η σοφή Γερμανία και αι Σκανδιναυικάί χώραι είναι ευδαίμονες, διότι είναι θρησκευτικώτατοι και επομένως ηθικώτατοι. Αλλά προ πάντων Ορθόδοξος Ελληνισμός δεν δύναται να νοηθή όταν περιφρονή τα θεία και ολιγορή των θρησκευτικών αυτού καθηκόντων. Η εθνική ημών υπόστασις συνυφάνθη κατά θείαν οικονομίαν μετά της θρησκείας του Ιησού Χριστού ούτως ώστε εν ταις Ελληνικάις Χώραις είναι συνέκδημοι, συμπληρούσιν αλλήλας, συνεργάζονται προς κατόρθωσιν της αρετής. Αν το ημέτερον Έθνος απέσεισε τον δουλικόν ζυγόν, προσωρμίσθη μετά αιώνων καταϊγίδας και τρικυμίας εις εύδιον σωτηρίας λιμένα, αποδοτέον τούτο εις το ότι ήτο ευσεβές, εις το ότι ήτο αφωσιωμένον εις την πίστην του Ιησού ευλαβέστατα εκτελούν τα εκ ταύτης απορρέοντα καθήκοντα. Ονομαστή ήτο η εις τα θεία προσήλωσις των ηρώων του 21 και των πολεμικών ανδρών των εξής επαναστάσεων προς αποτίναξιν της δουλείας, των πάππων δήλα δή και πατέρων ημών, οίτινες μετά τον εκκλησιασμόν και την ευλογίαν των όπλων και των σημαιών αυτών ώρμων εις το εχθρικόν πυρ με αδιάσειστον πεποίθησιν νίκης. Δεν θα εδεικνυόμεθα λοιπόν ημείς αντάξιοι υιοί τοιούτων πατέρων αδιαφορούντες ή αμελούντες των ιερών ημων καθηκόντων προς την Εκκλησίαν, την σώσοσαν το Έθνος εν χαλεπαίς ημέραις από της απειληθείσης εξοντώσεως και αναστήσασαν την ελευθέραν αυτού γωνίαν; Εν δε των πρωτίστων καθηκόντων είναι και η εν τη Εκκλησία παρακολουθήσις των ιερών τελετών και ακολουθιών κατά τα σεμά της αμωμήτου ημών πίστεως, θέσμια Έν Εκκλησίαις ευλογείται τον Θεόν' και 'προσκυνήσω προς ναόν άγιόν Σου εν φόβω Σου' ανακράζει ο προφητάναξ Δαβίδ. Η μετάβασις εις την Εκκλησίαν πλην του εθισμού εις την εκπλήρωσιν του καθήκοντος ενισχύει πάσαν ανθρωπίνην αρετήν δι'όσων εκάστοτε θείων ρημάτων ενωτίζεται ο μεταβαίνων. Μάλιστα δε την αγάπην του πλησίον, την πρώτην και μεγάλην ταύτην του Θεανθρώπου εντολήν, την βάσιν της εν ειρήνη προόδου των κοινωνιών. Αξιούμεν λοιπόν παρά πάντων ημών την πλήρωσιν του Νόμου. Οι Προϊστάμενοι εκπαιδευτηρίων πολλού προσωπικού ας κανονίσωσι τον εκκλησιασμόν ούτως ώστε εναλλάξ να παρίστανται εκ του προσωπικού επιτηρούντες τους μαθητάς. Όπου δ'είναι εις μόνος διδάσκαλος ή διδασκάλισσα ούτος ας οδηγή τους μαθητάς εις την Εκκλησίαν. Ο δ'έχων εκ διαφόρων χωρίων μαθητάς ας ορίζει κοσμήτορας εκάστης περιφέρειας, ίνα εποπτεύωσι την τακτικήν φοίτησιν και αναφέρωσι τους απόντας. Το αυτό ας γίνηται και όπου είναι πλείονες της μιας Εκκλησίας λειτουργούμεναι. Επειδή δ' επίσης πληροφορούμεθα ότι κατά Σάββατον μετά μεσημβρίαν δεν γίνεται εν τοις πλείστοις των δημοτικών σχολείων μάθημα παραγγέλλομεν τους δημοδιδασκάλους πάντας και πάσας να μεταβάλωσι το πρόγραμμα ούτως ώστε, αν κρίνωσιν ορθόν ημέραν τινά της εβδομάδος ν' αναπαύωσι μετά μεσημβρίαν τους μαθητάς, αύτη να είναι η Τετάρτη ή η Πέμπτη, ουχί δ' όμως το Σάββατον, αφ'ου επακολουθεί η Κυριακή προς ανάπαυσιν. Το Σάββατον δε μετά μεσημβρίαν ας προορίζεται, ως γίνεται αξιευπαίνως εν πολλοίς σχολείοις, εις ερμηνείαν του Ευαγγελίου της επιούσης Κυριακής, εις ανάγνωσιν ψαλμών του Δαβίδ και εις ωδήν εκκλησιαστικών ύμνων. Ταύτα παραγγέλλοντες πεποίθαμεν ότι και όσοι δι'οιονδήποτε λόγον δεν ήσαν ακριβείς του νόμου τηρηταί δεν θέλουσιν ολιγορήσει τούτου εις το μέλλον συνειδότες την δύναμιν του παραδείγματος και την εις τας παρθενικάς των παιδων ψυχάς εντύπωσιν εκ της τακτικής υμών εις την Εκκλησίαν φοιτήσεως. Θα λάβωμεν δε πάσαν πρόνοιαν να παρακολουθήσωμεν τυχούσαν ολιγορίαν υμών. Εάν δε, ως δεν ελπίζομεν,

μάθωμεν τοιαύτην, άκοντες μεν και μετά λύπης, αλλά θα εφαρμόσωμεν την διάταξιν του άρθρου 140 του Ν. 485» (Βασίλειον της Ελλάδος Παράρτ. της Εφημ. της Κυβερνήσεως εν Κρήτη, τ. Β΄, αριθ. 6, 15/ 02/1911).

Η συζήτηση γύρω από το σκοπό του δημοτικού σχολείου ένα χρόνο μετά τη διεξαγωγή του πρώτου διδασκαλικού συνεδρίου, στα 1901, για την θρησκευτική και εθνική αποστολή του σχολείου, έδωσε αφορμή και για μια άκρως ενδιαφέρουσα στιχομυθία που γίνεται στη Βουλή με αφορμή το νέο εκπαιδευτικό νομοσχέδιο ιδιαίτερα δε για τον εθνικό σκοπό του σχολείου. Τα δημοτικά σχολεία, σύμφωνα με τον 391 εκπαιδευτικό οργανισμό, είχαν σκοπό την «μόρφωσιν θρησκευτικού και ηθικού χαρακτήρος», καθώς και την «γενικήν προπαρασκευήν δια τον βίον» (Επίσημος Εφημερίς Κρητικής Πολιτείας, Έτος Β΄, αριθ. 50, τεύχ. Α΄, 01/08/1901). Από το νέο οργανισμό παραλείφθηκε η έννοια της 'εθνικής μορφώσεως'. Αντίθετος προς τον ορισμό αυτό παρέμεινε ο Σύμβουλος ο οποίος υπεστήριξε με πάθος την εθνική αποστολή του σχολείου:

«Ν. Γιαμαλάκης. Έρχομαι εις το άρθρον 6 του νομοσχεδίου... το νομοσχέδιον λέγει ότι τα δημοτικά σχολεία έχουσι σκοπόν μορφωτικών θρησκευτικού και ηθικού χαρακτήρος. Τον δε χαρακτήρα τον εθνικόν τον παραλείπει. Διατί παρακαλώ;

Χ. Πλουμιδάκης. Εις το θρησκευτικόν μέρος εμπεριέχεται.

Ν. Γιαμαλάκης. Ακριβώς αυτό λέγω και εγώ. Αλλά θέλετε να μου είπητε ίσως ότι εις το ηθικός εμπεριέχεται ο εθνικός.

Ν. Γιαμαλάκης. Το είπον άλλοι αυτό και το αντικρούω. Διότι ο ηθικός άνθρωπος ενδέχεται να μη έχη εθνικόν αίσθημα διότι είναι κοσμοπολίτης, εγώ δε τους Κρητικόπαιδες τους θέλω Ρωμηούς, ουχί κοσμοπολίτας.

Χ. Πωλογεώργης. Έλληνας όχι Ρωμηούς.

Ν. Γιαμαλάκης. Έλληνας...

Ν. Γιαμαλάκης. ...Ελλείπει λοιπόν η έννοια του εθνικού χαρακτήρος. Δεν είναι ανάγκη πολλών λόγων δια να αναπτύξω ότι ο Έλλην δεν αρκεί να ήνε θρησκευτικός και ηθικός, αλλά πρέπει να ήναι και Έλλην.

Κ. Λαγουδάκης. Αυτό το έχουσιν εκ γενετής.

Ν. Γιαμαλάκης. Εκ βαπτίσεως έχουσι και το θρησκευτικόν κ. Λαγουδάκη, και ηδυνάμεθα να παραλείψωμεν και αυτό (ιλαρότης). Λοιπόν δεν ημπορεί κανείς να μοι είπη ότι εις το 'ηθικώς' περιέχεται και το 'εθνικώς' διότι δύναται κανείς να είναι πολύ ηθικός και πολύ θρησκευτικός, αλλά να μη είναι Έλλην, ημείς δε θέλομεν τους μαθητάς να τους κάμωμεν Έλληνας»...

Α. Μιχελιδάκης. Πρέπει να γνωρίζετε ότι ο ορισμός «εθνική μόρφωσις» εις την Γερμανίαν, την οποίαν νομίζω ότι έχετε ως πρότυπόν σας και ημείς πρέπει να

την έχωμεν, ο ορισμός αυτός δεν υπάρχειδιότι ο διάσημος παιδαγωγός Τόι (sic) έκαμε μίαν διατριβήν, εις την οποίαν υπεστήριξεν ότι ο όρος αυτός «εθνική αγωγή» πρέπει να λείψη. Πολύ δε περισσότερον ημείς εις την Κρήτην πρέπει να μη βάλωμεν εις το πρόγραμμά μας τον όρον αυτόν, αφού εδώ είναι και Τούρκοι. Ώστε σκοπίμως, κ. Σύμβουλε, και εν γνώσει η επιτροπή απήλειψε τον όρον αυτόν. Κας σας αναγινώσκω και τον Σαξωνικόν νόμον.

Ν. Γιαμαλάκης. Δεν μου χρειάζεται.

Α. Μιχελιδάκης. Θα σας χρειασθή.

Ν. Γιαμαλάκης. Ακούω. Εγώ είμαι υπομονητικός.

Α. Μιχελιδάκης.(αναγινώσκει)... Οι Γερμανοί δε ειξεύρετε πόσον ζηλότυποι είναι δια τον εθνισμόν των. Αφού λοιπόν οι Γερμανοί, οι οποίοι πρωτοστατούν εις τα παιδαγωγικά ζητήματα εις την Ευρώπην απήλειψαν αυτό το «εθνικώς», πολύ περισσότερον ημείς, οι οποίοι έχομεν και λόγους τοπικούς προς τούτο, πρέπει να το απαλείψωμεν. Και νομίζω ότι και εις την Ελλάδα, εις τα νομοσχέδια του κ. Δηλιγιάννη δεν υπάρχει αυτό το «εθνικώς», υπάρχει μόνον εις τα νομοσχέδια του κ. Ευταξία, τα οποία δια βοής απερρίφθησαν από την Βουλήν ...

Α. Μιχελιδάκης....Αι νεώτεροι εκπαιδευτικάί νομοθεσίαι ...νομίζουν ότι περιλαμβάνεται το παν εις την θρησκευτικήν και ηθικήν αγωγήν και ένας άνθρωπος άμα ειξεύρει καλά την θρησκείαν του και την ηθικήν, τότε και την πατρίδα του αγαπά και το έθνος του...

Ν. Γιαμαλάκης. Ώστε ελπίζετε, κ. εισηγητά, ότι όταν θρησκευτικώς και ηθικώς μορφωθώσιν οι Μουσουλμάνοι Κρήτες, θα γίνωσι και εθνικοί; Τίποτε άλλο δεν έχω να είπω.

Α. Μιχελιδάκης. Ίσα ίσα δι' αυτό δεν πρέπει τα (sic) βάλωμεν το 'εθνικώς', διότι αρκεί το 'θρησκευτικώς και ηθικώς'. Συμφωνείτε με την ιδέαν μου, κ. Σύμβουλε.

Α. Κριάρης. ...Όσον αφορά δε το ζήτημα ότι ελλείπει η εθνική αγωγή, νομίζω ότι ο όρος αυτός είναι περιττός, διότι είναι δένδρον αυτοφυές ο εθνισμός εν Κρήτη και έπειτα εν τω 'ηθικώς' περιλαμβάνεται και το εθνισμός...

Ι. Παπαδάκης. Δεν βλέπω καμμίαν έλλειψιν επιστημονικήν ως προς τον χαρακτηρισμόν της μορφώσεως του ηθικού και θρησκευτιού χαρακτήρος, τον οποίον έψεξεν ο κ. Σύμβουλος. Απεναντίας ο σκοπός των δημοτικών σχολείων είναι διμερής πρώτον σκοπόν έχουσι να διαπλάτωσι την καρδίαν και να μορφώσωσι τον χαρακτήρα... Δεύτερος σκοπός είναι να λάβωσιν οι μαθηταί τας πρώτας γνώσεις δια τον καθημερινόν βίον... Όσον αφορά τον εθνικόν χαρακτήρα αρκετά είπεν ο κ. εισηγητής και δεν χωρεί ενταύθα καμμία συζήτησις ή παρατήρησις...» (Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής, Περίοδος Α', Συνεδρίασις ΜΘ', 13

Ιουλίου 1901, σσ. 1074-1075 και Συνεδρίασις Ν΄, 14 Ιουλίου 1901, σσ. 1121-1123).

Στα 1900 αντίθετα ο Επιθεωρητής τόνιζε στο λόγο του ότι θα πρέπει οι δάσκαλοι να εμφυτεύουν στα παιδιά την ιδέα της μεγάλης πατρίδας ήδη από την μικρή ηλικία και να μην περιορίζουν τη λέξη 'πατρίδα' στην επαρχία μόνο που κατοικούν: «*δι ημάς τους Έλληνες τους έχοντας εισέτι τόσας μυριάδας αδελφών υποδούλους εν των κυριωτέρων μελημάτων πρέπει να είναι η τελειωτέρα εθνική αγωγή. Δεν πρέπει η επελθούσα ελευθερία και η εκ ταύτης ησυχία και τάξις να στρέψη την προσοχήν ημών προς την ύλην αλλ' ως και οι πατέρες ημών εποίουν πάντοτε να φροντίζωμεν να εμφυτεύωμεν εις τας καρδίας των παιδων την ιδέαν της μεγάλης πατρίδος. Από της μικράς ηλικίας να μην περιορίζωσι την λέξιν 'πατρίς' εις την επαρχίαν εν η κατοικούσι...να υπομιμνήσκωμεν καθ' εκάστην εις τους μικρούς μαθητάς τας ταλαιπωρίας των υποδούλων αδελφών μας και να συνιστώμεν αυτοίς όπως εύχωνται περί της απελευθερώσεως των. Να οδηγώμεν αυτούς εις ιστορικά μέρη να εξυμνώμεν τους εν αυτοίς ανδραγαθήσαντας. Προσέτι πρέπει να παρακινώμεν τους γέροντας και αγωνιστάς να διηγώνται εις τους παίδας συγχρόνους ιστορίας ιδίως των του 1866 επαναστάσεως. Να συνιστώμεν προς τους μαθητάς ίνα σέβωνται τας ζώσας ταύτας ιστορίας και ως αρχαίοι Σπαρτιάται να υπαινίστανται αυτοίς».* (ΙΑΚ, ΑΑΔΠΘΚΠ, Έγγραφα του Φακέλου του έτους 1900, Κρητική Πολιτεία ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής Ρεθύμνης, αριθ.πρωτ. 412/ 22-4-1900). Μέσα από τα συνέδρια και γενικότερα από όλη την εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής δύο πρότυπα ιδεολογικού και πνευματικού προσανατολισμού αναθέτονταν στο δάσκαλο: του προάγγελου του μεγαλοϊδεατισμού, της εθνικής ιδέας, της μεγάλης πατρίδας, και του θρησκευτικού καθοδηγητή (πρβλ. Πυργιωτάκη, 1989, σ. 1510β). Σύμφωνα με τα δύο αυτά ιδεώδη ο δάσκαλος εσωτερικούε το ρόλο του υπερασπιστή των εθνικών και πατριωτικών παραδόσεων και θρησκευτικών προτύπων και εστίαζε το ενδιαφέρον του στην υλοποίηση των στόχων αυτών. Άλλωστε ολόκληρος ο 19^{ος} αιώνας ήταν ο αιώνας της αφύπνισης της εθνικής ιδέας και της καλλιέργειας της εθνικής ταυτότητας. Σε ότι αφορά την ηθική αγωγή στρέφονταν προς την θρησκεία και την κοινωνία για να αναζητήσουν έναν κώδικα ηθικής πάνω στον οποίο θα βάσιζαν την αγωγή του μαθητή. Αυτός ο κώδικας ουσιαστικά περιείχε το σεβασμό στην αυθεντία του σχολείου με το σκεπτικό ότι αυτό αποτελούσε το πεδίο πάνω στο οποίο θα βλάσταινε ο σεβασμός για την κοινωνία και τους κανόνες της. Οι προδρομικές μελέτες για την ηθική ανάπτυξη εμφανίστηκαν στα τέλη του 19^{ου} και αρχές 20ού αιώνα, υπό την επιρροή της θεωρίας του Δαρβίνου, με πολιτισμικά, ανθρωπολογικά χαρακτηριστικά και την εξελικτική και γενετική κατεύθυνση (Παπούλια-Τζελέπη, 1990, σ. 2263α).

Μετά το λόγο αυτό του Επιθεωρητή άρχισαν οι εργασίες του συνεδρίου στις οποίες εισηγήθηκαν οι δάσκαλοι Α. Ανδρουλιδάκης, Καλογριδάκης, Ν. Κιρμιζάκης και Μαροθεοδωράκης. Ως προς το πρώτο θέμα, τη θρησκευτική αγωγή, τονίστηκε ότι το παράδειγμα του δασκάλου, η ανάγνωση και εξήγηση θρησκευτικών βιβλίων και η ακριβής εκπλήρωση των θρησκευτικών καθηκόντων με την επίβλεψή του θα συντελέσουν στην επίτευξή της. Επίσης υπογραμμίστηκε ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να ερμηνεύει το Ευαγγέλιο τις ημέρες των εορτών για να παρευρίσκονται και οι γονείς των μαθητών, και η πολιτεία να διορίζει ιεροκήρυκες για να διδάσκουν και

να διαπαιδαγωγούν το λαό.

Κατά τη δεύτερη συνεδρία παρευρέθηκαν 103 δάσκαλοι και επαναλήφθηκαν εν συντομία τα λεχθέντα της πρώτης συνεδρίας. Στη δεύτερη συνεδρία τονίστηκε ότι ο δάσκαλος δεν ήταν ο πλέον αρμόδιος για να ερμηνεύει το Ευαγγέλιο και συζητήθηκε διεξοδικά το θέμα της εθνικής αγωγής: «το συνέδριον κατά πλειονοψηφίαν θεωρεί αναρμοδίους τους διδασκάλους να εξηγώσιν το ευαγγέλιον και εν εκκλησία είτε εν τω σχολείω μετά την λειτουργίαν ως προύτειναν άλλοι». Ο δάσκαλος Ανδρουλιδάκης τόνισε ότι «η θρησκεία είναι δια τα άτομα ότι η καρδιά δια τον ζωϊκόν οργανισμόν έπειτα υποδεικνύει τα μέσα άτινα θεωρεί ως συντελούντα πολύ προς την τελειότεραν θρησκευτικήν αγωγήν · και α^{ον} το παράδειγμα του διδασκάλου 2) την ανάγνωσιν και εξήγησιν θρησκευτικών βιβλίων 3) την ακριβή εκπλήρωσιν των θρησκ. καθηκόντων των μαθητών υπό την επίβλεψιν του διδασκάλου» (ΙΑΚ, ΑΑΔΠΘΚΠ, Έγγραφα του Φακέλου του έτους 1900, Κρητική Πολιτεία ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής Ρεθύμνης, ένθ' ανωτ.). Έπειτα ο πτυχιούχος δάσκαλος Καλογριδάκης επανέλαβε «περί της σπουδαιότητος του παραδείγματος του διδασκάλου εις την τελειότεραν θρ. ανατροφήν λέγει ότι και δια των εκκλησιαστικών ασμάτων και της μουσικής διευκολύηται αύτη. Αλλ' ότι έχομεν εναντίον τον οίκον εις πάσαν παιδαγωγικήν εργασίαν». Οι εισηγητές μίλησαν στη συνέχεια και για την έννοια του έθνους συνδέοντάς τη με την έννοια της μεγάλης πατρίδας. Η φιλοπατρία του δασκάλου, τα ιστορικά μέρη, τα ωραία τοπία, τα εθνικά άσματα, οι εθνικές εορτές, η διδασκαλία της ιστορίας μετά συγκινήσεως και ενθουσιασμού και η ύπαρξη σημαίας σε κάθε σχολείο θεωρήθηκαν παράγοντες της εθνικής ανατροφής («διεγερτικά του εθνικού αισθήματος των παιδων»). Ο δάσκαλος Καλογριδάκης υποστήριξε παράλληλα ότι στην εθνική ανατροφή θα «συντελέσει μεγάλως και η οικογένεια διότι όλοι οι Κρήτες έχουσιν εργασθή, θυσιασθή και θα ακούωσι καθ' εκάστην οι μαθηταί τους γονείς διηγουμένους ιστορίας συγχρόνους». Στο τέλος της συνεδρίας έγιναν υποδειγματικές διδασκαλίες στη γυμναστική και εξασκήθηκαν οι δάσκαλοι εις το ψάλλειν τον εθνικό και κρητικό ύμνο και διάφορα εκκλησιαστικά τροπάρια.

Στην τρίτη συνεδρία συζητήθηκε το θέμα των σιωπηλών εργασιών για την προπαρασκευή των διδαχθησομένων μαθημάτων, για την επεξεργασία των διδαχθέντων και για γραφικές εργασίες στα τεχνικά μαθήματα. Η σιωπηρή απασχόληση εφαρμοζόταν κυρίως στα ολιγοθέσια σχολεία όπου ο δάσκαλος δεν μπορούσε να ασχοληθεί άμεσα με όλους τους μαθητές. Τότε όμως ανακάλυψαν και οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί τη διδακτική και παιδαγωγική αξία της σιωπηλής εργασίας. Σε ποιες τάξεις θα γίνονταν οι σιωπηλές εργασίες, το εάν θα χρησιμοποιούσε ο δάσκαλος τους μαθητές των μεγάλων τάξεων για την επίβλεψη των μικρότερων αλλά και ο χρόνος προσέλευσης των μικρών μαθητών στο σχολείο έγιναν επίσης αντικείμενα συζήτησης του συνεδρίου. «Ο διδ. Πηγής Κιρμιζάκης λαμβάνων τον λόγον λέγει ότι σιωπηλαί εργασίαι μόνον εις τας ανωτέρας τάξεις δύνανται να γίνωσιν ουχί όμως και εις τας κατωτέρας διότι οι μαθηταί των τάξεων εκείνων και εάν επ' ολίγον εργασθώσιν είτα ατακτώσιν και φρονεί ότι η Σεβ. Κυβέρνησις αντί να συντηρή τόσον πολλά μονοτάξια θα ήτο καλύτερον να ιδρύση ολιγώτερα κεντρικά διτάξια». Είναι η εποχή που η Κρητική

Πολιτεία στο ξεκίνημα της νέας της πολιτικής ζωής ιδρύει πολλά σχολεία, σύμφωνα με το πνεύμα του Συντάγματος που είχε ψηφίσει, για να διαδώσει την ανάγνωση και τη γραφή και στα πιο απόκεντρα σημεία του νησιού. Το θέμα όμως των σιωπηλών εργασιών συνδέθηκε και με την επιβολή της τάξεως μέσα στην τάξη: *«ο Καλογριδάκης λέγει ότι δια να εκτελώνται σιωπηλαί εργασίαι εν τινι σχολείω είναι απόλυτος ανάγκη να επικρατή τάξις και δίδει διαφόρους οδηγίας περί της εν τω σχολείω τάξεως... Ερωτάται είτα το συνέδριον εάν είναι ορθή η γνώμη των λεγόντων ότι οι μαθηταί των κατωτέρων τάξεων δύνανται να έρχονται μίαν ώραν μετά τους άλλους. Το συνέδριον εδέχθη την γνώμην μου (δηλ. του Επιθεωρητού) ότι είναι αδύνατον τούτο διότι οι μικροί μαθηταί οδηγούνται υπό των μεγαλύτερων αδελφών των εις το σχολείον και πρέπει ταυτοχρόνως να αναχωρώσι μετ' αυτών ή των μεγαλύτερων ομοχωρίων των εκ του σχολείου»* (ΙΑΚ, ΑΑΔΠΘΚΠ, Έγγραφα του Φακέλου του έτους 1900, ένθ' ανωτ.). Στην τελευταία συνεδρία ο επιμελητής του γεωργικού σταθμού Ν. Παπαδάκης έδωσε οδηγίες για τις γεωργικές εργασίες σε αγροκήπια (εκτροφή βομβυκοσπόρου, σπορά και καλλιέργεια διαφόρων σπόρων και εμβολιασμός). Ο κλασικός τύπος γεωργικής εκπαίδευσης (πρβλ. (Παναγιώτου, Βρογκιστινός, Κουτσούρης, 1989, 1111α) περιελάμβανε θεωρητική ενημέρωση στην αίθουσα διδασκαλίας και στη συνέχεια πρακτική εφαρμογή στον σχολικό αγρό ή στα κυβερνητικά αγροκήπια.

3. 4 ΤΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΣΣΩΝ ΣΤΟ ΡΕΘΥΜΝΟ

Τις αντίστοιχες ημερομηνίες έγινε και το συνέδριο των διδασκαλισσών στο Ρέθυμνο, όπου συζητήθηκαν τα ίδια θέματα. Το συνέδριο ξεκίνησε στις 13 Απριλίου 1900 και στο Γραφείο του Παρθεναγωγείου. Πρόεδρος του συνεδρίου ήταν η Χρυσή Αθανασιάδου, η οποία μίλησε για το σκοπό του συνεδρίου και τις ωφέλειες του στις δασκάλες, από των οποίων το έργο υποστήριξε ότι εξαρτιόταν η ευημερία του έθνους. Στο συνέδριο συζητήθηκε ότι η θρησκευτική αγωγή έπρεπε να κατέχει την πρώτη θέση στην εκπαίδευση της γυναίκας: *«ης η καρδιά επλάσθη όπως χρησμεύη ως βωμός της πίστεως και αγάπης προς τον θεόν»*. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η μόρφωση των μεγαλύτερων μαθητριών ήταν δύσκολη υπόθεση: *«Ομιλεί η Αιμιλία Τσίχλη ήτις θεωρεί ως μορφωτικώτατον το παράδειγμα της διδασκαλίσσης τας προσευχάς και την συχνήν φοίτησιν εις την εκκλησίαν. Παραπονείται ως και όσαι αι μητέρας ου μόνον αδιαφορούσιν αλλά και προσκόμματα παρεμβάλλουσιν εις το έργον της διδασκαλίσσης και ότι αι μεγαλύτεραι μαθήτριά είναι δύσκολον να μορφωθώσιν»*. Στο συνέδριο επίσης εισηγήθηκαν η δασκάλα Ελ. Γρηγοράκι, η οποία υποστήριξε ότι *«όταν η διδ. επιμείνη αι μεγαλύτεραι θα μορφωθώσιν κάλλιον διότι είναι εις θέσιν να εννοώσι τα λεγόμενα»*, η γραμματοδιδασκάλισσα Σπυριδάκι, και η Μ. και η Πολ. Πετυχάκι. Το παράδειγμα της δασκάλας, η θεοσέβειά της και η αγάπη της προς το Θεό, το να οδηγεί τις μαθήτρίες προς την εκκλησία και να τις διδάσκει να αποφεύγουν την υπερηφάνεια και να έχουν αμοιβαία αγάπη μεταξύ τους θεωρήθηκαν αναγκαίες συνθήκες για την θρησκευτική ανατροφή και αγωγή των γυναικών. Ως προς το θέμα της εθνικής αγωγής υπογραμμίστηκε ότι θα πρέπει να καλλιεργηθεί στα κορίτσια ήδη από τη μικρή ηλικία η έννοια της πατρίδας ολόκληρης της ελληνικής

επικράτειας: «Αι διδασκάλισσαι πρέπει να εμφυτεύωσιν εις τας μαθητρίας ιδέας υψηλάς από της μικράς ηλικίας και να συνειθίσωσι τας μαθητρίας να μη θεωρώσιν ως πατρίδα την μικράν γωνίαν εις ην κατοικούσιν αλλά συμπάσας τας Ελληνικάς χώρας... πρέπει πάσαι αι διδασκάλισσαι (και δια του ιδίου παραδείγματος) να προτρέπωσι τας μαθητρίας όπως μη περιφρονώσι τα εθνικά ενδύματα ήθη και έθιμα ... δια καταλλήλων ποιημάτων διαλόγων πατριωτικών δια της εξυμνήσεως Ελληνίδων γυναικών διακριθεισών δια την φιλοπατρίαν να διεγείρωμεν το θρησκευτικόν αίσθημα των παιδων». Το συνέδριο κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εθνική αγωγή προωθείται με: «1) Την καλήν διδασκαλίαν της ιστορίας ήτις πρέπει να γίνηται μετ' ενθουσιασμού 2) την εμφύτευσιν εις τας καρδίας των μαθητριών την ιδέαν της μεγάλης πατρίδος 3) την αποστροφήν προς τα ξένα πράγματα και την αγάπη προς τα ήθη και έθιμα της πατρίδος 5) την εκμάθησιν διαφόρων εθνικών ποιημάτων και την επίσκεψιν των ιστορικών θέσεων». Αξίζει να σημειωθεί ότι τότε δινόταν μεγάλη έμφαση στις αξίες και τα ιδεώδη του έθνους, δημιουργώντας εθνικιστικές τάσεις στην αγωγή. Τέτοιου είδους τάσεις εξήραν υπέρμετρα τις μορφωτικές δυνάμεις του έθνους και αποξένωναν την αγωγή από τα ξένα στοιχεία που θεωρούνταν υποδεέστερα. Η εθνική αγωγή επιτελούσε βεβαίως θετικό έργο στο μέτρο που συνέβαλλε στην ανάπτυξη της εθνικής ιδιοτυπίας και δε στρεφόταν εναντίον των σκοπών και των θετικών αξιών άλλων λαών (Τριλιανός, 1989,1636α). Στην υπόλοιπη συνεδρία έγιναν ασκήσεις για την χρήση του αναγνωστηρίου και αριθμητηρίου (ΙΑΚ, ΑΑΔΠΘΚΠ, Έγγραφα του Φακέλου του έτους 1900, Κρητική Πολιτεία ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής Ρεθύμνης, αριθ.πρωτ. 413/ 22-4-1900)

Κατά την επόμενη συνεδρία η συζήτηση περιστράφηκε γύρω από το θέμα των σιωπηλών εργασιών στο μάθημα της αριθμητικής, των ελληνικών, της φυσικής ιστορίας, της γεωγραφίας και της ιστορίας και τονίστηκε ότι το εργόχειρο για τις μαθήτριες ήταν η καλύτερη σιωπηλή εργασία. Έψαλαν τέλος πατριωτικά άσματα και έληξε η συνεδρία. Την τρίτη ημέρα δόθηκαν οδηγίες από τον Γεωπόνο Ν. Παπαδάκι για τη σηροτροφία και ασκήσεις γυμναστικής.

4. ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η διοργάνωση διδασκαλικών συνεδρίων, τόσο σε κεντρικό όσο και σε περιφερειακό επίπεδο, με βάση τις υπαγορεύσεις του ίδιου του γράμματος του εκπαιδευτικού οργανισμού συνεχίστηκε καθόλη τη διάρκεια ζωής της Κρητικής Πολιτείας και αποτέλεσε σταθμό στην ιστορία της εκπαίδευσης της Κρήτης. Στα πλαίσια των συνεδρίων οργανώθηκαν υποδειγματικές διδασκαλίες με βάση τα γνωστά τυπικά ή ειδολογικά στάδια/ βαθμίδες. (Κανάκης, 1995, σσ. 257-260). Ωστόσο μια τέτοια πορεία δεν ήταν πάντοτε εφικτή, ιδιαίτερα λόγω της απειρίας των εκπαιδευτικών στη νέα μέθοδο.

Εν τούτοις κάποιοι ήταν της γνώμης ότι ο τότε δημοδιδάσκαλος χρειάζονταν πιο πρακτική καθοδήγηση που θα τον βοηθούσε στο ομολογουμένως δύσκολο έργο του. Οι θεωρητικές αναζητήσεις και οι λεπτεπίλεπτοι παιδαγωγικοί στοχασμοί συχνά στηλιτεύθηκαν και παραλληλίστηκαν με μια γαστριμαργικού

τύπου διαδικασία: «Είναι, Κύριοι, το εξής περίεργον. Όταν τις λιμώττη και έχη ανάγκην τροφής και πολλής και ουσιαστικής, ημείς του παρέχομεν λεπτεπίλεπτα εδέσματα και ορεκτικά· εν'ω έχομεν ανάγκην τροφής ουσιαστικής ασχολούμεθα όλως ατέχνως δια να παρασκευάσωμεν περίτεχνα καρυκεύματα, τα οποία μόνον λάρυγγα καλοσυνειθισμένον ημπορούν να γαργαλίσουν» (Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Δ', Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής, Περίοδος Α', Συνεδριάσις ΜΘ', 13 Ιουλίου 1901, σελ. 1065β).

Από τα πρακτικά του έτους 1910 αξίζει να παραθέσομε εδώ ως συμπερασματικό σχόλιο τον λόγο του Γυμνασιάρχη Παλιεράκι, ο οποίος εκπροσωπούσε τον τότε Γενικό Επιθεωρητή Κρήτης προς τους πτυχιούχους διδασκάλους οι οποίοι θα αναλάμβαναν τις υποδειγματικές διδασκαλίες. Ο λόγος αυτός θυμίζει σε πολλά σημεία του τους λόγους που εκφώνησε στη Βουλή των Κρητών, όταν ήταν εισηγητής εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, ο Πρόεδρός της, Αντώνιος Μιχελιδάκης. Στο πνεύμα του λόγου του Παλιεράκι διαφαίνεται για άλλη μια φορά η σύζευξη της παιδαγωγικής και εθνικής αποστολής του σχολείου, η ανάγκη για ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας, ώστε ο μαθητής να ανταποκριθεί στις τότε νέες προκλήσεις των καιρών και της καθημερινής πραγματικότητας: «Κύριοι συνάδελφοι, Ανταποκρινόμενος εις εντολήν του κ. Γεν. Επιθεωρητού, όπως προεδρεύσω μέχρι της αφίξεως αυτού, της υμετέρας συνόδου, εκπληρώ ευχαρίστως την εντολήν ταύτην, ευχόμενος Υμίν το 'καλώς ήλθατε'. Αι διδασκαλικάί σύνοδοι, κ.κ. συνάδελφοι, λαμβάνουσιν χώραν, ως γνωστόν, πανταχού του πεπολιτισμένου κόσμου, δεν είναι δε μικραί αι εξ αυτών ωφέλειαι. Συνερχόμενοι επί το αυτό οι σκαπανείς του πολιτισμού και αγωνισταί των γραμμάτων ου μόνον γνωρίζουσιν αλλήλους αλλά και αντηλλάσσουσιν ιδέας και μελετώσι τον τρόπον και την μέθοδον δι' ων δύνανται να διεξαγάγωσι τελεσφορώτερον το πολύμοχθον αυτών έργον. Αλλ' εάν αι σύνοδοι αύται κρίνωνται αναγκαίαι πανταχού, παρ' ημίν, οίτινες ευρισκόμεθα έτι εν τη αρχή ελευθέρου πολιτικού βίου, θεωρώνται αναγκαιότεραι έτι. Ουδείς δύναται να αρνηθή, και τούτο έσση προς τιμήν Υμών, ότι εμπορείσθε ζήλου και αυταπαρνήσεως περί την εκτέλεσιν τοσούτου πολυμόχθου καθήκοντος. Είσθε τέκνα εκείνων, οίτινες μέχρι της χθες έτι επάλαιον και έπιπτον αγογγύστως και γενναίως υπέρ της πατρίδος. Τοιταύτα τέκνα δεν είναι δυνατόν ή να ζωογονώνται υπό του θείου πυρός, όπερ εθέρμαινε την καρδίαν των πατέρων. Αλλά δεν αρκεί μόνον ο ζήλος και η επιμέλεια. Υπάρχει ανάγκη διδασκαλίας, πείρας, μεθόδου, ίνα ανταποκριθή τις τελεσφόρως εις τας αξιώσεις της υπηρεσίας και τας απαιτήσεις του καθήκοντος. Μεγάλοι παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, μελετήσαντες την ανθρωπίνην ψυχήν, εξεύρον και διετύπωσαν τον τρόπον και την μέθοδον δι' ων πλουτίζεται η διάνοια μεθοδικώς, ακόπως και τελεσφόρως. Της μεθόδου ταύτης ης ενωτίσθητε πολλοί εξ υμών αλλαχού και εν τω κρητικώ διδασκαλείω, όπερ τοσούτον ευδοκίμως ελειτούργησε, πρόκειται να παράσχητε δείγματα σήμερον και τοις άλλοις συναδέλφοις υμών, οίτινες δεν ητύχησαν να τύχωσιν τοιταύτης διδασκαλίας. Είσθε πολλώ ευτυχέστεροι Υμείς, κ. συνάδελφοι, των παλαιωτέρων διδασκάλων, οίτινες εν τω μέσω τοσαύτων εθνικών περιπετειών, edίδαξαν ημάς τους πρεσβυτέρους τα πρώτα γράμματα. Άνευ μεθόδου, άνευ πολλών γνώσεων, άνευ προστασίας της πολιτείας, υπό μόνου του θείου ζήλου προς το καθήκον εμπνεόμενοι, παρείχον ούτοι πολύτιμον υπηρεσίαν της πατρίδι. Αλλ' εάν υμείς

είσθε πολλῶ εὐτυχέστεροι τούτων ἔχει καὶ πλείονας ἀξιώσεις παρ' ὑμῶν ἡ πατρίς. Παρήλθον, εὐτυχῶς οἱ μαύροι ἐκεῖνοι καὶ σκοτεινοὶ χρόνοι, καθ' οὓς ὁ φέρων ἐν τῇ οσφύϊ καλαμάριον, ὁ δυνάμενος νὰ ἀναγινώσκη τὸ ψαλτήριον καὶ νὰ γράφῃ τὸ ὄνομά του, ἐθεωρεῖτο λόγιος ἄνθρωπος καὶ ἠδύνατο νὰ ζήσῃ ἀνέτως ἐν τῷ μέσῳ τηλικαύτης ἀμαθείας. Σήμερον αἱ γνώσεις ἠυξήθησαν, ἡ ἀνθρωπίνη διάνοια ἠνδρώθη, αἱ κοινωνικαὶ ἀξιώσεις εἶναι περισσότεραι καὶ τὸ φῶς τῆς παιδείας, διακεχυμένον πανταχοῦ, φωτίζει τὸν νοῦν καὶ τὴν καρδίαν τοῦ ἀνθρώπου. Ἵνα ἀναδειχθῇ τις καὶ διαπρέψῃ ἐν τῷ μέσῳ τηλικαύτης βιοπάλης, ἀνάγκη νὰ παλαίσῃ περισσότερον, νὰ ἐργασθῇ μετὰ κόπου, νὰ φωτίσῃ ἐπὶ μᾶλλον τὴν διάνοιαν αὐτοῦ, νὰ κουρασθῇ καὶ νὰ ιδρώσῃ, διότι ἔπροπαραθεν ἀρετῆς ιδρώτα θεοὶ ἀθάνατοι ἔθηκαν'. Εἰς ὑμᾶς λοιπὸν ἔλαχεν ὁ βαρὺς ἀλλὰ καὶ τετιμημένος κλήρος νὰ χειραγωγήσῃτε τὰ πρῶτα βήματα τῶν τέκνων τῆς πατρίδος, νὰ σπεύρῃτε ἐν τῇ ψυχῇ αὐτῶν τὰ πρῶτα σπέρματα τοῦ ἀγαθοῦ καὶ τοῦ καλοῦ, τῆς θρησκείας καὶ τῆς πατρίδος καὶ νὰ παραδώσῃτε ἔπειτα ἡμῖν τοὺς ἄλλους αὐτά, ἵνα ἐπὶ τῶν θεμελίων ὑμῶν, οἰκοδομήσωμεν ἡμεῖς τὸ πνευματικὸν αὐτῶν οἰκοδόμημα. Εἴαν εἰς τοὺς πατέρας ἡμῶν ἔτυχεν ὁ εὐγενὴς κλήρος νὰ ἀγωνισθῶσιν ἐν τοῖς πεδίοις τῶν μαχῶν, εἰς ἡμᾶς ἔτυχε κλήρος ἐπίσης εὐγενὴς νὰ ἀγωνισθῶμεν ἐν τῷ πεδίῳ τῶν γραμμάτων καὶ νὰ καταβάλωμεν ἐπίσης μέγαν ἐχθρόν, τὸ σκότος τῆς ἀμαθείας καὶ τῆς πλάνης, ὅπερ φονεύει τὴν ἀνθρωπίνην ψυχὴν. Εἴμεθα ὁ λύχνος τοῦ οὐοῦ τοῦ ἔλαιον καίεται ἵνα φωτίσῃ τοὺς ἄλλους. Ἡμεῖς ἐκλήθημεν ὑπὸ τοῦ Θεοῦ καὶ τῆς πατρίδος νὰ θέσωμεν τὰς βάσεις νέας κοινωνίας, νὰ ἐκριζώσωμεν τὰς κακίας καὶ τὰ ἐλαττώματα, τὰς δεισιδιαμονίας καὶ τὰ προλήψεις, ἅτινα εἶναι ἀπόρροϊαν μακρὰς δουλείας. Εἰς ἡμᾶς ἐνεπιστεύθη ἡ πατρίς τὰ φίλτατα, τὴν τύχην καὶ τὸ μέλλον αὐτῆς. Εἶθε ἡ νεωτέρα γενεά, ἥς τὰς πνευματικὰς τρίβους διευθύνετε, νὰ ἀποβῇ κρείττω ἡμῶν τῶν πρεσβυτέρων, προσφέρουσα καὶ αὕτη τὴν πνευματικὴν καὶ σωματικὴν αὐτῆς συμβολὴν ὑπὲρ τοῦ μεγαλείου καὶ τῆς δόξης τοῦ ἡμετέρου ἔθνους...».(ΙΑΚ, ΑΑΔΠΘΚΠ, Ἐγγραφα τοῦ Φακέλου τοῦ ἔτους 1910, Πρακτικά τῆς ἐν Ἡρακλείῳ α^{ης} Διδασκαλικῆς συνόδου).

5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αντωνίου, Χρ. (2002) Ἡ θεμελίωση τῆς Παιδαγωγικῆς Επιστήμης στὴν Ελλάδα: Ἡ εξέλιξη παιδαγωγικῶν ιδεῶν καὶ ἡ συμβολὴ τῶν παιδαγωγῶν, in: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Επίκαιρα Θέματα Ἱστορίας Ἐκπαίδευσης, Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικοῦ Συνεδρίου Ἱστορίας Ἐκπαίδευσης Πάτρα, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000* (Ἀθήνα, Gutenberg, Τεκμήρια- Μελέτες Ἱστορίας

Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, αρ. 15).

Ασπίς, Έτος Α΄, αριθ. 22, Εν Χανίοις τη 30 Νοεμβρίου 1910, σ.1.

Barbier, Fr. (2001) *Ιστορία του βιβλίου* (Αθήνα, Μεταίχμιο).

Βασίλειον της Ελλάδος Παράρτ. της Εφημ. της Κυβερνήσεως εν Κρήτη, τ. Β΄, αριθ. 6, 15/ 02/1911

Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Α΄, αριθ. 58, τεύχ. Α΄, 10/07/1899

Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Β΄, αριθ. 50, τεύχ. Α΄, 01/08/1901

Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Δ΄, Εστενογραφημένα Πρακτικά της Βουλής, Περίοδος Α΄, Συνεδριάσεις ΜΘ΄, 13 Ιουλίου 1901, σσ. 1074-1075 και Συνεδριάσεις Ν΄, 14 Ιουλίου 1901, σσ. 1121-1123

Ζωγράφου, Δημ. (1937) *Η δημοτική εκπαίδευσις και η γεωργία (1833-1936)* (Αθήναι, Τύποις Παπασωτηρίου- Λιβαδάς).

ΙΑΚ, ΑΑΔΠΘΚΠ, Έγγραφα του Φακέλου του έτους 1900, Κρητική Πολιτεία ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής Ρεθύμνης, αριθ.πρωτ. 412/ 22-4-1900.

ΙΑΚ, ΑΑΔΠΘΚΠ, Έγγραφα του Φακέλου του έτους 1900, Κρητική Πολιτεία ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής Ρεθύμνης, αριθ.πρωτ. 413/ 22-4-1900.

ΙΑΚ, ΑΑΔΠΘΚΠ, Έγγραφα του Φακέλου του έτους 1900, Περίληψις των πρακτικών του πρώτου διδασκαλικού συνεδρίου, αριθ. πρωτ. 445/4-5-1900.

ΙΑΚ, ΑΑΔΠΘΚΠ, Έγγραφα του Φακέλου του έτους 1900, Πρακτικόν του εν τω Νομώ Ηρακλείου διδασκαλικού συνεδρίου των διδασκαλισσών, Εν Ηρακλείω τη 30^η Απριλίου 1900.

ΙΑΚ, ΑΑΔΠΘΚΠ, Έγγραφα του Φακέλου του έτους 1910, Πρακτικά της εν Ηρακλείω α^{ης} Διδασκαλικής συνόδου.

Κασσιμάτης, Παν. (1953) *Ιστορική επισκόπησης της εν Κρήτη εκπαιδεύσεως. Ιστορία των σχολείων της Κρήτης* (Αθήναι).

Κίτσος, Κ. (1990) Εφαρμογή στη διδακτική διαδικασία, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 4, σ. 2183α,

Κανάκης, Ι. (1995) *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου* (Αθήνα, Μ.Π. Γρηγόρης).

Κοκκίνης, Σπ. (1970) *Βιβλιοθήκες και αρχεία στην Ελλάδα. Συμβολή στη μελέτη της πνευματικής ιστορίας του Νέου Ελληνισμού* (Αθήναι, Π. Τζουνάκος).

Μπέλλας, Θρασ. (1990) Επανάληψη, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 4, σ. 2003α,

Μπενέκος, Α. (1989) Αγροτικό σχολείο-αγροτικό περιβάλλον και αγωγή, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 1, σσ. 56-57

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χρ., Ανθόπουλος, Κ. (2000) *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων- διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος* (Αθήνα, Gutenberg, Τεκμήρια- Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, αρ. 9).

Παναγιώτου, Αλ., Βρογκιστινός, Δημ., Κουτσούρης, Αλ. (1989), Γεωργική εκπαίδευση, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 2, σ. 1111α.

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Εργαστήριο Κοινωνικής και Πολιτισμικής Επικοινωνίας και Τεκμηρίωσης, http://www.aegean.gr/culturelab/clubs_gr.htm.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1990) Ηθικότητας ανάπτυξη, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 4, σ. 2263α.

Πυργιωτάκης, Ι. (1989) Διδασκαλικό επάγγελμα, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 3, σ. 1510β

- Πυργιωτάκης, Ι. (1999) *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Schubert, F.-C. (1991) Μνήμης θεωρίες, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 6, σ. 3177β
- Τριανταφύλλου, Τ. (1992) Συνέδριο εκπαιδευτικό, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 8, σ. 4557α-β
- Τριλιανός, Θ. (1989), Έθνος, εθνότητα, εθνική αγωγή, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 3, σ. 1636α
- Vial, J. (1985) Παρελθόν και παρόν της εκπαίδευσης των δασκάλων, in: M. Debesse, G. Mialaret (Επιμ.), *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες*, τ.7, *Το εκπαιδευτικό λειτούργημα και η μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λειτουργιών* (Αθήνα, Δίπτυχο).
- Φέσσα, Ρωξ. (1989), Βιβλιοθήκη, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 2, σ. 975
- Χουρδάκης, Α. (2002) *Η παιδεία στην Κρητική Πολιτεία (1898-1913)*(Αθήνα, Gutenberg, Τεκμήρια- Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, αρ. 10).
- Χουσιάδας, Λ. (1990), Ιστορία της Ψυχολογίας, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, 5, σ. 2494β.

B6. ΟΡΓΑΝΩΣΗ - ΔΙΟΙΚΗΣΗ - ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου:
Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών
(Ερευνητικά δεδομένα)**

**Λεωνίδας ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ
Αναπληρωτής Καθηγητής
Παιδαγωγικής
της Φιλοσοφικής Σχολής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Παναγιώτης ΞΗΝΤΑΡΑΣ
Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων
Μεσσηνίας - Αργολίδας
Αναπληρωτής Διευθυντής
του Π.Ε.Κ. Τρίπολης**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου στο σχολείο έχει σταματήσει στην Ελλάδα από το 1982. Σήμερα το ΥΠΕΠΘ, κάτω από την πίεση της Ενωμένης Ευρώπης, προσανατολίζεται να επαναφέρει τη διαδικασία αυτή στα σχολεία. Με την έρευνά μας αυτή, η οποία είναι τμήμα ευρύτερης έρευνας, επιχειρούμε να δώσουμε απάντηση στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Είναι έτοιμη οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να δεχτούν αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου;
2. Τίνος έργο είναι η διαδικασία αυτή;
3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη διαδικασία της αξιολόγησης του διδακτικού έργου;
4. Είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί με τις ασφαλιστικές δικλείδες που έχει θέσει το ΥΠΕΠΘ για έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση;

ABSTRACT

Evaluation of teachers' performance in Greece has stopped since 1982. Today the Ministry of Education, under the pressure of United Europe is thinking to reestablish teachers' evaluation in schools. In this survey we try to give some answers to the following questions:

1. How ready are Greek teachers to accept the process of teacher's evaluation in schools?
2. Whom they consider as the most appropriate person for this process?
3. Which factors according to their opinion influence the process of evaluation?
4. Are they satisfied with the promises of the Ministry of education for valid, reliable and objective evaluation?

1. Συνοπτική παρουσίαση του προβλήματος

Η αξιολόγηση ως διαδικασία υπάρχει σε όλους τους τομείς της δημόσιας διοίκησης. Πολύ πιο έντονη είναι στον ιδιωτικό τομέα. Τα τελευταία είκοσι (20) χρόνια, ωστόσο, απουσιάζει από τη γενική εκπαίδευση (Φ. 351/7/2/Δ 1550/15-1-82). Ακόμα και σκέψεις για την επαναφορά της προκαλούσαν αντιδράσεις στους

εκπαιδευτικούς. Αρχικά (πρώτη δεκαετία) οι αντιδράσεις αυτές στρέφονταν εναντίον του θεσμού της αξιολόγησης. Στη συνέχεια, αν αποδίδονταν σωστά πάντα οι δηλώσεις και οι θέσεις των αρμόδιων συνδικαλιστικών φορέων της Ο.Λ.Μ.Ε. και της Δ.Ο.Ε., οι αντιρρήσεις επικεντρώθηκαν στον τρόπο (ους) που αυτή μεθοδεύεται να διεξαχθεί και στους φορείς, στους οποίους θα ανατεθεί η υλοποίησή της (Αθανασίου, Λ., 2002).

Τα τελευταία δύο χρόνια οι αντιδράσεις φαίνεται να υποχωρούν και το ΥΠ.Ε.Π.Θ., απ' ότι τουλάχιστον ισχυρίζεται, προτίθεται να την θέσει σε εφαρμογή, αν όχι από το τρέχον σχολικό έτος 2002-2003 (βλ. νόμο 2586/2002), επειδή εκκρεμεί ακόμα η επιλογή των σχολικών συμβούλων, τουλάχιστον με την έναρξη του νέου σχολικού έτους 2003-2004. Στη χώρα μας όμως και ειδικότερα σε θέματα που σχετίζονται με τη δημόσια γενική εκπαίδευση, τίποτε δεν μπορεί να θεωρηθεί ως σίγουρο. Παρόμοιες διακηρύξεις έχουν γίνει και στο πρόσφατο παρελθόν επί υπουργίας του κ. Γ. Αρσένη (βλ. νόμο 2525/97). Είχαν μάλιστα εκδοθεί και τα σχετικά Π.Δ. και είχαν υπογραφεί οι απαραίτητες υπουργικές αποφάσεις και παρόλα αυτά η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου δεν υλοποιήθηκε.

Οι πρόσφατες εξαγγελίες για εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης του διδακτικού έργου από το τρέχον σχολικό έτος αναμένεται να υλοποιηθούν, παρά τις όποιες μικροαντιρρήσεις, διότι η απόφαση αυτή δεν είναι πλέον της ελληνικής κυβέρνησης αλλά της Ενωμένης Ευρώπης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996 – Τσιάκαλος Γ., 1992). Κατά συνέπεια καθυστέρηση ή το χειρότερο άρνηση για υλοποίηση θα είναι πολύ δύσκολη αν δεν είναι αδύνατη, χωρίς συνέπειες.

Η αξιολόγηση ως θεσμός στην εκπαίδευση αμφισβητήθηκε ως σήμερα από τους εκπαιδευτικούς μόνο όσον αφορά το διδακτικό έργο (Αθανασίου Λ., 1990 (α)). Δεν αμφισβητήθηκε ποτέ, ούτε αμφισβητείται, όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο και γενικότερα την αξιολόγησή τους σε ποικίλους τομείς. Τα τελευταία 4-5 χρόνια μάλιστα, που τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα της δευτεροβάθμιας, έχουν μετατραπεί σε εξεταστικά κέντρα, αντί να είναι κέντρα διδασκαλίας και μάθησης, οι αντιρρήσεις, που έχουν διατυπωθεί, είναι λίγες και σε πολύ χαμηλούς τόνους.

Στην Παιδαγωγική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (Αθανασίου Λ., 2000, Κασσωτάκης Μ., 1998, Παπακωνσταντίνου Π., Neagly R-L, N.D. Evans, 1980, Schachter H. C., 1984) η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θεωρείται πολύ σημαντική και αναγκαία. Απορρέει από λόγους παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, διοικητικούς, οικονομικούς και επιδιώκει να πετύχει πολλούς στόχους, όπως: ενημέρωση όλων των φορέων που σχετίζονται με την εκπαίδευση· διάγνωση δυνατοτήτων και αδυναμιών· ανατροφοδότηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου· ενίσχυση και ενθάρρυνση μαθητών και εκπαιδευτικών· επικοινωνία εκπαιδευτικών - γονέων κ.ο.κ.

Ως διαδικασία η αξιολόγηση από μόνη της ούτε “θύματα” δημιουργεί ούτε “φωστήρες” αναδεικνύει (Αθανασίου Λ., 2000, Φράγκος Χ., 1985). Διευκολύνει τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, με την οποία και σχετίζεται άμεσα, και συμβάλλει στην αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων, τα οποία δυσχεραίνουν το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο.

Δε λείπουν όμως και οι επικρίσεις (Αθανασίου Λ.,2002) εναντίον του θεσμού αυτού, οι οποίες δεν είναι πάντα άστοχες. Για παράδειγμα, έχει κατά καιρούς υποστηριχθεί ότι μέσω της αξιολόγησης:

- Αστυνομεύεται το έργο του σχολείου και επιβάλλεται ασφυκτικός έλεγχος σ' αυτό.
- Εξαναγκάζονται οι εκπαιδευτικοί σε ομοιογένεια έργου και δράσης.
- Αυξάνεται το άγχος και η ανασφάλειά τους, καθώς ενδέχεται να αμφισβητηθεί και η καταλληλότητά τους για το διδακτικό έργο.
- Υποτάσσεται το διδακτικό έργο σε μία επίσημα διατεταγμένη διδακτική πρακτική, η οποία υλοποιεί αποφάσεις της κυβερνητικής πολιτικής.
- Είναι μηχανισμός χειραγώγησης και υποταγής
- Κατηγοριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί σε ομάδες ως: πολύ επαρκείς, επαρκείς και ανεπαρκείς.

Διατυπώνονται, επίσης, και μερικές αφοριστικές απόψεις για τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους, όπως:

- Καλό σχολείο σημαίνει καλός εκπαιδευτικός (Μπαμπινιώτης Γ. 2000).
- Κακές επιδόσεις σημαίνουν ανεπαρκείς εκπαιδευτικούς.
- Διδάσκω σημαίνει μαθαίνω.
- Τα σχολεία, εφόσον εργάζονται όλα με τα ίδια μέσα, οφείλουν να έχουν και τα ίδια αποτελέσματα.

Σε όλες τις παραπάνω απόψεις είναι εμφανείς οι αλήθειες που περικλείουν, μερικές απ' αυτές αλλά και οι ακρότητες και οι υπερβολές τους.

Μπορεί, πράγματι, η αξιολόγηση ως διαδικασία γενικότερα αλλά και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ειδικότερα αν δεν προσεχθεί, να λειτουργήσει ως μέσο πίεσης των εκπαιδευτικών, να προκαλέσει σχέσεις εξάρτησης, να αυξήσει το άγχος, την αγωνία τους και να δημιουργήσει συνθήκες ανασφάλειας. Μπορεί ο «καλός» εκπαιδευτικός να συμβάλλει θετικά στο έργο του σχολείου αλλά η συμβολή αυτή δεν είναι μόνο δική του υπόθεση. Συμμετέχουν σ' αυτό και άλλοι παράγοντες. Μπορεί, επίσης, οι χαμηλές επιδόσεις μερικών μαθητών να σχετίζονται με τη διδασκαλία στο σχολείο, την επικοινωνία των μαθητών με τους διδάσκοντες αλλά αυτές δεν οφείλονται μόνο στους εκπαιδευτικούς. Συνηγορούν και πολλοί άλλοι παράγοντες, εγγενείς και εξωγενείς (Αθανασίου, Λ.,2000). Μετατόπιση της ευθύνης σ' ένα μόνο παράγοντα σημαίνει άγνοια και προσπάθεια απόκρυψης των πραγματικών αιτιών, που δημιουργούν το πρόβλημα.

Είναι γνωστό ότι στις επιστήμες της αγωγής δεν μπορεί κανείς να εργαστεί με εξισώσεις. Κάθε πρόβλημα έχει τη δική του ιδιαιτερότητα, αιτιολογία, φιλοσοφία, επομένως και τη δική του αντιμετώπιση.

2.Σκοποί της έρευνας

Με δεδομένη την εφαρμογή της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης από το τρέχον σχολικό έτος ή το αργότερο από το επόμενο, επιχειρήσαμε μια σχετικά ευρεία έρευνα σε διάφορες περιοχές της χώρας. Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιάσουμε, στον περιορισμένο πάντα χρόνο, που διατίθεται, μερικά από τα ευρήματα της πιλοτικής εφαρμογής αυτής της έρευνας, τα οποία εστιάζονται στους ακόλουθους τομείς:

- Αναγκαιότητα της αξιολόγησης.

- Φορείς που θα υλοποιήσουν την αξιολόγηση.
- Στάση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αξιολόγησης.
- Συχνότητα της αξιολόγησης στα σχολεία.
- Εχέγγυα για μια αντικειμενική αξιολόγηση και στάση των εκπαιδευτικών σ' αυτά.
- Παράγοντες που επηρεάζουν την αξιολόγηση.

Πρόθεσή μας είναι να διαπιστώσουμε αν και σε ποιο βαθμό έχει ωριμάσει στους εκπαιδευτικούς η ιδέα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Αν δηλαδή τη θεωρούν αναγκαία και γιατί; Αν εμπιστεύονται τα προτεινόμενα εχέγγυα από την πολιτεία για την αντικειμενικότητά τους και ποιοι παράγοντες κατά την εκτίμησή τους την επηρεάζουν.

Θεωρήσαμε σκόπιμη την έρευνα αυτή γιατί, όπως αναφέραμε, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είναι "ante portas", μετά από απουσία είκοσι χρόνων. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι εκπαιδευτικοί με είκοσι χρόνια υπηρεσίας και κάτω, που λογικά είναι η μεγάλη πλειοψηφία του κλάδου των εκπαιδευτικών, δεν έχουν γνωρίσει το θεσμό της αξιολόγησης. Έχουν γνωρίσει τους σχολικούς συμβούλους (Αθανασίου, Λ., 1990 (β), Καραγιώργος, Δ., 1994, Μπαλάσκας, Κ., 1999) όχι ως αξιολογητές του έργου τους αλλά ως παρατηρητές της κεντρικής εξουσίας, και ελεγκτές της πιστής τήρησης των εντολών και κατευθύνσεων του ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Θα ήταν ενδιαφέρον λοιπόν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις τους για το θεσμό της αξιολόγησης του διδακτικού έργου με τα σημερινά δεδομένα.

3. Η έρευνα

3.1 Το δείγμα της έρευνας

Στην πιλοτική αυτή εφαρμογή έλαβαν μέρος 108 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία των νομών Μεσσηνίας και Αργολίδας. Από αυτούς οι 14 ήταν σχολικοί σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι 94 διευθυντές γυμνασίων, λυκείων και ΤΕΕ.

Η θητεία των σχολικών συμβούλων κυμαινόταν από 2 έως 10 χρόνια υπηρεσίας και των διευθυντών από 1-15 χρόνια στο βαθμό αυτό. Οι σχολικοί σύμβουλοι κάλυπταν όλους τους νομούς της Πελοποννήσου, ενώ οι διευθυντές των σχολείων προέρχονταν από το νομό Μεσσηνίας (60) και από το νομό Αργολίδας (34). Απ' αυτούς 45 υπηρετούσαν ως διευθυντές σε γυμνάσια, 34 σε λύκεια και 15 σε ΤΕΕ.

Όσον αφορά τα επιστημονικά τους προσόντα: 36 διευθυντές είχαν ως εφόδιο μόνο το πανεπιστημιακό τους πτυχίο, ενώ οι υπόλοιποι είχαν και διάφορες επιμορφώσεις, όπως: ΣΕΛΜΕ (42), ΠΕΚ (6), ΣΕΛΕΤΕ (1), Μεταπτυχιακά (2), άλλο πτυχίο (7).

Απευθυνθήκαμε σ' αυτή την πρώτη φάση σε ηγετικά στελέχη της δημόσιας εκπαίδευσης, γιατί αυτοί είναι οι πρώτοι δέκτες της γνώμης των εκπαιδευτικών για το θέμα της αξιολόγησης και όλων όσων, θετικών και αρνητικών, σχετίζονται μ' αυτή. Στην τελική της φάση η έρευνά μας θα αναφέρεται και στις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το θέμα.

3.2. Συλλογή ερευνητικού υλικού

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού έγινε με ερωτηματολόγια, τα οποία στάλθηκαν στα υποκείμενα ταχυδρομικά, με την παράκληση να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις (κλειστές στο σύνολο τους) και να επιστραφούν στους αποστολείς το δυνατόν ταχύτερο.

3.3 Ευρήματα

3.3.1. Αναγκαιότητα της αξιολόγησης

Στο ερώτημά μας αν σήμερα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, οι ερωτηθέντες στη συντριπτική τους πλειοψηφία (99.1%) απάντησαν καταφατικά και μόνον (0.9%) απάντησαν αρνητικά. Θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση, διότι πιστεύουν ότι μέσω αυτής θα επιτευχθούν οι ακόλουθοι σκοποί:

	Πολύ (%)	Αρκετά (%)	Ελάχιστα (%)	Καθόλου (%)
α) Θα υπάρχει ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης.	44(40.8)	54(50.00)	9 (8.2)	1(1.00)
β) Θα βελτιωθούν οι παιδαγωγικές σχέσεις εκ/κών – μαθητών.	31(28.7)	59(54.6)	15(13.9)	3(2.8)
γ) Θα βελτιωθούν οι διδακτικές πράξεις στην τάξη.	50(46.2)	46(42.6)	8(7.4)	4(3.7)
δ) Θα διευρυνθεί η ανάπτυξη της σχολικής ζωής.	26(24.6)	61(56.5)	19(17.6)	2(1.8)
ε) Θα επιταχυνθεί η υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.	44(40.7)	54(50.00)	9(8.3)	1(0.00)
στ) Θα αμβλυνθούν οι ανισότητες μεταξύ των σχολείων.	25(23.1)	44(40.7)	32(29.6)	7(6.5)
ζ) Θα διοικούνται αρτιότερα οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος.	60(55.5)	41(38.0)	7(6.5)	-
η) Θα επισημαίνονται οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος.	54 (49.9)	47(43.5)	7(6.5)	-
θ) Θα αυξηθεί το κύρος των Διευθυντών και				

προϊσταμένων των σχολείων καθώς και των σχολικών συμβούλων.	63(58.3)	30(27.8)	12(11.1)	3(2.8)
---	----------	----------	----------	--------

3.3.2. Φορείς της αξιολόγησης

Το ποιος θα αξιολογεί το διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο στα σχολεία είναι θέμα έντονης αμφισβήτησης στην Παιδαγωγική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (Αθανασίου Λ., 1990(α), Δούκας Χ., 1997, Καστρανιάς Α., 1997). Από το ένα πρόσωπο που είχε αυτό το ρόλο (επιθεωρητής), τα τελευταία χρόνια έχει προταθεί και έχει γίνει αποδεκτός ο θεσμός της πολλαπλής αξιολόγησης. Αξιολόγησης δηλ. από διαφορετικούς φορείς, όπως: διευθυντές σχολείων, προϊστάμενους γραφείων, διευθυντές διευθύνσεων, σχολικούς συμβούλους και το σώμα των μόνιμων αξιολογητών (Ν.2525/97).

Ο τελευταίος φορέας, προτάθηκε από τη μεταρρύθμιση του κ. Αρσένη και προκάλεσε πολλές αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς, επειδή αυτός θα είχε και τον τελικό λόγο στο θέμα της αξιολόγησης. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. μη θέλοντας ακόμα να συγκρουστεί με τους εκπαιδευτικούς και για να μην οξύνει τα πράγματα ανακάλεσε τον φορέα αυτό. Ζητήσαμε την άποψη των υποκειμένων της έρευνας για το εάν η ανάκληση αυτή έγινε με ανακούφιση αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς και πήραμε τις ακόλουθες απαντήσεις:

ΝΑΙ: 74 (68.5%), ΟΧΙ: 26 (24.1%), ενώ 8 (2.4%) εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν.

Με επόμενη ερώτησή μας θελήσαμε να διερευνήσουμε αν έχει δημιουργηθεί ήδη θετικό κλίμα για την εφαρμογή της αξιολόγησης. Στο ερώτημα αυτό δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις:

Πολύ 16 (14.8%), Αρκετά 32 (29.6%), Ελάχιστα 46 (42.6%), Καθόλου 12 (11.1%), ενώ 2 εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν.

Με άλλη ερώτησή μας ζητήσαμε να πληροφορηθούμε αν οι φορείς, οι οποίοι έχουν επιλεγεί για τη αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου, όπως οι διευθυντές των σχολείων και οι σχολικοί σύμβουλοι εμπνέουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς. Στο ερώτημα αυτό πήραμε τις ακόλουθες απαντήσεις:

Πολύ 29 (26.8%), Αρκετά 47 (43.5%), Ελάχιστα 30 (27.5%), Καθόλου 2 (1.8%).

3.3.3. Συχνότητα της αξιολόγησης

Στο παρελθόν οι επιθεωρητές επισκέπτονταν τα σχολεία και επιθεωρούσαν τους εκπαιδευτικούς, συνήθως κάθε δύο χρόνια (Αρχιμανδρίτης Ι., 1957 – Αθανασίου Λ., 1990 (β)). Λίγες ήταν οι περιπτώσεις της ετήσιας επιθεώρησης, ενώ μερικές φορές αυτή ξεπερνούσε τη διετία. Στις επικρίσεις του θεσμού των επιθεωρητών αναφέρεται και αυτή τους η αδυναμία, λόγω, προφανώς, πολλαπλών υποχρεώσεων, να παρακολουθούν το διδακτικό έργο κατά τακτά χρονικά διαστήματα. Επομένως, με μία επίσκεψη το χρόνο ή κάθε δύο χρόνια δεν ήταν δυνατό να διαμορφώσουν σαφή εικόνα για το διδακτικό έργο ενός εκπαιδευτικού και πολύ περισσότερο δεν μπορούσαν να αποφασίζουν τόσο εύκολα για την υπηρεσιακή και την οικονομική τους εξέλιξη, με τόσο επισφαλή κριτήρια.

Ζητήσαμε από τα υποκείμενά μας να μας επισημάνουν τη συχνότητα με την οποία θα ήθελαν να αξιολογούνται σήμερα και πήραμε τις ακόλουθες απαντήσεις:

1-2 φορές το χρόνο: 11 (10.1%)
 3-4 φορές το χρόνο: 69 (63.8%)
 5 φορές και πάνω: 28 (26.0%)

3.3.4 Ασφαλιστικές δικλίδες της αξιολόγησης

Ρωτήσαμε τα υποκείμενα της ερευνάς αν οι παρεχόμενες από το νόμο 2586/2002 ασφαλιστικές δικλίδες για την αξιολόγηση, όπως: η συλλογική αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου, η αυτοαξιολόγηση, δυνατότητα υποβολής ενστάσεων, η επανάληψη της αξιολόγησης από άλλο κριτή κ.τλ. τους καθισχύχαζαν και άμβλυναν τους ενδοιασμούς τους. Οι απαντήσεις που πήραμε στο ερώτημα αυτό ήταν οι ακόλουθες:

Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
26(24.1%)	44(40.7%)	20(18.5%)	6(5.5%)

Οι βασικοί παράγοντες που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου, σύμφωνα με τα υποκείμενα μας, είναι οι ακόλουθοι :

	ΝΑΙ (%)	ΟΧΙ (%)
α) Το επίπεδο των μαθητών	100(92.6)	8(7.4)
β) Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας τους	75(69.4)	30(27.8)
γ) Η Γεωγραφική τους προέλευση.	89(82.4)	18 (16.7)
δ) Ο κοινωνικός τους περίγυρος.	92(85.2)	16(14.8)
ε) Τα πολιτισμικά ερεθίσματα που δέχονται.	86(79.6)	12(11.1)
στ) Οι συνθήκες στο σχολείο.	97(89.8)	2(1.8)
ζ) Το πρόγραμμα σπουδών.	87(80.5)	19(17.6)
η) Τα σχολικά εγχειρίδια	89(82.4)	18(16.7)
θ) Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	106 (98.1)	2(1.8)
ι) Η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού.	100(92.6)	8(7.4)
ια) Η συνεργασία σχολείου οικογένειας.	102(94.4)	6(5.5)

Για την επιτυχή αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου η επιμόρφωση των αξιολογητών θεωρείται απαραίτητη ανεξάρτητα από την ιδιότητα τους (Διευθυντές σχολείων, Προϊστάμενοι και Διευθυντές διευθύνσεων, Σχολικοί σύμβουλοι κτλ.).

Από τα υποκείμενά μας ζητήσαμε, επίσης, να μας απαντήσουν αν θεωρούν αναγκαία τη συστηματική επιμόρφωση των αξιολογητών ή αν αρκεί μόνο η αποστολή σ' αυτούς οδηγιών από τα προϊστάμενα κλιμάκια. Οι απαντήσεις που πήραμε στο ερώτημα αυτό ήταν οι ακόλουθες :

α. Συστηματική επιμόρφωση	93(86.1%)
β. Αποστολή οδηγιών	8(7.4%)

γ. Και τα δύο
δ. Δεν απάντησαν

3(2.8%)
4(3.7%)

Συζήτηση – Διαπιστώσεις

Τα ευρήματα που παρουσιάσαμε και στην έκταση που αυτά μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά, μας έδειξαν ότι:

1. Η ιδέα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, αρχίζει ήδη να ωριμάζει ολοένα και περισσότερο στους εκπαιδευτικούς, αφού στην απόλυτη, σχεδόν πλειοψηφία της το δείγμα μας τη θεωρεί αναγκαία (99.1%).
2. Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση είναι, κατά την κρίση τους, όλοι σημαντικοί, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους.
3. Η κατάργηση του θεσμού των μόνιμων αξιολογητών έγινε από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (68.5%) με ανακούφιση αποδεκτή, αν και το ¼ περίπου φαίνεται ότι ήθελαν τον φορέα αυτό.
4. Παρόλο που τα δεδομένα φαίνεται να συνηγορούν για την αποδοχή της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο φαίνεται να υπάρχει ακόμα φοβία για την επαναφορά του θεσμού, αφού στην πλειοψηφία τους (53.7%) οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι έχει δημιουργηθεί ακόμα το απαραίτητο θετικό κλίμα για την αποδοχή της.
5. Οι φορείς που έχουν επιλεγεί για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου φαίνεται, στη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, να κερδίζουν την εμπιστοσύνη τους για την υλοποίηση αυτής της διαδικασίας αν και το ποσοστό που διατηρεί ακόμα επιφυλάξεις δεν είναι ευκαταφρόνητο (29.6%).
6. Οι εμπειρίες του παρελθόντος φαίνεται να έχουν αφήσει δυσάρεστες εμπειρίες στους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά τη συχνότητα της αξιολόγησης του διδακτικού τους έργου. Αυτό προκύπτει από το 63.8% των υποκειμένων που θέλουν αυτή τη διαδικασία να επαναλαμβάνεται 3-4 φορές το χρόνο.
7. Οι δυνατότητες που ο νόμος παρέχει στους εκπαιδευτικούς για την διασφάλιση της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης στη μεγάλη πλειοψηφία (64.8%) θεωρούνται ικανοποιητικές..
8. Ενδιαφέρουσες φαίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τους παράγοντες, οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Με ιδιαίτερη έμφαση επισημαίνονται:
 - ο Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (98.1%)
 - ο Η συνεργασία σχολείου –οικογένειας (94.4%)
 - ο Το επίπεδο των μαθητών (92.6%)
 - ο Η επάρκεια του διδακτικού προσωπικού (92.6%), ενώ με υψηλά ποσοστά υποστηρίχθηκαν και οι άλλοι παράγοντες.
9. Εχέγγυο για μια έγκυρη-αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση αποτελεί, σύμφωνα με την έρευνά μας η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (86.1%)

Από τα ευρήματα αυτά μπορούμε να οδηγηθούμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

- Η ιδέα της αξιολόγησης του διδακτικού έργου φαίνεται ότι αρχίζει να γίνεται ολοένα και περισσότερο αποδεκτή στους εκπαιδευτικούς .Τα είκοσι

χρόνια που πέρασαν χωρίς αξιολόγηση είναι αρκετά και ενδεχομένως τα προβλήματα που έχουν συσσωρευτεί στην εκπαίδευση είναι αρκετά.

- Για να μην επαναληφθούν σφάλματα του παρελθόντος και για να είναι η αξιολόγηση έγκυρη- αξιόπιστη και αντικειμενική απαιτείται:

- ο Συστηματική επιμόρφωση των ανθρώπων που θα αναλάβουν να την υλοποιήσουν. Επιμόρφωση δηλαδή όχι με τριήμερα και διήμερα σεμινάρια, αλλά με συστηματική διδασκαλία και άσκηση τουλάχιστον τριών μηνών, ώστε οι αξιολογητές να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με απαιτήσεις στο έργο τους. Παράλληλα, απαιτείται και επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, πριν από κάθε προσπάθεια αξιολόγησης του έργου τους, ώστε και αυτοί να ενημερώνονται με βραχύχρονα σεμινάρια σε θέματα διδακτικής, επικοινωνίας στην τάξη, διάγνωσης και αντιμετώπισης προβλημάτων.

- ο Η ύπαρξη ασφαλιστικών δικλείδων είναι αναγκαία, ώστε να αποφεύγεται κάθε αυθαιρεσία.

Η επαναφορά της αξιολόγησης του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη ευαισθησία και προσοχή, ώστε αυτή όχι μόνον να μην αποτύχει αλλά να αποδώσει στο μέγιστο βαθμό τα οφέλη που μπορεί στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Οι εμπειρίες από το παρελθόν είναι πολλές και είναι σκόπιμο να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο από όλους τους εμπλεκόμενους με τη διαδικασία της αξιολόγησης, φορείς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου Λ.(1990 α) «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο» Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Ανάτυπο), Ιωάννινα.
- Αθανασίου Λ.(1990 β) «Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο», στο Δωδώνη Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπ. Ιωαννίνων Τόμος ΙΘ΄(Ανάτυπο) Ιωάννινα.
- Αθανασίου Λ.(2000), Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου, Ιωάννινα.
- Αθανασίου Λ.(2002) «Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: βήματα προς και βήματα πίσω» στα πρακτικά του πανελλήνιου συνεδρίου του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων με τίτλο “Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση”, Β΄ τόμος, Ιωάννινα.
- Αρχιμανδρίτης Ι.,(1957), Επιθεωρητές και Δάσκαλοι, Τρίπολη.
- Δούκας Χρ. (1997) «Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία: Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών» (1982-1994), εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996), «Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης» Ευρωπαϊκό Πρότυπο σχέδιο, - συντάχθηκε για την επιτροπή από τους John Mc Beath, Denis Meuret, Michael Schratz.

- Κασσωτάκη Μ., (1998), Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δ' έκδοση, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος Γ., (2002), Το «φάντασμα» αξιολόγηση, εφημ. «Ελευθεροτυπία», σελ.6, 24-1-2002.
- Μπαλάσκας Κ.,(1999), «Σχολικός Σύμβουλος στην τάξη: προτάσεις και παρατηρήσεις για τη διδασκαλία», στο περιοδικό Νέα Παιδεία τχ 89.
- Μπαμπινιώτης Γ., (2000), «Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μας», Εφ. «Το Βήμα» Νόμος 2586/2002.
- Νόμος 2525/1997.
- Neagley R.L., N.D.Evans, (1980), Handbook for effective supervision of instruction, 3rd ed. Prentice Hall Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Παπαγγελής Θ.Π., (2002), «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών», εφημ. «Το Βήμα», σελ. Α59.
- Τσιάκαλος Γ., (1992), «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η Ελλάδα εκτός Ευρωπαϊκής τροχιάς; Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου-βασική κατάρτιση εκπαιδευτικών», Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, Αθήνα.
- Schachter H.C., "Teacher Evaluation: The organizational criteria" In American Secondary Education, 1984, 14, 1:89.Φ.Ε.Κ. 351/7/2/Δ1550/15-1-82

**Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΙΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1926-1936)
«Η διοικητική μεταρρύθμιση που δεν έγινε;»**

Αλέξης ΚΑΤΕΡΓΑΡΗΣ

Δάσκαλος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο ερώτημα που θέτει ο τίτλος και σε σχέση με το ρόλο που έπαιξαν όλοι οι φορείς που εμπλέκονται στο θεσμό, έγινε προσπάθεια να δοθεί απάντηση μέσα από την αναψηλάφηση των ιστορικών τεκμηρίων και των πρωτογενών πηγών της περιόδου που προσεγγίστηκαν, των σχετικών με το θεσμικό πλαίσιο του θεσμού των Υπηρεσιακών Συμβουλίων.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ιστορικο-κοινωνική ερμηνευτική μέθοδος. Αποφεύγοντας την «ποσοτικοποίηση» ως μέθοδο μελέτης των κοινωνικών φαινομένων της περιόδου, έγινε η προσέγγιση των τεκμηρίων με πιο κλασικούς κανόνες της ιστορικής μεθόδου, μέσω της «εξωτερικής κριτικής» και της «εσωτερικής κριτικής-ερμηνείας», μέθοδοι οι οποίες αφορούν κατά κύριο λόγο τα γραπτά κείμενα.

Ανάμεσα στα άλλα ευρήματα, σημειώνεται ότι, ο συσχετισμός του συγκεκριμένου με το θεσμό των υπηρεσιακών συμβουλίων, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της διοίκησης, ο αποκλεισμός ή περιορισμός κατά περίπτωση των τοπικών παραγόντων και φορέων από την κεντρική εξουσία, οι πολιτικές παρεμβάσεις στη λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων, οδήγησαν στο να απαντηθεί καταφατικά το αρχικό ερώτημα «μια διοικητική μεταρρύθμιση που δεν έγινε», παραφράζοντας έτσι τα λόγια του Αλέξη Δημαρά.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην ελληνική ιστορία της διοίκησης της εκπαίδευσης έχουν καταγραφεί σημαντικοί θεσμικοί σταθμοί από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους μέχρι σήμερα. Ένας από αυτούς είναι και ο θεσμός των Υπηρεσιακών Συμβουλίων, τα οποία ως συλλογικά διοικητικά όργανα που συνεπικουρούν στο έργο της διοίκησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το εκπαιδευτικό σύστημα και επομένως μπορούμε να υποθέσουμε πως ό,τι αφορά την εκπαίδευση γενικότερα σχετικά με μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (στην περίπτωση της περιόδου που εμείς θα εξετάσουμε θα καταλάβετε ότι αναφερόμαστε στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929), επιτυχημένες ή αποτυχημένες, αφορά και τα Υπηρεσιακά Συμβούλια. Τα περιορισμένα χρονικά όρια μιας προφορικής ανακοίνωσης σε ένα συνέδριο, μας οδήγησαν να επιλέξουμε και να παρουσιάσουμε τη χρονική περίοδο της δεκαετίας 1926-1936, που καλύπτει το θεσμό για δυο λόγους.

1. Την περίοδο τα Υ.Σ. για πρώτη φορά λειτούργησαν με τη συμμετοχή των αιρετών, θεσμικά κατοχυρωμένη (1926 Π.Δ. «Περί ανασυστάσεως και συγκροτήσεως του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και των Εποπτικών Συμβουλίων» Φ.Ε.Κ. 315/18-9-1926) μέχρι και το 1936, που είναι χρονολογικά και το τέλος της περιόδου που εξετάσαμε, όπου με τον Α.Ν. 42 καταργήθηκε ο θεσμός των αιρετών και
2. Πρόκειται για μια περίοδο άκρως ενδιαφέρουσα, σαφώς επηρεασμένη από τις πολιτικές – κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις της προηγούμενης τετραετίας, πλήρη ιστορικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών γεγονότων σχετικών με τη διοίκηση και το ρόλο των υπηρεσιακών συμβουλίων κατά την άσκηση αυτής, μια περίοδο στην οποία σε κάποιες περιπτώσεις, όπως θα δούμε και στην αναλυτική παρουσίαση των τεκταινόμενων αυτής^[1], προαγγέλλεται ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και διαφαίνεται μια τάση αποκέντρωσης και εκχώρησης ουσιαστικών αρμοδιοτήτων από μέρους της πολιτικής εξουσίας στα συμβούλια αυτά, που όμως και πάλι τις περισσότερες φορές, όπως και εσείς οι ίδιοι θα διαπιστώσετε παρέμειναν ως καλές προθέσεις και ανεκπλήρωτες υποσχέσεις. Μια περίοδο η οποία, κατόπιν της παρουσίας, του σχολιασμού και της εξαγωγής των συμπερασμάτων που σχετίζονται μ' αυτή, θα δώσει μια σαφή εικόνα του γενικότερου προβληματισμού που οδήγησε στην διεκπεραίωση αυτής της έρευνας και που ίσως αποτελέσει και ένα μέτρο σύγκρισης και με το σήμερα σε σχέση με την πορεία, τη λειτουργικότητα και την αξία του θεσμού των υπηρεσιακών συμβουλίων.

ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Θα επιχειρήσουμε, να προσεγγίσουμε την εξέλιξη του θεσμού των Υ.Σ., να αναδείξουμε και να ερμηνεύσουμε τις κρίσιμότερες πτυχές αυτού, να αποκαλύψουμε και να ερμηνεύσουμε συγκρούσεις που προκάλεσαν υποθέσεις και με τη βοήθεια του ιστορικού υλικού, όπου μας επιτρέπεται, να εξάγουμε συμπεράσματα για τη λειτουργία του θεσμού.

Τα υπηρεσιακά συμβούλια της εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν αποτέλεσαν βασικό αντικείμενο ιστορικής έρευνας -τουλάχιστον σε σχέση με τη ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ που έχουμε υπόψη μας- πολλών ιστορικών της εκπαίδευσης αυτά καθ' εαυτά. Διατρέχοντας τη σχετική και περιορισμένη ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ που αφορά το θέμα μας διαπιστώσαμε πως η ιστορική διαδρομή του θεσμού αυτού συναντάται κυρίως στο πλαίσιο των Ιστοριών της Εκπαίδευσης ή της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, ως υποκεφάλαια αυτών ή ως απλές αναφορές και με τρόπο, κατά κανόνα, περιγραφικό και με βάση τις κυριότερες σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις, στα περισσότερα απ' αυτά. Αυτό λειτούργησε σαν ένας επιπλέον λόγος, για την εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Τα ερωτήματα που θέτει ο ερευνητής στα τεκμήριά του είναι πολλά και διερευνητικά σε βάθος και αφορούν τόσο τις εξωτερικές όσο και τις εσωτερικές

πτυχές αυτών, αν θέλει να αποκομίσει από αυτά εκτός από το «σημαίνον» και το «σημαινόμενον». Πρωτογενείς πηγές της έρευνας αυτής, οι οποίες δεν ήταν εύκολες στην προσέγγισή τους, αποτέλεσαν κατά βάση νόμοι, διατάγματα, εισηγητικές εκθέσεις νομοσχεδίων κ.λπ. που αντλήσαμε από τα αρχεία διάφορων δημόσιων υπηρεσιών. Επίσης στις πηγές μας θα πρέπει να αναφέρουμε το επίσημο έντυπο του συνδικαλιστικού φορέα των δασκάλων, «Διδασκαλικό Βήμα», από το πρώτο τεύχος της κυκλοφορίας του (τεύχος 1/15 Αυγούστου 1924) και πρακτικά από συζητήσεις, σχετικές με το θέμα μας, στη Βουλή των Ελλήνων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε είναι η ιστορικο-κοινωνιολογική ερμηνευτική μέθοδος. Η επιλογή αυτής της μεθόδου δεν έγινε αβασάνιστα. Καταλήξαμε σ' αυτήν προσπερνώντας την επιδερμική εκτίμηση ότι οι κοινωνιολογία ασχολείται με το «παρόν» και η ιστορία με το «παρελθόν». Ο γνωστός Γάλλος ιστορικός F. Braudel (εκπρόσωπος μαζί με τους H. Berr, H. See, L. Febvre και M. Bloch της σχολής των Annales και κατ' επέκταση της «νέας ιστορίας»^[2]) χαρακτηρίζει αυτές τις δυο επιστήμες γειτονικές «που δεν μπορεί ούτε να αγνοήσει η μία την άλλη αλλά και ούτε να γνωρίσει στην εντέλεια η μία την άλλη»^[3], άποψη η οποία καθιστά σαφές ότι η καθεμιά πρέπει να διαφυλάσσει την αυτονομία της. Στο κείμενό του «Ιστορία και Κοινωνιολογία», γράφει: «... η κοινωνιολογία και η ιστορία αποτελούν την ίδια πνευματική περιπέτεια, όχι την ανάποδη και την όψη του ίδιου υφάσματος, αλλά το ίδιο το ύφασμα σε όλη την πυκνότητα των νημάτων του».^[4] Δουλέψαμε με μεθόδους που είναι κοινές και για τις δυο επιστήμες. Η έμμεση παρατήρηση, αν θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε έτσι, μας έδωσε τη δυνατότητα της παρατήρησης των κοινωνικών – ιστορικών φαινομένων όχι άμεσα και ζωντανά αλλά διαμέσου των τεκμηρίων εκείνων στα οποία θεωρείται ότι έχουν αποτυπωθεί τα ίχνη των φαινομένων αυτών.^[5] Αποφεύγοντας την «ποσοτικοποίηση»^[6] ως μέθοδο μελέτης των κοινωνικών φαινομένων της περιόδου, καθώς τα ιστορικά και κοινωνικά φαινόμενα δεν ήταν πολλά, ομοιόμορφα και επαναλαμβανόμενα, στραφήκαμε σε πιο κλασικούς κανόνες της ιστορικής κριτικής προσεγγίζοντας και απευθύνοντας στα τεκμήριά μας ένα ευρύτερο σύνολο ερωτήσεων. Το σύνολο των ερωτήσεων αυτών χωρίζεται σε δυο υποσύνολα που συνιστούν την «εξωτερική κριτική» και την «εσωτερική κριτική-ερμηνεία»^[7], μέθοδος η οποία αφορά κατά κύριο λόγο τα γραπτά κείμενα.

Κύριος προβληματισμός που μας οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και στη χρησιμοποίηση του ερωτηματικού σκέλους του τίτλου της εισήγησης αυτής, ήταν το βασικό ερώτημα: «Έγινε αυτή η διοικητική μεταρρύθμιση;», που σχεδόν όλοι οι φορείς που ενεπλάκησαν στη διάρκεια αυτής της περιόδου με τα διοικητικά της εκπαίδευσης ευαγγελίζονταν ότι ήθελαν να επιτύχουν. Και δε σταθήκαμε μόνο σ' αυτό. Συνεχίσαμε προσπαθώντας να απαντήσουμε και άλλα ερωτήματα όπως: ποιος ο ρόλος των Υ.Σ. μέσα στο συγκρουσιακό πεδίο το γεμάτο ρήξεις, θέσεις και αντιθέσεις των κοινωνικών

φορέων δράσης (Εκκλησία, συνδικαλιστές, πολιτικά κόμματα κ.ά.), των διάφορων ομάδων συμφερόντων (Δ.Ο.Ε. – Ο.Λ.Μ.Ε. – Καθηγητές Πανεπιστημίου) και ποια ήταν η σχέση τους με όλους αυτούς τους φορείς, μια πολυσχιδής σχέση η οποία δεν έχει εξεταστεί σ' όλες τις πτυχές της. Θέλοντας να κατανοήσουμε πλήρως τη φιλοσοφία συγκρότησης αυτών των συμβουλίων, τη σκοπιμότητα της λειτουργίας τους εξετάσαμε τη σύνθεσή τους, και τις αρμοδιότητες που είχαν. Προσπαθώντας να απαντήσουμε στο ποιες ήταν οι κοινωνικές διεργασίες που οδήγησαν σ' αυτά και οι οποίες τα στήριξαν, εστιάσαμε την προσοχή μας στις αντιδράσεις του κλάδου των εκπαιδευτικών μέσω του συνδικαλιστικού τους οργάνου -Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.), έτος ίδρυσης 1922- και στην ενεργό συμμετοχή τους σ' αυτά (πρώτη εκλογή Αιρετών αντιπροσώπων 1928) και τέλος επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τον «τύπο» των συμβουλίων που επεδίωκαν να διαμορφώσουν οι επικρατούσες σε κάθε εποχή κοινωνικοπολιτικές δυνάμεις.

Εξέλιξη του θεσμού των Υπηρεσιακών Συμβουλίων (1926-1936)

Η περίοδος 1926-1936 χαρακτηρίζεται από μια συνεχιζόμενη πολιτική αστάθεια και είναι γεμάτη νόμους αντιφατικούς σ' όλους τους κυβερνητικούς τομείς και κατά συνέπεια και στον εκπαιδευτικό χώρο. Η Μικρασιατική καταστροφή (1922) και ο οριστικός θάνατος της Μεγάλης Ιδέας που επήλθε από αυτήν, οριοθετεί το τέλος της εθνικής πολιτικής και συνθέτει το ιδεολογικό κενό. Η άνδρωση του ταξικού εχθρού, είναι ο καθοριστικός παράγοντας των χαρακτηριστικών της ελληνικής κοινωνίας την περίοδο αυτή. Η συνεχής πολιτική κρίση -η μια κυβέρνηση διαδέχεται την άλλη (Κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου, Κυβέρνηση Γ. Καφαντάρη, Κυβέρνηση Αλ. Παπαναστασίου, Ελληνική Δημοκρατία, Κυβέρνηση Α. Μιχαλακόπουλου)- η οξεία οικονομική και κοινωνική κρίση, μια σειρά από στρατιωτικά πραξικοπήματα –1925 (Δικτατορία Θ. Πάγκαλου), 1926 (ανατροπή της δικτατορίας του Θ. Πάγκαλου από τον Κονδύλη – Οικουμενική κυβέρνηση Ζαΐμη), 1933, 1935 (παλινόρθωση της Βασιλείας), 1936 Δικτατορία Ι. Μεταξά- σημαδεύουν αυτή την περίοδο. Η δημοσίευση του Συντάγματος το 1927, η διάσπαση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» την ίδια χρονιά, η καθιέρωση του θεσμού των αιρετών δασκάλων στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (1926), η παγκόσμια οικονομική κρίση του 1929 και ο αντίκτυπος που είχε στην ελληνική οικονομία, η ατελέσφορη [\[8\]](#) εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 [\[9\]](#) συνθέτουν το πρίσμα μέσα από το οποίο είδαμε και προσπαθήσαμε να ερμηνεύσουμε το θεσμικό πλαίσιο των Υπηρεσιακών Συμβουλίων και να διαπιστώσουμε το βαθμό επιρροής του συγκεκριμένου σ' αυτά.

ΠΡΟΪΣΤΟΡΙΑ

Ο θεσμός των Υπηρεσιακών Συμβουλίων σαφώς με διαφορετική μορφή από τη σημερινή αλλά και αυτή της περιόδου που θα εξετάσουμε, εδραιώθηκε μέσα από κάποιες νομοθετικές ρυθμίσεις-σταθμούς όπως:

- Ν. «Περί δημοτικών σχολείων» της 6/18 Φεβρουαρίου 1834 (Φ.Ε.Κ. 11/3, 15-3-1834)
- Ν. ΒΤΜΘ΄ «Περί της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως» της 3 Σεπτεμβρίου 1895 (Φ.Ε.Κ. 34/26-9-1895)
- Ν. ΓΩΚΗ (3828) «Περί Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως» της 18 Ιουλίου 1911 (Φ.Ε.Κ. 185/18-7-1911)
- Ν. 240 «Περί Διοικήσεως της δημοτικής και μέσης εκπαιδεύσεως» της 16 Απριλίου 1914 (Φ.Ε.Κ. 97/16-4-1914).

Από θεσμική άποψη στην περίοδο 1926-1936 έχουμε πέντε (5) βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις, τις οποίες συνοπτικά θα προσπαθήσουμε να σας παρουσιάσουμε, έτσι ώστε να καταστούν τα συμπεράσματα στα οποία οδηγηθήκαμε περισσότερο σαφή.

Ν.Δ. « Περί ανασυστάσεως και συγκροτήσεως του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και των εποπτικών συμβουλίων».

Στις 9 Ιανουαρίου 1926 έχουμε την κατάργηση των υπηρεσιακών συμβουλίων που είχαν συσταθεί σύμφωνα με το Ν.Δ. «Περί αντικαταστάσεως, τροποποιήσεως κ.λπ. άρθρων του Ν. 1242 περί διοικήσεως και εποπτείας της δημοτικής και μέσης εκπαιδεύσεως» της 29 Δεκεμβρίου 1925 (Φ.Ε.Κ. 423) και με υπουργική απόφαση (υπ. αριθ.1812)[\[10\]](#) που εκδόθηκε στις 18 Φεβρουαρίου 1926, ανατέθηκε η διοίκηση της εκπαίδευσης στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Ε.Σ.), του οποίου τα μέλη προέρχονταν από τα υψηλόβαθμα στελέχη της Μέσης και της Δημοτικής εκπαίδευσης και από τους Πανεπιστημιακούς. Αυτά ήταν μετακλητά και εναλλασσόμενα ανά τριετία. Το συμβούλιο αποτελούσαν δυο καθηγητές της φιλοσοφικής ή της φυσικομαθηματικής σχολής του Πανεπιστημίου, ο διευθυντής του διδασκαλείου της μέσης εκπαίδευσης, τρεις πτυχιούχοι αυτών των σχολών οι οποίοι να διατελούν ή να έχουν διατελέσει διευθυντές ή υποδιευθυντές διδασκαλείων μέσης ή δημοτικής εκπαίδευσης και δυο πτυχιούχοι των ίδιων και πάλι σχολών που να διατελούν ή να έχουν διατελέσει γυμνασιάρχες ή διευθυντές πρακτικών λυκείων ή γενικοί επιθεωρητές. Το συμβούλιο αυτό λειτούργησε για δύο μήνες, διότι καταργήθηκε με την υπ' αριθ. 2099[\[11\]](#) της 20 Απριλίου 1926 υπουργική απόφαση του υπουργού Δ. Αιγινίτη. Το συμβούλιο ανασυστάθηκε, έτσι ο αριθμός των μελών αυξήθηκε από 8 σε 10, μεταξύ των καθηγητών του Πανεπιστημίου συμπεριλήφθηκαν και καθηγητές της θεολογικής σχολής και προστέθηκε και ο επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων Αθήνα και Πειραιά.

Και με αυτή τη σύνθεση το συμβούλιο δε λειτούργησε πέρα από έξι μήνες. Μετά την κατάλυση της δικτατορίας του Πάγκαλου στις 17 Σεπτεμβρίου 1926 εκδόθηκε το Ν.Δ. «Περί ανασυστάσεως και συγκροτήσεως του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και των Εποπτικών Συμβουλίων» (Φ.Ε.Κ. 315/18-9-1926). Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο τώρα αποτελείται από έντεκα μέλη, επτά μόνιμα και για πρώτη φορά τέσσερα αιρετά (2 από τη μέση και 2 από τη δημοτική εκπαίδευση) (άρθρ.2) με τα ίδια δικαιώματα και καθήκοντα όπως και τα μόνιμα μέλη (άρθρ.8) και τα οποία θα εκλεγούν βάσει Προεδρικού Διατάγματος που θα ψηφισθεί από το κοινοβούλιο σύμφωνα με το άρθρο 24. Σύμφωνα με άρθρο 9 μόνιμα μέλη του

Εκπαιδευτικού Συμβουλίου διορίζονται πτυχιούχοι της φιλοσοφικής σχολής ή της σχολής των φυσικών ή μαθηματικών των δικών μας ή ξένων Πανεπιστημίων. Οι αρμοδιότητες αυτού του συμβουλίου (άρθρ. 15) ήταν γνωμοδοτικές (γενικά περί εκπαιδευτικών θεμάτων), προπαρασκευαστικές (σχέδια νόμων, διαταγμάτων, εγκυκλίων κ.ά.) και μετέχουν με δικαίωμα ψήφου ο διευθυντής της Παιδείας και ο Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου (άρθρ. 17). Με το διορισμό από τον Υπουργό των αιρετών έχουμε τη διαίρεση του Ε.Σ. σε δυο τμήματα ένα της Μ. και ένα της Δ. εκπαίδευσης και επομένως την αυτονόμηση της Δημοτικής από τη Μέση σε επίπεδο Υπηρεσιακών Συμβουλίων (άρθρ. 16).

Με την επίτευξη αυτού του εκπεφρασμένου πόθου των δασκάλων δηλ. τη συμμετοχή αιρετών εκπροσώπων στο Ε.Σ. («...βελτίωση του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης θα εθεωρείτο η συμμετοχή αντιπροσώπων των λειτουργών της εκπαίδευσης τόσο στο Ε.Σ. όσο και στα εποπτικά συμβούλια ...»)[12] δε συμφώνησαν όλοι, αρχής γενομένης μιας ομάδας 12 δυσαρεστημένων συνδικαλιστών δασκάλων με επικεφαλής τον Α. Καραγιάννη, οι οποίοι είχαν αντίθετες πολιτικές πεποιθήσεις με τη διοίκηση που φαινόταν πως θα εκλεγεί στη διάρκεια της Θ' Γενικής Συνέλευσης (28-4-1927) του κλάδου και η οποία όπως διαβάζουμε στο υπ. αριθμ. 129 φύλλο της 18 Μαΐου 1927 του Διδασκαλικού Βήματος, δήλωσε σχετικά με το δικαίωμα της αιρετής συμμετοχής του κλάδου στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο: «...αναρχική εκδήλωσης...» που δεν μπορεί να εφαρμοστεί «λόγω του μειωμένου κύρους των δασκάλων...» και αποχώρησε από την ψηφοφορία της Γενικής Συνέλευσης επειδή διαπίστωσαν «... την οριστική στροφή της Συνελεύσεως προς τον Κομμουνισμό».[13]

Νόμος 3436/1927 «Περί ανασυνθέσεως του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και των Εποπτικών Συμβουλίων»

Η λειτουργία του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και με την προαναφερόμενη σύνθεσή του, δεν επρόκειτο να είναι μεγάλης διάρκειας. Μετά την υποβολή σχεδίου νόμου και κατόπιν έντονων συζητήσεων και πολλών τροποποιήσεων στη Βουλή, ψηφίστηκε στις 21 Δεκεμβρίου 1927 ο νόμος 3436 «Περί ανασυνθέσεως του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και των Εποπτικών Συμβουλίων» (Φ.Ε.Κ. 307/23-12-1927).

Σύμφωνα με το άρθρ. 1 το Ε.Σ. αποτελείται από δεκατέσσερα μέλη, εννέα τακτικά, δύο αιρετά και τρία έκτακτα (άρθρ.1). Βάσει του άρθρου 8 μόνιμα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου διορίζονται πτυχιούχοι της φιλοσοφικής σχολής ή της σχολής των φυσικών ή μαθηματικών των δικών μας ή ξένων Πανεπιστημίων. Τα έκτακτα μέλη προέρχονταν από καθηγητές του Πανεπιστημίου, γενικούς επιθεωρητές ή διευθυντές διδασκαλείων ή γυμνασίων (άρθρ. 13). Τα αιρετά μέλη οφείλουν να έχουν τα προσόντα που προβλέπονται, με τον παρόντα νόμο να έχουν, δηλαδή να είναι τουλάχιστον γραμματείς α' τάξης ή να έχουν πτυχίο Διδασκαλείου δημοτικής εκπαίδευσης ή να έχουν μετεκπαιδευτεί στο Πανεπιστήμιο για μια διετία και να έχουν δεκαετή υπηρεσία (άρθρ. 2). Τα έργα του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου όπως περιγράφονται στο άρθρο 16 παραμένουν τα ίδια με τα έργα του Ε.Σ. όπως και με το Ν.Δ. της 17 Σεπτεμβρίου 1926 «Περί

ανασυστάσεως και συγκροτήσεως του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και των Εποπτικών Συμβουλίων».

Ο εισηγητής του νομοσχεδίου Υπουργός Παιδείας Θ. Νικολούδης μέσα από την εισηγητική έκθεση, την οποία υπέβαλε στη Βουλή, αιτιολογεί την προτεινόμενη μεταρρύθμιση στη σύνθεση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, λέγοντας: «Εκ της μέχρι τούδε εφαρμογής του διά του νόμου 240 του 1914 ιδρυθέντος θεσμού του εκπαιδευτικού συμβουλίου κατεδείχθη ότι τούτο δεν ανταπεκρίθη πλήρως εις τας εκπαιδευτικάς ανάγκας της χώρας, διότι ούτε το επιστημονικόν αυτού μέρος επετέλεσεν ούτε εις τα διδακτικά του καθήκοντα υπήρξε πάντοτε ανεπηρέαστον...»^[14]. Για να μπορέσει λοιπόν να επιτύχει τη λειτουργία ενός υποδειγματικού συμβουλίου, ο εισηγητής προτείνει: α) την ενίσχυση του Ε.Σ. με έκτακτα μέλη, προερχόμενα από καθηγητές Πανεπιστημίου, γιατί, όπως αναφέρεται και στην αιτιολογική έκθεση, «...λόγω θέσης, αρχών και μορφώσης παρουσιάζουν μεγαλύτερες εγγυήσεις ελευθέρης και ανεπηρέαστης συνείδησης»^[15] και β) τον καθορισμό προσόντων για τα αιρετά μέλη του Ε.Σ., όπως προβλέπεται και για τα μόνιμα μέλη, «...διότι είναι αφύσικον πως εις δημοδιδάσκαλος με απολυτήριον ελληνικού σχολείου, καθόσον και τοιούτος ηδύνατο να εκλεγή με το κρατούν σύστημα, να κρίνη περί της ικανότητος ενός γενικού επιθεωρητού ή ενός διευθυντού διδασκαλείου...»^[16]. Με την υποβολή της εισηγητικής έκθεσης στη Βουλή ακολούθησε σειρά συνεδριάσεων. Ο Γ. Παπανδρέου κάνοντας μια υπέρβαση των πολιτικών αντιπαραθέσεων του με την κυβέρνηση, για το καλό της εκπαίδευσης την παρούσα στιγμή και θέλοντας με την ευκαιρία αυτή να «σπάσει» το απόστημα στη διοίκηση της εκπαίδευσης στη ρίζα του χαρακτήρισε τα προτεινόμενα νομοσχέδια «ως φέροντα πολιτικόν μανδύαν» αναφέροντας πως αν και πολιτικός αντίπαλος θα πειθαρχήσει λόγω της ανάγκης παραμονής της κυβέρνησης, θεωρώντας όμως ορθότερο η όλη συζήτηση να μετατοπιστεί σ' όλο το εκπαιδευτικό ζήτημα της χώρας και να μην περιοριστεί μόνο στην ανασύνθεση του Ε.Σ. Εστίασε την εισήγησή του στο εδώ και έναν αιώνα συγκεντρωτικό και μη επαρκώς συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης της δημοτικής εκπαίδευσης καθώς όπως αναφέρει: «...όλα τα ζητήματα λύνονται εν' Αθήναις» και προτείνει: «...Εάν επρόκειτο συνεπώς να μεταρρυθμίσωμεν, επεβάλλετο πραγματική αποκέντρωσις και αυτοδιοικήσις [...] να επιβληθή δηλ. γενικός κανών, ότι η κεντρική εξουσία έπρεπε να έχη μόνον την γενικήν εποπτείαν, την γενικήν κατεύθυνσιν και τας γενικάς οδηγίας. [...] Εκεί νοσεί το Υπουργείον και εκεί οφείλει διά της αποκεντρώσεως να επέλθη η διόρθωσις. [...] Φάρμακο θα ήτο μία ριζική αποκέντρωσις και αυτοδιοικήσις της εκπαιδεύσεως. [...]»^[17]. Αναλογιζόμενοι τα λόγια του Γ. Παπανδρέου μπορούμε να κατανοήσουμε πως τα αίτια αυτής της νομοθετικής ρύθμισης ήταν βαθύτερα και ουσιωδέστερα πέρα από την ανασύνθεση του Ε.Σ. και οι πολιτικοί συμβιβασμοί που έγιναν, αναγκαίοι για εκείνη τη χρονική στιγμή.

Σε απάντηση της προτεινόμενης, από τον Γ. Παπανδρέου, αποκέντρωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης, σε μια άλλη συνεδρίαση της Βουλής^[18] για τον ίδιο νόμο (Ν. 3436), ήρθε η αγόρευση από τον Ι. Μεταξά, Υπουργό Συγκοινωνιών στην παρούσα κυβέρνηση, ο οποίος ανέφερε πόσο επικίνδυνη θα ήταν μια άμεση τέτοια αποκέντρωση στην εκπαίδευση.

Βεβαία και η συμμετοχή ή όχι των αιρετών στη σύνθεση του Ε.Σ. αποτέλεσε σημείο πολιτικής αντιπαράθεσης μέσα στο κοινοβούλιο κατά τη διάρκεια των συζητήσεων περί του προτεινόμενου νομοσχεδίου. Ο Σ. Στάης, πρώην υπουργός παιδείας, φοβόταν μήπως οι κλάδοι στείλουν στο Συμβούλιο ως αντιπροσώπους τους κομμουνιστές και μήπως το Συμβούλιο με τη συμμετοχή αυτών δε θα βρίσκεται στο «ύψος» του, γιατί όπως ο ίδιος είχε πει: «...δεν είναι ορθόν δημοδιδάσκαλοι έστω και μετεκπαιδευθέντες, να παρεδρεύουν μετά των καθηγητών του Πανεπιστημίου.[\[19\]](#) [...]».

Με τη ψήφιση του Ν. 3436 έχουμε την ανασύνθεση του Ε.Σ. Περιορίζεται ο αριθμός των αιρετών από 4 σε 2 (μειώνεται ένας ανά κλάδο δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης), ελαττώνεται η τριετής θητεία σε διετή και η διετής περιορίζεται σε δεκαοκτάμηνη με το Π.Δ. «Περί εκλογής αιρετών μελών του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου» (Φ.Ε.Κ. 3/23-1-1928).

Η Δ.Ο.Ε. σχετικά με αυτή την θεσμική τροποποίηση εξέφρασε το «παράπονό» της λέγοντας: «...πως αυτή η παρέμβαση οφείλεται σ' εκείνους που είχαν συμφέρον να πλήξουν το νεαρό θεσμό της αυτοδιοίκησης και που πιστεύουν πως η παρουσία δύο αιρετών μελών στο Συμβούλιο θα έβλαπτε τα ιδιαίτερά τους συμφέροντα, θα περιόριζε τις πολιτικές επεμβάσεις και συναλλαγές και θα εξασφάλιζε μια λειτουργία του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου ολιγώτερο επηρεασμένη από τις επιθυμίες και αξιώσεις των καλοθελητών του δασκάλου...».[\[20\]](#)

Έξω από παιχνίδι των πιέσεων όσον αφορά τη σύνθεση του Ε.Σ. δεν έμεινε για μια ακόμα φορά και ένας άλλος μεγάλος και ισχυρός φορέας δράσης, η εκκλησία, όπως προκύπτει μέσα από την κατεγγελία του προέδρου της Δ.Ο.Α. Στ. Αλοΐζου και του γ. γραμματέα Ι. Ντεγιάννη. Όπως διαβάζουμε μέσα στο φύλλο της 30-12-1928 του Διδασκαλικού Βήματος «...Καταγγέλλεται η στάση της Εκκλησίας μετά την ανάμειξη εννέα εκ των Σεβασμιωτάτων Μητροπολιτών στην εκλογή των αιρετών μελών του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. [...]. Η διδασκαλική ομοσπονδία θεωρεί επιβεβλημένον καθήκον να δηλώση προς την Εκκλησίαν ότι εκ των ενεργειών τούτων άγεται το συμπέρασμα, ότι η Εκκλησία κομματίζεται».[\[21\]](#)

Νόμος 4653/1930 «Περί διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως»

Με το Νόμο 4653 «Περί Διοικήσεως της Εκπαίδευσης» (Φ.Ε.Κ. 169/16-5-1930) και σύμφωνα με το άρθρο 12 την εποπτεία και διοίκηση της Μέσης και Στοιχειώδους εκπαίδευσης έχει ο ίδιος ο Υπουργός μέσω του Εκπαιδευτικού Διοικητικού Συμβουλίου (Ε.Δ.Σ.), του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (Ε.Γ.Σ.), των περιφερειακών εποπτικών συμβουλίων, των επιθεωρητών, των διευθυντών των σχολείων και των συλλόγων καθηγητών και δασκάλων.

Το Ε.Γ.Σ. είναι πενταμελές με μέλη πτυχιούχους της φιλολογικής, θεολογικής, των φυσικών και των μαθηματικών επιστημών σχολής δικών μας ή ξένων πανεπιστημίων (άρθρ. 7). Ένα καινοτόμο στοιχείο στη σύνθεση του Ε.Γ.Σ. (το οποίο λειτούργησε μέχρι τις αρχές του 1933, οπότε και καταργήθηκε[\[22\]](#)) ήταν και η

συμμετοχή οπωσδήποτε μιας γυναίκας ανάλογων προσόντων με τους άντρες μέλη αυτού (άρθρ. 6). Οι αρμοδιότητές του είναι καθαρά νομο-προπαρασκευαστικές και γνωμοδοτικές (άρθρ. 8).

Το Ε.Δ.Σ. διαιρείται σε δύο τμήματα (Ε.Δ.Σ. της μέσης και Ε.Δ.Σ. της στοιχειώδους) καθένα από τα οποία αποτελείται από πέντε μέλη, τέσσερα τακτικά (προερχόμενα από τη φιλοσοφική, θεολογική, των φυσικών ή των μαθηματικών επιστημών σχολή των δικών μας ή ξένων πανεπιστημίων) και ένα αιρετό με τα ίδια προσόντα που όριζε ο Ν. 3436 του 1927 (άρθρ.13 παρ.1και 4). Τα έργα του Ε.Δ.Σ. της στοιχειώδους εκπαίδευσης περιγράφονται στο άρθρο 20 και αφορούν όπως και σε προηγούμενες περιπτώσεις πειθαρχικές και διοικητικές αρμοδιότητες σε τοπικό επίπεδο.

Ο διδασκαλικός κόσμος γενικότερα και η διοίκηση της Δ.Ο.Ε. ειδικότερα έχοντας την άποψη ότι ο υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου είναι «θερμός θιασώτης της Αποκεντρώσεως και της Αυτοδιοικήσεως», ενθυμούμενοι τη στάση που είχε επιδείξει πριν 3 χρόνια κατά την ψήφιση του Ν. 3436/1927 που σχολιάσαμε και πιστεύοντας ότι δε θα αγνοήσει τις απόψεις τους στην προσπάθειά του να ολοκληρώσει τη μεταρρύθμιση του διοικητικού συστήματος της Παιδείας, η οποία είχε ξεκινήσει με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, με άρθρα τους μέσα από το Διδασκαλικό Βήμα ζητούσαν: 1) την επαναφορά του δεύτερου αιρετού στα εποπτικά συμβούλια, καθώς υπάρχει σύμπτωση απόψεων των δυο παρατάξεων, αποδεικνυόμενη από το γεγονός πως με τη συμμετοχή των αιρετών στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, οι οποίοι προέρχονταν από την πλειοψηφούσα παράταξη, δεν βρέθηκε ούτε ένας από τη μειοψηφούσα να διαμαρτυρηθεί για το ότι δε στάθηκαν άξιοι του αξιώματός τους οι αιρετοί, 2) ο επιθεωρητής να μην έχει ψήφο σε εκδίκαση από το συμβούλιο θεμάτων πειθαρχικής φύσης και 3) να βγει από τα συμβούλια ο εκπρόσωπος της μέσης εκπαίδευσης, επειδή πίστευαν πως δε χρειάζονται κηδεμόνες.^[23] Η στάση του υπουργού έναντι αυτών των αιτημάτων ήταν επιφυλακτική. Εξέφρασε τις αντιρρήσεις του στην αγόρευσή του κατά την κατάθεση των νομοσχεδίων στη Βουλή λέγοντας: «... Ο κλάδος πλανάται. Η αυτοδιοίκηση του κλάδου αποτελεί προφανώς άρνησιν της έννοιας του Κράτους και παρανόησιν της Δημοκρατίας. [...]. Η αρχή της αυτοδιοικήσεως του κλάδου θα είναι ολεθρία και εις την Εκπαίδευσιν και εις τον κλάδον. Εις την Εκπαίδευσιν θα είναι ολεθρία, διότι την συνείδησιν του κοινού συμφέροντος θα υποκαθιστά η συνείδησις του ιδιαιτέρου επαγγελματικού συμφέροντος. Αλλά θα είναι ολεθρία και εις τον κλάδον, διότι οι αιρετοί αντιπρόσωποι θα προέρχονται εξ' εκλογών. Θα υπάρξη επομένως πλειοψηφία και μειοψηφία, θα υπάρχουν κόμματα, θα υπάρξη επομένως συναλλαγή...»^[24]. Η γνώμη του Γ. Παπανδρέου φαίνεται να ήταν, πως η συμμετοχή αιρετών θα δημιουργήσει οξύτητα σχέσεων ανάμεσα στις δυο παρατάξεις της Δ.Ο.Ε., ο περιορισμός των αρμοδιοτήτων του επιθεωρητή θα έπληττε το κύρος και θα νέκρωνε το αίσθημα ευθύνης του και τέλος πως ο δάσκαλος δεν ήταν ικανός να πάρει στα χέρια του, χωρίς τη συμμετοχή εκπροσώπου της Μέσης, την πρωτοβουλία για τη διοίκηση της Δημοτικής εκπαίδευσης. Έτσι αυτή η στάση, όπως επισημαίνει και ο Α. Δημαράς «... δεν μπορεί να ερμηνευτεί αλλιώς παρά σαν έκφραση της πεποίθησης πως η κυβέρνηση έχει απόλυτη εξουσία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σαν

έκφραση του απόλυτου συγκεντρωτικού πνεύματος που επικρατεί στην ελληνική εκπαίδευση από τα χρόνια του Καποδίστρια». [\[25\]](#)

Διάταγμα «Περί συγχωνεύσεως υπηρεσιών και καταργήσεως θέσεων, διαρρυθμίσεως συμβουλίων κ.λπ. υπαγομένων στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων» του 1933.

Με το διάταγμα «Περί συγχωνεύσεως υπηρεσιών και καταργήσεως θέσεων, διαρρυθμίσεως συμβουλίων κ.λπ. υπαγομένων στην αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων» (Φ.Ε.Κ. 11/12-1-1933), έχουμε τη συγχώνευση του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου και του Εκπαιδευτικού Διοικητικού Συμβουλίου σε ένα συμβούλιο, που ονομάζεται «Εκπαιδευτικό Συμβούλιο», αποτελείται από οκτώ τακτικά, δυο αιρετά και τρία έκτακτα μέλη και σύμφωνα με το άρθρ. 2 διαιρείται σε δύο τμήματα: το τμήμα της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης και το τμήμα της Μέσης Εκπαίδευσης. Καθένα απ' αυτά αποτελείται από τέσσερα τακτικά μέλη και ένα αιρετό.

Τα αιρετά μέλη εκλέγονται σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 4653. Τα έκτακτα μέλη είναι τακτικοί καθηγητές ένας της φιλοσοφικής σχολής, ένας της θεολογικής και ένας της σχολής των φυσικών και μαθηματικών επιστημών του Πανεπιστημίου της Αθήνας (άρθρ.1).

Τα έργα, τη δικαιοδοσία και την αρμοδιότητα του τμήματος της στοιχειώδους εκπαίδευσης του τέως εκπαιδευτικού διοικητικού συμβουλίου, ασκεί το τμήμα της στοιχειώδους εκπαίδευσης του Ε.Σ. Τα έργα, την δικαιοδοσία και την αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού γνωμοδοτικού συμβουλίου ασκεί το Ε.Σ. όταν συνέρχεται σε ολομέλεια στην οποία μετέχει ο Διευθυντής της Παιδείας και τα υπόλοιπα πρόσωπα όπως προβλέπεται σ' αυτές τις περιπτώσεις σύμφωνα με το άρθρ.9 εδάφ.1 του Ν. 4653.

Σε συνεδριάσεις των τμημάτων της στοιχειώδους για λήψη αποφάσεων σε θέματα όπως: καθορισμός αριθμού και ορίων των εκπαιδευτικών περιφερειών, διορισμός, προαγωγή, μετάθεση, τιμωρία ή απόλυση των επιθεωρητών της στοιχειώδους εκπαίδευσης και των διευθυντών και υποδιευθυντών των Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαίδευσης μετέχουν με ψήφο τρεις καθηγητές Πανεπιστημίου και ο Δ/ντής της Παιδείας.

Η ψήφιση του διατάγματος αυτού και οι πιέσεις που άσκησαν γι' αυτό οι καθηγητές του Πανεπιστημίου, εξεγείρανε και πάλι την οργισμένη αντίδραση της Δ.Ο.Ε., η οποία δήλωσε: «Ο στόχος σε κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι τα συμβούλια. Από τη συγχώνευση και σύμπτυξή τους ή τη διαίρεση και διαπλάτυνσή τους εξαρτούν την πρόοδο της εκπαιδεύσεως. [...]. Την κίνηση αυτή (δηλαδή τη συγχώνευση των Ε.Δ.Σ. και Ε.Γ.Σ.) προκαλούν και την υποθάλπουν οι κ.κ. Καθηγητές του Πανεπιστημίου που μ' όλη την αποπομπήν ως τώρα, εκμεταλλεύονται κάθε ευκαιρία για να εισορμήσουν στα Εκπαιδευτικά Συμβούλια και τις Διευθύνσεις του Υπουργείου. [...]. Η συγχώνευση λοιπόν με τους κ.κ. Καθηγητές του Πανεπιστημίου

και η σύμπτυξη των Εκπαιδευτικών Συμβουλίων ούτε διοικητική καλυτέρευση θα φέρη ούτε απόδοση εκπαιδευτική θα σημειώση...»[\[26\]](#)

Α.Ν. 42/1936 «Περί καταργήσεως του θεσμού των αιρετών μελών του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου»

Με τη νομοθετική ρύθμιση που επέβαλε το δικτατορικό καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου 1936 του Ι. Μεταξά δηλαδή τον Α.Ν. 42/31-8-1936 «Περί καταργήσεως του θεσμού και των θέσεων των αιρετών μελών του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου» (Φ.Ε.Κ. 378/31-8-1936) έχουμε την κατάργηση του θεσμού και των θέσεων των αιρετών μελών του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου καθώς επίσης και των σχετικών διατάξεων του Νόμου 4653 «περί διοικήσεως της Εκπαίδευσης», όπως αυτές είχαν τροποποιηθεί με μεταγενέστερους νόμους.

Συμπεράσματα - Ερμηνεία - Απαντήσεις στα ερωτήματα

Τα περιεχόμενα των αντιπροσωπευτικών κειμένων που παρέθεσα, η προσεκτική μελέτη τους, η κατά το δυνατόν καλύτερη ανάλυση και εξέταση αυτών και η διοικητική πραγματικότητα που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένου και του θεσμού των Υ.Σ., μας επιτρέπουν να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα, τα οποία αποδεικνύουν την αντιστοιχία που υπήρξε και που υπάρχει μέχρι και σήμερα, μεταξύ του θεσμού των Υ.Σ. και του ελληνικού διοικητικού εκπαιδευτικού μοντέλου.

Μια πρώτη διαπίστωση είναι πως ο συντηρητισμός και ο συγκεντρωτισμός που από τα πρώτα χρόνια του ελεύθερου ελληνικού κράτους εγκαταστάθηκε και διαπότισε το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν άφησε μεγάλα περιθώρια για βαθιές αλλαγές – τομές και ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις. Ένα κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα σχεδόν όλων των θεσμικών παρεμβάσεων της περιόδου που εξετάσαμε, είναι ότι σ' οποιαδήποτε νομοθετική ρύθμιση έγινε ή επιχειρήθηκε να γίνει σε σχέση με τη σύνθεση, τη λειτουργία και τις αρμοδιότητες των υπηρεσιακών συμβουλίων κάθε φορά υπήρχε και η «αντίδραση» των αντιφρονούντων είτε στο χώρο της πολιτικής εξουσίας είτε στο χώρο των εκπαιδευτικών είτε στον ακαδημαϊκό χώρο είτε στον ευρύτερα κοινωνικό. Επομένως διαπιστώνεται ο συσχετισμός του συγκεκριμένου με το θεσμό των υπηρεσιακών συμβουλίων και το μέγεθος της επιρροής -αρνητικής ή θετικής- που άσκησε αυτό στην κάθε νομοθετική ρύθμιση σχετικά με τα συμβούλια.

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της διοίκησης κάτω από τον απόλυτο κρατικό έλεγχο και μέσα σ' ένα γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης από τη σύσταση του ελληνικού κράτους ακόμα, -κάτω από την κηδεμονία των Βαυαρών- είχαν ριζώσει βαθιά στο χαρακτήρα της διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Όπως υποστηρίζει και ο ιστορικός της Εκπαίδευσης Α. Δημαράς: «Όλα -παρά τις κάποιες πρωτοβουλίες και τις μερικές ευθύνες που αφήνονται στις τοπικές αρχές- καθορίζονται και επιτηρούνται από την κεντρική κυβέρνηση».[\[27\]](#)

Στις περισσότερες των περιπτώσεων, όπως και στην περίοδο την οποία παρουσιάσαμε εδώ, διαπιστώνεται ένας αποκλεισμός ή περιορισμός κατά περίπτωση των τοπικών παραγόντων και φορέων συσχετιζόμενος είτε με την ολική ανάληψη των οικονομικών της εκπαίδευσης από την κεντρική εξουσία (1920) είτε με την ανάγκη επιβολής ενός συγκεντρωτικού συστήματος διοίκησης κατευθυνόμενου από τα κέντρα λήψης αποφάσεων, τα ευρισκόμενα στο Υπουργείο Παιδείας. Οι όποιες προσπάθειες καταβλήθηκαν, ως επί το πλείστον από κυβερνήσεις προοδευτικές, για τη σύσταση και λειτουργία συμβουλίων «αποκεντρωτικά» χαρακτηρισμένων, με τη συμμετοχή, στη σύνθεσή τους, αντιπροσώπων ευρύτερων κοινωνικών στρωμάτων, σταμάτησαν έχοντας σαν τροχοπέδη τις αντιδράσεις των φορέων όλων των «πεδίων δύναμης»^[28] (πολιτικού-οικονομικού-ιδεολογικού-πολιτιστικού-εκπαιδευτικού) της κοινωνίας, μέσα από τα οποία δρομολογείται και υλοποιείται μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια σαν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών των πεδίων δύναμης (περίπτωση χρονικά περιορισμένης λειτουργίας του Α.Ε.Σ. που είχε συσταθεί το 1930 με το Ν. 4653).

Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είχε τη διοικητική, εποπτική αλλά και καθοδηγητική αυτοτέλεια που ζητούσε. Δε θα μπορούσαμε όμως με απόλυτη βεβαιότητα να υποστηρίξουμε πως θα μπορούσε να την έχει. Υπήρχε μια μορφή προστατευτισμού σχεδόν πάντοτε από την κεντρική διοίκηση. Η συνεχής ύπαρξη ατόμων στις συνθέσεις των υπηρεσιακών συμβουλίων «αυξημένου κύρους» σχεδόν πάντοτε, από την αρχή του θεσμού μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980, προερχόμενων από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα -εκκλησιαστικοί εκπρόσωποι, δικαστικοί, στρατιωτικοί, ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη (επιθεωρητές, επόπτες)- στη θέση του προέδρου, εγείρουν σοβαρές υπόνοιες για την παρουσία ενός σημαντικού κοινού παρονομαστή, σ' όλες τις περιπτώσεις συγκρότησης της σύνθεσης αυτών των συμβουλίων, που φανέρωνε έλλειψη εμπιστοσύνης, όσον αφορά την δυνατότητα ολοκληρωτικής και ακηδεμόνευτης διοίκησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Έντονες ήταν επίσης και οι πολιτικές παρεμβάσεις στη λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων όπως διαπιστώνεται από ορισμένες από τις πηγές που προσεγγίσαμε. Η σύνθεση των συμβουλίων, όπως καταλαβαίνουμε, ήταν φυσικό να αλλάζει, ανάλογα με τις θέσεις και την πολιτική βούληση του φορέα ή των φορέων που ήταν κάθε φορά στην κυβέρνηση, να δέχονται πιέσεις, και μέσα από έωλα επιχειρήματα και τάσεις κηδεμονευτικές να έχουμε καταγγελίες κακής λειτουργίας αυτών μέσα στη Βουλή και περιπτώσεις νεποτισμού που δυσχέραιναν το έργο των συμβουλίων.

Επομένως η αρχική μας υπόθεση πως η διοίκηση της εκπαίδευσης, μέρος της οποίας είναι και τα Υ.Σ. ακολούθησε τις γενικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας, έχοντας τις περισσότερες φορές την ίδια τύχη μ' αυτές επαληθεύεται σε μεγάλο βαθμό. Δεχόμενοι τα παραπάνω και παραφράζοντας τα λόγια του Αλέξη Δημαρά θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για «μια διοικητική μεταρρύθμιση που δεν έγινε» όχι με ερωτηματικό αυτή τη φορά, όπως και στον τίτλο της εισήγησής μας, αλλά με καταφατική έννοια, χαρακτηριζόμενη από ένα

αέναο εμπρός-πίσω, ένα περίπλοκο και πολλές φορές αμφισβητούμενο σκοπό ύπαρξης αυτών των οργάνων διοίκησης -υπηρεσιακά συμβούλια- και μια διφορούμενη άποψη για το ρόλο που έπαιξαν όλα αυτά τα χρόνια στην εκπαίδευση.

Σε καμιά περίπτωση απ' αυτές της εφαρμοσμένης διοικητικής αποσυμπύκνωσης[29] που συναντήσαμε δε διαπιστώσαμε τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αποκεντρωτικού συστήματος. Με άλλα λόγια δεν είδαμε περιφερειακά συμβούλια που στις αρμοδιότητές τους να είχαν αποφασιστική εξουσία προερχόμενη από την κεντρική διοίκηση ή μη μόνον κάποιες αρμοδιότητες διοικητικής και πειθαρχικής μορφής δοσμένες κι αυτές καθ' υπόταξη σε δεύτερο βαθμό από τα κεντρικά συμβούλια. Ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχία των προσώπων αντικαταστάθηκε από το συγκεντρωτισμό και την ιεραρχία των συμβουλίων, στα οποία οι εκπρόσωποι της κεντρικής εξουσίας πλειοψηφούν και πάλι.

Το συμπέρασμα που προκύπτει για το ρόλο των υπηρεσιακών συμβουλίων είναι πως αυτά ακολούθησαν και ακολουθούν μια παράλληλη πορεία με το συγκεντρωτικό διοικητικό εκπαιδευτικό σύστημα και με την πολιτική της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας -από την οποία απορρέουν οι εξουσίες της διοίκησης είτε άμεσα είτε έμμεσα- στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας, η οποία παρουσιάζει ένα χαρακτήρα με τάσεις αποσυμπύκνωσης και εκχώρησης αρμοδιοτήτων ιεραρχικά δομημένων προς τη βάση της πυραμίδας -Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια, Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια- ανάλογα με τις πολιτικές, ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες που συνέβαινε και συμβαίνει κάθε φορά να αποτελούν το συγκείμενο στην άσκηση της εξουσίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου Α. – Παπακωνσταντίνου Γ. Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και ιστορική επισκόπηση, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 1990.

Ανδρέου Α. – Παπακωνσταντίνου Γ. Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα 1994.

Βαλσαμόπουλος Ν. Ιστορία του δασκαλικού συνδικαλισμού, εκδ. Εκπαιδευτική Επικοινωνία, Αθήνα 1983.

Δημαράς Α. Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τόμοι Α' και Β', εκδ. Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1987.

Διδασκαλικό Βήμα. Συνδικαλιστικό Όργανο της Δ.Ο.Ε., τεύχος 61, 10-1-1926.

Διδασκαλικό Βήμα. Συνδικαλιστικό Όργανο της Δ.Ο.Ε., τεύχος 129, 25-5-1927.

Διδασκαλικό Βήμα. Συνδικαλιστικό Όργανο της Δ.Ο.Ε., τεύχος 162, 12-2-1928.

Διδασκαλικό Βήμα. Συνδικαλιστικό Όργανο της Δ.Ο.Ε., τεύχος 206-207 (32-33), 30-10-1928.

Διδασκαλικό Βήμα. Συνδικαλιστικό Όργανο της Δ.Ο.Ε., τεύχος 261, 26-1-1930.

Διδασκαλικό Βήμα. Συνδικαλιστικό Όργανο της Δ.Ο.Ε., τεύχος 262, 2-2-1930.

Διδασκαλικό Βήμα. Συνδικαλιστικό Όργανο της Δ.Ο.Ε., τεύχος 266, 2-3-1930.

Διδασκαλικό Βήμα. Συνδικαλιστικό Όργανο της Δ.Ο.Ε., τεύχος 406, 18-12-1932.

Εισηγητική έκθεσις προς την Βουλήν των Ελλήνων (Ν.3436), εν Αθήναις 17 Νοεμβρίου 1927.

Κουλελής Γ.Φ. Για μια ιστορία του ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1983.

Κωτσίκης Β. Εκπαιδευτικά συστήματα, εκδ. Έλλην, Αθήνα 1998.

Λαμπίρη-Δημάκη Ι. Κοινωνιολογία και Ιστορία – Ομοιότητες και ιδιαιτερότητες, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1989.

Λέφας Χ. Ιστορία της Εκπαιδεύσεως, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, εν Αθήναις 1942.

Μπουζάκης Σ. Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998), εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999.

Μπουζάκης Σ. Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα,. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1913-1929, τόμος Α΄, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.

Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, Συνεδρίαση ΙΓ΄ (13^η) της 2^{ας} Δεκεμβρίου 1927.

Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, Συνεδρίαση ΙΖ΄ (17^η) της 8^{ης} Δεκεμβρίου 1927.

Σαϊτης Χ. Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, θεωρία και πράξη, Αθήνα 1992.

Φραγκουδάκη Α. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι, εκδ. Κέδρος.

[1] Η Μικρασιατική καταστροφή (1922), η δημιουργία-ανάδυση της αστικής τάξης της ελληνικής κοινωνία, η συνεχής πολιτική κρίση -η μια κυβέρνηση διαδέχεται την άλλη και κατ' επέκταση αλλάζει και η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας (Γ. Διδαχός

από 16-9-1926 έως 4-12-1926, Αθ. Αργυρός από 4-12-1926 έως 6-7-1927, Θ. Νικολούδης από 17-8-1927 έως 4-7-1928, Γ. Παπανδρέου από 2-1-1930 έως 26-5-1932, Κ. Γεωργακόπουλος από 6-8-1936 έως 25-11-1938 και αρκετοί άλλοι υπουργοί Παιδείας που διετέλεσαν ως υπουργοί στη δεκαετία 1926-1936), η δημοσίευση του Συντάγματος το 1927, η διάσπαση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» την ίδια χρονιά, η καθιέρωση του θεσμού των αιρετών δασκάλων στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (1926), η παγκόσμια οικονομική κρίση του 1929.

- [2] Ι. Λαμπίρη-Δημάκη: Κοινωνιολογία και Ιστορία, εκδόσεις «Παπαζήση», Αθήνα 1989, σ. 21.
- [3] Ι. Λαμπίρη-Δημάκη: Κοινωνιολογία..., ό.π., σ. 15.
- [4] Ι. Λαμπίρη-Δημάκη: Κοινωνιολογία..., ό.π., σ. 17.
- [5] Ι. Λαμπίρη-Δημάκη: Κοινωνιολογία..., ό.π., σ. 115.
- [6] Γ. Φ. Κουκουλές: Για μια ιστορία του ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος, εκδόσεις «Οδυσσέας», Αθήνα 1983, σ. 108.
- [7] Γ. Φ. Κουκουλές: Για μια ιστορία..., ό.π., σ. 111.
- [8] «Και η μεταρρύθμιση του 1929, μια μεταρρύθμιση που άγγιξε περισσότερο τα εξωτερικά (οργάνωση-διοίκηση) και ελάχιστα τα εσωτερικά (προγράμματα-μέθοδοι) χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, θα έχει την τύχη των προηγούμενων ανακαινιστικών προσπαθειών. Θα ανασταλεί.» Σ. Μπουζάκης: Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998), Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1999, σ. 88.
- [9] «Μεταρρύθμιση του 1929 αποκαλούνται γενικά τα νομοσχέδια των Υπουργών Παιδείας Κωνσταντίνου Γόντικα το 1929 και Γεωργίου Παπανδρέου από το 1930». Α. Φραγκουδάκη: Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι, Εκδόσεις Κέδρος, σ. 59.
- [10] Α. Ανδρέου-Γ. Παπακωνσταντίνου: Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρητική προσέγγιση και Ιστορική επισκόπηση, εκδόσεις «Εξάντας», σ. 61.
- [11] Χ. Λέφας: Ιστορία της Εκπαιδευσεως, εκδόσεις Ο.Ε.Σ.Β., Αθήνα 1942, σ.σ. 308-309.
- [12] Διδασκαλικό Βήμα, τεύχος 61, 10-1-1926, σ.σ.1-2.
- [13] Διδασκαλικό Βήμα, τεύχος 129, 28-5-1927, σ.1.
- [14] Εισηγητική έκθεση Ν. 3436/1927 προς τη Βουλή των Ελλήνων.
- [15] Εισηγητική έκθεση Ν. 3436/1927 προς τη Βουλή των Ελλήνων.
- [16] Εισηγητική έκθεση Ν. 3436/1927 προς τη Βουλή των Ελλήνων.

- [17] Πρακτικά συνέλευσης ΙΓ' (13ης) /2-12-1927 στη Βουλή των Ελλήνων, σ.σ. 187-189.
- [18] Πρακτικά συνέλευσης ΙΖ' (17ης) /8-12-1927 στη Βουλή των Ελλήνων, σ.σ. 215-219.
- [19] Πρακτικά συνέλευσης ΙΖ' (17ης) /8-12-1927 στη Βουλή των Ελλήνων, σ.σ. 215-219.
- [20] Διδασκαλικό Βήμα, τεύχος 162, 12-2-1928, σ. 4.
- [21] Διδασκαλικό Βήμα, τεύχος 206-207 (32-33), 30-12-1928, σ. 12.
- [22] Χ. Λέφας: Ιστορία..., ό.π., σ. 317.
- [23] Βλ. Διδασκαλικό Βήμα, τεύχη 261, 26-1-1930, σ. 1 και 262, 2-2-1930, σ. 1.
- [24] Διδασκαλικό Βήμα, τεύχος 266, 2-3-1930, σ. 4.
- [25] Α. Δημαράς: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, εκδόσεις Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1987, τόμος Β', σ.σ. μη', μθ'.
- [26] Διδασκαλικό Βήμα, τεύχος 406, 18-12-1932, σ. 1.
- [27] Α. Δημαράς: Η μεταρρύθμιση..., ό.π., τόμος Α', σ. λ'.
- [28] Σ. Μπουζάκης: Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1913-1929, Τόμος Α', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, σ. 28.
- [29] Με τον όρο αποσυμπύκνωση εννοείται μια πιο ήπια μορφή συγκέντρωσης στην οποία υπάρχει μερική μεταφορά εξουσίας στα τοπικά ή περιφερειακά όργανα, τα οποία όμως παραμένουν στην ιεραρχία της κεντρικής διοίκησης. Βλ. Β. Κωτσίκης: Εκπαιδευτικά συστήματα, εκδ. Έλλην, Αθήνα 1998, σ.σ. 40-45, Α. Ανδρέου-Γ. Παπακωνσταντίνου: Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα 1994, σ.σ. 111-114, Χ. Σαϊτης: Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης, θεωρία και πράξη, Αθήνα 1992, σ.σ. 104-105.

**Γυναίκες Επιθεωρήτριες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση την πρώτη
μεταπολιτευτική περίοδο**

Δήμητρα ΛΟΥΚΑ

Εκπαιδευτικός Π.Ε.

dlouka@mail.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανακοίνωση αναφέρεται στις γυναίκες επιθεωρήτριες στην Π.Ε. την πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο και στηρίχτηκε στα προσωπικά αρχεία και μαρτυρίες των επιθεωρητριών, καθώς και στο σύνολο του σχετικού νομοθετικού πλαισίου. Διερευνώνται και αναλύονται: η πορεία της καριέρας τους, οι σπουδές τους, τα επιπλέον προσόντα τους, η διαδικασία επιλογής τους ως επιθεωρήτριες, τα ποσοτικά στοιχεία σχετικά με την εκπροσώπηση γυναικών στη θέση αυτή, η υποδοχή τους από τους άνδρες συναδέλφους τους αλλά και από το σώμα των εκπαιδευτικών, οι περιφέρειες που υπηρέτησαν, οι παρεμβάσεις στο έργο τους ως γυναίκες, η πορεία τους μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή.

ABSTRACT

The speech refers to the female inspectors in Primary Education during the first political period of change and is based on personal documents and as a whole on the relative legislative framework. It researches and analyses: the paths their careers followed, their studies, their extra studies, their extra qualifications, the procedure followed for them to have been appointed female inspectors, the ratio of females to males in this position, the reaction from their male colleagues and from the teaching staff in general, the districts which they served, the interventions experienced in their work –due to being female- and the outcome of their career after the abolition of inspectors positions.

1. ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ο θεσμός του Επιθεωρητή ήταν από τους μακροβιότερους και βασικότερους στο διοικητικό και εποπτικό μηχανισμό της Εκπαίδευσης.

Η επιλογή των Επιθεωρητών, δηλαδή, αν θα επιλέγονταν με διαγωνισμό ή θα διορίζονταν από το Υπουργείο Παιδείας, μετά από πρόταση των Εκπαιδευτικών Συμβουλίων που κατά καιρούς λειτούργησαν, ήταν το μόνιμο θέμα συζήτησης και σύγκρουσης μέχρι την κατάργηση του θεσμού. Εκείνο που οφείλουμε να επισημάνουμε είναι ότι είτε με τον πρώτο είτε με το δεύτερο γινόταν η επιλογή ο τελικός «λόγος» ανήκε στην πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και την προσπάθειά του να ελέγξει τη διοίκηση και την εποπτεία της εκπαίδευσης. (Ανδρέου Απ.-Γ. Παπακωνσταντίνου Γ., 1994).

Προϋπόθεση για την κατάληψη της θέσης ήταν η φοίτηση στη Μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ο Ν. Εξαρχόπουλος το 1932 ήταν σαφής: «Οι Επιθεωρηταί» της Δημοτικής Εκπαίδευσης να στρατολογώνται του λοιπού αποκλειστικώς εκ των μετεκπαιδευομένων, προτιμωμένων εκείνων, οίτινες επιδεικνύουν άμεμπτον κοινωνικήν και επαγγελματικήν δράσιν και παρέχουσι τεκμήρια, ότι παρακολουθούσι την εκπαιδευτικήν κίνησιν διά της δημοσιεύσεως των σχετικών εργασιών. Πράγματι, απόφοιτοι των σχολών αυτών στελέχωσαν τις θέσεις των Εποπτών, Γενικών Επιθεωρητών, βοηθών Επιθεωρητών, Διευθυντών προτύπων και πολυταξίων σχολείων (Ανδρέου Απ.- . Παπακωνσταντίνου Γ., 1994).

Ο περιορισμένος αριθμός διδασκαλισσών που προβλεπόταν να φοιτήσουν στη μετεκπαίδευση, οδηγούσε στον περιορισμό των δυνατοτήτων για κατάληψη της θέσης αυτής.

Η τυπική δυνατότητα για κατάληψη θέσης επιθεωρήτριας που εξασφαλίστηκε το 1932, αναστάλθηκε το 1935.

Στα 1948 όμως, η Μαρία Σαλπέα διεκδίκησε τη θέση υποβάλλοντας αίτηση, η οποία τελικά δεν έγινε δεκτή.

Συγκεκριμένα η Σαλπέα Μαρία – Σακελλαριάδου, η πρώτη γυναίκα στην Ελλάδα, που διεκδίκησε τη θέση της επιθεωρήτριας σε συνέντευξή της στα Νέα αναφέρει:

«Είμαι η πρώτη δασκάλα που υπέβαλε αίτηση για να γίνη επιθεωρήτρια. Στα 1948. Επειδή ήξερα πόσο δύσκολο, για να μην πω χιμαιρικό, ήταν αυτό που κυνηγούσα, ζήτησα και ακρόαση από τον τότε πρόεδρο του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Ονόματά ας μη λέμε... Ο άνθρωπος, όταν άκουσε το αίτημα μου, πετάχτηκε όρθιος τρέμοντας ολόκληρος. Στην κυριολεξία εν εξάλλω καταστάσει. Με ρώτησε: «Δε μου λες κυρά μου, όταν βρέχοντας θα πας με το μουλάρι στο χωριό το βράδυ με ποιον θα κοιμηθής; Με το δάσκαλο;» Του αποκρίθηκα: «Κι ο επιθεωρητής, όταν βρέχοντας πηγαίνει με το μουλάρι στο χωριό, το βράδυ με ποιον κοιμάται; Με τη δασκάλα;»

«Έκλεισα οργισμένη πίσω μου την πόρτα, σίγουρη ότι δε θα γινόμεουν ποτέ επιθεωρήτρια. Γιατί τύχαινε να είμαι γυναίκα.

Όμως είχα πειστώσει. Και επί έξη συνεχή χρόνια, υπέβαλα και ξαναυπέβαλα αιτήσεις. Τις πετούσαν. Έκανα προσφυγή στο Συμβούλιο Επικρατείας, όπου και δικαιώθηκα. Όμως και πάλι με αγνόησαν. Όταν επί Παπανδρέου, δημιουργήθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τότε ήταν υφυπουργός Παιδείας ο Λουκής Ακρίτας και γενικός γραμματέας ο Παπανούτσος, στον κατάλογο, κατά σειρά προτεραιότητας, με είχαν βάλλει Τρίτη. Όμως και πάλι, μυστηριωδώς πως, έμεινα εκτός...».

Πολλές από τότε, επανέλαβαν το δικό της εγχείρημα.

Κάθε φορά που γινόταν κρίση για την προαγωγή δασκάλων σε θέσεις εποπτικού προσωπικού, εκείνες επέμεναν να κάνουν αιτήσεις. Αλλά ματαιοπονούσαν.

Καμιά τους, τελικά, δεν μπορούσε να γίνει επιθεωρήτρια. Όχι γιατί δεν διέθεταν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα. Αλλά γιατί, επί πλέον, διέθεταν και ένα μειονέκτημα ανυπέρβλητο: ήταν γυναίκες.

Νόμος άγραφος

Και νόμος άγραφος στην Ελλάδα, απαγόρευε τις δασκάλες – που σημειωτέον, ξεπερνούσαν αριθμητικά τους δασκάλους! - να προάγονται στις θέσεις επιθεωρητού. Και αυτό ενώ ο νόμος ο γραπτός και σαφής είναι και μη απαγορευτικός:

«Δια την προαγωγήν εις θέσεις εποπτικού προσωπικού ή την πρόκρισιν διά τοιάυτας θέσεις, όπου αύτη προβλέπεται, απαιτείται βαθμολογία τουλάχιστον 47 μονάδων και χαρακτηρισμός «εξάίρετος» εις τέσσερα τουλάχιστον προσόντα. Προσέτι δε οι κρινόμενοι δέον να διακρίνονται αποδεδειγμένως διά τας επιστημονικάς, διδακτικάς και διοικητικάς ικανότητάς των, συνεκτιμωμένης της όλης εικόνας, ην εμφανίζει ο ατομικός φάκελος αυτών».

«Ο ατομικός φάκελος αυτών, ο οποίος, σε καμιά περίπτωση δεν αναφέρεται ότι πρέπει να περιέχη και τον χαρακτηρισμό «άρρεν» ή «θήλυ». Χαρακτηρισμό που άλλωστε θα τον αναιρούσε το ίδιο το Σύνταγμα, το οποίο ρητά ορίζει ότι *«Έλληνες και Ελληνίδες έχουν ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις» (Πετραλιά Φ., 1976-Πρ. Αρχείο Παπαδάτου).*

Τα πέντε μέλη του συμβουλίου, άρρενες όλοι φυσικά καλούνταν να δώσουν το μέτρο της δικαιοσύνης τους απέναντι στους άνδρες υποψηφίους και το μέτρο της «φυλετικής» τους αντικειμενικότητας απέναντι στις γυναίκες.

Έτσι μέχρι το 1976 καμιά δασκάλα δεν είχε επιλεγεί στη θέση του επιθεωρητή.

Αξίζει να αναφέρουμε πως στο σύνολο 2069 (οι 1736 ήταν άνδρες και οι 333 μετεκπαιδευόμενων δασκάλων κατά τα έτη 1922-1964 προήχθησαν σε Επιθεωρητές οι 547 (οι 543 ήταν άνδρες και οι 4 γυναίκες) (Φίλιος Στ., 1984, Αμπαρτζής Χ, κ.α..1999, Προσωπικά Αρχεία Επιθεωρητριών).

Ο κλάδος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχε τότε 60% δασκάλες και 40% δασκάλους και οι τρεις επιθεωρήτριες στην αρχή ήταν μηδαμινή συμμετοχή, αλλά αυτό το ίδιο το γεγονός αποτέλεσε μεγάλη επιτυχία των γυναικών και έτσι καταγράφηκε, γιατί έσπασε το μέχρι τότε ανυπέρβλητο φράγμα (Μαρτυρία Παπαδάτου Π.).

Συγκεκριμένα το 1976 με υπουργική απόφαση τοποθετήθηκαν σε θέσεις επιθεωρητών Β΄ που είχαν συσταθεί με το άρθρο 18 του Νόμου 309\1976 και ανέλαβαν υπηρεσία την 30-8-1976 οι Μουρελάτου Βρισηίς και η Παπαδάτου Παναγιώτα^[1], ενώ η Μπινιώρη Βασιλική ορίστηκε με την 22-7-76 απόφαση, που τελικά εγκρίθηκε στις 10-3-78^[2] (Φίλιος Στ., 1984, Πρ. Αρχεία Επιθεωρητριών).

1. ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Και οι τρεις προερχόταν από μεσαία κοινωνικά στρώματα και υπήρχε σχετική οικονομική άνεση, στο οικογενειακό τους περιβάλλον, που επέτρεπε τις σπουδές τους στην Παιδαγωγική Ακαδημία λόγω του σύντομου χρονικού διαστήματος σπουδών και της άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης (Συνέντευξη Μπινιώρη Β., Ερωτηματολόγιο Μουρελάτου Β., Παπαδάτου Π.).

2. ΣΠΟΥΔΕΣ-ΔΡΑΣΗ

Εκτός από το Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας[3] είχαν και οι τρεις πτυχίο διετούς Μετεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εξετάσεις για τη μετεκπαίδευση έδωσαν μόλις συμπλήρωσαν την τριετία που ήταν προαπαιτούμενη για τη συμμετοχή τους στο διαγωνισμό. Η Μουρελάτου Βρισηίς και η Βασιλική Μπινιώρη φοίτησαν κατά τα έτη 1954-1956 και η Παπαδάτου Παναγιώτα κατά τα έτη 1957-1959.

Η Μουρελάτου Βρισηίς παρακολούθησε μαθήματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Παρισιού (Σορβόνη) κατά το σχολικό έτος 1975-76 και γνώριζε γαλλικά[4].

Η Παπαδάτου Παναγιώτα μετεκπαιδεύτηκε στις ΗΠΑ. Πέτυχε στο διαγωνισμό του Ιδρύματος FULBRIGHT όπου και παρακολούθησε Διεθνές Πρόγραμμα Μετεκπαιδύσεως Διδασκάλων του Πανεπιστημίου της Νεμπράσκα. Γνώριζε πολύ καλά αγγλικά[5].

Η Μπινιώρη Βασιλική γνώριζε γαλλικά[6] και ρωσικά και είχε συγγραφικό έργο.[7]

3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΚΑΤΑΛΗΨΗ ΤΗΣ ΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ

Η Μπινιώρη Βασιλική συμπληρώνοντας τα 20 χρόνια υπηρεσίας πήρε το βαθμό του υπό-διευθυντή και στη συνέχεια το βαθμό του Διευθυντή στο πρότυπο του Μαρασλείου. (Συνέντευξη, Μπινιώρη Β.).

Η Παπαδάτου Παναγιώτα δεν διεκδίκησε καμία θέση στελέχους, ορίστηκε Υποδιευθύντρια και Διευθύντρια του 12/θεσίου Σχολείου Περιστερίου (Πρ. Αρχείο Παπαδάτου Π.).

Η Μουρελάτου Βρισηίς δεν διεκδίκησε και δεν έλαβε καμία θέση στελέχους της εκπαίδευσης (Πρ. Αρχείο Μουρελάτου Β.).

4. Η ΣΤΑΣΗ ΤΟΥΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΟΥ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ

Η Παπαδάτου Παναγιώτα δεν επιχείρησε να γίνει επιθεωρήτρια με την έννοια της υποβολής αίτησης. Επειδή όμως ήταν πάντα στόχος της, είχε κατά καιρούς προβεί σε άτυπες παραστάσεις στα αρμόδια διοικητικά όργανα «Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως» αλλά ήταν αρνητικά στην προαγωγή γυναικών στο βαθμό του Επιθεωρητή. Λόγοι και προφάσεις μάλλον ήταν ότι η κοινωνία δήθεν δεν ήταν έτοιμη να αποδεχθεί γυναίκες σε θέσεις στελεχών της Εκπαίδευσης, γιατί υπήρχε η γενική αντίληψη-προκατάληψη, ότι δικαιωματικά έπρεπε να τις κατέχουν οι άνδρες σαν πλέον κατάλληλοι και αποδεκτοί από το κοινωνικό σύνολο[8]. (Μαρτυρία Παπαδάτου Π.).

Η Μπινιώρη Βασιλική ήθελε να λάβει μέρος στο διαγωνισμό των επιθεωρητών, δεν διεκδικούσε μόνο τη δική της επιλογή σε επιθεωρητή, αλλά ήθελε να δώσουν δικαίωμα στις γυναίκες να συμμετάσχουν στις εξετάσεις κι αν πετύχαιναν να καταλάμβαναν τη θέση.

Έβλεπε άλλωστε και πολλούς άντρες οι οποίοι προωθούνταν χωρίς να είναι ανώτεροι στα προσόντα.

Προσπάθησε να διεκδικήσει τη θέση αλλά την απότρεψαν δεν της έδιναν δηλαδή το δικαίωμα να δώσει εξετάσεις.

Μάλιστα ο Παπακωνσταντίνου, πρόεδρος τότε του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου της είχε πει ότι την εκτιμούσε αλλά και γυναίκα του να ήτανε δεν θα επικροτούσε το να γίνει επιθεωρητής, διότι που θα πήγαινε. Δε θεωρούσε ότι ήταν ικανές οι γυναίκες να κάνουν τη μετακίνηση που κάνουν οι επιθεωρητές και πηγαίνουν στα σχολεία στα διάφορα χωριά. Η ίδια του απάντησε πως όταν ήταν 19 χρονών και 20 τις έστελναν σε χωριά απομακρυσμένα παρόλο που υπήρχε περισσότερος κίνδυνος, αντίθετα «τώρα» και τα μέσα συγκοινωνίας είχαν βελτιωθεί.

Σε άλλο συμβούλιο της είπαν:

«Σας ξέρουμε, έχετε τα προσόντα, αλλά πώς θα κάνουμε γυναίκα τώρα;» Επέμενε για την επιλογή της και μάλιστα σε ένα Εκπαιδευτικό Συμβούλιο την είχαν ψηφίσει δύο, ο ένας ήταν ο Παγιατάκης, αλλά και πάλι επενέβη ο Παπακωνσταντίνου για να απορριφθεί.

Αναρωτιόταν γιατί τη θέλανε διευθύντρια και την κρίνανε ικανή και όχι επιθεωρήτρια.

Πίστευε πως επειδή η θέση του επιθεωρητή ήταν μια κατ' εκλογήν θέση που απαντούσε στο να έχεις καλή βαθμολογία ήταν κάτι ξεχωριστό.

Δεν της επέτρεψαν να δώσει εξετάσεις μέχρι τέλους καλούσαν τους άντρες και όχι τις γυναίκες. Τελικά την όρισαν επιθεωρήτρια το '76^[9] στα 24-25 χρόνια υπηρεσίας (Συνέντευξη Μπινιώρη Β.).

Η Μουρελάτου Βρισηίς καμία φορά δεν επιχείρησε να προαχθεί σε Επιθεωρήτρια διότι δεν είχε θεσμοθετηθεί από την Πολιτεία η εισαγωγή των γυναικών στον ανδροκρατούμενο θεσμό των επιθεωρητών.

Ωστόσο συμμετείχε σε σχετικές προσπάθειες προκειμένου να γίνουν δασκάλες επιθεωρήτριες.

Το θέμα αυτό είχε θέσει επανειλημμένα υπόψη του Συλλόγου Γυναικών «Σύνδεσμος για τα δικαιώματα της γυναίκας» του οποίου υπήρξε μέλος.

Οι σχετικές εισηγήσεις του έμεναν δυστυχώς χωρίς κανένα θετικό αποτέλεσμα στο ΥΠΕΠΘ.

Επίσης, αναφέρει: «Προσωπικά, βέβαια, δεν είχα τη φιλοδοξία να γίνω Επιθεωρήτρια διότι κατά πρώτον δεν με συγκινούσε η Διοίκηση και κατά δεύτερο και ουσιαστικότερον δε με εύρισκε καθόλου σύμφωνη ο τρόπος εφαρμογής του θεσμού του Επιθεωρητή^[10].

Αυτό το οποίο θεωρούσα ουσιώδες και θα με ικανοποιούσε ιδιαίτερα ήταν το καθοδηγητικό έργο και μόνον.

Αλγεινή εντύπωση μου προκάλεσε ο φόβος που διακατείχε το διδακτικό προσωπικό, για τους Προϊσταμένους και τους Επιθεωρητές.

Θεωρούσαν τους εαυτούς τους αυθεντίες αυτοί που έχουν το αλάθητο, καταπιέζοντας και επιπλήττοντας χωρίς έναν καλό και ενθαρρυντικό λόγο για τον εργάτη αυτόν της Παιδείας, που πάσχιζε για την ιερή αυτή υπόθεση κάτω από δυσμενέστατες συνθήκες». (Μαρτυρία Μουρελάτου Β.).

6. Τοποθετήσεις

Η Μουρελάτου Βρισηίς τοποθετήθηκε στη νεοϊδρυθείσα ΣΤ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διαμερίσματος Ανατολικής Αττικής, 1976-1981. Στη συνέχεια μετατέθηκε στη νεοϊδρυθείσα Γ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κερκύρας, 1981-1982.

Η Παπαδάτου Παναγιώτα ως επιθεωρήτρια υπηρέτησε στην Η΄ Περιφέρεια Δυτικής Αττικής (Ν. Λιόσια Πετρούπολη), στην Β΄ Περιφέρεια Πειραιώς (Πειραιάς Κέντρο) και στη Β΄ Περιφέρεια Πατρών (Πάτρα, πόλη και χωριά).

Η Μπινιώρη Βασιλική υπηρέτησε στη Δ΄ Περιφέρεια Πειραιώς, Περιφέρεια Άνδρου, Ζ΄ Περιφέρεια Πειραιώς (Μαρτυρίες και Πρ. Αρχεία: Μπινιώρη Β., Παπαδάτου Π., Μουρελάτου Β.).

7. Τα προβλήματα που συνάντησαν ως Επιθεωρήτριες

Η Παπαδάτου Παναγιώτα αναφέρει πως οι άντρες επιθεωρητές τις υποδέχθηκαν με δυσπιστία και ειρωνεία μερικοί. Έδειχναν φανερά τη βεβαιότητά τους –επιθυμία τους βασικά- ότι δεν θα πετύχαιναν σα γυναίκες επιθεωρήτριες.

Στην πορεία όμως και αποδεκτές από την κοινωνία έγιναν –στην περιφέρειά τους - αλλά και πιο δραστήριες και αποδοτικές από πολλούς άνδρες συναδέλφους τους.

Στο ΠΥΣΠΕ Πειραιώς, όπου ανήκε, ο πρόεδρος Επιθεωρητής Α΄ κάλυπτε τα κενά προκλητικά και απροκάλυπτα στις περιφέρειες των ανδρών Επιθεωρητών και αν «περίσσευε» κάποιος κάλυπτε και στη δική της περιφέρεια ένα κενό.

Γι΄ αυτό το λόγο αντέδρασε και με πολλή δυσκολία υπήρξε διαφορετική αντιμετώπιση και πάλι όχι με τελείως ίσους όρους. Ακόμη και στις εθνικές γιορτές που τις καθόριζε ο Νομάρχης δεν ανέθετε ομιλία σε γυναίκες.

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί, στην αρχή, τις αντιμετώπιζαν με δισταγμό ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, αισθάνθηκαν ικανοποίηση για την κατάκτηση που επέτυχαν και τις περιέβαλαν με εμπιστοσύνη.

Αξίζει να αναφέρουμε την καλή συνεργασία που υπήρξε με τις δύο άλλες γυναίκες επιθεωρήτριες (Μαρτυρία και αρχείο Παπαδάτου Π.).

Η Μπινιώρη Βασιλική αναφέρει πως γενικά είχε καλή σχέση με τους συναδέλφους της.

Τα εμπόδια που συνάντησε είχαν να κάνουν με τις μεταθέσεις της.

Διορίστηκε για πρώτη φορά στη Δ΄ Περιφέρεια Πειραιώς, ένας συνάδελφος τότε, χωρίς να έχει κάποιο στοιχείο από την Υπηρεσία ή από το Υπουργείο έγγραφο ότι μετατίθεται, γιατί έπρεπε να έχει συμπληρώσει κάποιος κάποια χρόνια για να φύγει από τη μια Περιφέρεια στην άλλη, ζητούσε και απαιτούσε να φύγει για να καταλάβει αυτός τη θέση. Της ζήτησαν λοιπόν και οι άλλοι συνάδελφοι να αποσυρθεί να δεχθεί να πάει στην Άνδρο γιατί αλλιώς θα τους αγρίευε περισσότερο.

Κανονικά ήταν άτυπη αυτή η μετάθεση, επειδή όμως δεν ήθελε να φτιάξει περισσότερους καυγάδες πήγε το καλοκαίρι αλλά μετά επέστρεψε (Συνέντευξη, Μπινιώρη Β.).

Η Μουρελάτου Βρισηίς αναφέρει πως από την πρώτη ημέρα ανάληψης των καθηκόντων της ήρθε σε σύγκρουση με συνάδελφο της, γιατί είχε καταλάβει αυθαίρετα το Γραφείο της. Ύστερα από ώριμη σκέψη έκρινε σκόπιμο να μην επιμείνει, και τούτο προς αποφυγήν επικριτικών σχολίων επιβαρυντικών γι΄ αυτήν που ως γυναίκα θα δημιουργούσε προβλήματα από την πρώτη μέρα ανάληψης των καθηκόντων της.

Τη συνετή αυτή θέση της ο κύριος αυτός παρερμήνευσε, γιατί πίστεψε πως ήταν δυνατό να προΐσταται και στις δύο εκπαιδευτικές περιφέρειες (Μαρτυρία. Μουρελάτου Β.)

Κατά την πορεία της δέχτηκε επίσης, πολλές καταγγελίες από συναδέλφους της οι οποίες δημοσιεύτηκαν σε αρκετά τεύχη του Διδασκαλικού Βήματος, στην Εφημερίδα τα «Νέα», στην «Προοδευτική Παιδεία» και την «Ελεύθερη Θράκη». Οι Υφυπουργοί Παιδείας Κοντογιαννόπουλος Βασίλης και Μώραλης Πέτρος της έστειλαν έγγραφα με συστάσεις. Σ' όλα αυτά τα δημοσιεύματα απάντησε με επιστολή της στο Διδασκαλικό Βήμα το Μάρτιο του 1982 (τ. 904 -Τ.Β.').

8. Μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή

Μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή, η Μουρελάτου Β., αναφέρει ότι δεν κρίθηκε ικανή για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, οπότε εξαναγκάσθηκε «εις παραίτηση».

Μετά την υποβολή της παραίτησής της ζήτησε να λάβει γνώση του σχετικού πρακτικού επιλογής Σχολικών Συμβούλων, προκειμένου να πληροφορηθεί την αιτιολόγηση της μη επιλογής της.

Η απόφαση του αρμόδιου Συμβουλίου ήταν άκρως αντιφατική και στηρίχθηκε σε ένα μόνο στοιχείο. Στις κριτικές αναφορές εναντίον της και στα δημοσιεύματα της ΔΟΕ στο «Διδασκαλικό Βήμα», για τη δήθεν «έντονη αυταρχική της συμπεριφορά που δημιουργούσε πολλά προβλήματα συνεργασίας όταν υπηρετούσε ως Επιθεωρήτρια το 1979-81».

Η Μπινιώρη Βασιλική μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή έγινε Σχολική Σύμβουλος,^[11] και συνταξιοδοτήθηκε αφού συμπλήρωσε 35ετή πραγματική υπηρεσία.

Η Παπαδάτου Παναγιώτα μετά την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή τέθηκε στη διάθεση του ΥΠΕΠΘ το οποίο ύστερα από αίτησή της την τοποθέτησε στο ΚΕΜΕ, στη συνέχεια επελέγη Σχολική Σύμβουλος και τοποθετήθηκε στη Νιγρίτα Σερρών, αργότερα μετατέθηκε στο Χαϊδάρι Αττικής από όπου και συνταξιοδοτήθηκε.

Η κατάσταση αυτή άρχισε να αντιστρέφεται μερικά κατά τις επιλογές των Σχολικών Συμβούλων το 1984, αφού τόσο το πολιτικό κλίμα όσο και το θεσμικό πλαίσιο θα αντιστραφούν. Έτσι κατά τις επιλογές των Σχολικών Συμβούλων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 1984 σε σύνολο 223 Σχολικών Συμβούλων επελέγησαν 14 γυναίκες, δηλαδή ποσοστό 6%, το οποίο όμως θα αυξηθεί κατά τις επόμενες επιλογές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αμπαρτζής, Χ., Ανθίδης, Μ., Δημητρίου, Μ., Κοφτερού, Α., Λουκά, Δ., Μιχαηλίδης, Χ. – Ανδρέου, Α. – Εισαγωγή / Επίμετρο. (1999). Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.

Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του Εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη.

Ανδρέου, Α. (1996). Θεσμικοί Αποκλεισμοί, Περιορισμοί και Διαφοροποιήσεις στην κατάρτιση , επιμόρφωση και υπηρεσιακή εξέλιξη της δασκάλας στο: Ανάτυπο, από τα πρακτικά του Συμποσίου Διαφυλικές σχέσεις. Αθήνα.

Μπινιώρη, Β. (1958). Πώς εφήρμοσα την ολική μέθοδο. Τάξις πρώτη. Ενιαία Διδασκαλία – Ολική Μέθοδος. Κυπαρισσία.

Μπινιώρη, Β. (1963). Πώς εφήρμοσα την ολική μέθοδο και ενιαία διδασκαλία. Αθήνα.

Φίλος, Σ. (1984). *Το χρονικό ενός θεσμού*. Αθήνα: Βιβλιογωνία.

ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ

Διδασκαλικό Βήμα. 1-6-80, τ. 871.

Διδασκαλικό Βήμα. 16-4-80, τ. 868

Διδασκαλικό Βήμα. 16-12-78, τ. 840.

Διδασκαλικό Βήμα. 16-3-80, τ. 866.

Διδασκαλικό Βήμα. Μάρτιος 1982, Τ' Β', 904.

Ελεύθερη Θράκη. 31-1-80, τ. 6872.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (τεύχος τρίτο). 14/2/84, αρ. φ. 49.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (τεύχος τρίτον). 3/86, αρ. φ.. 57.

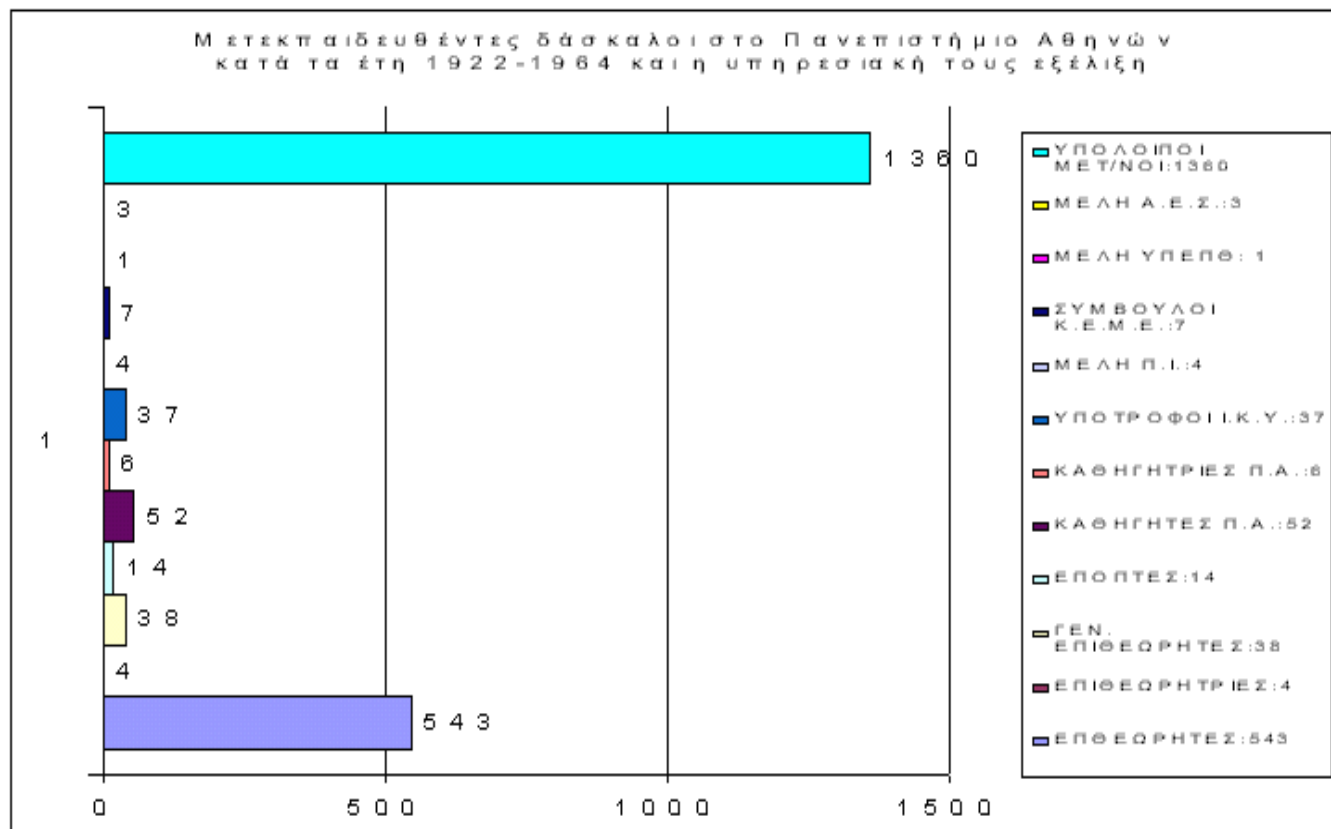
Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (τεύχος τρίτον). 22 Ιουλίου 1976, αρ. φ.. 323.

Νέα. 8-1-1979.

Πετραλιά Φ.(1976). «Θα αποκτήσουμε ποτέ γυναίκα επιθεωρήτρια; Πολλές κάνουν αιτήσεις αλλά ματαιοπονούν.» Νέα.

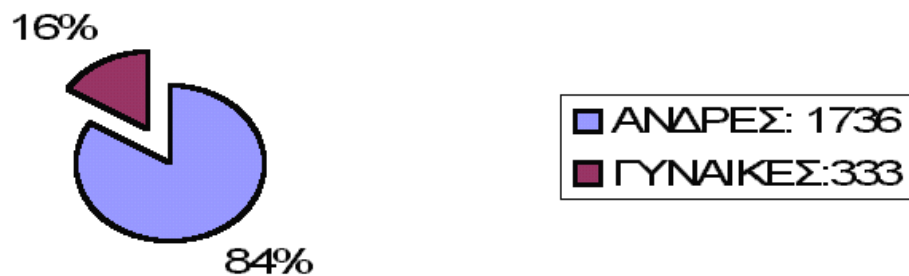
Προοδευτική Παιδεία. Μάρτης 1979, τ. 17.

Προοδευτική Παιδεία. Μάιος 1979, τ. 19.

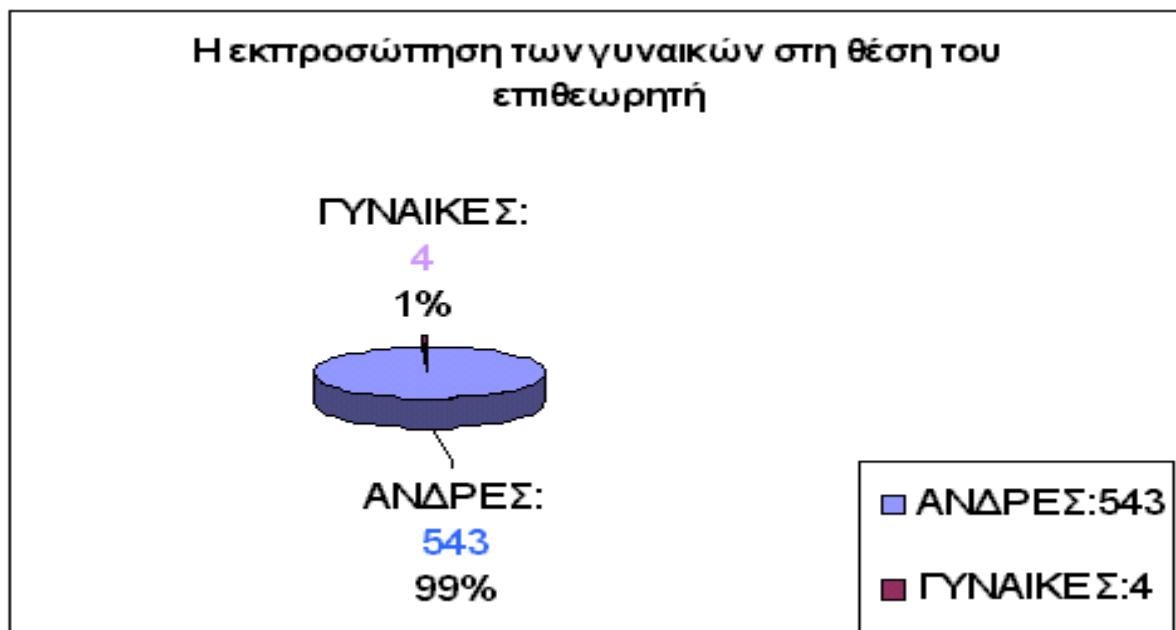


ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Το σύνολο των δασκάλων και διδασκαλισσών που μετεκπαιδεύτηκαν την περίοδο από το 1922-1964 είναι 2069.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

^[1]Το 1980, που είχε πλέον λήξει το θέμα των προσφύγων στο Σ.τ. Ε., διενεργήθηκε διαγωνισμός για την κατάληψη θέσης Επιθεωρητή Β' Δ.Ε. στον οποίο έλαβαν μέρος 550 υποψήφιοι από τους οποίους πέτυχαν 437 και προήχθησαν οι 41. Με υπουργική απόφαση προάχθηκε και η Ευαγγελία Αμαριωτάκη (7^η στη σειρά) (Φίλος Στ., 1984).

Η προαγωγή της Παπαδάτου Παναγιώτας στο βαθμό του Επιθεωρητή έγινε κατόπιν επιλογής από το αρμόδιο Κεντρικό Συμβούλιο, έφερε τότε τον 4^ο βαθμό. Η προαγωγή της δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως ΦΕΚ 323 Τεύχος Γ' 22-7-1976 (Πρ. Αρχείο, Παπαδάτου Π.).

^[2] Στον πίνακα επιθεωρητών Β' Δημοτικής Εκπαίδευσης συμπεριλήφθηκαν:

Νομαρχιακοί Επιθεωρητές (Ν.Ε.), επιθ-τες Δ.Ε. (Ε.Δ.Ε) και δάσκαλοι με 2^ο και 3^ο βαθμό με την ακόλουθη αξιολογική σειρά:

.....Βασιλική Μπινιώρη (Δ3).

Ακυρώθηκε η προαγωγή της με την 2475/79 απόφαση του Σ.τ.Ε., αλλά ξαναεπιλέγει ως επιθεωρήτρια Β' (Δ. 8882/3-3-81, ΦΕΚ 183/3-7-81, τ.Γ').

Μετά τους τελευταίους διορισμούς στο βαθμό του επιθ-τη Β' επακολούθησαν μεταθέσεις του εποπτικού προσωπικού Δ.Ε. σε ευρεία κλίμακα. Με την έναρξη του σχολ. Έτους 1981-82 υπηρετούσε στη Δημοτική Εκπαίδευση το παρακάτω εποπτικό προσωπικό.

Δ' ΑΕΠ Επόπτης: ...Γεώργιος Παπαγιαννόπουλος:

Διαμέρισμα Πειραιά ...Βασιλική Μπινιώρη (Φίλιος Στ., 1984).

Σύμφωνα με το Φ. 353 1/11/27992 του ΥΠΕΠΘ Αθήνα 10 Μαρτίου 1978, αναφέρεται η ανακοίνωση της προαγωγής σε Επιθεωρητή Β' Ε.Δ.

Συγκεκριμένα αναφέρεται:

«Σας γνωστοποιούμε ότι με το Προεδρικό Διάταγμα, που εκδόθηκε την 1-3-78 και δημοσιεύτηκε στις 8-3-78 στο 67 τεύχος Γ' έχετε προαχθεί στο βαθμό της Δ/ντριας Δ.2. Μ. Κ. 7^ο (3^ο βαθμό Ν.Δ. 651/70) στο βαθμό του Επιθ/τη Β' Δ.Ε. με μισθολογικό κλιμάκιο 9^ο.

Η προαγωγή αυτή ανατρέχει από 22 Ιουλίου 1976.

Το ανώτερο Προεδρικό Διάταγμα στηρίζεται:

1. Στην αριθμ. 1003/77 απόφαση του Συμβουλίου Επικρατείας
2. Στα άρθρα 20 και 73 του Ν. 309/76
3. Στις 1-24/77 και 25-26/78 πράξεις του Ειδικού Συμβουλίου Κρίσεως και Προαγωγών της παρ. 9β του άρθρου 73 του Ν. 309/76

Ο αριθμ. Εγκρίσεως της Υ.Ε.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. είναι: 23653/3124/3-3-1998 (Πρ. Αρχείο Μπινιώρη).

^[3] Μουρελάτου Βρισηίς: Ράλλειο Παιδαγωγική Ακαδημία (Πρ. Αρχείο Μουρελάτου).

Μπινιώρη Βασιλική: Αρσάκειο Πατρών, 1946-1948 (Πρ. Αρχείο Μπινιώρη).

Παπαδάτου Παναγιώτα: Αρσάκειο Παιδ. Ακαδημία Ψυχικού, 1949-1951 (Πρ. Αρχείο Παπαδάτου).

^[4] Είχε το Certificat του Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών (Πρ. Αρχείο Μουρελάτου).

^[5] Είχε τα Proficiency των Πανεπιστημίων του Cambridge και Michigan (Πρ. Αρχείο Παπαδάτου).

[6] Είχε Certificat de langue francaise και ρωσικά, παρακολούθησε την Β΄ τάξιν Μέσων Ρωσικής γλώσσης κατά το Πανεπιστημιακόν έτος 1977-1978 (Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών-Τμήμα Διδασκαλείον Ξένων Γλωσσών).

[7] 1. Πώς εφήρμοσα την ολική μέθοδον

Τάξις πρώτη

Ενιαία Διδασκαλία – Ολική Μέθοδος

Εφαρμογή εις μονοτάξιον και πολυτάξιον

Κυπαρισσία 1958

2. Πώς εφήρμοσα την ολική μέθοδον και ενιαία διδασκαλίαν, Αθήνα, 1963

3. Τα καλά παιδιά, 1971.

Τα βιβλία αυτά ήταν αποτέλεσμα της εργασίας της σύμφωνα με την ενιαία διδασκαλία. «Τα καλά παιδιά» το έγραψε όταν ήταν δασκάλα στα πρότυπα και έλαβε μέρος στο διαγωνισμό για το αλφαβητάρι. Στο βιβλίο αυτό έκανε και την εικονογράφηση η ίδια. (Πρ. αρχείο- Συνέντευξη Μπινιώρη Β., Φύλλο Μητρώου ποιότητας και υπηρεσιακής καταστάσεως διδασκαλίσσης).

Με την ιδιότητά της ως ζωγράφου, δραστηριότητα την οποία ασκούσε παράλληλα με τα διδακτικά της καθήκοντα, συμμετείχε σε ατομικές και ομαδικές πανελλήνιες εκθέσεις και ομαδικές εκθέσεις εξωτερικού (Πρ. Αρχείο Μπινιώρη Β.)

[8] Η ίδια αντίληψη υπήρχε και σε άλλες δημόσιες υπηρεσίες και Υπουργεία με πιο χαρακτηριστική την μη προαγωγή γυναικών σε θέσεις Συμβούλων του Συμβουλίου Επικρατείας και σε θέσεις εισαγγελέων, αρμοδιότητες του Υπουργείου Δικαιοσύνης (Μαρτυρία Παπαδάτου Π.).

[9] Προαγωγή στο β. του Επιθ/τη Β΄ Δ.Ε. Μ.Μ.Κ. 9 του ν. 309/76 από 22-7-76/Αρ. ΦΕΚ. 67, 8-3-78, Αριθμ. Έγκρισης: 27992, 10-3-78 (ΥΠΕΠΘ/ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟ με τις υπηρεσιακές μεταβολές της Μπινιώρη Βασιλικής).

[10] Συγκεκριμένα πρότεινε, ένας δάσκαλος με το βαθμό του Διευθυντή Α΄ ή και Β΄ να αναλάβει όλα τα γραφειοκρατικά θέματα (προαγωγές, άδειες, μεταθέσεις, αποσπάσεις κ.α.) και το κύριον καθήκον του Επιθεωρητή να είναι το καθοδηγητικό έργο, και τούτο όχι μόνο θεωρητικά αλλά στη διδακτική πράξη, καθώς και η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού με την οργάνωση σχετικών παιδαγωγικών σεμιναρίων, αναφορικά με τα νεώτερα πορίσματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας και τις σύγχρονες μεθόδους διδακτικής (Μαρτυρία, Μουρελάτου Β.).

[11] Αρθμ. ΦΕΚ 14-2-84, Αριθμ. Έγκρισης: Δ1/158, Χρονολογία: 16-2-84 (ΥΠΕΠΘ- Πιστοποιητικό με της επίσημες Υπηρεσιακές Μεταβολές της Μπινιώρη Βασιλικής, Πρ. Αρχείο Μπινιώρη Β.). Με την Δ1/1363/5.2.1986 υπουργική απόφαση που

εκδόθηκε σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις έγινε δεκτή η από 27.1.1986 αίτηση παραίτησης από την υπηρεσία της Επιθεωρήτριας Β' Δημοτικής Εκπαίδευσης του Ν. 309/1976 Σχολικού Συμβούλου Δημοτικής Εκπαίδευσης με τετραετή θητεία Μπινιώρη Βασιλικής του Νικολάου, που έχει καταταγεί σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 1565/1984 στο Μ.Κ. 1. Η ανωτέρω διατηρεί τιμητικά τον τίτλο της θέσης που κατείχε τελευταία, επειδή συμπλήρωσε 35ετή πραγματική υπηρεσία (Εφημερίς της Κυβερνήσεως ΥΠΕΠΘ, 1986).

Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ ΠΕΤΡΟΣ ΜΩΡΑΛΗΣ

**Έλεγχος - Εποπτεία στο παράδειγμα της ελληνικής Α/θμιας εκπαίδευσης: Από τον
Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο. Ιστορική - Συγχρονική θεώρηση»**

Παναγιώτης ΣΚΑΡΤΣΙΛΑΣ
Εκπαιδευτικός Π.Ε.,
Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Πατρών

Παναγιώτης ΜΟΥΣΤΑΪΡΑΣ
Εκπαιδευτικός Π.Ε.,
Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και η καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου το 1982, επέφεραν ανακατανομή εξουσιών, με ένα διπλό σύστημα εποπτείας και ελέγχου των σχολείων και συνακόλουθα μια αναδόμηση στον τρόπο άσκησης της εξουσίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στην εργασία γίνεται προσπάθεια προσέγγισης, μέσα από την παράλληλη ιστορική και συγχρονική σκοπιά των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, των θεσμικών ρυθμίσεων, των διαδικασιών και των τρόπων με τους οποίους συγκροτήθηκε, οργανώθηκε και ασκήθηκε η πολιτική για την εποπτεία και τον έλεγχο στην ελληνική Α/θμια εκπαίδευση των θεσμών του Επιθεωρητή και του Σχολικού Συμβούλου, το πλέγμα των συγκρούσεων που αναδύθηκαν, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι ρυθμίσεις επηρέασαν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Διερευνώνται ερωτήματα που σχετίζονται με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και τις ανάγκες που επέβαλαν τις αλλαγές, τα δεδομένα και τις διαδικασίες διαμόρφωσης και υλοποίησης του νομικού πλαισίου. Διαγράφονται οι ρητοί και άρρητοι σκοποί, στόχοι και προθέσεις των σχεδιαστών, ο βαθμός συναίνεσης ή αντίθεσης των άμεσα εμπλεκομένων, τα μέτρα και τα μέσα υποστήριξης του θεσμού, τα αποτελέσματα, αναμενόμενα και μη και η ερμηνευτική τους διάσταση. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις αντλούν κυρίως τις παραδοχές τους από τις ευρύτερες συγκρουσιακές θεωρίες για την εκπαίδευση ως λειτουργία, σε σχέση με το κράτος και τις δομές του, μέσα από μια δυναμική συνάρθρωση των επιμέρους πεδίων και διαδικασιών της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

ABSTRACT

In 1982, the abolition of the institution of the "School Inspector" and the introduction of the institution of "School Consultant" brought about a reshuffling of power in the Greek educational system, through a dual system of schools' supervision and control and therefore a restructuring of the manner in which educational policies in the administration of education were implemented. This paper investigates the institutional changes and adjustments, the procedures and the ways in which the policy for the supervision and control of the institutions of the "School Inspector" and "School Consultant" in Greek Elementary Education was organized and applied. The analysis is presented from a comparative historical and contemporary viewpoint of educational reforms. Furthermore we try to look into the network of conflicts, which emerged and the ways in which these reallocations influenced the effects of education. Questions about the social and political

conditions, the demands for these changes, the facts and the procedures of formation and realization of legal framework are explored. We examine the explicit and non explicit objects of policy makers, the approval and/or the opposition of those involved, as well as the proceedings and the means for the support of the new institution and the expected and non expected outcomes. The theoretical approaches of this paper draw upon assumptions from the conflict theory of the education and its function, in relation to the State and its structures, through a dynamic linking of different fields and procedures of applied educational policy.

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαδικασία διαμόρφωσης του νεοελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ακολούθησε την ευρύτερη κοινωνικοπολιτική πορεία ανάπτυξης του κράτους και των μηχανισμών του, λειτουργώντας μέσα στα πλαίσια που προσδιορίζονταν κάθε φορά από τα χαρακτηριστικά του αντίστοιχου κρατικού σχηματισμού. Οι θεσμοθετημένοι μηχανισμοί ελέγχου και εποπτείας του εκπαιδευτικού συστήματος αποτέλεσαν έναν από τους βασικότερους άξονες για την οργάνωση και διοίκηση του συστήματος, με την παράλληλα ανάπτυξη διάφορων οργανωτικών σχημάτων.

Η αναλυτική - ερμηνευτική προσπάθεια προσέγγισης των εποπτικών μηχανισμών στην εκπαίδευση, εξ αντικειμένου εγείρει ποικίλα ερωτήματα και αμφισβητήσεις, αναδεικνύοντας μια σειρά έντονων θεωρητικών και πρακτικών προβληματισμών, οι οποίοι σχετίζονται: 1) με τις πολιτικές που αφορούν στη διοίκηση, στην εποπτεία και στον έλεγχο, στην αξιολόγηση και στην απόδοση λόγου στην εκπαίδευση, 2) στα αιτήματα, στις αντιστάσεις, στις αντιδράσεις και στις αντιπαραθέσεις των εκπαιδευτικών φορέων και άλλων ομάδων συμφερόντων και 3) ευρύτερα με τις διαδικασίες με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεσμοί συνδέονται με το κράτος, την εξουσία, την ιδεολογία και το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζονται τα εκπαιδευτικά επεισόδια.

Η κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και η καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου, επέφερε ανακατανομή εξουσιών με ένα διπλό σύστημα εποπτείας και ελέγχου των σχολείων και συνακόλουθα μια αναδόμηση στον τρόπο άσκησης της εξουσίας μέσα στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ο ιδιαίτερος και ιδιότυπος ρόλος του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως συνδετικού κρίκου μεταξύ της κεντρικής εκπαιδευτικής εξουσίας και της εκπαιδευτικής πράξης, και έμμεσα ως φορέας των κυρίαρχων πολιτικών αντιλήψεων, με την άσκηση συγκεκριμένων αποφάσεων μέσα στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του, αλλά και της αρνητικής φόρτισης του προηγούμενου θεσμού του Επιθεωρητή λόγω της συγκεκριμένης ιστορικής και πολιτικοϊδεολογικής του διαδρομής, θέτει κρίσιμα ερωτήματα για τις πολιτικές συγκρότησης των εποπτικών μηχανισμών και την προοπτική τους.

1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση, μέσα από την παράλληλη ιστορική και συγχρονική σκοπιά των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, των θεσμικών ρυθμίσεων, των διαδικασιών και των τρόπων με τους οποίους συγκροτήθηκε, οργανώθηκε και ασκήθηκε η πολιτική σε σχέση με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου, για την Εποπτεία και τον Έλεγχο στην ελληνική Α/θμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερα εξετάζονται οι παραδοχές που διαμόρφωσαν το ρόλο των θεσμικών παραγόντων στον εκπαιδευτικό έλεγχο, το πλέγμα των συγκρούσεων που αναδύθηκαν και η επίδραση αυτών των ρυθμίσεων στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης.

Το ενδιαφέρον εστιάζεται περισσότερο στη δυναμική συνάρθρωση των επί μέρους πεδίων και διαδικασιών της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και των αποτελεσμάτων της, μέσα από μια ολιστική και συνθετική προσέγγιση και ιδιαίτερα στις ποικίλες συγκρούσεις, των πολιτικών, κοινωνικών δυνάμεων και διαφόρων φορέων συμφερόντων.

Όπως επισημαίνει η Ζαμπέτα (1994, σελ.107), «Η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους δεν προκύπτει ως προϊόν μιας καθαρής "πολιτικής βούλησης", αλλά δεσμεύεται από ορισμένα ουσιαστικά προβλήματα της εκπαίδευσης και τον τρόπο που αυτά κατανοούνται ή μη από τα διάφορα συγκρουόμενα συμφέροντα που παρεμβαίνουν στην άσκηση της πολιτικής. Τα συμφέροντα αυτά εντοπίζονται τόσο στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής διοίκησης όσο και στα πολιτικά κόμματα, στους εκπαιδευτικούς φορείς και ιδιαίτερα στα συνδικαλιστικά τους όργανα». Για τον Kogan (Jones 1991, σελ.3918) « η εκπαίδευση είναι από τη φύση της πολιτική και είναι ένα "επιθυμητό τεχνούργημα μάλλον, παρά μια αυταπόδεικτα πολύτιμη σειρά διαδικασιών". Οι σκοποί τους οποίους το κράτος θέτει για επίτευξη εκτιμώνται ως σημαντικοί, αλλά συγχρόνως μπορεί να είναι και συγκεχυμένοι, διφορούμενοι και μερικές φορές ασυμβίβαστοι μεταξύ τους».

Η μεθοδολογική προσέγγιση είναι κυρίως η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία βασίζεται κυρίως σε εμπειρικό υλικό, προέρχεται από τις βιβλιογραφικές αναφορές, στην αντίστοιχη νομοθεσία των περιόδων που εξετάζονται, σε πρακτικά της Βουλής που εμπεριέχουν τοποθετήσεις πολιτικών, σε άρθρα περιοδικών και σε ανακοινώσεις εντύπων και εφημερίδων, καθώς επίσης και σ' ένα μικρό αριθμό συνεντεύξεων από Σχολικούς Συμβούλους.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ - ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Επειδή κατά τον Carnoy (1988, σελ. 10) «οποιαδήποτε μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος δεν μπορεί να διαχωριστεί από κάποια ρητή ή σιωπηρή ανάλυση του σκοπού και της λειτουργίας του κυβερνητικού σχηματισμού, δεδομένου ότι η εξουσία εκφράζεται τουλάχιστον εν μέρει μέσα από το πολιτικό σύστημα μιας κοινωνίας», είναι αναγκαίο να προσδιοριστεί η έννοια του κράτους και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Για τις συγκρουσιακές θεωρίες το κράτος είναι ένας μηχανισμός για τη άσκηση εξουσίας, ενεργεί ως όργανο της κυρίαρχης τάξης, η μορφή του αναδύεται από τις σχέσεις παραγωγής και όχι από τη γενική εξέλιξη του ανθρώπινου νου, ούτε από τις συλλογικές επιθυμίες. (Engels, 1981 & Marx, 1978). Ο Gramsci (Bottomore, 1977) επεκτείνοντας τη θεωρία του κράτους, συμπεριλαμβάνει την έννοια της “ηγεμονίας”, η οποία σήμαινε την ιδεολογική κυριαρχία των αστικών αξιών και προτύπων πάνω στις καταπιεζόμενες τάξεις, αποδίδοντας μέρος αυτού του ρόλου στο κράτος, το οποίο είναι αναμειγμένο στην αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής. Ο L. Althusser (1977) θεωρεί ότι το κράτος κατέχει πάρα πολύ σημαντική θέση, γιατί με την άσκηση κρατικής εξουσίας μέσω των καταπιεστικών κρατικών μηχανισμών και μέσω των ιδεολογικών μηχανισμών εξασφαλίζεται η αναπαραγωγή των σχέσεων παραγωγής, με κυρίαρχο μηχανισμό το σχολείο. Κατά τον Ν. Πουλιαντζά (1982) το κράτος έχει οικονομικές λειτουργίες (παραγωγή) καθώς και ιδεολογικές κατασταλτικές λειτουργίες (αναπαραγωγή). Εισέρχεται άμεσα στην οικονομία για να επιλύσει τις αντιθέσεις στην παραγωγή, αλλά παράλληλα χαρακτηρίζεται από αντιφάσεις σε όλες τις λειτουργίες του, γιατί η ταξική πάλη γίνεται στη καρδιά του κράτους. Έτσι δεν είναι ούτε αντικείμενο της εξουσίας της κυρίαρχης τάξης, ούτε υποκείμενο που κατέχει μια δικιά του αφηρημένη εξουσία έξω από την ταξική δομή, είναι “σχετικά αυτόνομο”.

Η σχέση εκπαίδευσης και του κράτους - σύμφωνα με τον Γ. Μήλιο (1988, σελ. 43) «δεν είναι σχέση εξωτερικότητας ώστε να εκλάβουμε την εκπαιδευτική λειτουργία ως κάτι το ποιοτικά διαφορετικό και ως εκ τούτου δυνητικά “ανεξάρτητο” από το κράτος, αλλά είναι σχέση εσωτερική δεδομένου ότι η εκπαιδευτική λειτουργία δεν ρυθμίζεται απλώς από το κράτος, αλλά αποτελεί στοιχείο της συνολικής κρατικής λειτουργίας, είναι κράτος». Οι S. Bowels και H. Gintis (Blackledge, 1995) μέσα από τη θεωρία της “αντιστοιχίας” θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συντελεί στην ενσωμάτωση των νέων στο οικονομικό σύστημα μέσω μιας δομικής αντιστοιχίας ανάμεσα στις κοινωνικές σχέσεις του σχολείου και τις σχέσεις παραγωγής. Επί πλέον οι διάφορες κοινωνικές σχέσεις του σχολείου απεικονίζουν τον ιεραρχικό καταμερισμό της εργασίας. Ο Miliband (Blackledge, 1995, σελ. 211) υποστηρίζει «ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί εκπληρώνουν ένα σημαντικό εκπαιδευτικό ρόλο και λειτουργούν περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικά ως νομιμοποιητικοί φορείς μέσα στις και για τις κοινωνίες τους». Ο Hall (Blackledge, 1995) πιστεύει ότι η εκπαίδευση στη σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία έχει την κρίσιμη συνέπεια να συντηρεί και να αναπαράγει τις θεμελιώδεις ταξικές σχέσεις των καπιταλιστικών κοινωνιών, αλλά όμως η εκπαίδευση μεταβάλλεται και διαμορφώνεται από τη συνολική λογική των δομών της κοινωνίας στην οποία λειτουργεί. Για τους Apple & Giroux το σχολείο δεν συμβάλλει μόνο στην αναπαραγωγή του κοινωνικού status quo, αλλά “ενοχοποιείται” και για την παραγωγή κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων. Το εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρει ο Carnoy, (Μπουζάκης, 1994) ότι είναι εκείνος ο θεσμός που διαμορφώνεται από τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις διάφορες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές ομάδες οι οποίες αλληλοσυγκρούονται στην “αρένα” του κράτους. Για τον Charlot (Μπουζάκης, 1994) «το καινούργιο στοιχείο δεν είναι η αναπαραγωγή αλλά η εξατομίκευση, αφού η αναπαραγωγή η εγγεγραμμένη με σαφήνεια στις σχολικές δομές παραχωρεί τη θέση της σε μια μορφή αναπαραγωγής πολύ πιο μυστηριώδη και ασταθή, η οποία

ακολουθεί μια τροχιά ατομική, μια προσωπική πορεία». Ο R. Dale (Ζαμπέτα, 1994) θεωρεί ότι η οικονομική και πολιτική αναπαραγωγή που επιτελείται στο σχολείο, γίνεται μέσα σ' ένα ιδιαίτερο πολιτικό πλαίσιο και επιστρατεύονται διάφορα είδη αντιστάσεων, από διάφορες ομάδες, με διαφορετικούς σκοπούς και μορφές. Το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά αποτελεί ένα υποσύστημα του κοινωνικοοικονομικού - πολιτικού συστήματος της χώρας, κατέχει στρατηγική θέση σ' αυτό, επηρεάζει μεγάλο μέρος των άλλων συστημάτων και συμβάλλει άμεσα ή έμμεσα στην αναπαραγωγή του υφιστάμενου κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού.

Η εξέταση των μηχανισμών Εποπτείας και Ελέγχου μπορούν να ερμηνευτούν με βάση το ευρύτερο Μεταρρυθμιστικό Μοντέλο Ανάλυσης που προτείνει ο Α. Καζαμιάς (1993), το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: α) την πολιτικοδομική διάσταση (η φύση του ελληνικού κράτους) και η οποία είναι το κυρίαρχο πεδίο. "Έτσι οι μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις προκαλούνται ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες στο πλαίσιο του κράτους και της συνακόλουθης πολιτικής δράσης, β) την κοινωνικοοικονομική διάσταση και η οποία αναφέρεται στη φύση του κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού. Οι αλλαγές στις κοινωνικές δομές, ως συνέπεια των αλλαγών στις μεθόδους παραγωγής, οδηγούν σε μετακινήσεις στο πολιτικό πεδίο. Το οικονομικό πεδίο δύναμης αφορά λιγότερο στην ελληνική περίπτωση, λόγω της στρεβλής και άνιση ανάπτυξης και της συστηματικής οικονομικής εξάρτησης από τα μητροπολιτικά καπιταλιστικά κέντρα, γ) την ιδεολογική - πολιτιστική διάσταση, και η οποία αναφέρεται και στις ιδέες, στα ιδεώδη, στις πεποιθήσεις, στην κουλτούρα, κτλ. και δ) τη "σχετική αυτονομία" του σχολείου, κατά την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα έχει μια ιστορικά διαμορφωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα δηλαδή στάσεις, αξίες, προσανατολισμούς, προσδοκίες. και η οποία μπορεί να λειτουργήσει θετικά ή αρνητικά, όταν επιχειρούνται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Στην οργάνωση ενός συστήματος κυρίαρχη θέση κατέχει η διοίκηση, η οποία ελέγχει τη λειτουργία του όλου συστήματος και προσπαθεί να διατηρήσει τις δομές του σε ισορροπία. Σύμφωνα με την άποψη του Γ. Ρούση (1984), η διοίκηση είναι «ένα σύνολο δραστηριοτήτων από καθορισμένες πράξεις που γίνονται από τον άνθρωπο υποκείμενο της διοίκησης σε σχέση με το αντικείμενο, με σκοπό να το μεταβάλλει και να πετύχει την εξέλιξή του προς ένα καθορισμένο σκοπό». Βασικός φορέας ελέγχου είναι η εξουσία. Ο έλεγχος δρα ως στοιχείο διατήρησης της ισορροπίας των δομών του συστήματος, αλλά και στο ίδιο το σύστημα, αφού γίνεται πληροφόρηση για τις ανεπιθύμητες παρενέργειες και αποκλίσεις στη συμπεριφορά του. Καταγράφονται οι κινήσεις και οι πιέσεις που ασκούνται στην οργάνωση του συστήματος και ελέγχεται η προέλευση και η σκοπιμότητα της κάθε κοινωνικής πίεσης. Ο έλεγχος αξιολογεί τις αποκλίσεις, τις διορθώνει ή τις ελαχιστοποιεί. Επίσης μέσω του ελέγχου υπάρχει η λειτουργία της επανατροφοδότησης ή ανάδρασης του συστήματος, ώστε ένα μέρος των εκροών επανέρχεται στο σύστημα μέσω των εισροών εξασφαλίζοντας έτσι τη διαδικασία παραγωγής και αναπαραγωγής του συστήματος για την ορθολογική χρησιμοποίηση των παραγωγικών δυνάμεων της κοινωνίας. Έτσι ο έλεγχος είναι αναγκαίος για τη διαχείριση του συστήματος και τη διατήρηση των ισορροπιών σε σχέση με τις

δυναμικές που αναπτύσσονται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες και οι οποίες δυναμικές σχετίζονται με τη διεκδίκηση της εξουσίας.

Ένα ιδιαίτερο πρόβλημα των σύγχρονων κρατών αποτελεί το φαινόμενο τη γραφειοκρατίας, το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση της οργανωτικής δομής των συστημάτων. Κατά τον Weber η γραφειοκρατία είναι ένας τρόπος οργάνωσης που χαρακτηρίζεται από ορθολογισμό, αποτελεσματικότητα, νομιμότητα και κατανομή της εξουσίας στην ιεραρχική κλίμακα. Για τα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά στους εκπαιδευτικούς θεσμούς ο T. Husen (1991) υποστηρίζει ότι «η διεύρυνση των στόχων και ο ισχυρός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στις αξιοκρατικές κοινωνίες, στην κατανομή των θέσεων κοινωνικής ισχύος και στην επιλογή των ατόμων για τις ελκυστικές θέσεις συμβάλλουν στο ίδιο φαινόμενο, δηλ. να αυξάνουν την επιρροή του διοικητικού μηχανισμού». Η γραφειοκρατική οργάνωση της εκπαίδευσης εκφράστηκε ως α)συγκέντρωση της εξουσίας στην κορυφή της ιεραρχίας και περιορισμός της ισχύος στη βάση, β) επεκτατισμός των τομέων και τμημάτων της διοίκησης, γ) χρονοβόρες διαδικασίες και καθυστερήσεις στην διεκπεραίωση των εργασιών, δ) πολυπλοκότητα στις ευθύνες και στον καταμερισμό αρμοδιοτήτων, προσήλωση στη παράδοση, στ) πολιτική επιρροή.(Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994)

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκο, λόγω του μεγέθους και του πλήθους των δομών και ανταποκρίνεται στα μηχανιστικά γραφειοκρατικά μοντέλα, αλλά με σχετικές ιδιομορφίες. Σύμφωνα με τον Α. Καζαμία (1994) «είναι ένας μηχανισμός του κράτους, άρρηκτα συνδεδεμένος με τη γραφειοκρατία και τους συγκεντρωτικούς μηχανισμούς του κράτους».

3. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ:

3.1 ΕΛΕΓΧΟΣ - ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 1834 – 1981.

Η έννοια του Ελέγχου και της Εποπτείας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ιστορικά έχει συνδεθεί ιδιαίτερα με το θεσμό του Επιθεωρητή, ο οποίος απετέλεσε έναν από τους παλαιότερους και βασικότερους μηχανισμούς στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Κατά την πρώτη περίοδο οργάνωσης της ελληνικής εκπαίδευσης (1833-1895), επειδή το νεοσύστατο κράτος δεν είχε ακόμα αναπτύξει σε κεντρικό επίπεδο τους μηχανισμούς ελέγχου που θα του επέτρεπαν την άμεση παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία., η εποπτεία των σχολείων ανατίθεται κατά κύριο λόγο σε εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες με ταυτόχρονη ανάμειξη πολιτικής και δικαστικής εξουσίας αντλώντας νομιμοποίηση και στη βάση της έμμεσης αντιπροσώπευσης.(Ζαμπέτα, 1994) Το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης ήταν πολύπλευρο και πολυσύνθετο, αντιστοιχούσε στο σύστημα διοίκησης της χώρας που καθιερώθηκε, εξαρτήθηκε και στηρίχθηκε σε ξένα πρότυπα. Με τις επάλληλες αρχές που προέβλεπε ήταν φαινομενικά αποκεντρωτικό, στην πραγματικότητα

όμως οικοδομήθηκε ένα συγκεντρωτικό σύστημα ελέγχου, μέσω του ρόλου των Νομαρχών, οι οποίοι γίνονται μεσάζοντες ή μεσολαβητές προς το κράτος. (Ευαγγελόπουλος, 1998 & Δημαράς, 1990).

Την περίοδο 1895-1930, η διαμόρφωση ενός συγκεντρωτικού συστήματος ακολούθησε μια σταδιακή αλλά σταθερή πορεία, αρχίζοντας για πρώτη φορά με το διορισμό μόνιμων Επιθεωρητών σε κάθε νομό, το 1895 για τη Δημοτική εκπαίδευση (νόμος ΒΤΜΘ΄/1895), όπου καθιστούσαν τον Επιθεωρητή και τους βοηθούς του – όπως τονίζει και ο Παπαμάρκος – «τυράννους των δασκάλων, δεσπότες των Δημοτικών αρχών, αυτοκράτορες του Εποπτικού Συμβουλίου».(Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Αποτέλεσμα των ρυθμίσεων του νόμου 240/1914 που αφορούσαν στη διοίκηση και αντανakλούν τις αντιλήψεις της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1913, ήταν η άσκηση εξουσίας από μια σειρά ενδιάμεσων εποπτικών και συμβουλευτικών οργάνων, η εξασφάλιση της μονιμότητας των δασκάλων από πλευράς απολύσεων και μεταθέσεων. (Ευαγγελόπουλος, 1998).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, καθιερώνει τον καινοτόμος θεσμός των Ανώτερων Εποπτών Δ.Ε., οι οποίοι είναι ισόβαθμοι με τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (νόμος 817/1917). Ο νόμος τους αναθέτει ουσιαστικά την ευθύνη του συνόλου των προβλημάτων που αφορούν την μεταρρύθμιση, τη γενική εποπτεία όλης της δημοτικής εκπαίδευσης.(Φραγκουδάκη, 1987)).

Με τη κήρυξη της δικτατορίας του Πάγκαλου το 1926 καταργήθηκαν τα Υπηρεσιακά Συμβούλια και η διοίκηση ανατέθηκε στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Η δικτατορία καταστρατήγησε τη μονιμότητα των υπαλλήλων, έθεσε σε διωγμό προοδευτικά και συνδικαλιστικά στελέχη, απέλυσε τους Επόπτες Δ.Ε. και τα μέλη του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου.

Η μεταρρύθμιση του 1929 βάζει τα θεμέλια του αστικού σχολείου και βασικός της στόχος ήταν να αποκτήσει το σχολείο εσωτερική αποτελεσματικότητα,.(Μπουζάκης., 1994), Προσαρμόζει το σχολείο στις οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας και του αναθέτει ιδεολογικά τη μετάδοση των αρχών του κοινοβουλευτικού συστήματος.(Φραγκουδάκη, 1987). Με το νόμο 4178/1929 έγιναν αξιόλογες ρυθμίσεις στο θεσμό των επιθεωρητών, που αφορούσαν κυρίως διορισμούς, μεταθέσεις, προαγωγές. Η σύσταση Περιφερειακών Εποπτικών Συμβουλίων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΠΕΣΣΕ) και Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (ΑΕΣ), (Ν. 4653/1930) με διοικητικές και εποπτικές αρμοδιότητες, μπορεί να θεωρηθεί τομή, αφού μεταβιβάστηκαν αρμοδιότητες από τον Υπουργό Παιδείας σε συλλογικά όργανα. Η θεσμοθέτηση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου σηματοδοτεί μια συστηματική προσπάθεια των φιλελεύθερων δυνάμεων να εξασφαλίσουν και να εδραιώσουν την πολιτική και κοινωνική συναίνεση για την εκπαίδευση.(Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Με τους αναγκαστικούς νόμους 767/1937 και 2180/1937 το καθεστώς της 4ης Αυγούστου κάνει συνολική μεταβολή του εκπαιδευτικού συστήματος . Η εποπτεία

ανήκει στον Υπουργό και ασκείται μέσω της Κ.Υ. του Ανώτατου Συμβουλίου Εκπαίδευσης και του Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου και των Ανώτερων Περιφερειακών Εποπτικών Συμβουλίων που προβλεπόταν και η συμμετοχή ανώτερου αξιωματικού. Ιδιαίτερο ρόλο έπαιζαν οι Επιθεωρητές και οι Γενικοί Επιθεωρητές οι οποίοι προέρχονταν από τη Μ.Ε. με διευρυμένο ρόλο. Ορισμένες τροποποιήσεις και ρυθμίσεις που έγιναν (Ευαγγελόπουλος, 1998), όπως αυτές που αναφέρονταν στα προσόντα και στις διαδικασίες επιλογής δεν έγιναν για τη βελτίωση του θεσμού, αλλά για την εξυπηρέτηση κομματικών συμφερόντων και συναλλαγών, με αποτέλεσμα να γίνουν τέτοιες ατασθαλίες, αδικίες και διορισμοί Επιθεωρητών με αρνητική ή χωρίς πρόταση του Κεντρικού Εποπτικού Συμβουλίου που καταρράκωσαν το θεσμό και δημιούργησαν κυβερνητικό σκάνδαλο, ώστε υποχρεώθηκε η κυβέρνηση να επαναφέρει το δεσμευτικό όρο της μετεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο.

Αργότερα το 1946 με το Θ' ψήφισμα "Περί εξυγιάνσεως των δημοσίων υπηρεσιών" που καθόριζε και τους διορισμούς των Επιθεωρητών, απολύθηκαν πολλοί εκπαιδευτικοί επειδή συμμετείχαν στην Εθνική Αντίσταση και δεν ήταν επιθυμητοί στους κυβερνώντες.

Κατά την περίοδο 1950-59 παρατηρείται νομοθετική αδράνεια στα εκπαιδευτικά πράγματα. Με την πρακτική του ελέγχου της νομιμοφροσύνης των πολιτών, των πιστοποιητικών κοινωνικών φρονημάτων, κορυφώθηκε και οικοδομήθηκε ένα κράτος διακρίσεων. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Εξαίρεση στη νομοθετική ακινησία, αποτέλεσε η ανασυγκρότηση των οργάνων διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, με την ίδρυση του "Κεντρικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου της Εκπαιδεύσεως" (ΚΔΓΣΕ), και την οργάνωση των Περιφερειακών Συμβουλίων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης (ΠΥΣΣΕ). Η διάρθρωση αυτή των Υπηρεσιακών Συμβουλίων διατηρήθηκε, με κάποιες τροποποιήσεις, ως τη δεκαετία του 1980.

Το 1959 αναδιαρθρώθηκε η κορυφή του διοικητικού - εποπτικού συστήματος με το νομοθετικό διάταγμα 3971/59, οπότε θεσμοθετείται το Ανώτερο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (ΑΕΣ), με τη συμμετοχή και των αιρετών εκπροσώπων των εκπαιδευτικών. Το διοικητικό του τμήμα είχε τη διοίκηση και εποπτεία του προσωπικού της εκπαίδευσης. Με την ίδρυση του ΑΕΣ και των Υπηρεσιακών Συμβουλίων που προηγήθηκαν ολοκληρώνεται ένα καινούργιο οργανωτικό διοικητικό - εποπτικό σχήμα στην εκπαίδευση. Το κράτος κατ' αυτή τη περίοδο, (Μπουζάκης, 1994) έχοντας ως στόχο τον ιδεολογικό έλεγχο όλων των εκπαιδευτικών λειτουργιών, θα δώσει, κατά την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, πρωταρχικότητα στο πολιτικό - ιδεολογικό στοιχείο, προτάσσοντας τη λειτουργία της ένταξης όλων των άλλων, εμποδίζοντας έτσι το σχολείο να εκσυγχρονιστεί.

Οι κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές που συντελούνται από τις αρχές της δεκαετίας του '60, θα οδηγήσουν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες εκφράζουν μια φιλελεύθερη πίστη στον οικονομικό - αναπτυξιακό ρόλο της εκπαίδευσης και υπογραμμίζουν διαστάσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως

εκδημοκρατισμός, ισότητα ευκαιριών, κοινωνική δικαιοσύνη, με σημαντικό φορέα για την επίτευξη των στόχων αυτής της ρεφορμιστικής αλλαγής τον εκπαιδευτικό. Η πορεία της μεταρρύθμισης του 1964 θα συνδεθεί με τις πολιτικές εξελίξεις της χώρας.

Με το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964 γίνεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στο εκπαιδευτικό - ερευνητικό έργο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και στη διοίκηση (Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια).. Η αρμοδιότητα και η ισχύς του ΠΙ μπορεί να ερμηνευτεί, (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) στη βάση της προσπάθειας των φιλελεύθερων αστικών κομμάτων που είχαν την εξουσία, να δημιουργήσουν τα ελεγχόμενα από αυτά διοικητικά και εποπτικά κέντρα και να αποδυναμωθούν τα παραδοσιακά γραφειοκρατικά κλιμάκια του Υπουργείου και παράλληλα να αποτελέσουν αντάρημα στις Πανεπιστημιακές σχολές που συγκροτούσαν την παραδοσιακή συντηρητική διανόηση, ώστε να εφαρμόσουν τα μεταρρυθμιστικά τους προγράμματα.

Κατά την περίοδο της δικτατορίας με το Ν.Δ. 651/70, σημειώνονται αλλαγές στη διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης, ανατρέποντας τους θεσμούς που εισήχθησαν το '64 -'65. Η μεγάλη αύξηση του αριθμού των εποπτικών θέσεων, ίσως να προέκυψε από τη ανάγκη για "καλύτερη αστυνόμευση των εκπαιδευτικών", όπως παρατηρούσε ο Ε. Παπανούτσος στη βουλή το 1976.(Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου,1994). Κατ' αυτή την περίοδο διώχθηκε μεγάλος αριθμός δημοσίων, ιδιωτικών εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών φροντιστηρίων.

Με τη μεταπολίτευση, ενώ προβάλλεται καθαρά το αίτημα για "αποχουντοποίηση" της διοίκησης και εποπτείας της εκπαίδευσης, δεν σημειώνεται καμιά ουσιαστική μεταβολή στο περιεχόμενο των αρμοδιοτήτων του εποπτικού προσωπικού. Οι Επιθεωρητές και οι Επόπτες ήταν διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι, αλλά ασκούσαν παράλληλα και επιστημονικό - καθοδηγητικό έργο και συνέτασσαν εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων των εκπαιδευτικών.

Οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διαμόρφωση του θεσμικού πλαισίου ουσιαστικά δεν αμφισβήτησαν τη μορφολογία και τον προσανατολισμό του διοικητικού οργανογράμματος που υιοθετούσε η κυβέρνηση. Η ΔΟΕ άσκησε κριτική στο θεσμό του Επιθεωρητή και τέθηκε το θέμα της "κάθαρσης" και της "αποχουντοποίησης" στην εκπαίδευση. Αργότερα οι θέσεις των οργανώσεων κινήθηκαν σε πιο ριζοσπαστικές κατευθύνσεις, ασκώντας κριτική στο Κ.Ε.Μ.Ε. , στο θεσμό του Επιθεωρητή και στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Τα αιτήματα πολλές φορές ήταν ασαφή, περιορίζονταν στη διακήρυξη για συμμετοχή στα όργανα διοίκησης και κυρίως εστιάζονταν στη κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή.

3.2 ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΟΥ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ

Ο θεσμός του επιθεωρητή κατά την ιστορική του διαδρομή αποτέλεσε το θέμα πολλών συζητήσεων αλλά και συγκρούσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στην εξουσία. Ως κύριες αιτίες των συγκρούσεων αυτών αναφέρονται η προέλευση των επιθεωρητών (από άποψη σπουδών και προέλευσης βαθμίδας), ο τρόπος επιλογής τους, το είδος, η χωροταξική κατανομή τους και η έκταση των αρμοδιοτήτων τους, ο αριθμός τους, οι μεταβολές που έγιναν λόγω πολιτειακών και πολιτικών αλλαγών και τέλος η αρμοδιότητά τους να συντάσσουν υπηρεσιακές εκθέσεις ικανότητας (αξιολόγηση) των εκπαιδευτικών. Η τελευταία αυτή αιτία αποτέλεσε και το σημείο τριβής ανάμεσα στις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών και το Υπουργείο Παιδείας και δέχτηκε μεγάλη κριτική ιδίως κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο και μέχρι την κατάργηση του θεσμού.

Ο Κ. Τσουκαλάς (1986, σελ. 138) σημειώνει πως «το βασικό χαρακτηριστικό όλων των ιεραρχικά δομημένων συστημάτων είναι ο κάθε είδους υπηρεσιακός έλεγχος, ο οποίος αποτελεί αναγκαία έκφραση της ροής εξουσίας, που διασυνδέει τα διάφορα επίπεδα της οργανωτικής μονάδας..... Στο δημόσιο η υπηρεσιακή εξουσία είναι όχι μόνο σχετική αλλά και αυστηρότατα ρυθμισμένη». Οι παρατηρήσεις αυτές, αναφέρουν οι Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου (1994), έχουν ισχύ και στην εκπαίδευση, η οποία παρουσιάζει ιδιαιτερότητες εξαιτίας της ειδικής ιδεολογικής της λειτουργίας και γι' αυτό ο υπηρεσιακός έλεγχος είχε πάντα ένα ειδικό βάρος και μια ειδική λειτουργία.

Κατά τη μακρά αυτή περίοδο της παρουσίας του θεσμού στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας, ο επιθεωρητής αποτελούσε τον «αντιπρόσωπο της οργανωμένης πολιτικής κοινότητας και τον προϊστάμενο των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας, ο οποίος με την μόρφωση, την πείρα του και το εν γένει κοσμοθεωρητικό του πλαίσιο τίθεται αρχηγός της περιφέρειας», όπως τονίζει ο Ι. Αρχιμανδρίτης, Γενικός επιθεωρητής Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως. Την άποψη αυτή φαίνεται πως επικροτούσε απόλυτα και η εκάστοτε πολιτική εξουσία. Έτσι μόνο μπορεί να εξηγηθεί το γεγονός ότι σχεδόν κάθε φορά που μια νέα πολιτική δύναμη έπαιρνε την εξουσία στα χέρια της, άλλαζε τους πίνακες των επιθεωρητών, ώστε να είναι εγγυημένη τόσο η εκπροσώπησης της στις διάφορες περιφέρειες με δικούς της ανθρώπους όσο και η υλοποίηση της εκάστοτε κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής. Για την υλοποίηση αυτής ακριβώς της πολιτικής, ο επιθεωρητής πραγματοποιούσε την επιθεώρηση του εκπαιδευτικού και συνέτασσε έκθεση επιθεώρησης με την οποία γινόταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η έκθεση αυτή είχε μεγάλη επίπτωση στην πορεία και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τουλάχιστον μέχρι την μεταπολίτευση λειτούργησαν διπλά (Τσουκαλάς, 1986) «και προς την καταπιεστική κατεύθυνση με τη χρήση του πειθαρχικού αυταρχισμού και προς την ενσωμάτωση. Το πεδίο ελέγχου εκτεινόταν και έξω από την εργασία στο σχολείο και τα ελεγχόμενα ήταν ο “ιδεολογικός προσανατολισμός” του εκπαιδευτικού, που κατηγοριοποιούνταν στα “θεμελιώδη καθήκοντα” και στη “συμπεριφορά”. Οι εκθέσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μέχρι το 1974, που πραγματοποιούνταν από τους επιθεωρητές, με το συγκεκριμένο προσανατολισμό, εντάσσονταν στο πλαίσιο μιας προγραμματισμένης ιδεολογικής και πολιτικής επιθετικής επιχείρησης, που

χαρακτήριζε τη μεταπολεμική ελληνική κοινωνία. Πρόκειται για την οικοδόμηση του κυρίαρχου ιδεολογικού συστήματος στη μεταπολεμική Ελλάδα, που υπήρξε μια από τις μεγαλύτερες πολιτικές νίκες των συντηρητικών δυνάμεων. Στην οικοδόμηση αυτού του ιδεολογικού συστήματος επιβλήθηκε και δια του υπηρεσιακού ελέγχου, στους εκπαιδευτικούς, να παίζουν συγκεκριμένο ρόλο και μάλιστα καθοριστικό».

Αρχικά, στα πρώτα μεταπολιτευτικά χρόνια, (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σελ. 290) «η αντίθεση στο θεσμό του Επιθεωρητή σήμαινε την αντίθεση απέναντι στις κρατικές επεμβάσεις στις σχολικές πρακτικές. Όμως κάτι τέτοιο δεν ισχύει για τα επόμενα χρόνια. Η κριτική στο θεσμό περιορίστηκε σε θέματα λειτουργικότητας και όχι στο ρόλο του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η κριτική δεν εντοπίστηκε στο γεγονός ότι μέσα από τις διοικητικές αρμοδιότητες του εποπτικού προσωπικού ασκούνται και ενισχύονται οι παιδαγωγικές αρμοδιότητες στην κατεύθυνση επιβολής μιας ομοιόμορφης υλοποίησης της σχολικής γνώσης, που επιτρέπει την εγχάραξη της κυρίαρχης ιδεολογίας και την εξουδετέρωση κάθε διαφορετικής προοπτικής. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι αποδίδεται αποκλειστικά στο θεσμό “ο αυταρχισμός, η αντιδημοκρατική επικοινωνία και το κλείσιμο του σχολείου από τη ζωή”. Είναι λοιπόν προφανές ότι για να πραγματοποιηθούν όλα αυτά, σύμφωνα με αυτή την εκδοχή της κριτικής, δεν απαιτούνται άλλες αλλαγές που να έχουν σχέση με τη δομή του σχολικού συστήματος, τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου, τα προγράμματα, το διοικητικό σύστημα κ.λπ.»

4. ΣΥΓΧΡΟΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ: ΕΛΕΓΧΟΣ - ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΣΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

4.1 ΤΟ ΑΙΤΗΜΑ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο, πρωταρχικός στόχος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ήταν η προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της οικονομίας. Με τους νόμους 309/76 και 576/77 λύνονται μερικά από τα χρόνια προβλήματα της εκπαίδευσης, επιβάλλεται όμως η τεχνοκρατική αντίληψη σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, ανεξάρτητα από τις αντιστάσεις, αντιδράσεις και ανακολουθίες που παρεμπόδιζαν την υλοποίησή της. Προωθείται μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού της άρχουσας τάξης και της πολιτικής της έκφρασης με την υιοθέτηση της ιδεολογίας του νεοφιλελευθερισμού. (Βεργίδης, 1984).

Η ΔΟΕ υποστηρίζει πως «ένα σημαντικό τμήμα της ελληνικής κοινωνίας, οι δάσκαλοι, επιθυμούν και αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη, ισονομία και αξιοκρατία. Φιλοδοξούν να συμβάλλουν αυτοί στην οικοδόμηση της αυριανής ζωής, όπου βασική αρχή της διαβίωσής μας θα είναι η αξία και η ικανότητα και όχι η μετριότητα και η απραξία». Και ζητά «την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου με αποκλειστικό έργο να γίνει βοηθός και σύμβουλος του δασκάλου στο παιδαγωγικό έργο». Είναι γεγονός ότι η κριτική η οποία έγινε στο θεσμό του Επιθεωρητή, είχε σαν βάση και το γενικότερο αίτημα της εποχής της μεταπολίτευσης που αφορούσε στον

εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και κατ' επέκταση και της εκπαίδευσης. Τα αιτήματα και οι προσδοκίες διαφαίνονται και μέσα από τα πολυάριθμα άρθρα τα οποία γράφτηκαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο Χ. Φράγκος (1983, σελ. 260) αναφέρει ότι «συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Σχολικός Σύμβουλος παύει να είναι απλός και ανεύθυνος διεκπεραιωτής και εκτελεστής ειλημμένων και στεγανοποιημένων αποφάσεων και γίνεται υπεύθυνος συνεργάτης στο επιστημονικό και παιδαγωγικό έργο, που επιτελείται στα σχολεία από τους δασκάλους και νηπιαγωγούς, ενώ συγχρόνως μεταφέρει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές εμπειρίες του προς τις παιδαγωγικές και επιστημονικές κεντρικές υπηρεσίες, με τις οποίες πρέπει να συνεργάζεται και όχι να αποτελεί εκτελεστικό όργανό τους».

Μέσα από τις θέσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται το αίτημά τους για το διαχωρισμό των διοικητικών και των καθοδηγητικών αρμοδιοτήτων τις οποίες συγκέντρωνε ως τότε ο επιθεωρητής. Το αίτημα αυτό, όπως τονίζει και ο Στ. Φίλιος, (1984) δεν είναι καινούργιο, προϋπάρχει από τη μεταπολεμική περίοδο, εντείνεται όμως μετά τη μεταπολίτευση αφού υπάρχει ένα γενικότερο κλίμα στην ελληνική κοινωνία για την αμφισβήτηση θεσμών οι οποίοι θεωρούνται καταπιεστικοί και αναχρονιστικοί, καθώς και μια διαρκώς αυξανόμενη τάση για αλλαγές σε βασικούς μηχανισμούς της κοινωνίας μεταξύ των οποίων και στην εκπαίδευση.

Ουσιαστικά δεν αμφισβητήθηκε ο “καθοδηγητικός” ρόλος του Σχολικού Συμβούλου, αντίθετα αυτός προβλήθηκε και μάλιστα για τη σωστή άσκησή του τονίστηκε η απαίτηση να “επιλεγούν οι καλύτεροι του κλάδου”.(Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η καθιέρωση του νέου θεσμού δρομολογείται από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, αλλά στην ουσία μορφοποιείται μέσα από τον ίδιο κρατικό μηχανισμό που έγιναν και οι προηγούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, δηλαδή από ένα κράτος με συγκεντρωτικές, γραφειοκρατικές και πατερναλιστικές δομές. Είναι ένα κράτος αστικό που “αποκρύπτει την πολιτική του και επομένως την με διακρίσεις φύση των επιλογών του και των παραδοχών του”. (Καζαμίας, 1993).

Η κατάργηση των Επιθεωρητών δεν μείωσε τις εξουσίες του Υπουργείου Παιδείας να εποπτεύει, να ελέγχει, να αξιολογεί και να διοικεί τα σχολεία. Ως αποτέλεσμα αυτού του δομικού, θεσμικού πλαισίου είναι ο περιορισμός των εκπαιδευτικών στη συμμετοχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας λήψης των αποφάσεων. Η αποδοχή του αιτήματος, η οποία γίνεται και πολιτική απόφαση, βρίσκεται στα πλαίσια της προσπάθειας προσαρμογής του κράτους μέσω ενός εκσυγχρονισμένου θεσμού που θα άρει τις δυσλειτουργίες του προηγούμενου αναποτελεσματικού θεσμού, αλλά και στα πλαίσια της εκτόνωσης των αντιδράσεων που προέκυψαν τα προηγούμενα χρόνια και οι οποίες αντιδράσεις αντανakλούσαν και τα όρια παρέμβασης του συνδικαλιστικού κινήματος. Οι παραχωρήσεις αυτές εντάσσονται στην κυρίαρχη λογική για τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αλλαγή συσχετισμού δυνάμεων στο εκπαιδευτικό πεδίο, ώστε απλώς να ξεπεραστεί η κρίση που δημιούργησε η πολιτική του προηγούμενου θεσμού.

4.2 . ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ - ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η απόφαση για την αλλαγή, που αφορούσε στη μεταβολή της δομής της εποπτείας και της καθοδήγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα, ως προς τον τύπο της λήψης της απόφασης μπορεί να χαρακτηριστεί, σύμφωνα με το μοντέλο των Tannenbaum και Schmidt (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) ως αυταρχικό, δεδομένου ότι παρουσιάζεται η απόφαση από την κεντρική εξουσία προς τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, παρέχοντάς τους μεν τη δυνατότητα να επιδράσουν στις αποφάσεις, αλλά η διαδικασία επιρροής έπεται της λήψης της απόφασης. Επισημαίνουμε ότι η καθιέρωση του θεσμού, αποτελεί μια από τις λίγες περιπτώσεις στη χώρα όπου ένα μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό μέτρο, τουλάχιστον στην αρχή, συναντά την ευρεία υποστήριξη και αποδοχή των εκπαιδευτικών. Για τους εισηγητές του νέου θεσμού, (Πρακτικά Βουλής, 1982) το πρόβλημα δεν είναι η εποπτεία της εκπαίδευσης, ούτε κατά κάποιον τρόπο αμφισβητείται η χρησιμότητά της, αλλά η σημασία επικεντρώνεται στην στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και στη λειτουργικότητά της. Έντονες αντιδράσεις στη βουλή προέβαλε η αξιωματική αντιπολίτευση, υπερασπίζοντας τους επιθεωρητές γιατί έβλεπε να καταργείται ο μηχανισμός ελέγχου της εκπαίδευσης, τον οποίο διέθετε ακόμα. (Ζαμπέτα, 1994)

Με το νόμο 1304/82 η κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. στην ουσία διασπά τις αρμοδιότητες των Επιθεωρητών σε δύο νέους θεσμούς, αυτών των Σχ. Σ. (συστήθηκαν 330 θέσεις) και των προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων (213 θέσεις). Οι μεν πρώτοι αναλαμβάνουν το σκέλος της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, ενώ οι δεύτεροι έχουν αρμοδιότητες που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο και νομαρχιακό επίπεδο. Οι Επιθεωρητές που καταργήθηκαν μπορούσαν να υποβάλλουν δήλωση για να κριθούν ως σχολικοί σύμβουλοι. Όσοι δεν επιθυμούσαν, μπορούσαν να αναλάβουν καθήκοντα διευθυντών των σχολείων, διατηρώντας το βαθμό τους και το μισθό που είχαν πριν. Από τους 244 υπέβαλλαν δήλωση για να γίνουν Σύμβουλοι οι 50, (Ζαμπέτα, 1994), μερικοί έγιναν αργότερα πάρεδροι στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μερικοί άσκησαν διδακτικά καθήκοντα και άλλοι που είχαν πολλά χρόνια υπηρεσίας συνταξιοδοτήθηκαν, θεωρώντας οι ίδιοι ότι εξαναγκάστηκαν σε παραίτηση και συνέστησαν "Ένωση Επιθεωρητών Δ.Ε. Ελλάδος εξαναγκασθέντων σε παραίτηση", εκδίδοντας μηνιαίο Δελτίο (1988), για πολλά χρόνια μετά την κατάργηση του θεσμού. Λίγο αργότερα, με τα υπ' αριθμ. 214 και 277 Π.Δ./1984 καθορίζονται τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων και στην ουσία τότε αρχίζει να ενεργοποιείται ο θεσμός.

Η κυβέρνηση στην αρχή συναντά την αποδοχή και τη συμπαράσταση της Δ.Ο.Ε., δεδομένου ότι στις προεκλογικές εξαγγελίες της είχε υιοθετήσει τα περισσότερα από τα βασικά αιτήματα του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών, ενσωματώνοντάς τα στο δικό της πολιτικό λόγο, τονίζοντας κυρίως την διάκριση των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων και των Προϊσταμένων Έτσι για μεγάλο χρονικό διάστημα δεν υπάρχει ουσιαστική πίεση από την πλευρά της Δ.Ο.Ε.

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1987) «Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δεν είχε πολλές δυσκολίες για να προσεταιριστεί το αίτημα των εκπαιδευτικών για την καθιέρωση του θεσμού. Χρησιμοποίησε για το λόγο αυτό ένα ιδεολόγημα. Τη διάκριση του διοικητικού και του επιστημονικού - καθοδηγητικού ρόλου. Η διάκριση αυτή παρέπεμπε την προβολή της επιστημονικής παιδαγωγικής καθοδήγησης ως κοινωνικά, πολιτικά και ιδεολογικά ουδέτερης παρέμβασης. Έτσι προβλήθηκε ο “ουδέτερος” Σχολικός Σύμβουλος. Αυτή ήταν η απαραίτητη συνθήκη για την προώθηση της νέας αστικής κρατικής διδακτικής με τα νέου τύπου σχολικά βιβλία».

4.3. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Για την ενημέρωση των πρώτων Σχολικών Συμβούλων, το Υπουργείο Παιδείας πραγματοποίησε ορισμένα επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία είχαν ως κύρια θέματα την ενημέρωση στα νέα σχολικά βιβλία, στα νέα αναλυτικά προγράμματα, στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς επίσης και αναλυτική ενημέρωση των νέων Συμβούλων για τον καινούργιο θεσμό. Όπως φαίνεται και από τα προγράμματα των σεμιναρίων, (ΥΠΕΠΘ, 1985), γίνεται προσπάθεια ώστε να γίνουν αποδεκτά από μέρους των Συμβούλων τα νέα σχολικά βιβλία και τα βιβλία του δασκάλου, με σκοπό να λειτουργήσουν στη συνέχεια ως διαμεσολαβητές και να πείσουν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Στην προσπάθεια που γίνεται για να πεισθούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι, προβάλλονται οι διδακτικές αρχές που διέπουν τα νέα βιβλία και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται και παρουσιάζεται η ύλη ακολουθώντας παιδαγωγικές αρχές βασισμένες σε μεγάλους παιδαγωγούς, όμως αποσιωπάται το περιεχόμενο των βιβλίων.

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο, (1985) «με τα νέα βιβλία δραστηριοποιείται στο Δημοτικό σχολείο, και όχι μόνο σ' αυτό, μια νέα μορφή ελέγχου: ο τεχνικός έλεγχος, που ενσωματώνεται στην ίδια την πράξη της διδασκαλίας, με την προϋπόθεση φυσικά ότι η πράξη αυτή έχει κατακερματιστεί και προσδιορίζεται από ειδικούς σε επιμέρους δραστηριότητες, σε συγκεκριμένα αποτελέσματα και που επιδιώκεται με συγκεκριμένο τρόπο και με συγκεκριμένο ρυθμό. Δηλαδή ο τεχνικός έλεγχος γίνεται με τα ίδια βιβλία που με τη χρήση τους ενσωματώνουν την άσκηση του κρατικού ελέγχου στην ίδια την πράξη της διδασκαλίας».

Φαίνεται ότι μετά τα τρία πολυήμερα σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν με την καθιέρωση του θεσμού, στη συνέχεια η επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων είναι σποραδική και ευκαιριακή. Χαρακτηριστικά είναι αυτά τα οποία αναφέρει Σχολικός Σύμβουλος στην ενημερωτική ετήσια έκθεση του προς το ΥΠΕΠΘ με τη λήξη του σχολικού έτους 1997-98. «Θα πρέπει το ΥΠΕΠΘ, αλλά και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, να ενημερώνουν και να επιμορφώνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα τους σχολικούς συμβούλους. Να σημειωθεί ότι τα τελευταία πέντε χρόνια (93-98), μόνο δύο φορές μας έχουν καλέσει για ενημέρωση, ενώ η ενημέρωσή μας για την εφαρμογή των όποιων εκπαιδευτικών καινοτομιών γίνεται κυρίως μέσω εγκυκλίων».

4.4 ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το κλίμα ευφορίας και αποδοχής του νέου θεσμού των πρώτων χρόνων και η ικανοποίηση του αιτήματος των εκπαιδευτικών για “δραστική αλλαγή”, διαδέχεται ο προβληματισμός για τα ορατά αδιέξοδα του θεσμού. Οι όροι της εποχής ευνόησαν την προβολή της αντίληψης πως η καθιέρωσή του “υλοποιούσε ένα όραμα του εκπαιδευτικού κόσμου”. (Μαυρογιώργος, 1988). Το ΥΠΕΠΘ μη έχοντας όμως σαφή εικόνα για την ταυτότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής που είχε πρόθεση να ακολουθήσει, καθυστέρησε χαρακτηριστικά τις προσπάθειες για την ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου του Σχολικού Συμβούλου. Η τακτική του συνίστατο στην έκδοση σχεδίων προεδρικών διαταγμάτων και κατόπιν ζητούσε τη γνώμη των εκπαιδευτικών, όχι για την ουσία αλλά για τους τύπους. Χαρακτηριστικά ο Θεόφραστος Γέρου (1989) αναφέρει: «Το υπουργείο με τις αδικαιολόγητες καθυστερήσεις στη έκδοση Π.Δ. και τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων τορπίλισε το θεσμό, από την πρώτη ακόμα τετραετία του ΠΑΣΟΚ. Ό,τι έγινε τη δεύτερη τετραετία ή μάλλον ό,τι δεν έγινε, αδυνάτισε περισσότερο το θεσμό. Κακοί χειρισμοί της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ προκάλεσαν συγκρούσεις με τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών από την πρώτη ακόμα τετραετία. Αποτέλεσμα: διακόπηκε η συνεργασία ανάμεσα στους δύο με δυσάρεστες συνέπειες στην πορεία του θεσμού». Η υπαναχώρηση και η στροφή στην κυβερνητική πολιτική σχετίζεται και με τις γενικότερες κοινωνικοπολιτικές επιλογές της κυβέρνησης ιδιαίτερα μετά το 1985, με το οικονομικό πρόγραμμα λιτότητας και τη σταδιακή απομάκρυνση από την εδραίωση του κράτους πρόνοιας και κατ’ επέκταση την αδυναμία εφαρμογής του κοινωνικομεταρρυθμιστικού μοντέλου. (Μπουζάκης, 1992). Τα αλληπάλλληλα σχέδια Π.Δ. που προτείνει το ΥΠΕΠΘ αποσύρονται κάτω από τις έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών φορέων. Οι προτάσεις της επιτροπής, που υιοθετήθηκαν και από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ “μολονότι χρησιμοποιούσαν ένα λεξιλόγιο που έδινε έμφαση στη συνεργασία και όχι στο διοικητικό εξαναγκασμό, στη ουσία εξυπηρετούσαν σαφώς το δεύτερο και είχαν ως κύριο στόχο να ενδυναμώσουν το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου, να αναβαθμίσουν το διοικητικό του status και να επαναφέρουν κάποια διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών”. Αυτές ακριβώς οι ρυθμίσεις για την αξιολόγηση είναι και το σοβαρότερο σημείο τριβής και σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της κεντρικής εξουσίας. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι “με αστυνόμευση, με αυταρχικά μέτρα, με επιθεωρήσεις, με αξιολογήσεις, δε βελτιώνεται το εκπαιδευτικό έργο, αλλά φιμώνεται και ελέγχεται η παιδαγωγική ελευθερία και η ευθύνη του εκπαιδευτικού” (ΔΟΕ, 1986) και ότι “ο Σχολικός Σύμβουλος εξοπλίζεται με το δικαίωμα να αποφασίζει για την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησης”. (ΔΟΕ, 1989) Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών εκφράστηκαν κυρίως με δυο τρόπους. Με αποχωρήσεις των εκπροσώπων της ΔΟΕ από τις επιτροπές και με την άρνηση πολλών εκπαιδευτικών να δεχθούν την παρουσία των Σχολικών Συμβούλων στις αίθουσες διδασκαλίας. (Πανεκπαιδευτική, 1985). Έντονες διαφωνίες υπήρξαν επίσης για τα κριτήρια και τον τρόπο επιλογής των Σχολικών Συμβούλων. Η επιλογή κατηγορήθηκε ως διαβλητή, κομματικά ελεγχόμενη, χωρίς συγκεκριμένα δεσμευτικά κριτήρια αξιολόγησης των

υποψηφίων, με αποτέλεσμα αρκετοί ικανοί εκπαιδευτικοί να μην θέσουν υποψηφιότητα, αλλά και το σώμα των συμβούλων να μην κερδίσει την εκτίμηση των εκπαιδευτικών γιατί “θεωρήθηκε ότι επιλέχθηκαν οι πολιτικά και ιδεολογικά προσκείμενοι στο κόμμα που κυβερνούσε”. (Ζαμπέτα, 1994) Σταδιακά όμως αρχίζει να υπάρχει ανησυχία μήπως ο Σχολικός Σύμβουλος εξελιχθεί σε έναν νέο επιθεωρητή. Αναζωπύρωση του ζητήματος της αξιολόγησης αποτέλεσαν τα Π.Δ. του Ν.2525/97, όπου η ΔΟΕ (Διδασκαλικό Βήμα, 1998) ήταν ριζικά αντίθετη στις ρυθμίσεις του ΥΠΕΠΘ και ιδιαίτερα εκείνων που αφορούσαν στην αξιολόγηση από το Σώμα Μονίμων Αξιολογητών (Σ.Μ.Α.). Οι ποικιλία των θέσεων που διατυπώνονται για την αξιολόγηση κατά καιρούς από τους εκπαιδευτικούς, εκφράζουν σ’ ένα βαθμό τη δυσκολία σύνθεσης των εσωτερικών αντιθέσεων του συνδικαλιστικών κινήματος, αλλά και την αδυναμία ουσιαστικής παρέμβασης στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Όλα τα παραπάνω μαζί και το βεβαρημένο παρελθόν της αξιολόγησης που εφαρμόστηκε μέχρι το ’81, οδήγησαν σε αντιφάσεις και λειτούργησαν συσσωρευτικά στην αποδυνάμωση του θεσμού. Ιδιαίτερα μάλιστα μετά το 1990 και αφού οι αντιστάσεις της ΔΟΕ είχαν καμφθεί ακυρώνοντας στην πράξη τις αρχικές προσδοκίες, ο θεσμός φαίνεται να έχει εγκαταλειφθεί στην τύχη του και να προωθούνται λύσεις για την πλήρη ενσωμάτωσή του στην υπάρχουσα ιεραρχική - εξουσιαστική δομή. Οι αντιστάσεις του συνδικαλιστικού οργάνου των εκπαιδευτικών σχετίζονταν περισσότερο με τις διαδικασίες της επιλογής των Σχολικών Συμβούλων και ζητούσαν να υιοθετηθούν αντικειμενικά και μη αμφισβητήσιμα κριτήρια παρά μ’ αυτή καθ’ αυτή την αξιολόγηση. (Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1991).

4.6 ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

Συνοψίζοντας τα κυριότερα σημεία από την ποιοτική ανάλυση και επεξεργασία ερωτηματολογίων, σε μια σειρά ανοικτών ερωτήσεων, που δόθηκαν σε ένα μικρό αριθμό σχολικών συμβούλων (10) στις περιοχές Αργολίδας, Κορινθίας και Δυτικής Αττικής (πριν τις ρυθμίσεις του νόμου 2986/02) σχετικά με τις απόψεις τους για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου προέκυψαν τα εξής :

1. η αλλαγή του θεσμού του Επιθεωρητή, με αυτόν του Σχολικού Συμβούλου ήταν αναγκαία και επιβεβλημένη γιατί ο θεσμός του Επιθεωρητή ήταν αναχρονιστικός, αυταρχικός και καταπιεστικός, έξω από την παιδαγωγική κοινωνική και επιστημονική πραγματικότητα. συνδεδεμένος με την αυταρχική αγωγή, τον εκφοβισμό την ανελευθερία, τον έλεγχο και την εξάρτηση από το σύστημα. Τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη διαχωρισμού του εκπαιδευτικού από το διοικητικό έργο, η αναγκαιότητα στήριξης του δασκάλου με σύγχρονες παιδαγωγικές, διδακτικές και ψυχολογικές απόψεις, η προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αναγκαιότητα ύπαρξης “συμβουλευτικής” σχέσης μεταξύ δασκάλου και “μιας άλλης άποψης” και όχι μόνο την αξιολόγηση και μάλιστα με τον τρόπο με τον οποίο γινόταν από τους επιθεωρητές.

2. Ο νέος θεσμός έγινε αποδεκτός από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας γιατί θεωρήθηκε ότι θα δημιουργούνταν δημοκρατικές διυπηρεσιακές σχέσεις στα σχολεία και στις παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις. Η συνέχεια όμως δεν επιβεβαίωσε τις αρχικές προσδοκίες. Αυτό συνέβη γιατί κατ' αρχήν αδιαφόρησε η ίδια η πολιτεία αφήνοντας αβοήθητο το Σχολικό Σύμβουλο, δίχως ξεκάθαρες αρμοδιότητες, επέτρεψε στους προϊσταμένους την ανάπτυξη αποκλειστικής και όχι συνεργατικής άποψης για τα εκπαιδευτικά θέματα, τον αποξένωσε ουσιαστικά και τυπικά από τα εκπαιδευτικά δρώμενα της περιφέρειας, τον άφησε εξαρτώμενο από τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία εκπαίδευσης χωρίς την παραμικρή γραμματειακή στήριξη, του στέρησε τη δυνατότητα οργάνωσης και διαμόρφωσης της επιστημονικής στήριξης των δασκάλων και τέλος τον υποβίβασε μισθολογικά σε σχέση με όλους τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς της βαθμίδας του. Επισημαίνεται επίσης ότι ο θεσμός έμεινε χωρίς επιστημονική στήριξη από τα Παιδαγωγικά τμήματα των Πανεπιστημίων.
3. Τα προβλήματα που αντιμετώπισε ο θεσμός ήταν κατ' αρχήν λειτουργικά (ημέρες και ώρες συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, άδεια για οργάνωση σεμιναρίων, έλλειψη συγκροτημένης ομάδας στήριξης του Σχολικού Συμβούλου), και κατά δεύτερο λόγο είχαν σχέση με τους διοικητικούς προϊσταμένους και τη σύγχυση αρμοδιοτήτων μεταξύ τους, αλλά και την έλλειψη ενημέρωσης για τα εκπαιδευτικά γενόμενα στην περιφέρεια του συμβούλου (λειτουργία σχολείων, αποσπάσεις-τοποθετήσεις εκπαιδευτικών).
4. Οι προοπτικές του θεσμού φαίνεται ότι με το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο είναι δυσσείωνες και αυτό γιατί μέχρι τώρα δεν δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις σωστής λειτουργίας του. Δεν υπάρχουν πάντα μόνιμα και σταθερά κριτήρια για την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων. Ο θεσμός έπαψε να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, γιατί το έργο του κινείται περισσότερο σε μια γραφειοκρατική - ελεγκτική λογική παρά στην κατεύθυνση της ουσιαστικής παιδαγωγικής - επιστημονικής συνεργασίας. Δεν έχει κανένα σοβαρό οικονομικό ή συνταξιοδοτικό κίνητρο, γι' αυτό πολλοί εκπαιδευτικοί προτιμούν τη θέση του Διευθυντή σχολείου παρά εκείνη του Σχολικού Συμβούλου. Ο Σύμβουλος αισθάνεται προσωρινός στη θέση του και κατά την επανάκρισή του δεν θα κριθεί από το έργο του, αλλά από διάφορα τυπικά και ξένα προς την εκπαίδευση προσόντα. Αν το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο δεν αλλάξει και δεν εξασφαλιστεί και η συναίνεση ολόκληρου του κλάδου αλλά και των συνδικαλιστών, τότε ο θεσμός δεν θα προχωρήσει και πάντως θα κριθεί από την υπευθυνότητα που θα δείξουν οι φορείς και κυρίως το Υπουργείο Παιδείας.

4.7 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αλλαγή του θεσμού του Επιθεωρητή με το Σχολικό Σύμβουλο ήταν αποτέλεσμα της συσσωρευτικής επίδρασης μιας σειράς εξωγενών και ενδογενών παραγόντων. Η υιοθέτηση του θεσμού, φαίνεται να ήταν αποτέλεσμα μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας που είχε αφετηρίες στους προσανατολισμούς και στα οράματα των εκπαιδευτικών εκείνων που προσδοκούσαν στη δημιουργία συνθηκών για μια

καινούργια παιδαγωγική σχέση στο σχολείο και μια ευρύτερη παρέμβαση στην κοινωνία. Η εκπαιδευτική πολιτική για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου στην Α/θμια εκπαίδευση δεν ήταν πειστική και συνεπής, αλλά συγκαλυμμένη και αντιφατική, ιδιαίτερα στη φάση της εφαρμογής και υλοποίησης του θεσμού. Ενώ το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δέχεται το αίτημα των εκπαιδευτικών, στο αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο η προσπάθεια της κεντρικής εξουσίας επικεντρώνεται κυρίως στη λειτουργική διάκριση του καθοδηγητικού και διοικητικού ρόλου του θεσμού. Ο συμβουλευτικός του ρόλος και τα όριά του περιγράφονται γενικά και αόριστα και οι ειδικότερες ρυθμίσεις παραπέμπονται σε μελλοντικά Π.Δ., τα οποία όχι μόνο καθυστερούν, αλλά και αρχίζουν να απομακρύνονται από τις αρχικές εξαγγελίες. Η φυσιогνωμία του Σχολικού Συμβούλου εξειδικεύτηκε μέσα από τα σεμινάρια που οργάνωσαν στις περιφέρειές τους προς τους εκπαιδευτικούς για την ενημέρωσή τους στα νέα βιβλία, στις νέες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές υποδείξεις, καθώς επίσης και με επισκέψεις στα σχολεία. Με τα νέα βιβλία ενσωματώθηκε στην εκπαιδευτική πράξη μια νέα μορφή ελέγχου, ο τεχνικός έλεγχος. Ο ρόλος του προβάλλονταν ως ουδέτερος, αλλά η καθοδήγηση αυτή είχε ως στόχο την εφαρμογή της συγκεκριμένης κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Φαίνεται έτσι (Μαυρογιώργος, 1987, σελ. 18) «να μην υπάρχει πρόθεση να αντιμετωπιστεί η φορμαλιστική αντίληψη της παιδαγωγικής διαδικασίας και ο εμπειριοκρατικός χειρισμός των καθημερινών πρακτικών προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς». Αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης ήταν, πέρα από τις γενικές υποδείξεις και οδηγίες που έδιναν οι Σύμβουλοι, να μην γίνει πράξη στην ουσία ο συμβουλευτικός τους ρόλος μέσα από το κοινό προγραμματισμό, την ελεύθερη συμμετοχή και τη συνεργατική ευθύνη για την οικοδόμηση νέων σχέσεων στα σχολεία. Εκείνο πάντως που φαίνεται να πέτυχαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι ήταν η μεταφορά προς τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης παιδαγωγικής αντίληψης της κεντρικής εξουσίας για τον τρόπο διδασκαλίας των νέων βιβλίων.

Οι παράγοντες οι οποίοι επέδρασαν ώστε να διαμορφωθεί τελικά μια εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με την κυρίαρχη αντίληψη της πολιτικής και κρατικής εξουσίας για τον έλεγχο της εκπαιδευτικής πράξης από τα περιφερειακά όργανα εξουσίας, μπορούν να εντοπιστούν: 1) Στις αντιφάσεις και τους περιορισμούς που τίθενται από τα ίδια τα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, που σχετίζονται με την συγκεντρωτική - ιεραρχική δομή του και τη μονόδρομη διαδικασία ελέγχου, και 2) την βολονταριστική αντίληψη, τα ασαφή και περιορισμένα αιτήματα των ομάδων πίεσης, (κυρίως οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών), που έβλεπαν το θεσμό ως πανάκεια για την λύση των προβλημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς να αμφισβητείται στην ουσία ο ελεγκτικός του ρόλος του στην κρατική ιεραρχία.

Οι αμφιταλαντεύσεις και η ατολμία του ΥΠ.Ε.Π.Θ να οριοθετήσει το ρόλο τους έτσι όπως αρχικά είχε διαγραφεί μέσα από τις προσδοκίες, δημιούργησε προβλήματα λειτουργίας, αρμοδιοτήτων, συνεργασίας και συντονισμού με τους Προϊσταμένους των Γραφείων και υπερίσχυε η λογική της γραφειοκρατικής διεκπεραίωσης. Στο ζήτημα της αξιολόγησης (Ζαμπέτα, 1994), οι αντιδράσεις που εκφράστηκαν κυρίως από την πλευρά των εκπαιδευτικών επέδρασαν καθοριστικά στην κυβερνητική πολιτική, η οποία στο βαθμό που δεν διαμορφωνόταν συναίνεση προτίμησε τη

διαιώνιση των προβλημάτων. Όταν αργότερα οι συνθήκες διαφοροποιήθηκαν και άλλαξαν οι συσχετισμοί, το θέμα της αξιολόγησης άρχισε να λύνεται προς την κατεύθυνση των επιλογών της πολιτείας.

Η κατασκευή του θεσμού ενσωματώθηκε στη λογική του υφιστάμενου διοικητικού και εποπτικού σχήματος και στον κυρίαρχο ιδεολογικό και πολιτικό λόγο, μέσω της διαχείρισης των αντιθέσεων, την κοινή αποδοχή και τη νομιμοποίηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, με την παράλληλη εφαρμογή συγκεκριμένων (των κυρίαρχων) παιδαγωγικών αντιλήψεων και προτύπων, μεθόδων διδασκαλίας και πρακτικών και την ταυτόχρονη προβολή της άποψης για την ουδετερότητα του επιστημονικού καθοδηγητικού ρόλου του Σχολικού Συμβούλου.

Το πλαίσιο των διεθνών εξελίξεων, με την κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού, της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας της ελεύθερης αγοράς, τα συσσωρευμένα αδιέξοδα του εκπαιδευτικού συστήματος με τον επαναπροσδιορισμό του για ευέλικτη προσαρμογή και αποτελεσματικότητα στις ανταγωνιστικές οικονομικές κυρίως συνθήκες, διαμορφώνουν έναν τεχνοκρατικό - συγκεντρωτικό χαρακτήρα των ελεγκτικών μηχανισμών του κράτους και των θεσμών του στα πλαίσια μιας επιλεκτικής, καταναμητικής και αναπαραγωγικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μηχανισμών.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, (Αθήνα, Νέα Σύνορα – Λιβάνης).

Βεργίδης Δ. (1984) Το τεχνο-γραφειοκρατικό σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 16, σελ. 42.

Blackledge, D. & Hunt, B. (1995) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, (Αθήνα, Έκφραση).

Γέρου, Θ. (1989) Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, *Εξόρμηση*, 19/3/89.

Διδασκαλικό Βήμα, (1982) φ. 851, 867, 981, 919, 926.

Διδασκαλικό Βήμα, (1998) φ. 1025, 1034, 1035, 1037, 1038, 1041,

Δελτίο Ενώσεως Επιθεωρητών Δ.Ε Ελλάδος, (1988) Αριθμ. Φύλλου 27.

Δημαράς, Α, (1990, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμος Α' κ' Β' , (Αθήνα, Ερμής)

ΔΟΕ, (1998) Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών, Απάντηση του Δ.Σ. προς τον Υπουργό Παιδείας κ. Γερ. Αρσένη, *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχ. 1090.

ΔΟΕ, (1986) Αποφάσεις 55ης Γενικής Συνέλευσης, *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχ. 982.

ΔΟΕ, (1989) Αποφάσεις 56ης Γενικής Συνέλευσης, *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχ. 1010.

Εισηγητική έκθεση για το νόμο 1304/82, παρ. 1, 2, 4.

- Engels, F. (1981) *Η καταγωγή της οικογένειας της ατομικής ιδιοκτησίας και του Κράτους*, (Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή).
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998) *Ελληνική Εκπαίδευση*, τόμ. Α', (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Ζαμπέτα, Ε. (1994) *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Α/θμια Εκπαίδευση 1974 - 1989*, (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Jones, M.T. (1991) Πολιτική της Εκπαίδευσης , Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, τόμος 7ος, (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα), σελ. 3918.
- Καζαμιάς, Α. (1993) Η κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία, στο Α. Καζαμιάς-Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*.
- Κορομηλάς Σ. (1992) Χαρακτηριστικά και επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών συμβούλων Α/θμιας εκπαίδευσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 66.
- Κυνηγού Μ., (1983) Πώς βλέπουμε το έργο του σχολικού συμβούλου στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 12, σελ. 18.
- Marx, K. (1978) *Κριτική της πολιτικής οικονομίας*, (μτφρ. Φ. Φωτίου), εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1985) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και Τεχνικός έλεγχος. Η περίπτωση των νέων βιβλίων του Δημοτικού σχολείου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 21.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1987) Σχολικοί Σύμβουλοι: Η πολιτική του ΥΠΕΠΘ, η αντίσταση των εκπαιδευτικών και ο "εγκιβωτισμός" ενός θεσμού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 32, σελ. 17.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1988) Τεκμήριο για τις υποτιθέμενες διαπραγματεύσεις: Η περίπτωση των σχολικών συμβούλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 43.
- Μήλιος, Γ. (1982) Εκπαίδευση και Εξουσία, κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης, στο Βεργίδης, Δ. *Για μια αυτοδιαχειριστική εκπαίδευση, Αντιθέσεις*, τεύχ. 16, σελ. 54.
- Μπουζάκης, Σ. (1994) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, (τ. Α' και Β'), (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ. (1992) Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του '80, στο Πυργιωτάκης, Ι. & Κανάκης, Ι. (επιμ.) *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, (Αθήνα, Γρηγόρης). Πανεκπαιδευτική, (1985) τεύχ. 7.
- Πρακτικά Βουλής, (1982) Συνεδρίαση ΙΔ', 3/11, ΜΗ', 1/10, ΙΔ', 3/11.
- Πουланτζάς, Ν. (1982) *Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός*, (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Πουланτζάς, Ν. (1982) *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τόμ. Β', (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Ρούσης, Γ. (1984) *Εισαγωγή στη θεωρία της δημόσιας διοίκησης*, (Αθήνα, Gutenberg).
- Σημείωμα Σ.Ε., (1991) Ο μύθος της αξιοκρατίας και / ή, οι πλαστές εντυπώσεις, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 60, σελ. 5.

Τουλούπης, Φ. (1983), *Σχολικός Σύμβουλος - μια δυνατότητα για τη συνείδηση και τα έργα του "εμείς"*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε., (Αθήνα

Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου).

Τσαούσης, Γ. (1985) *Η κοινωνία του Ανθρώπου - Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*, (Αθήνα, Gutenberg).

Τσουκαλάς, Κ. (1986) *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, (Αθήνα, Θεμέλιο).

ΥΠΕΠΘ, (1985) *Πρακτικά σεμιναρίου Επιμόρφωσης σχολικών συμβούλων*, Αθήνα..

Φίλιος, Σ. (1984) *Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150ετία 1832-1982*. (Αθήνα, Βιβλία για όλους).

Φράγκος, Χ. (1985) *Από τον Επιθεωρητή στο Σχολικό Σύμβουλο*, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της Δ.Ο.Ε., (Αθήνα, Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου).

Φραγκουδάκη, Α. (1987- έκδ. ζ') *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, (Αθήνα, Κέδρος).

Husen, T. (1991) *Η αμφισβήτηση του σχολείου*, (Αθήνα, Προτάσεις).

B7. ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Προγράμματα σπουδών και περιεχόμενα διδασκαλίας
στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:
Η περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών**

Δρ. Άλκηστις ΒΕΡΕΒΗ

**Ερευνήτρια
Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας**

verevi@kee.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα αποτελεί μια απόπειρα να προσεγγίσουμε το θέμα της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο μέσα από το περιεχόμενο διδασκαλίας τους. Διερευνούμε τις διδακτικές επιλογές των διδασκόντων στη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας (με έμφαση στην περίοδο 1950 - 1982) και τις συγκρίνουμε με τις αντίστοιχες διδακτικές επιλογές στην περίοδο από την ίδρυση της Φιλοσοφικής μέχρι το 1950, με τα αναλυτικά προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης και με ό,τι διδάσκεται στη Σχολή σε πιο πρόσφατες περιόδους. Για τη συλλογή των δεδομένων καταγράψαμε μέσα από τα προγράμματα σπουδών συγγραφείς, έργα και θέματα που διδάχθηκαν συχνότερα (συνολικά και ανά χρονική υπο-περίοδο) από το 1950 μέχρι σήμερα.

Η έρευνα επιχειρεί να απαντήσει στα εξής ερωτήματα:

1. Υπάρχει σταθερότητα στις διδακτικές επιλογές στη Φιλοσοφική της Αθήνας;
2. Με ποιο τρόπο αποτυπώνεται η ιστορία της Σχολής στις διδακτικές επιλογές των διδασκόντων;
3. Σε ποιες περιπτώσεις ή ιστορικές συγκυρίες παρατηρούνται μεταβολές στο περιεχόμενο διδασκαλίας του μαθήματος;
4. Η σχέση της Φιλοσοφικής με τη Μέση Εκπαίδευση επιδρά στις διδακτικές επιλογές της ;

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα αναμένεται να συμβάλουν στη μελέτη πτυχών της ιστορίας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και να εμπλουτίσουν τον προβληματισμό σχετικά με παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών.

ABSTRACT

This paper discusses the teaching of (Ancient) Greek in the School of Philosophy in Athens. We investigate the influence exerted on the choices of the subject matter by the history of the University and the School of Philosophy and its relation to Secondary Education. We have compared the selection of classical

writers, works and topics that have been taught in (Ancient) Greek courses from 1950 to 1982 to what was being taught since the foundation of the University and to the content of the subject matter in Secondary Education.

Our study attempts to answer the following research questions:

1. Is there some sort of stability in the selection of the content in the discipline of (Ancient) Greek in the School of Philosophy,
2. How is the history of the School depicted through the selection of topics taught by Professors,
3. In which cases or historical periods are there changes in the content of the subject?

Examining Higher Education from the perspective of the content of each discipline could be an additional perspective for the study of the history of Higher Education in Greece and enrich the discussion on the factors that might still affect the development of the university curriculum.

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελούν τα προγράμματα σπουδών στη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας ως προς τον κλάδο της Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας. Σκοπός μας είναι να διερευνήσουμε τις διδακτικές επιλογές των διδασκόντων στα μη ξενόγλωσσα τμήματα της Φιλοσοφικής της Αθήνας (με έμφαση στην περίοδο 1950- 1982) και να τις συγκρίνουμε με τις αντίστοιχες διδακτικές επιλογές στο χρονικό διάστημα από την ίδρυση της Φιλοσοφικής Σχολής μέχρι το 1950 και με τα αναλυτικά προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (ΜΕ) της ίδιας χρονικής περιόδου. Το χρονικό διάστημα που κυρίως μας απασχόλησε προσδιορίστηκε με ιστορικά κριτήρια. Το 1950 σηματοδοτεί το τέλος του εμφυλίου πολέμου και το 1982 την αλλαγή του νομοθετικού καθεστώτος που καθόριζε για πολλά χρόνια τη λειτουργία των Πανεπιστημίων. Για την προσέγγιση του θέματος επιλέχθηκε η θεσμολογική μακρο-προσέγγιση (Carr & Kemmis, 1997, Κονιαβίτης, 1993) και τα στοιχεία αντλήθηκαν από ιστορικές πηγές, τη νομοθεσία και τα προγράμματα σπουδών.

Θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση των δεδομένων της περιόδου που κυρίως εξετάζουμε (1950-1982) κάνοντας εισαγωγικά μια υπενθύμιση. Σε όλο αυτό το διάστημα το Πανεπιστήμιο λειτουργεί με βάση τον οργανισμό του 1932. Από τη μελέτη των διοικητικών επετηρίδων του Πανεπιστημίου προκύπτει ότι η αρχαία ελληνική φιλολογία για τα 25 από τα 32 χρόνια που μελετήθηκαν διδάσκονταν από περιορισμένο αριθμό καθηγητών και υφηγητών. (Αύξηση στο διδακτικό προσωπικό σημειώνεται στη δεκαετία του '70 και κυρίως μετά το 1975). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών αποκλειστικά από τους καθηγητές εκτιμάται ότι θα ενισχύει τη σταθερότητα και ως προς τις διδακτικές επιλογές. Ας δούμε όμως τα ίδια τα στοιχεία.

Για την περίοδο 1950-1982 μελετήσαμε 28 από τις 32 επετηρίδες και εντοπίσαμε τους συγγραφείς, τα έργα και τα θέματα που διδάσκονταν. Στα έργα εντάσσονται, πέρα από τα έργα των αρχαίων συγγραφέων, και ευρύτερες

διδασκτικές ενότητες (όπως Λυρική Ποίηση, Μυκηναϊκά, κλπ.), ενώ με τον όρο *θέματα* αναφερόμαστε σε ό,τι δεν αποτελεί έργο, αλλά συνιστά ευρύτερο κλάδο της φιλολογικής επιστήμης, πχ. συντακτικό, παπυρολογία, κοκ.

1. ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ

Ο συγγραφέας που διδάχθηκε συχνότερα στην περίοδο 1950-1982 ήταν ο Ευριπίδης. Ακολουθούν ο Θουκυδίδης και ο Πλάτων, ενώ στην τέταρτη θέση συναντούμε τον Όμηρο και στην πέμπτη το Δημοσθένη (ποσοστό 8,87%). Με το ίδιο περίπου ποσοστό εμφανίζονται οι λυρικοί ποιητές, ενώ λιγότερο διδάχθηκαν ο Σοφοκλής και ο Πίνδαρος. Ο τρίτος τραγικός, ο Αισχύλος, βρίσκεται στην ένατη θέση και έπεται ο Αριστοφάνης. Παρατηρούμε ότι στις έξι πρώτες θέσεις εκπροσωπούνται βασικά είδη της αρχαίας γραμματείας: δράμα, ιστοριογραφία, φιλοσοφία, έπος, ρητορική και λυρική ποίηση. Ιδιαίτερα διδάσκεται το δράμα, εφόσον στις δέκα πρώτες θέσεις απαντούν οι τρεις τραγικοί και ο Αριστοφάνης.

Η πρώτη θέση που καταλαμβάνει ο Ευριπίδης θα πρέπει ενδεχομένως να σχετισθεί με τη συχνότητα διδασκαλίας του από την ίδρυση της Φιλοσοφικής μέχρι το 1950 και με το πλήθος των διδασκόμενων έργων του. Έτσι είναι δυνατόν ο Ευριπίδης να διδάσκεται με δύο ή περισσότερα έργα σε ένα ακαδημαϊκό έτος. Ωστόσο το ποσοστό διδασκαλίας του Ευριπίδη εξακολουθεί να θεωρείται εξαιρετικά υψηλό.

Από τους ρήτορες την πρώτη θέση κατέχει ο Δημοσθένης. Το ποσοστό 8,87% είναι ασφαλώς μικρότερο του πραγματικού ποσοστού διδασκαλίας του, εφόσον συχνά στις επετηρίδες αναφέρεται χωρίς ειδικότερο προσδιορισμό η διδασκαλία αττικών ρητόρων, στους οποίους εντάσσεται ο Δημοσθένης ως βασικός εκπρόσωπος. Εντύπωση προκαλεί ότι ο Αριστοτέλης απαντάται στην 21η θέση.

Οι 31 συγγραφείς που μελετήθηκαν στην περίοδο αυτή εκπροσωπούν με σχετική επάρκεια τα λογοτεχνικά είδη και τις περιόδους της κλασικής γραμματείας, ενώ η κατανομή των συγγραφέων ως προς τη συχνότητα διδασκαλίας τους -με εξαίρεση τις περιπτώσεις του Ευριπίδη και του Αριστοτέλη- είναι μάλλον αναμενόμενη, αν λάβουμε υπόψη την απήχηση που είχαν στους μεταγενέστερους οι συγγραφείς που βρίσκονται στις πρώτες θέσεις.

Πίνακας 1

Κατανομή των αρχαίων συγγραφέων ως προς τη συχνότητα διδασκαλίας τους στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (1950-1982)

α/α	Συγγραφέας	f	rf
-----	------------	---	----

			%
1	ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ	54	12,95
2	ΘΟΥΚΥΔΙΔΗΣ	47	11,27
3	ΠΛΑΤΩΝ	41	9,83
4	ΟΜΗΡΟΣ	40	9,59
5	ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ	37	8,87
6	ΛΥΡΙΚΟΙ ΠΟΙΗΤΕΣ	34	8,15
7	ΣΟΦΟΚΛΗΣ	22	5,28
8	ΠΙΝΔΑΡΟΣ	22	5,28
9	ΑΙΣΧΥΛΟΣ	18	4,32
10	ΑΡΙΣΤΟΦΑΝΗΣ	16	3,84
11	ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΣ	12	2,88
12	ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ	9	2,16
13	ΗΡΟΔΟΤΟΣ	9	2,16
14	ΗΣΙΟΔΟΣ	7	1,68
15	ΜΕΝΑΝΔΡΟΣ	6	1,44
16	ΙΣΑΙΟΣ	6	1,44
17	ΠΟΛΥΒΙΟΣ	4	0,96
18	ΘΕΟΚΡΙΤΟΣ	4	0,96
19	ΔΙΟΔΩΡΟΣ	4	0,96
20	ΒΑΚΧΥΛΙΔΗΣ	4	0,96
21	ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ	3	0,72
22	ΑΙΣΧΙΝΗΣ	3	0,72
23	ΞΕΝΟΦΩΝ	2	0,48
24	ΛΥΣΙΑΣ	2	0,48
25	ΛΥΚΟΥΡΓΟΣ	2	0,48
26	ΛΟΥΚΙΑΝΟΣ	2	0,48
27	ΗΡΩΝΔΑΣ	2	0,48
28	ΑΝΤΙΦΩΝΤΑΣ	2	0,48
29	ΡΙΑΝΟΣ	1	0,24
30	ΛΟΓΓΟΣ	1	0,24
31	ΛΟΓΓΙΝΟΣ	1	0,24
	Σύνολο	417	100

2. ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΑ ΕΡΓΑ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΑ

Ως προς την κατανομή των θεμάτων-έργων που διδάσκονταν συχνότερα στο διάστημα 1950-1982 διαπιστώνουμε τα εξής:

Το θέμα που διδάχθηκε περισσότερες φορές ήταν οι ασκήσεις εις το ελληνιστί γράφειν με σημαντική διαφορά από τα επόμενα θέματα. Στη δεύτερη θέση

ακολουθεί το *Συντακτικό* και στην τρίτη η *Εισαγωγή εις την αρχαιογνωσίαν και την κλασσική φιλολογία* με σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό σε σχέση με τα δύο προηγούμενα θέματα. Παρατηρούμε ότι τα δύο πρώτα θέματα καλύπτουν το 20,4% του συνόλου των θεμάτων και εντάσσονται στα φορμαλιστικά στοιχεία της κλασσικής φιλολογίας.

Στην τέταρτη και πέμπτη θέση συναντούμε αντίστοιχα τη *Λυρική Ποίηση* και την *Ιλιάδα*. Η θεματογραφία, η γραμματολογία και η μετρική καταλαμβάνουν τις επόμενες θέσεις. Επομένως έξι από τα οκτώ συχνότερα διδασκόμενα θέματα δεν αναφέρονται σε ερμηνευτική προσέγγιση κειμένων.

Πίνακας 2

Κατανομή των θεμάτων-έργων που διδάχτηκαν στη Φιλοσοφική Σχολή

του Πανεπιστημίου Αθηνών (1950-1982)

α/α	Θέματα - αντικείμενα – έργα	Συχνότητα	Σχ. συχν.
		f	%
1	Ασκήσεις εις το ελληνιστί γράφειν	85	11,99
2	Συντακτικό	60	8,46
3	Εισαγωγή εις την Αρχαιογν. και την κλασ. φιλ/γία*	41	5,78
4	Λυρική ποίηση	34	4,80
5	Ιλιάδα	32	4,51
6	Θεματογραφία	30	4,23
7	Γραμματολογία	26	3,67
8	Μετρική	19	2,68
9	VII βιβλίο του Θουκυδίδη	18	2,54
10	Παλαιογραφία	15	2,12
11	Φιλοκτήτης	14	1,97
12	Γραμματική	13	1,83
13	VI βιβλίο του Θουκυδίδη	13	1,83
14	Ωδές (του Πίνδαρου)	12	1,69
15	Κριτική	12	1,69
16	Παπυρολογία	11	1,55
17	Μεθοδικά ζητήματα	11	1,55
18	Πολιτεία	8	1,13
19	Ομηρικοί Ύμνοι	8	1,13
20	Μήδεια	8	1,13
21	I βιβλίο του Θουκυδίδη	8	1,13
22	Νόμοι	7	0,99
23	Ελένη	7	0,99
24	Βάτραχοι	7	0,99

25	Πυθιόνικοι	5	0,71
26	Νεφέλαι	5	0,71
27	Ιππόλυτος	5	0,71
28	Ηλέκτρα (του Σοφοκλή)	5	0,71
29	Ωδές (του Βακχylίδη)	4	0,56
30	Περί Ευθυμίας	4	0,56
31	Ορέστεια	4	0,56
32	Οδύσσεια	4	0,56
33	Κρίσις εργασιών	4	0,56
34	Μεταγενέστερα λαϊκότροπα κείμενα **	4	0,56
35	Ευμενίδες	4	0,56
36	Εργα	4	0,56
37	Επινίκιοι	4	0,56
38	Επίγραμμα Επιγραφές	4	0,56
39	Ελληνιστική εποχή	4	0,56
40	Ειδύλλια	4	0,56
41	Θεωρία του Ελλ. Ανθρωπισμού	4	0,56
42	Βίος Περικλέους	4	0,56
43	Θρησκεία αρχ.Ελλήνων	4	0,56
44	Χοηφόροι	3	0,42
45	Συμπόσιο	3	0,42
46	Ιων	3	0,42
47	ΙΚέτιδες	3	0,42
48	Ηλέκτρα (του Ευριπίδη)	3	0,42
49	Ηθικά	3	0,42
50	Ζ' επιστολή	3	0,42
51	Δύσκολος	3	0,42
52	Γοργίας	3	0,42
53	Ανδρομάχη	3	0,42
54	VII Ηροδότου	3	0,42
55	Περί Ειρήνης (του Ισοκράτη)	2	0,28
56	Χφφ. Παράδοση πλατωνικού κειμένου	2	0,28
57	Χαρμίδης	2	0,28
58	Φοίνισσαι	2	0,28
59	Φαίδρος	2	0,28
60	Υπέρ Κτησιφώντος	2	0,28
61	Πρωταγόρας	2	0,28
62	Προς Φίλιππον	2	0,28
63	Προς Μακάρτατον	2	0,28
64	Προμηθεύς Δεσμώτης	2	0,28
65	Πλούτος	2	0,28
66	Περί των εν Χερρονήσω λόγος	2	0,28
67	Περί του Στεφάνου	2	0,28
68	Περί της παραπρεσβείας (του Δημοσθένη)	2	0,28

69	Περί της παραπρεσβείας (του Αισχίνη)	2	0,28
70	Περί Μενεκλέους κλήρου	2	0,28
71	Περί Δικαιογένους κλήρου	2	0,28
72	Περί Αντιδόσεως	2	0,28
73	Ορέστης	2	0,28
74	Κύκλωψ	2	0,28
75	Κατά Στεφάνου Ψευδομαρτυριών Α΄	2	0,28
76	Κατά Μειδίου	2	0,28
77	Κατά Λεωκράτους	2	0,28
78	Κατά Ερατοσθένους	2	0,28
79	Κατ' Ανδροτίωνος	2	0,28
80	I Ηροδότου	2	0,28
81	Θεογονία	2	0,28
82	Ηρακλής	2	0,28
83	Επτά επί Θήβας	2	0,28
84	Επιτάφιος	2	0,28
85	Εκάβη	2	0,28
86	Αχαρνείς	2	0,28
87	Ασκήσεις σε πλατωνικά κείμενα	2	0,28
88	Αποστολή Έλληνας φιλόλογου	2	0,28
89	Απομνημονεύματα	2	0,28
90	Αγαμέμνων	2	0,28
91	V βιβλίο του Θουκυδίδη	2	0,28
92	Υπέρ Μεγαλοπολιτών	1	0,14
93	Τραχίνιαι	1	0,14
94	Ρητορική	1	0,14
95	Πως δει ιστορίαν συγγράφειν	1	0,14
96	Περί ύψους	1	0,14
97	Περί της Ροδίων ελευθερίας	1	0,14
98	Περί Ειρήνης (του Δημοσθένη)	1	0,14
99	Περί Αλοννήσου	1	0,14
100	Πανηγυρικός	1	0,14
101	Μυκηναϊκά	1	0,14
102	Μίμοι	1	0,14
103	Μενέξενος	1	0,14
104	Κατά Κτησιφώντος	1	0,14
105	Ιφιγένεια εν Ταύροις	1	0,14
106	Ιφιγένεια εν Αυλίδι	1	0,14
107	II Ηροδότου	1	0,14
108	Θεάγης	1	0,14
109	Ευαγόρας	1	0,14
110	Βάκχαι	1	0,14
111	Αρχαίο ελλ. Μυθιστόρημα	1	0,14
112	Άλκηστις	1	0,14

113	Αγωγή του πολίτη με βάση αρχ.κείμενα	1	0,14
114	VIII Ηροδότου	1	0,14
	Σύνολο	709	100,00

* Εισαγωγή εις την Αρχαιον. και την κλασ.φιλ/γία = 1. Εισαγωγή εις την Αρχαιογνωσία, 2. Εισαγωγή εις την Κλασσικήν Αρχαιογνωσίαν, 3. Εισαγωγή εις την κλασσικήν φιλολογίαν, 4. Εισαγωγή εις την Κλασσικήν Αρχαιογνωσίαν και την κλασσικήν φιλολογίαν, 5. Η κλασσική φιλολογία ως πνευματική επιστήμη, 6. Θεωρία φιλολογικής ερμηνείας, 7. Ιστορία Φιλολογικής επιστήμης, 8. Ιστορία της Φιλολογίας, 9. Ιστορία της κλασσικής φιλολογίας, 10. Ιστορία Κλασσικής Φιλολογίας, 11. Λόγος, πάθος, ήθος της κλασσικής φιλολογίας

** Μεταγενέστερα λαϊκότροπα κείμενα = 1. Μεταγενέστερα λαϊκότροπα κείμενα, 2. Ιστορία του Μ. Αλεξάνδρου, 3. Μυθιστορία του Αισώπου

Από την κατανομή των 20 πρώτων θεμάτων που μελετήθηκαν συχνότερα διαπιστώνεται μικρή υπεροχή της διδασκαλίας μη ερμηνευτικών στοιχείων. Από τα θέματα ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις ασκήσεις και τη θεματογραφία, που ουσιαστικά συνίστανται στην εφαρμογή της Γραμματικής και του Συντακτικού. Ενδιαφέρον πάντως παρουσιάζει ότι η μεθοδολογία της κλασσικής φιλολογίας αποτελεί το δέκατο έβδομο κατά σειρά θέμα και έπεται του συντακτικού, της μετρικής και της γραμματικής. Ως προς τα έργα, διαπιστώνουμε την υπεροχή στη διδασκαλία της *Ιλιάδας* και των *Σικελικών*. Τέλος, από τα έργα του Σοφοκλή και του Ευριπίδη προκρίνεται η διδασκαλία του *Φιλοκτήτη* και της *Μήδειας* αντίστοιχα, ενώ σημαντική θέση κατέχουν και οι *Ωδές* του Πινδάρου.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι θέματα που δεν ενέχουν ερμηνευτικό χαρακτήρα καταλαμβάνουν τις πρώτες θέσεις ως προς τη συχνότητα διδασκαλίας τους. Μπορούμε, επομένως να υποθέσουμε ότι τα θέματα αυτά αποτελούν τη βάση για την ερμηνεία των έργων που κατέχουν τις άλλες θέσεις.

3. ΟΙ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΟΙ ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΣΕ ΤΡΙΣ ΥΠΟ-ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ

Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τη συχνότητα με την οποία διδάχθηκαν οι συγγραφείς σε τρεις υπο-περιόδους, που προσδιορίστηκαν με κριτήριο τις μεταβολές του πολιτεύματος: 1950-1967, 1967-1975 και 1975-1982.

Παρατηρούμε ότι και στις τρεις περιόδους ερμηνεύθηκαν έργα του Θουκυδίδη, του Ευριπίδη, του Δημοσθένη, του Πλάτωνα, του Όμηρου, των λυρικών ποιητών, του Πίνδαρου, του Αισχύλου, του Πλούταρχου και του Ισοκράτη. Πρόκειται για συγγραφείς που, όπως θα δούμε στη συνέχεια, διδάσκονταν συχνά σε όλο το διάστημα λειτουργίας της Σχολής καθώς και στη Μέση Εκπαίδευση (ΜΕ).

Πίνακας 3

Κατανομή των συγγραφέων που διδάχτηκαν στη Φιλοσοφική Σχολή
του Πανεπιστημίου Αθηνών ως προς την περίοδο διδασκαλίας τους

α/α	Συγγραφείς	1950-1967 %	1967-1975 %	1975-1982 %
1	ΘΟΥΚΥΔΙΔΗΣ	13	11	7
2	ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ	12	25	7
3	ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ	11	5	6
4	ΠΛΑΤΩΝ	10	3	13
5	ΟΜΗΡΟΣ	9	7	14
6	ΛΥΡΙΚΟΙ ΠΟΙΗΤΕΣ	7	15	8
7	ΣΟΦΟΚΛΗΣ	6	0	7
8	ΠΙΝΔΑΡΟΣ	5	10	2
9	ΑΡΙΣΤΟΦΑΝΗΣ	5	0	3
10	ΑΙΣΧΥΛΟΣ	4	5	5
11	ΙΣΑΙΟΣ	2	0	0
12	ΗΣΙΟΔΟΣ	2	0	1
13	ΠΟΛΥΒΙΟΣ	1	0	0
14	ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΣ	1	5	6
15	ΙΣΟΚΡΑΤΗΣ	1	3	3
16	ΘΕΟΚΡΙΤΟΣ	1	0	0
17	ΔΙΟΔΩΡΟΣ	1	0	0
18	ΒΑΚΧΥΛΙΔΗΣ	1	0	0
19	ΜΕΝΑΝΔΡΟΣ	1	0	3
20	ΑΙΣΧΙΝΗΣ	1	0	0
21	ΛΥΣΙΑΣ	1	0	0
22	ΛΥΚΟΥΡΓΟΣ	1	0	0
23	ΑΝΤΙΦΩΝΤΑΣ	1	0	0
24	ΡΙΑΝΟΣ	0	0	1
25	ΞΕΝΟΦΩΝ	0	3	0
26	ΛΟΥΚΙΑΝΟΣ	0	0	2
27	ΛΟΓΓΟΣ	0	0	1
28	ΛΟΓΓΙΝΟΣ	0	2	0
29	ΗΡΩΝΔΑΣ	0	0	2
30	ΗΡΟΔΟΤΟΣ	0	7	6
31	ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ	0	0	3
	Σύνολο	100	100	100

Στο διάστημα 1950-1967 η έμφαση δίνεται στα έργα που καλύπτουν μέχρι και τον 4ο π.Χ αι. και λιγότερο στη μελέτη της ελληνιστικής και αυτοκρατορικής εποχής, ενώ η ιστοριογραφία εκπροσωπείται από το Θουκυδίδη.

Την περίοδο 1967-1975 δεν μελετήθηκαν συγγραφείς όπως ο Σοφοκλής, ο Αριστοφάνης, ο Ησίοδος, ο Μένανδρος, ο Λυσίας, ο Λουκιανός, ο Αριστοτέλης, κ.ά.. Η κωμωδία απουσιάζει από το πρόγραμμα και η διδασκαλία της ρητορικής μειώνεται. Αντίθετα, διπλασιάζεται σχεδόν η διδασκαλία του Ευριπίδη, των λυρικών και του Πίνδαρου.

Στην τρίτη περίοδο δε διδάχθηκαν έργα του Πολύβιου, του Θεόκριτου, του Αισχίνη, του Λυσία, του Λυκούργου, του Αντιφώντα του Λογγίνου, κ.ά. Άρα μειώνεται η μελέτη της ρητορικής και της ελληνιστικής περιόδου. Τέλος, στην τρίτη περίοδο διδάσκονται για πρώτη φορά οι: Ριανός, Λουκιανός, Λόγγος, Ηρώνας και Αριστοτέλης.

4. ΤΑ ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΑ ΕΡΓΑ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΑ ΣΕ ΤΡΕΙΣ ΥΠΟ-ΠΕΡΙΟΔΟΥΣ

Στον πίνακα 4 εμφανίζονται τα θέματα-έργα που διδάχθηκαν στη Φιλοσοφική στις τρεις περιόδους. Τα θέματα-έργα παρατίθενται σύμφωνα με τη σχετική συχνότητα τους στην πρώτη περίοδο κατά φθίνουσα σειρά. Θα πρέπει πάντως να είμαστε επιφυλακτικοί στη συναγωγή συμπερασμάτων από τους πίνακες, επειδή πολλές επετηρίδες της δεύτερης και της τρίτης περιόδου δεν παρέχουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία.

Πίνακας 4

Κατανομή των θεμάτων-έργων που διδάχτηκαν στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών ως προς την περίοδο διδασκαλίας τους

	Θέματα-Έργα	1950-1967	1967-1975	1975-1982
		%	%	%
1	Ασκήσεις εις το ελληνιστί γράφειν	15,96	8,13	0,00
2	Συντακτικό	9,36	10,57	2,59
3	Εισαγ. εις την Αρχαιογν. & την κλασ.φιλ/γία	7,87	1,63	1,72
4	Ιλιάδα	4,68	3,25	5,17
5	Θεματογραφία	4,47	4,88	2,59
6	Λυρική ποίηση	3,83	7,32	6,03
7	VII βιβλίο του Θουκυδίδη	2,98	3,25	0,00
8	Παλαιογραφία	2,34	0,00	3,45
9	Γραμματολογία	2,34	9,76	2,59
10	Φιλοκτήτης	2,13	0,00	3,45

11	Γραμματική	2,13	2,44	0,00
12	VI βιβλίο του Θουκυδίδη	2,13	1,63	0,86
13	Πολιτεία	1,70	0,00	0,00
14	Μετρική	1,70	4,07	5,17
15	Κριτική	1,49	0,81	3,45
16	Ωδές Πινδάρου	1,28	3,25	1,72
17	Ομηρικοί Ύμνοι	1,28	1,63	0,00
18	Μήδεια	1,28	1,63	0,00
19	Μεθοδικά ζητήματα	1,28	1,63	2,59
20	Νόμοι	1,06	1,63	0,00
21	Βάτραχοι	1,06	0,00	1,72
22	Ωδές Βακχυλίδη	0,85	0,00	0,00
23	Πυθιονικοί	0,85	0,81	0,00
24	Νεφέλαι	0,85	0,00	0,86
25	I βιβλίο του Θουκυδίδη	0,85	0,81	2,59
26	Θεωρία του Ελλ. Ανθρωπισμού	0,85	0,00	0,00
27	Ηλέκτρα (του Σοφοκλή)	0,85	0,00	0,86
28	Ευμενίδες	0,85	0,00	0,00
29	Εργα	0,85	0,00	0,00
30	Επινίκιοι	0,85	0,00	0,00
31	Ελένη	0,85	2,44	0,00
32	Ειδύλλια	0,85	0,00	0,00
33	Βίος Περικλέους	0,85	0,00	0,00
34	Ικέτιδες	0,64	0,00	0,00
35	Παπυρολογία	0,43	2,44	5,17
36	Χαρμίδης	0,43	0,00	0,00
37	Φοίνισσαι	0,43	0,00	0,00
38	Υπέρ Κτησιφώντος	0,43	0,00	0,00
39	Συμπόσιο	0,43	0,00	0,86
40	Πρωταγόρας	0,43	0,00	0,00
41	Προς Φίλιππον	0,43	0,00	0,00
42	Προς Μακάρτατον	0,43	0,00	0,00
43	Προμηθεύς Δεσμώτης	0,43	0,00	0,00
44	Πλούτος	0,43	0,00	0,00
45	Περί του Στεφάνου	0,43	0,00	0,00
46	Περί της παραπρεσβείας (του Δημοσθένη)	0,43	0,00	0,00
47	Περί της παραπρεσβείας (του Αισχίνη)	0,43	0,00	0,00
48	Περί Μενεκλέους κλήρου	0,43	0,00	0,00
49	Περί Δικαιογένους κλήρου	0,43	0,00	0,00
50	Χφφ. Παράδοση πλατωνικού κειμένου	0,43	0,00	0,00
51	Οδύσσεια	0,43	0,00	1,72
52	Κύκλωψ	0,43	0,00	0,00
53	Κρίσις εργασιών	0,43	1,63	0,00
54	Κατά Στεφάνου Ψευδομαρτυριών Α΄	0,43	0,00	0,00

55	Κατά Μειδίου	0,43	0,00	0,00
56	Κατά Λεωκράτους	0,43	0,00	0,00
57	Κατά Ερατοσθένους	0,43	0,00	0,00
58	Ιππόλυτος	0,43	2,44	0,00
59	Θρησκεία αρχ.Ελλήνων	0,43	1,63	0,00
60	Θεογονία	0,43	0,00	0,00
61	Ζ' επιστολή	0,43	0,00	0,86
62	Επτά επί Θήβας	0,43	0,00	0,00
63	Επιτάφιος	0,43	0,00	0,00
64	Εκάβη	0,43	0,00	0,00
65	Δύσκολος	0,43	0,00	0,86
66	Αχαρνείς	0,43	0,00	0,00
67	Ασκήσεις σε πλατωνικά κείμενα	0,43	0,00	0,00
68	Αποστολή Έλληνας φιλόλογος	0,43	0,00	0,00
69	Ανδρομάχη	0,43	0,00	0,86
70	Αγαμέμνων	0,43	0,00	0,00
71	Ν βιβλίο του Θουκυδίδη	0,43	0,00	0,00
72	Πανηγυρικός	0,21	0,00	0,00
73	Κατά Κτησιφώντος	0,21	0,00	0,00
74	Ιφιγένεια εν Ταύροις	0,21	0,00	0,00
75	Ιφιγένεια εν Αυλίδι	0,21	0,00	0,00
76	Αγωγή του πολίτη με βάση αρχ.κείμενα	0,21	0,00	0,00
77	Χοηφόροι	0,00	0,00	2,59
78	Φαίδρος	0,00	0,00	1,72
79	Υπέρ Μεγαλοπολιτών	0,00	0,00	0,86
80	Τραχίνιαι	0,00	0,00	0,86
81	Ρητορική	0,00	0,00	0,86
82	Πως δει ιστορίαν συγγράφειν	0,00	0,00	0,86
83	Περί ύψους	0,00	0,81	0,00
84	Περί των εν Χερρονήσω λόγος	0,00	0,81	0,86
85	Περί της Ροδίων ελευθερίας	0,00	0,00	0,86
86	Περί Ευθυμίας	0,00	1,63	1,72
87	Περί Ειρήνης (του Ισοκράτη)	0,00	0,00	1,72
88	Περί Ειρήνης (του Δημοσθένη)	0,00	0,00	0,86
89	Περί Αντιδόσεως	0,00	0,81	0,86
90	Περί Αλοννήσου	0,00	0,00	0,86
91	Ορέστης	0,00	1,63	0,00
92	Ορέστεια	0,00	2,44	0,86
93	Μυκηναϊκά	0,00	0,00	0,86
94	Μίμοι	0,00	0,00	0,86
95	Μεταγενέστερα λαϊκότροπα κείμενα	0,00	0,00	3,45
96	Μενέξενος	0,00	0,00	0,86
97	Κατ' Ανδροτίωνος	0,00	1,63	0,00
98	Ιων	0,00	1,63	0,86

99	II Ηροδότου	0,00	0,00	0,86
100	I Ηροδότου	0,00	0,00	1,72
101	Θεάγης	0,00	0,00	0,86
102	Ηρακλής	0,00	1,63	0,00
103	Ηλέκτρα (του Ευριπίδη)	0,00	0,00	2,59
104	Ηθικά	0,00	0,81	1,72
105	Ευαγόρας	0,00	0,81	0,00
106	Επίγραμμα Επιγραφές	0,00	0,00	3,45
107	Ελληνιστική εποχή	0,00	0,00	3,45
108	Γοργίας	0,00	0,00	2,59
109	Βάκχαι	0,00	0,00	0,86
110	Αρχαίο ελλ. Μυθιστόρημα	0,00	0,00	0,86
111	Απομνημονεύματα	0,00	1,63	0,00
112	Άλκηστις	0,00	0,81	0,00
113	VIII Ηροδότου	0,00	0,81	0,00
114	VII Ηροδότου	0,00	2,44	0,00
	Σύνολο	100,00	100,00	100,00

Διαπιστώνουμε αρχικά σημαντική μείωση στη διδασκαλία των τριών πρώτων θεμάτων κατά την τρίτη περίοδο (1975-1982). Οι ασκήσεις εις το ελληνιστί γράφειν δε διδάσκονται, ενώ το συντακτικό από το 9,3% πέφτει στο 2,5% και οι Εισαγωγές από το 7,8% στο 1,7%. (Θυμίζουμε ότι κατά την τελευταία περίοδο σημειώνονται αλλαγές στην αντιμετώπιση του μαθήματος και στη ΜΕ.) Η Ιλιάδα και η λυρική ποίηση εξετάζονται σταθερά και στις τρεις περιόδους, ενώ αντίθετα παρατηρείται μείωση στη Θεματογραφία.

Αύξηση στη διδασκαλία της Γραμματολογίας παρατηρείται στη δεύτερη περίοδο, ενώ η Γραμματική, όπως συνέβη και με τις Ασκήσεις, δε διδάσκεται στο διάστημα 1975-1982. Αντίθετα η μετρική παρουσιάζει ανοδική πορεία. Έτσι, η μείωση της διδασκαλίας γραμματικής και συντακτικού «αντισταθμίζεται» ενδεχομένως με την αύξηση της μετρικής.

Περισσότερα είναι τα έργα που εμφανίζονται για πρώτη φορά μετά το 1975: Χοηφόροι, Φαίδρος, Μενέξενος, Γοργίας, Ρητορική, Πως δει ιστορίαν συγγράφειν, μυκηναϊκά, Μίμοι του Ηρώνδα, κείμενα ελληνιστικής εποχής, κ.ά. Έτσι το διδασκόμενο αντικείμενο επεκτείνεται ως προς τη χρονική περίοδο που καλύπτει, τα θέματα και τους συγγραφείς.

Από τα 114 αντικείμενα που συνολικά μελετήθηκαν σε αυτές τις υπο-περιόδους μόνο 13 εμφανίζονται και στις τρεις περιόδους: Συντακτικό, Εισαγωγή εις την αρχαιογνωσίαν και την κλασσικήν φιλολογίαν, Ιλιάδα, Θεματογραφία, Λυρική Ποίηση, Γραμματολογία, VI και I Βιβλίο του Θουκυδίδη, Μετρική, Κριτική, Ωδές του Πινδάρου, Μεθοδικά Ζητήματα και Παπυρολογία. (Τα θέματα σημειώνονται στον πίνακα με έντονα γράμματα.) Επομένως τα έργα που ερμηνεύονται σταθερά σε

όλες τις περιόδους ανήκουν στον Όμηρο, τους λυρικούς ποιητές, το Θουκυδίδη και τον Πίνδαρο, ενώ από τα 13 σταθερά θέματα, τα 8 δεν είναι έργα που απαιτούν ερμηνεία. Πρόκειται όμως για αντικείμενα που είτε συναντούμε συχνά στα προγράμματα σπουδών της περιόδου 1837-1950 ή /και εμφανίζονται στα αναλυτικά προγράμματα της περιόδου 1950-1982 στη ΜΕ. Από τα έργα, τέλος, το μόνο που μελετήθηκε σχετικά σταθερά ως προς τη συχνότητά του και στις τρεις περιόδους ήταν η Ιλιάδα.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ας συνοψίσουμε τα συμπεράσματά μας:

Ως προς τους συγγραφείς: Η συχνότητα διδασκαλίας τους είναι γενικά η αναμενόμενη (με εξαίρεση την περίπτωση του Ευριπίδη και του Αριστοτέλη). Οι συγγραφείς που ερμηνεύονται περισσότερο είναι ο Ευριπίδης, ο Θουκυδίδης, ο Πλάτων, ο Όμηρος, ο Δημοσθένης, οι λυρικοί ποιητές, ο Σοφοκλής και ο Πίνδαρος. Από αυτούς όλοι (εκτός του Σοφοκλή) διδάσκονται και στις 3 υποπεριόδους που ορίσαμε. Ο Αριστοτέλης και ο Λουκιανός διδάσκονται ελάχιστα και μόνο μετά το 1975. Αντίθετα η διδασκαλία λογοτεχνών της ελληνιστικής εποχής αυξάνεται σταδιακά.

Ως προς τις υποπεριόδους επισημαίνουμε ότι στη δεύτερη περίοδο (1967-1975) δε διδάσκεται ο Σοφοκλής και ο Αριστοφάνης, που διδάσκονται στην πρώτη περίοδο (1950-1967). Στην ίδια περίοδο (1967-1975) ο αριθμός των διδασκόμενων συγγραφέων μειώνεται σε 13, ενώ στην πρώτη περίοδο διδάσκονταν 23. Ιδιαίτερα συρρικνώνεται η διδασκαλία της κωμωδίας και της ρητορικής. Θα πρέπει πάντως να επισημάνουμε ότι η πρώτη περίοδος καλύπτει 17 χρόνια ενώ η δεύτερη μόνο 7. Στην τρίτη όμως περίοδο, που καλύπτει επίσης 7 χρόνια, εξετάζονται 20 συγγραφείς και κανένας συγγραφέας που διδάχθηκε και στις δύο προηγούμενες περιόδους δεν αποκλείεται μετά το 1976.

Ως προς τα εξεταζόμενα αντικείμενα διαπιστώνουμε ότι εκπροσωπούνται ποικίλα είδη της πεζογραφίας και της ποίησης σε όλες τις υποπεριόδους. Με μεγαλύτερη συχνότητα διδάσκονται θέματα που δεν χρήζουν ερμηνείας, αν και μετά το 1975 σημειώνεται μείωση στη διδασκαλία αυτών των θεμάτων.

Από την καταγραφή των θεμάτων αναδεικνύονται και τα ζητήματα που απασχόλησαν περισσότερο τη Φιλοσοφική. Η *σοφιστική* φαίνεται να ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους διδάσκοντες, καθώς ο Ευριπίδης και ο Αριστοφάνης διδάσκονται με πλήθος έργων τους, ενώ η μελέτη του Θουκυδίδη συμπληρώνει την εικόνα των φοιτητών για τη σοφιστική. Επίσης περίοπτη θέση στη διδασκαλία κατέχει ο *πλατωνικός ιδεαλισμός*, όπως προκύπτει από τον αριθμό των διδασκόμενων πλατωνικών έργων και από την εκτενή μελέτη έργων του Πλουτάρχου.

6. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΠΡΟΣΦΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Για να διερευνήσουμε τις τάσεις που επικρατούν στα νεότερα χρόνια, μελετήσαμε ενδεικτικά ορισμένους οδηγούς σπουδών της τελευταίας δεκαετίας (1995 - 2002). Εστιάσαμε την προσοχή μας στο αντικείμενο όπως διδάσκεται στην κλασική κατεύθυνση στο Τμήμα της Φιλολογίας. Ο αριθμός των προγραμμάτων που εντοπίστηκαν αλλά και η επιλογή μιας μόνο κατεύθυνσης δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε συγκρίσεις με απόλυτο τρόπο. Ωστόσο οι τάσεις που διαφαίνονται είναι οι εξής:

- Ως προς τους συγγραφείς: Ο Πλάτων, ο Όμηρος, οι τρεις τραγικοί, ο Αριστοφάνης και οι λυρικοί ποιητές εξακολουθούν να συγκεντρώνουν τις προτιμήσεις των διδασκόντων. Επίσης, ο Αριστοτέλης, ο Ηρόδοτος και ο Μένανδρος φαίνεται να επιλέγονται συχνότερα απ' ό,τι στο παρελθόν για διδασκαλία, ενώ ο Θουκυδίδης και ο Δημοσθένης δεν κυριαρχούν στα προγράμματα στο βαθμό που διαπιστώθηκε στο προηγούμενο διάστημα. Τέλος, συναντήσαμε στους οδηγούς σπουδών συγγραφείς όπως ο Νίκανδρος, ο Ψευδοξενόφοντας και ο Άρατος που δεν είχαν εντοπιστεί στα προγράμματα σπουδών της προηγούμενης περιόδου.
- Ως προς τα θέματα-έργα: Η τάση να μειωθεί η διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού επιβεβαιώνεται, καθώς τα θέματα αυτά δεν απαντώνται στους οδηγούς σπουδών. Ωστόσο η Θεματογραφία εξακολουθεί να κατέχει υψηλά ποσοστά στο πρόγραμμα. Επίσης η Ιλιάδα, η λυρική ποίηση, η παλαιογραφία, οι Ωδές του Πινδάρου, η Πολιτεία και ο Φιλοκτήτης συνεχίζουν να διδάσκονται αρκετά συχνά. Παράλληλα απαντώνται αρκετά συχνά έργα, όπως ο Φαίδρος, το Περί Ποιητικής, η Οδύσσεια και ο Δύσκολος. Αντίθετα τα Σικελικά του Θουκυδίδη και η Μήδεια δεν μελετώνται τόσο συχνά όσο στην προηγούμενη περίοδο. Δίνεται ωστόσο η δυνατότητα να ερμηνευθούν έργα-θέματα, που δεν είχαμε συναντήσει μέχρι το 1982, όπως το Περί Ηρώδου φόνου, η Παλατινή Ανθολογία, τα Αργοναυτικά III, οι Εικόνες Φιλοστράτου, το Περί του Χορευτού, ο Λόγος φαρμακείας κατά της Μητρυιάς, κοκ.

7. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΠΟ ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Για να κατανοήσουμε τα παραπάνω θα αναφερθούμε σύντομα και επιλεκτικά σε ορισμένα στοιχεία που αφορούν τη Φιλοσοφική από την ίδρυσή της ως το 1950.

Ήδη από την ίδρυση του Πανεπιστημίου είχε επισημανθεί ο επαγγελματικός σκοπός του ιδρύματος (Δημαράς, 1987, Χρόνης, 1990). Η Φιλοσοφική, ειδικότερα, έδωσε έμφαση στην προετοιμασία του προσωπικού για τη ΜΕ, με βάση τις θέσεις της, όπως αυτές διατυπώνονται στα Υπομνήματα της Σχολής, απορρίπτοντας ωστόσο την άποψη ότι η Φιλοσοφική θα έπρεπε να αναπληρώνει τα κενά που είχαν οι

φοιτητές από τη ΜΕ και στηρίζοντας την αυτονομία της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Υπενθυμίζουμε ότι στους οργανισμούς του 1837, του 1911, του 1922 και του 1932 αναφέρεται η επαγγελματική διάσταση των σπουδών και η Φιλοσοφική μέσα από την εκπαίδευση των φοιτητών της αποκτά έμμεσα τη δυνατότητα προβολής των δικών της θέσεων στη ΜΕ.

Αυτό θα μπορούσε να αιτιολογηθεί από την πορεία του Πανεπιστημίου, που ιδρύεται κατά τη φάση συγκρότησης των εθνικών κρατών (Κοντογόνης, 1857, Παπαμιχαήλ 1937α & 1937β, Δημαράς, 1987, Παπαρρηγόπουλος, 1854, Καραμήτσας, 1888). Ιδιαίτερα όταν αμβύλονται οι ξένες επιρροές (κυρίως μετά τον οργανισμό του 1911), η Φιλοσοφική και η Θεολογική ενώνουν την επιχειρηματολογία τους κατά τις προσπάθειες μεταρρύθμισης στη ΜΕ. Η Φιλοσοφική επιχειρεί να «προστατεύσει» το μάθημα των αρχαίων ελληνικών στη ΜΕ από τις επιδράσεις του δημοτικισμού. Έτσι ακόμη και αν η αποστολή της περιοριστεί στη στελέχωση των σχολείων της ΜΕ, το κύρος της δε θα βληθεί, αν διατηρηθεί η περίοπτη θέση του αντικειμένου στα αναλυτικά προγράμματα της ΜΕ.

Η σύνδεση της Φιλοσοφικής με τη ΜΕ εντοπίζεται σε αυτό το διάστημα σε δύο άξονες:

1. στις αξίες που προωθούνται στην Ανώτατη και τη ΜΕ μέσα από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα και τις ιδεολογικές διαστάσεις που προσδίδονται στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και
2. στα κοινά στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών της Σχολής με τα προγράμματα της ΜΕ. Εδώ θα εστιάσουμε την προσοχή μας στο δεύτερο άξονα. Η κοινή νομοθετική βάση στην οποία θεμελιώθηκαν μετεπαναστατικά οι δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης ερμηνεύει τις ομοιότητες στα προγράμματά τους και στο κλίμα που διαμορφώνεται. Ήδη το 1837 οι φοιτητές εξετάζονται σε θέματα παρόμοια (τουλάχιστον σε επίπεδο ονοματολογίας) με αυτά στα οποία εξετάζονται οι μαθητές της ΜΕ (Αντωνίου, 1988), ενώ στη δεκαετία του '20, όταν εντείνονται οι φωνές για το φορμαλιστικό χαρακτήρα του Αθήνησι, παρόμοιες αντιδράσεις σημειώνονται στη ΜΕ. Αναλογίες διαπιστώνονται και όταν επιχειρούνται μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Έτσι στα 1932 παρατηρείται αντιστοιχία ανάμεσα στην πρόταση να δοθεί στην ανώτατη εκπαίδευση έμφαση στα εργαστήρια και στο αίτημα για πρακτικότερη κατεύθυνση της ΜΕ (1929).

Ας δούμε τώρα τα προγράμματα σπουδών της περιόδου 1837-1950. Μελετήσαμε 16 προγράμματα (Δημαράς, 1987, Πανταζίδου, 1889) που κατανέμονται ομοιόμορφα σε όλες τις περιόδους με κριτήριο τους ψηφισθέντες οργανισμούς του Πανεπιστημίου. Σ' αυτά εμφανίζεται ποικιλία συγγραφέων. Πιο αγαπητοί είναι οι: Ευριπίδης, Πλάτων, Όμηρος, Θουκυδίδης, Σοφοκλής, Αριστοφάνης, Ξενοφώντας, Αισχύλος, Δημοσθένης και Πίνδαρος. Ως προς τα κλασικά έργα διδάσκονται (ενδεικτικά) η Ιλιάδα, οι Φοίνισσαι, ο Ιππόλυτος, η Μήδεια, ο Ηρακλής και άλλα έργα του Ευριπίδη, η Ηλέκτρα, η Αντιγόνη, ο Αίας, οι Τραχίνιαι του Σοφοκλή, αρκετά έργα του Αριστοφάνη (Βάτραχοι, Νεφέλαι, Ιππής, κ.ά.), του Πλάτωνα (Πρωταγόρας, Νόμοι, Πολιτεία, κ.ά.) και του Αισχύλου και μερικά

του Ξενοφώντα. Επίσης εξετάζονται θέματα όπως Ιστορία Φιλολογίας, κριτική, γραμματική, μετρική, ασκήσεις εις το ελληνιστί γράφειν, γραμματολογία, και συντακτικό. Φαίνεται να προκρίνεται η διδασκαλία κορυφαίων κλασικών συγγραφέων και η διδασκαλία αντικειμένων που εξετάζονται και στη ΜΕ (κριτική, σχολιασμός ιστορικός και αρχαιολογικός, γραμματική, κ.ά.) χωρίς να παραγνωρίζονται ειδικότεροι επιστημονικοί κλάδοι, όπως η παλαιογραφία ή η παπυρολογία.

Τρεις επισημάνσεις θα πρέπει να γίνουν για την περίοδο αυτή (1837- 1950):

1. Η κυρίαρχη θέση της Φιλοσοφικής κατά την έναρξη λειτουργίας της υπογραμμίζεται από τον υποχρεωτικό χαρακτήρα των μαθημάτων της για τους φοιτητές όλων των Σχολών (Βέης, 1937).
2. Από το 1842 λειτουργεί το φιλολογικό φροντιστήριο ως προσάρτημα του Πανεπιστημίου και από το 1868 η παρακολούθηση του φροντιστηρίου γίνεται υποχρεωτική για τους φοιτητές του Φιλολογικού Τμήματος (Παρίσης, 1884 & 1893).
3. Το πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο στους οργανισμούς και σταδιακά οι Σχολές αναλαμβάνουν πλήρως την αρμοδιότητα για τη σύνταξη των προγραμμάτων τους. Οι επισημάνσεις αυτές θα μπορούσαν, ενδεικτικά, να αποτελέσουν άξονες ερμηνείας για τα περιεχόμενα διδασκαλίας της κλασικής φιλολογίας και για το ρόλο του αντικειμένου στην παιδεία των φοιτητών, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια λειτουργίας της Σχολής.

8. ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Θα αναφερθούμε, στη συνέχεια, στους συγγραφείς, τα έργα και τα θέματα που διδάσκονται στην ίδια περίοδο στη ΜΕ, προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση της Ανώτατης με τη Μέση Εκπαίδευση ως προς το γνωστικό αντικείμενο.

Η γλωσσική διδασκαλία, η μελέτη της γραμματικής και του συντακτικού αποτελούν κεντρικά στοιχεία στα αναλυτικά προγράμματα της περιόδου 1950-1982. Έτσι, η συχνή διδασκαλία του συντακτικού, της θεματογραφίας και της γραμματικής στη Φιλοσοφική βρίσκει την αντιστοιχία της στα προγράμματα της ΜΕ. Όταν όμως με τη μεταρρύθμιση του 1976 τροποποιείται το τοπίο στη ΜΕ, μειώνεται και στη Φιλοσοφική το ποσοστό διδασκαλίας αυτών των αντικειμένων-θεμάτων. Από την άλλη τα αντικείμενα αυτά διδάσκονταν στη Σχολή συχνά και στην περίοδο 1837-1950. Επομένως η ιστορική πορεία της Σχολής φαίνεται, επίσης, να συνδέεται με τις διδακτικές επιλογές ως προς το αντικείμενο της αρχαίας ελληνικής φιλολογίας. Ας μελετήσουμε αν ισχύει το ίδιο για τα έργα και τους κλασικούς συγγραφείς.

Ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα του 1935 (που ισχύει στη ΜΕ και το 1950) διαπιστώνουμε ότι συγγραφείς που διδάσκονται στη ΜΕ μελετώνται (με λίγες εξαιρέσεις) και στη Σχολή. Ως προς τα έργα: α) στη Φιλοσοφική ερμηνεύονται τα

Απομνημονεύματα του Ξενοφώντα, ενώ στη ΜΕ τα Ελληνικά, β) στη Σχολή εξετάζεται το Πως δει ιστορίαν συγγράφειν του Λουκιανού, ενώ στη ΜΕ οι Νεκρικοί Διάλογοι, γ) στη ΜΕ διδάσκονται ο Κρίτων, η Απολογία του Σωκράτους και ο Φαίδων, που δεν μελετώνται στη Φιλοσοφική. Στη δεκαετία του '60 στη ΜΕ διδάσκονται οι: Δημοσθένης, Λυκούργος, Λυσίας, Ισοκράτης, Θουκυδίδης, Όμηρος, Ηρόδοτος, Πλάτων, Ευριπίδης, Αριστοτέλης και Ξενοφών. Το 1966 διδάσκονται από ανθολόγιο δώδεκα συγγραφείς, από τους οποίους εννέα δε μελετώνται στη Φιλοσοφική. Αλλά και στη δεκαετία του '70 παρατηρείται γενικά αντιστοιχία ως προς τους διδασκόμενους συγγραφείς, ενώ ως προς τα έργα, στη ΜΕ διδάσκονται η Βατραχομουμαχία και τα Ηθικά Νικομάχεια του Αριστοτέλη, που δεν μελετώνται στη Φιλοσοφική.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι συγγραφείς που διδάσκονται στη ΜΕ, εξετάζονται και στη Φιλοσοφική. Ωστόσο η συχνότητα διδασκαλίας τους στις δύο βαθμίδες διαφέρει: Ευριπίδης, λυρικοί ποιητές, Αισχύλος και Αριστοφάνης, που κατατάσσονται στην πρώτη δεκάδα στη Φιλοσοφική, διδάσκονται λιγότερο στη ΜΕ από συγγραφείς όπως ο Αριστοτέλης ή ο Λουκιανός. Αντίθετα Θουκυδίδης, Πλάτων, Όμηρος, Δημοσθένης, Σοφοκλής, Ηρόδοτος και Ησίοδος ερμηνεύονται εξίσου στη ΜΕ και τη Φιλοσοφική. Ωστόσο δεν παρουσιάζεται σαφής συσχετισμός ανάμεσα στα έργα που εξετάζονται στη ΜΕ και στη Φιλοσοφική. (Για παράδειγμα εξετάζονται διαφορετικά έργα του Σοφοκλή). Σύμπτωση ωστόσο παρατηρείται στη μελέτη των έργων του Λυσία Κατά Ερατοσθένους και του Λυκούργου Κατά Λεωκράτους.

Επιβεβαιώνεται λοιπόν η σχέση της Φιλοσοφικής με τη ΜΕ και ως προς τις διδακτικές επιλογές των κλασικών συγγραφέων. Ωστόσο η σχέση αυτή δεν προκύπτει με σαφήνεια για τα διδασκόμενα έργα. Αυτό ενδέχεται να ερμηνεύεται από τη σχετική σταθερότητα των αναλυτικών προγραμμάτων με την εξής έννοια: ο φοιτητής που ως μαθητής διδάχθηκε, για παράδειγμα, την Απολογία του Σωκράτους δε χρειάζεται να μελετήσει στη διάρκεια των σπουδών του το ίδιο έργο. Όμως ο επαγγελματικός (αλλά και επιστημονικός) προσανατολισμός της Σχολής επιβάλλει να κατέχει επαρκώς το πλατωνικό έργο. έτσι, ερμηνεύει την Πολιτεία ή τους Νόμους. Από την άλλη οι συγγραφείς αυτοί και ορισμένα από τα έργα τους επιλέγονται σταθερά για διδασκαλία και στο διάστημα 1837-1950.

Φαίνεται επομένως ότι η ιστορική πορεία του Πανεπιστημίου, και ειδικότερα της Φιλοσοφικής, και η σχέση της Φιλοσοφικής με τη Μέση Εκπαίδευση συνδέεται με τις διδακτικές επιλογές της Σχολής ως προς το αντικείμενο της αρχαίας ελληνικής φιλολογίας στο διάστημα 1950-1982. Η σχέση αυτή είναι εμφανέστερη στην περίπτωση των διδασκόμενων θεμάτων και συγγραφέων. Οι διδακτικές επιλογές των διδασκόντων αποτελούν βέβαια συνισταμένα πολλών παραγόντων και η διερεύνηση μιας ή δύο παραμέτρων μεμονωμένα παρέχει ενδεχομένως μια ελλιπή εικόνα του φαινομένου. Από αυτή την άποψη η μελέτη πλήθους άλλων παραγόντων (όπως, για παράδειγμα, των σπουδών των διδασκόντων ή των ειδικών τους επιστημονικών ενδιαφερόντων) θα μπορούσαν να φωτίσουν το θέμα και από άλλες πλευρές.

Σημείωση: Η ανακοίνωση βασίζεται σε τμήμα της αδημοσίευτης διδακτορικής διατριβής: Βερέβη Άλκηστις, Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση: Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Φιλοσοφική Σχολή των Αθηνών (1950-1982), Αθήνα 1999, σ. 248-273, 293-308, 323-329, που υποστηρίχθηκε στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ευχαριστώ τον υποψήφιο διδάκτορα Παναγιώτη Φ. Παπαλεξόπουλο (ΜΑ) για την πολύτιμη βοήθειά του στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αντωνίου, Δ. (1988) *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαιδύσεως (1833-1929)*, τ. Α΄. (Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).
- Βέης, Ν.Α. (1937) Συνοπτική Ιστορία των Πανεπιστημιακών Σχολών, Β΄ - Φιλοσοφική Σχολή, *Νέα Εστία*, έτος ΙΑ΄, τ. 22, τχ. 263.
- Carr, W, & Kemmis, S. (1997) *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία, Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, (μτφρ. Αλ. Λαμπράκη –Παγανού, Ευ. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). (Αθήνα, Κώδικας).
- Δημαράς, Κ.Θ. (1987) *Εν Αθήναις τη 3η Μαΐου 1837, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μελέτη ιστορική και φιλολογική*. (Αθήνα, Σειρά Ιστορίας του Πανεπιστημίου).
- Καραμήτσας, Γ. (επιμ.) (1888) *Τα κατά την εορτήν της πεντηκονταετηρίδος του Εθνικού Πανεπιστημίου, εκδιδόμενα ψήφω μεν της Ακαδημαϊκής Συγκλήτου, επιμελεία δε Γεωργίου Καραμήτσα, πρυτάνεως τω 1886-87*. (Αθήνησι, τυπ. Παλλιγενεσία).
- Κονιαβίτης, Θ. (1993) *Πλουραλισμός στην Κοινωνιολογία, Μεθοδολογική Προσέγγιση*, τ. Α΄. (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Κοντογόνης, Κ. (1857) Λόγος εκφωνηθείς υπό του Καθηγητού της Θεολογίας Κωνσταντίνου Κοντογόνου τη Κ΄ Μαΐου 1856, επετείω ημέρα της καθιδρύσεως του Πανεπιστημίου Όθωνος, *Πανδώρα*, τ. Ζ΄, φ. 149, 1.6.1856. (Αθήνησι, τυπογρ. της Νέας Πανδώρας).

Πανταζίδου, Ι. (1889) *Χρονικόν της πρώτης πεντηκονταετίας του Ελληνικού Πανεπιστημίου κατ' εντολήν της ακαδημαϊκής συγκλήτου και δαπάνη του Εθνικού Πανεπιστημίου*. (Αθήνησι, τυπογρ. Παλιγγενεσία).

Παπαμιχαήλ, Γ. (1937^α) Πότνια Μάτερ, *Νέα Εστία*, τ.22, τχ. 263, έτος ΙΑ', σ.1765.

- (1937^β) Το Πανεπιστήμιον Αθηνών και τα Βαλκάνια, *Νέα Εστία*, τ.22, τχ. 263, έτος ΙΑ', σ. 1791-93.

Παπαρρηγόπουλου, Π. (1854) Λόγος εκφωνηθείς τη 20 Μαΐου 1854 κατά την επέτειον εορτήν της ιδρύσεως του Πανεπιστημίου Όθωνος, *Πανδώρα*, φ.101, τ.Ε'.

Παρίσης, Σ. Μ. (1884) *Ανωτέρα και Μέση Εκπαίδευσις, ήτοι συλλογή των διεπόντων την ανωτέραν και μέσην εκπαίδευσιν νόμων, β. διαταγμάτων και εγκυκλίων του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Υπουργείου από του 1833-1884*, τ.Α'. (Εν Αθήναις, τυπογραφείο Παλαμήδης).

- (1893) *Ανωτέρα και μέση εκπαίδευσις, ήτοι συλλογή των διεπόντων την ανωτέραν και μέσην εκπαίδευσιν νόμων β. διαταγμάτων και εγκυκλίων του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Υπουργείου από του 1886-1893*. (Εν Αθήναις, Κουσουλινός).

Χρόνης, Ν. (1991) Το Πανεπιστήμιον αγωνιζόμενον στο *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα, Οικονομικές-Κοινωνικές και Πολιτικές Διαστάσεις*, 2ο Συνέδριο, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 1990. (Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα), σσ. 27-34.

ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ-ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Εθνικόν Πανεπιστήμιον (1898) *Τα κατά την Πρυτανείαν Α.Δ.Κυριακού πρυτανεύσαντος κατά το Ακαδημαϊκόν έτος 1895-1896*. (Εν Αθήναις, Εκ του τυπ. Π.Δ. Σακελλάριου).

Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών (1926) *Επετηρίς του Πανεπιστημιακού Έτους 1926-1927*. (Εν Αθήναις).

- (1927) *Επετηρίς του Πανεπιστημιακού Έτους 1927-1928*. (Εν Αθήναις).

- (1929) *Επετηρίς του Πανεπιστημιακού Έτους 1929-1930*. (Εν Αθήναις).

- (1932) *Επετηρίς του Πανεπιστημιακού Έτους 1932-1933*. (Εν Αθήναις).

- (1933) *Επετηρίς του Πανεπιστημιακού Έτους 1933-1934*. (Εν Αθήναις).

- (1934) *Επετηρίς του Πανεπιστημιακού Έτους 1934-1935*. (Εν Αθήναις).

- . (1936) *Επετηρίς του Πανεπιστημιακού Έτους 1936-1937* (Εν Αθήναις).
- . (1950) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1950-1951*, Πρυτανεία Γ. Σωτηρίου. (Εν Αθήναις).
- . (1951) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1951-52*, Πρυτανεία Κ. Μουτούσης. (Εν Αθήναις).
- . (1953) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1953-54*, Πρυτανεία Α. Δασκαλάκη. (Εν Αθήναις).
- . (1954) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1954-55*, Πρυτανεία Θ. Βλησίδου. (Εν Αθήναις).
- . (1955) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1955-56*, Πρυτανεία Π. Ι. Μπρατσιώτου. (Εν Αθήναις).
- . (1956) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1956-57*, Πρυτανεία Κ. Β. Χωρέμη. (Εν Αθήναις).
- . (1957) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1957-58*, Πρυτανεία Γ. Σ. Μαριδάκη. (Εν Αθήναις)
- . (1958) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1958-1959*, Πρυτανεία Ν. Μαρινάτου. (Εν Αθήναις).
- . (1959) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1959-1960*, Πρυτανεία Η. Μαριολόπουλου. (Εν Αθήναις).
- . (1961) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1961-62*, Πρυτανεία Ευγ. Α. Φωκά. (Εν Αθήναις).
- . (1962) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1962-63*, Πρυτανεία Ν. Α. Χωραφά. (Εν Αθήναις).
- . (1963) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1963-64*, Πρυτανεία Γ. Ι. Κουρμούλη. (Εν Αθήναις).
- . (1964) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1964-65*, Πρυτανεία Κ. Π. Παπαϊωάννου. (Εν Αθήναις).
- . (1965) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1965-66*, Πρυτανεία Λ. Ιω. Φιλίπιδου. (Εν Αθήναις).
- . (1966) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1966-67*, Πρυτανεία Ιω. Β. Χρυσικού. (Εν Αθήναις).

- . (1967) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1967-68*, Πρυτανεία Γ. Θ. Ράμμου. (Εν Αθήναις).
 - . (1969) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1968-69*, Πρυτανεία Στ. Γ. Κορρέ. (Εν Αθήναις).
 - . (1970) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1969-70*, Πρυτανεία Γ. Π. Πανταζή. (Εν Αθήναις).
 - . (1971) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1970-71*, Πρυτανεία Κ. Δ. Αλεξόπουλου. (Εν Αθήναις).
 - . (1971) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1971-72*, Πρυτανεία Κ. Δ. Αλεξόπουλου, Κοσμήτωρ: Φ. Μπουμπουλίδης. (Εν Αθήναις).
 - . (1973) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1973-74*, Πρυτανεία Α. Π. Χαστούπη. (Εν Αθήναις).
 - . (1975) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1974-75*, Πρυτανεία Α. Ι. Φυτράκη, Κοσμήτωρ: Ν. Μ. Κοντολέων. (Εν Αθήναις).
 - . (1976) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1975-76*, Πρυτανεία Αρ. Σκιαδά. (Εν Αθήναις).
 - . (1979) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1976-77*, Πρυτανεία Ν. Λιβαδάρας. (Εν Αθήναις).
 - . (1979) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1977-78*, Πρυτανεία Μ. Κοκολάκης. (Εν Αθήναις).
 - . (1979) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1978-79*, Κοσμήτωρ Γ. Μπαμπινιώτης. (Εν Αθήναις).
 - . (1980) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1979-80*, Πρυτανεία Φ. Ι. Μήτση. (Εν Αθήναις).
 - . (1982) *Επετηρίς Πανεπιστημιακού έτους 1981-82*, Πρυτανεία Εμμ. Βουζίκας. (Εν Αθήναις).
- Β.Δ. 191 «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος της Δ΄ τάξεως Γυμνασίων πρακτικής κατευθύνσεως», ΦΕΚ 55, τχ. Α΄, 18 Μαρτίου 1961.
- Β.Δ. «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος Μ. Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 537, τχ. Α΄, 9 Νοεμβρίου 1935.
- Β.Δ. 72 «Περί ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων τάξεων τινών σχολείων Δευτεροβάθμίου (Μέσης εκπαιδεύσεως)» (14/1/ 1966), ΦΕΚ 16, τχ. Α΄, 16/1/ 1966.

Β.Δ. 425 «Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ τάξεως Γυμνασίων, Ημερησίων και Νυκτερινών» (4 Μαΐου 1966), ΦΕΚ 110, τχ. Α΄, 16 Μαΐου 1966.

Διάταγμα «Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος της Α΄ τάξεως των Γυμνασίων της Α΄ βαθμίδος», ΦΕΚ 183, τχ. Α΄, 24 Οκτωβρίου 1964.

Διάταγμα 374, «Περί του αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ τάξεως του ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος του Εσπερινού Γυμνασίου», ΦΕΚ 79, τχ. Α΄, 15 Μαΐου 1978.

Π.Δ. «Περί του Αναλυτικού Προγράμματος της έκτης τάξεως των Πρακτικών Λυκείων», ΦΕΚ 554, τχ. Α΄, 16 Νοεμβρίου 1935.

Π.Δ. 831, «Περί ωρολογίου προγράμματος του Ημερησίου Γυμνασίου και αναλυτικού προγράμματος των Α΄ και Β΄ τάξεων αυτού», ΦΕΚ 270, τχ. Α΄, 20 Σεπτεμβρίου 1977.

Π.Δ. 1286 «Περί τροποίσεως του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των σχολείων της Μέσης Γενικής Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 315, τχ. Α΄, 19 Οκτωβρίου 1981.

Το ιστορικό των νόμων 5343/32 και 1268/82
Μια κριτική προσέγγιση
Κωνσταντίνος ΚΑΡΑΝΑΤΣΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σχεδιάσμα ανασύνθεσης των ημερών ψήφησης των νόμων 5343/32 και 1268/82, οι οποίοι καθόρισαν το ελληνικό Πανεπιστήμιο στο μεγαλύτερο μέρος του 20^{ου} αιώνα με βάση τα Πρακτικά των Συζητήσεων της Βουλής των Ελλήνων και τον ημερήσιο Τύπο. Στο σχέδιασμα αυτό γίνεται προσπάθεια κριτικής προσέγγισης με σκοπό την ανάδειξη της δομής και λειτουργίας του Πανεπιστημίου σε δυο διαφορετικούς χρόνους και απώτερο στόχο τη συμβολή στην σύγχρονη ιστορία του θεσμού του.

ABSTRACT

The project composition of days voting of laws 5343/32 and 1268/82, that been defined Greek University the biggest part of 20th century, with base the records of debates of Greek's Parliament and the daily press. This project becomes effort the criticism approach by purpose the showing of position and function of University on two different times and further sight the contribution of contemporary history of institution.

Αντικείμενο του παρόντος εγχειρήματος είναι το ιστορικό των νόμων 5343/32 και 1268/82. Πρόκειται για τους δυο νόμους - πλαίσιο που καθόρισαν το ελληνικό Πανεπιστήμιο τα τελευταία 70 χρόνια. Εντούτοις, ο απώτερος στόχος του εγχειρήματος είναι η μερική σχεδίαση της σύγχρονης ιστορίας του Πανεπιστημίου με «πυξίδα» τη νομοθεσία και κατ' επέκταση η συμβολή της στην ιστορία του. Προς μια τέτοια κατεύθυνση και με δεδομένη την οπτική γωνία προσέγγισης, η σύγκριση των νόμων αυτών καθ'αυτών δεν θα έδινε κανένα αποτέλεσμα, πέρα από δυο ακραίες καταστάσεις, δύο στιγμές, από τις οποίες θα έλειπε το μέτρο σύγκρισης. Για να αποκτήσουν αυτές οι στιγμές τα εχέγγυα της σύγκρισης, θα πρέπει ο ενδιαφερόμενος να εντρυφήσει σε ένα ογκώδες και πλούσιο υλικό, το οποίο συντίθεται από τις εισηγητικές εκθέσεις των σχεδίων νόμων, τα πρακτικά των συζητήσεων της Βουλής, τα αρχεία των υπουργείων παιδείας και οικονομικών, τα αρχεία των εφημερίδων της εποχής, αλλά και τα πρακτικά των σχολών, τα φυλλάδια των φοιτητών, τις μονογραφίες με αντικείμενο τις μεταρρυθμίσεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση κ.ο.κ. και το οποίο χαρακτηρίζεται από αντιθέσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να ανασυνθέσει τη λογική του πνεύματος των νόμων και να παρακολουθήσει την κατάσταση του Πανεπιστημίου πριν και κατά τη διάρκεια της ψηφίσεως των νόμων που συνιστούν το ελάχιστο εχέγγυο της σύγκρισης, αλλά και της κριτικής προσέγγισης, επιτρέποντας τη γραφή της εξέλιξης ή αλλιώς της ιστορίας. Εν προκειμένω θα περιοριστώ κυρίως στις εισηγητικές εκθέσεις και στις συζητήσεις που έλαβαν χώρα στη Βουλή τόσο επί της αρχής όσο και κατ' άρθρο,

απομονώνοντας τα ουσιαστικά εκείνα σημεία που μπορούν να συμβάλλουν στο αντικείμενο του εγχειρήματος.

Εντούτοις και πριν την οποιαδήποτε αναψηλάφηση και ανασύνθεση των παραμέτρων εκείνων που αποτέλεσαν τους ακρογωνιαίους λίθους των υπό εξέταση νόμων οφείλω να διευκρινίσω τα εξής:

- Ένας νόμος αποτελεί τον καθρέπτη της κατάστασης του αντικειμένου για το οποίο εκδίδεται.
- Όταν αυτός ο νόμος αλλάζει, σημαίνει ότι η κατάσταση του αντικειμένου έχει αλλάξει. Εν τω μεταξύ
- Ένας νόμος για να έχει διάρκεια ζωής πρέπει να διαπνέεται από πνεύμα λιτότητας και να διαθέτει σχετική ελαστικότητα την οποία συνήθως αντλεί από τη συχνότητα παραπομπής σε Προεδρικά και Νομοθετικά Διατάγματα.

Εξυπακούεται ότι τα Νομοθετικά Διατάγματα (Ν.Δ.) πολλαπλασιαζόμενα με την πάροδο του χρόνου γίνονται δομικά στοιχεία του νόμου με αποτέλεσμα ο νόμος να ξεπερνιέται. Ασχέτως της κατευθύνσεως την οποία παίρνει ο νόμος, γεγονός είναι ότι το αντικείμενο πλέον για το οποίο νομοθετήθηκε, διέπεται από νέες ισορροπίες και η κατάστασή του έχει αλλάξει.

Εάν αρκεστούμε στην αναφορά των μεταρρυθμίσεων που επιχειρήθηκαν στην Ανώτατη Εκπαίδευση τον 20^ο αιώνα, εντοπίζουμε ένα νόμο - πλαίσιο ή αλλιώς οργανισμό το 1911, έναν το 1922, έναν το 1932, και εάν εξαιρέσουμε τον αναγκαστικό νόμο του 1938, που ίσχυσε για τέσσερα έτη και αυτόν του 1978 που κατ' ουσία δεν ίσχυσε, φθάνουμε σε αυτόν του 1982 από το πνεύμα και τις διατάξεις του οποίου εν μέρει διέπεται ακόμη το Ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Σύμφωνα με την προηγηθείσα θεωρητική τοποθέτηση, θα συμπέραινε κανείς ότι στα 30 πρώτα χρόνια του 20^{ου} αιώνα, η κατάσταση άλλαζε ανά 10/ετία. Και πράγματι έτσι ήταν. Αρκεί η αντιπαραβολή του χρόνου των μεταρρυθμίσεων με την πολιτική ιστορία της εν λόγω περιόδου για να κατανοήσουμε αφενός την κατάσταση και αφετέρου τις αλλαγές της ή αλλιώς τη σχέση του Πανεπιστημίου με την πολιτική εξουσία. Οι αλλαγές της περιόδου αυτής επέφεραν και τους τρεις διαδοχικούς, ανά 10/ετία, οργανισμούς (1911, 1922, 1932) με κοινό κέντρο βάρους το θέμα των καθηγητών, αφού από παλαιότερα *«οι καθηγηταί δεν απετέλουν τάξιν εις την επιστήμην μόνον αφωσιωμένην, ουδ' ήσαν άνδρες υπέρ αυτής μόνον ζώντες, αλλά στενώς συνδεδεμένοι μετά των πολιτικών, συνεζήτουν μετ' αυτών και συνδιαβουλεύοντο περί των πραγμάτων της πολιτείας και συνέπραττον όπως ενόμιζον και εδύναντο εις ευόδωσιν αυτών»*. Η εν λόγω αθώα και εν πολλοίς ηθικού χαρακτήρα επισήμανση του Πανταζίδη, χρονικογράφου της πρώτης πεντηκονταετίας του Πανεπιστημίου, υπολείπεται της πολυπλοκότητας και σύνθεσης του θέματος των καθηγητών το οποίο παίρνει τις πραγματικές του διαστάσεις όταν κανείς αναλογιστεί ότι το Πανεπιστήμιο ταυτιζόταν με τους καθηγητές και οι καθηγητές με το Πανεπιστήμιο και ακόμη ότι το Πανεπιστήμιο ως πολιτικός θεσμός διαμόρφωνε -και ίσως ακόμη διαμορφώνει- τη συλλογική συνείδηση των επιστημόνων της κοινωνίας.

Από τους προαναφερθέντες οργανισμούς ο ν. 5343 του 1932 ξεχωρίζει κυρίως για τη διάρκεια της ισχύς του. Επιπροσθέτως ξεχωρίζει ως εν μέρει συγκέρασμα των προηγούμενων οργανισμών και τέλος ως καθρέπτης νέων παραμέτρων και ισορροπιών που δεν παραπέμπουν μόνον στο πολυσύνθετο ζήτημα των καθηγητών. Αυτές τις τελευταίες επισημαίνουμε στην εισηγητική έκθεση του Κ. Καραθεοδωρή που συντάσσει το 1930 με τίτλο «*Η αναδιοργάνωσις του Πανεπιστημίου Αθηνών*». Ποιες είναι αυτές ; Είναι κατά αρχάς το ακατάρτιστο των εισακτέων, ύστερα η αύξηση του αριθμού των φοιτητών και κατόπιν η οικονομική στενότητα που συνάδει με την έλλειψη εγκαταστάσεων και εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Παραπέρα διαφαίνεται και μια έμμεση αμφισβήτηση της αξίας του διδακτικού προσωπικού, την οποία βέβαια ο εισηγητής δεν παραδέχεται, αλλά αναγνωρίζει την ανάγκη «*φροντίδας*» για την καλύτερη απόδοσή του. Ο Καραθεοδωρής είναι της απόψεως ότι η νομοθετική επέμβαση δεν λύνει τα προβλήματα ενός ζωντανού και ευαίσθητου οργανισμού όπως το Πανεπιστήμιο, αλλά δρομολογεί την λύση τους και ότι για την «*θεραπεία των συνθηκών αφ' ας διατελεί* (το Πανεπιστήμιο), *απαιτεί μακράν νοσηλείαν*», ξεκινώντας «*προ παντός άλλου*» από τον περιορισμό των εισακτέων. Μια λοιπόν από τις νέες παραμέτρους η οποία φαίνεται να υπεισέρχεται στις πραγματικότητες του Πανεπιστημίου είναι η πληθυσμιακή αύξηση του φοιτητικού κοινού χωρίς βέβαια ακόμη να διαφαίνεται η διαμόρφωση των νέων ισορροπιών εξαιτίας του εκτοπίσμάτος της.

Δύο χρόνια μετά την παραπάνω εισηγητική έκθεση και αφού εν τω μεταξύ έλαβαν χώρα αρκετές διεργασίες επί του προκείμενου, έρχεται προς συζήτηση σε Βουλή και Γερουσία το σχέδιο νόμου υπ' αριθμό 5343 εν μέσω απεργιακών κινητοποιήσεων και σοβαρών αντιδράσεων τόσο εκ μέρους των φοιτητών, όσο και εκ μέρους των καθηγητών.

Ως γνωστόν ο ν. 5343 είχε ως πηγή εμπνεύσεως τον αντίστοιχο νόμο της Γερμανίας με τη διαφορά των τροποποιήσεων εκείνων, όπως η αρχή των 2/3 σχετικά με την εκλογή των καθηγητών, που του προσέδιδε την προσήκουσα προσαρμοστικότητα στα Ελληνικά δεδομένα. Στην αγόρευσή του κατά την συζήτηση του σχεδίου νόμου, ο τότε υπουργός Παιδείας, Γεώργιος Παπανδρέου, επιφέρει των μεταβολών που θα επιφέρει το προς συζήτηση σχέδιο νόμου στα πράγματα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ας σημειωθεί ότι το εν λόγω σχέδιο νόμου έρχεται στη Βουλή με τη διαδικασία του επείγοντος. Διαβάζοντας την αγόρευση αυτή συγκρατούμε ότι το μεγάλο της μέρος αφιερώνεται στα θέματα του διδακτικού προσωπικού, κυρίως των καθηγητών, ύστερη έκταση κατέχει το οικονομικό ζήτημα και μεταξύ αυτών θίγονται ίσως για πρώτη φορά σε τέτοια έκταση θέματα των φοιτητών (παροχές αλλά και «*περιορισμό του πληθωρισμού*» των εισακτέων χάρη «*βελτίωσις της ποιότητας*»). Ακόμη, άξιον λόγου και προσοχής στην αγόρευση του υπουργού κατέχει το κεφαλαιώδες ζήτημα της αυτοτέλειας του Πανεπιστημίου για το οποίο εκφέρεται με τη θέση του συγκερασμού των εξουσιών, δηλαδή το Πανεπιστήμιο (ως Ν.Π.Δ.Δ.) να προτείνει και η πολιτική εξουσία να αποδέχεται ή να απορρίπτει, αλλά να μην έχει δικαίωμα να τροποποιεί. Εξάιρεση στον κανόνα συνιστούν τα νευραλγικά σημεία καθορισμού των εδρών, του προγράμματος και των συγγραμμάτων.

Η συζήτηση που επακολουθεί της αγορεύσεως έχει το ενδιαφέρον της εάν και δεν έχει την προσήκουσα συμμετοχή λόγω των επικείμενων εκλογών (ο ν. 5343/32 είναι ο τελευταίος νόμος που ψηφίστηκε πριν να διακοπούν οι εργασίες της Βουλής). Ο αντίλογος λοιπόν περιορίζεται σε επώνυμα παραδείγματα ευνοιοκρατίας του συστήματος προς ορισμένους καθηγητές, στις αντιρρήσεις και τους φόβους για επέμβαση της πολιτικής εξουσίας στο καθηγητικό σώμα με την πρόβλεψη της εκλογής τους επί τη βάση των 2/3 και στην καταγγελία της προσπάθειας κομματικοποίησης του Πανεπιστημίου. Επίσης, η αντιπολίτευση κρίνει ότι οι επερχόμενες μεταβολές δεν συνιστούν μεταρρύθμιση εφόσον εν μέρει δεν μεταβάλλονται άρθρα της τροποποίησης του 1926, αλλά ακόμη και του 1911. Τέλος και όσον αφορά τον «*περιορισμό του πληθωρισμού*» των εισακτέων, ενδεικτική είναι η διαφωνία του βουλευτού Χαβίνη που σκιαγραφεί το Πανεπιστήμιο ως χώρο απορρόφησης των νέων που δεν έχουν εργασία λόγω ελλείψεως κλήρου (γης).

Εντέλει ο νόμος ψηφίζεται και εάν, επαναλαμβάνοντας, θεωρήσουμε ότι ένας νόμος είναι ο καθρέπτης για την κατάσταση την οποία εκδίδεται, τότε μας επιτρέπετε να υιοθετήσουμε την άποψη ότι το Πανεπιστήμιο εξαρτιόταν από το σώμα των καθηγητών, αφού ο νόμος κατ' ουσία δεν κάνει τίποτε άλλο από το να επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις της πολιτικής εξουσίας με αυτούς. Ένας επαναπροσδιορισμός σε αυστηρά αστικοδημοκρατικό πλαίσιο εντός του οποίου το Πανεπιστήμιο «*καταρτίζει*», κατά τη ρήση του Γεωργίου Παπανδρέου την οποία επαναλαμβάνει μετά από 50 χρόνια ο Γεώργιος Ράλλης, «*την ηγέτιδα τάξη της Ελληνικής κοινωνίας*». Η έμφαση στην επανάληψη σκοπό έχει την υπενθύμιση ότι μεταξύ διαφορετικών εποχών υπάρχει πάντα κοινός τόπος και το ζητούμενο κάθε φορά είναι το ποσοστό της ιδεολογικής επικάλυψης μεταξύ τους. Σε κάθε περίπτωση η μεταρρύθμιση του 1932 επαναπροσδιορίζει τις ισορροπίες σε σχέση με το αντικείμενό μας και βάζει μια τάξη, η οποία όμως υπολείπεται των εισηγητικών εκθέσεων και των οραμάτων που διατυπώνονταν σε αυτές, δηλαδή στερούταν πολιτικής βούλησης. Ένα Πανεπιστήμιο κατ' εξοχήν αστικό για το οποίο ο νόμος μας δίνει με γλαφυρότητα την εικόνα του.

Η απόσταση τώρα αυτού του Πανεπιστημίου από το Πανεπιστήμιο της «*λαϊκής Παιδείας*» ή το «*Πανεπιστήμιο των ομάδων*» είναι τεράστια. Πρόκειται για την συχνά χρησιμοποιούμενη ορολογία πλήρους περιεχομένου των Ελευθερίου Βερυβάκη και Γεωργίου Λιάνη, αντιστοίχως υπουργού και υφυπουργού Παιδείας, κατά τη διάρκεια της συζήτησης του νομοθετικού έργου της μεταρρύθμισης του 1982, όπου για να φθάσουμε περνούν 50 ολόκληρα χρόνια.

Κατά τη διάρκεια αυτών των ετών, το Πανεπιστήμιο συνδεδεμένο άρρηκτα με την πολιτική εξουσία ταλανίζεται από τη δίνη και τα δεινά του πολιτικού βίου της χώρας. Εντούτοις οι διεργασίες που λαμβάνουν χώρα δεν είναι αμελητέες. Οι φοιτητές, των οποίων ο αριθμός, όπως επισημάνθηκε, αυξανόταν, αρχίζουν να διαδραματίζουν έναν ρόλο πέρα του εκτοπίσματός που επιφέρει η αριθμητική τους αύξηση. Ο ρόλος αυτός αναδεικνύεται από την ενεργή ανάμειξή τους στην πολιτική και την αναγνώρισή τους ως συλλογικής οντότητας. Στο ίδιο πλαίσιο, το πλαίσιο των διεργασιών μπορεί να ενταχθούν και οι ατελέσφορες προσπάθειες των

μεταρρυθμίσεων όπως, για παράδειγμα, η σύλληψη της ιδρύσεως του Πανεπιστημίου Πατρών, το οποίο ως αποστολή θα είχε την «έλξη» του επιστημονικού δυναμικού της Μέσης Ανατολής και θα ήταν το πρώτο φυτώριο μεταπτυχιακών σπουδών. Μια αποστολή που, μερικώς τουλάχιστον και αναλογούντος του χρόνου, σε ιδεολογικό επίπεδο μας παραπέμπει στα περί «μεταλαμπαδεύσεως». Αναγωγή, που σκοπό έχει την υπενθύμιση των κοινών τόπων ή αλλιώς των σταθερών συστατικών του Πανεπιστημίου σε διαφορετικούς χρόνους και εποχές. Ως γνωστόν κάτι τέτοιο δεν τελεσφόρησε, όπως δεν τελεσφόρησαν και άλλα σχέδια που στόχο είχαν την απαγκίστρωση του Πανεπιστημίου από τον αναχρονιστικό πλέον «οργανισμό» του. Αντιθέτως έρχεται η δικτατορία για να δυναμιτίσει με τα έκτροπα των εγκάθετων και την άμεση επέμβαση στα πανεπιστημιακά πράγματα την ήδη επιφορτισμένη κατάσταση. Με την μεταπολίτευση επιχειρούνται άλλες δύο προσπάθειες διόρθωσης της δομής και λειτουργίας του Πανεπιστημίου (1974, 1978) που και αυτές δεν βρίσκουν τύχη. Η αποτυχία οφειλόταν αφενός στην ατομία του σχεδιασμού τους και αφετέρου στο ανέλεγκτο των ημερών της πρώτης περιόδου μετά τη δικτατορία, όπου δύσκολα οι συντάκτες ενός σχεδίου νόμου θα αντιμετώπιζαν τις μετακινούμενες ως άμμο ισορροπίες.

Κάπως έτσι λοιπόν φθάνουμε στο 1982, όπου ο ισχύων, διάτρητος από τροποποιητικά διατάγματα και πραξικοπηματικές επεμβάσεις οργανισμός του 1932 έχει καθλώσει το Πανεπιστήμιο και το έχει ανάγει σε εντελώς παράκαιρο.

Την κατάσταση του ανιχνεύουμε όπως και προηγουμένως στις διάφορες εισηγητικές εκθέσεις της περιόδου 1974-1982 που αντικείμενο τους είχαν την διόρθωσή της και παραλήπτη το υπουργείο Παιδείας. Επιλέγοντας την επίσημη εισηγητική έκθεση για το σχέδιο του νόμου πλαίσιο 1268, που απευθύνεται στη Βουλή των Ελλήνων, επισημαίνουμε το άκαιρο της αποστολής του Πανεπιστημίου αφού δεν ανταποκρινόταν στους «εθνικούς στόχους», την απόκλιση από το πνεύμα και τις επιταγές του Συντάγματος, τη μάστιγα της «καθηγητικής έδρας», την τέλεια έλλειψη μεταπτυχιακών σπουδών, και την πίστη της πολιτικής ηγεσίας του υπουργείου ότι «το πρόβλημα της Ανώτατης Παιδείας (...) δεν είναι ξέχωρο και άσχετο από το περιεχόμενο του πολιτικού βίου». Εάν εξαιρέσουμε αυτή την τελευταία επισήμανση που κατ' ουσία έχει να κάμει με θέση και όχι με κατάσταση, δεν παρατηρούμε σχεδόν καμία ομοιότητα με αυτή του 1932. Τούτο επιτρέπει να διατυπώσουμε την άποψη ότι μια συγκριτική και όχι κριτική προσέγγιση των δύο αυτών νόμων καθ'αυτών δεν είναι εφικτή όπως είναι στην περίπτωση των νόμων της πρώτης τριακονταετίας του 20^{ου} αιώνα.

Τον Ιούνιο του 1982 λοιπόν έρχεται στη Βουλή εν μέσω μαζικών κινητοποιήσεων το εν λόγω σχέδιο νόμου με τον χαρακτήρα του «επείγοντος». Τη φορά αυτή, η πηγή εμπνεύσεως εντοπίζεται στο αγγλοσαξονικό πρότυπο με τις απαραίτητες βέβαια τροποποιήσεις που υπάκουαν στο έντονα πολιτικοποιημένο κλίμα της εποχής και που απαιτούσε τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην οργάνωση και ζωή του Πανεπιστημίου.

Προσπερνώντας την αγόρευση του τότε υπουργού Παιδείας παραθέτουμε μερικά από τα βασικά σημεία που έφερνε αυτό το σχέδιο στα πανεπιστημιακά πράγματα:

- Κατοχύρωνε νομοθετικά το Πανεπιστημιακό άσυλο.
- Καθιέρωνε την έρευνα και τις μεταπτυχιακές σπουδές.
- Καταργούσε την έδρα και θεσμοθετούσε το τμήμα ως βασική, λειτουργική, ακαδημαϊκή μονάδα.
- Καθιέρωνε νέες σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων, παρέχοντας στους τελευταίους το δικαίωμα της συμμετοχής σε αποφάσεις που τους αφορούσαν.
- Θεσμοθετούσε το Εθνικό Συμβούλιο της Ανώτατης Παιδείας (Ε.Σ.Α.Π.) και την Εθνική Ακαδημία Γραμμάτων και Επιστημών (Ε.Α.Γ.Ε.).

Στη συζήτηση που επακολουθεί στη Βουλή μπορεί κανείς να αναγνώσει το πως είχε η κατάσταση, αλλά και κυρίως να διακρίνει τις διάφορες τάσεις προσέγγισης του πανεπιστημιακού ζητήματος και θεσμού. Τάσεις που δίνουν τόσο το ιδεολογικό στίγμα, όσο και τους κανόνες του πολιτικού παιχνιδιού. Σε πολύ γενικές γραμμές όλοι είναι σύμφωνοι για την ανάγκη της μεταρρύθμισης, αλλά όχι της μεταρρύθμισης που προτείνεται. Ο αντίλογος επικεντρώνεται στη θεσμοθέτηση του Ε.Σ.Α.Π. και της Ε.Α.Γ.Ε., όπου εν πολλοίς θεωρούνται ως όργανα κομματικού ελέγχου, ενώ στη συζήτηση για το άσυλο διατυπώνεται η άποψη πως το εθνικό δίκαιο δεν έχει ανάγκη νομοθετικής θεσμοθέτησης. Η αντιπολίτευση δεν δυσκολεύεται να εντοπίσει και επιχειρηματολογήσει επί των διατάξεων που υπάρχουν κενά, αντιφάσεις ή οδηγούν σε αδιέξοδα, όπως ήταν αυτές για την έρευνα και τα μεταπτυχιακά. Από την άλλη η συμπολίτευση δεν φείδεται των τροπολογιών, ενώ ο αριθμός των τροποποιήσεων που καταθέτονται κατά τη διάρκεια των συζητήσεων είναι εντυπωσιακός, όπως εντυπωσιακός είναι και ο αριθμός των Νομοθετικών Διαταγμάτων που προέβλεπε το νομοσχέδιο, γεγονός το οποίο και καταγγέλλεται. Όσον αφορά την κατάργηση της καθηγητικής έδρας, τροχοπέδη στην οποία εξέλιξη, υπήρχε σύμπνοια που δεν υπήρχε στο «αντ' αυτής», όπως δεν υπήρχε και για την «αυτόματη μαζική καθηγητοποίηση» ή αλλιώς «ένταξη» (λέξεις που διέθεταν ειδικό βάρος), αφού βουλευτές της αντιπολίτευσης χαιρέτιζαν την ένταξη των νέων καθηγητών στις Πανεπιστημιακές βαθμίδες. Οι αντιρρήσεις επί της νέας δομής του Πανεπιστημίου εκφράζονται κυρίως με φόβους όπως χαρακτηριστικά τις εκφράζει ο βουλευτής Δημήτρης Νιάνιανς που διατεινόταν ότι με τόσα όργανα, συνελεύσεις και προέδρους *«δημιουργούμε ένα σύμπαν για κουβεντολόγημα (...) μια συνεχή συνελευσομανία και εκλογομανία με την οποία θα συνυφανθεί η Πανεπιστημιακή ζωή και δη κατά τρόπο επίσημα νομοθετημένο»*. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα σημεία εκείνα της συζήτησης σχετικά με τον ρόλο του Πανεπιστημίου που εάν και είναι με σαφήνεια διατυπωμένος φαίνεται πως δεν αρκεί και δεν αρκεί γιατί τα πράγματα δεν λέγονται με το όνομά τους, δημιουργώντας έτσι τον αντίλογο που στις περισσότερες των περιπτώσεων συνιστούν τον κοινό τόπο με το παρελθόν και σε άλλες παραπέμπουν στην ουτοπία. Τέλος διαφωνία υψώνεται και στο θέμα της συμμετοχής και ιδίως της συμμετοχής των φοιτητών στα όργανα λήψης των αποφάσεων, όπου η μεν συμπολίτευση επαίρεται για τη δημοκρατικότητά της, η δε

αντιπολίτευση θεωρεί το μέτρο δημαγωγικό και αντιπαιδαγωγικό. Γενικά, οι θέσεις και αντιθέσεις που διατυπώνονται στις συνεδριάσεις της ολομέλειας για την ψήφιση του ν.1268/82 αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των ιστορικών που θα θελήσουν να ενασχοληθούν με την ιστορία όχι μόνον του Πανεπιστημίου, αλλά και των πολιτικών θεσμών.

Το νομοσχέδιο εντέλει ψηφίζεται και γίνεται νόμος, νόμος πλαίσιο με τον οποίο ανοίγει ο δρόμος για τον εκδημοκρατισμό και τον εκσυγχρονισμό των Πανεπιστημίων, ενώ επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του. Ο επαναπροσδιορισμός αυτός δεν έχει να κάμει πλέον μόνον με το διδακτικό προσωπικό, όπου οι αλλαγές του νόμου ανατρέπουν τους συσχετισμούς και τις ισορροπίες, αλλά έχει να κάμει και με τους διδασκόμενους ως ισόβαρης σημασίας παράμετρο στην διαμόρφωση και τύχη της πορείας του Πανεπιστημίου. Ενώ, η σχέση του Πανεπιστημίου με την πολιτική εξουσία υπακούει στην συνταγματική επιταγή, αφήνοντας ακόμη μια φορά τα περί αυτοδιοίκησης, αυτονομίας και αυτοτέλειας να αιωρούνται λεκτικά σε ένα ομιχλώδες τοπίο.

Κλείνοντας τη συνοπτική αυτή παρουσίαση του ιστορικού των δυο νόμων που καθόρισαν εν πολλοίς τη ζωή του Πανεπιστημίου τον 20 αιώνα, διακρίνουμε :

- για μεν τον πρώτο (ν.5343/32) την έλλειψη πολιτικής βούλησης, αφού υπολειπόταν κατά πολύ των εισηγητικών εκθέσεων και παρέμενε καθηλωμένος στο πνεύμα του 19ου αιώνα, όπου τα πρόσωπα, δηλαδή οι καθηγητές, παίζουν το κύριο ρόλο στην υπόθεση του Πανεπιστημίου,
- για δε τον δεύτερο (ν.1268/32) την υπερβολή, αφού ξεπερνούσε ως προς τη δημοκρατικότητά του την εμπέδωση της, σηματοδοτώντας την απαρχή ενός «λαϊκού» και «δημοκρατικού» Πανεπιστημίου, του οποίου η λαϊκότητα και η δημοκρατικότητα θα συνδέονταν πρωτίστως με τις δομές του.



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρχείον της Γερουσίας – Γερουσιαστική Σύνοδος 1931-32, Προεδρία: Λεωνίδα Ι. Παρασκευοπούλου, τόμος Α΄.

Δελμούζος, Α., Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής, Αθήνα, εκδόσεις Γλάρος, 1944

Δημαράς, Αλ.(επιμέλεια), Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε – Τεκμήρια ιστορίας, Αθήνα, εκδόσεις Ερμής, 1990, τόμος Β΄.

Βρυχέα, Αν. – Γαβρόγλου, Κ., *Απόπειρες μεταρρύθμισης της Ανώτατης Εκπαίδευσης 1911-1981*, Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Σύγχρονα Θέματα, 1982.

Βέλτσος, Γ., Το Πανεπιστήμιο σε κρίση ή σε νέκρωση; στο περιοδικό *Αντί* 206(1981), σελ. 20 & 21.

Λάζος, Χρ., *Ελληνικό φοιτητικό κίνημα 1821-1973 – Κοινωνικοί & πολιτικοί αγώνες*, Αθήνα, εκδόσεις «Γνώση», 1987.

Λιάκος, Αντ., Σκέψεις για την ιστορία του φοιτητικού κινήματος, στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία – ιστορική διάσταση και προοπτικές*, Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γ.Γ.Ν.Γ, 1989, τόμος Α', σελ. 327 – 333.

Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής – περίοδος Β', Σύνοδος Δ', Προεδρία: Θεμ. Π. Σοφούλη, Εν Αθήναις 1932.

Πρακτικά Βουλής, Γ' περίοδος Προεδρευομένης Δημοκρατίας, Προεδρία: Ιωάννου Ν. Αλευρά, τόμος Ε', Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο, 1982.

Renaut, ΑΙ., *Οι επαναστάσεις του Πανεπιστημίου – Δοκίμιο για τη νεωτερικότητα της Παιδείας*, (εισαγωγή – μετάφραση: Σταμέλος, Γ.-Καρανάτσης, Κ.), Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg, 2002.

Φραγκουδάκη, Α., Μονόλογος πάνω στο Νόμο-πλάισιο, στο περιοδικό *Αντί* 207(1981), σελ.13-15.

Εφημερίδες

Έθνος (Ιούνιος 1982), *Ελευθεροτυπία* (Ιούνιος 1980 και 1982), *Η Καθημερινή* (Μάρτιος 1932), *Η Πρωία* (Φεβρουάριος-Μάρτιος 1932).

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΗΣ ΧΗΜΕΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ (1892-1917)

Έλενα Α. ΜΑΝΙΑΤΗ

Διδάκτωρ Ιστορίας των Επιστημών

Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΜΙΘΕ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η μελέτη του επαναπροσδιορισμού της σχέσης του ελληνικού Πανεπιστημίου με την κοινωνική πραγματικότητα στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα. Μια τέτοια ανάγκη προκύπτει αφ' ενός εξ αιτίας της αρνητικής κριτικής που κατά καιρούς δέχτηκε το Πανεπιστήμιο για την αναντιστοιχία του με τις εκάστοτε αναπτυξιακές ανάγκες της κοινωνίας και αφ' ετέρου λόγω της περιορισμένης πρωτογενούς και συστηματικής έρευνας για τον ρόλο του Πανεπιστημίου στη διαδικασία του οικονομικού και κοινωνικού εκσυγχρονισμού της χώρας κατά την κρίσιμη εκείνη περίοδο.

Η τελευταία 25ετία του 19ου αι. χαρακτηρίζεται από μια έντονη προσπάθεια εκ μέρους της Πανεπιστημιακής κοινότητας των φυσικών επιστημόνων για θεσμική και γνωσιολογική αναβάθμιση της επιστήμης τους, αλλά κυρίως για προώθηση των ιδεών περί πρακτικής αξιοποίησης της επιστημονικής γνώσης, ως αποτέλεσμα επίδρασης αντίστοιχων πρακτικών εφαρμογών της επιστήμης στη Δύση. Έτσι, όταν το 1892 αναδιοργανώνεται και λειτουργεί υπό τη διεύθυνση του καθηγητή Α.Κ. Δαμβέργη το Εργαστήριο Φαρμακευτικής Χημείας στο Εθνικό Πανεπιστήμιο, επιχειρείται στην πραγματικότητα να προστεθεί πλάι στους παραδοσιακούς σκοπούς του Πανεπιστημίου κι ένας νέος, αυτός της παροχής επιστημο-τεχνικών υπηρεσιών και έρευνας χρήσιμης στις πρακτικές εφαρμογές. Η επεξεργασία του ογκώδους *Αρχείου Δαμβέργη* διαφωτίζει ζητήματα σχετικά με τη συζυγία Πανεπιστημίου και κοινωνίας, στο πλαίσιο της αντίληψης για τον κοινωνικό ρόλο της επιστήμης.

ABSTRACT

This work aims to investigate the reassignment of the relation of the Greek University with the social actualities at the end of 19th and the beginning of 20th century. Such a need arises on one hand from the negative criticism that the University occasionally suffered due to its lack of correspondence with the needs of the society, and on the other hand from the limited primary and systematic research on the role of the University in the economical and social modernization process of the country during that critical period.

The last quarter of the 19th century is characterized by an intense effort of the university community of Physics scientists towards an institutional and gnoseologic upgrading of their science, and above all the promotion of the ideas on the practical

exploitation of the scientific knowledge, as a result of the influences of corresponding practical applications of science in the West. Hence, when in 1892 the Laboratory of Pharmaceutical Chemistry is reorganized under professor's A.K. Damvergis direction in the National University, it was actually an attempt to add, besides the traditional objectives of the University, a new one, that of the provision of scientific and technical services and research useful to practical applications. The elaboration of the voluminous *Damvergis Record*, enlightens matters concerning the conjugation of University and society, in the context of the welfare on the social role of science.

Σήμερα όλο και περισσότερο ενισχύεται η άποψη ότι το Πανεπιστήμιο λειτουργεί αφ' ενός ως το ανώτατο στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο διατηρεί το χαρακτηριστικό γνώρισμα ενασχόλησης με την επιστήμη, και αφ' ετέρου συμμετέχει στη διαδικασία διαμόρφωσης αμφίδρομων τάσεων επιρροής με το κοινωνικό περιβάλλον. Από τη σύζευξη των δύο αυτών επιπέδων προσέγγισης του πανεπιστημιακού θεσμού προκύπτει ότι η επιστημονική γνώση στις μέρες μας παύει να θεωρείται ως καθαρά προσωπική επιδίωξη και στόχος των επιστημόνων – ερευνητών και είναι σαφώς προσανατολισμένη προς την πολύμορφη πρακτική και εξυπηρέτηση αναγκών της σύγχρονης κοινωνίας. Επομένως βρίσκεται σε σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης με την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα ενός τόπου. Αυτό το τελευταίο σημαίνει ότι από τη μια μεριά ο μετασχηματισμός των κοινωνικών σχέσεων και ολόκληρου εν γένει του υλικού και πνευματικού πολιτισμού καθιστούν την επιστήμη ως έναν από τους πιο αποφασιστικούς παράγοντες της κοινωνικής προόδου, ενώ από την άλλη όλα αυτά ασκούν μία επίδραση στη δραστηριότητα των επιστημόνων και αντικατοπτρίζονται τόσο στον τρόπο και τις μεθόδους διαχείρισης των επιστημονικών τους αναζητήσεων, όσο και στα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών με την εκσυγχρονιστική δυναμική που τείνει να τα διακρίνει.

Ωστόσο, το ελληνικό Πανεπιστήμιο κατά καιρούς δέχτηκε κριτικές για την αναντιστοιχία του με τις εκάστοτε αναπτυξιακές ανάγκες της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, την περίοδο των τελών του 19ου και των αρχών του 20ου αι. κατηγορήθηκε για αδιαφορία στην παροχή μιας πρακτικά προσανατολισμένης παιδείας, η οποία θα συνέβαλε στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας, καθώς επίσης και για προσήλωση στη θεωρούμενη κλασική – ανθρωπιστική παιδεία, που έθετε σε δεύτερη μοίρα τις νεότερες επιστήμες.[\[1\]](#)

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η μελέτη του επαναπροσδιορισμού της σχέσης του ελληνικού Πανεπιστημίου με την κοινωνική πραγματικότητα στην κρίσιμη εκείνη περίοδο. Αν εξαιρέσει μάλιστα κανείς τη μελέτη των ζητημάτων που σχετίζονται κυρίως με την ιδεολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι περιορισμένη η πρωτογενής και συστηματική έρευνα για τον ρόλο των εκπαιδευτικών μηχανισμών και το επίπεδο συμμετοχής τους στη διαδικασία του οικονομικού και κοινωνικού εκσυγχρονισμού της χώρας κατά το διάστημα των τελευταίων δεκαετιών του 19ου και των πρώτων του 20ου αι. Έτσι μένουν στο περιθώριο οι πρωτοβουλίες και η δράση των πανεπιστημιακών, εκείνων που συγκροτούν την κοινότητα των φυσικών επιστημόνων, οι οποίοι –όχι χωρίς

σκοπιμότητα— επεδίωξαν, υπερβαίνοντας συχνά τα αυστηρά όρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να διευρύνουν τον ρόλο του Πανεπιστημίου μέσα από τη συμβολή της επιστήμης στην επίλυση των πρακτικών αναγκών του νεοσύστατου κράτους.

Πιο συγκεκριμένα, η τελευταία εικοσιπενταετία του 19ου αι. χαρακτηρίζεται από μία έντονη προσπάθεια της πανεπιστημιακής κοινότητας των φυσικών επιστημόνων για θεσμική και γνωσιολογική αναβάθμιση της επιστήμης τους, μέσω της προώθησης των ιδεών περί πρακτικής αξιοποίησης της επιστημονικής γνώσης. Είναι η περίοδος κατά την οποία στη Δύση έχει ήδη παγιωθεί η ενσωμάτωση της επιστήμης στον παραγωγικό μηχανισμό και η επιστημονική γνώση παύει να ερμηνεύει μόνο τον κόσμο και τη φύση, αλλά χρησιμεύει ως άμεση βάση στην πρακτική δράση. Παράλληλα, τα ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια προκειμένου να είναι σε θέση να εντάξουν στους κόλπους τους τα θεαματικά αποτελέσματα του γρήγορου ρυθμού ανάπτυξης της επιστήμης και τις εξελίξεις της, δημιούργησαν νέες επιστημονικές έδρες, ίδρυσαν και εξόπλισαν εργαστήρια πειραματικής έρευνας και απασχόλησαν σε αυτά επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό που συνέβαλε καθοριστικά στην επιτυχία των επιστημονικών ερευνών (Heimann, 1994, σσ.19-49).

Έτσι στην Αγγλία ιδρύεται δίπλα στα κλασικόφρονα πανεπιστήμια της Οξφόρδης και του Καίμπριτζ, το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου (1836) και η τάση αυτή εξαπλώνεται και σε άλλες βιομηχανικές πόλεις με την ίδρυση νέων κολεγίων, που αργότερα θα γίνονταν πανεπιστήμια, και εν μέρει με την προσθήκη νέων τμημάτων στα ήδη υπάρχοντα πανεπιστήμια (Bernal, 1983, σ.581). Στα μέσα του 19ου αι. ο πανεπιστημιακός καθηγητής, που ήταν ήδη πολύ γνωστός στην Ευρώπη, άρχισε να αποτελεί τον τύπο του επιστήμονα και στην Αγγλία. Στη Γαλλία πάλι, το αποφασιστικό βήμα είχε γίνει πολύ νωρίς, με την ίδρυση της Ecole Normale Supérieure, της Ecole Medecine και της μεγαλύτερης απ' όλες, της Ecole Polytechnique, η οποία έδωσε τα πρότυπα για την επιστημονική διδασκαλία αλλά και για τα ινστιτούτα ερευνών του μέλλοντος (Bernal, 1983, σ.564). Η Ecole Polytechnique ιδρύθηκε κατά τη Γαλλική Επανάσταση για τη διδασκαλία των καθαρών ιδίως επιστημών και οι φοιτητές μετά τα δύο πρώτα χρόνια συνέχιζαν τις σπουδές τους για την εκμάθηση των εφαρμογών σε άλλες ειδικές σχολές, όπως την Ecole des Ponts et Chaussees (Σχολή Γεφυροποιίας), την Ecole des Mines (Σχολή των Μεταλλείων) ή την Ecole d' application de l' artillerie et du Genie (Σχολή των εφαρμογών της πυροβολικής και οχυρωματικής τέχνης). Το 1829, προκειμένου να καλυφθούν οι εκτεταμένες ανάγκες από τη χρήση των μηχανών και των εφαρμογών της επιστήμης στη βιομηχανία, ιδρύεται η Ecole Centrale des Arts of Manufactures (Κεντρικό Σχολείο των Τεχνών και της Βιομηχανίας), η οποία στην πραγματικότητα κατάρτιζε τους μηχανικούς και τους διευθυντές μεγάλων εργοστασίων στα μαθηματικά, τη φυσική, την εφαρμοσμένη χημεία, τη μηχανική, την κατασκευή μηχανών, τη μεταλλουργία, την οικοδομική, την τεχνολογία (Σούτσος, 1866(379), σσ.442-443). Τα ιδρύματα αυτά λειτούργησαν ως έκφραση του αιτήματος για την αναμόρφωση της επιστημονικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πρώτης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από τα χρόνια της Αναγέννησης. Παράλληλα, προσέφεραν τη δυνατότητα σε εκείνους που είχαν ικανότητες, να

εισχωρήσουν στην επιστήμη, που πλέον είχε αρχίσει να παρουσιάζει μία σταθερή σύνδεση με τον παραγωγικό μηχανισμό. Σε αυτό εξάλλου όφειλε η Γαλλία την αύξηση του επιστημονικού της κύρους στον κόσμο, που κράτησε από τις τελευταίες δεκαετίες του 18ου ως τις πρώτες του 19ου αιώνα, οπότε το παράδειγμά της ακολούθησε η Αγγλία και η Γερμανία, παρέχοντας μία νέου τύπου επιστημονική εκπαίδευση.

Η Γερμανία πήρε το προβάδισμα για την αφομοίωση της επιστήμης στην κανονική πανεπιστημιακή ζωή μετά το 1830, όταν ήδη στη Γαλλία και στην Αγγλία είχε παγιωθεί το επιστημονικό κίνημα και τα πανεπιστήμια βρίσκονταν στην πρώτη γραμμή της επιστημονικής προόδου. Αν και τα γερμανικά πανεπιστήμια είχαν αρχίσει, σε περιορισμένο βαθμό, να εκσυγχρονίζουν τα προγράμματα σπουδών τους από την περίοδο ήδη του Διαφωτισμού, εν τούτοις η επιστήμη προσδιοριζόταν από φιλοσοφικούς όρους, στο γενικότερο πλαίσιο της ρομαντικής προσέγγισης της κλασικής εποχής. Η επιστήμη αποτελούσε μία φιλοσοφική προσέγγιση της φύσης και λειτουργούσε ως εσωτερικό τμήμα του συνόλου των αντιλήψεων που είχαν διαμορφωθεί με βάση τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων. Με άλλα λόγια, η επιστήμη οργανωνόταν ως ένα τμήμα του ιδεολογικού εποικοδομήματος και ο ρόλος της αυτός είχε χαρακτήρα ακαδημαϊκό, χωρίς εμπλοκή στη διαμόρφωση των παραγωγικών δυνάμεων της χώρας. Εξ άλλου, η κλασική - φιλολογική παράδοση στη Γερμανία είχε τόση δύναμη, που πολύ δύσκολα θα ενσωμάτωνε την ειδική επιστημονική γνώση στη φιλοσοφική, ως μία ίση προς ίση κατηγορία μάθησης.[\[2\]](#)

Από τη δεκαετία του 1830 πάντως, χάρη στις επιστημονικές, τεχνολογικές και βιομηχανικές αλλαγές, τα πανεπιστήμια των διαφόρων γερμανικών κρατών συναγωνίζονταν ως προς την εισαγωγή μαθημάτων φυσικών επιστημών και την ίδρυση αντίστοιχων πανεπιστημιακών εδρών. Η Γερμανία, όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να εμφανίστηκε με κάποια καθυστέρηση στο επιστημονικό σκηνικό, εν τούτοις παρουσίασε πολύ γρήγορα μία συντονισμένη και πειθαρχημένη στρατηγική θεσμοθέτησης και διάδοσης των φυσικών επιστημών, που μέσα σε μία εικοσαετία είχε ως αποτέλεσμα την αλματώδη εξέλιξή τους. Η ραγδαία βιομηχανική ανάπτυξη και η τεχνική πρόοδος δημιουργούσαν συνεχώς νέες ανάγκες και για τον λόγο αυτό το κράτος άρχισε να προσανατολίζει σταθερά τη μέση και πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην αντιμετώπιση αυτών των αναγκών, ιδρύοντας πρακτικά γυμνάσια και πολυτεχνεία και προσθέτοντας στα αναλυτικά προγράμματα περισσότερα φυσιογνωστικά και τεχνικά μαθήματα. Η ίδρυση του Technische Hochschulen και των αναρίθμητων Zeitschriften και Handbucher σήμαιναν την επικράτηση ενός νέου φυσιοκρατικού πνεύματος στην εκπαίδευση.

Αυτές οι αλλαγές είχαν ως συνέπεια μία τεράστια αύξηση του όγκου και του κύρους της επιστημονικής εργασίας, που απαιτούσε μεγάλες επεκτάσεις, όχι μόνο στην επιστημονική εκπαίδευση, αλλά και στην οργάνωση της επιστήμης σε ερευνητικό επίπεδο. Έτσι από τη μια μεριά εμφανίζεται το βιομηχανικό ερευνητικό εργαστήριο, το οποίο λειτουργούσε υπό την αιγίδα μεγάλων βιομηχανιών και εξυπηρετούσε συγκεκριμένες ανάγκες έρευνας, και από την άλλη μεριά τα πανεπιστημιακά εργαστήρια, τα οποία μαζί με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο δεν

περιφρονούσαν την ωφελιμότητα και έδειχναν ενδιαφέρον για το βιομηχανικό κίνημα της εποχής, πιστεύοντας ακλόνητα στο αναπότρεπτο της προόδου.

Πάντως, ώθηση στην ίδρυση και λειτουργία των χημικών εργαστηρίων έδωσε η νέα χημική βιομηχανία, η οποία βρισκόταν σε μεγάλη ανάπτυξη εξ αιτίας της πληθώρας των νέων χημικών γνώσεων που είχαν προκύψει και των αυξημένων απαιτήσεων των άλλων βιομηχανιών, και ιδιαίτερα της υφαντουργικής βιομηχανίας. Άρχισε σιγά-σιγά, παράλληλα με την καθιέρωση της Χημείας ως ορθολογικού και επιστημονικού κλάδου, να δημιουργείται μία σταθερή και μόνιμη οικονομική βάση στο πλαίσιο συνεργασίας των χημικών επιστημόνων με τους βιομηχάνους, η οποία ευνόησε τη λειτουργία των εργαστηρίων και παράλληλα μετατόπισε, όχι χωρίς συνέπειες, το επίκεντρο της δραστηριότητάς τους από την αυστηρά επιστημονική έρευνα στις πολυποικίλες χρήσεις της Χημείας.

Ο Justus von Leibig (1800-1882) (Brock, 1997) περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον αποκατέστησε τα πρωτεία της Γερμανίας στη Χημεία, μετά τη μακρά –περίπου 70 χρόνων– υπεροχή της Γαλλίας. Το εργαστήριο που ίδρυσε στην πόλη Giessen της Γερμανίας έγινε το πρότυπο των νεώτερων εκπαιδευτικών και ερευνητικών εργαστηρίων, στο οποίο φοίτησαν πολλοί αξιόλογοι χημικοί της εποχής. Ο Leibig διαμορφώνει την εικόνα του χημικού του 19ου αιώνα, μία εικόνα που λειτούργησε, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, παραδειγματικά για τους Έλληνες χημικούς. Ο χημικός αυτής της περιόδου είναι ένα νέο είδος επιστήμονα που τα ενδιαφέροντά του επεκτείνονται πέρα από τα όρια της επιστημονικής έρευνας στο εργαστήριο και συνδέονται πολύ στενά με τη βιομηχανία και την αξιοποίηση των επιστημονικών γνώσεων στην επίλυση άμεσων ζητημάτων της. Η τάση για ταύτιση της επιστήμης με τα βιομηχανικά ενδιαφέροντα, που στην ουσία η ίδια δημιουργεί, διαμορφώνει ένα προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξή της ως ανεξάρτητου κλάδου, με δικούς της κανόνες και τρόπους λειτουργίας.

Στην Ελλάδα αυτός ο νέος φυσιοκρατικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης που παρατηρήθηκε στην Ευρώπη, καθώς και η τάση ενσωμάτωσης της επιστήμης στον παραγωγικό μηχανισμό, αναδείχθηκε αρχικά ως προοπτική μετά το 1880. Είναι η περίοδος, ως γνωστό, κατά την οποία παρατηρούνται οικονομικές ανακατατάξεις, που σημαίνουν απαρχή της βιομηχανικής παραγωγής, αστικοποίηση του αγροτικού πληθυσμού, κατασκευή έργων υποδομής και γενικότερα ευνοϊκή αντιμετώπιση του χρηματιστικού κεφαλαίου. Έτσι οι παραδοσιακές κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού μηχανισμού, που σχετίζονταν κυρίως με την εγχάραξη ενός συστήματος συμβολικών αξιών για τη δημιουργία μιας εθνικής ιδεολογικής συνοχής, άρχισαν να γίνονται αισθητά αντιλειτουργικές σε σχέση με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές διαδικασίες ανάπτυξης που παρατηρούνται στον ελλαδικό χώρο. Οι νέες ανάγκες επιβάλλουν πλάι τους παραδοσιακούς σκοπούς του Πανεπιστημίου να προστεθεί και ένας νέος, αυτός της παροχής επιστημο-τεχνικών υπηρεσιών και έρευνας χρήσιμης στις πρακτικές εφαρμογές.

Όταν το 1892 ο καθηγητής της Φαρμακευτικής Χημείας στο Πανεπιστήμιο, Α.Κ. Δαμβέργης (1857-1917)[\[3\]](#) αναλαμβάνει τη διεύθυνση του Εργαστηρίου

Φαρμακευτικής Χημείας, δραστηριοποιείται στον άξονα μιας επιχειρηματικής γραμμής, την οποία η κοινότητα των φυσικών επιστημόνων, από τις απαρχές ακόμα του επιστημονικού της βίου, έθεσε σε κυρίαρχη θέση. Πρόκειται για το επιχείρημα της πρακτικής αξιοποίησης των φυσικών επιστημών προς όφελος της κοινωνίας. Το επιχείρημα αυτό όχι μόνο διατυπώθηκε πολύ νωρίς μέσα στα κείμενα των φυσικών επιστημόνων, αλλά φαίνεται ότι επηρέασε και μέρος των δραστηριοτήτων τους. Ο Ξ. Λάνδερνερ, από τους πρώτους καθηγητές του Πανεπιστημίου επί Όθωνος, εργάστηκε προς αυτήν την κατεύθυνση και επεδίωξε τη σύγκλιση επιστημονικής παραγωγής και κοινωνικής δράσης, ενώ την τάση που απέβλεπε στον πρακτικό σκοπό του επιστημονικού έργου ακολούθησαν σχεδόν κι όλοι οι υπόλοιποι φυσικοί επιστήμονες των πρώτων χρόνων λειτουργίας του Πανεπιστημίου: Θ. Ορφανίδης, Κ. Δομνάνδος, Η. Μητσόπουλος. Ο τελευταίος μάλιστα, στον εναρκτήριο λόγο τους στις 27 Οκτωβρίου 1845 (Μητσόπουλος, 1892), θα αναφερθεί, χωρίς κάποια ιδιαίτερη ανάλυση είναι αλήθεια, στις υλικές και κοινωνικές ωφέλειες που παρέχουν οι φυσικές επιστήμες.

Ο λόγος για το πρακτικό κοινωνικό όφελος από την επιστήμη λειτούργησε από την αρχή ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ της πανεπιστημιακής κοινότητας και της κοινωνίας. Κι όσο τα αιτήματα παγιώνονταν και διατυπώνονταν με μεγαλύτερη σαφήνεια, τόσο και το επιχείρημα της αξιοποίησης της σύγχρονης επιστημονικής γνώσης γινόταν πιο ισχυρό. Πολύ γρήγορα, όπως προκύπτει από κείμενα των φυσικών επιστημόνων, συνοδεύτηκε και από την ανάλογη ρητορική, η οποία διατυπωνόταν μεν για να ενισχύσει το ίδιο το επιχείρημα, πλαισίωνε όμως με τρόπο εύστοχο κι ένα σύνολο άλλων αιτημάτων, τα οποία η κοινότητα δεν έπαψε ποτέ να διεκδικεί, με κύριο αυτό της εδραίωσης και ενίσχυσης των φυσικών επιστημών.

Ο Δαμβέργης επιχειρώντας τη σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με τη νέα κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα, εκφράζει στην ουσία την πρόταση της κοινότητας των φυσικών επιστημόνων για εκσυγχρονισμό της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και άνοιγμα του θεσμού στις ανάγκες της εποχής, με υπόρρητο στόχο την αναβάθμιση των φυσικών επιστημών και την ενίσχυση του κοινωνικού στίγματος των επιστημόνων. Η έμφαση στην κοινωνική ωφέλεια είναι σύμφωνη με τις αντιλήψεις της περιόδου και είναι σαφές ότι ο Δαμβέργης, με σπουδές στη Γερμανία, έχει σαφώς δεχτεί επιρροές και επιδράσεις από το πανεπιστημιακό περιβάλλον μιας χώρας που βρισκόταν στην πρώτη γραμμή της επιστημονικής παραγωγής, γεγονός που επηρέασε και τις μετέπειτα επιλογές του.

Από την άλλη μεριά, το αίτημα για οικονομική ανόρθωση και εκσυγχρονισμό του ελληνικού κράτους, που συμπίπτει με τον κύριο άξονα του πολιτικού οράματος του Τρικούπη, αποτελεί μία ευνοϊκή συγκυρία και διαμορφώνει ένα θετικό κλίμα για τη σύνδεση της επερχόμενης προόδου με τις φυσικές επιστήμες.

Η λειτουργία λοιπόν του Εργαστηρίου Φαρμακευτικής Χημείας δεν περιορίζεται στο τυπικό πλαίσιο που οροθετεί η εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά διευρύνεται και σε θέματα που αφορούν στη νέα οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα. Και καθώς το κράτος δεν έχει ακόμα οργανώσει θεσμικά πολλές

από τις υπηρεσίες εκείνες, οι οποίες θα κάλυπταν ένα σύνολο αναγκών, το Εργαστήριο αντεπεξέρχεται σε αιτήματα που απαιτούν επιστημονική διευθέτηση. Από το πλούσιο αρχειακό υλικό προκύπτει ένας μεγάλος αριθμός χημικών αναλύσεων πόσιμων και ιαματικών υδάτων, καπνών, τροφίμων και ποτών, νέων φαρμάκων, μεταλλευμάτων και ορυκτών, σειρά γνωματεύσεων και εκθέσεων για τη δημόσια υγεία, τη βιομηχανία, την οικονομία και το περιβάλλον. Τα Πρακτικά του Εργαστηρίου το χρονικό διάστημα 1892-1917, μαζί με το σύνολο των εκθέσεων, γνωματεύσεων και υπομνημάτων, νομοσχεδίων, προτάσεων και επιστημονικών εργασιών, αποτελούν το Αρχείο Δαμβέργη, [\[4\]](#) το οποίο, από την πρώτη κιόλας προσέγγιση, τεκμηριώνει μία σειρά υποθέσεων απαραίτητων για τη θεμελίωση της συλλογιστικής εκείνης που θέλει το Πανεπιστήμιο συμμετόχο και αρωγό –στο μέτρο του δυνατού– των κοινωνικών αιτημάτων. Ο ίδιος ο Δαμβέργης σε Υπόμνημά του προς την Πρυτανεία στις 15 Σεπτεμβρίου 1916 (Δαμβέργης, 1917, σσ.3-4), συνοψίζει τον τριπλό σκοπό της λειτουργίας του Εργαστηρίου. Μία τέτοια διατύπωση έχει ενδιαφέρον γιατί εκφράζει το πλαίσιο λειτουργίας του σε σχέση με την εκπαιδευτική αλλά κυρίως με την κοινωνική πραγματικότητα. Πράγματι, ως προς τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία –παρ’ όλες τις δυσχέρειες και ιδιομορφίες που διέκριναν την οργάνωση των εργαστηρίων γενικά– ο Δαμβέργης περιορίζεται στη διαπίστωση ότι το Εργαστήριο Φαρμακευτικής Χημείας συνέβαλε “εις την εξυπηρέτησιν της πρακτικής επιστημονικής διαμορφώσεως των φοιτητών της φαρμακευτικής”. Πρόκειται για μια τυπική αναγνώριση του εκπαιδευτικού ρόλου του Εργαστηρίου, η οποία δεν θα μπορούσε να είναι διαφορετική, τη στιγμή που τα αιτήματα για τη βελτίωση των όρων λειτουργίας του Εργαστηρίου από εκπαιδευτική άποψη διατυπώνονταν συστηματικά στις ετήσιες εκθέσεις πεπραγμένων προς την Πρυτανεία. Ωστόσο, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον τρόπο με τον οποίο το Εργαστήριο δραστηριοποιήθηκε για την κάλυψη πρακτικών αναγκών του δημόσιου και ιδιωτικού βίου, καθώς και στο κοινωνικό όφελος που προέκυψε από την εφαρμογή σε αυτό της σύγχρονης επιστημονικής γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, το Εργαστήριο συνέβαλε στην αξιοποίηση του “ιαματικού πλούτου της Πατρίδος μας [...] των ελληνικών καπνών και τουμπεκίων, των ελληνικών ειδών του μέλιτος και του κηρού”, ενώ ρητά αναφέρεται η ανταπόκρισή του “εις την δια πολυαρίθμων γνωμοδοτήσεων εξυπηρέτησιν της Πολιτείας, της Δικαιοσύνης, της Βιομηχανίας, της Μεταλλείας και της Κοινωνίας ...” (Δαμβέργης, 1917, σσ.3-4).

Το κείμενο είναι αποκαλυπτικό, υπό την έννοια ότι δύο από τους τρεις σκοπούς που αναφέρει ο Δαμβέργης σχετίζονται άμεσα με την προσφορά του Εργαστηρίου προς το κοινωνικό σύνολο. Η αντίληψη της διεύρυνσης του ρόλου της εκπαίδευσης και η επιστημονική συμβολή του Πανεπιστημίου στην ανάπτυξη των παραγωγικών επιτηδευμάτων περνάει μέσα από τη λειτουργία των εργαστηρίων εκείνων που σχετίζονται με τέτοιου είδους δραστηριότητες, όπως το Εργαστήριο Φαρμακευτικής Χημείας. Η σύγκλιση των φυσικών επιστημών και της παραγωγής, σε συνδυασμό με τις συστηματικές προσπάθειες των φυσικών επιστημόνων για τη θέσπιση και διάδοση των φυσικών επιστημών, αποτελούν σημαντικά στοιχεία ανίχνευσης της γενικότερης αντίληψης για την επιστήμη και το πεδίο εφαρμογών της, καθώς το ενδιαφέρον της κοινότητας δείχνει να επικεντρώνεται σε ζητήματα κοινωνικής πρακτικής.

Από την άλλη μεριά η Πολιτεία επέδειξε από πολύ νωρίς την πρόθεσή της για την επιστημονική διευθέτηση πρακτικών ζητημάτων, και ένα σύνολο υπηρεσιών που απαιτούν την αξιοποίηση του επιστημονικού δυναμικού διεκπεραιώνεται στα εργαστήρια των φυσικών επιστημών του Πανεπιστημίου. Από τη σχέση Πανεπιστημίου – Πολιτείας, οι μεν φυσικοί επιστήμονες προσδοκούν προβολή και αναγνώριση του επιστημονικού τους έργου, η δε Πολιτεία νομιμοποίηση των επιλογών της στην επίλυση καίριων ζητημάτων, αφού ο πανεπιστημιακός χώρος ούτως ή άλλως διεκδικεί το προνόμιο της νόμιμης και έγκυρης γνώσης. Εξ άλλου οι καθηγητές του Πανεπιστημίου είναι εξ ορισμού μέρος του κρατικού μηχανισμού και το γεγονός ότι συμμετέχουν σε συμβούλια, γνωμοδοτούν και αποφαινόμενοι για σοβαρά ζητήματα που προκύπτουν, όπως ο Δαμβέργης, υποκινεί το συμβολισμό τους ως κατόχου της Αλήθειας (Βαξεβάνογλου, 1989, σ.236).

Η δραστηριότητα λοιπόν του Δαμβέργη και η λειτουργία του Εργαστηρίου στο πλαίσιο σύγκλισης επιστήμης και παραγωγής, σηματοδοτούν την αυξανόμενη δημόσια αναγνώριση της επιστημονικής δραστηριότητας, παρ' όλο που θα πρέπει να έχουμε υπ' όψιν μας ότι η κοινωνική ενσωμάτωση της επιστήμης και η αξιοποίηση του εγχώριου επιστημονικού δυναμικού δεν υπερβαίνει τα όρια μιας δευτερεύουσας στροφής που δε θίγει την προτεραιότητα των παραδοσιακών λειτουργιών της εκπαίδευσης. Το ισχυρό πολιτισμικό περιβάλλον και ο ρόλος που το Πανεπιστήμιο καλείται να διαδραματίσει ως εντολοδόχος της εθνικής ιδέας, επέδρασαν καθοριστικά στην εξέλιξη των φυσικών επιστημών με τους όρους του σύγχρονου επιστημονικού γίνεσθαι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βαξεβάνογλου Α. (1989) «Άνθρωποι των επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο», *Πανεπιστήμιο, Ιδεολογία και Παιδεία*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα 21-25 Σεπτ. 1987, τόμ. Α', σσ. 235-243 (Αθήνα, ΙΑΕΝ).
- Bernal J.D. (1983) *Η Επιστήμη στην Ιστορία*, τόμ. II, μετάφραση Ε.Ι. Μπιτσάκης (Αθήνα, Ζαχαρόπουλος).
- Brock W.H. (1997) *Justus von Liebig. The Chemical Gatekeeper* (Cambridge University Press).
- Δαμβέργης Α.Κ. (1917) *Τα πεπραγμένα μιας εικοσιπενταετίας 1892-1917* (Αθήνα).
- Heimann P.M. (1994) «Οι Επιστημονικές Επαναστάσεις», μτφ. Ηλίας Μαρκουλέας, *Νεύσις*, 1, σσ. 19-49 (Αθήνα, Νεφέλη)
- Κοντιάδη Ε. (1979) «Γερμανικά επιδράσεις στην ελληνική παιδεία. Ένα κεφάλαιο: Κωνσταντίνος Ασώπιος», *Ερανιστής*, 15(1978-79), σσ. 154-171.
- Μητσόπουλος Η. (1845) «Ο εναρκτήριός μου λόγος», 1845, ανάτυπο από το περιοδικό *Προμηθεύς* (1892), σσ. 3-16 (Αθήνα).

Σούτσος Α.Α. (1866) «Περί τεχνικής εκπαιδεύσεως», *Πανδώρα*, ΙΣΤ΄, 376(1865-1866), σσ. 395-398 και ΙΣΤ΄, 379(1865-66), σσ. 439-444..

Τσουκαλάς Κ. (1977) «Πολιτική των κυβερνήσεων και προβλήματα από το 1881 έως το 1895», *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, τόμ. ΙΔ΄, σσ. 39-56 (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών).

Τσουκαλάς Κ. (1992) *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή – Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, (Αθήνα, Θεμέλιο).

[1] Ο Κ. Τσουκαλάς παρατηρεί ότι “ο παιδαγωγικός προσανατολισμός [της εκπαίδευσης] είναι διαποτισμένος από μια αντίληψη που διοχετεύει τις δραστηριότητες προς αντιπαραγωγικούς κλάδους” (Τσουκαλάς, 1992, σ.25), ενώ σε άλλο σημείο επισημαίνει μία παγιωμένη εκπαιδευτική ιδεολογία, διαποτισμένη στο σύνολό της με την προσήλωση στις κλασικές σπουδές και την πεποίθηση της κοινωνικής ανέλιξης μέσω της ενασχόλησης με αυτές (Τσουκαλάς, 1977, σ.53).

[2] Είναι χαρακτηριστικό ότι μέχρι το 1830 περίπου τα γερμανικά πανεπιστήμια φημίζονται για τη διδασκαλία των ανθρωπιστικών σπουδών. Σε ένα γράμμα του, ο Fr. Bouterwerk (1736-1828), καθηγητής της φιλοσοφίας στη Γοτίγγη, προς τον νεαρό Κων/νο Ασώπιο τον Μάρτιο του 1821 σχετικά με τις σπουδές στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, μεταξύ άλλων γράφει: “[...] στη Γερμανία, καθώς ξέρετε, δεν παραμελούνται καθόλου οι μαθηματικές και φυσικές σπουδές. Ωστόσο ο ζήλος γι’ αυτές τις επιστήμες δεν είναι τόσο γενικά διαδεδομένος όπως στη Γαλλία [...] Διαφορετικά είναι τα πράγματα στις φιλολογικές, ιστορικές, αισθητικές και φιλοσοφικές επιστήμες, που πουθενά στον κόσμο δε διδάσκονται τώρα τόσο θεμελιακά όσο στα γερμανικά Πανεπιστήμια ...” (Κοντιάδη, 1979, σ.158).

[3] Γεννημένος στη Μύκονο το 1857, μετά το τέλος των γυμνασιακών του σπουδών παρακολουθεί τον κύκλο των μαθημάτων της Φαρμακευτικής του Εθνικού Πανεπιστημίου (1875) και συνεχίζει τις σπουδές του στη Γερμανία, κοντά στους καθηγητές Bunsen (Πανεπιστήμιο Χαϊδελβέργης) και Hofmann (Πανεπιστήμιο Βερολίνου). Το 1878 αναγορεύεται διδάκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Χαϊδελβέργης και από το 1882 διδάσκει Πειραματική Χημεία στη Σχολή Ευελπίδων και Ναυτικών Δοκίμων και Φαρμακευτική Χημεία στο Εθνικό Πανεπιστήμιο. Το 1892 εκλέγεται τακτικός καθηγητής και αναλαμβάνει την οργάνωση του Εργαστηρίου Φαρμακευτικής Χημείας στο πρότυπο των ευρωπαϊκών εργαστηρίων.

[4] Βιβλιοθήκη Εργαστηρίου Φαρμακευτικής Χημείας Πανεπιστημίου Αθηνών, Αρχείο Δαμβέργη, 1892-1917.

**Η ΥΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΙΔΡΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΑΠΟ ΤΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

Περσεφόνη Α. ΣΙΜΕΝΗ

Υπ. διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ανακοίνωση επιχειρεί να καταδείξει τις αντιλήψεις του καθηγητικού σώματος του Πανεπιστημίου Αθηνών, σχετικά με την ίδρυση και τη λειτουργία του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που επιδιώκεται, αρχικά από την Κυβέρνηση Αλέξανδρου Παπαναστασίου το 1924 και στη συνέχεια, από την Κυβέρνηση Ανδρέα Μιχαλακόπουλου, με την ψήφιση του νόμου 3341 «*Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη*», το 1925. Ακολουθώντας την ερμηνευτική προσέγγιση του πραγματολογικού υλικού, επιδιώκει να διερευνήσει το ρόλο του Πανεπιστημίου Αθηνών, ως «μακρο-φορέα δράσης», στη διαμόρφωση του Οργανισμού του νέου Πανεπιστημίου. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το Πανεπιστήμιο Αθηνών αδύναμο να ακυρώσει την ίδρυση του δεύτερου Πανεπιστημίου, επιδιώκει τη δημιουργία ενός Οργανισμού, που να επιτρέπει θεσμικές διαδικασίες παρέμβασης και ελέγχου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από το καθηγητικό σώμα του Πανεπιστημίου Αθηνών.

ABSTRACT

This paper attempts to present the views of the Athens University faculty and their role in establishing the University of Thessaloniki. The first attempt to establish a University in Thessaloniki in 1924 under the Alexander Papanastasiou Government was unsuccessful. In the following year, the Andrea Mihalacopoulou Government passed the bill as law 3341 “*Regarding the founding of a University in Thessaloniki*”. The paper attempts to define the role of the Athens University, as a “macro actor” in the shaping of the new University. It concludes that the Athens University being unable to prevent the founding of another University in Greece attempted to create a governing body that would have control over the affairs of the University of Thessaloniki by faculty members of Athens University.

Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρούμε μία θεώρηση των απόψεων του Πανεπιστημίου Αθηνών, σχετικά με τη νομοθετική προσπάθεια να ιδρυθεί Πανεπιστήμιο στη Θεσσαλονίκη, αρχικά από την Κυβέρνηση Αλέξανδρου Παπαναστασίου, με το νομοσχέδιο «Περί συστάσεως Πανεπιστημίου

Θεσσαλονίκης» το 1924 και στη συνέχεια, από την Κυβέρνηση Ανδρέα Μιχαλακόπουλου, με την ψήφιση του νόμου 3341 «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη», το 1925.

Επιδιώκουμε, με την ερμηνευτική προσέγγιση (Πυργιωτάκης.& Παπαδάκης, 1999, σ.853-858) του πραγματολογικού υλικού, να διαπραγματευτούμε το κύριο ερώτημά μας: πώς υποδέχεται το Πανεπιστήμιο Αθηνών την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης; Με άλλα λόγια, επιχειρείται να καταδειχθεί ο ρόλος του Πανεπιστημίου Αθηνών, ως “μακρο-φορέας δράσης”, δηλαδή ως συλλογικός φορέας δράσης, που οι αποφάσεις του έχουν ευρύτερες συνέπειες από άποψη χώρου και χρόνου (Mouzelis, 2000, σ.399), στη διαμόρφωση του Οργανισμού του νέου Πανεπιστημίου, παρακολουθώντας τις αντιδράσεις και αναδεικνύοντας τις σχετικές αντιλήψεις του καθηγητικού σώματος.

Το πραγματολογικό υλικό αποτελούν τα πρακτικά συνεδριάσεων των καθηγητών των πέντε Σχολών και της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Αθηνών, τα πρακτικά συζητήσεων της Βουλής και τα σχετικά νομοθετικά κείμενα.

Σκέψεις για τη σύσταση ενός δεύτερου Πανεπιστημίου υπήρξαν ήδη αμέσως μετά τους βαλκανικούς πολέμους, με την προσάρτηση των Νέων Χωρών και την εδαφική και πληθυσμιακή επέκταση του ελληνικού κράτους(1). Η ιδέα θα γίνει νομοθετική πράξη το 1920, με το «Διάταγμα Ιδρύσεως Πανεπιστημίου Σμύρνης», από την Κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου, με βάση σχετικό υπόμνημα που είχε συντάξει ο μαθηματικός Κωνσταντίνος Καραθεοδωρής (Σολομωνίδης, 1989, σ.390-393). Μετά την κατάρρευση, όμως, της Μεγάλης Ιδέας, με τη μικρασιατική καταστροφή, η δημιουργία του Πανεπιστημίου της Σμύρνης ματαιώνεται. Εντούτοις, η ιδέα της σύστασης του δεύτερου Πανεπιστημίου διατηρείται και επιχειρείται να υλοποιηθεί στα 1924.

Στις 13 Μαρτίου του 1924, ο Αλέξανδρος Παπαναστασίου, ηγέτης της ριζοσπαστικής πτέρυγας της Βουλής, αναλαμβάνει για πρώτη φορά την εξουσία και σχηματίζει Κυβέρνηση (Μακρυδημήτρης, 1997, σ.141). Λίγες ημέρες αργότερα, στις 24 Μαρτίου(2), κατά τις προγραμματικές δηλώσεις της στη Βουλή, δηλοποιείται η πρόθεση της Κυβέρνησης να φροντίσει «διά την εκπαιδευτικήν οργάνωσιν των βορείων του Κράτους επαρχιών» (Α. Παπαναστασίου, Συνεδριάσεις 37, 24/3/1924. Εφημερίς Συζητήσεων Βουλής, σ.584), προχωρώντας στην ίδρυση και δεύτερου Πανεπιστημίου, του οποίου, «η καλή οργάνωσις και τας Νέας Χώρας θα ωφελήση και την επιστημονικήν παρ’ ημίν δράσιν θα προαγάγη, συντελούσα εμμέσως εις την βελτίωσιν και του εν Αθήναις Πανεπιστημίου.» (Παπαναστασίου, ό.π.). Η Κυβέρνηση, συνεπώς στις προγραμματικές της δηλώσεις, σπεύδει στις 8 Ιουλίου 1924, να υποβάλλει στη Βουλή, το νομοσχέδιο «περί συστάσεως Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», που είχε συντάξει ο Δημήτρης Γληνός (Μαρκέτος, 1989, σ.404). Στην ομιλία του στη Βουλή, ο υπουργός Παιδείας, Ιωάννης Λιμπερόπουλος, χαρακτηρίζοντας τον Οργανισμό αυτό, ως «τον σκελετόν του ιδρύματος» (Συνεδριάσεις 76, 8/7/1924. Εφημερίς Συζητήσεων Βουλής, σ.747), συμπυκνώνει σε πέντε, τα θετικά σημεία του: «εκ των διατάξεων τούτων εμφανίζεται πρώτον ο ιδιαίτερος χαρακτήρ του Πανεπιστημίου, δεύτερον ο πλούτος των διδασκομένων

νέων κλάδων, τρίτον η ευρύτης των αντιλήψεων ως προς την εκλογήν του διδακτικού προσωπικού και η δημιουργία φυτωρίου καθηγητών διά του θεσμού των εμμίσθων υφηγητών, τέταρτον αι περί την διοίκεισιν του Πανεπιστημίου καινοτομιαί και πέμπτον τέλος η σοβαρότης των πόρων, οίτινες διατίθενται υπέρ του ιδρύματος.» (Ι. Λιμπερόπουλος, ό.π., σ.747-748).

Η σύσταση Πανεπιστημίου στην πρωτεύουσα των Νέων Χωρών, έρχεται να ικανοποιήσει την αντικειμενική ανάγκη της ίδρυσης «ανωτέρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων νεωτέρου μάλιστα πρακτικού και τεχνικού τύπου, τα οποία και την Χώραν να μελετήσωσιν από των απόψεων τούτων και τα κατάλληλα πρόσωπα να μορφώσωσι.» (Ι. Λιμπερόπουλος, ό.π., σ.747). Έτσι, στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης προστίθενται, σε σχέση με το υφιστάμενο Πανεπιστήμιο Αθηνών, νέες Σχολές, όπως η Σχολή των Οικονομικών Επιστημών(3), ή διαιρούνται «οι κατά παράδοσιν Σχολαί εις πολλαπλά τμήματα.»(4). Εκτός από τη συμβολή του στην οικονομική ανάπτυξη των Νέων Χωρών, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, θα σημειώσει ο Ι. Λιμπερόπουλος, φιλοδοξεί να γίνει κέντρο ακτινοβολίας «του εθνικού ημών πολιτισμού, μέλλοντος να διαθερμάνη εις τους κόλπους της Ελληνικής ιδέας όλα τα τέκνα της Ελληνικής Πατρίδος» (Ι. Λιμπερόπουλος, ό.π., σ.747), συντελώντας «τα μέγιστα και εις τον εξελληνισμόν της Θράκης», όπως θα πει ο Α. Παπαναστασίου στη Βουλή (Συνεδρίασις 83, 16/7/1924. Εφημερίς Συζητήσεων Βουλής, σ.997).

Το νομοσχέδιο «περί συστάσεως Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», θα απασχολήσει ιδιαίτερα, το υφιστάμενο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στις 12 Ιουλίου 1924, τέσσερις, μόλις ημέρες, μετά την κατάθεση του νομοσχεδίου στη Βουλή, ο πρύτανης του, Δημήτριος Παππούλιας, καλεί εκτάκτως, σε συνεδρία τη Σύγκλητο. Τα δύο βασικά ζητήματα, στα οποία το Πανεπιστήμιο θα δηλώσει την αντίθεσή του, επισημαίνονται και τίθενται σε συζήτηση από τον Δ. Παππούλια, ο οποίος χαρακτηρίζει το νομοσχέδιο «αυτόχρημα εξάμβλωμα» (Συνεδρία 18η, 12/7/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1923-1924, σ.111). Το καθηγητικό σώμα του Πανεπιστημίου Αθηνών κατ' αρχήν, θα εκφράσει το «παράπονον», «ότι δεν εζητήθη η γνώμη του Πανεπιστημίου, ως θα ήτο ορθόν» (Κ. Ζέγγελης, ό.π., σ.113), σχετικά με τον Οργανισμό του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το δεύτερο ζήτημα, το οποίο μέλλει να αποτελέσει σημείο αιχμής, είναι το δικαίωμα που παρέχεται στον υπουργό να μεταθέτει καθηγητές από το Πανεπιστήμιο Αθηνών προς το νέο Πανεπιστήμιο (άρθρο 25 του νομοσχεδίου). Η ρύθμιση αυτή, θεωρούμενη ως μέτρο εκκαθάρισης του Πανεπιστημίου Αθηνών (ό.π., σ.111-112), βρίσκει αντίθετους τους καθηγητές(5). Μάλιστα, ο Μιχαήλ Κατσαράς, καθηγητής της Ιατρικής Σχολής, αντιστρέφοντας τη σχετική διάταξη, θα υποστηρίξει: «Μόνον καθηγηταί του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης θα ηδύναντο να μετακαλούνται εις το Πανεπιστήμιον Αθηνών» (Μ. Κατσαράς, ό.π., σ.112). Η Σύγκλητος θα κάνει γνωστές τις θέσεις της στον Α. Παπαναστασίου(6), ο οποίος δηλώνει στη Βουλή κατά την Α' συζήτηση του νομοσχεδίου, στις 16 Ιουλίου 1924: «Αναγνωρίζομεν ότι πρέπει να ακουσθή και η γνώμη της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου και έχομεν ήδη υπ' όψιν μερικής τροπολογίας υποβληθείσας παρ' αυτής.» (Συνεδρίασις 83, 16/7/1924, Εφημερίς Συζητήσεων Βουλής, σ.997).

Τελικά, το νομοσχέδιο δεν ψηφίζεται(7). Η Κυβέρνηση Α. Παπαναστασίου παραιτείται στα τέλη Ιουλίου 1924(8). Η προσωρινή Κυβέρνηση «θερινών διακοπών» του Θεμιστοκλή Σοφούλη (Μακρυδημήτρης, 1997, σ.147) που ακολουθεί, αναθέτει σε μία κοινοβουλευτική επιτροπή την επεξεργασία του νομοσχεδίου του Δ. Γληνού, η οποία καταλήγει στο σχέδιο νόμου «περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης»(9).

Το Αθήνησι θα προσπαθήσει να επέμβει στην επιχειρούμενη σύνταξη του Οργανισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τη μαρτυρία του πρύτανη κατά το ακαδημαϊκό έτος 1924-1925, Κωνσταντίνου Ζέγγελη, «μετά τας εξ ονόματος της Συγκλήτου παραστάσεων του Πανεπιστημίου προς την Κυβέρνησιν» (Συνεδρία 1η, 6/9/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925, σ.4), ο υπουργός Παιδείας, Θεόδωρος Βελλιανίτης, τον Αύγουστο του 1924 συγκροτεί επιτροπή, αποτελούμενη κυρίως, από καθηγητές του Πανεπιστημίου, υπαλλήλους του Υπουργείου και ειδικούς επιστήμονες(10), προκειμένου «ο Οργανισμός του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης να συνταχθή μετ' επισταμένην μελέτην, εξ ης και η υπόστασις του Πανεπιστημίου Αθηνών να τηρηθή άνευ μειώσεως ταύτης και βλάβης» (Κ. Ζέγγελης, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925, Συνεδρία 1η, 6/9/1924, σ.4). Η επιτροπή αποφαινεται σχετικά με τον καθορισμό των τακτικών εδρών και το διορισμό των πρώτων τακτικών καθηγητών στο νέο Πανεπιστήμιο, ο οποίος θα γίνεται από τον υπουργό Παιδείας και όχι από το Υπουργικό Συμβούλιο, όπως όριζε το νομοσχέδιο, με απόφαση ειδικής επιτροπής από καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών και άλλων ειδικών επιστημόνων(11). Ανεπίλυτο όμως, και στο σχέδιο νόμου της επιτροπής αυτής, παραμένει το «σπουδαίον ζήτημα» (ό.π., σ.4), σύμφωνα με τον πρύτανη, Κ. Ζέγγελη, δηλαδή οι σχέσεις μεταξύ των δύο Πανεπιστημίων και η μετάθεση των καθηγητών από το Αθήνησι στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης(12).

Στις 16 Σεπτεμβρίου 1924 το Πανεπιστήμιο Αθηνών υποβάλλει προς το Υπουργείο Παιδείας υπόμνημα με τις θέσεις του, με την ελπίδα να μεταβάλλει τις απόψεις της επιτροπής του Υπουργείου(13), ώστε, κατά το συντάκτη του υπομνήματος, Κ. Ζέγγελη, «ο Οργανισμός του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης να συνταχθή υπό όρους καλυτέρους επ' αγαθώ αμφοτέρων των Πανεπιστημίων» (Συνεδρία 2α, 13/9/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925, σ.11). Με το υπόμνημα αυτό(14), επιχειρείται κατ' αρχήν, να αντιμετωπιστεί «ο εκ της διατάξεως του νομοσχεδίου περί του μετακλητού των καθηγητών ευλόγως προκύψας φόβος, ότι η διάταξις αύτη αφαιρεί την ανεξαρτησίαν του Πανεπιστημίου και κίνδυνος υφίσταται κακής αυτού χρήσεως.» (Κ. Ζέγγελης, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925, Συνεδρία 1η, 6/9/1924, σ.4). Έτσι, η Σύγκλητος ζητάει, όχι περισσότεροι των δύο καθηγητών της ίδιας Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και αφού το ζητήσει το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης(15), να «μετακαλώνται εφ' άπαξ υπό του Υπουργού διά χρόνον μη υπερβαίνοντα το εξάμηνον» (Εγγραφο Πρυτανείας, αριθ.497/106, 16/9/1924), διαφωνώντας με την απόφαση της επιτροπής, που είχε ορίσει την υποχρεωτική παραμονή των καθηγητών στο νέο Πανεπιστήμιο για ένα έτος (Κ. Κτενάς, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, Συνεδρία 11/10/1924, σ.197). Παράταση του χρόνου αυτού μπορεί να υπάρξει, για ένα ακόμη εξάμηνο, μόνο με τη συναίνεση του καθηγητή. Προτείνει, ακόμη, οι μετακαλούμενοι καθηγητές να θεωρούνται μέλη του Πανεπιστημίου Αθηνών, συμμετέχοντας στις διαδικασίες

εκλογής των καθηγητών των Σχολών αλλά και των αρχών του Πανεπιστημίου της Αθήνας, με αποστολή της ψήφου τους στον Πρύτανη του Αθηναϊκού Πανεπιστημίου. Παράλληλα, κρίνει «αρκετή διά την πλήρωσιν των πρώτων αναγκών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης» (Έγγραφο Πρυτανείας, αριθ.497/106, 16/9/1924), την τριετία και όχι την πενταετία, που όριζε το νομοσχέδιο της επιτροπής. Επίσης, η Σύγκλητος προτείνει, με απόφαση του υπουργού Παιδείας, να αναλαμβάνουν την οργάνωση των εργαστηρίων, μουσείων, κλινικών ή σπουδαστηρίων του νέου Πανεπιστημίου οι καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών. Θεωρεί αναγκαία την προσθήκη ειδικής διάταξης, σχετικά με το διορισμό καθηγητών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ή αντίστροφα, σε κενές ή ιδρυόμενες ομοειδείς έδρες, ύστερα από πρόταση της οικείας Σχολής, ώστε το νέο Πανεπιστήμιο, να μην αποτελέσει «γέφυρα προς αντικανονικήν εισαγωγήν καθηγητών αυτού εις το Πανεπιστήμιον Αθηνών.» (Έγγραφο Πρυτανείας, αριθ.497/106, 16/9/1924).

Ο υπουργός Παιδείας, Θεόδωρος Βελλιανίτης, θα καταθέσει το υπόμνημα του Πανεπιστημίου, με τη δική του κριτική σε αυτό, στην κοινοβουλευτική επιτροπή, στην οποία είχε, νωρίτερα, υποβάλει το σχέδιο της επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας(16). Στις αρχές Οκτωβρίου 1924, η Κυβέρνηση Θεμιστοκλή Σοφούλη παραιτείται. Κυβέρνηση θα σχηματίσει από το χώρο της ευρύτερης βενιζελικής παράταξης, ο Ανδρέας Μιχαλακόπουλος(17). Ένα μήνα αργότερα, δημοσιεύεται «το υπό της Κοινοβουλευτικής Επιτροπής εγκριθέν σχέδιον του Οργανισμού του Πανεπιστημίου»(18), ενώ ο πρόεδρος της επιτροπής αυτής, Σκευός Ζερβός, με επιστολή του προς τον πρύτανη, ζητάει τις απόψεις του Πανεπιστημίου Αθηνών για τον Οργανισμό αυτό(19). Εκτός από τη Σύγκλητο και η Φυσικομαθηματική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, θα ασχοληθεί με το θέμα αυτό. Στη συνεδρία της Φυσικομαθηματικής στις 29 Νοεμβρίου 1924, ο καθηγητής της Σχολής και πρύτανης του Πανεπιστημίου Κ. Ζέγγελης, σημειώνει ότι η κοινοβουλευτική επιτροπή, «ουδεμίαν των γνώμων της Συγκλήτου έλαβεν υπ' όψιν, ούτε τας γνώμας του Υπουργού όσαι συνεφώνουν προς τας γνώμας της Συγκλήτου» (Συνεδρία 29/11/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.254), ενώ κατά το Δ. Αιγινήτη, ο οργανισμός που συνέταξε, περιλαμβάνει και διατάξεις που «θα καταστρέψουν εντελώς και το υπάρχον Πανεπιστήμιον.» (ό.π., σ.259).

Πέντε είναι τα σημεία αιχμής του νέου νομοσχεδίου, για τα οποία, ο Νικόλαος Χατζιδάκης θα καλέσει το Πανεπιστήμιο «εντόνως να διαμαρτυρηθή»(20): α) ο ανώτερος μισθός των καθηγητών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, β) ο διορισμός των πρώτων καθηγητών από κρατική επιτροπή και «ουχί υπό του προϋπάρχοντος Κρατικού Πανεπιστημίου» (Ν. Χατζιδάκης, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, Συνεδρία 29/11/1924, σ.258), γ) τα πολλαπλά διπλώματα, «προνόμιον του νέου» (ό.π.) έναντι του παλαιού Πανεπιστημίου, δ) η υποχρεωτική μετάθεση των καθηγητών, η οποία «ουδαμού του πεπολιτισμένου κόσμου γίνεται σήμερον» (ό.π.) και ε) ο διορισμός καθηγητών χωρίς διδακτορικό δίπλωμα, πηγή πολλών ατόπων (Δ. Χόνδρος, ό.π., σ.258).

Η Σύγκλητος, με πρόταση της Φυσικομαθηματικής Σχολής(21), θα προχωρήσει στη συγκρότηση επιτροπής, «προς διαφώτισιν της Κυβερνήσεως και άλλων αρμοδίων

πολιτικών προσώπων επί των παραγνωριζομένων δικαιωμάτων του Πανεπιστημίου.»(22). Η επιτροπή αυτή, συνεργαζόμενη με το Σκεύο Ζερβό, δε θα καταλήξει όμως, «εις ωρισμένην έκθεσιν», κρίνοντας «εν γενικαίς γραμμαίς» ότι στη Θεσσαλονίκη, «μόνον προς το παρόν ο καταρτισμός πυρήνος πανεπιστημιακού είναι δυνατός διά της ιδρύσεως ειδικών τινων Σχολών ή και μεταθέσεως εξ Αθηνών τοιούτων» (Κ. Ζέγγελης, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925, Συνεδρία 15η, 27/12/1924, σ.115), χωρίς εντούτοις, η μετάθεση αυτή να αφορά σε Σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών (Παπαστράτης, σ.192).

Στις 4 Απριλίου 1925, με επιστολή του προς το Δ. Παππούλια, νομικό σύμβουλο του Πανεπιστημίου Αθηνών(23), ο πρωθυπουργός Ανδρέας Μιχαλακόπουλος ζητάει τις παρατηρήσεις του σχετικά με το νομοσχέδιο της κοινοβουλευτικής επιτροπής, ως προς το νομικό μέρος, όμως (Μιχαλακόπουλος, 4/4/1925). Ο Δ. Παππούλιας, θα απαντήσει αμέσως, την επόμενη κιάλας ημέρα, κρίνοντας ότι το νομοσχέδιο έχει «καλώς», εάν κανείς εξαιρέσει το βασικό μειονέκτημά του, ότι κατά τη σύνταξή του δε λήφθηκαν υπόψη «οι Οργανισμοί των κατά τους τελευταίους χρόνους ιδρυθέντων Πανεπιστημίων ιδία της Φραγκφούρτης της Κολωνίας και του Αμβούργου.» (Παππούλιας, 5/4/1925). Οι ειδικότερες παρατηρήσεις του, αφορούν σε συγκεκριμένες διατάξεις του νομοσχεδίου: Προτείνει τη μεταβολή της αναγραφόμενης σειράς των Σχολών, «διατηρουμένης της παραδεδομένης τάξεως αυτών»(24), δηλαδή, της καθορισμένης σειράς των Σχολών στον ισχύοντα Οργανισμό του Πανεπιστημίου Αθηνών (Ν. 2905/1922, άρθρο 4). Συνεπώς με την προηγούμενη ένστασή του σχετικά με το διορισμό καθηγητών, που δε διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα, στο νέο πανεπιστήμιο (Δ. Παππούλιας, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1923-1924, Συνεδρία 18η, 12/7/1924, σ.111), θεωρεί απαληπτέα τη σχετική διάταξη, «άλλως το Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης κινδυνεύει να μη θεωρηθή υπό των Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων ως ομοταγές προς ταύτα.» (Παππούλιας, 5/4/1925). Ακόμη, αναφερόμενος ουσιαστικά, στις σχέσεις μεταξύ των δύο Πανεπιστημίων, επαναλαμβάνει το αίτημα του Πανεπιστημίου Αθηνών, να διορίζονται με διάταγμα, καθηγητές από το Αθήνησι στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και αντίστροφα, με πρόταση της οικείας Σχολής(25).

Το νομοσχέδιο της Κοινοβουλευτικής επιτροπής θα συζητηθεί στη Βουλή και θα ψηφιστεί τον Ιούνιο του 1925(26). Στο τελικό κείμενο του νόμου 3341 «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίου εν Θεσσαλονίκη» (Φ.Ε.Κ. 154, 22/6/1925, τ.Α', σ.953-956), οι υποδείξεις, τόσο της Συγκλήτου, που είχαν συμπεριληφθεί στο υπόμνημά της, όσο και του Δ. Παππούλια, φαίνεται πως δε λήφθηκαν υπόψη. Έτσι, παραμένουν αμετάβλητες οι διατάξεις σχετικά με τη σειρά των Σχολών (άρθρο 3) και τη δυνατότητα διορισμού καθηγητών στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, χωρίς διδακτορικό δίπλωμα (άρθρο 7). Δεν προστίθεται η ειδική διάταξη για το διορισμό καθηγητών, από το ένα Πανεπιστήμιο στο άλλο, με πρόταση της οικείας Σχολής. Επίσης, στο νόμο διατηρούνται τα πολλαπλά διπλώματα που χορηγούν οι Σχολές (άρθρο 5), ο ανώτερος μισθός των καθηγητών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (άρθρο 10), ο διορισμός των πρώτων καθηγητών του από κρατική επιτροπή (άρθρο 20), η υποχρεωτική μετάθεση των καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών στο νέο Πανεπιστήμιο για ένα έτος (άρθρο 25), καθώς και η προθεσμία των πέντε πρώτων

χρόνων για την πλήρωση των κενών εδρών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (άρθρο 25).

Με βάση τα παραπάνω μπορεί κανείς να υποστήριξει ότι γίνεται φανερός ο φόβος του Πανεπιστημίου Αθηνών, απέναντι στην ίδρυση ενός δεύτερου, ανταγωνιστικού, ανώτατου ιδρύματος στον ελλαδικό χώρο, το οποίο «χωρίς να υστερή κατ' ουδέν του παραδεδεγμένου κλασσικού τύπου των Πανεπιστημίων», όπως τονίζει ο Ι. Λιμπερόπουλος στη Βουλή, «μέλλει να περιλάβει εις τους κόλπους αυτού και πάντας τους κλάδους των τεχνικών και εφηρμοσμένων επιστημών» (Συνεδρίασις 76, 8/7/1924. Εφημερίς συζητήσεων Βουλής, σ.747). Αυτή, εξάλλου, η «μεγαλύτερα ειδικεύσεις εις τας σπουδάς» και η «μεγαλύτερα ευρύτης των διδασκομένων μαθημάτων»(27), κατά τον Α. Παπαναστασίου, αποτελεί το διαφοροποιό στοιχείο μεταξύ των Οργανισμών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο Νικόλαος Χατζιδάκης, τακτικός καθηγητής της Φυσικομαθηματικής Σχολής, θα διαπιστώσει: «Ως έγιναν τα πράγματα ουδεμία σχέσις υπάρχει μεταξύ των δύο Πανεπιστημίων. Οι φοιτηταί του ιδικού μας Πανεπιστημίου θα μειωθούν διότι οι πολλοί θα σπεύσουν εκεί όπου θα λαμβάνουν πολλά διπλώματα εις ολιγώτερον καιρόν.» (Συνεδρία 29/11/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.257). Χαρακτηριστική είναι η πρόταση του Γεώργιου Αθανασιάδη, κοσμήτορα της Φυσικομαθηματικής Σχολής, να συσταθεί στην Κυβέρνηση «όπως μη δώση τοιαύτην έκτασιν εις το Πανεπιστήμιον Θ/νίκης οίαν αναγράφει το νομοσχέδιον [...] περιορίζουσα τον αριθμόν των πτυχίων, το προσωπικόν των Σχολών και την πολυμερή κατεύθυνσιν του υπερ-Πανεπιστημίου τούτου» (ό.π., σ.256).

Ταυτόχρονα, πίσω από τους φόβους αυτούς, υποκρύπτεται ένας πιο έντονος φόβος ότι ένα νέο Πανεπιστήμιο, που θα δημιουργηθεί από φιλελεύθερες Κυβερνήσεις, στις οποίες συμμετείχαν σε επιτελικές θέσεις, πρόσωπα με σαφή δημοτικιστικό παρελθόν, όπως ο συντάκτης του αρχικού νομοσχεδίου, Δ. Γληνός, αναμενόταν να λειτουργήσει ως «αντίπαλος» (Σ. Ζερβός, Συνεδρίασις 197, 3/6/1925. Εφημερίς συζητήσεων Βουλής, σ.442), απέναντι στο Πανεπιστήμιο Αθηνών(28). Έτσι, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης θα μπορούσε να μετατραπεί σε οχυρό, σύμφωνα με την επισήμανση του Σπύρου Μαρκέτου, για τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό και τις νεώτερες κοινωνικές αντιλήψεις (Μαρκέτος, 1989, σ.404).

Όταν πια το Πανεπιστήμιο αντιλαμβάνεται την αδυναμία του να ματαιώσει την ίδρυση του νέου Πανεπιστημίου, επιδιώκει να έχει κυρίαρχο λόγο, τουλάχιστο στη μορφή και στη δομή που θα λάβει. Ο Ν. Χατζιδάκης θα πει: «Τα πρόσωπα τα οποία έκαναν τον Οργανισμόν του νέου Πανεπιστημίου, [...] είναι νομίζω ουχί τα ενδεδειγμένα και έπρεπε πρωτίστως να ερωτηθή το επίσημον του Κράτους Πανεπιστήμιον περί τούτου.» (Συνεδρία 29/11/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.257). Εδώ, εντάσσεται και η θέση του Πανεπιστημίου να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο στο ζήτημα της στελέχωσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο ξεκίνημά του, αν λάβουμε υπόψη μας την παρατήρηση του Σ. Ζερβού, προέδρου της κοινοβουλευτικής επιτροπής που συνέταξε το νομοσχέδιο: «από τον πρώτον καθηγητικόν σύλλογον και την πρώτην Σύγκλητον του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης θα εξαρτηθή πλήρως και

ολοκληρωτικώς η τύχη του μέλλοντος του ανωτάτου τούτου ιδρύματος.» (Συνεδρίασις 197, 3/6/1925. Εφημερίς Συζητήσεων Βουλής, σ.441). Ο Μ. Κατσαράς, καθηγητής της Ιατρικής Σχολής, είναι ο πρώτος που θέτει, στη συνεδρία της Συγκλήτου στις 12 Ιουλίου 1924, την ιδέα αυτή: «Το μόνον όπερ προσήκει να ζητήσωμεν, είναι όπως οι πρώτοι καθηγηταί του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ψηφισθώσιν υπό των Σχολών.» (Πρακτικά Συγκλήτου 1923-1924, σ.112). Λίγους μήνες αργότερα, στη συνεδρία της Φυσικομαθηματικής Σχολής στις 29 Νοεμβρίου, ο Ν. Χατζιδάκης σημειώνει: «Το ορθόν δε ως προς τον διορισμόν των πρώτων καθηγητών θα ήτο να προετίνοντο από τας Σχολάς του εδώ Πανεπιστημίου κατόπιν διαγωνισμού ως γίνεται και διά τους καθηγητάς του Εθν. Πανεπιστημίου.» (Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.257). Επίσης, η ίδια λογική φαίνεται να διέπει την πρόταση της Συγκλήτου να ανατεθεί η οργάνωση των εργαστηρίων, μουσείων, κλινικών και σπουδαστηρίων του νέου Πανεπιστημίου σε καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο Δ. Χόνδρος, καθηγητής της Φυσικομαθηματικής Σχολής, επισημαίνει χαρακτηριστικά: «Μάλλον πρέπει να τονίσωμεν το ουσιαστικόν, το επιστημονικόν μέρος, ήτοι περί του τρόπου του διορισμού των καθηγητών, περί των εργαστηρίων κλπ. διότι πρέπει να εξασφαλίσωμεν τα εργαστήριά μας.» (ό.π., σ.258).

Βασικό σημείο τριβής του Οργανισμού του νέου Πανεπιστημίου αποτελεί η θέσπιση της υποχρεωτικής μετάκλησης καθηγητών του Πανεπιστημίου Αθηνών προς το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, η οποία «καιριώτατα πλήττει τους καθηγητάς του Πανεπιστημίου και υποβιβάζει αυτούς εις θέσιν των τυχόντων κατωτάτων υπαλλήλων» (Συνεδρία 18η, 12/7/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1923-1924, σ.111), όπως θα σημειώσει ο Δ. Παππούλιας, από τη θέση του πρύτανη. Ο Ν. Εξαρχόπουλος, καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής, θα πει: «Εφαρμογήν τοιαύτης διατάξεως θα εσήμανε θάνατον της Πανεπιστημιακής ελευθερίας. [...] πώς λησμονείται ότι ο καθηγητής του Πανεπιστημίου δεν είναι υπάλληλος.» (Συνεδρία 1η, 6/9/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925, σ.7). Ο Γ. Αθανασιάδης, κοσμήτορας της Φυσικομαθηματικής Σχολής, κινδυνολογώντας σχετικά με τις συνέπειες που θα έχει η ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, θα σημειώσει: «Πού θα ευρεθή το προσωπικόν διά το Πανεπιστήμιον Θ/νίκης; [...] η Πολιτεία [...] διά του Πανεπιστημίου Θ/νίκης καταφέρει καίριον τραύμα κατ' αυτού [Πανεπιστημίου Αθηνών] αφαιρούσα τους διδακτικούς παράγοντες του Πανεπιστημίου Αθηνών.» (Συνεδρία 29/11/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.255). «Προς αποτροπήν των κινδύνων τούτων» (Γ. Αθανασιάδης, ό.π., σ.255-256) και μπροστά στη διαπιστωμένη αδυναμία του να ανατρέψει «την περί του ανακλητού των καθηγητών διάταξιν,» (Συνεδρία 1η, 6/9/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925, σ.6), όπως θα επισημάνει ο Κ. Ζέγγελης, το Πανεπιστήμιο επιχειρεί να επιβάλλει θεσμικά, τους δικούς του όρους. Στο πνεύμα αυτό εντάσσεται, λοιπόν, η επιδίωξη της Συγκλήτου να μειωθεί η υποχρεωτική παραμονή των καθηγητών στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, για ένα εξάμηνο, να περιοριστεί ο αριθμός των μετακαλούμενων καθηγητών, καθώς και να παραμείνουν μέλη του Πανεπιστημίου Αθηνών, διατηρώντας τα δικαιώματά τους ως προς τις διαδικασίες εκλογής των καθηγητών των Σχολών και των αρχών του Πανεπιστημίου.

Συνοψίζοντας, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι το «από της αναγεννήσεως της Ελλάδος υπάρχον Πανεπιστήμιον από το οποίον εξήλθον όλαι αι μορφωμένοι γεννεαί του Έθνους» (Συνεδρία 29/11/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.257), όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Ν. Χατζιδάκης, αδύναμο να ακυρώσει την ίδρυση του δεύτερου Πανεπιστημίου, πνευματικό δημιούργημα του οποίου δεν ήταν, στρέφει την προσοχή του στους όρους λειτουργίας του. Έτσι, επιχειρώντας να επηρεάσει τη δομή και την οργάνωση του νέου θεσμού, επιδιώκει τη δημιουργία ενός Οργανισμού, που να επιτρέπει θεσμικές διαδικασίες παρέμβασης και ελέγχου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από το καθηγητικό σώμα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στην επόμενη φάση, η εγκαθίδρυση ενός δικτατορικού καθεστώτος από το Θ. Πάγκαλο, θα δώσει τη δυνατότητα στο Αθηναϊκό Πανεπιστήμιο να επέμβει στη στελέχωση του νέου Πανεπιστημίου (Παπαστράτης, σ.192-195. Επίσης, Μαρκέτος, 1989, σ.412-415). Τα όσα, όμως, έγιναν παραπέρα και οι αλλαγές που επήλθαν στη συνέχεια, θα αποτελούσαν αντικείμενο μιας άλλης ανακοίνωσης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- (1) Η ιδέα της σύστασης Πανεπιστημίου στην πρωτεύουσα της Μακεδονίας, σύμφωνα με τον Περικλή Βιζουκίδη, πρότανη του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1931), είχε εκφραστεί μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλονίκης, από τον Κωνσταντίνο Καραθεοδωρή και το Γεώργιο Στρέιτ. (Βιζουκίδης, 1931, σ.9).
- (2) Στις 24 Μαρτίου 1924, η Κυβέρνηση Α. Παπαναστασίου, με το «Ψήφισμα» της «Δ' εν Αθήναις Συντακτική[ς] των Ελλήνων Συνέλευσις», κηρύττει «οριστικώς έκπτωτον την Δυναστείαν των Γλυξθούργων», αποφασίζοντας «να συνταχθή η Ελλάς εις Δημοκρατίαν κοινοβουλευτικής μορφής». (Συνεδρίασις 37, 24/3/1924. Εφημερίς Συζητήσεων Βουλής, σ.582)
- (3) Το νομοσχέδιο προβλέπει τη διαίρεση της Σχολής αυτής σε τμήματα Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών και Εμπορικών Επιστημών.
- (4) Στη Φυσικομαθηματική Σχολή προβλέπεται η προσθήκη επτά νέων τμημάτων, «Χημικόν, Γεωργικόν, Μεταλλειολογικόν και Γεωλογικόν, Δασολογικόν, Κτηνιατρικόν, Ηλεκτρολογικόν, Φαρμακευτικόν.» (Ι. Λιμπερόπουλος, Συνεδρίασις 76, 8/7/1924, Εφημερίς Συζητήσεων Βουλής, σ.747).
- (5) Η μοναδική, διαφορετική φωνή είναι του Τιμολέοντα Ηλιόπουλου, ο οποίος, θέτοντας την προϋπόθεση της συναίνεσης του μετατιθεμένου, θα πει: «Ίσπε

δεν θα ήτο πολύ παράλογος η σκέψις όπως χρησιμοποιηθώσιν οι βουλόμενοι εκ του Αθήνησι Πανεπιστημίου να χρησιμοποιήσωσι τα φώτα των εις το νεότευκτον ίδρυμα». (Συνεδρία 18η, 12/7/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1923-1924, σ.112).

(6) Η Σύγκλητος στη συνεδρία της 12ης Ιουλίου 1924, αποφασίζει να παραστεί «σύσσωμος» ενώπιον του πρωθυπουργού και να υποβάλλει το παράπονό της ότι δεν ζητήθηκε η γνώμη του υφιστάμενου Πανεπιστημίου ως προς το νέο Πανεπιστήμιο, καθώς και τους λόγους για τους οποίους θεωρεί απαληπτά τη διάταξη για τη μετάθεση των καθηγητών. (Συνεδρία 18η, 12/7/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1923-1924, σ.113).

(7) Σχετικά, βλ. το ενδιαφέρον άρθρο του Μαρκέτου, (1989), σ.397-420.

(8) Παραιτείται στις 25 Ιουλίου 1924 (Μακρυδημήτρης, 1997, σ.147).

(9) Σύμφωνα με την αναφορά του Ι. Μανέττα στη Βουλή. (Συνεδρίασις 197, 3/6/1925. Εφημερίς Συζητήσεων Βουλής, σ.444)

(10) Τις πληροφορίες για το χρόνο συγκρότησης της επιτροπής και τη σύνθεσή της, μας δίνει ένα από τα μέλη της, ο Κ. Κτενάς. (Συνεδρία 11/10/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.196). Σύμφωνα με τον Κ. Ζέγγελη, τέσσερα μέλη της επιτροπής είναι καθηγητές του Πανεπιστημίου. (Συνεδρία 1η, 6/9/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925, σ.4).

(11) Τις πληροφορίες αυτές μας παρέχει ο Κ. Κτενάς, μέλος της επιτροπής. (Συνεδρία 11/10/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.197).

(12) Ο Κ. Κτενάς, μέλος της επιτροπής, σημειώνει ότι το αίτημα του Πανεπιστημίου σχετικά με την μετάκληση των καθηγητών απορρίφθηκε. (Συνεδρία 29/11/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.256).

(13) Όπως αναφέρει ο πρόεδρος Κ. Ζέγγελης, «η συνταχθείσα υπό του Υπουργικού Συμβουλίου Επιτροπή είναι γνωμοδοτική, ώστε ο Υπουργός δύναται

να μεταβάλλη τας γνώμας αυτής» (Συνεδρία 2α, 13/9/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925, σ.11).

- (14) Στο υπόμνημα περιλαμβάνονται, ουσιαστικά, οι προτάσεις του πρύτανη, Κ. Ζέγγελη, όπως τις είχε διατυπώσει στη συνεδρία της Συγκλήτου στις 6 Σεπτεμβρίου 1924. (Συνεδρία 1η, 6/9/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925, σ.5-6).
- (15) Σύμφωνα με τον Κ. Ζέγγελη, η πρόταση τριών από τους τέσσερις καθηγητές του Πανεπιστημίου, μελών της επιτροπής, η μετάκληση των καθηγητών να γίνεται από τις υπάρχουσες Σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών, απορρίφθηκε, αποτελώντας μειοψηφία. (Συνεδρία 1η, 6/9/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925, σ.4).
- (16) Σύμφωνα με την περιγραφή των γεγονότων που κάνει ο πρύτανης, Κ. Ζέγγελης. (Συνεδρία 29/11/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.254).
- (17) Στις 7 Οκτωβρίου 1924. (Μακρυδημήτρης, 1997, σ.148).
- (18) Σύμφωνα με την αναφορά του κοσμήτορα της Φυσικομαθηματικής Σχολής, Γ. Αθανασιάδη. (Συνεδρία 29/11/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.253)
- (19) Την πληροφορία μας δίνει ο Γ. Αθανασιάδης. (Συνεδρία 29/11/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.253-254).
- (20) Τα τέσσερα πρώτα σημεία θα επισημάνει στην ομιλία του ο Ν. Χατζιδάκης. (Συνεδρία 29/11/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.258).
- (21) Η πρόταση, να διορίσει η Σύγκλητος επιτροπή για να εκθέσει τις γνώμες του Πανεπιστημίου στον πρωθυπουργό και στον υπουργό Παιδείας, είναι του Δ. Αιγινήτη. Ο Κ. Ζέγγελης θα προτείνει η επιτροπή να αποτελείται από μέλη της Συγκλήτου. (Συνεδρία 29/11/1924, στα Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925, σ.260).

- (22) Μέλη της επιτροπής ορίζονται ο πρύτανης Κ. Ζέγγελης, οι καθηγητές Δ. Αιγινήτης και Ν. Αλιβιζάτος και οι κοσμήτορες των Σχολών, της Θεολογικής Γ. Παπαμιχαήλ, της Νομικής Θ. Πετιμεζάς, της Φιλοσοφικής Σ. Κουγέας, της Φυσικομαθηματικής Γ. Αθανασιάδης, της Ιατρικής Α. Αραβαντινός. (Συνεδρία 10η, 29/11/1924, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925, σ.75).
- (23) Εκλέγεται νομικός σύμβουλος του Πανεπιστημίου, μετά το θάνατο του Κ. Βασιλείου, το 1919. (Συνεδρία 22α, 20/4/1919, στα Πρακτικά Συγκλήτου 1918-1919, σ.180).
- (24) Στο νομοσχέδιο της επιτροπής οι Σχολές αναγράφονται ως εξής: Θεολογική, Φιλοσοφική, Νομικών και Οικονομικών Επιστημών, Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών και Ιατρική. Ο Δ. Παππούλιας θα προτείνει: Θεολογική, Νομική και Οικονομικών Επιστημών, Ιατρική, Φιλοσοφική, Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών. (Παππούλιας, 5/4/1925).
- (25) Το αίτημα αυτό είχε διατυπωθεί στο υπόμνημα της Συγκλήτου προς τον υπουργό παιδείας Θ. Βελλιανίτη. (Έγγραφο Πρυτανείας, αριθ.497/106).
- (26) Όταν ψηφίζεται στη Βουλή το νομοσχέδιο, είναι υπουργός Παιδείας ο Ι. Μανέττας. Δυσανεστημένος, όμως, από την έκβαση των πραγμάτων κατά τη συζήτησή του, αρνείται να το υπογράψει και παραιτείται στις 14 Ιουνίου του 1925. Ο διάδοχός του Κ. Σπυρίδης το προωθεί για προσυπογραφή στον πρόεδρο της Δημοκρατίας, Π. Κουντουριώτη. Αν και το κείμενο του νόμου φέρει τελικά την υπογραφή του, εκείνος που το έστειλε για δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης είναι ο υπουργός Παιδείας της Κυβέρνησης Θ. Πάγκαλου, Γ. Χατζηκυριακού, μια και στο μεταξύ, είχε πέσει η Κυβέρνηση Α. Παπαναστασίου. (Μαρκέτος, 1989, σ.412).
- (27) Ο Α. Παπαναστασίου θα πει, χαρακτηριστικά στη Βουλή: «*Διαφέρει δε ο οργανισμός αυτού [του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης] από του υπάρχοντος οργανισμού του εδώ Πανεπιστημίου [Αθηνών], διότι ενθυμείσθε ότι υπάρχει μεγαλύτερα ειδικεύσεις εις τας σπουδάς, υπάρχει μεγαλύτερα ευρύτης των διδασκομένων μαθημάτων*». (Συνεδρίασις 83, 16/7/1924. Εφημερίς συζητήσεων Βουλής, σ.997).

- (28) Το Πανεπιστήμιο Αθηνών, από το 1922, λειτουργεί με νέο Οργανισμό, δημιούργημα ουσιαστικά, των καθηγητών του με κύριο πρωτεργάτη τον τακτικό καθηγητή του Αστικού Δικαίου της Νομικής Σχολής, Δημήτριο Π. Παππούλια. Πρόκειται για το νόμο 2905, *Περί Οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου*. (Φ.Ε.Κ. 127, τ. Α΄, 27/7/1922, σ.609-650).



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βιζουκίδης, Π. (1931). *Η πρώτη πεντετηρίς. Λόγος του πρυτάνεως του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη.
- Έγγραφο Πρυτανείας, αριθ.497/106, «Προς το Σ. Υπουργείον των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως», 16/9/1924. Στο Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών. Αρχείο καθηγητή Δημητρίου Π. Παππούλια (Αποδελτιωμένο από τους Κιμουρτζή, Π. & Σιμενή, Π.).
- Εφημερίς Συζητήσεων Βουλής. (1924). *Εφημερίς των συζητήσεων της Δ΄ εν Αθήναις Συντακτικής των Ελλήνων Συνελεύσεως*. Προεδρία Κ. Δ. Ρακτιβάν.
- Εφημερίς Συζητήσεων Βουλής. (1925). *Εφημερίς των συζητήσεων της Δ΄ εν Αθήναις Συντακτικής των Ελλήνων Συνελεύσεως*.
- Μακρυδημήτρης, Α. (1997). *Οι πρωθυπουργοί της Ελλάδος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Μαρκέτος, Σ. (1989). *Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Κριτική στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας. Στο Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές*. (Πρακτικά διεθνούς συμποσίου, Αθήνα, 21-25/9/1987). Αθήνα: Ι.ΑΕ.Ν. – Γ.Γ.Ν.Γ.
- Μιχαλακόπουλος, Α. (4/4/1925). Επιστολή χειρόγραφη. Στο Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών. Αρχείο καθηγητή Δημητρίου Π. Παππούλια (Αποδελτιωμένο από τους Κιμουρτζή, Π. & Σιμενή, Π.).

Μουζελis, Ν. (2000). *Reification: a system-social integration imbalance*. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ). *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Τιμητικός τόμος Ανδρέα Μ. Καζαμιά. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Παπαστράτης, Π. *Πολιτική εξουσία και Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα 1890-1932*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης [υπό έκδοση].

Παππούλιας, Δ. (5/4/1925). Επιστολή, δακτυλογραφημένη, «Προς τον Κύριον Ανδρέαν Μιχαλακόπουλον Πρόεδρον του Υπουργικού Συμβουλίου». Στο Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών. *Αρχείο καθηγητή Δημητρίου Π. Παππούλια* (Αποδελτιωμένο από τους Κιμουρτζή, Π. & Σιμενή, Π.).

Πρακτικά Συγκλήτου 1918-1919. Τόμος 31.

Πρακτικά Συγκλήτου 1923-1924. Πρυτανεία: Δ. Παππούλια. Τόμος 35.

Πρακτικά Συγκλήτου 1924-1925. Πρυτανεία: Κ. Ζέγγελη. Τόμος 36.

Πρακτικά Φυσικομαθηματικής Σχολής 1922-1925. Τόμος Ε΄.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. & Παπαδάκης, Ν. Ε. (1999). *Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση. Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου*. Στο *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*. (Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Π.Ε.Ε., Ναύπακτος 1998). Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Σολομωνίδης, Β. Γ. (1989). *Ιωνικό Πανεπιστήμιο Σμύρνης: συμβολή στην ειρηνική συνύπαρξη*. Στο *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές*. (Πρακτικά διεθνούς συμποσίου, Αθήνα, 21-25/9/1987). Αθήνα: Ι.ΑΕ.Ν. – Γ.Γ.Ν.Γ.

**B8. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΤΩΝ ΘΕΣΜΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΙΔΕΩΝ**

ΤΑ ΝΟΜΟΣΧΕΔΙΑ ΤΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΕΥΤΑΞΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1899)
Οι επιδράσεις ερβαρτιανής προέλευσης στην διαμόρφωση των νομοσχεδίων και
η επίδραση τους στην ελληνική παιδαγωγική σκέψη

Ανδρέας ΒΕΛΙΣΣΑΡΙΟΣ
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών
andykiki@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η περίπτωση των νομοσχεδίων του Αθανασίου Ευταξία, νομοσχεδίων στα οποία συνήθως γίνεται αναφορά, αλλά για τα οποία εμπεριστατωμένη μελέτη δεν έχει πέσει στην αντίληψη μας αποτελεί το αντικείμενο της παρούσας μελέτης μας. Μια μελέτη που έχει σαν στόχο την ανάδειξη των επιδράσεων στην διαμόρφωση των νομοσχεδίων αυτών, καθώς και των επιδράσεων που αυτά είχαν στην ελληνική παιδαγωγική σκέψη της εποχής.

Κύριος στόχος μας είναι η ανάδειξη των ερβαρτιανής προέλευσης επιδράσεων οι οποίες ήταν κυρίαρχες στον παιδαγωγικό χώρο της εποχής, και αποτελούσαν τρόπον τινά την πυξίδα για τους περισσότερους παιδαγωγούς της εποχής. Η ανίχνευση και ανάδειξη των αποδείξεων για τους ισχυρισμούς μας αυτούς έγινε μέσα από αρχειακής κυρίως προέλευσης κείμενα.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου καθόσον το υλικό που είχαμε στην διάθεσή μας ήταν αρχειακής κυρίως μορφής.

ABSTRACT

The case of the law projects by Athanasios Eftaxias, in which we usually refer to, but for which none study is in our knowledge, is the subject of our study. A study which has as a target to show the influences in the formation of those laws projects, as well as the influences they had in the Greek pedagogic thinking during this period.

Our main target, is to show Herbart's provenance influences which were dominant in the pedagogic field in that period, and in one way they formed the guideline for the majority of that period's pedagogues. In order to determine and show the proof for our claims we use texts of archives.

The method which was used is the content analysis of the material in our disposition that was of archive provenance.

Στα 1899 η Ελλάδα βγαίνει από μια παρ' ολίγον μεγάλη εθνική τραγωδία δηλαδή από τη γνωστή ταπεινωτική στρατιωτική ήττα του 1897 από την Τουρκία. Οι ανακατατάξεις και εξελίξεις είναι ραγδαίες σε όλους τους τομείς της ζωής της:

κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, εκκλησιαστικούς κ. α.

Άμεση συνέπεια όλων αυτών των γεγονότων με σοβαρότατες επιπτώσεις στην μελλοντική πορεία της χώρας είναι και η ατολμία στις όποιες επεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, δεδομένων των αδυναμιών επένδυσης σε υποδομές και γενικά σε επενδύσεις μακράς πνοής και απόδοσης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο αείμνηστος Παύλος Πετρίδης, «Οι μεταβολές στην ελληνική οικονομία, είχαν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις των διαφόρων κοινωνικών ομάδων και, προκαλώντας την γένεση νέων, υποδήλωναν όλο και πιο έντονα τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Οι αντιθέσεις ανάμεσα στα νέα στοιχεία (προερχόμενα από την αύξηση του αστικού πληθυσμού, την ανάδειξη των μικρομεσαίων γαιοκτημόνων και την ενδυνάμωση της εργατικής τάξης) και τα παλαιά σχήματα (που όφειλαν την ισχύ τους στην εύνοια της Αυλής) εκδηλώνονταν πλέον σαφέστερα. Η ανερχόμενη πολιτικά αστική τάξη συναισθανόταν πως επήλθε ο χρόνος να διαδραματίσει ιστορικά τον προοδευτικό ρόλο της».

Είναι γεγονός ότι το ελληνικό κράτος, καθώς και οι σχέσεις του με τους πολίτες του, δεν καταφέρνουν να ακολουθήσουν και να υιοθετήσουν την μορφή του αστικού κράτους κατά τα πρότυπα της Δύσης. Πρόκειται για ένα κακέκτυπο περιφερειακού μιμητισμού, το οποίο δεν επιτρέπει στο τέτοιας μορφής κράτος να ακολουθήσει μια επενδυτική πολιτική μακράς πνοής. Αντίθετα το υποχρεώνει να αρκεσθεί σε μια πολιτική μισθοδοτική και φοροεισπραχτική. Με τον τρόπο αυτό, το κράτος παίζει αναδιανεμητικό και κατά συνέπεια σημαντικό ρόλο, στη διαμόρφωση των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων.

Το γεγονός ότι το σύνολο των δημοσιοσυντήρητων υπαλλήλων πάσης φύσεως στο ελληνικό εθνικό κράτος ανανεώνεται ανά τριετία (απολύσεις, επαναπροσλήψεις κλπ), είναι δηλωτικό σύμφωνα με τον Κωνσταντίνο Τσουκαλά ότι, οι σχέσεις πελατειακού τύπου μεταξύ πολιτευτών, βουλευτών και κομματαρχών πάσης φύσεως αφ' ενός και του λαού αφ' ετέρου, αποτελούν το κύριο εμπόδιο για όποια προσπάθεια εξισορρόπησης και εξορθολογισμού της διαχείρισης του δημοσίου χρήματος. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι στα 1875, ενώ οι στρατιωτικές δαπάνες φθάνουν το 45% των εξόδων, για την παιδεία διατίθεται μόνον το 3% των κρατικών δαπανών (Κατσούλης, Νικολινάκος).

Ένα άλλο στοιχείο που μπορεί κανείς να επικαλεστεί για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε η παιδεία και η προχειρότητα με την οποία αντιμετωπίζονταν τα συσσωρευμένα από δεκαετίες προβλήματα της, είναι το γεγονός ότι, κατά τα τελευταία 25 χρόνια του 19^{ου} αιώνα, στο θώκο του υπουργού της παιδείας κάθισαν 34 συνολικά υπουργοί, δηλαδή υπουργοί με μέση διάρκεια θητείας 9 μηνών και 4 ημερών.

Κάτω λοιπόν από αυτές τις συνθήκες , και με υπάρχοντα τον διεθνή οικονομικό έλεγχο, αντιλαμβάνεται κανείς την σημασία της προσπάθειας επέμβασης στα εκπαιδευτικά δρώμενα της περιόδου, με την κατάθεση των νομοσχεδίων προς ψήφιση στη Βουλή από τον Αθανάσιο Ευταξία.

Η πρόσφατη ενασχόληση μου με την μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος κατά την εν λόγω περίοδο, με έφερε αντιμέτωπο με τα νομοσχέδια που κατέθεσε προς ψήφιση την 15^η Μαΐου 1899 ο Αθανάσιος Ευταξίας. Η μελέτη του περιεχομένου των νομοσχεδίων, μου γέννησε τα παρακάτω ερωτήματα, στα οποία η παρούσα μελέτη καλείται να απαντήσει.

- Στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αποτύπωση της στην εκπαιδευτική νομοθεσία, όπως αυτή προτάθηκε με τα Νομοσχέδια Ευταξίας, ανιχνεύει κανείς επιδράσεις, και αν ναι ποιες;
- Σε επίπεδο παιδαγωγικής σκέψης, ανιχνεύονται στοιχεία κάποιας προέλευσης, και αν ναι ποια είναι αυτά;
- Τέλος όσον αφορά την εφαρμογή των απόψεων αυτών, ποια στοιχεία την αναδεικνύουν;

Στα 3 παραπάνω ερωτήματα θα επιχειρήσω να απαντήσω έχοντας ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο στην εκπόνηση της εργασίας μου αυτής την ανάλυση περιεχομένου. Η χρησιμοποίηση της ανάλυσης περιεχομένου έγινε διότι εκτός από ποσοτική, είναι και ποιοτική, γεγονός που μας βοηθά να ανιχνεύσουμε πολλά σημαντικά στοιχεία σχετικά με τα ερωτήματά μας, τα οποία σε μια καθαρά ποσοτική μέθοδο θα περνούσαν απαρατήρητα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα μου βασίζονται στην ανάλυση και ερμηνεία αρχειακού υλικού. Υλικού που συλλέχθηκε από την Βιβλιοθήκη της Βουλής των Ελλήνων, την Εθνική βιβλιοθήκη, και την Δημοτική Βιβλιοθήκη Πατρών.

Το υλικό αυτό αναζητήθηκε, ευρέθηκε, καταγράφηκε, φωτογραφήθηκε, ψηφιοποιήθηκε και αναγνωρίστηκε οπτικά ως κείμενο. Κατόπιν αποθηκεύτηκε σε συμπαγή δίσκο ακτίνας (CD). Ακολούθησε η αποδελτίωσή του.

Έχοντας λοιπόν υπ' όψη όλα τα παραπάνω και αναλύοντας τα δεδομένα που προκύπτουν από την εξέταση των εισηγητικών εκθέσεων, των συζητήσεων στη Βουλή, των νομοσχεδίων όπως αυτά κατατέθηκαν προς ψήφιση, τον νόμο ΒΧΚΑ' Περί Γυμναστικής, την αναφορά προς τον Βασιλιά που συνόδευε τα διατάγματα για την διδασκαλία της γυμναστικής, καθώς και τα αναλυτικά προγράμματα για την διδασκαλία αυτή διαπιστώνουμε τα παρακάτω:

Επιδράσεις υπάρχουν και μάλιστα πολλές «εξ εσπερίας». (Ο όρος «εξ Εσπερίας» αναφέρεται αρκετές φορές στις εισηγητικές εκθέσεις των νομοσχεδίων του Αθανάσιου Ευταξίας και κατά κόρον ακούγεται στις συζητήσεις της Βουλής).

Αναλύοντας λεπτομερέστερα τα δεδομένα που ανέφερα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι στα κείμενα αυτά συνυπάρχουν τα ακόλουθα στοιχεία που αποτελούν μαρτυρίες για επιδράσεις «Εξ Εσπερίας»: Για την γυμναστική οι επιδράσεις έχουν δύο προελεύσεις και δύο στόχους:

1. Την αναγέννηση του αρχαίου πνεύματος, και την επαναφορά της αγάπης για το υγιές και γυμνασμένο σώμα, σε αντιπαράθεση με τον «φιλάσθενο»

ρομαντισμό του Γερμανικού ιδεαλισμού. Αιτία γι' αυτό είναι η προσπάθεια της σύνδεσης της κλασικής Ελλάδας με την σύγχρονη πραγματικότητα. Αξίζει βέβαια εδώ να σημειώσουμε ότι σε αντίθεση με την βρετανική σχολή (που έβλεπε τον αθλητισμό να πραγματώνει την εκπαιδευτική προσδοκία), στην ελληνική πραγματικότητα η σωματική άσκηση θα νομιμοποιηθεί μέσα από την παιδαγωγική λειτουργία της Γυμναστικής, και μάλιστα στα σχολεία.

2. Την διαμόρφωση κοινωνικού ρεύματος ικανού να στηρίξει την revanche. Πλέον συγκεκριμένα, είναι προφανής η υιοθέτηση εκ μέρους της ελληνικής πολιτείας από το 1880 και έπειτα, του Γαλλικού συστήματος ως προτύπου. Σύμφωνα με αυτό, η φυσική αγωγή συνδέθηκε με την στρατιωτική προετοιμασία και απετέλεσε την πηγή κάθε νομοθετικής πρωτοβουλίας σχετικής με το αντικείμενο (Κουλούρη, 1997).

Αποδεικτικά στοιχεία για τους παραπάνω ισχυρισμούς μας, αποτελούν οι παρακάτω αναφορές:

Συνεδρίαση 68, 3 Ιουλίου 1899, σελ 1297

«... μόνον εν Γαλλία εισήχθησαν, αλλ' επί μικρόν χρονικόν διάστημα, διότι μέγας Γάλλος στρατηγός.... Συνέστησε την κατάργησιν....» Παρατηρούμε δηλαδή μια παράλληλη πορεία της εισαγωγής των στρατιωτικών ασκήσεων στα σχολεία καθώς και την κατάργηση τους, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Γαλλία.

Συνοδευτική έκθεση προς τον Βασιλιά για την υπογραφή των διαταγμάτων για την διδασκαλία της γυμναστικής στα σχολεία και το αναλυτικό πρόγραμμα αυτής, σελ. 940:

«.. Ούτως εν Γαλλία παρατηρείται ήδη από ετών πυρετώδους, δύναται τις να ειπή, κινήσεις υπέρ της αναμορφώσεως της παιδείας κατά την αρχήν της αρμονικής αναπτύξεως του σώματος και της ψυχής».

Για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι Γερμανικές χώρες γενικά, και η Πρωσία ειδικότερα, αποτελούν το πρότυπο και το σημείο αναφοράς γενικότερα. Βέβαια δεν λείπουν οι αναφορές και συγκρίσεις(;) με τις άλλες χώρες της εσπερίας. Αυτό γίνεται, είτε όσον αφορά την εφαρμογή κάποιων καινοτομιών, είτε κατά πόσον αυτές συμβαδίζουν με την επικρατούσα «σχολή» στις επιστήμες της αγωγής, βλέπε Γερμανία.

Οι της εσπερίας χώρες αποτελούν επίσης σημείο αναφοράς και για άλλα θέματα. Ένα σημαντικό ζήτημα παραδείγματος χάριν, εκπαιδευτικής αλλά και πολιτικής συγχρόνως φύσεως, είναι το επίμαχο για την εποχή ζήτημα, αν πρέπει η δημοτική εκπαίδευση να ανήκει ή τουλάχιστον να διοικείται από την εκκλησία. Έτσι για το ζήτημα αυτό γίνεται αναφορά στο concordat των Γάλλων με τον Πάπα το 1808, και στην Πρωσία όπου.. «κατά το κρατούν εκεί δίκαιον;..»τα σχολεία είναι ιδρύματα του κράτους...».

Αποδεικτικά στοιχεία για τους παραπάνω ισχυρισμούς μας αποτελούν οι παρακάτω αναφορές:

Σελ. 322 από την Γενική εισήγηση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων:

«.. Ούτως οι εν Πρωσία μετά την Ιένη ήττον αφωσιώθησαν εις την μεταρρύθμισιν των της αγωγής και παιδείας, δι' ης κατέθεσαν τον θεμέλιον λίθον του μετά ταύτα εθνικού των μεγαλείου, και τας υποδείξεις του επιφανούς φιλοσόφου Φίχτε...»

Στην ίδια σελίδα:

, «.. Το παράδειγμα της Πρωσίας εμιμήθησαν και άλλοι χώροι, μάλιστα δε και η Γαλλία μετά το εν Σεδάν πάθημα. Και αυτή έκτοτε έστρεψεν απερίσπαστον την προσοχήν της εις την μεταρρύθμισιν των της αγωγής και παιδείας, δι' ης κυρίως και κατ' εξοχήν κατόρθωσε να αναλάβη....»

Σελ. 324:

«Ούτω πράττοντες ου μόνον προς την νυν κρατούσαν εν τη επιστήμη θεωρίαν συμμορφούμεθα, αλλά και τη αλλαχού γενομένη ήδη πείρα επόμεθα...»

Στην ίδια σελίδα:

«Εν τη μελέτη ταύτη συνεβουλευθήμεν μεν την επιστήμην και την πείραν άλλων λαών, μάλλον ημών προηγμένων...»

Όσον αφορά την παιδαγωγική σκέψη, οι κυρίαρχες επιρροές είναι Ερβαρτιανής προέλευσης, μια και πρόκειται για τις κρατούσες απόψεις της εποχής. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι μέλλοντες δημοδιδάσκαλοι ...οφείλουν να κατέχουν προς τους τεχνικούς όρους και καθόλου προς την παιδαγωγικήν γλώσσαν των Γερμανών (Ευταξίας, 1899).

Ακόμα η αποδοχή της πλήρους κυριαρχίας της Ερβαρτιανής σχολής ανιχνεύεται στον τρόπο διδασκαλίας, και αποδεικνύεται από την παραπομπή του Ευταξία στην σελ 337 της εισήγησης του για το νομοσχέδιο περί της δημοτικής εκπαιδεύσεως: .. «ενταύθα την διδασκαλίαν τούτων τάττει και ο επιφανής παιδαγωγός των νεωτέρων χρόνων Ziller ο δι' επιχειρημάτων αδρών υποστηρίξας την γνώμην.. .» (Ευταξίας, 1899)

Ανιχνεύεται επίσης στον σκοπό της αγωγής, όπως αυτός αναφέρεται στο 1^ο άρθρο του Νομοσχεδίου περί Δημοτικής Εκπαιδεύσεως:

«Η Δημοτική εκπαίδευσις θρησκευτικόν, ηθικόν και εθνικόν έχουσα χαρακτήρα προτίθεται να ανάδειξη τους δι' αυτής παιδευομένους πολίτας χρηστούς και επιτηδίους εις τον πρακτικόν βίον, αναπτύσσουσα αρμονικός τας ψυχικάς και σωματικές δυνάμεις και μεταδίδουσα αυτοίς τας προσήκουσας γνώσεις και δεξιότητάς.»

Ο Herbart αντίστοιχα θεωρεί ότι η δύναμη του χαρακτήρα της ηθικότητας, αποτελεί τον σκοπό της αγωγής. Είναι αξιοσημείωτο ότι ο Herbart τοποθετεί σαφώς στην πρώτη θέση ότι αφορά τον χαρακτήρα.

Τέλος σχετικά με την προσπάθεια εφαρμογής τους (στην περίπτωση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίου εκτός από αυτό της γυμναστικής), η όλη δομή, το περιεχόμενο, τα κύρια άρθρα, η στοχοθεσία, και οι συνοδευτικές εισηγητικές εκθέσεις, είναι, ας μου επιτραπεί η έκφραση, «Γερμανικής» προέλευσης και έμπνευσης.

Ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται οι εισηγητικές εκθέσεις καθώς και οι διατάξεις των νομοσχεδίων αποπνέει την αύρα του Πρωσικού διοικητικού μοντέλου. Πλέον συγκεκριμένα έχουμε να παρατηρήσουμε:

Από τα 168 άρθρα του νομοσχεδίου της Δημοτικής εκπαίδευσης, τα 15 αναφέρονται σε ποινές των διδασκάλων, 3 σε ποινές των γονέων και 1 άρθρο σε ποινές μαθητών από τους διδασκάλους τους.

Οι εκφράσεις αποπνέουν μία αύρα αυταρχισμού όπως παραδείγματος χάριν στο άρθρο 50 στην παράγραφο η').. υπακούουσιν εις τα παραγγελλόμενα, καθώς και στην παράγραφο ια') ... εκτελούν τις εγγραφάς... κ.α.

Την ίδια αίσθηση αποκομίζει ο μελετητής και της εισηγητικής έκθεσης για το νομοσχέδιο περί Μέσης εκπαίδευσης.

Σελίδα 922:

Είναι δίκαιον οι ανίκανοι και ανεπίδεκτοι ανωτέρας παιδείας μαθηταί να εξαναγκάζονται ούτως εγκαίρως ίνα τραπώσιν εις πρακτικόν τι στάδιον

Αξίζει τέλος να σημειώσουμε την παρουσία 4 άρθρων που αφορούν ποινές καθηγητών και διδασκάλων Γυμνασίου καθώς και 2 άρθρων που αφορούν ποινές μαθητών.

Όλα αυτά τα αποδεικτικά στοιχεία καθώς και πλήθος άλλων , που ο χρόνος δεν μας επιτρέπει να αναφέρομε, επιβεβαιώνουν την εκτίμηση μας για τον Πρωσικό τρόπο εφαρμογής των διοικητικών διατάξεων των νομοσχεδίων.

Ανακεφαλαιώνοντας λοιπόν όλα τα παραπάνω, παρατηρούμε και καταγράφουμε :

Επιδράσεις υπάρχουν :

Κατά την σύνταξη των νομοσχεδίων και των εισηγητικών εκθέσεων, και μάλιστα εξ εσπερίας.

Ειδικά για την γυμναστική οι επιδράσεις είναι Γαλλικής προέλευσης και επινόησης.

Για την χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι Γερμανικές χώρες γενικά, και η Πρωσία ειδικότερα, αποτελούν το πρότυπο και το σημείο αναφοράς γενικότερα. Βέβαια δεν λείπουν οι αναφορές και συγκρίσεις (;) με τις άλλες χώρες της εσπερίας. Αυτό γίνεται, είτε όσον αφορά την εφαρμογή κάποιων καινοτομιών, είτε κατά πόσον αυτές συμβαδίζουν με την επικρατούσα «σχολή» στις επιστήμες της αγωγής, βλέπε Γερμανία.

Όσον αφορά την παιδαγωγική σκέψη, οι κυρίαρχες επιρροές είναι Ερβαρτιανής προέλευσης, μια και πρόκειται για τις κρατούσες απόψεις της εποχής.

Ο τρόπος με τον οποίο διατυπώνονται οι εισηγητικές εκθέσεις καθώς και οι διατάξεις των νομοσχεδίων, αποπνέει την αύρα του Πρωσικού διοικητικού μοντέλου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δερτιλής Παναγιώτης (1985) *Κοινωνικός μετασχηματισμός και στρατιωτική επέμβαση 1880-1909* (Αθήνα, Εξάντας).

Εφημερίδα των συζητήσεων της Βουλής Περίοδος ΙΕ', Σύνοδος Α'.

Εφημερίδα των συζητήσεων της Βουλής Περίοδος ΙΕ', Σύνοδος Α' (Παράρτημα).

Καραγιαννόπουλος Ιωάννης (1993) *Εισαγωγή στην τεχνική της επιστημονικής ιστορικής εργασίας*. (Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Βάνιας).

Κατσούλης Γ.. Νικολινάκος Μ.. Φίλιας Β. (χ.χ.) *Οικονομική ιστορία της νεώτερης Ελλάδας* (Αθήνα, χ.ε.).

Klaus Krippendorff (1980) *Content analysis*. (London New Delhi, Sage publications).

Κουλούρη Χριστίνα. (1997) *Αθλητισμός και όψεις της αστικής κοινωνικότητας* (Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).

Mucchielli Alex (1991) *Les méthodes qualitatives*. (Paris, Presses Universitaires de France).

Νούτσος Παναγιώτης (επιμέλεια) (1990) *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα* (Αθήνα, Εκδόσεις Γνώση).

Πετρίδης Πάυλος (χ.χ.) *Σύγχρονη Ελληνική πολιτική ιστορία* (Αθήνα, Εκδόσεις Γκοβόστη).

Robert André D. & Bouillaguet Annick (1997) *L'analyse de Contenu*. (Paris, Presses Universitaires de France)

Τσαούσης Δ. Γ. (επιμέλεια) (1983) *Όψεις της ελληνικής κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα* (Αθήνα, Βιβλιοπωλείον της Εστίας).

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος (1992) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή* (Αθήνα, Θεμέλιο).Φ.Ε.Κ.

**Ο θεσμός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Μια ιστορική προσέγγιση**

Γιώργος Ν. ΒΡΕΤΤΟΣ
Υποψήφιος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η παρουσίαση της εξέλιξης του θεσμού της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Ε.Δ.) στο Δημοτικό σχολείο από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 μέχρι σήμερα. Καταγράφεται η πορεία της Ε.Δ. στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τις πρώτες οργανωμένες δοκιμαστικές εφαρμογές της, τη διευρυμένη εφαρμογή σε πανελλαδικό επίπεδο μέχρι τη θεσμοθέτηση και τη "γενίκευσή" της.

Προσδιορίζεται ακόμη η ταυτότητα του θεσμού και παρουσιάζονται συνοπτικά τα κυριότερα ευρήματα σχετικής έρευνας που πραγματοποιήσαμε σε σχολεία της Αττικής, προκειμένου να διαμορφώσουμε έγκυρη εικόνα για την αποτελεσματικότητα και τη σημερινή λειτουργία του θεσμού. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την παραπάνω έρευνα συμπληρώνονται από άλλα στοιχεία, τα οποία προήλθαν από την ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου, καθώς και από άλλες προσπάθειες για την αποτίμηση του θεσμού.

ABSTRACT

The present study is an attempt to depict the evolution of the institution of the Compensatory Teaching (C.T.) in Primary Education from the beginning of the decade of 1980 until now. The development of the Compensatory Teaching from the first organised pilot application to its extended implementation throughout Greece, legislation and generalisation is described. Further, the main features of Compensatory Teaching are briefly analysed.

Special emphasis is given on the findings emerging from a study conducted in Attika in order to examine the function and effectiveness of this innovation. The results of the above study are discussed in relation to data obtained from other supplementary sources such as the legislative framework of Compensatory Teaching and relative efforts aiming at the evaluation.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένας σχολικός θεσμός, ο οποίος έχει πολυσυζητηθεί τα τελευταία χρόνια, έχει βρεθεί στο επίκεντρο της δημοσιότητας και έχει γίνει αντικείμενο σχολιασμού είναι η Ενισχυτική Διδασκαλία (Ε.Δ.) στα σχολεία πρώτης και δεύτερης βαθμίδας.

Πρέπει βέβαια να σημειώσουμε ότι έχει σχεδόν μονοπωλήσει το ενδιαφέρον η Ε.Δ. στο Λύκειο ή όπως έχει επικρατήσει να λέγεται: η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη. Ωστόσο, όσον αφορά το Δημοτικό έχουν γίνει αξιολογικές προσπάθειες, που ξεκινούν από το στάδιο της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, του σχεδιασμού και της πειραματικής εφαρμογής, αλλά και απόπειρες να γίνει αποτίμηση (Κορομηλάς κ.ά. 1985γ, Παπαδοπούλου 1988, Σκούρα-Κωστάκη 1992, Πετρόπουλος-Κορομηλάς 1994, Κούκου-Γέρου 1996) όλης αυτής της προσπάθειας, ενέργειες που έχουν οδηγήσει άλλωστε και στη θεσμοθέτηση της Ε.Δ.

Κάνοντας λόγο για Ε.Δ., αναφερόμαστε στην ιδιαίτερη διδακτική βοήθεια που παρέχεται σε μαθητές των έξι τάξεων της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι παρουσιάζουν ήπιας μορφής μαθησιακά προβλήματα και δεν ανήκουν, κατά κανόνα, σε γλωσσικές ή άλλες μειονότητες. Πρόκειται για ένα από τα αντισταθμιστικά μέτρα που έχει θεσπίσει η ελληνική πολιτεία για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Αντισταθμιστική αγωγή θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων που συμπληρώνουν ή αντικαθιστούν τη συνηθισμένη διδακτική πρακτική (Μπαμπινιώτης 1998) με σκοπό να ακυρώσουν την επίδραση των αρνητικών παραγόντων που επιβαρύνουν μερικούς μαθητές από κοινωνικές, μαθησιακές ή άλλες μορφές υστέρησης ή ανισότητας. Το σχολείο θα πρέπει να αντιμετωπίζει διαφοροποιημένα, εξατομικευμένα τα παιδιά αυτά, που προέρχονται κατά κύριο λόγο από τα ασθενέστερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, αντισταθμίζοντας τη μορφωτική τουλάχιστον υστέρησή τους είτε προληπτικά είτε διορθωτικά. Προληπτικά (από τη νηπιακή ήδη ηλικία), για να μη μετατραπεί η μορφωτική υστέρηση σε σχολική αποτυχία. Διορθωτικά (στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο), για να μειωθούν κατά το δυνατόν οι αρνητικές συνέπειες της σχολικής αποτυχίας, αφού αυτή έχει ήδη, δυστυχώς, εκδηλωθεί.

2. ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΡΩΤΕΣ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΕΣ ΣΤΗ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ

Η Ε.Δ. στο Δημοτικό πέρασε ουσιαστικά από δύο φάσεις:

1. Τη φάση της προ-θεσμικής εφαρμογής, η οποία περιλαμβάνει:

1. τις άτυπες προσωπικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών πριν από το 1980.

Η περίοδος κατά την οποία παρατηρείται μια στροφή του ενδιαφέροντος στη συστηματικότερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη πολλών και μεθοδευμένων δραστηριοτήτων στο Δημοτικό, ήταν κυρίως η δεκαετία του '80.

Βέβαια και πριν από το διάστημα αυτό οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας καταβάλλουν πολλές προσπάθειες για να αντιμετωπίσουν "εκ των ενόντων" το πρόβλημα, χρησιμοποιώντας διάφορες μορφές διδακτικής παρέμβασης, όπως:

Εξατομικευμένη διδασκαλία στο μέτρο του δυνατού και κατά περίπτωση.

Μετακίνηση αυτών των παιδιών σε μικρότερη τάξη, για να παρακολουθήσουν το μάθημα στο οποίο υστερούν (κυρίως Γλώσσα και Μαθηματικά) και επιστροφή στην κανονική τους τάξη.

Αξιοποίηση ευκαιριών μέσα στην τάξη.

Φροντιστηριακό μάθημα στο τέλος των μαθημάτων για συμπλήρωση ωραρίου του διδάσκοντος ειδικά για μαθητές της Α' τάξης κ.ά.

Τέτοιους άτυπους τρόπους χρησιμοποιούν και σήμερα οι δάσκαλοι, για να βοηθήσουν τους μαθητές τους.

2. τις πρώτες μεμονωμένες δοκιμές το 1983-1984.

Η πρώτη οργανωμένη δοκιμαστική εφαρμογή Ε.Δ. ξεκινά το σχολικό έτος 1983-1984 στο 128ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών στα Σεπόλια. Συγκεκριμένα, την Άνοιξη του 1984 αρχίζει να λειτουργεί Παράλληλη

Φροντιστηριακή Τάξη για τα παιδιά που είχαν μαθησιακές δυσκολίες στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Την ίδια σχεδόν περίοδο εφαρμόζεται, δοκιμαστικά επίσης, ένα πρόγραμμα Αποζημιωτικής (Φροντιστηριακής) Διδασκαλίας, όπως ονομάστηκε, και στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Φαλήρου. Και στις δύο περιπτώσεις τα παιδιά απασχολούνταν σ' αυτά τα παράλληλα τμήματα 1 ή 2 ώρες την ημέρα, ανάλογα με τις δυσκολίες τους κι ύστερα επέστρεφαν στην κανονική τους τάξη. Με αυτό τον τρόπο, ούτε αποκομμένα αισθάνονταν από τους συμμαθητές τους ούτε τους στιγματίζε το γεγονός ότι παρακολουθούσαν ένα ιδιαίτερο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα φαίνεται πως ήταν ενθαρρυντικά. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι: "η βοήθεια που προσφέρθηκε στα παιδιά και η ικανοποίηση των γονιών ήταν πολύ μεγάλη" (Κορομηλάς, 1985β, σ. 104).

3. την πρώτη δοκιμαστική εφαρμογή σε πανελλαδικό επίπεδο το 1984 - 1985.

Τον Ιούνιο του 1984 το Υπουργείο καλεί τους Σχολικούς Συμβούλους Π.Ε. να διατυπώσουν απόψεις και προτάσεις για την αντιμετώπιση της καθυστέρησης στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ενός αριθμού μαθητών του Δημοτικού. Οι προτάσεις τους συζητούνται κατά τη διάρκεια σεμιναρίου, οριστικοποιείται ένα πρόγραμμα παρέμβασης και το σχολικό έτος 1984-1985 γίνεται για πρώτη φορά δοκιμαστική εφαρμογή Προγραμμάτων Φροντιστηριακής Διδασκαλίας (Π.Φ.Δ.) σε εθνικό επίπεδο.

"Εκατό δάσκαλοι και Σχολικοί Σύμβουλοι Π.Ε., σε συνεργασία με τους διοικητικούς και σχολικούς παράγοντες και με την υποστήριξη του Υπουργείου πρόσφεραν ιδιαίτερη φροντίδα και διδακτική βοήθεια σε 1.176 μαθητές, από περίπου 50 Δημοτικά σχολεία όλης της χώρας" (Κορομηλάς κ.ά., 1985γ, σ. 1, 5).

Στο μεταξύ δημιουργείται στο Υπουργείο Παιδείας μια τριμελής προσωρινή επιτροπή Σχολικών Συμβούλων Π.Ε. (Κορομηλάς, Μαυροειδής, Σκόπας), η οποία αναλαμβάνει συντονιστικό ρόλο. Η έκθεση, την οποία συντάσσει με βάση την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πειραματικής αυτής εφαρμογής, καταγράφει την ουσιαστική συμβολή των Π.Φ.Δ. στη βελτίωση των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα και καταλήγει με την επισήμανση ότι: Δάσκαλοι, γονείς και Σχολικοί Σύμβουλοι προτείνουν τη γενική καθιέρωση του θεσμού.

4. την περιστασιακή δοκιμαστική εφαρμογή σε περιφερειακό και πανελλαδικό επίπεδο από το 1985 μέχρι το 1988.

Στο μεσοδιάστημα 1985-1988 φαίνεται να γίνεται μια περιστασιακή δοκιμαστική εφαρμογή των Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Π.Ε.Δ.), σε περιφερειακό και πανελλαδικό επίπεδο, ανάλογα με το κατά πόσο είχαν εξασφαλιστεί οι αναγκαίες πιστώσεις.

2. 2) Τη φάση της Θεσμοθετημένης εφαρμογής, η οποία περιλαμβάνει:
i. την ψήφιση του Νόμου για την Ε.Δ. στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο το 1988.

Το 1988 ψηφίζεται στη Βουλή ο Ν. 1824, ο οποίος καθιερώνει για πρώτη φορά επίσημα το θεσμό στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.

Πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι από τα σχολεία των δύο βαθμίδων προηγήθηκε το Λύκειο στην καθιέρωση της Ε.Δ. ή Πρόσθετης Διδακτικής Βοήθειας με το Ν.1304/1982 (είναι ο ιδρυτικός νόμος του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου).

- ii. την περίοδο από την ψήφιση του Νόμου μέχρι την έκδοση των Προεδρικών Διαταγμάτων, δηλαδή από το 1988 μέχρι το 1990-1991.

Το σχολικό έτος 1988-1989, αμέσως δηλαδή μετά τη θεσμοθέτηση της Ε.Δ., το Υπουργείο αποφάσισε τη δοκιμαστική εφαρμογή της σε 68 Δημοτικά Σχολεία στη Διοικητική Περιφέρεια της Ηπείρου.

Εξάλλου, Π.Ε.Δ. σε περιορισμένη κλίμακα πραγματοποιήθηκαν με τη συνεργασία Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Πανεπιστημιακών, Σχολικών Συμβούλων και δασκάλων και σε σχολεία των Δήμων Βύρωνα και Ελευσίνας.

Φθάνουμε έτσι στο 1991. Σε εφαρμογή των διατάξεων του Ν.1824/1988, δημοσιεύεται το Π.Δ. 462/1991, που ρυθμίζει τις λεπτομέρειες εφαρμογής της Ε.Δ. στα Δημοτικά σχολεία, συμπληρώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το σχετικό θεσμικό πλαίσιο.

- iii. τη δοκιμαστική εφαρμογή, το 1991-1992, με βάση το διάταγμα.

Σύμφωνα με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας η Ε.Δ. επρόκειτο να εφαρμοστεί δοκιμαστικά κατά το σχολικό έτος 1991-1992 στο 5% των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ποσοστό αυτό αντιστοιχούσε σε 382 Δημοτικά σχολεία περίπου. Δεν είναι όμως γνωστός ο ακριβής αριθμός των σχολείων, στα οποία εφαρμόστηκαν τελικά Π.Ε.Δ.

- iv. τη "γενικευμένη" εφαρμογή, από το 1992-1993 και μετά.

Από τους Πετρόπουλο - Κορομηλά (1994), πληροφορούμαστε ότι η εφαρμογή των Π.Ε.Δ. γενικεύθηκε σε όλα τα σχολεία, Δημοτικά και Γυμνάσια, το σχολικό έτος 1992-1993. Δε γνωρίζουμε όμως άλλα σχετικά στοιχεία, αν δηλαδή δόθηκαν πιστώσεις, αν αυτές κάλυπταν όλες τις ανάγκες και αν, λέγοντας "όλα τα σχολεία" κυριολεκτούμε ή - το πιο πιθανό- πρόκειται για σχήμα λόγου.

3. Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Στο Π.Δ. 462 του 1991 οι στόχοι της Ε.Δ. δεν αναφέρονται ρητά. Ως Ε.Δ. "νοείται η παρακολούθηση από το μαθητή ιδιαίτερου προγράμματος διδασκαλίας στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών, όταν κρίνεται από τους διδάσκοντες ότι χρειάζεται επιπλέον διδακτική βοήθεια." (Άρθρο 5, § 1). Ο νομοθέτης στη συνέχεια υπογραμμίζει ότι κατά προτεραιότητα πρέπει να υποστηριχθούν μαθητές που έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Χρειάζονται "επιπλέον διδακτική βοήθεια".
- Είναι, "κατά προτεραιότητα.... μαθητές των τάξεων Α' και Β'".
 - ο "Δεν κατέκτησαν τους βασικούς μηχανισμούς ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικού υπολογισμού".

Να ερμηνεύσει το Π.Δ. επιχειρεί μία εγκύκλιος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Γ1/576/26-4-1995), η οποία αναφέρεται σε μαθητές που έχουν:

- *μαθησιακές δυσκολίες,*
- *ανάγκη εξατομικευμένης ενισχυτικής διδασκαλίας,*
- *ιδιαίτερες γνωστικές ανάγκες,*
- *ίσως, όρια στις δυνατότητές τους,*
- *προοπτική να ενταχθούν και πάλι στην τάξη τους.*

Η παραπάνω εγκύκλιος υπενθυμίζει, επίσης, το βασικό σκοπό της αντισταθμιστικής αγωγής, που είναι η διαπίστωση της μαθησιακής διαφοράς, αλλά και ο σεβασμός προς αυτήν, ώστε να επιτευχθεί η άμβλυνσή της. “Η κυρίαρχη αντίληψη....είναι ότι σε όλα τα άτομα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες να αναπτύσσουν στον ανώτατο δυνατό βαθμό κάθε ψυχοσωματική και πνευματική πτυχή της προσωπικότητάς τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται.” Στη συνέχεια γίνεται λόγος για “βοήθεια μέσα ή έξω από την τάξη με εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας”, ώστε οι μαθητές “να ξεπεράσουν με επιτυχία τις δυσκολίες που παρουσιάζουν και να ενταχθούν ομαλά στην τάξη τους”(Γ1/576/26-4-1995).

Δεν μπορεί βέβαια κανείς να αγνοήσει ή να παρακάμψει την ασάφεια που προκύπτει από το συνδυασμό διατάγματος και εγκυκλίου. Τίθεται, δηλαδή, το ερώτημα: Πόσο σοβαρές είναι οι “μαθησιακές δυσκολίες” των παιδιών που “δεν κατέκτησαν τους βασικούς μηχανισμούς ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικού υπολογισμού”; Μήπως πρόκειται για τις “ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες” και τις “ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες” που αναφέρει το Π.Δ. 603/1982 για τις Ειδικές Τάξεις (σήμερα Τμήματα Ένταξης [Ν. 2817/2000]); Μήπως, επομένως, πρέπει τα παιδιά αυτά να ενταχθούν σε Τμήματα Ένταξης και όχι σε Π.Ε.Δ.;

Μια άλλη εγκύκλιος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Γ1/346/8-6-1984), αν και εκδόθηκε αρκετά χρόνια πριν από τη θέσπιση των Π.Ε.Δ., μας διευκολύνει αρκετά στην αποσαφήνιση του ερωτήματος που μας απασχολεί. Αναφέρει σχετικά:

“Στα σχολεία μας, όπως είναι γνωστό, ένα ποσοστό μαθητών μικρό ή μεγάλο, ανάλογα, καθυστερεί στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, πράγμα που τους εμποδίζει να ακολουθήσουν το ρυθμό προόδου της τάξης τους. Δεν αναφερόμαστε σε παιδιά με οργανικές αδυναμίες ή νοητικές καθυστερήσεις, περιπτώσεις που εντάσσονται στην ειδική αγωγή. Πρόκειται ακριβώς για όσα παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, που μπορεί να οφείλονται, είτε σε ελλιπή φοίτηση, είτε σε αναστολές, που ανάγονται στο οικογενειακό ή ακόμα και στο σχολικό περιβάλλον”. Είναι αρκετά σαφής εδώ η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών που καλείται να θεραπεύσει ή να μετριάσει η Ε.Δ. με τα αίτια που τις προκαλούν: “ελλιπής φοίτηση” και “αναστολές που ανάγονται στο οικογενειακό ή στο σχολικό περιβάλλον”, αλλά - θα μπορούσαμε να προσθέσουμε - και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Είναι δυνατόν, επομένως, να θεωρήσουμε ότι, σύμφωνα με το πνεύμα του νόμου, η Ε.Δ. στο Δημοτικό αφορά παιδιά με “ελαφρές” ή “ήπιες μορφές” ή “προσωρινές” μαθησιακές δυσκολίες. Μόνο με αυτή την έννοια, άλλωστε, έχει νόημα η προσδοκία που εκφράζεται στην εγκύκλιο του 1995 για επανένταξη των παιδιών στην κανονική τους τάξη.

Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται και από μια σειρά άλλων κειμένων, που κατά τη γνώμη μας διευκολύνουν την οριοθέτηση του πληθυσμού-στόχου.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Εγκύκλιος Φ22/66/Γ1/186/3-3-1992) υιοθετεί τον όρο “δυσκολίες μάθησης” με διπλή σημασία:

- ως "μαθησιακές ελλείψεις", δηλαδή γνωστικά κενά που παρουσιάζουν ορισμένα παιδιά των πρώτων, κυρίως, τάξεων του Δημοτικού Σχολείου σε βασικά αντικείμενα διδασκαλίας (Ανάγνωση, Γραφή, Μαθηματικά) και σχετίζονται με την ανωριμότητα, το στερημένο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον του μαθητή, την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος ή την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, και
- ως "λειτουργικές μαθησιακές αδυναμίες" κατάκτησης βασικών αντιληπτικών νοητικών μηχανισμών, που σχετίζονται με σοβαρές οργανικές, ψυχικές και συναισθηματικές διαταραχές.

Η Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. στο υπόδειγμα ενός πίνακα που στέλνει στους Σχολικούς Συμβούλους Π.Ε., για να το συμπληρώσουν στο τέλος της χρονιάς, ομαδοποιεί τους μαθητές βάσει των μαθησιακών δυσκολιών τους σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Δεν κατέκτησαν τους βασικούς μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής.
2. Δεν κατέκτησαν τις βασικές έννοιες και τους μηχανισμούς των (4) πράξεων.
3. Δεν κατέκτησαν και τα δύο (περιπτώσεις α και β).
4. Γνωρίζουν ανάγνωση, γραφή και βασικές μαθηματικές έννοιες και πράξεις, αλλά δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης τους.

Η Β. Τριάρχη, τέλος, σε άρθρο της (1993, σ. 304) για το ίδιο θέμα γράφει σχετικά:

" τα παιδιά αυτά:

- κατανοούν και αντιλαμβάνονται πιο αργά από τα άλλα,
- μαθαίνουν με πιο αργό ρυθμό και εντός περιορισμένου χρόνου,
- αντιδρούν σε μαθησιακά ερεθίσματα με λιγότερο αυθορμητισμό και γι' αυτό χρειάζονται συνεχώς παρακινήσεις και, τέλος,
- επειδή η αφαιρετική τους ικανότητα κατά τη λειτουργία της μάθησης είναι περιορισμένη, χρειάζονται έναν ειδικό τρόπο για να κατευθύνονται στις διάφορες μαθησιακές διαδικασίες".

Σε μια προσπάθεια σύνθεσης των παραπάνω απόψεων και καταγραφής της δικής μας άποψης, μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρουσιάζουν παιδιά, τα οποία:

- αγνοούν ή δεν έχουν εμπεδώσει προαπαιτούμενες γνώσεις που θα τους βοηθούσαν να κατακτήσουν νέες,
- έχουν πολύ αργό ρυθμό μάθησης,
- δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αποκτήσουν νέες γνώσεις λόγω ύπαρξης μαθησιακών κενών, παρ' όλο που η νοημοσύνη τους είναι κανονική,
- παρουσιάζουν ανεπαρκή επίδοση, δηλαδή η επίδοσή τους βρίσκεται αρκετά κάτω από το μέσο όρο της τάξης τους.

Σημειώνουμε, πάντως, ότι η διάκριση μεταξύ μαθητών, των οποίων τα μαθησιακά προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν με Ε.Δ. και μαθητών που χρειάζεται να παρακολουθήσουν Τμήμα Ένταξης δεν είναι πάντα τόσο εύκολη στην πράξη για διάφορους λόγους. Έχει επίσης σημασία να τονιστεί ότι οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με ατομικά, σχολικά, οικογενειακά, αλλά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Με την ειδική, όμως, φροντίδα γι' αυτά τα παιδιά, με την προσπάθεια για "αντιστάθμιση" των ελλείψεων, οι οποίες συνήθως τα συνοδεύουν ήδη από την είσοδό τους στο Δημοτικό Σχολείο, η εκπαίδευση, αφού δεν μπορεί ασφαλώς να ανατρέψει από μόνη της τις κοινωνικές ανισότητες, θα μπορούσε να πράξει ό,τι της

αναλογεί μετριάζοντας την εκπαιδευτική ανισότητα, μειώνοντας δηλαδή την πιθανότητα σχολικής αποτυχίας ή διαρροής.

4. ΟΙ ΑΠΟΠΕΙΡΕΣ ΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Η Ε. Δ., όπως έχουμε προαναφέρει, θεσμοθετήθηκε πρώτη φορά το 1982 και μόνον για τη βαθμίδα του Λυκείου (Α' και Β' τάξη), ενώ από το σχολικό έτος 1983-1984 άρχισε η άτυπη σταδιακή εφαρμογή της σε όλο και περισσότερα Δημοτικά σχολεία. Όμως, παρ' όλο που έχει περάσει αρκετό διάστημα από τότε και παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες για την αποτίμηση της εφαρμογής του θεσμού, ήδη από τις πρώτες πειραματικές εφαρμογές του, συστηματική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του δεν έχει γίνει μέχρι σήμερα για καμία βαθμίδα (βλέπε και Πετρόπουλος 1997).

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε πολύ σύντομα σ' αυτές τις απόπειρες για αποτίμηση του θεσμού, οι οποίες προβαίνουν σε ενδιαφέρουσες επισημάνσεις, αναδεικνύουν διάφορες πτυχές και συμβάλλουν με αυτόν τον τρόπο στην πληρέστερη ενημέρωσή μας.

Α) Οι ετήσιες εκθέσεις των Σχολικών Συμβούλων.

Σ' αυτές αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο που επιτελέστηκε στην περιοχή της αρμοδιότητάς τους. Είναι ευνόητο ότι σχετική αναφορά γίνεται και για την εφαρμογή της Ε.Δ. σε περιφερειακό επίπεδο, με την παράθεση στοιχείων, την καταγραφή πιθανών προβλημάτων και τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της εφαρμογής του θεσμού. Πρόκειται, ως ένα βαθμό, για διατύπωση προσωπικών απόψεων που διαμορφώνονται από την επαφή που έχουν με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και την προσωπική τους εμπλοκή στην εφαρμογή της Ε.Δ. στην περιφέρειά τους. Παρά τη σχετική τους υποκειμενικότητα, το γεγονός ότι οι εκθέσεις προέρχονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών περιφερειών δίνει στις απόψεις που εκφράζονται σ' αυτές υψηλό βαθμό αντιπροσωπευτικότητας.

Β) Η έκθεση για τη δοκιμαστική εφαρμογή του 1985.

Μετά το τέλος της πρώτης δοκιμαστικής εφαρμογής Ε.Δ. σε πανελλαδικό επίπεδο συντάσσεται έκθεση (Κορομηλάς κ.ά., 1985γ) από την τριμελή προσωρινή επιτροπή Σχολικών Συμβούλων Π.Ε. (Κορομηλάς, Μαυροειδής, Σκόπας), που είχε αναλάβει συντονιστικό ρόλο.

Γενικός σκοπός του προγράμματος ήταν να βοηθήσει τους μαθητές του Δημοτικού να ξεπεράσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες μέσω της υποστηρικτικής διδασκαλίας, με απώτερο στόχο οι μαθητές αυτοί να φθάσουν το εκπαιδευτικό επίπεδο της τάξης τους.

Από τους 1.176 μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα, οι 638 (δηλ. το 54%) πέτυχαν πλήρως το στόχο και οι άλλοι ωφελήθηκαν σημαντικά. Οι μαθητές εκτός από τη βελτίωσή τους στα μαθήματα απέκτησαν αυτοπεποίθηση και ζήλο για τη σχολική μάθηση. Αναφέρεται επίσης ότι τα παιδιά του προγράμματος έγιναν αποδεκτά από όλους (τους συμμαθητές τους, τους δασκάλους τους και τους γονείς τους). Οι αδύνατοι μαθητές πείθονται ότι μπορούν να μάθουν.

Το πρόβλημα των μαθησιακών δυσκολιών δεν είναι μόνο σχολικό αλλά και κοινωνικό. Η αδυναμία ένταξης στη σχολική ομάδα προδιαγράφει και την ανικανότητα ένταξης στην κοινωνική ομάδα. Αναδεικνύεται, κατ' αυτόν τον τρόπο, ο γενικότερος κοινωνικός ρόλος των Π.Ε.Δ.

Γ) Η Έκθεση του εξωτερικού αξιολογητή (1988).

Το 1988 συντάσσεται και υποβάλλεται έκθεση προς το Συμβούλιο της Ευρώπης από τον τότε Διευθυντή Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου Αντώνη Παπαδόπουλο. Η Ε.Δ. μαζί με ανάλογους εκπαιδευτικούς νεωτερισμούς άλλων 11 ευρωπαϊκών χωρών είχε ενταχθεί στο πρόγραμμα του Συμβουλίου: "Καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση" (Εγκύκλιος ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Φ22/66/Γ1/186/3-3-1992).

Θα σταθούμε σε δύο σημεία της σχετικής αναφοράς:

1. Προϋποθέσεις επιτυχίας του προγράμματος, σύμφωνα με το συντάκτη (Papadopoulos, 1988), είναι η πρώιμη αναγνώριση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η εξοπλισμένη ιδιαίτερη αίθουσα, το ευχάριστο περιβάλλον και ο πρόσθετος κατάλληλα καταρτισμένος δάσκαλος.
2. Βασικές συστάσεις του: Τα παιδιά που παρακολουθούν το υποστηρικτικό πρόγραμμα πρέπει να αισθάνονται ότι είναι οργανικά μέλη της τάξης τους, σεβαστά και αποδεκτά από όλους. Οι δάσκαλοι των "κανονικών τάξεων" θα πρέπει να βεβαιώνονται κάθε τόσο ότι δίνουν την απαραίτητη προσοχή σε όλα τα παιδιά της τάξης τους και ότι το δυναμικό του κάθε παιδιού έχει φθάσει στο ανώτατο σημείο του.

Οι αρμόδιες αρχές, τέλος, πρέπει να εξετάσουν προσεκτικά το όλο πρόγραμμα. Είναι σίγουρο ότι θα πεισθούν για τις πολλές θετικές πλευρές του.

Δ) Η Έκθεση για τη δοκιμαστική εφαρμογή στην Ήπειρο (1989).

Σκοπός της σχετικής έκθεσης (Κορομηλάς, 1992) ήταν να μελετηθούν οι λεπτομέρειες εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων σε επίπεδο περιφέρειας και με βάση τα αποτελέσματα να σχεδιαστεί η σταδιακή επέκτασή τους.

Η καθιέρωση των Π.Ε.Δ. αναγνωρίζεται από όλους ως ένα θετικό βήμα για την αντιμετώπιση των μαθησιακών ελλείψεων και τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας και του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού. Γι' αυτό προτείνεται η συνέχιση και η σταδιακή γενίκευσή τους. Τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να αναζητηθούν, σύμφωνα με τους περισσότερους δασκάλους, στον ίδιο το μαθητή (νοημοσύνη, ανωριμότητα κ.ά.), στην οικογένεια (χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο κ.ά.) και στο σχολείο (ηλικία πρώτης εγγραφής, συνθήκες λειτουργίας, ισοπεδωτική διδασκαλία κ.ά.).

Η πεντάμηνη εφαρμογή, εξάλλου, βοήθησε το 30% περίπου των μαθητών που συμμετείχε να καλύψουν τα κενά τους και να είναι σε θέση να παρακολουθούν κανονικά την τάξη τους. Οι υπόλοιποι μαθητές βελτιώθηκαν σημαντικά και μόνο ένα ποσοστό 2-3% είχε ανάγκη να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα ειδικής αγωγής. Παρ' όλα αυτά συναντούμε και κάποιες αρνητικές εκτιμήσεις ως προς τα αποτελέσματα (Πετρόπουλος-Κορομηλάς, 1994 και Μανίτσα, 1990). Όλοι, πάντως, οι εμπλεκόμενοι συμφωνούν ότι, αν το πρόγραμμα άρχιζε πιο νωρίς και είχε καλύτερη οργάνωση και στήριξη, θα είχε καλύτερα αποτελέσματα.

Ε) Η Ε. Δ. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (σχολικό έτος 1991-1992).

Η παραπάνω εργασία έγινε στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του Τμήματος Ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ., με σκοπό να καταγράψει τη λειτουργία του θεσμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και επιπλέον να επισημάνει τα θετικά στοιχεία αλλά και τα προβλήματα και τις δυσκολίες που προέκυψαν, ώστε να καταστεί εφικτός ένας μεθοδικότερος μελλοντικός προγραμματισμός (Σκούρα-Κωστάκη, 1992).

Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν αφορούν τη λειτουργία Π.Ε.Δ. σε 76 σχολεία από όλη τη χώρα, με συμμετοχή 784 μαθητών, που προέρχονται από χαμηλά οικονομικά και μορφωτικά στρώματα.

Η αποτελεσματικότητα αυτών των Π.Ε.Δ. κρίνεται με βάση ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία.

- Η σύγκριση της βαθμολογίας των μαθητών πριν και μετά την παρακολούθηση των Π.Ε.Δ., όσον αφορά την επίδοση στη Γλώσσα, έδειξε ότι σε 14% των περιπτώσεων βελτιώθηκε, σε 70% των περιπτώσεων έμεινε σταθερή, και σε 16% των περιπτώσεων παρατηρήθηκε πτώση (!)
- Αντίθετα προς τα ποσοτικά, τα ποιοτικά στοιχεία δίνουν διαφορετική εικόνα, η οποία συνοψίζεται στη διαπίστωση ότι η βελτίωση που επιτεύχθηκε αφορά ποιοτικές αλλαγές στη συμπεριφορά, την αυτοπεποίθηση κ.ά.

Διαπιστώθηκε ακόμη ότι η εκπαιδευτική κοινότητα σε ποσοστό 90% πιστεύει στη χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα του θεσμού, επισημαίνοντας ταυτόχρονα ότι η έλλειψη πιστώσεων, η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και κατάλληλα εκπαιδευμένων δασκάλων και τα προβλήματα στην υποδομή εμποδίζουν την ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων.

Προτείνεται να συνεχιστεί το πρόγραμμα, να επεκταθεί σε όλες τις τάξεις και προπαντός να δοθεί η κατάλληλη υποστήριξη, ώστε να λειτουργήσει με πιο σωστό τρόπο.

Στ) Η Μελέτη σκοπιμότητας (1994).

Το 1994, ο Ν. Πετρόπουλος, με την ιδιότητα του Συμβούλου στο Τμήμα Τεκμηρίωσης του Π.Ι. και ο Σ. Κορομηλάς, με την ιδιότητα του Σχολικού Συμβούλου Π.Ε. και του πρώην Διευθυντή Σπουδών Π.Ε. στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. με πρωταγωνιστικό ρόλο στην καθιέρωση της Ε.Δ. στα Δημοτικά σχολεία, συντάσσουν "*Μελέτη σκοπιμότητας για την ανάπτυξη του θεσμού της Ε.Δ. στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*" (Πετρόπουλος-Κορομηλάς, 1994).

Οι συντάκτες της μελέτης συνεκτιμώντας τα δεδομένα τους καταλήγουν στη διαπίστωση ότι:

"Τα Π.Ε.Δ. θα αποδώσουν εφόσον συνοδεύονται από μια ορθολογικότερη οργάνωση και ουσιαστική υλικοτεχνική υποστήριξη. Αυτό συνεπάγεται τη διάθεση μεγαλύτερων πιστώσεων, την παροχή ανταγωνιστικών κινήτρων για τους διδάσκοντες, την έγκαιρη και έγκυρη επισήμανση των αδύνατων μαθητών, τη μεγαλύτερη διάρκεια των προγραμμάτων, την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών και την παιδαγωγική τους επιμόρφωση, την εξασφάλιση των κατάλληλων αιθουσών, εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού, το σωστό συντονισμό και σχεδιασμό και τέλος την αξιολόγηση του προγράμματος."

Στο τέλος της μελέτης παρατίθεται προϋπολογισμός των δαπανών για την εφαρμογή των Π.Ε.Δ. σε όλα τα σχολεία.

Ζ) Σχολική Αποτυχία και Ενισχυτική Διδασκαλία (1996).

Η εργασία αυτή (Κούκου-Μαργαρίτη/Γέρου, 1996), που έγινε στα πλαίσια υλοποίησης ενέργειας προγράμματος του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., ασχολείται τόσο με τη Σχολική αποτυχία όσο και με την Ε.Δ., με το βάρος να πέφτει - τουλάχιστον ως προς την έκταση - μάλλον στο πρώτο παρά στο δεύτερο σκέλος.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, με βάση την επεξεργασία των σχετικών στοιχείων ότι με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία γονέων και τοπικών παραγόντων η κοινωνική και σχολική ένταξη των μαθητών ήταν εντυπωσιακά

ταχύρρυθμη. Δηλαδή το σχολείο, σ' αυτές τις περιπτώσεις, πραγματικά κατορθώνει να παίξει ρόλο αντισταθμιστικό. Ορισμένοι Σχολικοί Σύμβουλοι Π.Ε., μάλιστα, καταγράφουν και αριθμό μαθητών που προχώρησαν αρκετά στο τμήμα Ε.Δ., με αποτέλεσμα να μη χρειάζονται βοήθεια την επόμενη χρονιά.

Γενικά διαφαίνεται ότι όλοι κρίνουν τη λειτουργία των τμημάτων Ε.Δ. αναγκαία και επιθυμητή, αρκεί να τεθεί το πρόγραμμα σε σωστές βάσεις.

5. Η ΕΡΕΥΝΑ ΜΑΣ

Την Άνοιξη του 1997, προκειμένου να σχηματίσουμε μια έγκυρη εικόνα της κατάστασης που επικρατούσε σχετικά με την Ε.Δ. στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πραγματοποιήσαμε έρευνα σε εκπαιδευτική περιφέρεια του Λεκανοπεδίου της Αττικής. Για το σκοπό αυτό ο σχεδιασμός μας έγινε κατά επίπεδα, συμπεριλαμβάνοντας όλους τους φορείς εκείνους, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο εμπλέκονται στο πρόγραμμα αυτό. Απευθυνθήκαμε λοιπόν στο Διευθυντή Σπουδών Π.Ε. του Υπουργείου Παιδείας, στον Προϊστάμενο και τους Σχολικούς Συμβούλους Π.Ε. της περιφέρειας που επιλέξαμε και σε όλους τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας που είχαν αναλάβει Π.Ε.Δ.

Για τη συλλογή των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο.

Τα ερωτήματα, στα οποία προσπαθήσαμε να δώσουμε απάντηση ήταν:

1. Πώς εφαρμόζεται σήμερα η Ε.Δ.;
2. Ποια είναι η πορεία που διήνυσε;
3. Πόσο αποτελεσματική αποδείχτηκε η εφαρμογή της;
4. Ποια ήταν η υποστήριξη του θεσμού από την πολιτεία;
5. Πόσο επαρκές είναι το νομοθετικό πλαίσιο;
6. Ποιες προοπτικές διανοίγονται για το μέλλον;

Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν τα παρακάτω στοιχεία:

Ο ρόλος του Διευθυντή Σπουδών Π.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. τοποθετείται, αφενός στο επίπεδο του σχεδιασμού, αφετέρου στο επίπεδο της εποπτείας και της παρακολούθησης της εφαρμογής των προγραμμάτων αυτών.

Η σχέση του Προϊσταμένου Γραφείου Π.Ε. με την εφαρμογή των Π.Ε.Δ. καθορίζεται από το γενικότερο διοικητικό του ρόλο στο πλαίσιο της λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς του.

Ο ρόλος των Σχολικών Συμβούλων κινείται σε καθαρά παιδαγωγικό επίπεδο. Αρμοδιότητά τους είναι η καθοδήγηση και η παιδαγωγική στήριξη των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο. Έχουν επομένως άμεση προσωπική αντίληψη για την υλοποίηση ή όχι Π.Ε.Δ. στην περιφέρειά τους και τις σχετικές πληροφορίες που αφορούν τα Π.Ε.Δ. τις συμπεριλαμβάνουν στις εκθέσεις τους προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ. και το Π.Ι.

Από τις απαντήσεις των στελεχών προκύπτει ότι, με τη θεσμοθέτηση από το σχολικό έτος 1984-1985 των Ειδικών τάξεων μέσα στα κανονικά σχολεία και την επέκτασή τους από τότε σε όλο και περισσότερες σχολικές μονάδες έχουμε συρρίκνωση των Π.Ε.Δ. και ουσιαστικά μετατροπή τους και μετακίνησή τους προς το χώρο της Ειδικής Αγωγής. Έτσι, τα Π.Ε.Δ. που υπάρχουν σήμερα γίνονται μόνο για να συμπληρώσουν κάποιοι εκπαιδευτικοί το ωράριό τους. Παράλληλα, αναπτύχθηκαν και άλλοι θεσμοί, όπως τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής, και επειδή τα όρια μεταξύ τους είναι αρκετά ασαφή άρχισε να

παρατηρείται ροή μαθητών που είχαν ανάγκη από Ε.Δ. και προς αυτούς τους θεσμούς.

Οι μαθητές που παρακολουθούν Π.Ε.Δ., κατά τη γνώμη των ερωτηθέντων, ωφελούνται αρκετά. Γι' αυτό και είναι πολύ θετική η άποψή τους για τη χρησιμότητα των Π.Ε.Δ., αρκεί αυτά να λειτουργούν με συστηματικό τρόπο, με συγκεκριμένο πρόγραμμα, με την αναγκαία καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, που θα πρέπει να παραχθεί από το Π.Ι., τους Συμβούλους, αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Και κάτι ακόμη σημαντικότερο. Εκτιμούν ότι τα Π.Ε.Δ. συμβάλλουν αρκετά στη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και ιδιαίτερα αν εφαρμόζονται τέτοια προγράμματα στις μικρές τάξεις, μόλις δηλαδή αρχίσουν να εμφανίζονται οι πρώτες δυσκολίες. Κατόπιν όλων αυτών, είναι λογικό να θεωρούν σκόπιμη τη διατήρηση και να προτείνουν τη βελτίωση και τη συστηματική λειτουργία του θεσμού.

Από πλευράς εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έλαβαν μέρος στην έρευνα 25 άτομα (9 άνδρες και 16 γυναίκες) από 10 πολυθέσια Δημοτικά σχολεία, όλοι δηλ. οι εκπαιδευτικοί της Περιφέρειας που είχαν αναλάβει Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Δύο από τις γυναίκες ήταν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας ειδικότητας Αγγλικής γλώσσας. Στο δείγμα αυτό προστέθηκαν άλλοι 3 (1 άνδρας και 2 γυναίκες) που δίδασκαν αποκλειστικά σε Ειδικές τάξεις μέσα στα ίδια σχολεία. Η προσθήκη στο δείγμα αυτών των τάξεων έγινε για να διαπιστώσουμε ποιες περιπτώσεις αντιμετωπίζονται στις Ειδικές τάξεις και ποιες στα Π.Ε.Δ., καθώς επίσης και τη ροή από και προς τα Π.Ε.Δ.

Ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών αυτών, οι 20 είναι *μόνιμοι* και οι 5 *αναπληρωτές*. Μόνιμοι είναι και οι τρεις εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις Ειδικές τάξεις. Οι περισσότεροι είναι νέοι εκπαιδευτικοί. Ποσοστό 92% είχε συμπληρώσει από 1-15 χρόνια υπηρεσίας, ισόποσα κατανεμημένο ανά πενταετία. Συνεκτιμώντας τα σχετικά στοιχεία διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε κάτω από 15 χρόνια υπηρεσίας και ότι πάνω από τους μισούς δίδασκαν σε Π.Ε.Δ. για *πρώτη* φορά. Είναι ελάχιστοι οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, αλλά και αυτοί που δηλώνουν ότι παρακολούθησαν είναι αμφίβολο αν το πρόγραμμα αφορούσε ειδικά τις μαθησιακές δυσκολίες. Είναι εμφανές λοιπόν ότι η σχετική εκπαίδευση είναι ελλιπής, πράγμα που και τα παραπάνω στοιχεία το αποκαλύπτουν αλλά και η εμπειρία μας το επιβεβαιώνει.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία:

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα δηλώνουν ότι *διδάσκουν σε Π.Ε.Δ. για συμπλήρωση του ωραρίου τους*. Δε βρήκαμε ούτε μία περίπτωση εκπαιδευτικού ο οποίος να διδάσκει αποκλειστικά σε Π.Ε.Δ. Αυτό, βέβαια, δε συμβαίνει μόνο στη συγκεκριμένη περιφέρεια. Είναι γενικό φαινόμενο και οφείλεται, σύμφωνα με τα στοιχεία και τις πληροφορίες που συγκεντρώσαμε, στους εξής λόγους:

1. Δεν διατίθενται πιστώσεις για την πρόσληψη στα σχολεία ενός επιπλέον δασκάλου, ο οποίος θα αναλάμβανε αποκλειστικά και μόνο αυτά τα τμήματα.
2. Αυξήθηκε ο αριθμός των Ειδικών τάξεων που ιδρύονται μέσα στα κανονικά σχολεία, οι οποίες, αν και έχουν άλλο προορισμό, καλύπτουν σήμερα και ανάγκες

των Π.Ε.Δ. Στις τάξεις αυτές διδάσκουν, ως επί το πλείστον δάσκαλοι με μετεκπαίδευση στην Ειδική αγωγή και παίρνουν επί πλέον ένα ειδικό επίδομα.

3. Δεν υπάρχει η πολιτική βούληση να ενεργοποιηθούν οι διατάξεις του Π.Δ.462/1991 αλλά και του Π.Δ. 8/1995. Και τα δύο Π.Δ. θεσμοθετούν την Ενισχυτική Διδασκαλία για την παροχή βοήθειας σε αδύνατους μαθητές.

Από τις απαντήσεις τους προκύπτει, εκτός των άλλων, και κάτι πολύ ενδιαφέρον. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν προτάσσουν το συμφέρον του παιδιού. Θέλουν να βοηθήσουν τα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν και αυτός θα ήταν ο σπουδαιότερος λόγος, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, για να αναλάβουν Π.Ε.Δ. Ο δεύτερος κατά σειρά προτίμησης λόγος, δηλ. η συμπλήρωση του ωραρίου, μάλλον ως αποτέλεσμα επίδρασης της παρούσας κατάστασης θα πρέπει να θεωρηθεί. Οι άλλοι λόγοι συγκεντρώνουν πολύ λίγες προτιμήσεις ο καθένας.

Ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο στοιχείο είναι ότι όλα τα τμήματα Ε.Δ., στη συγκεκριμένη Περιφέρεια, είναι *ολιγοπληθή*. Διαπιστώνουμε ότι περίπου τα μισά έχουν από 2 παιδιά το καθένα και ότι ο ελάχιστος αριθμός παιδιών ανά τμήμα είναι 1 και ο μέγιστος 8 παιδιά. Το γεγονός αυτό είναι πολύ θετικό, γιατί δίδεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να βοηθήσει περισσότερο και πιο αποτελεσματικά τα παιδιά, με αναμενόμενα καλύτερα αποτελέσματα.

Το είδος των προβλημάτων που παρουσιάζουν οι περισσότεροι μαθητές που παρακολούθησαν Π.Ε.Δ. είναι *συνήθεις μαθησιακές δυσκολίες*. Σε ελάχιστες ακόμη περιπτώσεις καταγράφεται *ελαφρά νοητική καθυστέρηση, δυσλεξία και ελαφρά συναισθηματικά προβλήματα*.

Από τη σύγκριση των παραπάνω στοιχείων διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στο είδος των δυσκολιών που έχουν τα παιδιά που παρακολουθούν Π.Ε.Δ. και τα παιδιά που παρακολουθούν Ειδικές τάξεις. Παρόμοια προβλήματα αντιμετωπίζονται και στη μια και στην άλλη περίπτωση. Άρα υπάρχει μια ροή παιδιών προς τις Ειδικές τάξεις, που διαφορετικά θα εντάσσονταν σε Π.Ε.Δ.

Σε 22 περιπτώσεις, την επιλογή των μαθητών την έκανε μόνο ο δάσκαλος της τάξης, χρησιμοποιώντας κριτήρια, κατά κύριο λόγο, *εμπειρικά*. Η πρότασή τους, πάντως είναι να χρησιμοποιούνται ειδικά αντικειμενικά τεστ αξιολόγησης από ειδικό ή και από το δάσκαλο της τάξης.

Παρατηρούμε ακόμη ότι το εκπαιδευτικό υλικό προέρχεται κυρίως από τους ίδιους τους δασκάλους και από το εμπόριο. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. δε διαθέτει στα σχολεία κατάλληλο διδακτικό εποπτικό υλικό για την Ε.Δ., παρ' όλο που σύμφωνα με το Π.Δ. 462/1991, Άρθρο 5, § 6 «...το βασικό κορμό του προγράμματος Ε.Δ. κατά μάθημα (δηλαδή Γλώσσα και Μαθηματικά) καταρτίζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο μεριμνά και για τη συγγραφή, όπου χρειάζεται, βοηθητικών εγχειριδίων....».

Ο βαθμός βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών που παρακολουθούν το Π.Ε.Δ. δικαιώνει άραγε τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί; Παρά τις δυσκολίες, τις ελλείψεις και τις περιορισμένες δυνατότητες, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών του δείγματός μας είναι αρκετά ικανοποιημένος από την πρόοδο των μαθητών του στο Π.Ε.Δ. Γίνεται έτσι σαφές ότι, κάτω από διαφορετικές συνθήκες, θα ήταν ασφαλώς θετικότερα τα αποτελέσματα.

Για να έχει όμως ικανοποιητικά αποτελέσματα μια οποιαδήποτε, αλλά και η συγκεκριμένη παιδαγωγική παρέμβαση στο σχολείο, πολλοί παράγοντες πρέπει

να συμβάλουν. Ένας από αυτούς, εκτός από τον εκπαιδευτικό, τα μέσα, τη μέθοδο κτλ. είναι η κατάλληλη και συνεχής στήριξη, βοήθεια και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού από εκείνους που έχουν την αρμοδιότητα να το κάνουν. Σ' αυτό το σημείο οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί *δε φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι*.

Ένα Π.Ε.Δ. απευθύνεται σε "αδύνατους" μαθητές και στοχεύει στην προσφορά ιδιαίτερης βοήθειας στα παιδιά αυτά, ώστε να ξεπεράσουν, στο βαθμό που θα μπορέσουν, τις μαθησιακές τους δυσκολίες και όχι μόνο. Στοχεύει παράλληλα, και αυτό είναι εξίσου σημαντικό με το πρώτο, να τα στηρίξει ψυχολογικά, να τα προστατεύσει από τον κοινωνικό στιγματισμό, την περιθωριοποίηση, την ειρωνεία. Είναι λοιπόν εμφανές, ότι από παιδαγωγική σκοπιά είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζουμε τη σ τ ά σ η των παιδιών απέναντι στο πρόγραμμα που παρακολουθούν. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο σχετικό ερώτημα είναι ιδιαίτερα κατατοπιστικές αλλά και ενθαρρυντικές. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία περιγράφουν τις στάσεις των παιδιών ως *θ ε τ ι κ έ ς*. Συγκεκριμένα στην ερώτηση πώς βλέπουν το Π.Ε.Δ. οι ίδιοι οι μαθητές που συμμετέχουν σ' αυτό, αναφέρουν μεταξύ άλλων: *"Θετικά. Θετικά, μέχρι ενός σημείου. Υπάρχει πρόβλημα με την παρακολούθηση των μαθημάτων της τάξης. Συμμετέχουν ενεργά και με ευχαρίστηση. Χαίρονται. Θέλουν να έρχονται. Επιζητούν τη συμμετοχή. Με ικανοποίηση. Τους αρέσει. Αποζητούν την ιδιαίτερη προσοχή και φροντίδα του δασκάλου"*.

Υπάρχουν βέβαια και μερικές αρνητικές στάσεις, οι οποίες όμως απλά αποτελούν την εξαίρεση. *"Αρνητικά, γιατί θεωρούν ότι στιγματίζονται. Στην αρχή άσχημα, προσαρμόζονται όμως μετά και έρχονται από μόνοι τους. Χωρίς μεγάλη προθυμία"*.

Έχει ενδιαφέρον να δούμε και την άλλη πλευρά, πώς δηλαδή αντιμετωπίζουν οι υπόλοιποι μαθητές που δεν παρακολουθούν το Π.Ε.Δ. εκείνους που το παρακολουθούν. Και εδώ τα μηνύματα είναι ιδιαίτερα θετικά. Είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες: *"Κάποιοι τους κοροϊδεύουν. Κάποιοι τους αντιμετωπίζουν επιφυλακτικά έως και ειρωνικά"* και ακόμη ότι: *"Προβλήματα δημιουργούνται σε όσους το παρακολουθούν σε μόνιμη βάση, αλλά όχι σ' αυτούς που το παρακολουθούν περιστασιακά"*.

Αντίθετα σε όλες τις άλλες περιπτώσεις η στάση των άλλων παιδιών είναι πολύ θετική. Επισημαίνεται σχετικά: *"Δε δημιουργείται κανένα πρόβλημα. Τους αντιμετωπίζουν φυσιολογικά. Δεν παρατηρούνται αντιδράσεις που μειώνουν. Τους αντιμετωπίζουν όπως και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Προστατευτικά. Τους ενσωματώνουν στην υπόλοιπη ομάδα. Δεν παίρνουν θέση. Κάποιοι τους ζηλεύουν που έχουν την αποκλειστικότητα του δασκάλου" [!]*.

Αλλά και η στάση των γονέων για τα Π.Ε.Δ., όπως μας τη μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι *π ο λ ύ θ ε τ ι κ ή*. Μικρή επιφύλαξη παρατηρείται στην αρχή και μέχρι να ενημερωθούν και να αρχίσει το πρόγραμμα.

Στο χώρο του σχολείου *δ ύ ο* είναι, κυρίως, οι θεσμοί που "ανταγωνίζονται" ο ένας τον άλλο για το ποιος θα καλύψει το χώρο αυτό που χαρακτηρίζεται ως "μαθησιακές δυσκολίες". Τα Π.Ε.Δ. από τη μια και οι Ειδικές τάξεις (Τμήματα Ένταξης) από την άλλη. Αυτή τη στιγμή το σαφές προβάδισμα, ή ίσως θα λέγαμε την αποκλειστικότητα, έχουν τα Τμήματα Ένταξης. Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών πάνω σ' αυτό το θέμα; Δηλαδή με ποιο τρόπο μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα οι συνήθεις μαθησιακές δυσκολίες; Οι

απαντήσεις τους είναι διαφωτιστικές. Το 60% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν είναι υπέρ των Π.Ε.Δ. Αν λάβουμε υπόψη ότι τις απαντήσεις έδωσαν εκπαιδευτικοί "κανονικών" τάξεων, μπορούμε να υποθέσουμε ότι:

1. Είναι προάσπιση ζωτικού τους χώρου.
2. Πιστεύουν πως προορισμός των Ειδικών τάξεων είναι η αντιμετώπιση σοβαρότερων προβλημάτων και επομένως για τις απλές μαθησιακές δυσκολίες πιο κατάλληλα είναι τα Π.Ε.Δ.

Όσον αφορά τους υπόλοιπους που προτιμούν τις Ειδικές τάξεις, η προτίμηση ενδεχομένως να έχει σχέση με την ειδική επιμόρφωση που συνήθως έχουν όσοι διδάσκουν σ' αυτές και γι' αυτό να θεωρούνται πιο αποτελεσματικοί.

Παραθέτουμε, στη συνέχεια, διαπιστώσεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν οι μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να προσδοκούμε καλύτερα αποτελέσματα:

-Η Ε.Δ. να γίνεται πιο οργανωμένα. -Η βοήθεια, να παρέχεται από ειδικούς (παιδοψυχολόγους κτλ.) εντός του σχολείου και κατά τακτά χρονικά διαστήματα. - Αύξηση των ωρών διδασκαλίας στα Π.Ε.Δ., γιατί αυτές που διατίθενται είναι ελάχιστες. -Να υπάρχει σε κάθε σχολείο ξεχωριστό τμήμα στο οποίο θα διδάσκει ένας επιπλέον δάσκαλος, εκτός ωραρίου και θα απασχολείται αποκλειστικά με παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα (δάσκαλος Π.Ε.Δ.). -Δημιουργία Π.Ε.Δ. εντός του σχολικού προγράμματος, ώστε τα παιδιά να μη στερούνται τα άλλα μαθήματα. -Δυνατότητα ενημέρωσης του εκπαιδευτικού από ψυχολόγους. -Η βοήθεια που παρέχεται σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών είναι πολύ μικρή. -Να γίνεται εξειδίκευση-ενημέρωση των δασκάλων πάνω σε θέματα Ε.Δ. με ειδικά σεμινάρια. -Να γραφούν διδακτικά βοηθήματα. -Η βοήθεια προς αυτά τα παιδιά να παρέχεται από δασκάλους "ειδικούς" σε οργανωμένα τμήματα με πλούσιο υλικό που θα δίνεται από το σχολείο -Να εντοπίζονται ξεχωριστά τα κενά και οι αδυναμίες του κάθε μαθητή και στη συνέχεια να γίνεται προσπάθεια να καλυφθούν. -Οι μαθητές που χρειάζονται ιδιαίτερη βοήθεια πρέπει να παρακολουθούν, μέσα στο σχολείο, προς το τέλος του ημερήσιου προγράμματος κάποια φροντιστηριακά προγράμματα. -Μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη. -Μείωση των ωρών διδασκαλίας του δασκάλου της τάξης, για να μπορεί να διαθέτει τις υπόλοιπες στην αντιμετώπιση του μαθησιακού προβλήματος κάθε μαθητή. Τα κενά να καλύπτονται από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Γυμναστές, Αγγλικών κτλ.). -Να υπάρχει καλύτερη συνεργασία μεταξύ δασκάλων-γονέων. -Απαραίτητη η πολύπλευρη συνεργασία δασκάλων, Σχολικών Συμβούλων, γονέων, ειδικών. -Καθοριστική η γνώμη και η συμμετοχή των γονέων. -Καλύτερη ενημέρωση των γονέων, ώστε να μην το αντιμετωπίζουν αρνητικά. -Κατάλληλη υποστήριξη του εκπαιδευτικού με την παρουσία στο σχολείο παιδοψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού. -Να προσεχθεί ο ψυχολογικός παράγοντας. Η ψυχική κατάσταση του μαθητή έχει άμεση σύνδεση με τη μαθησιακή του εξέλιξη.

6. ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η Ε.Δ. στο Δημοτικό στηρίχθηκε, κατά βάση, σε ατομικές πρωτοβουλίες. Εφαρμόστηκε αρχικά σε μεμονωμένες σχολικές μονάδες. Ακολούθως διευρύνθηκε η δοκιμαστική εφαρμογή της σε ένα αριθμό σχολείων όλης της χώρας και κατέληξε στη θεσμοθέτηση και στην "κατ' επίφασιν" γενίκευσή της. Ήδη, όμως, από αυτήν την περίοδο αρχίζει η περιορισμένη και περιστασιακή εφαρμογή του θεσμού,

καθώς και η σταδιακή εγκατάλειψή του. Μικρή ανάκαμψη φαίνεται να παρατηρείται στα πλαίσια του Ολοήμερου Σχολείου.

Σήμερα, Π.Ε.Δ. εφαρμόζονται - πολύ περιορισμένα στην περιφέρεια που ερευνήσαμε, αλλά κατά πάσα πιθανότητα και στα υπόλοιπα σχολεία της χώρας - μόνο στα πλαίσια της συμπλήρωσης του υποχρεωτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών.

Η εικόνα για το ρόλο της Ε.Δ., η οποία προκύπτει από τις εργασίες που παρουσιάζουν την πειραματική εφαρμογή του θεσμού, είναι θετική. Η συστηματική και οργανωμένη εφαρμογή του 1984-1985 στο Δημοτικό είχε αρκετά καλά αποτελέσματα. Όπως δείχνουν τόσο οι αισιόδοξες παρατηρήσεις των Σχολικών Συμβούλων στις εκθέσεις τους τότε, όσο και οι εξίσου ενθαρρυντικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών με τους οποίους ήρθαμε σε επαφή, ακόμη και με τους σημερινούς όρους λειτουργίας που δεν είναι και οι καλύτεροι δυνατοί, τα Π.Ε.Δ., όπου εφαρμόστηκαν, οδήγησαν αρκετά κοντά στο στόχο, δηλαδή στη σταδιακή επανένταξη των παιδιών αυτών στην κανονική τους τάξη.

Εξάλλου, τόσο τα ευρήματα της έρευνάς μας όσο και τα συμπεράσματα άλλων εργασιών έδειξαν ότι εκείνο που χωρίς αμφιβολία βελτιώθηκε ήταν οι ποιοτικοί δείκτες, όπως ο βαθμός αυτοεκτίμησης του παιδιού τόσο σε σχέση με το πρόβλημά του (επιτυχής αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών: *"Τώρα μπορώ να τα καταφέρω κι εγώ"*, αναθέρμανση του ενδιαφέροντος για μάθηση) όσο και σε σχέση με την ομάδα (βελτίωση της επικοινωνίας με τους άλλους, αποδοχή από τους άλλους και τελικά ένταξη στην τάξη).

Πέρα από τις όποιες διαφωνίες σχετικά με το πεδίο και τον τρόπο αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, νομίζουμε ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα και την υποχρέωση να ασκεί την ευεργετική του επίδραση προς την κατεύθυνση της εξομάλυνσης των διαφορών αυτών στο χώρο του, αν όχι και στον ευρύτερο χώρο. Αυτό, ωστόσο, δεν αναιρεί το κύριο στοίχημα, που είναι η αντιμετώπιση των κοινωνικών και πολιτισμικών ανισοτήτων στη ρίζα τους. Δεν επιτρέπεται η εφαρμογή οποιουδήποτε αντισταθμιστικού μέτρου να αποτελεί άλλοθι για την αδιαφορία ή την αναλγησία, τόσο της πολιτείας όσο και της κοινωνίας γενικότερα, μπροστά στις κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες.

Είναι, επίσης, ζήτημα πολιτικής βούλησης, δηλαδή εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο η αρχική υιοθέτηση ενός τέτοιου μέτρου όσο και η ουσιαστική και, προπαντός, διαρκής στήριξή του, ώστε να μην παρατηρείται το απογοητευτικό φαινόμενο της εγκατάλειψης εκπαιδευτικών θεσμών από αυτήν την ίδια την πολιτεία.

Ζητήματα που πρέπει συνεχώς να απασχολούν είναι:

- το περιεχόμενο της αρχής "ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους",
- η επίδραση που μπορεί να ασκεί η εκπαίδευση στις κοινωνικές ανισότητες,
- η διατύπωση αρχών, τις οποίες πρέπει να υπηρετεί ένα αντισταθμιστικό μέτρο ανεξάρτητα από συγκεκριμένες πολιτικές ή πρόσωπα και, επομένως, από εναλλαγές στην εξουσία.
- Το νομικό πλαίσιο χρειάζεται, κατά τη γνώμη μας, κάποιες διορθωτικές παρεμβάσεις, ώστε να καλυφθούν κενά ή να διευκρινιστούν ασάφειες, όπως:
- Περιεχόμενο του όρου "Μαθησιακές δυσκολίες",

- Καθορισμός του πληθυσμού-στόχου και του σκοπού της Ε.Δ., καθώς και των κριτηρίων ένταξης στα Π.Ε.Δ. και επανένταξης στην "κανονική τάξη",
- Καθορισμός, επίσης, της ευθύνης παρακολούθησης της εφαρμογής του θεσμού κατά επίπεδο (τοπικό, περιφερειακό, κεντρικό).

Απαιτείται, έγκαιρη και ακριβής διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά και έγκαιρη αντιμετώπισή τους. Χρειάζεται ακόμη να επιδιωχθεί η αποπεριθωριοποίηση αυτών των μαθητών και η συναισθηματική τους στήριξη, η οποία με τη σειρά της μπορεί να συμβάλει και στη βελτίωση των μαθησιακών τους επιτευγμάτων.

Η ανάληψη ενός Π.Ε.Δ. με μόνο σκοπό τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου ασφαλώς δεν εγγυάται ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να φέρει σε πέρας το απαιτητικό αυτό έργο, ικανότητα που, κατά κανόνα, αυξάνει όσο αυξάνει η πείρα αλλά και ο βαθμός κατάρτισης.

Πιστεύουμε, επίσης, ότι το Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να προσφέρει πολλά, με την ένταξη της Ε.Δ. σ' αυτό. Η αναγκαία βοήθεια εντάσσεται στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα μαζί με τα άλλα μαθήματα της ημέρας και ενώ το παιδί εξακολουθεί να παραμένει στο χώρο του. Αποφεύγει κατ' αυτόν τον τρόπο να δώσει στόχο για σχολιασμό και στιγματισμό.

Η αξιολόγηση, τέλος, του προγράμματος αυτού είναι ο "δείκτης πορείας" του θεσμού. Γι' αυτό θεωρούμε την απουσία της αδιανόητη. Απαιτείται, μάλιστα, η θεσμοθετημένη αξιοποίηση σε κεντρικό επίπεδο των αποτελεσμάτων για τη βελτίωση της εφαρμογής, ακόμα και για την αλλαγή της βασικής φιλοσοφίας του θεσμού, αν χρειαστεί, πράγμα που θα το δείξει η πράξη.

Είναι γνωστό ότι τα αντισταθμιστικά προγράμματα έχουν δεχτεί κατά καιρούς κριτική ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Ακόμη και οι εκθέσεις, για τις οποίες κάναμε λόγο, ενώ όλες τοποθετούνται θετικά απέναντι στην Ε.Δ. και προτείνουν όχι μόνο τη συνέχιση αλλά και την ανάπτυξη και επέκτασή της, με τις αναγκαίες, φυσικά, βελτιώσεις, είναι κάπως επιφυλακτικές ως προς τα αποτελέσματα. Καμιά φορά τα ποσοτικά στοιχεία παρουσιάζουν μικρή ή και ελάχιστη βελτίωση, ενώ βελτίωση και μάλιστα ικανοποιητική, σε αρκετές περιπτώσεις, εμφανίζουν οι ποιοτικοί δείκτες.

Μπορούμε, άραγε να είμαστε ικανοποιημένοι από αυτό που μέχρι σήμερα πρόσφερε στους μαθητές η Ε.Δ., όπου βέβαια εφαρμόστηκε; Η απάντηση αν και δεν μπορεί να είναι μονολεκτική, προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση, εντούτοις κλίνει σαφώς, κατά τη γνώμη μας, προς τη θετική πλευρά. Υπήρξε κάποιο κέρδος από αυτά τα προγράμματα.

Ίσως, όμως, το σημαντικότερο όφελος από την ως τώρα εφαρμογή του θεσμού - εκτός, φυσικά, από το όφελος των ίδιων των παιδιών, όσο λίγα κι αν είναι αυτά, που αναπλήρωσαν τα μαθησιακά ή συναισθηματικά τους κενά και εντάχθηκαν στην τάξη τους - είναι ότι εισήγαγε στον καθημερινό παιδαγωγικό προβληματισμό των εκπαιδευτικών το ενδιαφέρον για τους μαθητές εκείνους που αρχίζουν τη σχολική τους σταδιοδρομία με άνισους όρους. Και μολονότι φαίνεται να έχει πολλούς υποστηρικτές η άποψη ότι η εξασφάλιση της κοινωνικής ισότητας δεν είναι έργο μόνο του σχολείου, κερδίζει έδαφος η άποψη ότι η ισότητα αυτή δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς ένα σχολείο που θα λαμβάνει υπόψη του τις ανισότητες και θα τις μετριάξει με τον τρόπο του και τις δυνατότητές του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βρεττός, Γιώργος (2001) *Αντισταθμιστικοί θεσμοί στο Δημοτικό. Η περίπτωση της Ενισχυτικής Διδασκαλίας*, Αθήνα, Ατραπός.
- Γέρου, Θεόφραστος (1976) *Σχολική Αποτυχία*, Αθήνα, Εκδόσεις Κέδρος.
- Ζαχαρενάκης, Κώστας (1991) *Αντισταθμιστική Αγωγή*, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μιχ. (1991) *Από την εκπαιδευτική ανανέωση στον εκπαιδευτικό νεοσυντηρητισμό*, Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Αθήνα.
- Κασσωτάκης, Μιχ. Ι. (1997) *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγορης.
- Κοκκίνης, Σ. (1985) Η εξισωτική εκπαίδευση και η προβληματική της, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 23, σσ. 32-38 και τεύχος 24, σσ. 21-32.
- Κολιάδης Εμμ., Πολυχρονοπούλου Στ. (1990) Μαθησιακές Δυσκολίες, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, τόμος 5^{ος}, σσ. 3010-3014.
- Κούλμαν Τζέιμς, κ.ά. (1985) Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών (Περληπτική έκθεση), στο: Φραγκουδάκη Άννα, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση, σσ. 301-356.
- Κορομηλάς, Στρατής (1985α) Μαθησιακές δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισής τους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 20, σσ. 97-100.
- Κορομηλάς, Στρατής (1985β) Συμπεράσματα από την εφαρμογή αποζημιωτικής (φροντιστηριακής) διδασκαλίας στο 5^ο Δημοτικό Σχολείο Π. Φαλήρου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 21, σσ. 102-104.
- Κορομηλάς Στ., Μαυροειδής Γ., Σκόπας Ν. (1985γ) Έκθεση Δοκιμαστικής Εφαρμογής Προγραμμάτων Φροντιστηριακής Διδασκαλίας στα Δημοτικά Σχολεία, Αδημοσίευτη.
- Κορομηλάς Στρατής (1992) Δοκιμαστική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στα δημοτικά σχολεία, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 16, σσ. 16-19.
- Κούκου Κωνσταντινιά, Γέρου/Μαργαρίτη Κατίνα (1996) *Σχολική Αποτυχία και Ενισχυτική Διδασκαλία*, ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γραφείο Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Αθήνα, Αδημοσίευτη.
- Magowan, S. (1999) Η διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, στο: Δημ. Π. Στασινός (επιμέλεια), *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, σσ. 13-18.
- Μανίτσα, Κατερίνα (1990) Πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Μια προσωπική μαρτυρία, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 51, σσ. 41-48.
- Μπουζάκης, Σήφης (1987) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπουρντιέ, Πιέρ (1987) Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία, στο: Φραγκουδάκη Άννα *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση (έτος πρωτότυπης έκδοσης 1966), σσ. 357- 391.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σεπτ. 1994) *Αποδελτίωση των Ετήσιων Εκθέσεων των Σχολικών Συμβούλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, σχολικό έτος 1993-1994, Αδημοσίευτη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δεκ. 1995), *Αποδελτίωση των Ετήσιων Εκθέσεων των Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχολικού έτους 1994-1995. Διαπιστώσεις - Προτάσεις*, Αθήνα, Αδημοσίευτη.

Papadopoulos, Antonis (1988) The Contact School Plan, Project No 8: Innovation Primary Education, Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Strasbourg, Decs/Egt (88) 12.

Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης (1986) Εφαρμογές της αντισταθμιστικής αγωγής στο Ελληνικό σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 26, σσ. 17-33.

Πετρόπουλος Ν., Κορομηλάς Σ. (1994) *Μελέτη σκοπιμότητας για την ανάπτυξη του θεσμού της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δημοσίευτη.

Πετρόπουλος, Νίκος (1997) Σχολική αποτυχία: Η περίπτωση της Ελλάδας, στο: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1997), *Σχολική Αποτυχία*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου, Αθήνα 8-9-10 Δεκεμβρίου 1996, σσ. 43-67.

Σκούρα/Βαρνάβα Τζέλα, Κωστάκη Αναστασία (1992) *Η Ενισχυτική Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1991-1992). Μία πρώτη καταγραφή της λειτουργίας του θεσμού, παρατηρήσεις και προτάσεις*, Αθήνα, Δημοσίευτη.

Τριάρχη, Βασιλεία (1993) Μαθησιακές δυσκολίες ή μαθησιακά προβλήματα; Εννοιολογική οριοθέτηση, διευκρινίσεις και διαχωρισμοί, χαρακτηρισμοί, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 19, σσ. 295-307.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Ν.1304/1982 (Φ.Ε.Κ.144/7-12-1982, τ. Α') "Για την επιστημονική παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις" [Άρθρο 27: Πρόσθετη διδακτική βοήθεια στους μαθητές του Λυκείου]

Ν.1824/1988 (Φ.Ε.Κ.296/30-12-1988, τ. Α') "Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις", [Άρθρο 4: Ενισχυτική διδασκαλία και πρόσθετη διδακτική βοήθεια (στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο)].

Π.Δ.390/1990 (Φ.Ε.Κ.154/21-11-1990, τ. Α') "Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων", [Άρθρο 17: Ενισχυτική διδασκαλία].

Π.Δ.393/1990 (Φ.Ε.Κ.156/21-11-1990, τ. Α') "Οργάνωση και λειτουργία Γυμνασίων" [Άρθρο 29: Ενισχυτική Διδασκαλία].

Π.Δ.429/1991 (Φ.Ε.Κ.156/11-10-1991, τ. Α') "Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Γυμνασίου", [Άρθρο 4: Ενισχυτική διδασκαλία].

Π.Δ.462/1991 (Φ.Ε.Κ.171/11-11-1991, τ. Α') "Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου", [Άρθρο 5: Ενισχυτική Διδασκαλία].

Εγκύκλιος, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Γ1/13/49/12-1-1989, "Δοκιμαστική εφαρμογή Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας και Προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών-παιδιών Εργαζομένων Γονέων στα δημοτικά σχολεία".

Εγκύκλιος, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Δ/νση Σπουδών Π.Ε.-Τμήμα Α'-Φ 22/66/Γ1/186/3-3-1992, "Γενικές οδηγίες εφαρμογής Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας".

Εγκύκλιος, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Δ/νση Σπουδών Π.Ε.-Τμήμα Γ'-Φ7/238/Γ1/576/26-4-1995, "Αξιολόγηση και προαγωγή μαθητών".

Εγκύκλιος, ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Δ/νση Σπουδών Π.Ε.-Τμήμα Γ'-Φ7/15/Γ1/89/25-1-1996, "Επανάληψη της τάξης".

**Η ηθικο-κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης των Ελληνίδων στο χώρο της
οθωμανικής αυτοκρατορίας
(19^{ος} αι. - αρχές 20ού)**

**Αικατερίνη ΔΑΛΑΚΟΥΡΑ
φιλόλογος, υποψ. διδάκτωρ**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ηθικο-κοινωνικοποιητική στόχευση της εκπαίδευσης των γυναικών συνιστά έως και τη δεκαετία του 1860 την κυρίαρχη διάσταση αυτής, επιδιώκοντας να μεταδώσει αφενός τις ηθικές αρχές και αρετές που απορρέουν από τη χριστιανική Ηθική και Φιλοσοφία και αφετέρου να προσδώσει κοινωνική διάσταση στον παραδοσιακά ανήκοντα στην ιδιωτική σφαίρα ρόλο της γυναίκας, θετικοποιώντας τον σε όλες του τις διαστάσεις (οικοδέσποινα, σύζυγος, μητέρα). Οι δυο αυτές στοχεύσεις αλληλοσυναρτώνται προσδιορίζοντας η πρώτη το περιεχόμενο ή τον τρόπο άσκησης του κοινωνικού ρόλου που η δεύτερη διαγράφει.

Από τη δεκαετία του 1870 και εξής, καθώς διαφοροποιούνται οι εθνοπολιτικές συνθήκες και η όλη εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία σαφούς εθνικής συνείδησης, η κοινωνικοποίηση των γυναικών, προσδιοριζόμενη από τις ίδιες ηθικές αρχές, διαφοροποιείται ως προς την ιδεολογική της αφετηρία και στόχευση. Σκοπός πλέον δεν είναι η διαμόρφωση “ηθικών συζύγων, ευσεβών και πεφωτισμένων μητέρων, ικανών να αναμορφώσουν και να προάγουν την κοινωνία”, αλλά ελληνίδων που θα υπηρετήσουν μέσα από τους ίδιους ρόλους “το έθνος/ πατρίδα”.

Η έμφαση και η ιεραρχία των στόχων της γυναικείας εκπαίδευσης, πέρα από την παράμετρο του χρόνου, διαφοροποιούνται επιπλέον ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή και το είδος του εκπαιδευτηρίου. Στο σύνολο όμως των σχολείων θηλέων εμφανής είναι η συντήρηση του παραδοσιακού οικιακού τους ρόλου, που ανάλογα με τη χρονική περίοδο λαμβάνει “ένδυμα” κοινωνικό ή εθνικ/πολιτικό.

ABSTRACT

Up until the 1860s, women's education was meant to reinforce moral behavior and create socially adept human beings. As such it promoted the moral principles derived from Christian ethics and philosophy on the one hand; on the other, it consolidated the social aspect of women's roles (mother, wife, hostess), roles perceived as positive that traditionally relegated women to the private domain. These two processes were interrelated in that the first determined the content and the way a woman's social role was articulated, a role that the second defined.

Since the 1870s, with the ideological reorientation of the nation-state, educational policies began targeting the formation of a definite national consciousness; the socialization of women, while still determined by the same moral principles, was differentiated as far as its ideological basis and objectives. The purpose of their education was no longer the creation of "morally upright wives, pious and enlightened

mothers, capable of forming and helping advance society"; now the main purpose was to serve as hostesses, mothers, wives the nation.

The emphasis and the objectives of women's education were determined not only by the time factor but additionally according to geographical area and the type of school they attended. As a whole, however, the education of women maintained its conservative domestic orientation which, depending on the time period, was indirectly either social or nationalistic.

Στην εισήγηση που ακολουθεί παρουσιάζονται οι στόχοι της ηθικο-κοινωνικής διαπαιδαγώγησης των γυναικών, όπως αυτοί καταγράφονται στους κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων θηλέων, διαφαίνονται μέσα από τα ποιοτικά και τυπικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσής τους και απηχούνται στις απόψεις των παιδαγωγών και λογίων της εποχής. Στη συνέχεια, αναλύονται οι διαστάσεις των στοχεύσεων αυτών και επιχειρείται να διερμηνευτούν τόσο ως προς τη φιλοσοφικό-παιδαγωγική τους αφετηρία, όσο και ως προς την κοινωνικο-πρακτική τους εφαρμογή.

Η θέση που θα υποστηριχθεί είναι αφενός πως απώτερος στόχος της ηθικο-κοινωνικής αγωγή των γυναικών είναι η "καταξίωση", ο θετικός προσδιορισμός του "εν οίκω" ρόλου τους και αφετέρου πως η στόχευση αυτή, ενώ αρχικά υπηρετεί τις κοινωνικο-οικονομικές δομές που τη δημιούργησαν, στη συνέχεια χωρίς να χάσει το ρόλο αυτό "υπάγεται" στην εθνική στόχευση της εκπαίδευσης, υπηρετώντας την αλυτρωτική εθνική πολιτική του ελληνικού κράτους και των φορέων της στις ελληνικές κοινότητες του οθωμανικού χώρου.

Η εισήγηση στηρίζεται, για την καταγραφή των στόχων και των διαστάσεων του υπο διερεύνηση θέματος, στους κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων θηλέων και σε ενδεικτικά ωρολόγια προγράμματα των σχολείων αυτών, ενώ για την ερμηνεία των καταγραφόμενων στοιχείων και την τεκμηρίωση των θέσεων που συνάγονται σε απόψεις ελλήνων/-ίδων παιδαγωγών της εποχής και υπευθύνων της εκπαίδευσης, σε δημοσιευμένα κείμενα συμβουλών ή οδηγιών προς τις μέλλουσες διδασκάλισσες, σε λόγους πανηγυρικούς διευθυντριών και διευθυντών σχολείων, καθώς και στον Τύπο της εποχής.

Οι στοχεύσεις της αγωγής σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι γνωστό ότι επηρεάζονται/προσδιορίζονται αφενός από το πολιτικο-οικονομικό σύστημα του χώρου λειτουργίας του, το βαθμό της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, το είδος των φιλοσοφικών και παιδαγωγικών απόψεων που επικρατούν, το βαθμό

δεκτικότητας και νεωτεριστικής διάθεσης του πολιτικού και εκπαιδευτικού κόσμου της και αφετέρου από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, χάριν των οποίων οργανώνεται.

Στο πλαίσιο λοιπόν των ελληνικών κοινοτήτων της οθωμανικής αυτοκρατορίας η δόμηση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των θηλέων από το 1840 -χρόνος έναρξης της συστηματικής εκπαίδευσης των γυναικών, αν ως αναγκαία προϋπόθεση για την υιοθέτηση του όρου θεωρήσουμε την ύπαρξη κοινοτικής μέριμνας για την ίδρυση και τη λειτουργία των αντίστοιχων ιδρυμάτων- έως και τις αρχές του 20ού, διαμορφώνονται από τις ιδιαίτερες, για τις κοινότητες αυτές, κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες και εθνικο-ιδεολογικές τάσεις, καθώς και από τις επικρατούσες απόψεις σχετικά με τον προορισμό του γυναικείου φύλου, τον κοινωνικό του ρόλο, τη βιολογική του ιδιαιτερότητα και τις διανοητικές του δυνατότητες. Οι στοχεύσεις λοιπόν της αγωγής, όπως διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση των προαναφερόμενων παραγόντων παρουσιάζουν τις εξής διαστάσεις:

1. εθνική (ελληνοπρεπής και χριστιανική αγωγή/εκπαίδευση,
2. ηθοπλαστική (διαμόρφωση ηθικής και ευσεβούς προσωπικότητας).
3. κοινωνικοποιητική (εκπαίδευση και αγωγή των γυναικών ώστε να καταστούν “φρόνιμες δεσποινίδες, έντιμοι σύζυγοι, φιλόστοργες μητέρες” και φιλόανθρωποι πολίτες¹).
4. γνωστική/μορφωτική (η -σύμφωνη με τη φύση της γυναίκας- μετάδοση των γνώσεων εκείνων που είναι αναγκαίες για την ικανοποιητική εκπλήρωση του κοινωνικού της ρόλου).
5. επαγγελματικής κατάρτισης (η προετοιμασία διδασκαλισσών και νηπιαγωγών, και -σε μικρότερη έκταση- ειδικευμένων εργατριών),

στοχεύσεις που δε χαρακτηρίζουν βέβαια τη λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θηλέων ούτε εντοπίζονται στο σύνολό τους κατά την ίδια χρονική περίοδο και με την ίδια μεταξύ τους διασύνδεση.

Ειδικότερα, η ηθική και κοινωνικοποιητική διάσταση εμφανίζονται άμεσα ή έμμεσα ως στοχεύσεις στη λειτουργία όλων των ιδρυμάτων θηλέων και καθόλη τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου, διαφοροποιούνται, όμως, ως προς την ιεράρχησή τους σε σχέση με τις άλλες διαστάσεις, καθώς και τη μεταξύ τους διασύνδεση ανάλογα με τη χρονική περίοδο, την περιοχή στην οποία λειτουργεί το εκπαιδευτικό ίδρυμα και το διοικητικό τύπο του ιδρύματος (κοινοτικό, ιδιωτικό, ιδιοσυντήρητο παρθεναγωγείο κλπ).

Έως και τη δεκαετία του 1860 η ηθικοποιητική διάσταση της αγωγής των κοριτσιών είναι η κυρίαρχη στην οργάνωση και στη λειτουργία των σχολείων θηλέων. Αφενός διατυπώνεται με σαφήνεια ως επιδιωκόμενος σκοπός στα κανονιστικά κείμενα της λειτουργίας των ιδρυμάτων (“Σκοπόν έχει -το ίδρυμα- την ηθικήν ... αυτών μόρφωσιν...”² ή “Κύριος σκοπός του Παρθεναγωγείου τούτου είναι η ηθική μόρφωσις ...”, ακόμη “σκοπός του παρθεναγωγείου είναι η ηθικοποίησις, ήτοι η διάπλασις και η ρύθμισις της καρδιάς ηθικώς...”) και αφετέρου, απορρέει από

στοιχεία της εσωτερικής τους λειτουργίας (κανόνες διαβίωσης των μαθητριών και των διδασκαλισσών στο πλαίσιο του ιδρύματος, σχέση διδασκόντων και μαθητριών, βαθμός επιτήρησης αυτών κλπ.3) και από τα κριτήρια επιλογής του διδακτικού προσωπικού (ως διδασκάλισσες προσλαμβάνονται “αι διακρινόμεναι επί χρηστότητι και ικανότητι4.” ή “διορίζονται χρησταί τα ήθη και πεπειραμέναι5..).

Αναφέρεται δε και προσδιορίζει τόσο το χαρακτήρα όσο και τη συμπεριφορά των μαθητριών (άλλες φορές τονίζονται ιδιαίτερα οι αρετές που πρέπει προσαποκτηθούν και άλλες φορές η στόχευση επικεντρώνεται σε θέματα συμπεριφοράς, μέσα από την οποία διαγράφεται το επιδιωκόμενο να αποκτηθεί ήθος), ενώ παράλληλα διασυνδέεται άμεσα με την κοινωνικοποιητική στόχευση προσδιορίζοντας την ποιότητα και τον τρόπο άσκησης του μελλοντικού κοινωνικού ρόλου των μαθητριών.

Το δέον ήθος των κοριτσιών πρέπει να χαρακτηρίζεται από φρονιμάδα, σεμνότητα, χρηστοήθεια, κοσμιότητα, διακριτικότητα, αφοσίωση στην οικογένεια, θεοσέβεια, αίσθημα ευσέβειας, φιλανθρωπία και άλλες -όπως τονίζεται- χριστιανικές αρετές, ενώ η πρόπουσα συμπεριφορά εντός και εκτός του σχολείου, από ευσημονία, απλότητα στην ένδυση/περιβολή, άκρα διακριτικότητα, αποφυγή προσέλκυσης της προσοχής των άλλων στους δημόσιους χώρους, άκρως οριοθετημένος τρόπος κίνησης, στάσης του σώματος, κατεύθυνσης του βλέμματος και εκδήλωσης της κοινωνικότητας δημοσίως: “Άπασαι αι μαθήτραι οφείλουσι ... να φέρωνται κοσμίως και σεμνοπρεπώς.”6, ή “... οφείλουσιν αι μαθήτραι να περιπατώσιν καθ’ οδόν ευσημόνως και κοσμίως, χωρίς να βλέπωσιν εδώ και εκεί περιέργως ή να γελώσιν θορυβοδώς και ασέμνως, ή να ομιλώσι προς αλλήλας εάν συναντηθώσιν ή αν συναντήσωσιν άλλα κοράσια ή να φωνάζωσιν και να φέρονται αφρόνως και απρεπώς”7 αλλού, “αι μαθήτραι χρεωστούσι ... να μη λησμονώσι δε και εν καιρώ διασκεδάσεως την απαιτουμένην παρθενικήν αιδώ”8.

Διαγράφεται δηλαδή η επιδίωξη διαμόρφωσης ενός ήθους από το οποίο απουσιάζει η ζωντάνια, η ζωηρότητα, η εκδηλωτικότητα, η κοινωνικότητα -ακόμη και αυτή η περιορισμένη μεταξύ των γυναικών-, ενός ήθους υποτονικού, διακριτικού έως εξαφάνισης, που καθορίζει τη συμπεριφορά των γυναικών τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο χώρο, όπου ιδιαίτερα δε θα πρέπει να γίνεται αισθητή η παρουσία τους, κάτι που εναρμονίζεται με τον απόντα ουσιαστικά κοινωνικό ρόλο ή την απύουσα κοινωνική τους παρουσία.

Στην ηθικοποιητική επιδίωξη της γυναικείας αγωγής και εκπαίδευσης τονίζεται ιδιαίτερα η ευσέβεια, η θεοσέβεια, καθώς και το χριστιανικό πνεύμα, στο πλαίσιο του οποίου επιδιώκεται ο ηθικοποιητικός και διανοητικός -παρόν επίσης κατά την περίοδο αυτή- στόχος. “Διαβεβαιώ -λέει η συντάκτρια του κανονισμού- την κατά το εθνικόν και χριστιανικόν ημών πνεύμα ποθουμένην διανοητικήν και ηθικήν ανάπτυξιν των εισαγόμενων κορασίων”9. Το ίδιο δηλώνεται και στους κανονισμούς των λοιπών παρθεναγωγείων. για παράδειγμα: “Σκοπόν δ’ έχει την εν ορθοδόξω δόγματι διδασκαλίαν των κορασίων, την ηθικήν ... μόρφωσιν...”10 “(προτίθεται) ... την εν ορθοδόξω και ελληνοπρεπεί διδασκαλία ηθικήν και διανοητικήν μόρφωσιν”11.

Η χριστιανική αγωγή, κατά τις παραπάνω διατυπώσεις, αλλά και από τον τρόπο που διαπλέκεται με τον ηθικοποιητικό στόχο (“Σκοπός του Παρθεναγωγείου είναι η ηθικοποίησης, ήτοι η διάπλασις και η ρύθμισις της καρδίας θρησκευτικώς τα και ηθικώς...”¹² ή “Σκοπός ... εστίν η ηθικοθρησκευτική ... μόρφωσις...”¹³) δεν αποτελεί αυτοτελή στόχο στην εκπαίδευση των κοριτσιών, αλλά αφενός το πλαίσιο ανάπτυξης του στόχου της ηθικής αγωγής και αφετέρου μια από τις πηγές άντλησης του περιεχομένου της, κάτι που αποδεικνύεται και από τα στοιχεία (αρετές και μορφές συμπεριφοράς) στα οποία αναλύεται ο στόχος της ηθικής αγωγής στα κείμενα, όπου ο χριστιανισμός και η ορθοδοξία απουσιάζουν ως διατυπώσεις. Για παράδειγμα: Στον Κανονισμό του Ελληνικού Παρθεναγωγείου Κωνσταντινούπολης, στον οποίο απουσιάζει παντελώς η αναφορά στη χριστιανική διαπαιδαγώγηση, κατά την ανάλυση του ήθους που θα πρέπει να αποκτήσουν οι μαθήτριες, τονίζονται η θεοσέβεια, η φιλανθρωπία, αλλά και εν γένει οι χριστιανικές αρετές¹⁴.

Στα ιδιωτικά, όμως, σχολεία της Μικράς Ασίας, κατά την πρώτη αυτή περίοδο, η χριστιανική αγωγή προσαποκτά, πέρα από την ηθικοποιητική της διάσταση, και θέση ανεξάρτητου στόχου. Η ανεξαρτοποίηση αυτή και η έμφαση που παρατηρείται στην χριστιανική “εν ορθοδόξω δόγματι” αγωγή είναι συνέπεια της λειτουργίας ξένων ιδιωτικών σχολείων και σχολείων των καθολικών ιεραποστολών. Στην περίπτωση αυτή η χριστιανική αγωγή διαπλέκεται με την “κατά τα πάτρια” ή “ελληνοπρεπή” αγωγή¹⁵, επιδιώκοντας να συγκρατήσει στο πλαίσιο του ελληνικού σχολικού δικτύου τα κορίτσια των αστικών οικογενειών -και το ρόλο αυτό αναλαμβάνουν τα ιδιωτικά σχολεία ως αντίστοιχα των ξένων- προβάλλοντας τον κίνδυνο του προσηλυτισμού στο καθολικό η Λουθηριανό δόγμα και του αφελληνισμού, γεγονός που με τη σειρά του προβάλλει πρώιμα -συγκριτικά με τις κοινότητες άλλων περιοχών- και με άλλο περιεχόμενο το στόχο της εθνικής αγωγής.

Το ενδιαφέρον στοιχείο στην έρευνα αυτή είναι η διασύνδεση του ηθικοποιητικού στόχου της εκπαίδευσης με τον κοινωνικό ρόλο που διαγράφεται για τις γυναίκες μέσα από τη σαφή αφενός διατύπωση του περιεχομένου της κοινωνικοποιητικής στόχευσης, και τη λειτουργία της εκπαίδευσής τους, αφετέρου. Ο ηθικοποιητικός στόχος, παρουσιάζεται να υπάγεται στον κοινωνικοποιητικό και να προσδιορίζει/διασαφηνίζει το περιεχόμενο του ρόλου των γυναικών ή τον τρόπο άσκησής του. Δεν αποτελεί δηλαδή ανεξάρτητη στόχευση, παρά λαμβάνει υπόσταση και έχει λόγω ύπαρξης μόνο μέσα από τη διασύνδεση αυτή, καθώς δε στοχεύει στη δημιουργία αυτόνομων ηθικών οντοτήτων/ηθικών κοινωνικών υπάρξεων, αλλά ηθικών μητέρων, συζύγων και θυγατέρων.

Η διασύνδεση αυτή -όπως και ξεχωριστά η κάθε μια από τις δυο στοχεύσεις- τονίζονται ιδιαίτερα στα ιδιωτικά σχολεία, σε αντίθεση με τα ιδιοσυντήρητα, στα οποία υπεισέρχονται με πιο ήπιο λεκτικό τρόπο, αν δεν παρεμφαίνονται μέσα από γενικότροπες εκφράσεις, (“ίνα επιτελέσωσιν τον αληθή αυτών προορισμόν εν τε τω οίκω και εν τη κοινωνία”), οι οποίες, εξεταζόμενες μέσα στο πλαίσιο των λοιπών παραμέτρων λειτουργίας τους, παραπέμπουν σε έναν πιο διευρυμένο και διαφοροποιημένο κοινωνικό ρόλο.

Η υπαγωγή της ηθικοποιητικής διάστασης στην κοινωνικοποιητική γίνεται εμφανέστερη μετά το 1860, όταν η δεύτερη έχοντας πλέον “προσαρτήσει” την πρώτη ανάγεται σε πρωταρχική στόχευση της εκπαίδευσης των κοριτσιών, επιδιώκοντας να προσδώσει κοινωνική διάσταση σε έναν παραδοσιακό και αδιαφοροποίητο σε σχέση με το παρελθόν ρόλο της ιδιωτικής σφαίρας.

Ο “κοινωνικός” ρόλος των γυναικών, όπως διαγράφεται μέσα από τις εξεταζόμενες πηγές παρουσιάζει τις εξής διαστάσεις: α. οικοδέσποινες, σύζυγοι, μητέρες και θυγατέρες, δηλαδή δυνάμει σύζυγοι, οικοδέσποινες και μητέρες, β. φιλάνθρωπες κυρίες και γ. εργαζόμενες γυναίκες, όταν βιοποριστικοί λόγοι το απαιτούν.

Η πρώτη διάσταση είναι η κυρίαρχη στον κοινωνικό ρόλο που επιφυλλάσσεται για τις γυναίκες. Είναι αυτή που τονίζεται άμεσα στα κείμενα των κανονισμών, αλλά και των λόγων των παιδαγωγών της εποχής καθόλη τη διάρκεια της περιόδου. Αλλά και όπου η άμεση αναφορά στη διάσταση αυτή απουσιάζει παρεμφαίνεται έμμεσα από άλλες αναφορές, όπως π.χ. από τη συμπερίληψη της εκμάθησης των εργοχείρων και των πρακτικών μαθημάτων μεταξύ των λοιπών στόχων¹⁶ ή από τη θέση που καταλαμβάνουν αυτά στα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα των παρθεναγωγείων. Για παράδειγμα, το μάθημα των εργοχείρων διδάσκεται, χωρίς ουσιαστική διαφοροποίηση των ωρών διδασκαλίας¹⁷, σε όλα τα σχολεία θηλέων και σε όλες τις τάξεις από το νηπιαγωγείο έως και το διδασκαλείο,. Το ίδιο ισχύει και για το σύνολο των τεχνικών μαθημάτων.¹⁸

Στην κυρίαρχη αυτή του διάσταση ο κοινωνικός ρόλος διαπλεκόμενος με τον ηθικοποιητικό προσδιορίζεται ως προς το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά του. Έτσι από θυγάτηρ, σύζυγος οικοδέσποινα και μήτηρ, απολήγει σε “φρόνιμη, σεμνοπρεπή, χρηστοήθη νεάνιδα, καλή, συνετή, χρηστή, ενάρετη και ευσεβή σύζυγο, οικοδέσποινα και μητέρα”. Παράλληλα, από τον ιδιωτικό χώρο, στον οποίο ουσιαστικά ανήκει, μεταφέρεται στο δημόσιο και από ρόλος οικιακός μεταβάλλεται σε κοινωνικό, προβαλλόμενος ως ουσιαστικά συνδεδεμένος με την κοινωνία¹⁹, καθώς η ενάρετη και πεφωτισμένη μήτηρ αποτελεί “κρηπίδα της κοινωνίας”, και “δια των εναρέτων γυναικών διοχετεύονται εις όλην την κοινωνία αι αγαθαί έξεις και τα ευγενή φρονήματα”²⁰. Όσο ανύπαρκτη είναι η κοινωνική διάσταση στο ρόλο αυτό -ένας ρόλος “φυσικός” κατά το παρελθόν για τη γυναίκα, χωρίς ωραιοποίηση- τόσο εντονότερα τονίζεται η κοινωνική του σημασία και ωραιοποιείται έως εξιδανίκευσης, καθώς από αυτόν προβάλλεται να εξαρτάται η γενική ευημερία και πρόοδος της ανθρωπότητας²¹.

Την ίδια λογική υπηρετεί και ο διανοητικός/γνωστικός σκοπός της εκπαίδευσης των γυναικών. Η αναγκαιότητα της μόρφωσης των γυναικών συνδέεται και αυτή με την έμμεση ωφέλεια που θα προκύψει για την κοινωνία, τεκμηριώνοντας έτσι ή δικαιώνοντας την έξοδό τους από την “οικία”²². Η γυναίκα, έτσι, ανάγεται σε μορφώτρια της κοινωνίας, προσφορά που θα προκύψει, όμως, όχι από τη δραστηριοποίησή της στον επαγγελματικό ή εργασιακό στίβο -φυσιολογική συνεπαγωγή για την εκπαίδευση των αρρένων- αλλά από τον “πεφωτισμένο” πλέον μέσω της παιδείας ρόλο τους ως μητέρες: “ Ο κόσμος απαιτεί από αυτάς να μορφώσωσιν όσω δυνατόν λογικούς και φιλοτίμους ανθρώπους ...”²³.

Η “μεταμόρφωση” αυτή ή μετονομασία του οικιακού -και “κοινωνικοποιημένου” πλέον- ρόλου της μητέρας και συζύγου δεν απαντάται στα ιδιοσυντήρητα σχολεία, στα οποία η κοινωνική λειτουργία των γυναικών παρουσιάζεται ως ενέχουσα πραγματική κοινωνική διάσταση, καθώς αποσυνδέεται από τον οικιακό ρόλο, την προσφορά δηλαδή μέσα από τη συζυγική ή μητρική λειτουργία. Για παράδειγμα ως στόχος της λειτουργίας του παρθεναγωγείου της Παλλάδας τίθεται η μετάδοση “χριστιανικών και κοινωνικών αρετών”, χωρίς καμιά αναφορά στην ή σύνδεση με την οικιακή σφαίρα. Όπου γίνεται αναφορά σ’ αυτήν, η λειτουργία των γυναικών σε κοινωνικό επίπεδο διαχωρίζεται. Για παράδειγμα, στον Κανονισμό του Ζαπτείου Παρθεναγωγείου (1879) δηλώνεται ότι στόχος λειτουργίας του σχολείου είναι “...(η μετάδοσις της πρώτης και μέσης παιδείσεως) ίνα επιτελέσωσιν τον αληθή αυτών προορισμόν εν τω οίκω και εν τη κοινωνία”²⁴.

Βέβαια, ο διαφοροποιημένος αυτός κοινωνικός ρόλος δεν προσδιορίζεται ως προς το περιεχόμενο ούτε εξειδικεύεται σε συγκεκριμένη/ες λειτουργία/ες. Συσχετιζόμενος, όμως, με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητριών των σχολείων αυτών, όπως και με το γεγονός ότι η εκπαίδευσή τους ικανοποιεί ανάγκες διαφορετικές, αντίστοιχες της κοινωνικής τους προέλευσης (η διάκριση των στοχεύσεων της εκπαίδευσης ανάλογα με την κοινωνική τάξη δηλώνεται και ρητά στα κείμενα κάποιων κανονισμών)²⁵, καθώς και με το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων αυτών (πιο διευρυμένο, με πληθώρα ξένων γλωσσών και εκμάθηση ποικίλων μουσικών οργάνων) γίνεται αντιληπτό ότι ως κοινωνικός ρόλος εννοείται η κοινωνική τους παρουσία, στο πλαίσιο κυρίως της κοινωνική λειτουργία της οικογένειάς τους. Η κοινωνική βέβαια αυτή παρουσία είναι διακοσμητική ως επί το πλείστον και επιδεικτική της οικονομικής ισχύος της οικογένειας (Βαρίκα, 1987), αλλά ενέχει και κάποια ενεργητική διάσταση που εκδηλώνεται με τη συμμετοχή και δράση σε συλλόγους και σε κοσμητείες σχολείων²⁶, τη διεκπεραίωση, αλλά και την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ίδρυση και λειτουργία κοινωφελών για τις ελληνικές κοινότητες ιδρυμάτων²⁷.

Η μεταστροφή αυτή στην αντιμετώπιση του παραδοσιακού ρόλου της γυναίκας και η μεταλλαγή του σε κοινωνικό σχετίζεται με τις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές της εποχής και τη συναρτώμενη με αυτές εμφάνιση και λειτουργία της γυναικείας εκπαίδευσης. Η κοινωνική λειτουργία της γυναίκας, που αρχίζει να εξέρχεται από τον ιδιωτικό χώρο, έπρεπε να προσδιοριστεί με τρόπο που δε θα διατάραζε την κατά φύλο διχοτομική οργάνωση της κοινωνίας και παράλληλα να “δικαιωθεί”/αιτιολογηθεί ο λόγος της εκπαίδευσής της, προσδιορίζοντας ταυτόχρονα το περιεχόμενο και το σκοπό της²⁸. Έτσι, η υπάρχουσα -οικιακή- λειτουργία μεταλλάσσεται και οι γυναίκες μεταβάλλονται σε επαγγελματίες μητέρες, οικοδέσποινες και συζύγους, ρόλοι που προβάλλονται πλέον ως άκρως σημαίνοντες κοινωνικά και κατά συνέπεια προσδιορίζονται θετικά. Οι συζητήσεις για το περιεχόμενο της γυναικείας εκπαίδευσης που αρχίζουν ήδη από τη δεκαετία του 1860 συνδέονται ακριβώς με τις αλλαγές αυτές και οι προτάσεις στις οποίες καταλήγουν σταθεροποιούν την διχοτομική, από την άποψη του φύλου θεώρηση της κοινωνίας, προσαρμόζοντας σ’ αυτή τη λογική τις στοχεύσεις της και το περιεχόμενο σπουδών.

Αρωγός στην παγίωση αυτής της μεταλλαγής έρχεται και η επιστήμη, η οποία ενδύει με “επιστημονικό” κύρος αναπόδεικτες, αλλά κοινωνικά αναγκαίες οριοθετήσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές. Στη φύση και στη βιολογία της γυναίκας αποδίδονται κοινωνικές αρετές, πνευματικές δυνατότητες/περιορισμοί, κλίσεις και ροπές χαρακτηρολογικές και “ερμηνεύεται” ο -κοινωνικά περιορισμένος- ρόλος της²⁹. Έτσι, η γυναικεία εκπαίδευση οργανώνεται με βάση τις “επιστημονικές” αυτές πλέον αντιλήψεις, διαχωρίζεται από την των αρρένων και διαφοροποιείται ως προς τη διάρκεια, το περιεχόμενο και το είδος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, και με τη λειτουργία της ενισχύει και ισχυροποιεί τις διαχωριστικές αντιλήψεις που την καθιέρωσαν.

Ουσιαστικό περιεχόμενο λαμβάνει ο κοινωνικός ρόλος της γυναίκας, στις διαστάσεις της φιλανθρωπικής δράσης και της εργασίας, που αναφέρονται όμως σε μικρότερες ομάδες γυναικών, ταξικά προσδιορισμένες. Η πρώτη, παρότι απαντάται ανάμεσα στις στοχεύσεις λειτουργίας όλων σχεδόν των σχολείων θηλέων, καθώς η φιλανθρωπία θεωρείται “φυσική” και επομένως πρέπουσα δράση για τις γυναίκες (Κουρτίδης, 1904), αποβαίνει τελικά μέρος του κοινωνικού ρόλου μόνο των εύπορων γυναικών, όπως αποδεικνύεται από τους καταλόγους των μελών των φιλανθρωπικών συλλόγων, τους όρους εγγραφής σ’ αυτούς, αλλά και από τα ονόματα των μεμονωμένων γυναικών που αναλαμβάνουν και υλοποιούν σχετικές πρωτοβουλίες (Μαμώνη, Ιστικοπούλου, 2002).

Η δεύτερη αφορά αποκλειστικά και υπό προϋποθέσεις τις γυναίκες των χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Όντας η εργασία απολύτως απαγορευτική για τις γυναίκες των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων -καθώς με το νέο κατά φύλο καταμερισμό εργασίας, που έχει μετατρέψει τη γυναίκα σε επαγγελματία νοικοκυρά και μητέρα, είναι όχι μόνο κοινωνικά μη αποδεκτή, αλλά και ηθικά καταδικαστέα³⁰ -γίνεται “κατ’ ανάγκη”³¹ αποδεκτή μόνο για τις αδύναμες οικονομικά ή άπορες γυναίκες των λαϊκών στρωμάτων, στην περίπτωση που βιοποριστικοί λόγοι το επιβάλλουν. Σε αντιστοιχία με τις κοινωνικές αυτές παραδοχές οργανώνεται και η γυναικεία εκπαίδευση. ελάχιστα, δηλαδή, προσανατολισμένη στην επαγγελματική κατάρτιση, η οποία στο βαθμό που επιδιώκεται άμεσα (κατάρτιση διδασκαλιστών) ή έμμεσα (μέσω της διδασκαλίας των πρακτικών μαθημάτων, των εργοχείρων, της κοπτικής, της ραπτικής κλπ.) απευθύνεται μόνο στο μαθητικό πληθυσμό των κατώτερων οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων. Ειδικότερα, αναφορά στη διάσταση αυτή του κοινωνικού ρόλου των γυναικών αρχικά γίνεται μόνο στο σχολείο Απόρων Κορασίων της Κωνσταντινούπολης³² και αργότερα στο Ζάππειο, με την ίδρυση του Επαγγελματικού Τμήματος, που οργανώνεται με στόχο την “παροχή βιοτικού τινός πόρου δια της διδασκαλίας επαγγελλμάτων”³³. Πιθανόν και στα λοιπά σχολεία “απόρων κορασίων” που λειτουργούν σε άλλες πόλεις (π.χ. Θεσσαλονίκη, Φιλιππούπολη) και γενικότερα στα κοινοτικά παρθεναγωγεία -τουλάχιστον στην αρχή της λειτουργίας τους³⁴ - η διδασκαλία των πρακτικών μαθημάτων να είχε τον ίδιο προσανατολισμό ή τουλάχιστον την εξασφάλιση της έμμεση οικονομικής συνεισφοράς της γυναίκας στην οικογένεια, μέσω της χρήσης αυτών των τεχνών στο πλαίσιο της. δεν απαντάται όμως ρητή αναφορά σ’ αυτόν.

Συνεπώς, η κύρια διάσταση του κοινωνικού ρόλου που αφορά όλες τις γυναίκες ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης και σχολείου φοίτησης είναι η προσφορά τους μέσα από το ρόλο της μητέρας - συζύγου. Η διαχωρισμένη από το ρόλο αυτό κοινωνική παρουσία των γυναικών “επιμερίζεται” ταξικά και λαμβάνει για μεν τις γυναίκες των ανώτερων στρωμάτων το περιεχόμενο της διακοσμητικής κοινωνικής παρουσίας και της φιλανθρωπικής δράσης, για τις δε άπορες γυναίκες των χαμηλών οικονομικών στρωμάτων, της εργασιακής απασχόλησης. Όμως, οι εντονότερα κοινωνικές αυτές διαστάσεις του ρόλου τους, παρότι συνιστούν μια κάποια “έξοδο” της γυναίκας από την “οικία” και συνεπώς απαρχή της ενεργητικής παρουσίας της στον κοινωνικό/δημόσιο χώρο, δεν καθιστούν το ρόλο τους πραγματικά κοινωνικό, καθώς αυτός δεν αντιμετωπίζεται ως κοινωνική λειτουργία, αλλά ως απόρροια της “ομαλής” γυναικείας φύσης, της μητρικής, χριστιανικής και συναισθηματική της λειτουργίας.

Κατά και μετά τη δεκαετία του 1870 έμφαση στη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θηλέων δίνεται στην “εθνική, ελληνοπρεπή και χριστιανική - προσδιοριστική και άρρηκτα συνδεδεμένη με την εθνική- αγωγή”. Αυτό διαφαίνεται τόσο από τις διατυπώσεις των σκοπών και στόχων της λειτουργίας των ιδρυμάτων³⁵ -στις οποίες ο εθνικός σκοπός προβάλλεται είτε ως ανεξάρτητος και αυθύπαρκτος είτε να διαπερνά ως φιλοσοφία αγωγής όλους τους λοιπούς- και τα στοιχεία της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας (εβδομαδιαίος χρόνος διδασκαλίας και περιεχόμενο των λεγόμενων εθnikοφρονηματιστικών μαθημάτων, περιεχόμενο σχολικών εορτών, φορέας επιλογής και συχνά χρηματοδότησης των διευθυντριών των ανώτερων παρθεναγωγείων), όσο και από τις δημοσιευμένες απόψεις ελληνίδων και ελλήνων παιδαγωγών για το περιεχόμενο και το σκοπό της γυναικείας εκπαίδευσης, από τη σχετική αρθρογραφία της εποχής και τους λόγους που εκφωνούνται από τους διευθύντριες/-ντές σχολείων στο πλαίσιο των σχολικών εκδηλώσεων και εορτών³⁶.

Η ηθικοποιητική και η κοινωνική διάσταση, με την ίδια μεταξύ τους διασύνδεση -η πρώτη προσδιοριστική του περιεχομένου της δεύτερης- εξακολουθούν να αποτελούν βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης των κοριτσιών, σταδιακά όμως “υπάγονται” -όπως και οι λοιπές - στην εθνική. Η υπαγωγή αυτή δε διαφοροποιεί το περιεχόμενό τους, σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο, αλλάζει όμως τον προσανατολισμό τους (την ιδεολογική τους αφετηρία και την πραγματιστική τους στόχευση), καθώς και το σημείο κοινωνικής αναφοράς της δεύτερης. Ειδικότερα, αναφορικά με την ηθικοποιητική διάσταση, οι προσήκουσες στο γυναικείο φύλο και επιδιωκόμενες να αποκτηθούν ηθικές αρετές (συζυγική αφοσίωση, σεμνότητα, αυτοθυσία, αγάπη και σεβασμός προς τους γονείς) παρουσιάζονται πλέον να απορρέουν από την αρχαιότητα και να προσδιορίζονται με τον καλύτερο τρόπο μόνο από αυτήν³⁷, ενώ τονίζεται η αποφυγή μίμησης ξένων συνηθειών και τρόπων συμπεριφοράς, καθώς δε συνάδουν με “το ελληνικό ήθος και τις ελληνικές συνήθειες”³⁸. Παράλληλα, η κοινωνικοποιητική λειτουργία συνδεόμενη με τον ελληνισμό ως αφετηρία³⁹, αλλά και ως στόχευση⁴⁰ είναι πλέον προσανατολισμένη στο να δημιουργήσει γυναίκες -μητέρες, συζύγους, δασκάλες- με σαφή και έντονη ελληνική συνείδηση, ώστε να υπηρετήσουν το έθνος. Κατ’ αυτόν τον τρόπο το σημείο αναφοράς της κοινωνικοποίησής τους διαφοροποιείται και αποκτά

εθνικο/πολιτικό από κοινωνικό περιεχόμενο. από αυτές δεν εξαρτάται πλέον “η πρόοδος της κοινωνίας” και “η ευημερία της ανθρωπότητας”, αλλά η ύπαρξη του έθνους: “Αυτή η υπόσταση του έθνους εξαρτάται απ’ αυτών (των γυναικών). Αι λεπτοφυείς αυταί γυναικείαι χείρες ανεγείρουσι τα τρόπαια, ή σφυραλατούσι τας αλύσεις των λαών”⁴¹. Ο έμμεσα “κοινωνικός”, έως τώρα, ρόλος τους μεταβάλλεται πλέον σε έμμεσα εθνικο/πολιτικό, χωρίς να διαφοροποιείται η ουσία του, που παραμένει “σύζυγος, οικοκυρά, μητέρα, φιλόανθρωπος κυρία και -απευκταίο-εργαζόμενη”.

Αυτές τις διαστάσεις και αυτό το περιεχόμενο παρουσιάζεται να έχει, από τα μέσα του 19ου έως και τις αρχές του 20ού αιώνα, η ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση των γυναικών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού δικτύου θηλέων στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Η ολοκληρωμένη, όμως, εξέταση του εν λόγω θέματος απαιτεί επιπλέον διερεύνηση και άλλων παραμέτρων της γυναικείας εκπαίδευσης (των αναλυτικών προγραμμάτων, των φορέων και των προσώπων που διαμορφώνουν την “εκπαιδευτική πολιτική” γενικά στον εν λόγω χώρο και ειδικότερα την εκπαιδευτική φυσιολογία του καθενός από τα σημαντικότερα ιδρύματα θηλέων), καθώς επίσης και σύγκριση με τις αντίστοιχες στοχεύσεις της εκπαίδευσης των αρρένων, στοιχεία που θα καταδείξουν σαφέστερα τις οριοθετήσεις της κοινωνικοποίησης των γυναικών της περιόδου αυτής και την απόσταση που τη διαχωρίζει από την κοινωνικοποίηση του άρρενος πληθυσμού.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. “... αι τρυφεραί βλάσται του γυναικείου φύλου διαμορφούμεναι αποκαθίστανται νεάνιδες μεν φρόνιμοι και σεμνοπρεπείς και χρηστοήθεις, σύζυγοι και οικοδέσποιναι και μητέρες συνεταί και χρησταί και πεφωτισμένοι...” Κανονισμός του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου υπό Σ. Λεοντιάδος διευθυνομένου, εκ της τυπογραφίας Ι.Μάγνητος, εν Σμύρνη 1858, σ. ε’.
2. Κανονισμός της εν Σταυροδρομίω Σχολής των Απόρων Κορασίων, τύποις Α. Κορομηλά και Π. Πασπαλλή, εν Κωνσταντινουπόλει 1855, σ. 3.
3. Βλ. (ενδεικτικά): α. Κανονισμός του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου ..., ό.π., άρθρ. 7, 10-12, 14, 16, 17, 37, σσ. 14-16, 21. β. Κανονισμός της εν τω Πέραν Κωνσταντινουπόλεως Ορθοδόξου Ελληνογαλλικής Σχολής “Ο Ελικών” Ευτέρπης Σαντοριναίου, εκ του τυπογραφείου Ν. Γ. Κεφαλίδου, εν Κωνσταντινουπόλει 1903, άρθρ. 21-22, 38, 43-44, σ. 29-30, 34-36. γ. Κανονισμός και Πρόγραμμα του εν Χαλκηδόνι Ελληνογαλλικού Παρθεναγωγείου Τ. Γ. Βαρείδου, εν Κωνσταντινουπόλει 1897, άρθρ. 33-34, 37, σσ. 16-17. δ. Κανονισμός του εν Χαλκηδόνι Ελληνογαλλικού Παρθεναγωγείου Τ. Γ. Βαρείδου, τύποις Αλ. Νομισματίδου, εν Κωνσταντινουπόλει 1911, άρθρ. 33-34, 37, σσ. 12-13.
4. Κανονισμός της εν τω Πέραν Κωνσταντινουπόλεως Ορθοδόξου Ελληνογαλλικής Σχολής “Ο Ελικών”..., ό.π., άρθρ. 36, σ. 34.

5. Κεντρικόν Παρθεναγωγείον της Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητος Σταυροδρομίου. Α΄ Πατριαρχικόν και Συνοδικόν Σιγίλλιον. Β΄ Κανονισμός. Γ΄ Αναλυτικόν Πρόγραμμα Μαθημάτων, τύποις Κ. Ζιβίδου, εν Κωνσταντινουπόλει 1907, σ. 14, όπως και στο: Κανονισμός και Πρόγραμμα του εν Χαλκηδόνι Ελληνογαλλικού Παρθεναγωγείου ..., ό.π., άρθρ. 10, σσ. 11-12
6. Κανονισμός του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου Χαρ. Αναστασιάδου, εν Σμύρνη 1864, άρθρ. 17, σσ. 4-5.
7. Κανονισμός του Παρθεναγωγείου της Αγίας Φωτεινής, εν Σμύρνη 1863, κεφ. Γ΄, άρθρ. 7, σ. 8.
8. Κανονισμός του εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικού Παρθεναγωγείου, εν Κωνσταντινουπόλει 1846, κεφ. ΣΤ΄, άρθρ. 4, σ. 10.
9. Κανονισμός του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου ..., ό.π., σ. 24.
10. Κανονισμός της εν Σταυροδρομίω Σχολής των Απόρων Κορασίων ..., ό.π., κεφ. Α΄, σ. 3.
11. Κανονισμός του Παρθεναγωγείου της εν Σταυροδρομίω Ελλ. Ορθοδόξου Κοινότητος, τύποις Βουτυρά και Σ/ας, εν Κωνσταντινουπόλει 1878, κεφ. Α΄, άρθρ. 1, σ. 3
12. Κανονισμός του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου Χαρ. Αναστασιάδου ..., ό.π., άρθρ. 1, σ. 1
13. Κανονισμός της εν τω Πέραν Κωνσταντινουπόλεως Ορθοδόξου Ελληνο-γαλλικής ..., ό.π., κεφ. Α΄, άρθρ. 1, σ. 3.
14. Κανονισμός του εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικού Παρθεναγωγείου ..., ό.π.
15. Η χριστιανική και ελληνοπρεπής αγωγή των κοριτσιών τονίζεται σε όλους τους κανονισμούς των ιδιωτικών σχολείων της περιοχής αυτής. Ενδεικτικά παραθέτουμε: “ίνα αι Ελληνίδες ... εδραΐαι εις το πατρώον δόγμα διαμένωσι και ουχί ξένην και αντιστρατευομένην εις.... την θρησκείαν των πατέρων ημών” ή “Άπασα η διδασκαλία διώκει ... την προς την πατρώαν θρησκείαν προσήλωσιν και στερέωσιν” (Κανονισμός του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου Χαρ. Αναστασιάδου ..., ό.π., άρθρ. 6 και επίλογος του Κανονισμού).
16. Ενδεικτικά παραθέτουμε: α. “Σκοπός του Παρθεναγωγείου εΐνε η ηθικοποίησις ... η εκμάθησις της Προγονικής ημών γλώσσης, η Γαλλική γλώσσα, τα χειροτεχνήματα.” (Κανονισμός του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου Χαρ. Αναστασιάδου ..., ό.π., άρθρ. 1, σ. 1). β. “... σκοπόν δ΄ έχει -το παρθεναγωγείο- ... την ηθικήν και διανοητικήν αυτών μόρφωσιν, και την γύμνασιν και εξάσκησιν εις τοιαύτα εργόχειρα, οποία απαιτείται να γνωρίζει η καλή μήτηρ και οικοδέσποινα...” (Κανονισμός της εν Σταυροδρομίω Σχολής των Απόρων Κορασίων..., ό.π., σ. 3). γ. “Σκοπός ... εστίν η διδασκαλία.... των χρησιμότερων τεχνικών μαθημάτων και παντός ό,τι αφορά την οικιακήν οικονομίαν” (Κανονισμός της εν τω Πέραν Κωνσταντινουπόλεως ορθοδόξου Ελληνο-Γαλλικής Σχολής ..., ό.π., σ. 3). δ. “Η Διεύθυνσις του Παρθεναγωγείου έχουσα υπ΄ όψιν την δια τας μελλούσας οικοδεσποΐνας και μητέρας χρησιμότητα πρακτικών τινών μαθημάτων προτίθεται να συστήση προσεχώς ιδιαιτέραν τάξιν προς διδασκαλίαν τούτων” (Κανονισμός του εν Χαλκηδόνι Ελληνογαλλικού Παρθεναγωγείου Τ. Βαρείδου ..., ό.π., σ. 21).

17. Το μάθημα των εργοχειρών, εκτός των ωρών ελεύθερης ενασχόλησης με αυτό για φιλανθρωπικούς σκοπούς ή για οικονομική ενίσχυση του σχολείου, καταλαμβάνει συνήθως μια τουλάχιστον διδακτική ώρα ημερησίως στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. Σταθερές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, παρά την αυξομείωση των ωρών των λοιπών μαθημάτων, παραμένουν και οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της οικιακής οικονομίας, το οποίο συνήθως διδάσκεται στις τελευταίες τάξεις του ελληνικού σχολείου ή γυμνασίου. Επιπλέον, οι εσωτερικές μαθήτριες ασχολούνται με έργα οικιακής οικονομίας κάθε Σάββατο μετά το πέρας των μαθημάτων. Σε κάποια βέβαια σχολεία -κυρίως στα ιδιοσυντήρητα- οι ώρες μειώνονται στις γυμνασιακές τάξεις ή στις τάξεις του διδασκαλείου, διατηρώντας όμως και πάλι σημαντική ποσοστιαία θέση. Στο Ζάππειο Παρθεναγωγείο, για παράδειγμα, οι ώρες των εργοχειρών μειώνονται στις δυο τελευταίες γυμνασιακές τάξεις και στις τάξεις του διδασκαλείου: 6 ώρες εβδομαδιαίως έως και τη Β΄ γυμνασιακή, 4 ώρες στις Γ΄ και Δ΄ γυμνασιακές τάξεις και 3 ώρες στις τάξεις του Διδασκαλείου. 14,3%, 9,5% και 7% αντιστοίχως στο σύνολο των εβδομαδιαίων κατά τάξη ωρών διδασκαλίας. Ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνει το μάθημα των εργοχειρών στο Ζαρίφειο Διδασκαλείων Θηλέων: 18,7% του συνόλου των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας στις τρεις πρώτες τάξεις και 11,8% στην 4η τάξη, βλ. α. Κανονισμός του Ζαππείου Εθνικού Παρθεναγωγείου εν Κωνσταντινουπόλει ιδρυθέντος τω 1875, τύποις Σ. Ι. Βουτυρά, εν Κωνσταντινουπόλει 1885, σσ. 33-41. β. Ο εν Κωνσταντινουπόλει Θρακικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος, Κανονισμός των εν Φιλιππουπόλει Ζαριφείων Διδασκαλείων, τυπογραφείον Φιλοκαλίας, Κωνσταντινούπολις 1883, σσ. 12-14.
18. Βλ. Κεντρικόν Παρθεναγωγείον της Ελληνικής Ορθοδόξου κοινότητος Σταυροδρομίου ..., ό.π., σσ. 23-35.
19. α. " Εκ τούτων έπεται ότι αι ασχολίαι των γυναικών εισίν επίσης επωφελείς εις την πολιτείαν, ως και αι των ανδρών, επειδή αύται πρέπει να τακτοποιήσωσιν οικίαν, να καταστήσωσιν σύζυγον ευδαίμονα και να αναθρέψωσιν καλώς τα τέκνα αυτών.... από το περιοδικό "Σωτήρ", αναδημοσίευση στον Ερμή, αρ. φ. 261, 17-1-1878, σσ.1-2, στ. 1-3). β. " ... Η γυνή δεν πρόκειται ίσως ποτέ να γίνη δημόσιος άνθρωπος, αλλά όμως εξάπαντος εξ αυτής πρόκειται να μορφωθώσι οι δια τον δημόσιον βίον άριστοι άνθρωποι... Εφ. Ερμής, αρ. φ. 442, Παρασκευή 2 Ιουλίου 1876, σ. 1, στ. 1-2".
20. Κανονισμός του εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικού Παρθεναγωγείου ..., ό.π., σ. γ΄.
21. Βλ. Κανονισμός του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου ..., ό.π., σσ. ε΄-η΄.
22. Βλ. ενδεικτικά: Καλαποθάκη, Δ. Μ., Εγχειρίδιον της Μητρός ήτοι Επιστολαί προς αδελφήν περί ανατροφής τέκνων, τύποις Λακωνίας, εν Αθήναις 1865, σσ. 11-18, 21-23.
23. Βλ. α. σημ. 20. β. Κανονισμός του εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικού Παρθεναγωγείου ..., ό.π., σ. δ΄-ε΄. γ. Εφ. Ερμής, αρ. φ. 261, ό.π., σσ. 1-2, στ. 1-3. δ. Μανούσου, Γ., Παιδαγωγική Διαιτητική και Παιδαγωγία, ήτοι

- Οικιακός και Σχολικός Οδηγός προς Παιδαγωγώσιν αμφοτέρων των φύλων, εκ του τυπ.. του “Κάλλους”, Αθήνησι 1884, σσ. 212-213 και 217, ε. Burstyn, N., J., Victorian Education and the ideal of womanhood, Croom Helm, London 1980, σσ. 84-96.
24. Κανονισμός του Ζαππείου Ανωτάτου Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου ιδρυθέντος τω 1875, τύποις Σ. Ι. Βουτυρά, εν Κωνσταντινουπόλει 1879, άρθρ. 1, σ. 9.
 25. Η “οικιακή” εκπαίδευση ορίζεται -στα ίδια κείμενα- ως στόχος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που απευθύνεται στις κατώτερες τάξεις, βλ. Κανονισμός του Ζαππείου Εθνικού Παρθεναγωγείου (1885) ..., ό.π., σ. ε’.
 26. Για τη συμμετοχή των επωνύμων γυναικών στη διοίκηση των παρθεναγωγείων (σώμα κοσμητριών), βλ. τους αναφερόμενους στην εισήγηση αυτή κανονισμούς παρθεναγωγείων.
 27. Για τη φιλανθρωπική δράση των γυναικών και την ανάληψη σχετικών πρωτοβουλιών, βλ. Μαμώνη, Κ. - Ιστικοπούλου, Λ., Γυναικείοι Σύλλογοι στην Κωνσταντινούπολη (1861-1922), Εστία, 2002.
 28. “... πρέπει συγχρόνως να παρασκευάζεται ως γυνή δια της αγάπης προς τας οικιακάς εργασίας και της κατά ταύτας δεξιότητος και τελειότητος αυτής. Πρέπει ειδικώς να προετοιμάζεται δια την περίθαλψιν και ανατροφήν των μετέπειτα τέκνων της, εν γένει δε να ανυψωθεί εν τω κύκλω της ενεργείας της καθ’ όλους τους κλάδους και εν πλήρει τη συναισθήσει της εκπληρώσεως της υψηλής αυτής αποστολής. Αύτη είναι η αληθής και ευεργετική χειραφέτησις της εναρέτου γυναικός, οικοδεσποίνης, συζύγου και μητρός (η υπογράμμιση της γράφουσας)” , Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον εν Αθήναις 31 Μαρτίου - 4 Απριλίου 1904, εκ του Γραφείου της Διευθυνούσης Επιτροπής, εν Αθήναις 1904, σ. 177.
 29. Για τις απόψεις σχετικά με τη “φύση” της γυναίκας και των χαρακτηριστικών της, βλ. α. Εφ. Ερμής, αρ. φ. 261, ό.π., β. Μανούσου, Γ., ό.π. 212-213 και 217, γ. Burstyn, N., J., ό.π. δ. Κουρτίδης, Αρ., “Εισηγητική Έκθεσις”, στο Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον..., ό.π., σσ. 203-208. ε. Ξανθόπουλος, Σ., Πρώτη και Μέση Εκπαίδευσις και περί ανατροφής και εκπαιδεύσεως των κορασίων, εκ του τυπογραφείου των αδελφών Περρή. Εν Αθήναις 1873, σσ. 215-228.
 30. “Δια την κυράτσαν η εργασία είναι όνειδος... Παρατηρήσατε τι συμβαίνει οσάκις γίνεται λόγος εις τας συναναστροφάς περί της νέας ήτις εργάζεται... εις τον όμιλον των γυναικών τα σχόλια στοιβάζονται έως ότου η αξιοπρέπεια της απούσης κατακερματίζεται εις συντρίμμια...”, βλ. Μαμώνη Κ. - Ιστικοπούλου Λ., ό.π., σ. 23.
 31. Λόγοι που επιβάλλουν αυτήν την κοινωνική παραχώρηση είναι η ανάγκη προβολής μιας θετικής εικόνας της ελληνικής κοινότητας, με την απουσία της πενίας, της επαιτείας, της πορνείας. Με την ανάγκη αυτή σχετίζεται και η ανάπτυξη της φιλανθρωπίας στο πλαίσιο των ελληνικών κοινοτήτων και η προσπάθεια εξασφάλισης εργασιακής απασχόλησης στις άπορες γυναίκες, βλ. Μαμώνη Κ. - Ιστικοπούλου Λ., Γυναικείοι Σύλλογοι..., ό.π., σσ. 17-18.
 32. Κανονισμός της εν Σταυροδρομίω Σχολής των Απόρων Κορασίων ..., ό.π., κεφ. Α’, κεφ. Ε’, άρθρ. 3, σσ. 3. 10.
 33. Κανονισμός του Ζαππείου Εθνικού Παρθεναγωγείου (1885) ..., ό.π., σ. 3’.

34. Στη συνέχεια πολλές φορές επικρίνεται η επιλογή του είδους των εργοχείρων στα σχολεία αυτά, ακριβώς διότι δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της οικογένειας των χαμηλών οικονομικών στρωμάτων, αντίθετα ασκούνται -από επίδραση των δυτικών και ιδιωτικών σχολείων- σε εργόχειρα “πολυτελείας” που προσιδεάζουν σε άλλες κοινωνικές τάξεις.
35. Βλ. (ενδεικτικά): “Σκοπός του Ζαπτείου Εθνικού Παρθεναγωγείου εστίν η νοητική, ηθική και τεχνική εκπαίδευσις και η εθνική εν γένει διαπαιδαγώγησις του γυναικείου φύλου εν τη Ανατολή” (Κανονισμός του Ζαπτείου Εθνικού Παρθεναγωγείου, εν Κωνσταντινουπόλει 1891, κεφ. Α΄, άρθ. 1 σ. 4). (προτίθεται) “την εν ορθοδόξω και ελληνοπρεπεί παιδεύσει κατά τας σημερινάς απαιτήσεις διανοητικήν, ηθικήν, ... μόρφωσιν...” (Κεντρικόν Παρθεναγωγείον ..., ό.π., σ. 9). “Σκοπόν έχει την Χριστιανικήν και ελληνοπρεπή μόρφωσιν της θήλειας νεότητος...” (Κανονισμός του Εθνικού Ιωακειμείου Παρθεναγωγείου, εκ του Πατριαρχικού Τυπογραφείου, εν Κωνσταντινουπόλει 1909, σ.5). (προτίθεται) “ ... την κατά τα πάτρια χριστιανικήν και ελληνοπρεπή αγωγήν και παιδευσιν...” (Κανονισμός του Ομηρείου Ανωτάτου Ελληνικού Παρθεναγωγείου μετ’ Οικοτροφείου, εν Σμύρνη 1895, κεφ. Α΄, άρθρ. 1, σ. 7).
36. Περισσότερα σχετικά με την εθνική διάσταση της εκπαίδευσης των κοριτσιών, βλ. Dalakoura, I. Aik., “The nationalist Dimension in the Upbringing and Education of Young Greek Women in the Territories of the Ottoman Empire during the 19th Century”, pp.315-332, in: Terzis, P. N. (Ed.), Education in thw Balkans: From the Enlightenment to the Founding of the Nation-State, Balkan Society for Pedagogy and Education, Kyriakidis Brothers, Thessaloniki 2000.
37. “Την ακριβή δε της ψυχής διαδήλωσιν εις τον έξω κόσμον τίς άλλος τοσούτον καθαρώς παρέστησεν ή η ελληνική τέχνη; ... Η εικών της αφοσιωμένης συζύγου δεν ωρίσθη δια της Αλκήστιδος; Η της σεμνής ανδρείας και φιλοστόργου θυγατρός δεν διεγράφη δια της Αντιγόνης;...”, βλ. Κεχαγιά, Α. Κ., Παιδαγωγικά Μελέται Ήτοι Λόγοι εκφωνηθέντες εν τω Ζαπτείω κατά την διανομήν των βραβείων, τύποις Βουτυρά και Σ/ας, εν Κωνσταντινουπόλει 1880, σσ. 22-23.
38. Βλ. Κεχαγιά, Α. Κ., Εγκόλπιον παιδαγωγικόν ή Συμβουλαί τινες προς τας αποφοιτώσας Ζαπτίδας, τύποις Βουτυρά και Σ/ας, εν Κωνσταντινουπόλει 1880, σσ. 228-230.
39. “Πάσα αγωγή πρέπει να έχει τας ρίζας στο παρελθόν, εις τας παραδόσεις και την ιστορίαν του έθνους”, βλ Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον ..., ό.π., σσ. 175-213.
40. “Ως ελληνίς η κόρη αρχήθεν πρέπει να οδηγείται εις την αγάπην της πατρίδος, εμπνεομένη δια των καλλονών της φύσης, όσον δια των αναμνήσεων της Ιστορίας των προγόνων, δια της συχνής επισκέψεως μουσείων. Δια όλων τούτων πρέπει να διεγερθή ενθουσιασμός ... συνεπεία του οποίου θα αγαπά παν ό,τι ελληνικόν, θα λογίζεται ευτυχής διότι είναι Ελληνίς, ανυπομονούσα να καταστή χρήσιμος εις την προσφιλή αυτής πατρίδα”, βλ. Κεχαγιά, Α. Κ., Παιδαγωγικά μελέται ..., ό.π., σ. 23.
41. Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον ..., ό.π., σ. 194



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαρίκα, Ε., *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα (1833-1907)*, Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος, Αθήνα 1987.

Burstyn, N., J., *Victorian Education and the ideal of womanhood*, Croom Helm, London 1980.

Dalakoura, I. Aik., "The nationalist Dimension in the Upbringing and Education of Young Greek Women in the Territories of the Ottoman Empire during the 19th Century" in: Terzis, P. N. (Ed.), *Education in thw Balkans: From the Enlightenment to the Founding of the Nation-State*, Balkan Society for Pedagogy and Education, Kyriakidis Brothers, Thessaloniki 2000.

Εφ. Ερμής, αρ. φ. 442, Παρασκευή 2 Ιουλίου 1876.

Εφ. Ερμής, αρ. φ. 261, 17-1-1878.

Καλαποθάκη, Δ. Μ., *Εγχειρίδιον της Μητρός ήτοι Επιστολαί προς αδελφήν περί ανατροφής τέκνων*, τύποις Λακωνίας, εν Αθήναις 1865.

Κανονισμός του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου υπό Σ. Λεοντιάδος διευθυνομένου, εκ της τυπογραφίας Ι. Μάγνητος, εν Σμύρνη 1858.

Κανονισμός του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου Χαρ. Αθανασιάδου, εν Σμύρνη 1864.

Κανονισμός του του Παρθεναγωγείου της Αγίας Φωτεινής, εν Σμύρνη 1863.

Κανονισμός του Ομηρείου Ανωτάτου Ελληνικού Παρθεναγωγείου μέτ' Οικοτροφείου, εν Σμύρνη 1895.

Κανονισμός του εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικού Παρθεναγωγείου, εν Κωνσταντινουπόλει 1846.

Κανονισμός της εν Σταυροδρομίω Σχολής των Απόρων Κορασίων, τύποις Α. Κορομηλά και Π. Πασπαλλή, εν Κωνσταντινουπόλει 1855.

Κανονισμός του Παρθεναγωγείου της εν Σταυροδρομίω Ελλ. Ορθοδόξου Κοινότητος, τύποις Βουτυρά και Σ/ας, εν Κωνσταντινουπόλει 1878.

Κανονισμός του Ζαπτείου Ανωτάτου Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου ιδρυθέντος τω 1875, τύποις Σ. Ι. Βουτυρά, εν Κωνσταντινουπόλει 1879.

Κανονισμός του Ζαπτείου Εθνικού Παρθεναγωγείου εν Κωνσταντινουπόλει ιδρυθέντος τω 1875, τύποις Σ. Ι. Βουτυρά, εν Κωνσταντινουπόλει 1885.

Κανονισμός του Ζαπτείου Εθνικού Παρθεναγωγείου, εν Κωνσταντινουπόλει 1891.

Κανονισμός του Εθνικού Ιωακειμείου Παρθεναγωγείου, εκ του πατριαρχικού τυπογραφείου, εν Κωνσταντινουπόλει 1909.

Κανονισμός της εν τω Πέραν Κωνσταντινουπόλεως Ορθοδόξου Ελληνογαλλικής Σχολής "Ο Ελικών" Ευτέρπης Σαντοριναίου, εκ του τυπογραφείου Ν. Γ. Κεφαλίδου, εν Κωνσταντινουπόλει 1903.

Κανονισμός και Πρόγραμμα του εν Χαλκηδόνι Ελληνογαλλικού Παρθεναγωγείου Τ. Γ. Βαρείδου, εν Κωνσταντινουπόλει 1897.

Κανονισμός του εν Χαλκηδόνι Ελληνογαλλικού Παρθεναγωγείου Τ. Βαρείδου, τύποις Α. Νομισματίδου, εν Κωνσταντινουπόλει 1911.

Κεντρικόν Παρθεναγωγείον της Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητος Σταυροδρομίου. Α΄ Πατριαρχικόν και Συνοδικόν Σιγίλλιον. Β΄ Κανονισμός. Γ. Αναλυτικόν Πρόγραμμα Μαθημάτων, τύποις Κ. Ζιβίδου, εν Κωνσταντινουπόλει 1907.

Κεχαγιά, Α. Κ., Παιδαγωγικά Μελέται Ήτοι Λόγοι εκφωνηθέντες εν τω Ζαπτείω κατά την διανομήν των βραβείων, τύποις Βουτυρά και Σ/ας, εν Κωνσταντινουπόλει 1880.

Κεχαγιά, Α. Κ., Εγκόλπιον Παιδαγωγικόν ή Συμβουλαί τινες προς τας αποφοιτώσας Ζαπτίδας, τύποις Βουτυρά και Σ/ας, εν Κωνσταντινουπόλει 1880.

Μαμώνη, Κ. - Ιστικοπούλου Λ., Γυναικείοι Σύλλογοι στην Κωνσταντινούπολη (1861-1922), Εστία, Αθήνα 2002

Μανούσου, Γ., Παιδαγωγική Διαιτητική και Παιδαγωγία, ήτοι οικιακός και σχολικός οδηγός προς παιδαγωγήσιν αμφοτέρων των φύλων, εκ του τυπ. του "Κάλλους", Αθήνησι 1884.

Ξανθοπούλου Σ. Πρώτη και Μέση Εκπαίδευσις και περί ανατροφής και εκπαιδεύσεως των κορασίων, εκ του τυπογραφείου των αδελφών Περρής, εν Αθήναις 1873.

Ο εν Κωνσταντινουπόλει Θρακικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος, Κανονισμός των εν Φιλιππουπόλει Ζαριφείων Διδασκαλείων, τυπογραφείον Φιλοκαλίας, Κωνσταντινούπολις 1883.

Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον εν Αθήναις 31 Μαρτίου - 4 Απριλίου 1904, εκ του Γραφείου της Διευθυνούσης Επιτροπής, εν Αθήναις 1904.

Ιστορία της Παιδείας και Λογική της Ιστορίας

Μανόλης ΔΑΦΕΡΜΑΚΗΣ
Διδάκτορας Φιλοσοφίας (Ph.D),
Διδάσκων (ΠΔ. 407/1980)
στο Πανεπιστήμιο Κρήτης
mdafermo@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο κείμενο επιχειρείται η ανάλυση της μεθοδολογικής κρίσης της παραδοσιακής θετικιστικής προσέγγισης της Ιστορίας της Παιδείας και της στροφής στο μεταμοντερνισμό. Προτείνεται η επεξεργασία μιας συνθετικής θεώρησης της Παιδείας σε παγκόσμια ιστορική κλίμακα στο επίπεδο του μακροχρόνου. Μεθοδολογικό υπόβαθρο της εν λόγω προσέγγισης είναι η θεωρητική απεικόνιση της κοινωνίας ως οργανικής ολότητας και των νόμων που διέπουν τον μετασχηματισμό της υπό το πρίσμα της Λογικής της Ιστορίας.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the methodological crisis of the traditional positivist approach to the History of Education and the respective shift towards postmodernism. The paper proposes a synthetic consideration of education along a macro-time world historical scale. The methodological underpinning of the suggested approach is derived from the theoretical representation of society as an organic whole and the laws according to which it is transformed under the Logic of History.

1. ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΟΡΙΣΜΕΝΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Οι καταβολές πολλών σύγχρονων προσεγγίσεων της Ιστορίας της Παιδείας εντοπίζονται στο θετικιστικό επιστημολογικό πρότυπο που διαμορφώθηκε κατά το δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα. Σε αντιστοιχία με την θετικιστική προσέγγιση η επιστημονική μέθοδος μελέτης των γεγονότων, όπως συνέβησαν στην πραγματικότητα, συνίσταται στην ακριβή περιγραφή και ταξινόμησή τους ως αποτέλεσμα της ανάλυσης των πρωτογενών πηγών. Οι θετικιστές θεωρούν ότι η μελέτη του «σκληρού πυρήνα» των γεγονότων καθαυτών πρέπει να πραγματοποιηθεί κατά τα πρότυπα των φυσικών επιστημών και να διαχωριστεί πλήρως από τις υποκειμενικές και μεταφυσικές ερμηνείες του ερευνητή (Καρρ, 1983), (Βείκος, 1987).

Μια από τις συνέπειες αυτής της προσέγγισης είναι η νεοκαντιανή αντιδιαστολή της Κοινωνιολογίας ως «νομοθετικής» επιστήμης που αναπτύσσεται κατά τα πρότυπα των φυσικών επιστημών (βλ. θεωρία του Comte περί «Κοινωνικής Φυσικής», λειτουργισμό του Parsons, κλπ.) και της Ιστορίας ως «ιδιογραφικής» επιστήμης που θεμελιώνεται στη βάση των αξιακών προδιαγραφών των «επιστημών του πνεύματος» (Windelband, 1995), (Giddens, 1996). Η «ιδιογραφική» Ιστορία περιορίζεται στην περιγραφή μοναδικών, ανεπανάληπτων ιστορικών φαινομένων

και αδυνατεί να ανυψωθεί στο επίπεδο της θεωρητικής γενίκευσης. Η θετικιστικά προσανατολισμένη Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης δεν κατορθώνει να αναπαραστήσει την ιστορική, διαχρονική διάσταση της Παιδείας και να παρουσιάσει κάποια συνθετική γενικευτική προσέγγιση του μετασχηματισμού της κατά την ιστορική διαδικασία. Ένας από τους μεθοδολογικούς περιορισμούς αρκετών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης συνίσταται στο ότι αυτές ξεκινούν από την ατεκμηρίωτη παραδοχή ότι ο χαρακτήρας της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης παραμένει σταθερός και αναλλοίωτος στην Ιστορία της Παιδείας. Μ' αυτό τον τρόπο αναπαράγεται η ρήξη διαχρονικής – συγχρονικής διάστασης, κοινωνιολογικής και ιστορικής προσέγγισης κατά την εξέταση της κοινωνίας.

Η Ιστορία της Παιδείας, συχνά, ανάγεται στην εξωτερική, αποσπασματική περιγραφή παιδαγωγικών ιδεών και εκπαιδευτικών θεσμών που δεν συμβάλλει στην ουσιαστική προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας και στην παραγωγή νέας γνώσης σχετικά με την ιστορική δυναμική ανάπτυξης της Παιδείας. Η εμπειρική και περιγραφική ιστοριογραφία της Παιδείας αδυνατεί να ερμηνεύσει την κοινωνική προέλευση και την ιστορική οριοθέτηση των παιδαγωγικών φαινομένων, να εξηγήσει τη λογική της σύγκρουσης και διαδοχής τους κατά την διαδικασία της ιστορικής ανάπτυξης. Οι πολυπαραγοντικές προσεγγίσεις της ιστορίας δεν καταφέρνουν να υπερβούν τα μεθοδολογικά αδιέξοδα της θετικιστικής ιστοριογραφίας (στην ουσία αποτελούν εκσυγχρονισμένη εκδοχή της), παραμένοντας εγκλωβισμένες στα πλαίσια ενός επιστημολογικού εκλεκτικισμού.

Μέρος της παιδαγωγικής ιστοριογραφίας καλύπτει ζητήματα ιστορίας των εκπαιδευτικών θεσμών και της εκπαιδευτικής νομοθεσίας κυρίως μετά το 19ο αιώνα. Έχουν πραγματοποιηθεί πολύ ενδιαφέρουσες έρευνες για την ιστορία του Πανεπιστημίου, την ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων, την ιστορία του διδασκαλικού επαγγέλματος, κλπ. Αυτές οι έρευνες έφεραν στην επιφάνεια άγνωστο εμπειρικό υλικό και συνέβαλλαν στην ανάδειξη σημαντικών διαστάσεων της εκπαίδευσης (Μπουζάκης, 2002), (Χουρδάκης, 1997). Το ζητούμενο, όμως, παραμένει η μετάβαση από τις περιφερειακές, αποσπασματικές ιστορίες ξεχωριστών εκπαιδευτικών θεσμών σε μια συνολική, Κοινωνική Ιστορία της Παιδείας.

Η κριτική της θετικιστικής παιδαγωγικής ιστοριογραφίας που πραγματοποιήθηκε από τις θέσεις του μεταστρουκτουραλισμού και στη συνέχεια του μεταμοντερνισμού οδήγησε στην απόρριψη των «μεγάλων αφηγήσεων», της σφαιρικής, συνθετικής θεώρησης του γνωστικού αντικείμενου και επικεντρώθηκε στην μελέτη συγκεκριμένων, μοναδικών φαινομένων, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της «αρχαιολογίας» προκειμένου να ανακαλύψει το «λόγο» (discours) της εποχής και τα στοιχεία που τον απαρτίζουν (Foucault, 1987). Περιφερειακά και αποσπασματικά μορφώματα γνώσης που ανιχνεύονται μέσω της «αρχαιολογικής» αναζήτησης του τυχαίου και του περιστασιακού υποκαθιστούν τη μελέτη της διάρθρωσης της κοινωνίας και των ουσιαστικών κοινωνικών σχέσεων.

Η μεταστρουκτουραλιστική μεθοδολογία του Foucault επέδρασε στη διαμόρφωση των απόψεων του Aries σύμφωνα με τον οποίον η παιδική ηλικία «επινοήθηκε», «κατασκευάστηκε» την περίοδο του 17ου αιώνα με αποτέλεσμα τον περιορισμό της ελευθερίας των παιδιών» (Αριές, 1990). Οι εκπρόσωποι της εν λόγω θεωρίας υιοθετούν την αντίληψη ότι το σχολείο αποτελεί μια σύγχρονη «επινοήση», μια «κατασκευή» της νεωτερικότητας (Queiroz, 2000). Η μεταμοντέρνα «γλωσσολογική

στροφή στην Ιστορία» εδράζεται στην παραδοχή ότι η ιστορική πραγματικότητα οργανώνεται, κατασκευάζεται μέσα από τη γλώσσα που ερμηνεύεται ως αυτόνομη πηγή νοημάτων και ιδεών (Κόκκινος, 2002), (Φουντανόπουλος, 1995). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η εξέταση των παιδαγωγικών πρακτικών γίνεται μέσα από το πρίσμα ενός φαινομενολογικού κοινωνιολογισμού που προβάλλει μονόπλευρα τη σημασία του συλλογικού ασυνείδητου (ή κάποιων δομών του «λόγου») στην διαμόρφωση των νοοτροπιών των κοινωνικών υποκειμένων.

Η εξάπλωση του μεταμοντερνισμού φανέρωσε τα μεθοδολογικά αδιέξοδα της εμπειρικής ιστοριογραφίας της Παιδείας, επιτείνοντάς τα και δίνοντάς τους νέες διαστάσεις. Ο χαρακτηριστικός για τους εκπροσώπους του μεταμοντερνισμού πολιτισμικός σχετικισμός οδήγησε στην αποδόμηση του ιστορικού χρόνου και στην κοριοτοποίηση της Ιστορίας σε πολλαπλές και ασύνδετες μεταξύ τους σειρές γεγονότων. Η πολιτισμικοποίηση της Ιστορίας της Παιδείας οδηγεί αναπόφευκτα σε μια μονοδιάστατη εθνογραφική περιγραφή - αποσπασμένων μεταξύ τους - «εξωτικών» στιγμών των παιδαγωγικών πρακτικών, τοποθετημένων σε ακίνητους μικροκόσμους και συμπτωματικούς, υποκειμενικά βιωμένους χρόνους. Πολλαπλά στρώματα ιστορικής ανάλυσης διαμελίζονται, εξειδικεύονται και η συνολικότητα της ιστορικής διαδικασίας εξαφανίζεται (Dosse, 1993), (Jameson, 1999).

Η παιδαγωγική ιστοριογραφία φαίνεται να παλινδρομεί και να παραμένει μεθοδολογικά μετέωρη στο δίπολο μεταξύ του θετικιστικού αντικειμενισμού (βλ. αντιλήψεις περί «αξιολογικής ουδετερότητας» της Ιστορικής επιστήμης) και του μεταμοντέρνου υποκειμενισμού (θεώρηση του παρελθόντος ως κατασκευής της ιστοριογραφίας του παρόντος).

Κατά την άποψή μας μπορούμε να διακρίνουμε τρία βασικά επίπεδα ανάπτυξης της Ιστορίας της Παιδείας. Το πρώτο επίπεδο αναπτύσσεται στη βάση της παραδοσιακής, εμπειρικής, αφηγηματικής ιστοριογραφίας και περιλαμβάνει την ανάλυση επιμέρους στιγμών της Ιστορίας της Παιδείας: τη συμβολή κάποιων παιδαγωγών, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, το ρόλο κάποιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας, κλπ. Κατά την άποψή μας οι επιμέρους στιγμές της Ιστορίας της Παιδείας δεν μπορούν να γίνουν πλήρως κατανοητές, αν δεν παρουσιαστούν στα πλαίσια της διαδικασίας που εντάσσονται.

Το δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει την ανάλυση ευρύτερων ιστορικών περιόδων ανάπτυξης της Παιδείας: πχ. η Παιδεία κατά την Αρχαιότητα, Η Παιδεία κατά την εποχή του Μεσαίωνα, κλπ. (πχ. η Ιστορία της Παιδείας του Marrου), (Marrου, 1961). Το επίπεδο αυτό μοιάζει με την Ιστορία μακράς διάρκειας για την οποία έκανε λόγο ο Braudel και μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση κάποιων βαθύτερων δομών που χαρακτηρίζουν ολόκληρες ιστορικές περιόδους. Σ' αυτό το επίπεδο επιχειρήθηκε η υπέρβαση του επιστημολογικού χάσματος «ιδιογραφικής» Ιστορίας και «νομοθετικής» Κοινωνιολογίας και η δημιουργία μιας Κοινωνιολογικής Ιστορίας (και αντίστοιχα μιας Ιστορικής Κοινωνιολογίας). Δεν είναι τυχαίος και ο τίτλος του γνωστού περιοδικού μετά το 1946: *Annales, Historie, Sciences Sociales* (Braudel, 1987), (Μυλωνάς, 2002). Οι εξαιρετικά ενδιαφέρουσες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σ' αυτό το επίπεδο παρουσιάζουν μια σημαντική μεθοδολογική ανεπάρκεια: οι ιστορικές δομές συχνά παρουσιάζονται ως αμετάβλητες, ακίνητες και αναλλοίωτες στο χρόνο, στατικές (στην ποιο κλασσική μορφή αυτό φανερώνεται στον στρουκτουραλισμό του Claude - Levi Strauss) (Levi Strauss, 1930).

Στο τρίτο επίπεδο γίνεται ανάλυση της θέσης και του ρόλου της Παιδείας στη δομή της κοινωνίας και του μετασχηματισμού της κατά την διαδικασία της ιστορικής ανάπτυξης. Σ' αυτό το επίπεδο είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί η υπέρβαση του αποσπασματικού χαρακτήρα της παιδαγωγικής ιστοριογραφίας και η ανάπτυξη μιας συνθετικής θεωρίας της Παιδείας στη βάση της γενίκευσης των ερευνητικών δεδομένων του συνόλου των Επιστημών της Αγωγής. Η εν λόγω προσέγγιση δεν αποτελεί παλινδρόμηση στην μεταφυσική Φιλοσοφία της Ιστορίας, διότι εδράζεται στη συγκεκριμένη γνώση των δυο προηγούμενων επιπέδων και όχι στην τεχνητή και εξωτερική περιοδολόγηση της Ιστορίας. Η ανάπτυξη συνθετικών προσεγγίσεων της θέσης και του ρόλου της Παιδείας κατά την ιστορική διαδικασία μπορεί να διαδραματίσει ευριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της έρευνας των επιμέρους στιγμών και περιόδων αυτής της διαδικασίας.

2. Η ΘΕΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε την σκιαγράφηση ορισμένων κατευθύνσεων έρευνας της Παιδείας στα πλαίσια του τρίτου επιπέδου που εδράζεται στη μεθοδολογία μελέτης της κοινωνίας ως οργανικής ολότητας και έχει επεξεργαστεί από τον καθηγητή του Κρατικού Πανεπιστημίου της Μόσχας, Β.Βαζιούλιν. Η Λογική της Ιστορίας είναι η θεωρητική απεικόνιση της διάρθρωσης και της ανάπτυξης της κοινωνίας ως οργανικής ολότητας, κατά την οποία οι νόμοι και οι κατηγορίες της θεωρίας περί κοινωνικής ανάπτυξης αποκαλύπτονται στην εσωτερική, συστηματική, αμοιβαία συνάφειά τους (Πατέλης, 1995). Η εννοιολογική απεικόνιση της εσωτερικής διάρθρωσης της κοινωνίας πραγματοποιείται μέσω της μεθόδου ανάβασης από το αφηρημένο στο συγκεκριμένο. Η ίδια η εσωτερική διάρθρωση της κοινωνίας εξετάζεται ως ένα αναπτυσσόμενο σύστημα σχέσεων που μετασχηματίζεται σε διαφορετικά στάδια της ιστορικής ανάπτυξης. Η Λογική της Ιστορίας δεν είναι μια υπερβατική κανονικότητα που επιβάλλεται έξωθεν, καταργώντας την γεωγραφική και ιστορική ποικιλία, αλλά η συνισταμένη της δράσης των πιο αντιφατικών, αλληλοαποκλειόμενων δυνάμεων, η ενότητα που τείνει να διαφανεί μέσα στην πολυμορφία της Ιστορίας.

Αν αποδεχθούμε την εν λόγω προσέγγιση θα μπορούσαμε να εξετάσουμε την Παιδεία από δυο οπτικές γωνίες:

1. από την οπτική γωνία της θέσης και του ρόλου της στην εσωτερική διάρθρωση της αναπτυσσόμενης κοινωνίας. Η Παιδεία δεν αποτελεί μια επιμέρους σφαίρα της κοινωνικής ζωής, αλλά οργανική πτυχή της διάρθρωσης της κοινωνίας και της δραστηριότητας των ατόμων από τα οποία αυτή αποτελείται στο σύνολό της. Το παιδαγωγικό ιδεώδες ως πτυχή του κοινωνικού ιδεώδους εκφράζει την προοπτική της ολόπλευρης φυσικής, νοητικής, αισθητικής, ηθικής ανάπτυξης της προσωπικότητας και της κοινωνικής χειραφέτησης της ανθρωπότητας.
2. από την άποψη της φυσικο-ιστορικής διαδικασίας, του γίνεσθαι των μορφών αλληλεπίδρασης των νεώτερων γενιών και των εκάστοτε ώριμων γενιών κατά την διαδικασία της ιστορικής ανάπτυξης σε συνάρτηση με τη συγκεκριμένη μορφή συγκρότησης της κοινωνίας. Σε διαφορετικές βαθμίδες

της ιστορικής διαδικασίας μετασχηματίζονται οι αντιλήψεις περί παιδαγωγικού ιδεώδους, σκοπών της Παιδείας, κλπ. σε συνάρτηση με το επίπεδο ανάπτυξης της διάρθρωσης της κοινωνίας και του χαρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων.

Μπορούμε να διακρίνουμε δυο σημαντικές πτυχές της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης ως φυσικο-ιστορικής διαδικασίας: η παιδαγωγική αλληλεπίδραση είναι αντικειμενική διαδικασία που προϋποθέτει την ιδιότυπη μεταφορά της συσσωρευμένης, νεκρής, πραγματοποιημένης εργασίας, τη μεταβίβαση του πολιτισμικού κεκτημένου (γνώσεων, δεξιοτήτων, συνηθειών, τρόπων συμπεριφοράς, κλπ) από τις προηγούμενες γενιές προς τις νεώτερες. Ταυτόχρονα, η παιδαγωγική αλληλεπίδραση αποτελεί ιστορική διαδικασία μετασχηματισμού αυτού του κεκτημένου, αναπροσαρμογής του στις ιδιότυπες κοινωνικές ανάγκες των ανθρώπων που αναπτύσσονται σ' ένα συγκεκριμένο σύστημα κοινωνικών σχέσεων και διαμόρφωσης εντός αυτής της διαδικασίας συγκεκριμένου τύπου προσωπικοτήτων.

Η συστηματική εξέταση της εσωτερικής διάρθρωσης αναπτυσσόμενης κοινωνίας ως οργανικής ολότητας προϋποθέτει την διερεύνηση της απλούστερης σχέσης που είναι η αλληλεπίδραση των ανθρώπων ως ζώντων οργανισμών με το εξωτερικό περιβάλλον και μεταξύ τους για την εξασφάλιση της βιολογικής επιβίωσης του είδους. Οι βιολογικές προϋποθέσεις της Παιδείας σχετίζονται με την προετοιμασία των παιδιών από τους ενήλικους για μια σχετικά ανεξάρτητη υποστήριξη της βιολογικής ύπαρξής τους. Όσο πιο σύνθετο το σύστημα των σχέσεων που διαμορφώνονται μεταξύ των έμβιων όντων και του εξωτερικού περιβάλλοντος, τόσο πιο μακρόχρονη και πολύπλοκη γίνεται η διαδικασία της εκμάθησης των απαραίτητων δεξιοτήτων για την αυτοτελή επιβίωσή τους (Βαζιούλιν, 1988). Η παιδαγωγία, η διασφάλιση της διαγενεακής αλληλουχίας αποτελεί απαραίτητο μηχανισμό ενεργοποίησης και πραγμάτωσης των ειδικά ανθρώπινων φυσικών προδιαθέσεων, κλίσεων, δυνατοτήτων που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού (Παυλίδης, 2002).

Η διαδικασία αλληλεπίδρασης της κοινωνίας με τη φύση από την άποψη της συμμετοχής του ανθρώπου σ' αυτή τη διαδικασία είναι η εργασιακή δραστηριότητα και αποτελεί την ουσία της κοινωνίας. Η εν λόγω διαδικασία εμπεριέχει ως αναπόσπαστες στιγμές την παραγωγική επενέργεια της κοινωνίας πάνω στη φύση και το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων κατά την διαδικασία του εργασιακού μετασχηματισμού της φύσης.

Κατά την ιστορική διαδικασία η εργασία γίνεται σύνθετη και διαφοροποιημένη, όλο και περισσότερο προϋποθέτει την παραγωγή των αντικειμένων, των μέσων της εργασίας, αλλά και την συστηματική προετοιμασία του ίδιου του υποκειμένου της. Η Παιδεία ως συνιστώσα της εργασιακής δραστηριότητας συνδέεται με την αυθόρμητη (ή συνειδητή), επαναλαμβανόμενη προετοιμασία του υποκειμένου της εργασίας που μετατρέπεται σταδιακά σε αυτοτελή - σε σχέση με την άμεση παραγωγή υλικών αγαθών - κοινωνική διαδικασία. Η τεχνολογική διάρθρωση της παραγωγής απαιτεί από τον ίδιο τον άνθρωπο ένα συγκεκριμένο επίπεδο γνώσεων, έξεων, δεξιοτήτων που προϋποθέτουν τη διαμόρφωση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών μορφωμάτων για την καλλιέργειά τους (Βαζιούλιν, 1988). Η οργανωμένη εκπαίδευση αναλαμβάνει το ρόλο της εκμάθησης, ανάπτυξης στα νέα άτομα των καθολικευμένων, γενικευμένων, σχετικά σταθερών εργασιακών

ιδιοτήτων που είναι απαραίτητες για την αναπαραγωγή της εργασιακής διαδικασίας.

Η ανάπτυξη σύνθετων μορφών εργασίας επιφέρει την ελάττωση του βαθμού εξάρτησης της εργασίας από τα συστατικά της που ενσωματώνονται σε έτοιμη μορφή, όπως υπάρχουν στη φύση και την αυξανόμενη εξάρτηση της ζωντανής εργασίας των ανθρώπων από τη συσσωρευμένη νεκρή εργασία. Μια από τις συνέπειες αυτής της τάσης είναι η διεύρυνση της σημασίας της εκπαίδευσης για την μετάδοση του συσσωρευμένου πολιτισμικού κεκτημένου από τις προηγούμενες στις νεώτερες γενιές και τη διαμόρφωση ενός εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού που να είναι ικανό να επιλύει τα σύνθετα προβλήματα, τα οποία εγείρονται κατά την παραγωγική αλληλεπίδραση της κοινωνίας με τη φύση και την ρύθμιση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων στα πλαίσια του συγκεκριμένου κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας.

Η αναβάθμιση της σημασίας της εκπαίδευσης για την αναπαραγωγή της ενδότερης διάρθρωσης, της ουσίας της κοινωνίας εκφράζεται στη συνεχή διεύρυνση της διάρκειας της εκπαίδευσης, στην αύξηση του αριθμού των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό, αλλά και στην αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτών σε σχέση με τον αριθμό των εκπαιδευόμενων. Η ανάπτυξη των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης εκφράζει το ευρύτατο φάσμα των προδιαγραφών που προτάσσει η παραγωγική διαδικασία στις αναπτυσσόμενες, νέες γενιές εργαζομένων.

Στο βαθμό που αναπτύσσονται οι κοινωνικά διαμορφωμένες σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων αλλάζει ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας: όλο και μεγαλύτερη σημασία αποκτά η παραγωγή ενός υποκειμένου της εργασίας, το οποίο δεν προσαρμόζεται απλώς στο συγκεκριμένο φυσικό περιβάλλον, αλλά το μετασχηματίζει με συνειδητό τρόπο στη βάση της γνώσης των νομοτελειών που το διέπουν. Θεμελιώδη σημασία αποκτά η αγωγή ενός δημιουργικού υποκειμένου της εργασίας που αντιμετωπίζει την εργασία ως εσωτερική ανάγκη και όχι μόνο ως μέσο ικανοποίησης κάποιων βιολογικών αναγκών και, κατά συνέπεια, επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην βελτίωση της ποιότητας της εργασίας και όχι μόνο στην ποσοτική αύξηση των αποτελεσμάτων της.

Η Παιδεία (εκπαίδευση) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο όχι μόνο στην παραγωγή των υποκειμένων της εργασίας, αλλά και την κατανομή τους κατά κλάδο της εργασιακής διαδικασίας και, τέλος, στην οικειοποίηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους (Πατέλης, 2001). Από αυτήν την άποψη η Παιδεία εκφράζει συνολικά τη δυναμική των σχέσεων παραγωγής στην αμοιβαία συνάφειά τους με τις παραγωγικές δυνάμεις, δηλαδή αποτελεί μια σχετικά αυτοτελή ενσάρκωση του συγκεκριμένου κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας.

Η Παιδεία ως μορφή εργασιακής δραστηριότητας συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου τύπου σχέσης των ανθρώπων προς τα αντικείμενα (απόκτηση γνώσεων, καλλιέργεια δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τον εργασιακό μετασχηματισμό της φύσης), αλλά και μεταξύ τους (εκμάθηση μορφών οργάνωσης, ρύθμισης των εργασιακών σχέσεων).

Στην αναπτυγμένη κοινωνία, όταν η ικανοποίηση της ανάγκης για εργασία μετατρέπεται σε κατευθυντήρια μορφή νοηματοδότησης της δραστηριότητας του υποκειμένου, θεμελιώδη σημασία αποκτά η ποιότητα και όχι η ποσότητα της

εργασίας, ο καινοτόμος, μετασχηματιστικός χαρακτήρας της και όχι τα επαναληπτικά, αναπαραγωγικά χαρακτηριστικά της. Η παραγωγή του υποκειμένου της εργασίας μετατρέπεται σ' έναν τους κατευθυντήριους τομείς της παραγωγικής διαδικασίας (η παραγωγή αντικειμένων υποτάσσεται στην παραγωγή του ανθρώπου) και η αγωγή ενός δημιουργικού, καινοτόμου υποκειμένου της εργασίας μετατρέπεται σε κομβικό προσανατολισμό ολόκληρης της κοινωνικής συγκρότησης. Φαινόμενο της ουσίας της κοινωνίας, μορφές εκδήλωσής της είναι η απεικόνιση των σχέσεων των ανθρώπων ως υποκειμένων μέσω των μορφών κοινωνικής συνείδησης. Εδώ αναπτύσσονται οι πολυδιάστατες μορφές αντανάκλασης των δεσμών των ανθρώπων ως κοινωνικών υποκειμένων που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία του κοινωνικού μετασχηματισμού. Σ' αυτό το επίπεδο η Παιδεία παρουσιάζεται ως μορφή πνευματικής αγωγής, καλλιέργειας του κοινωνικού υποκειμένου που περιλαμβάνει δυο βασικές πτυχές: αφενός μεν, την γνωστική σχέση του υποκειμένου προς το αντικείμενο (ειδέναι), αφετέρου δε, την συνειδητοποίηση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (συν-ειδέναι) (Πατέλης, 1998). Η Παιδεία ως μορφή πνευματικής καλλιέργειας αποτελεί αποκρυστάλλωση ενός συγκεκριμένου επιπέδου συγκρότησης και μεταβίβασης της συσσωρευμένης γνώσης σχετικά με τη δομή και τους νόμους που διέπουν την αντικειμενική πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, η Παιδεία παρουσιάζεται ως μορφή κοινωνικής αναπαράστασης των μορφών οργάνωσης και διαχείρισης των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων ως υποκειμένων της εργασιακής δραστηριότητας.

Η γνώση ως στιγμή της παραγωγικής αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με τη φύση εσωτερικά συνδέεται με την συνείδηση, το συν-ειδέναι των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων στην αμοιβαία συνάφειά τους. Η σχέση του γνωστικού υποκειμένου προς το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζεται ταυτόχρονα ως κατανόηση των αμοιβαίων δεσμών των ανθρώπων ως κοινωνικών υποκειμένων. Η κοινωνική συνείδηση αποτελεί απεικόνιση της κοινωνίας ως εσωτερικά διαρθρωμένης ολότητας και των ατόμων από τα οποία αυτή αποτελείται ως ενεργών υποκειμένων, συνειδητοποιούντων και αυτοσυνειδητοποιούντων προσωπικοτήτων. Από αυτή την άποψη η Παιδεία δεν αποτελεί απλώς και μόνο καλλιέργεια κριτικής, διαλεκτικής σκέψης, αλλά και ανάπτυξη ποικιλότροπων μορφών κοινωνικής γνώσης, δημιουργικής κατανόησης των αμοιβαίων δεσμών μεταξύ των ανθρώπων ως κοινωνικών υποκειμένων που μετασχηματίζουν με συνειδητό τρόπο τον εαυτό τους και τις αμοιβαίες σχέσεις τους. Η Παιδεία ως κουλτούρα της αναπτυγμένης προσωπικότητας αποτελεί, επίσης, μορφή αυτοσυνείδησης του υποκειμένου, κατανόησης της διαφοράς και της ενότητας της νόησής του με τα άλλα κοινωνικά υποκείμενα

Τέταρτη στιγμή της θεωρητικής απεικόνισης της κοινωνίας ως ολότητας αποτελεί η πραγματικότητα των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων ως αρμονικά και ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων. «Προσωπικότητα είναι ο άνθρωπος ως εσωτερική ενότητα κοινωνικού και ατομικού, είναι η «διάθλαση» του κοινωνικού μέσω των ζωντανών ατόμων... Η νομοτελειακή ανάπτυξη του ανθρώπου ως προσωπικότητας, συνεπώς, εξαρτάται:

1. από το κοινωνικό περιεχόμενο που αφομοιώνει το άτομο και
2. από τις βιολογικές ροπές του ατόμου. Προσωπικότητα ... είναι η εσωτερική ενότητα, η οργανική συνένωση του μεν και των δε» (Βαζιούλιν, 1988, 195).

Η ανάπτυξη του προσωπικότητας αποτελεί ιδιόμορφη αναπαραγωγή του περιεχομένου και της δομής της κοινωνίας μέσω της προαγωγής και ολοκλήρωσης της μοναδικής και ανεπανάληπτης ψυχοφυσιολογικής ιδιαιτερότητας του ατόμου (Παυλίδης, 2002). Η οικειοποίηση της κερκτημένης κουλτούρας της κοινωνίας δεν αποτελεί μια παθητική διαδικασία αφομοίωσης και μηχανιστικής αναπαραγωγής κάποιων προκαθορισμένων συνειδησιακών ή υλικών δομών, αλλά μετασχηματισμό και περαιτέρω ανάπτυξη του κοινωνικού ως απαραίτητη προϋπόθεση για την κάλυψη κατά το μέγιστο δυνατόν των αναγκών των συγκεκριμένων προσωπικοτήτων και το ξεδίπλωμα, την πραγμάτωση του ευρύτατου φάσματος των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους.

Η Παιδεία με την ευρύτερη έννοια του όρου είναι η διαδικασία προαγωγής, καλλιέργειας των ανθρώπων ως ολόπλευρα αναπτυγμένων προσωπικοτήτων. Όμως, η συλλογική διαδικασία προαγωγής της προσωπικότητας ως ενεργού κοινωνικού υποκειμένου αποτελεί ταυτόχρονα ατομική διαδικασία αυτοολοκλήρωσης, αυτοτελειοποίησής της σε αντιστοιχία με τις ατομικές ιδιαιτερότητες και τις εσωτερικευμένες κοινωνικές ανάγκες που μετατράπηκαν σε κεντρικό πυρήνα του βιοτικού προγράμματος της προσωπικότητας.

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων ως προσωπικοτήτων στην αναπτυγμένη κοινωνία δεν είναι αποτέλεσμα κάποιου εξωτερικού καταναγκασμού, επιβολής, φυσικής ή συμβολικής βίας, αλλά έκφραση των ενδιαφερόντων τους και της ελεύθερης επιλογής των μορφών και του περιεχομένου της μεταξύ τους συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.

Η διαλεκτική μορφή οργάνωσης της παιδαγωγικής σχέσης, εκφράζει την προοπτική της δημιουργίας σχέσεων αμοιβαίου εμπλουτισμού εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων ως αναπτυσσόμενων προσωπικοτήτων που εδράζονται στην αμοιβαιότητα, την ειλικρίνεια, την ύπαρξη κοινών ενδιαφερόντων: η ίδια κατευθυντήρια επένεργεια του εκπαιδευτικού επιτυγχάνεται μέσω της διαλεκτικής επανατροφοδότησής του από τους εκπαιδευόμενους και της αέναης αυτοδιαπαιδαγώγησής του. Οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν με το βέλτιστο δυνατόν τρόπο τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες που αποκτούν κατά την παιδαγωγική αλληλεπίδραση για την αυτοολοκλήρωσή τους και τη διαμόρφωσή τους ως δημιουργικές προσωπικότητες, ασκώντας ευεργετική επίδραση στην περαιτέρω ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.

Η θεωρητική απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων στο επίπεδο της πραγματικότητας της κοινωνίας, εξεταζόμενης ως οργανικής ολότητας παρέχει τη δυνατότητα υπέρβασης των μονομερειών της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης και των άλλων μικροκοινωνιολογικών προσεγγίσεων που μέχρι στιγμής μονοπωλούν το πεδίο μελέτης της καθημερινότητας των διαπροσωπικών σχέσεων στις μικροομάδες (οικογένεια, ομάδες συνομηλίκων, σχολική τάξη, χώρος εργασίας, κλπ.), παρουσιάζοντάς τις μέσα από το πρίσμα μιας φαινομενολογικής, περιγραφικής μεθοδολογίας. Στη συγκεκριμένη δυναμική των διαπροσωπικών σχέσεων στο επίπεδο της πραγματικότητας ως κατηγοριακής απεικόνισης της κοινωνικής ολότητας παρουσιάζονται σε μετασχηματισμένη ή αντεστραμμένη μορφή σχέσεις και δομές που διαπερνούν την εσωτερική διάρθρωση ολόκληρης της κοινωνίας (σχέσεις αλληλεπίδρασης των ανθρώπων ως έμβιων όντων με τη φύση και μεταξύ τους, τρόποι αντιμετώπισης της εργασίας και μορφές αλληλεπίδρασης των ανθρώπων στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου καταμερισμού

της εργασίας, τύποι γνώσης και μορφές κοινωνικής συνείδησης, ψυχοφυσιολογικά χαρακτηριστικά των προσωπικοτήτων, τρόποι διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων, κλπ) και δίχως τη συστηματική θεωρητική ανάλυσή της δεν μπορούν με πληρότητα και επάρκεια να διερευνηθούν και να κατανοηθούν.

3. ΜΙΑ ΠΡΟΚΑΤΑΡΚΤΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΣΚΙΑΓΡΑΦΗΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Η δημιουργία των φυσικών προϋποθέσεων για την εμφάνιση της κοινωνίας αποτελεί την αρχή της ανθρώπινης ιστορίας (Βαζιούλιν, 1988). Οι βιολογικές προϋποθέσεις της Παιδείας διαμορφώνονται στα ζώα που η βιολογική αναπαραγωγή τους επιτυγχάνεται όχι μόνο μέσω κάποιων έμφυτων, ενστικτωδών τρόπων ικανοποίησης των βιολογικών τους αναγκών, αλλά και μέσω της μετάδοσης της συσσωρευμένης εμπειρίας των γονιών στα παιδιά και της εξασφάλισης της διαγενεακής αλληλουχίας. Στα πλαίσια της κινητικής, προσανατολιστικής δραστηριότητας των ζώων, ιδιαίτερα σε δυσμενείς και διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του εξωτερικού φυσικού περιβάλλοντος, εμφανίζονται οι πρώτες μορφές αναλυτικο-συνθετικών νοητικών διεργασιών και οι πρώτοι κώδικες «γλωσσικής» επικοινωνίας μεταξύ των ζώων. Τα μέχρι στιγμής ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι αυτοί οι κώδικες επικοινωνίας των πιθήκων δεν χρησιμοποιούνται για την οργάνωση της σκέψης τους και την επίλυση νοητικών προβλημάτων (Βυγκότσκι, 1993). Βέβαια, όλες οι παραπάνω μορφές εμπειρικής μάθησης, επίλυσης νοητικών προβλημάτων, μετάδοσης της εμπειρίας στις νέες γενιές και «γλωσσικής» αλληλεπίδρασης δεν υπερβαίνουν τα όρια του αγελαίου τρόπου ζωής.

Κατά την πρωταρχική εμφάνιση της κοινωνίας η χρησιμοποίηση των αντικειμένων της φύσης ως μέσων επενέργειας σε άλλα φυσικά αντικείμενα, η εργασιακή επενέργεια στις φυσικές διαδικασίες μετατρέπεται σε σταθερή, αναγκαία και κατευθυντήρια δραστηριότητα των κοινοτήτων των πρωτόγονων ανθρώπων. Η εργασία αρχικά είχε τη μορφή τροφосуλλογής, οικειοποίησης - με τη βοήθεια βοηθητικών, διαμεσολαβητικών εργαλείων - κάποιων αντικειμένων που σε άμεση μορφή βρισκόταν στη φύση και κάλυπταν τις βιολογικές ανάγκες των ανθρώπων (κυνήγι, ψάρεμα, συλλογή καρπών, κλπ).

Κατά τα πρώτα στάδια της ιστορικής διαδικασίας η αγωγή των νέων πραγματοποιούνταν μέσω της άμεσης συμμετοχής τους στην συλλογική εργασιακή δραστηριότητα της πρωτόγονης κοινότητας (Πόρσνεφ, 1975). Στις πρώτες μορφές κοινότητας (αιματοσυγγενικές κοινότητες, κοινότητες γειτνίασης) στον ένα ή στον άλλο βαθμό παρουσιάζεται η ελλιπής διαφοροποίηση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων από τους δεσμούς φυσικής προέλευσης (Βαζιούλιν, 1988).

Οι διαφορετικές μορφές κοινωνικής συνείδησης βρίσκονταν ακόμα σε εμβρυακή κατάσταση και δεν είχαν διαφοροποιηθεί μεταξύ τους, ούτε είχαν διαχωριστεί από την εργασιακή δραστηριότητα της πρωτόγονης κοινότητας (Spirkin, 1960). Η Παιδεία δεν αποτελούσε μια διαφοροποιημένη, διαχωρισμένη διαδικασία, αλλά είχε τη μορφή σωματικής, εργασιακής, ηθικής, αισθητικής, νοητικής προετοιμασίας των νέων γενιών που πραγματοποιούνταν στα πλαίσια της πρακτικής, εργασιακής δραστηριότητας για την εξασφάλιση των απαραίτητων υλικών όρων για την επιβίωση της κοινότητας. Οι μυητικές τελετουργίες σε μια μακρά ιστορική περίοδο

απετέλεσαν σημαντικές μορφές Παιδαγωγίας που σηματοδοτούσαν τη μετάβαση από την σχετικά σύντομη παιδική ηλικία στην ενηλικίωση.

Ένα από τα ευρήματα της έρευνας των Vygotsky - Louriα στην Κεντρική Ασία ήταν ότι στις απομακρυσμένες και οικονομικά καθυστερημένες περιοχές στις οποίες ήταν ιδιαίτερα ισχυροί οι προκεφαλαιοκρατικοί, κοινοτικοί δεσμοί παρατηρήθηκε ελλιπής διαφοροποίηση του ατομικού «Εγώ» από το συλλογικό «Εμείς» (Λούρια, 1995). Η εν λόγω κοινωνία εδράζονταν στην κυριαρχία των δεσμών φυσικής προέλευσης και στην ελλιπή διαφοροποίηση των ξεχωριστών ατόμων από την κοινότητα, δηλαδή στην «ανωριμότητα του ανθρώπου ως ατόμου που δεν είχε ακόμη αποσπαστεί από τον ομφάλιο λώρο της φυσικής σχέσης του με τους άλλους ανθρώπους του γένους...» (Μαρξ, 1978, 92). Τα όρια και οι μορφές παιδαγωγίας στην πρωτόγονη κοινωνία καθορίζονταν, σε τελευταία ανάλυση, από τον αγώνα της πρωτόγονης κοινότητας για την εξασφάλιση της βιολογικής επιβίωσής της.

Η μετάβαση από την τροφουσυλλογή στην συστηματική καλλιέργεια της γης, η αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας και η δημιουργία αποθεμάτων πέρα από το απαραίτητο ελάχιστο όριο για την επιβίωση της κοινότητας προκάλεσε την οικονομική ανισότητα και δημιούργησε τις συνθήκες για την αποσύνθεση των πρωτόγονων κοινοτήτων και την εμφάνιση της ταξικής κοινωνίας.

Κατά το στάδιο της διαμόρφωσης της κοινωνίας πραγματοποιείται η σταδιακή αποσύνθεση των κοινοτικών δεσμών φυσικής προέλευσης και η ανάπτυξη της ιδιωτικής ιδιοκτησίας στα μέσα παραγωγής. Στο βαθμό που αναπτυσσόταν ο κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας η Παιδεία σταδιακά διαχωρίστηκε από την άμεση πρακτική δραστηριότητα των πρωτόγονων κοινοτήτων και μετατράπηκε σε σχετικά ανεξάρτητη διαδικασία. Τα πρώτα αυτοτελή εκπαιδευτικά μορφώματα κάλυπταν τις προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, ενώ η πλειοψηφία του πληθυσμού παρέμενε αποκλεισμένη από την οργανωμένη εκπαίδευση. Η ανάπτυξη των εμπορικών – χρηματικών σχέσεων οδήγησε στην σταδιακή εξασθένηση της κοινότητας ως υποκειμένου της αγωγής και στην ενίσχυση της τάσης ανεξαρτητοποίησης των ατόμων.

Η δουλοκτησία αποτελεί την πρώτη περίοδο διαμόρφωσης της κοινωνίας. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της δουλοκτησίας είναι η πλήρης ταύτιση του ανθρώπου ως υποκειμένου της χειρωνακτικής εργασίας με τους όρους και τα υλικά μέσα της εργασίας και η ελλιπής διαφοροποίηση του ανθρώπου ως κοινωνικού υποκειμένου από τους δεσμούς φυσικής προέλευσης. Οι δούλοι παρουσιάζονται ως «ομιλούντα αντικείμενα», ως προέκταση των υλικών εργαλείων και των φυσικών δυνάμεων, κατά συνέπεια, σ' αυτή τη φάση της ιστορικής διαδικασίας η ανάπτυξη μέσω της εκπαίδευσης γίνεται μονοπώλιο της προνομιούχας ομάδας των «ελευθέρων πολιτών» που είναι αποδεσμευμένοι από την χειρωνακτική εργασία και ασχολούνται κατεξοχήν με την πνευματική εργασία.

Κατά την περίοδο της δουλοκτησίας στην Αρχαία Ελλάδα η Παιδεία είχε αριστοκρατικό χαρακτήρα (βλ. τη γνωστή ρήση από την Ιλιάδα «Αιέν αριστεύειν και υπείροχον έμμεναι άλλων») και αφορούσε ένα μικρό τμήμα του πληθυσμού που όφειλε να αποδεικνύει την υπεροχή και την ανωτερότητά του. Οι δούλοι, οι γυναίκες, οι αγρότες και κάποιο μέρος των φτωχών πολιτών παρέμεναν αναλφάβητοι και δεν είχαν πρόσβαση στα σχολεία της εποχής (Γιαννικόπουλος 1988).

Η Παιδεία είχε μη χρησιμοθηρικό, ενατενιστικό προσανατολισμό και η χειρωνακτική εργασία ήταν υποτιμητική ασχολία για τον Αθηναίο πολίτη. Παρά τις σημαντικότερες επιστημονικές εφευρέσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά την συγκεκριμένη εποχή, η κυριαρχία της δουλείας και η υποτιμητική αντιμετώπιση της χειρωνακτικής εργασίας οδήγησε στην τεχνική στασιμότητα της παραγωγής. Σεβασμός προς τη χειρωνακτική εργασία τη συγκεκριμένη εποχή παρατηρείται στα στρώματα των μικροϊδιοκτητών αγροτών και των χειροτεχνών οι οποίοι συντηρούνταν με την δική τους εργασία (Vernant, 1989). Σε κλασσική μορφή η εξύμνηση της εργασιακής αγωγής και η κριτική του παρασιτισμού, της κοινωνικής αδικίας και των καταχρήσεων των πλουσίων εκφράστηκε στο «Έργα και ημέρες» του Ησιόδου.

Η εκπαίδευση κατά την κλασσική αρχαιότητα δεν είχε στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων, αλλά την καλλιέργεια της ψυχής και την σωματική ρώμη (σ' αυτό συνίσταται το ιδεώδες της καλοκαγαθίας), ενώ θεωρούνταν δουλοπρέπεια η εκμάθηση κάποιας τέχνης με σκοπό τον βιοπορισμό. Ενατενιστικό χαρακτήρα είχε η ίδια η αρχαία επιστημονική γνώση που αποτελούσε αισθητηριακά συγκεκριμένη, άμεση σύλληψη της καθολικής κίνησης των πραγμάτων και δεν είχε επαρκώς διαχωριστεί από τον φιλοσοφικό στοχασμό. Το αρχαίο ιδεώδες του ωραίου, αληθινού και ηθικού είναι χαρακτηριστικό για μια ιστορική περίοδο που είναι ανεπαρκής η διαφοροποίηση των μορφών της κοινωνικής συνείδησης (ηθικής, τέχνης, πολιτικής, επιστήμης, φιλοσοφίας, κλπ.) και απουσιάζει η χαρακτηριστική για την αστική κοινωνία ρήξη (και ανταγωνισμός) μεταξύ τους.

Υποκείμενο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης αυτή την περίοδο ήταν η κοινότητα των πολιτών στην οποία κυριαρχούσαν οι δεσμοί φυσικής προέλευσης, ενώ τα επιμέρους άτομα, παρόλο που με αυξανόμενο ρυθμό διαφοροποιούνταν εξαιτίας της ανάπτυξης της ιδιωτικής ιδιοκτησίας και της περιουσιακής ανισότητας (κατά συνέπεια, και τη σημαντική διαφορά των δυνατοτήτων πρόσβασης στην εκπαίδευση), παρέμεναν ακόμη έντονα εξαρτημένα από την κοινότητα: «όλοι ανήκουν στην πόλη. Καθένας είναι ένα της μόριο. Είναι δε πολύ φυσικό κάθε μόριο ν' αποβλέπει στο καλό του συνόλου» (Αριστοτέλης, 1975,1337a. 2). Οι Αθηναίοι πολίτες καλούνταν να είναι πολυπράγμονες και να συμμετέχουν ενεργητικά στα κοινωνικά δρώμενα (στην Εκκλησία του δήμου, στα δικαστήρια, στο θέατρο, στις συζητήσεις στην αγορά, κλπ.), ενώ αυτοί που προτιμούσαν να ιδιωτεύουν θεωρούνταν αχρείοι (Χουρδάκης, 1993), (Χουρδάκης, 1995).

Μια από τις σημαντικότερες κοινωνικές αιτίες της ακμής της Παιδείας στην Αρχαία Αθήνα είναι ο ιδιότυπος τύπος σύνδεσης κοινότητας και ατόμων κατά την συγκεκριμένη ιστορική περίοδο: η κοινότητα των Αθηναίων πολιτών άρχισε να «χαλαρώνει», να αποδυναμώνεται ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των εμπορικών – χρηματικών σχέσεων και της ιδιωτικής ιδιοκτησίας που προκαλούσε αυξανόμενη οικονομική ανισότητα και «έκπτωση» των οικονομικά ασθενέστερων από αυτήν. Η εν λόγω κοινότητα έπαψε να έχει τον ισοπεδωτικό, στρατιωτικοποιημένο χαρακτήρα της Αρχαίας Σπάρτης και επέτρεπε ως ένα βαθμό την σχετικά ανεξάρτητη ανάπτυξη των μελών της, αλλά ταυτόχρονα διατηρούσε την ισχύ και την εξουσία να αποβάλλει, να εξοστρακίζει ή να θανατώνει τα μέλη της που θεωρείται ότι απειλούν τη επιβίωσή της.

Η αποσύνθεση των αρχαίων ελληνικών πόλεων - κρατών και η εμφάνιση των ελληνιστικών κοσμοπολίτικων κρατών, όπως επίσης, της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας,

στη συνέχεια, συνοδεύτηκε από την ενίσχυση των ιδιοκτησιακών σχέσεων που εκφράστηκε στην αυξανόμενη διαφοροποίηση δημόσιας – ιδιωτικής ζωής, την ισχυροποίηση των πολιτικών σχέσεων και του δικαίου, κλπ. Όμως, οι κοινοτικοί δεσμοί διατηρούνται και αναπαράγονται με νέα μορφή (οι πατρίκιοι παρουσιάζονται ως απόγονοι της πρωταρχικής κοινότητας που θεμελίωσε τη Ρώμη, ενώ οι πληβείοι ως απόγονοι των κοινοτήτων που κατακτήθηκαν και υποτάχθηκαν) (Βαζιούλιν, 1988).

Κατά την ελληνιστική περίοδο και ιδιαίτερα την ρωμαϊκή εποχή ενισχύθηκε ο πρακτικός, ωφελιμιστικός προσανατολισμός της Παιδείας που εκφράζεται στην ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της ρητορικής και στην αντιμετώπιση της μόρφωσης ως προετοιμασίας των νέων από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα για την μελλοντική πολιτική τους καριέρα. Η διευρυνόμενη διαφοροποίηση της επιστημονικής γνώσης και τα πρώτα βήματα χειραφέτησής της από τη φιλοσοφία βρήκε την έκφρασή της στη διάκριση των «επτά ελεύθερων τεχνών» [«τρίτύν» (γραμματική, ρητορική, λογική) και «τετρακτύς» (αριθμητική, γεωμετρία, μουσική, αστρονομία)] που μετατράπηκε κατά την εποχή του Μεσαίωνα σε θεμέλιο της σχολαστικής εκπαίδευσης.

Η φεουδαρχία αποτελεί τη δεύτερη περίοδο διαμόρφωσης της κοινωνίας. Χαρακτηριστικό στοιχείο της είναι η μεγάλη φεουδαρχική ιδιοκτησία στη γη, η οποία μετατράπηκε σε βασική σχέση παραγωγής. Παρά το γεγονός ότι αναπτυσσόταν η ατομική ιδιοκτησία στη γη οι κοινοτικές γαίες (βοσκές, λειμώνες, δάση) παρέμεναν σημαντικός τομέας της αγροτικής οικονομίας. Όμως, ακόμα και το τμήμα των γαιών που ανήκει στον φεουδάρχη δεν αποτελούσε πλήρη ιδιοκτησία του, διότι αυτός ήταν αναγκασμένος να παραχωρεί μέρος τους στον αγρότη. Ο δουλοπάροικος που έχει μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας σε σχέση με το δούλο (χαρακτηριστικό στοιχείο της αναγνώρισής του ως σχετικά ανεξάρτητου υποκειμένου είναι το γεγονός ότι έχει το δικαίωμα ιδιοκτησίας στα εργαλεία που χρησιμοποιεί), αλλά και ο φεουδάρχης είναι άμεσα εξαρτημένοι από τη γη, δηλαδή από άτεγκτες και ανεξέλεγκτες από τον άνθρωπο φυσικές δυνάμεις. Ο φεουδάρχης άρχισε ως ένα βαθμό να αντιμετωπίζει τους δουλοπάροικους όχι μόνο ως φυσικά αντικείμενα, ως απλά μέσα παραγωγής, όπως για παράδειγμα ο δουλοκτήτης τους δούλους του, αλλά και ως ανθρώπινα υποκείμενα.

Όμως, η σκληρή αγροτική χειρωνακτική εργασία, η άμεση εξάρτηση από τις φυσικές συνθήκες, ο πατριαρχικός χαρακτήρας των σχέσεων δημιουργούσε τον «φυτικό τρόπο ζωής» (μ' άλλα λόγια, την κυριαρχία δεσμών φυσικής προέλευσης) για τον οποία έκανε λόγο ο Ένγκελς: «Οι αγρότες σπάνια διάβαζαν και ακόμα σπανιότερα έγραφαν, με επιμέλεια πήγαιναν στην εκκλησία, δεν ασχολιόντουσαν με την πολιτική, δεν εξηγείρονταν, δεν σκέπτονταν, ασχολούνταν με φυσικές δοκιμασίες και με σεβασμό εμποτισμένο από την παιδική ηλικία επισκέπτονταν την εκκλησία και άκουγαν το Βίβλο...Όμως, από πνευματική άποψη ήταν νεκροί» (Μαρξ, Ένγκελς, 1955). Η χειρωνακτική αγροτική εργασία απαιτούσε στοιχειώδεις δεξιότητες και γνώσεις που αποκτούνται κατεξοχήν μέσω της άμεσης συμμετοχής των νέων γενιών στην εργασιακή δραστηριότητα. Η συντριπτική πλειοψηφία των αγροτών παρέμεναν αγράμματοι και υποτακτικοί μέχρι την περίοδο ανάπτυξης του βιομηχανικού καπιταλισμού και την δημιουργία συνθηκών καθολικής εκπαίδευσης. Η πρώιμη ένταξη των παιδιών στην εργασιακή δραστηριότητα ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση των αγροτικών και

κτηνοτροφικών εργασιών που απαιτούσαν τη χρήση μεγάλου αριθμού εργατικών χεριών.

Κατά τον Μεσαίωνα κυριαρχούσε η κάθετη κοινωνική διαστρωμάτωση και η διαπαιδαγώγηση συνδεόταν με την εκμάθηση και την τήρηση της εθιμοτυπίας, η οποία οριοθετούσε με αυστηρό τρόπο την συμπεριφορά του ατόμου ακόμη και στις μικρότερες λεπτομέρειες. Έτσι, η διαπαιδαγώγηση ήταν διαφοροποιημένη σε συνάρτηση με την θέση και τον ρόλο καθεμιάς κατεστημένης τάξης στην κοινωνική ιεραρχία. Η θέση στην κοινωνική ιεραρχία είχε κληρονομικό χαρακτήρα και κυριαρχούσε η αντίληψη ότι η ανισότητα απορρέει από την ίδια την «ανθρώπινη φύση».

Σε αντιστοιχία με την ιεραρχική δομή της κοινωνίας αναπτύσσονταν οι αντίστοιχες μορφές διαπαιδαγώγησης. Ολόκληρη η διάρθρωση της φεουδαρχικής κοινωνίας θυμίζει μια κλειστή, συντηρητική, πατριαρχικά και ιεραρχικά οργανωμένη οικογένεια στην οποία με αυστηρό και τελετουργικό τρόπο ρυθμίζονται οι ρόλοι και οι κανόνες συμπεριφοράς. Σε αντιστοιχία με την πατριαρχική αντίληψη περί πατέρων και παιδιών οι φεουδάρχες όφειλαν να είναι αφοσιωμένοι στον βασιλιά και, ταυτόχρονα, έπρεπε ως επιμελείς πατέρες να φροντίζουν τους υποτακτικούς τους, οι οποίοι, με τη σειρά τους, υποτάσσονταν τυφλά σ' αυτούς. Η αμάθεια χαρακτήριζε την συντριπτική πλειοψηφία των ιπποτών μέχρι την εποχή του ύστερου Μεσαίωνα (η κύρια μορφή εκπαίδευσης παρέμενε η στρατιωτική εκπαίδευση). Η κατάσταση άλλαξε μετά τον 15ο –16ο αιώνα, όταν με γρήγορους ρυθμούς προχωρούσε η αποσύνθεση της φεουδαρχίας και η ανάπτυξη των εμπορικών-χρηματικών σχέσεων που είχε ως συνέπεια την σταδιακή μετατροπή των πολεμιστών σε αυλικούς και την εμφάνιση της τάσης «εκλέπτυνσης», «εκπολιτισμού» της συμπεριφοράς τους (Ελιάς, 1997).

Την εποχή του Μεσαίωνα η εκκλησία μονοπωλούσε την εκπαίδευση που απέκτησε θεοκρατικό χαρακτήρα. Ο κλήρος παρουσιαζόταν ως θεματοφύλακας της κεκτημένης γνώσης η οποία χρησιμοποιήθηκε σε αντιστοιχία με τα συμφέροντα της εκκλησίας. Η σχέση προς την «θύραθεν παιδεία» (προς την αρχαία ελληνική παιδεία) κυμαινόταν από την πλήρη μηδενιστική απόρριψη ως την επιλεκτική και εργαλειακή χρησιμοποίησή της ως τεχνολογίας του λόγου για την βελτίωση του θρησκευτικού κηρύγματος είτε για την επιβεβαίωση των θρησκευτικών δογμάτων (πχ. η εργαλειακή χρησιμοποίηση της διδασκαλίας του Αριστοτέλη από τους σχολαστικούς φιλοσόφους και θεολόγους). Η απομνημόνευση και ο σχολιασμός των κειμένων της Αγίας Γραφής αποτελούσε βασική κατεύθυνση της εκπαίδευσης η οποία αποτελούσε μονοπώλιο της εκκλησίας.

Η ανάπτυξη των εμπορικών – χρηματικών σχέσεων που παρατηρείται κατά την περίοδο της αποσύνθεσης της φεουδαρχίας συνέβαλλε στην ενδυνάμωση των πόλεων ως διοικητικών, εμπορικών κέντρων. Κατά την περίοδο παρακμής της φεουδαρχίας πραγματοποιήθηκε ο διαχωρισμός της βιοτεχνικής παραγωγής των πόλεων από την αγροτική παραγωγή και άρχισε η δημιουργία των υλικών προϋποθέσεων για την μετάβαση στην κεφαλαιοκρατία. Η ιεραρχικά δομημένη εργασιακή σχέση που χαρακτηρίζει το θεσμό της μαθητείας (μάστορας, κάλφας, τσιράκι) αποτελούσε βασική μορφή μεταβίβασης της συσσωρευμένης εμπειρίας των προηγούμενων γενιών στις συντεχνίες των πόλεων.

Η μεταβίβαση των κατακτημένων γνώσεων και πρακτικών στις νεώτερες γενιές των ατόμων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα στις προβιομηχανικές κοινωνίες

πραγματοποιούνταν μέσω της άμεσης ένταξής τους στην εργασιακή δραστηριότητα. Οι επιμέρους κοινότητες (οικογενειακές, τοπικές, επαγγελματικές συντεχνίες, κλπ) αποτελούσαν βασικό υποκείμενο της αγωγής μέχρι την εποχή επικράτησης του βιομηχανικού καπιταλισμού. Η κυριαρχία της κοινότητας και των χαρακτηριστικών γι' αυτήν δεσμών φυσικής προέλευσης κατά την προκεφαλαιοκρατική κοινωνία είχε ως αναπόφευκτη συνέπεια τους αργούς ρυθμούς οικονομικής ανάπτυξης, την συντηρητική αναπαραγωγή των κληρονομημένων παραδόσεων, εθίμων, συνηθειών, τρόπων συμπεριφοράς.

Η κεφαλαιοκρατία είναι η τρίτη περίοδο διαμόρφωσης της κοινωνίας. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της κεφαλαιοκρατίας είναι η κυριαρχία της μεγάλης ιδιωτικής ιδιοκτησίας στα παρηγμένα, ιστορικά δημιουργημένα από την ανθρώπινη εργασία μέσα παραγωγής. Η υποταγή της ζωντανής εργασίας στην αποκρυσταλλωμένη, συσσωρευμένη, νεκρή εργασία εκφράζει την κυριαρχία των φυσικών δυνάμεων, οι οποίες εισχωρούν στην παραγωγική διαδικασία, επάνω στα υποκείμενα της εργασίας και στις κοινωνικές τους σχέσεις. Η διαμορφωθείσα παραγωγική δομή ως αντικειμενοποιημένη, αποκρυσταλλωμένη, νεκρή εργασία απαιτεί από τους άμεσους παραγωγούς την ύπαρξη ενός ελάχιστου πλαφόν γνώσεων και δεξιοτήτων και, κατά συνέπεια, την ύπαρξη ενός συγκεκριμένου επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Τα υποκείμενα της εργασίας είναι από νομική άποψη ελεύθερα να διαχειρίζονται την εργασιακή δύναμή τους και να εισέρχονται σε τυπικά «ισότιμη» συναλλαγή με τον ιδιοκτήτη των μέσων παραγωγής, στον οποίο την εκχωρούν για προσωρινή χρήση. Η διάσπαση της - χαρακτηριστικής για τα προκεφαλαιοκρατικά στάδια ιστορικής ανάπτυξης - πλήρους ή μερικής ταύτισης του παραγωγού με τους όρους και τα εργαλεία της χειρωνακτικής εργασίας και, κατά συνέπεια, η αναγνώριση της τυπικής δυνατότητάς του να έχει πρόσβαση στην πνευματική εργασία που μέχρι τότε ήταν μονοπώλιο των ανώτερων κοινωνικών τάξεων δημιούργησε τις προϋποθέσεις για τη διεύρυνση και τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης.

Η αύξηση της οργανικής σύνθεσης του κεφαλαίου και η ανάγκη παραγωγής εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού προκάλεσαν την τάση περιορισμού της ανειδίκευτης παιδικής εργασίας και την δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών για την καθολίκευση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως, η μείωση της παιδικής εργασίας δεν ήταν απλώς και μόνο αποτέλεσμα της ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων, αλλά, πρώτ' απ' όλα, αντικείμενο κοινωνικών συγκρούσεων κεφαλαίου και εργασίας. Ο αγώνας του εργατικού κινήματος για τον περιορισμό της παιδικής εργασίας και, κατά συνέπεια, τον έλεγχο της προσφοράς εργασιακής δύναμης ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της κατάστασης της εργατικής τάξης. Ας μην ξεχνάμε ότι η αυξημένη προσφορά εργασιακής δύναμης που σχετίζεται με την μαζική χρησιμοποίηση της παιδικής εργασίας σήμαινε φτηνή εργασιακή δύναμη και διατήρηση των απάνθρωπων συνθηκών εργασίας (Ανθογαλίδου, 1998).

Η ανάπτυξη του κοινωνικού χαρακτήρα της εργασίας που συνοδεύει την εξάπλωση της μηχανικής παραγωγής συμβάλλει στην επέκταση των γνώσεων και στη διεύρυνση των δεξιοτήτων, οι οποίες απαιτούνται για την παραγωγική δραστηριότητα και μετατρέπει την μετάβαση από την εμπειρική γνώση στην θεωρητική απεικόνιση των ουσιαστών σχέσεων και των νόμων των φυσικών και κοινωνικών διαδικασιών σε τεχνική αναγκαιότητα της παραγωγικής διαδικασίας. Οι βραχύχρονες μνηστικές διαδικασίες εντός της εργασιακής δραστηριότητας δεν είναι

πλέον επαρκείς για την μετάδοση των διερευνούμενων θεωρητικών γνώσεων και την καλλιέργεια των σύνθετων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την υλική παραγωγή και απαιτείται η ανάπτυξη μιας οργανωμένης και συστηματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα καλύπτει το σύνολο του εργαζόμενου πληθυσμού.

Η παραγωγή, μετάδοση και εφαρμογή της νέας γνώσης παύει να γίνεται υπόθεση κάποιων ξεχωριστών ατόμων που δρουν αυτόνομα και μετατρέπεται σε ξεχωριστό, ολοένα και διευρυνόμενο τομέα θεσμοθετημένης εργασιακής δραστηριότητας που συνδέεται μέσω νέων, διαμεσολαβημένων μορφών με την ίδια την παραγωγή των μέσων και των αντικειμένων της εργασίας.

Η εκπαίδευση του υποκειμένου της εργασίας διαχωρίζεται από την άμεση παραγωγική διαδικασία και αναλαμβάνει το ρόλο της παραγωγής και αναπαραγωγής του εμπορεύματος «εργατική δύναμη». Κατά την περίοδο του βιομηχανικού καπιταλισμού η εκπαίδευση αποχωρίστηκε από την παραγωγική διαδικασία, διαμορφώθηκαν αυτοτελή εκπαιδευτικά μορφώματα και εμφανίστηκαν έμμεσες και άμεσες μορφές υποταγής της στην κεφαλαιοκρατική παραγωγή (Μηλιός, 1986).

Η μετατροπή της εκπαίδευσης σε σχετικά ανεξάρτητη κοινωνική διαδικασία αποτελεί, επίσης, έκφραση του πραγματοποιούμενου κατά την κεφαλαιοκρατία μετασχηματισμού της γενικότερης δομής της κοινωνίας που εκφράζεται στην διαφοροποίηση των μορφών της κοινωνικής συνείδησης και το διαχωρισμό τους από την άμεση παραγωγική διαδικασία, την εμφάνιση έμμεσων, διαμεσολαβημένων μορφών αλληλεπίδρασης της οικονομικής βάσης και του εποικοδομήματος.

Μια από τις διαστάσεις αυτής της διαδικασίας είναι η διεύρυνση του ρόλου του αστικού κράτους, στο οποίο μεταβιβάζεται η αρμοδιότητα οργάνωσης και ρύθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκκοσμίκευση της εκπαίδευσης και γενικότερα ο αποχωρισμός του κράτους από την εκκλησία επιτεύχθηκε με διαφορετικό βαθμό συνέπειας και αποφασιστικότητας σε διαφορετικές χώρες.

Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα διαμορφώθηκαν κατά την εποχή του βιομηχανικού καπιταλισμού και συνέβαλλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του έθνους - κράτους στο βαθμό που λειτούργησαν ως μηχανισμός ομοιογενοποίησης του πληθυσμού και δημιουργίας εθνικών αγορών στις οποίες εξασφαλίζεται η ελεύθερη διακίνηση της εργασιακής δύναμης στη βάση των αναπτυσσόμενων αναγκών αξιοποίησης του κεφαλαίου. Στην αναπτυγμένη κεφαλαιοκρατική κοινωνία διαμορφώθηκε η τάση ενιοποίησης και θεσμοποίησης της Εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκε η μαζικοποίηση του σχολείου που απευθύνεται σε διευρυνόμενα κοινωνικά στρώματα.

Η Γραφειοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης οδηγεί στην όξυνση της αντίθεσης μεταξύ του προσδιορισμού των αρχών, κατευθύνσεων, σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής που είναι αρμοδιότητα συγκεκριμένων τμημάτων του κρατικού μηχανισμού και της εκτελεστικής παιδαγωγικής δραστηριότητας που ανατίθεται στους εκπαιδευτικούς. Ο ιεραρχικός καταμερισμός αρμοδιοτήτων και ευθυνών στα πλαίσια της διοίκησης της εκπαίδευσης δημιουργεί την επίφαση αμερόληπτης, αντικειμενικής, υπερταξικής λειτουργίας προς όφελος του «γενικού συμφέροντος», αποκρύπτοντας το γεγονός ότι το κράτος αναλαμβάνει το ρόλο του «συλλογικού

κεφαλαιοκράτη» και η εκπαίδευση διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην παραγωγή της εργατικής δύναμης και στην κατανομή της ανά κλάδο παραγωγής.

Σε συνθήκες κυριαρχίας του υποδουλωτικού καταμερισμού της εργασίας είναι εμφανείς οι τάσεις διάσπασης της εσωτερικής συνάφειας των συστατικών στοιχείων της εργασίας και αναντιστοιχίας της προετοιμασίας του υποκειμένου της εργασίας και της παραγωγής των μέσων και αντικειμένων της εργασίας που εκφράζεται στην απαξίωση της αγωγής των αναπτυσσόμενων, νέων γενιών (βλ. ανεργία πτυχιούχων, κλπ). Οι αυτοκαταστροφικές τάσεις της παραγωγικής διαδικασίας εκφράζονται στην όξυνση της αντιπαράθεσης προσωπικών και υλικών συστατικών της, στην κατασπατάληση υλικών μέσων και ζωντανής εργασίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, παραγωγή-μετάδοση γνώσεων, «επεξεργασίας» ανθρώπων που αποδεικνύονται «άχρηστοι» και δεν ενσωματώνονται στην αναπτυσσόμενη εργασιακή διαδικασία ή η εργασία τους είναι άσχετη με την εκπαίδευσή τους.

Η αναπτυσσόμενη εξατομίκευση της αστικής κοινωνίας δεν οδηγεί αυτόματα στην εξάλειψη των άτυπων, κοινοτικών μορφών αγωγής που διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σε ορισμένες κοινωνικές ομάδες (Τσιγγάνοι, κτηνοτρόφοι των ορεινών περιοχών, κλπ) και ασκούν ουσιαστική επίδραση στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στην εκπαίδευση. Η ιδιότυπη περιπλοκή των διατηρούμενων κοινοτικών μορφών αγωγής με την κυρίαρχη ατομοκεντρική, ανταγωνιστική μορφή οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων θα πρέπει να γίνει αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης.

Ερευνητικό ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν οι άτυπες ομάδες που δημιουργούν τα παιδιά από τα εργατικά στρώματα για να διατηρήσουν τη συλλογική τους ταυτότητα και να αντισταθούν σ' ένα ξένο γι' αυτά σχολικό περιβάλλον. Βέβαια, η αμφισβήτηση της σχολικής πειθαρχίας και της βαθμολογίας, η αυθόρμητη αντίσταση στην κυρίαρχη ιδεολογία περί ατομικής επιτυχίας μέσω της ανάπτυξης μιας ιδιότυπης αλληλεγγύης των «αδύνατων» μαθητών από τα εργατικά στρώματα, η καχυποψία τους απέναντι στην πνευματική εργασία προκαλούν την ισχυροποίηση της διάκρισης πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας, τον εξοστρακισμό τους από το εκπαιδευτικό σύστημα και την προετοιμασία τους για τον μελλοντικό εκτελεστικό ρόλο τους στη σφαίρα της παραγωγής (Apple, 1993).

Σε συνθήκες κυριαρχίας των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων παραγωγής η παιδαγωγική δραστηριότητα αποκτά τη μορφή επαναληπτικής, μηχανικής, καθαρά αναπαραγωγικής, αλλοτριωμένης εργασίας. Η κατεξοχήν δημιουργική διάσταση της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης δεν μπορεί να γίνει κυρίαρχη σε συνθήκες υποταγής της ζωντανής εργασίας στη νεκρή και της υπαγωγής του υποκειμένου της εργασίας στην παραγωγή κεφαλαίου. Σ' αυτές τις συνθήκες η τέχνη, η επιστήμη, η εκπαίδευση χάνουν τη σχετική αυτοτέλειά τους, εμπορευματοποιούνται και μετατρέπονται σε μηχανισμούς που ισχυροποιούν την κυριαρχία τυφλών, ανεξέλεγκτων υλικών δυνάμεων επάνω στα ίδια τα ανθρώπινα υποκείμενα. Όμως, η διαλεκτική της ιστορίας είναι τέτοια που ακόμα και σε συνθήκες κυριαρχίας της αλλοτριωμένης, μηχανικής και επαναληπτικής εργασίας εμφανίζονται και ως ένα βαθμό μπορούν να αναπτυχθούν ψήγματα και πρώτες μορφές δημιουργικής παιδαγωγικής εργασίας.

Στην ώριμη κοινωνία η μεταβίβαση της συσσωρευμένης πολιτισμικής εμπειρίας της ανθρωπότητας παύει να υποτάσσεται στην αναπαραγωγή ενός κορφορμιστικού,

μονοδιάστατου ατόμου, γραναζιού της παραγωγής κεφαλαίου και εντάσσεται στην διαδικασία δημιουργίας προσωπικοτήτων ως συνειδητών υποκειμένων του κοινωνικού μετασχηματισμού. Η εναλλαγή των εργασιακών δραστηριοτήτων που στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία παρουσιάζεται ως εναγώνια αναζήτηση νέων μορφών εξασφάλισης των απαραίτητων μέσων για τη βιολογική επιβίωση του ατόμου μέσω του διαρκούς ανταγωνισμού με τα άλλα, εξίσου αποξενωμένα άτομα στην ώριμη κοινωνία μετατρέπεται σε ελεύθερη, δημιουργική, πολύπλευρη, πολιτισμική δραστηριότητα των ανθρώπων ως προσωπικοτήτων. Η Παιδεία μεταμορφώνεται από σφαίρα αναπαραγωγής παγιωμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και τρόπων προσαρμογής των ατόμων στην καθεστηκυία κοινωνική κατάσταση σε μια μορφή συλλογικής, πολιτισμικής δραστηριότητας που προσανατολίζεται στην ανάπτυξη προσωπικοτήτων ικανών να παράγουν νέα γνώση, να καινοτομούν και να μετασχηματίζουν τις σχέσεις τους μέσα σε μια διαδικασία αμοιβαίου εμπλουτισμού.

Η Παιδεία παύει να είναι υπόθεση ενός και μοναδικού, αποσπασμένου κλάδου (της οργανωμένης, θεσμοθετημένης εκπαίδευσης) και γίνεται πτυχή της λειτουργίας και της ανάπτυξης ολόκληρης της εσωτερικά διαφοροποιημένης και διαρθρωμένης κοινωνίας. Ο εξανθρωπισμός των κοινωνικών σχέσεων και η κοινωνικοποίηση της ανθρωπότητας δεν οδηγεί στην «κατάργηση του σχολείου» (ή στην «αποσχολιοποίηση της κοινωνίας»), όπως θεωρούσε ο I. Illich. Η παιδαγωγική δραστηριότητα δεν μπορεί να εγκαταλειφθεί στην τρέχουσα συγκυρία αυθόρμητων και τυχαίων δυνάμεων, διότι αποτελεί σύνθετη, εξειδικευμένη μορφή εργασίας που απαιτεί σχεδιασμένη, συστηματική οργάνωση όχι μόνο του γενικότερου συνολικού πλαισίου των κοινωνικών σχέσεων, αλλά και των επιμέρους σφαιρών στις οποίες πραγματοποιείται η μεταβίβαση του πολιτισμικού κληρονομίου και η προετοιμασία των ανθρώπων ως κοινωνικών υποκειμένων.

Η ανάπτυξη της Παιδείας κατά την ιστορική διαδικασία έχει σπειροειδές χαρακτήρα. Από την Παιδεία ως πτυχή της συλλογικής, εργασιακής δραστηριότητας των πρωτόγονων κοινοτήτων πραγματοποιείται η μετάβαση σε σχετικά ανεξάρτητα εκπαιδευτικά μορφώματα, τα οποία καλύπτουν αρχικά μικρές ομάδες του πληθυσμού που ασχολούνται κυρίως με την πνευματική εργασία. Κατά την κεφαλαιοκρατία η οργανωμένη εκπαίδευση τείνει να συμπεριλάβει το σύνολο του εργαζόμενου πληθυσμού. Ταυτόχρονα, αναπτύσσεται η αυτονομία της από την υλική παραγωγή και η μετατροπή της σε σφαίρα απρόσωπης, αποσπασμένης από τις ανάγκες των ατόμων - μεταβίβασης του πολιτισμικού κληρονομίου. Η κοινωνική χειραφέτηση της ανθρωπότητας εκφράζει την προοπτική μιας ιδιότυπης «επιστροφής» στο αφετηριακό σημείο, όπου η κοινότητα αποτελούσε υποκείμενο της αγωγής και η Παιδεία ήταν αναπόσπαστα συνδεδεμένη με την εργασιακή δραστηριότητα και τα εμβρυακά μορφώματα της κοινωνικής συνείδησης. Όμως, η «επιστροφή» πραγματοποιείται σ' ένα ποιοτικά καινούργιο επίπεδο που εκφράζεται στο ότι η κοινωνικοποιημένη ανθρωπότητα αναπτύσσεται ως υποκείμενο της αγωγής και η παραγωγή υλικών αγαθών και μέσων εργασίας υποτάσσεται στην ανάπτυξη των ανθρώπων ως ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων στα πλαίσια μιας εσωτερικά διαρθρωμένης κοινωνικής ολότητας.

4.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Αν επιχειρήσουμε σύντομα να προσδιορίσουμε τα κύρια χαρακτηριστικά της προσέγγισης της Ιστορίας της Παιδείας σύμφωνα με την Λογική της Ιστορίας, μπορούμε διακρίνουμε τα παρακάτω: α)κατανόηση της Παιδείας ως φυσικο-ιστορικής διαδικασίας, β)ενότητα δομικής και ιστορικής προσέγγισης της κοινωνίας και της Παιδείας, γ)έμφαση στην πραγματοποίηση ερευνών στην κατεύθυνση μιας συνολικής, συνθετικής, Κοινωνικής Ιστορίας της Παιδείας και επεξεργασία της έννοιας του προοπτικού ιστορικού χρόνου.

Η κατανόηση των προοπτικών της Παιδείας δεν μπορεί να γίνει μέσω της μηχανικής, γραμμικής προεκβολής τάσεων που επικρατούν την τρέχουσα κοινωνική συγκυρία, ούτε με την διατήρηση (ή την καθολική απόρριψη) παρωχημένων μορφών οργάνωσης της παιδαγωγικής σχέσης. Το μέλλον της Παιδείας συνδέεται με τον κριτικό, ριζοσπαστικό, δημιουργικό μετασχηματισμό, την διαλεκτική υπέρβαση του συσσωρευμένου - καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορικής διαδικασίας - πολιτισμικού κερκτημένου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αριστοτέλης (1975). *Πολιτικά*. (Αθήνα, Πάπυρος).
- Ανθογαλίδου, Θ. (1998). *Οι εκπαιδευτικές πρακτικές στη μακρά διάρκεια*, Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 2.
<http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/Anthogalidou.html>
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. (Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής).
- Αριές, Φ. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. (Αθήνα, Γλάρος).
- Βαζιούλιν, Β. (1988). *Λογική της Ιστορίας*. (Μόσχα, εκδ. Κρατικού Πανεπιστημίου της Μόσχας).
- Βέικος, Θ. (1987). *Θεωρία και μεθοδολογία της ιστορίας*. (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Vernant, J. (1989) *Μύθος και σκέψη στην Αρχαία Ελλάδα*. (Αθήνα, Ζαχαρόπουλος).
- Boyd, W., King E. *The History of education*. (New Jersey, Barnes & Noble Books).
- Bowlis, S., Gintis H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradiction of economic life*. (New York, Basic Books).
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction, in J.Karabel – A.Hasley (eds) *Power and ideology in education*. (New York – Oxford, University Press).
- Braudel, F.(1987). *Μελέτες για την Ιστορία*. (Αθήνα, Ε.Μ.Ν.Ε.-ΜΝΗΜΩΝ).
- Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*. (Αθήνα, Γνώση).
- Γιαννικόπουλος, Α. (1988). *Η εκπαίδευση στην κλασσική και προκλασσική αρχαιότητα*. (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Giddens, A. (1996). *Χρόνος και χώρος στην κοινωνική θεωρία*. Στους Γ.Κουζέλης - Κ.Ψυχοπαίδης (επιμ.) *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. (Αθήνα, Νήσος).
- Dosse, F. (1993). *Η Ιστορία σε ψίχουλα*. (Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης).
- Dzurinski, A. (1999). *Η Ιστορία της Εκπαίδευσης*. (Μόσχα, Vlados).
- Ελιάς, Ν. (1997). *Η εξέλιξη του πολιτισμού*. (Αθήνα, Νεφέλη, τ.β).

Church, R. (1971). *History of education as a Field of Study*, in *The Encyclopedia of Education*. (ed. L.Deighton, The Macmillan Company & the Free Press, V. 4).

Cordasco, F. (1987). *A Brief history of education*. (New Jersey, Littlefield, Adams & Co).

Καρρ, Ε. (1983). *Τι είναι η Ιστορία*; (Αθήνα).

Κόκκινος, Γ. (2002). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Levi-Strauss, Cl. (1930). *Πρωτόγονη σκέψη*. (Μόσχα, Respublika).

Λούρια, Α. (1995). *Γνωστική ανάπτυξη*. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Μαρξ, Κ.& Ένγκελς, Φ.(1955). *Έργα*. (Μόσχα, Polit.Liter, τ.2).

Μαρξ, Κ. (1978). *Το Κεφάλαιο*. (Αθήνα, Σύγχρονη εποχή, τ.1).

Μαργου, Η. (1961). *Ιστορία της Εκπαίδευσης κατά την Αρχαιότητα*. (Αθήνα).

Μαυρογιώργος, Γ. (1997). *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*. (Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση).

Μηλιός, Γ. (1986). *Εκπαίδευση και εξουσία*. (Αθήνα, Θεωρία).

Μπουζάκης, Σ.(2002). Όψεις της ιστοριογραφίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Στο Σ. Μπουζάκης, (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*. (Αθήνα, Gutenberg).

Μυλωνάς, Θ.(2002). Ιστορία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης – επιστημολογικές διαπλοκές.στο Σ.Μπουζάκης (επιμ.) *Επίκαιρα θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*. (Αθήνα, Gutenberg).

Ντεμώζ, Α. (επιμ) (1977). *Η ιστορία της παιδικής ηλικίας*. (Αθήνα, Γλάρος).

Πατέλης, Δ. (1995). Λογική της Ιστορίας, στο *Φιλοσοφικο-Κοινωνιολογικό Λεξικό*, Αθήνα, Καπόπουλος, τ.3, σ.194 – 195.

Πατέλης Δ. (1998). Επιστήμες, πολιτική και πολιτική φιλοσοφία. Στο *Φιλοσοφία, επιστήμη και πολιτική*. (Αθήνα, Τυπωθήτω – Δαρδανός).

Πατέλης, Δ. (2001). Για μια κοινωνικοφιλοσοφική θεώρηση της παιδείας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.113, σ.47-56, τ.114-115, σ.41-52.

Παυλίδης, Π. (2002). Ανθρώπινη φύση, κοινωνική εργασία, παιδαγωγία: οι βιολογικοί

καικοινωνικοί συντελεστές της προσωπικότητας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Ν.123,

σ.65 – 80, Ν.124, σ. 80 – 93.

Πόρσνεφ, Β. (1975). *Κοινωνική Ψυχολογία και Ιστορία*. (Αθήνα, Αναξίμανδρος).

Silver, H. (1985). *Historiography of Education*, In T.Husen, T.Neville Postlethaithe (eds) *The International Encyclopedia of Education*. (Oxford N Y.- Torondo- Sydney- Paris- Frankfurt, Pergamon Press, t.4, 2266 – 2279).

Spirkin, A. (1960). *Η προέλευση της συνείδησης*. (Μόσχα, Gospolitizdat).

Taylor, E. (1989). *Primitive Culture*. (Moscow, Politizdat).

Foucault, M. (1987). *Η αρχαιολογία της γνώσης*. (Αθήνα, Εξάντας).

Foucault, M. (1976). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. (Αθήνα, Ράππα).

Frazer, G.(1998). *The golden Bough*. (Moscow, ACT).

Φουντανόπουλος, Κ. (1995). Η γλωσσολογική στροφή στην Ιστορία. Ορισμένες επισημάνσεις, *Μνήμων*, τ.17, σ.147 – 161.

Χουρδάκης, Α. (1993). *Η Αγωγή στην Μινωική Κρήτη*. (Αθήνα, Γρηγόρης).

Χουρδάκης, Α. (1995). *Θέματα από την Ιστορία της Παιδείας*. (Αθήνα, Γρηγόρης).

- Χουρδάκης, Α. (1997). Η Ιστορία της Παιδείας: επιστημολογία, μεθοδολογία και προβληματική, στο *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς συνεδρίου (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Jameson, F. (1999). *Το μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*. (Αθήνα, Νεφέλη).
- Queiroz, J-M. (2000). *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*. (Αθήνα, Gutenberg).
- Windelband, W. (1995). *Εκλεκτά έργα. Το πνεύμα και η ιστορία*. (Μόσχα, Urist).

Ο ΠΑΛΙΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ

ΩΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΗΓΗ

ΓΙΑ ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΔΡΩΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΠΟΧΗΣ

Γεώργιος Κ. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ
Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Πατρών

Αικατερίνη Θ. ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ
Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστήμιο Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται η αξιοποίηση των κινηματογραφικών ταινιών του παλιού ελληνικού κινηματογράφου ως ντοκουμέντου για τα εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής εκείνης. Γίνεται μια αναφορά στο ρεμπέτικο τραγούδι και το λαϊκό ως πολιτιστικών προϊόντων που διαμόρφωσαν κοινωνικές στάσεις πριν τον κινηματογράφο & έχουν κοινωνικές αναπαραστάσεις μεταξύ άλλων και για την εκπαίδευση. Έπειτα παρουσιάζεται ευσύνοπτα η κινηματογραφική βιομηχανία της δεκαετίας του '60 και ακολουθεί η προσέγγιση τριών κινηματογραφικών ταινιών («χτυποκάρδια στο θρανίο» , «το ξύλο βγήκε από τον παράδεισο» και « η δασκάλα με τα ξανθά μαλλιά») ως ιστορικών ντοκουμέντων για τα εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής σε σύγκριση με τα αντίστοιχα , χρονικά , νομοθετικά διατάγματα αλλά και όλο το κοινωνικό συγκείμενο. Προτάσεις γίνονται στο τέλος για περαιτέρω έρευνα πάνω στο θέμα.

ABSTRACT

In the present study , the use of the cinema- movies of the old Greek cinema as documents for the educational reality of that time is searched. A reference is made to the rempetika songs and the folk songs as cultural products which formed social attitudes before the cinema & include social representations, except all , for the education .Then , the cinema industry of '60 is briefly presented and the study of three cinema movies (“chtipokardia sta thrania” , “to xilo vgike apo ton paradeiso” , “I daskala me ta xantha malia”) follows as historic documents for the educational reality of that time in comparison to the relative law texts and to the whole social context. Suggestions are made for further search on this topic.

1. Εισαγωγή

Ο κινηματογράφος, αν και σε όλη την ιστορία του θεωρήθηκε και θεωρείται τέχνη, διατηρεί πάντα και έναν δεύτερο ρόλο: αυτόν του μέσου μαζικής ενημέρωσης. Ο κινηματογράφος, ήδη από τα πρώτα χρόνια ύπαρξής του, πληροφορούσε, ενημέρωνε τον κόσμο που τον παρακολουθούσε για στάσεις και απόψεις που υπήρχαν στην εκάστοτε κοινωνία (Santal , 1995 & Προκόπ , 1997) Οι στάσεις αυτές δεν ήταν άσχετες με την κοινωνία που τις δεχόταν. Λάμβανε χώρα μία αμοιβαία ανταλλαγή θεματικών: η ίδια η

πραγματικότητα ενέπνεε τον κινηματογράφο, απόδειξη ότι ο κινηματογράφος ήταν φορέας των προοδευτικών και των συντηρητικών τάσεων που υπήρχαν στην κοινωνία, αλλά και ο κινηματογράφος ενέπνεε την κοινωνία. Η μεταφορά αυτή της πραγματικότητας δε γινόταν με τη λεπτομέρεια και την αντικειμενικότητα μιας δημοσιογραφικής κάμερας. μεσολαβούσε αφενός το υποκειμενικό «φιλτράρισμα» του δημιουργού της ταινίας, αφετέρου μια προσαρμογή σε αυτά που ο κόσμος ήθελε και είχε ανάγκη να δει. Παρολαυτά, η κινηματογραφική οθόνη αντανακλούσε όψεις της πραγματικότητας της κοινωνίας, έστω και με κάποιες υποκειμενικές επιλογές, όψεις, δηλαδή, της ιστορικής της, δηλαδή, πραγματικότητας. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να αναφέρουμε πως αυτό που προβάλλει μια κινηματογραφική ταινία δεν είναι η πραγματικότητα. Ακόμα και ένα ντοκιμαντέρ δε μεταφέρει αυτούσια την πραγματικότητα αφού ο σκηνοθέτης θα επιλέξει ποιο κομμάτι της θα προβάλλει, από ποια οπτική γωνιά θα το δει αλλά και από ποια θα το «τραβήξει». Έτσι και μια ταινία μπορεί να είναι μια άποψη για την πραγματικότητα αλλά όχι η πραγματικότητα. Ο σκηνοθέτης αλλά και ο οποιοσδήποτε εμπλέκεται στη διαδικασία δημιουργίας της και προώθησής της είναι ένας πυλωρός (gatekeeper) που αφήνει λιγότερο ή περισσότερο κάποιες όψεις της να φανούν. Η έννοια άλλωστε της αντικειμενικής προβολής και παρουσίας δε μπορεί άλλωστε να αποδοθεί ως δυνατότητα ούτε καν στην τηλεόραση πολλώ δε μάλλον στην κινηματογραφική ταινία (Σεραφετινίδου, 1987). Ο κινηματογράφος σπάνια επεδίωξε να αποτελέσει ιστορικό ντοκουμέντο αλλά η ίδια η φύση της διαδικασίας της παραγωγής της κινηματογραφικής ταινίας του πρόσδωσε τέτοιο ρόλο ως ένα βαθμό (Τομάη – Κωνσταντοπούλου, 2001)

Υπόθεση μας είναι πως οι κινηματογραφικές ταινίες του παλιού ελληνικού κινηματογράφου (ο οποίος χρονικά εκτείνεται από τη δεκαετία του '50 ως τα τέλη της δεκαετίας του '60) μπορούν να αξιοποιηθούν ως ιστορικά ντοκουμέντα για την εκπαίδευση της εποχής εκείνης. Αφετηρία αυτού του προβληματισμού μας στάθηκε η εμπειρία μας ως θεατών κινηματογραφικών ταινιών τα τελευταία χρόνια οι οποίες εμπνέονται από την εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής μας & προβάλλουν στοιχεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής κατάστασης. Βάσει της προηγούμενης μας παρατήρησης δε μπορούν να προβάλουν αυτούσια την εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά όψεις της με μια υποκειμενική χροιά, ωστόσο εμπνέονται από αυτήν. Μια πρόσφατη κινηματογραφική ταινία με μεγάλη απήχηση υπήρξε η «ασυμβίβαστη γενιά» (“indangerous mind”) με τη Μισέλ Φάιφερ στο ρόλο μιας καθηγήτριας σε ένα λύκειο μιας υποβαθμισμένης περιοχής. Η πρωταγωνίστρια ξεφεύγει από τα στεγανά της εκπαιδευτικού με τη δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία και από το ρόλο της ως απλής τροφοδότριας γνώσεων και επιδιώκει να συμβάλλει στην ολόπλευρη ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών της. Η ταινία πρόβαλλε την ανάγκη του δασκάλου ανθρωπιστή – θεραπευτή που έχει καταδειχθεί ως αυτός που έχουν ανάγκη

οι σημερινοί μαθητές κάθε βαθμίδας (Χατζηγεωργίου , 1999).Ο ρόλος αυτός προτάθηκε από την προσωποκεντρική σχολή και τον Carl Rogers και η σύγχρονη παιδαγωγική υπογραμμίζει την αναγκαιότητα της ύπαρξης του (Κοσμόπουλος , 1995).Έτσι , ενώ τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης συνιστούν αναμφίβολα διαμορφωτικούς πολιτισμικούς παράγοντες της σχολικής ζωής (Καμαριανός, , 2002) συνάμα αντανακλούν & επηρεάζονται και από τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αυτή την αντιστοιχία θελήσαμε να διερευνήσουμε ανάμεσα στις ελληνικές ταινίες του παλιού ελληνικού κινηματογράφου και το ιστορικό συγκείμενο. Προτού , όμως , αναφερθούμε στις ταινίες του παλιού ελληνικού κινηματογράφου , θα ανατρέξουμε σε ένα άλλο που αντανακλούσε κοινωνικές στάσεις και θέσεις και που σαφώς αποτελεί κοινωνική αναπαράσταση :το λαϊκό τραγούδι της δεκαετίας του '50 και του '60 και του «πρόγονου» του του ρεμπέτικου τραγουδιού. Η αναφορά αυτή θα εξυπηρετήσει αφενός τη διερεύνηση κοινωνικών στάσεων για το τραγούδι , αφετέρου την καλύτερη κατανόηση του κινηματογράφου ως φορέα κοινωνικών στάσεων αφού προώθησε πολλά τραγούδια αλλά και στήριξε την επιτυχία του πάνω σε αυτά.

2. Το λαϊκό τραγούδι της δεκαετίας του '50 και του '60

Αντίστοιχο ρόλο με το ρόλο του κινηματογράφου ως διαμορφωτή και φορέα στάσεων είχαν διαδραματίσει νωρίτερα τις δεκαετίες του '20 , του '30 και του '40 τα ρεμπέτικα τραγούδια που αιχμαλώτιζαν κάθε πόνο, πίκρα, διαμαρτυρία ή χαρά του λαού και την αναπαρήγαγαν.Τα ρεμπέτικα τραγούδια παρόλο που διαμορφώθηκαν από μια πολύ περιορισμένη ομάδα κοινωνική , χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου εντούτοις κλείνουν μέσα τους τα αισθήματα του λαού και συμπορεύονται με τις κοινωνικές εξελίξεις της εποχής . Φαινόμενα όμοιου τύπου με αυτού του ρεμπέτικου τραγουδιού όσον αφορά την προέλευση, ανάπτυξη, εξέλιξη και εξάπλωση, έχουμε να παρατηρήσουμε σε διάφορες χώρες του κόσμου είτε την ίδια περίοδο είτε με μία διαφορά φάσεως (Γαλλία: τέλη 19ου αιώνα, «Τα τραγούδια των αλητών», Ισπανία-Αργεντινή «Το φλαμένγκο και το ταγκό» που ακολούθησαν δρόμους παράλληλους με το ρεμπέτικο, αλλά και στις ΗΠΑ τα τραγούδια των κοινωνικών μειονοτήτων που ο τρόπος έκφρασής τους είναι συναφής) (Κουνάδης , 1975 στο Χολστ , 1995)

Το κατ' εξοχήν χαρακτηριστικό της ιδεολογίας του ρεμπέτη είναι πως τίθεται εκτός κοινωνίας, στο περιθώριο, αλλά όχι εντελώς μακριά της: τόσο κοντά της ώστε να την κατηγορεί (π.χ. ως «άδικη και ψεύτρα»)(Αραμπατζής , 1991) Το ρεμπέτικο πιστό στη λαϊκή παράδοση δεν αμφισβητεί την εξουσία καθ' εαυτήν αλλά τα μοντέλα συμπεριφοράς που αυτή προτείνει. Η αμφισβήτηση δηλαδή της εξουσίας εμφανίζεται κατά

ένα δευτερογενή τρόπο, δηλαδή όχι σαν άρνηση, αλλά σαν συνέπεια μιας προγενέστερης κατάφασης, και στο βαθμό που η εξουσία μπαίνει εμπόδιο στη συγκεκριμένη έκφραση. Η δε περιθωριοποίηση αφορά περισσότερο τη ρεμπέτικη κοσμοθεώρηση παρά το δημιουργό του (Βεργόπουλος , 1974 στο Χολστ , 1995). Ο Π. Κουνάδης κάνει λόγο για την πλαστή και μη-επιστημονική ταύτιση του ρεμπέτικου με τον υπόκοσμο και το περιθώριο (Κουνάδης , 2000). Όταν , όμως , η μεταξική αστυνομία της δεκαετίας του '30 άρχισε να διώκει τους ρεμπέτες ως χασικλήδες και υποκινητές καβγάδων και απαγόρευσε στις δισκογραφικές εταιρίες να κυκλοφορούν δίσκους τους κάποιοι ρεμπέτες κινήθηκαν σε πιο «αστικά μαγαζιά» και άλλαξαν το ύφος του ρεμπέτικου , όπως ο Βαμβακάρης (Χολστ , 1995).Βέβαια την ουσιαστική αλλαγή την έφερε ο Τσιτσάνης , ο οποίος δεν είχε μεγαλώσει και ανδρωθεί στη κλασική ρεμπέτικη νοοτροπία και περιβάλλον.Ο Τσιτσάνης κατόρθωσε να σπρώξει τα ρεμπέτικα πέρα από τα ταξικά και τοπικά όρια τους , μέσα στο ανοικτό πεδίο της πλατιάς καταναλώσιμης λαϊκής μουσικής (Χολστ ,1995).Βαθμιαία μετά το 1950 χάνουν το αρχικό τους στιλ και γίνονται αρχοντορεμπέτικα , εξαιρετικά δημοφιλή στην αστική τάξη της εποχής λόγω του απαγορευτικού στοιχείου που εμπεριείχαν.Στη δεκαετία του '50 νέα αστέρια παίρνουν τη θέση του Τσιτσάνη , όπως ο Χιώτης και ο Ζαμπέτας οι οποίοι γράφουν λαϊκά τραγούδια , τα οποία έχουν δεχτεί επιδράσεις από τα ρεμπέτικα.Ο λαός εκείνην την εποχή στρέφεται και στα βαριά λαϊκά που εκφράζουν τα αισθήματά του. Εμπειριστατωμένη έρευνα στο χώρο του λαϊκού τραγουδιού ανέδειξε πως επηρεάστηκαν τόσο τα μεταγενέστερα λαϊκά τραγούδια όσο και ο κινηματογράφος της δεκαετίας του '50 και του '60 (και δη τα μελό) από την ινδική κινηματογραφική και μουσική παράδοση (Αμπατζή – Τασούλας , 1999). Αυτό το στοιχείο ενισχύει ακόμη περισσότερο τη σχέση του λαϊκού τραγουδιού με τον παλιό ελληνικό κινηματογράφο.

Τα ρεμπέτικα τραγούδια φέρνουν μέσα τους την ιστορία της Ελλάδας άλλοτε άμεσα και άλλοτε έμμεσα. Η «Συννεφιασμένη Κυριακή» , αν και κυκλοφόρησε στα 1948 , γράφτηκε μες στην κατοχή και φέρνει τη σκοτεινιά και τον πόνο της εποχής εκείνης. Πιο άμεση αναφορά γίνεται από το «Σαλταδόρο» του Γενιτσάρη και τη «Μπόμπα» του Ρούκουνα.Τα ανδρικά πρότυπα της εποχής προβάλλονται μέσα από τα ρεμπέτικα . Είναι αυτό του «μαγκα» , του εργατικού και σοβαρού άντρα.Καμία αναφορά για την εκπαίδευση και την αξία της ενώ κάθε μέσο που οδηγούσε στην κοινωνική άνοδο και οικονομική ευμάρεια , που σαν τέτοιο αντιμετωπιζόταν από τον ελληνικό λαό η εκπαίδευση , γινόταν αντικείμενο χλευασμού απο τους ρεμπέτες αφού παρέπεμπε σε μια δυτικού τρόπου σκέψη.Αυτή βέβαια η στάση άλλαξε με την άνοδο του Τσιτσάνη , που τότε είχε το στιλ του φοιτητή , αν και παράτησε τις σπουδές του στη νομική για να ασχοληθεί με το ρεμπέτικο. Εξευγένιστηκαν τα ρεμπέτικα τραγούδια, τα απογύμνωσαν από κάθε είδους επικίνδυνη αναφορά και τα μετέτρεψαν σε «αρχοντορεμπέτικα» σε εθνικό φοκλόρ. Ο Κ. Βίρβος αποδίδει αυτόν

τον «δαμασμό» στο Β. Τσιτσάνη λέγοντας πως «ο Τσιτσάνης καθάρισε το ρεμπέτικο»(Νόβα- Καλτσούνη , 2000) Από τα τέλη της δεκαετίας του '60 το ρεμπέτικο χάνει τον αρχικό του χαρακτήρα και μεταμορφώνεται σε «λαϊκό» και συνοδεύει, στο εξής τον ελληνικό κινηματογράφο. Ο ρόλος του δεν είναι πια κριτικός αλλά ευθυγραμμισμένος με τις τάσεις της εποχής. Πολύ πριν στα 1936 ακούγεται το τραγούδι «Ένα σχολείο κήκε», με θέμα την καταστροφή της Σμύρνης και το κάψιμο ενός σχολείου μέσα σε αυτό το τραγικό συμβάν κάτι που δεικνύει τη σημαντικότητα που είχε το θέμα παιδεία για τη Σμύρνη τη γενέτειρα του ρεμπέτικου. Λίγο αργότερα ακούγεται το γνωστό τραγούδι «ένα πιτσιρίκι είναι καθισμένο, στη γωνιά του δρόμου παραπονεμένο, θέλει να φουμάρει ένα τσιγαράκι, μα δεν έχει φράγκο είναι μπατιράκι». Ο αναλφαβητισμός πλήττει την εποχή εκείνη τη συντριπτική πλειοψηφία του ελληνικού πληθυσμού ενώ η μαθητική διαρροή είναι υψηλή. Ο πόλεμος και η Κατοχή ερημώνουν τα σχολεία. Το τσιγάρο είναι σύμβολο της χαμηλής κοινωνικοοικονομικής τάξης, αυτή ακριβώς που πλήττει ο αναλφαβητισμός ενώ ταυτοχρόνως αποδεικνύεται ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και ο Γκότοβος σημειώνει (Γκοτοβος , 1993) Ο αστυφύλακας συμβολίζει τις καθεστωτικές τάσεις της εποχής εκείνης..

Σε ένα άλλο μεταγενέστερο λαϊκό τραγούδι, γνωστό κυρίως από την εκτέλεσή του από το Γ. Ζαμπέτα στα 1964, ακούγεται: «Ο πιο καλός ο μαθητής, ήμουν εγώ στην τάξη, οι δάσκαλοι με είχανε μη βρέξει και μη στάξει». Καταμαρτυρείται η στάση των εκπαιδευτικών της εποχής εκείνης, ο καλός ο μαθητής, ο άριστος έχαιρε την εκτίμηση του διδάσκοντα ενώ ο κακός μαθητής είχε να αντιμετωπίσει τη σωματική ποινή.

Μετά από τα τέλη της δεκαετίας του '50 το ρεμπέτικο βαθμιαία αφομοιώνεται από το λαϊκό και το ελαφρολαϊκό έχοντας , όμως , πια πάψει να έχει τον αρχικό του χαρακτήρα.. Συνοδεύει πάντα τις δημοφιλείς ελληνικές ταινίες της εποχής. Το ρεμπέτικο ιδεολογικά συμβαδίζει με τον ελληνικό κινηματογράφο, δεν έχει δηλαδή, πια τον κριτικό ρόλο που αρχικά είχε. Αυτό δεν σημαίνει πως ο ελληνικός κινηματογράφος ήταν μόνο συντηρητικός. Αντίθετα, πρόβαλε πολλά κοινά στοιχεία: το σαλόνι ως στοιχείο του αστικού σπιτιού της δεκαετίας του '60 (Αραμπατζής , 1991) , το πέρασμα από τη γειτονιά στην πολυκατοικία, τη γυναίκα-σοφερίνα, τη γυναίκα-πολιτικό (εμπνευσμένος πιθανότατα από την εκλογή της Λ. Τσαλδάρη). Όμως δεν «πολέμησε» τα κακώς κείμενα του πολιτικού κατεστημένου, ούτε πρόβαλε τα όσα δε θα εξυπηρετούσαν τα κέντρα λήψης αποφάσεων της εποχής.

3. Ο παλιός ελληνικός κινηματογράφος

Η ζώνη του παλαιού ελληνικού κινηματογράφου στην οποία αναφερόμαστε είναι αυτή από τα μέσα της δεκαετίας του '50 ως τις αρχές της δεκαετίας του '70 (Κολοβός , 2000) Αξίζει να σημειωθεί πως η επιρροή του κινηματογράφου την εποχή εκείνη ήταν πολύ μεγάλη. Αυτό εξηγείται αφενός από τα δεδομένα της εποχής εκείνης αφετέρου από την ίδια του τη φύση. Τη δεκαετία του '50 και του '60 ο αναλφαβητισμός ήταν σε πολύ υψηλά επίπεδα, τουλάχιστον ως τη μεταρρύθμιση του Γ. Παπανδρέου το 1964, οπότε και το σκηνικό αλλάζει (Μπουζάκης , 1999 & Πιαζίου , 1999) Οι εφημερίδες δεν είχαν το κοινό το αναγνωστικό που έχουν σήμερα, έτσι ο κόσμος επηρεάζεται από το ραδιόφωνο και τον κινηματογράφο. Επιπλέον, η ίδια η μεγάλη οθόνη λειτουργούσε αφοπλιστικά ως προς το μέγεθος κάθε ήρωα και γεγονότος που πρόβαλλε (Θεοτοκάς , 1957 στο Αραμπατζής , 1991) Τη δεκαετία του '60, επίσης, στήθηκε μια ολόκληρη βιομηχανία, χολιγουντιανών προδιαγραφών, γύρω από τον ελληνικό κινηματογράφο, που πολλαπλασίασε την επίδρασή του στη ζωή των ανθρώπων. Είναι η εποχή της μεγάλης ακμής του: τα εισιτήρια που κόβονται τα χρόνια εκείνα είναι πολλαπλάσια του πληθυσμού της Ελλάδας ενώ και οι αίθουσες αυξήθηκαν (περίπου 1100 αίθουσες λειτουργούσαν το 1967 έναντι 450 σήμερα) (Γασπαρινάτος , 2000 & Σολδάτος , χ.ε.) . Όλος αυτός ο οργανισμός κινηματογραφικής παραγωγής είχε σαν συνέπεια κάθε πτυχή της ζωής να βρίσκει ανάκλαση σε κάποια ταινία. Έτσι οι ελληνικές ταινίες της εποχής εκείνης καταμαρτυρούν πολλά γεγονότα ενταγμένα σε ιστορικά πλαίσια και, επί τω συγκεκριμένω, μεταφέρουν στοιχεία από τη σχολική πραγματικότητα, όπως η θέση της σωματικής ποινής, ο ρόλος του δασκάλου κ.α., που καθορίζονται από το ιστορικό συγκείμενο της εποχής. Οι ελληνικές ταινίες εκείνης της εποχής εξακολουθούν να είναι δημοφιλείς και σήμερα, και στο παιδικό και εφηβικό κόσμο και εξακολουθούν να προβάλλουν πρότυπα συμπεριφοράς με σημαντική επίδραση, όπως και σχετικές έρευνες δείχνουν (Χατζηθεολόγου , 2000 , Χρηστάκης , 1996 & Μάνος , 1995) .

Μεθοδολογία

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη δυνατότητα θεώρησης των ελληνικών ταινιών του παλιού κινηματογράφου ως ιστορικού ντοκουμέντου θα προσεγγίσουμε τρεις ταινίες που είχαν κόψει πολλά εισιτήρια την εποχή που προβλήθηκαν και συνάμα με την προσέγγιση αυτή θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στις τρεις μεγάλες μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα από το 1959 ως και τα χρόνια της επταετούς δικτατορίας. Θα αναζητήσουμε ομοιότητες ανάμεσα στα όσα προβάλλει η ταινία και στα σχετικά νομοθετικά διατάγματα αλλά και στο γενικότερο κοινωνικό συγκείμενο , ώστε να καταδειχτεί η αξία τους ως ντοκουμέντων για την εκπαίδευση της εποχής εκείνης.

4.Αποτελέσματα

Η πρώτη ταινία που θα εξετάσουμε, το «Ξύλο βγήκε από τον Παράδεισο» (1959, σεν.-σκην. Αλ. Σακελλάριου, παραγ. Φίνος Φιλμς, με τους Αλ. Βουγιουκλάκη, Δημ. Παπαμιχαήλ, Τσαγανέα) γυρίστηκε χρονικά κοντά στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Κωνσταντίνου Καραμανλή στα 1959. Βασική φιλοσοφία της μεταρρύθμισης αυτής ήταν η εξυπηρέτηση της οικονομικής ευημερίας του έθνους, για αυτό και δόθηκε προτεραιότητα στην τεχνική εκπαίδευση. Η πολιτική του διαμόρφωσε ένα αρτηριοσκληρωτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο αφού δεν παρουσιάζει προοπτική για μελλοντικές κοινωνικές ανάγκες, χωρίς περιθώρια για δημοκρατική, λαϊκή παιδεία με μοναδική του μέριμνα τον ιδεολογικό έλεγχο των εκπαιδευτικών λειτουργιών και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Μπουζάκης, 1999,16). Η αυταρχικότητα του κράτους και η γραφειοκρατία εξακολουθούν να δεσπόζουν. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν λόγο για τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών μέσα στο αυταρχικό πολιτικό πλαίσιο πολιτικής απομόνωσης και άρνησης σε κάθε αντίθετη άποψη δε α ήταν δυνατόν να αποτελέσουν αυτόνομες μεταρρυθμιστικές δυνάμεις κοινωνικής πίεσης (Μπουζάκης, 1999, 19). Η δε Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων Μαθητών Ελλάδας ιδρύθηκε το 1953 και έως το 1981 διοικείτο από μέλη στην πλειοψηφία τους προερχόμενα από γονείς που πρόσεκοντο στις συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις (Παπάζογλου, 1984). Η φωνή του Ε. Παπανούτσου δεν άλλαξε κάτι ουσιαστικά.

Όλο το εκπαιδευτικό πλαίσιο της εποχής αποτυπώνεται στην ταινία αυτή. Βρισκόμαστε σε ένα ιδιωτικό σχολείο σε καλή περιοχή, άρα η καθημερινότητα είναι εξ ορισμού σε ένα ανώτερο επίπεδο συγκριτικά με ένα δημόσιο κάποιας φτωχής γειτονιάς, όπως άλλωστε επισημαίνει και ο φιλόλογος (Δημ. Παπαμιχαήλ) συγκρίνοντας τις άριστες εκπαιδευτικές συνθήκες που απολαμβάνουν οι μαθήτριες και το υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδό τους σε αντίθεση με εκείνο των νυχτερινών σχολείων. Ο βαθμός ορατότητας (Σολομών, 1992) είναι αυξημένος για τους καθηγητές, οι οποίοι μπορούν να παρακολουθούν κάθε κίνηση των μαθητριών, ενώ όταν αργότερα τα πράγματα επανέρχονται στην τάξη, τα οποία επαναφέρει ο καθηγητής –ένας άντρας, φύλο-σύμβολο της λογικής, του σωστού ηθικά και του πρέποντος- η περατότητα του χώρου των εκπαιδευτικών περιορίζεται σε αντίθεση με την αρχή, αποδεικνύοντας, έτσι, το κύρος του διδακτικού προσωπικού. Η σωματική ποινή που βλέπουμε στην ταινία καθώς και οι άλλες τιμωρίες (αντιγραφή κειμένου, αποβολή από την τάξη, κ.α.) είναι αντιπροσωπευτικές της εποχής και κοινωνικά και νομοθετικά κατοχυρωμένες, το γλωσσικό ζήτημα, επίσης

είναι παρόν: οι εκπαιδευτικοί – οι μορφωμένοι χρησιμοποιούν την καθαρεύουσα ενώ οι μαθήτριες, με τις οποίες ταυτίζεται ο λαός, τη δημοτική. Η ενδυματολογική ομοιομορφία με σεμνές ενδυμασίες που αντικατοπτρίζεται στην οθόνη ήταν νομοθετικά κατοχυρωμένη. Η κοροϊδία και το σκασιαρχείο που προβάλλονται ως τρόποι αμφισβήτησης του καθηγητικού κατεστημένου αποδεικνύουν τον αυταρχισμό του συστήματος, γι' αυτό και άλλωστε ο Αριστοφάνης , όπως εξηγεί ο διευθυντής , δεν έχει θέση στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το κάπνισμα απαγορεύεται εντός του σχολείου ενώ και εκτός αυτού λογοκρίνεται, η υπόκλιση επίσης, είναι επιβεβλημένη. Η χρονοβόρα διαδικασία απόλυσης του καθηγητή αντανάκλα τη γραφειοκρατία της εποχής στο εκπαιδευτικό σύστημα, που, όπως και ο Καζαμίας σημειώνει (Μπουζάκης , 2001) ακόμη το ταλαιπωρεί. Ο όλος διχασμός των διδασκόντων για τη χρήση ή μη του χαστουκιού απεικονίζει το διχασμό που ένιωθε ο εκπαιδευτικός κόσμος τότε καθώς, από τη μία πλευρά, έρχονταν τα «ευρωπαϊκά» μηνύματα, επηρεασμένα από την πίστη πως το παιδί είναι ο φορέας της ζωής και του μέλλοντος, που διαμορφώθηκαν μετά τον αιματηρό Β' παγκόσμιο πόλεμο (Κοσμόπουλος , 1999) , και από την άλλη, οι παραδοσιακές μέθοδοι. Αυτό το εκκρεμές στην παιδαγωγική ταλανίζει έως και στις μέρες μας πολλούς παιδαγωγούς.

Αναζητώντας , όμως , και μια σημειολογική προσέγγιση συμπεριφορών που ανήκουν στο λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» μπορούμε να εξάγουμε σημαντικά συμπεράσματα μέσα από την ταινία για το συγκεκριμένο στην εποχή εκείνη. Οι βασικές λειτουργίες του κρυφού αναλυτικού προγράμματος είναι :η διάταξη στο χώρο προσώπων και αντικειμένων , η διάκριση μαθητών , η σχολική κουλτούρα , η αντίληψη για τη γνώση και τα «παιχνίδια» που παίζει ο μαθητής την ώρα του μαθήματος (Χατζηγεωργίου , 1999).Αναφορικά με την αντίληψη για τη γνώση είναι εμφανές πως αυτή δεν αντιμετωπίζεται ως κάτι που έχει χρηστική αξία αλλά ως κάτι άχρηστο και προς απομνημόνευση. Ας μη ξεχνάμε άλλωστε πως η γνώση παράγεται έξω από τη σχολική τάξη και η μεταφορά της μέσα σε αυτή χαρακτηρίζεται από μια έντονη ομοιομορφία που δε λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όχι μόνο των μαθητών αλλά και του σχολείου. Η μετέπειτα αξιοποίηση της κοινωνιολογίας και της κοινωνιολογίας της γνώσης φώτισε τη σημαντικότητα της σχέσης αυτής. Τα χαρακτηριστικά παιχνίδια των μαθητριών να αργοπορήσουν το μάθημα είναι ενδεικτικά της σχέσης τους με τη μαθησιακή διαδικασία.

Μετά τη μεταρρύθμιση του '59 έρχεται η μεταρρύθμιση του Γεωργίου Παπανδρέου το 1964. Η κοινωνία, δεν ήταν πλήρως έτοιμη για μία τόσο ριζική μεταρρύθμιση, όπως τελικά φάνηκε. Η μεταρρύθμιση του '64 προτείνει την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την αλληλοσυμπλήρωση ανθρωπιστικής και

θετικής/τεχνικής εκπαίδευσης, τη δωρεάν παροχή διδακτικών βιβλίων, την καθιέρωση μαθητικού συσσιτίου. Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας αποκτά πιο δραστικό-συμμετοχικό ρόλο. Όλα αυτά προωθούν το όραμα μιας δημοκρατικής-συμμετοχικής παιδείας αλλά, δυστυχώς, συνάντησαν ανυπέρβλητα εμπόδια. Όπως και να έχει, η πρόταση αυτή έμεινε σημαντική παρακαταθήκη για τις μεταγενέστερες γενιές πολιτικών (Μπουζάκης , 1999)

Το πνεύμα αυτό της τάσης για αλλαγή αποτυπώνεται στα «Χτυποκάρδια στα θρανία» (1963, σεν.-σκην. Αλ. Σακελλάριου, παραγωγή Φίνος Φίλμς, πρωταγωνιστούν Αλ. Βουγιουκλάκη, Δημ. Παπαμιχαήλ, Λάμπρος Κωνσταντάρας κ.α.). Η χωροταξική διάρθρωση (παρόμοια με εκείνη του «Ξύλου βγήκε από τον Παράδεισο») που είναι ενδεικτική των σχέσεων μαθητή-καθηγητή, είναι νομικά προκαθορισμένη: η έδρα είναι υπερυψωμένη, ενδεικτικό της υπεροχής του καθηγητή, με τα βιβλία δεξιά και αριστερά και τα αγάλματα αρχαίων και τα εικονίσματα του Χριστού και του Βασιλιά να ενισχύουν την εξουσία του. Ενδεικτικό της αλλαγής, ο σύλλογος αποφασίζει ομόφωνα χωρίς να διατάξει ο διευθυντής. Αντανακλάται ακόμη, η σημαντικότητα κοινωνική και επαγγελματική, του απολυτηρίου της 8ης. Υπάρχει το άγχος των μαθητριών για τις εξετάσεις (όπως και στο «Ξύλο βγήκε από τον Παράδεισο»). Η αστυνόμευση, εν τούτοις, των μαθητριών και εκτός σχολικού κτιρίου θεωρείται εύλογη, ενώ η διάκριση των δύο φύλων ως προς την αγωγή τους καλά κρατεί. Οι μαθήτριες, πάντως, γενικά κινούνται με μία μεγαλύτερη άνεση ενώ η πρόταση του καθηγητή της μαθήτριας για έναν φροντιστή ίσως σημαίνει το άνοιγμα του σχολείου σε «εξωσχολικούς» φορείς. Αν και η κοινωνική αξία του επαγγέλματος του δασκάλου παραμένει υψηλή (κάτι που αντανακλάται έντονα στο «Ο δασκαλάκος ήταν λεβεντιά») εν τούτοις το επάγγελμα του γιατρού βρίσκεται υψηλότερα, δεδομένου των υποκλίσεων των καθηγητών στο γιατρό.

Η «Δασκάλα με τα ξανθά μαλλιά» (1969, σενάριο Ντίνος Δημόπουλος-Λάκης Μιχαηλίδης, σκηνοθεσία Ντίνος Δημόπουλος, παραγωγή Φίνος Φίλμς, πρωταγ. Αλ. Βουγιουκλάκη, Δημ. Παπαμιχαήλ, Σπύρος Καλογήρου, Παντελής Ζερβός κ.α.) γυρίστηκε στα χρόνια της επταετούς δικτατορίας και η επίδραση είναι εμφανής. Οι δικτάτορες αποστέρωσαν την παιδεία από κάθε δημοκρατικό στοιχείο: αφαιρέθηκαν τα μαθήματα της ψυχολογίας, του «δημοκρατικού πολιτεύματος» κ.α. Δεν υπήρχε θέληση για μια ελεύθερη, δημοκρατική παιδεία, αλλά για μαθητές με αυριανή δουλική φρόνηση (Δερβίσης , χ.ε.)

Οι χαρακτήρες των ηρώων, αν και υποτίθεται πως η ιστορία της ταινίας εξελίσσεται στα χρόνια της Κατοχής , κινούνται στο πλαίσιο του «πατρίς-θρησκεία-οικογένεια»: η δασκάλα Αλίκη Βουγιουκλάκη είναι γυναίκα, άρα και η πιστή σύντροφος, αφοσιωμένη στην πατρίδα και στον σύζυγό της,

όπως ακριβώς το πρότυπο που πρόβαλλε η Χούντα. Όλα τα ανώτερα αξιώματα στην εκπαίδευση, του διευθυντή, του συμβούλου καταλαμβάνονται από άντρες. Ο κινηματογραφικός χώρος της ταινίας, βέβαια, υποτίθεται πως είναι το 1940 αλλά μόνο η αναφορά του γεγονότος του πολέμου θυμίζει εκείνη την εποχή, ενώ όλα τα άλλα την περίοδο της Χούντας. Η έμφαση στο μάθημα της γυμναστικής είναι συνηθισμένο στοιχείο σε στρατιωτικού τύπου καθεστώτα (όπως επί Μεταξά ή ακόμη και στη ναζιστική Γερμανία του Χίτλερ) καθώς οι μαθητές δεν προορίζονται για να γίνουν ελεύθεροι, σκεπτόμενοι πολίτες, αλλά ικανοί μαχητές. Εντύπωση προκαλεί η λειτουργία της τάξης ως μιας ενιαίας ομάδας που υπάκουα κατευθύνεται από τη δασκάλα, προβάλλεται έμμεσα η υπακοή σε μια ανώτατη αρχή. Η δασκάλα επίσης υπακούει στο διευθυντή αλλά και στον προϊστάμενο του υπουργείου, η ιεραρχία τηρείται στο ακέραιο. Η σωματική ποινή αξιοποιείται, επίσης, πιο πολύ από ποτέ. Οι φορείς, δε, που αγκαλιάζουν την εκπαιδευτική είναι ο αστυφύλακας και ο πρόεδρος του χωριού και ο ιερέας: συμβολικά στην εκπαίδευση έχει παρεισφρύνει το στρατοκρατούμενο κράτος και η εκκλησία. Τέλος, σε αυτήν την ταινία όπως και στις άλλες, ο ρόλος του παππού και της γιαγιάς είναι απών. Η οικογένεια αλλάζει σιγά-σιγά μορφή ενώ και το κράτος αφαιρεί την παροχή μόρφωσης από την οικογένεια και την αναλαμβάνει το ίδιο.

5.Συζήτηση

Από τα ενδεικτικά παραπάνω είναι εμφανής η απεικόνιση στον κινηματογράφο ιστορικών στοιχείων της εκπαίδευσης. Βλέπουμε μια απεικόνιση στοιχείων των εκπαιδευτικών νομοθετικών κειμένων. Επίσης, διαπιστώνουμε την επίδραση των γενικότερων κοινωνικών συνθηκών στην αποτύπωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στη μεγάλη οθόνη. Ωστόσο ευνόητο είναι να υπάρχουν κάποιες σοβαρές επιφυλάξεις για τη χρήση των κινηματογραφικών ταινιών ως εκπαιδευτικών ντοκουμέντων. Κατ'αρχήν, όσο και αν οι κινηματογραφικές ταινίες αποτελούν ένα πολιτιστικό προΐόν και ως τέτοιο φέρνει τις επιδράσεις της κοινωνίας μες στην οποία μορφώνεται, δε μπορούμε να αγνοήσουμε την ιδιαιτεροτητα και την έντονη υποκειμενικότητα του σκηνοθέτη. Η αξιοποίηση τους ως ντοκουμέντων για την εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής εκείνης, νομίζουμε, πως έχει μεγαλύτερη αξία για το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο αποτυπώνεται αυθόρμητα στη μεγάλη οθόνη. Συμπερασματικά, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως ένα επιπρόσθετο ντοκουμέντο όταν κάποιος θέλει να μελετήσει την εκπαίδευση της εποχής εκείνης και το οποίο δεν αξιοποιείται καθόλου. Η ποιοτική ανάλυση των ταινιών ήταν ευσύνοπτη και σίγουρα χρειάζεται βαθύτερη μελέτη των ταινιών για να αναδειχτεί η σχέση τους με την εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής. Υπάρχει πλήθος άλλων ταινιών που έχουν απεικονίσεις της ιστορίας της

εκπαίδευσης και στις οποίες μπορεί να μελετήσει κάποιος διάφορες μεταβλητές (π.χ. το πώς προβάλλεται στο «Νόμος 4000» ο αντίστοιχος νόμος ή η παιδαγωγική σχέση, ή στο «Ο δασκαλάκος ήταν λεβεντιά» ο ρόλος του δασκάλου στα χωριά της ελληνικής υπαίθρου της εποχής εκείνης και οι κοινωνικές προσδοκίες από αυτόν, κ.α.). Ο κινηματογράφος δεν έπαιξε εντεταλμένα ρόλο προπαγανδιστικού μέσου για την εκπαίδευση όπως π.χ. ο βρετανικός του Β' παγκοσμίου πολέμου (Cunningham, 2000), ωστόσο σίγουρα απεικόνισε και προώθησε τάσεις και στάσεις. Το ίδιο συμβαίνει και στις ταινίες & τις βιντεοταινίες της δεκαετίας του '80 που απεικονίζουν, έστω και σατιρίζοντας, την ελευθερία έκφρασης στο σχολείο που έφερε η μεταρρύθμιση του Ανδρέα Παπανδρέου το 1985 αλλά και άλλα προβλήματα της εποχής, όπως τα ναρκωτικά στα σχολεία ή η μαθητική διαρροή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αμπατζή, Ε.-Τασούλας, Μ., (1999), «Ινδοπρεπών Αποκάλυψη», Αθήνα :Ατραπός
- Αραμπατζής, Γ., (1991), «Λα'ϊκισμός και Κινηματογράφος», Αθήνα :Ροές
- Βεργόπουλος, Κ., (1974), «Μερικές θέσεις πάνω στο ρεμπέτικο τραγούδι», εφημ. *Αυγή* 25\12\1974 στο Χολστ, Γκ., (1995), «Δρόμος για τα ρεμπέτικα», Αθήνα :Δομός
- Γασπαρινάτος, Κ., (2000), «Η αθέατη πλευρά των εικόνων» στο αφιέρωμα «η βιομηχανία της μεγάλης οθόνης», εφημ. *Ελευθεροτυπία*, τ.87, 18\11\2000
- Γκότοβος, Γ., (1993), «Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση, το παράδειγμα του καπνίσματος σε γυμνάσια και λύκεια», Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Cunningham, P., (2000), "Moving images : Propaganda Films & British Education 1940-1945" στο *Paedagogica Historica*, Vol.36, No1, pg.340-349
- Δερβίσης, Στ., (χ.ε.) «Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης & Σύγχρονου Εκπαιδευτικού Συστήματος», Θεσσαλονίκη :Αυτοεκδοση
- Θεοδοκάς, Γ. (1957), «Η ελληνική πραγματικότητα εις τον ελληνικόν κινηματογράφον» 1957 στο Αραμπατζής, ο.π.
- Καμαριανός, Γ., (2002), «Εξουσία, ΜΜΕ και Εκπαίδευση», Αθήνα : Gutenberg
- Κολοβός, Ν., (2000), «Πού βαδίζει ο σύγχρονος κινηματογράφος ?», εφημ. *Καθημερινή*, 21\7\2000, σελ.30
- Κοσμόπουλος, Αλ., (1995), «Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου», Αθήνα : Γρηγόρης
- Κοσμόπουλος, Αλ., (1999), «Ψυχολογία και οδηγητική του παιδικής και νεανικής ηλικίας», Αθήνα : Γρηγόρης

- Κουνάδης , Π., (2000) , «Εις αναμνησιν στιγμών νοσταλγικών» , Αθήνα : Καταρτι
- Μάνος , Κ.(1995) , «Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση» , Αθήνα :αυτοέκδοση
- Μπουζάκης , Σ. (1999) , «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα» , Αθήνα :Gutenberg
- Μπουζάκης , Σ., (2001) , «Συγκριτική παιδαγωγική»τ.3., Αθήνα :Gutenberg
- Νόβα-Καλτσούνη , Χρ. , (2000) , «Κοινωνικοποίηση : η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου» , Αθήνα :Gutenberg
- Πιαζίου , Γ. , (1999) , «Τα παιδιά άλλοτε και τώρα :από τον αναλφηβιτισμό στη φροντιστηριακή μανία» , εφημ.Καθημερινή της Κυριακής , 3\10\1999, σελ.34
- Προκόπ , Ντ. , (1997) , «Η δύναμη των Μέσων μαζικής ενημέρωσης και η επίδραση τους στις μάζες : μια ιστορική ανασκόπηση» , Αθήνα : Νέα Σύνορα – Λιβάνη
- Santel , G. , (1995) , “100 χρόνια κινηματογράφος» , στο «ιστορία εικονογραφημένη», τ.325 , 1995 , σελ.60-71
- Σεραφετινίδου , Μ.(1987) , «κοινωνιολογία των μεσων μαζικής επικοινωνίας» , Αθήνα :Gutenberg
- Σολδάτος , Γ. , (χ.ε.) , «Ιστορία του ελληνικού κινηματογράφου» , Αθήνα :Αιγόκερως
- Σολομών , Ι. , (1992) , «Εξουσία και τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο : μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900» , Αθήνα : Αλεξάνδρεια
- Τομαή – Κωνσταντοπούλου , Φωτ. , (2001) , «Η μαρτυρία της κινηματογραφικής εικόνας : πηγή και σχολιασμός της ιστορίας από το κινηματογραφικό έργο του Λάκη Παπαστάθη» , Αθήνα : Αιγόκερως
- Χατζηγεωργίου , Γ. , (1999) , «Γνώθι το curriculum” , Αθήνα : Ατραπός
- Χατζηθεολόγου , Αικ. , (2000) , «Τηλεοπτικές συνήθειες παιδιών σχολικής ηλικίας» , Πρακτικά 10^{ου} πανελληνίου παιδαγωγικού συνεδρίου , Αθήνα : Ατραπός
- Χολστ , Γκ. ,(1995) , «Δρόμος για το ρεμπέτικο» , Αθήνα : Δομός
- Χρηστάκης , Γ. , (1997) , « Τα Μεσα Μαζικής Ενημέρωσης και η επίδραση τους στους νέους» , περιοδ.Νέα Παιδεία , τ.76 , σελ.119-125

ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΗΓΕΜΟΝΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

ΚΑΙ ΕΛΠΙΔΕΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΤΗΣ

Η περίπτωση Ιώσηπου Μοισιόδακα περί το τέλος του 18ου αιώνα.

Παναγιώτης Κ. ΠΕΡΣΙΑΝΗΣ

Πανεπιστήμιου Κύπρου

Στην ιστορία του Ελληνισμού ο 18ος αιώνας είναι γνωστός ως αιώνας του Διαφωτισμού, αιώνας της σύλληψης της ιδέας του Γένους (Αγγέλου, 1992, σ. νδ, Δημαράς, 1998, σ. 332) και προσπαθειών για πνευματική και ηθική αναγέννησή του, και αιώνας της υλικής και ψυχικής προετοιμασίας για αποτίναξη του τουρκικού ζυγού. Εκείνο που είναι λιγότερο γνωστό είναι το ότι ο αιώνας αυτός, ιδιαίτερα το δεύτερο ήμισυ του, ήταν επίσης αιώνας έντονης αμφισβήτησης της ηγεμονικής εκπαιδευτικής γνώσης και προσπαθειών εισαγωγής μιας νέας γνώσης, εκείνης των θετικών επιστημών.

Στην πραγματικότητα στην τουρκοκρατούμενη Ελλάδα του δεύτερου μισού του 18ου αιώνα τέθηκε, με έμμεσο τρόπο, το ίδιο ερώτημα που έθεσε το 1859, ένα δηλαδή περίπου αιώνα αργότερα, ο φιλόσοφος Herbert Spencer στην Αγγλία, το ερώτημα "ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία", οι κλασικές σπουδές - στην περίπτωση της τουρκοκρατούμενης Ελλάδας η αριστοτελική φιλοσοφία και οι γλωσσικές/γραμματικές σπουδές - ή οι θετικές επιστήμες. Το γεγονός ότι η αμφισβήτηση της ηγεμονικής γνώσης στην Αγγλία πέτυχε, ενώ στην Ελλάδα κατέληξε σε οικτρή αποτυχία, με πολύ δυσμενείς προσωπικές συνέπειες για μερικούς από τους αμφισβητήσαντας την παλιά γνώση, αποτελεί μια ισχυρή πρόκληση για συγκριτική διερεύνηση του οικονομικού, κοινωνικού και πνευματικού συγκειμένου των δυο χωρών σε μια προσπάθεια επισήμανσης των πιθανών λόγων γι' αυτή τη διαφορετική έκβαση της διαμάχης για την εκπαιδευτική γνώση.

Η εισήγηση που ακολουθεί αποτελεί μελέτη μιας κρίσιμης περίπτωσης αυτής της διαμάχης, της αμφισβήτησης της ηγεμονικής εκπαιδευτικής γνώσης από τον Ιώσηπο Μοισιόδακα και μερικούς άλλους. Η αμφισβήτηση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική όχι μόνο γιατί ήταν η πρώτη στη νεότερη ελληνική πνευματική ιστορία αλλά και γιατί ήταν πολύ προχωρημένη για το πνευματικό κλίμα της Ελλάδας του τέλους του 18ου αιώνα. Απόδειξη τούτου είναι το γεγονός ότι χρειάστηκε να περάσουν εκατόν πενήντα χρόνια για να εκδηλωθεί μια δεύτερη σοβαρή αμφισβήτηση, αυτή της δεκαετίας του 1920.

Η μελέτη έγινε υπό το φως των συμπερασμάτων της Νέας Κοινωνιολογίας της Γνώσης και ιδιαίτερα των μελετών των Michael Young (1971), Pierre Bourdieu (1971), Michel Foucault (1980), Thomas Kuhn (1970), Michael Apple (1990) και Michalina Vaughan και Margaret Archer (1971).

Όπως είναι γνωστό, οι κοινωνιολόγοι αυτοί έδειξαν πολύ πειστικά πως η εκπαιδευτική γνώση είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, μια επιλογή από ένα πλήθος γνώσεων που γίνεται από την κοινωνική τάξη και τα άτομα που κατέχουν

την κοινωνική ηγεμονία. Η γνώση αυτή αποτελεί για τους κρατούντες ένα είδος περιουσίας, δύναμης και προνομίων. Γι' αυτό σε περίπτωση που αμφισβητηθεί, οι υποστηρικτές της εργάζονται με ζήλο, πάθος και σύστημα για να τη διατηρήσουν. Συνεπώς, όπως παρατήρησε ο Thomas Kuhh (1970), η αλλαγή της γνώσης δεν μπορεί να εξηγηθεί ως το προϊόν μιας ορθολογιστικής διαδικασίας, μιας διαδικασίας δηλαδή στην οποία το λανθασμένο υποχωρεί και το ορθό επικρατεί αυτόματα, αλλά ως αποτέλεσμα μιας σκληρής διαμάχης μεταξύ αυτών που προσπαθούν να εισαγάγουν μια νέα γνώση και των υποστηρικτών της παλιάς. Γι' αυτό και υποστήριξε πως οποιαδήποτε μελέτη μιας διαμάχης για την εκπαιδευτική γνώση πρέπει να γίνεται όχι θεωρητικά και αφηρημένα αλλά με την αναζήτηση των συγκεκριμένων ιστορικών και κοινωνιολογικών δεδομένων της υπό εξέταση εποχής και την ανάλυση όλων των σχετικών διεργασιών.

Ανάλογες θέσεις εξέφρασε και ο καθηγητής R. Cowen, ο οποίος τόνισε ιδιαίτερα την ανάγκη διερεύνησης των κοινωνικών συνθηκών κατά τη μελέτη κάθε προσπάθειας αλλαγής της δομής και του στάτους της εκπαιδευτικής γνώσης μιας χώρας (Cowen, 1975, 282).

Ακολουθώντας αυτή τη θεωρητική προσέγγιση η εισήγηση θα παρουσιάσει πρώτα την αμφισβήτηση της ηγεμονικής γνώσης από τον Ι. Μοισιόδακα και στη συνέχεια θα διερευνήσει τα ιστορικά και κοινωνιολογικά δεδομένα του τέλους του 18ου αιώνα στην τουρκοκρατούμενη Ελλάδα για να προσπαθήσει να εξηγήσει τη φύση και την έκβασή της.

Η εισήγηση περιλαμβάνει τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος θα γίνει μια μικρή αναφορά στην ηγεμονική γνώση και μια σύντομη παρουσίαση της νέας γνώσης που προτάθηκε περί το τέλος του 18ου αι. καθώς και της αρχικής υποδοχής της στον τουρκοκρατούμενο ελληνικό χώρο. Στο δεύτερο μέρος θα γίνει λόγος για τη διαφοροποίηση της αρχικής στάσης και τη διαμάχη που ακολούθησε και θα παρουσιασθούν οι στρατηγικές των δυο αντίπαλων παρατάξεων. Στο τρίτο μέρος θα γίνει προσπάθεια επισήμανσης των παραγόντων που διαδραμάτισαν τον κυριότερο ρόλο στην έκβαση της διαμάχης με βάση τη θεωρητική προσέγγιση των M. Vaughan και M. Archer. Τέλος, στο τέταρτο μέρος θα διερευνηθούν οι παράγοντες αυτοί ως οργανικό μέρος αλλά και ως προϊόν των ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών της τουρκοκρατούμενης Ελλάδας. Για να φανεί καλύτερα ο ρόλος των συνθηκών αυτών θα γίνει σύγκριση προς τις κοινωνικοοικονομικές και πνευματικές συνθήκες της Αγγλίας του 19ου αι. Η σύγκριση αυτή ελπίζεται ότι θα φωτίσει καλύτερα το ρόλο που διαδραματίζουν τα οικονομικά, κοινωνικά και πνευματικά δεδομένα μιας χώρας στις προσπάθειες αλλαγής της εκπαιδευτικής γνώσης.

Η ηγεμονική εκπαιδευτική γνώση

Η εκπαιδευτική γνώση που διδασκόταν στις ανώτερες σχολές της τουρκοκρατούμενης Ελλάδας του ΙΖ και ΙΗ αι. ήταν η θεολογία, η γραμματική, η

ρητορική και η φιλοσοφία του Αριστοτέλη, η οποία είχε εδραιωθεί με τη διδασκαλία του Θεοφίλου του Κορυδαλλέως (1570-1646). Η γραμματική (σύνταξη και σύνθεση) διδασκόταν στις κατώτερες τάξεις και η θεολογία, η ρητορική[1] και η φιλοσοφία του Αριστοτέλη στις ανώτερες τάξεις. Από τη φιλοσοφία του Αριστοτέλη οι κλάδοι που θεωρούνταν οι πιο σημαντικοί ήταν η Λογική[2] και η Μεταφυσική[3].

Η γνώση αυτή είχε το χρίσμα της ευσέβειας και την ευλογία της Ορθόδοξης Εκκλησίας και εθεωρείτο απόλυτη και αιώνια, όπως και η εξ αποκαλύψεως αλήθεια. Συνεπώς κάθε αμφισβήτησή της εθεωρείτο "δυσσεβής αίρεσις"[4]. Οσον αφορά στη μορφή της, η γνώση αυτή ήταν αποκλειστικά θεωρητική και κύριος σκοπός της ήταν να καλλιεργεί το νου. Γι' αυτό έπρεπε να παρουσιάζεται με κομψή γλώσσα, "διηνητισμένως" και "επί το χαριέστατον" [Αγγέλου, 1992, σ. 77]. Η πρακτική γνώση εθεωρείτο ότι ταίριαζε μόνο στα επαγγέλματα που ο Αριστοτέλης αποκαλούσε "βάνανυσα" και γι' αυτό επεριφρονείτο.

Η νέα γνώση

Η νέα γνώση ήταν τα Μαθηματικά και κυρίως η Φυσική, η οποία παρουσιαζόταν με το όνομα "Φιλοσοφία". Εκείνοι που κατά κύριο λόγο αμφισβήτησαν την παλιά γνώση και δίδαξαν τη νέα ήταν ο Μεθόδιος Ανθρακίτης, που δίδαξε κυρίως Λογική και Μαθηματικά στα Ιωάννινα, στη Σιάτιστα και την Καστοριά και πέθανε το 1748, ο Νικηφόρος Θεοτόκης (1731-1800), ο οποίος δίδαξε κυρίως Φυσική στο επίσημο Ελληνικό Σχολείο του Ιασίου, ο Βενιαμίν Λέσβιος (1762-1824), ο οποίος δίδαξε κυρίως Μαθηματικά και Φυσική στις Κυδωνίες, ο Ευγένιος Βούλγαρης, ο οποίος διετέλεσε καθηγητής στη Μαρουτσαία Σχολή στα Ιωάννινα (1742-1750), στην Αθωνιάδα Σχολή (1753-1759) και στην Πατριαρχική Σχολή της Κωνσταντινουπόλεως (1759-1762) και δίδαξε κυρίως Λογική και Μαθηματικά, και ο Ιώσηπος Μοισιόδαξ, ο οποίος διετέλεσε διευθυντής του επίσημου Ελληνικού Σχολείου του Ιασίου (1765-1777) και δίδαξε κυρίως Μαθηματικά, Φυσική και Γεωγραφία (Henderson, 1977).

Η αρχική υποδοχή της νέας γνώσης

Η νέα γνώση έγινε στην αρχή ευμενώς αποδεκτή. Μερικά παραδείγματα αυτής της αποδοχής ήταν ο Πατριάρχης Σεραφείμ Β, ο οποίος επανίδρυσε την Πατριαρχική Ακαδημία και προσκάλεσε τον Ευγένιο Βούλγαρη «εις παράδοσιν των θύραθεν επιστημών και της καθ' ημάς ιεράς θεολογίας» (Γριτσοπούλου, 1971, Β, 376-378) [5] και μερικοί πατριάρχες οι οποίοι πρόσφεραν χρήματα για μεταφράσεις ξένων έργων (Αγγέλου, 1992, σσ. 42-48). Υπάρχει ακόμα η περίπτωση του Πατριάρχη Χρύσανθου, ο οποίος παρακολουθούσε αλλά και δίδασκε ο ίδιος γεωγραφικά και αστρονομικά μαθήματα[6].

Θερμοί θιασώτες της νέας γνώσης ήταν επίσης οι περισσότεροι από τους ηγεμόνες των παραδουνάβιων ηγεμονιών (οικογένειες Γκίκα, Καλλιμάχη, Υψηλάντη, Μουρούζη, Σούτσου) και, ακόμα περισσότερο, η τάξη των εμπόρων, η οποία διακρινόταν για τις προοδευτικές της ιδέες.

Πολύ σύντομα όμως η θετική αυτή στάση ανατράπηκε και βαθμιαία μετατράπηκε σε σκληρή πολεμική. Η αλλαγή αυτή σημειώθηκε, όταν η νέα γνώση ταυτίστηκε με τη Γαλλική Επανάσταση και την προσπάθεια ανατροπής της καθεστηκυίας τάξης[7]. Το πρώτο βήμα προς την κατεύθυνση αυτή έκανε η Αυτοκράτειρα της Ρωσίας Αικατερίνη Β', όταν αποκήρυξε τον πρώην ευνοούμενο της δικανοούμενο Βολταίρο. Η απήχηση στην Ελλάδα αυτής της ενέργειας ήταν δραματική. Ακόμα και ο Ε. Βούλγαρης, ο οποίος προηγουμένως είχε γράψει εγκωμιαστικά σχόλια για το Βολταίρο (Δημαράς, 1998, σ. 15), προχώρησε στην καταδίκη του ονομάζοντάς τον ένα "από τα μεγάλα και εξακουστά επί δυσσεβεία ονόματα" (Αναφέρεται από τον Henderson, 1977, σ. 110).

Η Ορθόδοξη Εκκλησία, η οποία στο μεταξύ είχε συνειδητοποιήσει τον κίνδυνο να δοθεί μια νέα ερμηνεία της πραγματικότητας και να γίνουν άλλοι κριτές της ομαλότητας με την επικράτηση της νέας γνώσης και, επομένως, να δημιουργηθεί μια νέα συσχέτιση δυνάμεων με εξασθενημένο το δικό της ρόλο, άλλαξε τη στάση της και οι περισσότεροι Πατριάρχες της εποχής πολέμησαν με φανατισμό τη νέα γνώση.

Οι στρατηγικές των δυο παρατάξεων

Στη διαμάχη αυτή η κάθε παράταξη ανέπτυξε τη δική της στρατηγική. Και στις δυο περιπτώσεις η στρατηγική περιλάμβανε την ανάπτυξη ενός θεωρητικού λόγου (discourse) και την ανάληψη ορισμένων "πολιτικών" ενεργειών.

Ο θεωρητικός λόγος που ανέπτυξε ο Ι. Μουσιόδας ήταν μια προσπάθεια να δοθεί ένα νέο νόημα στην κατάσταση στην οποία βρισκόταν η Ελλάδα και στο ρόλο της γνώσης. Σύμφωνα μ' αυτό το λόγο, η κατάσταση αυτή δεν ήταν αποτέλεσμα των αμαρτιών του Γένους, όπως υποστήριζε η Εκκλησία, αλλά της αμάθειάς του, που ήταν αποτέλεσμα από τη μια της δουλείας και από την άλλη της άχρηστης γνώσης η οποία διδασκόταν στα σχολεία της Ελλάδας και η οποία δεν άφηνε το νου να αναπτυχθεί και να ενεργήσει σωστά (Αγγέλου, 1992, σ. 16). Το Γένος χρειαζόταν μια νέα γνώση, η οποία θα το βοηθούσε να φωτισθεί και να ακολουθήσει την πρόοδο της "φωτισμένης" Ευρώπης. Με τον τρόπο αυτό ο Μουσιόδας ταύτιζε το θεωρητικό λόγο για τη γνώση με το λόγο για τη σωτηρία του Γένους και υπέβαλλε πως η Εκκλησία έπρεπε να αναθέσει στους λόγιους την εκπαίδευση του Γένους.

Οι ενέργειες στις οποίες προέβη ο Μουσιόδας απέβλεπαν από τη μια να παρουσιάσουν και να νομιμοποιήσουν τη νέα γνώση και από την άλλη να της προσδώσουν υψηλό κύρος και στάτους.

Για την αναλυτική παρουσίαση της νέας γνώσης έγραψε βιβλία και δοκίμια [8], έδωσε διαλέξεις στην ανώτερη σχολή του Ιασίου ενώπιον του άρχοντος και της γερουσίας [9] και προκάλεσε δημόσιες συζητήσεις [10]. Σ' αυτά ανέλυσε όχι μόνο το περιεχόμενο και τη φύση της νέας γνώσης αλλά και τους τρόπους διδασκαλίας της [11]. Τα νέα μαθήματα που πρότεινε ήταν κυρίως τα Μαθηματικά, η Φυσική και η Γεωγραφία.

Στην αναλυτική παρουσίασή του ο Μοισιόδωξ κατέβαλε μεγάλη προσπάθεια να αντιδιαστείλει τη νέα γνώση από την παλαιά και ειδικότερα από την αριστοτελική φιλοσοφία επιμένοντας πως η νέα γνώση ήταν η Υγιής Φιλοσοφία [12]. Ταυτόχρονα τόνισε τη διαφορά της νέας γνώσης από την παλαιά και όσον αφορά στον τρόπο διδασκαλίας της. Η νέα γνώση έπρεπε να διδάσκεται "επί το αισθητότατον" σε εργαστήρια με τη χρήση εποπτικών οργάνων [13].

Για τη νομιμοποίηση της νέας γνώσης υποστήριξε ότι αντίθετα προς την παλαιά, που ήταν άχρηστη, μια "γραμματική κακοφυΐα" (Αγγέλου, 1992, σ. 80) και «γραμματική λεπτολογία» (Αγγέλου, 1992, σ. κα), η νέα γνώση ήταν "αληθής" και "αναγκαία" (Αγγέλου, 1992, σ. 24), θα ήταν χρήσιμη σ' όλες τις πτυχές της ζωής, πολιτική, οικονομία, εκκλησιαστικά, ιδιωτική ζωή [14] και θα συνέβαλλε στην "αληθή ευδαιμονίαν, την οποίαν ο Ανθρωπος ως Ανθρωπος, δύναται να απολαύση επί της Γης» (Μοισιόδωκος Παιδαγωγία, σ.98).

Για να προσδώσει κύρος στη νέα γνώση υποστήριξε ότι η νέα γνώση ήταν στην πραγματικότητα συνέχεια εκείνης που δίδασκαν οι αρχαίοι φιλόσοφοι Θαλής, Πυθαγόρας και Πλάτωνας (Αγγέλου, 1992, σσ. 13-17) και ότι ήταν η γνώση που ταίριαζε στην ελίτ, στους ευγενείς νέους (Μοισιόδωξ Παιδαγωγία, σ. 59). Για το σκοπό μάλιστα αυτό εξήγγειλε (στο βιβλίο του Θεωρία της Γεωγραφίας, 1781) πως θα εξέδιδε δυο βιβλία Μαθηματικά και Φυσικά στα οποία θα πρότεινε δυο ξεχωριστές μεθόδους, μια "προς χρήσιν των ευγενών", και μια "προς χρήσιν των σχολείων» (Αγγέλου, 1992, σσ. πδ-πε).

Οι πολιτικές ενέργειες στις οποίες προέβη ήταν η επιδίωξη σύναψης καλών σχέσεων με τις πηγές πολιτικής εξουσίας και πατρωνείας με την αναζήτηση συμμάχων μεταξύ των ηγεμόνων των παραδουνάβιων ηγεμονιών και της εκκλησιαστικής ηγεσίας. Από την αρχή ο Μοισιόδωξ διείδε το ευνοϊκό κλίμα το οποίο υπήρχε στις ηγεμονίες για την επικράτηση της νέας γνώσης. Γι' αυτό και παρέμεινε και δίδαξε στις ηγεμονίες, μακριά από το εκκλησιαστικό κατεστημένο της Κωνσταντινούπολης. Για να εξασφαλίσει μεγαλύτερη υποστήριξη από τους ηγεμόνες τους αφιέρωσε βιβλία του (για παράδειγμα, αφιέρωσε το βιβλίο του "Σημειώσεις Φυσιολογικάι, Βουκουρέστι, 1784", στον ηγεμόνα Μιχαήλ Σούτσο) και έπλεξε το εγκώμιο πολλών απ' αυτούς για την ίδρυση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (ακαδημιών), (για παράδειγμα, του Κωνσταντίνου Μουρούζη της Μολδαβίας και του Αλέξανδρου Υψηλάντη της Βλαχίας) (Αγγέλου, 1992, σ. 33) και άλλων προοδευτικών έργων (του Αλέξανδρου Γκίκα) (Αγγέλου 1992, σ. 23). Ταυτόχρονα τους υπέβαλε την ιδέα να προσκαλούν λόγιους στην αυλή τους κατά το παράδειγμα των πεφωτισμένων ηγεμόνων της Ευρώπης[15].

Η προσπάθεια επεκτάθηκε και προς τους εκκλησιαστικούς ηγέτες με διατύπωση επαίνων προς όσους πρόσφεραν οικονομική ενίσχυση για μεταφράσεις και εκδόσεις προοδευτικών έργων.

Επειδή όμως η προσπάθεια δεν απέδωσε και οι κατηγορίες εναντίον του συνεχίζονταν, προσπάθησε να δημιουργήσει κάτι που δεν υπήρχε μέχρι τότε, δηλαδή κοινή γνώμη και να την αξιοποιήσει υπέρ του. Για το σκοπό αυτό, πρώτα, δημοσίευε στα βιβλία του κατάλογο συνδρομητών για να δείξει ότι το έργο του ήταν ευρέως αποδεκτό, και δεύτερο, συνέγραψε την "Απολογία" του και απευθύνθηκε στην κρίση του κοινού για την αξία της νέας γνώσης. Στην απολογία έγραψε μεταξύ άλλων και τα εξής:

Εγώ το λοιπόν διά του παρόντος πρώτου μέρους της Απολογίας μου υπάγω υπό την ευθύνην του Κοινού την παράδοσιν την οποίαν εκράτησα εν τω αὐτῷ σχολείῳ του Ιασίου, παρακαλών, ἕκαστον πεπαιδευμένον ευμενῆ, ὅτι να κρίνη, αν η τοιαύτη παράδοσις εἶναι νομιστέα μπακαλική, και αν τα μαθήματα, τα οποία ερμηνεύονται διά της τοιαύτης παραδόσεως, εἶναι κυρίως κλητέα μπακαλικά. Αυτό τούτο, αξιώ, ὅτι το να γένη και περί των κομμάτων των επιφερομένων αμέσως τη παραδόσει, ο λόγος της επιφοράς των οποίων εἶναι σημειωμένος εν σελίσιν 82 και 83, και τον οποίον παρακαλώ ομοίως ἕκαστον αναγνώστην ευμενῆ, ὅτι να μη απαξιώση να ιδῇ. (Αγγέλου, 1992, σ. 11)

Ο θεωρητικός λόγος που ανέπτυξαν οι εκκλησιαστικοί ηγέτες που ήταν αντίθετοι προς τη νέα γνώση ήταν περισσότερο προσπάθεια υποτίμησης, γελοιοποίησης και δαιμονοποίησης της. Ονόμασαν τη νέα γνώση "μπακαλική", πράγμα που σήμαινε πως δεν εντασσόταν στην «εγκύκλια παιδεία» και επομένως ήταν ακατάλληλη για την εκπαίδευση της ανώτερης τάξης[16]. Ταυτόχρονα τη γελοιοποίησαν με όρους όπως «ξυλοσοφία» και «φιλοζοφία» και την καταπολέμησαν ως "δυσσεβή αίρεσιν"[17], ως οδηγούσα σε "λατινοφροσύνη"[18], εγκατάλειψη του ιερού κανόνος της νηστείας[19] αλλά και ανηθικότητα ανάλογη προς εκείνη που επικρατούσε στη Δύση. Ακόμα και τα βιβλία των λογίων τα αποκαλούσαν "διεφθαρμένα"[20].

Οι πολιτικές ενέργειες της Εκκλησίας περιλάμβαναν την επιμονή στη διδασκαλία της Περιπατητικής φιλοσοφίας, η οποία στήριζε την καθεστηκυία τάξη, και την άσκηση στενότερου ελέγχου με κλείσιμο σχολείων[21], αποπομπή δασκάλων, λεπτομερή καθορισμό του αναλυτικού προγράμματος και κατάρτιση καταλόγου επιτρεπομένων διδακτικών βιβλίων.

Νικητής στη διαμάχη αυτή ήταν η ηγεμονική γνώση και η Ορθόδοξη Εκκλησία.

Οι παράγοντες που συνέβαλαν στην έκβαση της διαμάχης

Η έκβαση της διαμάχης κρίθηκε από τα πολύ σοβαρά πλεονεκτήματα που είχε στη σύγκρουση αυτή η Εκκλησία.

Σύμφωνα με τη μελέτη των Archer και Vaughan, στην έκβαση της ανάλογης διαμάχης στην Αγγλία του 19ου αι. συνέβαλαν τρεις παράγοντες: το μονοπώλιο, δηλαδή ο πλήρης έλεγχος των εκπαιδευτικών πόρων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η δυνατότητα επιβολής κυρώσεων (ηθικών, νομικών και οικονομικών) ή ακόμα και καταπίεσης, και η ιδεολογία, το σύνολο δηλαδή των ιδεολογημάτων που κατευθύνουν τη σκέψη των ανθρώπων. Ειδικά για την ιδεολογία, οι Archer και Vaughan υποστήριξαν πως η ισχύς της είναι πολύ μεγάλη, επειδή μπορεί να παρουσιάσει ένα σύστημα ελέγχου ως νόμιμη εξουσία (Vaughan and Archer, 1971, σ. 64).

Στην τουρκοκρατούμενη Ελλάδα του 18ου αι. η Εκκλησία είχε και τις τρεις μορφές ελέγχου. Το μονοπώλιο αφορούσε τόσο στους πόρους όσο και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η Εκκλησία ήταν ο ιδιοκτήτης [22] και ο οικονομικός χορηγός των σχολείων, αυτή θέσπιζε τους νόμους και τους κανονισμούς με βάση τους οποίους θα λειτουργούσαν τα σχολεία, αυτή καθόριζε τη δομή και τον τρόπο λειτουργίας τους, αυτή διόριζε και έπαινε τους επόπτες και τους δάσκαλους, αυτή αποφάσιζε για τα μαθήματα και τις ώρες διδασκαλίας τους, ακόμα και τη μέθοδο διδασκαλίας, και αυτή καθόριζε τα διδακτέα βιβλία και τον τρόπο εισαγωγής των μαθητών. Υπήρχε επομένως μια πλήρης ταύτιση Ορθόδοξης Εκκλησίας και εκπαιδευτικής παροχής.

Οι εξουσίες αυτές φαίνονται από τα σιγίλλια τα οποία απέλυε ο Πατριάρχης Κωνσταντινουπόλεως αλλά και άλλοι πατριάρχες κατά την ίδρυση ή επανίδρυση μιας σχολής[23].

Το είδος της εξουσίας που κατά κανόνα ασκούσαν οι Πατριάρχες πάνω στην εκπαίδευση φαίνεται καλύτερα

1. από την πολιτική τους στο θέμα της παροχής άδειας άσκησης του διδασκαλικού επαγγέλματος και το θέμα των εξετάσεων, και
2. από τον τρόπο με τον οποίο διοικούνταν οι ανώτερες σχολές που βρίσκονταν κάτω από τη δικαιοδοσία της Εκκλησίας.

Η εξουσία που είχε η Ορθόδοξη Εκκλησία να παρέχει άδεια εξάσκησης επαγγέλματος, αυτή που οι ξένοι ονομάζουν licence, εθεωρείτο αυτονόητη και γι' αυτό ποτέ δεν πήρε μια σαφώς καθορισμένη μορφή με θέσπιση κανονισμών και απαραίτητων και συγκεκριμένων ακαδημαϊκών προσόντων[24]. Θεσμοποίηση γραπτών εξετάσεων και ακαδημαϊκών προσόντων θα σήμαινε εκχώρηση του licence στους εκπαιδευτικούς. Η εξουσία αυτή ποτέ δεν εκχωρήθηκε στους εκπαιδευτικούς και ποτέ δεν συναρτήθηκε με ορισμένες εξετάσεις. Για τον ίδιο λόγο οι εξετάσεις παρέμειναν προφορικές και γίνονταν στην παρουσία των εκκλησιαστικών ηγετών.

Πολύ ενδεικτικός είναι επίσης ο τρόπος διοίκησης των σχολείων. Όπως διαπίστωσαν πολλοί ερευνητές, μεταξύ των οποίων και ο Foucault, (Foucault,

1977) ο τρόπος διοίκησης των σχολείων αντανakλά το είδος της εξουσίας που υπάρχει στην κοινωνία. Τα σιγίλλια που απέλυαν οι Πατριάρχες καθόριζαν κατά κανόνα τον τρόπο διοίκησης των σχολείων και διόριζαν τα πρόσωπα που θα είχαν την εποπτεία των σχολείων. Στην πράξη, ωστόσο, η εξουσία ασκείτο κατά κανόνα εντελώς αυθαίρετα από τον Πατριάρχη με βάση πληροφορίες που έπαιρνε από τον εγκαθέτο επιστάτη της σχολής. Σε αρκετές περιπτώσεις έχουμε επομένως μια μορφή αυθαίρετης εξουσίας που δεν περιορίζεται από συγκεκριμένες διατάξεις και θέσμια και δεν απέχει πολύ από την τρομοκρατία.

Η δύναμη επιβολής κυρώσεων ήταν το φυσικό αποτέλεσμα του μονοπωλίου αλλά και της ηθικής εξουσίας της Εκκλησίας. Όσοι λόγιοι δεν υιοθετούσαν την ηγεμονική γνώση εκδιώκονταν από τα σχολεία στα οποία δίδασκαν και έτσι έχαναν τα προς το ζην. Υπήρξαν επίσης περιπτώσεις που λόγιοι κατηγορήθηκαν ως αιρετικοί και "ακατάστατοι", δηλαδή επαναστάτες (Αγγέλου, 1992, σσ. 81-82) και στη συνέχεια αφορίζονταν, όπως συνέβη με το Μεθόδιο τον Ανθρακίτη, ή αναθεματίζονταν, όπως συνέβη με το Χριστόδουλο τον Ακαρνάνα.

Αυτού του είδους οι ενέργειες μερικών Πατριαρχών φαίνονται σαφώς στην "Επιστολή Απολογητική του Κ. Ευγενίου (Βούλγαρη) προς τον Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως κύριον Κύριλλον". Στην επιστολή αυτή ο Βούλγαρης αναφέρει 13 λόγους για τους οποίους σηκώθηκε και έφυγε από την Αθωνιάδα Σχολή. Οι λόγοι αυτοί ήταν κυρίως συγκεκριμένες περιπτώσεις επέμβασης του Πατριάρχη στο έργο του όχι μόνο σε θέματα διοίκησης και λειτουργίας της Σχολής αλλά και σε θέματα "διδασκαλικής και παραδόσεως των μαθητών", που ισοδυναμούσαν όχι μόνο με κατάλυση της εξουσίας του διευθυντή αλλά και γελοιοποίηση και κατατρομοκράτησή του (Αινιάν, 1838, σσ. 56-64).

Περισσότερο σημαντική όμως και από το μονοπώλιο και από τη δυνατότητα επιβολής κυρώσεων ήταν η κυρίαρχη ιδεολογία. Η ιδεολογία αυτή θεωρούσε την εκπαίδευση άρρηκτα συνδεδεμένη με τη θρησκευτική πίστη και νομιμοποιούσε την Εκκλησία ως την πηγή της απόλυτης γνώσης και ως τη μόνη πνευματική τροφή των Χριστιανών. Αυτό έδινε στην Εκκλησία το απόλυτο δικαίωμα καθορισμού της εκπαιδευτικής γνώσης.

Η ίδια ιδεολογία νομιμοποιούσε την Εκκλησία ως το φύλακα της ηθικής των Χριστιανών. Η παρουσίαση της Δύσης ως αμαρτωλής και ανήθικης σήμαινε πως η μεταφορά της νέας γνώσης από τη Δύση θα έφερνε μαζί της και την ευρωπαϊκή έκλυση ηθών. Με τον τρόπο αυτό ανατράπηκε κάθε επιχείρημα περί της αξίας της νέας γνώσης.

Η Εκκλησία είχε τους μηχανισμούς για τη συντήρηση και ενίσχυση αυτής της ιδεολογίας. Ενίσχυαν διαρκώς τον κυρίαρχο λόγο με τα κηρύγματα στις εκκλησίες, με την προπαγάνδα που έκαναν όλοι οι στρατευμένοι κληρικοί αλλά και με την έκδοση βιβλίων^[25] και φυλλαδίων. Η εξουσία αυτή της Εκκλησίας διατηρήθηκε μέχρι την ίδρυση του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους. Οι λόγιοι αντίθετα σε καμιά στιγμή δεν απέκτησαν διεκδικητική δύναμη, αφού ποτέ δεν απέκτησαν πόρους ή δικά τους σχολεία για να διορίζουν εκπαιδευτικούς με ακαδημαϊκά προσόντα και

γνώσεις που παρείχαν εκείνοι. Χαρακτηριστικό της αδυναμίας τους ήταν ότι δεν είχαν καν πόρους για να συντηρηθούν οι ίδιοι. Γι' αυτό και σχεδόν όλοι περιβλήθηκαν το ιερατικό σχήμα για να διασφαλίσουν κατά κάποιο τρόπο τα προς το ζην (Αγγέλου, 1992, σ. κγ).

Οι λόγιοι δεν είχαν ούτε τα μέσα για διάδοση των ιδεών τους. Σε σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια είχαν βέβαια ένα βήμα, δηλαδή τις ανώτερες σχολές στις παραδουνάβιες ηγεμονίες, όπου όχι μόνο δίδασκαν αλλά και έδιναν διαλέξεις και οργάνωναν συζητήσεις. Οι σχολές όμως αυτές και επομένως και τα βήματα από τα οποία θα μπορούσαν να απευθυνθούν προς τον κόσμο ήταν ελάχιστες. Το ίδιο και τα βιβλία που μπορούσαν να μεταφράσουν ή να γράψουν.

Τέλος η ηθική και οικονομική δύναμη της Εκκλησίας επηρέασε αρνητικά και τις προσπάθειες των λογίων να εξασφαλίσουν την υποστήριξη των αρχόντων και των ευγενών. Η δύναμη της Εκκλησίας ήταν τόσο μεγάλη ώστε ούτε οι ευγενείς ούτε οι ηγεμόνες τολμούσαν να αντιταχθούν στη θέλησή της.

Ο ρόλος των οικονομικών, κοινωνικών και πνευματικών συνθηκών

Η εξήγηση της συντριβής της νέας γνώσης και των υποστηρικτών της στην Ελλάδα του 18ου αι., σ' αντίθεση με την επικράτησή της στην Αγγλία του 19ου αι., πρέπει να αναζητηθεί στις διαφορετικές οικονομικές, κοινωνικές και πνευματικές συνθήκες που επικρατούσαν στις δυο χώρες.

Η προηγηθείσα βιομηχανική επανάσταση στην Αγγλία και η επιτευχθείσα μεγάλη πρόοδος στην οικονομία με την εφαρμογή της νέας γνώσης στην πράξη είχε δείξει ανάγλυφα πόσο χρήσιμη και πρακτική ήταν η νέα γνώση. Ταυτόχρονα, η δημιουργία πολλών νέων επαγγελματιών που στηρίζονταν στην εφαρμογή της νέας γνώσης είχε ως συνέπεια την ταύτιση των επαγγελματιών αυτών με τα επαγγέλματα και τη γνώση πάνω στην οποία αυτά στηρίζονταν και επομένως την εξασφάλιση ευρείας υποστήριξης για τη νέα γνώση.

Στην Ελλάδα η απουσία βιομηχανίας και βιοτεχνίας σήμαινε πως η γνώση αυτή ήταν τελείως άσχετη και δεν είχε κανένα νόημα για την ελληνική κοινωνία, ενώ αντίθετα συνέχισε να έχει νόημα η παλιά γραμματική γνώση, αφού εξασφάλιζε στους μορφωμένους απασχόληση στο διδασκαλικό επάγγελμα. Ο Μοισιόδαξ υποστήριζε πως η νέα γνώση ήταν σχετική, χρήσιμη και πρακτική, αλλά οι κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές συνθήκες δεν επέτρεπαν την εφαρμογή στην πράξη της γνώσης αυτής για να βοηθηθεί ο κόσμος να το αντιληφθεί. Δεν βοηθήθηκε η γεωργία, δεν έγιναν γεφύρια, δεν κατασκευάστηκαν καινούρια φάρμακα. Έτσι, οι λόγιοι περιορίστηκαν μόνο να παραπέμπουν στη σχετική κατάσταση στην Ευρώπη. Όσοι όμως δεν είχαν επισκεφθεί την Ευρώπη ήταν αδύνατο να αντιληφθούν την πρόοδο αυτή[26].

Η κατάσταση ήταν βέβαια καλύτερη στις Παραδουνάβιες ηγεμονίες, αλλά και εκεί οι ηγεμόνες δεν είχαν τη δύναμη να κάνουν αυτό που είχε κάνει ο Μ. Πέτρος στη Ρωσία, με την ευρεία εφαρμογή της επιστήμης στη διοίκηση, στο στρατό και στην οικονομία της χώρας. Έτσι εξηγείται γιατί η γνώση αυτή δεν απέκτησε τελικά ούτε κύρος ούτε υπόληψη, παρόλες τις προσπάθειες του Μοισιόδακα και των άλλων λογίων.

Επειδή η νέα γνώση δεν δημιούργησε κανούριες θέσεις απασχόλησης για τους μορφωμένους, συνέχισαν να είναι ιδιαίτερα πολύτιμες οι υπάρχουσες θέσεις απασχόλησης, κυρίως αυτές στην εκπαίδευση. Οποιαδήποτε επομένως προσπάθεια αλλαγής της εκπαιδευτικής γνώσης η οποία θα έθετε σε κίνδυνο την απασχόληση των ήδη εργαζομένων στα σχολεία, δηλαδή των γραμματικών, ήταν φυσικό να προκαλέσει την μήνιν τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί όχι μόνο κέρδιζαν τα προς το ζην από την παλιά γνώση αλλά ήταν ταυτισμένοι επαγγελματικά μ' αυτή και αποκτούσαν κύρος και υπόληψη απ' αυτή. Έτσι εξηγείται γιατί οι γραμματικοί έγιναν η αιχμή του δόρατος εναντίον της νέας γνώσης.

Από τις ιστορικές μαρτυρίες φαίνεται πως πίσω από κάθε περίπτωση δίωξης ενός προοδευτικού λογίου υπήρχε ένας φανατικός γραμματικός. Στην περίπτωση του Μεθόδιου Ανθρακίτη, για παράδειγμα, εκείνος που τον κατάγγειλε στον Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως Ιερεμία Γ' ήταν κάποιος ιερομόναχος Ιερόθεος που δίδασκε τα εγκύκλια μαθήματα στα Ιωάννινα και ήταν φανατικός οπαδός του Κορυδαλλέως (Γεδεών, 1976, σ. 100). Τον Ευγένιο Βούλγαρη τον κατηγορήσαν τρεις, ένας σε κάθε σχολή που δίδαξε. Στα Ιωάννινα κατήγορός του ήταν ο συντηρητικός μαθηματικός Μπαλάνος Βασιλόπουλος, διευθυντής της σχολής του Γκιούμα (Henderson, 1977, σ. 68). Στην Αθωνιάδα Σχολή κατήγοροί του ήταν οι δάσκαλοι – βοηθοί του (Henderson, 1977, σ. 75). Στην Πατριαρχική Ακαδημία κατήγορός του ήταν ο δάσκαλος των γραμματικών Δωρόθεος Μυτιληναίος. Τον διέσυρε ότι δεν ήξερε την ελληνική γλώσσα και ότι δίδασκε περιττά και άχρηστα μαθήματα (αριθμητική, γεωμετρία και τα λοιπά μέρη της μαθηματικής) (Μ. Γεδεών, 1976, σ.102). Αυτός ήταν που μίσθωσε παντοπώλην διά να παρουσιασθή με «τον Γληζούνιον επί χείρας και να ζητήση λύσιν προβλημάτων αριθμητικής, δεικνύνων δήθεν διά τούτων το ευτελές των διδασκομένων παρά του Ευγενίου μαθημάτων» (Γεδεών, 1976, σ.102). Κατήγοροι του Μοισιόδακα ήταν στη Θεσσαλονίκη το 1752 ο δάσκαλος Γιαννακός, στη Σμύρνη το 1753 ο δάσκαλος Ιερόθεος ο εξ Ιθάκης. Στο Ιάσιο, όπως αναφέρει ο ίδιος ο Μοισιόδαξ, ένας γραμματικός, του οποίου δεν αναφέρει το όνομα, τον ανάγκασε μέσα σε έξι μήνες να υποβάλει τρεις φορές την παραίτησή του (Αγγέλου, 1992 σσ. λα-λβ, 46). Η πρόνοια του Μοισιόδακα να ζητεί από τους ακροατές του να υπογράφουν πως η διδασκαλία του ακολουθούσε πιστά το τυπωμένο κείμενο και πως τίποτε περισσότερο δεν λεγόταν στη διδασκαλία δεν τον έσωσε από τις διαβολές και τις "μαγγανείες" των γραμματικών (Αγγέλου, 1992, σ. 48).

Μεγάλες ήταν οι διαφορές μεταξύ Αγγλίας και Ελλάδας και στις κοινωνικές συνθήκες. Στην Αγγλία υπήρχε ισχυρή αστική τάξη η οποία είχε μεγάλη οικονομική, κοινωνική και πολιτική δύναμη. Η τάξη αυτή ήταν πεπεισμένη για την αξία της νέας γνώσης και την υποστήριζε όχι μόνο ηθικά αλλά και οικονομικά με προσφορά

χρημάτων για ίδρυση επιστημονικών εργαστηρίων και μουσείων αλλά και πανεπιστημίων. Η ίδρυση του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, το οποίο είχε κύριο σκοπό τη διάδοση της διδασκαλίας των θετικών επιστημών και των εφαρμογών τους, ήταν σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της πίεσης και της στήριξης της αστικής τάξης (Curtis, 1948).

Στην Ελλάδα του 18ου αι. η αστική τάξη ήταν πολύ αδύνατη ακόμα. Η τάξη των εμπόρων ήταν ολιγάριθμη και εύθραυστη. Αρκετοί βέβαια έμποροι βοήθησαν σημαντικά στη διάδοση της νέας γνώσης[27]. Οι περισσότεροι όμως προτίμησαν την παλιά γνώση για την εκπαίδευση των παιδιών τους παρά τη νέα. Αλλά και όταν προτιμούσαν κάτι νέο, αυτό ήταν οι ξένες γλώσσες παρά τα Μαθηματικά και τα Φυσικά. Χαρακτηριστική ήταν η στάση των Φαναριωτών, οι οποίοι προτιμούσαν τις ξένες γλώσσες, ιδιαίτερα τη γαλλική, για τη μόρφωση των παιδιών τους. Τη νέα γνώση τη θεωρούσαν όχι μόνο ασύμφορη για τα παιδιά τους αλλά και ως κάτι πολύ παράξενο και ανόητο και την ονόμαζαν περιπαικτικά "κοκλαμπασλίκια" και "τερατοπλαστίες" (Αγγέλου, 1992, σ. 39). Γι' αυτό και δεν έστελλαν τα παιδιά τους στις ανώτερες σχολές (Αθωνιάδα, Πατριαρχική Ακαδημία) που δίδασκαν αυτή τη γνώση.

Από όσα αναφέρθηκαν, είναι φανερό ότι στην τουρκοκρατούμενη Ελλάδα του 18ου αι. η νέα γνώση δεν εξασφάλιζε απασχόληση, δεν οδηγούσε σε οικονομική και κοινωνική κινητικότητα και δεν εκτιμάτο από την άρχουσα τάξη. Σε μια χώρα όμως όπως η Ελλάδα, όπου η εκπαίδευση είχε ως κύριο ρόλο την επίτευξη οικονομικής και κοινωνικής κινητικότητας, η νέα γνώση δεν είχε κανένα μέλλον. Αυτό άλλωστε αποδείχθηκε στην πράξη από την κοινωνική προέλευση και την ποιότητα των μαθητών των ανώτερων σχολών της τουρκοκρατούμενης Ελλάδας. Οι μαθητές αυτοί ήταν κυρίως φτωχοί νέοι και καλογεροπαίδια που δεν επιδείκνυαν, όπως αναφέρεται, ιδιαίτερο ζήλο για μάθηση (Αινιάν, 1838, Αγγέλου, 1992, σ. 24).

Οι διαφορές στις πνευματικές συνθήκες ήταν ίσως ακόμα πιο έντονες. Στην Αγγλία, όπως και στις άλλες χώρες της Ευρώπης, υπήρχε μια πνευματική και επιστημονική υποδομή, η οποία επέτρεπε την ελεύθερη επιστημονική έρευνα με τη λειτουργία εργαστηρίων και τη διεξαγωγή επιστημονικών πειραμάτων. Αυτό δημιουργούσε ενδιαφέρον για την επιστήμη και τα επιστημονικά ευρήματα όχι μόνο μεταξύ των μορφωμένων αλλά και μεταξύ του ευρέος κοινού[28]. Αντίθετα, αυτό έλειπε τελείως από την Ελλάδα, πράγμα που σήμαινε πως η γνώση αυτή ήταν τελείως άσχετη.

Μια άλλη διαφορά είναι η αντίληψη περί γνώσης που απευθύνεται προς την ελίτ. Όπως και στην Αγγλία, έτσι και στην Ελλάδα η συζήτηση για το ποια γνώση αξίζει περισσότερο αφορούσε στη γνώση για την ελίτ. Ενώ όμως στην Αγγλία η γνώση αυτή απέβλεπε κυρίως στην επιβεβαίωση του κοινωνικού στάτους (Cowen, 1975, σ. 284), στην Ελλάδα είχε δυο εντελώς διαφορετικούς στόχους: τον ατομικό, που ήταν η οικονομική και κοινωνική κινητικότητα[29], και τον δημόσιο, που ήταν η λύση όλων των προβλημάτων του Γένους, του εθνικού, του πολιτικού, του κοινωνικού, του ηθικού και του πνευματικού. Αυτό σήμαινε πως αποδιδόταν μεγάλη δύναμη στη γνώση[30]. Αυτή η αίσθηση πως η γνώση είχε τόσο μεγάλη

δύναμη ήταν φυσικό να την καθιστά μεγαλύτερο διακύβευμα και να γεννά έντονα συναισθήματα και πάθη ανάμεσα σ' αυτούς που υποστήριζαν τη μια ή την άλλη γνώση.

Η κατάσταση περιπλεκόταν ακόμα περισσότερο για τρεις λόγους:

- γιατί η εκπαίδευση στην τουρκοκρατούμενη Ελλάδα ήταν το κέντρο της πνευματικής ζωής. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι οι ανώτερες σχολές ήταν στην πραγματικότητα διδασκαλικά κολλέγια. Έτσι, η εκπαίδευση απορροφούσε κάθε λογής σχετική δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αυθύπαρκτη πνευματική ζωή η οποία να δέχεται πρώτη τους νεωτερισμούς και να τους δοκιμάζει πριν τους παραδώσει στην εκπαίδευση (Αγγέλου, 1992, σ. κζ') λόγω της παραδοσιακής σύνδεσης της γνώσης με τη θρησκευτική πίστη.
- Η σύνδεση αυτή δημιουργούσε τους φόβους πως η επιστημονική γνώση μπορούσε όχι μόνο να υπονομεύσει τη θρησκευτική πίστη με τις νέες εξηγήσεις των κοσμικών φαινομένων που έδινε αλλά και, επειδή ερχόταν από την καθολική και προτεσταντική Δύση, να μολύνει τα ορθόδοξα δόγματα με τα αιρετικά διδάγματα της Δύσης και να διευκολύνει την προσηλυτιστική πολιτική της Παπικής Εκκλησίας [31].
- λόγω της σημασίας που απέκτησαν τα κλασικά μαθήματα για την ελληνική εθνική υπερηφάνεια μετά τη διάδοση των ιδεών του Διαφωτισμού. Ο δανεισμός γνώσης από τη Δύση αποτελούσε πλήγμα, αφού αυτό έδινε τα πρωτεία στη Δύση και υποτιμούσε την Ελλάδα, που ήταν η διδάσκαλος όλων των εθνών[32].

Η διαφορά των πνευματικών συνθηκών φαίνεται και από το διαφορετικό λόγο που αναπτύχθηκε στις δυο χώρες. Στην Αγγλία αναπτύχθηκε ένας καθαρός θεωρητικός λόγος που περιστράφηκε κυρίως γύρω από τρία ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό η παρεχόμενη γνώση ασκούσε τη διάνοια,
2. αν η γνώση απέβλεπε στα χρήσιμα ή στα περιττά, το γνωστό δηλαδή ερώτημα του Αριστοτέλη, και
3. σε ποιο βαθμό η γνώση ανέπτυξε τον ηθικό και καλλιεργημένο gentleman.

Το πρώτο ερώτημα ήταν το πιο σημαντικό, γιατί η άσκηση τη διάνοιας εθεωρείτο ως το κυριότερο κριτήριο για να εισαχθεί ένα μάθημα στο πρόγραμμα ελεύθερων σπουδών που κυριαρχούσε τότε. Ο H. Spencer υποστήριξε πως η επιστήμη ασκεί τη διάνοια, επειδή ασκεί τη μνήμη και την κρίση.

Το δεύτερο ερώτημα ήταν εκείνο της χρησιμότητας. Δόθηκαν τρεις διαφορετικές ερμηνείες στην έννοια αυτή με κυρίαρχη την ερμηνεία που έδωσε ο Spencer, δηλαδή το βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα συμβάλλει στην

"πληρότητα ζωής". Αυτό το θεωρούσε ως τον υπέρτατο σκοπό της παιδείας (Καζαμίας, 1988).

Αυτό συνέβαλλε και στην καλλιέργεια του gentleman.

Στην Ελλάδα η συζήτηση δεν ήταν καθαρή θεωρητική συζήτηση, γιατί η νέα γνώση ταυτίστηκε με τους παραγωγούς και διδασκάλους της και συνδέθηκε άμεσα με τα προβλήματα και την κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα την εποχή εκείνη. Με τον τρόπο αυτό ο θεωρητικός λόγος εξελίχτηκε περισσότερο σ' ένα λόγο που αφορούσε στη σωτηρία του Γένους παρά σε μια καθαρή συζήτηση για το ποια μαθήματα άξιζαν περισσότερο και γιατί. Το γεγονός αυτό συνέβαλε ώστε η θεωρητική συζήτηση να διαθλασθεί και να παραμορφωθεί σε συζήτηση πρακτικών θεμάτων, όπως των ερωτημάτων αν έπρεπε να βοηθούνται οι νέοι να σπουδάζουν στην Ευρώπη ή όχι, αν υπερείχε το ελληνικό ή το ευρωπαϊκό πολιτιστικό στοιχείο, και αν είχε "χρείαν η Ελλάς της Ευρώπης" (Αγγέλου, 1992, σ. 153).

Μια άλλη σημαντική διαφορά μεταξύ Αγγλίας και Ελλάδας αφορούσε σ' αυτό που ο Μ. Foucault ονομάζει "αρχαιολογία της γνώσης", δηλαδή στους κανόνες που καθορίζουν τι μπορεί να λεχθεί και τι όχι σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό λόγο σε μια συγκεκριμένη στιγμή, και στις σχετικές διαδικασίες, όπως τις απαγορεύσεις, τους αποκλεισμούς και την αντίθεση μεταξύ αληθούς και ψευδούς (Foucault, 1977, σ. 49).

Όλα αυτά τα στοιχεία φανερώνουν ότι στην τουρκοκρατούμενη Ελλάδα του 18ου αι. έχουμε σε πλήρη ισχύ αυτό που ο Ν. Μουζέλης ονομάζει "μονολογικό λόγο", ηγεμονία δηλαδή ενός λόγου, στη συγκεκριμένη περίπτωση του θεολογικού, πάνω σ' όλους τους άλλους, τον πολιτικό, τον οικονομικό και τον επιστημονικό. Το νόημα της ζωής στηριζόταν μόνο στο επίπεδο της θρησκείας και η λογική της θρησκείας κυριαρχούσε και υπότασσε όλες τις άλλες, τη λογική της οικονομίας, τη λογική της πολιτικής και τη λογική του κοινωνικού χώρου (Μουζέλης, 1997, σ. 16). Στο φονταμενταλιστικό αυτό καθεστώς η Εκκλησία καθόριζε τι είναι ορθό, κανονικό και αληθινό. Αυτά που επιτρέπονταν να λεχθούν ήταν μόνο όσα ήταν σύμφωνα με τα δόγματα και την ηθική διδασκαλία της Ορθοδοξίας και η αντίθεση μεταξύ αλήθειας και ψεύδους δεν ήταν απλή αντίθεση μεταξύ μιας σωστής και μιας λανθασμένης γνώμης, παρατήρησης ή συμπεράσματος αλλά αντίθεση θρησκευτικού περιεχομένου και επομένως αντίθεση μεταξύ της απόλυτης αλήθειας και μιας αίρεσης.

Χαρακτηριστική της κατάστασης αυτής είναι η περίπτωση της δίκης του ιερομόναχου και δασκάλου Μεθόδιου Ανθρακίτη. Ο Ανθρακίτης αφορίστηκε ερήμην από την Ιερά σύνοδο της Κωνσταντινουπόλεως το 1723, επειδή ήταν αντίθετος προς την Περιπατητική Φιλοσοφία. Ταυτόχρονα του απαγόρευσαν να διδάσκει και τα βιβλία του κήκαν δημόσια[33]. Ο Ανθρακίτης έκανε έφεση και δυο χρόνια αργότερα έγινε νέα δίκη. Αυτή τη φορά ο κατήγορος παρουσίασε ως απόδειξη τα "τετράδια" του Ανθρακίτη που περιείχαν τη φιλοσοφική διδασκαλία

του. Ο Ανθρακίτης απάντησε πως τα τετράδια ήταν δικά του αλλά το υλικό που περιείχαν δεν ήταν οι προσωπικές του πεποιθήσεις αλλά οι γνώμες των διαφόρων φιλοσόφων. Υποστήριξε ακόμα πως κι αν τις δίδασκε, ο ίδιος δεν ταυτιζόταν με καμιά απ' αυτές ούτε θεωρούσε πως υπήρχε απόλυτη αλήθεια σε καμιά απ' αυτές. Επίσης υποστήριξε πως αυτές δεν αποτελούσαν δόγμα εκκλησιαστικό. Γι' αυτό ζήτησε να κριθεί ως Χριστιανός και όχι ως φιλόσοφος. Η Σύνοδος όμως αρνήθηκε να κάνει τόσο τη διάκριση μεταξύ απόψεων άλλων επιστημόνων και προσωπικών του απόψεων όσο και τη διάκριση μεταξύ πίστεως και επιστημονικής διδασκαλίας και του έδωσαν να υπογράψει μια δήλωση ότι η διδασκαλία του ήταν έμπνευση του Σατανά (Henderson, 1977, σσ. 58-61).

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες η προσπάθεια του Μοισιόδακα να βοηθήσει στην παραγωγή ενός νέου κοινωνικού νοήματος της γνώσης τονίζοντας τη σημασία της γνώσης αυτής για την απόκτηση μιας "αληθούς ευδαιμονίας για τον Άνθρωπο" (με κεφαλαίο) ήταν καταδικασμένη σε αποτυχία. Δεν υπήρχαν οι προϋποθέσεις για να επιτευχθεί η ευδαιμονία αυτή. Η Εκκλησία ταύτιζε μια τέτοια επιδίωξη με την προσπάθεια που οδηγούσε σε κοινωνική διαφθορά ανάλογη προς εκείνη της Δύσης.

Οι συνθήκες του 18ου αι. συνέχισαν σε μεγάλο βαθμό και κατά το 19ο αι. Γι' αυτό και συνέχισε και κατά τον αιώνα αυτό η ηγεμονία των κλασικών γλωσσών και των γραμματικών σπουδών και η μεγάλη υποβάθμιση των θετικών επιστημών. Το Διάταγμα του 1836 «περί του Κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων» (Δ. Αντωνίου, 1987, Α) θεσμοποίησε την παλιά ηγεμονική γνώση και το Πανεπιστήμιο Αθηνών που ιδρύθηκε δυο χρόνια αργότερα την ακαδημαικοποίησε και τη μυστικοποίησε. Έτσι εξηγείται γιατί το 1864, όταν έγινε η ένωση της Επτανήσου, επιβλήθηκε και εκεί το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα, πράγμα που σήμαινε κατάργηση της διδασκαλίας μοντέρνων μαθημάτων, όπως ξένων γλωσσών, λογιστικής και επιστολογραφίας (Δημαράς, 1973, Α, σσ. 201-202). Το ίδιο έγινε και μετά την προσάρτηση της Θεσσαλίας (Αντωνίου, 1987, Α, 226). Χρειάστηκε να φτάσουμε στη δεκαετία του 1920 για να έχουμε μια νέα αμφισβήτηση της ηγεμονικής γνώσης.

Συμπεράσματα

Η εισήγηση αυτή είχε βασικό σκοπό να εξετάσει τις ελπίδες επιτυχίας που έχει μια αμφισβήτηση της ηγεμονικής γνώσης. Από τη μελέτη της συγκεκριμένης περίπτωσης του Μοισιόδακα βγαίνουν καθαρά τα εξής συμπεράσματα:

Το πρώτο συμπέρασμα είναι ότι φαίνεται πολύ έντονα η ορθότητα του πορίσματος του Τ. Κιην πως η έκβαση μιας αμφισβήτησης της ηγεμονικής γνώσης δεν είναι προϊόν μιας ορθολογιστικής διαδικασίας στην οποία το ορθότερο επικρατεί αυτόματα, αλλά το αποτέλεσμα μιας σκληρής διαμάχης μεταξύ των συντηρητικών δυνάμεων που υποστηρίζουν την ηγεμονική γνώση και των προοδευτικών που προωθούν τη νέα γνώση.

Το δεύτερο συμπέρασμα είναι ο μεγάλος ρόλος των οικονομικοκοινωνικών και πνευματικών συνθηκών μιας χώρας στην έκβαση της διαμάχης. Η σύγκριση μεταξύ των συνθηκών της Αγγλίας του 19ου αι. και της Ελλάδας του 18ου αι. κατέδειξε πως από τις συνθήκες αυτές εξαρτάται η διασφάλιση των δυο βασικών προϋποθέσεων για την επικράτηση της νέας γνώσης:

1. της εξασφάλισης απασχόλησης και οικονομικής και κοινωνικής κινητικότητας για όσους σπουδάζουν τη νέα γνώση, και
2. της δυνατότητας να αποκτήσει υψηλό κύρος η νέα γνώση μέσω της υιοθέτησής της από την άρχουσα τάξη. Δεν μπορεί να αποκτήσει κύρος και υψηλό στάτους μια νέα γνώση απλώς με λογικά επιχειρήματα ότι είναι ορθή ή ότι την έχει υιοθετήσει η Ευρώπη.

Από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες εξαρτάται επίσης η ερμηνεία που δίνεται στην πραγματικότητα και επομένως ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται τα διάφορα θέματα. Έτσι είδαμε ότι το θέμα της νέας εκπαιδευτικής γνώσης, που στην περίπτωση της Αγγλίας αντιμετωπίστηκε με την άρθρωση ενός καθαρού θεωρητικού λόγου, στην περίπτωση της Ελλάδας αντιμετωπίστηκε με στρεβλώσεις και αγκυλώσεις.

Παρόλο που και στην Ελλάδα ο βασικός θεωρητικός λόγος περιστρεφόταν γύρω από το θέμα της γνώσης, αυτό δεν είναι σαφές και εύκολα αναγνωρίσιμο. Και τούτο γιατί αντί ενός καθαρού θεωρητικού λόγου για την αξία της μιας ή της άλλης γνώσης, είχαμε ουσιαστικά ένα διλημματικό λόγο για την αξία του εθνικού ή ξένου στοιχείου, της παράδοσης ή του κοσμοπολιτισμού, της πατρώας πίστης ή του παπισμού. Ο διπολισμός που αναπτύχθηκε δεν επέτρεπε καμιά σύνθεση.

Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες η προβολή και υποστήριξη μιας νέας γνώσης δεν είχε πολλές ελπίδες επιτυχίας. Όπως παρατήρησε ο M. Foucault,

"για να αλλάξει μια κατάσταση, το πρόβλημα δεν είναι να αλλάξουμε τη συνείδηση των ανθρώπων ή τι είναι στο κεφάλι τους, αλλά το πολιτικό, οικονομικό και ιδρυματικό καθεστώς παραγωγής της αλήθειας. Να αποκολλήσουμε τη δύναμη της αλήθειας από τις μορφές ηγεμονίας, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές, μέσα στις οποίες λειτουργεί" (το αναφέρει ο Rabinow, 1984, σσ. 74-75).

Το τρίτο συμπέρασμα είναι ότι και στην περίπτωση της Ελλάδας υπήρξε σημαντικός ο ρόλος των τριών παραγόντων που επισήμαναν για την Αγγλία οι M. Vaughan και M. Archer, δηλαδή του μονοπωλίου, της δυνατότητας επιβολής κυρώσεων και ιδιαίτερα της ιδεολογίας. Για ιστορικούς λόγους και λόγω των κοινωνικοοικονομικών και πνευματικών συνθηκών της Ελλάδας οι παράγοντες αυτοί λειτούργησαν συντριπτικά υπέρ της Εκκλησίας και δεν άφησαν μεγάλα περιθώρια αντίδρασης στις ανακαινιστικές δυνάμεις. Στην Ελλάδα η Ορθόδοξη Εκκλησία είχε το μονοπώλιο και μπορούσε να επιβάλει παντός είδους κυρώσεις στους αντιτιθεμένους, γιατί η κυρίαρχη ιδεολογία της αναγνώριζε αποκλειστικότητα σε θέματα παιδείας. Αυτή η ιδεολογία μετέτρεπε τον πολύ αυστηρό έλεγχο πάνω στην παιδεία και τη σκέψη του λαού σε κάτι θεμιτό και νόμιμο.

Ένα τέταρτο συμπέρασμα είναι η μεγάλη, συγκριτικά με σήμερα, ευκολία με την οποία οι υποστηρικτές της ηγεμονικής γνώσης μπορούσαν να αποκλείσουν τις εξωτερικές πολιτιστικές και εκπαιδευτικές επιδράσεις. Ο διαρκώς αυξανόμενος αριθμός σπουδαστών στην Ευρώπη και η κυκλοφορία μεταφρασμένων ξένων βιβλίων έφεραν και στην Ελλάδα αυτές τις νέες ιδέες. Η διάδοση αυτών των ιδεών ωστόσο ήταν περιορισμένη, γιατί έλειπαν τα μαζικά μέσα επικοινωνίας που θα βοηθούσαν στη μετάδοσή τους. Έτσι η Εκκλησία μπορούσε σχετικά εύκολα, επικαλούμενη το φόβο προσηλυτισμού στα παπικά δόγματα και την ηθική διαφθορά της Ευρώπης, να περιορίσει στο ελάχιστο την επίδραση των ξένων αυτών ιδεών.

Ένα τελευταίο συμπέρασμα είναι ο σημαντικός ρόλος τον οποίο διαδραμάτισαν οι γραμματικοί στη διατήρηση της ηγεμονικής γνώσης. Ο ρόλος αυτός στην ιστορία της Αγγλικής εκπαίδευσης έχει μελετηθεί επισταμένα από τον Άγγλο ιστορικό της εκπαίδευσης I. Goodson, ο οποίος με συγκεκριμένα στοιχεία έδειξε την αντίθεση των εκπαιδευτικών στη νέα γνώση και την πλήρη ταύτισή τους με την ακαδημαϊκή γνώση και το Πανεπιστήμιο σε μια προσπάθεια επιδίωξης υψηλότερου κύρους και υψηλότερων αμοιβών για τη γνώση που δίδασκαν (Goodson, 1997). Στην Ελλάδα η ταύτιση των δασκάλων με τη γραμματική γνώση ήταν ακόμα μεγαλύτερη, γιατί εδώ δεν επιδιωκόταν απλώς ψηλότερη αμοιβή, όπως στην Αγγλία, αλλά διακινδυνευόταν η απασχόληση και η ίδια η υπόστασή τους. Γι' αυτό το λόγο στρατεύθηκαν με φανατισμό στην καταπολέμηση της νέας γνώσης.

Ανάλογη στράτευση επέδειξαν και οι φιλόλογοι καθ' όλο το 19ο αιώνα, παρόλο που τότε δεν διακινδυνευόταν το ίδιο το επάγγελμα αλλά μόνο οι αυξημένες ώρες διδασκαλίας και η ηγεμονική τους θέση στο γυμνάσιο. Κάθε φορά που μερικές προοδευτικές κυβερνήσεις επιδίωκαν να μειώσουν τις ώρες των φιλολογικών μαθημάτων για να κάνουν τόπο για περισσότερα Μαθηματικά και για την ένταξη των Φυσικών στο πρόγραμμα, οι φιλόλογοι πολεμούσαν με πάθος την πρόταση ή τη νομοθετική ρύθμιση και πολύ συχνά η επόμενη κυβέρνηση την ακύρωνε. Έτσι φτάσαμε στη δεκαετία του 1920 με το ίδιο σχεδόν αναλυτικό πρόγραμμα που είχε εισαχθεί το 1836 με το Διάταγμα «Περί του Κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων (Αντωνίου, 1987).

Στο διάστημα μέχρι τη δεκαετία του 1920 οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες άλλαξαν αρκετά, ώστε να επιτρέψουν να συμβεί αυτό που ο Kuhn διαπίστωσε ως προϋπόθεση για την αλλαγή της γνώσης, δηλαδή να πάρουν την εξουσία ή έστω νευραλγικές θέσεις στη διακυβέρνηση οι διεκδικητικές δυνάμεις. Η εξέλιξη αυτή βέβαια ήταν πολύ βραχύβια, γιατί ανατράπηκε πολύ σύντομα από τις αντιδραστικές δυνάμεις. Ωστόσο η δημιουργία νέων οικονομικών, κοινωνικών και πνευματικών συνθηκών, που είχε επιτευχθεί στο μεταξύ, εξασφάλιζε πως αργά ή γρήγορα θα επιχειρόταν με επιτυχία η προσπάθεια αλλαγής της γνώσης.

1. Η ρητορική προετοίμαζε τους εκκλησιαστικούς ρήτορες. Γι' αυτό συνέχισε να διδάσκεται και στις σχολές που είχαν εισαγάγει τη νέα γνώση. Έτσι, αναφέρεται ότι ο Ε. Βούλγαρης δίδασκε μαθήματα/υποδείγματα ορθολογιστικών και ανθρωπιστικών μεθόδων εκθέσεως και συζητήσεως (Henderson, 1977, σ. 68).

2. Ο Ι. Μοισιόδαξ στην "Απολογία" του αναφέρει τα εξής για τη θέση της Λογικής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Αγγέλου, 1992, σ. 13):

"Πάντες οι πεπαιδευμένοι οι ημέτεροι δοξάζουσι την Λογικήν ἔξιν προκαταρτιστικήν του νοός, ἔξιν προοδοποιόν πάσης επιστήμης απλώς, και οι πολλοί, οι πομπώδεις τίτλοι αυτής, ως, όταν καλήται κλεις, θύρα, ὄργανον, χεῖρ φιλοσοφίας και ἄλλα, φαίνονται αυτοῖς επιχειρήματα αναντίρρητα".

3. Για τη Μεταφυσική ο Ι. Μοισιόδαξ αναφέρει τα εξής:

"ἡ Μεταφυσική εἶτα ενομιζέτο παρά πάσιν ἡμῖν τοῖς μαθητιώσι θεῖον τι μάθημα, και πηγή αὐτόχρημα, ἀπό της ὁποίας ρέει τάχα πάσα επιστημονική, πάσα φιλοσοφική γνώσις απλώς. Ἡμεῖς ἐκρίνομεν περί των πραγμάτων ἐν τῷ τότε κατὰ τοὺς λόγους τοὺς ὁποίους ἠκούομεν περί αὐτῶν, και ὁ πομπώδης τίτλος της Μεταφυσικῆς εἶτα, ἥτοι ὁ επιστήμη επιστημῶν, κατενθουσία ἡμᾶς εἰς τὸ τέλος. οὔτε ἠθέλομεν, ἀμεταφυσίκευτοι, ὥστε να ομιλήσω τοιοῦτοτρόπως, να χωρέσωμεν ἐν τοῖς ὀργίοις της Φυσικῆς (Αγγέλου, 1992, σ. 26).

4. Πολύ ζωντανή εικόνα αυτής της αντίληψης μας παρέχει ο Ι. Μοισιόδαξ στον Πρόλογο της «Απολογίας» του, όταν αναφέρει πώς ένιωθαν οι οπαδοί του Αριστοτέλη ("Αγγέλου, 1992, σ. 5).

"Πώς ο Αριστοτέλης να σφάλῃ; Πώς ο Νεύτων να αληθεύσῃ; Πώς μαθήματα, τα ὁποῖα παρέλαβαν παρά των διδασκάλων ως αληθῆ, να απορρίψωσιν αὐτά ως ἐπισηφαλή; Τι θέλεις εἰπῆ εἶτα, ἀν σοι εἰπῶ, πως οἱ Αριστοτελικοὶ ἀφήνουσιν ἀράν τοῖς μαθηταῖς αὐτῶν, ὥστε φρονήματα ἕτερα οὔτε να φρονήσωσιν οὔτε να παραδώσωσιν, εἰ μὴ τα Αριστοτελικά; Ὁ Αριστοτελισμὸς ὁ παρά τοῖς ἡμετέροις, ἐν βραχυλογίᾳ, εἶναι μία αἵρεσις της Φιλοσοφίας, ἥτις δοξάζει τὰς λοιπὰς αἱρέσεις της Φιλοσοφίας πάσας ως δυσσεβεῖς, ἢ τὸ ἐλάχιστον, πάσας ως προαγωγούς δυσσεβείας".

5. Στην Αθωνιάδα Σχολή διδάσκονταν γραμματικές σπουδές για τους αρχάριους και "φιλοσοφικά" ή γενικά θεωρητικά θέματα για τις ανώτερες τάξεις. Το πρόγραμμα γραμματικής περιλάμβανε στοιχεία γραμματικής και την τεχνολογία για τις κατώτερες τάξεις και σύνθεση και σύνταξη για τις πιο προχωρημένες. Το φιλοσοφικό πρόγραμμα περιλάμβανε από τη μια φιλοσοφία με τη στενή σημασία του ὀρου, δηλαδή Λογική, Εἰσαγωγή στη Φιλοσοφία και Μεταφυσική, και από την ἄλλη Μαθηματικά (Αριθμητική, Γεωμετρία), Φυσική και Κοσμογραφία (Henderson, 1977, σσ. 71-72).

6. Ο Ι. Μοισιόδαξ αναφέρει τα εξής για τον Πατριάρχη Χρύσανθο:

"Ηκουσα παρά ανθρώπων αξιοπίστων, πως όταν ήνθει εν τη Κωνσταντινουπόλει Χρύσανθος αοίδιμος πατριάρχης, πολλοί από του μεγάλου ιερατείου των κρατούντων εκάλουν αυτόν προς εαυτούς, ή υπήγον αυτοί εκείνοι προς αυτόν προσωπικώς και αναφανδόν, επί ακροάσει πραγμάτων γεωγραφικών ή αστρονομικών (Αγγέλου, 1992, σ. 37).

7. Ο Ν. Δούκας το 1814 έγραψε: "το δε βοάν πολλάκις "φιλοσοφία φιλοσοφία" καθάπερ ποτέ οι μαινόμενοι Γάλλοι liberté liberté προς απώλειαν της των εθνών ευταξίας, φιλοσοφίαν αληθή ου ποιεί" (Δημαράς, 1998, σ. 21).

8. Τα σχετικά βιβλία του Μοισιόδακα ήταν τα εξής:

- ο Οδός Μαθηματικής, 1749,
- ο Ηθική Φιλοσοφία μεταφρασθείσα εκ του Ιταλικού ιδιώματος (Βενετία, 1761).
- ο Πραγματεία περί Παίδων ή Παιδαγωγία (Βενετία, 1779).
- ο Απολογία (Βιέννη, 1780).
- ο Θεωρία της Γεωγραφίας (1781)
- ο Σημειώσεις Φυσιολογικά (Βουκουρέστι, 1784. Αφιερωμένο στον ηγεμόνα Μιχαήλ Σούτσο).

9. Στην Ανώτερη Σχολή Ιασίου ο Μοισιόδαξ έδωσε διάλεξη με θέμα "Ομιλία περί Φιλοσοφίας εκφωνηθείσα εν τη Αυθεντική Πύλη του Ιασίου, επί παρουσία του υψηλοτάτου Γρηγορίου Αλεξάνδρου Γκίκα και πάσης της κατά Μολδαυίαν περιφανεστάτης Γερουσίας" (Αγγέλου, 1992, σσ. 93-124).

10. Έστειλε ένα κείμενο σ' ένα Γραμματικό του Κράτους (Υπουργό) για να κρίνει εκείνος «τίς από των δυο ημών κρούει την αύλειον της πιθανότητας, ο πανοσιώτατος δείνα ή εγώ» (Ι. Μοισιόδακος "Η Εκθεσις ή η Απολογία προς ιερωμένον», Α. Αγγέλου, σσ. 125-128).

11. Για το σκοπό αυτό έγραψε μια σειρά από κείμενα με τίτλο «Κείμενα και παραδόσεις εν τω κατά Ιάσιον σχολείω» (Αγγέλου, 1992, σσ. 49 κ.ε.).

12. Ο ορισμός που δίνει ο Μοισιόδαξ στην υγιή φιλοσοφία είναι ο εξής: "Είναι η υγιής Φιλοσοφία το λοιπόν μια θεωρία ολική, ήτις ερευνά τας φύσεις των πραγμάτων αεί προς το τέλος, ώστε να συντηρήση, να συστήση την αληθινήν ευδαιμονίαν, την οποίαν ο Άνθρωπος, ως Άνθρωπος δύναται να απολαύση επί της γης" (Αγγέλου, 1992, σ. 96).

13. Επειδή η κατάσταση της Ελλάδας ήταν «πτωχή, άθλια», συνιστά την απόκτηση των πλέον χρησίμων οργάνων :

"Τα μάλλον ευωνητότερα, τα μάλλον κοινότερα όργανα. Μία πνευματική αντλία, μία ηλεκτρική μηχανή με θερμόμετρα, βαρόμετρα, μικροσκόπια, διαβήται αναλογικοί, μία πυξίς γεωμετρική πεπληρωμένη, εν τεταρτημόριον κύκλου μετά των ανηκόντων αυτώ, και επί πάσιν είτα, αι τρεις σφαίραι, η υδρόγειος, η ουρανία, και η κρικωτή ... Πόσα πειράματα, πόσαι παρατηρήσεις, πόσαι πράξεις γεωμετρικάι δεν ηδύναντο να περατωθώσι και διά μόνων αυτών των ολίγων οργάνων;» (Αγγέλου, 1992, σ. 32).

14. Σύμφωνα με το Μοισιόδακα,

"Αυτή υποτυποί τω πολιτικῷ ἄρχοντι το ἐπίπεδον τῆς ορθῆς διοικήσεως αὐτοῦ. αὐτῇ τῷ ἐκκλησιαστικῷ τὴν ὄντως οἰκοδομὴν τοῦ ποιμνίου αὐτοῦ. αὐτῇ τῷ οικονομικῷ τὴν πρέπουσαν κυβέρνησιν τοῦ οἴκου αὐτοῦ. αὐτῇ τῷ γέροντι τὴν θεραπείαν, τὴν ἀνεσιν τῆς παρακμάσεως αὐτοῦ. αὐτῇ τῷ νέῳ τὴν οφειλομένην, τὴν κατάλληλον καλλιέργειαν τῆς ηλικίας αὐτοῦ" (Αγγέλου, 1992, σ. 116).

15. Ἡ σχετικὴ πρόταση τοῦ Μοισιόδακα στο ἔργο τοῦ «Ἠθικὴ Φιλοσοφία» ἦταν ἡ ἐξῆς:

Και ἄραγε δὲν ἐμέλλε νὰ εἶναι μιὰ μεγαλωτάτῃ παρηγορία τῆς Ἑλλάδος το νὰ πλημμυροῦσι τὰ παλάτια τῶν ἀρχόντων καὶ αἱ αυλαὶ τῶν Ἀρχιερέων ἀπὸ σπουδαίους πολυμαθεῖς"; (Αγγέλου, 1992, σ.μβ).

16. Ὁ Ι. Μοισιόδαξ στὴν «Απολογία» τοῦ (Αγγέλου, 1992, σσ. 79-80) περιγράφει ὡς ἐξῆς τὸν τρόπο με τὸν ὁποῖο διακωμωδήθηκε ὁ Ε. Βούλγαρης ἐπειδὴ δίδασκε τὴν Ἀριθμητικὴ :

"Τι δαπανάτε τὸν καιρὸν μάτην; υπέλεγον τοῖς ἀκροαταῖς τινες βωμολόχοι. Θέλετε ἀριθμητικά; ἰδοὺ οἱ μπακάληδες τῶν Τριῶν Ἱεραρχῶν¹, αὐτοὺς κάμετε διδασκάλους, ἀν ἀγαπάτε ἐν ὀλίγῳ καιρῷ καὶ ἀκριβῶς νὰ μάθητε τὰ ἀριθμητικά. Αὐτό τούτο ἐρρέθη καὶ κατὰ τοῦ ἐπισήμου Εὐγενίου ὅταν, μετὰ τὰ ἀναξιώτατα παθήματα ἐκεῖνα τὰ ἐν τῷ Ὀρει ἐσχολᾷρχει ἐν τῇ Κωνσταντινουπόλει, ὅπου τὸ θῆρας τινῶν γραμματικῶν κακοφυῶν τῆς αὐτῆς πόλεως ἐφθασε νὰ πέμψῃ πρὸς τὸν σοφὸν ἄνδρα τινὰ μπακάλην, καὶ τούτον οὐχὶ ἐπὶ μαθήσει, ἀλλὰ ἐπὶ συζητήσῃ κυρίως τῆς ἀριθμητικῆς, κρατοῦντα ἀνὰ χεῖρας ρερυπωμένον τὸν Γλιζούνην, καὶ ἀπόζοντα τῆς πολυσυνθέτου δυσσοσμίας τῆς τέχνης αὐτοῦ τὸ ἐλάχιστον πόδας δεκαπέντε ἢ δεκαοκτῶ. Αὐτό τούτο τυχόν ἐμέλλε νὰ ρηθῇ καὶ κατὰ τοῦ περιβλέπτου Θεοτόκη, ἀν ὁ ἀνὴρ παθῶν ὅσα ἐπαθε ἀναξιώτατα, δὲν ἐφευγε διὰ νυκτός, ὡς δραπετῆς (τοσοῦτον κατεθρόησεν αὐτόν ἡ ἀναξιωτάτῃ ἐκείνῃ συμπεριφορᾷ) ἀπὸ τοῦ σχολείου τοῦ ἐν τῷ Ἰασίῳ. Τι δὲν εἶναι ἱκανὴ ἡ γραμματικὴ κακοφυΐα νὰ ραδιοουργήσῃ καὶ νὰ κατατολήσῃ, ὅταν εἰσακούηται, ὅταν συγχωρῆται αὐτὴ νὰ ἐνεργῇ τὴν μοχθηρίαν αὐτῆς ἐπὶ ἀδείᾳ;

Οἱ Τρεῖς Ἱεράρχαι εἶναι "ἐν τῶν ἐπισήμων μοναστηρίων τῆς πόλεως τοῦ Ἰασίου, ἐνδὸν καὶ ἐξω τοῦ ὁποῖου πάντοτε εὐρίσκεται ἀφθονία μπακαλικῶν.

17. Ὁ Μανουήλ Γεδεών ἀναφέρει ὅτι "διδάσκαλοι ἔμπειροι καὶ ἐν φιλοσοφίᾳ ἅμα τε καὶ τῇ ἱερᾷ θεολογίᾳ" διαπίστωσαν ὅτι τὰ συγγράμματα τοῦ Μεθόδιου τοῦ Ἀνθρακίτη ἦταν "βλάσφημα, ἀναιρῶντα τὸ πλῆθος τῶν ὄντων, τὰ αἰσθητὰ καὶ τὰ φαινόμενα, τὰ σώματα, τὰς ποιότητας, τὰς δυνάμεις. εὗρον τὰ θεία διακωμωδοῦντα, εὗρον αὐτὰ τῆς ἐπικουρείου αἰρέσεως ἀντεχόμενα". Ὁ Μεθόδιος Ἀνθρακίτης ἐπίσης κατηγορήθηκε ὅτι δίδασκε τὴν αἵρεση τοῦ Μολινού (Γεδεών, 1976, σσ. 100, 104). Ὁ Μ. Γεδεών ἀναφέρει ἐπίσης ὅτι "ὁ λαὸς θεωροῦσε τοὺς ἐπιστήμονας ὡς πνεύματα

δραπετεύσαντα εκ της κολάσεως και υιού του διαβόλου" (Γεδεών, 1976, σ. 104).

18. Ο Μοισιόδαξ αναφέρει ότι ένας ιερωμένος (πανοσιώτατος) "μοι είπε κατά πρόσωπον ότι είμαι λατινόφων" (Αγγέλου, 1992, σ. 129).

19. Ο Αθανάσιος ο Πάριος υποστήριζε ότι "όστις επάτει την Ευρώπην ήτο χωρίς άλλην εξέτασιν άθεος. η μαθηματική ήτο πηγή της αθεΐας, της οποίας το πρώτιστον αποτέλεσμα ήτο η κατάλυσις της νηστείας» (Κούμας, 1832, σ. 575).

20. Ο Ποστέλνικος Βασίλειος στο βιβλίο του "Όρμος Σωτήριος" έγραψε τα εξής:

"η φθορά των ηθών, μάλιστα των νέων", είναι αποτέλεσμα της σπουδής "των διεφθαρμένων φιλοσοφικών βιβλίων του αιώνος μας εις τα οποία ολεθρίως δεικνύουσι οι νέοι μεγάλην την κλίσιν και τα εκθειάζουν και τα ασπάζονται" (Αναφέρεται από τον Μ. Γεδεών, 1976, σ. 107).

21. Η Αθωνιάς Σχολή, για παράδειγμα, έκλεισε μετά τη φυγή του Ε. Βούλγαρη, και όπως αναφέρει ο Μοισιόδαξ, η Σχολή μετετράπη από "ελικών νέος μουσών και μουσοτρόφων" σε "φωλεά των κοράκων" (Αγγέλου, 1992, σσ. 121-122).

22. Στις παραδουνάβιες ηγεμονίες τον έλεγχο των σχολείων, για παράδειγμα, του Νέου Ελληνικού Σχολείου του Ιασίου και του Φλαγγινιανού Φροντιστηρίου της Βενετίας, είχαν οι ηγεμόνες. Υπήρχαν επίσης μερικές κοινοτικές σχολές. Για παράδειγμα, στα Ιωάννινα λειτουργούσαν η Μαρουτσαία Σχολή και η Σχολή του Εμμανουήλ Γκιούμα.

23. Τέτοια σιγίλλια ήταν το συνοδικό πατριαρχικό σιγίλλιο που απολύθηκε από τον Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως Διονύσιο Γ' τον Ιούλιο του 1663 και αναφερόταν στη σύσταση σχολής στην Κωνσταντινούπολη από τον εκ Καστορίας Μανολάκη το 1663, το συνοδικό πατριαρχικό σιγίλλιο που απολύθηκε από τον Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως Καλλίνικο το Β' τον Ακαρνάνα τον Ιούλιο του 1691 περί ανασυστάσεως της υπό του Μανολάκη "ιδρυθείσης σχολής, ήτις επί μικρόν επαύσατο λειτουργούσα», το συνοδικό οροθετήριο και βεβαιωτήριο γράμμα του Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως Παΐσιου Β', το οποίο απολύθηκε το Γενάρη του 1748 και καθόριζε τους διαρκείς πόρους της Πατριαρχικής Μεγάλης του Γένους Σχολής, και το Πατριαρχικόν Γράμμα Σεραφείμ Β, απολυθέν κατά Φεβρ. 1760, γνωστοποιούν δε προς το πλήρωμα συγκρότησιν «κοινού φροντιστηρίου» προς παράδοσιν «των θύραθεν επιστημών» (Γριτσοπούλου, 1971, τομ. Β', σσ. 353-378).

24. Όπως αναφέρει ο Foucault, "οι εξετάσεις είναι το κλειδί που γυρίζει ταυτόχρονα το κλειδί της εξουσίας με τη μορφή της επιβολής και τη μορφή των γνώσεων. Με τις εξετάσεις αποκτά δύναμη αυτός που κάνει την εξέταση. Με τις εξετάσεις αυτό που μαθαίνουμε γίνεται γνώση, επειδή έτσι αποκτούμε πιστοποιητικό γι' αυτή τη γνώση» (Foucault, 1977, σ. 49).

25. Τέτοια βιβλία ήταν τα εξής:

- ο Αθανασίου του Παρίου,
 - Χριστιανική Απολογία,

- Αντιφώνησις προς τον παράλογον ζήλον των από της Ευρώπης ερχομένων φιλοσόφων, δεικνύουσα ότι μάταιος και ανόητος είναι ο ταλανισμός, όπου κάμνουν του Γένους μας, και διδάσκουσα ποία είναι ή όντως και αληθής φιλοσοφία (1802),
 - Παραίνεσις ωφελιμωτάτη προς τους αδεώς πέμποντας τους υιούς των εις Ευρώπην χάριν πραγματείας,
 - Εγχειρίδιον Απολογητικών διά βραχέων προς τας δεινάς κατηγορίας τας κατά του συγγραφέως της Αντιφωνήσεως γενομένας.
 - ο Πατριάρχη Ιεροσολύμων Ανθίμου "Πατρική Διδασκαλία" (1798) (Σ' απάντηση της έγραψε τον ίδιο χρόνο ο Κοραής την «Αδελφική Διδασκαλία»).
 - ο Ποστέλνικου Βασιλείου (1798) "Όρμος Σωτήριος".
 - ο Κελεστίνου Ροδίου (1793) «Η αθλιότης των δοκησιόφων».
 - ο Σπυρίδωνος Σπίνολα "Διδασκαλία χριστιανική" και "Απάντησις προς Βολταίρον» (Γεδεών, 1976, σσ. 84, 91, 107, 116).
26. Το δυστύχημα για το Μοισιόδακα ήταν ότι πολύ λίγοι ήξεραν ή μπορούσαν να φαντασθούν την υλική ευημερία της Ευρώπης. Δεν υπήρχε τότε, όπως σήμερα, η τηλεόραση που επιτρέπει στους φτωχούς λαούς να βλέπουν πώς ζουν οι πλούσιοι και αναπτυγμένοι. Η αδυναμία αυτή κάνει το Μοισιόδακα να γράφει με απόγνωση τα εξής:

«Όστις ποτέ δεν είδε, ποτέ δεν περιηγήθη την Ευρώπην, ο τοιούτος μόνος δύναται να αγνοή τα αμέτρητα, τα αναγκαία, τα χρήσιμα βοηθήματα, τα οποία χαίρει η αυτή Ευρώπη, δυνάμει της νευτωνικής φιλοσοφίας, εν μηχαναίς, εν οικοδομαίς, εν πολλοτάτοις είδεσιν άλλοις συντείνουσα τω βίω (Αγγέλου, 1992, σ. 24).

27. Τα παραδείγματα για τη θετική στάση των εμπόρων είναι πολλά:
- ο Ο Ι. Μοισιόδαξ αναφέρει στην «Απολογία» του έξι ευεργέτες του. Απ' αυτούς οι πέντε είναι έμποροι και ο ένας ιερέας (Αγγέλου, 1992, σσ. 7-8).
 - ο Εμποροι ήταν εκείνοι που αγόραζαν τα βιβλία του ως συνδρομητές (δημοσίευε τα ονόματά τους).
 - ο Εμποροι ήταν εκείνοι που τον παρακαλούσαν να αναλάβει τη διεύθυνση της Σχολής του Ιασίου.
 - ο Οι έμποροι των Ιωαννίνων ήταν εκείνοι που έστειλαν επιστολή προς τον Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως ζητώντας να ανακληθεί η τιμωρία του Ανθρακίτη.
 - ο Οι αδελφοί Ζωσιμάδες ανέλαβαν τη δαπάνη για την έκδοση των δυο ογκωδών έργων του Βούλγαρη «Στοιχεία Μεταφυσικής» (Βενετία 1805) και «Τα Αρέσκοντα τοις Φιλοσόφοις. Συνόψεις Φυσικής και Αστρονομίας (Βιέννη, 1805) με σκοπό να διανεμηθούν δωρεάν σε ελληνόπαιδα που είχαν έφεση για ανώτερες σπουδές.

28. Ο Μοισιόδαξ αναφέρει ότι στο Πατάβιο (Πάδουα), όπου είχε πάει για τις σπουδές του, είδε απλούς ανθρώπους να παρακολουθούν με μεγάλη ευχαρίστηση επιστημονικές διαλέξεις και πειράματα:

"Παν το εναντίον συμβαίνει εν τη μαθηματική και εν τη φυσική διδασκαλία και ενθυμούμαι εγώ, ενώ διέτριβον εν τω Παταβίω, πως, οσάκις εγίνοντο πράξεις πειραματικάί, όλον το θέατρον σχεδόν επληρούτο υπό ανθρώπων τεχνητών, οίτινες, καλά και οι κλεινοί διδάσκαλοι, το πρώτον ο Πωλένης και το δεύτερον ο Κολώμβος, ωμίλουν λατινιστί και επέραινον τας διδασκαλίας αυτών γεωμετρικώς, όμως εκείνοι επέμενον ασμένως, και εμακάριζον τους ομιλητάς είτε διά την γνώσιν της λατινικής είτε διά την κατάληψιν της πειραματικής" (Αγγέλου, 1992, σ. 31).

29. Ο Α. Κοραής αναφέρει τα εξής για την ενίσχυση της επιθυμίας των νέων για κοινωνική κινητικότητα, την οποία ενίσχυσε η οικονομική άνθηση σε μερικές περιοχές της Ελλάδας:

«Η δε άμιλλα, ήτις αναγκαίως ώφειλε να προκύψη εκ της νέας των πραγμάτων τούτων καταστάσεως, παρεκίνησε πολλούς των νέων να έρχωνται, αφού πρότερον εδιδάσκοντο τα στοιχειώδη μαθήματα εις τα εθνικά σχολεία αυτών, και να συμπληρώσιν εν Ευρώπη τας σπουδάς των και πολλοί εκ τούτων, τεταγμένοι να διαδράμωσι το εμπορικόν στάδιον, εκλιπόντες τα εμπορικά γραφεία κατέφευγον εις πανεπιστήμια. Τοιαύτα υπήρξαν τα αποτελέσματα της αυξήσεως των χρηματικών μέσων παρά τοις Έλλησιν», (Κοραής, 1803, σ. 55).

Ο G.P. Henderson εκφράζει το θαυμασμό του "για την πίστη και τις προσδοκίες των σπουδαστών εκείνων (των μαθητών του Ανθρακίτη), που σε μια απομακρυσμένη και έντονα εκτουρκισμένη πολιτεία της Βορείου Ελλάδος του 17ου αι. μπορούσαν να επιδίδονται με αισιοδοξία σε τέτοια μάθηση" (Henderson, 1977, σ. 57).

30. Όπως παρατηρεί ο Α. Αγγέλου (1992, σσ. μγ - μδ),

"από τα μέσα του (ΙΗ) αιώνα, και συγκεκριμένα από τον ίδιο τον Βούλγαρη, αρχίζουν οι άνθρωποι του πνεύματος να κυριαρχούνται από μια πολύ ισχυρή αυτοπεποίθηση. Πιστεύουν πως με το έργο τους, στο σύνολό του, μπορούν αυτοί οι ίδιοι ή να γίνουν φορείς μιας γενικότερης ανανέωσης ή οι πρωτεργάτες γι' αυτήν. Ο,τι για μας σήμερα είναι επιδιώξεις συλλογικών οργάνων και μόνο, εκείνοι δεν δυσκολεύονται να το περιορίσουν στο χώρο της προσωπικής δημιουργίας. Επειδή τώρα αρχίζουν να αισθάνονται ότι υπάρχει πίσω τους ένας κόσμος που μπορεί να τους ακολουθήσει. Ετσι: ένας Βούλγαρης πιστεύει πως με την Αθωνιάδα θα ετοιμάσει την πνευματική και πολιτική αναγέννηση της πατρίδας του, ένας Ρήγας σκοπεύει στον ίδιο στόχο μέσα από ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα πνευματικής και επαναστατικής καλλιέργειας των συμπατριωτών του, ένας, τέλος, Κοραής - για να περιορισθώ σε τρεις διαφορετικούς και αντιπροσωπευτικούς

κορυφαίους - έχει ανάλογους στόχους για την Ελληνική Βιβλιοθήκη του. Πώς μεταφράζεται αυτή η αυτοπεποίθηση; Σ' έναν καλοπροαίρετο μεσσιανισμό, που τον γεννάει στο μεγαλύτερο ποσοστό η αισιοδοξία όλων να βλέπουν το ελληνικό πρόβλημα βασικά ως πρόβλημα παιδείας".

31. Όπως αναφέρει ο Ι. Μοισιόδαξ, ο Ιερόθεος ο εξ Ιθάκης, διδάσκαλος της Σμύρνης το 1753, "κατεβόα σφαδάζων ότι αθεΐζουσιν όσοι σπουδάζουσιν εν τη Φραγγία, και, μετά την επιστροφήν αυτών, συναθεΐζουσιν και ετέρους". Με τον τρόπο αυτό προσπάθησε να εμποδίσει όσους ήθελαν να σπουδάσουν στην Ευρώπη (Αγγέλου, 1992, σ. 129).

32. Ο Ι. Μοισιόδαξ στην «Ηθική Φιλοσοφία» του ανέφερε τα εξής σχετικά:

"Την σήμερον η Ελλάς τρέφει και περιποιείται δύο ελαττώματα, τα πλέον ανοίκεια εις την δόξαν της. Αυτή κυριεύεται κατά κράτος από την υπόληψιν και από την αμέλειαν της αρχαιότητος. Η πρώτη της εγέννησεν εκείνην την ακμαίαν πρόληψιν ότι όσα ή εφεύρηκαν ή εκαλλιέργησαν οι παλαιοί, όλα γενναία, όλα ακριβή: και η δευτέρα της επροξένησεν την σπάνιν ή μάλιστα την ερημίαν των περισσοτέρων παλαιών συγγραμμάτων... Η πρόληψις έπειτα της εφύτρωσεν ένα άσπονδον μίσος εναντίον πάντων των νεωτέρων, και η σπάνις την εγύμνωσεν σχεδόν από όλας τας κεφαλαιωδεστέρας ειδήσεις των παλαιών" (Αγγέλου, 1992, σ. λδ).

33. Η περιγραφή της καύσης των βιβλίων του Μ. Ανθρακίτη είναι δραματική:

"Στοχασθήτε αν κινούνται από ζήλον πίστεως, και αν διά Πνεύματος Αγίου συναθροίζουν λογικάς και φυσικάς και Ευκλείδην και έτερα μαθηματικά και ανάπτουν φωτίαν εις την αυλήν της εκκλησίας..... και λαός άπειρος έξω, γεμιτζήδες, παπουτζήδες, ραφτάδες, και να κάνουν ωσάν να ήταν Αρείου αιρέσεις ή πνευματομάχων βιβλία, οπού όλος ο κόσμος τα σπουδάζει, οπού δεν έχουν να κάμουν ολότελα με την πίστιν». (Henderson, 1977, σ. 61).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

α) Στην ελληνική βιβλιογραφία

ΑΓΓΕΛΟΥ, Α. (1963) «Το Χρονικό της Αθωνιάδας», *Νέα Εστία*, Χριστούγεννα 1963, σσ. 84-105.

- ΑΓΓΕΛΟΥ, Α. (1992) *Ιωσήπου του Μοισιόδακος Απολογία, Μέρος Πρώτον, Βιέννη, 1780* (Αθήνα : Ερμής).
- ΑΙΝΙΑΝ, Γ. (1838) *Συλλογή ανεκδότων συγγραμμάτων του αοιδίμου Ευγενίου*, (Αθήνα).
- ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Δ. (επιμ.) (1987/1988/1989) *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης 1833-1929*, 3 τόμοι (Αθήνα : Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γραμματεία Νέας Γενιάς).
- ΓΕΔΕΩΝ, Μ. (1976) *Η πνευματική κίνησης του γένους κατά τον ΙΗ και ΙΘ αιώνα* (Αθήνα, Νεοελληνικά, Μελετήματα, Εκδοτική φροντίδα Α. Αγγέλου και Φ. Ηλιού).
- ΓΡΙΤΣΟΠΟΥΛΟΥ, Τ. (1966 / 1971) *Πατριαρχική Μεγάλη του Γένους Σχολή* (Αθήνα : Βιβλιοθήκη της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας), 2 τόμοι.
- ΔΗΜΑΡΑΣ, Α. (1973/4) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, 2 τόμοι (Αθήνα: Ερμής).
- ΔΗΜΑΡΑΣ, Κ.Θ. (1998) *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, 7η έκδοση (Αθήνα: Ερμής).
- HENDERSON, G.P. (1977) *Η Αναβίωση του Ελληνικού Στοχασμού 1620-1830*, μεταφρ. Φ. Β. Βώρου (Αθήνα : Ακαδημία Αθηνών, Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Φιλοσοφίας).
- ΚΑΖΑΜΙΑΣ, Α. (1988) "Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία;" Μια παλιά αντίληψη και η σύγχρονη συνέχειά της, στο Κλ. Μακρίδη (1988) *Παιδεία, χτες και σήμερα* (Λευκωσία).
- ΚΟΡΑΗΣ, Α. (1803) *Υπόμνημα προς την Ευρώπην*, στο Γ. Βαλέτα (1965) *Κοραή Απαντα τα Πρωτότυπα Έργα*, 4 τόμοι.
- ΚΟΥΜΑΣ, Κ. (1832) *Ιστορίαι των Ανθρωπίνων Πράξεων*, τόμ. ΙΒ (Βιέννη).
- ΜΟΥΖΕΛΗΣ, Ν. (1997) «Ο πολίτης στον 21^ο αιώνα», στο Εκπαιδευτικός Ομίλος Κύπρου (1997), *Φιλοσοφία, σκοποί και λειτουργία της εκπαίδευσης στην Κύπρο. Προετοιμασία για τον 21ο αιώνα* (Λευκωσία : Εκπαιδευτικός Ομίλος Κύπρου).

β) Στην ξένη βιβλιογραφία

APPLE, M. (1990) *Ideology and Curriculum*, 2nd ed. (London : Routledge, Chapman and Hall, Inc.).

BOURDIEU, P. (1971) "Systems of Education and Systems of Thought", in E. Hopper (ed) (1971) *Readings in the Theory of Educational Systems* (London: Hutchinson University Library).

COWEN, R. (1975) "The legitimacy of educational knowledge: a neglected theme in comparative education, *Annals of the New York Academy of Sciences* 1975, 282-296.

CURTIS, S. (1948) *History of Education in Great Britain* (London : University Tutorial Press Ltd).

FOUCAULT, M. (1977) *The Archaeology of Knowledge* (London: Tavistock).

FOUCAULT, M. (1980) *Power / Knowledge* (New York: Pantheon).

GOODSON, I. (1997) *The Changing Curriculum. Studies in Social Construction* (New York : Peter Lang).

KUHN, T. (1970) *The Structure of Scientific Revolution*, 2nd ed. (Chicago: University of Chicago Press).

RABINOW, R. (ed.) (1984) *The Foucault Reader* (New York: Pantheon Books).

VAUGHAN, M. and ARCHER, M. (1971) *Social Conflict and Educational Change in England and France, 1789-1848* (Cambridge: Cambridge University Press).

YOUNG, M. (ed.)(1971) *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Knowledge* (London: Collier Macmillan).

Από τη «Συγκεντρωτική Διδασκαλία» και την «Ελευθέρα Εργασία και Δράση των Μαθητών» των αρχών του 20 ου αιώνα στη Συνθετική Δημιουργική Εργασία του έτους 2000...

Μερικές σκέψεις με αφορμή τη περιδιάβαση στα μονοπάτια της σκέψης δασκάλων μέσα από άρθρα της δεκαετίας '30-'40

Ζωή ΠΟΛΥΜΕΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ

Εκπαιδευτικός

Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών

teodir@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός μας σε αυτή την εισήγηση είναι η κατάδειξη της διαχρονικής λειτουργίας μιας εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης, της *Συνθετικής Δημιουργικής Εργασίας*, η οποία εισάγεται θεσμοθετημένα στην Ελλάδα για πρώτη φορά από τον καθηγητή κ. Κασσωτάκη το 1994, ως μέρος της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας. Με τον όρο *Συνθετική Δημιουργική Εργασία* (ΣΔΕ) χαρακτηρίζονται εκείνες οι δραστηριότητες των μαθητών, οι οποίες δεν αφορούν μόνο μια τυπική «εργασία στο σπίτι», αλλά μια εργασία με σκοπό την «εξέταση-διερεύνηση και τη συστηματική-μεθοδική (και υπεύθυνη) παρουσίαση ενός θέματος που απαιτεί δημιουργική και συνθετική ικανότητα και κρίση». Οι ΣΔΕ μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε ως 'εργαλεία' αξιολόγησης είτε ως μεθοδολογικό 'όργανο' για να αντιμετωπιστούν δυο χρόνιες 'αρρώστιες' του εκπαιδευτικού μας συστήματος: η αδιαφορία του μαθητή για το σχολικό γίνεσθαι και η στείρα αποστήθιση.

Θα προσπαθήσουμε να αντλήσουμε ορισμένα συμπεράσματα από την πρώτη γενική εφαρμογή των ΣΔΕ στο ελληνικό σχολείο και να καταδείξουμε τη διαχρονικότητά τους παρουσιάζοντας παρόμοιες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο τη δεκαετία του '30.

ABSTRACT

This proposal aims at demonstrating the enduring application of an alternative form of evaluation, which was first officially introduced in Greece by Professor Kassotakis and is herein termed Synthetic and Creative Activities (Synthetikes Dimiourgikes Ergasies), as part of the learning process.

This term Synthetic and Creative Activities does not refer to a typical piece of 'homework' as it encompasses tasks which aim at "investigating and exploring a [given] subject and as such require a capacity for creativity, synthesis and critical thinking".

Synthetikes Dimiourgikes Ergasies can be used either as evaluation “tools” or as a methodical instrument in order to remedy two perennial “ills” of our educational system: the learners “indifference” to school matters and “sterile” memorisation.

It is here attempted to draw specific conclusions from the first general application of SCA in greek schools and to demonstrate their enduring value by presenting similar alternative forms of teaching in Greec schools during the 1930.

Όλοι όσοι έχουμε δουλέψει στη τάξη έχουμε αναρωτηθεί για τους τρόπους εκείνους, οι οποίοι θα βοηθούν μεν το παιδί να μαθαίνει ενεργά και ευχάριστα, εμάς δε τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούμε το επίπεδο κατάκτησης των παρεχόμενων προς αυτό γνώσεων με έναν τρόπο πιο ευρύ από ένα τεστ ή ένα διαγώνισμα. Βασικό ερώτημα που τίθεται κάθε φορά στη διδακτική διαδικασία είναι το πώς θα περάσουμε από την εμπειρία στη γνώση και με ποιον τρόπο το «πράττειν», μέσω δραστηριοτήτων που θα ανέπτυσαν τη δημιουργικότητα των μαθητών, θα βοηθούσε στην εμπέδωση των παρεχόμενων γνώσεων. Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση από την πλευρά του μαθητή «προϋποθέτει τρία πράγματα: την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή...το αντικείμενο διδασκαλίας να απευθύνεται στη φαντασία του...η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι σύστοιχη με τα κίνητρα του μαθητή για μάθηση» (Κ.Ναυρίδης, 1995).

Απαντήσεις προσπάθησαν να δώσουν από τα πρώτα χρόνια της Ελληνικής εκπαίδευσης είτε σχολικοί οργανισμοί είτε κάποιοι «Δάσκαλοι» πρωτοβουλιακά στην τάξη τους. Από προσωπικό αρχείο αξιοποιώ δύο ντοκουμέντα: το άρθρο « Η Συγκεντρωτική Διδασκαλία στη Τάξη μου» του Γ. Πολυμερόπουλου, δημοδιδασκάλου του Προτύπου Διδασκαλείου Λαμίας, καθώς επίσης και τμήμα από τους σκοπούς του Προτύπου Λυκείου Αθηνών (Μπερζάν – Ροντήρη), όπως περιγράφονταν στο σχετικό τους φυλλάδιο (πιθανή έκδοση του 1936). Ένα τρίτο στοιχείο εκείνης της περιόδου προστίθεται μετά από μια πρώτη απόπειρα διερεύνησης του πλούσιου υλικού του Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου με ζωή στα εκπαιδευτικά δρώμενα σχεδόν ενός αιώνα –ως συνέχεια του Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου Δ.Ν. Μακρή (μετά την ευγενική παραχώρησή του από τον συνάδελφο και διευθυντή του Σχολείου κ. Άλκη Παναγιωτόπουλο).

Ως αφετηρία των ενεργειών τους μπορούμε να θεωρήσουμε την προσπάθεια πραγματοποίησης μιας βασικής αρχής κοινωνικοποίησης του παιδιού: να συνδέσει ο μαθητής την έννοια «σχολική μελέτη» με την έννοια «ελκυστική εργασία» και να την «αγαπήσει».

Στους σκοπούς του, το ΠΡΟΤΥΠΟΝ ΛΥΚΕΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ (Μπερζάν – Ροντήρη) με τον τίτλο «Ελευθέρα Εργασία και δράσις των Μαθητών», αναφέρει τα εξής [\[1\]](#):

«Μια άλλη σοβαρή μέριμνα του Λυκείου μας, είναι και η επιθυμία να κατορθώσει, ώστε οι μαθηταί του ν’ αγαπήσουν την εργασίαν, η οποία ως γνωρίζομεν, δια να

είναι επιθυμητή και δια να μην κουράζει από εκνευρισμόν ή ανίαν, πρέπει να είναι ελκυστική και ποικίλη».

Στο άρθρο του ο Γ. Πολυμερόπουλος (1932) διαπιστώνει ότι « η συγκεντρωτική^[2] είναι η φυσική και αβίαστη εκείνη διδασκαλία, που έρχεται σαν συνέχεια της φυσικής οικογενειακής ζωής του παιδιού και όχι η καταμεριστική κατά μαθήματα διδασκαλία,που είναι και αφύσικη και καταναγκαστική στα παιδιά, γιατί τους διακόπτει έτσι αυθαίρετα τη φυσική πνευματική τους τροφή, που είχαν στο σπίτι τους και τους παρουσιάζει τη φύση και τη ζωή του ανθρώπου χωρισμένη σε τεχνητά κομμάτια, πράγμα που δε συμβαίνει στην πραγματικότητα.». [Σε μια ομιλία του χειρόγραφο και –υποθέτω – αδημοσίευτη, σε συνεδρίαση των διδασκόντων του Διδασκαλείου Λαμίας, ο ίδιος δάσκαλος συμπληρώνει ότι «γνώρισμα της συγκεντρωτικής διδασκαλίας είναι ότι η εκλογή και η διάταξη των γνώσεων είναι ανάλογα με τις πνευματικές δυνάμεις των παιδιών χωρίς να μεταβάλλεται η φυσική θέση των πραγμάτων και των γεγονότων. Επιδιώκει, όπως και το Σχολείο Εργασίας, να αντικαταστήσει το παλιό σχολείο, το σχολείο του καταναγκασμού, ...μ' ένα σχολείο νέου τύπου που ο μαθητής θα είναι το κέντρο της ενέργειας, η ψυχή της εργασίας, ο δε δάσκαλος ένας απλός οδηγητής. Είναι αντίθετη της καταμεριστικής κατά μάθημα διδασκαλίας, η οποία θεωρείται τεχνητή και αφύσικη.»]!

Οι τρόποι με τους οποίους θα πετύχουν αυτόν τον στόχο τους είτε είναι δραστηριότητες εκτός ωρολογίου προγράμματος, είτε εντάσσονται στη διδακτική μεθοδολογία.

Το Πρότυπο Λύκειο προτείνει:

«Δια τούτο, το Λύκειον, δεν περιορίζει την μορφωτικήν και εκπαιδευτικήν του προσπάθεια εις το ωρολόγιον πρόγραμμα των μαθημάτων, αλλ' αντικαθιστά πολλά από αυτά με ομιλίας και διαλέξεις γενικού, επιστημονικού ή κοινωνικού ενδιαφέροντος χωρίς βεβαίως, το ύφος και την μορφήν διδασκαλίας από έδρας. . . Τας διαλέξεις αυτάς οι μαθηταί είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν με σημειώσεις και να ετοιμάζουν κατ' οίκον περιλήψεις, σημειώνοντες τας τυχόν αντιρρήσεις και απορίας τους, εις τας οποίας απαντά ο ομιλητής εις δευτέραν συνάντησίν του μαζί τους ή και γραπτώς. . . . Την καταπολέμηση της μονοτονίας του σχολικού βίου, το Π. Λ. Α. επιτυγχάνει και με τας δεκαπενθημέρους κατά τάξιν μαθητικής ομιλίας, εις τας οποίας ένας μαθητής της τάξεως αναλαμβάνει να αναπτύξει εις τους συμμαθητάς του θέμα καθορισμένον και μελετημένον υπό την καθοδήγησιν του αρμοδίου Καθηγητού ή Διδασκάλου. Μετά την ανάπτυξίν του γίνεται σχετική συζήτησις μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι έχουν επίσης προπαρασκευάσει το θέμα και δίδεται η ορθή κατεύθυνσις και πάλιν υπό του Καθηγητού, ο οποίος προεδρεύει της συναθροίσεως».

Αυτά αναφέρονται στο Λύκειο Μπερζάν παραπέμποντάς μας βεβαίως σε περιοχολικές, εκτός Α. Π. δραστηριότητες.

Στο Περιοδικό Δημοσίευμα των μαθητών της Σχολής Δ. Ν. Μακρή «Η Ζωή του Σχολείου» (1936) βρίσκουμε δημοσίευμα μαθητή της ΣΤ΄ Γυμνασίου με τίτλο «Ο χαρακτήρ της Διακηρύξεως της Α΄ εν Επιδαύρω Εθνικής Συνελεύσεως» στο οποίο επιχειρείται η συγκριτική παρουσίαση ενός ελληνικού ιστορικού γεγονότος με τις αντίστοιχες διακηρύξεις της Αμερικάνικης και της Γαλλικής επανάστασης (το 1776 και το 1789 αντίστοιχα) με τη σχετική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ. Σε τεύχη του ίδιου περιοδικού και στην επόμενη μορφή του με το όνομα 'Εργα και Ημέραι', όταν το σχολείο βρισκόταν πλέον υπό την διεύθυνση του Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, βρίσκονται και συγκριτικές μελέτες γνωστών λογοτεχνικών έργων ελληνικών και ξένων. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται επίσης από την έκθεση πεπραγμένων του σχολείου όπου αναφέρεται πως το περιοδικό 'Εργα και Ημέραι' αποτελεί αφορμή για δημιουργία εργασιών και αναλύσεων λογοτεχνικών κυρίως περιεχομένου. Περιλαμβάνει «τας καλυτέρας των εν τη τάξει γραφομένων εκθέσεων των μαθητών και ευρυτέρας εργασίας των, αναφερομένας εις την ανάλυσιν λογοτεχνικών έργων, την περιγραφήν καλλιτεχνημάτων και την διαπραγμάτευσιν γενικωτέρων ζητημάτων» (1938-1939) .

Ο Γ. Πολυμερόπουλος χωρίς να χρησιμοποιεί τη «συγκεντρωτική» διδασκαλία καθημερινά, την εντάσσει στη διδακτική μεθοδολογία του. Προσπαθώντας να καλλιεργήσει ορισμένες δεξιότητες στους μαθητές του, αναφέρει στο άρθρο του ότι: «παίρνομε μια μεγάλη ενότητα και την εξετάζομε από όλες τις πλευρές, με βάθος και πλάτος ανάλογο με τις δυνάμεις των μαθητών, ...(προσπαθώντας) να εξετάσουμε εκείνα τα σημεία, που τραβούν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών. Τέτοια σημεία είναι εκείνα που πέφτουν στην άμεση αντίληψή τους και που προκαλούν τη χαρά και το ενδιαφέρον τους». Για να τεκμηριώσει μάλιστα την άποψή του, περιγράφει αναλυτικά και με φοβερή ενάργεια το πώς μέσα από την ενότητα «Συγκοινωνία», μπόρεσε να διδάξει σε μαθητές της Β΄ Δημοτικού, μιας μικρής επαρχιακής πόλης που ήταν τότε η Λαμία (1932), τα μέσα μεταφοράς, τα μέσα επικοινωνίας, γεωγραφία, αλλά και στοιχεία ιστορικά και πολιτιστικά ή ακόμα και...επαγγελματικού προσανατολισμού! Κι όλα αυτά μέσα από συζητήσεις στην τάξη, ιχνογραφία και χαρτοκοπτική, συνεντεύξεις με τον ταχυδρόμο, εκδρομή μαζί του σε ένα κοντινό χωριό για να τον παρακολουθήσουν πώς μοίραζε τα γράμματα, διηγήσεις των παιδιών με θέματα από συγγενείς που ζούσαν σε μακρινές πόλεις ή και χώρες.

Σε ποια συμπεράσματα καταλήγουν; Το Π. Λ. Α. διαπιστώνει: « ούτω οι μαθηταί αναπαύονται από τη συνηθισμένη και, συνεπώς, κουραστική μονοτονία του σχολικού βίου και κατορθώνουν να μάθουν πολλά ευχάριστα και πολλαπλώς μορφωτικά πράγματα, όπως π.χ. την γεωγραφικήν και ιστορικήν περιγραφήν μιας χώρας με προβολάς, την ανάλυσιν του έργου ενός συγγραφέως με την σύντομον βιογραφίαν του κτλ.».

Ο Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος επίσης διαπιστώνει ότι (με την ανάθεση) «εις τους μαθητάς ευρυτέρων κατ' οίκον απασχολήσεων, συμπληρουσών την εν τω εκπαιδευτηρίω διδασκαλίαν....ο μαθητής των ανωτάτων, επί παραδείγματι, γυμνασιακών τάξεων όστις παρακολουθεί εν τη αιθούση των παραδόσεων την ανάλυσιν μιας ή δύο αρχαίων τραγωδιών, ευρίσκει την ευκαιρίαν να επικοινωνήση

κατ' ιδίαν και με τας εξοχωτέρας των υπολοίπων. Συνάμα δε, τη καθοδηγήσει πάντοτε του αρμοδίου καθηγητού και συχνάκις εν αδελφική συνεργασία μετά των συμμαθητών του, να λάβη εντελή κατά το δυνατόν γνώσιν των σημαντικωτέρων ξένων αριστουργημάτων και των εξοχωτέρων έργων της νεοελληνικής λογοτεχνίας, από του Σαίξπηρ και του Γκαίτε και του Σίλλερ μέχρι του Ίψεν, και από του Έρωτοκρίτου και της Θυσίας του Αβραάμ μέχρι του Κωστή Παλαμά και των νεωτέρων ελλήνων πεζογράφων και ποιητών» (1939-1940). Και συνεχίζει αναλύοντας σε δυο σειρές το παιδαγωγικό αποτέλεσμα αυτής της διεργασίας: «Παραλλήλως προωθείται το ενδιαφέρον του εις την ανερεύνεισιν ιστορικών ζητημάτων (το διαθεματικό θα το ονομάζαμε σήμερα) και τον έντεχνον χαρακτηρισμόν των μεγάλων φυσιογνωμιών του παρελθόντος. Και το ουσιωδέστατον πάντων, αναπτύσσεται γοργώς η ικανότης του εις την σαφή, ακριβή και καλαίσθητον διατύπωσιν των αισθημάτων και των διανοημάτων του» (ω.α.).

Επηρεασμένοι από τις ιδέες διαφόρων στοχαστών, παιδαγωγών και φιλοσόφων (Montaigne, Rousseau, Dewey, Pestalozzi) και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να εφαρμόσουν νέα συστήματα στη διδακτική διαδικασία. Η παιδαγωγική άποψη του Dewey "learning by doing" αναπτυγμένη ως μέθοδος από τον μαθητή του W.H. Kilpatrick, δεν ήταν δύσκολο να γοητεύσει τον Έλληνα δάσκαλο ειδικά την περίοδο της εκπαιδευτικής ανανέωσης (ας μη λησμονούμε ότι την εποχή που ο Γ. Πολυμερόπουλος ασχολιόταν με τη συγκεντρωτική διδασκαλία το σχολείο του – το Δημοτικό της Παιδαγωγική Ακαδημίας Λαμίας – είχαν διευθυντή στην Παιδαγωγική Ακαδημία τον Παπαμαύρο). Ήταν η περίοδος του Κινήματος της Νέας Αγωγής στην Ευρώπη, του Σχολείου Δράσης και του Σχολείου Εργασίας (Claparède, Kerschesteiner κ.α.) με βασικό χαρακτηριστικό όλων σχεδόν των εκπροσώπων του Κινήματος τη πίστη στη δύναμη της ανθρώπινης φύσης, την εγκατάλειψη των αυταρχικών μεθόδων του παρελθόντος με τη θεμελίωση της αγωγής σε κλίμα ελευθερίας και τη προσπάθεια να φέρουν το σχολείο κοντά στη ζωή (Κασσωτάκης, σελ.18, 1991).

Σήμερα, με την πληθώρα των παρεχόμενων γνώσεων, αλλάζουν και οι ανάγκες προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Ξεπερνιέται το γνωσιοκεντρικό μοντέλο μάθησης και υιοθετείται ένα «μαθησιακό» μοντέλο με στόχο πλέον να «μαθαίνουμε το παιδί πώς να μαθαίνει». Βασισμένο αυτό το μοντέλο στη «γνωστική επανάσταση» που από το 1970 είχε στραφεί η Ψυχολογία και τα τελευταία μόνο χρόνια η Εκπαίδευση, υιοθετεί τη γνωστική μάθηση η οποία «επιστρατεύει τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής είναι ο κύριος συντελεστής για την κατάκτηση της γνώσης και επομένως η απόκτησή της εξαρτάται από το βαθμό ενεργοποίησης των πνευματικών δυνατοτήτων του (Κολιάδης, 1997). Σ' αυτή την κατεύθυνση δεν συγκλίνουν μόνο μέθοδοι διδασκαλίας αλλά και μέθοδοι αξιολόγησης «με δραστηριότητες, μέρος των οποίων αποτελεί η πρόοδος στα μαθήματα» (Κασσωτάκης, 1989). Ο Stones με χαρακτηριστικό τρόπο ισχυρίστηκε πως «ο δάσκαλος καλά θα κάνει να βασίσει την εκτίμηση για τους μαθητές του σ' έναν συνδυασμό παραγόντων» (μετ. Δανασσή, 1978).

Μεταπολεμικά στην Ελλάδα εφαρμόζονται μορφές projects σε προγράμματα εκτός Α.Π. (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης π. χ.)[\[3\]](#).

Το 1994, ο καθηγητής Κασσωτάκης εισάγει με τον όρο Συνθετική Δημιουργική Εργασία επίσημα στην Ελληνική Εκπαίδευση (Π.Δ. 409/94, άρθρο 24), ως μέρος της αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας, τις δραστηριότητες εκείνες των μαθητών, οι οποίες δεν αφορούσαν μόνο μια τυπική «εργασία στο σπίτι», αλλά μια εργασία με σκοπό «την εξέταση-διερεύνηση και τη συστηματική-μεθοδική (και υπεύθυνη) παρουσίαση ενός θέματος που απαιτεί δημιουργική και συνθετική ικανότητα και κρίση[\[t1\]](#)» (Οδηγίες εφαρμογής, 1994). Το 2000-2001 στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ο Κασσωτάκης εντάσσει τις Δημιουργικές Εργασίες[\[4\]](#) στο Α. Π. πλέον των μαθητών προσαρμόζοντας και τα βιβλία διδασκαλίας και την αξιολόγησή τους σε αυτή την μέθοδο. Τα διαθεματικά δε προγράμματα που γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστούν σήμερα είναι μια αναπροσαρμογή των στόχων των ΣΔΕ.

Δυο λόγια για το θεωρητικό πλαίσιο των ΣΔΕ ή ΔΕ:

Οι ΣΔΕ βασίζονται στη Μέθοδο Λύσης Προβλήματος (Problem Method) του John Dewey και είναι μια μορφή προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα της Μεθόδου των Σχεδίων Εργασίας (The Project Method) – σύνθεση, βελτίωση και πρακτική εφαρμογή της προηγούμενης μεθόδου – την οποία εισηγήθηκε ο W. H. Kilpatrick αρχικά το 1918, (τελειοποιώντας την το 1942). Με τον όρο Σχέδιο Εργασίας εννοούσε (χρησιμοποιούμε τον τελειοποιημένο ορισμό του 1922 και όχι του 1918) «κάθε ενότητα προσχεδιασμένης – με συγκεκριμένους στόχους – εμπειρίας, κάθε στιγμή προσχεδιασμένης – με συγκεκριμένους στόχους – δραστηριότητας, όπου ο κυρίαρχος στόχος, ως μια εσωτερική ώθηση (1) καθορίζει το σκοπό της ενέργειας, (2) οδηγεί τη διαδικασία της, και (3) της εξασφαλίζει κινητήρια δύναμη και εσωτερικό κίνητρο»[\[5\]](#).

Από τους σκοπούς που αναφέρονται στις Οδηγίες του Π. Ι. (ως ανωτέρω), ο στόχος «...το να μάθουν οι μαθητές να μαθαίνουν καινούργια πράγματα μόνοι τους» είναι και το πλέον καινοτόμο σημείο σε σχέση με όσα έχουν γίνει στο παρελθόν. Επιβεβαιώνει αυτό που ήδη ισχυριζόταν ο καθηγητής κ. Κασσωτάκης (στο βιβλίο του για την Αξιολόγηση, εκδ. Γρηγόρη) «χρειάζεται να δοθεί στο παιδί η δυνατότητα να μάθει να αναπτύσσει πρωτότυπες σκέψεις και ιδέες». Το κυριότερο όμως είναι πως οι ΣΔΕ ως μια διαδικασία καθημερινής ανακάλυψης –δημιουργικής ροής από τον μαθητή - αποτελεί το ζητούμενο στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα, στην εκπαίδευση του αιώνα που χαρακτηρίζεται από τον καταγισμό πληροφόρησης και τη συνακόλουθη ανάγκη επεξεργασίας της. Πώς επιτυγχάνεται αυτό; Τόσο με τον τρόπο που γίνεται η επιλογή του θέματος αυτής της εργασίας, όσο και με τη διαδικασία που αυτή πραγματοποιείται. Με την επιλογή του θέματος δίνεται στον μαθητή η δυνατότητα να κατανοήσει συνδυαστικά τα μαθήματα που είχε μέχρι τη στιγμή εκείνη διδαχτεί. Μέσα δε από τη διαδικασία επεξεργασίας του επιλεγμένου θέματος, αλλά και παρουσίασής του, θα μπορέσει να εμπεδώσει με ευχάριστο

τρόπο τα κυριότερα σημεία τους. Η προσπάθεια εκ μέρους του εποπτεύοντος διδάσκοντα επικεντρώνεται στο να βοηθήσει το παιδί «να καλλιεργήσει ένα πνεύμα αναζήτησης και έρευνας» (ω. α. στις Οδηγίες) και «να αναπτύξει την κριτική του σκέψη» (ω. α.). Ο δάσκαλος δηλαδή είναι ο καθοδηγητής του μαθητή στην αναζήτηση και στη διερεύνηση του σχεδίου – εργασίας και εμψυχωτής του στη διαδικασία υλοποίησής του. Ο μαθητής αυτενεργεί, στα πλαίσια μιας κατευθυνόμενης αυτενέργειας (Ανατρέχοντας στις αντίστοιχες αναφορές των Μπερζάν, Παναγιωτόπουλου, Πολυμερόπουλου διαπιστώνουμε τη συνέχεια της σκέψης).

Είναι γνωστή η μικρή ικανοποίηση που νιώθουν οι νέοι ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια στο σχολείο και δεν χρειάζεται καν να ανατρέξουμε σε έρευνες, δημοσιεύματα ή ακόμα και λογοτεχνικά κείμενα για να το τεκμηριώσουμε. Είναι γνωστό επίσης ότι η μάθηση έχει μεταφερθεί έξω από τη σχολική αίθουσα με ευθύνη όλων μας. «Η γνώση είναι αποκομμένη από εκείνες τις δραστηριότητες που θα βοηθούσαν τον μαθητή να την εμπεδώσει και να τη συνδέσει με τον καθορισμένο μαθησιακό στόχο και με την ίδια τη ζωή» (Ζ. Πολυμεροπούλου, 1995). Στην ίδια εισήγηση υπάρχει η διαπίστωση πως «αυτό το κενό –σ’ ένα βαθμό οπωσδήποτε- προσπαθεί να καλύψει η ΣΔΕ, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως “εργαλείο” αξιολόγησης είτε ως “όργανο” μεθοδολογικό για να αντιμετωπιστούν δυο χρόνιες “αρρώστιες” του εκπαιδευτικού μας συστήματος: η αδιαφορία του μαθητή για το σχολικό γίνεσθαι και η στείρα αποστήθιση». Δεν υπάρχουν πλέον περιθώρια να χρησιμοποιήσουμε διδακτικές μεθόδους που δεν θα ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις επιδράσεις που δέχεται ο έφηβος. Το να διδάξουμε την ύλη μας κάθε φορά, κεφάλαιο – κεφάλαιο, «ξερά» και απομονωμένα από τα υπόλοιπα μαθήματα δεν αποδίδει. Χρειάζεται μια διδασκαλική προσέγγιση που να βασίζεται στη συνεργασία και τη διάδραση (καθηγητών- μαθητών, μαθητών μεταξύ τους) και θα οδηγεί σε μια ουσιαστική αξιολόγηση των γνώσεων των μαθητών αλλά και της δικής μας δουλειάς ως Δάσκαλοι. Η ενεργητική εκμάθηση και η συνεργασία είναι γνωστό ότι αποτελούν σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικότητας.

Οι ΣΔΕ βοηθούν το εκπαιδευτικό έργο σε δύο τομείς:

- I. Την κάλυψη ψυχοκοινωνικών αναγκών των εφήβων (συμβολή τους στην αυτογνωσία του μαθητή στα πλαίσια αναζήτησης της ταυτότητας του Εγώ, τις τυπικές νοητικές πράξεις, την ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και την κοινωνικοποίηση). «Ασκώντας οι μαθητές μια συγκεκριμένη δραστηριότητα – εξατομικευμένη και συνειδητοποιημένη- μπορούν να φτάσουν σε μια άλλη εικόνα του εαυτού τους χρησιμοποιώντας τα ρήματα σκέφτομαι, αναζητώ, επαληθεύω, είμαι.» (ω.α. στη Ζ. Πολυμεροπούλου).
- II. Την κάλυψη παιδαγωγικών στόχων, όπως:
 - Λύση προβλημάτων σε ανομοιογενείς τάξεις. Δουλεύοντας σε ομάδα λύνουμε προβλήματα κυρίως στις ανομοιογενείς τάξεις. Προχωρούμε σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο με διαφορετικούς ρυθμούς ανάλογα με τις

δυνατότητες των μαθητών. Επεκτείνουμε αυτόν τον τρόπο δουλειάς και στα υπόλοιπα μαθήματα διδασκαλίας μας. Έτσι δεν διδάσκουμε το ίδιο κεφάλαιο με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα τμήματα, ούτε βάζουμε τις ίδιες ασκήσεις ή τις ίδιες εργασίες στο σπίτι.

- Ενίσχυση της αυτόνομης και αποτελεσματικής εργασίας του μαθητή. Ο μαθητής μπαίνει στη διαδικασία του να λύνει προβλήματα- problem solving.
- Θετική κινητοποίηση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Με τη διεπιστημονική συνεργασία των εκπαιδευτικών, επιτυγχάνεται η αναζήτηση της γνώσης στο άγνωστο και το διαφορετικό πέρα από τα συνήθη και δεδομένα. Συνεργαζόμενοι οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων συνηθίζουν σε διαφορετικές μεθοδολογίες και τρόπο σκέψης, γεγονός που κινητοποιεί θετικά.
- Συνειδητοποίηση της συνοχής (ολότητας, 'συγκεντρωτικής' γνώσης όλων όσων διδάσκονται στο σχολείο). Ίσως τολμούσαμε να ισχυριστούμε ότι είναι το κρίσιμο σημείο όπου η εκπαίδευση συναντάται με την έννοια της μόρφωσης (βλ. και σκοπούς Μπερζάν σελ.1).
- Θετική αλληλεπίδραση καθηγητών και μαθητών.Υπάρχει σε μεγάλο βαθμό η αλληλεπίδραση μαθητή-δασκάλου, έτσι όπως δεν θα τη διαπιστώσουμε σε μια καθημερινή τάξη όπου θα διδάξουμε ένα αντικείμενο. Ο δε δάσκαλος αποκτά ξανά την παιδαγωγική αυτονομία του.

Από τον Ιανουάριο του 1995 άρχισε να εφαρμόζεται σε δοκιμαστική εφαρμογή το Π.Δ. 409/95 το σχετικό με την Περιγραφική Αξιολόγηση και τις Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες.

Τον Ιούνιο του 1995 όλα τα Γραφεία Εκπαίδευσης των Νομαρχιών έστειλαν στην Ομάδα του Τμήματος Αξιολόγησης που προετοίμασε το Π.Δ. υπό την καθοδήγηση του Προέδρου του Π. Ι. κ. Κασσωτάκη έκθεση σχετικά με την εφαρμογή του Π.Δ. στα σχολεία της περιφέρειάς τους.

Ας προσπαθήσουμε να αντλήσουμε ορισμένα συμπεράσματα από την πρώτη γενική εφαρμογή των ΣΔΕ στο ελληνικό σχολείο. Θα χρησιμοποιήσουμε στοιχεία της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου βασιζόμενοι σε δείγμα των εκθέσεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων που εστάλη στο Π.Ι. το καλοκαίρι του 1995 καθώς και σε ενδεικτικό ικανό από κάθε περιοχή της Ελλάδας δείγμα των ερωτηματολογίων που έστειλαν τα σχολεία. Η κατηγοριοποίηση που ακολουθήθηκε είναι η παρακάτω:

- Διάθεση και συμμετοχή (εκ μέρους των καθηγητών αλλά και των μαθητών):
 - Η ανταπόκριση των παιδιών - σε όλες τις τάξεις - ήταν σε γενικές γραμμές πολύ θετική. Οι εκπαιδευτικοί, στα σχολεία όπου δεν υιοθέτησαν την αρνητικά διακείμενη απόφαση που είχε πάρει η ΟΛΜΕ, αποδέχτηκαν θετικά το να εντάσσεται μια τέτοια διαδικασία στην αξιολόγηση των μαθητών. Άλλωστε πολλοί απ' αυτούς ακόμα

και στα σχολεία που δεν εφάρμοσαν το Π. Δ. ακολουθούσαν μια παρόμοια ή και ίδια πολλές φορές τακτική άτυπα.

- Από τα ερωτηματολόγια επιβεβαιώνεται η παραπάνω διαπίστωση.

Από το 68% των ερωτηματολογίων που απάντησαν ότι ακολούθησαν το Νόμο:

Σχολεία που υλοποίησαν μέρος του Π.Δ. 44, 4 %.

Σχολεία που υλοποίησαν και ΣΔΕ 50%.

Συμμετείχαν: Μαθητές 47,6% - Καθηγητές 26% - Δεν απάντησαν 16%

Φαίνεται να υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ της πρόθυμης ανάληψης εργασιών και της αναλογίας καθηγητών /τμημάτων με την 'απομόνωση' του τόπου και του τόπου κατοικίας καθηγητών/ μαθητών.

- Πόσοι ανέλαβαν ομαδικές και πόσοι ατομικές εργασίες δεν είναι σαφές. (Πιστεύω ότι δεν είναι σωστά διατυπωμένη η ερώτηση.) Φαίνεται ότι δόθηκαν 292 ομαδικές και 304 ατομικές, όμως υπάρχουν και εργασίες μη αποτυπωμένες.
- Τα σχολεία που δεν ανέλαβαν την πραγματοποίηση ΣΔΕ πρόβαλαν τους εξής λόγους:

1. Υπήρχε αρνητική απόφαση του συνδικαλιστικού οργάνου
2. Δόθηκε το Π.Δ. πολύ αργά, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και δεν υπήρχε ο κατάλληλος χρόνος προετοιμασίας
3. Υπήρχε έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (βιβλιοθήκες, αίθουσες, πλήρες ωρολόγιο πρόγραμμα, μακρινές αποστάσεις κτλ)

- Τρόπος ανάθεσης:

- Ο τρόπος ανάθεσης δεν έγινε με πρωτοβουλία των μαθητών αλλά με κανονική ανάθεση εκ μέρους των καθηγητών. Αυτό βέβαια δικαιολογείται λόγω της απουσίας χρόνου για κατανόηση του μέτρου τόσο από τους μαθητές όσο και από τους καθηγητές.
- Δεν μπορούμε από τις εκθέσεις να εξάγουμε με βεβαιότητα τις ειδικότητες που ανέλαβαν να παρακολουθήσουν τις ΣΔΕ. Φαίνεται ότι στα περισσότερα σχολεία ήταν οι καθηγητές με τις πιο πολλές ώρες στην τάξη.

- Θέματα ΣΔΕ:

1. Στις ξένες γλώσσες κυριάρχησαν θέματα συγκριτικά πολιτισμικά (κοινωνικά, έθιμα, γιορτές, καθημερινότητα), γλωσσολογικά ή/ και λογοτεχνικά.

2. Επελέγησαν θέματα κυρίως κατασκευαστικά ή φωτογραφικά και ζωγραφικά (π. χ. κατασκευή εικόνας στο μάθημα των θρησκευτικών, φυτολόγιο κτλ.).
3. Υπήρξαν πολλά θέματα από την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την τοπική ιστορία (π.χ. Λυκαβηττός: το δικό μας βουνό, διάφορα τοπωνύμια, ήθη και έθιμα, παραδοσιακά παιχνίδια, παρουσίαση της βιογραφίας των αγαλμάτων της περιοχής).

Τρόπος παρακολούθησης:

Γενική διαπίστωση είναι πως δεν υπήρχε συστηματικότητα στην παρακολούθηση των εργασιών. Η ανάλυση του σχετικού ερωτήματος έδειξε ότι 11 % των καθηγητών δεν τις παρακολούθησε καθόλου. Το μεγάλο εμπόδιο ήταν ο χρόνος ή μάλλον η απουσία κοινού χρόνου μαθητών μεταξύ τους και μαθητών –καθηγητών κατά τη διάρκεια του μικρού σχετικά διαστήματος που έπρεπε να τελειώσει το πειραματικό πρώτο στάδιο. Στα σχολεία της επαρχίας υπήρχε και πρόβλημα μετακίνησης (μαθητές από διαφορετικά χωριά πολλές φορές).

- Τρόπος παρουσίασης:

Υπήρξε ένας συνδυασμός διαφόρων μορφών. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

- Παραστάσεις, «ημέρες» αφιερωμένες στα αντίστοιχα θέματα, εκθέσεις με αφίσες, κολλάζ, φωτογραφίες, γκράφιτι.
- Δημιουργία περιοδικών με τις ΣΔΕ των μαθητών.
- Δημοσκοπήσεις.

- Προβλήματα που δημιουργήθηκαν:

1. Επελέγησαν θέματα ΣΔΕ που θα μπορούσαν να είναι απλές ασκήσεις εμπέδωσης ή εργασίες για το σπίτι- π.χ. ετοιμάστε έναν διάλογο (στη ξ.γ.). Ένα παρεμφερές πρόβλημα δημιουργήθηκε σε ορισμένα σχολεία όπου την θεατρική παράσταση του τέλους της σχολικής χρονιάς ή τη χορωδία ή την έκθεση για την περιβαλλοντική εκπαίδευση τα θεωρούσαν ΣΔΕ λόγω της συλλογικής μορφής προετοιμασίας και παρουσιάσής τους.
2. Ανάλυση της εργασίας με τη μορφή του project ενός μαθήματος και όχι διαθεματικό.
3. Στη ξένη γλώσσα υπήρχε δυσκολία χρησιμοποίησής της.
4. Απουσία υλικοτεχνικής υποδομής (βιβλιοθήκες, κομπιούτερ κτλ.).
5. Έλλειψη χρόνου για τις συναντήσεις λόγω του ότι δεν είχε ενταχθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα.
6. Παρουσιάστηκαν και προβλήματα αντιγραφών, προετοιμασίας τους από άλλα πρόσωπα ή εντελώς πρόχειρων εργασιών.

7. Πρόβλημα σοβαρό δημιουργήθηκε με την αξιολόγηση των ομαδικών ειδικά εργασιών γιατί συνήθως το βάρος της εργασίας 'έπεφτε' σε έναν μαθητή. Ο εκπαιδευτικός επίσης δεν είχε συνηθίσει να παρακολουθεί τη δουλειά ομάδας μαθητών.
8. Θα μπορούσε να αναφερθεί ως πρόβλημα, διοικητικού περισσότερο χαρακτήρα, η άρνηση συμμετοχής στο πειραματικό στάδιο των Πειραματικών σχολείων!
9. Δύσκολη η πραγματοποίηση ομαδικών εργασιών λόγω των εξής προβλημάτων: έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, απόσταση κατοικίας μαθητών, αδυναμία καθοδήγησης εκ μέρους των διδασκόντων.

Αξίζει τον κόπο να αναφερθούμε και σε μια πρόσφατη διεθνή εμπειρία γύρω από παρεμφερείς εργασίες και συγκεκριμένα στη Γαλλία. Με Προεδρικά διατάγματα και σχετικές εγκυκλίους (η τελευταία με Νο 24 της 14ης Ιουνίου 2001 σχετικά με την έναρξη του αντίστοιχου σχολικού έτους) έχουν θεσμοθετηθεί από το 2000 – γενικευμένα το 2001- οι «travaux personnels encadrés» (σε ελεύθερη μετάφραση 'προσωπικές κατευθυνόμενες εργασίες') στο Λύκειο. Μέσα από ένα παράδειγμα μπορούμε να κατανοήσουμε πώς εννοούν στη Γαλλία την πραγματοποίηση των σχετικών εργασιών.

Στο Λύκειο Estournelles de Constant, όπως δημοσιεύτηκε στο Flèche – 72 (fichier PDF[6]), δύο καθηγητές –ένας αγγλικής γλώσσας και ένας μαθηματικών- αποφάσισαν να δουλέψουν μαζί στην 6η (Α' Γυμνασίου) με στόχο οι διδάσκοντες μεν να προσανατολιστούν σε μια εξατομικευμένη διδασκαλία ειδικά για τους μαθητές με δυσκολίες, οι μαθητές να μάθουν να τις υπερπηδούν μέσα από την αυτόνομη δουλειά τους στην ομάδα ενώ παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθούν τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων που διδάσκονται στο σχολείο τους. Αναλυτικότερα:

Εξετάστηκαν μια σειρά θέματα σε τρεις διαστάσεις: Της αγγλικής γλώσσας, των μαθηματικών και 'υπερ- θεματικά' (transdisciplinaire). Για την οικονομία του χώρου θα αναφερθούμε αναλυτικά σε ένα μόνο θέμα την «οδική ασφάλεια». Στο μάθημα των αγγλικών εξετάστηκαν τα χρώματα, εισαγωγή στην αγγλική ορολογία στα μαθηματικά και ιδιαίτερα στη γεωμετρία, οδηγίες κατανόησης και έκφρασης οδηγιών κυκλοφοριακής αγωγής όταν βρίσκεσαι σε ένα συγκεκριμένο μέρος. Στο μάθημα των μαθηματικών έγιναν αναφορές σε διάφορα πολύγωνα, στους άξονες της συμμετρίας (savoir retrouver des axes de symétrie) καθώς και επανάληψη των αριθμητικών πράξεων (calcul numérique). Την 'υπερθεματική' διάσταση την διερεύνησαν με την εκμάθηση του 'διαβάσματος' ενός χάρτη για να χαράξουν ή να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη διαδρομή. Δυο γενικά συμπεράσματα που βγήκαν ήταν τα εξής (και που επιβεβαιώνουν και τα δικά μας αποτελέσματα):

- Στην ομάδα, οι μαθητές που αντιμετώπιζαν κάποια μαθησιακά προβλήματα, έδειξαν μεγάλη πρόοδο. Και πρόθυμα δούλευαν και βελτίωσαν την επίδοσή τους.
- Η εμπειρία αυτή πρέπει να συνεχιστεί με κάποιες διορθωτικές κινήσεις εν τούτοις, όπως το να γίνουν κάποια μαθήματα δύο ή τριών διδακτικών ωρών στους μαθητές να τους μάθουν πώς θα δουλέψουν το θέμα τους και να τους προσδιορίσουν καλύτερα τους συγκεκριμένους στόχους.
- Φάνηκε ότι η δυσκολία που συνάντησαν ήταν κυρίως η αξιολόγηση των εργασιών. Ίσως να χρειάζεται κάποια επιμόρφωση.

Γενική διαπίστωση: «Οι ΣΔΕ, οι οποίες έγιναν δεκτές με ενθουσιασμό από μέρους των μαθητών, καλλιεργούν σ' αυτούς πνεύμα αναζήτησης. Ενισχύουν τη διάθεσή τους για έρευνα μέσα σε πνεύμα συνεργασίας, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, βοηθούν τα παιδιά στην ανίχνευση των ειδικών κλίσεων και ενδιαφερόντων τους, στην ανακάλυψη μεθόδων μάθησης και στον εθισμό στη συστηματική και υπεύθυνη δουλειά»[\[7\]](#). Γενική ήταν η διαπίστωση ότι αποτελούν καινοτομία, όμως χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για την εφαρμογή τους και ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Για να γίνει απολύτως κατανοητό το παραπάνω χρειάζεται να αναφερθούμε πιο εμπεριστατωμένα στους ιδεολογικούς προσανατολισμούς του ελληνικού σχολείου.

Ο ιδεολογικός προσανατολισμός του ελληνικού σχολείου υποστηρίζεται από ένα συγκεντρωτικό και ιεραρχικά διαρθρωμένο σύστημα διοίκησης με αποτέλεσμα «να έχει εδραιωθεί μια τέτοια νοοτροπία που δεν επαρκεί πλέον για την ανατροπή της ούτε η συσσωρευμένη δυσφορία των υποκειμένων σ' αυτήν, ούτε η κοινή διαπίστωση της αναποτελεσματικότητάς της» (Δ. Ματθαίου, 1995).

Παράλληλα οι παραδοχές οι σχετικές με τη γνώση, ειδικά την ακαδημαϊκή, στηρίζουν σε θεωρητικό κυρίως επίπεδο αυτόν τον προσανατολισμό. Η γνώση αυτή «δεν είναι συμπαγής και ενιαία...θεωρείται χωρισμένη σε ευδιάκριτα, σαφώς οριοθετημένα, αν και μεταξύ τους επικοινωνούντα πεδία...(τα οποία) οφείλουν να βρίσκουν έκφραση και στο σχολικό πρόγραμμα» (ω.α. Δ. Ματθαίου). Μέσα από αυτή την αντίληψη ο εκπαιδευτικός καταλήγει να είναι πρώτα απ' όλα "επιστήμονας" (τι και πώς διδάσκω) και σε δεύτερη μοίρα "δάσκαλος" (ποιον διδάσκω). Να διδάξω όσα περισσότερα γνωστικά πεδία σε όλους χωρίς καμιά διαφοροποίηση, ατομική και προσωπικών ή κοινωνικών διαφερόντων, καταλήγοντας σε μια απλή διεκπεραίωση του σχολικού έργου.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται και στη χώρα μας έχουν ως στόχο την κοινωνική ανάπτυξη με οικονομικούς, τεχνοκρατικούς όρους και όχι την καλλιέργεια ενός ολοκληρωμένου ατόμου, όπως η ανθρωπιστική αντίληψη του Dewey και των μαθητών του επέτασσε. Μέσα από αυτά παρατηρείται μια «μετάθεση του βάρους από παιδαγωγικές δραστηριότητες ανάπτυξης της προσωπικότητας και πολιτιστικής καλλιέργειας και ευαισθητοποίησης στην

ακαδημαϊκή επίδοση και στις εφαρμογές της Επιστήμης, κυρίως στη σύγχρονη Τεχνολογία και την Πληροφορική» (Κασσωτάκης, σελ115, 1991). Αυτή η κατεύθυνση των Α. Π. καθώς και ο γραφειοκρατικός και η κάθετη δομή λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος δεν ευνοούν Α.Π. εύκαμπτα και βασισμένα κυρίως στις ανάγκες των μαθητών. Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση μιας συναδέλφου που είχε δουλέψει ιδιαίτερα τις ΣΔΕ[8] πως αυτές ως εργαλείο 'ενεργού μάθησης' έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τα Α.Π. και τον τρόπο εξέτασης των μαθημάτων. Η εφαρμογή τους στο Λύκειο έλυσε μια σειρά από τα προβλήματα του παρελθόντος και πάλι όμως υπήρξε δυστοκία στην υλοποίησή τους εφόσον δεν είχε δοθεί διαφορετικός ιδεολογικός προσανατολισμός στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επιπλέον οι ΣΔΕ, ως «εργαλεία» πλέον συνεργατικής μάθησης στα χέρια των εκπαιδευτικών, έρχονται σε αντίθεση και με τον ατομικό τρόπο της κλασσικής δομής και οργάνωσης της σχολικής τάξης. Όλοι αυτοί οι λόγοι συνετέλεσαν στο να παραμείνουν ανενεργοί οι νόμοι που είχαν θεσπιστεί το 1994 για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο και το 2001 για το Λύκειο.

Συνεπώς το ερώτημα που τίθεται εν προκειμένω είναι αν υπάρχει ιδεολογική συμβατότητα των ΣΔΕ με τις αντιλήψεις και τους προσανατολισμούς του Ελληνικού σχολείου (Ματθαίου,σελ.44, 1991). Ο καθηγητής κ. Ματθαίου θεωρεί ότι οι ΣΔΕ αποτελούν μια διδακτική τεχνική που στηρίζεται σε παραδοχές οι οποίες αμφισβητούν – όταν δεν έρχονται σε ευθεία αντίθεση – μ' αυτό που συνήθως ονομάζουμε ιδεολογία του ελληνικού σχολείου. Ως εκ τούτου κινητοποιούνται οι ενυπάρχοντες σε κάθε σύστημα μηχανισμοί αποβολής ή περιθωριοποίησης του «ξένου σώματος». Παρ' όλα αυτά είναι δυνατόν, καταλήγει ο καθηγητής, να αποτελέσει και την αφετηρία ουσιαστικών μεταβολών στη σχολική πράξη, παρά το γεγονός ότι αυτή για δεκαετίες τώρα αποδείχτηκε «ανθεκτική» στις επανειλημμένες προσπάθειες της πολιτείας για νομοθετικές αναθεωρήσεις.

Ένα γενικό συμπέρασμα που βγαίνει αβίαστα από την εμπειρία μας με τις ΣΔΕ είναι ότι μεγάλο ποσοστό στην επιτυχία τους ή μη, θα παίξει το κατά πόσο θα ενταχθούν οργανικά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Θα γίνουν δηλαδή, μέρος του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου και υπόθεση του συνόλου των διδασκόντων. Και βέβαια δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσουν όταν δεν υπάρχει ένα γενικότερο πλαίσιο συστηματικής αξιολόγησης ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής, όταν υπάρχει απουσία εκπαιδευτικού οράματος με σταθερότητα στόχων που θα ευνοεί την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος με ποιοτικά χαρακτηριστικά, με συνέχεια και συνέπεια. Και σίγουρα αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί με τις συνεχείς αλλαγές του ανθρώπινου δυναμικού που στελεχώνει επιστημονικούς φορείς του ΥΠΕΠΘ.

Τις ΣΔΕ πρέπει να τις θεωρήσουμε ως μια πρόκληση ιδεολογικού μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού έργου και ταυτόχρονα ως κίνητρο κινητοποίησης κυρίως των μαθητών που είναι αδιάφοροι, τους "cancers[9]" της σχολικής ζωής! Δεν μπορούν σίγουρα να υποκαταστήσουν την κλασσική εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε καν ως εναλλακτική μορφή. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει μέσα από τις εργασίες αυτές, οι μεν μαθητές επιτυγχάνουν να αφομοιώσουν και να εμπεδώσουν φαινόμενα του γνωστικού αντικείμενου με μεγαλύτερη ενάργεια και δημιουργικότητα, οι δε

καθηγητές να αξιολογήσουν με μια εναλλακτική διαδικασία το αποτέλεσμα της δουλειάς τους.

Δεν θα ισχυριστούμε ποτέ ότι δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί που βρίσκουν μονοπάτια καινούργια (ή «καινούργια») εμπειρικά και «ανιχνεύοντας», για την καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου διδασκαλίας ή για τη δημιουργία καλύτερου κλίματος στη σχολική τάξη. Σκοπός μας σε αυτή την εισήγηση ήταν να καταδείξουμε το πλαίσιο της ιστορικής διαδρομής αυτής της μορφής αξιολόγησης (εξαιρετικά επιτυχημένης κατά την προσωπική μου άποψη). Γιατί ας μη λησμονούμε ότι τα παιδιά είναι ταξιδιώτες που πρέπει να βοηθήσουμε να χαράξουν το δικό τους μονοπάτι σ' αυτή την άγνωστη χώρα της γνώσης ψάχνοντας δημιουργικά, με το κεφάλι τους έξω από το καβούκι τους, όπως και η χελώνα που προσπαθεί να βρει το δρόμο της!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Κ.Ναυρίδη «Η Δημιουργικότητα στην Παιδαγωγική Σχέση»,σελ. 21, από την Επιστημονική Συνάντηση «Η ΣΔΕ στο Σχολικό Πρόγραμμα-Θεωρία και Πράξη» εκδ. Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα, 1995.

«Η Συγκεντρωτική Διδασκαλία στην τάξη μου» Γ. Πολυμερόπουλου, δημοδιδασκάλου του Προτύπου Διδασκαλείου Λαμίας, Περιοδικό ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΖΩΗ, τ.2, σελ.38, Απρίλιος 1932

«Η Ζωή του Σχολείου», Σχολή Δ.Ν. Μακρή, έτος ΣΤ' - Οκτώβριος 1936- τ.1, σελ. 15.

Έκθεσις πεπραγμένων του Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου «Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος και Δ.Β. Ελευθεριάδου» του σχολικού έτους 1938-39, σελ. 8.

Έκθεσις πεπραγμένων του Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου «Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος και Δ.Β. Ελευθεριάδου» του σχολικού έτους 1939-40, σελ. 8-9.

Μ. Ι. Κασσωτάκης «Από την εκπαιδευτική ανανέωση στον εκπαιδευτικό νεοσυντηρισμό», τ.Α, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Αθήνα 1991

Ε. Κολιάδη «Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη- Γ. Γνωστικές Θεωρίες», σελ. 30, Αθήνα, 1997.

Μ.Ι. Κασσωτάκης «Η αξιολόγηση της Επιδόσεως των Μαθητών- Μέσα, Μέθοδοι, Προβλήματα, Προοπτικές», σελ. 287, εκδ. Γρηγόρη, 1989.

Ε. Stones «Παιδαγωγική Ψυχολογία», σελ. 264 (μετ. Α. Δανασσή-Αφεντάκη και συν.), Αθήνα 1978.

Γ. Μιχαλακοπούλου «Η Μέθοδος των Σχεδίων 'Project Method' και οι δυνατότητες εφαρμογής της στη διδασκαλία του Αρχαίου Δράματος - Μελέτη Περίπτωσης - στην Αντιγόνη του Σοφοκλή», διδακτορική διατριβή, Αθήνα 2001.

«Οδηγίες Εφαρμογής των Νέων Μέτρων Αξιολόγησης των Μαθητών Γυμνασίου», σελ. 26, Αθήνα 1994 Π.Ι. ΥΠΕΠΘ.

Ζωή Ν. Πολυμεροπούλου “ Η ανακάλυψη, η διαμόρφωση και η έκφραση στοιχείων της προσωπικότητας του μαθητή μέσω των ΣΔΕ”, σελ. 71, από την Επιστημονική Συνάντηση «Η ΣΔΕ στο Σχολικό Πρόγραμμα-Θεωρία και Πράξη» εκδ. Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα, 1995.

Δ. Ματθαίου «Η Ιδεολογία του Ελληνικού Σχολείου και η Συνθετική Δημιουργική Εργασία: Σχέση ασύμβατη ή διαλεκτική; Μια συγκριτική θεώρηση», σελ. 46, από την Επιστημονική Συνάντηση «Η ΣΔΕ στο Σχολικό Πρόγραμμα-Θεωρία και Πράξη» εκδ. Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα, 1995.

[1] Διατήρησα τη γλώσσα και τη σύνταξη των κειμένων χρησιμοποιώντας όμως το μονοτονικό σύστημα για τεχνικούς λόγους...γραμματοσειράς!

[2] Την «συγκεντρωτική» διδασκαλία – δηλ. την απουσία διδασκαλίας των μαθημάτων ξεχωριστά, μια από τις καινοτομίες του Σχολείου Εργασίας - χρησιμοποίησε ο Μ. Παπαμαύρος στο Διδασκαλείο Λαμίας την περίοδο που ήταν διευθυντής (1927-1933). Βλ. εισήγηση στο Συνέδριο της κ. Σωτ. Μαρτίνου-Κανάκη με θέμα ‘Η διδακτική μεθοδολογία του Μιχ. Παπαμαύρου στην περίοδο του Μεσοπολέμου’.

[3] Μετά το 1982 με το Ν. 1982/90, άρθρο 111&13 (ΦΕΚ 101,τ.α’31-7-90) υπάρχει και η θεσμική κάλυψη (Από τη διδακτορική διατριβή της Γ. Μιχαλακοπούλου, σελ. 49, 2001).

[4] Χαρακτηρίζονται ως «εργασίες με συνθετικό χαρακτήρα που επιδιώκουν την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας του μαθητή» (Π.Δ. 86/2001 και με τροποποίηση το Π.Δ. 26/2002).

[5] W.H.Kilpatrick (1918). The Project Method in College Courses in Education. Στο Educational Review. Vol.LXIV, 1922, σελ. 209 (Από τη διδακτορική διατριβή της Γ. Μιχαλακοπούλου Αθήνα 2001, σελ. 44).

[6] Από την ιστοσελίδα <http://www.ac-nantes.fr/peda/ress/mivip>.

[7] Από την έκθεση του Σχ. Συμβούλου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 3ης Περιφέρειας Καστοριάς κ. Κ. Πετσάλνικου

[8] Φ. Μπαλή, Βιολόγος (αδημοσίευτο) «Αξιολόγηση ΣΔΕ (Π.Δ. 409/94) και προτάσεις για την εφαρμογή του θεσμού», Γυμνάσιο Αυγείου Ηλείας (1995).

[9] Από ένα ποίημα του Πρεβέρ. “Cancer” είναι ο κάβουρας στα γαλλικά, μεταφορικά όμως σημαίνει και το μαθητή που είναι λίγο τεμπέλης και οκνηρός.

Η ΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Σπύρος ΡΑΣΗΣ

Αν. Καθηγητής

Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά την τρίτη δεκαετία του 20ου αιώνα, οι Η.Π.Α. γνώρισαν τη μεγαλύτερη οικονομική και κοινωνική κρίση στην ιστορία τους. Στα πλαίσια αυτής, η Προοδευτική Εκπαίδευση, ως πολύμορφη παιδαγωγική κίνηση που εμφανίσθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα σε απάντηση του επιτακτικού αιτήματος για εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, υφίσταται κριτική από κάποιους Προοδευτικούς Εκπαιδευτικούς, που της καταλογίζουν έλλειψη προοδευτικότητας και συμβολή στην κατίσχυση και διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων. Οι έντονοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί και τα κοινωνικά αδιέξοδα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία του οικονομικού κραχ και της πολιτικής διαφθοράς, θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας, βασικός στόχος της οποίας είναι να αναδομηθεί η υπάρχουσα κοινωνία μέσω του σχολείου.

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την προϊούσα κρίση που εμφανίζεται στους κόλπους της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και τη γέννηση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας ως προϊόντος αυτής.

ABSTRACT

In the 1930's the United States faced the worst economic and social crisis in their history. In this context, a number of prominent Progressive Educators realized the deviation of Progressive Education from its original goals, which were the full development of students paralleled with the social progress. The serious educational, social and economic impasses with the American society in general and teachers in particular encounter during the depression years, led to the formation of Reconstructed Philosophy of Education.

The present paper leads with the crisis of Progressive Education and the origin of Reconstructed Philosophy of Education.

Με το τέλος του εμφυλίου πολέμου, οι Η.Π.Α. γνωρίζουν μια ραγδαία βιομηχανική ανάπτυξη που προκαλεί πληθώρα πιεστικών κοινωνικών προβλημάτων τα οποία απαιτούν άμεσες λύσεις προκειμένου να αποφευχθεί μια κοινωνική έκρηξη[1]. Πρώτα απ' όλα, η παρακμή του αγροτικού και κοινοτικού τρόπου ζωής, απότοκο της εμφάνισης της αστυφιλίας, και οι επιπτώσεις που αυτή επιφέρει στην αμερικάνικη κοινωνία, προκαλούν μια ανομική συμπεριφορά των ατόμων, πολύ επικίνδυνη για τη διατήρηση της τάξης[2]. Την κατάσταση επιδεινώνει η μετανάστευση εκατομμυρίων ανθρώπων από την Ευρώπη και την Ασία που εισρέουν στην Αμερική ως φθηνό εργατικό δυναμικό και στοιβάζονται στις φτωχογειτονιές των πόλεων διαβιώντας σε συνθήκες εξαθλίωσης[3]. Οι άθλιες αυτές συνθήκες σε συνδυασμό με τη σκληρή εκμετάλλευση που υφίστανται οι εργάτες από τους καπιταλιστές εργοδότες τους έχουν ως συνέπεια τη διαμόρφωση της ταξικής τους συνείδησης, που θα καλλιεργήσει τον εργατικό ριζοσπαστισμό και θα προκαλέσει εργατικές εντάσεις[4] διογκώνοντας επικίνδυνα τα ήδη υπάρχοντα κοινωνικά προβλήματα. Οι φυλετικές προκαταλήψεις, εξάλλου, απέναντι στους νέγρους και τις άλλες εθνικές μειονότητες χειροτερεύουν περισσότερο την τεταμένη κατάσταση που βιώνει στα τέλη του 19ου αιώνα η αμερικανική κοινωνία[5], η οποία, κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, επιβάλλεται να προβεί σε δραστικές κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, αν θέλει να αποκαταστήσει τη διαταραγμένη συνοχή της και να εξασφαλίσει τη διατήρησή της.

Σ' αυτό το ιστορικό πλαίσιο, αρχίζει να αναπτύσσεται στις Η.Π.Α. κατά τη δεκαετία του 1890 το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης[6] παράλληλα με άλλα προοδευτικά κοινωνικά και πολιτικά κινήματα που επιζητούν αλλαγές σ' όλο το φάσμα της αμερικάνικης κοινωνίας[7].

Στο κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, το οποίο στα πλαίσια του επιτακτικού αιτήματος για γενικότερο εκδημοκρατισμό της κοινωνίας προβάλλει τη μεγάλη αντίθεσή του στο παραδοσιακό παιδαγωγικό πνεύμα που επικρατούσε μέχρι τότε, συμμετέχουν μια πλειάδα σημαντικών μάχιμων εκπαιδευτικών και θεωρητικών παιδαγωγών με προεξάρχοντα το διακεκριμένο φιλόσοφο John Dewey. Ο Dewey, που από το 1894, χρονιά κατά την οποία μετακινήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Michigan στο νέο και πολλά υποσχόμενο του Chicago, έστρεψε το ενδιαφέρον του, παράλληλα με τη Φιλοσοφία και στην Παιδαγωγική[8], στη φιλοσοφική θεμελίωση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης τόσο ως παιδαγωγικής θεωρίας όσο κι ως εκπαιδευτικής πράξης[9] και επηρέασε καταλυτικά συγχρόνους του και μεταγενέστερους παιδαγωγούς.

Ορίζοντας ως στόχο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης τη διάπλαση, στα πλαίσια ενός δημοκρατικού σχολείου, αυτόνομων κι ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με ορθολογική παραγωγική σκέψη και δημοκρατική συνείδηση, οδήγησε τους Προοδευτικούς Παιδαγωγούς στην απόρριψη των συντηρητικών κι αυταρχικών παιδαγωγικών πρακτικών που είχαν τις ρίζες τους στις αντιλήψεις των Πουριτανών του 17ου αιώνα κι ήταν προσαρμοσμένες στις ανάγκες μιας αγροτικής κοινωνίας. Στη θέση τους αντιπαρέταξαν, ενσωματώνοντάς τες στην παιδαγωγική σκέψη, τις ιδέες της αλλαγής, της εξέλιξης, της ανάπτυξης, της εμπειρίας και της δημοκρατίας,

που ήταν συμβατές με το πνεύμα της αμερικάνικης βιομηχανικής κοινωνίας του τέλους του 19ου αιώνα και των αρχών του 20ου [\[10\]](#).

Ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος, όμως, και οι συνέπειές του στην κοινωνική πραγματικότητα αυτής της χώρας, δρομολόγησαν εξελίξεις στο κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, που μετά τη λήξη του εδραιώθηκε σ' ένα μεγάλο τμήμα της αμερικάνικης κοινωνίας, οι οποίες προκάλεσαν τη διάσπασή του σε δύο τάσεις με διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία και εκπαιδευτικές μεθόδους [\[11\]](#).

Το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου αποτελεί μια ουσιαστική τομή στην ιστορία των Η.Π.Α., καθώς σηματοδοτεί τη λήξη της απομόνωσής τους και την ένταξή τους στις υπερδυνάμεις του πλανήτη. Μια νέα κοινωνία φαίνεται να αναδύεται, αυτάρκης, ασφαλής και δημοκρατική, σύμφωνα με το όραμα του προέδρου Willson, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα γενικότερο κλίμα ευδαιμονισμού, απότοκο της ανάδειξής της σε παγκόσμια οικονομική δύναμη [\[12\]](#). Σ' αυτή τη μεταπολεμική κοινωνία τα προπολεμικά αιτήματα για κοινωνικές μεταρρυθμίσεις μοιάζουν να μην έχουν θέση. Όσο για τις προπολεμικές αντιδράσεις, αυτές των μποέμ διανοουμένων, ατομικές τις περισσότερες φορές, οι οποίες στρέφονταν ενάντια στους κοινωνικούς περιορισμούς ενός πουριτανικού τρόπου ζωής, είναι αρκετά ανώδυνες για τη μεταπολεμική εξουσία, γι' αυτό και ανεκτές [\[13\]](#). Δε συμβαίνει, όμως, το ίδιο και μ' εκείνες των συνειδητοποιημένων πολιτών και διανοουμένων οι οποίες καταδίκάζαν την κοινωνική αδικία και ανισότητα που προκαλούσε το καπιταλιστικό σύστημα και ζητούσαν κοινωνική δικαιοσύνη και γενικότερες κοινωνικές αλλαγές. Αυτές είναι επικίνδυνες, γι' αυτό ανεπιθύμητες και καταδικαστέες [\[14\]](#).

Οι κυρώσεις που επιβάλλονται, στην προκειμένη περίπτωση, οδηγούν τους ριζοσπάστες σε σιωπή, η οποία ορίζει συμβολικά το τέλος μιας λαμπρής περιόδου της ιστορίας των Η.Π.Α., της Προοδευτικής Εποχής (Progressivism). Οι μποέμ διανοούμενοι, πάλι, απομονώνονται άλλοι στο Γκρίνουιτς Βίλατζ, άλλοι στο Σικάγο κι άλλοι στο Σαν Φραντσίσκο. Η αντίδρασή τους, ωστόσο, δε σβήνει. Βρίσκει απλά άλλους τρόπους έκφρασης και μορφοποιείται σε μια στάση ζωής που χαρακτηρίζεται από την ελευθερία, την αυτοέκφραση κι έναν εικονοκλαστικό ατομικισμό που αντιμάχεται όχι μόνον τους πουριτανικούς περιορισμούς και τον καθωσπρεπισμό της αστικής τάξης αλλά και την πειθαρχία των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων [\[15\]](#).

Αυτή η στάση ζωής των μποέμ διανοουμένων, η οποία, ενταγμένη στο πολιτισμικό κλίμα της αμερικάνικης κοινωνίας μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, τους καθιστά πνευματική πρωτοπορία, βρίσκει γρήγορα μιμητές στον κύκλο των Προοδευτικών Παιδαγωγών. Πολλοί αυτοαποκαλούμενοι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί, υπό την επήρεια της προβολής της ατομικότητας και της ελευθερίας του ατόμου, αρχίζουν να υιοθετούν ιδέες και πρακτικές οι οποίες παρεκκλίνουν από τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αρχές που εισήγαγε ο Dewey και διαστρέφουν το πνεύμα της εκπαιδευτικής πολιτικής που οραματίστηκε. Για την παιδαγωγική θεωρία του μεγάλου αυτού φιλόσοφου και παιδαγωγού, τα μέσα και οι σκοποί, η ελευθερία και η ευθύνη, το παιδί και το αναλυτικό πρόγραμμα, το σχολείο και η κοινωνία είναι

στοιχεία της παιδαγωγικής διαδικασίας αλληλένδετα και αλληλεξαρτώμενα. Συνεπώς, ο χωρισμός το ενός από τα άλλα έχει ως αποτέλεσμα μια σειρά ανωμαλίες που αποβαίνουν καταστροφικές για την ενότητα η οποία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας. Αντίθετα, οι νέες παιδαγωγικές απόψεις θεμελιώνονται στο παιδαγωγικό επιχείρημα ότι κάθε άτομο έχει τις δικές του, ιδιαίτερες και μοναδικές, δημιουργικές ικανότητες. Τις ικανότητες αυτές επιβάλλεται να καλλιεργήσει και να ενισχύσει το σχολείο υιοθετώντας μια παιδοκεντρική στάση που στοχεύει στη διαμόρφωση και την προβολή του ατόμου κι όχι του κοινωνικού όντος. Στα πλαίσια αυτά, το σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές ελευθερία «δράσης» μέσα σ' ένα σχολικό πρόγραμμα χαλαρό και διαμορφωμένο εν πολλοίς με βάση τις επιθυμίες των ίδιων [\[16\]](#), συντελώντας στο να μεταβάλλεται η ελευθερία σε «αναρχία», να καταδικάζεται η ευθύνη ως καταναγκασμός και να απορρίπτεται το συστηματικά οργανωμένο και κεντρικά ελεγχόμενο σχολικό πρόγραμμα ως έκφραση κοινωνικού αυταρχισμού.

Οι συγκεκριμένες παιδαγωγικές θέσεις, θεμελιωμένες σε παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες αλλά και σε πρακτικές εφαρμογές τις οποίες υλοποιεί η Margaret Naumburg στο πρότυπο σχολείο που διευθύνει, το Walden, λανσάρονται τη δεκαετία του '20 ως μόδα και εκφράζουν μια άλλη τάση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης [\[17\]](#) με σαφώς διαφορετικές ιδεολογικο-πολιτικές προεκτάσεις από την αρχική του Dewey. Ο Dewey, εκτός των άλλων στοιχείων που εισήγαγε στην παιδαγωγική, αντιμετώπιζε την εκπαίδευση ως μοχλό κοινωνικών αλλαγών. Η νέα τάση, αντίθετα, με τις ιδέες της ατομικής επιτυχίας, της ανθρώπινης αξίας και υπεροχής που προήγαγε, έδινε στην κυρίαρχη τάξη, η οποία διακήρυττε την πίστη της στην ατομικότητα και την ανταγωνιστικότητα, τα επιχειρήματα ώστε να νομιμοποιείται μέσω της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και να επιτυγχάνει την κατίσχυση και τη διατήρησή της.

Κάτω απ' αυτές τις συνθήκες, δεν είναι ν' απορεί κανείς που ο Dewey αρνήθηκε να συμμετάσχει το 1919 στην ίδρυση της Ένωσης της Προοδευτικής Εκπαίδευσης (Progressive Education Association) [\[18\]](#) κι αποδέχθηκε την τιμητική θέση του προέδρου της μόλις το 1928, όταν τα σημάδια μιας επερχόμενης γενικευμένης κρίσης άρχισαν να γίνονται πλέον ορατά. Στην πρώτη του ομιλία ως επίτιμου προέδρου, ο Dewey άδραξε την ευκαιρία για να αναπτύξει τις προϋποθέσεις υπό τις οποίες η Προοδευτική Εκπαίδευση θα συνέβαλε στην εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης και θα απέβαινε ευεργετική στην κοινωνία [\[19\]](#). Ασκώντας έντονη κριτική στην παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετούσαν κάποιοι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την οποία το συστηματικά οργανωμένο μάθημα αντιστρατεύεται τις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών και καταπιέζει την ατομικότητά τους, υπογράμμισε την αναγκαιότητα μιας περισσότερο αυστηρής διανοητικής αγωγής, αφού «η ατομικότητα δεν είναι χάρισμα δοσμένο ευθύς εξ αρχής, αλλά αναπτύσσεται συνεχώς κι επομένως πρέπει να βελτιώνεται» [\[20\]](#).

Αυτές οι θέσεις του Dewey φέρνουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος μια άλλη κεντρική στην παιδαγωγική του φιλοσοφία έννοια την οποία οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί μέσα στον ενθουσιασμό τους για την παιδοκεντρική εκπαίδευση είχαν αγνοήσει. Αυτή της ανάπτυξης. «Εκπαίδευση κι ανάπτυξη αποτελούν ένα όλο

που δεν έχει νόημα χωρίς την τελευταία», υποστηρίζει ο Dewey, ο οποίος συνεχίζει: «Σκοπός του σχολείου είναι μέσα από την παροχή παιδείας να καλλιεργήσει εκείνες τις ικανότητες των μαθητών που εγγυώνται τη συνεχή ανάπτυξη» [\[21\]](#).

Ο μεγάλος φιλόσοφος και παιδαγωγός δεν έχανε ευκαιρία να καθιστά σαφές ότι βασική ικανότητα για την επίτευξη της διαρκούς ανάπτυξης του ανθρώπου είναι η στοχαστική σκέψη, η οποία, κατ' αυτόν, προσφέρει τα μέσα που μας επιτρέπουν να αποφεύγουμε τις ενστικτώδεις αντιδράσεις και μας ενθαρρύνει να αναλαμβάνουμε ενεργή κι εποικοδομητική δράση στηριγμένοι στον ορθό λόγο. Μια τέτοια σκέψη οδηγεί το άτομο στο να προσεγγίζει προβλήματα, να διατυπώνει και να ελέγχει υποθέσεις, να αξιολογεί καταστάσεις και να καταλήγει σε συμπεράσματα, να εξευρίσκει και να προτείνει λύσεις. Με δυο λόγια, η στοχαστική σκέψη εθίζει τον άνθρωπο στο να εφαρμόζει μια επιστημονική, τρόπον τινά, μέθοδο στην εξέταση και διερεύνηση όλων των πτυχών της καθημερινής ζωής του, προκειμένου να τη γνωρίσει, να την κατανοήσει και να την ελέγξει [\[22\]](#).

Με το οικονομικό κραχ του 1929 ο Dewey, που όλα τα προηγούμενα χρόνια κρατούσε μια στάση ανοχής απέναντι στην ελεύθερη οικονομία και το καπιταλιστικό σύστημα γενικά, γίνεται έντονα επικριτικός, όπως φαίνεται καθαρά στο βιβλίο του *Individualism Old and New* (1930), στο οποίο δεν καταγράφεται ούτε ένα θετικό σχόλιο για το σύγχρονο αμερικάνικο οικονομικό σύστημα. Οι Η.Π.Α., ως γνωστόν, οργανώθηκαν οικονομικά στη βάση μιας λογικής που στηριζόταν στον ατομικισμό των πρωτοπόρων της, οι οποίοι συνέβαλαν στη διεύρυνση των γεωγραφικών ορίων της και στην ισχυροποίησή της. Ωστόσο, αυτός ο ατομικισμός που αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη της γενικότερης ανάπτυξής τους, δεν έχει νόημα ούτε και θέση, σύμφωνα με τον Dewey, σε μια κοινωνία που κυριαρχείται από τις μεγάλες εταιρείες (corporations) οι οποίες ελέγχουν όλες σχεδόν τις πτυχές της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής [\[23\]](#). Κι αυτό γιατί ο παλιός ατομικισμός στηρίχθηκε σε ιδέες κι αξίες, όπως η ισότητα στις ευκαιρίες και η δημοκρατική συμμετοχή, που δεν έχουν πέραση πια στη σύγχρονη αμερικάνικη κοινωνία, εκτός κι αν αυτή υποστεί μια ριζική αναδιάρθρωση των οικονομικών δομών της [\[24\]](#). Κι ο Dewey προχωρεί ακόμη περισσότερο. Στο ίδιο βιβλίο υποστηρίζει ότι τάσσεται υπέρ ενός σοσιαλισμού την ονομασία του οποίου αφήνει στη διάθεση των άλλων από τη στιγμή που θα υλοποιηθεί [\[25\]](#).

Οι ριζοσπαστικές αυτές κοινωνικές ιδέες του πατριάρχη της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και του μεγαλύτερου φιλόσοφου της Αμερικής του 20ου αιώνα, οι οποίες βρίσκουν απήχηση σε πολλούς προοδευτικούς παιδαγωγούς που, υπό την επίδρασή του, αναπροσαρμόζουν την κοινωνική φιλοσοφία τους, προκαλούν διαφωνίες ανάμεσα στους Προοδευτικούς Παιδαγωγούς και σε κοινωνικά εκτός από παιδαγωγικά θέματα. Σ' αυτή την ιστορική συγκυρία κατά την οποία οι παιδαγωγικές διαφωνίες και τα κοινωνικά αδιέξοδα των Προοδευτικών Παιδαγωγών πληθαίνουν ενώ η Αμερική πλήττεται από τη μεγαλύτερη οικονομική και κοινωνική κρίση που γνώρισε στην ιστορία της [\[26\]](#), εμφανίζεται στην παιδαγωγική σκηνή των Η.Π.Α. ένας πολλά υποσχόμενος Κοινωνικός Παιδαγωγός, ο πολύ νεότερος του Dewey συνάδελφός του στο Teacher's College του

Πανεπιστημίου Columbia George Sylvester Counts[27], ο οποίος αναλαμβάνει να προσδιορίσει την κατάσταση και να επιλύσει τα προβλήματα προτείνοντας λύσεις.

Ο Counts συμμετέχει στις εργασίες του ετήσιου συνεδρίου της Ένωσης της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, που πραγματοποιείται στη Βαλτιμόρη το Φεβρουάριο του 1932, με μια ρωμαλέα ομιλία η οποία έχει το αιρετικό θέμα «Τολμά η Προοδευτική Εκπαίδευση να είναι προοδευτική;»[28]. Σ' αυτή την ομιλία, αφήνοντας στο περιθώριο τον ακαδημαϊκό καθωσπρεπισμό και την ωραιολογία των λεξιλάγων ακαδημαϊκών, που δε θίγουν την ουσία του θέματος, θέτει καίριους προβληματισμούς, πρωτόγνωρους για συνέδριο, οι οποίοι προκαλούν αναστάτωση στους συνέδρους καθώς τους φέρνουν αντιμέτωπους με τις κοινωνικές ευθύνες τους ως εκπαιδευτικών και διανοουμένων. Είναι δε τόση η αμηχανία που τους καταλαμβάνει ώστε ζητούν από το προεδρείο να ματαιωθούν όλες οι άλλες εισηγήσεις με σκοπό το συνέδριο να έχει τη δυνατότητα ν' ασχοληθεί αποκλειστικά με τις προκλητικές θέσεις και τις ριζοσπαστικές προτάσεις του Counts[29]. ασχοληθεί αποκλειστικά α

Κατά τον Counts είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η Προοδευτική Εκπαίδευση, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της στο παιδί, συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάδειξή του ως αυτόνομης οντότητας και ιδιαίτερης προσωπικότητας καθ' όλα σεβαστής. Η ένστασή του επικεντρώνεται στην αδυναμία της να επεκταθεί σε μια ευρύτερη κοινωνική θεώρηση και να επεξεργαστεί μια θεωρία κοινωνικής πρόνοιας, εκτός πιθανόν εκείνων της αναρχίας ή του άκρατου ατομικισμού που βρίσκουν απήχηση στη φιλελεύθερα σκεπτόμενη αστική τάξη. Η συγκεκριμένη τάξη, παρότι ενστερνίζεται την παιδοκεντρική παιδαγωγική θεωρία, η οποία αναγνωρίζει σ' όλα τα παιδιά ίδια δικαιώματα, και στέλνει τα παιδιά της στα προοδευτικά σχολεία, δεν επιτρέπει το συγχρωτισμό τους μ' εκείνα των λαϊκών τάξεων. Το αποτέλεσμα είναι οι γόνοι των αστών να ζουν μέσα στην άνεση και την οικονομική ευμάρεια αγνοώντας τη φτώχεια, τη δυστυχία και την κοινωνική ανισότητα που επικρατεί στον κόσμο γύρω τους[30].

Οι θέσεις αυτές του Counts βασίστηκαν σε συμπεράσματα στα οποία κατέληξε μετά τη διεξαγωγή σειράς εμπειρικών κοινωνιολογικών ερευνών πάνω στην αμερικανική εκπαίδευση, τα οποία κατέδειξαν πέραν πάσης αμφιβολίας την πραγματική σχέση που συνδέει εκπαίδευση και κοινωνία[31]. Με δεδομένη αυτή τη σχέση, η συνειδητοποίηση της οποίας τον προσανατολίζει σε μια κοινωνιοκεντρική θεώρηση της εκπαίδευσης, ο Counts υποστηρίζει ότι, αν το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης θέλει να είναι αυθεντικά προοδευτικό, οφείλει να απελευθερωθεί από τις επιδράσεις και τις επιρροές της αστικής τάξης και να αντιμετωπίσει σφαιρικά κι αντικειμενικά κάθε κοινωνικό θέμα αδιαφορώντας για τις συνέπειες[32]. Να συνδεθεί άμεσα με τη ζωή και την κοινωνική πραγματικότητα στη ρεαλιστική της μορφή χωρίς καλλωπισμούς και μυθοποιήσεις. Να δημιουργήσει μια οργανική σχέση με την κοινότητα και να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη και ρεαλιστική θεωρία για την κοινωνική πρόνοια. Να κάνει όραμά της τη βελτίωση της ανθρώπινης μοίρας. Να απελευθερώσει τους εκπαιδευτικούς από το φόβο της ευθύνης τους ως φορέων επιβολής και διαποτισμού. Με δυο λόγια, να εγκαταλείψει τον παιδοκεντρικό προσανατολισμό της[33].

Οι προτάσεις αυτές ήταν λογικό να προκαλέσουν τις αντιδράσεις των οπαδών της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής θεωρίας. Οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί, υποστηρικτές της ακραίας ελευθερίας του παιδιού εν ονόματι απαραγράπτων δικαιωμάτων του, στην πολεμική τους εναντίον της αυταρχικής συντηρητικής εκπαίδευσης είχαν επικεντρώσει τα πυρά τους στις έννοιες της επιβολής και του διαποτισμού καθιστώντας τες φόβητρο ακόμη και γι' αυτούς που διαφωνούσαν με τον παιδοκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. «Ακόμη κι η αναφορά της λέξης 'διαποτισμός' στην εκπαίδευση», τονίζει ο Counts, «κάνει και τον πιο σκληροτράχηλο από μας να καταλαμβάνεται από τρόπο»^[34]. Ο διαποτισμός, όμως, δεν ταυτίζεται, όπως αναλαμβάνει να διευκρινίσει, με τη σκόπιμη παραποίηση ή παράλειψη των γεγονότων από το δάσκαλο προκειμένου να υποστηρίξει αυτός ή να κάνει αποδεκτή τη δική του θεωρία ή θέση. Είναι, αντίθετα, η εκπαιδευτική πρακτική σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει όλα τα γεγονότα και εκθέτει όλη την αλήθεια στους μαθητές του, οι οποίοι, έχοντας εξοικειωθεί με τη στοχαστική σκέψη, είναι ικανοί να κατανοήσουν, να κρίνουν, να αξιολογήσουν και να αποφασίσουν ελεύθερα κι ορθολογικά ποιο είναι το σωστό^[35]. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η σταδιακή ανάπτυξή τους, που θα τους καταστήσει αυτόνομες, ολοκληρωμένες κι ελεύθερες δημοκρατικές προσωπικότητες.

Συνεχίζοντας ο Counts την ανάλυση της φύσης και των ορίων της επίδρασης την οποία μπορεί ν' ασκήσει το σχολείο στην ανάπτυξη των μαθητών, που αποτελεί και το πιο σημαντικό πρόβλημα της εκπαίδευσης, περνά στη δεύτερη, εξοβελιστέα ακόμη κι από το λεξιλόγιο των προοδευτικών εκπαιδευτικών, έννοια, εκείνη της επιβολής. Όλη η εκπαίδευση, υποστηρίζει, κι όχι μόνον η θεσμοθετημένη εμπεριέχει, αναπόφευκτα, στοιχεία της επιβολής, αφού η ύπαρξη και η εξέλιξη της κοινωνίας εξαρτάται εν πολλοίς από αυτή. Το να επιμένουν, συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί να αγνοούν αυτή την αλήθεια αντίκειται στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις^[36].

Στο υπόλοιπο μέρος της ομιλίας του ο Counts επιστρατεύει τις βαθιές γνώσεις του στις Κοινωνικές Επιστήμες, τη Φιλοσοφία και την Παιδαγωγική για να απορρίψει μία προς μία τις δέκα πλάνες της ρομαντικής παιδοκεντρικής αντίληψης ώστε να τεκμηριώσει δια της εις άτοπον απαγωγής τις δικές του θέσεις^[37]. Πρωταρχικός κι απaráβατος κανόνας, τονίζει, για να αποβεί η Προοδευτική Εκπαίδευση πραγματικά προοδευτική είναι η συνειδητοποίηση από μέρους των εκπαιδευτικών της κοινωνικής και πολιτικής δύναμης που διαθέτουν ως άτομα οπλισμένα με γνώσεις και προικισμένα με ηθική^[38].

Στη σύγχρονη αμερικάνικη κοινωνία του οικονομικού κραχ και της διαφθοράς των «πρακτικών ανθρώπων», δηλαδή των πολιτικών, των χρηματιστών και των βιομηχάνων, ο λαός έχει ανάγκη μιας ιδιαίτερης καθοδήγησης που θα στοχεύει στην ανασυγκρότηση της υπάρχουσας κοινωνίας. Βασικό παράγοντα για την υλοποίηση αυτού του στόχου αποτελεί η εκπαίδευση, η οποία έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει εκείνες τις δομές συνείδησης που, μακροπρόθεσμα έστω, θα συντείνουν στην αλλαγή των κοινωνικών δομών. Το σχολείο, συνεπώς, δεν αρκεί να είναι απλά ενσωματωμένο στην κοινωνική πραγματικότητα, να αποτελεί τμήμα της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται. Πρέπει να καταστεί μοχλός κοινωνικής αλλαγής,

εργαλείο για την αναδόμηση αυτής της κοινωνίας. Υπ' αυτή την έννοια οφείλει να παίξει ένα σημαντικό ρόλο τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην οικοδόμηση της νέας κοινωνικής πραγματικότητας που οραματίζεται ο Counts[39]. Εδώ ακριβώς, τονίζει, εμφανίζεται η ευθύνη των προοδευτικών εκπαιδευτικών οι οποίοι ως σώμα οφείλουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την εκπόνηση νέων αναλυτικών προγραμμάτων, την αναδιοργάνωση της δομής και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, τον εκσυγχρονισμό των παιδαγωγικών διαδικασιών. Η απλή διδασκαλία της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας δεν είναι αρκετή για την καλλιέργεια της στοχαστικής σκέψης που οδηγεί στην ανάπτυξη του ατόμου. Τα παιδιά πρέπει όχι μόνο να κατανοήσουν ρεαλιστικά την κοινωνία και να την αξιολογήσουν επισημαίνοντας τα μειονεκτήματα και τα προβλήματά της αλλά και να ανακαλύψουν τρόπους υπέρβασης κι επίλυσής τους. Κυρίως, όμως, να συνειδητοποιήσουν ότι η κοινωνία είναι ένα ιστορικό δημιούργημα που διαμορφώνεται, εξελίσσεται και μεταβάλλεται από την ανθρώπινη σκέψη και δράση. Αυτός ακριβώς είναι ο ρόλος που πρέπει να επωμιστούν οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί. Να εμφυσήσουν στα παιδιά την πίστη στις δυνατότητες αλλαγής της, να προσφέρουν το όραμα μιας κοινωνίας για την οποία αξίζει ν' αγωνιστούν και να τους καλλιεργήσουν την επιθυμία για ανάληψη δράσης προς δημιουργία μιας νέας τάξης πραγμάτων η οποία θα βασίζεται στα ιδανικά της αυθεντικής αμερικάνικης δημοκρατίας των πρωτοπόρων εμπλουτισμένης με αρκετά στοιχεία σοσιαλισμού[40].

Με το τέλος των εργασιών του συνεδρίου, το προεδρείο υιοθέτησε απέναντι στις προκλητικές κοινωνικο-παιδαγωγικές θέσεις του Counts, που λίγο-πολύ προϋπήρχαν -αν και όχι τόσο ξεκάθαρα και ριζοσπαστικά- στη σκέψη του Dewey, την κλασική φιλελεύθερη στάση. Ανέθεσε, δηλαδή, σε μια επιτροπή με τον τίτλο Επιτροπή των Κοινωνικών και Οικονομικών Προβλημάτων, στην οποία θα συμμετείχε και ο Counts, να μελετήσει νηφάλια και σε βάθος τις προτάσεις του τελευταίου και να αποφανθεί για τη σημασία και τη χρηστικότητά τους.

Κατά το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στη συγκρότηση της επιτροπής και την έκδοση του τελικού πορίσματός της, η ομιλία και οι θέσεις του Counts γίνονται γνωστές έξω από τον περιορισμένο χώρο του συνεδρίου υπό τη μορφή βιβλίου με τον τίτλο «Τολμά το σχολείο να χτίσει μια Νέα Τάξη Πραγμάτων;» και βρίσκουν θερμή απήχηση στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα των Η.Π.Α. Είναι σπάνιες οι περιπτώσεις στην ιστορία της εκπαίδευσης που ένας παιδαγωγός πίστεψε τόσο πολύ στο δάσκαλο, διέκρινε τις ικανότητες που διαθέτει για τη βελτίωση της κοινωνίας ως συνόλου και του έδωσε τη δυνατότητα αλλά και την ώθηση να τις χρησιμοποιήσει για το συλλογικό συμφέρον κι όχι εκείνο της άρχουσας τάξης.

Παράλληλα με την ικανοποίηση που γεννούν, οι θέσεις αυτές του Counts, τις οποίες συμμερίζονται και άλλοι σημαντικοί Προοδευτικοί Παιδαγωγοί[41], προκαλούν στους εκπαιδευτικούς και έντονους προβληματισμούς οι οποίοι θα αποτελέσουν αντικείμενο θεωρητικών συζητήσεων κι αναζητήσεων που θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας[42]. Οι Παιδαγωγοί-εισηγητές αυτής της θεωρίας θα αναλάβουν από κει κι ύστερα μ' έναν

ιεραποστολικό ζήλο να πείσουν τους μάχιμους εκπαιδευτικούς για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν στην αναδόμηση της κοινωνίας και να τους εμψυχώσουν προς αυτή την κατεύθυνση[43].

Στο μεταξύ, η συγκροτηθείσα για τη μελέτη των θέσεων του Counts επιτροπή, μετά από αλληπάλληλες συναντήσεις που διήρκεσαν ένα χρόνο και πραγματοποιήθηκαν στη λέσχη των καθηγητών του Πανεπιστημίου Columbia, κατέληξε σ' ένα ομόφωνο πόρισμα που κατατέθηκε το Μάρτιο του 1933 στο ετήσιο συνέδριο της Ένωσης της Προοδευτικής Εκπαίδευσης στο Chicago. Σύμφωνα με το πόρισμα, οι ριζοσπαστικές θέσεις του Counts δε στερούνταν παιδαγωγικής αξίας[44].

Η ομόφωνη αναγνώριση της παιδαγωγικής σημασίας των ιδεών και των προτάσεων του Counts από τα μέλη της επιτροπής, προκάλεσε κύμα διαμαρτυριών και πυροδότησε νέες αντιδράσεις των παιδοκεντρικών και μετριοπαθών εκπαιδευτικών όπως επίσης και του προεδρείου της Ένωσης. Αποτέλεσμα των αντεγκλήσεων ήταν η άρνηση δημοσίευσης αυτού του πορίσματος στο επίσημο έντυπο της Ένωσης, το Progressive Education[45], γεγονός που οδήγησε τα μέλη της επιτροπής να το εκδώσουν ως βιβλίο με τον τίτλο «Ένα κάλεσμα στους δασκάλους του Έθνους»[46]. Ο φόβος, εξάλλου, ότι οι ιδέες του Counts θα μπορούσαν να εκφραστούν και να διαδοθούν μέσω του επίσημου επιστημονικού περιοδικού της Ένωσης της Προοδευτικής Εκπαίδευσης από άλλους θαυμαστές και υποστηρικτές του, οδήγησε το προεδρείο αυτής σε μια πράξη αποκλεισμού της ελεύθερης έκφρασης των ριζοσπαστών ανασυγκροτιστών. Η μέθοδος ήταν απλή. Το Progressive Education προσανατόλισε την εκδοτική πολιτική του στη δημοσίευση εργασιών πολιτικά ακίνδυνων που σχετίζονταν με θέματα αφορούντα τη ζωή της σχολικής τάξης, τις διδακτικές μεθόδους, τις παιδαγωγικές και ψυχολογικές έρευνες που διεξάγονταν. Συνακόλουθα, θέματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής και Φιλοσοφίας της Παιδείας δεν ενδιέφεραν το περιοδικό και δεν είχαν θέση στις σελίδες του.

Σε απάντηση αυτού του πνευματικού πογκρόμ που εφάρμοζε η Ένωση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, οι ριζοσπάστες παιδαγωγοί προχώρησαν το 1934 στην έκδοση ενός νέου μηνιαίου περιοδικού, του Social Frontier, που είχε ως στόχο του τη διεξαγωγή διαλόγου πάνω στους προβληματισμούς της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας και την ευρύτερη διάδοση των αρχών της[47]. Βασικά μέλη της συντακτικής επιτροπής του εν λόγω περιοδικού ήταν οι William H. Kilpatrick, John Childs, Jesse Newlon, Harold Rugg και George Counts, όλοι συνάδελφοι και στενοί συνεργάτες του Dewey στο Teacher's College του Πανεπιστημίου Columbia. Αυτή η ομάδα των Φιλοσόφων της Παιδείας καθώς κι άλλοι Κοινωνικοί Επιστήμονες, Παιδαγωγοί και διανοούμενοι, αρθρογραφώντας μέσα από τις σελίδες του περιοδικού έδωσαν το έναυσμα για μια γόνιμη συζήτηση γύρω από την Ανασυγκροτική Φιλοσοφία της Παιδείας, που προήγαγε τον παιδαγωγικό και κοινωνικό στοχασμό και καλλιέργησε για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα την ελπίδα των προοδευτικών εκπαιδευτικών για τη δημιουργία μιας νέας τάξης πραγμάτων με αιχμή του δόρατος την εκπαίδευση.

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- [1] Γενικά για το θέμα αυτό βλ. Hays, S. (1957) *The Response to Industrialism 1885-1914* (Chicago, The University of Chicago Press).
- 2 Miller, J. (1973) *The Urbanization of Modern America* (N.Y., Harcourt Brace Jovanovich), pp. 63-100.
- 3 Higham, J. L. (1973) *Strangers in the Land: Patterns of American Nativism 1860-1925* (N.Y., Autheneum) pp. 35-67 και Handling, O. (Ed.) (1959) *Immigration as a Factor in American History* (Englewood Cliffs, Prentice Hall).
- 4 Lens, S. (1969) *Radicalism in America* (N.Y., Thomas Crowell), pp. 149-193, Ash. R. (1972) *Social Movements in America* (Chicago, Markham Publishing Co.), pp. 116-149 και Taft, Ph. & Ross, Ph. (1970) *American Labor Violence: Its Causes, Character and Outcome*, in: Gracham, H. D. & Curr, T. R. (Ed), *A History of Violence in America* (N.Y., Bentam Books), pp. 281-328.
- 5 Meir, Aug. & Rudwick El. (1970) *From Plantation to Getto* (N.Y., Hill and Wang) pp. 213-250.
- 6 Για την εμφάνιση του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης βλ. Cremin, L. A. (1964) *The Transformation of the School* (N.Y., Vintage Books) και Karier, Cl. J. (1967) *Man, Society and Education* (Glenview Ill., Scott, Foresman) pp. 121-147.
- 7 Βλ. Wiebe, R. H. (1967) *The Search for Order* (N.Y., Hill and Wang) και το κλασικό έργο του Hofstadter, R. (1955) *The Age of Reform* (N.Y., Vintage Books).
- 8 Βλ. Wirth, Ar. G. (1966) *John Dewey as Educator: His Design for Work in Education (1894-1904)* (N.Y., John Wiley & Sons).
- 9 Για τον παιδαγωγικό στοχασμό του Dewey βλ. Dewey, J. (1897) *My Pedagogic Creed* in: *School Journal*, LIV, pp. 77-80, Dewey, J. (1956) *The Child and the Curriculum. The School and Society* (Chicago, The University of Chicago Press) {τα έργα αυτά πρωτοεκδόθηκαν το 1902 και 1900 αντίστοιχα} και Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (N.Y., MacMillan). Για την εφαρμογή των παιδαγωγικών ιδεών του βλ. Mayhew, C. C. Edwards, An. C. (1965) *The Dewey School* (N.Y., Atherton Press).
- 10 Βλ. Dewey, J. (1916) όπ. π.
- 11 Karier, Cl. J. (1967), pp. 235-7.
- 12 Williams, Ap. W. (1966) *The Contours of American History* (Chicago, Quadrangle Books) pp. 414-425.
- 13 Carter, P. A. (1975) *The Twenties in America* (N.Y., Thomas Crowell Co) pp. 1-34 και Allen, F. L. (1964) *Only Yesterday* (N.Y., Harper & Row) pp. 73-101.

- 14 Weinstein, J. (1969) *The Decline of Socialism in America 1912-1925* (N.Y., Vintage Books), Roche, J. P. (1963) *The Quest for the Dream* (Chicago, Quadrangle Books) pp. 50-75 και Palmer, A. M. (1970) *The Red Scare*, in: Baritz L. (ed.) *The Culture of the Twenties* (Indianapolis, The Bobbs-Merrill) pp. 75-85.
- 15 Cowley, M. (1969) *Exiles Returns. A Literary Odyssey of the 1920's* (N.Y., The Viking Press) pp. 48-80 και Nash, R. (19) *The Nervous Generation: American Thought 1917-1930* pp. 33-125.
- 16 Για την παρέκκλιση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης από την αρχική της θέση βλ. Beck, R. H. (May 1959) *Progressive Education and American Progressivism: Margaret Naumburg*, in: *Teacher College Record*, 60, pp. 198-208.
- 17 Για την παιδαγωγική θεωρία και πράξη αυτής της παιδαγωγικής τάσης βλ. Naumburg, M. (1928) *The Child and the World* (N.Y., Harcourt Brace & Co).
- 18 Cremin, L.A. (Fall 1957) *The Progressive Movement in American Education. A Perspective*, in: *Harvard Educational Review*, 27, pp. 266-9.
- 19 Dewey, J. (July-Sept. 1928) *Progressive Education and the Science of Education*, in: *Progressive Education*, V, pp. 197-204. Η συγκεκριμένη ομιλία παρατίθεται και στο: Archambault, R. (ed.) (1974) *John Dewey in Education* (Chicago, The University of Chicago Press) pp. 169-181.
- 20 Archambault, R. (ed.) (1974), pp. 176.
- 21 Dewey, J. (1916), pp. 60-62.
- 22 Όπ. π. σσ. 89-90.
- 23 Βλ. Weinstein, J. (1968) *The Corporate Ideal in the Liberal State* (Boston, Beacon Press) και Parenti, M. (1977) *Democracy for the Few* (N. Y., St. Martin's Press).
- 24 Dewey, J. (1962) *Individualism Old and New* (N. Y., Capricorn Books), pp. 89-90
- 25 Όπ. π. σελ. 119
- 26 Βλ. Calbraith, J. K. (1961) *The Great Crash 1929* (Boston, Houghton Mifflin Co).
- 27 Περισσότερα για τον Counts βλ. Goutec, G. (1984) *George S. Counts and American Civilization: The Educator as a Social Theorist* (Macon Co., Mercer University Press).
- 28 Η ομιλία αυτή κυκλοφόρησε υπό μορφή βιβλίου με τον τίτλο *Dare the School Build a New Social Order?* το 1932. Εδώ χρησιμοποιούμε την τρίτη έκδοση. Βλ. Counts, G. S. (1978) *Dare the School Build a New Social Order?* (Carbondale, Southern Illinois University Press).

- 29 Βλ. Notes on the Convention (April 1932), in: *Progressive Education*, IX, pp. 288-290 και Redefor, F. (April 1949) Resolutions, Reactions and Reminiscences, in: *Progressive Education* XXVI, pp. 182-188.
- 30 Counts, G. S. (1978) p. 5.
- 31 Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1920 ο Counts εκπόνησε μια σειρά κοινωνιολογικών ερευνών πάνω στη δομή και τη λειτουργία της αμερικάνικης εκπαίδευσης. Οι έρευνες αυτές εμπεριέχονται στα εξής βιβλία: Counts, G. S. (1922), *The selective Character of American Secondary Education* (Chicago, The University of Chicago Press), Counts, G. S. (1927) *The Social Composition of the Boards of Education* (Chicago, The University of Chicago Press) και Counts, G. S. (1928) *School and Society in Chicago* (N. Y., Harcourt, Brace & Co).
- 32 Counts, G. S. (1978) p. 7.
- 33 Όπ. π. σελ. 7.
- 34 Όπ. π. σελ. 7.
- 35 Όπ. π. σελ. 8.
- 36 Όπ. π. σελ. 9.
- 37 Όπ. π. σσ. 11-24.
- 38 Όπ. π. σσ. 27-28.
- 39 Όπ. π. σσ. 44-52.
- 40 Όπ. π. σσ. 25-34.
- 41 Kilpatrick, W. H. (1932) *Education and the Social Crisis* (N. Y., Liveright) και Kilpatrick, W. H. (ed.) (1933) *The Educational Frontier* (N.Y., The Century Co.).
- 42 Για μια γενική θεώρηση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας βλ. Brameld, Th. (1965) *Toward a Reconstructed Philosophy of Education* (N.Y., Holt, Rinehart and Winston) και Stanley, W. O. (1953) *Education and Social Integration* (N. Y., Columbia University).
- 43 Φυσικά οι αντιδράσεις σ' αυτή τη ριζοσπαστική θεώρηση του ρόλου της εκπαίδευσης δεν περιορίζονται στους κόλπους της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Για την επέκτασή τους βλ. Kallen, H. (April 1933) *Controversial Social Issues: What shall we do with them?*, in *Progressive Education*, X, pp. 188-195.
- 44 Bowers, G. A. (1969) *The Progressive Educator and the Depression: The Radical Years* (N. Y., Random House) pp. 35-6.

45 Οπ. π. σσ. 36-7.

46 Progressive Education Associations Committee on Social and Economic Problems (1933) A Call to the Teachers of the Nation (N. Y., John Day).

47 Για την ίδρυση αυτού του περιοδικού και του ρόλου του στη διανοητική ζωή της εποχής βλ. Bowers, C. A. (Sept. 1964) The Social Frontier Journal: A Historical Sketch, in History of Education Quarterly, 4, pp. 167-180.



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Allen, F. L. (1964) Only Yesterday (N.Y., Harper & Row).

Archambault, R. (ed.) (1974) John Dewey in Education (Chicago, The University of Chicago Press).

Ash. R. (1972) Social Movements in America (Chicago, Markham Publishing Co.).

Beck, R. H. (May 1959) Progressive Education and American Progressivism: Margaret Naumburg, in: Teacher College Record, 60.

Bode, B. H. (1937) Democracy as a Way of Life (N. Y., MacMillan).

Bode, B. H. (1938) Progressive Education at the Crossroads (N. Y., Newson).

Bowers, C. A. (Sept. 1964) The Social Frontier Journal: A Historical Sketch, in History of Education Quarterly, 4.

Bowers, G. A. (1969) The Progressive Educator and the Depression: The Radical Years (N. Y., Random House).

Browder, E. (January 1935) Education – An Ally in the Workers' struggle, in: Social Frontier, I (4).

Brameld, Th. (Nov. 1935) Karl Marx and the American Teachers, in: Social Frontier, II (2).

Brameld, Th. (1965) Toward a Reconstructed Philosophy of Education (N.Y., Holt, Rinehart and Winston).

Calbraith, J. K. (1961) The Great Crash 1929 (Boston, Houghton Mifflin Co).

- Carter, P. A. (1975) *The Twenties in America* (N.Y., Thomas Crowell Co).
- Childs, J. L. (April 1936) Can Teachers stay out of the Class Struggle?, in: *Social Frontier*, II (7).
- Counts, G. S. (1922), *The selective Character of American Secondary Education* (Chicago, The University of Chicago Press).
- Counts, G. S. (1927) *The Social Composition of the Boards of Education* (Chicago, The University of Chicago Press).
- Counts, G. S. (1928) *School and Society in Chicago* (N. Y., Harcourt, Brace & Co).
- Counts, G. S. (1978) *Dare the School Build a New Social Order?* (Carbondale, Southern Illinois University Press).
- Cowley, M. (1969) *Exiles Returns. A Literary Odyssey of the 1920's* (N.Y., The Viking Press).
- Cremin, L.A. (Fall 1957) *The Progressive Movement in American Education. A Perspective*, in: *Harvard Educational Review*, 27.
- Cremin, L. A. (1964) *The Transformation of the School* (N.Y., Vintage Books).
- Dewey, J. (1897) *My Pedagogic Creed* in: *School Journal*, LIV.
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (N.Y., MacMillan).
- Dewey, J. (July-Sept. 1928) *Progressive Education and the Science of Education*, in: *Progressive Education*, V.
- Dewey, J. (Oct. 1934) *Can Education Share in Social Reconstruction?*, in: *Social Frontier*, I.
- Dewey, J. (Dec. 1935) *The Meaning of Liberalism*, in: *Social Frontier*, II (3).
- Dewey, J. (Jan. 1936) *Liberalism and Equality* in: *Social Frontier*, II (4).
- Dewey, J. (May 1936) *Class, Struggle and the Democratic Way* in: *Social Frontier* II (8).
- Dewey, J. (May 1937) *Education and Social Change*, in *Social Frontier*, III.
- Dewey, J. (1956) *The Child and the Curriculum. The School and Society* (Chicago, The University of Chicago Press).
- Dewey, J. (1962) *Individualism Old and New* (N. Y., Capricorn Books).
- Gathel, R. H. (1972) *The Evolution of the Concept*, in: Shook, I. A. (ed.) *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays* (London, Roytledge and Kegan Paul).

- Goutec, G. (1984) *George S. Counts and American Civilization: The Educator as a Social Theorist* (Macon Co., Mercer University Press).
- Gracham, H. D. & Curr, T. R. (Ed), *A History of Violence in America* (N.Y., Bentam Books).
- Handling, O. (Ed.) (1959) *Immigration as a Factor in American History* (Englewood Cliffs, Prentice Hall).
- Hays, S. (1957) *The Response to Industrialism 1885-1914* (Chicago, The University of Chicago Press).
- Higham, J. L. (1973) *Strangers in the Land: Patterns of American Nativism 1860-1925* (N.Y., Autheneum).
- Hofstadter, R. (1955) *The Age of Reform* (N.Y., Vintage Books).
- Kallen, H. (April 1933) *Controversial Social Issues: What shall we do with them?*, in *Progressivw Education*, X.
- Karier, Cl. J. (1967) *Man, Society and Education* (Glenview Ill., Scott, Foresman).
- Kilpatrick, W. H. (1932) *Education and the Social Crisis* (N. Y., Liveright).
- Kilpatrick, W. H. (ed.) (1933) *The Educational Frontier* (N.Y., The Century Co.).
- Lens, S. (1969) *Radicalism in America* (N.Y., Thomas Crowell).
- Mayhew, C. C. Edwards, An. C. (1965) *The Dewey School* (N.Y., Atherton Press).
- Meir, Aug. & Rudwick El. (1970) *From Plantation to Getto* (N.Y., Hill and Wang).
- Miller, J. (1973) *The Urbanization of Modern America* (N.Y., Harcourt Brace Jovanovich).
- Nash, R. (19) *The Nervous Generation: American Thought 1917-1930*.
- Naumburg, M. (1928) *The Child and the World* (N.Y., Harcourt Brace & Co).
- Palmer, A. M. (1970) *The Red Scare*, in: Baritz L. (ed.) *The Culture of the Twenties* (Indianapolis, The Bobbs-Merrill).
- Parenti, M. (1977) *Democracy for the Few* (N. Y., St. Martin's Press).
- Progressive Education Associations Committee on Social and Economic Problems (1933) *A Call to the Teachers of the Nation* (N. Y., John Day).
- Rauch B. (1963) *The History of the New Deal* (N. Y., Capricon Books).

Redefer, F. (April 1949) Resolutions, Reactions and Reminiscences, in: Progressive Education XXVI.

Roche, J. P. (1963) The Quest for the Dream (Chicago, Quadrangle Books).

Schlesinger, A. M. (1958) The Coming of the New Deal (Boston, Houghton Mifflin Co.).

Stanley, W. O. (1953) Education and Social Integration (N. Y., Columbia University).

Taft, Ph. & Ross, Ph. (1970) American Labor Violence: Its Causes, Character and Outcome, in:

Weinstein, J. (1968) The Corporate Ideal in the Liberal State (Boston, Beacon Press).

Weinstein, J. (1969) The Decline of Socialism in America 1912-1925 (N.Y., Vintage Books).

Wiebe, R. H. (1967) The Search for Order (N.Y., Hill and Wang).

Williams, Ap. W. (1966) The Contours of American History (Chicago, Quadrangle Books).

Wirth, Ar. G. (1966) John Dewey as Educator: His Design for Work in Education (1894-1904) (N.Y., John Wiley & Sons).

Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟΝ 19^Ο ΑΙΩΝΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

**Δημήτρης Α. ΣΑΚΚΗΣ,
επικ. καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η θέση του παιδιού, αγοριού και κοριτσιού, στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο είναι ερώτημα μείζονος ιστορικής σημασίας και ιδιαίτερα αν τεθεί σε συσχέτισμό με τις γενικότερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της περιόδου. Το χαμηλό οικονομικοκοινωνικό επίπεδο ζωής του παιδιού κατά τον 19^ο αιώνα είναι χρήσιμο να συνδυαστεί με τα μέτρα εκπαίδευσης που θεσμοθέτησε το νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Όπως διαπιστώθηκε από έρευνες στα Γενικά Αρχεία του Κράτους, το παιδί, υπό καθεστώς οικονομικής εκμετάλλευσης, στο πλαίσιο της «πατριαρχικής» ελληνικής οικογένειας, συμμετείχε στην πρωτογενή παραγωγή, γεγονός που επηρέασε τη φοίτησή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όταν του δινόταν η δυνατότητα φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημιουργούνταν οι προϋποθέσεις πρόσβασής του στη δημόσια υπαλληλία του νεότευκτου κράτους, δεδομένου ότι η σαφώς διαφοροποιημένη στοχοθεσία της εκπαίδευσης κατά φύλο υπήρξε για τον ανδρικό πληθυσμό μοχλός κοινωνικής ανοδικής κινητικότητας. Η μορφωτική αναβάθμιση του παιδιού, απόρροια της εκπαιδευτικής κινητικότητας, συνέβαλε στην πολιτισμική άνοδο της κοινωνίας, στη δημιουργία της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στο αρτισύστατο κράτος, με την απομάκρυνση από πρότυπα συμπεριφοράς που προσιδίαζαν με αυτά της οθωμανικής περιόδου.

ABSTRACT

The status of children, both boys' and girls', in the context of the particular place and time is an issue of major historical importance, especially when associated with the overall socio-economic and cultural conditions of the period in question. The low socio-economic status of children in the 19th century is worth to be associated with the educational standards introduced by the newly founded Greek state.

Research at the General Archives of the State has shown that children, in a situation of economic exploitation in the context of the patriarchic Greek family, were taking part in production, a fact that influenced their primary schooling. Since the clearly differentiated educational objectives in terms of gender were a means for upward social mobility of the male population, when children were given the chance to study at the secondary level of education, they were fulfilling the prerequisites for entering the civil service of the newly founded state. As a result of the educational mobility, children's educational upgrading resulted in the cultural raising of the society, in the creation of a new cultural reality in the newly founded state, by moving away from the behavioural standards similar with those of the Ottoman period.

1. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΑΓΟΡΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΙΘ' ΑΙΩΝΑ. ΑΔΡΟΜΕΡΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.

1. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των Ελλήνων μετά την ελληνική ανεξαρτησία είναι δεινή. Μεγάλο μέρος του πληθυσμού υποσιτίζεται και ζει κάτω από άθλιες συνθήκες, μια και οι καταστροφές της Επαναστατικής περιόδου και εκείνης της Αναρχίας του 1832 είναι πρόσφατες (Μάουρερ, 1976). Οι Βαυαροί είχαν στόχο τη δόμηση κράτους δυτικού τύπου, ωστόσο τα δάνειο των 60.000.000 φράγκων που πήρε ο Όθων, τον Ιούλιο του 1833 από μέρους των δυνάμεων, δεν αξιοποιήθηκε σε παραγωγικές επενδύσεις, ούτε στην προσαρμογή του αγροτικού τομέα στις νέες μεθόδους αγροτικής καλλιέργειας, αλλά περισσότερο στην ικανοποίηση των αναγκών του υδροκέφαλου κρατικού μηχανισμού. Εξάλλου, ο μεγαλύτερος πληθυσμός στο ελεύθερο ελληνικό κράτος ήταν μη προνομιούχοι και η πλειονότητα των αγροτικών οικογενειών ανήκε στην κατηγορία των ακτημόνων ή εκείνης των κατόχων μικρού κλήρου, με συνέπεια να καθίσταται αδύνατη η εξασφάλιση των αναγκών προς διαβίωση εσόδων (Mouzelis, 1978- About, 1855- Βεργόπουλος, 1975- Σβορώνος, 1985- Petropoulos, 1985- Πετρόπουλος-Κουμαριανού, 1982-Αγριαντώνη, 1999-Κρεμμυδάς, 1999- Δερτιλής, 1993- Mouzelis, 1978) Σακκής, 2001).

Οι αγροτοεργατικές κατηγορίες, αποτελούμενες κυρίως από ακτήμονες καλλιεργητές, ζούσαν σε καθεστώς εξαθλίωσης με πόρους που προέρχονταν ή από την καλλιέργεια γης γαιοκτημόνων ή του κράτους. Υπολογίστηκε ότι η όλη εργασία των καλλιεργητών αντιστοιχούσε με 20-43 αγροτικά ημερομίσθια. Το αποτέλεσμα των χαμηλών εσόδων ήταν η κακή διατροφή, η οποία, σε συνδυασμό με τους λοιμούς, ευθυνόταν για την αυξημένη θνησιμότητα. Ο μέσος όρος ζωής έφτανε περίπου τα 35 χρόνια, ενώ ένα παιδί στα πέντε πέθαινε πριν να γίνει ενός έτους, μια και η ελονοσία, ο τύφος, η ευλογιά, η ιλαρά, η οστρακιά, η γαστρεντερίτιδα, (αλλά και η επιδημία χολέρας του 1854 που χτύπησε ιδιαίτερα τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα) ευθύνονταν για τη μεγάλη παιδική θνησιμότητα (Μπουρνόβα - Προγουλάκης, 1999).

Από τα πρώτα κιόλας μετεπαναστατικά χρόνια, η Αθήνα (που από το 1834 ορίστηκε πρωτεύουσα του ελληνικού κράτους) θα μετατραπεί σε ένα πολιτικοοικονομικό και πολιτιστικό κέντρο και συνάμα σε μοχλό κοινωνικοοικονομικής ανοδικής κινητικότητας των μεσαίων και μικροαστικών στρωμάτων. Πολυάριθμες μάζες αγωνιστών της Επανάστασης και οικογένειες νεκρών αγωνιστών, θα εγκατασταθούν στην πρωτεύουσα. Η διάλυση των άτακτων στρατιωτικών σωμάτων της Ανεξαρτησίας επέφερε οδυνηρές πληγές και δημιούργησε μια νέα κατάσταση πραγμάτων για τους παλιούς αγωνιστές, μια και 7.000 περίπου από αυτούς έμειναν άνεργοι. Χωρίς στέγη και απασχόληση, ανάπηροι και εξαθλιωμένοι, ορφανά και χήρες, καταλάμβαναν τα πεζοδρόμια στην αγορά της πόλης, έχοντας τη ζητιανιά για βιοπορισμό και συνυπάρχοντας με ετερόχθονους εξευρωπαϊσμένους Έλληνες, με συνέπεια η επανάσταση του 1821 να

αποτελέσει για τους ενδεείς αγωνιστές και τα παιδιά τους μια άσβεστη τραυματική ανάμνηση (Κορασίδου, 2000).

2. Η παραπάνω δεινή οικονομική κατάσταση δημιούργησε και αντίστοιχες αντίξοες συνθήκες ζωής της ελληνικής οικογένειας του ΙΘ΄ αιώνα, άμεσος αποδέκτης των οποίων ήταν το παιδί, που στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο μπορεί να χαρακτηριστεί οικονομική μονάδα, μια και θα αναγκαστεί να συμμετάσχει ενεργά στην παραγωγή.

Έτσι, η ένδεια της ελληνικής οικογένειας οδήγησε στην ένταξη των αγοριών στον παραγωγικό πληθυσμό με την ενασχόλησή τους, αρχικά στην αγροτική παραγωγή, στη ξένη δούλεψη ως υπηρέτες ή τσιράκια και αργότερα στη ναυτιλία. Το αγόρι, τέλος, θα υποστεί τις συνέπειες της εκμετάλλευσής του με την εργασία του στην αναπτυσσόμενη ελληνική βιομηχανία και γενικά σε εργασίες του τριτογενούς τομέα της οικονομίας.

Κοντολογίς, στα κλειστά νοικοκυριά, που ήταν υπό την πατρική εξουσία, το αγόρι εργαζόταν χωρίς αμοιβή και συμμετείχε ενεργά στις αγροκτηνοτροφικές εργασίες από τη νηπιακή ηλικία. Το αγόρι ως τσιράκι δούλευε στο κοινωνικό σύνολο του εργαστηρίου, που αποτελούνταν από το μάστορα και τους τεχνίτες, και υπό καθεστώς πατριαρχικών και ιεραρχικών θεσμών. Ο Γιάννης Ληξουριώτης αναφέρεται σε καταστατικό που συστάθηκε από τη συντεχνία βυρσοδεψών Κοζάνης, το 1826, πως ένα τσιράκι που θέλει να μάθει την τέχνη, δίχως να είναι οικότροφος του μάστορα, πρέπει να εργάζεται ένα χρόνο χωρίς να πληρώνεται, ενώ, στην περίπτωση που ως μαθητής τρέφεται από το μάστορα, θα πρέπει να εργάζεται τρία χρόνια χωρίς μισθό. Σε άλλο επίσης καταστατικό, σύμφωνα με τον προαναφερθέντα συγγραφέα, το 1779, των μπακάληδων, ανιχνεύονται στοιχεία ολοκληρωτικής υποταγής, μια και οι πρωτομάστορες πρέπει να τιμώνται και να φροντίζονται από τα τσιράκια και σε αντίθετη περίπτωση η τιμωρία θα επιβαλόταν «εις τον φάλαγκαν» και σε δημόσιο χώρο (Ληξουριώτης, 1986). Ως μαστορόπουλο το αγόρι εργαζόταν στα κινητά συνεργεία και η σχέση του με το μάστορα δεν είναι, τις περισσότερες φορές, μισθωτική, αλλά, εξαιτίας της απόστασής του από την οικογένεια, διαφοροποιείται και κωδικοποιείται με τη γνωστή λέξη «ψυχογιός». Αλλά και ως ναυτόπουλο προσφέρει στη ναυτιλία από την ηλικία των επτά ετών, αν κατοικούσε σε νησί. Μετά την απελευθέρωση αυξάνεται κατά πολύ η εργασία παιδιών στο ναυτικό, μια και οι νομοθετικές ρυθμίσεις δεν απαγορεύουν την παιδική εργασία (και εκμετάλλευση), επιτρέποντας τη ναυτολόγηση αγοριών κάτω του 16ου έτους (Νόμος ΤΠ΄ της 24 Οκτωβρίου 1856- Ληξουριώτης, 1986).

Επιλέον, το αγόρι θα γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης στο πλαίσιο της συγκρότησης της ελληνικής βιομηχανίας αρχικά στη Σύρο (εργοστάσιο ελληνικής ατμοπλοΐας) και αργότερα στον Πειραιά, στην Πάτρα, στο Βόλο. Σύμφωνα με τον Γ.Δ. Ληξουριώτη το μεταξουργείο της Αθήνας απασχολούσε 300 εργάτες, από τα οποία τα 260 ήταν κορίτσια· γενικότερα, στο σύνολο 7.342 βιομηχανικών εργατών, 629 ήταν αγόρια μικρότερα των 14 ετών και

524 κορίτσια της ίδιας ηλικίας. Βέβαια, ένα μεγάλο ποσοστό από τους 25.000 περίπου εποχιακούς εργάτες ήταν παιδιά. Τα αγόρια που έκαναν δουλειές του δρόμου ανέρχονταν (σε μέτρηση που έγινε το δεύτερο μισό του ΙΘ΄ αιώνα) στα 150, οι υπηρέτες και οι υπηρέτριες 2.000 και οι υπηρέτες της αγοράς 3.200. Τα παιδιά που εργάζονταν σε κλωστήρια και άλλες βιομηχανίες ανέρχονταν στα 813 από σύνολο 900 εργαζομένων (Ληξουριώτης,1986).

Τα αγόρια που στέλνονταν από τους γονείς τους στην Αθήνα για βιοπορισμό ζούσαν κάτω από άθλιες συνθήκες: οι γονείς τους εκμίσθωναν την εργασία τους, αντί ευτελούς ποσού, σε μόνιμους κατοίκους της πρωτεύουσας, οι οποίοι με τη σειρά τους, αφού ανέθεταν σ' αυτά εργασίες του δρόμου, συμπεριφέρονταν στους φτωχούς μικρούς με περισσή σκληρότητα και ξυλοδαρμούς. Το 1873, τα αγόρια δουλοπάροικοι υπό την εκμετάλλευση σωματεμπόρων ανέρχονταν στα τριακόσια (Ληξουριώτης,1986).

Πράγματι, στις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα στην Αθηναϊκή κοινωνία, τα πολυάριθμα, άπορα παιδιά αποτελούν μια νέα «ιδιαιτέρη τάξη». Πρόκειται για παιδιά που μένουν μόνα τους μετά τη θανατηφόρα επιδημία χολέρας (1854), ή έρχονται στην πρωτεύουσα αναζητώντας ένα καλύτερο «αύριο». Άλλα πάλι, δουλεύουν προκειμένου να συντηρήσουν την οικογένειά τους, και άλλα δουλεύουν για λογαριασμό των «εργολάβων της φτώχειας», μετατρέποντας τον εαυτό τους σε ζητιάνο. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία κάποιου ταξιδιώτη, ο οποίος με πικρία αναφέρει, ότι στην Ελλάδα, τα παιδιά γίνονται υποχείριο των μεγαλυτέρων τους. Κανείς δεν αναλαμβάνει οποιαδήποτε εργασία ή αγγαρεία, παρά μεταθέτουν την ευθύνη τους στους ανήλικες και εκείνοι καλούνται να τη φέρουν εις πέρας (Κορασίδου,2000)

Κοντολογίς, στις τελευταίες δεκαετίες του αιώνα τα παιδιά εισάγονται στην παραγωγική διαδικασία. Η βιομηχανική άνθιση που επακολούθησε, επέφερε και την αύξηση του πληθυσμού της Αθήνας και του Πειραιά (πολλοί Κρήτες πρόσφυγες λ.χ., μετά την Κρητική Επανάσταση, θα εγκατασταθούν μόνιμα στις φτωχές συνοικίες του κέντρου). Έτσι, τα παιδιά που συμμετέχουν στη ξένη δούλεψη αυξάνονται. Θα παρουσιαστούν όμως και οι πρώτες αντιδράσεις για το καθεστώς της παιδικής εκμετάλλευσης κατά το τελευταίο μισό του ΙΘ΄ αιώνα: την Πρωτομαγιά του 1893 προβλήθηκαν αιτήματα για οκτάωρη εργασία, ενώ το ζήτημα της παιδικής εργασίας άρχισε να γίνεται αντικείμενο σοβαρού ενδιαφέροντος από οργανωμένα συνδικαλιστικά σωματεία και εργατικά κέντρα. Παρ' όλα αυτά, σε υπομνήματα για τις συνθήκες εργασίας του Εργατικού Συνδέσμου Πάτρας, Αθήνας και Πειραιά, από το 1906 έως και το 1911, δεν παρουσιάζεται κάποια μεταβολή προς το καλύτερο· οι συνθήκες μένουν το ίδιο άθλιες, όπως ίδιος και αυξανόμενος είναι και ο αριθμός των εργαζόμενων παιδιών, από 9 έως και 14 ετών, με τους πενιχρούς μισθούς και τις άθλιες συνθήκες εργασίας (Ληξουριώτης,1986). Οι οικονομικές ανάγκες της οικογένειας της εποχής έκαναν απαραίτητη την παιδική εργασία, με συνέπεια το παιδί να

γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης, προκειμένου να συνεισφέρει στο οικογενειακό εισόδημα.

3. Εξετάζοντας το πολιτισμικό επίπεδο, παρατηρούμε κατ' αρχήν ότι η απελευθέρωση επέφερε δημογραφικές αλλαγές και στοιχεία εκσυγχρονισμού της ελληνικής κοινωνίας, μια και η απομάκρυνση των Οθωμανών συνοδεύτηκε από την ταυτόχρονη αλλαγή προτύπων συμπεριφοράς που είχαν διαμορφωθεί κατά την Οθωμανική περίοδο από μέρους των Τούρκων αξιωματούχων ως σχήμα πολιτικοοικονομικής εξουσίας και είχαν οικειοποιηθεί από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα των αυτόχθονων Ελλήνων. Η νέα άρχουσα τάξη, αποτελούμενη από Έλληνες λόγιους και Φαναριώτες και άλλους δυτικότροπους εκπρόσωπους της αστικής τάξης, παρεισέφρησε στο *corpus* της νεοελληνικής κοινωνίας και ως μηχανισμός εξουσίας αποτέλεσε το νέο πρότυπο μίμησης και οικειοποίησης της συμπεριφοράς. Έτσι, πολλοί Έλληνες οικειοποιούνται τις ευρωπαϊκές συνήθειες σε επίπεδο καθημερινής ζωής, μεγάλο μέρος όμως του πληθυσμού τις αποποιείται με συνέπεια να υφίσταται ένα διπολικό σχήμα που δημιουργήσε αντιθέσεις και αντιπαραθέσεις ιδεολογικού περιεχομένου. Οι επήλυνδες, που αργότερα θα ονομαστούν "ετερόχθονες", έχουν θητεύσει σε κύκλους και χώρους πολιτισμικά πολύ πιο εξελιγμένους από τα μέρη που έρχονται να ζήσουν (Δημαράς,1982). Οι δυτικότροποι ετερόχθονες προσέγγιζαν την κρατική υπόσταση με βάση τις έννοιες του συνταγματισμού, του εθνικισμού, του συγκεντρωτισμού και της γραφειοκρατίας, επηρεασμένοι από τους στόχους των φορέων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού που εστιάζονταν στη θεσμική και διοικητική αναδιάρθρωση της ελληνικής κοινωνίας. Αντιθέτως, στους αυτόχθονες οι γνωστές γι' αυτούς δομές της διοικητικής μηχανής της Οθωμανικής αυτοκρατορίας θα ήταν αποδεκτές, με την προϋπόθεση ότι η διοίκηση θα περιερχόταν στα χέρια των Ελλήνων. Έτσι, τα ιδεολογικά 'υλικά' του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού διαχέονται στη νεοελληνική κοινωνία, αλλά και στον παροικιακό και τουρκοκρατούμενο Ελληνισμό (Petropoulos,1985-Δημάκης,1991).

Επιπλέον, στην περίοδο της Βαυαροκρατίας έγινε κατανοητό ότι η υιοθέτηση νομοθετημάτων από τη Δύση, για τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους, θα οδηγούσε βαθμιαία και στην παράλληλη υιοθέτηση σχημάτων συμπεριφοράς και πολιτισμικών μορφωμάτων, τα οποία και θα οδηγούσαν τον ελληνικό λαό σε δυτικότροπες συνήθειες που ταυτίζονταν και με την εξέλιξη της πολιτισμικής του ταυτότητας.

Κοντολογίς, ο ανομοιογενής ελληνισμός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας με τις οικονομικοκοινωνικές, πολιτισμικές διαφοροποιήσεις του, σε συνδυασμό με τον ευρωπαϊκό ελληνισμό που είχε, ως ένα βαθμό, υιοθετήσει και δυτικότροπες συμπεριφορές, συναποτέλεσαν την πολυμορφία της ιστορικής ύπαρξης του ελληνισμού, οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της οποίας, αφού σμιλεύτηκαν με τα πολιτισμικά στοιχεία του αυτόχθονου ελληνισμού,

αποτελέσαν την ανελισσόμενη πολιτισμική πραγματικότητα στο αρτισύστατο ελληνικό κράτος.

Αναφερόμενος ο Τιρς στο ζήτημα αυτό προσδίδει και στοιχεία του πολύχρωμου, όπως τον ονομάζει, ελληνικού πληθυσμού: “Εκτός από αυτούς τους πληθυσμούς που είναι από παλιά εγκατεστημένοι στους τόπους και αποτελούν το βασίλειο της Ελλάδας, υπάρχουν και άλλες κατηγορίες και τάξεις κατοίκων, οι οποίες λόγω του πολέμου απωθήθηκαν εδώ απο περιοχές που έμειναν κάτω από την κυριαρχία των Τούρκων. Εννοούμε τους Σουλιώτες, τους ορεινούς Θεσσαλούς, τους Κρητικούς, τους Φαναριώτες, τους Επτανήσιους μη Νησιώτες και τους κατοίκους της πεδινής Θεσσαλίας, της Μακεδονίας, της Ηπείρου, της Θράκης, της Μικράς Ασίας και άλλων τόπων, όπου είχε επεκταθεί το ελληνικό έθνος (...). Σ’ αυτήν ωστόσο την επιθεώρηση των πληθυσμών και των τάξεων που κατοικούν στην Ελλάδα, δεν πρέπει να παραλείψουμε μια στρατιά από γιατρούς, ανθρώπους των γραμμάτων, επιστήμονες, νέους πολιτικούς, που ήρθαν από το Παρίσι και ήταν συχνά δημοκράτες και μυημένοι στο φρόνημα που διδάσκεται εκεί στους δρόμους και που συμβάλλουν όλοι στο ν’ αυξάνεται ακόμα η μεγάλη ποικιλία στους χαρακτήρες, τα ήθη και τα αισθήματα του πολύχρωμου, ας τον πούμε έτσι, πληθυσμού της Ελλάδας” (Τιρς).

4. Η εκπαίδευση, μετά τη δημιουργία του ελληνικού κράτους- οι αδρομερείς αναφορές μας σε εκπαιδευτικά ζητήματα είναι καρπός μακροχρόνιας αρχειακής έρευνας (Γενικά Αρχεία του Κράτους, Οθωνικό Αρχείο, Γραμματεία Εκκλησιαστικών και Παιδείας. Κλάδος Β΄-Παιδείας)-αποτελέσε φορέα πολιτισμικής αναβάθμισης. Οι πρώτες προσπάθειες για τη συγκρότηση της εκπαίδευσης και την πολιτισμική αναβάθμιση της νεολαίας λαμβάνουν χώρα με το νόμο του 1834 (Νόμος, “Περί δημοτικών σχολείων”, 6/ 18 Φεβρουαρίου 1834, Ε.τ.Κ.,φ.11, 3/ 15 Μαρτίου 1834) και το βασιλικό διάταγμα του 1836 (ΒΔ “Περί του κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και γυμνασίων”, 31 Δεκεμβρίου 1836/ 12 Ιανουαρίου 1837, Ε.τ.Κ., φ.87, 31 Δεκεμβρίου 1836). Με τα νομοθετήματα αυτά οργανώνεται η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντίστοιχα (Μπουζάκης,1987). Σε τριτοβάθμιο επίπεδο, η ίδρυση του Πανεπιστημίου ως ιδεολογική σύλληψη είχε την τάση να αποτελέσει τον ενοποιητικό κρίκο του νέου ελληνισμού με τον αρχαίο, καθώς και να συμβάλει στη μετακένωση των φώτων της Δύσης στην Ανατολή (Δημαράς,1982- Κιτρομηλίδης,1983).

Η όλη προσπάθεια, στο πρωτοβάθμιο επίπεδο σπουδών, ξεχωρίζει για την παροχή δωρεάν παιδείας, γεγονός που περιθωριοποιεί την ιδιωτική εκπαίδευση και προσδίδει στο νομοθέτημα, ως ένα βαθμό, ένα πρώιμο δημοκρατικό χαρακτήρα (Τσουκαλάς,1987). Ιδιαίτερα, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι προσπελάσιμη σ’ όλο το φάσμα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης της εποχής (Σακκής,1997) και σε συνδυασμό με το γεγονός της έλλειψης ειδικού σχολικού δικτύου προορισμένου για τους “προνομιούχους,” συντελούν και στο να υποθέσουμε ότι το ελληνικό σχολείο, σε τυπικό επίπεδο, δεν είναι ταξικό σχολείο (Τσουκαλάς,1987).

Ωστόσο, ο νόμος του 1834 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αναθέτει στους ενδεείς δήμους της χώρας την ίδρυση και λειτουργία των σχολείων (άρθρο 4). Επιπλέον, η κυβέρνηση, κάνοντας επιλεκτική εκπαιδευτική πολιτική, προσπαθούσε να ικανοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μεγαλύτερων πληθυσμιακά δήμων, τοποθετώντας σ' αυτούς και δασκάλους α' και β' τάξεως, με αυξημένα δηλαδή προσόντα, και κατόπιν προχωρούσε ή και κώφευε στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκτός κέντρου περιοχών. Αποτέλεσμα: η ίδρυση και λειτουργία σχολικών μονάδων έκκεντρων περιοχών, καθώς και σχολείων θηλέων- μια και η εκπαίδευση κατά την υπό εξέταση περίοδο, και όχι μόνον, έχει δυνητικό χαρακτήρα στην πραγμάτωσή της (άρθρα 58 και 68- Λαμπράκη- Παγανού,1988- Ζιώγου-Καραστεργίου,1986- Φουρναράκη,1987) και έτσι καθίσταται κατά φύλο διαφοροποιημένη- να εξαρτάται, σε σημαντικό βαθμό από την οικονομική στήριξη των γηγενών που πολλές φορές εκ του υστερήματος υλοποιούσαν το στόχο αυτό.

Κοντολογίς, στο παραπάνω πλαίσιο οικονομικής κατάστασης της χώρας, που μόνιμα υπέφερε από οικονομική δυσπραγία, στην επίλυση του προβλήματος της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων, μπορεί να συνέβαλε η ελληνική αστική τάξη της διασποράς, ιδιαίτερα όσον αφορά στην τριτοβάθμια και ενμέρει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πρωτοβάθμια όμως εκπαίδευση, κυρίως, οργανώθηκε και χρηματοδοτήθηκε από την τοπική αυτοδιοίκηση και ιδιαίτερα στις έκκεντρες περιοχές του νεοσύστατου κράτους συγκροτήθηκε και από τις προσπάθειες των γηγενών.

5. Είναι εύλογο, εντός αυτού του πλαισίου οικονομικής δυνατότητας, να μη μπορούν να πραγματοποιούν, μετά την απελευθέρωση, οι πρώτες προσπάθειες για τη μόρφωση και την πολιτισμική αναβάθμιση της νεολαίας, χωρίς τη συνδρομή του ελληνικού λαού.

Ύστερα από έρευνες στα Γενικά Αρχεία του Κράτους ανιχνεύσαμε στοιχεία που έχουν σχέση με την τάση του ελληνικού λαού να προσφέρει, πολλές φορές εκ του υστερήματος, για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων με σκοπό την πνευματική αναβάθμιση των νέων. Η τάση αυτή θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε συνιστά ό, τι έχει ονομαστεί 'πολιτιστικός πατριωτισμός' και συνάδει με τη γενικότερη νοοτροπία της εποχής και την κοινωνική σημασία που έχουν οι μικρές δωρεές των ατόμων μέτριου και χαμηλού εισοδήματος. Στον όρο 'πολιτιστικός πατριωτισμός' αναφέρεται ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς και δι' αυτού υποδηλώνεται η ύπαρξη μιας γενικής συνείδησης, σε ιδεολογικό επίπεδο, στους οικονομικά αδύναμους- και όχι μόνον- Έλληνες του ΙΘ' αιώνα, ταύτισης των εθνικών συμφερόντων με την πολιτιστική αναβάθμιση και υπεροχή, που οδηγεί πρόσωπα πολλές φορές τελείως αγράμματα, στο να στέλνουν τις οικονομίες τους στα πολιτιστικά έργα και στην εθνική εκπαίδευση και όχι σε άλλους τομείς εθνικών δραστηριοτήτων (Τσουκαλάς,1987).

Γενικότερα, στις τοποθετήσεις των διανοουμένων και των πολιτικών διαφαίνεται, πέραν του πολιτιστικού πατριωτισμού, και ένας ιδιότυπος πολιτισμικός Δαρβινισμός, δηλαδή φαίνεται να υπάρχει μια ιεράρχηση πολιτισμών που αρχίζει με τις 'πολιτισμένες' χώρες της Δύσης και, μέσω της Ελλάδας, διαχέεται και στους λαούς της Έω. Η παιδεία, γενικότερα, θα συνεπικουρήσει στην κατανόηση, αλλά και διαμόρφωση της κατάλληλης συνείδησης, καθώς και στη δημιουργία προοπτικής ταύτισης με την Ευρώπη και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό.

Έτσι, στα κείμενα της εποχής παρατηρούμε ταύτιση των όρων ελληνική εθνική συνείδηση και ελληνική εκπαίδευση. Γι' αυτό και οι φτωχοί αγρότες συνεισέφεραν εκ του υστερήματος στην ίδρυση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μονάδων. Το ενδιαφέρον του ελληνικού λαού για την αναπαραγωγή των εθνοπολιτισμικών αξιών μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς το συναντάμε σε μεγάλο βαθμό και γεωγραφικό εύρος, γιατί ίσως η ύπαρξη και προβολή εθνοπολιτισμικών αξιών, όσο και η συντήρηση και διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, δημιουργούσε συναισθήματα ασφάλειας. Εξ άλλου, η τελευταία, ως πολιτισμικό μετοχетеυτήριο παρουσίαζε διαχρονική χροιά και συνέχεια στην ιστορική της πορεία.

2. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΚΟΡΙΤΣΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΙΘ' ΑΙΩΝΑ. ΑΔΡΟΜΕΡΗΣ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.

1. Ως προς τη θέση του κοριτσιού στην ελληνική κοινωνία του ΙΘ' αιώνα παρατηρούμε κατ' αρχήν ότι η επισήμανση στοιχείων σχετικών με το κοινωνικοοικονομικό-πολιτισμικό επίπεδο και τις πολιτιστικές δραστηριότητες του κοριτσιού και γενικότερα της Ελληνίδας κατά τον ΙΘ' αιώνα υποδηλώνει τις προσπάθειες της ελληνικής κοινωνίας να απεγκλωβιστεί από παραδοσιακά μοντέλα κοινωνικής ζωής και δράσης που είχαν αναπαραχθεί μέσα από τους μηχανισμούς της επιλεκτικής παράδοσης και είχαν δημιουργήσει διαχρονικά αγκυλώσεις που εμπόδιζαν την εξέλιξή της. Στο χαμηλό, ως ένα βαθμό, από την άποψη της συμμετοχής της σε έργα πολιτισμού επίπεδο του κοριτσιού και γενικότερα της Ελληνίδας του ΙΘ' αιώνα συνέβαλε και το χαμηλό οικονομικό επίπεδο της ελληνικής οικογένειας που εγκλώβισε το κορίτσι στους μηχανισμούς της οικογενειακής εκμετάλλευσης ή των αναγκών της οικογένειας, με τη συμμετοχή του στην οικοτεχνία, στη γεωργία ή στη ξένη δούλεψη. Η όλη διαδικασία της ως ένα βαθμό πολιτισμικής αναβάθμισης και χειραφέτησης της γυναίκας θα συντελεστεί, αφενός με τη συμμετοχή της στην παραγωγική διαδικασία που θα την ελευθερώσει, ως ένα σημείο, από τους μηχανισμούς της οικονομικής εκμετάλλευσης που λειτουργούσαν στο πλαίσιο της 'πατριαρχικά' δομημένης ελληνικής οικογένειας του ΙΘ' αιώνα, και αφετέρου με την πρόσβασή της στη συγκροτημένη εκπαιδευτική πραγματικότητα του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Πρόκειται για την

εξέλιξη μιας δυναμικής που εκτυλίσσεται ιδιαίτερα στο τέλος του ΙΘ΄ αιώνα μέσω πολιτιστικών οργάνων και εκπαιδευτικών μηχανισμών.

Τα πολιτισμικά στοιχεία, στα οποία και θα αναφερθούμε, οφείλουμε να τα προσεγγίσουμε με όρους σχέσεων και εξαρτήσεων, που σχετίζονται με το άλλο φύλο, καθώς και το κοινωνικό και οικονομικό συμφραζόμενο.

Εξάλλου, η ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα είναι, σε μεγάλο βαθμό, κοινωνικοπολιτιστικό δημιούργημα που αναπαρήγαγε και τη σχέση υποτέλειας του γυναικείου φύλου απέναντι στο αντρικό και ανάλογα κοινωνικά στερεότυπα. Η διαιώνιση τέτοιων στερεοτύπων και κοινωνικών αντιλήψεων στους τομείς της κοινωνικής ζωής έχει καθοριστική συμβολή στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης ως προς το ρόλο του φύλου (Sex-role socialization- Μαραγκουδάκη,1993).

Στην Ελλάδα, και στο πλαίσιο του κινήματος του διαφωτισμού, συντελείται η ταύτιση σχεδόν των εννοιών παιδεία και πολιτισμός. Έγινε κατανοητό πως η εκπαίδευση θα αποβεί καθοριστικός παράγοντας για τον πολιτισμό, σύμφωνα και με το αξίωμα «η παιδεία θα φέρει ελευθερία» και συγχρόνως θα απεγκλωβίσει τον ελληνικό λαό από την αμάθεια και την πρόληψη.

Μετά την απελευθέρωση, η ελληνική κοινωνία θα αρχίσει να εκσυγχρονίζεται. Η Αθήνα θα αποτελέσει πόλο έλξης διαφοροποιημένων κοινωνικών ομάδων. Αυτές, διέπονται από επί μέρους πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές ιδιαιτερότητες, καθώς και από συμπεριφορική, γλωσσική και επικοινωνιακή ετερογένεια· ωστόσο, βαθμηδόν θα αρχίσει να επέρχεται κάποια ομογενοποίηση, η οποία περισσότερο θα προσιδιάζει προς το ευρωπαϊκό μοντέλο του *savoir vivre*, με τάση εγκατάλειψης ανατολίτικων στοιχείων (Βαρίκα,1996). Παρ' όλες όμως τις διαφοροποιήσεις στις επί μέρους συμπεριφορές η θέση της γυναίκας γενικότερα, είτε αυτή ανήκει στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, είτε στις αγροτοεργατικές κατηγορίες, θα συνεχίσει να βρίσκεται στο κοινωνικό περιθώριο. Η γυναίκα συνεχίζει να είναι απύσχα από τις κοινωνικές εκδηλώσεις και περισσότερο είναι προσηλωμένη σε συμπεριφορές που προσιδιάζουν περισσότερο σε μια παραδοσιακή κουλτούρα: πρόκειται για μια κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα

που δεν έρχεται σε αντίθεση με την κυρίαρχη ιδεολογία που εκφράζεται μέσω των εκσυγχρονιστικών τάσεων, γιατί τόσο η κυρίαρχη ιδεολογία, όσο και η κυρίαρχη κουλτούρα νομιμοποιείται, ενσωματώνοντας επιλεκτικά πολιτισμικά στοιχεία από το 'σημαντικό παρελθόν'. είναι ό, τι ονομάζεται επιλεκτική παράδοση (Williams,1980). Οι σχέσεις των δύο φύλων νομιμοποιούνται να μείνουν ως έχουν και η επιλεκτική παράδοση ως σημαντική παραδοσιακή αξία θα λειτουργήσει σταθεροποιητικά και συνεναινετικά στο πλαίσιο της εξελισσόμενης και εκσυγχρονιζόμενης ελληνικής κοινωνίας, με συνέπεια σπάνια και πάντως με αργούς ρυθμούς να πραγματώνονται αλλαγές στις συμπεριφορές ανάμεσα στα μέλη όλων των κοινωνικών τάξεων (Βαρίκα,1996). Και όταν προς το τέλος του ΙΘ'αιώνα η γυναίκα θα εισέλθει στην παραγωγική διαδικασία και θα ανεξαρτητοποιηθεί οικονομικά η διαταραχή αυτή της τάξης των πραγμάτων θα αποτελέσει απειλή για τον άνδρα (Αβδελά- Ψάρρα,1997).

2. Η ένδεια ανάγκαζε τον ελληνικό λαό να ζει, για όλο τον ΙΘ'αιώνα, κάτω από άθλιες συνθήκες, υπό την πίεση των οποίων το κορίτσι, πριν παντρευτεί, θα έπρεπε να προσφέρει στο οικογενειακό εισόδημα· γι' αυτό και η ηλικία γάμου γινόταν πολλές φορές όταν το κορίτσι έφτανε τα 25 χρόνια και ήταν αργοπορημένη σε σχέση με το μέσο όρο ζωής του που δεν περνούσε τα 40 χρόνια (Μπουρνόβα- Προγουλάκης,1999). Πολλές φορές όμως στην αγροτική κοινωνία και όταν το κορίτσι δεν είχε προίκα, ο γάμος ερχόταν σε πολύ μικρή ηλικία (12-15 ετών) και το ζήτημα της επιλογής του γαμπρού-που γινόταν με βάση οικονομικά κριτήρια- ανήκε στον πατέρα ή στο μεγαλύτερο αδελφό. Σε πολλές περιπτώσεις το δυσβάστακτο βάρος της προίκας οδηγούσε και σε ακραίες συμπεριφορές σε βάρος των νηπίων θηλυκού γένους από μέλη της οικογένειας. Η παρθενία ήταν αναγκαστική, γιατί σε διαφορετική περίπτωση η τιμωρία ήταν πολύ μεγάλη: στο Άργος, το 1830, υποστηρίζεται ότι θάφτηκε από τον πατέρα, έπειτα από συγγενικό συμβούλιο, ζωντανή μια κοπέλα, επειδή κλέφτηκε με τον εραστή της για δύο μέρες (Τις).

Μετά το γάμο το κορίτσι, εκτός από την απασχόλησή της με τα οικιακά, εισέρχεται βαθμηδόν στην παραγωγική διαδικασία, εργαζόμενη στα χωράφια ή στην ξένη δούλεψη, γίνεται οικονομική μονάδα υπό τον έλεγχο κυρίως της πεθεράς και του συζύγου. Η γυναικεία παραγωγή στο πλαίσιο της πατριαρχίας ιδιωτικοποιείται και καθώς απομονώνεται το κορίτσι στον ιδιωτικό της χώρο, η ιδιωτικοποιημένη εργασία της δεν υπολογίζεται ως

προϊόν. Επιπλέον, τόσο ο δημόσιος χώρος, όσο και ο ιδιωτικός, όταν μεταφερθούν σ' αυτόν άτομα του δημοσίου χώρου, όπως οι επισκέπτες, ανήκει στον άντρα.

Έτσι, οι σχέσεις των δύο φύλων οριοθετούν ένα πλαίσιο όπου μεγιστοποιούνται οι έμφυλες διαφορές με την ταύτιση του άνδρα με το δημόσιο χώρο και την πολιτική και της γυναίκας με τον ιδιωτικό χώρο και την οικογένεια, αναγορεύοντας τις φυσιολογικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε κοινωνικό προορισμό (Φουρναράκη,1999).

Αλλά και το κορίτσι ή η γυναίκα-σύζυγος που ζούσε στην πόλη, εργαζόμενη στο νοικοκυριό της ή στη ξένη δούλεψη, σε εργασίες δηλαδή χειρωνακτικές, δεν τύχαινε ανάλογης εκτίμησης, αφού η χειρωνακτική εργασία θύμιζε το προαστικό και μη πολιτισμένο παρελθόν στους μικροαστούς που διακατέχονταν από τάσεις κοινωνικής ανοδικής κινητικότητας (Βαρίκα,1996). Η κοινωνική ανοδική κινητικότητα εξάλλου, ως έκφραση ενός άλλου κοινωνικοοικονομικού κατεστημένου, θα έπρεπε να συνοδεύεται από κάποιους κανόνες καλής συμπεριφοράς που πλαισιώνονταν από την ημιμάθεια της *διακοσμητικής εκπαίδευσης* των γυναικών (Βαρίκα,1996). Η ημιμάθεια των γυναικών, σε συνδυασμό με την αεργία, είναι τα νέα πρότυπα μίμησης που σημειολογικά υποδήλωναν, ως ένα βαθμό, συμπεριφορές των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Έτσι, κατά την πρώτη Οθωνική περίοδο (1833-1843) και μετά τη δημοσίευση του νόμου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1834), που επέτρεψε την πρόσβαση των πρώτων μαθητριών στο δημοτικό σχολείο, το κύριο πεδίο δραστηριότητας που προσανατόλιζε τις πρώτες μαθήτριες του ελεύθερου Ελληνικού κράτους στο σχολείο ήταν ο «οίκος» και τα μαθήματα προσαρμόζονταν στις απαιτήσεις αυτής της αποστολής. Πρόκειται για μια εκπαίδευση που απέβλεπε στην προετοιμασία των μαθητριών για γυναικεία καθήκοντα, στην πρακτική του οίκου, στα καθήκοντα της οικοδέσποινας, στις γυναικείες αρετές, στο πλαίσιο του διαφοροποιημένου δευτερεύοντος ρόλου των γυναικών που επέβαλε η κοινωνία και η κυρίαρχη ιδεολογία του ΙΘ' αιώνα. Ως τέχνες που

θεωρήθηκε ότι συνάδουν με το γυναικείο φύλο ήταν η ραπτική, το κέντημα, η μαγειρική, η ανθοκομία, και προς αυτές στράφηκε η γυναικεία εκπαίδευση, προετοιμάζοντας τα κορίτσια για βιοποριστική εργασία με κέντρο τον οίκο και ελαχιστοποιώντας τις επιλογές τους για άλλες εκτός του οίκου δραστηριότητες (Μπακαλάκη-Ελεγκίτου,1987). Γενικότερα, το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, σε συνδυασμό με την επικρατούσα κυρίαρχη ιδεολογία, που ήθελε οι δραστηριότητες του κοριτσιού και της γυναίκας να επικεντρώνονται στη θεραπεία των οικιακών εργασιών, δεν επέτρεψαν την εξακτίνωση της γυναικείας δραστηριότητας σε άλλους τομείς και την εγκλώβισαν στους μηχανισμούς μιας κατά το μάλλον ή ήττον διακοσμητικής εκπαίδευσης, προορισμένης για τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, η οποία, αφού εξελίχθηκε σε πρότυπο μίμησης συμπεριφοράς, έγινε αντικείμενο οικειοποίησης, ως ένα βαθμό, και από τα λαϊκά στρώματα.

3. Εξετάζοντας την εκπαίδευση των θηλέων παρατηρούμε κατ' αρχήν ότι κατά τη διάρκεια του απελευθερωτικού αγώνα, το 1825, η Φιλόμουσος Εταιρεία ιδρύει στην Αθήνα το πρώτο σχολείο για κορίτσια, που ονομάστηκε Παρθενών, ύστερα από παρότρυνση της Πελοποννησιακής Γερουσίας (1822). Δάσκαλος ήταν ο Ν. Νικητόπλος. Το σχολείο έχει ξεχωριστή σημασία για την ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για τον τρόπο που το οργάνωσε ο Νικητόπλος, ο οποίος και πίστευε ότι η μόρφωση θα βοηθήσει τις Ελληνίδες μητέρες στην ανατροφή των παιδιών τους (Φουρναράκη,1987).

Στη συνέχεια, η ανεξαρτησία του Ελληνικού κράτους δημιούργησε τις προϋποθέσεις για να υλοποιηθεί το όραμα του Ελληνικού Διαφωτισμού: *«η διάδοση της παιδείας θα συνέβαλλε καθοριστικά στην εθνική αναγέννηση, στην υλοποίηση και διατήρηση της πολιτικής ελευθερίας»* (Φουρναράκη,1987-Δημαράς,1983). Τα εκπαιδευτικά πράγματα βρίσκονται σε ευνοϊκό, ως ένα βαθμό, κλίμα που συνεχίζεται κατά την Καποδιστριακή περίοδο, οπότε και θεμελιώνεται η δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγχρόνως δεν αποκλείεται και η φοίτηση των κοριτσιών. Με την ίδρυση του Ελληνικού κράτους και την έλευση των Βαυαρών, στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα τριών βαθμίδων που θεσμοθετείται, τα κορίτσια

είχαν πρόσβαση μόνον στην πρώτη βαθμίδα και προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες ενός κράτους ευνομούμενου και εφάμιλλου με τα «πολιτισμένα έθνη» της Δύσης (Φουρναράκη,1987).

Με τον νόμο του 1834 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προβλέπεται η παροχή εκπαίδευσης στο κορίτσι, η εφαρμογή όμως της διάταξης, όπως προειπώθηκε, είχε δυνητικό χαρακτήρα. Στο πλαίσιο της πατριαρχικά δομημένης ελληνικής οικογένειας η μόρφωση των κοριτσιών ήλθε σε δεύτερη μοίρα. Ο άντρας θα έπρεπε να μορφωθεί, εφόσον αυτός υποχρεωτικά θα έμπαινε στην παραγωγική διαδικασία. Έτσι, σε πανελλαδικό επίπεδο η πρόσβαση του κοριτσιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ποσοτικά μειονεκτούσε σε σχέση με τα αγόρια, αφού 10% στο σύνολο των μαθητών και των μαθητριών όλης της χώρας ήταν κορίτσια κατά το 1837 και ύστερα από σαράντα χρόνια έφτασε στο 20-22%. Την ίδια χρονιά το 91% των ανδρών ήταν αναλφάβητοι, ενώ μισό αιώνα αργότερα το ποσοστό των ανδρών είχε κατέβει στο 69%, σε σχέση με το αυξημένο ποσοστό των γυναικών 93% (Ζιώγου- Καραστεργίου,1986-Τσουκαλάς, 1987).

Ωστόσο, σε ορισμένες περιοχές του νεοσύστατου κράτους πολλοί πολίτες, εγκαταλείποντας, ως ένα βαθμό, τα πρότυπα της επιλεκτικής παράδοσης, πίστεψαν ότι και τα δύο φύλα θα έπρεπε να τύχουν εκπαίδευσης, προκειμένου να αντεπεξέλθουν στους διακριτούς ρόλους που τους προσέδωσε «ο Θεός και η φύσις». Πρόκειται για μια θέση αρκετά προοδευτική για την εποχή της. Με αυτό τον προβληματισμό λειτούργησε από το 1840 ως το 1845 δημοτικό σχολείο θηλέων στη Θήρα και με την οικονομική συνδρομή των κατοίκων (Σακκής,1996). Η μορφή της σχέσης των φύλων, σύμφωνα με τον προβληματισμό για τη διαφοροποίηση των φύλων που εισάγουν οι διαφωτιστές στην Ελλάδα, βρίσκεται και στη σχέση φύσης και πολιτισμού. Η σύνθετη έννοια της φύσης “*παρέπεμπε σε μια κατάσταση που προηγείται της κοινωνίας, στις διαδικασίες του ανθρώπινου οργανισμού, στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και στις πρωτόγονες κοινωνίες*”. Οι διαφωτιστές συνέδεσαν την ιδιαίτερη σχέση των

γυναικών με τις διαδικασίες της ζωής και κατά συνέπεια με τη φύση ως απόδειξη της κατωτερότητάς τους, παρ' όλο που η φύση *“προβλήθηκε ως το πεδίο στο οποίο οι άνθρωποι θα έπρεπε να ανατρέξουν στην προσπάθειά τους να αναμορφώσουν την κοινωνία”* (Μπακαλάκη-Ελεγκίτου,1987). Οφείλουμε όμως να επισημάνουμε ότι η ιεραρχικά κατώτερη θέση των γυναικών που προκύπτει από την ταύτισή τους με το *“ιδιωτικό”* και τη *“φύση”* είναι ιδεολογική, γιατί δεν απορρέει από τις ίδιες τις αναπαραγωγικές λειτουργίες των γυναικών, αλλά από τη συμβολικά εκφρασμένη αρνητική αξιολόγηση των λειτουργιών αυτών (Αβδελά-Ψάρρα,1997).

Είναι όμως γεγονός ότι τα ποσοστά φοίτησης των κοριτσιών στο πρωτοβάθμιο σχολείο διαφοροποιούνται από περιοχή σε περιοχή και οπωσδήποτε είναι δείκτης γενικότερα της νοοτροπίας των κατοίκων και των επιδράσεων που δέχτηκαν στις επαφές τους με τον ευρωπαϊκό χώρο. Έτσι, στα νησιά από το 1833 που έφτασε ο Όθωνας στην Ελλάδα και εντεύθεν γίνεται σημαντική προσπάθεια για τη συγκρότηση της εκπαίδευσης των θηλέων. Οι επαφές των νησιωτών με τον ευρωπαϊκό χώρο μέσω της ναυσιπλοΐας και η παράλληλη ανάπτυξη του εμπορίου, προκάλεσαν την άμβλυνση των παραδοσιακών σχημάτων. Οι μαθήτριες ή φοιτούσαν στα ίδια σχολεία με τους μαθητές, οπότε και ο δάσκαλος χώριζε πρόχειρα την αίθουσα των κοριτσιών από εκείνη των αγοριών, ή ιδρύονταν από μέρους του δήμου- που είχε και την υποχρέωση σύμφωνα με τις επιταγές του νόμου να αναλάβει τα έξοδα ίδρυσης και λειτουργίας σχολικών μονάδων- σχολικές μονάδες θηλέων.

Στα νησιά των Νοτιοδυτικών Κυκλάδων, Μήλος, Σίφνος, Κίμωλος, Σίκινος, Φολέγανδρος, όπως προκύπτει από έρευνες στα Γενικά Αρχεία του Κράτους (Σακκής,1997), τα ποσοστά φοίτησης των κοριτσιών κυμαίνονται από 15 έως και 28% (στη Φολέγανδρο). Εντύπωση προκαλεί η περίπτωση της Φολεγάνδρου, γιατί πρόκειται για ένα απομακρυσμένο νησί που δεν ήταν εμπορικό κέντρο και δεν είχε βέβαια το λιμάνι της Μήλου, που εκείνη την εποχή βρισκόταν σε άνθιση. Αλλά και στα άλλα νησιά η φοίτηση ανέρχεται

σε ικανοποιητικά, ως ένα βαθμό, ποσοστά και σε σχέση με τα ήθη της εποχής. Ακόμη, δείξαμε ότι τα κορίτσια των μεσαίων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων φοιτούν πιο τακτικά στο σχολείο, γεγονός που υποδηλώνει ότι το φτωχό κορίτσι είναι αναγκασμένο να προσφέρει στην οικογένεια, μια και είναι οικονομική μονάδα (Σακκής,1997). Αυτά παρατηρούμε και στην Ερμούπολη, όπου λειτουργούν την Α΄ Οθωνική περίοδο (1833-1843) σχολεία ιδιωτικά και δημόσια θηλέων, καθώς και σχολείο νηπιακό (Σακκής,2001). Οι θυγατέρες, γόνοι οικογενειών μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων, έχουν μεγαλύτερη πρόσβαση, αλλά και φοιτούν τακτικότερα στο σχολείο. Σε άλλα νησιά της επαρχίας Θήρας, όπως στην Ίο, Αμοργό, Ανάφη η φοίτηση των κοριτσιών ήταν, ως ένα βαθμό, ικανοποιητική σε πρωτοβάθμιο επίπεδο. Στην Ίο, εξάλλου, λειτουργεί και ξεχωριστό σχολείο θηλέων.

Στην επαρχία Τήνου και στο ομώνυμο νησί λειτουργεί από το 1832 σχολείο κορασίων με δαπάνη του ναού της Ευαγγελίστριας και με 140 μαθήτριες. Αλλά και στη Μύκονο συνδιδάσκονται με τα αγόρια αρκετά ορφανά κορίτσια (Σακκής,2001).

Στη Νάξο και στην Πάρο διαπιστώνουμε, μέσω των αρχειακών πηγών, τη φοίτηση των κοριτσιών στο πρωτοβάθμιο σχολείο, καθώς και στην Κύθνο, Κέα και Σέριφο. Στην επάρχια Άνδρου και στο ομώνυμο νησί, πέραν της σποραδικής φοίτησης των θηλέων στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία των δήμων, διαπιστώνουμε και την λειτουργία σχολείου θηλέων.

Το 1829 ο δήμος της ερμούπολης Σύρου θα αποφασίσει την ίδρυση ιδιαιτέρου σχολείου για κορίτσια που θα συνεκπαιδευόνταν με τα αγόρια στο σχολείο του προτεστάντη Chr. L. Korck. Το έργο του θα συνεχίσει ο Fr. Hildner. Στην Ερμούπολη στις αρχές της Οθωνικής περιόδου υφίσταται και δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση θηλέων με 220 μαθήτριες. Αλλά και στη Σκόπελο (ανήκει στο νομό Ευβοίας) υπάρχει σχετικό ενδιαφέρον από μέρους των κατοίκων για τη μόρφωση των θηλέων (8,5% στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού είναι κορίτσια). Οπωσδήποτε όμως το ποσοστό αυτό είναι μικρότερο από εκείνο των Κυκλάδων (15-28%-Σακκής,2001).

Σε αντίθεση με τη νησιώτικη Ελλάδα σε σχολεία ορισμένων περιοχών της ηπειρωτικής Ελλάδας, όπως της απόκεντρης Λακωνίας, η φοίτηση των θηλέων είναι σχεδόν μηδαμινή. Στη Σπάρτη πάντως λειτουργεί δημοτικό σχολείο θηλέων.

Στο νομό Αχαΐας και Ήλιδος παρατηρούμε την ύπαρξη ενδιαφέροντος από μέρους των γονέων για τη μόρφωση των κοριτσιών τους. Δείξαμε τα παρακάτω για το συνολικό αριθμό των μαθητριών που φοιτούσαν στα σχολεία του νομού κατά την περίοδο 1836-1840: Στο Αίγιο λειτουργεί δημοτικό σχολείο με 180 μαθητές και 19 μαθήτριες. Στο δημοτικό σχολείο δήμου Βουρών ή Βουρείων, της υποδιοίκησης Αιγιαλείας, φοιτούν 2 μαθήτριες. Στα Καλάβρυτα από τους 60 μαθητές, οι 2 είναι μαθήτριες. Στο δημοτικό σχολείο του δήμου Αροανίας (Σοποτού) φοιτούν 110 παιδιά, από τα οποία 2 μόνον κορίτσια. Στο σχολείο του δήμου Ελίσσης φοιτούν 42 παιδιά, από τα οποία 1 κορίτσι. Στο Ιδιαίτερο Δημοτικό σχολείο κορασίων Πάτρας, φοιτούν υπέρ τα 60 κοράσια, ενώ κατά το 1843 ο αριθμός των μαθητριών διπλασιάζεται (117) και το σχολείο ονομάζεται δημοτικό. Η λειτουργία του Ιδιαίτερου Δημοτικού σχολείου κορασίων Πάτρας είναι γεγονός σημαντικό για τα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δρώμενα της περιοχής. Το φτωχό, αλλά και το ορφανό κορίτσι συμμετείχε στην εκπαίδευση στην περιοχή αυτή, σε αντίθεση με άλλες περιοχές που αυτή ήταν προσεγγίσιμη, κυρίως, στα κορίτσια μεσαίων και ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Πράγματι, το ποσοστό των ορφανών μαθητριών ανέρχεται στα 20%. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει την τάση της τοπικής κοινωνίας για ανακαθορισμό του ρόλου των θηλέων στο πλαίσιο της παραδοσιακής ελληνικής οικογένειας (Σακκής, 2001).

Πολύ πριν από τη δημοσίευση του Βασιλικού Διατάγματος για την οργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1836) λειτουργούσαν σχολεία δευτεροβάθμιου επιπέδου για κορίτσια. Έτσι, το 1830 λειτουργεί στη Σύρο με πρωτοβουλία του δήμου της Ερμούπολης και του Korck, το πρώτο «ελληνικό» παρθεναγωγείο (δευτεροβάθμιο σχολείο,

πρώτου κύκλου σπουδών) εκτός από το αλληλοδιδασκτικό σχολείο που υπήρχε. Το έργο του Korck στην Ερμούπολη συνεχίζει, όπως είδαμε, ο Fr. Hildner, ο οποίος στα 1831 ιδρύει ιδιωτικό σχολείο, με την επωνυμία «Φιλελληνικόν Παιδαγωγείον», που γρήγορα εξελίχθηκε σε σημαντικό εκπαιδευτικό κέντρο. Το 1831 ο αμερικανός ιεραπόστολος John Henry Hill με τη γυναίκα του Frances, απεσταλμένοι της Protestant Episcopal Church, ιδρύουν στην Αθήνα, παράλληλα με το σχολείο αρρένων, και ανώτερο παρθενγωγείο και οικοτροφείο (Φουρναράκη,1987), που γνώρισε ιδιαίτερη ακμή και πρωτοστάτησε στη γυναικεία εκπαίδευση ολόκληρο το ΙΘ΄ αιώνα. Στο Ναύπλιο, επίσης, το 1831 ιδρύεται ανώτερο σχολείο θηλέων, από τη Γαλλίδα G. Volmerange, το οποίο αργότερα μεταφέρεται στην Αθήνα. Και τα τρία αυτά σχολεία ιδρύονται από ξένους και είχαν ως στόχο τη μόρφωση κοριτσιών, σχετικά εύπορων τάξεων, και στη συνέχεια την προετοιμασία τους για να εξασκήσουν το επάγγελμα της δασκάλας (Ζιώγου-Καραστεργίου,1986).

Με Διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου 1836 οργανώνεται η δευτεροβάθμια εκπαίδευση με βάση το βαυαρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο, τόσο τα Ελληνικά Σχολεία, όσο και τα Γυμνάσια προορίζονται αποκλειστικά και μόνο για αγόρια. Έτσι, η γυναικεία δευτεροβάθμια εκπαίδευση αφέθηκε, για έναν αιώνα περίπου στην ιδιωτική πρωτοβουλία, όπως ήδη ξεκίνησε από το 1831. Τα «Ανώτερα σχολεία κορασίων» που οργανώθηκαν ήταν σχολεία δευτεροβάθμιου επιπέδου και είχαν σκοπό τη μόρφωση του κοριτσιού ως μελλοντικής οικοδέσποινας και την παραγωγή διδασκαλισσών.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω συνθηκών ιδρύεται το 1836 η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, η οποία και θα διαδραματίσει για όλο τον ΙΘ΄ αιώνα σημαντικό ρόλο στη μόρφωση του κοριτσιού. Την ίδρυση της Εταιρείας εισηγήθηκε ο παιδαγωγός Ι. Κοκκώνης, συνεπικουρούμενος από τους Γεώργιο Γεννάδιο, δάσκαλο του γένους και Μιχαήλ Αποστολίδη, μετέπειτα Μητροπολίτη Αθηνών. Το σχολείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας είχε στόχο την επαγγελματική και γενική εκπαίδευση των κοριτσιών. Στα ανώτερα παρθενγωγεία υπήρχε ειδικό ανώτερο τμήμα για την κατάρτιση των διδασκαλισσών, τα διδασκαλεία. Στα διδασκαλεία

επικρατεί η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας και της αρχαίας ελληνικής, γεγονός που υποδήλωνε ότι και στην εκπαίδευση των κοριτσιών επικράτησε από νωρίς το αρχαϊστικό ρεύμα που αποτελούσε, ολόκληρο το ΙΘ΄ αιώνα, κύριο χαρακτηριστικό και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού συστήματος. Ο συνολικός αριθμός των μαθητριών του Διδασκαλείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας που πήραν δίπλωμα δασκάλας ως το 1886, ήταν 2004. Σε είκοσι χρόνια, από το 1837 ως το 1858, τα Παρθεναγωγεία εξελίσσονταν σταδιακά σε ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το Παρθεναγωγείο θα συμβάλει στην παροχή γενικών γνώσεων, κυρίως σε κοπέλες των ανώτερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων. Η εκπαίδευση των κοριτσιών είναι διαφοροποιημένη από εκείνη των αγοριών, και στη χρονική διάρκεια και στην ποιότητα (Ζιώγου-Καραστεργίου,1986). Επιπλέον, τα προγράμματα σπουδών των σχολείων κορασίων διαφοροποιούνται από τα αντίστοιχα σχολείων αρρένων, γεγονός που συνδεόταν με τον αναμενόμενο ρόλο των κοριτσιών στην οικογένεια και την κοινωνία.

Οι πρώτες προσπάθειες για τη συγκρότηση της νηπιακής εκπαίδευσης αρχισαν με τη σύσταση του Ελληνικού κράτους και οφείλονταν στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Το 1830, το «Φιλελληνικόν Παιδαγωγείον» στη Σύρο διευθύνει ο πραναφερθείς Fr. Hildner. Το παιδαγωγείο έχει ειδικό τμήμα για την εκπαίδευση των νηπίων με βάση την αλληλοδιδασκτική μέθοδο. Το σχολείο λειτούργησε ως το το θάνατο του Hildner, το 1883 (Σακκής, 2001). Αλλά και ο Αμερικανός ιεραπόστολος Hill στο εκπαιδευτήριο που θα ιδρύσει στην Αθήνα θα περιλάβει τμήμα για την εκπαίδευση των νηπίων. Το εκπαιδευτήριο αποτελούνταν από νηπιακό τμήμα που άρχισε να λειτουργεί από το 1835, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με βάση την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, και ανώτερο τμήμα θηλέων που θα εκπαίδευε υποψήφιες δασκάλες. Από το 1853 το σχολείο του Hill θα αρχίσει να εκπαιδεύει και και υποψήφιες νηπιαγωγούς. Αλλά και η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία θα ιδρύσει το 1840 νηπιαγωγείο, ενώ η εκπαίδευση της νηπιαγωγού άρχισε το 1864. Πιο συστηματικά, όμως και πάνω σε νέες βάσεις ασχολήθηκε με την εκπαίδευση της νηπιαγωγού η Αικατερίνη Λασκαρίδου, που παρακολούθησε μαθήματα της φραιμπελιανής μεθόδου στη Γερμανία. Όταν επέστρεψε στην Αθήνα καθιέρωσε τη μέθοδο αυτή και στο σχολείο της, «το Ελληνικό Παρθεναγωγείο». Από το 1880 η Λασκαρίδου θα αρχίσει να διδάσκει δωρεάν σε απόφοιτους του Αρσακείου διδασκαλείου τη μέθοδο και το 1897 ως πρόεδρος του εκπαιδευτικού τμήματος της «Ενώσεως Ελληνίδων» θα ιδρύσει το «Διδασκαλείον Νηπιαγωγών και Παιδονόμων» και τη «Γυμναστική Σχολή Θηλέων» (Χαρίτος,1998).

4. Η ανάπτυξη της ελληνικής βιομηχανίας που αρχίζει να λαμβάνει χώρα από το 1860 και εντεύθεν αποτέλεσε και την αφετηρία για τη δημιουργία εκείνων των αναγκών ρηξικέλευθων αλλαγών σε οικονομικοκοινωνικό επίπεδο που θα απεγκλώβιζαν τη γυναίκα από την οικονομική εξάρτηση στο πλαίσιο της πατριαρχικής οικογένειας. Η συγκροτούμενη βιομηχανική παραγωγή θα υποκαταστήσει την οικοτεχνία (την κατ' οίκον απασχόληση για παραγωγή εμπορεύσιμων ειδών) ή την κλειστή βιοτεχνία, με συνέπεια η γυναίκα, ιδιαίτερα από το 1870, να συμμετάσχει-με τον εξαστισμό της αγροτικής οικογένειας ή και μελών της-στην παραγωγή, εγκαταλείποντας, ως ένα σημείο, τον πρωτογενή τομέα, συγχρόνως όμως και να καταστεί αντικείμενο εκμετάλλευσης από τους μηχανισμούς παραγωγής. Στο κλίμα της εξελισσόμενης συμμετοχής της γυναίκας στην παραγωγή-και παρ' όλες τις άθλιες συνθήκες εργασίας-θα αναπτυχθεί η προσωπικότητά της, θα αφυπνιστεί η κοινωνική της συνείδηση και θα επέλθουν σταδιακά εκείνες οι αναγκαίες δομικές αλλαγές που θα την απελευθερώσουν, ως ένα σημείο, από τα κοινωνικά δεσμά του παρελθόντος. Η εκβιομηχάνιση μετέβαλε, σε μεγάλο βαθμό, τα δεδομένα της κατανομής της εξουσίας και σ' αυτό συνέβαλε η απουσία του πατέρα από το σπίτι και η απώλεια του ελέγχου του ιδιωτικού χώρου από αυτόν. Ο έλεγχος περιέρχεται βαθμηδόν στη δικαιοδοσία της γυναίκας-μητέρας που αυξάνει την επιρροή της στο σύζυγο και στα παιδιά· το γεγονός αυτό όμως δεν σημαίνει και αύξηση της εξουσίας στο σπίτι, όταν ιδιαίτερα διοχετεύσει τη δύναμη αυτή στην αναπαραγωγή των παραδοσιακών σχέσεων εξουσίας, μέσω της ανατροφής των γιων και των θυγατέρων της. Επί πλέον, η αγρότισσα που θα μεταναστεύσει για να ασκήσει το επάγγελμα της υπηρέτριας ή της ανειδίκευτης εργάτριας, έρχεται αντιμέτωπη με προβλήματα πρακτικά, όπως το μέγαλωμα των παιδιών στις ώρες εργασίας, συνειδησιακά σχετικά με το αν ασκεί το ρόλο της σωστά ως μητέρας, αλλά και γενικότερα υπαρξιακά, με αποτέλεσμα να περιέρχεται σε κατάσταση αλλοτρίωσης (Μουσούρου,1985).

Παρ' όλα αυτά, στις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα, επειδή οι γυναίκες κατέχουν ενεργό ρόλο στην αγορά εργασίας, αρχίζει να καταργείται δειλά- δειλά το κατεστημένο που επιθυμεί τη γυναίκα σωστή νοικοκυρά, καλή «οικογενειάρχισσα» και τροφό των παιδιών της και μόνο. Η εργαζόμενη γυναίκα, σύζυγος, μητέρα θα προσφέρει οικονομικά στην ανατροφή της οικογένειας. Τα παιδιά από την άλλη μεριά, σταδιακά, χειραφετούνται από τον αυστηρό οικογενειακό έλεγχο και περιπλανώνται στους δρόμους της Αθήνας ή προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στους εργασιακούς χώρους. Μια κοινωνία, όμως, δεν μπορεί να οδηγηθεί σε άνοδο, όταν το μεγαλύτερο μέρος της αποτελείται από αναλφάβητους ανθρώπους. Στη βελτίωση της ζωής των φτωχών θα εστιάσουν την προσοχή

τους οι «μορφωμένοι». Έτσι τα μεσαία στρώματα παρεμβαίνουν καθοριστικά, προσπαθώντας να μεταδώσουν στα άλλα κοινωνικά στρώματα έναν τύπο οικογένειας σαν το δικό τους-πηγή ηθικών και πνευματικών αξιών-γιατί, κατά τη γνώμη τους, αυτός είναι ο ιδανικός. Αυτή η αντίληψη για το οικογενειακό περιβάλλον τείνει να γίνει αντίληψη και 'νόμος' ολόκληρης της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι φτωχές οικογένειες αποτελούν μια ξεχωριστή κατηγορία, η οποία θα υποστεί πολλές μεταβολές από τα μεσαία στρώματα, έως ότου, τελικά, εναρμονιστεί, σε μεγάλο βαθμό, με τη νοοτροπία και τις αξίες της Αθήνας του 19^{ου} αιώνα (Κορασίδου, 2000).

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κρατική εξουσία μέσω της αγωγής, ως καθοδηγητικής επενέργειας για την ανάπτυξη των δυνάμεων και δυνατοτήτων του νέου ανθρώπου, και της εκπαίδευσης, η οποία και αποκτά τον 10^ο αιώνα κρατικό περιεχόμενο και λειτουργία, θα προαγάγει τους νέους σε φορείς του πολιτισμού. Έτσι, αναδεικνύεται ο λειτουργικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών για την πολιτισμική αναβάθμιση της νεολαίας. Το κορίτσι μέσα από τη εκπαίδευση, για όλον τον 10^ο αιώνα, αποδέχθηκε, σε μεγάλο βαθμό, την αναπαραγωγή του συστήματος που διαφοροποιούσε στην οικογένεια και την κοινωνία τους αντρικούς από τους γυναικείους ρόλους, προσδίδοντας ισχύ και κοινωνική καταξίωση στους πρώτους και περιθωριοποιώντας τους δεύτερους.

Η κινητικότητα που παρατηρείται μετά την ελληνική ανεξαρτησία με στόχο τον εκπολιτισμό της νεολαίας ξεκινά από το ισχυρό εθνικό κέντρο της Αθήνας και εξακτινώνεται στις έκκεντρες περιοχές του αρτισύστατου κράτους. Η ιδεολογία του 'ελληνισμού' οδηγεί σε μιαν Ελλάδα που οφείλει να δραστηριοποιηθεί πολιτισμικά ως διάδοχος και κληρονόμος των διαχρονικών αξιών του ελληνισμού. Αποδέκτης αυτού του μηνύματος γίνεται κατά μείζονα λόγο ο ελληνικός λαός. Έτσι, σε σημαντικό βαθμό, πέραν από την κρατική στήριξη, η οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, μέσω των οποίων προωθείται η πολιτισμική αναβάθμιση των νέων, οφειλόταν στις προσφορές φτωχών απλών ανθρώπων που είχαν συνειδητοποιήσει τη σημασία της παιδείας για τον άνθρωπο γενικά και τους Έλληνες της περιόδου ειδικότερα.

Οι προσδοκίες όμως, πολλές φορές, δεν είναι ανάλογες με τα αποτελέσματα, επειδή η παροχή αγωγής προσκρούει στην οικονομική δυσπραγία. Πολλές προσπάθειες δεν τελεσφορούν, γιατί το παιδί, αγόρι και κορίτσι, για όλο τον 10^ο

αιώνα είναι οικονομική μονάδα, με συνέπεια ή να αποκλείεται από τη σχολική διαδικασία ή να αρχίζει τη φοίτησή του σε μεγαλύτερη ηλικία.

Άνθρωποι και θεσμοί, εμφορούνταν από την ιδεολογία του 'πολιτιστικού πατριωτισμού' και συνδράμουν εκ του υστερήματος στην παροχή εκπαίδευσης. Έτσι, η παιδεία συνέβαλε στον εκπολιτισμό της κοινωνίας του κέντρου και ιδιαίτερα της υπαίθρου με την εξάλειψη των δεισιδαιμονιών και των προλήψεων.



ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΠΗΓΕΣ

Γενικά Αρχεία του Κράτους, Οθωνικό Αρχείο, Γραμματεία Εκκλησιαστικών και Παιδείας. Κλάδος Β' (Παιδείας). Ταξινομικές ενότητες: Θυρίς (στο εξής Θ.) 115, Φάκελος (στο εξής Φ.) 1- Θ.115, Φ.6- Θ.117, Φ.1- Θ.117, Φ.5- Θ.118, Φ.3- Θ.120, Φ.7- Θ.125, Φ.4- Θ.130, Φ.5- Θ.133, Φ.19- Θ.134, Φ.6- Θ.141, Φ.1- Θ. 142, Φ. 7- Θ.142, Φ.8- Θ.142, Φ.15- Θ.143, Φ.1- Θ.146, Φ.1- Θ.147, Φ.9- Θ.147, Φ.10- Θ.147, Φ.11- Θ.147, Φ.12- Θ.148, Φ.8- Θ.150, Φ.5- Θ.150, Φ.16- Θ.151, Φ.10- Θ.152, Φ.7- Θ.153, Φ.5- Θ.155, Φ.2- Θ.155, Φ.4- Θ.156, Φ.1- Θ.158, Φ.2- Θ.161, Φ.25- Θ.163, Φ.6- Θ.163, Φ.13- Θ.163, Φ.14- Θ.164, Φ.14- Θ.165, Φ. 2- Θ.165, Φ.3- Θ.170, Φ.1- Θ.174, Φ.4- Θ.178, Φ.3- Θ.179, Φ.4- Θ.179, Φ. 7- Θ.180, Φ.1- Θ.180, Φ.2- Θ.183, Φ.6- Θ.185, Φ.10 – Θ.185, Φ.13- Θ.186, Φ.1- Θ.186, Φ.5- Θ.188, Φ.2- Θ.196, Φ.3- Θ.197, Φ.6- Θ.197, Φ.7- Θ.206, Φ.6- Θ.208, Φ.4- Θ.210, Φ.2).

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Έφη- Ψάρρα, Αγγέλικα (1997) *Σιωπηρές Ιστορίες. Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*. (Αθήνα, Αλεξάνδρεια).

Αγριαντώνη, Χριστίνα (1999) *Οικονομία και Εκβιομηχάνιση στην Ελλάδα του 19ου Αιώνα στο: Κρεμμυδάς, Β. (επιμ.), Εισαγωγή στη Νεοελληνική Οικονομική Ιστορία (18ος- 20ος αιώνες)*. (Αθήνα, Τυπωθήτω).

Μπακαλάκη, Α.- Ελεγκίτου, Ε. (1987) *Η εκπαίδευση "εις τα του οίκου" και τα γυναικεία καθήκοντα. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929*. (Αθήνα, ΓΓΝΓ).

Βαρίκα, Ελένη (1996) *Η Εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*. (Αθήνα, Κατάρτι).

- Βεργόπουλος, Κ. (1975) *Το αγροτικό ζήτημα στην Ελλάδα*. (Αθήνα).
- Δερτιλής, Γ.Β. (1993) *Ατελέσφοροι ή Τελεσφόροι; Φόροι και Εξουσία στο Νεοελληνικό Κράτος*. (Αθήνα- Αλεξάνδρεια).
- Δημάκης, Ιωάν. (1991) *Η πολιτειακή μεταβολή του 1843 και το ζήτημα των αυτοχθόνων και ετεροχθόνων*. (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Δημαράς, Α. επιμ. (1983) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τ. Α', (1821-1894). (Αθήνα, Ερμής).
- Δημαράς, Κ.Θ. (1982) *Ελληνικός Ρωμαντισμός στο: 7 Νεοελληνικά Μελετήματα*. (Αθήνα, Ερμής).
- Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ. (1986) *Η Μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830- 1893)*. (Αθήνα, ΓΓΝΓ).
- Κιτρομηλίδης, Π. (1983) *Το ελληνικό κράτος ως εθνικό κέντρο στο: Τσαούσης, Δ.Γ. (επιμ.) Ελληνισμός- Ελληνικότητα: Ιδεολογικοί και βιωματικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας*. (Αθήνα, Εστία).
- Κορασίδου, Μαρία (2000) *Οι Άθλιοι των Αθηνών και οι Θεραπευτές τους. Φτώχεια και Φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19ο αιώνα*. (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Κρεμμυδάς, Βασίλης (1999) *Το εμπόριο και η Ναυτιλία 1775- 1835 στο: Κρεμμυδάς, Β. (επιμ.), Εισαγωγή στη Νεοελληνική Οικονομική Ιστορία (18ος- 20ος αιώνες)*. (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Λαμπράκη- Παγανού, Αλεξ. (1988) *Η Εκπαίδευση των Ελληνίδων κατά την Οθωνική περίοδο*. (Αθήνα, Βιβλιοθήκη Σοφίας Ν. Σαριπόλου).
- Ληξουριώτη, Γ. Δ. (1986) *Κοινωνικές και νομικές αντιλήψεις για το παιδί τον πρώτο αιώνα του νεοελληνικού κράτους*. (Αθήνα-Γιάννινα, Δωδώνη).
- Μάουρερ, Γκέοργκ Λούντβιχ (1976) *Ο Ελληνικός Λαός: Δημόσιο, Ιδιωτικό και Εκκλησιαστικό Δίκαιο από την έναρξη του αγώνα για την ανεξαρτησία ως την 31 Ιουλίου 1834*. Μετ. Ρομπάκη, Όλγας. (Αθήνα, Τολίδης).
- Μαραγκουδάκη, Ελένη (1993) *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων. Παιδαγωγικά αναγνώσματα στο Νηπιαγωγείο*. (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Μουσούρου, Λουκία Μ. (1985) *Γυναίκα, απασχόληση και οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα, Εστία).

- Μπουζάκη, Σήφη (1987) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821- 1985)*. (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουρνόβα, Ευγ.- Προγουλάκης, Γ. (1999) Ο Αγροτικός Κόσμος 1830- 1940 στο: Κρεμμυδάς, Β. (επιμ.), *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Οικονομική Ιστορία (18ος- 20ος αιώνας)*. (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Πετρόπουλος, Ι. Α.- Κουμαριανού, Αικ.,(1982) *Η θεμελίωση του ελληνικού κράτους: Οθωνική περίοδος 1833- 1843*. (Αθήνα-Παπαζήσης).
- Petropoulos, John A. (1985) *Πολιτική και Συγκρότηση Κράτους στο Ελληνικό Βασίλειο (1833-1843)*, τ. Α΄-Β΄. (Αθήνα, Μ.Ι.Ε.Τ.).
- Σακκής, Δ. Α. (1996) Οι πρώτες προσπάθειες για την οργάνωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των κοριτσιών στο νεοσύστατο κράτος. Η περίπτωση του αλληλοδιδακτικού θηλέων Θήρας. *Νέα Παιδεία*, 80.
- Σακκής, Δ. Α. (1997) *Η Εκπαίδευση στις Νοτιοδυτικές Κυκλάδες κατά την Α΄Οθωνική περίοδο (1833- 1843)*. (Αθήνα, Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων).
- Σακκής, Δ. Α. (2001) *Νεοσύστατο Ελληνικό Κράτος (1833-1848). Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. (Αθήνα, Τυπωθήτω).
- Σβορώνος, Ν. Γ. (1985) *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. (Αθήνα, Θεμέλιο)
- Τιρς, Φρειδερίκος *Η Ελλάδα του Καποδίστρια. Η παρούσα κατάσταση της Ελλάδας (1828- 1833) και τα μέσα για να επιτευχθεί η ανοικοδόμησή της*. Μετ. Α. Σπήλιου. (Αθήνα, Τολίδης).
- Τσουκαλάς, Κ. (1987) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830- 1922)*. (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Φουρναράκη, Ελένη (1987) *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί Προβληματισμοί (1830- 1910)*. (Αθήνα, ΓΓΝΓ).
- Φουρναράκη, Ελένη (1999) Περί μορφώσεως 'χρηστών μητέρων' και εκπαιδεύσεως 'μελλόντων πολιτών': έμφυλοι λόγοι στην ελληνική εκπαίδευση τον 19ο αιώνα στο: Θεοδώρου, Β.-Κοντογιάννη, Β. (επιμ.), *Το παιδί στη νεοελληνική κοινωνία 19ος-20ος αιώνας. Αξίες, αναπαραστάσεις, αποτυπώσεις*. (Αθήνα, Δ.Π.Θ.- Ε.Λ.Ι.Α.).
- Χαρίτος, Χ. (1998) *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του. Συμβολή στην Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*. (Αθήνα, Gutenberg).

Ξενόγλωσση

About, Edmond (1855) *La Grèce Contemporaine*. (Paris).

Mouzelis, Nikos (1978) *Modern Greece: Facets of Underdevelopment*. (New York, Holmes and Meier Publishers Inc.).

Williams, Raymond (1980) *Problems in materialism and culture*. (London).

Το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο στην υπηρεσία της πειθαρχημένης κοινωνίας

Γεώργιος ΤΖΑΡΤΖΑΣ

Dr.phil., ερευνητής

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας

ΠΕΡΙΛΙΨΗ

Στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται καθοριστικά από τα αντίστοιχα των δυτικοευρωπαϊκών κρατών και ιδιαίτερα της Γαλλίας και της Γερμανίας. Το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο, το οποίο στοχεύει κατεξοχήν στη δημιουργία ενός τύπου μαθητή, ως μηχανισμός μάθησης, επιτήρησης, ελέγχου, ιεράρχησης αλλά και επιβράβευσης, παίζει καταλυτικό ρόλο στην προσπάθεια πειθάρχησης του μαθητή και κατ' επέκταση του πολίτη. Σε μία πρώτη φάση το σώμα καθίσταται αντικείμενο μελέτης ενώ στη συνέχεια η πειθάρχηση του σώματος επιτυγχάνεται μέσα από μηχανισμούς που επιτρέπουν τη συνεχή επιτήρηση του μαθητή. Για την επίτευξη των στόχων του το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο χρησιμοποιεί το ιεραρχικό βλέμμα, την κύρωση σε συνδυασμό με τις εξετάσεις και την κυριαρχία επί του χρόνου. Η ίδρυση του Αλληλοδιδασκτικού Σχολείου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γενικότερο φαινόμενο του προσανατολισμού σε δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα όχι μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά γενικότερα του ελληνικού κράτους. Η ίδρυση του Αλληλοδιδασκτικού Σχολείου εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της θεμελίωσης του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο ακολουθεί δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα όχι εξ αιτίας της αποτελεσματικότητάς τους, αλλά διότι στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος απουσίαζε μία παραδοσιακή αυτόνομη παιδαγωγική σκέψη και πράξη.

ABSTRACT

In the newly founded Greek state, the educational system has been significantly influenced by those of West European states and particularly of France and Germany. The monitorial school, which aims at the production of a new type of pupil, plays a crucial role for the disciplination of the pupils, and even more the citizen, as a mechanism of learning, surveillance, control, hierarchy and reward. At first, the body became a subject of study and after that, the disciplination of the body occurred by mechanisms, which allowed the continuous observation of the pupil. To achieve those goals the monitorial school uses the hierarchical eyesight, the punishment in addition to the exams and the domination of regulated time. The constitution of monitorial school is closely related to the general phenomenon of the orientation towards Western European models not only of the educational system, but of the Greek state as a whole. The foundation of monitorial school is connected

to the wide framework of the constitution of the modern Greek educational system, which follows Western European models not of their efficiency, but of the absence in the newly founded Greek state, of a traditional and autonomous educational theory and practice.

I

Από τις αρχές του 17ου αι. διαφαίνεται ότι στη δυτική Ευρώπη ένας από τους κεντρικούς στόχους της εξουσίας είναι η πειθάρχηση του 'όχλου', γεγονός όμως που προϋποθέτει όχι μόνο την πειθάρχηση του ατόμου αλλά και του ίδιου του σώματος. Ως επακόλουθο, το σώμα με την επέκταση των καταπιεστικών μηχανισμών κατά τον 17ο και 18ο αι. κατέστη το κύριο αντικείμενο της εξουσίας. Όμως η πειθάρχηση του σώματος δεν αποτελούσε αυτοσκοπό αλλά απέβλεπε στην αύξηση της ωφελιμότητάς και παραγωγικότητάς του με τη βοήθεια εξουσιαστικών μηχανισμών που επέτρεπαν τη συνεχή επιτήρηση του ατόμου. Πρόκειται για μία νέα πολιτική που στοχεύει στην υποδούλωση του εύπλαστου σώματος και η οποία το καθιστά διαφανές, υπόδουλο, ωφέλιμο και λειτουργικό. Στην πειθάρχηση αυτή έπαιξαν καταλυτικό ρόλο παράμετροι, όπως ο χώρος, η κωδικοποίηση της κίνησης και των διαταγών, το βλέμμα και ο χρόνος. Όμως, τελικός στόχος της διαδικασίας αυτής ήταν η συγκρότηση της πειθαρχημένης κοινωνίας, στην οποία γίνονται εμφανείς οι πολλαπλές διασυνδέσεις ανάμεσα στην εξουσία και στη γνώση. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μία νέα ενότητα ανάμεσα στις στρατηγικές εξουσίας και στον επιστημονικό λόγο, για ένα νέο τύπο εξουσίας στο εσωτερικό των θεσμών, για μία νέα μικροφυσική της εξουσίας (Foucault).

Στη δυτική Ευρώπη η συγκρότηση της πειθαρχημένης κοινωνίας συνδέεται στενά με την εμφάνιση της ατομικότητας, όπως αυτή εξελίχτηκε μέσα από τη 'μακρά διάρκεια' (Braudel). Τα πρώτα δειλά σημάδια μιας πρώιμης ατομικότητας τα απαντούμε στους αναχωρητές, στους προσκυνητές και στους περιπλανώμενους ιππότες του ύστερου μεσαίωνα (11ο αι.), όταν το άτομο βρίσκονταν ακόμη ασφυκτικά εγκλωβισμένο στους οικογενειακούς, κοινωνικούς δεσμούς και γενικότερα στους φεουδαρχικούς θεσμούς. Στη συνέχεια, στην αυλική ζωή των ευγενών και των ηγεμόνων, στην αυλική αγάπη, στις (αυτο)βιογραφίες -στις οποίες εκφράζονται συναισθήματα αναφορικά με τη φροντίδα και την περιποίηση του σώματος-, απαντούμε στοιχεία μίας οικειότητας (intimacy), τα οποία συγκροτούν τα κύτταρα μίας πρωτοεμφανιζόμενης ιδιωτικής ζωής. Τις διεργασίες αυτές τις εντατικοποίησε η εξάπλωση της γραφής, γεγονός που οδήγησε στη σταδιακή ανακάλυψη του ατόμου και της ιδιαιτερότητας του εαυτού του (Kamper & Wulf: Ariès & Duby, 1985, vol. 2).

Η σταδιακή απελευθέρωση του ατόμου από τους οικογενειακούς και κοινωνικούς φραγμούς, η νέα του τάση για εξατομίκευση, αποτυπώνεται σε ποικίλες εκδηλώσεις της ζωής και δραστηριότητες, όπως οι αυτοβιογραφίες, η γλυπτική του 13ου αι. και η ζωγραφική, με ιδιαίτερη έμφαση κατά τον 14ο και 15ο αι. στα πορτραίτα, η νέα μορφή κατοικίας και η επίπλωσή της. Οι νέες ευρύχωρες, πολυτελείς και άνετες κατοικίες των ευγενών και πλουσίων αστών, σε αντίθεση με τους στενόχωρους μεσαιωνικούς πύργους που είχαν καθαρά αμυντικό και προστατευτικό χαρακτήρα,

επέτρεπαν σε όλα τα μέλη της οικογένειας να έχουν ένα χώρο αποκλειστικά δικό τους. Ο οικείος αυτός χώρος, στον οποίο έδιναν τη χροιά της προσωπικής ατμόσφαιρας, επέτρεπε στο άτομο ή στο ζεύγος να έχει τη δική του ιδιωτική ζωή. Βέβαια εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι αυτές οι συνθήκες διαβίωσης, που αποτελούσαν καθοριστικά στοιχεία κοινωνικής διάκρισης, ίσχυαν μόνο για την τάξη των ευγενών ή τις κοινωνικά προνομιούχες τάξεις, ενώ ο λαός, 'ο όχλος', διοχέτευε όλη του την ενέργεια στην εξασφάλιση των υπαρξιακών του αναγκών. Στην Αναγέννηση, η ατομικότητα εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία και γνωρίζει μία σημαντική ώθηση. Δεν ευσταθεί επομένως η εικόνα που σχημάτισαν ορισμένοι ιστορικοί (Burckhardt, Michelet) στα μέσα του 19ου αι. για την Αναγέννηση, αντιπαραθέτοντάς την με το 'σκοταδισμό' του Μεσαίωνα, ούτε ανακαλύφθηκε τότε η ατομικότητα, όταν ο άνθρωπος έγινε 'πνευματικό άτομο' (Burckhardt). Η εικόνα αυτή της Αναγέννησης είναι μυθική, αφού η Αναγέννηση ουσιαστικά συνεχίζει και εντατικοποιεί τις διαδικασίες που ξεκινούν στο Μεσαίωνα (Burke, 1990, 1992). Η ανακάλυψη της ατομικότητας και της ιδιωτικής ζωής αποτέλεσαν το έναυσμα, την κινητήρια δύναμη, του επερχόμενου εκπολιτισμού της δύσης, ο οποίος οδήγησε στην αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του συναισθηματικού κόσμου του ανθρώπου. Οι αλλαγές αυτές γίνονται ορατές στη διαφοροποίηση των εννοιών του πολιτισμού (culture) και του εκπολιτισμού (civilization), στη μεταβολή της συμπεριφοράς στα γεύματα και στη χρησιμοποίηση του σερβίτσιου, στη μεταβολή του αισθήματος της αιδούς και των σχέσεων των φύλων, στην αλλαγή του τόνου της φωνής και της ομιλίας, στη μεταβολή των ευγενών από μία τάξη ιπποτών σε αυλικούς και τη δημιουργία της αυλικής κοινωνίας, η οποία φθάνει στο απόγειό της στο Ancien Regime. Βέβαια, μέσα από τη μακρά διάρκεια, η διαδικασία του εκπολιτισμού δεν ακολουθεί μία συνεχή ανοδική πορεία αλλά παρουσιάζει οπισθοδρομήσεις και ανακοπές (Elias, 1983, 1989, 1994).

Η διαδικασία της ατομικότητας επηρεάζεται καταλυτικά, πέρα από την εξάπλωση της γραφής και της ανάγνωσης που ήδη αναφέρθηκαν, από δύο επιπλέον παραμέτρους: α) από την ενδυνάμωση της κεντρικής διοίκησης και την τελική επικράτησή της και β) από την αλλαγή των θρησκευτικών πρακτικών και τη βαθμιαία αλλαγή της εκκλησιαστικής ευταξίας, διαδικασίες που ξεκίνησαν τον 11ο αι. για να ολοκληρωθούν τον 17ο αι. με την μεταρρύθμιση και την Αντιμεταρρύθμιση. Οι αλλαγές αυτές είχαν ως αποτέλεσμα την ουσιαστική τροποποίηση της μορφής της προσευχής, της εξομολόγησης, της μετάνοιας, της φροντίδας για την ψυχή, της αίσθησης του ίδιου του σώματος, που με τη σειρά τους οδήγησαν στην αλλαγή της κοινωνικής συναναστροφής, στη συγκρότηση πρώιμων μορφών της ιδιωτικής ζωής και της ατομικότητας (Ariès & Duby, 1985-87, vols. 2-4) και τέλος στην ανακάλυψη του υποκειμένου (Sting).

Με τη Μεταρρύθμιση, την Αντιμεταρρύθμιση και την επακόλουθη εκκοσμίκευση της εκκλησίας ο άνθρωπος απελευθερώθηκε από τους κόλπους της εκκλησίας και η πίστη του στο Θεό, στην αιωνιότητα και στη δευτέρα παρουσία κλονίσθηκε. Ο άνθρωπος έμεινε πια μόνος με τις προσωπικές του αδυναμίες και αβεβαιότητες. Παράλληλα οι οικογενειακοί δεσμοί σταδιακά εξασθένησαν και η δομή της παραδοσιακής οικογένειας αντικαταστάθηκε από την πυρηνική οικογένεια. Το άτομο, απελευθερωμένο από τις ιστορικές δομές της οικογένειας, της ομάδας και

της κοινωνικής τάξης, οδηγήθηκε σε νέες κοινωνικές σχέσεις και νέους δεσμούς, σε ένα νέο πλουραλιστικό τρόπο ζωής (Beck 1986, σ. 115 επ.). Η φυσιολογική βιογραφία (Normalbiographie) του ατόμου μετατράπηκε πια σε αιρετή βιογραφία (Bastelbiographie, Beck 1986, Beck & Beck-Gernsheim: reflexive biography, Giddens 1991, 1994), η οποία ανάλογα με τη μόρφωση, την επαγγελματική εκπαίδευση, την οικογενειακή κατάσταση, την εξέλιξη της οικονομίας κτλ. μπορεί να καταλήξει στην επιτυχία ή στην αποτυχία (ρηξιγενή βιογραφία, Bruchbiographie). Η εξέλιξη αυτή της ατομικότητας φαίνεται να αποκορυφώνεται και να παίρνει την πιο ακραία της μορφή στην νεωτερικότητα, όπου, μετά τον καταποντισμό των παλαιών αρχών, έχουμε τη θριαμβευτική εμφάνιση του ατόμου που βασιίζεται πια αποκλειστικά στις δικές του δυνάμεις και που, αφού πρώτα απομάκρυνε τη φύση, το Θεό από την εδώ και αιώνες προκαθορισμένη θέση τους, στη συνέχεια τους αντικατέστησε το ίδιο (Beck & Beck-Gernsheim: Lyotard).

Με την παγκοσμιοποίηση οι παραδοσιακές δομές των κρατών καταστρέφονται πολύ γρήγορα, χωρίς όμως να αντικαθίστανται από νέες ή να δίνουν τον απαιτούμενο χρόνο για την συνειδητοποίησή τους. Η διπλή αυτή όψη του μοντέρνου, η αμφίθυμη αυτή στάση και η εκκοσμίκευση της Εκκλησίας δεν έχουν πάρει ακόμη την τελική μορφή. Η εκκοσμίκευση της Εκκλησίας δεν έχει ένα οριστικό αποτέλεσμα με μηδενικό σύνολο, ούτε γίνεται πάντοτε σε βάρος ενός από τα δύο μέρη, δηλ. της προοδευτικής ενάντια στη συντηρητική παράταξη (Habermas).

Συνολικά οι διεργασίες αυτές συμβαδίζουν με την προσπάθεια πειθάρχησης του ατόμου, στην οποία παρατηρούμε μία μετατόπιση του αρχικού αντικειμένου των πειθαρχικών μηχανισμών από το σώμα προς τη συνείδηση, με στόχο την αυτοπειθαρχία του ατόμου. Η αυτοπειθαρχία αυτή, λαμβάνοντας όλο και πιο πολύπλοκες αλλά παράλληλα όλο και πιο ανεπαίσθητες μορφές, κατέληξε στην οριστική διαφοροποίηση του εσωτερικού από τον εξωτερικό κόσμο, των ορμών από τη δράση, των παθών από την έκφραση, μετατρέποντας έτσι τους κοινωνικούς φραγμούς σε προσωπικούς, ούτως ώστε ο αυτοέλεγχος να αποκτήσει την κυριαρχία στη συμπεριφορά, στις ορμές και στα πάθη του ανθρώπου. Στην εποχή της νεωτερικότητας και μετα-νεωτερικότητας η διαδικασία αυτή έχει πια αποκτήσει μία εσωτερική δυναμική και έχει πάρει απρόβλεπτες διαστάσεις (Giddens, 1990, 1991, 1994: Beck & Beck-Gernsheim: Bauman).

Στη νεωτερικότητα, ο άνθρωπος επιδιώκει την τελειοποίησή του όχι μέσω της ηθικής και της εκπαίδευσης αλλά με τη βοήθεια της επιστήμης, επιδιώκοντας κατ' αυτό τον τρόπο τη διόρθωση των οντογονικών του ατελειών.

II

Το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο, δημιούργημα του Joseph Lancaster (1805), εμφανίστηκε στις αρχές του 19ου αι. κατ' αρχάς στην Αγγλία και λίγο αργότερα στο Μανδράς των Ινδιών με τον Andrew Bell (1807, 1808). Στη συνέχεια η μέθοδος αυτή τροποποιήθηκε στη Γαλλία από τον Charles Louis Sarazin (1829). Το Αλληλοδιδασκτικό

Σχολείο εμφανίστηκε στον ελληνικό χώρο ήδη πριν το ξέσπασμα της επανάστασης του 1821 αλλά οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες εφαρμογής της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου τοποθετούνται στην περίοδο του καποδίστρια. Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος κατά το πρότυπο του sarazin διδάχθηκε καταρχάς από το 1829 στο νεοϊδρυθέν πρότυπο σχολείο της Αίγινας, όπου εξασκούνταν στη νέα μέθοδο διδασκαλίας τόσο οι μελλοντικοί δάσκαλοι όσο και οι εν ενεργεία γραμματοδιδάσκαλοι. Το εγχειρίδιο του sarazin μεταφράσθηκε και αναπροσαρμόσθηκε στα ελληνικά δεδομένα από το μαθητή του ιωάννη κοκκώνη ενώ με το διάταγμα 1032/12.7.1830 (ΓΕΕ, αρ. 68, 1830) του καποδίστρια η αλληλοδιδασκτική ορίσθηκε ως η μόνη επίσημη διδακτική μέθοδος του δημοτικού σχολείου. Το εγχειρίδιο του κοκκώνη έγινε γνωστό στον ελληνικό χώρο ως 'οδηγός της αλληλοδιδασκτικού μεθόδου' ή απλά ως 'οδηγός'. Η μέθοδος αυτή βρήκε πρόσφορο έδαφος στον ελληνικό χώρο και κυριάρχησε στο σχολείο κατά το 19ο αι.

Το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο χωριζόταν σε οκτώ τάξεις, όπου όμως δεν υπήρχε κατ' ανάγκη αντιστοιχία ηλικίας και τάξης αλλά οι μαθητές κατατάσσονταν σ' αυτές ανάλογα με τις γνώσεις τους και την πρόοδο που σημείωναν σε κάθε μάθημα. Μπορούσαν, δηλαδή να ανήκουν σε μία ή περισσότερες τάξεις. Στο Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο η διδασκαλία διεξαγόταν από τους πρωτόσχολους, οι οποίοι ήταν μαθητές με καλή διαγωγή και καλές επιδόσεις και ανάλογα με τα καθήκοντά τους χωρίζονταν σε περαιτέρω κατηγορίες, όπως γενικοί πρωτόσχολοι, μερικοί πρωτόσχολοι, ερμηνευτές, υπαγορευτές κλπ. Ο δάσκαλος είχε ένα ρόλο επιτήρησης της τάξης.

Το σχολείο και ιδιαίτερα το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο, λειτούργησε ως μηχανισμός μάθησης, ελέγχου, ιεράρχησης και επιβράβευσης, συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο αποφασιστικά στη συγκρότηση της πειθαρχημένης κοινωνίας.

Η πειθάρχηση του μαθητή αποτελεί κύριο στόχο του Αλληλοδιδασκτικού Σχολείου, για την επίτευξη του οποίου εφαρμόζεται ένα πλήθος πειθαρχικών μηχανισμών. Το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο στοχεύει στη δημιουργία ενός κατ' εξοχήν νέου τύπου μαθητή. Στη προσπάθεια αυτή η διάπλαση του σώματος παίζει καθοριστικό ρόλο. Η πειθάρχηση του σώματος επιτυγχάνεται μέσα από μηχανισμούς, οι οποίοι επιτρέπουν την συνεχή παρατήρηση του μαθητή, όπου τίποτα, ακόμα και η παραμικρή λεπτομέρεια δεν διαφεύγει του παιδαγωγικού βλέμματος. Έτσι, σε μία πρώτη φάση το σώμα καθίσταται αντικείμενο μελέτης. Στη συνέχεια το εύπλαστο σώμα του μαθητή γίνεται διαφανές, υπόδουλο, διαθέσιμο, ωφέλιμο, λειτουργικό. Το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός μάθησης απασχολώντας διαρκώς τους μαθητές. Με τη βοήθεια ενός κωδικοποιημένου συστήματος διαταγών αποσκοπείται η καθυποταγή του σώματος και η σύγκλιση των δυνάμεων για την επίτευξη του προβλεπόμενου στόχου. Κατ' αυτό τον τρόπο η επιτήρηση και ο έλεγχος του μαθητή αποτελούν τα κύρια στοιχεία της διδακτικής μεθόδου, η οποία λειτουργεί ως ένας μηχανισμός που αποβλέπει στην συνειδητή, εκούσια μεγιστοποίηση της απόδοσης του μαθητή. Με την καθυποταγή του σώματος επιτυγχάνεται επομένως και η πειθάρχηση του μαθητή.

Επόμενο είναι ο 'Οδηγός' να ορίζει με κάθε λεπτομέρεια οτιδήποτε αφορά το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο. Έτσι, η επιλογή του σχολικού χώρου, η αρχιτεκτονική του σχολείου και της τάξης, η σχολική αυλή, οι χώροι υγιεινής, η διαρρύθμιση της τάξης, η τοποθέτηση των θρανίων και των βοηθητικών μέσων, οι μέθοδοι διδασκαλίας και το ωρολόγιο πρόγραμμα περιγράφονται και καθορίζονται αναλυτικά (Κοκκώνης, 1830, 1860). Καμία απόκλιση από τον 'Οδηγό' δεν επιτρέπεται, ο οποίος αποκτά κατά αυτόν τον τρόπο δογματικό χαρακτήρα. Η παραμικρή λεπτομέρεια της διδασκαλίας είναι προκαθορισμένη σε τέτοιο βαθμό, ώστε ο δάσκαλος να μην έχει πλέον ουσιαστικό αλλά απλά ρυθμιστικό ρόλο.

Για την επίτευξη των στόχων του το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο χρησιμοποιεί εξουσιαστικούς μηχανισμούς, όπως την ιεραρχική επιτήρηση, την κανονιστική κύρωση σε συνδυασμό με τις εξετάσεις και την κυριαρχία του χρόνου.

Η αρχιτεκτονική στο Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο, διότι η επιβολή της πειθαρχησης εξαρτάται από την επιτήρηση, από το ιεραρχικό βλέμμα. Σε άμεση σχέση μ' αυτό βρίσκεται το παιδαγωγικό βλέμμα ως πηγή προστασίας και αλήθειας, αφού τίποτα δεν διαφεύγει της προσοχής του.

Κατ' αρχάς το σχολείο πρέπει να κτίζεται μέσα στην κοινότητα αλλά όμως όχι κοντά σε πολυσύχναστο δρόμο, δεν ακολουθήθηκε δηλαδή πιστά το πρότυπο της 'απομόνωσης' (Klausur). Η αρχιτεκτονική του σχολικού κτιρίου υπόκειται όμως σε δύο βασικές αρχές. Πρώτον, πρέπει να υπάρχει πλήρης διαχωρισμός του εξωτερικού χώρου από τον εσωτερικό. Έτσι, η σχολική αυλή περιτοιχίζεται με υψηλό τοίχο, μην επιτρέποντας την επαφή του εξωτερικού κόσμου με τον εσωτερικό. Δεύτερον, ο εσωτερικός χώρος πρέπει να χαρακτηρίζεται από τη διαφάνεια, να επιτρέπει την επιτήρηση του εσωτερικού χώρου και κατά συνέπεια τον έλεγχο των μαθητών. Το κτίριο του Αλληλοδιδασκτικού Σχολείου είναι παραλληλόγραμμο με υψηλή οροφή, οι διαστάσεις του οποίου εξαρτώνται από τον αριθμό των μαθητών, δεδομένου ότι ο χώρος που πρέπει να καταλαμβάνει ο κάθε μαθητής είναι αυστηρά καθορισμένος. Διαθέτει μεγάλα παράθυρα, που επιτρέπουν την απρόσκοπτη ανακύκλωση του αέρα, αφού σύμφωνα με τις απόψεις της εποχής για την υγιεινή, ο βρώμικος αέρας εγκυμονούσε κινδύνους και ήταν πηγή μετάδοσης νόσων. Τα ψηλά παράθυρα διαχωρίζουν για τους μαθητές τον εσωτερικό από τον εξωτερικό χώρο, αφού η οπτική επαφή με την αυλή του σχολείου είναι αδύνατη. Απεναντίας ο εσωτερικός χώρος, η αίθουσα παραμένει διαφανής. Η έδρα του δασκάλου, υπερυψωμένη, επιτρέπει τον απόλυτο έλεγχο της τάξης, η οποία κυριαρχείται από το παιδαγωγικό βλέμμα. Στην ίδια στρατηγική καθυποτάσσονται και οι χώροι υγιεινής. Οι τουαλέτες του σχολείου είναι κατασκευασμένες κατά τέτοιο τρόπο και εφοδιασμένες με τέτοιες πόρτες, ούτως ώστε να επιτρέπουν στο δάσκαλο να βλέπει τα πόδια και τα κεφάλια των μαθητών αλλά με υψηλούς διπλανούς τοίχους ώστε να μην είναι δυνατή η οπτική επαφή μεταξύ των μαθητών.

Η αρχή της 'απομόνωσης' σε συνδυασμό με την κυψελοποίηση (Parzellierung) του σώματος και την κατανομή των ατόμων στο χώρο, επέτρεπε την εμφάνιση ενός νέου μηχανισμού κατάταξης και ελέγχου, της σειράς. Σε αυτή την ιεράρχηση

συμπεριλαμβάνονται ακόλουθα και οι μαθητές, με απώτερο στόχο τον απόλυτο έλεγχο του σώματος του παιδιού και της ορμής του για κίνηση. Ο Οδηγός συνοψίζει τη θέση αυτή στο επίγραμμα “εις τόπος διά καθέν πράγμα, καί καθέν πράγμα εις τον τόπον του” (Κοκκώνης 1860, σ. 31). Σε πολιτικό επίπεδο το ρεύμα αυτό αποκορυφώνεται στο φαινόμενο του πανοπτισμού του Bentham, που επιτρέπει την τελειοποίηση της εξουσιαστικής μηχανής και τη μεγιστοποίηση της απόδοσής της.

Η κανονιστική κύρωση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα στην πειθάρχηση του μαθητή. Οτιδήποτε αποκλίνει από τον κανόνα, δεν εκπληρώνει τον προκαθορισμένο στόχο και αδυνατεί να προσαρμοστεί στα κοινωνικά πρότυπα, γίνεται στόχος του πειθαρχικού συστήματος, το οποίο αποσκοπεί στον περιορισμό, στη διόρθωση και στην καταστολή της απόκλισης. Η τιμωρία και ο έπαινος είναι τα κύρια μέσα για το σωφρονισμό και την ομοιογένεια. Αφετηρία αυτής της κατάταξης αποτελεί η αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών σε καλή και κακή. Έτσι, στον Οδηγό αναφέρονται λεπτομερώς οι μορφές κύρωσης -όπως επίπληξη, αναφορά, ταπείνωση κλπ.- και επιβράβευσης του μαθητή (Κοκκώνης 1860, σ. 71 επ.), αναπτύσσοντας μάλιστα ένα πολύπλοκο σύστημα βαθμών, και εξελίσσοντάς το σε μία οικονομία αριθμών (Foucault, σ. 233).

Η εξέταση αποτελεί μία άλλη σημαντική παράμετρο τόσο του πειθαρχικού συστήματος όσο και του Αλληλοδιδασκτικού Σχολείου, διότι συνδυάζει την ιεραρχική επιτήρηση με την κανονιστική κύρωση. Η εξέταση λειτουργεί σαν ένας μηχανισμός επιτήρησης, ο οποίος οδηγεί από τη μια μεριά στην απόκτηση ικανοτήτων αλλά ταυτόχρονα ιεραρχεί και τιμωρεί, δημιουργώντας μία διαφάνεια στους μαθητές, δι’ αυτό άλλωστε παίρνει και έναν αυστηρά τελετουργικό χαρακτήρα (Foucault, σ. 238). Η εξέταση, η οποία είναι ταυτόχρονα ιεράρχηση και κύρωση, αποτελεί ένα μηχανισμό που συνδυάζει μία ειδική μορφή άσκησης της εξουσίας με ένα συγκεκριμένο τύπο διαμόρφωσης της γνώσης. Η εξουσία ενσωματώνεται στην εξέταση, διότι εγκλωβίζει το μαθητή σε ένα ‘αντικειμενικό’ μηχανισμό αξιολόγησης, ο οποίος ακριβώς αποκρύβει αυτή την εξουσία. Η εξέταση απαρτίζει τον πυρήνα των διαδικασιών εκείνων που θέλουν τον μαθητή σαν παράγωγο και αντικείμενο της εξουσίας και της γνώσης. Έτσι, με τη βοήθεια της εξέτασης επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή εκμετάλλευση των δυνάμεων, του χρόνου, του συνεχούς πολλαπλασιασμού των ικανοτήτων και τέλος της ιεράρχησης και της επιλογής. Στο πλαίσιο αυτό ο ‘Οδηγός’, προέβλεπε για όλα τα μαθήματα πλήθος εξετάσεων, πέρα από τις εξετάσεις που καθόριζε ο σχολικός νόμος του 1834.

Τέλος καθοριστικό ρόλο στην πειθάρχηση του μαθητή παίζει ο χρόνος. Ο κυκλικός χρόνος, κύριο χαρακτηριστικό του Μεσαίωνα, στη νεότερη εποχή αντικαθίσταται σταδιακά από τον γραμμικό χρόνο, διαδικασία που ξεκινά ήδη από τα μεσαιωνικά χρόνια και ολοκληρώνεται μετά το δεύτερο μισό του 18ου αι. με την εμφάνιση της ιδέας της προόδου, της εξέλιξης της κοινωνίας και του ατόμου (Kamper & Wulf 1981: Sting 1991: Elias 1994). Το ανεπίστρεπτο του χρόνου που συνεπάγεται όχι μόνο την παροδικότητα του ίδιου του ανθρώπου και του πολιτισμού του αλλά ακόμα και της ίδιας της φύσης και του σύμπαντος, οδήγησε στο φαινόμενο του ελλειπούς χρόνου. Η ζωή του ανθρώπου δεν αρκεί πια για να καλύψει όλες τις ανάγκες και τις επιθυμίες που δημιουργεί ακριβώς η έλλειψη του χρόνου. Ως η

μόνη δυνατή διέξοδος παρουσιάζεται η επιτάχυνση της ζωής, η πρόοδος και η εξέλιξη της ανθρωπότητας καθώς και η επιτάχυνση του ίδιου του χρόνου (Wulf, 1987).

Η εξέλιξη αυτή γίνεται αισθητή και στο Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο, όπου με τη βοήθεια νέων μεθόδων αναζητείται η καταγραφή, συσσώρευση, κυριαρχία και η αποδοτικότητα του χρόνου. πρόσφοροι στη διαδικασία αυτή αποδεικνύονται μέθοδοι, οι οποίοι αρχικά χρησιμοποιούνται στη στρατιωτική πειθαρχία και αργότερα βρίσκουν εφαρμογή και στον παιδαγωγικό χώρο. Έτσι, π.χ. ο χρόνος χωρίζεται σε μικρές ενότητες που έχουν συνοχή αλλά αποσκοπούν σε διαφορετικούς στόχους. Κάθε ενότητα αποπερατώνεται με μία εξέταση, η οποία αποτελεί και το κριτήριο μετάβασης στην επόμενη ενότητα. Οι απλές αυτές χρονικές ενότητες οργανώνονται σε πιο πολύπλοκες και αλληλένδετες ενότητες, σε σειρές, όπου το κάθε άτομο καταλαμβάνει μία θέση, ανάλογα με το επίπεδό του και την ιεραρχική του θέση. Το ωρολόγιο πρόγραμμα του Αλληλοδιδασκτικού Σχολείου παρουσιάζει ανάγλυφα την εικόνα αυτή, όπου κάθε κίνηση των μαθητών είναι χρονικά αυστηρά καθορισμένη. Αυτός ακριβώς ο διαχωρισμός του χρόνου επιτρέπει την επέμβαση της εξουσίας και την κυριαρχία της επί του σώματος και του χρόνου.

Μέσω της οργάνωσης του χρόνου προωθούνται και ενσωματώνονται κοινωνικοί κανόνες, κοινωνικά πρότυπα και εξουσιαστικές δομές. Έτσι, κάθε άτομο είναι σήμερα εντεταγμένο σε μία γενική, γραμμική και κοινή διάταξη του χρόνου. Η χρονοκρατία αυτή επιτρέπει την ιεράρχηση του χρόνου σε σημαντικό και ασήμαντο, σε χρόνο εργασίας και χρόνο ελεύθερο, επιφέροντας με τον τρόπο αυτό την ομοιογένεια, το συγχρονισμό και τη λειτουργικότητα του χρόνου ζωής των ανθρώπων αναφορικά με το κριτήριο του ορθολογισμού και της αποδοτικότητας (Wulf, 1987). Παράλληλα αυτή η διαδικασία είναι στενά συνδεδεμένη με την ανάπτυξη του *Habitus* (Bourdieu) και της πρακτικής αίσθησης του χρόνου. Η συγκρότηση της πρακτικής αίσθησης του χρόνου και η διαχείριση του χρόνου συντελείται στα παιδιά κατ' εξοχήν μέσω της μίμησης των ενηλίκων, αφού τα παιδιά μεγαλώνουν μέσα στη χρονική δομή της οικογένειας, της κοινωνικής ομάδας, της τάξης και γενικά του πολιτισμού. Το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή, διότι το παιδί με την είσοδό του στο σχολείο εξασκείται στις δομές του γραμμικού χρόνου με αποτέλεσμα τα σχήματα χρόνου να μαθαίνονται σαν σχήματα κανόνων. Επιπλέον, αφομοιώνονται νέες μορφές πειθάρχησης, συνέπειας και ικανότητας εκτέλεσης της εργασίας, αφού η πειθαρχία από τη μια μεριά απαιτεί την αυστηρή διάταξη των πράξεων, ενώ από την άλλη η συνέπεια απαιτεί την κατάλληλη χρονική στιγμή της πράξης (καιρός) και τέλος η ικανότητα εκτέλεσης της εργασίας απαιτεί τη χρονική δομή και τον ορθολογισμό της πράξης (Gebauer & Wulf).

III

Η ίδρυση του Αλληλοδιδασκτικού Σχολείου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γενικότερο φαινόμενο του προσανατολισμού σε δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα όχι

μόνο του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και ολόκληρου του ελληνικού κράτους, τάση που ξεκίνησε μετά την απελευθέρωση του 1821 και αποκορυφώθηκε στην περίοδο του Όθωνα. Η ίδρυση του Αλληλοδιδακτικού Σχολείου εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της θεμελίωσης του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο ολοκληρώνεται στη σύντομη χρονική περίοδο 1834-1837. Κατά τη θεσμοθέτηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος βρήκαν απήχηση τόσο οι ιδέες του διαφωτισμού και του νεοουμανισμού για την αναγκαιότητα της τελειοποίησης και ηθικοποίησης του ανθρώπου με τη βοήθεια της εκπαίδευσης, όσο και οι ιδέες του αρχαίου ελληνικού κόσμου, με απώτερο στόχο τη συγκρότηση μίας “νέας” ελληνικής ταυτότητας. Ο νεοουμανισμός βρήκε πρόσφορο έδαφος στον ελληνικό χώρο, διότι αφύπνισε τις προσδοκίες για την αναγέννηση του αρχαίου ελληνικού κόσμου. Στην περίοδο αυτή, όπου οι αστικές κοινωνικές τάξεις, η εθνική και η πολιτισμική ταυτότητα δεν είχαν ακόμη αποκρυσταλλωθεί, η κλασική αρχαιότητα παρουσιάζεται ως το μόνο δυνατό σημείο ταύτισης. Το σχολείο και ιδιαίτερα το πανεπιστήμιο, μέσω της νόμιμης και αναγνωρισμένης γλώσσας (καθαρεύουσα), έπαιξαν καταλυτικό ρόλο σ’ αυτή την προσπάθεια, συνδέοντας την αρχαία ελληνική παράδοση με τη σύγχρονη εποχή. Τον συνδυαστικό κρίκο αλλά και το νέο πυρήνα της ελληνικής ταυτότητας απάρτισαν το βυζάντιο και η χριστιανική παράδοση. Όμως μέσα απ’ αυτή τη ζύμωση πήγασε ο λογιотаτισμός, ο οποίος έπνιξε κάθε προσπάθεια για την πνευματική αναγέννηση του λαού, αφού, αποκλείοντας κάθε καινοτομία, οδήγησε σε μία μη παραγωγική και τυφλή αποθώωση του αρχαίου ελληνικού κόσμου (Tzartzas, 1995, 1998).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολούθησε κατά τη θεσμοθέτησή του δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα όχι τόσο εξ αιτίας της αποτελεσματικότητάς τους, όσο διότι στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος απουσίαζε μία παραδοσιακή αυτόνομη παιδαγωγική σκέψη και πράξη. Στη δυτική Ευρώπη το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα προήλθε από την εξέλιξη της κοινωνίας, τη μετάβαση από την αριστοκρατική κοινωνία στην αστική, από την αγροτική στη βιομηχανική. Αντίθετα, στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργήθηκε νομοθετικά ‘από επάνω’ έχοντας ως πρότυπα κατεξοχήν τους γερμανικούς και εν μέρει τους γαλλικούς νόμους και επιπλέον, χωρίς να ληφθούν υπόψη οι ελληνικές ιδιαιτερότητες. Έτσι, μολονότι η σχολική νομοθεσία και οι μετέπειτα μεταρρυθμίσεις αποσκοπούσαν στην δημιουργία μίας σύγχρονης νομοθετικής υποδομής, αποτέλεσαν ουσιαστικά τροχοπέδη στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην Ελλάδα έλειπε το κατάλληλο διδακτικό προσωπικό, η ισχυρή κεντρική διοίκηση, οι απαραίτητοι οικονομικοί πόροι. Η πιστή υιοθέτηση τόσο των γερμανικών και γαλλικών νόμων όσο και των στόχων του Αλληλοδιδακτικού Σχολείου, οδήγησε στη ρήξη με την παράδοση και στη στρέβλωση της ελληνικής κοινωνίας. Η ελληνική κοινωνία εμφανίζει μία διαφορετική εξέλιξη συγκριτικά με τις κοινωνίες της δύσης, παρ’ όλο βέβαια που στο σημείο αυτό δεν μπορούμε να αναφερθούμε στη δύση ως μία ενότητα, εφόσον ανάμεσα στις κοινωνίες της, πέρα από τα κοινά χαρακτηριστικά, υπάρχουν και επιμέρους διαφορές. Η εξέλιξη των κοινωνιών της δύσης, όπως ήδη αναφέρθηκε, πραγματοποιήθηκε μέσα από την μακρά διάρκεια του εκπολιτισμού, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την διαδικασία της ενίσχυσης της ατομικότητας, της εκκοσμίκευσης της εκκλησίας αλλά και της πειθάρχησης του

ατόμου. Όμως, στην Ελλάδα, το σταυροδρόμι δύσης και Ανατολής, κυριαρχούν άλλες κοινωνικές δομές, οι οποίες βέβαια δεν μένουν ανεπηρέαστες από τις δυτικές επιρροές. Ιδιαίτερα στην οθωνική περίοδο με την 'βαυαροκρατία' η δύση επηρέασε καταλυτικά την ελληνική κοινωνία. Η υιοθέτηση της μοναρχίας, η κατάργηση της αυτονομίας των κοινοτήτων, η νέα νομοθεσία και το νέο εκπαιδευτικό σύστημα, η ανακήρυξη της ανεξαρτησίας της Εκκλησίας της Ελλάδος είναι μέτρα που λήφθηκαν την περίοδο αυτή. Στην μεσογειακή Ελλάδα, όπου ο μαθητής, το άτομο βρίσκει δυνατότητες αντιμετώπισης και παράκαμψης των καταπιεστικών μηχανισμών του σχολείου και γενικότερα της κρατικής εξουσιαστικής μηχανής ή κάθε προσπάθειας συγκεντρωτισμού, εποπτείας και πειθάρχησης, όπου οι οικογενειακές σχέσεις και η παράδοση της Ορθόδοξης Εκκλησίας ήταν -και εξακολουθούν να είναι- αρκετά ισχυρές για να αντισταθούν στις επιδράσεις της δύσης, όπου η συγκρότηση μιας 'μυθικής' ελληνικής ταυτότητας περιόρισε σημαντικά τις ξένες επιρροές, ο 'εκπολιτισμός', η ατομικότητα και η πειθάρχηση των Ελλήνων δεν προσέλαβαν τις διαστάσεις που έλαβαν στη δύση, γεγονός που οδήγησε σε ένα διαφορετικό ιστορικό γίγνεσθαι (Tzartzas, 1998).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ariès, P., Duby, G. (Ed.) (1985-1987) *Histoire de la vie privée*. Paris, Seuil.

- vol. 1 (1985) *De l' Empire romain à l' an mil* (Ed. P. Veyne).
- vol. 2 (1985) *De l' Europe féodale à la Renaissance* (Ed. G. Duby).
- vol. 3 (1986) *De la Renaissance aux Lumières*. (Ed. P. Ariès, R. Chartier).
- vol. 4 (1987) *De la Révolution à la Grande Guerre*, (Ed. M. Perrot).
- vol. 5 (1987) *De la Première Guerre mondiale à nos jours*. (Ed. A. Prost, G. Vincent).

Bauman, Z. (1991) *Modernity and Ambivalence*. Cambridge, Polity Press.

Beck, U. (1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.

Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1994) Individualisierung in modernen Gesellschaften. Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie, in: Beck, U./ Beck-Gernsheim, E. (Hrsg), *Riskante Freiheiten*. Frankfurt/M., S. 10-39.

Bell, A. (1807) An Analysis of the experiment in Education, made at Egmore, near Madras, in: Mildert van, W., *Tracts on Education*, Vol. 1, 3d Edition (1st Edition 1797).

- (1808) The Madras School or Elements of tuition: Comprising the Analysis of an Experiment in Education, made at the Male Asylum, Madras. London.

Bentham, J. (1983) Chrestomathia (ED. By M. J. Smith and W. H. Burston). Oxford: Clarendon Press (1st Edition 1817).

Bourdieu, P. (1993) Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.

Braudel, F. (1958) Histoire et sciences sociales. La longue durée, in: *Annales E.S.C.*, N. 4, pp. 725-53.

Burckhardt, J. (1988) Die Kultur der Renaissance in Italien. Ein Versuch. Stuttgart (EA 1860).

Burke, P. (1990) Die Renaissance. Berlin.

- (1992) Die Kultur der Renaissance in Italien. Sozialgeschichte einer Kultur zwischen Tradition und Erfindung. Berlin.

ΓΕΕ (Γενική Εφημερίς της Ελλάδος), έτους Ε΄ (1830), αρ. 68. Διάταγμα 1032/12.7.1830 περί του Οδηγού των Αλληλοδιδασκτικών Σχολείων.

Elias, N. (1983) Die höfische Gesellschaft. Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie. Frankfurt/M.

- (1989) Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bde 2. Frankfurt/M.

- (1994) Über die Zeit. Frankfurt/M.

Foucault, M. (1977) Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.

Gebauer, G, Wulf, Ch. (1993) Zeitmimesis. Über den alltäglichen und wissenschaftlichen Gebrauch von Zeit, in: Gebauer, G, Wulf, Ch. (Hrsg.), *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus*. Frankfurt/M., S. 292-316.

Giddens, A. (1994) Living in a post-traditional society, in: Beck, U./Giddens, A./Lash, S., *Reflexive Modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge.

- (1991) Modernity and Self-Identity. Self and Society in the late Modern Age. Stanford.

- (1990) The consequences of Modernity. Stanford.

Habermas, J. (2001) Glauben und Wissen. Frankfurt/M.

Καλαφατη, Ε. (1988) Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1821-1929. Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό. Αθήνα.

Kamper, D., Wulf, Ch. (1981) Im Schatten der Milchstraße. Tübingen.

Κοκκώνης Ι. Π. (1830) Εγχειρίδιον δια τα Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία ή Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ...υπό Σαραζίνου. Αίγινα.

- (1860) Εγχειρίδιον ή Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου νέος, τελειοποιημένος και πληρέστερος του μέχρι τούδε εν χρήσει Οδηγού του Σ. Αθήνα.

Lancaster, J. (1805) Improvements in Education, as it respects the industrious classes of the community containing, among other important particulars. An account

of the Institution for the Education of one thousand poor children, Borough Road, Southwark. London (3d Edition).

Lyotard, J.-F. (1979) *La condition postmoderne*. Paris.

Michelet, J. (1974-1982) *Histoire de France*. Paris.

Παπαδάκη, Λ. (1992) *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*. Αθήνα/Γιάννινα.

Sarazin, L. Ch. (1829) *Manuel des écoles élémentaires ou exposé de la méthode d'enseignement mutuel*. Paris.

Sting, S. (1991) *Der Mythos des Fortschreitens. Zur Geschichte der Subjektbildung*. Berlin.

Tzartzas, G. (1995) *Erziehung und kulturelle Identität in Griechenland*, in: Hildebrand, B./ Sting, S., *Erziehung und kulturelle Identität. Beiträge zur Differenz pädagogischer Traditionen und Konzepte in Europa*. Münster/New York, S. 43-61.

- (1988) *Schule im gesellschaftlichen Umbruch. Die Entwicklung des modernen griechischen Bildungswesens (1833-1862)*. Münster/New York/München/Berlin.

Wulf, Ch. (1987) *Lebenszeit – Zeit zu leben? Chronokratie versus Pluralität der Zeiten*, in: Kamper, D., Wulf, Ch. (Hrsg), *Die Sterbende Zeit. Zwanzig Diagnosen*. Darmstadt und Neuwied, S. 266-275.

B9. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΥΡΥΤΕΡΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ

**Η ιστορία της εκπαίδευσης στην "Grecia Salentina"
πριν και μετά την ένωση της Ιταλίας**

Χρήστος ΓΚΟΒΑΡΗΣ

Λέκτορας

Μαρία ΤΖΟΥΛΙΑΝΗ

**Υποψήφια Δρ. του
Πανεπιστημίου Αιγαίου**

Μάνος ΚΟΝΣΟΛΑΣ

**Δρ. Διδάσκων σύμφωνα με
τον νόμο 407/80 στο ΤΕΠΑΕ**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η “Grecia Salentina” αποτελεί την κατά το μακρινό παρελθόν ελληνόφωνη περιοχή της Απουλίας, στην Νότια Ιταλία.

Αντικείμενο της εισήγησής μας είναι η ιστορική ανασκόπηση στο χώρο αυτό.

Γίνεται μια ιστορικοσυστηματική προσέγγιση στις βασικές μεταρρυθμίσεις την ίδρυση και λειτουργία των σχολικών μονάδων και σκιαγραφείται η εξελικτική πορεία της αναβάθμισης της παιδείας και της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσα από τα εκπαιδευτήρια πολλών κατευθύνσεων.

Στη μελέτη μας αυτή αξιοποιήθηκε η ιστορικοσυστηματική μέθοδος σε δύο κατευθύνσεις: Αφενός μεν χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου για την εξέταση των γραπτών πηγών, αφετέρου δε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά προσωπικών συνεντεύξεων με άτομα της περιοχής.

ABSTRACT

Grecia Salentina comprises the remote past of spoken Greek in the district of Apoulia in Southern Italy.

The subject of our communication is the historical investigation of the general instruction in this area.

There has been a “historical-systematic” approach in the basic educational reforms, the establishment and function of school units, and the outline of the development of the course of upgrading education. Likewise instruction has been given educational establishment in various directions.

In our study we employed the “historic-systematic” method in two directions: on the one hand, the analytical method of sources of written material, on the other hand, personal interviews were conducted with those who had actual experience in the history and culture of the area.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ελληνόφωνη χερσόνησος της «Γκρετσιά Σαλεντίνα», τοποθετημένη στα νοτιοανατολικά της επαρχίας του Lecce ,στην Πούλια (Απουλία), περιλαμβάνει αυτή τη στιγμή εννέα δήμους: την Καλημέρα, το Καστρινιάνο ντέι Γκρέτσι, το Κοριλιάνο ντι Ότραντο, το Μαρτάνο, το Μελπινιάνο, το Σολέτο, τη Στερνατία το Μαρτινιάνο και το Τζολίνο. Η ολική του επιφάνεια είναι 144 τ. χιλ. και ο διαμένων πληθυσμός περίπου 42.000 κάτοικοι (Copyright Informagiovani- Castrignano dei Greci), "LA GRECIA SALENTINA"

1. ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΝΩΣΗ ΤΗΣ ΙΤΑΛΙΑΣ

Να περιγράψει κανείς την κατάσταση της εκπαίδευσης στην «Γκρετσιά Σαλεντίνα" κατά το παρελθόν δεν είναι εύκολο, διότι δεν υπάρχουν γραπτές πηγές.

Αν σκεφτούμε όμως ότι στο Rudie, μια πόλη κοντά στο Lecce όπου μεγάλωσε ο ποιητής Quinto Ennio (Μεσσάπιος), κατά τον 3ο αιώνα π.Χ. ο οποίος γνώριζε τρεις γλώσσες, τη λατινική, την ελληνική και τη μεσσαπική, μπορούμε να υποθέσουμε ότι κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα υπήρχε.Ο Quinto Ennio μαζί με το Livio Andronico, Έλληνα που ζούσε στον Τάραντα, και τον ανιψιό του Marco Pacunio υπήρξαν οι πρωτεργάτες της λατινικής λογοτεχνίας.

Μέχρι τον 5ο αιώνα μ.Χ. δεν υπάρχουν στοιχεία για την εκπαίδευση.

Κατά τη βυζαντινή περίοδο δηλαδή από τον 6ο μέχρι τον 11ο αιώνα μ.Χ. συμπεραίνουμε ότι η εκπαίδευση βρισκόταν στα χέρια των ιερέων και των μοναχών,οι οποίοι ήταν ορθόδοξοι, διότι στην περιοχή βρέθηκαν εκατοντάδες υπόγειες και ισόγειες εκκλησίες με βυζαντινές αγιογραφίες. Απ' αυτό διαπιστώνουμε ότι εκεί γινόντουσαν συγκεντρώσεις για να παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα κατά τρόπο μυστικό, διότι κατά τον 10ο.αιώνα μ. Χ. υπήρχε ο φόβος των Σαρακηνών στην περιοχή.

Προς το τέλος του 11ου αιώνα έρχονται οι Νορμανδοί και αργότερα οι Λατίνοι με τα δυο τάγματα των Βενεδικτίνων και των Δομινικανών. Την εποχή αυτή λειτουργεί σαν πανεπιστήμιο το μοναστήρι του Αγίου Νικολάου των Κασούλων κοντά στο Ότραντο, με ηγούμενο το Νεκτάριο. Είχε μεγάλη βιβλιοθήκη και δάνειζε βιβλία σ' όλη την περιοχή του Σαλέντου. Εδώ διδάσκονταν Θεολογία, Φιλοσοφία και Αρχαία Ελληνική Λογοτεχνία.

Στο Τζολίνο το 1500 μ.Χ. ο Sergio Stisio παπάς του χωριού είχε «scriptorium» με μερικούς συνεργάτες, που έγραφαν βιβλία στα ελληνικά και τα πουλούσαν σ' όλη την Ιταλία. Όσοι ήθελαν ν' αγοράσουν ελληνικά βιβλία, πριν φύγουν για την Ελλάδα περνούσαν από το Τζολίνο και αγόραζαν. (αναφορά Sicuro S.)

Στην έδρα των Μητροπολιτών από το 15ο αιώνα μ.Χ. μέχρι σήμερα στο Ότραντο, στην Γκαλλίπολη και στη Ναρντώ λειτουργούν σχολές για τους μέλλοντες παπάδες. Διδάσκονται Αρχαία Ελληνικά και Λατινικά.

Μέχρι το 1860 που έγινε η ένωση της Ιταλίας όσοι ήθελαν απ' τους λαϊκούς να μορφωθούν πήγαιναν στις σχολές αυτές που λέγονται "Σεμινάρια" και μετά πήγαιναν στο πανεπιστήμιο της Νεάπολης.

Το 90-95% έμεναν αναλφάβητοι και μάθαιναν στην εκκλησία τα "πράματα Χριστού" όπως λέγονταν στην "Γκρίκο" (ελληνική διάλεκτος της περιοχής.)

Ο Giuseppe Bonaparte, βασιλιάς της Κάτω Ιταλίας, και ο γαμπρός του Murat προσπάθησαν να καταπολεμήσουν την αγραμματοσύνη με μια διαταγή που εξεδόθη στις 15/8/1806 και έλεγε ότι σ' όλα τα χωριά έπρεπε να υπάρχει τουλάχιστον ένας δάσκαλος ή μια δασκάλα. Το 1810 ο Murat επειδή δεν υπήρχαν δάσκαλοι ανέθεσε στους παπάδες των μικρών χωριών να κάνουν μαθήματα στα παιδιά. (ανφορά Sicuro S.)

Όταν όμως οι Βουρβώνοι πήραν την εξουσία μετά την πτώση του Ναπολέοντα και του Murat ανανέωσαν τις ωμότητες του Μεσαίωνα, δημιουργώντας ένα δεύτερο. Κατάργησαν τις διαταγές αυτές διότι πίστευαν ότι τα δημόσια και τα ιδιωτικά σχολεία θα γίνονταν πυρήνες και κέντρα αντικυβερνητικά. Όπως όλες οι αντιπροοδευτικές κυβερνήσεις δεν είχαν σκοπό να επεκτείνουν την εκπαίδευση και να την κάνουν όργανο πνευματικής εξέλιξης, αλλά ήθελαν να ελέγχουν ακόμα και την ιδεολογία των δασκάλων. Στην ουσία το δημόσιο είχε μόνο την παρουσία και το όνομα. Στην ακρίβεια θα μπορούσαμε να πούμε ότι δεν είχε ούτε την πρόθεση να διαχειριστεί σε κάθε περίπτωση, τις ιδιωτικές χειρονομίες, τους περιφερειακούς οργανισμούς και τις δωρεές των ευεργετών, που τροφοδοτούσαν και καθόριζαν την ύπαρξη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της εποχής. Αν εξαιρέσουμε το Λύκειο-Γυμνάσιο του Otranto, το Λύκειο και Κολέγιο του Αγίου Giuseppe, το Κολέγιο του Gesu ή Lurienne, που πήρε την άδεια να λειτουργήσει έτσι, με το διάταγμα της 30/5/1807, μερικές κινητές έδρες του Magistrale, για την εκπαίδευση των δασκάλων που προορίζονταν για το βασικό σχολείο και τις επισκοπικές Ιερατικές Σχολές, μπορούμε να βεβαιώσουμε ότι η εκπαίδευση περιοριζόταν σε λίγη γραφή, ανάγνωση και λίγη αριθμητική. (αναφορά Marciano M).

Αυτό διαπιστώνουμε απ' το θλιβερό γεγονός του 90ο/ο αναλφαβητισμού. Λείπουν επίσημες στατιστικές, μα δε μας κάνει να απορούμε σκεπτόμενοι τους κυβερνήτες της εποχής. Αν εξαιρέσουμε τη μικρή περίοδο του Ναπολέοντα, κάθε άλλο παρά ευαισθησία έδειχναν για την παιδεία.

Σύμφωνα με την αναφορά του Brunetti ακόμα και λίγα χρόνια μετά την ένωση της Ιταλίας οι 875 στους 1000 κατοίκους ήταν αναλφάβητοι στη γη του Otranto.

Η βασική εκπαίδευση στην εποχή των βουρβώνων γινόταν στα κολέγια, παρθεναγωγεία και ορφανοτροφεία. Δε διαρκούσε περισσότερο από 4 χρόνια, αν δεν ήταν καθορισμένη για λιγότερη

Την εποχή αυτή λειτουργεί στο Lecce δημοτικό Ορφανοτροφείο θηλέων ονομαζόμενο "S. Francesco", προορισμένο να συντηρεί παιδιά νομίμως γεννημένα. Κατά το τέλος του 1900 αντικαθίσταται με ανάλογο ίδρυμα και ονομάζεται «Margherita di Savoia» με προσαρτημένο τμήμα Magistrale με την ίδια επωνυμία (La Zagalia, 1967).

Κάποιος κανονισμός που εξεδόθη στη Νεάπολη κατά το 1819 και συμπεριλάμβανε την «Γκρετσία Σαλεντίνα» που υπαγόταν σ' αυτήν, υιοθετούσε την αμοιβαία μέθοδο διδασκαλίας, αλλά δεν προέβλεπε την υποχρεωτική φοίτηση. Μ' ένα άρθρο όμως συνιστούσε την απόκτηση με ισχύ απ' την 1/1/1820 του τίτλου του βασικού σχολείου και τη γνώση ανάγνωσης, γραφής και των βασικών γνώσεων αριθμητικής για όποιον ήθελε να ασκήσει μια τέχνη ή ένα επάγγελμα.

Ήταν ένα σχολείο που σύμφωνα με αναφορές αγωνιζόταν καθημερινά να επιβιώσει, να εξασφαλίσει το ελάχιστο των αποδοχών του δασκάλου δηλαδή 50 lit. το μήνα ακόμα και μέχρι το 1862. Την εποχή αυτή δημιουργήθηκε η «Congregazione di spirito», κρατική υπηρεσία που ήλεγχε τους δασκάλους.

Με διαταγή που εκδίδεται στις 13/11/1821 επιβάλλεται η ανοιχτή πόρτα κατά την ώρα της διδασκαλίας. Τα βιβλία ήταν μονοπώλιο του κράτους και γράφονταν από έμπιστους του, κατάλληλα να σπείρουν τον σκοταδισμό.

Υπεύθυνος για να λειτουργούν τα σχολεία όπως ήθελαν ήταν ο Νομάρχης.

Ο Ferdinando Δ, βασιλιάς της Νεαπόλης, είχε περισσότερη εμπιστοσύνη στους παπάδες που δίδασκαν στα εκκλησιαστικά σχολεία. Τα παιδιά μάθαιναν μόνο ανάγνωση, γραφή και αρίθμηση. Οι γονείς και τα παιδιά έδειχναν απάθεια απέναντι στην εκπαίδευση. Το πολιτισμικό επίπεδο χαμηλό. Η οικονομική κατάσταση καθόλου ευνοϊκή και έτσι προτιμούσαν να δουλέψουν τα παιδιά τους (Οδοιπορικό Σκευοφύλακα Π.).

Τα 1862 ο αναλφαριθμητισμός της γης του Otranto έφτανε το 87-90%. Σε 43 χωριά δεν υπήρχαν δημοτικά σχολεία. Σε 374 σχολεία (τάξεις) φοιτούσαν 11.500 παιδιά. Κάθε μαθητής στοιχίζει στην κοινότητα 11,65 lit (Smerano A., χ.ημ.).

Στα μεγάλα χωριά λειτουργούσαν μονοθέσια σχολεία με 6 τάξεις, Στα μικρά χωριά ήταν μονοθέσια, αλλά με τρεις μόνο τάξεις.

Η διδασκαλία γινόταν κατά τους παλιούς κανόνες από παπάδες και λαϊκούς με χαμηλή ανθρωπιά χαμηλό νοητικό επίπεδο και πολύ χαμηλή μόρφωση.

Οι δάσκαλοι ήταν του δημοτικού που κάπου κάπου τους καλούσαν για επιμόρφωση στο "Scuola Magistrale" όπως το έλεγαν και το οποίο άλλαζε πόλεις λειτουργίας. δε λειτουργούσε σε σταθερή έδρα.

Ο Brunetti πρόεδρος και επιθεωρητής του Σαλέντου έλεγε ότι ένα κανονικό σχολείο αξίζει σαν δέκα Magistrale.

Η κοινότητα πλήρωνε τους δασκάλους μέχρι το 1903. Η μεταχείριση δε του δασκάλου ήταν τέτοια, που πολλές φορές τον ανάγκαζαν να παραιτηθεί. Έτσι εκμεταλλεύονταν τους μισθούς τους για τις γιορτές, τις απεργίες και τα πυροτεχνήματα (Semerano A., χ.ημ.)

Η πρώτη σχολή για τη φοίτηση αυτών που ήθελαν να γίνουν δάσκαλοι λειτουργούσε στο Lecce , λεγόταν "Scuola Normale" και ιδρύθηκε κατά πρόταση του Νομαρχιακού Συμβουλίου του Μαρτάνου. (Semerano A. χ.ημ.)

Ο αναλφαριθμητισμός παραμένει υψηλός σε ποσοστό 80% και άνω μέχρι τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο.(1914-1918) Αυτό συμβαίνει διότι τα φτωχά και αγροτικά χωριά εξακολουθούν να θεωρούν το σχολείο περισσότερο πολυτέλεια παρά ανάγκη.

Ωστόσο όμως υπήρξαν προτάσεις από τα συμβούλια όπως π.χ. αυτή που έγινε απ'τους διαχειριστές του Brindisi, που ζητούσαν την λειτουργία Νυκτερινών Σχολείων και την υποχρέωση των δασκάλων να κάνουν μάθημα ιδίως σε αγρότες από τις 11μ.μ. μια ώρα τη νύκτα, καθώς και την καλοκαιρινή περίοδο.

2. ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΝΩΣΗ ΤΗΣ ΙΤΑΛΙΑΣ

Μετά το 1860 (δηλαδή μετά την ένωση της Ιταλίας)η εκπαίδευση γίνεται υποχρεωτική, αλλά μόνο στα Ιταλικά. Μεταξύ των πολλών προβλημάτων που ταλαιπωρούν το νέο Ιταλικό Βασίλειο, κατά κάποιο τρόπο, κληρονόμου απ'το 1861 και μετά της διαχείρισης των Βουρβόνων, η οποία παραμέλησε την παιδεία σε δημόσιο φαινόμενο και μέσο των κοινωνικών σχέσεων, οι πρώτες φροντίδες της καινούριας κυβέρνησης του κεντρικού κράτους συνοψίζονται σε διατάξεις οι οποίες αποβλέπουν στο να δημιουργήσουν συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της

βασικής εκπαίδευσης. Αυτό προκύπτει με νόμο που την καθιστά υποχρεωτική και δωρεάν. Με νόμο υποχρεώνει τις κοινότητες να έχουν τουλάχιστον κατώτερο σχολείο για μικρά αγόρια και ένα άλλο για κορίτσια. Ιδρύονται κρατικά δημοτικά σχολεία. Στα μεγάλα κέντρα Lecce, Maglie, Galatina, λειτουργούν 5/ετή Γυμνάσια και 3/ετή Λύκεια για τα παιδιά των ευπόρων οικογενειών διότι πλήρωναν δίδακτρα και μάλιστα αρκετά για την εποχή. (Saracino D.& G.)

Η συμμετοχή και μόνο στις εξετάσεις για την εισαγωγή στο Γυμνάσιο αντιστοιχούσε με 10 ημερομίσθια. Το ίδιο επαναλαμβανόταν και για την εισαγωγή στο Λύκειο. Τα δίδακτρα δε κάθε τριμήνου αντιστοιχούσαν με 20 ημερομίσθια. Τα βιβλία αγοράζονταν.

Τα μαθήματα που διδάσκονταν στο Γυμνάσιο ήταν:

Ιταλικά, Λατινικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Ξένη Γλώσσα, Γαλλικά ή Αγγλικά, Μαθηματικά και απ'τον 4ο χρόνο και Αρχαία Ελληνικά.

Στα Λύκεια διδάσκονταν:

Ιταλικά, Λατινικά, Αρχαία Ελληνικά, Ιστορία, Φιλοσοφία, Μαθηματικά, Άλγεβρα, Βοτανική Χημεία. Οι καθηγητές έχουν ειδικότητες.

Ένα διάταγμα απ'τη Νεάπολη τον Οκτώβριο του 1860 προβλέπει την ίδρυση των Κανονικών Αρχικών Σχολείων αρρένων και θηλέων καθώς και του Magistrale, διότι βασική προϋπόθεση για μια αυθεντική κοινωνική αποκατάσταση θεωρήθηκε από τα αρμόδια άτομα η δημιουργία ενός κατάλληλου οργάνου που να προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς της αρχικής βαθμίδας.

Η τεχνική εκπαίδευση στη γη του Otranto μετά το 1860 υπήρξε η καρδιά της οικονομικής και κοινωνικής ζωής στην Ιταλία. Το 1865 με κυβερνητικό διάταγμα προτεινόταν το κλείσιμο των Ιερατικών Σχολών που δεν είχαν συμμορφωθεί με τις προδιαγραφές του νόμου και στη συνέχεια το άνοιγμα άλλων τόσων γυμνασίων.

Μεταξύ των υποστηρικτών της κλασικο-ανθρωπιστικής κατεύθυνσης και εκείνων της τεχνικής υπήρχε μια διαφωνία. Οι δεύτεροι υποστήριζαν ότι και από οικονομικής πλευράς ήταν καλύτερα να στραφούν οι νέοι στις τέχνες, στα επαγγέλματα και στη ναυτιλία.

Κατά το 1865-66 στα δημοτικά σχολεία κρατικά και ιδιωτικά συμβαίνει μια θεαματική συμμετοχή. Δυο χρόνια αργότερα κατά 1867-68 τα σχολεία παθαίνουν μια μεγάλη απώλεια μαθητών και στην περιοχή παρατηρείται ένα ποσοστό φοίτησης 2 στους 1000, απ'αυτούς που ήταν σε ηλικία και προϋποθέσεις υποχρεωτικές για να παρακολουθήσουν το σχολείο.

Με διάταγμα ιδρύεται το Κανονικό Σχολείο Θηλέων στο Lecce τον Οκτώβριο του 1868 που μέχρι το 1873 λειτουργούσε στ'Ορφανοτροφείο Principe Umberto. Το Νοέμβριο του 1868 ιδρύεται και ένα ίδιο τμήμα αρρένων προσαρτημένο στο Τεχνικό Εμπορικό Σχολείο που λειτουργούσε στο Lecce απ'το 1867. (La Zagalia, 1967)

Αυτός ο τελευταίος δημοτικός θεσμός ήταν πολύ αναγκαίος για τη Σαλεντινή κοινωνία, διότι προσπαθούσε να προετοιμάζει τους νέους να μπουν να εργαστούν σε διάφορους τομείς της βιομηχανίας και του εμπορίου.

Προς το 1870 καταγράφεται μια σημαντική αύξηση των σχολείων η οποία φτάνει τα 10 δημοτικά ημερήσια για αγόρια, 13 για κορίτσια και 2 μικτά. Λειτουργούν επίσης και 27 βραδινά.

Η αναλογία παρακολούθησης φτάνει 3 στους 10 μαζί με τα παιδιά των βρεφικών σταθμών και των ιδιωτικών σχολείων.

Τον Ιούλιο του 1877 επεκτείνεται σ'όλες τις κοινότητες του βασιλείου η υποχρεωτική φοίτηση στο κατώτερο Δημοτικό αρρένων και θηλέων από 6-9 ετών και στα μεγάλα κέντρα με αξιόλογο αριθμό κατοίκων μέχρι 12 ετών. Ένας νόμος του 1904 προέβλεπε 4 χρόνια για όλα τα παιδιά και άλλα 2 συμπληρωματικά για εκείνα που δεν θα συνέχιζαν τις σπουδές.

Το ποσοστό όμως του αναλφαριθμητισμού παραμένει ακόμα υψηλό στην "Γκρετσία Σαλεντίνια" μέχρι το τέλος του αιώνα. Σύμφωνα με στατιστικές και αναφορές κατά το 1890-91 το 80% των κατοίκων από 6-25 ετών είναι αναλφάβητοι, σε βαθμό που να μην μπορούν να βάλουν ούτε την υπογραφή τους. (Atti del Consilio Rrovinciale, 1986).

Η έρευνα του Corradini συμπεραίνει ότι το 1908 οι αναλφάβητοι φτάνουν το 70%.

Το Υπουργείο της Δημόσιας Εκπαίδευσης για να πατάξει το φαινόμενο αυτό, στις 28-8-1921 συνιστά στην κοινότητα του Μαρτάνου ν'ανοίξει ένα σχολείο νυκτερινό χωρίς δίδακτρα, (διότι μέχρι τώρα στα νυκτερινά σχολεία πλήρωναν οι γονείς τον δάσκαλο). Αναφερόταν στα άτομα από 12 ετών και άνω και απέβλεπε στο να μορφώσει τα κατώτερα στρώματα και να καλλιεργήσει ηθικές και πολιτισμικές αξίες (Gallone B., χ.ημ.).

Την εποχή αυτή λειτουργούν και τα Κατηχητικά σχολεία σε εθελοντική βάση και γίνονται στην εκκλησία. (Σήμερα είναι υποχρεωτικό από την Γ' δημοτικού μέχρι και την Β' του "Scuola Media" σχεδόν αντίστοιχου του δικού μας σημερινού Γυμνασίου.

Μέχρι το 1922 το μόνο πανεπιστήμιο που λειτουργούσε στην Κάτω Ιταλία ήταν της Νεάπολης με πολλές σχολές.

Φιλολογία, Ιατρική, Νομική, Φυσική, Γεωπονική, Πολυτεχνικές Σχολές,

κ.ά. Το 1922 ιδρύεται και το πανεπιστήμιο του Μπάρι, έτσι η περιοχή εξυπηρετείται κι εκεί.

Μια μεταρρύθμιση του Gentile το 1923 κατά το φασιστικό καθεστώς επιβάλλει την υποχρεωτική εκπαίδευση μέχρι τα 14 χρόνια αντί μέχρι τα 10-11 που ίσχυε μέχρι τότε, για να αποφύγει το φαινόμενο του ημιαναλφαριθμητισμού. Ο νόμος δε, προέβλεπε πρόστιμο για τους γονείς και τους εργοδότες που απομάκρυναν τα παιδιά από το σχολείο, ανερχόμενο από 2 σε 50 lit για τους παραβάτες γονείς και διπλάσιο για τους εργοδότες . Το ποσό αυτό αντιστοιχούσε για κάθε παιδί χωριστά. Από το 1925 λειτουργούν Νηπιαγωγεία στις καλόγριες σε εθελοντική βάση, με μικρή συμμετοχή των γονέων για το φαγητό που έπαιρναν εκεί (Semerano A., χ.ημ.).

Το 1929 ο σχολικός επιθεωρητής επιτρέπει τη μη παρακολούθηση του σχολείου, μόνο των παιδιών εκείνων των οποίων οι οικογένειες για σοβαρούς λόγους απομακρύνονταν απ'την περιοχή του σχολείου.

Τα κορίτσια πήγαιναν μόνο μέχρι την Γ' Δημοτικού και τα αγόρια μέχρι την Ε'. Λίγοι πήγαιναν στο "Scuola Media" που υπήρχε μόνο στα μεγάλα κέντρα. Πήγαιναν δε με τα ποδήλατα ή τα λίγα λεωφορεία που υπήρχαν και για να εγγραφούν έδιναν εισαγωγικές εξετάσεις.

Αμέσως μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο ανοίγουν νυκτερινά σχολεία για τους αναλφάβητους. Έβαζαν κάποιες σειρές μαθημάτων που έπρεπε να παρακολουθήσουν. Μέχρι το 1950 τα σχολεία περνούν κρίση διότι πολλά παιδιά πήγαιναν με τις οικογένειές τους στα Βασιλικάτα (γειτονικός νομός) για να καλλιεργούν καπνά και τα σχολεία έμεναν άδεια.

Κατά το 1960-65 μπαίνουν μαθήματα στην τηλεόραση για τους αγράμματους. Το όνομα του Προγράμματος είναι: " Δεν είναι ποτέ πολύ αργά".

Απ' το 1963 το "Scuola Media" κατέστη υποχρεωτικό επομένως καταργήθηκαν οι εισαγωγικές και ιδρύθηκαν κρατικά ακόμα και στα μικρά χωριά. Το σύνταγμα δε, προέβλεπε και την ίδρυση ιδιωτικών χωρίς όμως καμιά επιβάρυνση του κράτους. Οι άνεργοι τότε εκπαιδευτικοί βρίσκουν δουλειά εκεί χωρίς όμως ασφάλιση (αναφορά Vito A.,).

Πριν 10 χρόνια λειτούργησαν και παιδικοί σταθμοί στα πιο μεγάλα χωριά στηριζόμενοι απ' τις κοινότητες.

Απ' το 1964-65 εκτός από τους Παιδικούς Σταθμούς, Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Scuola Media κρατικά και ιδιωτικά, λειτουργούν στα μεγάλα κέντρα και Λύκεια για την κλασική εκπαίδευση, για φυσικές επιστήμες, Ινστιτούτο Magistrale για δασκάλους. Πριν 5-6 χρόνια καθιερώθηκε απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση του επαγγέλματος του δασκάλου το πτυχίο του Πανεπιστημιακού Παιδαγωγικού τμήματος.

Για την Τεχνική Εκπαίδευση λειτουργούν διάφορα λεγόμενα Ινστιτούτα:

Ινστιτούτο Τεχνικό, Εμπορικό και για Γεωμέτρους καθώς και Ναυτικό, Βιομηχανικό και Γεωργικό. Ινστιτούτο Επαγγελματικό, Βιοτεχνικό και Κοινωνικών Υπηρεσιών. Επαγγελματικό Ινστιτούτο Εθνικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης τμήμα βιοτεχνίας, χειροτεχνίας. Λειτουργεί επίσης Επαγγελματικό Ινστιτούτο μόνο για κορίτσια.

Έχουμε ακόμα σχολείο Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης, Ινστιτούτο Τέχνης, Λύκειο Τέχνης, Ακαδημία Καλών Τεχνών, Μουσικό Λύκειο, Γλωσσικό Λύκειο για ξένες γλώσσες, καθώς και Κοινωνικοπαιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Όλα τα σχολεία μετά το "Scuola Media" λέγονται "Scuola Superiore" και είναι 5/ετούς φοίτησης. Αυτό όμως της κλασικής κατεύθυνσης ονομάζεται Κλασικό Λύκειο και τα δύο πρώτα χρόνια σ' αυτό λέγονται Γυμνάσιο.

Σαν "Superiore" υπάρχει ακόμα το "Scuola Magistrale" για Νηπιαγωγούς που είναι 3/ετούς φοίτησης και το "Istituto Magistrale" 4/ετούς φοίτησης για δασκάλους. Απ' αυτά όμως καθώς και απ' όλα τα άλλα "Superiore" χορηγείται δίπλωμα, και αυτό δεν αρκεί για την εξάσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με την καθιέρωση του πανεπιστημιακού πτυχίου ως απαραίτητη προϋπόθεση. Έτσι το Scuola Magistrale βαδίζει προς κατάργηση. Στα δύο αυτά Magistrale τα δύο πρώτα χρόνια τα μαθήματα είναι τα ίδια και απ' το τρίτο έτος αρχίζει ο διαχωρισμός του κλάδου.

Γενικά ισχύει το εκπαιδευτικό σύστημα που ισχύει σ' όλη την υπόλοιπη Ιταλία. Προσπαθούν τώρα να καθιερώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση μέχρι το 16ο έτος και τη σχολική αυτονομία (αναφορά Caretto R.)

Angelo Semerano presso biblioteca comunale di Martano. "GATTEDRA, ALTARE, FORO"
Maria Bianca Gallone "Lecce e la sua provincia" MINORANZE LINGUISTICHE
EUROPEE "LA GRECIA SALENTINA" Copyright INFORMAGIOVANI –Castrignano dei
Gtreci (LE) Italy

"LA ZAGALIA" 33/34 Marzo 1967 Casa editrice: «Scuola Typografica. Bramante» Urbania
Atti del Consilio Provinciale, anno 1866, presso biblioteca provinciale, o Arch. di stato. Pref.
il Comm. F.F. Murgia

Οδοιπορικό κ. Πόπης Σκευοφύλακα, απ'την επίσκεψη των Ελληνίδων Προσκοπίνων στην
ελληνόφωνη περιοχή της Κάτω Ιταλίας.

Προφορικές αναφορές πολλών προσώπων εκ των οποίων παραθέτω μερικά. Caretto Rosa
Marciano Maria
Saracino Donato e Giuliana
Sicuro Salvatore
Vito Agostino

**Παιδαγωγικοί προβληματισμοί και μεταρρυθμιστικοί πειραματισμοί στο
Γυμνάσιο Μοναστηρίου Πελαγονίας (1876-1912): η εκσυγχρονιστική ορμή και το
αίτημα της εθνικής επιβίωσης.**

Σοφία ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ

**Λέκτορας
ΠΤΔΕ Φλώρινας ΑΠΘ
siliadou@eled-fl.auth.gr**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη του «Αρχείου της Ιεράς Μητροπόλεως Πελαγονίας» και συγκεκριμένα του τμήματος εκείνου που αφορά στη λειτουργία του Γυμνασίου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όχι μόνο γιατί αποκαλύπτει την πορεία και τον χαρακτήρα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος σε μια κρίσιμη χρονική περίοδο, αλλά κυρίως επειδή απηχεί στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης τους προβληματισμούς, τους πειραματισμούς και τις παλινδρομήσεις που σημειώνονται στο επίσημο ελληνικό κράτος και οι οποίοι εγγράφονται στο πεδίο του εκσυγχρονισμού ή της αντιμεταρρύθμισης.

Οι διαστάσεις αυτής της εκπαιδευτικής προσπάθειας μιας σημαντικής σε δυναμική και πληθυσμό ελληνικής κοινότητας που βρισκόταν έξω από τα όρια του ελληνικού κράτους και οι έλξεις και απωθήσεις στο επίπεδο των επιλογών και των κατευθύνσεων της εφαρμοστέας εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστούν ένα εντυπωσιακό πλέγμα θεωρητικών αρχών και πρακτικών αντιφάσεων, οι ιδεολογικές καταβολές του οποίου θα πρέπει να αναζητηθούν σε αντίστοιχους προβληματισμούς, πειραματισμούς και παλινδρομήσεις του νεοελληνικού κράτους.

ABSTRACT

The study of the archives of the Pelagonia Metropolis and especially of this part that concerns the operation of the High School is of an outstanding importance, not only because brings to light the course and the character of an educational institution during a critical period, but especially because reflects, in the educational action level, the considerations, the experimentations and the retrogressions which take place in the Greek State and which are characterized both as modernization and counter-reformation.

The extensions of this educational effort of a significant, potential and large Greek Community which did not belong to the area of the Greek State and the selections in the directions of the educational policy that had to be implemented represent an important corpus of theoretical rules and practical contradictions. The ideological origins of this corpus have to be investigated in similar considerations, experimentations and retrogressions of the Greek State.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΤΟ ΜΟΝΑΣΤΗΡΙ

Το μεγαλύτερο μέρος του αρχειακού υλικού που αναφέρεται στην εκπαιδευτική δραστηριότητα των κατοίκων του Μοναστηρίου δεν βρίσκεται σε ελληνικό έδαφος[1] ή υφίσταται τις χρονοβόρες διαδικασίες συντήρησης των ειδικών στο Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας, με αποτέλεσμα να μην είναι προσιτό στον ερευνητή. Έτσι οι προηγούμενες αναφορές στην παιδεία του Μοναστηρίου βασίζονται κυρίως στις προφορικές μαρτυρίες και δεν αξιοποιούν το πρωτογενές αρχειακό υλικό.

Στις προσπάθειες που σχετίζονται με την ανασύσταση της εκπαιδευτικής ιστορίας της Πελαγονίας αλλά και στην παρακολούθηση των σχέσεων της εκπαίδευσης αυτής με τα ιδεολογικά ρεύματα της ίδιας περιόδου που διαμορφώνονται στο Ελληνικό Βασίλειο και ανάγονται σε ανάλογες ευρωπαϊκές επιδράσεις πρέπει να ενταχθεί και η παρούσα μελέτη[2], η οποία προϋποθέτει την επεξεργασία του συνόλου σχεδόν των πηγών που διασώζονται στο Αρχείο Μακεδονίας[3].

Στο συγκεκριμένο Αρχείο δεν υπάρχουν σαφείς ενδείξεις για την ακριβή ημερομηνία ίδρυσης του Γυμνασίου[4], ενώ οι πληροφορίες που σχετίζονται με τον αριθμό των μαθητών που φοίτησαν στο Γυμνάσιο αυτό ή οι σκόρπιες-αποσπασματικές αναφορές του Αρχείου του ΥΠΕΞ δεν μας προσέφεραν μέχρι σήμερα σαφή εικόνα[5].

Από τα υπάρχοντα όμως δεδομένα του πρωτογενούς υλικού μπορούμε να προσδιορίσουμε τους τύπους και τις διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν στο Μοναστήρι. Ο τύπος κοινοτικού σχολείου μέσης εκπαίδευσης[6] μάλιστα ο οποίος επικράτησε στο Μοναστήρι στα τέλη του 19ου αι. και στις αρχές του 20ου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού υφίσταται πολλές μεταβολές, οι οποίες αφορούν τόσο στη σχέση του δευτεροβάθμιου σχολείου με το Αστικό σχολείο στοιχειώδους εκπαίδευσης που λειτουργεί στην πόλη, όσο και στην εσωτερική του διάρθρωση.

Είναι βέβαια γεγονός ότι η ευελιξία η οποία χαρακτηρίζει το κοινοτικό σχολείο με τις αποκεντρωμένες δομές του επιτρέπει συχνά την αναπροσαρμογή των σχολικών τύπων, με αίτημα την εξυπηρέτηση καλώς ή κακώς νοούμενων τοπικών αναγκών, με αποτέλεσμα να καθίσταται σε ορισμένες περιόδους δυσδιάκριτη ακόμα και η διαβάθμιση σε στοιχειώδες σχολείο και σχολείο μέσης εκπαίδευσης. Στην περίπτωση όμως του Μοναστηρίου η όλη συλλογιστική που σχετίζεται με τη λειτουργία του Γυμνασίου αλλά και τη σχέση του με το πρωτοβάθμιο αστικό σχολείο συνιστά απόπειρα εξωτερικής και εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης[7] η οποία συνυφάνεται με το ιδεολογικό κλίμα της εποχής αλλά και με τις επιλογές και τις καταβολές συγκεκριμένων προσώπων που κατευθύνουν την εκπαιδευτική λειτουργία.

Η άποψη μάλιστα αυτή τεκμηριώνεται, αφού οι παιδαγωγικοί προβληματισμοί που εκφράζονται με έμφαση το 1891, το 1896 το 1898-1900 και τέλος το 1906-1909 άπτονται του περιεχομένου της εξωτερικής μεταρρύθμισης, δηλαδή της μεταβολής της σχολικής οργάνωσης, της τροποποίησης των σχολικών τύπων και της αλλαγής της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στους τύπους των σχολείων και τον τρόπο μετάβασης από τη μια βαθμίδα στην άλλη, αλλά σχετίζεται και με την εσωτερική μεταρρύθμιση ως προς την κριτική που ασκείται σε δύο κυρίως τομείς: στην επιλογή των μορφωτικών κατευθύνσεων των προγραμμάτων του Αστικού σχολείου

και στην κριτική που αφορά στο επίπεδο των διδασκόντων στο Αστικό σχολείο. Βέβαια η εσωτερική μεταρρύθμιση περιορίζεται μόνο στο επίπεδο των θεωρητικών διακηρύξεων, ενώ τα κίνητρα όσων ασκούν τη συγκεκριμένη κριτική δεν είναι πάντοτε διαφανή.

Αντίθετα οι τάσεις για μια εξωτερική μεταρρύθμιση, αν και παραπαίουν ανάμεσα σε εκσυγχρονιστικές λογικές και σε φαινόμενα συντήρησης, παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον. Οι τάσεις αυτές αφορούν κυρίως στην τυπολογία των εκπαιδευτικών βαθμίδων και στην κάθετη ή οριζόντια διάρθρωση των σχολικών τύπων και είναι ευδιάκριτες σε δύο κυρίως περιόδους: την περίοδο 1891-1900, στη διάρκεια της οποίας οι προβληματισμοί που εκφράζονται συνιστούν αυτό που θα ορίζαμε σήμερα ως αρνητική παλινδρόμηση ή αντιμεταρρύθμιση, και την περίοδο 1906-1909 στη διάρκεια της οποίας σημειώνεται στο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης η μεταρρυθμιστική προσπάθεια, η οποία συνοδεύεται και από ανάλογη θεωρητική θεμελίωση.

Στο σημείο αυτό επιβάλλεται να σημειωθεί ότι οι παιδαγωγικοί προβληματισμοί και οι μεταρρυθμιστικές ή αντιμεταρρυθμιστικές προσπάθειες που εκδηλώνονται στην κοινότητα Μοναστηρίου συναρτώνται άμεσα με δύο πρόσωπα η παρεμβατική δυνατότητα των οποίων είναι δεδομένη: πρόκειται για τον Γυμνασιάρχη Αλέξανδρο Ζουμετίκο ο οποίος είναι φιλόλογος και θα αντιπροσωπεύσει την κοινότητα Μοναστηρίου στο Α Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο του έτους 1904[8], και για τον Διδάκτορα του Πανεπιστημίου της Λειψίας Γυμνασιάρχη Λέοντα Παπαπαύλου ο οποίος είναι φορέας των μεταρρυθμιστικών ιδεών του γερμανικής μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής[9]. Για να παρακολουθήσουμε λοιπόν τους συγκεκριμένους προβληματισμούς θα εντάξουμε το υπό διερεύνηση υλικό μας σε δύο περιόδους: στην περίοδο κατά την οποία ασκεί επιρροή στην παιδαγωγική σκέψη και ζωή της κοινότητας ο Αλέξανδρος Ζουμετίκος και στην περίοδο κατά την οποία επηρεάζει την πορεία των εκπαιδευτικών πραγμάτων ο Λέων Παπαπαύλου. Για την τεκμηρίωση μάλιστα του χαρακτήρα των μεταρρυθμιστικών ή αντιμεταρρυθμιστικών επιλογών που υιοθετήθηκαν θα παρακολουθήσουμε την τυπολογία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη σχέση της με την πρωτοβάθμια στις δύο περιόδους ξεχωριστά.

2. Η ΑΝΤΙΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΤΟΥ ΑΛ. ΖΟΥΜΕΤΙΚΟΥ

2.2 ΟΙ ΔΟΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΖΟΥΜΕΤΙΚΟ

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που μας παρέχει το βιβλίο Γενικού Ελέγχου για το έτος 1876-1877 η δευτεροβάθμια εκπαίδευση των αγοριών στην πόλη του Μοναστηρίου περιλαμβάνει δύο κύκλους σπουδών: το τριετές Ελληνικό Σχολείο και το Ζετές Γυμνάσιο[10]. Οποσδήποτε ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου δεν ταυτίζεται με το μεταγενέστερο εξατάξιο Γυμνάσιο, αφού περιλαμβάνει τον πλήρως διαχωρισμένο προκαταρκτικό κύκλο του Ελληνικού σχολείου. Η εξαετής διάρκειά του θα πρέπει να αποδοθεί στην αδυναμία καταρτισμού της Δ γυμνασιακής τάξης τουλάχιστον ως το 1880, έτος κατά το οποίο άρχεται η λειτουργία πλήρους Γυμνασίου, σύμφωνα με τα δεδομένα του Γενικού Ελέγχου. Η υπόθεση αυτή ενισχύεται μάλιστα από τα υπάρχοντα στοιχεία του προαναφερθέντος αρχειακού

υλικού, όσον αφορά στην Γ τάξη του Γυμνασίου τα οποία έχουν ως εξής (ΠΙΝΑΚΑΣ 1):

3. Καταμερισμός μαθητών Ελληνικού-Γυμνασίου Μοναστηρίου					
Γυμνάσιο	1876	1878	1879	1880	1881
Γ τάξη	5	5	3	8	14
Δτάξη	0	0	0	4	8

ΠΙΝΑΚΑΣ 1:Καταμερισμός μαθητών

Οι αριθμοί φανερώνουν λοιπόν, προκειμένου για την περίοδο 1876-1880, την αδυναμία των ελάχιστων μαθητών που έφταναν ως την Γ Γυμνασίου να συνεχίσουν και να πάρουν απολυτήριο. Ακόμα και το 1880 μόλις το 50% των φοιτώντων στην Γ τάξη εγγράφεται κανονικά στην Δ Γυμνασίου. Η αδυναμία αυτή δεν συσχετίζεται με την κακή επίδοση[11], αφού το 1876 προβιβάζονται και οι 5 και το 1879 και οι 3 μαθητές των αντίστοιχων Γ τάξεων του Γυμνασίου και επομένως πρέπει να αποδοθεί σε εξωγενείς παραμέτρους, όπως η δυνατότητα απασχόλησης ως δασκάλων των αποφοίτων μικρότερων Γυμνασιακών τάξεων, κάτι που καθιστούσε την περαιτέρω φοίτηση περιττή. Επιπλέον η ανάγκη γρήγορης ένταξης στην παραγωγή ήταν επιτακτική κυρίως στις οικογένειες με το χαμηλό βιοτικό επίπεδο οι οποίες αναγκαστικά έβλεπαν τη γνώση χρησιμοθηρικά. Τέλος ο αρχαιογνωστικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης και η αδυναμία πρακτικής αξιοποίησής της θεωρείται από ορισμένους μελετητές ως το κατεξοχήν αίτιο της μείωσης των μαθητών των ανώτερων Γυμνασιακών τάξεων[12].

Το 1880 τέσσερις από τους μαθητές με υψηλή επίδοση[13] που τελειώνουν τη Γ Γυμνασίου με τον χαρακτηρισμό *Λίαν Καλώς* [14]συγκροτούν για πρώτη φορά την τέταρτη γυμνασιακή τάξη και επομένως το σχολείο γίνεται 7τάξιο, αποτελούμενο από 3 τάξεις Ελληνικού σχολείου ή Σχολαρχείου και από 4 τάξεις Γυμνασίου. Το σχήμα αυτό διατηρείται σύμφωνα με τα δεδομένα του Βιβλίου Γενικού ελέγχου και το σχολικό έτος 1881-1882[15], ενώ το έτος 1887 έχομε μαρτυρημένη λειτουργία του δταξίου Γυμνασίου[16] και το 1886 λειτουργία του Ημιγυμνασίου ή Ημιδιδασκαλείου[17]. Το εξατάξιο Γυμνάσιο θα διατηρηθεί ως το 1900. Η συγκεκριμένη μεταβολή προς το εξατάξιο Γυμνάσιο συνδέεται με τη δημιουργία του δταξίου Αστικού Σχολείου στην πόλη του Μοναστηρίου και εναρμονίζεται με το υπόμνημα και τις προτάσεις του Α Συνεδρίου των Ελληνικών Συλλόγων του έτους 1879 που γίνεται στην Αθήνα[18]. Στο συγκεκριμένο υπόμνημα υποβάλλονται οι προτάσεις των εκπροσώπων των Ελληνικών Συλλόγων που αφορούν τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος σε πρακτικότερη βάση και τη βελτίωση της μέσης εκπαίδευσης. Η στενή σχέση του Μοναστηρίου με τις παιδαγωγικές διακηρύξεις του Συνεδρίου οφείλεται προφανώς στη σχέση ανάμεσα στους ιθύνοντες της εκπαίδευσης του Μοναστηρίου και τους υπεύθυνους του Συλλόγου προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων οι οποίοι εποπτεύουν τη λειτουργία των σχολείων στην περιοχή. Γιατί δεν είναι ιδιαίτερα πιθανόν να θεωρήσουμε ότι έχομε στο Μοναστήρι καθυστερημένες επιδράσεις που προέρχονται από τα Νομοσχέδια του Μιληση του έτους 1877[19] τα οποία αναφέρονται σε εξατάξιο Γυμνάσιο. Μια τέτοια προοπτική δεν είναι πιθανή, ενώ πιο πιθανή είναι η επίδραση μιας παράδοσης που λειτουργεί στον Μακεδονικό χώρο με τα δτάξια Γυμνάσια στη Σιάτιστα και την Κοζάνη[20]. Η επίδραση των επιλογών του Συνεδρίου των Ελληνικών Συλλόγων, η παράδοση γειτονικών

περιοχών, αλλά και η αισθητή μείωση του αριθμού των μαθητών που εγγράφονται στο δευτεροβάθμιο σχολείο θα πρέπει να οδήγησε στη δημιουργία του σχήματος του 6ταξίου Γυμνασίου σε αντίθεση με ό,τι επικρατούσε ως επιλογή στο επίσημο ελληνικό κράτος.

2.2.Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΖΟΥΜΕΤΙΚΟΥ: ΑΝΤΙΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

Η δημιουργία του 6ταξίου Γυμνασίου και επομένως η κατάργηση του προκαταρκτικού κύκλου του Ελληνικού Σχολείου, η οποία διαρκεί όλη την περίοδο 1887-1900[21] δημιουργεί αρχικά το 1891[22], κυρίως όμως το 1896[23], τις προϋποθέσεις για ανοικτή παρέμβαση του προσωπικού του Γυμνασίου στο πρόγραμμα σπουδών, στη διαδικασία αξιολόγησης, αλλά και στους γενικότερους σκοπούς της Αστικής Σχολής Μοναστηρίου. Η επίφαση η οποία επινοείται, είναι η θεώρηση της 6ταξίου Αστικής Σχολής ως προπαρασκευαστικής του Γυμνασίου, ενώ μέχρι τότε το ρόλο αυτό διαδραμάτιζε το Ελληνικό Σχολείο. Καταργώντας την αυτονομία της στοιχειώδους εκπαίδευσης και νοώντας αυτήν ως προπαρασκευαστική της Γυμνασιακής οι καθηγητές του 6ταξίου Γυμνασίου υποβάλλουν για δεύτερη φορά σε εξετάσεις τους αποφοίτους της Αστικής Μοναστηρίου και αποφαινόμενοι ότι η εργασία που συντελείται εκεί είναι ελαττωματική και δεν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του Γυμνασίου[24]. Οι λύσεις που προτείνονται είναι η δημιουργία Επιτροπής αποτελούμενης από καθηγητές του Γυμνασίου για τη μεταρρύθμιση προς την κατεύθυνση της απλούστευσης του προγράμματος της Αστικής σχολής, η άσκηση εποπτείας της Επιτροπής στη διαδικασία αξιολόγησης των αποφοίτων της Αστικής Σχολής και η στροφή των σπουδών, στο επίπεδο της στοιχειώδους εκπαίδευσης, προς τον πρακτικό βίο[25]. Οποσδήποτε η διαπίστωση της ανάγκης εφαρμογής ενός πρακτικότερου προσανατολισμού της στοιχειώδους εκπαίδευσης εναρμονίζεται με τις διαπιστώσεις του Α Συνεδρίου Ελληνικών Συλλόγων, η οποία και προαναφέρθηκε. Ο νεφελώδης όμως χαρακτήρας της διακήρυξης του Συνεδρίου επέτρεψε την παρερμηνεία των πορισμάτων του. Έτσι ο Ζουμετικός, Αντιπρόεδρος το 1904 και μέλος της 4μελούς Εφορείας του Α Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, αξιοποιεί τις διαπιστώσεις αυτές για να διαφοροποιήσει τους σκοπούς του Γυμνασίου από αυτούς του Αστικού Σχολείου και να προσαυξήσει το κύρος του.

Η απειλή την οποία επισείει προς όλους τους παράγοντες της κοινοτικής εκπαίδευσης ο Γυμνασιάρχης Ζουμετικός σε περίπτωση που οι δάσκαλοι του Αστικού Σχολείου δεν δεχτούν την εποπτεία του Γυμνασίου, η οποία και αποσκοπεί στον επαναπροσδιορισμό των σκοπών του σχολείου μέσα από την τροποποίηση του προγράμματός του, είναι η καθιέρωση κατατακτηρίων εξετάσεων για τους αποφοίτους της Αστικής Σχολής Μοναστηρίου. Οι εξετάσεις αυτές επιβάλλονταν μέχρι τη στιγμή εκείνη μόνο σε όσους προέρχονταν από Αστικές Σχολές άλλων αστικών ή ημιαστικών κέντρων. Η λογική αυτού του εκβιασμού τεκμηριωνόταν στον ισχυρισμό ότι μόνο έτσι οι καθηγητές του Γυμνασίου θα είχαν καλό υλικό μαθητών για να εκπληρώσουν τους σκοπούς του Γυμνασίου οι οποίοι ήταν πριν από όλα γλωσσικοί-αρχαιογνωστικοί.

Η αντίφαση ανάμεσα στην ανάγκη μεταρρύθμισης προς μια πρακτικότερη κατεύθυνση του προγράμματος του Αστικού Σχολείου, για να βελτιωθεί η στάθμη

των μαθητών και να εκπληρωθούν με επιτυχή τρόπο οι αρχαιογνωστικοί σκοποί ενός κλασικού Γυμνασίου, είναι εμφανής. Η πρακτική διάσταση υπηρετεί τον εκσυγχρονισμό και συνιστά, στο ποσοστό που οδηγεί σε καθορισμένες αλλαγές γνωστικών περιεχομένων, εσωτερική μεταρρύθμιση. Από την άλλη η εξιδανίκευση των σκοπών ενός Γυμνασίου που υπηρετεί πρώτιστα τον σκοπό του εθνικού προσδιορισμού και τη συντήρηση της ταυτότητας των μαθητών δια της αρχαιογνωσίας, συνιστά αντιμεταρρύθμιση.

Όταν μάλιστα το διάχυτο και νομιμοποιημένο δια του Συνεδρίου των Συλλόγων αίτημα για μεταρρύθμιση εκφυλίζεται σε απόπειρα μείωσης του κύρους του Αστικού Σχολείου και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτό, τότε η αντιμεταρρύθμιση προσλαμβάνει διαστάσεις κοινωνικές, αφού αύξηση του βαθμού δυσκολίας των μαθημάτων του Αστικού Σχολείου στερεί από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα την προοπτική των βασικών σπουδών, άρα και τις προϋποθέσεις της κοινωνικής τους βελτίωσης.

Το 1898, το θέμα αναδύεται εκ νέου[26], για να αποτραπεί προσωρινά η κρίση με την υποχώρηση των καθηγητών στην απαίτησή τους να υποβάλλουν σε εξετάσεις τους αποφοίτους της Αστικής και με την υποβολή πρότασης-αξίωσης για ένταξη της Στ τάξης της Αστικής ως πρώτης τάξης 7ταξίου Γυμνασίου, αποτελούμενου από 3τάξιο Ελληνικό και 4τάξιο Γυμνάσιο[27]. Η κορύφωση επομένως του προβλήματος προκύπτει μέσα από την απόφαση του Ζουμετίκου να παρέμβει επιχειρώντας μια στείρα εξωτερική μεταρρύθμιση που αφορά στη διάρθρωση των σχολικών τύπων και η οποία είναι ιδιαίτερα προβληματική. Θα μπορούσαμε μάλιστα να πούμε ότι η ενέργεια του Ζουμετίκου οδηγεί σε μεταρρύθμιση τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, επιβάλλοντας από τη μια ως επακόλουθο του 6ταξίου Αστικού Σχολείου στη βαθμίδα της στοιχειώδους εκπαίδευσης το 6τάξιο ενιαίο Γυμνάσιο στη βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης, δύο τύπους σχολείων με ξεχωριστούς σκοπούς, και με ελεύθερη πρόσβαση από τον ένα στον άλλο, και από την άλλη ως αναγκαίο συμπλήρωμα της 5τάξιας Δημοτικής Σχολής με το απλό πρόγραμμα και τους δεδομένους κοινωνικοποιητικούς στόχους, το 7τάξιο Γυμνάσιο στο επίπεδο της μέσης εκπαίδευσης, με τον τριτάξιο κύκλο του ελληνικού και το 4τάξιο Γυμνάσιο το οποίο αποσκοπούσε στην καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης των μαθητών.

Εκτός όμως από τα ιδεολογικά κίνητρα που κατευθύνουν τον προβληματισμό και τις επιλογές του Ζουμετίκου πρέπει να συνυπολογίσουμε ως κίνητρο για τη μεταρρύθμισή του και ορισμένα αντικειμενικά δεδομένα. Όπως αποδεικνύει η παρακολούθηση του συνολικού αριθμού των μαθητών που φοιτούν στο Γυμνάσιο στις διάφορες χρονικές περιόδους, η κατάργηση του Ελληνικού σχολείου συνεπάγεται την κατακόρυφη μείωση των μαθητών του 6ταξίου Γυμνασίου, ίσως προς όφελος του Αστικού σχολείου, κάτι που δεν συμφέρει τους διδάσκοντες στο Γυμνάσιο

3. Ο ΛΕΩΝ ΠΑΠΑΠΑΥΛΟΥ ΚΑΙ Η ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΡΕΥΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΟ ΑΙΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΕΠΙΒΙΩΣΗΣ

Το νέο σχήμα του 7ταξίου Γυμνασίου το οποίο θεσμοθετείται από τον Ζουμετίκο, όπως μαρτυρούν τα Πρακτικά της Εφορείας[28], παραμένει ως το 1906

,οπότε και εξετάζεται το Υπόμνημα το οποίο συντάσσεται από τον Γυμnasiάρχη Λέοντα Παπαπαύλου και εκφράζει τη βούληση της πλειοψηφίας των καθηγητών του Γυμνασίου. Σύμφωνα με αυτό προτείνεται η διαίρεση, τόσο της Αστικής Σχολής όσο και του Γυμνασίου σε 6 τάξεις, με συνακόλουθη κατάργηση του Ελληνικού σχολείου. Στη διάρκεια της συνεδρίασης η μειοψηφία των καθηγητών εκφράζει φόβους σχετικούς με τη μείωση των μαθητών του Γυμνασίου μετά την κατάργηση του Ελληνικού σχολείου, αφού οι μακροχρόνιες σπουδές είναι ασύμφορες οικονομικά για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Η επιχειρηματολογία όμως η οποία τελικά επικράτησε μπορεί να αποδοθεί ως εξής:

“Το Ελληνικό σχολείο είναι αυτόνομο και όχι προβαθμίδα του Γυμνασίου, και οφείλει να εκπαιδεύει με πληρότητα, η οποία είναι μεγαλύτερη μέσα από ένα πρόγραμμα σπουδών με εξαετή διάρκεια».

Ως προϋποθέσεις για την ευόδωση των στόχων του Αστικού σχολείου τίθενται η ανταπόκριση των σκοπών του σχολείου με τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και η εξεύρεση επαρκούς και ικανού προσωπικού[29]. Στην ίδια συνεδρίαση αποφασίζεται η μη υποβολή των αποφοίτων της Αστικής σχολής σε εξετάσεις[30] για την είσοδό τους στο Γυμνάσιο, όπως είχε προταθεί αρχικά.

Οι προτάσεις του Παπαπαύλου οι οποίες κατατίθενται με άψογο διαδικαστικά τρόπο και περιλαμβάνουν τη συγγραφή Υπομνήματος υπογεγραμμένου από το σύνολο των διδασκόντων στο Μοναστήρι μαρτυρούν την ποιότητα της παιδαγωγικής του κατάρτισης. Η πνευματική συγκρότηση του συγκεκριμένου ατόμου διαμορφώνεται με την επίδραση ορισμένων συνθηκών, οι οποίες τον προσδιορίζουν και τις οποίες εκφράζει με την όλη στάση του: των μηνυμάτων που αποκομίζει από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα μετά το πρώτο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο που έγινε στην Αθήνα το 1904[31], της κίνησης της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής με την οποία φαίνεται ότι έρχεται σε επαφή στη διάρκεια των σπουδών του στη Λειψία, αφού όπως καταγράφεται στα Πρακτικά ο Γυμnasiάρχης Λέων Παπαπαύλου[32], ήταν διδάκτορας, και είχε σπουδάσει Παιδαγωγικά στη Λειψία, και του ρεύματος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού που ανδρώνεται την ίδια περίοδο στην Αθήνα.

Η ιδεολογική συγγένεια των θέσεων που εκφράζονται από τον Παπαπαύλου με το κλίμα και τις αποφάσεις του Συνεδρίου αφορά στον χαρακτήρα της στοιχειώδους εκπαίδευσης, η οποία κατά τον Γυμnasiάρχη πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας. Πραγματικά, οι εισηγητές στα πλαίσια του πανελλήνιου συνεδρίου, στο οποίο μετείχε σε τιμητική θέση εκπρόσωπος της κοινότητας Μοναστηρίου, αναφέρονταν μέσα από τη διαδικασία υποβολής Υπομνημάτων στην ανάγκη απόδοσης έμφασης σε πρακτικές και χρήσιμες γνώσεις, ενώ παράλληλα τάσσονται υπέρ της καθιέρωσης της εξαετούς διάρκειας των Δημοτικών σχολείων «καθ' όσον η μέχρι τούδε τετραετής φοίτηση δεν ανταποκρίνεται εις τας ανάγκας του σύγχρονου πρακτικού και θεωρητικού βίου»[33].

Η διαφορά ανάμεσα στο αίτημα για εξάχρονη διάρκεια της στοιχειώδους εκπαίδευσης που συναντάμε στο Συνέδριο και στο σκεπτικό που διατυπώνεται στο Υπόμνημα του Παπαπαύλου έγκειται κυρίως στη γερμανική παιδεία του Παπαπαύλου η οποία τον κάνει να προτάσσει το επιχείρημα της αυτονομίας της στοιχειώδους εκπαίδευσης η οποία ολοκληρώνεται με τον συγκερασμό του Αστικού

σχολείου και του Ελληνικού σχολείου και προϋποθέτει τη χρονική διάρκεια των εξι ετών.

Πραγματικά το ρεύμα της μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής το οποίο δημιουργείται στη Γερμανία την περίοδο αυτή δίνει έμφαση στην στοιχειώδη εκπαίδευση, αξιώνει την προσαρμογή του σχολείου στην παιδική φύση και προϋποθέτει ουσιαστικά μια νέα ανθρωπολογία του παιδιού[34]. Οι σπουδές του παπαπαύλου στη Λειψία την ίδια περίοδο κατά την οποία Διευθυντής του Ανωτέρου Δημοτικού Παρθεναγωγείου είναι ο Hugo Gaudig δεν πρέπει να τον αφήνουν ανεπηρέαστο, αν και δε διαθέτομε βιογραφικά στοιχεία για τον Παπαπαύλου, πέρα από τις αναφορές του αρχιερακού υλικού. Η έννοια όμως της αυτονομίας την οποία ο ίδιος χρησιμοποιεί για να τεκμηριώσει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των στόχων του αστικού σχολείου και την απεξάρτησή του από το δευτεροβάθμιο σχολείο είναι πιθανόν να οφείλεται σε επίδραση του μεγάλου γερμανού παιδαγωγού, ο οποίος τη θεωρεί έννοια κλειδί. Η διαφορά βέβαια βρίσκεται στο γεγονός ότι για τον Gaudig η έννοια αφορά στον μαθητή ως πρόσωπο, ενώ ο Παπαπαύλου τη μεταθέτει σε μια εκπαιδευτική βαθμίδα. Η φοίτησή του όμως στη Λειψία την περίοδο που δίδασκε εκεί ο Gaudig τεκμηριώνει μια συγγένεια ατμόσφαιρας. Επιπλέον σε γερμανικές επιδράσεις πρέπει να οφείλεται τόσο η βαρύτητα την οποία αποδίδει στη στοιχειώδη εκπαίδευση, όσο και η εμμονή στο εξατάξιο σχήμα των δύο βαθμίδων.

Η εμπλοκή του Παπαπαύλου με το ρεύμα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού δεν πιστοποιείται από αναφορές του αρχείου ή από άλλα γεγονότα. Η διακοπή όμως της επαγγελματικής του σχέσης με το Μοναστήρι και η πρόσκλησή του στην Αθήνα η οποία αναφέρεται στα Πρακτικά πιστοποιεί τη σχέση του με το πνευματικό και ιδεολογικό κλίμα της πρωτεύουσας . Η απουσία όμως λοιπόν αναφορών μας απαλλάσσει από την ευθύνη να τον κατατάξουμε σε ένα από τα χαρακώματα που διαμορφώνονται αυτήν ακριβώς την περίοδο στην Αθήνα.

Αξιολογώντας τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Παπαπαύλου καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η παιδαγωγική του παρέμβαση είναι δυνατόν να προσδιοριστεί ως εξωτερική μεταρρύθμιση, αφού αφορά στη διάρθρωση των σχολικών βαθμίδων. Η συλλογιστική την οποία αναπτύσσει και η οποία αφορά σε εκσυγχρονιστικές προσπάθειες στο επίπεδο των προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών παραμένει στο επίπεδο της θεωρίας , αφού δεν καταγράφονται στα πρακτικά μεταβολές προς την κατεύθυνση αυτή. Εξάλλου οι κοινοτικές δομές ήταν τόσο ανελαστικές, ώστε η υπέρβαση τόσων φορέων να καταντά μια αληθινή περιπέτεια.

5. Η ΠΟΡΕΙΑ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΤΩΝ 1910-1912

Το σχολικό έτος 1910 έχουμε το σταδιακό πέρασμα από το 6τάξιο στο 7τάξιο ή στο 8τάξιοΓυμνάσιο. Η αδυναμία διατύπωσης ενός συγκεκριμένου συμπεράσματος για τις προθέσεις των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλεται από τη μια στην έλλειψη Πρακτικών του Συλλόγου διδασκόντων για την περίοδο αυτή και από την άλλη στην απουσία ανάλογων αναφορών από τα βιβλία της Εφορείας. Η μοναδική ένδειξη η οποία αναγράφεται στο Μαθητολόγιο του 1910-11 [35] και συγκεκριμένα στο δεξί περιθώριο με το χέρι , και λέει τα εξής:

«Παρατηρήσεις: δι έλλειψιν χώρου εν τω Γυμνασίω η Α τάξις Σχολαρχείου εδιδάσκετο κατά το σχολικόν τούτο έτος εν τη Μουσικείω Αστική Σχολή υπαγομένη εν τη δικαιοδοσία του Διευθυντού αυτής» . Αν η πρόθεση επομένως της εκχώρησης μιας τάξης Σχολαρχείου σημαίνει στην πράξη 7τάξια Αστική Σχολή , τριτάξιο κύκλο ελληνικού σχολείου και τετρατάξιο Γυμνάσιο, πρόκειται για μια ακόμα παρέμβαση στα δυσδιάκριτα όρια πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θα μπορούσε μάλιστα αυτό να ερμηνευτεί και ως άνοδος του κύρους και της δύναμης του Αστικού Σχολείου σε βάρος αυτής του Γυμνασίου , γεγονός που θα άξιζε επίσης να σχολιαστεί. Μια τέτοια εκδοχή θα μας βοηθούσε να ερμηνεύσουμε τη μεταβολή που επέρχεται στο Γυμνάσιο ως επαναφορά σε 3τάξιο προκαταρκτικό κύκλο σπουδών μέσης,, και τέσσερις γυμνασιακές τάξεις..

Όπως καθίσταται όμως εμφανές στο Μαθητολόγιο του 1911[36], το έτος 1911 η Α σχολαρχείου επανέρχεται στο Γυμνάσιο, με αποτέλεσμα να προσμετράται στο σχήμα ενός 8τάξιου πλέον Γυμνασίου, με 4 τάξεις ελληνικού και 4 Γυμνασίου. Επομένως αναγκάζομαστε με βάση τα υπάρχοντα δεδομένα να δεχτούμε ότι η μετακίνηση εκείνη της Α Σχολαρχείου ήταν προσωρινή, υπαγορευόταν από τις ανάγκες της υλικοτεχνικής υποδομής και δεν μπορεί να ερμηνευτεί ως έκφραση ενός διαφορετικού παιδαγωγικού προβληματισμού.

Είναι λοιπόν φανερό ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Μοναστήρι ,παρά τα όσα έχουν αναγραφεί[37],αποτελείται την περίοδο 1911-1913 από δύο κύκλους σπουδών, το 4τάξιο Σχολαρχείο και το 4τάξιο Γυμνάσιο. Στην ορολογία της ιστορίας της εκπαίδευσης του μακεδονικού χώρου ο όρος Σχολαρχείο είναι γνωστός και παραπέμπει στον τύπο εκείνο του σχολείου ο οποίος περιλαμβάνει τρεις τάξεις Ελληνικού σχολείου και μία τάξη Γυμνασίου[38]. Η εμπειρία όπως από την τυπολογική ταξινόμηση των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μακεδονία οδηγούσε μέχρι τώρα στο συμπέρασμα ότι το Σχολαρχείο μετεξελισσόταν , όταν είχαν προστεθεί και οι άλλες τάξεις , σε 7τάξιο Γυμνάσιο[39]. Ο συγκεκριμένος τύπος του 8ταξίου Γυμνασίου είναι πρωτοτυπία του Μοναστηρίου και δεν απαντάται σε άλλες περιοχές της Μακεδονίας της περιόδου αυτής[40]. Ο ίδιος τύπος σχολείου υφίσταται στο Μοναστήρι και την περίοδο 1912-1913, μόνο που οι μαθητές που εγγράφονται στο Σχολαρχείο και στο Γυμνάσιο Μοναστηρίου είναι μόλις 93[41], μείωση η οποία προοιωνίζει την αποχώρηση των Ελλήνων από την περιοχή.

[1] Krste Bitoski,(1968) ,Dejnosta na Pelagoniskata Mitropolija (1878-1912), (Skorje) , σ.1-322 , Αθ. Α.Αγγελόπουλου , (1968),“Μετάφρασις, περίληψις και κριτική του βιβλίου του Krste Bitoski ,Η δράσις της Μητροπόλεως Πελαγονίας 1878-1912, εις Δελτίον Σλαβικής ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑς, έτος Ε, τεύχος 20, (Θεσσαλονίκη) , σ.1-55.

[2] Ι.Γ.Αντωνιάδου, (1949), Το Θρυλικό Μοναστήρι, εις ΜΗΣ ,σ.67-68, Λ.Π.Π. (1908), «Ολίγαι στατιστικά πληροφορία εκ Μοναστηρίου, εις ΜΗΠΣ , σ.174-175, Τσάλλη Π.(1932) ,‘Το δοξασμένο Μοναστήρι ήτοι ιστορία της πατριωτικής δράσεως της πόλεως Μοναστηρίου και των περιχώρων από του έτους 1830-1903,(Θεσσαλονίκη) , Αρβανίτου Ανδρέα (1909), Η Μακεδονία εικονογραφημένη, (Αθήναι) , Βαβούσκου Κ. (1959), Η συμβολή του ελληνισμού της Πελαγονίας εις την ιστορίαν της Νεωτέρας Ελλάδος, (Θεσσαλονίκη) , Vavouskos K. , (1963),Der Beitrag des Griechentums von Pelagonien zur Geschichte des neueren Griechenlands, (Θεσσαλονίκη) , Αθ. Γερομιχαλού «Η εθνική δράσις του Μητροπολίτου Πελαγονίας Ιωακείμ Φορόπουλου και αι εκθέσεις αυτού» Θεσσαλονίκη 1968

[3]Οι αρχαιότερες πηγές που διασώζονται και αφορούν στο Γυμνάσιο Μοναστηρίου είναι ο φάκελος 15 ο οποίος περιλαμβάνει τον Γενικό Έλεγχο του Γυμνασίου των ετών 1876-1877, 1878-1879, 1879-1880, 1880-1881, 1881-1882, ο φάκελος 18 ,ο οποίος περιλαμβάνει τον γενικό έλεγχο των ετών 1908-1909, ο φάκελος 19 ο οποίος περιλαμβάνει το Μαθητολόγιο του Γυμνασίου των ετών 1908-1909, 1909-1910, και 1910-1911, ο φάκελος 23 ,ο οποίος περιλαμβάνει την ύλη του Γυμνασίου της περιόδου 1899-1901, 1905-1906, 1906-1907, 1907-1908 και το Μαθητολόγιο Μοναστηρίου των ετών 1911-1913.Για να αποδοθεί όμως πλήρως το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώθηκε η εκπαίδευση αυτή εξετάστηκαν ακόμα οι φάκελοι : 24 ο οποίος περιλαμβάνει τα Πρακτικά Συνεδριάσεων του Συλλόγου καθηγητών του Γυμνασίου Μοναστηρίου των ετών 1887-1901, 25 ο οποίος περιλαμβάνει τα Πρακτικά Συνεδριάσεων της Εφορείας των Σχολών της Κοινότητας Μοναστηρίου των ετών 1900-1907, ο φάκελος 26 ο οποίος περιέχει τα Πρακτικά της Εφορείας των ετών 1910-1912, ο φάκελος 13, ο οποίος περιλαμβάνει τα Πρακτικά Συνεδριάσεων της Εφορείας των Σχολών και της Αντιπροσωπείας των ετών 1899-1900, και ο φάκελος 14 ο οποίος περιλαμβάνει τα Πρακτικά Συνεδριάσεων της Γενικής Συνελεύσεως πολιτών Μοναστηρίου και Αντιπροσωπείας των ετών 1901-1914 Στα έγγραφα παραπέμπει πρώτη η Σ.Βούρη στην εργασία της «Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια. Η περίπτωση της Βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904», Αθήνα 1992.

[4] Ο Παρανάκας αναφέρεται στην ίδρυση του πρώτου σχολείου το 1834 (Παρανάκας Μ., Σχεδιάγραμμα περί της εν τω έθνει καταστάσεως των γραμμάτων από αλώσεως Κωνσταντινουπόλεως μέχρι της ενεστώσης εκατονταετηρίδος, Κωνσταντινούπολις 1867, σ.60). και συμφωνούν με την πληροφορία αυτή οι Κ. Βακαλόπουλος(Βακαλόπουλος Κ, Ο Βόρειος Ελληνισμός κατά την πρώιμη φάση του Μακεδονικού Αγώνα 1878-1894, Θεσσαλονίκη 1983, σ. 178)και Στ. Παπαδόπουλος(Παπαδόπουλος Στ, εκπαιδευτική και κοινωνική δραστηριότητα του Ελληνισμού της

Μακεδονίας κατά τον τελευταίο αιώνα της Τουρκοκρατίας, Θεσσαλονίκη 1970, σ.133-140) Είναι δεδομένο πως το σχολείο του 1830 δεν ήταν μέσο σχολείο αφού είχε 5 τάξεις Δημοτικού και 3 Αστικού σχολείου. Ως δάσκαλος του σχολείου αυτού καταγράφεται από τις πηγές που προαναφέρθηκαν ο Βαρνάβας. Η πρώτη γυμνασιακή τάξη περιλαμβάνεται στην ιδιωτική σχολή του Δήμιτσα του έτους 1851 (Παπαδόπουλος Στ.,ό.π, σ.137). Η πρωϊμότερη δημοσίευση προγράμματος του Γυμνασίου και Ελληνικού Σχολείου Μοναστηρίου ανήκει στην Σ. Βούρη και είναι του έτους 1871 . Το πρόγραμμα περιέχεται στις προξενικές εκθέσεις του Αρχείου του Υπουργείου Εξωτερικών. Επομένως το Ελληνικό σχολείο και Γυμνάσιο Μοναστηρίου πρέπει να ιδρύθηκε πριν από το 1871.

[5] Τα δεδομένα αυτά ήταν τα εξής:

- Α. 1883: Πηγή:ΑΥΕ Προξενία Μακεδονίας, Μοναστήρι 12-1-1883 αρ.45, Θεσσαλονίκη 8-2-1883 αρ.200, αναφορά Καδερόν προς Blunt .
 - ο Ελληνικό Σχολείο : 109 μαθητές (3τάξιο)
 - ο Γυμνάσιο : 84 μαθητές (4τάξιο)
- Β. 1896: Πηγή :ΑΥΕ. Προξενία Μακεδονίας, Μοναστήρι 18-5-1896 αρ. 50
 - ο Γυμνάσιο: 102 μαθητές
- Γ. 1902: Πηγή ΑΥΕ φάκελος 1902-Α, Επιτροπή προς ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας, Εκθεση Γυμνασιάρχου Τζουμετίκου , Μοναστήρι 18-7-1902
 - ο Ελληνικό Σχολείο: 94 μαθητές
 - ο Γυμνάσιο: 73 μαθητές
- Δ. 1907: Πηγή: Αθ. Γερομίχαλου ό.π. Στατιστική επαρχίας Πελαγονίας κατά το σχολικόν έτος 1907-1908 σ.137
 - ο Γυμνάσιον : 190 μαθητές.
 - ο Ημιγυμνάσιον : 124 μαθητές

[6] Για την τυπολογική ταξινόμηση αλλά και για τον όρο κοινοτικό σχολείο βλ. Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Η εκπαίδευση στη Δυτική και Βόρειο Μακεδονία (1840-1914), Θεσσαλονίκη 2001, σ.455-487.

[7] Ν.Π.Τερζής, Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση:Προγράμματα και πραγματικότητα-Πράγματα και πρόσωπα, Θεσσαλονίκη 1993, σελ.14.

[8] Ανδρ.Γ.Φωτιάδου, Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον-Αθήναι, Μάρτιος-Απρίλιος 1904. Η αντίφαση του εκπαιδευτικού αιτήματος στην πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα, σ. 233, όπου και η αναφορά στον Ζουμετίκο .

[9] Ν.Π.Τερζής, Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π.Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του, Θεσσαλονίκη 1998, σ. 28-50.

[10] Για την περίοδο 1876-77 οι μαθητές του Ελληνικού και του Γυμνασίου χωρίζονται σε τάξεις ως εξής:

Καταμερισμός μαθητών Ελληνικού-Γυμνασίου Μοναστηρίου

77

ικό

ισιο

7

6

5

.ο

.ο

18

[11]

Επίδοση Γυμνασίου 1876 κατά τάξη					
A Γυμνασίου	Αριθμ.	B Γυμνασίου	Αριθμ.	Γ Γυμνασίου	Αριθμ.
Λίαν Καλώς	1	Λίαν Καλώς	2	Καλώς	1
Καλώς	3	Σχ. Καλώς	1	Σχ.Καλώς	3
Σχ. Καλώς	4	Μεταξεταστέοι	2	Μετρίως	1
ΣΥΝΟΛΟ	8	ανεπαρκής φοίτηση	1	ΣΥΝΟΛΟ	5
		ΣΥΝΟΛΟ	6		
Επίδοση Γυμνασίου Μοναστηρίου 1879					
Χαρακτηρισμός	B Γυμνασίου	Γ Γυμνασίου			
Λ.Καλώς	5	1			
Σχ.Καλώς	2	2			
Άριστα	1	0			
Καλώς	2	0			
ΣΥΝΟΛΟ	10	3			

[12] Σ. Βούρη, ό.π., σ.135.

[13]

Επίδοση Α, Β, Γ Γυμνασίου 1880							
Επίδοση Α	Συχν.	Επίδοση Β	Συχν.	Επίδοση Γ	Συχν.	Επίδοση Δ	Συχν.
Λ.Καλώς	3	Λ.Καλώς	5	Λ.Καλώς	5	Λ.Καλώς	1
Άριστα	1	Καλώς	3	Καλώς	1	Καλώς	3
Σχ.Καλώς	3	Σχ.καλώς	2	Σχ.Καλώς	2		
Καλώς	7	ΣΥΝΟΛΟ	10	ΣΥΝΟΛΟ	8		
ΣΥΝΟΛΟ	14						

[14] Πρόκειται για τους:

Ονοματεπώνυμο
Δημ.Γ.Ζάλλης
Μουσιών Καλδερών
Γεώργιος Σιάρδος
Νικόλ. Στ.Οικονόμου

[15]

1881-82			
Ελληνικό		Γυμνάσιο	
A	47	A	58

Β	23	Β	19
Γ	24	Γ	14
Σύνολο	94	Δ	8
		Σύνολο	99

[16] Αρχείο Γενικής Διοίκησης Μακεδονίας,. Μητρόπολις Πελαγονίας , φ. 24, Πρακτικά Συνεδριάσεων Συλλόγου Καθηγητών Γυμνασίου Μοναστηρίου, συνεδρία 7η της 17.2.1889, πρ.ια, Περί αντικαταστάσεως των Καθηγητών Φυσικής και Μαθηματικών, όπου και η αναφορά «Ο Γ. Δημητριάδης τα Μαθηματικά της Στ τάξεως».

[17] ΑΓΔΜ,φ.24, συνεδρία 2α/9.9.1888, Περί εκδόσεως απολυτηρίου μαθητού μετά δύο έτη παρουσιασθέντος να συμπληρώση τας εξετάσεις,όπου και η αναφορά : « περί του Λ. Βουβουλικά, μαθητού κατά το έτος 1886-1887., τροφίμου του ενταύθα ημιδιδασκαλείου»

[18] Πρακτικά του Α Συνεδρίου των Ελληνικών Συλλόγων, Αθήνα 1879, σελ.21-22.

[19] Αλ. Δημαράς, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας, τ.Α, σ.228.

[20] Σ.Ηλιάδου-Τάχου, Η εκπαίδευση στη Δυτική και Βόρεια Μακεδονία (1840-1914), Θεσσαλονίκη 2001,σ.243-322,355-398.

[21] ΑΓΔΜ,φ.24, συνεδρία ι /11.7.1896, 10.9.1897, 7η / 12.6.1899, 9η/10.7.1900.

Καταμερισμός μαθητών Ελληνικού-Γυμνασίου Μοναστηρίου							
1896-97		1897-98		1899-1900		1900-1901	
Τάξ.	Σύν. Μαθ.	Τάξεις	Σύν. Μαθ.	Τάξεις	Σύν. Μαθ.	Τάξεις	Σύν. Μαθ.
Α	4	Α	17	Α	17	Α	25
Β	15	Β	12	Β	16	Β	12
Γ	6	Γ		Γ	10	Γ	17
Δ	4	Δ	12	Δ	14	Δ	16
Ε	15	Ε	5	Ε	5	Ε	11
Στ	15	Στ	16	Στ	4	Στ	8
Σύνολο	59	Σύνολο	62	Σύνολο	66	Σύνολο	89

[22] ΑΓΔΜ,φ.24, συνεδρία Αυγούστου 1896 όπου και αναγράφεται: «Ο Σύλλογος..συνελθών όπως επαναφέρει το από 1891-92 επικρατήσαν, κατά δε τα δύο τελευταία έτη άδηλον πως παραμεληθέν καθεστώς του να επιβάλλωνται εις εισιτηρίους εξετάσεις οι εκ της αστικής σχολής απολυόμενοι μαθητές, απεφάσισεν κατά το παρόν έτος να υποβάλη τους εκ της Αστικής σχολής απολυθέντας μαθητάς εις δοκιμαστικές εξετάσεις..»

[23] ΑΓΔΜ,φ.24, Συνεδρία γ, 31.8.1896, «περί των επενεκτέων μεταρρυθμίσεων εν τη Αστική Σχολή».

[24] ΑΓΔΜ,φ.24, Συνεδρία γ, 31.8.1896, όπου αναφέρεται «η εν τη Αστική Σχολή εργασία είναι ελαττωματική και μη ανταποκρινομένη εις τας απαιτήσεις του Γυμνασίου»

[25] ΑΓΔΜ,φ.24, Συνεδρία γ, 31.8.1896, όπου αναφέρεται: «Λειτουργούσα ως λειτουργεί ουδέ τούτου του σκοπού επιτυγχάνει, επιβραδύνουσα το πνεύμα των μαθητών με

γνώσεις αχρήστους δια τον πρακτικόν βίον,..μεταρρυθμιζομένου το προγράμματος δύνανται να αντικατασταθώσι δια πρακτικώτερων και τω πρακτικώ βία αναγκαιοτέρων γνώσεων»

- [26] ΑΓΔΜ,φ.24, Συνεδρία 2α, 23.8.1898, όπου αναφέρεται: « Επειδή κατά το παρελθόν έτος η Αστική Σχολή δεν ηθέλησε να συμμορφωθή ως προς τα κεκανονισμένα περί της εποπτείας του Γυμνασίου επί της Αστικής σχολής, μη προσκαλέσασα κατά τας γενικάς ενιαυσίους εξετάσεις αυτής την εκ καθηγητών του Γυμνασίου ωρισμένην Επιτροπήν...απεφάσισεν όπως κατά το παρόν έτος υποβάλλη εις εξετ'σεις τους εκ της Αστικής Σχολής απολυομένους μαθητάς..»
- [27] ΑΓΔΜ,φ.24, Συνεδρία 3η,18.9.1898, όπου αναφέρεται: «..επειδή την κατάστασιν αυτών ταύτην αποδίδει εις την ελαττωματικήν εν τη Αστική σχολή διδασκαλίαεπεικώς αύθις κρίνεικαι υπέδειξεν ..όπως προς άρσιν και ριζικήν θεραπείαν του κακού τούτου ανάγκη απαραίτητος είναι η πρόσληψις της ανωτάτης τάξεως της Αστικής εν τω Γυμνασίω, η δε των υπολειπομένων τάξεων εν τη Αστική διδασκαλία δέον να γίνηται κατά το πρόγραμμα απλούστερον συντασσόμενον..»
- [28] ΑΓΔΜ, φ.25/ Πρακτικά συνεδριάσεων Εφορείας των σχολών Κοινότητος Μοναστηρίου, 1900-1907, συνεδρία 6ης Σεπτεμβρίου 1906, 7ης Σεπτεμβρίου 1906.
- [29] ΑΓΔΜ, φ.25/ Πρακτικά συνεδριάσεων Εφορείας των σχολών Κοινότητος Μοναστηρίου, 1900-1907, συνεδρία 6ης Σεπτεμβρίου 1906, 7ης Σεπτεμβρίου 1906 όπου και αναφέρεται: «Επειδή η Αστική σχολή σκοπό έχει την μόρφωσιν των μελλόντων να αποφοιτήσωσι μαθητών , δευτερευόντως Δε την προπαρασκευήν των μελλόντων να φοιτήσωσι εν τω Γυμνασίω...»
- [30] ΑΓΔΜ, φ.25/ Πρακτικά συνεδριάσεων Εφορείας των σχολών Κοινότητος Μοναστηρίου, 1900-1907, συνεδρία 6ης Σεπτεμβρίου 1906, 7ης Σεπτεμβρίου 1906 όπου και αναφέρεται: «Όσον αφορά δε και την εν τω υπό του Συλλόγου των καθηγητών υποβληθέντι υπομνήματι παραγενομένην γνώμην όπως εν τη αρχή εκάστου σχολικού έτους υποβάλλωνται ειςεισιτηρίας του λοιπού εξετάσεις ..η Εφορεία παμψηφεί απεφήνατο περί της μη παραδοχής ταύτης.,
- [31] Ανδρ.Γ.Φωτιάδου, Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον-Αθήναι, Μάρτιος-Απρίλιος 1904. Η αντίφαση του εκπαιδευτικού αιτήματος στην πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα,
- [32] ΑΓΔΜ, φ.25, Πρακτικά συνεδριάσεων της Εφορείας των Σχολών Κοινότητος Μοναστηρίου 1900-1907, συνεδρία 26 Μαΐου 1906, όπου και γ αναφορά: «προβαίνει εις τον διορισμόν και διορίζει αντικαταστάτην τον εν Λειψία επεκτείνοντα τας σπουδάς του Δρα κ. Λεωνίδα Παπαπαύλου επί μισθώ λιρών οθωμανικών πεντήκοντα και εκατόν ετησίως»
- [33] Ανδρ.Γ.Φωτιάδου, ό.π. σ.53.
- [34] Ν. Τερζής, Η Παιδαγωγική του αλεξάνδρου δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του, Θεσσαλονίκη 1998, σ.30.
- [35] ΑΓΔΜ,φ.19, Μαθητολόγιο 1908-1911.
- [36] Για το Μαθητολόγιο βλ. Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Η εκπαίδευση στη Δυτική και Βόρειο Μακεδονία (1840-1914), Θεσσαλονίκη 2001, σ.455-487.
- [37] Βλ. Σ. Βούρη ό.π. σ.132-133 όπου αναγράφεται ότι στο Μοναστήρι λειτουργεί την περίοδο 1887-1900 6τάξιο Αστικό Σχολείο και 6τάξιο Γυμνάσιο , την περίοδο 1900-1906 5τάξιο Αστικό 3τάξιο

Ελληνικό και 4τάξιο Γυμνάσιο και το 1906 καταργείται οριστικά το Ελληνικό Σχολείο ως πρώτος

Κύκλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

[38] . Σ. Ηλιάδου-Τάχου, ό.π., σ.31.

[39] Βλ. το παράδειγμα του Γυμνασίου Τσοτυλίου εις . Σ. Ηλιάδου-Τάχου, ό.π., 329-352.

[40] Για την τυπολογία των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Μακεδονία βλ. Σ. Ηλιάδου-Τάχου, ό.π., σ.73-99.

[41] . Σ. Ηλιάδου-Τάχου, ό.π., σ.456.

Κοινωνία και Παιδεία της Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία.

Θεοφάνης ΜΑΛΚΙΔΗΣ

Διδάκτωρ κοινωνιολογίας

Εισαγωγή

Εδώ και πολλά χρόνια, ουσιαστικά αιώνες σε πολλές περιοχές στον Ευρωπαϊκό χώρο, τα προβλήματα των μειονοτήτων και ιδιαίτερα τα εκπαιδευτικά, είναι αναμφισβήτητα υπαρκτά και έντονα. Οι περισσότερες χώρες, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, όπου αναπτύσσεται μια έντονη δραστηριότητα για τα μειονοτικά ζητήματα με διεπιστημονικές προσεγγίσεις που αποκαθιστούν το μειονοτικό ως ένα από τα κεντρικά σημεία αναφοράς της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής ιστορίας του τόπου (Λαφαζάνη, 1997, 12), αν και δείχνουν θέληση και πρόθεση για την αντιμετώπισή τους, δεν προχωρούν σε ουσιαστική επίλυση των προβλημάτων τους.

Στη χρονική φάση που διανύουμε, παρατηρείται μία συνεχώς αυξανόμενη ένταση στον τομέα των μειονοτικών διεκδικήσεων. Οι πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, στην περιοχή της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, καθώς και στο χώρο της Χερσονήσου του Αίμου, έφεραν (ξανά) στο προσκήνιο ένα πρόβλημα, το οποίο στην πραγματικότητα δεν είχε ποτέ διευθετηθεί και επιλυθεί: το ζήτημα της προστασίας της ταυτότητας, αλλά και της ίδιας της ύπαρξης των μειονοτικών πληθυσμών. Εξάλλου, στον Ευρωπαϊκό χώρο, και ιδιαίτερα στη Βαλκανική χερσόνησο, όπου οι εδαφικές και πληθυσμιακές ανακατατάξεις αποτελούν πολιτική και πρακτική αιώνων, είναι αναμενόμενο το φαινόμενο αυτό να παρουσιάζεται πολύ πιο έντονο και διαρκές.

Το ζήτημα της μειονοτικής εκπαίδευσης, το θέμα της διάχυσης της γνώσης στη μητρική γλώσσα, της ύπαρξης εκπαιδευτηρίων, τα οποία θα συμβάλλουν στην ύπαρξη των μειονοτικών ομάδων, κυριαρχεί στα αιτήματα των μειονοτικών ομάδων και αποτελεί ένα από τα βασικά αίτια προστριβών, πολιτικών αντεγκλήσεων, ενώ προτάσσεται ως καθοριστικός παράγοντας ακόμη και για την ανάληψη ένοπλης δράσης, ενάντια στην πλειονότητα.

Η ανάλυση του ζητήματος της μειονοτικής εκπαίδευσης, στην περίπτωση της Ελληνικής κοινότητας στην Αλβανία, λαμβάνει υπ' όψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παιδείας στη χώρα, όπως διαμορφώνονται τόσο από την εφαρμογή διεθνών συνθηκών και τις τοπικές νομικές και άλλες ρυθμίσεις, όσο και από τις κοινωνικές, πολιτικές και γεωγραφικές συνθήκες της περιοχής.

Επιχειρείται μια προσέγγιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η μειονοτική εκπαίδευση στην Αλβανία, καθώς και η δυσκολία να εξασφαλιστεί η πολιτισμική διαφορετικότητα και να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή, στην παιδεία αλλά και τη συνέχεια της ελληνικής μειονότητας. Γεγονός το οποίο έχει άμεση επίπτωση στην εκπαιδευτική, κοινωνική και οικονομική υστέρηση των μελών και

τελικό αποτέλεσμα τον κοινωνικό και πολιτισμικό αποκλεισμό της από την ευρύτερη κοινωνία.

Το πλαίσιο για τις μειονότητες

Η αρχή της μη διάκρισης για τις μειονότητες.

Η προβληματική της διεθνούς κοινότητας, όσον αφορά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των μειονοτικών ομάδων, έχει περάσει από διάφορα στάδια. Από την ίδρυση της Κοινωνίας των Εθνών (ΚτΕ), όπου και οι συμβάσεις «περί μειονοτήτων» (Azcarate, 1945, 23) μέχρι την αρχή του Β' Παγκοσμίου Πολέμου είχε δοθεί έμφαση στο θέμα της ομαλής ενσωμάτωσης των διαφόρων ομάδων στις κυρίαρχες κοινότητες. Με το τέλος του πολέμου και την ίδρυση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε), και έχοντας υπόψη, τα ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της παγκόσμιας σύγκρουσης σχετικά με τις μειονότητες, η διεθνής κοινότητα θα προβεί σε ενέργειες προς τη δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου, το οποίο θα μπορούσε να διασφαλίσει το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθιερώνοντας την αρχή της μη-διάκρισης λόγω φυλής, φύλου, θρησκείας ή γλώσσας.

Στο σημείο αυτό γίνεται ένα σημαντικό βήμα, το οποίο δεν είναι, ωστόσο, αρκετό για να εξασφαλίσει την ουσιαστική προστασία των μειονοτήτων και να διαφυλάξει τη διαφορετικότητά τους. Το βασικό μειονέκτημα της προσέγγισης αυτής, εκτός από το γεγονός ότι τα μειονοτικά δικαιώματα εντάχθηκαν ως ιδιότυπη προστασία στο corpus των δικαιωμάτων του ανθρώπου χωρίς να κρατήσουν την αυτοτέλειά τους, (Τσιτσελίκης, 1997, 26) ήταν ότι θεωρούσε πως η εφαρμογή της αρχής της μη-διάκρισης αποτελεί επαρκή εγγύηση για την προστασία των μειονοτήτων, άποψη η οποία επέφερε μια ταύτιση των δικαιωμάτων των μειονοτήτων με τα ατομικά δικαιώματα.

Ο προβληματισμός και η συζήτηση στη διεθνή κοινότητα, βασίζεται στο συλλογισμό ότι, για να ενταχθούν ομαλά στο κοινωνικό σύνολο, τα μέλη των μειονοτικών ομάδων δεν θα έπρεπε να διαφέρουν από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν, θεωρία που κυριαρχεί σε όλα τα διεθνή συμβατικά κείμενα της περιόδου. Έτσι τα συμβαλλόμενα κράτη αναλαμβάνουν απλώς την υποχρέωση να μην εμποδίζουν τα μέλη των μειονοτικών ομάδων να κάνουν χρήση της γλώσσας τους, να ασκούν τα θρησκευτικά τους καθήκοντα ή να τηρούν τα έθιμά τους. Η προσέγγιση αυτή πηγάζει κυρίως από την αντίθεση πολλών κρατών στο να παραχωρήσουν συλλογικά δικαιώματα σε μειονοτικές ομάδες, φοβούμενα ότι μια τέτοια παραχώρηση θα εισήγαγε μια συλλογική διάσταση μειονοτικής πραγματικότητας και ύπαρξης και θα οδηγούσε στην ανεπιθύμητη συσπείρωση των μειονοτικών πληθυσμών. Η προσέγγιση αυτή γινόταν πολύ πιο δύσκολη στην υλοποίησή της, τόσο έχοντας υπόψη τα πρόσφατα γεγονότα του πολέμου, όσο και τα επίκαιρα κινήματα στις χώρες της περιφέρειας.

Η μελέτη των συμβατικών κειμένων που υιοθετήθηκαν, κυρίως μέσα από διαδικασίες του Ο.Η.Ε., δίνει την εντύπωση ότι τα κυρίαρχα κράτη δεν επιθυμούν

να δεσμευθούν απέναντι στις μειονότητες τους. Ουσιαστικά διακηρύσσουν την πρόθεσή τους να μη σταθούν εμπόδιο στην άσκηση των δικαιωμάτων των εθνικών, θρησκευτικών και γλωσσικών μειονοτήτων, χωρίς, να δεσμεύονται να προωθήσουν και να στηρίξουν τις προσπάθειες των ομάδων αυτών για συνοχή. Χαρακτηριστικά αναφέρονται η ιταλοαυστριακή σύμβαση σχετικά με τη γερμανόφωνη μειονότητα του Άλτο Άντιτζε, η ιδρυτική συνθήκη του αυστριακού κράτους, η οποία καθορίζει το πλαίσιο προστασίας της ουγγρικής, σλοβενικής και κροατικής μειονότητας, οι διακυρήξεις της Δανίας και της Γερμανίας για τις μειονοτικές ομάδες. (Minority Rights Group, 1991, 45)

Ειδικότερα η Αλβανία, μεταπολεμικά παρουσιάστηκε απρόθυμη στην επικύρωση βασικών διεθνών συμβάσεων, όπως το Διεθνές Σύμφωνο Οικονομικών, Κοινωνικών και Πολιτιστικών Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε, το οποίο καταχύρωνε και εκπαιδευτικές πληροφορίες, ενώ επικύρωσε άλλες, όπως η Συμφωνία για τα Πολιτικά Δικαιώματα της Γυναίκας (1952) και τη Συμφωνία για την Καταστολή του Εγκλήματος της Γενοκτονίας (1948) (Amnesty International 1991, 92).

Το ζήτημα της προστασίας των μειονοτήτων, αντιμετωπίζεται πιο συγκροτημένα και ολοκληρωμένα -το ψυχροπολεμικό ωστόσο πλαίσιο υπάρχει ακόμη- από τη Διάσκεψη για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (Δ.Α.Σ.Ε), σήμερα Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (Ο.Α.Σ.Ε.), καθώς στην Τελική Πράξη του Ελσίνκι (1975) γίνεται κάποια αναφορά, στην πολιτιστική συνεισφορά των μειονοτικών πληθυσμών και στην ανάγκη διευκόλυνσής τους από τα κράτη διαβίωσή τους. Οι εξαγγελίες και η ύπαρξη αναφορών περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων που συμπεριλαμβάνονταν στην Τελική Πράξη, αν και δημιουργούσαν την εντύπωση ότι δεν είχαν σημαντικές διαφορές από τα αντίστοιχα κείμενα του Ο.Η.Ε., εντούτοις εμφάνιζαν κάποιου είδους παραχωρήσεις από την κρατική πλευρά και αναφέρονταν, για πρώτη φορά, όχι μόνο στην ανάγκη για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά και για «προαγωγή και ενθάρρυνσή τους».

Στο κείμενο της Βιέννης (1989), το τελευταίο πριν τις αλλαγές στον Ευρωπαϊκό και Βαλκανικό χώρο με την πτώση των σοσιαλιστικών καθεστώτων, που έδωσε μία άλλη διάσταση στο ζήτημα των μειονοτήτων, αναφέρεται ότι τα κράτη θα πρέπει «να φροντίσουν ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στα άτομα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ή τοπικούς πολιτισμούς [...] να αναπτύσσουν τον πολιτισμό τους σε όλους του τομείς». Σχετικά με το θέμα της εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται στα μέλη των μειονοτικών ομάδων το δικαίωμα να «...μεταδίδουν ή να λαμβάνουν παιδεία που να σχετίζεται με το δικό τους πολιτισμό, συμπεριλαμβανομένου και του δικαιώματος των γονιών να μεταφέρουν στα παιδιά τους τη γλώσσα, τη θρησκεία και την πολιτιστική τους ταυτότητα...», χωρίς όμως να υπάρχουν και να οριοθετούνται και εδώ, κάποιες συγκεκριμένες υποχρεώσεις από την πλευρά των κρατών.

Οι αλλαγές στον Ευρωπαϊκό χώρο μετά το 1991

Η πτώση των καθεστώτων που κυριαρχούσαν στην ανατολική και κεντρική Ευρώπη καθώς και στη Χερσόνησο του Αίμου- ορισμένα είχαν κάποιας μορφής μειονοτική πολιτική- ανέδειξε το θέμα της παραχώρησης ειδικών δικαιωμάτων, τα οποία αποσκοπούν πλέον στη διάσωση της ελεύθερης έκφρασης της διαφορετικότητας αλλά και της ίδιας της ύπαρξης των μειονοτικών ομάδων.

Ο διεθνής παράγοντας αρχίζει να κατανοεί και μπροστά στο πρόβλημα των προσφύγων που δημιουργούνται λόγω των κρατικών πολιτικών, αλλά και των ένοπλων συγκρούσεων που αρχίζουν, ότι επιβάλλεται να προχωρήσει στη διαμόρφωση του δικαιώματος στην προστασία της ιδιαίτερης ταυτότητας μειονοτήτων, όσο και στο ζητούμενο του εκδημοκρατισμού των καθεστώτων. Τον Ιούνιο του 1990 υιοθετείται το κείμενο της Διακήρυξης της Κοπεγχάγης, στο οποίο για πρώτη φορά τα συμβαλλόμενα κράτη αναλαμβάνουν τη δέσμευση να προστατεύσουν την εθνική, πολιτιστική, γλωσσική και θρησκευτική ταυτότητα των μειονοτικών ομάδων και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την προώθησή της.

Στο 4ο κεφάλαιο, παρ.33, της Διακήρυξης, περιλαμβάνεται ένα σύνολο διατάξεων, το οποίο αναφέρεται συγκεκριμένα στην προστασία των μειονοτήτων και των μελών τους. Στη συνέχεια τονίζεται ότι, για την προώθηση του έργου που αναλαμβάνουν τα κράτη προτείνεται να συμβουλευονται αντιπροσώπους των μειονοτικών πληθυσμών. Με τον τρόπο αυτό οι διάφορες ομάδες, μέσα στις πολιτιστικές και άλλες τους διαφοροποιήσεις, αναγνωρίζονται για πρώτη φορά όχι μόνο ως φορείς δικαιωμάτων αλλά και ως αποδέκτες μιας επίσημης κρατικής πολιτικής. Τα κράτη τα οποία υπογράφουν και επικυρώνουν τη Σύμβαση συμφωνούν και διακηρύττουν ότι «...ο σεβασμός των δικαιωμάτων των ατόμων που ανήκουν σε μειονότητες [...] αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την ειρήνη, τη δικαιοσύνη, τη σταθερότητα και τη δημοκρατία...».

Στο κείμενο της Διακήρυξης σημειώνεται επίσης το δικαίωμα των μειονοτικών πληθυσμών να «...προστατεύσουν την εθνική, πολιτιστική, γλωσσική και θρησκευτική ταυτότητά τους...», με τη βοήθεια των κρατών μέσα στα οποία ζουν, σημείο το οποίο για πρώτη φορά γίνεται τόσο σαφές. Η Διακήρυξη εκχωρεί στα άτομα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες έναν αριθμό συγκεκριμένων δικαιωμάτων, τα οποία θα μπορούν να εξασκούν ατομικά ή και από κοινού με άλλα μέλη της ομάδας τους. Τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα να χρησιμοποιούν ελεύθερα τη μητρική τους γλώσσα, κατ' ιδίαν ή δημόσια, να συγκροτούν και να συντηρούν ιδρύματα, οργανώσεις και εκπαιδευτικούς, πολιτιστικούς και θρησκευτικούς συνδέσμους, και να ακολουθούν και να ασκούν ελεύθερα το θρήσκευμά τους. Η Αλβανία προσήλθε ως παρατηρητής στην Κοπενχάγη, υιοθετώντας μια σειρά από ζητήματα προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. (Revue Universelle des Droit del' Homme, 1990, 339-346).

Ο νέος μηχανισμός προστασίας των μειονοτήτων

Την 21η Νοεμβρίου του 1990 θα υπογραφεί «ο Χάρτης του Παρισιού για μια νέα Ευρώπη», ο οποίος εξέταζε το μειονοτικό ζήτημα από θετική οπτική γωνία, αποτελώντας ταυτόχρονα πραγματική διακήρυξη των πιστεύω της ηπείρου μετά την πτώση του τείχους, καθώς τόνιζε την άμεση σύνδεση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τους δημοκρατικούς θεσμούς και το κράτος δικαίου.

Συνειδητοποιώντας την επιτακτικότητα της ενίσχυσης συνεργασίας, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες αλλαγές στο χώρο, αλλά και σε διεθνές επίπεδο στο θέμα των μειονοτήτων, τα κράτη που συμμετείχαν στο Παρίσι, αποφάσισαν τη σύγκληση ειδικής επιτροπής εμπειρογνομόνων με σκοπό την περαιτέρω διευκρίνιση και διεύρυνση των αρχών της Κοπεγχάγης. Τον Ιούνιο του 1991, στη Γενεύη, οι διαπραγματεύσεις αποδείχτηκαν εξαιρετικά δύσκολες, σε σημείο μάλιστα ώστε να υπάρξει κίνδυνος οι συμμετέχοντες να μην καταφέρουν να καταλήξουν σε ένα τελικό κείμενο. Τα αποτελέσματα της Σύσκεψης, όπως αποτυπώνονται στην Έκθεση της Γενεύης, ήταν απογοητευτικά, καθώς επιβεβαίωναν τη δυσχέρεια και τη δυσκολία επίλυσης του ζητήματος των μειονοτήτων. Περιορίστηκαν στο συμπέρασμα ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επιλυθούν τα προβλήματα στις περιοχές όπου γίνεται προσπάθεια για ενδυνάμωση των δημοκρατικών θεσμών, καθώς εκεί τα θέματα που αφορούν στους μειονοτικούς πληθυσμούς είναι ιδιαίτερα επιτακτικά και η επίλυσή τους αποτελεί ίσως το σημαντικότερο βήμα προς την πολιτική σταθερότητα και την κοινωνική πρόοδο.

Το φθινόπωρο του 1991 (Σεπτέμβριος – Οκτώβριος) πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του της ΔΑΣΕ (Ο.Α.Σ.Ε.), στην οποία η Αλβανία είχε γίνει μέλος με τη σύμφωνη γνώμη της Ελλάδας, η Συνδιάσκεψη της Μόσχας, κατά τη διάρκεια της οποίας κατεβλήθησαν προσπάθειες προσέγγισης του ζητήματος, με σκοπό να καταστεί σαφές σε όλα τα κράτη ότι η αποτελεσματική προστασία των μειονοτικών πληθυσμών που βρίσκονται στην επικράτειά τους είναι και προς δικό τους όφελος και δεν οδηγεί στην αποσύνθεση της εθνικής τους ενότητας. Παράλληλα, ένα πολύ σημαντικό βήμα προόδου ήταν το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η Συνδιάσκεψη, δηλώνοντας ότι πρέπει να ασκηθεί η απαραίτητη πίεση ώστε να μην έγκειται πλέον στη διακριτική ευχέρεια του κάθε κράτους η εφαρμογή ή μη των διεθνών κανόνων προάσπισης των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των μειονοτικών πληθυσμών. Στη Συνδιάσκεψη έγινε παρέμβαση από εκπροσώπους της ελληνικής κοινότητας στην Αλβανία, οι οποίοι τόνισαν τον περιορισμό των δικαιωμάτων των Ελλήνων, ενώ έθεσαν και το ζήτημα της εκπαίδευσης, τονίζοντας την πολιτισμική καταπίεση και την αφομοίωση της μειονότητας. (Amratzis – Malkidis, 2000, 45)

Η στάση της διεθνούς κοινότητας στον τομέα του σεβασμού της ταυτότητας των μειονοτήτων, ήταν για μεγάλη χρονική περίοδο αμφιλεγόμενη, καθώς από τη μια πλευρά εκδηλώνε την επιθυμία της να προστατεύσει τους μειονοτικούς πληθυσμούς και να συμβάλλει ενεργά στο σεβασμό της διαφορετικότητάς τους και από την άλλη απέφευγε να προβεί σε δεσμεύσεις και κυρίως επίσημες αναγνωρίσεις της οντότητας των μειονοτικών πληθυσμών. Η περίπτωση του Ευρωπαϊκού Χάρτη για τις Περιφερειακές ή Μειονοτικής Γλώσσες, και πολύ έντονα της Σύμβασης Πλαίσιο για τις Εθνικές Μειονότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης, είναι ένα χαρακτηριστικό δείγμα, αφού η διεθνής κοινότητα υιοθέτησε ένα

εξαιρετικά εύκαμπτο σχήμα, το οποίο θα μπορούσε να ανταποκρίνεται στις κατά τόπους ειδικές περιστάσεις στις οποίες χρησιμοποιείται η μειονοπτική γλώσσα, ενώ την ταυτόχρονα απέφευγε να συγκεκριμενοποιήσει και να αναλύσει το νομικό πλαίσιο σε δικαιώματα υπέρ των μειονοτήτων.

Είναι λοιπόν εμφανές το πόσο ισχυρός και επικίνδυνος παράγοντας θεωρείται η συνειδητοποίηση της ιδιαίτερης ταυτότητας των μειονοτικών πληθυσμών, και οι προσπάθειες για κατοχύρωσή της από την πλευρά των μειονοτήτων, κυρίως όταν τα ίδια τα κράτη έχουν πλήρη επίγνωση ότι την έχουν εσκεμμένα αγνοήσει τόσο καιρό. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, ακολουθεί η διεθνής κοινότητα ένα δρόμο χαμηλής και ήπιας προσέγγισης, προσπαθώντας να περιορίσει στο μικρότερο βαθμό δυνατόν τη λήψη μέτρων, τα οποία θα μπορούσαν να προκαλέσουν ανακατατάξεις και αναταράξεις και να φέρουν σε δύσκολη θέση τις κράτη, που έχουν αποδεχθεί κάποιες δεσμεύσεις.

Την περίοδο που ακολούθησε την ίδρυση του Ο. Η. Ε., ήταν αυτή των θεωρητικών προσεγγίσεων και δεσμεύσεων των κρατών στα μειονοτικά ζητήματα, που αποδεικνύει την ελλειπή κάλυψη που παρείχε το διεθνές περιβάλλον και σύστημα. Το κύριο βάρος σήμερα πρέπει να δοθεί στους μηχανισμούς διασφάλισης της εφαρμογής του θεσμικού πλαισίου που ήδη υπάρχει, καθώς και στην περαιτέρω διεύρυνσή του. Τα κράτη οφείλουν να κατανοήσουν ότι η λήψη των αναγκαίων από τις σημερινές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές περιστάσεις, μέτρων για την αποτελεσματική προστασία των μειονοτικών πληθυσμών είναι και προς δικό τους όφελος και δεν οδηγεί στην αποσύνθεση της εθνικής τους ενότητας. Το κυρίαρχο κράτος οφείλει να κατανοήσει ότι μπορεί να συνυπάρχει με τις μειονότητες, να τις βοηθήσει να ενταχθούν στην κοινωνία, σεβόμενη την ταυτότητά τους, και να χρησιμοποιήσει εποικοδομητικά την παρουσία τους, εξασφαλίζοντάς τους την προστασία του κράτους και ίσες ευκαιρίες με τους υπόλοιπους πολίτες. Η παρουσία και η έννομη δράση των μειονοτήτων κάθε είδους αποτελεί, όχι μόνο μια δημοκρατική υποχρέωση αλλά ένα ουσιαστικό στοιχείο του πολιτισμού των διαφόρων χωρών. (Καραμπελιάς, 1993,122)

Η ελληνική μειονότητα μπορεί να αποτελέσει μέσα σε ένα πλαίσιο που οφείλει να δημιουργήσει ή να εφαρμόσει η Αλβανία, αφού υπάρχει η διεθνής εμπειρία, μια δύναμη υπέρβασης των εθνικών απομονωτισμών, όταν δεν λειτουργεί ως στρατηγική μειονότητα που χρησιμοποιείται από τη χώρα μητρόπολη σε βάρος της χώρας διαμονής τους. Τότε γίνεται παράγοντας έχθρας, αντιπαράθεσης. Η ελληνική μειονότητα με την ίδια την ύπαρξή της, μπορεί να συνεισφέρει με την ιδιαίτερη πολιτιστική ταυτότητά της στην ανασυγκρότηση της Αλβανίας, μπορεί να στηρίξει και να συμβάλλει ουσιαστικά, στη βαλκανική συνεννόηση και την πορεία της Αλβανίας, προς τη δημοκρατία, το σεβασμό των πολιτικών και ανθρωπίνων ελευθεριών και την ανάπτυξη. (Φιλανιώτης-Χατζηαναστασίου, 1992,105).

Και αυτό μπορεί να το πετύχει αφού έχει ιστορικά καλές σχέσεις με τις ομάδες του αλβανικού λαού, διαθέτει βαθιά δημοκρατική παράδοση με την ενεργό της συμμετοχή στον αντιφασιστικό αγώνα και έχει πείρα ζωής της ελληνοαλβανικής κοινωνικής ζωής και των βαλκανικών ισορροπιών.

Η Αλβανία και η Ελληνική μειονότητα

Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας, στοιχείο των Ελληνοαλβανικών σχέσεων

Η Αλβανία, συνορεύει με την Ελλάδα, την Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γιουγκοσλαβίας και βρέχεται από το Ιόνιο Πέλαγος και την Αδριατική Θάλασσα. Έχει έκταση 28.750 τ.χλμ και πληθυσμό (1994) 3.374.000 άτομα (1994). Γλώσσα είναι η Αλβανική (επίσημη), ελληνική, ενώ τοπικά ομιλούνται διάφορες άλλες γλώσσες. Η Εθνολογική σύνθεση είναι Αλβανοί 85-92%, Έλληνες 6-12% και το με βάση το θρήσκευμα υπολογίζεται ότι υπάρχουν Μουσουλμάνοι σε ποσοστό 70%, χριστιανοί ορθόδοξοι 20%, ρωμαιοκαθολικοί 10%. Το Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν της χώρας ήταν 2.106.875.000 δολάρια ΗΠΑ (2000) ο μέσος μηνιαίος μισθός: 75 δολάρια ΗΠΑ, ο πληθωρισμός: 42,1% και η ανεργία έφτανε στα 171.000 άτομα. (Μαλκίδης 2002, 34)

Η παρουσία της ελληνικής μειονότητας στο αλβανικό έδαφος και ο τρόπος αντιμετώπισής της από τις αλβανικές αρχές υπήρξαν ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχόλησαν τις ελληνοαλβανικές σχέσεις από την εποχή ακόμη της ίδρυσης του αλβανικού κράτους. Λίγο πριν τη δημιουργία του αλβανικού κράτους οι τουρκικές στατιστικές ανέβαζαν τον ελληνικό πληθυσμό σε 113.000 άτομα, ενώ η ελληνική διοίκηση σε 117.000 σε συνολικό πληθυσμό 230.000 περίπου. Τα αριθμητικά δεδομένα υπέστησαν αλλοιώσεις κατά την πάροδο των ετών, και παρά τις αφομοιωτικές και άλλες πολιτικές που υπέστη η ελληνική μειονότητα, ο ρυθμός πληθυσμιακής αύξησής της, ήταν ανάλογος με αυτόν της υπόλοιπης Αλβανίας. Σύμφωνα με στοιχεία των Ελληνικών προξενικών αρχών, ο αριθμός των Ελλήνων ανερχόταν σε 200.000 -250.000 άτομα. Στη δεκαετία του 1980, τα ηπειρωτικά σωματεία, όπως η «Κεντρική Επιτροπή Βορειοηπειρωτικού Αγώνα», ο «Σύνδεσμος Βορειοηπειρωτών», η «Πανηπειρωτική Επιτροπή Αμερικής και Καναδά», δήλωναν ότι με στοιχεία, η μειονότητα αριθμούσε 400.000 άτομα τουλάχιστον. Η Δημοκρατική Ένωση της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία, ΟΜΟΝΟΙΑ σε υπόμνημα της στη ΔΑΣΕ (Μόσχα 1991) υποστήριξε ότι η ελληνική μειονότητα πλησιάζει τις 300.000 άτομα, κάνοντας ταυτόχρονα λόγο για «αυθαίρετο γεωγραφικό διαχωρισμό της μειονότητας και στατιστική γενοκτονία». Στέλεχος της Διεθνούς Εταιρείας Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων σε έρευνα που πραγματοποίησε στην Αλβανία, το 1991, τόνιζε ότι ο πραγματικός αριθμός των Ελλήνων είναι περίπου 300.000 και με εγκατάσταση σε όλη τη χώρα, δηλώνοντας ότι μόνο στα Τίρανα ζούσαν 15.000. (Waehling, Η Φωνή της Ομόνοιας 3/12/1991).

Από την άλλη πλευρά οι αλβανικές αρχές, υποστήριζαν, καθόλη τη διάρκεια του προηγούμενου καθεστώτος ότι ο αριθμός των ατόμων που συγκροτούσαν την ελληνική μειονότητα κυμαινόταν γύρω στις 50.000 με 59.000, στοιχεία που αντλούσαν από την τελευταία απογραφή του 1988.

Σύμφωνα με τη συνθήκη του Λονδίνου (17/5/1913), με την οποία ιδρύονταν το Αλβανικό κράτος, προβλεπόταν στο άρθρο 7 ότι «τα αφορώντα εις την εθνικότητα

ζητήματα κανονισθήσονται δι' ειδικών συνθηκών». Ήδη από την πρώτη στιγμή, όταν η ελληνική μειονότητα αναγνωρίστηκε επίσημα, ως εθνική και γλωσσική και τέθηκε υπό την προστασία της ΚτΕ, μετά από τη σχετική δήλωση της Αλβανίας της 2ας Οκτωβρίου 1921, το αλβανικό κράτος έδειξε ότι δεν είχε καμία πρόθεση να τηρήσει τις υποχρεώσεις που είχε αναλάβει για σεβασμό των εκπαιδευτικών και άλλων δικαιωμάτων της ελληνικής μειονότητας που διαβιούσε στο έδαφός του μετά την οριοθέτηση της ελληνοαλβανικής μεθορίου. Τον Ιούνιο του 1921 το αλβανικό κράτος, είχε απαντήσει θετικά στα αιτήματα της Μόνιμης Ελληνικής Γραμματείας στην ΚτΕ για «τη λήψη αναγκαίων μέτρων για ανοικοδόμηση και συντήρηση ακινήτων χριστιανικής λατρείας, σχολείων και αγαθοεργίας καθώς και για ίση μεταχείριση και ασφάλεια στο νόμο και στην πράξη των Αλβανών υπηκόων που ανήκουν στις φυλετικές, γλωσσικές και θρησκευτικές μειονότητες με τους υπόλοιπους Αλβανούς», αλλά το προστατευτικό πλέγμα λειτούργησε ανεπαρκώς για την ελληνική μειονότητα. (Γεωργούλης, 1995, 191)

Η ελληνική μειονότητα, αντιδρώντας στην πολιτική του αλβανικού κράτους, που ουσιαστικά δεν επέτρεπε την δημιουργία πλαισίου για την εκπαίδευση, προσέφυγε στην ΚτΕ στις 7 Αυγούστου 1934 (αριθμός αναφοράς στον γενικό Γραμματέα C.336.1), θέτοντας ως πρώτο ζήτημα την Αλβανική στάση, «της επιβράδυνσης ανοίγματος σχολείων και αδικαιολόγητης άρνησης διορισμού των κοινοτικών δασκάλων». Το Διεθνές Δικαστήριο της Χάγης, όπου και παραπέμφθηκε από την ΚτΕ το θέμα, αποφάνθηκε (Αριθ. Πινακίου 62, Σειρά Α/Β Τεύχ. Αριθμ. 64 /6/4/1935), με την εξής γνωμοδότηση : «Όθεν το δικαστήριο καταλήγει εις το συμπέρασμα ότι το άρθρον 5 παρ. 1 της από 2ας Οκτωβρίου 1921 δηλώσεως εξασφαλίζει εις τους Αλβανούς υπηκόους ανήκοντας εις μειονότητας, φυλής, θρησκείας ή γλώσσης το δικαίωμα όπως διατηρώσει, διευθύνωσι και ελέγχωσι ιδίοις εξόδοις και ιδρύωσιν εν τω μέλλοντι αγαθοεργά ιδρύματα, θρησκευτικά ή κοινωνικά, σχολεία ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα μετά του δικαιώματος να ποιούνται εν αυτοίς χρήσιν της ιδίας των γλώσσης και να εξασκώσιν ελευθέρως την θρησκείαν των». Δια ταύτα το Δικαστήριο «δια ψήφων οχτώ έναντι τριών, είναι της γνώμης ότι η θέσις της Αλβανικής Κυβερνήσεως, κατά την οποίαν η κατάργησις των εν τη Αλβανία ιδιωτικών σχολείων, αποτελούσα γενικόν μέτρον, εφαρμοζόμενον τόσο επί της πλειονότητος, όσον και επί της μειονότητος, είναι σύμφωνος προς το γράμμα και το πνεύμα των διατάξεων του άρθρου 5 παρ. 1 της από 2ας Οκτωβρίου 1921 δηλώσεως, δεν είναι βάσιμος»

Ωστόσο παρά την απόφαση αυτήν, η τακτική της παρεμπόδισης της μειονοτικής παιδείας, διατηρήθηκε αναλλοίωτη σε όλη την περίοδο που προηγήθηκε του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, για να γίνει ακόμη σκληρότερη και να προσλάβει πρωτόγνωρες διαστάσεις μετά την επικράτηση του κόμματος Εργασίας, το 1945. Σε εφαρμογή της πολιτικής αυτής οι επίσημα αναγνωρισμένες περιοχές της μειονότητας συρρικνώθηκαν αυθαίρετα σε 99 μόνο χωριά των νομών Αργυροκάστρου και Αγίων Σαράντα. Η διακυβέρνηση της Αλβανίας, από το Κόμμα Εργασίας, και η πολιτική που εφάρμοσε το καθεστώς του Ενβέρ Χότζα, είχε ως αποτέλεσμα να στερηθούν σημαντικά ιστορικά κέντρα του χώρου, όπως η Χιμάρα, το Αργυρόκαστρο, η Κορυτσά, το Δέλβινο, την ελληνική παιδεία, τα σχολεία, τη χρήση της γλώσσας και οι κάτοικοί των, την ιδιαιτερότητα της εθνικής καταγωγής,

το δικαίωμα στον εθνικό αυτοκαθορισμό, ενώ συνέπεια της κρατικής στάσης, «ο λαογραφικός θησαυρός των Ηπειρωτών, υπέστη μέγιστη βιβλική διάβρωση».(Ντάγιος, 1997,19) .

Τα 99 αυτά χωριά χαρακτηρίστηκαν ως «μειονοτικές ζώνες» και μόνο οι κάτοικοί τους είχαν πλέον τη δυνατότητα να χαρακτηριστούν ως «μειονοτικοί» και να διατηρήσουν τα λίγα, άλλωστε, δικαιώματα που τους εξασφάλιζε αυτός ο χαρακτηρισμός. Οι μειονοτικές περιοχές, απομονώνονται, οικονομικά, συγκοινωνιακά και πολιτικά, χώροι χαρακτηρίζονται, απαγορευμένοι, επιτηρούμενοι και εγκαθίστανται Αλβανοί δημόσιοι υπάλληλοι και στρατιωτικοί από τις βόρειες επαρχίες, με τελικό στόχο η επίτευξη της αλλοίωσης της εθνικής σύνθεσης του πληθυσμού, ενώ παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν συστηματικές προσπάθειες αφελληνισμού των ίδιων των μειονοτικών ζωνών με την αλβανοποίηση ονομάτων και τοπωνυμίων.

Ανάλογη ήταν η τύχη που επιφυλάχθηκε και για την εκπαίδευση των Ελλήνων. Τις συστηματικές προσπάθειες για τον περιορισμό του αριθμού των ελληνικών μειονοτικών σχολείων και των ωρών διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, που πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο του μεσοπολέμου, συνέχισε και το μεταπολεμικό αλβανικό καθεστώς. Πρωταρχικοί στόχοι του νέου εκπαιδευτικού συστήματος υπήρξαν η άμβλυνση των εθνικών διαφορών, η καλλιέργεια της σοσιαλιστικής συνείδησης στους νέους και η πλήρης ενσωμάτωση των Ελλήνων στο νέο κοινωνικό πρότυπο που διαμορφωνόταν. Η παιδεία παρείχε στρατευμένη μόρφωση, η οποία πολλές φορές, όπως προκύπτει και από την εξέταση σχολικών εγχειριδίων, είχε σαφώς ανθελληνικό χαρακτήρα. (Παπαδόπουλος, 1981, 208).

Στις μειονοτικές περιοχές λειτούργησαν κρατικά οκτατάξια δημοτικά σχολεία, στις τέσσερις πρώτες τάξεις των οποίων η διδασκαλία των μαθημάτων γινόταν στην ελληνική, ενώ η αλβανική διδασκόταν ως ξένη γλώσσα. Η αναλογία αυτή αντιστρεφόταν εξολοκλήρου στις τέσσερις τελευταίες τάξεις. Τα βιβλία που χρησιμοποιούνταν ήταν απλές μεταφράσεις των αντίστοιχων αλβανικών και κάθε αναφορά στην ελληνική καταγωγή των μαθητών, την ελληνική ιστορία ή τον πολιτισμό απουσίαζε. Ελληνικά γυμνάσια δεν υπήρχαν, ενώ η μόνη ανώτερη σχολή σε ελληνική γλώσσα που λειτουργούσε ήταν η Παιδαγωγική Ακαδημία του Αργυροκάστρου, από όπου αποφοιτούσαν οι δάσκαλοι που προορίζονταν για τα ελληνικά μειονοτικά σχολεία.

Οι εξελίξεις στην Αλβανία μετά το 1991

Οι πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις, που συγκλόνισαν τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης στις αρχές της δεκαετίας μας, δεν ήταν δυνατό να αφήσουν ανέπαφη την Αλβανία. Το 1991 υπήρξε, αναμφισβήτητα, μια χρονιά-σταθμός για τη νεότερη ιστορία της, καθώς η πτώση του καθεστώτος του κόμματος Εργασίας, σηματοδότησε την είσοδο της χώρας σε μια μακρά διαδικασία εκδημοκρατισμού και ενσωμάτωσης στη διεθνή κοινότητα. Στις 31 Μαρτίου διεξήχθησαν οι πρώτες

πολυκομματικές εκλογές μετά από σαράντα και πλέον χρόνια ενώ ταυτόχρονα σχεδόν ξεκίνησε και η προσπάθεια (επανα)σύνδεσης της χώρας με τους διεθνείς οργανισμούς. Η Αλβανία στις 19 Ιουνίου 1991 έγινε δεκτή ως πλήρες μέλος της ΔΑΣΕ, αποδεχόμενη την Τελική Πράξη του Ελσίνκι, το Χάρτη των Παρισίων και όλα τα κείμενα της Διάσκεψης, μαζί με τις δεσμεύσεις και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτά. Στις 11 Μαΐου 1992 σύναψε δεκαετή συμφωνία οικονομικής συνεργασίας με την Ευρωπαϊκή Ένωση, στις 25 Ιουνίου υπέγραψε την ιδρυτική διακήρυξη της Παρευξείνιας Πρωτοβουλίας, στις 2 Δεκεμβρίου έγινε μέλος της Ισλαμικής Διάσκεψης και στις 26 του ίδιου μήνα υπέβαλε αίτηση για την εισδοχή της στο ΝΑΤΟ. Στις 23 Φεβρουαρίου 1994 έγινε μέλος του προγράμματος Σύμπραξη για την Ειρήνη, ενώ στις 29 Ιουνίου 1995 η Ολομέλεια του Συμβουλίου της Ευρώπης αποφάσισε την ένταξή της ως πλήρους μέλους.

Η ελληνική μειονότητα, η οποία πρωταγωνίστησε στις εξελίξεις και στην αλλαγή του καθεστώτος με μαζική συμμετοχή στις διαδηλώσεις του αλβανικού λαού, που είχαν ως επίκεντρο το πανεπιστήμιο των Τιράνων, θα ιδρύσει στις 11 Ιανουαρίου 1991, τη Δημοκρατική Ένωση της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας ΟΜΟΝΟΙΑ, με στόχο την εκπροσώπησή του έναντι του αλβανικού κράτους και την προάσπιση των εθνικών και πολιτισμικών δικαιωμάτων. Τριανταπέντε άτομα από τους Άγιους Σαράντα, το Αργυρόκαστρο και τα Τίρανα, υπογράφουν στην κωμόπολη Δερβιτσάνη, την ιδρυτική διακήρυξη της ΟΜΟΝΟΙΑΣ, της πολιτικής οργάνωσης με έδρα τους Αγίους Σαράντα.

Η οργάνωση είχε ως βασικούς στόχους, «να ενώσει όλους τους Έλληνες μειονοτικούς ανεξάρτητα από την κομματική τοποθέτησή τους και τις πολιτικές πεποιθήσεις του καθενός» καθώς και «την ενίσχυση της εθνικής οντότητας της μειονότητας, μέσα από τη γλώσσα, την ιστορία, τον πολιτισμό, τις συχνότερες επαφές με τον εθνικό κορμό», ενώ στους σκοπούς της οργάνωσης συμπεριλαμβανόταν και «η συμβολή της μειονότητας στην προσπάθεια του αλβανικού λαού για πρόοδο, εκδημοκρατισμό και δημιουργία κράτους δικαίου». (Λαϊκό Βήμα, 28/2/1991).

Ως εκπρόσωπος της μειονότητας η ΟΜΟΝΟΙΑ έλαβε μέρος στις εκλογές της 31ης Μαρτίου 1991, εξέλεξε πέντε βουλευτές και αναδείχθηκε τρίτη δύναμη στο αλβανικό Κοινοβούλιο. Η απόφαση όμως της αλβανικής κυβέρνησης της 27ης Ιουνίου 1991, με την οποία απαγορευόταν η συμμετοχή στις εκλογές κομμάτων ή οργανώσεων που συγκροτούνταν σε εθνική ή θρησκευτική βάση, πυροδότησε νέο κλίμα έντασης ανάμεσα, στην Ελλάδα και την Αλβανία, η οποία οξύνθηκε ιδιαίτερα κατά τις παραμονές των εκλογών της 22ας Μαρτίου 1992, εξαιτίας των επεισοδίων που σημειώθηκαν σε αρκετές περιοχές σε βάρος Ελλήνων. Στις εκλογές αυτές η ελληνική μειονότητα εκπροσωπήθηκε τελικά από το νεοιδρυθέν Κόμμα της Ένωσης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (ΚΕΑΔ), το οποίο εξέλεξε δύο βουλευτές. Οι εξελίξεις αυτές, δεν προώθησαν όπως ήταν φυσικό, το ζήτημα της εκπαίδευσης της ελληνικής μειονότητας.

Το νομικό πλαίσιο και κατάσταση στη μειονοτική εκπαίδευση

Το μεγάλο θέμα που επηρεάζει άμεσα την εξέλιξη των ελληνοαλβανικών σχέσεων και που αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο διαπραγματεύσεων και συχνής αντιπαράθεσης είναι το ζήτημα της λειτουργίας των ελληνικών σχολείων. Το κυριότερο από τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η ελληνική εκπαίδευση στην Αλβανία είναι η απουσία οποιουδήποτε νομοθετικού πλαισίου που να καθορίζει σαφώς τις συνθήκες και τους όρους λειτουργίας της. Η κατάρρευση του καθεστώτος οδήγησε σε μια φυσική προσπάθεια απαλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος από τα δεσμά του παρελθόντος και στο πλαίσιο αυτό προτάθηκαν αρκετά σχέδια νόμων, χωρίς ωστόσο κανένα να καταλήξει σε νόμο του κράτους. Το αποτέλεσμα είναι να παραμένει το θεσμικό κενό, το οποίο καλύπτεται με κυβερνητικές αποφάσεις και διατάγματα που παρέχουν τη δυνατότητα στην κυβέρνηση να χειρίζεται το θέμα με πολιτικά και όχι με αυστηρά εκπαιδευτικά κριτήρια.

Το πρώτο διάταγμα, που αποτελούσε ταυτόχρονα και την πρώτη προσπάθεια ρύθμισης του καθεστώτος λειτουργίας της μειονοτικής εκπαίδευσης, είχε εκδοθεί ήδη από το Σεπτέμβριο 1991. Το διάταγμα αυτό προέβλεπε ότι τα μαθήματα στα οκτατάξια σχολεία της ελληνικής μειονότητας θα διδάσκονταν στα ελληνικά, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα καθοριζόταν από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ η αλβανική θα διδασκόταν ως ξένη γλώσσα. Παρά το γεγονός ότι κανένας λόγος δεν γινόταν για τη διδασκαλία της ελληνικής στα γυμνάσια και τις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης, εκτός από τη λειτουργία της Παιδαγωγικής Ακαδημίας του Αργυροκάστρου, ωστόσο η ρύθμιση αυτή δημιούργησε στο ελληνικό στοιχείο της Αλβανίας ένα κλίμα αισιοδοξίας σε ό,τι αφορούσε τα εκπαιδευτικά πράγματα, καθώς αποτελούσε σαφώς ένα πρώτο βήμα για τη βελτίωση της κατάστασης σε σχέση με το παρελθόν.

Η συνέχεια όμως δεν επιβεβαίωσε τις αισιόδοξες προβλέψεις, καθώς δεν έλειψαν τα προβλήματα και τα εμπόδια που διαρκώς παρεμβάλλονταν στη λειτουργία των ελληνικών σχολείων. Για παράδειγμα το σχέδιο νόμου που προέβλεπε στο άρθρο 4 ότι «οι πολίτες της Δημοκρατίας της Αλβανίας έχουν ίσα δικαιώματα για εκπαίδευση κάθε σχολικού επιπέδου που καθορίζει ο νόμος ανεξαρτήτως από την κοινωνική θέση, από την εθνικότητα, τη γλώσσα, το γένος, τη θρησκεία», δεν ψηφίστηκε ποτέ. Στις εγγενείς οικονομικές δυσκολίες και τα πρακτικά προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής που έπρεπε να αντιμετωπιστούν, ήρθαν να προστεθούν η επίμονη άρνηση της αλβανικής κυβέρνησης να καταργήσει το καθεστώς των μειονοτικών ζωνών, εντός των οποίων μόνο επιτρέπεται η λειτουργία μειονοτικών σχολείων, και η απαγόρευση της διδασκαλίας της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού στα μειονοτικά σχολεία. (Εφημερίδα Φωνή της ΟΜΟΝΟΙΑΣ 5/2/1993, όπου και σχετική διαμαρτυρία του Γενικού Συμβουλίου της ΟΜΟΝΟΙΑΣ)

Η ανυπαρξία νομοθετικού πλαισίου σχετικά με την εκπαίδευση και οι περιορισμοί που παρεμβάλλονταν στη λειτουργία των κρατικών μειονοτικών σχολείων οδήγησαν το ελληνικό στοιχείο στην υιοθέτηση της λύσης της ίδρυσης φροντιστηρίων αποκλειστικά για την ελληνική γλώσσα, τα οποία χρηματοδοτούνταν

από πολίτες και βορειοηπειρωτικές οργανώσεις. Παρ' όλες τις αρχικές δυσκολίες για την εξασφάλιση αιθουσών και διδασκάλων με επαρκές επιστημονικό επίπεδο, τελικά, λειτούργησαν φροντιστήρια, στο Αργυρόκαστρο, στο Μπεράτι, στη Χιμάρρα, στην Κορυτσά, Πρεμετή, Τεπελένι, ακόμη και στην πρωτεύουσα Τίρανα. Τα 110 φροντιστήρια που λειτουργούν σήμερα, είναι ένας «θεσμός», που λειτουργεί και στηρίζει την μειονοτική εκπαίδευση όχι όμως χωρίς εμπόδια και δυσκολίες. (Παράρτημα -Πίνακας 1).

Οι προσπάθειες και οι πρωτοβουλίες της μειονοτικής οργάνωσης ΟΜΟΝΟΙΑ, αυτόνομα, είτε μέσα από το ΚΕΑΔ, επικεντρώθηκαν και αυτές, κυρίως στα εκπαιδευτικά δικαιώματα της μειονότητας. Το Μάιο του 1993 παρουσιάζονται οι βασικές θέσεις της ΟΜΟΝΟΙΑΣ, με το «Ψήφισμα για τα Δικαιώματα της Εθνικής Ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία», οι οποίες αποστέλλονται στον πρόεδρο Σ.Μπερίσα, τον πρόεδρο της Βουλής Π.Αρνμπνόρι και τον πρωθυπουργό Α.Μέξη. Στο ψήφισμα παρουσιάζονται σε 12 παραγράφους, τα θεμελιώδη δικαιώματα που η οργάνωση απαιτεί εξ 'ονόματος ολόκληρης της ελληνικής μειονότητας. Ζητείται πρώτο απ' όλα, το δικαίωμα της διδασκαλίας, της εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης στη μητρική γλώσσα σε όλα τα επίπεδα και βαθμούς της παιδείας εκεί όπου τα μέλη της εθνικής ελληνικής μειονότητας αποτελούν την πλειοψηφία ή ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού, εννοώντας. Στη συνέχεια απαιτείται, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, το δικαίωμα της διαφύλαξης της πολιτιστικής κληρονομιάς, η άσκηση των θρησκευτικών τους καθηκόντων, η ελεύθερη ίδρυση και συμμετοχή σε κάθε είδους πολιτικό σχηματισμό, το δικαίωμα εγγύησης της συμμετοχής των μελών της μειονότητας σε όλα τα επίπεδα και τομείς της εξουσίας και το δικαίωμα της μετανάστευσης αλλά και της επιστροφής. Τέλος ζητείται η εθνική ταυτότητα να καθορίζεται βάσει της ελεύθερης δήλωσης κάθε πολίτη, τη στιγμή κάθε απογραφής. (Kondis - Manda, 1994, 56).

Το αίσθημα δυσπιστίας απέναντι στις προθέσεις της Ελλάδας, όπως και της μειονοτικής πολιτικής οργάνωσης και η αυξανόμενη επίδραση και άνοδο του εθνικιστικού κλίματος στην Αλβανία, ήταν τα στοιχεία εκείνα που θα διαμόρφωναν, από το 1994 και εντεύθεν, μετά τη σύλληψη 6 ηγετικών στελεχών της ΟΜΟΝΟΙΑΣ και τη δίκη τους, το περιβάλλον στις ελληνοαλβανικές σχέσεις. Επιδίωξη της ελληνικής πλευράς παρέμενε η απόσπαση εγγυήσεων για την ασφάλεια και το σεβασμό των δικαιωμάτων της ελληνικής μειονότητας, κυρίως των εκπαιδευτικών και των θρησκευτικών, καθώς και η κατάργηση των μειονοτικών ζωνών. Στην πολιτική της αυτή το ελληνικό κράτος, συναντούσε την επίμονη άρνηση της αλβανικής πλευράς, να παραχωρήσει στη μειονότητα, τα προβλεπόμενα από τις διεθνείς συμβάσεις που είχε πρόσφατα υπογράψει το αλβανικό κράτος.

Στα αιτήματα της ΟΜΟΝΟΙΑΣ και των ελλαδικών κυβερνήσεων, για εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα, η αλβανική κυβέρνηση απάντησε με το διάταγμα αριθ. 19 της 13ης Σεπτεμβρίου 1993, το οποίο επανέφερε τη μειονοτική εκπαίδευση στο καθεστώς της κομμουνιστικής περιόδου. Σύμφωνα με τις νέες ρυθμίσεις, η ύλη των μαθημάτων θα διδασκόταν στην ελληνική μόνο κατά τις τέσσερις πρώτες τάξεις των οκτατάξιων σχολείων, ενώ στις υπόλοιπες τέσσερις τάξεις τα μαθήματα θα διδάσκονταν στην αλβανική και η ελληνική θα διδασκόταν ως ξένη γλώσσα. Καμία

αναφορά δεν γινόταν ούτε είχαν ληφθεί υπόψη τα αιτήματα που είχε υποβάλει η ΟΜΟΝΟΙΑ.

Το θέμα της εκπαίδευσης αποτελούσε σχεδόν κάθε φορά αντικείμενο των ελληνοαλβανικών συνομιλιών, τουλάχιστον όποτε αυτές βρίσκονταν σε εξέλιξη, και τέθηκε από τον Έλληνα Υπουργό Εξωτερικών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης που πραγματοποίησε στα Τίρανα το Νοέμβριο του 1993. Το σημαντικότερο από τα σημεία, για τα οποία επιτεύχθηκε τελικά μια συμφωνία, ήταν η ίδρυση και λειτουργία του Τμήματος Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Πανεπιστήμιο του Αργυροκάστρου, το οποίο έχει ως στόχο την εκπαίδευση των δασκάλων που προορίζονται να διδάξουν στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία από την πέμπτη τάξη και εξής, το οποίο όμως ακόμη και σήμερα εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σοβαρά λειτουργικά προβλήματα.

Αργότερα, με την απόφαση αριθ. 396 της 22ας Αυγούστου 1994, το αλβανικό Υπουργικό Συμβούλιο επέβαλε ακόμη περισσότερους περιορισμούς στη λειτουργία της οκτάχρονης μειονοτικής εκπαίδευσης, καθώς στο άρθρο 6, υπήρχε η αναφορά πως για να δοθεί άδεια για το άνοιγμα νέων σχολείων έπρεπε να υπάρχουν 30 τουλάχιστον μαθητές. Ταυτόχρονα, καθιστούσε αναγκαία την υποβολή σχετικής αίτησης από τους γονείς των ενδιαφερόμενων μαθητών έξι μήνες πριν την έναρξη του σχολικού έτους. Επρόκειτο βέβαια για μια απόφαση προορισμένη να νομιμοποιήσει εκ των υστέρων το αυθαίρετο κλείσιμο από τις αλβανικές αρχές αρκετών ελληνικών σχολείων, στο Αργυρόκαστρο, τους Αγίους Σαράντα κ.ά., που είχε πραγματοποιηθεί ήδη από το 1993 με το πρόσχημα της έλλειψης μαθητών, ζήτημα πολύ έντονο λόγω της μετανάστευσης της ελληνικής μειονότητας στην Ελλάδα.

Πιο αισιόδοξη ήταν η κατάληξη της επίσκεψης που ο Έλληνας Υπουργός Εξωτερικών, πραγματοποίησε το Μάρτιο του 1995 στα Τίρανα, ύστερα από την αποφυλάκιση των πέντε στελεχών της ΟΜΟΝΟΙΑΣ (ο έκτος είχε αποφυλακισθεί νωρίτερα) και την επανέναρξη του ελληνοαλβανικού διαλόγου. Τότε, θα αποφασισθεί, η δημιουργία ελληνοαλβανικής επιτροπής της οποίας κύρια ασχολία θα ήταν το ζήτημα της μειονοτικής εκπαίδευσης. Η προσπάθεια της ελληνικής πλευράς επικεντρωνόταν κυρίως στην κατάργηση των μειονοτικών ζωνών και στο άνοιγμα νέων σχολείων για την ελεύθερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας όπου υπάρχει ελληνικό στοιχείο. Για μια ακόμη φορά όμως οι προσδοκίες δεν επαληθεύτηκαν: κατά την επίσκεψη που πραγματοποίησε στην Αθήνα την 1η Σεπτεμβρίου του ίδιου έτους ο Αλβανός Υπουργός Εξωτερικών και φάνηκε ότι η Αλβανική πλευρά, δεν ήταν διατεθειμένη να τηρήσουν τις υποσχέσεις που είχαν δώσει αναφορικά με το θέμα των σχολείων.

Η πολιτική και οικονομική κρίση του 1997 στην Αλβανία είχε ως αποτέλεσμα να περιορισθούν οι διεκδικήσεις σχετικά με το ζήτημα της εκπαίδευσης, ενώ στο τέλος αυτής της περιόδου θα μεταναστεύσει στην Ελλάδα και ένα δεύτερο κύμα Ελλήνων, με αποτέλεσμα τη μείωση και μειωθεί ακόμη περισσότερο ο αριθμός των μαθητών.

Η μειονοτική παιδεία σήμερα

Στο νομό Αργυροκάστρου λειτουργούσαν το 1991, 42 οχτάχρονα σχολεία και 3 λύκεια με 1658 και 170 μαθητές αντίστοιχα, ενώ το σχολικό έτος 2000-2001, ήταν κλειστά 22 οχτάχρονα και γράφτηκαν σ' αυτά 1137 λιγότεροι μαθητές. (Παράρτημα – Πίνακας 2) Μέσα στο 2000 θα πρέπει να επισημανθεί ότι λόγω της τρομοκρατίας και του κλίματος ανασφάλειας έκλεισαν τα σχολεία των Σχωριάδων, Χλωμού και Κουρά του νομού Αργυροκάστρου, γεγονός που ανέφερε και η αλβανική εφημερίδα Γκαζέτα Σκιπτάρ, της 12/1/2001. Η ίδια και πιο τραγική κατάσταση επικρατεί και σε άλλες περιοχές όπου ζει η ελληνική μειονότητα, όπως στους Αγίους Σαράντα, Πρεμετή, Χιμάρα, ενώ την ίδια στιγμή, το Αρσάκειο, σχολείο που λειτουργεί στα Τίρανα, αντιμετωπίζει συχνά προβλήματα τόσο από πολιτικούς όσο και από εθνικιστικούς, παρακρατικούς κύκλους, οι οποίοι στηρίζουν την κριτική τους τόσο στο ασαφές του νομοθετικού πλαισίου, όσο και στον ελληνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Σε ημερίδα που διοργάνωσε η ΟΜΟΝΟΙΑ στους Αγίους Σαράντα για την Παιδεία της Ελληνικής μειονότητας και τα προβλήματά της στις 6/3/1999 αναφέρθηκαν, από το γραμματέα του Συλλόγου Ελλήνων Εκπαιδευτικών Αργυροκάστρου μεταξύ άλλων τα εξής: «Την τελευταία δεκαετία όπως και σε όλους τους τομείς ξεκίνησαν ουσιαστικές αλλαγές..... γενική επισήμανση γι' αυτή την περίοδο είναι η συρρίκνωση και υποβάθμιση της παιδείας.... η μαζική εγκατάλειψη του χώρου μας, τα τελευταία χρόνια διαμόρφωσε ένα διαφορετικό σκηνικό στην παιδεία μας. Μειώθηκε δραστικά ο αριθμός των μαθητών. Στο νομό Αργυροκάστρου από 3000 μαθητές στο σχολικό έτος 1991-1992 έχουμε μόνον 853 το 98-99. Στα περισσότερα σχολεία μας δημοτικά και οχτάχρονα, το μάθημα γίνεται με συνδιδασκόμενες τάξεις ενώ αρκετά σχολεία δημοτικά και 8χρονα έκλεισαν και αρκετά άλλα κινδυνεύουν άμεσα να κλείσουν. Σήμερα στο νομό Αργυροκάστρου διδάσκουν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση περίπου 147 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 17 ανειδίκευτοι και περίπου 21 νηπιαγωγοί από τους οποίους οι 9 είναι ανειδίκευτοι....οι εναπομείναντες δάσκαλοι, σήμερα με τις γνώσεις τους και τη δουλειά τους επιμένουν στην εκτέλεση του επαγγελματικού και εθνικού τους χρέους.....η μη καταβολή του επιδόματος τα τελευταία δύο χρόνια είχε σαν αποτέλεσμα τη φυγή αξιόλογων εκπαιδευτικών υποχρεωμένοι να αναζητήσουν άλλους τρόπους επιβίωσης πέρα από το επάγγελμά τους, κυρίως στον ελλαδικό χώρο.... απαίτησή μας είναι να συνεχισθούν οι υποτροφίες και στο μέλλον....θεωρούμε επιτακτική ανάγκη τη διεξαγωγή μακροπρόθεσμων σεμιναρίων». (Κουτσός, Νέα της ΟΜΟΝΟΙΑΣ 13-14/3/1999).

Σε άλλη εισήγηση τονίστηκε ότι «από τους 9000 μαθητές το 1989 σήμερα έμειναν μόνο 1600, από τους 700 δασκάλους έμειναν 270, οι κτιριακές εγκαταστάσεις είναι άθλιες σε πολλά σχολεία είναι χαώδης είναι κατάσταση σε σχολικά βιβλία, προγράμματα, εποπτικά μέσα διδασκαλίας». (Εφημερίδα Πρωινός Λόγος-13-14/3/1999).

Σε παρέμβαση φοιτητή του τμήματος Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Πανεπιστημίου Αργυροκάστρου, επισημάνθηκε ότι «πρέπει να γίνει συνένωση των

σχολείων...σημαντικό πρόβλημα είναι η συντήρηση των σχολικών κτιρίων , όπου η κατάσταση που επικρατεί σήμερα είναι ανεπίτρεπτη... ενώ αρνητικό ρόλο παίζει και το οικονομικό αφού το επίδομα το ελληνικό κράτος εδώ και δύο χρόνια το έχει στερήσει». (Δράπας, Νέα της Ομόνοιας 13-14/3/1999).

Ενώ σε περιοδικό που εκδίδεται στο μειονοτικό χώρο, ως σχόλια στην ημερίδα γραφόταν τα εξής: «Στο πλαίσιο της διακοινοτικής διένεξης υπάρχει από χρόνια τώρα μια επικίνδυνη εστία, στην Παιδαγωγική Ακαδημία Αργυροκάστρου όπου οι Έλληνες μαθητές οι οποίοι αποτελούν το 30% των μαθητών βρίσκονται υπό διωγμό από τους αλβανούς μαθητές. Για τη γλώσσα μας πρέπει να προωθήσουμε το αίτημα για δημιουργία σχολείων εκεί, όπου ζει η μειονότητά μας.....η Αλβανία οφείλει να επικυρώσει τη σύμβαση πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των εθνικών μειονοτήτωνοι περιοχές μας απειλούνται από την εγκατάλειψη των κατοίκων της, οι οποίοι πηγαίνουν στην Ελλάδα για να εργαστούν.Οι άνθρωποι αυτοί πρέπει να επιστρέψουν στα σπίτια τους.....χρειάζεται όμως η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεωνγια να επιστρέψουν, πρέπει να νιώσουν ασφάλεια. Κάτι που σήμερα ουδείς μπορεί να εγγυηθεί.....η εγκατάλειψη της περιοχής όμως οφείλεται εκτός των άλλων στη φτώχεια που βασιλεύει στην περιοχή. Η αλβανική κυβέρνηση δείχνει να έχει εγκαταλείψει το νότο της χώρας...η διεθνής βοήθεια δεν κατανέμεται δίκαια.Οι περιοχές μας για να αναζωογονηθούν χρειάζονται επενδύσεις....να γίνουν έργα υποδομής .Υδραγωγεία, εξοπλισμός για παροχή ηλεκτρικού ρεύματος και δρόμοι που θα συνδέουν τα ορεινά χωριά.....». («Η Βόρειος Ήπειρος σήμερα», 1998,17)

Σημαντικό ζήτημα που έχει προκύψει τα τελευταία χρόνια είναι το αίτημα της ελληνικής μειονότητας να ανοίξουν σχολεία, εκεί όπου το κράτος δεν αναγνωρίζει την ύπαρξη της μειονότητας, ζήτημα που αναφέρεται τόσο σε εκθέσεις διεθνών οργανισμών όσο και κυβερνήσεων. (Reports on Human Rights Practises, 2001, 12)

Κεντρικό ρόλο στη διεκδίκηση του δικαιώματος εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα, κρατά η περιοχή της Χιμάρας. Η αλβανική κυβέρνηση απέρριψε στις 13 Αυγούστου 1998 το αίτημα των Χιμαριωτών για την επαναλειτουργία του σχολείου στην περιοχή. Με πρωτοβουλία της οργάνωσης της Ομόνοιας Χιμάρας οι γονείς 26 παιδιών, που επρόκειτο να φοιτήσουν στη πρώτη τάξη δημοτικού σχολείου υπέγραψαν αίτηση προς το αλβανικό Υπουργείο Παιδείας ώστε οι μαθητές να διδαχθούν την μητρική εθνική τους γλώσσα.Ο διευθυντής της Οκτατάξιας Εκπαίδευσης Εδουάρδος Οσμάνη, απάντησε με το παρακάτω κείμενο στους αιτούντες γονείς: «Σχετικά με το αίτημά σας και μερικών κατοίκων της πόλης της Χιμάρας προς το Υπουργείο παιδείας και επιστημών με ημερομηνία 16-7-1998 σας διευκρινίζουμε. Το αίτημά σας για το άνοιγμα πρώτης τάξης στην ελληνική γλώσσα στην πόλη της Χιμάρας δεν στηρίζεται σε καμία απόφαση ή διάταγμα του Υπουργικού συμβουλίου. Στην Χιμάρα και στα άλλα γειτονικά παραλιακά χωριά δεν υπήρξε ελληνική μειονότητα και κατά συνέπεια ούτε ελληνικό σχολείο στην ελληνική γλώσσα Η ένταξη της ελληνικής ως ξένης γλώσσας επιλογής για την εκπλήρωση του αιτήματος μερικών μειονοτικών με διαμονή στη Χιμάρα ,παραμένει στα υπόψη για το μέλλον». Η απάντηση επιστράφηκε από τους αιτούντες κατοίκους στο Υπουργείο, ως απαράδεκτη, επισυνάπτοντας βαθμολόγια μαθητών,

ενδεικτικά του 1946 καθώς και ταυτότητες ως ελάχιστο δείγμα της ελληνικότητας της περιοχής, ενώ η ΟΜΟΝΟΙΑ στη σύσκεψή του Γενικού της Συμβουλίου την 5η Σεπτεμβρίου 1998, «ανέφερε την απογοήτευσή της και την αντίθεσή της στην απάντηση του Αλβανικού Υπουργείου Παιδείας, που δεν έχει καμία ιστορική βάση». (Νέα της ΟΜΟΝΟΙΑΣ 12/9/1999)

Το Σεπτέμβριο του 1999, σε υπόμνημα της ΟΜΟΝΟΙΑ, που απέστειλε στο Συμβούλιο της Ευρώπης με 15.000 υπογραφές, αναφερόταν το ζήτημα της εκπαίδευσης στη Χιμάρα, (όπως και στην Πρεμετή), χωρίς όμως καμία βελτίωση ή συμμόρφωση από τις αλβανικές αρχές. Το αίτημα για σχολείο στη Χιμάρα επανήλθε με νέο υπόμνημα κατοίκων της στις 21 Μαρτίου 2000, προς τις Αλβανικές και Ελλαδικές αρχές, όπου μεταξύ άλλων αναφερόταν ότι «η Χιμάρα είχε ελληνικά σχολεία ανά τους αιώνες. Αυτό το μαρτυρούν οι παππούδες και οι γονείς μας, το μαρτυρούν τα σχολικά κτίρια, το μαρτυρεί το Διεθνές Δικαστήριο της Χάγης το 1935, το μαρτυρούν τα σχολικά έγγραφα μέχρι το 1946 όταν το ολοκληρωτικό σύστημα έκλεισε βίαια τα σχολεία». (Νέα της Ομόνοιας 25/3/200) Και το νέο όμως αυτό αίτημα απορρίφθηκε από τις Αλβανικές αρχές.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας, δοκιμάζεται από εγγενή προβλήματα, από φόβους, επιφυλάξεις και καχυποψία του αλβανικού κράτους, απέναντι στην ελληνική παιδεία. Αλλαγή των συνθηκών μπορεί να υπάρξει εφόσον το Αλβανικό κράτος, κατορθώσει και πείσει με τις ενέργειές της τα μέλη της μειονότητας ότι δεν υπάρχει κίνδυνος αφομοίωσής τους από την κυρίαρχη ομάδα και απώλειας της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Έτσι θα βοηθήσει με τη συγκεκριμένη πολιτική τη μειονότητα να αισθανθεί την ανάγκη να μοιραστεί με την κυρίαρχη και ευρύτερη κοινότητα μερικές κοινές αξίες και να αγωνιστεί από κοινού, για την επίλυση των προβλημάτων της κοινής τους καθημερινότητας, τα οποία είναι έντονα και ολοένα και βαθαίνουν.

Κύρια αιτία για την αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος της Αλβανίας σχετικά με την ελληνική μειονότητα, στον ένα από τους βασικούς διεθνείς στόχους του είναι η ανεπαρκής εκπαιδευτική πολιτική σε ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση γλωσσικών, κοινωνικών, πολιτισμικών μειονοτήτων. Η κοινωνική και πολιτισμική, αλλά και οικονομική- αναπτυξιακή πραγματικότητα της περιοχής και η διαφορετικότητα που τη χαρακτηρίζει, λόγω διεθνών δεσμεύσεων, την εκπαίδευση, αφενός δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μια διαφορετική και ολοκληρωμένη προσέγγιση και αφετέρου απαιτούν ένα άλλο πρόγραμμα. Η μειονοτική εκπαίδευση έχει ανάγκη από ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και από κοινά προγράμματα. Ο σεβασμός στη διαφορά δεν αποκλείει την ενίσχυση των κοινών χαρακτηριστικών. Η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει παιδεία που θα λαμβάνει υπόψη της, τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της μειονότητας και θα συνδυάζει την καλλιέργεια στοιχείων που οδηγούν στη διαφοροποίηση με στοιχεία που προωθούν την ενσωμάτωση. Παιδαγωγική θεωρία

και εκπαιδευτική εμπειρία παρέχουν την εγγύηση για μια επιτυχημένη παρέμβαση, εκεί όπου σήμερα η παιδεία αντιμετωπίζει μια παρατεταμένη κρίση.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Amnesty International /EUR 11/01/91.

Ampatzis, S.- Malkidis, F. (2000), *La situation de la Minorite Grecque en Albanie. A l'egard du Droit International relatif a la protection des Minorites. Dimensions Politiques et Juridiques*. Alexandroupolis.

Azcarate. P. (1945), *The League of Nations and national Minorities*. Washington D. C.

Βίκερς, Τ.- Πέτιφερ, Μ.(1998), *Αλβανία: Από την αναρχία σε μια βαλκανική ταυτότητα*. Αθήνα, Καστανιώτης,.

Blejer, M.(1992), *Albania From Isolation Forward to Reform*. Washington D.C, International Monetary Fund,.

Γεωργούλης, Σ. (1995), «Το καθεστώς των ελληνικών σχολείων από την ίδρυση του αλβανικού κράτους μέχρι σήμερα», 183-245 στο Βερέμης, Θ.- Κουλουμπής, Θ.- Νικολακόπουλος, Η.επιμ. (1995), *Ο Ελληνισμός της Αλβανίας*. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών –ΕΛΙΑΜΕΠ- Ι.Σίδερης.

Δώδος, Δ.(1994), *Εκλογική γεωγραφία των μειονοτήτων .Μειονοτικά κόμματα στη Νότιο Βαλκανική. Ελλάδα, Βουλγαρία, Αλβανία*. Αθήνα, Εξάντας.

Καραμπελιάς, Γ.επιμ.(1993), *Η Ελληνική Ουτοπία*. Αθήνα- Λευκωσία, Αιγαίον - Εναλλακτικές Εκδόσεις..

Kondis, B. - Manda, E.(1994), *The Greek Minority in Albania. A Documentary Record (1921-1993)*. Θεσσαλονίκη, ΙΜΧΑ.

Λαφαζάνη, Δ. (1997), «Εμείς και οι «άλλοι»:Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας». *Σύγχρονα Θέματα*. τ.63, 11-15.

Letter from the CSCE High Commissioner on National Minorities to the Minister of Foreign Affairs of Albania , 19/9/1993.

Μαλκίδης, Θ. (2002) *Οικονομία και Κοινωνία στον Παρευξείνιο χώρο*. Αθήνα Γόρδιος.

Minority Rights Group, 1991, 45 Minorities and Autonomy in Western Europe, MRG International Report, London 1991.

Ντάγιος, Σ.(1997), *Αποκληρωμένο Έθνος.Η λαϊκή λογοτεχνία των Ελλήνων της Βορείου Ηπείρου*. Θεσσαλονίκη, Κυρομάνος.

Περράκη Στ. επιμ. (1993), *Τα δικαιώματα των λαών και των μειονοτήτων*. Αθήνα, Αντ. Ν. Σάκκουλας.

Παπαδόπουλου, Γ.(1981), *Η εθνική ελληνική μειονότητα εις την Αλβανίαν και το σχολικόν αυτής ζήτημα. Ιστορικόν αρχείον 1921-1979*. Ιωάννινα, Ίδρυμα Βορειοηπειρωτικών Ερευνών.

Παπασωτηρίου,Χ.(1994), *Τα Βαλκάνια μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου*.Αθήνα, Ινστιτούτο Διεθνών Σχέσεων –Παπαζήσης.

Reports on Human Rights Practises. Albania 2001, Department of State, USA.

Revue Universelle des Droit del' Homme, vol 2, No 9, Chapter I 22/10/1990 339-346.

Τσιτσελίκης, Κ.(1997), «Τα δικαιώματα των μειονοτήτων». *Σύγχρονα Θέματα*. τ.63, 26-32.

Φιλανιώτης-Χατζηαναστασίου, Τ.(1992), *Το Ηφαίστειο του Αίμου.Τα Βαλκάνια μετά τον Ψυχρό Πόλεμο*. Αθήνα, Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Waehling S, Διεθνής Εταιρεία Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (IGFM) .Εφημερίδα Η Φωνή της ΟΜΟΝΟΙΑΣ -Αργυροκάστρο 3/12/1991.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Φροντιστήρια Ελληνικής Γλώσσας Σχολικό Έτος 2000-2001

Νομοί Αγίων Σαράντα και Δελβίνου	18
Τιράνα –Δυρράχιο- Λιάτσι -Ελμπασάν	21
Νομός Κορυτσάς	27
Νομός Αυλώνας – Περιοχές Μπερατίου-Κουτσιόβας Φίερι-Λούσνιας	16
Πόγραδετς- Μπιλίστα- Οτσίστ	5
Αργυροκάστρο	15
Πρεμετή	2
Ερσέκα- Λεσκοβίκι-Μοσχόπολη	3
Χιμάρρα- Σβερνέτσι	3
Σύνολο	110

Πηγή:ΣΦΕΒΑ2001

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Ελληνικός Μαθητικός πληθυσμός στο νομό Αργυροκάστρου
Σχολικό έτος 1992-93 Σχ. έτος 1995-96 Σχ.
έτος 1999-00 Σχ. έτος 2000-01

Δερβιτσιάνη	208	173	167	102
Γοραντζή	106	99	79	76

Χάσκοβο	25	15	κλειστό	κλειστό
Βάνιστα	13	13	κλειστό	κλειστό
Σωφράτικα	74	67	61	41
Δούβιανη	11	4	κλειστό	κλειστό
Τυεριαχάτι	41	29	κλειστό	12
Φράστανη	87	61	80	71
Λιούγκαρη	11	3	κλειστό	κλειστό
Γορίτσα	6	4	κλειστό	κλειστό
Γράψη	39	36	16	
Γεουργουτσάτι	92	47	6	19
Ζερβάτι	38	7	9	9
Βουλιαράτι	52	42	38	9
Βόδριστα	100	61	31	27
Κρα	31	16	κλειστό	κλειστό
Βρυσερά	79	69	64	43
Βοδίνο	7	4	κλειστό	κλειστό
Κακαβιά	3	24	κλειστό	κλειστό
Άγιος Νικόλαος	6	5	3	2
Κλεισάρι	41	31	3	2
Πέπελι	23	11	κλειστό	κλειστό
Σελιό	10	2	κλειστό	κλειστό
Λυκομύλι	6	κλειστό	κλειστό	9
Λόγγος	47	16	3	κλειστό
Άνω Λοβίνα	17	8	κλειστό	2
Κάτω Λοβίνα	5	9	κλειστό	3
Σωτήρα	35	12	4	κλειστό
Κρυονέρι	13	2	κλειστό	4
Κοσοβίτσα	33	19	19	19
Κάτω Επισκοπή	48	26	16	κλειστό
Άνω Επισκοπή	15	8	κλειστό	κλειστό
Ραντάτι	4	1	κλειστό	κλειστό
Γλύνα	49	38	34	28
Βραχογοραντζή	14	6	κλειστό	κλειστό
Πολύτσιανη	74	52	34	18
Σχωριάδες	37	7	34	κλειστό
Σωπική	28	25	23	12
Χλωμό	32	4	κλειστό	κλειστό
Τσιάτιστα	64	22	8	5
Σύνολο	1658	1097	652	521

Πηγή : Έρευνα στα σχολεία του νομού Αργυροκάστρου

**Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ
ΠΡΩΗΝ ΣΟΣΙΑΛΙΣΤΙΚΑ ΚΡΑΤΗ (1949-1974)**

Μαρία ΜΠΟΝΤΙΛΑ

Φιλολόγος, Διδάκτωρ Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

bontila@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μετά τη λήξη του εμφυλίου πολέμου στην Ελλάδα, το 1949, 26.000 περίπου παιδιά «βρέθηκαν» στα πρώην σοσιαλιστικά κράτη. Για την ελληνόφωνη εκπαίδευση αυτών των παιδιών στήθηκε ένα εκπαιδευτικό δίκτυο, που είχε έδρα το Βουκουρέστι και εξακτινωνόταν σε όλες τις χώρες υποδοχής των παιδιών.

Ανάμεσα στα προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν οι υπεύθυνοι του Κόμματος για θέματα παιδείας ήταν και η εξασφάλιση κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού.

Λόγω των ιδιομορφιών της εκεί εκπαίδευσης, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των ελλήνων εκπαιδευτικών πήρε μόνιμο χαρακτήρα και παρουσίαζε μια ιδιαίτερη πολυμορφία. Αφορούσε και στο καθαρά γνωστικό επίπεδο των μαθημάτων που οι έλληνες εκπαιδευτικοί καλούνταν να διδάξουν και σε παιδαγωγικές αρχές αλλά κυρίως στην πολιτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Η κατάρτιση αυτών των εκπαιδευτικών, λοιπόν, παρουσιάζει μοναδικά χαρακτηριστικά καθώς περιελάμβανε μια ισχυρή συνιστώσα κομματικής διαπαιδαγώγησης.

ABSTRACT

After the end of the Civil War in Greece, in 1949, approximately 26,000 children were found in the ex-socialist countries. A network was created for the Greek-speaking education of these children. Bucharest was the seat of this network which was active in all countries where there were such children.

The people in the Communist Party responsible for these children, apart from other educational problems, also had to solve the problem of finding appropriate teaching personnel.

Due to the particularity of the situation, the education and training of Greek teachers took on a permanent character and was characterized by some specific elements. These were not only related to the level of pupils' knowledge as well as to general pedagogical principles, but also it was mainly related to the political education of the children. Thus, the training of these teachers presents some exceptional characteristics since this training included a strong component relative to the principles of the Communist Party.

Με την εισήγησή μου θα αναφερθώ σε ένα μοναδικό ίσως παράδειγμα στην ιστορία της εκπαίδευσης. Πρόκειται για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση ελλήνων δασκάλων στα πρώην ανατολικά κράτη. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία που αφορούσε στην ελληνόφωνη εκπαίδευση ελληνοπαίδων, που έλαβε όμως χώρα εκτός των ελληνικών συνόρων και ερήμην της Ελλάδας.

Όπως είναι γνωστό, 28.000 περίπου παιδιά με το τέλος του εμφυλίου πολέμου «βρέθηκαν» εκτός των ελληνικών συνόρων και διασκορπίστηκαν σε όλα τα ανατολικά κράτη. Η ΕΒΟΠ^[1] και το ΚΚΕ ως πρώτο μέλημά τους έθεσαν την ελληνόφωνη εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Για το λόγο αυτό στήθηκε ένα εκπαιδευτικό δίκτυο που είχε έδρα το Βουκουρέστι και εξακτινωνόταν σε όλες τις χώρες υποδοχής των πολιτικών προσφύγων.

Οι υπεύθυνοι του Κόμματος για θέματα παιδείας ανάμεσα στα άλλα προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν ήταν και η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού. Ενώ υπήρχε ένας μεγάλος αριθμός δασκάλων στις τάξεις του Δημοκρατικού Στρατού, που είχε καταφύγει στα ανατολικά κράτη με τη λήξη του εμφυλίου, δεν επαρκούσε για τις ανάγκες των παιδιών, τα οποία μάλιστα είχαν διασκορπιστεί σ'ένα τεράστιο γεωγραφικό εύρος, από τη Βουλγαρία ως την Τασκένδη. Επιπλέον οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς αυτούς, λόγω της μόρφωσής τους, χρησιμοποιήθηκαν σε θέσεις κλειδιά για τις ανάγκες του Κόμματος ή για το συντονισμό γενικά της Εκπαίδευσης και όχι στα σχολεία. Η εξασφάλιση λοιπόν εκπαιδευτικού προσωπικού έμπαινε επιτακτικά.

Στα πρώην σοσιαλιστικά κράτη το επάγγελμα του δασκάλου εθεωρείτο πολύ σημαντικό, γιατί είχε να κάνει βέβαια με τη μετάδοση γνώσεων αλλά επιπλέον και με την πολιτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, το πρόβλημα της ποιοτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ήταν από τα πιο σοβαρά και δινόταν μεγάλη προσοχή τόσο στη βασική εκπαίδευση όσο και στην επιμόρφωσή τους.

Για να καλυφθούν λοιπόν οι ανάγκες, η ΕΒΟΠ έλαβε πρόνοια από την πρώτη στιγμή για την εκπαίδευση δασκάλων, η οποία παρουσίαζε τα εξής χαρακτηριστικά.

- Έπρεπε τον πρώτο καιρό, τουλάχιστον, να είναι ταχύρρυθμη, γιατί δεν υπήρχαν χρονικά περιθώρια. Τα σχολεία ήταν ανάγκη να αρχίσουν να λειτουργούν αμέσως.
- Το σώμα των εκπαιδευομένων ήταν ετερόκλητο, γιατί η βασική τους εκπαίδευση ήταν διαφορετική και το μορφωτικό επίπεδο του καθενός επίσης διαφορετικό. Κάποιοι ήταν πτυχιούχοι διαφόρων Σχολών και κάποιοι απόφοιτοι Δημοτικού. Η ποικιλία αυτή απαιτούσε και προσαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Λόγω των συνθηκών που επικρατούσαν, η εκπαίδευση χρειαζόταν, τουλάχιστον στην αρχή, να έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα, να διεξαχθεί, δηλαδή, σε ορισμένα κέντρα και στη συνέχεια οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί να σταλούν σε όλες τις υπόλοιπες χώρες φιλοξενίας των πολιτικών προσφύγων.

- Ο στόχος της εκπαίδευσης ήταν πολλαπλός. Αφορούσε και στο καθαρά γνωστικό επίπεδο των μαθημάτων, που οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καλούνταν να διδάξουν, και σε παιδαγωγικές αρχές αλλά συγχρόνως και σ' ένα ιδεολογικό επίπεδο, γιατί πιστευόταν ότι η συμβολή του δασκάλου στην πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών ήταν αποφασιστικής σημασίας. Κάτω από τις διαμορφωμένες συνθήκες οι στόχοι της παιδείας είχαν αλλάξει άρα και οι στόχοι της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έπρεπε να προσαρμοστούν στα καινούρια δεδομένα.
- Δεν υπήρχε προηγούμενο και ως εκ τούτου έλειπε η πείρα τόσο των Ελλήνων όσο και των χωρών φιλοξενίας. Δεν υπήρχαν τα κατάλληλα στελέχη ούτε τα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα «ικανοποιούσαν» τις μαθησιακές ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών.
- Απαιτείτο η εξασφάλιση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών που θα στελέχωναν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Από τους Βρεφονηπιακούς Σταθμούς έως τα Γυμνάσια και τις Τεχνικές Σχολές.
- Η γλώσσα της εκπαίδευσης απαιτείτο να είναι η ελληνική, γιατί η πλειοψηφία των εκπαιδευομένων δε γνώριζε καμιά ξένη γλώσσα, ιδίως τις γλώσσες των χωρών φιλοξενίας.

Η εκπαίδευση λοιπόν των εκπαιδευτικών έλαβε την εξής μορφή. Το καλοκαίρι του 1949^[2], ενώ οι μάχες συνεχίζονταν ακόμη στην Ελλάδα, έγινε το πρώτο δίμηνο Φροντιστήριο δασκάλων στο Βουκουρέστι, όπου ήταν η έδρα του Κόμματος και της ΕΒΟΠ. Στη συνέχεια λειτούργησε ένα μόνιμο Φροντιστήριο δασκάλων στο Ράντεμπόιλ της Ανατολικής Γερμανίας, το οποίο στην αρχή κάλυπτε τις ανάγκες όλων των Ελλήνων εκπαιδευτικών και αργότερα μόνο της Ανατολικής Γερμανίας. Καθώς περνάν τα χρόνια οι εκπαιδευτικοί, αφού έμαθαν τη γλώσσα της χώρας διαμονής τους, ακολούθησαν τα κατά τόπους μοντέλα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Άρχισαν να φοιτούν στις ντόπιες Παιδαγωγικές Σχολές και να παίρνουν πανεπιστημιακά πτυχία. Κάλυπταν κατ' αυτόν τον τρόπο το παιδαγωγικό μέρος της εκπαίδευσής τους. Όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενο, που δίδασκαν, η εκπαίδευσή τους γίνονταν στα Φροντιστήρια που διοργανώνονταν από τους υπεύθυνους του Κόμματος για θέματα Παιδείας και σε παμπροσφυγικό επίπεδο και σε τοπικό. Τα μαθήματα που διδάσκονταν τα παιδιά στα ελληνικά ήταν τέσσερα, η Νεοελληνική Γλώσσα, η Νεοελληνική Λογοτεχνία, η Ιστορία και η Γεωγραφία της Ελλάδας.

Ένα άλλο θέμα που απασχόλησε τους υπεύθυνους της Παιδείας ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία έλαβε μόνιμο χαρακτήρα και συνεχιζόταν σ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους καριέρας. Έκριναν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως τυπικών προσόντων, χρειάζονταν επιμόρφωση, ακόμη και όσοι είχαν σπουδάσει στην Ελλάδα, γιατί, λόγω του πολέμου, απείχαν για πολλά χρόνια από το επάγγελμα και δεν ήταν ενημερωμένοι στις εξελίξεις της επιστήμης. Σε ένα δεκατετρασέλιδο φυλλάδιο με τίτλο «Φροντιστήριο Επιμόρφωσης Δασκάλων», που βρέθηκε στο αρχειακό μου υλικό χωρίς λοιπά στοιχεία, αναφέρεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. «Η σημασία και η αναγκαιότητα της

επιμόρφωσης προκύπτει από τις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις που προβάλλονται για τη μόρφωση και τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και των νέων. Οι απαιτήσεις αυτές πηγάζουν αντικειμενικά απ' την ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνικής, απ' την παραπέρα ανάπτυξη της κοινωνίας και των κοινωνικών σχέσεων. Η διαρκής επιμόρφωση και τελειοποίηση των δασκάλων και παιδαγωγών αποτελεί μια σημαντική προϋπόθεση για τη συστηματική άνοδο του επιπέδου της μόρφωσης και διαπαιδαγώγησης των παιδιών και των νέων σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης».

Η επιμόρφωση γινόταν και σε κεντρικό επίπεδο και μεμονωμένα σε κάθε χώρα υποδοχής των πολιτικών προσφύγων. Σε τακτά χρονικά διαστήματα γίνονταν εκπαιδευτικές συσκέψεις υπό την αιγίδα του Κόμματος στις οποίες λάμβαναν μέρος αντιπροσωπείεις όλων των χωρών και γίνονταν εισηγήσεις και προτάσεις για την ελληνόφωνη εκπαίδευση και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στις συσκέψεις αυτές τονιζόταν κάθε φορά η ανάγκη σωστής εκπαίδευσης και συνεχούς επιμόρφωσης των δασκάλων.

Η επιμόρφωση προσαρμόστηκε επίσης και στα δεδομένα κάθε χώρας. Στη Ρουμανία για παράδειγμα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα ρουμανικά Παιδαγωγικά Φροντιστήρια καθώς και τα μαθήματα των ρουμάνων συναδέλφων τους. Οργανώνουν επίσης και οι ίδιοι «ανοιχτές» διδασκαλίες, ώστε να ωφεληθούν από τη συζήτηση που θα ακολουθούσε και από τις παρατηρήσεις των συναδέλφων τους. Με το συγκεκριμένο δηλαδή μαθησιακό κλίμα που δημιουργούσαν αποσκοπούσαν στη βελτίωση του έργου τους μέσω μιας διπλής αξιολόγησης, εσωτερικής(αυτοαξιολόγησης) και εξωτερικής.

Στην Τασκένδη ελήφθη η πρόνοια όλοι οι εκπαιδευτικοί να περάσουν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Πανεπιστήμιο της Πόλης για εκπαίδευση και επιμόρφωση. Το 1955 το Ινστιτούτο Μετεκπαίδευσης των δασκάλων της Σ.Δ. του Ουζμπεκιστάν οργάνωσε μαθήματα ειδικά για τους Έλληνες δασκάλους. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επίσης στην Τασκένδη κάθε Παρασκευή ήταν ελεύθεροι από τα διδακτικά τους καθήκοντα και επισκέπτονταν άλλες τάξεις και σχολεία βάσει συγκεκριμένου προγράμματος. Η ελληνική Εκπαιδευτική Επιτροπή της Σοβιετικής Ένωσης καθιέρωσε μόνιμα σεμινάρια κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς με θέματα παιδαγωγικά και γλωσσικά.

Στόχος δηλαδή της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν αφ' ενός η διεύρυνση των επιστημονικών γνώσεών τους και αφ' ετέρου η ανάπτυξη παιδαγωγικών και διδακτικών ικανοτήτων που θα βοηθούσαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνεται δηλαδή μία συνεχής προσπάθεια να συνδεθεί η επαγγελματική γνώση με τη διδακτική πράξη, λαμβάνοντας πάντα υπόψη το γενικότερο προσανατολισμό της Παιδείας, ο οποίος και διαμόρφωνε τη φυσιογνωμία και τον τύπο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού.

Παράλληλα κυκλοφορούσαν και πολλά εκπαιδευτικά βιβλία προς χρήση των δασκάλων. Το πρώτο παιδαγωγικό βιβλίο είναι ένα βιβλίο 70 σελίδων του 1949. Ο

τίτλος του είναι «Παιδαγωγικά Μαθήματα για ένα δίμηνο Φροντιστήριο» και έχει εκδοθεί από την ΕΒΟΠ. Στην εισαγωγή αυτού του βιβλίου γίνεται μια προσπάθεια να συνδεθεί η Παιδαγωγική Επιστήμη με το εκάστοτε πολιτικό καθεστώς. «Είδαμε ότι δεν υπάρχει μια Παιδαγωγική απόλυτη με αρχές μια για πάντα δοσμένες. Η Παιδαγωγική Επιστήμη εξελίσσεται. Και οι σκοποί, και οι βασικές αρχές, και το περιεχόμενο, και η μέθοδός της μεταβάλλονται ανάλογα με την κατάσταση της κοινωνίας κι ανάλογα με την κοινωνική τάξη που κάθε φορά εξυπηρετεί η εκπαίδευση».[3] Από τις πρώτες σελίδες επίσης τίθενται οι βασικές αρχές της Νέας Παιδείας, βάσει της οποίας θα μορφωθούν τα ελληνόπουλα, και ο χαρακτήρας της, που είναι πατριωτικός και σοσιαλιστικός συγχρόνως. «Η Νέα Παιδεία καλλιεργεί στα παιδιά την αληθινή αγάπη για την Πατρίδα. Ο σωστός πατριωτισμός έχει για βάση τη βαθιά πίστη και την αφοσίωση στο λαό, την αγάπη στη λευτεριά και την εθνική ανεξαρτησία, την προσκόληση στη μητρική γλώσσα και στον εθνικό πολιτισμό μας. Οι Έλληνες μαθητές ετοιμάζονται να γίνουν πολίτες Έλληνες εθνικά και πολιτικά διαφωτισμένοι, γενναίοι υπερασπιστές της Ελλάδας κι ακούραστοι εργάτες του εθνικολαϊκού πολιτισμού μας...»[4]. Ακολουθεί ένα κεφάλαιο με τους σκοπούς της Εκπαίδευσης, ένα άλλο με στοιχεία Βιολογίας σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών, ένα τρίτο με στοιχεία Ψυχολογίας και το τελευταίο αναφέρεται στη σχολική πράξη στα Νηπιακά Σχολεία και στο Δημοτικό.

Ένα άλλο βιβλίο πολύ διαδεδομένο, που στάθηκε κατά τις μαρτυρίες των δασκάλων ο κύριος βοηθός τους, ήταν η «Διδαχτική» του Γ. Αθανασιάδη[5]. Πρόκειται για τη Διδαχτική των τριών εκ των τεσσάρων μαθημάτων που διδάσκονταν στα ελληνικά (του Γλωσσικού Μαθήματος, της Ιστορίας και της Γεωγραφίας). Η Διδαχτική εκδόθηκε το 1951 από το Εκδοτικό «Νέα Ελλάδα» σε 1500 αντίτυπα. Στο βιβλίο αυτό αναφέρονται συχνά οι εκπαιδευτικοί και παραπέμπουν τα Αναλυτικά Προγράμματα και οι Οδηγίες για τη διδασκαλία των ελληνικών μαθημάτων. Στον πρόλογό του ο συγγραφέας αναφέρει ότι για τη συγγραφή του βιβλίου στηρίχτηκε σε σοβιετικά βιβλία Παιδαγωγικής τα οποία και ονομάζει. Στην Εισαγωγή αναφέρεται το περιεχόμενο της Γενικής και Ειδικής Διδακτικής καθώς και το περιεχόμενο της κομμουνιστικής μόρφωσης. Ακολουθούν τρία κεφάλαια με τη διδακτική κάθε ενός μαθήματος χωριστά.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είχαν στη διάθεσή τους και τα παιδαγωγικά βιβλία των χωρών φιλοξενίας τους. Οι πολιτικοί πρόσφυγες έφτασαν στις ανατολικές χώρες την εποχή που και αυτές αναδιοργάνωναν την εκπαίδευσή τους, μετά τις τελευταίες πολιτικές αλλαγές. Επειδή συντόνιζαν την εκπαίδευσή τους με τη σοβιετική παιδαγωγική, παρατηρείτο αυτά τα χρόνια ένας εκδοτικός οργανισμός, εμπορούμενος από νέες ιδέες και παιδαγωγικές αντιλήψεις. Η σοβιετική Παιδαγωγική επηρέασε άμεσα ή έμμεσα και την παιδαγωγική σκέψη και την πρακτική των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων. Οι Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες εντάχτηκαν και σ' αυτόν τον τομέα στη σφαίρα της Σοβιετικής Ένωσης και στον κοινωνικοπολιτικό ιστό που συνέδεε τις χώρες υποδοχής τους με αυτήν με μια σχέση κέντρου- περιφέρειας.

Εν ολίγοις οι υπεύθυνοι της ελληνόφωνης εκπαίδευσης των πολιτικών προσφύγων με τις συγκεκριμένες επιλογές και τις στρατηγικές, που ακολούθησαν,

προσπάθησαν να δημιουργήσουν ένα σύστημα παραγωγής, διατήρησης και ανάπτυξης υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού προσωπικού με στόχο τη μελλοντική ευημερία των μαθητών τους και την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, όπως οι ίδιοι την όριζαν.

ΠΗΓΕΣ

Η συγκεκριμένη εργασία στηρίχτηκε στο ανέκδοτο παιδαγωγικό αρχείο της Συντονιστικής Εκπαιδευτικής Επιτροπής της Ανατολικής Γερμανίας,, σε συνεντεύξεις ελλήνων εκπαιδευτικών στα πρώην ανατολικά κράτη καθώς και σε βιβλία και εκπαιδευτικό υλικό ειδικά κατασκευασμένο για την επιμόρφωση των ελλήνων εκπαιδευτικών.

[1] Η ΕΒΟΠ (Επιτροπή Βοήθειας στο Παιδί) συστήθηκε το 1948 με πρόεδρο τον Πέτρο Κόκκαλη και μέλη την Έλλη Αλεξίου και τον Γεώργιο Αθανασιάδη, για να βοηθήσει στην εγκατάσταση και στην εκπαίδευση των παιδιών στις χώρες υποδοχής.

[2] Οι απαιτήσεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό είχαν φανεί ήδη, γιατί από το 1947 υπήρχαν παιδιά εκτός των ελληνικών συνόρων και είχαν λειτουργήσει υποτυπωδώς ελληνικές τάξεις στην Αλβανία και τη Γιουγκοσλαβία.

[3] Παιδαγωγικά Μαθήματα για ένα Δίμηνο Φροντιστήριο, ΕΒΟΠ, 1949, σελ. 5.

[4] Ό.π. σελ. 7.

[5] Ο Γ. Αθανασιάδης ,διδάκτορας της Φιλοσοφίας και της Παιδαγωγικής, ήταν Διευθυντής της Ξενακείου Σχολής στο Κάιρο της Αιγύπτου. Από την Αίγυπτο πήγε στα Ανατολικά κράτη, για να βοηθήσει στην εκπαίδευση των παιδιών.

**Ο Διαγωνισμός «επί της εν γένει κατευθύνσεως της εν Αιγύπτω
εκπαιδεύσεως» (1919) και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος Αιγύπτου**

Παναγιώτα ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

Δρ. Ιστορίας της Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στα τέλη της δεύτερης δεκαετίας του 20ού αιώνα η έξαρση του αιγυπτιακού εθνικού κινήματος κατά της βρετανικής αποικιοκρατίας ανησύχησε ιδιαίτερα την πολυπληθή ελληνική παροικία της Αιγύπτου, η οποία άρχισε σταδιακά να συνειδητοποιεί ότι το μέλλον της δεν ήταν πλέον εξασφαλισμένο. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η Κοινότητα Μανσούρας, που εκπροσωπούσε μια ακμάζουσα ελληνική παροικία της αιγυπτιακής ενδοχώρας, προκήρυξε το 1919 ένα Εκπαιδευτικό Διαγωνισμό, με θέμα την κατεύθυνση που θα έπρεπε να ακολουθήσει η στοιχειώδης εκπαίδευση των Αιγυπτιωτών, προκειμένου να συντελέσει ουσιαστικά στην προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος Αιγύπτου αντιμετώπισε θετικότατα το γεγονός. Μάλιστα, ο ιδρυτής του Πρότυπου Σχολείου στην Αίγυπτο, Α. Μαρσέλος, συμμετείχε στο Διαγωνισμό με μια εκτεταμένη χειρόγραφη μελέτη, όπου εξέθετε με λεπτομέρειες τις απόψεις του για τη δημοτική γλώσσα, το αναλυτικό πρόγραμμα κτλ. Στο Διαγωνισμό αυτό επικεντρώνεται η παρούσα ιστορική έρευνα, της οποίας η σημασία έγκειται αφενός στη βασισμένη σε αρχειακές πηγές δημοσιοποίηση άγνωστων πτυχών της ιστορίας του απόδημου ελληνισμού και αφετέρου στην κατανόηση των σχετικών με την εκπαίδευση προβληματισμών μιας εθνικής ομάδας σε εποχή αργής αλλά προϊούσας παρακμής των παραγόντων που υποστηρίζουν την παρουσία της στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα, όπου είναι ενταγμένη.

ABSTRACT

Towards the end of the second decade, 20th century, the rise of the Egyptian nationalistic movement against the British Colonialism worried the numerous greek community of Egypt, which gradually started to realize that it's future wasn't secure anymore. In this situation the "Kinotis" of Mansura which represented a thriving greek community in the egyptian hinterland announced an Educational Competition its topic being the direction that the elementary education of the Greek-Egyptians should follow, in order to contribute substantially to their adjustment to the new facts. The Educational Group of Egypt received this action positively. As a matter of fact the founder of the "Protipo" school, Mr. A. Marselos, participated in the competition with an extensive manuscript, where he presented his opinion in detail concerning common language, curriculum etc. In this Competition is centered the present historic research, whose importance lays on the publication of unknown historical folds of migrant Greeks as well as on the understanding of questionings concerning the education of an ethnic unit in an era of slow but steady decline of the factors supporting its presence in the socioeconomic environment in which is part of.

Το 1919 η Μανσούρα, ένα μεγάλο εμπορικό κέντρο στην ενδοχώρα της Αιγύπτου με περίοπτη θέση στο δεξί Δέλτα του Νείλου, αριθμούσε 60.000 κατοίκους. Ανάμεσά τους ζούσαν 3.000 περίπου Έλληνες πάροικοι [\[i\]](#) οργανωμένοι σε Κοινότητα. Η «Ελληνική Κοινότητα Μανσούρας» (στο εξής ΕΚΜ) λειτουργούσε ως «κρατικός μηχανισμός» όσον αφορά στις αγαθοεργίες, την υγεία, την εκπροσώπηση της παροικίας απέναντι στις επίσημες αρχές και την εκπαίδευση. Την εποχή εκείνη η ΕΚΜ που βρισκόταν σε φάση οικονομικής ανάκαμψης και διοικητικής αναδιοργάνωσης, βίωνε έντονα τις ανησυχίες της παροικίας σχετικά με το μέλλον, ανησυχίες που πηγάζαν από τη σταδιακή ισχυροποίηση της ιθαγενούς αστικής τάξης, την επίταση του ανταγωνισμού ανάμεσα στις ξένες παροικίες και, και, κυρίως, από την ανάπτυξη του αιγυπτιακού εθνικού κινήματος κατά της βρετανικής αποικιοκρατίας, που είχε σημειώσει ιδιαίτερη έξαρση το 1919. Μάλιστα, στη Μανσούρα κατά το διάστημα Μαρτίου - Απριλίου 1919 οι Έλληνες είχαν ζήσει δραματικές στιγμές. Για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση, οι ιθύνοντες της ΕΚΜ, αφενός στράφηκαν προς τη μητρόπολή τους, την Ελλάδα, επιδιώκοντας τη στήριξή της στις επερχόμενες δυσκολίες και αφετέρου προσπάθησαν να ενισχύσουν το κύρος της Κοινότητας και τη συνοχή της παροικίας αναμιγνυόμενοι σε γενικές υποθέσεις των Αιγυπτιωτών και συσπειρώνοντας τους παροίκους γύρω από τον Κοινοτικό πυρήνα [\[ii\]](#). Παράλληλα, εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην εκπαίδευση, εκτιμώντας ότι αποτελούσε τρόπο για να προσαρμοστεί η παροικία στην αλλαγή των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών.

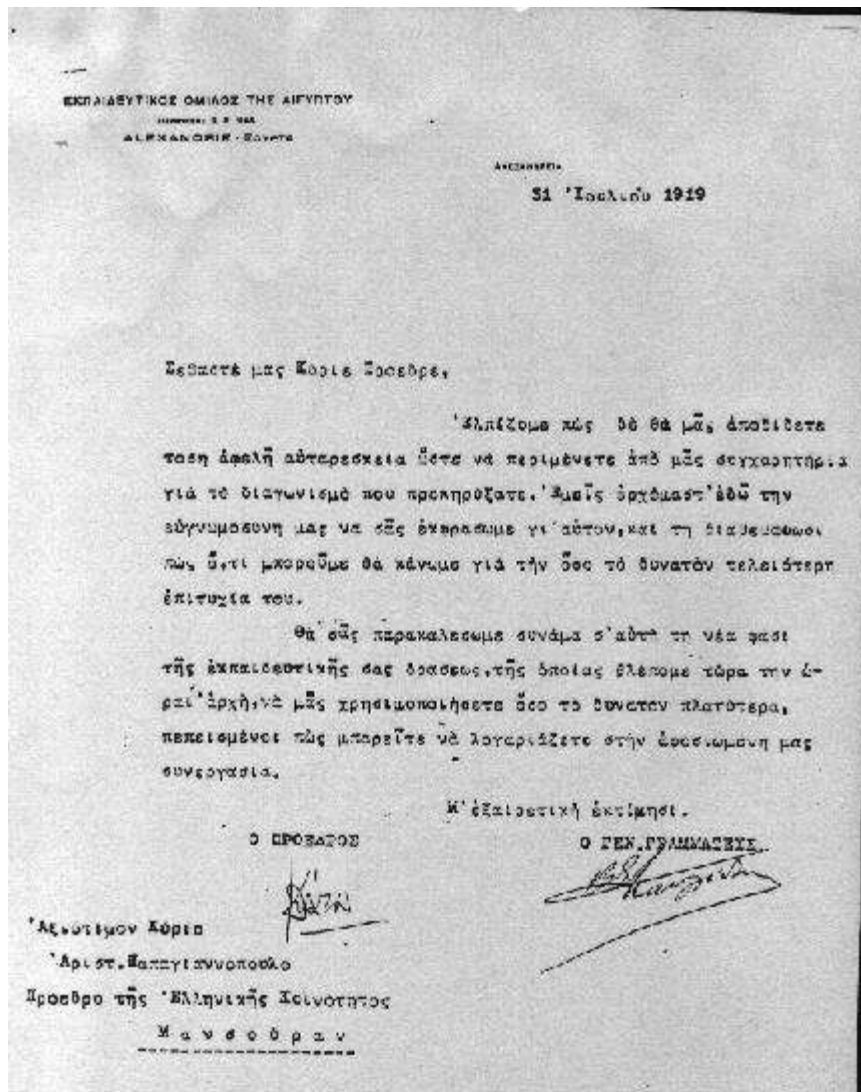
Άλλωστε, και γενικότερα, οι Αιγυπτιώτες τότε αντιμετώπιζαν την εκπαίδευση, ως μηχανισμό που μπορούσε να αναστείλει τη βαθμιαία επιδείνωση της κοινωνικοοικονομικής τους θέσης [\[iii\]](#). Το ενδιαφέρον τους αποδεικνύεται από τη διαρκή επέκταση του ελληνικού εκπαιδευτικού δικτύου στην Αίγυπτο [\[iv\]](#), αλλά και από τους προβληματισμούς που γεννούσαν διαξιφισμούς στην αιγυπτιώτικη παροικία σχετικά με τη σκοπιμότητα της κλασικής εκπαίδευσης, την ενδεδειγμένη γλώσσα διδασκαλίας και την ανταγωνιστικότητα των ελληνικών σε σχέση με τα άλλα ξένα σχολεία της Αιγύπτου. Αποτέλεσμα των προβληματισμών αυτών ήταν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες σε τρία Κοινοτικά σχολεία (στο Ζαγαζίκ με πρωτεργάτη τον Ιορδάνη Ιορδανίδη, στο Καφρ ελ Ζαγιάτ με τον Αθανάσιο Μαρσέλο και στη Μανσούρα με τον Χρήστο Κωναπή), η λειτουργία του Πρότυπου Σχολείου στο Καφρ ελ Ζαγιάτ και στη συνέχεια στην Αλεξάνδρεια, καθώς και η συγκρότηση του Εκπαιδευτικού Ομίλου Αιγύπτου (στο εξής ΕΟΑ) από μια ομάδα διανοούμενων που πίστευαν στην αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης των Αιγυπτιωτών μέσα από την έμφαση στη στοιχειώδη εκπαίδευση, την προσαρμογή στις τοπικές συνθήκες και -κυρίως- την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο (Εκπαιδευτικός, 1919, σ. 129-143 / Καρματζός, 1986, σ. 47-51).

Σε αυτό το πλαίσιο, στις 19/2 Ιουνίου 1919 η ΕΚΜ προκήρυξε ένα Εκπαιδευτικό Διαγωνισμό [Πράξη Μεικτής Επιτροπής ΕΚΜ (στο εξής Πρ. Μ.Ε.), 4-6-1919], καλώντας όσους είχαν γνώμη για τα εκπαιδευτικά, κυρίως δασκάλους, να καταθέσουν -με ψευδώνυμα- μελέτες που να αφορούν στη στοιχειώδη εκπαίδευση [\[v\]](#). Στην προκήρυξη, κάτω από τον τίτλο «Διαγωνισμός 1919. Μελέτη επί της εν γένει κατευθύνσεως της εν Αιγύπτω Εκπαιδεύσεως», η ΕΚΜ ορμώμενη από το ότι και το ελληνικό κράτος επιχειρούσε μεταρρύθμιση, επεσήμαινε ότι η ανάγκη «σχολικής ανάπλασης» είχε καταστεί επιτακτική, γιατί οι απόφοιτοι των ελληνικών σχολείων καθυστέρουσαν «εις τον ανταγωνισμόν προς άλλους νέους

ξένων εθνών», όσο ένας πεζός «τρέχων και μη προφθάνων ταχυπορούσαν άμαξαν». Έθετε, λοιπόν, στους διαγωνιζόμενους ερωτήματα που αφορούσαν στο πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας, τη βελτίωση και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε σχέση και με το ρόλο των Κοινοτήτων, καθώς και την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο. Ειδικότερα, για το ζήτημα της γλώσσας φαίνεται ότι η ΕΚΜ -η οποία λίγα χρόνια νωρίτερα, τη διετία 1915-17, είχε εισάγει την «καθομιλουμένη» σε όλες τις τάξεις του επτατάξιου τότε σχολείου της, μεταρρύθμιση που είχε αποτύχει λόγω ισχυρής αντίδρασης του παροικιακού κοινού- προσέβλεπε μέσω του Διαγωνισμού σε μια επιστημονικά διατυπωμένη άποψη, που θα απαντούσε στους προβληματισμούς της και θα υποστήριζε τις όποιες αποφάσεις της.

Η απήχηση της προκήρυξης ήταν μεγάλη. Πολλά δημοσιεύματα, μερικά μάλιστα πρωτοσέλιδα, στον Τύπο σχολίασαν θετικά την πρωτοβουλία της Κοινότητας Μανσούρας. Για παράδειγμα, ο Ταχυδρόμος συνέχαιρε την έμπνευση της ΕΚΜ, ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα, επισημαίνοντας ότι ήταν εξασφαλισμένη η συμβολή των δασκάλων, εφόσον παρόμοιοι ήταν και οι σκοποί του Διδασκαλικού Συνδέσμου. Στο ίδιο κλίμα η Εφημερίς τόνισε την εξαιρετική σημασία του Διαγωνισμού και σχολίασε θετικά το ότι οι μελετητές μπορούσαν να εκφέρουν ελεύθερα γνώμη (Ανώνυμος, Ταχυδρόμος 4/17-7-1919, σ. 1 / Ανώνυμος, Ταχυδρόμος, 5/18-7-19, σ. 1 / Ανώνυμος, Εφημερίς 5/18-7-1919, σ. 1). Παράλληλα, η ΕΚΜ δέχθηκε συγχαρητήριες επιστολές από άλλες Κοινότητες, όπως οι Κοινότητες Αλεξανδρείας και Χαρτούμ [Αρχείο Ελληνικής Κοινότητος Μανσούρας (στο εξής ΑΕΚΜ), Φ. 10].

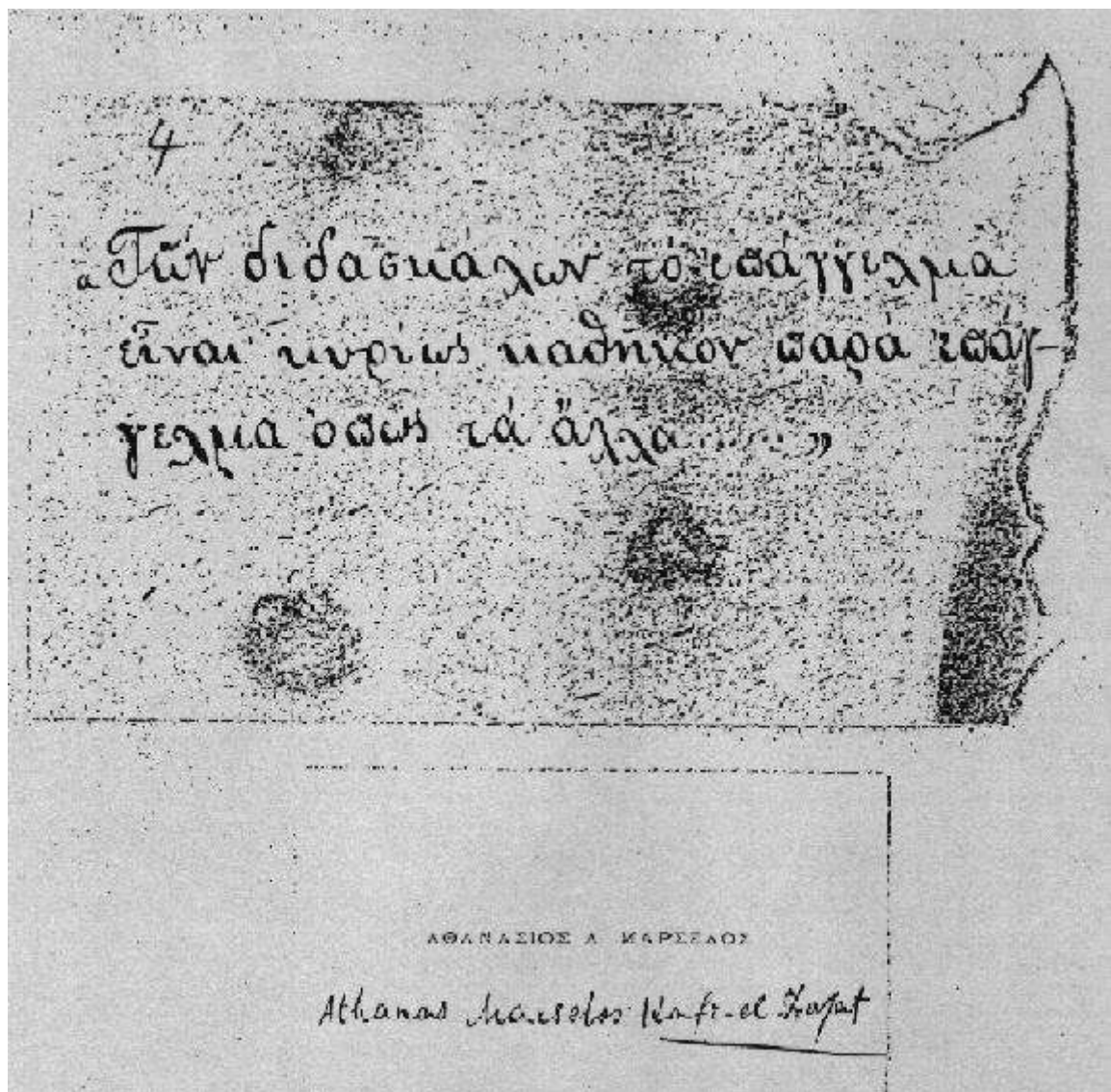
Θετικότερα αντιμετώπισε το γεγονός και ο ΕΟΑ, ο οποίος ίσως είχε συμβάλλει στη σύλληψη της ιδέας όπως συνάγεται από σχετική επιστολή του, όπου εκφράζει ευγνωμοσύνη για την προκήρυξη του Διαγωνισμού, βεβαιώνει ότι θα κάνει ό,τι μπορεί για την επιτυχία του και ζητά από την ΕΚΜ να τον χρησιμοποιήσει «όσον το δυνατόν πλατύτερα» υπολογίζοντας στην αφοσιωμένη του συνεργασία (ΑΕΚΜ, Φ. 10).



Ο ενθουσιασμός του ΕΟΑ μπορεί να αποδοθεί στο ότι ο Διαγωνισμός συνδεόταν άμεσα με τις μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, αφορούσε στη στοιχειώδη εκπαίδευση, στόχευε στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις τοπικές ανάγκες και έδινε τη δυνατότητα να πραγματοποιθούν κάποιες μεταρρυθμιστικές προτάσεις, όπως η εισαγωγή της δημοτικής, που δεν εφαρμοζόταν ακόμη στα αιγυπτιώτικα σχολεία. Αν μια Κοινότητα εφήρμοζε στο σχολείο της μια άλλη πρακτική, τότε και άλλες θα πείθονταν να ακολουθήσουν. Τέλος, σε ένα άρθρο υπό την υπογραφή «Εκπαιδευτικός» στο περιοδικό Γράμματα, όπου εκφράζονταν οι ιδέες του ΕΟΑ, ανιχνεύουμε τα βαθύτερα αίτια αυτής της επιδοκιμασίας. Κατά τον αρθρογράφο, ο Διαγωνισμός που χαρακτηριζόταν σημαντικότερος ακόμη και από την ίδρυση του ίδιου του ΕΟΑ, ήταν αδιάφορο αν θα έδινε «τίποτε το σημαντικό και το γενναίο», που θα μπορούσε «να επιδράση καθοριστικά επάνω στις τύχες της εκπαιδεύσεώς μας». Σημασία είχε ότι «η φωνή της διαμαρτυρίας και ο μεταρρυθμιστικός ζήλος» προερχόταν από μια Κοινότητα, ότι δηλαδή όχι μόνο πρόσωπα, αλλά και υπεύθυνα σωματεία που αντιπροσώπευαν κοινωνικά σύνολα, αισθάνονταν την ανάγκη της εκπαιδευτικής αλλαγής. Άλλωστε, «η αναγνώριση των κακώς κειμένων» ήταν «μια σημαντική πρόοδος προς τη διόρθωσή τους» και αποτελούσαν εγγύηση για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό μέλλον (Εκπαιδευτικός, 1919, σ. 139-140).

Ανάμεσα στον ΕΟΑ και την ΕΚΜ φαίνεται ότι προϋπήρχε κάποια σχέση, γεγονός που συνάγεται από την αλληλογραφία της Κοινότητας [\[vi\]](#), αλλά και από μια σειρά επιλογών της για το 1919, όπως η ενίσχυση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οριστική εφαρμογή της μεικτής φοίτησης, η λειτουργία Νυχτερινής Σχολής, η διοργάνωση διαλέξεων που παραπέμπει ευθέως στον Κανονισμό του ΕΟΑ, καθώς και οι προτάσεις για κατάργηση των εξετάσεων και για λειτουργία 7ης τάξης με πρόγραμμα χωρίς αρχαία ελληνικά και βαρύτητα στις ξένες γλώσσες [Πράξη Διοικούσης Επιτροπής ΕΚΜ (στο εξής Πρ. Δ.Ε.) 15-2-1919, 13/26-2-1919, 24/6-2-1919 / Πρ. Μ.Ε. 26-3-1919, 4-6-1919] [\[vii\]](#). Άλλωστε, στο Προεδρείο του Διοικητικού Συμβουλίου της ΕΚΜ το 1919 βρίσκονταν άτομα θετικά διακείμενα στην ιδέα μιας μεταρρύθμισης: Πρόεδρος ήταν ένας προοδευτικός γιατρός [\[viii\]](#), Αντιπρόεδρος ένας πλούσιος κτηματίας με μεγάλο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά, ενώ Γραμματέας και Ταμίας δύο δικηγόροι δεκτικοί σε επιλογές που θα καθιστούσαν την εκπαίδευση περισσότερο ανταγωνιστική και, επομένως, θα συνέβαλαν στην κατοχύρωση του μέλλοντος της παροικίας [\[ix\]](#).

Παρακινημένος από αυτή τη συγκυρία, ο Αθανάσιος Μαρσέλος, ιδρυτής του Πρότυπου Σχολείου, αποφάσισε να συμμετάσχει στο Διαγωνισμό με ένα εκτενές χειρόγραφο 73 σελίδων υπό τον τίτλο «Των διδασκάλων το επάγγελμα είναι κυρίως καθήκον παρά επάγγελμα, όπως τα άλλα» [\[x\]](#).



Την εποχή εκείνη, καλοκαίρι του 1919, το Πρότυπο Σχολείο, το οποίο είχε ιδρύσει ο Μαρσέλος στο Καφρ ελ Ζαγιάτ μετά την αποχώρησή του από το Κοινοτικό σχολείο της περιοχής, λόγω των σφοδρών αντιδράσεων που είχε συναντήσει (Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών, 1920, Φ. 51.3 / Σουλογιάννης, 1986), είχε διαγράψει ήδη 1 1/2 χρόνο λειτουργίας[xi]. Μάλιστα, στα εγκαίνιά του -όπου είχε δρομολογηθεί και η ίδρυση του ΕΟΑ- είχαν παραστεί και κάποιοι Κοινοτικοί από τη Μανσούρα (των οποίων δεν έχουν σωθεί τα ονόματα), γεγονός που μας ωθεί να υποθέσουμε ότι είχαν οικοδομήσει προσωπική επαφή με τον Μαρσέλο, από την οποία ίσως ενθαρρυμένος ο τελευταίος αποφάσισε να συμμετάσχει στο Διαγωνισμό. Ακόμη, ο Μαρσέλος θα πρέπει να ενημερωνόταν για το πείραμα εισαγωγής καθομιλουμένης στο σχολείο της Μανσούρας κατά τη διετία 1915-17 (Παπαδημητρίου, 2001, σ. 135-143), πείραμα που εκτυλισσόταν παράλληλα με τη δική του μεταρρυθμιστική απόπειρα στο Κοινοτικό σχολείο του Καφρ ελ Ζαγιάτ[xii].

Σίγουρο είναι πως ο τίτλος της εργασίας του Μαρσέλου έχει αντληθεί αυτούσιος από την προκήρυξη του Διαγωνισμού, γεγονός που αποκαλύπτει μια πρόθεση για ευνοϊκή αντιμετώπιση της μελέτης του. Είναι, επίσης, χαρακτηριστικό ότι, ενώ ο Μαρσέλος γράφει στη δημοτική, στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιεί απλή καθαρεύουσα. Η επιλογή αυτή προδίδει μια διάθεση να προσδώσει

επισημότερο τόνο στο κείμενο και μέσα από την αποδεδειγμένη γνώση της καθαρεύουσας να εξανεμίσει τη δυσπιστία και να εξασφαλίσει ευνοϊκή διάθεση απέναντι στη δημοτική, αποδεικνύοντας ότι δεν αποτελεί φανατικό οπαδό της, αλλά την υποστηρίζει, γιατί ενδιαφέρεται για την πρόοδο των μαθητών και την εφαρμογή της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Άλλωστε, και ο Δελμούζος στη μελέτη του «Το πρότυπον Δημοτικών Σχολείων και οι επικριταί του» χρησιμοποιεί την καθαρεύουσα [\[xiii\]](#). Στην ίδια λογική ανάγεται και το ότι ο Μαρσέλος υπερασπίζεται τις μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα και δηλώνει πως ακολουθεί το επίσημο πρόγραμμα του 1913, ώστε να ενισχύσει τις απόψεις του με την εγκυρότητα των κρατικών επιλογών. Γράφει ο ίδιος χαρακτηριστικά, σε φυλλάδιο που εξέδωσε ο ΕΟΑ: «Ο Όμιλος μας εδώ δεν εφευρίσκει νέα προγράμματα, ούτε νέα συστήματα [...] είναι απλός εφαρμοστής ή καλύτερα εκτελεστής, για πράγματα και προγράμματα κι' ιδέες παιδαγωγικές παλιές πολύ για πιο πολιτισμένους λαούς, κι αναγνωρισμένες τώρα επίσημα στην Ελλάδα. Ο Όμιλος δεν έρχεται να χαλάση καθεστώτα, ούτε να πειραματισθῇ· ακολουθεί δρόμο χαραγμένο από το κράτος...» (Μαρσέλος, 1919, σ. 15). Επιπλέον, δεν προβαίνει σε προτάσεις σχετικά με την εσωτερική οργάνωση του σχολείου, παρότι ήδη στο Πρότυπο καινοτομούσε εφαρμόζοντας ένα σύστημα αυτοδιοίκησης [\[xiv\]](#). Προφανώς, δεν ήθελε να ξενίσει τους συγκεντρωτικούς Κοινοτικούς της Μανσούρας, που αντιπροσώπευαν μια συντηρητική παροικία της ενδοχώρας της Αιγύπτου όπου, μάλιστα, η φιλελεύθερη ατμόσφαιρα και η ανάπτυξη μαθητικών πρωτοβουλιών που είχε επικρατήσει τη διετία της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας 1915-17, είχαν χαρακτηριστεί στη συνέχεια ως απειθαρχία και έλλειψη ηθικής διαπαιδαγώγησης (Παπαδημητρίου, 2001, σ. 142). Ο Μαρσέλος θεώρησε σκόπιμο να θέσει ως προτεραιότητα και να εστιάσει την εργασία του γύρω από αυτό που τον ενδιέφερε πρώτιστα, δηλαδή την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο· μετά από αυτό, πίστευε, θα ακολουθούσαν και άλλες μεταρρυθμίσεις.

Οπωσδήποτε, η γλωσσική μεταρρύθμιση ήταν γενικότερα για τους οπαδούς του εκπαιδευτικού δημοτικισμού ο βασικός στόχος και η αναγκαία προϋπόθεση για την αναγέννηση του σχολείου και, επομένως, της κοινωνίας, εφόσον μόρφωση, γλώσσα και αστική πρόοδος ήταν στη σκέψη τους απόλυτα αλληλοεξαρτώμενα αιτήματα (Λαμπράκη-Παγανού, 1997, σ. 491 / Φραγκουδάκη, 1977, σ. 25). Επιπλέον, για τους αιγυπτιώτες δημοτικιστές το αίτημα για διδασκαλία στη μητρική γλώσσα σε ένα σχολείο με στόχο την κοινωνική χρησιμότητα των γνώσεων, συναρτιόταν άμεσα και με την επιβίωση της παροικίας τους, αφού θα συντελούσε αποφασιστικά στην προσαρμογή της στις απαιτήσεις των καιρών. Όμως, για μια μεγάλη μερίδα συντηρητικών παροίκων τα αρχαία ελληνικά και η καθαρεύουσα, αντιπροσώπευαν αξίες ιερές (Trimi-Kirou, 1996, σ. 392), εφόσον μάλιστα με τις αναγωγές τους στο ένδοξο παρελθόν συντελούσαν στη διασφάλιση ενός προσώπου με κύρος για την ελληνική παροικία (Παπαδημητρίου, 2001, σ. 45-56)· άλλωστε, «οι γλώσσες αποτελούν τις πιο συνειδητές διαδικασίες της κοινωνικής μηχανικής, καθώς η συμβολική τους σπουδαιότητα υπερβαίνει την πραγματική χρήση τους» (Hobsbawh, 1994, σ. 159) [\[xv\]](#).

Το αίτημα για εισαγωγή της δημοτικής στα σχολεία συναντούσε, λοιπόν, σφοδρή αντίδραση. Ο Μαρσέλος στη μελέτη του κατηγοριοποιεί τους «αντιπάλους» της δημοτικής σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ανήκουν οι πλέον εμπαθείς, οι αμαθείς ή ημιμαθείς άνθρωποι που βρίσκουν μεγαλείο σε ό,τι δεν

εννοούν. Στη δεύτερη, άνθρωποι μορφωμένοι αλλά δούλοι προλήψεων, που εναντιώνονται στη δημοτική με αληθοφανή επιχειρήματα, όπως η απειλή διάσπασης της εθνικής ενότητας, το ότι δεν έχει Γραμματική κτλ. Τέλος, στην τρίτη ανήκουν άνθρωποι λογικοί -εδώ, φαίνεται, κατατάσσει και τα μέλη της Κοινότητας Μανσούρας, οι οποίοι παρότι υφίστανται την επίδραση της γλωσσικής προκατάληψης, επειδή ενδιαφέρονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, είναι πρόθυμοι να αναγνωρίσουν τα αίτια της κακής της κατάστασης. Σε αυτούς συνιστά να μελετήσουν με ψυχραιμία τις απόψεις του Φωτιάδη, του Ροΐδη, του Γιαννίδη, του Φωτεινού, του Τριανταφυλλίδη, του Ίδα, του Δελμούζου, του Γληνού, καθώς και τα Δελτία του Εκπαιδευτικού Ομίλου και του Υπουργείου Παιδείας.

Απαντώντας, λοιπόν, στους εχθρούς του Δημοτικισμού, ο Μαρσέλος ξεκινά τη μελέτη του με τη διαπίστωση ότι τα αιγυπτιώτικα σχολεία, παρότι είναι «ελεύθερα... υπολείπονται κατά πολύ» από τα σχολεία του ελληνικού κράτους, που τα δεσμεύουν «χίλιοι περιορισμοί, οικονομικά μέσα, γραφειοκρατία, διοικητική ιεραρχία κ.λ.π.». Χαρακτηριστικό της κατάστασης είναι το ότι τα νέα Αναγνωστικά «ούτε πέρυσι, ούτε φέτος, ούτε μετά από 2-3 έτη θα εισαχθούν». Συνεχίζει υποστηρίζοντας τη δημοτική γλώσσα, στην οποία επανέρχεται σε ιδιαίτερο κεφάλαιο στο τέλος με τίτλο «Ολίγαι σκέψεις διά την εισαγωγήν της Δημοτικής μας γλώσσης εις τα Δημοτικά Σχολεία μας».

Εἶναι οὖν διὰ τὴν εἰσαγωγὴν τῆς Δημο-
κράτειας ἡμετέρας εἰς τὰ Δημοτικὰ ἔξοχα μας.

• Η πρώτη αγωγή αν γίνει το πρώτο or προπάλιν 'όργανο, και
το ξυδι της πρώτης.

* Un locuitor este rădăcină (delexion) furcător năi țigănoare, rădăcină
pe unu deșimara, la o dată urotătoare în mureșor năi țigănoare
expresia).

Αποδείχθηκε ότι η αναπόσπαστη σύνδεση των κοινών όρων
δίνει το ίδιο αποτέλεσμα με την προηγούμενη περίπτωση, ότι
μια επί της ιδιότητας και διάταξη αειβαλή και αυτή γενεαλογική
(ήτοι η ίδιου ή πατρικής ή μητρικής γενεάς και της αναπαραγωγής
αυτών ή της φύτευσης/όχις δια της φυσικής επιλογής των ανδρών, με
αποτέλεσμα.

[illegible]

Δύο είναι τα βασικά του επιχειρήματα: το πρώτο αφορά στην εθνική ενότητα, εφόσον η καθαρεύουσα είναι «ανίκανος να εκφράση τους πόθους, τα όνειρα και την συνείδησιν της φυλής, είναι αδύνατον ν' αποτελέσει κατάλληλον όργανον της εθνικής μας ενότητος», ενώ «εθνικήν πραγματικήν μόρφωσιν μόνον με την Δημοτικήν γλώσσαν δυνάμεθα να αποκτήσωμεν, διότι αυτή... είναι το μάλλον χειροπιαστόν τεκμήριον της εθνικής μας γνησιότητος». Το δεύτερο είναι παιδαγωγικής φύσεως και αφορά στην παιδική ψυχοσύνθεση, εφόσον κατά τον Μαρσέλο είναι θεμελιώδης παιδαγωγικός νόμος να διδάσκονται τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα, γιατί η καθαρεύουσα «τα περιπλανά εις ωκεανόν αοριστίας και αμφιβολίας. Η λεξιθηρία παραβλέπουσα τα πράγματα, ή απογυμνώνουσα αυτά της παραστατικότητός των... στρεβλώνει τον νουν υποβοηθεί την επιπολαιότητα, τον μηχανισμόν, εξασθενεί την κρίσιν». Θεωρεί, λοιπόν, αναγκαίο να εισαχθεί η δημοτική σε όλο το Δημοτικό και την τριετή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ η καθαρεύουσα να διδάσκεται από την Ε' τάξη μια ώρα την εβδομάδα εμπειρικά, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να την κατανοούν. Έτσι, οι μαθητές θα αγαπήσουν το σχολείο, το δάσκαλο και το βιβλίο και «θα ανατείλη εποχή ευτυχισμένη διά τα σχολεία μας», πεποίθηση που ενισχύουν και τα αποτελέσματα του Δελμούζου στο Βόλο. Στην προσπάθεια αυτή, σημαντικό θεωρεί το ρόλο των δασκάλων, οι οποίοι

με οδηγό το γλωσσικό τους αίσθημα, τα Αναγνωστικά, τις οδηγίες του Υπουργείου και θεωρητικές μελέτες θα απορρίπτουν ό,τι αντιαισθητικό και θα κρατούν τα δόκιμα στοιχεία. Όσο για τις αντιρρήσεις τους, θα υποσκελιστούν «διά της μελέτης, της πείρας και της αγάπης προς το τιμημένον επάγγελμα, το οποίον θα εξυψώσει ο δάσκαλος ανυψωνόμενος αυτός πρώτος».

Στη συνέχεια της μελέτης του, ο Μαρσέλος εξετάζει τα ερωτήματα του Διαγωνισμού με βασικό άξονα την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της αιγυπτιακής κοινωνίας, την ενίσχυση της στοιχειώδους εκπαίδευσης και την αντικατάσταση του Ελληνικού Σχολείου στις Κοινότητες του εσωτερικού της Αιγύπτου από ένα τριετές (ή καλύτερα τετραετές) «Συμπληρωματικό Σχολείο» που θα απευθυνόταν στην πλειονότητα των μαθητών. Μετά την Α' τάξη του οι λίγοι που θα ακολουθούσαν Γυμνασιακές σπουδές, θα συνέχιζαν -μετά από εξετάσεις- στην Αλεξάνδρεια ή το Κάιρο. Το Συμπληρωματικό θα είχε πρακτική, ιδίως εμπορική, κατεύθυνση, ενώ τα αρχαία κείμενα θα διδάσκονταν από μετάφραση, ώστε να μην υπογραμμίζεται η γλωσσική μορφή τους αλλά η μορφωτική αξία του περιεχομένου τους [xvii]. Οι θέσεις αυτές του Μαρσέλου εκφράζουν την αστική αντίληψη, όπως είχε διατυπωθεί στα αψήφιστα νομοσχέδια του 1913, σύμφωνα με τα οποία η εκπαίδευση θα έπρεπε να προσαρμοστεί στις ανάγκες της κοινωνίας [xviii]. Πρώτη εφαρμογή αυτών των αντιλήψεων στην Αίγυπτο είχε κάνει ο Ι. Ιορδανίδης στο Ζαγαζίκ, ιδρύοντας Αστικό Σχολείο στη θέση του Ελληνικού. Μάλιστα, η προσπάθειά του περιγράφεται αναλυτικά στο ίδιο άρθρο των Γραμμάτων, στο οποίο επαινείται τόσο η προκήρυξη του Διαγωνισμού της ΕΚΜ. Ο Ιορδανίδης το 1919 ήταν τεχνικός σύμβουλος του ΕΟΑ και δεν είναι, ασφαλώς, συμπτωματική η έκδοση από τον ΕΟΑ, ακριβώς το ίδιο έτος, ενός φυλλαδίου με τίτλο «Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Τσιριμώκου» (Εκπαιδευτικός, 1919, σ. 133-139 / Σταυρίδη-Πατρικίου, 1988, σ. 194).

Στη συνέχεια, ο Μαρσέλος παραθέτει τις απόψεις του για το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού και του Συμπληρωματικού σχολείου. Επισημαίνουμε ότι στα προγράμματα που προτείνει, αλλά και γενικότερα στις απόψεις που διατυπώνει σχετικά με τη διδασκαλία των μαθημάτων, βρίσκουμε πολλά κοινά με τις προτάσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου, όπως διατυπώθηκαν στο Υπόμνημά του προς το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο της Δημοτικής Εκπαιδευσεως [xviii]. Ειδικότερα, για το πρόγραμμα του Δημοτικού ο Μαρσέλος ως βάση προτείνει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του 1913 με σχετικές προσαρμογές, ώστε να ανταποκρίνεται στις τοπικές ανάγκες. Συγκεκριμένα:

Ωρολόγιον Πρόγραμμα του εξαταξίου Δημοτ. Σχολείου

Μαθήματα	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'	-
Θρησκευτικά	-	-	1	2	2	2	7
Ελληνική γλώσσα - (Ανάγνωσις)	6	6	5	4	4	4	29
Ελληνική γλώσσα (Γραμ.-Ορθογραφία)	1/2	1/2	1	2	2	2	9
Ελληνική γλώσσα (Εκθέσεις)	1/2	1/2	2	2	2	2	8
Πραγματογνωσία	3	3	-	-	-	-	6
Φυσιογνωσία	-	-	2	2	2	2	8

Ιστορία	-	-	2	2	2	2	8
Γεωγραφία	-	2	2	2	2	2	8
Αριθμητική	3	3	3	3	3	3	18
Γεωμετρία	-	-	-	-	1	1	2
Γυμναστική	2	2	2	2	2	2	12
Ωδική	2	2	2	2	2	2	12
Χειροτεχνία	2	2	2	2	2	2	12
Καλλιγραφία	-	-	1	1	1	2	5
Ιχνογραφία	2	2	2	2	2	2	12
Γαλλικά	4	4	3	3	2	2	18
Αραβικά			4	4	3	3	14
Σύνολο	25	27	34	35	37	38	196

Για το ωρολόγιο πρόγραμμα του Συμπληρωματικού ο Μαρσέλος προτείνει:

Ωρολόγιον Πρόγραμμα τριταξίου Συμπληρωμ. Σχολείου

Μαθήματα	Ζ΄	Η΄	Θ΄	Άθρ. ωρών
Θρησκευτικά	1	2	-	
Ελληνική γλώσσα - Ανάγνωσις	4	4	4	12
Ελληνική γλώσσα - Εκθέσεις	1	1	1	3
Ελληνική γλώσσα- Ορθ. - Γραμματ.	3	-	-	3
Ελληνική γλώσσα- Γραμματολογία	-	1	1	2
Φυσιογνωσία - Φυσ. Πειραματική	2	-	-	2
Φυσιογνωσία - Ανθρωπ. Υγιεινή	1	-	-	1
Φυσιογνωσία -Βοτ.-Ζωολ.- Ορυκτ. - Γεωλ.	1	1	1	3
Φυσιογνωσία-Χημ.-Εμπορευματολογία	1	2	3	6
Ιστορία	2	2	2	6
Γεωγραφία	2	2	2	6
Αριθμ. Πρακτική	3	-	-	3
Γεωμετρία	1	-	-	1
Αριθμ. Εμπορική	-	3	2	5
Λογιστική	-	3	4	7
πολιτική Οικονομία	-	-	2	2
Γαλλικά	3	3	3	9
Αγγλικά	3	3	3	9
Αραβικά	3	3	3	9
Ιχνογραφία	2	2	2	6
Χειροτεχνία	2	2	2	6
Δακτυλογραφία	-	1	1	2
Ωδική	2	2	2	6
Γυμναστική	1	1	1	3
Ολικόν ωρών εβδομαδιαίως	38	38	39	115

Ιδιαίτερες ρυθμίσεις στο πρόγραμμα του Συμπληρωματικού αφορούσαν στα κορίτσια, τα οποία προβλεπόταν για λόγους υγιεινής να εργάζονται λιγότερο και να μην παρακολουθούν Αραβικά, Πολιτική Οικονομία, Εμπορική Αριθμητική και Λογιστική, αλλά Οικιακή Οικονομία, Νοσηλευτική, Παιδονομία, Στοιχειώδη Παιδαγωγική και πολλή χειροτεχνία. Όλα αυτά, βέβαια, σε ένα μεικτό και στις δύο βαθμίδες σχολείο, πρακτική που επιβαλλόταν για οικονομικούς αλλά και παιδαγωγικούς λόγους, εφόσον εκεί τα αγόρια γίνονταν ευγενικότερα και γενναιότερα και τα κορίτσια θετικότερα και ανδρικότερα. Ακόμη, ο Μαρσέλος έκρινε απαραίτητη την ίδρυση δύο Ανώτερων Παρθεναγωγείων στην Αλεξάνδρεια και το Κάιρο, με πρόγραμμα όχι κλασικό αλλά μορφωτικό και προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Στη μελέτη του Μαρσέλου περιλαμβάνονται, επίσης,, αναλυτικά οι προτάσεις του γσχητικά με τη μέθοδο διδασκαλίας (θεωρεί βασικό το ρόλο του δασκάλου, ο οποίος πρέπει να χαρακτηρίζεται από αγάπη και ευσυνειδησία, να αυτενεργεί, να μη διδάσκει δογματικά αλλά διαλογικά και να εξατομικεύει τη διδασκαλία του) και την οργάνωση της εκπαίδευσης των Αιγυπτιωτών (θεωρεί απαραίτητο αφενός να τεθεί υπό τον έλεγχο του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας και αφετέρου να συγκροτηθεί από αντιπροσώπους των Κοινοτήτων ένα Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, με κύριο μέλημα να κάνει την εκπαίδευση των Αιγυπτιωτών ενιαία και ομοιόμορφη). Στις απόψεις αυτές, που αξίζουν ιδιαίτερης ανάλυσης, ο περιορισμένος χώρος μιας εισήγησης σε Συνέδριο, δε μας επιτρέπει να επεκταθούμε.

Κλείνοντας, σημειώνουμε ότι η μελέτη που κατέθεσε ο Μαρσέλος για το Διαγωνισμό της Κοινότητας Μανσούρας το καλοκαίρι του 1919 δεν είχε τύχη. Η κριτική επιτροπή του Διαγωνισμού, που είχε συγκροτηθεί από εξέχοντα μέλη της αιγυπτιακής εκπαιδευτικής ιεραρχίας[xix] 2 ½ χρόνια αργότερα, το Φεβρουάριο του 1922, βράβευσε τρεις άλλες μελέτες[xx]. Στην έκθεσή της δε γίνεται καμία αναφορά στην εργασία του Μαρσέλου. Αλλά και ο ίδιος ο Μαρσέλος δε φαίνεται να έδειξε ενδιαφέρον για την πορεία του Διαγωνισμού. Ίσως γιατί απορροφήθηκε από τη μεταφορά του Πρότυπου στην Αλεξάνδρεια, ίσως γιατί η αλλαγή στο Διοικητικό Συμβούλιο της Κοινότητας Μανσούρας το 1921 έβαλε τροχοπέδη στις ελπίδες του ή και γιατί εκτίμησε ως μη φιλικά διακείμενα προς τον ΕΟΑ τα μέλη της κριτικής επιτροπής. Άλλωστε, ο Διαγωνισμός του 1919 ήταν γέννημα της ανανεωτικής ατμόσφαιρας που επικρατούσε στην Κοινότητα Μανσούρας με τη συγκεκριμένη σύνθεση στο Διοικητικό Συμβούλιο της και κάτω από την επιρροή του ΕΟΑ και τις μεταρρυθμίσεις του βενιζελισμού στην επίσημη ελλαδική εκπαιδευτική πολιτική. Όταν κρίθηκαν οι μελέτες, το Φεβρουάριο του 1922, η ήττα του Βενιζέλου το 1920 και το διαγραφόμενο στον ορίζοντα άδοξο τέλος του Μικρασιατικού πολέμου είχαν διαφοροποιήσει την ατμόσφαιρα και πολλοί Αιγυπτιώτες, οι οποίοι αρχικά είχαν συμπλεύσει με τον ΕΟΑ για λόγους πολιτικής (όπως ο Παλαιολόγος Γεωργίου, Γενικός Διευθυντής των σχολείων της ΕΚΑ και πρώτος Πρόεδρος της κριτικής επιτροπής)[xxi], στην πορεία άλλαξαν πλευρά. Ένας άλλος άνεμος φυσούσε πλέον στην ελληνική παροικία της Αιγύπτου και κατ' επέκταση στη Μανσούρα, όπου ο κλασικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης το 1922 έφθασε σε τέτοιο βαθμό, ώστε να προκαλεί αντιδράσεις. Ενδεικτικές είναι οι επίσημα καταγεγραμμένες διαμαρτυρίες για τον υψηλό μισθό του τότε διευθυντή του σχολείου της Μανσούρας, ο οποίος δίδασκε αρχαία σε 6-7 παιδιά, από τα οποία κανένα δεν

επρόκειτο να ακολουθήσει ανώτερες κλασικές σπουδές (Απολογισμός ΕΚΜ του έτους 1922, 1923).

Επιπλέον, η ΕΚΜ ίσως δυσανεκτήθηκε από το ότι η κριτική επιτροπή έκρινε ως μη σημαντικό το ζήτημα της έλλειψης ανταγωνιστικότητας των ελληνικών σχολείων σε σχέση με τα ξένα. Το ζήτημα αυτό όμως, πέρα από εκφρασμένη θέση της στην προκήρυξη του Διαγωνισμού -θέση που είχε επικροτηθεί από τους οπαδούς της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης- αποτελούσε και καίριο πρόβλημα το οποίο η Κοινότητα όφειλε να επιλύσει, προκειμένου να επιβιώσει το σχολείο της και μέσω αυτού η παροικία που αντιπροσώπευε. Η τοποθέτηση αυτή, λοιπόν, της κριτικής επιτροπής, αλλά και η γενικότερη θεωρητική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων στις βραβευμένες μελέτες, φαίνεται ότι την οδήγησαν σε αδιαφορία για τα αποτελέσματα του Διαγωνισμού. «Αι θεωρητικάί γνώμαι δεν ωφελούν μόναι, άνευ προσαρμογής προς την επιτακτικήν ανάγκην των πραγμάτων», επεσήμανε χαρακτηριστικά, ο Πρόεδρος της ΕΚΜ σε ομιλία του το 1932 αναφερόμενος στο Διαγωνισμό (Ανώνυμος, 1932, σ. 132).

Όπως, λοιπόν, είχε προβλέψει ο αρθρογράφος των Γραμμάτων το 1919, τίποτε δεν προέκυψε από το Διαγωνισμό [\[xxii\]](#). Μάταια, λοιπόν, δαπανήθηκε το ποσό για τα βραβεία επεσήμαναν χαρακτηριστικά οι ελεγκτές της οικονομικής διαχείρισης της Κοινότητας Μανσούρας για το 1922 (Απολογισμός ΕΚΜ του έτους 1922, 1923). Στα χρόνια που ακολούθησαν η Κοινότητα Μανσούρας αναζήτησε μόνη της λύσεις στους εκπαιδευτικούς προβληματισμούς της, εφαρμόζοντας ένα ιδιότυπο πρόγραμμα, στο οποίο συνδυάζονταν οι πρακτικές γνώσεις (εμπορική εκπαίδευση - γλωσσομάθεια) με την κλασική μόρφωση. Εξακολούθησε, ακόμη, να διοργανώνει διαλέξεις παιδαγωγικού περιεχομένου. Ανάμεσα σε άλλους επιφανείς απιδεαγωγούς της εποχής (όπως ο Ε. Ππανούτσος), το βήμα των Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων Μανσούρας τίμησε και ο Α. Μαρσέλος, ο οποίος σε διάλεξη με θέμα «Σχολείον και σπίτι» επανήλθε στην ανάγκη συνεργασίας σχολείου - οικογένειας και εναρμόνισης της εκπαίδευσης με τις τοπικές ανάγκες και εξέφρασε τη χαρά του, γιατί βρισκόταν «μεταξύ Παροικίας προηγμένης εις φιλομουσίας και φιλοπατρίας αισθήματα» (Π.Π., 1927).

ΠΗΓΕΣ -ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΡΧΕΙΑ

Αρχείο Ελληνικής Κοινότητας Μανσούρας : Πρακτικά Συνεδριάσεων Διοικούσης Επιτροπής ΕΚΜ 1893-1906 / 1906-1911 / 1917-1921 / 1921-1928.

Πρακτικά Συνεδριάσεων Μικτής Επιτροπής 1913-1920 / 1920-24.

Πρακτικά Γενικών Συνελεύσεων 1914-1952. Φάκελοι: 10, 12, 63.

Απολογισμοί Χρήσεων - Λογοδοσίες και Εκθέσεις Πεπραγμένων: 1914-1927.

Εσωτερικός Κανονισμός Κοινοτικού Σχολείου Μανσούρας 1921 [βλ. Παπαδημητρίου Π. (2001), Η εκπαίδευση στις ελληνικές παροικίες της Αιγύπτου. Το παράδειγμα των Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων Μανσούρας (1860-1940), Διδ. Διατριβή, τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών (Αθήνα), σ. 383-391].

Δευτερογενές Αρχείο Μανσούρας (Ε.Λ.Ι.Α.).

Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών : 1920 : Φάκελος, 51.3.

ΤΥΠΟΣ

Ανώνυμος, Η προκήρυξη του Διαγωνισμού, εφ. Ταχυδρόμος, 4/17-7-1919, σ. 1.

Ανώνυμος, «Η Εκπαιδευσίς μας εν Αιγύπτω», εφ. Ταχυδρόμος, 5/18-7-1919, σ. 1.

Ανώνυμος, Η προκήρυξη του Διαγωνισμού, εφ. Εφημερίς, 5/18-7-1919, σ.1.

(βλ. επίσης, ανάλογες δημοσιεύσεις στις εφ. Εμπρός 7/20-7-1919, Κλειώ 3/16-7-1919, Εφημερίς 7/20-7-1919).

Ανώνυμος (Ιούνιος-Ιούλιος 1932), «Από τας αλησμονήτους εορτάς των σχολείων μας», Γλαυξ, Β' (στ'), σσ. 131-141.

Γλαυκωπίδης Ιωάννης Κ., «Το ζήτημα των αναγνωστικών», εφ. Ταχυδρόμος, 27-1-1925.

Δελμούζος Α. (1911), «Το πρότυπον Δημοτικόν Σχολείον και οι επικριταί του», ΔΕΟ, Α', σσ. 14-52.

Εκπαιδευτικός (Ιούλιος-Σεπτέμβριος 1919), «Η Εκπαιδευτική μας Κίνηση στην Αίγυπτο», Γράμματα, Ε' (40), σσ. 129-143.

Ελληνική Κοινότης Μανσούρας, «Ανακοινωθέν», εφ. Εφημερίς, 23/5-2-1920.

Η Σύνταξις (1931), «Αι δηλώσεις του Υπουργού της Παιδείας Κου Παπανδρέου αποκλειστικώς διά τα Παναιγύπτια - Αι εργασίαι του Α' Διδασκαλικού Συνεδρίου», Παναιγύπτια, 15, σσ. 2-3.

Π.Π., «Εις τας Επαρχίας. Εκ Μανσούρας», εφ. Κλειώ, 13-3-1927.

Πρόγραμμα Δημοτικού Σχολείου, Ανώτερου Παρθεναγωγείου και Διδασκαλείου κοριτσιών, Υπόμνημα του Εκπαιδευτικού Ομίλου προς το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (1912), ΔΕΟ, Β', σσ. 203-263.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδριτσάκης (χ.χ.), Ιστορία της Ελληνικής Κοινότητας Μανσούρας, τ. 1ος, 1834-1920.
- Δημαράς Α. (1994) Εκπαιδευτικός Όμιλος, Κατάλογος μελών 1910-1927. Σύνθεση-Περιγραφή-Εκτιμήσεις (Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας).
- (1986), «Από τις σχολικές στις μαθητικές κοινότητες. Εξέλιξη ή παρεξήγηση ενός θεσμού», Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, Αθήνα 1/5-10-84, τ. Β' (Αθήνα, εκδ. ΙΑΕΝ), σ. 497-501.
- Διακοφωτάκης Ι. (1973), Ιστορία της Ελληνικής Παροικίας Καφρ-ελ-Ζαγιάτ 1865-1972, τομ. Α' (Αλεξάνδρεια, Έκδ. Κέντρο Ελληνικών Σπουδών).
- Hobsbawn E. J. (1994), Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα, (Αθήνα, εκδ. Μ. Καρδαμίτσας).
- Καρματζός Π. (καλοκαίρι 1986), Απόπειρες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε ελληνικά σχολεία της Αιγύπτου, Νεοελληνική Παιδεία, έτος 2, τχ. 6, σ. 47-51.
- Λαμπράκη-Παγανού Αλεξάνδρα (χειμώνας 1997), Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και οι μεταρρυθμίσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, Φιλολογος, 90 (ΚΑ'), σσ. 482-496.
- Μαρσέλος Α.(1919), Συνεργασία Σπιτιού και Σχολείου, (Αλεξάνδρεια, Δημοσιεύματα του Εκπαιδευτικού Ομίλου της Αιγύπτου).
- Παπαδημητρίου Π. (2001), Η εκπαίδευση στις ελληνικές παροικίες της Αιγύπτου. Το παράδειγμα των Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων Μανσούρας (1860-1940), Διδ. Διατριβή, τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών (Αθήνα).
- (2002), Η Ελληνική Κοινότητα Μανσούρας κατά το 1919 και η αντίδρασή της στην έξαρση του αιγυπτιακού εθνικού κινήματος, υπό δημοσίευση στα Ανάλεκτα, εκδ. Πατριαρχείου Αλεξανδρείας.
- Σουλογιάννης Ε. (1980), Οι πρώτες ανησυχίες των Ελλήνων της Αιγύπτου για το μέλλον τους στη χώρα διαμονής τους (1919), Παρνασσός, τ. 22, σσ. 413-423.
- (Ιουν-Ιουλ.1986), «Το σχολείο μας του Καφρ ελ Ζαγιάτ (1915-18)», εφ. Αιγυπτιώτης, σ. 1.
- (1999), Η θέση των Ελλήνων στην Αίγυπτο, Αθήνα, εκδ. Δήμος Αθηναίων.
- Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ. (1988), Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο, (Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο).
- (1999), Γλώσσα, Εκπαίδευση και Πολιτική (Αθήνα, εκδ. Ολκός).
- Τσίρκας Στ. (19712), Ο Καβάφης και η εποχή του (Αθήνα, εκδ. Κέδρος).

Trimi-Kirou Ekaterini (1996), *Kinotis Grecque d' Alexandrie: Sa politique éducative (1843-1932)*, Doctorat Nouveau Régime, Université des Sciences Humaines de Strasbourg, (Strasbourg).

Φιλιππίδης Δ.(1920), «Το πρότυπο Σχολείο του Καφρ-Ζαγιάτ και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος της Αιγύπτου», στο: Αιγυπτιακόν Ημερολόγιον, (Αλεξάνδρεια, εκδ. Ηρ. Ν. Λαχανοκάρδης, Τύποις Κασιμάτη και Ιωνά), σσ. 92-97.

Φραγκουδάκη Ά. (1977), Ο Εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Ιωάννινα, Επιστημονική επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής, Δωδώνη: Παράρτημα αρ.10).

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

[i] 1.500 με ελληνική υπηκοότητα και ίσως άλλοι τόσοι ακόμη χωρίς ελληνική υπηκοότητα· στο περιθώριο της παροικίας υπήρχαν, επίσης, πολλοί ομόδοξοι ετερογενείς, κυρίως Συρορθόδοξοι.

[ii] Τα γεγονότα αυτά «κατέστησαν έτι δραματικήν την θέσιν των Ελλήνων και εκλόνισαν το ηθικόν των» (Γ. Ανδριτσάκης (χ.χ.), Ιστορία της Ελληνικής Κοινότητος Μανσούρας, τ. 1ος, 1834-1920, σ. 69). Για την ελληνική παροικία της Μανσούρας κατά το 1919 και την αντίδραση της ΕΚΜ στην έξαρση του αιγυπτιακού εθνικισμού βλ. Γ. Παπαδημητρίου (2002), «Η Ελληνική Κοινότητα Μανσούρας κατά το 1919 και η αντίδρασή της στην έξαρση του αιγυπτιακού εθνικού κινήματος» (υπό δημοσίευση στα Ανάλεκτα, εκδ. Πατριαρχείου Αλεξανδρείας) Γενικότερα για την αντίδραση των Ελλήνων στην ανάπτυξη του αιγυπτιακού εθνικού κινήματος βλ. Ε. Σουλογιάννης (1980), Οι πρώτες ανησυχίες των Ελλήνων της Αιγύπτου για το μέλλον τους στη χώρα διαμονής τους (1919), Παρνασσός, τ. 22, σσ. 413-423.

[iii] Σχετικά με την επιδείνωση αυτή βλ. Στ. Τσίρκας (19712), Ο Καβάφης και η εποχή του (Αθήνα, εκδ. Κέδρος).

[iv] Είναι χαρακτηριστικό ότι τα 34 ελληνικά σχολεία με τους 5.622 μαθητές του 1907, αυξήθηκαν σε 46 με 8.177 μαθητές το 1912-13, και σε 57 με 11.949 μαθητές το 1927-28 [Σουλογιάννης Ε. (1999), Η θέση των Ελλήνων στην Αίγυπτο (Αθήνα, εκδ. Δήμου Αθηναίων), σ. 127].

[v] Οι μελέτες θα έφεραν στην πρώτη σελίδα κάποιο ρητό ή φράση και θα συνοδεύονταν από σφραγισμένο φάκελο, ο οποίος θα περιείχε το ονοματεπώνυμο και τη διεύθυνση του συγγραφέα.

[vi] Για παράδειγμα, ΑΕΚΜ Φ. 63, Επιστολή ΕΟΑ προς ΕΚΜ, 5-8-1919: Ο ΕΟΑ χαιρετίζει την εισαγωγή της ζωντανής γλώσσας του ελληνικού λαού στη δημοτική εκπαίδευση ως το πιο «ρηξικέλευθο ίσως νομοθετικό κατόρθωμα από τη σύστασι του ελευθέρου Βασιλείου».

[vii] Σύμφωνα με τον Κανονισμό του ο ΕΟΑ θα προσπαθούσε «να επιτύχη τον σκοπό του με διαλέξεις, μαθήματα, περιοδικά, εφημερίδες, με πρότυπα σχολεία, με ίδρυσι παιδαγωγικών μουσείων, με συνέδρια διδασκαλικά και με κάθε άλλο κατάλληλο μέσο». Προσθέτουμε ότι ήδη από το τέλος του 1917-18 σε Γενική Συνέλευση της ΕΚΜ είχε υπογραμμιστεί ότι η διδασκαλία έπρεπε να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της «νέας παιδαγωγικής» και ότι η εκπαίδευση αποτελούσε προτεραιότητα για την

Κοινότητα, η οποία όφειλε να παρέχει τα καλύτερα μέσα στη νέα γενιά, ενώ είχε προταθεί σύσταση παιδαγωγικού μουσείου και σχολικής βιβλιοθήκης (Γεν. Συνέλευση ΕΚΜ 1/15-7-1918). Ακόμη, απήχηση απόψεων του ΕΟΑ που δημοσιεύθηκαν το 1919 σχετικά με τη σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, η οποία «είναι το μισό της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως», εφόσον «θα δημιουργήσει την καινούργια, την όμορφη κι ευτυχισμένη εποχή για τα σχολεία μας» [Α. Μαρσέλος (1919), Συνεργασία Σπιτιού και Σχολείου, (Αλεξάνδρεια, Δημοσιεύματα του Εκπαιδευτικού Ομίλου της Αιγύπτου, σ. 14], συναντάμε σε Κανονισμό του σχολείου της Μανσούρας για το 1921, όπου αναφέρεται ότι ο δάσκαλος πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς «είτε διά των σχέσεων αυτού, είτε καθιστών ενημέρους περί του τρόπου της αγωγής γραπτώς είτε και διά διαλέξεων προς το κοινόν» (Εσωτερικός Κανονισμός Κοινοτικού Σχολείου Μανσούρας 1921, άρθ. 84).

[viii] Είναι γνωστό ότι κατά την περίοδο 1905-1920 οι γιατροί πρωτοστάτησαν δυναμικά σε πρωτοβουλίες γλωσσοεκπαιδευτικού χαρακτήρα. Δεν είναι τυχαίο ότι στην Αίγυπτο από τα 17 ιδρυτικά μέλη του ΕΟΑ, τα 9 ήταν γιατροί [Ρ. Σταυρίδη-Πατρίκιου, (1999), Γλώσσα, Εκπαίδευση και Πολιτική (Αθήνα, εκδ. Ολκός), σ. 148-165].

[ix] Ο Πρόεδρος της ΕΚΜ Αριστοτέλης Παπαγιαννόπουλος είχε υποβάλλει το 1903 αίτημα μαζί με τον τότε Υπ/ξενο Μανσούρας Α. Σακτούρη για εισαγωγή εμπορικής εκπαίδευσης στο σχολείο της ΕΚΜ. Στο ίδιο αίτημα επανήλθε το 1908, ενώ το 1911 εισηγήθηκε την κατάργηση των εξετάσεων. Επί Προεδρείας του έγινε η εισαγωγή καθομιλουμένης το 1915-17. Αργότερα, το 1923, συνέστησε στην ΕΚΜ, να ιδρύσει Εμπορική Σχολή, ώστε οι μαθητές να μην προσφεύγουν στα ξένα σχολεία «όπου προπηλακίζονται» (Πρ. Δ.Ε. 8/21-6-1908, 23-5-1911, 17-3-1923). Επισημαίνουμε ότι ήταν γιατρός και είχε σπουδάσει στο Παρίσι· είναι πιθανό, λοιπόν, να σχετιζόταν με μέλη του ΕΟΑ, τα οποία είχαν, επίσης, σπουδάσει στο εξωτερικό. Αντιπρόεδρος της ΕΚΜ το 1919 ήταν ο Παναγιώτης Σερεμέτης, ο οποίος δώρισε στην Κοινότητα το 1925 μεγάλο οικόπεδο 25 στρεμμάτων, όπου οικοδομήθηκαν τα Ελληνικά Εκπαιδευτήρια Μανσούρας. Γραμματέας της ΕΚΜ ήταν ο δικηγόρος Ιωάννης Γουριώτης, ο οποίος ήταν πιθανό να αποδεχόταν την εισαγωγή της δημοτικής στο σχολείο της ΕΚΜ, αν πειθόταν ότι έτσι θα δινόταν δυνατότητα στους νέους να προσαρμοστούν στην αλλαγή των συνθηκών, όπως συνάγεται από δύο υπομνήματά του προς το Υπουργείο Εξωτερικών της Ελλάδας ακριβώς το καλοκαίρι του 1919, στα οποία πρότεινε τρόπους για να κατοχυρωθεί το μέλλον των Ελληνικών Κοινοτήτων της Αιγύπτου και τόνιζε ιδιαίτερα το ρόλο που θα μπορούσε να παίξει η εκπαίδευση στη διαδικασία αυτή (Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών : 1920 Φ. 51.3. Υπομνήματα Ιωάννη Γουριώτη με τίτλο «Μια άποψις του κοινοτικού μας ζητήματος» και «Το πρόβλημα των εν Αιγύπτω ελληνικών κοινοτήτων»). Άλλωστε, ο Ι. Γουριώτης είχε χορηγήσει το ήμισυ του χρηματικού ποσού των βραβείων για το Διαγωνισμό. Δικηγόρος ήταν και ο Ταμίας της ΕΚΜ Αριστοτέλης Παπαδάκης, συνδρομητής των Γραμμάτων και στενός φίλος του Προέδρου (Δευτερογενές αρχείο Μανσούρας, Επιστολή Α. Παπαδάκη 29-1-1917). Στο Διοικητικό Συμβούλιο της ΕΚΜ μετείχαν επίσης, ως Σύμβουλοι οι Μιχαήλ Μπαμίχας, Νικήτας Βλαβιανός και Μάρκος Οικονομίδης (Πρ. Δ.Ε. 15-2-1919). Αυτό το Διοικητικό Συμβούλιο είχε προκύψει από εκλογές στις αρχές του 1919 και είχε αμέσως δείξει ενδιαφέρον για την εκπαίδευση (Βλ. Πρ. Μ.Ε. 7-2-1919: «Ο Πρόεδρος ανέπτυξεν ότι έχομεν καθήκον

πάντες να δείξωμεν ιδιαιτέραν φροντίδα διά τα Σχολεία μας καθιστώντες αυτά όσον δυνάμεθα τελειώτερα και καλύτερον ανταποκρινόμενα εις τας ανάγκας της παροικίας μας» και Πρ. Δ.Ε. 24/6-2-1919: Ο Πρόεδρος συστήνει «όπως η μέριμνα του Συμβουλίου στραφεί ιδιαιτέρως προς την βελτίωσιν των Σχολείων μας»).

[x] Για την ιστορία παραθέτουμε τους τίτλους των υπόλοιπων εννέα μελετών που υποβλήθηκαν στο Διαγωνισμό :

1. Θεού υπηρεσία επιμέλεια των νέων.
2. Μόνον η αληθής Παιδεία... η συγχρόνως και νουν και καρδίαν μορφούσα δύναται να οδηγήση το Έθνος προς τον αληθινόν προορισμόν.
3. Μακράν από την επίπλαστον παιδείαν.
4. Των διδασκάλων το επάγγελμα είναι κυρίως καθήκον παρά επάγγελμα, όπως τα άλλα.
5. Τας εκδόσεις ορώμεν γιγνομένας και των τεχνών και των άλλων απάντων, ου δια τους εμμένοντας τοις καθεστώσιν, αλλά διά τους επανορθούντας και τολμώντας αεί τε κινείν των μη καλώς εχόντων.
6. Primum vivere deinde philosophari.
7. Υπάρχουν μάλιστα και τινές, ευάριθμοι ατυχώς, θεωρούντες υπερβολικάς τας υπέρ των σχολείων ημών δαπάνας. Δεν βλέπουσιν ούτοι ότι η αμάθεια στοιχίζει ακριβώτερον παρά η παιδεία.
8. Ενωμένα τα κλαδιά ούτε καν τα λύγισαν. Χωρισμένα τα κλαδιά κάθε χέρι τάσπασεν. Ενωμένοι ζήσετε δύναμι για νάχητε.
9. Έργα και όχι λόγια.
10. Ex oriente lux et Lux Suprema Lex.

[xi] Το Πρότυπο σχολείο του Μαρσέλου λειτούργησε από το Φεβρουάριο του 1918 έως το 1920 στο Καφρ ελ Ζαγιάτ. Στη συνέχεια, μεταφέρθηκε για το σχολικό έτος 1920-21 στην Αλεξάνδρεια και έκλεισε για οικονομικούς λόγους. Την ίδια χρονιά διαλύθηκε και ο ΕΟΑ. Στο Πρότυπο οι μαθητές διδάσκονταν στη δημοτική, κατασκεύαζαν μόνοι τους κανόνες της γραμματικής, ενώ στις ανώτερες τάξεις μελετούσαν αρχαίους Έλληνες συγγραφείς από δόκιμες μεταφράσεις (Παλαμά, Βάρναλη κ.ά). Ιδιαίτερη προσοχή δινόταν στις εκθέσεις των παιδιών. Επίσης, δούλευαν στον κήπο και είχαν ώρες για ελεύθερη μελέτη. Βλ. σχετικά: Δ. Φιλιππίδης (1920), «Το πρότυπο Σχολείο του Καφρ-Ζαγιάτ και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος της Αιγύπτου», στο: Αιγυπτιακόν Ημερολόγιον, (Αλεξάνδρεια, Εκδ. Ηρ. Ν. Λαχανοκάρδης, Τύποις Κασσιμάτη και Ιωνά), σσ. 92-97 / Ι. Διακοφωτάκης (1973), Ιστορία της Ελληνικής Παροικίας Καφρ-ελ-Ζαγιάτ 1865-1972, τομ. Α' (Αλεξάνδρεια, Έκδ. Κέντρου Ελληνικών Σπουδών), κεφ. Θ' «Το Πρότυπον Σχολείου Α. Μαρσέλου, Η πρώτη εν Αιγύπτω Εκπαιδευτική Μεταρρύθμισις και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος Αιγύπτου», σ. 104-111. Για τον ΕΟΑ και το σχολείο του Καφρ ελ Ζαγιάτ βλ. και Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου (1988), Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο, (Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο), σ. 103-110.

[xii] Άλλωστε, δύο εκπαιδευτικοί -η Αλεξάνδρα Λαλαούνη και ο Ιωάννης Ράμφος- που είχαν υπηρετήσει στο σχολείο της Μανσοούρας, στη συνέχεια μετακινήθηκαν στο σχολείο του Καφρ ελ Ζαγιάτ. Η Αλ. Λαλούνη που είχε συμβάλλει στην εφαρμογή μιας πρώτης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας τη διετία 1913-15 στο σχολείο της ΕΚΜ, μετείχε και στη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Μαρσέλου, ως διευθυντή του Κοινοτικού σχολείου στο Καφρ ελ Ζαγιάτ. Ο Ι. Ράμφος είχε αντικαταστήσει στη διεύθυνση του Κοινοτικού σχολείου στο Καφρ ελ Ζαγιάτ τον Μαρσέλο κατά το 1917-

18. Οι προστριβές των δύο ανδρών ώθησαν τον Μαρσέλο να παραιτηθεί και να ανοίξει το Πρότυπο Σχολείο. Ο Ράμφος, όμως, πριν μεταβεί στο Καφρ ελ Ζαγιάτ, είχε διατελέσει διευθυντής στο σχολείο της Μανσούρας, όπου επίσης είχε προκαλέσει προστριβές, λόγω της αντίθεσής του με την εισαγωγή καθομιλουμένης στο σχολείο. Βλ. Π. Παπαδημητρίου (2001), Η εκπαίδευση στις ελληνικές παροικίες της Αιγύπτου. Το παράδειγμα των Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων Μανσούρας (1860-1940), Διδ. Διατριβή, τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών (Αθήνα), σ. 135, 140-141.

[xiii] Ο Δελμούζος χρησιμοποιεί την καθαρεύουσα με το επιχείρημα ότι σκοπός του Δελτίου δεν είναι να πει μόνο στα μέλη τι έκανε ο Όμιλος, αλλά και «να φωτίσει όσους για τον ένα ή άλλο λόγο είναι αδιάφοροι για τα εκπαιδευτικά ζητήματα ή θεωρούν άσκοπη την προσπάθειά μας ή έχουν την περίφημη συνήθεια να μη διαβάζουν τίποτε γραμμένο στη γλώσσα που οι ίδιοι μιλούν» [Α. Δελμούζος (1911), «Το πρότυπον Δημοτικόν Σχολείον και οι επικριταί του», ΔΕΟ, Α', σ. 7]. Επισημαίνουμε, επίσης, ότι οι περισσότεροι δημοτικιστές στην Αίγυπτο θεωρούσαν τη μικτή γλώσσα ως απαραίτητο συμβιβασμό, προκειμένου να επιτύχει η μεταρρύθμιση (Σταυρίδη-Πατρικίου, Ο Γ. Σκληρός..., ό.π., σ. 14-15, 90-91).

[xiv] Στο Πρότυπο τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν ψηφίσει ένα Κανονισμό του σχολείου και ρύθμιζαν μόνα τους διάφορα θέματα, οργάνωναν γιορτές, καλούσαν γονείς κτλ. Στην Ελλάδα πρώτη συστηματική εφαρμογή του θεσμού της μαθητικής κοινότητας βρίσκουμε αργότερα (1923-26), με πρωτοβουλία του Αλ. Δελμούζου, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Εφαρμογή του θεσμού δε μαρτυρείται στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου (1908-11), ωστόσο ο Δελμούζος χρησιμοποιεί τον όρο μιλώντας για το σχολείο στο ΔΕΟ στα 1914 [Α. Δημαράς (1986), «Από τις σχολικές στις μαθητικές κοινότητες. Εξέλιξη ή παρεξήγηση ενός θεσμού», Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, Αθήνα 1/5-10-84, τ. Β' (Αθήνα, εκδ. ΙΑΕΝ), σ. 500].

[xv] Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, ότι οι Αιγυπτιώτες ακολουθούσαν τις σχετικές επιταγές της μητροπολιτικής Ελλάδας με πιο αργούς ρυθμούς. Για παράδειγμα, το 1931 παρά το νόμο που επέβαλε να διδάσκεται η δημοτική σε όλο το Δημοτικό, στα σχολεία της Αιγύπτου διδασκόταν η δημοτική μόνο στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού [Η Σύνταξις (1931), «Αι δηλώσεις του Υπουργού της Παιδείας Κου Παπανδρέου αποκλειστικώς διά τα Παναιγύπτια - Αι εργασίαι του Α' Διδασκαλικού Συνεδρίου», Παναιγύπτια, 15, σ. 2-3].

[xvi] Η επιλογή αυτή, άλλωστε, αποτελούσε μια γενικότερη πρόταση των δημοτικιστών, οι οποίοι θεωρούσαν ότι με αυτό τον τρόπο θα προβαλόταν η ενότητα και η συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού [Αλ. Λαμπράκη Παγανού (χειμώνας 1997), Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και οι μεταρρυθμίσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, Φιλολόγος, 90 (ΚΑ'), σ. 490].

[xvii] Πρβλ. και Πρόγραμμα Εκπαιδευτικού Ομίλου 1914, άρθρο 6: «Πρέπει ακόμη να οργανωθούν σχολεία συμπληρωματικά για το λαό...» [Α. Δημαράς (1994) Εκπαιδευτικός Όμιλος, Κατάλογος μελών 1910-1927. Σύνοψη-Περιγραφή-Εκτιμήσεις (Αθήνα, εκδ. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας), σ. 16].

[xviii] Πρόγραμμα Δημοτικού Σχολείου, Ανώτερου Παρθεναγωγείου και Διδασκαλείου κοριτσιών, Υπόμνημα του Εκπαιδευτικού Ομίλου προς το Κεντρικό Εποπτικό Συμβούλιο της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως (1912), ΔΕΟ, Β', σσ. 203-263.

- [xix] Αρχικά, η επιτροπή συγκροτήθηκε από τους Παλαιολόγο Γεωργίου, Κων/νο Αθανασίου και Ιωάννη Γκίκα. Όμως, τα αποτελέσματα καθυστέρησαν λόγω υπεραπασχόλησης και, στη συνέχεια, αναχώρησης για Ελλάδα του Π. Γεωργίου. Τελικά, η ΔΕ τον αντικατέστησε με το διάδοχό του στη διοίκηση του Αβερώνφειου Γυμνασίου, Ι. Πιζάνη, ο οποίος πρότεινε ως πρόσθετο μέλος τον Ν. Τσολεκίδη. Οριστικά η επιτροπή συγκροτήθηκε από τους Ι. Πιζάνη (πρόεδρο), Κ. Αθανασίου, Ι. Γκίκα και Ν. Τσολεκίδη (μέλη) (Ελληνική Κοινότης Μανσούρας, «Ανακοινωθέν», εφ. Εφημερίς, 23/5-2-1920 / Πρ. Μ.Ε. 12/25-2-1921 / Πρ. Δ.Ε. 6/19-3-21 / ΑΕΚΜ Φ. 12, Επιστολή Π. Γεωργίου, 7/20-7-1920).
- [xx] Απένειμε το πρώτο βραβείο των 40 λιρών στον Αθ. Πίσυνο, διευθυντή της Αστικής Σχολής Καΐρου, το δεύτερο των 20 λιρών στον Ι. Γλαυκωπίδη, δάσκαλο στη Ζερβουδάκειο Σχολή στην Αλεξάνδρεια και τον έπαινο στον Ν. Παπαδόπουλο, εκπαιδευτικό στο σχολείο του Πορτ Σάιντ (Πρ. Δ.Ε. 16/29-1-1922: Έκθεσις επιτροπής κριτών).
- [xxi] Άλλωστε, οι δημοτικιστές κάποιες εποχές υπήρξαν ισχυροί παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος (Δημαράς, Εκπαιδευτικός Όμιλος..., ό.π., σ. 57-58).
- [xxii] Εκτός ίσως από το ότι οι βραβευμένες μελέτες στάλθηκαν στο Υπουργείο Παιδείας στην Αθήνα (Πρ. Δ.Ε. 12/25-2-1922), ενώ μέρος της βραβευμένης εργασίας του Ι. Γλαυκωπίδη που αφορούσε στην ανάγκη ενίσχυσης της θετικής παιδείας στα Δημοτικά, δημοσιεύθηκε σε εφημερίδα λίγα χρόνια αργότερα (Γλαυκωπίδης, 1925).

**Σχολές του ευρύτερου Ελληνισμού επί Τουρκοκρατίας : «Η Αυθεντική Ακαδημία
Βουκουρεστίου»**

Δημήτριος ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ

Υπ. Διδάκτωρ Παν/μιου Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το 1679 ιδρύθηκε στο Βουκουρέστι ελληνικό σχολείο. το οποίο ονομάστηκε «Ακαδημία του Αγίου Σάββα», «Λύκειο», «Αυθεντική ή Ηγεμονική Ακαδημία». Στην πρώτη φάση πνευματικός οδηγός της σχολής υπήρξε η νεοαριστοτελική σκέψη του Θεόφιλου Κορυδαλέας καθώς οι πρώτοι δάσκαλοι της σχολής, ο Αντώνιος Σεβαστός Κυμινήτης και ο Χρυσάνθος Νοταράς, υπήρξαν μαθητές του. Το 1690 ιδρύθηκε τυπογραφείο.

Όλοι οι Φαναριώτες ηγεμόνες της Βλαχίας συνέβαλαν με μεταρρυθμίσεις στην εύρυθμη λειτουργία και άνθιση της σχολής. Με το χρυσόβουλο του 1776 δόθηκε νέα πνοή στην Ακαδημία. Δημιουργήθηκαν πέντε συνολικά τάξεις που κάθε μια διαρκούσε τρία χρόνια. Ως έτος εγγραφής ορίστηκε το έβδομο έτος της ηλικίας των μαθητών. Αυξήθηκε ο αριθμός των διδασκόντων και τα μαθήματα χωρίστηκαν σε τρεις κύκλους: Τα γραμματικά, τα εγκύκλια, και των ξένων γλωσσών. Δάσκαλοι της Ακαδημίας υπήρξαν σημαντικοί λόγιοι της εποχής.

Στις αρχές του 19^{ου} αι., με τις παροτρύνσεις του Ιγνατίου Ουγγαροβλαχίας, θεσπίστηκε νέος κανονισμός με συγκεκριμένες οδηγίες- διατάξεις για την έναρξη σχολικού έτους, τους δασκάλους, τον τρόπο διδασκαλίας, την διδακτέα ύλη, για τους μαθητές, τις εξετάσεις, την διάρκεια του σχολικού έτους. Τα μαθήματα χωρίζονταν σε τρεις ομάδες – κύκλους: Τις Επιστήμες, τη Φιλολογία και τις ξένες γλώσσες. Αγοράστηκαν από το εξωτερικό τεχνικός εξοπλισμός και όργανα για την καλύτερη εκμάθηση της Φυσικής και Χημείας. Στις ξένες γλώσσες διατηρήθηκε η παράδοση της σχολής. Καινοτομία αποτέλεσε ότι οι εξετάσεις γινόντουσαν ενώπιον κοινού. Το Λύκειο εγκατέλειψε την ακραιφνώς Βαλκανική του δομή και άρχισε να εξευρωπαϊζεται.

Απώτερος στόχος της Ακαδημίας ήταν να επιστρέψουν οι Μούσες - μετά την μεγάλη περιπλάνηση τους στην Ευρώπη- στον Όλυμπο και τον Παρνασσό, την παλιά τους κατοικία.

ABSTRACT

A Greek school was established in Bucharest in 1679, under the name of “ St. Savva’s Academy”, “ Lycee”, “Authoritative or Hegemonic Academy”. Initially, the school adopted the spiritual guidance of the neo- aristotelic school of thought, as

Antonios Sevastos Kiminitis and Chrysanthos Notaras - the first teachers of the school - were its former students. A printing office was established in 1690

All the Phanariote leaders of Vlachia made a great contribution to the harmonious operation and flourishing of the school by means of reforms. The Academy was given a fresh impetus with the 1776 golden bull. In all five classes were created, each of which lasted five years. Students were eligible for enrolment at the age of seven. The number of teachers increased and the subjects

Taught were divided into three circles - categories : Grammar, General education and foreign Languages. Eminent contemporary scholars taught at the Academy.

Under the exhortation of Ignatio of Hungary – Vlachia, a new regulation was enacted at the beginning of the 19th century, which introduced specific instructions – provisions regarding the beginning of the school year, the teachers, the teaching methods, the curriculum, the students, the examination and the duration of the school year. The subjects were divided into three groups: Science, Literature and foreign Languages. Technical equipment and instruments were purchased from abroad to facilitate the learning of Physics and Chemistry. Regarding foreign languages, the school 's tradition was maintained. The fact that examinations were held in public was an indisputable innovation. The Lycee abandoned its pure Balkan structure and became more European- oriented. The Academy's ulterior purpose / aim was the return of the Muses to Olympus and Parnassos – their former residence – after their long peregrination around Europe.

Ο ελληνορουμανικής καταγωγής πρίγκιπας Σερμπάν Καντακουζηνός ίδρυσε το 1679 στο Βουκουρέστι ελληνικό σχολείο που επωνομάστηκε Λύκειο. Επίσης «...αι δε ανώτεροι σχολαί Ιασίου και Βουκουρεστίου από του τέλους έτι του ΙΖ' αιώνος ωνομάζοντο «αυθεντικάί», ταυτόν ειπείν ηγεμονικάί, ακαδημαίαι. » (Γεδεών, 1976, σ.228), επειδή οι ηγεμόνες των Παρίστριων Ηγεμονιών ίδρυσαν και στήριξαν την Ακαδημία Βουκουρεστίου. Δίδεξαν μεγάλοι δάσκαλοι του Γένους όπως ο Λάμπρος Φωτιάδης που επί της σχολαρχίας του η Ακαδημία γνώρισε ημέρες άνθισης, ο μετέπειτα σχολάρχης Κωνσταντίνος Βαρδάλαχος, ο Ιώσηπος Μοισιόδακας, ο Μανασσής Ηλιάδης, ο Γρηγόριος Κωνσταντάς, ο Δωρόθεος Πρώιος, ο Νεόφυτος Δούκας, ο Βενιαμίν ο Λέσβιος, ο Γεώργιος Γεννάδιος, ο Στέφανος Κομμητάς, και ένα πλήθος άλλων δασκάλων (Ευαγγελίδου, 1992, σ. 401 - 410).

Τα μαθήματα γινόντουσαν στην μονή του Αγίου Σάββα, εξού και «Ακαδημία του Αγίου Σάββα» (ΥΔΡΙΑ, 1980, σ.362), ενώ υπήρχε παράρτημα της σχολής στην μονή του Αγίου Γεωργίου όπου ένας δάσκαλος δίδασκε - Λατινικά και Ρουμανικά - τη ντόπια γλώσσα (Ευαγγελίδου, 1992, σ.388).Το 1690 ο ηγεμόνας της Βλαχίας ελληνοιστής Κωνσταντίνος Μπρινκοβεάνου ίδρυσε το τυπογραφείο του Βουκουρεστίου. Το τυπογραφείο υπήρξε το απαραίτητο στοιχείο για την συγκρότηση, τον εξοπλισμό και την πλήρη ανάπτυξη της σχολής.

Στην πρώτη φάση πνευματικός οδηγός της σχολής υπήρξε ο Θεόφιλος Κορυδαλέας και η νεοαριστοτελική σκέψη, καθώς οι πρώτοι δάσκαλοι της σχολής ήταν ο

μαθητής του, Τραπεζούντιος, Αντώνιος Σεβαστός Κυμινήτης (1630-1702) (Πολυζωίδου Α., 1991 σ.206) και ο Κορίνθιος, μαθηματικός και αστρολόγος, Χρύσανθος Νοταράς, της γενιάς των Νοταράδων που σπούδασε στην Πατριαρχική σχολή και έτρεφε ιδιαίτερο σεβασμό στο δάσκαλό του, Σεβαστό Κυμινήτη. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η νεοαριστοτελική σκέψη που πρέσβευε ο Κορυδαλέας, ήταν προδρομική της νεώτερης σκέψης και άντεξε ως τα χρόνια του Διαφωτισμού. Τούτο έγινε διότι ο Καρυδαλεύς όπως και ο δάσκαλός του Cremonini είχαν από νωρίς ξεχωρίσει τη Φιλολογία από τη Θεολογία και τη Θρησκεία.

Η δεύτερη φάση της Ακαδημίας περιλαμβάνει την περίοδο 1716-1805. Μετά το 1716 το ηγεμονικό αξίωμα στην Βλαχία το έπαρναν ως εκπρόσωποι του Σουλτάνου, Φαναριώτες και όχι πλέον οι Βογιάροι . η κυρίαρχη δυναστεία της Βλαχίας. Τα γεγονότα αυτά συνέβαλαν στην άνθιση της Ακαδημίας. Ο μετατεθείς το 1716 από τη Μολδαβία εις Βλαχία ηγεμόνας Νικόλαος Μαυροκορδάτος βρήκε μια ήδη ακμάζουσα σχολή στο Βουκουρέστι. Καινοτομία θεωρείται η προσπάθεια του ηγεμόνα να διαδοθεί το έργο του Πλάτωνα. Ο φίλος του Νικολάου Γεώργιος Τραπεζούντιος ο Χρυσόγονος, δάσκαλος στην Σχολή του Βουκουρεστίου, δίδασκε στα 1726, Πλάτωνα. Συγκεκριμένα το έργο “Κρίτων κα την επόμενη χρονιά “Φαίδων”. «...είναι η πρώτη φορά στην ιστορία της νεώτερης γραμματείας μας κατά την οποία όχι μόνο εξάιρεται το έργο του Πλάτωνα, αλλά γίνεται προσπάθεια και να διαδοθεί...» (Αγγέλου, 1985, σ. 68) Επί ηγεμονίας του γιού του, Κωνσταντίνου Μαυροκορδάτου εισήχθησαν στην σχολή η ιταλική και η τουρκική γλώσσα. Όλοι οι φαναριώτες ηγεμόνες συνέβαλαν στην εύρυθμη λειτουργία της σχολής.

Κατά την οκταετία (1774-1782) της ηγεμονίας του Αλέξανδρου Υψηλάντη, παππού του εθνεγέρτη έγιναν σημαντικές μεταρρυθμίσεις στο Λύκειο του Βουκουρεστίου που υποβοηθήθηκαν από τις πολιτικές εξελίξεις καθώς από το 1774 οι Παρίστριες περιοχές (Μολδαβία- Βλαχία) μπήκαν υπό την προστασία των Ρώσων χωρίς να διαταραχθεί η επικυριαρχία των Τούρκων. Από τη μεταρύθμιση του 1774 απουσίαζαν η Αστρολογία, ενώ η Γεωμετρία και η Αριθμητική εντάχθηκαν στα Μαθηματικά. Προστέθηκαν τα μαθήματα Χημεία(«Χημική»), Φυσική Ιστορία, Μεταφυσική, Λογική, Μυθολογία, Αρχαιολογία, Ιχνογραφία. Το νέο καταστατικό της σχολής εκδόθηκε το 1776 με χρυσόβουλο του Αλέξ. Υψηλάντη. Ο αριθμός των δασκάλων που θα δίδασκαν στην σχολή ανήρχετο στους εννέα . Κατανέμονταν ανάλογα με τα μαθήματα, σε δύο δασκάλους των ελληνικών («γραμματικών»), από ένας για τα Μαθηματικά, τη Φυσική, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τη Θεολογία και τρεις για κάθε μια από τις ξένες γλώσσες ιταλικά, γαλλικά, λατινικά.

Τα μαθήματα χωριζόντουσαν σε τρεις κύκλους. Τα γραμματικά, τα εγκύκλια, και τις διαλέκτους (ξένες γλώσσες). Στην σχολή οριζόντουσαν σύμφωνα με το χρυσόβουλο πέντε τάξεις. Κάθε τάξη διαρκούσε τρία χρόνια.

- Στην Πρώτη τάξη εδιδάσκοντο μαθήματα γραμματικής για αρχάριους και λίγα λατινικά. «είτα αρχή ποιήσθαι και της λατινίδος φωνής».
- Η Δευτέρα τάξης ασχολείτο με τα ελληνικά και λατινικά.

- Η Τρίτη τάξης μελετούσε την ρητορική, την ποίηση και την ηθική του Αριστοτέλη, και την γαλλική και την ιταλική διάλεκτο. Επίσης ασκείτο στην ελληνική και την λατινική.
- Η Τετάρτη τάξη ασχολείτο με την Αριθμητική την Γεωμετρία, την Ιστορία και την Γεωγραφία.
- Στην Πέμπτη και τελευταία τάξη οι μαθητές διδάσκοντο Φυσική και Αστρονομία.

Απαιτούντο εννιά χρόνια σπουδών για τα Γραμματικά και εγκύκλια μαθήματα και έξη χρόνια για τα επιστημονικά, με αφετηρία όμως το έβδομο έτος της ηλικίας. Το μέλλον των αποφοίτων μπορούσε να ήταν πολιτικό ή εκκλησιαστικό. Ο αριθμός των δασκάλων που θα δίδασκαν στην σχολή ανήρχετο στους εννέα. Από τις Ηγεμονίες ξεκίνησε ως καινοτομία, η ανάγκη -με την οποία ευθυγραμμίστηκαν όλες οι μεγάλες σχολές- του καταμερισμού της διδασκαλίας σε ειδικότητες, τη προτροπή του Δημήτρη Καταρτζή ο οποίος στα μέσα του 1780 παρατηρεί ότι «Δε διδάσκονται στα σκολιά μας όλαις η μάθησες από πολλούς δασκάλους και ξεχωριστούς σε μιά μιά»(Αγγέλλου, 1975, σ. 319).

Τα μαθήματα γινόντουσαν πρωί και απόγευμα. Το πρόγραμμα της σχολής περιελάμβανε ομαδικό εκκλησιασμό. μελέτη ως την ώρα των μαθημάτων. διδασκαλία μαθημάτων . μελέτη και συζήτηση. μεσημβρινό φαγητό. σωματική άσκηση. απογευματινά μαθήματα. βραδινό φαγητό. ήσυχη ελεύθερη ώρα. βραδινή προσευχή στην εκκλησία και μετά αποχώρηση στους θαλάμους (Αγγέλλου, 1975, σ. 323).

Τα Μαθηματικά και η Φυσική ήταν τα μαθήματα με τα οποία ο Διαφωτισμός αντιπάλεψε την άρχουσα τάξη. Στο πρόγραμμα της σχολής κατείχαν σημαντική θέση πολύ πριν τον 19ο αι. και αυτό οφείλεται στην γεωγραφική θέση του Βουκουρεστίου σε σχέση με την Ευρώπη, στην κληρονομιά που άφησαν ο Σεβαστός Κυμινήτης και ο Χρύσανθος Νοταράς, αλλά και στην αρχική θέση των Φαναριωτών υπέρ του διαφωτισμού που κράτησε ώσπου να εκδηλωθούν οι αντιδράσεις τις εκκλησίας. Καινοτομία επίσης αποτελούν η εισαγωγή στο σχολικό πρόγραμμα της Ιστορίας και της Γεωγραφία.

Μετά το θάνατο του Λ. Φωτιάδη (+1805) και με την έκρηξη του Ρωσοτουρκικού πολέμου 1806 - παρατηρήθηκαν σημάδια παρακμής της Σχολής.

Το 1810 είναι έτος αναδιοργάνωσε της Σχολής.Τον θρόνο του Μητροπολίτη Ουγγροβλαχίας Δοσίθεου ,που εκδιώχθηκε, ανέλαβε ο Ιγνάτιος. Τον διορισμό επικύρωσε η Σύνοδος της Εκκλησίας της Ρωσίας με την συγκατάθεση του Τσάρου. Η συμπαράσταση των Ρώσων προς τον Ιγνάτιο έχει να κάνει με την πίστη του τελευταίου στην Ρωσία. Ο Ιγνάτιος είχε στηρίξει την ρωσική πολιτική στα Επτάνησα και είχε αναλάβει να επιτύχει την συνεργασία μεταξύ των ενόπλων ελληνικών τμημάτων, των κλεφταρματολών και των καπεταναίων της Στερεάς Ελλάδας και της Ηπείρου προς όφελος της ρωσικής εξωτερικής πολιτικής. Ο ρόλος του Ιγνατίου στην Μητρόπολη της Ουγγροβλαχίας ήταν ανάλογος με εκείνον στα Επτάνησα. Στις Παρίστριες Ηγεμονίες υπήρχε έντονο ελληνικό στοιχείο το οποίο μαζί με τον

Βλαχικό πληθυσμό έπρεπε ο Ιγνάτιος να επηρεάσει υπέρ των Ρώσων τη στιγμή μάλιστα που εμένετο ο Ρωσοτουρκικός πόλεμος.

Οι στόχοι του Ιγνατίου Ουγγροβλαχίας τους οποίους κατάφερε να επιτύχει ήταν:

- Η αναδιοργάνωση της σχολής Βουκουρεστίου που μόλις εσώζετο και από τούδε και στο εξής ονομάστηκε Λύκειο Βουκουρεστίου.
- Και η έκδοση, το 1811, της εφημερίδας «Ερμής ο Λόγιος» στην Ελληνική παροικία της Βιέννης. της οποίας η συμβολή στην πνευματική ανάπτυξη του γένους ήταν σημαντική. «Στην κρίσιμη τελευταία προεπαναστατική δεκαετία ο «Ερμής ο Λόγιος», έγινε το σημείο αναφοράς του έντυπου ελληνικού λόγου. Συσπείρωσε τους έλληνες λογίους και προώθησε τα μηνύματα του Διαφωτισμού. Ήταν ο συλλέκτης της απόληξης όλων των ελληνικών εκδοτικών προσπαθειών και συνάμα η εκδοτική δύναμη, που κατεύθυνε το γένος εκ του ασφαλούς προς τη χειραγώγησή του στην τόσο κρίσιμη για τον ελληνισμό τρίτη δεκαετία του ΙΘ' αιώνα» (Παπαϊωάννου, 1999, σ. 13235)
- Η δημιουργία Φιλολογικής Εταιρείας (Ερμής ο Λόγιος, 1988, σ. 50) που σκοπός της ήταν να συνεισφέρει στην ευόδωση των στόχων του Λυκείου το οποίο είχε αναλάβει υπό την προστασία του.

Ο Δ. Θερειανός ονομάζει την εταιρεία, «Φιλολογική Εταιρεία του Ελληνικού Λυκείου». Η εταιρεία ονομαζόταν και Γραικοβλαχική διότι οι πρώτοι πρόεδροί της εταιρείας ήταν οι βλαχικής εθνότητας, ελληνομαθής Γεώργιος Βραγκοβάνος, και ο μέγας Λογοθέτης Γεώργιος Σλατινιάνο». Εδώ φαίνεται και η διάθεση του Ιγνατίου να επιτύχει τον εκπολιτισμό των Βλάχων μέσω της ελληνικής παιδείας. Στο δωμάτιο γραφείου της «Φιλολογικής Εταιρείας» είχαν αναρτηθεί εικόνες των ηρώων της Ιλιάδας και της Οδύσσειας και προσωπογραφίες σημαντικών δασκάλων του Γένους ανδρών της εποχής όπως, « Ευγένιον δηλαδή τον Βούλγαριν, Νικηφόρον τον Θεοτόκην, Βαλλάνον τον Ιωαννίτην, Θεόδορον τον Γαζήν. του αοιδίμου του Λάμπρου του Φωτιάδου, όστις εφώτισε την Δακίαν, και ωφέλησε τους Έλληνας, διασπείρας τα φώτα της Ελληνικής παιδείας . και πλησίον αυτού όσοι επρόκοψαν εις το εν Βουκουρεσίοις σχολείον, Μανουήλ ο Τενέδιος, Μιχαήλ Χρησέρης, οι του Μανασσή δύο υιοί...» (Ερμής ο Λόγιος, 1988, σ. 49).

Η υποστήριξη των Ρώσων αλλά και η αποφασιστικότητα του Ιγνατίου, να προάγει την ελληνική παιδεία και τον ελληνισμό ευρύτερα, έπαιξαν σημαντικό ρόλο.

Ο Ιγνάτιος με την συμβολή του στην έκδοση της παροικιακής εφημερίδας «Ερμής ο Λόγιος» συνέπλευσε με τα σχέδια του Κοραή (1748 - 1833), καθώς σκέψη του Έλληνα φιλόλογου ήταν η δημιουργία περιοδικού, ενώ δικιά του ήταν και η πρόταση να επιλεγεί ως πρώτος διευθυντής του περιοδικού ο Άνθιμο Γαζής (1764 - 1828). «Επιτηδειότερον εις τοιαύτης εφημερίδος σύνταξιν δεν γνωρίζω παρά τον σοφόν αρχιμανδρίτην και φίλον μου Άνθιμον τον Γαζήν.» (Κοραής, 1986, σ.359). Η ολοκληρωτική επιβολή του Κοραή προϋπέθετε την διδασκαλία της νεωτέρας ελληνικής γλώσσας την οποία ασπάστηκε και ο Ιγνάτιος Ουγγροβλαχίας στην Ακαδημία Βουκουρεστίου. Έτσι η Ακαδημία ενεπλάκει στις διενέξεις των λογίων περί γλώσσας. Οι διενέξεις ξεκινούν από την εποχή του Δημήτρη Κατρατζή και του

Λάμπρου Φωτιάδη. Η Νεκρολογία του επί 13 χρόνια σχολάρχη της Ακαδημίας, αρχαιστή Λάμπρου Φωτιάδη (Σχινάς, 1988, σ. 83-84) που φιλοξένησε το περιοδικό του Διαφωτισμού ο «Ερμής ο Λόγιος», προσπάθησε να εξομαλύνει τις αντιθέσεις, αλλά και δείχνει και την εκτίμηση του Κοραή στον Λάμπρο Φωτιάδη που υπήρξε άλλωστε και αμοιβαία. Η ρήξη μεταξύ των αντίπαλων γλωσσικών παρατάξεων κορυφώθηκε με τις προθέσεις του Ιγνατίου να καθιερωθεί η νεώτερη Ελληνική ως γραφόμενη γλώσσα των Ελλήνων και να δοθεί βάρος στις επιστήμες που είχε ως αποτέλεσμα να ελλαττωθεί το πρόγραμμα που αφορούσε τα κλασσικά μαθήματα στα οποία στηρίχθηκαν έως τότε τα Ελληνικά σχολεία. Ο δάσκαλος στην Ακαδημία, ηπειρώτης δεινός φιλόλογος και αντικοραϊστής, Νεόφυτος Δούκας άσκησε δριμύτατη κριτική στις γλωσσικές ιδέες και επιλογές του Ιγνατίου που εκφράζονται στο περίφημο ερώτημά του προς τον Μητροπολίτη Ουγγροβλαχίας, «Τι ποτ' αν είη τοις Έλλησιν ενδοξότερον ή την των προγόνων γλώσσαν ακεραίαν αναλαβείν;» (Πρωτοψάλτης, 1961, σ. 63). Η επιμονή αυτή του Νεόφυτου Δούκα είχε ως αποτέλεσμα την απόπειρα εναντίον της ζωής του.

Με την μεταρρύθμιση του 1810 επιχειρήθηκε να γίνει ευέλικτη η Ακαδημία. Στον κανονισμό λειτουργίας της υπήρχαν διατάξεις περί των καθηκόντων του δασκάλου κατά μάθημα αλλά και γενικά, του τρόπου διδασκαλίας, της διδακτέας ύλης, της διάρκειας του σχολικού έτους, των αργιών. Διατηρήθηκαν οι τρεις κύκλοι μαθημάτων των Επιστημονικών-Μαθηματικών, των Φιλολογικών και των ξενόγλωσσων.

« Εις τας Επισήμας περιλαμβάνονται, η Μαθηματική, η Φυσική, η Χημεία,

η φυσική Ιστορία, η Γεωγραφία, η Μεταφυσική, η λογική, και η ηθική.

Εις την Φιλολογίαν, η Ρητορική, η Ποιητική, η Ιστορία,

η Μυθολογία, και η Αρχαιολογία.

Εις τας γλώσσας, η Ελληνική, Λατινική, Ρωσσική,

Γαλλική, και Γερμανική.» (Ερμής ο Λόγιος, 1988, σ. 49).

Ο Ιγνάτιος είχε το δικαίωμα να αλλάξει τις διατάξεις όταν έκρινε σκόπιμο.

Στο περιοδικό «Ερμής ο Λόγιος» στα φύλλα 15η Φεβρουαρίου 1811 και 1η Μαρτίου 1811, έγινε αναφορά στο σχολικό προγραμματισμό του Λυκείου.

«Κωνσταντίνος Βαρδάλαχος διδάσκει την Δευτέραν και

Τετράδα (ημέρας της εβδομάδας) την Πειραματικήν Φυσικήν .

Τα πειράματα γίνονται μετά της διδασκαλίας, όταν ώσιν έτοι-

Μα, ει δε μη, γίνονται το Σάββατον. Κατά το παρόν διδάσκει

το περί Ηλεκτρισμού.

Την Τρίτην και Παρασκευήν διδάσκει την Μαθηματικήν.

Κατά το παρόν την Γεωμετρίαν, διότι οι Μαθηταί εδί-

δάχθησαν την Αριθμητικήν και Άλγεβραν.

Τη αυτή ημέρα διδάσκει την Γεωγραφίαν.

Τη Πέμπτη εξετάζει περί Φυσικής, και ερώτα την λύσιν

των προβλημάτων, ως φαίνεται εις την δάταξιν. Το αυτό

Γίνεται και το Σάββατον εις την Γεωμετρίαν.

Τη αυτή ημέρα εξηγεί εις τους Μαθητάς του διδασκά-

λου της Ελληνικής γλώσσης τους Ρήτορας, αεχήσας από

τον καθαρώτατον Λυσίαν . τούτο γίνεται και την Πέμπτην,

και το Σάββατον.

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ Ιωάννου Βογορίδης, διδάσκει την Ποιη-

τικήν πάσας τας ημέρας, εξηγών και τους Ποιητάς μετά της

περί αυτών κρίσεως των παλαιών και νεωτέρων. Κατά το Πα-

ρόν δε τον Ησίοδον.

Άπαξ της εβδομάδος διδάσκει την Μετρικήν.

Το Σάββατον διορθώνει των μαθητών τους ρίχους.

Τετράδα και Σάββατον γυμνάζει τους μαθητάς εις τους

επισολικούς τύπους, ως φαίνεται εις την διάταξιν.

(Η συνέχεια ακολουθεί)

Ερμής ο Λόγιος

Τη 1. Μαρτίου 1811.

(Ακολουθία της συνεχείας των από Βουκουρεσίου ειδήσεων.)

«ΚΥΡΙΑΚΟΣ π. Ιωάννου, διδάσκει τον Ξενοφώντα, και την Γραμματικήν περί Συντάξεως, Δευτέραν, Τρίτην και Τετράδα. Την Παρασκευήν διόρθωνε τα θέματα. Την Πέμπτην, και Σάββατον εξετάζει τους μαθητάς των υποδιδασκάλων.

ΜΙΧΑΗΛ Πέτρου Κοκκίνης, διδάσκει, την Δευτέραν, Τρίτην, Τετράδα, και την Παρασκευήν, την Αριθμητικήν μετά το γεύμα.

Πέμπτην και Σάββατον την Ιχνογραφίαν.

Όταν ο καιρός είναι αρμόδιος γυμνάζει τους Γεωμέτρους Εις την πρακτικήν Γεωμετρίαν, και Γαιωδερίαν.

Τρις της εβδομάδος διδάσκει την Γερμανικήν γλώσσαν

ΜΑΝΟΥΗΛ ο Βυζάντιος διδάσκει μετά το γεύμα την Ρωσικήν γλώσσαν, πλήν της Πέμπτης και του Σαββάτου.

ΛΩΡΑΝΣΩΝ, πρώτος διδάσκαλος της Γαλλικής γλώσσης.

ΝΙΚΟΛΑΟΣ Σάββα δεύτερος διδάσκαλος της Γαλλικής

Τα Ονόματα των Διδασκάλων της Ελληνικής γλώσσης

ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ Νικολάου . ΙΩΑΝΝΗΣ Κυνώψης . ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Σκεύας . ΑΛΕΞΙΟΣ Κωνσταντίνου, ούτοι διδάσκουσιν ως φαί-

νεται εις την διάταξιν. ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ Ραδουλέσκου επισα-

τεί εις τους ασθενεσέρους Μαθητάς του Διδασκάλου της Ελληνικής .»

(Ερμής ο Λόγιος, 1988, σ. 66).

Στις ξένες γλώσσες υπερίσχυσαν με την ένταξη στο πρόγραμμα της Ρωσικής και της Γερμανικής οι γλώσσες των χωρών που συνόρευαν με τις παρίστριες χώρες. Χρέος των μαθητών ήταν να επιλέξουν μια ξένη γλώσσα. Το Λύκειο εξευρωπαϊσθηκε και εγκατέλειψε την ακραιφνώς Βαλκανική του δομή. Αιτία που οι ξένες γλώσσες

εισήχθησαν και καθιερώθηκαν στην Ακαδημία Βουκουρεστίου ήταν οι εμπορικές επαφές με την Ευρώπη.

Το βάρος που δόθηκε στις επιστήμες είχε ως αποτέλεσμα να ελαττωθεί το πρόγραμμα που αφορούσε τα κλασσικά μαθήματα τον κορμό έως τότε των Ελληνικών σχολείων. Η επικριτική θέση του Νεόφυτου Δούκα έναντι της Ακαδημίας έχει να κάνει κυρίως με αυτήν την επιλογή. Αύξηση των ωρών διδασκαλίας των αρχαίων Ελληνικών παρατηρήθηκε μετά την αποχώρηση του Ιγνάτιου από το Βουκουρέστι.

Οι θετικές επιστήμες, εισβάλλουν στο σχολικό πρόγραμμα, αφού σκιάζεται κάπως η κυριαρχία του Αριστοτελισμού. Από τα μέσα του 18ου αι., εμφανίζεται κάποιο ενδιαφέρον για επάνδρωση των σχολείων με επιστημονικά όργανα. Στην πρόκληση αυτή οι Ηγεμονίες έδωσαν πρώτες το παρόν καθώς είδαν την ανάγκη δημιουργίας σχετικών χώρων εντός του σχολικού κτιρίου. Η ονομασία- ορολογία άλλωστε των εκπαιδευτικών αυτών χώρων έρχεται από τις Ηγεμονίες όπου αποκαλούντο «ταμεία φυσικής επιστήμης» και «πειραματικά θέατρα». Από την ανοικοδόμηση του 1779, η ακαδημία φιλοξενούσε χώρο για πειράματα Φυσικής, Χημείας τα οποία δίδασκε ο Μανασσής Ηλιάδης. Κατά την μεταρρύθμιση του 1810 η Φυσική ορίστηκε ως Φυσική Πειραματική και καθώς ήταν η αιχμή του δόρατος του διαφωτισμού έναντι του Σχολαστικισμού, της εδόθη ιδιαίτερη προσοχή. Το Λύκειο απέκτησε τεχνικό εξοπλισμό, και αγοράστηκαν από το εξωτερικό, όργανα για την καλύτερη εκμάθηση της Φυσικής και Χημείας. Μεταξύ άλλων διέθετε ηλεκτρική μηχανή και τα πειράματα ηλεκτρισμού που διεγείραν το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι επιδείξεις πειραμάτων ήταν και για το κοινό που παρακολουθούσε τις εξετάσεις, κάτι πρωτόγνωρο.

Από τις ξένες γλώσσες απουσίαζε η Ιταλική ενώ προστέθηκαν η Ρωσική και η Γερμανική. Στις διαλέκτους υπερίσχυαν οι γλώσσες των χωρών που συνορεύουν με τις παρίστριες χώρες ενώ η Ιταλική κόπηκε ως υπερβολή αφού υπήρχε η Λατινική. Ο αριθμός των πολλών ξένων γλωσσών δεν επιβάλλει στον μαθητή την μάθηση όλων αλλά την επιλογή. Τούτο φαίνεται και από τις διατάξεις του Λυκείου:

«γ'. Χρέος έχει ο μαθητής να σπουδάζη προ πάντων την

Ελληνικήν γλώσσαν, να μάθη δε και μίαν των πεφωτισ-

μένων της Ευρώπης εθνών.» (Ερμής ο Λόγιος, 1988, σ. 74).

Όχι μόνο τα ξενόγλωσσα αλλά και όλα τα μαθήματα, τα επέλεγε ο μαθητής.

Η αύξηση των μαθητών επέβαλε τον θεσμό του υποδιδασκάλου. Ο θεσμός του υποδιδασκάλου υπήρχε και σε άλλα ελληνικά σχολεία της τουρκοκρατίας ως «βοηθού», όταν αυξανόταν ο αριθμός των μαθητών. Από τις διατάξεις του Λυκείου, βλέπουμε ότι τους μαθητές του υποδιδασκάλου στις εξετάσεις τους εξέταζε ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος ελεγχόταν στο τι και πως θα το διδάξει από τον έφορο του Λυκείου που ήταν ο Μητροπολίτης Ουγγροβλαχίας.

Η διεξαγωγή των εξετάσεων του Λυκείου αποτελούσε καινοτομία καθώς γινόταν δημόσια. Οι εξετάσεις γινόντουσαν ενώπιον κοινού για να εκτιμηθεί το έργο των δασκάλων αλλά και η πρόοδος των μαθητών. Στο κεφάλαιο «Περί εξετάσεων» (Ερμής ο Λόγιος, 1988, σ. 75 - 76). αναφέρεται αναλυτικά η διαδικασία η οποία άρχιζε μετά το Πάσχα και διαρκούσε 15 ημέρες. Οι εξετάσεις γινόντουσαν κάθε Πέμπτη και Σάββατο ή Κυριακή ακόμα και στις γιορτές. Αποτελούσαν δε σημαντικό κίνητρο για τους δασκάλους και τους μαθητές. Κάτι ανάλογο ήταν τα πολύτιμα ρολόγια που ο Ιγνάτιος Ουγγροβλαχίας, έκανε δώρο στους δασκάλους, αργυρά νομίσματα στους διακριθέντες και βιβλία σε όλους τους μαθητές. Τα βιβλία ήταν ανάλογα με τις ικανότητες του κάθε μαθητή και είχαν όλα την εξής αφιέρωση: «Τω φιλοπόνω (δείνι) χάριν της εις τα μαθήματα επιδόσεως αυτού δώρον τουτί δίδοται» (Ερμής ο Λόγιος, 1988, σ. 6).

Μια εικόνα της διεξαγωγής των εξετάσεων μας παρέχει «Ο Ερμής ο Λόγιος», σε μια από τις συχνές ανταποκρίσεις από το Βουκουρέστι.

*«Έρχεται εις το μέσον ο διδάσκαλος Κωνσταντίνος Βαρ-
δάλαχος και προσκαλεί τους μαθηματικούς μαθητάς. εξε-
τάζει αυτούς προβάλλων προβλήματα Γεωμετρικά, Αλγε-
βραϊκά, και Αριθμητικά, τα οποία έλυσαν οι Μαθηταί με-
τά πάσης ευκολίας. Προσκαλεί τους καταγινομένους εις την
Ρητορικήν, τους εξετάζει, και τους βάλλει ν'αναλύσωσι
τον Ισοκράτην. Προσκαλεί τέλος τους πάντων τους Γεωγράφους.
Έρχεται έπειτα ο διδάσκαλος Αθανάσιος Ιωάννου, και
προσκαλεί όσους σπουδάζουσι την Φυσικήν Ισορίαν, και
τους εξετάζει. Μετά τούτους εξέτασεν όσους είναι προκε-
χωρηκότες εις την Σύνταξιν της Ελληνικής γλώσσης. Και
αφ' ου απεκρίθησαν και επηνέθησαν, έρχεται και ο διδάσ-
καλος της Ελληνικής Γλώσσης, Κυριάκος Ιωάννου, και εξε-
τάζει και αυτός τους μαθητάς του καθ' ένα κατά την δύνα-
μιν, και την εις τα μαθήματα πρόοδον.» (Ερμής ο Λόγιος, 1988, σ. 48).*

Στην έναρξη του σχολικού έτους και στις εξετάσεις γινόντουσαν ομιλίες από τον Μητροπολίτη Ουγγροβλαχίας Ιγνάτιο, το σχολάρχη του Λυκείου και από τους

δασκάλους. Ο κάθε δάσκαλος υποχρεούτο να αναλύσει ένα θέμα της επιστήμης του.

Ο Μητροπολίτης Ιγνάτιος έχοντας την υψηλή τσαρική προστασία στην ομιλία του, παρουσίασε το Λύκειο του Βουκουρεστίου ως το εφελτήριο της μελλοντικής πνευματικής έκρηξης του ελληνικού έθνους. «Αυτό το σύστημα, οπού τώρα βλέπετε εις την σχολήν, δεν είναι παρά προοίμιον εκείνων, οπού μετά ταύτα μέλλουν να γίνουν.» (Πρωτοψάλτης, 1961, σ. 149)

Ζήτησε από τους μαθητές επιμέλεια, φιλοπονία, ήθη χρηστά και υποταγή στους διδασκάλους. Επέστησε την προσοχή τους στο βάρος που επωμίζονται έναντι της πατρίδας και των γονέων τους και το χρέος τους να φέρουν τις Μούσες στην πάτρια γη. «Αι Μούσαι δεν ελησμόνησαν, έλεγε, την παλαιάν των κατοικίαν, τον Όλυμπον και τον Παρνασσόν. Εκεί θέλουν πάλιν επιστρέψει ύστερον από ένα τόσον μεγάλον γύρον, οπού έκαμον εις την Ευρώπην.» (Πρωτοψάλτης, 1961, σ. 149). Πρόκειται για μια τοιχογραφία εποχής συνηθισμένη στους λόγιους κύκλους των ελληνικών παροικιών. Την τοιχογραφία αυτή συναντάμε, με την Αθηνά στη θέση των Μουσών, στο πρώτο φύλλο της εφημερίδας «Αθηνά» [« Η δημιουργία περιοδικού μακριά από τη μοναρχική Αυστρία, ιδίως στο φιλελεύθερο Παρίσι, είχε σαν αποτέλεσμα την αλλαγή του εκδοτικού κατεστημένου...Η 'Αθηνά' ήταν το πρώτο ελληνικό περιοδικό πέρα από τα σύνορα της ελληνικής παροικίας της Βιέννης» (Παπαϊωάννου, 2000, σ. 13768)] που εκδόθηκε το 1819 στο Παρίσι. «Η προκήρυξις υπέσχετο κατά την αρχήν του νέου έτους την εκ Παρισίων άφικιν της Αθηνάς εις την Πατρώαν εστίαν, όπου πολλοί των ομογενών, πλήρεις φρονημάτων προγονικών, αυτήν να περιέρχεται την Ελληνίδα γην, ωπλισμένη με το δόρυ και την φοβεράν αιγίδα κατά της αμάθειας, και ρεφανωμένη την κεφαλήν με τρυφερόν κλάδον της ειρηνικής ελαίας.» (Αθηνά, 1989, σ. 1). Αναφέρθηκε επίσης και στην φήμη που αποκτούσε η Βλαχία που περιέθαλπτε στο έδαφός της μια τέτοια προσπάθεια. «Αν αι μαθηταί της Βλαχίας σταθούν ικανοί να τας συντροφεύσουν έως εκεί, οποία δόξα αιώνιος θέλει είναι δι' αυτούς; και πόσο μέγα κλέος δια την Βλαχίαν;» (Πρωτοψάλτης, 1961, σ. 149) Δεν ελησμόνησε να αναφερθεί στους υποστηρικτές αυτής της προσπάθειας λέγοντας, «...να φανήτε άξιοι της δωρεάς, οπού σας δίδει ο ουρανός της Αυτοκρατορικής προστασίας και των ιδικών μου κόπων.» (Πρωτοψάλτης, 1961, σ. 149). Εδώ ο Μητροπολίτης Ουγγροβλαχίας Ιγνάτιος υπονοεί τον Αυτοκράτορα της Ρωσίας Αλέξανδρο Α'. «Η Ρωσία αναδείχθηκε σε προστάτη των δικαίων της Βαλκανικής, στηριζόμενη στην ευκολοπιστία των ραγιαδών, την αμάθεια και τη λαχτάρα τους για λευτεριά, χρησιμοποιώντας ως πειστήριο των καλών της προθέσεων ότι ήταν ομόδοξη. Αλλά απογοήτευε τους λαούς της Βαλκανικής εγκαταλείποντας στην μοίρα τους τα επαναστατικά κινήματα απ' τη στιγμή που δεν άπτονταν των διπλωματικών της επιδιώξεων, μ' αποτέλεσμα να έχουν οικτρό τέλος. Όμως το γεγονός και μόνο ότι η ομόδοξη Ρωσία ήταν στο πλευρό τους, επέδρασε καθοριστικά και στήριξε τους ραγιαδες» (Παπαϊωάννου, 1995, σ. 44)

Ο Ιγνάτιος πριν πάει στο Μητροπολιτικό θρόνο της Ουγγροβλαχίας, ο οποίος εκενώθη με την απομάκρυνση του Μητροπολίτου Δοσίθεου πέρασε από την Πετρούπολη. Στο τέλος της ομιλίας του έκανε έναν παραλληλισμό των μαθητών του

Λυκείο με τους Ολυμπιονίκες θέλοντας να δείξει πόσο δύσκολος και επίπονος ήταν ο αγώνας τους χρησιμοποιώντας την προτροπή « Είθε», « Είθε να σας ίδη η Πατρίς μian ημέραν δαφνηφορούντες! Είθε να λάβουν δια σας οι γονείς σας και οι συμπολίται σας την ίδιαν χαράν και ευχαρίστησιν, οπού ελάμβανον άλλοτε οι γονείς και οι συμπολίται των Ολυμπιονικών! Είθε να είπη η Πατρίς δια σας: 'Τοιούτοι είθε μοι και άλλοι πολλοί εἰεν υἱες Αχαιών'» (Ερμής ο Λόγιος , 1988, σ.48).

Κατά την ομιλία του στις Μούσες (Ερμής ο Λόγιος , 1988, σ.9). αναφέρθηκε και ο σχολάρχης Κων/νος Βαρδάλαχος Ο σχολάρχης αναφέρθηκε επίσης στην ρήξη Σχολαστικών- Διαφωτιστών και στην δίνη των πνευματικών αντιπαραθέσεων της εποχής απορρίπτοντας την μέχρι τότε παρεχόμενη γνώση, εξηγώντας την παραποίηση του Αριστοτέλη από τους σχολαστικούς ,την προσήλωση στην κατά γράμμα ερμηνεία των λέξεων η οποία είχε ως αποτέλεσμα τον ευνουχισμό της λογικής και της Φυσικής, οι οποίες κατάντησαν διαλεκτική, μεταφυσική και αφηρημένες έννοιες (Ερμής ο Λόγιος , 1988, σ.7-8)

« ...ύστερον από τόσων χρόνων παιδαριώδη μα-

θήματα, εις τα οποία επαίζομεν, νομίζοντες ότι σπουδάzo-

μεν, έφτασε τέλος πάντων και εις ημάς της Φιλοσοφίας το

φως, υπό την οδηγίαν και άγρυπνον μέριμνα του ημετέρου

προσάτου.Έρχομαι λοιπόν σήμερον να σας παρασήσω, όσα

μέλλομεν εις το εξής να σπουδάσων.

Όλοι κοινώς εξεύρουνσιν οι πεπαιδευμένοι το σκότος

Εκείνο το βαθύ, το οποίον εσκέπαζε παν είδος παιδείας εις

τους παρελθόντας αιώνας . μόλις ολίγοι ανεκάλυπτον ακτίνα

φωτός, και ευθύς η κακία του αιώνος την εσκέπαζεν από

των ανθρώπων τα όμματα. Ο μέγας Αριστοτέλης άρχησε να

βάλλη την φιλοσοφίαν εις σύστημα, αλλ'εβιάσθη από τους

σοφιστάς του αιώνος του να καταφύγη εις τους συλλογισ-

μους, δια ν' αποφύγη εκείνων τους παραλογισμούς. Εκ

τούτου προήλθε των σχολασικών η μανία περί την λεξιθη-

ρίαν . και η λογική κατάντησε να ήναι απλώς Διαλεκτική .

και η Φυσική να μην περιέχει, ει μη ξηράς λέξεις, ή τουλάχιστον

μεταφυσικά και αφηρημένας ιδέας.»

Το Λύκειο εξελίχθηκε σε σημαντική σχολή του υπόδουλου ελληνισμού καθώς διέθετε τυπογραφείο, βιβλιοθήκη, υποτροφίες, χορηγούς.

- Το τυπογραφείο έκανε την εκπαιδευτική μονάδα του Βουκουρεστίου πνευματικά αυτοδύναμη και το κέντρο της πνευματικής ανάπτυξης της ευρύτερης περιοχής.
- Η βιβλιοθήκη της σχολής εμπλουτίστηκε με την αγορά της βιβλιοθήκης του Γάλλου Φυσικού Σοννόνι (Sonnoni de Monopcourt) η οποία αποτελείτο από 3700 τόμους. Η κίνηση υπήρξε σημαντική καθώς βασική προϋπόθεση ίδρυσης ενός σχολείου ήταν η ύπαρξη βιβλιοθήκης διότι οι σπουδές διεξάγονταν, κατά κανόνα, μέσα στους χώρους της σχολής. Η βιβλιοθήκη της Ακαδημίας αργότερα αποτέλεσε τον πυρήνα της δημόσιας βιβλιοθήκης του Βουκουρεστίου.
- Οι υποτροφίες ήταν η ανάγκη της εποχής που προέκυψαν από την επιθυμία να βοηθηθούν οι άποροι και ενδεείς μαθητές που δεν είχαν τα οικονομικά εφόδια για να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Στη σχολή Βουκουρεστίου δινόντουσαν 15 υποτροφίες σε κάθε τάξη. Η υποτροφία κάλυπτε «την τροφή, τη στέγη και τα απαραίτητα για τη σπουδή, τη χορηγία για ενδυμασίες δύο φορές τον χρόνο.» (Αγγέλλου, 1975, σ. 321).
- N. Jorga στο βιβλίο του «Roumains et Grecs aux cours des siecles a l'occasion des

mariages princiers» (Jorga, 1921, σ. 51-52) αναφέρει ότι τα μεγάλα χρηματικά ποσά, τα οποία απαιτούσε η πολυδάπανος λειτουργία του Λυκείου, εύρισκε ο Ιγνάτιος εις τα έσοδα της πλούσιας Μητροπόλεως του και εις τας ενισχύσεις των Βλάχων βογιάρων και των Μακεδόνων εμπόρων της Βλαχίας .

Όταν «...η λειτουργία της ακαδημίας έφτασε στο απόγειο της . αριθμούσε δώδεκα καθηγητές και τετρακόσιους μαθητές...» (Αργυροπούλου, 2001, σ. 28)

Η Ακαδημία Βουκουρεστίου από την εμφάνιση του Ιγνατίου στην Βλαχία αναδεικνύεται σε περίφημη σχολή διότι είχε όλα εκείνα τα εχέγγυα που τις επιτρέπουν να θεωρείται από τις καλύτερες σχολές του υπόδουλου ελληνισμού.

Για το έργο του στην Ακαδημία Βουκουρεστίου ο Βογορίδης κατωνόμασε τον Ιγνάτιον «Περικλέα και Μαικήναν και Μέδικον» (Πρωτοψάλτης, 1961, σ. 53) Οι προσφωνήσεις αυτές είχαν χρησιμοποιηθεί παλαιότερα για να χαρακτηρίσουν τον Καταρτζή. « Στα 1790, 1791, ο Καταρτζής χαρακτηρίζεται σε γράμματα νεωτέρων του συμπατριωτών ως 'Μαικήνας των Σοφών της Βλαχίας' και 'Σεβάσμιος Πατριάρχης των λογίων'» (Δημαράς, 1993, σ. 181)

Η αποχώρηση του Ιγνατίου από την Βλαχία εσήμανε μια άλλη περίοδο για τη σχολή καθώς στο θρόνο της Ηγεμονία ανέβηκε ο Ιωάννης Καρατζάς. Σκοπός του έλληνα

Ηγεμόνα ήταν «... να θεμελιώση το Λύκειο επάνω εις βάσιν ζερεάν, και ακλόνητον, ώς να μη συµμεταβάλληται εις το εξής με τας καιρικές περιστάσεις, ως πρότερον...» (Ερμής ο Λόγιος , 1989, σ.53). Θέλοντας να εκτελούνται οι αποφάσεις του για την λειτουργία της Ακαδημίας με ταχύτητα και ευελιξία, ο ηγεμόνας Ιωάννης Καρατζάς διόρισε αρχικά δύο εφόρους και αργότερα τους έκανε τέσσερις. Οι τέσσερις έφοροι ήταν ο Μέγας Ποσέλνικος Κωνσταντίνος Βλαχούτζης, ο Μέγας Γραμματικός Μιχαήλ Δημητρίου Σχινάς, ο Μέγας Βιζιάρης Γρηγόριος Βραγκοβάνος και ο Μέγας Κλωτζιάρης Νέσωρ. Ο Ιωάννης Καρατζάς σε ηγεμονική επιστολή αιτιολόγησε, με ένα παράδειγμα από την ελληνική μυθολογία, την αύξηση των εφόρων ως εξής, «...και αυτός ο Ηρακλής, δια να κατορθώση συντομότερον τον σκοπόν του, παρέλαβεν εις τον αγώνα του συναγωνισήν τον εταίρον του Ιόλαον. Εις τας προσοχής πολλάς δεομένας εγχειρήσεις είναι αναγκαία η συναγωγή και η πολυχειρία.» (Ερμής ο Λόγιος , 1989, σ.18). Στις αλλαγές που επιδίωκε ο Ηγεμόνας ήταν « ...να παύσωσι πλέον εις το Ημέτερον Λύκειον αι σχολασικαί ερεσχειλαιο και τα διάκενα επιβατικά και διαβατικά. να διδάσκεται δε με πολλήν εκρίβειαν ο Έλλην λόγος κατά τους κόνοντας της υγιούς υψηλοτέρας φιλολογίας, από τα σοφά συγγράμματα των αθανάτων Ελλήνων προγόνων μας να γυμνάζεται η νεολαία εις την κρίσιν του καλού και την φιλοκαλίαν εν γένει, και επί πάσι να λάμψη ο λύχνος των φώτων της θεσπεσίου ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ.» (Ερμής ο Λόγιος , 1989, σ.20).

Οι εξετάσεις του 1813 έγιναν με πανηγυρικό τρόπο. Πριν από την εξέταση των μαθητών που έγιναν μπροστά σε ακροατήριο, εκφώνησε λόγο ο έφορος της Ακαδημίας Μιχαήλ Δ. Σχοινά και ο Αρχιδιδάσκαλος κ. Βαρδάλαχος. Ο Βαρδάλαχος στην ομιλία του ανέφερε ότι καμιά άλλη σχολή δεν είχε τόσα εφόδια και την προστασία ενός τέτοιου ηγεμόνα. Προέτρεπε δε του μαθητές να ψάλλουν,

« Αρετά πολύμοχθε γένει βροτείω!

Θήραμα κάλινον βίω!

Σας περί, Παρθένε μορφάς

και Θανείν ζηλωτός εν Ελλάδι ποτμός,

και πόνους τλήναι μαλερούς ακάμαντας.

Τοίον επί φρεν' έρωτα βάλλεις,

καρπόν φέρεις τ' αθάνατον,

χρυσού Τε κρέσσω και γονέων,

μαλακαυχητοίο θ' ύπνου

Καθείς ας παροξύνη τον εαυτόν του. ο αυτόχθων ας

λέγη. Εις εμέ η Δακιά ελπίζει , ο Έλλην ας φωνάζη

Εις εμ' Ελλάς η μεγίση πάσα νυν αποβλέπει,

Εις εμ' Ελλάς η μεγίση πάσα και μου κλέος

Εις εμ' Ελλάς η μεγίση πάσα μακάριον γενήσεται» (Ερμής ο Λόγιος, 1989, σ.58).

Στο Βουκουρέστι αναπτύχθηκε και το θέατρο με γνώμονα τον διδακτικό του χαρακτήρα. Ο Κ. Ασώπιο θεωρούσε πως το θέατρο ήταν ικανό να αναπληρώνει την έλλειψη σχολείων. Με πρωτοβουλία της Ραλλούς Καρατζά της κόρης του ηγεμόνα αναπτύχθηκε γύρω στα 1817-1821 το πρώτο νεοελληνικό θέατρο στο Βουκουρέστι με ηθοποιούς μαθητές της Ακαδημίας Βουκουρεστίου και των άλλων εκεί ελληνικών σχολείων.

Το 1816 ο γραμματικός του Καραϊσκάκη, ο Γεώργιος Γαζής μετέβη στο Λύκειο για να παρακολουθήσει μαθήματα στην Ακαδημία. Στην αυτοβιογραφία του περιγράφει τις δυσκολίες που αντιμετώπισε μέχρι να φτάσει στο Βουκουρέστι: «Κατά τα μέσα του Απριλίου, έχων οικονομημένα 40 χρόσια και εφοδιασθείς και με συστατικά γράμματα από τον Πασχάλην Βασιλείου προς τον ηγούμενον του Ραδουλφόντα Κον Θεοδόσιον, και τον Κωνσταντίνον Φιλαλήθη, παχάρνικον του Καραντζά, ηγεμόνος εν Βουκουρεστίω, παρεκάλεσα και έναν ιεροκήρυκα Σαμουήλ Άνδριον, όστις ήρχετο εις Βουκουρέστιον, και με επήρεν εις το αμάξιόν του ανεξόδως έως εις Βουκουρέστιον, όπου εφτάσαμεν την ημέραν του Αγίου Γεωργίου, και οικονεύσαμεν εις το μοναστήριον Ζλατάρι. Αλλ' εγώ από την γυμνότητα και κακουχίαν αρρώστησα καθ' οδόν, και ως άρρωστον οι καλόγεροι του μοναστηρίου από το Ζλατάρι με έβαλαν και εκατοικούσα μέσα εις έν κατώγειον άθλιον του μοναστηρίου, και ως εκ τούτου κατήντησεν η ασθένειά μου εις θερμολοιμικόν. Αλλά, τέλος πάντων, ασθενών και τρέμων επροστάχθην από τους πατέρας να φύγω διόλου από το μοναστήριον . και τότε εσηκώθην τρέμων και επήγα και παρουσιάσθην εις τον Νεόφυτον Δούκαν τον αρχιδιδάσκαλον, και εις τον Ραδουλιώτην Ηγούμενον με το συστατικόν γράμμα, και μοι εχάρισεν εν σώματων Δέκα Ρητόρων, έκδοσιν Νεοφ. Δούκα. Έπειτα παρουσιάσθην και εις την Κούρτην (εις το αυθεντικόν παλάτιον), όπου ήτον ο παχάρνικος Κωνσταντίνος Φιλαλήθης, Κωνσταντινουπολίτης, όστις με εδέχθη ευμενώς δια το συστατικόν γράμμα και μοι έκαμε δύο ευεργεσίας, δια ας ο Κύριος ανταμείψαι : πρώτον, μοι έδωκεν χρήματα, γρόσια 40, και αγόρασα το Λεξικόν του Βαρίνου, και δεύτερον με εσύστησεν εις τον ποτσέλνικον Κωνσταντίνον Βλαχούτζην, γαμβρόν του Καραντζά, όστις με επήρεν εις το αρχοντικόν του, μοι έδωκεν οικίαν και έτρωγα και ψωμί, και ούτως ηκολούθουν τα εις το σχολείον μαθήματα έως τον Οκτώβριον του 1816.» (Γαζή, 1971, σ. 231)

Στην επανάσταση στην Μολδοβλαχία που κήρυξε ο Αλέξ. Υψηλάντης το 1821 κατατάχθηκαν στον Ιερό Λόχο πολλοί μαθητές από το Βουκουρέστι. Τα γεγονότα φρέναραν το έργο της Ακαδημίας, η οποία μετά την αποτυχία της επανάστασης στις παρίστριες ηγεμονίες και τον αποδεκατισμό του Ιερού Λόχου στο Δραγατσάνι πλήρωσε βαρύ φόρο αίματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγέλου, Α. (1985). Πλάτωνος Τύχαι, Αθήνα, Εκδόσεις Ερμής,
- Αγγέλου, Α. (1975). Η Εκπαίδευση. Στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. ΙΑ, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών.
- Ακολουθία της συνεχείας των από Βουκουρεστίου ειδήσεων. τη 1. Μαρτίου 1811, (1988), Ερμής ο Λόγιος, Αθήνα, Εκδόσεις «Ε.Λ.Ι.Α», τ. Α΄ - 1811, σ. 65-76.
- Αργυροπούλου, Ρ. Δ., (2001) , Οι Ελληνικές Ακαδημίες του Βουκουρεστίου και του Ιασίου. Ιστορικά, Αθήνα, Εκδόσεις Ελευθεροτυπία, τ.9, τευχ. 90, σ. 26-29.
- Βουκουρέστιον τη 7. Δεκεμβρίου 1810. (1998), Ερμής ο Λόγιος, Αθήνα, Εκδόσεις «Ε.Λ.Ι.Α», τ. Α΄-1811, σ.49-50 .
- Βουκουρέστι, λήμμα. (1980). Στην Υδρία, Αθήνα, Εκδόσεις Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων, τ. 15, σ.360-365.
- Γαζή Γ., (1971), Λεξικόν της επανάστασεως και άλλα έργα, Ιωάννινα, Εκδόσεις Εταιρεία Ηπειρωτικών Μελετών.
- Γεδεών, Μ. Ι. (1976). Η πνευματική κίνησις του Γένους ,κατά τον ΙΗ΄ και ΙΘ΄ αιώνα, Αθήνα, Εκδόσεις «Ερμής».
- Δημαράς, Κ. Θ. (1993). Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Αθήνα, Εκδόσεις Ερμής.
- Jorga, N. (1921). Roumains et Grecs aux cours des siecles a l' occasion des mariages princiers, Bucarest, σ. 51-52.
- Ευαγγελίδης, Τ. (1992). Η Παιδεία επί Τουρκοκρατίας, Αθήνα, Εκδόσεις Βιβλιοπωλείο Διονυσίου Νότη Καραβία, τ. 2.
- Ιωάννης Γεωργίου Καρατζάς Βοεβόδας ελέω θεού αυθέντης και ηγεμών πάσης Ουγγροβλαχίας Απριλίου ιε. 1813, (1989), Ερμής ο Λόγιος , Εκδόσεις Ε.Λ.Ι.Α, τ. Γ΄-1813, σ. 18-19.
- Κοραής, Α. (1986). Προλεγόμενα στους Αρχαίους Έλληνες Συγγραφείς, Αθήνα, Εκδόσεις Μ.Ι.Ε.Τ. τ. Α΄.

- Παπαϊωάννου, Δ.. Γ. (1995). Η Ιδέα της Παμβαλκανικής επανάστασης εναντίον των Τούρκων. Τότε, Αθήνα, Εκδότης , Άρης Μωραΐτης , τ. 56, σ. 44 – 50.
- Παπαϊωάννου, Δ.. Γ. (1999). Ελληνικός Διαφωτισμός και Εκκλησία, Στον Δαυλό, Αθήνα, Εκδότης Λάμπρου Δ. Ι., τ. 210, σ. 13234-13238.
- Παπαϊωάννου, Δ.. Γ. (2000). Ο προεπαναστατικός τύπος στην Ευρώπη (β). Δαυλός, Αθήνα, Εκδότης Λάμπρου Δ. Ι., τ. 217, σ. 13557-13768.
- Πολυζωίδης, Α. (1991). Τα Ελληνικά ήτοι τα κατά την Ελλάδα κυριώτερα συμβάντα και η κατάσταση της Ελληνικής. Παιδείας., εκδόσεις 'Ρήσος', τ. 2.
- Πρωτοψάλτης, Εμμ. Γ. (1961). Ιγνάτιος Ουγγαροβλαχίας. Αθήναι, Εκδόσεις «Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων», Περίοδος Δευτέρα, Αριθ. 10.
- Σχινάς, Δ. (1988). Νεκρολογία, Στο Ερμής ο Λόγιος, Τη 15 Μαρτίου 1811, Αθήνα, Εκδόσεις «Ε.Λ.Ι.Α.», τόμος Α΄ - 1811, σ. 83-84.
- Σχινάς, Μ.Δ.. (1989) Προς τον Εκδότην του Λογίου Ερμού. Μαΐου ιε. 1813. Στο Ερμής ο Λόγιος. Αθήνα, Εκδόσεις «Ε.Λ.Ι.Α», τ. Γ΄, σ. 53-54.
- Σχολείων φιλοσοφικών αποκατάστασις, και περί των εν αυτοίς παραδιδομένων Επιστημών- Βουκουρέστιον, τη 29. Ιουλίου 1810., (1988), Ερμής ο Λόγιος, Τη 1 Ιανουαρίου 1811, Αθήνα, Εκδόσεις «Ε.Λ.Ι.Α», τ.Α΄, σ. 5-9.
- Τετράδιον Α΄ - 1819, Εν Παρισίοις, 1819 Φεβρουαρίου 28.(1989). Αθηνά. Αθήνα, Εκδόσεις «Ε.Λ.Ι.Α», σ.1

**Δωρεάν ή επί Πληρωμή;
Κοινωνική Σύνθεση του Μαθητικού Πληθυσμού στα Σχολεία της Ελληνικής
Κοινότητας της Αλεξάνδρειας
(1900-1930)**

Κατερίνα ΤΡΙΜΗ-ΚΥΡΟΥ

Δρ. Ιστορικός

Αθήνα, Ελλάδα

k.trimi@pros.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τις λογοδοσίες της Ελληνικής Κοινότητας της Αλεξάνδρειας, τουλάχιστον οι μισοί από τους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων της εγγράφονταν σε αυτά δωρεάν κατά τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου. Από τους μη δωρεάν εγγεγραμμένους δε, οι περισσότεροι δεν πλήρωναν το πλήρες αντίτιμο των διδάκτρων, καθώς υπήρχε μια ευρεία κλίμακα εκπτώσεων. Βασισμένη σε μια άλλη πηγή, τα μαθητολόγια, τούτη η ανακοίνωση προσπαθεί να διερευνήσει το προφίλ των μαθητών/τριών που ανήκουν σε καθεμιά από τις κατηγορίες διδάκτρων. Καταδεικνύεται ότι το υψηλό ποσοστό των συνολικά δωρεάν εγγεγραμμένων οφειλόταν στο υψηλό ποσοστό τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που υπήρξε κατά πολύ μαζικότερη της δευτεροβάθμιας. Κατά μήκος της εκπαιδευτικής κλίμακας διαπιστώνεται μια σταδιακή διαρροή παράλληλη με μια σταδιακή ποσοστιαία αύξηση των εγγεγραμμένων με πλήρη δίδακτρα (που, σημειωτέον, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σαφώς υψηλότερα από ό,τι στην πρωτοβάθμια). Με τη συνδρομή μιας άλλης στατιστικής μεθόδου, της παραγοντικής ανάλυσης αντιστοιχιών, στην προβληματική μας προστίθεται η παράμετρος του επαγγέλματος των γονιών. Καταδεικνύεται το αναμενόμενο, ότι η διαρροή αφορά κυρίως παιδιά που προέρχονταν από ασθενή οικονομικά και μορφωτικά περιβάλλοντα. Και κλείνοντας... ανοίγει το ζήτημα της σύγκρισης της κοινωνικής επιλογής που συντελούσαν εντός των σχολείων της ελληνικής κοινότητας με εκείνη εντός των σχολείων άλλων ξένων παροικιών της Αιγύπτου.

ABSTRACT

During the period 1900-1930, at least half the pupils in the schools of the Greek Community of Alexandria were allowed free registration, while the majority of the remaining pupils did not pay the whole fee, since they attained several levels of reduction. This paper examines the profile of the students that belonged to each one of the different categories of fees. It is shown that the high overall percentage of pupils allowed free tuition was due to the fact that in their great majority these

pupils were enrolled in the most numerically important part of the scholar system, the primary school. Moving up the educational levels, not only did fewer pupils attend school but also a smaller percentage of pupils were registered free of charge. By using the statistical method of the factorial analysis of correspondences, we approach another essential parameter, the profession of the pupils' parents. The conclusions are all but surprising: the remarkable number of pupils leaving school before completing secondary education were mainly pupils of low economic and cultural background. Finally new questions arise: was the Greek Community more "democratic" than other communities in Egypt concerning its educational policy and if yes, why?

1. ΕΝ ΕΙΔΗ ΠΡΟΛΟΓΟΥ

Εν είδη προλόγου θα διαβάσω ένα απόσπασμα από μια συνέντευξη που μου παραχώρησε μια μαθήτρια του μεταπολεμικού γυμνασίου θηλέων της Ελληνικής Κοινότητας της Αλεξανδρείας^[1]:

« Θυμάμαι, όποτε ερχόταν από το Γραφείο της Διεύθυνσης η δεσποινίς Λαλαϊτου στην αίθουσά μας, για να ενημερώσει για την πληρωμή των δόσεων των διδάκτρων τις συμμαθήτριάς μου που χρωστούσαν, ήθελα να ανοίξει η γη να με καταπιεί. Γιατί κάθε φορά έλεγε:

“ Εκτός από τις δωρεάν εγγεγραμμένες και τις δυο μαθήτριες που πληρώνουν εις άρτιον τα δίδακτρα και έχουν ήδη εξοφλήσει, οι υπόλοιπες να υπενθυμίζετε στους γονείς σας ότι πρέπει να πληρώσουν την επόμενη δόση διδάκτρων που τους έχει καθορισθεί.”

Όλες γνώριζαν ότι εγώ ήμουν η μια από τις μοναδικές δυο που πλήρωναν πλήρες αντίτιμο και ένιωθα πολύ άβολα. Ξέρεις τι είναι να είσαι μια από τις δύο, μέσα σε κοντά πενήντα κορίτσια; Δακτυλοδεικτούμενη, όχι αστεία.»

2. ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΩΡΕΑΝ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ

Το φαινόμενο που θυμάται ακόμα με αμηχανία η παλιά μαθήτρια είναι ενδεικτικό μιας γενικής εικόνας που ίσχυε κατά τη διάρκεια της περιόδου που θα διαπραγματευτούμε σήμερα στην περίπτωση του δημοτικού όμως και όχι του γυμνασίου, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Στις ετήσιες λογοδοσίες τις οποίες εκδίδει, η Επιτροπή της Κοινότητας Αλεξανδρείας επαίρεται για το υψηλό ποσοστό δωρεάν εγγεγραμμένων στα σχολεία της και δημοσιεύει ανελλιπώς τα αριθμητικά δεδομένα που συνέθεσαν τον πρώτο από τους πίνακές μας. Σύμφωνα με τις στατιστικές των ετήσιων λογοδοσιών, κατά τα τριάντα πρώτα χρόνια του εικοστού αιώνα (που, παρενθετικά ας σημειωθεί, επιλέχθηκαν να διερευνηθούν ως η περίοδος της θεαματικής αύξησης του μαθητικού πληθυσμού και της ραγδαίας ανάπτυξης των εκπαιδευτηρίων) τουλάχιστον ο μισός μαθητικός πληθυσμός εγγραφόταν δωρεάν στα σχολεία.

Κάποια έτη δε ο αριθμός των δωρεάν εγγεγραμμένων άγγιζε τα δυο τρίτα του συνόλου.

Κορυφαία χρονιά και ως προς τον αριθμό των μαθητών και ως προς το ποσοστό των δωρεάν εγγεγραμμένων υπήρξε το 1923-4, όταν η Κοινότητα επέτυχε, χάρη σε ειδικές ρυθμίσεις, να στεγάσει στα εκπαιδευτήριά της όλα τα παιδιά των Μικρασιατών προσφύγων που είχαν φτάσει στην πόλη (κάτι που δεν είχε γίνει εφικτό την προηγούμενη χρονιά). Η διακύμανση του ποσοστού των δωρεάν εγγεγραμμένων δεν εξαρτιόταν βέβαια μονάχα από την οικονομική κατάσταση της παροικίας αλλά και από την οικονομική κατάσταση της Κοινότητας, εξ ου και οι δωρεάν εγγεγραμμένοι μειώθηκαν σημαντικά προς το τέλος της περιόδου που εξετάζουμε, όταν εμφανίστηκαν τα πρώτα προβλήματα στο κοινοτικό ταμείο, μολονότι η πρόθεση των επιτρόπων παρέμενε σταθερή, δηλαδή να γίνονται δεκτά όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά δωρεάν.

Πρέπει να έχουμε κατά νου ότι η ελληνική παροικία της Αλεξάνδρειας αλλά και οι παροικίες των άλλων πόλεων της Αιγύπτου δεν ήταν παροικίες εμπόρων, όπως οι προγενέστερές τους στην Ευρώπη, (στην Τεργέστη, στη Μασσαλία, στη Βιέννη, κτλ.). Ήταν προϊόν μαζικής μετανάστευσης, ήταν παροικίες με μεγάλο πληθυσμό και με ευρεία κοινωνική διαστρωμάτωση, εν ολίγοις με κοινωνική σύνθεση κατά πολύ λαϊκότερη των προηγούμενων (Kitroeff, 1989, σ. 29-31 και Σουλογιάννης, 1999, σ. 55-59). Όσο δε για τα σχολεία, παρότι χρηματοδοτούνταν [\[ii\]](#) και διοικούνταν από την ελληνική αστική τάξη της πόλης, στο σύνολό τους δεν επρόκειτο για σχολεία μιας κοινωνικής ελίτ. [\[iii\]](#)

Σχολ.Έτος	Μαθητές/τριες Κοινοτικών σχολών	Ποσοστό δωρεάν εγγεγραμμένων	Ελληνες Υπήκοοι Αλεξάνδρειας
1900-01	1684	52,49%	26259
1901-02	1675	53,32%	
1902-03	1692	53,83%	
1903-04	1847	54,85%	
1904-05	2068	57,91%	
1905-06	2166	59,37%	
1906-07	2414	61,28%	
1907-08	2782	69,13%	
1908-09	2909	69,54%	
1909-10	2883	72,19%	
1910-11	3021	74,57%	

1911-12	3032	73,71%	
1912-13	2950	72,54%	
1913-14	2835	64,26%	
1914-15	2948	75,31%	
1915-16	2928	63,59%	
1916-17	3037	65,85%	
1917-18	3230	65,75%	25393
1918-19	3405	63,76%	
1919-20	3584	61,44%	
1920-21	3908	61,29%	
1921-22	4194	67,59%	
1922-23	4449	70,69%	
1923-24	4705	76,62%	
1924-25	4431	72,05%	
1925-26	4069	69,27%	
1926-27	3810	68,32%	
1927-28	3678	45,84%	37106
1928-29	3521	48,11%	
1929-30	3448	45,54%	
1930-31	3610	51,27%	

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Για να συμπληρωθεί η εικόνα, πρέπει να πούμε ότι η πολιτική διευκολύνσεων που είχε υιοθετήσει η Κοινότητα δεν περιοριζόταν στις δωρεάν εγγραφές, που αφορούσαν τις φτωχές ελληνικές οικογένειες. Επεκτεινόταν και στα μεσαία εισοδήματα με μια ευρεία κλίμακα εκπτώσεων. Για παράδειγμα το 1915-6, όπου η σχολική εφορεία είχε ορίσει ότι τα πλήρη ετήσια δίδακτρα για τα δευτεροβάθμια σχολεία θα ήταν 700 γρόσια διατίμησης^[iv], στα μαθητολόγια συναντάμε εκτός από τους δωρεάν εγγεγραμμένους τις εξής τιμές έκπτωσης:

50 γ.δ., 100 γ.δ., 150 γ.δ., 175 γ.δ. 250 γ.δ., 350 γ.δ., 450 γ.δ. και 550 γ.δ.

Οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι τα πράγματα δεν ήταν ανέκαθεν τόσο πολύπλοκα. Μέχρι την αρχή του 20^{ου} αιώνα υπήρχαν απλώς οι δωρεάν και οι με πλήρη δίδακτρα εγγεγραμμένοι. Η υιοθέτηση ολοένα μεγαλύτερης γκάμας εκπτώσεων βαίνει παράλληλα με τη ραγδαία μαζικοποίηση των σχολείων που παρατηρείται κατά τη διάρκεια της πρώτης δεκαετίας. Οι έλληνες αστοί που διοικούσαν και χρηματοδοτούσαν τα κοινοτικά ιδρύματα συνειδητοποιούσαν όλο

και περισσότερο το ρόλο που μπορούσε να παίξει για τη διασφάλιση των συμφερόντων τους στη χώρα μια παροικία συμπαγής, με καθαρή εθνική συνείδηση, συνεπώς επιδίωκαν την προσέλκυση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού ελληνόπουλων στα ελληνικά σχολεία. Προσπαθώντας λοιπόν να άρουν τα οικονομικά εμπόδια για τις μη εύπορες οικογένειες, χωρίς όμως να δυναμιτίσουν τον προϋπολογισμό των εκπαιδευτηρίων, προέβλεψαν πολλές διαβαθμίσεις διευκολύνσεων.

3. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΔΙΔΑΚΤΡΩΝ ΑΝΑ ΤΑΞΗ

Όπως θα φανεί στον επόμενο πίνακα, τα πολύ υψηλά ποσοστά των δωρεάν εγγεγραμμένων επί του συνόλου των μαθητών οφείλονται στα πολύ υψηλά ποσοστά αυτής της κατηγορίας στο Δημοτικό.

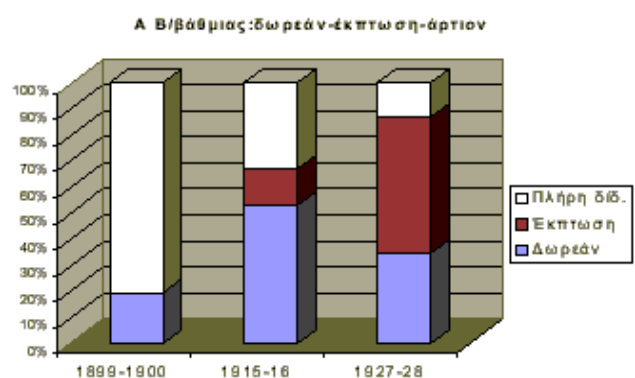
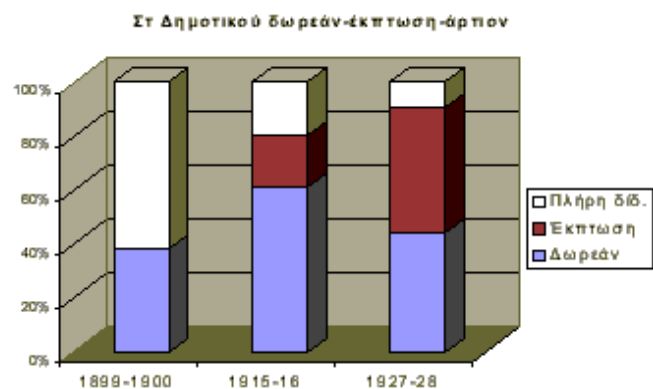
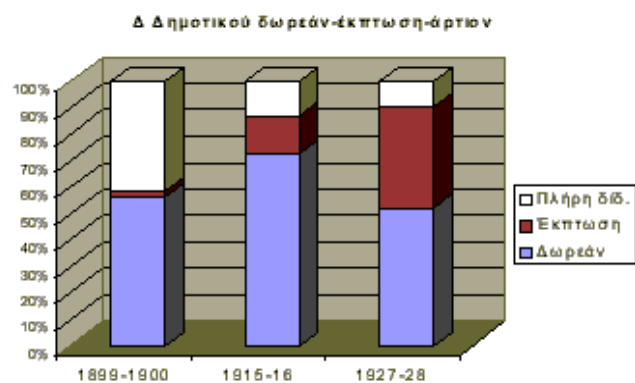
Πηγή των δεδομένων του τρίτου πίνακα δεν είναι πλέον οι στατιστικές που δημοσιεύονται στις λογοδοσίες [\[v\]](#) (οι οποίες περιορίζονται σε ποσοστά επί του συνόλου των μαθητών/τριων όλων των βαθμίδων) αλλά τα μαθητολόγια που βρέθηκαν στο σχολικό αρχείο της Κοινότητας. Επιλέχθηκαν για σύγκριση οι πρώτες και οι τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας και της πλήρους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ως μεσαίες η τετάρτη δημοτικού (καθότι όριο για την αλλαγή της τιμής των διδασκτρων) και η τρίτη της δευτεροβάθμιας (καθότι τελευταία τάξη για το ημιγυμνάσιο θηλέων και τη Σαλβάγειο επαγγελματική σχολή) και καταγράφηκαν για κάθε μια από αυτές τις τάξεις οι αριθμοί των μαθητών/τριών [\[vi\]](#) που είχαν εγγραφεί δωρεάν, με έκπτωση και με πλήρη δίδακτρα κατά την έναρξη τριών σχολικών ετών, στην αρχή, τη μέση και το τέλος της εξεταζόμενης τριακονταετίας.

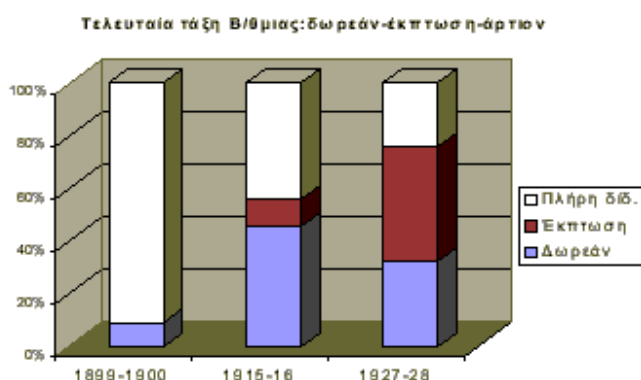
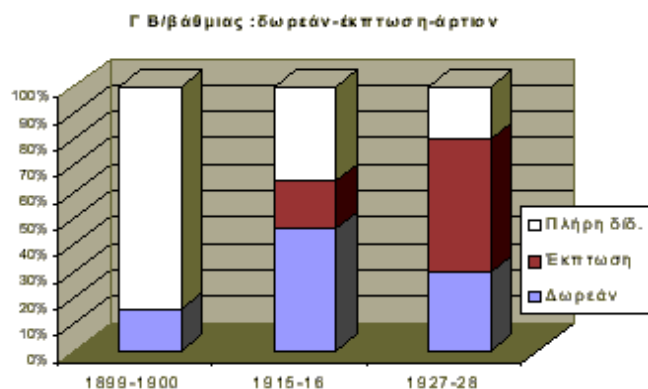
		1899-1900	1915-16	1927-28
Τάξη α΄ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Δωρεάν	90	394	240
	Με έκπτωση	4	33	123
	Πλήρη δίδακτρα	34	12	11
Τάξη δ΄ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Δωρεάν	84	288	183
	Με έκπτωση	4	57	134
	Πλήρη δίδακτρα.	62	51	34
Τάξη στ΄	Δωρεάν	31	155	160

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Με έκπτωση	0	49	170
	Πλήρη δίδακτρα	50	50	34
Τάξη Α΄ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	Δωρεάν	13	84	140
	Με έκπτωση	0	23	214
	Πλήρη δίδακτρα	54	52	54
Τάξη Γ΄ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	Δωρεάν	3	26	67
	Με έκπτωση	0	10	115
	Πλήρη δίδακτρα	16	20	46
Τάξη τελευταία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	Δωρεάν	1	31	23
	Με έκπτωση	0	7	31
	Πλήρη δίδακτρα.	10	30	17

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Η εικόνα γίνεται ευκρινέστερη αν παρατηρήσουμε τα γραφήματα που έπονται, το καθένα από τα οποία αντιστοιχεί σε μια από τις έξι επιλεγμένες τάξεις και παρουσιάζει τις αναλογίες των τριών κατηγοριών μαθητών/τριών (εγγεγραμμένοι δωρεάν, με έκπτωση, με πλήρη δίδακτρα) ανά έτος, καθώς και την εξέλιξη των αναλογιών κατά τη διάρκεια της τριακονταετίας.





ΓΡΑΦΗΜΑ: ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ

των εγγεγραμμένων δωρεάν, με έκπτωση, με πλήρη δίδακτρα

Διαπιστώνονται άρα οι εξής τάσεις:

1. Σε όλες τις τάξεις παρατηρείται μια μείωση του ποσοστού των εγγεγραμμένων με πλήρη δίδακτρα κατά τη διάρκεια της τριακονταετίας. Η μείωση αυτή είναι υπέρ των εγγεγραμμένων δωρεάν στα μέσα της περιόδου (εποχή παχίων αγελάδων για την Κοινότητα) και υπέρ των εγγεγραμμένων με έκπτωση, όταν κάνουν την εμφάνισή τους τα πρώτα οικονομικά προβλήματα στο τέλος της δεκαετίας του '20.
2. Σε όλες τις χρονιές το ποσοστό των εγγεγραμμένων με πλήρη δίδακτρα αυξάνεται καθώς ανεβαίνουμε την κλίμακα του εκπαιδευτικού συστήματος και αντιστρόφως το ποσοστό των εγγεγραμμένων δωρεάν μειώνεται.

Πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι τα ποσοστά που παρουσιάζουν τα γραφήματα δεν αντιστοιχούν σε όμοια ή παρόμοια μεγέθη ανά τάξη. Οι αισθητές λοιπόν διαφοροποιήσεις των ποσοστών από τάξη σε τάξη δεν μπορούν να ερμηνευτούν ως αποτέλεσμα μεταπήδησης αθρόων μαθητών από μια χαμηλότερη τιμή διδάκτρων σε μια υψηλότερη. Κλειδί για την ερμηνεία της διαφοροποίησης των γραφημάτων

αποτελεί η εντυπωσιακή διαφορά των απόλυτων αριθμών που παρουσιάζει ο Πίνακας 2 μεταξύ των πρώτων τάξεων των πρωτοβάθμιων σχολείων και των τελευταίων των δευτεροβάθμιων. Μολονότι (χάριν του αναγνωρισμένου από το ελληνικό κράτος απολυτηρίου) προσθέτονταν στο Γυμνάσιο γόνοι εύπορων οικογενειών (που κατά κανόνα διδάσκονταν την ύλη της πρωτοβάθμιας κατ' οίκον ή σε ιδιωτικά σχολεία), οι απόλυτοι αριθμοί όχι μόνο δεν είναι αυξημένοι αλλά αντίθετα είναι μειωμένοι κατά πολύ στη δευτεροβάθμια, ειδικά στις τελευταίες τάξεις της.

4. ΔΙΑΡΡΟΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ

Το μέγεθος της διαρροής θα μας το δείξει ο τρίτος πίνακάς μας, στον οποίο, αφού για κάθε σχολική χρονιά αντιπαρατέθηκαν οι αριθμοί των αγοριών που φοιτούσαν στα πρωτοβάθμια σχολεία με αυτόν των αγοριών που φοιτούσαν έξι χρόνια μετά στα δευτεροβάθμια, προέκυψε το ποσοστό των μαθητών που είχαν εν τω μεταξύ διαρρεύσει. Δεν επιχειρήθηκε η ίδια σύγκριση για τα κορίτσια, γιατί το δευτεροβάθμιο σχολείο των κοριτσιών στην αρχή του αιώνα αποτελείτο από δύο τάξεις μόνο και μέχρι και το τέλος της περιόδου που εξετάζουμε δεν είχε συμπληρωθεί, οπότε θα έπρεπε να συγκριθούν βαθμίδες εντελώς ανισομερείς. [\[vii\]](#)

Σχολ. Έτος	Μαθητές Πρωτοβάθμιων σχολ.	Σχολ. Έτος	Μαθητες Δευτεροβαθμιων σχολειων	Μαθητες που Διερρευσαν	Ποσοστό Διαρρεόντων Μαθητων
1900-01	739	1906-07	196	543	0,73
1901-02	727	1907-08	301	426	0,59
1902-03	730	1908-09	330	400	0,55
1903-04	783	1909-10	367	416	0,53
1904-05	882	1910-11	384	498	0,56
1905-06	938	1911-12	403	535	0,57
1906-07	1073	1912-13	409	664	0,62
1907-08	1270	1913-14	403	867	0,68
1908-	1315	1914-	461	854	0,65

09		15			
1909-10	1301	1915-16	414	887	0,68
1910-11	1346	1916-17	415	931	0,69
1911-12	1357	1917-18	409	948	0,70
1912-13	1314	1918-19	402	912	0,69
1913-14	1282	1919-20	430	852	0,66
1914-15	1303	1920-21	487	816	0,63
1915-16	1321	1921-22	460	861	0,65
1916-17	1353	1922-23	512	841	0,62
1917-18	1421	1923-24	543	878	0,62
1918-19	1507	1924-25	522	985	0,65
1919-20	1608	1925-26	400	1208	0,75
1920-21	1767	1926-27	429	1338	0,76
1921-22	1945	1927-28	489	1456	0,75
1922-23	2065	1928-29	506	1559	0,75
1923-24	2165	1929-30	469	1696	0,78
1924-25	2197	1930-31	636	1561	0,71
1925-26	2109	1931-32	505	1604	0,76
1926-27	1971	1932-33	488	1483	0,75
1927-28	1879	1933-34	694	1185	0,63

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Ενώ λοιπόν για παράδειγμα οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 1900-1 ήταν 739, έξι χρόνια μετά, το 1906-07, όταν αυτοί οι μαθητές θα έπρεπε να είχαν μεταβεί στη δευτεροβάθμια, βρίσκουμε μόλις 196 μαθητές να έχουν προχωρήσει στις σπουδές τους, 543 έχουν χαθεί στη διαδρομή, έχουμε μια απώλεια δηλαδή της τάξεως του 73%.

Το ποιοι μαθητές εγκαταλείπουν το υπαινίσσονται τα γραφήματα του Πίνακα 2. Είναι εκείνοι που στο δημοτικό εγγράφονταν δωρεάν ή με μεγάλη έκπτωση που σταδιακά αναγκάζονται οι περισσότεροι να αποχωρήσουν και μάλιστα αρκετά πριν το τέρμα του απολυτηρίου.

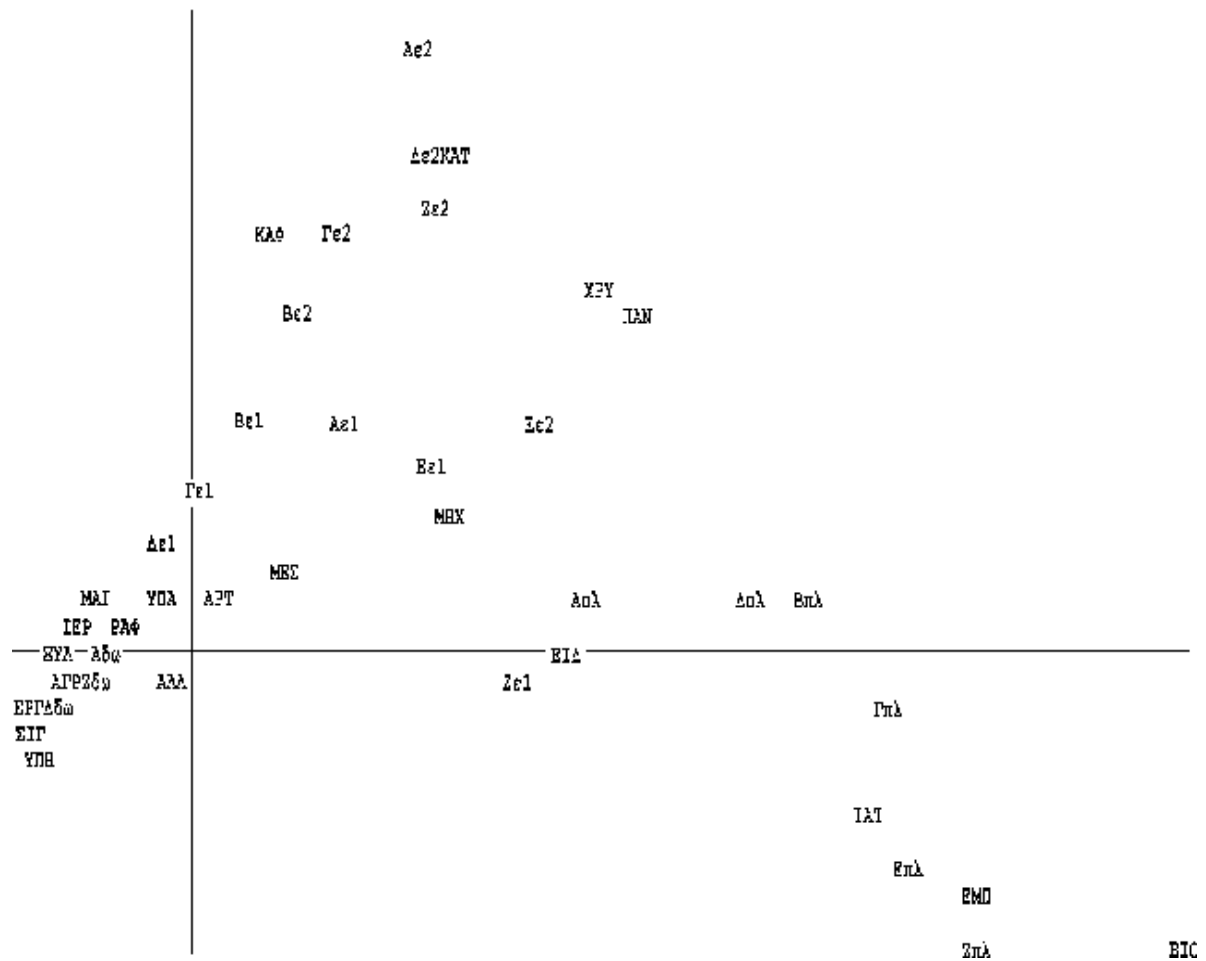
5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΩΝ

5.1 ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Το γεγονός αυτό πιστοποιείται με τη συνδρομή μιας άλλης στατιστικής μεθόδου, της παραγοντικής ανάλυσης αντιστοιχιών (analyse factorielle des correspondances), δείγμα της οποίας θα σας παρουσιάσω στη συνέχεια. Το ενδιαφέρον στοιχείο που κομίζει αυτή η επεξεργασία είναι ότι καταλήγει σε γραφικές αναπαραστάσεις που αναδεικνύουν τις κυρίαρχες αντιθέσεις και συμπτώσεις μιας ποικιλίας δεδομένων που αναγράφονται στις γραμμές και τις στήλες ενός πίνακα (Θεοδώρου, 1987, σ. 123-4). Έτσι προσφέρεται για να προσθέσουμε ένα ακόμα στοιχείο στην προβληματική μας, το επάγγελμα του πατέρα των μαθητών/τριών.

Ο πίνακας ο οποίος αποδόθηκε με τη γραφική αναπαράσταση που θα δούμε αμέσως τώρα βασίζεται στα μαθητολόγια των δημοτικών σχολείων του έτους 1919-20. Καθότι είναι αδύνατο να παρουσιάσω περισσότερο από ένα σχολικό έτος ανά εκπαιδευτική βαθμίδα στον περιορισμένο χρόνο μιας ανακοίνωσης, επέλεξα το 1919-20 ως μια αρκετά χαρακτηριστική χρονιά. Χαρακτηριστική, γιατί αν και δεν απέχει πολύ από το μέσο της περιόδου, παρουσιάζει έναν από τους μεγαλύτερους μαθητικούς πληθυσμούς, αν εξαιρέσουμε τη σύντομη παρένθεση των ετών της πρόσκαιρης εισδοχής προσφύγων στην παροικία αμέσως πριν και κυρίως μετά τη Μικρασιατική καταστροφή.

Επειδή ο περί ου ο λόγος πίνακας αποτελείται από 25 στήλες και 30 γραμμές, δεν είναι εφικτή η ευανάγνωστη παρουσίασή του στο χώρο μιας σελίδας Α4. Γι' αυτό αναγκάζομαι να καταφύγω σε μια σύντομη περιγραφή της λογικής με την οποία έχει καταρτισθεί: στις στήλες αναγράφονται ανά τάξη οι κατηγορίες των διδασκτρων, δηλαδή Α' δωρεάν, Α' έκπτωση 1 (μεγάλη έκπτωση), Α' έκπτωση 2 (μικρή έκπτωση), Α' πλήρη δίδακτρα, Β' δωρεάν, Β έκπτωση 1 κτλ., ενώ στις γραμμές αναγράφονται τα επαγγέλματα των γονιών ή κηδεμόνων χωριστά ή κατά ομάδες στην περίπτωση των επαγγελμάτων που εμφανίζονται σπανιότερα στα μαθητολόγια.



ΥΠΟΜΝΗΜΑ

Συντόμευση	Αντιστοιχία	Σημείο ορατό	Σημείο καλυμμένο
ΥΠΗ	Υπηρέτες,	Αδω	Βδω
ΣΙΓ	κηπουροί	ΑΓΡ	Γδω
ΕΡΓ	Σιγαροποιοί	Δδω	Εδώ
ΑΓΡ	Εργάτες,	ΕΡΓ	ΚΟΥ (κουρείς)
ΞΥΛ	οικοδόμοι	ΕΡΓ	ΔΗΜ
	Αγρότες,		
	ψαράδες		
	Ξυλουργοί,		

	υδραυλικοί		(υπαλλ. δημοσίων υπηρ.)
ΙΕΡ	Ιερείς	ΕΡΓ	ΝΑΥ (ναυτικοί)
ΡΑΦ	Ράφτες, υποδηματοποιοί	ΣΙΓ	ΠΛΑ (πλανόδιου πωλητές)
ΜΑΓ	Μάγειροι	ΣΙΓ	ΑΕΡ (άεργοι)
ΥΠΑ	Υπάλληλοι	ΣΙΓ	ΕΚΠ (εκπαιδευτικοί)
ΑΡΤ	Αρτοποιοί, ζαχαροπλάστες	ΥΠΗ	ΚΑΛ (καλλιτέχνες)
ΜΕΣ	Μεσίτες, Παραγγελιοδόχοι	Ζδω	ΟΡΦ (ορφανοί- ές)
ΚΑΦ	Ιδιοκτήτες καφενείων, ταβερνών	Ζδω	ΤΕΧ (τεχνίτες)
ΚΑΤ	Καταστηματάρχες ειδών α' ανάγκης	Ζδω	ΓΡΑ (υπάλληλοι γραφείου)
ΜΗΧ	Μηχανικοί, Ηλεκτρολόγοι		
ΧΡΥ	Χρυσοχόοι, βιβλιοπώλες		
ΠΑΝ	Παντοπώλες, κρεοπώλες		
ΕΙΔ	Ειδικευμένοι ή υψηλόβαθμοι υπάλλ.		
ΙΑΤ	Ιατροί, δικηγόροι, αρχιτέκτονες		
ΕΜΠ	Εμποροι (μεγαλέμποροι, εξαγωγείς)		
ΒΙΟ	Βιομήχανοι, τραπεζίτες,		
ΑΛΛ	γαιοκτήμονες Άλλο		

ΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ 1: ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ σχ. έτ. 1919-20, άξονες 1-2

Οι σχέσεις μεταξύ των δεδομένων που απαρτίζουν τον πίνακα απεικονίζονται σ' ένα επίπεδο που ορίζεται από έναν οριζόντιο και έναν κάθετο άξονα. Η γειτνίαση αποδεικνύει στενή σχέση, ενώ η απόσταση και ιδίως η παρεμβολή ενός από τους άξονες αποδεικνύει ισχνή σχέση ή αντιθετική σχέση.

Παρατηρούμε ότι σχηματίζεται μια καμπύλη (που από τους ειδικούς ορίζεται ως κλίμακα Guttman [\[viii\]](#)) κατά μήκος της οποίας έχουν τεθεί τα επαγγέλματα των γονιών και οι κατηγορίες διδασκτρων με τις οποίες κατά κανόνα εγγράφουν τα παιδιά τους οι γονείς που ανήκουν σε κάθε επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα:

1. Στο αριστερό άκρο της καμπύλης, πολύ κοντά στο σημείο τομής των δύο αξόνων (το οποίο και σηματοδοτεί το κέντρο βάρους της αναπαράστασης, το μέσο όρο της δηλαδή), έχουμε ένα συνωστισμό επαγγελμάτων χαμηλών εισοδημάτων, που μάλιστα συμπίπτουν τόσο, ώστε στην εκτύπωση δεν μπορούν να φανούν όλα, πολλά καλύπτονται από όσα η εκτύπωση μας επιτρέπει να διαβάσουμε, όπως μπορείτε να δείτε στο υπόμνημα. Στο «νέφος» αυτό των πυκνών καταγραφών βρίσκονται και οι δωρεάν εγγραφές.
2. Κατ' αντιδιαστολή στο δεξί άκρο της καμπύλης τοποθετούνται επαγγέλματα υψηλών εισοδημάτων, που συναρτώνται με τις εγγραφές με πλήρη δίδακτρα και μάλιστα των δυο τελευταίων τάξεων (αφού οι εύποροι γονείς προτιμούσαν την κατ' οίκον διδασκαλία ή τα ιδιωτικά σχολεία για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, επειδή αυτές ήταν ιδιαίτερα πολυπληθείς στα κοινοτικά σχολεία).
3. Στο κέντρο της καμπύλης εντοπίζονται επαγγέλματα μεσαίων εισοδημάτων, καθώς και οι εγγραφές με μεγάλη έκπτωση (αυτές κοντύτερα προς τις δωρεάν εγγραφές) και με μικρή έκπτωση (αυτές κοντύτερα προς τις εγγραφές «εις άρτιον»).

Στη γραφική αναπαράσταση λοιπόν φαίνεται ανάγλυφα η κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο δημοτικό: η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών προέρχεται από οικογενειακά περιβάλλοντα ασθενή οικονομικά και μορφωτικά και είναι αυτοί οι μαθητές που βέβαια διαμορφώνουν το υψηλότερο ποσοστό των δωρεάν εγγεγραμμένων στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

5.2 ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Βέβαια, όπως πάντα, είναι η σύγκριση που παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, στην περίπτωση μας η σύγκριση της γραφικής αναπαράστασης του πίνακα των πρωτοβάθμιων σχολείων με εκείνη του πίνακα των δευτεροβάθμιων (ο οποίος έχει καταρτισθεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο).

Παρατηρήστε τη δεύτερη τούτη γραφική αναπαράσταση. Τόσο η διάταξη των κατηγοριών διδασκτρων, όσο και αυτή των επαγγελμάτων είναι παρόμοια με τη διάταξη που παρουσιάζει η πρώτη αναπαράσταση, (παρότι αυτή τη φορά δεν εμφανίζεται μια απολύτως καθαρή καμπύλη του Guttman, γεγονός που οφείλεται στα μικρότερα απόλυτα αριθμητικά δεδομένα, τα οποία κάνουν περιπτώσεις μεμονωμένες και εξαιρετικές, όπως π.χ. ένα ιδιαίτερα εύπορο χρυσοχόο, να επηρεάζουν πολύ την αναπαράσταση). Τοποθετούνται:

α) αριστερά οι δωρεάν εγγραφές, στο μέσο οι εγγραφές με έκπτωση, δεξιά οι πλήρεις,

BIC

Figure 1: A 2D scatter plot showing the distribution of 40 different restriction enzymes based on their recognition sequence length (x-axis) and recognition sequence complexity (y-axis). The x-axis ranges from 4 to 12, and the y-axis ranges from 1 to 10. The plot is divided into four quadrants by a vertical line at x=6 and a horizontal line at y=5. Enzymes are labeled with their names, such as EcoRI, BamHI, and SmaI. The distribution shows that enzymes with longer recognition sequences (8-12 bp) tend to have higher complexity (7-10), while enzymes with shorter sequences (4-6 bp) have lower complexity (1-5).

ΥΠΟΜΝΗΜΑ

Συντόμευση	Αντιστοιχία	Συντόμευση	Αντιστοιχία
ΙΕΡ	Ιερείς	ΚΟΥ	Κουρείς
ΡΑΦ	Ράφτες, υποδηματοποιοί	ΔΗΜ	Υπαλλ. δημοσίων υπηρ.
ΜΑΓ	Μάγειροι	ΝΑΥ	Ναυτικοί
ΥΠΑ	Υπάλληλοι	ΠΛΑ	Πλανόδιοι πωλητές
ΑΡΤ	Αρτοποιοί, ζαχαροπλάστες	ΑΕΡ	Άεργοι
ΜΕΣ	Μεσίτες, Παραγγελιοδόχοι, πράκτορες	ΕΚΠ	Εκπαιδευτικοί
ΚΑΦ	Ιδιοκτήτες καφεενείων, ταβερνών...	ΚΑΛ	Καλλιτέχνες
ΚΑΤ	Καταστηματάρχες ειδών πρώτης ανάγκης	ΟΡΦ	Ορφανοί-ές
ΜΗΧ	Μηχανικοί, Ηλεκτρολόγοι	ΤΕΧ	Τεχνίτες)
ΧΡΥ	Χρυσοχόοι, βιβλιοπώλες	ΥΠΗ	Υπηρέτες, κηπουροί
ΠΑΝ	Παντοπώλες, κρεοπώλες	ΣΙΓ	Σιγαροποιοί
ΕΙΔ	Ειδικευμένοι υψηλόβαθμοι υπάλλ.	ή ΑΓΡ	Αγρότες, ψαράδες
ΕΜΠ	Εμποροι (μεγαλέμποροι, εξαγωγείς)	ΕΥΛ	Ευλουργοί, υδραυλικοί
ΒΙΟ	Βιομήχανοι, τραπεζίτες, γαιοκτήμονες	ΕΡΓ	Εργάτες, οικοδόμοι
ΓΡΑ	Υπάλλ. Γραφείου (λογιστές, γραμματείς...)	ΑΛΛ	Άλλο
ΙΑΤ	Ιατροί, δικηγόροι, αρχιτέκτονες, γεωπόνοι		

ΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ 2: ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ 1919-20, άξονες 1-2

Ο χρόνος δεν επιτρέπει μια λεπτομερέστερη παρουσίαση και σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτής της στατιστικής μεθόδου. Όμως όσα λίγα ήδη ειπώθηκαν σε συνδυασμό και με τους προηγούμενους κλασσικούς στατιστικούς πίνακες καταδεικνύουν ότι η διαρροή των μαθητών κατά μήκος της κλίμακας αφορά κυρίως παιδιά που προέρχονταν από κοινωνικά περιβάλλοντα με ισχνό οικονομικό και μορφωτικό κεφάλαιο.

Περί ανισότητας στην εκπαίδευση ο λόγος, εν ολίγοις. Και ενώ στις συγχρονικές κοινωνιολογικές έρευνες η ανισότητα πρέπει να αναζητηθεί πίσω από την τυπική, νομοθετημένη ισότητα ευκαιριών, στην περίπτωση μας αυτό δεν ισχύει.

6. ΠΛΗΡΗ ΔΙΔΑΚΤΡΑ ΚΑΙ ΕΚΠΤΩΣΕΙΣ

Στον επόμενο πίνακα καταγράφονται τα κατά καιρούς ορισθέντα ως πλήρη δίδακτρα που προβλέπονταν για:

- τις τέσσερις πρώτες τάξεις του εξατάξιου δημοτικού [\[ix\]](#)
- τις δύο τελευταίες τάξεις του εξατάξιου δημοτικού,
- το πεντατάξιο γυμνάσιο αρρένων, το ημιγυμνάσιο θηλέων και την εμπορική σχολή
- τις κατώτερες επαγγελματικές σχολές.

Σχολ.έτος	Πρωτοβάθμια σχολεία		Δευτεροβάθμια σχολεία	
	Τάξεις Α,Β,Γ,Δ	Τάξεις Ε,Στ	Γυμνάσιο, Εμπορική σχολή	Επαγγελματικές σχολές
1899-1900	100 γ.δ.	200 γ.δ.	300 γ.δ.	
1907-08	100 γ.δ.	200 γ.δ.	300 γ.δ.	200 γ.δ.
1915-16	200 γ.δ.	400 γ.δ.	700 γ.δ.	400 γ.δ.
1919-20	300 γ.δ.	600 γ.δ.	1200 γ.δ.	600 γ.δ.
1927-28	300 γ.δ.	600 γ.δ.	1800 γ.δ.	

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Είναι καθαρή η πρόθεση: το Γυμνάσιο και η Εμπορική σχολή προορίζονταν για το ευπορότερο τμήμα της παροικίας. Των πρώτων τάξεων του δημοτικού τα δίδακτρα ήταν χαμηλά, κάνοντας προσιτή τη θεωρούμενη απαραίτητη στοιχειώδη εκπαίδευση, αυτή που αρκούσε ώστε ένας μαθητής να κατακτήσει την ανάγνωση και τη γραφή της ελληνικής γλώσσας, την πρακτική αριθμητική, και κάποιες γνώσεις πατριδογνωσίας, ιστορίας και θρησκευτικών, (μαθημάτων δηλαδή που σχετίζονται με την εμπέδωση της εθνικής ταυτότητας). Όσο όμως ανεβαίνουμε τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι τιμές επίσης ανεβαίνουν, με γεωμετρική πρόοδο μάλιστα. Τα δίδακτρα των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού, καθώς και των επαγγελματικών σχολών ήταν διπλάσια αυτών των πρώτων τάξεων του δημοτικού. Τα δε δίδακτρα των κλασσικών γυμνασίων και των εμπορικών σχολών, υψηλά εξ αρχής, με την πάροδο των χρόνων αυξάνονταν όχι μόνο σύμφωνα με τον πληθωρισμό όπως στις υπόλοιπες τάξεις αλλά και αναλογικά. Ενώ αρχικά είναι κατά 50% ακριβότερα των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, σταδιακά η απόσταση μεγαλώνει, φτάνουν να γίνουν διπλάσια αυτών μετά το τέλος του Α΄ Παγκόσμιου πόλεμου, για να καταλήξουν τριπλάσια κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών της περιόδου.

Η Κοινότητα με την πολιτική της ως προς το ύψος των διδάκτρων στόχο είχε να ενθαρρύνει μεν τους γονείς με περιορισμένο εισόδημα να στείλουν τα παιδιά τους στα δημοτικά και κατώτερα επαγγελματικά [\[x\]](#) σχολεία της, να τους αποθαρρύνει δε να συνεχίσουν να τα στέλνουν στα ιεραρχικά ανώτερα σχολεία. Αυτή η πολιτική βέβαια δεν είναι πρωτοφανής. Ενδεικτικά αναφέρω ένα παράδειγμα από τα υπόλοιπα ξένα σχολεία της χώρας. Οι Frères des Écoles Chrétiennes, το γνωστό καθολικό τάγμα που εκδήλωνε

ενδιαφέρον όχι μόνο για την εκπαίδευση των γόνων εύπορων οικογενειών (στην οποία ήταν αντίθετα προσανατολισμένο το τάγμα των J su tes) αλλά και των φτωχών τάξεων, είχαν ιδρύσει στην Αίγυπτο ορισμένα σχολεία δωρεάν εκπαίδευσης, εκτός των επί πληρωμή. Επρόκειτο όμως αποκλειστικά για πρωτοβάθμια σχολεία, κανένα δευτεροβάθμιο δωρεάν σχολείο δεν ίδρυσαν ποτέ[xi].

Φυσική δε συνέχεια αυτής της κοινοτικής πολιτικής των ιεραρχικά διαμορφωμένων τιμών των διδάκτρων ανά σχολικό επίπεδο ήταν η μεγάλη μεν προθυμία των εφόρων να εγγράψουν τα ελληνόπαιδα δωρεάν ή σχεδόν δωρεάν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ειδικά στις πρώτες τάξεις), η ταυτόχρονη δε απροθυμία τους να το πράξουν στην περίπτωση της γυμνασιακής και ανώτερης εμπορικής εκπαίδευσης.

Είναι αδύνατο να προσδιορισθεί σε ποιο βαθμό ακριβώς ευθύνεται για το φυλλορρόημα που διαπιστώσαμε αυτή η συνδυασμένη τακτική υψηλότερων διδάκτρων και απροθυμίας εγγραφής μαθητών δωρεάν στη δευτεροβάθμια και σε ποιο βαθμό η ούτως ή άλλως αδυναμία των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων να χρηματοδοτήσουν, καθώς και να προωθήσουν με το μορφωτικό τους επίπεδο και τις προσδοκίες τους τα παιδιά τους στα ιεραρχικά ανώτερα σχολεία. Από πολλές γραπτές και προφορικές μαρτυρίες πάντως συνάγεται ότι πρωταρχική αιτία αυτής της διαρροής ήταν το γεγονός ότι οι φτωχές οικογένειες είχαν ανάγκη της οικονομικής συνεισφοράς των νεαρών μελών τους και τα οδηγούσαν γι' αυτό το λόγο στην παραγωγή, γρηγορότερα ή αργότερα, ανάλογα με το βαθμό οικονομικής δυσπραγίας που αντιμετώπιζαν[xii].

7. ΕΝ ΚΑΤΑΚΛΕΙΔΙ

Η διαπίστωση ότι συντελείται στα ελληνικά κοινοτικά σχολεία της Αλεξάνδρειας μια κοινωνική επιλογή κατά τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη, ακόμα και από τη μια τάξη στην άλλη δεν είναι βέβαια έκπληξη. Θα ήταν έκπληξη, αν συνέβαινε το αντίθετο. Πάντως παραμένει ανοικτή η πρόκληση της σύγκρισης αυτής της εικόνας που περιγράψαμε όσον αφορά τα εν λόγω σχολεία με την αντίστοιχη σχολείων άλλων εθνικοτήτων στην Αίγυπτο.

Γνωρίζουμε ότι τα ελληνικά σχολεία της χώρας στο σύνολό τους παρουσιάζουν ποσοστά δωρεάν εγγεγραμμένων πολύ υψηλά σε σχέση με τα ποσοστά που παρουσιάζουν τα σχολεία των άλλων εθνικοτήτων (Τρίμη-Κύρου, 2001, πίνακας 10) ακόμα και σχολεία που λάμβαναν σημαντική οικονομική υποστήριξη από τις μητροπόλεις τους, όπως τα γαλλικά. Όμως οι κρατικές αιγυπτιακές στατιστικές που μας παρέχουν αυτά τα στοιχεία δεν προσδιορίζουν τα ποσοστά των δωρεάν εγγεγραμμένων ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, πολύ περισσότερο βέβαια δε μας διαφωτίζουν για την κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

Άραγε η κοινωνική επιλογή που συντελείται εντός των ελληνικών σχολείων της Αλεξάνδρειας είναι της ίδιας τάξης με την κοινωνική επιλογή που συντελείται παραδείγματος χάριν εντός των ιταλικών ή των εβραϊκών σχολείων της πόλης; Μήπως η διαπιστωμένη επίμονη προσπάθεια των ελλήνων αστών της Αλεξάνδρειας, καθώς και των άλλων αιγυπτιακών πόλεων, για τη διατήρηση της εθνικής συνείδησης της παροικίας μέσα από την εκπαίδευση τούς οδηγούσε τελικά σε μια ταξικά ελαστικότερη, μια «δημοκρατικότερη» εκπαιδευτική στρατηγική σε σύγκριση με τις στρατηγικές άλλων εθνικών κοινωνικών ελίτ ή άλλων μητροπολιτικών κέντρων;

Ιδού πεδίο ερεύνης λαμπρό!

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- [i] Πρόκειται για την κυρία Τίνα Γεράκη, το γένος Νταφώτη, μαθήτρια του εν λόγω σχολείου κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '40. (Κασέτα 2η, πλευρά Α)
- [ii] Η ανέγερση των σχολικών κτιρίων αλλά και τα βασικά λειτουργικά έξοδα καλύπτονταν από ευεργεσίες και δωρεές. Τα έσοδα από την είσπραξη των διδάκτρων κάλυπταν ένα πολύ μικρό μέρος του ετήσιου προϋπολογισμού των σχολείων. (Για την πολιτική ευεργεσιών της ελληνικής αστικής τάξης της Αιγύπτου προς τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεσ μεταξύ άλλων: Τομαρά-Σιδέρη, 2002, σ.17-73, Παπαδημητρίου, 2001, σ. 35-7, 72-3, 117-22, 237-9, Trimi-Kirou, 1996, κυρίως σ. 638-48)
- [iii] Η αντιπαραβολή του μαθητικού πληθυσμού και του πληθυσμού της παροικίας πρέπει να θεωρηθεί απλά ενδεικτική, γιατί ο πραγματικός ελληνικός πληθυσμός της πόλης ήταν μεγαλύτερος από αυτόν που παρουσιάζουν οι επίσημες απογραφές του αιγυπτιακού κράτους. Οι αριθμοί που αποδίδονται στους Έλληνες αφορούν όσους είχαν ελληνική υπηκοότητα και δεν περιλαμβάνουν όσους προέρχονταν από περιοχές που βρίσκονταν εκτός της ελληνικής επικράτειας. Σταδιακά βέβαια πολλοί από τους δεύτερους αποκτούσαν ελληνική υπηκοότητα, καθώς νέα εδάφη προσαρτούνταν στο ελληνικό κράτος. Έτσι κυρίως εξηγείται η μεγάλη άνοδος του πληθυσμού το 1927. Ακόμα και στο Μεσοπόλεμο πάντως οι Έλληνες ως προς την υπηκοότητα και οι Έλληνες ως προς την καταγωγή δεν ταυτίζονταν αριθμητικά. Σύμφωνα με την απογραφή του 1927, η οποία κατέγραψε όχι μόνο τις υπηκοότητες αλλά και τις εθνικότητες, ενώ ο αριθμός των Ελλήνων των εγκατεστημένων στην Αλεξάνδρεια ανερχόταν σε 48.755, ο αριθμός των ελλήνων υπηκόων ανερχόταν μόνο σε 37.106.
- [iv] Η αιγυπτιακή λίρα, της οποίας η αξία την εποχή εκείνη και μέχρι το Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο ήταν ελαφρά υψηλότερη της αγγλικής λίρας, υποδιαιρούταν σε 100 γρόσια διατίμησης. Εν γένει τα πλήρη δίδακτρα του Γυμνασίου αντιστοιχούσαν σε ένα μέσο μηνιαίο μισθό, όπως αυτός διαμορφωνόταν με την πάροδο των χρόνων εξαιτίας του πληθωρισμού.

[v] Εύλογα υποθέτουμε ότι οι ιθύνοντες προτίμησαν την παρουσίαση των ποσοστών των δωρεάν εγγεγραμμένων επί του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού και την αποσιώπηση της κατανομής του ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, για να δημιουργήσουν καλύτερη εντύπωση στους αναγνώστες των λογοδοσιών. Οι λογοδοσίες δημοσιεύονταν όχι απλά για την ενημέρωση του κοινού αλλά και για να προπαγανδιστεί στο εσωτερικό της παροικίας το «φιλάνθρωπο» και «πατριωτικό» έργο της Κοινότητας, οπότε η επιλογή των στοιχείων που παρουσιάζονταν δεν μπορούσε παρά να υπόκειται σε αυτή τη σκοπιμότητα.

[vi] Για την αρχή της περιόδου δε βρέθηκαν στο σχολικό αρχείο μαθητολόγια των σχολείων θηλέων. Έτσι τα αριθμητικά δεδομένα του 1899-1900 αντιστοιχούν αποκλειστικά στα αγόρια.

[vii] Από τον αριθμό των μαθητών της πρωτοβάθμιας λείπουν όσοι φοιτούσαν σε ένα μικρό δημοτικό, το τετρατάξιο μικτό του Ραμλίου (προαστίου της Αλεξανδρείας) επειδή οι λογοδοσίες της Κοινότητας Αλεξανδρείας (όπου ανήκε το συγκεκριμένο σχολείο) δεν αναφέρουν αναλυτικά την κατανομή κοριτσιών και αγοριών για όλες τις χρονιές που εξετάζει ο πίνακας. Αντίθετα στον πληθυσμό των πρωτοβάθμιων σχολείων έχουν περιληφθεί οι μαθητές των δημοτικών σχολείων της Κοινότητας Ιμπραημίας (προαστίου επίσης της Αλεξανδρείας), τα οποία αν και διοικούνταν από ξεχωριστή σχολική εφορεία, αποτελούσαν μέρος ενός ενιαίου συνόλου, τροφοδοτώντας και αυτά τα δευτεροβάθμια σχολεία της Κοινότητας της Αλεξανδρείας. Δυστυχώς αυτής της τελευταίας τις λογοδοσίες για τα έτη 1934-5, 1935-6 και 1936-7 δεν ευρέθηκαν και έτσι δεν ήταν δυνατή η αντιπαραβολή του μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των ετών 1928-9, 1929-30 και 1930-1 με αυτόν της δευτεροβάθμιας έξι χρόνια μετά.

[viii] Πρόκειται για την καμπύλη που παράγεται όταν τόσο στα δεδομένα των γραμμών όσο και των στηλών ενός πίνακα υπάρχει μια ακολουθία και ταυτοχρόνως υπάρχει μια αντιστοιχία μεταξύ των δυο ακολουθιών, αυτής των γραμμών και αυτής των στηλών.

[ix] Το εξατάξιο δημοτικό λειτουργούσε από το 1906 στην Αλεξάνδρεια, δηλαδή αρκετά πριν να θεσμοθετηθεί στην Ελλάδα. Μέχρι τότε για τα αγόρια (που είχαν συμπληρωμένες όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες από τα τέλη του 19ου αιώνα) λειτουργούσε τετρατάξιο δημοτικό, τριτάξιο Ελληνικό σχολείο και τετρατάξιο γυμνάσιο. Το 1906 οι δυο πρώτες τάξεις του Ελληνικού σχολείου μετατράπηκαν σε τελευταίες τάξεις του δημοτικού και η τρίτη του τάξη σε Α' τάξη του πεντατάξιου πλέον Γυμνασίου. Για λόγους ομοιομορφίας, βάση του πίνακα, οι τρεις βαθμίδες του 1899 προσαρμόστηκαν στις δυο βαθμίδες που ίσχυαν από το 1906.

[x] Οι σχολές κατώτερης επαγγελματικής εκπαίδευσης που ιδρύθηκαν υπήρξαν βραχύβιες για λόγους που δεν είναι δυνατόν ούτε καν να θίξουμε εδώ. Πρόκειται για τη Σαλβάγιο τεχνική επαγγελματική σχολή με ειδικότητες Ξυλουργικής και

Μηχανουργίας (1907-1915) και τη Σαλβάγειο Κατώτερη Εμπορική Σχολή (1913-1917).

[xi] Υπάρχουν διάφορες σχετικές αναφορές στο Bulletin des Écoles Chrétiennes, περιοδικό του τάγματος των Frères des Écoles Chrétiennes.

[xii] Αυτή η δικαιολογία επανέρχεται σταθερά σε προφορικές συνεντεύξεις που μου έχουν παραχωρηθεί από ηλικιωμένους Αιγυπτιώτες, (οι οποίες, παρότι αφορούν ελαφρώς κατοπινότερα χρόνια, μπορούν να θεωρηθούν ενδεικτικές και παλαιότερων συμπεριφορών και νοοτροπιών). Επιπλέον, αυτή η εντύπωση ενισχύεται από βιωματικά λογοτεχνικά κείμενα που δείχνουν ότι όχι μόνο η συνέχιση ή όχι των σπουδών στη δευτεροβάθμια αλλά και η επιλογή μεταξύ κλασσικού γυμνασίου, εμπορικής σχολής και επαγγελματικής σχολής καθοριζόταν από το πόσο γρηγορότερα ή αργότερα έπρεπε κάθε μαθητής να μπει στην παραγωγή (βλ. ενδεικτικά Αρμαδώρος, 1992, σ.86-88)

ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Μαθητολόγια Αρρένων και Θηλέων σχ. ετών 1899-1900, 1915-16, 1919-20, 1927-28 του σχολικού αρχείου της Ελληνικής Κοινότητας Αλεξανδρείας(τώρα φυλασσόμενο στο Αβερώφειο Γυμνάσιο-Λύκειο στο Chatby),

Λογοδοσίες Ελληνικής Κοινότητας Αλεξανδρείας, έτη 1900-1933 (Αλεξάνδρεια, εκδόσεις Ελληνικής Κοινότητας Αλεξάνδρειας)

Census of Egypt: 1907 (1909) (Cairo)

The Census taken in 1917 (1920) vol.2 (Cairo)

Census of Egypt: 1927 (1929) (Cairo)

Bulletin des Écoles Chrétiennes (Revue des Frères des Écoles Chrétiennes), έτη 1907-1924 (Paris)

Μαγνητοφωνημένη συνέντευξη με την κ. Τίνα Γεράκη, 6-8-2002

Αρμαδώρος Ν. (1992) *Ο πάροικος*, (Αθήνα)

Θεοδώρου Β. (1987) Ευεργετισμός και όψεις της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις παροικίες (1870-1920), *Ιστορικά*, τόμος 4^{ος}, τεύχος 7, σ.119-154

Kitroeff A. (1989) *The Greeks in Egypt, 1919-1937: Ethnicity and class* (Oxford, Ithaca Press)

Παπαδημητρίου Π. (2001) *Η εκπαίδευση στις ελληνικές παροικίες της Αιγύπτου. Το παράδειγμα των ελληνικών εκπαιδευτηρίων Μανσούρας (1860-1940)*, (Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών, Διδακτορική διατριβή)

Σουλογιάννης Ε. (1999) *Η θέση των Ελλήνων στην Αίγυπτο*, (Αθήνα, Πολιτισμικός Οργανισμός Δήμου Αθηναίων)

Τομαρά-Σιδέρη Μ. (2002) *Ευεργετισμός και προσωπικότητα. Ευεργέτες Έλληνες του Καΐρου* (Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση)

Trimi-Kirou E. (1996) *Kinotis Grecque d' Alexandrie : Sa politique éducative (1843-1932)*, (Στρασβούργο, Παν/μιο των Ανθρωπιστικών Επιστημών του Στρασβούργου, Διδακτορική διατριβή)

Τρίμη-Κύρου Κ. (2002) “Σε ποιο σχολείο πας;” Χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής από τους έλληνες αστούς και ανταπόκριση των ελλήνων πάροικων στην Αίγυπτο των τριών πρώτων δεκαετιών του εικοστού αιώνα, *Πρακτικά Συνεδρίου «Ελληνικά ιστορικά εκπαιδευτήρια στη Μεσόγειο»*, Χίος 18-21/10/2001, (Χίος) σ. 267-282

Γ. ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
Γ1. ΠΡΩΤΟΠΟΡΟΙ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Ο Friedrich Schneider (1881-1974) ως συν-θεμελιωτής και κριτικός της Συγκριτικής
Επιστήμης της Αγωγής
Wolfgang Brezinka (*)**

Η Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής ισχύει σήμερα διεθνώς ως ένας αναγνωρισμένος επιμέρους κλάδος της Παιδαγωγικής. Ο κλάδος αυτός έχει πολλούς πατέρες. Ένας από αυτούς ήταν ο Friedrich Schneider (1881-1974).^[i] Ο Schneider ήταν ο πρώτος στις γερμανόφωνες χώρες, ο οποίος αφύπνισε το ενδιαφέρον του κοινού υπέρ αυτού του νέου κλάδου. Ήταν τότε καθηγητής της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής στην Παιδαγωγική Ακαδημία της Βόννης και παράλληλα υφηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας.

Το 1931 ίδρυσε το «Διεθνές Περιοδικό της Επιστήμης της Αγωγής», του οποίου εκδότης και συντάκτης ήταν ο ίδιος. Πέτυχε να κερδίσει τον Paul Monroe (1869-1947)^[ii] ως συν-εκδότη για το περιοδικό του, ο οποίος ήταν εκδότης της αμερικανικής «Cyclopedia of Education» (5 τόμοι, 1910-1913, επανέκδοση σε τρεις τόμους 1925) και διευθυντής του «International Institute of Teachers College» του Πανεπιστημίου της Columbia στη Νέα Υόρκη. Ο Schneider δημιούργησε έτσι το πρώτο πολύγλωσσο περιοδικό της Επιστήμης της Παιδαγωγικής. Κυκλοφορούσε κάθε τρεις μήνες στην Κολωνία με άρθρα στα γερμανικά, αγγλικά και γαλλικά.

Αυτό το περιοδικό δεν ήταν όργανο της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής, αλλά ο σκοπός του ήταν να προωθήσει την ανταλλαγή των ιδεών στο διεθνές πλαίσιο σε όλες τις επιμέρους περιοχές της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Ο Schneider δημοσίευσε όμως ήδη στον πρώτο τόμο ένα άρθρο που είχε τέσσερα μέρη με τον τίτλο «Διεθνής Παιδαγωγική, Παιδαγωγική της αλλοδαπής, Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής Ιστορία, Περιεχόμενο, Μέθοδοι, Στόχοι και Αποτελέσματα».^[iii]

Το άρθρο αυτό ήταν το πρώτο βασικό προγραμματικό κείμενο του «νέου παιδαγωγικού κλάδου»^[iv] ή μιας «επιμέρους παιδαγωγικής ειδικότητας»^[v] γραμμένο στα γερμανικά. Ήταν συγχρόνως ένα δεοντολογικό και κριτικό κείμενο. Από τη μια πλευρά το κείμενο αυτό έκανε διαφήμιση για το νέο κλάδο, η δημιουργία του νέου

(*) Ο συγγραφέας της παρούσας εργασίας ήταν φοιτητής του Schneider (1946-1949) και αργότερα (1951-1953) επιστημονικός βοηθός του στο Ινστιτούτο της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής του Salzburg. Το 1961 έγινε, μετά από πρόσκληση του Schneider στο Λονδίνο, συν-ιδρυτής της Ευρωπαϊκής Εταιρείας της Συγκριτικής Παιδαγωγικής» (Comparative Education Society in Europe).

κλάδου παρουσιαζόταν ως δικαιολογημένη και αναγκαία, και από την άλλη πλευρά ασκούσε κριτική στις περισσότερες εργασίες που είχαν δημοσιευθεί ως τότε με τον τίτλο «Συγκριτική Παιδαγωγική» ή με κάποιον παρόμοιο τίτλο. Ο Schneider απέρριψε αυτές τις εργασίες επειδή θεωρούσε ότι δεν συνιστούν συμβολή στην πραγματική, ουσιαστική Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής, έτσι όπως την εννοούσε ο ίδιος. Αυτή η αμφιθυμική, διχασμένη στάση απέναντι στον κατεξοχήν κλάδο της

προτίμησής τον κατείχε σε όλη τη ζωή του. Δεν ήταν μόνο πρόδρομος και συνθεμελιωτής της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής, αλλά και κριτικός της πνευματικής παραγωγής αυτού του κλάδου, ο οποίος αμφέβαλε για την επιστημονική της αξία .

Αυτός ο χαρακτηρισμός δεν ταιριάζει με την εξιδανικευμένη εικόνα που έχουν διαμορφώσει οι νεότεροι εκπρόσωποι αυτού του, τρόπον τινά, επιμέρους κλάδου της Επιστήμης της Αγωγής για τον πρωτεργάτη της. Ο χαρακτηρισμός αντιφάσκει εν μέρει και προς την εικόνα που είχε διαμορφώσει ο ίδιος ο Schneider για τον εαυτό του, σε μεγάλη πλέον ηλικία. [\[vi\]](#) Έβλεπε τον εαυτό του ως ένα πεπεισμένο καινοτόμο, ο οποίος υπενθυμίζοντας τη δική του προσφορά προσπαθούσε να διασφαλίσει την αρμονία μέσα στη συντεχνία των συγκριτικών παιδαγωγών.

Στην προσφορά του καταγράφεται, παράλληλα προς την τριακονταετή δημοσιογραφική διαφήμιση για το νέο κλάδο, κυρίως η ίδρυση του πρώτου, πανεπιστημιακού περίπου επιπέδου, «Ινστιτούτου της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής» το 1946 στο Salzburg. Διετέλεσε διευθυντής του ως το 1953 και το 1947 εξέδωσε ως πρώτο τόμο των δημοσιευμάτων του Ινστιτούτου του, την «Εισαγωγή στη Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής». Αυτός ήταν ο υπότιτλος, ενώ ο κύριος τίτλος ήταν «Κίνητρα της Παιδαγωγικής των Λαών». Είχε έκταση 503 σελίδων και ισχύει ως κλασσική συμβολή για τη θεμελίωση του νέου εξειδικευμένου κλάδου, του οποίου η δημιουργία αποτελούσε ακόμη αίτημα και στόχο των γενικότερων προσπαθειών. Απόδειξη του γεγονότος ότι ο Schneider πίστευε ότι η δημιουργία του νέου κλάδου ήταν επιστημονικά δικαιολογημένη αποτελεί και το γεγονός ότι ο ίδιος έγινε συν-ιδρυτής της Ευρωπαϊκής Εταιρείας της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, το 1961 στο Λονδίνο.

Στόχος μου είναι να δείξω, στο πλαίσιο της βιογραφίας του Schneider, ποια σημασία είχε για αυτόν πραγματικά η Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής. Έχοντας αυτόν τον στόχο θα αναφερθώ και σε κριτικές εκτιμήσεις που έκανε για τον κλάδο αυτό, τις οποίες διατύπωσε στο έργο του. Πιστεύω ότι είναι ακόμα επίκαιρες.

Κατ' αρχήν όμως θα πρέπει να θυμηθεί κανείς τις επιστημονικές προϋποθέσεις που επικρατούσαν τότε στα πανεπιστήμια, στο πλαίσιο των οποίων ο Schneider εργάστηκε για την Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής. Ήταν τα χρόνια ανάμεσα στο 1930 και στο 1960 –μία περίοδος δηλαδή στην οποία η παρουσία της Παιδαγωγικής στα πανεπιστήμια ήταν πολύ ισχυρή. Στην καλύτερη περίπτωση να υπήρχε μία και μοναδική έδρα για την Παιδαγωγική στο πανεπιστήμιο. Δεν ήταν δυνατό να γίνει καμία σκέψη για ίδρυση πανεπιστημιακών εδρών ούτε και για τους τόσο σημαντικούς κλάδους, όπως η Σχολική Παιδαγωγική, η Κοινωνική Παιδαγωγική, ή η Ειδική Αγωγή

Το αίτημα για την εγκαθίδρυση της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής ήχησε πριν ακόμα αναγνωριστεί η ίδια η Επιστήμη της Αγωγής αυτή καθαυτή και πριν ακόμα αυτή εδραιωθεί και σταθεροποιηθεί ως πανεπιστημιακός κλάδος. Όποιος σκέφτονταν σοβαρά τον τίτλο «Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής» όφειλε να σκέπτε-

ται με βάση άλλες συγκριτικές επιστήμες, όπως τη Συγκριτική Ανατομία ή τη Συγκριτική Γλωσσολογία. Όποιος κρατούσε κριτική στάση είχε μάλλον την εντύπωση, ότι ο Schneider προσπαθούσε να κάνει το δεύτερο βήμα πριν από το πρώτο: διαφήμιζε έναν επιμέρους εξειδικευμένο κλάδο πριν ακόμα εδραιωθεί και αναγνωριστεί στην ευρύτερη επιστημονική κοινότητα η βασική επιστήμη, στην οποία ανήκει ο νέος κλάδος.

Αναγκαστικά, το επίπεδο ενός εξειδικευμένου κλάδου δεν μπορεί να είναι υψηλότερο από το επίπεδο της βασικής επιστήμης, στην οποία στηρίζεται ο εξειδικευμένος κλάδος. Η Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής προϋποθέτει λογικά τη Γενική Επιστήμη της Αγωγής. Αφού η Παιδαγωγική δεν είχε ακόμα συγκροτηθεί ως επιστήμη, αντιμετωπιζόταν με δυσπιστία και ο επιμέρους κλάδος «Συγκριτική Παιδαγωγική»

Η επιστημονική προσφορά του Schneider και τα όριά της πρέπει να εκτιμηθούν μέσα σε αυτό το ιστορικό-επιστημονικό πλαίσιο. Πώς έφτασε στη διατύπωση του προγράμματος του για τη Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής και πώς το εννοούσε;

Η επαγγελματική σταδιοδρομία του Schneider

Αφετηρία του Schneider ήταν το επάγγελμα του δασκάλου, το οποίο τον εισήγαγε στην Παιδαγωγική. Γεννήθηκε το 1881 στην Κολωνία ως υιός ενός οδηγού ατμομηχανής. Μετά το Δημοτικό φοίτησε στο Σεμινάριο για δασκάλους και σε ηλικία 20 ετών, το 1901, εισέρχεται στο διδασκαλικό επάγγελμα. Από το 1906 δίδασκε στο Καθολικό Σεμινάριο για δασκάλους της Ρηνανίας. Επειδή δεν είχε το απολυτήριο του Γυμνασίου του έλειπε η τυπική προϋπόθεση για πανεπιστημιακές σπουδές. Για αυτό το λόγο προετοιμάστηκε, όντας εργαζόμενος, για τις εξετάσεις που οδηγούσαν στη λήψη του απολυτηρίου του Πρακτικού Γυμνασίου (Realgymnasium). Έτσι απέκτησε στην ηλικία των 32 ετών την τυπική προϋπόθεση για πανεπιστημιακές σπουδές. Εργαζόμενος στην πόλη Essen σπούδαζε παράλληλα στα πανεπιστήμια των πόλεων Münster και Βόννης Γερμανική Φιλολογία, Ιστορία και Φιλοσοφία. Το 1918 έλαβε το πτυχίο που του έδινε το δικαίωμα να διδάξει στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τον ίδιο χρόνο έλαβε το διδακτορικό δίπλωμα του πανεπιστημίου της Βόννης. Το θέμα της διατριβής του εντάσσεται στο χώρο της Γερμανικής Φιλολογίας: «Ο August Strindberg και ο Friedrich Nietzsche: Μία συμβολή στη μελέτη της επίδρασης της γερμανικής Φιλοσοφίας και ποίησης στον Strindberg και στο φιλολογικό έργο του».

Ωστόσο, ο Schneider δεν άλλαξε θέση εργασίας, δεν πήγε να διδάξει στο Γυμνάσιο, αλλά παρέμεινε συνεχίζοντας να διδάσκει στο Σεμινάριο για την εκπαίδευση των δασκάλων. Το 1923 έγινε υφηγητής στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας σε ηλικία 41 έτους, με την διατριβή του επί υφηγεσία: «Η Ψυχολογία του διδασκαλικού επαγγέλματος». Το 1927 διορίστηκε ως υφηγητής Ψυχολογίας και

Παιδαγωγικής στην Παιδαγωγική Ακαδημία που μόλις είχε ιδρυθεί στη Βόννη. Το επόμενο έτος, 1928, έλαβε τον τίτλο του καθηγητή.

Στο ερευνητικό του έργο ο Schneider επικεντρώθηκε αρχικά σε θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και ιδιαίτερα σε μεθόδους της διαγνωστικής της προσωπικότητας και στην Επαγγελματική Ψυχολογία των δασκάλων. Υποστήριζε την «εμπειρική θεμελίωση της Παιδαγωγικής» και συνέγραψε ως εισαγωγή στην εμπειρική παιδαγωγική έρευνα την εργασία «Πρακτική Σχολική Ψυχολογία: Μία Εισαγωγή στις πειραματικές και στατιστικές μεθόδους της Διαφορικής Ψυχολογίας» (1922, 5η έκδοση 1929). Συνέβαλε στο «Σύγχρονο Λεξικό της Παιδαγωγικής» του 1930 με τα άρθρα του «Περιγραφική Παιδαγωγική», «Εμπειρική Παιδαγωγική» και «Πειραματική Παιδαγωγική».[vii] Ωστόσο στην θεωρητική παιδαγωγική έρευνα δεν συνεισέφερε τίποτα σημαντικό.

Στα ψυχολογικά του ενδιαφέροντα προστέθηκε από τα μέσα της δεκαετίας του 1920 το ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών και ιδιαίτερα το ενδιαφέρον για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε άλλες χώρες. Τα σχετικά ερεθίσματα προήλθαν από την παραμονή του στην Αγγλία (1924), στις Ηνωμένες Πολιτείες (1928) και από τη συμμετοχή του σε διεθνή συνέδρια της «Παγκόσμιας Οργάνωσης για την Ανανέωση της Εκπαίδευσης» (New Education Fellowship). Μετά τη διατριβή του προστέθηκε επίσης το ενδιαφέρον για τις πολιτιστικές σχέσεις ανάμεσα στα εθνικά κράτη και για τη διεθνή κατανόηση. Έτσι οι παιδαγωγικές του μελέτες για τις ξένες χώρες προκλήθηκαν κυρίως από πρακτικά σχολικά ενδιαφέροντα, όπως και από μεταρρυθμιστικά και πολιτιστικά ενδιαφέροντα. Αυτά τον παρα- κίνησαν στην ίδρυση του «Διεθνούς Περιοδικού της Επιστήμης της Αγωγής», το οποίο εκδόθηκε στον καθολικό εκδοτικό οίκο του Bachem.

Η πορεία του Schneider γίνεται τότε μόνο κατανοητή, αν λάβει κανείς υπόψη του τον βαθύ του δεσμό με την Καθολική Εκκλησία. Ο υπερεθνικός της χαρακτήρας τον απελευθέρωσε από την εθνικιστική στενότητα και του διαμόρφωσε έναν ανοιχτό πανανθρώπινο πολιτιστικό ορίζοντα. Ο Schneider είχε ενστερνιστεί το ιδανικό του ανθρωπισμού του Johann Gottfried Herder (1744-1803) που συνδύαζε την εκτίμηση όλων των εθνικών πολιτισμών με την «αγάπη για τη γερμανική λαϊκή παράδοση».[viii] Οι θρησκευτικές και ηθικές όμως ρίζες του Schneider προέρχονται από την χριστιανική πίστη. Απέναντι σε άτομα άλλων θρησκευτικών ή και αθεϊστικών πεποιθήσεων ήταν ανεκτικός και συνεργάσιμος. Είχε φίλους ανάμεσα στους φιλελεύθερους και στους σοσιαλδημοκράτες. Υποστήριξε δημόσια μεταρρυθμιστικά προγράμματα που προέρχονταν από αυτούς τους πολιτικούς χώρους.

Ωστόσο η ιδέα που καθοδηγούσε το θεωρητικό και το πρακτικό παιδαγωγικό του έργο ήταν και παρέμεινε πάντα η υπηρεσία για την Εκκλησία. Από το 1920 ως το 1923 εξέδιδε το «Περιοδικό Χριστιανικής Παιδαγωγικής και Σχολικής Πολιτικής». Το 1925 δημοσίευσε έναν σημαντικό πολυσυλλεκτικό τόμο με θέμα «Οι καθολικές πνευματικές αξίες ως μορφωτικά αγαθά», το 1936 έναν επίσης πολυσυλλεκτικό τόμο με διεθνή συμμετοχή και υψηλή ποιότητα, με τίτλο «Οι πολιτιστικές δυνάμεις του παγκόσμιου Καθολικισμού από το τέλος του πολέμου».

Αυτή η έντονη δράση για μία ανοιχτή χριστιανική Παιδαγωγική και για τη διεθνή κατανόηση ανάμεσα στους δασκάλους και στους παιδαγωγούς προκάλεσε την εχθρική στάση της εθνικοσοσιαλιστικής κυβέρνησης απέναντι στον Schneider. Συνταξιοδοτήθηκε αναγκαστικά το 1934 σε ηλικία 53 ετών. Τον ίδιο χρόνο απομακρύνθηκε από το περιοδικό του, του οποίου η έκδοση συνεχίστηκε στο πνεύμα του εθνικοσοσιαλισμού από έναν άλλο εκδοτικό [\[ix\]](#) οίκο με το ελαφρώς αλλαγμένο όνομα «Διεθνές περιοδικό της Αγωγής» και σε τέσσερις γλώσσες: προστέθηκαν τα Ιταλικά λόγω της συμμαχίας με την φασιστική Ιταλία. [\[x\]](#) Το 1940 αφαιρέθηκε από τον Schneider και η άδεια να διδάσκει ως υφηγητής στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας.

Κάτω από την πίεση της χιτλερικής δικτατορίας αποφάσισε ο Schneider να σταματήσει προσωρινά την εργασία του στο χώρο της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής. Αντί αυτού εργάστηκε για εκείνους του κοινωνικούς θεσμούς, οι οποίοι ήταν, σε κάποιο βαθμό, σε θέση να προστατέψουν το άτομο από την δελεαστική προπαγάνδα του εθνικοσοσιαλισμού: εργάστηκε για την Καθολική Εκκλησία και για την χριστιανική οικογένεια. Το 1934 εκδόθηκε το βιβλίο του «Καθολική οικογενειακή αγωγή», το 1937 δημοσίευσε περιπτωσιακές μελέτες οικογενειακής αγωγής κάτω από πρίσμα της καθολικής ηθικής με τίτλο «Τα παιδιά σου και Εσύ». Και τα δύο αυτά βιβλία επανεκδόθηκαν σε συντομότερο διάστημα σε επτά εκδόσεις και μεταφράστηκαν σε πέντε ξένες γλώσσες. Στο πνεύμα αυτών των βιβλίων έδινε διαλέξεις για θέματα οικογενειακής αγωγής σε καθολικά ιδρύματα όλης της Γερμανίας, συχνά μιλώντας από τον άμβωνα ως μη κληρικός, κάτι που ήταν τότε εντελώς ασυνήθιστο.

Εκείνη την περίοδο ασχολήθηκε και με την θεωρία της «αυτοαγωγής» και με την πρακτική της. Το 1936 δημοσιεύθηκε το βιβλίο του «Η αυτοαγωγή: Επιστήμη και άσκηση», το 1940 το βιβλίο του «Η πρακτική της αυτοαγωγής σε 55 σχολιασμένα παραδείγματα». Σε αυτή την ηθική-αισθητική θεματική εντάσσεται και η «Χριστιανική επαγγελματική ηθική για παιδαγωγούς» (υπότιτλος) του βιβλίου του που δημοσιεύθηκε το 1940 με τίτλο «Διδασκαλία και αγωγή ως επάγγελμα».

Μετά από αυτές τις συμβολές του στην Πρακτική Παιδαγωγική ο Schneider συνέγραψε στη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου δύο βασικά επιστημονικά συγγράμματα. Το 1943 δημοσιεύθηκε το κύριο θεωρητικό έργο του στη θεματική της Διεθνούς Παιδαγωγικής με τη στενή έννοια: «Ισχύς και επιδράσεις της γερμανικής Παιδαγωγικής στο εξωτερικό». Μέσα στις περιοριστικές συνθήκες της περιόδου του πολέμου και των μεταπολεμικών χρόνων το έργο αυτό δυστυχώς δεν έγινε γνωστό, ενώ θα το άξιζε, δεδομένου ότι είναι ένα εξαιρετικά πρωτοπόρο έργο με άριστη τεκμηρίωση από πλευράς των πηγών του. Ο Schneider επικεντρώνεται στην εθνική ιδιομορφία της Παιδαγωγικής αλλά τονίζει συγχρόνως παράλληλα με τις διαφορές και τα κοινά σημεία της «παιδαγωγικής θεωρίας και της πραγματικότητας διαφορετικών λαών». [\[xi\]](#)

Το ερώτημα σχετικά με τα αίτια των εθνικών ιδιαιτεροτήτων της Παιδαγωγικής [\[xii\]](#) το ανέπτυξε ο Schneider στο δεύτερο κύριο σύγγραμμά του. Εκδόθηκε το 1947 με τίτλο «Κίνητρα της Παιδαγωγικής των Λαών». Και τα δύο αυτά

συγγράμματα εντάσσονται κατά την άποψη του Schneider «στον ερευνητικό χώρο της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής»,^[xiii] το δεύτερο μάλιστα χαρακτηρίζεται ως «μία Εισαγωγή» σε αυτόν.

Στο τέλος του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου και της χιτλερικής δικτατορίας ο Schneider βρισκόταν στην Άνω Αυστρία, όπου είχε καταφύγει για να γλιτώσει από τους αεροπορικούς βομβαρδισμούς της Κολωνίας. Εκεί γνωρίστηκε με τον καθολικό αρχιεπίσκοπο Andreas Rohrer (1892-1976). Ο Rohrer κέρδισε τον Schneider ως συνεργάτη για το έργο της θρησκευτικής και ηθικής ανασυγκρότησης. Του υποσχέθηκε μία καθηγητική έδρα της Επιστήμης της Αγωγής, που θα ιδρυόταν στην κρατική Θεολογική Σχολή του Salzburg, η οποία θα επαναλειτούργουσε. Του υποσχέθηκε επίσης την ίδρυση του «Ινστιτούτου της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής», που επιδίωκε ο Schneider. Η πραγματοποίηση αυτών των δύο σχεδίων θα αποτελούσε το πρώτο βήμα για την ίδρυση ενός Καθολικού Πανεπιστημίου για το γερμανόφωνο χώρο, κάτι που είχε επιδιωχθεί ήδη από το 1884 χωρίς επιτυχία.

Ο Schneider είχε, ως γνωστός παιδαγωγός και ως αποδεδειγμένος εχθρός του εθνικοσοσιαλισμού, πολύ μεγάλη επαγγελματική υποστήριξη στη μεταπολεμική δημοκρατική Γερμανία. Προτίμησε ωστόσο το αβέβαιο σχέδιο του αρχιεπισκόπου του Salzburg επειδή ήλπιζε ότι στην απελευθερωμένη Αυστρία θα μπορούσε να ενεργοποιήσει καλύτερα τους δεσμούς του με την διεθνή Παιδαγωγική, που είχαν διακοπεί, απ' ότι θα μπορούσε να το κάνει αυτό στη Γερμανία. Βασίστηκε στην δύναμη της Καθολικής Εκκλησίας στην Αυστρία και στην στήριξη του Πάπα Pius XII (1867-1958). Στόχος του ήταν η ίδρυση ενός καθολικού κέντρου για την Επιστήμη της Αγωγής σε όλο της το εύρος, το οποίο θα δημιουργούνταν στο πλαίσιο ενός καθολικού πανεπιστημίου για να εκπαιδεύσει την ελίτ των καθολικών πανεπιστημιακών.

Το μεγαλεπήβολο σχέδιο του Salzburg αποδείχθηκε σύντομα ως ουτοπιστικό. Ο Schneider αναγκάστηκε στην ηλικία των 65 ετών να περιοριστεί σε μία τιμητική καθηγητική έδρα χωρίς αμοιβή στη Θεολογική Σχολή. Το «Ινστιτούτο της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής» ιδρύθηκε το 1946 αλλά σε μία οικονομικά αδύνατη βάση του ιδιωτικού «Καθολικού Πανεπιστημιακού Ομίλου». Είχε τρεις ωραίους χώρους στην Πλατεία του Καθεδρικού Ναού, αλλά τίποτα παραπάνω από μία και μοναδική θέση ενός πολύ ισχνά αμειβόμενου βοηθού και μιας γραμματέως.. Ο εξοπλισμός ήταν ελάχιστος και η βιβλιοθήκη αποτελούνταν από την ιδιωτική βιβλιοθήκη του Schneider, η οποία συμπληρώθηκε κάπως με τις δωρεές της αμερικανικής κατοχικής δύναμης. Όλες οι προσπάθειες χρηματοδότησης από πλευράς του Αυστριακού Υπουργείου Παιδείας απέβησαν μάταιες. Με την επανίδρυση του αυστριακού κράτους το ίδιο το κράτος χρειαζόταν πολύ περισσότερα οικονομικά μέσα, από όσα ήταν διαθέσιμα, για να χρηματοδοτήσει τις Ανώτατες Σχολές του. Δεν υπήρχε κατανόηση έτσι για μία τόσο ιδιαίτερη και αμφισβητήσιμη ειδικότητα, όπως η «Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής» σε μια περίοδο στην οποία σε όλα τα πανεπιστήμια της Αυστρίας υπήρχε μόνο μία και μοναδική καθηγητική έδρα της Παιδαγωγικής και επίσης μία μοναδική θέση βοηθού στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης.

Κάτω από αυτές τις πενιχρές συνθήκες ο Schneider πέτυχε πάρα πολλά, διδάσκοντας, συμβουλευόντας και δημοσιογραφώντας. Το Ινστιτούτο του ήταν στο διάστημα μεταξύ 1946 και 1953 το πιο ενεργό παιδαγωγικό κέντρο στην Αυστρία. Σε αυτό το Ινστιτούτο άρχισε να εκδίδεται πάλι το τρίγλωσσο «Διεθνές Περιοδικό της Επιστήμης της Αγωγής».[xiv] Εδώ εκδόθηκε σε συνεργασία με το «Γερμανικό Ινστιτούτο Επιστημονικής Παιδαγωγικής του Münster, του οποίου επίσης φορέας ήταν η Καθολική Εκκλησία το τετράτομο «Λεξικό της Παιδαγωγικής» (1925-55 στον εκδοτικό οίκο Herder, στο Freiburg im Breisgau). Εδώ οργανώθηκαν τα πρώτα διεθνή παιδαγωγικά συνέδρια στη μεταπολεμική Αυστρία. Εδώ διοργανώθηκε η πρώτη υπηρεσία Συμβουλευτικής για εκπαιδευτικά θέματα, πανεπιστημιακού περίπου επιπέδου, και δύο μονοετείς κύκλοι σπουδών για παιδαγωγούς ιδρυμάτων νεανικής μέριμνας.

Ο Schneider, εκτός από τις οκτώ ώρες που δίδασκε εβδομαδιαίως στο Παπικό Φιλοσοφικό Ινστιτούτο της Θεολογικής Σχολής, έδινε επιπλέον και πολλές διαλέξεις για δασκάλους, καθηγητές, νηπιαγωγούς, κοινωνικούς παιδαγωγούς, εξομολογητές, για ενδιαφερόμενους γονείς και νέους σε όλη την Αυστρία και στις γειτονικές χώρες. Ασχολήθηκε μόνος του χωρίς ομάδα συνεργατών σαν παντογνώστης των παιδαγωγικών θεμάτων σε όλες τις βασικές επιμέρους περιοχές της επιστήμης του. Οι φοιτητές μπορούσαν να αποκομίσουν μεγάλο όφελος παρακολουθώντας τα μαθήματά του, αλλά δεν μπορούσαν να εκπονήσουν διδακτορική διατριβή, επειδή δεν υπήρχε τότε στο Salzburg έδρα Παιδαγωγικής κρατικού πανεπιστημίου. Έτσι δεν ήταν δυνατή η προώθηση της έρευνας μέσω διατριβών και υφηγεσιών. Έτσι δεν διασφαλίστηκε η εξαιρετικά αναγκαία εκπαίδευση της νέας γενεάς των ερευνητών που θα αντικαθιστούσε τη γενεά των προκατόχων.

Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις δεν μπόρεσε το «Ινστιτούτο Συγκριτικής Παιδαγωγικής Επιστήμης» του Salzburg να εκπληρώσει τα ιδιαίτερα καθήκοντα, τα οποία υποσχόταν ο τίτλος του. Μέσα στις συνθήκες τις οικονομικής ένδειας της περιόδου της ανασυγκρότησης έδρασε ευεργετικά σε πολλούς τομείς, αλλά δεν έγινε ποτέ ένα ερευνητικό κέντρο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής Επιστήμης.

Όταν πια έγινε σαφές ότι δεν θα ιδρυόταν ένα Καθολικό Πανεπιστήμιο στο Salzburg, ο Schneider παραιτήθηκε από τα σχέδιά του, το 1953, και κατέφυγε στο πανεπιστήμιο του Μονάχου, όπου είχε από το 1949 μία τιμητική έδρα με τα δικαιώματα ενός τακτικού καθηγητή. Ένα ερευνητικό κέντρο για το αντικείμενό του δεν μπόρεσε όμως να δημιουργηθεί, επειδή ο Schneider σε ηλικία 72 χρονών ήταν ήδη πολύ μεγάλος και επειδή υπήρχε για την Παιδαγωγική μία μόνο έδρα, την οποία κατείχε ο Martin Keilhacker (1894-1989), ο οποίος κάλυπτε όλο το αντικείμενο της Παιδαγωγικής.

Ο Schneider ήταν ακόμα σε θέση να ενθουσιάζει τους φοιτητές του και στο Μόναχο. Σταμάτησε να διδάσκει το 1961 σε ηλικία 80 ετών. Το 1959 δημοσίευσε ένα βιβλίο με θέμα την «Ευρωπαϊκή εκπαίδευση» και το 1961 έκανε τον τελευταίο απολογισμό του για τη «Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής». Το δημοσιευμένο έργο του συμπεριλαμβάνει 24 βιβλία, από τα οποία πολλά μεταφράστηκαν σε συνολικά 10

γλώσσες. Από αυτά μόνο τρία ή τέσσερα αποτελούν συμβολές στη Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής. Το 1974 πέθανε σε ηλικία 92 ετών στο Μόναχο.

Οι απόψεις του Schneider για την Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής

Στο πρώτο προγραμματικό του άρθρο του 1931 ο Schneider υποστήριξε τις εξής δύο θέσεις: πρώτο, ότι στην Επιστήμη της Αγωγής δημιουργήθηκε ένα νέο πεδίο έρευνας στην περίοδο από το τέλος του 19ου ως αρχές του 20ου αιώνα. Δεύτερο, «αυτό το πεδίο δεν έχει ακόμα μέχρι σήμερα οριοθετηθεί ούτε ως προς την ονομασία του ούτε, πολύ περισσότερο, ως προς τις μεθόδους και τους στόχους του».

Συγκεκριμένα ασκείται κριτική στην εξής κατάσταση: «Για τη νέα επιστημονική περιοχή χρησιμοποιούνται διεθνώς κυρίως τρεις όροι. Πρώτο, Παιδαγωγική της Αλλοδαπής (Auslandspädagogik, Foreign Education, Pédagogie de l' étranger). Δεύτερο, Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής (Vergleichende Erziehungswissenschaft, Comparative Education, Pédagogie Comparée). Τρίτο, Διεθνής Παιδαγωγική (Internationale Pädagogik, International Education, Pédagogie Internationale). Αυτοί οι τρεις όροι χρησιμοποιούνται συνήθως αδιακρίτως και χωρίς περίσκεψη, μολονότι το περιεχόμενό τους δεν συμπίπτει. Με αυτούς τους όρους δεν συνδέονται αντίστοιχα σαφείς και οριοθετημένες έννοιες. Μέχρι σήμερα ακόμα δεν είναι επιστημονικά εδραιωμένοι ούτε υπάρχουν σαφείς διακρίσεις ανάμεσά τους με αποτέλεσμα το περιεχόμενό τους να εμφανίζει και στο γραπτό λόγο μεγάλες διακυμάνσεις. Έτσι εισάγεται στην επιστημονική συζήτηση μία αντιεπιστημονική αοριστία».[\[xv\]](#)

Ο Schneider ήταν ο πρώτος που προσπάθησε να βάλει τάξη σε αυτή την εννοιολογική αταξία. Η αφετηρία του ήταν ότι η Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής οφείλει το όνομά της στη μέθοδο που εφαρμόζει. Για αυτό το λόγο είναι ουσιαστική για την Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής η εφαρμογή της συγκριτικής μεθόδου.[\[xvi\]](#) Μόνο όταν η «σύγκριση» εφαρμόζεται με τη στενή επιστημονική έννοια, όταν δηλαδή εφαρμόζεται αποκλειστικά ή κατά κύριο λόγο η «συγκριτική μέθοδος», μπορεί να γίνει λόγος για Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής.

Οι περισσότερες αμερικανικές δημοσιεύσεις, που συγκαταλέγονται στην κατηγορία της «Comparative Education» δεν είναι παρά «μόνο απλές παρουσιάσεις παιδαγωγικών θεμάτων άλλων χωρών με κάποιες ενδιάμεσες ή επιπρόσθετες κριτικές συγκρίσεις με την παιδαγωγική πραγματικότητα ή τη θεωρία της δικής τους χώρας. Δεν δικαιολογείται όμως να χαρακτηρίζεται μία ολόκληρη επιστημονική περιοχή σύμφωνα με μία μέθοδο, η οποία εφαρμόζεται σε μικρή έκταση ή συχνά μόνο ευκαιριακά».[\[xvii\]](#) Αυτές οι εργασίες στο μεγαλύτερο μέρος τους δεν είναι παρά «Παιδαγωγική της Αλλοδαπής», η οποία «δεν συμπεριλαμβάνει την κριτική σύγκριση».[\[xviii\]](#) Η «Παιδαγωγική της Αλλοδαπής» κατά τον Schneider «είναι μεν η σημαντικότερη επικουρική επιστήμη της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής, αλλά δεν ταυτίζεται με εκείνη».[\[xix\]](#)

Ο Schneider θεωρούσε ότι «για να καλυφθεί όλος ο χώρος της νέας επιστημονικής περιοχής» θα ήταν κατάλληλος ο χαρακτηρισμός «Διεθνής Παιδαγωγική», με την προϋπόθεση, ότι «στη χρήση του όρου 'διεθνής' συμπεριλαμβάνονται συνειδητά και οι δύο σημασίες, πρώτο «οι σχέσεις ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνίες» και δεύτερο, «τα γνωρίσματα που είναι κοινά σε όλους τους λαούς».[\[xx\]](#)

Όσον αφορά τη δεύτερη σημασία του όρου «διεθνής» με την έννοια των «κοινών γνωρισμάτων σε όλους τους λαούς» ο Schneider υπενθυμίζει ότι η αγωγή είναι μία «πρωταρχική λειτουργία των ανθρώπινων κοινωνιών» και για αυτό απαντάται σε όλους τους λαούς. Ο στόχος της «Παιδαγωγικής της Αλλοδαπής» ως πρώτης επιμέρους περιοχής της «Διεθνούς Παιδαγωγικής» είναι «καταρχήν η απλή περιγραφή της παιδαγωγικής πραγματικότητας όλων των λαών». Ένας δεύτερος στόχος είναι «η αιτιώδης και τελεολογική εξήγηση των παιδαγωγικών φαινομένων», «η αποκάλυψη των συνθηκών στις οποίες οφείλονται οι ιδιαίτερες εθνικές παιδαγωγικές θεωρίες και πραγματικότητες όπως και ο νόμος της διαμόρφωσής τους», «η διερεύνηση ... των συγκεκριμένων συνθηκών των εθνικών παιδαγωγικών ιδιαιτεροτήτων».[\[xxi\]](#)

«Στους παράγοντες, που επηρεάζουν την εξέλιξη της Παιδαγωγικής μιας χώρας, ανήκουν και οι γενικότερες επιδράσεις των γειτονικών χωρών της όπως και οι επιδράσεις των άλλων λαών και πολύ περισσότερο οι επιδράσεις της Παιδαγωγικής τους. Μία εντελώς αυτόχθονη, απολύτως ανεξάρτητη από εξωτερικές επιδράσεις εθνική Παιδαγωγική δεν απαντάται σχεδόν πουθενά. Ωστόσο, η έκταση, η συχνότητα και το βάθος των ξένων επιδράσεων στον παιδαγωγικό χώρο διαφέρουν πολύ .. »[\[xxii\]](#) Για να λυθούν τα προβλήματα της αιτιώδους ανάλυσης – της αποκάλυψης δηλαδή των «εξελικτικών προϋποθέσεων της κάθε εθνικής Παιδαγωγικής» είναι αναγκαίο, «να εκτιμηθεί η επίδραση της ξένης Παιδαγωγικής». Για αυτό η «Διεθνής Παιδαγωγική» συμπεριλαμβάνει επιπλέον και μία ερευνητική περιοχή, «η οποία έχει ως πρωταρχικό αντικείμενο τις «διακρατικές παιδαγωγικές σχέσεις», τις οποίες ο Schneider συχνά χαρακτηρίζει μεταφορικά και αόριστα ως «διακρατικά παιδαγωγικά ρεύματα δυνάμεων».[\[xxiii\]](#) Αυτή η ερευνητική περιοχή αντιστοιχεί στην πρώτη σημασία του όρου «διεθνής»: εκείνη δηλαδή «που αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στα διαφορετικά έθνη». Αυτή την ερευνητική περιοχή ο Schneider την χαρακτηρίζει ως «Διεθνή Παιδαγωγική με την στενή έννοια».

Σε αυτές τις δύο επιμέρους περιοχές της «συνολικής Διεθνούς Παιδαγωγικής» (με την ευρύτερη έννοια) προστίθεται ως τρίτη περιοχή και η «Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής». Ο στόχος της είναι η «κριτική σύγκριση των γεγονότων που διαπιστώθηκαν από την διεθνή συγκριτική παιδαγωγική έρευνα».[\[xxiv\]](#)

Και τις τρεις αυτές επιμέρους περιοχές της «Διεθνούς Παιδαγωγικής (Επιστήμης της Αγωγής) με την ευρύτερη έννοια», ο Schneider τις αντιλαμβάνεται και τις διακρίνει στο πρόγραμμά του ως περιγραφικές-αναλυτικές ερευνητικές περιοχές. Σε αυτές ισχύει η «ψυχρή αντικειμενικότητα» που κυριαρχεί στην επιστημονική εργασία «χωρίς να λαμβάνεται υπόψη αν τα αποτελέσματά της στηρίζουν τη μία ή την άλλη ιδεολογία, παρά μόνο το αν εξυπηρετούν το στόχο της εξεύρεσης της αλήθειας».[\[xxv\]](#)

Ωστόσο ο Schneider δεν κατάφερε να εμποδίσει να χρησιμοποιείται ο όρος «Διεθνής Παιδαγωγική», το οποίο ο ίδιος επέλεξε, με εννοιολογικό περιεχόμενο διαφορετικό από αυτό που εκείνος εννοούσε: ως όρος που δήλωνε την «αγωγή στο πνεύμα της διεθνούς κατανόησης», «διεθνισμό», ή τις «ειρηνευτικές πεποιθήσεις» και τις αντίστοιχες παιδαγωγικές θεωρίες. Αυτή η πολυσήμαντη χρήση του όρου οδήγησε σε πολλές παρανοήσεις. Αυτό ήταν ένας βασικός λόγος για τον οποίο δεν επεκράτησε ο όρος που επέλεξε ο Schneider και μαζί με αυτόν και το συνολικό εννοιολογικό σύστημα του.

Ο Schneider διαπίστωσε σε μεγάλη ηλικία ότι: «η προσπάθειά μου να περιορίσω τη χρήση του όρου 'Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής' στον παιδαγωγικό ερευνητικό και διδακτικό χώρο, στον οποίο εφαρμόζεται συστηματικά η συγκριτική μέθοδος ... δεν είχε πλήρη επιτυχία». «Ακόμα και σήμερα χαρακτηρίζεται ως συγκριτολόγος κάποιος, ο οποίος ασχολείται στην έρευνα και στη διδασκαλία του με τα παιδαγωγικά θέματα μιας άλλης χώρας» [δηλαδή μόνο περιγραφικά, χωρίς να εφαρμόζει συστηματικά τη συγκριτική μέθοδο, Σημ. της μεταφρ.]. Και ο ίδιος ο Schneider αποδέχθηκε – αν και όχι χωρίς ενδοιασμούς – σιγά σιγά αυτή τη χρήση του όρου.^[xxvi] Αυτό ήταν ασυνεπές, διότι έτσι ο Schneider εξαιτίας μιας υποχωρητικής στάσης και μιας κακώς εννοούμενης συναδελφικότητας αποδέχθηκε άκριτα μία εννοιολογική αταξία, την οποία ο ίδιος προηγουμένως είχε δικαίως καταπολεμήσει ως απαράδεκτη.

Τελικά πρέπει ακόμα να λάβει κανείς το εξής υπόψη του. Ένα πολύ βασικό σημείο της επιστημονικής Παιδαγωγικής του Schneider ήταν ότι χρησιμοποιούσε μία εξαιρετικά ευρεία έννοια της αγωγής. Η «σκοπιμη αγωγή» ως κοινωνική δράση δεν αποτελεί κατά τον Schneider παρά μόνο ένα μικρό υποσύνολο του συνολικού φαινομένου της «αγωγής». Κάτω από το όνομα «λειτουργική αγωγή» συμπεριλαμβάνει όλα τα φαινόμενα που επηρεάζουν τον άνθρωπο και «διαμορφώνουν» την προσωπικότητά του.^[xxvii] Επιπλέον δυσχεραίνει την κατανόηση και το γεγονός ότι ο Schneider χρησιμοποιούσε τις λέξεις «Παιδαγωγική» (ως ουσιαστικό) και «παιδαγωγικός» (ως επίθετο) όχι μόνο για τις παιδαγωγικές θεωρίες, αλλά και τα παιδαγωγικά φαινόμενα της πραγματικότητας. Έτσι χαρακτήριζε ως «παιδαγωγικές» όλες εκείνες τις ενέργειες που προέρχονται συνειδητά ή ασυνείδητα από άτομα, λαούς ή από έναν λαό και από τον πολιτισμό του ως σύνολο, οι οποίες αποσκοπούσαν στο να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν έναν άλλο λαό ή ένα μεμονωμένο άτομο ή ένα συλλογικό άτομο».^[xxviii]

Ο Schneider έμεινε πιστός σε όλη του τη ζωή στο συγκριτικό-παιδαγωγικό του πρόγραμμα και στην αντίστοιχη εννοιολογική δομή που διατύπωσε το 1931, μολοντί δεν απέφυγε κάποιες αντιφάσεις. Η εννοιολογική δομή του είναι ασαφής και οι διαστάσεις του τόσο τεράστιες, ώστε αξιολογώντας το κανείς κριτικά οδηγείται μάλλον στην αμφισβήτησή του παρά στην αποδοχή του. Το πρόγραμμα αυτό στηριζόταν σε μία τόσο ακραία διευρυμένη έννοια της αγωγής, η οποία συμπεριλάμβανε όλα τα «ρεύματα των δυνάμεων» («Kräfteströme») που διαμορφώνουν τον άνθρωπο, ώστε τελικά σκόπευε σε μία παγκόσμια ιστορική πολιτιστική ανθρωπολογία της γένεσης του ανθρώπινου είδους ή σε μία επιστήμη της συγκριτικής κοινωνικοποίησης.

Αλλά, και αν ακόμα ο Schneider είχε βασιστεί στη γενικά αποδεκτή έννοια της παιδαγωγικής δράσης, δεν θα μπορούσε να δικαιολογηθεί με τη χρήση της «συγκριτικής μέθοδο» ως μόνου διαφοροποιητικού γνωρίσματος, η ύπαρξη ενός «επιμέρους κλάδου της Παιδαγωγικής»^[xxix] ή μιας «επιμέρους παιδαγωγικής ειδικότητας».^[xxx] Ο ίδιος ο Schneider τόνιζε ότι «βασικά ολόκληρος ο χώρος των φαινομένων της Παιδαγωγικής μπορεί να ερευνηθεί με την συγκριτική μέθοδο».^[xxxi] Διαπίστωσε ήδη το 1932, ορθά, ότι η Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής συμπίπτει κατά το μάλλον ή ήττον ... με τη γενική Παιδαγωγική της οποίας ο στόχος είναι η έρευνα και η διατύπωση της ουσίας, των τυπικών μορφών και των νόμων της αγωγής. Εάν εφαρμόζει κανείς, για να επιτύχει αυτό τον σκοπό, τη μέθοδο της σύγκρισης πολλών διαφορετικών διαδικασιών της αγωγής και συνάγει τα κοινά σημεία τους, αν δηλαδή ουσιαστικά εφαρμόζει την επαγωγική μέθοδο ... τότε η δραστηριότητά του εντάσσεται στην συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής. Τα παιδαγωγικά φαινόμενα που συγκρίνονται προέρχονται ή από την πραγματικότητα της γερμανικής κοινωνίας του παρόντος ή από την παιδαγωγική ζωή του γερμανικού παρελθόντος ή ακόμα και από την παρούσα ή την ιστορική παιδαγωγική πραγματικότητα άλλων χωρών. Από ποια περιοχή προέρχεται το υλικό της σύγκρισης δεν είναι σημαντικό. Σημαντικό είναι ότι εφαρμόζεται η συγκριτική μέθοδος και τίθεται ο ερευνητικός σκοπός.^[xxxii]

Αυτή η θέση είναι για κοινωνικούς επιστήμονες αυτονόητη. Παραπέμπω στους «Κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου» του Emile Durkheim (1858-1917) του 1895: «Επειδή είναι προφανές ότι στα κοινωνικά φαινόμενα δεν μπορεί να εφαρμοστεί η πειραματική μέθοδος, η συγκριτική μέθοδος είναι ο 'μόνος τρόπος' για να αποκαλυφθούν οι αιτιώδεις σχέσεις και για να γίνουν δυνατές οι εξηγήσεις των φαινομένων».^[xxxiii] «Η Συγκριτική Κοινωνιολογία δεν είναι απλώς ένας ιδιαίτερος κλάδος της Κοινωνιολογίας. Είναι η ίδια η Κοινωνιολογία στο μέτρο που παύει να είναι μόνο περιγραφική και θέτει ως στόχο της την εξήγηση των γεγονότων».^[xxxiv] Τη διαπίστωση αυτή μπορεί κανείς να τη διατυπώσει, ακολουθώντας τον René König, λέγοντας «ότι η Κοινωνιολογία γίνεται 'συγκριτική', στο μέτρο που εξελίσσεται ως θεωρητική επιστήμη».^[xxxv] Αυτό ισχύει αναλόγως και για τη σχέση ανάμεσα στην Παιδαγωγική και στη Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής, η οποία εφαρμόζει αυστηρά την συγκριτική μέθοδο. Εννοούμε εκείνες τις έρευνες, οι οποίες αποσκοπούν στην αποκάλυψη των αιτιωδών σχέσεων.

Από τον ορισμό των σκοπών της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής που διατύπωσε ο Schneider συνάγεται, ότι δεν μπορεί να υπάρξει λογικά, παράλληλα με την Γενική Επιστήμη της Αγωγής, και μία Συγκριτική Επιστήμη της Αγωγής. Σύγκριση δεν σημαίνει τίποτα άλλο, παρά ότι στην παρατήρηση των φαινομένων διαπιστώνονται κοινά σημεία και διαφορές, ομοιότητες και ανομοιότητες των γνωρισμάτων τους. Η σύγκριση είναι μία βασική νοητική λειτουργία και ανήκει στις μεθόδους όλων των επιστημών.^[xxxvi] Για αυτό η σύγκριση έχει και για την Γενική Παιδαγωγική κεντρική σημασία, έτσι ώστε δεν μπορεί η σύγκριση να θεμελιώσει από μόνη της καμία ανεξάρτητη επιμέρους ειδικότητα της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής.

Όποιος έχει ως σκοπό του, όπως ο Schneider, χρησιμοποιώντας τη «συγκριτική μέθοδο» να διατυπώσει «παιδαγωγικούς τύπους», να ορίσει ουσιαστικά «βασικές

παιδαγωγικές έννοιες» και να φθάσει σε «γενικές παιδαγωγικές νομοτέλειες», προχωρεί κατά την άποψη του Schneider πέραν από την «Διεθνή Παιδαγωγική» ως μία επιμέρους ειδικότητα της Παιδαγωγικής και εισέρχεται στο χώρο της συγκριτικής Γενικής Επιστήμης της Αγωγής». [\[xxxvii\]](#)

Η ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει την περιοχή, στην οποία εντάσσονται κατεξοχήν τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του Schneider, σε σχέση με την Γενική Επιστήμη της Αγωγής, είναι η «Παιδαγωγική των Λαών», όπως εκφράζεται στον τίτλο του κύριου συγγράμματός του «Κίνητρα της Παιδαγωγικής των Λαών», που δημοσιεύθηκε το 1947. Δεν είναι η συγκριτική μέθοδος το ιδιαίτερο γνώρισμα που διαφοροποιεί το ερευνητικό πεδίο του, αλλά οι «λαοί» και οι πολιτισμοί τους, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών συστημάτων τους και των παιδαγωγικών θεωριών τους. [\[xxxviii\]](#) Αυτά είναι τεράστια κοινωνικά σύνολα και συστήματα, των οποίων η μελέτη οδηγεί πολύ πέραν των ορίων της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Ο Schneider προτιμούσε να ασχοληθεί επιστημονικά σε αυτό τον τεράστιο ιστορικο-πολιτιστικό χώρο, παρά με τα κεντρικά συστηματικά ερωτήματα της Γενικής Παιδαγωγικής. [\[xxxix\]](#)

Οι μελέτες του προχωρούσαν περισσότερο σε πλάτος παρά σε βάθος. Θέματα με τα οποία δεν ασχολήθηκε ο Schneider ήταν η γνωσιοθεωρητική κριτική, η προσπάθεια διατύπωσης σαφώς ορισμένων εννοιών, η συστηματική περιγραφική ανάλυση των φαινομένων και η μεθοδολογικά αυστηρή δόμηση θεωρίας. Η έννοια την οποία θεωρούσε προοδευτική της «λειτουργικής αγωγής» δημιούργησε περισσότερο σύγχυση παρά ωφέλησε την διεύρυνση της γνώσης.

Αυτές οι μεθοδολογικές, λογικές και εμπειρικές αδυναμίες της Γενικής Παιδαγωγικής του επηρέασαν φυσικά και την Συγκριτική Παιδαγωγική του. Πιθανώς θα παραμείνουν έτσι τα πράγματα: το εννοιολογικό και το λογικό-συστηματικό επίπεδο των εργασιών της Συγκριτικής Επιστήμης της Αγωγής δεν μπορεί να είναι υψηλότερο από το επίπεδο της Γενικής Επιστήμης της Αγωγής, που αποτελεί τη βάση τους. Τα όρια του έργου του Schneider καθορίστηκαν από τις γνωστές αδυναμίες της επιστήμης του. Ωστόσο, η κύρια προσφορά του σε αυτή την επιστήμη δεν θα πρέπει να ξεχαστεί: παρότρυνε τους παιδαγωγούς του κόσμου να κοιτάζουν πέρα από τα εθνικά τους σύνορα και προώθησε την διεθνοποίηση της Παιδαγωγικής [\[xl\]](#) σε μία περίοδο, κατά την οποία λίγοι το είχαν σκεφθεί.

Απόδοση στην ελληνική γλώσσα: Δρ. Πόπη Βруνιώτη

Η Γαλλόφωνη Συγκριτική Παιδαγωγική:

μια γενική θεώρηση

Πέλλα ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗ

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ρέθυμνο, Ελλάδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε βασικά ζητήματα που έχουν απασχολήσει τη Συγκριτική Παιδαγωγική, κυρίως στη Γαλλία, μέσα από τις μελέτες των κύριων εκπροσώπων της και των φορέων της, ζήτημα που θεωρούμε πως παρουσιάζει επιστημολογικό και μεθοδολογικό ενδιαφέρον για την βιβλιογραφία που αφορά τη ΣΠ, την ιστορία της, την εξέλιξη των βασικών αρχών της και τις σύγχρονες αναζητήσεις της καθώς και τη διασύνδεσή της με το χώρο της ΣΠ στο διεθνή χώρο γενικότερα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο γαλλόφωνος συγκριτικός λόγος -μέσα από την προεπιστημονική παράδοση της ΣΠ και τα παραδείγματα από τον 19ο αιώνα (με έμφαση στο έργο του Jullien) και τον 20ό αιώνα (προσέγγιση του Lê Thành Khôi), αλλά και οι θέσεις της σύγχρονης γαλλόφωνης ΣΠ γενικότερα με μια συνολική επισκόπηση της στον ευρύτερο γαλλόφωνο χώρο σήμερα (διδασκαλία και έρευνα, δραστηριότητες της Γαλλόφωνης Εταιρείας Συγκριτικής Παιδαγωγικής, AFEC

ABSTRACT

The present study deals with some of the fundamental concerns relating to the francophone Comparative Education (CE). It examines the pre-scientific tradition of CE, the contribution of Marc-Antoine Jullien de Paris in the 19th century, the work of a contemporary comparatist, Le Thanh Khoi (20th century), as well as the activities of the French Comparative Association (AFEC).

Franchophone comparative discourse on education has a long tradition and can be associated with the development of Comparative Education in general. This aspect gives an “example” of the evolution of the comparative discourse in education and can contribute to the understanding of main methodological and epistemological concerns related to the field.

I. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η παρούσα μελέτη εστιάζεται σε βασικά ζητήματα που έχουν απασχολήσει τη Συγκριτική Παιδαγωγική κυρίως στη Γαλλία μέσα από τις μελέτες των κύριων εκπροσώπων της και των φορέων της, ζήτημα που θεωρούμε πως παρουσιάζει

επιστημολογικό και μεθοδολογικό ενδιαφέρον για την ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ που αφορά τη ΣΠ, την ιστορία της, την εξέλιξη των βασικών αρχών της και τις σύγχρονες αναζητήσεις της καθώς και τη διασύνδεσή της με το χώρο της ΣΠ στο διεθνή χώρο γενικότερα.

Η προσέγγιση του γαλλόφωνου συγκριτικού στοχασμού -μέσα από την προεπιστημονική παράδοση της ΣΠ και τα παραδείγματα από τον 19ο (με έμφαση στο έργο του Jullien) και τον 20ό αιώνα (κυρίως την προσέγγιση Le Thanh Khoi), αλλά και τις θέσεις της σύγχρονης ΣΠ γενικότερα- μελετάται / παρουσιάζεται ως μία σημαντική ανάγνωση/ παράδειγμα συγκριτικού λόγου, που μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της θεμελίωσης και της εξέλιξης της ΣΠ ως επιστήμης αλλά και στην προσέγγιση σημαντικών παιδαγωγικών και άλλων ιδεών όπως αυτές αρθρώθηκαν στο γαλλόφωνο χώρο και συνέβαλαν στη συγκρότηση της συγκριτικής σπουδής στην εκπαίδευση.

Το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης εντοπίζεται στη μακρά παράδοση της ΣΠ στη Γαλλία και σε γαλλόφωνες χώρες, η οποία συνδέεται τόσο με το πρώτο συστηματικό σύγγραμμα για τη ΣΠ του λεγόμενου «πατέρα» της ΣΠ Marc Antoine Jullien ήδη από το 1817, (αλλά και τις προγενέστερες/ προεπιστημονικές μελέτες) όσο και με τις μετέπειτα μελέτες για τη ΣΠ (και κυρίως τις μεθοδολογικές ιστορικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις του Le Thanh Khoi), καθώς και με μια γενική επισκόπηση της σύγχρονης ΣΠ στον ευρύτερο γαλλόφωνο χώρο σήμερα (διδασκαλία και έρευνα, δραστηριότητες της Γαλλόφωνης Εταιρείας Συγκριτικής Παιδαγωγικής, AFEC).

2. Η ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΚΑΤΑ ΤΟΝ 19Ο ΑΙΩΝΑ

2.1. ΠΡΟΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ/ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΣΤΗ ΣΠ

Οι πρώτες προσπάθειες συγκρότησης ενός πρώιμου συγκριτικού λόγου εντοπίζονται κατά τον 19ο αιώνα, περίοδος που χαρακτηρίστηκε από δυναμικές κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές, ιδεολογικές μεταβολές (βιομηχανικός ανταγωνισμός, ανάπτυξη του εργατικού κινήματος, ιδεολογία του έθνους- κράτους, νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις). Η προσπάθεια αναζήτησης νέων παραδειγμάτων στην εκπαίδευση οδήγησε πολλούς να στραφούν στην προσέγγιση και γνωριμία ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων και μάλιστα στον «επιλεκτικό δανεισμό» εκπαιδευτικών στοιχείων, «ωφέλιμων» για την ανάπτυξη του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτή η αναζήτηση οδήγησε αναγκαστικά σε μία πρώιμη/ περιγραφική/ ωφελιμιστική σύγκριση που έδωσε τη σφραγίδα της και στην αναδυόμενη τότε επιστήμη της ΣΠ διεθνώς (Καζαμίας 2002, Μπουζάκης 2001, Ματθαίου 2000). Έτσι, έχουμε μία σειρά από ενδιαφέρουσες γαλλόφωνες μελέτες που δίνουν και το στίγμα της γαλλόφωνης προεπιστημονικής φάσης της ΣΠ.

Ειδικότερα, η μελέτη του C.-A. Basset στα 1808 για την εκπαίδευση και την οργάνωση της δημόσιας παιδείας, η συγκριτική εργασία του G. Guvier για την δημόσια εκπαίδευση στη Γερμανία, την Ολλανδία και την Ιταλία στα 1814, η μελέτη

του V. Cousin στα 1831 για την εκπαίδευση στη Γερμανία, η εργασία του E. Decretieux στα 1838 για την κατάσταση της πρωτοβάθμιας και λαϊκής εκπαίδευσης στο Βέλγιο σε σύγκριση με την εκπαίδευση στη Γερμανία, Πρωσία, Ελβετία, Γαλλία, Ολλανδία και Ηνωμένες Πολιτείες, η έκθεση του E. Rendu στα 1841 για την λαϊκή εκπαίδευση στη Γερμανία, η έκθεση του J.-M. Baudouin στα 1865 για την κατάσταση της ειδικής αγωγής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Βέλγιο, η εργασία του E. Dreyfus-Brissac στα 1882 για την νέα αγωγή και τις συγκριτικές μελέτες, η μελέτη του M.-C. Landreyt στα 1883 για την δημόσια εκπαίδευση στη Γαλλία και στην Αμερική, η έρευνα των E. Jourdan-G. Dumont στα 1884 για τις εμπορικές σχολές στη Γερμανία, Αυστρία-Ουγγαρία, Βέλγιο, Δανία, Ιταλία, Ρουμανία, Ρωσία, Σουηδία, Ελβετία και Ηνωμένες Πολιτείες, η εργασία του L. Derie στα 1895 για τη συγκριτική παρουσίαση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας σε διάφορες χώρες, η μελέτη του P.-E. Levasseur στα 1897 για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις αναπτυγμένες χώρες, οι εργασίες του V.-H. Friedel για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο εξωτερικό στα 1903 και την παιδαγωγική στις ξένες χώρες στα 1910, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα πρώιμων, προεπιστημονικών /περιγραφικών μελετών που δίνουν και το στίγμα της γαλλόφωνης ΣΠ κατά τον 19ο αιώνα και τις αρχές του 20ού (Καλογιαννάκη, 1998α).

Κέντρο πάντως του συγκριτικού στοχασμού κατά την περίοδο αυτή φαίνεται πως είναι κατά κύριο λόγο η δημόσια και λαϊκή εκπαίδευση και μάλιστα η πρωτοβάθμια, καθώς και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αυτές οι προτεραιότητες συνδέονται με την εκπαίδευση κατά τον 19ο αιώνα η οποία χαρακτηρίζεται από τον δημόσιο χαρακτήρα της, την προσπάθεια ίδρυσης κρατικών σχολείων, την θεσμοθέτηση της γενικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την έμφαση στην μόρφωση των εκπαιδευτικών. Χώρες που παρουσιάζουν συγκριτικό ενδιαφέρον φαίνεται να είναι-ανάμεσα σε άλλες- κυρίως η Γερμανία, αλλά και το Βέλγιο, η Γαλλία, οι Ηνωμένες Πολιτείες, κ.ά. Μάλιστα, οι «ερευνητές» της ΣΠ, οι οποίοι συχνά είναι και κυβερνητικοί απεσταλμένοι προς τις ξένες χώρες, συντάσσουν Εκθέσεις που αφορούσαν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε άλλα κράτη. Η Γερμανία π.χ. βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος στις Εκθέσεις αυτές, μια και στη χώρα αυτή κατά τον 19ο αιώνα εντοπίζεται πλήθος εκπαιδευτικών δρώμενων: η θεσμοθετημένη γενική υποχρεωτική εκπαίδευση συναντάται ήδη από 1617 στο Δίκαιο της Βαϊμάρης, το Realschule γίνεται ο μόνιμος εναλλακτικός θεσμός στη γερμανική δευτεροβάθμια εκπαίδευση παράλληλα με το Gymnasium, διοργανώνονται πολλά και ενδιαφέροντα εκπαιδευτικά συνέδρια όπου συζητώνται θέματα θεωρητικής και πρακτικής παιδαγωγικής και εντοπίζονται εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέες παιδαγωγικές ιδέες (Καλογιαννάκη, 2002α). Η Ελβετία επίσης αποτελούσε ένα άλλο εκπαιδευτικό κέντρο παιδαγωγικών ιδεών, νεωτερισμών, παιδαγωγικών ινστιτούτων (αποτέλεσε μάλιστα το κλασικό παράδειγμα συγκριτικής μελέτης στο έργο του «πατέρα» της ΣΠ, του Marc-Antoine Jullien).

2.2. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ JULLIEN

Η θεμελίωση της ΣΠ ως επιστήμης ο εμφανίστηκε στα 1817 με την κλασική μελέτη του γάλλου Marc Antoine Jullien, του λεγόμενου και «πατέρα της ΣΠ», με τον τίτλο «Σχεδιάσμα και Προκαταρκτικές απόψεις ενός έργου για τη ΣΠ». Ο Jullien, θεωρείται ο πρώτος μελετητής που χρησιμοποίησε τον όρο «ΣΠ» και ουσιαστικά άνοιξε το δρόμο για τη δημιουργία της επιστήμης αυτής. Το έργο θεωρείται το πρώτο σύγγραμμα ΣΠ και παρουσιάζει ενδιαφέρον επιστημολογικό και μεθοδολογικό εφόσον σ' αυτό εκτίθενται οι πρώτοι βασικοί προβληματισμοί για τη θεμελίωση της ΣΠ. Οι παιδαγωγικές ιδέες και οι αναζητήσεις του Jullien εντοπίζονται σε μια εποχή με πολλές ανακατατάξεις στον ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό χώρο του 19ου αιώνα και μπορούν να ερμηνευθούν στο πλαίσιο της αναζήτησης των απαρχών της ΣΠ και μάλιστα στο πλαίσιο της ιστορικο-ερμηνευτικής της προσέγγισης.

Ο Jullien υπήρξε μια δυναμική προσωπικότητα (διπλωμάτης, πολιτικός, δημοσιογράφος, εκδότης επιστημονικών περιοδικών, μέλος πολλών επιστημονικών ενώσεων του καιρού του). Δημοσίευσε πάνω από 30 βιβλία, έγραψε πάνω από 300 άρθρα που αφορούσαν την εκπαιδευτική, πολιτική και κοινωνική κατάσταση του καιρού του στη Γαλλία και σε άλλες χώρες. Μέσα από το έργο του αναδεικνύει το έργο και τη δράση του παιδαγωγού Pestalozzi και άλλων παιδαγωγών της εποχής. Θεωρώντας την εκπαίδευση εθνική υπόθεση προσπάθησε στο τελευταίο έργο του, το «Σχεδιάσμα για τη ΣΠ» να αναδείξει καίρια για την εποχή του ζητήματα. Συγκεκριμένα, πρόβαλλε την ανάγκη για μια νέα επιστήμη, τη ΣΠ, εισήγαγε τη χρήση της συγκριτικής μεθόδου στην εκπαίδευση και καθόρισε δείκτες σύγκρισης εκπαιδευτικών συστημάτων, πρότεινε τη σύνταξη συγκριτικών πινάκων παρατήρησης και διατύπωσε μια μακρά σειρά ερωτημάτων που αφορούσαν την εκπαίδευση για χρήση των συγκριτολόγων, διατύπωσε συγκεκριμένες προτάσεις για την υλοποίηση συγκριτικών μελετών, και ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για το δημόσιο σχολείο της εποχής του και την για την προώθηση μιας εκπαίδευσης για όλη την Ευρώπη. Στο έργο του τόνισε τις σχέσεις παιδείας, πολιτικής και κοινωνίας κριτικάροντας παράλληλα και τον πολιτικο-κοινωνικό περίγυρο της εποχής του. Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο ο Jullien θεώρησε πως η μελέτη και η σύγκριση ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων οδηγεί στη βελτίωση, αλλαγή ή και τελειοποίηση των εθνικών συστημάτων που μελετώνται. Ιδιαίτερα συνέδεσε τη συγκριτική παιδαγωγική με τη βελτίωση της δημόσιας παιδείας, την οποία θεωρούσε θεμέλιο για την κοινωνία και την πολιτεία και μέσο για την πρόοδο και την ευημερία κάθε χώρας. Μάλιστα χρησιμοποίησε τον όρο «επιστήμη» της εκπαίδευσης θέλοντας να παρακινήσει τους συγχρόνους του να ανακαλύψουν νέους τρόπους και μέσα για τη μελέτη της εκπαίδευσης και παρομοίωσε τους συγκριτολόγους της εκπαίδευσης με τους συγκριτικούς ανατόμους της εποχής του δίνοντας θετικιστικό χαρακτήρα στις εκπαιδευτικές μελέτες. Ονόμασε ακόμα την εκπαίδευση «θετική επιστήμη» με την έννοια πως αυτή θα πρέπει να έχει –όπως οι θετικές επιστήμες του καιρού του– άμεσο, πρακτικό, αποτελεσματικό τρόπο ανάπτυξης, μακριά από προκαταλήψεις και δεισιδαιμονίες. Θα πρέπει να τονιστεί πως οι θέσεις του διαμορφώθηκαν σε μια εποχή με πολλές ανακατατάξεις στο χώρο της πολιτικής, της ιδεολογίας, της κοινωνίας (Fraser 1964, Palmer 1993, Καλογιαννάκη 2002β) και συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη της ΣΠ κατά τις επόμενες δεκαετίες.

3. Η ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΚΑΤΑ ΤΟΝ 20Ο ΑΙΩΝΑ

3.1. ΟΙ ΙΣΤΟΡΙΚΟ-ΩΦΕΛΙΜΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Ο Alexandre Vexliard (1967) στο έργο για τη Συγκριτική Παιδαγωγική γενικά, τις μεθόδους και τα προβλήματά της, διακρίνει τέσσερα σημαντικά για τη ΣΠ εξελικτικά στάδια: το «δομικό» που εκφράζεται με το «Σχεδιάσμα» του Jullien που έχει ως σκοπό την μεθοδολογική και επιστημολογική οριοθέτηση της ΣΠ στον επιστημονικό χώρο, το «ερευνητικό» που εντοπίζεται στη συγγραφή Εκθέσεων για την εκπαίδευση στις ξένες χώρες με σκοπό την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (1830-1914), το «θεωρητικό-συστηματικό» που αναδεικνύεται με τη δημοσίευση σημαντικών για την προώθηση της ΣΠ συγγραμμάτων (1920-1940) και το «μελλοντολογικό» (1950 και εξής) όπου το ενδιαφέρον εντοπίζεται στο μέλλον των εκπαιδευτικών συστημάτων τα οποία αναλύονται και μελετώνται διεπιστημονικά.

Για τα δύο πρώτα στάδια (την προεπιστημονική περίοδο της ΣΠ και το παράδειγμα του Jullien) που αφορούν τον γαλλόφωνο χώρο έχουμε ήδη αναφερθεί στην παρούσα εργασία. Σε ό,τι αφορά τα δύο τελευταία μπορούμε να τονίσουμε πως αυτά σηματοδοτούνται από τη δραστηριότητα διεθνών οργανισμών στο χώρο της εκπαίδευσης ανά τον κόσμο και από την παράλληλη έκδοση βασικών μελετών για τη ΣΠ. Στο πλαίσιο αυτό σημαντικό για το γαλλόφωνο χώρο της ΣΠ θεωρείται η ίδρυση κατά το 1929 του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης στη Γενεύη (Bureau International d'Education, B.I.E.) και η συνδιοργάνωση (μαζί με την Unesco) ετήσιων εκπαιδευτικών συνεδρίων από το 1948 και εξής. Την ίδια εποχή τη γαλλόφωνη ΣΠ προωθεί και το Διεθνές Ινστιτούτο για την Πνευματική/ Διανοητική Συνεργασία που ιδρύθηκε στο Παρίσι το 1925 από τη Γαλλική Κυβέρνηση με κύριο στόχο τη συνεργασία με εθνικά κέντρα παιδαγωγικής τεκμηρίωσης και έρευνας στις διάφορες χώρες του κόσμου. Στην πραγματικότητα η συνεργασία περιορίστηκε ανάμεσα σε πέντε μόνον χώρες: τη Γερμανία, την Αγγλία, την Ιταλία, το Βέλγιο και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Ανάμεσα στους διεθνούς οργανισμούς που προώθησαν την ανάπτυξη της ΣΠ γενικά και στο γαλλόφωνο χώρο ειδικότερα, θα πρέπει να αναφέρουμε τον Ο.Ο.Σ.Α. και το Συμβούλιο της Ευρώπης (Halls 1990, Daele 1993).

Τη γαλλόφωνη ΣΠ προώθησε σημαντικά η έκδοση περιοδικών που αφορούσαν κατά καιρούς την εκπαίδευση στις διάφορες χώρες. Ενδεικτικά για τη Γαλλία μπορούμε να αναφέρουμε τη συλλογή *Memoires et documents scolaires*, καθώς και άρθρα που εμφανίστηκαν στο *Bulletin de psychologie*, στο *Currier de la recherche pedagogique*, στο περιοδικό *Les Amis de Sevres*, στο *Bulletin d'informations universitaires et professionnelles internationales*, στο περιοδικό *Tiers Monde*. Στο προηγούμενο πλαίσιο εντάσσονται και κεφάλαια/ μελέτες που εμφανίζονται σε συλλογικά έργα ή περιοδικά, όπως στα παρακάτω: *Encyclopedie pratique de l'Education en France*, *Technique-Art-Science*, *Education Nationale*, *Les Cahiers Pedagogiques*, *Enfance dans le monde*, *La documentation francaise*, *Dossiers documentaires*, *Reperes*, *Psychologie des peuples*, *Revue International de*

Pedagogie, κ.ά. Για την Ελβετία αναφέρουμε τις εργασίες του B.I.E., στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί, το Ινστιτούτο του Pestalozzi (το οποίο έχει χαρακτηριστεί και ως κέντρο ΣΠ στην εποχή του), καθώς και τις μελέτες (1962 και 1963) του Pierre Jaccard, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο της Λωζάνης. Για το Βέλγιο μπορούμε να μνημονεύσουμε τέσσερα σημαντικά περιοδικά που δημοσιεύουν και θέματα ΣΠ: Actualite Pedagogique a l'étranger (περιοδικό που εκδιδόταν από το Υπουργείο Δημόσιας Εκπαίδευσης), Scientia Paedagogica, Paedagogica Historica και Paedagogica Belgica (υπό τη διεύθυνση του καθηγητή R.L.Plancke), καθώς και μέρος της διδακτικής και συγγραφικής δραστηριότητας των S. De Coster (Universite Libre de Bruxelles) και G. de Landesheere (Universite de Liege).

3. 2. Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ LE THANH KHOI

Η γαλλόφωνη ΣΠ ξεκινώντας κυρίως από την δυτικοκεντρική προσέγγιση του Jullien έχει να αναδείξει ένα ακόμη σημαντικό παράδειγμα –μη δυτικοκεντρικής αυτή τη φορά- προσέγγιση. Αναφερόμαστε στη θεώρηση του Le Thanh Khoi για τη ΣΠ. Ο Khoi, καθηγητής ΣΠ επί 40 χρόνια στη Σορβόνη, πρόβαλλε μια ΣΠ προσεγγίζοντας και ερμηνεύοντας την εκπαίδευση μέσα στο ευρύτερο πολιτιστικό, κοινωνικό-οικονομικό και ιδεολογικό-πολιτικό της πλαίσιο (έθνος, γλώσσα, κουλτούρα, ιστορία, φυσικό περιβάλλον, οικονομία, ιδέες και αξίες, κοινωνικές και πολιτικές δομές διεθνείς σχέσεις, ρόλος προσωπικοτήτων), θέμα που έθιξε και ο Jullien χωρίς να το αναλύσει, αλλά και άλλοι συγκριτολόγοι, όπως ο N. Hans.

Η προσέγγιση του –και ιδιαίτερα κατά τη δεύτερη φάση της, όπως θα δούμε παρακάτω- μπορεί να χαρακτηριστεί περισσότερο ως ιστορικο-πολιτισμική, καθόσον ο ρόλος της ιστορίας και της κουλτούρας είναι σημαντικός στην προσέγγισή του. Τοποθετεί δηλαδή τη σύγκριση και την ερμηνεία στην κοινωνική, ιστορική και πολιτιστική της καθολικότητα και πολυπλοκότητα. Αρκετοί μελετητές κατατάσσουν το έργο του στις κριτικές λεγόμενες θεωρήσεις επειδή δίδει έμφαση στη διαδικασία του νεωτερισμού και της αλλαγής στην εκπαίδευση. Η βασική ιδέα που τον απασχολεί είναι «τι τύπο ανθρώπου θέλουμε να κατασκευάσουμε με μια συγκεκριμένη εκπαίδευση και για ποιο τύπο κοινωνίας τον προορίζουμε...». Τη ΣΠ την ορίζει ως την επιστήμη που ξεχωρίζει, αναλύει και ερμηνεύει της ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στα εκπαιδευτικά γεγονότα ή φαινόμενα και τα συσχετίζει με το ευρύτερο συγκείμενο. Την δε εκπαίδευση την εκλαμβάνει με την ευρεία της σημασία, τυπική και άτυπη.

Θα λέγαμε πως δύο κύριες φάσεις αναγνωρίζονται στο έργο του γάλλου μελετητή. Κατά την πρώτη, εντοπίζεται μια περισσότερο θετικιστική (στατιστικοποιημένη-μαθηματικοποιημένη, οικονομίστικη) μεθοδολογική-στρουκτουραλιστική προσέγγιση της ΣΠ μέσω της μελέτης εκπαιδευτικών συστημάτων (σκοπών και στόχων, διοίκησης, δομών, περιεχομένων, μεθόδων και τεχνικών) και μια προσπάθεια ανάδειξης του ρόλου τα οικονομίας στην εκπαίδευση αλλά και της εκπαίδευση στην αναπαραγωγή. Στη φάση αυτή κυρίαρχη πηγή αποτελούν κυρίως τα επίσημα έγγραφα/ ντοκουμέντα (Le Thanh Khoi 1981). Αντίθετα, κατά τη δεύτερη

φάση, η ΣΠ είναι κυρίως ιστορικο-πολιτισμική και διαλεκτική και γίνεται μέσω της προσέγγισης εκπαιδευτικών γεγονότων ή φαινομένων, ενώ κυριαρχούν οι ιστορικο-πολιτισμικές αναλύσεις (ποιοτικές αναλύσεις) και ο συσχετισμός της παιδείας με την κουλτούρα και την ιστορία (Le Thanh Khoi 1991 και 2001). Η προσπάθεια του μελετητή επικεντρώνεται στη φάση αυτή στην ανάδειξη των σχέσεων εκπαίδευσης και κουλτούρας αλλά και προσέγγιση της εκπαίδευσης στο πλαίσιο ενός καθολικού και πολύπλοκου εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Έτσι σημαντική πηγή για τη ΣΠ αποτελούν τόσο οι γραπτές πηγές αλλά και η προφορική παράδοση (Ηλιού 1991, Καλογιαννάκη 1998β).

Η θεώρηση της ΣΠ στο παραπάνω πλαίσιο οριοθετεί και ένα νέο παράδειγμα για το σύγχρονο συγκριτικό στοχασμό ο οποίος φαίνεται να προσανατολίζεται σε μία περισσότερο ακτιβιστική, ανθρωπιστική ερμηνεία διαμόρφωσης της ιστορίας και της κουλτούρας και στη συγκριτική προσέγγιση της παιδείας που ενδιαφέρεται κυρίως για τον νεωτερισμό και την αλλαγή της.

3. 3. ΜΙΑ ΓΕΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΓΑΛΛΟΦΩΝΟΥ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ο σύγχρονος συγκριτικός λόγος για την εκπαίδευση στη Γαλλία και σε άλλες γαλλόφωνες χώρες εντοπίζεται τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας και έρευνας στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, όσο και στην έκδοση σημαντικών για τη ΣΠ συγγραμμάτων.

Η διδασκαλία της ΣΠ, σύμφωνα με τον Vexliard και άλλους, ξεκινά το 1960 και εξής στη Σορβόνη από τον Maurice Debesse, ο οποίος μάλιστα είχε δώσει και σειρά σεμιναρίων ΣΠ στο πλαίσιο του τότε Εθνικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Γαλλίας (Institut Pedagogique National). Στο ίδιο πλαίσιο αναφέρονται επίσης τα Πανεπιστήμια του Bordeaux, της Caen, της Lyon, Grenoble, Rennes, Lille, Clermont-Ferrand, κ.λπ., καθώς και τα ονόματα των J. Chateau, G. Mialaret, M. Husson, L. Millet, κ.ά.

Μετά το 1970, η διδασκαλία της ΣΠ εντοπίζεται επίσης και σε άλλα Πανεπιστήμια, όπως το Paris-V (Le Thanh Khoi), Paris VIII (M. Debeauvais), Paris X (Laderriere), Caen (Louis Marmoz), Grenoble II, κ.λπ.

Σε πρόσφατη έρευνα (Leclercq, 1999) για τη διδασκαλία της ΣΠ κατά τη δεκαετία του 1990 και συγκεκριμένα στα τμήματα των Επιστημών Αγωγής (ακαδημαϊκό έτος 1997-1998), μαθήματα ΣΠ σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο εντοπίζονται στα Πανεπιστήμια Amiens, Caen, Dijon, Mendes-France-Grenoble II, Lille-Flanders-Artois, Lille-Charles-de-Gaulle, Limoges, Lyon II, Paris VIII-Saint-Denis, Paris X-Nanterre, Rouen, Saint-Etienne, Strasbourg, Paris-V-Rene Descartes, κ.λπ.. Επίσης, ανάμεσα στα Ινστιτούτα Μόρφωσης Εκπαιδευτικών (I.U.F.M.), αναφέρεται η διδασκαλία της ΣΠ στο Bordeaux, Caen, Limoges, Lyon, Poitiers, Rennes, κ.ά. Μάλιστα, η νεότερη γενιά των γάλλων συγκριτολόγων φαίνεται, σε σχέση με τις προηγούμενες, να είναι πολυπληθέστερη.

Ανάμεσα στους συγκριτολόγους που διδάσκουν ΣΠ στη Γαλλία σήμερα στα Τμήματα Επιστημών Αγωγής των Γαλλικών Πανεπιστημίων, αναφέρονται τα ονόματα των Claude Carpentier (με έμφαση στη διδασκαλία της ιστορίας και της κοινωνιολογίας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων), Louis Marmoz (με θέματα που αφορούν τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε διάφορες χώρες), Anne-Marie Goguel, Alain Mingat και Marlaine Cacouault (με γενικά θέματα γύρω από τη ΣΠ), Jean-Jacques Paul (με έμφαση στη διδασκαλία της ιστορίας, της μεθοδολογίας και επιστημολογίας της ΣΠ, καθώς και στη παρουσίαση των συγκριτικών ερευνών του Ο.Ο.Σ.Α. και της Unesco), Emilie Barrier, Daniel Robin (με θέματα που αφορούν τη χρησιμότητα και τα όρια της ΣΠ, καθώς και την αξιολόγηση ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων), Gerard Figari (με έμφαση στην επιστημολογία και μεθοδολογία της ΣΠ), Andre Tarby (με θέματα που αφορούν την μόρφωση ενηλίκων στις χώρες της Ευρώπης), Alain Dubois (με έμφαση στις εκπαιδευτικές πολιτικές σε διάφορες χώρες), Jacqueline Gautherin (με έμφαση στις μεθόδους και τα προβλήματα της ΣΠ, τη σχολική οργάνωση στις χώρες της Ευρώπης και του Τρίτου Κόσμου σε σύγκριση με τη Γαλλία), Ridha Ennaffaa, Saed Paivandi (με θέματα που αφορούν την αξιολόγηση των ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων και τη συγκριτική ανάλυση του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος), Anne Duchemin (με τη διδασκαλία του μαθήματος «Εκπαίδευση και Μόρφωση»), Jean-Michel Leclercq, Daniel Robin (με θέματα ΣΠ γενικά), Dominique Groux (με θέματα που αφορούν τη ΣΠ γενικά και τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη Γαλλία και στον κόσμο ειδικότερα), Dominique Glasman (με έμφαση στη σύγκριση ξένων εκπαιδευτικών συστημάτων -της Γερμανίας, της Ιαπωνίας, της Μεγάλης Βρετανίας, των Η.Π.Α. και ορισμένων χωρών του Τρίτου Κόσμου- και μάλιστα των σχολικών προγραμμάτων, της μόρφωσης των εκπαιδευτικών και των σχέσεων σχολείου και αγοράς εργασίας), Elisabeth Regnault (με έμφαση στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και στη μεθοδολογία της ΣΠ), Christian Nique (με θέματα που αφορούν τις σχολικές πολιτικές στην Ευρώπη και τον κόσμο) , κ.ά. (Leclercq, 1999).

Η Γαλλόφωνη Εταιρεία Συγκριτικής Παιδαγωγικής (L'Association Francophone d'Education Comparee, AFEC), η οποία ιδρύθηκε το 1973, είναι μία επιστημονική διεθνής ένωση που απευθύνεται σε όλους όσους ενδιαφέρονται για διεθνείς συγκρίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεντρώνει το ενδιαφέρον ερευνητών, εκπαιδευτικών και διοικητικών των γαλλόφωνων αλλά και των μη γαλλόφωνων χωρών. Η AFEC ενθαρρύνει συγκριτικές έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση, τη γνωριμία εκπαιδευτικών συστημάτων, εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, ζητήματα μόρφωσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, θέματα αξιολόγησης, κ.λπ. Βασικό ενδιαφέρον της γαλλόφωνης εταιρείας ΣΠ είναι η ανάπτυξη της ΣΠ στο πλαίσιο της θεωρητικής και ερευνητικής της προσέγγισης, αλλά και στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η AFEC από το 2001 εκδίδει το Περιοδικό «Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Μόρφωση. Διεθνείς Αναλύσεις και Συγκρίσεις». Προγραμματίζεται μάλιστα η δημιουργία ενός παραρτήματός της στην Αφρική στο άμεσο μέλλον.

Στο παραπάνω πλαίσιο, η Γαλλόφωνη Εταιρεία Συγκριτικής Παιδαγωγικής οργανώνει διεθνή συνέδρια κάθε χρόνο σε συνεργασία με πανεπιστημιακά ιδρύματα και διεθνείς οργανισμούς καθώς και με κέντρα μόρφωσης εκπαιδευτικών.

Η σημερινή πρόεδρός της (2002) είναι η Βελγίδα καθηγήτρια Frenay (Universite Catholique de Louvain). Θεματικές που την έχουν απασχολήσει κατά τα τελευταία χρόνια είναι: «οι εκπαιδευτικές πολιτικές» (Lyon, 1996), «οι αλλαγές και οι διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων», (Louvain-la-Neuve, 1997), « η ιστορία και το μέλλον της ΣΠ στο γαλλόφωνο χώρο» (Paris, 1998), «οι γλωσσικές πολιτικές στην εκπαίδευση», (Strasbourg, 1999), «η εκπαίδευση και εργασία: διαζύγιο ή εγκάρδιος εναγκαλισμός;», (Geneve, 2000), «η εκπαίδευση στις διάφορες μορφές της. Ευρωπαϊκές και διεθνείς επιδράσεις στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και στις πολιτικές μόρφωσης εκπαιδευτικών», (Bruxelles, 2001), « η μόρφωση των εκπαιδευτικών», (Paris, 2002), « η μόρφωση των εκπαιδευτικών, σύγχρονες τάσεις, αλλαγές και συγκρίσεις», (I.U.F.M et Universite de Basse-Normandie, 2002).

Σε ό,τι αφορά τη συγγραφική δραστηριότητα της ΣΠ σήμερα, μπορεί κανείς να αναφέρει ενδεικτικά τα τρία ειδικά αφιερώματα στη ΣΠ ευρείας κυκλοφορίας γαλλικών περιοδικών: στο *Revue internationale de education* το 1994, στο *Revue des sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* το 1995, και στο *Revue française de pedagogie* το 1997. Ανάμεσα στα έργα ΣΠ μνημονεύονται τα έργα των Le Thanh Khoi (1981), W.D.Halls (1991), Henk Van Daele (1993), G. Meuris, G. Cock (1996), D. Groux- L. Porcher (1997), κ.λ.π. Η ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ για τη ΣΠ ενισχύεται σημαντικά σύμφωνα με τους μελετητές και από τις μελέτες διεθνών οργανισμών (του Ο.Ο.Σ.Α., του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Unesco, του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης).

Στον ευρύτερο γαλλόφωνο χώρο μπορεί κανείς να αναφέρει τη διδασκαλία της ΣΠ σε γνωστά πανεπιστήμια όπως, στο Πανεπιστήμιο της Liege, στο Universite Catholique de Louvain (στο Βέλγιο), στο Πανεπιστήμιο της Laval, Universite d'Ottawa και Universite de Montreal (στον Καναδά), στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης, στο Πανεπιστήμιο Fribourg (στην Ελβετία).

4. ANTI ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Στις μέρες μας γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστούν οι κυριότερες τάσεις στο χώρο της ΣΠ όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τις διάφορες μεθοδολογικές και επιστημολογικές προσεγγίσεις της. Η προσπάθεια εντοπίζεται στο να διασαφηνιστεί, να προσδιοριστεί, να οριοθετηθεί ένα νέο, σύγχρονο παράδειγμα που θα περιλαμβάνει τις νέες τάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, της κοινωνίας, της οικονομίας. Οι επαναπροσδιορισμοί όρων και εννοιών και η πολυνοηματική πρόσληψη του κόσμου καθώς και οι πολλαπλές ερμηνείες αναθεωρούν πολλά πράγματα και στη ΣΠ, η οποία δεν παύει αντλεί παραδείγματα και εμπειρίες από την ίδια την ιστορία και τη εξέλιξή της. Η γαλλόφωνη προσέγγισή της, ως πρώτη φάση με τις θετικιστικές ερμηνείες της και τις ερμηνευτικές της ατέλειες και η σύγχρονη φάση της, με την ολιστική ιστορικο-πολιτισμική της προσέγγιση, την εθνο-μεθοδολογική της θεώρηση και τις πολιτικο-κοινωνικές της αναλύσεις, συγκλίνουν σε έναν κοινό σκοπό και στόχο: τη μελέτη του ανθρώπου και της εκπαίδευσής του

που άλλοτε έχει ως στόχο τη βελτίωση/ καλυτέρευση/ ωφέλεια ή αλλαγή της εκπαίδευσης και άλλοτε την ερμηνεία και την κριτική προσέγγισή της.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Daele Henk van (1993), *L'Education comparee*, Paris : Presses Universitaires de France.

Groux D., Porcher L. (1997), *L'Education comparee*, Paris : Nathan.

Fraser St., (1964), *Jullien's Plan for Comparative Education 1816-1817*, Columbia University:Bureau of Publications, Teachers College.

Halls W.D. (ed. 1990), *L'Education comparee: questions et tendances contemporaines*, Paris: Unesco.

Ηλιού Μ. (1991), Η πρόταση του Le Thanh Khoi για μια γενική θεωρία της εκπαίδευσης, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 61(20-23).

Καζαμίας, Α. (2002), Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικο-συγκριτικής μεθόδου: προβληματισμοί και σχεδιάσμα, Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Περιοδική Έκδοση της ΕΛ.Ε.Ι.Ε. (Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης), 1/1.

Καλογιαννάκη Π. (1998α), Sadler M., Kandel I., Hans N. και η Συγκριτική Παιδαγωγική, αναζητήσεις και προβληματισμοί μέσα από το έργο τους, Αθήνα: Μ.Π.Γρηγόρης.

Καλογιαννάκη Π. (1998β), Προσεγγίσεις στη Συγκριτική Παιδαγωγική, τόποι και τρόποι, τομές και παραδείγματα, Αθήνα: Μ.Π.Γρηγόρης.

Καλογιαννάκη Π. (2002α), Συγκριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στις αρχές του 20ού αιώνα. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών περιοδικών στην Κρήτη, στο: Μπουζάκης Σ. (επιμ.), Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πάτρα 28-30 Σεπτεμβρίου 2000, Αθήνα: Gutenberg.

Καλογιαννάκη Π. (2002β), Συγκριτική Παιδαγωγική: μια γαλλόφωνη προσέγγιση, Αθήνα: Ατραπός.

Le Thanh Khoi (1981), *L'Education Comparee*, Paris: Armand Colin.

Le Thanh Khoi (1991), *L'Education: Cultures et Societes*, Paris: Publications de la Sorbonne.

Le Thanh Khoi (2001), Education et Civilisations, Genese du Monde Contemporain, Paris : Uneso, Horizons du Monde/ Bruno Leprince.

Leclercq Jean-Michel (sou la direction de, 1999), L'Education comparee: mondialisation et specificites francophones, Paris: AFEC/ Centre National de Documentation Pedagogique.

Ματθαίου Δ., (επανάκδ. 2000), Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης, θεωρήσεις και ζητήματα, Αθήνα.

Meuris G., G. de Cock (ed. 1996), Education comparee : essai de bilan et projets d'avenir, Bruxelles : De Boeck Universite :

Μπουζάκης Σ. (επιμ. 2001), Συγκριτική Παιδαγωγική III, Θεωρητικά, Μεθοδολογικά Προβλήματα και Σύγχρονες Τάσεις στη Διεθνή Εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.

Palmer R.R. (ed. And transl., 1993), From Jacobin to Liberal, Marc-Antoine Jullien, 1775-1848, Princeton: Princeton University Press.

Vexliard A., La Pedagogie Comparee, Methodes et Problemes, Paris: Presses Universitaires de France.

Γ2. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

**Ειδική Αγωγή και Σχολική Ψυχολογία: Συγκριτική Θεώρηση του Ελληνικού και του
Αμερικανικού Εκπαιδευτικού Συστήματος**

Ιωάννης Κ. ΔΗΜΑΚΟΣ

Λέκτορας

Πανεπιστήμιο Πατρών

Πάτρα, Ελλάδα

idimakos@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη παρουσιάζει και συγκρίνει τα εκπαιδευτικά συστήματα Ελλάδος και ΗΠΑ από τη σκοπιά της παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής και ψυχικής υγείας. Τα δυο εκπαιδευτικά συστήματα, αν και έχουν αρκετές ομοιότητες στη δομή και λειτουργία τους, διαφέρουν συστηματικά ιδίως στην αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλα σχολικά προβλήματα. Οι διαφορές αυτές εντοπίζονται σε θέματα θεσμικά (δηλ., το νομικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής), διαδικαστικά (δηλ., ποιος, πώς εντάσσεται στο σύστημα Ειδικής Αγωγής), και πρακτικά (δηλ., πώς λειτουργεί σε καθημερινή βάση το σύστημα Ειδικής Αγωγής). Η μεγαλύτερη διαφορά, όμως, είναι πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά την πρόοδό του, εξακολουθεί να είναι ένα νοσοκομειακό μοντέλο παροχής υπηρεσιών, όπου ο μαθητής απομακρύνεται από το σχολείο του για να αξιολογηθεί, ενώ και η παρέμβαση είναι αποσπασματική. Αντλώντας από την εμπειρία του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος, η εργασία προτείνει τρόπους για τη βελτίωση και αναδιάρθρωση του συστήματος Ειδικής Αγωγής, έτσι ώστε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν μεγαλύτερες και περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

ABSTRACT

The study presents and compares the educational systems of Greece and USA from the perspective of Special Education and Mental Health services provision. Although both educational systems have several similarities in structure and function, they differ systematically in handling students with learning disabilities or other school related problems. These differences can be found in legal principles (i.e., the legal system of Special Education), procedural issues (i.e., who, how to enter the Special Education system), and practical concerns (i.e., the day-to-day operation of the Special Education system). The biggest difference, however, is that the Greek educational system despite its progress continues to follow a medical model of service provision, where the student is removed from his school in order to be evaluated and even the intervention is disjointed. Drawing from the experiences of the American educational system, the papers suggests ways to improve and revamp Special Education, so that learning disabled students have more and greater educational opportunities.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Εν αρχή ην η Σχολική Ψυχολογία» (Joseph L. French, 1990).

Παραφράζοντας τον πρώτο στίχο του κατά Ιωάννη Αγίου Ευαγγελίου, ο Joseph French αναδεικνύει τον ιστορικό χαρακτήρα του κλάδου της Σχολικής Ψυχολογίας. Η σύγχρονη επιστήμη της Ψυχολογίας γεννήθηκε στη Λειψία της Γερμανίας περί το 1880 και πατέρας της θεωρείται ο Wilhelm Wundt, που ίδρυσε κι ένα από τα πρώτα ψυχολογικά εργαστήρια (Kendler, 1987). Από τις πρώτες ημέρες της ζωής της, η Ψυχολογία (κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες) ασχολήθηκε με θέματα που αφορούσαν την παιδεία και την εκπαίδευση ατόμων όλων των ηλικιών και δυνατοτήτων και προσπάθησε να δώσει απαντήσεις σε προβλήματα μαθησιακά, συμπεριφοράς, προσαρμογής και άλλα. Όμως, παρ' όλο που τα περισσότερα βιβλία και εισαγωγικά εγχειρίδια τονίζουν πως η Ψυχολογία είναι πνευματικό τέκνο της αρχαίας ελληνικής διανόησης, οι ίδιες βιβλιογραφικές πηγές αναφέρουν πως η σύγχρονη ψυχολογική επιστήμη άργησε να στεριώσει στη χώρα μας (Hatzichristou, 2002). Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν την παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών, όπως επίσης και των υπηρεσιών ειδικής αγωγής στη χώρα μας. Τα στοιχεία αυτά αντιπαρατίθενται με τα αντίστοιχα στοιχεία που προέρχονται από το εκπαιδευτικό σύστημα των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής (ΗΠΑ) και το εκεί ισχύον σύστημα ειδικής αγωγής και παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών. Η συγκριτική παρουσίαση εστιάζεται στις κατά τόπους δομές και υπηρεσίες που είναι αρμόδιες για την παροχή των υπηρεσιών σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Προτού γίνει η συγκριτική παρουσίαση των στοιχείων των δυο αυτών εκπαιδευτικών συστημάτων, απαντήσεις πρέπει να δοθούν σε ουσιαστικά βασικά ερωτήματα: Γιατί να γίνεται μια τέτοια σύγκριση δυο διαφορετικών εκπαιδευτικών (αλλά και κοινωνικών) συστημάτων; Πού αποσκοπεί η σύγκριση αυτή; Ποια είναι η χρησιμότητα μια τέτοιας μελέτης;

Οι απαντήσεις είναι προφανείς. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η Ψυχολογία, ως πνευματική αναζήτηση, έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική διανόηση. Όμως ο κλάδος της σχολικής ψυχολογίας έχει προέλευση καθαρά αμερικανική (Reynolds, Gutkin, Elliot, & Witt, 1984). Παρά τις πολλές διαφορές τους, και τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αρκετές ομοιότητες, οι οποίες και θα αναλυθούν στη συνέχεια. Φυσικά, μια τέτοια συγκριτική παρουσίαση δεν αποσκοπεί στην προβολή του ενός ή του άλλου εκπαιδευτικού συστήματος ή την εξαγωγή άσκοπων πορισμάτων για την ποιότητα αυτών των εκπαιδευτικών συστημάτων. Απεναντίας, η συγκριτική αυτή μελέτη σκοπό έχει την αντιπαραβολή των δυο αυτών εκπαιδευτικών συστημάτων, και πιο συγκεκριμένα των δομών των συστημάτων αυτών που αφορούν στην παροχή υπηρεσιών σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σχετικά πρόσφατα, το ελληνικό κράτος με νομοθετικές ρυθμίσεις (Ν. 2817/2000) καθόρισε με αρκετές λεπτομέρειες θέματα που αφορούσαν στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν και στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα ο πρώτος νόμος (PL 94-142) που κάλυψε τις ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες ψηφίστηκε

μόλις το 1974, το σύστημα στη χώρα εκείνη είχε μια μακρά ιστορία που οι ρίζες της έφταναν ως τα πρώτα ανεξάρτητα βήματα της επιστήμης της Ψυχολογίας και της Ειδικής Αγωγής. Είναι βέβαιο πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να ενσωματώσει και να χρησιμοποιήσει τη διεθνή εμπειρία και τεχνογνωσία άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, μεταξύ αυτών και του συστήματος των ΗΠΑ.

2.ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ και ΔΙΑΦΟΡΕΣ

Προτού αναφερθούμε στο σύστημα παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών και υπηρεσιών ειδικής αγωγής στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι απαραίτητη μια σύντομη εισαγωγή στη δομή και οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των δύο χωρών.

Το πρώτο παράδοξο του εκπαιδευτικού συστήματος των ΗΠΑ είναι η έλλειψη κεντρικής κρατικής δομής. Καθώς το Σύνταγμα των ΗΠΑ δεν κάνει σαφή λόγο για θέματα παιδείας, την ευθύνη για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος την έχουν οι κατά τόπους πολιτειακές αρχές, οι οποίες επιβλέπουν τα σχολικά συστήματα που υπάρχουν στη δικαιοδοσία τους. Αυτό έρχεται σε σαφή αντίθεση με το κρατικοκεντρικό (και Αθηνοκεντρικό) χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Μάλιστα, η διάσπαση του συστήματος των ΗΠΑ είναι ακόμα μεγαλύτερη, καθώς ακόμα και στα όρια μιας πολιτείας, είναι δυνατόν η κάθε πόλη (και η τοπική σχολική αρχή) να διατηρεί τη δική της δομή και οργάνωση στα σχολεία της δικαιοδοσίας της.

Παρ' όλα αυτά, και παρά τις διαφορές στη διοίκηση, τα σχολεία και στις δυο χώρες έχουν κοινά χαρακτηριστικά στη δομή. Και τα δυο συστήματα έχουν νηπιαγωγεία, εξατάξια δημοτικά σχολεία, τριτάξια γυμνάσια (στις ΗΠΑ με την ονομασία middle school ή junior high school) και τριτάξια λύκεια (στις ΗΠΑ, high school). Όμως, είναι δυνατόν η εκάστοτε τοπική σχολική αρχή να διαθέτει και οκτατάξιες (K-8) ή εννιάτάξιες (K-9) σχολικές μονάδες που συνδυάζουν νηπιαγωγεία, δημοτικά και γυμνάσια σχολεία μαζί.

Κάθε σχολική μονάδα επανδρώνεται από σύλλογο εκπαιδευτικών και διοικείται από διευθυντή – εκπαιδευτικό. Όμως, σε αντίθεση με τα δικά μας ισχύοντα, τα σχολεία των ΗΠΑ (και όχι μόνον τα ειδικά) στελεχώνονται και με επικουρικό προσωπικό, όπως σχολικούς ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ειδικούς παιδαγωγούς, εκπαιδευτικούς ενισχυτικής διδασκαλίας θεραπευτές του λόγου, εργοθεραπευτές και φυσικοθεραπευτές, νοσηλευτές, και άλλους (κατά περίπτωση) που πλαισιώνουν τους εκπαιδευτικούς αυτών των σχολικών μονάδων.

Ένα άλλο διαφοροποιό στοιχείο είναι η νομοθετική κάλυψη των δυο εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε αντίθεση με τις συνεχείς ρυθμίσεις και μεταρρυθμίσεις που προωθήθηκαν από την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους, ο πρώτος ομοσπονδιακός νόμος για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις ΗΠΑ ψηφίστηκε από τη Γερουσία και τη Βουλή των Αντιπροσώπων μόλις το 1957.

Όμως, στις ΗΠΑ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση έπαιξαν και οι ομοσπονδιακές δικαστικές αρχές (Ανώτατο Δικαστήριο και Περιφερειακά Ομοσπονδιακά Δικαστήρια). Για παράδειγμα, το 1954, με την υπόθεση *Brown vs. Board of Education*, το Ανώτατο Δικαστήριο έκρινε πως ο διαχωρισμός μαύρων και λευκών μαθητών στα σχολεία όλης της χώρας ήταν παράνομος και αντισυνταγματικός. Ομοίως, στην υπόθεση *Larry P. vs. Riles*, ομοσπονδιακό δικαστήριο έκρινε πως η χρήση ενός μόνο σταθμισμένου τεστ ευφυΐας (συγκεκριμένα του *Wechsler Intelligence Scale for Children, WISC*) σε μαύρους μαθητές και η τοποθέτηση των μαθητών αυτών σε προγράμματα για νοητικά υστερούντες ήταν παράνομη. Το ίδιο το δικαστήριο έκρινε πως το τεστ αυτό μεροληπτούσε εις βάρος των μαθητών αυτών (Reynolds et al., 1984). Όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο νόμος-πλαίσιο 1565/85 για τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξακολουθεί να καθορίζει εν πολλοίς την πορεία των δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων της χώρας. Παρ' όλα αυτά, πρέπει να τονιστεί πως ο νόμος έχει τροποποιηθεί και «επαυξηθεί» από το νόμο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Ν. 2413/96 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» - συνοπτική παρουσίαση του νόμου αυτού από τον Νικολάου, 2000), το νόμο 2525/97 (ΦΕΚ 188 Α', 23/9/97) για την αξιολόγηση, όπως επίσης και τον πρόσφατο νόμο 2817/2000 για την «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 78 Α', 14/3/2000).

Τα δυο συστήματα διαφέρουν ακόμα και στην ιστορική πορεία τους ειδικά όσον αφορά την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής. Από πολύ νωρίς στις ΗΠΑ, τα πανεπιστημιακά τμήματα ψυχολογίας ίδρυσαν ψυχολογικές διαγνωστικές κλινικές για την αξιολόγηση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών. Για παράδειγμα, ο James McKeen Cattell, που και αυτός συγκαταλέγεται μεταξύ των κορυφαίων πρωτοπόρων της Ψυχολογίας, ίδρυσε ψυχολογικό εργαστήριο στο Πανεπιστήμιο της Pennsylvania και ασχολήθηκε με την επίλυση μαθησιακών προβλημάτων. Συνεχιστής του έργου του ο Lightner Witmer, που δικαίως θεωρείται ο πατέρας της σχολικής ψυχολογίας αλλά και της κλινικής μεθόδου. Ο Witmer ανέλαβε τη διεύθυνση του εργαστηρίου που ίδρυσε ο Cattell και συνέχισε το ψυχοπαιδαγωγικό του έργο. Για όσο καιρό ο Witmer ήταν διευθυντής, το εργαστήριο του πανεπιστημίου της Pennsylvania συνέχισε να δέχεται μαθητές για διαγνωστική αξιολόγηση αλλά άρχισε και να εκπαιδεύει εκπαιδευτικούς που συνεργάζονταν για την επίλυση μαθησιακών και άλλων σχολικών προβλημάτων. Περί το 1916, η πολιτεία του Connecticut προσέλαβε έναν από τους κορυφαίους ψυχολόγους της εποχής, τον Arnold Gesell, στον οποίο ανέθεσε αρμοδιότητες διάγνωσης και παρέμβασης σε μαθητές ανά την πολιτεία. Ο Gesell θεωρείται ο πρώτο που κατείχε τον τίτλο του σχολικού ψυχολόγου. Ο κλάδος της σχολικής ψυχολογίας γνώρισε μεγάλη άνθηση μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου ιδίως μετά την ίδρυση το 1946 του τομέα Σχολικής Ψυχολογίας της Αμερικανικής Ψυχολογικής Ένωσης (APA, Division 16) και αργότερα (το 1956) με την ίδρυση της Εθνικής Ομοσπονδίας Σχολικών Ψυχολόγων (National Association of School Psychologists, NASP). Όπως προαναφέρθηκε, η έλλειψη συστηματικής ομοσπονδιακής παρέμβασης οδήγησε, στην ουσία, στη δημιουργία και ταυτόχρονη συνύπαρξη πολλών «ανεξάρτητων» εκπαιδευτικών συστημάτων στη χώρα. Ειδικά για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, ο πρώτος συγκεντρωτικός νόμος-

πλαίσιο, που ήρθε να συνδυάσει και να συγκεράσει προηγούμενες νομοθετικές ρυθμίσεις και δικαστικές αποφάσεις ήταν ο νόμος για την “Εκπαίδευση Όλων των Παιδιών με Αναπηρίες” (PL 94-142: Education for All Handicapped Children Act) το 1975. Ο νόμος αυτός τροποποιήθηκε και μετονομάστηκε το 1990 σε “Νόμο για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες” (PL 101 – 476: Individuals with Disabilities Education Act – IDEA) και ισχύει με διαφοροποιήσεις ανά πολιτεία έως σήμερα (Smith, 1994). Αλλά και από το χώρο της Παιδαγωγικής, σημαντική ήταν η συμβολή κορυφαίων παιδαγωγών που εργάστηκαν για την ανάπτυξη του κλάδου, τη δημιουργία εργαλείων για τη συστηματική αξιολόγηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες ανάγκες, όπως του William Cruickshank, του Samuel Kirk, του Charles Osgood, και του Helmer Myklebust (Smith, 1994).

Στη χώρα μας, σημαντική ήταν η προσφορά της πρωτοπόρου Ρόζας Ιμβριώτη στη ειδική αγωγή νοητικά υστερούντων παιδιών (Theodore et al., 2001). Το πρώτο ειδικό σχολείο ιδρύθηκε στην Καισαριανή το 1937. Το σχολείο αυτό ήταν το μοναδικό για την εκπαίδευση ατόμων με νοητική υστέρηση για αρκετές δεκαετίες (Κυπριωτάκης, 1989). Στις δεκαετίες του 1960 και 1970, έγιναν βήματα, ωστόσο μόνο με την ψήφιση του νόμου για τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 1566/85) θεσμοθετήθηκε ένα πλήρες πλαίσιο ειδικής αγωγής με τη θεσμοθέτηση σχολείων ειδικής αγωγής, τμημάτων ένταξης και άλλων ενισχυτικών συστημάτων. Σχετικά πρόσφατα, ο νέος νόμος 2817/2000 για την “Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Άλλες Διατάξεις” δημιούργησε νέες δομές και έφερε αρκετές αλλαγές στο σύστημα ειδικής αγωγής της χώρας μας.

3.ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΗΠΑ

Όπως προαναφέρθηκε, ο PL 94-142 θεσμοθέτησε την παροχή ειδικών σχολικών υπηρεσιών για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες. Ένα κύριο χαρακτηριστικό του νόμου αυτού ήταν η δημιουργία σε κάθε σχολική περιφέρεια Επιτροπής Ειδικής Αγωγής (Committee of Special Education, CSE). Στην επιτροπή αυτή συμμετέχουν ο προϊστάμενος Ειδικής Αγωγής (ex officio) ή αντιπρόσωπός του, εκπρόσωπος του συλλόγου διδασκόντων, του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και εκπρόσωπος των σχολικών ψυχολόγων και του γραφείου Ειδικής Αγωγής της περιφέρειας. Η επιτροπή έχει αρμοδιότητα για μαθητές που είτε βρίσκονται ήδη στο σύστημα ειδικής αγωγής είτε πρέπει να ενταχθούν στο σύστημα ειδικής αγωγής. Η επιτροπή λαμβάνει υπ’ όψη της το φάκελο του υποψηφίου μαθητή που περιέχει λεπτομερή διαγνωστική αξιολόγηση και εμπιστευτική ψυχολογική αναφορά που έχει συντάξει για λογαριασμό του μαθητή ο σχολικός ψυχολόγος του σχολείου στο οποίο φοιτά ο μαθητής αυτός. Στη συνεδρίαση της επιτροπής θα αναπτυχθούν όλες οι απόψεις για την πρόοδο του μαθητή και τις απαραίτητες παρεμβάσεις που πρέπει να δρομολογηθούν για να βελτιωθεί το επίπεδο του μαθητή. Με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων του μαθητή, η σχολική περιφέρεια πρέπει να ξεκινήσει το παρεμβατικό πρόγραμμα εντός πέντε εργάσιμων ημερών μετά τη συνεδρίαση αυτή. Αξίζει να σημειωθεί πως η πολιτεία της Νέας

Υόρκης εκδίδει έναν οδηγό για τα δικαιώματα των γονέων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο οδηγός αυτός παρουσιάζει όλες τις πτυχές του συστήματος Ειδικής Αγωγής και τις διαδικασίες που απαιτούνται για την εξέταση ενός μαθητή και την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων ειδικής αγωγής και ενισχυτικής διδασκαλίας. Ας σημειωθεί πως ο οδηγός αυτός εκδίδεται σε πολλές γλώσσες, μεταξύ αυτών και στα ελληνικά (State University of New York, 1992).

Σε τοπικό επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο νόμος καθόρισε τη συγκρότηση Ομάδας Υπηρεσιών του Παιδιού (Child Services Team – CST). Η ομάδα αυτή είναι διεπιστημονική και περιλαμβάνει το διοικητικό, διδακτικό και επικουρικό προσωπικό του σχολείου. Συμμετέχουν, δηλαδή, ο διευθυντής ή ο υποδιευθυντής του σχολείου (*ex officio*), ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού, ο κοινωνικός λειτουργός, ο σχολικός ψυχολόγος, ο θεραπευτής του λόγου, ο ειδικός παιδαγωγός και άλλοι ειδικοί από το επικουρικό προσωπικό του σχολείου, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης που εξετάζεται. Η ομάδα αυτή θα εξετάσει αναλυτικά τον κάθε μαθητή για δυσκολίες μαθησιακές, συμπεριφοράς, προσαρμογής, συναισθηματικά προβλήματα ή οτιδήποτε άλλο επιδρά αρνητικά στη σχολική του ζωή. Ο κοινωνικός λειτουργός και ο σχολικός ψυχολόγος θα συναντηθούν και με τους γονείς του παιδιού ώστε να ετοιμάσουν ένα οικογενειακό και αναπτυξιακό ιστορικό για τον εν λόγω μαθητή. Η διαγνωστική αξιολόγηση θα είναι λεπτομερής και επισταμένη. Ο σχολικός ψυχολόγος θα αξιολογήσει τις γνωστικές δεξιότητες και τις σχολικές του επιδόσεις του μαθητή. Τα στοιχεία που θα προκύψουν κι από τις μετρήσεις άλλων ειδικών (κατά περίπτωση) θα παρουσιαστούν στην έκθεση που θα υποβάλλει το σχολείο και η CST στην Επιτροπή Ειδικής Αγωγής της περιφέρειας. Η έκθεση εκτός από την διάγνωση του μαθησιακού προβλήματος του μαθητή θα προτείνει και λεπτομερές πρόγραμμα παρέμβασης. Το πρόγραμμα αυτό θα εφαρμοστεί από το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, ενώ είναι δυνατή και η μεταφορά του μαθητή σε τάξεις με μικρότερο αριθμό μαθητών, αν αυτό κριθεί απαραίτητο για την βελτίωση της σχολικής πορείας του μαθητή. Η πορεία του παρεμβατικού προγράμματος θα αξιολογηθεί ένα χρόνο αργότερα από την CST με σκοπό την αλλαγή του προγράμματος ώστε αυτό να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή. Είναι πιθανόν το πρόγραμμα αυτό ακόμα και να τερματιστεί αν ο μαθητής έχει ξεπεράσει το μαθησιακό του πρόβλημα για το οποίο και παραπέμφθηκε. Η απόφαση αυτή, όμως, ανήκει στην Επιτροπή Ειδικής Αγωγής της περιφέρειας.

Το παρεμβατικό πρόγραμμα που καθορίστηκε στην αρχή της διαγνωστικής αξιολόγησης από την CST και την Επιτροπή Ειδικής Αγωγής θα επαναξιολογηθεί πλήρως τρία χρόνια αργότερα, οπότε και ο μαθητής θα υποβληθεί και πάλι σε διαγνωστικές εξετάσεις από την CST. Το σχολείο θα υποβάλλει και πάλι αναφορά στην Επιτροπή Ειδικής Αγωγής προτείνοντας είτε τη συνέχιση του ισχύοντος προγράμματος είτε την αλλαγή του (ακόμα και την κατάργησή του και τη διαγραφή του μαθητή από τις υπηρεσίες ειδικής αγωγής).

Πρέπει να σημειωθεί πως για μαθητές με σημαντικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως νοητική υστέρηση, βαρύτατες συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα προσαρμογής, μαθητές με κινητικά προβλήματα ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές

(π.χ., αυτισμός), προβλέπεται η δυνατότητα δωδεκάμηνου προγραμματισμού. Με άλλα λόγια, το σχολείο προσφέρει τις υπηρεσίες του στον εν λόγω μαθητή ακόμα και το καλοκαίρι. Αναφέρθηκε, επίσης, πως είναι δυνατή η ένταξη του μαθητή σε σχολικές τάξεις με μικρότερο αριθμό μαθητών (π.χ., σε τάξεις όπου η αναλογία μαθητών – εκπαιδευτικών είναι 15:1 ή 12:1 ή ακόμα 12:1:1 – 12 μαθητές, 1 εκπαιδευτικός, 1 βοηθός, 8:1:1 – 8 μαθητές, 1 εκπαιδευτικός, 1 βοηθός και 6: 1: 1 – 6 μαθητές, 1 εκπαιδευτικός, 1 βοηθός. Πέραν αυτών, προβλέπεται σε ειδικές περιπτώσεις η παρουσία ενός ακόμα βοηθού για κάθε 3 μαθητές σε τάξη με αναλογία 12 μαθητές προς ένα (1) δάσκαλο. Οι τάξεις αυτές μπορεί να συνυπάρχουν στην ίδια σχολική μονάδα χωρίς να είναι υποχρεωτική η μεταφορά του μαθητή σε άλλο σχολείο.

Αν και τα προαναφερθέντα δεν καλύπτουν πλήρως ολόκληρο το σύστημα ειδικής αγωγής και παροχής υπηρεσιών σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ωστόσο μας δίνουν μια άποψη για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσον αφορά την ένταξη των μαθητών με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες σε παρεμβατικά προγράμματα ειδικής αγωγής. Αξίζει να σημειωθεί πως αν η απόφαση της Επιτροπής Ειδικής Αγωγής δεν γίνει δεκτή από τους γονείς του μαθητή, αυτοί έχουν τη δυνατότητα να προσφύγουν σε Δευτεροβάθμια Επιτροπή Ειδικής Αγωγής ή και στα πολιτικά δικαστήρια (τοπικά και ομοσπονδιακά). Οι αποφάσεις αυτές (ακόμα και αυτές του Προϊσταμένου Ειδικής Αγωγής και της Δευτεροβάθμιας Επιτροπής) έχουν ισχύ δικαστικού προηγούμενου και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε επόμενες περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες.

4.ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Το κυριότερο στοιχείο στο χώρο της ειδικής αγωγής είναι, κατά την άποψή μας, η ψήφιση του νέου νόμου 2817/2000 «για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Στην παρούσα αναφορά δεν θα γίνει εκτενής παρουσίαση του συστήματος ειδικής αγωγής της χώρας μας, παρά μόνο των διαδικασιών λήψης αποφάσεων για την ένταξη ή μη ενός μαθητή στο σύστημα ειδικής αγωγής. Μία μεγάλη καινοτομία που εισήγαγε ο νόμος 2817 και για την οποία θα γίνει εκτενής αναφορά είναι η ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Τα κέντρα αυτά (ΚΔΑΥ) έρχονται να αντικαταστήσουν – όπου ιδρύονται – τις προϋπάρχουσες δομές διάγνωσης. Αξίζει, λοιπόν να γίνει μια σύντομη αναφορά στα μέχρι τώρα ισχύοντα για τη διάγνωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πριν τη θεσμοθέτηση των ΚΔΑΥ, η διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες γινόταν από τις παιδιατρικές υπηρεσίες (εξωτερικά ιατρεία) συγκεκριμένων δημόσιων νοσοκομείων, τα κατά τόπους Κέντρα Ψυχικής Υγιεινής (ΚΨΥ) ή τις παιδοϊατρικές υπηρεσίες του Ιδρύματος Κοινωνικών Ασφαλίσεων (ΙΚΑ). Αν σε μια περιοχή δεν υπάρχει καμία από τις παραπάνω υπηρεσίες, τότε τη διάγνωση μπορεί να την κάνει

ο σχολικός σύμβουλος Ειδικής Αγωγής της περιφέρειας στην οποία υπάγεται ο μαθητής. Αν εξαιρέσουμε την τελευταία περίπτωση αξιολόγησης (που συμβαίνει κάτω από εξαιρετικές συνθήκες), παρατηρούμε πως σε όλες τις υπόλοιπες περιπτώσεις η διαγνωστική αξιολόγηση ενός μαθητή (παιδιού ή εφήβου) με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες γίνεται σε χώρους εξωσχολικούς.

Ένα άλλο κοινό στοιχείο των περιπτώσεων αυτών είναι ο ιατρικός - νοσοκομειακός τους χαρακτήρας. Η διαγνωστική αξιολόγηση διεξάγεται από ιατρικό ή παραϊατρικό προσωπικό σε ιατρικά, κυρίως, κέντρα. Από την αξιολόγηση αυτή απουσιάζουν σημαντικά πρόσωπα από την καθημερινή σχολική ζωή του μαθητή. Απουσιάζει ο εκπαιδευτικός της τάξης του μαθητή, ο οποίος συνεργάζεται με το μαθητή σε καθημερινή βάση και είναι σε θέση να έχει μια πληρέστερη εικόνα των δυσκολιών και των ικανοτήτων του μαθητή αυτού. Για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση των μαθησιακών δεξιοτήτων έχουν γραφτεί αρκετά. Αξίζει να αναφέρουμε πως τόσο ο Binet όσο και ο Terman βασίστηκαν στη γνώμη εκπαιδευτικών για την επιλογή μαθητών διαφόρων επιπέδων ικανοτήτων (Gresham et al., 1987). Πιο πρόσφατα, ερευνητική ομάδα υπό τον Gresham (Gresham et al., 1997) μελετώντας την αξιοπιστία των απόψεων των εκπαιδευτικών όταν οι τελευταίοι παραπέμπουν μαθητές σε προγράμματα ειδικής αγωγής βρήκαν πως οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ορθά 95% των μαθητών που παρέπεμψαν σε τέτοια προγράμματα σε σχέση με τα διαθέσιμα σταθμισμένα τεστ σχολικών επιδόσεων. Απουσιάζει ο γονιός που μπορεί να προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τη συμπεριφορά και την προσαρμογή του εν λόγω μαθητή (παιδιού και εφήβου) στο σπίτι. Απουσιάζει ακόμα κι ο ίδιος ο μαθητής, ο οποίος τώρα περιορίζεται σε παθητικό ρόλο (σε ρόλο ασθενούς, τον οποίο καλείται να διαγνώσει ιατρικά και να «θεραπεύσει» ο ιατρός ή όποιος άλλος ιατρικός/νοσοκομειακός ειδικός).

Πέραν από την έλλειψη ενεργού συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία διαγνωστικής αξιολόγησης, ένα δεύτερο στοιχείο που έλειπε από τη διαδικασία αυτή ήταν και η ελλιπής (πολλές φορές έως και ανύπαρκτη) σύνδεση μεταξύ διαγνωστικής αξιολόγησης και παρέμβασης στη σχολική μονάδα. Το σχολείο λάμβανε ένα έγγραφο στο οποίο γινόταν λιτή αναφορά σε μαθησιακή δυσκολία ή άλλη εκπαιδευτική ανάγκη χωρίς να παρέχονται πληροφορίες για τη διαδικασία αξιολόγησης (πώς έγινε, σε πόσες συνεδρίες, ποια τα αποτελέσματα των μετρήσεων, ποια τεστ και ποιες δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν και λοιπά). Το έγγραφο αυτό κατέληγε με αποσπασματικές προτάσεις για προφορική εξέταση, παραχώρηση επιπλέον χρόνου για την ολοκλήρωση των ασκήσεων και άλλες οδηγίες χωρίς να παρουσιάζεται ένα ολοκληρωμένο και εξατομικευμένο πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης.

Συνοψίζοντας, αυτή η κατά κύριο λόγο νοσοκομειακού τύπου διαδικασία αξιολόγησης ήταν αποκομμένη από τη μαθησιακή διαδικασία, διεξαγόταν σε χώρους εξωσχολικούς και από εξωσχολικούς, ιατρικά εκπαιδευμένους ειδικούς (ως επί το πλείστον) δίχως την ενεργό συμμετοχή της σχολικής μονάδας (κυρίως του εκπαιδευτικού του μαθητή). Από τη διαδικασία αξιολόγησης δεν προέκυπταν συστηματικές προτάσεις παρέμβασης που να βοηθούν στην αντιμετώπιση των

μαθησιακών δυσκολιών και των άλλων εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Το βάρος του σχεδιασμού, της εφαρμογής αλλά και της αξιολόγησης της πορείας του προγράμματος παρέμβασης έπεφτε στον εκπαιδευτικό του μαθητή κατά κύριο λόγο.

5.Η ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΚΔΑΥ

Με την ψήφιση και εφαρμογή από τη φετινή σχολική χρονιά (2002 – 2003) του νόμου 2817/2000 η αξιολόγηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες επανέρχεται σε παιδαγωγικά πλαίσια. Όπως προαναφέρθηκε, με το άρθρο 2 του νόμου θεσπίζονται τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Τα ΚΔΑΥ είναι πολυδύναμες, διεπιστημονικές ομάδες και δημιουργούνται στην έδρα κάθε νομαρχιακής αυτοδιοίκησης. Το προσωπικό τους απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, θεραπευτές του λόγου, παιδοψυχιάτρους, φυσικοθεραπευτές και άλλους διοικητικούς υπαλλήλους. Τα ΚΔΑΥ συνεργάζονται με τους σχολικούς συμβούλους της περιφέρειάς τους όπως επίσης και με τους οικείους συμβούλους Ειδικής Αγωγής (άρθρο 10). Οι τελευταίοι παρέχουν οδηγίες στα ΚΔΑΥ για την επίτευξη του έργου τους.

Από το όνομα των κέντρων αυτών, προκύπτει πως τα ΚΔΑΥ είναι υπεύθυνα για τη διαγνωστική αξιολόγηση των ικανοτήτων και των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών που παραπέμπονται σε αυτά. Επίσης τα ΚΔΑΥ είναι υπεύθυνα και για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών που ήδη φοιτούν σε σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ). Όπως σαφώς ορίζεται στο νόμο, σκοπός των ΚΔΑΥ είναι «η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης, και υποστήριξης των μαθητών και κυρίως εκείνων, που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας» (Νόμος 2817/2000, άρθρο 2, παρ. 2). Παρατηρούμε, με άλλα λόγια, πως η αποστολή των ΚΔΑΥ ξεφεύγει από τα στενά όρια της διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών και της έκδοσης πιστοποιητικών – βεβαιώσεων για χρήση στα σχολεία.

Το άρθρο 3 του νόμου ορίζει εκτενώς τις δραστηριότητες των ΚΔΑΥ. Αξίζει να σημειωθεί η πολύπλευρη και ουσιαστική τους συμμετοχή σε όλες τις διαδικασίες ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα τα ΚΔΑΥ:

1. Διαπιστώνουν το είδος και το βαθμό των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας.
2. Συνεργάζονται με τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και ειδικής αγωγής για θέματα φοίτησης μαθητών στις κατάλληλες σχολικές μονάδες. Επίσης παρακολουθούν και αξιολογούν την σχολική πρόοδο των μαθητών.

3. Καταρτίζουν τα απαραίτητα εξατομικευμένα και ομαδικά προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης, δημιουργικής απασχόλησης ή άλλων επιστημονικών υποστηρικτικών μέτρων στο σχολείο, στο σπίτι, στο ΚΔΑΥ.
4. Παρέχουν συμβουλευτική υποστήριξη και ενημέρωση στο διδακτικό προσωπικό αλλά και τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών με ειδικές ανάγκες.
5. Καθορίζουν τα τεχνικά βοηθήματα, όργανα και εργαλεία που χρειάζεται ο μαθητής με ανάγκες στο σπίτι και το σχολείο.
6. Ορίζουν αν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα τύχουν γραπτών εξετάσεων ή αν θα εξεταστούν με εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης
7. Καταρτίζουν και εφαρμόζουν προγράμματα πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Και στο άρθρο αυτό καταγράφεται η τάση για απομάκρυνση από το ξεπερασμένο πλέον διεθνώς μοντέλο νοσοκομειακής διάγνωσης και προσφοράς υπηρεσιών και η εφαρμογή ενός σχολικού – κοινοτικού μοντέλου παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε μαθητές με μαθησιακές και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παρασκευόπουλος, 1992. Χατζηχρήστου, 2000). Παρατηρούμε πως το ΚΔΑΥ επαναπροσδιορίζει τη διαδικασία αξιολόγησης και διάγνωσης των μαθητών με ανάγκες και της δίνει εκ νέου παιδαγωγικό χαρακτήρα. Αν και τα ΚΔΑΥ έχουν στο επιστημονικό τους δυναμικό και ιατρικό προσωπικό, ωστόσο η αξιολόγηση παραμένει μέσα σε παιδαγωγικά – εκπαιδευτικά – σχολικά πλαίσια. Η διεπιστημονική τους στελέχωση συμβάλλει στην πληρέστερη μέτρηση των δεξιοτήτων και των δυσκολιών των μαθητών. Το προσωπικό των ΚΔΑΥ έχει την ευχέρεια να συλλέξει πληροφορίες που αφορούν στη σχολική στάση, συμπεριφορά και επίδοση του μαθητή από πολλές πηγές (σπίτι, σχολική τάξη, σχολική κοινότητα). Ο κοινωνικός λειτουργός και ο σχολικός ψυχολόγος μπορούν να επικοινωνήσουν με τους γονείς του μαθητή και να εξακριβώσουν (αν αυτό είναι απαραίτητο στη διαδικασία αξιολόγησης) τις οικογενειακές συνθήκες και τις ενδοοικογενειακές σχέσεις του μαθητή. Φυσικά, στα πλαίσια της αξιολόγησης του ΚΔΑΥ, οι ειδικοί του κέντρου θα έρθουν σε επαφή και με τη σχολική μονάδα και θα αντλήσουν και από το προσωπικό της μονάδας πληροφορίες για τη στάση και τη σχολική επίδοση του μαθητή. Με την αξιολόγηση των γνωστικών δεξιοτήτων και των σχολικών επιδόσεων του μαθητή από τους σχολικούς ψυχολόγους και το υπόλοιπο επιστημονικό προσωπικό του ΚΔΑΥ θα σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη κλινική εικόνα του εν λόγω μαθητή. Γίνεται εύκολα αντιληπτό πόσο πολύ απέχει η αξιολόγηση αυτή από την αποσπασματική αξιολόγηση που παρεχόταν σε νοσοκομειακές μονάδες ή άλλες παιδοϊατρικές υπηρεσίες.

Λογική συνέχεια της προαναφερθείσας αξιολόγησης του μαθητή είναι η εκπόνηση ενός πλήρους εξατομικευμένου παρεμβατικού προγράμματος το οποίο θα εφαρμόζεται είτε στο ΚΔΑΥ είτε στη σχολική μονάδα. Το πρόγραμμα εκπονείται από το ΚΔΑΥ και εφαρμόζεται από τους ειδικούς παιδαγωγούς του ΚΔΑΥ σε συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη σχολική μονάδα του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό, εξυπηρετείται ο μαθητής με τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και υποστηρίζεται ο εκπαιδευτικός στην

τάξη του οποίου είναι ενταγμένος ο μαθητής αυτός. Σε αντίθεση με τις περιορισμένες προτάσεις από τις προηγούμενες μορφές αξιολόγησης, τώρα το ΚΔΑΥ είναι σε θέση να εκπονήσει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης που θα βασίζεται στις ικανότητες του μαθητή και θα τον ενισχύει στην προσπάθειά του να ανταπεξέλθει τις σχολικές του δυσκολίες.

Ο νόμος, όμως, προβλέπει πως το ΚΔΑΥ εκτός από διαγνωστικό και παρεμβατικό ρόλο έχει και ρόλο συμβουλευτικό. Το επιστημονικό προσωπικό του μπορεί να οργανώσει ένα ενημερωτικό πρόγραμμα, ένα σύστημα συμβουλευτικής υποστήριξης και έμμεσης παρέμβασης (consultation) με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολείων της περιφέρειας. Μάλιστα, από τέτοια ενημερωτικά – επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να επωφελούνται και οι γονείς (μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων) των μαθητών με ανάγκες αλλά και άλλοι γονείς που θέλουν να ενημερώνονται για θέματα παιδαγωγικά.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως ο νόμος κάνει λόγο και για προγράμματα πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης σε μαθητές με ανάγκες. Με άλλα λόγια, αναγνωρίζεται πως η παρέμβαση δεν μπορεί από μόνη της να οδηγήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων όλων των μαθητών. Αντίθετα, με την έγκαιρη διάγνωση και πρώιμη παρέμβαση, επιδιώκεται η δημιουργία ενός γενικότερου κλίματος ψυχικής υγείας και η πρόληψη των όποιων εκπαιδευτικών ή άλλων μαθησιακών προβλημάτων.

Συνοψίζοντας, από τη σύντομη παρουσίαση των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης, και Υποστήριξης προκύπτει πως τα κέντρα αυτά προσφέρουν τις ειδικές εκπαιδευτικές τους υπηρεσίες σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς μέσω της διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθητών, της υποστήριξης μαθητών, εκπαιδευτικών, και γονέων στο σχολείο και το σπίτι, και της συμβουλευτικής ενημέρωσης και υποστήριξης όλων των ανωτέρω στη σχολική κοινότητα. Τα ΚΔΑΥ έρχονται να αντικαταστήσουν (αν και δεν καταργούν) τις προηγούμενες δομές διαγνωστικής αξιολόγησης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή και άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει μια συγκριτική παράθεση των ΚΔΑΥ με τις αντίστοιχες Ομάδες Μελέτης του Παιδιού (Child Services Team) του αμερικανικού εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την επισήμανση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των δυο αυτών υπηρεσιών.

6.ΚΔΑΥ & CST

Μελετώντας τη δομή, τη λειτουργία, αλλά και τη στελέχωση των ΚΔΑΥ και των CST, παρατηρούμε αρκετές ομοιότητες αλλά και σημαντικές διαφορές. Τόσο τα ΚΔΑΥ όσο και οι CST είναι διεπιστημονικές ομάδες στελεχωμένες κυρίως από ψυχοπαιδαγωγικό προσωπικό ενταγμένες σε ένα σχολικό – κοινοτικό μοντέλο παροχής υπηρεσιών ειδικής αγωγής και ψυχικής υγείας. Στην αρμοδιότητά τους υπάγονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από το επίπεδο ικανοτήτων τους και ανεξάρτητα από το αν είναι ήδη ενταγμένοι ή όχι σε προγράμματα ειδικής αγωγής. Τόσο τα ΚΔΑΥ όσο και οι CST αξιολογούν μαθητές, εισηγούνται την ένταξη τους σε

προγράμματα ειδικής αγωγής, προτείνουν και εφαρμόζουν παρεμβατικά προγράμματα στα σχολεία των μαθητών, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών και προσφέρουν εκτός από τα άμεσα παρεμβατικά προγράμματα (direct intervention) και έμμεσα προγράμματα μέσω υπηρεσιών συμβουλευτικής (consultation).

Όμως τα ΚΔΑΥ και οι CST διαφέρουν σε σημαντικά σημεία της αποστολής τους και της λειτουργίας τους. Το κυριότερο στοιχείο, κατά την άποψή μας, είναι πως στο παράδειγμα των ΗΠΑ, οι CST δημιουργούνται σε κάθε σχολική μονάδα, ενώ στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, τα ΚΔΑΥ εξυπηρετούν όλες τις σχολικές περιφέρειες μιας νομαρχιακής αυτοδιοίκησης. Αντιλαμβάνεται κανείς πως όταν η κάθε σχολική μονάδα είναι επανδρωμένη με το κατάλληλο επικουρικό προσωπικό (σχολικούς ψυχολόγους, θεραπευτές του λόγου, φυσικοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, ειδικούς παιδαγωγούς, νοσηλεύτες), τότε όλο το προσωπικό αυτής της σχολικής μονάδας μπορεί να προσφέρει τις υπηρεσίες της σε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών με ανάγκες και να προλάβει τη δημιουργία προβλημάτων εν τη γενέσει τους. Έτσι δίνεται μεγαλύτερη έμφαση και στην άμεση ή έμμεση παρέμβαση αλλά κυρίως στην πρόληψη και την πρόωπη παρέμβαση με σκοπό την αποφυγή των προβλημάτων και των δυσκολιών πριν αυτές εμφανιστούν. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα ΚΔΑΥ θεσπίζονται σε κάθε νομαρχιακή αυτοδιοίκηση. Η δυνατότητα, λοιπόν, των ΚΔΑΥ να συνδράμουν στην παρέμβαση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών είναι λογικό να είναι περιορισμένη. Ίσως η ελληνική πολιτεία να μπορούσε να φροντίσει ώστε στο εγγύς μέλλον να προβλέπονται περισσότερα του ενός ΚΔΑΥ για τις νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις με μεγάλο αριθμό κατοίκων ή με ιδιαίζουσες γεωγραφικές συνθήκες (δυσπρόσιτες ορεινές περιοχές, νησιά και λοιπά).

Ένα δεύτερο στοιχείο που διαφοροποιεί τις δυο αυτές δομές είναι η μετά την παρέμβαση αξιολόγηση της πορείας του προγράμματος που εφαρμόστηκε στο σχολείο ή το σπίτι ή το ΚΔΑΥ. Ενώ στις ΗΠΑ, ο νόμος PL 94 – 142 αλλά και ο 101 – 476 ορίζουν σαφώς πως το πρόγραμμα που εκπονεί η CST (και εγκρίνει η CSE) εφαρμόζεται αρχικά για ένα σχολικό έτος, οπότε ο μαθητής επαναξιολογείται μερικώς (κατά την κρίση της CST) με σκοπό τη διόρθωση, αλλαγή, μετατροπή ή και πιθανή διακοπή του προγράμματος. Ο μαθητής θα επαναξιολογηθεί πλήρως στο τέλος της τριετίας οπότε και θα εκπονηθεί άλλο πρόγραμμα. Στην περίπτωση του 2817/2000, ο νόμος ορίζει πως τα ΚΔΑΥ παρεμβαίνουν και εκπονούν τα κατάλληλα εξατομικευμένα ή ομαδικά παρεμβατικά προγράμματα, ωστόσο δεν ορίζει σαφώς τον τρόπο αξιολόγησης της πορείας του προγράμματος. Ίσως τα προεδρικά διατάγματα που συνοδεύουν πάντοτε κάθε νόμο να καθορίσουν τις λεπτομέρειες αυτές που είναι σημαντικές ιδίως για το μαθητή αλλά και για τη σχολική μονάδα όπου αυτός ανήκει.

Πρέπει να σημειωθεί πως τα ελληνικά ΚΔΑΥ δεν είναι τα αντίστοιχα των αμερικανικών CSE, των Επιτροπών Ειδικής Αγωγής που υπάρχουν σε κάθε σχολική περιφέρεια (school district) και που στελεχώνονται από διοικητικά όργανα με σκοπό την έγκριση του παρεμβατικού προγράμματος για κάποιον μαθητή που υποβάλλει η CST. Αν το πρόγραμμα απορριφθεί ή η CSE, το σχολείο, οι γονείς του μαθητή δε

συμφωνούν με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τότε υπάρχει και δευτεροβάθμια επιτροπή που αναλαμβάνει να επιλύσει τις όποιες διαφορές. Στο δικό μας σύστημα, δεν προβλέπεται κάτι τέτοιο. Δεν προβλέπεται καν τρόπος συγκερασμού των όποιων διαφορών τυχόν προκύψουν μεταξύ σχολείου, οικογένειας, και ΚΔΑΥ μετά την αξιολόγηση ενός μαθητή. Κι αυτό το σημείο θα μπορούσε να καλυφθεί νομοθετικά για την καλύτερη και πληρέστερη παρέμβαση υπέρ κάποιου μαθητή με εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ένα ακόμα διαφορετικό χαρακτηριστικό των ΚΔΑΥ και των CST είναι η έμφαση στην άμεση ή έμμεση παρέμβαση και την πρώιμη διάγνωση και την προληπτική αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων. Στις ΗΠΑ, οι CST δημιουργήθηκαν με σκοπό τη διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών και την εκπόνηση παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία εφαρμόζει το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Λόγω του αυξημένου όγκου εργασίας, πολλές φορές η πρώιμη διάγνωση και η πρόληψη έρχονται σε δεύτερη μοίρα ή υλοποιούνται από άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Στην ελληνική περίπτωση, ο νομοθέτης δεν διαφοροποιεί μεταξύ παρέμβασης και πρόληψης. Τοποθετεί και τις δυο κατηγορίες δραστηριοτήτων στο ίδιο επίπεδο. Μάλιστα, καθώς τα ΚΔΑΥ καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες πολλών σχολικών μονάδων μέσα στην ίδια νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, είναι λογικό ένα τμήμα των δραστηριοτήτων των ΚΔΑΥ να αφορά κυρίως την πρόληψη και την πρώιμη αντιμετώπιση των προβλημάτων και των αναγκών των μαθητών.

7.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη σύντομη αυτή συγκριτική παρουσίαση είδαμε πως πολύ πρόσφατα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλύφθηκε θεσμικά και νομοθετικά με την ψήφιση του νόμου 2817/2000 και όλα όσα προέβλεπε ο νόμος αυτός. Είναι αλήθεια πως ο νόμος 1566/85 δεν κάλυπτε επαρκώς την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Χρειάστηκε να περάσουν δεκαπέντε χρόνια πριν τη θέσπιση του νόμου 2817/2000. Στη διάρκεια αυτή, ο χώρος της ειδικής αγωγής, των μαθησιακών δυσκολιών, της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γνώρισε μεγάλες ανακατατάξεις διεθνώς. Επομένως, η ψήφιση του νόμου 2817/2000 ήρθε να καλύψει ένα σημαντικό κενό στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ειδικά, όσον αφορά τους μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες, με το νόμο καθορίστηκαν θέματα που αφορούσαν τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, αλλά και την ένταξη των μαθητών αυτών στις μονάδες αυτές. Επιπλέον, με σκοπό την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυπταν από το προηγούμενο καθεστώς διαγνωστικής αξιολόγησης, με το νέο νόμο θεσμοθετήθηκαν και πλέον λειτουργούν ειδικές μονάδες διάγνωσης και αξιολόγησης που λειτουργούν σε πλαίσια ψυχοπαιδαγωγικά. Οι μονάδες αυτές αν και υπάρχουν εδώ και δεκαετίες σε άλλα σχολικά συστήματα (μεταξύ αυτών και στις ΗΠΑ), ωστόσο ιδρύθηκαν και λειτουργούν στην πατρίδα μας μόλις τώρα. Η εξέλιξη αυτή είναι σημαντική, αν και

καθυστερημένη. Ελπίζεται πως η λειτουργία των μονάδων αυτών θα βοηθήσει τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και θα συμβάλλει στη βελτίωση (έστω και κατ' ελάχιστο) του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα κοινά στοιχεία αλλά και οι διαφορές μεταξύ των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης, και Υποστήριξης και των Ομάδων Μελέτης του Παιδιού παρουσιάστηκαν παραπάνω. Έχοντας τη διεθνή εμπειρία και τεχνογνωσία, οι έλληνες ιθύνοντες του εκπαιδευτικού μας συστήματος μπορούν να αποφύγουν σφάλματα που συνέβησαν σε άλλες χώρες και να καθορίσουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο για τα ΚΔΑΥ, έναν ρόλο που εστιάζεται στην πρόληψη κι όχι μόνον στη διορθωτική παρέμβαση χωρίς να την εγκαταλείπει κι αυτήν, όμως.

Συνοψίζοντας, τι είναι τα ΚΔΑΥ; Και πώς μπορεί να ωφελήσει η ύπαρξή τους και η λειτουργία τους ολόκληρο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Είδαμε πως τα ΚΔΑΥ ήρθαν για να καλύψουν ένα σημαντικό κενό στο εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως στις δομές που αφορούσαν τη διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, την εκπόνηση κατάλληλων εξατομικευμένων παρεμβατικών προγραμμάτων, την εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών, την ενημέρωση, επιμόρφωση, συμβουλευτική παρέμβαση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών των διαφόρων σχολικών μονάδων ακόμα και των ίδιων των γονέων. Από το ακρωνύμιό τους, ίσως το πιο σημαντικό γράμμα είναι το «Υ», δηλαδή η ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ που καλούνται να παράσχουν τα ΚΔΑΥ στις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτές. Καθώς στα ελληνικά «κανονικά» σχολεία δεν υπηρετεί πρόσθετο επιστημονικό προσωπικό (πλην των εκπαιδευτικών), το ΚΔΑΥ καλείται να υποστηρίξει κυρίως έμμεσα τους εκπαιδευτικούς όλων των σχολικών μονάδων με την εφαρμογή έμμεσων παρεμβατικών προγραμμάτων συμβουλευτικής (consultation) και υποστήριξης.

Ίσως στο μέλλον, και το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα να είναι σε θέση να υποστηρίξει και να ενισχύει πλήρως τους μαθητές και εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων με πιο άμεσο τρόπο. Αυτό θα επιτευχθεί, κατά την άποψή μας, αφ' ενός μεν με τη δημιουργία πρόσθετων ΚΔΑΥ ώστε να καλυφθούν οι πληθυσμιακές ανάγκες όλης της χώρας. Αφ' ετέρου δε, όπως τονίστηκε κατ' επανάληψη προηγουμένως, τα ΚΔΑΥ πρέπει να διαδραματίσουν έναν ενεργητικότερο ρόλο στα εκπαιδευτικά μας δρώμενα. Δίχως να παραλείπεται η διαγνωστική αξιολόγηση και η άμεση διορθωτική παρέμβαση (εξατομικευμένη ή ομαδική), τα ΚΔΑΥ πρέπει να στραφούν προς την πρώιμη διάγνωση και την προληπτική αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων ώστε να μπορέσουν πραγματικά να συμβάλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Τα οφέλη θα είναι πολλά και θα αφορούν όλους μας, ιδίως τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες.

- French, J. (1986) History of school psychology, in: T. Gutkin & T. Reynolds (Eds.), Handbook of School Psychology, pp. 1 – 20. (New York, John Wiley & Sons).
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., & Bocian, K. M. (1997) Teachers as “tests”: Differential validity of teacher judgments in identifying students at-risk for learning disabilities. School Psychology Review, 26, pp. 47 – 60
- Gresham, F. M., Reschly, D. J., & Carey, M. P. (1987) Teachers as “tests”: Classification accuracy and concurrent validation in the identification of learning disabled children. School Psychology Review, 16, pp. 543 – 553
- Hatzichristou, C. (2002) A conceptual framework for the evolution of school psychology: Transnational considerations of common phases and future perspectives. School Psychology International, 23, pp. 148-154.
- Κυπριωτάκης, Α. (1989) Τα Ειδικά Παιδιά και η Αγωγή τους. (Ηράκλειο, Ψυχοτεχνική).
- Kendler, H. H. (1987) Historical Foundations of Modern Psychology. (Pacific Grove, CA, Brooks/Cole).
- Νικολάου, Γ. (2000) Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Νόμος 2525/1997 Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 188, τεύχος Α', 23 Σεπτεμβρίου 1997.
- Νόμος 2817/2000 Εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και άλλων Διατάξεων. ΦΕΚ 78, τεύχος Α', 14 Μαρτίου 2000.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1992) Η Σχολική Ψυχολογία στην Ελλάδα: Διαπιστώσεις και Προοπτικές, Ψυχολογία, 1, σελ. 87 – 100.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1980) Νοητική Καθυστέρηση: Διαφορική Διάγνωση, Αιτιολογία – Πρόληψη, Ψυχοπαιδαγωγική Αντιμετώπιση. (Αθήνα, Αυτοέκδοση).
- Reynolds, C. R., Gutkin, T. B., Elliot, S. N., Witt, J. C. (1984) School Psychology: Essentials of Theory and Practice. (New York, John Wiley & Sons).
- Smith, C. R. (1994) Learning Disabilities: The Interaction of Learner, Task, and Setting (3rd ed., New York, Allyn & Bacon).
- State University of New York (1992) Οδηγός Γονέων Ειδικής Διδασκαλίας Παιδιών Ηλικίας 5 – 21 Ετών: Το Δικαίωμα Εκπαίδευσης του Παιδιού σας στην Πολιτεία της Νέας Υόρκης. (Albany, NY: Author).

Theodore, L. A., Bray, M. A., Kehle, T. J., Dioguardi, R. J. (2002) School Psychology in Greece: A system of change. *School Psychology International*, 23, pp. 148-154.

Χατζηχρήστου, Χ. (2000) Ανασκόπηση ης διεθνούς πραγματικότητας και εμπειρίας σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία υπηρεσιών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.) *Θέματα Επιμόρφωσης / Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*, σελ. 27 – 44. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

**Μια Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμιστικών Μέτρων στην
Ελλάδα και την Αγγλία της
τελευταίας εικοσαετίας**

Σταυρούλα ΚΑΛΔΗ
Διδάσκουσα Συγκριτικής Παιδαγωγικής
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
kaldi@rhodes.aegean.gr

Εμμανουήλ ΚΟΝΣΟΛΑΣ
Διδάσκων Διδακτικής Μεθοδολογίας
Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
konsolas@rhodes.aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μετά την μεταπολίτευση στον ελλαδικό χώρο οι μεταρρυθμίσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στόχευαν αρχικά στην απομάκρυνση από το συγκεντρωτισμό που επιδείκνυε το εκπαιδευτικό σύστημα. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα, προσπαθώντας να ακολουθήσει τις παιδαγωγικές εξελίξεις άλλων Ευρωπαϊκών χωρών επιχειρεί θεσμικές αλλαγές και ξεκινά δειλά να ενισχύει ανάληψη πρωτοβουλιών σε περιφερειακό επίπεδο και στα πλαίσια διαφορετικών βαθμίδων στην εκπαίδευση. Επίσης, επιχειρεί τη διεύρυνση του αναλυτικού προγράμματος σε περισσότερο μαθητοκεντρικό περιεχόμενο και διδασκαλία. Υπάρχει όμως συνέχεια στην σκοποθεσία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ούτως ώστε να επιτύχει η προσπάθεια αποκέντρωσης και αποδέσμευσης της εκπαίδευσης από το στενό κλοιό ενός Υπουργείου Παιδείας;

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Αγγλία στόχευαν να μεν στην αναβάθμιση της παιδείας, αλλά - εν αντιθέσει με την Ελλάδα - στη μείωση της αποκέντρωσης και της παιδαγωγικής ελευθερίας των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή του διδακτικού τους έργου, κοινής πρακτικής κατά τη διάρκεια των προηγούμενων τριών δεκαετιών, κρίνοντας αυτές ως τις υπεύθυνες δραστηριότητες για την 'πτώση' των μαθητικών επιδόσεων στα ακαδημαϊκά μαθήματα. Η σύγκριση των μαθητικών επιδόσεων σε παγκόσμια κλίμακα επιδείκνυε έλλειψη επαρκούς ανταγωνιστικότητας των Άγγλων μαθητών σε σχέση με συνομηλίκους τους από άλλες βιομηχανικές και ανεπτυγμένες χώρες.

Επομένως παρουσιάζει ενδιαφέρον η σύγκριση αυτών των μεταρρυθμίσεων κυρίως όταν πρόκειται για προσπάθεια μετατόπισης του βάρους από την κάθε χώρα στην πλευρά που βρισκόταν η άλλη. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται συγκεκριμένες ενέργειες μεταρρυθμιστικών επεισοδίων και στις δύο χώρες, η αιτιολόγησή τους με βάση το συγκείμενο της κάθε χώρας και πραγματοποιείται μια προσπάθεια κριτικής θεώρησης για τη δράση της καθεμίας.

ABSTRACT

With the collapse of the military regime in 1974 the Hellenic reforms in primary and secondary education aimed primarily to disengage from the centralised actions. Attempting to follow educational developments in other European countries the

Hellenic education moved to institutional and managerial changes by adding new types of secondary schools and allowing more initiatives to be undertaken in regional and local level at the different grades of formal schooling. Moreover, there were attempts in the late 90s to broaden the school curriculum to more pupil-oriented context and teaching methodology. However, was there consistency and cohesion in the reforms as well as in their implementation in order to decentralise the education system?

Educational reforms in England during 80s and 90s aimed to reduce the decentralization system - which contrasts to the Hellenic case - and teachers' freedom in applying the school curriculum, as these were considered as responsible for pupils' low standards in academic subjects. Comparing the results between English pupils' tests and those from other developed countries it was concluded that the English pupils were less competitive to their international peers. So, was there consistency and cohesion in the reforms and their implementation in order to centralise the education system?

Therefore, the attempt to compare the educational reform acts between the two contexts could be important as there is a shift in each context to where the other was. In this article attempts are made to present specific educational reform acts and changes in both contexts, their rationale based on each context and a critical review about some of the actions undertaken.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε δύο διαφορετικά πολιτισμικά και ιστορικά πλαίσια: της Αγγλίας και της Ελλάδας. Η επιλογή των δύο αυτών συγκείμενων έγινε με βάση την πορεία που είχε ακολουθήσει το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την τωρινή τους κατεύθυνση. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας ήταν ανέκαθεν γνωστό για τις καινοτόμες δράσεις του ως μοντέλο αποκέντρωσης, τουλάχιστον ως τα τέλη της δεκαετίας του 1980, ενώ το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παραφυάδα του γερμανικού και πολύ περισσότερο του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν κατεξοχήν συγκεντρωτικό. Στα τέλη όμως της χιλιετίας παρατηρήθηκε μία στροφή του όσον αφορά εκπαιδευτικά θέματα του καθενός συστήματος προς την αντίθετη πορεία από αυτήν που το χαρακτήριζε. Και ενώ θεωρούνται αναγκαίες, στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, η αναθεώρηση και η αναβάθμιση των θεσμών καθώς επίσης και η προσαρμογή αυτών σε καινούρια πάντα εθνικά και παγκόσμια δεδομένα, με την παρούσα μελέτη μας προσπαθούμε να δώσουμε ένα στίγμα αιτιολόγησης αυτών των προσπαθειών και από τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα και να διαπιστώσουμε αν όντως υπήρξε στροφή – όπως τουλάχιστον διευκρινίζεται – προς το συγκεντρωτισμό για τη μεν Αγγλία και τον αποκεντρωτισμό για τη δε Ελλάδα. Χρησιμοποιούμε ως σημεία αναφοράς την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά και την εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αυτών των δύο βαθμίδων, εξαιτίας της ποικιλίας αλλαγών, μεταρρυθμίσεων και προσθήκης μέτρων σε πολλαπλά επίπεδα και στα δύο συγκείμενα, τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέρος

μιας άλλης πιο εκτενούς μελέτης. Επίσης, για να παρέχουμε ένα πλαίσιο κατανόησης αυτών των αλλαγών αναζητήσαμε τις αιτίες τους διαμέσου της τεκμηρίωσης τόσο από φορείς των αλλαγών όσο και από την ανάλυση των δύο εκπαιδευτικών συγκείμενων.

Για την παρουσίαση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών μέτρων και στα δύο συγκείμενα χρησιμοποιούμε τους εξής βασικούς θεματικούς άξονες, ούτως ώστε να είναι εφικτή μια σαφής συγκριτική προσέγγιση. Οι θεματικοί αυτοί άξονες καλύπτουν ευρέως τα βασικότερα σημεία ενός σχολικού συστήματος εκπαίδευσης και αντλήθηκαν μερικώς από τη δομική αναφορά στα εκπαιδευτικά συστήματα όπως παρουσιάζονται στην Παγκόσμια Εγκυκλοπαίδεια Εκπαιδευτικών Συστημάτων (Postlethwaite, 1995)

1. Στόχοι σχολικής εκπαίδευσης
2. Δομή εκπαίδευσης
3. Θεσμικά όργανα (για οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση)
4. Περιεχόμενο σπουδών (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία και παιδαγωγικές μέθοδοι)
5. Αξιολόγηση (μαθητών και εκπαιδευτικών)
6. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε σημαντική τη διευκρίνιση όσον αφορά τον όρο της «μεταρρύθμισης», αλλά και οποιασδήποτε νομοθετικής ενέργειας σχετικά με τα θέματα της παιδείας. Ο όρος «μεταρρύθμιση» μπορεί να εννοείται είτε ως προτεινόμενος σχεδιασμός είτε ως πραγματοποιούμενος στόχος και ενέργειες (McGinn, 1998:30). Στην παρούσα μελέτη, εφόσον εξετάζεται η προσπάθεια μετατόπισης από το ένα ρεύμα προς το άλλο (συγκεντρωτισμού προς την αποκέντρωση και αντίστροφα) διαμέσου προτεινόμενων ενεργειών, η αποτελεσματικότητα των οποίων διαφαίνεται στο πέρασμα του χρόνου, χρησιμοποιούμε τον όρο «μεταρρυθμιστικά μέτρα» ως προτεινόμενο σχεδιασμό. Παρά ταύτα σε σημεία τα οποία μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι τα μεταρρυθμιστικά μέτρα πραγματοποιήθηκαν τότε τα εξετάζουμε ως πραγματοποιούμενες ενέργειες. Εκτός από μεταρρυθμιστικά μέτρα, συναντήσαμε κατά τη διάρκεια της μελέτης μας και πληθώρα νομοθετικών ενεργειών – όπως εκπαιδευτικές πράξεις τη δεκαετία του 90 στην Αγγλία (παρατηρείται μια έξαρση εκπαιδευτικών πράξεων: του 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997), καθώς επίσης και νόμους, προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις την ίδια δεκαετία στην Ελλάδα, οι οποίες και στις δύο περιπτώσεις χωρών διευκρινίζουν και εμπλουτίζουν προηγούμενες ενέργειες. Από όλες αυτές επιλέξαμε τα σημεία που ενδιαφέρουν άμεσα τη μελέτη μας.

2. Ελλάδα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από τα μέσα περίπου του 19ου αιώνα κατευθύνθηκε με βάση τα γερμανικά πρότυπα (περίοδος βασιλείας του Όθωνα)

όσον αφορά τη δομή της εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα προβλήματα προερχόμενα από την έλλειψη οικονομικών πόρων (νεοσύστατο ελληνικό κράτος), τη δυσκολία προσαρμογής στις νέες παραγωγικές σχέσεις, τις προσπάθειες και τους αγώνες για την προσάρτηση εδαφών με ελληνικό πληθυσμό στο νέο κράτος και το γλωσσικό ζήτημα, όπου υπήρξε έντονη αντιπαράθεση ως και το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα αναφορικά με την επικράτηση της αρχαίας ελληνικής & καθαρεύουσας ή της δημοτικής στα ελληνικά σχολεία (Χατζηστεφανίδης, 1990). Επίσης οι αντιπαραθέσεις ανάμεσα στα φιλελεύθερα και συντηρητικά αστικά στοιχεία κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα δεν κατέληγαν εύκολα στην καθιέρωση και αναβάθμιση θεσμών που θα απαγκίστρωναν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την έλλειψη λειτουργικότητας για όλον τον πληθυσμό της χώρας. Επιπλέον, οι επιδράσεις των σύγχρονων ξένων παιδαγωγικών θέσεων αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας στην εκπαίδευση και οι αντιπαραθέσεις για αυτές μεταξύ των λογίων και παιδαγωγών (Μπουζάκης, 1999). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέμενε ως η μόνη σχολική βαθμίδα που θεωρούνταν καθολική ως τις αρχές του 1960, όπου με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 η υποχρεωτική φοίτηση στο σχολικό σύστημα γίνεται εννεαετής (συμπεριλαμβάνεται και το τριετές γυμνάσιο). Η ύπαρξη κρατικού αναλυτικού προγράμματος που εκφραζόταν διαμέσου των σχολικών εγχειριδίων καθ' όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα θεωρείται αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ καθιερώθηκε ως υποχρεωτική η διανομή σχολικών εγχειριδίων στους μαθητές όλης της χώρας κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα, αποδεικνύοντας τον συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί διορίζονταν από το κράτος διαμέσου ενός συστήματος αρχαιότητας σε αντίστοιχη επετηρίδα και η αξιολόγηση τους εφαρμοζόταν διαμέσου του ελέγχου από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους επιθεωρητές, οι οποίοι ήταν πρώην εκπαιδευτικοί, διορισμένοι από το ελληνικό κράτος.

Κατά γενική ομολογία στη διάρκεια του 20ου αιώνα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δέχτηκε μεγάλη επιρροή από το αντίστοιχο γαλλικό (McLean, 1995:103-105 & Persianis, 1998) με συγκεντρωτικές – κολεκτιβιστικές παραδόσεις στην εκπαιδευτική ιδεολογία και πολιτική. Τα κυριότερα σημεία επιρροής αφορούσαν τα παρακάτω:

- Εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα, κεντρικά καθορισμένο από το αντίστοιχο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Ε.Π.Θ.), το οποίο περιελάμβανε τον ίδιο αριθμό μαθημάτων με το γαλλικό αναλυτικό πρόγραμμα – συμπεριλαμβανομένης και της ξένης γλώσσας – με κυρίαρχα τα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών (McLean, 1995:104).
- Επίσης η ιστορία, η λογοτεχνία (και οι κλασικές σπουδές στην Ελλάδα) αποτελούσαν το μέσον καθοδήγησης της εθνικής ταυτότητας και στις δύο χώρες, περιορίζοντας την πολιτισμική διαφοροποίηση των δύο κοινωνιών.
- Δομικός παραλληλισμός (π.χ. ο θεσμός και η ονομασία του Λυκείου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η δημοσιοϋπαλληλική ταυτότητα των εκπαιδευτικών κ.α.) (Persianis, 1998)

2.1. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του 1980

Από τα πιο σημαντικά μεταρρυθμιστικά μέτρα που αφορούν τη μελέτη μας και με βάση τους παραπάνω θεματικούς άξονες θεωρούνται τα εξής:

Α. Στόχοι σχολικής εκπαίδευσης

Ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (για περαιτέρω διευκρίνηση του σκοπού αυτού βλέπε Φ.Ε.Κ. 167/1985, τεύχος πρώτο).

Β. Δομή εκπαίδευσης

Καθιέρωση του θεσμού του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου (Ν. 1566/85) (στον Μπουζάκη et al, 2001), το οποίο επιδίωκε την ενσωμάτωση της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης, ούτως ώστε να ανταποκριθεί στους στόχους της τότε εθνικής αναπτυξιακής στρατηγικής (στον ίδιο, 1999).

Καθιέρωση του μεταλυκειακού προπαρασκευαστικού κέντρου, ως θεσμού αντισταθμιστικής παιδαγωγικής (στον Μπουζάκη, 1999).

Γ. Θεσμικά όργανα (για οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση)

Όργανα διοίκησης των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζονται ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων (Ν. 1566/85).

Επανάδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ν. 1566/85), έχοντας ως σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την υποβολή προτάσεων για το σχεδιασμό και τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, την παρακολούθηση της εξέλιξης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και τον σχεδιασμό και τη μέριμνα για την εφαρμογή των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Καθιέρωση δημοκρατικού προγραμματισμού με τη θεσμοθέτηση οργάνων λαϊκής συμμετοχής, όπως το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Π.), τα Νομαρχιακά Συμβούλια, τα Δημοτικά Συμβούλια, η Νομαρχιακή και η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, η Σχολική Επιτροπή και το Σχολικό Συμβούλιο, η Εφορεία Σχολείων, και οι οργανώσεις γονέων (Ν. 1566/85).

Δ. Περιεχόμενο σπουδών (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία και παιδαγωγικές μέθοδοι)

Καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους, καθώς επίσης και του μονοτονικού συστήματος (1982).

Καθιέρωση της ξένης γλώσσας από το δημοτικό σχολείο (Ν. 1566/85) (στον Μπουζάκη et al, 2001).

Αναβάθμιση της ειδικής αγωγής καθώς επίσης και της διδασκαλίας της μουσικής, της γυμναστικής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο (Ν. 1566/85).

Συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων για τους μαθητές και το δάσκαλο, καθώς και νέων αναλυτικών προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (στον Μπουζάκη, 1999).

Ε. Αξιολόγηση (μαθητών και εκπαιδευτικών)

Κατάργηση των θέσεων γενικών διευθυντών και εποπτών δημοτικής, μέσης γενικής και μέσης τεχνικής/επαγγελματικής εκπαίδευσης (Ν. 1232/82).

Θεσμοθέτηση του σχολικού συμβούλου, έχοντας ως έργο την επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, αλλά και συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση αυτών, μετά την κατάργηση των θέσεων επιθεωρητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 1304/82).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τον σχολικό σύμβουλο (Ν. 1566/85)

ΣΤ. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών και η ένταξη εκπαίδευσης των δασκάλων και των νηπιαγωγών στα Πανεπιστήμια (Ν. 1268/82).

Καθιέρωση μαζικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με φορέα τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) (Ν. 1566/85) (στον Μπουζάκη et al, 2001).

Από τα παραπάνω σημεία διαπιστώνουμε ότι κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 80 προωθήθηκαν δράσεις που αφορούσαν την προσαρμογή της χώρας σε διεθνή δεδομένα (π.χ. η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας από το δημοτικό σχολείο και η αναβάθμιση τομέων υπό περιορισμό όπως η μουσική και τα καλλιτεχνικά στο δημοτικό σχολείο), όπως τεκμηριώθηκε από τον Υπουργό Παιδείας (Μπουζάκη et al, 2001:197). Επίσης, καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή και καθιερώθηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου, ούτως ώστε να λειτουργούν υποστηρικτικά στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας την τάση για μικρότερο έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου. Ταυτόχρονα, αναβαθμίστηκε τόσο η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με την δημιουργία πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων όσο και η επιμόρφωσή τους μέσω των Π.Ε.Κ. Σημαντικά σημεία επίσης αποτέλεσαν η ίδρυση του νέου τύπου λυκείου, ο οποίος παρείχε δυνατότητες στους μαθητές για την επιλογή κατεύθυνσης κατά το δεύτερο μέρος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αυξάνοντας τον αριθμό αποφοίτων με διαφορετική εξειδίκευση και επιχειρώντας την μείωση αποφοίτων με μοναδική κατεύθυνση τις πανεπιστημιακές σπουδές.

Εμφανής είναι η διάθεση για στροφή προς την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία παρουσιάζεται έμμεσα με την καθιέρωση δημοκρατικού προγραμματισμού και τις προσπάθειες αποκέντρωσης για τη λήψη των αποφάσεων διαμέσου συμβουλίων σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο όσον αφορά εκπαιδευτικά και σχολικά θέματα, αντανakλώντας το πολιτικό κλίμα της αλλαγής που υποστήριξε η τότε κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ., δηλαδή την ενίσχυση της τοπικής αυτοδιοίκησης και της αποκέντρωσης. Διακρίνουμε επομένως, εκτός από το κλίμα και τη διάθεση αποκέντρωσης στο χειρισμό εκπαιδευτικών θεμάτων και την καθιέρωση σχετικής παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας με την κατάργηση του θεσμού των επιθεωρητών, αλλά και της προώθησης ευκαιριών στους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως γενική εκτίμηση διαπιστώνουμε ότι τα μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του 80 κάλυψαν τους θεματικούς άξονες της μελέτης μας καταβάλλοντας μια πρώτη προσπάθεια μετάβασης από ένα πατερναλιστικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα εκσυγχρονιστικό και μετασχηματιστικό σύστημα εκπαίδευσης. Στη βάση του όμως παραμένει ακόμη ένα εκπαιδευτικό σύστημα με χαρακτηριστικά συγκεντρωτισμού.

2.2. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 90

Κατά τη δεκαετία του 90 παρουσιάζονται σημαντικά μεταρρυθμιστικά μέτρα όσον αφορά τη δομή της εκπαίδευσης, το περιεχόμενο σπουδών και κατά δεύτερο λόγο τα θεσμικά όργανα και την αξιολόγηση των μαθητών:

A. Στόχοι σχολικής εκπαίδευσης

Παραμένει το υφιστάμενο πλαίσιο νόμου (Ν. 1566/85).

B. Δομή εκπαίδευσης

Καθιέρωση του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου στην γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου (Ν. 2525/97)

Ρυθμίσεις για την δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση (Ν. 2640/98), όπου εισάγονται τα Τεχνικά-Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε.) και τα οποία λειτουργούν σε δύο κύκλους. Μετά το πέρας του πρώτου κύκλου οι μαθητές αποκτούν πτυχίο που τους επιτρέπει την άσκηση επαγγέλματος, ενώ με το τέλος του δεύτερου κύκλου μπορούν επιπλέον να συνεχίσουν στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) ή στα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.) (Μπουζάκη et al, 2001:201-202).

Γ. Θεσμικά όργανα (για οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση)

Καθιέρωση του θεσμού του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Π.), με σκοπό να εισηγείται στην κυβέρνηση θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, εκπαίδευσης αποδήμων και παλιννοστούντων, ειδικών κοινωνικών ομάδων, ειδικής αγωγής,

συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και λαϊκής επιμόρφωσης, καθώς και επί παντός θέματος σχετικού με την παιδεία (Ν. 2327/1995) .

Καθιέρωση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) με σκοπό την προαγωγή της έρευνας σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση – ιδίως σε θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης, μεθόδων διδασκαλίας, συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ν. 2327/1995)3.

Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Δ. 398/1995) .

Δ. Περιεχόμενο σπουδών (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία και παιδαγωγικές μέθοδοι)

Η διαμόρφωση Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών από το δημοτικό ως το Λύκειο με ενιαίους στόχους και αρχές για το σύνολο των μαθημάτων όλων των βαθμίδων και η εφαρμογή τους από το διδακτικό έτος 1998-99. Τα περιφερειακά εκπαιδευτικά όργανα θα είναι αρμόδια για τον καθορισμό του 1/5 του περιεχομένου των σχολικών προγραμμάτων (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 1998).

Ε. Αξιολόγηση (μαθητών και εκπαιδευτικών)

Καθορισμός διαδικασίας αξιολόγησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία καθορίζεται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους της τάξης και στηρίζεται α) στην καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες, β) στα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης και γ) στα αποτελέσματα εργασιών στο σχολείο ή το σπίτι. Η αξιολόγηση γινόταν περιγραφικά για τις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου και σε συνδυασμό περιγραφικής και κλίμακας αξιολόγησης για τις υπόλοιπες τάξεις (Π.Δ. 8/1995) .

Συμπλήρωση διατάξεων για την αξιολόγηση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά την προαγωγή των μαθητών στην επόμενη τάξη, ειδικές περιπτώσεις κατατακτηρίων εξετάσεων και τους τίτλους προόδου και σπουδών (Π.Δ.. 121/1997)5.

Καθορισμός αξιολόγησης των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου βάσει α) της συμμετοχής του μαθητή στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του μέσα στο Σχολείο, β) τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις ενδιάμεσες γραπτές δοκιμασίες κατά τα δύο τετράμηνα του διδακτικού έτους και στις τελικές εξετάσεις στο τέλος του διδακτικού έτους, γ) τις συνθετικές - δημιουργικές εργασίες και δ) από τον ατομικό του φάκελο, όπου αυτός τηρείται, καθώς επίσης και η διεξαγωγή διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθητών κατά την έναρξη του εκάστοτε σχολικού έτους (Π.Δ. 86/2001)5.

Υπουργική Απόφαση για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών (1-3-2000, ΥΠΕΠΘ/Δ2/1870) .

ΣΤ. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ένταξη του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, με σκοπό τη μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ν. 2327/1995) .

Ίδρυση Διδασκαλείων Νηπιαγωγών στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη και Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη, ενώ ορίζεται ότι κατόπιν απόφασης Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών του οικείου Α.Ε.Ι. για την ίδρυση Διδασκαλείων θα εκδίδονται αντίστοιχα προεδρικά διατάγματα (Ν. 2327/1995)7.

Σημαντικοί σταθμοί στα εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα της δεκαετίας του 1990 αποτελούν η καθιέρωση του θεσμού του Ενιαίου Λυκείου (ο προηγούμενος θεσμός του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου είχε καταργηθεί), του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, καθώς επίσης και των Τ.Ε.Ε. στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση αποσκοπώντας στη σύνδεση της παρεχόμενης παιδείας με την εργασιακή παραγωγή. Όσον αφορά τα θεσμικά όργανα, είναι εμφανής η παρουσία θεσμών (Ε.Σ.Υ.Π. & Κ.Ε.Ε.) για την παροχή υποστηρικτικού έργου τόσο στις διαπραγματεύσεις-συζητήσεις όσο και στην τεκμηρίωση αποφάσεων του Υπουργείου για τα θέματα της παιδείας. Παρά ταύτα υποδηλώνεται η εξουσιαστική κυριαρχία του Υπουργείου Παιδείας στα πλαίσια αποφάσεων επί παντός θέματος σχετικού με την παιδεία. Τα σημάδια όμως της προσπάθειας αποκέντρωσης, αλλά και της ανάληψης παιδαγωγικής πρωτοβουλίας από τις κατώτερες βαθμίδες στο εκπαιδευτικό σύστημα, δίνονται από τις τελευταίες ρυθμίσεις του Υ.Π.Ε.Π.Θ., όταν παρέχει τη δυνατότητα στα περιφερειακά εκπαιδευτικά όργανα να καθορίζουν το περιεχόμενο του 1/5 των σχολικών προγραμμάτων, κάτι το οποίο συνέβαινε ανέκαθεν από το Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε την καθιέρωση Δ.Ε.Π.Π.Σ. - Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2001) και της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν. 2817/00) από τις αρχές ήδη της δεκαετίας του 2000. Με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. επιχειρείται η διεύρυνση του αναλυτικού προγράμματος σε τομείς που δεν υπήρχαν ή που έθεταν 'υπό περιορισμό', καθώς επίσης και η σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων με σκοπό την προσφορά στους μαθητές ολότητας της γνώσης και αποφυγής του κατακερματισμού όπως γινόταν διαμέσου των ξεχωριστών μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος θα πρέπει να αναμορφώσουν το σχολικό χρόνο, να καλλιεργήσουν την πρωτοβουλιακή, συνεργατική και διαθεματική προσέγγιση της μάθησης και να αναπτύξουν την κριτική σκέψη, τη συλλογική προσπάθεια και τη βιωματική δράση του μαθητή μέσα από σχέδια εργασίας (project work) ή από ανάλογες δραστηριότητες. Το νέο πρόγραμμα σπουδών τεκμηριώνεται με βάση τα επιστημονικά δεδομένα για τη διδασκαλία και τη μάθηση χωρίς άμεση αναφορά σε πρακτικές άλλων χωρών, ξεφεύγοντας από τον πολιτικό λόγο, ο οποίος είχε την αποκλειστικότητα στα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μεγάλο βάρος δίνεται κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 90 και στην αξιολόγηση των μαθητών, καθώς αυτή εμπλουτίζεται και με την περιγραφική μορφή, και γίνονται σαφή για τους εκπαιδευτικούς τα κριτήρια και οι δίοδοι διεξαγωγής της αξιολόγησης των μαθητών τους. Οι αλλαγές αυτές όμως σηματοδοτούν μια κατευθυνόμενη κεντρικά μορφή αξιολόγησης, μειώνοντας τις δυνατότητες ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς για προσωπικές τους μορφές αξιολόγησης των μαθητών τους. Εκτός από τον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με Προεδρικό Διάταγμα το 2001 καθορίζεται και η αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου βάσει α) της συμμετοχής του μαθητή στην καθημερινή εργασία της τάξης και τη συνολική δραστηριότητά του μέσα στο Σχολείο, β) τα αποτελέσματα της επίδοσής του στις ενδιάμεσες γραπτές δοκιμασίες κατά τα δύο τετράμηνα του διδακτικού έτους και στις τελικές εξετάσεις στο τέλος του διδακτικού έτους, γ) τις συνθετικές - δημιουργικές εργασίες και δ) από τον ατομικό του φάκελο, όπου αυτός τηρείται, καθώς επίσης και η διεξαγωγή διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθητών κατά την έναρξη του εκάστοτε σχολικού έτους (Π.Δ. 86/2001) .

Υπουργική απόφαση εκδίδεται και για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στις αρχές του 2000, η οποία αυτή τη στιγμή αποτελεί σχέδιο νόμου υπό ψήφιση, όσον αφορά την οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις . Αντίστοιχα υφίσταται σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος προς αντικατάσταση του Π.Δ. 398/1995 για τον αναπροσδιορισμό των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών⁸.

3. Αγγλία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας εξετάζεται ξεχωριστά ως αυτόνομο σύστημα παρά το γεγονός ότι αποτελεί μέρος του Ηνωμένου Βασιλείου, εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων και της διαφορετικής εκπαιδευτικής νομοθεσίας που ισχύει σε καθεμιά από τις τέσσερις περιοχές (Αγγλία, Ουαλία, Σκωτία και Βόρειο Ιρλανδία). Βέβαια το εκπαιδευτικό σύστημα της Ουαλίας είναι σε πλήρη συνάφεια με αυτό της Αγγλίας με ελάχιστες αποκλίσεις. Στη συγκεκριμένη μελέτη για λόγους περιορισμού του αντικειμένου εξετάζεται μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας. Σημαντικοί σταθμοί στην ιστορία της αγγλικής εκπαίδευσης αποτελούν α) η νομιμοποίηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως καθολική και υποχρεωτική ανάμεσα στα 1870 και 1880, β) ο εκπαιδευτικός νόμος του 1944, ο οποίος κατέστησε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθολική, γ) η παράλληλη λειτουργία διαφορετικών τύπων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (τα ακαδημαϊκά – grammar schools, τα ανεξάρτητα δημόσια - independent 'public' schools, τα ενιαία - comprehensive schools και τα τεχνικά σχολεία technical schools) κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα, με κυρίαρχο σήμερα το θεσμό του δευτεροβάθμιου σχολείου – secondary schools, η απουσία από τις απαρχές του 20ου αιώνα ενός συγκροτημένου κρατικού αναλυτικού προγράμματος, το αυστηρό σύστημα επιλογής των μαθητών για τον αντίστοιχο τύπο δευτεροβάθμιου σχολείου και το οποίο καταργήθηκε στη δεκαετία του 1960,

η αυτοτέλεια και αυτονομία της σχολικής εκπαίδευσης στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, η αποκεντρωτική διαχείριση και διοίκηση των σχολικών μονάδων διαμέσου των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών (Local Education Authorities – LEAs) και η εφαρμογή ατομικιστικής και προοδευτικής διδασκαλίας από τα τέλη της δεκαετίας του 1960. Ταυτόχρονα η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ακολούθησε αρκετές αλλαγές και εξελίξεις με κυριότερο σημείο την διπλή λειτουργία εισόδου στο επάγγελμα, είτε διαμέσου συνδυασμού των πανεπιστημιακών σπουδών και παιδαγωγικής κατάρτισης για έναν επιπλέον χρόνο, είτε διαμέσου πανεπιστημιακών σπουδών στο τομέα της εκπαίδευσης. Η χρονική διάρκεια των σπουδών και η νομιμοποίηση θεσμών για πανεπιστημιακά και μη παιδαγωγικά ιδρύματα επιδέχτηκαν πολλές αλλαγές κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Ως γενική εκτίμηση μπορούμε να πούμε ότι η αγγλική εκπαίδευση με παραδόσεις που βασίζονται στην ιδιωτικοποίηση και τις ατομικές πρωτοβουλίες, παρουσιάζει μεγαλύτερη συνάφεια με το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη Ευρωπαϊκή χώρα (McLean, 1995:113), καθώς επίσης και στην ασθενή παρέμβαση του κράτους (Green, 1997: 40-42). Η κρατική παρέμβαση επομένως στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας ακολουθούσε την πολιτική φύση του ίδιου του κράτους της Βρετανίας, δηλαδή του φιλελευθερισμού (Green, 1997:42). Κατά τα τέλη ήδη της δεκαετίας του 1970 και αρχές του 1980 και με βάση στοιχεία για τις επιδόσεις των άγγλων μαθητών σε διεθνές επίπεδο εμφανίστηκαν σημαντικά κινήματα (π.χ. το Hillgate Group, 1986), τα οποία προετοίμασαν και ώθησαν το κλίμα προς ριζοσπαστικές αλλαγές στην ιστορία του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος.

3.1. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά επεισόδια της δεκαετίας του 1980

Στην παρούσα μελέτη λαμβάνουμε ως σημαντικότερο σταθμό στην αγγλική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 τον εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό νόμο του 1988. Ειδικότερα εμφανίζονται οι παρακάτω αλλαγές:

A. Στόχοι σχολικής εκπαίδευσης

Οι βασικοί στόχοι της σχολικής εκπαίδευσης, όπως καταγράφηκαν στη Λευκή Βίβλο «Καλύτερα Σχολεία» (Better Schools) του 1985, κατέληγαν στη δημιουργία ενός σχολικού προγράμματος τέτοιου που να προωθήσει την πνευματική, ηθική, πολιτισμική, νοητική και φυσική ανάπτυξη για όλους τους μαθητές και να τους εξοπλίζει με τα κατάλληλα εφόδια κοινωνικής και πολιτικής αγωγής για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μελλοντικού κόσμου και να προετοιμαστούν για τις δυνατότητες, ευθύνες και εμπειρίες της ενήλικης ζωής (DES, 1987)

B. Δομή εκπαίδευσης

Καθιέρωση δικτύου Κολεγίων Τεχνολογίας (City Technology Colleges – CTCs) – απευθύνονταν σε μαθητές ηλικίας 11 έως 18 ετών και στόχευαν στην άμεση

σύνδεση εργασίας και εκπαίδευσης καθώς θα χρηματοδοτούνταν από εταιρείες και την βιομηχανία (εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988).

Γ. Θεσμικά όργανα (για οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση)

Καθιέρωση οικονομικής διαχείρισης και αυτοελέγχου των επιδόσεων των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το σώμα κυβερνώντων (governing bodies) των μονάδων αυτών (εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988).

Παροχή δυνατότητας στις σχολικές μονάδες να υπάγονται απευθείας στο Υπουργείο Παιδείας και όχι στις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (Local Education Authorities – LEAs) κατόπιν κοινής απόφασης του συλλόγου διδασκόντων, του σώματος κυβερνώντων και του συλλόγου γονέων της κάθε σχολικής μονάδας. Πρόκειται για τα επονομαζόμενα ‘χρηματοδοτούμενα σχολεία’ (Grant-Maintained Schools – GMS) (εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988).

Καθιέρωση ελεύθερης επιλογής των σχολικών μονάδων από τους γονείς των μαθητών (εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988).

Δ. Περιεχόμενο σπουδών (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία και παιδαγωγικές μέθοδοι)

Καθιέρωση επίσημου αναλυτικού προγράμματος για τους μαθητές 5-16 ετών με στόχους επίτευξης και αξιολόγηση επίδοσης στις ηλικίες των επτά, έντεκα, δεκατέσσερα και δεκαέξι (εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988).

Ε. Αξιολόγηση (μαθητών και εκπαιδευτικών)

Εθνικά/κρατικά κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών στις ηλικίες των επτά, έντεκα, δεκατέσσερα και δεκαέξι (εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστικός νόμος του 1988).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν υπόκειται σε αλλαγές. Εξακολουθεί να ισχύει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από το κρατικό σώμα αξιολογητών, ενώ παράλληλα με τον εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό νόμο του 1988, η ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ελέγχεται έμμεσα από την αξιολόγηση των μαθητών με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων και επιπλέον από την επιλογή των σχολείων από τους γονείς.

ΣΤ. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Αλλαγές στη διαδικασία όσον αφορά την επιλογή των υποψήφιων φοιτητών και το περιεχόμενο σπουδών τους. Δόθηκε έμφαση στην αύξηση της πρακτικής άσκησης στα σχολεία, όπως επικυρώθηκε από κυβερνητική εγκύκλιο το 1983 (White Paper: Teaching Quality) (Μπουζάκης, 2000: 115).

Καθιέρωση συμβουλευτικού συμβουλίου υπό τη αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με τον έλεγχο των προγραμμάτων σπουδών στα κολέγια και τα

πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Council for the Accreditation of Teacher Education).

Τα κυριότερα, επομένως, σημεία αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποδυναμώνουν τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας-Ουαλίας, εφόσον α) τα σχολεία μπορούν να επιλέξουν αν θα υπάγονται στις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές και β) καθιερώνεται σε όλη την επικράτεια ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα με τεστ επίδοσης για όλους τους μαθητές σε συγκεκριμένες ηλικίες. Ταυτόχρονα, παρατηρείται αλλαγή στη σχέση σχολείου, μαθητών και γονέων, η οποία γίνεται πελατειακή εφόσον οι γονείς μπορούν να επιλέξουν τη σχολική μονάδα για τα παιδιά τους βάσει των δημοσιευμένων στοιχείων για την εκπαιδευτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα των σχολείων, χωρίς να τους περιορίζει η αντίστοιχη Τοπική Εκπαιδευτική Αρχή (Walford, 1992:214-215). Επιπλέον, πουθενά στην μεταρρύθμιση δεν αναφέρονταν οι αμοιβές (ηθικές και υλικές) των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είχαν δεχτεί τα πυρά για την ελλιπή κατάρτιση εργατικού δυναμικού κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, τουναντίον αυξήθηκαν οι υποχρεώσεις και ευθύνες τους (Walford, 1992:222). Παράλληλα, ξεκινά ένα σύστημα ελέγχου και προσδιορισμού των προγραμμάτων σπουδών στα κολέγια και τα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 γενικότερα αιτιολογήθηκε με βάση την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών και την παροχή εύρους επιλογών των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους, χωρίς όμως να υπάρχουν επαρκή στοιχεία με τα οποία αποδεικνύονταν κάποιες χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα (Walford, 1992:221-222). Δέκα χρόνια μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 όπου εισήχθη επίσημα το αναλυτικό πρόγραμμα, η σχέση μεταξύ στόχων εκπαίδευσης, όπως αυτοί ορίζονταν από την κεντρική κυβέρνηση, και του σχολικού αναλυτικού προγράμματος δεν ήταν ξεκάθαρη (Aldrich & White, 1998:60).

3.2. Εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά μέτρα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 90

Α. Στόχοι σχολικής εκπαίδευσης

Παρά το γεγονός ότι δεν θεσμοθετήθηκαν νέοι στόχοι της σχολικής εκπαίδευσης, με την εγκαθίδρυση των εργατικών στην κυβέρνηση, η εκπαίδευση προωθήθηκε ως εθνική προτεραιότητα. Τέθηκαν ως αρχή οι στόχοι που προϋπήρχαν με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988, εμπλουτισμένοι ως προς τα εξής:

- Η βελτίωση της αυτοεικόνας των μαθητών όσον αφορά τις ικανότητές τους και την αφοσίωσή τους στη μάθηση και η κατάρτισή τους με βασικές δεξιότητες, όπως η κριτική, λογικό-μαθηματική, δημιουργική, πρωτοποριακή και ηγεμονική σκέψη, η κατανόηση ενός υγιούς τρόπου ζωής, της ταυτότητας τους (τοπικής, εθνικής, Ευρωπαϊκής και παγκόσμιας) και των επιστημονικών και καλλιτεχνικών επιτευγμάτων της κοινωνίας.

- Η προώθηση κοινωνικών αξιών και η αυτονομία/ολοκλήρωση των μαθητών διαμέσου της πνευματικής, ηθικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξής τους, καθώς επίσης και του σεβασμού προς το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη.
- Η προώθηση συναισθηματικής ισορροπίας των μαθητών, της κοινωνιολογικής εργασίας και της ανταπόκρισής τους σε προκλήσεις για αλλαγές και ποικιλία.
- Η προετοιμασία των μαθητών για τα μελλοντικά στάδια της ζωής τους όσον αφορά τη μάθηση και την εργασία – η κατάρτισή τους για κατάλληλες επιλογές (White, 2000: 11).

Β. Δομή εκπαίδευσης

Σε αρκετές από τις εκπαιδευτικές πράξεις της δεκαετίας του 90 δίνονται καινούριες ονομασίες σε ήδη υπάρχοντες θεσμούς σχολείων και προστίθενται ρυθμίσεις για αυτά.

Ψ Η εκπαιδευτική πράξη για τις σχολικές προϋποθέσεις και επιδόσεις του 1998 (1998 School Standards & Framework Act) προήγαγε την μετονομασία όλων των προϋπαρχόντων τύπων σχολείων σε “κοινοτικά” (community), “βασικά” (foundation) και “επικουρικά” (aided) (βλ. Teelken, 1999:287).

Γ. Θεσμικά όργανα (για οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση)

Η εκπαιδευτική πράξη του 1993, η οποία ενίσχυσε τις αρχές της ποικιλίας, επιλογής και αυτονομίας σε επίπεδο εκπαιδευτικών-σχολικών μονάδων, επιχειρώντας τη βελτίωση επιδόσεων (βλ. Teelken, 1999:287). Ουσιαστικά, αποδυναμώθηκαν περισσότερο οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (TEA), αφού οι σχολικές μονάδες μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την αυτοδιοίκησή τους, να αποσυνθωθούν από την αντίστοιχη TEA, να ανήκουν απευθείας στο Αγγλικό Υπουργείο Παιδείας και να αποτελέσουν το νέο θεσμό σχολείων γνωστά ως Grant-Maintained Schools (GMS), αρκεί να ψήφιζε το σώμα των κυβερνώντων του σχολείου και ο σύλλογος γονέων υπέρ αυτής της κατεύθυνσης (στο ίδιο).

Με την εκπαιδευτική πράξη του 1997 καθιερώθηκε το σώμα της Αρχής Προσόντων και Αναλυτικού Προγράμματος (Qualifications and Curriculum Authority–QCA) με συμβουλευτικό ρόλο προς το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με θέματα σχολικού αναλυτικού προγράμματος, την αξιολόγηση των μαθητών και τα δημόσια χρηματοδοτούμενα πιστοποιητικά που προσφέρονται σε σχολεία, κολέγια και εργασιακούς χώρους (QCA, 1997).

Δ. Περιεχόμενο σπουδών (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά βιβλία και παιδαγωγικές μέθοδοι)

Η εκπαιδευτική πράξη του 1996, τμήμα 351 αντικατέστησε το πρώην τμήμα 1 της εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής πράξης του 1988, και
 · Αναφέρεται ότι κάθε μαθητής έχει δικαίωμα σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο είναι ισορροπημένο και βασισμένο στις ανάγκες του, προωθεί την ψυχική, ηθική, πολιτισμική, διανοητική και φυσική ανάπτυξη τόσο των μαθητών όσο και της

κοινωνίας και προετοιμάζει τους μαθητές για τις ευκαιρίες, υπευθυνότητα και εμπειρίες της ενήλικης ζωής.

- Ο διδακτικός χρόνος κάθε μαθήματος δεν μπορεί να προσδιοριστεί πλήρως, με εξαίρεση τις ώρες ημερησίως για γλώσσα και μαθηματικά (literacy and numeracy hours).
- Παρέχει τη δυνατότητα εξαίρεσης από τα μαθήματα και τις εξετάσεις, μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Όλα τα σχολεία εκτός των παιδικών σταθμών θα παρέχουν θρησκευτική αγωγή και καθημερινή προσευχή ή άλλου είδους πράξη θρησκευτικής λατρείας. (βλ. Holt et al, 1999:4-11).

Η εκπαιδευτική πράξη του 1997 καθόρισε σημεία πειθαρχίας για τους μαθητές.

Παρουσίαση ξεκάθαρων στόχων και προτεραιοτήτων του σχολικού αναλυτικού προγράμματος 2000 (Εκπαιδευτική Πράξη 1998 – 1998 School Standards & Framework Act) (βλ. Teelken, 1999).

Αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα με την εισαγωγή - καθημερινά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – ωριαίας διδασκαλίας για τη γλώσσα (Literacy Hour) και αντίστοιχα για τα μαθηματικά (Numeracy Hour) (DfEE, 1998 & DfEE, 1999) στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (εκπαιδευτική πράξη 1998).

Η απελευθέρωση από τα λεπτομερώς περιγραφικά προγράμματα σπουδών για τα μαθήματα της ιστορίας, της γεωγραφίας, της μουσικής, της φυσικής αγωγής, των καλλιτεχνικών και του σχεδιασμού και τεχνολογίας (εκπαιδευτική πράξη 1998). Παρά ταύτα, τα σχολεία όφειλαν να συμπεριλάβουν αυτά τα επονομαζόμενα δευτερεύοντα μαθήματα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους, αλλά ο προγραμματισμός και η συχνότητά τους αποτελούσε έργο των εκπαιδευτικών .

Ε. Αξιολόγηση (μαθητών και εκπαιδευτικών)

Η εκπαιδευτική πράξη για τα σχολεία του 1992 (1992 Schools Act), η οποία εισήγαγε:

- Την συγγραφή ετησίων εκθέσεων για τις επιδόσεις των μαθητών (DfE, 1992).
- Την εξαγωγή αποτελεσμάτων από τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές όσον αφορά τις εξετάσεις των μαθητών (στο ίδιο).
- Την εισαγωγή του υπεύθυνου γραφείου για τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και των σχολικών επιδόσεων (Office for Standards in Education – OFSTED) και νέο σύστημα επιθεώρησης των σχολείων (Stillman, 1994).

Η εκπαιδευτική πράξη του 1997 καθόρισε σημεία αξιολόγησης και επίδοσης των μαθητών για τους μαθητές και την σχολική αξιολόγηση από τους κρατικούς επιθεωρητές

ΣΤ. Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά της εφαρμογή της στρατηγικής διδασκαλίας της γλώσσας και των μαθηματικών (Literacy & Numeracy Strategies).

Επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία συμμετέχουν εκπαιδευτικοί κατόπιν παρότρυνσης και συνεννόησης με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον υπεύθυνο σχολικό σύμβουλο της εκάστοτε Τοπικής Εκπαιδευτικής Αρχής (LEA).

Εισαγωγή υπεύθυνου γραφείου για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Teacher Training Agency), έχοντας ως έργο τη διασφάλιση κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να προωθήσουν την πνευματική, ηθική, κοινωνική, ψυχική και φυσική ανάπτυξη των μαθητών. Σημαντικό σημείο αποτελεί η διασφάλιση εμπλοκής των σχολικών μονάδων στα προγράμματα σπουδών της προπτυχιακής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών (εκπαιδευτική πράξη 1994).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 90 σημαντικά θεωρούνται για την αγγλική εκπαίδευση η καθιέρωση υποχρεωτικών διδακτικών ωρών ημερησίως για τη γλώσσα και τα μαθηματικά, ως μια πρώτη προσπάθεια βελτίωσης της εθνικής εικόνας στα βασικά ακαδημαϊκά μαθήματα. Κι ενώ οι εκπαιδευτικοί ως τότε αποφάσιζαν οι ίδιοι πότε και πως θα δίδασκαν τη γλώσσα και τα μαθηματικά, οι συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας αποτελούν τυφλοσούρτη, ο οποίος πρέπει να ακολουθηθεί σε εθνικό επίπεδο. Η οργάνωση και διοίκηση σε τοπικό επίπεδο αποδυναμώνονται ακόμη περισσότερο, καθώς οι σχολικές μονάδες αποκτούν το δικαίωμα άμεσης αναφοράς, επικοινωνίας και δικαιοδοσίας με το αγγλικό υπουργείο παιδείας. Με αυτόν τον τρόπο υποδηλώνεται η στρατηγική του αγγλικού υπουργείου παιδείας να ελέγχει σταδιακά όλο και μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων, χωρίς τη διαμεσολάβηση των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών, οι οποίες στο παρελθόν μάλλον πονοκεφάλους προκαλούσαν στις εκάστοτε κυβερνήσεις – κυρίως οι εκπρόσωποί τους δεν πρόσκειντο στο κυβερνούν κόμμα – παρά διευκολύνσεις. Παρατηρείται όμως και μια βελτίωση όσον αφορά τις δηλώσεις ξεκάθαρων στόχων της σχολικής εκπαίδευσης, ως αποτέλεσμα κριτικής και σκεπτικισμού για τη σύνδεση στόχων εκπαίδευσης και σχολικού προγράμματος. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 90 υπάρχει μια τάση στροφής στον συγκεντρωτισμό κυρίως όσον αφορά το κρατικό αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς επίσης και τον έλεγχο και την αξιολόγηση των σχολικών και μαθητικών επιδόσεων, ως απόρροια του σκεπτικισμού για τον αποκεντρωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσής τους επί δεκαετίες, κυρίως όταν αποδίδουν στις μαθητικές και σχολικές επιδόσεις την πτώση τους στο διεθνές προσκήνιο και την οικονομία. Επιπλέον, με την εισαγωγή του υπεύθυνου γραφείου για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, διαφαίνεται ο έλεγχος και ο περιορισμός των προγραμμάτων σπουδών σε προπτυχιακό επίπεδο, καθώς θα καθορίζεται όχι μόνο από κολέγια και πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης αλλά και από τις σχολικές μονάδες.

4.1. Ερμηνευτική προσέγγιση των μεταρρυθμιστικών μέτρων στην Ελληνική εκπαίδευση

Οι προσπάθειες των ελληνικών κυβερνήσεων για δραστικές μεταρρυθμίσεις όσον αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1980 & 1990 αποτελούν μέρος αλλαγών προς μια φιλελεύθερη, εκσυγχρονιστική και ανασυγκροτική κοινωνία, η οποία θα μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του μέλλοντος και να παρακολουθεί τις διεθνείς εξελίξεις. Οι επιρροές της διεθνούς κοινότητας στις αποφάσεις χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εμφανείς τόσο στα ψηφίσματα νόμων και προεδρικών διαταγμάτων που αφορούσαν την εκπαίδευση όσο και στην τεκμηρίωση αρκετές φορές αυτών. Λαμβάνοντας ως αφετηρία το συγκριτικό επιχείρημα για την εκπαίδευση σε άλλες χώρες διαπιστώνουμε ότι έχει χρησιμοποιηθεί στον πολιτικό λόγο όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και τις μεταρρυθμίσεις (Bouzakis & Koustourakis, 2002. Μπουζάκης et al, 2001). Οι χώρες στις οποίες έχουν γίνει οι περισσότερες αναφορές, εστιάζονται κατά κύριο λόγο, στην Βόρεια Αμερική (ΗΠΑ και Καναδάς) και στην ευρωπαϊκή ήπειρο (όπως για παράδειγμα η Αγγλία, η Γερμανία, η Γαλλία, η Σουηδία, η Τσεχία, η Σλοβακία, η Πορτογαλία, η Ιταλία, η Ισπανία, η Κύπρος) (Bouzakis & Koustourakis, 2002:162 & Μπουζάκης et al, 2001:231). Οι πολιτικοί στην Ελλάδα προσπαθώντας να εντοπίσουν θετικά και αρνητικά σημεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στον διεθνή χώρο εστιάζουν σε θέματα όπως το θεσμό του ενιαίου σχολείου, τον διορισμό των εκπαιδευτικών και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πράξης και ποιότητας (ibid:167). Η γενική εκτίμηση όμως είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο χρειάζεται να εκσυγχρονιστεί αλλά και να προσαρμοστεί στο νέο διεθνές κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον (ibid). Είναι εμφανείς, επομένως, οι επιρροές για την εγκαθίδρυση θεσμών όπως αυτός του ενιαίου λυκείου, του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, όπως και του ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών από το νηπιαγωγείο ως και το Λύκειο.

Σημαντική είναι η μελέτη του Περσιάνη (Persianis, 1998) για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα ως νομιμοποίηση αποζημιωτικού χαρακτήρα, καθώς αιτιολογεί το χάσμα ανάμεσα στον υψηλό εκπαιδευτικό διάλογο, την σπουδή και τον σχεδιασμό και στα χαμηλά αποτελέσματα σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Ο Περσιάνης χρησιμοποιεί το μοντέλο ανάλυσης του Weiler (Persianis, 1998) με κυρίαρχη έννοια την 'νομιμοποίηση αποζημιωτικού χαρακτήρα' για το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να διεξάγει τους απαραίτητους παραλληλισμούς με το αντίστοιχο ελληνικό σύστημα. Καταλήγει στα εξής στοιχεία που αποτελούν ιδιαιτερότητα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: ο ιδεολογικός διάλογος στην Ελλάδα για την εκπαιδευτική πολιτική είναι πολιτικός κι έχει σχετιστεί σε μεγάλο βαθμό με θέματα διατήρησης της εθνικής προέλευσης και ταυτότητας και οι υπηρεσίες ειδικών επιστημόνων εκτός των πολιτικών φορέων της χώρας είναι περιορισμένες με αποτέλεσμα να προσδίδεται ένας κανονιστικός χαρακτήρας στις οποιοσδήποτε εκπαιδευτικές αλλαγές (Persianis, 1998:82).

Όμως αυτό που αξίζει να σημειωθεί εδώ είναι ότι στα πλαίσια χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και στις προσπάθειες αναβάθμισης της παιδείας διαμέσου μεταρρυθμιστικών επεισοδίων, ο πολιτικός λόγος – κυρίως όταν βασίζεται στο συγκριτικό επιχείρημα για άλλες χώρες – δεν θα πρέπει να αποτελεί την μόνη βάση

και θέση, αλλά να λειτουργεί επικουρικά στον επιστημονικό κι εκπαιδευτικό λόγο, οι οποίοι είναι δυνατόν να αγγίξουν ουσιαστικά τα θέματα της παιδείας και να κάνουν διαπιστώσεις από τα αποτελέσματα του συγκριτικού επιχειρήματος.

4.2. Ερμηνευτική προσέγγιση των μεταρρυθμιστικών μέτρων στην Αγγλική εκπαίδευση

Μεγάλο βάρος έχει δοθεί από την αγγλική πλευρά όσον αφορά τις επιδόσεις των μαθητών τόσο στο δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα όσο και σε σχέση με τους μαθητές άλλων χωρών (Walford, 1992. Campbell & Kyriakides, 2000:393). Επιδίδονταν στην προσπάθεια να τεκμηριώσουν κατά πόσον τα συγκεντρωτικά ή αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα αποφέρουν υψηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα, χωρίς συχνά να λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιομορφίες και τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή κατάστασης.

Συγκριτικές μελέτες μεταξύ χωρών με σχετικά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως η Γαλλία, η Σουηδία, η Ιαπωνία, η Σιγκαπούρη και η Γερμανία (για την τελευταία θα μπορούσε να ειπωθεί ότι πρόκειται για συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα σε περιφερειακό επίπεδο) έδειξαν υψηλά ποσοστά επιτυχίας όσον αφορά τις μαθητικές επιδόσεις, σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά από τις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο (βλ. Archer, 1979. Boucher, 1982. Schorpp, 1991 & Gopinathan, 1994 στον Green, 1997:107-108), τα οποία θεωρούνταν αποκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ειδικότερα όμως το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας ακολούθησε σειράς αλλαγών που προωθούσαν τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα. Μπορούμε όμως να πούμε με βάση αυτά τα αποτελέσματα ότι τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά μαθητικών επιδόσεων σε σχέση με τα αποκεντρωτικά; Η απάντηση μπορεί να αποτελεί πολυπλοκότητα αρκετών παραγόντων:

1. Εννοιολογική οροθέτηση του συγκεντρωτισμού και αποκεντρωτισμού και πως αυτοί οι δύο όροι επηρεάζουν τα εθνικά ποσοστά μαθητικών επιδόσεων (Green, 1997:116). Για παράδειγμα ιδιωτικά σχολεία στις ΗΠΑ, τα οποία θεωρούνται λιγότερο συγκεντρωτικά, έχουν υψηλότερους δείκτες σχολικής αποτελεσματικότητας σε σχέση με τα κρατικά και παραβλέπεται το γεγονός ότι επιλέγουν τους μαθητές που θα φοιτήσουν σε αυτά, άρα είναι ευκολότερο να δείξουν την σχολική αποτελεσματικότητά τους (στον Green, 1997:106). Επομένως, δεν μπορούν να συγκριθούν τα στοιχεία που παρέχονται για κάθε χώρα όσον αφορά τις σχολικές και μαθητικές επιδόσεις.
2. Εθνικές και ατομικές φιλοδοξίες, δηλαδή δίνεται έμφαση από το κράτος στις σχολικές επιδόσεις με αποτέλεσμα να δημιουργούνται υψηλότερες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες μεταξύ των μαθητών (Green, 1997:117).
3. Μαθησιακή κουλτούρα, κατά την οποία οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές απαιτήσεις από τα παιδιά, το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει ευκαιρίες και κίνητρα σε όλους τους μαθητές και η αγορά εργασίας, καθώς

και η κοινωνία γενικότερα ανταμείβει αυτούς που έχουν πολύ καλές επιδόσεις (Green, 1997: 117-118).

Παρόμοια, ο Gorard (2001) υποστηρίζει ότι δεν μπορούμε να δείξουμε επαρκώς την πτώση αποτελεσμάτων και μαθητικών επιδόσεων στον βρετανικό χώρο εξαιτίας της αναφοράς σε περιορισμένα γνωστικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά αλλά και της αιτιολόγησης αυτής της πτώσης. Τα αίτια κατά τον Gorard θα μπορούσαν να μην είναι καθαρά εκπαιδευτικά ή αποτέλεσμα της εφαρμογής ενός συγκεκριμένου μοντέλου εκπαίδευσης. Επίσης, η σύγκριση μαθητικών επιδόσεων φέρνει στο προσκήνιο μία μόνο πτυχή των εκπαιδευτικών συστημάτων, αυτήν της αξιολόγησης, παραβλέποντας τις υπόλοιπες, και εμπεριέχει κινδύνους όταν σχετικές αξίες εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων υπερτονίζονται και γίνονται αντικείμενο γενίκευσης (Gorard, 2001:294). Όμως στον αγγλικό πολιτικό χώρο κυριάρχησε η αντίληψη ότι η καθιέρωση ενός εθνικού αναλυτικού προγράμματος θα απέφερε αποτελέσματα στις σχολικές επιδόσεις και θα ανύψωνε το μορφωτικό επίπεδο του λαού σε σχέση με άλλες χώρες του βιομηχανικά ανεπτυγμένου κόσμου.

Παρά ταύτα, ανάλυση στοιχείων για την επίδοση των Άγγλων μαθητών στα μαθηματικά έδειξε ότι από την εφαρμογή του εθνικού αναλυτικού προγράμματος από το 1988 έως το 1996 δεν υπήρξαν αλλαγές και μάλιστα συνεχίστηκε η καθοδική πορεία σε σχέση με άλλες ανεπτυγμένες χώρες (Campbell, 1996 & Foxman, 1998). Κατά πόσο όμως η πτώση ή ανύψωση των μαθητικών επιδόσεων μπορεί να οφειλόταν στην εφαρμογή ή όχι ενός κρατικού αναλυτικού προγράμματος ή σε άλλους επιπλέον παράγοντες αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης από τον Green (1997: 115-120). Εξετάζοντας τις μαθητικές επιδόσεις σε σχέση με τους προαναφερθέντες παράγοντες για τις χώρες που αναφέρθηκαν παραπάνω (βιομηχανικά ανεπτυγμένου κόσμου), η ανάλυση προσέφερε τα εξής συμπεράσματα:

1. Η εκπαίδευση έπαιξε σημαντικό ρόλο στη ιστορική εξέλιξη των κρατών της Γαλλίας, της Γερμανίας (από τον καιρό ήδη της Πρωσίας), της Ιαπωνίας και της Σιγκαπούρης με αποτέλεσμα την απόδοση υψηλής αξίας σε αυτήν ώστε να συνεχίσει να είναι η αποτελεσματικότερη συνεισφορά στη εθνική ανάπτυξη και την προώθηση ατομικών ευκαιριών (Green, 1997:118). Αντιθέτως, στην Βρετανία η εκπαίδευση δεν συνέβαλε – τουλάχιστον ως τις αρχές του 20ου αιώνα – στη δημιουργία ισχυρής εθνικής ταυτότητας για την Βρετανική Αυτοκρατορία - και αργότερα - Κοινοπολιτεία (ibid:94-98).
2. Οι υψηλές εθνικές απαιτήσεις από την εκπαίδευση θεσμοθετήθηκαν με την παροχή συγκεκριμένων αναλυτικών και σχολικών προγραμμάτων, καθώς επίσης και των παιδαγωγικών εφαρμογών, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την καθολική σε όλη τη χώρα σχολική πρακτική (Green, 1997: 118). Στην Βρετανία κυριαρχούσε η πολιτική και κουλτούρα του εθελοντισμού στην εκπαίδευση βασισμένη σε φιλελεύθερες αντιλήψεις.
3. Ως απόρροια των υψηλών εθνικών απαιτήσεων από την εκπαίδευση, είναι διακριτές και οι απαιτήσεις μαθητικών επιδόσεων.
4. Η κουλτούρα της μάθησης και της γνώσης που κυριαρχεί στους κόλπους των προαναφερθέντων κοινωνιών σε σχέση με την Βρετανική, στις οποίες οι γονείς δείχνουν διατεθειμένοι να πληρώσουν για φροντιστηριακά μαθήματα

των παιδιών τους, οι νέοι προτιμούν να επενδύσουν το χρόνο τους στην εκπαίδευση και όχι στην άμεση αναζήτηση εργασίας και οι εργοδότες επενδύουν στην άσκηση και ανταμοιβή των προσοδούχων νέων (ibid).

Βασικά σημεία επομένως παραμένουν κατά τη διάρκεια και των δύο δεκαετιών οι υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών και κατά συνέπεια η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, ούτως ώστε να καταστεί η χώρα ανταγωνιστική στο διεθνές προσκήνιο, παραθέτοντας ένα μεγάλο βάρος ευθύνης στους κόλπους των εκπαιδευτικών, μειώνοντας την παιδαγωγική τους ελευθερία αλλά και κατακερματίζοντας την εκπαιδευτική αποκέντρωση.

4.3. Συγκριτική προσέγγιση και κριτική θεώρηση των δύο τάσεων εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών μέτρων

Αυτό που είναι εμφανές από την παρουσίαση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών μέτρων στις δύο χώρες αποτελεί η τάση του ενός εκπαιδευτικού συστήματος να αποποιηθεί με δειλά βήματα του συγκεντρωτισμού του (Ελλάδα) και του άλλου του αποκεντρωτισμού του (Αγγλία). Παρόμοιες τάσεις εμφανίζονται και σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά συστήματα των ανεπτυγμένων χωρών και τα οποία εμπίπτουν στην μια ή την άλλη κατηγορία. Οι περιπτώσεις αποκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων όπως της Νορβηγίας όπου επιχειρείται η εφαρμογή κεντρικά καθορισμένου αναλυτικού προγράμματος συνδυάζοντας την παροχή δυνατότητας στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν με βάση τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους (Broadhead, 2001). Οι περιπτώσεις συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων όπως α) της Φιλανδίας, όπου επιχειρείται ο παροπλισμός του κεντρικά καθορισμένου αναλυτικού προγράμματος με την προώθηση ανάπτυξης προγραμμάτων σε σχολικό επίπεδο (Webb & Vulliamy, 1999), β) της Ιαπωνίας, το οποίο έχει δεχτεί διεθνείς επαίνους κυρίως εξαιτίας των μαθητικών επιδόσεων διεθνώς, αλλά στην ίδια τη χώρα έχει κατηγορηθεί για ομοιομορφία, αυστηρότητα και ως εξεταστικό-κεντρικό, οι εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν κατά τις δεκαετίες 1980 & 1990 εστίασαν στην προώθηση νεοφιλελεύθερων μορφών εκπαίδευσης και την εισαγωγή αγγλοσαξονικών πολιτικών όπως παιδαγωγική ελευθερία, αυτό-κατευθυνόμενη και διερευνητική μάθηση (Cave, 2001:186-197), γ) της Πορτογαλίας, όπου με τις πρόσφατες εκπαιδευτικές αλλαγές δόθηκε ένας σημαντικός βαθμός ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος σε συνδυασμό με μορφές επικοινωνίας στην τάξη βασισμένες στις διαπροσωπικές σχέσεις (Neves & Morais, 2001).

Και στις δύο περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων ο πολιτικός λόγος αφορά τον έλεγχο πρακτικής στο διεθνές προσκήνιο με απώτερο σκοπό την τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στον ελλαδικό χώρο όμως αιωρείται ως δεδομένη η επιτυχημένη εφαρμογή και λειτουργία παρόμοιων θεσμών και παιδαγωγικών αρχών σε βιομηχανικά ανεπτυγμένες ή άλλες ευρωπαϊκές χώρες και επιχειρείται ένας εκπαιδευτικός δανεισμός. Στον αγγλικό χώρο, τουναντίον, η αναφορά σε άλλες

βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες δεν εξετάζεται ως αξιακό ζήτημα αλλά με βάση στοιχεία από μαθητικές επιδόσεις σε παγκόσμια κλίμακα. Μια πιθανή εξήγηση των δύο στάσεων του πολιτικού λόγου στο κάθε συγκεκριμένο μπορεί να συνδέεται με την ιστορικό-πολιτισμική διάσταση των περιπτώσεων. Από συστάσεως του σύγχρονου ελληνικού κράτους, η τάση και η στάση να μεταφέρονται δομικά και αξιακά στοιχεία στην πολιτική του τόπου από άλλες ευρωπαϊκές πολιτικές αποτέλεσε το σήμα κατατεθέν του ελλαδικού χώρου, επειδή θεωρούνταν εσωτερική και εξωτερική αναγκαιότητα να 'ανήκομεν εις την Δύσην' (εννοώντας το δυτικά και βιομηχανικά ανεπτυγμένο κόσμο), πάντα τρέχοντας να προλάβουμε τις παγκόσμιες εξελίξεις. Στον αγγλικό χώρο, έχοντας μια παγκόσμια κυριαρχία διαμέσου της Βρετανικής αυτοκρατορίας κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, η αλαζονεία και η βεβαιότητα της πρωτιάς, και οι οποίες μεταφυτεύτηκαν στη συνείδηση του λαού σε όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα, κλονίζονται μέχρι και σήμερα όταν αποδεικνύεται, επαρκώς ή όχι, ότι το βρετανικό έθνος δεν κυριαρχεί διεθνώς. Επιπλέον, οι αγγλικές προσπάθειες εκπαιδευτικών αλλαγών ασχολούνται όχι αποκλειστικά με τις σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στον διεθνή παιδαγωγικό χώρο, αλλά με τις σχολικές επιδόσεις κυρίως σε σύγκριση με τις ανταγωνιστικές οικονομικά, βιομηχανικά και τεχνολογικά χώρες (Ιαπωνία, Γερμανία, Γαλλία), λαμβάνοντας ως δεδομένο το συγκεντρωτικό χαρακτήρα εκπαιδευτικών συστημάτων. Εν αντιθέσει, οι ελληνικές προσπάθειες για εκπαιδευτικές αλλαγές αιτιολογούνται με βάση α) την αναγκαιότητα να προσαρμοστεί η ελληνική κοινωνία στο διεθνές περιβάλλον και να καταστεί ανταγωνιστική σε παγκόσμιο επίπεδο, β) τις σύγχρονες εξελίξεις και τάσεις στον παιδαγωγικό χώρο και την πρακτική θεσμών και λειτουργιών που εφαρμόζονται με επιτυχία σε άλλες ευρωπαϊκές – κυρίως – χώρες, χωρίς να δίνεται περαιτέρω εξήγηση αυτής της επιτυχίας.

Τα εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά επεισόδια των τελευταίων δύο δεκαετιών στην Αγγλία και την Ελλάδα παρουσιάζουν μία σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη σκοποθεσία και τη συνοχή αυτών των επεισοδίων. Στην Αγγλία η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 σήμανε την έναρξη προσπαθειών προς το συγκεντρωτισμό, οι οποίες συνεχίστηκαν και δη εντατικοποιημένες και μετά την πτώση των συντηρητικών και την άνοδο των εργατικών στην κυβέρνηση. Επίσης, στην Αγγλία είναι εμφανείς οι προσπάθειες αποδυνάμωσης οποιουδήποτε φορέα ή οργανισμού (π.χ. αποδυνάμωση των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών και της αποκλειστικής παροχής προγραμμάτων σπουδών από τα κολέγια και τα πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευσης) που θα μπορούσε να επιφέρει αντίσταση σε κυβερνητική πολιτική. Εν αντιθέσει, στην Ελλάδα τα μεταρρυθμιστικά επεισόδια της δεκαετίας του 80 και ειδικότερα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1985 δεν χάρηκε της συνέχειας που ίσως να είχε προγραμματιστεί και παρά το γεγονός ότι το κυβερνούν κόμμα παρέμεινε επί το πλείστον στην εξουσία, οι αλλαγές στη διεύθυνση του Υπουργείου Παιδείας σήμαιναν και αλλαγές στις εκάστοτε ρυθμίσεις και προεδρικές διατάξεις. Η χάραξη εθνικής πολιτικής στην παιδεία απουσιάζει όχι μόνο σε επίπεδο διακομματικής αλλά και ενδοκομματικής συνεργασίας. Θεσμοί, οι οποίοι καθιερώθηκαν με την μία μεταρρύθμιση καταργήθηκαν στην επόμενη. Τα προεδρικά διατάγματα, οι υπουργικές αποφάσεις και οι εκάστοτε εγκύκλιοι διευκρινίζοντας, εμπλουτίζοντας ή/και αλλάζοντας προηγούμενες διατάξεις, πληθαίνουν νυχθημερόν. Η προσπάθεια αποκέντρωσης στην εκπαίδευση που

επιχειρήθηκε με τη μεταρρύθμιση του 1985 μοιάζει παρελθόν χωρίς συνέχεια, καθώς οι μετέπειτα ενέργειες μάλλον προσεγγίζουν ένα συγκεντρωτικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση. Εξάλλου – όπως μας αναφέρει και ο Καζαμιάς (2000) στις περιπτώσεις και προηγούμενων μεταρρυθμίσεων στο ελληνικό κράτος – όσες προσπάθειες και να πραγματοποιηθούν αν δεν αλλάξει η φύση του ελληνικού κράτους, η οποία στη βάση της παρέμεινε συγκεντρωτική, δεν θα «βαδίζει» καμιά μεταρρύθμιση.

Κι ενώ στον ελληνικό χώρο δεν παρουσιάζεται πλήρως η συνέχεια μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην επόμενη της, στον αγγλικό χώρο διαπιστώνουμε αυτή τη συνέχεια, ταυτόχρονα όμως, διακατέχονται και από την τάση δημιουργίας ενός ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού συστήματος εις το όνομα του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσής τους, είτε αυτοί ονομάζονται εκπαιδευτικοί, είτε μαθητές, και ταυτόχρονα, διάσπασης οποιασδήποτε πιθανής συσπείρωσης κατά της κυβερνητικής πολιτικής. Διαπιστώνουμε ότι και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα οι προσπάθειες για αλλαγή αντιμετωπίζονται ως θεραπείες σε μακροχρόνια προβλήματα εμποτισμένα από πολιτισμικά στοιχεία, τα οποία είναι άρρηκτα δεμένα με τις ιστορικές και κοινωνικές παραδόσεις της κάθε χώρας και όταν οι αλλαγές αυτές δεν αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα κατακερματίζεται (περίπτωση Ελλάδας) ή εντατικοποιείται (περίπτωση Αγγλίας) η θεραπεία, ανεξάρτητα με τις επιπτώσεις που θα επιφέρουν.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aldrich, R. & White, J. (1998) *The National Curriculum beyond 2000: the QCA and the aims of education* (London, Institute of Education, University of London).
- Broadhead, P. (2001) Curriculum Change in Norway: thematic approaches, active learning and pupils cooperation – from curriculum design to classroom implementation, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (1), pp. 19-36.
- Bouzakis, S. & Koustourakis, G. (2002) The Comparative Argument in the Case of the Greek Educational Reform in 1997-1998, *Comparative Education* 38 (2), pp. 155-169.
- Campbell, R.J. (1996) *Standards of Literacy and Numeracy in English Primary School: a real or manufactured crisis?* Presidential Address to the Education Section of the British Association for the Advancement of Science, Birmingham University.

- Campbell, R.J & Kyriakides, L. (2000) The National Curriculum and Standards in Primary Schools: a comparative perspective, *Comparative Education*, 36 (4) pp. 383-395.
- Cave, P. (2001) Educational Reform in Japan in the 1990s: 'individuality' and other uncertainties, *Comparative Education*, 37 (2) pp. 173-191.
- DfE-Department for Education (1992) *Choice and Diversity: a new framework for schools* (London, HMSO).
- DES-Department of Education and Science (1987) *The National Curriculum 5-16: a consultation document*/Department of Education and Science [and] Welsh Office (London, DES).
- DfEE-Department for Education and Employment (1998) *National Literacy Strategy* (London, HMSO).
- DfEE-Department for Education and Employment (1999) *National Numeracy Strategy* (London, HMSO).
- Foxman, D. (1998) *Monitoring Trends in Numeracy in the United Kingdom 1953-1995* (Slough, National Foundation of Educational Research).
- Gorard, S. (2001) International Comparisons of School Effectiveness: the second component of the 'crisis account' in England, *Comparative Education*, 37 (3), pp. 279-296.
- Green, A. (1997) *Education, Globalization and the Nation State* (London, MacMillan Press).
- Holt, G. Boyd, S. Dickinson, B. Loose, J. & O' Donnell, S. (1999) *Education in England, Wales and Northern Ireland: A Guide to the System* (Berkshire: National Foundation of Educational Research).
- Καζαμίας, Α. (2000) Η Κατάρτα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στον Μπουζάκη, Σ. (επιμέλεια) *Συγκριτική Παιδαγωγική II: Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση* (Αθήνα, Gutenberg).
- McGinn, N.F. (1998) *Resistance to good ideas: Escuela Nueva in Colombia* in Buchert, L. (ed) *Education Reform in the South in the 90s* (Paris, UNESCO Publishing).
- McLean, M. (1995) *Educational Traditions Compared: Content, Teaching and Learning in Industrialised Countries* (London, David Fulton Publishers Ltd).

- Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, Γ. & Μπερδούση, Ε. (2001) Εκπαιδευτική Πολιτική και Συγκριτική Επιχειρηματολογία στο Παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Μεταρρυθμίσεων της Γενικής και Τεχνικό-επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ. (2000) (επιμέλεια) Συγκριτική Παιδαγωγική II: Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ. (1999) Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998) (Τρίτη έκδοση) (Αθήνα, Gutenberg).
- Neves, I.P. & Morais, A.M. (2001) Teacher's 'space of change' in educational reforms: a model for analysis applied to a recent reform in Portugal, *Journal of Curriculum Studies*, 33 (4), pp. 451-476.
- Postlethwaite, T.N. (1995) (2nd ed) *International Encyclopedia of National Systems of Education* (Oxford, Elsevier Science Ltd).
- Persianis, P. (1998) 'Compensatory Legitimation' in Greek Educational Policy: an explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France, *Comparative Education*, 34 (1), pp. 71-84.
- Qualifications and Curriculum Council (1997) *Aims for the School Curriculum 5-16* (London, QCA).
- Stillman, A. (1994) "Half a century of parental choice in Britain?" in Halstead, J.M. (ed) *Parental Choice and Education* (London, Kogan Page).
- Teelken, C. (1999) Market Mechanisms in Education: school choice in the Netherlands, England and Scotland in a comparative perspective, *Comparative Education*, 35 (3) pp. 283-302.
- Walford, G. (1992) "Great Britain" στους Cookson, P.W., Sadovnik, A.R. & Semel, S.F. *International Handbook of Educational Reform* (Westport, Greenwood Press).
- Webb, R. & Vulliamy, G. (1999) Managing Curriculum Policy Changes: a comparative analysis of primary schools in England and Finland, *Journal of Education Policy*, 14 (2), pp. 117-137.
- White, J. (2000) Will the new National Curriculum live up to its aims? Impact No.6 (The Philosophy of Education Society of Great Britain).

ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.-Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998) Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) (Αθήνα).

ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.-Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (Αθήνα).

Φ.Ε.Κ.-Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (1985) Νόμος Υπ' Αριθμόν 1566 - Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (Αθήνα, αρ. Φύλλου 167, τεύχος πρώτο).

Φ.Ε.Κ.-Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (1995) Νόμος Υπ' Αριθμόν 2327 - Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκαπίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (Αθήνα, αρ. Φύλλου 156, τεύχος πρώτο).

Χατζηστεφανίδης, Θ.Δ. (1990) Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986) (Αθήνα, Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα).

**Κριτική-συγκριτική ερμηνεία του φαινομένου των φροντιστηρίων για την είσοδο
στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
(περιπτώσεις Ελλάδας, Ισπανίας και άλλων χωρών)**

**Αντώνης ΚΑΡΑΜΠΑΤΣΟΣ
Δρ. Παιδ. Σχολικός Σύμβουλος
Διδάσκων στο Μ. Δ. Δ. Ε .**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από μια συγκριτική μελέτη των τρόπων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ των χωρών Ιαπωνία, Γαλλία, Η.Π.Α., Γερμανία, Ρωσία, Αγγλία, Σουηδία, Κίνα (Arnone R., Altbach P. and Kelly G. 1992) φαίνεται ότι συστηματικά φροντιστήρια υπάρχουν μόνο στην Ιαπωνία, και στην Ελλάδα .

Στην έρευνα μας εξετάζουμε αν το φροντιστήριο σαν κοινωνική συμπεριφορά είναι αρνητική η θετική .Εμείς υποστηρίζουμε ότι τα φροντιστήρια ή οι σπουδές στο εξωτερικό είναι το αποτέλεσμα μιας υγιούς κοινωνικής συμπεριφοράς των γονιών. που_θέλουν να παρεμβαίνουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τη συμπεριφορά αυτή τη συντηρεί η βαθιά χαραγμένη πίστη της ελληνικής κοινωνίας ότι η εγγραμματοσύνη είναι ο μόνος γνωστός και ασφαλής δρόμος κοινωνικής ανέλιξης και αυτό προϋποθέτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό των οικογενειακών κονδυλίων θα επενδυθεί για την επιτυχία αυτού του στόχου.

Αν αλλάξουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα με μια ιδανικότερη μορφή του είναι αμφίβολο αν θα ανατραπεί ο σημερινός προσανατολισμός των γονέων προς την επιλογή φροντιστών ή τις σπουδές στο εξωτερικό.

Τις σπουδές στο εξωτερικό ή την επιλογή φροντιστών δεν τις προκαλεί η δημοτικότητα των ξένων Πανεπιστημίων ή η ελλειμματικότητα της εκπαίδευσης ,αν και υποστηρίζεται, αλλά η βαθιά πεποίθηση της Ελληνικής οικογένειας ότι οι σπουδές των παιδιών είναι ζήτημα ΠΡΩΤΗΣ προτεραιότητας και αυτό συνεπάγεται κόπους και χρήματα.. Αυτό σαν κοινωνικό φαινόμενο υποκρύπτει κουλτούρα θετικής κατεύθυνσης.

ABSTRACT

A comparative study of the way of admission to higher (postsecondary) education among Japan, France, the USA, Germany, Russia, England, Sweden and China (Arnone R., Altbach P. and Kelly G. 1992) proves that ‘tutorials’ have developed only in Japan in the form of the well-known ‘juku’, similarly to Greece.

In our research we examine if the tutorial as a social behaviour which wishes to intervene via themselves of studies abroad at the cost of hard work and money. This behaviour is maintained by the deeply engraved faith of Greek society that literacy is the only known and safe way of social evolution – although this presupposes that

a large proportion of family sums of money must be invested for the success of this target.

If we transform our educational system into its more ideal form, it is doubtful whether the present orientation towards the choice of tutorial professors or the enrolment for studies abroad will be refuted.

Enrolment in universities abroad or the choice of tutorials are not caused by the publicity of universities abroad or the deficiency in Greek education but by the strong belief of the Greek family that their children's studies are a matter of first priority which entails hard work and money – and this underlies a positively oriented culture.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Συγκριτική Παιδαγωγική που αποτελεί ένα ξεχωριστό πεδίο μελέτης αναζητά τρόπους ,μέσα από τη μελέτη ποικίλων θεωρητικών και πρακτικών γεγονότων που συμβαίνουν στον παγκόσμιο χάρτη, οι οποίοι θα συνεισφέρουν στην ευρύτερη Παιδαγωγική κοινότητα πληροφορίες πού θα βελτιώσουν τις Παιδαγωγικές προοπτικές σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Η παρούσα εισήγηση εξετάζει τους τρόπους εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ διαφόρων χωρών και προσπαθεί να εξάγει ορισμένα συμπεράσματα.

Οι εξετάσεις εξελίσσονται όλο και περισσότερο σε θεσμό με πολλαπλούς στόχους. Τα σχολεία προγραμματίζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να προσαρμόζουν τις διαδικασίες τους στο κοινωνικό περίγυρο. Τα πιστοποιητικά που φανερώνουν την ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών γίνονται όλο και περισσότερο πολύτιμα στοιχεία για μελλοντική εργασία και οι εξετάσεις είναι τα μέσα που εξασφαλίζουν τη συμμετοχή για παρακολούθηση. Οι εξετάσεις καθιερώνονται σαν μέθοδοι με πολιτικό και ηθικό κύρος μέσα από τις οποίες αποφασίζεται ποιοι από τους αποφοίτους των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα αμειφθούν με την είσοδο τους στα Α. Ε. Ι. ή στα Τ. Ε. Ι. και ποιοι θα απορριφθούν. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογήσουν την «ποιότητα» ενός εκπαιδευτικού ή ενός σχολείου. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να υπάρξει μια προνομιακή μεταχείριση στην κατανομή των χρηματικών πόρων, για μισθούς, κτίρια, υλικά, εξοπλισμούς κ.α. των Σχολείων που έχουν καλύτερες επιτυχίες Όμως, πάνω από όλα, οι εξετάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν μέσο νομιμοποίησης της γνώσης, σε κάθε επίπεδο επαγγελματικής , τεχνικής και ακαδημαϊκής εκπαίδευσης.

Η μελέτη των τρόπων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρών όπως η Ιαπωνία, η Γαλλία, η Η.Π.Α., η Γερμανία, η Ρωσία, η Αγγλία, η Σουηδία και η Κίνα (Arnone R., Altbach P. and Kelly G. (1992) δείχνει ότι φροντιστήρια έχουν αναπτυχθεί και λειτουργούν σαν παρεμβατικός μηχανισμός μεταξύ δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μόνο στην Ιαπωνία, με τα περίφημα Juku και στην Ελλάδα με τα υπέρ-εξειδικευμένα φροντιστήρια Με τα φροντιστήρια, επιχειρείται να αμφισβητηθεί το κύρος μιας εθνικής αξιολόγησης

που είναι προσανατολισμένη στην αρχή των ίσων ευκαιριών. (Αλλά δεν υπογραμμίζεται ευθέως)(Καραμπάτσος Αν. (2000)

Θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ορισμένων χωρών και στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε το πρόβλημα της παραπαιδείας όπως αυτό παρατηρείται στην Ελλάδα. Η αναφορά θα είναι σύντομη και θα επικεντρώνεται στα σημεία που θα μας δώσουν μια σαφή εικόνα για την διαδικασία που ακολουθεί κάθε χώρα

2. ΤΡΟΠΟΙ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ

2.1 ΙΑΠΩΝΙΑ Η Ιαπωνική κοινωνία και η εκπαίδευση δίνει εξαιρετική έμφαση στη σχολική επίδοση. Η εκπαιδευτική πρακτική υποστηρίζει την άποψη ότι η μόρφωση πρωταρχικά διαπιστώνεται από την επιτυχία στις εξετάσεις

Περισσότερο από οτιδήποτε άλλο οι εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο επηρεάζουν τον προσανατολισμό και τη ζωή των περισσότερων μαθητών στην Ιαπωνία, ακόμη και αυτούς που δεν συνεχίζουν τις σπουδές τους επόμενη βαθμίδα. (Arnone R., Altbach P. and Kelly G. (1992)

Στις τυπικές περιπτώσεις συναγωνίζονται τέσσερις υποψήφιοι για κάθε πανεπιστημιακή θέση. Μια από τις παρενέργειες του έντονου ανταγωνισμού που προκαλεί το εξεταστικό σύστημα είναι η ανάπτυξη της μικρής βιομηχανίας των ιδιωτικών φροντιστηριακών σχολείων (Juku)

2.2. ΓΑΛΛΙΑ Οι Γάλλοι επινόησαν τον μηχανισμό ενός πιστοποιητικού (Baccalaureat), που αποχτιέται με μη ανταγωνιστικές εξετάσεις, σε εθνική κλίμακα και είναι σχεδιασμένο έτσι, ώστε να αποτελεί το απαραίτητο και επαρκές εφόδιο για εισαγωγή στην ανώτερη παιδεία. Ωστόσο, όμως κάτω από την όλο και μεγαλύτερη πίεση του αριθμού των υποψηφίων το απολυτήριο όλο και λιγότερο χαρακτηρίζεται πια σαν αυτόματο διαβατήριο του υποψηφίου προς την ανώτερη σχολή που ο ίδιος επιλέγει. Αντίθετα, προέκυψε ο θεσμός που ονομάζεται «Πανεπιστήμιο Δύο Ταχυτήτων». Η εισαγωγή στο συνηθισμένο Πανεπιστήμιο με βάση έναν αλγόριθμο είναι ακόμα ανοιχτή από όλους τους κατόχους του Baccalaureat, αλλά η εισαγωγή στα Πανεπιστημιακά τμήματα που τα προτιμούν πολλοί και είναι δημοφιλή είναι περιορισμένη. Περίπου το 10% των φοιτητών της Γαλλικής τριτοβάθμιας παιδείας παρακολουθούν τις εξειδικευμένες «Μεγάλες Σχολές». (Bennett deMarrais K LeCompte M. D. 1998) Η εισαγωγή σε αυτές εξασφαλίζεται με συμμετοχή σε έντονα ανταγωνιστικές εξετάσεις. Και για να προετοιμαστούν για τους διαγωνισμούς αυτούς, οι μαθητές εισάγονται σε προπαρασκευαστικά τμήματα ενσωματωμένα στα λύκεια με βάση τους βαθμούς τους και τη σχολική τους επίδοση. Είναι ένα είδος εθνικού φροντιστηρίου. Κανονικά η προπαρασκευαστική φοίτηση διαρκή δύο χρόνια.

Η εισαγωγή σε ένα οποιαδήποτε τμήμα που δεν έχει μεγάλο ανταγωνισμό είναι αρκετά εύκολη σήμερα στο Γαλλικό πανεπιστήμιο .αλλά η εισαγωγή στα δημοφιλή τμήματα που παρέχουν υψηλή εξειδίκευση είναι πολύ δύσκολη

Για τα χαρακτηριστικά των εξετάσεων που επιβάλλουν στον υποψήφιο να εγκαταλείψει την προσπάθεια αν αποτύχει, το Γαλλικό σύστημα μπορεί να παραλληλισθεί με το Ιαπωνικό.

2.3. ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΓΕΡΜΑΝΙΑΣ Η Ο.Δ.Γ. διαθέτει μια σημαντική παραλλαγή τους Γαλλικού μοντέλου. Διασφαλίζει μια σχετικά υψηλή και ενιαία στάθμη ακαδημαϊκής ποιότητας κατά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα ελέγχει σε μεγάλο βαθμό τις εξετάσεις σε περιφερειακή και τοπική κλίμακα.

Σε αντίθεση με την Γαλλική τακτική, οι εξετάσεις γίνονται σε τοπική κλίμακα και διευθύνονται από την επιτροπή εξετάσεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

2.4.(πρώην) ΕΝΩΣΗ ΣΟΒΙΕΤΙΚΩΝ ΣΟΣΙΑΛΙΣΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΩΝ Η Ρωσία που ακολούθησε το σύστημα της πρώην Ε. Σ. Σ. Δ. έτσι όπως το είχε μεταρρυθμίσει το πνεύμα της περεστρόικας των τελευταίων χρόνων της Ένωσης συνδυάζει χαρακτηριστικά της γερμανικής, της γαλλικής και τις ιαπωνικής προσέγγισης στις απολυτήριες εξετάσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παραλληλίζεται με τη Γερμανία επειδή σε αρκετά μεγάλο βαθμό η εξαγωγή των εξετάσεων διευθύνεται σε τοπικό επίπεδο.

2.5.ΑΓΓΛΙΑ ΚΑΙ ΟΥΑΛΙΑ Η Αγγλία διαθέτει ένα σύστημα απολυτήριων εξετάσεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διαδικασιών εισαγωγής στην τριτοβάθμια πολύ διαφορετικό από τα συστήματα των άλλων κρατών της Δυτικής Ευρώπης. Στην Αγγλία και Ουαλία το κολέγιο ή το τμήμα σπουδών επιλέγει τους φοιτητές που θα δεχτεί, με βάση τα κριτήρια που το ίδιο τμήμα καθορίζει. Το σύστημα αυτό είναι παρόμοιο με το αμερικάνικο, αλλά διαφέρει πολύ από την πρακτική των δυτικοευρωπαϊκών χωρών γιατί εδώ ο ίδιος ο φοιτητής διαλέγει το πανεπιστήμιο που θα φοιτήσει και τη σχολή που θα παρακολουθήσει.

Όπως μετά τον περιορισμό του αριθμού των θέσεων που επέβαλε στα πανεπιστήμια η κυβέρνηση Thatcher το εξεταστικό σύστημα που αναπτύχθηκε με σκοπό να ανταποκριθεί στις πανεπιστημιακές απαιτήσεις για εισαγωγή, οδήγησε τους μαθητές της μέσης εκπαίδευσης σε εξαιρετικά έγκαιρη και έντονα εξειδικευμένη επιλογή μαθημάτων.

2.6.ΣΟΥΗΔΙΑ Σε θεαματική αντίθεση με τη Γερμανία και τη Γαλλία, η Σουηδία καθιέρωσε ένα σύστημα που σχεδιάζεται από την κεντρική κυβέρνηση αλλά εφαρμόζεται σε τοπικό επίπεδο και στηρίζεται στην τακτική αξιολόγησης της επίδοσης κάθε μαθητή.

Στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας βαθμίδας, είναι υποχρεωτικό να γίνεται σε τοπικό επίπεδο αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με διαγωνίσματα που στέλλει στα σχολεία η Σουηδική Εθνική Επιτροπή Παιδείας και υπάρχει ένα πολύπλοκο σύστημα που δίνει περισσότερο βάρος σε μερικά μαθήματα, για τον υπολογισμό του τελικού βαθμολογικού μέσου όρου.(κάτι παρόμοιο με αυτό της χώρας μας)

Η Σουηδία είναι μια πολύ πιο προχωρημένη χώρα από όλες αυτές που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Σήμερα διαθέτει ένα ανώτερο σχολικό σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (μετά το υποχρεωτικό) που ξεκινά από τη δέκατη τάξη.

Η απόφαση της Σουηδίας να εγκαταλείψει το σύστημα των τελικών εξετάσεων και να το αντικαταστήσει με την ενδοσχολική αξιολόγηση μείωσε σε μεγάλο βαθμό τη σημασία που έχει στον καθορισμό των μελλοντικών ευκαιριών για μόρφωση, η απλή εξασφάλιση της επιτυχίας με μια και μόνη ευκαιρία που παρείχαν οι απολυτήριες εξετάσεις

2.7.ΛΑΪΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΤΗΣ ΚΙΝΑΣ Στη Κίνα δημιουργήθηκε το σύστημα εξετάσεων που με βάση αυτό επιλέγονται τα άτομα που θα αποκτήσουν μεγάλη ευθύνη στις κρατικές υπηρεσίες και τη δημόσια ζωή.

Η είσοδος στην ανώτερη παιδεία ήταν κυρίως συνάρτηση της απόδοσης στο σχολείο, της μαθησιακής εμπειρίας και των συστατικών που διαβεβαίωναν την πολιτική φερεγγυότητα. Οι εξετάσεις καταργήθηκαν επειδή θεωρήθηκαν σύμβολο συντηρητικής καταπίεσης από τη μια και πανίσχυρο μέσο διαιώνισης της ταξικής διαστρωμάτωσης από την άλλη. Ωστόσο όμως η πράξη απέδειξε την αναποτελεσματικότητά του και οι εξετάσεις καθιερώθηκαν ξανά στην Κίνα για να συμβάλουν στην ορθολογικότερη ρύθμιση της εθνικής αγοράς εργασίας και να καλύψουν τις αδυναμίες της εκπαίδευσης

2.8.ΗΝΩΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΕΙΕΣ Στις ΗΠΑ δεν υπάρχει επίσημο εθνικό σύστημα εξετάσεων κατά την αποφοίτηση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι κανονισμοί για τα κριτήρια της ολοκλήρωσης των μαθητικών σπουδών, καθορίζονται από τις διοικητικές υπηρεσίες της παιδείας κάθε μιας των πενήντα πολιτειών.

Για τους περισσότερους νέους, το δίπλωμα του λυκείου αποκτάται μετά από ικανοποιητική παρακολούθηση των απαραίτητων μαθημάτων, όπως καθορίζεται

από τις διατάξεις της πολιτείας και δεν υπάρχει σύστημα εξετάσεων από το δημόσιο να νομιμοποιήσει τους βαθμούς που παίρνει ο μαθητής στη διάρκεια των σχολικών σπουδών.

Αν και ο Η.Π.Α. δεν έχουν επίσημο σύστημα εξετάσεων, η έλλειψη του σε ένα βαθμό καλύπτεται από ένα διαμορφωμένο σύνολο διαγωνισμάτων που βασικά οργανώθηκε, εξελίχθηκε και εφαρμόστηκε με ιδιωτικά κριτήρια, με στόχο την αξιολόγηση της επίδοσης στα σχολικά μαθήματα στο τέλος του δευτεροβάθμιου επιπέδου, καθώς επίσης και την αξιολόγηση των δυνατοτήτων για σπουδές πανεπιστημιακού επιπέδου.

3.ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ

Από την εξέταση των συστημάτων των παραπάνω κρατών, βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι εξετάσεις αποφοίτησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε μεγάλο βαθμό αποτελούν ίδιες λειτουργίες, αλλά διαφέρουν ουσιαστικά ως προς την σημασία τους για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. .

Το πιστοποιητικό που εξασφαλίζεται μπορεί να είναι απαραίτητο και επαρκές(η επάρκεια καθορίζεται από το βαθμό του πιστοποιητικού) εφόδιο για την πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση (όπως στη Γαλλία και τη Γερμανία). Μπορεί να είναι απαραίτητη αλλά όχι επαρκής προϋπόθεση (όπως στη Κίνα, τη Ιαπωνία και τη Σοβιετική Ένωση). Μπορεί να μην είναι ούτε νόμιμα απαραίτητο ούτε επαρκές (όπως στην Αγγλία).Αν και εκεί μπορεί να είναι συμβατικά απαραίτητο αλλά επαρκές για την εισαγωγής μόνο σε ορισμένα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τέλος η πολιτεία μπορεί να δώσει το πιστοποιητικό με κριτήριο την απόδοση του υποψηφίου στα διαγωνίσματα και τη μαθητική προσπάθειά του κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων της σχολικής παρακολούθησης (όπως στη Σουηδία).

Η αύξηση του αριθμού των μαθητών στα δευτεροβάθμια σχολεία επηρέασε σημαντικά . Τα τελευταία τριάντα χρόνια η αναλογία των ομάδων που αποφοιτούν από τα σχολεία αυτά, διπλασιάστηκε σε όλα τα κράτη που αναφέρθηκαν πιο πάνω. ».(Bennett deMarrais K LeCompte M. D. 1998)

Πιέσεις που στοχεύουν στην αλλαγή των εθνικών εξεταστικών συστημάτων προέρχονται όχι μόνο μέσα από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και από εξωτερικούς παράγοντες. Οι μελλοντικοί εργοδότες, τα κυβερνητικά οικονομικά στελέχη, οι γονείς και ο κόσμος σε μεγάλο βαθμό, εκφράζουν τις απόψεις πάνω στο αποτέλεσμα που θα έπρεπε το σχολείο να «παράγει» για να εξυπηρετηθούν με καλύτερο τρόπο οι πολιτικές και οικονομικές ανάγκες μια χώρας.(Garcia R.L. 1991)

Επιπλέον, σημαντικά ερωτήματα διατυπώνονται για το βαθμό ισοτιμίας, δίκαιης μεταχείρισης αλλά και της φερεγγυότητας που διασφαλίζουν οι εξετάσεις, και αποτελούν μόνιμα θέματα συζητήσεων. Αν και δεν υπάρχει σημαντική ένδειξη ότι τα κράτη που μελετήθηκαν στοχεύουν στη εναρμόνιση της εξεταστικής τους πρακτικής, είναι φανερό ότι σε πολλές περιπτώσεις διατυπώνεται σκεπτικισμός

για τις εξετάσεις και των πρακτικών διαδικασιών που δεν προωθούν την κριτική σκέψη αλλά την απομνημόνευση.

4. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο Προβληματισμός: Τι είναι αυτό που συντελεί στην καθιέρωση των φροντιστηρίων ,στη χώρα μας ,σαν άτυπου «θεσμού» που ουσιαστικά καθορίζει την είσοδο στα ανώτατα ιδρύματα. Είναι αυτό που υποστηρίζουν ορισμένοι ότι το πρόβλημα το δημιουργεί η αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος ή είναι αυτό που υποστηρίζουν άλλοι ότι το πρόβλημα το δημιουργεί η πίεση των γονέων να εξασφαλίσουν πλεονεκτήματα μέσω των ιδιαιτέρων μαθημάτων ακυρώνοντας έτσι την δυνατότητα των ίσων ευκαιριών με το να επιλέγουν φροντιστές και φροντιστήρια και όταν τούτα όλα είναι ατελέσφορα να στρέφονται προς τα ξένα πανεπιστήμια ,αν και αυτό έχει υψηλό οικονομικό κόστος.

Το δείγμα : Το δείγμα μας αποτελείτο από 220 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με συνολικά χρόνια υπηρεσίας από 5 μέχρι 30 έτη. Οι 42 από αυτούς έχουν μετεκπαίδευση και μερικοί ήταν ή υπήρξαν γονείς παιδιών που έκαναν φροντιστήρια ή που τα παιδιά τους σπουδάζουν στο εξωτερικό .Οι απαντήσεις που έδωσαν όλες οι κατηγορίες των ερωτηθέντων δεν είχαν αξιολογες διαφορές και ως εκ τούτου δεν υπήρχε συνάφεια απαντήσεων και κατηγοριών και για το λόγο αυτό τα στοιχεία τα παραθέτουμε συνολικά Τα στοιχεία που συλλέξουμε μας βοήθησαν να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα που προσπαθούν να δώσουν μια απάντηση στο γενικό προβληματισμό που θέσαμε στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο της εισαγωγής μας

5.ΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1..Γιατί πηγαίνουν οι μαθητές στα φροντιστήρια

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Δε γνωρίζω Δεν απαντώ
210 100 %	6 2,8%	13 6,1%	31 14,7%	136 64,7%	24 11,7%

Πιστεύετε ότι πηγαίνουν για περισσότερη μόρφωση

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	Πάρα	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Δε γνωρίζω
-----------	------	------	------	---------	------------

	πολύ				Δεν απαντώ
208 100%	172 83%	23 11,2%	8 3,8 %	0 0 %	4 2 %

Πιστεύετε ότι πηγαίνουν για την επιτυχία στο πανεπιστήμιο

5.2 Γιατί πηγαίνουν οι έλληνες φοιτητές στα ξένα ανώτατα ιδρύματα

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Δε γνωρίζω Δεν απαντώ
202 100%	0 0%	4 2%	10 5%	173 86%	15 7 %

Πιστεύετε ότι πηγαίνουν επειδή είναι φημισμένα και αξιόπιστα εκπαιδευτικά ιδρύματα

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Δε γνωρίζω Δεν απαντώ
210 100%	190 90%	8 4%	10 5%	0 0%	2 1%

Πιστεύετε ότι πηγαίνουν γιατί δεν μπορούν να εισαχθούν σε σχολές της Ελλάδας

5.3. Άλλες εκτιμήσεις: Στη χώρα μας παρατηρείται το φαινόμενο ένας υπερβολικά μεγάλος αριθμός φοιτητών να εγγράφεται για σπουδές σε σχολές «υψηλών προτιμήσεων» του εξωτερικού, ενώ δεν παρατηρείται το ίδιο φαινόμενο σε καμία από τις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής κοινότητας.

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	Οι άλλοι δεν είναι φιλομαθείς όσο εμείς	Είναι μια συνήθεια χωρίς λογική εξήγηση	Έχουμε φιλοδοξίες και θυσιάζουμε αυτές κόπους και χρήματα	Δε γνωρίζω Δεν απαντώ
-----------	---	---	---	--------------------------

205	100%	0	0%	40	120	58 %	45	22 %
				20%				

Ποια απάντηση από τις παραπάνω θεωρείτε πιο πιθανή:

5.4. Πώς κρίνετε την οικογένεια που φροντίζει τις σπουδές των παιδιών.

ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	Είναι θετική στάση	Είναι αρνητική στάση	Δεν ξέρω
			Δεν απαντώ
192	100%	173	90 %
		11	6 %
		8	4 %

Πώς κρίνετε τη συμπεριφορά μιας οικογένειας που φροντίζει τις σπουδές των

Παιδιών με φροντιστήρια ,ή με φοίτηση σε ξένα Πανεπιστήμια .

6. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Όπως παρατηρούμε όλες οι απαντήσεις συγκλίνουν στην άποψη ότι τα φροντιστήρια τα δημιουργεί η ανάγκη του ανταγωνισμού για μια θέση στο πανεπιστήμιο και τις σπουδές στο εξωτερικό η αδυναμία εισαγωγής λόγω των περιορισμένων θέσεων που διατίθενται ,σύμφωνα με τον εθνικό προγραμματισμό του Υπουργείου Παιδείας, αλλά οι θέσεις βέβαια αυτές στη συνέχεια θα διευρυνθούν από τις μετεγγραφές από το εξωτερικό λόγω της πίεσης που ασκεί η παραπαιδεία με την έγκριση πάλι του υπουργείου Παιδείας.

Πέρα όμως από το λογικό αδιέξοδο του παραπάνω συλλογισμού η στάση των γονέων να θέλουν να επωφεληθούν από τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος ή να θέλουν να δημιουργήσουν συνθήκες πλεονεκτήματος για τα δικά τους παιδιά, με την επιλογή φροντιστηρίων ή κατ' οίκον φροντιστών , χαρακτηρίζεται ως θετική .Το θετικό χαρακτήρα της στάσης των επιτείνει το γεγονός ότι αυτή η στάση απαιτεί μεγάλη φροντίδα και παροχών από μέρους των γονέων

7. ΠΟΥ ΚΑΤΑΛΗΓΟΥΜΕ

Τα φροντιστήρια δεν λειτουργούν ως Συμπληρωματική Παιδεία, αλλά σαν μια φροντισμένη Παιδεία που υπονομεύει και υποβαθμίζει το ρόλο της επίσημης Παιδείας. Αυτή την ακυρωτική πράξη των φροντιστηρίων τη συντηρεί αφενός η αφοσίωση και η φροντίδα της Ελληνικής οικογένειας για την Ακαδημαϊκή

μόρφωση των Παιδιών της που αυτό ως κοινωνική στάση είναι όπως είπαμε,, πολύ θετική , και αφετέρου ο επιτυχής τρόπος που τα φροντιστήρια ανταποκρίνονται στις προσδοκίες αυτής της στάσης.

Η πολιτεία προκειμένου να δώσει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα της βοήθειας του φροντιστηρίου ίδρυσε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας ,δημόσια δηλαδή φροντιστήρια αλλά στην πράξη δεν βρίσκουν ανταπόκριση από τους μαθητές και τους γονείς γιατί οι γονείς δεν εμπιστεύονται ότι στις υψηλές τους προσδοκίες θα μπορέσουν να ανταποκριθούν τα δημόσια φροντιστήρια. Στα φροντιστήρια οι γονείς επενδύουν τα χρήματά τους με την ελπίδα μιας ακαδημαϊκής επιτυχίας των παιδιών τους. Το μέγεθος της διάθεσης των Ελλήνων γονέων για ακαδημαϊκή υποστήριξη των παιδιών φαίνεται καλύτερα αν παρακολουθήσουμε τον μεγάλο αριθμό Ελλήνων μαθητών που πηγαίνουν για σπουδές στο εξωτερικό και μάλιστα σε σχολές υψηλών προτιμήσεων. Αυτό όπως είναι προφανές προϋποθέτει ενθάρρυνση των παιδιών από μέρους της οικογένειας ,αλλά και μεγάλη ,οικονομική υποστήριξη . Όλα αυτά προϋποθέτουν μια οικογένεια με σωστούς προσανατολισμούς που ενστερνίζεται αξίες όπως είναι η αξία για παράδειγμα να παρέχουν οι γονείς βοήθεια στο παιδί για ακαδημαϊκή ανέλιξη Το να επιθυμεί μια οικογένεια να βρει εναλλακτικές λύσεις για το συμφέρον των δικών τις παιδιών όταν μάλιστα αυτή η επιθυμία απαιτεί οικονομικές θυσίες , είναι πολύ θετικό. Η οικογένεια εδώ στο ρόλο της είναι αξιοθαύμαστη. Είναι όμως ,γεγονός από το άλλο μέρος ότι αυτή η συμπεριφορά δημιουργεί δυσάρεστες παρενέργειες όπως :

1. το να ακυρώνεται η δυνατότητα του κράτους να παράσχει ίσες ευκαιρίες αφού τα φροντιστήρια δημιουργούν ανισότητες και
2. το να υπερφορτίζει την κοινωνία μας και με άλλους επιστήμονες σπουδασμένους στο εξωτερικό τους οποίους μάλιστα στο πρόσφατο παρελθόν η ίδια η πολιτεία μέσω των πανελλήνιων εξετάσεων τους έκρινε ανεπαρκείς για να πετύχουν στα εθνικά μας Πανεπιστήμια.

Ο προσανατολισμός της Ελληνικής οικογένειας προς την εγγραμματοσύνη είναι ένα γεγονός θετικό και πρέπει να το ενθαρρύνουμε με μέτρα ορθολογιστικά. Θα έπρεπε τα δημόσια φροντιστηριακά τμήματα να γίνουν ανταγωνιστικά και αν δεν γίνουν να τα καταργήσουμε και να σκεφτούμε άλλους τρόπους βοήθειας των αδικούμενων από τη φτώχεια ή την αδιάφορη οικογένεια. Επίσης οι μεταγραφές ή οι αναγνωρίσεις πτυχίων από το εξωτερικό να γίνονται έτσι που να προστατεύουν τους αυτούς που σπουδάζουν στην Ελλάδα μετά από επιτυχείς πανελλήνιες εξετάσεις. Η πρακτική που εφαρμόζεται σήμερα έχει σα συνέπεια να ενθαρρύνει και να ανατροφοδοτεί τις προσδοκίες των γονέων οι οποίοι βλέπουν ότι στην πράξη αυτοί αξιολογούν το ποιος θα γίνει γιατρός, για παράδειγμα, και όχι η Ελληνική πολιτεία αφού αυτή επιλέγει με το γνωστό αξιόπιστο και δίκαιο τρόπο 1000 (παίρνω ένα υποθετικό αριθμό σαν παράδειγμα) να σπουδάσουν στις Ιατρικές σχολές και τελικά πτυχιούχοι γιατροί με διάφορους, νόμιμους βέβαια τρόπους ,γίνονται πολλαπλάσιοι.

Σαν ,τελικό, συμπέρασμα θα λέγαμε ότι το φροντιστήριο είναι αποτέλεσμα μιας θετικής και υγιούς κοινωνικής συμπεριφοράς. αφού θυσιάζει κόπους και χρήματα

για να δώσει στα παιδιά της , ένα συγκριτικό πλεονέκτημα σε σχέση με τους άλλους ανταγωνιστές τους για να εξασφαλίζουν, μια καλύτερη θέση στα ΑΕΙ, . Τα φροντιστήρια, δηλαδή, τα συντηρεί ένα φρόνημα που προέρχεται από την βαθιά χαραγμένη πίστη της ελληνικής κοινωνίας ότι ή εγγραμματοσύνη είναι ο μόνος γνωστός και ασφαλής δρόμος κοινωνικής ανέλιξης. Αυτό είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του Έλληνα σε σχέση με τον Ευρωπαίο σχετικά με το ποσοστό των οικογενειακών κονδυλίων που επενδύει κάθε ένας τους για την επιτυχία του στόχου αυτού. (Banks, J.A. 1994)

Αν υποθέσουμε ότι μετασχηματίζουμε, το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε μια ιδανικότερη μορφή του είναι αμφίβολο αν μπορέσει να ανατρέψει τον σημερινό προσανατολισμό ενός μεγάλου μέρους της ελληνικής κοινωνίας προς την ακαδημαϊκή υποστήριξη των παιδιών τους με την επιλογή φροντιστών καθηγητών ή εγγραφή για σπουδές στο εξωτερικό.

Τις εγγραφές στο εξωτερικό ή την επιλογή του φροντιστηρίου όπως είδαμε παραπάνω δεν φαίνεται να τις προκαλεί η δημοτικότητα των ξένων Πανεπιστημίων ή η ελλειμματικότητα της εκπαίδευσης (αν και υποστηρίζετε από πολλούς με επιχειρήματα). Η παραπαιδεία ,φαίνεται, ότι συντηρείται από τη βαθιά πεποίθηση της οικογένειας ότι οι σπουδές των παιδιών είναι ζήτημα ΠΡΩΤΗΣ προτεραιότητας και αυτό απαιτεί για την υλοποίησή του κόπους και χρήματα.. Αυτή η στάση υποκρύπτει μια κουλτούρα ,που, ίσως, είναι απόρροια μιας πολιτισμικής συμπεριφοράς την οποία οφείλουμε να αξιολογήσουμε αντικειμενικά, αν είναι σωστή, υπερβολική ή ανατρεπτική. Μια συμπεριφορά που, ίσως, είναι αποτέλεσμα μιας θετικής στάσης της κοινωνίας μας προς την εγγραμματοσύνη και την ακαδημαϊκότητα που είναι συνακόλουθο της , και τη διατυπώνει συμπυκνωμένη στην ευκτική προστακτική φράση «μάθε παιδί μου γράμματα » γιατί τις θεωρεί υποκείμενες αξίες για μια κοινωνική επιτυχία των παιδιών.

Ο ακαδημαϊκός Ι. Θεοδωρακόπουλος όταν ρωτήθηκε τι ήταν εκείνο που τον έφερε οκτώ χρόνια για σπουδές στο Βούπερνταλ της Γερμανίας απάντησε ,μας λέει ο Σ Στρατήγης (NET 3-10-2002) Ο «μη φόβος των κέντρων» και εξήγησε ότι οι Έλληνες έχουν μια τάση φυγής προς τα κέντρα γιατί εκεί υπάρχει το καινούριο και η πρόκληση της ζωής.

Την παραπάνω άποψη ενισχύει μια ερμηνεία αιτιώδους σχέσης του Ελληνικού φαινομένου της παραπαιδείας και της ιστορίας μας μέσα από την κοινωνικό-ιστορική θεωρία της Παιδαγωγικής ,όπως την διατυπώνει ο κύριος εκπρόσωπος της ο Vygotsky που θεωρεί ότι για κάθε συμπεριφορά υπάρχουν υποκείμενες αξίες που στην προκειμένη περίπτωση μπορούμε να τις βρούμε στην συμπυκνωμένη ευκτική –προστακτική συμβουλή «μάθε γράμματα» που την ακούει εξακολουθητικά κάθε Ελληνόπουλο αφού κάθε οικογένεια την λέει την επαναλαμβάνει την εύχεται και την υποστηρίζει με συνέπεια.

Πολιτιστικοί, ιστορικοί και σχολικοί παράγοντες κατά τον Vygotsky επιδρούν και σχηματοποιούν τις διαδικασίες που ακολουθεί η σκέψη ενός ατόμου. Αν

επιθυμούμε να κατανοήσουμε τη διαδικασία της σκέψης κάποιου, πρέπει να δούμε από πού προέρχεται. Έτσι, μπορεί να εξηγηθεί τι είναι εκείνο που διαφοροποιεί και προσανατολίζει τους τρόπους δράσης ενός Έλληνα, ενός Εβραίου ή ενός Γερμανού, με συνέπεια να αναδύονται αντίστοιχα εξαιρετικές ικανότητες ναυτικής, εμπορικής και τεχνολογικής συμπεριφοράς; Ή σε δεδομένα μιας τάξης μαθητών : Τι διαφοροποιεί το σκεπτικό ενός Έλληνα μαθητή και ενός τωρινού μετανάστη συμμαθητή του από την Αλβανία;

Αυτή η μαθημένη κοινωνική συμπεριφορά είναι που καθορίζει τον διαφορετικό τρόπο που αντιδρούν οι άνθρωποι σε διάφορα θέματα όπως στο θέμα των φροντιστηρίων ή των σπουδών γενικά



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arnone R., Altbach P. and Kelly G. (1992) Comparative Perspectives page 187-202
- Banks, J.A. (1994) Multiethnic education: Theory and practice. Boston: Allyn & Bacon
- Bennett deMarrais K LeCompte M. D. (1998) The way schools work
- Dembo M. (1994) Applying educational psychology New York: Long man
- Garcia R.L. (1991) Teaching in a Pluralistic society: Concepts models and strategies New York
- Hildebrand Verna (1991). Early childhood education pp.83-95
- Kagan, S. L. (1991) Exploring multicultural education in a culturally diverse society
A sociocultural perspective .Denver, CO.
- Καίλα Μαρία (1996) Η Σχολική αποτυχία .Ελληνικά γράμματα
- Καραμπάτσος Αν. (2000) Παράγοντες και εκτιμήσεις σχολικής ετοιμότητας. Αθήνα
- Μπουζάκης Σ. :(1986) Παιδαγωγικοί -κοινωνιολογικοί προβληματισμοί, Gutenberg, Αθήνα
- Μπουζάκης Σ. (2001)Νεοελληνική εκπαίδευση Gutenberg, Αθήνα
- Reynolds W. B. (1986) Education alternatives to transportation failures:
- The desegregation response to a resegregation dilemma. Metropolitan Education (1), 3-15

Rist R. C. (1973). The urban factory for failure. Cambridge, MA : MIT Press

Τσιπλητάρης Αθ.(1996) Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής τάξης .Αθήνα.

Tharp, R. & Glamour R. (1988) Rousing minds to life: Teaching learning and in social context. New York.

Wool folk Anita (1998) Educational psychology Allyn & Bacon

**Βασικές δράσεις των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ένταξη των
Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία: Συγκριτική προσέγγιση του
Αναλυτικού Προγράμματος της Πληροφορικής Ελλάδας και Αγγλίας**

Ευάγγελος ΚΡΙΚΑΣ

Υπ. Διδάκτορας

Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ρέθυμνο, Ελλάδα

ekrikas@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έλευση της Κοινωνίας της Γνώσης συνέβαλε ώστε ο λόγος γύρω από τα Αναλυτικά Προγράμματα να βρίσκεται σήμερα, περισσότερο από ποτέ, στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Ταυτόχρονα, οι ταχύτατες εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας έχουν επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη σύγχρονη Παιδαγωγική Επιστήμη και έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στο σχεδιασμό και την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με την παρούσα εισήγηση, επιχειρείται η προσέγγιση των βασικών δράσεων που ακολούθησαν οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με σκοπό τη λειτουργική ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και την εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη συγκριτική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος Ελλάδας και Αγγλίας, για το μάθημα της Πληροφορικής (Information Technology) στο Γυμνάσιο (Key Stage 3).

Σε επίπεδο μεθοδολογίας της έρευνας σημειώνεται ότι η προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της Πληροφορικής θα πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου των γενικών σκοπών των επιμέρους γνωστικών ενοτήτων. Το σύστημα των κατηγοριών ανάλυσης ταυτίζεται με τη κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων του R. Gagne.

Ενδιαφέρουσα διάσταση της μελέτης αποτελεί η ενδεχόμενη ομοιογένεια ή πολυμορφία που θα προκύψει από τη συγκριτική παράθεση των ερευνητικών στοιχείων, δεδομένου ότι υπάρχουν διαφορετικά ιδεολογικοπολιτικά, οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και ένα κοινό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

ABSTRACT

Through this suggestion an approach to the actions followed by the EU countries is attempted, regarding the accession of New Technologies into the curriculum and

the education process. In particular, interest is focused on the comparative approach of the curriculum of Greece and England about the subject of Information Technology in high School (Key Stage 3).

As far as methodology is concerned, the approach of the Information Technology curriculum will be done by the method of content analysis of the general aims of each cognitive unit. The system of the analysis' categories is identified with the classification of R. Gagne's educational aims. Attention is paid to the possible homogeneity or multiformity derived from the comparative indication of the data of this research, provided that there are different ideological-political, economical and cultural environments and a common education framework.

1. ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, είναι παραδεκτό ότι η ανάπτυξη της τεχνολογίας ακολούθησε αλματώδεις ρυθμούς. Οι αλλαγές που συντελέστηκαν στο κοινωνικοοικονομικό και επιστημονικό επίπεδο, δεν ήταν μόνο ποσοτικές (συσσώρευση γνώσεων, διευκόλυνση στην εκτέλεση υπολογιστικών πράξεων, κ.ά.) αλλά και ποιοτικές (εξομοίωση της πραγματικότητας, αναπαράσταση πολύπλοκων εννοιών, κ.ά.) (Ανθουλιάς, 1989).

Η ανάλυση και ερμηνεία των παραγόντων που συνετέλεσαν στη διάδοση της τεχνολογίας ξεπερνά τα όρια και τη σκοπιμότητα της συγκεκριμένης μελέτης. Παρόλα αυτά, ορισμένοι παράγοντες, όπως η έλευση της μετανεωτερικής εποχής, η παγκοσμιοποίηση, η «έκρηξη των γνώσεων» και η αλματώδης εξέλιξη των Η/Υ, θα μπορούσαν να αναφερθούν, ενδεχομένως, ως οι σημαντικότερες συνιστώσες της «πλανητικής διάδοσης της τεχνολογίας» (Δεμερτζής, 1996), η οποία επηρέασε έμμεσα και άμεσα τον τομέα της εκπαίδευσης.

Στη σημερινή εποχή, ο ρόλος της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας αναδεικνύεται καθοριστικός. Ο όρος Εκπαιδευτική Τεχνολογία, αναφέρεται σε ένα οργανωμένο σύστημα εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, προϊόν της εισαγωγής και χρήσης διδακτικών συσκευών, εποπτικών και άλλων τεχνολογικών μέσων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Διαμαντάκη, Ντάβου & Πανούσης, 2001, Σολομωνίδου, 1999).

Με αφορμή τον παραπάνω ορισμό, κρίνεται απαραίτητο να διασαφηνιστεί η διαφορά μεταξύ της «Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση» (Technology in education) και της «Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας» (Education Technology). Με τον όρο «Τεχνολογία στην Εκπαίδευση» εννοείται η χρήση διάφορων τεχνολογικών μέσων για τη διευκόλυνση της παραδοσιακής διδασκαλίας. Αντίθετα, ο όρος «Εκπαιδευτική Τεχνολογία» αναφέρεται στην αξιοποίηση «τεχνολογικά καινοτόμων ιδεών» για τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη (Hooper & Rieber, 1999).

Η συνδρομή της Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στη διδακτική πράξη επικεντρώνεται τόσο στις ψυχολογικές, παιδαγωγικές, διδακτικές και οργανωτικές συνιστώσες της σχολικής πραγματικότητας, όσο και στον καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο του διδάσκοντα, ο ρόλος του οποίου μετασχηματίζεται καθολικά (Διαμαντάκη, Ντάβου & Πανούσης, 2001). Είναι όμως αναγκαία η χρήση των τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών (Ν.Τ.) στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται αναγκαία γιατί συμβάλλει στην καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, δημιουργεί συνθήκες εκπαιδευτικής ισότητας και δημοκρατίας στο εσωτερικό της σχολικής τάξης και ενισχύει τους μαθητές στην ανάληψη ρίσκου μπροστά στο ενδεχόμενο των γνωστικών προκλήσεων που τους παρουσιάζονται (Flouris, 2001). Επιπλέον, άλλοι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η ένταξη των Ν.Τ. στην εκπαίδευση προάγει την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην «κατασκευή» πολλαπλών νοημάτων μέσα από το μετασχηματισμό του περιεχομένου μάθησης και διευκολύνει την πολύπλευρη παρουσίαση και προσέγγιση των πληροφοριών (Hooper & Rieber, 1999).

Σύμφωνα με τον L. McNabb (1999), οι Lemke & Coughlin συνοψίζουν τη σκοπιμότητα της εισαγωγής της Νέων Τεχνολογιών στη σχολική εκπαίδευση στο παρακάτω πλαίσιο στόχων:

- επιτάχυνση και εμπλουτισμός της ανάπτυξης των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στην ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες,
- ενθάρρυνση των πρακτικών εφαρμογών της θεωρητικής γνώσης,
- ενθάρρυνση και υποστήριξη της δια βίου μάθησης,
- προσέγγιση των ατομικών μαθησιακών αναγκών με αποτελεσματικό τρόπο,
- σύνδεση των εκπαιδευτικών και των σχολείων μεταξύ τους, ανεξαρτήτως απόστασης και χρόνου, με σκοπό τη συνεργασία,
- ενθάρρυνση της εξερεύνησης του κόσμου εκτός της σχολικής τάξης και της σύνδεσης οικογένειας και σχολείου.

Ωστόσο, πολλοί ερευνητές τηρούν μια επιφυλακτική στάση απέναντι στην αποτελεσματικότητα των Ν.Τ. στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με το M. Δερτούζο (2001), μετά από τριάντα πέντε χρόνια πειραματισμών με τους υπολογιστές σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης, δεν έχει βρεθεί ακόμη απάντηση στο κεντρικό ερώτημα: «Οι υπολογιστές είναι πράγματι αποτελεσματικοί στην εκπαίδευση;» Τα στοιχεία από πολυάριθμες μελέτες πάνω στο αν οι υπολογιστές βελτιώνουν την ουσιαστική μαθησιακή διαδικασία είναι συντριπτικά...εκκρεμή. Σε μια από τις τελευταίες εργασίες του αναφέρει χαρακτηριστικά: «Δεν είναι σαφές αν ο υπολογιστής και οι τεχνολογίες της επικοινωνίας θα βοηθήσουν στη διεργασία της μάθησης με θεμελιώδη

τρόπο.... Απλά δεν είναι αρκετό – κι ίσως να είναι καταστροφικό- να ατενίζουμε με θαυμασμό μια νέα τεχνολογική προσέγγιση και να τη διακηρύσσουμε αποτελεσματική από εκπαιδευτική άποψη απλώς επειδή είναι συναρπαστική». Και συμπληρώνει αναφερόμενος στις «παραδοσιακές» και τις «μοντέρνες» διδακτικές μεθόδους: «Το γεγονός ότι δεν έγινε κάποιο σημαντικό αποφασιστικό βήμα μέσα σε δύο δεκαετίες δεν πρέπει να ερμηνευτεί σαν έγκριση για τη συνέχιση των παρωχημένων πια διδακτικών μεθόδων και την αποφυγή της καινοτομίας. Και ωστόσο «ο παλιός τρόπος» είναι προτιμότερος από το να υιοθετηθεί τυφλά στα σχολεία η τεχνολογία των πληροφοριών, σε μια ανεύθυνα ευρέως διαδεδομένη κλίμακα, που βασίζεται στην επιθυμία να δείχνουμε μοντέρνοι και στην αφελή υπόθεση ότι, αν η τεχνολογία αναπτυχθεί μαζικά, θα ανθίσουν σίγουρα χιλιάδες εκπαιδευτικά λουλούδια» (Μ. Δερτούζος, 1998).

1.1 ΠΡΟΤΥΠΑ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ Η/Υ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η εισαγωγή των Ν.Τ. στην εκπαίδευση οφείλει να είναι αποτέλεσμα καλά προσχεδιασμένων ενεργειών από τη μεριά της πολιτείας. Στα πλαίσια της σχολικής πρακτικής, σύμφωνα με τη διεθνή ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ, φαίνεται να επικρατούν τρία πρότυπα χρήσης των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών και αξιοποίησης της Πληροφορικής:

1. Η Πληροφορική ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (τεχνοκρατική προσέγγιση).
2. Η Πληροφορική μέσα σε όλα τα μαθήματα, ως έκφραση μιας ολιστικής, διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης (ολοκληρωμένη προσέγγιση).
3. Η Πληροφορική ως συνδυασμός των δύο προηγούμενων τρόπων (πραγματολογική προσέγγιση) (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Στην περίπτωση της τεχνοκρατικής προσέγγισης, η Πληροφορική διδάσκεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, με στόχο την απόκτηση τεχνικών και προγραμματιστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές για την αποτελεσματική διαχείριση και επεξεργασία ψηφιακών πληροφοριών και δεδομένων. Όπως σημειώνουν οι Γ. Δουκίδης και Α. Αγγελής (1999), το πρότυπο αυτό φθίνει και τείνει να εκλείψει στις προηγμένες χώρες γιατί η Πληροφορική παιδεία που παρέχεται συνήθως προσεγγίζεται απομονωμένη από τις αντιλήψεις για τη διδακτική πράξη (περιεχόμενο του Α.Π., διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας,

κ.ά.). Μολοταύτα, οι περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως διαπιστώνεται από σχετικές μελέτες, διατηρούν το πρότυπο αυτό.

Το πρότυπο της ολοκληρωμένης προσέγγισης αντιμετωπίζει τον Η/Υ ως ενιαίο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς η διδασκαλία της χρήσης των Ν.Τ. ενσωματώνεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος. Για παράδειγμα, ο προγραμματισμός των Η/Υ διδάσκεται στα πλαίσια των Μαθηματικών, οι σχεδιαστικές εφαρμογές στο μάθημα των Τεχνικών, η επεξεργασία αρχείων ήχου στο μάθημα της Μουσικής, κ.ά. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, γεγονός που πιθανόν συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός γόνιμου προβληματισμού από τη μεριά των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού, σχετικά με τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, επαγγελματικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις από τη χρήση των Ν.Τ. (Δουκίδης και Αγγελής, 1999).

Τέλος, το πρότυπο της πραγματολογικής προσέγγισης φαίνεται να συνδυάζει τα θετικά στοιχεία των δύο προηγούμενων. Στηρίζεται αφενός, στη διδασκαλία ενός corpus τεχνολογικών γνώσεων και αφετέρου, αποσκοπεί στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων της Πληροφορικής, με σκοπό την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Το πρότυπο αυτό, δίνει έμφαση στις γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης της Πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα του «τεχνολογικού αλφαριθμητισμού» των μαθητών, και αναδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα του Η/Υ, ως εποπτικού πολυμέσου (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000).

Συνοψίζοντας την αναφορά στις τάσεις και τα πρότυπα που κυριαρχούν διεθνώς, για τη χρήση των Ν.Τ. και των Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, αν και η ολοκληρωμένη και η πραγματολογική προσέγγιση φαίνεται να συγκεντρώνουν τα περισσότερα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα, εντούτοις, πολλές ευρωπαϊκές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, έχουν υιοθετήσει το τεχνοκρατικό πρότυπο.

2. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

Οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες για την ένταξη των Ν.Τ. στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε κοινό ευρωπαϊκό επίπεδο, ξεκίνησαν από την πρώην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ.). Οι Υπουργοί Παιδείας των χωρών – μελών, προσπαθώντας να δώσουν μια άλλη διάσταση στις Ν.Τ. στην εκπαίδευση, υιοθέτησαν μια κοινή απόφαση σχετικά με τα κριτήρια, στα οποία οφείλει να βασιστεί αυτή η καινοτόμος προσπάθεια. Τα κριτήρια, αυτά, εντοπίζονταν στα παρακάτω θέματα:

- καθορισμός των σκοπών και επιλογή των μεθόδων εισαγωγής των νέων πολιτών στην Πληροφορική,
- εξέταση των δυνατοτήτων εφαρμογής και χρήσης των Η/Υ στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του Α.Π.,
- συμβολή των Ν.Τ. στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες,
- συμμετοχή των κοριτσιών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τη χρήση Η/Υ,
- σύνδεση του σχολείου με τα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης (Παππάς, 1989, Γεωργακάκος, 1996).

Από την ημερομηνία λήψης της παραπάνω απόφασης (24/9/1983), μέχρι την 31η Δεκεμβρίου 1987, η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, κλήθηκε να παρουσιάσει μια σειρά από προγράμματα για την εισαγωγή της Πληροφορικής στην εκπαίδευση. Τα προγράμματα αυτά περιλάμβαναν τη διεξαγωγή ερευνών για τις επιπτώσεις της Πληροφορικής στα Α.Π., την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού. Επιπλέον, κρίθηκε σκόπιμο να οργανωθεί μια ομάδα ειδικών στο θέμα της εισαγωγής της Πληροφορικής στα σχολεία με συμβουλευτικό ρόλο, καθώς και η δημιουργία ειδικευμένων δικτύων προώθησης της Πληροφορικής (Ευρύκλεια, COMETT). Έτσι, στις αρχές του 1989, εκδόθηκε μια ενημερωτική έκθεση για την πρόοδο που είχε σημειωθεί από το 1983 έως το 1987. Στα συμπεράσματα της έκθεσης αυτής υπογραμμίζονταν η αποφασιστικότητα των χωρών – μελών να εντάξουν μακροπρόθεσμα τις Ν.Τ. σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Παππάς, 1989).

Κατά τη δεκαετία του '90, σημειώθηκαν ίσως οι πιο σημαντικές εξελίξεις στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, σχετικά με την εισαγωγή των Ν.Τ. και της Πληροφορικής στην εκπαίδευση, γεγονός που συνδυάζεται ενδεχομένως και με την κοινή πολιτική των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από το 1992 και ύστερα.

Στις 29 Σεπτεμβρίου 1993, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην «Πράσινη Βίβλο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση» που εξέδωσε, γνωστοποίησε τις προθέσεις της για τη διάδοση και εκπαιδευτική αξιοποίηση των Ν.Τ.. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ρόλο του σχολείου, το οποίο πρέπει να βοηθήσει το μαθητή να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις των ταχύτατων τεχνολογικών και κοινωνικών αλλαγών. Στα πλαίσια της «Πράσινης Βίβλου» αναδείχθηκε επίσης η ανάγκη για εδραίωση της ανοιχτής και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με τη βοήθεια των Ν.Τ. και η ανάπτυξη και παραγωγή κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993).

Μια δεύτερη προσπάθεια εδραίωσης των Ν.Τ. στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες πραγματοποιήθηκε με τη σύνταξη της «Λευκής Βίβλου». Στην έκδοση της «Λευκής Βίβλου» της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την «Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση», ως κεντρική έννοια τίθεται αυτή της «Κοινωνίας της Πληροφόρησης» και αναφέρονται ως βασικοί στόχοι της Ε.Ε., η επέκταση της χρήσης των τεχνολογιών της πληροφόρησης και η κατάρτιση των πολιτών στις Ν.Τ. (Κουμπούρη και Παπαχρήστος, 2000). Όσον αφορά τον τομέα της

εκπαίδευσης, στην έκδοση της «Λευκής Βίβλου» για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, που έχει τίτλο «Διδασκαλία και μάθηση – Προς την κοινωνία της γνώσης», διαπιστώνεται ότι, από τη μια, οι αλματώδεις εξελίξεις στον τεχνολογικό τομέα, έχουν αυξήσει τις ευκαιρίες πρόσβασης όλων των ατόμων στην πληροφορία και τη γνώση, αλλά από την άλλη, οι εξελίξεις αυτές έχουν εντείνει την αβεβαιότητα σε όλους τους πολίτες. Μάλιστα, για ορισμένους από αυτούς, όπως αναφέρεται, έχουν δημιουργηθεί καταστάσεις αποκλεισμού, αφού διαφαίνεται ότι η θέση του κάθε ατόμου στην κοινωνία θα καθορίζεται πλέον από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει καταφέρει να αποκτήσει, αλλά και από την ικανότητά του να ερμηνεύει και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις αυτές.

Ως άμεση συνέπεια των παραπάνω, η Ε.Ε. αναγνωρίζει, μέσω της «Λευκής Βίβλου», τον ουσιαστικό ρόλο του σχολείου, η βασική αποστολή του οποίου θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της γενικής μόρφωσης των ατόμων, της ικανότητας, δηλαδή, κατανόησης της σημασίας των πραγμάτων, της αντίληψης και της δημιουργίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996). Επίσης, αναγνωρίζεται από την Ε.Ε. το γεγονός ότι η Κοινωνία της Πληροφορίας θα τροποποιήσει τους τρόπους διδασκαλίας αντικαθιστώντας την υπερβολικά παθητική σχέση του διδάσκοντος προς το διδασκόμενο με τη νέα κατ' αρχήν γόνιμη σχέση της αλληλεπίδρασης. Για το λόγο αυτό, κατά τη συνεδρίαση της ομάδας των 7 (G7) στις Βρυξέλλες, το Μάρτιο του 1995, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υπογράμμισε την αναγκαιότητα της ευρωπαϊκής παραγωγής εκπαιδευτικών λογισμικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995).

Οι διαπιστώσεις της Ε.Ε. στη Λευκή Βίβλο, σχετικά με την ανάγκη αξιοποίησης των Ν.Τ. και της Πληροφορικής από τα άτομα, ενισχύονται από τη σχετική έκθεση και τις εισηγήσεις της Επιτροπής Υψηλού Επιπέδου για την Κοινωνία της Πληροφορίας, που συστήθηκε από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, υπό την προεδρία του επιτρόπου Μ. Bangeman. Η «Έκθεση Bangeman», με τίτλο «Η Ευρώπη και η κοινωνία της πλανητικής πληροφορίας», που υιοθετήθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη συνάντηση της Κέρκυρας, την 24η και 25η Ιουνίου 1994, συνδέει άμεσα την Πληροφορική με την εκπαίδευση κατά τέσσερις τρόπους: α) η εκπαίδευση ως μηχανισμός προώθησης της κοινωνίας της πληροφορίας, β) η τεχνολογία της Πληροφορικής ως μέσο προώθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, γ) η τεχνολογία της Πληροφορικής ως μέσο ανάπτυξης της εκπαίδευσης και δ) η τεχνολογία της Πληροφορικής ως διδακτικό μέσο.

Όπως συμπεραίνει ο Δ. Τσαούσης (1995), σχετικά με την Έκθεση Bangeman, «η πρόκληση για όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική είναι παρούσα και μεγάλη. Ή θα παραμείνουν παθητικοί δέκτες των εξελίξεων και θα ξεπεραστούν από τα γεγονότα ή θα αποδεχθούν τον κίνδυνο της αναμέτρησης με τις εξελίξεις, σε μια προσπάθεια κριτικής επανεξέτασης του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος και δημιουργικής αναθεώρησής του».

Ένας ακόμη παράγοντας που έδωσε ώθηση στις προσπάθειες ένταξης των επιτευγμάτων της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία ήταν η «Έκθεση Pierre Bourdieu», που έγινε ευρύτερα γνωστή ως «Έκθεση του Κολεγίου της Γαλλίας: προτάσεις για την εκπαίδευση του μέλλοντος».

Ο P. Bourdieu (1998), βασικός εμπνευστής και συντάκτης του κειμένου, σκιαγράφησε με συνοπτικό, περιεκτικό και ρεαλιστικό τρόπο το προφίλ του εκπαιδευτικού συστήματος του μέλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη του τις κοινωνικές, πολιτικές, επιστημονικές και άλλες εξελίξεις που συντελέστηκαν ή πρόκειται να συντελεστούν στο παγκόσμιο στερέωμα. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά στο περιεχόμενο των διδασκόμενων γνώσεων, ο P. Bourdieu (1998), προτείνει ότι «το περιεχόμενο της διδασκαλίας θα πρέπει να υπάγεται σε μια περιοδική αναθεώρηση που θα σκοπεύει στον εκμοντερνισμό των διδασκόμενων γνώσεων, απομακρύνοντας τις ξεπερασμένες ή δευτερεύουσες γνώσεις και εισάγοντας όσο το δυνατόν γρηγορότερα τα νέα κεκτημένα, χωρίς να ενδώσει στον εκμοντερνισμό ως αυτοσκοπό». Συμπληρωματικά, ο P. Bourdieu (1998), αναφερόμενος στη συμβολή των Ν.Τ. στην εκπαίδευση υπογραμμίζει ότι η δράση παρότρυνσης, προσανατολισμού και υποστήριξης της εκπαίδευσης από το κράτος, θα πρέπει να εξασκείται μέσα από την έντονη και μεθοδική χρήση μοντέρνων τεχνικών διάδοσης της κουλτούρας, κάτι που θα επιτρέψει να προσφερθεί σε όλους και παντού μια υποδειγματική διδασκαλία.

Η συνοπτική προσπάθεια προσέγγισης της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, απέναντι στην προοπτική ένταξης των Ν.Τ. στο σχολείο, που επιχειρείται στα πλαίσια της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ολοκληρώνεται με την αναφορά στην Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, που συντάχθηκε υπό την προεδρία του Jacques Delors, το 1996.

Στην έκθεση αυτή, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, έπειτα από εκτενείς αναφορές στις συνισταμένες της σύγχρονης τεχνολογίας, αποσαφηνίζει τη θέση της απέναντι στην εισαγωγή των νέων πληροφοριακών και επικοινωνιακών τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κρίνει απαραίτητο τα εκπαιδευτικά συστήματα να διδάξουν σε όλους τους μαθητές το πώς να χειρίζονται τις Ν.Τ. και πώς να γίνουν κυρίαρχοι απέναντί τους, υπογραμμίζοντας ότι η χρήση των Ν.Τ. στην εκπαίδευση συνιστά θέμα οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής επιλογής και πρέπει να αποτελεί βασική μέριμνα των κυβερνήσεων και των διεθνών οργανισμών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη χρήση των Η/Υ και των πολυμέσων, που καθιστούν εφικτό τον προγραμματισμό των ατομικών διαφορών μάθησης και δίνουν εναλλακτικές λύσεις στην αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, αλλά και στο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος μετατρέπεται σε συνεταίρο ενός συλλογικού κεφαλαίου γνώσης, το οποίο πρέπει να οργανώσει τοποθετώντας τον εαυτό του επικεφαλής της αλλαγής. Οι συστάσεις της Ε.Ε., αναφορικά στην ανάπτυξη και αξιοποίηση των Ν.Τ. επικοινωνίας και επεξεργασίας των πληροφοριών συγκλίνουν στην αναγκαιότητα:

- διαφοροποίησης και βελτίωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη βοήθεια των Ν.Τ.,
- διεύρυνσης της χρήσης τους για την εκπαίδευση των ενηλίκων και ιδιαίτερα για τη συνεχή επιμόρφωση των διδασκόντων,

- ενίσχυσης της υποδομής και των δυνατοτήτων των αναπτυσσόμενων χωρών σ' αυτό τον τομέα και τη διάδοση της τεχνολογίας σε όλη την κοινωνία, αφού η διάδοση αυτή αποτελεί σε κάθε περίπτωση προαπαιτούμενο στοιχείο για τη χρησιμοποίηση της τεχνολογίας στα πλαίσια των επίσημων εκπαιδευτικών συστημάτων,
- έναρξης προγραμμάτων διάδοσης των Ν.Τ. υπό την αιγίδα της UNESCO (UNESCO, 1999).

Στις μέρες μας, βρίσκεται στα πρώτα της στάδια μια νέα πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την προσαρμογή της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της λεγόμενης «Ψηφιακής Εποχής». Πρόκειται για την πρωτοβουλία “e Learning”, η οποία δίνει έμφαση σε τέσσερις βασικούς άξονες: α) στον εξοπλισμό όλων των σχολικών μονάδων με Η/Υ, που θα έχουν τη δυνατότητα αξιοποίησης των εφαρμογών πολυμέσων, β) στην επιμόρφωση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών και την αξιοποίηση των Ν.Τ. στην εκπαιδευτική διαδικασία, γ) στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής αγοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών και εκπαιδευτικού λογισμικού off - & on – line και δ) στην επιτάχυνση της δικτύωσης των σχολείων αλλά και των εκπαιδευτικών (Ιδρυμα Μελετών Λαμπράκη, 2001).

Μέσα σε αυτό το πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο που άρχισε να διαμορφώνεται στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα κράτη - μέλη, από τις αρχές της δεκαετίας του '80, προχώρησαν στη σταδιακή ένταξη των Ν.Τ. και της Πληροφορικής στο επίσημο Α.Π. της δευτεροβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, με βάση τις έρευνες των Παππά, 1989, Raizen, Sellwood, Tod & Vickers, 1995, Weering & Plomp, 1991 και του Ιδρύματος Μελετών Λαμπράκη, 2001, παρουσιάζονται οι βασικές δράσεις των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών, στην προσπάθειά τους να εναρμονιστούν με τις σχετικές αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης:

Αγγλία: Η Αγγλία προχώρησε στο σχεδιασμό της ένταξης των Ν.Τ. και της Πληροφορικής στην εκπαίδευση, ακολουθώντας ένα αποκεντρωμένο μοντέλο. Στα πρώτα στάδια, η εκπαίδευση με τη βοήθεια των Ν.Τ. και των Η/Υ, στηρίχθηκε περισσότερο στην καλλιέργεια προγραμματιστικών και κατασκευαστικών διαδικασιών παρά στη διδασκαλία της Πληροφορικής ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (πραγματολογική προσέγγιση).

Το 1990 ενσωματώθηκε στο Εθνικό Α.Π. (National Curriculum) της Αγγλίας το μάθημα του σχεδιασμού και της τεχνολογίας, σε δύο ξεχωριστούς τομείς: α) Σχεδιασμός και Τεχνολογία (Design & Technology, D&T) και β) Πληροφορική (Information Technology).

Τον Ιούνιο του 1992 αναμορφώθηκε το πρόγραμμα που αφορούσε τις Ν.Τ. στην εκπαίδευση και ανάλογες αλλαγές σημειώθηκαν και στα 4 εκπαιδευτικά επίπεδα (Key Stages). Τελικά, ο τομέας της Πληροφορικής ενσωματώθηκε στον τομέα του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας γιατί κρίθηκε ότι παρέχει όλες τις προϋποθέσεις που

απαιτούνται για την εφαρμογή της Πληροφορικής και την επίτευξη των βασικών της σκοπών.

Σήμερα, βρίσκεται σε εξέλιξη το πλαίσιο δράσης εθνικού συντονισμού National Grid for Learning (NGfL), το οποίο ξεκίνησε το 1998. Το NGfL έχει θεσπίσει ορισμένους αρκετά φιλόδοξους στόχους μέχρι τα τέλη του 2002, όπως η διασύνδεση των σχολικών μονάδων και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ν.Τ.. Χαρακτηριστικά, αξίζει να αναφερθεί ότι στη Βρετανία, το National Lottery New Opportunities Fund (NOF), διαθέτει 230.000.000 αγγλικές λίρες επί μια τριετία για την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των Ν.Τ. και την ένταξή τους στο Α.Π.. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών γίνεται από το ίδιο το σχολείο στο οποίο εργάζονται, με τη βοήθεια και την υποστήριξη των διευθυντών και των συντονιστών Πληροφορικής και επικεντρώνεται στις ανάγκες της σχολικής μονάδας, του προσωπικού και των μαθητών που φοιτούν εκεί.

Γαλλία: Στη Γαλλία, ήδη από τις αρχές του 1970, οι Ν.Τ. είχαν ενσωματωθεί, σε πιλοτική βάση, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το 1985, εκπονήθηκε και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα "Informatique pour tous" με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με τους Η/Υ και τη χρήση τους. Με την παρέλευση μιας δεκαετίας περίπου, το Νοέμβριο του 1997, η Γαλλία, εγκαινίασε την υλοποίηση ενός σχεδίου με σκοπό να αποκτήσουν ηλεκτρονική διεύθυνση όλες οι σχολικές τάξεις. Μέσα σε ένα χρόνο, πάνω από το 80% των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν συνδεδεμένα με το Internet.

Γερμανία: Στην περίπτωση της Γερμανίας, η ενσωμάτωση των Ν.Τ. στις ανώτερες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πήρε τη μορφή της τεχνικής εκπαίδευσης (δομική τεχνολογία, μηχανολογία, ηλεκτρολογία, κ.ά.) μέσω του «Ανώτερου Τεχνικού Σχολείου (Technical High School).

Στις 7 Δεκεμβρίου 1984, υιοθετήθηκε ένα γενικό πρόγραμμα για την Πληροφορική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με το οποίο η Πληροφορική προσφερόταν είτε ως αυτόνομο μάθημα, είτε ως αναπόσπαστο τμήμα μέσα σε άλλα μαθήματα. Αν και το Α.Π. της Γερμανίας ποικίλλει από κρατίδιο σε κρατίδιο, ο διδακτικός χρόνος που αφιερώθηκε για το μάθημα της Πληροφορικής ήταν μεταξύ 30 και 80 διδακτικών ωρών.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να υπογραμμισθεί η μεθοδολογία χρηματοδότησης και υποστήριξης της όλης προσπάθειας εξοπλισμού των γερμανικών σχολείων με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα. Το Ομοσπονδιακό Υπουργείο Παιδείας, Επιστημών και Τεχνολογίας, σε συνεργασία με την εταιρεία Deutsche Telekom, χρηματοδότησε τη δικτύωση 44.000 σχολείων, στα οποία διατίθεται δωρεάν εξοπλισμός και σύνδεση στο Internet. Επιπλέον, σχετικά πρόσφατα, η εταιρεία AOL (America Online – Europe), ανακοίνωσε ότι προσφέρει δωρεάν σύνδεση στο Internet, σε όλα τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς της Γερμανίας (90.000), ενώ σε όλους τους μαθητές (10.000.000) προσφέρει σύνδεση στο διαδίκτυο σε πολύ συμφέρουσες τιμές.

Ισπανία - Πορτογαλία: Η Ισπανία το 1985 με το πρόγραμμα “ΑΤΕΝΕΑ” σχεδίασε την εισαγωγή της Πληροφορικής στη μη – πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ενώ τον ίδιο χρόνο, τον Οκτώβριο του 1985, η γειτονική Πορτογαλία εισήγαγε τις Ν.Τ. στην εκπαίδευση με βάση το πειραματικό πρόγραμμα “MINERVA”. Αρχικά έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα αυτό 50 σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 10 της πρωτοβάθμιας. Αξίζει να τονισθεί, ότι, τόσο στην περίπτωση της Ισπανίας, όσο και της Πορτογαλίας, η χρηματοδότηση για τον εξοπλισμό των σχολείων με Η/Υ στηρίζεται σε κρατικές αλλά και τοπικές -δημοτικές πηγές .

Ολλανδία: Στην περίπτωση της Ολλανδίας, η απαρχή για την εισαγωγή των Ν.Τ στην εκπαίδευση έγινε το 1981, με τη σύσταση της επιτροπής ACEIT (Advisory Committee for Education and Information Technology), σκοπός της οποίας ήταν να προωθήσει την ένταξη των Η/Υ στη μαθησιακή διαδικασία, αρχικά ως διδακτικά εργαλεία (learning with the computers) και κατόπιν ως γνωστικές πηγές (learning through computers). Μετά από προσπάθειες μιας δεκαετίας, μέσα από διάφορα σχέδια δράσης (INSP, NIVO) το Εθνικό Ινστιτούτο για την Ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, εκπόνησε το 1991 το επίσημο Α.Π. του μαθήματος της Πληροφορικής, με σκοπό τη λειτουργική ενσωμάτωσή του στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η προσπάθεια ένταξης των Ν.Τ. στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας είχε τέσσερις κύριους σκοπούς: 1) να μπορούν οι μαθητές να παράγουν διαχειρίζονται και να αξιοποιούν δεδομένα σε ψηφιακή μορφή, 2) να μπορούν να χειρίζονται τον τεχνολογικό εξοπλισμό, 3) να γνωρίζουν τις εφαρμογές της τεχνολογίας και 4) να προβληματίζονται για τον αντίκτυπο των εφαρμογών αυτών στην κοινωνία.

Τον Αύγουστο του 1993 τέθηκε σε εφαρμογή μια καινοτομία που ονομάστηκε “Basvorming Act”. Όλοι οι μαθητές από 12-15 ετών παρακολουθούσαν τρεις ενότητες με διαφορετικά αντικείμενα σχετιζόμενα με την τεχνολογία:

1. Τεχνολογία και κοινωνία:
 - ο η τεχνολογία στην καθημερινή ζωή,
 - ο βιομηχανία,
 - ο επαγγελματικός τομέας και
 - ο περιβάλλον.
2. Χρήση των προϊόντων της τεχνολογίας:
 - ο αρχές μηχανικής,
 - ο τεχνικά συστήματα,
 - ο τεχνικές ελέγχου και
 - ο χρησιμοποίηση των τεχνολογικών προϊόντων.
3. Παραγωγή λειτουργικών προϊόντων επεξεργασίας:
 - ο εισαγωγικές ενέργειες,
 - ο σχεδιασμός: σχεδίαση και «ανάγνωση» τεχνικών σχεδίων,
 - ο υλικά επεξεργασίας και
 - ο επιθεώρηση προϊόντων επεξεργασίας.

Η προσπάθεια ένταξης των Ν.Τ. στα σχολεία της Ολλανδίας συνάντησε πολλά προβλήματα όπως η αδυναμία σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, οι επιπλέον

ώρες που απαιτούνταν για τη διδασκαλία του μαθήματος, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, κ.ά..

Λουξεμβούργο: Η εισαγωγή των Ν.Τ. στην εκπαίδευση του Λουξεμβούργου πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1986 και αφορούσε τους μαθητές της 9ης και 10ης τάξης. Το μάθημα της Πληροφορικής δεν προβλεπόταν για τις μικρότερες τάξεις, ενώ για τις μεγαλύτερες, το μάθημα ήταν υποχρεωτικό σε ορισμένες κατευθύνσεις και επιλεγόμενο για άλλες.

Βέλγιο: Στο φλαμανδόφωνο Βέλγιο, το Σεπτέμβριο του 1981, εισήχθη σε όλα τα δημόσια Λύκεια το επιλεγόμενο μάθημα «Η Επιστήμη των Η/Υ και ο προγραμματισμός τους», ενώ στο γαλλόφωνο τμήμα του Βελγίου στα γυμνάσια υπάρχουν εισαγωγικά μαθήματα Πληροφορικής. Σήμερα, τα περισσότερα σχολεία του Βελγίου είναι συνδεδεμένα με το Internet, καθώς ο ημικρατικός τηλεπικοινωνιακός φορέας Belgacom προσφέρει σε πολύ χαμηλή τιμή τη σύνδεση, ενώ η εταιρεία Telenet, παρέχει σε αρκετά σχολεία καλωδιακές υπηρεσίες υψηλής τεχνολογίας .

Ιταλία: Η ιταλική εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με το θέμα των Ν.Τ., επικεντρώθηκε στο Λύκειο, κυρίως στην τεχνική κατεύθυνση και λιγότερο στο Γυμνάσιο. Η προοπτική αυτή επηρέασε γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα της Ιταλίας και προκάλεσε την ανάγκη για μια ευρεία εκπαιδευτική αναμόρφωση, με σκοπό την αξιοποίηση των εφαρμογών των Η/Υ. Από τον Απρίλιο του 1997, έχει τεθεί σε εφαρμογή ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που παρέχει σε 15.000 περίπου σχολεία τον κατάλληλο εξοπλισμό πολυμέσων και Πληροφορικής. Σύμφωνα όμως με στοιχεία που προέρχονται από ορισμένα στελέχη της ιταλικής εκπαίδευσης, καταγράφονται αρκετά προβλήματα και καθυστερήσεις, ενώ παρατηρείται έλλειψη συντονισμού της όλης προσπάθειας.

Δανία: Στη Δανία, το μάθημα που αφορούσε την Πληροφορική και τους Η/Υ, προσφερόταν αρχικά ως επιλεγόμενο για την 8η και 10η τάξη του δανικού Γυμνασίου, ενώ από το σχολικό έτος 1984-85, ενσωματώθηκε στο Α.Π. του Γυμνασίου, ένας κύκλος μαθημάτων σχετικών με την Επιστήμη της Πληροφορικής και τις εφαρμογές των Η./Υ. Από το 1994, έχει θεσπιστεί το πρόγραμμα “Sektor Net”, που αποβλέπει στην ανάπτυξη της δικτύωσης των σχολείων μεταξύ τους. Μάλιστα, έχει υπολογιστεί ότι μέχρι το 2000, η χρηματοδότηση του προγράμματος αυτού έφτασε τα 67.000.000 €. Σημαντικό ρόλο στην ένταξη των Ν.Τ. στη δανική εκπαίδευση, φαίνεται να διαδραματίζουν οι ειδικοί Συντονιστές Πληροφορικής, κάτι αντίστοιχο με τους υπεύθυνους ΠΛΗΝΕΤ στην Ελλάδα .

Σουηδία: Στη Σουηδία θεσπίστηκε το 1998, η πρωτοβουλία “Tools for Learning”, με βασικό στόχο τη γενίκευση της χρήσης των Η/Υ στα σχολεία. Σ’ αυτό συνέβαλε και το γεγονός ότι ο τηλεπικοινωνιακός οργανισμός Telia, με κρατική χρηματοδότηση, προσφέρει σε όλα τα σχολεία σύνδεση με το Internet σε πολύ συμφέρουσες τιμές. Ιδιαίτερη σημασία, φαίνεται να δίνει η κυβέρνηση της Σουηδίας στην επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, σε θέματα Ν.Τ..

Φινλανδία: Η Φινλανδία αποτελεί την ευρωπαϊκή εκείνη χώρα που έχει κάνει, ίσως, τα μεγαλύτερα βήματα στο θέμα της ένταξης των Ν.Τ. στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά, αξίζει να αναφερθεί ότι το 2000, ο αριθμός των μαθητών ανά υπολογιστή ήταν έξι (6), ενώ το ποσοστό των σχολείων που ήταν συνδεδεμένα με το Internet άγγιζε το 100%. Ωστόσο, σημαντικά βήματα έχουν γίνει και στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Κάθε εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να αποκτήσει το πιστοποιητικό επιμόρφωσης στη χρήση των Η/Υ (License to Run a Computer), ενώ αν το επιθυμεί, μπορεί να αποκτήσει το επαγγελματικό πιστοποιητικό βασικής κατάρτισης, Πιστοποιητικό Χρήσης Υπολογιστή (Basic ICT skills). Σε όλους τους εκπαιδευτικούς που έχουν αυτό το επαγγελματικό πιστοποιητικό, το κράτος της Φινλανδίας παρέχει δωρεάν ειδικά προγράμματα Η/Υ, τα οποία προμηθεύεται από τα Παιδαγωγικά Τμήματα των πανεπιστημίων της χώρας. Παρόλη την ανάπτυξη και πρόοδο της Φινλανδίας στο χώρο των Ν.Τ., τα αποτελέσματα της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε στα τέλη του 1998, κατέγραψαν – γεγονός που εγείρει μια σειρά από προβληματισμούς - σημαντικές ανεπάρκειες σε θέματα εξοπλισμού, υποστήριξης των εκπαιδευτικών, ποιότητας του λογισμικού και ερευνητικών προγραμμάτων.

2.1 ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΩΝ ΧΩΡΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ - ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της διεθνούς ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ αλλά και από το ευρύτερο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, σχετικά με την ένταξη / ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ορισμένοι από τους στόχους των χωρών της Ε.Ε., που γίνονται προσπάθειες να υλοποιηθούν άμεσα, είναι οι παρακάτω:

Διαθεματική ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στο Α.Π.: Όλες οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν ήδη εντάξει στο Α.Π. την Πληροφορική, ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Σε πολλές περιπτώσεις (Αγγλία, Φινλανδία, Ολλανδία) γίνονται προσπάθειες για τη διαθεματική αξιοποίηση της Πληροφορικής, στα πλαίσια όλων των σχολικών μαθημάτων.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Επεκτείνεται διαρκώς το μοντέλο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα Ν.Τ. (Αγγλία, Ολλανδία, Σουηδία) με σκοπό την κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκουν. Επίσης, με πρωτοβουλία κρατικών και ιδιωτικών φορέων παρέχονται οικονομικά συμφέρουσες ή και δωρεάν ψηφιακές υπηρεσίες στους εκπαιδευτικούς όπως, σύνδεση στο Internet, εκπαιδευτικό λογισμικό κ.ά..

Συνεργασία με τοπικούς φορείς: Διευρύνεται η συνεργασία των σχολικών μονάδων με τοπικούς φορείς (αυτοδιοίκηση, ιδιωτικές επιχειρήσεις, κ.ά.), με σκοπό τη χρηματοδότηση ή τη διευκόλυνση σε θέματα που άπτονται των Ν.Τ. και της εκπαιδευτικής τους αξιοποίησης (Δανία, Αγγλία).

Συνεργασία με ημικρατικούς - ιδιωτικούς φορείς: Προωθείται η συνεργασία των σχολικών μονάδων με ημικρατικούς και ιδιωτικούς φορείς, με σκοπό τη χρηματοδότηση για την προμήθεια τεχνολογικού εξοπλισμού και λογισμικού, τη σύνδεση στο Internet, την παροχή ψηφιακών καλωδιακών υπηρεσιών κ.ά. (Γερμανία - Deutsche Telekom, America Online – Europe, Βέλγιο – Belgacom, Telenet).

Δικτύωση σχολικών μονάδων: Ολοκληρώνονται οι προσπάθειες για πρόσβαση των σχολικών μονάδων στο Internet (Φινλανδία 100%, Γαλλία 80%), ενώ επεκτείνεται η δικτύωση των σχολικών μονάδων μεταξύ τους, με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών και την από κοινού συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα (projects).

Πιστοποίηση γνώσεων: Εδραιώνεται η ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις Ν.Τ., η οποία θα συνοδεύεται από τη σχετική πιστοποίηση (Φινλανδία - License to Run a Computer - Basic ICT skills). Η πιστοποίηση αυτή συνήθως συνοδεύεται από μια σειρά διευκολύνσεων προς τους εκπαιδευτικούς, όπως η δωρεάν χορήγηση λογισμικού, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κ.ά..

Αναμόρφωση της αρχιτεκτονικής των σχολικών μονάδων: Το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολικών μονάδων που λειτουργούν σήμερα, δεν έχουν τις κατάλληλες προδιαγραφές για την εγκατάσταση και λειτουργία τεχνολογικού εξοπλισμού (τοπικό δίκτυο, πρόσβαση στο Internet σε κάθε σχολική τάξη, ψηφιακές καλωδιακές υπηρεσίες, κ.ά.). Οι σύγχρονες σχολικές μονάδες θα πρέπει να παρέχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στις Ν.Τ. εύκολα και γρήγορα, όχι μόνο στα στενά πλαίσια του σχολικού εργαστηρίου αλλά και σε χώρους κοινής και καθημερινής χρήσης από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (εσωτερικοί χώροι σχολικών μονάδων, γραφεία εκπαιδευτικών, κ.ά.).

3. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ Α.Π. ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΙ ΑΓΓΛΙΑΣ

Η συγκριτική προσέγγιση του Α.Π. δύο ευρωπαϊκών χωρών – όπως η Ελλάδα και η Αγγλία - με ιδιαίτερα έντονες πολιτισμικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές και άλλες διαφορές, δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Η άρτια γνώση της δομής και του περιεχομένου των Α.Π., η διεξοδική ανάλυση του εκπαιδευτικού συγκείμενου, μέσα στο οποίο αυτό αναπτύσσεται και λειτουργεί αλλά και οι πρόσφατες – κάθε φορά - (προ)θέσεις της Ε.Ε., σχετικά με το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται το Α.Π., αποτελούν ορισμένους μόνο από τους βασικούς παράγοντες που διασφαλίζουν την εγκυρότητα της σύγκρισης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι, λαμβάνοντας υπόψη την απουσία ικανού αριθμού σχετικών μελετών, οι οποίες θα στήριζαν μεθοδολογικά και ερμηνευτικά το όλο εγχείρημα, η προσέγγιση και σύγκριση των Α.Π. της Πληροφορικής πραγματοποιείται σε μια «πιλοτική» βάση, με ανιχνευτικό

χαρακτήρα. Για το λόγο αυτό, επιλέχθηκε η συγκριτική «ματιά» να εστιαστεί μόνο στα δομικά ή εξωτερικά χαρακτηριστικά των Α.Π..

Δομικά χαρακτηριστικά του Α.Π. της Πληροφορικής	Ελλάδα	Αγγλία
Γενικός σκοπός του γνωστικού αντικειμένου	Αναφέρεται στην κατάκτηση βασικών γνώσεων, στην απόκτηση πρακτικής εμπειρίας και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης από τους μαθητές αναφορικά στις υπολογιστικές τεχνολογίες	Αναφέρεται στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη κριτικών ικανοτήτων και σκέψης από τους μαθητές αναφορικά στην Επιστήμη των Υπολογιστών και τις Νέες Τεχνολογίες
Βασικές γνωστικές ενότητες	Τρεις (3) ενότητες για κάθε τάξη	7 ενότητες για το 7 έτος σπουδών 5 ενότητες για το 8 έτος σπουδών 3 ενότητες για το 9 έτος σπουδών
Γενικός σκοπός κάθε γνωστικής ενότητας	Αφορά το σύνολο των μαθητών	Αφορά τρεις (3) κατηγορίες μαθητών: 1) Αυτούς που θα έχουν την αναμενόμενη απόδοση, 2) Αυτούς που θα έχουν μικρότερη απόδοση, 3) Αυτούς που θα έχουν μεγαλύτερη από την αναμενόμενη απόδοση.
Επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι	Συνδέονται άμεσα με το περιεχόμενο	Συνδέονται άμεσα με τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες
Περιεχόμενο (περίγραμμα διδασκτέας ύλης)	Οργανώνεται με βάση θεματικές ενότητες	Οργανώνεται με βάση προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες
Προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες	Αναφέρονται κυρίως σε εποπτική παρουσίαση του	Είναι με τη μορφή σχεδίου εργασίας (scheme of work). Προάγουν τη συνεργατική /

	περιεχομένου από τον εκπαιδευτικό και εξάσκηση των μαθητών στον Η/Υ. Για κάθε τάξη υπάρχει μια γνωστική ενότητα που προάγει την πρωτοβουλία των μαθητών και τη διερευνητική μάθηση	διερευνητική μάθηση καθώς και τη δραστηριοποίηση των μαθητών έξω από τα πλαίσια της σχολικής τάξης και μονάδας
Αξιολογικές προτάσεις για την αποτίμηση της διδασκαλίας	Περιλαμβάνονται στο βιβλίο του καθηγητή και προάγουν την αξιολόγηση μέσω προφορικών και γραπτών τεστ καθώς και προσωπικών εργασιών που αναπτύσσουν οι μαθητές	Περιλαμβάνονται στο βιβλίο του καθηγητή και προάγουν την αυτοαξιολόγηση των μαθητών και τη χρήση ηλεκτρονικών portfolios
Σύνδεση με άλλες ενότητες	-----	Αναφέρονται οι ενότητες του παρόντος ή προηγούμενων Key stages, οι οποίες συνδέονται έμμεσα ή άμεσα με την κάθε γνωστική ενότητα
Προαπαιτούμενες γνώσεις	-----	Προσδιορίζονται οι απαραίτητες προαπαιτούμενες γνώσεις που οφείλουν να έχουν οι μαθητές για την απρόσκοπτη γνωστική επεξεργασία της ενότητας
Προεκτάσεις – Εμπλουτισμός της γνωστικής ενότητας	-----	Προτείνονται επιπλέον εξωσχολικές δραστηριότητες που συνδέονται με την κάθε γνωστική ενότητα
Σχετικό λεξιλόγιο	-----	Αναφέρεται η ορολογία που οφείλει να χρησιμοποιεί με ευχέρεια ο μαθητής μετά τη διδακτική παρέμβαση
Πηγές	-----	Προτείνονται εναλλακτικές πηγές πληροφόρησης

Πίνακας 1. Συγκριτική προσέγγιση των δομικών χαρακτηριστικών του Α.Π. της Πληροφορικής στην Ελλάδα και την Αγγλία

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, η βασική δομή των Α.Π. της Πληροφορικής στην Ελλάδα και την Αγγλία δε διαφοροποιείται έντονα. Σε επίπεδο δομής, η κυριότερη διαφοροποίηση παρατηρείται στο Α.Π. της Αγγλίας, το οποίο περιλαμβάνει επιπλέον τις εξής ενότητες:

- ☐ σύνδεση με άλλες ενότητες,
- ☐ προαπαιτούμενες γνώσεις,
- ☐ προεκτάσεις – εμπλουτισμός της γνωστικής ενότητας,
- ☐ σχετικό λεξιλόγιο,
- ☐ πηγές.

Σε επίπεδο περιεχομένου υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις αλλά και ομοιότητες μεταξύ των δύο Α.Π. Πιο συγκεκριμένα: Ο γενικός σκοπός του γνωστικού αντικείμενου και στις δύο περιπτώσεις ταυτίζεται με την πρόθεση της πολιτείας να κατακτήσουν οι μαθητές βασικές γνώσεις και δεξιότητες, σχετικά με τις Ν.Τ.. Ωστόσο, οι βασικές γνωστικές ενότητες, στις οποίες διακρίνεται το κάθε Α.Π., διαφέρουν τόσο σε αριθμό (3 ενότητες για κάθε τάξη στην Ελλάδα και 7, 5, 3 ενότητες αντίστοιχα για τις τρεις τάξεις του Key stage 3 στην Αγγλία), όσο και σε περιεχόμενο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο γενικός σκοπός κάθε γνωστικής ενότητας, ο οποίος στην περίπτωση της Ελλάδας αναφέρεται στο σύνολο των μαθητών, ενώ στην περίπτωση της Αγγλίας αναφέρεται σε τρεις κατηγορίες μαθητών: σε εκείνους που θα έχουν την αναμενόμενη επίδοση, σε εκείνους που θα έχουν μεγαλύτερη από την αναμενόμενη επίδοση και σε εκείνους που θα έχουν μικρότερη. Οι επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι, ένα από τα πιο ουσιαστικά δομικά χαρακτηριστικά του Α.Π., στην περίπτωση της Ελλάδας αναφέρονται στο περιεχόμενο του μαθήματος (διδασκτέα ύλη), ενώ στην περίπτωση της Αγγλίας συνδέονται άμεσα με τις εναλλακτικές προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η επαφή των μαθητών με τις Ν.Τ.. Το γεγονός αυτό διαφοροποιεί ουσιαστικά την «ποιότητα» των επιμέρους στόχων αλλά και τη μορφή που λαμβάνουν οι προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες κατέχουν κεντρική θέση στο Α.Π. της Αγγλίας, προάγοντας κυρίως τη συνεργατική / διερευνητική μάθηση. Αντίθετα, οι δραστηριότητες που προτείνονται στο Α.Π. της Ελλάδας αναφέρονται, κατά πρώτο λόγο, στην εποπτική παρουσίαση του περιεχομένου και στην εκτέλεση πρακτικών ασκήσεων, ενώ κατά δεύτερο λόγο, προάγουν τη διερευνητική / ανακαλυπτική μάθηση και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Και στις δύο περιπτώσεις των Α.Π. της Πληροφορικής, οι αξιολογικές προτάσεις για την αποτίμηση της διδασκαλίας βρίσκονται στο βιβλίο του καθηγητή. Η βασική

διαφοροποίησή τους είναι ποιοτική, καθώς στην περίπτωση της Ελλάδας προβλέπεται η αξιολόγηση των μαθητών μέσω γραπτών διαγωνισμάτων, προφορικών τεστ ή προσωπικών εργασιών, ενώ στην περίπτωση της Αγγλίας προτείνεται η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης των μαθητών και της τήρησης ηλεκτρονικών portfolios.

3.1 Η ΕΡΕΥΝΑ

Σε μια πρώτη προσπάθεια «εσωτερικής» σύγκρισης των Α.Π. της Πληροφορικής της Ελλάδας και της Αγγλίας, επιλέχτηκε η περίπτωση των εκπαιδευτικών σκοπών των επιμέρους γνωστικών ενοτήτων που περιέχονται στα Α.Π.. Η σημασία και η λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων έχει υπογραμμισθεί από πολλούς μελετητές. Ο E. Eisner (1994), χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς στόχους, ως τη σημαντικότερη πτυχή κατά το σχεδιασμό ενός Α.Π., ο C. Marsh (1997), αναδεικνύει το ρόλο τους γιατί συνοψίζουν και συγκεκριμενοποιούν τα εκπαιδευτικά ιδεώδη, ενώ ο Γ. Φλουρής (2000), τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες ανάγκες της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης και αποτελούν την έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας.

Η συγκεκριμένη έρευνα εντοπίζεται στη συγκριτική προσέγγιση των Α.Π. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι τάξεις στις οποίες αναφέρεται η μελέτη είναι η Α', Β' & Γ' τάξη του ελληνικού Γυμνασίου και το επίπεδο Key stage 3 για την περίπτωση της Αγγλίας, που περιλαμβάνει το 7^ο, 8^ο & 9^ο έτος σπουδών. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε ήταν η Ανάλυση Περιεχομένου των Α.Π. της Πληροφορικής της Αγγλίας και της Ελλάδας και ως μονάδα μέτρησης χρησιμοποιήθηκε η παράγραφος (Holsti, 1969, Βάμβουκας 1993). Τονίζεται ότι στη συγκεκριμένη έρευνα ο κάθε σκοπός των επιμέρους γνωστικών ενοτήτων θεωρείται ως μία παράγραφος. Ως σύστημα κατηγοριών ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η ταξινόμια διδακτικών στόχων του R. Gagne, προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σκοπών (Φλουρής, 2000). Η επιλογή της ταξινόμιας του Gagne έγινε γιατί αφ ενός, εξυπηρετεί απόλυτα τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και αφ ετέρου, γιατί θεωρήθηκε μεθοδολογικά επισφαλής η συγκρότηση ανεξάρτητου συστήματος κατηγοριών σε μια έρευνα που διανύει τα πρώτα της στάδια. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση περιεχομένου και η ιεράρχηση των ειδών μάθησης που προάγονται μέσω του Α.Π. παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

	Είδη μάθησης που προάγονται μέσω του Α.Π. της Πληροφορικής	
A/A	Ελλάδα	Αγγλία
1	Κινητική δεξιότητα	Κινητική δεξιότητα
2	Πληροφορίες – Γνώσεις	Γνωστική στρατηγική
3	Γνωστική στρατηγική	- Σύνθεση κανόνων

	Στάσεις – Διάκριση	(επίλυση προβλήματος)	Πίνακ
4	Διαμόρφωση συγκεκριμένης έννοιας	Διάκριση	ας 2.
5	Σύνθεση κανόνων (επίλυση προβλήματος)	Διαμόρφωση κανόνων – Στάσεις (αξίες)	Ιεράρ
6	Ορισμός ή κατάταξη εννοιών – Διαμόρφωση κανόνων	Διαμόρφωση συγκεκριμένης έννοιας – Ορισμός ή κατάταξη εννοιών – Πληροφορίες ή Γνώσεις	χηση των εκπαι δευτικ

ών σκοπών των επιμέρους γνωστικών ενοτήτων στο Α.Π. της Πληροφορικής της Ελλάδας και της Αγγλίας

Από την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι επιμέρους σκοποί του μαθήματος της Πληροφορικής και στις δύο χώρες επικεντρώνονται τόσο στην πρακτική εξάσκηση και κατάρτιση των μαθητών στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, όσο και στην καλλιέργεια και ανάπτυξη των νοητικών δεξιοτήτων και των γνωστικών στρατηγικών τους.

Ειδικότερα, όπως προκύπτει από την έρευνα, η ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, σχετικά με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, αποτελεί βασική και ταυτόχρονα κοινή προτεραιότητα για τους σχεδιαστές των Α.Π. της Πληροφορικής των δύο χωρών.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η κατηγορία πληροφορίες – γνώσεις δεσπόζει στη δεύτερη θέση της ιεραρχίας των εκπαιδευτικών σκοπών και ακολουθούν οι κατηγορίες γνωστική στρατηγική, στάσεις (αξίες) και διάκριση. Στην τέταρτη θέση της ιεραρχίας κατατάσσεται η κατηγορία διαμόρφωση συγκεκριμένης έννοιας, ακολουθεί η σύνθεση κανόνων (επίλυση προβλήματος) και στην τελευταία θέση βρίσκονται η κατηγορίες ορισμός ή κατάταξη εννοιών και διαμόρφωση κανόνων.

Στην περίπτωση της Αγγλίας, φαίνεται να προάγεται περισσότερο η ανάπτυξη της γνωστικής στρατηγικής των μαθητών μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος, μιας και η κατηγορία αυτή βρίσκεται στη δεύτερη θέση της ιεραρχίας. Ακολουθεί η σύνθεση κανόνων (επίλυση προβλήματος) και στην τέταρτη θέση βρίσκεται η κατηγορία διάκριση. Στην προτελευταία θέση της ιεραρχίας των εκπαιδευτικών σκοπών βρίσκονται οι κατηγορίες διαμόρφωση κανόνων και στάσεις (αξίες), ενώ στην τελευταία θέση κατατάσσονται η διαμόρφωση συγκεκριμένης έννοιας, ο ορισμός ή κατάταξη εννοιών και η κατηγορία πληροφορίες – γνώσεις.

Η ιεράρχηση των δυνατοτήτων μάθησης, έτσι όπως αυτές προωθούνται μέσω του Α.Π. της Πληροφορικής, επιτρέπει πολλαπλές και πολυεπίπεδες ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Ωστόσο, η απουσία προγενέστερων ερευνών, εντοπισμένων στη συγκριτική προσέγγιση των Α.Π της Πληροφορικής Ελλάδας και Αγγλίας αλλά και η περιορισμένη έκταση της παρούσας έρευνας (ανάλυση περιεχομένου μόνο επί των

εκπαιδευτικών σκοπών των Α.Π.), δυσχεραίνει αρκετά την ερμηνευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν τα εξής:

Αναφορικά στην ιεράρχηση των εκπαιδευτικών σκοπών στο Α.Π. της Αγγλίας θα μπορούσε να αναφερθεί ότι αυτή αντικατοπτρίζει τη συνολικότερη φιλοσοφία που χαρακτηρίζει το National Curriculum της χώρας. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού φαίνεται να «διαπερνά» τις περισσότερες πτυχές του σχολικού προγράμματος της Αγγλίας, ενώ είναι σαφής η πρόθεση για την ύπαρξη ισορροπίας ανάμεσα στο γνωστικό και το συναισθηματικό τομέα. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί, ενδεχομένως, το ότι στις ανώτερες θέσεις της ιεραρχίας των στόχων βρίσκονται «είδη μάθησης» που απαιτούν κριτική σκέψη και συνείδηση, συνεργασία μεταξύ των μαθητών, δημιουργική φαντασία και ικανότητες επιλογής και απόρριψης (<http://www.nc.uk.net>).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η ιεράρχηση των εκπαιδευτικών σκοπών του μαθήματος της Πληροφορικής ανταποκρίνεται σε γενικές γραμμές στις απαιτήσεις του μαθήματος και της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας. Ωστόσο φαίνεται πως η πολιτεία «διστάζει» να θέσει το μαθητή στο επίκεντρο της διαδικασίας «κατασκευής» της γνώσης. Το γεγονός ότι η κατηγορία Πληροφορίες – Γνώσεις βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας των εκπαιδευτικών σκοπών υποδηλώνει, ίσως, τη δυσκολία απαγκίστρωσης της πολιτείας (άρα και των εμπνευστών και σχεδιαστών του Α.Π.) από τη γνωσιοκεντρική διάσταση της μάθησης. Άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω είναι το γεγονός ότι σε ένα πολυδιάστατο γνωστικό αντικείμενο, όπως η Πληροφορική, παρατηρούνται εκπαιδευτικά φαινόμενα όπως, η μετάδοση γνώσεων, η αποστήθιση πληροφοριών και η εκτέλεση περιορισμένων πρακτικών εφαρμογών, αδρανοποιώντας κατ' αυτό τον τρόπο τα πολλαπλά εκπαιδευτικά – γνωστικά πλεονεκτήματα της Πληροφορικής και των εφαρμογών της.

4. ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως προκύπτει από τη συγκριτική προσέγγιση των δομικών χαρακτηριστικών των Α.Π. της Πληροφορικής, στην περίπτωση της Αγγλίας, τα είδη μάθησης που προωθούνται μέσω του Α.Π. της Πληροφορικής διατάσσονται ιεραρχικά από το “γενικό” στο “ειδικό”, ενώ στην περίπτωση της Ελλάδας φαίνεται πως γίνεται μια προσπάθεια να τηρηθούν οι ισορροπίες, καθώς οι “γενικές” και “ειδικές” δυνατότητες μάθησης ιεραρχούνται διαδοχικά. Πρωταρχικό μέλημα και των δύο χωρών είναι η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, αναφορικά στο χειρισμό των Ν.Τ. και ιδιαίτερα των Η/Υ. Μέσω του Α.Π. της Πληροφορικής στην Αγγλία, προωθείται περισσότερο η καλλιέργεια γνωστικών στρατηγικών και οι τεχνικές θέσης και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων από τους μαθητές με τη βοήθεια των Ν.Τ., ενώ στην περίπτωση της Ελλάδας, οι προθέσεις της πολιτείας επικεντρώνονται στον Πληροφοριακό – Γνωστικό τομέα, μέσω της αποσαφήνισης και εκμάθησης συγκεκριμένων εννοιών και όρων της Υπολογιστικής Τεχνολογίας, αλλά και στην ανάπτυξη των νοητικών και

συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η βασική διαφορά που προκύπτει στην ιεράρχηση των ειδών μάθησης οφείλεται, ενδεχομένως, στη διαφορετικότητα του εκπαιδευτικού συγκείμενου, μέσα στο οποίο σχεδιάζεται, αναπτύσσεται και εφαρμόζεται το Α.Π. της Πληροφορικής. Ένας επιπλέον διαφοροποιητικός παράγοντας είναι πιθανόν η γενικότερη «φιλοσοφία» και κουλτούρα των δύο λαών (και κατ' επέκταση των σχεδιαστών των Α.Π.) σε θέματα τεχνολογίας και Πληροφορικής.

Με βάση τα μέχρι τώρα στοιχεία προκύπτει ως συμπέρασμα ότι το σύνολο των ευρωπαϊκών χωρών ενέταξε τις Ν.Τ. στην εκπαίδευση ακολουθώντας τις αρχές της τεχνοκρατικής προσέγγισης, ενώ γίνονται σοβαρές προσπάθειες για υιοθέτηση της πραγματολογικής προσέγγισης. Παράγοντες όπως, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η βελτίωση της αρχιτεκτονικής των σχολικών μονάδων και η συνεργασία με τοπικούς, ιδιωτικούς και κρατικούς φορείς, αναδεικνύονται ιδιαίτερα σημαντικοί στην προσπάθεια ενσωμάτωσης των Νέων Τεχνολογιών στην «οικολογία του σχολείου».

Ωστόσο, εντείνεται διαρκώς ο προβληματισμός, σχετικά με την αποτελεσματικότητα των Ν.Τ. στη διαδικασία «κατασκευής» και διαπραγμάτευσης της γνώσης από τους μαθητές, καθώς αρκετές από τις «τεχνο-καινοτομίες» προηγούνται της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας. Επιπλέον, ο ταχύτατος ρυθμός προόδου της τεχνολογίας και της Επιστήμης των Υπολογιστών δεν επιτρέπει τη νηφάλια και εξαντλητική αξιολόγηση των προτεινόμενων τεχνολογικών «λύσεων» στο χώρο της εκπαίδευσης.

Και το ερώτημα που εγείρεται είναι: «Μήπως το πρόβλημα δεν είναι τελικά ούτε τεχνολογικό, ούτε επιστημονικό αλλά πολιτικό;» (Μ. Ανδρόνικος, 1994).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bourdieu P. (1998)., Έκθεση του Κολεγίου της Γαλλίας: προτάσεις για την εκπαίδευση του μέλλοντος, στο Σύγχρονα Θέματα, τεύχος 66, Ιανουάριος – Μάρτιος, Αθήνα.
- Eisner E. (1994)., The educational imagination: on the design and evaluation of school programs, New York, MacMillan College Publishing Company.
- Flouris G. (2001)., The uses of technology in teacher training (υπό έκδοση), εισήγηση που παρουσιάστηκε στα πλαίσια Διεθνούς Συνεδρίου που διοργανώθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Νεότητας των Αραβικών Εμιράτων με θέμα: «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και Ενωμένα Αραβικά Εμιράτα: ανάπτυξη της εκπαίδευσης μέσω της χρήσης των Νέων Τεχνολογιών», Dubai, May 2001.
- Holsti R. (1969)., Content analysis for the social sciences and humanities, London, Addison Publications.

Hooper S. – Rieber L. (1999)., Teaching, instruction and technology, in Ornstein A. – Behar Horenstein L. (edit)., Contemporary issues in curriculum, Boston, Allyn & Bacon.

<http://www.nc.uk.net>

Marsh C. (1997)., Perspectives: Key concepts for understanding curriculum, London, Falmer Press.

McNabb L. (1999)., Technology connections for school improvement: teacher's guide, North Central Regional Educational Laboratory.

Raizen S. – Sellwood P. – Todd R. – Vickers M. (1995)., Technology education in the classroom: understanding the designed world, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Thompson N. (1991)., Computers, curriculum and the learning environment, in Computers & Education, vol. 16, no. 1, pp. 1-5.

Weering van B. – Plomp T. (1991)., Information literacy in secondary education in the Netherlands: the new curriculum, in Computers & Education, vol. 16, no. 1.

Ανδρόνικος Μ. (1994)., Ελληνική κιβωτός, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.

Ανθουλιάς Τ. (1989)., Πληροφορική και εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Βάμβουκας Μ. (1993)., Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης.

Γεωργακάκος Σ. (1996)., Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκριτική ερευνητική προσέγγιση σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, στα πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με τίτλο: Η εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.121-132.

Δεμερτζής Ν. (1996)., Ο Λόγος του εθνικισμού. Αμφίσημο σημασιολογικό πεδίο και σύγχρονες τάσεις, Αθήνα, εκδ. Αφοί Σάκκουλα.

Δερτούζος Μ. (1998)., Τι μέλλει γενέσθαι, Αθήνα, εκδ. «Νέα Σύνορα» Α.Α. Λιβάνη.

Δερτούζος Μ. (2001)., Η ανολοκλήρωτη επανάσταση, Αθήνα, εκδ. «Νέα Σύνορα» Α.Α. Λιβάνη.

Διαμαντάκη Κ. – Ντάβου Μ. – Πανούσης Γ. (2001)., Νέες τεχνολογίες και

- παλαιοί φόβοι στο σχολικό σύστημα, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Δουκίδης Γ. – Αγγελής Α. (1999)., Μια ολοκληρωμένη στρατηγική για την Πληροφορική στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο Μαθηματική Επιθεώρηση, Αθήνα, τ. 52, Δεκέμβριος.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1993)., Πράσινη Βίβλος για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης, Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995)., Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής., «Διδασκαλία και μάθηση – Προς μια κοινωνία της γνώσης», Βρυξέλλες, 25/11/1995.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996)., Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής., «Διδασκαλία και μάθηση – Προς μια κοινωνία της γνώσης», στο Νέα Παιδεία, τεύχος 80, Φθινόπωρο, Αθήνα.
- Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη (2001)., Νέες τεχνολογίες της πληροφορίας στη σχολική εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Ί.Μ.Λ..
- Κουμπούρη Ε. – Παπαχρήστος Κ. (2000)., Η ελληνική και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στην εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, πρακτικά Β' πανελλήνιου συνεδρίου με θέμα: Οι Νέες Τεχνολογίες για την κοινωνία και τον πολιτισμό, Αθήνα.
- Παππάς Γ. (1989)., Η Πληροφορική στο σχολείο: υλικό, λογισμικό, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Αθήνα, εκδ. ιδίου.
- Σολομωνίδου Χ. (1999)., Εκπαιδευτική τεχνολογία: μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000)., Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αθήνα.
- ΦΕΚ 368/τ'. Β'/13/04/1999
- Φλουρής Γ. (2000)., Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης.
- Φλουρής Γ. (2000)., Η αρχιτεκτονική της μάθησης και της διδασκαλίας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης.

**ΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΥΣΤΕΡΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η
ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΧΕΙΡΑΓΩΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΗΣ ΜΕΤΑΛΛΑΓΗΣ ΤΟΥ**

Δημήτρης ΜΑΤΘΑΙΟΥ

Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Όταν πριν ένα και πλέον χρόνο μου ζητήθηκε ο τίτλος της σημερινής εισήγησής μου, είχα την πρόθεση να μιλήσω για τον ιδεολογικό και θεσμικό μετασχηματισμό του Πανεπιστημίου στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Ήταν το θέμα που με απασχολούσε τότε, αλλά και σήμερα, ερευνητικά. Είχα κατά νου να αναλύσω τις επιδράσεις που έχουν στο χαρακτήρα και στη λειτουργία του Πανεπιστημίου οι πολύ σημαντικές αλλαγές που συμβαίνουν στο ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον του (Ματθαίου, 2001). Έκτοτε αυτή η διαρκής επίκληση των εν λόγω αλλαγών από τη μεριά κυβερνήσεων (Cowen, 2001, Becker, 2001) και διεθνών οργανισμών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994, 1996, 1997, Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1998, OECD, 1990, 1997, 2001) προκειμένου να αιτιολογηθούν συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές τους, έστρεψε τη μελέτη μου προς τις ατραπούς της πολιτικής επιχειρηματολογίας και των σχετικών επικοινωνιακών μεθοδεύσεων. Ισχυρίζομαι λοιπόν σήμερα ότι, ενώ οι αλλαγές στην εκπαίδευση γενικά και στο πανεπιστήμιο, με το οποίο ειδικότερα θα ασχοληθώ, υπαγορεύονται πράγματι από τις σημαντικές εξελίξεις στο περιβάλλον του, οι αλλαγές αυτές επιχειρείται να χειραγωγηθούν προς μια ορισμένη κατεύθυνση. Χρησιμοποιούνται προς τούτο συγκεκριμένες μεθοδεύσεις –ένα είδος επικοινωνιακής «δημιουργικής λογιστικής» για να δανειστώ έναν όρο του συρμού– που στο σύνολό τους αγνοούν, όταν δεν αντιστρατεύονται κιόλας, τόσο τη συσσωρευμένη πολιτική εμπειρία του παρελθόντος όσο και τις βασικές αρχές της συγκριτικής εκπαίδευσης.

Αφετηρία και θεμέλιο των μεθοδεύσεων αυτών αποτελεί η επιλογή ενός συγκεκριμένου τρόπου ανάγνωσης της πραγματικότητας ως αυτόχρημα μοναδικού και η εν συνεχεία ταύτισή του με την ίδια την πραγματικότητα¹. Θα πρέπει να υπογραμμίσω εδώ ότι μια τέτοια πρακτική είναι για τον ακαδημαϊκό χώρο ανοίκεια. Οι εναλλακτικές θεωρήσεις σ' αυτόν που στηρίζονται σε διαφορετικές εννοιολογικές οριοθετήσεις, παραδοχές και υποθέσεις, αποτελούν πολύτιμες προσεγγίσεις που μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε καλύτερα τον κόσμο μας και οδηγούν καθώς είναι φυσικό σε εναλλακτικές αναγνώσεις της πραγματικότητας. Το ποια απ' αυτές είναι η πιο έγκυρη και αξιόπιστη καθορίζεται από τους κανόνες της ερευνητικής μεθοδολογίας, δοκιμάζεται μέσα από τη συστηματική κριτική επεξεργασία τους και αποτιμάται με βάση την ερμηνευτική πληρότητά τους. Η όλη διαδικασία στον ακαδημαϊκό χώρο μοιάζει πολύ με το παιχνίδι της κατασκευής ενός γιγαντιαίου παζλ από απειράριθμες μικρές ψηφίδες, τα δεδομένα μας. Και καθώς εδώ, αντίθετα με το παιδικό παζλ, η τελική εικόνα μας είναι άγνωστη, κάθε κατασκευή που μοιάζει να διαθέτει μορφή, σχήμα και λογική συγκρότηση είναι κατ' αρχήν, και μόνο προσωρινά, αποδεκτή.

Αντίθετα, το ευρύ κοινό είναι πολύ δύσκολο να αντιληφθεί και πολύ περισσότερο να αποδεχτεί ότι υπάρχουν περισσότεροι του ενός τρόποι ανάγνωσης της πραγματικότητας και ότι ο καθένας απ' αυτούς οδηγεί σε μια διαφορετική και κατ' αρχήν αποδεκτή αποτύπωσή της. Για το μέσο άνθρωπο μία και μόνο αλήθεια μπορεί να υπάρχει τα πράγματα δεν μπορεί να είναι άλλοτε έτσι και άλλοτε αλλιώς, ανάλογα με το πώς τα θεωρούμε. Και είναι αυτή ακριβώς η έμφυτη ανθρώπινη τάση που επιτρέπει στον πολιτικό να επιλέγει κατά το δοκούν και να παρουσιάζει ως μοναδικά αληθινή μια από τις εναλλακτικές αναγνώσεις της πραγματικότητας, επικαλούμενος συχνά προς τούτο τη νομιμοποιητική συνηγορία του ακαδημαϊκού που συμμερίζεται τον ίδιο τρόπο ανάγνωσης.

Ας δούμε όμως τώρα πώς η αντίληψη περί της μιας και μοναδικά ορθής ανάγνωσης της πραγματικότητας χρησιμοποιείται στην προώθηση συγκεκριμένης πολιτικής για τα πανεπιστήμια. Μας λεν² ότι τα Πανεπιστήμια πρέπει να αλλάξουν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες, στα γενικότερα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα του περιβάλλοντός τους. Επικαλούνται την τεχνολογική έκρηξη με την ισχυρή μετασυσμική της ακολουθία την παγκοσμιοποίηση που αμφισβητεί την κυριαρχία του έθνους κράτους και την ικανότητά του να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του, την παγκοσμιοποίηση που αναπτύσσει παράλληλα τον πολιτισμικό υβριδισμό και τον αξιακό σχετικισμό την κοινωνία της γνώσης που επανεκτιμά καθιερωμένες γνωστικές παραδοχές, προσδίδει νέα χαρακτηριστικά στη γνώση και εισάγει εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης και αξιοποίησής της το μετασχηματισμό της παραγωγικής διαδικασίας που απαιτεί από τον εργαζόμενο νέες στάσεις, δεξιότητες, νοοτροπίες και συμπεριφορές. Ισχυρίζονται ότι οι αλλαγές αυτές είναι συγκεκριμένες, προσδιορίσιμες, πρωτόγνωρες, ραγδαίες, ριζοσπαστικές και κυρίως μη αναστρέψιμες, άρα και καταλυτικές για το μέλλον του Πανεπιστημίου.

Μια πρώτη παρατήρηση σ' αυτού του είδους την ανάγνωση της πραγματικότητας, που εμφανίζεται ως αδιαμφισβήτητη, αφορά το χαρακτήρα των αλλαγών. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι αυτές είναι πράγματι εκτεταμένες και σημαντικές. Μερικές μάλιστα είναι ορατές διά γυμνού οφθαλμού, ώστε το νυστέρι της ακαδημαϊκής ανάλυσης να θεωρείται για πολλούς περιττό. Η πραγματική όμως αποτίμηση της σημασίας τους συνολικά και κυρίως ο ακριβής προσδιορισμός του χαρακτήρα τους, όταν μάλιστα υποστηρίζεται ότι αυτές επιβάλλουν τον μετασχηματισμό του Πανεπιστημίου προς ορισμένη κατεύθυνση, οφείλει να συνεκτιμήσει τις ενστάσεις των εναλλακτικών αναγνώσεων, που είναι ήδη γνωστές από τη βιβλιογραφία. Ας δούμε μερικές απ' αυτές ενδεικτικά.

Κατ' αρχάς, ο ακριβής προσδιορισμός και η αναλυτική οριοθέτηση των αλλαγών –δε θα πρέπει να το ξεχνάμε– είναι υπόθεση ακαδημαϊκά συμβατική, υπό την έννοια ότι υπακούει στον εκάστοτε αναγνωστικό κώδικα πολιτικά δε υπακούει σε σκοπιμότητες και συχνά συνδέεται με διακήρυξη καλών προθέσεων μάλλον παρά με ορθολογικές εκτιμήσεις (Ματθαίου, 1997). Σε

πόσες άραγε περιπτώσεις η αγορά, ας πούμε, απέδειξε ότι πραγματικά γνωρίζει τι ακριβώς θέλει από τα Πανεπιστήμια, πέρα από τις συνήθειες γενικόλογες αναφορές της στην ανεπάρκειά τους, που εν πολλοίς υποκρύπτει την πρόθεσή της να μεταφέρει σ' αυτά δικές της ευθύνες για την αποτυχία του οικονομικού συστήματος καθώς και την επιθυμία της να τα εντάξει στη λειτουργία του;

Κατά δεύτερο λόγο καμιά από τις σημερινές αλλαγές δεν είναι καινοφανής (Ματθαίου, 2001). Τεχνολογικές εκρήξεις γνώρισε επανειλημμένως ο κόσμος και μάλιστα από τη βιομηχανική επανάσταση και εντεύθεν βρισκόμαστε ουσιαστικά μπροστά σε μια αλυσιδωτή αντίδραση νέων τεχνολογικών επινοήσεων. Και το ίδιο ισχύει για το διαρκή μετασχηματισμό της παραγωγικής διαδικασίας και για τη διεύρυνση των διεθνών οικονομικών δραστηριοτήτων. Από μian άλλη πλευρά, αν και πολλές από τις αλλαγές είναι πράγματι ραγδαίες, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αυτό δεν αφορά όλους τους τομείς και ότι οι ρυθμοί της αλλαγής δεν παραμένουν σταθεροί μέσα στο χρόνο. Για παράδειγμα, οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, μετά από μια εντυπωσιακή κούρσα ανάπτυξης, περνούν ήδη σε μια φάση «επώασης». Παράλληλα, οι αλλαγές αυτές δεν αφορούν όλον τον κόσμο στον ίδιο βαθμό. Αφορούν περισσότερο τον προηγμένο Βορρά από τον αναπτυσσόμενο Νότο τη Δύση παρά την Ευρωπαϊκή Ανατολή τις Αγγλοσαξονικές χώρες παρά τον υπόλοιπο κόσμο. Παρ' όλα αυτά, με την κυριαρχία της μόνης υπερδύναμης και στον τομέα της παραγωγής και κυρίως της διάχυσης της γνώσης εμφανίζεται ήδη έντονο το φαινόμενο να εκλαμβάνεται ως γενικευμένη τάση κάθε εξέλιξη και προοπτική που την αφορά.

Τέλος πολύ πιο δύσκολο είναι να τεκμηριωθεί ο ριζοσπαστικός και μη αναστρέψιμος χαρακτήρας των αλλαγών. Η πολυδιαφημισμένη παγκοσμιοποίηση, για παράδειγμα, δεν έχει μέχρι τώρα καταφέρει να εξαλείψει τον εθνικισμό και το θρησκευτικό φονταμενταλισμό, που αναζωπυρώθηκαν, ούτε να υποβαθμίσει ουσιαστικά το ρόλο του εθνικού κράτους, το οποίο παραμένει πόλος νομιμοποίησης υπερεθνικών μορφωμάτων και διεθνών οργανισμών (στο ίδιο). Τον τελευταίο μάλιστα καιρό σ' αυτό προσέφυγαν ορισμένοι από τους φωστήρες και πρωτιερείς του νεοφιλελευθερισμού για να καλύψουν τις ζημιές οικονομικών μεγαθηρίων, όπως η France Telecom και η Αμερικανική Boeing. Το ίδιο εύθραυστη αναδεικνύεται και η κυριαρχία της αγοράς μετά το ενεργειακό φιάσκο της Καλιφόρνια, τη δυσλειτουργία της British Rail και τις λογιστικές ακροβασίες εταιρικών μεγαθηρίων όπως η Worldcom, η Vivendi κ.α. και μετά την επιλεκτική επαναφορά δασμών σε προϊόντα, όπως ο Αμερικανικός χάλυβας, παρά τις καταδίκες από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου. Όσοι ανιστόρητα βιάστηκαν να μιλήσουν για το τέλος της ιστορίας και της πολιτικής και για τον αδήριτο χαρακτήρα των αλλαγών έχουν ήδη αρχίσει να αναθεωρούν τις απόψεις τους (Fukuyama, 1992, 1999). Η πραγματικότητα είναι τελικά δεκτική περισσότερων της μιας αναγνώσεων, ώστε να μη νομιμοποιείται στην

περίπτωσή μας η άποψη ότι το Πανεπιστήμιο οφείλει να αλλάξει προς μια και μόνη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Η δεύτερη παρατήρηση αφορά την υποχρέωση προσαρμογής των Πανεπιστημίων στις εξελίξεις: μια λογική, εκ πρώτης όψεως, απαίτηση. Επιτρέψτε μου εδώ μια σύντομη παρενθετική αναφορά από το χώρο της λογοτεχνίας ένα σχόλιο του Μπερνάρντ Σω που αμφισβητεί τη λογική της προσαρμογής : «Ο λογικός άνθρωπος προσαρμόζεται στον κόσμο», μας λέει. «Ο παράλογος επιμένει να προσαρμόσει τον κόσμο στον εαυτό του. Ως εκ τούτου, κάθε πρόοδος εξαρτάται από τον παράλογο άνθρωπο» (Shaw). Έχω την εντύπωση ότι η ρήση αυτή ταιριάζει και σε οργανισμούς όπως το Πανεπιστήμιο, όταν αυτό τόσες φορές, συχνά κόντρα στη λογική, συνέβαλε στην πρόοδο και την προκοπή του κόσμου. Θεσμοί άλλωστε όπως το Πανεπιστήμιο δεν προσαρμόζονται μόνο οφείλουν και να κατευθύνουν την αλλαγή. Αλλά ας επανέλθουμε στην υποχρέωση προσαρμογής. Η εμμονή σε μια μονομερή, όπως δείξαμε, ανάγνωση της πραγματικότητας συνεπάγεται λογικά και οδηγεί πολιτικά σε μια ανάλογα μονομερή προσαρμογή του Πανεπιστημίου. Δεν είναι τυχαίο ότι οι πολιτικές κυβερνήσεων, όπως της Βρετανίας, των Η.Π.Α., της Ολλανδίας, και της Αυστραλίας, οι προτάσεις Διεθνών Οργανισμών όπως του ΟΟΣΑ και της Ε.Ε., αλλά και ο λόγος περί πανεπιστημίου σε άλλες χώρες περιστρέφεται γύρω από τα ίδια ζητήματα, που στο σύνολό τους απηχούν αυτήν τη συγκεκριμένη ανάγνωση των εξελίξεων στη σύγχρονη εποχή. Παντού η σύνδεση του πανεπιστημίου με την αγορά και η βελτίωση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της χώρας, η απασχολησιμότητα των αποφοίτων και η δια βίου εκπαίδευσή τους που τους εξασφαλίζει συγκριτικό πλεονέκτημα, η απόδοση λόγου και ο σεβασμός των επιθυμιών των καταναλωτών (σπουδαστών και επιχειρήσεων), η διασφάλιση και ο έλεγχος ποιότητας των προσφερομένων υπηρεσιών βρίσκονται στην ημερήσια διάταξη.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να θυμηθούμε ότι η τεχνική της χειραγώγησης της αλλαγής, που στηρίζεται και επικαλείται τη μονοσήμαντη ανάγνωση της πραγματικότητας και που εισηγείται την υιοθέτηση ενιαίων πολιτικών, δεν είναι νέα. Αρκεί να θυμηθούμε τις πολιτικές εκδημοκρατισμού και ανάπτυξης, εκσυγχρονισμού και εκβιομηχάνισης, που ακολουθήθηκαν χωρίς σχεδόν εξαίρεση κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες και που οδήγησαν στη διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος και στο μετασχηματισμό του ιδεολογικού και θεσμικού πλαισίου του. Και τότε, όπως και σήμερα, φαίνεται να παραγνωρίζεται η συσσωρευμένη διεθνής εμπειρία από την αποτυχία εγχειρημάτων με γενικευμένη εφαρμογή. Φαίνεται να παραβιάζονται ελαφρά τη καρδία θεμελιώδεις αρχές της συγκριτικής εκπαίδευσης, απόσταγμα μακρόχρονου προβληματισμού και συστηματικού ελέγχου. Αρχές που υπογραμμίζουν το διαλεκτικό χαρακτήρα της αλλαγής και το μεγάλο ειδικό βάρος της παράδοσης, τον πολυσχιδή χαρακτήρα και την αναστρεψιμότητα των τάσεων, τις ιδιαιτερότητες του εθνικού και πολιτισμικού χαρακτήρα της κάθε χώρας, την εντυπωσιακή όσο και καταλυτική σημασία του συγκυριακού και του απρόβλεπτου στα ανθρώπινα πράγματα (Καζαμίας, 1970, King, 1967, 1976, Ματθαίου, 2000).

Σε κάθε περίπτωση, όταν η τεχνική της αναγωγής μιας ορισμένης ανάγνωσης της πραγματικότητας σε μοναδική αποτυγχάνει να χειραγωγήσει την αλλαγή, ρίχνονται στη μάχη της πολιτικής πειθούς οι εφεδρείες. Αξιοποιούνται συμπληρωματικές τεχνικές και μεθοδεύσεις. Μια από τις συνηθέστερες είναι εκείνη που θα αποκαλούσα «ερμηνευτικό εξωραϊσμό». Η συμπληρωματική αυτή τεχνική έρχεται να απαμβλύνει τα οχληρά σημεία της συγκεκριμένης ανάγνωσης, να υποβαθμίσει τις κακόσημες πτυχές της λογικής της, να αναδείξει περιφερειακά στοιχεία της σε κεντρικά, να χαμηλώσει τους τόνους της διατύπωσης, να αντικαταστήσει με άλλες ηπιότερες τις λέξεις και τις φράσεις που δημιουργούν αντιδράσεις: να ρετουσάρει κοντολογίς με ερμηνευτικές παρεμβάσεις τη συνολική εικόνα. Η όλη διαδικασία της Μπολόνια, από τη Σορβόνη έως την Πράγα, αποτελεί ένα ενδιαφέρον παράδειγμα εφαρμογής της εν λόγω τεχνικής που αξίζει γι' αυτό να εξετάσουμε στη συνέχεια συνοπτικά.

Το σκεπτικό λοιπόν της Διακήρυξης της Μπολόνια, όπως προκύπτει από τη μελέτη των επίσημων κειμένων, εντάσσεται σαφώς σε κείνη την ανάγνωση της σύγχρονης πραγματικότητας, για την οποία έγινε λόγος προηγουμένως. Υπάρχουν εντούτοις στο ίδιο το κείμενο της Διακήρυξης σαφή τα ίχνη του «ερμηνευτικού εξωραϊσμού», που προφανή σκοπό έχουν να την κάνουν περισσότερο αποδεκτή. Έτσι, με σκοπό να αποφευχθούν οι αναμενόμενες ιδεολογικο-πολιτικές αντιπαραθέσεις, επιχειρείται, κατ' αρχάς, με τρόπο πολύ προσεκτικό η αποσύνδεσή της από τη νεοφιλελεύθερη λογική που διέπει την πιο διαδεδομένη ανάγνωση της σύγχρονης διεθνούς πραγματικότητας. Είναι εν προκειμένω χαρακτηριστικό ότι, σε αντίθεση με την πρακτική άλλων διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ ή η ίδια η Ευρωπαϊκή Ένωση, η Διακήρυξη αποφεύγει να υποστηρίξει ευθέως ότι η οικονομία αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα για τη διαμόρφωση του προτεινόμενου Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης· η ίδια η λέξη οικονομία απουσιάζει από το λεξιλόγιό της. Αναφορές σε έννοιες με οικονομική χροιά, όπως η απασχολησιμότητα, ο διεθνής ανταγωνισμός, η «συνολική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ηπείρου» κτλ. ασφαλώς και υπάρχουν στο κείμενο. Αλλά και αυτές εμφανίζονται λεκτικά φτιασιδωμένες, να νοιάζονται πρωταρχικά για το δικαίωμα του ατόμου στην εργασία, για την «κοινωνική και την ατομική πρόοδο» ή για την οικοδόμηση της «ταυτότητας του Ευρωπαίου πολίτη». Στην ίδια αυτή κατεύθυνση της απάμβλυνσης της εντύπωσης ότι το όλο εγχείρημα της οικοδόμησης του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης εντάσσεται στη γενικότερη νεοφιλελεύθερη λογική αποβλέπουν δύο ακόμη ερμηνευτικοί εξωραϊσμοί. Ο πρώτος θέλει το εγχείρημα να έχει πρωταρχικά Ευρωπαϊκή προέλευση και ενδιαφέρον· να αποτελεί προϊόν των ευνοϊκών συνθηκών που δημιούργησε η Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση και των προοπτικών διεύρυνσης και εμβάθυνσης των σχέσεων με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ο δεύτερος, που έρχεται χαρακτηριστικά καθυστερημένα, στην Πράγα, επιχειρεί να αποκηρύξει –με τρόπο πλάγιο είναι η αλήθεια– την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, διακηρύσσοντας ότι «η ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να θεωρείται δημόσιο αγαθό και ότι είναι και θα παραμείνει δημόσια αρμοδιότητα». Με τρόπο αξιοπρόσεκτο εντούτοις το κείμενο παραλείπει να μιλήσει για την ταμπακέρα · δηλαδή για την υποχρέωση κρατικής χρηματοδότησης της ανώτατης εκπαίδευσης, περιοριζόμενο μόνο σε μια υπαινικτική εξίσωση της δημόσιας αρμοδιότητας με κανονιστικές παρεμβάσεις.

Ο ερμηνευτικός εξωραϊσμός επιχειρείται επίσης και με ένα δεύτερο τρόπο. Αφού απομακρύνει από το κέντρο προσοχής τη σκληρή οικονομική διάσταση του εγχειρήματος επιχειρεί να στρέψει τους προβολείς του ενδιαφέροντος στην περιφέρειά του, όπου βρίσκονται παρατεταγμένες σε «τιμητική αποστρατεία» ευγενείς φιλοδοξίες και κοινά αποδεκτές αξίες. Οι κοινές πνευματικές, μορφωτικές και πολιτισμικές παραδόσεις της Ευρώπης μνημονεύονται και προβάλλεται το όραμα της ανάπτυξης και ενδυνάμωσης «σταθερών, ειρηνικών και δημοκρατικών κοινωνιών» στην Ευρώπη.

Αυτή η προσπάθεια να προβληθεί ο κοινωνικός χαρακτήρας του όλου εγχειρήματος καταφαίνεται επίσης και από τις διαβεβαιώσεις ότι αυτό αποτελεί υπόθεση όλων των δυνάμεων της ευρωπαϊκής κοινωνίας, από τις κυβερνήσεις, που δείχνουν αποφασισμένες να δράσουν άμεσα προς την κατεύθυνση επίτευξης των στόχων της Μπολόνια, τα πανεπιστήμια, που έχουν «αποδεχτεί την πρόκληση και έχουν ήδη αναλάβει ένα κύριο ρόλο στην οικοδόμηση του Ευρωπαϊκού χώρου Ανώτατης εκπαίδευσης» (Σύνοδος Υπουργών Παιδείας, 1999), ως τους φοιτητές που καθυστερημένα ανακαλύπτεται ότι αποτελούν «πλήρη μέλη της Πανεπιστημιακής Κοινότητας» και ως εκ τούτου «πρέπει να συμμετέχουν και να επηρεάζουν την οργάνωση και το περιεχόμενο σπουδών στα πανεπιστήμια και τα άλλα ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης» (Σύνοδος Υπουργών Παιδείας, 2001).

Όμως περισσότερο εντυπωσιακή είναι η προσπάθεια ερμηνευτικού εξωραϊσμού που στηρίζεται σε μια επιδέξια, αλλά και συνάμα αφελή, υποβάθμιση των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων σε τεχνικά, διαχειριστικού χαρακτήρα ζητήματα. Μας εξηγούν για παράδειγμα ότι οι 2 κύκλοι σπουδών—ο προπτυχιακός διάρκειας τουλάχιστον 3 ετών με πρωταρχικώς επαγγελματικό προσανατολισμό—η καθιέρωση συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων, το ευρωπαϊκό σύστημα διασφάλισης ποιότητας κ.τ.λ. αποτελούν απλώς τεχνικές ρυθμίσεις που σκοπό έχουν να προωθήσουν την κινητικότητα φοιτητών και διδασκόντων και να διευκολύνουν τη συγκρισιμότητα και αναγνωρισιμότητα των πτυχίων σε μια αγορά, που η Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση την θέλει ενιαία. Καμιά αναφορά δε γίνεται στις επιπτώσεις που έχουν τα μέτρα αυτά στην ουσία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Γιατί βέβαια ένας τριετής κύκλος σπουδών προσανατολισμένος στο επάγγελμα δύσκολα μπορεί να διασφαλίσει τη θεωρητική υποδομή και την εξοικείωση με τα ερμηνευτικά εργαλεία που αποτελούν βασικά στοιχεία της επιστημονικής συγκρότησης. Δύσκολα μπορεί να διαμορφώσει τις ολοκληρωμένες προσωπικότητες για τις οποίες σεμνύνονταν μέχρι τώρα τα πανεπιστήμια.

Από την άλλη μεριά, ένα πανεπιστήμιο που έχει τα μάτια συνεχώς στραμμένα στην αναγνωρισιμότητα των πτυχίων του από την αγορά δύσκολα μπορεί να επιδοθεί στη βασική έρευνα ή να διατηρήσει ενεργούς επιστημονικούς τομείς και ερευνητικές δραστηριότητες χωρίς αναγνωρίσιμη επαγγελματική αξία σε κάθε περίπτωση, η εξάρτησή του αυτή από την αγορά

δύσκολα του επιτρέπει να ισχυριστεί ότι είναι σε θέση να απολαμβάνει πλήρη ακαδημαϊκή ελευθερία στην έρευνα και τη διδασκαλία.

Τέλος η διασφάλιση της ποιότητας δεν αποτελεί μόνο θέμα τεχνικό ή ζήτημα απόδοσης λόγου σε μια ανοιχτή κοινωνία. Είναι ταυτόχρονα θέμα εξουσίας, ανάλογα με το ποιος κινεί τα νήματα των μηχανισμών αξιολόγησης, πιστοποίησης και δημοσιοποίησης.

Επιμύθιο

Συντρέχουν πράγματι σοβαροί λόγοι μετασχηματισμού του ιδεολογικού και θεσμικού χαρακτήρα των Πανεπιστημίων. Αντίθετα όμως με τα όσα υποστηρίζονται, η κατεύθυνση της αλλαγής δεν μπορεί να είναι μονοσήμαντη και ενιαία. Γιατί ούτε οι γενικότερες αλλαγές είναι ενιαίες ούτε και είμαστε σε θέση να τις αποτιμήσουμε με ακρίβεια. Οι αναγνώσεις της πραγματικότητας που εμφανίζονται ως μοναδικές και οι ερμηνευτικοί εξωραϊσμοί που τις συνοδεύουν είναι για τούτο εκ του πονηρού. Και είναι δουλειά της ακαδημαϊκής κοινότητας η οποία καλείται μάλιστα μαζί με τις δικές της να άρει και τις αμαρτίες άλλων, αντί να «συμμορφωθεί προς τις υποδείξεις», να επιδοθεί στο κύριο έργο της που είναι ο κριτικός έλεγχος θέσεων, πολύ περισσότερο όταν οι θέσεις αυτές έχουν αρχίσει επικινδύνως να προβάλλονται ως δόγματα και προφητείες για την πορεία των Πανεπιστημίων προς το αύριο.

Σημειώσεις

1. Για τη σχέση ανάμεσα στον τρόπο ανάγνωσης/ αποτύπωσης της πραγματικότητας και χάραξης/ υιοθέτησης εκπαιδευτικής πολιτικής βλ. Ματθαίου (1997)
2. Για μια αναλυτική όσο και κριτική παρουσίαση των διαφόρων θέσεων περί της ανάγκης αλλαγής του Πανεπιστημίου και των λόγων που την επιβάλλουν βλ. Ματθαίου (2001), ιδιαίτερα σ. 53-90
3. Η αδυναμία της αγοράς να εντοπίζει με ακρίβεια τις ανάγκες της, να συγκεκριμενοποιεί και να ιεραρχεί τις προτεραιότητές της και να προτείνει βιώσιμες λύσεις περιγράφεται με αναλυτική διεισδυτικότητα και τεκμηριώνεται προσεκτικά στην περίπτωση της Αγγλίας από την A. Wolf (2002)

Βιβλιογραφία

- Becker, R. (2001) «Τα Ολλανδικά Πανεπιστήμια στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας» στο Ματθαίου, Δ. *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*, Αθήνα
- Cowen, R. (2001) «Το Αγγλικό Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας» στο Ματθαίου, Δ. *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*, Αθήνα
- Fukuyama, F. (1992) *The End of History and the Last Man*, New York, Free Press
- Fukuyama, F. (1999) *The Great Disruption: Human Nature and the Reconstitution of Social Order*, New York, Free Press
- Kazamias, A. (1970) "Woozles and Wizzles in the Methodology of Comparative Education" στο *Comparative Education Review*, 14, Oct 1970
- King, E. (1967) *Comparative Studies and Educational Decision*, London, Methuen
- King, E. (1976) *Other Schools and Ours*, London, Holt, Rinehart & Winston
- OECD (1990) *Pathways to learning*, Paris, OECD
- OECD (1997) *Literacy skills for the knowledge society. Further results from the international literacy survey*, Paris, OECD
- OECD (2001) *Education at a Glance: OECD indicators*, Paris, OECD
- Shaw, G.B. *Reason*
- Wolf, A. (2002) *Does Education matter? Myths about education and economic growth*, London, Penguin
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994) *Λευκό Βιβλίο: Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα*, Βρυξέλλες

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996) *Πράσινο Βιβλίο: Εκπαίδευση-Κατάρτιση-Έρευνα: Τα εμπόδια στη διακρατική κινητικότητα*, COM (96) 462, Βρυξέλλες

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997) *Λευκό Βιβλίο: Διδασκαλία και μάθηση. Προς την Κοινωνία της Γνώσης*, Λουξεμβούργο

Ματθαίου, Δ. (1997) «Πραγματικότητα και εκπαιδευτική πολιτική. Απεικασμάτων έλεγχος συγκριτικός και επιστημολογικός» *Εκπαιδευτικά* τ. 43, Αθήνα

Ματθαίου, Δ. (2000) *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και ζητήματα*, Αθήνα

Ματθαίου, Δ. (2001) *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*, Αθήνα

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1998) *Σύσταση του Συμβουλίου της 24^{ης} Σεπτεμβρίου 1998 για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Επίσημη Εφημερίδα αριθ. L 270, 7/10/1998, σ. 0056-0059

Σύνοδος Υπουργών Παιδείας (1999) *Διακήρυξη της Μπολώνια στο Ματθαίου Δ. Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*, Αθήνα 2001, σ. 400

Σύνοδος Υπουργών Παιδείας (2001) *Ανακοινωθέν της Πράγας στο Ματθαίου Δ. Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του*, Αθήνα 2001, σ. 421

**Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών Σχολείων Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης για το έργο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας – μία συγκριτική
εμπειρική προσέγγιση**

Πέλα Α. ΣΤΡΑΒΑΚΟΥ

Υποψήφια διδάκτωρ στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οργάνωση, στη διοίκηση και γενικά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών δύο νομών (Δράμας και Καβάλας). Ειδικότερα, θα επιχειρηθεί να αναζητηθεί αν στην αντιμετώπιση των διαφόρων παραμέτρων του θέματος (βαθμός γνώσης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, συνεργασία του Διευθυντή με τους εμπλεκόμενους φορείς, εποπτεία τήρησης του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος κ.ο.κ.) υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δύο παραπάνω κατηγορίες των δειγμάτων της έρευνας. Με τον τρόπο αυτό θα σχηματιστεί μία πρώτη εικόνα για το συγκεκριμένο θέμα από την οποία θα διαπιστωθεί και η συμβολή του Διευθυντή στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Για την επίτευξη του παραπάνω στόχου χρησιμοποιείται η μέθοδος του ερωτηματολογίου και το δείγμα της έρευνας είναι 32 εκπαιδευτικοί και 10 Διευθυντές Δημοτικών σχολείων του νομού Δράμας και 44 εκπαιδευτικοί και 9 Διευθυντές του νομού Καβάλας. Πρόκειται για μία συγκριτική εμπειρική έρευνα.

Abstract

The purpose of this essay is to investigate the role of the principal of primary education level schools as far as the organization, administration and operation, in general, of the schools are concerned. The sample of this research consists of teachers and principals belonging to two prefectures in Greece (from Drama and from Kavala). Specifically, within this essay the above-mentioned sample categories are subject to investigation in terms of various parameters of captioned issue (such as the knowledge level of educational legislation, the principal's cooperation with all parties involved, the supervision of the time-table and the curriculum maintenance etc.), as an attempt to pinpoint the differences among the sample categories. In this way, we believe that an overall view of the specific subject will be drawn, demonstrating the principal's contribution to the harmonic operation of the school unit. Sample utilized consists of 32 teachers and 10 principals from Drama primary schools and 44 teachers and 9 principals from Kavala primary schools.

Οι προσπάθειες, οι ενέργειες και οι πρωτοβουλίες από την πλευρά των διαφόρων παραγόντων, φορέων και ειδημόνων οι οποίες από τη μια άρχισαν να κάνουν δειλά-δειλά την εμφάνισή τους τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια στη χώρα μας και από την άλλη να παίρνουν σάρκα και οστά και να αποδίδουν κάπως καρπούς, ιδιαίτερα μετά την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης, η θετική συμβολή και ο θετικός ρόλος που παίζουν πολλοί παράγοντες, φορείς, ειδικοί επιστήμονες, στελέχη εκπαίδευσης[1] για την επίτευξη του στόχου αυτού, το προσωπικό μας ενδιαφέρον (αυτό ξεκίνησε ήδη με τις μεταπτυχιακές μας σπουδές και, ιδιαίτερα, με τη συγγραφή της διδακτορικής μας διατριβής[2]), καθώς και η πενιχρή έως ανύπαρκτη παιδαγωγική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ για την υπό συζήτηση θεματική, μας οδήγησαν στην παρούσα εισήγηση που έχει τίτλο «Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών και Διευθυντών από τη Δράμα και την Καβάλα για το έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – μία συγκριτική και εμπειρική προσέγγιση».

Στην εισήγηση αυτή θα παρουσιάσουμε συνοπτικά μόνο μερικά σημαντικά πορίσματα μίας έρευνας την οποία ξεκινήσαμε πριν από ένα περίπου χρόνο. Συγκεκριμένα θα παραθέσουμε πορίσματα που προέκυψαν από μία μικρής εμβέλειας έρευνα, το δείγμα της οποίας αποτέλεσαν 74 εκπαιδευτικοί και 21 Διευθυντές και ΥποΔιευθυντές σχολικών μονάδων από τους Νομούς Δράμας και Καβάλας (οι 17 ήταν Διευθυντές και οι 4 ήταν ΥποΔιευθυντές). Το δείγμα της έρευνας και από τους δύο παραπάνω Νομούς είναι σχεδόν ισόποσο και πάρθηκε το Μάϊο του 2001. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου, παρόλα τα μειονεκτήματα που έχει η μέθοδος αυτή[3].

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 61 ερωτήσεις, 8 από τις οποίες αναφέρονταν στα ατομικά δημογραφικά στοιχεία των Υποκειμένων και οι υπόλοιπες 53 αναφέρονταν σε ερωτήματα και προβλήματα που σχετίζονταν με το έργο του Διευθυντή και τη συμβολή αυτού στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας[4].

Μετά τη συλλογή των δεδομένων ακολούθησε η κωδικοποίηση, η κωδικογράφηση, η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα της οποίας θα τα παραθέσουμε και θα τα σχολιάσουμε με συντομία στη συνέχεια (η στατιστική επεξεργασία έγινε σε περιγραφικό επίπεδο, δηλαδή αναλύθηκαν συχνότητες, έγινε συσχέτιση μεταβλητών και ανάλυση παραγόντων).

Πριν αναφερθούμε όμως στα πορίσματα της παραπάνω έρευνας, κρίνουμε αναγκαίο αρχικά να διευκρινίσουμε ότι στην εισήγησή μας αυτή, λόγω του περιορισμένου χρόνου αλλά και της επιλογής μας (είναι άλλωστε κοινός τόπος και γνωστό στους αξιότιμους ακροατές ότι μία διάλεξη δεν πρέπει να ξεπερνά τα δεκαπέντε λεπτά της ώρας, γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος, δεδομένου μάλιστα ότι δεν ανήκουμε στην κατηγορία των δεινών ομιλητών, να μην μπορούν και να μη θέλουν οι ακροατές να μας παρακολουθούν, λόγω κούρασης), δε θα κάνουμε λεπτομερή λόγο γι' αυτά. Επίσης, διευκρινίζουμε ότι στην εισήγησή μας αυτή δε θα παραθέσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την ανάλυση των

πινάκων συχνοτήτων, αλλά μόνο αυτά που προέκυψαν από τη συσχέτιση μεταβλητών (ερωτήσεων) και από την ανάλυση παραγόντων.

2. Μετά από αυτήν την απαραίτητη, κατά τη γνώμη μας, διευκρίνιση, μπαίνουμε κατευθείαν στο θέμα της εισήγησης, παραθέτοντας πρώτα τα πορίσματα που προέκυψαν από τη μέθοδο των διασταυρωμένων πινάκων, δηλαδή από τη συσχέτιση των ανεξαρτήτων και εξαρτημένων μεταβλητών (ερωτήσεων)[\[5\]](#). Η ανάλυση των δεδομένων με τη μέθοδο αυτή έδειξε τα παρακάτω πορίσματα[\[6\]](#):

α) Φύλο

Από τη συσχέτιση της μεταβλητής (ερώτησης) του φύλου με όλες τις άλλες ενδεικνυόμενες[\[7\]](#) ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές (ερωτήσεις) του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκαν τα παρακάτω:

- Οι γυναίκες Διευθυντές σε σύγκριση με τους άντρες είναι λιγότερες. Τις θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων τις στελεχώνουν οι άνδρες περισσότερο παρά οι γυναίκες (πίν. 1)[\[8\]](#).
- Οι άνδρες εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τόσο την εκπαιδευτική νομοθεσία γενικά όσο και τη νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη σχολική μονάδα καλύτερα από τις γυναίκες συναδέλφους τους (πίν. 2 και πίν. 3).
- Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, σε σύγκριση πάντα με τους άνδρες συναδέλφους τους, δε θεωρούν τόσο αποτελεσματική όσο οι άνδρες τη συνεργασία του Διευθυντή του δημοτικού σχολείου με το σύλλογο διδασκόντων (πίν.4).

β) Κατηγορία εκπαιδευτικού

Από τη συσχέτιση της μεταβλητής (ερώτησης) κατηγορία εκπαιδευτικού με όλες τις άλλες ενδεικνυόμενες ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές (ερωτήσεις) του ερωτηματολογίου εξακριβώθηκαν τα παρακάτω:

- Οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων, ανεξάρτητα από τον τόπο υπηρεσίας τους, έχουν πολλά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Δηλαδή Διευθυντές σχολικών μονάδων γίνονται ως επί το πλείστον εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας (πίν. 5).
- Οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων, όπως φάνηκε σε προηγούμενή μας αναφορά, είναι κυρίως άνδρες και γνωρίζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία καλύτερα από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (πίν. 6).
- Οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων υποστηρίζουν πιο πολύ από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ότι αυτοί (οι Διευθυντές) στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών τους μονάδων συνεργάζονται με το σύλλογο

διδασκόντων (πίν. 7), καθώς επίσης και με τον καθένα εκπαιδευτικό χωριστά (πίν. 8).

- Οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων υποστηρίζουν πιο πολύ από τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι στελέχη εκπαίδευσης ότι παροτρύνουν συχνά τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πρωτοβουλία στις διδασκαλίες των μαθημάτων τους (πίν. 9) και ότι ενημερώνουν συχνά το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για όλα τα έγγραφα που αποστέλλονται στη σχολική μονάδα (πίν. 10).
- Οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων σε σύγκριση πάντα με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς είναι σε μεγαλύτερο βαθμό ικανοποιημένοι από τον αριθμό των επισκέψεων που πραγματοποιούνται σε πολιτιστικούς χώρους, όπως μουσεία, θέατρο, κινηματογράφο κλπ. (πίν. 11). Τέλος,
- οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων διαφωνούν με την πρόταση να επιλέγονται από το σύλλογο διδασκόντων, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την πρόταση αυτή (πίν. 12).

γ) Χρόνια Υπηρεσίας

Από τη συσχέτιση της μεταβλητής (ερώτησης) τόπος υπηρεσίας με όλες τις άλλες ενδεικνυόμενες ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές (ερωτήσεις) του ερωτηματολογίου διαφάνηκαν τα παρακάτω:

- Οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων του Νομού Καβάλας έχουν πιο πολλά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας από τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές των δημοτικών σχολείων του Νομού Δράμας (πίν. 13).
- Οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας, σε σύγκριση με αυτούς που έχουν λίγα, υποστηρίζουν ότι η συνεργασία του Διευθυντή με τον καθένα εκπαιδευτικό χωριστά είναι αποτελεσματική (πίν. 14). Τέλος,
- Οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας, σε αντίθεση με αυτούς που έχουν λίγα, είναι της άποψης ότι οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων εποπτεύουν συχνά την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος (πίν. 15).

δ) Τόπος υπηρεσίας

Από τη συσχέτιση της μεταβλητής (ερώτησης) χρόνια υπηρεσίας με όλες τις άλλες ενδεικνυόμενες ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές (ερωτήσεις) του ερωτηματολογίου διαφάνηκαν τα παρακάτω:

- οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων του Νομού Καβάλας υποστηρίζουν πιο πολύ από τους εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές των δημοτικών σχολείων του Νομού Δράμας ότι η συνεργασία του Διευθυντή με το Σχολικό Σύμβουλο είναι αποτελεσματική (πίν. 16) και

ότι η πολιτεία δεν τους βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην προστασία των σχολικών τους μονάδων (πίν. 17).

3. Στη συνέχεια παραθέτουμε μερικά ακόμη πορίσματα της έρευνας που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που έγινε με τη μέθοδο της παραγοντικής ανάλυσης. Από τη μέθοδο αυτή προέκυψαν 13 παράγοντες που εξηγούν το 73,3% της συνολικής διακύμανσης[9]. Από την ανάλυση των 13 παραγόντων προκύπτουν τα εξής πορίσματα:

1. Αυτοί που υποστηρίζουν ότι ο Διευθυντής στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας συνεργάζεται με το σύλλογο διδασκόντων, υποστηρίζουν επίσης ότι γνωρίζουν καλά την εκπαιδευτική νομοθεσία και ότι η συνεργασία που έχει ο Διευθυντής με το σύλλογο διδασκόντων, με τον καθένα εκπαιδευτικό χωριστά, με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, με τους εκπροσώπους των μαθητών, με τους Σχολικούς Συμβούλους και με τους Προϊσταμένους Διεύθυνσης και Γραφείων είναι αποτελεσματική. Επίσης, πιστεύουν ότι ο Διευθυντής παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους, με τους γονείς των μαθητών, με τους μαθητές, καθώς και ότι ο Διευθυντής παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πρωτοβουλίες στις διδασκαλίες των μαθημάτων τους. Ακόμη, νομίζουν ότι ο Διευθυντής επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς γραπτά, ότι ενημερώνει το σύλλογο διδασκόντων για τα έγγραφα που αφορούν στη σχολική μονάδα, ότι εποπτεύει συχνά την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος καθώς και ότι κάνει συχνά στο τέλος της σχολικής χρονιάς την αποτίμηση του έργου που είχε προγραμματίσει στην αρχή αυτής (Παράγοντας 1, πίν. 18).

2. Όσοι υποστηρίζουν ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλεί συχνά ειδικούς για να ενημερώσουν τους μαθητές σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας κ.ά., υποστηρίζουν επίσης ότι ο Διευθυντής συνεργάζεται πολύ συχνά με τους Προϊσταμένους Γραφείων και ότι η συνεργασία αυτή είναι πολύ αποτελεσματική, ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας παροτρύνει συχνά τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες για να συνεργαστούν μεταξύ τους, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες στις διδασκαλίες των μαθημάτων τους, ότι ο Διευθυντής οργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ότι ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για τα έγγραφα που αφορούν στη σχολική μονάδα και ότι είναι ικανοποιημένοι από τις επισκέψεις που πραγματοποιεί η σχολική μονάδα τους σε πολιτιστικούς και κοινωφελείς χώρους (Παράγοντας 2, πίν. 19).

3. Όσοι θεωρούν ότι η υλικοτεχνική υποδομή είναι σημαντική για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και του έργου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, θεωρούν επίσης ότι η εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στη σχολική μονάδα συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην εύρυθμη λειτουργία της, ότι η συνεργασία του Διευθυντή με τους Προϊσταμένους Γραφείων είναι πολύ αποτελεσματική, ότι ο Διευθυντής εποπτεύει συχνά την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, ότι θεωρούν πάρα πολύ χρήσιμες τις νέες τεχνολογίες και ότι, τέλος, η επαρκής οικονομική στήριξη από την πλευρά της πολιτείας συμβάλλει στην αναβάθμιση του έργου του

Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Η παραπάνω κατηγορία των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης δεν είναι όμως ικανοποιημένη από τον αριθμό επισκέψεων που πραγματοποιεί η σχολική τους μονάδα σε κοινωφελείς χώρους, καθώς επίσης και από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας (Παράγοντας 3, πίν. 20).

4. Όσοι υποστηρίζουν ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ενημερώνει το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για τα έγγραφα που αφορούν στη σχολική μονάδα, πιστεύουν επίσης ότι ο Διευθυντής συνεργάζεται στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής του μονάδας με τους Σχολικούς Συμβούλους και ότι η συνεργασία αυτή είναι πολύ αποτελεσματική, ότι ο Διευθυντής επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς γραπτά και ότι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ενημερώνεται πολύ συχνά από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας για όλα τα έγγραφα που αποστέλλονται σε αυτή (Παράγοντας 4, πίν. 21).

5. δείχνει ότι όσοι υποστηρίζουν ότι γνωρίζουν πολύ καλά την εκπαιδευτική νομοθεσία, γνωρίζουν επίσης και τη νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη σχολική μονάδα. Αυτοί που υποστηρίζουν κάτι τέτοιο είναι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (Παράγοντας 5, πίν. 22).

6. Όσοι θεωρούν πως η συνεργασία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς είναι αποτελεσματική, θεωρούν επίσης ότι η γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας που αναφέρεται στη σχολική μονάδα συμβάλει σε πολύ μεγάλο βαθμό στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, ότι η συνεργασία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς είναι πολύ σπουδαία, ότι η συνεργασία του Διευθυντή με το σύλλογο διδασκόντων και με τον καθέναν εκπαιδευτικό χωριστά είναι πολύ σπουδαία και πολύ αποτελεσματική αντίστοιχα και ότι, τέλος, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας συνεργάζεται πολύ συχνά με τους εκπροσώπους των μαθητών (Παράγοντας 6, πίν. 23).

7. Αυτοί που θεωρούν πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προγραμματίζει στην αρχή της σχολικής χρονιάς πολύ συχνά τους στόχους που θέλει να πετύχει κατά τη διάρκεια αυτής, πιστεύουν επίσης ότι ο Διευθυντής εποπτεύει την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος, ότι αποτιμά πολύ συχνά το έργο που επιτελεί καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ότι οι εκπαιδευτικοί και οι Διευθυντές των δημοτικών σχολείων είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τις επισκέψεις που πραγματοποιούνται σε πολιτιστικούς και κοινωφελείς χώρους και ότι, τέλος, συμφωνούν πως η 12χρονη [\[10\]](#) εκπαιδευτική πείρα οφείλει να αποτελεί βασική προϋπόθεση για να γίνει κανείς Διευθυντής σχολικής μονάδας (Παράγοντας 7, πίν. 24).

8. Οι εκπαιδευτικοί από το Νομό Καβάλας πιστεύουν πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους και ότι η συνεργασία αυτή είναι αποτελεσματική. Δεν πιστεύουν όμως ότι συνεργάζεται πολύ συχνά με τους εκπροσώπους των μαθητών. Επίσης δεν είναι ικανοποιημένοι από τον αριθμό των επισκέψεων σε κοινωφελείς χώρους (Παράγοντας 8, πίν. 25).

9. Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη εκπαίδευσης που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας, γνωρίζουν την εκπαιδευτική νομοθεσία που αναφέρεται στη σχολική μονάδα και είναι σε μικρό βαθμό ικανοποιημένοι από τη βοήθεια της πολιτείας, σχετικά με την προστασία των σχολικών τους μονάδων (Παράγοντας 9, πίν. 26).

10. Όσοι θεωρούν ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ενημερώνει συχνά το σύλλογο διδασκόντων για τα έγγραφα που αφορούν ειδικά στη σχολική μονάδα, πιστεύουν επίσης ότι ενημερώνονται και για όλα τα έγγραφα που αποστέλλονται στη σχολική μονάδα και ότι ο Διευθυντής παροτρύνει συχνά τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας να συνεργάζονται μεταξύ τους (Παράγοντας 10, πίν. 27).

11. Όσοι υποστηρίζουν ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλόν είναι να επιλέγεται από το σύλλογο διδασκόντων, πιστεύουν ότι η επαρκής οικονομική στήριξη συμβάλει στην αναβάθμιση του έργου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ότι είναι ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας και από τον αριθμό επισκέψεων που πραγματοποιούνται σε κοινωφελείς χώρους (Παράγοντας 11, πίν. 28).

12. Όσοι θεωρούν ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας καλό είναι να επιλέγεται από το σύλλογο διδασκόντων, πιστεύουν επίσης ότι είναι ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό από την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας, δεν πιστεύουν όμως ότι ο Διευθυντής εποπτεύει την τήρηση του ωρολογίου προγράμματος και ότι η συνεργασία του Διευθυντή της σχολικής μονάδας με τους Σχολικούς Συμβούλους είναι αποτελεσματική (Παράγοντας 12, πίν. 29). Τέλος,

13. Όσοι θεωρούν ότι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας διοργανώνει συχνά πολιτιστικές και άλλες εκδηλώσεις, πιστεύουν επίσης ότι συνεργάζεται με το σύλλογο διδασκόντων και ότι η συνεργασία αυτή είναι αποτελεσματική. Δε θεωρούν όμως ότι η πολιτεία τους βοηθά σε μεγάλο βαθμό στην προστασία της σχολικής μονάδας (Παράγοντας 13, πίν. 30).

Τα παραπάνω πορίσματα νομίζουμε πως θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμα στους διάφορους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας, στους ειδήμονες καθώς επίσης και στους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να βοηθηθούν οι ίδιοι οι Διευθυντές στο έργο τους και να αναβαθμιστεί το παρεχόμενο έργο στη σχολική μονάδα, μια που αυτοί αποτελούν βασικό μοχλό της αποτελεσματικότητας του Σχολείου.

Ευχαριστώ για την προσοχή σας.

- Αγγελόπουλου, Η. κ.ά., «Αντιλήψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου Διευθυντή στη σχολική κοινότητα: ποσοτική και ποιοτική έρευνα», άρθρο στο περιοδικό: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 33, 2002, σσ. 72-94.
- Ανδρέου, Απ., Μαντζούφα, Π., Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας, Αθήνα 1999, εκδόσεις Νέα Σύνορα.
- Βάμβουκα, Μιχ., Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα 1991, εκδόσεις Γρηγόρη.
- Χατζηδήμου, Δ., Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής, Θεσσαλονίκη, 1987, εκδόσεις Γιαχούδη- Γιαπούλη.
- Χατζηδήμου, Δ., Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών, Θεσσαλονίκη 1995, εκδοτικός οίκος Α/φών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική – θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί, Θεσσαλονίκη 2000, γ' έκδοση, εκδοτικός οίκος Α/φών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ελ., Η προετοιμασία μαθήματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη 1992, εκδοτικός οίκος Α/φών Κυριακίδη.
- Χιουρέα, Δ., «Η επιλογή διευθυντών και προϊσταμένων στην εκπαίδευση και η λειτουργία των συλλόγων των διδασκάλων», άρθρο στο: περιοδικό Σχολείο και Ζωή, τχ. 10, έτος 34, 1986, σσ.297-298.
- Cohen, L., Manion, L., Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα 1997, εκδόσεις Έκφραση.
- Φίλια, Β., Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, Αθήνα 1977.
- Κωτσίκη, Β., Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, β' έκδοση, Αθήνα 1993, εκδόσεις Έλλην.
- Koenig, R., Handbuch der Empirischen Sozialforschung, Band 2, Stuttgart 1973.
- Nisbet J. D., Entwistle, N. J., Μέθοδοι για εκπαιδευτικές έρευνες (μετ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου), Λευκωσία 1978.
- Πανούση, Γ., «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης», άρθρο στο: περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 70, 1993, σσ. 31-33.
- Παρασκευόπουλου, Ι., Στοιχεία Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής, Αθήνα 1984.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

(επιστολή και ερωτηματολόγιο)

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2001

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Διεξάγουμε μία έρευνα που σκοπό έχει να διερευνήσει τη συμβολή του/της Διευθυντή/-ντριας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην αναβάθμιση της Σχολικής Μονάδας.

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατή χωρίς τη δική σας συμβολή, που συνίσταται στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που έχετε στα χέρια σας.

Παρακαλούμε να απαντήσετε ατομικά σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν , δίνοντας μία απάντηση σε κάθε ερώτηση. Η απάντηση θα δοθεί βάζοντας ένα σταυρό μέσα στο τετραγωνάκι που βρίσκεται μπροστά από την ερώτηση που επιλέγετε. Όπου υπάρχει η ένδειξη «με σειρά προτεραιότητας», μπορείτε να δώσετε μία ή περισσότερες απαντήσεις, αριθμώντας τις με 1,2,3, κλπ. χωρίς σταυρό.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά και μόνο για ερευνητική χρήση. Είμαστε βέβαιοι πως θα ανταποκριθείτε στην έκκλησή μας.

Ευχαριστούμε θερμά

Πέλα Α. Στραβάκου

Υποψήφια Διδάκτωρ του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο :

1. : Άνδρας
2. : Γυναίκα

2. Κατηγορία Εκπαιδευτικού:

1. : Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
2. : Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
3. : Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
4. : Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
5. : ΥποΔιευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
6. : ΥποΔιευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
7. : Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
8. : Σχολικός Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
9. : Προϊστάμενος Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
10. : Προϊστάμενος Γραφείου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
11. : Προϊστάμενος Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
12. : Προϊστάμενος Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

3. Ειδικότητα Εκπαιδευτικού (για τους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης):.....

4. Χρόνια υπηρεσίας :

1. : 1-6
2. : 7-12
3. : 13-18
4. : 19-24
5. : πάνω από 25

5. Τόπος υπηρεσίας:

6. Αν είστε Διευθυντής/ντρια γράψτε τα χρόνια υπηρεσίας σας σε αυτή τη θέση:.....

7. Άλλες σπουδές:

1. Άλλο πτυχίο Ανώτατης Σχολής – ποιο;
2. Διδασκαλείο (Μαράσλειο κλπ.)
3. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Α΄ Κύκλου
4. Διδακτορικό Δίπλωμα

8. Επιμόρφωση : να γράψετε πού επιμορφωθήκατε (ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ, ΠΕΚ, Πανεπιστήμιο ή αλλού και πού), για πόσο χρονικό διάστημα και σε ποια προγράμματα:.....

9. Πόσο καλά γνωρίζετε την Εκπαιδευτική Νομοθεσία γενικά; (Μία απάντηση)

1. Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω
2. Καθόλου
3. Λίγο
4. Καλά
5. Πολύ καλά

10. Πόσο καλά γνωρίζετε την Εκπαιδευτική Νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη Σχολική Μονάδα; (Μία απάντηση)

1. Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω
2. Καθόλου
3. Λίγο
4. Καλά
5. Πολύ καλά

11. Σε ποιο βαθμό συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Μονάδας η Εκπαιδευτική Νομοθεσία που αναφέρεται ειδικά στη Σχολική Μονάδα; (Μία απάντηση)

1. Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω
2. Καθόλου
3. Σε πολύ μικρό βαθμό
4. Σε μικρό βαθμό
5. Σε μεγάλο βαθμό
6. Σε πολύ μεγάλο βαθμό

12. Πόσο σπουδαία θεωρείτε την συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1. Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω
2. Καθόλου σπουδαία
3. Λίγο σπουδαία
4. Σπουδαία
5. Πολύ σπουδαία

13. Πόσο αποτελεσματική θεωρείτε την συνεργασία του/της Διευθυντή/ντριας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση για κάθε στήλη)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου αποτελεσματική

3 : Λίγο αποτελεσματική

4 : Αποτελεσματική

5 : Πολύ αποτελεσματική

14. Πόσο συχνά συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με το σύλλογο των διδασκόντων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

15. Πόσο αποτελεσματική θεωρείται τη συνεργασία με το σύλλογο των διδασκόντων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου αποτελεσματική

3 : Λίγο αποτελεσματική

4 : Αποτελεσματική

5 : Πολύ αποτελεσματική

16. Πόσο συχνά συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

17. Πόσο αποτελεσματική θεωρείται τη συνεργασία με καθέναν από τους εκπαιδευτικούς χωριστά; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου αποτελεσματική

3 : Λίγο αποτελεσματική

4 : Αποτελεσματική

5 : Πολύ αποτελεσματική

18. Πόσο συχνά συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με το σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

19. Πόσο αποτελεσματική θεωρείται τη συνεργασία με το σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου αποτελεσματική

3 : Λίγο αποτελεσματική

4 : Αποτελεσματική

5 : Πολύ αποτελεσματική

20. Πόσο συχνά συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με τους εκπροσώπους των μαθητών στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

21. Πόσο αποτελεσματική θεωρείται τη συνεργασία με τους εκπροσώπους των μαθητών στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου αποτελεσματική

3 : Λίγο αποτελεσματική

4 : Αποτελεσματική

5 : Πολύ αποτελεσματική

22. Πόσο συχνά συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με τους Σχολικούς Συμβούλους στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

23. Πόσο αποτελεσματική θεωρείται τη συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου αποτελεσματική

3 : Λίγο αποτελεσματική

4 : Αποτελεσματική

5 : Πολύ αποτελεσματική

24. Πόσο συχνά συνεργάζεται ο/η Διευθυντής/ντρια με τους Προϊστάμενους Γραφείων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

25. Πόσο αποτελεσματική θεωρείται τη συνεργασία με τους Προϊστάμενους Γραφείων στο πλαίσιο λειτουργίας της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου αποτελεσματική

3 : Λίγο αποτελεσματική

4 : Αποτελεσματική

5 : Πολύ αποτελεσματική

26. Πόσο συχνά παροτρύνει ο/η Διευθυντής/ντρια τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους (π.χ. ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τη μεθόδευση της διδασκαλίας, την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών κ.ο.κ.); (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

27. Πόσο συχνά παροτρύνει ο/η Διευθυντής/ντρια τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με τους γονείς των μαθητών (π.χ. ενημέρωση γονέων σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους, προτάσεις για τη βελτίωση αυτής καθώς επίσης και για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών κ.ο.κ.); (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

28. Πόσο συχνά παροτρύνει ο/η Διευθυντής/ντρια τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται με τους μαθητές (π.χ. ενημέρωση μαθητών για την πορεία τους στα μαθήματα, προτάσεις για τη βελτίωση αυτής καθώς επίσης και για την αντιμετώπιση προβλημάτων μέσα στο Σχολείο και έξω από αυτό κ.ο.κ.); (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

29. Πόσο συχνά παροτρύνει ο/η Διευθυντής/ντρια τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πρωτοβουλία στη διδασκαλία των μαθημάτων τους; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

30. Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια επιμορφωτικά σεμινάρια για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσα στη Σχολική Μονάδα; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

31. Πόσο συχνά οργανώνει ο/η Διευθυντής/ντρια εκδηλώσεις για να ενημερωθούν οι γονείς των μαθητών της Σχολικής Μονάδας σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογικής φύσης (π.χ. συμπεριφορά γονέων, προβλήματα παιδικής ηλικίας, μαθησιακές δυσκολίες κ.ο.κ.); (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

32. Πόσο συχνά καλούνται ειδικοί για να ενημερώνουν τους μαθητές της Σχολικής Μονάδας σε θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας κ.ά.; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

33. Πόσο συχνά επικοινωνεί γραπτά ο/η Διευθυντής/ντρια με τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

34. Πόσο συχνά επικοινωνεί προφορικά ο/η Διευθυντής/ντρια με τους εκπαιδευτικούς της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

35. Πόσο συχνά ενημερώνεται ο Σύλλογος των Διδασκόντων για όλα τα έγγραφα που αποστέλλονται στη Σχολική Μονάδα; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

36. Πόσο συχνά ενημερώνεται ο Σύλλογος των Διδασκόντων για τα έγγραφα που αφορούν στη Σχολική Μονάδα ειδικότερα; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

37. Πόσο συχνά ενημερώνεται ο Σύλλογος Γονέων/Κηδεμόνων για όλα τα έγγραφα που αποστέλλονται στη Σχολική Μονάδα; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

38. Πόσο συχνά ενημερώνεται ο Σύλλογος Γονέων/Κηδεμόνων για τα έγγραφα που αφορούν στη Σχολική Μονάδα ειδικότερα; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

39. Πόσο συχνά εποπτεύεται η τήρηση του Αναλυτικού προγράμματος; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

40. Πόσο συχνά εποπτεύεται η τήρηση του Ωρολόγιου προγράμματος; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

41. Ποια από τα παρακάτω μέσα διαπαιδαγώγησης θεωρείτε ποιο σημαντικά για την επιβολή της πειθαρχίας στη Σχολική Μονάδα; (Μία ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας)

1 : Έπαινος

2 : Αμοιβή

3 : Τιμωρία

4 : Παράδειγμα

5 : Παιχνίδι

6 : Αφαίρεση λόγου

7 : Εθισμός

8 : Απειλή

16 : Διαταγή

10 : Απαγόρευση

11 : Άμυλλα

12 : Συμβουλή

42. Πόσο συχνά προγραμματίζει ο/η Διευθυντής/ντρια στην αρχή της σχολικής χρονιάς τους στόχους που σκοπεύει να πετύχει κατά τη διάρκεια αυτής; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Ποτέ

3 : Σπάνια

4 : Συνήθως

5 : Πάντα

43. Πόσο συχνά γίνεται αποτίμηση στο τέλος της σχολικής χρονιάς του έργου που είχε προγραμματιστεί στην αρχή; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Ποτέ

3 : Σπάνια

4 : Συνήθως

5 : Πάντα

44. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τον αριθμό των επισκέψεων που πραγματοποιούνται σε πολιτιστικούς χώρους, όπως μουσεία, θέατρο, κινηματογράφο, εκθέσεις κ.ο.κ. ; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σε πολύ μικρό βαθμό

4 : Σε μικρό βαθμό

5 : Σε μεγάλο βαθμό

6 : Σε πολύ μεγάλο βαθμό

45. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τον αριθμό των επισκέψεων που πραγματοποιούνται σε κοινωφελείς χώρους, όπως κοινωνικά ιδρύματα, ειδικά σχολεία κ.ο.κ. ; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σε πολύ μικρό βαθμό

4 : Σε μικρό βαθμό

5 : Σε μεγάλο βαθμό

6 : Σε πολύ μεγάλο βαθμό

46. Πόσο συχνά διοργανώνει η Σχολική σας Μονάδα εκδηλώσεις (π.χ θεατρικές, μουσικές κ.ο.κ.); (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σπάνια

4 : Λίγο

5 : Συχνά

6 : Πολύ συχνά

47. Συμφωνείτε ότι η 12χρονη εκπαιδευτική πείρα πρέπει να αποτελεί βασική προϋπόθεση για να γίνει κανείς Διευθυντής/ντρια Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Διαφωνώ απόλυτα

3 : Διαφωνώ

4 : Συμφωνώ

5 : Συμφωνώ απόλυτα

48. Ποια από τα παρακάτω κριτήρια θεωρείτε πιο σημαντικά για την επιλογή του/της Διευθυντή/ντριας Σχολικής Μονάδας; (Μία ή περισσότερες απαντήσεις με σειρά προτεραιότητας)

1. Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω
2. Συμμετοχή σε Υπηρεσιακά Συμβούλια
3. Συμμετοχή σε Επιστημονικά Συνέδρια
4. Συμμετοχή σε Επιτροπές εκπαιδευτικών θεμάτων
5. Συμμετοχή σε Επιμορφωτικά Σεμινάρια
6. Διδακτική κατάρτιση
7. Παιδαγωγική κατάρτιση
8. Επιστημονική κατάρτιση
9. Εκπαιδευτική πείρα
10. Διοικητική πείρα
11. Συγγραφικό και ερευνητικό έργο
12. Ηγετικά χαρίσματα (π.χ. να εκφράζεται με ακρίβεια, να είναι αισιόδοξος, ήρεμος, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να διαθέτει αυτοπεποίθηση, να έχει σαφή εικόνα του στόχου)
13. Ξένες Γλώσσες
14. Σπουδές στον κλάδο της Διοίκησης (management) της Εκπαίδευσης
15. 15 : Άλλο, ποιο;.....

49. Συμφωνείτε με την πρόταση ο/η Διευθυντής/ντρια να επιλέγεται από το σύλλογο των διδασκόντων; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Διαφωνώ απόλυτα

3 : Διαφωνώ

4 : Συμφωνώ

5 : Συμφωνώ απόλυτα

50. Συμφωνείτε με την επί θετεία άσκηση καθηκόντων των Διευθυντών/ντριών;
(Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Διαφωνώ απόλυτα

3 : Διαφωνώ

4 : Συμφωνώ

5 : Συμφωνώ απόλυτα

51. Να αναφέρετε τον τεχνολογικό εξοπλισμό που διαθέτει η Σχολική Μονάδα σας;.....

52. Πόσο χρήσιμη θεωρείτε την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στη Σχολική Μονάδα; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Λίγο

4 : Πολύ

5 : Πάρα πολύ

53. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένοι από την υλικοτεχνική υποδομή της Σχολικής Μονάδας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σε πολύ μικρό βαθμό

4 : Σε μικρό βαθμό

5 : Σε μεγάλο βαθμό

6 : Σε πολύ μεγάλο βαθμό

54. Πόσο σημαντική θεωρείτε την επαρκή υλικοτεχνική υποδομή για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου σημαντική

3 : Λίγο σημαντική

4 : Σημαντική

5 : Πολύ σημαντική

55. Σε ποιο βαθμό συμβάλλει η επαρκής οικονομική στήριξη από την πλευρά της πολιτείας στην αναβάθμιση του έργου του/της Διευθυντή/ντριας; (Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ

2 : Καθόλου

3 : Σε πολύ μικρό βαθμό

4 : Σε μικρό βαθμό

5 : Σε μεγάλο βαθμό

6 : Σε πολύ μεγάλο βαθμό

56. Ποια άλλη μορφή στήριξης θα ζητούσατε προκειμένου να βοηθηθεί ο/η Διευθυντής/ντρια στην αναβάθμιση της Σχολικής Μονάδας;

57. Από ποιους φορείς θα ζητούσατε βοήθεια προκειμένου να βοηθηθεί ο/η Διευθυντής/ντρια στην αναβάθμιση της Σχολικής Μονάδας;

58. Ποιες ενέργειες έχουν γίνει για την προστασία της Σχολικής Μονάδας; (Να τις αναφέρετε).....

59. Σε ποιο βαθμό σας βοηθά η πολιτεία στην προστασία της Σχολικής Μονάδας;

(Μία απάντηση)

1 : Δεν απαντώ / Δε γνωρίζω

2 : Καθόλου

3 : Σε πολύ μικρό βαθμό

4 : Σε μικρό βαθμό

5 : Σε μεγάλο βαθμό

6 : Σε πολύ μεγάλο βαθμό

60. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζει ο/η Διευθυντής/ντρια στο έργο του/της;

61. Πώς αντιμετωπίζονται τα προβλήματα που συναντά ο/η Διευθυντής/ντρια στο έργο του/της;

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας

Πέλα Α. Στραβάκου

[1] Το ότι τα στελέχη εκπαίδευσης (Διευθυντές Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι Γραφείων, Σχολικοί Σύμβουλοι και Διευθυντές σχολικών μονάδων) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας, διαπιστώνεται κάθε φορά που διαδέχεται την πολιτική εξουσία το ένα πολιτικό κόμμα από το άλλο. Ο πρώτος νόμος που καταθέτει στη Βουλή για ψήφιση είναι αυτός που σχετίζεται με την εποπτεία της Εκπαίδευσης.

[2] Η διατριβή μας κατατέθηκε στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ. τον Οκτώβριο του 2002 και έχει τίτλο «Οργάνωση και Διοίκηση της Σχολικής Μονάδας και η συμβολή του Διευθυντή – θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση».

- [3] Για τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της μεθόδου του ερωτηματολογίου, αλλά και γενικότερα για τις μεθόδους συλλογής δεδομένων κλπ., βλ. π.χ. J. D. Nisbet, N. J. Entwistle, Μέθοδοι για εκπαιδευτικές έρευνες (μετ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου), Λευκωσία 1978, Μιχ. Βάμβουκα, Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, Αθήνα 1991, Ι. Παρασκευόπουλου, Στοιχεία Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής, Αθήνα 1984, Β. Φίλια, Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών, Αθήνα 1977, R. Koenig, Handbuch der Empirischen Sozialforschung, Band 2, Stuttgart 1973, Π. Ξωχέλλη, Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Η προετοιμασία μαθήματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, μία εμπειρική παιδαγωγική έρευνα, .
- [4] Βλ. ερωτηματολόγιο στο παράρτημα της εισήγησης. Το ερωτηματολόγιο αυτό ήταν το ίδιο που χρησιμοποιήσαμε στη διδακτορική διατριβή.
- [5] Κατά τη στατιστική επεξεργασία της συσχέτισης μεταβλητών καθώς και της ανάλυσης παραγόντων που ακολουθεί στην επόμενη ενότητα, δε λήφθηκε υπόψη από τις «εξαρτημένες» μεταβλητές (ερωτήσεις) η απάντηση «δεν γνωρίζω/δεν απαντώ».
- [6] Με τη διασταύρωση των «ανεξάρτητων» και «εξαρτημένων» μεταβλητών και τη χρήση του ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας προέκυψαν στην εργασία αυτή αρκετές στατιστικά σημαντικές (ΣΣ) και πολύ σημαντικές (ΣΠΣ) σχέσεις, τις οποίες αναλύουμε παρακάτω.
- [7] Για τη συσχέτιση και την ανάλυση παραγόντων έγινε συνδυασμός μόνο των ερωτήσεων που περιελάμβαναν μεταβλητές με τακτική κλίμακα (ordinal) και με κλίμακα ίσων διαστημάτων (interval). Οι ερωτήσεις αυτές ήταν οι: 1, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55 και 59.
- [8] Οι πίνακες δεν συμπεριλήφθηκαν στο παρόν κείμενο για λόγους οικονομίας και περιορισμών σύνταξης κειμένου συνεδρίου. Ωστόσο, βρίσκονται στη διάθεση του κάθε ενδιαφερόμενου για περαιτέρω συζήτηση.
- [9] Οι παράγοντες αυτοί προέκυψαν εκ περιστροφής με τιμή χαρακτηριστικής ρίζας >1 και εντοπίζονται σε μεταβλητές με φορτίο >+0,30.
- [10] Τόσα χρόνια απαιτούνταν όταν διεξαγάγαμε την παρούσα έρευνα. Με το νέο νόμο του Π. Ευθυμίου 2986/2002 έχει επέλθει μείωση στα 8 χρόνια.

Γ3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ - ΔΙΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων υπό το πρίσμα δύο στοχαστών του 20ού

αιώνα: J. Dewey και P. Freire

Από την επιστημονική θεωρία στο κοινωνικό κίνημα και στους θεσμούς

Βασιλική ΒΑΣΙΛΟΥ –ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ

PhD Επιστημών της Αγωγής

ΣΕΠ ΕΑΠ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα σύγχρονα δεδομένα (παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, πολιτικά) της Εκπαίδευσης Ενηλίκων υπό το πρίσμα των θεωριών δύο μεγάλων στοχαστών στο πεδίο αυτό, του John Dewey και του Paulo Freire. Ο Dewey συνέδεσε τη σχολική εκπαίδευση με την Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω της Θεωρίας της Ανάπτυξης, υποστηρίζοντας ότι οι ενήλικες θα συνεχίσουν να μαθαίνουν καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους εφόσον υπάρχει έμφυτη στον καθένα η δυνατότητα να αναπτύσσεται προσωπικά, πνευματικά και κοινωνικά πολύ πέραν των σχολικών χρόνων. Ο Freire έθεσε την Εκπαίδευση Ενηλίκων στο κοινωνικό πλαίσιο μέσω της θεωρίας της Πολιτικής Συνειδητοποίησης, του Γραμματισμού, της Ενεργού Μάθησης και της Επανεκπαίδευσης. Η κριτική ανάλυση σημείων των βασικών τους έργων στοχεύει να δώσει μια ενδιαφέρουσα θεωρητική θεμελίωση στις σύγχρονες αναζητήσεις για την Εκπαίδευση Ενηλίκων.

ABSTRACT

This proposal presents and comments on the contemporary conditions (educational, pedagogical, political) of Adult Education under the scope of the theories of two prominent thinkers at the field: John Dewey and Paulo Freire. Dewey linked school education to Adult Education via the theory of Development, claiming that adults will go on learning throughout their lives since the personal, intellectual and social development beyond school years is an intrinsic characteristic of all. Freire placed education at its social context through the theory of Political Conscientization, Literacy, Active Learning and Training. The critical analysis of certain aspects of their theories aims to provide an interesting theoretical founding to contemporary quests for Adult Education.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Στην εργασία αυτή θα επιχειρήσουμε να κάνουμε δύο σημαντικές τομές στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά τον 20ό αιώνα, εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας:

- στη θεωρία του John Dewey
- στη θεωρία του Paulo Freire

και να προβούμε σε μια αξιολόγηση των θεωριών αυτών με βάση τις σημερινές τάσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, στην κοινωνία της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης

1. Ο JOHN DEWEY ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ο John Dewey είναι ένας από τους πρώτους πραγματιστές της Αμερικής. Ο πραγματισμός ως φιλοσοφία αναδύθηκε στις αρχές του 19ου αιώνα σε μια περίοδο κατά την οποία οι πολλές αντιτιθέμενες απόψεις οδηγούσαν την κοινή γνώμη και πρακτική σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Ο επιστημονικός λόγος αντιμάχονταν το θρησκευτικό, ο ρομαντισμός το θετικισμό, οι δημοκρατικές ιδέες την αριστοκρατία. Ο πραγματισμός αναπτύχθηκε ως μια ενωτική ή μεσολαβητική φιλοσοφία που προσπαθούσε να συνδέσει την επιστήμη με τη θρησκεία, τη θεωρητική σκέψη με την αναλυτική, τη γνώση με τη δράση, και να καταδείξει τις ευθύνες και τις συνέπειες της μύησης και της αποδοχής μιας τέτοιας ενωτικής φιλοσοφίας ή φιλοσοφίας ζωής.

Ο Dewey έγραψε για τα «παραδοσιακά» φιλοσοφικά προβλήματα, σε θέματα ηθικής, μεταφυσικής, αισθητικής κλπ αλλά και σε θέματα εφαρμοσμένης φιλοσοφίας, τα οποία εξέφρασε στα παιδαγωγικά του έργα. Σε σχέση με την παιδαγωγική του γραφή ο Dewey είναι στενά συνδεδεμένος με την πρώιμη φάση της εκπαίδευσης, με την εκπαίδευση των νέων, αλλά έχει χαρακτηριστεί ο εισηγητής των «εναλλακτικών» εκπαιδευτικών ιδεών, που τις συναντάμε αργότερα στα κινήματα της διαβίου και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Flude, Parrot 1979:21). Τα κινήματα αυτά προτείνουν μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που να προωθεί ένα νέο τρόπο αντίληψης της εκπαίδευσης, συνολικό, όπου η κάθε φάση θα είναι μέρος μιας ευρύτερης συντονισμένης πορείας και συνηγορούν υπέρ μιας ολιστικής άποψης της μάθησης και της ζωής. Αν και δεν έγραψε ευθέως για την εκπαίδευση ενηλίκων ο Dewey έκανε συστηματική αναφορά στη μάθηση των ενηλίκων υποστηρίζοντας ότι οι ενήλικες θα συνεχίσουν να μαθαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους αν η προηγούμενη εκπαίδευση που έλαβαν κατορθώσει να θέσει τις βάσεις, να σπείρει το σπόρο για την επιδίωξη της συνέχισης της εκπαιδευτικής/μαθησιακής διαδικασίας.

Το έργο του διαπερνά η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση σχετιζόμενη με την έννοια της ανάπτυξης είναι πράγματι διαβίου, καθώς οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται πνευματικά καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους. Παράλληλα, ενώ το σχολείο είναι ένα προαπαιτούμενο για μια αποτελεσματική αρχική μάθηση, ωστόσο όλες οι λοιπές εμπειρίες της ζωής από τη φάση πριν το σχολείο έως και τα γεράματα, εμπειρίες τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο, μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και τη μάθηση του ατόμου. Αντιμετωπίζει έτσι τη ζωή ως ένα ενιαίο σύνολο και πιστεύει ότι δεν είναι θεμιτό – τόσο από ανθρώπινη - ηθική όσο και από εκπαιδευτική άποψη να διαχωρίζει κανείς μια φάση της ζωής από την ζωή εν γένει:

«Η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματά όταν κανείς τελειώνει ή αφήνει το σχολείο. Η τάση να διδάσκεται κανείς από την ίδια τη ζωή και να διαμορφώνει έτσι τις συνθήκες της ζωής ώστε όλοι να μαθαίνουν από τη ζωή είναι το ωραιότερο έργο του σχολείου»

(Dewey J. 1964: 55)

Αναγνωρίζεται ότι δεν είναι δυνατόν να λάβουμε όλη την εκπαίδευση για τη ζωή μας κατά τη διάρκεια των λίγων χρόνων που αφιερώνονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση και εκφράζεται η πεποίθηση ότι υπάρχει έμφυτη στον καθένα η ικανότητα να αναπτύσσεται προσωπικά, πνευματικά και κατ'επέκταση κοινωνικά καθόλη τη διάρκεια αλλά και πολύ πέραν των σχολικών χρόνων.

Θα εστιάσουμε στη συνέχεια σε τρία θέματα που θεωρούμε ότι αποτελούν βασικούς άξονες στην παιδαγωγική θεωρία του Dewey

- την έννοια της ανάπτυξης
- την εκπαιδευτική μεθοδολογία
- τη σχέση εκπαιδευτών/εκπαιδευομένων (δασκάλων/μαθητών)

1.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω το κυρίαρχο και σταθερό θέμα στο έργο του Dewey είναι αυτό της ανάπτυξης. Η ανάπτυξη κατά τον Dewey είναι η αμοιβή της εκπαίδευσης. Ο ορισμός του για την ανάπτυξη αναφέρεται ως μια «γενική ισορροπία οργανικών δράσεων σε σχέση με το ευρύτερο περιβάλλον και στην ικανότητα της αναπροσαρμογής των δράσεων ώστε να ανταποκρίνεται σε νέες συνθήκες. Το πρώτο συνιστά τη βάση της ανάπτυξης και το δεύτερο την ανάπτυξη καθαυτή».

(Dewey J. 1964:72)

Η έννοια της ανάπτυξης έχει να κάνει με τη δημιουργία της προδιάθεσης για συνεχή απόκτηση νέων εκπαιδευτικών εμπειριών ώστε καθένας να μαθαίνει από αυτές αλλά και από την ίδια τη ζωή. Αναφέρω δύο χαρακτηριστικά παραθέματα:

«Αυτό που έμαθε κάποιος ως γνώση ή δεξιότητα σε μια κατάσταση γίνεται ένα εργαλείο για την κατανόηση και την αποτελεσματική διαχείριση των καταστάσεων που ακολουθούν. Η διαδικασία αυτή είναι τόσο μακριά όσο και η ζωή.» (Dewey J.1971: 44)

«Από μια άποψη κάθε εμπειρία θα μπορούσε να κάνει κάτι για να προετοιμάσει το άτομο για τις κατοπινές εμπειρίες, βαθύτερες και αναλυτικότερες ποιότητες. Αυτό είναι το πραγματικό νόημα της ανάπτυξης η συνέχεια και η αναδόμηση της εμπειρίας».» (Dewey J.1971: 47)

Μέσα από την ανάπτυξη της θεωρίας της ανάπτυξης είναι σαφές ότι ο Dewey θεωρούσε ως κριτήριο των εκπαιδευτικών θεσμών και των διαδικασιών τον βαθμό στον οποίο επιτυγχάνουν να παρωθήσουν τα άτομα να αναπτύξουν τις έμφυτες ικανότητες της αντίληψης και της ανάλυσης. Αυτές οι έμφυτες δυνάμεις διαφέρουν από άτομο σε άτομο αλλά η προδιάθεση υπάρχει και πρέπει να ασκηθεί.

Για την επίτευξη του στόχου της ανάπτυξης χρειάζονται οι εμπειρίες , οριζόμενες ως διάδραση ανάμεσα στα άτομα και το περιβάλλον και οι οποίες γίνονται διδακτικές για τα άτομα και έτσι τα άτομα θα μπορούν να μαθαίνουν από τη ζωή για όλη τους τη ζωή. Από αυτή την οπτική η ανάπτυξη είναι μέσο και σκοπός μαζί. Με άλλα λόγια η ανάπτυξη ως τρόπος ή διαδικασία γίνεται ανάπτυξη ως σκοπός και έρχεται στο φως κάθε φορά που απαιτείται μια τέτοια διαδικασία να αντιμετωπίσει διαφορετικές – προβληματικές - πλευρές της ζωής. Αναγνώριζε τους κινδύνους της ζωής που θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν όσο και τον πλούτο των ανθρωπίνων εμπειριών:

«Όσα περισσότερο μαθαίνει ένας οργανισμός, τόσο περισσότερα μένουν ακόμη να μάθει, ώστε να συνεχίσει. Διαφορετικά έρχεται ο θάνατος και η καταστροφή. Αν ο νους συνδέεται με μια περαιτέρω διαδικασία στη ζωή, περαιτέρω διαδικασία καταγραφής, διατήρησης και χρήσης αυτού που έχει διατηρηθεί, τότε θα πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά που φαίνεται ότι έχει εμπειρικά: είναι μια συνεχής ροή μόνιμης αλλαγής που έχει άξονα και προσανατολισμό, συνδέσμους και

συσχετίσεις, όπως άλλωστε και απαρχές, δισταγμούς και συμπεράσματα» (Dewey J. 1971: 47)

1.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το πως διδάσκουμε κατά τον Dewey είναι σχετικό με το γιατί διδάσκουμε και τι διδάσκουμε. Υιοθετείται η επιστημονική μέθοδος πρόσβασης της γνώσης. Οι προτάσεις του αφορούν τόσο το περιεχόμενο όσο και τη μεθοδολογία. Στο curriculum πρέπει να υπάρχει εκπαίδευση για την εργασία και τον ελεύθερο χρόνο, ανθρωπιστικές και επιστημονικές γνώσεις και όχι διδασκαλία μεμονωμένων θεμάτων και όλα αυτά μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που ορίζεται από τον Lindeman, οπαδό της προοδευτικής παιδαγωγικής φιλοσοφίας ως εξής:

“Δεν μπορούμε να ξεκινάμε από διάφορα αντικείμενα με την ιδέα ότι μπορεί στο μέλλον να φανούν χρήσιμες αυτές οι γνώσεις. Χρησιμοποιούνται γεγονότα και πληροφορίες από διαφορετικές γνωστικές περιοχές όχι όμως με τη λογική της συσσώρευσης αλλά με αυτή της επίλυσης προβλημάτων” (Lindeman E. 1961)

Επίσης η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων (problem solving), η μέθοδος “project” και η ενεργητική μέθοδος. Η μέθοδος της επίλυσης προβλημάτων περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια:

1. την αποσαφήνιση του προβλήματος
2. τη διατύπωση υποθέσεων και ιδεών γύρω από το πρόβλημα
3. δοκιμασία με την εμπειρία

Υποστηρίζεται γενικά ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι επικεντρωμένη στην επίλυση προβλημάτων ή στην αντιμετώπιση καταστάσεων με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι εκπαιδευόμενοι. Αυτό οδηγεί σε μια αντίληψη ότι η εκπαίδευση προετοιμάζει για το παρόν και όχι για το μέλλον (Dewey J. 1964, Bergevin P. 1967)

1.3 Η ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Με βάση τη θεωρία της ανάπτυξης και τον σημαντικό ρόλο της εμπειρίας ο Dewey αναπροσδιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Η μάθηση σύμφωνα με τον Dewey είναι κάτι που οι εκπαιδευόμενοι κάνουν για τον εαυτό τους και βρίσκονται στο κέντρο κάθε εκπαιδευτικής κατάστασης. Η ευθύνη του διδάσκοντα είναι να οργανώσει, να κινητοποιήσει, να αξιολογήσει τη σύνθετη διαδικασία της εκπαίδευσης. Περισσότερο τον αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτή ως υπεύθυνο για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες μιας ομάδας ως το άτομο που προσφέρει καθοδήγηση και κατεύθυνση. Οι εκπαιδευόμενοι από την άλλη μεριά αντιμετωπίζονται με άξονα τις προσωπικές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις επιθυμίες τους.

1.4 ΜΙΑ ΕΚΤΙΜΗΣΗ

Οι απόψεις του Dewey για την Εκπαίδευση Ενηλίκων πρέπει να εξεταστούν μέσα στο πλαίσιο που δημιουργήθηκαν. Σε καμία περίπτωση οι απόψεις του δεν έχουν να κάνουν με αυτό που σήμερα εννοούμε μιλώντας για την Ε.Ε. και η οποία σχετίζεται με τη διόρθωση των προηγούμενων εκπαιδευτικών ελλείψεων, ούτε με την ώθηση για παραπέρα σπουδές ούτε προσπαθεί να επιλύσει τα προβλήματα πρόσβασης στην εκπαίδευση όπως κάνει σήμερα η συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Επί της ουσίας πρόκειται για μια υποθετική ιδέα για έναν τελείως διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης όχι μόνο των ενηλίκων αλλά και παιδιών και νεαρών ενηλίκων.

Προσφέρει μια ενωτική φιλοσοφία για την εκπαίδευση που γίνεται αντιληπτή ως όλον, με φάσεις που αναπτύσσονται σε συνεργασία η μία με την άλλη. Αυτό δεν σημαίνει για τον Dewey ομοιομορφία στρατηγικής αλλά αντίθετα ενότητα σκοπών, καθώς αρκετά μπορούν να εξαρτηθούν από ατομικά ή τοπικά χαρακτηριστικά (Cross-Durant A. 2001, Jarvis P. 2001, Elias J., Merriam 1995)

Αυτός ο απώτερος σκοπός που είναι η διατήρηση και η βελτίωση της ποιότητας ζωής υπό το βάρος της αλλαγής και της αβεβαιότητας και η διαδικασία αυτή ξεκινά από τα σχολικά χρόνια.

Πολλές μορφές της Ε.Ε. έχουν εμπνευστεί από τα ιδεώδη της προοδευτικής εκπαίδευσης: επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, εκπαίδευση των μεταναστών και των αλλοδαπών, εκπαίδευση του πολίτη, της οικογένειας και των γονέων, εκπαίδευση για την κοινωνική δράση κλπ. Αλλά και πολλές βασικές αρχές της Ε.Ε. κατάγονται από την προοδευτική σκέψη: οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ενηλίκων, η επιστημονική μέθοδος, οι τεχνικές της επίλυσης προβλημάτων, ο κεντρικός ρόλος της εμπειρίας είναι μερικές από αυτές τις αρχές που μπορούν να αναχθούν στον πραγματισμό και τον προοδευτισμό.

2. Ο PAULO FREIRE ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ο Freire έχει αρκετά επηρεαστεί στη διαμόρφωση της θεωρίας του τόσο από τον χριστιανικό – και δη τον καθολικό- ακτιβισμό αλλά κυρίως από τον μαρξισμό – γι' αυτό άλλωστε και κατατάσσεται στους μαρξιστές φιλοσόφους. Χαρακτηρίζεται επίσης ως ουτοπιστής φιλόσοφος καθότι επιδιώκει έναν κόσμο πολύ καλύτερο από τον υπάρχοντα.

Θα επικεντρωθούμε σε τρεις άξονες της θεωρίας του Freire τους οποίους αξιολογούμε ως σημαντικούς για τη μελέτη μας αυτή:

- στην κριτική που ασκεί στην παραδοσιακή εκπαίδευση
- στην πρότασή του για την Ε.Ε. και τον αλφαριθμητισμό
- στη σχέση εκπαιδευτών/εκπαιδευομένων

2.1 Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο Freire είναι ένας ριζοσπαστικός κριτής της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Για τον Freire η παραδοσιακή εκπαίδευση ισοδυναμεί με αυτό που ονομάζει *banking education* (τραπεζική εκπαίδευση) στην οποία ο μαθητής δέχεται, ταξινομεί και διατηρεί καταθέσεις γνώσεων. Η γνώση από αυτή την άποψη είναι ένα δώρο που απονέμεται από τον δάσκαλο στο μαθητή. Αυτού του τύπου η εκπαίδευση αντιστρατεύεται την αυτονομία και την ελευθερία των μαθητών γιατί πρόκειται για μια παθητική μεταφορά υπάρχουσών γνώσεων και αξιολογήσεων σε παθητικά «υποκείμενα» τα οποία οφείλουν να την απομνημονεύσουν και να την επαναλάβουν. Αυτός ο τύπος της εκπαίδευσης αποτελεί μια μορφή βίας. Οι μαθητές λαμβάνουν μια ετοιμοπαράδοτη άποψη της κοινωνικής πραγματικότητας, δεν εμπλέκονται στην πραγματική πράξη της γνώσης και αυτό οδηγεί στη διαμόρφωση αλλοτριωμένης συνείδησης. Στις απόψεις αυτές του Freire υπάρχει η μαρξιστική άποψη για την αλλοτρίωση: ο μαθητής προσαρμόζεται σε εξωτερικούς στόχους.

2.2 Η ΠΡΟΤΑΣΗ ΤΟΥ FREIRE ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ

Στην παραδοσιακή αντίληψη για την εκπαίδευση ο Freire αντιπαραθέτει την εκπαίδευση ως πολιτική πρακτική η οποία χαρακτηρίζεται από ελευθερία σκέψης και συμπεριφοράς (libertarian) είναι διαλογική και επικεντρωμένη στην επίλυση προβλημάτων. Την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία την περιγράφει ως πολιτιστική δράση για την ελευθερία: η γνώση είναι δύναμη, με την έννοια αυτή είναι κάτι πολιτικό και συνεπώς η εκπαίδευση είναι αναμφισβήτητα πολιτική πράξη. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να μετατρέψουν τη γνώση σε πράξη. Και επειδή η ανθρώπινη ύπαρξη είναι ικανή να μετασχηματίσει τον κόσμο και να τον εξανθρωπίσει χρειάζεται να θεωρήσουμε την εκπαίδευση ως μια ανθρώπινη αλλά και επαναστατική διαδικασία. Για να προχωρήσει αυτή η διαδικασία χρειάζεται τόσο οι κυρίαρχοι όσο και οι κυριαρχούμενοι που είναι εγκλωβισμένοι στις κοινωνικές δομές να απελευθερωθούν μέσω της εκπαίδευσης και της πολιτικής συνειδητοποίησης (Freire P.1972, 1974, 1987)

2.3 Η ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ / ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ

Στο πλαίσιο αυτό εκπαιδευτική είναι κάθε πράξη κατά την οποία μια ομάδα προσώπων, μέσω του διαλόγου, έρχονται να συνειδητοποιήσουν τη συγκεκριμένη κατάσταση την οποία ζουν, τους λόγους που διαμόρφωσαν αυτή την κατάσταση και τις δυνατές λύσεις. Αυτό γίνεται σε συνεργασία με το δάσκαλο – ο Freire χρησιμοποιεί τον όρο educator και όχι teacher- και βασίζεται στο σεβασμό, την επικοινωνία και την αλληλεγγύη.

«για να καταλάβουμε τι σημαίνει διαδικασία σε μια διαλογική κατάσταση: δεν υπάρχει 'νομίζω' αλλά 'νομίζουμε'. Το νομίζουμε δεν προκύπτει από το νομίζω αλλά αντίθετα το νομίζουμε είναι δυνατόν να με κάνει να νομίζω» (Freire P. 1970) Εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται στην διερεύνηση των λύσεων των προβλημάτων. Ο δάσκαλος έχει έναν εποικοδομητικό, θετικό ρόλο: ο δάσκαλος είναι και μαθητής και ο μαθητής είναι και δάσκαλος. Θέτει τα προβλήματα για παρατήρηση και δεν ορίζει τους όρους του προβλήματος και της επίλυσή του.

«Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να προτείνει προβλήματα σχετικά με κωδικοποιημένες υπάρχουσες καταστάσεις με σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευομένους σε μια όλο και πιο ανεπτυγμένη κριτική άποψη για την πραγματικότητά τους» (Freire, P. 1972: 36)

2.4 ΜΙΑ ΕΚΤΙΜΗΣΗ

Η εργασία του Freire είχε μια σημαντική παγκόσμια απήχηση για την εκπαίδευση ενηλίκων τη δεκαετία του 1980. Ο ριζοσπαστικός ανθρωπισμός που χαρακτηρίζει τη θεωρία του συνδέθηκε με τα σχετικά κοινωνικά κινήματα.

Υπάρχουν στοιχεία τη θεωρίας του Freire που ενδυναμώνουν το θεωρητικό και το πρακτικό υπόβαθρο της Ε.Ε.:

- η μεγάλη σημασία στην έννοια του ηθικού και του προσωπικού (personal) κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία
- η οριζόντια και όχι κάθετη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο
- η επισήμανση ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι αποσυνδεδεμένη από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα

- η έννοια της πολιτικής συνειδητοποίησης - να έχει το άτομο συνείδηση των κοινωνικών δυνάμεων που ασκούνται πάνω του για να μπορεί να αντιδρά και να είναι ικανό να μεταρρυθμίσει τον κόσμο.

Οι απόψεις του Freire για τις σχέσεις εκπαιδευτών/εκπαιδευομένων είχαν ευρεία απήχηση σε εκπαιδευτές ενηλίκων σε όλα τα πεδία της αλλά και σε άλλα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Η αποτίμηση της συμβολής του Freire στην Εκπαίδευση Ενηλίκων πρέπει να έχει ως αφετηρία το γεγονός ότι αυτή καθαυτή είναι ένα κράμα από επικαλυπτόμενα πεδία πρακτικής και θεωρίας όπου ακαδημαϊκοί και θεωρητικοί έχουν τη σπουδαιότητά τους. Ένας πλούτος γνώσεων ενυπάρχει στο πλαίσιο αυτό: κοινωνιολογία, φιλοσοφία, ηθική, θεολογία υπήρξαν κατά καιρούς στον 20ό αιώνα παρόντα στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Και πρέπει ιδιαίτερα να αποτιμήσουμε όχι τόσο τις τεχνικές και τις πρακτικές αλλά τη συμβολή του στη φιλοσοφία, την κοινωνική και την πολιτική διάσταση της Ε.Ε. Ένας σημαντικός εκπρόσωπος της κριτικής θεωρία ο Griffin (Griffin W.S. 1972) υποστηρίζει ότι ο καλύτερος τρόπος για να καταλάβουμε την εκπαίδευση ενηλίκων είναι μέσα από την κριτική ανάλυση της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής όψης των δομών της.

Ο ίδιος ο Freire αναρωτιέται σε ένα από τα όψιμα κείμενά του για τη χρησιμότητα της θεωρίας του, για τις ιδέες του με τους όρους του σήμερα (1998): Γράφει λοιπόν:

“Πρόσφατα στη Βαυαρία ένας γερμανός εκπαιδευτής φίλος άκουσε κάποιον αριστερίζοντα (leftish) ακτιβιστή να λέει: «ο Freire δεν έχει πια καμιά αξία. Η εκπαίδευση σήμερα δεν χρειάζεται όνειρα, ουτοπίες και συνειδητοποίηση αλλά τεχνικές και επιστημονικές γνώσεις, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων”. Η ανάπτυξη θεωρείται εδώ ως κατάρτιση. Αυτό όμως είναι που ενδιέφερε πάντα την κυρίαρχη τάξη: η αποπολιτικοποίηση της εκπαίδευσης. Στην πραγματικότητα η εκπαίδευση χρειάζεται τεχνικές και επιστημονικές γνώσεις, επαγγελματική ανάπτυξη τόσο όσο τα όνειρα και την ουτοπία. Απορρίπτω την άποψη ότι τίποτα δεν είναι δεδομένο σε σχέση με την παγκοσμιοποίηση και αρνούμαι να σκύψω ευγενικά το κεφάλι μου γιατί τίποτε δεν είναι αναπόφευκτο”. (Freire, P. 1998)

3. ΠΩΣ ΚΑΤΑΝΟΟΥΜΕ ΣΗΜΕΡΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ;

Αποτελεί ένα κρίσιμο ερώτημα που χρειάζεται απάντηση. Εξετάζοντας διαχρονικά και συγκριτικά την πορεία των ιδεών αλλά και των πρακτικών κατά τον 20ό αιώνα θα διαπιστώσουμε ότι η Εκπαίδευση Ενηλίκων:

- Φωτίστηκε από την φιλοσοφία και την ψυχολογία, την κοινωνιολογία και τη θεολογία
- Πέρασε από το κίνημα και τον ακτιβισμό
- Εστιάστηκε στη διδασκαλία αλλά και στη μάθηση
- Υπερασπίστηκε την ισότητα ευκαιριών και τα αιτήματα για ένα καλύτερο κόσμο
- Κινήθηκε και κινείται ανάμεσα στις ανάγκες του ανθρώπου και τις ανάγκες της αγοράς
- Ταλαντεύεται ανάμεσα στη γνώση και την επαγγελματική κατάρτιση
- Κινείται προς τη θεσμοποίηση και την ακαδημαϊκή αναγνώριση

Σήμερα ζούμε στην κοινωνία της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης. Οι βάσεις της παγκοσμιοποίησης είναι η καινοτομία και η πληροφορία, τα οποία περιέχουν γνώση. Εθνικές κουλτούρες και εθνικές οικονομίες παγκοσμιοποιούνται. Παράλληλα παγκοσμιοποιούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες.

Στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης τόσο η αρχική εκπαίδευση όσο και η ενηλίκων και η συνεχιζόμενη είναι σχεδιασμένες ή τείνουν να σχεδιαστούν έτσι ώστε το περιεχόμενό τους να συνδέεται και να εξυπηρετεί την πρόσβαση ή την επιστροφή στο χώρο της εργασίας αλλά και τη πολιτική συμπεριφορά. Ειδικότερα η κοινωνία της γνώσης

- είναι μια κοινωνία αλλαγής εντός της οποίας κάθε άτομο μπορεί να αναπτυχθεί και να προβλέψει αλλαγές ώστε να τοποθετείται πιο αποτελεσματικά απέναντί τους.

- είναι μια κοινωνία όπου η μάθηση είναι μια φυσική διαδικασία όπου ο καθένας μπορεί να βρεθεί στη θέση είτε του διδασκόμενου είτε του διδάσκοντα.
- είναι μια κοινωνία όπου καταβάλλονται σοβαρές προσπάθειες ώστε να αποφευχθεί το άνοιγμα της ψαλίδας ανάμεσα σε αυτούς που συνεχώς αυξάνουν τις ευκαιρίες πρόσβασής τους στη γνώση και τις εφαρμογές της και σε αυτούς που χάνουν αυτές τις ευκαιρίες.

Η κοινωνία της γνώσης δημιουργεί το πλαίσιο για νέες μορφές Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οι αναπτυγμένες χώρες πρέπει να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στα δεδομένα της κοινωνίας της γνώσης και να υιοθετήσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές που να ενσωματώνουν αντί να αποκλείουν, να γίνουν περισσότερο ευέλικτα στις αντιλήψεις περί εκπαιδευτικής καταλληλότητας σε σχέση με τη ηλικία και τις κοινωνικές κατηγορίες.

Ποιο είναι όμως το θεωρητικό οπλοστάσιο αυτού του επιστημονικού πεδίου το οποίο θα στηρίξει τις επιλογές και τις στρατηγικές που σχεδιάζονται; Θα ανατρέχουμε στο φιλοσοφικό υπόβαθρο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως αυτό διαμορφώθηκε τον 20ό αιώνα για να “τακτοποιήσουμε” τα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων σήμερα;

Οπωσδήποτε έχουμε ξεφύγει από τις πρακτικές του ακτιβισμού εκ των πραγμάτων. Επίσης, η κοινωνία της γνώσης συνέβαλε στη θεσμοποίηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Άτομα, κοινωνίες και οργανισμοί εκδηλώνουν ισχυρό ενδιαφέρον να επενδύουν σε υψηλής ποιότητας μαθησιακές εμπειρίες και μέσω της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι αναμφισβήτητα μια πολιτική πρακτική, όπως κάθε εκπαιδευτική πρακτική. Υπάρχει ωστόσο μια τάση που φαίνεται να κυριαρχεί και η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον στις τεχνικές, τη μεθοδολογία, τη διοίκηση, τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων, τις ανάγκες τους, τις στρατηγικές και τις δομές χωρίς να υποστηρίζονται από κάποιες φιλοσοφικές, πολιτικές και παιδαγωγικές ιδέες. Θα πρέπει να αναρωτηθούμε μήπως με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένα προεπιστημονικό πλαίσιο για αυτή την περιοχή των επιστημών της αγωγής. Η έμφαση στις πρακτικές όψεις και στον εμπειρισμό χωρίς το θεωρητικό πλαίσιο είναι βασικά χαρακτηριστικά προεπιστημονικών προσεγγίσεων. Από την άλλη μεριά η επίκληση των απαιτήσεων της κοινωνίας της γνώσης δεν αποτελεί επαρκές επιχείρημα για τις ποικίλες εκφάνσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Χρειαζόμαστε όμως θεωρία για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Χρειαζόμαστε οπωσδήποτε μια Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων η οποία θα πλαισιώσει πολιτικές, σχεδιασμούς και πρακτικές. Και αυτή η ανάγκη απαιτεί εκπαιδευτική

επιστημονική έρευνα, ακαδημαϊκή ανάπτυξη του σχετικού πεδίου στα Πανεπιστήμια, επιστημονική υποστήριξη.

Οι θεωρίες των δύο φιλοσόφων που επεξεργαστήκαμε παραπάνω μπορούν να προσφέρουν ένα τέτοιο πλαίσιο που λείπει αλλά χρειάζονται προσαρμογές, προεκτάσεις, αναθεωρήσεις. Οι δύο βασικές αρχές, της Ανάπτυξης και της Πολιτικής Συνειδητοποίησης, μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για την περαιτέρω ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού.



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cross-Durant, A. (2001) J. Dewey and Lifelong Education, in: Jarvis P. (ed.), *Twentieth century thinkers in adult and continuing education* (Kogan Page, UK)
- Dewey J., (1971), *Experience and Education* (Collier-Macmillan, London)
- Dewey, J. (1964) *Democracy and Education* (Macmillan, London)
- Elias, J.E., Merriam Sh. (1995) *Philosophical foundations of adult education* (Writer and Readers Cooperative, London)
- Flude, I.R. Parrot A., (1979), *Education and the Challenge of change* (OUP, Milton Keynes, London)
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed* (Penguin, Harmondsworth)
- Freire, P. (1998) *Pedagogy of the Heart* (Continuum, N.Y.)
- Griffin, W.S. (1972) P. Freire: *Utopian perspectives in literacy education for revolution in P. Freire: A revolutionary dilemma for the adult educator* (Publications in Continuing Education, Syracuse University)
- Freire, P. (1972) *Cultural action for freedom* (Penguin, Harmondsworth)
- Freire, P. (1970) *The political literacy process* (Hanover, Germany)
- Freire P., Macedo D. (1987) *Literacy: Reading the word and the world* (Routledge and Kegan Paul, London)
- Jarvis, P. (2001) Adult education at the end of twentieth century in: Jarvis P. (ed.) *Twentieth century thinkers in adult and continuing education* (Kogan Page, UK)
- Lindeman, E. (1961) *The meaning of adult education* (Harvest House, Montreal)

**Η συγκρότηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ως κλάδου της Επιστήμης της Αγωγής
και η διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ των στελεχών της**

Δρ. Καλλιόπη ΒΡΥΝΙΩΤΗ
Επιστημονική συνεργάτης του
Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
vrinioti@uom.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επαγγελματοποίηση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ένα ζήτημα, το οποίο στο πλαίσιο της Επιστήμης της Αγωγής, την τελευταία πενταετία, παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον και από τη σκοπιά διασφάλισης της ποιότητας σε αυτό το χώρο. Μολονότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει μία μακρά ιστορία στις κοινωνίες της Ευρώπης και της Βορείου Αμερικής δεν υπήρξε μέχρι σήμερα μία συνεπής εξέλιξη προς την κατεύθυνση της επαγγελματοποίησης των στελεχών της. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σ' αυτό το πρόβλημα σε συνάρτηση αφενός με την αύξηση του πανεπιστημιακού επιπέδου σπουδών των στελεχών εκπαίδευσης ενηλίκων και αφετέρου σε συνάρτηση με την αυξανόμενη ζήτηση και προσφορά μαθημάτων σε αυτό το χώρο. Μετά από μία γενική εισαγωγή στο θέμα της επαγγελματοποίησης (professionalization) εξετάζεται κατά πόσον οι απαιτήσεις της επαγγελματοποίησης – προσωπικό πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε μόνιμες θέσεις απασχόλησης – εκπληρώνονται σήμερα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σ' αυτό το πλαίσιο δίνεται μία εικόνα του βαθμού της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης ενηλίκων στα πανεπιστημιακά τμήματα στο πλαίσιο της Επιστήμης της Αγωγής στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Μία μελέτη περίπτωσης μίας τοπικής αγοράς εκπαίδευσης ενηλίκων, στην Φρανκφούρτη, δείχνει, ότι το 76,8% του συνόλου των διδασκόντων έχει πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ωστόσο μόνο το 13,6% του συνόλου των στελεχών κατέχει μόνιμες θέσεις απασχόλησης. Στο μέτρο που αυτά τα ευρήματα μπορούν να θεωρηθούν ότι δίνουν μία αντιπροσωπευτική εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στην εκπαίδευση ενηλίκων στα σύγχρονα μεγάλα αστικά κέντρα των ανεπτυγμένων μεταβιομηχανικών κοινωνιών, το συμπέρασμα είναι ότι το επίπεδο της επαγγελματοποίησης της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν είναι ακόμα πολύ υψηλό.

ABSTRACT

The professionalization of adult educators is a new, currently much discussed issue in education. Despite the long history of adult education in European and North American societies there was up to the present no consistent development towards professionalization of its staff. The present paper focuses on this problem, on one hand in connection with the "academization" of education of adult educators, and on the other hand in connection with the growing demand and supply of adult education. After a general outline of the problem of professionalization, it is examined whether the requirements of professionalization – permanence of employment and university education of staff – are met in the present situation of

adult education. In this connection, an overview is given of the integration of adult education into university departments of education in European countries. A case study of a local market of adult education in Frankfurt a.M. shows that 76,8% of teaching personnel have university qualification. However, only 13,6% of adult educators are in permanent positions of employment. So far these findings can be considered as representative for the situation of adult education in modern urban centers of advanced (post)industrial societies, they demonstrate that the level of professionalization of adult education staff is still low.

Ένα από τα θέματα που κυριαρχούν σήμερα στην επιστημονική συζήτηση στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων[1] είναι η διαδικασία της ανάπτυξης του επαγγελματισμού των στελεχών[2] της και τα προβλήματα που συνδέονται μαζί του. Πριν προχωρήσουμε στην ανάπτυξη του θέματος, είναι αναγκαία μια εισαγωγή στη συζήτηση περί επαγγελματισμού γενικότερα επειδή σε ένα μεγάλο μέρος της συζήτησης επικρατεί σύγχυση για το περιεχόμενο του όρου «επαγγελματισμός» και συνεπώς και για το αντικείμενο για το οποίο ουσιαστικά πρόκειται. Στην νεοελληνική γλώσσα υπάρχει μία και μόνη λέξη, η λέξη «επάγγελμα», για την ονομασία όλων των επαγγελμάτων χωρίς καμία διάκριση, ενώ στην αγγλική υπάρχουν τρεις τουλάχιστον λέξεις – profession, occupation, vocation. Η βασική διάκριση, η οποία έχει σημασία για το θέμα μας είναι αυτή που διατυπώνεται αντίστοιχα και στις άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες με τις λέξεις «profession» και «occupation». Η γενικότερη και υπερκείμενη έννοια είναι η έννοια «occupation». Μέσα σ' αυτό το γενικό σύνολο των επαγγελμάτων, ορισμένα επαγγέλματα διαφοροποιούνται με βάση κάποια ιδιαίτερα γνωρίσματά τους και χαρακτηρίζονται ως «professions». Η διάκριση αυτή έγινε στις τελευταίες δεκαετίες αντικείμενο της Κοινωνιολογίας των Επαγγελμάτων, στην οποία διατυπώθηκαν θεωρητικές προσεγγίσεις για την ανάλυση και εξήγηση της συγκρότησης των επαγγελμάτων-«professions» κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες. Έτσι η απάντηση του ερωτήματος, ποια είναι η ειδοποιός διαφορά που διακρίνει το υποσύνολο των επαγγελμάτων-«professions» μέσα στο γενικό σύνολο των επαγγελμάτων, παραπέμπει στην ανάπτυξη αυτής της θεματικής στην Κοινωνιολογία των Επαγγελμάτων. Μολοντί δεν είναι δυνατό να γίνει εκτεταμένη αναφορά στη σχετική επιστημονική συζήτηση στο παρόν πλαίσιο, είναι αναγκαίο να σκιαγραφηθεί τουλάχιστον η προβληματική, έτσι ώστε να τεθεί το θέμα της «επαγγελματοποίησης» των στελεχών της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης σε κοινωνιολογική βάση.

Στη μέγιστη πλειοψηφία τους, τα επαγγέλματα διαμορφώθηκαν ιστορικά στο πλαίσιο του αυξανόμενου καταμερισμού της εργασίας, του οποίου η αύξηση καθορίστηκε από τη σταδιακή συσσώρευση των γνώσεων και την αναγκαία εξειδίκευση των εργασιακών ρόλων, που προέκυψε στην πορεία αυτή. Οι κύριοι παράγοντες που καθόρισαν την διαφοροποίηση των εργασιακών και επαγγελματικών ρόλων ήταν, η άνοδος του επιπέδου της τεχνολογίας και οι ανάγκες των ατόμων, όσον αφορά τα παραγόμενα από την οικονομία αγαθά. Οι μεταβολές του τεχνολογικού επιπέδου και των αναγκών οδηγούσαν συχνά στη δημιουργία νέων επαγγελμάτων και στην εξαφάνιση ορισμένων άλλων από εκείνα που υπήρχαν προηγουμένως. Έτσι, στο σύστημα της ελεύθερης αγοράς η ζήτηση για αγαθά και υπηρεσίες λειτουργεί ως μηχανισμός που «αναθέτει» στα άτομα τους

εργασιακούς ρόλους ανάλογα με τις παραγωγικές ικανότητές τους να προσφέρουν τα ζητούμενα αγαθά και υπηρεσίες σε ανταγωνιστικές τιμές. Αν δεν υπήρχαν αντίρροποι παράγοντες -για τους οποίους γίνεται λόγος παρακάτω- προς αυτή τη λογική της κατανομής των εργασιακών ρόλων, τότε η συχνή μεταβολή των εργασιακών καθηκόντων θα ήταν ο κανόνας. Γιατί ο κάθε παραγωγός ενός αγαθού θα μπορούσε κάθε στιγμή να εκτοπιστεί από τον επαγγελματικό ρόλο του, αν οι ανταγωνιστές του παρήγαγαν το ίδιο αγαθό με μικρότερο κόστος ή/και σε καλύτερη ποιότητα.

Αυτή η «ρευστότητα» ισχύει σε μεγάλη έκταση στα συστήματα της ελεύθερης αγοράς, τα οποία ωστόσο αντιστοιχούν μόνο σε περιορισμένο βαθμό στο θεωρητικό μοντέλο της ελεύθερης αγοράς που αναπτύχθηκε από τους κλασσικούς της Οικονομικής Επιστήμης (Freidson, 2001). Στην πραγματικότητα η ρευστότητα αυτή παρατηρείται κατά κύριο λόγο σε επαγγέλματα χαμηλού επιπέδου εξειδίκευσης. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εξειδίκευσης, δηλαδή των γνώσεων και δεξιοτήτων που προϋποθέτει ένας επαγγελματικός ρόλος, τόσο σπανιότερη είναι η αλλαγή της επαγγελματικής θέσης. Η σχετική αυτή σταθερότητα των επαγγελματικών θέσεων δεν εξηγείται φυσικά μόνο από τις προηγούμενες συσσωρευμένες γνώσεις των ατόμων. Γιατί αν δεν υπήρχαν άλλοι παράγοντες εκτός από τη ζήτηση από πλευράς των καταναλωτών, η οποία προσανατολίζεται κατά κύριο λόγο με βάση την τιμή του αγαθού, τότε σε πολλές περιπτώσεις οι καταναλωτές θα επέλεγαν τις υπηρεσίες ενός νοσοκόμου ή ενός φαρμακοποιού, που είναι φθηνότερες από εκείνες του γιατρού. Σε μια τέτοια περίπτωση θα μειώνονταν δραματικά τα εισοδήματα των γιατρών με συνέπεια να αναγκαστεί ένα μέρος των γιατρών να εγκαταλείψει το ιατρικό επάγγελμα.

Αυτό δεν συμβαίνει στην πραγματικότητα γιατί οι καταναλωτές είτε ως ιδιώτες είτε ως επιχειρηματίες είναι υποχρεωμένοι να προσλάβουν τον φορέα του ακριβότερου επαγγελματικού ρόλου. Οι περιορισμοί αυτοί της «ελευθερίας του καταναλωτή», η οποία αποτελεί την κεντρική αρχή της λειτουργίας της ελεύθερης αγοράς, είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής ισχύος ορισμένων επαγγελμάτων. Αυτά είναι σε θέση να επιβάλλουν με δεσμευτικές ρυθμίσεις, αφενός στους καταναλωτές να χρησιμοποιούν ορισμένες υπηρεσίες με καθορισμένο από τους προσφέροντες κόστος και αφετέρου στους εργοδότες να απασχολούν υποχρεωτικά τους φορείς του συγκεκριμένου επαγγελματικού ρόλου σε ορισμένες θέσεις. Δεσμευτικές είναι οι ρυθμίσεις αυτές, επειδή έχουν νομικό κύρος, έχουν δηλαδή θεσμοθετηθεί από το κράτος με νόμους και στηρίζονται στην εφαρμογή των αντίστοιχων κυρώσεων και των λοιπών νομικά προβλεπόμενων μέτρων.

Αυτή η κοινωνική ισχύς είναι ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των επαγγελμάτων-«professions». Με τη δύναμή τους αυτή καθορίζουν ουσιαστικά τα εισοδήματα και τις συνθήκες απασχόλησης των μελών τους ανεξάρτητα από τις συγκυρίες της αγοράς. Που οφείλεται όμως αυτή η προνομιακή θέση των επαγγελμάτων-«professions»; Η ισχύς των επαγγελμάτων-«professions» στηρίζεται άμεσα και ουσιαστικά στην κατοχή μιας συστηματικής και συνεκτικής επιστημονικής γνώσης, η οποία συνάγεται από βασικές θεωρητικές αρχές και της οποίας οι εφαρμογές έχουν σημαντικές συνέπειες για τη ζωή και για την κοινωνική υπόσταση των ατόμων. Καίριας σημασίας είναι το γεγονός ότι αυτή τη γνώση την κατέχουν μόνο τα μέλη του συγκεκριμένου επαγγέλματος με συνέπεια η συμβολή τους στη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος να είναι αντικειμενικά

αναντικατάστατη. Αποφασιστικό κριτήριο για τη διάκριση ενός επαγγέλματος-«profession» από τα άλλα επαγγέλματα είναι συνεπώς η έλλειψη ή αντίθετα η ύπαρξη υποκατάστατων για τις γνώσεις του συγκεκριμένου επαγγέλματος και τις εφαρμογές που απορρέουν από αυτές. Αν υπάρχουν υποκατάστατα, τότε η θέση του επαγγέλματος είναι, παρά τους ισχυρισμούς των μελών του, αδύναμη ώστε με μέγιστη πιθανότητα δεν θα του αναγνωριστεί το status του επαγγέλματος-«profession», για το οποίο υπάρχουν πάντα πολλοί υποψήφιοι. Η έλλειψη υποκατάστατων είναι και ο λόγος για τον οποίο όλες οι ριζοσπαστικές προσπάθειες χειραγώγησης και περιορισμού της αυτονομίας των επαγγελματιών-«professions», με βίαια πολιτικά μέσα που κατέβαλαν ολοκληρωτικά καθεστώτα, π.χ. στις πρώτες φάσεις της Γαλλικής Επανάστασης, στο σοβιετικό καθεστώς και στο Τρίτο Ράιχ απέτυχαν συνολικά (Freidson, 2001: 129-130). Η υποταγή, για παράδειγμα, της επιστήμης στην ιδεολογία του Κομμουνιστικού Κόμματος της Σοβιετικής Ένωσης είχε στη Βιολογία τη συνέπεια να επικρατήσει για 35 χρόνια η βιολογική ψευδο-θεωρία του Λυσένκο, που υποστήριζε ότι οι επίκτητες ιδιότητες των οργανισμών μεταδίδονται κληρονομικά. Όπως είναι γνωστό, οι συνέπειες για την εξέλιξη της Σοβιετικής Γενετικής ήταν καταστροφικές.

Η απόκτηση και η κατοχή αυτής της επιστημονικής γνώσης εξαρτάται από ορισμένες προϋποθέσεις και έχει ορισμένες συνέπειες, οι οποίες αποτελούν σημαντικούς παράγοντες της συγκρότησης ενός επαγγέλματος-«profession». Πρώτη και σημαντικότερη προϋπόθεση είναι ότι οι γνώσεις αυτές αποκτώνται με τη φοίτηση σε πανεπιστημιακές σχολές, οι οποίες παράγουν, συστηματοποιούν και μεταδίδουν συστηματικά αυτή τη γνώση στους φοιτητές, δηλαδή τα μελλοντικά νέα μέλη του επαγγέλματος. Οι πανεπιστημιακές σχολές αποτελούν την πηγή της επιστημονικής αυθεντίας στο χώρο του συγκεκριμένου επαγγέλματος και έχουν τόσο την ουσιαστική όσο και την τυπική αρμοδιότητα να ορίζουν το περιεχόμενο των σπουδών, να γνωμοδοτούν και να λύνουν κάθε διαμάχη σε θέματα του επαγγέλματος. Έτσι, τα επαγγέλματα-«professions» νομιμοποιούνται στον κοινωνικό ρόλο τους αντλώντας τη δική τους επαγγελματική αυθεντία από την επιστημονική αυθεντία των πανεπιστημιακών σχολών που εκπαιδεύουν τα μέλη τους. Ωστόσο, ανάμεσα στα μέλη των επαγγελματιών-«professions» και στις πανεπιστημιακές σχολές τους δεν υφίσταται συναίνεση για όλα τα θέματα, ούτε απόλυτη ταυτότητα συμφερόντων. Για παράδειγμα, τα ενεργά μέλη των επαγγελματιών-«professions» έχουν κοινό συμφέρον στην όσο το δυνατόν πιο περιορισμένη πρόσβαση νέων μελών στο επάγγελμα, για να περιορίζεται με αυτό τον τρόπο ο ανταγωνισμός και για να μην μειώνονται τα εισοδήματά τους. Συμφέρον των σχολών αποτελεί αντίθετα να έχουν ικανούς αριθμούς φοιτητών που να δικαιολογούν την ύπαρξη και τη λειτουργία τους, έτσι ώστε να μην κινδυνεύουν να συρρικνωθούν.

Ως αντίρρηση στην παραπάνω θέση, ότι τον πυρήνα των επαγγελματιών-«professions» αποτελεί η επιστημονική γνώση θα μπορούσε να προβληθεί το επιχείρημα ότι το επάγγελμα του μηχανικού δεν καταλαμβάνει το status ενός επαγγέλματος-«profession», μολονότι συνεπάγεται την εφαρμογή γνώσεων των φυσικών επιστημών σε υψηλό βαθμό. Το επάγγελμα του μηχανικού είναι ωστόσο, σε σύγκριση με τα τυπικά επαγγέλματα-«professions», πολύ ετερογενές με συνέπεια να μην υπάρχει μία ενιαία ταυτότητα στα άτομα που το απαρτίζουν, ούτε ένας ενιαίος κώδικας συμπεριφοράς εκτός από την επιδίωξη της μέγιστης δυνατής

αποτελεσματικότητας. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις η εργασία του μηχανικού μπορεί να εκτελεστεί και από έναν τεχνικό με πολύ λιγότερες γνώσεις από εκείνες του μηχανικού. Με αυτή την έννοια, για τις λειτουργίες που επιτελεί το επάγγελμα του μηχανικού υπάρχουν σε ευρεία έκταση υποκατάστατα, ενώ αυτό δεν ισχύει για το επάγγελμα του γιατρού ή του νομικού.

Ένας επιπλέον λόγος είναι και η ιστορική εξέλιξη, κατά την οποία εδραιώθηκε η μακρά παράδοση των κλασικών επαγγελμάτων-«professions». Σε αντίθεση προς το επάγγελμα του γιατρού, το επάγγελμα του μηχανικού ανήλθε σχετικά αργά, στο δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα, ως επάγγελμα πανεπιστημιακού επιπέδου (Freidson 2001: 169-170, Wehler 1995: 1224-1232). Η ιστορική εξέλιξη καθόρισε επίσης και το γόητρο που έχουν τα διάφορα επαγγέλματα στην κοινωνία. Καθόρισε, με άλλα λόγια, την αποδοχή από την κοινωνία της «ιδεολογίας» του κάθε επαγγέλματος-«profession», η οποία συνεπάγεται έναν κώδικα συμπεριφοράς με το απαιτούμενο επαγγελματικό ήθος των μελών του. Σύμφωνα με αυτό το ήθος οφείλει να υπερέχει η προσφορά υπηρεσιών στην κοινωνία από το οικονομικό όφελος των μελών ενός επαγγέλματος «profession». Ο υψηλός βαθμός αποδοχής της ιδεολογίας του ιατρικού επαγγέλματος από την κοινωνία αντικατοπτρίζεται και σε αποφάσεις Ανώτατων Δικαστηρίων, τα οποία αποφάνθηκαν ότι η Ιατρική εξαιρείται από τα βιοποριστικά επαγγέλματα και συνεπώς εξαιρείται από συγκεκριμένες διατάξεις της επαγγελματικής νομοθεσίας.^[3]

Συνοψίζοντας αυτά που αναπτύχθηκαν παραπάνω, δύο είναι οι κυριότεροι παράγοντες που καθορίζουν το status ενός επαγγέλματος ως «profession»: Η αποκλειστικότητα στην κατοχή της θεωρητικής γνώσης δηλαδή η εξειδικευμένη επιστημονική αυθεντία, για την οποία δεν υπάρχουν υποκατάστατα, και η βαρύτητα των συνεπειών που θα επακολουθούσαν, αν δεν ήταν διαθέσιμη αυτή η γνώση, όπως βέβαια και η θετική σημασία των εφαρμογών αυτής της γνώσης για την κοινωνία. Δεν μπορεί λοιπόν οποιοδήποτε επάγγελμα να αναγνωριστεί ως profession, όσο ηχηρές και αν είναι οι καμπάνιες και οι διαδηλώσεις των μελών του προς επίτευξη αυτού του στόχου, αν το επάγγελμα αυτό δεν διαθέτει αποκλειστικά τις επιστημονικές γνώσεις που είναι αναγκαίες για την αποφυγή βαρυσήμαντων αρνητικών συνεπειών. Σε απλή διατύπωση: αν τα μέλη της κοινωνίας ήταν σε θέση να θεραπεύουν τις ασθένειές τους με τα δικά τους γιατροσόφια εξίσου καλά όπως τις θεραπεύει η Ιατρική τότε το επάγγελμα του γιατρού δεν θα είχε ποτέ αναγνωριστεί ως «profession».

Είναι σαφές ότι πολλά επαγγέλματα επιδιώκουν να αποκτήσουν το status των επαγγελμάτων-«professions» λόγω της προνομιακής τους θέσης στην αγορά εργασίας. Τα προνόμια όμως ενός επαγγέλματος ισοδυναμούν με την μονοπωλιακή θέση του συγκεκριμένου επαγγέλματος, η οποία επιβάλλει μεγαλύτερο κόστος και βάρη σε όλα τα άλλα μέλη της κοινωνίας, τα οποία εξαρτώνται από τις υπηρεσίες αυτού του επαγγέλματος. Για τους λόγους αυτούς η κοινωνία και η πολιτεία δεν είναι πρόθυμες να αναγνωρίσουν το προνομιακό status του επαγγέλματος-«profession» σε οποιοδήποτε επάγγελμα, αν αυτό δεν πληροί τις προϋποθέσεις που αναπτύχθηκαν παραπάνω.

Κατά τον Talcott Parsons από τον οποίο προήλθε μία ουσιαστική θεωρητική συμβολή για την ανάλυση των επαγγελμάτων-«professions», τα επαγγέλματα αυτά είναι εκείνο το θεσμικό στοιχείο στην κοινωνική δομή, που διασφαλίζει ότι τα επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας εφαρμόζονται προς όφελος των

μελών της κοινωνίας (Parsons, 1954: 34-49) Ο Parsons επικεντρώνεται στην εργασία αυτή στα ουσιαστικά στοιχεία των επαγγελμάτων-«professions», δηλαδή στην «λειτουργική εξειδίκευση» που συνεπάγεται η επαγγελματική αυθεντία^[4] και στη δομή των κινήτρων που κατευθύνει τη δράση των μελών του επαγγέλματος-«profession». Με βάση αυτή την εξειδικευμένη επαγγελματική αυθεντία τα μέλη των επαγγελμάτων-«professions» κατέχουν ως φορείς θεσμοθετημένων επιστημονικών ρόλων μία εξουσία, η οποία πηγάζει από την επιστημονική αυθεντία τους. Αυτό σημαίνει, ότι – μέσα στο στενά εξειδικευμένο πλαίσιο στο οποίο ισχύει η επιστημονική αυθεντία τους – μπορούν να επιβάλλουν τις αποφάσεις τους σε οποιοδήποτε άλλο μέλος της κοινωνίας, ακόμα και σε εκείνα που κατέχουν υψηλότερες θέσεις στην κοινωνική ιεραρχία. Με αυτή την έννοια, ακόμα και ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας είναι εκ των πραγμάτων υποχρεωμένος να ακούσει τις συμβουλές του θεράποντος γιατρού του, εφόσον βέβαια ενδιαφέρεται για τη ζωή ή την υγεία του.

Όσον αφορά τη δομή των κινήτρων, ο Parsons απορρίπτει την κοινότητα άποψη ότι τα κίνητρα των ατόμων που ασκούν οικονομικούς ρόλους είναι «εγωιστικά», ενώ τα κίνητρα των μελών των επαγγελμάτων-«professions» είναι «αλτρουιστικά». Τόσο το κίνητρο της επιδίωξης κέρδους αφενός, που χαρακτηρίζει τους φορείς οικονομικών ρόλων, όσο και το κίνητρο της προσφοράς υπηρεσιών στην κοινωνία αφετέρου, που χαρακτηρίζει τα μέλη των επαγγελμάτων-«professions» απορρέουν από τα θεσμικά πλαίσια της δράσης, τα οποία διαφέρουν, όσον αφορά τις λειτουργίες τους. Το κοινό τους στοιχείο είναι η επιδίωξη της επιτυχίας με ορθολογικά μέσα, η οποία εκφράζεται στην πρώτη περίπτωση με το οικονομικό κέρδος και με τη διεύρυνση της επιχείρησης, ενώ στη δεύτερη με την ίαση ασθενών ή με την εξυπηρέτηση των νόμιμων συμφερόντων των πελατών στο δικαστήριο.

Κλείνοντας στο σημείο αυτό την εισαγωγή στη θεματική των επαγγελμάτων-«professions» και στην επαγγελματοποίηση, επιστρέφουμε στη συζήτηση σχετικά με τον «επαγγελματισμό» των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συζήτηση αυτή κινείται συγκεχυμένα ανάμεσα στην «professionalization» και στην «vocationalization» ή «Verberuflichung» στα Γερμανικά. Η δεύτερη αυτή έννοια της «vocationalization» αναφέρεται, σε αντιπαράθεση προς την «professionalization», της οποίας το νόημα εξηγήθηκε παραπάνω, στην εισαγωγή κάποιων ελάχιστων προϋποθέσεων για την ρύθμιση της πρόσβασης σε ένα επάγγελμα, κατά κανόνα χαμηλών απαιτήσεων, και για τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων από αυτό υπηρεσιών. Όταν, για παράδειγμα, στο επάγγελμα του οδηγού ταξί, για την πρόσβαση στο οποίο δεν έχει στην Ελλάδα θεσπιστεί ως τώρα καμία προϋπόθεση εκτός από το δίπλωμα οδήγησης, εισαχθούν ως απαιτούμενα προσόντα το απολυτήριο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η ικανότητα χρήσης του χάρτη της πόλης, τότε τα βήματα αυτά αποτελούν την έναρξη της «επαγγελματοποίησης» του επαγγέλματος αυτού με την έννοια της «vocationalization», αλλά όχι της «professionalization».^[5]

Οι βασικές προϋποθέσεις στις οποίες γίνεται αναφορά για να διαπιστωθεί ο βαθμός του επαγγελματισμού που επετεύχθη ή που – δεοντολογικά – οφείλει να επιτευχθεί στην εκπαίδευση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι δύο α) η πανεπιστημιακή εκπαίδευση και β) η άσκηση της δραστηριότητας αυτής ως κύριου επαγγέλματος. Οι δύο αυτές προϋποθέσεις αποτελούν τις ελάχιστες προϋποθέσεις, οι οποίες στο μέτρο που θα πραγματο-ποιηθούν οδηγούν στον επαγγελματισμό με

την έννοια της «vocationalization» και όχι της «professionalization». Όσον αφορά την πρώτη προϋπόθεση, την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, δεν μεταδίδουν όλες οι πανεπιστημιακές σπουδές την συνεκτική θεωρητική γνώση που συγκροτεί την γνωστική βάση ενός επαγγέλματος-«profession». Αυτό συμβαίνει, επειδή δεν οδηγούν όλες οι πανεπιστημιακές σπουδές στην κατάκτηση του ενιαίου και συνεκτικού αντικειμένου μιας θεωρητικά ανεπτυγμένης επιστήμης. Πολλά πανεπιστημιακά τμήματα έχουν ιδρυθεί, για πραγματολογικούς και όχι για καθαρά επιστημονικούς λόγους, ως «αθροίσματα» διαφορετικών επιστημών. Έτσι, για παράδειγμα, ενώ είναι απολύτως σαφές ποιο είναι το συνεκτικό και ενιαίο αντικείμενο της Οικονομικής Επιστήμης, δεν είναι εξ ίσου σαφές ποιο είναι το ενιαίο αντικείμενο ενός Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Με αυτή την έννοια ορθώς υποστηρίζει η Roswitha Peters ότι δεν συγκροτεί κάθε πανεπιστημιακό πτυχίο ένα επάγγελμα-profession. «Αν λάβει κανείς υπόψη του τα κοινωνιολογικά κριτήρια για τα επαγγέλματα-«professions», δεν αποτελεί επαρκή προϋπόθεση για την συγκρότηση ενός τέτοιου επαγγέλματος το να προσλαμβάνονται σε κύριες επαγγελματικές θέσεις, όπως οι θέσεις των παιδαγωγών, που εργάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων απόφοιτοι πανεπιστημίου με οποιοδήποτε πτυχίο, με οποιοδήποτε επαγγελματικές δεξιότητες, ικανότητες και με διαφορετική κατανόηση του ρόλου τους» (Peters, 1996: 197).

Ωστόσο, οι πανεπιστημιακές σπουδές αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση, επειδή επικρατεί η γενική εκτίμηση ότι η καθιέρωση πανεπιστημιακών σπουδών για την εκπαίδευση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων θα συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματοποίησή τους^[6]. Ο Hans Tietgens και η Wiltrud Gieseke παρά τις διαφορετικές και εν μέρει αντίθετες θέσεις τους όσον αφορά την θεωρητική τεκμηρίωση του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων, συμφωνούν στην θέση ότι «αν δεν εδραιωθεί και αν δεν αποκτήσει παράδοση η εκπαίδευση ενηλίκων ως επιστημονικός κλάδος, μακροπρόθεσμα θα είναι καταδικασμένες σε αποτυχία οποιοδήποτε προσπάθειες επαγγελματισμού» (Nittel, 2000:162)

Στο πλαίσιο αυτό ο όρος «επαγγελματοποίηση» χρησιμοποιείται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω με αμφισημία. Ενώ κατά κανόνα χρησιμοποιείται ο όρος «professionalization», από τα συμφραζόμενα γίνεται συνήθως σαφές ότι δεν πρόκειται για την εξέλιξη που οδηγεί στη συγκρότηση ενός επαγγέλματος-«profession» με την συνεπή κοινωνιολογική σημασία του όρου, αλλά για επαγγελματοποίηση, όπως εννοείται με την γενική έννοια που εκφράζει επακριβώς ο προερχόμενος από την έννοια «Beruf» γερμανικός όρος «Verberuflichung», που σημαίνει γενικά επάγγελμα. Εξάλλου, δεδομένου ότι ακόμα δεν έχει επιτευχθεί ούτε καν η πλήρης εδραίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού της τυπικής εκπαίδευσης ως «profession» – θεωρείται γενικά ως «semi-profession» (Combe & Helsper, 1996) – δεν είναι εύλογο να αναμένεται πως αυτό θα επιτευχθεί γρηγορότερα για το πολύ νεότερο επάγγελμα του εκπαιδευτικού της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία, όπως αναλύεται παρακάτω, χαρακτηρίζεται από ετερογένεια και κατακερματισμό.

Η εκπαίδευση ενηλίκων της οποίας οι ιστορικές ρίζες βρίσκονται στην Ευαγγελική Μεταρρύθμιση, στο Διαφωτισμό και στη βιομηχανική επανάσταση (Wehler, 1989: 281-304), αναπτύχθηκε εκτός του ακαδημαϊκού χώρου και σε σχετικά μεγάλη κοινωνική απόσταση από αυτόν. Ο χαρακτήρας της ως «λαϊκής μόρφωσης ή επιμόρφωσης» που απευθύνεται κατεξοχήν στα άτομα με χαμηλό επίπεδο τυπικής

εκπαίδευσης και με χαμηλές γνωστικές προϋποθέσεις, έθεσε σε σχεδόν όλες τις χώρες ανυπέρβλητα όρια ανάμεσα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και στη «λαϊκή επιμόρφωση». (Knoll & Künzel, 1981, Meyer- Wollters, 1999, Βεργίδης, 1999)

Με τον εκδημοκρατισμό των κοινωνιών όμως και με την τεχνολογική ανάπτυξη που συντελέστηκε παράλληλα προς την εκβιομηχάνιση, αναγνωρίστηκε η ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση όχι μόνο των ατόμων που υστερούν μορφωτικά αλλά όλων – λόγω των ταχύρυθμα αυξανόμενων τεχνολογικών απαιτήσεων – των μελών της κοινωνίας. Έτσι διευρύνθηκαν οι λειτουργίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και αυξήθηκαν συνακόλουθα και οι απαιτήσεις για τους λειτουργούς της. Αυτός ήταν ένας λόγος για τον οποίο ορισμένα πανεπιστήμια διαφόρων χωρών, αρχικά λίγα στον αριθμό, άρχισαν να λαμβάνουν ποικίλες πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση της οργάνωσης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης για τους επιμορφωτές ενηλίκων.

Κατά το μεγαλύτερο μέρος τα πανεπιστήμια αυτά βρίσκονται στις προτεσταντικές χώρες της Βορείου Ευρώπης και της Βορείου Αμερικής, στις οποίες είχε διαμορφωθεί ιστορικά μία μακρά παράδοση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ένα από τα πρώτα πανεπιστήμια που εισήγαγε στη δεκαετία του 1930 ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην εκπαίδευση ενηλίκων, το οποίο οδηγούσε στη λήψη διδακτορικού διπλώματος, ήταν το Πανεπιστήμιο της Columbia στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το 1948 στο πανεπιστήμιο της Syracuse ο Alexander N. Charters ήταν ο πρώτος που εκλέχθηκε στη νεοϊδρυμένη έδρα της εκπαίδευσης ενηλίκων την οποία κατείχε μέχρι το 1986. Στη μεταπολεμική περίοδο, διάφορα πανεπιστήμια της Μεγάλης Βρεταννίας οργάνωσαν σεμινάρια ή και μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών για εν ενεργεία επιμορφωτές ενηλίκων όπως τα πανεπιστήμια του Nottingham και του Surrey. Στη Σουηδία η πρώτη έδρα εκπαίδευσης ενηλίκων ιδρύθηκε το 1985, στο Πανεπιστήμιο του Linköping, στην οποία εκλέχθηκε ο Kjell Rubenson. Στο Βέλγιο, το Καθολικό Πανεπιστήμιο της Louvain οργάνωσε σπουδές πενταετούς διάρκειας που οδηγούν στη λήψη πτυχίου εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στη Γερμανία, από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, με την διεύρυνση της πρόσβασης στις ανώτερες βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης, συντελέστηκαν σημαντικά βήματα και προς την πανεπιστημιακή εκπαίδευση ενηλίκων. Από το 1965 και μετά εδραιώνεται σταδιακά η εκπαίδευση ενηλίκων ως επιμέρους κλάδος της Επιστήμης της Αγωγής σε περισσότερα από 40 πανεπιστήμια. Πρωτοπόρα σ' αυτή την κατεύθυνση υπήρξαν τα πανεπιστήμια του Bochum, με πρώτο καθηγητή τον Joachim Knoll, και το ελεύθερο πανεπιστήμιο του Βερολίνου με τον Fritz Borinski. Σήμερα σε 49 πανεπιστημιακά ιδρύματα αυτής της χώρας προσφέρονται σπουδές εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες μπορούν να ενταχθούν σε τέσσερις κατηγορίες, με βάση το θεσμικό πλαίσιο και το επίπεδο των προσφερόμενων μαθημάτων. Έτσι οι δυο κατηγορίες των προπτυχιακών σπουδών, Diplom-Studiengang mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung (DP) και Magisterstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung (MA) οδηγούν στη λήψη διπλώματος ή πτυχίου Παιδαγωγού με ειδίκευση στην εκπαίδευση ενηλίκων. Στην τρίτη κατηγορία, Fachvertretung Erwachsenenbildung im Bereich Erziehungswissenschaften (FV) πρόκειται για μεμονωμένα μαθήματα εκπαίδευσης ενηλίκων που προσφέρονται στα πλαίσια των προπτυχιακών σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής. Τέλος στην τέταρτη κατηγορία, Weiterbildende Studienangebote zur Erwachsenenbildung (WS) πρόκειται για σπουδές

επιμόρφωσης ή μετεκπαίδευσης σε αντικείμενα της εκπαίδευσης ενηλίκων (Nuissl & Pehl, 2000: 42).

Στην Ελλάδα προσφέρονται σήμερα σε προπτυχιακό επίπεδο σπουδές εκπαίδευσης ενηλίκων μόνο στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σε μεταπτυχιακό επίπεδο προσφέρονται προγράμματα ή απλώς μαθήματα στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών και Θεσσαλονίκης καθώς και στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο προσφέρει επίσης τη θεματική ενότητα «Εκπαίδευση Ενηλίκων» σε μεταπτυχιακό επίπεδο (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2002: 134). Προσδοκάται ότι σημαντική ώθηση στην ανάπτυξη της επιστήμης της εκπαίδευσης ενηλίκων θα δώσει η επικείμενη ίδρυση πανεπιστημιακών Ινστιτούτων Διαβίου Εκπαίδευσης. (ΥΠ.ΕΠΘ, 15-11-01)

Ωστόσο, παρά την αύξηση των πανεπιστημιακών εδρών και την τάση εξειδίκευσης, είναι κοινός τόπος ότι το αυξανόμενο ενδιαφέρον των πανεπιστημίων για την εκπαίδευση ενηλίκων δεν καθορίζεται μόνο από επιστημονικά κίνητρα για ένα σχετικά νέο ακαδημαϊκό αντικείμενο, αλλά και από χειροπιαστά συμφέροντα επιβίωσης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων σε μια περίοδο πτωτικής συμμετοχής των νεότερων ηλικιών στο φοιτητικό πληθυσμό. Αυτό είναι αποτέλεσμα της πτωτικής τάσης των γεννήσεων που χαρακτηρίζει τις ανεπτυγμένες χώρες και η οποία εκφράζεται σαφώς στα πληθυσμιακά δεδομένα της μεταπολεμικής περιόδου. Έτσι, μολονότι αυξάνονται γενικά τα ποσοστά της μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν αυξάνει αλλά μειώνεται ο αριθμός των φοιτητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω της μείωσης του απόλυτου αριθμού των νεότερων ηλικιακών ομάδων («κλάσεων»). Συνεπώς η διεύρυνση των πανεπιστημίων προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης ενηλίκων και της Διαβίου μάθησης υπαγορεύεται και από τις ανάγκες επιβίωσης πολλών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, τα οποία αναγκάζονται να συρρικνωθούν – να περιορίσουν δηλαδή το προσωπικό τους, να καταργήσουν τμήματα κλπ. – στο μέτρο που δεν καταφέρνουν να βρουν νέες «αγορές» και νέες «πελατείες» για τα προϊόντα τους. Οι ανάγκες αυτές της επιβίωσης των πανεπιστημίων είναι σήμερα ιδιαίτερα πιεστικές, επειδή παράλληλα με την μείωση του φοιτητικού πληθυσμού περικόπτονται και τα κονδύλια του κρατικού προϋπολογισμού που προβλέπονταν για τα πανεπιστήμια, τα οποία εξαναγκάζονται έτσι να δράσουν σαν επιχειρήσεις που επιδιώκουν κέρδος σε μια ανταγωνιστική αγορά για να επιβιώσουν. Είναι συνεπώς ευνόητο, ότι από τη σταδιακή συρρίκνωση του νεότερου φοιτητικού πληθυσμού προέκυψε μεγάλο πρόβλημα για τα πανεπιστήμια μετά την διεύρυνσή τους στις δεκαετίες 1950 – 1970. Το μεγάλο «άνοιγμα» που συντελέστηκε τότε στη δημιουργία νέων πανεπιστημιακών θέσεων, οδήγησε κάτω από τα νέα δεδομένα σε μία δυσαναλογία ανάμεσα στον αριθμό των διδασκόντων σε σχέση με τον αριθμό των φοιτητών. Το πρόβλημα αυτό δεν αφορά όλα τα πανεπιστήμια ούτε όλα τα τμήματα εξίσου. Οι δυσκολίες προσέλκυσης φοιτητών είναι μεγαλύτερες για τα λιγότερο εδραιωμένα πανεπιστήμια και για τα τμήματα, για τα οποία υπάρχει μικρότερη ζήτηση. Αντίθετα, πανεπιστήμια με μεγάλη παράδοση και υψηλό status, όπως και τμήματα με μεγάλη ζήτηση, βρίσκονται σε ευνοϊκότερη θέση και είναι λιγότερο επιρρεπή στην αναζήτηση νέων κατηγοριών φοιτητών «μερικής φοίτησης» (part time students), των οποίων ο αριθμός άρχισε να ξεπερνά τον αριθμό των

«παραδοσιακών» φοιτητών. Οι νέες αυτές συνθήκες πανεπιστημιακών σπουδών «μερικής φοίτησης» διαμόρφωσαν φυσικά μια εντελώς καινούργια κατάσταση σπουδών που βρίσκονται σε αντίφαση προς την ιδέα του κλασσικού πανεπιστημίου στη Βρεταννία και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με μακρά ακαδημαϊκή παράδοση. Η ιδέα αυτή συνεπάγεται ότι ο φοιτητής είναι απερίσπαστος από βιοτικές μέριμνες και αφοσιώνεται αποκλειστικά στις σπουδές του διαμένοντας πολλές φορές – ως «resident student» – «εντός των τειχών» της ακαδημαϊκής κοινότητας. Οι έννοιες «intramural» και «extramural» που χαρακτηρίζουν αντίστοιχα, η πρώτη τους φοιτητές πλήρους φοίτησης και η δεύτερη τους φοιτητές μερικής φοίτησης, διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο της παράδοσης των «οικότροφων» φοιτητών των βρεταννικών πανεπιστημίων.

Μία χαρακτηριστική περιγραφή του κλασσικού, ελιτιστικού πανεπιστημίου της Βρεταννίας και των προϋποθέσεων και προσδοκιών που αυτό συνεπάγεται, όσον αφορά το ρόλο του φοιτητή και τις σχέσεις των μελών της επιστημονικής κοινότητας έδωσε ο Martin Trow στην έκθεση που συνέταξε για τον ΟΟΣΑ. Από την εικόνα του κλασσικού πανεπιστημίου που δίνει ο Trow γίνεται σαφής η αντίθεση ανάμεσα στην παραδοσιακή σύλληψη της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης και στη νέα ιδέα της διεύρυνσης του πανεπιστημίου προκειμένου να συμπεριλάβει σήμερα και την συνεχιζόμενη εκπαίδευση. «Στα ελιτιστικά ιδρύματα ο σπουδαστής εισέρχεται συνήθως αμέσως μετά την αποπεράτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο φοιτητής είναι 'οικότροφος' και συνεχίζει τις σπουδές του χωρίς να διακόπτει, εκτός από τις διακοπές του εξαμήνου, μέχρι να πάρει το πτυχίο του. Με αυτή την έννοια είναι 'απερίσπαστος από βιοτικές μέριμνες' και η μόνη του υποχρέωση είναι να επιτύχει την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση ... Τα ελιτιστικά συστήματα τείνουν να έχουν μεγάλη ομοιογένεια, καθώς και τα ιδρύματα που τα συγκροτούν.. Τείνουν να είναι πανεπιστήμια με υψηλά και κοινά standards ... Τα ελιτιστικά ιδρύματα είναι συνήθως 'κοινότητες' των οποίων ο αριθμός των οικότροφων σπουδαστών κυμαίνεται από δύο ως τρεις χιλιάδες ... Απ' τα προηγούμενα μπορούμε να συμπεράνουμε πως τα ελιτιστικά ιδρύματα είναι αποκομμένα σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνία που τα περιβάλλει, με σαφή και σχετικά αδιαπέραστα όρια, σε ακραία περίπτωση ακόμα και με φυσικούς τοίχους.» (Trow, 1991: 320-322)

Έτσι, είναι ευνόητο ότι η ακαδημαϊκή ελίτ αντιμετώπισε αρχικά με επιφύλαξη την ιδέα, να ενταχθεί η Διαβίου μάθηση στα πανεπιστήμια. Σχετικά με αυτό ο Maurice Kogan μας πληροφορεί ότι οι τυπικές στάσεις των πανεπιστημιακών των παραδοσιακών πανεπιστημίων της Βρεταννίας ήταν, ότι η υποτιθέμενη νέα ιδέα της Διαβίου μάθησης που διέδιδαν οι διεθνείς οργανισμοί δεν ήταν κάτι πραγματικά νέο παρά αυτό που έκαναν πάντα ποικίλοι εκπαιδευτικοί φορείς συμπεριλαμβανομένων και των πανεπιστημίων. Παραθέτοντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων πανεπιστημιακών, ο Kogan διαπιστώνει τα εξής.

«Some felt that LLL (=Lifelong learning, K.B.) was simply relabelling familiar patterns. 'It is one of those things that a lot of people have been doing all their lives but it hasn't been called lifelong learning formally. It has variously been called Workers Education, Adult Education, Liberal Education, Vocational Education, Technical Education, Continuing Professional Development, Continuing Education.'» (Kogan 2000: 353) Και σε άλλο σημείο:

«Hence, for OECD, the EU, UNESCO and the Council of Europe to invent lifelong learning as a new or important subject – all part of a morality play containing similar

ideas such as internationalization (who has ever heard of a university that did not strive to be international?) – might seem to élite academics a redundancy and a word producing industry in order to keep lesser brothers and sisters in seemingly meaningful employment.» (Kogan 2000: 344).

Οι επιφυλάξεις των παραδοσιακών πανεπιστημιακών αφορούσαν τόσο τα προσόντα των επιμορφωτών της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, τους οποίους συχνά αποκαλούν «lesser brothers and sisters», όσο και το επίπεδο των σπουδών και ακόμα και τις προϋποθέσεις των νέων φοιτητών, γιατί από τη σκοπιά τους οι νέες συνθήκες συνεπάγονται μεγάλες αλλαγές στο ρόλο του πανεπιστημίου και ενδεχόμενη πτώση των πανεπιστημιακών standards. Οι στάσεις αυτές άρχισαν να αλλάζουν με την αυξανόμενη συμμετοχή των εδραιωμένων πανεπιστημίων στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και με θεσμικές καινοτομίες, όπως η δημιουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μερικής φοίτησης και σπουδών εξ αποστάσεως με υψηλό επίπεδο σπουδών, όπως το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Μ. Βρεταννίας. Η εισαγωγή πιστοποιητικών σπουδών και διπλωμάτων για σπουδές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, οι οποίες προηγουμένως δεν οδηγούσαν σε τυπικά πτυχία, συνετέλεσε επίσης σημαντικά στην εξίσωση των νέων φοιτητών με τους παραδοσιακούς, έτσι ώστε *«adult learners will be on equal footing with the rest of the student body» (Kogan 2000: 349)*

Όσον αφορά τώρα τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επαγγελματοποίηση των στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και δρουν αντίρροπα προς τις προσπάθειες συγκρότησης ενός ενιαίου επιστημονικού αντικειμένου, έχει σημασία να επισημανθεί ότι ο χώρος της εκπαίδευσης ενηλίκων χαρακτηρίζεται από εξαιρετικά μεγάλη ανομοιογένεια των αντικειμένων που διδάσκονται αλλά και από εξίσου μεγάλη ανομοιογένεια του επιπέδου γνώσεων στο οποίο διδάσκονται τα αντικείμενα. Συνακόλουθο αυτών είναι και το γεγονός ότι οι ποικίλες μορφές συνεχιζόμενης εκπαίδευσης προσφέρονται σε πολύ διαφορετικούς και ετερογενείς κοινωνικούς χώρους, ανάμεσα στους οποίους δεν υπάρχει σχεδόν τίποτα κοινό. Τα αντικείμενα, τα επίπεδα γνώσεων, η προϋποθέσεις των επιμορφωνόμενων, οι γνώσεις των επιμορφωτών, οι κοινωνικοί χώροι, όλα αυτά ποικίλουν σε μέγιστο βαθμό. Η μεγάλη ανομοιογένεια των αντικειμένων και των επιπέδων γνώσεων είναι άμεσα λογικό συνακόλουθο του βασικού αιτήματος που ισχύει εξ ορισμού στην εκπαίδευση ενηλίκων: η δημοκρατική πολιτεία είναι υποχρεωμένη να διασφαλίζει σε κάθε πολίτη ανεξάρτητα από τις γνωστικές προϋποθέσεις του και ανάλογα με τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, πρόσβαση στο αγαθό της γνώσης. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις όμως δεν είναι δυνατό να συγκροτηθεί ένα ενιαίο επάγγελμα-«profession», ακόμα και αν γενικευθεί το πανεπιστημιακό επίπεδο σπουδών για τα στελέχη της εκπαίδευσης ενηλίκων.

«The introduction of training is a sign of increasing professionalization of adult education, but because the education of adults occurs in a variety of sectors of society it is not possible to consider it as a single profession ... Consequently, it is recognized here that since adult education in its wider sense is not a single profession, it will always impossible for it to control itself in the way that other professions do.» (Jarvis & Chadwick, 1994: 6436)

Το βασικό αίτημα της ανοιχτότητας της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες διατυπώνεται σήμερα προσαρμοσμένο στις ανάγκες της μεταβιομηχανικής κοινωνίας στο Μνημόνιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με την εκπαίδευση σε

όλη τη διάρκεια της ζωής, το οποίο δόθηκε προς συζήτηση στην δημοσιότητα τον Οκτώβριο του 2000. (http://www.lifelonglearning.gr/gr_memo.htm) Το πρώτο από τα έξι βασικά μηνύματα του Μνημονίου διακηρύσσει ότι απαιτούνται «Νέες βασικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες για όλους». Αυτό το μήνυμα, συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον αλλά και την έντονη κριτική των περισσοτέρων χωρών, αναφορικά με το ποιες είναι αυτές οι δεξιότητες, πως ορίζονται, σε ποιο μαθησιακό πλαίσιο και με τη βοήθεια ποιών στελεχών θα αναπτυχθούν. (Cedefop@eu.int) Έθεσε δηλαδή μεταξύ άλλων και το θέμα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που καλούνται να συμβάλλουν στην υλοποίηση των μεταλλαγμένων σήμερα στόχων και ρόλων της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η συγκρότηση ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου αποτελεί σήμερα τον κύριο στόχο, τόσο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και της εκπαίδευσης ενηλίκων, επισήμανε ο Albert Tuijman, στο συνέδριο της Βρετανικής Εταιρείας Διεθνούς Συγκριτικής Έρευνας στις αρχές Σεπτεμβρίου στο Nottingham (Tuijman, 2002). Ο στόχος της συγκρότησης ανθρώπινου και κοινωνικού κεφαλαίου (Schultz 1971, Coleman 1990: 579-609) βρίσκεται κατά ένα μέρος σε συμφωνία με το δικαίωμα του κάθε πολίτη για ακώλυτη πρόσβαση στο αγαθό της γνώσης. «Κατά ένα μέρος» σημαίνει ότι οι πολίτες, με βάση το δικαίωμά τους για εκπαίδευση, ενδέχεται να επιλέξουν και αντικείμενα που δεν αυξάνουν εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες συγκροτούν το «ανθρώπινο κεφάλαιο». Γιατί δεν αποτελεί κάθε διαδικασία μάθησης «επένδυση» στο ανθρώπινο κεφάλαιο, αλλά η μάθηση ενδέχεται να έχει και τον χαρακτήρα ψυχαγωγίας, δηλαδή «κατανάλωσης» πολιτιστικών αξιών χωρίς μετρήσιμη «προστιθέμενη αξία» στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Συνεπώς είναι λογική συνέπεια του δικαιώματος του πολίτη για εκπαίδευση ότι το εύρος των προϋποθέσεων των συμμετεχόντων θα είναι μέγιστο και ότι θα εκτείνεται από το χαμηλότερο επίπεδο – άτομα χωρίς απολυτήριο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή και αναλφάβητοι – ως το ανώτατο – άτομα με πανεπιστημιακά πτυχία που αναζητούν συστηματική ανανέωση των γνώσεών τους. Αντίστοιχο προς το εύρος των προϋποθέσεων των συμμετεχόντων είναι και το εύρος των προσόντων που απαιτούνται από τους επιμορφωτές ενηλίκων. Για μεγάλες κατηγορίες συμμετεχόντων με χαμηλό επίπεδο γνωστικών προϋποθέσεων και δεξιοτήτων είναι επαρκές και κατάλληλο από πλευράς των επιμορφωτών το επίπεδο του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας ή και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι αυτονόητο όμως ότι ούτε το ένα ούτε το άλλο επίπεδο από μόνα τους επαρκούν για άλλες κατηγορίες συμμετεχόντων με υψηλά προσόντα, για τις οποίες απαιτούνται αντίστοιχα υψηλότερα επίπεδα κατάρτισης των επιμορφωτών. (Tippelt & Eckert 1996)

Ως επιτακτικό ζητούμενο προβάλλεται σήμερα στη συζήτηση σχετικά με τα προσόντα των επιμορφωτών, η απόκτηση μίας τουλάχιστον ειδικότητας οικοδομημένης πάνω σε γερές βάσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής. Ωστόσο το ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι: Για ποιες και για πόσες ειδικότητες να καταρτιστούν ειδικοί που προορίζονται για έναν ακραία ετερογενή και ευμετάβλητο χώρο; Αυτή ανομοιογένεια, για την οποία έγινε ήδη λόγος παραπάνω, όπως και η ευμεταβλητότητα του χώρου αποτελούν το αντικείμενο πολλών σχετικών εργασιών και αποτυπώνονται πολύ χαρακτηριστικά και σε τίτλους της σχετικής

βιβλιογραφίας όπως για παράδειγμα ο τίτλος: Ταχυδακτυλουργοί της κοινωνίας της γνώσης: ο επαγγελματικός χώρος της εκπαίδευσης ενηλίκων (Nittel & Völzke 2002). Επιπλέον, διαφέρουν και οι εκπαιδευτικοί χώροι και ο χαρακτήρας των ιδρυμάτων, στα οποία λαμβάνουν χώρα οι εκπαιδευτικές διαδικασίες της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των γιατρών δεν είναι δυνατό να γίνει στους ίδιους χώρους, στους οποίους διδάσκονται άτομα που δεν ανήκουν στο ιατρικό επάγγελμα, τα οποία ενδιαφέρονται για θέματα υγιεινής διατροφής και διαβίωσης. Για αυτά ειδικά τα θέματα υπάρχει, όπως είναι γνωστό, μεγάλο ενδιαφέρον και ζήτηση από τους συμμετέχοντες σε μαθήματα Λαϊκών Πανεπιστημίων. Εκτός από τους χώρους διδασκαλίας διαφέρουν και οι θεσμικοί φορείς της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των γιατρών γίνεται από τις Ιατρικές Σχολές ή και τα Ιατρικά Επιμελητήρια. Για άτομα εκτός του ιατρικού επαγγέλματος που ενδιαφέρονται για τα θέματα υγιεινής διαβίωσης, το Λαϊκό Πανεπιστήμιο είναι το κατάλληλο ίδρυμα ως φορέας των αντίστοιχων μαθημάτων.

Τα δεδομένα συνηγορούν συνεπώς υπέρ της άποψης ότι δεν μπορεί να υπάρξει ούτε ένα ενιαίο επάγγελμα-«profession», ούτε μία ενιαία επαγγελματική ταυτότητα των επιμορφωτών της εκπαίδευσης ενηλίκων, λόγω της ανομοιογένειας των αντικειμένων διδασκαλίας και, ακόμη περισσότερο, λόγω της εξαιρετικά μεγάλης διαφοροποίησης των γνωστικών επιπέδων. Η ανομοιογένεια αυτή, σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, δεν μπορεί να εξαλειφθεί με την υποτιθέμενη κοινή διάσταση της κατάρτισης στον σχεδιασμό και στην οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο αντικείμενο και περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, οι οποίες αποτελούν το αντικείμενο του σχεδιασμού. Η κατάρτιση στον σχεδιασμό και στην οργάνωση των προγραμμάτων είναι σίγουρα ένα σημαντικό αντικείμενο στην εκπαίδευση των στελεχών. Λόγω όμως του τυπικού-οργανωτικού της χαρακτήρα παραμένει αυτή η κατάρτιση εξωτερική σε σχέση με το ουσιαστικό περιεχόμενο των αντικειμένων. Δεν μπορεί δηλαδή αυτή η κατάρτιση να αποτελέσει το κεντρικό στοιχείο που θα ήταν δυνατό να συγκροτήσει ένα ενιαίο επάγγελμα-profession με ενιαία επαγγελματική ταυτότητα των μελών του και με όλες τις βασικές προϋποθέσεις που συγκροτούν ένα επάγγελμα-«profession», όπως ο καίριος έλεγχος της εισόδου στο επάγγελμα.

«..while there may be some movement along the path to professionalization, this can only be achieved in terms of the function of educator and manager, rather than in the direction of a single structural profession seeking to take control of its own licensing procedures.» (Jarvis & Chadwick, 1994: 6436)

Εκτός της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ως ελάχιστης προϋπόθεσης για επίτευξη επαγγελματοποίησης, αναφέρθηκε παραπάνω ως δεύτερη προϋπόθεση η άσκηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ως κύριου επαγγέλματος. Σημαντική πληροφόρηση τόσο για το επίπεδο εκπαίδευσης των επιμορφωτών όσο και για το επαγγελματικό τους status – κύρια ή δευτερεύουσα επαγγελματική απασχόληση – παρέχει η έρευνα του Hajo Dröll, η οποία διεξήχθη ως μελέτη περίπτωσης και επικεντρώθηκε σε ιδρύματα και σε φορείς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης της Φρανκφούρτης (Dröll, 1999). Η Φρανκφούρτη είναι ένα σύγχρονο αστικό κέντρο μιας υψηλά ανεπτυγμένης κοινωνίας, στο οποίο κυριαρχούν τα επαγγέλματα του τριτογενούς τομέα των υπηρεσιών. Η κοινωνικοοικονομική δομή της αντιστοιχεί

συνεπώς στη δομή της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, έτσι ώστε τα δεδομένα της συμμετοχής στην συνεχιζόμενη εκπαίδευση σε αυτή την πόλη μπορεί να θεωρηθεί ότι αντικατοπτρίζουν σε μεγάλο βαθμό τις τάσεις που επικρατούν στις σύγχρονες υψηλά ανεπτυγμένες κοινωνίες.

Ο Dröll συμπεριέλαβε στην έρευνά του, η οποία δημοσιεύθηκε το 1999, 283 ιδρύματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, τα οποία βρίσκονται εντός των γεωγραφικών ορίων του Δήμου της Φρανκφούρτης και, ανταγωνιζόμενα μεταξύ τους, προσφέρουν «επιμόρφωση ως εμπόρευμα» (Dröll, 1999: 57). Εδώ εννοεί ο Dröll ότι οι επιμορφωνόμενοι καταβάλλουν δίδακτρα, έστω και αν πρόκειται για συμβολικά ποσά, όπως αυτά που καταβάλλονται στα Λαϊκά Πανεπιστήμια (Volkshochschulen). Έτσι η έρευνα αυτή κάλυψε το μέγιστο τμήμα των δραστηριοτήτων που προσφέρονται σε αυτή την τοπική αγορά συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Πρώτο εύρημα, όσον αφορά το επαγγελματικό status των επιμορφωτών αποτελεί ότι το 60,2% του συνόλου των επιμορφωτών σε όλα τα ιδρύματα που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα, εξασκούν αυτή την επαγγελματική δραστηριότητα ως δευτερεύουσα. Αυτό σημαίνει ότι η μέγιστη πλειοψηφία αυτών των ατόμων κατέχει μία σταθερή θέση σε άλλο κοινωνικό χώρο και προσφέρει τις εξειδικευμένες γνώσεις της στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Αυτή η διαπίστωση δεν είναι αρνητική, γιατί η εξειδίκευση και η κατοχή μιας αντίστοιχης θέσης σε κάποιον επαγγελματικό χώρο θεωρείται ως πλεονέκτημα για την μετάδοση ουσιαστικών εξειδικευμένων γνώσεων σε ενήλικους. Ως απλό παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε έναν υπάλληλο οικονομικής υπηρεσίας, ο οποίος προσφέρει τις εξειδικευμένες φοροτεχνικές γνώσεις του στους ενδιαφερόμενους. Όπως μάλιστα είναι γνωστό, ειδικά για τον τομέα αυτό υπάρχει μεγάλη ζήτηση στη Γερμανία και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες από πλευράς των συμμετεχόντων στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Bildungsministerium für Bildung und Forschung, 2001: 18-19).

Δεύτερο εύρημα, όσον αφορά το επαγγελματικό status των επιμορφωτών αποτελεί ότι το υπόλοιπο 39,8% των επιμορφωτών έχει ως κύρια επαγγελματική απασχόληση τη διδασκαλία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και εργάζεται με ωράριο πλήρους απασχόλησης. Εδώ ωστόσο δεν πρέπει να γίνει σύγχυση ανάμεσα στην πλήρη απασχόληση και στην κατοχή μιας σταθερής έμμισθης θέσης με την έννοια του εργασιακού δικαίου. Το 75% των απασχολούμενων με πλήρες ωράριο δεν κατέχουν τέτοιες θέσεις, αλλά είναι ωρομίσθιοι ελεύθεροι συνεργάτες των ιδρυμάτων. Το 22,4% κατέχει θέσεις με συμβάσεις απεριόριστου χρόνου εργασίας και το 2,6% με συμβάσεις περιορισμένου χρόνου. Τα ποσοστά αυτά είναι, όπως παρατηρούμε στον πίνακα 1 διαφορετικά στους επιμέρους τομείς της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των επιμορφωτών, η έρευνα παρέχει πληροφόρηση για το επίπεδο εκπαίδευσης του ενός τρίτου από τα άτομα που κατέχουν τις 10.986 θέσεις εργασίας, για τις οποίες συλλέχθηκαν δεδομένα. Όπως βλέπουμε στον πίνακα 2, περισσότερο από τα τρία τέταρτα των εργαζομένων (76,8%) έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση. 9,1% έχουν αποφοιτήσει από διδασκαλικές και καθηγητικές σχολές και 67,7% έχουν ένα άλλο πανεπιστημιακό πτυχίο. 16,7% έχουν κάποιο πτυχίο επαγγελματικής εκπαίδευσης και

[1] Στην παρούσα εργασία ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» χρησιμοποιείται ως συνώνυμος με τον όρο «συνεχιζόμενη εκπαίδευση» όταν δεν αναφέρεται κάτι άλλο ειδικότερα.

[2] Ως στελέχη εννοούνται: οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι υπεύθυνοι της διοίκησης, το διδακτικό προσωπικό, οι σχεδιαστές προγραμμάτων, οι συντονιστές προγραμμάτων, οι αξιολογητές, οι εμψυχωτές και οι ερευνητές.

[3] Αυτό αναφέρει ο Eliot Freidson (Freidson, 1999: 187-188) για τις Ηνωμένες Πολιτείες ως τη δεκαετία του 1950. Ωστόσο η αμφισβήτηση των κοινωνικών θεσμών, που προκλήθηκε από την πολιτικοποίηση του μαζικοποιημένου πανεπιστημίου από τη δεκαετία του 1960 και μετά, είχε αρνητικές επιπτώσεις στο κοινωνικό κύρος του ιατρικού επαγγέλματος, αν και όχι τόσο δραματικές, όσο υποστηρίζεται μερικές φορές.

[4] «Professional authority, like other elements of the professional pattern, is characterized by 'specificity of function'.» (Parsons, 1954: 38)

[5] Αυτή τη διαφοροποίηση κάνει και η Roswitha Peters: «Professionalisierung stellt daher eine qualitative Weiterentwicklung eines Berufs dar, schließt Professionalität notwendig ein und ist keineswegs mit Verberuflichung gleichzusetzen» (Peters, 1996: 197).

[6] Σχετικά με την ιδεολογία και τις αντιδράσεις κατά της επιστημονικοποίησης της εκπαίδευσης ενηλίκων μέχρι την δεκαετία του 1950 βλ. ενδεικτικά Meyer -Wolters, 1999 όπως και επίσης Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης 1986

Πίνακας 1: Διδακτικό προσωπικό κύριας και δευτερεύουσας απασχόλησης (Dröll, 1999: 321)

ΤΟΜΕΙΣ	Προσ ω- πικό με δευτ ερεύ υσα απασ χό- ληση	%	Προ σω- πικό με κύρι α απα σχό- λησ η	%	Προσ ω- πικό με κύρια απασχ ό- ληση ως ελεύθ εροι	Ελ.συ νεργ . ως % του προσ ω- πικού πλήρ ους απασ χό- ληση	Προ σω- πικό με σύμ - βασ η απε ριο- ρίστ ου χρό	Προσ .με συμβ . απερ . χρ. ως % του προσ ω- πικο ύ πλήρ	Με σύμ- βασ η περι ορι- σμέν ου χρόν ου	Προσωπ ικό με σύμβασ η περιορι σμένου χρόνου ως % του προσωπ ικού πλήρους απασχόλ ησης
--------	--	---	--	---	---	---	--	--	--	---

[illegible]

ΠΟΣΟΣΤ Ο ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ	6.612	60 ,2	4.37 4	39 ,8	3.282	75,0	979	22,4	113	2,6
Τεχνολο γία	203	60 ,8	131	39 ,2	66	50,4	58	44,3	7	5,3
Τουρισμ ός / Επικoin ωνίες	30	69 ,8	13	30 ,2	7	53,8	6	46,2		
Υγεία	373	70 ,4	157	29 ,6	126	80,3	31	19,7		
Λογιστικ ά επιχειρή σεων	1.726	74 ,4	594	25 ,6	518	87,2	75	12,6	1	0,2
Αισθητικ ή του σώματο ς	27	75 ,0	9	25 ,0	2	22,2	7	77,3		
Επαγγελ ματική επιμόρφ ωση	332	77 ,6	96	22 ,4	59	61,5	37	38,5		
Τέχνη / Πολιτισμ ός	63	77 ,8	18	22 ,2	9	50,0	8	44,4	1	5,6
ΜΜΕ / Διαφήμι ση	244	79 ,7	62	20 ,3	60	96,8	2			
Λαϊκό	1.508	80	368	19	300	81,5	68	18,5		

Πανεπισ τήμιο		,4		,6						
Διατροφ ή / οικιακά	41	91 ,1	4	8, 9			4	100		
Δίκαιο / Φορολο γία	365	95 ,3	18	4, 7	6	33,3	12	66,7		

Πίνακας 2: Διδακτικό προσωπικό κατά επίπεδο εκπαίδευσης (Dröll. 1999: 331)

ΤΟΜΕΙΣ	Διδακτικό Προσωπι κό		Εκπ αιδ ευτι κοί	%	Άλλε ς σπο υδές (ΑΕΙ)	%	Φοιτη τής/ φοιτή τρια	%	Επα γγε λμα τική εκπ αί δευ ση	%	Άλλε ς σπο υδές	%
	Σύν ολο	Δε δο- μέ να για :										
Τέχνη / πολιτισμός	81	30	15	50 ,0	9	30 ,0	6	20 ,0				
Τουρισμός / Επικοινωνί ες	43	22	7	31 ,8	4	18 ,2			9	40 ,9	2	9, 1
Ξένες	902	45		23	270	60	71	7, 3	0,			

γλώσσες		0	10 6	,6		,0		9		6		
Μορφωτικ ά Ιδρύματα	1.6 12	34 6	80	23 ,1	112	32 ,4	105	30 ,3	45	13 ,0	4	1, 2
Γυμναστική /Χορός/ θέατρο	14	6	1	16 ,7	1	16 ,7			4	66 ,6		
Η / Υ	642	12 3	18	14 ,6	62	50 ,4	1	0, 8	35	28 ,5	7	5, 7
Γυναικείες σπουδές	149	15	2	13 ,3	9	60 ,4	2	13 ,3	2	13 ,3		
Μόδα / ενδυμασία	22	8	1	12 ,5	4	50 ,4			3	37 ,5		
Επαγγελμα τική επιμόρφω ση	428	26 5	26	9, 8	72	27 ,2	10	3, 8	157	59 ,2		
Μουσική	216	17 8	15	8, 4	135	75 ,9	6	3, 4	2	1, 1	20	11 ,2
Διατροφή / οικιακά	45	25	2	8, 0					23	92 ,0		
Κοινων. εργασία/οι κογέν.	1.0 47	21 9	14	6, 4	171	78 ,1	1	0, 5	33	15 ,0		
Αισθητική του σώματος	36	32	2	6, 3	4	12 ,5	1	3, 1	25	78 ,1		
ΜΜΕ / Διαφήμιση	306	18 3	11	6, 0	90	49 ,2			82	44 ,8		
Υγεία	530	30 2	16	5, 3	228	75 ,5			58	19 ,2		

Δίκαιο / Φορολογία	383	15 5	6	3, 7	99	60 ,6	5	3, 0	45	27 ,3		
Τεχνολογία	334	20 0	3	1, 5	192	96 ,0			5	2, 5		
Λογιστικά επιχειρήσε ων	2.3 20	1.2 07	18	1, 5	1.08 9	90 ,2	2	0, 2	98	8, 1		
Λαϊκό Πανεπιστή μιο	1.8 76											
ΣΥΝΟΛΟ	10. 986	3.7 66	343	9, 1	2.55 1	67 ,7	210	5, 6	629	16 ,7	33	0, 9

5,6% είναι φοιτητές των ΑΕΙ. Η κατανομή αυτών των ποσοστών στο γενικό σύνολο διαφοροποιείται στους επιμέρους τομείς της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Κλείνοντας θα αναφερθούμε σε δυο σημαντικά, για το θέμα της παρούσας εργασίας, συμπεράσματα της έρευνας του Dröll. α) Το επίπεδο της εκπαίδευσης των επιμορφωτών είναι γενικά υψηλό, εφόσον τα τρία τέταρτα των διδασκόντων έχουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση. β) Το ποσοστό της μερικής απασχόλησης στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού είναι υψηλό και ιδιαίτερα στους τομείς, στους οποίους διδάσκουν ειδικοί, που είναι ενεργά μέλη, τόσο των επαγγελματιών-«professions» όσο και άλλων, απλών επαγγελματιών. –Είναι σαφές, όπως αναφέρει και ο Dröll, ότι τα άτομα αυτά είναι σε θέση καλύτερα από κάθε άλλον να δώσουν ακριβέστερες πληροφορίες και να μεταδώσουν στους επιμορφωνόμενους τις τρέχουσες εξελίξεις στα αντίστοιχα επαγγέλματα, ιατρικά, φοροτεχνικά, καλλιτεχνικά ή άλλα. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται η άμεση διασύνδεση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης με τους χώρους στους οποίους παράγεται η γνώση και εφαρμόζονται οι νέες τεχνολογίες. Ισχύει και εδώ σε γενικές γραμμές ό,τι ισχύει και στην επιστημονική έρευνα γενικά: οι ενεργοί ερευνητές είναι εκείνοι, οι οποίοι μπορούν να εκπαιδεύσουν καλύτερα άλλους ερευνητές και όχι εκείνοι οι διδάσκοντες, που γνωρίζουν την έρευνα μόνο από τα εγχειρίδια περί έρευνας. Έτσι η συνολική εικόνα δείχνει ότι «η συνεχιζόμενη εκπαίδευση έχει ένα ακαδημαϊκό πρόσωπο, όσον αφορά το διδακτικό προσωπικό της», σύμφωνα με την διατύπωση του Dröll (Dröll, 1999: 330)

Το γεγονός ωστόσο, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των διδασκόντων έχει κάποιο πανεπιστημιακό πτυχίο, από πολύ διαφορετικές σπουδές, δεν συνιστά μία ενιαία και συστηματική προετοιμασία για το επάγγελμα του επιμορφωτή, του σχεδιαστή, του συντονιστή προγραμμάτων, ή του αξιολογητή, στο χώρο της συνεχιζόμενης

εκπαίδευσης. Όπως δείχνουν τα πράγματα ο δρόμος προς αυτό το στόχο είναι μακρύς και με αυτή την επιφυλακτική εκτίμηση κλείνω την παρούσα εργασία.



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βεργίδης, Δ. (1999) Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, στο: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τόμος Β (Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο)

Bildungsministerium für Bildung und Forschung (2001) *Berichtssystem Weiterbildung VIII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland* (Bonn, BMBF)

Cedefop@eu.int- Interactive, Memorandum zum Lebenslangen Lernen Konsultationen-Über sicht über die Berichte der Mitgliedstaaten & EWR-Staaten

Coleman (1990) *Foundations of Social Theory* (Cambridge, Mass., The Belknap Press)

Combe A., Helsper, W. (1996) *Pädagogische Professionalität* (Frankfurt /M, Suhrkamp)

Dröll, H (1999) *Weiterbildung als Ware* (Schwalbach/Ts., Wochenschau Verlag)

Freidson, E.(2001) Professionalism. *The Third Logic* (Cambridge, Polity)

Gieseke, W. (1999) Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in: R. Tippelt, (Hrsg.) *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Opladen, Leske+Budrich)

http://www.lifelonglearning.gr/gr_memo.htm, Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής

Jarvis P., Chadwick A. (1991) *Training Adult Educators in Western Europe* (London, Routledge)

Jarvis P., Chadwick A. (1994) Training of Adult Educators, in: Husén, T., Postlethwaite, T.N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education* (Oxford, Pergamon)

Kade J., Nittel D., Seitter W.(1999) *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (Stuttgart, Kohlhammer)

Καψάλης Α., Παπασταμάτης Α. (2002) *Εκπαίδευση Ενηλίκων α'* (Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας)

Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης (επιμ.) (1986) *Για μια Λαϊκή Παιδεία. Εναλλακτικοί Θεσμοί και πολιτικές* (Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης)

Knoll H., Künzel K. (eds.) (1981) *Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart* (Braunschweig, Westermann)

Kogan, M. (2000) Lifelong Learning in the UK, in: *European Journal of Education*, Vol.33, No.3

Küchler v.F., Meisel K., (eds.) (1999) *Qualitätssicherung in der Weiterbildung II* (Frankfurt/M Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

Meyer- Wolters, H. (1999) Zeitgemäße Rückständigkeit der Erwachsenenbildung? *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 1, pp. 88-119

Nittel, D. (2000) *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung* (Bielefeld, Bertelsmann)

Nittel D., Völzke R. (2002) *Jongleure der Wissensgesellschaft. Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung* (Neuwied, Luchterhand)

Nuissl E., Pehl K. (2000) *Porträt Weiterbildung Deutschland* (Bielefeld, Bertelsmann)

Parsons, T.(1954) *Essays in Sociological Theory* (New York, Free Press)

Peters, R. (1996) Thesen zur Frage von „Professionalisierung“ – Entprofessionalisierung der Erwachsenenbildung in: K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, R. Tippelt (eds.), *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung* (Frankfurt a.M., Deutsches Institut für Erwachsenenbildung)

Schultz (1971) *Investment in Human Capital* (New York, The Free Press)

Tippelt R., Eckert T. (1996) Differenzierung der Weiterbildung. Probleme institutioneller und soziokultureller Integration in: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (5), pp. 667-686

Trow, M. (1991) *Προβλήματα της μετάβασης από την ελιτιστική στην μαζική τριτοβάθμια εκπαίδευση* στο: Κελπανίδης Μ. (επιμ.), Κράτος Πρόνοιας και Εκπαίδευση, (Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης)

Tuijnman, (2002) *Measuring Lifelong Learning for the New Economy*, Paper presented at the BAICE Conference on Lifelong Learning and the Building of Human and Social Capital, 6-8 September, in Nottingham, UK.

Wehler, (1989) *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Erster Band 1700-1815 (München, Beck)

Wehler (1995) *Deutsche Gesellschaftsgeschichte* Dritter Band 1849-1914 (München, Beck)

Weinberg, J. (2000) *Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung* (Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt)

Χιωτάκης, Σ. (1994) Για μια Κοινωνιολογία των Ελευθέρων Επαγγελματιών. Επιστημονική Επαγγελματοποίηση των Ιατρικών Υπηρεσιών (Αθήνα, Οδυσσέας)

ΥΠ.ΕΠΘ (15-11-01) Πρόταση ομάδας εργασίας: Σχέδιο Νόμου για την Οργάνωση και Λειτουργία των Ινστιτούτων Διαβίου Εκπαίδευσης.

Ιστορία της Ετερότητας. Ο ξένος μέσα από τη μυθολογία: οι Κύκλωπες

Απόστολος ΔΩΣΣΑΣ

Υπ. Διδάκτωρ

Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ρόδος Ελλάδα

dossas@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Κύκλωπες, μορφές χαρακτηριστικές της Ελληνικής Μυθολογίας, βρίσκονται, λειτουργούν και απεικονίζονται με πολλές και διαφορετικές δράσεις σε πολλούς και διαφορετικούς μύθους.

Οι μύθοι της Θεογονίας, της Τιτανομαχίας, ο μύθος του Προίτου, του Περσέα, του Ασκληπιού, οι μύθοι που αναφέρονται στη μαθητεία της Αθηνάς, μύθοι του Ήφαιστου ακόμα και της Άρτεμης δείχνουν τη βαρύτητα της ύπαρξης και δράσης των Κυκλώπων στο γίνεσθαι της μυθολογούσας συνείδησης των αρχαίων Ελλήνων. Παρουσιάζονται ως πρωταγωνιστές αλλά και θύματα στην πάλη των γενεών για την εξουσία και ενσαρκώνουν τη συμπάθεια του αδικημένου από τη λογική και δράση του πλέγματος της εξουσίας. Απεικονίζονται είτε ως μη ανθρώπινα όντα είτε ως μη ελληνικός λαός με κοινό στοιχείο και στις δύο περιπτώσεις το θαυμασμό που προξενούν λόγω της γνώσης και κατοχής τεχνών και τεχνικών μυστικών. Ο εντυπωσιακότερος μύθος, αυτός του Οδυσσέα με τον Κύκλωπα Πολύφημο, έτσι όπως παρουσιάζεται στην Οδύσσεια, αποτελεί την κορυφαία στιγμή της σύγκρουσης-αντιπαράθεσης του ελληνικού κόσμου και σκέψης με τον μη ελληνικό. Η αντίθεση του Έλληνα – ανθρώπου, που είναι δημιουργός, παράγωγο και φορέας ταυτόχρονα του πολιτισμού και της ταυτότητάς του, με τα μη ελληνικά όντα που λειτουργούν αλληλένδετα με τη φύση χαρακτηρίζει τη δυναμική της αυτοαντίληψης των Ελλήνων όπως αυτή διαμορφώνεται από τη μυθική δημιουργία και συνείδηση.

ABSTRACT

Characteristic figures of greek mythology, Cyclopes are met and function through many and different myths. The myths of Theogonia, the Titanic battles, the myth of Pritos, Perseas, Aesculapious, the mythw that refer to education of Athena, Hephaestus, even the myth of Diana, show the significance of the Cyclopes' existence and activities in the developing of the ancient Greek mythologikal consciense. Cyclopes appear to be leaders , but at the same time victims , througout the generations struggle for power and they represent the injustice's compassion by the authorities intrigues and reasoning. They also appear either as not human being or as not Greek people, sharing in both cases the common element of being admired because of their knowledge and possesion of crafts and secret devices. The most amazing myth however concerns Odysseus and the Cyclops Polyphemus and iw thought to be the ultimate moment of the contrast – encounter between the Greeks and the Greek way of living and thinking , with the not Greek. The contrast between the Greek – human being, who is at the same time

creator, product and carrier of both of his civilization and his identity, with the not Greeks , who live iterdependently with nature , characterizes the Greeks' self – perception energy, the way it is shaped by the mythologikal creation and concience.

Στους μύθους της Θεογονίας, η γέννηση των Κυκλώπων κατέχει περίοπτη θέση. Πρώτα γεννήθηκε το Χάος και έπειτα η Γη. Η Γη γέννησε πολλά παιδιά χωρίς ερωτικό πόθο και άλλα αφού πλάγιασε, όπως μας παραδίδει ο μύθος, με τον Ουρανό και με τον Πόντο. Έτσι εμφανίστηκαν οι θεοί που θα κυβερνούσαν τον κόσμο. Στην Ησιόδεια θεογονία η δημιουργία του κόσμου αρχίζει με τη Γη που γεννά αρχικά τα μέρη του σύμπαντος και κατόπιν άλλες επί μέρους θεότητες. Ο μύθος λειτουργεί σαν πρωτόγονη φιλοσοφία όπου με την πιο απλή εποπτική μορφή σκέψης αποτελεί ένα σύνολο από προσπάθειες να κατανοηθεί ο κόσμος, να εξηγηθεί η ζωή και ο θάνατος, η μοίρα και η φύση με τα φαινόμενά της, οι θεοί και οι λατρείες[1](Παπανούτσος 1973). Η εντύπωση ότι από τη μάζα της γης παρουσιάστηκαν και τα υπόλοιπα τμήματα του σύμπαντος[2](Ξενοφάνης) υπάρχει ακόμη στην επιστημονική αντίληψη των Ελλήνων στα πρώτα τουλάχιστον στάδια της διαδρομής της .

Οι Κύκλωπες γεννήθηκαν από τη Γη και τον Ουρανό [3](Ησιόδος) ατρόμητοι και κάτοχοι τεχνών και μεγάλων μυστικών. Ο Στερόπης ,ο Βρόντης και ο Άργης ήταν οι τρεις πρώτοι Κύκλωπες με αρχέγονη θεϊκή υπόσταση οι οποίοι αργότερα χάρισαν στο Δία τη βροντή και τον κεραυνό. Όμοιοι και ισάξιοι των θεών, εμφανίζονται με μοναδική διαφορά την ύπαρξη ενός μόνο και μάλιστα κυκλικού ματιού στο κέντρο του μετώπου. Χαρακτηρίζονται άγριοι, ικανοί οικοδόμοι γιγαντιαίων[4](Απολλόδωρος) τειχών και αρχισιδηρουργοί στη Θράκη αρχικά ,στην Κρήτη αργότερα και κατόπιν στη Λυκία. Η αναφορά και σύνδεση αυτών των τόπων με κοινά στοιχεία πολιτισμού όπως η γνώση συγκεκριμένων τεχνών, μας δείχνει ότι υπήρχε στενός πολιτιστικός δεσμός μεταξύ των τόπων αυτών. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τρεις αρχικοί Κύκλωπες δεν φαίνεται να αποκτούν απογόνους[5](Ησιόδος) και παραμένουν ως υπάρξεις απόλυτα αυτόνομες χωρίς καμιά διάθεση να συμβάλλουν στην προώθηση της ζωής ή στη δημιουργία πρωταγωνιστικού ρόλου της οντότητάς τους.

Οι απόγονοι της Γης, οι Τιτάνες, οι Κύκλωπες, οι Γίγαντες και οι Εκατόγχειρες στην αφετηριακή μορφή του μύθου δεν πρέπει να ήταν μορφές – οντότητες πολύ διαφορετικές μεταξύ τους. Εδώ έχουμε να κάνουμε με το φαινόμενο εκείνο της μυθοπλασίας όπου δίδεται πρόσωπο και λειτουργίες σε γνωστά φυσικά φαινόμενα και σώματα. Η διαφορετικότητα της μορφής και του ονόματος (πολυμορφία και πολυωνυμία) έχει να κάνει κυρίως με τις διαδοχικές στο χώρο και το χρόνο μυθοπλασίες της βασικής ιδέας, με τις παραλλαγές του αρχικού μύθου. Ξαναβρίσκουμε τους Κύκλωπες όταν ο Κρόνος ανεβαίνει στο θρόνο του πατέρα του Ουρανού, παίρνει τα σκήπτρα της εξουσίας και διακυβέρνησης του σύμπαντος και φυλακίζει Κύκλωπες και Εκατόγχειρες ενώ ελευθερώνει τους Τιτάνες. Παρουσιάζεται ξεκάθαρα η διαφοροποίηση των παιδιών της Γης, οι διαφορετικές λειτουργίες και αρχές τους και υπογραμμίζεται η παρουσία και ο ρόλος τους στο θεϊκό γίγνεσθαι. Ο μύθος, παρουσιάζοντας την πάλη των γενεών για την εξουσία, την πάλη της αντιεξουσιαστικής λογικής με τη με κάθε μέσο λογική διατήρησης της εξουσίας, μας παραδίδει τον πόλεμο του Δία με τον Κρόνο στον οποίο έλαβαν

μέρος όλες οι υπάρχουσες θεότητες που είτε υπήρχαν με οποιαδήποτε κατάσταση είτε τις είχε καταπιεί ο Κρόνος. Στη φάση αυτή ο Δίας ελευθέρωσε τους Κύκλωπες και τους Εκατόγχειρες από τα Τάρταρα που τους κρατούσε φυλακισμένους και αλυσοδεμένους ο Κρόνος. Με τη σειρά τους αυτοί πολέμησαν στο πλευρό του ελευθερωτή τους προμηθεύοντας μάλιστα το Δία με τα βασικά όπλα της ισχύος του, τον κεραυνό και την αστραπή. Σύμφωνα με μια παραλλαγή του μύθου, ο Δίας προέβη στην ενέργεια αυτή έπειτα από ένα χρησμό που του έδωσε η Γη, σύμφωνα με τον οποίο για να νικήσει τον Κρόνο έπρεπε να πάρει με το μέρος του τους θεούς εκείνους που ήταν φυλακισμένοι στα Τάρταρα. Ο ρόλος αυτός της Γης όπου εμφανίζεται να συμβουλεύει το Δία και η αξιοποίηση της συμβουλής – χρησμού να οδηγεί στη νίκη δηλώνει τη σχέση της Γης με τους χρησμούς και τη μαντεία. Έτσι οι Κύκλωπες εκτός από τα όπλα που χάρισαν στο Δία, χάρισαν στον Ποσειδώνα την τρίαινα και στον Άδη τη σκούφια που τον έκανε αόρατο. Δηλώνεται και εδώ η θεϊκή οντότητα των Κυκλώπων[6](Frazer J.G. 1990) και η συμμετοχή τους στη σύγκρουση ανάμεσα σε παλιότερες και νέες θεότητες προωθεί το μύθο της καταγωγής του κόσμου που θέλει την εξελικτική πορεία της διαμόρφωσής του να περνάει από [7]ατελείς, άγριες και τερατόμορφες δυνάμεις σε τελειότερες και ημερότερες, σύμφωνα μάλιστα με τον Hegel όπου η ανθρωπότητα από την πρώτη της αρχή προχώρησε και προχωρεί με αργά αλλά σταθερά βήματα προς όλο και λογικότερες μορφές κοινωνίας[8](Levi Strauss 1977).

Στη σύγκρουση αυτή οι τερατώδεις και ανθεκτικές μορφές των Κυκλώπων σε συνδυασμό με τις μαγικές τους ικανότητες βρίσκονται σε αρμονική σύνδεση με ένα μυθικό περιβάλλον που βρίσκεται κοντά στον κόσμο του παραμυθιού. Η μαγεία στη μυθική παράδοση βρίσκεται μαζί με την τέχνη και η τέχνη με την τερατομορφία ή τη σωματική ιδιαιτερότητα. Ο ικανός τεχνίτης στο μύθο έχει κάτι που τον κάνει να διαφέρει από τον κοινό άνθρωπο είτε αυτό είναι τερατομορφία είτε απλή σωματική αναπηρία. Ιδιαίτερα για τους κατόχους της τέχνης του σιδηρουργού επικρατούσε η αντίληψη ότι ήταν άνθρωποι παράξενοι. Σε πολλούς λαούς δεν ανήκαν στο στενό περιβάλλον της φυλής και αποτελούσαν τάξη-συντεχνία η οποία απολάμβανε τιμή ή περιφρόνηση. Θεωρούνταν μυστηριώδεις και επιτύγχαναν τη δουλειά τους με μαγικές πρακτικές[9](Ζιάκας 2002). Η εικόνα του τεχνίτη στο μύθο διατηρεί την αρχική της ιδέα αλλά ακολουθεί την εξελικτική πορεία της διαμόρφωσης του κόσμου : από τις πιο άγριες μορφές πηγαίνει σε πιο ήμερες. Από την Κυκλωπική τερατομορφία πηγαίνουμε στον Ήφαιστο με τη χαρακτηριστική σωματική αναπηρία και η αξία του μυθικού τεχνίτη δηλώνεται από την επιλογή του Δία να συμμαχήσει εκτός από τους ανίκητους πολεμιστές και με τους μαγικούς τεχνίτες. Η σύγκρουση μεταξύ της παλιάς γενιάς των θεών και της νέας σε συνδυασμό με την εγκαθίδρυση της νέας θεϊκής τάξης πραγμάτων, της εξελικτικής της πορείας και της ποιοτικά βελτιωμένης μορφής της, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι Κύκλωπες ήταν προολύμπιες θεότητες με υπόσταση ανάλογη με αυτή των Ολύμπιων θεών.

Η Ολύμπια θεότητα των τεχνών και της μεταλλουργίας, ο Ήφαιστος, ξεταξόμενος κάτω από το πρίσμα της εξελικτικής πορείας της διαμόρφωσης του κόσμου και των θεών αποτελεί τη νεότερη εκδοχή και υπόσταση των Κυκλώπων. Ο Ήφαιστος είναι γιος της Ήρας όπως και οι Κύκλωπες είναι παιδιά της Γης και προέρχονται από την ενιαία ιδέα της φωτιάς[10] που πέφτει από τον ουρανό στη γη και προκαλεί ηφαιστειακά φαινόμενα. Η Αθηνά παραδίδεται ότι έμαθε τις τέχνες[11] από τους Κύκλωπες και κατόπιν τις δίδαξε στους ανθρώπους. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας

ταυτίζονταν με την ανάπτυξη της μεταλλουργίας όπου καθοριστικό ρόλο παίζει η χρήση και εκμετάλλευση της φωτιάς ώστε μαζί με την Αθηνά ή τον Προμηθέα να εντάσσονται στην κατηγορία των θεοτήτων που αποτέλεσαν τους φορείς πολιτισμού και οι Κύκλωπες ως δάσκαλοι της Αθηνάς. Μια παραλλαγή του μύθου, η μοναδική που αναφέρεται σε φυσικούς απογόνους των Κυκλώπων προσδίδοντάς τους έτσι και λειτουργίες κοινές με τους ανθρώπους και τους Ολύμπιους θεούς, η οποία έρχεται να τονίσει τη γνωστική εξάρτηση της Αθηνάς από τους Κύκλωπες, μας αναφέρει ότι πατέρας της θεάς υπήρξε ο Κύκλωπας Βρόντης[12](Κερένυι Κ.). Η Μήτις όταν καταβροχθίστηκε από τον Δία ήταν έγκυος στην Αθηνά από το Βρόντη και ο Δίας την καταβρόχθισε φοβούμενος μήπως γεννήσει κάποιο θεϊκό πλάσμα δυνατότερο από τον ίδιο. Το ζήτημα της πατρότητας της θεάς Αθηνάς τροφοδότησε πολλές παραλλαγές. Οι σιδηρουργοί Κύκλωπες συγγενεύουν με τους Ιδαίους Δακτύλους οι οποίοι ήταν φαλλικά προϊστορικά όντα και παραδίδεται ότι τέτοια όντα και πρώτοι άνθρωποι ανέλαβαν την ανατροφή της θεάς όταν αυτή γεννήθηκε και μάλιστα ένας απ' αυτούς ο Ίτωνος θεωρούνταν και πατέρας της θεάς. Ο μύθος μας παραδίδει ότι ο Ήφαιστος μαθήτευσε κοντά στον Κηδαλίωνα και τους Κύκλωπες. Σε μια άλλη παραλλαγή της μαθητείας του Ήφαιστου τον βρίσκουμε στη Νάξο να μαθαίνει την τέχνη του σιδηρουργού από τον Κηδαλίωνα. Αναφέρεται ότι ο Κηδαλίων έμοιαζε με τους Καβείρους, το όνομά του σήμαινε φαλλικός και θεωρούνταν Κύκλωπας. Στην παραλλαγή αυτή παρατηρούμε ότι έχουμε διαφοροποίηση της εξωτερικής εμφάνισης των Κυκλώπων και οριοθέτηση της ύπαρξής τους ως συντεχνίας τεχνιτών –σιδηρουργών. Στη Λήμνο οι συνεργάτες του θεού ήταν Κάβειροι και λέγονταν Καρκίνοι.[13] Εδώ έχουμε αναφορά σε θεϊκούς τεχνίτες όμοιους με το θεό της φωτιάς και επανάληψη της διδακτικής παρουσίας των Κυκλώπων στις γνώσεις των οποίων οι θεοί του Ολύμπου όφειλαν πολλά. Οι σχέσεις των θεών με τους Κύκλωπες δεν περιορίζονταν στην παροχή τεχνογνωσίας. Ο Απόλλωνας σκότωσε τους φυλακισμένους Κύκλωπες για να εκδικηθεί το θάνατο του γιου του Ασκληπειού οριοθετώντας το τέλος των αρχαίων θεοτήτων από τη μυθική παράδοση. Η Άρτεμις,[14] έπειτα από πρόσκληση του Ήφαιστου, επισκέφθηκε τους Κύκλωπες στο νησί που ονομάζονταν Λιπάρα[15](άλλη χωροθεσία της κατοικίας των Κυκλώπων) και τους βρήκε να σφυρηλατούν μια ποτίστρα για τα άλογα του Ποσειδώνα. Ο Βρόντης την αγκάλιασε και επειδή στην Άρτεμη δεν άρεσαν οι αγάπες του Κύκλωπα συνεπλάκη μαζί του και τον πλήγωσε. Η επικοινωνία της θεάς με τους Κύκλωπες τελείωσε έπειτα από την απαίτηση της θεάς να της κατασκευάσουν ένα ασημένιο τόξο, φαρέτρα και βέλη και αυτή ως αντάλλαγμα θα τους έδινε να φάνε το πρώτο θήραμα που θα σκότωνε. Οι Νύμφες εμφανίζονται τρομοκρατημένες από την άγρια όψη των Κυκλώπων και το θόρυβο που προκαλούσε το σιδηρουργείο τους. Ο τυφλός Ωρίων[16](Γκρέιβς Ρ. 1998) όταν βρίσκονταν στη θάλασσα με μια μικρή βάρκα, ακολουθώντας τον ήχο του σφυριού κάποιου Κύκλωπα, βγήκε στη Λήμνο. Στη Λήμνο, στο σιδεράδικο του Ήφαιστου, πήρε ένα μαθητευόμενο, τον Κηδαλίωνα, και αφού τον πήρε στους ώμους τον χρησιμοποίησε για οδηγό. Με τον τρόπο αυτό, έφτασε στα πέρατα του Ωκεανού όπου τον ερωτεύτηκε η Ηώ και ο αδελφός της ο Ήλιος του ξαναέδωσε την όρασή του.

Οι Κύκλωπες χωρίζονταν σε τρία γένη: τους ανθρωποφάγους, τους κεραυνοποιούς και τους γαστρόχειρες Κύκλωπες[17](Ελλάνικος).Θα μπορούσαμε εδώ να χωρίσουμε την τρίτη κατηγορία Κυκλώπων σε δύο, σ' αυτούς που χαρακτήριζε η

ιδιότητά τους του σιδηρουργού και σ' αυτούς που ήταν ικανοί χτίστες και κατασκευαστές γιγαντιαίων τειχών. Χωρίς να τους διαχωρίζουμε τους εξετάζουμε μαζί δίδοντας βαρύτητα στην ιδιότητα του τεχνίτη, τη μη ελληνική καταγωγή τους και τον τρόπο με τον οποίο τους αντιμετώπιζε η ελληνική μυθική πραγματικότητα.

Οι ανθρωποφάγοι ήταν πανύψηλοι, πολύ δυνατοί, με ένα κυκλικό μάτι στη μέση του μετώπου τους, χωρίς ιδιαίτερη ευφυΐα και με υπερβολική αλαζονεία, κατάλοιπο προφανώς της εκπεσούσης θεϊκής τους οντότητας. Η έστω και εκπεσούσα θεϊκή οντότητα και αλαζονεία των ανθρωποφάγων Κυκλώπων τονίζεται με τον τρόπο που κερδίζουν την τροφή τους χωρίς να μοχθούν καλλιεργώντας τη γη ούτε ασκώντας τα επαγγέλματα που ασκούν οι θνητοί. Στην Ομηρική αναφορά παρατηρούμε ένα συγκερασμό του φανταστικού με το πραγματικό στοιχείο. Είναι η συνειδητή προσπάθεια του επικού να περιορίσει το φανταστικό στοιχείο της παλιάς παράδοσης και να το προσαρμόσει σε δεδομένα κοντινότερα στον ίδιο και τους ακροατές τους. Κατοικούσαν(Ευριπίδης)[18] σε μια μακρινή χώρα (στη Σικελία στην Αίτνα), όπως άλλωστε και όλοι οι μυθικοί λαοί, κάποιος μπορούσε να φτάσει εκεί μόνο παρασυρμένος από φουρτούνες και κακοκαιρίες και σίγουρα έχανε κάθε ελπίδα να ξαναδεί το σπίτι του λόγω της μεγάλης απόστασης που κάλυπτε η θάλασσα, τόσο μεγάλη που ούτε τα πουλιά μπορούσαν να καλύψουν ακόμη και αν πετούσαν έναν ολόκληρο χρόνο. Ο κόσμος των Κυκλώπων αποτελεί στο σύνολό του μια αντίθεση με τον κόσμο των Ελλήνων. Οι δύο αυτοί κόσμοι αποτελούν την έκφραση-σύγκριση των ψυχρών και των θερμών κοινωνιών[19](Levi Strauss 1961): οι ψυχρές κοινωνίες λειτουργούν σχεδόν όπως τα ρολόγια καταναλώνοντας την ενέργεια που είχαν από την αρχή και παρουσιάζονται σαν κοινωνίες με ελάχιστη ή μηδενική πρόοδο και αταξία σε σχέση με την αρχική τους κατάσταση ενώ οι θερμές κοινωνίες λειτουργώντας σύμφωνα με την αρχή της διαφορετικής θερμοκρασίας στα επί μέρους τμήματά τους, παράγουν περισσότερο έργο και διαφοροποιήσεις καταναλώνοντας ταυτόχρονα τις αρχικές πηγές της ενέργειάς τους. Ο τρόπος της ζωής τους διέφερε από αυτόν των πολιτισμένων ανθρώπων, των Ελλήνων. Σε κάθε αναφορά είναι αναπόφευκτη η σύγκριση μεταξύ πολιτισμένου και πρωτόγονου – απολίτιστου τρόπου ζωής, είναι εμφανής η πάλη και διαμάχη μεταξύ φύσης και πολιτισμού, μεταξύ ελληνικού (δηλαδή πολιτισμένου) τρόπου ζωής και πρωτόγονου απολίτιστου. Ακόμα και ο τρόπος με τον οποίο πολεμούσαν ήταν πρωτόγονος, πετούσαν πέτρες για να βουλιάζουν τα πλοία. Εδώ παρατηρούμε την αντιπαράθεση της σωματικής μη ανθρώπινης δύναμης απέναντι στα επιτεύγματα του πολιτισμού. Δεν είχαν νόμους, δεν λειτουργούσαν διεπόμενοι από θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της κοινωνίας τους, χωρίς αγορά, διάλογο και τελετουργία, χωρίς ηθικούς κανόνες, χωρίς πίστη στους θεούς, χωρίς αισθήματα φιλοξενίας, αλληλεγγύης και κοινωνικότητας και χωρίς να έχουν αναπτύξει τέχνες και πολιτισμό. Σημειώνουμε ότι αν και παραδίδεται σχέση με τον Ποσειδώνα δεν είχαν ιδέα από ναυσιπλοΐα. Ασχολούνταν μόνο με την κτηνοτροφία και την τυροκομία του γάλακτος που παρήγαγαν τα κοπάδια τους και οι σχέσεις τους με τους ανθρώπους κάθε άλλο παρά καλές ήταν. Όποιος έπεφτε στα χέρια τους θανατώνονταν και τρώγονταν ωμός. Όταν οι Φαίακες κατοικούσαν κοντά τους, οι Κύκλωπες τους επιτίθονταν και λήστευαν τις περιουσίες τους και τους σκοτώναν μέχρι που αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν στη μακρινή Σχερία για να γλιτώσουν από την καταστροφική μανία των γειτόνων τους. Βρισκόμαστε σε ένα προ-πολιτικό στάδιο ανθρώπινης ζωής το οποίο χαρακτηρίζεται από μικρές και όχι συγκεντρωμένες σε οικισμό κατοικίες,

χωρίς κοινωνικότητα και με παντελή έλλειψη θρησκευτικού και κατά συνέπεια φιλόξενου αισθήματος. Το παράδειγμα της κοινωνίας των Κυκλώπων αναφέρει ο Πλάτων[20] στους Νόμους και βασιζόμενος στην παράθεση των ηθών τους χαρακτηρίζει-καθορίζει τα προ-πολιτικά στάδια της ζωής. Ο μοναδικός Κύκλωπας που ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους είναι ο Πολύφημος που μας παραδίδεται με όνομα και θεϊκή καταγωγή όντας γιος του Ποσειδώνα και της κόρης του Θόρκυ, Θόωσας . Το όνομα Πολύφημος μας παραδίδεται και στον κατάλογο των Αργοναυτών, ως γιος του Έλατου από την Αρκαδία.

Ο μύθος του Οδυσσέα με τον Κύκλωπα Πολύφημο συνίσταται σε μια ακολουθία δράσεων [21](Burkert W. 1997): άφιξη σε ξένο τόπο, συνάντηση με τερατώδες πλάσμα, φυλάκιση σε σπηλιά, κανιβαλισμός, κατασκευή όπλου, νάρκωση, τύφλωση, αποτυχία κλήσης για βοήθεια, τέχνασμα και διαφυγή. Τα τεχνάσματα που οδηγούν τον Οδυσσέα στη νίκη έχουν καθαρό πολιτισμικό χαρακτήρα :

- A. το αγνό κρασί (η αμπελουργία αποτελούσε εγγύηση και απόδειξη για την ύπαρξη πολιτισμού ενώ η άγνοιά της για έλλειψη, όπως παραδίδεται από τους μύθους και διδάσκεται από τις τραγωδίες) άγνωστο στον Πολύφημο τον οδηγεί στη μέθη και την απώλεια της νηφαλιότητας και γίνεται ευάλωτος. Αξίζει να σημειώσουμε πως εδώ συναντούμε μια ακόμη χαρακτηριστική αντίθεση, αυτήν του γεύματος όπου ο Κύκλωπας συνδυάζει τη μεγαλύτερη αγριότητα, τον κανιβαλισμό, με το χαρακτηριστικό προϊόν του πολιτισμού, το κρασί.
- B. το όπλο, το μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται η τύφλωση, αν και κατασκευασμένο με τον πλέον πρωτόγονο τρόπο, είναι από ξύλο ελιάς, το δέντρο που χαρακτήριζε τη θεά Αθηνά, θεά της σοφίας και προστάτιδα του Οδυσσέα. Απέναντι στο θηριώδη Κύκλωπα βρίσκεται η συντονισμένη προσπάθεια των ελλήνων συντρόφων του Οδυσσέα, που κατόπιν της εντολής του καρφώνουν το όπλο στο μάτι του Κύκλωπα και τον τυφλώνουν. Φαίνεται καθαρά η ανωτερότητα και η αποτελεσματικότητα των λειτουργιών των μελών της θεσμικά οργανωμένης κοινωνίας όπου γνωρίζουν να εργάζονται συντονισμένα, ομαδικά και με σεβασμό και υπακοή στον επικεφαλής. Θα μπορούσαμε εδώ να ανιχνεύσουμε έναν ύμνο στην οργανωμένη κοινωνία τους θεσμούς της και το πρότυπο του αρχηγού.
- Γ. το τέχνασμα τέλος που ολοκληρώνει τη δράση της πολεμικής αντιπαράθεσης είναι γλωσσικό και βρισκόμαστε μπροστά στην προβολή των γλωσσικών δεξιοτήτων και της καλλιέργειας του πολιτισμένου του Έλληνα που καταφέρνει και μετατρέπει σε όπλα τα πνευματικά παράγωγα του πολιτισμού του. Αυτό το τέχνασμα θα μπορούσε να αποτελεί μια σπερματική αναφορά στους κατοπινούς δικανικούς λόγους και τη δράση σοφιστών και φιλοσόφων. Η μυθική αναφορά στη δύναμη της ευστροφίας του λόγου διδάσκει και οδηγεί τους αρχαίους Έλληνες στην ανάπτυξη του λόγου και την καλλιέργεια του πνεύματος. Η φωνή του Έλληνα –φορέα πολιτισμού δεν ξεπέρασε απλά το στάδιο της αρθρωτικής γλώσσας αλλά αφυπνίζοντας έναν κόσμο από παραστάσεις κατορθώνει να

δημιουργεί τη μαγική εικόνα – την εικονική πραγματικότητα θα λέγαμε σήμερα- που μετατρέπεται σε δύναμη και τον οδηγεί στην επίτευξη του σκοπού του.

Στις δράσεις και την αντιπαράθεση έρχεται να συνδεθεί και το γεγονός ότι ο Οδυσσέας λατρεύονταν στην Ιθάκη και την Κεφαλονιά κατά τους ιστορικούς χρόνους με την ύπαρξη πανάρχαιων και σκοτεινών λατρειών για τους Κύκλωπες[22](Παυσανίας). Ο ήρωας που λάτρευαν οι Έλληνες κατά τους ιστορικούς χρόνους νικά το σκοτεινό αντικείμενο λατρείας, παρουσιάζοντάς μας έτσι μια ακόμη μορφή μάχης για την εξουσία και τη θεϊκή κυριαρχία.

Εκτός από το μύθο του Οδυσσέα συναντούμε τον Πολύφημο στο σατυρικό δράμα του Ευριπίδη Κύκλωψ και στο αλεξανδρινό ποίημα του Θεόκριτου Ειδύλλια ΧΙ Κύκλωψ. Εδώ το ομηρικό τέρας έχει μετατραπεί σε έναν αδέξιο βοσκό που ερωτεύεται τη νεαρή Γαλάτεια. Στο ποίημα αυτό κρύβεται η προσπάθεια του ελληνικού πνεύματος να υποβαθμίσει την καταγωγή των βάρβαρων Γαλατών που εισέβαλλαν στην Ελλάδα καταστρέφοντάς την, με το να τους συνδέει με τον Πολύφημο και τη Γαλάτεια. Στην προσπάθεια αυτή βοηθούσε η γιγαντόκορμη εμφάνιση των Γαλατών και οι αγριότητες, ακόμη και ανθρωποφαγίες, που διέπρατταν οι Γαλάτες κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων και λεηλασιών[23](Παυσανίας). Η νίκη των ελληνικών όπλων αποδόθηκε στο θεό Πάνα. Η δύναμη του Έλληνα θεού στάθηκε ανώτερη από την προστασία που παρείχε η θεϊκή οντότητα του Κύκλωπα στους απογόνους του και παρατηρούμε τη διαχρονική εμβέλεια της αντίθεσης μεταξύ πολιτισμένων Ελλήνων, απολίτιστων βαρβάρων και των θεών και (δημιουργημένων στην περίπτωση αυτή) προγόνων τους.

Οι δύο εντυπωσιακές εναλλαγές καταστάσεων, στο μύθο του Οδυσσέα με τον Κύκλωπα, από την υπεροχή στην απελπισία από τη μια και από την καταδικασμένη μειονεκτικότητα στη θριαμβευτική επικράτηση από την άλλη χαρακτηρίζουν το μύθο. Το αποτέλεσμα της πάλης προβάλλεται μέσα από τους παρακάτω άξονες :

- ξένος-ναυαγός με τον γηγενή,
- δυνατός με τον αδύνατο,
- άνθρωπος με το μυθικό μη ανθρώπινο πλάσμα,
- πολιτισμένος με τον απολίτιστο- πρωτόγονο,
- σπλισμένος αντιπαράτίθεται με τον άοπλο,
- νηφάλιος με το μεθυσμένο,
- αυτός που βλέπει με τον τυφλό,
- κάτοικος της πόλης και μέλος οργανωμένης κοινωνίας με τον απομονωμένο μη κοινωνικό ον που κατοικεί σε σπηλιά , στη φύση και απόμακρα,

και ο καλλιεργημένος-χειριστής της γλώσσας με τον πρωτόγονο-ακαλλιεργητο με πάμπτωχο λεξιλόγιο.

Το όπλο με το οποίο ο έξυπνος, τολμηρός και νικητής Έλληνας κατατροπώνει τον πρωτόγονο Κύκλωπα παραδίδεται ότι είναι ένα πυρακτωμένο δόρυ από ξύλο ελιάς, το κατεξοχήν όπλο του πρωτόγονου ανθρώπου. Περιγράφεται η εφεύρεση του πρώτου όπλου στο ιδανικότερο περιβάλλον που θα μπορούσε να εφευρεθεί αλλά λίγο πιο κάτω ο ίδιος ο Όμηρος με τη μορφή της παρομοίωσης αναφέρει ότι ο Κύκλωπας τυφλώνεται με μεταλλικό όπλο. Εδώ προβάλλεται το επόμενο βήμα της τεχνολογίας, η μεταλλουργία, και η εξοικείωση των Ελλήνων με επιτεύγματα του υλικού πολιτισμού. Η συμβολική ερμηνεία[24] (Κερένυι Κ.)του μύθου του Κύκλωπα

δηλώνει ότι η σπηλιά του Κύκλωπα είναι ο θάνατος και η κατοικία του την οποία ο ήρωας κατάφερε να ξεπεράσει και να νικήσει.

Το δεύτερο γένος Κυκλώπων[25](ΗΣίοδος , Απολλόδωρος, Πίνδαρος) που μας παραδίδεται είναι αυτό των κεραυνοποιών, των κυρίαρχων του κεραυνού, της βροντής και άλλων μεγάλων μαγικών μυστικών. Ο Όμηρος μας παραδίδει τους Γίγαντες και τους Κύκλωπες ως μυθικούς λαούς ενώ ο Απολλόδωρος στο μύθο της Γίγαντομαχίας και ο Ησίοδος τους χαρακτηρίζει ως αγχίθεους και υπέρθυμους, δηλαδή τους τοποθετεί ως οντότητες ανάμεσα στους θεούς και τους ανθρώπους και ταυτόχρονα τους χαρακτηρίζει θρασεείς.. Τη θρασύτητα αυτή τη συναντούμε και στον Όμηρο με την έλλειψη σεβασμού προς οτιδήποτε, θεϊκό ή ανθρώπινο. Μετά τα στάδια της γέννησής τους, της φυλάκισής τους από τον Κρόνο και της συμμετοχής στον πόλεμο των θεών στο πλευρό του Δία με την δωρεά των φοβερών όπλων στους θεούς, τους βρίσκουμε και πάλι θύματα της ανασφάλειας του ηγεμόνα στο εξουσιαστικό πλέγμα της διαιώνισης του «άρχειν». Ο Δίας, αγνώμων προς τους συμπολεμιστές και δωρητές των φοβερών όπλων του, από φόβο μήπως η παραγωγή και παροχή όπλων ανάλογης δύναμης επεκταθεί και σε άλλους θεούς, φυλακίζει τους τρεις Κύκλωπες. Η φυλάκιση των θαυμαστών-θεϊκών τεχνιτών διήρκεσε πολλά χρόνια και τελείωσε μαζί με τη ζωή τους. Όταν ο Ασκληπειός υπερέβαλλε τον εαυτό του και ανάστησε κάποιον πεθαμένο ο Δίας από θυμό και φόβο ανταγωνισμού στο δικαίωμα ζωής και θανάτου απέναντι στους θνητούς, έριξε μια αστραπή και τον σκότωσε. Ο Απόλλωνας[26](Απολλόδωρος) εξοργισμένος από το θάνατο του γιου του Ασκληπειού ξέσπασε στους Κύκλωπες και τους σκότωσε με τα βέλη του βάζοντας τέλος στη φυλάκιση και την ύπαρξή τους. Εδώ βλέπουμε στη διαμάχη των θεών να εμπλέκονται ο Ασκληπειός με την έκφραση θεϊκών δυνατοτήτων από μέρους του και η αντίδραση στο θάνατο του ισόθεου Ασκληπειού να εκφράζεται με το θάνατο των ισόθεων φυλακισμένων Κυκλώπων από χέρι θεού και πάλι. Ο μύθος μας παραδίδει ότι ο θάνατος ξεχωριστών πλασμάτων έρχεται από τους θεούς και τερματίζει έτσι την ύπαρξη των πανάρχαιων θεοτήτων που ήδη είχαν βρεθεί σε κατάσταση λήθης από τη δυναμική των νέων θεών. Είναι εμφανής και χαρακτηριστική η τάξη του ελληνικού μύθου. Οι παλιές θεότητες γεννιούνται από θεούς, είναι θύματα στο παιχνίδι της εξουσίας, έχουν τη θέση τους στη διαμάχη για την εγκαθίδρυση μιας νέας θεϊκής τάξης πραγμάτων, συμβάλλουν καθοριστικά στη νίκη της νέας γενιάς των θεών , ξαναγίνονται θύματα της εξουσιαστικής λογικής και πρακτικής και τέλος βρίσκουν το θάνατο από χέρι θεού χωρίς να έχουν προκαλέσει την οργή του. Παρακολουθούμε όλα τα στάδια των παλιών θεοτήτων και θαυμάζουμε τη λογικότητα με την οποία ο μύθος βάζει τέλος στην ύπαρξή τους αφού πρώτα λειτουργεί αφομοιωτικά στον τομέα της παράδοσης των γνώσεων και θεϊκών τους ικανοτήτων στη νέα γενιά-εξουσία μέσα από την αρχετυπική έκφραση του πλέγματος της εναλλαγής της εξουσίας όπου στην προσπάθεια διαιώνισής της εγκλωβίζει και εξοντώνει οποιονδήποτε και οτιδήποτε μπορεί να απειλήσει την ισχύ της .

Το τρίτο γένος των Κυκλώπων που μας παραδίδεται δεν έχει να κάνει με θεότητες, ισόθεους ή τερατόμορφα πλάσματα. Υπήρξε ένα Θρακικό έθνος[27](Απολλόδωρος, Στράβων, Παισανίας) ονομαστό για τη γνώση της οικοδομικής κυρίως τέχνης. Ονομάζονταν γαστρόχειρες ή χειρογαστορες,(Κακριδής)[28] ονομασία που σημαίνει που σημαίνει ότι γέμιζαν την

κοιλιά τους επειδή δούλευαν με τα χέρια τους. Οι πηγές μας αναφέρουν ότι πήραν το όνομά τους από κάποιον βασιλιά που λεγόταν Κύκλωπας και ότι έπειτα από πόλεμο έφυγαν από τον τόπο τους και εγκαταστάθηκαν άλλοι στη Λυκία και άλλοι στην Εύβοια και την Κρήτη. Τους ξαναβρίσκουμε στη μυθική παράδοση όταν ο Προίτος[29](Παυσανίας, Στράβων) ή ο Περσέας(Απολλόδωρος, Φερεκύδης)[30] (υπάρχει διάσταση στις πηγές όπου αναφέρονται και οι δύο)για να οχυρώσουν την Τίρυνθα έφεραν από τη Λυκία τρεις ή επτά Κύκλωπες τεχνίτες. Τα Κυκλώπεια τείχη με την εντυπωσιακή τεχνική και τους τεράστιους ογκόλιθους που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή τους, οφείλουν το όνομά τους στους μυθικούς κατασκευαστές τους από τη Λυκία. Στην Αττική αναφέρεται ο τάφος κάποιου Κύκλωπα, του Γέραιστου, για τον οποίο ο μύθος μας παραδίδει ότι γίνονταν ανθρωποθυσίες και επικλήσεις για σωτηρία της πόλης. Επίσης έχουμε αναφορές για τη λατρεία που γίνονταν για τους Κύκλωπες στο ιερό του Ποσειδώνα Ισθμό της Κορίνθου[31]. Παρατηρούμε ότι εμπλέκονται ταυτόχρονα δοξασίες και πιστεύω πανάρχαια. Ο μύθος εδώ λειτουργεί συνθετικά αναμειγνύοντας τη λατρεία των προελληνικών θεοτήτων ,συνδέοντάς τους ταυτόχρονα με τους νέους θεούς, με την τελετουργία και το θρησκευτικό τυπικό που ακολουθούν. Στα πλαίσια της συνεχιζόμενης θρησκευτικής αποδοχής τους πρέπει να τονίσουμε την τάση των Ελλήνων να τιμούν και να θεοποιούν τους ήρωες και τους φορείς πολιτισμού προσφέροντας υστεροφημία και θεϊκή υπόσταση σε όποιον έκανε θαυμαστά κατορθώματα. Αναφέρονται οι ικανοί και θαυμαστοί τεχνίτες, λατρεύονται και συνδέονται με τον Ποσειδώνα (στοιχείο που βρίσκουμε και στον Όμηρο στην αναφορά του για τον Πολύφημο) αλλά κυρίως παρατηρούμε το γεγονός ότι η διαφορετική φυλετική υπόσταση δεν εμποδίζει τους Έλληνες να τους θαυμάζουν, να ζητούν τη βοήθειά τους και να τους λατρεύουν αποδίδοντας τις ικανότητές τους προφανώς σε στοιχείο θεϊκής ή μαγικής προέλευσης.

Μια άλλη εκδοχή (Κερένυι)[32] υποστηρίζει ότι Κύκλωπες ήταν μια πρώιμη ελλαδική συντεχνία χαλκουργών. Θεωρείται πιθανό τα μέλη της συντεχνίας αυτής των τεχνιτών που τοποθετείται κάπου στη Θράκη, να έκαναν τατουάζ στο μέτωπό τους ομόκεντρους κύκλους με σκοπό να τιμήσουν τον Ήλιο που θεωρούνταν πηγή της φωτιάς, μάλιστα ο Α. Κουκ στο βιβλίο του Ζεύς αποδεικνύει ότι το μάτι του Κύκλωπα ήταν ένα ελληνικό ηλιακό σύμβολο και υποθέτοντας ότι η Θρακικής καταγωγής συντεχνία κοσμούσε το μέτωπό τους με κυκλικό τατουάζ συμπεραίνουμε τις πολιτισμικές επιδράσεις μεταξύ των δύο λαών. Εδώ σημειώνουμε ότι οι Θράκες διακοσμούσαν το σώμα τους με τατουάζ μέχρι τους κλασσικούς χρόνους. Οι ομόκεντροι κύκλοι αποτελούν τμήμα του μυστηρίου της τέχνης του σιδηρουργού : ο σιδηρουργός καθοδηγείται κατά τη διάρκεια της εργασίας του από ομόκεντρους κύκλους οι οποίοι είναι γραμμένοι με το διαβήτη στο κέντρο του επίπεδου δίσκου πάνω στον οποίο δουλεύει. Ήταν μονόφθαλμοι επειδή ο σιδηρουργός όταν εργάζεται καλύπτει το μάτι του με ένα πανί για να προφυλαχθεί από τις σπίθες. Σταδιακά ξεχάστηκε ποιοι ήταν οι Κύκλωπες και οι μυθογράφοι τους τοποθέτησαν στα σπήλαια της Αίτνας για να εξηγήσουν τη φωτιά και τον καπνό που έβγαине.

Προσπαθώντας να καθορίσουμε τη θέση των Κυκλώπων στο μύθο ως εικόνα και προσέγγιση του άλλου συνοψίζουμε τη μυθική τους παρουσία στους παρακάτω άξονες:

α. ΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΦΑΓΟΙ

1. Η εξωτερική τους εμφάνιση προκαλεί είναι αποκρουστική, προξενεί δέος και τονίζει τη διαφορά τους με το ανθρώπινο γένος.
2. Δεν χαίρουν κανενός σεβασμού και εκτίμησης
3. Η γενεαλογία τους, όσον αφορά τον Πολύφημο, είναι αξιοσέβαστη , δεν αποτρέπει όμως τον Έλληνα από το να τον τυφλώσει ούτε απαλύνει την αποτρόπαια αίσθηση που δημιουργεί η όψη και ο τρόπος ζωής του.
4. Δεν είχαν κανενός είδους οργανωμένη κοινωνία. Δεν υπήρχαν θεσμοί που να διέπουν τη ζωή τους, κοινωνική οργάνωση και ιεραρχία , νόμοι, αγορά, διάλογος ,θεοί .
5. Δεν γνώριζαν τέχνες ούτε ασκούσαν δραστηριότητες πολιτισμού. Δεν γνώριζαν τη ναυσιπλοΐα ούτε την τέχνη του πολέμου.
6. Οι σχέσεις τους με τους γείτονές τους αποδείκνυαν την αγριότητα και τον πρωτόγονο και ανήθικο τρόπο σκέψης και λειτουργίας. Κλοπές, αρπαγές, λεηλασίες, φόνοι και κάθε λογής αγριότητα χαρακτήριζε την επικοινωνία τους με τους Φαίακες όσο κατοικούσαν σε γειτονικό μέρος με αποτέλεσμα οι άτυχοι Φαίακες να αναγκαστούν να μεταναστεύσουν σε χώρα μακρινή για να ξεφύγουν από την καταπίεση των άγριων γειτόνων τους. Η αναφορά αυτή δηλώνει ότι οι Κύκλωπες δεν είχαν καμία διάθεση για ανάπτυξη επικοινωνίας και κοινής πολιτισμικής δημιουργίας με τους γείτονές τους.
7. Ο χώρος όπου τοποθετούνταν ο τόπος τους ήταν πολύ μακρινός, κανείς δεν πήγαινε με τη θέλησή του παρά μόνο σπρωγμένος από θαλασσοταραχή. Η εμφάνιση του νησιού τους δε θύμιζε τόπο όπου κατοικούν άνθρωποι λόγω της έλλειψης καλλιεργειών, οικισμών και ανθρώπινων παρεμβάσεων στη φύση.
8. Δεν ήταν καλοί χειριστές της γλώσσας ούτε ιδιαίτερα ευφυείς.
9. Δεν κατοικούσαν κοντά ο ένας στον άλλο ούτε κατοικούσαν σε σπίτια παρά σε σπηλιές και δεν είχαν ανεπτυγμένο κανένα αίσθημα αλληλεγγύης.
10. Τους συνέδεε η κοινή καταγωγή όπως αυτό προκύπτει από την ομοιομορφία της τερατομορφίας τους, ο περιορισμένος τόπος κατοικίας και η ίδια ενασχόληση της εκτροφής ζώων και τυροκομίας.
11. Οι διατροφικές τους συνήθειες τους ξεχώριζαν από τους πολιτισμένους Έλληνες. Επιδίδονταν στον κανιβαλισμό, έτρωγαν ωμό κρέας αν και γνώριζαν τη φωτιά, δεν γνώριζαν το κρασί και το ψωμί, στοιχεία που τους κατέτασσαν στους απολίτιστους.
12. Ήταν κανίβαλοι. Απείχαν από τα δεδομένα του ανθρώπου που σέβεται τον εαυτό του και τους θεούς διαπράττοντας υπέρτατη ύβρη. Άλλωστε η μυθική παράδοση μας παραδίδει μύθους όπου η ανθρωποφαγία αποτελεί μέγιστη ύβρη, αμάρτημα και ασέβεια προς τους θεούς.
13. Δεν υπήρχε κανένα αίσθημα φιλοξενίας. Σύμφωνα με το ελληνικό πρότυπο δε νοούνταν η έλλειψη αυτή από το ηθικό και θεσμικό πλαίσιο ζωής με αποτέλεσμα η εικόνα της κοινωνίας των Κυκλώπων να φαίνεται και ηθικά τερατόμορφη.

14. Η υπερφυσική τους δύναμη και η τερατόμορφη εμφάνιση συνέβαλλε στο να μη φοβούνται τους ξένους αλλά ταυτόχρονα δεν είχαν καμιά διάθεση επικοινωνίας κοινωνικής και πολιτισμικής ούτε προστασίας του ξένου που κυρίως ως ναυαγός θα έφτανε στα μέρη τους.

b. ΟΙ ΚΕΡΑΥΝΟΠΟΙΟΙ

- 15. Η εμφάνισή τους ταυτίζεται με αυτήν των ανθρωποφάγων.
- 16. Κάτοχοι μαγικών-τεχνικών μυστικών.
- 17. Φορείς πολιτισμού.
- 18. Θύματα της ανασφάλειας του ηγεμόνα.
- 19. Πρωτοπόροι στη μάχη για την εναλλαγή των γενεών στην εξουσία.
- 20. Ο ελληνικός μύθος αφού αφομοιώνει τη δυναμική τους μετατρέποντας την κατοχή τεχνών σε όχημα ολοκλήρωσης του ελληνικού πολιτισμικού γίνεσθαι, τους εξαφανίζει μέσω της ελληνικής θεϊκής δράσης.

c. ΟΙ ΤΕΧΝΙΤΕΣ

- 21. Ο τόπος κατοικίας τους ήταν συγκεκριμένος, προσδιορισμένος και γνωστός .
- 22. Η γνώση και η αναφορά της χώρας των Κυκλώπων δηλώνει επαφή, επικοινωνία και πολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ Ελλήνων και Κυκλώπων.
- 23. Ο προσδιορισμός τους και η αποδοχή της από μέρους τους κατοχής τεχνικών μυστικών τους κατατάσσει στους πολιτισμένους ανθρώπους.
- 24. Η παρουσία τους στην Ελλάδα και η κτίση θαυμαστών οχυρωματικών έργων φανερώνει αφενός την επικοινωνία μεταξύ των λαών αφετέρου το σεβασμό των Ελλήνων για τις ικανότητες ενός ξένου λαού.
- 25. Η εξωτερική τους εμφάνιση δεν έχει τίποτε το εξώκοσμο και αποκρουστικό, ούτε καν στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί.
- 26. Είναι σεβαστοί ως ξένος λαός, αποδεκτοί και οι τεχνικές τους ικανότητες καταλήγουν στο να ηρωοποιηθεί και να τιμηθεί στα πλαίσια της τελετουργίας ένας απ' αυτούς, ο Γέραιστος.
- 27. Εμφανίζονται ως παράγοντες που προωθούν τον πολιτισμό με το να εισάγουν τις γνώσεις τους, κάτι που οι Έλληνες το εκτιμούν ιδιαίτερα.
- 28. Λειτουργούν από κοινού με σεβαστά πρόσωπα του μύθου (Προίτο ή Περσέα) γεγονός που αναβαθμίζει την ηθική διάσταση των έργων και πράξεών τους στη συνείδηση των Ελλήνων.
- 29. Η δράση τους, τους κατατάσσει στο συνθετικό τύπο του ξένου ^[33](Γκόβαρης Χ. 2001) ο οποίος τις γνώσεις και τα επιτεύγματά του που προέρχονται από τη διαδικασία της δικής του κοινωνίας τα μεταφέρει σε μια άλλη λειτουργώντας ως παράγοντας που προωθεί τον πολιτισμό και την ανταλλαγή γνώσης και πολιτισμικής προοπτικής μεταξύ διαφορετικών λαών.

Οι Κύκλωπες που συναντούμε στις περιπλανήσεις του Οδυσσέα με εκφραστή τους τον Πολύφημο, αποτελούν σύμβολα του φόβου και της απόρριψης του ξένου και του αγνώστου. Το άγνωστο προσεγγίζεται μέσα από το φαντασιακό των Ελλήνων ως τερατώδες, αποκρουστικό, επικίνδυνο, διαφορετικό σε όλα και στην αντιπαράθεση του ελληνικού κόσμου με τον «άλλο» κόσμο υπερτερεί ο ελληνικός. Η ελληνική αυτοσυνείδηση τονώνεται από τη σύγκριση και την αντιπαράθεση του τρόπου ζωής, του πολιτισμού, της θρησκείας και όλων των παραγόντων που αποτελούν προϊόντα του πολιτισμού και έχουν ως φορέα τον ίδιο τον Έλληνα-

άνθρωπο απέναντι στο άγνωστο, το υπερφυσικό το τερατώδες, το ξένο. Ο μύθος και οι όψεις των Κυκλώπων εξυπηρετούν την εξελικτική πορεία του ελληνικού κοσμοειδώλου.

Οι αρχαίοι πρόιμοι ή προελληνικοί θεοί ως τμήμα του μητριαρχικού προτύπου, σταδιακά απομακρύνονται, διατηρούνται κάπου κρυμμένοι, όπως ακριβώς διατηρείται στο υποσυνείδητο μια εικόνα, και όταν οι συνθήκες το επιτρέπουν, ένας Έλληνας θεός απόλυτα ευθυγραμμισμένος με τη σειρά και την τάξη του ελληνικού μύθου, επιβάλλει το τέλος τους στα πλαίσια μιας ροής θεϊκών πραγμάτων γεμάτης από διαμάχες, εκμετάλλευση, αχαριστία, μαγεία, δίψα για εξουσία, αλαζονεία και με την απόλυτη παντοδυναμία του πατριαρχικού μοντέλου να εγκαθιδρύεται. Παρακολουθούμε με συμπάθεια την ιστορική διαδρομή του Κύκλωπα-Θείου παράγοντα καθώς τον βλέπουμε να εισπράττει κακία και διώξεις λόγω του φθόνου και του φόβου που προκαλούν στην άρχουσα θεϊκή τάξη οι μαγικές και τεχνικές γνώσεις και ικανότητές τους. Η ελληνική μυθική παράδοση και δημιουργία απαξίωσε τις ήδη ξεπεσμένες θεότητες προσδίδοντάς τους μορφές και λειτουργίες με αποκρουστικές όψεις και ολότελα διαφορετικές από τις ημέτερες ολοκληρώνοντας έτσι την εξαφάνισή τους.

Ο ελληνικός μύθος που ύμνησε τον πολιτισμό και τις τέχνες δεν θα μπορούσε να μην υμνήσει και τους τεχνίτες, τους φορείς πολιτισμού. Ο ξένος και απόμακρος λαός με τον οποίο βέβαια είχαν πολιτισμικές επαφές και χαρακτηρίζονταν από τις τεχνικές του γνώσεις και ικανότητες, καταλαμβάνει την τιμητική του θέση στη μυθολογία εκείνη η οποία υμνεί την παραγωγή πολιτισμού, τους φορείς της και ξέρει να τους τιμά μαζί με τους ήρωες ανάγοντάς τους πολλές φορές και σε λατρευτικά αντικείμενα χωρίς να λαμβάνει ως παράγοντα απαξίωσης τη διαφορετική εθνική προέλευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α. Πηγές

Απολλόδωρος, *Μυθολογία*, Βιβλίο 1/ 1-2, 24,110- Βιβλίο 2/ 4,4, 12, 21, 25, 92 – Βιβλίο 3 / 10,23, 120, 122, 145, 178, 187

Απολλώνιος Ρόδιος, *Μυθολογία*, Βιβλίο 1/ 18, 105-114, 524-527

Ελλάνικος, *FgrHist*, 4F88

Ευριπίδης, *Κύκλωψ*, στ.20-62

Ησίοδος, *Θεογονία*, 139-146, 501-505, 570-577, *Έργα και Ημέραι*, 65-66, 78-79, *Ασπίς*, 124-127

Θουκυδίδης, *Βιβλίο6*, 2-1

Καλλίμαχος, *Ύμνος εις Αρτέμιδα*, στ. 47

Ξενοφάνης, *Μαρτυρίες*, 32-43 DK
Όμηρος , *Οδύσσεια*, Η 108-11, Υ 72, *Ιλιάδα* , Ξ 178-180, *Ομηρικοί Ύμνοι*
εις Ήφαιστον, 1-4
Παυσανίας, *Βιβλίο 2*, 2-1, 16-5, 20-7, 25-7, 25-8, *Φωκικά*, 22, 6-7,
Πίνδαρος, απόσπασμα 281B
Πλάτων , *Νόμοι*, Γ'680 B
Στράβων, *Βιβλίο Η*, 6, 11
Φερεκύδης, *FgrHist* 3F12

Β. Ελληνική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκόβαρης Χ.(2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* , (Αθήνα:
Ατραπός) σ.10
Ζιάκας Γ. (2002),*Θρησκεία και πολιτισμός των προϊστορικών κοινωνιών*
και των αρχαίων λαών, (ς/νικη : Σφακιανάκη) σ.141
Κακριδής Ι.Θ (επιμ.) (1986),*Ελληνική Μυθολογία* , (Αθήνα : Εκδοτική
Αθηνών)(τόμος 2 , σελ. 27, Αθήνα, 1986
Παπανούτσος Ε.,(1973) *Γνωσιολογία*, (Αθήνα : Ίκαρος) σελ.358
Γ. Ξένη και μεταφράσεις
Burkert W. (1997), *Ελληνική Μυθολογία και τελετουργία. Δομή και ιστορία*
. (Αθήνα:Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας) (,μτφρ. Ανδρεάδη
Η.), σελ.64-68,
Frazer J.G. , (1990) *The Golden Bough* , I
Graves R. (1998),*Οι Ελληνικοί μύθοι*, (Αθήνα :Κάκτος) μτφρ. Μπέρκη-
Μειμάρη Μ. ,τομ. 1, 41β,σελ.166
Kerenyi K. (1988) *Η Μυθολογία των Ελλήνων* ,(Αθήνα : Βιβλιοπωλείον της
Εστίας) μτφρ. Σταθόπουλος Δ. , σελ. 121 ,
Levi-Strauss C, (1961) *A World on the Wane*, transl. Russell J. , p. 38-39,
London 1961
Levi-Strauss, (1977) *Άγρια Σκέψη* ,μτφρ. Καλπουρτζή Ε.,(Αθήνα
:Παπαζήση) σελ.25.

[1] Παπανούτσος Ε., *Γνωσιολογία*, σελ.358 , Ίκαρος, Αθήνα 1973

[2] Ξενοφάνης, *Μαρτυρίες* ,32-43 DK

[3] Ησίοδος , *Θεογονία*

[4] Απολλόδωρος , *Μυθολογία* ,Βιβλίο 1, 1-2

[5] Ησίοδος , *Θεογονία* ,

[6] Frazer J.G. ,*The Golden Bough* , I 222 , « θρησκεία είναι η συμφιλίωση ή εξιλέωση του ανθρώπου με τις υπερφυσικές δυνάμεις που όπως πιστεύει ελέγχουν τη φύση και τον ανθρώπινο βίο»

[7] Κακριδής Ι.Θ(επιμ.) , *Ελληνική Μυθολογία* ,τόμος 2 , σελ. 27,Εκδοτική Αθηνών ,Αθήνα 1986

[8] Levi-Strauss, *Άγρια Σκέψη* ,μτφρ. Καλπουρτζή Ε., σελ.25, Παπαζήση ,Αθήνα 1977

[9] Ζιάκας Γ. ,*Θρησκεία και πολιτισμός των προϊστορικών κοινωνιών και των αρχαίων λαών*,σελ. 141, Σφακιανάκη, Θεσ/νικη 2002

[10] ο.π.5 , σελ. 94

[11] Σχετικά με την Αθηνά ως φορέα πολιτισμού, κάτοχο των τεχνών και επαφή με Κύκλωπες ενδεικτικές πηγές:

Όμηρος, Οδύσσεια, Η 108-111, Υ 72

Ιλιάδα, Ξ 178-180

Ομηρικοί Ύμνοι, Εις Ήφαιστον, 1-4

ΗΣίοδος, Θεογονία, 570-577

Έργα και Ημέραι, 65-66, 78-79

Ασπίς, 124-127

Απολλόδωρος, Μυθολογία, Βιβλίο 1/ 24, 110

Βιβλίο 2 / 12, 21, 92

Βιβλίο 3 / 23, 120, 145, 178, 187

Απολλώνιος Ρόδιος, Μυθολογία, Βιβλίο 1 /18, 105-114, 524-527

[12] Κερένυι Κ., Η Μυθολογία των Ελλήνων, μτφρ. Σταθόπουλος Δ., σελ. 121, Βιβλιοπωλείον της Εστίας,

[13] ο.π. 7, σελ.153

[14] Καλλίμαχος, Ύμνος εις Αρτέμιδα, στ.47

[15] ο.π. 10, στ.58

[16] Γκρέιβς Ρ., Οι Ελληνικοί Μύθοι, μτφρ. Μπέρκη-Μειμάρη Μ., τομ. 1, 41β, σελ.166, ΚΑΚΤΟΣ, Αθήνα 1998

[17] Ελλάνικος FgrHist 4F88 (βρ. Ελληνική Μυθολογία, επιμ. Κακριδής Ι.Θ., τομ.2, σελ.342)

[18] Ευριπίδης, Κύκλωψ, στ.20-62

Θουκιδίδης, Βιβλίο 6, 2-1

[19] Levi-Strauss C, A World on the Wane, transl. Russell J., p. 38-39, London 1961

[20] Πλάτων, Νόμοι, Γ' 680 b

[21] Burkert W., Ελληνική Μυθολογία και τελετουργία. Δομή και ιστορία, μτφρ. Ανδρεάδη Η., σελ.64-68,

Μ.Ι.Ε.Τ., Β' έκδοση, Αθήνα 1997

[22] Πausανίας Βιβλίο 2, 2-1(αναφέρεται στη λατρεία των Κυκλώπων στο ιερό του Ποσειδώνα στην

Κόρινθο)

[23] Πausανίας, Φωκικά, κεφ.22, 6-7

[24] Ο.π. 12, 170 1-3, σελ.490-491

[25] ΗΣίοδος, Θεογονία, 139-146, 501-505

Απολλόδωρος, Βιβλίο 3, 122

Πίνδαρος, απόσπασμα 281B

[26] Απολλόδωρος, Βιβλίο 3, 10, 4

[27] Απολλόδωρος, Βιβλίο Β, 25

Στράβων, Βιβλίο Η, 6, 11

Πausανίας, Βιβλίο Β, 16/5, 20/7, 25/8

[28] Ο.π. 5, τόμ. 2, σελ.342

[29] Πausανίας, Βιβλίο Β, 25/7 Στράβων, Βιβλίο Η, 6, 11

[30] Απολλόδωρος, Βιβλίο Β, 4, 4 Φερεκύδης, FgrHist 3F12

[31] Ο.π. 17

[32] ο.π. 12, τομ.1, σελ.10, 3, 2

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΤΑΞΕΙΣ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Μαρία ΕΥΑΓΓΕΛΙΟΥ-ΧΑΜΠΕΣΗ
Υποψήφια Διδάκτορας
Τμήματος Ψυχολογίας
Παντείου Πανεπιστημίου.
Εκπαιδευτικός Α/θμιας εκπ/σης.
Μετεκπ/ση στην Ειδική Αγωγή.

Βασιλική ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ
Εκπαιδευτικός Α/θμιας εκπ/σης.
Μετεκπ/ση στην Ειδική Αγωγή.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικές θέσεις της εισήγησης αυτής είναι η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην κανονική τάξη, αλλά με την υποστήριξη και δεύτερου εκπαιδευτικού μετεκπαιδευμένου στη Διαπολιτισμική Αγωγή και η ύπαρξη αναγκαίου επιστημονικού προσωπικού (ψυχολόγος-κοινωνικός λειτουργός) μέσα στο χώρο του σχολείου για την ψυχολογική και κοινωνική στήριξη των αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους, προϋποθέσεις οι οποίες προλαμβάνουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών αυτών. Για το λόγο αυτό η εισήγηση αρχίζει με την αποσαφήνιση των όρων Διαπολιτισμική Αγωγή- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στη συνέχεια διερευνάται η φιλοσοφία ίδρυσης των τάξεων υποδοχής και καταδεικνύεται πως η αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών οφείλεται στο ότι υποχρεώνονται να ενταχθούν στις υπάρχουσες Τάξεις Υποδοχής, όπου δεν υπάρχουν τα κατάλληλα βιβλία και ο επιμορφωμένος δάσκαλος. Τέλος, η εισήγηση ολοκληρώνεται με τις προτάσεις για την κατάλληλη εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα στους αλλοδαπούς μαθητές, έτσι ,ώστε να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους και να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον.

ABSTRACT

Basic theses of this introduction are the integration of foreign students in Greek schools with the support firstly of a second teacher specialized in Intercultural Education and secondly of the necessary staff with appropriate academic skills (psychologists, social workers). The latter will provide psychological counselling and support of foreign students and their families, presuppositions without which students will fail. Thus, the introduction begins with the clarification of the terms Intercultural Social Education-Intercultural School Education. In addition, the establishment of such Special Purpose Classes (which the students improve their language skills) is being investigated. It is shown that the failure of foreign students, is due to the fact that they are obliged to become incorporated into these classes without the support of a specialized teacher and appropriate books.

We conclude with various proposals for suitable education of foreign students, because we believe that the educational system must offer the necessary motives to these students, in order to help them to build their personality and become adjusted to the school environment.

1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η Διαπολιτισμική Αγωγή (Δ.Α.), εννοιολογικά, δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως από την επιστημονική κοινότητα θα μπορούσαμε όμως να την ορίσουμε σύμφωνα με τις αρχές της, ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και πεδίο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών.

Ο Prommerin (1984) προτιμά τον όρο αγωγή, γιατί θεωρεί ότι είναι «η παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας» (Πανταζής, 1999, σ. 156, στο: Παλαιολόγου Ν., 2000)

Ο όρος Δ.Α. δεν εστιάζει μόνο στην έννοια αγωγή, αλλά αποσκοπεί και στη μεταβολή των αντιλήψεων, των στερεοτύπων και των στάσεων όλων των κοινωνικών ομάδων (πλειονότητας - μειονοτήτων).

Έτσι, αναφερόμενοι στη Δ.Α. «πρέπει να εννοούμε το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σ' όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου.» (Κανακίδου Ε, Παπαγιάννη Β., 1997, σ.16-17)

Η ιδέα της Δ.Α. κατά τον Hohman (1982) αποτελεί "μια έκκληση προς το σχολείο της χώρας της υποδοχής να αναγνωρίσει τη γλώσσα και τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης, καθώς και τους ζωντανούς πολιτισμούς των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, να τους απαλλάξει από το στίγμα μιας μειονοτικής υποκουλτούρας και να τους συμπεριλάβει στο κανονικό μάθημα" (Δαμανάκης, 1987, σ. 175)

Θεμελιώδης αρχή της Δ.Α. είναι η ισοτιμία των πολιτισμών και των πολιτών σε κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία. Προϋπόθεση της Δ.Α. είναι η θεσμική κατοχύρωση των δικαιωμάτων των πολιτών ενός κράτους για ισότητα.

Όταν μιλάμε για Δ.Α. θα πρέπει επιπλέον να αναφερόμαστε σε παιδαγωγικές αρχές σύμφωνα με τις οποίες κάθε πολιτισμός αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας γλωσσικών, πολιτισμικών και κοινωνικών στοιχείων, εφελτήριο για να απαλλαγεί η μειονοτική ομάδα από το "στίγμα" της κατωτερότητας και να αναγνωριστεί ισότιμα από την κυρίαρχη ομάδα της χώρας υποδοχής.

Με τον όρο Διαπολιτισμική Αγωγή, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, εννοεί την σχολική εκπαίδευση των μαθητών μιας χώρας στην οποία κατοικούν πολλές και διαφορετικές εθνικές ομάδες (Boos – Nunning, 1987 in: Fuchs/Hohmann στα: Κανακίδου και Παπαγιάννη 1997, σ.1,3, Boos – Nunning, 1995), ενώ η UNESCO δίνει στην Διαπολιτισμική Αγωγή, διεθνείς διαστάσεις, με σκοπό να διατηρήσουν οι πολίτες μιας χώρας την εθνικοπολιτισμική ταυτότητά τους, ώστε να διαπραγματευτούν στην παγκόσμια κοινότητα την ίση μεταχείριση και την ανακατανομή του πλούτου. (UNESCO, 1972, σ.13)

Ο Batellaan (1982), αναφερόμενος στην έννοια της Διαπολιτισμικής Αγωγής εννοεί την αγωγή - εκπαίδευση, τη νοοτροπία της αγωγής - εκπαίδευσης και τις αντιλήψεις για τους εκπαιδευτικούς στόχους. (Batelaan 1982, στο: Κανακίδου - Παπαγιάννη, 1997, σ.15)

Το Συμβούλιο της Ευρώπης από το 1980 έως το 1985, ανέπτυξε ερευνητικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση και την Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μεταναστών (1989, Project No 7), το οποίο είχε σημαντική αξία, επειδή ταύτιζε την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με την προετοιμασία των νέων να ζήσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ενώ αποστασιοποιήθηκε από την "περιορισμένη προοπτική που παρείχε η ενασχόληση με την εκπαίδευση" των παιδιών μεταναστών ως τη δεκαετία του 1970.

Με το πρόγραμμα αυτό διερευνήθηκαν τις σχέσεις:

- ανάμεσα στην οικογένεια των μεταναστών και στο σχολικό σύστημα,

- ανάμεσα στις ενδοσχολικές και εξωσχολικές πολιτισμικές δραστηριότητες ανάμεσα στην εκπαίδευση των παιδιών και ενηλίκων. (The CDCC's Project No7, Council of Europe, 1986, σ. 34)

Σύμφωνα με το Final Report του Council of Europe (Project No 7, The education and culture development of Migrants, 1986), τα βασικά χαρακτηριστικά της Δ. Ε. είναι πως:

1. έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών
2. προκαλεί αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής
3. προξενεί επανεξέταση και αναθεώρηση των κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου
4. αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Παπάς, 2000, σ. 297, , Παλαιολόγου Ν. , 2000, Γεωργιάννης Π., 1997, σ.129).

Η Δ.Α. διέπεται από τα ακόλουθα αξιώματα:

α) Το αξίωμα της αρχής της ισοτιμίας των πολιτισμών:

Οι διάφοροι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους.

β) Η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς:

Η υπόθεσή του ελλείμματος, στηρίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων εισάγονται στο σχολείο με διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο. Τα παιδιά των μεταναστών και των κατώτερων κοινωνικοπολιτισμικών και γλωσσικών στρωμάτων, θεωρούνται ελλειμματικά, με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα (Berstein,1971). Η υπόθεση της διαφοράς υποστηρίζει ότι τα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία των παραπάνω ομάδων δεν είναι ελλειμματικά αλλά απλώς διαφέρουν. Η δε αποδοχή των στοιχείων αυτών είναι το ίδιο σημαντική για τα παιδιά των μειονοτήτων όπως και για τα παιδιά της πλειονότητας.

γ) Η αρχή των ίσων ευκαιριών:

Η ισότιμη αναγνώριση των γλωσσικών και κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών συμβάλλει στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών των παιδιών αυτών με σκοπό ένα σχολείο "ανθρώπινο" (Τσιάκαλος, Γ.,2000), το οποίο θα προσφέρει τις γνώσεις προσαρμοσμένες στη "ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης" του κάθε μαθητή. (Vygotsky, 1993)

Ο Παπάς(2000,1998), αναφερόμενος στη Δ.Ε. παραπέμπει σε δύο διακριτικά πεδία:

1. στο εκπαιδευτικό σύστημα (υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών,...),
2. στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της αγωγής στο σχολείο, με συγκεκριμένη μορφή Αγωγής, που χαρακτηριστικό γνώρισμα έχει τη διαπολιτισμικότητα [(αλληλεπίδραση, συνάντηση, συνεργασία και ανάπτυξη πολιτισμών (Μάρκου 1989)]

Στο σχολείο, η ιδέα της Δ.Α. πρέπει να εκφράζεται με μια "διαπολιτισμοποίηση" των διαφόρων μαθημάτων, σύμφωνα με τον Δαμανάκη Μ. (1997), η σχολική τάξη, να λειτουργεί ως πυρήνας αλληλεπίδρασης διαφορετικών κοινωνικοπεριβαλλοντικών πλαισίων (Κανακίδου,Παπαγιάννη, 1997), ενώ η

«Διαπολιτισμική Μάθηση», να είναι μια δυναμική διαδικασία Μάθησης, ανάμεσα σε Δάσκαλο – Μαθητή, κατά την οποία ο ένας μαθαίνει από τον άλλον. (Παλαιολόγου Ν., 2000)

2. ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ

Ο όρος Δ.Α. και Δ.Ε. εμφανίστηκε στην Ελλάδα τη δεκαετία του '80, λόγω του εισροής στη χώρα, μεγάλου πληθυσμού παλιννοστούντων καθώς και αλλοδαπών μεταναστών, που είχε, ως αποτέλεσμα και την εισροή μεγάλου αριθμού μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Η ελληνική κοινωνία εξελίσσεται σε πολυπολιτισμική, όμως το ελληνικό σχολείο συνεχίζει να είναι διορθωμένο μονοπολιτισμικά, μονογλωσσικά και εθνοκεντρικά, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την πολυπολιτισμικότητα της σημερινής ελληνικής πραγματικότητας.

Τα μέτρα που λαμβάνονται, για ν' αντιμετωπιστεί η παραπάνω κατάσταση, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) με σκοπό την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στην ελληνική κοινωνία.

Με το Ν. 1404/83, αρ. 45, ΦΕΚ 173/2411/1983, νομοθετούνται τόσο οι Τ.Υ. όσο και τα Φ.Τ. αντιμετωπίζοντας τους αλλοδαπούς μαθητές ως άτομα που φέρουν ελλείψεις στο γλωσσικό και μορφωτικό κεφάλαιο (αξίωμα του ελλείμματος).

Σε αντίθεση με τη θέση του ελλείμματος, οι επιστήμονες προτείνουν την ιδέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών επιθυμεί να προσαρμοστεί στην Ελληνική Πραγματικότητα. Σε σχετική έρευνα των Γεώργια - Παπαστυλιανού (1992), παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των βορειοηπειρωτών μεταναστών, επιλέγει την αφομοίωση, ενώ οι μετανάστες από τον Πόντο επιλέγουν την εναρμόνιση στη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους λόγω των διαφορετικών κοινωνικο-πολιτιστικών πλαισίων προέλευσης.

Η φιλοσοφία λειτουργίας των τάξεων υποδοχής στηρίζεται στη λογική της αφομοίωσης και περαιτέρω στη λογική της διάκρισης και του χωρισμού (Μάρκου, 1996, 1984). Τα παιδιά εντάσσονται στο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό μας σύστημα επιδιώκοντας σύμφωνα με το Δαμανάκη (1989) την ένταξη μέσω της απομόνωσης.

Στόχος των τάξεων υποδοχής είναι η μετάδοση των πολιτισμικών αρχών της κυρίαρχης ομάδας στους αλλοδαπούς μαθητές, (Κοντογιάννη Ν., 1993) οι οποίοι συνειδητοποιούν πως το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν, δεν έχει καμιά ισχύ στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Καλούνται δε να απωλέσουν την ταυτότητα τους και κατά συνέπεια την εθνική τους ταυτότητα. Η έννοια της εθνικής ταυτότητας είναι μια σημαντική παράμετρος της προσωπικότητας του ατόμου. Ωστόσο είναι πιθανόν, η εθνική ταυτότητα να μην προέχει έναντι των άλλων μορφών ταυτότητας (π.χ. οικογενειακή ταυτότητα). Σε περιόδους όμως ιστορικών - κοινωνικών - οικονομικών ανακατατάξεων (π.χ. μετανάστευση) η Εθνική Ταυτότητα αποκτά πρωταρχική σημασία στη διαμόρφωση των άλλων μορφών της (Γεώργιας, Εμείς οι Έλληνες, εμείς οι άλλοι).

Οι τάξεις υποδοχής, που θα έπρεπε, σύμφωνα με τη φιλοσοφία ίδρυσής του να διατηρούν την εθνική ταυτότητα των αλλοδαπών παιδιών, περιθωριοποιούν και διαφοροποιούν τα παιδιά αυτά από την κυρίαρχη ομάδα, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζουν τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους που είναι βασικό στοιχείο για την εγασύνθεση και τη σχηματοποίηση της ταυτότητάς τους (Erikson,E.,1990,1968,1960)

Οι τάξεις υποδοχής που θα έπρεπε σύμφωνα με το Ν. 1423/99 να αποτελούν τη βασική και ουσιαστική προϋπόθεση για την ισότιμη ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, υπολειτουργούν, γιατί δεν υπάρχουν τα κατάλληλα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών προγράμματα διδασκαλίας αλλά ούτε και το εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό. Με αυτές τις συνθήκες εκπαίδευσης καλούνται τα παιδιά, μετά από ένα χρονικό διάστημα, να ενταχθούν και να διεκδικήσουν τη σχολική και επαγγελματική τους επιτυχία "επί ίσοις όροις" με τους μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας

Οι παρακάτω πίνακες δείχνουν πως ενώ η εισαγωγή των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών αυξάνεται στο δημοτικό σχολείο, στη Β/θμια εκπαίδευση παρατηρούμε πως μειώνεται. Οι αιτίες θα μπορούσαν να αναζητηθούν στη απουσία του μαθήματος της Διαπολιτισμικής Αγωγής στις αντίστοιχες σχολές των καθηγητών της Β/θμιας εκπαίδευσης και στις συνέπειες που αυτό επιφέρει τόσο στις διαδικασίες αγωγής όσο και στους παράγοντες προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.(Το θέμα αυτό χρήζει περαιτέρω ερευνητική εργασία).

Σχολ. Έτος	Σύνολο Μαθητών	Παλιννοστούν.	Αλλοδαποί	Παλ + αλλ.	Ποσοστό Αλλ. + Παλ. Σε συνολικό πλυθησμό
------------	----------------	---------------	-----------	------------	--

ΔΗΜΟΤΙΚΑ

1995/96	673.409	28.010	7.039	35.049	5.2%
1996/97	663.827	29.779	10.513	40.292	6%
1997/98	646.528	30.984	17.361	48.345	7.4%
1999/2000	601.186	17.918	40.653	58.571	9.7%

ΓΥΜΝΑΣΙΑ

1995/96	421.645	8.161	1.120	9.281	2.2%
1996/97	406.892	9.177	1.521	10.698	2.5%
1997/98	393.446	10.793	3.014	13.807	3.5%
1999/2000	732.000	11.192	16.475	27.667	3.8%

ΠΙΝΑΚΑΣ .1.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ 1999-2000

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	:	ΣΥΝΟΛΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ + ΠΑΛ. ΜΑΘΗΤΩΝ	:	7.375
Α/ΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	:	ΣΥΝΟΛΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ + ΠΑΛ. ΜΑΘΗΤΩΝ	:	58.517
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	:	ΣΥΝΟΛΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ + ΠΑΛ. ΜΑΘΗΤΩΝ	:	27.667
ΛΥΚΕΙΟ	:	ΣΥΝΟΛΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ + ΠΑΛ. ΜΑΘΗΤΩΝ	:	5.527

ΠΙΝΑΚΑΣ .2.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε μέσω του διαδικτύου, έδειξε ότι στα Παιδαγωγικά Τμήματα και στα Διδασκαλεία της χώρας διδάσκεται το μάθημα της Δ.Ε.. Τα στοιχεία επιβεβαιώνονται και από αντίστοιχη έρευνα της Κωστούλα-Μακράκη (1998) στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, για την οικουμενική διάσταση στην εκπαίδευση. Αυτή η θετική κατεύθυνση των Παιδαγωγικών Τμημάτων προς τη Δ.Α., δεν συμβαδίζει με την εκπαιδευτική πολιτική όσον αφορά ιδιαίτερα τα σχολικά εγχειρίδια που αφορούν την εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Τα παρακάτω εγχειρίδια προορίζονται για μαθητές που παρακολουθούν στην Τ.Υ. ή στα Φ.Τ. Χρησιμοποιούνται επίσης για την ενισχυτική ή και την εξατομικευμένη διδασκαλία, όταν στο σχολείο δεν λειτουργεί Τ.Υ. ή Φ.Τ.

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΛ. ΚΑΙ ΑΛΛ. ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΟΡΙΖΟΝΤΑΝ

1.Η γλώσσα μου Ελληνική	Βιβλίο Δασκάλου(εκδ. Π.Ι.)Για αρχάριους μικρών τάξεων(Β', Γ', Δ', ή Β' & Γ')Το εγχειρίδιο ασκεί τους μαθητές στην κατανόηση απλών προτάσεων με απλές γραμματικο	συντακτικές δομές.Για τα ελληνόπουλα της Αμερικής
2.Γεια σας παιδιά τμ. Β'(2ο τεύχος)- Τετράδιο Εργασιών- Βιβλίο Δασκάλου(εκδ. Π.Ιωαννίνων)	Για αρχάριους μικρών τάξεων (Β', Γ', Δ', ή Β' & Γ')Το εγχειρίδιο χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία	Για τα ελληνόπουλα της Γερμανίας

	δραστηριοτήτων, διαφοροποιημένο βαθμό δυσκολίας, ομαδοποίηση γραμματικών φαινομένων.	
3. Ελληνική Γλώσσα τ. α 1- Βιβλίο Δασκάλου(εκδ. Π. Αθηνών)	Για αρχάριους μεγάλων τάξεων Ε΄ & ΣΤ΄ Η Δ΄, Ε΄, & ΣΤ΄. Αλφαβητάριο με απλό λεξιλόγιο και απλές γραμματικο-συντακτικές δομές. Άσκηση στον καθημερινό λόγο	Για τα ελληνόπουλα της Αμερικής
4. Ελληνική Γλώσσα τμ. Γ΄- Τετράδιο Εργασιών(εκδ. Π.Ιωαννίνων)	Για προχωρημένους μικρών τάξεων Β΄, Γ΄, Δ΄ Ποικίλες ασκήσεις που βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση γραμματικής και συντακτικών δομών.	Για τα ελληνόπουλα της Αμερικής
5. Από την Ελλάδα τ. Δ΄- Τετράδιο Εργασιών- Βιβλίο Δασκάλου) (εκδ. Π. Ιωαννίνων)	Για προχωρημένους μεγάλων τάξεων Ε΄ & ΣΤ΄ Ασχολούνται με θέματα όπως ισότητα, ειρήνη, φυλετικές διακρίσεις, ανεργία...και με σύνθετες μορφές επικοινωνίας στον προφορικό και στον γραφτό λόγο.	

Η οδηγία με αρ. πρωτ. Φ2/354/Γ1/731,27-11-95,επεσήμανε την διαφορετική εικόνα που παρουσιάζουν οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στη χώρα μας. Ένα μέρος αυτών γνωρίζει λίγα ελληνικά και ένα μέρος δεν γνωρίζει καθόλου.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει τα παραπάνω εγχειρίδια τα οποία προορίζονταν για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού, ν' αντικαταστήσει ή να παραλείψει στοιχεία του γερμανικού και αμερικάνικου περιβάλλοντος που περιέχουν και να ετοιμάσει ένα « ανάλογο προς το θέμα και το περιεχόμενο μάθημα, παρουσιάζοντας την ελληνική πραγματικότητα» ΥΠΕΠΘ, αρ. πρωτ. Φ1/29/Γ1/663,23-8-2000

3.ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ:

Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο σχολείο γίνεται χωρίς προετοιμασία και αγνοούνται οι ψυχολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Οι ξενοφοβικές και ρατσιστικές τάσεις και αντιλήψεις κάνουν έντονη την παρουσία τους στο σχολικό κλίμα και οδηγούν τους αλλοδαπούς μαθητές στη σχολική αποτυχία.

Τα αίτια της σχολικής αποτυχίας εντοπίζονται σε θεσμικές αιτίες: (υποδομή, οργάνωση, διοίκηση σχολείου, ενθοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα και εγχειρίδια, ελλιπέστατη επιμόρφωση εκπαιδευτικών)

και σε άτυπες αιτίες :

- Ελλιπείς διδακτικές μεθοδολογίες – στρατηγικές και παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις)
- αιτίες που οφείλονται στην μετανάστευση
- η Διγλωσσία

Οι αποτυχημένες ως σήμερα πρακτικές σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών μας οδηγούν στο να αναδείξουμε δύο προβληματισμούς:

Α. Ένταξη των αλλοδαπών μαθητών σε κανονική τάξη, αλλά με την υποστήριξη και β' εκπαιδευτικού μετεκπαιδευμένου στη Διαπολιτισμική Αγωγή ή ίδρυση περισσότερων Τάξεων Υποδοχής, Φροντιστηριακών Τμημάτων και Διαπολιτισμικών Σχολείων;

Η επιστημονική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ κατέδειξε ότι η λειτουργία Τ.Υ., Φ.Τ. και Διαπ. Σχολείων δεν έφεραν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1997) Στις έρευνες των Κοτσιώνη Π. (1990) και Hatzichristou Hopf (1992), διαπιστώθηκε η αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές (κυρίως γλωσσικές) ανάγκες των παιδιών, αξιοποιώντας δημιουργικά το γλωσσικό κεφάλαιο, τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες που κατείχαν. Διαπιστώθηκε επίσης ότι

οι παλιννοστούντες μαθητές εμφανίζουν γλωσσική ανεπάρκεια και χαμηλή σχολική επίδοση.

Ο Berudt U., (1999) αναφέρει ότι και τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων που έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής εξακολουθούν να εμφανίζουν προβλήματα στη γλώσσα, ίσως γιατί δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τη μητρική τους γλώσσα παράγοντας ο οποίος είναι καθοριστικός στην κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. (Cummins 2000).

Η λειτουργία των Τ.Υ., Φ.Τ. και Διαπολιτισμικών Σχολείων, γκετοποιεί και διαφοροποιεί τους μετανάστες μέσα και έξω από το σχολείο (Banks O., 1987) και αποτελεί «ένα είδος άλλοθι ότι κάτι γίνεται ενώ στην ουσία πρόκειται για μαθησιακά βήματα προς τα πίσω», (Νικολάου Γ. 2000).

Εκθέσεις εκπαιδευτικών που αφορούν τη λειτουργία παράλληλων τάξεων και Φ.Τ., σε περιοχές της Αττικής (Ν. Σμύρνη, Π. Φάληρο) επισημαίνουν ότι υπάρχουν προβλήματα που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το δάσκαλο, τους αλλοδαπούς μαθητές (Κορομηλάς Στρ., 1994)

Οι παραπάνω επισημάνσεις μας οδήγησαν στο να προτείνουμε την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών σε κανονική τάξη με την υποστήριξη και β' εκπαιδευτικού .

Η πρότασή μας για β' υποστηρικτή δάσκαλο μέσα σε κανονική τάξη εναρμονίζεται με την ιδέα της ένταξης, που δεν σχετίζεται μόνο με παιδιά με ειδικές ανάγκες όπως αναφέρουν οι Καλαντζή – Ασίζη Α., Ζώνιου – Σιδέρη Α., Βλάχου Α. (1996), αλλά η έννοια της ένταξης αφορά όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσής τους, τη γλώσσα κ.α.

Ο β' δάσκαλος μετεκπαιδευμένος στη Διαπολιτισμική Αγωγή, θα εφαρμόζει εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών αλλά και Διαπολιτισμική Αγωγή στο σύνολο της τάξης.

Ο β' υποστηρικτής δάσκαλος απαιτείται να έχει τη διδακτική επάρκεια ώστε να ανταποκρίνεται σε ποικίλα μαθησιακά πλαίσια .

Β. Είναι αναγκαίο να υπάρχει επιστημονικό προσωπικό (Σύμβουλος – εκπαιδευτικός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός) μέσα στο χώρο του σχολείου για την ψυχολογική και κοινωνική στήριξη των μαθητών (αλλοδαπών – γηγενών), γονέων και εκπαιδευτικών;

Το δεύτερο σημείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε είναι η καταφανής ανάγκη του σχολικού περιβάλλοντος για υποστηρικτική και συμβουλευτική βοήθεια ειδικού διεπιστημονικού προσωπικού (Σύμβουλος – εκπαιδευτικός, ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός) η χρήση του οποίου έχει καθιερωθεί σύμφωνα με τον Rogers (1994, σ. 17),στην Παιδαγωγική και Ψυχολογία.

Ο Νόμος 1894/90 που προβλέπει την πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού για την στήριξη του έργου του εκπαιδευτικού και των μαθητών των Τάξεων Υποδοχής,(

ο οποίος όπως είδαμε δεν εφαρμόστηκε μέχρι σήμερα), θεωρούμε ότι αποτελεί ανάγκη της εποχής μας και της νέας κοινωνικοπολιτισμικής – οικονομικής και πολιτισμικής πραγματικότητας «η οποία οδηγεί σε μια ποιοτική και ποσοτική διαφοροποίηση των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού για ενημέρωση, στήριξη και βοήθεια κατά την αντιμετώπιση δυσκολιών και διαταραχών που εμφανίζονται στη μάθηση και στη συμπεριφορά του» (Τριάρχη Β., 2002) όπως έχει διαμορφωθεί μετά την εισαγωγή των μεταναστών στη χώρα μας. Η συνεργασία λοιπόν του σχολείου με το εξειδικευμένο προσωπικό, συμβάλλει στην τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών (γηγενών - αλλοδαπών), των εκπαιδευτικών και των γονιών (Schmitz 1991, Μάνος, 1998, 1991, Κοσμίδου – Hardy και Γαλανουδάκη – Ράπτη, 1996), έχει προληπτικό χαρακτήρα, επιδιώκει τη βελτίωση της ικανότητας του ατόμου για «αυτοβοήθεια», «αυτοκαθοδήγηση» και «αυτενέργεια».

Η υποστηρικτική και συμβουλευτική βοήθεια που μέχρι σήμερα αποτελούσε «άτυπο» έργο των εκπαιδευτικών του σχολείου, που δεν διέθεταν ούτε τη γνώση, ούτε και το χρόνο για ένα έργο τόσο υπεύθυνο, σήμερα είναι απαραίτητο να το αναλαμβάνει ένας ειδικός. Ο θεσμός της Σχολικής Συμβουλευτικής έχει αρχίσει να εφαρμόζεται σε ευρωπαϊκά κράτη από το 1960, στα εκπαιδευτικά τους συστήματα (Τριάρχη – Herman, 2000, Κοσμίδου – Hardy, 1998)

Θα προσδιορίσουμε τους στόχους της Συμβουλευτικής στο σχολείο όσον αφορά την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών:

- Στήριξη εξατομικευμένη του αλλοδαπού μαθητή που πρωτοέρχεται στην Ελλάδα για την προσαρμογή του στο νέο περιβάλλον.
- Στήριξη στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών
- Στήριξη κατά τη διάρκεια ένταξης των αλλοδαπών μαθητών, του εκπαιδευτικού και των μαθητών της πλειονότητας
- Διαμεσολάβηση μεταξύ μαθητή – εκπαιδευτικού – γονέων για να αντιμετωπιστούν προβληματικές καταστάσεις
- Στήριξη στο διδακτικό προσωπικό, το οποίο συνήθως αποφεύγει, σύμφωνα με την έρευνα του Δαμανάκη 1997, να διδάσκει σε Τ.Υ. ή τάξεις όπου φοιτά μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών (Παλαιολόγου Ν., 2000)
- Ενημέρωση στο γηγενή πληθυσμό (γονείς – μαθητές)

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου στις σχολικές τάξεις σήμερα παρατηρείται ποικιλία γλωσσών και πολιτισμών, έχει ανάγκη από στήριξη η οποία να είναι σε μόνιμη βάση και να προέρχεται από εξειδικευμένο στη Συμβουλευτική προσωπικό.

4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι προτάσεις αφορούν τους:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

- Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στα Α.Ε.Ι. στη Διαπολιτισμική Αγωγή (Δ.Α.)
- Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα Δ.Α.

ΣΧΟΛΕΙΟ

- Συνεργασία σχολείου με διεπιστημονική Συμβουλευτική Ομάδα
- Συνεργασία σχολείου και εφαρμογή προγραμμάτων για Δ.Α. σε όλο τον πληθυσμό από διεπιστημονική Συμβουλευτική ομάδα. Η άσκηση της Ομαδικής Συμβουλευτικής στο σχολείο, είναι ιδιαιτέρως αποτελεσματική και συμβάλλει στην τόνωση της αυτοεκτίμησης (Μάνος Κ. 1998, 1991, Κοσμίδου - Hardy Χρ. και Γαλανουδάκη - Ράπτη Αθ., 1996)
- Συνεργασία σχολείου με Α.Ε.Ι. και άλλους φορείς
- Προγράμματα εκμάθησης μητρικής γλώσσας, γιατί το σχολείο πρέπει να σέβεται και να προσδίδει αξία στην πολιτισμική ταυτότητα όλων, αρχίζοντας από την γλώσσα της χώρας προέλευσης (Buffardi, Α., 1999)
- Νέα σχολικά εγχειρίδια, βασισμένα στις αρχές της Δ.Α.

ΧΡΗΣΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

- Χρήση Η/Υ: σημαντικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία (Wulf & Schinzel, 1998, Makrakiw, 1998, Novick & Fickaw, 1995, Davi w & Pritchard, 1993) και ιδιαίτερα στους μηχανισμούς ανάγνωσης - γραφής της β' γλώσσας)
- Χρήση Διαδικτύου: επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές (αλλοδαπούς και γηγενείς), εκπαιδευτικούς και ενήλικες που προωθεί τη διαδικασία της μάθησης (Roward, 2000, Becker, 1999, Owston, 1997)



5.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks O. (1987) *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, (Θεσσαλονίκη), σσ. 119-165
- Becker H.J. (1999) *Internet Use by Teachers: Conditions of Professional Use and Teacher-Directed Student Use. Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey, Report #1*. (Center for Research on Information Technology and Organizations. The University of California, Irvine and University of Minnesota).
- Bernstein B. (1971) *Class, codes and control*, τ.1 (εκδ. Routledge and Kegan Paul, London
- Berudt U. 1989 «Πολιτικές εκπαίδευσης Μειονοτήτων στο: Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός», Ελληνικά γράμματα, 1999), σ. 217
- Boos - Nonning U. (1997) *Ανοικτά θεωρητικά προβλήματα της Διαπολιτισμικής προσέγγισης*, (επιμ. Βάμβουκας και Χουρδάκης Πρακτικά του Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος, Αθήνα, Ελλ. Γράμματα).

- Buffardi A. (1999) *Μετανάστευση και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο* (στο: Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός, Ελληνικά Γράμματα)
- Γεώργας Δ. *Κοινωνική Ψυχολογία* (Αθήνα, 1990)
- Γεώργας Δ.-Παπαστυλιανού Α. (1993) *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα. Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής* (Αθήνα, Γ.Γ. Απόδημου Ελληνισμού).
- Γεωργογιάννης (1997) *Εκπαίδευση και διαπολιτισμική επικοινωνία*
- Γκότοβος Α. (1997) *Εθνική ταυτότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (περ. Η Λέσχη των εκπαιδευτικών, τευχ. 19), σσ. 23-27
- The CDCC'S, Project No 7, Council of Europe, 1986
- Δαμανάκης Μ. (1997)β *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα* (Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελλ. Γράμματα, Αθήνα)
- Δαμανάκης Μ. (1997)α (επιμ.) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα* (Αθήνα, Gutenberg)
- Δαμανάκης (1997, 1989) *Μετανάστευση και Εκπαίδευση* σ.σ. 145, 175, 172 («Γεια σας παιδιά» ΟΕΔΒ, 1995, εκδ. β', Οδηγίες για το Δάσκαλο).
- Davies D. & Pritchard A. (1993) *The multimedia teleschool-linking European initiatives*. (Journal of Computer Assisted Learning, Vol. 9, No 2), σσ. 107-114
- Δρεττάκης Μ. (2000) *Αυξάνονται τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών στα σχολεία* (περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 113), σσ. 30, 34
- Dietrich G. (1993) *Allgemeine Beratungspsychologie* (Gottinge) Ingrese J. 1996 στο: Κωνσταντοπούλου Λ. Προγράμματα σπουδών για δυσλεκτικούς μαθητές, πρακτικά Γ' Πανελλήνιου Επιστημονικού Συλλόγου Ειδικής Αγωγής, Πειραιάς, 2000)
- Erickson, E., 1960, The problem of ego-identity. Στο M.R. Stein (Ed.), Identity and anxiety. Free Press.
- Erickson, E., 1968, Identity: Youth and Crisis. New York: Norton
- Erickson, E., 1990, Η παιδική ηλικία και η κοινωνία, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη
- Hatzochristou C. & Hopf D. *School performance and adjustment of Greek remigrant students in the schools of their home country* (in APPLIED PSYCHOLINGUISTICS, 1992/13/279-294).
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1997) *Διαπολιτισμική Αγωγή*, (Ελλ. Γράμματα).

- Κορομηλάς Στρ. (1994) *Η προβληματικά των παράλληλων Τάξεων για τη διαδικασία και μάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές* (Πρακτικά Σεμιναρίου: Η Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1994).
- Κοσμίδου - Hardy Χρ. και Γαλανουδάκη Ράπτη Αθ. (1996) *Συμβουλευτική Θεωρία και πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη της Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*.
- Κοσμίδου - Hardy Χρ. (1998) *Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική / μαθησιακή συνάντηση* (Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού).
- Κωστούλα-Μακράκη (1998) *Οικουμενική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων* (στο:Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα, Πρακτικά Α', Πανελληνίου Συνεδρίου, Ναύπακτος).
- Makrakis V. (1998) *Guidelines for the design and development of computer- mediated collaborative open distance learning courseware* (στο:Ottrmann T.& Tornek) I.,(επιμ.)proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg,Germany, Vol 2.
- Μάνος Κ. (1991) *Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική Ι*. (Αθήνα).
- Μάνος, Κ. (1997) *Θεωρία, Έρευνα και Πράξη της Ψυχολογικής, Παιδαγωγικής και Επαγγελματικής Συμβουλευτικής* (τ.Α, Θεωρία – Έρευνα, Αθήνα).
- Μάρκου Γ. (1989) *Παιδαγωγική - Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, σ. 1406
- Μάρκου Γ. (1994) *Εκπαιδευτική πολιτική και ερευνητικό πρόγραμμα για την αντιμετώπιση των σχολικών προβλημάτων των παιδιών που παλιννοστούν* (Σχολική επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών, προβλήματα και προοπτικές, ΥΠΕΘ - UNESCO, Αθήνα).
- Μάρκου Γ., Βασιλειάδου Μ. (1996) *Προσεγγίσεις των Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (Αθήνα, Υ.Π.Ε.Θ./Γ.Γ.Λ.Ε.)
- Modgil S., Verma G, et all, (επιμέλεια Ζώνιου - Σιδέρη και Χαραμής Π. 1997)
- Νικητάκη Μ. (1997) *Βήματα προς τη Διπολιτισμική Εκπαίδευση, περ. Η Λέσχη των εκπαιδευτικών* (τευχ. 19), σσ..36-39
- Νικολάου Γ. (2000) *Σημειώσεις Διαπολιτισμικής-Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης* (Μ.Δ.Δ.Ε.)
- Novick D. & Fickas S. (1995), *Collaborative networked hypermedia education: Lessons from the NERO Project.Computers and Education* (Vol. 24, No 3, 157-162)

- Owston R.D. (1997) *The World Wide Web: A technology to enhance teaching and learning?* (Educational Researcher, Vol. 26, No 2) pp. 27-33
- Παλαιολόγου Ν. (2000) *Σχολική προσαρμογή μαθητών με διπολιτισμικά χαρακτηριστικά* (διδ. διατριβή).
- Παπάς Αθ. (2000) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τ.α.
- Παπακωνσταντίνου Θ., Δελλασούδας Λ. (1994) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας, πρακτικά συνεδρίου: Η διδασκαλία της ελλ. Γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές*.
- Παπαστάμου Σ. (1989) *Εγχειρίδιο κοινωνικής ψυχολογίας* (Αθήνα, Οδυσσέας).
- Rogers C. (1994, *Die nicht directive Beratung*, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag
- Rowand C. (2000) *Teacher use of computers and the internet in public schools. Education Statistics Quarterly* [on-line]
- Schmitz, H. (1991) *Schulberatung in Bayern*, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg), München, Ehrenwirth
- Τραβασάρου Δ. (2001) *Εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων, η πολιτική της βίαιης ενσωμάτωσης* (περ. Θέματα Παιδείας), τ.1, σσ. 22, 23
- Τριάρχη - Herman B. (2000) *Παιδαγωγικές βάσεις της Σχολικής Συμβουλευτικής*
Pädagogische Grundlagen der Schulberatung (Akademiebericht Nr. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen)
- Τριάρχη Β. (2002) *Η Σχολική Συμβουλευτική: ένας απαραίτητος θεσμός στην εκπαίδευση του σήμερα* (στο: Εκπαιδευτική, οικογενειακή και πολιτική ψυχολογία, επιμ. Πολεμικός, Καϊλα, Καλαβάσης, τομ. Α').
- Τσιάκαλος Γ. (2000) *Από την Ειδική Αγωγή στην παιδαγωγική για ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο* (Πρακτικά του 3^{ου} Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του ΠΕΣΕΑ, επιμ. Ευσταθίου Μ., Κλειδοπούλου Α., Βούρβουλης Γ., Προγράμματα σπουδών στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής για τη στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Ατραπός)
- Vygotsky L.S. (1993) *Σκέψη και γλώσσα* (μετάφρ. Ρόδη, εκδ. Γνώση)
- Χαλκιώτης Δ. (1997) *Ελλάδα και πολιτισμική ταυτότητα στο σύγχρονο ευρωπαϊκό περιβάλλον. Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις* (περ. Η Λέσχη των εκπαιδευτικών, τευχ. 19) σσ.34-36

Schmitz H. (1991) *Schulberatung in Bayern, Staatsinstitut fuz Schulpadagogik und Bildungsforschung (Hrsg)* (Munchen, Ehrenwirth)

Wulf & Schinzel (1998) *Lecture and tutorial via the Internet-Experiences from a pilot project connecting five universities* (στο: Ottrmann T.& Tornek I.,(επιμ.) proceedings of ED-MEDIA/ED-TELECOM 98 AACE Freiburg,Germany, Vol 2.) (1516-1521)

**Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ελληνική εμπειρία
ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής**

**Δρ.Αθανασία Ζησιμοπούλου
Ε.Ε.ΔΙ.Π. Χαροκοπείου Πανεπιστημίου**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισαγωγή, τα τελευταία χρόνια, της διαπολιτισμικής διάστασης στην ελληνική εκπαίδευση οδήγησε στην εμφάνιση νέων αναγκών ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εισήγηση αναλύονται τα πλεονεκτήματα και οι προοπτικές εφαρμογής στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μιας νέας-για την ελληνική, τουλάχιστον, πραγματικότητα – μορφής επιμόρφωσης, της ενδοσχολικής. Μέσα από τα δεδομένα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε πανελλήνια κλίμακα επιχειρείται κριτική αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και καταγράφονται οι σχετικές απόψεις και οι προτιμήσεις των επιμορφωθέντων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις απόψεις τους η σχολική μονάδα μπορεί να αποτελέσει τον πιο κατάλληλο χώρο επιμόρφωσης, όπου τα καθημερινά προβλήματα και οι ιδιαιτερότητες της πολυπολιτισμικής τάξης αντιμετωπίζονται ικανοποιητικά, ενώ παράλληλα συνδυάζονται αποτελεσματικά η θεωρία με την πράξη.

ABSTRACT

During the last years there's has been a significant development in the area of education for culturally and linguistically diverse students which has led up to the appointment of new demands concerning the in-service training of educators. In this discourse the advantages and the perspectives from the implementation of a new - at least as far as the greek educational reality is concerned - form of in-service training, the school-based in-service training, are presented. Based on research results (on a panhellenic scale) a critical evaluation of the applied in-service training programs takes place as well as the opinions and preferences of educators are recorded. According to the educators' opinions, it comes to light that the school unit constitutes the most appropriate ground for in-service training, where the daily problems and the particularities of a multicultural class can be effectively dealt with as well as theory and practice can be efficiently combined.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η σημαντική ανάπτυξη του χώρου της εκπαίδευσης παιδιών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, σε συνδυασμό με την άμεση προοπτική της σχολικής ένταξής τους στο περιβάλλον της “κανονικής” τάξης, έχει οδηγήσει στην ανάδειξη νέων αναγκών επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται πολυδιάστατος, δυσκολότερος, και απαιτεί συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας πολυπολιτισμικής και ανοικτής στο διαφορετικό, το άλλο. Ωστόσο, η απουσία παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων διαπολιτισμικής προσέγγισης κατά τις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν επιτρέπει την ορθή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών. Η αρνητική προοπτική που διαγράφεται με αυτές τις συνθήκες για την ποιοτική εκπαίδευση όλων των παιδιών, γηγενών και αλλοδαπών, και την αποφυγή του σχολικού τους

διαχωρισμού, επιδεινώνεται από την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Οι εκπαιδευτικοί αφήνονται ουσιαστικά χωρίς στήριξη να αντιμετωπίσουν μόνοι τους τα ιδιαίτερα προβλήματα των παιδιών στην τάξη και δυστυχώς συχνά αποτυγχάνουν ή ακόμη αρνούνται να αναλάβουν οποιαδήποτε ευθύνη (βλ. Γκότοβος κ.ά. 1996²).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, καταβάλλονται κάποιες προσπάθειες για την ανατροπή αυτής της εικόνας και τη βελτίωση των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών για παροχή ποιοτικής αγωγής. Όμως, τα βήματα αυτά έχουν στηριχθεί κύρια σε θεωρητικές ή πολιτικές επιλογές, χωρίς την ανάλυση της πραγματικότητας και τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα σχεδιάζονται βιαστικά και με μορφές που δεν συναντούν συχνά την επιδοκιμασία και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (βλ. Κασσωτάκης 1983, Kassotakis 1989).

2. Η ελληνική πραγματικότητα

Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, η μορφή επιμόρφωσης που επικράτησε ήταν η επιμόρφωση έξω από το σχολείο - με ειδικό πρόγραμμα μαθημάτων - η οποία υλοποιήθηκε από το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, από τις Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (τις γνωστές ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, αντίστοιχα) και από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Η κριτική που ασκήθηκε για αυτή τη μορφή επιμόρφωσης αποτέλεσε την αφετηρία για τη διαμόρφωση μιας άλλης επιμόρφωσης, που βασικό της χαρακτηριστικό είναι η υλοποίησή της μέσα στη σχολική μονάδα. Από το 1997, πανεπιστημιακοί φορείς υλοποιούν προγράμματα που εντάσσονται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας και χρηματοδοτούνται από το Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Τα προγράμματα αυτά αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε μια σχολική μονάδα ή σε δίκτυο σχολείων με κοινά χαρακτηριστικά και στηρίζονται στην παραδοχή ότι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιοτική αλλαγή της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στη σχολική μονάδα (βλ. Ζησιμοπούλου 2001).

3. Η ενδοσχολική επιμόρφωση

Τι σημαίνει όμως ενδοσχολική επιμόρφωση; Είναι η επιμόρφωση που γίνεται μέσα στο σχολείο και πραγματοποιείται σε επίπεδο ατομικό ή συλλογικό. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν είτε να λύσουν κάποιο πρόβλημα, που απασχολεί τους μαθητές ή το σχολείο τους, είτε να ασχοληθούν με την εκπόνηση νέου διδακτικού υλικού, να μελετήσουν ή να αναθεωρήσουν προγράμματα σπουδών, που εφαρμόστηκαν σε πειραματικό στάδιο, να επεξεργαστούν θέματα διοίκησης ή θέματα επικοινωνίας με τους μαθητές.

Βασικό πλεονέκτημα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι ότι μέσω αυτής η επισήμανση και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και ενδιαφερόντων γίνονται πιο προσιτές στη βάση του κάθε σχολείου χωριστά.

Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ευκολότερα η απαραίτητη αντιστοιχία αναγκών και επιμόρφωσης, που με τη σειρά της διευκολύνει την υιοθέτηση και εφαρμογή σύγχρονων προσεγγίσεων στη σχολική τάξη.

Παράλληλα ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων, ο ομαδικός σχεδιασμός καινοτομικών διδακτικών προσεγγίσεων, οι ατομικές ή συλλογικές ενδοσχολικές ερευνητικές μελέτες και αξιοποιείται πλήρως η πείρα των εκπαιδευτικών από τη στιγμή που δουλεύουν σύμφωνα με καθημερινές πραγματικές ανάγκες και μάλιστα στον εργασιακό τους χώρο, δηλαδή στο σχολείο τους.

Η επιμόρφωση μέσα στο σχολείο καθιερώνει τη μικρή σχολική κοινότητα ως μονάδα μάθησης, όπου συνεργατικά επισημαίνονται και αντιμετωπίζονται - με συγκεκριμένους τρόπους - τα προβλήματα του κάθε σχολείου και του κάθε εκπαιδευτικού μέσα σ' αυτό. Βέβαια, μια τέτοια διαδικασία και προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα και δυσκολίες στον τομέα της οργάνωσης, όπως είναι η αύξηση του οργανωτικού κόστους λειτουργίας της επιμόρφωσης το οποίο προκύπτει από την εφαρμογή της σε κάθε σχολική μονάδα. Επιπλέον, η αναγωγή του κάθε σχολείου χωριστά σε αυτόνομη μονάδα επιμόρφωσης αδυνατεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα προσωπικών αναγκών και εκπαιδευτικών ενδιαφερόντων, αφού κάθε σχολείο δεν μπορεί να διαθέτει ούτε την ποικιλία και την αρτιότητα των αναγκών μέσων ούτε και τα κατάλληλα πρόσωπα για την υποστήριξη μιας δυναμικής επιμορφωτικής πολιτικής (βλ. Γκότοβος κ.ά. 19962).

Είναι ασφαλώς μια αδυναμία, που ωστόσο μπορεί να ξεπεραστεί με την οργάνωση περιφερειακών επιμορφωτικών σεμιναρίων, στο πλαίσιο των οποίων μπορούν να συνεργάζονται πολλά σχολεία μαζί και να ανταλλάσσουν εμπειρίες και προβληματισμούς σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικής προσέγγισης.

Τέλος, η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να πάρει τη μορφή ενός συστηματικού προγράμματος ενσωμάτωσης των νεοδιοριζόμενων, με τη συνδρομή, κυρίως, του υπηρετούντος έμπειρου διδακτικού προσωπικού, μέσα από διαδικασίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής καθοδήγησης, πρακτικής άσκησης και προσωπικής μελέτης.

4. Σκοπός της παρούσας έρευνας

Η αναγκαιότητα μιας διαφορετικής παιδαγωγικής και μεθοδολογικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικής τάξης αποτέλεσε τη βασική αφορμή για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας με αντικείμενο την αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα ερευνητικά δεδομένα που θα σας παρουσιάσω στη συνέχεια αποτελούν τμήμα της έρευνας αυτής, η οποία πραγματοποιήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα στόχευε τόσο στην αξιολόγηση του επιπέδου των σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και στη διερεύνηση της σχεσιοδυναμικής που αναπτύσσεται στην πολυπολιτισμική διάσταση του σύγχρονου σχολείου.

Κεντρικός άξονάς της ήταν η καταγραφή των απόψεων/στάσεων των επιμορφού-μενων εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση του θεσμού της επιμόρφωσης ως προς το φορέα διεξαγωγής των σχετικών σεμιναρίων και τα κριτήρια επιλογής του.

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Το δείγμα

Πληθυσμός αναφοράς της συγκεκριμένης έρευνας ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας (Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης) που είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα κατά το σχολικό έτος 1998-99, με αντικείμενο σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Απεστάλησαν συνολικά 763 ερωτηματολόγια από τα οποία επιστράφηκαν 296 (ποσοστό 40% του δείγματος). Για την εύρεση των διευθύνσεων των εκπαιδευτικών καθώς και των συγκεκριμένων σχολείων στα οποία επιμορφώθηκαν ή υπηρετούσαν, συμβουλευτήκαμε τα αρχεία των αντιστοίχων Τμημάτων των Πανεπιστημίων Αθήνας, Θεσ/νίκης και Ιωαννίνων (για το σχολικό έτος 1998-99), τους οδηγούς προγραμμάτων των ΠΕΚ όλης της χώρας (για το ίδιο χρονικό διάστημα) και, τέλος, ανατρέξαμε στα αρχεία των Δ/σεων Σπουδών Β/θμιας Εκπαίδευσης (Τμήμα Επιμόρφωσης) και του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης του ΥΠΕΠΘ.

Η ανάλυση του δείγματος των εκπαιδευτικών, ως προς το φύλο, έδειξε ότι από τους 296 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, 171 (58%) ήταν άνδρες και 124 (ποσοστό 42%) ήταν γυναίκες. Όσον αφορά στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, 291 από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι 227 (78%) δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει στο παρελθόν και σε άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ 64 (22%) απάντησαν ότι δεν είχαν παρακολουθήσει άλλο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Το φύλο των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα αποτέλεσαν τις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Λόγω έλλειψης χρόνου δεν θα αναφερθώ στη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και θα προχωρήσω στην παρουσίαση και τον σχολιασμό των δεδομένων.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα που αναφέρεται στην επιλογή του καταλληλότερου χώρου για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι το 69,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί τη σχολική μονάδα ως τον καταλληλότερο φορέα για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Υπάρχει, εξάλλου, μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών στη συγκεκριμένη προτίμηση (59,4% και 40,6%, αντίστοιχα), που δείχνει ότι οι άνδρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι γυναίκες τη σχολική μονάδα ως πιο κατάλληλο χώρο επιμόρφωσης. Το Πανεπιστήμιο αποτελεί τον δεύτερο – κατά σειρά προτίμησης – φορέα για τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (15,2%). Και σε αυτή την επιλογή των εκπαιδευτικών παρατηρείται διαφοροποίηση ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες (61% και 39%, αντίστοιχα). Τέλος, με βάση τον πίνακα, το ΠΕΚ έρχεται τελευταίο στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (ποσοστό 3,7%) ως φορέας επιμόρφωσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους φορείς των επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο τους

Φορέας Προτίμησης	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σχολική μονάδα	111	59,4	71,6	76	40,6	66,7	187	100	69,5
ΠΕΚ	6	60	3,9	4	40	3,5	10	100	3,7
Πανεπιστήμιο	25	61	16,1	16	39	14	41	100	15,2

Άλλος φορέας	8	66,7	5,2	4	33,3	3,5	12	100	4,5
Δεν έχω άποψη	5	26,3	3,2	14	73,7	12,3	19	100	7,1
Σύνολο	155	57,6	100	114	42,4	100	269		100

Η εξέταση των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών ως προς τους φορείς των επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανάλογα με την προηγούμενη επιμορφωτική τους εμπειρία οδήγησε στις ακόλουθες διαπιστώσεις. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία προτιμούν περισσότερο από αυτούς που δεν έχουν αντίστοιχη εμπειρία τη σχολική μονάδα (76% έναντι 24%). Το ίδιο ισχύει και ως προς την προτίμηση του Πανεπιστημίου, ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους φορείς των επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση προηγούμενη ή μη επιμορφωτική εμπειρία

Φορέας Προτίμησης	Με προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία			Χωρίς προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Σχολική μονάδα	139	76	66.5	44	24	78.6	183	100	69.1
ΠΕΚ	8	80	3.8	2	20	3.6	10	100	3.8
Πανεπιστήμιο	35	85.4	16.7	6	14.6	10.7	41	100	15.5
Άλλος φορέας	10	83.3	4.8	2	16.7	3.6	12	100	4.5
Δεν έχω άποψη	17	89.5	8.1	2	10.5	3.6	19	100	7.1
Σύνολο	209	78.9	100	56	21.1	100	265		100

Τα στοιχεία του πίνακα 3 απεικονίζουν την κατάταξη των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης των φορέων επιμόρφωσης ανάλογα με το φύλο τους. Τα κριτήρια αυτά προήλθαν από την ανάλυση περιεχομένου ανοιχτών απαντήσεων, τις οποίες έδωσαν οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνά μας για να δικαιολογήσουν την προτίμηση του φορέα εκπαίδευσης που είχαν εκφράσει σε προηγούμενη ερώτηση. Για το λόγο αυτό και οι περισσότερες αναφορές τους όπως φαίνεται στο σχετικό πίνακα γίνονται στη σχολική μονάδα. Ελάχιστες αναφορές γίνονται στους άλλους φορείς επιμόρφωσης. Μεταξύ των κριτηρίων που επικαλέστηκαν οι εκπαιδευτικοί τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης (17,8% των συνολικών αναφορών) παρουσιάζει η άποψη ότι στη σχολική μονάδα μπορούν να συζητηθούν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προβλήματα. Δεύτερη, από πλευρά συχνότητας (11,8%) κατατάσσεται η άποψη των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την οποία, στη σχολική μονάδα μπορούν να δοκιμαστούν άμεσα καινούργιες μέθοδοι και νέοι τρόποι διδασκαλίας, ενώ με ποσοστό 10,7% προτιμάται η σχολική μονάδα, διότι ο χώρος είναι πιο οικείος. Με μικρή διαφορά, ως προς τα προηγούμενα κριτήρια (ποσοστό 9,5%), παρουσιάζεται η άποψη των εκπαιδευτικών ότι στη σχολική μονάδα είναι αμεσότερη η σύνδεση θεωρίας – πράξης. Επιπλέον, ένα ποσοστό της τάξεως του 8,9% υποστηρίζει την

άποψη ότι στη σχολική μονάδα βοηθούνται άμεσα οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές. Αξίζει ακόμα να αναφέρουμε ότι το 7,1% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέγει τη σχολική μονάδα ως καταλληλότερο φορέα επιμόρφωσης διότι στο σχολείο δίνονται λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα αλλά και βάσει του κριτηρίου της πιο εύκολης πρόσβασης. Τέλος, το 5,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι στη σχολική μονάδα υπάρχουν χώροι κατάλληλα εξοπλισμένοι.

Η εξέταση της διαφοροποίησης των απόψεων των ανδρών και των γυναικών ως προς τα κριτήρια επιλογής των φορέων επιμόρφωσης έδειξε ότι στην περίπτωση των ανδρών η σχολική μονάδα επιλέγεται διότι τους διευκολύνει στην πρόσβαση και επειδή αποτελεί έναν χώρο οικείο. Θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι άνδρες εμφανίζονται πιο πρακτικοί, ενώ οι γυναίκες αποδεικνύονται πιο ουσιαστικές ως προς τη χρησιμότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, στο πλαίσιο της οποίας, η θεωρία συνδυάζεται καλύτερα με την πρακτική εφαρμογή στη σχολική μονάδα. Όσον αφορά τα υπόλοιπα κριτήρια, σύμφωνα με τον σχετικό στατιστικό έλεγχο, δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές. Ωστόσο υπάρχουν κάποιες τάσεις διαφοροποίησης μεταξύ των δύο φύλων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Κριτήρια επιλογής των φορέων επιμόρφωσης σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

Κριτήρια Επιλογής	Ανδρες			Γυναίκες			Σύνολο		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%
1.Στη σχολική μονάδα συζητούνται συγκεκριμένα προβλήματα	19	63,3	17,3	11	36,7	18,6	30	100	17,8
2.Στη σχολική μονάδα είναι ευκολότερη η πρόσβαση	11	91,7	10	1	8,3	1,7	12	100	7,1
3.Στη σχολική μονάδα είναι αμεσότερη η σύνθεση θεωρίας – πράξης	6	37,5	5,5	10	62,5	16,9	16	100	9,5
4.Στη σχολική μονάδα συσφίγγονται οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων	3	75	2,7	1	25	1,7	4	100	2,4
5.Στη σχολική μονάδα βοηθούνται άμεσα παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές	9	60	8,2	6	40	10,2	15	100	8,9
6.Στη σχολική μονάδα δίνονται λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα	9	75	8,2	3	25	5,1	12	100	7,1
7.Στη σχολική μονάδα υπάρχει ένας χώρος κατάλληλα εξοπλι-	6	66,7	5,5	3	33,3	5,1	9	100	5,3

σμένο									
8.Στη σχολική μονάδα γίνεται ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών	2	100	1,8	-	-	-	2	100	1,2
9.Στη σχολική μονάδα ο χώρος είναι πιο οικείος	15	83,3	13,6	3	16,7	5,1	18	100	10,7
10. Το πανεπιστήμιο διαθέτει καλύτερα εποπτικά μέσα, καλύτερη υποδομή	11	73,3	10	4	26,7	6,8	15	100	8,9
11.Στη σχολική μονάδα μπορούν να δοκιμαστούν άμεσα καινούργιες μέθοδοι και νέοι τρόποι διδασκαλίας	8	40	7,3	12	60	20,3	20	100	11,8
12.Στη σχολική μονάδα οι επιμορφωτές μπορούν να σχηματίσουν πιο ολοκληρωμένη αντίληψη του σχολείου και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει	6	85,7	5,5	1	14,3	1,7	7	100	4,1
13.Το Πανεπιστήμιο έχει μεγαλύτερο κύρος	4	100	3,6	-	-	-	4	100	2,4
14.Βασικό ρόλο παίζει το προσωπικό	-	-	-	3	100	5,1	3	100	1,8
15.Σημασία έχει το επίπεδο του σεμιναρίου	1	50	0,9	1	50	1,7	2	100	1,2
Σύνολο	110	65,1	100	59	34,9	100	169		100

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τις αιτιολογήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για την επιλογή φορέα επιμόρφωσης ανάλογα με την προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία. Οι πίνακες 3 και 4 απαρτίζονται από τα δεδομένα μιας κοινής ανοικτής ερώτησης από την πλευρά των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών. Ωστόσο, συγκρίνοντάς τους παρατηρούμε ότι οι συχνότητες εμφάνισης των κριτηρίων είναι πολύ κοντινές. Από τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στον πίνακα 4 μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν και στο παρελθόν συμμετάσχει σε επιμορφωτικές δραστηριότητες μπορούν να στηρίξουν με βεβαιότητα την επιλογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως πιο κατάλληλου και αποτελεσματικού φορέα επιμόρφωσης. Έτσι έχοντας την προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία προτιμούν την ενδοσχολική επιμόρφωση στο πλαίσιο της οποίας συζητούνται συγκεκριμένα προβλήματα, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη είναι άμεση, οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές βοηθούνται

ουσιαστικά και σε τελική ανάλυση, ο χώρος της σχολικής μονάδας θεωρείται οικείος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Κριτήρια επιλογής των φορέων επιμόρφωσης με βάση προηγούμενη ή μη επιμορφωτική εμπειρία των εκπαιδευτικών

Κριτήρια Επιλογής	Με προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία			Χωρίς προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία			Σύνολο		
	N	%		N	%	%	N	%	
1.Στη σχολική μονάδα συζητούνται συγκεκριμένα προβλήματα.	27	90	19.4	3	10	10.7	30	100	18
2.Στη σχολική μονάδα είναι ευκολότερη η πρόσβαση	8	72.7	5.8	3	27.3	10.7	11	100	6.6
3.Στη σχολική μονάδα είναι αμεσότερη η σύνθεση θεωρίας – πράξης	13	81.3	9.4	3	18.8	10.7	16	100	9.6
4.Στη σχολική μονάδα συσφίγγονται οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων	3	75	2.2	1	25	3.6	4	100	2.4
5.Στη σχολική μονάδα βοηθούνται άμεσα παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές.	13	86.7	9.4	2	13.3	7.1	15	100	9
6.Στη σχολική μονάδα δίνονται λύσεις σε	9	81.8	6.5	2	18.2	7.1	11	100	6.6

συγκε-κριμένα προβλήματα.									
7.Στη σχολική μονάδα υ- πάρχει ένας χώρος κα- τάλληλα εξοπλισμένος.	9	100	6.5				9	100	5.4
8.Στη σχολική μονάδα γίνε-ται ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών.	2	100	1.4				2	100	1.2
9.Στη σχολική μονάδα ο χώρος είναι πιο οικείος	16	88.9	11.5	2	11.1	7.1	18	100	10.8
10.Το Πανεπιστήμιο διαθέ-τει καλύτερα εποπτικά μέσα, καλύτερη υποδο-μή.	11	73.3	7.9	4	26.7	14.3	15	100	9
11.Στη σχολική μονάδα μπορούν να δοκιμα-στούν άμεσα καινούρ- γιες μέθοδοι και νέοι τρόποι διδασκαλίας.	15	75	10.8	5	25	17.9	20	100	12
12.Στη σχολική μονάδα οι επιμορφωτές μπορούν να σχηματίσουν πιο ολοκληρωμένη αντίληψη του σχολείου και των δυσκολιών που αντιμε- τωπίζει.	5	71.4	3.6	2	28.6	7.1	7	100	4.2
13.Το Πανεπιστήμιο έχει μεγαλύτερο κύρος.	4	100	2.9				4	100	2.4

14.Βασικό ρόλο παίζει το προσωπικό.	3	100	2.2				3	100	1.8
15 Σημασία έχει το επίπεδο του σεμιναρίου.	1	50	0.7	1	50	3.6	2	100	1.2
Σύνολο	139	83.2	100	28	16.8	100	167		100

7. Συμπεράσματα

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μία από τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και θεωρείται ο πυρήνας για την αυτόνομη δράση του σχολείου στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Όσον αφορά τώρα τον προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή διαφοροποιείται από σχολείο σε σχολείο εξαιτίας της ιδιαιτερότητας κάθε σχολικού πλαισίου, δηλαδή του ανθρώπινου, του οργανωτικού και του υλικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, ως καθοριστικοί παράγοντες για την εφαρμογή και την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα μπορούσαν να αναφερθούν η προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού και η στάση του ως προς την ατομική επαγγελματική ανάπτυξή του, η παρουσία ή η απουσία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συνεργασίας και δέσμευσης του διδακτικού προσωπικού σε κοινούς στόχους, το προφίλ και η συμπεριφορά της διεύθυνσης του σχολείου, ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας που υιοθετεί η ομάδα συντονισμού της επιμόρφωσης, καθώς και η υποστηρικτική ή μη δράση των ομάδων αναφοράς.

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει τη σχολική μονάδα ως τον καταλληλότερο χώρο για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν και στο παρελθόν παρακολουθήσει ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα σε σχολικές μονάδες, θα προτιμούσαν και πάλι την ενδοσχολική επιμόρφωση για τη διοργάνωση ενός επόμενου σεμιναρίου.

Οι παραπάνω προτάσεις εκφράζουν τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την εκπαίδευση παιδιών με γλωσσικές ανάγκες και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Έτσι, στο βαθμό που η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης δεν μπορεί παρά να είναι σε στενή αλληλεπίδραση με αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται τη νέα θεωρητική γνώση, όταν αυτή δίνεται με τρόπο που ανταποκρίνεται στο υπάρχον γνωστικό τους επίπεδο και στις καθημερινές τους ανάγκες και στη συνέχεια δοκιμάζεται πρακτικά μέσα στη σχολική τάξη. Με βάση τις απόψεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών η σχολική μονάδα αποτελεί τον χώρο επιμόρφωσης που συνδυάζει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο χώρο τα καθημερινά προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες μιας πολυπολιτισμικής τάξης και ενδείκνυται σαφώς για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η μελλοντική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο χώρος της διαπολιτισμικής αγωγής οφείλει να ακολουθήσει έναν προσεκτικό και

συστηματικό σχεδιασμό, που θα στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και θα λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks, J. A. (1997): *Handbook of research on multicultural education*, Macmillan Publishing USA, New York.
- Βεργίδης, Δ. (1998): «Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών». *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.45, Αθήνα, 38-41.
- California Commission on Teacher Credentialing (1988): *Adopted standards of program quality and effectiveness*, California State Department of Education, Sacramento.
- Γκότοβος, Θ.(1982): «Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.9, 28-33.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., και Παπακωνσταντίνου, Π.(1996²): *Κριτική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Gutenberg, Αθήνα.
- Ζησιμοπούλου, Α. (2001): Η εκπαιδευτική πολιτική και η διαπολιτισμική διάσταση στο ελληνικό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Διδακτορική διατριβή*, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Fuller, M-L. (1992): «Teacher education programs and increasing minority school populations: an education mismatch?» in C. A. Grant(Ed), *Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream*, The Falmer Press, London.
- Gomez, L.M. & Tabachnick, R.B. (1992): «Telling teaching stories», *Teaching Education*, 4, 129-138.
- Holly, M. – McLoughlin, C.(Eds.)(1988): *Perspectives on teacher professional development*, The Falmer Press, N.York.
- Κασσωτάκης, Μιχ.(1983): «Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.11, 72-78.
- Kassotakis, M. (1989): “*World Perspective Case Descriptions on Educational Programs for Adults: Greece (The In-service Teacher Training in Greece. A case study)*”, Πανεπιστήμιο του Wisconsin των Η.Π.Α.(Υπεύθυνος : Καθηγητής Alan Knox)),
- Μάρκου, Γ. Π. (1997) : *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση εκπαιδευτικών (μια εναλλακτική πρόταση)*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Μάρκου Γ. Π. (1996): *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Γ.Γ.Λ.Ε.), Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1998): «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μια νέα προσέγγιση», Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο 24: σχολείο και ετερότητα – ο ρόλος του φιλόλογου στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα*, Αθήνα. (πρακτικά σεμιναρίου).

- Ξωχέλλης, Π. (1991): «Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις», *Φιλολογος*, τχ.64, 84-97.
- Oldroyd, D. – Hall, V.(1991): *Managing staff development: A handbook for secondary schools*, National Development Center for Educational Management and Policy, London.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.(1996): *2ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης/ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Υποπρόγραμμα 1, Τεχνικό Δελτίο Ενέργειας, Μέτρο 1,3, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες (Ε.Κ.Τ.)*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. και Ανδρούσου, Α. (1997): «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η περιγραφή μιας εμπειρίας», *Σύγχρονα Θέματα*, τχ.63, Αθήνα, 70-75.

ΛΑΪΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗ

Θανάσης ΚΑΡΑΛΗΣ

Δημήτρης ΒΕΡΓΙΔΗΣ

Καθηγητής - Σύμβουλος

Αν. Καθηγητής

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Πανεπιστήμιο Πατρών

Πάτρα, Ελλάδα

Πάτρα, Ελλάδα

tkaralis@westnet.gr

vergidis@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΛΕ), η κεντρική υπηρεσία (ΓΓΛΕ) και οι 54 Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ), αποτέλεσε για περισσότερα από σαράντα έτη ένα από τα μεγαλύτερα δημόσια δίκτυα εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, τόσο από την άποψη του όγκου των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, όσο και από την άποψη της γεωγραφικής διασποράς.

Στην εργασία διερευνώνται η δραστηριότητα και η φυσιогνωμία του δικτύου κατά την περίοδο 1989-1999, υπό το πρίσμα των πολιτικών εξελίξεων της περιόδου, και ειδικότερα της θεσμοθέτησης του β' βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης. Η θεσμοθέτηση της τοπικής αυτοδιοίκησης β' βαθμού είχε ως αποτέλεσμα την αποκέντρωση και τη μεταφορά του επιπέδου λήψης αποφάσεων από την κεντρική υπηρεσία στις νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις. Οι ΝΕΛΕ από φορείς υλοποίησης της πολιτικής της κεντρικής υπηρεσίας μετατρέπονται σταδιακά σε φορείς εκπόνησης επιμορφωτικής πολιτικής σε νομαρχιακό επίπεδο.

Με βάση την ανάλυση γραπτών τεκμηρίων και ποσοτικών δεδομένων που αφορούν στην πορεία του δικτύου, θα δείξουμε ότι η μεταφορά του επιπέδου λήψης αποφάσεων από το κεντρικό στο νομαρχιακό επίπεδο, είχε ως αποτέλεσμα τη συρρίκνωση της δραστηριότητας του δικτύου στο σύνολό του και τη μετατροπή ενός σημαντικού αριθμού ΝΕΛΕ σε φορείς υλοποίησης επιδοτούμενων προγραμμάτων κατάρτισης του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου.

ABSTRACT

The Popular Education network, the Central Service and the 54 Prefectural Committees of Popular Education (NELE), constituted for more than forty years one of the major adult education networks in Greece, in terms of both educational activity and geographic dispersion.

In this paper we examine the activity and the features of Popular Education network during the period 1989-1999, under the prism of political developments and more specifically the enactment of the self-government of second degree (prefectural administration). The enactment of the second degree of self-government resulted in

the transition of the authority from the Central Service to the 54 prefectural administrations.

Based on the analysis of both quantitative data and records of the Central Service of this period we will show that the above mentioned transition and the decentralization of the network, resulted in the elimination of its educational activity and the transformation of a significant number of NELE in training organizations funded by the European Social Fund.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ίδρυση της Διευθύνσεως Λαϊκής Επιμορφώσεως κατά το έτος 1943 αποτελεί από νομοθετική άποψη τη γενέθλιο πράξη της δημόσιας εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Χρειάστηκε, όμως, να περάσουν περισσότερα από δέκα έτη για να οργανωθούν δραστηριότητες σε εθνική κλίμακα. Το δίκτυο της Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΛΕ) δημιουργείται με βάση τις ρυθμίσεις του ΝΔ 3094/1954 («Περί μέτρων προς καταπολέμηση του αναλφαβητισμού», ΦΕΚ 252/Α/12.10.1954), με την ίδρυση της Κεντρικής Επιτροπής Καταπολεμήσεως του Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ) και τη συγκρότηση σε κάθε νομαρχία της χώρας, Νομαρχιακών Επιτροπών Καταπολεμήσεως του Αναλφαβητισμού (ΝΕΚΑ) – έχοντας ως αρμοδιότητα την ίδρυση και λειτουργία νυκτερινών δημοτικών σχολείων.

Η σύντομη περίοδος διακυβέρνησης της χώρας από την Ένωση Κέντρου (1963-1965) συνοδεύεται σε θεσμικό επίπεδο από τη μετονομασία των ΚΕΚΑ και ΝΕΚΑ σε Κεντρική Επιτροπή Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΚΕΛΕ) και Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ), αντίστοιχα. Η πολιτική της Ένωσης Κέντρου για τη ΛΕ αποτέλεσε μέρος της μεταρρύθμισης του 1964. Ως βασικός στόχος της ΛΕ προβάλλεται και πάλι η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, ωστόσο το περιεχόμενο παρέμβασής της διευρύνεται και περιλαμβάνει τη λειτουργία τμημάτων μάθησης σε θέματα κοινωνικής κατάρτισης και αγωγής υγείας, τη λειτουργία λαϊκών αναγνωστηρίων και δανειστικών βιβλιοθηκών και την καθιέρωση ραδιοφωνικών εκπομπών μορφωτικού περιεχομένου (Μπουζάκης, 1999: 300-313).

Κατά την περίοδο της δικτατορίας το δίκτυο της ΛΕ λειτούργησε ως βασικός ιδεολογικός μηχανισμός του καθεστώτος. Σταδιακά η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού εγκαταλείφθηκε και οι δραστηριότητες του δικτύου αφορούσαν πλέον στη διοργάνωση διαλέξεων. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι κατά το επιμορφωτικό έτος 1972-1973, πραγματοποιήθηκαν σε ολόκληρη τη χώρα 55.567 διαλέξεις και ο αριθμός των συμμετοχών σε αυτές ανήλθε σε 3.839.505 (Vergidis, 1988: 225). Όπως διαπιστώνουμε, μέχρι τη μεταπολίτευση το δίκτυο της ΛΕ λειτούργησε είτε συμπληρωματικά και παράλληλα με τη δημοτική εκπαίδευση, είτε ως ιδεολογικός μηχανισμός. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε την εξέλιξη του δικτύου της ΛΕ μετά τη μεταπολίτευση και τη συμβολή του στην εκπαίδευση ενηλίκων.

2. Ο ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ ΤΗΣ ΛΑΪΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Αμέσως μετά τη μεταπολίτευση μειώθηκε σημαντικά ο αριθμός των διαλέξεων και ταυτόχρονα εκδηλώθηκαν οι πρώτες απόπειρες εκσυγχρονισμού της ΛΕ: οι επιμορφωτικές δραστηριότητες του δικτύου προσανατολίστηκαν κυρίως στην παροχή στοιχειωδών πρακτικών γνώσεων, στη κάλυψη των κενών του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.

Η άνοδος του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία, το 1981, θα σηματοδοτήσει την αναδιοργάνωση και το ριζικό αναπροσανατολισμό των δραστηριοτήτων του δικτύου της ΛΕ. Η πολιτική αυτή εκφράστηκε κυρίως μέσω:

- Της αύξησης των χρηματοδοτήσεων προς το δίκτυο της ΛΕ
- Τη στήριξη του θεσμού από κομματικά και κυβερνητικά στελέχη
- Τον εκσυγχρονισμό του θεσμικού πλαισίου.

Κομβικό σημείο των παραπάνω εξελίξεων αποτελεί η θεσμική αναβάθμιση της ΛΕ με την ίδρυση της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ). Η ΓΓΛΕ ιδρύεται με το άρθρο 18 του Ν. 1320/1983 (ΦΕΚ 6/Α/11.01.1983), με στόχο το συντονισμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και φορέων της χώρας και την αναβάθμιση του περιεχομένου της παρέμβασης των ΝΕΛΕ. Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο της περιόδου, και ειδικότερα τους Κανονισμούς Λαϊκής Επιμόρφωσης (των ετών 1982 και 1985), διασφαλίζεται η αυτονομία των ΝΕΛΕ έναντι της κεντρικής υπηρεσίας. Ουσιαστικά η κεντρική υπηρεσία, εποπτεύει τις ΝΕΛΕ, χρηματοδοτεί τη λειτουργία τους - μέσω των επιχορηγήσεων του κρατικού προϋπολογισμού – και διαμορφώνει τους κατευθυντήριους άξονες της επιμορφωτικής πολιτικής του δικτύου. Σύμφωνα με το άρθρο 6 του Κανονισμού της Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΦΕΚ 794/Β/31.12.1985): «Η ΝΕΛΕ είναι αυτοτελής δημόσια υπηρεσία, υπάγεται στο Νομάρχη και εποπτεύεται από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης», ενώ σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στα άρθρα 3-7 του ΠΔ 132/1989 («Διάρθρωση και αρμοδιότητες της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης», ΦΕΚ 64/Β/3.3.1989) οι αρμοδιότητες της κεντρικής υπηρεσίας αφορούν:

- Στην κατανομή των πιστώσεων και τον οικονομικό έλεγχο των ΝΕΛΕ
- Στη συγκέντρωση των ετήσιων απολογιστικών εκθέσεων δραστηριότητας των ΝΕΛΕ
- Στη συγκέντρωση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από την εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων και στη διατύπωση εισηγήσεων για τη βελτίωσή τους.

Με δεδομένο ότι οι νομάρχες ήταν ουσιαστικά ανώτερα στελέχη του κρατικού μηχανισμού, η δομή και διάρθρωση της ΛΕ επέτρεπαν την εκπόνηση και εφαρμογή μιας ενιαίας επιμορφωτικής πολιτικής σε ολόκληρη τη χώρα, ενώ η ΓΓΛΕ λειτουργούσε ταυτόχρονα και ως συνδεδετικός κρίκος όλων των ΝΕΛΕ (αφού στο θεσμικό πλαίσιο δεν προβλέπονται διαδικασίες απευθείας σύνδεσης και επικοινωνίας των ΝΕΛΕ). Το μοντέλο διάρθρωσης και λειτουργίας της ΛΕ θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι διέπεται από τις βασικές αρχές της αποσυγκέντρωσης (Μαυρογιώργος, 1999: 134) ή της αποσυμπύκνωσης (Ανδρέου, & Παπακωνσταντίνου, 1994: 114), υπό την έννοια ότι τα περιφερειακά όργανα της ΛΕ διαθέτουν αρμοδιότητες, η άσκηση των οποίων παραμένει στο πλαίσιο της διοικητικής ιεραρχίας και τελεί υπό την αίρεση της έγκρισης της κεντρικής υπηρεσίας. Σημειώνουμε, ότι η αποκέντρωση υπογραμμίζεται σε όλους τους Κανονισμούς Λαϊκής Επιμόρφωσης ως βασικός της στόχος.

Η αύξηση των ετήσιων προϋπολογισμών της ΛΕ, αλλά και η αναμόρφωση του θεσμικού πλαισίου είχαν ως αποτέλεσμα τη συνολική αναβάθμιση της λειτουργίας της ΛΕ, με τη συστηματική οργάνωση τμημάτων μάθησης και την ποσοτική διόγκωση των δραστηριοτήτων του δικτύου (βλ. πίν. 1).

3. ΟΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ 1989-1999 ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΚΤΥΟ ΤΗΣ ΛΑΪΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Οι μεταβολές που παρατηρούνται στο πολιτικό πεδίο κατά την περίοδο 1989-1999 (εναλλαγή κυβερνήσεων, συρρίκνωση του ρόλου του κράτους, ενδυνάμωση της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας), συντελούν στην αποδυνάμωση του δικτύου της ΛΕ ως βασικού θεσμού εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι ετήσιες επιχορηγήσεις προς το δίκτυο της ΛΕ, μέσω του κρατικού προϋπολογισμού, μειώνονται κατά τη διάρκεια της περιόδου κατά 37,5%, ενώ το ενδιαφέρον και η στήριξη της πολιτείας προς το θεσμό της ΛΕ ατονεί (Καραλής, 2002: 180).

Κατά τη ίδια χρονική περίοδο, στη διάρκεια της εφαρμογής των δύο πρώτων Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης, αναπτύσσονται και παγιώνονται οι διαδικασίες χρηματοδότησης και υλοποίησης των επιδοτούμενων προγραμμάτων κατάρτισης. Άμεση συνέπεια αυτών των διαδικασιών είναι η ανάπτυξη του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης με την ίδρυση και λειτουργία του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης (ΕΚΕΠΙΣ), το οποίο έχει την αρμοδιότητα πιστοποίησης των οργανισμών που υλοποιούν τα συγχρηματοδοτούμενα από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) προγράμματα κατάρτισης (Βεργίδης 1999: 49-62). Οι πόροι του ΕΚΤ κατευθύνονται πλέον αποκλειστικά προς τους πιστοποιημένους από το ΕΚΕΠΙΣ φορείς, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ).

Με τον νόμο 2218/1994 («ίδρυση νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, τροποποίηση διατάξεων για την πρωτοβάθμια αυτοδιοίκηση και την περιφέρεια και άλλες διατάξεις») εισάγεται ο β' βαθμός τοπικής αυτοδιοίκησης. Βασικό χαρακτηριστικό της θεσμικής αυτής παρέμβασης είναι η απευθείας εκλογή των νομαρχών, καθώς επίσης και η μεταφορά όλων των αρμοδιοτήτων των νομαρχών και των νομαρχιακών υπηρεσιών στις νεοσύστατες νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις (με την εξαίρεση μικρού αριθμού αρμοδιοτήτων που αφορούν σε θέματα δημόσιας περιουσίας, εθνικής άμυνας, κ.ά.). Όπως έχουμε αναφέρει, μέχρι τη θεσμοθέτηση του β' βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης οι νομαρχίες λειτουργούσαν ως μικρογραφίες της κεντρικής διοίκησης και ως ιμάντες μεταβίβασης και υλοποίησης της κρατικής πολιτικής: οι επιμέρους νομαρχιακές υπηρεσίες αντιστοιχούσαν σε υπηρεσίες υπουργείων, ενώ οι νομάρχες διορίζονταν από την εκάστοτε κυβέρνηση. Η κατάσταση αυτή αλλάζει με τις πρώτες εκλογές για την ανάδειξη νομαρχιακών αυτοδιοικήσεων. Σύμφωνα με στοιχεία της Ελληνικής Εταιρείας Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης (ΕΕΤΑΑ), σε σύνολο 54 νομαρχιακών αυτοδιοικήσεων, μόλις οι 17 αιρετοί νομάρχες εκλέγονται με την υποστήριξη του κυβερνώντος κόμματος. Από τους υπόλοιπους νομάρχες, 23 ανήκουν πολιτικά στο κυβερνών κόμμα - αλλά έχουν εκλεγεί ως επικεφαλής συνδυασμών συνεργασίας - ενώ 14 νομάρχες πρόσκεινται σε κόμματα της αντιπολίτευσης. Το κενό που δημιουργείται σε σχέση με την άσκηση της κρατικής πολιτικής, καλύπτεται πλέον από τις Γενικές Γραμματείες των Περιφερειών, οι οποίες λειτουργούν ήδη από το 1987.

Το πρώτο διάστημα εφαρμογής του ν. 2218/1994, που ουσιαστικά συμπίπτει με την πρώτη τετραετία των νέων αιρετών νομαρχών, χαρακτηρίζεται από τις διοικητικές αναδιαρθρώσεις που απαιτούνται για τη λειτουργία του νέου θεσμού, αλλά και από τους περιορισμένους πόρους που διατίθενται στις νεοσύστατες νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις. Τα ζητήματα αυτά αναδεικνύονται σε σημεία τριβής μεταξύ των αιρετών νομαρχών και της κυβέρνησης, καθώς συχνές είναι οι αιτιάσεις της Ένωσης Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων για την ανυπαρξία πόρων που θα επέτρεπαν στους νομάρχες να ασκήσουν πολιτική σε επίπεδο νομού. Το τελευταίο είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους νομάρχες, αφού πλέον οι νομαρχιακοί συνδυασμοί λογοδοτούν στο τέλος κάθε τετραετίας στο εκλογικό σώμα του νομού και όπως είναι ευνόητο η επανεκλογή τους συναρτάται άμεσα με το έργο που παρήγαγαν κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

4. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗΣ ΤΟΥ Β΄ ΒΑΘΜΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΟ ΔΙΚΤΥΟ ΤΗΣ ΛΑΪΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Άμεση συνέπεια των μεταβολών στο θεσμικό πλαίσιο της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι το γεγονός ότι, για πρώτη φορά στην ιστορική διαδρομή του θεσμού της ΛΕ, οι ΝΕΛΕ υπάγονται πλέον σε αιρετό πολιτικό προϊστάμενο. Ο νομάρχης, *ex officio* Πρόεδρος της ΝΕΛΕ, είναι πλέον αιρετό πολιτικό πρόσωπο - επικεφαλής πολιτικού συνδυασμού σε επίπεδο νομού - και η ΝΕΛΕ αποτελεί έναν από τους εν δυνάμει μηχανισμούς υλοποίησης της νομαρχιακής πολιτικής. Η μεταβολή αυτή, σε θεσμικό τουλάχιστον επίπεδο, έχει μεγάλη σημασία για το δίκτυο της ΛΕ, καθώς:

- Κάθε νομαρχιακή αυτοδιοίκηση σχεδιάζει και υλοποιεί πλέον τη δική της πολιτική σε επίπεδο νομού, για όλα τα επιμέρους πεδία παρέμβασης της - η οποία δεν συνδέεται αναγκαστικά με την αντίστοιχη πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης. Αυτό έχει ως συνέπεια να αποδυναμώνεται ο θεσμικός ρόλος της κεντρικής υπηρεσίας της ΛΕ στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

- Οι ΝΕΛΕ αποτελούν έναν από τους μηχανισμούς υλοποίησης της πολιτικής των αιρετών νομαρχών και επομένως υφίστανται έντονα πλέον τις μεταβολές που πιθανόν να προκύπτουν από τις αλλαγές των πολιτικών προϊσταμένων τους.

Η θεσμοθέτηση του β΄ βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης, έχει ουσιαστικά ως συνέπεια την *de facto* μεταβολή της δομής του δικτύου της ΛΕ, που πλέον χαρακτηρίζεται από αποκέντρωση, σε όλα τα επίπεδα προγραμματισμού και διοίκησης, υπό την έννοια ότι η άσκηση των αρμοδιοτήτων των περιφερειακών υπηρεσιών δεν τελεί υπό την έγκριση της κεντρικής υπηρεσίας. Συνεπώς, η αποκέντρωση από στόχος και ιδεολογικό ζητούμενο του δικτύου μετατρέπεται σε χαρακτηριστικό της δομής του.

Η ΓΓΛΕ καταβάλλει προσπάθειες κατά τη διάρκεια αυτής της μεταβατικής περιόδου να καθιερώσει νέες διαδικασίες συνεργασίας, αλλά και να ενισχύσει τα θεσμικά της ερείσματα, τόσο στις νομαρχίες, όσο και στις διοικητικές περιφέρειες. Όμως, οι προσπάθειες αυτές αποδεικνύονται ατελέσφορες αφού το θεσμικό πλαίσιο για τις νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις διαταράσσει τις παγιωμένες σχέσεις της κεντρικής υπηρεσίας με τις ΝΕΛΕ: όπως όλες οι νομαρχιακές υπηρεσίες, οι ΝΕΛΕ πλέον καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη δράση τους με βάση τις προτεραιότητες της

πολιτικής των αιρετών νομαρχών. Αυτές οι προτεραιότητες, όπως είναι αναμενόμενο, ποικίλουν και εξαρτώνται από τον νομάρχη και το συνδυασμό που διαθέτει την πλειοψηφία στο νομαρχιακό συμβούλιο. Ακόμη και η υπηρεσιακή ένταξη των ΝΕΛΕ στους οργανισμούς νομαρχιακής αυτοδιοίκησης ποικίλλει πλέον ανάλογα με τον νομό: στις περισσότερες νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις οι ΝΕΛΕ εντάσσονται στις Διευθύνσεις Πολιτισμού, σε αρκετές όμως περιπτώσεις αποτελούν αυτόνομες υπηρεσίες ή εντάσσονται σε άλλες Διευθύνσεις (όπως για παράδειγμα στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στη Διεύθυνση Διαρκούς Κατάρτισης Ενηλίκων, στο Τμήμα Υπηρεσιών Παιδείας, κ.ά.). Σύμφωνα με υπηρεσιακό έγγραφο της ΓΓΛΕ:

- 12 ΝΕΛΕ συνιστούν αυτόνομη νομαρχιακή υπηρεσία (τμήμα ΝΕΛΕ),
- 31 ΝΕΛΕ φέρονται ενταγμένες στις Διευθύνσεις Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεότητας,
- 11 ΝΕΛΕ ανήκουν σε άλλες Διευθύνσεις ή Τμήματα.

Στις νέες συνθήκες της τοπικής αυτοδιοίκησης β' βαθμού, οι ΝΕΛΕ αποτελούν τους μόνους μηχανισμούς των νομαρχιακών αυτοδιοικήσεων που διαθέτουν προηγούμενη εμπειρία στην εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων, έναν τομέα που μπορεί δυνητικά να συνεισφέρει στην απορρόφηση πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση και ειδικότερα από το ΕΚΤ. Έτσι, ο μηχανισμός της ΝΕΛΕ αποδεικνύεται σημαντικός για όσους από τους νομάρχες έχουν ως στόχο την αύξηση των πόρων της νομαρχιακής αυτοδιοίκησης και συνακόλουθα την άσκηση κοινωνικής πολιτικής σε ευαίσθητους τομείς, όπως είναι η καταπολέμηση της ανεργίας, η ένταξη ειδικών κοινωνικών ομάδων του νομού, κ.ά..

Άμεση συνέπεια των παραπάνω είναι η σταδιακή εμπλοκή ενός μεγάλου αριθμού ΝΕΛΕ στις σχετικές δραστηριότητες του ΕΚΤ. Δύο τάσεις διαμορφώνονται, κατά την περίοδο 1994-1999 σε σχέση με την εμπλοκή των νομαρχιακών αυτοδιοικήσεων στο σύστημα συνεχιζόμενης κατάρτισης:

(α) Ορισμένες νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις, δεν αξιοποιούν το μηχανισμό των ΝΕΛΕ και προχωρούν στην ίδρυση είτε ΚΕΚ της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης (χωρίς τη συμμετοχή των στελεχών της ΝΕΛΕ) είτε συμμετέχουν στην ίδρυση ΚΕΚ με άλλους φορείς της πρωτοβάθμιας τοπικής αυτοδιοίκησης του νομού, ή ακόμη και με άλλες όμορες νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις. Στις περιπτώσεις αυτές, όπως και στις περιπτώσεις που οι νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις δεν εμπλέκονται στο σύστημα συνεχιζόμενης κατάρτισης, οι αντίστοιχες ΝΕΛΕ ουσιαστικά εγκαταλείπονται: με δεδομένη την έλλειψη πρόσθετων πόρων από την νομαρχιακή αυτοδιοίκηση, τα μόνα περιθώρια ανάπτυξης δραστηριότητας συνδέονται με την αξιοποίηση των επιχορηγήσεων της ΓΓΛΕ. Σημειώνουμε, όμως, πως κατά την περίοδο αυτή οι προϋπολογισμοί της Λαϊκής Επιμόρφωσης μειώνονται σημαντικά σε σχέση με τα αμέσως προηγούμενα έτη (για παράδειγμα, ο μέσος προϋπολογισμός της εξαετίας 1994-1999 είναι μειωμένος κατά 47,6%, σε σχέση με το μέσο προϋπολογισμό της εξαετίας 1982-1987).

(β) Άλλες νομαρχιακές αυτοδιοικήσεις αξιοποιούν την εμπειρία και το μηχανισμό των ΝΕΛΕ και ιδρύουν ΚΕΚ, των οποίων η λειτουργία θεωρείται ως συνέχεια της δράσης των ΝΕΛΕ.

Συνολικά οι μισές περιφερειακές υπηρεσίες της ΛΕ, δηλαδή 27 από τις 54 ΝΕΛΕ πιστοποιούνται ως μηχανισμοί υλοποίησης επιδοτούμενων προγραμμάτων συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης, ενώ ακόμη και η ΓΓΛΕ δημιουργεί ΚΕΚ,

προκειμένου να απορροφήσει χρηματοδοτήσεις από το ΕΚΤ. Οι συνέπειες αυτής της μεταβολής είναι εμφανείς στη δραστηριότητα του δικτύου της ΛΕ, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε με βάση τα στοιχεία του πίνακα 1:

Έτος Αριθμός τμημάτων Αριθμός εκπαιδευομένων

Έτος	Αριθμός τμημάτων	Αριθμός εκπαιδευομένων
1978	2.774	65.608
1979	2.931	63.589
1980	2.871	61.905
1981	11.260	211.192
1982	16.398	283.487
1983	14.021	197.896
1984	14.536	210.000
1985	12.155	178.068
1986	5.967	97.216
1987	5.862	95.879
1988	6.078	64.226
1989	5.254	78.587
1990	3.568	51.919
1991	3.508	52.302
1992	3.882	59.120
1993	2.655	39.864
1994	950	17.283
1995	1.251	20.032
1996	772	13.995
1997	583	10.133
1998	922	18.452
1999	872	15.886

Πίνακας

1

Η επιμορφωτική δραστηριότητα του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης (1978-1999)

Πηγές:

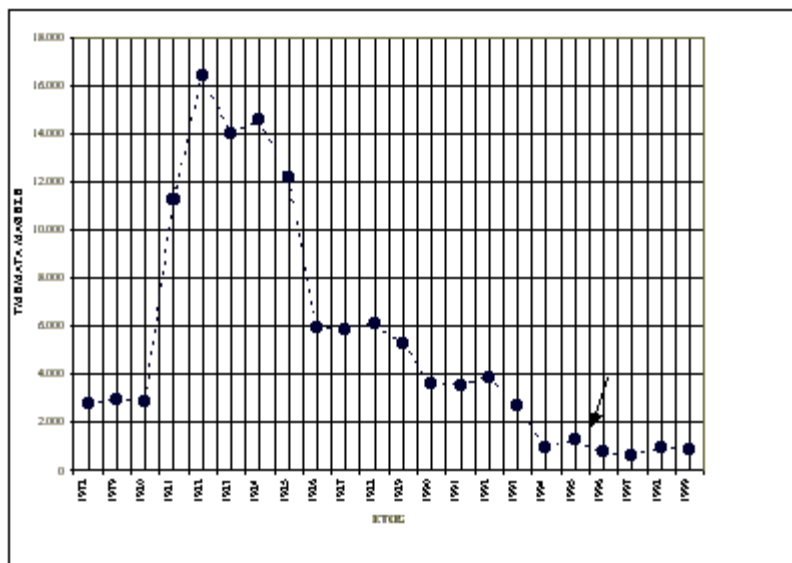
(α) Vergidis, 1988: 338 (έτη: 1978-1982),

(β) Κόκκος, 1987: 5 (έτη: 1983-1986),

(γ) Παραϊοαννου, Palios, 1994: 44-46 (έτη: 1987, 1988),

(δ) Καραλής, 2002: 207 (έτη: 1989-1999).

Όπως παρατηρούμε, κατά το έτος θεσμοθέτησης του β' βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης (1994), ο αριθμός των τμημάτων μάθησης του δικτύου της ΛΕ, μειώνεται κατά 64,2%, ενώ ο αριθμός των εκπαιδευομένων που συμμετέχουν σε αυτά μειώνεται κατά 56,6%. Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 1 μπορούμε να συμπεράνουμε πως πρόκειται για τη μεγαλύτερη μείωση για ολόκληρη την περίοδο 1978-1999. Παρόλο που το αμέσως επόμενο έτος παρατηρείται μια μικρή ανάκαμψη της δραστηριότητας, εντούτοις μέχρι το τέλος της περιόδου η ετήσια επιμορφωτική δραστηριότητα του δικτύου κινείται σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα σε σχέση με το άμεσο παρελθόν. Συγκρίνοντας την εξαετία 1994-1999 με την εξαετία 1982-1987 (δηλαδή την περίοδο του αναπροσανατολισμού και της επέκτασης της ΛΕ), παρατηρούμε ότι, κατά τη διάρκεια της εξαετίας 1994-1999 ο αριθμός των τμημάτων μάθησης ανέρχεται σε 5.350, έναντι 68.939 της εξαετίας 1982-1987 (μείωση 92,2%). Αντίστοιχα ο αριθμός των εκπαιδευομένων της εξαετίας 1994-1999 ανέρχεται σε 95.781, έναντι 1.062.546 της εξαετίας 1982-1987 (μείωση 90,9%). Η μείωση του αριθμού των τμημάτων μάθησης αποτυπώνεται και στο διάγραμμα 1.



Διάγραμμα

1

Η εξέλιξη των τμημάτων μάθησης του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης (1978-1999)

Προκειμένου να καταδειχθεί η κατάσταση στο εσωτερικό του δικτύου της ΛΕ κατά την περίοδο 1994-1999 και κυρίως η αδυναμία εκπόνησης μιας ενιαίας επιμορφωτικής πολιτικής, αρκεί να αναφερθεί πως οι 27 ΝΕΛΕ που έχουν πιστοποιηθεί και ως φορείς του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης υλοποίησαν κατά τη διάρκεια της τριετίας 1997-1999, 642 επιδοτούμενα προγράμματα κατάρτισης στα οποία συμμετείχαν 10.078 εκπαιδευόμενοι (Καραλής, 2002: 265). Ο όγκος αυτής της «παράλληλης» δραστηριότητας δείχνει την έκταση που έχει πλέον η εμπλοκή ενός μέρους του δικτύου της ΛΕ σε νέου τύπου δραστηριότητες. Η οργανωτική αποδιάρθρωση του δικτύου της ΛΕ είναι πλέον εμφανής, όπως εμφανής είναι και η αδυναμία διαμόρφωσης και εφαρμογής μιας ενιαίας πολιτικής, αφού θα πρέπει πλέον να αναφερόμαστε σε ένα δίκτυο δύο ταχυτήτων, που διαμορφώνεται με βάση τις επιμέρους πολιτικές των αντίστοιχων νομαρχιακών αυτοδιοικήσεων: στο δίκτυο εκείνων των ΝΕΛΕ που εμπλέκονται σε

νέου τύπου δραστηριότητες (επιδοτούμενα προγράμματα) και στο δίκτυο εκείνων των ΝΕΛΕ που η δραστηριότητά τους περιορίζεται σημαντικά (αφού υλοποιούν μικρό αριθμό προγραμμάτων με χρηματοδότηση από τους ισχνούς προϋπολογισμούς της ΓΓΛΕ).

Είναι προφανές ότι η de facto αποκέντρωση του δικτύου της ΛΕ, σε συνδυασμό με το γεγονός πως δεν καταγράφονται προσπάθειες άρσης του οργανωτικού αδιεξόδου του δικτύου από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας, έχει ως συνέπεια τη συρρίκνωση της επιμορφωτικής δραστηριότητάς του, καθώς επίσης και τον περιορισμό της εμβέλειάς του στον πληθυσμό.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται και από τις εξελίξεις που σημειώνονται στο θεσμικό πλαίσιο του δικτύου της ΛΕ: Με το άρθρο 3 του Ν. 2909 (ΦΕΚ 90/Α/2-5-2001) η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ). Στο σχετικό νομοθέτημα απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στα θέματα οργανωτικής δομής και διάρθρωσης του δικτύου, στο ρόλο των ΝΕΛΕ, καθώς επίσης και στα ζητήματα σύνδεσης των ΝΕΛΕ με την κεντρική υπηρεσία.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, συμπεραίνουμε ότι η θεσμοθέτηση του β' βαθμού τοπικής αυτοδιοίκησης επέδρασε τόσο στη φυσιολογία, όσο και στη δραστηριότητα του δικτύου της ΛΕ. Η συνακόλουθη υπαγωγή των ΝΕΛΕ στον β' βαθμό τοπικής αυτοδιοίκησης συνιστά μείζονα οργανωτικό κλονισμό για το δίκτυο. Οι νομάρχες δεν είναι πλέον ανώτεροι κρατικοί υπάλληλοι, αλλά επικεφαλής του συνδυασμού που επικράτησε στις νομαρχιακές εκλογές. Οι ΝΕΛΕ, υπηρεσίες της νομαρχίας σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, υπάγονται πλέον σε αιρετό πολιτικό προϊστάμενο. Επομένως, οι ΝΕΛΕ δεν εφαρμόζουν πλέον ενιαία πολιτική στον τομέα τους, αλλά αναδεικνύονται δυνητικά σε φορείς εκπόνησης και υλοποίησης πολιτικής - της πολιτικής του πλειοψηφήσαντος νομαρχιακού συνδυασμού.

Η εφαρμογή ενιαίας πολιτικής στο χώρο της ΛΕ κατά την προηγούμενη περίοδο βασιζόταν στον ιμάντα μεταβίβασης <Υπουργείο Παιδείας ? Κεντρική Υπηρεσία ? ΝΕΛΕ>, λειτουργικό προαπαιτούμενο του οποίου αποτελούσε η συναίνεση των νομαρχών, μια συναίνεση που ήταν σε μεγάλο βαθμό δεδομένη όσο οι νομάρχες ήταν ανώτερα κρατικά στελέχη. Το οργανωτικό σχήμα του δικτύου, το οποίο κατά την προηγούμενη περίοδο λειτουργούσε ικανοποιητικά, βασιζόταν σε αυτή τη συναίνεση, η οποία δεν είναι δεδομένη μετά την εφαρμογή του Ν. 2218/1994 και τις διαδικασίες αποκέντρωσης, που η εφαρμογή του συνεπάγεται για το δίκτυο της ΛΕ.

Όπως διαπιστώσαμε, με βάση τα δεδομένα για την επιμορφωτική δραστηριότητα και τις εξελίξεις σε επίπεδο θεσμικού πλαισίου, το δίκτυο της ΛΕ παρουσιάζει έντονα φαινόμενα οργανωτικής αποδιάθρωσης και συρρίκνωσης της δραστηριότητάς του. Θεωρούμε πως η διερεύνηση των δυνατοτήτων συνέχισης της λειτουργίας του δικτύου, κυρίως θα πρέπει να εστιαστεί στους ακόλουθους παράγοντες:

1. στη δυνατότητα των ΝΕΛΕ που έχουν πιστοποιηθεί ως μηχανισμοί υλοποίησης επιδοτούμενων προγραμμάτων του ΕΚΤ, να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διπλής λειτουργίας τους, αφενός ως ΚΕΚ και αφετέρου ως περιφερειακές υπηρεσίες του δικτύου.
2. στους όρους υπό τους οποίους θα ήταν δυνατόν να αναιρεθούν οι συνέπειες της οργανωτικής αποδιάρθρωσης του δικτύου, δηλαδή στις διαδικασίες εκείνες με βάση τις οποίες θα καταστεί εφικτή η επεξεργασία ενιαίας πολιτικής για το δίκτυο.
3. στη δυνατότητα της ΓΓΛΕ να διαμορφώσει και να εκφράσει θεσμικά αυτή την ενιαία πολιτική.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Π. (1994) Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. (Αθήνα, Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνης).
- Βεργίδης, Δ. (1999) Κοινωνικός και Οικονομικός Ρόλος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα, Στο: Δ. Βεργίδης, Κ. Abrahamsson, Μ. Davis, R. Fay, Εκπαίδευση Ενηλίκων: Κοινωνική και Οικονομική Λειτουργία (Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Βεργίδης, Δ. (1995) Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις. (Αθήνα, Ύψιλον).
- Καραλής, Θ. (2002) Η Εξέλιξη του Δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης κατά την Περίοδο 1989-1999. (Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών).
- Κόκκος, Α. (1987) Μελέτη για τη Σύσταση Σχολής Στελεχών Λαϊκής Επιμόρφωσης. (Αθήνα, δημοσίευτη μελέτη).
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999) Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Στο: Μ. Κουτούζης, Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης, Β. Νιτσόπουλος, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).
- Μπουζάκης, Σ. (1999) Γεώργιος Α. Παπανδρέου (1888-1968). Ο Πολιτικός της Παιδείας (Τόμος Β': 1933-1968). (Αθήνα, Gutenberg).
- Papaioannou, S., Palios, Z. K. (1994) Adult Education in Europe. The case of Greece. (Rethymnon, Author).
- Vergidis, D. (1988) L' Evolution et le Role de l' Education Populaire en Grece: Facteur de Compensation de la Sou-scolarization des Adultes? (Lille, Univeriste de Lille III).

**Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Το παράδειγμα του Σχολείου Αρμενοπαίδων.
Μελέτη περίπτωσης**

**Γιώργος ΝΙΚΟΛΑΟΥ
Λέκτορας Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισαγωγή δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στο ελληνικό σχολείο προσκρούει, αφενός στον τρόπο με τον οποίο επιχειρείται να πραγματοποιηθεί και αφετέρου στα αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από ένα τέτοιο εγχείρημα. Όσο και αν φαίνεται, από μια πρώτη ματιά, ότι η Ελλάδα δεν διαθέτει σημαντικές εμπειρίες δίγλωσσων προγραμμάτων, υπάρχουν ωστόσο κάποια σχολεία, κυρίως στο χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης, που έχουν μια μακρόχρονη δίγλωσση εμπειρία.

Ανάμεσα στα σχολεία αυτά συμπεριλαμβάνεται και ο «Κυανούς Σταυρός» της Αρμένικης Παροικίας της Ελλάδας. Πρόκειται για ένα σχολικό συγκρότημα που συμπεριλαμβάνει Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο. Παρότι το συγκεκριμένο συγκρότημα ανήκει στην ιδιωτική εκπαίδευση, ο μαθητικός του πληθυσμός προσεγγίζει από απόψεως κοινωνικής και οικονομικής το συνηθισμένο, ελληνικό μέσο όρο.

Η μελέτη για τον τρόπο που λειτουργεί ο «Κυανούς Σταυρός», με την από κοινού εξέταση του Δίγλωσσου Προγράμματος Σπουδών του και τη συνολική αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς του, παραπέμπει σε ορισμένα σημαντικά στοιχεία, που σχετίζονται με τη δίγλωσση εκπαίδευση και τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν γενικότερα από το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

ABSTRACT

La discussion sur le besoin d'introduction de programmes d'études bilangues dans les écoles grecques se heurte souvent à la manière que cette introduction doit s'effectuer et à l'efficacité des résultats attendus. Malgré le fait que la Grèce manque d'une longue et solide expérience dans le domaine de l'enseignement bilangue, cependant, il existe quelques écoles qui fonctionnent depuis longtemps avec un curriculum en deux langues.

Parmi ces écoles figure l'établissement de la «Croix d'Azur» qui appartient à la Communauté Arménienne de Grèce et dans le sein duquel fonctionnent une école maternelle, une école primaire et un collège (Gymnassio). Ces écoles n'ont pas les caractéristiques des établissements privés et coûteux, qui ne pourraient pas nous donner la mesure d'une comparaison fiable avec le reste de l'Education Nationale. Par contre, les élèves qui le fréquentent approchent, au niveau social et économique, la moyenne nationale.

L'étude du fonctionnement de la « Croix d'Azur », la focalisation sur les Programmes d'Études bilangues et sur son efficacité au niveau de la réussite scolaire, nous fait découvrir certains éléments de l'enseignement bilingue très importants, qui pourraient, éventuellement, être généralisables dans le sein de l'Éducation Nationale.

Εισαγωγή

Ο επιστημονικός διάλογος που διεξάγεται σχετικά με τα θέματα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, παρά τις ισχυρές, αντίθετες φωνές, τείνει να αποδεχτεί την αναγκαιότητα συνυπολογισμού, αξιοποίησης και καλλιέργειας του μορφωτικού κεφαλαίου, το οποίο ο κάθε μαθητής μεταφέρει από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο. Το κεφάλαιο αυτό συμπεριλαμβάνει και την πρώτη γλώσσα του αλλόγλωσσου μαθητή. (Cummins 1996, Δαμανάκης 1997, Δράκος 1997, Σκούρτου 1999, Νικολάου 2000). Στην πραγματικότητα η θέση αυτή δεν είναι καινούργια. Η πρόσφατη νομιμοποίησή της αφορά, θα λέγαμε, συγκεκριμένους, μειονοτικούς ή στερημένους πληθυσμούς, των οποίων το πολιτισμικό προϊόν δεν εύρισκε ανταπόκριση στην «αγορά» του σχολείου (Lahire,), με αποτέλεσμα και οι γλώσσες των ομάδων αυτών, που ασφαλώς δεν ήταν γλώσσες «κύρους», να αγνοούνται ή ακόμη και να καταδιώκονται από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Cummins, 1996). Η ταυτόχρονη λειτουργία ακριβών, δίγλωσσων, ιδιωτικών σχολείων όχι μόνο δεν προκάλεσε την αντίδραση της επιστημονικής κοινότητας, αλλά, αντίθετα, έγινε συχνά επίκληση του παραδείγματός τους, ως μέτρου σύγκρισης με την ασθμαίνουσα, δημόσια εκπαίδευση.

Ο Reich (1997) έχει ήδη κάνει τις επισημάνσεις αυτές, διακρίνοντας τρία είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης: α. Αυτή που μέσα από ακριβά ιδιωτικά σχολεία απευθύνεται στα παιδιά των ξένων, υψηλόβαθμων εργαζομένων σε μια χώρα της οποίας η γλώσσα δεν είναι μια γλώσσα κύρους, β. Αυτή που απευθύνεται σε οργανωμένες και αναγνωρισμένες μειονότητες, τα μέλη των οποίων ενδεχομένως δεν ανήκουν στα προνομιούχα στρώματα, αλλά όμως μπορούν να ασκήσουν πολιτικές πιέσεις και τέλος, γ. Αυτή που απευθύνεται στα παιδιά των μεταναστών και γενικότερα στις ομάδες που είναι κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά στερημένες και συγχρόνως δεν μπορούν να ασκήσουν πολιτική πίεση.

Στη χώρα μας συναντούμε κυρίως τα δύο πρώτα είδη δίγλωσσης εκπαίδευσης. Στα ελάχιστα σχολεία της τρίτης κατηγορίας^[1], το δίγλωσσο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε, συνήθως σε Αγγλικά και Ελληνικά, δεν λάμβανε υπόψη του την πρώτη γλώσσα των μαθητών, αφού οι τελευταίοι προέρχονται, ως επί το πλείστον, από μη αγγλόφωνες χώρες (Δαμανάκης 1997, Νικολάου 2000). Από τους άλλους δύο τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης, ο πρώτος είναι ευρύτερα γνωστός και αφορά τα ιδιωτικά, ξενόγλωσσα σχολεία που εποπτεύονται από τις μορφωτικές αντιπροσωπείες ξένων κρατών στη χώρα μας, και λειτουργούν με το δικό τους Αναλυτικό Πρόγραμμα. Απευθύνονται τόσο (κυρίως) σε αλλοδαπούς, όσο και σε γηγενείς μαθητές, οι οποίοι, ωστόσο, θα πρέπει να έχουν την οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν τα συνήθως πολύ δαπανηρά δίδακτρα. Ο δεύτερος τύπος δίγλωσσων σχολείων είναι σχετικά άγνωστος και περιλαμβάνει τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης και τα σχολεία κάποιων εθνοτικών ή θρησκευτικών κοινοτήτων

με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και κατοχυρωμένο το δικαίωμα έκφρασης της ετερότητάς τους. Τα μέλη άλλωστε των κοινοτήτων αυτών έχουν και πλήρη πολιτικά δικαιώματα, αφού η πλειοψηφία τους είναι Έλληνες πολίτες. Αναφερόμαστε σε σχολεία όπως των Αρμένιων και των Ισραηλιτών, που λειτουργούν εδώ και πολλές δεκαετίες στη χώρα μας (Νικολάου 2000). Η κοινωνική, οικονομική και μορφωτική προέλευση των μαθητών σε αυτά τα σχολεία δεν διαφοροποιείται σημαντικά από τον γενικό μέσο όρο της χώρας, με εξαίρεση βέβαια τα μειονοτικά σχολεία των Μουσουλμάνων της Θράκης. Κατά συνέπεια, το δίγλωσσο, παιδαγωγικό παράδειγμα των σχολείων αυτών, στο βαθμό που αξιολογηθεί θετικά, θα μπορούσε να χρησιμεύσει στο διάλογο που έχει ανοίξει για τη σκοπιμότητα και τον τρόπο εφαρμογής δίγλωσσων προγραμμάτων σπουδών στα σχολεία, στα οποία φοιτούν αλλόγλωσσοι, αλλοδαποί μαθητές.

Η συγκεκριμένη μελέτη εντάσσεται ακριβώς σε αυτό το πλαίσιο και αποτελεί μία πρώτη, συστηματική απόπειρα παρουσίασης μίας εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως είναι αυτή του αρμένικου σχολικού συγκροτήματος του «Κυανού Σταυρού». Βέβαια η επιστημονική αυστηρότητα δεν επιτρέπει να καταλήξουμε σε οριστικά και αδιαμφισβήτητα συμπεράσματα, ιδίως σε ό,τι έχει σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου, μέσα από μία σχετικά βραχυχρόνια έρευνα πεδίου, η οποία διήρκεσε έξι μήνες. Ειδικά, η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας και συνέχειας του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου δεν ακολούθησε, εκ των πραγμάτων, την ποσοτική λογική, αλλά αρκεστήκαμε σε μαρτυρίες των εκπαιδευτικών και των γονέων της κοινότητας. Έτσι, από τα ευρήματά μας απουσιάζει η ποσοτική τεκμηρίωση, γεγονός που δεν είναι ασυνήθιστο όταν χρησιμοποιούνται ποιοτικές μέθοδοι. Εκείνο που αναδύεται ως συμπέρασμα βασίζεται στην ανάλυση της γνώμης των ερωτώμενων, και ίσως να αποτελεί περισσότερο μία «κοινή αίσθηση», την οποία έχουμε σκοπό οπωσδήποτε να ελέγξουμε, επανερχόμενοι στο ίδιο θέμα, με ποσοτική μεθοδολογία, σε επόμενη μελέτη.

Από την άλλη, κάνουμε λόγο για «εκπαιδευτική κοινότητα» γιατί ο «Κυανός Σταυρός» δεν είναι ένα συνηθισμένο σχολείο, αφού είναι στενά συνδεδεμένος με την καθημερινή εθνική, ιδεολογική, πολιτισμική και κυρίως κοινωνική ζωή της αρμένικης κοινότητας της Αθήνας. Πρωταρχικός σκοπός και λόγος ύπαρξης του σχολείου είναι η ανάγκη για τη διατήρηση του εθνικού φρονήματος της διασποράς και η άσβεστη επιθυμία παλινόρθωσης του Αρμενικού Κράτους στα ιστορικά του σύνορα. Η διατήρηση του φρονήματος περνάει μέσα από σύμβολα και ιδεολογίες, σφυρηλατείται μέσα από τη διαφύλαξη ζωντανής της μνήμης της Γενοκτονίας και ενσαρκώνεται μέσα από τη συμμετοχή σε συλλόγους, αθλητικά σωματεία και οργανώσεις με έντονο τον εθνικό χαρακτήρα και την αλληλεγγύη μεταξύ των μελών. Το δόγμα και η γλώσσα αποτελούν τους αδιαμφισβήτητους πυλώνες πάνω στους οποίους οικοδομείται το αρμενικό εθνικό φρόνημα. Το αλφάβητο κατέχει θέση λατρευτικού αντικειμένου μέσα στην αρμένικη παράδοση και ο εμπνευστής του, ο Μεσρώπ Μαστότς, έχει αναγορευθεί σε άγιο του αρμένικου χριστιανικού δόγματος. Αντιλαμβάνεται κανείς τη διαπλοκή και τη συνέργια μεταξύ της θρησκείας, της γραμματείας, του πολιτισμού και της ιστορίας στην οικοδόμηση της αρμένικης εθνικής ταυτότητας, η οποία εδώ και αιώνες έχει σαφείς ή λιγότερο σαφείς

γεωγραφικές αναφορές, ενώ δυσανάλογα μικρή ήταν η ιστορική διάρκεια της θεσμικής υπόστασης ενός αυτόνομου και ανεξάρτητου αρμένικου έθνους-κράτους. Το γεγονός αυτό ίσως μας επιτρέπει να κάνουμε λόγο περισσότερο για εθνοτική ταυτότητα.

Οι Αρμένιοι της Ελλάδας συμμετέχουν, όσο καλύτερα και περισσότερο μπορούν στην πολιτική, οικονομική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή της χώρας μας, και μπορούμε να τους θεωρήσουμε πολύ καλά ενσωματωμένους στον εθνικό και κοινωνικό κορμό. Ταυτόχρονα, διατηρούν ένα σημαντικό κομμάτι του εαυτού τους και της υπόστασής τους ταγμένο στη δικαίωση του Αρμενικού Ζητήματος. Η διατήρηση της συλλογικής μνήμης και της παροικιακής συνοχής είναι μία υπόθεση που εξυπηρετείται μέσα από τη λειτουργία αρμένικων σχολείων παντού, όπου ζουν Αρμένιοι. Σκοπός τους είναι αφενός η παροχή στους μαθητές των απαραίτητων εφοδίων που θα τους επιτρέψουν την ευδοκίμησή τους μέσα στην κοινωνία υποδοχής και αφετέρου η διατήρηση της γλώσσας, του δόγματος και του πολιτισμού τους, με λίγα λόγια της ιδιαίτερης αρμενικής τους ταυτότητας.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η όλη οργάνωση και λειτουργία των αρμένικων σχολείων εδράζονται πάνω σε ένα ιδιαίτερο ιδεολογικό και παιδαγωγικό στίγμα. Χωρίς να το παραγνωρίζουμε, να το αγνοούμε ή να το θεωρούμε ήσσονος σημασίας, διευκρινίζουμε ότι, στην παρούσα φάση, ο σκοπός αυτής της μελέτης δεν είναι η αξιολογική προσέγγιση της ιδεολογίας του σχολείου. Είναι άλλος και είναι πολύ συγκεκριμένος: επιχειρούμε να εξετάσουμε αν το παράδειγμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης των Αρμενίων καταφέρνει να δημιουργεί ισορροπημένα δίγλωσσους μαθητές (Σκούρτου 1997), χωρίς ταυτόχρονα να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μαθησιακή εξέλιξή τους μέσα σ' ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι το ελληνικό, το οποίο είναι μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό.

Σημασία και Τυπολογία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης

Επιχειρώντας να διεξέλθουμε συνοπτικά το θεωρητικό διάλογο που διεξάγεται σχετικά με την αξία και τη σκοπιμότητα εφαρμογής Δίγλωσσων Προγραμμάτων Σπουδών στο χώρο της εκπαίδευσης, τόσο για τους αλλόγλωσσους μαθητές, όσο και για τους γηγενείς, διαπιστώνουμε ότι στη διεθνή ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ, μέσα από την επιστημονική έρευνα, διατυπώνονται αντικρουόμενες απόψεις: το βασικό επιχείρημα αυτών που είναι αντίθετοι με τη διδασκαλία της μητρικής ή πρώτης γλώσσας των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι ότι η διδασκαλία αυτή μειώνει την έκθεση των αλλόγλωσσων μαθητών στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, περιορίζοντας έτσι τις μορφωτικές τους ευκαιρίες. Αυτοί οι ισχυρισμοί είναι συχνά επενδυμένοι με έντονη ρητορεία (Cummins, J.: 1999): για παράδειγμα ο ισχυρισμός της ομάδας U.S. English, ότι «η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί κακοποίηση των παιδιών», ή η άποψη του Schlesinger (1991), ότι «η διγλωσσία κλείνει πόρτες», ενώ «η μονόγλωσση εκπαίδευση ανοίγει πόρτες σ' έναν ευρύτερο κόσμο». Τρία βασικά επιχειρήματα έχουν διατυπωθεί εναντίον της δίγλωσσης εκπαίδευσης:

1. ο ισχυρισμός ότι «ο χρόνος ανά σχολική εργασία» (Time on task) ή η «μέγιστη έκθεση» (maximum exposure) είναι η βασικότερη παράμετρος για την εκμάθηση της γλώσσας.
2. ο ισχυρισμός ότι υπό αυτές τις συνθήκες εμβάπτισης, οι μαθητές-μέλη της γλωσσικής μειονότητας θα μάθουν γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (μέσα σε 1-2 χρόνια), ώστε να επιβιώσουν εκπαιδευτικά, χωρίς άλλη υποστήριξη. Αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα την αφομοιωτική διάσταση αυτής της θέσης.
3. ο ισχυρισμός ότι η εμβάπτιση στη γλώσσα της χώρας υποδοχής θα πρέπει να αρχίζει όσο το δυνατό νωρίτερα, αφού τα μικρότερα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα τη γλώσσα απ' ό,τι τα μεγαλύτερα.

Η Rosalie Pedalino Porter (1990), ο Gary Imhoff, ο Nathan Glazer (1985), είναι μεταξύ εκείνων των επιστημόνων στον Αγγλοσαξονικό χώρο, που απορρίπτουν τα δίγλωσσα προγράμματα ως μη αποτελεσματικά, βασιζόμενοι πάνω στα γλωσσολογικά – παιδαγωγικά επιχειρήματα που προαναφέραμε.

Οι υπέρμαχοι της δίγλωσσης εκπαίδευσης στέκονται με σκεπτικισμό απέναντι στα αντισταθμιστικά (compensatory), ή μεταβατικά, δίγλωσσα προγράμματα. Αντίθετα, υποστηρίζουν τα προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση σε δύο γλώσσες, για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως γλωσσικού υπόβαθρου (Collier 1992, Fishman 1976, Lambert 1975, Swain 1979). Υποστηρίζουν ότι η ενίσχυση της εννοιολογικής υποδομής των παιδιών στην πρώτη τους γλώσσα στην Α'θμια Εκπαίδευση, αλλά και μετά από αυτή, θα τους παράσχει ένα θεμέλιο για τη μακροπρόθεσμη ανάπτυξη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων τους και στη δεύτερη γλώσσα. Με βάση τις χρονικές περιόδους που απαιτούνται για να φτάσουν οι δίγλωσσοι μαθητές τους γηγενείς συνομηλίκους, οι αναλυτές έχουν επισημάνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν θα πρέπει να αναμένουμε να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα, πριν από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Οι δύο θεωρητικές αρχές που προτείνονται για να υποστηρίξουν τη δίγλωσση εκπαίδευση είναι αυτές του εμπλουτισμού δια της προσθετικής διγλωσσίας (additive bilingual enrichment principle) και της αλληλεξάρτησης (interdependence), ή της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (common underlying proficiency) (Cummins, J: 1999).

Σύμφωνα με την πρώτη αρχή, το παιδί που έχει αποκτήσει καλή γνώση δύο γλωσσών έχει ένα γλωσσικό πλεονέκτημα απέναντι στο μονόγλωσσο παιδί. Το επίπεδο γλωσσικής ικανότητας που αποκτούν οι δίγλωσσοι μαθητές στις δύο γλώσσες τους μπορεί να ασκεί σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική και νοητική τους ανάπτυξη. (Cummins 1999, Diaz & Klinger 1991, Δράκος 1998, Σκούρτου 1998, Νικολάου 1999).

Σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης, παραδεχόμαστε ότι η εμπειρία στην πρώτη γλώσσα (Γ1) και μάλιστα η απόκτηση ακαδημαϊκής επάρκειας σ' αυτή, βοηθά και ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2), αφού πλήθος

μεταγλωσσικών ικανοτήτων της Γ1 χρησιμοποιούνται και για τη Γ2. Πολύ απλά παραδεχόμαστε ότι η Γ2 μπορεί να ενισχυθεί έστω και με λιγότερη έκθεση σ' αυτή, όταν πρέπει το παιδί να παγιώσει και να μάθει ακαδημαϊκά τη Γ1. Αντίθετα, το ρήγμα στην κατάκτηση της Γ1, το οποίο επιδρά στην εξέλιξη και των δύο γλωσσών (Γ1 και Γ2) έχει ως συνέπεια τη «διπλή ημιγλωσσία» (semilinguismus) ή «αφαιρετική διγλωσσία», που σημαίνει ότι το παιδί από την αλλοδαπή δεν κατέχει σωστά ούτε τη μητρική ούτε την ξένη γλώσσα (Δράκος, 1998).

Όσον αφορά την τυπολογία της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης, χρειάζεται να θέσουμε τα όρια ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σ' εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων (Baker, 2001). Πρόκειται για δύο ξεχωριστές περιπτώσεις όπου στην πρώτη η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη διγλωσσία, ενώ στη δεύτερη υπάρχουν, βεβαίως, δίγλωσσα παιδιά αλλά το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προάγει τη διγλωσσία. Ο γενικός όρος "δίγλωσση εκπαίδευση" χρησιμοποιείται και για τις δύο περιπτώσεις. Για να είμαστε περισσότερο ακριβείς χρειάζεται να προσδιορίσουμε τους κύριους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης. Ένας συνήθης διαχωρισμός των τύπων της δίγλωσσης εκπαίδευσης ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της Μεταβατικής Δίγλωσσης Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης της Διατήρησης (Hornberger 1991, Fischman 1976). Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση αποσκοπεί στη σταδιακή μετάβαση από τη χρήση της μειονοτικής γλώσσας της οικογένειας στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας της πλειονότητας. Με άλλα λόγια, βασικός στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική αφομοίωση από τη γλωσσική πλειονότητα. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση της Διατήρησης, αντίθετα, στοχεύει στη διατήρηση και καλλιέργεια της μειονοτικής γλώσσας, την ενίσχυση της αίσθησης της πολιτισμικής ταυτότητας και την επιβεβαίωση των δικαιωμάτων της εθνοτικής μειονότητας. Ο Baker (2001) αναφέρεται σε δέκα τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν και εφαρμόζονται στις χώρες υποδοχής μεταναστών (Πίνακας 1)

^[1] Πρόκειται για τα πρώην Σχολεία Υποδοχής Παλιννοστούντων, που με το Ν. 2413/96 μετατράπηκαν σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, από πέρυσι καταργήθηκε και στα σχολεία αυτά το δίγλωσσο, ελληνο-αγγλικό πρόγραμμα.

	Μοντέλο Εκπαίδευσης	Μαθητικός πληθυσμός που απευθύνεται	Γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Τάξη	Εκπαιδευτικός και γλωσσικός στόχος
1	Εκπαίδευση Εμβύθισης (Δομημένη Εμβάπτιση)	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα	Αφομοίωση Μονογλωσσία
2	Εμβύθιση με μεταβατικές	Γλωσσικές Μειονότητες	Πλειονοτική Γλώσσα που	Αφομοίωση

	/αντισταθμιστικές Τάξεις		ενισχύεται σε μεταβατικές / αντισταθμιστικές Τάξεις	Μονογλωσσία
3	Απομονωτική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα χωρίς δικαίωμα επιλογής	Απομόνωση Μονογλωσσία
4	Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Προσωρινή χρήση της μητρικής γλώσσας με προοδευτική επικράτηση της πλειονοτικής γλώσσας.	Αφομοίωση Μονογλωσσία
5	Διαχωριστική Εκπαίδευση	Γλωσσικές Μειονότητες	Μειονοτική Γλώσσα από επιλογή	Διαχωρισμός Μονογλωσσία
6	Εξελικτική Δίγλωσση Εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς	Γλωσσικές Μειονότητες	Δίγλωσσία με έμφαση στη Μειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση της πολιτιστικής και γλωσσικής κληρονομιάς Δίγλωσσία
7	Δίγλωσση Εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες	Γλωσσική Πλειονότητα	Δύο (ή περισσότερες) κυρίαρχες γλώσσες	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Δίγλωσσία
8	Κύρια Εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας)	Γλωσσική Πλειονότητα	Πλειονοτική Γλώσσα με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας	Περιορισμένος εμπλουτισμός Περιορισμένη Δίγλωσσία
	Μοντέλο Εκπαίδευσης	Μαθητικός πληθυσμός που απευθύνεται	Γλώσσα που χρησιμοποιείται στην Τάξη	Εκπαιδευτικός και γλωσσικός στόχος
9	Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γλωσσική Μειονότητα και Πλειονότητα	Μειονοτική και Πλειονοτική Γλώσσα	Διατήρηση, πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Δίγλωσσία
10	Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης	Γλωσσική Πλειονότητα	Εμφαση στην ξένη γλώσσα (αρχικά)	Πλουραλισμός, εμπλουτισμός / Δίγλωσσία

Η σημασία της Διγλωσσίας

Από την παρουσίαση των δέκα βασικών τύπων διγλωσσης εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι κάποιοι από αυτούς οδηγούν απευθείας στη μονογλωσσία και την αφομοίωση, με βασική αρχή ότι οι μειονότητες θα πρέπει να θυσιάζουν τους παραδοσιακούς τους τρόπους ζωής και να υιοθετούν αυτόν της πλειοψηφίας. Κάποιοι άλλοι οδηγούν στην αθροιστική διγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, υποστηρίζοντας ότι οι μειονότητες θα μπορούν να διατηρούν τους παραδοσιακούς τρόπους ζωής. Είναι προφανές η ηθική νομιμοποίηση της δεύτερης θέσης, όπως προφανές είναι και το γεγονός ότι δεν υφίσταται ένας μόνο τύπος διγλωσσης εκπαίδευσης και ότι ανάλογα με τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτείται να γίνεται και η κατάλληλη επιλογή. Η παραπάνω συζήτηση πείθει για την ανάγκη τόσο της διατήρησης της πρώτης γλώσσας των μειονοτικών, μεταναστευτικών και αλλόγλωσσων κοινοτήτων, όσο και για την ανάγκη εμπλουτισμού, μέσα από διγλωσσια προγράμματα του γηγενούς πληθυσμού

Οι λόγοι που νοηματοδοτούν την αξία της διγλωσσίας σήμερα είναι ιδεολογικοί, διεθνείς, αλλά και προσωπικοί. Σε κάθε περίπτωση, η γνώση περισσότερων γλωσσών είναι ένα μορφωτικό κεφάλαιο, που ρευστοποιείται σε ηθικό, συναισθηματικό, ψυχολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο, ανάλογα με τις προτεραιότητες και τις ανάγκες του ατόμου που το κατέχει.

Στην Ελλάδα του 21ου αιώνα, που επιχειρεί να επιτύχει ένα πολιτιστικό, πολιτικό κοινωνικό και οικονομικό άνοιγμα προς τον κόσμο, η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία αποτελούν ένα σημαντικό εφόδιο για την επίτευξη αντίστοιχων στόχων. Επομένως η προώθηση και η επεξεργασία προγραμμάτων διγλωσσης εκπαίδευσης και η συμπερίληψή τους στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου – και όχι μόνο – είναι πλέον αναγκαιότητα. Τα Προγράμματα αυτά θα προωθούν την αθροιστική διγλωσσία για τις μειονότητες αλλά και για την πλειοψηφική ομάδα. Στο πλαίσιο αυτό, όπως αναφέραμε και παραπάνω, αποφασίσαμε να ασχοληθούμε και μελετήσουμε τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων Αρμενοπαίδων, τα οποία εδώ και δεκαετίες λειτουργούν με διγλωσσια σχολικά προγράμματα.

Η ΜΕΛΕΤΗ

Προβληματική και ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση την παραπάνω θεωρητική σύνοψη και με αφετηρία τη διγλωσση λειτουργία του σχολείου Αρμενοπαίδων, προσπαθήσαμε, καταρχήν, να διαπιστώσουμε αν και μέσα από ποια διαδικασία, οι μαθητές του αναπτύσσουν τη διγλωσσική ικανότητα ή αυτό που ο Cummins αποκαλεί “bilingual proficiency”, (Cummins, 1999). Στη συνέχεια, κρίναμε σκόπιμο να εξετάσουμε το αν και κατά πόσο το διγλωσσιο Πρόγραμμα Σπουδών διευκολύνει ή δυσχεραίνει την εξέλιξη και

πορεία των μαθητών μέσα στο μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όταν αυτοί εγκαταλείπουν πλέον το συγκεκριμένο σχολείο.

Στην προσπάθειά μας να παρουσιάσουμε και να αποτιμήσουμε την αποτελεσματικότητα ενός μοντέλου δίγλωσσης εκπαίδευσης, που λειτουργεί εδώ και δεκαετίες στη χώρα μας και μάλιστα πολύ πριν η Ελλάδα καταστεί χώρα υποδοχής μεταναστών, διεξήλθαμε τα παρακάτω επιμέρους θέματα:

- Η ιστορική πορεία της αρμενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.
- Η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής στο νηπιαγωγείο.
- Προέλευση και διάρθρωση του δίγλωσσου Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου
- Κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ιδιαίτερα σε θέματα διγλωσσίας.

Χώρος και χρόνος συλλογής δεδομένων

Η περίοδος συλλογής των δεδομένων διήρκεσε από τα τέλη Σεπτεμβρίου του 2001 έως τις αρχές Μαρτίου του 2002.

Περιοριστήκαμε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο και Δημοτικό Σχολείο, γιατί εκεί συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος αριθμός Αρμενίων μαθητών. Επιπλέον, εστιάσαμε την έρευνα στην περιοχή της Αττικής και ειδικότερα σε σχολείο του Νέου Κόσμου, που καθοδηγείται από την Εθνική Αρμένικη Επιτροπή της Ελλάδας, υπό τη σκέπη του Αρμένικου Κυανού Σταυρού, γιατί εκεί παρατηρείται η μεγαλύτερη συγκέντρωση των μελών της παροικίας.

Ο πληθυσμός της μελέτης

Ο μαθητικός πληθυσμός, με τον οποίο ασχοληθήκαμε, είναι καταγεγραμμένος από το σχολικό έτος 1980-81 ως το 2001-02, αφού μέσα σε αυτές τις δεκαετίες τα εκπαιδευτικά ζητήματα των σχολείων αναθεωρήθηκαν με την εισροή μαθητών διαφορετικής εθνικότητας π.χ. Λιβανο-αρμένιοι, οι οποίοι, πολλές φορές, αγνοούν την αρμένικη γλώσσα.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό διακρίνεται σε δύο ομάδες:

1. Έλληνες δάσκαλοι, απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας και
2. Ελληνοαρμένιοι και Αρμένιοι δάσκαλοι με σπουδές σε ξενόγλωσσα ιδρύματα της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Μέσης Ανατολής και της Δυτικής Ευρώπης ή απόφοιτοι ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων με μετεκπαίδευση στο εξωτερικό.

Τα μέλη της αρμένικης παροικίας του Νέου Κόσμου μας παρείχαν πληροφορίες σχετικά με την πορεία της αρμένικης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και την τύχη των αποφοίτων των αρμένικων σχολείων.

Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης (*étude de cas, case study*). Σχολείο-αντικείμενο της μελέτης ήταν το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό «Κυανούς Σταυρός», στο Νέο Κόσμο (περιοχή Δουργούτη) Αττικής. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση, η ιστορική έρευνα και η έρευνα αρχείου (μαθητολόγια, εγχειρίδια, Προγράμματα Σπουδών, κείμενα, κλπ), όπως και οι συνεντεύξεις, δομημένες και ημιδομημένες, με Έλληνες και Αρμένιους εκπαιδευτικούς, γονείς και στελέχη της παροικίας.

Η παρακολούθηση της εκροής και της σταδιοδρομίας των αποφοίτων του σχολείου δεν πραγματοποιήθηκε με ποσοτικά εργαλεία. Στη φάση αυτή περιοριστήκαμε στις πληροφορίες, που συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι η ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ που αναφέρεται στην εκπαίδευση των Αρμενίων είναι περιορισμένη και ότι αναφέρεται κυρίως στην ιστορία των Αρμενίων, τη Γενοκτονία και τη Διασπορά. Μόνο ο Ι. Κ. Χασιώτης έχει δημοσιεύσει κάποια στοιχεία που αναφέρονται στην οργάνωση της εκπαίδευσης των Αρμενίων στη Θεσσαλονίκη (Χασιώτης, Ι.Κ., 1999).

Σύντομη ιστορική αναδρομή στην παρουσία των Αρμενίων στην Ελλάδα

Η ιστορία των αρμένικων παροικιών στον ελληνικό χώρο, σύμφωνα με το Χασιώτη, μπορεί να χωριστεί σε δύο χρονικές περιόδους: μια πρώιμη, η οποία εκτυλίσσεται στους τέσσερις πρώτους αιώνες της Τουρκοκρατίας και σε μια μεταγενέστερη, που ξεκινά το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα και φτάνει ως τις μέρες μας. «Και οι δύο αυτές περίοδοι φαίνεται να έχουν μια σχετική συνέχεια που πιστοποιείται με τη χρήση ίδιων λατρευτικών κτισμάτων και με ιστορικές μαρτυρίες (οι ναοί του Ηρακλείου της Κρήτης, του Διδυμότειχου, της Κομοτηνής χρονολογούνται στα 1669, 1735 και 1834 αντίστοιχα)» (Ι. Κ. Χασιώτης, 1995). Η πρώτη περίοδος αφορά συνοπτικά μετοικήσεις, οι οποίες έχουν να κάνουν κυρίως με επαγγελματικούς και εμπορικούς λόγους. Η δεύτερη, όμως, ως πιο πρόσφατη και έχουσα, ουσιαστικά, διαμορφώσει τη σημερινή αρμένικη παροικιακή πραγματικότητα, μας αφορά άμεσα και θα τη διερευνήσουμε πιο αναλυτικά.

Το σημαντικότερο κύμα προσφυγιάς προς την Ελλάδα συντελέστηκε με δραματικό τρόπο στα 1920-1923. Μαζί με τους Έλληνες πρόσφυγες του Πόντου και της Μικράς Ασίας κατέφυγαν σε ελληνικό έδαφος περίπου 80.000 Αρμένιοι και σε αυτούς προστέθηκαν 7-8.000 παιδιά, τα οποία φιλοξενούνταν σε ξένα ορφανοτροφεία στην Τουρκία. Η παραμονή της πλειοψηφίας των Αρμενίων στην Ελλάδα ήταν μικρής

διάρκειας. Οι περισσότεροι και κυρίως τα παιδιά διοχετεύτηκαν σε άλλες χώρες με αποτέλεσμα ο αριθμός τους να μειωθεί σημαντικά. Τα χρόνια που ακολούθησαν οδήγησαν στην περαιτέρω μείωση του αρμένικου προσφυγικού πληθυσμού στη χώρα μας, με άμεση συνέπεια τη δημιουργία νέων παροικιών διεθνώς.

Ένα μεγάλο ρεύμα παλιννόστησης προς τη Σοβιετική Αρμενία, η περίφημη *perkaght* (μετανάστευση) στα 1947 περίπου, είχε ως συνέπεια να αποχωρήσουν τα 2/3 του πληθυσμού των Αρμενίων από την Ελλάδα. Έκτοτε, μέχρι και πρόσφατα, ο αριθμός τους παρέμενε σταθερός και υπολογιζόταν γύρω στις 10-12.000 άτομα. Τα τελευταία χρόνια, όμως, εξαιτίας της κατάρρευσης της Ε.Σ.Σ.Δ, των πολεμικών συρράξεων στην Μέση Ανατολή και της οικονομικής κρίσης που διέρχεται η Δημοκρατία της Αρμενίας, στον αριθμό αυτό ήρθαν να προστεθούν γύρω στους 30-35.000 μέτοικοι, οι περισσότεροι εκ των οποίων ανήκουν στην κατηγορία των οικονομικών μεταναστών (Αγαμπατιάν, 1996).

Οι περιοχές στις οποίες εγκαταστάθηκαν οι Αρμένιοι δεν διαφέρουν από αυτές των Ελλήνων προσφύγων. Επρόκειτο για προσφυγικούς καταυλισμούς γύρω από τα μεγάλα αστικά κέντρα. Μοιράζονταν τις ίδιες δεινές συνθήκες διαβίωσης με τους Μικρασιάτες πρόσφυγες. Οι «συνοικίες των φτωχών αγγέλων», όπως τις χαρακτήρισε ο ποιητής Νικηφόρος Βρεττάκος το 1935, αποκτούν μερικές φορές και ιδιαίτερα τοπωνύμια λ.χ. Αρμενοχώρι για τις Συκιές Θεσσαλονίκης και Αρμεναίικα για τη Δουργούτη Αττικής. Συνοπτικά αναφέρουμε την παρουσία αρμένικων μικροκοινοτήτων στο Βόλο, τη Λάρισα, την Καλαμάτα, την Ξάνθη, την Αλεξανδρούπολη, την Καβάλα, το Ηράκλειο της Κρήτης, τη Θεσσαλονίκη και την Αττική (Νέος Κόσμος, Παλαιό Φάληρο, Κοκκινιά, Νίκαια και Περιστερί). Στην έρευνά μας ασχοληθήκαμε, όπως προαναφέρθηκε, με το κατεχοχόν παροικιακό κέντρο του Ν. Κόσμου (Δουργούτη).

«Η οργάνωση της ελληνικής παροικίας με κέντρο την Αττική ακολουθεί μια σταθερή και αταλάντευτη τροχιά. Η δομή της είναι σαν ένα μικρό κράτος με εξόριστες κυβερνήσεις». Οι φορείς της εξουσίας οργανώνουν την αρμένικη παροικία με βάση τις αρχές της «αυτοσυντήρησης και της αυτοδιοίκησης» σχετικά με τα εσωτερικά τους ζητήματα (εκπαιδευτικά, θρησκευτικά, οικονομικά), (Αντωνίου, 1999). Το θεσμικό πλαίσιο με το οποίο συντελούνται τα παραπάνω είναι ένα «πεπαλαιωμένο», αρμένικο, εθνικό σύνταγμα (*Sahmanadrut' ium*). Οι ρίζες του θα πρέπει να αναζητηθούν στον 19ο αιώνα (1863), κάτω από τη σκιά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (Αγαμπατιάν, 1996).

Η πρώτη οργάνωση των Ελληνοαρμενίων δημιουργείται στη Θεσσαλονίκη, με τη συγκρότηση, το 1884, της «Εθνικής Συνέλευσης» *Azkhaim Zokhon*, η οποία με τη σειρά της εξέλεξε την πρώτη εξαμελή «Εθνική Επιτροπή» *Azkhaim Khorhurt*, που σήμερα εδρεύει στο νομό Αττικής. Αυτές οι οργανώσεις δέχονται ως ύπατο αρχηγό τους εκκλησιαστικούς άρχοντες. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες ελληνικές παροικίες υπηρετούν τον Αρχιεπίσκοπο Αρμενίων Αθηνών, ο οποίος με τη σειρά του καθοδηγείται από την Κεντρική Επιτροπή των Αρμενίων, που αποτελείται από αιρετούς αντιπροσώπους του λαού, οι οποίοι εκλέγονται ανά 4 έτη, και που δεν είναι απαραίτητα εκκλησιαστικοί (Κουγιουμτζιάν, 1993).

Ουσιαστικά, ο κύριος μοχλός άσκησης της εξουσίας, γενικά, των αρμένικων κοινοτήτων είναι τα διαφορετικά πολιτικά κόμματα. Ανά τον κόσμο εμφανίζονται τρία κόμματα: «Χαϊ Χεγαποχαγκάν Τασνακτσουκιούν» (Αρμένικη Επαναστατική Ομοσπονδία, έτος ίδρυσης 1890), «Ραμγκαβάρ Αζανταγκάν Γκουσατσουτσούν», το αστικό, φιλελεύθερο κόμμα και «Χντσάκ Χντσακιάν», κόμμα σοσιαλιστικό, με αριστερές πεποιθήσεις, το οποίο δεν δραστηριοποιείται στον ελληνικό χώρο. Το Τασνακτσουκιούν είναι κι αυτό σοσιαλιστικό και ελέγχει, συντηρεί και οργανώνει τις υπό μελέτη παροικίες του Ν. Κόσμου. Το Γκουσατσουτσούν ακολουθεί μια παρόμοια οργάνωση με το Τασνακτσουκιούν, όμως δεν καθοδηγείται, όπως αυτό, από το Πατριαρχείο της Κιλικίας, αλλά από εκείνο της Αρμενίας (Αντωνίου, 1999).

Η πλειοψηφία των Αρμενίων είναι χριστιανοί ορθόδοξοι (95%), ενώ οι υπόλοιποι είναι καθολικοί και διαμαρτυρόμενοι. Η έδρα της μητρόπολης βρίσκεται στην Αθήνα, στην οδό Κριεζή 10.

Ο αρμένικος τύπος στην Ελλάδα περιλαμβάνει την ημερήσια εφημερίδα «Αζάτ Ορ» (Ελεύθερη Ημέρα), η οποία ανήκει στην Αρμένικη Ομοσπονδία, με ευρεία κυκλοφορία και στον παγκόσμιο χώρο. Επίσης, εκδίδεται η εβδομαδιαία εφημερίδα «Νορ Ασχάρ». Η Αρμένικη Εθνική Επιτροπή εκδίδει το διμηνιαίο ενημερωτικό δελτίο «Αρμένικα Χρονικά». Από το 1998 εκδίδεται ένα διμηνιαίο ελληνόγλωσσο περιοδικό με ποικίλη ύλη «Τα Αρμένικα». Στον κατάλογο των εκδόσεων της αρμένικης κοινότητας έχει προστεθεί το «Μαρζασέρ» (Φίλαθλος), ένα διμηνιαίο ενημερωτικό δελτίο της Ένωσης Αρμενίων Αθλητών Αθήνας (Αγαμπατιάν, 1996).

Αρκετά αρμένικα εκπαιδευτικά ιδρύματα λειτουργούν στην ελληνική επικράτεια. Τα πρώτα σχολεία ιδρύθηκαν στη Θεσσαλονίκη, με τη μαζική εγκατάσταση των προσφύγων του 1920-22 και έπειτα στην υπόλοιπη χώρα. Τη δεκαετία του '20 λειτουργούσαν πανελλαδικά τουλάχιστον 10 πλήρη σχολεία (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια και τεχνικές σχολές) με αρκετές εκατοντάδες μαθητές. Σήμερα, συνεχίζουν να λειτουργούν 3 νηπιαγωγεία, 3 δημοτικά, 1 γυμνάσιο στην Αττική, 1 «σαββατιανό» σχολείο δημοτικό στη Θεσσαλονίκη και από ένα μονοήμερο στην Αλεξανδρούπολη, την Ξάνθη, την Καβάλα και την Κομοτηνή (Χασιώτης, 1999, Αγαμπατιάν, 1994).

Νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου

Από το 1937 (Α.Ν. 818, ΦΕΚ 335/25-8-1937, άρθρο 3), ρυθμίζεται η λειτουργία του Σχολείου. Με τον 1674/86, μπορούν να αποσπώνται στα Σχολεία του Αρμένικου Κυανού Σταυρού εν ενεργεία Έλληνες εκπαιδευτικοί. Με τον 2413/97, οι Αρμένιοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με ετήσιες συμβάσεις από το Ελληνικό Δημόσιο.

Ο χώρος

Το σχολείο «Λ. και Σ. Αγκοπιάν» περιλαμβάνει ένα δημοτικό και ένα νηπιαγωγείο. Στον ίδιο χώρο στεγάζεται και το γυμνάσιο των Αρμενίων της Ελλάδας «Τζεναζιάν». Βρίσκεται στην οδό Σαρκοδήνου 120, στην περιοχή του Νέου Κόσμου. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα κτίριο, το οποίο είναι ο βασικός κορμός του σχολικού συγκροτήματος. Συγκεκριμένα, στο ισόγειο στεγάζονται οι τέσσερις τάξεις του και σε έναν ενιαίο χώρο συστεγάζονται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο διευθυντής. Ακόμη, σε ένα ξεχωριστό γραφείο συναντά κανείς το χώρο αποθήκευσης αρχείων του δημοτικού και του νηπιαγωγείου που χρησιμοποιείται κάποιες φορές και ως γραφείο των νηπιαγωγών. Στο υπόγειο υπάρχει ένα αμφιθέατρο, το οποίο ανοίγει άλλοτε για εκδηλώσεις του σχολείου και άλλοτε για συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών. Στον πρώτο όροφο βρίσκονται οι αίθουσες διδασκαλίας της Ε' και ΣΤ' δημοτικού και της Α' γυμνασίου. Ακριβώς πάνω από το γραφείο δασκάλων είναι το γραφείο των καθηγητών και του γυμνασιάρχη. Στον τελευταίο όροφο λειτουργούν οι υπόλοιπες τάξεις του γυμνασίου.

Το νηπιαγωγείο χρησιμοποιεί ένα ανεξάρτητο κτίριο, στο προαύλιο του σχολικού συγκροτήματος. Αυτό αποτελείται από δύο αίθουσες διδασκαλίας, διαρρυθμισμένες ανάλογα, αφού φέτος είναι η πρώτη φορά που λειτουργούν δύο τμήματα, ένα για τα νήπια και ένα για τα προνήπια, και από ένα χώρο για την καθαριότητα των μαθητών. Μια εξωτερική κλίμακα οδηγεί στον όροφο επάνω ακριβώς από το νηπιαγωγείο. Εκεί υπάρχει ένα ειδικά διαμορφωμένο κίосκ με παιδική χαρά, στο οποίο γίνεται το διάλειμμα κατά τους ζεστούς μήνες. Τον υπόλοιπο χρόνο χρησιμοποιείται το ίδιο προαύλιο για τους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου. Κάτω από το νηπιαγωγείο οδηγείται κανείς σε ένα εντευκτήριο και σε μια επιπλέον αυλή με αθλητικές εγκαταστάσεις (μπάσκετ, βόλεϊ), στην οποία γυμνάζονται οι μαθητές τις αντίστοιχες ώρες του προγράμματος σπουδών. Εξωτερικά όλο το συγκρότημα περιβάλλεται από υψηλούς τοίχους για την προστασία των μαθητών.

Το Πρόγραμμα Σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια

Το Νηπιαγωγείο

Στο Νηπιαγωγείο, εκτός από το καθιερωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων, που είναι εγκεκριμένο από το ΥΠΕΠΘ, διδάσκονται η ανάγνωση και γραφή της αρμένικης γλώσσας. Αυτή η πρώιμη εισαγωγή φαίνεται να βοηθάει στην ευχερέστερη εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής στα ελληνικά, σύμφωνα και με την αρχή της κοινής, υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, στην οποία κάναμε αναφορά παραπάνω. Η μέθοδος διδασκαλίας της αρμένικης γλώσσας είναι η Ολική (Méthode Globale), και τα εγχειρίδια προέρχονται από τη Γαλλία. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών: «... η εκμάθηση της αρμένικης γλώσσας από τόσο μικρή ηλικία δεν βασίζεται πάνω σε κάποια θεωρητικά δεδομένα, αλλά περισσότερο στην εμπειρία μας, εδώ και στο εξωτερικό, που όλα αυτά τα χρόνια μας έχει δείξει ότι έτσι διευκολύνεται το παιδί στην εκμάθηση και της ελληνικής

γλώσσας στο δημοτικό, αφού δεν «μπερδεύει» τις δύο γλώσσες, ίσα-ίσα η μία διευκολύνει την άλλη...»[\[1\]](#). Πρόκειται για μια απλοϊκή επίκληση της αρχής της αλληλεξάρτησης από την εκπαιδευτικό, η οποία δεν είχε το απαραίτητο θεωρητικό υπόβαθρο για να στηρίξει τη θέση της πάνω σε μία θεωρία. Η εμπειρία της, ωστόσο, την καθοδήγησε σε ένα ασφαλές, παιδαγωγικό συμπέρασμα.

Το Δημοτικό Σχολείο

Το Δημοτικό Σχολείο ακολουθεί το πρόγραμμα σπουδών που είναι εγκεκριμένο από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και είναι όμοιο με αυτό που λειτουργεί σε όλα τα σχολεία. Αυτή η απόφαση κατοχυρώνεται νομοθετικά με το Α.Ν.818 στο Φ.Ε.Κ.335/25.08.37. Παράλληλα διδάσκονται: 8-10 ώρες Αρμένικα, σε κάθε τάξη, που μοιράζονται σε:

- Αρμένικη Γλώσσα
- Αρμένικη Ιστορία και Τέχνη
- Αρμένικη Γεωγραφία
- Θρησκευτικά
- Επίσης στο μάθημα της Μουσικής, διδάσκονται αρμένικα τραγούδια

Ειδικότερα:

- στη Γεωγραφία, διδάσκεται η Γεωγραφία της ιστορικής Αρμενίας
- στην Ιστορία, ακολουθείται η χρονολογική λογική της ελληνικής ιστορίας, με τα γεγονότα που διαδραματίζονται στην Αρμενία
- στα Θρησκευτικά, διδάσκεται το αρμένικο, ορθόδοξο δόγμα και
- στη Γλώσσα, δεν ακολουθείται κάποιο πάγιο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει κάθε χρόνο σχετικά, σε συνδυασμό με την επιλογή των κατάλληλων εγχειριδίων και του αντίστοιχου διδακτικού υλικού. Σε μεγάλο βαθμό χρησιμοποιείται η διεθνής εμπειρία σχετικά με την αρμενόγλωσση εκπαίδευση, ιδίως των ειδικών εκπαιδευτικών κέντρων της Βηρυτού, της Γαλλίας και των ΗΠΑ. Η μέθοδος που εφαρμόζεται για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι η επικοινωνιακή.

Τα σχολικά εγχειρίδια προέρχονται, ως επί το πλείστον από το εξωτερικό, κυρίως από τη Βηρυτό, όπου ζει η σημαντικότερη παροικία των Αρμενίων. Άλλα εγχειρίδια έρχονται από την Γαλλία και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Τελευταία, γίνεται μια προσπάθεια συγγραφής εγχειριδίων για τη διδασκαλία της αρμένικης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από Ελληνο-αρμένιους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί

Στο Σχολείο εργάζονται πέντε μόνιμοι Έλληνες εκπαιδευτικοί, που έχουν διατεθεί από το Υπουργείο, καθώς και τρεις Αρμένιοι. Ενώ η κατάρτιση των Ελλήνων είναι η

ίδια με ό,τι ισχύει σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της Α'θμιας Εκπαίδευσης, για τους Αρμένιους δεν ισχύει το ίδιο. Οι τελευταίοι μπορεί να είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών ή άλλων Τμημάτων ελληνικών ή ξένων Α.Ε.Ι., ενώ πρέπει ταυτόχρονα να πιστοποιούν την άριστη γνώση της αρμένικης γλώσσας με φοίτηση σε αρμένικο κολέγιο. Μόνο με τον τρόπο αυτό θεωρούνται ικανοί για να διδάξουν στα σχολεία την αρμένικη γλώσσα.

Οι μαθητές

Τον μαθητικό πληθυσμό του σχολείου τον συνθέτουν:

- Ελληνοαρμένιοι, τέταρτης γενιάς, με δύο γονείς Αρμένιους, που μιλούν στο σπίτι την αρμένικη γλώσσα ή την ελληνική ή και τις δύο
- Ελληνοαρμένιοι, παιδιά μικτών γάμων, τα οποία δεν μιλούν αρμένικα στο οικογενειακό περιβάλλον
- Πρόσφυγες και οικονομικοί μετανάστες, που ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα, οι οποίοι μιλούν κατά κανόνα μόνο αρμένικα, αλλά την ανατολική διάλεκτο.

Η προέλευση των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση διαφέρει, σε αυτό το χρονικό εύρος. Τη δεκαετία του '80 προέρχονταν κυρίως από την Μ. Ανατολή. Σήμερα οι περισσότεροι είναι από την π. Σοβιετική Ένωση, από τη Δημοκρατία της Αρμενίας. Οι πίνακες 2 και 3 μας δίνουν μία συνολική εικόνα για το μαθητικό πληθυσμό και την προέλευσή του.

Παρατηρούμε ότι στη διάρκεια της εικοσαετίας, που καλύπτουν τα στοιχεία μας, υπάρχει μία διαρκής μετακίνηση μαθητών, διαφόρων εθνικοτήτων, από και προς το σχολείο. Πρόκειται για μέτοικους, οι οποίοι παραμένουν προσωρινά στην Ελλάδα, περιμένοντας τη βίζα για Η.Π.Α., Καναδά ή Αυστραλία. Είναι αναμενόμενο οι πληθυσμοί αυτοί να μην έχουν σημαντικές προσδοκίες για τη σταδιοδρομία των παιδιών τους μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά συνέπεια, ο συνυπολογισμός του ποσοστού επιτυχίας των παιδιών αυτών στο συνολικό ποσοστό του σχολείου θα αδικούσε το τελευταίο. Για να είμαστε πιο αντικειμενικοί, λάβαμε περισσότερο υπόψη μας τους μαθητές που προέρχονται από ελληνο-αρμένικες οικογένειες, καθώς και αυτούς, οι οικογένειες των οποίων έχουν μια μακροπρόθεσμη προοπτική εγκατάστασης στη χώρα.

^[1] Από απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη με Αρμένια εκπαιδευτικό του σχολείου.

Σχολικό Έτος	Ιράν	Ιράκ	Αρμενία	Συρία	Αργεντινή	Καναδάς	Λίβανος	ΗΠΑ	Τουρκία	Κενό*	Σύνολο
1980-81	3	0	1	0	0	2	6	1	5	4	22
1981-82	1	0	1	0	0	2	8	0	5	11	28
1982-83	2	0	1	0	0	2	8	2	6	6	27
1983-84	2	0	2	0	0	4	10	1	7	5	31
1984-85	1	0	2	1	0	2	9	1	6	7	29
1985-86	1	0	2	1	0	2	9	1	6	8	30
1986-87	0	0	0	0	0	4	10	1	3	11	29
1987-88	0	0	0	0	0	3	10	0	1	8	22
1988-89	0	0	0	0	0	4	9	0	1	9	23
1989-90	1	0	0	1	0	2	8	0	0	10	22
1990-91	0	0	0	1	0	2	5	0	0	8	16
1991-92	5	5	0	0	0	0	0	0	0	6	16
1992-93	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	18
1993-94	0	0	0	0	0	0	0	0	0	33	33
1994-95	5	0	15	1	1	1	3	0	0	5	31
1995-96	4	2	17	1	1	0	0	0	0	9	34
1996-97	2	0	19	3	0	0	0	0	0	2	26
1997-98	2	1	14	4	1	1	1	0	0	2	26
1998-99	2	0	11	4	1	0	0	0	0	0	18
1999-00	2	0	11	5	0	0	0	0	0	0	19
2000-01	0	0	7	5	0	0	0	0	0	11	23
2001-02	1	0	11	6	2	0	0	0	0	0	20

Πίνακας 2: Προέλευση μεταναστών μαθητών «Αγκοπιάν» *Στα μαθητολόγια δεν αναφέρεται η χώρα προέλευσης

Σχολικό Έτος	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	2000	2000-01	2001-02
ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ	22	28	27	31	29	30	29	22	23	22	16	16	18	33	31	34	26	26	18	19	23	20
ΓΗΓΕΝΕΙΣ	86	87	93	90	91	77	68	62	67	61	57	75	76	77	84	87	79	69	67	67	77	67
Σύνολο	108	115	120	121	120	107	97	84	90	83	73	91	94	110	108	115	105	95	85	86	100	87

Πίνακας 3: Γηγενείς και μετανάστες μαθητές του «Αγκοπιάν»

Συζήτηση ευρημάτων – Συμπεράσματα

Είναι προφανές ότι στα περιορισμένα πλαίσια μιας δημοσίευσης είναι αδύνατο να παρουσιάσουμε, με λεπτομερή τρόπο, την ανάλυση των ευρημάτων της εξάμηνης, σχεδόν, μελέτης μας. Περιοριζόμαστε, κατά συνέπεια, στα πλέον σημαντικά και χαρακτηριστικά σημεία, που σχετίζονται άμεσα με τα θέματα της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης:

- Το Δημοτικό Σχολείο Αρμενοπαίδων «Αγκοπιάν» συγκεντρώνει έναν πληθυσμό που δεν είναι γλωσσικά ομοιογενής, τόσο σε ό,τι έχει σχέση με τη γνώση της ελληνικής όσο και της αρμένικης γλώσσας. Στην αφετηρία των σπουδών τους στο σχολείο, οι μικροί μαθητές, αρμένικης καταγωγής, ανάλογα με την προέλευσή τους, έχουν ως πρώτη γλώσσα τα ελληνικά ή τα αρμένικα ή ενδεχομένως και κάποια τρίτη γλώσσα. Στο τέλος του Δημοτικού, όμως, το επίπεδο είναι σαφώς πιο ομογενοποιημένο, αφού οι μαθητές μιλούν σχεδόν, εξίσου καλά αρμένικα και ελληνικά. Το επίπεδο στα αρμένικα είναι πολύ ικανοποιητικό και για τις δύο κατηγορίες.
- Το επίπεδο των γηγενών, αρμενίων μαθητών στα ελληνικά δεν υστερεί σε σχέση με το αντίστοιχο των συνομηλίκων τους που φοιτούν στα Δημόσια Σχολεία. Αντίθετα, οι μέτοικοι έχουν αποκτήσει ένα μέτριο επίπεδο στην ελληνική γλώσσα, τουλάχιστον όσον αφορά την ακαδημαϊκή εκμάθησή της. Η συνέχιση της φοίτησης των μαθητών στο Γυμνάσιο βελτιώνει περαιτέρω το επίπεδό τους. Ωστόσο, η επιτυχής εκπαιδευτική πορεία τους στην ελληνική εκπαίδευση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το προσδόκιμο παραμονής στη χώρα μας, αφού πολλές οικογένειες προσφύγων αντιμετωπίζουν την Ελλάδα ως έναν «διαμετακομιστικό σταθμό», στη μετακίνησή τους προς μία άλλη χώρα. Στις περιπτώσεις αυτές η αρμένικη γλώσσα λειτουργεί ως «διαβατήριο» για τη νέα χώρα υποδοχής, όπου θα αναζητηθούν και πάλι τα μέλη της παροικίας.
- Γενικά, η επιτυχία των μαθητών στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες δεν διαφέρει σημαντικά από τον εθνικό μέσο όρο. Οι Αρμένιοι μαθητές συνεχίζουν στο Λύκειο, όπου τα ποσοστά εγκατάλειψης είναι χαμηλά.
- Η σύντομη και επιτυχής εκμάθηση της αρμένικης γλώσσας οφείλεται, κατά τη γνώμη μας, σε δύο καθοριστικούς παράγοντες:

α. την πρώιμη έναρξη εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής και

β. στην επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθείται.

- Η πρώτη ή μητρική γλώσσα των παιδιών αξιοποιείται μέσα από τις μεταγλωσσικές ικανότητες για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας.
- Αυτή η ισορροπημένη διγλωσσία των Αρμενίων μαθητών τους διευκολύνει στην ευχερέστερη εκμάθηση και άλλων γλωσσών, με αποτέλεσμα να συναντάμε αρκετούς πολύγλωσσους στους κόλπους της παροικίας.
- Δυστυχώς, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για τις απαιτήσεις ενός σχολείου με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και πολυπολιτισμική σύνθεση, όπως το Σχολείο Αρμενοπαίδων.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι:

- Η πολυπολιτισμική σύνθεση του ελληνικού σχολείου, αλλά και οι νέες απαιτήσεις μέσα στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης νομιμοποιεί το αίτημα για δίγλωσσα προγράμματα σπουδών, που θα προωθούν την «αθροιστική διγλωσσία» ή «πολυγλωσσία».
- Το παράδειγμα, ωστόσο, της Αρμένικης Εκπαίδευσης, παρά τα εμφανή πλεονεκτήματα, χρήζει περαιτέρω ερευνητικής προσπάθειας.
- Ειδικότερα, θα πρέπει να «μετρήσουμε», όσο πιο αξιόπιστα μπορούμε, το βαθμό γνώσης των δύο γλωσσών.
- Οι επιτυχείς σταδιοδρομίες των αποφοίτων του, όπως αυτές μας αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις, παρουσιάζουν ενδιαφέρον, αλλά χρειάζεται συστηματικότερη, ποσοτική τεκμηρίωση και παρακολούθηση της πορείας τους στην Δευτεροβάθμια, καθώς και των ποσοστών επιτυχίας τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από μια μακροχρόνια έρευνα, προκειμένου να αποφανθούμε για την αποτελεσματικότητα του μοντέλου.
- Το ιδεολογικό παράδειγμα του σχολείου, με την επιμονή στην επιτυχή ένταξη στην ελληνική κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή, αλλά ταυτόχρονα την άρνηση της αφομοίωσης, μέσα, όμως, από τη συντήρηση μιας δομής αμιγώς εθνικής, χωρίς να είναι ήσσονος σημασίας, δεν μας απασχόλησε στη μελέτη αυτή και επομένως δεν το σχολιάζουμε. Απαιτεί, ωστόσο, μια ενδελεχή διερεύνηση και ανάλυση, με κριτήρια κοινωνιολογικά, πολιτικά και παιδαγωγικά.
- Στο παραπάνω πλαίσιο έρευνας εντάσσεται και η συζήτηση για την ηθική νομιμοποίηση της σφυρηλάτησης και διατήρησης της εθνικής συνοχής μέσα από αμφισβητήσιμα, παιδαγωγικώς, κελεύσματα, όπως είναι αυτό της αντεκδίκησης.
- Θεωρούμε ότι δεν έχουμε πεισθεί για τη δυνατότητα γενίκευσης, συνολικά, του μοντέλου σε άλλες μειονότητες, τα χαρακτηριστικά των οποίων διαφέρουν από αυτά των Ελληνο-αρμενίων. Επιμέρους στοιχεία, ωστόσο, θα μπορούσαν να είναι χρήσιμα, είτε ως ενίσχυση θεωρητικών προτάσεων (π.χ. των απόψεων του Cummins), είτε ως παιδαγωγικό παράδειγμα, ιδιαίτερα σε μορφές μη θεσμικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαμπατιάν, Σ., (1996), Οι Αρμένιοι, (Αθήνα: Αρμένικη Εθνική Επιτροπή Ελλάδος)

Αγαμπατιάν, Σ., (1994), Τα αρμένικα σχολεία στην Ελλάδα, in: Αρμένικα, (Αθήνα: Αρμένικη Εθνική Επιτροπή Ελλάδος, τ. 14-17)

- Αντωνίου, Π., (1999), Το αρμένικο όραμα της επιστροφής: Μνήμη προσανατολισμένη στο μέλλον, (Αθήνα: Αλεξάνδρεια & Εταιρεία αξιοποίησης και διαχείρισης περιουσίας Πανεπιστημίου Αιγαίου)
- Βακαλιός, Θ.,(1997), Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη. Η περίπτωση της μουσουλμανικής Μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους, (Αθήνα: Gutenberg).
- Baker, C., (2001), Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, (Αθήνα: Gutenberg).
- Beck, U., (1998), Τι είναι παγκοσμιοποίηση; Λανθασμένες αντιλήψεις και απαντήσεις, (Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης, σειρά Αναστοχασμός)
- Christian, D., (1994), Two-Way Bilingual Education: Students Learning Through Two Languages, (Santa Cruz CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning)
- Γκότοβος, Α. (2002), Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, (Αθήνα: Μεταίχμιο - Επιστήμες)
- Δαμανάκης, Μ., (1998), Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση, (Αθήνα: Gutenberg).
- Δράκος, Γ., (1998), "Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία-Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία, (Αθήνα: Εκδ. "Περιβολάκι" & Ατραπός)
- Δράκος, Γ., Νικολάου, Γ., (2001), «Δραστηριότητες Μουσειακής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό Σχολείο, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των παλιννοστούντων μαθητών», in: Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (Ιωάννινα: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, τ. 14)
- Fishman, J.A., (1972), The sociology of Language, (MA: Newbury Publishers House, Rowley)
- Fishman, J.A.,(1976), Bilingual Education. An International Sociological Perspective, (MA: Newbury Publishers House, Rowley)
- Grosjean, F., (1982), Life with two languages, (Harvard)
- Ινστιτούτο Ζοριάν Μασσαχουσέτης ΗΠΑ, (1984), Οι Αρμένιοι: το Έθνος, (Αθήνα: Αρμένικη Εθνική Επιτροπή Ελλάδος)
- Καψάλης, Γ., (1996), Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία (Σχολικά εγχειρίδια, γλωσσική επιμόρφωση, προοπτική), (Αθήνα: Gutenberg)

- Κοσσυβάκη Φ.(1998),Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία:Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής πράξης, (Αθήνα: Gutenberg).
- Κουγιουμτζιάν, Γκ., (1993), Δεκαετία της νέας και εβδομηντακονταετία της παλιάς εκκλησίας του Αγίου Γκαραμπέτ του Φιξ, (Αθήνα: αυτοέκδοση)
- Lahire, B. (1998), La réussite scolaire en milieux populaire ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse, in : Revue Ville – École – Intégration, v. 114, septembre 1998
- Lambert, Wallace A., (1975), Culture and language as factors in learning and education, in Education of Immigrant Students, (Toronto: A. Wolfgang, Ontario Institute for Studies in Education)
- Μάρκου, Γ., (1996), Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας - Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ).
- Μάρκου, Γ., (1996), Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ)
- Μάρσαλ, Λ., Γουόκερ, Τζ.-Κρ., (1983), Οι Αρμένιοι, (Αθήνα: Αρμένικη Εθνική Επιτροπή Ελλάδος, επανέκδοση)
- Μπαρτικιάν, Χ.Μ., (1991): Ελληνισμός και Αρμενία, (Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν)
- Νικολάου, Γ., (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα)
- Νικολάου, Γ. κ.ά. (2001), «Συνεργατική Μέθοδος εξ αποστάσεως κατάρτισης Δασκάλων από την π. Σοβιετική Ένωση στη Δημιουργική Απασχόληση παιδιών και στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», (Έρευνα - συλλογική έκδοση), (Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού)
- Νικολάου, Γ., (2001), «Δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό», στον Οδηγό για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (Βιβλίο του Δασκάλου), (Αθήνα: ΥΠΕΠΘ– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο)
- Νικολάου, Γ. (2000), «Οι οργανωμένες, ομαδικές δραστηριότητες μέσα και έξω από το Σχολείο, ως μέσο ενθάρρυνσης των αλλοδαπών μαθητών, με στόχο τη βελτίωση του γλωσσικού τους επιπέδου», (Ρέθυμνο: Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα: «Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας», 6-8/10/2000).
- Νικολάου, Γ., Αναστασιάδης, Π., (2001), «Η διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από το νέο υβριδικό μαθησιακό περιβάλλον», (Ιωάννινα: Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Σχολική Γνώση & Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», 2-6 Μαΐου 2001)

- Νικολάου, Γ., Σακελλαροπούλου, Ε., (2001), «Δίγλωσσα Σχολικά Προγράμματα και Γλωσσική Ευαισθητοποίηση των Μαθητών: Προς μια παγκόσμια κοινωνία των πολιτών», Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας, Ναύπλιο, Νοέμβριος 2001 (Πρακτικά υπό δημοσίευση)
- Otheguy, R. και Otto, R., 1980, Ovando, C.J., 1990, στο: Baker, C., (2001), Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, (Αθήνα: Gutenberg).
- Reich, H., (1995), "Ευρωπαϊκή" και "Διαπολιτισμική" Εκπαίδευση. Ένα αταίριαστο ζευγάρι., (Ρέθυμνο: Ζ' Πρακτικά του Ζ' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 3-5 Νοεμβρίου 1995)
- Reich, H. H., (1995), L' éducation interculturelle en Allemagne, in Migrant-formation, (Paris: n. 102, Septembre 1995)
- Reich, H., 1994), Intercultural Education in Germany, in "European Journal of Intercultural Studies", vol. 4, 3/1994
- Ruiz, R., στο: Baker, C., (2001), Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, (Αθήνα: Gutenberg).
- Σκούρτου, Ε., (επιμέλεια), (1997), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, (Αθήνα: Νήσος)
- Skutnabb Kangas T., (1997), Πολυγλωσσία και εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων, in "Δελτίο Θυέλλης", (Αθήνα: τ. 19)
- Skutnabb-Kangas, T., (1981), Bilingualism or Not: The Education of Minorities, (Clevedon: Multilingual Matters).
- Skutnabb-Kangas T., Toukoumaa P., (1976), Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio - cultural situation in the migrant family, (Helsinki: The Finish National Commission for UNESCO)
- Snow, M.A., στο: Baker, C. (2001), Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, (Αθήνα: Gutenberg).
- Trueba, H.T., στο: Baker, C., (2001), Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, (Αθήνα: Gutenberg).
- Trueba, Henry T., ed., (1979), Culture and the Bilingual Classroom, (Urbana, IL: Midwest Organization for Materials Development)
- Τριάρχη-Herrmann, B., (2000), Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία, (Αθήνα: Gutenberg)
- Χασιώτης, Ι.Κ., (1995), Οι Αρμένιοι της Ελλάδας: Ιστορία, οργάνωση, ιδεολογία, κοινωνική οργάνωση, in: ΙΣΤΩΡ, 8, 85-112

Χασιώτης, Ι.Κ., (1999), Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, (Θεσσαλονίκη: Μακεδονία 3-5)

Χασιώτης, Ι.Κ., (1999), Οι Αρμένιοι της Ελλάδας, (Θεσσαλονίκη, Μακεδονία)

Χρυσαφίδης Κ. (1996), Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία, (Αθήνα: Gutenberg)

Ψημμένος, Ιορ., (1995), Μετανάστευση από τα Βαλκάνια. Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Αθήνα, (Αθήνα Εκδόσεις Glory-Book-Παπαζήσης)

**Δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο: ανασκόπηση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων
στην Ελλάδα και στις ΗΠΑ**

Ιουλία-Αθηνά ΣΠΙΝΘΟΥΡΑΚΗ
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο
Πατρών

Ελένη
ΠΑΠΑΜΙΧΑΗΛ
Επίκουρη
Καθηγήτρια, Florida
State University

Κοντέσσα
ΣΥΝΕΣΙΟΥ
Υποψήφια
Διδάκτορας,
ΠΤΔΕ
Πανεπιστήμιο
Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο το Ελληνικό και Αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν ανταπεξέλθει στην ανάγκη ένταξης των παιδιών από οικογένειες μεταναστών, στο σχολικό τους σύστημα. Με βάση την ιστορική και συγκριτική μέθοδο, θα συζητηθούν οι σχολικοκεντρικές προσεγγίσεις που αφορούν πολυγλωσσικούς και πολυπολιτισμικούς μαθητικούς πληθυσμούς, τόσο από την Ελληνική όσο και την Αμερικάνικη σκοπιά.

ABSTRACT

This paper examines how the Greek and United States educational system have responded to the challenge of integrating immigrant children into their respective education system. Using a historical and comparative approach, legal and school-based approaches to the issue of multilingual and multicultural populations are discussed from both the Greek and the American perspective.

Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμικότητα της σημερινής κοινωνίας αποτελεί πλέον ένα μείζον ζήτημα που μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο θεωρητικής και ερευνητικής μελέτης. Η παραδοχή αυτή στηρίζεται στην αναμφισβήτητη έντονη παρουσία πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών, τόσο σε χώρες με «παρελθόν» στην υποδοχή μεταναστευτικών ομάδων, όσο και σε χώρες στις οποίες ο πληθυσμός, μέχρι πρόσφατα θεωρείτο μάλλον ομοιογενής. Η συνεχής αύξηση του αριθμού των μεταναστών καθώς και η ανάγκη ενσωμάτωσής τους στην χώρα υποδοχής απαιτεί μια πολιτική με σαφείς προδιαγραφές και σκοπούς που να αναφέρονται και να στοχεύουν στη βελτίωση του τρόπου διαβίωσης των πολιτισμικά και κοινωνικά διαφοροποιημένων ομάδων και, κυρίως, στην ομαλή και δημιουργική συνύπαρξή τους.

Στην προσπάθεια αντιμετώπισης του ζητήματος αυτού το κάθε κράτος επιστρατεύει όλους τους τομείς άσκησης πολιτικής που άπτονται και επηρεάζουν την

κοινωνικοπολιτική ένταξη των μεταναστών. Στο πλαίσιο αυτό καλείται η εκπαίδευση και, κυρίως, ο εκπαιδευτικός, να παίξουν το δικό τους ρόλο. Το σχολείο ως χώρος που αποτελείται πλέον από πολιτισμικά μικτές μαθητικές ομάδες μπορεί να συμβάλει στο να κατανοήσουν οι μαθητές την ιδέα της συλλογικότητας που πρέπει να καλλιεργείται στα μέλη κάθε ομάδας, να συντελέσει στο να ξεπεραστεί μια απόλυτα «εθνικιστική ταυτότητα», που συνήθως διακρίνει «εσωστρεφείς» πολιτισμικές ομάδες, και να οδηγήσει στην αυτογνωσία μέσα από την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικότητας (Μάρκου, 1997β, Σπινθουράκη, Κατσίλλης και Μουσταῖρας, 1997).

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται, σε ένα συγκριτικό πλαίσιο και υιοθετώντας στοιχεία της ιστορικοσυγκριτικής μεθοδολογίας, ο τρόπος που αντιμετωπίζεται το θέμα της ομαλής ένταξης των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα στις Η.Π.Α. και στην Ελλάδα. Παρουσιάζονται οι ιστορικές συνθήκες και οι δημογραφικές εκείνες αλλαγές οι οποίες κατέστησαν τις χώρες αυτές ως χώρες «υποδοχής» διαφορετικών εθνικοτήτων και αναλύεται ο τρόπος που η κάθε μια από αυτές αντιμετώπισε την νέα αυτή πραγματικότητα. Η επιλογή των δύο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συστημάτων βοηθάει στην συγκριτική μελέτη αφού και οι δυο αυτές κοινωνίες έχουν χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικότητας, αλλά με σαφείς διαφοροποιήσεις. Για παράδειγμα οι Η.Π.Α. έχουν μια πολύχρονη ιστορία στην υποδοχή μεταναστευτικών πληθυσμών, ενώ η Ελλάδα έχει μια πρόσφατη σχετικά εμπειρία.

Μέσα από τη μελέτη και συγκριτική αντιπαραβολή των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών στις χώρες αυτές, θα συζητηθούν κυρίως οι σχολικοκεντρικές προσεγγίσεις που εμφανίζονται και στις δυο περιπτώσεις και αφορούν πολυγλωσσικούς και πολυπολιτισμικούς μαθητικούς πληθυσμούς και κυρίως τη γλωσσική τους εκπαίδευση. Στη σχετική συζήτηση θα γίνει προσπάθεια αποτύπωσης των ομοιοτήτων και πιθανής ερμηνείας των διαφορών που εμφανίζονται με στόχο την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων τόσο για αυτούς που ασκούν εκπαιδευτική πολιτική στα διάφορα επίπεδα, όσο και για τους εκπαιδευτικούς στο επίπεδο της τάξης.

Δημογραφικές αλλαγές - σύντομη ιστορική αναφορά σε Η.Π.Α και Ελλάδα

Η έντονη πολυπολιτισμικότητα των σχολείων εδώ και αρκετά χρόνια αποτελεί μια πραγματικότητα σε αρκετές χώρες (ΕΕ Λευκή Βίβλος 1996, OECD 1996). Η δίγλωσση εκπαίδευση και οι άλλες πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συνεπώς, καθίστανται αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης των χωρών αυτών, αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής υπερεθνικών οργανισμών που ασχολούνται με το θέμα (Delors et al, 1996). Κύριος στόχος της πολιτικής αυτής καθίσταται η εξεύρεση του καταλληλότερου τρόπου με τον οποίο θα επιτευχθεί η σχολική και η μετέπειτα επαγγελματική επιτυχία για όλους τους «μειονοτικούς» μαθητές. Καθώς η παρούσα εργασία αφορά την συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε Η.Π.Α και Ελλάδα, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε αρχικά στις δημογραφικές αλλαγές που

συνέβησαν στην κάθε χώρα και που οδήγησαν στην πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας και κατά συνέπεια στην ανάγκη ανάπτυξης μιας δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι Η.Π.Α, ουσιαστικά, από την αρχή ακόμα της ίδρυσης τους φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν την συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμικά και γλωσσικά πληθυσμών (Crawford, 1989). Οι πληθυσμιακές ομάδες οι οποίες εγκαταστάθηκαν και συνέβαλαν στην διαμόρφωση των Η.Π.Α, προήλθαν από πολλές και διάφορες χώρες και ενώ η Αγγλική ήταν η γλώσσα των πρώτων εποίκων, δεν ήταν η μοναδική γλώσσα που χρησιμοποιείτο. Τα Γερμανικά, τα Ολλανδικά, τα Ισπανικά και τα Γαλλικά ήταν συνήθεις γλώσσες στην αρχή με αποτέλεσμα να υπάρχει σημαντική γλωσσική ανομοιομορφία (Spinthourakis and Katsillis, 1997). Μέχρι και το 1700 υπήρξαν διαμάχες σχετικά με το ποια θα έπρεπε να είναι η επίσημη κρατική γλώσσα μια και η χρήση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας, πέραν της Αγγλικής, θεωρείτο απειλή για την δομή της κοινωνίας (Crawford, 2000).

Ανάμεσα στα τέλη του 1800 και τις αρχές του 1900 αρχίζει η μετανάστευση κατοίκων από τις Νοτιοευρωπαϊκές χώρες, οι οποίοι δέχθηκαν πιέσεις ώστε να «αμερικανοποιηθούν» το ταχύτερο δυνατό αφού η μητρική τους γλώσσα θεωρήθηκε απειλή για την διατήρηση της κοινωνικής σταθερότητας (Spinthourakis and Katsillis 1997). Ο Rothstein τονίζει ότι για το λόγο αυτό, χρειάστηκαν σχεδόν τέσσερις γενεές ώστε άτομα από ορισμένες ομάδες μεταναστών από τη Ν. Ευρώπη να καταφέρουν να περάσουν σε κάποιο κολέγιο ή Πανεπιστήμιο (Rothstein, 1998). Αν και αρχικά αυτοί οι μετανάστες δεν ήταν καλοδεχούμενοι στην Αμερικάνικη κοινωνία, εντούτοις μετά από σύντομο χρονικό διάστημα εντάχθηκαν στην αμερικάνικη κουλτούρα και αναμείχθηκαν με τον κυρίαρχο πληθυσμό (για το παράδειγμα των Ελλήνων βλέπε Moskos, 1980).

Όταν ο Φιντέλ Κάστρο (1959) ανέλαβε την εξουσία στην Κούβα, ένας μεγάλος αριθμός Κουβανών μετανάστευσε στις Η.Π.Α καθώς και ομάδες από το Ελ Σαλβαδόρ και το Μεξικό. Οι Κουβανέζοι γονείς, θεωρώντας την εξουσία του Κάστρο ως μια προσωρινή κατάσταση, προτιμούσαν να συνεχίσει η εκπαίδευση των παιδιών τους να γίνεται στα Ισπανικά ώστε, γυρνώντας στην Κούβα, να έχουν ευφράδεια στην μητρική τους γλώσσα. Στη δεύτερη περίπτωση οι μετανάστες αυτοί, λόγω της γεωγραφικής θέσης του Μεξικού, μπορούσαν συχνά να επισκέπτονται τα σπίτια τους και να διατηρούν δεσμούς με την προηγούμενη ζωή τους. Αντί να αφομοιωθούν στην αμερικάνικη κοινωνία διατήρησαν την ταυτότητα τους και απαίτησαν να γίνουν αποδεκτοί και ενσωματωθούν κάτω από αυτές τις συνθήκες.

Μια δραματική αλλαγή παρατηρήθηκε κατά το 1970 και το 1980 με την εγκατάσταση μεταναστών από τις ασιατικές χώρες όπως το Βιετνάμ, το Λάος, η Καμπότζη και η Ταϊλάνδη. Οι συγκεκριμένοι μετανάστες δεν αφομοιώθηκαν γρήγορα στην κυρίαρχη κουλτούρα. Όχι μόνο γίνονταν αντιληπτοί λόγω της εξωτερικής τους εμφάνισης αλλά και οι παραδόσεις και τα έθιμα τους ήταν πιο έκδηλα απ' ότι σε άλλες πληθυσμιακές ομάδες

Η Ελλάδα μέχρι και την δεκαετία του 1960 αποτελούσε κυρίως χώρα εξαγωγής μεταναστών. Από τις αρχές όμως του 1970 ξεκινάει το ρεύμα των παλιννοστούντων Ελλήνων εξαιτίας της γενικότερης οικονομικής κρίσης που υπέστησαν όλες οι βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες αλλά και λόγω της ενθάρρυνσης της παλιννόστησης για οικονομικούς και δημογραφικούς λόγους, εκ μέρους των τότε ελληνικών κυβερνήσεων (Μάρκου, 1997β).

Την τελευταία εικοσαετία παρατηρείται η συνεχής αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών, νόμιμων και μη, στην Ελλάδα. Η κατάρρευση του πολιτικού καθεστώτος στην Αλβανία, η πολιτική κρίση στις ανατολικές ευρωπαϊκές χώρες, οι προσφερόμενες διευκολύνσεις στους έλληνες κατοίκους της πρώην ΕΣΣΔ, και η οικονομική κρίση των ασιατικών χωρών είχαν ως αποτέλεσμα την εισροή στην Ελλάδα αντίστοιχων πληθυσμιακών ομάδων. Επιπλέον, η έντονη παρουσία μειονοτήτων, όπως αυτή των μουσουλμάνων και των τσιγγάνων, σε ορισμένες περιοχές, καθιστούν τον ελληνικό σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα ως χώρο που σαφέστατα δεν μπορεί να θεωρηθεί πολιτισμικά ουδέτερος (Modgil et al., 1997). Από το 1990 στον χώρο του Ελληνικού σχολείου οι Αλβανοί μαθητές καλύπτουν περίπου το 83% όλων των αλλοδαπών μαθητών, οι προερχόμενοι από την πρώην Σοβιετική Ένωση το 8,5%, οι υπόλοιποι Ευρωπαίοι το 4,91% και οι Ασιάτες το 2,40% (Νικολάου, 2000).

Ενώ λοιπόν η Ελλάδα μέχρι και την δεκαετία του '70 μπορούσε να χαρακτηριστεί ως κατεχοχήν χώρα «αποστολής μεταναστών», πλέον ως κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης μετατρέπεται σε μια πολυπολιτισμική - πολυγλωσσική κοινωνία, που απαιτεί την κατάλληλη αποδοχή και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των καινούργιων και συνεχών προκλήσεων που πηγάζουν από την εμφάνιση των νέων αυτών πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένων ομάδων (Τριάρχη – Herrmann, 2000).

Αντιμετώπιση της Δίγλωσσης εκπαίδευσης σε Η.Π.Α και Ελλάδα

Η δίγλωσση εκπαίδευση στις Η.Π.Α αποτελεί εδώ και χρόνια κομμάτι της εκπαίδευσης χωρίς όμως να απουσιάζουν οι διενέξεις γύρω από το θέμα αυτό. Οι αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση βρίσκονταν ανέκαθεν στην δικαιοδοσία της κάθε πολιτείας ξεχωριστά, πάντοτε όμως η ομοσπονδιακή κυβέρνηση είχε λόγο στην διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα τελευταία χρόνια αρκετές πολιτείες έχουν παραμερίσει την δίγλωσση εκπαίδευση για χάρη κάποιων προγραμμάτων «εμβάπτισης» (immersion) - διδασκαλίας όλων των μαθημάτων στην Αγγλική γλώσσα (βλέπε Πίνακα 3). Η στάση αυτή είναι αποτέλεσμα της ανησυχίας των πολιτών για τις συνέπειες της μετανάστευσης και της γενικότερης τάσης για αφομοίωση των μεταναστών στην κυρίαρχη πολιτισμική κουλτούρα.

Στη Νέα Υόρκη το 1837 ιδρύεται το πρώτο δίγλωσσο σχολείο για την προετοιμασία των παιδιών που μιλούσαν γερμανικά για την μετέπειτα φοίτηση τους στα αγγλόφωνα σχολεία. Το 1847 στην Λουϊζιάνα ψηφίζεται για πρώτη φορά

νόμος για την έγκριση της δίγλωσσης εκπαίδευσης – στα αγγλικά και γαλλικά – στα δημόσια σχολεία. Λόγω πολιτικών πιέσεων όμως το μέτρο αυτό αναιρείται έπειτα από λίγα χρόνια. Στα τέλη του 1800 και ενώ σε πολλά σχολεία λειτουργούσαν προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης τα μέτρα αυτά δέχονται έντονη αρνητική κριτική. Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί ότι τα προγράμματα αυτά είχαν ως κύριο στόχο την ταχεία εκμάθηση της Αγγλικής και όχι τόσο την διατήρηση ή την βελτίωση μιας άλλης γλώσσας.

Μετά τον 1ο Παγκόσμιο Πόλεμο η δίγλωσση εκπαίδευση αρχίζει ολοκληρωτικά να καταρρέει καθώς η διδασκαλία μιας γλώσσας πέραν της Αγγλικής θεωρούνταν αντιπατριωτική με έκδηλο το αντι - γερμανικό και αντι - μεταναστευτικό στοιχείο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε περιοχές εκτός των ηπειρωτικών πολιτειών συνεχίστηκε η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας χωρίς όμως να αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Η δημιουργία, για παράδειγμα, των Hawaiian Creole English στην Χαβάη και η χρήση της «νέας» γλώσσας σε αρκετά σχολεία συνάντησε την αντίσταση της «ανώτερης» τάξης των λευκών και καταργήθηκε το 1950 (Crawford, 2000).

Μετά το τέλος του 2ου Παγκόσμιου Πολέμου αρχίζει να αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας και παρατηρείται μια σταδιακή αλλαγή κλίματος απέναντι στην αποδοχή της γλωσσικής διαφορετικότητας κυρίως για πολιτικούς λόγους. Ταυτόχρονα οι κοινωνιολογικές θεωρίες που αφορούν τις κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης και γενικότερα τη σχέση σχολείου – κοινωνίας επηρέασαν και ώθησαν τις εκπαιδευτικές και πολιτικές επιλογές της εποχής (Spinthourakis & Katsillis 1997, Ματθαίου 1997). Το 1968 η ψήφιση του Bilingual Education Act – νόμου σχετικά με την δίγλωσση εκπαίδευση – στέφεται με επιτυχία λόγω της μεγάλης ανταπόκρισης του κοινού (Eidenberg and Morey 1969).

Στα επόμενα χρόνια ακολουθεί μια τροποποίηση του νόμου σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στην διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας (McKeon, 1987, Anstrom and Kindler 1996, Cummins 2000, Phillipson 2000). Στα πλαίσια αυτού του νόμου και σε ορισμένες περιπτώσεις παρέχεται ενίσχυση της μητρικής γλώσσας για σύντομο χρονικό διάστημα ενώ ξεχωρίζουν προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης (Stewner-Manzanares 1988, Hall and Egginton 2000) όπως ενδεικτικά εμφανίζονται στον Πίνακα 3.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας που σχετίζεται με την δίγλωσση και διαπολιτισμική προσέγγιση αρχίζει να διαμορφώνεται από τις αρχές του 1970. Στην δεκαετία αυτή η εκπαιδευτική πολιτική διακατέχεται από ένα «προνοιακό – φιλανθρωπικό» πνεύμα που μεταφράζεται ως αναγκαιότητα για τη λήψη μέτρων που να προωθούν την, κατά περίπτωση, «ισότητα ευκαιριών», όπως λ.χ. η μείωση των απαιτήσεων από τους αλλοδαπούς /παλιννοστούντες μαθητές κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και τις προαγωγικές εξετάσεις (Δαμανάκης, 1997).

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74 δημιουργούνται τα Σχολεία Παλιννοστούντων μαθητών στην Αττική και την Θεσσαλονίκη όπου εγγράφονται παιδιά ελληνικής καταγωγής που ανήκουν σε οικογένειες επαναπατριζόμενων Ελλήνων της διασποράς. Αρχικά φοιτούν αγγλόφωνοι παλιννοστούντες μαθητές - στα σχολεία της Αττικής και γερμανόφωνοι - στα σχολεία της Θεσσαλονίκης, όπου αργότερα μπορούσαν να εγγραφούν ρωσόφωνοι και αλβανόφωνοι μαθητές (Μάρκου, 1997β). Η διδασκαλία των μαθητών στα σχολεία αυτά δε φαίνεται να υποστηρίχθηκε από κατάλληλο, εξειδικευμένο αναλυτικό πρόγραμμα και ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό και για τούτο ήταν αναποτελεσματική η προετοιμασία τους για την παρακολούθηση τους σε κανονικές τάξεις. Η προσπάθεια δε αυτή για την ενσωμάτωση τους στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποδυνάμωνε κάθε εκπαιδευτική πρακτική δίγλωσσης εκπαίδευσης για την οποία, ούτως ή άλλως δεν υπήρχε σαφής προσανατολισμός (Ματθαίου, Καρατζιά-Σταυλιώτη και Σπινθουράκη, 2001).

Το 1980 εγκαινιάζεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής ενώ το 1983 ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν ως παράλληλες βοηθητικές τάξεις όπου η παρακολούθηση τους διαρκεί από μερικούς μήνες έως δύο σχολικά έτη. Τα Φροντιστηριακά Τμήματα έχουν ως στόχο την επιπρόσθετη βοήθεια στους αδύνατους μαθητές. Κύριος σκοπός και των δύο θεσμών είναι η υποστήριξη των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών ώστε να «προσαρμοστούν» στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με έμφαση στην παροχή γλωσσικής εκπαίδευσης και επάρκειας στα Ελληνικά. Ωστόσο απουσιάζουν μέτρα που να αφορούν στις ευρύτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές προσδοκίες των διαφόρων μαθητικών ομάδων στα σχολεία που έχουν διαφοροποιημένα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά (Λαμπρόπουλος, Σπινθουράκη και Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2001).

Το 1996 ψηφίζεται ο νόμος 2413 για την «εκπαίδευση των ομογενών και την Διαπολιτισμική Αγωγή» και αφορά την εκπαίδευση των παλιννοστούντων παιδιών στην Ελλάδα και των παιδιών στις χώρες υποδοχής του εξωτερικού. Σκοπός της «Διαπολιτισμικής Αγωγής», όπως ορίζεται από τον νόμο, είναι η ίδρυση σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία ακολουθούν το πρόγραμμα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων διαμορφωμένο με βάση τις κοινωνικοπολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Το πλαίσιο εφαρμογής των προβλέψεων αυτών του νόμου δεν έχει ποτέ πλήρως εξειδικευτεί, παρόλο που οι γενικές του αρχές δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν βασικά προβλήματα, εκτός του ότι είναι πολύ γενικές. Η πρώτη «κίνηση» για την ίδρυση Διαπολιτισμικών σχολείων ήταν η «μετονομασία» των σχολείων των Παλιννοστούντων σε Διαπολιτισμικά και οι σχετικές διαφοροποιήσεις σε θέματα που αφορούν τη δυνατότητα εγγραφής μαθητών σε αυτά (Καρατζιά και Ρουσσάκης 2000).

Ο διαχωρισμός αυτός των σχολείων ωστόσο, φαίνεται να οδηγεί «σε μια μεταβίβαση από την αφομοιωτική στην διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική» (Δαμανάκης, 1997). Τόσο στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα όσο και στα «Διαπολιτισμικά Σχολεία» είναι εμφανής η έλλειψη μιας ενιαίας

εκπαιδευτικής πολιτικής που να αφορά και στους γηγενείς και ταυτόχρονα στους αλλοδαπούς μαθητές και όχι να αντιμετωπίζει τους δεύτερους ως μια ομάδα με μορφωτικό έλλειμμα και μη ικανούς να ενταχθούν στο κανονικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου, 2002).

Στην αναφορά του νόμου 2413/96 για την «Διαπολιτισμική Αγωγή» δε διευκρινίζεται με σαφήνεια ούτε το περιεχόμενο, ούτε οι βραχυπρόθεσμοι και μακροπρόθεσμοι στόχοι της. Απουσιάζει ένα σαφές πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που να εμπεριέχει μέτρα που αφορούν στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, των βιβλίων και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα των περισσότερων ελληνικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, η σχετική βιβλιογραφία (Καρατζιά και Ρουσσάκης 2000) έχει καταγράψει τις εξής θεματικές στις οποίες απαιτούνται θεσμικές και πολιτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο μιας «διαπολιτισμικής αγωγής»:

- A. Προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος
- B. Αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων / επάρκεια των μαθητών
- Γ. Ανάπτυξη κατάλληλων βιβλίων γλωσσομάθειας
- Δ. Διαφοροποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων και
- E. Κατάρτιση εκπαιδευτικών.

Σχολιασμός και συγκριτική αντιπαραβολή των περιπτώσεων των δυο χωρών.

Η μελέτη των δυο περιπτώσεων μας οδηγεί σε συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με τις πολιτικές που εφαρμόστηκαν στις δυο χώρες και κυρίως σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους. Στους πίνακες 1 και 2 καταγράφονται οι βασικοί σταθμοί στην ιστορία των Η.Π.Α. και της Ελλάδας αντίστοιχα, που αναφέρονται στον τρόπο αντιμετώπισης των γλωσσικά διαφοροποιημένων ομάδων μαθητών.

Πίνακας 1

Η.Π.Α: Χώρα μεταναστών από τις αρχές του 1600

- 1800 – 1910: δίγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα και σε ορισμένες περιπτώσεις λειτουργία σχολείων σε «άλλη» (γερμανική, ισπανική, γαλλική) γλώσσα πέραν της Αγγλικής.
- 1910 – μέχρι τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο: τάση «αμερικανοποίησης» των ξένων πληθυσμών – θεωρείται αντιπατριωτική οποιαδήποτε μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης

- 2Ο ΠΠ: αναγνώριση της αναγκαιότητας για μάθηση μιας ξένης γλώσσας – σταδιακή αλλαγή κλίματος απέναντι στην αποδοχή της γλωσσικής διαφορετικότητας, για καθαρά πολιτικούς λόγους.
- 1948 – 1964: Συνέπειες του 2ου ΠΠ: μαζική μετανάστευση πληθυσμών--οικονομικοί και πολιτικοί πρόσφυγες, μαζική μετανάστευση Κουβανών.
- 1964 – ψήφιση του Civil Rights Act/ νόμος για την προστασία των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Αναγνωρίζεται η ισότιμη μεταχείριση όλων των πολιτών και σταδιακά αρχίζουν να γίνονται αντιληπτά τα πλεονεκτήματα μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης.
- 1968 – σήμερα: το 1968 ψηφίζεται το Bilingual Education Act/ Νόμος σχετικά με την Δίγλωσση Εκπαίδευση.

Μεταναστευτικές συνέπειες γεωγραφικών-πολιτικών αλλαγών (πόλεμο της Ινδοκίνας- πρόσφυγες από Βιετνάμ, Λάος, Καμπότζη, κ.α., Ψυχρού Πολέμου-- πρόσφυγες από χώρες του πρώην Ανατολικού Μπλόκ και Σοβιετική Ένωση).

Στα επόμενα χρόνια ακολουθεί μια τροποποίηση του νόμου κατά τον οποίο δίνεται έμφαση στην διδασκαλία της Αγγλικής (πχ. Μοντέλο Εντατικής Διδασκαλίας Δεύτερης Γλώσσας και Μοντέλο «Εμβάπτισης». Στα πλαίσια αυτού του νόμου, και σε ορισμένες περιπτώσεις, παρέχεται ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών για σύντομο χρονικό διάστημα, με απώτερο σκοπό την πετυχημένη ένταξή τους στην κανονική τάξη (Μοντέλο Μεταβατικής Διγλωσσίας). Ξεχωρίζουν οι περιπτώσεις ορισμένων Πολιτειών όπου ακολουθούνται προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης στα σχολεία (όπου παρατηρείται μεγάλος αριθμός γλωσσικά διαφοροποιημένων πληθυσμών π.χ Καλιφόρνιας, Νέας Υόρκης, Τέξας, Ιλλινόις, Φλώριδας).

Πίνακας 2

Ελλάδα: χώρα παλιννοστούντων από το 1970 και την τελευταία δεκαετία κυρίως αλλοδαπών.

Συνέπειες της οικονομικής κρίσης των βιομηχανικά ανεπτυγμένων χωρών και διακοπή της υποδοχής των μεταναστών από τρίτες χώρες σε αυτές, πτώση πολιτικού καθεστώτος, γεωπολιτικές – οικονομικές – κοινωνικές αλλαγές.

- 1970 – 1980: η εκπαιδευτική πολιτική έχει κυρίως έναν «προνοιακό – φιλανθρωπικό» χαρακτήρα – περιορίζεται στην μείωση των απαιτήσεων κατά τις εισαγωγικές, κατατακτικές και προαγωγικές εξετάσεις.

Με το Νομοθετικό Διάταγμα 339/74 δημιουργούνται τα Σχολεία Παλιννοστούντων μαθητών (Σ.Π) στην Αττική και την Θεσσαλονίκη. Η αναποτελεσματική προετοιμασία των μαθητών για τις κανονικές τάξεις λόγω ελλείψεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και το διδακτικό υλικό, η προσπάθεια ενσωμάτωσης των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η

απομάκρυνση από την ιδέα μιας δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθιστούν τα Σ.Π ανεπιτυχή.

- 1980 – 1990: το 1980 εγκαινιάζεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ) και το 1983 ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ). Κύριος στόχος των Τ.Υ και των Φ.Τ είναι η προσαρμογή των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με έμφαση στην γλωσσική τους επάρκεια στα ελληνικά, ενώ κάποια άλλα εκπαιδευτικά μέτρα που να αφορούν και να καλύπτουν τις ανάγκες της πολυπολιτισμικότητας των ελληνικών σχολείων, απουσιάζουν.
- 1990 – σήμερα: το 1996 ψηφίζεται ο Νόμος 2413 για την «εκπαίδευση των Ομογενών και τη Διαπολιτισμική Αγωγή» και αφορά την εκπαίδευση των παλιννοστούντων παιδιών στην Ελλάδα και των παιδιών στις χώρες υποδοχής του εξωτερικού. Σκοπός της «Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», όπως ορίζεται απ' τον νόμο, είναι η ίδρυση σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία θα ακολουθούν το πρόγραμμα των αντιστοίχων δημόσιων σχολείων διαμορφωμένα στις κοινωνικοπολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών τους.

Ο σχολικός αυτός διαχωρισμός ωστόσο, φαίνεται να οδηγεί «σε μια μεταβίβαση από την αφομοιωτική στην διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική» (Δαμανάκης, 1997, σ. 84). Το κομμάτι αυτό του Νόμου που αναφέρεται στην Διαπολιτισμική Αγωγή με την ευρεία έννοια της, παρόλα αυτά, δεν εμπεριέχει σαφήνεια ούτε όσον αφορά το περιεχόμενο της, ούτε τους βραχυπρόθεσμους ή μακροπρόθεσμους στόχους της. Απουσιάζει μια σαφής εκπαιδευτική πολιτική που να αναφέρεται στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, των βιβλίων και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στην νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα όλων των ελληνικών σχολείων.

Από την αντιπαράβολή των στοιχείων που εμπεριέχονται στους δυο πίνακες και μέσα από τη μελέτη του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο εντάσσονται οι διάφορες προβλέψεις και πρακτικές, θα λέγαμε ότι πάντοτε ο χώρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν «πολιτικά και ιδεολογικά» φορτισμένος κάτι που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην αξιολόγηση οποιωνδήποτε εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Δαμανάκης 1997).

Στις ΗΠΑ η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέθηκε και πολλές φορές ταυτίστηκε με τη δίγλωσση εκπαίδευση που ήταν αίτημα από διάφορες ομάδες εποίκων που ζητούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας τους (οι οποίοι τυπικά είχαν τα ίδια δικαιώματα με την «κυρίαρχη» ομάδα). Όταν, λόγω πιέσεων, ψηφίστηκε ο νόμος για τη δίγλωσση εκπαίδευση και αυτός για τα πολιτικά δικαιώματα, μεμονωμένα άτομα ή και ομάδες διεκδίκησαν το δικαίωμα της παροχής από την Πολιτεία της γλωσσικής διδασκαλίας για τη δική τους γλώσσα, μέσα από τη δικαιοσύνη. Αυτό έγινε και από μετανάστες των τελευταίων δεκαετιών. Σε Πολιτείες που συνέβη αυτό, προωθήθηκαν οι πολιτικές δίγλωσσης και διπολιτισμικής (για τις ΗΠΑ) εκπαίδευσης. Ο προβληματισμός που εκφράστηκε στα δικαστήρια αφορούσε την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση και συνεπακόλουθα στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία γενικότερα σε όλους τους πολίτες της χώρας μέσα από διάφορα μοντέλα μάθησης της μητρικής και της Αγγλικής (δίγλωσσης εκπαίδευσης) (Stewner-Manzanares, 1998). Με βάση την

προσπάθεια αυτή αναπτύχθηκε ποικιλία διδακτικών μοντέλων, τα οποία μπορούν να αποτελέσουν πλαίσιο αναφοράς για στην αναζήτηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων (Rennie 1993, Johnson and Swain 1997, Brice, 1998) και περιγράφονται συνοπτικά παρακάτω.

Στην Ελλάδα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέθηκε αρχικά με την εκπαίδευση των παλιννοστώντων, οι οποίοι «έπρεπε» και, τις περισσότερες φορές, ήθελαν οι ίδιοι να ενσωματωθούν στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συνακόλουθα στην «σημερινή Ελληνική κοινωνία» και να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για να απολαύσουν τα «αγαθά της ελληνικής παιδείας». Οποιαδήποτε λοιπόν μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης θα έπρεπε να «κατευθύνεται» προς ένα μοντέλο επικράτησης της Ελληνικής γλώσσας, κάτι το οποίο εφαρμόστηκε στα σχολεία παλιννοστώντων. Το έντονο ρεύμα μετανάστευσης, οικονομικών μεταναστών από τις Βαλκανικές κυρίως χώρες οδήγησε σε μια αλλαγή του τοπίου και δημιούργησε την ανάγκη για τη λήψη άμεσων μέτρων αντιμετώπισης και υποστήριξης των ομάδων αυτών.

Ως εκ τούτου στην περίπτωση της Ελλάδας, ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι αντισταθμιστικός της κοινωνικής και οικονομικής περιθωριοποίησης των μεταναστών. Οι γηγενείς συνήθως ευαισθητοποιούνται σε θέματα κοινωνικής ανισότητας και ως τέτοια θεωρούνται και παρουσιάζονται τα ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ίσως το γεγονός αυτό να συνέτεινε στο ότι η διαφοροποίηση στο χώρο των σχολείων και η «ίδρυση» ή «μετονομασία» ορισμένων σε Διαπολιτισμικά να μη βοήθησε στην ανάπτυξη του θεσμού αυτού και αναζητήθηκαν από την Πολιτεία λύσεις μέσα από αντισταθμιστικές παρεμβάσεις στο χώρο του «παραδοσιακού» σχολείου. Στην περίπτωση αυτή, βέβαια, οι εκπαιδευτικοί που είναι η ψυχή των σχολείων, θα πρέπει να εφοδιαστούν με τις γνώσεις που απαιτεί η εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και ταυτόχρονα να αποκτήσουν και την απαραίτητη ελευθερία και ευελιξία στην εφαρμογή τους.

Η αναγκαιότητα προσαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού έχει αναγνωριστεί από την πολιτική ηγεσία με την ίδρυση του ΙΠΟΔΕ (Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης) με το Ν. 2413/1996 και την προώθηση και χρηματοδότηση ειδικών προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ στα οποία προβλέπεται και η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ, 2000-2006, Ματθαίου, Καρατζιά, Σπινθουράκη, 2001).

Ταυτόχρονα η αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει το δικό της μερίδιο στην επιτυχία της εκπαιδευτικής αυτής παρέμβασης, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με την αυτοεπιμόρφωσή του θα πρέπει να βελτιώνεται διαρκώς και να προσφέρει στην όλη προσπάθεια. Στο πλαίσιο αυτό ολοκληρώνουμε τη μελέτη μας παραθέτοντας στο πίνακα 3 μια επιλογή από επιτυχημένες διδακτικές πρακτικές στο χώρο της δίγλωσσης και διπολιτισμικής εκπαίδευσης κυρίως στις Η.Π.Α.:

Πίνακας 3

Ενδεικτικά μοντέλα διδακτικής παρέμβασης για δίγλωσσους διαπολιτισμικούς μαθητές

1. Εντατική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, με ταυτόχρονη διδασκαλία των βασικών μαθημάτων (μαθηματικά, ιστορία, φυσική) στη μητρική γλώσσα, με στόχο να μην υπάρξει γνωστικό κενό κατά το διάστημα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Johnson and Swain 1997).
2. «Προστατευόμενη» διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Εντατική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και ταυτόχρονη διδασκαλία των βασικών μαθημάτων (μαθηματικά, ιστορία, φυσική) στο ίδιο γνωστικό επίπεδο, αλλά σε ευκολότερο επίπεδο της ελληνικής γλώσσας, με στόχο να μην υπάρξει γνωστικό κενό κατά το διάστημα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας (Freeman and Freeman 1988).
3. «Στρωματοποιημένη» διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Αφορά την περίπτωση κατά την οποία μέσα στην τάξη υπάρχουν πολλά δίγλωσσα παιδιά με διαφορετικό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας (Spinthourakis and Pate, 1993).
4. Εξειδικευμένη ατομική ή ομαδική διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας με απόσυρση του παιδιού ή της ομάδας από την τάξη κατά την προγραμματισμένη ώρα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στην τάξη (Ramirez, Yuen and Ramey, 1991).
5. Όταν υπάρχει ένα μόνο παιδί στο σχολείο, τότε παραμένει μέσα στην τάξη του και παρακολουθεί ατομικό πρόγραμμα για την δεύτερη γλώσσα και τα υπόλοιπα μαθήματα, το οποίο φτιάχνεται με συνεργασία των δασκάλων του σχολείου (McKeon, 1987).

Επίλογος

Ο χώρος της διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι ένα πεδίο με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και που δε θα πάψει ποτέ να έχει σημασία για τα άτομα και τις κοινωνίες. Σε τούτο οφείλεται και η ποικιλία των θεωρήσεων και των προσεγγίσεων που κατά καιρούς κυριάρχησαν στις διάφορες χώρες. Όπως και η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει (Gundara, 2001, Ματθαίου, Καρατζία-Σταυλιώτη και Σπινθουράκη, 2001) ο εκπαιδευτικός και όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας αποτελούν την «κριτική μάζα», η οποία καλείται να υλοποιήσει τις διάφορες πολιτικές και η εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων είναι βασικό στοιχείο στην επιτυχία οποιασδήποτε άλλης παρέμβασης. Ταυτόχρονα η γνώση των «μονοπατιών» που ακολούθησαν οι διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές και οι ενδεχόμενες επιτυχίες ή αποτυχίες έχουν ιδιαίτερη σημασία.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anstrom, K. & Kindler, A. (1996). *Federal policy, legislation, and education reform: The promise and the challenge for language minority students*. NCBE Resource Collection Series No. 5. Retrieved December 31, 2001, from <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource.fedpol.htm>
- Brice, A. (1998). Speaking the same language: Professionals working for the best needs of the child. Chicago, IL: Keynote address Instructional Resource Center Conference. <http://www.asha.ucf.edu/brice.keynote.html>
- Crawford, J. (2000), *At war with diversity: US language policy in an age of anxiety*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Crawford, J. (1989), *Bilingual education: History politics theory and practice*. Trenton, NJ: Crane Publishing Company, Inc.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα – Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Delors, J. et al, (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO Publishing.
- Eidenberg, E. & Morey, R.D. (1969). *An act of congress: The legislative process and the making of educational policy*. New York: W.W. Norton & Co.
- Ε.Ε. Λευκός Βίβλος (1996). *Διδασκαλία και μάθηση: Προς τη κοινωνία της γνώσης*. COM (95) 590, Δελτίο 7/8. – 1996. Βρυξέλες.
- Freeman D. & Freeman Y. (1988). Sheltered English Instruction. *ERIC Digest*. Washington, DC: Clearinghouse on languages and linguistics.
- Gundara, J. (2001). Education in a multicultural Europe. Στου Δ. Ματθαίου (επιμ.). *Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: εκδ. Λιβάνης.
- Hall, J.K. & Egginton, W.G. (2000). *The sociopolitics of english language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Johnson, RK & Swain, M. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Ρουσσάκης, Ι. (2000). Διδάσκοντας Ελληνικά στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Λόγος και πολιτικές. Στου Π. Γεωργογιάννη (επιμ.) *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση* (Τόμος II), 264-281, Πάτρα: Εκτυπωτική Αττικής, Α.Ε.

Λαμπρόπουλος, Χ.Σ., Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Ι.Α. Σπινθουράκη (2000), Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης: Μια συγκριτική προσέγγιση, Στο Π. Γεωργογιάννη (επιμ.) *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: Μια Διαπολιτισμική Προσέγγιση* (Τόμος Ι), 173-184, Πάτρα: Εκτυπωτική Αττικής, Α.Ε.

Λαμπρόπουλος, Χ.Σ., Σπινθουράκη, Ι.Α., και Ε. Καρατζιά-Σταυλιώτη, (2001), Μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία: Οι διεθνείς τάσεις και η ελληνική προοπτική, *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*, 127-136, Γ. Μπαγάκης, Αθήνα: Μεταίχμιο

Μάρκου, Γ. (1996), *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική προσέγγιση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ. (1997α), *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα: εκδ. Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μάρκου, Γ., (1997β), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Μια εναλλακτική πρόταση*, Αθήνα: εκδ. Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Ματθαίου, Δ. (επιμ.) (2001). *Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: εκδ. Λιβάνης.

Ματθαίου, Δ., Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Σπινθουράκη, Ι.Α. (2001). Πολυπολιτισμικότητα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Διερεύνηση αναγκών και προτεραιοτήτων. *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερη*. Αθήνα: Ατραπός. (Τόμος Β, 426-444).

Ματθαίου, Δ. (1997). *Συγκριτική εκπαίδευση: Θεωρήσεις και ζητήματα*. Αθήνα.

McKeon, D. (1987). Different types of ESL Programs. *ERIC Digest*. Washington, DC: Clearinghouse on languages and linguistics.

Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil, C. (1997), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, προβληματισμοί – προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Moskos, C. C. (1980). *Greek Americans Struggle and Success*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Ethnic Groups in American Life Series.

- Νικολάου, Γ. (2000), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- OECD (1996). *Lifelong learning for all*. France: OECD Publications.
- Phillipson, R. (2000). *Rights to language: Equity, power and education*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ramirez, JD, Yuen, SD & Ramey, DR (1991). Longitudinal study of structured English immersion study. San Matteo, CA: Aguirre International.
- Rennie, J. (1993). ESL and Bilingual Program Models. *ERIC Digest*. Washington, DC: Clearinghouse on languages and linguistics.
- Rothstein, R. (1998), *Bilingual education: The controversy*, Phi Delta Kappan, May 1998, p. 162.
- Σπινθουράκη, Ι., Κατσίλλης, Ι.Μ. & Μουσταΐρας, Π. (1997). Ο ρόλος της γλώσσας και της κουλτούρας στη διαπολιτισμική επικοινωνία. *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg. (σελ. 63-179).
- Spinthourakis, J. A. & Katsillis, J. (1997), *Multicultural Education: Historical and Sociological Foundations* in Education of Ethnic Minorities: Unity and Diversity, Rigas, A. V. (ed.), Athens: Ellinika Grammata.
- Spinthourakis, J. & Pate, W. (1993). «Layered Instruction in ESOL». Εισήγηση στο 27ο Ετήσιο Διεθνές Συνέδριο του TESOL International, Atlanta, GA.
- Stewner-Manzanares, G. (1988). *The bilingual education act: Twenty years later*, The National Clearinghouse for Bilingual Education (Occasional papers in Bilingual Education, No. 6), Retrieved January 10, 2002 from <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/classics/focus/06bea.htm>
- Τριάρχη – Herrmann, B. (2000), *Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία – Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*, Αθήνα: εκδ. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική- Gutenberg.
- ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006. (2003), ΕΠΕΑΕΚ 2, *Εκπαιδευτική Αναβάθμιση – Πρόληψη και θεραπεία κοινωνικού αποκλεισμού – Συνδιαμόρφωση ενός ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου παιδείας*, www.epeaek.gr/epeaek/el/index.htm

Γ4. ΜΟΡΦΩΣΗ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

**Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών.Δυνατότητες
και προοπτικές.**

Ευαγγελία ΑΒΡΑΑΜ
Έκτακτος Λέκτορας (Π.Δ. 407/80),
Τμήμα Δημοσιογραφίας και Μ.Μ.Ε., Α.Π.Θ.
E-mail: avraam@jour.auth.gr

Ηλίας ΜΑΥΡΟΕΙΔΗΣ
Σ.Ε.Π., Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο.
E-mail: imavr@tee.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται συνοπτικά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια καινούρια μορφή εκπαίδευσης, για τα Ελληνικά κυρίως δεδομένα, και οι δυνατότητες που αυτή μπορεί να προσφέρει στην δια βίου εκπαίδευση των ενηλίκων και ειδικότερα των εκπαιδευτικών. Η εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών μεθοδολογιών, που βρίσκουν πρόσφορο έδαφος εφαρμογής στην δια βίου εκπαίδευση, και η χρησιμοποίηση των νέων τεχνολογιών, μπορούν να προσφέρουν σημαντικά στην δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Για την επιτυχημένη εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών μεθοδολογιών, σημαντικό παράγοντα αποτελεί η στάση των εκπαιδευόμενων. Για τον λόγο αυτό παρουσιάζεται ένα τμήμα μια έρευνας που έγινε το 2001 (με τη βοήθεια ερωτηματολογίων) σε μετεκπαιδευόμενους δασκάλους του Διδασκαλείου “Δ. Γληνός” της Θεσσαλονίκης, τα αποτελέσματα της οποίας δείχνουν την στάση των μετεκπαιδευόμενων στην προοπτική παρακολούθησης ενός προγράμματος εξ αποστάσεως μετεκπαίδευσης με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών (υπολογιστές, διαδίκτυο κ.α).

1. Εισαγωγή: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια εκπαιδευτική μεθοδολογία η οποία παρότι είναι αρκετά διαδεδομένη παγκοσμίως, στην Ελλάδα μόλις πρόσφατα άρχισε να εφαρμόζεται ευρύτερα. Αρχικά ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέπεμπε σε μαθήματα δια αλληλογραφίας. Τα τελευταία όμως χρόνια, με την ραγδαία πρόοδο της τεχνολογίας και την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, τα εκπαιδευτικά δεδομένα έχουν αλλάξει.

Προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εφαρμόζονται ήδη στην Ελλάδα από διάφορους φορείς, όπως η Ένωση Ελληνικών Τραπεζών, και πανεπιστημιακά ιδρύματα, όπως το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και το Πανεπιστήμιο Αθηνών, παράλληλα με τις υπόλοιπες δραστηριότητές τους. Για την Ελλάδα ορόσημο αποτελεί η ίδρυση και θεσμοθέτηση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) το οποίο παρέχει μαθήματα αποκλειστικά με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (<http://www.eap.gr>). Σημαντικό χαρακτηριστικό του ΕΑΠ από αυτή την άποψη αποτελεί η ίδρυση Εργαστηρίου Εκπαιδευτικού Υλικού και Εκπαιδευτικής Μεθοδολογίας και το γεγονός ότι στους σκοπούς του ΕΑΠ εντάσσεται και η προαγωγή της επιστημονικής έρευνας στο πεδίο της μετάδοσης της γνώσης από απόσταση (Βεργίδης κ.α., 1998). Επιπλέον, όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σύντομα θα είναι σε θέση να παρέχουν, παράλληλα με την «παραδοσιακή» εκπαίδευση, προγράμματα σπουδών

με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ όπως αναφέρθηκε ήδη πολλά από αυτά έχουν ήδη ενεργοποιηθεί σε αυτή την κατεύθυνση (π.χ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Veglis & Anraam, 2001), Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο κ.α.). Έτσι, σήμερα μπορούμε να μιλάμε για πανεπιστημιακού επιπέδου εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς επίσης και για την υλοποίηση της όχι μόνο μέσω αλληλογραφίας, αλλά και μέσω νέων τεχνολογιών όπως οι υπολογιστές, το διαδίκτυο (Αβούρης κ.α., 2001), η τηλεεκπαίδευση (<http://www.teleteaching.gr>). Πρόσφατα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, δημιούργησε Κέντρο εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης, μέσω του οποίου παρέχονται υπηρεσίες ενδοσχολικής και από απόσταση επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι προσφερόμενες υπηρεσίες βασίζονται σε τρεις άξονες: αυτο-εκπαίδευση, συνεργατική μάθηση και εικονική τάξη (<http://www.pi-schools.gr/hdte>).

2. Βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Το κυριότερο χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που τη διαχωρίζει από τις συμβατικές εκπαιδευτικές μεθόδους, είναι ότι ο εκπαιδευόμενος διδάσκεται και μαθαίνει χωρίς την φυσική παρουσία του εκπαιδευτή σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας. Ως εκ τούτου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να δράσει συμπληρωματικά προς τις συμβατικές μεθόδους εκπαίδευσης, κυρίως σε περιπτώσεις όπου η συχνή φυσική παρουσία του σπουδαστή στην αίθουσα διδασκαλίας είναι πολύ δύσκολη ή αδύνατη. Είναι μια μέθοδος που εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και η οποία στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των μέσων μαζικής ενημέρωσης (Κο και Rossen, 2001). Η μέθοδος αυτή πολύ συχνά χρησιμοποιείται από συστήματα ανοικτής εκπαίδευσης καθώς δεν προϋποθέτει επιτυχείς εισαγωγικές εξετάσεις, αφού ο αριθμός των εισαγόμενων φοιτητών δεν περιορίζεται από πρακτικά προβλήματα, όπως είναι οι περιορισμένες αίθουσες διδασκαλίας (Palloff και Pratt, 2001). Τέλος, σημαντικό ρόλο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παίζει η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτή καθώς και η υποστήριξη που παρέχει ο εκπαιδευτής (Race, 1989), ο οποίος λειτουργεί τόσο ως διδάσκων όσο και ως σύμβουλος - εμψυχωτής.

3. Μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα πραγματοποιείται κυρίως μέσω των διδασκαλείων. Ο σκοπός των διδασκαλείων είναι α) να παρακολουθούν τις εξελίξεις στον τομέα των επιστημών της αγωγής και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, β) να προάγουν την έρευνα, την παραγωγή και τη μετάδοση γνώσεων και εμπειριών που

συμβάλλουν στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας, και γ) να παρέχουν τις απαραίτητες πρόσθετες γενικές και ειδικές γνώσεις και δεξιότητες που εξασφαλίζουν την ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στους απόφοιτους των διδασκαλείων χορηγείται δίπλωμα διετούς μετεκπαίδευσης στις επιστήμες της αγωγής.

Στην Ελλάδα αυτή τη στιγμή λειτουργούν 6 διδασκαλεία: Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Ρεθύμνου, Πατρών και Ρόδου. Η μετεκπαίδευση στα διδασκαλεία διαρκεί τέσσερα (4) εξάμηνα. Η φοίτηση είναι υποχρεωτική και κατά τη διάρκεια της οι μετεκπαιδευόμενοι/ες απαλλάσσονται από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Για την απόκτηση του Διπλώματος Μετεκπαίδευσης οι μετεκπαιδευόμενοι/ες πρέπει να εξεταστούν επιτυχώς σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών κάθε εξαμήνου.

4. Δυνατότητες και προοπτικές προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα ενός διδασκαλείου τους χορηγείται άδεια με αποδοχές δύο ετών. Αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους προέρχονται από περιοχές εκτός των πόλεων όπου βρίσκονται τα έξι διδασκαλεία (πολλές φορές και από αρκετά μακρινές περιοχές της χώρας) και η μεγάλη πλειοψηφία τους έχει πολλές οικογενειακές υποχρεώσεις. Η παρακολούθηση των μαθημάτων του διδασκαλείου είναι υποχρεωτική και οι μετεκπαιδευόμενοι μπορούν να κάνουν περιορισμένο αριθμό απουσιών. Έτσι, οι μετεκπαιδευόμενοι που διαμένουν σε κοντινές στα διδασκαλεία περιοχές αναγκάζονται να μετακινούνται καθημερινά. Άλλοι μετεκπαιδευόμενοι αναγκάζονται να διαμένουν στην πόλη όπου βρίσκεται το διδασκαλείο για ορισμένο χρονικό διάστημα. Τα παραπάνω έχουν σαν αποτέλεσμα σημαντική οικονομική επιβάρυνση καθώς και αναστάτωση της προσωπικής και οικογενειακής τους ζωής.

Για τους ανωτέρω λόγους η εφαρμογή ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην περίπτωση του διδασκαλείου θα μπορούσε να επιλύσει πολλά από τα – πρακτικά κυρίως - προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετεκπαιδευόμενοι. Θα τους επέτρεπε να παρακολουθούν τα μαθήματα στον τόπο τους χωρίς μετακινήσεις και να μελετούν με τον δικό τους ρυθμό. Δεν θα τους δημιουργούσε οικονομικά βάρη (έξοδα μετακίνησης, διαμονής). Ο χρόνος φοίτησης θα μπορούσε να προσαρμοστεί στις ανάγκες κάθε μετεκπαιδευομένου. Όλα τα ανωτέρω αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της ανοικτής και δια βίου εκπαίδευσης (Race, 1989). Ακόμη, στην περίπτωση της μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δεν θα ήταν αναγκαία η χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας, αλλά ίσως η μείωση του ωραρίου τους, ώστε να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της εφαρμογής ενός συστήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα διδασκαλεία είναι ότι θα έδινε την δυνατότητα σε μεγαλύτερο αριθμό δασκάλων να παρακολουθεί το πρόγραμμα σπουδών, καθώς δεν θα υπήρχαν οι περιορισμοί σε αίθουσες και εργαστηριακό εξοπλισμό. Με το σημερινό σύστημα οι υποψήφιοι μετεκπαιδευόμενοι δίνουν εισαγωγικές εξετάσεις και μόνο μικρό ποσοστό από αυτούς κατορθώνει να παρακολουθήσει το πρόγραμμα. Ο αριθμός των δασκάλων που φοιτούν κάθε χρόνο στα διδασκαλεία της χώρας είναι πολύ μικρός σε σχέση με τον αριθμό υπηρετούντων δασκάλων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αν και η αύξηση του αριθμού των διδασκαλείων αποτέλεσε ένα θετικό βήμα στην κατεύθυνση αυτή.

Ο μικρός αριθμός δασκάλων που έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδεύουν στα διδασκαλεία, σε συνδυασμό με την αυξανόμενη ανάγκη δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθιστά αναγκαία την εφαρμογή ενός συστήματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι γεγονός ότι τα δεδομένα στην εκπαίδευση συνεχώς αλλάζουν. Νέες τεχνικές εκπαίδευσης επινοούνται και εφαρμόζονται, νέοι τομείς γνώσης εμφανίζονται. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρακολουθεί συνεχώς τις εξελίξεις (τεχνολογικές και παιδαγωγικές), να βελτιώνει και να προσαρμόζει ανάλογα τη διδασκαλία του. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση, δια βίου εκπαίδευση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί ίσως την πιο αποτελεσματική και οικονομική μέθοδο για την εκπαίδευση κάθε επαγγελματικού δυναμικού το οποίο πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς (Starr, 1998). Η εφαρμογή ενός κύκλου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που οι εκπαιδευτικοί θα παρακολουθούν ανά τακτά χρονικά διαστήματα θα επέτρεπε την συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επίσης η ύπαρξη web site με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, προσβάσιμο από τους δασκάλους που έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο διδασκαλείο, θα βοηθούσε τους τελευταίους να συμπληρώνουν τις γνώσεις τους. Θα δινόταν έτσι η δυνατότητα δημιουργίας ενός εξελισσόμενου και πιο σύγχρονου συστήματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Βέβαια η εφαρμογή ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν είναι εύκολη, και γι αυτό απαιτεί κατάλληλο σχεδιασμό. Σε περίπτωση εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος πρέπει να παραχθεί ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για την διδασκαλεία των μαθημάτων. Το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μετεκπαιδευόμενων και να καλύπτει μεγάλο φάσμα ηλικιών, καθώς οι μετεκπαιδευόμενοι μπορεί να έχουν αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο πριν από πέντε αλλά ίσως και πριν από εικοσιπέντε χρόνια. Επίσης, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ο διαφορετικός βαθμός εξοικείωσης των δασκάλων με τις νέες τεχνολογίες, καθώς και η διαφορετική στάση που μπορεί να έχουν απέναντι σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσής τους. Τέλος, το υλικό αυτό θα πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένο και να πληροί τις προδιαγραφές που απαιτούνται για χρήση στην εκπαίδευση από απόσταση (Κόκκος κ.α., 1998).

5. Συνήθη προβλήματα εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Το πρώτο βασικό πρόβλημα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει να κάνει με την προσαρμογή του εκπαιδευόμενου σε ένα νέο τρόπο μάθησης. Οι σπουδαστές γνωρίζουν την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας όπου ο καθηγητής έχει τον πλήρη έλεγχο και την ευθύνη για τη ροή της διδασκαλίας και τους σπουδαστές να ακολουθούν «πιστά» τις όποιες διαδικασίες. Στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ο σπουδαστής καλείται να ενεργήσει μόνος του, κάτι που δεν συμβαίνει στο παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης (π.χ. Αβραάμ & Μαυροειδής, 2001). Για τον λόγο αυτό πρέπει να δίδεται ιδιαίτερη σημασία τόσο στη σωστή διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού (το οποίο πρέπει να παρέχει μεταξύ άλλων και την δυνατότητα αυτοαξιολόγησης), όσο και στην επικοινωνία μεταξύ σπουδαστή και καθηγητή-σύμβουλου, ο οποίος λειτουργεί περισσότερο ως εμψυχωτής, και ενθαρρύνει τον σπουδαστή σε όλη την διάρκεια των σπουδών του (δεν είναι άλλωστε τυχαία η προσθήκη του όρου «σύμβουλος» στον τίτλο του «καθηγητή»). Έτσι, ένας από τους σημαντικότερους ρόλους του εκπαιδευτή σε ένα σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους σπουδαστές του να συνειδητοποιήσουν τον ιδιαίτερα ενεργητικό τους ρόλο σε μία εξ αποστάσεως διαδικασία μάθησης (Hillesheim, 1998).

Μια άλλη σημαντική διαφορά μεταξύ της εξ αποστάσεως και της παραδοσιακής εκπαίδευσης, είναι το γεγονός πως στην μεν παραδοσιακή εκπαίδευση ο σπουδαστής καλείται να μελετήσει μια συγκεκριμένη βιβλιογραφία για να ανταποκριθεί στις εξετάσεις ενώ στην εξ αποστάσεως τα πράγματα είναι περισσότερο πολύπλοκα. Τις πιο πολλές φορές, και καθώς τα εκπαιδευτικά δεδομένα αλλάζουν με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, για την παρακολούθηση των μαθημάτων απαιτείται οι σπουδαστές να έχουν κάποιες βασικές γνώσεις πληροφορικής (π.χ. Hillesheim, 1998). Αυτό αποτελεί και ένα σημαντικό πρόβλημα, για πολλούς από αυτούς. Κάποιοι έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τις νέες τεχνολογίες, όπως είναι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και το διαδίκτυο. Τις πιο πολλές φορές, οι σπουδαστές πρέπει να γνωρίζουν πώς να χειρίζονται έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή καθώς και πως να εγκαταστήσουν κάποιο λογισμικό που θα τους είναι απαραίτητο στις σπουδές τους. Επίσης και στην περίπτωση σπουδαστών που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στην χρήση του διαδικτύου, προκύπτουν πρακτικά προβλήματα, όπως το πώς θα μπορέσουν οι σπουδαστές αυτοί να περιηγηθούν στις ιστοσελίδες των μαθημάτων τους. Για τον λόγο αυτό οι παραγόμενες ιστοσελίδες (και λογισμικά) θα πρέπει να κατασκευάζονται έτσι ώστε να είναι εύχρηστα και κατανοητά ακόμη και για τον άπειρο νέο χρήστη. Βέβαια θα πρέπει και οι εκπαιδευτές από την πλευρά τους να εμψυχήσουν στους σπουδαστές τους εμπιστοσύνη στο νέο σύστημα επικοινωνίας, τονίζοντας την σημασία που έχει για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και χωρίς να υποβαθμίσουν την παιδαγωγική διάσταση του εκπαιδευτικού υλικού και της εκπαιδευτικής διεργασίας (π.χ. Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου κ.α., 1998)

6. Βαθμός αποδοχής ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους εκπαιδευόμενους

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ιδιαίτερη σημασία για την επιτυχία ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει η αποδοχή του από τους εκπαιδευόμενους, καθώς αποτελεί έναν νέο, άγνωστο, τρόπο μάθησης για αυτούς. Η μεθοδολογία αυτή απαιτεί έναν διαφορετικό τρόπο εργασίας και πολλές φορές ορισμένες, βασικές έστω, γνώσεις πάνω στις νέες τεχνολογίες. Στα πλαίσια της διερεύνησης της στάσης των εκπαιδευόμενων δασκάλων απέναντι στην δυνατότητα εφαρμογής ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο διδασκαλείο, έγινε μια έρευνα με την βοήθεια ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώθηκε από τους μετεκπαιδευόμενους/νες στο διδασκαλείο "Δ.Γληνός" του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Αβραάμ & Μαυροειδής, 2001).

Συνολικά πήραν μέρος 36 άτομα από τα οποία η πλειοψηφία (91%) ήταν μεταξύ 30-40 ετών, και οι υπόλοιποι (9%) μεταξύ 40-50 ετών. Υπήρχε περίπου ισοκατανομή μεταξύ ανδρών (44%) και γυναικών (56%), με λίγο μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών. Το 60% των εκπαιδευόμενων ήταν έγγαμοι, ενώ το 53% από αυτούς είχε παιδιά (Σχήμα 1).

Στην ερώτηση "πως θα χαρακτηρίζατε τις γνώσεις σας γύρω από τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές;" το 69% απάντησε μέτριες, το 17% καλές και το 14% ανεπαρκείς. Η πλειοψηφία (81%) των ερωτηθέντων θα επιθυμούσε την παροχή υλικού μέσω του διαδικτύου, παρά το ότι μόνο το 31% έχει πρόσβαση σε υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την θετική στάση των εκπαιδευόμενων και την θέλησή τους να εκπαιδευτούν με τις νέες τεχνολογίες. Βέβαια το μικρό σχετικά ποσοστό εκπαιδευόμενων που έχει πρόσβαση σε υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο αναδεικνύει και τα πιθανά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν, παρά την αρχικά θετική στάση των εκπαιδευόμενων. Από τις υπηρεσίες του διαδικτύου, το 44% των εκπαιδευόμενων δήλωσε ότι γνωρίζει να χρησιμοποιεί το WWW, το 31% δήλωσε ότι γνωρίζει να χρησιμοποιεί το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και μόνο το 3% δήλωσε ότι γνωρίζει να χρησιμοποιεί το FTP (Σχήμα 2).

Μόνο ένα ποσοστό 3% των εκπαιδευόμενων δήλωσε ότι διαθέτει εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Είναι σημαντικό ότι το 71% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι οι νέες μορφές εκπαίδευσης μπορούν να προσφέρουν, το 29% δηλώνει άγνοια, ενώ κανείς/καμία δεν δηλώνει αρνητική άποψη. Σε συμφωνία με τα παραπάνω βρίσκεται και η απάντηση στο ερώτημα «πώς αντιμετωπίζετε την περίπτωση να παρακολουθήσετε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;», αφού το 86% απάντησε θετικά, το 14% δήλωσε αδιάφορη στάση, ενώ κανείς/καμία δεν εξέφρασε αρνητική στάση. Είναι επομένως φανερό ότι οι εκπαιδευόμενοι δάσκαλοι έχουν θετική στάση απέναντι στην εφαρμογή ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την μετεκπαίδευσή τους, ότι αναγνωρίζουν τα πιθανά οφέλη από την εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος, και ότι συνεπώς ο δρόμος για την ανάπτυξη ενός τέτοιου προγράμματος, τουλάχιστον από την πλευρά των εκπαιδευόμενων, είναι ανοικτός. Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται βέβαια ώστε η πρώτη επαφή των εκπαιδευόμενων με την νέα αυτή μεθοδολογία εκπαίδευσης να είναι θετική, ώστε να μην αναστραφεί η υπάρχουσα θετική στάση.

Η θετική αυτή στάση φαίνεται και από το γεγονός ότι το 58% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι θα μπορούσε να ακολουθήσει ένα πρόγραμμα που να βασίζεται κυρίως σε κατάλληλα διαμορφωμένο έντυπο υλικό (και όχι σε καθ' έδρας διδασκαλία), το 31% δηλώνει ίσως, ενώ αρνητικά απάντησε μόνο το 11% (Σχήμα 3). Στην ερώτηση αν πιστεύουν ότι το έντυπο υλικό μαζί με κάποιο οπτικοακουστικό υλικό θα μπορούσε να υποκαταστήσει εξ ολοκλήρου τον καθηγητή μόνο το 12% απάντησε θετικά, το 44% απάντησε ίσως και το 44% είναι αρνητικό. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την ευρέως αποδεκτή άποψη ότι όλα τα προγράμματα σπουδών από απόσταση πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την αναγκαιότητα της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας, σαν απαραίτητο συμπλήρωμα των υπόλοιπων μορφών επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται (Wilson και Whitelock, 1998). Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι το 90% των εκπαιδευόμενων πιστεύει ότι η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία είναι πολύ χρήσιμη, ποσοστό που είναι πολύ μεγαλύτερο από τα αντίστοιχα για τις υπόλοιπες μορφές επικοινωνίας (Σχήμα 4). Η τάση αυτή δείχνει επίσης την εμπιστοσύνη των φοιτητών στο παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης, ιδίως αν λάβουμε υπόψη ότι μόνο 3% των ερωτηθέντων εκπαιδευόμενων έχει προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η τάση αυτή είναι συνηθισμένη, και εμφανίζεται σε σημαντικό βαθμό ακόμα και όταν οι ερωτηθέντες έχουν κάποια εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (π.χ. Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου κ.α., 2001).

Αναμενόμενες μπορούν να θεωρηθούν οι απαντήσεις στην ερώτηση αν θα μπορούσαν οι εκπαιδευόμενοι να οργανώσουν μόνοι τους τη μελέτη με βάση κάποιο ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα. Το 38% απάντησε θετικά, το 6% αρνητικά και η πλειοψηφία (56%) ίσως. Εδώ φαίνονται κυρίως οι επιφυλάξεις των σπουδαστών για το αν μπορούν να ανταποκριθούν σε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία της οποίας την λειτουργία και τις απαιτήσεις δεν γνωρίζουν. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και η θέλησή τους να ανταποκριθούν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα φαίνεται στο ότι το 60% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι θα μπορούσε να βρει τον απαραίτητο χρόνο μελέτης παρά τις καθημερινές του υποχρεώσεις, ένα 34% δηλώνει ίσως και μόνο το 6% απαντάει αρνητικά (Σχήμα 3).

Στην ερώτηση αν θα ήταν δυνατό να μάθουν τη χρήση υπολογιστή με ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τη βοήθεια έντυπου και οπτικοακουστικού υλικού, το 54% δηλώνει ίσως, το 32% ναι και το 14% όχι (Σχήμα 3). Ίσως εδώ είναι σημαντικό ότι δεν αναφέρθηκε στην ερώτηση εάν θα υπάρχει καθηγητής να βοηθάει στην εκπαίδευσή τους μέσω του υλικού. Πιστεύουμε ότι εάν είχε διευκρινιστεί η ύπαρξη σύμβουλο-καθηγητή το ποσοστό που θα δήλωνε «ναι» στο ερώτημα αυτό θα ήταν μεγαλύτερο.

Τέλος, όσον αφορά τις μορφές επικοινωνίας με τον σύμβουλο-καθηγητή τις οποίες θεωρούν πιο ουσιαστικές/χρήσιμες, εκτός από την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία που ήδη αναφέραμε, υψηλό ποσοστό προτίμησης (67%) συγκέντρωσε το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (Σχήμα 4). Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο είναι γρήγορη (αν και ασύγχρονη), φτηνή και σχετικά εύκολα προσβάσιμη μορφή επικοινωνίας. Ο κύριος λόγος προτίμησής της είναι συνήθως η ταχύτητα και ο συνδυασμός αμεσότητας και γραπτού λόγου. (Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου κ.α., 2001).

7. Σύνοψη και συμπεράσματα

Η υιοθέτηση του μοντέλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα κάλυπτε σε μεγάλο βαθμό τις αδυναμίες του υπάρχοντος παραδοσιακού συστήματος, κυρίως όσον αφορά την ανάγκη φυσικής παρουσίας των εκπαιδευομένων στην αίθουσα διδασκαλίας και τους περιορισμούς και δυσκολίες που αυτή επιφέρει.

Σαν ένα πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δημιούργησε Κέντρο εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης, μέσω του οποίου παρέχονται υπηρεσίες ενδοσχολικής και από απόσταση επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, έχουν ήδη διεξαχθεί πειραματικοί κύκλοι μαθημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκπαιδευτικών από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, (<http://distance.csd.auth.gr>). Στα πλαίσια αυτών των κύκλων διδάχθηκε και η Θεματική Ενότητα "Νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στη σχολική τάξη" (<http://distance.csd.auth.gr/pedagogy-gr.htm>), με μαθήματα που εμπίπτουν στην κατηγορία των μαθημάτων που διδάσκονται στο διδασκαλείο «Δ.Γληνός» του Α.Π.Θ.

Συνεπώς, η μελλοντική εφαρμογή ενός μοντέλου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την μετεκπαίδευση των διδασκάλων δεν θα πρέπει να αποτελεί μακρινό στόχο, λαμβάνοντας υπόψη και την ευνοϊκή στάση των εκπαιδευομένων, όπως φαίνεται από την παρούσα εργασία. Οι νέες τεχνολογίες, σε οποιαδήποτε μορφή τους, μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά σε μια τέτοια εκπαιδευτική διεργασία, αρκεί να δημιουργηθεί η κατάλληλη υποδομή, να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευόμενοι στην χρήση νέων τεχνολογιών όταν δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και, τέλος, κατά την χρήση των τεχνολογιών αυτών να τηρούνται κατάλληλες παιδαγωγικές προϋποθέσεις και ποιοτικά κριτήρια. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί, ότι η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία διατηρεί την ισχύ της, ακόμα και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τόσο για τους εκπαιδευόμενους, όσο και για τους εκπαιδευτές. Η διατήρηση της ανθρώπινης επαφής εξάλλου είναι μία από τις κύριες ανησυχίες διδασκόντων της παραδοσιακής εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετέχουν σε προγράμματα ΑεξΑΕ (Parrott, 1995).

Βιβλιογραφία

- Αβραάμ, Ε. & Μαυροειδής, Η. (2001), Η δυνατότητα εφαρμογής προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την μετεκπαίδευση εν ενεργεία δασκάλων και η αποδοχή του από τους εκπαιδευόμενους, *Πρακτικά: 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα, 25-27 Μαΐου.
- Αβούρης, Ν., Σολωμός, Κ. & Τσέλιος, Ν. (2001) Το διαδίκτυο ως εργαλείο παροχής ανοιχτής και εξ από στάσεως εκπαίδευσης: εναλλακτικοί μηχανισμοί ελέγχου ποιότητας, *Πρακτικά: 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα, 25-27 Μαΐου.
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β και Ματραλής, Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες, Τόμος Α΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ko, S. και Rossen, S. (2001). *Teaching Online A Practical Guide*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ. και Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό Υλικό και οι Νέες Τεχνολογίες, Τόμος Γ΄*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λοϊζίδου-Χατζηθεοδούλου, Π., Βασάλα, Π., Κακούρης, Α., Μαυροειδής, Η. και Τάσιος, Π.Θ. (2001). Μορφές επικοινωνίας στις σπουδές από απόσταση και η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η περίπτωση των σπουδών της μεταπτυχιακής θεματικής ενότητας "Ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου". *Πρακτικά: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα, 25-27 Μαρτίου 2001.
- Palloff, R. και Pratt, K. (2001). *Lessons from The Cyberspace Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Company.
- Parrott, S. (1995). *Future Learning: Distance Education in Community Colleges*. ERIC Digest No. ED385311.
- Race, P. (1989). *The Open Learning Handbook*. London: Kogan Page Ltd.
- Starr, D.R. (1998). Virtual Education: Current Practices and Future Direction. *The Internet and Higher Education*, 1(2), pp. 157-165.

Veglis, A. & Avraam, E. (2001) Using the web in supplementary teacher education, Proceedings of *EUROCON 2001*.

Wilson T. και Whitelock D. (1998). What are the perceived benefits of participating in a computer-mediated communication environment for distance learning computer science students?. *Computers Educ.*, 30 (3/4), 259-269.

<http://www.eled.auth.gr/glinos>

ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Δημήτρης Β. ΓΟΥΔΗΡΑΣ Αναπληρωτής Καθηγητής Ψυχοπαιδαγωγικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας τηλ. 0310-891381, E- mail: dbg@uom.gr	Ευανθία ΣΥΝΩΔΗ Ph.D. Παιδαγωγικής του University of Newcastle upon Tyne Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Λεωνίδας ΑΓΓΕΛΗΣ Αναπληρωτής Καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης 2310-995017	ΠΕΡΙΛΗΨΗ Στην εισήγηση αυτή επιχειρούμε να αναλύσουμε την κρατική πολιτική που αφορά στη βασική εκπαίδευση των νηπιαγωγών στην Αγγλία και την Ελλάδα, για να διαπιστώσουμε αν με αυτή προωθείται ο επαγγελματισμός ή η προλεταριοποίηση της εργασίας των νηπιαγωγών. Οι δυο χώρες ακολουθούν εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες δεν υποστηρίζουν την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των νηπιαγωγών. Η βασική εκπαίδευση των νηπιαγωγών στερεί από αυτές γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενό τους και δυσχεραίνει την ουσιαστική ένταξή τους στην ευρύτερη ομάδα των εκπαιδευτικών. Η σύγκριση της ελληνικής κρατικής πολιτικής με τα δεδομένα μιας εμπειρικής έρευνας, με την οποία ανιχνεύονται οι επαγγελματικές στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών, έδειξε ότι η κρατική εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει καταφέρει να αλλάξει τις επαγγελματικές τους απόψεις για τη βασική εκπαίδευση, παρόλο που η τελευταία αποκτά ολοένα και περισσότερο έναν τεχνοκρατικό προσανατολισμό. Οι νηπιαγωγοί του δείγματος συνειδητοποιούν ότι μια κρατική εκπαίδευση με τεχνοκρατικό προσανατολισμό δεν είναι κατάλληλη για επαγγελματίες που πρόκειται να εργαστούν σε δημόσια νηπιαγωγεία.
--	---	---	---

Abstract

In this paper we attempt to analyse the state policy regarding the initial education of early years teachers in England and in Greece in order to ascertain if it promotes the professionalisation or the proletarianisation of the work of early years teachers. The two countries follow education policies, which do not support the development of a professional identity in early years teachers. The initial education of early years teachers deprives them of knowledge and skills of their subject specialism and hinders their actual incorporation into the wider community of educators. The comparison of the Greek educational policy with the findings of an empirical research, which investigates the professional views and attitudes of early years teachers, showed that the state education policy has not yet managed to alter their professional perception of their initial education, even though technicism in it is evident. The early years teachers of the sample understand that an initial education with a technocratic direction does not become professionals who work in state-run early childhood education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθούν οι επιδράσεις των θεσμών στην διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ιδιαίτερα, ερευνώνται οι θεσμοί βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Αγγλία και την Ελλάδα. Γι' αυτόν τον σκοπό παρουσιάζουμε την κρατική εκπαιδευτική πολιτική των δύο χωρών και τις απόψεις Ελληνίδων νηπιαγωγών για την βασική τους εκπαίδευση. Βασική μας επιδίωξη είναι να διαπιστώσουμε αν με αυτή προωθείται ο επαγγελματισμός ή η προλεταριοποίηση της εργασίας των νηπιαγωγών.

1. ΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στη σύγχρονη εποχή γίνεται λόγος για την επαγγελματική εργασία (professionalism), την προλεταριοποίηση της εργασίας, γνωστή ως από-ειδίκευση (deskilling), τον από-επαγγελματισμό (deprofessionalization), όροι οι οποίοι συνδέονται με την εντατικοποίηση (intensification) της εργασίας. Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτούς τους τύπους εργασίας οδηγεί κατ' ανάγκη σε συγκεκριμένες μορφές βασικής εκπαίδευσης.

Οι κοινωνιολόγοι διακρίνουν το επάγγελμα (profession) από την εργασία (occupation) και την απασχόληση (vocation). Στο επάγγελμα αποδίδονται, κατά κανόνα, τα εξής βασικά χαρακτηριστικά:

1. Προϋποθέτει τη σπουδή και κατοχή ενός θεωρητικού γνωστικού αντικειμένου με πρακτικές εφαρμογές, το οποίο κατέχουν μόνον όσοι διαθέτουν τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα, δηλ. οι επαγγελματίες.
2. Επιτρέπει την πλήρη αυτονομία των επαγγελματιών στο να κρίνουν ποιο είναι κατάλληλο για τους πελάτες τους,
3. Διέπεται από ένα κώδικα δεοντολογίας, ο οποίος αφορά την συναδελφικότητα και την αλληλεγγύη των επαγγελματιών μεταξύ τους αλλά και την ομοιομορφία στη στάση τους απέναντι στους πελάτες τους,
4. Παρέχει τη δυνατότητα στους επαγγελματίες να διαμορφώνουν και να ελέγχουν προς όφελός τους την αγορά εργασίας,
5. Προσφέρει κύρος στους επαγγελματίες, το οποίο πηγάζει από το γεγονός ότι προσφέρουν με ανιδιοτέλεια ένα έργο χρήσιμο και απαραίτητο στην κοινωνία.

Αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν και την εκπαίδευση των επαγγελματιών. Αυτή αφορά μακροχρόνιες σπουδές του θεωρητικού γνωστικού αντικείμενου που λαμβάνουν χώρα πριν την εξειδίκευση, κάτι που καλλιεργεί μια ενιαία ταυτότητα στα μέλη του επαγγέλματος. Επισημαίνεται ότι τα επαγγελματικά σχολεία είναι άμεσα ή ουσιαστικά ελεγχόμενα από αυτούς που ασκούν το επάγγελμα (π.χ. Caplow 1954, Millerson 1964, Flexner and Goode 1969, Moore 1970, Johnson 1972, Starr 1982).

Αν υπάρχει βασική επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τα κριτήρια που θέτουν οι κοινωνιολόγοι, αυτή θα αναφέρεται σε γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενό τους, οι οποίες θα

καθορίζονται από την επαγγελματική κοινότητα. Υπάρχει επίσης το θέμα της ενιαίας ταυτότητας των εκπαιδευτικών, η οποία πρέπει να προωθείται με την βασική τους εκπαίδευση.

Προλεταριοποίηση στην εργασία σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι αδυνατούν να ελέγξουν την εργασία τους, η οποία επανακαθορίζεται από τον εργοδότη, με αποτέλεσμα να προκύπτουν νέες αναγκαίες δεξιότητες και γνώσεις και να παραγκωνίζονται άλλες που θεωρούνταν έως τότε άκρως επαγγελματικές (Oppenheimer 1973, Braverman 1974). Αν ένα είδος εργασίας προλεταριοποιείται, τότε η εξουσία και η προτεραιότητα των αποφάσεων ασκούνται από την εργοδοσία, η οποία, κατά κανόνα αντιπροσωπεύει το κεφάλαιο. Οι εργαζόμενοι αποκτούν τον ρόλο μιας μηχανής ή ενός εξαρτήματος στην παραγωγική διαδικασία και μετατρέπονται σε τεχνίτες που απλά εφαρμόζουν αυτό που ορίζει η εργοδοσία (Argonowitz and Giroux 1986). Αναγκαία προϋπόθεση, για να επιτευχθεί αυτό, είναι η παροχή στους μελλοντικούς εργαζόμενους βασική εκπαίδευση με τεχνοκρατικό προσανατολισμό, η οποία θα τους αφαιρεί κάθε περιθώριο απόκλισης η τουλάχιστον τη δυνατότητα να εμποδίζουν τα σχέδια της εργοδοσίας για την εργασία τους. Ταυτόχρονα, μέσα από τη διαχείριση της επιχείρησης (management) λαμβάνεται μέριμνα για την προσφορά επαγγελματικής κατάρτισης στους εργαζόμενους, μέσω της οποίας επιδιώκεται η απόκτηση προσόντων και η επιτέλεση καθηκόντων που απαιτεί η επικροτεί η εργοδοσία της επιχείρησης.

Ο Hartley ορίζει την επικράτηση του τεχνοκρατικού προσανατολισμού στη βασική εκπαίδευσή των εκπαιδευτικών ως «την τάση να επιβάλλονται στενά κριτήρια για την εκπαίδευσή τους και τη γενική απομάκρυνση από την ίδια την ανάλυση της εκπαίδευσης» (Hartley 1991, σελ. 92).

2. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ

Η εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων δέκα χρόνων στην Αγγλία οδήγησε στην αύξηση του κρατικού έλεγχου στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Οι τελευταίες ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών θεσμοθετήθηκαν το 2002 (Qualifying to Teach, 2002) αναιρώντας την εγκύκλιο 4/98 (Circular 4/1998, Teaching, High Status High Standards) που ίσχυε μέχρι τότε. Σύμφωνα με το έγγραφο αυτό, οι απόφοιτοι των παιδαγωγικών σχολών πρέπει να αποκτήσουν διδακτική επάρκεια (Qualified Teacher Status), για να μπορούν να εργασθούν σε δημόσιο σχολείο. Με το έγγραφο «Qualifying to Teach» η διδακτική επάρκεια αποδεικνύεται σε τέσσερις συγκεκριμένους τομείς,:

1. Επαγγελματικές αξίες και πρακτικές εφαρμογές, οι οποίες διαμορφώνουν τις προσδοκώμενες, όπως προκύπτουν από τον Επαγγελματικό Κώδικα του Γενικού Συμβουλίου Διδασκόντων.
2. Γνώσεις των αντικειμένων που θα διδάξουν και του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οδηγεί τα παιδιά στην μάθηση και την πρόοδο.
3. Σχεδιασμός διδασκαλίας και στόχοι μαθημάτων που να ανταποκρίνονται στο προβλεπόμενο επίπεδο σπουδών σε κάθε ένα από τα τέσσερα βασικά ηλικιακά στάδια εκπαίδευσης (Key Stage).

4. Παρακολούθηση και αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, οργάνωση και διαχείριση των πόρων και απόδοση λόγου για το επιτελούμενο έργο (accountability).

Πέρα από την υποχρέωση των παιδαγωγικών τμημάτων να προετοιμάζουν τους φοιτητές για το Qualified Teacher Status, το κράτος έχει και κάποιες επιπλέον απαιτήσεις από τα τμήματα αυτά. Οι απαιτήσεις αυτές αφορούν:

1. την είσοδο υποψήφιων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
2. την εκπαίδευση και αξιολόγησή τους,
3. την οργάνωση και μεταχείριση των εταίρων της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Τα πανεπιστήμια είναι υποχρεωμένα να εμπλέκουν σχολεία κατά την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να μοιράζονται αρμοδιότητες και πόρους με αυτά,
4. την εξασφάλιση της ποιότητας.

Η επιλογή των υποψήφιων πρέπει να γίνεται με βάση τα εξής ποιοτικά κριτήρια:

- την εκτίμηση της δυνατότητας των υποψήφιων να πετύχουν διδακτική επάρκεια,
- ένα ελάχιστο βαθμολογίας στο απολυτήριο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη γλώσσα, τα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες (βαθμός C στις εξετάσεις GCSE),
- τη φυσική και πνευματική καταλληλότητα για διδασκαλία, όπως ορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο,
- το καθαρό ποινικό μητρώο,
- την καλή χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου,
- άλλα πτυχία, αν πρόκειται για μεταπτυχιακό πρόγραμμα,
- τη συνέντευξη των υποψηφίων.

Η εκπαίδευση και η αξιολόγηση των φοιτητών αφορά κυρίως τους τομείς της διδακτικής επάρκειας και τις ατομικές ανάγκες των φοιτητών. Οι φοιτητές θα πρέπει να παρακολουθούν μαθήματα και να διδάσκουν σε σχολεία για προκαθορισμένο χρονικό διάστημα και να εκπαιδεύονται για να διδάξουν σε δυο τουλάχιστον διαδοχικά βασικά στάδια. Τέλος θα πρέπει να βοηθούνται από τους εκπαιδευτές τους στο να συμπληρώσουν το προφίλ τους κατά την είσοδο τους στο επάγγελμα (Career entry profile), ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του επαγγέλματος κατά το πρώτο έτος της εργασίας τους (induction).

Ο τρόπος οργάνωσης και διοίκησης των συνεργαζόμενων φορέων ή εταίρων αναφέρεται:

- στη σχέση και τις αρμοδιότητες που θα αναλάβει ο κάθε εταίρος για την διεκπεραίωση των σπουδών,
- στα προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ο κάθε ένας από αυτούς.

Εξασφάλιση ποιότητας σπουδών επιδιώκεται:

- με τη συμμόρφωση των εταίρων στις θεσμικές διατάξεις του υπουργείου, οι οποίες αφορούν την διδακτική επάρκεια και τους οικονομικούς πόρους,
- με τη δημιουργία ομάδων αξιολογητών, οι οποίοι θα ασχοληθούν με τους φοιτητές που κινδυνεύουν να αποτύχουν, και θα προτείνουν μέτρα για την βελτίωση του προγράμματος,

- με την αξιολόγηση του όλου προγράμματος και τη σύγκριση με προηγούμενες επιδόσεις της σχολής ή άλλων σχολών.

3. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΒΑΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Α. ΚΡΑΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΚΑΙ Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ

Με την πρώτη ματιά, φαίνεται ότι η αυτονομία της επαγγελματικής κοινότητας να διοργανώσει την εκπαίδευση των μελλοντικών της μελών στην Αγγλία περιορίζεται, αφού το κράτος επιβάλλει την απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τους φοιτητές.

Στην Ελλάδα υπάρχει ανάλογος κρατικός παρεμβατισμός, ο οποίος εντοπίζεται στην άσκηση κρατικού ελέγχου κατά την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων με τον καθορισμό και την επικύρωση των γνωστικών αντικειμένων ανά ειδικότητα των διδασκόντων.

Β. ΚΡΑΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΚΑΙ ΕΝΙΑΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στην Αγγλία υπάρχουν πολλές δυνατότητες επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μελλοντικών εκπαιδευτικών. Μπορεί κάποιος να παρακολουθήσει:

- τετραετές ή τριετές πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (BA ή B. Ed in Primary / Secondary Education). Όταν, όμως, κάποιος υποψήφιος εκπαιδευτικός διαθέτει κάποιο πτυχίο, τότε μπορεί να παρακολουθήσει:
- ένα μονοετές μεταπτυχιακό πρόγραμμα (PGCE in Primary / Secondary Education),
- μια ευέλικτη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών (flexible initial teacher training), ενώ θα εκπαιδεύεται στο ίδιο το σχολείο μόνο στα αντικείμενα που έχει ελλείψεις,
- μια σχολειοκεντρική βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών (school-centred initial teacher training), ενώ θα εργάζεται στο σχολείο και ταυτόχρονα θα εκπαιδεύεται μέσα στο ίδιο το σχολείο.

Διαπιστώνεται, επομένως, ότι δεν προωθείται η ενιαία ταυτότητα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης. Κάτι αντίστοιχο ισχύει και στην Ελλάδα, όσον αφορά το επίπεδο ειδίκευσης των νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών. Η ειδικότητα και η διδακτική επάρκεια θεμελιώνεται με το πτυχίο των Παιδαγωγικών Τμημάτων ή πτυχίου της ΣΕΛΕΤΕ, τα οποία καθορίζουν τον τρόπο εισόδου στο επάγγελμα.

Γ. ΤΕΧΝΟΚΡΑΤΙΚΟΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΟ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Φαίνεται ότι οι συστηματικές σπουδές στο γνωστικό αντικείμενο, στο οποίο στηρίζεται η εργασία των επαγγελματιών, περιορίζονται στην Αγγλία στην

προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να αντεπεξέλθουν στις τεχνοκρατικές μεταρρυθμίσεις που προωθούνται στην εκπαίδευση. Το γεγονός ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν σπουδάζουν την παιδαγωγική επιστήμη ως βασικό γνωστικό αντικείμενο, αλλά κυρίως τα γνωστικά αντικείμενα (αγγλική γλώσσα, μαθηματικά και φυσικές επιστήμες), τα οποία θα διδάξουν στο σχολείο, χωρίς εκτενή αναφορά σε παιδαγωγικές θεωρίες, δείχνει ότι υποτιμάται η επαγγελματική τους εκπαίδευση και κατάρτιση, ενώ οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μεταβληθούν σε εφαρμοστές πρακτικών τεχνικών (technicians) (βλέπε επίσης Furlong 1992, Gilroy 1991, Jacques 1998, Richards 1998).

Στην Αγγλία η πρακτική εκπαίδευση σε σχολείο να διαρκεί:

- 32 εβδομάδες για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ,
- 24 εβδομάδες για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης . Δίδεται έμφαση στην μελέτη του γνωστικού αντικειμένου που θα διδάξουν,
- 18 εβδομάδες για όσους έχουν ήδη κάποιο πτυχίο και δεν διαθέτουν παιδαγωγική κατάρτιση.

Κατ' αυτόν τον τρόπο οι σπουδές της παιδαγωγικής επιστήμης περιορίζονται αισθητά. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει αντίστοιχη κρατική παρέμβαση στον καθορισμό των επιπλέον απαιτούμενων επαγγελματικών προσόντων, όπως π.χ η πρακτική άσκηση, για την εισαγωγή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η σχετική νομοθεσία προωθεί την παιδαγωγική και την εκπαιδευτική απασχόληση στο σχολείο περιορίζοντας θεωρητικά την επικράτηση της τεχνοκρατίας. Εξάιρεση αποτελεί το ΠΔ 2986/13-2-2002, με το οποίο καθορίζονται η οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα απαιτούμενα προσόντα για την επιλογή διοικητικών προϊσταμένων και επιστημονικών καθοδηγητών, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι απαιτήσεις αυτές διαμορφώνουν μια νέα πραγματικότητα ως προς τον επαγγελματισμό των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην εργασία αυτή αναλύονται δεδομένα ενός μέρους της εμπειρικής έρευνας, τα οποία αφορούν τις απόψεις 57 νηπιαγωγών για το είδος της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο παρείχε τις παρακάτω εναλλακτικές απαντήσεις στην ερώτηση: Τι είδους εκπαίδευση χρειάζονται οι νηπιαγωγοί;

Κοινό κορμό με άλλους υποψήφιους εκπαιδευτικούς και ειδίκευση στην πρώιμη παιδική ηλικία;

Ξεχωριστή από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών των άλλων βαθμίδων;

Τί είδους γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει η εκπαίδευση των νηπιαγωγών;

Κοινωνικές επιστήμες (παιδαγωγική, κοινωνιολογία, ψυχολογία);

Θετικές επιστήμες (μαθηματικά, φυσική, χημεία, βιολογία);

Θεωρητικές επιστήμες (γλώσσα, λογοτεχνία, ιστορία);
Καλλιτεχνικά μαθήματα (μουσική, ζωγραφική, πηλοπλαστική);
Πρακτική άσκηση σε νηπιαγωγεία;
Άλλο;

Με ποια αναλογία;

Θεωρητική κατάρτιση σε ποσοστό ...%, πρακτική άσκηση σε ποσοστό ...%

Άλλο;

Οι περιπτώσεις α και β δείχνουν αν προωθείται η ενιαία ταυτότητα στον κλάδο, αν δηλαδή οι παιδαγωγοί θεωρούν ότι ακολουθούν ενιαία επαγγελματική εκπαίδευση ή ότι δεν ασχολούνται με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο, επειδή διδάσκουν σε διακριτές βαθμίδες της εκπαίδευσης.

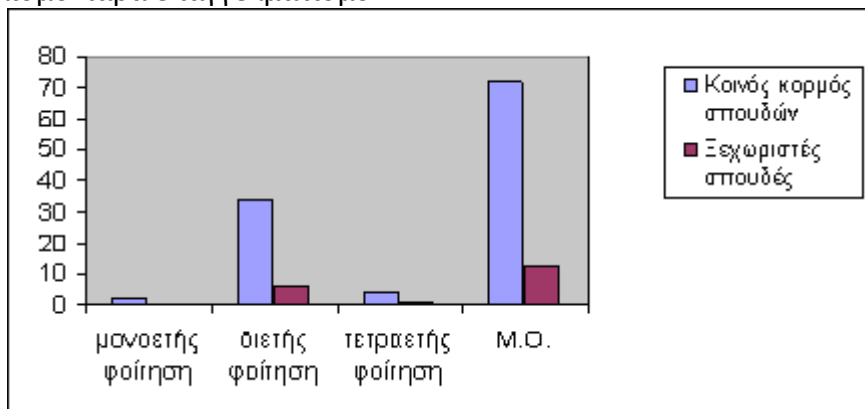
Στην περίπτωση γ επιχειρείται η ανίχνευση τεχνοκρατικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθώς και αν αυτοί σπουδάζουν το γνωστικό αντικείμενο του επαγγέλματός τους, το οποίο είναι η παιδαγωγική επιστήμη.

Στην περίπτωση δ επιχειρείται να διαπιστωθεί αν δίδεται έμφαση στη θεωρητική κατάρτιση υποβιβάζοντας την πρακτική / τεχνική πλευρά του αντικειμένου τους και των εφαρμογών του.

Όσον αφορά την διαπίστωση τεχνοκρατικού προσανατολισμού των σπουδών στο γνωστικό αντικείμενο, τα γνωστικά αντικείμενα που προτάθηκαν στις νηπιαγωγούς προς σπουδή είναι τα εξής:

1. Θετικές επιστήμες (Δίδεται έμφαση στις μεταδιδόμενες γνώσεις).
2. Θεωρητικές επιστήμες (Δίδεται έμφαση στις μεταδιδόμενες γνώσεις).
3. Κοινωνικές επιστήμες (Υποδηλώνεται η παιδαγωγική ως κοινωνική επιστήμη).
4. Καλλιτεχνικά μαθήματα (Δίδεται έμφαση στις μεταδιδόμενες γνώσεις αλλά και στους τρόπους διδασκαλίας / στις διδακτικές μεθόδους που εναρμονίζονται με την ηλικία των μαθητών).
5. Πρακτική άσκηση σε σχολείο κατά την φοίτηση (συνδυάζεται η θεωρία με την πράξη).

Καταρχήν όλα τα πιο πάνω γνωστικά αντικείμενα θεωρούνται χρήσιμα για την πλήρη επαγγελματική εκπαίδευση ενός παιδαγωγού που πρόκειται να εργασθεί σε σχολείο, αλλά η έμφαση στο 1, 2 και 4 εις βάρος του 3 και 4 δείχνει τεχνοκρατικό προσανατολισμό παρά επαγγελματισμό.



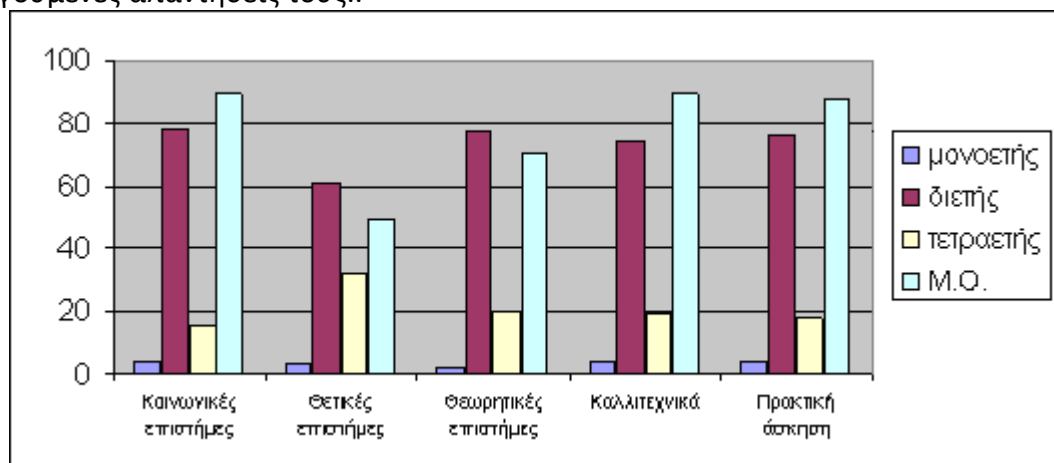
Γράφημα 1. Προτιμήσεις βασικών σπουδών νηπιαγωγών

4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Σχετικά με το θέμα της ενιαίας ταυτότητας των εκπαιδευτικών, οι νηπιαγωγοί προτίμησαν μια κοινή εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική επιστήμη με εξειδίκευση σε κάποια ηλικία ή στάδιο ανάπτυξης (γράφημα 1.). Αυτό συμφωνεί με την έννοια της κοινής επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά η επαγγελματική κατάρτιση παρέχεται με την εξειδίκευση, η οποία συμβαίνει μετά την ολοκλήρωση των βασικών σπουδών, σε μεταπτυχιακό κυρίως επίπεδο.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των σπουδών (γράφημα 2.), οι περισσότερες νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν την σημασία της σπουδής των κοινωνικών επιστήμων, των καλλιτεχνικών μαθημάτων και της πρακτικής άσκησης, γεγονός που υποδηλώνει επαγγελματισμό. Η πιο σπάνια περίπτωση, να δηλώνουν οι ερωτώμενες ως επιθυμητή τη σπουδή των θετικών γνωστικών αντικειμένων, δείχνει κατά κάποιον τρόπο τεχνοκρατικό προσανατολισμό των σπουδών.

Οι νηπιαγωγοί επιθυμούσαν η εκπαίδευσή τους να κατανέμεται ίσα ανάμεσα στην θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση και κατάρτιση, υποβιβάζοντας έτσι την εις βάθος σπουδή του γνωστικού αντικειμένου τους. Αν τα 2 από τα 4 έτη σπουδών τα αναλώσουν στην εκπαίδευσή τους στο σχολείο, μειώνεται σημαντικά ο χρόνος που απομένει για την θεωρητική μελέτη του γνωστικού τους αντικειμένου. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται ότι προωθείται η τεχνοκρατική αντίληψη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, γεγονός το οποίο βρίσκεται σε ανακολουθία με τις προηγούμενες απαντήσεις τους..



Γράφημα 2. Προτιμήσεις γνωστικών αντικειμένων βασικών σπουδών

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τους ορισμούς της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της τεχνοκρατικής κατάρτισης, που δόθηκαν στην αρχή, η σχετική κρατική πολιτική που ισχύει για την βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Αγγλία τείνει προς το μοντέλο τη τεχνοκρατικής κατάρτισης. Μάλιστα, έχει εκλείψει ο όρος «Εκπαίδευση» στα σχετικά επίσημα έγγραφα, αφού η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αναφέρεται ως βασική κατάρτιση εκπαιδευτικών (initial teacher training).

Στην Ελλάδα παρόλο που η κρατική εκπαιδευτική πολιτική εμποδίζει την ανάπτυξη του επαγγελματισμού, οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν απόψεις για την βασική τους εκπαίδευση, οι οποίες προσιδιάζουν στην αντίληψη του επαγγελματισμού. Δεν πιστεύουν, δηλαδή, στον κατακερματισμό της σπουδής της παιδαγωγικής επιστήμης σε διάφορα τμήματα και πτυχία, ούτε στον τεχνοκρατικό προσανατολισμό του επαγγέλματος με τον οποίο υποβαθμίζεται η σπουδή της παιδαγωγικής επιστήμης.

Aronowitz, S and Giroux, H. (1986) *Education under Siege, the Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, London Routledge and Kegan Paul.

Braverman, H. (1974) *Labour and Monopoly Capital*, New York Monthly Review Press.

Caplow, T. (1954), στο Johnson, T. J. (1972) *Professions and Power*, London The MacMillan Press Ltd.

Circular 4/1998 (Εγκύκλιος 4/98), *Teaching, High Status High Standards*, από <http://www.dfes.gov.uk/circulars/home.htm> στις 14/5/1999.

Department for Education and Employment, July 1997, *Teaching: High Status, High Standards*. General Teaching Council. A Consultation Document.

Flexible initial teacher training (2002) (Ευέλικτη βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών), στο έγγραφο *Want to Teach?* της Graduate Teacher Training Registry, από <http://www.gttr.ac.uk/teach/england.html> στις 3/10/2002.

Flexner, A. and Goode, W. J. (1969), στο Jackson, J. A. (επιμ) (1970) *Professions and Professionalisation: Sociological Studies 3*, London Cambridge University Press.

Furlong, J. (1992), στο Barton, L. Barrett, E. Whitty, G. Miles, S. Furlong, J. (1994) *Teacher Education and Teacher Professionalism in England: Some Emerging Issues British Journal of Sociology of Education*, τευχ. 15 (4) σελ. 529-543.

Gilroy, D. P. (1991), *The Loss of Professional Autonomy: the Relevance of Olga Mytyash's Paper to the Brave New World of British Education* *Journal of Education for Teaching*, τευχ. 17 (1) σελ. 11-15.

Hartley, D. (1991), *Democracy, Capitalism and the Reform in Teachers Education* *Journal of Education for Teaching* vol. 17 (1) p. 81-93.

Jacques, K. (1998) *The TTA, Higher Education and the Professionalism of Initial Training Educators*, In Richards, C. Simco, N. Twiselton, S. (επιμ) (1998), *Primary Teacher Education, High status? High Standards?* London Falmer Press.

- Johnson, T. J. (1972), *Professions and Power*, London The MacMillan Press Ltd.
- Millerson, G. (1964), στο Johnson, T. J. (1972), *Professions and Power*, London The MacMillan Press Ltd.
- Moore, W. E. (1970), στο Halmos, P. (επιμ) (1973), *The Sociology Review Monograph: Professionalisation and Social Change*, Keele Keele University.
- Oppenheimer, M. (1973), στο Halmos, P. (επιμ) (1973), *The Sociology Review Monograph: Professionalisation and Social Change*, Keele Keele University.
- Π.Δ. 2986 /2002, *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ. 24/13-2-2002.
- Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training, (2002) από το <http://www.canteach.gov.uk/community/itt/requirements/qualifying/index.htm>.
- Richards, C. (1998), *Primary Teaching: High status? High Standards? A Personal Response to Recent Initiatives*, In Richards, C. Simco, N. Twiselton, S. (επιμ) (1998), *Primary Teacher Education, High status? High Standards?* London Falmer Press.
- School-centred initial teacher training (2002) (Σχολαιοκεντρική βασική εκπαίδευση εκπαιδευτικών), στο έγγραφο *Want to Teach?* της Graduate Teacher Training Registry, από <http://www.gttr.ac.uk/teach/england.html> στις 3/10/2002.
- Starr, P. (1982) στο House, E. R. (1993) *Professional Evaluation, Social Impact and Political Consequences*, Newsbury Park SAGE Publications.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες

Παναγιώτης Δ. ΞΟΧΕΛΛΗΣ
Καθηγητής Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ελλάδα
xochelis@edlit.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να αναδείξει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υπό τις παρούσες συνθήκες και αναφέρεται αφενός στις διεθνείς συζητήσεις και τάσεις και αφετέρου στις σχετικές ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες της μεταπολιτευτικής περιόδου. Με αφετηρία τα δεδομένα αυτά γίνονται προτάσεις για τον προσανατολισμό και εκτιμήσεις για τις προοπτικές της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον 21^ο αιώνα.

ABSTRACT

This study aims to emerge the necessity of teachers' further education under the present conditions. On the one hand it refers to the international discussion and mainstreams and on the other to the relevant Greek developments and experiences of the parliamentary period. These elements lead to suggestions for the direction and estimations of the perspectives of teachers' further education in the light of the 21st century.

1. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΧΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Για τις ραγδαίες εξελίξεις που σημειώθηκαν και σημειώνονται στις σύγχρονες "κοινωνίες της γνώσης" έχουν λεχθεί και έχουν γραφτεί πολλά. Μπορώ επομένως να περιοριστώ επιλεκτικά σε λίγες μόνο επισημάνσεις, οι οποίες αναδεικνύουν, πιστεύω, την αναγκαιότητα της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και τις επιβαλλόμενες αλλαγές τόσο στο ρόλο του εκπαιδευτικού όσο και στην εκπαίδευση γενικότερα (Π. Ξωχέλλης, 1997-98).

1.α Είναι γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι διαποτισμένες από τα επιτεύγματα της επιστήμης και της τεχνολογίας, τα οποία αποτελούν χωρίς αμφιβολία πολύτιμα και απαραίτητα εφόδια για το σύγχρονο άνθρωπο δεν μπορούμε δηλαδή σήμερα να επιβιώσουμε και να δημιουργήσουμε χωρίς την αξιοποίηση των επιτευγμάτων αυτών. Οι σημαντικές αλλαγές που επέφεραν οι εξελίξεις αυτές σε όλους τους τομείς της κοινωνίας επιβάλλουν αναπροσαρμογές τόσο στα περιεχόμενα όσο και στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης, όπως είναι η επιλογή και συγκρότηση ενός ελάχιστου κορμού πολύ απαραίτητων γνώσεων - το τι ακριβώς αποτελεί βέβαια θέμα συζήτησης και συναίνεσης - κυρίως η εκμάθηση μεθόδων προσέγγισης της φυσικής, κοινωνικής και ιστορικής πραγματικότητας και η δημιουργία κινήτρων συνεχούς μάθησης (συνεχιζόμενης

εκπαίδευσης). Απαιτούνται επίσης αντίστοιχες αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού με κύριο άξονα τη μετατόπιση του κέντρου βάρους στη διδακτική διαδικασία από την παροχή γνώσεων στην οργάνωση διαδικασιών μάθησης και στην καλλιέργεια της αυτενέργειας και των ικανοτήτων του μαθητή για αντιμετώπιση των νέων συνθηκών.

Είναι ωστόσο επίσης γεγονός ότι τα αξιοθαύμαστα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα δημιουργούν και προβλήματα για το σύγχρονο άνθρωπο, όπως είναι η αλλοίωση ή και καταστροφή του περιβάλλοντος και των πηγών διατροφής του, με χημικές ουσίες και διεργασίες, η επαπειλούμενη υπονόμευση της ελευθερίας και αξιοπρέπειάς του, με παρεμβάσεις στο γενετικό του κώδικα, και η απειλή της ειρήνης λόγω της όλο και περισσότερο επικρατούσας τάσης για επίλυση διαφορών μεταξύ των λαών με πολύ διαφοροποιημένα και αποτελεσματικά πολεμικά μέσα. Υπό τους όρους αυτούς επιβάλλεται για την εκπαίδευση, όσο ποτέ στο παρελθόν, η δημιουργία αμυντικών μηχανισμών, που σημαίνει στην περίπτωση αυτή ειδικότερα π.χ. καλλιέργεια κριτικής στάσης, οικολογικής συνείδησης, εκπαίδευση για την ειρήνη κλπ.

Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές απαιτείται επομένως μεγάλη ευαισθησία και προσοχή στο διαμεσολαβητικό ρόλο της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού στον τομέα της μετάδοσης αξιών και προτύπων συμπεριφοράς. Από άποψη σκοποθεσίας επιβάλλεται για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό μια διπλή και όχι εύκολα επιτεύξιμη στόχευση: Αφενός να αναπτύξουν την ικανότητα για κατανόηση του "διαφορετικού" ή του "ξένου" και να καλλιεργήσουν τουλάχιστον την ανοχή για συνανθρώπους με διαφορετικές πεποιθήσεις, άλλο θρήσκευμα, διαφορετικό φυλετισμό προσδιορισμό κλπ. Αφετέρου να δώσουν ταυτόχρονα στη νέα γενιά γνώμονες προσανατολισμού και κριτήρια επιλογής με σημείο αναφοράς βασικά στοιχεία πολιτισμικής ταυτότητας.

Ένα άλλο συναφές γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών είναι η αλλαγή της ηλικιακής σύνθεσης του πληθυσμού τους και η συνακόλουθη συνύπαρξη πολλών γενεών με διαφορετικές απόψεις και πεποιθήσεις. Και αυτό επιβάλλει, πέραν των άλλων, την κατανόηση και ανοχή κυρίως της νέας γενιάς απέναντι στους ηλικιωμένους, τις απόψεις τους και τα πρότυπα συμπεριφοράς τους.

Επίσης στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες το σχολείο έγινε εστία διανομής κοινωνικών θέσεων και ρόλων και παράγοντας κοινωνικής κινητικότητας αυτό απαιτεί από την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό ευαισθησία και φροντίδα για κοινωνική δικαιοσύνη και συμβολή στην πραγμάτωση της αρχής της εκπαιδευτικής ισότητας.

Για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός - - στις απαιτήσεις αυτές, να είναι "αποτελεσματικός" - - υπάρχει εκτενής ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ για τον "αποτελεσματικό" εκπαιδευτικό και το "αποτελεσματικό σχολείο"- πρέπει να σημειωθούν βέβαια πρώτα αλλαγές στη σκοποθεσία, τα περιεχόμενα και τις πρακτικές της αρχικής εκπαίδευσής του, ένα θέμα το οποίο όμως υπερβαίνει τα

όρια της παρούσας εισήγησης. Σε ό,τι αφορά τον εν ενεργεία εκπαιδευτικό πρέπει να εκπληρωθεί μια τουλάχιστον πολύ βασική προϋπόθεση : η καθιέρωση μιας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας (συνεχιζόμενης εκπαίδευσης) από την είσοδό του στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του. Στην εκτίμηση αυτή συμφωνούν όλοι, ωστόσο υπάρχουν διαφορές ως προς τους στόχους της επιμόρφωσης. Ενδεικτικά αναφέρω τις ακόλουθες τρεις διαφορετικές εκδοχές, που καταγράφονται στη συζήτηση και ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (Δ. Ματθαίου, 2000).

1.β Τονίζεται ο αντισταθμιστικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης, δηλαδή η επιμόρφωση ως συμπλήρωση της ελλιπούς αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης-κατάρτισης των εκπαιδευτικών (παραδοσιακή άποψη που δεν είναι σπάνια και σήμερα ακόμη).

Επισημαίνεται η ανάγκη να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις ταχύτατες αλλαγές της εποχής μας, δηλαδή η επιμόρφωση να αποβλέπει στον εκσυγχρονισμό των γνωστικών αποσκευών του εν ενεργεία εκπαιδευτικού.

Η επιμόρφωση είναι μια μακρά διαδικασία που συνδέεται με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και πρέπει επομένως να τον συνοδεύει αυτονόητα καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας του στην εκπαίδευση με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται ένας πιο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτικού και η συμβολή του στη βελτίωση της εκπαίδευσης. Στην τελευταία αυτή εκδοχή, που είναι, πιστεύω, η πιο σημαντική για σήμερα, θα επανέλθω, αφού ρίξω πρώτα μια ματιά στη διεθνή κατάσταση.

2. Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΕΥΣΕΙΣ

Ο προβληματισμός για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (αρχική και ενδοϋπηρεσιακή) είναι σήμερα δεδομένος τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και σε άλλους διεθνείς Οργανισμούς (G. Brinkmann, 1996) Δηλαδή αποτελεί συνείδηση στους αρμόδιους και υπεύθυνους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι ο εκπαιδευτικός κατέχει θέση- κλειδί στις σύγχρονες κοινωνίες και ότι η εκπαίδευσή του έχει καθοριστική σημασία για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική εξέλιξη κάθε χώρας. Ομως, παρά την κοινή αυτή πεποίθηση, που κατατίθεται συχνά σε προγραμματικές δηλώσεις πολιτικών σχηματισμών και εισηγητικές εκθέσεις εκπαιδευτικών νόμων και προβάλλεται έντονα στην ειδική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ, και παρά την ικανοποιητική στάθμη της σχετικής έρευνας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να παρουσιάζει και σήμερα ακόμη δομικές αδυναμίες, τη στιγμή ακριβώς που καλείται να παίξει έναν τόσο σημαντικό ρόλο. Είναι διασπασμένη (διαφορετική κατά εκπαιδευτική βαθμίδα), αν και η κύρια αποστολή των εκπαιδευτικών είναι κατά βάση κοινή, και είναι διαιρημένη σε δύο φάσεις (βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση), χωρίς ενιαία σύλληψη, συνέχεια και συνέπεια. Αντιμετωπίζει επίσης στην επιστημονική κοινότητα μια περίεργη αντίθεση ανάμεσα στην επιστημονική κοινότητα και την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών (το λεγόμενο "'τι" και "πως"). Χαρακτηρίζεται εξάλλου

από ελλιπή σύνδεση θεωρίας και πράξης, λείπει δηλαδή η απαραίτητη "παιδαγωγική κλινική", με άμεση συνέπεια το λεγόμενο "σοκ της πράξης", που έχει πολύ δυσμενείς και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις. Δυσχεραίνεται τέλος από μείζονα συγκυριακά προβλήματα, όπως είναι π.χ. το πρόβλημα της ανεργίας. Απαιτείται επομένως πολύ μεγάλη προσπάθεια ακόμη, ώστε να βελτιωθεί και να εκσυγχρονισθεί στον προσανατολισμό, τους στόχους και τα περιεχόμενα σπουδών, καθώς βέβαια και στις πρακτικές της. Η εκπαιδευτική έρευνα αλλά και ο θεωρητικός στοχασμός στην περιοχή αυτή μπορούν να συμβάλουν σχετικά.

Έτσι μπορεί να διαπιστωθεί ότι, παρά τις διαφορές απόψεων, ως προς τη στοχοθεσία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι διεθνείς επιστημονικές συζητήσεις αλλά και η σχετική πρακτική φαίνεται να συγκλίνουν σε κάποιες κοινές θέσεις ως προς τα δομικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης, που είναι τα εξής:

1. Να είναι αποκεντρωμένη και να ανταποκρίνεται στις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
2. Να παρέχεται από διάφορους φορείς, να έχει πολλές μορφές και να μπορεί να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες.
3. Να είναι μικρής διάρκειας και επαναλαμβανόμενη, αλλά μεγάλης εμβέλειας σε ό,τι αφορά τον αριθμό των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται.
4. Να βρίσκεται σε στενή σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα αφενός και την σχολική πράξη ("on the job") αφετέρου.
5. Να χρησιμοποιεί μορφές εργασίας προσαρμοσμένες στις εμπειρίες και τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων.
6. Να αξιολογείται διαρκώς για συνεχή βελτίωση και προσαρμογή της στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες.

Μπορεί επίσης να πει κανείς ότι έχουν διαμορφωθεί και διάφορες προτάσεις (G. Brinkmann & W. Schwark, 2000) για το ζητούμενο νέο μοντέλο εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, που κινούνται σε τρία επίπεδα :

1. Ανατρέχουν στην ιστορία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και ανασυνθέτουν τα στοιχεία της επαγγελματικής του εικόνας, τα οποία αποδείχτηκαν ως διαρκή και ανθεκτικά στο χρόνο.
2. Συσχετίζονται με το πλαίσιο της επικαιρότητας, δηλαδή αντλούν από αναλύσεις σχετικά με τις θέσεις εργασίας ή από κοινωνιολογικές μελέτες για σύγχρονους επαγγελματικούς στόχους, οι οποίοι, μεταξύ άλλων, προσανατολίζονται στη διαφοροποιημένη σήμερα παιδική ηλικία ή στις νέες συνθήκες διαβίωσης του ανθρώπου.
3. Διαθέτουν κατά κανόνα ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που είναι προσανατολισμένο στο μέλλον.

Είναι γεγονός βέβαια ότι πολλές φορές σκιαγραφούνται εικόνες με υψηλές δεοντολογικές απαιτήσεις, οι οποίες είναι έντονα απαιτητικές για τον εκπαιδευτικό και πολύ απόλυτες. Τέτοιοι κατάλογοι απαιτήσεων, που μας ήταν γνωστοί από το παρελθόν, είναι αυτή την εποχή πολύ διαδεδομένοι π.χ. στην Ελβετία (F. Oser & J. Oelkers, 1990) Νομίζω πάντως ότι παρ' όλα αυτά νομιμοποιείται

κάνεις να διαπιστώσει σύμπτωση εκτιμήσεων στο εξής : Ο εκπαιδευτικός γίνεται μέσω μιας πολυφασικής εξελικτικής διαδικασίας στην επαγγελματική του βιογραφία (G. Hirsch, 1990) η οποία (διαδικασία) περιλαμβάνει τις σπουδές, την πρακτική άσκηση, τη φάση της έναρξης του επαγγέλματος και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση (επιμόρφωση). Κατά τη διάρκεια της πορείας αυτής ο εκπαιδευτικός χρειάζεται συνεχή εμπλουτισμό των επιστημονικών και επαγγελματικών εφοδίων του, ετοιμότητα για αυτοελεγχόμενη διαβίου μάθηση και κριτική ικανότητα για σωστές επιλογές και για σύνθεση των παρεχόμενων στη νέα γενιά γνώσεων, ενώ απαραίτητες προϋποθέσεις είναι επίσης η προσωπική του πρωτοβουλία και η κοινωνική του υπευθυνότητα. Επιπλέον τονίζεται σήμερα ότι η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να αποκοπεί από τη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, 2001) η μεταρρύθμιση του οποίου γίνεται πλέον όλο και λιγότερο αντιληπτή ως εκτεταμένη αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και όλο και περισσότερο ως αλλαγή της εσωτερικής μορφής του κάθε σχολείου ξεχωριστά. Για τη συγκεκριμενοποίηση αυτού του βασικού σημείου αξίζει τον κόπο να αναφέρω πολύ σύντομα τρία ενδεικτικά παραδείγματα (G. Brinkmann & W. Schwarck, 2000) από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, τα οποία δείχνουν, κατά τη γνώμη μου, πόσο στενά συνδέεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα με τη διδακτική διαδικασία, τη σχολική πράξη και την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας.

- Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας δεν είναι κατανοητό χωρίς τη συνταγματική αρχή της ελευθερίας της διδασκαλίας, η οποία θεωρείται στην ολλανδική κοινωνία πολύτιμο αγαθό, γιατί μέσω αυτού έληξε με συνταγματική διάταξη του 1917 μια έντονη εκπαιδευτική αντιδικία του 19ου αιώνα στη χώρα αυτή και καθιερώθηκε η καταρχήν ισοτιμία της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, που ισχύει και σήμερα.

Μια συνέπεια της αρχής της ελευθερίας στη διδασκαλία είναι η μικρή σχετικά σημασία που έχουν τα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα. Αντίθετα, για τη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας αποτελεί τη βάση το "σχέδιο εργασίας", που συντάσσεται κάθε δύο χρόνια από τον φορέα του σχολείου (κρατικό ή ιδιωτικό), ύστερα από πρόταση του συλλόγου διδασκόντων του κάθε σχολείου. Το σχέδιο αυτό περιέχει τους διδακτικούς στόχους, την επιλογή της διδακτέας ύλης, τις μεθόδους διδασκαλίας, ενδείξεις για την οργάνωση του σχολείου, καθώς και κριτήρια και τρόπους αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης και χορήγησης των τίτλων σπουδών. Στη βάση αυτή κάθε σχολείο επεξεργάζεται κάθε χρόνο το λεγόμενο "σχέδιο δραστηριοτήτων", στο οποίο αναφέρονται οι διδακτικές δραστηριότητες και οι υποχρεώσεις του διδακτικού προσωπικού, η διάρκεια του διδακτικού έτους, οι διακοπές μαθημάτων κλπ. Κάθε σχολείο υποβάλλει προς έγκριση τα σχέδια εργασίας και δραστηριοτήτων στις εποπτικές αρχές της εκπαίδευσης πριν από την έναρξη του σχολικού έτους, κάτι που αποτελεί όμως μια καθαρά τυπική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό γίνονται σαφή τα μεγάλα περιθώρια ελευθερίας αλλά και ευθύνης του συλλόγου διδασκόντων, καθώς και κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και η αυτονομία της σχολικής μονάδας.

- Η Ιταλία, σε σύγκριση με την Ολλανδία, έχει ένα κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης καθιερώθηκαν πριν από χρόνια σε επίπεδο σχολικής μονάδας τα λεγόμενα "συλλογικά όργανα", τα οποία είναι αρμόδια για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της διδασκαλίας και επομένως έχουν μεγάλη σημασία για τη διδακτική διαδικασία και τη σχολική εργασία στο ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα της υποχρεωτικής βαθμίδας. Τα συλλογικά αυτά όργανα είναι το "Συμβούλιο της Τάξης", ο "Σύλλογος Διδασκόντων" και το "Σχολικό Συμβούλιο" ή το "Συμβούλιο της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας". Ο τρόπος αυτός συλλογικής εργασίας των εκπαιδευτικών (Team Teaching) αλλάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού, η διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας γίνεται συλλογικά και η διδασκαλία διεξάγεται ενμέρει από δύο δασκάλους σε κάθε τάξη, κάτι που ισχύει και για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της.
- Η μετακίνηση του κέντρου βάρους στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου και της διδακτικής διαδικασίας, σε υπερβολικό μάλιστα κατά τη γνώμη μου βαθμό, χαρακτηρίζει και τις πρόσφατες σχετικές εξελίξεις στη Βρετανία.

Σε αυτά πρέπει να προστεθούν η αυξανόμενη βαρύτητα και οι πολύ θετικές εμπειρίες για την ενδοσχολική επιμόρφωση, που διαπιστώνονται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Στο σημείο αυτό θα επανέλθω σε λίγο, εξετάζοντας πολύ σύντομα την κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα στην περιοχή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τη μεταπολίτευση και μετά - για τα προηγούμενα ιστορικά στοιχεία παραπέμπω στη σχετική ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (Π. Ξωχέλλης, 1989).

3. ΟΙ ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ

Μπορεί να διαπιστωθεί νομίζω ότι οι σχετικές εξελίξεις στη χώρα μας τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια συνοψίζονται κυρίως στις δραστηριότητες αφενός των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, από το 1978 έως το 1992, και αφετέρου των ΠΕΚ, από το 1992 και εξής. Δεν έγινε βέβαια ποτέ ως σήμερα συστηματική αξιολόγηση (με την επιστημονική σημασία του όρου) της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ούτε για το παλιότερο ούτε για το καθεστώς που ισχύει τα τελευταία χρόνια (γενικά οι έρευνες αξιολόγησης εκπαιδευτικών θεσμών είναι σχεδόν ανύπαρκτες στη χώρα μας). Έχουν διεξαχθεί όμως πολλές συζητήσεις σε διάφορα επίπεδα και υπάρχουν επίσης μερικά σχετικά δημοσιεύματα, υπό μορφή άρθρων ή μελετών, καθώς και μικρού εύρους έρευνες (Μ. Περσιανίδου, 1997) Σύμφωνα με τις πηγές αυτές, η κριτική που ασκείται μπορεί να κωδικοποιηθεί στις ακόλουθες διαπιστώσεις :

Στην υπερδεκαετή λειτουργία των ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ επιμορφώθηκε ένας σημαντικός αριθμός δασκάλων, νηπιαγωγών και καθηγητών, οι οποίοι υποθέτουμε ότι βοηθήθηκαν στο εκπαιδευτικό τους έργο στη χρονική αυτή περίοδο έγιναν όμως εμφανείς και οι οργανωτικές και λειτουργικές αδυναμίες των Σχολών αυτών, οι βασικότερες από τις οποίες είναι οι εξής :

1. Επιμορφωνόταν ένας σχετικά μικρός αριθμός εκπαιδευτικών με μεγάλο κόστος (υπερβολική διάρκεια σπουδών), για μια φορά και με άνιση γεωγραφική κατανομή (δηλαδή σε ορισμένες κυρίως περιοχές όπου βρίσκονταν οι έδρες των Σχολών επιμόρφωσης).
2. Οι Σχολές αυτές οργανώθηκαν και λειτούργησαν κατά γραφειοκρατικό-σχολικό τρόπο (σχολειοποίηση), σε ό,τι αφορά τη διοίκησή τους, τις μορφές εργασίας, καθώς και το σύστημα αξιολόγησης της επίδοσης των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών.
3. Τα προγράμματα σπουδών συντάσσονταν ερήμην των αναγκών των επιμορφωόμενων (αγνόηση των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφωόμενων), ενώ οι ίδιοι δεν ικανοποιούνταν από την προσφορά μαθημάτων (έλλειψη ικανοποίησης των επιμορφωόμενων). Οι επιμορφωόμενοι έτειναν και για το λόγο αυτό να χρησιμοποιούν - σε ορισμένες τουλάχιστον περιπτώσεις- την ετήσια επιμόρφωση ως ευκαιρία απουσίας από τα "ενοχλητικά" διδακτικά και λοιπά καθήκοντά τους στο σχολείο.
4. Δεν κατέστη επίσης δυνατό να συνδεθούν ουσιαστικά οι Σχολές αυτές Επιμόρφωσης με τα Πανεπιστήμια (απομάκρυνση τις εστίες έρευνας και παραγωγής επιστημονικής γνώσης), εκτός από λίγες εξαιρέσεις.

Τα ΠΕΚ, αν και αποτέλεσαν πρόοδο σε σύγκριση με το προηγούμενο καθεστώς, δεν κατάφεραν να απαλλαγούν από αδυναμίες που είχαν ενμέρει και οι ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ. Δηλαδή η δομή και η λειτουργία τους ακολούθησε το σχολικό πρότυπο, ενώ έμειναν ανενεργές οι πολύ προοδευτικές διατάξεις του νόμου 1824 του 1988. Αν και συνένωσαν επιτέλους υπό την ίδια στέγη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο σχεδιασμός τους δεν είχε περιλάβει πολλές κατηγορίες εκπαιδευτικών (όπως π. χ. τους καθηγητές των Τεχνολογικών Μαθημάτων, Πολυκλαδικών Λυκείων, Ειδικής Αγωγής κλπ.). Οι εκπαιδευτικοί μετακινούνταν επίσης σε πολλές περιπτώσεις από μεγάλες αποστάσεις με δυσμενείς συνέπειες για την οικονομική και οικογενειακή τους κατάσταση. Ο σχολειοποιημένος τρόπος κατάρτισης των προγραμμάτων σπουδών και διεξαγωγής της διδασκαλίας και τα πολλά μαθήματα δεν επέτρεπαν ούτε εμβάθυνση ούτε συνυπολογισμό των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η τρίμηνη απόσπαση των επιμορφωόμενων εκπαιδευτικών αναστάτωνα εξάλλου τη λειτουργία των σχολείων και δημιουργούσε προβλήματα στους ίδιους τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα, με βάση τις εκτιμήσεις των επιμορφωόμενων, δεν ήταν ικανοποιητικά και το κόστος της επιμόρφωσης για την πολιτεία πολύ υψηλό. Βέβαια τα τελευταία χρόνια βελτιώθηκε σημαντικά η κατάσταση, τα ιδρύματα αυτά αφέθηκαν ωστόσο από την πολιτεία στην τύχη τους, σε ό,τι αφορά κυρίως την υποδομή τους και έναν απραίτητο ελάχιστο πυρήνα μόνιμου προσωπικού.

Στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1990 λειτούργησαν επίσης στο Υπουργείο Παιδείας διάφορες Ομάδες Εργασίας, οι οποίες αφού έλαβαν υπόψη τους τα παραπάνω, διαμόρφωσαν προτάσεις που τεκμηρίωσαν την ανάγκη μιας επιμορφωτικής πολιτικής, της οποίας τα κύρια σημεία εναρμονίζονται με τις αναφερθείσες ήδη διεθνείς τάσεις. Οι προτάσεις αυτές συνετέλεσαν επίσης στη

θεμελίωση επιμορφωτικών δράσεων, που χρηματοδοτήθηκαν από το ΚΠΣ (1ο ΕΠΕΑΕΚ) σε συνδυασμό με την ενεργοποίηση εθνικών πόρων. Δεν έχει όμως διαμορφωθεί έως τώρα μια ενιαία πολιτική επιμόρφωσης με συνεκτική και συνεπή φιλοσοφία, για τη διαμόρφωση και υλοποίηση της οποίας είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη ορισμένες πολύ βασικές προϋποθέσεις, οι οποίες βέβαια δεν ισχύουν μόνο για τη χώρα μας.

α) Η πρώτη από τις προϋποθέσεις αυτές είναι η ύπαρξη μια στέρεης αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης.

Αν εξειδικεύσουμε την προϋπόθεση αυτή στην ελληνική πραγματικότητα, διαπιστώνουμε τα εξής. Στην εκπαίδευση των δασκάλων και νηπιαγωγών, η ίδρυση και λειτουργία (από το ακαδημαϊκό έτος 1984-85) των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια αποτέλεσε οπωσδήποτε ένα σημαντικό βήμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο είναι, κατά τη γνώμη μου, άξια αναφοράς δύο κυρίως σημεία κριτικής. Το πρώτο αφορά τη σύγχυση που νομίζω ότι επικρατεί σχετικά με τον προσανατολισμό των ιδρυμάτων αυτών, τα οποία φαίνεται να αμφιταλαντεύονται ανάμεσα σε μικρά Πανεπιστήμια με ποικιλία γνωστικών αντικειμένων και σε ιδρύματα προετοιμασίας ερευνητών για τις Επιστήμες της Αγωγής (αυτό γίνεται π. χ. ήδη σαφές στις πρόσφατες πολλές και ποικίλες αλλαγές επωνυμίας των Τμημάτων αυτών). Το δεύτερο συναφές πρόβλημα είναι η ανατιολόγητη διχοτόμηση της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών). Αυτή δεν είχε μόνο ως αποτέλεσμα τη σπατάλη σε επιστημονικό δυναμικό, κτιριακές εγκαταστάσεις και εξοπλισμό των Παιδαγωγικών Τμημάτων αλλά ενίσχυσε γενικότερα τη διάσπαση της κοινής κατά βάση παιδαγωγικής αποστολής όλων των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τους καθηγητές Γυμνασίου και Λυκείου είναι θεμιτό το ερώτημα αν μπορεί να γίνει λόγος για επιμόρφωση με την ουσιαστική σημασία του όρου ή αν πρόκειται απλώς για συμπλήρωση της βασικής τους επαγγελματικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν προετοιμάζονται επαγγελματικά για το έργο τους κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών. Η συμπλήρωση αυτή είναι βεβαίως απολύτως απαραίτητη τόσο λόγω των ελλείψεων της βασικής εκπαίδευσης όσο και αν λάβει κανείς υπόψη του το γεγονός ότι ανάμεσα στην αποπεράτωση των σπουδών στα Πανεπιστήμια και το διορισμό των στην εκπαίδευση μεσολαβεί ένα χρονικό διάστημα μεγάλης διάρκειας, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί όταν αναλάβουν υπηρεσία στα σχολεία έχουν ήδη ανάγκη από εκσυγχρονισμό των γνώσεων και εμπειριών που απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Η επιμόρφωση δεν μπορεί να νοηθεί όμως σήμερα απλώς ως συμπλήρωση των ελλείψεων της αρχικής εκπαίδευσης.

β) Μια δεύτερη προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε επιμόρφωσης επιτάσσει ότι η βασική και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελούν δύο σκέλη μιας ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας, που αρχίζει με την έναρξη της θητείας του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και ολοκληρώνεται με την έξοδό του από την ενεργό υπηρεσία (συνεχιζόμενη εκπαίδευση). Και η

προϋπόθεση αυτή παραμένει ανεκπλήρωτη, όχι μόνο για τη χώρα μας όπως σημειώθηκε ήδη στην αρχή.

γ) Μια τρίτη προϋπόθεση είναι ότι κάθε επιμόρφωση πρέπει να έχει ως αφετηρία της τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Σχετικά με την παράμετρο αυτή, οι δικές μας εμπειρίες (Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ, 2000) από την ενδοσχολική επιμόρφωση, που πραγματοποιήθηκε κατά την εφαρμογή του γνωστού έργου στο πλαίσιο του 1ου ΕΠΕΑΚ από το 1997 έως το 2000, είναι πολύ θετικές. Η ενδοσχολική επιμόρφωση εκφράζει, συγκριτικά με άλλες μορφές επιμόρφωσης, μια διαφορετική φιλοσοφία, η οποία συμπυκνώνεται σε δύο βασικούς στόχους :

- Να ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας και να καλλιεργηθεί στους εκπαιδευτικούς η διάθεση ενεργού συμμετοχής τους στην επιμόρφωση ως μια διαρκή διαδικασία, να αποκτήσουν δηλαδή θετική στάση απέναντι στη διαβίου παιδεία, έτσι ώστε να αποκομίσουν οι ίδιοι οφέλη στην επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη.
- Να υποστηριχθεί με τον τρόπο αυτό η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, όπως είναι π.χ. αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, στο πρόγραμμα και τη μεθόδευση της διδασκαλίας, παρεμβάσεις στο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης κλπ.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συνεισφέρει επίσης στην ανάπτυξη του σχολείου. Με βάση την παραδοχή ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιοτική αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε σχολική μονάδα, προτείνονται σήμερα - και εφαρμόζονται ήδη - συγκεκριμένες στρατηγικές για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Δηλαδή τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου συγκροτούν και διαμορφώνουν συγκεκριμένα σχέδια ανάπτυξης του σχολείου, για την εκπλήρωση των οποίων απαιτείται η πραγματοποίηση ποικίλων δράσεων εντός της σχολικής μονάδας. Ανάμεσα στις δράσεις αυτές, που προγραμματίζονται εγκαίρως και εκτελούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σημαντική θέση κατέχει και η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, με στόχο να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του έργου τους. Έτσι δημιουργούνται ευνοϊκές προϋποθέσεις όχι μόνο για τη σχολική μάθηση, αλλά και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που εντάσσεται στη φυσική εστία της, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελεί τον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού. Το σχολείο αποκτά για τους εκπαιδευτικούς μια τριπλή διάσταση : αποτελεί χώρο εργασίας και ταυτόχρονα εστία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και αφετηρία για προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου.

δ) Μια τελευταία προϋπόθεση σχετίζεται αποκλειστικά με τα δικά μας εκπαιδευτικά πράγματα : επειδή παρατηρείται πληθωρισμός και έντονος κατακερματισμός επιμορφωτικών δράσεων, απαιτείται η διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου για το σχεδιασμό, το συντονισμό και την αξιολόγηση όλων αυτών των δράσεων. Αυτό που θα πρέπει να γίνεται από έναν κεντρικό φορέα, ο οποίος όμως να επιτρέπει και να ενθαρρύνει αποκεντρωμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες, όπως είναι π. χ. στην προκείμενη περίπτωση η οργάνωση

επιμορφωτικών προγραμμάτων από σχολικές μονάδες. Οι πολύχρονες σχετικές προσπάθειες κατέληξαν στις αρχές του τρέχοντος έτους σε μια νομική διάταξη, η οποία όμως δεν έχει ακόμη εφαρμοστεί, ενώ οι πρώτες σχετικές ενέργειες για την εφαρμογή της (π. χ. η πρόσφατη συγκρότηση τη Δ. Σ. για τον νεόκοπο Οργανισμό Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών) δεν αφήνουν πολλά περιθώρια αισιοδοξίας. Πιστεύω ότι πρόκειται για άλλη μια χαμένη ευκαιρία, όπως συμβαίνει πολλές φορές στη χώρα μας.

Έχω τη γνώμη ότι χωρίς την εκπλήρωση των παραπάνω προϋποθέσεων δεν είναι δυνατό να ευδοκιμήσουν σε σταθερή βάση και με ευρύ χρονικό ορίζοντα οι όποιες επιμορφωτικές παρεμβάσεις όσο καλά μεθοδευμένες και οργανωμένες και αν είναι, ενώ είναι σαφές ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να επιβιώσει και να προκόψει χωρίς επαρκώς καταρτισμένους και συνεχώς εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς.

4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ματθαίου, Δ. (17.9.2000) *Τέσσερα προβλήματα ζητούν λύση*, στην εφημερίδα: *ΤΟ ΒΗΜΑ*. Ξωχέλλης, Π. (1997-98) *Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις*, στο: *Μακεδόν*, τ.4/1997- 98, σελ.3-19 (με βιβλιογραφικές αναφορές).
- Ξωχέλλης, Π. (1989) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*, Θεσσαλονίκη, σελ.87-96.
- Ξωχέλλης, Π. (1991) *Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*, στο: *Φιλολόγος*, τ.64/91, σελ.84-97.
- Μπουζάκης, Σ. (2000) κ.α., *Η επιμόρφωση των δασκάλων-διδασκαλισσών και νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ. (2000) *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-- 2000*, Θεσσαλονίκη.
- Περσιανίδου, Μ. (1997) *Η επιμόρφωση των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη.
- Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη σχολείου*, στο: *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου*, Θεσσαλονίκη 2001.
- Brinkmann, G. (1996) *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: τάσεις στην Ευρώπη*, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.24/96, σελ. 27-37.
- Brikmann, G., Schwark, W.,
(16.5.2000) *Lehrerleitbild und professionelle Kompetenz*, αδημοσίευτο κείμενο ομιλίας των στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Hirsch, G. (1990) *Biographie und Identität des Lehrers*, München.
- Oser, F., Oelkers, J. (Hrsg.), (2001) *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*, Zürich.
- Xochellis, P., Papanauom, Z. (2000) *School-centered Staff development. The greek experience 1997- 2000*, Thessaloniki.

**«Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ, ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ
ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ»**

**Σπύρος Χ. Γιώργος Σπ. Ελένη Β.
ΠΑΝΤΑΖΗΣ, ΝΑΣΑΙΝΑΣ, ΤΣΙΓΚΑ, Διευθύντρια
Αναπληρωτή Σχολικός 12/Θ. Δημοτικό
Καθηγητής Σύμβουλος Σχολείο Νέα Κίος
Παν/μίο Α/θμια Νομοί Αργολίδα
Ιωαννίνων Αργολίδας**

Περίληψη

Η εκπαίδευση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία θα πρέπει να αποβλέπει –πέραν των άλλων- και στη δημιουργία μιας ανεκτικής δημοκρατικής κοινωνίας απέναντι σε κάθε μορφή μειονότητας.

Για την υλοποίηση των ανωτέρω, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να συνδεθεί με διαφοροποιήσεις που θα περάσουν μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και θα αναφέρονται:

- στις σχέσεις μαθητών - δασκάλων,
- στο σχολείο ως «σύστημα»,
- στη θεώρηση του σχολείου ως χώρου δημιουργίας και των μαθητών ως συνδημιουργών,
- στη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας,
- στη συνεμπλοκή στην παιδαγωγική διαδικασία της εξωσχολικής κοινότητας αλλά και της τοπικής κοινωνίας και προπάντων,
- στην αλλαγή νοοτροπίας του εκπαιδευτικού, που μέσα από ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα: θα συντονίζει, θα κινητοποιεί, θα κατανοεί, θα συμβουλεύει, θα συν - εργάζεται και θα συν - δημιουργεί.

Είναι όμως έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί διδακτικά και παιδαγωγικά να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός τέτοιου σχολείου; Η σύντομη ανακοίνωση που ακολουθεί προσπαθεί:

1. Να δώσει απάντηση στο παραπάνω ερώτημα με βάση τις σχετικές έρευνες, την εμπειρία στελεχών της εκπαίδευσης και απλών εκπαιδευτικών, και
2. να καταθέσει προτάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

ABSTRACT

Education in a modern multicultural society should aim at the establishment of a democratic society, tolerant towards any minority.

To fulfill this, Modern School should be made different and this can be achieved through teacher-training on the following fields:

- Teacher-pupil relations
- Regarding school as an integrated system
- Considering school as a creative field and viewing pupils as co-creators

- Using team-work methods in teaching
- Integrating local societies in the pedagogical procedure and mostly on
- Changing the mentality of a teacher, who, within a decentralized educational system will be able co-ordinate, motivate, apprehend, advise, co-operate and co-create.

The question arises: Are the teachers pedagogically and educationally prepared to meet such requirements?

In this report we attempt to:

1. Answer the above question based on both research results and teaching experience
2. Provide suggestions dealing with this problem.

1. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΛΙΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Τα τελευταία χρόνια ο συνεχώς αυξανόμενος πληθυσμός των αλλοδαπών μαθητών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επέβαλε την αναγκαιότητα υλοποίησης και εφαρμογής της διαπολιτισμικής-διγλωσσικής αγωγής και εκπαίδευσης στην πράξη. Η μέριμνα της πολιτείας για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών άρχισε δειλά-δειλά τη δεκαετία του 1970. Το διάστημα 1980-1996 έχουμε την παλιννόστηση των Ποντίων αρχικά και των Βορειοηπειρωτών αργότερα. Οι βάσεις όμως για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών μπαίνουν μετά το 1996. Φυσικά, η πολιτεία έχει την κύρια ευθύνη του σχεδιασμού της διαπολιτισμικής-διγλωσσικής αγωγής και εκπαίδευσης χωρίς βεβαίως να υποτιμάται και ο ρόλος όλων των εμπλεκόμενων φορέων (Σχολικών Συμβούλων, Διευθυντών Εκπ/σης, εκπ/κών, αλλά και των οικογενειών των μεταναστών). Όλα αυτά μας οδηγούν σε μια πολυεπίπεδη προσέγγιση του θέματος, η οποία άλλωστε συνθέτει και την έννοια «επιπολιτισμός», που μπορεί να πάρει τις παρακάτω μορφές:

- Εναρμόνιση: Όταν ο μετανάστης διατηρεί την ταυτότητά του αλλά παράλληλα γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι της χώρας υποδοχής.
- Αφομοίωση: Όταν απορρίπτει την πολιτιστική του ταυτότητα και ενσωματώνεται στη χώρα υποδοχής.
- Διαχωρισμός: Όταν εμμένει στη διατήρηση της εθνικής του ταυτότητας και απορρίπτει όλα τα στοιχεία του νέου πολιτιστικού του χώρου.
- Περιθωριοποίηση: Όταν το άτομο χάνει την ψυχολογική και πολιτιστική επαφή τόσο με την ομάδα από την οποία προέρχεται όσο και με τον ευρύτερο χώρο της χώρας υποδοχής. (Berry 1984)

Είναι λοιπόν απαραίτητο σήμερα, να αντιμετωπισθούν τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών με σύγχρονες κοινωνικοεκπαιδευτικές αντιλήψεις, να δοθούν κίνητρα, να προταθούν αξίες και να εμπλακούν στη διαδικασία όλοι οι θεσμοί που συμμετέχουν στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης επομένως σήμερα, θα πρέπει να αποβλέπει στη δημιουργία μιας ανεκτικής δημοκρατικής κοινωνίας στην οποία δε θα πρέπει να έχουν θέση ο ρατσισμός, η περιθωριοποίηση των πολιτικών, πολιτιστικών

μειονοτήτων και ειδικών πολιτισμικών ομάδων, καθώς και η θρησκευτική και πολιτική μισαλλοδοξία.

Η υλοποίηση όμως των ανωτέρω σ' ένα σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα, θα πρέπει να συνδεθεί και με διαφοροποιήσεις που θα αφορούν: τις σχέσεις μαθητών και δασκάλων, τη θεώρηση του σχολείου ως χώρου δημιουργίας και των μαθητών ως συνδημιουργών, τη χρήση ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας, τη συνεμπλοκή στην παιδαγωγική διαδικασία της εξωσχολικής κοινότητας αλλά και της τοπικής κοινωνίας, και τέλος την αλλαγή νοοτροπίας του εκπαιδευτικού, που μέσα από ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, θα συντονίζει, θα κινητοποιεί, θα κατανοεί, θα συμβουλεύει, θα συν-εργάζεται και θα συν-δημιουργεί.

2.ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1. Το ελληνικό νομικό πλαίσιο

Ο νόμος 2413/1996, ορίζει το σκοπό και το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, την οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Α/θμιας και Β/θμιας για παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες (ΦΕΚ 124, Τεύχος 1ο, στο Κεφάλαιο Ι, άρθρα 34 –39). Προβλέπει μάλιστα στα αντίστοιχα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων και μειωμένο ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών. Παράλληλα με την ίδρυση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ν. 2413/1996, άρθρα 5-7) ρυθμίζονται θέματα όπως:

- Η σύνταξη και έγκριση προγραμμάτων, η συγγραφή σχετικών διδακτικών βιβλίων, η προετοιμασία διδακτικού υλικού για διαπολιτισμικά σχολεία κ.λπ.
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν σε ξένες χώρες.
- Η μελέτη θεμάτων παλιννοστούντων ή επαναπατριζόμενων Ελλήνων για μια πιο ευχερή ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.
- Η γνωμοδότηση για ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η μελέτη και η έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε άλλου σχετικού θέματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Η συνεργασία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, τα Α.Ε.Ι., το Συμβούλιο Απόδημου Ελληνισμού και άλλους φορείς.

2.2. Το ευρωπαϊκό πλαίσιο

Η Δράση 2 του Προγράμματος Comenius που αναφέρεται την Σχολική εκπαίδευση, θέτει ως στόχο τη βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης για τα παιδιά των διακινούμενων εργαζομένων, των προσώπων που ασκούν πλανόδια επαγγέλματα, των ταξιδιωτών και των τσιγγάνων. Επίσης, στοχεύει στην προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης των μαθητών, ώστε να προετοιμαστούν για να ζήσουν σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται όλο και περισσότερο από την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία, την ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης και αλληλεγγύης μεταξύ των πολιτών προκειμένου να καταπολεμήσουν το ρατσισμό και την ξενοφοβία. Παράλληλα προτείνονται στα κράτη-μέλη σχέδια που αποσκοπούν:

- Στη βελτίωση εκπαιδευτικών παροχών στα παιδιά των ανωτέρω κατηγοριών.
- Στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω συγκεκριμένων σχεδίων που:
 - ο Αποβλέπουν στην προώθηση της ανοχής και της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων από διαφορετικές γλωσσικές καθώς και κοινωνικοπολιτιστικές ομάδες.
 - ο Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ενεργούς ιθαγένειας όλων των μαθητών με την προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης της πολυμορφίας των πολιτισμών εντός της Ε.Ε.
 - ο Αποβλέπουν στην προώθηση καινοτόμων διαπολιτισμικών προσεγγίσεων ως προς τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων, (Ν. 2413/1996, άρθρα 5-7) και
 - ο Προτείνουν την παραγωγή σχετικού λογισμικού εκπαιδευτικών πολυμέσων μέσα από διακρατική συνεργασία.

Τα παραπάνω σχέδια στοχεύουν στην ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου και στην κατανόηση των πολιτισμικών αλλά και θρησκευτικών διαφορών.

3. ΟΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1. Ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

Η σύγχρονη Παιδαγωγική δυσκολεύεται να ορίσει επακριβώς τον όρο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Ιστορικά ξεκίνησε από τις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1970 και ακολούθησε τον προηγούμενο όρο που ήταν πολυπολιτισμική εκπαίδευση όταν οι ΗΠΑ βρέθηκαν αντιμέτωπες με το μεγάλο ποσοστό αλλόφωνων μαθητών στα Αμερικάνικα σχολεία (κυρίως ισπανόφωνων), καθώς και με μια πολύ μεγάλη σχολική διαρροή και αποτυχία των παιδιών αυτών. (Αλ. Ανδρούσου, 2002).

Συνήθως, ο όρος σήμερα χρησιμοποιείται ευρέως, έχει αντιπαραβληθεί με την αντιρατσιστική εκπαίδευση και έχει συνδεθεί με αυτή (Α. Παπάς 1998). Είναι, λοιπόν, δύσκολο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής και καθολικά αποδεκτός ορισμός. Μια πιο άμεση προσέγγιση είναι να δώσουμε έμφαση περισσότερο στον όρο «διαπολιτισμική» και λιγότερο στον όρο «εκπαίδευση». Άρα «διαπολιτισμική» είναι η:

- Εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών
- Εκπαίδευση μέσα σε πολλούς πολιτισμούς
- Εκπαίδευση για μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ακόμη η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να νοηθεί παιδαγωγικά και ως διαδικασία επικοινωνίας των πολιτισμών. (Α. Παπάς 1998).

Στην κατεύθυνση αυτή σημαντική είναι η προσπάθεια που καταβάλλουν:

- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την έκδοση σχετικών βοηθητικών βιβλίων και ανάλογων βοηθημάτων για το μαθητή και το δάσκαλο. («Ανοίγω το Παράθυρο Ι και ΙΙ» εκδόσεις ΟΕΔΒ)
- Το ΚΕΔΕΚ (Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών) που τα τελευταία χρόνια έχει οργανώσει 5 Διεθνή συνέδρια που έχουν σχέση με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
- Τα ελληνικά πανεπιστήμια, τα δευτεροβάθμια συνδικαλιστικά όργανα εκπαιδευτικών καθώς και άλλοι φορείς.

3.2. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική πραγματικότητα.

Μέσα σε μια σχολική όμως μονάδα τα πράγματα ξεφεύγουν από τη θεωρητική τοποθέτηση. Έτσι το σύγχρονο ελληνικό σχολείο βρίσκεται μπροστά στο σοβαρό πρόβλημα της διγλωσσίας. Και οι αιτίες είναι:

1. Το σφιχτό επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που δεν παρωθεί εκπαιδευτικούς και μαθητές σε ουσιαστική συμμετοχή στην προσέγγιση της γνώσης.
2. Η έλλειψη σχετικού υποστηρικτικού διδακτικού υλικού που θεωρείται σήμερα απαραίτητη προϋπόθεση για το ξεπέρασμα της διγλωσσίας στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, μια που η μετάδοση των εκπαιδευτικών μηνυμάτων και επομένως η μάθηση, επιτυγχάνεται με τη χρήση και το συνδυασμό όλων εκείνων των στοιχείων που καθορίζουν και χαρακτηρίζουν μια σωστή οργάνωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, και
3. Η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

4.ΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΜΑΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ

Έχει διαπιστωθεί από τη μακρόχρονη εμπειρία μας, τις σχετικές έρευνες αλλά και από τις επισκέψεις σε σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών, ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους προβληματίζονται στον παιδαγωγικό αλλά και διδακτικό τρόπο αντιμετώπισης των αλλοδαπών μαθητών. Συγκεκριμένα:

1. Από ερωτηματολόγια που δόθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης στο Π.Ε.Κ. Τρίπολης την τελευταία τετραετία (1998-2002) σε εκπαιδευτικούς με αρκετά χρόνια υπηρεσίας αλλά και σε νεοδιόριστους, όταν τους ζητήθηκε να απαντήσουν στο ερώτημα αν έχουν την παιδαγωγική ετοιμότητα για να διδάξουν σε τάξεις που ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών είναι σημαντικός (άνω του 10% του συνόλου) και σε αρνητική απάντηση τι προτείνουν, απάντησαν ως εξής:
 - ο Το 35% νομίζει πως δεν είναι έτοιμο (κύρια η πλειοψηφία των νεοδιοριστών) να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας τέτοιας τάξης, και ζητά συστηματική θεωρητική ενημέρωση αλλά και πρακτική άσκηση.
 - ο Το 30% νομίζει πως θα ανταποκριθεί καλά στις απαιτήσεις μιας τέτοιας τάξης, και θα ήθελε μια πιο καλή ενημέρωση και περισσότερη πρακτική άσκηση.
 - ο Τέλος, το υπόλοιπο 35% πιστεύει πως είναι πολύ καλά ενημερωμένο και δε θα αντιμετωπίσει κανένα πρόβλημα.
2. Στις επισκέψεις με την ιδιότητα του Σχολικού Συμβούλου στα τμήματα που είχαν σημαντικό αριθμό αλλοδαπών την τελευταία τετραετία, διαπιστώσαμε τα παρακάτω τα οποία και καταγράψαμε στις ετήσιες εκθέσεις λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιφέρειάς μας:
 - ο Η παρακολούθηση του νηπιαγωγείου από τους αλλοδαπούς μαθητές λειτούργησε πολύ θετικά και είχε ως αποτέλεσμα την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η επίδοση μαθητών που φοίτησαν στο νηπιαγωγείο, στο γλωσσικό μάθημα, στις δυο τελευταίες τάξεις του

Δημοτικού ήταν: άριστα 35%, πολύ καλά 30%, καλά 30% και σχεδόν καλά 5%. Αντίθετα όσοι δε φοίτησαν σε νηπιαγωγείο είχαν επίδοση: 20% πολύ καλά, 60% καλά και 20% σχεδόν καλά.

- ο Οι σχέσεις των ντόπιων γονέων με τους αλλοδαπούς συμπολίτες τους δεν είναι και οι άριστες. Οι περισσότεροι ντόπιοι γονείς (60%) εκφράζουν την άποψη ότι οι αλλοδαποί μαθητές «φρενάρουν» την πρόοδο των παιδιών τους. Σε αντίθεση οι σχέσεις Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών είναι πολύ καλές.
- ο Η μακρά παραμονή αλλοδαπών γονέων στη χώρα μας έχει σημαντική επίδραση στην ομαλή ένταξη αλλά και στην πρόοδο των παιδιών τους (το 69% των αλλοδαπών μαθητών που οι γονείς τους ήταν στη χώρα μας την τελευταία 8ετία δεν παρουσίασε προβλήματα, ενώ στην αντίθετη περίπτωση το ποσοστό ήταν 32%), ενώ και το ενδιαφέρον των αλλοδαπών γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο είναι πολύ αυξημένο.
- ο Η ανάγκη για συνεχή και διαρκή καθοδήγηση σε συνδυασμό με συστηματική επιμόρφωση ήταν βασικά αιτήματα σ' εμάς από Διευθυντές σχολείων και εκπαιδευτικούς που δίδαξαν σε τάξεις με αλλοδαπούς μαθητές.

Πέρα από τις έρευνες και την εμπειρία μας και άλλες έρευνες διαπιστώνουν το ίδιο πρόβλημα και προτείνουν ανάλογες λύσεις. Έτσι:

Σε έρευνα που έγινε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών σε δείγμα 236 τμημάτων στο Λεκανοπέδιο Αττικής (Φλεβάρης-Μάρης1994) οι προτάσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος από τη μεριά των εκπαιδευτικών ήταν: Εξατομικευμένη διδασκαλία, χρήση ειδικού υλικού για δάσκαλο και μαθητή, φροντιστηριακά τμήματα και επιμόρφωση των Δασκάλων.

Η έρευνα της Ε. Ματή – Ζήση, με θέμα «Αλλοδαποί, παλιννοστούντες και Έλληνες συμμαθητές στο Δημοτικό Σχολείο» (Ανακοίνωση στο 10ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ναύπλιο, 8-10/11/2001), προτείνει τη χρήση ενισχυτικής διδασκαλίας με παράλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σ' αυτές τις τάξεις.

Ανάλογη και η δική μας διαχρονική έρευνα (1998-2002) στην Αργολίδα (Ανακοίνωση στο 5ο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, Πάτρα 12-14/07/ 2002) με θέμα «Ενισχυτική Διδασκαλία ή Τάξεις Υποδοχής στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές του Δημοτικού σχολείου», όπου και προτείναμε τη δραστική μείωση των Φ.Τ. και Τ.Υ. και αύξηση των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας με παράλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σ' αυτές τις τάξεις.

5. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ύστερα από τα παραπάνω που θεωρητικά αναφέρθηκαν και από τις σχετικές έρευνες διαπιστώθηκε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να αποτελέσει βασική προτεραιότητα της Πολιτείας, μια που αρκετοί εκπαιδευτικοί (65%) είναι λίγο ή καθόλου ενημερωμένοι σε μεθόδους αλλά και πρακτικές που δίνουν τη δυνατότητα να ξεπεραστεί το πρόβλημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών

μαθητών. Γιατί μέσα από την επιμόρφωση θα βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καιρών που ζητούν:

- Ελεύθερο, με σαφή τα όρια, πεδίο δράσης στους μαθητές του.
- Οι μαθητές του να είναι συνεργάτες και συνοδοιπόροι στον αγώνα του.
- Παροχή βοήθειας στους μαθητές του στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν δικές τους ιδέες.
- Αποφυγή από μέρους του έτοιμων λύσεων, αλλά παροχή βοήθειας στην «ανακάλυψη» των λύσεων, με στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικής των σκέψης.

Κοντολογίς, εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας ώστε :

- Οι μαθητές να μαθαίνουν να εργάζονται αυτοδύναμα, να επικοινωνούν μεταξύ τους, επιλέγοντας τις δραστηριότητες εκείνες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, και
- οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να παρακολουθούν καλύτερα τους μαθητές τους, να τους συμπαραστέκονται, να βελτιώνουν την οργάνωση του μαθήματος αναλαμβάνοντας το ρόλο του συμβούλου του μαθητή.
- Συνεπώς, μέσα από την επιμόρφωση, επιβάλλεται να περάσει μια γενικότερη αλλαγή νοοτροπίας στην εκπαίδευση. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, θα πρέπει να είναι ένα «ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία» και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα, όσον αφορά την παιδαγωγική του ελευθερία, να είναι αναβαθμισμένος. Έτσι ο εκπαιδευτικός σε γενικές γραμμές αλλά και ειδικότερα για την υλοποίηση ενός διαπολιτισμικού προγράμματος πρέπει να χαρακτηρίζεται από στοιχεία που θα τον κάνουν να είναι:
- Ο συντονιστής της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- αυτός που θα κινητοποιεί, κατανοεί και βοηθά το μαθητή στην "ανακάλυψη" της γνώσης,
- αυτός που θα συμβουλεύει, θα συνεργάζεται και θα καθοδηγεί, δίχως να ποδηγετεί,
- αυτός που σε τελευταία ανάλυση θα δημιουργεί. (Α. Παπάς 1998).

5.1. Οι στόχοι της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση (θεωρητική και πρακτική) των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ανεξάρτητα αν αυτή θα είναι μικρής ή μεγάλης διάρκειας, θα πρέπει να εστιάζει τους επιμορφωτικούς της στόχους, κατά τη γνώμη μας, σε τέτοια θέματα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν όσο το δυνατό μια πιο πλήρη εικόνα σε ό,τι αφορά τους συγκεκριμένους μαθητές. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει:

- Από κοινωνιολογική άποψη :
 - Να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των πολιτισμικών ομάδων και μειονοτήτων, και
 - να εντρυφήσουν στις κοινωνιολογικές έννοιες: ρατσισμός, περιθωριοποίηση, ενσωμάτωση, κοινωνική ένταξη, αφομοίωση, αλλοτρίωση, στάσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις κ.λπ.
- Από διδακτικοπαιδαγωγική άποψη να γνωρίζουν:
 - Τη μαθησιακή κατάσταση αλλά και τις βιωματικές εμπειρίες που τα παιδιά αυτά διαθέτουν, για να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν την

κατάλληλη διδακτική μέθοδο που θα τους βοηθήσει να κάνουν πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία τους.

- ο Ότι πρέπει να επιδιώκεται η αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών από τους συμμαθητές τους, αλλά και από τη σχολική κοινότητα.
- ο Ότι πρέπει να βοηθούν στο ξεπέρασμα των όποιων προβλημάτων τους με γνήσια επικοινωνία αλλά και με ανάθεση συγκεκριμένων ρόλων και δραστηριοτήτων, καθώς και με την ένταξη κάποιων πολιτισμικών στοιχείων των χωρών τους στο σχολικό πρόγραμμα.

Ιδιαίτερη αναφορά, όμως εδώ, θα πρέπει να γίνει κύρια στον τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, μια που εκεί υπάρχουν και οι μεγαλύτερες δυσκολίες. Στην περίπτωση αυτή, η διδακτική προσέγγιση θα πρέπει να γίνει με βάση:

- ο Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους,
 - ο τη μαθησιακή κατάσταση στην οποία βρίσκονται, και
 - ο την ένταξη στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών βασικών πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων των αλλοδαπών για να διευκολυνθεί η επικοινωνία των παιδιών με τη σχολική κοινότητα αλλά και να γίνουν κοινωνοί των παραπάνω στοιχείων όλοι οι Έλληνες.
- Από θεσμική άποψη να γνωρίζουν:
 - ο Το ελληνικό νομικό πλαίσιο που διέπει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
 - ο Τα σχετικά ψηφίσματα του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών αυτών.
 - ο Τις ενέργειες της Δράσης 2 του Κοινοτικού Προγράμματος Comenius, και
 - ο Τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

6. ΠΡΟΤΑΣΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σήμερα απολύτως αναγκαία και πρέπει να περιλαμβάνει ό,τι πιο πάνω αναφέραμε. Και το μοντέλο επιμόρφωσης που στο σημείο αυτό σας παρουσιάζουμε κωδικοποιεί τις απαιτήσεις ενός επιμορφωτικού προγράμματος στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Επομένως, ένα τέτοιο πρόγραμμα επιμόρφωσης θα πρέπει να περιλαμβάνει:

1. Τη γ ν ώ σ η της Κοινωνίας, της Πολιτικής κατάστασης (στη χώρα προέλευσης), της Ανθρωπογεωγραφίας και της καθημερινής ζωής των μεταναστών.
2. Την κ α τ α ν ό σ η των προβλημάτων που μια οικογένεια μεταναστών αντιμετωπίζει όπως: Κατανόηση γλώσσας, επικοινωνία με τις αρχές, προβλήματα στην εργασία κ.λπ.
3. Την α π ο δ ο χ ή της υφισταμένης πολιτισμικής πραγματικότητας.
4. Τους τ ρ ό π ο υ ς αντιμετώπισης των διαμορφούμενων εντάσεων στη σχολική μονάδα.
5. Τη σ υ ν ο λ ι κ ή δ ρ ά σ η μέσα “στην” και “για” την Ευρώπη στο πλαίσιο των κοινά αποδεκτών ευρωπαϊκών αξιών.

6. Τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις στην μετάδοση της γνώσης που είναι:

- ο Προσανατολισμοί δράσης.
- ο Προσανατολισμός ως προς το προϊόν της μάθησης.
- ο Διεπιστημονική μάθηση.
- ο Μάθηση μέσα από την πράξη.
- ο Ενεργός συμμετοχή των συμμετεχόντων.
- ο Μάθηση μέσα στην ομάδα και από την ομάδα.
- ο Διδακτική και μεθοδολογία προσέγγισης του ευρωπαϊκού πολιτισμού.
- ο Προσπάθεια και εφαρμογή των νέων μεθοδολογιών στη διδακτική της γλώσσας.

7. Τη δυνάμει της επικοινωνίας σχολείων και εκπαιδευτικών μέσα από τα ευρωπαϊκά προγράμματα, και τέλος,

8. Τη μεθοδολογία προσέγγισης της ευρωπαϊκής διάστασης μέσα από ενεργητικές και βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας

Κλείνοντας, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από την επιμόρφωση θα βοηθήσει στην ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματος των αλλοδαπών μαθητών. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τη σωστή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, πράγμα που θα πρέπει να επιδιώκεται από τον εκπαιδευτικό όχι μέσα από μια ρήξη με την κυρίαρχη εθνική ομάδα της χώρας υποδοχής, ούτε με πίεση και εξαναγκασμό για την κοινωνική ενσωμάτωσή τους, αλλά με την οικειοθελή αφομοίωση, μέσα από τη σύνθεση των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους στοιχείων, μ' εκείνα της πλειονότητας. Πιστεύουμε πως το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο θα πρέπει συνεχώς να προσπαθεί για τη μείωση των όποιων προκαταλήψεων, διακρίσεων ή κοινωνικών αποκλεισμών και ταυτόχρονα, να εξαλείφει το στιγματισμό σε βάρος τους.



7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αμπάτη, Α., - Ιορδανίδου, Α.(2001) «Τα λάθη στη γραπτή έκφραση αλλόγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: ο ρόλος τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας».Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο “Σχολική γνώση & Διδασκαλία στη Πρωτοβάθμια Εκπ/ση”, Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου 2001.

Γεώργας Δ.- Παπαστυλιανού Α. (1993) «Εκπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα: Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής». Αθήνα 1993., έκδοση: Γ.Γ. Απόδημου Ελληνισμού.

Γεωργογιάννης Π. (1997) «Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1997.

- Δράκος Γ. – Νικολάου Γ.(2000) «Η μουσειακή εκπαίδευση ως μέθοδος ενισχυτικής διδασκαλίας της γλώσσας σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον», Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα 2000.
- Κατσιμάνης Κ.(1995) «Ο αγώνας του σχολείου κατά της ξενοφοβίας και της μισαλλοδοξίας». Άρθρο στο περιοδικό «Τα εκπαιδευτικά» Τεύχος 39-40/1995.
- Νάσαινας Γ. - Φράγκος Δ. (1996) «Ο ρόλος του ατόμου στον κοινωνικό περίγυρο». Εκδόσεις «Εικόνα», Ναύπλιο 1996.
- Νικολάου Γ.:«Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο».
- Πανταζής Σπ. (1997) «Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου», εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1997».
- Παπάς Α. (1998) «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική». Τόμος Α΄. Αθήνα 1998.
- Παπάς Α. (1998) «Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας». Εκδόσεις «Ελληνικά Γράμματα» Αθήνα 1988.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: (1996) «Αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές», Αθήνα 1996.
- Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. (1994)«Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές». Πρακτικά Σεμιναρίου με το παραπάνω θέμα που πραγματοποιήθηκε από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών., Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα 1994.
- Τζάνη Μαρία: (1992) «Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας»,Εκδόσεις Γρηγόρη Αθήνα 1992.
- Τάνης Δ. (1996)«Τα ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα»,έκδοση Α.Π.Θ., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη 1996.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων: (1997)«Η Σχολική φοίτηση των παιδιών των τσιγγάνων και των ταξιδιωτών», Αθήνα 1997.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων: (1998)«Πρόγραμμα Σωκράτης», Αθήνα 1998.
«Αναλυτικό Πρόγραμμα Δημοτικού Σχολείου» Ο.Ε.Δ.Β.

Γ5. ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**«ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ» – «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΡΗΝΗ» ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ.**

(Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση μετά τη δεκαετία του '80)

Μαρία ΑΔΑΜΟΥ
Εκπαιδευτικός, Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης,
Παιδαγωγικά Τμήματα Π. Θ. (407/80).

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, οι σύγχρονες αναπτυγμένες κοινωνίες, παραπαίοντας ανάμεσα στην ανάγκη να προωθήσουν το εθνικό τους συμφέρον, να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης αγοράς και να ανταποκριθούν στις ανάγκες της οικουμενικής πραγματικότητας, υποχρεώθηκαν να επαναπροσδιορίσουν το πνεύμα και τους στόχους της παραδοσιακής εκπαιδευτικής πολιτικής τους. Στα πλαίσια αυτά, η θεσμοθετημένη εκπαίδευσή τους άρχισε να διαπνέεται από τις αρχές, τα ιδεώδη και τον ηθικό προσανατολισμό της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και οι Κοινωνικές Σπουδές κατέστησαν τα πιο ενδεδειγμένα γνωστικά αντικείμενα για την υλοποίηση των στόχων της.

Στην παρούσα ανακοίνωση παρατίθενται τα συμπεράσματα έρευνας, δια της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, των βιβλίων των Κοινωνικών Σπουδών -τόσο εκείνων του δασκάλου όσο και των εγχειριδίων- που χρησιμοποιούνται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από το 1985 και μετά, τα οποία επιβεβαιώνουν αυτή τη θέση και για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα των αρχών του 21^{ου} αιώνα.

ABSTRACT

From the end of the 20th century, in the context of globalization, modern industrial societies had to readjust their traditional educational systems so as to cope with contradictory needs and inconsistent goals. So, education begun to be driven by moral values, virtues and ideals of Education of Peace and Human Rights and Social Studies turned out to be the most convenient subjects for the implement of its goals.

In this paper we try to verify this view about the Hellenic educational reality from 1985 till now through the investigation, using content analysis method, of Social Studies textbooks, utilized in primary schools.

Οι Κοινωνικές Σπουδές, ως αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα που παρέχουν γνώσεις και πληροφορίες για την κοινωνική φύση του ανθρώπου και για τον τρόπο που οργανώνει αυτός την κοινωνία του, πρωτοεμφανίσθηκαν στις αρχές του 20ου αιώνα στην εκπαιδευτική σκηνή των Η.Π.Α. Από κει διαδόθηκαν πολύ γρήγορα και επιβλήθηκαν στα αναλυτικά προγράμματα όλων των βιομηχανικά αναπτυγμένων κρατών ως μαθήματα «υψίστης σπουδαιότητας»[\[1\]](#).

Η μεγάλη σημασία που τους απέδωσε διεθνώς η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική έγκειται στο γεγονός ότι οι Κοινωνικές Σπουδές επιστρατεύθηκαν στα πλαίσια του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης προκειμένου να βοηθήσουν την πολυσύνθετη βιομηχανική κοινωνία του πρώτου μισού του 20ου αιώνα να

επιλύσει τα πολλαπλά προβλήματα που απειλούσαν τη συνοχή και τη σταθερότητά της και να συμβάλλουν στη νομιμοποίηση, την πρόοδο και την απρόσκοπτη διατήρηση αυτής και της δύναμής της[2] διαπλάθοντας τον «καλό πολίτη»[3].

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, όμως, οι σύγχρονες κοινωνίες αντιμετώπισαν μια περίοδο γενικευμένης κρίσης που υποχρέωσε τις Η.Π.Α. και τα Δυτικοευρωπαϊκά κράτη ν' αντιμετωπίσουν αντιφατικές ανάγκες και να ικανοποιήσουν αντιτιθέμενους στόχους. Κατ' αρχάς, η ιδεολογικο-πολιτική αντιπαράθεση Δύσης – Ανατολής κι ο οικονομικός ανταγωνισμός των δύο διαφορετικών «κόσμων» επέβαλαν την ιδεολογική και οικονομική κατίσχυση επί των αντιπάλων τους. Προς το σκοπό αυτό, οι σύγχρονες ανταγωνιστικές κοινωνίες έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στο εκπαιδευτικό σύστημα αφενός ως μέσο για την «παραγωγή» αποτελεσματικών μελών της παραγωγικής διαδικασίας αφετέρου ως πολιτικό εργαλείο για τη διατήρηση της επαπειλούμενης κοινωνικής συνοχής τους[4]. Στα πλαίσια αυτά οι Κοινωνικές Σπουδές γνώρισαν μια νέα άνθηση καθώς, παρά τις περί του αντιθέτου διακηρύξεις, ανέλαβαν το καθήκον να προκαλέσουν και να σταθεροποιήσουν στάσεις προσαρμογής, κομφορμισμού και υποταγής στην εκάστοτε πολιτική εξουσία λειτουργώντας ως αναπαραγωγικός της υπάρχουσας τάξης παράγοντας[5].

Την ίδια στιγμή, εν τούτοις, που οι δυο υπερδυνάμεις και τα συν αυταίς ισχυρά κράτη οργάνωναν την κούρσα αναδιανομής του πλανήτη στηριγμένα σ' ένα σύνολο επεκτατικών φιλοσοφιών διασπαστικού τύπου, η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας αναδείκνυε την παγκόσμια επικοινωνία, συνεργασία κι αλληλεξάρτηση των λαών σε απαραίτητη συνιστώσα της μεταπολεμικής κοινωνίας. Παράλληλα, οι ραγδαίες κοινωνικο-πολιτικές ανακατατάξεις και οι δραματικές αλλαγές που έλαβαν χώρα μεταπολεμικά προκαλούσαν στα άτομα την αβεβαιότητα και την ανασφάλεια μπροστά σ' ένα άδηλο κι επικίνδυνο για την επιβίωση του ανθρώπινου γένους μέλλον.

Άρχισε, λοιπόν, να γίνεται συνείδηση σε ριζοσπάστες κοινωνικούς επιστήμονες και παιδαγωγούς, σε συνειδητοποιημένους πολίτες και ευαισθητοποιημένους στα παγκόσμια προβλήματα πολιτικούς ότι το επισφαλές για την ανθρώπινη ύπαρξη παγκόσμιο σύστημα επιβαλλόταν να αναδιαρθρωθεί προκειμένου η ανθρωπότητα να μεταβεί σε ανώτερες μορφές κοινωνικής συμβίωσης περισσότερο εξυπηρετικές για όλο το ανθρώπινο είδος. Και με δεδομένο το γεγονός ότι τα κέντρα εξουσίας του σύγχρονου αναπτυγμένου κόσμου και οι κατεστημένες δομές αντιστέκονται σθεναρά σε μια ριζική αναδιοργάνωση της παγκόσμιας κοινωνίας, μόνη ελπίδα για κοινωνικούς μετασχηματισμούς απομένει η εκπαίδευση, καθώς, ως εν δυνάμει προωθητικός του συστήματος μηχανισμός, έχει τη δυνατότητα δημιουργώντας τις κατάλληλες δομές συνείδησης να επηρεάσει - μακροπρόθεσμα έστω- τις κοινωνικές δομές συμβάλλοντας στην πρόκληση κοινωνικών αλλαγών.

Σ' αυτή την ιστορική συγκυρία εμφανίσθηκε η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου ή Διεθνής Εκπαίδευση[6], ως απαίτηση κυρίως των λαών για εδραίωση μιας νέας παγκόσμιας κοινωνίας, ελεύθερης, δίκαιης κι ειρηνικής στη βάση του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της απόρριψης της βίας σ' όλες της τις μορφές. Δυστυχώς, ο περιορισμένος χρόνος μας δε μας επιτρέπει να εμβαθύνουμε στην εκπαιδευτική φιλοσοφία που διέπει τη Διεθνή Εκπαίδευση, να παρακολουθήσουμε την πορεία της και να εκθέσουμε

λεπτομερώς τους κατευθυντήριους άξονες και τους στόχους της, που διαφοροποιούνται σαφώς από εκείνους των «εθνικών» λεγομένων εκπαιδευτικών συστημάτων[7].

Η νέα αυτή παιδαγωγική τάση πολύ γρήγορα γνώρισε μια εντυπωσιακή άνθηση, η οποία στις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα την καθιέρωσε ως ιδιαίτερο κλάδο της Παιδαγωγικής Επιστήμης[8]. Από τη δεκαετία δε του '70 άρχισε διεθνώς να επηρεάζει δειλά την παραδοσιακή εκπαιδευτική πολιτική[9], καθώς τα παγκόσμια πλέον διάστασης δυσεπίλυτα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι «μεταβιομηχανικές», κατά το χαρακτηρισμό πολλών κοινωνιολόγων, κοινωνίες τις υποχρέωσαν να υιοθετήσουν μια εναλλακτική εκπαιδευτική οπτική. Στα πλαίσια αυτά, η εκπαίδευση αρχίζει να διαπνέεται από το πνεύμα, τις αρχές, τα ιδεώδη και τον ηθικό προσανατολισμό της Διεθνούς Εκπαίδευσης, παρότι η τελευταία αυτή δεν έχει αποβεί μέχρι τις μέρες μας επίσημη εκπαιδευτική πρακτική θεσμικά κατοχυρωμένη[10], και οι Κοινωνικές Σπουδές καθίστανται τα πιο ενδεδειγμένα γνωστικά αντικείμενα για την υλοποίηση των στόχων της.

Το ίδιο εκπαιδευτικό φαινόμενο παρουσιάζεται στην ελληνική πραγματικότητα με μια καθυστέρηση 10 περίπου χρόνων λόγω των όλως ιδιαίτερων συνθηκών που βιώνει η χώρα μας μεταπολεμικά. Μόλις το 1981 και μετά από μια κυβερνητική αλλαγή, η σοσιαλιστική κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. θα δρομολογήσει μια σειρά μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων στην ελληνική εκπαίδευση που δε μένουν απλά σε οργανωτικό και διαρθρωτικό επίπεδο. Αντίθετα, ενταγμένες στην προοπτική των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών της χώρας, επεκτείνονται και σε θέματα ουσίας στο όνομα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που μοιάζει να αποσκοπεί στη διάπλαση ενός νέου τύπου ανθρώπου. Το «νέο» άτομο θα είναι κριτικά σκεπτόμενο και δημοκρατικά δρών, ικανό να κατανοεί την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά και ν' ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στα οικουμενικά προβλήματα της σύγχρονης πολυσύνθετης κοινωνίας, να προβάλλει και να επιβάλλει τις απόψεις του, να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων κοινού συμφέροντος και ν' αποτελεί μοχλό πίεσης για κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές. Στα πλαίσια αυτά, το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αναγνωρίζει και να επηρεάζεται από το πνεύμα και τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, όπως τουλάχιστον συνάγεται από τους στόχους που θέτει ο Νόμος 1566/30-9-85, για τη Δομή και τη Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης[11].

Βέβαια, όλοι μας γνωρίζουμε ότι οι διακηρύξεις και οι μεγαλεπήβολοι στόχοι που περιέχουν τα επίσημα κρατικά κείμενα αποδεικνύονται τις περισσότερες φορές κενό γράμμα, αν όχι συνθήματα σε κατάχρηση. Υπό την έννοια αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι οι διαπιστώσεις μας αποτελούν απλά ευσεβή πόθο καθώς συγχέουν το «είναι» με το «δέον». Προς αποφυγή τέτοιων συμπερασμάτων θα καταφύγουμε στα βιβλία των Κοινωνικών Σπουδών, εκείνα του δασκάλου και τα εγχειρίδια που διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο από το 1985 και μέχρι τις μέρες μας, καθώς αυτά, ως κοινωνικά προϊόντα κεντρικά εγκεκριμένα κι ελεγχόμενα, μας επιτρέπουν να αντιληφθούμε την κυρίαρχη παιδαγωγική αντίληψη και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική που διαπνέουν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στις απαρχές του 21ου αιώνα.

Η εξέταση των συγκεκριμένων βιβλίων, τα οποία χαρακτηρίζονται από μια διαφορετική από εκείνη που συνηθιζόταν μέχρι τότε αντιμετώπιση της επίσημα

παρεχόμενης γνώσης, μας πείθουν ότι οι Κοινωνικές Σπουδές αναδεικνύονται στα πιο ενδεδειγμένα γνωστικά αντικείμενα για την προώθηση των κατευθυντηρίων αρχών και των στόχων της Διεθνούς Εκπαίδευσης.

Πραγματικά, όλες οι κοινωνικές γνωστικές περιοχές, στην προσπάθειά τους να διαπλάσουν την αυτόνομη, ολοκληρωμένη, ορθολογικά σκεπτόμενη και ελεύθερα δρώσα προσωπικότητα[12] που ευαγγελίζεται η Εκπαίδευση για την Ειρήνη, ενστερνίζονται ανεπιφύλακτα τα πορίσματα στα οποία κατέληξαν πολυπληθείς μελέτες κι έρευνες που διεξάχθηκαν μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, ιδιαίτερα στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, προκαλώντας επανάσταση στην εκπαιδευτική σκέψη[13]. Οι έρευνες αυτές απέδειξαν ότι το ηλικιακό φάσμα από τριών έως δεκατριών ετών αποτελεί την πιο κρίσιμη ηλικία για την κοινωνικοποίηση του ατόμου, τη γνωστική του ανάπτυξη και την απόκτηση βασικών πολιτικών προσανατολισμών, ιδιότητες που προσδιορίζουν καταλυτικά την κατοπινή στάση ζωής του προδιαγράφοντας κατά ένα μεγάλο ποσοστό την επιτυχή ή ανεπιτυχή συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή. Απέδειξαν, επίσης ότι τα παιδιά ακόμη κι από την πρώιμη παιδική ηλικία έχουν την ικανότητα να συλλαμβάνουν κοινωνικές έννοιες, να κατανοούν σύνθετες πτυχές της κοινωνικής ζωής και να εκφέρουν γνώμες για κοινωνικά φαινόμενα, αρκεί η παρεχόμενη γνώση και ο τρόπος μετάδοσής της να είναι προσαρμοσμένα στις γνωστικές δυνατότητές τους[14].

Τα συμπεράσματα αυτά, που μετατόπιζαν το κέντρο βάρους του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος από τους ενδογενείς παράγοντες ανάπτυξης στις εξωτερικές επιδράσεις και δη τις κοινωνικές και μετέθεταν την έμφαση από το περιεχόμενο της γνώσης στη μέθοδο μετάδοσής της, αποτέλεσαν τους κατευθυντήριους άξονες των Κοινωνικών Σπουδών μετά το 1985. Κύριος στόχος τους γίνεται όχι απλά η γνωριμία του μαθητή με τη διαρκώς εξελισσόμενη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα, αλλά η ερμηνεία και η βαθύτερη κατανόηση της κοινωνίας του, τοπικής και παγκόσμιας, στις αλληλεπιδράσεις της με τον άνθρωπο, η βίωσή της ως ιστορικού δημιουργήματος που διαμορφώνεται και μεταβάλλεται από την ανθρώπινη δράση και πράξη[15].

Στην προσπάθεια πραγματοποίησης αυτού του κεντρικού στόχου η διδακτέα ύλη υπακούει στη βασική αρχή της αγωγής του παιδιού ότι θεμέλιο της ανάπτυξής του αποτελούν οι εμπειρίες από το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, τα προσωπικά βιώματα, η άμεση αντίληψη προσώπων, γεγονότων και καταστάσεων[16]. Η συσχέτιση αυτών, σε δεύτερη φάση, με κοινωνικά θέματα ευρύτερου φάσματος βοηθάει το παιδί να μεταφέρει τη γνώση σε γενικότερους τομείς, να αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως γνωστό και οικείο και το ίδιο ως ικανό να τον προσεγγίζει και να συμμετέχει στα τεκταινόμενα.

Τα κοινωνικά γνωστικά αντικείμενα, λοιπόν, ενσωματώνοντας στις μεθόδους τους την κοχλιωτή διάταξη του περιεχομένου[17], προβαίνουν στην ανατομία της σύγχρονης κοινωνίας, τοπικής και παγκόσμιας, αρχίζοντας από τις μικρότερες κι απλούστερες κοινωνικές ομάδες -στις οποίες εντάσσεται το παιδί και του είναι οικείες- την οικογένεια, τη σχολική τάξη και την ομάδα ομηλίκων, κι επεκτεινόμενα σταδιακά στις μεγαλύτερες και συνθετότερες, τη γειτονιά, τη συνοικία, την κοινότητα, το κράτος, τον κόσμο. Οι γνωστικές ενότητες δε δίνουν έμφαση στην περιγραφή του φυσικού περιβάλλοντος ή στην εξέταση της δομής και της λειτουργίας των κοινωνικών ομάδων και της κοινωνίας γενικότερα αλλά ανάγουν σε κέντρο της διδασκαλίας τον άνθρωπο, τη ζωή και τις δραστηριότητές του, τις

αλληλεξαρτήσεις του με τους άλλους και το πλέγμα αλληλεπιδράσεων φυσικών και κοινωνικών παραγόντων καθώς και τους νόμους που τις καθορίζουν.

Η μεγάλη διαφορά που επισημαίνεται στη διδακτέα ύλη όλων των κοινωνικών γνωστικών αντικειμένων από εκείνα που χρησιμοποιούνταν μέχρι το 1985 είναι η διεπιστημονικότητα και το πνεύμα οικουμενισμού που τα διακρίνει, όπως, εξάλλου, υπογραμμίζουν τα βιβλία για το δάσκαλο[18] και καταδεικνύουν τα εγχειρίδια[19], ιδιότητες που αποτελούν ιδιαίτερα γνωρίσματα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και πιστοποιούν τον επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού πνεύματος σύμφωνα με τις βασικές αρχές της.

Ο επαναπροσδιορισμός, όμως, του εκπαιδευτικού πνεύματος και η αναθεώρηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που κατευθύνει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες από τη δεκαετία του '80 δεν επιτυγχάνεται μόνο με την επιλογή της συγκεκριμένης «έγκριτης» κι «έγκυρης» διδακτέας ύλης και τη διάταξή της σύμφωνα με τους κανόνες της σπειροειδούς ανάπτυξης. Απαιτεί, επιπλέον, διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους, νέες διδακτικές τεχνικές, καινούρια παιδαγωγικά μέσα και προϋποθέτει την ενεργητική μάθηση που, για να αποβεί εφικτή, πρέπει το σχολείο να ενταχθεί στην κοινωνική πραγματικότητα δημιουργώντας δυναμικές σχέσεις αλληλεξάρτησης μαζί της, που θα βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν το χαρακτήρα της σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας βιώνοντάς την μέσα στη σχολική τάξη.

Η βίωση της δημοκρατίας στην πράξη, βασική αρχή της Προοδευτικής Εκπαίδευσης[20], επιτυγχάνεται κυρίως με την κοινωνική μάθηση, η οποία πηγάζει αφενός από τις διδακτικές μεθόδους αφετέρου από τη διάρθρωση των σχέσεων ανάμεσα στους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις αμοιβαίες επιδράσεις που δέχονται στα πλαίσια της τάξης-κοινωνικής ομάδας[21]. Η αναγνώριση της σημασίας της κοινωνικής μάθησης οδηγεί στην απόρριψη παρωχημένων κι αναποτελεσματικών τεχνικών διδασκαλίας και στην ανάδειξη του δασκάλου ως μοχλού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συντονιστή αυτής και συνεργάτη των μαθητών, που επωμίζεται το καθήκον να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες προς βίωση της δημοκρατίας με τη συμμετοχική διδασκαλία.

Σαφείς είναι επί του προκειμένου οι οδηγίες που παρέχουν τα βιβλία για το δάσκαλο, οι οποίες αποτρέπουν από την αφηγηματική βιβλιοκεντρική διδασκαλία[22], «απαγορεύουν ρητά» την αποστήθιση[23] και καταδικάζουν την αυταρχική δασκαλοκεντρική μέθοδο, που αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό σε αυθεντία και του επιτρέπει να χρησιμοποιεί με «αυθάδεια» την εξουσία και το κύρος του για να πετύχει στόχους[24]. Ο δάσκαλος οφείλει να συμπεριφέρεται δημοκρατικά και να δημιουργεί κλίμα ελευθερίας και ισότιμης συμμετοχής των παιδιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες[25], να τα ενεργοποιεί μεθοδικά κι εποπτικά προς την αυτενεργό μάθηση και να τα υποκινεί στην εξερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, να τα υποβοηθεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης, κρίσης και αμφισβήτησης[26].

Οι ρητές αυτές υποδείξεις προς τον εκπαιδευτικό είναι συμβατές με τη διάρθρωση των εγχειριδίων, τα οποία στην ουσία αποτελούν αντανάκλαση συγκεκριμένων μεθοδολογικών σχημάτων. Στα πλαίσια αυτά, τα σχολικά βιβλία συμπτύσσουν, κατά πρώτο λόγο, σημαντικά την ύλη τους, την οποία επιμερίζουν σε μικρές διδακτικές ενότητες που υπακούουν στο βασικό στόχο της διδασκαλίας, δηλαδή να φέρουν σ' επαφή το μαθητή με το περιβάλλον του στη βάση των

εμπειριών και των άμεσων εποπτειών του και στη συνέχεια να συσχετίσουν αυτές με ευρύτερα κοινωνικά θέματα. Προς το σκοπό αυτό, τα εγχειρίδια επιστρατεύουν, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ως εποπτικό μέσο τους τις εικόνες, τις οποίες συνοδεύουν στα πρώτα μαθήματα ολιγόλογες λεζάντες υπό μορφή προβληματισμού κι όχι προσδιορισμού ή ερμηνείας του εικονικού υλικού και σε πιο προωθημένο στάδιο κείμενα με την ίδια ακριβώς λειτουργία[27].

Η κατανόηση, όμως, της κοινωνικής πραγματικότητας γίνεται πιο αποτελεσματική όταν τα παιδιά βγουν από το σχολείο-εργαστήριο κι έρθουν σ' επαφή με πραγματικά δεδομένα, με την ίδια τη ζωή. Στα πλαίσια αυτά, η διδασκαλία ενσωματώνει και την πρακτική μάθηση με τη μορφή της ανάληψης δραστηριοτήτων, όπως οι επισκέψεις και οι εκδρομές σε συγκεκριμένους χώρους, προς εμπέδωση όσων διδάσκονται μέσα στην τάξη και περαιτέρω εμπλουτισμό τους.

Ένας άλλος τομέας στον οποίο η διδασκαλία των Κοινωνικών Σπουδών δίνει ιδιαίτερη έμφαση είναι η συμμετοχή των παιδιών σε ομάδες συζητήσεων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος ή σε ομαδικά παιχνίδια. Στα πλαίσια των μικρών ομάδων τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να γνωριστούν καλύτερα και να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική τους φύση, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν προδιαθέσεις που βοηθούν στην αρμονική, δημοκρατική συμβίωσή τους. Ο συντονισμός τους, εξάλλου, με στόχο την ευόδωση κοινού σκοπού, τους βοηθά να αντιληφθούν τις σχέσεις αλληλεξάρτησης που συνδέουν τα άτομα μεταξύ τους, να κατανοήσουν την αξία της συνεργασίας και να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους ευθύνη για την επιτυχή έκβαση μιας υπόθεσης κοινού ενδιαφέροντος, ενώ παράλληλα ενισχύει την αυτοεκτίμηση και το αυτοσυναίσθημά τους.

Εκτός από τις κοινωνικές αυτές αρετές, οι συμμετοχικές δραστηριότητες αναπτύσσουν τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών, επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση, την ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων, καλλιεργούν την κριτική σκέψη και ηθικές στάσεις, δεσμεύουν στο σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων, διαμορφώνουν αυτόνομες προσωπικότητες που δε χαρακτηρίζονται ούτε από αυταρχικές-ατομιστικές τάσεις αλλά ούτε κι από δουλικότητα. Κι αυτό είναι το μεγάλο ζητούμενο από την εκπαίδευση στις απαρχές του 21ου αιώνα.

Δυστυχώς, ο περιορισμένος χρόνος μας δε μας επιτρέπει να επεκταθούμε στις υπόλοιπες ιδέες και τις οικουμενικές αξίες που προωθούν τα εγχειρίδια των Κοινωνικών Σπουδών διαπνεόμενα από το πνεύμα της Διεθνούς Εκπαίδευσης. Τα όσα, όμως, ενδεικτικά παραθέσαμε βασισμένοι σε μια πρόχειρη ανάλυση περιεχομένου των βιβλίων των Κοινωνικών Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αποδεικνύουν, πιστεύουμε, ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στις απαρχές του 21ου αιώνα είναι έντονα επηρεασμένη από τις βασικές παιδαγωγικές αρχές και τους κατευθυντήριους άξονες της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και υπηρετεί τον κύριο στόχο της. Τη διάπλαση ολοκληρωμένων, πολυδιάστατων προσωπικοτήτων με εθνική αλλά και οικουμενική συνείδηση, με επαρκείς γνώσεις της σύγχρονης κοινωνίας και ικανά για την αντιμετώπιση των επιτακτικών αναγκών της εφόδια.

Δε θα ισχυριστούμε, ωστόσο, ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός τάσσεται αναφανδόν στην υπηρεσία της Διεθνούς Εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστική, εξάλλου, η εμμονή του να αναφέρεται απλά στη βελτίωση της κοινωνίας, τοπικής και παγκόσμιας, την ίδια στιγμή που η Εκπαίδευση για την Ειρήνη στοχεύει σε μια

ριζική αναδιάρθρωση του άναρχου κι άνισου παγκόσμιου συστήματος. Επιπλέον, ενώ φαίνεται ότι το ενδιαφέρον του επικεντρώνεται στη διάπλαση ελεύθερων κι αυτόνομων ατόμων με οικουμενική συνείδηση κι ανθρωπιστικές στάσεις, ταυτόχρονα αφουγκράζεται με προσοχή τις απαιτήσεις της αγοράς επιχειρώντας να αναπροσδιορίσει τις έννοιες της αποδοτικότητας κι αποτελεσματικότητας και να ικανοποιήσει τις ανάγκες οικονομικών και πολιτικών κέντρων εξουσίας. Παρόλα ταύτα, η θεσμοθετημένη εκπαίδευση στις απαρχές του 21ου αιώνα, αντανakλώντας τις επιτεταμμένες δομικές αντιφάσεις των σύγχρονων κοινωνιών οι οποίες παραπαίνουν ανάμεσα στο εθνικό συμφέρον και την οικουμενική πραγματικότητα, έχει αναπροσαρμόσει το πνεύμα και τους στόχους της κρατώντας διακριτικές αποστάσεις από τα εθνικά λεγόμενα εκπαιδευτικά συστήματα.

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Ράσης, Σπ. (Ιούλιος-Αύγουστος 1985), «Η εμφάνιση των Κοινωνικών Σπουδών στη Σύγχρονη Εκπαίδευση», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 23, σελ. 17.
2. Marshall, T. H. – Bottomore, T. (1995), Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη (εισ.-μετ. Όλγα Στασινοπούλου), Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σελ. 97.
3. Για τις Κοινωνικές Σπουδές και το ρόλο τους στην εκπαίδευση υπάρχει μια πλούσια ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ. Ενδεικτικά αναφέρονται: Merriam, E. (1934), Civic Education in the United States, U.S.A., Ch. Scribner's Sons, Του ίδιου, (1966), The Making of Citizens, Teachers College, Columbia University, Johnson, E. (1956), Theory and Practice of Social Studies, U.S.A., MacMillan, Cox, C. B. – Massialas, B. G. (1967), Social Studies in U. S. A Critical Appraisal, Harcourt, Brace and World Inc., Brubaker, D. L. (1969), Social Studies in a Mass Society, Scranton, Pennsylvania, International Textbooks Co, Jaros, D. (1973), Socialization to Politics, N.Y. Praeger Publishers, Lybarger, M. (1983), "Origin of the Modern Social Studies 1900-1916", History of Education Quarterly, V. 23, No 4.
4. Το ζωνρό ενδιαφέρον των ειδικών αλλά και των κυβερνήσεων των Η.Π.Α. και των Δυτικοευρωπαϊκών κρατών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στην αντιμετώπιση των νέων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών, προκαλεί μια τεράστια αύξηση δαπανών για τη μελέτη του και την εμφάνιση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ως ιδιαίτερης επιστήμης και ξεχωριστού τομέα έρευνας με αντικείμενό της τον εκπαιδευτικό θεσμό και τον πολυσύνθετο ρόλο που επωμίζεται στις συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες. Ως αποτέλεσμα της πολύμοχθης και δαπανηρής αυτής προσπάθειας εμφανίζονται κι επικρατούν μεταπολεμικά στην επίσημη αμερικανική και δυτικοευρωπαϊκή εκπαιδευτική σκηνή δύο κοινωνιολογικές θεωρίες, του Φονξιοναλισμού (δεκαετία του '40), που θα επηρεάσει την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης για τα επόμενα τριάντα με σαράντα χρόνια, και του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (δεκαετία '50 -'60), παραλλαγή και εξειδίκευση της πρώτης. Οι θεωρίες αυτές είχαν ως στόχο τους αφενός την ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις νέες οικονομικές και πολιτικές συνθήκες αφετέρου την κατανόηση και νομιμοποίηση της νέας τάξης πραγμάτων ώστε οι μεταπολεμικές κεφαλαιοκρατικές κοινωνίες να επιτύχουν την ανάπτυξη και κατίσχυσή τους επί του σοσιαλιστικού «στρατοπέδου». Για τις θεωρίες αυτές βλ. Parsons, T. (1951), Social System,

- N. Y., The Free Press και Schultz, Th. W. (1961) «Investment in Human Capital», *America's Review*, 51, σελ. 1-17.
5. Οι πραγματικοί στόχοι των Κοινωνικών Σπουδών φαίνονται από την κατηγορηματική δήλωση του R. F. Kennedy σύμφωνα με την οποία «είναι καθαρά ευθύνη των καθηγητών των Κοινωνικών Σπουδών να κοινωνικοποιήσουν τους νέους με τις στάσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται ώστε να γίνουν καλοί πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία και να τους διδάξουν να παίρνουν ζωτικές αποφάσεις για τη διατήρηση αυτής». (η υπογράμμιση δική μας). Βλ. Kennedy, R. F. (Fall 1964) "Social Science Record", State Council for the Social Studies, N. Y.
 6. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην Ιδρυτική Πράξη της Unesco (1945) του διεθνούς αυτού οργανισμού που, ενταγμένος στο σύστημα των Η. Ε., έχει τη σημαντικότερη μακροχρόνια εκπαιδευτική δράση στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική τάση, είναι αποτυπωμένος με σαφήνεια ο ρόλος που καλείται να αναλάβει στη μεταπολεμική κοινωνία η Εκπαίδευση για την Ειρήνη. «Επειδή οι πόλεμοι αρχίζουν στο νου των ανθρώπων, γι' αυτό στο νου των ανθρώπων πρέπει να οικοδομήσουμε την προστασία της ειρήνης». Το 1953, η Unesco προχώρησε στη μετατροπή της εκπαιδευτικής οπτικής σε κοινωνική πρακτική με τη δημιουργία των Συνδεδόμενων Σχολείων Εκπαίδευσης για Διεθνή Συνεργασία και Ειρήνη, ως παγκόσμιων πειραματικών μονάδων προκειμένου να δοκιμαστούν στην πράξη οι διακηρυγμένες αρχές, οι μέθοδοι και το διδακτικό υλικό της Διεθνούς Εκπαίδευσης. Για την Εκπαίδευση για την Ειρήνη, τις βασικές αρχές και τους κύριους άξονές της, το περιεχόμενο και τους στόχους της καθώς και για την ανάπτυξη κι εξάπλωσή της, βλ. Παπαδοπούλου, Δ. (υπεύθ. έκδοσης) (1990), Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, Θεσ/νίκη, εκδ. Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.
 7. Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη διέπεται από οικουμενικές αξίες, έχει διεθνή προοπτική και εφαρμόζει διεπιστημονική προσέγγιση των επιτακτικών σύγχρονων προβλημάτων, γεγονός που προϋποθέτει αλλά και συνεπάγεται τον απεγκλωβισμό της από την εθνικιστική ιδεολογία και τη στροφή της στη γνωριμία και κατανόηση των άλλων λαών. Επιπλέον, διαθέτει ανθρωπιστικό χαρακτήρα και ηθική διάσταση κι αναλαμβάνει, ως εν δυνάμει μοχλός κοινωνικών αλλαγών, να διαμορφώσει, αλλάζοντας τις νοοτροπίες, φιλειρηνικές τάσεις, στάσεις και διαθέσεις και να διαπλάσει ενεργά, δραστήρια πολιτικοποιημένα άτομα με επιθυμία αλλά και ικανότητες συμμετοχής στο παγκόσμιο γίγνεσθαι. Αντίθετα, τα Εθνικά Εκπαιδευτικά Συστήματα, ως μηχανισμοί αναπαραγωγής μάλλον παρά ανανέωσης της ισχύουσας κοινωνίας, προσβλέπουν στη διάπλαση πειθαρχικών κι υπάκουων πολιτών, άβουλων και παθητικών απέναντι σε δήθεν αναντίλεκτα κηρύγματα και δογματικές αποφάσεις της εξουσίας. Βλ. The teaching of human rights (1980). Proceedings of the International Congress on the Teaching of Human Rights, Vienna, 12-16 September, 1978, Paris, UNESCO.
 8. Η ιδιαίτερη άνθηση που γνωρίζει στις μέρες μας η Παιδαγωγική της Ειρήνης εκφράζεται με την ανάπτυξη συστηματικής έρευνας [βλ. Frietzche, K. P. (1992) «Τα σχολικά εγχειρίδια και αντικείμενο έρευνας», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17, σελ. 180-1 και Μπονίδης, Κυρ. – Χοντολίδου, Ε. (1997),

«Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων. Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου στις ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης. Το παράδειγμα της Ελλάδας», Βάμβουκας, Μ. Ι. – Χουρδάκης, Α. Γ. (επ.), Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές (Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Ράθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995), Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σελ. 192-3 και 201], την ίδρυση Πανεπιστημιακών εδρών [μία απ' αυτές, η μόνη σε ελληνικό Πανεπιστήμιο, είναι η έδρα Unesco στο Α.Π.Θ. για την Εκπαίδευση στα Δικαιώματα του Ανθρώπου και την Ειρήνη με διευθύντρια την καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας Δ. Παπαδοπούλου] κι Επιστημονικών Κέντρων, όπως επίσης και τη διαρκώς ογκούμενη ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ. Κυρίως, όμως, με το νέο πνεύμα που από τη δεκαετία του '70 (δεκαετία του '80 για την ελληνική εκπαίδευση) αρχίζει, υπό την πίεση των διεθνών ιστορικών συνθηκών και την επήρεια σύγχρονων κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών δεδομένων, να διαπνέει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών.

9. Ο επαναπροσδιορισμός της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλεται στις νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού χώρου, προϊόντα της έντονης κριτικής στην παρεχόμενη μέχρι τότε εκπαίδευση που από τα μέσα της δεκαετίας του '60 ασκούσε μια σειρά κοινωνικών επιστημόνων στα πλαίσια μιας γενικότερης τάσης κριτικής του καπιταλιστικού συστήματος. Οι προσεγγίσεις αυτές, που αντιστρατεύονται τις κανονιστικές θεωρίες του Δομικού Λειτουργισμού και του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, μορφοποιήθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του '70 στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης κι έθεσαν τις βάσεις για πληρέστερη κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος και του πολιτικού του ρόλου αποδεικνύοντας ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός αποτελεί μια δυναμικά εξελισσόμενη πραγματικότητα που του επιτρέπει να λειτουργεί και ως μετασχηματιστικός παράγοντας της κοινωνίας της οποίας είναι ενεργό στοιχείο. Για τη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης βλ. Young, M. F. D. (1971) «An Approach of the Study of Curricula as Social Organized Knowledge», Young, M. F. D. (ed.) Knowledge and Control, London, Collier, MacMillan, Anderson, Ch. H. (1986) Προς μια Νέα Κοινωνιολογία (μετ. Ελ. Κακοσαίου), Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, σελ. 295-317 και Blackledge, D. – Hunt, B. (1995), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (μετ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα, εκδ. Έκφραση, σελ. 383-418. Για την εκπαίδευση ως παράγοντα κοινωνικών αλλαγών βλ. Giroux, A. H. (1983), Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition, Mass., Bergin & Carvey, σελ. 108, Apple, W. M. (1993), Εκπαίδευση και Εξουσία (μετ. Φ. Κοκαβέσης), Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής, σελ. 37 και 107 και Ηλιού, Μ. (1988), Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική, Αθήνα, εκδ. Πορεία, σελ. 262.
10. Παπαδοπούλου, Δ. (1990) «Εισαγωγή», Παπαδοπούλου Δ. (υπ. έκδ.) Εκπαίδευση ..., όπ. π. σελ. 31.
11. Βλ. λ.χ. το άρθρο 1, παρ. ε και β. [η εκπαίδευση ειδικότερα υποβοηθεί τους μαθητές] «Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με τους λαούς της γης, προσβλέποντας σ' ένα κόσμο καλύτερο, δίκαιο κι ειρηνικό» και «Να συμπληρώσουν και να συνδυάζουν την κατάρκτηση της γνώσης με τους κατάλληλους κοινωνικούς προβληματισμούς ώστε να αντιμετωπίζουν με

επιτυχία διάφορες καταστάσεις και ν' αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα σ' ένα κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας». Το πνεύμα, οι αρχές, τα ιδεώδη και ο ηθικός προσανατολισμός της Διεθνούς Εκπαίδευσης είναι εμφανώς παρόντα.

12. « ... το μάθημα σκοπεύει να κάνει το μαθητή υπεύθυνο πολίτη που ... θα είναι ικανός να συμμετέχει ενεργά και συνειδητά στην κοινωνική και πολιτική διαδικασία ...». Βλ. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (βιβλίο για το δάσκαλο) Ε' τάξη (έκδ. Β'), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1984, σελ. 5.
13. Οι έρευνες αυτές παρουσιάζονται με διεξοδικό τρόπο στο βιβλίο: Massialas, B. G. (1972), *Political Youth, Traditional Schools: National and International Perspectives*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
14. Η πατρότητα της επαναστατικής αυτής θέσης, που ανέτρεπε τις προγενέστερες του Piaget οι οποίες υποστήριζαν την ύπαρξη αντιστοιχίας παρεχόμενων γνώσεων και γνωστικής κατά στάδια ανάπτυξης, ανήκει στον Ψυχολόγο της Εκπαίδευσης J. Bruner, ο οποίος στις αρχές της δεκαετίας του '60 διακήρυττε: «Οποιοδήποτε θέμα μπορεί να διδαχθεί σε οποιοδήποτε παιδί, άσχετα από το νοητικό στάδιο ανάπτυξής του, αρκεί να χρησιμοποιηθεί ένας 'διανοητικά έντιμος τρόπος'». Βλ. Bruner, J. (1961), *The Process of Education*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, σελ. 33. Για τη θεωρία του Piaget βλ. Piaget, J. – Inhelder, B. (1958), *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, Routledge and Kegan Paul και Ρίτσμοντ, Π. (1970), *Εισαγωγή στον Πιαζέ* (μετ.-πρόλογος Απ. Καντάς, επ. Γ. Μανιάτης), Αθήνα, εκδ. Υποδομή.
15. Βλ., *Εμείς κι ο κόσμος – Μελέτη του Περιβάλλοντος* (βιβλίο για το δάσκαλο), Α' τάξη (έκδ. Η'), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1990, σελ. 5 και *Κοινωνική ... Ε' τάξη*, όπ. π. σελ. 5.
16. «Η διδασκαλία θα στηρίζεται στις εμπειρίες των παιδιών και θα ξεκινάει από τη σύγχρονη πραγματικότητα, την οποία θα βοηθούμε τα παιδιά να αναλύσουν και να κατανοήσουν. Βλ. *Κοινωνική ...*, ΣΤ' τάξη, όπ. π. σελ. 7.
17. Βλ. *Εμείς κι ο κόσμος – Μελέτη του Περιβάλλοντος* (βιβλίο για το δάσκαλο) Β' τάξη, (έκδ. Θ'), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., 1990, σελ. 5.
18. - «Για να αποκτήσει ενδιαφέρον και ουσία η κριτική μας στάση απέναντι στο παρελθόν, πρέπει να έχουμε εξοπλίσει το θεωρητικό μας εξοπλισμό από τα συμπεράσματα των συγγενών προς την ιστορία επιστημών, της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας, της Εθνολογίας, της Οικονομικής Γεωγραφίας, της Ανθρωπολογίας» Βλ. Στα πολύ παλιά χρόνια – Ιστορία (βιβλίο για το δάσκαλο) Γ' τάξη (έκδ. Ε'), Ο.Ε.Δ.Β., 1990, σελ. 8. «Εκμεταλλευόμαστε τις ευκαιρίες να συνδέσουμε τα γεγονότα (από τη ζωή της κοινότητας) με την ιστορία της πατρίδας μας ή του τόπου μας και με την προσπάθεια αγωγής του πολίτη σε ανάλογο επίπεδο». Βλ. *Εμείς κι ο κόσμος ...*, τάξη Α', όπ. π. σελ. 23.
19. - «Τονίζουμε ότι τα ίδια πράγματα (σεισμοί, επιδημίες, ατυχήματα) μπορεί να συμβούν σε όλους τους τόπους, ότι όλοι οι λαοί έχουν τις ίδιες ανάγκες, ότι μερικοί άνθρωποι γίνονται με την εργασία τους ευεργέτες όλης της ανθρωπότητας κι ότι όλοι είμαστε ίσοι και τέκνα του Δημιουργού». Βλ. *Εμείς κι ο κόσμος, ...* όπ. π. σελ. 4.

20. Ενδεικτικός είναι επί του προκειμένου ο τίτλος της μετεξελιγμένης Πατριδογνωσίας Εμείς κι ο κόσμος – Μελέτη του Περιβάλλοντος, το οποίο αποτελεί μια από τις σημαντικότερες γνωστικές καινοτομίες που εισάγονται στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη δεκαετία του '80, όπως και η ευρύτερη ενότητα «Εμείς κι ο κόσμος» που παρατίθεται στο εγχειρίδιο Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της ΣΤ΄ τάξης με υποενότητες «Όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι», «Τα ανθρώπινα δικαιώματα», «Οι λαοί της γης και τα προβλήματα στις σχέσεις τους», «Ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία των λαών (Διεθνείς Οργανισμοί)».
21. Η ένταξη του σχολείου στην κοινωνική ζωή ως χώρου στον οποίο ζει κανείς κι αποκτά εμπειρία της δημοκρατίας, είναι μια βασική αρχή της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, η οποία, κατ' αυτόν τον τρόπο, συνδέει λειτουργικά το σχολείο όχι μόνο με την κοινότητα που το πλαισιώνει αλλά και τη ζωή ολόκληρη, έτσι ώστε «ένας ολοκληρωμένος άνθρωπος να στέκεται απέναντι σ' ολόκληρη τη ζωή». Βλ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1952), Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι, Αθήνα, σελ. 18. Περισσότερα για την Προοδευτική Εκπαίδευση βλ. ενδεικτικά, Dewey, J. (1961) *Philosophy of Education*, Totowa, Littlefield, Adams & Co.
22. Για το ρόλο της κοινωνικής μάθησης βλ. Γκότοβος, Ε. Αθ. (1997), Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
23. «μεριμνούμε να μη μένουμε στο θεωρητικό και βερμπαλιστικό στάδιο ... το μάθημα δεν πρέπει να γίνει βιβλιοκεντρικό». Βλ. Εμείς κι ο κόσμος ... Α΄ τάξη, όπ. π. σελ. 16.
24. «Το βιβλίο του μαθητή, σε αντίθεση μ' αυτό που γινόταν μέχρι τώρα, δε γράφτηκε για αποστήθιση». Η αποστήθιση κειμένων και η επαναδιήγησή τους «αποτελεί σοβαρό διδακτικό σφάλμα», γι' αυτό «απαγορεύεται ρητά». Ακόμη κι όταν γίνεται παραπομπή σε γνώσεις που έχουν ήδη δοθεί σε προηγούμενη τάξη, οι αναδρομές έχουν τη μορφή «συστηματοποιήσεων κι αναδιαρθρώσεων κι όχι μηχανικών απομνημονεύσεων». Βλ. Εμείς κι ο κόσμος ..., Β΄ τάξη, όπ. π., σελ. 5, 8 και Κοινωνική ... Ε΄ τάξη, όπ. π. σελ. 7, 11.
25. Ο δάσκαλος πρέπει ... να μην προσπαθεί με διδακτισμό και δεοντολογία να επηρεάσει απαράδεκτα τη σκέψη των παιδιών ... να αποφύγει ... την κατάχρηση της θέσης του για τη διάδοση ορισμένης πολιτικής ιδεολογίας» Βλ. Κοινωνική ..., ΣΤ΄ τάξη, όπ. π. σελ. 8.
26. (Ο δάσκαλος) πρέπει να τηρεί το δημοκρατικό τρόπο συζητήσεων ... να αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά με πνεύμα δημοκρατικό και να κάνει σεβαστές όλες τις γνώμες και τις απόψεις οδηγώντας με διακριτικότητα στη διαμόρφωση «ορθών» κρίσεων και διαπιστώσεων». Όπ. π. σελ. 7,8.
27. Το μάθημα της Μ.τ.Π. είναι «περισσότερο ερευνητική εργασία, μια μέθοδος σπουδής παρά ένας γνωστικός χώρος», «θέλουμε να κάνουμε το μάθημα εποπτικό, ερευνητικό, πρακτικό», ώστε ο μαθητής «να μάθει πώς να παρατηρεί, πώς να σκέφτεται και να λύνει τις απορίες του, πώς να εργάζεται, ... να κάνει συγκρίσεις, ταξινομήσεις, ομαδοποιήσεις, αντιστοιχίσεις». Βλ. Εμείς κι ο κόσμος, Α΄ τάξη, όπ. π. σελ. 5,6,7. «Το βιβλίο (της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής) δε δογματίζει, δε δίνει έτοιμα κοινωνικά στοιχεία ... δεν παρέχει έτοιμη γνώση αλλά τοποθετεί μπροστά σε

- προβληματικές καταστάσεις και με κατάλληλα ερωτήματα παρακινεί το μαθητή να σκεφθεί και να απαντήσει». Κοινωνική ..., Ε' τάξη, όπ. π. σελ. 7.
28. Όπ. π. σελ. 9 και Εμείς κι ο κόσμος ..., Α' τάξη, όπ. π. σελ. 13, 17, 19.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Anderson, Ch. H. (1986) Προς μια Νέα Κοινωνιολογία (μετ. Ελ. Κακοσαίου). (Αθήνα, εκδ. Παπαζήση).
- Apple, W. M. (1993) Εκπαίδευση και Εξουσία (μετ. Φ. Κοκαβέσης), (Θεσσαλονίκη, εκδ. Παρατηρητής).
- Γκότοβος, Ε. Αθ. (1997) Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο. (Αθήνα, εκδ. Gutenberg).
- Ηλιού, Μ. (1988) Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική. (Αθήνα, εκδ. Πορεία).
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1952) Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι. (Αθήνα).
- Marshall, T. H. – Bottomore, T. (1995), Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη (εισ.-μετ. Όλγα Στασινοπούλου). (Αθήνα, εκδ. Gutenberg).
- Blackledge, D. – Hunt, B. (1995) Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (μετ. Μ. Δεληγιάννη). (Αθήνα, εκδ. Έκφραση).
- Μπονίδης, Κυρ. – Χοντολίδου, Ε. (1997) Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων. Από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου στις ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης. Το παράδειγμα της Ελλάδας, στο: Βάμβουκας, Μ. Ι. – Χουρδάκης, Α. Γ. (επ.), Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές {Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Ράθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995}. (Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα).
- Παπαδοπούλου, Δ. (1990) Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. (Θεσ/νίκη, εκδ. Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη).
- Ράσης, Σπ. (Ιούλιος-Αύγουστος 1985), Η εμφάνιση των Κοινωνικών Σπουδών στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Ρίτσμοντ, Π. (1970) Εισαγωγή στον Πιαζέ (μετ.-πρόλογος Απ. Καντάς, επ. Γ. Μανιάτης). (Αθήνα, εκδ. Υποδομή).
- Frietzche, K. P. (1992) Τα σχολικά εγχειρίδια και αντικείμενο έρευνας, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Brubaker, D. L. (1969), *Social Studies in a Mass Society*. (Scranton, Pennsylvania, International Textbooks Co).
- Bruner, J. (1961), *The Process of Education*. (Cambridge, Mass. Harvard University Press).
- Cox, C. B. – Massialas, B. G. (1967), *Social Studies in U. S. A Critical Appraisal*. (Harcourt, Brace and World Inc.)
- Dewey, J. (1961) *Philosophy of Education*. (Totowa, Littlefield, Adams & Co).
- Giroux, A. H. (1983) *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. (Mass. Bergin & Carvey).
- Human Rights, Vienna, 12-16 September 1978. (Paris, UNESCO).
- Jaros, D. (1973), *Socialization to Politics*. (N.Y. Praeger Publishers).

- Johnson, E. (1956), *Theory and Practice of Social Studies*. (U.S.A., MacMillan).
- Kennedy, R. F. (Fall 1964) Social Science Record, *State Council for the Social Studies*.
- Lybarger, M. (1983), Origin of the Modern Social Studies 1900-1916, *History of Education Quarterly*, 23 (4).
- Massialas, B. G. (1972) *Political Youth, Traditional Schools: National and International Perspectives*. (Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall).
- Merriam, E. (1934), *Civic Education in the United States*. (U.S.A., Ch. Scribner's Sons).
- Merriam, E. (1966), *The Making of Citizen*. (U.S.A., Teachers College, Columbia University).
- Parsons, T. (1951), *Social System*. (N. Y., The Free Press).
- Piaget, J. – Inhelder, B. (1958) *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. (London,, Routledge and Kegan Paul)
- Schultz, Th. W. (1961) Investment in Human Capital, *American Economic Review*, 51.
- The teaching of human rights* (1980) Proceedings of the International Congress on the Teaching of
- Young, M. F. D. (1971) An Approach of the Study of Curricula as Social Organized Knowledge, in: Young, M. F. D. (ed.) *Knowledge and Control*. (London, Collier, MacMillan).

Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση:

σχέδιο εναντίον προγράμματος

Nicole BLONDEAU – Annie COUËDEL

**Καθηγήτριες
Université de Paris 8
Παρίσι, Γαλλία**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η νεο-φιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση που επεκτείνεται σε όλους τους τομείς, ξεκινώντας από την οικονομία, επηρεάζει το κράτος-έθνος που χάνει ένα μέρος της εξουσίας του από υπερ-εθνικούς οργανισμούς, χωρίς δημοκρατική νομιμοποίηση, που διευθύνουν το παγκόσμιο εμπόριο και επιδεινώνουν τις διαφορές μεταξύ πλούσιων και φτωχών χωρών. Η Εκπαίδευση δεν ξεφεύγει από αυτή τη διαδικασία και όλο και περισσότερο θεωρείται ως μια τεράστια εν δυνάμει αγορά. Στη Γαλλία, η δημιουργία της EduFrance, το 1998, της οποίας μια από τις αποστολές αφορά την παραμονή ξένων φοιτητών στο γαλλικό έδαφος, είναι γιαυτό το λόγο παραδειγματική. Το υιοθετημένο μοντέλο είναι εκείνο των αγγλο-σαξωνικών χωρών, οι παροχές είναι επι πληρωμή, οι φοιτητές θεωρούνται πελάτες των οποίων οι ανάγκες πρέπει να ικανοποιηθούν. Από τις επιλογές λειτουργίας της, η EduFrance επικυρώνει μια πραγματική συνδιαλλαγή δημόσιου/ιδιωτικού. Ποιά απάντηση να δώσει κανείς μπροστά σε μια διαδικασία που φαίνεται μη αναστρέψιμη; Για μας, το ζήτημα της εκπαίδευσης πρέπει να επαναδιερευνηθεί διότι τίθεται με ακόμα περισσότερη ένταση σε αυτούς τους καιρούς της ανομίας. Γι' αυτό το λόγο, στη διδασκαλία μας, στο Πανεπιστήμιο Paris 8, επιλέξαμε ενσυνείδητα την παιδαγωγική του σχεδίου, μια παιδαγωγική του κοινωνικού δεσμού που στηρίζεται στην προσπάθεια ανάδειξης των κοινωνικών υποκειμένων, που μεταμορφώνουν τον κόσμο μεταμορφώνοντας τα ίδια.

ABSTRACT

Neo-liberal globalization which, through its economic base, is currently spreading to all sectors, is now affecting Nation-States which are losing some of their powers ; supra-national bodies which have no democratic legitimacy, are now running international trade and they help widening the gap between rich and poor countries. The educational sector is not protected from such a process, and more and more, it is regarded as a huge prospective market. In France, this is well illustrated by the creation in 1998 of the EduFrance Agency which had as one of its missions to care for foreign students staying in France for a while. As in Anglo-Saxon countries, students are charged for all the services provided. They are seen as customers whose needs have to be met. With such methods, EduFrance confirms that it chooses a real partnership between the public sector and private interests. What can we do to counter such an approach which seems ineluctable ? In our opinion, the answer lays in education because it is education which is at stake, particularly in such periods of anomaly. This is why in our classes at Paris 8 University, we have deliberately opted for a project-based pedagogy. This form of teaching enhances social relations and relies

on an approach aimed at emancipating social subject who help change the world as they come to change themselves.

1. ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ: ΜΙΚΡΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ [\[1\]](#)

Η αναφορά στην παγκοσμιοποίηση ήταν μάλλον σπάνια πριν το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '80. Εντούτοις, όταν πρόκειται για τον προσδιορισμό του γεγονότος που την κατέστησε ευρείας χρήσεως, οι ειδικοί προτάσσουν διαφορετικές αιτιολογίες όπως επίσης και θεωρίες.

Κάποιοι συνδέουν τη γέννησή της με τη μετάβαση στην μετα-νεωτερικότητα. Άλλοι προτείνουν ως σημείο εκκίνησης το 19ο αιώνα και τις επιπτώσεις της εκβιομηχάνισης. Μερικοί άλλοι ακόμα παραπέμπουν στον Κολόμβο και την ανακάλυψη/κατάληψη της Αμερικής. Αν χαριτολογούσαμε, θα μπορούσαμε να προτάξουμε την ιδέα της εκστρατείας του Μεγάλου Αλεξάνδρου, κατά την αρχαιότητα!

Για να είμαστε σοβαροί, η επιτυχία αυτής της έννοιας συνδέεται ευθέως με την άνοδο και την κυριαρχία μιάς ιδεολογίας, που ξεκίνησε από το Ηνωμένο Βασίλειο και της Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής κατά τη διάρκεια των κυβερνήσεων Θάτσερ και Ρέγκαν, στα χρόνια του '80. Στη συνέχεια, διαχύθηκε σε ένα μεγάλο κομμάτι του πλανήτη.

Βεβαίως, στο πλαίσιο αυτής της ανακοίνωσης δεν θα αναλύσουμε τις αιτίες αυτής της επιτυχίας, όμως θέλουμε να υπογραμμίσουμε ότι, από τη μια, η καταπληκτική τεχνολογική πρόοδος (ειδικά εκείνη της πληροφορικής) την κατέστησε δυνατή, και από την άλλη, σε πολιτικό επίπεδο, η πτώση των σοβιετικών καθεστώτων (κάποιοι παρατηρητές μίλησαν ακόμα για το τέλος της ιστορίας!) και η αποτυχία (σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες) των κομμάτων της παραδοσιακής Αριστεράς στην εξουσία σε πολλές βιομηχανικές χώρες, έδωσαν την ευκαιρία στη νεο-φιλελεύθερη ιδεολογία και στους γκουρού της αγοράς να παρουσιάζονται και να φαίνονται σαν η μοναδική δυνατή λύση, ακόμα και σαν κάτι το αναπόφευκτο: ένα είδος φαταλισμού, λοιπόν.

Μια άλλη συζήτηση αφορά το περιεχόμενο της παγκοσμιοποίησης. Είναι άραγε ένα φαινόμενο καθαρά οικονομικό ή περιλαμβάνει και άλλες πτυχές, για παράδειγμα, κοινωνικές, πολιτικές, κουλτουρικές; Εάν τη θεωρήσουμε ως μια μεταδοτική ασθένεια, ένα είδος AIDS, θα λέγαμε ότι επεκτείνεται οριζόντια σε όλους τους τομείς ξεκινώντας από την οικονομία, στο μέτρο που αυτή η πτυχή είναι κυρίαρχη. Οι εκφράσεις «μακτοναλντοποίηση» ή «MTVκοποίηση» εκφράζουν επακριβώς αυτήν την επέκταση.

Εντούτοις, προτάσσοντας την οικονομία, οι επιπτώσεις μπορεί να αποδεικτούν πολύ σοβαρές, ενίοτε απρόσμενες ή ακόμα-ακόμα και παράδοξες. Ετσι, ένας από τους πρώτους που έχουν θιγεί είναι το Κράτος-έθνος, θεμελιακός θεσμός για την κατασκευή των κοινωνιών μας, τουλάχιστον για τους τελευταίους δύο αιώνες. Πράγματι, παρευρισκόμεθα σε μια διπλή διαδικασία: από τη μια, την εμφάνιση μιάς υπερεθνικής τάξης, όλο και πιο δυνατής, που επιβάλλει τη θέλησή της σε, περίπου, παγκόσμιο επίπεδο, και από την άλλη, την επανεμφάνιση του τοπικού, ενδο-εθνική διάσταση, που διεκδικεί τη θέση του και τη νομιμοποίησή του. Ετσι φαίνεται ότι ο Beck έχει δίκιο όταν μιλά για «παγκοσμιο-εντοπιότητα». Βεβαίως, το πρώτο «θύμα» είναι το Κράτος της νεωτερικότητας που χάνει το μονοπώλιο της εξουσίας και της «νόμιμης βίας» του (το πρώτο παράδειγμα αυτής της νέας

πραγματικότητας ήταν δίχως αμφιβολία ο πόλεμος του Κόλπου, το δεύτερο, η σύγκρουση στην πρώην Γιουγκοσλαβία). Βεβαίως, αυτό δεν σημαίνει ότι το Κράτος εξαφανίζεται, όμως είναι αλήθεια ότι περιορίζεται σε αυτό που αποκαλούμε «πυρινικό Κράτος», που ο Bourdieu αποκαλεί «το δεξί χέρι του Κράτους». Ετσι, το κυρίως διακύβευμα που φαίνεται να τίθεται είναι η διάσπαση ή η χαλάρωση μιάς σχέσης που εθεωρείτο μέχρι τις μέρες μας ως αδιαχώριστη, δηλαδή εκείνη μεταξύ (αστικής) δημοκρατίας και καπιταλισμού, όπως το αναφέρει Hobsbawm. Το κεφάλαιο δεν έχει πλέον ανάγκη τον εθνικό χώρο ούτε το εργατικό δυναμικό για να προφυλακτεί και να πολλαπλασιαστεί. Ο εθνικός χώρος εκλαμβάνεται πλέον ως περιοριστικός, από τη στιγμή που το κεφάλαιο έχει τη δυνατότητα μιάς πραγματικής ή εικονικής κίνησης. Το εργατικό δυναμικό είναι όλο και λιγότερο απαραίτητο δεδομένης της όλο και μεγαλύτερης αυτοματοποίησης της αγοράς εργασίας.

Ετσι, δεν θεωρούμε πιά ως προκλητικό το γεγονός ότι ένας υπερ-εθνικός οργανισμός, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου (ΠΟΕ), που εκφράζει πρωτίστως τη θέληση των μεγάλων επιχειρήσεων των ΗΠΑ, ένας οργανισμός εξ ορισμού αντι-δημοκρατικός, κυριαρχεί, επιβάλλει και διαχειρίζεται το παγκόσμιο εμπόριο, διαμέσου διαφόρων συμφωνιών, όπως η GATS (General Agreement for Trends in Services) (συμφωνία που υπογράφηκε μεταξύ άλλων από όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και την ίδια την ΕΕ). Πρόκειται για μια συμφωνία-ύμνο στη νεο-φιλελεύθερη αντίληψη, όπου όλες οι υπηρεσίες θα έπρεπε να ιδιωτικοποιηθούν, σε πρώτο επίπεδο η Εκπαίδευση και η Υγεία. Η ανεξέλεγκτη εξουσία του οδηγεί σε μια τέτοια τρέλα όπου τα αφεντικά του προσπαθούν, για παράδειγμα, να θεσπίσουν προς ίδιον όφελος, το δικαίωμα στην πνευματική ιδιοκτησία ή ακόμα το πατεντάρισμα των καθημερινών δραστηριοτήτων, το οποίο θα κατέληγε στην απαγόρευση, για τις αναπτυσσόμενες χώρες, τις δυνατότητας να χρησιμοποιούν τους παραδοσιακούς τους τρόπους διατροφής και περίθαλψης. Σε μια τέτοια περίπτωση, για να περιθάλπουν οι Ινδιάνοι του Αμαζονίου, σύμφωνα με τις παραδοσιακές τους μεθόδους, θα έπρεπε να πληρώσουν δικαιώματα στις μεγάλες φαρμακευτικές εταιρείες που θα είχαν πατεντάρει τα φαρμακευτικά φυτά του Αμαζονίου! Παρ'όλα αυτά, όταν, σπανίως, τα ιδιαίτερα συμφέροντα των αμερικανικών επιχειρήσεων θίγονται, αυτές δεν έχουν κανένα πρόβλημα να παραβιάσουν τη Συνθήκη της GATS, εφαρμόζοντας προστατευτικά μέτρα, όπως το αποδεικνύει το τελευταίο παράδειγμα της βιομηχανίας χάλυβα, ενώ οι άλλες χώρες (συμπεριλαμβανομένων των ευρωπαϊκών) οφείλουν να εφαρμόζουν λεπτομερώς αυτή τη Συνθήκη. Δεν είναι λοιπόν εντυπωσιακό το γεγονός ότι το ισοζύγιο μεταξύ πλουσίων και φτωχών χωρών επιδυνώνεται συνεχώς και γρήγορα.

Ως εκ τούτου, ήταν αναμενόμενο να εμφανιστεί, σιγά-σιγά, ένα κίνημα ενάντια στην παγκοσμιοποίηση, που αναπτύσσεται και κάνει αισθητή την παρουσία του. Αποτελείται από όλους αυτούς που βλέπουν ένα πρόγραμμα τερατώδους διάστασης, καθ'ότι παγκόσμιο, να βρίσκεται σε διαδικασία επιβολής χωρίς την παραμικρή δημοκρατική νομιμοποίηση και χωρίς οι εν ενεργεία κυβερνήσεις, της Δεξιάς όπως και της Αριστεράς, να κάνουν κάτι για να το αντιμετωπίσουν. Πρόκειται για μια από τις διαστάσεις αυτού που συχνά αποκαλούμε κρίση του πολιτικού συστήματος.

Αυτό το κίνημα εναντίον της παγκοσμιοποίησης έχει πρωτόγνωρα χαρακτηριστικά, στο μέτρο που δεν εκφράζει μια ιδιαίτερη κοινωνική τάξη ή ένα

ιδιαίτερο έθνος, επίσης η σκέψη του δεν δομείται από μια γενική θεωρία. Είναι περισσότερο ο εκφραστής μιάς μεγάλης ανασφάλειας, όχι μόνο οικονομικής αλλά επίσης μιάς ανασφάλειας που διατρέχει όλες τις μορφές της καθημερινής ζωής, εξ ου και η μεγάλη συζήτηση για τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Εντούτοις, εξ αιτίας των χαρακτηριστικών του, αυτό το «άγριο» κίνημα της αντιπαγκοσμιοποίησης κινδυνεύει να καταλήξει σε απρόσμενες συγχύσεις και σε επικίνδυνες παρεξηγήσεις. Η απάντηση σε αυτή τη μορφή κυρίαρχης παγκοσμιοποίησης, δηλαδή το νεο-φιλελευθερισμό, δεν θα έπρεπε να μας οδηγήσει σε ένα ξεπερασμένο και καταστροφικό για την ειρήνη εθνικό προστατευτισμό, πολύ περισσότερο που οι ανισότητες, οι αντιθέσεις και οι επικυριαρχίες χαρακτηρίζουν τον παρόντα κόσμο. Η αντίθεση λοιπόν στην νεο-φιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση θα έπρεπε να είναι ένα κίνημα για την παγκοσμιοποίηση-αλληλεγγύη, όπως λέει ο Bernard Charlot.

2. ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Είναι προφανές ότι η Εκπαίδευση επηρεάζεται επίσης από το κύμα της παγκοσμιοποίησης, στο μέτρο που αναφέρεται σε ένα εθνικό σύστημα εκπαίδευσης, τουλάχιστον κατά τους δύο τελευταίους αιώνες. Ομως, το εθνικό χάνει το μονοπώλιό του και πρέπει όλο και περισσότερο να αποδεκτεί ένα μοίρασμα στα τρία: το παγκόσμιο, το εθνικό και το τοπικό.

Το «παγκόσμιο» δεν περιορίζεται μόνο στον ΠΟΕ και τις προτεραιότητές του. Αποτελείται επίσης από μια σειρά από οργανισμούς, το ίδιο «παγκόσμιους» (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, κτλ) που, λειτουργώντας ως συγκοινωνούντα δοχεία, επιβάλλουν το κυρίαρχο σύστημα αξιών και της επιλογές του. Επιπλέον, για τις χώρες της Ευρώπης, το διακύβευμα είναι διπλό, διότι παράλληλα, η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση προωθείται μέσω της ΕΕ. Για να δώσουμε ένα παράδειγμα, αρχής γενομένης από τη Συνθήκη του Μάαστριχτ και ως απόρροια του άρθρου 127 (άρθρο που στη Συνθήκη του Αμστερνταμ ενυπάρχει αυτούσιο ως άρθρο 150), κάθε επαγγελματική εκπαιδευτική δραστηριότητα ανήκει στον τομέα της κοινοτικής εξουσίας. Πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι διαμέσου της Νομολογίας του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, η επαγγελματική εκπαίδευση ορίστηκε ως κάθε δραστηριότητα που βρίσκεται μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της μετα-υποχρεωτικής γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπλέον, το τοπικό εμφανίζει τις ιδιαιτερότητες του πεδίου. Το οποίο, σε ένα πρώτο επίπεδο προσέγγισης, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επιθυμητό. Παρ'όλα αυτά, επιπλοκές μπορεί να εμφανιστούν. Πρώτον, δεν είναι σίγουρο ότι οι ευαισθησίες και οι επιλογές του τοπικού ανταποκρίνονται σε εκείνες του εθνικού. Δεύτερον, στο τοπικό, συνυπάρχουν, συχνότατα, διαφορετικές εθνικές, κουλτουρικές ή κοινωνικές ομάδες. Η υιοθέτηση όλων των ευαισθησιών προκύπτει λοιπόν πολύ δύσκολη, πολύ περισσότερο δε, για ένα θεσμό όπως η Εθνική Εκπαίδευση, που εδώ και πολύ καιρό, έχει μάθει να λειτουργεί κατά τρόπο συγκεντρωτικό και ομοιόμορφο.

Από εδώ, διανοίγονται τεράστια πεδία θεωρητικών συζητήσεων πάνω στις δυνητικές επιλογές, που δεν θα θίξουμε εδώ. Εντούτοις, ας σημειώσουμε το διακύβευμα μεταξύ μιας προσέγγισης «οικουμενικής» (universelle) και μιας άλλης «ιδιαιτερικής» (particulariste), ή ακόμα τη σπουδαιότητα της συζήτησης πάνω στην

έννοια του «κουλτουρικού σχετικισμού» (relativisme culturel) ή εκείνης που αναφέρεται στην «κουλτουρική ασυμβατότητα» (incompatibilité culturelle), για να δείξουμε ότι η παρούσα κατάσταση δεν είναι ούτε καθορισμένη ούτε δομημένη, το οποίο μπορεί να κρύβει εντάσεις που κινδυνεύουν να γίνουν εκρηκτικές.

3. Η ΓΑΛΛΙΑ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ EDUFRANCE

Η εκπαίδευση στη Γαλλία δεν ξεφεύγει επίσης από τη γοητεία του νεο-φιλελευθερισμού. Θα σταθούμε σε ένα έργο του πρώην υπουργού της Εθνικής Εκπαίδευσης της κυβέρνησης Jospin, του Claude Allègre, σε συνεργασία με τον υπουργό των Εξωτερικών της εποχής, Hubert Védrine, την υπηρεσία EduFrance, που δημιουργήθηκε το Νοέμβριο του 1998, της οποίας η αποστολή αφορά την παραμονή των ξένων φοιτητών στο γαλλικό έδαφος και «την εξαγωγή της γαλλικής γνώσης στον τομέα της ανώτατης κατάρτισης».

Σε ένα δημοσίευμα του Υπουργείου των Εξωτερικών (Label France, 1998), ο Claude Allègre όριζε για την υπηρεσία ως «/.../ κύρια αποστολή/.../τη διερεύνηση των αγορών και την προώθηση της γαλλικής προσφοράς για κατάρτιση». Συνέχιζε: «έχουμε ανάγκη γι' αυτό μιάς ελαφριάς και αποτελεσματικής δομής, ικανής να αναπτύξει μια δράση περισσότερο εμπορική». «Πιό εμπορική από τι;» θα θέλαμε να αναρωτηθούμε. Χωρίς αμφιβολία πιό εμπορική από αυτό που είναι το Πανεπιστήμιο, που κατηγορείται στην έκθεση Attali (Pour un modèle européen d'enseignement supérieur [Για ένα ευρωπαϊκό μοντέλο ανώτατης εκπαίδευσης], mai 1998), ως «ανίκανο να προσαρμοστεί στην κατάρτιση των νέων ελίτ»^[2]. Στο ίδιο τεύχος του Label France, ο Claude Allègre αναπτύσσει την ιδέα του, κατά τη διάρκεια μιάς συνέντευξης με τη δημοσιογράφο Liliane Delwasse (Les Echos) : «πρόκειται για μια αναβάθμιση, χρησιμοποιώντας μεθόδους προσαρμοσμένες στην αγορά (ανάλυση της ζήτησης, προώθηση της προσφοράς, απαντήσεις ανά περίπτωση, παρακολούθηση και ικανοποίηση του πελάτη, κόστος,...), των έργων που παρέχονται από το δημόσιο τομέα. Μας χρειάζεται λοιπόν να εγγυηθούμε τη διασύνδεση μεταξύ προσφερόμενης ποιότητας από το δημόσιο τομέα και τις μεθόδους παροχής, ιδιωτικού τύπου, υπηρεσιών». Η εφημερίδα Le Monde της 16/2/2002, μεταφέρει και άλλες απόψεις του υπουργού που επικαλούνται «το παγκοσμιοποιημένο εμπόριο του πνεύματος» του οποίου η EduFrance πρέπει να είναι η γαλλική βιτρίνα. Δεν γίνεται πιό ξεκάθαρο. Ο υπουργός, της Αριστεράς, πρέπει να το υπενθυμίσουμε, γίνεται ο εκπρόσωπος μιάς ιδέας που θεωρείται από μερικούς, τους κυρίαρχους, ως κυρίαρχη, αν και βρίσκεται στο στόχο πολλών: η κατάρτιση είναι μια αγορά και αφού είναι μια αγορά, πρέπει να εφαρμόζονται οι νόμοι της αγοράς, δηλαδή εκείνοι του καπιταλισμού, δηλαδή η λογική της οικονομίας, του χρήματος, της διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων. Ο φοιτητής είναι έκτοτε ένας πελάτης του οποίου η ζήτηση πρέπει να ικανοποιηθεί. Μπορούμε επίσης να αναρωτηθούμε πάνω στο τι σημαίνουν «οι απαντήσεις ανά περίπτωση» που προτείνει η Υπηρεσία. Είμαστε εμπρός στην εξατομίκευση των καταρτίσεων, των σπουδών «α λα καρτ» που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της νεο-φιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, χωρίς άλλη συνοχή εκτός από τη βραχυπρόθεσμη αποδοτικότητα, αποκλείοντας τη συνέχεια και τη διάρκεια χωρίς τις οποίες οι γνώσεις δεν παράγουν νόημα και δεν αναπτύσσουν κριτικό πνεύμα; Μπορούμε επίσης να αναρωτηθούμε πάνω στη διχοτόμηση που εμφανίζεται μεταξύ δημόσιου τομέα και αυτού που παραπέμπει στον ιδιωτικό. Στον πρώτο παραχωρείται η

ποιότητα, γενικός όρος που δεν αναφέρεται σε τίποτα το συγκεκριμένο (για ποιιά ποιότητα μιλάμε; Αυτήν των εκπαιδευτικών, εκείνη των προγραμμάτων σπουδών, την άλλη του διοικητικού προσωπικού;), στο δεύτερο «οι μέθοδοι της παροχής υπηρεσιών», «προσαρμοσμένες στην αγορά», που, μπορούμε να το φανταστούμε, δεν μπορεί παρά να είναι αποτελεσματικές. Ετσι μπορούμε να το υποθέσουμε, ο δημόσιος τομέας θεωρείται ανίκανος να πραγματοποιήσει την αποστολή του, χωρίς τις μεθόδους του ιδιωτικού τομέα, και ως εκ τούτου κατηγορείται για αναποτελεσματικότητα, αρχαϊσμό, με χαρακτηρισμούς δηλαδή υποτιμητικούς, πλατειά χρησιμοποιημένους από εκείνους που προσπαθούν να κάνουν την εκπαίδευση μια αγορά. Από τις επιλογές λειτουργίας της, η EduFrance καθιερώνει μια αληθινή συνεργασία δημοσίου/ιδιωτικού, τρόπος για να προετοιμαστεί η νοοτροπία για τις χωρίς αμφιβολία πιά πλατειές ιδιωτικοποιήσεις.

4. ΠΟΙΑ Η ΑΙΤΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ EDUFRANCE ;

Μια πρώτη εξήγηση βρίσκεται στη σταθερή μείωση του αριθμού των ξένων φοιτητών και τις συνέπειές της σε όρους ελάττωσης του κύρους, της επιρροής αλλά και πολιτικο-οικονομικών διακυβευμάτων. Ο αριθμός των ξένων φοιτητών τη δεκαετία του '90 πέρασε από τις 136.000 το 1990 στις 121.000 το 1997, δηλαδή μια μείωση του 11% τη στιγμή που η παγκόσμια αγορά της εκπαίδευσης αυξήθηκε κατά 10%. Μπορεί κανείς να δει σε αυτή τη μείωση τα αποτελέσματα ενός νομικού «οπλοστασίου», όλο και πιο καταναγκαστικού σε ό,τι αφορά την παραμονή ξένων στη Γαλλία (από την εγκύκλιο Bonnet το 1977 που απέβλεπε στη μείωση των εγγραφών ξένων φοιτητών στον 1ο κύκλο σπουδών, εισάγοντας την άδεια παραμονής μακράς διάρκειας, την προ-εγγραφή και την εγγύηση οικονομικών πηγών, μέχρι τους πρόσφατους Νόμους Pasqua - Marchand- Chevènement), τις ταλαιπωρίες στα προξενεία, την έλλειψη ευκρίνειας του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσής μας. Διαπιστώνουμε επίσης ότι, σε όλα αυτά τα χρόνια, από το Πανεπιστήμιο αφαιρέθηκαν όλα τα προνόμιά του στον τομέα της παιδαγωγικής αξιολόγησης των υποψηφίων φοιτητών προς όφελος των προξενικών και διοικητικών υπηρεσιών (με συνέπεια την άρνηση ή καθυστέρηση στην έκδοση των αδειών παραμονής, επιλογή με κριτήρια ενίοτε πολύ συζητήσιμα). Την ίδια στιγμή, η διακοπή της μετανάστευσης το 1974, ως συνέπεια του πετρελαϊκού σοκ και η οικονομική κρίση που επακολούθησε, η επιδύνωση της κατάστασης στην εργασία, η διάσπαση του κοινωνικού ιστού, τα τόσο δημαγωγικά συνθήματα όπως εκείνο το «μετανάστευση μηδέν», πολιτικά αποδοτικό και ιδεολογικά καταστροφικό, μετέφεραν προοδευτικά στο μετανάστη ένα μέρος του βάρους των συνεπειών της οικονομικής λογικής που ήταν σε διαδικασία εγκαθίδρυσης και συνεισέφερε στην χειροτέρευση της εικόνας των ξένων φοιτητών, πολύ περισσότερο που σχεδόν τα δύο τρίτα του συνόλου τους προέρχονταν από χώρες πρώην αποικίες μας, από το Μαγκρέμπ και την υπο-σαχάρια Αφρική.

Ο σκοπός της EduFrance όντας η διευκόλυνση της υποδοχής και της παρακολούθησης των σπουδών των ξένων φοιτητών, δεν μπορεί παρά να είναι κοινά αποδεκτός. Παρ'όλα αυτά, η ανάγνωση του προλογικού σημειώματος της Υπηρεσίας εγείρει κάποιες ερωτήσεις. Κατ'αρχήν, το μοντέλο αναφοράς είναι εκείνο των αγγλο-σαξονικών χωρών, του οποίου η «παροχή υπηρεσιών είναι επί πληρωμή», σαν να μην υπάρχει κανένα άλλο μοντέλο. Σε αυτό το επίπεδο, μπορούμε να αναρωτηθούμε ποιό είναι το πιο σημαντικό διακύβευμα: εμπορικό ή

εκπαιδευτικό; Όσο η απόδειξη βασίζεται σε μια πληθώρα αριθμών, δημιουργώντας μια εντύπωση προφανότητας, η επιλογή φαίνεται αδιάσπαστη. Πράγματι, τι να ανταπαντήσεις τη στιγμή που οι αριθμοί επιβάλλονται: «Η αγορά της ανώτατης κατάρτισης μεταβλήθηκε, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, σ'ένα διακύβευμα ανταγωνισμού όπου ανταγωνίζονται οι ΗΠΑ με 560.000 φοιτητές, το Ηνωμένο Βασίλειο με 200.000 φοιτητές, η Γαλλία με 130.000 φοιτητές, πρωτίστως». «/.../ Αυτός ο τομέας (της ανώτατης κατάρτισης) κατέχει για τις ΗΠΑ την τέταρτη θέση στις εξαγωγές της, αποκομίζοντάς της πάνω από 7 δις δολλάρια το χρόνο» (EduFrance, 1998). «Η τρομακτική και γοητευτική μαγεία των αριθμών/.../» για να ξαναπάρουμε την έκφραση του Bourdieu, δημιουργεί, περιθωριοποιεί οποιαδήποτε άλλη μορφή προσέγγισης της κοινής συμμετοχής στη γνώση, και επιβάλλει σαν μοναδικά δυνατή τη λογική των αριθμών, της οικονομίας, του ανταγωνισμού. Δεν θα επιμείνουμε πάνω στο οικονομικο-πολεμικό λεξιλόγιο που πλουμίζει το κείμενο (μιλά για στρατηγικές, προκλίσεις, προσφορές, χρηματοδότες, για αυτούς που είναι πρόθυμοι να πληρώσουν, ειδικούς και εκθέσεις, για αυτούς που αποφασίζουν, για προϊόντα κατάρτισης...), όμως θα κρατήσουμε ότι η επιλεγμένη λύση για τη μείωση των ξένων φοιτητών στη Γαλλία είναι φιλελεύθερου τύπου, που αγνοεί κάθε άλλη μορφή πιά αλληλέγγυας και ισότιμης ανάπτυξης. Απευθυνόμαστε πρωτίστως στους «ξένους φοιτητές που πληρώνουν οι ίδιοι τις σπουδές τους», πρέπει δε να υπογραμμιστεί ότι «αυτή η αγορά εκτιμάται σε 130 δις φράγκα Γαλλίας για το σύνολο του κόσμου», στους «διεθνείς οργανισμούς: Ευρωπαϊκή Ένωση, Αφρικανική Τράπεζα, Παγκόσμια Τράπεζα,...» (ο κατάλογος δεν είναι εξαντλητικός!), σε εκείνους που «θα είναι οι διοικούντες και οι συνομιλητές». Με άλλους όρους, το κοινό που στοχεύεται είναι φερέγγυο.

5. ΤΙ ΚΟΣΤΙΖΕΙ ΚΑΙ ΤΙ ΑΠΟΦΕΡΕΙ;

Από την οπτική γωνία των υπευθύνων του σχεδίου, δεν κοστίζει σχεδόν τίποτα, αφού μετά από μια αρχική τραπεζική χορηγία από την πλευρά του Κράτους, η Υπηρεσία πρέπει να βρει δικές της πηγές εσόδων που θα προέρχονται από εισφορές των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που θα είναι συνδρομητές και για τα οποία, αυτή θα προωθεί προς πώληση παιδαγωγικά προγράμματα και πραγματογνωμοσύνες σε διεθνή σχέδια, παίρνοντας μια προμήθεια 10% σε κάθε πουλημένη φοιτητική παραπονή, γνωρίζοντας ότι το ποσό μπορεί να φτάσει τα 10.000 ΕΥΡΩ (οι παραχές υπηρεσιών, εκ των οποίων πολλές είναι υποεκτιμημένες, αφορούν την υποδοχή στο γαλλικό έδαφος, τη βοήθεια για την ανεύρεση κατοικίας, την εγγραφή σε ένα Τμήμα...). Για αυτό το τελευταίο, ποιά κοινωνική κατηγορία φοιτητών είναι ο στόχος; Τι θα απογίνουν αυτοί που, διαθέτοντας τα απαραίτητα ακαδημαϊκά προσόντα, δεν διαθέτουν το απαραίτητο οικονομικό και κοινωνικό κεφάλαιο, τη στιγμή που η Υπηρεσία εμφανίζεται ως το «μοναδικό ταμείο» για τους υποψηφίους για ανώτατες σπουδές στη Γαλλία; Το αστείο με το οποίο ο Michel de Certeau κλείνει το 12ο κεφάλαιο του *L'invention du quotidien*, 1. arts de faire [Η εφεύρεση της καθημερινότητας, 1. Η τέχνη του πράττειν] δεν πρέπει να το παίρνουμε ελαφρά: «/.../ είναι πάντοτε καλό να ενθυμούμεθα ότι δεν πρέπει να παίρνουμε τον κόσμο για ηλίθιο». Μπορούμε άφοβα να στοιχηματίσουμε λοιπόν ότι, η επιθυμία, η ενεργητικότητα, η εφευρετικότητα και η οικογενειακή και κοινωνική αλληλεγγύη θα επιτρέψουν σε πολλούς από εκείνους που οι απαιτήσεις της EduFrance τους αποκλείουν να έρθουν παρ'όλα αυτά για σπουδές στη Γαλλία,

αυξάνοντας έτσι τον αριθμό των ξένων φοιτητών χωρίς νόμιμα χαρτιά και σπρώχνοντας τα άτομα να ζήσουν μέσα στην αγωνία και το φόβο και να υπομείνουν αναξιοπρεπείς καταστάσεις ύπαρξης.

Σε ένα άλλο επίπεδο, φαίνεται ότι η Υπηρεσία έχει ως φιλοδοξία να κατακτήσει μια αγορά που δεν ανήκει στην παραδοσιακή σφαίρα επιρροής της Γαλλίας: την Ασία και τη Λατινική Αμερική, που εμφανίζουν ένα «υψηλό δυναμικό ανάπτυξης»[3]. Δεν θα φτάσουμε στο σημείο να υποστηρίξουμε ότι η Αφρική εγκαταλείφθηκε όμως είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι δεν είναι προς τα εκεί που κατευθύνονται οι προσπάθειες της γαλλικής κυβέρνησης στον τομέα της ανώτατης κατάρτισης και η πτώση του 19% του αριθμού των φοιτητών της μαύρης Αφρικής, που σημειώθηκε μεταξύ του 1995 και του 1998, δεν προκαλεί προφανώς κάποια ανησυχία. Τα δίκτυα εξουσίας που εγκαθιδρύονται σήμερα, διατρέχουν μόνο ένα μέρος του κόσμου, στο οποίο έχει αποκλειστεί η αφρικανική ήπειρος. Με αυτό το συγκεκριμένο παράδειγμα βρισκόμαστε ακριβώς μέσα στην ανάλυση του Bernard Charlot, που έκανε στη διάρκεια του Παγκόσμιου Κοινωνικού Φόρουμ στο Πόρτο Αλλέγκρε (26/10/2001): «Η «ολικοποίηση» (globalisation) δεν παγκοσμιοποιεί (mondialise) (δεν είναι ένας χώρος-κόσμος, επεξηγεί αυτός), κατασκευάζει δίκτυα δύναμης και εγκαταλείπει τα μέρη του κόσμου που δεν είναι χρήσιμα σε αυτά τα δίκτυα».

Η Γαλλία, όπως πολλές άλλες χώρες, βρίσκεται σε ένα ολικό σύστημα όπου το μοντέλο αναφοράς δεν είναι πιά το δικό της, αλλά εκείνο των ΗΠΑ. Η επιλογή που προτάσσεται σε επίπεδο ανώτατης εκπαίδευσης είναι εκείνη του ανταγωνισμού, του κέρδους μεριδίου της αγοράς, της οικονομικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Έχει ενσωματώσει ένα μοντέλο που την απομακρύνει όλο και περισσότερο από αξίες που συνεχίζει, εντούτοις, να προβάλλει στους επίσημους λόγους, αγκιστρωμένη σε μια κουλτουρική και ουμανιστική συμβολική υπεραξία που δεν ξεγελά κανέναν. Αυτό που είναι ανησυχητικό, είναι ότι ένας αριθμός διδασκόντων έχει επίσης ενσωματώσει αυτήν την ιδεολογία και αποδέχεται ως προφανές το γεγονός ότι οι καταρτίσεις στο πανεπιστήμιο θα είναι από δω και πέρα επί πληρωμή, ιδιαίτερα για τους ξένους φοιτητές, σκεφτόμενοι ότι οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας μπορούν να φέρουν σε όλους τη γνώση, συντηρώντας έτσι τη σύγχυση μεταξύ πληροφορίας και γνώσης (αν και αυτοί οι ίδιοι δεν καταρτίστηκαν ποτέ στις νέες τεχνολογίες !), ότι η εξαφάνιση των φοιτητών που δεν ανταποκρίνονται στα μέτρα του ιδρύματος (και οι ξένοι βρίσκονται στην πρώτη γραμμή) είναι μια απόδειξη επιστημονικής απαίτησης και μια υπόσχεση θεσμικής αναγνώρισης. Κάθε βία πληρώνεται και όταν «/.../ ενδέεται οικονομικούς ορθολογισμούς, τα πιο κλασσικά προαπαιτούμενα της συντηρητικής σκέψης /.../» (Bourdieu, 1996), μπορεί κανείς να αναμένει μελλοντικές απογοητεύσεις.

6. ΠΟΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ; ΣΧΕΔΙΟ ENANTION ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ποιά είναι η απάντηση που μπορούμε να δώσουμε απέναντι σε μια διαδικασία για την οποία κανένας δεν φαίνεται να έχει μια θέση αφού ξεφεύγει από τις παραδοσιακές μορφές της επιβολής και της εξουσίας. Για μας, είναι το ζήτημα της εκπαίδευσης που πρέπει να επανεξεταστεί διότι επιβάλλεται με μεγαλύτερη ένταση σε αυτή την περίοδο ανομίας. Όπως το λέει ο Jacques Ardoino αναφερόμενος στον K. Axelos : «δεν είναι πιά δυνατόν να σκεφτεί κανείς το παιδαγωγικό μας εργαλείο

(dispositif pédagogique) ανεξάρτητα από το πολιτικό του πλαίσιο» /.../ «Το πολιτικό σήμερα υπερβαίνει τα όρια της polis, της πόλης-κράτος, και της αντιπαράθεσης. Είναι το σύνολο του πλανήτη Γη που ενέχεται. Το πολιτικό είναι πλανητικό». Κατά τον ορισμό του Jacques Ardoïno το «πολιτικό» είναι «όχι μια τεχνική πρόσβασης στην εξουσία ή διατήρησης στην εξουσία στο εσωτερικό όπως και στο εξωτερικό, αλλά μια σκέψη για τους γενικούς στόχους της κοινωνίας και στους τρόπους υλοποίησης αυτού του σχεδίου». Η σύλληψή του για την εκπαίδευση αντιπαρατίθεται σε εκείνη που ο Paulo Freire αποκαλεί «τραπεζική» («bancaire»), η οποία περιορίζεται στο να παραθέτει μια έτοιμη γνώση, όπου οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται ως προσαρμοστικά όντα που δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν μέσα τους την κριτική συνείδηση που θα τους επέτρεπε μια ένταξη στον κόσμο ως υποκειμένων και φορέων μετασχηματισμού.

Τι εννοούμε όταν λέμε εκπαίδευση; Στο τελευταίο έργο του, *Les avatars de l'éducation* [Οι περιπέτειες της εκπαίδευσης], ο Jacques Ardoïno επιμένει πάνω στο γεγονός ότι δεν αρκεί πιά να εφαρμόζεις προγράμματα σε πληθυσμούς που θεωρούνται «δέσμιοι» σε σχέση με γνωστές ικανότητες. Θα έπρεπε, αντίθετα, να αναπτυχθεί μια νόηση των αντιθέσεων και των συγκρούσεων, στην οποία δεν προετοιμάζουν αναγκαστικά οι επιστημονικές καταρτίσεις, να επιτευχθεί η επικοινωνία μεταξύ των δρώντων υποκειμένων, δηλαδή «η αναγνώριση μιας ετερογένειας, μιας νομιμότητας των διαφορών μεταξύ των επιμέρους μερών, που προέρχεται από τα ιδιαίτερα back-grounds (ιστορία, κατάρτιση, εμπειρία) και από τις εφαρμογές τους, όπως επίσης και από τα ενδιαφέροντα σε σχέση με τα οποία τοποθετούνται οι μεν και οι δε». Αυτή η διαλογική σύλληψη της εκπαίδευσης που προϋποθέτει την υιοθέτηση δημοκρατικών στάσεων, στο πλαίσιο συμμετοχικών δράσεων για όλους: εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους (Freire, P., 1977), βασίζεται σε γνώσεις και στην praxis των μαθητών, ριζώνεται μέσα στα κοινωνικά και τα πολιτισμικά τους πλαίσια και αναπτύσσεται μέσα στις κοινωνικές πρακτικές. Προτάσσει την «κατασκευή γνώσεων από και για τη δράση/διάδραση πάνω στο περιβάλλον (Gilbert Dalgalian, 2000).

Για ακριβώς αυτούς τους λόγους που επικαλεστήκαμε, εμείς προτάσσουμε το σχέδιο (projet) σε σχέση με το πρόγραμμα (programme). Πράγματι, «είναι ένα άλλο μοντέλο το να σκέφτεσαι «σχέδιο» και «πρόγραμμα»» (G. Berger). Εάν επιστρέψουμε στην ετυμολογία «πρόγραμμα» σημαίνει «ότι έχει γραφτεί εξ αρχής». Βρισκόμαστε έτσι σε ένα μοντέλο προγραμματισμού, προβλέψεων, σε ένα κλειστό σύστημα που κατασκευάζεται με βάση μια πρόοδο προκαθορισμένων σταδίων. Αυτό που πρέπει να απογίνει είναι ήδη γραμμένο και οι δράσεις είναι υπολογισμένες για την επίτευξη ενός προκαθορισμένου αποτελέσματος. Το πρόγραμμα σπάει το χρόνο, τον κόβει σε κεφαλοποιήσιμες ενότητες που, συσσωρευόμενες, θα αποτελέσουν την ολότητα του περιεχομένου του προγράμματος. Γοητευμένο από το περιεχόμενο και την αποδοτικότητα, το πρόγραμμα λαμβάνει ελάχιστα υπόψη του το υποκείμενο, το οποίο πρέπει να προσαρμοστεί για να μην περιθωριοποιηθεί.

Το σχέδιο αντίθετα, επειδή είναι κάθε φορά μοναδικό στο είδος του, δεν μπορεί να βολευτεί σε προ-υπάρχοντα μοντέλα. Αντίθετα, κινητοποιεί τη φαντασία του καθενός και την ισότιμη συμμετοχή των δρώντων υποκειμένων. Προϋποθέτει μια άλλη σύλληψη της σχέσης με την κατάρτιση. Μαθαίνουμε με τους ομοίους μας, στο πλαίσιο μιας κοινής επεξεργασίας. Μαθαίνουμε μαζί, αναμετρώμενοι με τους

άλλους, αντιμετωπίζοντας τους άλλους, μαλώνοντας με άλλους τρόπους σκέψης και αναπαραστάσεων του κόσμου που μπορούν ενίοτε να αποσταθεροποιήσουν εκείνους με τους οποίους είμαστε συνηθισμένοι. Ετσι, το σχέδιο, αναγκάζει να λάβει κανείς υπόψη του όλες τις παραμέτρους της κατάστασης, την πολλαπλότητα των μεταβλητών. Δεν έχει καθοριστεί μία φορά για πάντα και μπορεί να μεταβληθεί σε συνάρτηση με τις περιστάσεις, με ότι γίνεται και με ότι είναι απρόβλεπτο. Οι πρωταγωνιστές θα αναπτύξουν λοιπόν απρόσμενες στρατηγικές, θα εφεύρουν κατάλληλες απαντήσεις για να απαντήσουν στο απρόσμενο, το ατύχημα, την έκλειψη. Το σχέδιο εγγράφεται στην περιπλοκότητα του πραγματικού. «Είναι η εφεύρεση στην καθημερινότητα» (G. Berger). Ενεργοποιεί επίσης πολλαπλές γνώσεις. Δεν περιορίζεται μόνο σε μια επιστήμη, αλλά τρέφεται από γνώσεις που προέρχονται από διαφορετικές επιστήμες. Υπό αυτήν την έννοια, είναι οι διάφορες ικανότητες των συμμετεχόντων που θα ενεργοποιηθούν για τη συλλογική επεξεργασία. Υπάρχει έτσι μια ρήξη με την επιστημονική περιχαράκωση, το διαχωρισμό των γνώσεων, τον ατομικισμό. Η επεξεργασία του, η κατάληξή του επαφίεται σε ελευθέρως σκεφτόμενα υποκείμενα, που δεν έχουν περιοριστεί στο ρόλο του απλού εκτελεστή, αλλά που έχουν την πρότασή τους να πουν, που είναι φορείς ιδεών, αξιών και άνθρωποι της δράσης. Είμαστε εδώ σε μια αληθινή εκμάθηση της δημοκρατίας.

Η δική μας αντίληψη για την εκπαίδευση, γίνεται ήδη κατανοητό, είναι αυστηρά πολιτική, υπό την έννοια ότι βασίζεται σε μια διαδικασία συγκρότησης κοινωνικών υποκειμένων, «που μεταβάλλουν τον κόσμο μεταβαλλόμενα τα ίδια». Ο φοιτητής που βγαίνει από το πανεπιστήμιο πρέπει να είναι λιγότερο ένας ειδικός και περισσότερο ένα άτομο ικανό να προσαρμόζεται στις νέες κοινωνικές και οικονομικές πραγματικότητες ή να τις μάχεται. Χρειάζεται να προκαλείται σε αυτόν μια κριτική στάση προς ένα κόσμο όλο και περισσότερο προβληματικό, με στόχο να γίνει ένα αλληλέγγυο και συμμετοχικό ον.

Το παιδαγωγικό εργαλείο (*dispositif pédagogique*) που εφαρμόζουμε στο Paris 8 είναι μια παιδαγωγική του σχεδίου (*pédagogie de projet*), μια παιδαγωγική του κοινωνικού δεσμού. Επειδή αυτοί που αποφασίζουν για τα σχέδια είναι οι ίδιοι οι φοιτητές και τα σχέδια είναι σε αναφορά με τη δική τους πραγματικότητα και εκείνη του θεσμικού περιβάλλοντος, αυτό το εργαλείο παίζει ένα ουσιαστικό ρόλο στην ένταξη των γάλλων και ξένων φοιτητών στον πανεπιστημιακό ιστό προς όφελος πρακτικών πρωτοβουλιών που πρέπει να γίνουν έξω από το πανεπιστήμιο. Αυτή η ένταξη που συντελείται βαθμιαία χάρη σε αυτό το πήγαινε-έλα μεταξύ εσωτερικού/εξωτερικού, που απαιτεί η συγκεκριμενοποίηση του σχεδίου, επιτρέπει στους φοιτητές να οικειοποιηθούν μέσα επικοινωνίας κοινωνικά αποδεκτά στο πλαίσιο που τους επιβάλλεται. Η τοποθέτηση του σχεδίου στην κοινωνική πραγματικότητα φέρει αναπόφευκτα τους φοιτητές στο να δουν καθαρά και να ανακαλύψουν πως λειτουργεί ο θεσμός, ποιά είναι τα διακυβεύματα και ποιοί είναι οι πρωταγωνιστές.

Το σχέδιο συλλαμβάνεται ως ένα οργανωτικό μοντέλο που δομεί τις σχέσεις με τον έξω κόσμο. Για να πάρει μορφή ένα σχέδιο, υπάρχουν απαραίτητα αντιπαραθέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων για να μπορέσουν να καταλήξουν σε μια «αμοιβαία συνεννόηση» (υπό την έννοια που όρισε ο Habermas). Και είναι μέσα από όλες αυτές τις αντιπαραθέσεις που γεννιέται και αναπτύσσεται η κριτική στάση ως προς το περιβάλλον, ενεργοποιώντας μια διαδικασία αποστασιωποίησης και μια

αμφισβήτηση των εσωτερικευμένων κοινωνικών κανόνων. Ξαναβρίσκουμε εδώ την έννοια της «συνειδητοποίησης» (conscientisation) του Paulo Freire για τον οποίον η εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρείται ανεξάρτητα από την εξουσία που την συγκροτεί, ούτε να αποσπάται από τη ζώσα πραγματικότητα, στην οποία εγγράφεται. Για τον Paulo Freire, κάθε μάθηση πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένη με την συγκεκριμένη κατάσταση που βιώνει ο μαθητής. Το σημείο εκκίνησης αποτελείται από την παραδοχή ότι η ελευθερία και η κριτική αποτελούν ουσιαστικά δεδομένα της ανθρώπινης ζωής. Η ομάδα εργασίας και ανταλλαγών ή ο «κύκλος της κουλτούρας» (cercle de culture) έχει ως πρωταρχικό στόχο τη μελέτη της γλώσσας στο πλαίσιο μιάς ελεύθερης και κριτικής κοινωνικής πρακτικής. Από την εκπαίδευση ως πολιτική πράξη και τη «συνειδητοποίηση» ο άνθρωπος μπορεί να μεταβάλλει την πραγματικότητα, την πραγματικότητά του.

Σε αυτήν τη δυναμική εφαρμογής των κοινών σχεδίων, ένας κοινωνικός δεσμός μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ προσώπων που δεν μοιράζονται την ίδια εθνικότητα, την ίδια μητρική γλώσσα, την ίδια κοινωνική προέλευση. Το σχέδιο μπορεί να νοηθεί ως η άσκηση ενός δεσμού που θα τον περιέγραφε κάποιος ως μη-αυταρχικό, μη-πυραμιδικό και μη-θεσμοθετημένο, όπου ο ρόλος του καθηγητή αλλάζει ριζικά. Δεδομένου ότι οι φοιτητές είναι συγγραφείς-πρωταγωνιστές των σχεδίων τους, ο καθένας αισθάνεται ότι συμμετέχει σε μια αποστολή και εξατομικευμένα υπεύθυνος για την επιτυχία ή την αποτυχία του συλλογικού σχεδίου, που ενώνει δυνατά τους φοιτητές μεταξύ τους και η μάθηση βιώνεται με όρους αμοιβαίας βοήθειας και ατομικής υπέρβασης (επιθυμία να έχεις επαφές, να γίνεις αποδεκτός, να γίνεις κατανοητός, να μείνεις σε επαφή πέρα από το μάθημα). Είναι ακριβώς χάρη σε αυτήν την ανταλλαγή και αυτήν την κοινή ελευθερία που η συγκρότηση δικτύων συντελείται αυθόρμητα. Η κοινωνική πραγματικότητα του σχεδίου έτσι όπως την καταλαβαίνουμε βρίσκει την κατάληξή της όταν μπορεί να χρησιμοποιηθεί πέρα από το Εξάγωνο [Γαλλία].

7. ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΣΧΕΔΙΟΥ: ΤΟ ΤΡΙΓΩΝΟ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΤΗ (LE TRIANGLE DE L'ÉCUMEUR)

Αυτό το σχέδιο ξεκίνησε το 1993/94 με την πραγματοποίηση ενός περιοδικού με το ίδιο όνομα, που ένωνε τα ατελιέ σύλληψης και δημιουργίας σχεδίων της Annie Couëdel του Paris 8 με τους φοιτητές και τη διδάσκουσα Tatiana Kalentieva του Irkoutsk, σχέδιο με το οποίο συνέπραξαν ο Guy Fève και οι φοιτητές του στο γαλλικό Πανεπιστήμιο του Ειρηνικού στη γαλλική Πολυνησία. Αυτό το σχέδιο άλλαξε γρήγορα φύση και έδωσε χώρο για δια-πανεπιστημιακές συναντήσεις σε διάφορα μέρη του κόσμου και στην ανάδειξη νέων σχεδίων. Αυτές οι συναντήσεις εφαρμογής σχεδίων επεκτάθηκαν σε φοιτητές και διδάσκοντες του West Georgia των ΗΠΑ, του Torréon στο Μεξικό και της Μπογκοτά στην Κολομβία. Το καλοκαίρι του 1996, η συνάντηση έγινε στις ΗΠΑ με θέμα «Η δημιουργικότητα μεταξύ των κουλτούρων». Στο Paris 8, το 1997, που

συναντήθηκαν ξανά αυτά τα πανεπιστήμια, το θέμα ήταν «η πόλη: χώρος/χρόνος».

Οι διεθνείς συναντήσεις, μοναδικές ίσως στο είδος τους, δεν είναι μόνο διαπολιτισμικές αλλά επίσης δια-γλωσσικές (τέσσερις και πλέον γλώσσες παρούσες), δια-θεσμικές και δια-επιστημονικές (οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διάφορα επιστημονικά πεδία: ψυχολογία, κοινωνιολογία, καλές τέχνες, κινηματογράφος, ανθρωπολογία, επικοινωνία, γλωσσολογία). Ο σκοπός είναι να φέρει σε επικοινωνία για ένα μήνα, σε εντατικές συνεδρίες, διδάσκοντες και φοιτητές διαφορετικών κουλτουρικών και επιστημονικών οριζόντων για να υλοποιήσουν μαζί μια έρευνα-δράση (recherche-action) πάνω στη διαδικασία πρόσκτησης (acquisition) μιας γλώσσας και τα διακυβεύματα της επικοινωνίας σε διαπολιτισμική κατάσταση στο σύγχρονο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης.

Με στόχο τη μέτρηση της ορθότητας αυτών των παιδαγωγικών επιλογών για τις δια-επιστημονικές έρευνες και τη συγκεκριμενοποίηση κοινών ενεργειών, η μεθοδολογία του σχεδίου εφαρμόστηκε σε διάφορες περιπτώσεις: δημιουργία ενός δικτύου ιντερνετ, μάχη για την υπεράσπιση των παιδιών και των εκπαιδευτών στους δρόμους του Ρίο, δημιουργία μιάς βιβλιοθήκης σε ένα χωριό του Τόνγκο ή συμμετοχή με τον πληθυσμό του Βαλπαραΐσο στις αλλαγές που θα αντιμετωπίσει η ένταξη της πόλης στο πρόγραμμα της παγκόσμιας κληρονομιάς της Ουνέσκο.

Αυτή η παιδαγωγική προϋποθέτει μια συνεχή μετατόπιση των διακυβευμάτων, των ενεργειών, των προοπτικών για τη διατήρηση αυτής της δυναμικής. Εξ ου, η διάσταση συχνά «ριζωματική» (rhizomatique) των εργαλείων διαμέσου του χρόνου και του χώρου. Τελειώνοντας ας παραθέσουμε τον Deleuze, «ένα ρίζωμα (rhizome) μπορεί να διακοπεί, να διαλυθεί σε ένα οποιοδήποτε μέρος, επανεμφανίζεται εκείνη ή η άλλη από τις γραμμές του, ακολουθώντας και άλλες γραμμές».

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- no J., 2000, : Les avatars de l'éducation (Paris, PUF, collection Education et formation).
- J., 2000, What is globalization (Cambridge Polity Press).
- eau N., Couëdel A., 2000, Pédagogie de projet, journal de bord et appréhension de la diversité culturelle, Dialogues et cultures, n°44, pp.36-51.
- eau N., Couëdel A., 2002, Une pédagogie critique à l'université, Pratiques de formation/analyses, no.2002, pp.27-40.
- lieu P., Dardel A., Rivet J.P., Seibel C., 1963, Travail et travailleurs en Algérie (Paris, éd. Mouton).
- lieu P., 1998, Contre-feux (Paris, LIBER, éd. Raisons d'Agir).
- lieu P., 2001, Contre-feux 2 (Paris, éd..Raisons d'Agir).
- ot B., 2001, Education et Cultures, Forum Social Mondial de Porto Alegre.
- del A., Blondeau N., Kalentieva T., 2001, Interculturalité et lien social – Un dispositif de rencontres internationales : Le Triangle de l'Ecumeur, Dialogues et cultures, n° 45, pp.388-393.
- lian G., 2000, Enfances plurilingues (Paris, L'Harmattan).
- erteau M., 1980 (rééd. 1990), L'invention du quotidien, (Paris, Gallimard, coll. Folio essais).
- P., 1977, Pédagogie des opprimés (Paris, FM, Petite Collection, Maspéro).
- awm E., 1994 (trad.1999), L'âge des extrêmes. Histoire du court 20ème siècle, traduction : Dauzat, P.E. (Paris, éd. Complexe/Le Monde Diplomatique).
- mas J., 1987, La théorie de l'agir communicationnel. Tome I et II (Paris, Fayard).
- elos G., Couëdel, A., 2002, Les rapports entre « central » et « local ». Le CIVD et l'université », Les irrAlductibles, Analyse institutionnelle et Politique, n°1, pp.353-367.

[1] Το κείμενο μεταφράστηκε από το Γιώργο Σταμέλο.

[2] Παραπομπή από την A. Vinokur (16. 05. 2001) στο Quelques réflexions sur le projet de réorganisation des études universitaires en modules (système ECTS) présenté par J. Lang le 23 avril 2001 [Σκέψεις για το σχέδιο αναδιοργάνωσης των πανεπιστημιακών σπουδών ανά κύκλους (σύστημα ECTS), που παρουσιάστηκε από τον Τζακ Λανγκ στις 23-4-2001].

[3] Όταν γνωρίζουμε τη σημερινή κατάσταση στην Αργεντινή, την Ουρουγουάη, τη Κολομβία, τη Βολιβία, τη Βραζιλία, μπορούμε να χαμογελάσουμε για τις τεχνοκρατικές βεβαιότητες κάποιων διοικούντων.

**ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ – ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Μενέλαος Γκίβαλος

Επίκουρος Καθηγητής Πολιτικής Επιστήμης

του Πανεπιστημίου Αθηνών

Οι ραγδαίες οικονομικο-κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις που συντελούνται τις δύο τελευταίες δεκαετίες - και συνεκφέρονται με το αμφιβόλου επιστημονικής και εννοιολογικής εγκυρότητας σχήμα της «παγκοσμιοποίησης»^[i] - συνδέονται με σημαντικούς προβληματισμούς αλλά και αλλαγές που διαμορφώνονται στο πεδίο της Επιστημολογίας και της Γνωσιοθεωρίας.

Το σχήμα της «παγκοσμιοποίησης» ανάγεται στη μετα-μοντέρνα θεωρητική κατασκευή σύμφωνα με την οποία το επιστημολογικό παράδειγμα της νεωτερικότητας έχει εξαντλήσει τη δυνατότητά του να οργανώνει και να ερμηνεύει τη σύγχρονη κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα μέσα από ένα Ολοποιητικό Σχήμα το οποίο θεμελιώνεται στα αξιακά-κανονιστικά κριτήρια του διαφωτισμένου Λόγου.^[ii]

Η απώλεια της νομιμότητας του Λόγου να προβαίνει σε ορθούς διαχωρισμούς και αξιολογήσεις οδηγεί τη μετα-μοντέρνα ιδέα στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματα που προκύπτουν από τις μορφές της κοινωνικής διάσπασης (ανισότητες, αποκλεισμοί, ρατσισμός, εκμετάλλευση) αποτελούν μορφές ατομικότητας οι οποίες συνδέονται εξωτερικά και συνυπάρχουν μέσα σε συνθήκες αλληλόδρασης και συνεχούς επικοινωνίας.

Συνεπώς ο διαφωτισμένος Λόγος δεν δικαιούται, σε φιλοσοφικό και επιστημολογικό επίπεδο, να αποφαινεται και να αξιολογεί τους δεισμούς και τις αντινομίες που προκύπτουν από την επιστημονική έρευνα (υποκείμενο – αντικείμενο, μορφή – περιεχόμενο, ιδιαίτερο – καθολικό, γνώση – άγνοια κ.λ.π.).

Αυτού του τύπου η μετατόπιση προς ένα νέο ιστορικό παράδειγμα οδηγεί στην εμφάνιση μικρο-κοινωνιολογικών θεωρητικών σχημάτων, όπου το πεδίο ανάλυσης διαμορφώνεται σε συγκεκριμένα «μοναδιαία» στοιχεία διερεύνησης. Προκύπτει με τον τρόπο αυτό ένα νέο πεδίο επιστημονικής συνύπαρξης – και ανταγωνισμού – μεταξύ μακρο-κοινωνιολογικών και μικρο-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων.^[iii]

Το πεδίο αυτό ανάλυσης αφορά κατεξοχήν το χώρο της Εκπαίδευσης, τη σχέση του τριπτύχου εκπαιδευτικός – μαθητές – γνωσιακή διαδικασία, ώστε μέσα από τις συγκριτικές παραθέσεις των θεωρητικών προσεγγίσεων να θεμελιωθούν σύγχρονα ερμηνευτικά πρότυπα ικανά να οδηγήσουν στην κατανόηση και εξήγηση των επιμέρους δράσεων, σκοποθεσιών και νοηματοδοτήσεων στο χώρο της σχολικής τάξης.

Για το σκοπό αυτό κρίνεται χρήσιμη η συγκριτική παράθεση δομολειτουργικών και ερμηνευτικών προσεγγίσεων και στη συνέχεια η αναφορά στις συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεις που επιχειρούν μια σύνθεση μακρο και μικρο-αναλύσεων.

ΔΟΜΟΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Ο Parsons, θεωρώντας ως βασικό στοιχείο της επιστημονικής του προσέγγισης την ανάλυση των διαδικασιών κοινωνικής αναπαραγωγής σε συνθήκες διασφάλισης της κοινωνικής τάξης και σταθερότητας, εντάσσεται στους βασικούς εκπροσώπους του δομο-λειτουργικού προτύπου.

Επιχειρεί να συνδέσει τα σταθερά δομικά στοιχεία (θεσμοί, κανόνες, ρόλοι) με τα στοιχεία της ατομικής δράσης. Όμως ο υπέρ-καθορισμός που ασκούν τα δομικά στοιχεία της ανάλυσης περιορίζει τα όρια εκδήλωσης της ατομικής δράσης.[\[iv\]](#)

Ο Parsons διαμορφώνει στην ανάλυσή του ένα ιεραρχικό σχήμα τριών υποσυστημάτων δράσης:

- Το πολιτισμικό υποσύστημα, στο οποίο εμπεριέχονται αξίες, κοινωνικοί κανόνες, πεποιθήσεις, γνώσεις.
- Το κοινωνικό υποσύστημα, που περιλαμβάνει τα στοιχεία της κοινωνικής δομής, όπως τους θεσμούς, τις κοινωνικές ομάδες, καθώς και τους τύπους των κοινωνικών ρόλων. Στην έννοια του ρόλου είναι ενσωματωμένες οι προσδοκίες της κοινωνίας, με αποτέλεσμα ο ρόλος να συγκροτεί το κεντρικό στοιχείο των διαδικασιών κοινωνικοποίησης.
- Το υποσύστημα της προσωπικότητας που διαμορφώνεται από τα κίνητρα, τις ανάγκες, τις σκοποθεσίες των ατόμων.

Σύμφωνα με τον Parsons, οι αξίες, οι κανόνες, οι αντιλήψεις και οι γνώσεις του πολιτισμικού υποσυστήματος διαμορφώνουν τις κοινωνικές προσδοκίες, οι οποίες και καθορίζουν τους κοινωνικούς ρόλους. Αυτοί όμως οι κοινωνικοί ρόλοι επηρεάζουν σημαντικά – ίσως και αποφασιστικά – τις συμπεριφορές των ατόμων.

Γι' αυτό και ο Parsons αποδίδει μεγάλη σημασία στις κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του σχολείου. Υποστηρίζει ότι το πλαίσιο της οργανωμένης εκπαιδευτικής λειτουργίας, καθώς και το σύστημα των αξιών και των κανόνων που τη διέπουν, συγκροτεί έναν ενδιάμεσο θεσμό που συμβάλλει στην ομαλή εξέλιξη του παιδιού από το συναισθηματικό πλαίσιο σχέσεων της οικογενείας στο πεδίο των κανόνων και των αξιών της ευρύτερης κοινωνίας.

Μέσα στο εκπαιδευτικό σχήμα επιτελείται και η κατανομή των κοινωνικών ρόλων, από την άποψη ότι οι αξιολογήσεις, οι συγκρίσεις των επιδόσεων μεταξύ των μαθητών, οδηγούν στην αποδοχή ρόλων που αντιστοιχούν στις δεξιότητες και

δυνατότητες που εμφανίζονται μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του σχολείου.

Ο Bourdieu θεμελιώνει την ανάλυσή του στην έννοια του habitus (προδιάθεση).

Το habitus συνιστά ένα υποκειμενικό σύστημα από εσωτερικευμένες δομές, αντιλήψεις, γνώσεις, το οποίο έχει κοινά χαρακτηριστικά για τα μέλη μιας ομάδας ή μιας κοινωνικής τάξης.

Το habitus, ως ένα σχήμα που διαμορφώνεται μέσα από μια διαδικασία κοινωνικοποιήσεων, συνδέεται αναπόφευκτα με τα πλέγματα των κοινωνικών δομών.[\[v\]](#)

Είναι μια μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου που κατευθύνει τις συμπεριφορές, τις συνήθειες, τους τύπους επικοινωνίας, τους τρόπους σκέψης και το οποίο αποκτάται κυρίως στο πλαίσιο της οικογένειας και της στενής κοινοτικής ζωής (παραδοσιακή γειτονιά).

Μία παράπλευρη – και θεσμοποιημένη – μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου είναι εκείνη που αποκτάται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και νομιμοποιείται με τη χορήγηση τίτλου σπουδών.

Το σημαντικότερο συμπέρασμα είναι ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης επιβάλλει, άμεσα ή έμμεσα, κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα στο σύνολο των μαθητών. Η πολιτισμική αναπαραγωγή μετασχηματίζεται τελικά σε κοινωνική αναπαραγωγή των – άνισων – κοινωνικών δομών και των σχέσεων εξουσίας.

Μέσα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών λειτουργιών το σύστημα των προδιαθέσεων του εκπαιδευτικού (habitus) αποτελεί ένα υπόβαθρο που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εκτιμά τη συγκεκριμένη κατάσταση στη σχολική τάξη, να προβαίνει σε ορθολογικές εκτιμήσεις των συνεπειών της δράσης του και των επιλογών του και τελικά να μπορεί να υιοθετήσει εναλλακτικές λύσεις και πρακτικές.

Στο πλαίσιο αυτό το habitus αποκτά έναν απρόσωπο χαρακτήρα. Οι φορείς δράσης (εκπαιδευτικοί, μαθητές) δεν έχουν κατ' ανάγκη επίγνωση των γενεσιουργών διαδικασιών, οι οποίες επηρεάζουν τις πρακτικές τους. Όμως τα στοιχεία του habitus διαμορφώνουν κοινές αφετηρίες στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των ατόμων.

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Ο Hargreaves υποστηρίζει ότι ο δάσκαλος, όταν προσδιορίζει τον ρόλο του, έχει ενσωματώσει στο ρόλο αυτό και τον ρόλο του μαθητή. Το ίδιο συμβαίνει και από την πλευρά του μαθητή.[\[vi\]](#)

Hargreaves διακρίνει τρεις τύπους ρόλων τους οποίους υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί:

- Ο ρόλος καθορίζεται με βάση την εκτίμηση του δασκάλου ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για την γνώση και αντιδρούν. Γι' αυτό χρειάζεται πειθαρχία. Αναμένοντας ανάλογες συμπεριφορές, επιβάλλει την πειθαρχία, τροφοδοτώντας μέσα στο πεδίο της αλληλόδρασης μία σχέση έντασης στην τάξη.
- Ο δεύτερος τύπος ρόλου προσδιορίζεται από την αντίληψη του δασκάλου ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για τη γνώση ή δεν μπορούν να την αποκτήσουν εύκολα. Γι' αυτό αντιλαμβάνεται ως βασικό στοιχείο του ρόλου του να οργανώσει πλήρως το μάθημα, να χρησιμοποιήσει σύγχρονα συστήματα διδασκαλίας, να δημιουργήσει συνθήκες ενδιαφέροντος στους μαθητές για το μάθημα. Εάν όμως η πεποίθησή του ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για την γνώση αποκωδικοποιηθεί από τους μαθητές, τότε θα διαμορφωθούν ανάλογες δράσεις από αυτούς.
- Ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι υπάρχει πεδίο αλληλόδρασης με αφετηριακό στοιχείο την εκτίμηση ότι οι μαθητές είναι καλοί και επιθυμούν να μορφωθούν. Διαμορφώνει, συνεπώς, το ρόλο του, διευκολύνοντας τις επιλογές των μαθητών και αποφασίζει μαζί τους το πλαίσιο διεξαγωγής του μαθήματος.

Ωστόσο ο ίδιος ο Hargreaves προσδιορίζει τα όρια στα οποία μπορεί να κινηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Υπάρχει ένα πλαίσιο υποχρεωτικών λειτουργιών που προσδιορίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού (κανόνες, καθήκοντα διοικητικά/ εκπαιδευτικά, πρόγραμμα σπουδών κ.λ.π.) που λειτουργεί περιοριστικά ως προς τη δυνατότητα του πεδίου δράσης του εκπαιδευτικού.

Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται ο ρόλος των δομικών στοιχείων του συστήματος και με την έννοια αυτή ο Hargreaves αποδέχεται εμμέσως θέσεις των δομικών (συγκρουσιακών) θεωριών όπως αυτή του Νίκου Πουλαντζά, σύμφωνα με τις οποίες οι κοινωνικές δομές καθορίζουν ως ένα μεγάλο βαθμό τα περιθώρια λειτουργίας και δράσης του εκπαιδευτικού.

Σε αυτό το οριοθετημένο πλαίσιο της αλληλόδρασης οι μαθητές από τη δική τους πλευρά έχουν εσωτερικεύσει τα υποχρεωτικά περιεχόμενα του ρόλου του εκπαιδευτικού και επιζητούν δικαιοσύνη και ορθή αξιολόγηση από μέρους του, ενώ παράλληλα επιθυμούν σχέσεις συνεργασίας και απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να γίνεται κατανοητός, να προσφέρει τη γνώση.

Όμως το πλαίσιο αυτό δράσης από την πλευρά των μαθητών διασπάται από άλλα, εσωτερικού τύπου, διλήμματα. Ο κάθε μαθητής δεν διερευνά μόνο τις προθέσεις του δασκάλου, αλλά είναι υποχρεωμένος να αποκωδικοποιήσει και τις προσδοκίες των συμμαθητών του. Αυτό το γεγονός διαμορφώνει ένα σύνθετο πλέγμα δράσεων και συμπεριφορών που οδηγεί στην οικοδόμηση διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου – μαθητή, αλλά και του κάθε μαθητή με την παρέα του και την τάξη του.

Κατηγοριοποιώντας όλο αυτό το σύνθετο πλέγμα προσδοκιών, στρατηγικών δράσης και αλληλοεπηρεασμού ο Hargreaves καταλήγει στις ακόλουθες εκδοχές:

- Όταν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές αποκωδικοποιούν με τον ίδιο τρόπο τις προθέσεις και τις προσδοκίες που απορρέουν από τους ρόλους τους τότε διαμορφώνεται ένα ομαλό πεδίο ικανό να οδηγήσει σε παραγωγικές σχέσεις αλληλόδρασης.
- Όταν η αποκωδικοποίηση των ρόλων αυτών από τις δύο πλευρές δεν συμπίπτει τότε αναπτύσσονται δράσεις και αντιδράσεις που δεν μπορούν να ρυθμισθούν, με αποτέλεσμα να διασπάται το πλαίσιο της αλληλόδρασης οπότε το πιο πιθανό αποτέλεσμα είναι η αντιπαράθεση και η ένταση.
- Το πιο πιθανό ενδεχόμενο είναι όμως να μην μπορούν να προσδιορίσουν τις προδιαθέσεις και τις προσδοκίες που απορρέουν από τους ρόλους ούτε οι μαθητές ούτε οι εκπαιδευτικοί.

Τότε διαμορφώνεται ένα ρευστό πεδίο που μπορεί να οδηγήσει μέσα από σταδιακά βήματα δοκιμασίας στη διαπραγμάτευση. Όμως βασικό στοιχείο αποτελούν τόσο συγκυριακά στοιχεία όσο και μια δυναμική που αναπτύσσεται από τη διερεύνηση και την επανεκτίμηση των ρόλων.

Αυτού του τύπου η διαπραγμάτευση, βεβαίως, προϋποθέτει τύπους αλληλόδρασης και αλληλοκατεύθυνσης, απαιτεί σύνθετες στρατηγικές που περιέχουν στοιχεία παραχωρήσεων και διεκδικήσεων τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Αυτό ακριβώς το πλαίσιο αλληλόδρασης εκφράζει ένα πραγματιστικό πλαίσιο που κάθε φορά όμως εξαρτάται από μεταβλητούς παράγοντες.

Ο Woods θεμελιώνει την ανάλυσή του στη μελέτη της ιδιαίτερης κουλτούρας που διέπει τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετική κοινωνική ομάδα με αποτέλεσμα κάθε ομάδα μαθητών να αποκωδικοποιεί με το δικό της τρόπο τις σχέσεις μέσα στη σχολική τάξη. [\[vii\]](#)

Ο Woods θεωρεί ότι κρίσιμο στοιχείο της όλης διαδικασίας της αλληλόδρασης αποτελεί η δυνατότητα των διαφορετικών ομάδων των μαθητών να κατανοήσουν το ρόλο του δασκάλου τους, ώστε να μπορούν να προβλέπουν τις αντιδράσεις του. Αυτή τη διαδικασία ο Woods ονομάζει ικανότητα «ανάληψης ρόλου».

Μέσα από τις προσεγγίσεις του αυτές ο Woods προσπαθεί να πετύχει ένα δύσκολο μεθοδολογικό στόχο: να γεφυρώσει τις μακρο-δομές (οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές), μέσα από τις οποίες κοινωνικοποιούνται οι μαθητές στο περιβάλλον τους, με τις μικρο-διαδικασίες μέσα στην τάξη, χωρίς όμως να καταφεύγει σε έναν πλήρη αναγωγισμό στους τύπους αυτούς κοινωνικοποίησης.

Αυτή η ικανότητα «ανάληψης ρόλου» είναι όμως διαβαθμισμένη ανάλογα με τον τύπο της ιδιαίτερης κουλτούρας που χαρακτηρίζει κάθε ομάδα μαθητών. Συνεπώς, έχουμε μία ποικιλία αντιδράσεων, αλληλοεπηρεασμών,

διαπραγματεύσεων κ.λ.π. στη βάση των οποίων μπορεί να διακρίνει ο αναλυτής κοινωνικο-ταξικά και πολιτισμικά κριτήρια.[\[viii\]](#)

Ο Woods αναγνωρίζει ότι οι μαθητές δεν ενεργούν μηχανιστικά με βάση τα κριτήρια της κάθε κουλτούρας. Σε επίπεδα όμως μακρο-ανάλυσης διαπιστώνεται ότι μαθητές προερχόμενοι από ανώτερα κοινωνικά στρώματα αναπτύσσουν μεγαλύτερη ικανότητα «ανάληψης ρόλου» των δασκάλων τους και αναγνωρίζουν ευκολότερα το κανονιστικό-αξιακό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, με συνέπεια την ευχερέστερη προσαρμογή τους σ' αυτό.

Αντιθέτως, μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα δεν προσδιορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με το πρότυπο του ρόλου του δασκάλου. Δεν μπορούν, συνεπώς, να συγκροτήσουν τις αντιδράσεις τους, ούτε να προβλέψουν τις απαιτήσεις του δασκάλου τους, ώστε να προσεγγίσουν σε μια κοινή βάση. Αυτό έχει ως συνέπεια τόσο μια αυξημένη αποτυχία στους καθαρά εκπαιδευτικούς στόχους όσο και την ανάπτυξη μίας αντι-σχολικού χαρακτήρα νοοτροπίας και τρόπου σκέψης.

Ο τύπος αυτών των επιμέρους αντιλήψεων των ομάδων των μαθητών εξελίσσεται παράλληλα με την πορεία της εκπαιδευτικής τους ζωής. Στα πρώτα χρόνια του σχολείου υπάρχει μια μεγαλύτερη ταύτιση με το κανονιστικό-αξιακό πλαίσιο. Στα τελευταία όμως χρόνια των σπουδών διαμορφώνεται μια σαφής διάκριση ανάμεσα σε εκείνους που ακολουθούν πλήρως τους κανόνες (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπεισέρχεται ο ωφελιμισμός ή ο κομφορμισμός) και σε εκείνους που δεν αποδέχονται τους εκπαιδευτικούς στόχους και αναπτύσσουν μια αντι-σχολική κουλτούρα. Αυτός ο τύπος στάσης μπορεί να εξελιχθεί είτε σε αδιαφορία και αποστασιοποίηση, είτε σε ανάπτυξη συγκρουσιακών μορφών αντίδρασης, προκειμένου να επιβάλουν οι ίδιοι οι μαθητές τους δικούς τους στόχους.

Είναι γεγονός ότι στο σύνθετο, και εντασιακό πολλές φορές, περιβάλλον της σχολικής τάξης διαμορφώνεται τελικώς μια σχέση ισορροπίας. Οι στρατηγικές και των δύο πλευρών – δασκάλου και μαθητών – επαναδιατάσσονται και επικρατεί στο τέλος ο συμβιβασμός.

Οι κεντρικοί στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος συγκροτούν τελικώς ένα δυναμικό μακρο-πεδίο κανόνων και θεσμικών περιεχομένων μέσα στο οποίο εντάσσονται τόσο οι στρατηγικές και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών όσο και οι στόχοι των μαθητών. Τελικώς, η «ανάληψη ρόλου» του δασκάλου από την πλευρά των μαθητών συνεπάγεται αποδοχή των αξιακών και κανονιστικών πλαισίων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνονται στο σύστημα και προσπαθούν, αναπτύσσοντας τις αποκαλούμενες «στρατηγικές επιβίωσης», να προωθήσουν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των μαθητών μέσα από συμβιβασμούς και υποχωρήσεις που δεν θίγουν τους κεντρικούς στόχους. Στο πεδίο της διαπραγμάτευσης δε διαθέτουν μόνο την εξουσία, αλλά και την ικανότητα

«ανάληψης ρόλου» των μαθητών, ώστε να μπορούν να προβλέπουν τις αντιδράσεις των.

Τελικώς οι έννοιες της διαπραγμάτευσης, των συμβιβασμών οδηγούν σε ευρύτερες συναινέσεις αναγκαίες για την αναπαραγωγή όχι μόνο του εκπαιδευτικού, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος. Συνεπώς, οι διαδικασίες της αλληλόδρασης, της κατανόησης των ρόλων συγκροτούν εσωτερικούς μηχανισμούς ικανούς να οδηγήσουν σε συναινέσεις και στην ομαλή αναπαραγωγή των μακρο-δομών.

Το σχήμα Woods αποδίδει μια εικόνα πλήρους σταθερότητας του συστήματος. Δεν μπορεί εύκολα να ερμηνεύσει τις κρίσεις. Δεν απαντά πώς οι μακρο-δομές διαλύουν τους μηχανισμούς αλληλόδρασης .

ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Θεωρητικοί των συνδυαστικών προσεγγίσεων επιδιώκουν να συνθέσουν τα μακρο-θεωρητικά με τα μικρο-αναλυτικά πλαίσια.

Σ' αυτήν την κατηγορία αναλύσεων θα συναντήσουμε τις θεωρητικές

προσεγγίσεις του Habermas, του Giddens, του Bernstein, των Berger και Luckmann, αλλά και αναφορές παραδοσιακών θεωρητικών, όπως του Marx, του Lukacs και του M. Weber. Σύμφωνα με τη μεθοδολογική σκοπιά της συνδυαστικής προσέγγισης, ενώ είναι αποδεκτή η σημαντική επιρροή των μακροδομών στη συγκρότηση και αναπαραγωγή μιας ιστορικής κοινωνίας, εντούτοις η δυναμική της ανθρώπινης δράσης και η ικανότητα των ατόμων να μπορούν να ερμηνεύουν τα νοήματα και να επανακαθορίζουν το περιεχόμενό τους διαμορφώνει μία ευρύτερη μετασχηματιστική δυναμική που οδηγεί στην αναδιαμόρφωση και στο μετασχηματισμό των μακροδομών.

Στα όρια της ερευνητικής αυτής εργασίας θα παρουσιασθούν οι μεθοδολογικές απόψεις των Habermas, Giddens και Bernstein και θα επιχειρηθούν συγκριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις των απόψεων αυτών.

Η κλασική έννοια της «ανάληψης ρόλου» εκφέρεται στον J. Habermas μέσα από το πρότυπο της επικοινωνιακής δράσης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, το οποίο συγκροτείται από τις διαφορετικά καθορισμένες κοινωνικές πρακτικές των επιμέρους υποκειμένων.

Μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο που συγκροτείται στα πλαίσια της σχολικής τάξης ο κάθε μαθητής προσπαθεί να κατανοήσει και να προβλέψει τις σκοποθεσίες και τις αντιδράσεις τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των άλλων μαθητών, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες και διαθέτουν πιθανώς διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας, αλλά και επιδίδονται σε διαφορετικές πρακτικές.

Πώς όμως επιτυγχάνεται η επικοινωνία νοημάτων και δράσεων μέσα από τους διαφορετικούς νοητικούς κώδικες και τις ετερογενείς πρακτικές φόρμες;

Εάν υποθέσουμε ότι καθένα από τα γλωσσικά – νοηματικά αυτά ενεργήματα εκφράζει ένα τελείως διακριτό και αυτόνομο τύπο κοινωνικής ζωής, τότε η επικοινωνία καθίσταται πρακτικώς αδύνατη, αφού θα αποτελούσε μια απλή συνύπαρξη ασύμβατων γλωσσικών και εννοιολογικών κωδίκων.

Ο Habermas διατείνεται ότι πίσω από τα επιμέρους γλωσσικά ενεργήματα υπάρχει στα θεμέλια του βιόκοσμου ένα πλέγμα ενιαίων και αποδεκτών από όλους νοηματικών κανόνων και εννοιολογικών μορφών. Αυτή η θεμελιακή νοηματική αρχή υπάρχει ανεξάρτητα και πριν από τα υποκείμενα.[\[ix\]](#)

Συνεπώς, τα επιμέρους γλωσσικά νοηματικά στοιχεία ανάγονται, έστω και άρρητα, στη νοηματική/ κανονιστική αυτή βάση του βιόκοσμου και αυτό το γεγονός επιτρέπει την ενεργητική επικοινωνία μεταξύ των υποκειμένων που διαθέτουν διαφορετικούς κώδικες για την επικοινωνία αυτή. Στην περίπτωση της σχολικής τάξης η ενεργητική αυτή επικοινωνία συμβάλλει στο μετασχηματισμό των σχολικών και κοινωνικών πρακτικών των υποκειμένων.

Τελικώς, το απόθεμα της κοινωνικά διαμορφωμένης λογικής του βιόκοσμου συγκροτεί το στοιχείο της καθολικότητας, το οποίο και δημιουργεί τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες, ώστε οι διακριτές και παγιωμένες αυτές πολιτισμικές μορφές των μαθητών να συγκλίνουν και να μετασχηματίζονται, προκειμένου να ενοποιηθούν νοηματικά/ εννοιολογικά σχήματα που εκφέρονται μέσα από διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στη συνεννόηση και στον μετασχηματισμό των πρακτικών εκείνων που απέκλιναν στην αφετηρία τους.

Πάντως η αντίληψη Habermas συνδέεται με την αποδοχή ότι αυτή η κοινή λογικό – ηθική βάση[\[x\]](#), που ενυπάρχει έστω και υπόρρητα στο πεδίο του βιόκοσμου, συγκροτεί τελικώς μια ισχυρή κανονιστική αρχή που είναι ικανή να άρει τις ανισότητες των μαθητικών ομάδων μέσω του επικοινωνιακού πράττειν. Παραβλέπει όμως ότι στο πεδίο της επικοινωνίας υπεισέρχονται ιστορικές εξουσιαστικές δομές, κοινωνικοί συσχετισμοί και σύγκρουση πολιτιστικών/ νοηματικών προτύπων. Κατά πόσον, επομένως, η επικοινωνιακή λειτουργία οδηγεί σε έναν ηθικό – λογικό τύπο συναίνεσης ή σ' ένα πεδίο διαπραγμάτευσης σε βάρος των πλέον ανίσχυρων προτύπων προβάλλει ως σημαντικό μεθοδολογικό πρόβλημα που δεν μπορεί να απαντηθεί.

Αυτή ακριβώς η προσανατολισμένη στη συνεννόηση επικοινωνιακή δράση αποτελεί το κεντρικό πλαίσιο όπου διαμορφώνονται, σύμφωνα με τον Habermas, οι δομές μιας «εξελικτικής λογικής» που οδηγούν το νέο άνθρωπο από τη νηπιακή ηλικία στην ενηλικίωσή του.

Ο Habermas, σε αυτήν την εξελικτική λογικό – ηθική πορεία του νέου ανθρώπου, διακρίνει τρία αυτόνομα στάδια:

- Το προσυμβατικό στάδιο της ηθικής εξέλιξης, όπου το παιδί των 5 ετών γνωρίζει τη γλώσσα όμως δεν μπορεί να αντιληφθεί τη σκοπιά του συνομιλητή, με αποτέλεσμα, ενώ διαμορφώνεται το επίπεδο επικοινωνίας δεν συγκροτείται το επίπεδο του επικοινωνιακού πράττειν που απαιτεί αμοιβαιότητα προοπτικών του συνομιλητή.
- Αυτή ακριβώς η διαπλοκή των προοπτικών συγκροτεί το δεύτερο στάδιο της ηθικο – κοινωνικής εξέλιξης που προσδιορίζεται ως το συμβατικό στάδιο του επικοινωνιακού πράττειν. Το παιδί στο στάδιο αυτό συλλαμβάνει κατ' αρχήν την προοπτική του πράττειν των άλλων και στη συνέχεια μεταβαίνει στο πεδίο του παρατηρητή (αντικειμενική σκοπιά). Με τον τρόπο αυτό δεν οικοδομείται μόνο η σχέση του Εγώ – Εσύ, αλλά οι συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή σχέση μπορούν να μεταπλάσουν τις προοπτικές τους, θέτοντας ως αναφορά το σημείο του παρατηρητή.
- Το τρίτο στάδιο, το μετασυμβατικό στάδιο, συνδέεται με την αλλαγή της στάσης απέναντι στον κοινωνικό κόσμο, γεγονός που διαμορφώνει μια δυναμική αναδιοργάνωσης του γνωστικού εφοδίου των υποκειμένων.

Το υποκείμενο διατυπώνει αξιώσεις ελέγχου της ισχύος των κανόνων του κοινωνικού κόσμου και των αυτονόητων μέχρι τώρα λογικο – λειτουργικών πλαισίων του κοινωνικού βιόκοσμου.

Η έννοια της νομιμότητας και της αναγνώρισης των κανόνων διχοτομείται πλέον σε τυπική – φορμαλιστική και αξιακή – ηθική νομιμότητα. Αυτή ακριβώς η διχοτόμηση οδηγεί στην αυτονόμηση του πράττειν και στην αποσύνδεσή του από την υποχρεωτική συμμόρφωση στο θεσμικό – κανονιστικό πλαίσιο. Το αυτόνομο πράττειν προσανατολίζεται στη συνέχεια στην αναζήτηση, μέσω του διαλογικού πράττειν, κανόνων που διαμορφώνονται ως αποτέλεσμα μιας καθολικής ηθικό – ορθολογικής συναίνεσης.

Όπως συνάγεται από τα προηγούμενα, το μετασυμβατικό στάδιο προκύπτει μέσα από την αναδιαμόρφωση του γνωστικο – λογικού «εξοπλισμού» των υποκειμένων και όχι μετά από μια ρήξη με τα αυτονόητα λειτουργικο – θεσμικά και κανονιστικά θεμέλια βιόκοσμου. Η αποδοχή από τον Habermas της προϋπόθεσης ότι το μετασυμβατικό στάδιο εκφράζει τη μετάβαση στο πεδίο του αναστοχασμού – και ότι, κατά συνέπεια, το επικοινωνιακό πράττειν μεταξύ των υποκειμένων ερείδεται στις ηθικο – λογικές τους κρίσεις – οδηγεί αναπόφευκτα σε καντιανές αναγνώσεις και στην υπόρρητη αναγνώριση του επιστημολογικού σχήματος του καθαρού κριτικού Λόγου, στο «εσωτερικό» του οποίου επιλύονται οι αντιφάσεις των επιμέρους λογικών επιχειρημάτων. Και αυτό γιατί στο μετασυμβατικό στάδιο η προσανατολισμένη προς την επιτυχία δράση του υποκειμένου – μέσω του επικοινωνιακού πράττειν – αναγνωρίζεται μόνο ως μορφή επηρεασμού των άλλων στη βάση του καλύτερου επιχειρήματος.[\[xiii\]](#)

Η θεμελίωση όμως στην έννοια της γνωστικής εξέλιξης και η υιοθέτηση μιας «εξελικτικής λογικής» οδηγεί κατ' ανάγκη στην παραδοχή ότι διαμορφώνονται ιεραρχημένα στάδια της ηθικής συνείδησης στη βάση αυτής ακριβώς της εξελικτικής λογικής. Αυτή η παραδοχή οδηγεί το υποκείμενο σε μια κατάσταση

αυτορρυθμιζόμενης γνωστικής δομής που αναπτύσσεται με βάση ένα συγκεκριμένο και τελεολογικά καθορισμένο λογικό – εξελικτικό πρόγραμμα.

Ο A. Giddens θέτει και αυτός (όπως ο P. Bourdieu) ως στόχο την υπέρβαση του δυϊσμού μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, ενός δυϊσμού που οδηγεί στην σύγκρουση των κοινωνιολογικών θεωρητικών προσεγγίσεων. Μέσω της θεωρίας της δομοποίησης Giddens επιχειρεί να συνθέσει τα αντικειμενιστικά στοιχεία (δομές) με τα υποκειμενιστικά στοιχεία των ατομικών ή συλλογικών φορέων δράσης βάση μιας μικρο- κοινωνιολογικού τύπου προσέγγισης. [\[xiii\]](#)

Οι δομές συγκροτούνται από κανόνες και πόρους (οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς) και οι φορείς δράσης αντλούν από τους πόρους και τους κανόνες αυτούς τα μέσα για να μπορέσουν να δράσουν μέσα σ' ένα συγκεκριμένο θεσμικό – κοινωνικό πλαίσιο.

Στο πρότυπο ανάλυσης του Giddens η δομή δεν συνιστά ένα αυτόνομο «εξωτερικό» πλαίσιο, αλλά συνδέεται άμεσα με τις ενέργειες και τα αποτελέσματα του πράττειν των φορέων δράσης. Κατά συνέπεια, δομές και φορείς δράσης δεν αποτελούν δύο ξεχωριστούς οντολογικούς «χώρους», δεν υπάρχει δηλ. δομικός δυϊσμός, αλλά πρόκειται για διαφορετικές μορφές και λειτουργίες, υπάρχει δυαδικότητα, δηλ. πολλαπλή έκφραση της ίδιας οντολογικής, κοινωνικο – οικονομικής δομής. [\[xiv\]](#)

Η βασική αυτή παραδοχή οδηγεί στην άποψη ότι η δομή παρέχει με την ιδιότητα του μέσου πόρους και κανονιστικά πλαίσια, προκειμένου οι φορείς δράσης να μπορούν να προωθήσουν τους στόχους τους. Ταυτοχρόνως, όμως, οι δομές αυτές αναπαράγονται και αναπτύσσονται μέσα από την ενεργοποίηση των φορέων δράσης, που χρησιμοποιούν και αναπαράγουν τους κανόνες και τους πόρους. Μ' αυτόν τον τρόπο όλοι οι θεσμικοί χώροι – όπως βεβαίως και ο χώρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας- αναπαράγονται λόγω της δυαδικότητας της δομής διαμέσου των φορέων δράσης, οι οποίοι χρησιμοποιούν και, συνακόλουθα, αναπαράγουν στοιχεία των κανόνων και των πόρων.

Αν όμως μεταβούμε από μια ιδεώδη μορφή ισορροπίας μεταξύ δομών και φορέων δράσης σε συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια τότε θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα της άνισης πρόσβασης ορισμένων φορέων δράσης στους πόρους και στους κανόνες που συγκροτούν τις πραγματικές δομές.

Θα πρέπει ακόμα να αντιμετωπίσουμε το ιστορικό γεγονός ότι ορισμένοι φορείς δράσης αποστασιοποιούνται από τις δομές, τις αμφισβητούν και μπορούν να διατυπώσουν εναλλακτικές στρατηγικές και θεωρητικές αναλύσεις που επιδιώκουν την μεταβολή των δομών και τον μετασχηματισμό τους.

Στην πρώτη περίπτωση μπορούμε να επισημάνουμε τις ανισότητες που ενυπάρχουν σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα εξαιτίας της αδυναμίας των χαμηλότερων εισοδηματικά κοινωνικών στρωμάτων να έχουν πρόσβαση στους γνωσιακούς και οικονομικούς πόρους.

Στη δεύτερη περίπτωση μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να υπάρξουν συλλογικοί φορείς που έχουν, λόγω κοινωνικών συσχετισμών ή λόγω προσβάσεων στα πεδία της Εκτελεστικής Εξουσίας, τη δυνατότητα ευχερέστερης ιδιοποίησης των δημοσίων πόρων ή της ερμηνείας των κανόνων σύμφωνα με τα συμφέροντά τους. (π.χ. Πανεπιστημιακοί Καθηγητές).

Αυτού του τύπου οι ιστορικές μορφές θέτουν σε αμφισβήτηση το μεθοδολογικό πρότυπο της δυαδικότητας και παραπέμπουν ευθέως σε δυϊστικά σχήματα μεταξύ της δομής και των φορέων – υποκειμένων, οι οποίοι διαφοροποιούν τη συμμετοχή τους ως προς τις διαδικασίες αναπαραγωγής της δομής.

Είναι γεγονός ότι στην καθημερινότητα τα άτομα ενσωματώνονται στις δομές και δεν διατυπώνουν θεωρητικές απόψεις για αλλαγή στους κανόνες και στους πόρους. Όταν όμως μεταβαίνουμε σε συλλογικότητες, μεταβαίνουμε δηλ. από μικρο - θεωρητικό στο μακρο - θεωρητικό επίπεδο ανάλυσης, τότε μπορούμε να διακρίνουμε την ανάπτυξη στρατηγικών προσανατολισμών και θεωρητικών αντιλήψεων για την αποδοχή ή όχι της δομικής πραγματικότητας (π.χ. σύλλογοι διδασκόντων, πανεπιστημιακές αρχές σε πανελλαδικό επίπεδο κ.λ.π.)

Ο A. Giddens αναγνωρίζει ότι οι στρατηγικοί / θεωρητικοί προσανατολισμοί των συλλογικών φορέων δράσης μπορούν να ερμηνεύσουν τους θεσμικούς μετασχηματισμούς. Όπως επισημαίνει ο Giddens, υπάρχουν φορείς δράσης στρατηγικά προσανατολισμένοι που αποβλέπουν «να ρυθμίσουν στοχαστικά τις συνολικές συνθήκες αναπαραγωγής του συστήματος είτε για να διατηρήσουν τα πράγματα ως έχουν είτε για να τα αλλάξουν» και θεωρεί τα κοινωνικά κινήματα ως συλλογικά εγχειρήματα που προσπαθούν να εγκαταστήσουν «μια νέα τάξη ζωής».[\[xv\]](#)

Σύμφωνα με τον A. Giddens, οι φορείς δράσης μπορούν να αναπτύσσουν μια αμοιβαιότητα πρακτικών μέσα από τη συνύπαρξη ή τη συνεργασία τους. Αυτή η διαδικασία, που είναι οριοθετημένη σε χώρο και χρόνο, χαρακτηρίζεται από τον Giddens ως κοινωνική ενσωμάτωση. Πέραν αυτού όμως, μπορούν να αναπτυχθούν από τους συλλογικούς φορείς δράσης στρατηγικού τύπου προσανατολισμοί που να συγκλίνουν σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα, πέραν ενός περιορισμένου χώρου – χρονικού πεδίου. Σ' αυτήν την περίπτωση ο Giddens αναφέρεται στον τύπο της συστημικής ενσωμάτωσης. Μ' αυτήν τη διάκριση στην οποία προβαίνει ο Giddens θέλει να αποφύγει τα προβλήματα του διαχωρισμού μακρο – μικρο ανάλυσης και να θεμελιώσει σε κάθε περίπτωση την άποψή του για τη δομοποίηση.[\[xvi\]](#)

Πάντως, αυτή η διάκριση στην οποία προβαίνει ο Giddens μεταξύ κοινωνικής και συστημικής ενσωμάτωσης παρουσιάζει σημαντικά προβλήματα. Μια συνάντηση μεταξύ δασκάλου και μαθητών για τη διοργάνωση π.χ. μιας γιορτής αποτελεί προφανώς μια μικρο – διαδικασία διαντίδρασης, ενώ μια συγκεκριμένη σύσκεψη Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη χάραξη μιας πανευρωπαϊκού χαρακτήρα εκπαιδευτικής πολιτικής συνιστά μια διαντιδραστική σχέση με

στρατηγικό / μακροπρόθεσμο χαρακτήρα παρόλο που διεξάγεται σε χώρο – χρονική μικρο – κλίμακα.

Συνεπώς, οι επιμέρους διαδράσεις των φορέων δράσης «πρόσωπο με πρόσωπο» δεν μπορούν να αξιολογηθούν μεθοδολογικά ως μικρο – διαδικασίες, αφού είναι δυνατόν να αφορούν στρατηγικές μετασχηματισμού των δομών και των κανόνων.

Πάντως ο Giddens εμμένει στην άποψη ότι οι φορείς δράσης δεν αποτελούν απλά υποστηρίγματα των δομικών σχέσεων ακόμα κι αν συνδιαλέγονται στο περιορισμένο χώρο – χρονικό πεδίο. Οι φορείς δράσης μέσα από τη λειτουργική τους παρουσία στον επιμέρους θεσμικό «χώρο» αποκτούν νέες γνώσεις και εμπειρίες και μπορούν να μεταβούν από τον θεσμικό περιορισμό σε στρατηγικού τύπου ερωτήματα για το ρόλο και τη λειτουργία των δομών. Αυτή η μετάβαση, κατά Giddens, συντελείται μέσω της δυαδικότητας της δομής.

Ο Giddens επικαλείται ως παράδειγμα τους τύπους κουλτούρας και συμπεριφορών που αναπτύσσονται σε μια σχολική τάξη μιας βιομηχανικής περιοχής. Μια ομάδα φορέων δράσης αποτελούν οι μαθητές που αποδέχονται τις αξίες, τις αρχές, τις διαδικασίες της εκπαίδευσης του σχολείου. Μια άλλη ομάδα συνιστούν οι μαθητές που αναπτύσσουν μια αντίθετη / απορριπτική κουλτούρα, την οποία αντλούν από το οικογενειακό τους περιβάλλον και τη συνοικία τους όπου κατοικούν βιομηχανικοί εργάτες.

Όπως επισημαίνει ο Giddens, όλες αυτές οι στάσεις, οι αλληλοεπιρροές και οι διαδραστικές λειτουργίες των επιμέρους φορέων δράσης συμβάλλουν στην αναπαραγωγή του κοινωνικού – οικονομικού συστήματος και στον τύπο της εκπαιδευτικής ανισότητας που το συνοδεύει. Με την στάση τους οι μαθητές – φορείς «προετοιμάζουν» την ένταξή τους στον ευρύτερο καταμερισμό της εργασίας και συμβάλλουν σ' αυτό το πρώτο στάδιο αναπαραγωγής των δομικών μορφών του συστήματος.

Πάντως, είναι προφανές ότι οι δραστηριότητες των μαθητών σ' ένα συγκεκριμένο σχολείο συνιστούν ένα μικρό, επιμέρους τμήμα μιας μαζικά προωθούμενης και πολύπλοκης διαδικασίας, που συμπεριλαμβάνει δραστηριότητες που διεξάγονται σε μακρο – επίπεδο και αφορούν στρατηγικού χαρακτήρα σκοποθεσίες.[\[xvii\]](#)

Είναι χαρακτηριστικό ότι ένα νομοθέτημα που ψηφίζεται στη Βουλή και αφορά τη χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης, όπως και οι συλλογικοί αγώνες των εκπαιδευτικών φορέων για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αφορούν στρατηγικού χαρακτήρα διαδικασίες επηρεασμού των δομών, οπότε οι δραστηριότητες και οι στάσεις των μαθητών δεν μπορούν να συνιστούν το κεντρικό εστιακό στοιχείο της ανάλυσης.

Σ' ένα επόμενο βήμα ανάλυσης μπορούμε να προσεγγίσουμε αυτήν τη δυνατότητα ανάπτυξης θεωρητικών στάσεων και επηρεασμού των δομών, θέτοντας

ως κριτήριο την «απόσταση» του φορέα δράσης από τα εστιακά σημεία όπου λαμβάνονται αποφάσεις, με βάση τις οποίες μεταβάλλονται και ανασυγκροτούνται οι δομές.

Σ' ένα μεταπτυχιακό μάθημα η στάση του εκπαιδευτικού (διαλογική ή μονολογική) διαμορφώνει τον τύπο της διδασκαλίας και εν πολλοίς επηρεάζει τη συμπεριφορά των σπουδαστών (παθητική, αδιάφορη ή ενεργητική). Εδώ μπορεί να ισχύσει η άποψη του Giddens περί δυαδικότητας μεταξύ δομών και φορέων εξουσίας.

Εάν όμως ο φορέας δράσης είναι ο ίδιος ο Πρύτανης ενός Πανεπιστημίου, τότε μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή των κανόνων διεξαγωγής του μεταπτυχιακού προγράμματος, να διασφαλίσει πόρους χρηματοδότησης για έρευνες. Στην περίπτωση του καθηγητή του μεταπτυχιακού αναπαράγονται απλώς τα δομικά χαρακτηριστικά του μεταπτυχιακού προγράμματος, ενώ οι δυνατότητες μετασχηματισμού ευρύτερων δομικών γνωρισμάτων ελαχιστοποιούνται. Συνεπώς, σ' αυτήν την περίπτωση αναφερόμεθα σε «εξωτερικά» δομικά χαρακτηριστικά, σε μακρο – δομικές ιδιότητες που δεν μπορεί να επηρεάσει ο καθηγητής.

Στο βαθμό όμως όπου ο φορέας δράσης μπορεί να επηρεάσει δομικούς μετασχηματισμούς, τότε το πλέγμα των δομών προσεγγίζεται, καθίσταται ολιγότερο «εξωτερικό» και στην περίπτωση είναι ευχερέστερη η ένταξη του διαντιδραστικού αυτού τύπου στη δυαδικότητα του σχήματος Giddens, γεγονός που δεν φαίνεται να μπορεί να ισχύσει στον ίδιο βαθμό στην πρώτη περίπτωση της δομικής «εξωτερικότητας». [\[xviii\]](#)

Κατά τον Bernstein οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους και ρυθμίζουν τις κοινωνικές τους σχέσεις μεταχειριζόμενοι κατηγορίες κωδίκων, οι οποίοι έχουν τη βάση τους σε κοινωνικο – ταξικές δομές και σχέσεις, εκφράζουν δηλ. τις σχέσεις εξουσίας και τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. [\[xix\]](#)

Μ' αυτήν την έννοια οι κώδικες δεν αποτελούν ένα απλό γλωσσικό επικοινωνιακό στοιχείο, αλλά ενσωματώνουν λογικά – νοητικά στοιχεία που ρυθμίζουν τις ίδιες τις κοινωνικές σχέσεις και συμπεριφορές. Μ' αυτήν την έννοια, το περιεχόμενο του κώδικα προσεγγίζει το *habitus* του Bourdieu και συνδέεται με το μακρο – θεωρητικό πεδίο ανάλυσης.

Ιδιαίτερος ενδιαφέρον στοιχείο στην έννοια του κώδικα αναδεικνύεται η δυνατότητα επηρεασμού των μακρο – δομών μέσα από τη λειτουργία των ατόμων ή των φορέων δράσης σε μικρο – επίπεδο. Όπως επισημαίνει ο Bernstein: «Οι κώδικες δημιουργούν τα υποκείμενα, αλλά τα υποκείμενα μετασχηματίζουν τους κώδικες.» (συνέντευξη Rodriguez, 1991).

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης συγκροτείται από δύο κυρίαρχους τύπους κωδίκων που χρησιμοποιούν οι μαθητές.

Οι μαθητές που ανήκουν στα μεσαία και ανώτερα στρώματα χρησιμοποιούν τον επεξεργασμένο κώδικα επικοινωνίας, που τους επιτρέπει να προχωρούν σε πλέον σύνθετους νοηματικούς και γλωσσικούς συνδυασμούς και διατυπώσεις. Με βάση τον κώδικα αυτόν οι μαθητές αναλύουν με λογική και γλωσσική πληρότητα τα γεγονότα, συνδέουν μεταξύ τους περιστατικά, μπορούν να προβαίνουν σε κριτικές συγκρίσεις και να εξάγουν ολοκληρωμένα συμπεράσματα.

Ο τύπος του επεξεργασμένου κώδικα προσιδιάζει προς τον τυπικό εκπαιδευτικό κώδικα, γεγονός που επιτρέπει στους μαθητές αυτούς να προσεγγίζουν ευχερέστερα το περιεχόμενο των μαθημάτων και να αξιοποιούν τις γνώσεις τους.

Μια άλλη κατηγορία μαθητών που ανήκει σε κατώτερα εισοδηματικά στρώματα χρησιμοποιεί έναν περιορισμένο κώδικα επικοινωνίας που δεν επιτρέπει τη διατύπωση σύνθετων νοημάτων και περιορίζεται στην επεξεργασία αντικειμένων και γεγονότων που είναι εμπειρικά γνωστά στους μαθητές. Αυτό το γεγονός έχει ως συνέπεια να ξεκινούν τις σπουδές τους οι μαθητές αυτοί από δυσμενέστερες αφετηρίες.^[xx] Στην περίπτωση αυτή απαιτούνται σύνθετες εκπαιδευτικές διαδικασίες, ώστε να γεφυρωθούν οι ανισότητες αυτές και επιβάλλεται να χρησιμοποιηθούν συνδυαστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, που αποτελούν, άλλωστε, το αντικείμενο της έρευνας και ανάλυσης του Bernstein.

Ο Bernstein τονίζει την ανάγκη συνδυασμού των δομικών μακρο – θεωρητικών στοιχείων που επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό μηχανισμό με τη δυναμική του μικρο – επιπέδου που αναπτύσσεται μέσα στο σχολείο.

Σύμφωνα με τον Bernstein οι δομικού χαρακτήρα κατευθύνσεις είναι μόνον ως ένα βαθμό αποτελεσματικές. Κι αυτό γιατί αυτή η εσωτερική δυναμική του μικρο – επιπέδου χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος αντιπαράθεσεων, συγκρούσεων, αλλά και διαπραγματεύσεων και συναινέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ ενός μεγάλου αριθμού παραγόντων που λειτουργούν στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού μηχανισμού.

Αυτού του τύπου η πολυπλοκότητα και το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσεται στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού μηχανισμού μας παραπέμπει μεθοδολογικά σε συστημικά σχήματα τύπου N. Luhmann.^[xxi] Τα κεντρικά μακροστοιχεία, νοήματα, διοικητικές επιταγές, τύποι προγραμμάτων σπουδών, εισάγονται στο σύστημα της εκπαίδευσης. Στο εσωτερικό του συστήματος αυτού συντελείται επεξεργασία των νοημάτων, ανακατασκευές και αναθεωρήσεις, και στο τέλος της διαδικασίας αυτής ακολουθούνται οι αποφάσεις που ελήφθησαν από τη νοηματική αυτή η επεξεργασία. Οι κατευθύνσεις και οι αποφάσεις αυτές μπορούν όμως σε κάποιες επόμενες φάσεις να αναθεωρηθούν. Νοήματα και πρακτικές που δεν εκρίθησαν πρόσφορες σε μια πρώτη φάση μπορούν να ενεργοποιηθούν σε μια επόμενη φάση και να αποτελέσουν τις νέες κατευθυντήριες επιλογές του εκπαιδευτικού μηχανισμού.

Όλη αυτή η πολύπλοκη επεξεργασία που εκδηλώνεται στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος δεν περιορίζει μόνο τη δομική φύση και λογική των κατευθύνσεων της Εκπαίδευσης, αλλά επηρεάζει σημαντικά τη διαδικασία ρύθμισης και μεταβίβασης της σχολικής γνώσης.

Στο πεδίο παραγωγής και ρύθμισης της γνώσης και της κατάρτισης προγραμμάτων παρεμβαίνει μια σειρά παραγόντων, είτε δημοσίου είτε ιδιωτικού χαρακτήρα.

Τέτοιοι φορείς μπορεί να είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα Πανεπιστήμια και τα ερευνητικά κέντρα, που προβάλλουν ως κύριοι φορείς έρευνας και παραγωγής της νέας γνώσης, καθώς και ανεπίσημοι φορείς και ερευνητικοί μηχανισμοί που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μέσα από αυτά τα σχήματα παράγονται ειδικές επιστημονικές γνώσεις στα επιμέρους γνωσιακά πεδία (μαθηματικά, φυσική, ιστορία, κοινωνιολογία), οι οποίες θα πρέπει να μετατραπούν σε εκπαιδευτική γνώση μέσα από τα κατάλληλα σχολικά βιβλία, εργαστήρια, τις αρμόζουσες παιδαγωγικές μεθόδους, τα ανάλογα σχολικά προγράμματα, ανεξαρτήτως εάν η βασική κατεύθυνση των ερευνητών είναι η παραγωγή νέας γνώσης και νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, και όχι ή κατ' ανάγκην αξιοποίησή τους από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. [\[xxii\]](#)

Το βασικό ερώτημα που προκύπτει – και αναδεικνύει τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος – είναι η μεθοδολογική και επιστημονική βάση πάνω στην οποία θα ενταχθούν στο «χώρο» της σχολικής γνώσης τα πεδία της επιστημονικής γνώσης.

Ένα θετικιστικό μεθοδολογικό πρότυπο προϋποθέτει ένα καθορισμένο σχήμα μετάδοσης της γνώσης και μια ιδιαίτερη μορφή εκπαιδευτικών πρακτικών, γεγονός που διαμορφώνει εξειδικευμένες σχέσεις και αντιδράσεις στο μικρο – επίπεδο της σχολικής τάξης. Εάν, όμως, εφαρμοσθεί ένα ερμηνευτικό μεθοδολογικό σχήμα, τότε θα υπάρξουν διαφορετικές πρακτικές, σχέσεις και νοηματικές λειτουργίες μεταξύ των φορέων δράσης στο σχολείο, οι οποίες θα ενεργοποιήσουν με διαφορετικούς τρόπους το επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Αυτός ακριβώς ο συνδυασμός και η εμπλοκή μακρο – δομών και λειτουργιών και σχέσεων που διαμορφώνονται στο μικρο – επίπεδο αποδεικνύει κατά τον Bernstein την ανάγκη μεθοδολογικής εμπλοκής των μακρο με τις μικρο αναλυτικές προσεγγίσεις, ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε αφενός μεν την επιρροή των μακρο - δομών, αφετέρου δε το αποτέλεσμα της δυναμικής του μικρο – επιπέδου πάνω στη λειτουργία και το μετασχηματισμό των ίδιων των μακρο – δομών.

Η μετάβαση από τα δομο - λειτουργικά πρότυπα (Parsons, Durkheim, κ.λ.π.) στα μικρο – ερμηνευτικά θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια ιστορική εξέλιξη των παραδειγμάτων, όπως μας τα περιγράφει ο Kuhn, μια εξέλιξη που αντιστοιχεί στο πέρασμα από τη νεωτερικότητα στον μετα – μοντερνισμό.

Στο παραδοσιακό Παράδειγμα οι κοινωνικο – οικονομικές δομές και τα αξιακά πρότυπα που αναδύονται από αυτές οδηγούν νομοτελειακά στην κοινωνική αναπαραγωγή του συστήματος και η εκπαίδευση αποτελεί ένα κεντρικό μηχανισμό που συμβάλλει καίρια στην αναπαραγωγή αυτή, αναθέτοντας στους μαθητές – αυριανούς πολίτες – τους ρόλους που θα αναλάβουν στον ευρύτερο καταμερισμό της εργασίας. Κι όπως προσθέτει ο Parsons, η εκπαίδευση συντελεί στην νομιμοποίηση της κοινωνικής ανισότητας με το πρόσχημα της ισότητας ευκαιριών και της αξιοκρατίας.

Οι μικρο – κοινωνιολογικές προσεγγίσεις απορρίπτουν την ιστορική κυριαρχία των δομών και επιχειρούν να προσδιορίσουν τους όρους όπου διαμορφώνεται η συγκεκριμένη χώρο – χρονική κατάσταση και παραλλήλως να ερευνήσουν με ποιόν τρόπο τα πρόσωπα κατανοούν τον ρόλο τους και τους ρόλους των άλλων, πώς εντάσσουν τους άλλους σε τυπολογίες, πως αναπτύσσονται οι διαδικασίες της διαντίδρασης μεταξύ δασκάλων και μαθητών, μέσα από μια σειρά στρατηγικών που αναπτύσσουν τα άτομα.

Η ερμηνευτική προσέγγιση εξάγει τη δημιουργικότητα του ατόμου και διερευνά τους βαθμούς ελευθερίας της δράσης του, όμως δεν μπορεί να διερευνήσει τους «εξωγενείς» περιορισμούς που καθορίζουν και οριοθετούν το επιμέρους πράττειν.

Γι' αυτό και το ερμηνευτικό – κοινωνιολογικό πρότυπο δεν μπορεί να διεκδικήσει με αξιώσεις τον χαρακτηρισμό του ως Παραδείγματος ικανού να δώσει επιστημονικά ολοκληρωμένες απαντήσεις στη σύγχρονη ιστορικο – κοινωνική πραγματικότητα.

Η συνδυαστική προσέγγιση προσφέρει χρήσιμες μεθοδολογικές αναλύσεις που επιτρέπουν τη σύνδεση μεταξύ της ατομικής δράσης, των τυποποιήσεων που πηγάζουν από την κοινωνική εμπειρία και των επιρροών των φορέων δράσης στη συγκρότηση και ανασυγκρότηση των κυρίαρχων κοινωνικών δομών. Η ανθρώπινη δράση δομείται στο πλαίσιο της κοινωνικής δραστηριότητας και τα «προϊόντα» της δράσης αυτής αναπαράγονται και αντικειμενικοποιούνται.

Η αντιπαράθεση, επιστημολογικής μορφής, μεταξύ δομολειτουργικών και ερμηνευτικών προσεγγίσεων περιορίζει την προσέγγιση ενός «ενδιάμεσου» κοινωνικού πεδίου ικανού να προσφέρει χρήσιμα επιστημονικά στοιχεία και να «διαμεσολαβήσει» μεθοδολογικά μεταξύ μακρο – ανάλυσης και μικρο – ερμηνευτικών προσεγγίσεων.

Καταληκτικά, ο επιστημονικός αυτός διάλογος που διεξάγεται μεταξύ μεθοδολογικών – κοινωνιολογικών προτύπων και αφορά το «χώρο» της εκπαιδευτικής διαδικασίας θέτει ένα κεντρικό, επιστημολογικού τύπου ερώτημα που αφορά τη σχέση εκπαιδευτικής διαδικασίας και αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης.

Γιατί οι κοινωνιολογικές αναλύσεις και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που κυριαρχούν τις δύο τελευταίες δεκαετίες θεωρούν ότι το «σώμα» της γνώσης που θεμελιώνει την επιστήμη συγκροτείται εξωγενώς από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος της εκπαίδευσης περιορίζεται στη μετάδοση των στοιχείων της επιστημονικής γνώσης, στη διάδοσή της στους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αγνοείται με τον τρόπο αυτό ο συνδιαμορφωτικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής λειτουργίας ή συμμετοχή της στην επεξεργασία και στη συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης. Αυτό ακριβώς το γεγονός της συγκεκριμένης κοινωνικής διαδικασίας, μέσω της οποίας αναπαράγεται η επιστημονική γνώση, είναι το στοιχείο οργανικής σύνδεσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των επιστημολογικών / μεθοδολογικών θεωρητικών προσεγγίσεων. [\[xxiii\]](#)

Εάν, συνεπώς, θεωρήσουμε την αναπαραγωγή της επιστημονικής γνώσης ως στοιχείο σύνδεσης μεταξύ μακρο – θεωρητικών επιστημονικών θεμελιώσεων και των επιμέρους εμπειρικών / ερμηνευτικών σχημάτων, τότε μπορούμε να επικαλεσθούμε ένα «ενδιάμεσο» εννοιολογικό / μεθοδολογικό σχήμα ικανό να διαμορφώσει έναν κοινό τόπο σύγκλισης των κοινωνιολογικών αναλύσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Ένα παράπλευρο συμπέρασμα διατυπώνει και η συστημική θεωρητική αρχή, θεωρώντας ότι ένα σύστημα, όπως αυτό της εκπαίδευσης, εμπεριέχει αναδυτικές ικανότητες που επιτρέπουν την μετεξέλιξή του και το μετασχηματισμό του. Πυρήνας αυτών των αναδυτικών ικανοτήτων είναι το στοιχείο της επιστημονικής γνώσης και τους φορείς του μετασχηματισμού αυτού αποτελούν τα ατομικά και συλλογικά στοιχεία δράσης που λειτουργούν στο θεσμικό πλέγμα της εκπαίδευσης.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 μπορούμε να εντοπίσουμε συνθέσεις και συγκλίσεις μεταξύ των διάφορων κοινωνιολογικών σχολών γεγονός που συγκροτεί ένα κοινώς αποδεκτό πλέγμα επιστημολογικών αρχών, χωρίς πάντως αυτό να συνεπάγεται ότι διαμορφώνεται ένας τύπος Παραδείγματος, κατά Kuhi, στο πεδίο της συγκρότησης και λειτουργίας των κοινωνικών επιστημών και της κοινωνιολογίας.

Το γεγονός αυτό διαμορφώνει ασφαλώς έναν πλουραλισμό στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αναλύσεις. Πρέπει όμως πάντα να έχουμε επίγνωση του γεγονότος ότι έννοιες και κανόνες που χρησιμοποιούνται από κάθε ιδιαίτερη μεθοδολογική προσέγγιση οριοθετούν με τον δικό τους τρόπο την έννοια του κοινωνικού και του ατομικού πράττειν και προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες εμπειρικής εφαρμογής.

Για τους λόγους αυτούς οι δυνατότητες σύνθεσης είναι περιορισμένες και θα πρέπει να δώσουμε περισσότερο βάρος στην αξιοπιστία της κάθε μιας μεθοδολογικής διαδικασίας και στη δυνατότητά της να βρίσκεται σε συμφωνία με τις αρχές τις οποίες η ίδια προϋποθέτει. [\[xxiv\]](#)

Κι αν μπορούμε συνολικά να εκτιμήσουμε την προσφορά της μέτα – νεωτερικής σκέψης, θα σημειώσουμε ότι παραλλήλως με την αμφισβήτηση των

ολιστικών ερμηνευτικών σχημάτων επιβάλλεται η πολύπλευρη επιστημολογική – μεθοδολογική έρευνα και προβάλλεται η αξίωση εγκυρότητας και επιστημονικής ακρίβειας των μεθόδων και ερευνών μας.

[i] Για τις πολλαπλές και αντιφατικές μεταξύ τους ερμηνείες του όρου «παγκοσμιοποίηση» Πρβλ. Hirst P., Thompson Gr., “Globalization in Question”, Cambridge 1996, σελ. 1 – 18.

[ii] Από μια ιδιαίτερα εκτεταμένη ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ μπορούμε ενδεικτικά να επισημάνουμε: Lyotard, F., «Η μεταμοντέρνα κατάσταση», εκδ. Γνώση, Αθήνα 1988 Jameson F., “Postmodernism, or the cultural logic of the late capitalisme”, Duke Un., Η.Π.Α., 1991.

[iii] Κονιαβίτης, Θ., «Πλουραλισμός στην Κοινωνιολογία», τόμος πρώτος, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1993, σελ. 504 – 519.

[iv] Parsons, T., “The Social System”, ed. Routledge, London, 1951 επίσης Parsons, T., “Social System and the Evolution of Action Theory”, ed. Free Press, New York, 1977.

[v] Bourdieu, P., “Outline of a Theory of Action”, Cambridge University Press, Cambridge 1997, σελ. 80. επίσης Bourdieu, P., “The Logic of Practice”, Polity Press, Cambridge, 1990.

[vi] Hargreaves, D., “Interpersonal Relations and Education”, Routledge and Kegan Paul, London, 1975 επίσης Hargreaves, D., “The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum Community”, Routledge and Kegan Paul, London, 1982.

[vii] Woods, P., “The Divided School”, Routledge and Kegan Paul, London 1979 επίσης Woods, P., “Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint”, Routledge and Kegan Paul, London 1983.

[viii] Ο Woods υιοθετεί την άποψη ότι τα σχολεία αναπαράγουν και νομιμοποιούν την κοινωνική ανισότητα και οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται σ’ αυτήν την προοπτική, αν και καταπιέζονται από τους καταναγκασμούς που προέρχονται από την ευρύτερη

κοινωνία. Πρβλ. Blackledge, D. και Hunt, B., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», εκδ. Έκφραση, Αθήνα 1995, σελ. 367 επ.

[ix] Habermas, J., “Technik und Wissenschaft als «Ideologie»”, Frankfurt, 1969, τομ. II, σελ. 387.

[x] Habermas, J.: “Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln”, Frankfurt, 1983, σελ. 143 επ.

[xi] ό.π. σελ. 157

[xii] ό.π. σελ. 172

[xiii] Giddens, A., “The Constitution of Society”, Cambridge, Polity Press, 1984.

[xiv] Η διάκριση μεταξύ δυαδικότητας και δυϊσμού, στην οποία προβαίνει ο Giddens, έχει υποστεί μια εκτενή κριτική από την άποψη ότι οδηγεί μεθοδολογικά στη «συγχώνευση» μεταξύ φορέων δράσης και δομών και συνακόλουθα στην αδυναμία των δρώντων να αποστασιοποιούνται από τους πόρους και τους κανόνες. Τις έννοιες της δυαδικότητας και του δυϊσμού πραγματεύεται λεπτομερώς ο καθηγητής Νίκος Μουζέλης στο άρθρο του: Mouzelis, N., “Restructuring structuration theory” εις Sociological Review, τομ. 37, τχ. 4, Νοέμβριος 1989.

[xv] Giddens, A., “The Constitution of Society”, Oxford, Polity Press, 1984, σελ. 27 – 28 και 204.

[xvi] ό.π. σελ. 376 – 377.

[xvii] ό.π. σελ. 303.

[xviii] Πρβλ. Mouzelis, N., “Back to Sociological Theory”, Mac Millan, London, 1991, ελλ. μετάφραση

«Επιστροφή στην κοινωνιολογική θεωρία», εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1997.

[xix] Bernstein, B., “Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model”, “Language and Society”, τεύχ. 10, σελ. 327 – 363. Επίσης του ιδίου “Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse”, τομ. 4, Routledge, London 1990. και “Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique (revised edition)”, Rowman & Littlefield Publishers, Oxford 2000.

[xx] Bernstein, B., “A socio – linguistic approach to socialization: with some reference to educability”, εις Class, Codes and Control, τομ. 1, Routledge and Kegan Paul, London 1971, σελ. 143 – 169 επίσης Φραγκουδάκη, Α., «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο», εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1985 και ακόμα Λαμνιάς, Κ., «Κοινωνιολογική θεωρία και Εκπαίδευση: διακριτές προσεγγίσεις.», εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.

- [xxi] Luhmann, N., "Soziologische Aufklärung Opladen ², 1971.
- [xxii] Λαμνιάς, Κ. – Τσατσαρώνη, Α., «Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών», περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 103/1998 και 104/1999.
- [xxiii] Κουζέλης, Γ., «Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο: Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης», εκδ. Κριτική, Αθήνα 1991, σελ. 15 επ.
- [xxiv] Κονιαβίτης, Θ., «Πλουραλισμός στην Κοινωνιολογία: Μεθοδολογική προσέγγιση.» , τομ. πρώτος, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1993, σελ. 479 επ.

**‘ΑΓΟΡΑΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ’ Ή ‘ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ’; ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΤΟΥ
ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΕ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ
ΑΓΟΡΩΝ.**

**Διονύσης Σ. ΓΟΥΒΙΑΣ
Πανεπιστήμιο Αιγαίου,**

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο S. Ball (1998) έχει επισημάνει κάποιες κοινές ‘τάσεις’ στη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών, των Δυτικών και ανεπτυγμένων τεχνολογικά χωρών: από την εντεινόμενη υιοθέτηση ιδεολογιών της ‘αγοράς’ στην (δημόσια) εκπαίδευση, μέχρι την εισαγωγή τεχνικών του σύγχρονου μανάτζμεντ στη διοίκηση των σχολείων· και από την υποστήριξη θεωριών περί ‘ζήτησης’ ή ‘δημόσιας προτίμησης’ (public-choice theories), μέχρι την επικράτηση κριτηρίων ‘επιδειξιμότητας’ (Lyotard, 1991) και ‘αποτελεσματικότητας’ (σύμφωνα με προκαθορισμένα, και γι’ αυτό αδιαμφισβήτητα, κριτήρια-στόχους). Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει κατά πόσο το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα – και στη γενική, αλλά και στην τεχνικο-επαγγελματική του διάσταση – παρουσιάζει τις παραπάνω τάσεις, και αν ναι, σε ποιο βαθμό. Αυτό θα γίνει παράλληλα με σύντομες ιστορικές αναφορές στις κυριότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της τελευταίας τριαντακονταετίας, ενώ θα ακολουθήσει μια συγκριτική αντιπαράθεση του ελληνικού κοινωνικού – και κατ’επέκταση, εκπαιδευτικού - σχηματισμού με εκείνους των προηγμένων οικονομικά και τεχνολογικά κρατών, στα οποία άλλωστε αναφέρονται οι ανωτέρω τάσεις.

ABSTRACT

S. Ball (1998) attempted to provide an overview of the general and common elements and ‘trends’ in contemporary, international education policy, focusing mainly on the most advanced – economically and technologically – countries of the ‘West’: from the increasing adoption of market ideologies in (public) education, to the introduction of modern management techniques into the organisation of state schools; and from a rising support for ‘public choice’ theories to the prevalence of the ‘performativity’ criterion (Lyotard, 1991). The main aim of this study is the degree of ‘adaptation’ of the contemporary Greek educational system to the above ‘trends’. This will be done initially through a short reference to the historical evolution of the educational reforms of the last thirty years in Greece, and then through a comparison between the specificities of the Greek social – and consequently, educational – formation and those of other advanced – economically and technologically – countries, which, after all, the aforementioned ‘trends’ refer to.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν κείμενο αποτελεί μια συγκριτική μελέτη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο στην ιστορική του εξέλιξη του όσο και στην μετά

τη μεταρρύθμιση 1997 μορφή, από τη μια μεριά, και των τάσεων που παρατηρούνται στις ανεπτυγμένες οικονομικά και τεχνολογικά χώρες της Δύσης.

Σε αυτήν την προσπάθεια, θα χρησιμοποιήσω κυρίως το αναλυτικό σχήμα του S. Ball (1998), σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικές αλλαγές των προηγμένων κρατών της Δύσης στη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών παρουσιάζουν κάποιες κοινές τάσεις.

Κατόπιν, θα γίνει μια συγκριτική αντιπαράθεση του ελληνικού εκπαιδευτικού σχηματισμού με εκείνους των προηγμένων οικονομικά και τεχνολογικά κρατών, στα οποία άλλωστε αναφέρονται οι ανωτέρω τάσεις. Χρήσιμο σε αυτήν την προσπάθεια είναι να έχουμε υπόψη το μοντέλο εκπαιδευτικών αλλαγών του B. Levin γύρω από τις βασικά στοιχεία που (συν)απαρτίζουν τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις: καταβολές, υιοθέτηση, εφαρμογή και αποτελέσματα.

Κύριος στόχος της εργασίας αυτής είναι να καταδειχθεί, πέρα από τη σημασία της συγκριτικής οπτικής στην αξιολόγηση τέτοιων γενικευτικών θεωρητικών μοντέλων, και η σκιαγράφηση των προοπτικών εξέλιξης του ελληνικού (δημοσίου) εκπαιδευτικού συστήματος μέσα σε ένα διεθνές κλίμα οικονομικής «σύγκλισης» και «ομογενοποίησης».

2. ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το ότι θα χρησιμοποιήσω το συγκεκριμένο θεωρητικό σχήμα, δε σημαίνει βέβαια ότι ο Ball είναι ο μοναδικός που προσπάθησε να κωδικοποιήσει σε ένα ενιαίο αναλυτικό σχήμα τις τάσεις στην παγκόσμια εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες.

Από το 1965 ο R. Poignant θα αναφερθεί στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της ΕΟΚ τα οποία εξετάζει «σε αντιπαράθεση με άλλα συστήματα βιομηχανικών κρατών (Αμερική, Σοβιετική Ένωση και Αγγλία), και καταλήγει στη διαπίστωση της καθυστέρησης στην ανάπτυξη των πρώτων» (Μπουζάκης, 1990, σελ. 26). Ο P. Coombs, το 1968 θα γράψει ένα βιβλίο με το όνομα Η Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση (θα επανεκδοθεί συμπληρωμένο με νεώτερα στοιχεία το 1985), στο οποίο θα επισημάνει τις μεγάλες οικονομικές και εκπαιδευτικές ανισότητες ανάμεσα στις ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες και στις αναπτυσσόμενες (Coombs, 1985).

Το 1979 η M. Archer – προβαίνοντας σε ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις στις οικονομικά ανεπτυγμένες Δυτικές κοινωνίες και υιοθετώντας μια καθαρά «Ευρωκεντρική» οπτική - κατέληξε σε μια τυπολογία, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας ήταν ο διαχωρισμός ανάμεσα σε «συγκεντρωτικά» και «αποκεντρωτικά» εκπαιδευτικά συστήματα. Ο Jon Lauglo (1995), μελετώντας τις τάσεις για «αποκέντρωση» των διαδικασιών λήψης πολιτικών αποφάσεων, άρα και χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, σε παγκόσμιο επίπεδο, διέκρινε τέσσερις τύπους αποκέντρωσης: «φεντεραλισμός» ή «ομοσπονδιοποίηση» (federalism), λαϊκιστικός τοπικισμός (populist localism), «συμμετοχική δημοκρατία» (participatory democracy) και «φιλελευθερισμός» (liberalism).

Κάποιοι άλλοι μελετητές, ιχνηλατώντας τις (όποιες) τάσεις διακρίνονται στο διεθνές εκπαιδευτικό πεδίο, δεν είναι τόσο αισιόδοξοι. Ο Levin (1998) κάνει λόγο για «επιδημία» εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, υιοθετώντας έτσι μια (αρκετά

τολμηρή) μεταφορά για να καυτηριάσει την «άκριτη αντιγραφή από το εξωτερικό εκπαιδευτικών πολιτικών, χωρίς να έχουν γίνει ξεκάθαρα κατανοητές»(σελ. 139).

Ο Μπουζάκης μίλησε για τη «συντηρητική προσέγγιση στην Εκπαίδευση» (1993), θεωρώντας πως στα εκπαιδευτικά συστήματα των Δυτικών χωρών αρχίζουν να κυριαρχούν οι αντιλήψεις της οικονομίας, της «ελεύθερης αγοράς»: ανταγωνισμός, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα. Ο Ματθαίου (1993), σε μια κριτική αποτίμηση των επιστημολογικών παραδοχών της κλασσικής προσέγγισης στη συγκριτική σπουδή των εκπαιδευτικών τάσεων, κάνει ενδιαφέρουσες επισημάνσεις για τους κινδύνους που ελλοχεύουν όταν καταφεύγουμε σε ολιστικές περιγραφές κάποιων αφηρημένων «εθνικού συνόλου», υποβαθμίζοντας έτσι «τη σημασία κρίσιμων διαφορών στο σώμα του (του 'εθνικού συνόλου')» (σελ. 137).

3. ΤΟ ΣΧΗΜΑ ΤΟΥ S. BALL

Καταρχήν, πρέπει να ξεκαθαριστεί – με δεδομένα και όσα ελέχθησαν παραπάνω – ότι ούτε το αναλυτικό σχήμα του Ball είναι το μοναδικό, αλλά ούτε – το σημαντικότερο – μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι οι παρακάτω περιγραφόμενες «τάσεις» παρατηρούνται σε όλες τις χώρες του κόσμου, ή ότι παρουσιάζουν την ίδια ομοιογένεια, βάθος και εύρος εφαρμογής. Όπως υποστηρίζει ο ίδιος, το να προτείνει κάποιος ορισμένες «τάσεις» στην/ις εκπαιδευτική/ές πολιτική/ές σε διεθνές επίπεδο δε σημαίνει ότι επιθυμεί να «περιγράψει εξαντλητικά την περιπλοκότητα όλων αυτών των παγκοσμίων αλλαγών», αλλά να απομονώσει «μερικές από τις διαστάσεις της αλλαγής αυτής, οι οποίες θα μας επιτρέψουν να κατανοήσουμε τις διαμάχες που λαμβάνουν χώρα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική» (Ball, 1998, σελ. 121).

Επέλεξα το σχήμα του Ball, και γιατί είναι αρκετά πρόσφατο, αλλά και γιατί εμπεριέχει αρκετή αναλυτική και ερμηνευτική ισχύ ούτως ώστε να ανακαλύψει με σαφήνεια αυτό που ο Lê Thàn Khôï είχε περιγράψει ως τη «συχνότητα (regularité) ορισμένων φαινομένων που μπορούν να εντοπιστούν σε διαφορετικές κοινωνικές δομές και μηχανισμούς» (στο Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993, σελ.36).

3.1 Νεο-φιλελευθερισμός, ή «οι ιδεολογίες της Αγοράς»

Το ιδεολογικό αυτό σχήμα διακηρύσσει την πίστη στις ατομικές «ελευθερίες» και εναντίωση στην κρατική παρέμβαση (Hayek, Friedman και όλη η παράδοση της «Σχολής του Σικάγο»). Σε τέτοιου είδους επιχειρηματολογίες γίνεται συχνά λόγος για το «αόρατο χέρι της αγοράς», την «ατομική επαγγελματική κινητικότητα» ως μέσο καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων και ευρύτερης «παγκόσμιας σωτηρίας» (Ball, 1998, σελ. 124). Τα πιο απτά παράδειγμα είναι εκείνα των ΗΠΑ και της Βρετανίας, αλλά και άλλων χωρών (π.χ. Ολλανδία) με παράδοση στην ελάχιστη παρέμβαση του Κράτους στα εκπαιδευτικά πράγματα. Ιδιαίτερα στη Βρετανία (για την ακρίβεια το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και Ουαλίας), την τελευταία δεκαεπενταετία έχουν επέλθει δραστικές αλλαγές στη διάρθρωση και τον χαρακτήρα της δημόσιας εκπαίδευσης, με το Κράτος να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη δημιουργία ενός κλίματος ανταγωνισμού ανάμεσα στα σχολεία, μιας «αγοράς εκπαιδευτικών αγαθών σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο, καθώς και την προώθηση «ριζοσπαστικών» σχεδίων που έχουν να κάνουν με^[1]:

- οικοδόμηση δημοσίων σχολείων και μακροχρόνια υποχρέωση συντήρησής τους από ιδιωτικές εταιρίες και «εισχώρηση» κερδοσκοπικών οργανισμών στη σχολική ζωή, μέσω των προγραμμάτων αναβάθμισης του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων.
- εισαγωγή νέων τύπων σχολείων, όπως των «Αστικών Ακαδημιών» (City Academies).
- με πρόσφατο νομοσχέδιο που ήρθε στη Βουλή των Κοινοτήτων από την κυβέρνηση) άνοιγμα του δρόμου για την εξαγορά σχολείων από επιχειρήσεις, καθώς επιτρέπεται η δημιουργία ομοσπονδιών σχολείων.

Όλες αυτές οι αλλαγές συνήθως συνοδεύονται και με γενικότερες επιθέσεις κατά της ποιότητας της παρεχόμενης δημόσια εκπαίδευσης, και κυρίως κατά των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Ball, 1990. Μπουζάκης, 1993. Whitty & Edwards, 1998)[\[2\]](#).

3.2 Οργανωτική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών θεσμών

Εδώ η «αναδιάρθρωση» σημαίνει αναπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών θεσμών ούτως ώστε να συμπεριφέρονται ως «παραγωγοί» που απευθύνονται σε «καταναλωτές». Και οι δύο ομάδες (για την δεύτερη βλέπε παρακάτω) επιλέγουν με ορθολογικά κριτήρια το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Αυτό το κύμα αλλαγών βασίζεται σε σύγχρονες οικονομικές θεωρίες και βιομηχανικές πρακτικές, τις οποίες ο Ball ονομάζει «Μιτσουμπίσι-σμό» (Mitsubishi-ism) (Ball, 1998, σελ. 122). Οι λέξεις-κλειδιά είναι η «ορθολογική επιλογή», η «αυτο-διοίκηση των σχολείων», η «σχολική βελτίωση», οι «πολλαπλές εκπαιδευτικές επιλογές» κλπ.. Βέβαια, η συγκεκριμένη τάση – όπως και κάθε μια από τις υπόλοιπες τάσεις που σκιαγραφούνται στο αναλυτικό σχήμα του Ball – δεν συναντάται παρά μόνο σε χώρες με: α) ταχεία οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη (χώρες του ΟΟΣΑ), β) αποκεντρωμένες πολιτικές και διοικητικές δομές (ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Βρετανία, Γερμανία, Ισπανία) και γ) μεγάλη παράδοση σε θεσμούς και πρακτικές πολιτικής διαπραγμάτευσης λόγω της πολυπολιτισμικής τους ταυτότητας (ΗΠΑ, Καναδάς, Ισπανία, Βρετανία κλπ.).

3.3 Επικράτηση του κριτηρίου της «επιδειξιμότητας»

Σύμφωνα με τον Ball, το κυριότερο κριτήριο για την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος ως «καλού» ή «κακού» τείνει να γίνει αποκλειστικά εκείνο της «επιδειξιμότητας» (performativity). Η συγκεκριμένη έννοια είναι δανεισμένη από τον γνωστό θεωρητικό του μεταμοντερνισμού, τον J. F. Lyotard. Σύμφωνα με αυτόν (Lyotard, 1984), αυτό που διαφοροποιεί την κατασκευή της γνώσης σήμερα στις περισσότερες χώρες του «Δυτικού Κόσμου», από τον «παραδοσιακό» τρόπο κατασκευής της μετά τον 19ο Αιώνα, είναι ότι, ενώ η τελευταία βασίστηκε – ανάμεσα στα άλλα – στην «αποδειξιμότητά» της και την «ανοικτότητά» της (openness) σε νέες προκλήσεις, η «μεταμοντέρνα» γνώση επηρεάζεται καθοριστικά από το κριτήριο της «επιδειξιμότητας». Με άλλα λόγια, ο επιστημονικός κανόνας «όσο παράγω αποδείξεις μπορώ (επιτρέπεται) να πιστεύω

πως η πραγματικότητα είναι έτσι όπως ακριβώς την περιγράφω», αντικαθίσταται σταδιακά από τον κανόνα «(χρήσιμη) γνώση πρέπει να ορίζεται μόνο εκείνη που μπορεί να εφαρμοσθεί και μετρηθεί, σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια επιδειξιμότητας» (σελ. 53).

Οι λέξεις-κλειδιά εδώ είναι α) η στοχοθεσία (συγκεκριμένοι και προκαθορισμένοι στόχοι-σκοποί), β) η συγκρισιμότητα (με πρόσωπα ή ομάδες που λειτουργούν ως πιθανά «πρότυπα» δράσης, αλλά και με «ανταγωνιστικά» πρόσωπα ή ομάδες τα/τις οποία/ες πρέπει να ξεπεραστούν) και γ) λογοδοσία (σε κάποιους «ειδικούς», «άνωτερους» ή σε κάποιο αόριστο και συγκεχυμένο ανθρώπινο σύνολο, όπως «το κοινό», «οι γονείς», «οι καταναλωτές»).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εδώ είναι οι λεγόμενοι «Πίνακες Επιτυχίας» (League Tables) στην Αγγλία και Ουαλία, όπου συγκρίνονται σχολεία από όλη την χώρα στη βάση των βαθμολογιών σε συγκεκριμένα μαθήματα, σε διάφορες ηλικίες, και ιδιαίτερα σε μαθήματα που αποτελούν τον πυρήνα του «Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος» (National Curriculum), που θεσμοθετήθηκε το 1988. Γνωστή είναι επίσης και η ολόένα αυξανόμενη προτίμηση από τους διοικούντες την εκπαίδευση ανά τον κόσμο για τυποποιημένες μεθόδους αξιολόγησης (π.χ τα περίφημα S.A.T.s στις ΗΠΑ), αλλά και για εξεταστικές δοκιμασίες σε εθνική κλίμακα, κυρίως στην επιλογή για την Ανώτατη Εκπαίδευση.

3.4 Η θεωρία της «δημόσιας επιλογής» (public-choice theory)

Η θεωρία της «δημόσιας προτίμησης» ή της «δημόσιας επιλογής» (public-choice theory) έχει τις βάσεις της στην κλασική οικονομική θέση του «λογικού οικονομικού όντος» που κάνει τις επιλογές του/της με όρους «κόστους-ωφέλειας», και έχει θεμελιωθεί θεωρητικά για θέματα εκπαίδευσης από τους Erikson & Jonsson (1996) και Goldthorpe (1996). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι οικογένειες των μαθητών (για να χρησιμοποιήσουμε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα) θεωρούνται «πελάτες», που αξιολογούν – ανάλογα με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους – τις πληροφορίες που τους διατίθενται και τις χρησιμοποιούν «ορθολογικά» για το καλό των παιδιών τους. Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι η απόφαση για εγγραφή των παιδιών τους σε άλλο σχολείο – αν το προηγούμενο δεν είναι αρκετά «ποιοτικό» – αλλά και η ενεργή συμμετοχή στο διοικητικό συμβούλιο του σχολείου ούτως ώστε να βελτιωθεί το μορφωτικό και παιδαγωγικό περιβάλλον.[\[3\]](#)

3.5 Ο νέος «διοικητισμός» (new managerialism)

Αυτή η τάση έχει να κάνει με την εισαγωγή στην (δημόσια) εκπαίδευση - και στον δημόσιο τομέα γενικότερα - νέων αρχών και τεχνικών διοίκησης επιχειρήσεων, συνοδευόμενη από ιδεολογήματα του τύπου «ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη δημόσια διοίκηση», «βελτίωση σχέσεων με πολίτες» κλπ.. Ο Ball (1998) πιστεύει ότι προσδευτικά εισάγονται τεχνικές του επιστημονικού management στο σχολείο, γεγονός που προϋποθέτει μια «διάλυση των γραφειοκρατικών οργανωτικών δομών και αντικατάστασή τους με νέες επιχειρηματικές δομές» (σελ. 123). Η αλλαγή αυτή προϋποθέτει ένα «κοινό

πολιτισμό» (μοιράζεται από όλους τους εμπλεκόμενους), κοινούς στόχους και επιδιώξεις. Λέξεις κλειδιά εδώ είναι οι: αποδοτικότητα, σχεδιασμός σε μικρο-επίπεδο, συγκεκριμενοποίηση στόχων, συνεχής παρακολούθηση, ανατροφοδότηση και αξιόπιστες βάσεις δεδομένων.

3.6 «Δωροθέτηση» (sponsorship)

Αυτή η τάση έχει να κάνει με την ενθάρρυνση και, «σε μερικές περιπτώσεις, επιβολή συγκεκριμένων 'λύσεων' από πολυεθνικούς οργανισμούς» (Ball, 1998, σελ. 124).

Τέτοιοι οργανισμοί μπορεί να είναι η Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ή η ΟΥΝΕΣΚΟ. Οι οργανισμοί αυτοί, με αφορμή την ανάγκη πολλών κρατών του (λεγόμενου) «αναπτυσσόμενου κόσμου» για οικονομική αρωγή και – ανάμεσα στα άλλα διαμόρφωση ενός βιώσιμου εκπαιδευτικού συστήματος, πιέζουν προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις τις όποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, υιοθετώντας πρότυπα ανάπτυξης βασισμένα σε τεχνοκρατικά, πολιτισμικά «ουδέτερα» και πάντοτε «αγοραία» προσανατολισμένα ιδεολογικά μοτίβα. Ο Jones (1998) τονίζει ότι «οι απαιτήσεις της Παγκόσμιας Τράπεζας για την Εκπαίδευση μπορούν να κατανοηθούν ως μια καθαρά ιδεολογική στάση, όσο αφορά την προώθηση ενός παγκοσμίου συστήματος βασισμένου στην Αγορά» (σελ. 152).

Οι Canen & Grant (1999) άσκησαν δριμεία κριτική στις επιρροές που δέχονται ορισμένες χώρες της Λατινικής Αμερικής – με ιδιαίτερη αναφορά στη Βραζιλία – από διάφορους πολυεθνικούς οργανισμούς, όπως είναι η Παγκόσμια Τράπεζα και η Οικονομική Επιτροπή για την Λατινική Αμερική και την Καραϊβική της ΟΥΝΕΣΚΟ, για μια σειρά από θέματα όπως: α) η υιοθέτηση εθνικά ομοιόμορφων συστημάτων αξιολόγησης και β) η επικέντρωση πάνω σε παράγοντες 'βελτίωσης' του εκπαιδευτικού συστήματος με έμφαση σε ωφελιμιστικού τύπου στόχους (ανταγωνιστικότητα, οικονομική αποτελεσματικότητα κλπ.), εξαιρώντας ερωτήματα γύρω από κοινωνικο-πολιτισμικά ζητήματα (π.χ. φυλή, κοινωνική τάξη, διαφυλικές σχέσεις και πολιτισμικός πλουραλισμός).

«Πιέσεις» ασκούνται όχι μόνο σε φτωχές χώρες της Λατινικής Αμερικής ή της Αφρικής αλλά και σε ήδη αναπτυγμένες χώρες που ανήκουν στην «περιφέρεια» των πλουσιότερων κρατών της Δύσης, ιδίως σε αυτές που έχουν την ανάγκη διεθνούς χρηματοδότησης για την επίτευξη διαρθρωτικών οικονομικών αλλαγών, όπως η Ελλάδα (λεπτομέρειες παρακάτω). Τέτοια παραδείγματα είναι η Έκθεση του ΟΟΣΑ για το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (1996), η «Λευκή Βίβλος» της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση, καθώς και οι πρόσφατες διακρατικές συμφωνίες πάνω στο μέλλον της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (βλ. Σύνοδοι και Διακηρύξεις Σορβόνης [1998], Μπολόνιας [1999] και Πράγας [2001]). Στα περισσότερα από τα κείμενα αυτά οι λέξεις κλειδιά είναι η «ανταγωνιστικότητα», «απασχολησιμότητα», «κύκλοι σπουδών», «μεταφορά εκπαιδευτικών-διδασκικών μονάδων», «αναγνώριση τίτλων σπουδών» κλπ..

4. Η ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ ΚΑΤΑ ΤΟΝ B. LEVIN (2001) [\[4\]](#)

Ο Β. Levin, βασιζόμενος στη λεγόμενη «Θεωρία των Σταδίων» (stage theory), και μέσα από την πολύχρονη εμπειρία του στην ακαδημαϊκή έρευνα, αλλά και τη θητεία του σε κρίσιμες κυβερνητικές θέσεις που σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, ανέπτυξε ένα αναλυτικό σχήμα γύρω από τις διαδικασίες που (συν)απαρτίζουν τις όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές, ή – σε γενικότερο επίπεδο – μεταρρυθμίσεις. Το αναλυτικό του σχήμα έχει να κάνει με τις ακόλουθες 4 κατηγορίες, και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Καταβολές: Από πού προήλθαν οι συγκεκριμένες μεταρρυθμιστικές προτάσεις; Πως έγιναν κομμάτι της κυβερνητικής ατζέντας;
2. Υιοθέτηση: Πως οι πολιτικές που τελικά υιοθετήθηκαν διαφέρουν από τις αρχικές; Ποιοι παράγοντες οδήγησαν σε αυτές τις αλλαγές μεταξύ αρχικών προτάσεων και τελικής αποδοχής;
3. Εφαρμογή: Υπάρχουν πάντοτε δυσκολίες όταν προχωρούμε από τις προτάσεις στην πράξη. Τι μοντέλα χρησιμοποίησε – αν χρησιμοποίησε – η κυβέρνηση για να μετατρέψει σε πρακτικούς στόχους και βήματα τις παραπάνω προτάσεις; Τι είδους «εργαλεία» άσκησης πολιτικής εφάρμοσε; Πως τα σχολεία ή/και τα σχολικά υποσυστήματα αντέδρασαν;
4. Αποτελέσματα: Μεγάλο ενδιαφέρον έχουν οι αποδείξεις σχετικά με τα αποτελέσματα της (των) μεταρρύθμισης/σεων. Η οποιαδήποτε πολιτική δράση μπορεί να προκαλέσει αποτελέσματα, μερικά από τα οποία επήλθαν εκουσίως (από συνειδητή δράση των αρμοδίων φορέων), και κάποια άλλα όχι.

5. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑ ΜΕ ΤΟ ΣΧΗΜΑ ΤΟΥ S. BALL

5.1 Νεο-φιλελευθερισμός, ή «οι ιδεολογίες της αγοράς»

Καταβολές

Σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως το ελληνικό οι ιδεολογίες της αγοράς δεν είχαν ποτέ το πάνω χέρι. Τόσο ο κρατικός παρεμβατισμός (πατερναλιστικές ιδεολογίες), όσο και οι οικονομικο-κοινωνικές δομές του ελληνικού σχηματισμού (εξαρτημένη ανάπτυξη, ατροφική ανάπτυξη του δευτερογενούς τομέα, μεταπρατικός χαρακτήρας των πιο δυναμικών στοιχείων της χώρας κλπ.) άργησαν πολύ να συνδέσουν το εκπαιδευτικό «αποτέλεσμα» με τις δομές της αγοράς εργασίας (βλ. Τσουκαλάς, 1977. Mouzelis, 1978 κλπ.).

Μέχρι τα τέλη του '70, δεν είχε καν γίνει μια σοβαρή προσπάθεια - πέρα από τα ΚΑΤΕΕ - για θεσμοθέτηση και υποστήριξη ενός σοβαρού εναλλακτικού δρόμου στη γενική εκπαίδευση. Μέχρι το 1976, η επίσημη γλώσσα στην εκπαίδευση ήταν η καθαρεύουσα, ενώ ο εκσυγχρονισμός αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών εγχειριδίων και παιδαγωγικού πλαισίου καθυστέρησε άλλα 20 χρόνια – με εξαίρεση κάποιες αξιόλογες προσπάθειες στο πρώτο μισό της δεκαετίας του ΠΑΣΟΚ στη δεκαετία του '80 – κι αυτό άρχισε να γίνεται μόνο με την εισροή Κοινοτικών πόρων.

Η Ελλάδα απέχει 'παρασάγγες' από άλλες χώρες του Αγγλοσαξονικού μπλοκ (UK, USA, Holland etc.) στην εισαγωγή προβληματισμού (έστω και εκ μέρους μόνο της επίσημης Πολιτείας) γύρω από τις ανάγκες σύνδεσης του σχολείου με την

κοινωνία και την οικονομία ειδικότερα. Η πληθώρα εκπαιδευτικών εναλλακτικών επιλογών που στοχεύουν καθαρά στην αγορά εργασίας (βλ. Γερμανία, Βρετανία, ΗΠΑ) ποτέ δεν υπήρξε στην Ελλάδα. Ενεργές πολιτικές που να επηρεάζουν την εκπαιδευτική 'ζήτηση' (βλ. στη Δανία αλλαγές των πολιτικών εισαγωγής φοιτητών στα πανεπιστήμια, ιδιαίτερα στις Κοινωνικές Επιστήμες, για να μειωθεί η ανεργία) δεν υπήρξαν. Το αντίθετο, το άνοιγμα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κινήθηκε προς μια κατεύθυνση προσωρινής απορρόφησης όσων περισσότερων αποφοίτων λυκείου, ούτως ώστε και να μετατεθεί προσωρινά το πρόβλημα της ανεργίας των νέων, αλλά και να καθυστερήσουν οι φωνές για «εκδημοκρατισμό» του συστήματος εισαγωγής σε ΑΕΙ & ΤΕΙ. Το κύριο δε χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών αλλαγών κατά την τελευταία τριακονταετία στην Ελλάδα ήταν η σταδιακή κατάργηση των επιλεκτικών διαδικασιών στις χαμηλότερες βαθμίδες του (δημοσίου) σχολικού συστήματος, και η επικέντρωση του 'φιλτραρίσματος' στο τέλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η συνταγματικά κατοχυρωμένη «Δωρεάν Εκπαίδευση» στην Ελλάδα (σε όλα τα επίπεδα) είναι κάτι που επίσης διαφοροποιεί την Ελλάδα από τα πρότυπα εκείνα εκπαιδευτικού σχεδιασμού που αντιστοιχούν σε νέο-φιλελεύθερες επιλογές που παρατηρούνται σε ανεπτυγμένες χώρες της Δύσης, όταν, για παράδειγμα, στην Ισπανία έχουν δίδακτρα στα Πανεπιστήμια (Esturla & Bragado, 1994, σελ. 273). Το γεγονός μάλιστα ότι σε μερικές χώρες του «Αναπτυσσόμενου Κόσμου» (Ινδία, Κένυα κλπ.), η ιδιωτική εκπαίδευση κυριαρχεί γιατί απλούστατα δεν υπήρξε ποτέ – λόγω πολιτικών, οικονομικών και οργανωτικών δυσχερειών – οργανωμένο σύστημα παροχής δημόσιας (δωρεάν) εκπαίδευσης, καθιστά την ελληνική περίπτωση ένα από τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα «αντίστασης» σε προσπάθειες εισαγωγής νέο-φιλελεύθερων πρακτικών στην εκπαίδευση.

Άλλο ένα σημείο που πρέπει να τονιστεί, είναι και η απουσία «πρώϊμης» επιλογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε αντίθεση με άλλες χώρες (Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία). Στην Πορτογαλία, για παράδειγμα, ενώ ισχύει και εκεί η υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, μεταξύ αυτού που αποκαλείται «βασική εκπαίδευση» (6-10 ετών) και της δευτεροβάθμιας (13-18 ετών) υπάρχει ένα ενδιάμεσο στάδιο «προετοιμασίας» (10-12 ετών), όπου υπάρχουν διαφορετικά κανάλια «με συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών και ύλη για τα διαφορετικές ομάδες ικανοτήτων» (Belard & Teixeira de Matos, 1994, σελ. 236). Στην Ισπανία, από πολύ νωρίς (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) οι μαθητές είναι δυνατόν να επαναλάβουν την τάξη αν δεν πετύχουν κάποιες ελάχιστες απαιτήσεις στην επίδοση (5.5% στις αρχές της δεκαετίας του '90, σύμφωνα με τους Esturla & Bragado, 1994, σελ. 264).

Υιοθέτηση - Εφαρμογή

Η έννοια «αγορά» αποτελεί το κεντρικό στοιχείο του νέου σχεδιασμού που επιχειρείται εδώ και 5 χρόνια στη χώρα μας, μετά τη δημοσιοποίηση της 'Λευκής Βίβλου' για την Εκπαίδευση & Κατάρτιση, την Έκθεση του ΟΟΣΑ το 1996, τον Ν. 2525/97 και τα σχετικά Π.Δ. και Υ.Α. που τον συγκεκριμενοποιούν. Ο νόμος-πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης αναφέρει ρητά ότι ένας από τους βασικούς σκοπούς του Ενιαίου Λυκείου είναι «η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας» (Ν. 2525/97, άρθρο 1, παρ. δ).

Τα δισεκατομμύρια που άρχισαν να ρέουν από την Ε.Ε. και το 3ο ΚΠΣ, κάτω από την ομπρέλα του Έπιχειρησιακού Προγράμματος για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006), έδωσαν ώθηση σε έναν πρωτοφανή 'οργασμό' επενδύσεων (δημοσίων και ιδιωτικών) στην εκπαίδευση – κατάρτιση. Η ρητορεία περί «αγοραίου σχολείου» (ή μάλλον «τύπου σχολείου») αποκρυσταλλώνεται κυρίως στα νέα θεσμικά μορφώματα (ΙΕΚ, ΤΕΕ, ΚΕΚ) τα οποία έχουν στόχο την κατάρτιση με άμεσο πρακτικό αντίκρισμα. Επίσης, το γεγονός ότι το Κράτος επέλεξε να προωθήσει τις νέες μορφές κατάρτισης διατηρώντας ένα σεβαστό κομμάτι της προσφοράς για τον εαυτό του (βλ. ΤΕΕ, ΙΕΚ, ΚΕΚ του δημοσίου ή ευρύτερου δημοσίου τομέα), δείχνει ότι «επιθυμεί» να προσδώσει μια αξιοπιστία στους νέους θεσμούς.

Με άλλα λόγια, με τη μεταρρύθμιση του 1997 ο λόγος περί σύνδεσης σχολείου και αγοράς εργασίας έγινε πλέον πιο έντονος, και σε επίσημα κείμενα. Ακόμα και οι εργοδοτικές οργανώσεις, με παντελή απουσία ολοκληρωμένων θέσεων για, και παρεμβάσεων στην εκπαιδευτική πολιτική κατά το παρελθόν, αρχίζουν (δειλά) να εκδηλώνουν ενδιαφέρον και να «προβάλλουν» αιτήματα προς την επίσημη κυβέρνηση. Ο ΣΕΒ, για παράδειγμα δηλώνει δια των εκπροσώπων του στις αρχές του 2001 πως είναι ανάγκη «να αναγνωρισθούν οι ανάγκες της οικονομίας, ως καθοριστικός παράγων για τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών» (Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τ. 59, σελ. 22).

Αποτελέσματα

Αν και είναι πολύ νωρίς για να κρίνει κανείς συνολικά την «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση» (1997 και εντεύθεν), μπορούμε πιστεύω να προβούμε σε κάποιες παρατηρήσεις για την εφαρμογή της όσο αφορά την προώθηση ενός περισσότερο «αγοραίου» χαρακτήρα στην εκπαίδευση-κατάρτιση.

Η τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα υπήρξε ανέκαθεν το παραπαίδι της κρατικής φροντίδας, εν συγκρίσει με την γενική εκπαίδευση, και αυτό τονίστηκε από πολλές μελέτες στο παρελθόν (Τσουκαλάς, 1977. Μπουζάκης, 1986. Ιακωβίδης, 1998 κ.ά.). Οι κρατικές δαπάνες στον εκπαιδευτικό αυτόν τομέα ήταν και είναι περιορισμένες, και μόλις που επαρκούν για να καλύψουν τις λειτουργικές δαπάνες και επενδύσεις στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης, αφού εκεί παρουσιάζονται μεγάλες κοινωνικές πιέσεις, εξαιτίας της δυσανάλογης κατανομής του μαθητικού δυναμικού. Άλλωστε, η ίδρυση αλλά και η λειτουργία ενός τεχνικού σχολείου «απαιτεί τριπλάσιες δαπάνες από ένα σχολείο γενικής εκπαίδευσης» (Ιακωβίδης, 1998, σ. 231).

Στα ΙΕΚ, οι προσφερόμενες ειδικότητες είναι «υβριδικές» ονομασίες, με πολύ περιορισμένο σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων, που παραπέμπουν σε πολύ χαμηλά αμειβόμενες θέσεις παραγωγής (οι οποίες λίγο διαφέρουν από εκείνες του ανειδίκευτου εργάτη) και προσφέρουν περιορισμένα επαγγελματικά δικαιώματα. Τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) διανύουν τον 4ο χρόνο της περιβόητης μεταρρύθμισης (Ν. 2640/98), και οι δυσλειτουργίες τους απασχολούν, τόσο τους άμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μέχρι τώρα λειτουργία τους τα μέγιστα στην εισαγωγή και νομιμοποίηση της κατάρτισης μέσα στο λεγόμενο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού προωθούν νέες (υπο)ειδικότητες με «πιασάρικα» και ηχηρά ονόματα (π.χ., «σχεδιασμός εσωτερικών χώρων», «κοινωνικός φροντιστής», «συντήρηση έργων τέχνης»), οι

οποίες στην ουσία αποτελούν υποκατηγορίες ευρύτερων γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, και μοιραία παρέχουν μια πολύ περιοριστική κατάρτιση για άμεση απασχόληση σε πολύ συγκεκριμένες βοηθητικές εργασίες. Επιδοτούνται δε καθ'ολοκληρίαν από τα προγράμματα της Ε.Ε. (κονδύλια του ΕΠΕΑΕΚ) (Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τ. 54, σ. 40). Ανάλογες πρακτικές κυριαρχούν και στα εκατοντάδες ΚΕΚ που έχουν συσταθεί σε όλη την Ελλάδα (από τις κατά τόπους Μητροπόλεις μέχρι τους συνδικαλιστικούς φορείς) με μοναδικό λόγο ύπαρξης την απορρόφηση των κονδυλίων του Γ' ΚΠΣ.

Γεννιέται εύλογα λοιπόν το ερώτημα, «τι θα γίνει αν ελαττωθούν οι χρηματικές ροές, είτε λόγω (το 'αισιόδοξο' σενάριο) πραγματοποίησης των στόχων στα δεδομένα χρονικά περιθώρια, είτε λόγω αποδεδειγμένης κακοδιαχείρισης; Επίσης, ως πότε θα υπάρχουν ΚΠΣ;» (Γουβιάς, 2001, σελ. 4).

5.2 Οργανωτική αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών θεσμών

Καταβολές

Τόσο η πολιτική διάρθρωση της Ελλάδας (συγκεντρωτισμός) σε σχέση με άλλες κρατικές οντότητες (εκτός ίσως της Γαλλίας, από την οποία έχουμε μάλιστα δανειστεί πάρα πολλά στοιχεία), όσο και η εκπαιδευτική παράδοση δεν επιτρέπουν μεγάλες ομοιότητες στις τάσεις αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών θεσμών.

Σε χώρες με ομοσπονδιακή ή γενικότερα αποκεντρωτική δομή (Γερμανία, Βρετανία, ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, Ισπανία) είναι πιο εύκολο να προωθηθούν τέτοιου είδους αλλαγές. Στην Ελλάδα η συγκεντρωτική διοικητική δομή - στην ουσία ο «διοικητικός στραγγαλισμός», εκ μέρους της κεντρικής διοίκησης - δεν αφήνει κανένα περιθώριο για πρωτοβουλίες σε μικρο-επίπεδο και προωθεί την ομοιομορφία και την υποταγή.

Οι πολιτισμικές/θρησκευτικές/εθνοτικές διαφορές που προϋπήρξαν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες της Δύσης, σταδιακά (γιατί φυσικά τίποτε δεν έγινε με παρθενογένεση, ούτε χωρίς αντίσταση και παλινωδίες) επέτρεψαν σε οργανωτικές αλλαγές που δεν διαφαίνονται στον ελληνικό εκπαιδευτικό ορίζοντα. Για παράδειγμα, η ύπαρξη καθολικών σχολείων στην Ισπανία ή/και σχολείων που αν δεν θέλουν χρηματοδότηση από το Κράτος μπορούν να είναι τελείως αυτόνομα στο αναλυτικό πρόγραμμα, μισθούς, παιδαγωγικό πλαίσιο κλπ., κάτι που δεν γίνεται στην Ελλάδα, όπου ακόμα και το αναλυτικό πρόγραμμα, εργασιακό καθεστώς και μισθοί [\[5\]](#) του μη κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζονται από κανονιστικές αποφάσεις της κεντρικής κυβέρνησης.

Υιοθέτηση – Εφαρμογή

Η μεταρρύθμιση του 1997, καθώς και τα κατοπινά νομοθετήματα, όχι μόνο δεν συνέβαλλαν στην αποκέντρωση των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά προώθησαν μια πιο περίπλοκη γραφειοκρατική διάρθρωση, στην οποία η περιφερειακή διοίκηση της εκπαίδευσης αποτελεί τον εκτελεστικό βραχίονα της κεντρικής εξουσίας και η τοπική αυτοδιοίκηση απογυμνώνεται από τις όποιες ουσιαστικές αρμοδιότητες φάνηκε να της παραχωρούνται με τον νόμο για την Αιρετή Αυτοδιοίκηση (βλ. Ν. 2218/1994 & Ν. 2817/2000, παρ.29). Ο ασφυκτικός εναγκαλισμός από την Κεντρική Διοίκηση κάθε πλευράς του εκπαιδευτικού

γίνεσθαι – στο δημόσιο αλλά και στον ιδιωτικό τομέα – εκτείνεται από τα αναλυτικά και τα ωρολόγια προγράμματα μέχρι και τις διαδικασίες αξιολόγησης και πιστοποίησης, και από την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών λειτουργιών μέχρι τα μισθολογικά θέματα και την υπηρεσιακή εξέλιξη. Πρόσφατα μάλιστα (Μάιος του 2002), το ΥΠΕΠΘ εξέδωσε ειδικό οδηγό (τον ονόμασε «Καθηκοντολόγιο») με λεπτομερή περιγραφή των αρμοδιοτήτων των διαφόρων φορέων της εκπαίδευσης, γεγονός που δείχνει ακόμη μια φορά τη στενά γραφειοκρατική νοοτροπία χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε ένα τέτοιο άκρως συγκεντρωτικό σύστημα, το να μιλά κανείς για «ορθολογική επιλογή», ή «αυτο-διοίκηση των σχολείων» φαντάζει, τουλάχιστον, υπεραισιόδοξο!

Όσο αφορά τις υπόλοιπες λέξεις-κλειδιά που συνοδεύουν την ρητορική περί οργανωτικής αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών θεσμών, όπως οι «πολλαπλές εκπαιδευτικές επιλογές» ή η «σχολική βελτίωση», φαίνεται να έχει δοθεί περισσότερη σημασία στο νέο θεσμικό πλαίσιο.

Η δυνατότητα που έχουν σήμερα οι μαθητές του γυμνασίου και – κυρίως – του λυκείου να διαλέξουν κάποια οδό επαγγελματικής κατάρτισης έξω από το σύστημα της γενικής παιδείας, είναι σαφώς βελτιωμένη σε σχέση με το παρελθόν. Η ύπαρξη των ΤΕΕ, ΙΕΚ, ΚΕΚ και Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών, στον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα το αποδεικνύει αυτό. Αλλά και στο «γενικό» της κορμό η εκπαίδευση παρουσιάζει ένα «άνοιγμα». Ενώ το 1994 είχαμε περίπου 40.000 εισακτέους σε ΑΕΙ – ΤΕΙ – σε σύνολο πάνω από 140.000 υποψηφίων – το 2002 εισάχθησαν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση 78 χιλιάδες άτομα (βλ. Κάτσικας & Καββαδίας, 1994. ΥΠΕΠΘ, 2002).

Βέβαια, οι πολύ άσχημες επιδόσεις στην Β' και Γ' λυκείου τα τελευταία χρόνια αποτελούν ένα σημείο προβληματισμού για την αποτελεσματικότητα των νέων αλλαγών όσο αφορά τα ποιοτικά «άλματα» που αναμένονταν. Επίσης, η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση – παρά το αξιοσημείωτο «άνοιγμα» - παραμένει σε σημαντικό βαθμό άνιση (ανάλογα με το επαγγελματική κατηγορία, την εκπαίδευση των γονέων, το φύλο και το γεωγραφικό διαμέρισμα), κυρίως σε συγκεκριμένα πανεπιστημιακά Τμήματα της Θεωρητικής και Τεχνολογικής Κατεύθυνσης (για νεώτερα στοιχεία βλ. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τ. 59-61 και Γουβιάς, 2002, Επιστήμες της Αγωγής, υπό δημοσίευση). Σε όλα αυτά πρέπει να μην ξεχνάμε το μεγάλο ποσοστό σχολικής διαρροής (εγκατάλειψης) που παρατηρείται από το 1998 μέχρι σήμερα στην πορεία από το γυμνάσιο στο λύκειο και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (βλ. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τ. 59, σελ.38-42 & 48-54), όπως επίσης και την εντυπωσιακή αύξηση των ιδιωτικών δαπανών, τόσο για φροντιστηριακή προετοιμασία για είσοδο σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, όσο και για έξοδα διαβίωσης όταν καταφέρουν να εισαχθούν σε αυτά (βλ. Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τ. 59, σελ. 43-44).

Ένα σημαντικό κομμάτι της «εκπαιδευτικής αναδιάρθρωσης» και της «σχολικής βελτίωσης» είναι και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο Ν. 2525/97 ορίζει ότι «ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης ... του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων της, όπως αυτοί καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία» (άρθρο 8, παρ. 1).

Οι ρυθμίσεις του προσφάτου νόμου (2986/2002) στοχεύουν – όπως εξαγγέλθηκε – στην αναδόμηση της διοικητικής πυραμίδας της εκπαίδευσης, με επίφαση την «αποκέντρωση». Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Σχέδιο Υπουργικής Απόφασης:

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού γίνεται από τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός... Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αξιολογείται από τον Προϊστάμενο Γραφείου ή Διεύθυνσης και το Σχολικό Σύμβουλο... Ο Προϊστάμενος Γραφείου ή Διευθυντής Εκπαίδευσης αξιολογείται αντίστοιχα από το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ... [και] από τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης... Ο Σχολικός Σύμβουλος αξιολογείται από τον Προϊστάμενο του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής,... [για] την επιστημονική – επαγγελματική συγκρότηση,... ανάπτυξη πρωτοβουλιών – υιοθέτηση και εφαρμογή καινοτομιών, ... [και] παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα...[και από τον] Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης ...[για] την οργανωτική – διοικητική ικανότητα ... [και] τη συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση των καθηκόντων του.... Ο Προϊστάμενος του Τμήματος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης αξιολογείται από Σύμβουλο ή μόνιμο Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου...[και] τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης...

Επίσης, ενδιαφέρον έχουν οι προβλέψεις για τις περιπτώσεις για την περίπτωση που διαπιστωθούν «αδυναμίες στην προσφορά του εκπαιδευτικού έργου». Σε αυτήν την περίπτωση προβλέπεται η τελική έκθεση αξιολόγησης πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένες προτάσεις για την «άρση των αδυναμιών», οι οποίες μπορεί να αναφέρονται – ανάμεσα στα άλλα - σε:.

- συνέχιση της προσφορά του εκπαιδευτικού έργου με παράλληλη παρακολούθηση ειδικού επιμορφωτικού προγράμματος, που οργανώνεται και πραγματοποιείται με την φροντίδα του οικείου τμήματος επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.
- προσωρινή απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά του καθήκοντα και ανάθεση σ' αυτόν διοικητικών καθηκόντων με παράλληλη παρακολούθηση ειδικού επιμορφωτικού προγράμματος κατά τα οριζόμενα στην προηγούμενη περίπτωση.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η αναδόμηση του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης δεν έχει καμιά σχέση με την αποκέντρωση, αφού δεν μεταβιβάζονται αρμοδιότητες και εξουσίες στη βάση, αλλά ουσιαστικά για αποσυγκέντρωση λειτουργιών που εξασφαλίζουν – σύμφωνα με κάποιες απόψεις από τον εκπαιδευτικό χώρο – «τον ασφυκτικό ... έλεγχο του κράτους πάνω στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, με απώτερο σκοπό την πλήρη συμμόρφωσή τους και τη διασφάλιση του ταξικού ρόλου της εκπαίδευσης» Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τ. 59, σελ. 13). Η «προσωρινή απαλλαγή του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά του καθήκοντα» αποτελεί πρωτόγνωρη πρακτική στην Ελλάδα.

Μπορεί μεν τέτοιου είδους συγκεντρωτική, ιεραρχική και βαθιά γραφειοκρατική δομή να υφίσταται σε πολύ λίγες (π.χ. Γαλλία) από τις χώρες που αποτελούν την «αφετηρία» του αναλυτικού σχήματος του Ball, παντού όμως υπάρχουν συστήματα ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Για παράδειγμα, στο Βέλγιο – μετά την εισαγωγή νέας νομοθεσίας

στις αρχές του '90 - υπάρχουν σώματα Επιθεωρητών σε κρατικό επίπεδο, οι οποίοι ελέγχουν και συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς, με έμφαση στο πρώτο καθήκον (Rochette, 1994, σελ. 43). Στην Ιταλία είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση από όλους τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων η παρακολούθηση 40 ωρών ετησίως επιμορφωτικών σεμιναρίων στα λεγόμενα «Περιφερειακά Ινστιτούτα για την Έρευνα, τον Πειραματισμό και την Ενδο- υπηρεσιακή Επιμόρφωση» (Monasta, 1994, σελ. 174-175).

Αποτελέσματα

Οι οργανωτικές αναδιαρθρώσεις, που (υποτίθεται ότι) επιφέρει η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1997, βρίσκονται στα πρώιμα στάδια πρακτικής εφαρμογής τους, και για αυτό το λόγο είναι αρκετά νωρίς να προβούμε σε συμπεράσματα – ιδιαίτερα για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - για τα αποτελέσματα που θα έχουν, τόσο στις επιδόσεις των μαθητών και το πλαίσιο των ενδοσχολικών σχέσεων, όσο και στο γενικότερο κλίμα πολιτικών συσχετισμών σε εθνικό επίπεδο. Το σίγουρο είναι ότι – προς το παρόν – φαίνεται να ενισχύεται η εξάρτηση από την κεντρική κυβέρνηση.

5.3 «Επιδειξιμότητα» (performativity)

Καταβολές

Μια ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού σχηματισμού (από το νεοσύστατο Κράτος του 1831 μέχρι σήμερα), καταδεικνύει πως δεν υπήρξαν ποτέ σοβαρά στοιχεία τεχνοκρατικής προσέγγισης, ούτε στη διοίκηση και οργάνωση της Εκπαίδευσης, ούτε στα αναλυτικά προγράμματα, ούτε στις μεθόδους αξιολόγησης – εκτός ίσως των εξετάσεων για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι οποίες από τη δεκαετία του 1960 ήδη διεξάγονταν σε πανελλήνιο επίπεδο με «ομοιόμορφο», «αντικειμενικό» και «αδιάβλητο» τρόπο. Ο Δημαράς (1975) απέδωσε την αποτυχία των διαφόρων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών κατά τη διάρκεια του 20ου Αιώνα, όχι μόνο στη σθεναρή αντίσταση των «παραδοσιακών» μέσα στην εκπαιδευτική ιεραρχία, αλλά και στην «ανικανότητα της ελληνικής αστικής τάξης να συλλάβουν μια δημοφιλή εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική πολιτική» (σελ. 79).

Υιοθέτηση – Εφαρμογή

Το νέο μεταρρυθμιστικό πλαίσιο που δημιουργήθηκε με την μετά το 1997 νομοθεσία, περιέχει αρκετά στοιχεία μια μετα-νεωτερικής προσέγγισης στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα όσο αφορά την προώθηση της «στοχοθεσίας» (target-setting).

Ακολουθώντας το παράδειγμα πολλών δυτικών χωρών (π.χ. τα attainment targets, programmes of study στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Αγγλίας & Ουαλίας το 1988), το ΥΠΕΠΘ – με τη βοήθεια των συμβουλευτικών του οργάνων, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας – προετοίμασε και εξέδωσε αρκετά λεπτομερείς οδηγίες για το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος (βλ. τα Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών για το κάθε μάθημα) και το παιδαγωγικό πλαίσιο (οδηγίες και βιβλία για τον δάσκαλο) (στοχοθεσία).

Επίσης, στον νέο νόμο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Ν. 2986/2002) αναφέρεται πως το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) «αναλαμβάνει την ανάπτυξη και προτυποποίηση των δεικτών και κριτηρίων για τον έλεγχο της

αξιοπιστίας του συστήματος αποτύπωσης και παρακολούθησης του εκπαιδευτικού έργου» (άρθρο 4). Ο προσδιορισμός των δεικτών ποιότητας παραπέμπει στην εφαρμογή μοντέλων αξιολόγησης και ελέγχου με «πιστοποιητικά ποιότητας» σύμφωνα με τα πρότυπα της βιομηχανίας και του εμπορίου. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα ορισμένων σχολείων του Ηνωμένου Βασιλείου (κυρίως Αγγλία & Ουαλία), που χρησιμοποιούν το διεθνές εμποροβιομηχανικό πρότυπο ISO 9000 ως πιστοποιητικό ποιότητας για την ικανοποίηση των μαθητών και των γονέων (Ball, 1998. Rikowski, 2002), που αντιμετωπίζονται ως «καταναλωτές» και «πελάτες».[6]

Οι τεχνοκρατικές λύσεις που έχουν προταθεί – αλλά όχι υιοθετηθεί με ομοιόμορφο τρόπο[7] – σε όλες σχεδόν τις αναπτυγμένες χώρες της Δύσης προβάλλουν τυποποιημένες μεθόδους «εξωτερικής» αξιολόγησης, ιδιαίτερα στα τελευταία στάδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για λόγους «συγκρισιμότητας», και ανάμεσα στα διάφορα σχολεία μιας χώρας, αλλά και μεταξύ χωρών (Christie and Forest, 1981. Shavit and Blossfeld, 1993. Ball, 1998. Για μια ανασκόπηση της ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ, βλ. Gounias, 1998, κεφ. 3).

Το γεγονός επίσης ότι και το ελληνικό Κράτος δίνει μεγάλο βάρος στην «εξωτερική αξιολόγηση» ως τη μόνη αξιόπιστη (π.χ. οι Πανελλήνιες Εξετάσεις σε 9 μαθήματα στην Β' και την Γ' Λυκείου) καθώς και στη σημασία των τυποποιημένων μέσων αξιολόγησης (tests δεξιοτήτων, «πολλαπλής επιλογής», «συμπλήρωσης κενού» και «σωστού-λάθους», «τράπεζες θεμάτων» κλπ.) ομοιάζει με τις εξελίξεις στα υπόλοιπα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα

Αποτελέσματα

Βλέπουμε λοιπόν ότι και στην Ελλάδα το κριτήριο της «επιδειξιμότητας» (performativity criterion) όχι μόνο είναι ισχυρό, αλλά σε ορισμένους τομείς (π.χ. ομοιομορφία στις εξεταστικές διαδικασίες) έχει και βαθιές ρίζες.

Βέβαια, στην Ελλάδα, πέρα από τη δημοσίευση της βαθμολογίας στις Πανελλήνιες Εξετάσεις, δεν υφίσταται άλλο μέσο «συγκρισιμότητας» μεταξύ σχολείων (βλ. τα λεγόμενα league tables στη Βρετανία) ή μεμονωμένων ατόμων, ούτε έχουν δοθεί δείγματα (π.χ. Βρετανία, ΗΠΑ,) ότι τα σχολεία θα ανταγωνίζονται στο μέλλον για χρηματοδότηση στη βάση του αριθμού μαθητών που θα 'προσελκύουν'.[8]

5.4 Η θεωρία της 'δημόσιας προτίμησης' ή 'δημόσιας επιλογής' (public-choice theory)

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, όπως προελέχθη, οι οικογένειες των μαθητών θεωρούνται «πελάτες», που αξιολογούν – ανάλογα με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους – τις πληροφορίες που τους διατίθενται και τις χρησιμοποιούν «ορθολογικά» για το καλό των παιδιών τους. Αυτή η εξέλιξη σχετίζεται με την ενεργοποίηση ιδιωτικών (πολυεθνικών, συχνά) συμφερόντων στην παροχή εκπαιδευτικών αγαθών.

Γενικά, πάντως, μπορούμε να πούμε ότι δεν έχει προκύψει στην Ελλάδα κάποια αξιοσημείωτη πρακτική «ανοίγματος» του (δημοσίου) συστήματος εκπαιδευτικών αγαθών σε μηχανισμούς της «αγοράς». Στη χώρα μας επικρατεί ακόμα το λεγόμενο «σύστημα ζώνης» (zoning), δηλαδή η αναγκαστική «επιλογή» σχολείου από τα υπάρχοντα στην περιοχή κατοικίας του/της μαθητή/τριας. Η

αλήθεια είναι ότι η κατάσταση αυτή επικρατεί και στις περισσότερες χώρες του κόσμου, μόνο που στην Ελλάδα, τέτοιο ζήτημα δεν έχει καν αναφερθεί στην «ατζέντα» εκπαιδευτικής πολιτικής της τρέχουσας μεταρρύθμισης (δηλ. της κυβέρνησης που την εισήγαγε).

5.5 Ο νέος «διοικητισμός» (new managerialism)

Καταβολές

Η εισαγωγή στην (δημόσια) εκπαίδευση - και στον δημόσιο τομέα γενικότερα - νέων αρχών και τεχνικών διοίκησης επιχειρήσεων δεν έχει παράδοση στον ελληνικό χώρο. Είναι δεν χαρακτηριστικό ότι το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, ως οργανισμός, δεν έχει υιοθετήσει νέα διοικητικά πρότυπα στον τρόπο που λειτουργεί αφού εξακολουθεί να χρησιμοποιεί αποσπασμένους εκπαιδευτικούς για τη μεγάλη πλειοψηφία των υπηρεσιών του, πολύ δε περισσότερο να προωθήσει την «αυτό-διοίκηση» των σχολείων και την πρόσληψη ειδικευμένων managers.

Υιοθέτηση – Εφαρμογή

Η οργανωτική αναδιάρθρωση που επέφερε η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1997, όπως προείπαμε, δεν ήταν ιδιαίτερα δραστική. Κάποιες πλευρές του νέου «διοικητισμού» εισάγεται μερικώς, με μέτρα όπως η θεσμοθέτηση πιο αυστηρών πλαισίων στη διαχρονική διάρθρωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (βλ. ειδικά ΕΠΠΣ και Διαθεματικό ΕΠΠΣ) ή η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (ιδιαίτερα το 'Καθηκοντολόγιο'), και αυτό γιατί τέτοια μέτρα συνδέονται λίγο πολύ με ιδεολογήματα περί «ποιοτικότερης και αποτελεσματικότερης δημόσιας διοίκησης», «αποδοτικότητας» κλπ.

Αποτελέσματα

Με δεδομένα τα παραπάνω, και λαμβάνοντας υπόψη, τόσο το μέγεθος της οικονομικής επένδυσης, αλλά και της αλλαγής νοοτροπιών δεκαετιών, που θα απαιτούσε ένα τέτοιο εγχείρημα (η εισαγωγή τεχνικών του σύγχρονου management στα σχολεία) είναι δύσκολο να προβλέψει κανείς μια δραστική αλλαγή, στο εγγύς μέλλον. Το συγκεντρωτικό μοντέλο θα επικρατήσει για πολλά χρόνια ακόμα, αν και υπάρχουν πολλές επιφυλάξεις όσο αφορά τη σταδιακή «υποχώρηση» του Κράτους – του «Κοινωνικού Κράτους» θα τολμούσα να πω - από τις «υποχρεώσεις» του για βιώσιμη χρηματοδότηση και υποστήριξη του δημοσίου σχολείου. Μην ξεχνάμε ότι ένα ολοένα αυξανόμενο ποσοστό της χρηματοδότησης της υλικοτεχνικής υποδομής (βιβλία, εποπτικά μέσα, Η/Υ, εργαστήρια, Βιβλιοθήκες κλπ.), αλλά και του ανθρωπίνου δυναμικού (μισθοί εκτάκτου προσωπικού, έξοδα μετακινήσεων και συμμετοχή σε συνέδρια, κόστη εκδόσεων κλπ.) σε γενική και τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση προέρχεται από Κοινοτικούς Πόρους

«Δωροθέτηση» (sponsorship)

Καταβολές

«Πιέσεις» από διεθνείς οργανισμούς για διαρθρωτικές αλλαγές τόσο στην οικονομία όσο και στην εκπαίδευση, ασκούνται όχι μόνο σε φτωχές χώρες της Λατινικής Αμερικής ή της Αφρικής αλλά και σε ήδη αναπτυγμένες χώρες που ανήκουν στην «περιφέρεια» των πλουσιότερων κρατών της Δύσης

Ακόμα και στην περίοδο της Χούντας (1967-74), η πίεση διεθνών οργανισμών, όπως της Παγκόσμιας Τράπεζας, φάνηκε να αποδίδει αποτελέσματα - όσον αφορά τουλάχιστον την προώθηση διαλόγου σε επίπεδο τεχνοκρατών - για την αναδόμηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και την προώθηση της Τεχνικο-επαγγελματικής

Εκπαίδευσης σε ανώτερο επίπεδο. Αυτό είχε ως πρώτο αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός «Σχεδίου για την Μακροπρόθεσμη Ανάπτυξη της Ελλάδας, 1972-1987», όπως και τη δημιουργία των ΚΑΤΕΕ (1969), τα οποία θεσμοθετήθηκαν για να καλύψουν τις ανάγκες της ελληνικής βιομηχανίας σε μέσο και ανώτερο τεχνικό προσωπικό, και θεωρήθηκαν ως παρόμοια με τα αμερικανικά Community Colleges διетуός φοίτησης (Kalamatianou et al., 1988). Αυτά αργότερα μετεξελίχθηκαν στα σημερινά ΤΕΙ. Συμβουλευτικό ρόλο έχει παίξει στις διάφορες κατά καιρούς μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του ελληνικού Κράτους στην εκπαίδευση και ο ΟΟΣΑ (1964, 1975, 1980, 1982), ασχολούμενος με ευρεία θεματολογία, από τις ανάγκες της τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης μέχρι την ανισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση μεταξύ των δύο φύλων (βλ. Γουνίας, 1998, κεφ 6).

Την πιο στενή όμως σχέση συνεργασίας και υποδοχής συμβουλών και τεχνογνωσίας η Ελλάδα τη σφυρηλάτησε με - και επηρεάστηκε περισσότερο, φυσικά, από - την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ήδη από το 1961, οι νέοι δεσμοί που ανέπτυξε η Ελλάδα με την (τότε) ΕΟΚ, κατέστησαν αναγκαίο τον οικονομικό μετασχηματισμό της χώρας, κάτι το οποίο θα απαιτούσε μια εξίσου δραστική μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης. Η επικέντρωση της προσοχής στην τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση (εθεωρείτο ότι) θα δημιουργούσε εκείνο το πολύ-επίπεδο δίκτυο πρακτικά προσανατολισμένων «μέσων σχολών», οι οποίες θα λειτουργούσαν παράλληλα με τη γενική εκπαίδευση, καθιστώντας ικανή την Ελλάδα να «ακολουθήσει» τα εκπαιδευτικά συστήματα των πιο ανεπτυγμένων καπιταλιστικών κρατών (βλ. Μπουζάκης, 1986, σελ. 104-105).

Άρα, η Ελλάδα, και στο θέμα των καταβολών των πρόσφατων μεταρρυθμίσεων, είχε ήδη από πολύ νωρίς επηρεαστεί από αυτό που ο Ball ονομάζει sponsorship.

Υιοθέτηση – Εφαρμογή

Οι λέξεις κλειδιά στις διάφορες θεσμικές αλλαγές που προωθούνται τα τελευταία χρόνια με συγκεκριμένες αποφάσεις και συμφωνίες διεθνούς επιπέδου είναι η «κινητικότητα» και η «απασχολησιμότητα», και υποδηλώνουν την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με τις γενικότερες αναδιαρθρώσεις που προωθεί η Ε.Ε..[\[9\]](#) Άλλωστε προγράμματα κινητικότητας εκπαιδευτικών, μαθητών και φοιτητών (Erasmus, Comenius κλπ.), αλλά και προγράμματα χρηματοδότησης συγκεκριμένων κοινωνικών «δράσεων» (Equal, Leonardo Da Vinci, Stage) παρουσιάζονται ως ένας τρόπος για να ενισχυθούν μια σειρά από πρωτοβουλίες σχεδιασμένες να «βελτιώσουν την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης και να προωθηθεί η ανάπτυξη μιας πιο έντονης ευρωπαϊκής διάστασης στις εκπαιδευτικές διαδικασίες» (Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 1999, 54, σελ. 58). Πέρα όμως από τη σύγκλιση που αναφέρεται στα κείμενα και τις επίσημες διακηρύξεις, και βιώνεται μέσα από τις ανταλλαγές εκπαιδευτικού και επιστημονικού δυναμικού ανάμεσα στις χώρες-μέλη, δύο μηχανισμοί φαίνεται να αποτελούν τις «πυξίδες» της πραγματικής σύγκλισης.

- Κατά πρώτον, η έμφαση που δίνεται στο σχεδιασμό, στη δημιουργία και στην εφαρμογή πακέτων εκπαιδευτικών δεικτών που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν στην αξιολόγηση των διαφόρων συστημάτων. Η «τάση» που διακρίνεται εδώ – για να θυμηθούμε και τον Ball – είναι ότι, ανεξάρτητα από το ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες των αναλυτικών προγραμμάτων και οι δομικές δυσκολίες των διαφόρων συστημάτων, ο κανόνας σύμφωνα με τον

οποίο θα κρίνονται όλα θα είναι ο ίδιος ο έλεγχος των προϊόντων, που καθορίζει επίσης τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων.

- Το δεύτερο εργαλείο «σύγκλισης» είναι η οικουμενικοποίηση των μεθόδων διαχείρισης που χρησιμοποιούνται στο χώρο των επιχειρήσεων (βλ. παραδείγματα για τις προηγούμενες «τάσεις» του σχήματος Ball). Η μεταφορά μιας συγκεκριμένης φιλοσοφίας της διαχείρισης που ανταποκρίνεται σε κριτήρια αποδοτικότητας, που θεωρεί και αξιολογεί τα συστήματα και τις οργανώσεις με όρους ικανότητας και παραγωγικότητας, είτε αναφερόμαστε στον ιδιωτικό (κερδοσκοπικό ή μη), είτε στον δημόσιο τομέα. Τέτοιο για παράδειγμα είναι και το νέο κανονιστικό πλαίσιο αξιολόγησης των χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων του ΕΠΕΑΕΚ, που έγινε και ιδιαίτερα αυστηρό και τεχνοκρατικό μετά τον Κανονισμό (ΕΚ) 1260/99 του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου όπως και του Νόμου 2860/14-11-200 που τον ενσωμάτωσε στην Εθνική Νομοθεσία.

Αποτελέσματα

Αν και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση βρίσκεται στα πρώτα της στάδια, σε αυτό το επίπεδο (της «δωροθέτησης» των αλλαγών) δεν χωρεί καμιά αμφιβολία ότι η Ελλάδα ακολουθεί το παράδειγμα λιγότερο ανεπτυγμένων οικονομιών, στην προσπάθειά της να απορροφήσει όσο το δυνατόν περισσότερη Κοινωνική Ενίσχυση για να ενδυναμώσει τις υποδομές της (το ποιες ακριβώς και για ποιο λόγο, είναι και αυτά προδιαγεγραμμένα).

Σε επίπεδο διακηρύξεων τουλάχιστον - γιατί σε πρακτικό επίπεδο μια σειρά από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες μπορεί να «διακόψουν» αυτήν την πορεία – και ο ελληνικός εκπαιδευτικός σχηματισμός πορεύεται με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της ΕΕ. Αυτή η σύγκλιση έχει δύο διαστάσεις: από τη μια μεριά να ενισχυθεί η ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και, ταυτόχρονα, να αφομοιωθούν οι διάφοροι σχολικοί χώροι και υποσυστήματα στη λογική της αγοράς.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το συγκεκριμένο κείμενο πιστεύω ότι έθιξε μια σειρά από ζητήματα, τόσο συγκριτικής μελέτης των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων της Δύσης – αν και αναφέρθηκαν οι ισχυρές επιρροές αυτών σε παγκόσμια κλίμακα -, όσο και μεθόδων άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής και παραγόντων που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές-μεταρρυθμίσεις. Πιο συγκεκριμένα, πιστεύω ότι :

- Επισημάνθηκαν αρκετά σημαντικές ομοιότητες και διαφορές του ελληνικού εκπαιδευτικού σχηματισμού με άλλους σχηματισμούς στα πιο ανεπτυγμένα κράτη της «Δύσης». Καταδείχτηκε επίσης ότι η (υποτιθέμενη) ομογενοποιητική επίδραση της παγκοσμιοποίησης των αγορών (εργασίας, κεφαλαίου, εμπορευμάτων, ψυχαγωγίας κλπ.) πάνω στην εκπαίδευση είναι λίγο παρεξηγημένη, και τα διάφορα αναλυτικά μοντέλα, με την απλοποιητική αφαιρετικότητά τους, μόνο αφετηρίες προβληματισμού μπορούν να προσφέρουν.

- Οι όποιες «αδυναμίες» ή «αντιστάσεις» (η θετική ή αρνητική νοηματοδότηση εξαρτάται από την ιδεολογική σκοπιά του μελετητή) παρουσίασε ή παρουσιάζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα – αν μπορεί να ειπωθεί, με κάποια δόση αυθαιρεσίας, ως ενιαίο σύνολο – σε σχέση με τις άλλες «ανεπτυγμένες» χώρες, δεν φανερώνουν απαραίτητα μια συνειδητή προσπάθεια από άτομα ή ομάδες συμφερόντων, αλλά πολύ συχνά προκύπτουν τελείως τυχαία.
- Το ελληνικό σχολείο δεν είναι ‘αγοραίο’, όπως προκύπτει από τα παραπάνω. Δεν «υποστηρίζει» δηλαδή – και στις επίσημες διακηρύξεις, αλλά και στην καθημερινή πρακτική – την ιδεολογία της «αγοράς», ούτε και επηρεάζεται αποφασιστικά, στην παρούσα φάση, από ‘αγοραίες’ αναγκαιότητες (διοίκηση, πολιτική προσλήψεων, αναλυτικά προγράμματα κλπ.), με τον ίδιο ρυθμό και στο ίδιο εύρος με άλλες χώρες (π.χ. ΗΠΑ, Βρετανία). Καθίσταται όμως ολοένα και πιο πολύ ανταποκρινόμενο στις «αναγκαιότητες» των αγορών, και ιδιαίτερα της/των αγοράς/ών εργασίας (από τις αλλαγές προτεραιοτήτων στη χρηματοδότηση διαφόρων μορφών εκπαίδευσης, μέχρι τις δεδηλωμένες προτιμήσεις των αποφοίτων λυκείου για συγκεκριμένες κατευθύνσεις ανωτάτων σπουδών).
- Έχει προκύψει και μια ενδιαφέρουσα παρατήρηση για το ρόλο του ελληνικού Κράτους στη δημόσια εκπαίδευση, στις αρχές του 21ου Αιώνα. Έχοντας υπόψη και την ιστορική «διαδρομή» του μέχρι σήμερα (άκρως συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό και συχνά αυταρχικό), θα μπω στον πειρασμό να θυμίσω τι είπε ο L. Benveniste για τη λειτουργία των σύγχρονων συστημάτων αξιολόγησης, με σκοπό να διευρύνω την επεξηγητική δύναμη των λόγων του: «Τα συστήματα αξιολόγησης δομούνται ούτως ώστε να εξυπηρετήσουν πρώτιστα μια τελετουργική λειτουργία, η οποία μπορεί να νομιμοποιήσει την κρατική πρακτική στα μάτια της Διεθνούς Κοινότητας καθώς και στους ντόπιους ψηφοφόρους της, χωρίς να θέσει σε κίνδυνο το κύρος του» (Benveniste, 2002, σελ. 94-95). Αναρωτιέται κανείς, λοιπόν, γιατί οι τελευταίες ελληνικές κυβερνήσεις (το σημαντικότερο «πολιτικό στοιχείο» των κρατικών μηχανισμών), ενώ υποχωρούν συνεχώς από τις υποχρεώσεις χρηματοδότησης του δημοσίου εκπαιδευτικού συστήματος από τον Κρατικό Προϋπολογισμό (βλ. συζήτηση παραπάνω), αναλαμβάνουν όλο και ενεργότερο ρόλο στη διαμόρφωση ενός ασφυκτικού πλαισίου ελέγχου της πιστοποίησης και απονομής εκπαιδευτικών προσόντων – από τη γενική εκπαίδευση μέχρι το τελευταίο Εργαστήριο Ελευθέρων Σπουδών; Γιατί, για παράδειγμα, δημιουργούνται δημόσια ΙΕΚ, ΚΕΚ – με μερική ή ολική χρηματοδότηση από την ΕΕ – όταν υπάρχει σαφές και χρόνιο πρόβλημα υπο-χρηματοδότησης των ήδη λειτουργουσών μορφών εκπαίδευσης; Γιατί θεσμοθετούνται συνεχώς νέα όργανα άσκησης ελέγχου, που είναι συνήθως Νομικά Πρόσωπα Νομικού Δικαίου, τα οποία εποπτεύει, επανδρώνει και χρηματοδοτεί το ελληνικό Κράτος (ΕΚΕΠΙΣ, ΕΚΕΠ, ΟΕΕΚ, ΠΕΚΕΣΕΣ, ΚΔΑΥ ΚΛΠ.), όταν η κυβέρνηση έχει κάνει ξεκάθαρη την πρόθεσή της για «λιγότερο Κράτος»; Το χρηματικό κόστος και το γραφειοκρατικό βάρος, για ένα κρατικό μηχανισμό που δεν φημίζεται για την αποτελεσματικότητά του στο παρελθόν, δεν είναι ανασταλτικοί παράγοντες;

- Ο τεχνοκρατικός χαρακτήρας υιοθέτησης ορισμένων εκπαιδευτικών πολιτικών αποκρύπτει σοβαρά προβλήματα που παραπέμπουν σε αυτό που ανέφερε κάποτε ο M. Weber – αναφερόμενος στη γραφειοκρατία - γύρω από τη μετατροπή των «μέσων» σε «σκοπούς». Για παράδειγμα, στην υιοθέτηση κοινών περιβαλλοντικών πολιτικών από τα κράτη-μέλη της ΕΕ μπορεί κανείς να ανακαλύψει μια απόπειρα αποκατάστασης της οικολογικής ισορροπίας του πλανήτη μας, άρα μια προσπάθεια διάσωσης της ίδιας της ανθρώπινης ζωή· το ίδιο και για τους κανονισμούς υγιεινής σε σφαγεία και συναφείς τόπους. Στην περίπτωση των κοινών κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών/τριών σε πανευρωπαϊκή κλίμακα δεν νομίζω ότι μπορούμε να είμαστε σίγουροι για την πρωτοκαθεδρία κάποιου «σκοπού» - παρόλη τη ρητορία περί «αξιοκρατίας», «δικαιώματος στη γνώση» ή «ποιότητας της προσφερόμενης εκπαίδευσης» - δεδομένων των διακηρύξεων περί «σεβασμού των ιδιαιτεροτήτων των λαών και των τοπικών κοινωνιών». Αν επικρατήσει μια τέτοια κατεύθυνση πολιτικής, σε ευρωπαϊκό επίπεδο (η «διεύρυνση» της ΕΕ προχωρεί ανησυχητικά «ομαλά»), τότε φοβάμαι ότι η πανευλογούμενη ευρωπαϊκή οικοδόμηση ίσως γεννιέται «ήδη νεκρή, αφού δεν πήρε υπόψη τέτοιες σημασίες και ταυτόχρονα το ρόλο που θα μπορούσαν να παίξουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε αυτήν την οικοδόμηση, και όχι μόνο ή κατά κύριο λόγο μέσα από την αντιστοίχιση των δομών τους» (από κείμενο του Λ. Α. Χερνάντεθ, στο Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 54, σελ. 59).

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τ. 54-61.

Γουβιάς, Δ. (2001) Η προώθηση της «Κατάρτισης» έναντι της Δημόσιας Εκπαίδευσης και ο ρόλος του Κράτους στην Ελλάδα του 21ου Αιώνα, (Εισήγηση στο Επιστημονικό Συνέδριο «*Η Κοινωνική Πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση: Νέες Προκλήσεις, Τάσεις και Προοπτικές Μεταρρύθμισης*». Τμήμα Κοινωνικής Διοίκησης Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Κομοτηνή 9-13 Μαΐου 2001).

Γουβιάς, Δ. (2002) «Εξίσωση» ή «Προσαρμογή»; Διαχρονικές Τάσεις Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και η Αγορά Εργασίας. Υπό δημοσίευση στο περιοδικό *Επιστήμες της Αγωγής*.

Δημαράς, Α. (1975). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. (2 Τόμοι). (Αθήνα, Ερμής).

ΕΣΥΕ, *Στατιστικά της Εκπαίδευσης 2000*, (Αθήνα, ΕΣΥΕ / αδημοσίευτα στοιχεία).

ΕΣΥΕ (1998, 2000 & 2002) *Έρευνες Εργατικού Δυναμικού*. (Αθήνα, ΕΣΥΕ / αδημοσίευτα στοιχεία).

Ιακωβίδης, Γ. (1998) *Η Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, (Αθήνα, Gutenberg).

Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1993) Συγκριτική Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικά Φαινόμενα: Μια Θεωρητική – Κριτική Προσέγγιση. Στο Μπουζάκης, Σ.

- (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική III – Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. (Αθήνα, Gutenberg).
- Κάτσικας Χ. & Καββαδίας Γ. (1994) *Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. (Αθήνα, Gutenberg).
- Κατσούλης, Π. (1999) ΤΕΕ : Η βραδυφλεγής βόμβα του εκπαιδευτικού συστήματος, στο *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 54 (Ιούνιος-Αύγουστος), σελ. 40-42.
- Ματθαίου, Δ. (1993) Συγκριτική Σπουδή των Εκπαιδευτικών Τάσεων: οι επιστημολογικές παραδοχές της κλασσικής ιστορικής προσέγγισης και η σημασία τους στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική III – Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. (Αθήνα. Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ., *Σύγχρονη Ελληνική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 1986.
- Μπουζάκης, Σ. (1990) Συγκριτική Παιδαγωγική – Θεωρητική Προσέγγιση. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική II – Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Ξένα Εκπαιδευτικά Συστήματα*. (Αθήνα. Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ (1993) Σύγχρονες Τάσεις στη Διεθνή Εκπαίδευση – Μια Συγκριτική Προσέγγιση της Συντηρητικής Στροφής στην Εκπαίδευση. Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική III – Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. (Αθήνα. Gutenberg).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998) *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας*. (Αθήνα, Π.Ι.)
- Πολυδωρίδη, Γ. (1995). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική: Μια Κοινωνιολογική Ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουκαλάς, Κ. (1977) *Εξάρτηση και αναπαραγωγή : ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, 1830-1922*. (Αθήνα, Θεμέλιο).
- ΥΠΕΠΘ (1997) Ν. 2525/97: *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. (Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο).
- ΥΠΕΠΘ (2000) *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. (Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο).
- ΥΠΕΠΘ (2002) *Βάσεις Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*.
- ΥΠΕΠΘ (2002) Ν. 2986/2002: *Οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών, Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. (Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο).
- ΥΠΕΠΘ (αδημοσίευτο) *Σχέδιο Υπουργικής Απόφασης για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών & των Στελεχών της Εκπαίδευσης* (στον δικτυακό τόπο του ΥΠΕΠΘ: www.yperpth.gr).
- Χερνάντεθ, Λ. Α. (1999) Η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Εκπαίδευση (Ίδιοι αλλά όχι ανακατεμένοι), στο *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 54 (Ιούνιος-Αύγουστος), σελ. 56-59.

Ξενόγλωσσες

- Astiz M. F., Wiseman A. W. & Baker D. P. (2002) Slouching towards Decentralization: Consequences of Globalization for Curricular Control in National Education Systems, *Comparative Education Review*, 46(1), pp. 66-88.
- Ball, S. (1990) *Politics and Policy Making in Education*. (London, Routledge).

- Ball, S. (1998) Big Policies / Small World: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, 34(2), pp.119-130.
- Belard & Teixeira de Matos (1994) Portugal. In C. Brock and W. Tulasiewicz (eds.), *Education in a Single Europe*. (London, Routledge).
- Benevniste, L. (2002) The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy, *Comparative Education Review*, 6 (1), pp. 89-118.
- Canen A. & Grant N. (1999) Intercultural Perspectives and Knowledge for Equity in the Mercosul Countries: limits and potentials in educational policies, *Comparative Education*, 35(3), pp.319-330.
- Christie, T. and Forrest, G.M. (1981) *Defining public examination standards*. (Basingstoke, McMillan Press).
- Coombs, P. (1985) *The World Crisis in Education – The view for the Eighties*. (New York, Oxford University Press).
- Eriskon, R. and Jonsson, J.O. (1996). *Can Education be equalised? The Swedish Case in Comparative Perspective*. (Boulder, CO, Westview Press).
- Esturla, A.R. and Bragado, J.F. (1994) Spain. In C. Brock and W. Tulasiewicz (eds.), *Education in a Single Europe*. (London, Routledge).
- Goldthorpe, J.H. (1996) Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment, *British Journal of Sociology*, 47(3), pp.481-505.
- Gouvias, D. (1998a). *The National Examinations in Greece as a Mechanism of Social Selection and Hierarchisation of Knowledge*. (Unpublished Ph.D. Thesis, University of Manchester).
- Gouvias, D. (1998b) The Relation Between Unequal Access to Higher Education and Labour-market Structure: the case of Greece, *British Journal of Sociology of Education*, 19 (3), pp. 305-334.
- Green, A. (1999) Education and Globalization in Europe and East Asia: Convergent and Divergent Trends, *Journal of Education Policy*, 14.
- Hatcher, R. (1998), Class differentiation: rational choices?, *British Journal of Sociology of Education*, 19 (1), pp. 5-24.
- Jones, P. W. (1998) Globalisation and Internationalism : democratic prospects for world education, *Comparative Education*, 34(2), pp.143-155.
- Kalamatianou A. G., Karmas C.A. and Lianos T.P. (1988) Technical Higher Education in Greece, *European Journal of Education*, 23 (3), pp. 271-279.
- Lauglo, J. (1995) Forms of Decentralisation and their Implications for Education, *Comparative Education*, 31(1), pp. 5-29.
- Levin, B. (1998) An Epidemic of Educational Policy: what can we learn from each other?, *Comparative Education*, 34(2), pp. 131-142.
- Levin, B. (2001) Conceptualizing the Process of Education Reform from an International Perspective, *Educational Policy Analysis Archives (EPAA)*, 9 (14). Το άρθρο μπορεί να αναγνωσθεί στην ηλεκτρονική διεύθυνση: epaa.asu.edu/v9n14
- Liotard, J. F. (1984) *The Postmodern Condition*. (Manchester, Manchester University Press).
- Monasta, A. (1994) Italy. In C. Brock and W. Tulasiewicz (eds.), *Education in a Single Europe*. (London, Routledge).

- Mouzelis, N. (1978). *Modern Greece - Facets of Underdevelopment*. London: Macmillan Press.
- National Commission on Excellence in Education (1983) *A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform*. (A report to the Nation and the Secretary of Education). (Washington DC, USA Department of Education).
- Rikowski, R. (2002) *Globalisation and Education*, (Εισήγηση στην Επιτροπή της Βουλής των Λόρδων, 22 Ιανουαρίου 2002). Μπορεί να διαβαστεί στο διαδίκτυο, στην εξής διεύθυνση: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001941.htm>
- Rochett, F. (1994) Belgium. In C. Brock and W. Tulasiewicz (eds.), *Education in a Single Europe*. (London, Routledge).
- Shavit, Y. and Blossfeld, H.P. (eds.) (1993) *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. (Boulder, CO, Westview Press).
- UNESCO, Regional Office for Education in Asia and the Pacific (1982) *Three Training Models on the Decentralization of Educational Administration*. (Bangkok, UNESCO).
- UNESCO (1992-97) *Statistical Yearbook*. (Paris, UNESCO).
- Whitty, G. & Edwards, T. (1998) School Choice Policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance, *Comparative Education*, 34(2), pp. 211-227.

-
- [1] Για περισσότερες πληροφορίες, καθώς και για μια θεωρητική προσέγγιση στο θέμα και σύνδεσή του με ευρύτερες εξελίξεις στο διεθνές εμπόριο, βλέπε την εισήγηση του Glenn Rikowski (2002).
- [2] Είναι γνωστή η μονόπλευρη χρήση πορισμάτων παλαιότερων μελετών και στις δύο αυτές χώρες, προκειμένου να δικαιολογηθούν επιθέσεις στη δημόσια Εκπαίδευση. Στις ΗΠΑ είχαμε τις εκθέσεις του Sage Foundation (1953) και της ομάδας του J. Coleman (1966), καθώς και την έκθεση της National Commission on Excellence in Education με τίτλο *A Nation at Risk* (1983). Για δε την Αγγλία, ανάλογη υπήρξε και η συμβολή των περίφημων «Μαύρων Κειμένων» (*Black Papers*) που δημοσιεύτηκαν τη δεκαετία του '70, καθώς και τις δημοσιεύσεις μιας σειράς από «δεξαμενές σκέψης» (*Think Tanks*), που συνδέονταν με το Συντηρητικό Κόμμα (*Centre for Policy Studies, Social Affairs Unit*) και προλείαναν το έδαφος για τις μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του '80 και κυρίως τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1988.
- [3] Βλ. κριτική του Hatcher (1998).
- [4] Υφυπουργός Παιδείας της Ομόσπονδης Καναδικής Επαρχίας (*Province*) της Manitoba, και Καθηγητής Διοίκησης της Εκπαίδευσης του ομώνυμου Πανεπιστημίου. Η συγκεκριμένη τυπολογία αναπτύσσεται στο δικτυακό τόπο του (ηλεκτρονικού) επιστημονικού περιοδικού *Educational Policy Analysis Archives (EPAA)*, σε ένα άρθρο με τίτλο «Conceptualizing the Process of Education Reform from an International Perspective» και μπορεί να αναγνωσθεί στη διεύθυνση: epaa.asu.edu/v9n14.
- [5] Βλέπε την πρόσφατη νομοθετική ρύθμιση για το πλαφόν απολύσεων σε ιδιωτικά σχολεία, ή τα κατά καιρούς μέτρα για τη μισθολογική πολιτική των σχολείων αυτών.
- [6] Βλέπε την προηγούμενη συζήτηση γύρω από τη «δημόσια προτίμηση», αλλά και αναφορές παρακάτω.

- [7] Ακόμα και στη Βρετανία, όπου το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα έμοιαζε να απολαμβάνει γενικής αποδοχής, το 1993 πολλά σχολεία άργησαν φοβερά να παραδώσουν αποτελέσματα της (εθνικής) αξιολόγησης στην Αγγλική Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες για πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (!) λόγω του μποϋκοτάζ που έκαναν τα σωματεία των εκπαιδευτικών, γεγονός που συνεχίστηκε και το 1994.
- [8] Ενδιαφέρουσα θα ήταν μια ματιά στον πρόσφατο Βρετανικό (για Αγγλία και Ουαλία) Εκπαιδευτικό Νόμο (2001), καθώς και το κείμενο *Εκπαίδευση και Ικανότητες: Αποδίδοντας Αποτελέσματα – Μια Στρατηγική με Ορίζοντα το 2006*. Και τα δύο αυτά κείμενα μπορούν να αναγνωσθούν στον δικτυακό τόπο του Βρετανικού Υπουργείου Παιδείας, στη διεύθυνση : www.dfes.gov.uk.
- [9] Βλέπε την «Πράσινη Βίβλο για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης», τη «Λευκή Βίβλο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση» καθώς και τις Διακηρύξεις Σορβόνης (1998), Μπολόνιας (1999) και Πράγας (2001).

Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Μετασχηματισμοί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Αθανασία Α. ΔΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

Μονάδα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ανάλυσης Εκπαιδευτικών Θεσμών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εισήγηση θα επιχειρήσει να σκιαγραφήσει τα εξής ερωτήματα:

- Ποια η θέση και ο ρόλος των εθνικών κρατών στο πλαίσιο της διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης.
- Ποιες οι νέες προοπτικές που ανοίγονται για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα.
- Ποιοι οι μετασχηματισμοί που προκαλούνται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ως αναλυτικό εργαλείο θα χρησιμοποιηθεί η μετασχηματιστική προσέγγιση της τυπολογίας των Held et al. (1999)*. Η συγκεκριμένη τυπολογία παρέχει τρεις προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών που αφορούν στις γενικές τάσεις για την παγκοσμιοποίηση, τάσεις προερχόμενες από την εξειδικευμένη ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.

Σύμφωνα με τη μετασχηματιστική προσέγγιση, η παγκοσμιοποίηση όχι μόνο δεν υποβαθμίζει αλλά προϋποθέτει την ύπαρξη του εθνικού κράτους. Παρά το ότι η κυριαρχία και η αυτονομία των εθνικών κρατών προκαλείται, αυτά διαθέτουν τους μηχανισμούς δόμησης ενός περιβάλλοντος περισσότερο ανοιχτού και παγκοσμιοποιημένου.

Τα νέα δεδομένα για το ρόλο των εθνικών κρατών δημιουργούν νέες προοπτικές για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία καθίστανται κυρίαρχα όργανα των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης, ενώ παράλληλα αναδιαμορφώνονται από αυτήν. Η παγκοσμιοποίηση λειτουργεί αμφίδρομα, και πάνω και μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική.

Σε αυτό το πλαίσιο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εισέρχεται σε μια διαδικασία μετασχηματισμού, η οποία σχετίζεται άμεσα με τον μετασχηματισμό των εθνικών εκπαιδευτικών θεσμών, συμβάλλοντας έτσι στον παγκόσμιο ανταγωνισμό που η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης επιβάλλει.

*Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999) *Global Transformations: politics, economics, culture*, Cambridge, Polity Press.

ABSTRACT

The paper seeks to throw light on the following questions:

- The role of the nation-state in an era of globalisation.
- The potential impact on national education systems.
- The conjunctural transformations of the professional development of teachers.

The questions addressed will be examined via the prism of the transformationalist approach provided by the Held et al. typology (1999)*. The typology distinguishes

between three approaches in the social sciences, which reflect the general tendencies of the educational literature concerning globalisation.

According to the transformationalist approach, the nation-state is far from disappearing. On the contrary, in the process of globalisation its role is central. Despite the challenge on its sovereignty and autonomy, nation-state has the mechanisms for the creation of a more "globalised" environment.

The transformation of the nation-state creates new prospects for the national education systems, which enter a period of transformation, while at the same time function as the dominant mechanism of the process of globalisation. Globalisation functions through and over education policy.

These new perspectives for the national education systems are inextricably linked to the transformation of teachers' professional development, which are increasingly implicated in the global competition.

*Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999) *Global Transformations: politics, economics, culture*, Cambridge, Polity Press.

«Στις μέρες μας καθίσταται όλο και πιο δύσκολη η διερεύνηση και κατανόηση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων χωρίς την αναφορά στις παγκόσμιες δυνάμεις που επιδρούν στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική» (Crossley 2000: 324).

Η παραδοχή αυτή μας οδηγεί στη διατύπωση των παρακάτω ερωτημάτων στα οποία η εισήγηση θα επιχειρήσει να δώσει κάποιους βασικούς άξονες:

- Ποια η θέση και ο ρόλος των εθνικών κρατών στο πλαίσιο της διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης.
- Ποιες οι αλλαγές που δρομολογούνται για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα.
- Ποιες οι νέες προοπτικές που ανοίγονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Για τη διερεύνηση των προοπτικών που ανοίγονται για το εθνικό κράτος και τη θέση του θα βασιστούμε στη μετασχηματιστική προσέγγιση της τυπολογίας των Held et al. (1999). Η κύρια αιτιολογία για αυτή την επιλογή βρίσκεται στο ότι η συγκεκριμένη τυπολογία παρέχει τρεις προσεγγίσεις των κοινωνικών επιστημών που αφορούν στις γενικές τάσεις για την παγκοσμιοποίηση που παρέχονται από την εξειδικευμένη ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ. Συγκεκριμένα πρόκειται για την υπερπαγκόσμια (the hyperglobalist approach), την σκεπτικιστική (the sceptical approach) και την μετασχηματιστική προσέγγιση (the transformationalist approach).

1. Η ΘΕΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΘΝΙΚΩΝ ΚΡΑΤΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η παρούσα εισήγηση θα περιοριστεί μόνο σε μια σύντομη αναφορά στις πρώτες δύο προσεγγίσεις της τυπολογίας των Held et al. (1999), ενώ θα κάνει εκτενέστερη αναφορά στην τρίτη, τη μετασχηματιστική, δεδομένου ότι αυτή έχει επιλεγεί ως θεωρητικό υπόστρωμα, για την περαιτέρω διερεύνηση των ερωτημάτων.

Υπερπαγκόσμια προσέγγιση: Κύριος άξονας της υπερπαγκόσμιας προσέγγισης αποτελεί η είσοδος σε μια πραγματικά «παγκόσμια εποχή», όπου κυριαρχεί ο θρίαμβος του παγκόσμιου καπιταλισμού και η έλευση νέων

χαρακτηριστικών ειδών παγκόσμιας κουλτούρας και διοίκησης. Σε αυτήν την προσέγγιση προεξάρχουσα είναι η άποψη της υποχώρησης και αποδυνάμωσης του εθνικού κράτους. Κάποιες αναλύσεις κάνουν λόγο για την «εξασθένηση» (Bauman 1998:57) του εθνικού κράτους, ενώ άλλες αναφέρονται στον «θάνατό του» (Lash & Urry 1994: 325). Το βασικό επιχείρημα πάντως είναι ότι το εθνικό κράτος σταδιακά περιθωριοποιείται, αφού η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης ελαχιστοποιεί τις εθνικές διαφορές, με αποτέλεσμα το εθνικό κράτος να γίνεται όλο και λιγότερο σημαντικό στην παγκόσμια σκηνή.

Οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης είναι πολλοί και από ποικίλους επιστημονικούς χώρους. «Από τους μεταμοντέρνους σαν τον Baudrillard ή τον Lyotard ή τον Jameson, μέχρι τους γεωγράφους σαν τον Harvey και τον Taylor μέχρι τους κοινωνιολόγους σαν τον Lash και τον Urry, αλλά και τους οικονομικούς αναλυτές της εφημερίδας «The Economist» βγαίνουν παρόμοια συμπεράσματα για την «εξασθένηση», την «υπόθαλψη», τον «υπερκερασμό» ή την «περιθωριοποίηση» του εθνικού κράτους» (Mann, 1997:473).

Σκεπτικιστική προσέγγιση: Η προσέγγιση αυτή κάνει λόγο για ενδυνάμωση του ρόλου των εθνικών κρατών, αποδίδοντας όμως ιδιαίτερη σημασία στα ισχυρά εθνικά κράτη στη διαχείριση των κρίσεων του καπιταλισμού. Οι υποστηρικτές της σκεπτικιστικής προσέγγισης (Hirst & Thompson 1996, Boyer & Drache 1996), στηρίζουν αυτή τους την άποψη στην παραδοχή ότι υπάρχει μια αυξανόμενη τάση «περιφερειοποίησης» στο εμπόριο και στην πολιτική. Σε αυτή τη βάση η λογική του παγκόσμιου καπιταλισμού οδηγεί σε μεγαλύτερη πόλωση ανάμεσα στις αναπτυγμένες και τις αναπτυσσόμενες χώρες.

Βασικό στοιχείο αυτής της προσέγγισης αποτελεί η έμφαση στο δίπολο κέντρο-περιφέρεια, δηλαδή στη σχέση αντίθεσης αλλά και αλληλεξάρτησης που συνδέει τα αναπτυγμένα με τα αναπτυσσόμενα κράτη. Η παρούσα εισήγηση δεν θα επεκταθεί περαιτέρω στην ανάλυσή της, δεδομένου ότι το αντικείμενό της προσδιορίζεται στενά και οριοθετείται στο πλαίσιο των αναπτυγμένων κρατών και συγκεκριμένα των «δυτικών σύγχρονων κρατών», ένα από τα οποία είναι άλλωστε και η Ελλάδα.

Μετασχηματιστική προσέγγιση: Η παρούσα εισήγηση βασίζεται στη μετασχηματιστική προσέγγιση δεδομένου ότι την θεωρεί περισσότερο επαρκή και ικανή να αναλύσει τις προοπτικές της εκπαίδευσης, για λόγους οι οποίοι διαφαίνονται στη συνέχεια.

Σύμφωνα με τους μετασχηματιστές, η παγκοσμιοποίηση όχι μόνο δεν υποβαθμίζει, αλλά προϋποθέτει την ύπαρξη του εθνικού κράτους (Brown 1999). Η διάκριση ανάμεσα στο εθνικό κράτος και στην εθνική οικονομία είναι σαφής (Bryan 1995) με βάση το επιχείρημα ότι παρά το ότι η ιδέα της «εθνικής οικονομίας» εξασθενίζει κάτω από την πίεση των υπερεθνικών οικονομικών δραστηριοτήτων, τα εθνικά κράτη απλώς επανακατευθύνουν την παρέμβασή τους, έτσι ώστε να συνεισφέρουν στην ενίσχυση της εθνικής ανταγωνιστικότητας στη παγκόσμια σκηνή.

Σχετικά με τη δράση και τη λειτουργία των υπερεθνικών οργανισμών, οι οποίοι σύμφωνα με την υπερπαγκόσμια προσέγγιση απειλούν το εθνικό κράτος, να υπενθυμίσουμε για παράδειγμα ότι τα Ηνωμένα Έθνη επεμβαίνουν μόνο μετά από απαίτηση των εθνικών κυβερνήσεων (Held 1991). Να σημειωθεί ακόμη ότι τα Ηνωμένα Έθνη δεν διαθέτουν δική τους στρατιωτική δύναμη, αλλά αντίθετα, η

στρατιωτική τους δύναμη βασίζεται σε δυνάμεις παρεχόμενες από τα κράτη-μέλη (Fulcher 2000).

Η ανάπτυξη των διεθνών νόμων και συνθηκών σαφώς απειλεί και περιορίζει την εθνική κυριαρχία (Fulcher 2000). Ακόμη όμως και αυτή η απειλή καταρρίπτεται αν σκεφτούμε ότι σε ένα πολιτικό σύστημα πολυεπίπεδης διακυβέρνησης το εθνικό κράτος παραμένει κεντρική μονάδα. Οι διεθνείς κανονισμοί πρέπει να εφαρμοστούν μέσω των εθνικών κρατών, αλλά και να νομιμοποιηθούν από αυτά. Αυτό συμβαίνει διότι οι εθνικές κυβερνήσεις εκπροσωπούν αυτούς που κατοικούν σε μια συγκεκριμένη περιοχή και τους εμπλέκουν μέσω αντιπροσωπευτικών θεσμών στην επικύρωση και εφαρμογή των διεθνών συμφωνιών (Hirst & Thompson 1996:190).

Ακόμη και στα ζητήματα της οικολογίας και της προστασίας του περιβάλλοντος, παρά το παγκόσμιο του χαρακτήρα τους που λογικά θα οδηγούσε σε αλληλεξάρτηση μεταξύ των κρατών, παρατηρείται ότι «τα εθνικά κράτη μπορούν να προβάλλουν αποτελεσματικά βέτο μέσα από την απουσία δράσης και αποφάσεων, αν αυτά επιλέξουν να πράξουν με αυτό τον τρόπο» (Held et al. 1999: 411).

Οι μετασχηματιστές αντιμετωπίζουν την παγκοσμιοποίηση ως μια ιστορικά απρόβλεπτη διαδικασία γεμάτη αντιφάσεις. Συνεπώς, παρόλο που ένα από τα αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης είναι η μεγαλύτερη ενοποίηση σε κάποιες περιοχές της οικονομίας, του πολιτισμού και της πολιτικής, ένα έμμεσο αποτέλεσμα αποτελεί ο μεγαλύτερος κατακερματισμός και η κοινωνική διαστρωμάτωση κατά την οποία «κάποια κράτη, κοινωνίες και κοινότητες σταδιακά εμπλέκονται όλο και περισσότερο στο παγκόσμιο παιχνίδι, ενώ άλλα σταδιακά περιθωριοποιούνται» (Held et al. 1999, p.8).

Σε αντίθεση δηλαδή με τους σκεπτικιστές, οι μετασχηματιστές θεωρούν ότι σχέσεις κέντρου-περιφέρειας δημιουργούνται όχι μόνο εξωτερικά ανάμεσα στα εθνικά κράτη, αλλά και εσωτερικά κατά μήκος των εθνικών συνόρων. Το κέντρο της παγκόσμιας οικονομίας τώρα περιλαμβάνει όχι μόνο τα εύπορα κράτη, αλλά και κάποιες επίλεκτες ομάδες στα φτωχότερα κράτη. Αντίστροφα, η περιφέρεια όλο και περισσότερο περιλαμβάνει τους φτωχούς και τους κοινωνικά αποκλεισμένους στα πιο εύπορα κράτη (Hoogvelt 1997). Συνεπώς η παγκοσμιοποίηση έχει διεισδύσει σε όλες τις άκρες της γης με αποτελέσματα όμως ασύμμετρα και ανόμοια (Cope, Leishman & Starie 1997).

2. ΟΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΘΝΙΚΟΥΣ ΘΕΣΜΟΥΣ

Οι επιπτώσεις λοιπόν της παγκοσμιοποίησης στο ρόλο των εθνικών κρατών θεωρούνται σημαντικές, χωρίς όμως να οδηγούν στην εξαφάνισή τους από τις παγκόσμιες δυνάμεις. Παρά το ότι η κυριαρχία και η αυτονομία των κρατών προκαλείται και κινδυνεύει από τις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης (Held & McGrew 1993), τα κράτη διαθέτουν τους μηχανισμούς δόμησης ενός περιβάλλοντος περισσότερο ανοιχτού και παγκοσμιοποιημένου. Ο Campanella (1993) ισχυρίζεται ότι ως αποτέλεσμα του περιορισμού της αυτονομίας τους, τα κράτη ωθούνται σε διαδικασίες εσωτερικής αναδόμησης ενώ

παράλληλα αναπτύσσουν εξωτερικούς μηχανισμούς συνεργασίας σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Ο Leo Panitch στο έργο του «Globalisation and the State» ισχυρίζεται ότι «η παγκοσμιοποίηση έχει ως πρωτεργάτες της τα εθνικά κράτη και αφορά κυρίως στην αναδιοργάνωση παρά στο ξεπέρασμά τους» (1994: 63). Τα εθνικά κράτη έχουν εμπλακεί σε μια διαδικασία κατά την οποία μετασχηματίζονται όλο και περισσότερο από κράτη πρόνοιας σε ανταγωνιστικούς σχηματισμούς. Αυτή η μεταστροφή, που καθορίστηκε μερικώς από αλλαγές στην παγκόσμια οικονομική σκηνή και μερικώς από τις απαντήσεις των εθνικών κυβερνήσεων σε αυτές, οδήγησε στην δομική αναδιοργάνωση και στον στρατηγικό αναπροσανατολισμό των κρατών (Jessop 1993).

Στο ίδιο έργο ο Panitch κάνει τρεις βασικές επισημάνσεις που συνηγορούν υπέρ της ενδυνάμωσης των εθνικών θεσμών, οι οποίες εξηγούν και τη θέση της παρούσας εισήγησης. Πρώτο, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης παρατηρείται μια «συναίνεση» ανάμεσα στα εθνικά κράτη αναφορικά με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες της παγκόσμιας οικονομίας, «συναίνεση» που λαμβάνει χώρα σε ένα κοινό ιδεολογικό πλαίσιο (κοινά κριτήρια ερμηνείας των οικονομικών συμβάντων και κοινοί στόχοι προσαρτημένοι στην ιδέα μιας ανοιχτής παγκόσμιας οικονομίας). Πρόκειται σαφώς για συναίνεση κατασκευασμένη ίσως, αλλά υπαρκτή.

Δεύτερο, η συμμετοχή των εθνικών κρατών σε αυτόν τον «συναινετικό» σχηματισμό είναι ιεραρχικά δομημένη.

Τρίτο, οι εσωτερικές δομές των εθνικών κρατών προσαρμόζονται με τρόπο ώστε καθένα να μετασχηματίζει την παγκόσμια αυτή «συναίνεση» σε εθνική πολιτική και πρακτική (Panitch 1994). Συνεπώς, οι εξωτερικές αλλαγές επιδρούν βέβαια στα εθνικά κράτη, αλλά μόνο αφού εσωτερικευθούν στους κόλπους τους και ενταχθούν στις δικές τους μεταβολές (Πουλιαντζάς 1982:345). Τα εθνικά κράτη υφίστανται μεταβολές οι οποίες όμως δε στοιχειοθετούν αποδυνάμωση, αλλά μετασχηματισμό στις μορφές και στις λειτουργίες τους. Παράλληλα, τα εθνικά κράτη αποτελούν τους αποκωδικοποιητές και κάποτε τους πρωτεργάτες της διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης, η οποία περιλαμβάνει μια μετατόπιση στις σχέσεις δύναμης στο εσωτερικό των εθνικών κρατών που συχνά σημαίνει τον συγκεντρωτισμό και τη συμπύκνωση των εθνικών δυνάμεων ως ικανή και αναγκαία συνθήκη για τον υψηλό βαθμό απόδοσης της παγκόσμιας αγοράς (Panitch 1994).

Στην ίδια θεωρητική γραμμή βρίσκεται και η ανάλυση της θεωρητικού Linda Weiss, η οποία στο έργο της «Ο Μύθος του αδύναμου κράτους» («The Myth of the Powerless State») (1998) ανατρέπει τα επιχειρήματα που συνηγορούν υπέρ της αποδυνάμωσης των εθνικών κρατών από την ενοποίηση των παγκόσμιων οικονομικών συστημάτων. Σύμφωνα με αυτήν την ανάλυση, τα κράτη που συμμετέχουν σε μια ολοκλήρωση ισχυροποιούνται ακόμη περισσότερο στο εσωτερικό τους και στο στρατηγικό τους ρόλο. Οι θεσμοί δεν παραμένουν αμετάβλητοι, αλλά «μετασχηματίζονται προκειμένου να εκφράσουν και να αντανakλάσουν τις ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές. Και βέβαια, αυτό κάθε άλλο παρά ότι καταργούνται σημαίνει» (Μπαρτσιόδης & Χοντολίδου 2001:3).

3. Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα νέα δεδομένα για το ρόλο του εθνικού κράτους είναι επόμενο να δημιουργούν νέες προοπτικές και όρια στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Με βάση και πάλι τη μετασχηματιστική προσέγγιση των Held et al. (1999) θα επιχειρηθεί η σκιαγράφηση αυτών των νέων προοπτικών.

Η άποψη των μετασχηματιστών, {Ball (1998), Jones (1998), Brown & Lauder (1996), Dale (1999), Blackmore (1999) και Henry et al. (1999)}, συνοψίζεται από τον Marginson (1999), του οποίου η δουλειά βρίσκεται στην ίδια θεωρητική γραμμή με αυτούς. Παρά το γεγονός πως οι προαναφερθέντες ασχολούνται με διαφορετικές πτυχές της παγκοσμιοποίησης και της εκπαίδευσης, όλοι συντείνουν σε μια κοινή θεώρηση για το μέλλον της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα λοιπόν με τη μετασχηματιστική προσέγγιση η παγκοσμιοποίηση αναπότρεπτα αλλάζει την πολιτική κατάσταση των εθνικών κρατών και των κοινωνικών τάξεων. Με αυξανόμενους ρυθμούς η εκπαίδευση διαμορφώνεται από τη διαδικασία της παγκοσμιοποίησης, και άμεσα αλλά και έμμεσα από τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης στα εθνικά κράτη. Παράλληλα όμως η εκπαίδευση καθίσταται κυρίαρχο μέσο και όργανο των δυνάμεων της παγκοσμιοποίησης και θερμοκοιτίδα των συντελεστών της. Την ίδια στιγμή που η παγκοσμιοποίηση αναστέλλει ή μετασχηματίζει παλαιότερους τρόπους εκπαίδευσης, την ίδια στιγμή δημιουργεί καινούριους. Το παγκόσμιο δεν προσδιορίζει το τοπικό και το εθνικό με ένα μονοδιάστατο τρόπο, αλλά έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει κάθε μέρος της υφελίου, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των προγραμμάτων και των υποκειμενικότητων που διαμορφώνουν την εκπαίδευση (Marginson 1999).

Το κυρίαρχο στοιχείο της μετασχηματιστικής προσέγγισης είναι η άποψη ότι η παγκοσμιοποίηση λειτουργεί αμφίδρομα, και πάνω και μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαίδευση επηρεάζεται από τις δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί η ίδια ένα σημαντικό μηχανισμό μέσω του οποίου οι παγκόσμιες δυνάμεις επιδρούν στην καθημερινή ζωή των εθνικών πληθυσμών.

Η ύπαρξη του εθνικού κράτους είναι αναγκαία, ενώ η εκπαίδευση ως ένας από τους θεσμούς-κλειδιά του εθνικού κράτους, παραμένοντας εθνική αλλά λειτουργώντας κάτω από το πρίσμα της παγκόσμιας αλληλεπίδρασης, εισέρχεται και αυτή με τη σειρά της σε μια τροχιά μετασχηματισμού. Επηρεάζεται αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και μέσο της διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης,

4. ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Εξετάζοντας περισσότερο συγκεκριμένα τις αλλαγές στην εκπαίδευση ας δούμε ποιες προοπτικές διαγράφονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν – με ή χωρίς τη συναίνεσή τους - τους βασικούς μοχλούς προώθησης των όποιων αλλαγών. Οι αλλαγές συντελούνται σε διαφορετικά επίπεδα και ως εκ τούτου στη συνέχεια θα εξεταστούν ως τέτοιες.

Αλλαγές στη δημογραφία: Ο μετασχηματισμός των εθνικών κρατών ενέχει εκτός των άλλων στοιχείων και αλλαγές σε επίπεδο δημογραφικό, σχετιζόμενες κυρίως με τις μετακινήσεις πληθυσμών για λόγους εξεύρεσης εργασίας. Δεδομένου ότι η δημογραφία αποτελεί βασικό στοιχείο της πολιτικής οικονομίας, είναι λογικό να

επηρεάζει δραματικά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τη λειτουργία τους. Συγκεκριμένα, στις αναπτυγμένες χώρες, ο αριθμός των μαθητών που είναι αυτόχθονες μειώνεται εξαιτίας της υπογεννητικότητας (OECD 1998), ενώ αυξάνεται δραματικά ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Ειδικότερα, στις χώρες της Ευρώπης η εσωτερική κινητικότητα πολιτών αυξάνεται ενώ κύματα μεταναστών από τρίτες χώρες εισέρχονται σε αυτές. Συνεπώς η πολιτιστική και εθνική διαφοροποίηση των κοινωνιών του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου αυξάνεται κατά τρόπο δισυπόστατο (Σταμέλος 1999).

Σε ό,τι αφορά τη χώρα μας, οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν το 6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Τρίγκα 2001). Να υπενθυμίσουμε μόνο ότι ήδη στην Ελλάδα λειτουργούν σχολεία Α/θμιας Εκπαίδευσης όπου η πλειονότητα των μαθητών τους δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα (Καραβασίλης 1994, όπως παρατίθεται στο Σταμέλος 1999, σ.138). Πρόσφατα στοιχεία (Παναγόπουλος 2002) αποκαλύπτουν ότι ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία της Αθήνας φτάνει το 22% και σε μερικά αγγίζει το 75% στη σύνθεση της τάξης

Αυτές οι νέες συνθήκες δημιουργούν νέα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, περιβάλλοντα εντελώς πρωτόγνωρα για τους εκπαιδευτικούς και συνθήκες διαφορετικές από αυτές για τις οποίες έχουν αρχικά εκπαιδευθεί (OECD 1998).

Ως εκ τούτου, υπάρχει έντονη η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, για να εφοδιαστούν με νέες γνώσεις, τόσο γενικές παιδαγωγικές όσο και ειδικές όπως η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, γνώσεις των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και της αντιμετώπισης στη σχολική τάξη των γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων, γεγονός απαραίτητο στην σημερινή συγκυρία (Φραγκουδάκη 2000), καθώς και η ένταξη των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των αλλόγλωσσων παιδιών στην καθημερινή πρακτική.

Διατήρηση εθνικής ταυτότητας: Καθώς οι συνθήκες για το εθνικό κράτος σταδιακά μετασχηματίζονται, παρατηρείται έντονη η αναδόμηση των εθνικών, πολιτιστικών, θρησκευτικών και γλωσσικών ταυτοτήτων. Η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης με τις παρεπόμενες δημογραφικές αλλαγές είναι δυνατόν να οδηγήσει σε έναν αμυντικό τοπικισμό. Η κατάρρευση της μοναδικότητας των πολιτικών ιδεολογιών, η μειωμένη αξιοπιστία στη παραδοσιακή γνώση και η εξασθένηση της πίστης στην επιστημονική αυθεντία θα έχουν πολλαπλές επιπτώσεις για τον κόσμο της εκπαίδευσης, καθώς και για τη θέση των εκπαιδευτικών σε αυτόν (Hargreaves 1994). Σύμφωνα με τον Hargreaves (1994) η δουλειά των εκπαιδευτικών στο μέλλον θα εξαρτηθεί άμεσα από τον τρόπο διευθέτησης αυτού του «παράδοξου» δίπολου παγκοσμιοποίηση-εθνοκεντρισμός.

Η προσπάθεια διατήρησης της εθνικής ταυτότητας θα επιφέρει στους εκπαιδευτικούς κυρίως της Α/θμιας εκπαίδευσης, έναν επιπρόσθετο φόρτο εργασίας προερχόμενο από προσθήκη γνωστικών αντικειμένων και αρμοδιοτήτων σχετιζόμενων με την επιβεβαίωση της εθνικής ταυτότητας. Πρόκειται ακριβώς για αυτό που ο Guy Neave (1998) αποκαλεί «διεύρυνση αρμοδιοτήτων» (σ. 245) εννοώντας αρμοδιότητες που δεν αντικαθιστούν αλλά προστίθενται στα ήδη υπάρχοντα καθήκοντα των εκπαιδευτικών προκαλώντας ένα δυσβάσταχτο φόρτο εργασίας.

Νέες Τεχνολογίες: Η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης στην εξέλιξή της έχει ως αρωγό την τεχνολογία, η οποία εξελίσσεται με τρομακτικούς επίσης ρυθμούς. Σε αυτή τη κατεύθυνση, ξαφνικά τα εθνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα καλούνται να λειτουργήσουν όχι μόνο ως «υπηρέτες του εθνικού κράτους, αλλά και ως δρώντα όργανά του στον παγκόσμιο ανταγωνισμό» (Scott 1996).

Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί έχουν να επιτελέσουν ένα διπλό και κάποτε αντικρουόμενο ρόλο. Θα πρέπει από την μια πλευρά να γίνουν ικανοί χειριστές των νέων τεχνολογιών και παράλληλα φορείς τους στα σχολεία, ενώ από την άλλη πλευρά καλούνται να λειτουργήσουν ως «ηθικοί φρουροί ενάντια στα επιφανειακά και κάποτε ρηχά αποτελέσματα» (Hargreaves 1994) των νέων τεχνολογιών. Η αναδόμηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προς αυτή την κατεύθυνση συνεπάγεται και τον μετασχηματισμό της δουλειάς των εκπαιδευτικών και άρα την ανάγκη ανανέωσης του γνωστικού τους κεφαλαίου μέσω της επιμόρφωσης.

Δια βίου εκπαιδευόμενοι...εκπαιδευτικοί: Για μεγάλο χρονικό διάστημα βασική αποστολή του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών θεωρούνταν η «αποθήκευση πληροφοριών στα κεφάλια των εκπαιδευομένων» (Freire 1985). Η κυρίαρχη παραδοσιακή άποψη αντιμετώπιζε την διδασκαλία ως μέσο δια του οποίου η αντικειμενική γνώση μεταβιβαζόταν από αυτούς που την κατείχαν (εκπαιδευτικοί) σε αυτούς που δεν την κατείχαν (εκπαιδευόμενοι) (Porper 1972). Η παράδοση της εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ήταν αποκλειστικά καθοδηγούμενη από εξωτερικούς παράγοντες και αντιμετωπιζόταν ως μια λειτουργία που λάμβανε χώρα μόνο για ένα διάστημα και κατέληγε στην παραγωγή του «εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού» (Cohen 1997).

Στις αρχές του 21ου αιώνα, δεδομένου ότι η ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης προτάσσει την εξοικείωση με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι πλέον να διδάξουν απλά γνώσεις, αλλά να γνωρίσουν στους εκπαιδευόμενους τρόπους για να μαθαίνουν. Σχετικά πρόσφατα έκανε την εμφάνισή της μια εναλλακτική άποψη, η οποία αναγνωρίζει πως η διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία μάθησης και ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εκπαιδευόμενος με ένα συγκεκριμένο σκοπό (Fullan & Hargreaves 1992) με μια εντελώς προσωπική βιογραφία (Ball & Goodson 1985) και ένα συγκεκριμένο κάθε φορά στάδιο στην επαγγελματική του σταδιοδρομία (Huberman 1992). Συνεπώς η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που αποσκοπεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να απαντά στις μαθησιακές ανάγκες όχι ενός ομοιογενούς αλλά ενός διαφοροποιημένου πληθυσμού ενηλίκων που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Καταλήγοντας να επισημάνουμε τα εξής:

Ο νέος αιώνας απαιτεί μια επιμόρφωση που να ανταποκρίνεται στους πολλαπλούς ρόλους των εκπαιδευτικών που είναι συμπερασματικά οι εξής:

- Εκπαιδευτές ενός πολιτισμικού και γλωσσικού μωσαϊκού
- Ικανοί χειριστές του δίπολου παγκοσμιοποίηση-εθνοκεντρισμός
- Ικανοί χειριστές των νέων τεχνολογιών
- Φορείς των νέων τεχνολογιών στα σχολεία
- Εκπαιδευτές των μελλοντικών εργαζομένων αλλά και
- Δια βίου εκπαιδευόμενοι.

Πρόκειται για μια επιμόρφωση που εκτός των άλλων στοχεύει στην ενδυνάμωση του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος μέσω των εκπαιδευτικών. Συνεπώς οι

μετασχηματισμοί της συντελούνται σε πολλαπλά και συχνά αλληλοκαλυπτόμενα επίπεδα που αφορούν την οργανωτική και διοικητική δομή των προγραμμάτων, τον τόπο και τη χρονική τους διάρκεια, τους επιμορφωτές και τη δική τους επιμόρφωση και κυρίως τη δομή και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων.



ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Καραβασίλης, Γ.Γ. (1994) *Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών οι οποίοι παλιννοστούν* (έρευνα στην περιοχή Ασπροπύργου), Αθήνα.
- Μπαρτσιδής, Μ. & Χοντολίδου, Ε. (2001) «Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: ομύθος της αποδυνάμωσης των εθνικών κρατών και ο ρόλος τους στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα», εισήγηση στο 10^ο Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Εκπαίδευση και Παγκοσμιοποίηση», Ναύπλιο, 8-10 Νοεμβρίου 2001.
- Neave, G. (1998) *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, Αθήνα, Μεταίχμιο-Έκφραση.
- Παναγόπουλος, Χ. (2002) «Μοχλός η εκπαίδευση», *«Καθημερινή»*, 19/9/2002.
- Πουλαντζάς, Ν. (1982) *Το Κράτος, η εξουσία και ο σοσιαλισμός*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Σταμέλος, Γ. (1999) *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προσπάθεια ιχνηλασίας Β΄*, Αθήνα, Αρμός.
- Τρίγκα, Ν. (2001) *Δημοτικά-Γυμνάσια-Λύκεια: Πολύχρωμα Σχολεία*, Εφημερίδα «Έθνος», 23/10/2001.
- Φραγκουδάκη, Α. (2000) «Η στρουθοκάμηλος», *«Τα Νέα»*, 9/12/2000.



ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ball, S.J. & Goodson, I.F. (eds.) (1985) *Teachers' lives and careers*, London, Methuen.
- Ball, S. (1998) "Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy" in *Comparative Education*, 34(2), pp. 119-130.
- Bauman, Z. (1998) *Globalisation: The Human Consequences*, Cambridge, Polity Press.
- Blackmore, J. (1999) "Localization/globalisation and the mid-wife state: strategic dilemmas for state feminists in education" in *Journal of Education Policy*, 14, pp. 33-54.
- Boyer, R. & Drache, D. (eds) (1996) *States against Markets*, London, Routledge.

- Bryan, D. (1995) *The chase across the globe: international accumulation and the contradictions for nation states*, Boulder, West view Press.
- Brown, T. (1999) "Challenging globalisation as discourse and phenomenon" in *International Journal of Lifelong Education*, vol.18, no.1, January-February 1999, pp.3-17.
- Brown, P. & Lauder, H (1996) "Education, Globalisation and economic development", *Journal of Education Policy*, 11, pp. 1-25.
- Campanella, M.L. (1993) "The effects of globalisation and turbulence on policy-Making processes", *Government and Opposition*, 28(2).
- Cohen, M. (1997) "A workshop in the workplace: A study in school-based teacher development", *Support for Learning*, 12(4), pp. 152-157.
- Cope, S., Leishman, F., & Starie, P. (1997) "Globalisation, new public management and the enabling State", *International Journal of Public Sector Management*, 10(6), pp. 444-460.
- Crossley, M. (2000) "Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education", *Comparative Education*, 36, pp. 319-332.
- Dale, R. (1999) "Specifying globalisation effects on national policy: a focus on the mechanisms", *Journal of Education Policy*, vol. 14, no. 1, pp. 1-17.
- Freire, P. (1985) *The Politics of Education: Culture, power and liberation*, South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.
- Fulcher, J. (2000) "Globalisation, the nation-state and global society", *The Sociological Review*, 48(4), pp. 522-543.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) *Teacher development and educational change*, London, Falmer.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' work and culture in the postmodern age*, London, Cassell.
- Held, D. (1991) *Democracy and the Global Order: From the Modern State to Cosmopolitan Governance*, Cambridge, Polity.
- Held, D. & McGrew, A. (1993) "Globalisation and the liberal democratic State", *Government and Opposition*, 28(2).
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999) *Global Transformations politics, economics, culture*, Cambridge, Polity Press.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (1999) "Working with/against globalisation in education" in *Education Policy*, vol. 14, no. 1, pp. 85-97.
- Hirst, P. & Thompson, G. (1996) *Globalisation in Question: the international economy and the possibilities of governance*, Cambridge, Polity Press.
- Hoogvelt, A. (1997) *Globalisation and the Postcolonial World: the new political economy of development*, Basingstoke, Macmillan.
- Huberman, M. (1992) "Teacher development and instructional mastery" στο Hargreaves, A. & Fullan, M. (eds) *Understanding Teacher Development*, London, Cassell.
- Jessop, B. (1993) "Towards a Schumpeterian workfare State? Preliminary remarks on post-Fordist political economy", *Studies in Political Economy*, Vol. 40.
- Jones, P. (1998) "Globalisation and Internationalism: democratic prospects for world education" in *Comparative Education*, 34(2), pp. 143-155.
- Lash, S. & Urry, J. (1994) *Economies of Signs and Space*, London, Sage.
- Mann, M. (1997) "Has globalisation ended the rise and rise of the nation-state?" in *Review of International Political Economy*, 4(3), pp. 472-496.

- Marginson, S. (1999) "After Globalisation: emerging politics of education" in *Journal of Education Policy*, 14, pp. 19-31.
- OECD (1998) *Staying Ahead. In-service Training and Teacher Professional Development*, Paris, Centre for Educational Research and Innovation.
- Panitch, L. (1994) "Globalisation and the State" στο Miliband, R. & Panitch, L. (eds.) *Socialist Register 1994: Between Globalism and Nationalism*, London, Merlin Press.
- Popper, K. (1972) *Objective Knowledge*, Oxford, Oxford University Press.
- Scott, P. (1996) "Internationalization and quality assurance" in De Winter, U. (ed.) *Internationalization and quality assurance. Goals, strategies and instruments*, Amsterdam, EAIE Occasional Paper 10, 27-31.
- Weiss, L. (1998) *The Myth of the Powerless State*, Cambridge, Polity Press.

**Μηνύματα Παγκοσμιοποίησης στην ελληνική εκπαίδευση: Η περίπτωση της
Οικουμενικότητας στα εγχειρίδια της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής του
Δημοτικού Σχολείου (1992-2002)**

Γεράσιμος ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ

Καθηγητής – Σύμβουλος ΣΕΠ

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Πάτρα, Ελλάδα

koustger@hol.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η προσέγγιση, με τη χρήση της ποιοτικής και ποσοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, της «οικουμενικότητας», όπως αυτή αναδεικνύεται στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής του Δημοτικού Σχολείου. Τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνάς μας συνοψίζονται στα εξής:

- Η οικουμενικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στο περιεχόμενο των εξεταζόμενων εγχειριδίων.
- Μέσα από αυτήν επιχειρείται να δοθεί μια ρεαλιστική εικόνα της σημερινής πραγματικότητας, καθώς θίγονται σοβαρά, επίκαιρα και παγκόσμιας εμβέλειας κοινωνικά προβλήματα (λ.χ. φτώχεια, κοινωνική ανισότητα, ναρκωτικά, φυσικό περιβάλλον).
- Η οικουμενικότητα υπερβαίνει τα στενά «εθνικά όρια» χωρίς όμως και να τα καταργεί εμφανίζοντας έναν υπερτοπικό χαρακτήρα.
- Τα εγχειρίδια είναι απαλλαγμένα από στενές εθνικιστικού τύπου αξιολογήσεις και σημασιολογήσεις, ενώ διακρίνονται κι από την προσπάθεια προώθησης ειρηνιστικών και ανθρωπιστικών λύσεων στα υφιστάμενα προβλήματα.

ABSTRACT

In this research paper we try to approach, with the use of quantitative and qualitative Content Analysis, of the “Ecumenism” faces in the content of Primary School religious studies textbooks. The main outcomes of this research have as follows:

- Ecumenism is a significant factor in the content of the religious studies textbooks.

- Ecumenism representations it is given with a realistic approach of our world by focusing in serious, well timed and of globally interest social problems (e.g. poverty, social inequality, drugs, natural environment).
- Ecumenism overcome the “nation-state” boundaries without breaking them out by giving an international character.
- Religious studies textbooks haven’t a nationalistic content and give in the problems peaceful and humanitarian character solutions.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο σημερινό κόσμο οι αγορές, η οικονομία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κι επικοινωνίας, οι νόμοι, οι οργανώσεις – οργανισμοί, η εργασία και η επιστημονική έρευνα έχουν αποκτήσει έναν διεθνή ή πολυεθνικό χαρακτήρα. Το γεγονός αυτό έχει οδηγήσει πολλούς ανθρώπους στο να είναι επιφυλακτικοί ή αρνητικοί ως προς τη νέα παγκόσμια τάξη πραγμάτων καθώς θεωρούν ή συναισθάνονται ότι αυτή οικοδομείται μέσα από την επικράτηση του ενός ή του άλλου λαού ή κουλτούρας ή τάξης. Οι διαδικασίες παγκοσμιοποίησης αναστατώνουν τα εύθραυστα κοινωνικοπολιτικά μορφώματα και επιδρούν καταλυτικά στις παραδοσιακές ταυτότητες των κοινωνικών υποκειμένων. Η παγκοσμιοποίηση δε συνεπάγεται απαραίτητα και την ομογενοποίηση. Αντίθετα, σε πολλές περιπτώσεις καλλιεργείται και ευνοείται η διαφοροποίηση μεταξύ των ανθρώπων (Stackhouse, 1994). Η παγκοσμιοποίηση διακρίνεται στις εξής μορφές ή διαστάσεις της: τεχνολογική, πολιτισμική, θρησκευτική, οικονομική, πολιτική χωρίς, ωστόσο, καμία από αυτές να μπορεί να θεωρηθεί ως καλή ή κακή. Και τούτο διότι στην ιστορική διαδρομή της ανθρωπότητας σε όλες εντοπίζονται τόσο θετικές όσο και αρνητικές πλευρές (Gerle, 2000). Ως ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στο σύγχρονο κόσμο αναδεικνύεται η θρησκεία που μπορεί να λειτουργήσει ενωτικά ή διασπαστικά προωθώντας ή διασαλεύοντας την ειρήνη σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο. Μάλιστα, έντονο είναι το επιστημονικό ενδιαφέρον σχετικά με τη διερεύνηση του τρόπου που η χριστιανική θρησκεία παρεμβαίνει στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων σε περιφερειακό ή/και παγκόσμιο επίπεδο (Roewe, 1994 – Witte & van der Vyver, 1996 - Rudolph & Piscatori, 1997 – Schreiter, 1997 – Remond, 1999).

Στα πλαίσια της μελέτης αυτής θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε το ζήτημα της «οικουμενικότητας», όπως αυτή αναδεικνύεται από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής (ΟΧΑ), που χρησιμοποιούνται σήμερα στα δημοτικά σχολεία της χώρας. Σημειωτέον, ότι τα εγχειρίδια αυτά αποτελούν προϊόν της τελευταίας και ριζικής, από άποψη διδακτικών στόχων, ύλης και περιεχομένου, εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, που εκδηλώθηκε το έτος 1992. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι το συγκεκριμένο μάθημα αλλάζει όνομα και το περιεχόμενό του αποκτά έναν σύνθετο ηθικό, κοινωνικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα αντί του προϋπάρχοντος ιστορικοδιδακτικού.

2. ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΡΘΟΔΟΞΟΣ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΣΜΟΣ

Στα πλαίσια της ιστορικής συγκυρίας των αρχών της δεκαετίας του 1990, όπου και προωθήθηκε η μεταρρύθμιση του μαθήματος των Θρησκευτικών για το ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (έξαρση εθνικιστικών κινημάτων στην Ευρώπη, πολιτικές ανακατατάξεις στην πρώην Σοβιετική Ένωση και τη Γιουγκοσλαβία, πολεμικές συγκρούσεις μεταξύ των λαών των δύο συγκεκριμένων πολυεθνικών χωρών για τη διευθέτηση των εθνικιστικών τους ζητημάτων, εντάσεις στα Βαλκάνια), εκδηλώθηκε μια σημανίονσα κίνηση προσαρμογής στα δεδομένα του νέου διεθνούς περιβάλλοντος κι από την πλευρά της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Με πρωτοβουλία του Πατριαρχείου Κωνσταντινουπόλεως συναντήθηκαν στο Φανάρι την Κυριακή της Ορθοδοξίας (15η-3-1992) οι Προκαθήμενοι των Ορθόδοξων Εκκλησιών, συμπεριλαμβανομένων και όλων των επικεφαλής των «αυτοκέφαλων» Εκκλησιών των Βαλκανικών χωρών. Η συνάντηση αυτή εμφανίστηκε ως προσπάθεια για την προώθηση της μεταξύ τους κατανόησης και συνεννόησης προκειμένου να εργαστούν από κοινού για τη διάδοση του οικουμενικού μηνύματος της Ορθοδοξίας σε ολόκληρο τον κόσμο (Βαρναλίδης, 1992 – Πέτρου, 1992 – Βασιλειάδης, 1992). Ως πρώτο αποτέλεσμα της συνάντησης αυτής ήταν η αποστολή ενός μηνύματος ενότητας, ειρήνης και αγάπης για το σύνολο των επί της γης Ορθοδόξων Χριστιανών (Βλ. Μήνυμα των Προκαθημένων των Αγιοτάτων Ορθοδόξων Εκκλησιών, 1992). Επομένως, η οικουμενικότητα, για την οποία και προβαίνουμε στις ακόλουθες θεωρητικές διατυπώσεις – επισημάνσεις, φαίνεται ότι βρίσκεται στην επικαιρότητα απασχολώντας σοβαρά και τον ορθόδοξο χριστιανικό κόσμο:

- Η οικουμενικότητα διακρίνεται από τον κοινωνικό της χαρακτήρα, που φανερώνεται μέσα από την κίνηση για άπλωμα του Χριστιανισμού στον κόσμο ως εφαρμογή της εντολής του Χριστού «πορευθέντες» (τοπική διάσταση της Εκκλησίας). Η οικουμενικότητα συνδέεται άμεσα και στενά με την καθολικότητα, που αναφέρεται στη στερέωση της χριστιανικής Εκκλησίας (χρονική διάσταση της Εκκλησίας). Με την προβολή του καθολικού χαρακτήρα της χριστιανικής διδασκαλίας και την απόπειρα εφαρμογής της στα πλαίσια των χριστιανικών κοινωνιών δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την προώθηση της ιδέας της παγκοσμιότητας, που ενέχει τις εγγενείς δυνατότητες για μια ουσιαστική και ριζική μεταβολή του υπάρχοντος κοινωνικού status quo στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων (Καρμίρης, 1957, 89-90 – Florovsky, 1973α – Μαντζαρίδης, 1985, 155-157).
- Η οικουμενικότητα έχει τις πηγές της στην πρώτη περίοδο της χριστιανικής Εκκλησίας, όπου οι Χριστιανοί διαμόρφωναν μια ιδιαίτερη συλλογική συνείδηση με αφετηρία την κοινή τους πίστη στο Χριστό. Γεγονός που τους ώθούσε στη διαμόρφωση ενός ανάλογου τρόπου ζωής και συμπεριφοράς, που συνεπαγόταν την κατάλυση των κοινωνικών, φυλετικών - εθνικών διακρίσεων (Μαντζαρίδης, 1985, 52-53). Η διοικητική οργάνωση των πρώτων χριστιανικών Εκκλησιών, που είναι γνωστή ως «αρχαίος τοπικισμός» προϋπέθετε την αίσθηση της οικουμενικής ενότητας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων επισκοπών. Κι αυτό, διότι εθεωρείτο ότι οι όλες αυτές αποτελούσαν μέρος της καθολικής χριστιανικής εκκλησιαστικής κοινότητας. Στη σύγχρονη εποχή και μετά την επικράτηση των ιδεωδών του εθνικισμού ο

«αρχαίος τοπικισμός» αντικαταστάθηκε από το «αυτοκέφαλο» των Εκκλησιών των διαφόρων εθνοτήτων. Έτσι, το αυτοκέφαλο εμφανίστηκε ως το εκκλησιαστικό αντίστοιχο του έθνους καταλύοντας το οικουμενικό πνεύμα της Ορθοδοξίας. Και τούτο διότι στην ιδεολογία καθεμιάς «αυτοκέφαλης – εθνικής» Εκκλησίας υπεισέρχεται ο φυλετικός παράγοντας, που, ουσιαστικά, αποκλείει τους ετερόφυλους από το χριστεπώνυμο πλήρωμά της. Η παρατηρούμενη, σήμερα, διαιρετική πραγματικότητα της Ορθοδοξίας χαρακτηρίζεται ως αιρετικό φαινόμενο, που αντίκειται στους στόχους, τις επιδιώξεις και τη διδασκαλία της (Schmemmann, 1983 - Meyendorff, 1992).

- Η οικουμενικότητα της Ορθοδοξίας προωθεί την ισότητα μεταξύ των ανθρώπων της γης και επιχειρεί τη διάδοση των μηνυμάτων της μέσα από την Ιεραποστολή. Και τούτο χωρίς οι συγκεκριμένες ιεραποστολικές δραστηριότητες να έχουν αποικιοκρατικό και επεκτατικό χαρακτήρα. Ο Ιησούς ήταν ο πρώτος που προέτρεψε τους μαθητές του να εργαστούν με ζήλο προκειμένου να κάνουν κοινωνούς του λόγου του Ευαγγελίου του όλους ανεξαιρέτως τους λαούς της γης. Πρόκειται για μια πορεία διάσπασης των συνόρων, που δημιουργεί όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις για μια ριζική μεταλλαγή στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και των λαών (Schmemmann, 1970 – Βουλγαράκης, 1989).

- Με την οικουμενικότητα εισάγεται η προοπτική διάσπασης των συνόρων χωρίς την κατάργηση των ανθρώπινων ιδιαιτεροτήτων. Και τούτο διότι κομίζεται ένα «κοινό χριστιανικό ήθος», που είναι δυνατόν να αφομοιώνεται και να εκφράζεται με βάση τον ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τρόπο του κάθε λαού. Στην Ορθοδοξία επιχειρείται η ανάδειξη της ιδιαιτερότητας χωρίς την παγίδα της αποκλειστικότητας. Η οικουμενικότητα εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο στην Ορθοδοξία απ' ότι στον Ρωμαιοκαθολικισμό. Στην πρώτη περίπτωση γίνονται αποδεκτές και διατηρούνται οι τοπικές, πολιτισμικές και άλλες ιδιαιτερότητες των λαών, που γίνονται Ορθόδοξοι Χριστιανοί. Στη δεύτερη περίπτωση επιχειρείται η μεταβολή των πολιτισμικών τους συνηθειών. Ως παράδειγμα αναφέρεται ότι ο εκχριστιανισμός των Σλάβων δεν σήμανε τον εξελληνισμό αλλά τον εκσλαβισμό τους. Αντίθετα, ο εκχριστιανισμός των λαών της Αμερικής συνδυάστηκε συχνά με τον βίαιο εξευρωπαϊσμό τους (Μπένζος, 1991 – Schreiter, 1997).

- Η οικουμενική προοπτική της Ορθοδοξίας διακρίνεται από τον κοινωνικό της προσανατολισμό και εστιάζεται σε πρακτικά ζητήματα της καθημερινότητας με τα οποία είναι υποχρεωμένη να ασχολείται η χριστιανική Εκκλησία, αναλαμβάνοντας δράση και προτείνοντας διεξόδους (φτώχεια, υποβάθμιση της ζωής των ανθρώπων, κοινωνική πρόνοια ως προσπάθεια συμπαράστασης και υποβοήθησης του «πλησίον», ενασχόληση με το φυσικό - οικολογικό περιβάλλον) (Οικονόμου, 1989 – Αγουρίδης, 1992). Η κριτική που, σήμερα, ασκείται στην Ορθόδοξη Εκκλησία αναφέρεται στην ανάγκη προσέγγισης του σύγχρονου ανθρώπου προτείνοντας όχι στείρες ηθικιστικές αλλά ουσιαστικές κι αποτελεσματικές διεξόδους στα προβλήματά του (Γιανναράς, 1989 – Τσανανάς, 1992).

- Μέσα από το στόχο της οικουμενικότητας επιχειρείται η ένταξη όλων στο κοινό εκκλησιαστικό σώμα. Πρόκειται για ένα γεγονός, που αναμένεται ότι θα συμβάλλει στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνωριμία μεταξύ των

ανθρώπων, κάτι που συνεπάγεται και την εξάλειψη των μεταξύ τους εντάσεων (Evdokimov, 1972 – Florovsky, 1981). Μέσα στο πλήρωμα της Εκκλησίας εμφανίζεται η κοινωνική διάσταση της «αγάπης» ως κινητήριας δύναμης, που οδηγεί τους ανθρώπους στη δημιουργία σχέσεων αδελφότητας και κοινωνίας. Πρόκειται για μια στάση ζωής, που ευνοεί τον διάλογο και προωθεί την οικουμενική ειρήνη (Γιανναράς, 1991).

- Το ελληνικό πνεύμα ήταν ανέκαθεν οικουμενικό και κοσμοπολίτικο. Από το συνδυασμό του Ελληνισμού με τη χριστιανική πίστη, κατά τους πρώτους χριστιανικούς αιώνες, συνέβηκε το άπλωμα του Χριστιανισμού στην τότε γνωστή οικουμένη. Και τούτο διότι ο Χριστιανισμός από τη στιγμή της γένεσής του εξέφρασε μια οικουμενική συνείδηση, ενώ και στα πλαίσια του Ρωμαϊκού Κράτους υπήρξε η αποδοχή της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού. Σύμφωνα με τον G. Florovsky (1973β), ο «χριστιανικός ελληνισμός», που προκύπτει από τη σύνδεση του Ελληνισμού με το Χριστιανισμό εμφανίζεται ως μόνιμη κατηγορία της χριστιανικής ύπαρξης ανήκοντας, πλέον, καθ' ολοκληρία στην Εκκλησία, ενώ παύει να αποτελεί κτήμα του ελληνικού έθνους. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο «χριστιανικός ελληνισμός» υποδηλώνεται η πρόσληψη από την Εκκλησία εκείνων των κατηγοριών της ελληνικής φιλοσοφικής σκέψης, που της ήταν απαραίτητες για να μπορέσει να εκφράσει τις αλήθειές της στο γλωσσάρι της εποχής της εμφάνισής της (Μπέγζος, 1989).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η οικουμενικότητα υπερβαίνει τα στενά «εθνικά όρια» χωρίς όμως να τα καταργεί, και ταυτόχρονα αντιτίθεται στην εκδήλωση των διαφόρων εθνικιστικών φαινομένων. Επίσης, εμφανίζει έναν υπερτοπικό χαρακτήρα χωρίς, ωστόσο, να καταργεί τον τόπο, που υπερβαίνεται και διασώζεται. Μέσα από την προώθηση της χριστιανικής οικουμενικότητας επιδιώκεται ώστε οι άνθρωποι όλων των φυλών και όλων των λαών της γης να εμφανίσουν μια ιδιαίτερη ευαισθησία και μια τάση αλληλοκατανόησης στις μεταξύ τους κοινωνικές σχέσεις. Γεγονός που θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την προώθηση της παγκόσμιας ειρήνης.

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στην εργασία αυτή θα μας απασχολήσει η προσέγγιση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

- Ποια είναι η σημασία, που δίνεται στο περιεχόμενο των εγχειριδίων ΟΧΑ του δημοτικού σχολείου σχετικά με το ζήτημα της οικουμενικότητας;
- Ποιες μορφές, κατευθύνσεις ή/και παραδείγματα οικουμενικότητας παρουσιάζονται και αναπτύσσονται στις σελίδες των εξεταζόμενων διδακτικών βιβλίων;
- Ποια είναι τα κοινωνικά μηνύματα που συνάπτονται με τη χριστιανική οικουμενικότητα και αναδεικνύονται από το περιεχόμενο των εγχειριδίων ΟΧΑ;

- Με ποιο τρόπο παρουσιάζονται τα στοιχεία του τόπου και των ανθρώπινων ιδιαιτεροτήτων;
- Ποια είναι τελικά η εικόνα που διαμορφώνεται στους μαθητές για τον «άλλο» και ποια στάση προτείνεται και καλλιεργείται προς αυτόν;

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι πηγές της έρευνάς μας εντοπίζονται στο σύνολο των διδακτικών βιβλίων του μαθήματος της ΟΧΑ για το δημοτικό σχολείο. Πρόκειται, δηλαδή, για τα εξής εγχειρίδια:

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (200110) Η Ζωή με το Χριστό Γ' Δημοτικού (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.) (ΟΧΑ3).

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (20019) Ο Δρόμος του Χριστού Δ' Δημοτικού (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.) (ΟΧΑ4).

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (20007) Με το Χριστό στον Αγώνα Ε' Δημοτικού (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.) (ΟΧΑ5).

ΥΠ.Ε.Π.Θ.: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (20006) Ο Χριστός είναι η Αλήθεια Στ' Δημοτικού (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.) (ΟΧΑ6).

Για την προσέγγιση του παραπάνω ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική και ποιοτική μέθοδος Ανάλυσης Περιεχομένου, καθώς θεωρούμε ότι οι δύο αυτές μορφές είναι συμπληρωματικές και αλληλένδετες μεταξύ τους (Berelson, 1952, 116 – Holsti, 1972, 598-600). Ως μονάδα ανάλυσης λάβαμε το «κείμενο», που αποτελεί αυτοδύναμη ενότητα με συγκεκριμένη στοχοθεσία και νοηματικό περιεχόμενο. Ως μονάδα καταγραφής, που ανευρίσκεται μέσα σε καθεμιά μονάδα ανάλυσης πήραμε το «θέμα». Δηλαδή το μικρότερο τμήμα του περιεχομένου, το οποίο και αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ανάλυσης. Ως μονάδα συμφραζομένων, που βοηθά στη διευκρίνιση του νοήματος εκάστου θέματος λάβαμε το «κείμενο».

Από τη μελέτη του περιεχομένου των πηγών της έρευνας και έχοντας υπόψη τις περί οικουμενικότητας θεωρητικές τοποθετήσεις, που προηγήθηκαν, προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες ανάλυσης, για τη διαμόρφωση των οποίων έγινε προσπάθεια ώστε να εφαρμοστούν οι κανόνες της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Berelson, 1952, 147-168 – Βάμβουκας, 1988, 274-275):

1. Κίνηση προσέγγισης των ανθρώπων μέσα από την προσπάθεια διάδοσης του Χριστιανισμού:

1.α. Από τη δράση εκκλησιαστικών προσωπικοτήτων.

1.β. Από τη δράση των λαϊκών.

1.γ. Ως εθελοντική κίνηση των ίδιων των ανθρώπων για να γνωρίσουν το Χριστιανισμό.

2. Κοινωνικές διαστάσεις της Οικουμενικότητας:

2.α. Κοινωνικά ζητήματα και προβλήματα της καθημερινότητας.

2.β. Ισότητα των ανθρώπων και των λαών.

2.γ. Συναδέλφωση – αλληλοβοήθεια.

2.δ. Ενεργητική παρέμβαση για αλλαγή – μεταβολή του υπάρχοντος κοινωνικού τοπίου.

3. Διατήρηση των ανθρώπινων ιδιαιτεροτήτων.

4. Εκκλησιαστική προοπτική της Οικουμενικότητας:

4.α. Ως κοινή αφετηριακή πορεία των ανθρώπων με εμπνευστή το Θεό.

4.β. Ως ενότητα των ανθρώπων στους κόλπους της Εκκλησίας.

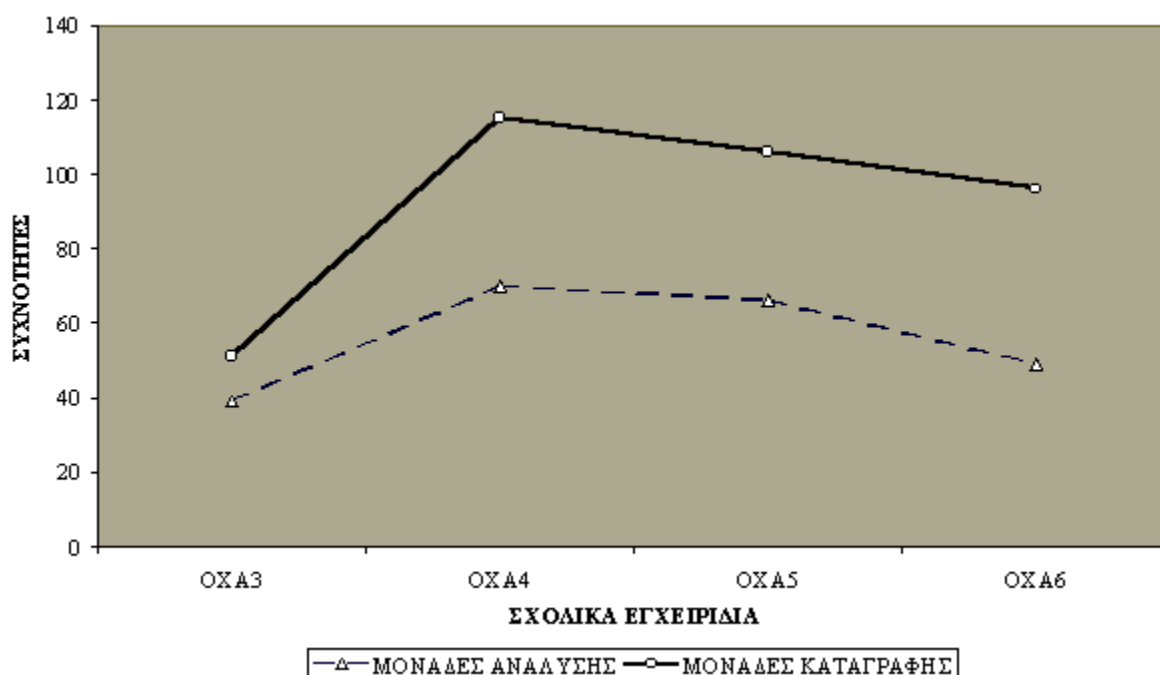
4.γ. Ως διάδοση του ευαγγελίου και αποδοχή του χριστιανικού μηνύματος από τους λαούς της γης.

5. Ελληνισμός και Χριστιανισμός.

Για την εξουδετέρωση της παράσιτης μεταβλητής, την οποία εισάγουν οι ιδιομορφίες του κάθε κειμένου, υπολογίζουμε μία μόνον φορά την ύπαρξη της ίδιας κατηγορίας ανάλυσης μέσα στην ίδια μονάδα ανάλυσης (Σακαλάκη, 1984, 69). Η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών στοιχείων της έρευνας έγινε με το SPSS και για όλους τους στατιστικούς ελέγχους χρησιμοποιήθηκε το επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$ (Παρασκευόπουλος, 1984).

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο Γράφημα 1 δίνεται η κατανομή των μονάδων ανάλυσης και των μονάδων καταγραφής, δηλαδή των κειμένων και των θεμάτων αντίστοιχα, που προωθούν την οικουμενικότητα στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων της ΟΧΑ.

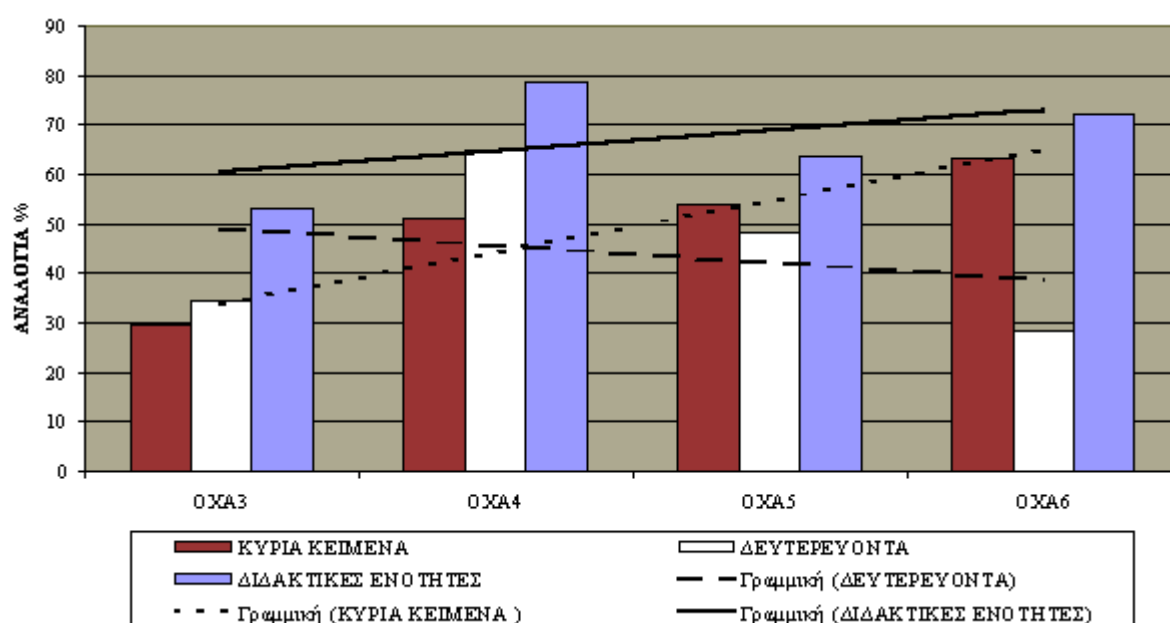


Γράφημα 1: Μονάδες ανάλυσης (κείμενα) και μονάδες καταγραφής (θέματα) στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων ΟΧΑ.

Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος 1 προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εξεταζόμενων διδακτικών βιβλίων ως προς τον αριθμό των σχετικών κειμένων τους. Αντίθετα, στατιστικά σημαντική είναι η διαφορά που σημειώνεται στην περίπτωση των θεματικών αναφορών για την οικουμενικότητα, που εντοπίζονται στις σελίδες των συγκεκριμένων εγχειριδίων ($\chi^2=15,39$, $df=3$, $p=0,001$). Μάλιστα, η οικουμενικότητα αναδεικνύεται κυρίως μέσα από το περιεχόμενο των εγχειριδίων των Δ' και Ε' τάξεων και κατά δεύτερο λόγο από τις σελίδες του ΟΧΑ6, ενώ αξιόλογη αλλά πολύ μικρότερη από πλευράς συχνότητων είναι η συμβολή του ΟΧΑ3 στην προώθηση του φαινομένου, που εξετάζουμε.

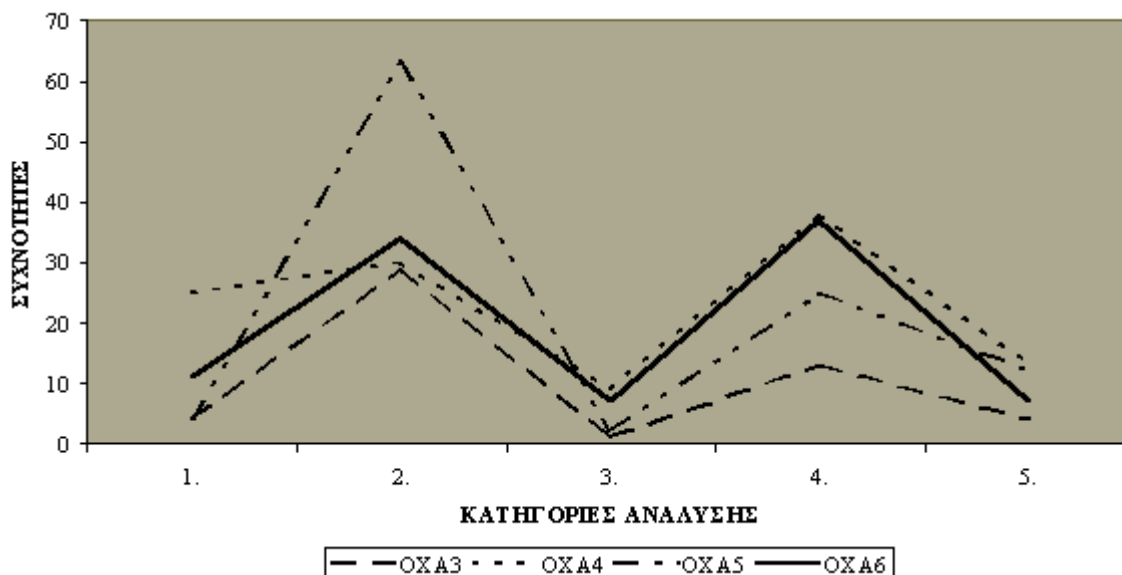
Στο Γράφημα 2 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή και οι γραμμικές τάσεις των διδακτικών ενοτήτων και των κειμένων, κατά είδος, που αναφέρονται στην οικουμενικότητα, επί του συνόλου των σχετικών μορφωμάτων. Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος αυτού προκύπτουν ότι: α) η οικουμενικότητα καλύπτει ένα σημαντικό μέρος του περιεχομένου των εγχειριδίων, που εξετάζουμε, β) στο ΟΧΑ3 εγχειρίδιο εμφανίζεται στις μισές περίπου διδακτικές ενότητες εισάγοντας σταδιακά τους μαθητές στα οικουμενικά μηνύματα του Χριστιανισμού,

τα οποία καλλιεργούνται και αναπτύσσονται περισσότερο στα διδακτικά βιβλία των επόμενων τάξεων, γ) η ίδια αυξητική εικόνα – τάση προώθησης του φαινομένου της οικουμενικότητας επισημαίνεται και στην περίπτωση των κυρίων κειμένων των συγκεκριμένων διδακτικών βιβλίων, δ) στην περίπτωση των ΟΧΑ3 και ΟΧΑ4 εγχειριδίων η οικουμενικότητα προωθείται περισσότερο από το περιεχόμενο των δευτερευόντων κειμένων. Η εικόνα αυτή αντιστρέφεται στην περίπτωση των ΟΧΑ5 και ΟΧΑ6 διδακτικών βιβλίων και ιδιαίτερα στο τελευταίο όπου ο ρόλος των κυρίων κειμένων εμφανίζεται ως πολύ καθοριστικός για την ανάδειξή της, και ε) προβαίνοντας στη συνολική εκτίμηση των συγκεκριμένων ευρημάτων σημειώνουμε ότι αυξητική είναι η τάση προώθησης της οικουμενικότητας στην περίπτωση των διδακτικών ενοτήτων και των κυρίων κειμένων καθώς βαίνουμε προς τα εγχειρίδια των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου, ενώ το αντίθετο συμβαίνει στην περίπτωση των δευτερευόντων κειμένων.



Γράφημα 2: Αναλογία (%) των διδακτικών ενοτήτων και των κειμένων, κατά είδος, που προωθούν την οικουμενικότητα επί του συνόλου των σχετικών μορφωμάτων στο περιεχόμενο των εγχειριδίων ΟΧΑ.

Στο Γράφημα 3 δίνεται η κατανομή των ευρημάτων μας αναφορικά με τις διάφορες κατηγορίες ανάλυσης στα διδακτικά βιβλία της ΟΧΑ, που εξετάζουμε.

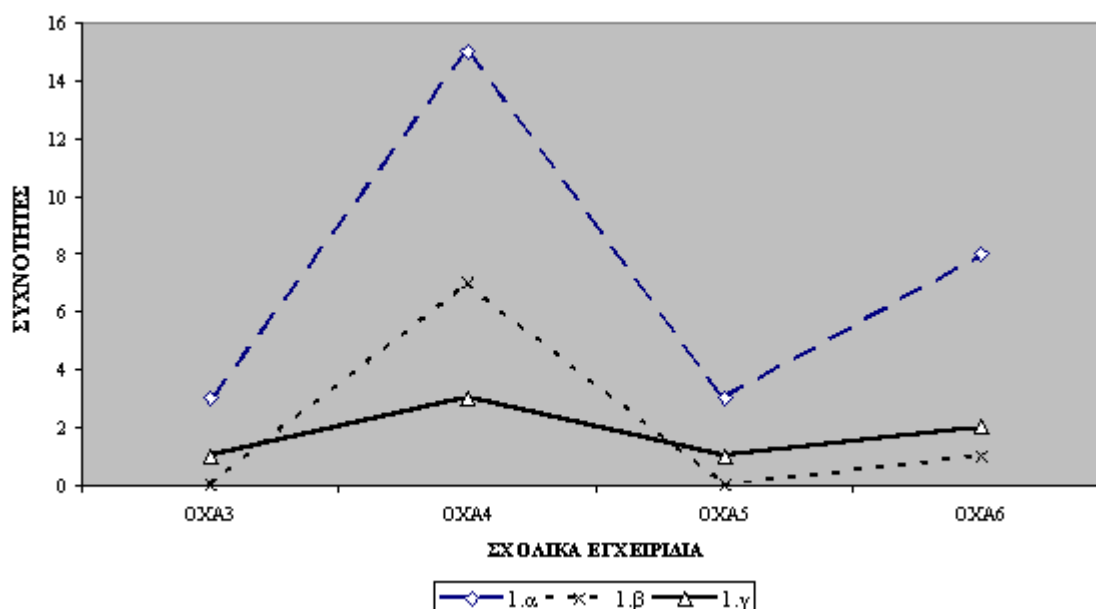


Γράφημα 3: Κατηγορίες ανάλυσης στο περιεχόμενο των εγχειριδίων OXA.

Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος 3 προκύπτει ότι τα εγχειρίδια της OXA διαφέρουν σε βαθμό στατιστικά σημαντικό μεταξύ τους όσον αφορά την προώθηση των περιπτώσεων της οικουμενικότητας στις σελίδες τους ($\chi^2=45,23$, $df=12$, $p=0,0005$). Και τούτο διότι σε καθένα από αυτά ακολουθούνται διαφορετικές προτεραιότητες. Πιο συγκεκριμένα, στις σελίδες των OXA3 και OXA5 αναδεικνύεται κατά πρώτο λόγο η κατηγορία «2. Κοινωνικές διαστάσεις της οικουμενικότητας» και ακολουθεί η παρουσίαση της κατηγορίας «4. Εκκλησιαστική προοπτική της οικουμενικότητας». Αντίστροφη φορά από την άποψη των προτεραιοτήτων του περιεχομένου τους ακολουθείται στην περίπτωση των OXA6 και OXA4 εγχειριδίων. Έτσι, σε αυτά περισσότερες είναι οι αναφορές για την κατηγορία «4.» ενώ έπονται εκείνες, που εστιάζονται στην κατηγορία «2.». Επίσης, σημαντική είναι και η παρουσίαση της κατηγορίας «1. Κίνηση προσέγγισης των ανθρώπων μέσα από την προσπάθεια διάδοσης του Χριστιανισμού» στις σελίδες του OXA4 εγχειριδίου. Συνεπώς, από τα προηγούμενα προκύπτει ο διττός προσανατολισμός του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων OXA σχετικά με τα ζητήματα της οικουμενικότητας, που έχουν να κάνουν με την εκκλησιολογική κατεύθυνση και την κοινωνική διάσταση των κειμένων τους.

Στο Γράφημα 4 παρουσιάζεται η κατανομή των περιπτώσεων της κατηγορίας «1. Κίνηση προσέγγισης των ανθρώπων μέσα από την προσπάθεια διάδοσης του Χριστιανισμού» στο περιεχόμενο των εξεταζόμενων βιβλίων OXA. Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος 4 προκύπτει ότι τα συγκεκριμένα εγχειρίδια διαφέρουν σε βαθμό στατιστικά σημαντικό όσον αφορά το συνολικό αριθμό συχνοτήτων της κατηγορίας αυτής στις σελίδες τους ($\chi^2=11,98$, $df=3$, $p=0,007$). Και τούτο διότι προωθείται κυρίως μέσα από το περιεχόμενο των OXA4 και OXA6 εγχειριδίων. Επιπλέον, από τις περιπτώσεις της εξεταζόμενης κατηγορίας ξεχωρίζει

ποσοτικά η εμφάνιση της «1.α. Κίνηση προσέγγισης των ανθρώπων από τη δράση εκκλησιαστικών προσωπικοτήτων» και ακολουθεί η παρουσίαση με μικρότερο αριθμό συχνотήτων της υποκατηγορίας «1.γ. Εθελοντική κίνηση των ίδιων των ανθρώπων για να γνωρίσουν το Χριστιανισμό». Τέλος, η περίπτωση της «1.β. Κίνηση προσέγγισης των ανθρώπων από τη δράση των λαϊκών» προωθείται κυρίως από το ΟΧΑ4 και απουσιάζει από τις σελίδες των ΟΧΑ3 και ΟΧΑ5 εγχειριδίων.



Γράφημα 4: Η κατηγορία ανάλυσης «1. Κίνηση προσέγγισης των ανθρώπων» στο περιεχόμενο των εγχειριδίων της ΟΧΑ.

Από την ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών μας δεδομένων, που εστιάζονται στις περιπτώσεις της κατηγορίας ανάλυσης «1. Κίνηση προσέγγισης των ανθρώπων μέσα από την προσπάθεια διάδοσης του Χριστιανισμού» προκύπτουν τα εξής:

Δράση εκκλησιαστικών προσωπικοτήτων:

Ο Χριστός εμφανίζεται ως ο εμπνευστής της πορείας για τη διάσπαση των συνόρων, ώστε να επιτευχθεί η διάδοση του Ευαγγελίου σε όλους τους λαούς της Γης:

«Ο Χριστός, μετά την Ανάστασή του, στέλνει τους μαθητές του σε όλα τα έθνη να κηρύξουν» (ΟΧΑ4, σελ. 136)

«Πηγαίνετε να κάνετε όλους τους ανθρώπους μαθητές μου». (ΟΧΑ.3, σελ. 150)

Η έναρξη της πορείας για τη διάδοση του λόγου του Χριστού στον κόσμο σημειώνεται κατά την ημέρα της Πεντηκοστής και έχει ως εργάτες τους μαθητές του. Στις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων ΟΧΑ παρουσιάζεται η δράση ιδιαίτερα

των αποστόλων Ανδρέα, Πέτρου, Θωμά, Φιλίππου, Παύλου και Βαρνάβα (ΟΧΑ.3, σελ. 159 - ΟΧΑ.4, σελ. 76, 78, 81).

Σήμερα, η συνέχιση του έργου των αποστόλων γίνεται από την Χριστιανική Εκκλησία. Στο σημείο αυτό προβάλλεται η δράση των Πατριαρχείων Κωνσταντινούπολης και Αλεξάνδρειας, όπως και της Ρωσικής Εκκλησίας (ΟΧΑ.4: 36.Δ1, 142 - 39.Δ1, 153 - 37.Δ1, 146). Το ιεραποστολικό έργο των ορθοδόξων κληρικών εμφανίζεται να προωθείται με την επίδειξη αυταπάρνησης, με την οποία και ξεπερνιούνται όλες οι αντιξοότητες προκειμένου να μεταφερθεί το μήνυμα του Ευαγγελίου στην άκρη του κόσμου:

«Πήραμε ό,τι θα μας ήταν απαραίτητο για το ταξίδι στην Αλάσκα, μπήκαμε σ' ένα πλοιάριο και αρχίσαμε να ανεβαίνουμε τον ποταμό Λένα. Μέρες, βδομάδες, ίσως πέρασε και μήνας που πλέαμε στο ποτάμι ανεβαίνοντας κατά τις πηγές του. Όταν βγήκαμε στη στεριά, φορτώσαμε σε άλογα τις αποσκευές μας και ξεκινήσαμε. Έξι μήνες ταξιδεύαμε, άλλοτε καβάλα και άλλοτε περπατώντας, για να φθάσουμε τελικά στην Αλάσκα» (ΟΧΑ.4, σελ. 150-151)

Στα εγχειρίδια της ΟΧΑ προβάλλεται και εξαίρεται η προσπάθεια όλων των ορθοδόξων κληρικών, ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους ταυτότητα, σχετικά με την επιτέλεση του ιεραποστολικού τους έργου. Έτσι, εκτός από τη δράση των Ελλήνων ιεραποστόλων ως πολύ σημαντικό εμφανίζεται και το έργο των Ρώσων κληρικών (ΟΧΑ.4, σελ. 144-146), του Ινδονήσιου πατέρα Δανιήλ (ΟΧΑ.4, σελ. 147) και του Ιάπωνα ιερέα Ιωάννη Τακαχάσι (ΟΧΑ.4, σελ. 145).

Δράση των λαϊκών:

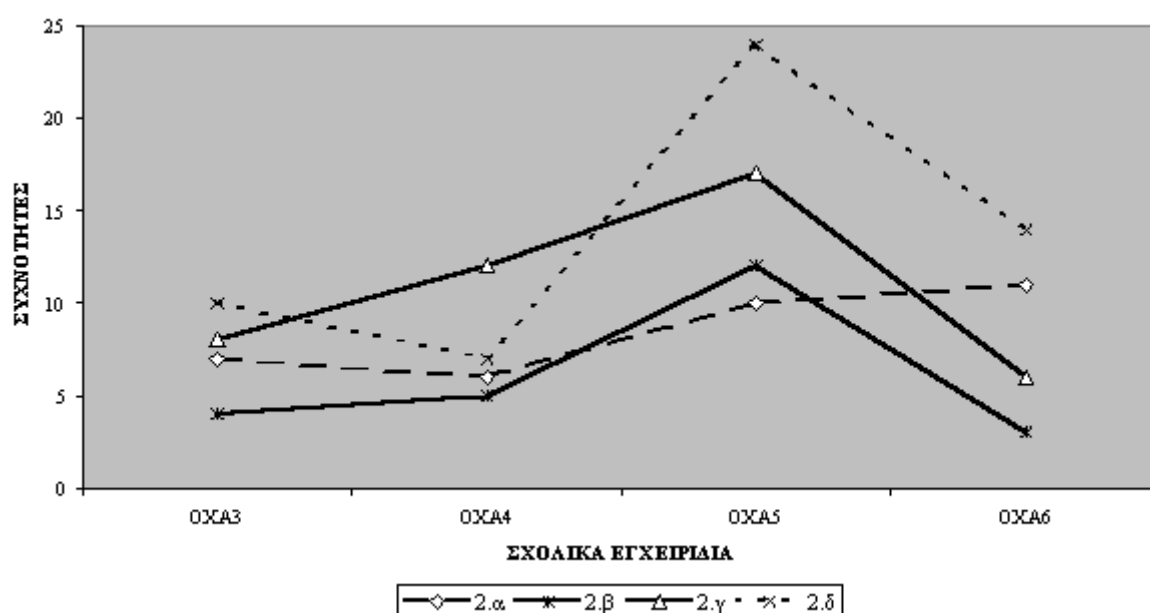
Πολύ σημαντική θεωρείται και η συμβολή των λαϊκών προκειμένου στο έργο της διάδοσης του μηνύματος του Χριστιανισμού στον κόσμο. Πρόκειται για εμπόρους, ναυτικούς και μετανάστες ανεξάρτητα από την εθνική τους ταυτότητα, όπου το κοινό χαρακτηριστικό τους γνώρισμα είναι ότι πρόκειται για Ορθόδοξους Χριστιανούς:

«Στην Αμερική, οι ορθόδοξοι χριστιανοί είναι πάρα πολλοί. Κι αυτό, γιατί οι Έλληνες, οι Σέρβοι, οι Ρώσοι και άλλοι μετανάστες από ορθόδοξες χώρες ήρθαν φέρνοντας μαζί τους το φως της πίστης τους. Αυτό το φως, όχι μόνο το κράτησαν άσβηστο στις νέες πατρίδες τους, αλλά το μετέδωσαν και σε άλλους» (ΟΧΑ.4, σελ. 148).

Επιθυμία των ίδιων των ανθρώπων να γνωρίσουν το Χριστιανισμό:

Η διάδοση του Χριστιανισμού στον κόσμο επιτυγχάνεται και μέσα από την προσωπική αναζήτηση των ίδιων των ανθρώπων, που πορεύονται για να συναντήσουν την Ορθοδοξία και να γνωρίσουν τα μηνύματά της. Πρόκειται για ένα γεγονός, που όταν τελεσφορήσει οδηγεί συνήθως και στην ένταξή τους στο πλήρωμα της Ορθοδόξου Εκκλησίας:

«Ο Βλαδίμηρος (sc. ένας Ινδιάνος του Καναδά)... πήγε στη Ρωσική Ορθόδοξη Εκκλησία...εκεί σιγά σιγά γνώρισε την ορθόδοξη πίστη και βαπτίστηκε» (ΟΧΑ.4, σελ. 150).



Γράφημα 5: Η κατηγορία ανάλυσης «2. Κοινωνικές διαστάσεις της οικουμενικότητας» στο περιεχόμενο των εγχειριδίων της ΟΧΑ.

Στο Γράφημα 5 δίνεται η κατανομή των περιπτώσεων της κατηγορίας «2. Κοινωνικές διαστάσεις της οικουμενικότητας» στο περιεχόμενο των εγχειριδίων της ΟΧΑ. Από την ανάλυση των δεδομένων του Γραφήματος αυτού προκύπτει ότι τα εξεταζόμενα διδακτικά βιβλία διαφέρουν σε βαθμό στατιστικά σημαντικό μεταξύ τους όσον αφορά το συνολικό αριθμό συχνοτήτων της κατηγορίας «2.» στις σελίδες τους ($\chi^2=9,54$, $df=3$, $p=0,02$), που προωθείται κατά κύριο λόγο στο περιεχόμενο του ΟΧΑ5 εγχειριδίου. Σχετικά με τις περιπτώσεις της συγκεκριμένης κατηγορίας ανάλυσης παρατηρούμε ότι αναφορά στα «Κοινωνικά ζητήματα και προβλήματα της καθημερινότητας» (υποκατηγορία 2.α) γίνεται κυρίως στο περιεχόμενο των ΟΧΑ6 και ΟΧΑ5 εγχειριδίων. Η υποκατηγορία «2.β. Ισότητα των ανθρώπων και των λαών» παρουσιάζεται κυρίως στο περιεχόμενο του ΟΧΑ5 εγχειριδίου, ενώ η υποκατηγορία «2.γ. Συναδέλφωση – αλληλοβοήθεια» προωθείται κυρίως από τα ΟΧΑ5 και ΟΧΑ4 διδακτικά βιβλία. Τέλος, η περίπτωση «2.δ. Ενεργητική παρέμβαση για αλλαγή – μεταβολή του υπάρχοντος κοινωνικού τοπίου» κατά σειρά ποσοτικής παρουσίας εμφανίζεται κυρίως στις σελίδες των ΟΧΑ5, ΟΧΑ6 και ΟΧΑ3 εγχειριδίων.

Η ποιοτική ανάλυση των θεμάτων, που αναφέρονται στην κατηγορία «2. Κοινωνικές διαστάσεις της οικουμενικότητας» φανέρωσε τα εξής:

Κοινωνικά ζητήματα και προβλήματα της καθημερινότητας:

Στο περιεχόμενο των εγχειριδίων της ΟΧΑ επιχειρείται η ευαισθητοποίηση των παιδιών για τα παγκόσμιας εμβέλειας κοινωνικά προβλήματα και στηλιτεύεται η αποφυγή της αντιμετώπισής τους από τους ενηλίκους. Ως ενοποιητικό στοιχείο των ανθρώπων όλης της γης προβάλλεται το γεγονός ότι αυτοί χαρακτηρίζονται από τις ίδιες ανάγκες:

«Έχουμε (sc. οι άνθρωποι) μεγάλες διαφορές. Έχουμε όμως και μεγάλες ομοιότητες. Κι αυτές είναι πολύ περισσότερες και σπουδαιότερες από τις διαφορές που λες» (ΟΧΑ3, σελ. 39).

Πιο συγκεκριμένα παρουσιάζονται τα προβλήματα της πείνας, της προσφυγιάς, της φτώχειας, των αστέγων, της έλλειψης κοινωνικής πρόνοιας και μορφωτικών ευκαιριών για ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού της γης.

«Μερικά από τ' αδελφάκια μου αυτά δεν έχουν φαΐ να φάνε, ούτε νερό να πιουν. Μερικά δεν έχουν ούτε σπίτι, είναι πρόσφυγες. Άλλα δεν πάνε σχολείο και μένουν αγράμματα» (ΟΧΑ3, σελ. 40).

Ακόμη, προσεγγίζονται συγκεκριμένες παθολογικές κοινωνικές καταστάσεις και συμπεριφορές όπως τα ναρκωτικά, ο φυλετισμός, η φιλαργυρία, η πλεονεξία, το ψέμα, η ψευδορκία, η κακολογία, η αδικία, η απάτη, η καταπίεση, η διχόνοια και η βία:

«Α! το βλέπετε, ο πλούτος δεν επιτρέπει στους ανθρώπους να μείνουν άνθρωποι. Όταν η φιλαργυρία κυριέψει την καρδιά τους, τους μετατρέπει σε άγρια θηρία» (ΟΧΑ4, σελ. 172)

«Μερικοί κάνουν θεό τους το χρήμα, τη φήμη, την εξουσία, τη βία. Άλλοι δεν τολμούν να έχουν δική τους γνώμη και ακολουθούν τυφλά ό,τι κάνουν οι πολλοί. Και το χειρότερο: κάποιοι παρασύρονται από ανθρώπους που έχουν συμφέρον να τους παραπλανούν, και παραδίνονται αιχμάλωτοι στο φοβερότερο τύραννο της εποχής μας, τα ναρκωτικά» (ΟΧΑ6, σελ. 12)

Επιπλέον στηλιτεύεται ο καταναλωτισμός, που συνοδεύεται συχνά και από την καταστροφή του περιβάλλοντος με ολέθριες επιπτώσεις για την ανθρωπότητα:

«...Όλοι στο νησί συνειδητοποίησαν ότι κανένας δεν επιτρέπεται να καταστρέφει το περιβάλλον. Η γη είναι περιουσία όλων μας» (ΟΧΑ5, σελ. 160).

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα προβάλλονται και κάποιες υγιείς μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς όπως είναι η δωρεά οργάνων σώματος (ΟΧΑ3: 36.Κ, σελ. 118 και 122-123).

Ισότητα των ανθρώπων και των λαών:

Στα εγχειρίδια της ΟΧΑ απορρίπτονται οι εθνικές, φυλετικές ή θρησκευτικές διακρίσεις μεταξύ των ανθρώπων (ΟΧΑ4, σελ. 86 - ΟΧΑ5, σελ. 150, 172-173 – ΟΧΑ6, σελ. 146). Μάλιστα, το γεγονός της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων και των λαών έρχεται ως εφαρμογή των εντολών και της διδασκαλίας του Ιησού, που θεωρεί ότι όλοι είναι παιδιά του Θεού (ΟΧΑ5, σελ. 12 – ΟΧΑ6, σελ. 28). Για την Ορθοδοξία η φυλετική καταγωγή και η γλωσσική διαφορετικότητα δεν αποτελούν διαιρετικούς παράγοντες αλλά εντάσσονται στα δικά της πλαίσια και χρησιμοποιούνται κατάλληλα, διότι η Εκκλησία προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κόσμου που την αποτελεί (ΟΧΑ4, σελ. 155-156 - ΟΧΑ.5, σελ. 116-117 και 170-171). Η φυλετική συνένωση των ανθρώπων φανερώνεται και μέσα από το πρόσωπο της Παναγιάς:

«Καλή μου Μητέρα Παναγιά,/ .../ Μάλλον έχεις όλα τα χρώματα:/Είσαι κίτρινη με τους κίτρινους,/με τους κόκκινους κόκκινη,/ είσαι λευκή με τους λευκούς/και με τους μαύρους μαύρη./ Είσαι μια Μάνα με τόσα παιδιά,/ τόσο διαφορετικά/ κι όμως ενωμένα κοντά σου» (ΟΧΑ4, σελ. 158).

Η Ορθοδοξία αντιμετωπίζει με πνεύμα ισότητας και τους μετανάστες (ΟΧΑ4, σελ. 148), ενώ εμφανίζεται να μεριμνά και για όλους όσους έχουν ανάγκη ανεξαρτήτως θρησκεύματος:

«Η μέριμνα της τοπικής Εκκλησίας (sc. της Αλβανίας) είναι να ανακουφίζει όλους, χριστιανούς, μουσουλμάνους, άθεους». (ΟΧΑ5, σελ. 67).

Συναδέλφωση – αλληλοβοήθεια των ανθρώπων:

Ο Χριστός έδωσε στους ανθρώπους την εντολή της αγάπης και με το παράδειγμά του τους έδειξε το δρόμο της συμφιλίωσης:

«Σας δίνω μια καινούρια εντολή, είχε πει ο Χριστός στους μαθητές του:Να αγαπάτε ο ένας τον άλλο, όπως σας αγάπησα κι εγώ.. Το ίδιο και ο απόστολος Παύλος μιλάει για την ενότητα των χριστιανών μέσα από την αγάπη της Εκκλησίας: Δεν είστε ξένοι και μετανάστες αλλά συμπολίτες των αγίων και φίλοι του Θεού» (ΟΧΑ4, σελ. 156).

Η εφαρμογή της εντολής της αγάπης στον κόσμο δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αλλαγή του προς το καλύτερο. Κι αυτό διότι οι άνθρωποι που την ακολουθούν και την εφαρμόζουν είναι, συνήθως, πράοι, καλοσυνάτοι και έχουν διάθεση προσφοράς στον άλλον. Ακόμη διαθέτουν και την αίσθηση της «συγγνώμης», δηλαδή έχουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που τους επιτρέπουν να οικοδομούν αρμονικές σχέσεις με τους συνανθρώπους (ΟΧΑ5, σελ. 16-17 – ΟΧΑ6, σελ. 73). Έτσι, λοιπόν, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ειρηνική συνύπαρξη και συναδέλφωση των ανθρώπων, διότι μέσα από τη συμφιλίωσή τους επιτυγχάνεται και η υπέρβαση των μεταξύ τους διαφορών (ΟΧΑ3, σελ. 117 - ΟΧΑ5, σελ. 170-171). Μάλιστα, το γεγονός αυτό συμβάλλει και στην ενδυνάμωσή τους, από ψυχολογική και κοινωνική άποψη, που ανακουφισμένοι αντεπεξέρχονται στις δυσκολίες της ζωής κι επιτυγχάνουν την ηθική και

πνευματική τους τελείωση (ΟΧΑ3, σελ. 129 - ΟΧΑ4, σελ. 12 – ΟΧΑ6, σελ. 73). Ακόμη, με την εφαρμογή της εντολής της «αγάπης» σε παγκόσμιο επίπεδο προωθείται η γόνιμη επικοινωνία μεταξύ των λαών και επιτυγχάνεται η ειρηνική τους συνύπαρξη (ΟΧΑ5, σελ. 157 και 175).

Ενεργητική παρέμβαση για αλλαγή – μεταβολή του υπάρχοντος κοινωνικού τοπίου:

Ο Χριστιανισμός επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τόσο τις συνήθειες και τη συμπεριφορά των ανθρώπων, όσο και τους κοινωνικούς θεσμούς όπως τη νομοθεσία και τη δικαιοσύνη (ΟΧΑ5, σελ. 91 – ΟΧΑ5, σελ. 150). Ωστόσο, για την καλύτερευση της ανθρώπινης κοινωνίας απαιτείται η δραστική παρέμβαση των ίδιων των ανθρώπων που την αποτελούν (ΟΧΑ5, σελ. 14). Κι αυτό μέσα από την αναγνώριση των λαθών τους (ΟΧΑ6, σελ. 120) και τη διάθεση προσφοράς στον κάθε «άλλον», που μπορεί, ακόμη, να πάρει και τη μορφή της προσωπικής στέρησης προκειμένου να υπάρξει συμπαράσταση με ενεργητικό τρόπο σ' όλους εκείνους που έχουν ανάγκη (ΟΧΑ3, σελ. 118 - ΟΧΑ4, σελ. 126). Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα των Μ. Βασιλείου, Αγίου Ιωάννη του Ελεήμονα, Γέροντα Αγάθωνα και Παπουλάκου, που με τη δράση τους προσπάθησαν να βοηθήσουν, να συμβουλέψουν και να συμπαρασταθούν στους συνανθρώπους τους (ΟΧΑ3, σελ. 106, 107 - ΟΧΑ5, σελ. 106 και 188-189 – ΟΧΑ6, 73, 198 και 200).

Η διάθεση προσφοράς συνοδεύεται συχνά κι από πράξεις αυτοθυσίας. Τέτοια είναι η περίπτωση του πιλότου του Τσέρνομπιλ, που ενσυνείδητα θυσιάσε τη ζωή του δουλεύοντας για το σφράγισμα του πυρηνικού αντιδραστήρα προκειμένου να περιοριστεί η καταστροφή από τη ραδιενέργεια και να σωθούν οι ζωές των συμπατριωτών του (ΟΧΑ5, σελ. 161).

Για την υπέρβαση των δυσκολιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι σε παγκόσμια κλίμακα απαιτείται έντονος και σκληρός αγώνας (ΟΧΑ3, σελ. 40 - ΟΧΑ5, σελ. 30-31). Και καθώς δεν φαίνεται να γίνεται προς την κατεύθυνση αυτή καμία αποφασιστικής σημασίας παρέμβαση από τους ενήλικους προβάλλεται η ανάγκη για την ουσιαστική κινητοποίηση των ίδιων των παιδιών:

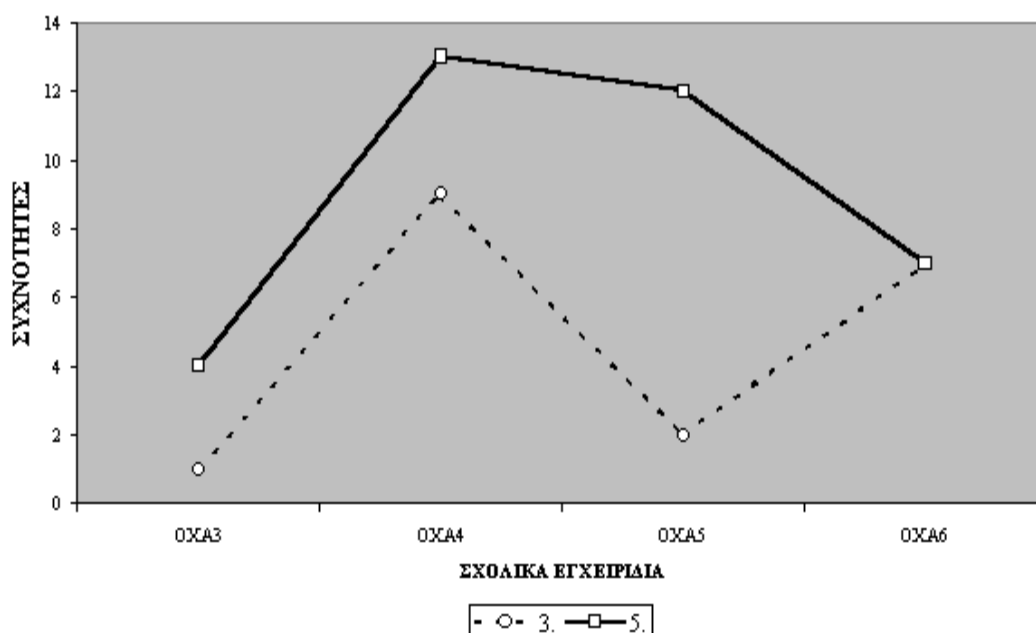
«- Άραγε εμείς οι μικροί, μπορούμε να κάνουμε τον κόσμο καλύτερο; ρώτησε εκείνο το βράδυ ο Στάθης τον Ηλία» (ΟΧΑ4, σελ. 22).

Στο Γράφημα 6 γίνεται η παρουσίαση της κατηγορίας «3. Διατήρηση των ιδιομορφιών μεταξύ των ανθρώπων» στο περιεχόμενο των εγχειριδίων της ΟΧΑ. Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος 6 προκύπτει ότι η συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίζεται με μικρό αριθμό συχνοτήτων και αναπτύσσεται κυρίως στις σελίδες των ΟΧΑ4 και ΟΧΑ6 εγχειριδίων.

Από την ποιοτική ανάλυση των θεμάτων της κατηγορίας «3.» προκύπτει ότι στους κόλπους της Ορθοδοξίας συμβαίνει η αποδοχή της διαφορετικότητας μεταξύ των ανθρώπων. Πρόκειται για διαφορετικότητα φυλετική, ιδιοσυγκρασίας και τοπικών συνηθειών (ΟΧΑ4, σελ. 138 και 155-156). Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός

ότι η θρησκευτική λατρεία, η διδασκαλία και η ανάγνωση του μηνύματος του Ευαγγελίου προσαρμόζονται κάθε φορά στο γλωσσικό ιδίωμα των πιστών:

«Μπορεί στον κόσμο να μιλιούνται πολλές γλώσσες, το κήρυγμα όμως των Αποστόλων είναι ένα και μοναδικό. Και οι Εκκλησίες της Γερμανίας, της Ισπανίας, της χώρας των Κελτών, της Ανατολής, της Αιγύπτου, της Λιβύης αν και μιλούν διαφορετικές γλώσσες, έχουν την ίδια πίστη και διδασκαλία» (ΟΧΑ6, σελ. 188).



Γράφημα 6: Οι κατηγορίες ανάλυσης «3. Διατήρηση των ανθρωπίνων ιδιαιτεροτήτων» και «5. Ελληνισμός και Χριστιανισμός».

Έπειτα, με τη θετική προβολή της ποικιλίας και της ανομοιομορφίας, που υπάρχει μεταξύ των ανθρώπων της γης, επιδιώκεται η χωρίς προκαταλήψεις αποδοχή της συγκεκριμένης διαφορετικότητας από τους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Σ' ένα δεύτερο στάδιο και καθώς τα μηνύματα του Χριστιανισμού γίνουν γνωστά και κατανοηθούν από τους ανθρώπους αναμένεται ότι θα συμβεί η προώθηση της κατανόησης, της ειρηνικής συνύπαρξης και της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο (ΟΧΑ3, σελ. 39 και 40 - ΟΧΑ4, σελ. 150).

Στα πλαίσια της Ορθοδοξίας γίνονται αποδεκτές οι ιδιαιτερότητες των πιστών, που εκφράζονται και μέσα από τα τοπικά ήθη, έθιμα, συνήθειες, αντιλήψεις και κοινωνικές εκδηλώσεις. Όλα αυτά συνθέτουν τον ιδιαίτερο τρόπο της θρησκευτικής τους έκφρασης, ο οποίος και αντικατοπτρίζει τη διαφορετικότητα της ιδιοσυγκρασίας τους:

«Τα παιδιά στην Κύπρο, όταν μπει κάτι στο ματάκι τους, φωνάζουν τον Άι-Γιώργη να τους το βγάλει (sc. ακολουθεί το ξόρκι)» (ΟΧΑ3, σελ. 165).

«Την ημέρα της γιορτής του (sc. του Αγίου Τρύφωνα) κάνουν αγιασμό και ραντίζουν με αυτόν χωράφια και αμπέλια. Αλλού φτιάχνουν κόλλυβα και ζωγραφίζουν απάνω τον άγιο μ' ένα σταφύλι. Αλλού σφάζουν ένα βόδι και το μοιράζουν στον κόσμο. Στην Ήπειρο, τέλος, φτιάχνουν κουλούρες και τις κυλούν στ' αμπέλια και τα χωράφια τραγουδώντας» (ΟΧΑ4, σελ. 176).

Στο Γράφημα 7 γίνεται η κατανομή των περιπτώσεων της κατηγορίας «4. Εκκλησιαστική προοπτική της οικουμενικότητας» στο περιεχόμενο των εγχειριδίων της ΟΧΑ. Από την ανάλυση των δεδομένων του Γραφήματος αυτού προκύπτουν τα εξής: α) Τα εγχειρίδια της ΟΧΑ διαφέρουν σε βαθμό στατιστικά σημαντικό όσον αφορά το συνολικό αριθμό συχνοτήτων της συγκεκριμένης κατηγορίας στις σελίδες τους ($\chi^2=8,45$, $df=3$, $p=0,038$). Μάλιστα, η κατηγορία αυτή προβάλλεται περισσότερο στα ΟΧΑ4 και ΟΧΑ6 εγχειρίδια, ενώ στο ΟΧΑ3 εμφανίζεται με μικρό αριθμό συχνοτήτων. Και β) τα εξεταζόμενα εγχειρίδια διαφέρουν σε βαθμό στατιστικά σημαντικό και όσον αφορά την ανάπτυξη των περιπτώσεων της κατηγορίας «4.» στις σελίδες τους ($\chi^2=19,09$, $df=6$, $p=0,004$). Πιο συγκεκριμένα, στο περιεχόμενο των ΟΧΑ3 και ΟΧΑ5 παρουσιάζεται κυρίως η υποκατηγορία «4.α. κοινή αφετηριακή πορεία των ανθρώπων με εμπνευστή το Θεό». Στο ΟΧΑ4 προωθούνται κυρίως οι περιπτώσεις των υποκατηγοριών «4.γ. διάδοση του ευαγγελίου και αποδοχή του χριστιανικού μηνύματος στους λαούς της γης» και 4.α. Και, τέλος, στο ΟΧΑ6 αναπτύσσονται κυρίως οι περιπτώσεις «4.α» και «4.β. ενότητα των ανθρώπων στους κόλπους της Εκκλησίας».

Η ποιοτική ανάλυση των θεμάτων της κατηγορίας «4. Εκκλησιαστική προοπτική της οικουμενικότητας» έδωσε τα εξής ευρήματα:

Κοινή αφετηριακή πορεία των ανθρώπων με εμπνευστή το Θεό:

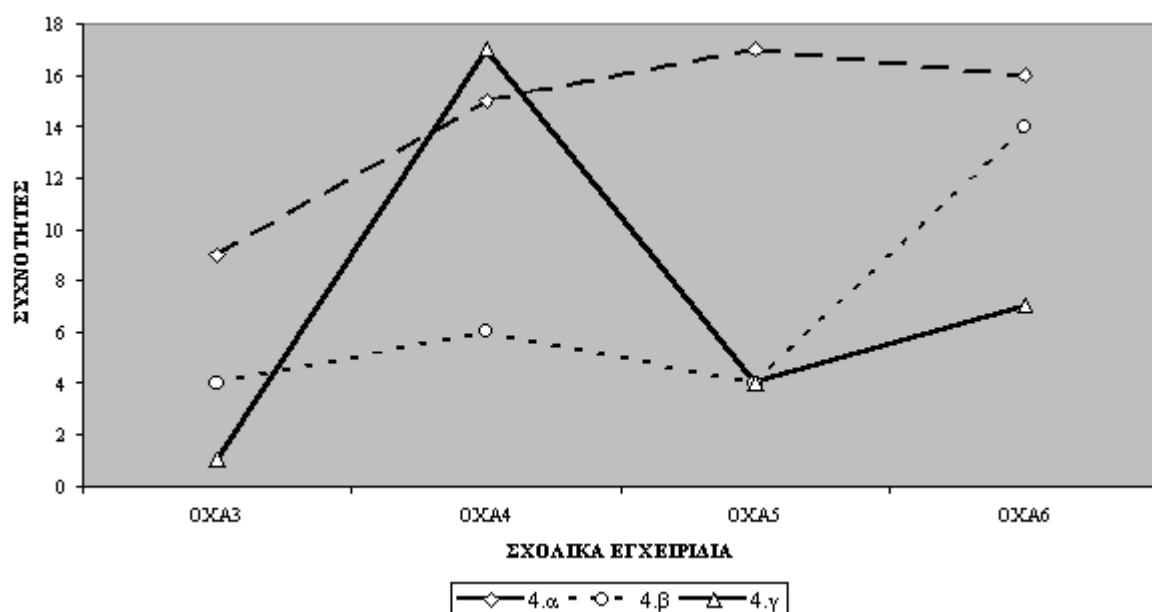
Ο Θεός εμφανίζεται ως ο κοινός Πατέρας όλων των ανθρώπων, εκφράζοντας έμπρακτα την αγάπη του προς αυτούς μέσα από το έργο της ενανθρώπισης του ίδιου του Υιού Του, που έχει ως στόχο να τους οδηγήσει κοντά του:

«Τον έστειλε ο πατέρας του (sc. τον Χριστό) στη γη κι έγινε άνθρωπος, για να οδηγήσει τους ανθρώπους στο δρόμο του Θεού» (ΟΧΑ4, σελ. 38)

Ο Θεός αξιολογεί τις πράξεις των ανθρώπων αποδεχόμενος αυτούς που μετανοούν για τις αστοχίες τους, συγχωρούν τους συνανθρώπους τους και δεν προβαίνουν σε πράξεις αντεκδίκησης (ΟΧΑ4, σελ. 57-58 - ΟΧΑ5, σελ. 92).

Ο Χριστός εμφανίζεται ως το φως του κόσμου και ως ο οδηγός των ανθρώπων προκειμένου να βαδίσουν ορθά στη ζωή τους (ΟΧΑ3, σελ. 80 - ΟΧΑ4, σελ. 38 – ΟΧΑ6, σελ. 100). Επίσης, εμφανίζεται στον κόσμο στο πρόσωπο όλων εκείνων των ανθρώπων που έχουν ανάγκη βοήθειας και συμπαράστασης (ΟΧΑ4, σελ. 52-54). Κι αυτό, διότι με τη ζωή του και τη σταυρική του θυσία έδειξε το δρόμο της αγάπης, της κατανόησης και της συμπαράστασης στον «πλησίον», που αντιπροσωπεύεται από τον κάθε άνθρωπο, που έχει ανάγκη (ΟΧΑ5, σελ. 16-17). Συνεπώς, ο Χριστός αποτελεί παράγοντα ειρήνης και ομόνοιας μεταξύ των

ανθρώπων, διότι τους συνδέει φιλικά και φροντίζει για τη σωτηρία τους (ΟΧΑ4, σελ. 126 – ΟΧΑ6, σελ. 28). Ο ορθόδοξος χριστιανικός λαός εμφανίζεται να είναι στενά συνδεδεμένος και με τη Θεοτόκο, που θεωρείται ως η προστάτιδα όλων όσων περνούν δυσκολίες. Γι' αυτό και οι Χριστιανοί στις συγκεκριμένες στιγμές της ζωής τους καταφεύγουν στην Παναγία προκειμένου να ζητήσουν βοήθεια και ν' αντλήσουν δύναμη (ΟΧΑ3, σελ. 64 – ΟΧΑ6, σελ. 221).



Γράφημα 7: Η κατηγορία «4. Εκκλησιαστική προοπτική της οικουμενικότητας» στο περιεχόμενο των εγχειριδίων της ΟΧΑ.

Ενότητα των ανθρώπων στους κόλπους της Εκκλησίας:

Η Εκκλησία εμφανίζεται ως το απάνεμο λιμάνι στο οποίο μπορούν να καταφύγουν οι άνθρωποι προκειμένου ν' αντλήσουν δύναμη και να βρουν προστασία. Γι' αυτό και η Εκκλησία παρομοιάζεται με πηγή αναψυχής:

«Η αγία μας Εκκλησία είναι μια πηγή, όπου ποτίζει όλους τους διψασμένους» (ΟΧΑ6, σελ. 142).

Η Εκκλησία προβάλλεται και ως ένας σημαντικός παράγοντας επικοινωνίας και αδελφοποίησης μεταξύ των ανθρώπων, καθώς προωθεί σ' αυτούς την αίσθηση της σιγουριάς. Και τούτο διότι αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό, που προσδίδει ενωτική διάσταση σε όλους όσους συμμετέχουν ενεργά στους κόλπους του (ΟΧΑ3, σελ. 45 - ΟΧΑ4, σελ. 98). Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η Εκκλησία συμβάλλει στη μεταμόρφωση και τον αγιασμό των πιστών, διότι με τη συμμετοχή τους στα μυστήριά της και ιδιαίτερα στο μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας μεταβάλλονται σε φίλους και αδέρφια του Χριστού (ΟΧΑ3, σελ. 103 - ΟΧΑ4, σελ. 106 - ΟΧΑ5, σελ. 104). Μάλιστα, η χριστιανική Εκκλησία διακρίνεται για το οικουμενικό της πρόσωπο, τον οικουμενικό της χαρακτήρα και την οικουμενική της δράση:

«Κι αν οι διεθνείς οργανώσεις και η τεχνολογία μπορούν να φέρουν τους ανθρώπους σε επικοινωνία και συνεννόηση, η Εκκλησία μπορεί να κάνει πολύ περισσότερα. Ο αγώνας των χριστιανών σήμερα ξεπερνά τα στενά όρια μιας περιοχής και απλώνεται σε όλον τον κόσμο» (ΟΧΑ5, σελ. 175).

Στο κοινωνικό μικροεπίπεδο αναδύεται η ενορία και ο ναός της, που ενώνει τους κατοίκους ενός συγκεκριμένου πολεοδομικού συγκροτήματος ή μιας μικρής γεωγραφικής περιοχής. Γι' αυτό και οι κτύποι της καμπάνας αποτελούν προσκλητήριο προς τους πιστούς ώστε να μετάσχουν στις επιτελούμενες κάθε φορά θρησκευτικές – λατρευτικές εκδηλώσεις (ΟΧΑ3, σελ. 99 – ΟΧΑ6, σελ. 178).

Διάδοση του ευαγγελίου στους λαούς της γης:

Το οικουμενικό έργο της Ορθοδόξου Εκκλησίας αγγίζει όλους τους λαούς, χωρίς εξαιρέσεις ή αποκλεισμούς (ΟΧΑ5, σελ. 175). Στα σχολικά εγχειρίδια, που εξετάζουμε, παρουσιάζεται και περιγράφεται η εξάπλωση του Χριστιανισμού σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης υπερνικώντας τις δυσκολίες, που εμφανίζονται στην πορεία του. Γεγονός που συνεπάγεται και την αύξηση του αριθμού των ανά τον κόσμο Χριστιανών Ορθοδόξων (ΟΧΑ5, σελ. 14 – ΟΧΑ6, σελ. 188). Πιο συγκεκριμένα, στην περιοχή της Ευρώπης αποκαλύπτεται η διάδοση της Ορθοδοξίας στη Ρωσία, τη Λαπωνία, τις χώρες της Βαλκανικής και της Κεντρικής Ευρώπης (ΟΧΑ4, σελ. 141, 142, 144 – ΟΧΑ6, σελ. 185). Στην Αφρική αναφέρονται οι χριστιανικές κοινότητες της Αιγύπτου, της Αιθιοπίας και του Καμερούν (ΟΧΑ4, σελ. 139-140 και 152 – ΟΧΑ6, σελ. 185). Στην Ασία φανερώνεται η διάδοση του χριστιανισμού στην Ιαπωνία και την Κορέα (ΟΧΑ4, σελ. 145, 146). Τέλος, παρουσιάζεται η εξάπλωση της Ορθοδοξίας στην Αλάσκα και γενικότερα στην Αμερικανική ήπειρο (ΟΧΑ4, σελ. 148, 150-151 – ΟΧΑ6, σελ. 185).

Η κατανομή των συχνοτήτων της κατηγορίας «5. Ελληνισμός και Χριστιανισμός» στα εξεταζόμενα εγχειρίδια γίνεται, επίσης, στο Γράφημα 6. Από τη μελέτη των στοιχείων του Γραφήματος αυτού προκύπτει ότι η συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίζεται με μικρό αριθμό συχνοτήτων και αναπτύσσεται κυρίως στο περιεχόμενο των ΟΧΑ4 και ΟΧΑ5 διδακτικών βιβλίων.

Η ποιοτική ανάλυση των ευρημάτων της εξεταζόμενης κατηγορίας έδειξε ότι ο Ελληνισμός παρουσιάζεται να διαθέτει ένα στοιχείο οικουμενικότητας, που διασπά τα στενά όρια ενός συγκεκριμένου έθνους και για το λόγο αυτό υπήρξε, ανά τους αιώνες, πρόσφορος στο Χριστιανισμό για τη διάδοση των μηνυμάτων του. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση της ελληνικής γλώσσας εμφανίζεται ως καθοριστικής σημασίας για τη διάδοση της χριστιανικής θρησκείας. Κι αυτό, διότι η ελληνική γλώσσα κατά τους ελληνιστικούς χρόνους ήταν καθολικής αποδοχής. Έτσι, τα Ευαγγέλια και οι επιστολές των αποστόλων γράφτηκαν με τη χρήση της ελληνικής, ενώ και η χριστιανική διδασκαλία γινόταν στα ελληνικά:

«Τα Ευαγγέλια γράφτηκαν στην ελληνική γλώσσα, όπως τη μιλούσαν εκείνη την εποχή» (ΟΧΑ4, σελ. 55).

«Το πρώτο κήρυγμα για το Χριστό στην Ευρώπη έγινε στα ελληνικά» (ΟΧΑ4, σελ. 81).

Ο Ελληνισμός φαίνεται να είναι στενά συνδεδεμένος με το Χριστιανισμό. Και οι Έλληνες προβάλλονται ως οι πρώτοι Χριστιανοί της Ευρώπης (ΟΧΑ4, σελ. 81). Η σύνδεση του Ελληνισμού και του Χριστιανισμού φανερώνεται κι από πολλά αρχαιολογικά ευρήματα, που υπάρχουν στα πλαίσια του ελλαδικού ιστορικού – γεωγραφικού χώρου, στα οποία επισημαίνεται ο συνδυασμός στοιχείων της αρχαίας ελληνικής και της βυζαντινής πολιτιστικής κληρονομιάς (ΟΧΑ4, σελ. 112 – ΟΧΑ5, σελ. 152). Επιπλέον, ο Βυζαντινός Ελληνισμός θεωρείται ότι ξεχωρίζει και για την ανά τους αιώνες σημαντική εκπολιτιστική του δράση, καθώς λειτούργησε ως ο φωτοδότης του Χριστιανισμού στους σλαβικούς λαούς και τη Ρωσία. Και τούτο μέσα από την αποδοχή της ιδιαιτερότητάς τους, γεγονός που αναγνωρίστηκε και από τους συγκεκριμένους λαούς, που αγιοποίησαν τους Έλληνες ιεραποστόλους που τους εκχριστιάνισαν (ΟΧΑ4, σελ. 141-142 – ΟΧΑ6, σελ. 190-192).

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα όσα εξετάσαμε παραπάνω καταλήγουμε στις ακόλουθες συμπερασματικές διατυπώσεις:

- Η οικουμενικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στο περιεχόμενο των εξεταζόμενων εγχειριδίων.
- Μέσα από αυτήν επιχειρείται να δοθεί μια ρεαλιστική και χωρίς ωραιοποιήσεις εικόνα της σημερινής πραγματικότητας, καθώς θίγονται σοβαρά, επίκαιρα και παγκόσμιας εμβέλειας κοινωνικά προβλήματα για τα οποία αναζητούνται διέξοδοι και λύσεις (λ.χ. φτώχεια, κοινωνική ανισότητα, ναρκωτικά, φυσικό περιβάλλον).
- Η παρουσίαση των διαφόρων πτυχών της οικουμενικότητας είναι σύμφωνη με τις αρχές και τις θέσεις της Ορθόδοξης Εκκλησίας.
- Η οικουμενικότητα εμφανίζει έναν υπερτοπικό χαρακτήρα και υπερβαίνει τα στενά «εθνικά όρια» χωρίς όμως και να τα καταργεί.
- Τα εγχειρίδια, τέλος, είναι απαλλαγμένα από στενές εθνικιστικού τύπου αξιολογήσεις και σημασιολογήσεις, ενώ διακρίνονται κι από την προσπάθεια προώθησης ειρηνιστικών και ανθρωπιστικών λύσεων στα υφιστάμενα προβλήματα. Ωστόσο, αξίζει να σημειώσουμε ότι όσον αφορά τον Ελληνισμό παρουσιάζεται ο στενός δεσμός του με το Χριστιανισμό, όπως και η υποβοήθηση του δεύτερου στην προσπάθεια διάδοσής του στους άλλους λαούς.
- Οι μαθητές βοηθούνται στο ν' αποκτήσουν μια κοσμοπολίτικη συνείδηση καθώς καλλιεργείται σε αυτούς η αποδοχή του «άλλου» ανεξάρτητα από τα εθνικά ή τα φυλετικά του χαρακτηριστικά. Το γεγονός αυτό αναμένεται ότι θα συμβάλλει θετικά στην προώθηση της χωρίς προκαταλήψεις επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Συνεπώς, το

περιεχόμενο των εγχειριδίων της ΟΧΑ φαίνεται ότι είναι προσαρμοσμένο στα δεδομένα της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγουρίδης, Σ. (1992) Οικολογία και Θεολογία. Σκέψεις για κάτι καινούργιο στη Θεολογία μας, Καθ' Οδόν, 1, 37-46.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (1988) Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Βαρναλίδης, Σ.Λ. (1992) Κοσμοϊστορικό γεγονός της Παγκόσμιας Ορθοδοξίας: Η Σύναξη των Προκαθημένων των Ορθόδοξων Αυτοκεφάλων Εκκλησιών στην Κωνσταντινούπολη (Φανάριον 13-15 Μαρτίου 1992), Καθ' Οδόν, 2, 97-106.
- Βασιλειάδης, Π. (1992) Ενότητα - οικουμενικότητα κοσμική και κοινωνική διάσταση της Ορθοδοξίας. (Απόπειρα εμβάθυνσης στο μήνυμα των προκαθημένων της Ορθοδοξίας), Καθ' Οδόν, 2, 119-125.
- Βουλγαράκης, Η. (1989) Ιεραποστολή. Δρόμοι και Δομές (Αθήνα, εκδ. Αρμός).
- Γιανναράς, Χ. (19893) Η Ελευθερία του ήθους (Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη).
- Γιανναράς, Χ. (19917) Αλφαβητάρι της πίστης (Αθήνα, εκδ. Δόμος).
- Καρμίρης, Ι.Ν. (1957) Σύνοψις της Δογματικής Διδασκαλίας της Ορθοδόξου Καθολικής Εκκλησίας (Εν Αθήναις).
- Μαντζαρίδης, Γ.Ι. (19853) Κοινωνιολογία του Χριστιανισμού (Θεσσαλονίκη, Εκδ. Π. Πουρναρά).
- Μήνυμα των Προκαθημένων των Αγιοτάτων Ορθοδόξων Εκκλησιών (1992), Καθ' Οδόν, 2, 89-93.
- Μπέγζος, Μ.Π. (1989) Η μεταφυσική της ουσιοκρατίας στο Μεσαίωνα και η εκκοσμίκευση (Αθήνα).
- Μπέγζος, Μ.Π. (1991) Ελευθερία ή Θρησκεία; Οι απαρχές της εκκοσμίκευσης στη φιλοσοφία του Δυτικού Μεσαίωνα (Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη).
- Οικονόμου, Η. (1989) Ορθοδοξία και Οικολογία, Εκκλησία, 1, 188-192.

- Παρασκευόπουλος, Ν.Ι. (1984) Στοιχεία περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής (Αθήνα).
- Πέτρου, Ι.Σ. (1992) Από την εσωστρέφεια στην κοινή μαρτυρία. Σχόλια στο μήνυμα των Ορθοδόξων Προκαθημένων, Καθ' Οδόν, 2, 112-118.
- Σακαλάκη, Μ. (1984) Κοινωνικές Ιεραρχίες και σύστημα αξιών (Αθήνα, Κέδρος).
- Τσανανάς, Γ.Α (1992) Ποια Ορθοδοξία; Κριτική προσέγγιση εκ των ένδον, Καθ' Οδόν, 1, 69-74.
- Berelson, B. (1952) Content Analysis in Communication Research (N.Y., Hafner Press).
- Endokimov, P. (1972) Η Ορθοδοξία / Μτφρ. Αγ. Μουρτζόπουλου (Θεσσαλονίκη, εκδ. Β. Ρηγόπουλου).
- Florovsky, G. (1973α) Sobotnost: Η καθολικότητα της Εκκλησίας / Μτφρ. Στ. Παπαλεξανδρόπουλος. Στο Θέματα Ορθοδόξου Θεολογίας, 191-210 (Αθήναι, εκδ. Άρτος Ζωής).
- Florovsky, G. (1973β) Θέματα Ορθοδόξου Θεολογίας (Αθήναι, εκδ. Άρτος Ζωής).
- Florovsky, G. (1981) Το σώμα του ζώντος Χριστού / Μτφρ. Ι.Κ. Παπαδόπουλου (Θεσσαλονίκη, εκδ. Πατριαρχικό Ιδρυμα Πατερικών Μελετών).
- Gerle, E. (2000) Contemporary Globalization and its Ethical Challenges, The Ecumenical Review, 52, 2, 158-166.
- Holsti, O. (19722) Content Analysis. Στο G. Lindzey & E. Aronson (Eds) The Handbook of Social Psychology, v. 2 (Reading Massachusetts, Addison-Wesley Publ. Co).
- Meyendorff, J. (1992) Ο εθνικισμός ως δύναμη διαιρετική της Ορθοδοξίας, Καθ' Οδόν, 2, 45-48.
- Poewe, K. (Ed.) (1994) Charismatic Christianity as a global culture (Columbia, Univ. of South Carolina Press).
- Remond, R. (1999) Religion and Society in Modern Europe (Oxford, Blackwell).
- Rudolph, S.H. & Piscatori, J. (Eds) (1997) Transnational religion and fading states (Boulder, CO, Westview).
- Schmemmann, A. (1970) Για να ζήσει ο κόσμος / Μτφρ. Ζ. Λορεντζάτου (Αθήνα, εκδ. Αθηνά).
- Schmemmann, A. (1983) Η Αποστολή της Εκκλησίας στο Σύγχρονο Κόσμο / Μτφρ. Ι. Ροηλίδης (Αθήνα, εκδ. Ακρίτας).

Schreiter, R. (1997) *The New Catholicity: Theology between the Global and the Local* (Maryknoll N.Y., Orbis).

Stackhouse, M. L. (1994) The global future and the future of globalization, *The Christian Century*, 111, 4, 109-112.

Witte, J. & van der Vyver, J. (Eds) (1996) *Religions, Human Rights and Global Perspectives* (Hague, Martin Nijhoff).

**Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική
και «εκπαιδευτικός δανεισμός»**

Σταύρος ΜΟΥΤΣΙΟΣ

**Λέκτορας ΑΠΘ
Φλώρινα**

smcom@nured-fl.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανακοίνωση επανεξετάζει τον «εκπαιδευτικό δανεισμό», μια από τις κεντρικές έννοιες στο θεωρητικό λεξιλόγιο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, υπό τις συνθήκες που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση. Υποστηρίζεται πως η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική παράγεται όλο και περισσότερο από τους θεσμούς της «παγκόσμιας διακυβέρνησης». Το κείμενο επικεντρώνεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση για την οποία υποστηρίζει ότι η αυξημένη κατά τα τελευταία χρόνια παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνει χώρα μέσα σε υπερεθνικά δίκτυα στα οποία συμμετέχουν, με ασύμμετρο τρόπο, τα κράτη-μέλη της. Το γεγονός αυτό, επιφέρει, όπως επισημαίνεται, το τέλος του «εκπαιδευτικού δανεισμού» όπως, τουλάχιστον, τον γνωρίζαμε ως τώρα.

ABSTRACT

The paper re-examines 'educational borrowing', one of the central theoretical concepts of Comparative Education, in the conditions created by globalisation. It is argued that contemporary educational policy is increasingly produced by the institutions of 'global governance'. Focusing on the European Union, it is suggested that the Union's increased production of educational policy takes place within supranational networks, in which its state-members participate asymmetrically. This condition brings about, as it is argued, the end of 'educational borrowing' as we have known it so far.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί μέρος μια πρώτης προσπάθειας να επανεξεταστεί η καθιερωμένη από την ίδρυση των εκπαιδευτικών συστημάτων πολιτική πρακτική του «εκπαιδευτικού δανεισμού» υπό τις συνθήκες που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση των κυρίαρχων πολιτικών λειτουργιών. Πιο συγκεκριμένα, με αναφορά στο ρόλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θα υποστηρίξουμε ότι η παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής διεξάγεται σήμερα σε υπερεθνικά δίκτυα λήψης αποφάσεων. Κατά συνέπεια, όπως θα δείξουμε, η παραγωγή, αποτοποθέτηση και ανατοποθέτηση εκπαιδευτικού λόγου και πρακτικής διαφέρει από κάθε προηγούμενη μορφή «εκπαιδευτικού δανεισμού» καθώς στα δίκτυα αυτά συμμετέχουν τόσο οι «δανειστές» όσο και οι «δανειζόμενοι».

2. ΥΠΕΡΕΘΝΙΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ο «εκπαιδευτικός δανεισμός» ως έννοια έχει μακρά ιστορία στο θεωρητικό λεξιλόγιο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Όχι άδικα. Η ίδια η γένεση της Συγκριτικής Παιδαγωγικής κατά το 19ο αιώνα ταυτίζεται με την αναζήτηση προτύπων από την ξένη εμπειρία και τη μεταφορά τους στην ημεδαπή για την οικοδόμηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Ωστόσο, από πολύ πιο πριν ήταν σύνηθες το φαινόμενο αξιωματούχοι, τεχνικοί σύμβουλοι, παρατηρητές, συγγραφείς και διανοούμενοι να ταξιδεύουν στην αλλοδαπή προκειμένου να μελετήσουν την εκπαιδευτική νομοθεσία, να συζητήσουν με κυβερνητικά στελέχη, να επισκεφθούν σχολεία και να υποβάλουν κατά την επιστροφή τους αναφορές και προτάσεις. Από τα γνωστά παραδείγματα στην ιστορία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής είναι αυτό του Μεγάλου Πέτρου, ο οποίος, προκειμένου να φέρει τη Ρωσία πλησιέστερα στη Δύση, προχώρησε σε ευρεία εισαγωγή εκπαιδευτικών μέτρων, αλλά και πολιτισμικών αλλαγών (λ.χ. την υιοθέτηση του Ιουλιανού ημερολογίου)· του Victor Cousin (καθηγητή Φιλοσοφίας στη Σορβόνη και, αργότερα, Υπουργού Παιδείας), ο οποίος μελέτησε το πρωσικό εκπαιδευτικό σύστημα και υπέβαλε σχετική έκθεση πάνω στην οποία βασίστηκε ο «Νόμος Guisot» του 1833 για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση· του Αμερικανού Horace Mann, του οποίου η έκθεση από την επίσκεψή του στη Ευρώπη άσκησε σημαντική επίδραση στην δημιουργία των πρώτων εκπαιδευτικών θεσμών στη Μασαχουσέτη· του Άγγλου διανοούμενου, πολιτικού αναλυτή και επιθεωρητή Matthew Arnold, ο οποίος μελέτησε το γαλλικό και το γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα· ή, τέλος, του ίδιου του Λέοντος Τολστόι, ο οποίος μελέτησε (και απέρριψε) το θεσμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο του πρωσικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ματθαίου, 1994). Γνωστές είναι, επίσης, και οι περιπτώσεις μεταφοράς πολιτικών και πρακτικών από τους ίδιους τους «δανειστές», όπως αυτή του Dewey ο οποίος ταξίδεψε προσκεκλημένος στην Κίνα, το Μεξικό, τη Χιλή, τη Ρωσία, την Τουρκία και τη Νότια Αφρική προκειμένου να διαδώσει τις ιδέες του και να συμμετάσχει σε επιτροπές σχεδιασμού εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Steihner-Khamsi, 2000).

Στην Ελλάδα ο «εκπαιδευτικός δανεισμός» υπήρξε μια καθιερωμένη πολιτική πρακτική ήδη από τη θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως μαρτυρεί ο Α. Ραγκαβής (Ματθαίου, 1994), και όπως δείχνει η απευθείας υιοθέτηση του «Νόμου Guisot» με τη μορφή Προεδρικού Διατάγματος για την οργάνωση της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 1834. Αλλά και κατά τον εικοστό αιώνα η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική απηχεί με αδιαμφισβήτητο τρόπο ξένες επιδράσεις και μεταφορές εκπαιδευτικών ρυθμίσεων – ένα θέμα που μένει να μελετηθεί συνολικά. Ο Θ. Γκότοβος, στη μοναδική, ίσως, εργασία του είδους (1986), αναλύει τη γερμανική επίδραση στην ελληνική παιδαγωγική επιστήμη, την παιδαγωγική ιδεολογία και τις νομοθετικές ρυθμίσεις, η οποία ήταν ιδιαίτερα έντονη κατά το πρώτο μισό του αιώνα. Καθηγητές της Παιδαγωγικής, στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και μεταρρυθμιστές, «συντηρητικοί» ή «προοδευτικοί», μετέφεραν στην Ελλάδα το προϊόν των σπουδών και της μελέτης τους στα εγχειρίδια της Παιδαγωγικής, στις διαλέξεις τους προς τους εκπαιδευτικούς και στα

διάφορα νομοθετήματα, ανάλογα με την θέση που καταλάμβαναν στον κρατικό μηχανισμό.

Το τέλος του εικοστού αιώνα όμως σηματοδοτείται από δραματικές εξελίξεις που μεταβάλλουν τη λειτουργία του παγκόσμιου συστήματος και διαφοροποιούν, κατά συνέπεια, τους όρους παραγωγής πολιτικής. Η επανάσταση της πληροφορικής τεχνολογίας και των τηλεπικοινωνιών έκανε δυνατή τη μεταφορά και ανταλλαγή οικονομικών και πολιτισμικών προϊόντων σε πραγματικό χρόνο σε όλο τον κόσμο. Η αλληλεξάρτηση των αγορών συναλλάγματος συνέδεσε τις εθνικές οικονομίες. Η κατάρρευση των κρατικιστικών καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης επέτρεψε την κυριαρχία ενός κοινού συνόλου κανόνων οικονομικής αναδιάρθρωσης ανά τον κόσμο, βασικά χαρακτηριστικά του οποίου είναι η ιδιωτικοποίηση επιχειρήσεων του δημοσίου τομέα, η απελευθέρωση του διεθνούς εμπορίου και των επενδύσεων και η απορύθμιση της εσωτερικής οικονομικής δραστηριότητας. Η παγκοσμιοποίηση, στην οικονομική της διάσταση, σηματοδοτεί την πρωτοφανή επέκταση των κανόνων και των κριτηρίων του καπιταλισμού σε πλανητικό επίπεδο. Την ίδια στιγμή, η ελευθερία διασυνοριακής κίνησης κεφαλαίων, αγαθών, υπηρεσιών και πληροφοριών περιόρισε τη δυνατότητα του κράτους να ασκεί πλήρη έλεγχο στη νομισματική του πολιτική. Η έκρηξη των ΜΜΕ και η ανάπτυξη της πολυκεντρικής και διαδραστικής επικοινωνίας μέσω του Internet αποδυνάμωσε σημαντικά τον κρατικό έλεγχο στην πληροφόρηση. Η αντιμετώπιση του διεθνούς εγκλήματος, των τρομοκρατικών ενεργειών και των περιβαλλοντικών απειλών αναγκάζει τα έθνη-κράτη σε (ασταθείς και ευμετάβλητες) συμπράξεις. Το σύγχρονο έθνος-κράτος, προκειμένου να αντιμετωπίσει αυτές και άλλες στρατηγικού χαρακτήρα προκλήσεις, συμμετέχει όλο και περισσότερο σε υπερεθνικούς μηχανισμούς διακυβέρνησης.

Το νέο διεθνές περιβάλλον χαρακτηρίζεται από την επέκταση και την ισχυροποίηση του ρόλου των διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών σε διάφορους τομείς της πολιτικής: λ.χ. του ΟΗΕ ως παγκόσμιας αστυνομικής δύναμης για την προώθηση της ειρήνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων· του ΝΑΤΟ ως στρατιωτικής υπερδύναμης για την διασφάλιση της (διαρκώς μεταβαλλόμενης) 'νέας τάξης' πραγμάτων· των G8 ως επόπτη της παγκόσμιας οικονομίας· του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου (ΔΝΤ) και της Παγκόσμιας Τράπεζας ως δανειοδοτών και θιασωτών της πλήρους απελευθέρωσης της οικονομίας· του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου (ΠΟΕ) ως του πολιορκητικού κριού των δασμολογικών φραγμών· του ΟΟΣΑ ως του προμηθευτή στατιστικών δεδομένων και συμβουλών για την οικονομική ανάπτυξη των 30 μελών του· των περιφερειακών οργανισμών NAFTA, MERCOSUR και ASEAN και, βεβαίως, της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της πιο εξελιγμένης διακρατικής οντότητας.

Διαμορφώνεται πλέον ένα παγκόσμιο σύστημα «διακυβέρνησης χωρίς κυβέρνηση», για να χρησιμοποιήσουμε μια δημοφιλή έκφραση (Rosenau, 1992), το οποίο χαρακτηρίζεται από αλληλοδικτύωση και την κυριαρχία ορισμένων ισχυρών κόμβων (κυβερνήσεων ή γραφειοκρατιών). Πράγματι, από τις 189 χώρες-μέλη του ΟΗΕ, οι 183 είναι μέλη τόσο του ΔΝΤ όσο και της Παγκόσμιας Τράπεζας (καθώς η συμμετοχή στον έναν οργανισμό είναι προϋπόθεση για τη συμμετοχή στον άλλο).

Στον ΠΟΕ συμμετέχουν πάνω από 140 χώρες-μέλη (οι οποίες αντιπροσωπεύουν το 97% του παγκόσμιου εμπορίου), ενώ περιμένουν να εισαχθούν σε αυτόν περισσότερες από 30 χώρες ακόμα. Το 45% των κεφαλαίων που διαχειρίζεται η Παγκόσμια Τράπεζα προέρχεται από τους G8, ενώ άλλο ένα 17% αποκλειστικά από τις ΗΠΑ. Η Παγκόσμια Τράπεζα συμμετέχει στον ΟΗΕ ως ανεξάρτητος ειδικός φορέας και μέλος πολλών επιτροπών του ΟΗΕ για την από κοινού εκπόνηση προγραμμάτων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση συμμετέχει στον ΟΟΣΑ, στην Παγκόσμια Τράπεζα, της οποίας είναι μάλιστα ο μεγαλύτερος χρηματοδότης, στους G8 (δια του προέδρου της Ευρωπαϊκής Επιτροπής), αλλά και στον ΠΟΕ (βλ. UN και WTO στο Διαδίκτυο).

Η δραστηριότητα των περισσότερων από τους παραπάνω οργανισμούς αφορά πρωτίστως στον καθορισμό οικονομικής πολιτικής, γενικότερα, και κοινών κριτηρίων δημοσιονομικής πειθαρχίας, ειδικότερα. Ωστόσο, είναι συχνή η επέκταση τους σε πλείστα θέματα πολιτικής. Η παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής από τους διεθνείς οργανισμούς δεν είναι νέο φαινόμενο, αλλά τα τελευταία χρόνια έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις, κυρίως, λόγω της αυξανόμενης νομιμοποίησης και ισχυροποίησης του ρόλου τους καθώς και της ανάπτυξης της πληροφορικής και τηλεπικοινωνιακής τεχνολογίας που επιτρέπει την ταχεία δικτυακή αλληλεπίδραση μεταξύ φορέων και ατόμων. Για παράδειγμα η UNESCO, με περισσότερα από 180 χώρες-μέλη (στα οποία, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, δεν ανήκουν οι ΗΠΑ, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Σιγκαπούρη), συνεργάζεται με 344 Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, 6.000 συλλόγους, ενώσεις και κέντρα, και τα περισσότερα από τα μέλη του διατηρούν μόνιμες αντιπροσωπείες στο κεντρικό επιτελείο του ΟΗΕ στο Παρίσι. Η επίδραση της UNESCO στη διεθνή εκπαίδευση συνίσταται, κυρίως, στην κατά καιρούς σύνταξη Συμβάσεων, τις οποίες τα μέλη της καλούνται να προσυπογράψουν και να εφαρμόσουν. Τόσο με τα κείμενα αρχών όσο και με τα διάφορα προγράμματα βοήθειας η UNESCO συνέβαλε στη δημιουργία μια διεθνούς «εκπαιδευτικής ιδεολογίας», η οποία συχνότερα σε επίπεδο πολιτικής ρητορείας παρά πρακτικής, έχει ως κύρια επιδίωξη την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της πολιτισμικής διαφοράς, της ισότητας των δυο φύλων, του καθολικού αλφαριθμητισμού, της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της εγγάραξης δημοκρατικής συνείδησης. Πρόσφατα, και με τη βοήθεια μιας τεράστιας βάσης δεδομένων για την εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο, η ατζέντα των εκπαιδευτικών ενδιαφερόντων της UNESCO έχει διευρυνθεί περιλαμβάνοντας τομείς όπως οι νέες τεχνολογίες, η προσχολική αγωγή, η Τριτοβάθμια εκπαίδευση, η διοίκηση της εκπαίδευσης και η άνοδος του βιοτικού επιπέδου μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων – πρωτοβουλίες οι οποίες προωθούνται συχνά με τη συνεργασία της Παγκόσμιας Τράπεζας. (βλ. UNESCO στο Διαδίκτυο)

Η Παγκόσμια Τράπεζα άρχισε να δραστηριοποιείται στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής από το 1963 με διαφορετικές προτεραιότητες από περίοδο σε περίοδο. Στη δεκαετία του 1960 και του 1970, η δανειοδοτική της πρακτική εστιαζόταν στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διαμόρφωση τεχνικών δεξιοτήτων. Το ποσοστό των διατιθέμενων πόρων όμως για την εκπαίδευση ήταν περιθωριακό σε σχέση με το συνολικό αριθμό των δανείων που εγκρίνονταν. Από το 1980 μέχρι το 1995 ο όγκος των δανείων για τον εκπαιδευτικό τομέα

τριπλασιάστηκε και το μερίδιο τους σε σχέση με το σύνολο των δανείων της Παγκόσμιας Τράπεζας διπλασιάστηκε. Είναι η εποχή που η Παγκόσμια Τράπεζα και το ΔΝΤ επιβάλλουν στις αναπτυσσόμενες χώρες, ως αντάλλαγμα στην παροχή δανείων, μέτρα οικονομικής φιλελευθεροποίησης και δομικής αναπροσαρμογής, τα οποία, σε πολλές περιπτώσεις, οδηγούν τελικά σε περαιτέρω αποδιάρθρωση των οικονομιών, αποδυνάμωση των κοινωνιών και πολιτική αποσταθεροποίηση (Simon κ.ά., 1995). Οι πρόσφατες προτεραιότητες της Παγκόσμιας Τράπεζας για την εκπαίδευση εστιάζονται στη βασική εκπαίδευση, στα προγράμματα για την πρώιμη παιδική ηλικία και τη σχολική υγιεινή, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις νέες τεχνολογίες, σε μεταρρυθμίσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων, στην αποκέντρωση στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων και την αξιολόγηση (World Bank, 1995).

Εκπαιδευτική πολιτική παράγει ή αποπειράται να παραγάγει και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου. Ο ΠΟΕ, ως μετεξέλιξη της GATT (General Agreement on Tariffs and Trade – Γενική Συμφωνία για τους Δασμούς και το Εμπόριο), προωθεί ως γνωστόν την απελευθέρωση του εμπορίου στις τηλεπικοινωνίες, στα προϊόντα πληροφορικής τεχνολογίας, στα αγροτικά προϊόντα, στις χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες και, πρόσφατα, σε κάθε είδους υπηρεσίες. Μέσα σε αυτές περιλαμβάνει πλέον και την εκπαίδευση και, παρά την επίσημη άρνηση από μέρους του προκειμένου να κατασιγαστούν οι διεθνείς αντιδράσεις, δείχνει ισχυρό ενδιαφέρον για την απελευθέρωση των «εκπαιδευτικών υπηρεσιών». Ο ΠΟΕ γνωρίζει ότι η παγκόσμια δαπάνη για την εκπαίδευση ξεπερνά το ένα τρισεκατομμύριο δολάρια, ότι οι νέες τεχνολογίες διευκολύνουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ότι η μαζική συμμετοχή στην εκπαίδευση ασκεί πίεση στους εθνικούς προϋπολογισμούς. Η κατάργηση των επενδυτικών φραγμών στην «εκπαιδευτική βιομηχανία», που προτείνει, θα σημάνει την άνευ προηγουμένου διεύρυνση μεγάλων εταιρειών σε χώρες με διαθέσιμη «πελατεία», η οποία, πιθανότατα, θα λειτουργήσει προς όφελος των ήδη μεγάλων «εξαγωγέων εκπαίδευσης», που σύμφωνα με τον ΠΟΕ είναι οι ΗΠΑ, το ΗΒ, η Γαλλία και η Γερμανία (WTO, 1998).

Με σαφώς λιγότερα μέλη και διαφορετική λειτουργία, ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), το «κλαμπ των πλουσίων», όπως συχνά λέγεται με όχι μεγάλη ακρίβεια (δεδομένου ότι σε αυτόν ανήκουν χώρες όπως το Μεξικό και η Τουρκία), συνιστά ένα δίκτυο συμβούλων, ερευνητών και διαμορφωτών πολιτικής, μια γεωγραφική οντότητα, αλλά και μια σφαίρα επιρροής στην παγκόσμια πολιτική σκηνή. Η ενασχόλησή του με το χώρο της εκπαίδευσης δίνει παραδοσιακά μεγάλη έμφαση στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην οικονομική ανάπτυξη των χωρών-μελών του. Τα τελευταία χρόνια η δραστηριότητά του ΟΟΣΑ τόσο στη συλλογή και επεξεργασία παντός είδους δεδομένων για την εκπαίδευση όσο και στη διατύπωση συστάσεων προς μέλη και συνεργαζόμενες χώρες έχει ενταθεί ιδιαίτερα (Henry, κ.ά, 2001). Από τις πιο γνωστές εκδόσεις του είναι οι επισκοπήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων των μελών του, οι συγκριτικές ποσοτικές έρευνες της σειράς Education at a Glance, οι περιοδικές αναλύσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, και πρόσφατα το γνωστό, πλέον, ερευνητικό πρόγραμμα PISA που αφορά στις επιδόσεις των μαθητών και των

εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των χωρών-μελών του. Τόσο με τη δημοσίευση συγκριτικών δεδομένων, η οποία προκαλεί, συχνά, πολιτική αναταραχή στις χώρες που εμφανίζονται να υστερούν στους δείκτες που θέτει ο οργανισμός, όσο και με την απευθείας παροχή συστάσεων, ο ΟΟΣΑ ασκεί σημαντικότερη επίδραση στη διαμόρφωση μιας διεθνούς 'ημερήσιας διάταξης' για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ενδεικτικά, οι πρόσφατες προτάσεις του αφορούν στην εντατικοποίηση των πολιτικών για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων από τους εργαζόμενους, την ευρύτερη χρήση της πληροφορικής και τηλεπικοινωνιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία και την παραγωγική διαδικασία, τον καλύτερο συνδυασμό μεταξύ εκπαιδευτικής και εργασιακής εμπειρίας, την ισχυροποίηση των δεσμών μεταξύ τριτοβάθμιων ιδρυμάτων και αγοράς εργασίας, την επέκταση των ευκαιριών κατάρτισης και συμμετοχής των ενηλίκων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την αποκέντρωση στη λήψη αποφάσεων και την αξιολόγηση – θέματα καθόλου άγνωστα και στη μεταρρυθμιστική ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Γίνεται, λοιπόν, σαφές από τα παραπάνω ότι το σύγχρονο παγκόσμιο σύστημα χαρακτηρίζεται από τον ενισχυμένο ρόλο των υπερεθνικών θεσμών διακυβέρνησης. Οι θεσμοί αυτοί δραστηριοποιούνται όλο και περισσότερο και στην παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία εμφανίζει, μάλιστα, αρκετά κοινά στοιχεία. Το ίδιο συμβαίνει και με την Ευρωπαϊκή Ένωση, την ισχυρότερη μορφή υπερεθνικής διακυβέρνησης. Στη συνέχεια του κειμένου θα εστιάσουμε στην παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής από την Ευρωπαϊκή Ένωση και θα υποστηρίξουμε ότι αυτή διακρίνεται από δικτυακές διαδικασίες λήψης αποφάσεων οι οποίες καταδεικνύουν το τέλος του «εκπαιδευτικού δανεισμού» όπως τον γνωρίζαμε ως σήμερα.

3. Η ΔΙΚΤΥΑΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ

Αρκετοί σύγχρονοι μελετητές από το χώρο της κοινωνιολογίας και της πολιτικής επιστήμης (Keck & Sikkink, 1999· Castells, 2000· Bard & Soderqvist, 2002) επισημαίνουν πως οι κυρίαρχες λειτουργίες και διαδικασίες στην εποχή του νέου παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού χαρακτηρίζονται όλο και περισσότερο από δικτυακές μορφές οργάνωσης. Υπάρχουν, για παράδειγμα, δίκτυα οικονομικών δραστηριοτήτων των οποίων οι κόμβοι είναι χρηματιστήρια, τράπεζες και χρηματοπιστωτικοί οργανισμοί· δίκτυα ΜΜΕ με κόμβους τηλεοπτικούς σταθμούς, εταιρείες παραγωγής, στούντιο, και κινητά συνεργεία· δίκτυα εμπορίας και διακίνησης ναρκωτικών με κόμβους τους τόπους καλλιέργειας, εργαστήρια επεξεργασίας, κρυφά σημεία μεταφοράς και ιδρύματα που ξεπλένουν βρώμικο χρήμα· δίκτυα πορνείας και λαθρομετανάστευσης των οποίων οι κόμβοι είναι εταιρείες σωματεμπορίας, διεφθαρμένες αστυνομικές αρχές, ιδιοκτήτες πλοιαρίων και παράνομα γραφεία διακίνησης εργαζομένων· δίκτυα τρομοκρατίας με κόμβους τους οργανώσεις και συνδέσμους σε διάφορες χώρες, προμηθευτές όπλων, τράπεζες και κυβερνήσεις· δίκτυα παραγωγής και διάχυσης γνώσης με κόμβους πανεπιστήμια, ερευνητικά ινστιτούτα, διεθνείς οργανισμούς και think tanks·

υπάρχουν, τέλος, δίκτυα της κοινωνίας των πολιτών με κόμβους Μη-Κυβερνητικές Οργανώσεις, ακτιβιστές, διανοούμενους και τοπικά κινήματα.

Ο όρος «δίκτυο» χρησιμοποιείται πλέον πολύ συχνά στην καθημερινή γλώσσα, σπανίως όμως γίνεται σαφές περί τίνος πρόκειται. Σύμφωνα με έναν απλό ορισμό «ως δίκτυο νοείται ένα σύνολο συνδεδεμένων μεταξύ τους κόμβων» (Castells, 2000, σελ. 501) το οποίο, εξ ορισμού, δεν διαθέτει κέντρο. Οι κόμβοι του μπορεί να διαφέρουν ως προς το μέγεθος τους και άρα να συνιστούν άνισες και ιεραρχικές σχέσεις ως προς τη συμβολή τους στη λειτουργία και τις επιδιώξεις του δικτύου. Ορισμένοι κόμβοι είναι πιο σημαντικοί από τους άλλους, αλλά όσο βρίσκονται μέσα στο δίκτυο είναι όλοι απαραίτητοι. Πρόκειται για μια ασύμμετρη αλληλεξάρτηση. Η λογική, με βάση την οποία λειτουργεί ένα δίκτυο, είναι δυαδική: ένταξη-αποκλεισμός. Ό,τι δεν είναι σχετικό με τις επιδιώξεις του δικτύου αγνοείται, ενώ αυτό που λειτουργεί ανταγωνιστικά απέναντι στους στόχους του ή αυτό που παύει να εκτελεί μια χρήσιμη λειτουργία, αποβάλλεται και τότε το δίκτυο αναδιευθετείται. Η κυριαρχία των ισχυρών κόμβων δεν έχει την έννοια της μεταβίβασης εντολών από κάποια κέντρα. Οι κύριοι κόμβοι, ακολουθώντας τη δικτυακή λογική, λειτουργούν περισσότερο ως 'διακόπτες' παρά ως κέντρα εντολών. Τα δίκτυα εν ολίγοις είναι δομές οι οποίες μπορούν να αποκλείουν υπάρχοντες ή να εντάσσουν νέους κόμβους με κριτήριο την αποδοχή ορισμένων επικοινωνιακών κωδίκων (λ.χ. κοινοί στόχοι, αξίες, απόδοση κ.λπ.).

Τα δίκτυα δεν αποτελούν, βέβαια, νέες μορφές κοινωνικής έκφρασης και οργάνωσης. Παραδοσιακά, όμως, παρουσίαζαν αδυναμία στο συντονισμό των λειτουργιών τους. Για το λόγο αυτό υπερίσχυαν οι πυραμιδικές μορφές οργάνωσης, οι οποίες μέσα από κάθετες γραμμές εντολών και ελέγχου, θεωρούνταν ικανές να διαχειριστούν πόρους και να επιδιώξουν την επίτευξη κεντρικά καθορισμένων στόχων. Η εισαγωγή, όμως, κατά τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, της πληροφορικής και τηλεπικοινωνιακής τεχνολογίας στις οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες επέφερε την αναγέννηση και τη ραγδαία επέκταση της δικτυακής μορφής κοινωνικής οργάνωσης. Οι νέες τεχνολογίες επιτρέπουν στα δίκτυα να διατηρούν την ευελιξία τους και την προσαρμοστικότητα τους, και καθιστούν ευχερέστερο το συντονισμό των λειτουργιών τους και τη διαχείριση πολύπλοκων καταστάσεων. Επίσης, οι διαδραστικές και ανατροφοδοτικές δυνατότητες των νέων τεχνολογιών διευκολύνουν την αποκεντρωμένη εκτέλεση καθηκόντων, τη λήψη αποφάσεων και την επίτευξη στόχων.

Τα δίκτυα ως επικοινωνιακές δομές προσιδιάζουν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, και στους υπερεθνικούς θεσμούς διακυβέρνησης: «Τα κράτη εμπλέκονται σε πυκνά δίκτυα υπερεθνικών και διεθνών κοινωνικών σχέσεων τα οποία διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για τον κόσμο και τον ρόλο τους σε αυτόν τον κόσμο» (Finnemore, 1996, σ. 2). Αυτή η δομή λειτουργίας χαρακτηρίζει και την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία δεν συνιστά, πλέον, μια απλή περιφερειακή διακρατική οντότητα. Όπως έχει επισημανθεί από αρκετούς μελετητές (Keohane & Hoffman, 1991· Waever, 1995· Wright, 1996· Richardson, 2001) η ΕΕ συνιστά ένα δίκτυο άντλησης και διανομής κυριαρχίας παρά απλώς ένα σύνολο θεσμών στους οποίους

παραχωρείται κυριαρχία. Η ΕΕ, όπως επισημαίνει ένας μελετητής (Wright, 1996), «συνδυάζει στοιχεία μιας εν τη γενέσει ομοσπονδίας, ενός υπερεθνικού σώματος, μιας διακυβερνητικής αρένας διαπραγματεύσεων και ενός διεθνούς καθεστώτος ...» και «διακρίνεται από τους άλλους διεθνείς οργανισμούς από το ότι εμπλέκει τα μέλη της σε μια διαρκή διαδικασία διαμόρφωσης πολιτικής...» (σελ. 149-150). Πράγματι, η Ένωση διαρθρώνεται από μια περίπλοκη γεωμετρία κυριαρχικών σχέσεων, ένα ασύμμετρο δίκτυο από περισσότερο ή λιγότερο ισχυρούς κόμβους/θεσμούς που λειτουργούν σε υπερεθνικό, εθνικό και υπο-εθνικό επίπεδο και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, λ.χ.: οι κυβερνήσεις, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Κοινοβούλιο, το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο, η Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, το Ελεγκτικό Συνέδριο, η Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και η Επιτροπή Περιφερειών που εμπλέκει τις τοπικές κοινωνίες. Τα κράτη-μέλη αποτελούν κόμβους σαφώς διαφορετικού μεγέθους και ισχύος (κυρίως οικονομικής και πολιτικής), αλλά οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων χρειάζονται τη συναίνεση και του λιγότερου ισχυρού, προκειμένου να μην προκαλείται δυσλειτουργία στο δίκτυο. Αυτό συνεπάγεται αλληπάλληλες διαπραγματεύσεις, διαφωνίες, συγκρούσεις, συμβιβασμούς και γενικά κινήσεις που προσδιάζουν σε οποιοδήποτε σύστημα σχέσεων κυριαρχίας. Επίσης, συνεπάγεται και τη δημιουργία, τρόπον τινά, αυτόνομων γραφειοκρατιών (επιτροπές, διευθύνσεις, τμήματα, ομάδες εργασίας κ.λπ.) οι οποίες αναλαμβάνουν να διεκπεραιώνουν πολιτικές χωρίς να αναζητούν πάντα τη χρονοβόρα συναίνεση των πολιτικών θεσμών (εξ ου και το περιώνυμο «δημοκρατικό έλλειμμα» που εκφράζει η λειτουργία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της Κεντρικής Τράπεζας).

Ο ισχυρότερος δείκτης για την εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης από οικονομική κοινότητα σε ένα «υπερεθνικό κράτος» είναι, βεβαίως, η ιστορικής σημασίας καθιέρωση του ενιαίου νομίσματος. Ωστόσο, βήματα προς αυτήν την κατεύθυνση έγιναν από πολύ πιο πριν. Μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ, το 1992, υπήρξε μια ραγδαία παραγωγή πολιτικής σε πάρα πολλούς τομείς, εκτός, βέβαια, από την οικονομία: λ.χ. τεχνολογία και έρευνα, υποδομές, περιβάλλον, περιφερειακή ανάπτυξη, δίκαιο, μετανάστευση, αστυνόμευση, και πρόσφατα άμυνα και αντιτρομοκρατική πολιτική. Εδώ και μια δεκαετία η διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης προχωρά *a la carte*, αλλά με ταχείς ρυθμούς, προκειμένου η ΕΕ να βελτιώσει τη θέση της απέναντι στις προκλήσεις της οικονομικής παγκοσμιοποίησης.

Για τον ίδιο λόγο και κατ' ανάλογο τρόπο, η παραγωγή πολιτικής για την εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία έχει αυξηθεί σημαντικά. Η ΕΕ είτε «εφαρμόζοντας» πολιτική επαγγελματικής εκπαίδευσης, είτε «συμβάλλοντας» στην ανάπτυξη της γενικής εκπαίδευσης (σύμφωνα με τις γνωστές διατυπώσεις στα άρθρα 127 και 126 αντίστοιχα της Συνθήκης του Μάαστριχτ) έχει κάνει την παρουσία της εντονότερη στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, η Επιτροπή, οι διασκέψεις των Υπουργών Παιδείας (με τη συμμετοχή και των υπό ένταξη χωρών), καθώς και υπηρεσίες ή φορείς όπως η Διεύθυνση XXII, η «Ευρυδίκη», η Eurostat, το CEDEFOP και το ETF έχουν εντείνει τα τελευταία χρόνια τη δικτυακή τους αλληλεπίδραση για τη συλλογή, επεξεργασία και δημοσίευση συγκριτικών δεδομένων και την υποβολή πολιτικών προτάσεων. Το

γεγονός δεν είναι άσχετο με την απόφαση της Ένωσης, όπως διατυπώθηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισσαβόνα το 2000, να γίνει «η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000). Η διακήρυξη αυτή βασίζεται στην κοινή διαπίστωση ότι η ανταγωνιστικότητα της οικονομίας διέρχεται μέσα από την παραγωγή, συσσώρευση και αναπαραγωγή πληροφοριών και γνώσης και συνεπώς μέσα από τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Για το λόγο αυτό τόσο πριν από τη Λισσαβόνα όσο και μετά παρατηρείται μια μεγάλη παραγωγή διακηρυκτικών κειμένων, προγραμμάτων και στόχων από τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κυρίως για την κατάρτιση και την απασχόληση, τη δια βίου μάθηση, τον ψηφιακό αλφαριθμητισμό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις στενότερες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων και την αποτελεσματικότητα των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων (για μια λεπτομερή παράθεση κειμένων, αξόνων δράσης και στόχων, βλ. Πασιάς & Ρουσάκης 2002). Σε ό,τι αφορά την τελευταία επιδίωξη, είναι ενδεικτική η δημοσίευση της Έκθεσης με τους 16 δείκτες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις μαθητικές επιδόσεις (στα μαθηματικά, την ανάγνωση, τις θετικές επιστήμες, τις νέες τεχνολογίες, την αγωγή του πολίτη, τις ξένες γλώσσες και την ικανότητα του μανθάνειν), τη μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα (ποσοστά εγκατάλειψης, ολοκλήρωση του β' κύκλου της Δευτεροβάθμιας και συμμετοχή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση), την εποπτεία του σχολείου (αξιολόγηση και οργάνωση του σχολείου και συμμετοχή των γονέων) και τους πόρους και τις δομές της εκπαίδευσης (εκπαίδευση εκπαιδευτικών, συμμετοχή στην προσχολική αγωγή, αριθμός μαθητών ανά Η/Υ και εκπαιδευτική δαπάνη ανά μαθητή). Όπως τονίζεται στο σχετικό κείμενο «η Επιτροπή είναι πεπεισμένη πως η παρούσα πρώτη ευρωπαϊκή έκθεση για την ποιότητα της εκπαίδευσης θα προσδώσει μια ευρωπαϊκή διάσταση στη διαθέσιμη κοινή συλλογή γνώσεων που αφορούν τη χάραξη πολιτικής στον τομέα της εκπαίδευσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000). Αυτή η ευρωπαϊκή διάσταση στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής έχει γίνει πρόσφατα εμφανής και στο τριτοβάθμιο επίπεδο με τις γνωστές πλέον διασκέψεις των 15 Υπουργών Παιδείας ή των εκπροσώπων τους και από τις χώρες της διεύρυνσης, στη Σορβόνη (1998), στη Μπολόνια (1999), στην Πράγα (Μάιος 2001), καθώς και, λίγο νωρίτερα, των πρυτάνεων στη Σαλαμάνκα (Μάρτιος 2001). Σκοπός, η δημιουργία, με βάση συγκεκριμένους στόχους, ενός «Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης» ή, όπως τίθεται από τη Διακήρυξη της Μπολόνια, η «αναζήτηση μιας κοινής ευρωπαϊκής απάντησης σε κοινά ευρωπαϊκά προβλήματα» έτσι ώστε να «αυξηθεί η διεθνής ανταγωνιστικότητα του ευρωπαϊκού τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού συστήματος» (CRE, 1999).

4. ΔΙΚΤΥΑ, ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΣΥΓΚΕΙΜΕΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Γίνεται συνεπώς εμφανές, πως η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική παράγεται όλο και περισσότερο στα ευρωπαϊκά δίκτυα υπερεθνικής διακυβέρνησης. Αυτό έχει ως συνέπεια ο παιδαγωγικός λόγος, όπως τον ορίζει Bernstein (2000), να συγκροτείται σε διεθνές επίπεδο. Ο Bernstein ορίζει τον παιδαγωγικό λόγο ως μια αρχή που ενέχει δυο λόγους: τον ρυθμιστικό λόγο, που

είναι κατά βάση ένας ηθικός λόγος, ένας λόγος κοινωνικής τάξης, και τον διδακτικό λόγο που αναφέρεται στις διαφόρων ειδών δεξιότητες οι οποίες θεωρείται πως πρέπει να μεταβιβαστούν στους διδασκόμενους. Ο διδακτικός λόγος εμπεριέχεται στον ρυθμιστικό λόγο και ο ρυθμιστικός λόγος είναι ο κυρίαρχος λόγος, γιατί δημιουργεί τους κανόνες της κοινωνικής τάξης. Θα πρέπει να είναι σαφές πως στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης τόσο ο ρυθμιστικός λόγος (λ.χ. η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη) όσο και ο διδακτικός (λ.χ. τα γνωστικά αντικείμενα που χρειάζεται να ενισχυθούν) προσδιορίζονται ολοένα και περισσότερο σε υπερεθνικό επίπεδο.

Την επίδραση του «διεθνούς πεδίου», όπως το ονομάζει, στη συγκρότηση του παιδαγωγικού λόγου, την έχει επισημάνει και ο ίδιος ο Bernstein (1990). Ωστόσο, ο όρος παραπέμπει περισσότερο στις επιδράσεις που ασκούνται στο (οποιοδήποτε) έθνος-κράτος, ανάλογα με τη θέση του στο διεθνές πολιτικό, γεωστρατηγικό και οικονομικό στερέωμα. Η πραγματικότητα αυτή δεν έχει, βεβαίως, ανατραπεί, έχει όμως τροποποιηθεί. «Η διεθνής τάξη σήμερα», όπως, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, επεσήμανε ο Held (1991), «χαρακτηρίζεται αφενός από την επιμονή στην κυριαρχία του κρατικού συστήματος και αφετέρου από την ανάπτυξη πολλαπλών δομών εξουσίας» (σ. 161). Τα κράτη διατηρούν την ικανότητά τους να λαμβάνουν αποφάσεις, αλλά εξαρτώνται από ένα ευρύτερο σύστημα αλληλεπίδρασης στο οποίο παραχωρούν αρκετή από την κυριαρχία τους, προκειμένου να ανταποκριθούν σε παγκόσμιες προκλήσεις και να συμμετέχουν στις διεθνείς ροές πλούτου και δύναμης. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η οποία, προκειμένου να ενισχύσει την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητά της, ευνοεί τη δικτυακή αλληλεπίδραση σε ποικίλα θεσμικά επίπεδα από την οποία προκύπτουν δεδομένα, κοινοί στόχοι, πολιτικές, προγράμματα δράσης και κριτήρια επιδόσεων.

Ωστόσο, όπως επισημάνθηκε και πιο πάνω, αυτή η δικτυακή αλληλεπίδραση συνίσταται από ασύμμετρες κυριαρχικές σχέσεις. Ορισμένοι κόμβοι (λ.χ. κράτη μέλη και ευρωπαϊκοί θεσμοί) έχουν μεγαλύτερη ισχύ και συνεπώς είναι πιθανότερο οι δικοί τους στόχοι να καθίστανται στόχοι του δικτύου. Θα μπορούσε να αναφερθεί κανείς σε πλείστα παραδείγματα χάραξης πολιτικής (κυρίως, εξωτερικής και αμυντικής) προκειμένου να στηρίξει αυτήν την παραδοχή. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής πολιτικής διαπιστώνεται πως ο παιδαγωγικός λόγος που προβάλλει η μεταρρυθμιστική ατζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης απηχεί πολιτικές πρωτοβουλίες που έχουν ληφθεί από πολύ πιο πριν σε ορισμένα από τα κράτη-μέλη της (και όχι μόνο σε αυτά). Λόγου χάρη, η επιδίωξη υψηλότερων μαθητικών επιδόσεων, η έμφαση στους αξιολογικούς μηχανισμούς, η αποκέντρωση των εκπαιδευτικών αποφάσεων και η καλύτερη σύνδεση μεταξύ των προγραμμάτων σπουδών με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας αποτελούν μέτρα τα οποία ελήφθησαν ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 σε χώρες όπως το ΗΒ, η Σουηδία και η Ολλανδία (βλ. π.χ. Μούτσιοις, 2001). Οι χώρες αυτές (όπως και οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Αυστραλία και η Νέα Ζηλανδία) πρωτοστάτησαν στη λήψη μέτρων που συνδέουν την εκπαίδευση με την παραγωγικότητα και την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας. Η διάχυση αυτού του είδους των

μεταρρυθμιστικών μέτρων μαρτυρεί την ισχύ του παιδαγωγικού λόγου που παράγεται σε αυτές τις χώρες τόσο διαμέσου της κομβικής τους θέσης στα δίκτυα παραγωγής επιστημονικής γνώσης (βλ. λ.χ. την κυριαρχία της αγγλοσαξονικής παιδαγωγικής ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ) όσο και του ισχυρού τους ρόλου στα διεθνή δίκτυα λήψης πολιτικών αποφάσεων.

Μήπως όμως, με βάση τα παραπάνω, θα πρέπει να μιλάμε πράγματι για «εναρμόνιση» ή «σύγκλιση» των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σύμφωνα με την τρέχουσα ορολογία; Όχι. Παρόλο που τα μεταρρυθμιστικά μέτρα διαμορφώνονται και προωθούνται μέσα από υπερεθνικά ευρωπαϊκά δίκτυα, τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα είναι τόσο βαθιά ριζωμένα στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, και πολιτισμικό συγκείμενο της κάθε χώρας, ώστε είναι εξαιρετικά δύσκολο να μεταβληθούν τα ιδιαίτερα δομικά τους χαρακτηριστικά από την άσκηση κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. λ.χ. τη μελέτη των Green κ.ά., 1999). Η παραγωγή, αποτοποθέτηση, και ανατοποθέτηση παιδαγωγικού λόγου υπόκειται σε διαδικασίες αναπλαισίωσης (Bernstein, 1989) ή, καλύτερα, ανασυγκειμένωσης (recontextualisation),^[1] παρά «δανεισμού» ή απλής μεταφοράς και εφαρμογής.

Αυτό, όμως, συνέβαινε πάντοτε, παρά το γεγονός ότι η Συγκριτική Παιδαγωγική ανέπτυξε σχετικά αργά τα εννοιολογικά της εργαλεία για να το περιγράψει. Ωστόσο, οι παραδοσιακές διαδικασίες ανασυγκειμένωσης διαφοροποιούνται από τις σύγχρονες για δυο βασικούς λόγους.

Κατά πρώτον, το συγκείμενο δεν είναι πλέον μια χώρα από την οποία αποτοποθετείται ο παιδαγωγικός λόγος προκειμένου να μεταφερθεί στη ‘δανειζόμενη’ χώρα. Το συγκείμενο σήμερα είναι το δίκτυο. Είναι η επικοινωνιακή δομή η οποία, όπως υπογραμμίστηκε πιο πάνω, συγκροτείται από ασύμμετρες σχέσεις κυριαρχίας και θέτει κοινές επιδιώξεις, στόχους, αξίες και επικοινωνιακούς κώδικες.

Κατά δεύτερον, οι ανασυγκειμενωτές, οι φορείς δηλαδή που διεκπεραιώνουν τη διαδικασία της ανατοποθέτησης του παιδαγωγικού λόγου, δεν είναι πλέον ‘ταξιδευτές’, μέλη της γραφειοκρατικής ελίτ, και διανοούμενοι οι οποίοι αποτοποθετούν ως εξωτερικοί παρατηρητές τα προς ‘δανεισμό’ μεταρρυθμιστικά μέτρα για να τα μεταφέρουν στη χώρα τους ως συνταγές επιτυχίας. Καθώς ανήκουν σε ένα κράτος-κόμβο διεθνούς δικτύου οι επίσημοι φορείς του κάθε κράτους-μέλους είναι και οι ίδιοι δικτυακοί κόμβοι και άρα συμμετοχοί – άνισα βεβαίως – στη διαδικασία παραγωγής, αποτοποθέτησης και ανατοποθέτησης παιδαγωγικού λόγου.

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παραπάνω ανάλυση υποδεικνύει ότι ο όρος «εκπαιδευτικός δανεισμός» τόσο στην περιγραφική (μεταφορά εκπαιδευτικής πολιτικής από μια χώρα σε άλλη) όσο και στην αναλυτική του διάσταση (μελέτη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων) πρέπει να αναθεωρηθεί. Η παγκοσμιοποίηση των κυρίαρχων

οικονομικών λειτουργιών και η ισχυροποίηση του ρόλου των υπερεθνικών πολιτικών θεσμών υποχρεώνει να στραφούμε προς την κατασκευή νέων εννοιολογικών εργαλείων στη συγκριτική εκπαιδευτική έρευνα, ικανών να περιγράψουν τις διαδικασίες παραγωγής και υιοθέτησης εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικών από επιμέρους χώρες, αλλά και το συνολικό μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η παρούσα ανακοίνωση επιχείρησε να προτείνει μια σχετική κατεύθυνση στη συζήτηση που (κυριολεκτικά) μόλις πρόσφατα έχει ξεκινήσει (βλ. λχ. Dale, 1999). Σε ό,τι αφορά όμως το μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων μπορούμε, κλείνοντας, να διατυπώσουμε μια υπόθεση που προκύπτει από την παρατήρηση της τροπής που φαίνεται να παίρνει η οργανωτική διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, υπό τις νέες συνθήκες. Από τη μια, στα υψηλότερα επίπεδα λήψης αποφάσεων, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τείνει να λειτουργεί ως δίκτυο: στελέχη και μέλη υπουργείων, ερευνητικών κέντρων, συνδικαλιστικών οργανώσεων, ινστιτούτων, ομάδων εργασίας και πανεπιστημίων, σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με αντίστοιχους φορείς του εξωτερικού, σχεδιάζουν νέα προγράμματα, απορροφούν πόρους, ερευνούν, εξειδικεύουν και μεταφράζουν κατευθύνσεις ευρωπαϊκών και άλλων διεθνών οργανισμών, προωθούν μεταρρυθμιστικές δράσεις και προτάσεις και γενικά κινούνται στον φυσικό και ηλεκτρονικό χώρο της καινοτομίας, των νέων θεωριών, τάσεων και εκπαιδευτικών ιδεών. Από την άλλη, στα κατώτερα επίπεδα λήψης αποφάσεων, το σύστημα λειτουργεί ως πυραμίδα: κάθετες υπαλληλικές ιεραρχίες, γραφειοκρατισμός ως κουλτούρα και πρακτική, εγκύκλιοι, οδηγίες, εγχειρίδια, απλή εφαρμογή. Πρόκειται για μια νέα δυαδική μορφολογία, η οποία σηματοδοτεί έναν καταμερισμό εργασίας που, ενώ δεν είναι καινοφανής, ενισχύθηκε ραγδαία τα τελευταία χρόνια, λόγω της διαρθρωτικής βοήθειας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της ανάπτυξης των σχέσεων μεταξύ των ελληνικών αρχών και φορέων με υπερεθνικούς και διεθνείς οργανισμούς, αλλά και της εμμονής στο συγκεντρωτισμό που χαρακτηρίζει το ελληνικό κράτος. Αντίστοιχες μεταβολές είναι πιθανό να προκαλούνται και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα. Η έγκυρη μελέτη τους είναι υποχρεωμένη, πλέον, να λαμβάνει υπ' όψιν την αλληλεπίδραση των εθνικών και υπερεθνικών θεσμών διακυβέρνησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση

Bard, A. & Soderqvist, J. (2002) *Netocracy: The New Power Elite and Life After Capitalism*. (London: Pearson Education).

- Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic discourse: Class, Codes and Control*, Volume IV. (London: Routledge).
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society*. 2nd edition. (Oxford: Blackwell).
- Dale, R. (1999) Specifying Globalisation Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms, *Journal of Educational Policy* 14(1), pp. 1-17.
- Finnemore, M., (1996) *National Interests in International Society*. (Ithaca: Cornell).
- Green, A. Wolf, A. & Leney, T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education.
- Held, D. (1991) *Democracy, the Nation-State and the Global System*, *Economy and Society*, 20(2): 138-72.
- Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (2001) *The OECD, Globalisation and Educational Policy*. (Amsterdam: Pergamon).
- Keck, M.E. & Sikkink, K. (1999) *Transnational Advocacy Networks in International and Regional Politics*. (UNESCO: Blackwell Publishers).
- Keohane, R. O. & Hoffman, S. (1991) *The New European Community: Decision Making and Institutional Change*. (Boulder: Westview Press).
- Menon, A. & Wright, V. (eds) (2001) *From the Nation State to Europe?* (Oxford: Oxford University Press).
- Richardson, J. (2001) 'Policy-Making in the EU: Familiar Ambitions in Unfamiliar Setting?', in Menon, A. & Wright, V. (Eds.) *From the Nation State to Europe?* (Oxford: Oxford University Press).
- Richardson, J. (Ed.) (1996) *European Union: Power and Policy-Making*. (London: Routledge).
- Rosenau, J. (1992) (Ed.) *Governance Without Government: Order and Change in World Politics*. (Cambridge: University Press).
- Simon, D., van Spengen, W., Dixon, Ch. & Naarman, A. (Eds.) (1995) *Structurally Adjusted Africa: Poverty, Debt, and Basic Needs*. (London: Pluto Press).
- Steiner-Khamsi, G. (2000) 'Transferring Education, Displacing Reforms'. in Schriewer, J. *Discourse Formation in Comparative Education* (Frankfurt: Peter Lang).
- Wæver, O. (1995) Identity, Integration, and Security: Solving the Sovereignty Puzzle in EU Studies, *Journal of International Affairs*, 48(2), pp. 1-43.

World Bank (1995) Priorities and Strategies for Education: a World Bank review. (Washington, DC: World Bank).

Wright V. (1996) The National Co-ordination of European Policy-Making: Negotiating the Quagmire. in Richardson, J. (Ed.) European Union: Power and Policy-Making. (London: Routledge).

Ελληνόγλωσση

Bernstein, B. (1989) Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Μτφ. Ιωσήφ Σολομών. (Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια).

Γκότοβος, Θ. (1986) Ο 'χρυσός αιώνας' της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και πράξη – συμβολή στην κριτική της νεοελληνικής παιδαγωγικής ιδεολογίας. στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (επιμ.) Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. (Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση).

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000) Ανακοίνωση της Επιτροπής: e-Learning – Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο. Βρυξέλλες, 25-5-2000. COM (2000) 318 τελικό.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000) Ευρωπαϊκή Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης: δεκαέξι δείκτες ποιότητας. (Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή).

Ματθαίου, Δ. (1994) Σημειώσεις Συγκριτικής Παιδαγωγικής. (Αθήνα: χ.ε.)

Μούτσιος, Σ. (2001) Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 31.

Πασιάς, Γ. & Ρουσάκης, Γ. (2002) Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής – μελέτη περίπτωσης: τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2001. Ανακοίνωση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις». Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002.

Πηγές στο Διαδίκτυο

CRE (1999) The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education. Association of European Universities <http://www.unige.cre>

UN <http://www.un.org/aboutun/index.html>

UNESCO <http://www.unesco.org/education/index.shtml>

World Bank <http://www.worldbank.org/tenthings/one.htm>

WTO (1998) Council for Trade in Services: Education Services – Background Note by the Secretariat. 23 September 1998. <http://www.wto.org>

WTO http://www.wto.org/english/thewto_e/thewto_e.htm

[1] Ευχαριστώ το Μίμη Σουλιώτη για τη βοήθειά του στην καλύτερη απόδοση του όρου στα ελληνικά.

**Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση:
Μια Σχέση Αλληλεπίδρασης^[1]**

Μαρία ΠΕΡΑΧΩΡΙΤΗ

Υποψήφια Διδάκτωρ

Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αθήνα, Ελλάδα

d.vakalis@minagr.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται ολοένα και περισσότερο με ένα διεθνές αλληλοεξαρτώμενο σύστημα, στο οποίο μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα επίπεδα: Ατομικό (Δάσκαλος - Μαθητής), Γραφειοκρατικό (Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικοί Θεσμοί), Έθνος – Κράτος, Παγκόσμιο Σύστημα και δύο κατευθύνσεις: «Από πάνω προς τα κάτω» καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, όπου η διεθνής πραγματικότητα κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο ή πορεία «από κάτω προς τα πάνω», η οποία καθιστά τις ατομικές επιλογές κεντρικές στην ανάλυση των συλλογικών αποφάσεων.

Η Παγκόσμια Οικονομία μέσω της εκπαίδευσης προσπαθεί να επιβάλλει την παραγωγή του «ανθρώπου - καταναλωτή», ο οποίος χαρακτηρίζεται από μία «παγκόσμια αγοραία ταυτότητα» και «πολιτική απάθεια». Αντίθετα το έθνος – κράτος, κυρίαρχο μέχρι πρότινος στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιθυμεί τον πολίτη με την εθνική ταυτότητα και την ικανότητα συμμετοχής στις δημοκρατικές διαδικασίες. Η παραπάνω αντίθεση γίνεται ορατή και στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης όπου η συστημική ενοποίηση της οικονομίας και της διοίκησης πραγματοποιείται ανεξάρτητα από τη σκέψη των μεμονωμένων υποκειμένων, ενώ η πολιτική ολοκλήρωση θα πραγματοποιηθεί μέσω της συνείδησης των ευρωπαίων πολιτών. Τέλος, θα μας απασχολήσει η σχέση ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα και στην ιδιότητα του πολίτη, οι οποίες δεν ταυτίζονται, αλλά συναντώνται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ABSTRACT

In this brief study we shall attempt to examine the context of modern education. The planning of educational policy is connected to an internationally related system which consists of four levels:

Individual (Teacher - Pupil), Bureaucracy (Curriculum and Educational Institutions), Nation - State and World System. We can read this system in two ways: first, educational goals are determined from above ("top-down approach") and second, individual choices are central to the analysis of collective decisions ("bottom-up approach").

By making use of educational mechanisms, the international economy tries to impose the production of "homo-consumer", an anthropological type who is characterized by a "world-market identity" and "political apathy". On the contrary, the nation-state, which used to control education, wishes the creation of citizens with national identity and the ability to participate in democratic procedures. The aforementioned antithesis is being visible at the process of European construction, where the systemic integration of economy and administration functions beyond the minds of individual actors, whereas political integration can be realized only through the conscious action of the citizens of Europe. Finally, we shall try to shed light on the relationship between national identity and citizenship, which are not synonyms but converge on educational processes.

1. ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όταν ο Lê Thánh Khôi διατύπωσε την ερωτηματική πρόταση «Τι τύπο ανθρώπου θέλουμε να φτιάξουμε και για ποιον τύπο κοινωνίας τον προορίζουμε» έθεσε εκ νέου το παλαιό ερώτημα ποιες είναι οι γενικές αρχές που πρέπει να εμπνέουν την παιδαγωγική πράξη και ποια η σχέση τους με την κοινωνική πραγματικότητα (Lê Thánh Khôi, 1981). Η νοηματοδότηση της εκπαίδευσης πέρασε από πολλά και διαφορετικά στάδια, αλλά ανέκαθεν διαμορφωνόταν σε συνάρτηση με τις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας και της εξουσίας.

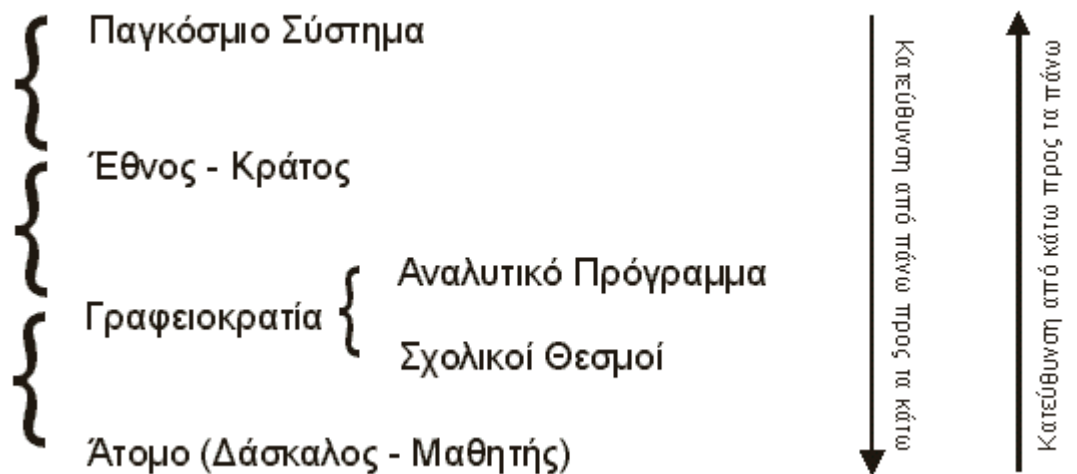
Στο τέλος του 18ου αι., εποχή της εδραίωσης του έθνους κράτους, ο ρόλος της εκπαίδευσης επικεντρωνόταν στη δημιουργία ενός νέου τρόπου διακυβέρνησης με άξονα το τρίπτυχο εθνικότητα –κρατική κυριαρχία – ρόλος του πολίτη και ενός νέου τύπου ανθρώπου, αυτού του πολίτη του εθνικού κράτους. Στο τέλος του 19ου αι. καθιερώθηκαν η μαζική εκπαίδευση και ο έλεγχος της παιδείας από το κράτος, τα οποία αποσκοπούσαν στην παραγωγή ενός νέου τύπου πολίτη, ο οποίος συνέδεε την εθνική του ταυτότητα με την ύπαρξη κυρίαρχης κρατικής οντότητας. Στο τέλος του 20ου αι., καθώς φαίνεται να αναδύεται μια σφαιρική κοινωνία με υπερεθνικά χαρακτηριστικά, η έννοια του πολίτη ανασχηματίζεται και ο ρόλος της εκπαίδευσης επαναπροσδιορίζεται (Novoa, 2000).

Με την παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το πλαίσιο αυτό είναι η παγκοσμιοποίηση, δηλαδή η δημιουργία μιας παγκόσμιας αγοράς, όπου θα υπάρχει ελεύθερη διακίνηση αγαθών, υπηρεσιών και κεφαλαίων και κατ' επέκταση η μετατροπή της Οικουμένης σε μια ενιαία οικονομική, πολιτιστική και πολιτική επικράτεια (Μπαμπινιώτης, 1998). Σύμφωνα με τον A. Giddens, παγκοσμιοποίηση είναι η παγκόσμια εντατικοποίηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, κατά την οποία τα τοπικά γεγονότα επηρεάζονται από εκείνα που συμβαίνουν σε μακρινή

απόσταση και αντίστροφα (Giddens, 1990). Σύμφωνα με τον Pierre Bourdieu, προκειμένου να επιτευχθεί η ενοποίηση του οικονομικού πεδίου, πρέπει να καταργηθούν όλοι οι περιορισμοί που την ανακόπτουν και οι οποίοι ως επί πλείστον συνδέονται με την ύπαρξη του κράτους - έθνους (Bourdieu, 2001) και με το ρόλο του πολίτη.

Πίσω από τη σύγκρουση ανάμεσα στην Παγκόσμια Οικονομία και στο έθνος - κράτος μπορούμε να διακρίνουμε «την ένταση ανάμεσα στον καπιταλισμό και τη δημοκρατία» (Habermas, 1992). Η παρούσα εισήγηση θα προσπαθήσει να καταδείξει πώς η ένταση αυτή γίνεται ορατή: πρώτον, στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η οικονομική παγκοσμιοποίηση χαρακτηρίζεται από την ανθρωπολογική εικόνα του «ανθρώπου - καταναλωτή», του ενταγμένου ως «εργαλείο» στο Διεθνές Σύστημα, ενώ το έθνος - κράτος χαρακτηρίζεται από την ανθρωπολογική εικόνα του πολίτη με την εθνική ταυτότητα και την ικανότητα συμμετοχής στις δημοκρατικές διαδικασίες και: δεύτερον, στη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης μέσω του κάθετου διαχωρισμού ανάμεσα στη συστημική ενοποίηση της οικονομίας και της διοίκησης σε υπερεθνικό επίπεδο και στην πολιτική ενοποίηση, η οποία προϋποθέτει το ρόλο του πολίτη και μέχρι τώρα ήταν δυνατή μόνο στο επίπεδο του έθνους - κράτους.

Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται ολοένα και περισσότερο με ένα διεθνές αλληλοεξαρτώμενο σύστημα, στο οποίο μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα επίπεδα, προκειμένου να το κατανοήσουμε: Ατομικό (Δάσκαλος - Μαθητής), Γραφειοκρατικό (Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικοί Θεσμοί), Έθνος - Κράτος, Παγκόσμιο Σύστημα και δύο κατευθύνσεις: «Από πάνω προς τα κάτω» (top-down approach) καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων και της παιδευτικής διαδικασίας, όπου η διεθνής πραγματικότητα κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο ή πορεία «από κάτω προς τα πάνω» (bottom-up approach), η οποία καθιστά τις ατομικές επιλογές κεντρικές στην ανάλυση των συλλογικών αποφάσεων (Σχήμα 1). Οι δύο κατευθύνσεις εκπορεύονται από δύο αντιμαχόμενες φιλοσοφικές παραδόσεις: η πρώτη (top-down approach) πηγάζει από τη φιλοσοφική θεωρία της ολοκρατίας (holism), σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος ορίζεται από τη σχέση του με την ολότητα στην οποία είναι ενταγμένος και τα μέρη τα οποία απαρτίζουν ένα σύνολο συμπεριφέρονται όπως το σύνολο απαιτεί. Η δεύτερη κατεύθυνση πηγάζει από την παράδοση του Διαφωτισμού (individualism) σύμφωνα με την οποία τα ανθρώπινα όντα είναι ενεργά υποκείμενα, τα οποία δημιουργούν την ιστορία τους (Hollis & Smith, 1990).



Σχήμα 1.

Η Παγκοσμιοποίηση είναι ταυτόχρονα και ιστορική διαδικασία και ιδεολογία. Ως ιστορική διαδικασία διαφέρει από τη διεθνοποίηση των παλαιότερων εποχών διότι μόνο σ' αυτό το σημείο της ανθρώπινης ιστορίας υπάρχει η τεχνολογική υποδομή που την καθιστά εφικτή. Ως ιδεολογία πηγάζει από τη θεωρία της ολοκρατίας και τον οικουμενισμό. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να δείξουμε πως επιδρά στην παιδευτική διαδικασία.

Στο ερώτημα που αποτέλεσε την αφετηρία μας ο άνθρωπος και η κοινωνία αποτελούν δύο πόλους που αλληλεπιδρούν. Ο άνθρωπος είναι ο μαθητής, ο οποίος υφίσταται την παιδευτική διαδικασία και ταυτοχρόνως επιδρά σ' αυτήν και συντελεί στην αναμόρφωσή της και η κοινωνία ήταν μέχρι πρότινος το έθνος-κράτος, το οποίο ήλεγχε την αναζήτηση, τη διαμόρφωση και τη μετάδοση της γνώσης. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί εντός ενός διεθνούς πλαισίου, το οποίο καθορίζεται από τις αλλαγές στην τεχνολογία, την επέκταση των τηλεπικοινωνιών και τη διεθνοποίηση της αγοράς εργασίας. Σύμφωνα με τους Carnoy και Kastells, ο ρόλος της γνώσης και των πληροφοριών είναι κεντρικός για την οικονομική παραγωγή και τις κοινωνικές σχέσεις, όμως το σημείο όπου συναντώνται η γνώση και η εξουσία δεν βρίσκεται πλέον στο εθνικό κράτος (Carnoy & Kastells, 2001).

Γνωρίζουμε πως η έννοια της εκπαίδευσης είναι ευρεία, καθώς δεν συμπεριλαμβάνει μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τους μεγάλους ιδεολογικούς μηχανισμούς της κοινωνίας που «ασκούν αγωγή» μαζικά στον πληθυσμό μιας χώρας, όπως είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αυτό συμβαίνει διότι οι κυρίαρχες αστικές αξίες και κανόνες βρίσκονται στη διαδικασία παγκοσμιοποίησής τους, καθώς οργανώνονται γύρω από τη γνώση και τις πληροφορίες που κυκλοφορούν σε ολόκληρο τον κόσμο με σκοπό την παγκόσμια μεταρρύθμιση και την οικοδόμηση ενός συστήματος δημιουργίας κερδών. Επειδή οι «παγκόσμιες αξίες» βασίζονται στην παγκόσμια οικονομία, η γνώση ορίζεται πλέον με όρους οικονομικής αξίας. Ο ρόλος του εθνικού κράτους να ερμηνεύει και να

μεταδίδει τους αστικούς κανόνες συμπεριφοράς, τη γλώσσα και την κουλτούρα, υποχωρεί. Τότε το κράτος χρησιμοποιεί τον έλεγχο που του έχει απομείνει προκειμένου να κατασκευάσει μια «παγκόσμια ιδεολογία», βασισμένη αποκλειστικά στην αξία των παραγωγικών ικανοτήτων και η οποία τείνει να υπονομεύσει συστηματικά τη σημασία και τη νομιμότητα του εθνικού κράτους. Συνέπεια της υποχώρησης του ελέγχου του κράτους στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η αποκέντρωση και η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης, διότι οι γονείς πιέζουν προκειμένου να λάβουν τα παιδιά τους την εκπαίδευση που απαιτείται για να αποκτήσουν δεξιότητες παγκοσμίως αποδεκτές (Carnoy & Kastells, 2001).

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ.

2.1. ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

Η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με δέκα νέες χώρες –μέλη, ένα ιστορικών διαστάσεων άλμα που θα υπερβεί τη μεταπολεμική διαίρεση της Ευρώπης σε Ανατολή και Δύση, φιλοδοξεί να αναδείξει τη μεγαλύτερη οικονομική ζώνη του πλανήτη σε ενιαία γεωπολιτική οντότητα και ταυτόχρονα επιταχύνει τη διαδικασία θεσμικής ανασυγκρότησης της Ένωσης, που έχει ήδη δρομολογηθεί με τη Συντακτική Συνέλευση. Η αλλαγή της νομιμοποιητικής βάσης από διεθνείς συμβάσεις σε ένα ευρωπαϊκό Σύνταγμα προϋποθέτει έναν «ευρωπαϊκό λαό», το απαιτούμενο υποκείμενο μιας συνταγματοδοτικής διαδικασίας, «ένα έθνος πολιτών».

Σύμφωνα με τον Habermas η διαμόρφωση μιας αλληλεγγύης πολιτών αυτού του είδους δεν σταματάει στα εθνικά σύνορα. Στον αντίποδα της θεώρησης του Habermas βρίσκεται ο Ralf Dahrendorf, ο οποίος ισχυρίζεται ο «ευρωπαϊκός λαός» δεν υπάρχει, διότι δεν υπάρχει ένας ευρωπαϊκός «δήμος» για μια ευρωπαϊκή δημοκρατία. Και αυτό συμβαίνει διότι, αν ήταν μια αληθινή δημοκρατία η Ένωση, θα έπρεπε ο λαός να μπορεί να εκφράζει ελεύθερα τη βούλησή του. Με αυτό τον τρόπο ο γερμανός κοινωνιολόγος τονίζει την ανάγκη εκδημοκρατισμού του ευρωπαϊκού οικοδομήματος (Dahrendorf, 2001).

Η άρση του δημοκρατικού ελλείμματος, που χαρακτηρίζει την Ένωση, αποτελεί και για τον Habermas προϋπόθεση για την δημοκρατική ένωση της Ευρώπης στη βάση ενιαίου Συντάγματος. Οι δημοκρατικές διαδικασίες, οι οποίες αναπτύχθηκαν παράλληλα με το έθνος-κράτος, υποχωρούν πίσω από την υπερεθνική μορφή που έλαβε η Ένωση μετά την οικονομική ενοποίηση.

Οι ευρωπαϊκοί οργανισμοί συνεργάζονται προκειμένου να αποτελέσουν ένα πυκνό διοικητικό δίκτυο. Επαγγελματίες δημόσιοι υπάλληλοι αποτελούν μία γραφειοκρατία, η οποία κοιτάζει αφ' υψηλού τις δημοκρατικές διαδικασίες. Οι νέες ελίτ των γραφειοκρατιών είναι ακόμη υπολογίσιμες από τις κυβερνήσεις και τους θεσμούς στις χώρες προέλευσης τους στην πραγματικότητα έχουν υπερβεί το εθνικό τους πλαίσιο. Ένας αυξημένος αριθμός μέτρων, τα οποία λαμβάνονται σε

υπερεθνικό επίπεδο, αφορούν όλο και περισσότερους πολίτες και καλύπτουν περισσότερους τομείς της ζωής. Για τον πολίτη, αυτό σημαίνει διεύρυνση του χάσματος ανάμεσα στο να υφίσταται τα αποτελέσματα από κάποιες διαδικασίες και στο να συμμετέχει στους θεσμούς και στις διαδικασίες προκειμένου να μεταβάλλει τα αποτελέσματά τους.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο ρόλος του πολίτη έχει ως τώρα θεσπιστεί στο επίπεδο του έθνους-κράτους, οι πολίτες δεν έχουν αποτελεσματικά μέσα προκειμένου να συζητήσουν ευρωπαϊκές αποφάσεις, ούτε να επηρεάσουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι οικονομικές επιταγές έγιναν βαθμιαία ανεξάρτητες από όλα τα άλλα και η πολιτική μεταβλήθηκε σταδιακά σε ζήτημα διαχείρισης και διαδικασιών, οι οποίες υπονομεύουν την ιδιότητα του πολίτη και αρνούνται το δημοκρατικό περιεχόμενο αυτής της ιδιότητας. «Η Ευρώπη θα πρέπει να εφαρμόσει και πάλι στον εαυτό της τη λογική εκείνη της κυκλικής διαδικασίας, όπου το δημοκρατικό κράτος και το έθνος γέννησαν το ένα το άλλο» (Habermas, 2001).

Η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης φέρνει στο προσκήνιο την ένταση ανάμεσα στη δημοκρατία και τον καπιταλισμό, η οποία εκφράζεται στον κάθετο διαχωρισμό ανάμεσα στη συστημική ενοποίηση της οικονομίας και της διοίκησης σε υπερεθνικό επίπεδο και στην πολιτική ενοποίηση, η οποία έως τώρα ήταν δυνατή μόνο στο επίπεδο του έθνους – κράτους. Στην πρώτη περίπτωση το κεφάλαιο αποτελεί ένα ανώνυμο μέσον κοινωνικής ενοποίησης, η οποία λειτουργεί πέρα από τη σκέψη των μεμονωμένων υποκειμένων. Αυτή η συστημική ενοποίηση έρχεται σε αντίθεση με την κοινωνική ενοποίηση διαμέσου αξιών, κανόνων και διαδικασιών απόκτησης αμοιβαίας κατανόησης, η οποία πραγματοποιείται μέσω της συνείδησης των παικτών που εμπλέκονται. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται η πολιτική ολοκλήρωση δια της ιδιότητας του πολίτη.

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη πολίτης είναι μόνο αυτός που μετέχει στις δικαστικές λειτουργίες και στα όργανα με τα οποία λαμβάνονται οι πολιτικές αποφάσεις («μετέχειν κρίσεως και αρχής»), δηλαδή όποιος νομοθετεί, δικάζει και αποφασίζει (Αριστοτέλης, Πολιτικά 1275a 22-23). Στη νεότερη εποχή η έννοια του πολίτη αναδύθηκε από τη Γαλλική Επανάσταση. Σύμφωνα με τον Habermas: «Το έθνος – κράτος και η δημοκρατία είναι δίδυμα αδέρφια, παιδιά της Γαλλικής Επανάστασης» (Habermas, 1992). Το έθνος των πολιτών δεν αντλεί πλέον την ταυτότητά του από κάποιες κοινές εθνικές και πολιτισμικές ιδιότητες, αλλά από την «πράξη» ("praxis") των πολιτών, οι οποίοι ασκούν ενεργά τα πολιτικά τους δικαιώματα. Η έννοια του πολίτη προήλθε από την αντίληψη του Rousseau για τον «αυτοκαθαρισμό». Σύμφωνα με τον Rousseau και τον Kant η ιδέα της «λαϊκής κυριαρχίας» εξέφραζε την μετατροπή της απολυταρχικής σε αυτό-νομοθετούσα ισχύ. Προκειμένου να θεσπιστούν νόμοι είναι απαραίτητη η «ομόφωνη θέληση του καθενός, στο σημείο που ο καθένας αποφασίζει το ίδιο για όλους και όλοι αποφασίζουν το ίδιο για τον καθένα» (Kant).

Την ίδια ακριβώς ιδέα συναντάμε στην σύλληψη του Καστοριάδη για την «αυτόνομη» κοινωνία, μία κοινωνία που η ίδια θεσμίζει και κυβερνά τον εαυτό της. Τότε μόνον τα άτομα είναι «αυτόνομα» και η κοινωνία είναι «αυτόνομη», όταν τα

άτομα μπορούν να ισχυριστούν ότι οι νόμοι της κοινωνίας είναι και δικοί τους νόμοι και ότι τους ενστερνίζονται πλήρως. Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητως ότι συμφωνούν με τους νόμους αυτούς. Σημαίνει όμως ότι έχουν συμμετάσχει πραγματικά και ενεργά στη διαμόρφωση των νόμων και των θεσμών και φυσικά στη λειτουργία τους. Για το λόγο αυτό πρέπει όλες οι βασικές αποφάσεις που αφορούν το μέλλον της κοινωνίας να προέρχονται από το σύνολο της κοινωνίας, από το σύνολο των πολιτών. Αυτό προϋποθέτει : πρώτον, να έχουν όλοι οι πολίτες το δικαίωμα να συμμετέχουν (όχι μόνο τυπικά) και , δεύτερον, να έχει προσφερθεί σε όλους η απαιτούμενη παιδεία, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν. Καθώς αυτές οι δύο προϋποθέσεις δεν συναντώνται σε κανένα από τα σύγχρονα κράτη, ο Καστοριάδης διατυπώνει τον ισχυρισμό ότι «σήμερα δεν υπάρχει πουθενά δημοκρατία» και χαρακτηρίζει το πολίτευμα τους «φιλελεύθερη ολιγαρχία» (Καστοριάδης, 2000).

Το δημοκρατικό περιεχόμενο της έννοιας του πολίτη έχει συλλάβει και R. Gawert: Με την ιδιότητα του ως πολίτη το κάθε μέλος ενός έθνους συμμετέχει ως ενεργό υποκείμενο στο πλέγμα των ενεργειών του κράτους. Τα πολιτικά δικαιώματα της συμμετοχής και της επικοινωνίας βρίσκονται στον πυρήνα της παραπάνω ιδιότητας και το πρόβλημα της κοινωνικής αυτό-οργάνωσης αποτελεί το σημείο αναφοράς της (Gawert, 1987).

Ο Charles Taylor διακρίνει δύο αντιτιθέμενες όψεις στην ιδιότητα του πολίτη, τις οποίες περιγράφει ως δύο μοντέλα: Το ένα μοντέλο επικεντρώνεται στα ατομικά δικαιώματα και στην ίση μεταχείριση, καθώς και στη λειτουργία της κυβέρνησης, η οποία λαμβάνει υπόψιν τις ατομικές προτιμήσεις των πολιτών. Το άλλο μοντέλο ορίζει τη συμμετοχή στην αυτοκυριαρχία ως απόρροια της ουσίας της ελευθερίας, η οποία αποτελεί ουσιώδες συστατικό της ιδιότητας του πολίτη. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η πολιτική αυτονομία είναι αυτοσκοπός, ο οποίος δεν πραγματοποιείται από μεμονωμένα άτομα που αναζητούν ιδιωτικά τα συμφέροντά τους, αλλά πραγματοποιείται από όλους μαζί σε μία δι-υποκειμενικά μεριζόμενη πράξη. Υπό αυτή την ερμηνεία, ο καθένας μπορεί να υιοθετήσει το β' και α' πληθυντικό πρόσωπο. Το να εξουσιάζεις και εξουσιάζεσαι εναλλάξ σημαίνει ότι τουλάχιστον μερικές φορές οι κυβερνώντες μπορεί να γίνονται «εμείς» και όχι πάντοτε «εσείς».

(Taylor,

1989). Σύμφωνα με το δημοκρατικό μοντέλο για την ιδιότητα του πολίτη, οι θεσμοί της συνταγματικής ελευθερίας αξίζουν τόσο όσο οι πολίτες τους χρησιμοποιούν. Αυτό συνεπάγεται ένα σύνολο πολιτών εξοικειωμένο με την πολιτική ελευθερία και μυημένο στην αποδοχή της συλλογικής άποψης ενεργητικού αυτό-προσδιορισμού. Σε αυτό το σημείο διακρίνουμε το ρόλο της παιδείας: ο νομικά θεσπισμένος ρόλος του πολίτη πρέπει να χαραχθεί μέσα στο πλαίσιο μιας πολιτικής κουλτούρας διαποτισμένης με την έννοια της ελευθερίας. (Taylor, 1989). Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν το εκπαιδευτικό σύστημα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποσκοπεί στη δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών.

2.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στο υπερεθνικό οικοδόμημα της Ε.Ε. παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον διότι αντανακλά την τρίτη φάση από την οποία διέρχεται η εκπαιδευτική διαδικασία, περίοδος κατά την οποία η εκπαίδευση και ο εκπαιδευόμενος επαναπροσδιορίζονται. Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση «η εκπαίδευση χρειάζεται να εκλογικευτεί προβλέποντας λιγότερο μακροχρόνιες γενικές καταρτίσεις και ανταποκρινόμενη περισσότερο στις ανάγκες της αγοράς και αυτό προωθώντας την επαγγελματική κατάρτιση ως εναλλακτική της πανεπιστημιακής». Οι λέξεις «ανταγωνιστικότητα», «κινητικότητα» και «απασχολησιμότητα» αποκαλύπτουν τους πραγματικούς στόχους των υπουργών Παιδείας στη Διακήρυξη της Μπολόνια και της Συνόδου της Πράγας και η σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων φαίνεται να είναι η υπαγωγή της Παιδείας στους νόμους μιας παγκοσμιοποιημένης αγοράς (Κάτσικας, Καραγιάννης & Καραμπάτσα, 2001).

Το σχολείο καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, αποφεύγει την ενίσχυση της συντροφικότητας και της επικοινωνιακής σχέσης, σπάνια ασχολείται με θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές, ενισχύει τάσεις απομόνωσης και κατά συνέπεια δεν καθιστά τους μαθητές ικανούς να αντιμετωπίσουν τα ποικίλα προβλήματα της ζωής τους. Αυτός ο τύπος σχολείου υπηρετεί την ποσότητα και όχι την ποιότητα (Χρυσαφίδης, 2000), καθώς οικοδομεί την άμεση σχέση ανάμεσα στο στόχο της μέγιστης μόρφωσης και της αποτελεσματικότερης και πλέον καλοπληρωμένης εργασίας (Chomsky, 2000). Ο ατομικισμός και ο ανταγωνισμός, κοινωνικο - πολιτισμικές αξίες της σύγχρονης κοινωνίας, συντελούν στην παραγωγή ενός ευέλικτου, μισοειδικευμένου εργατικού δυναμικού και μιας ελίτ επιστημόνων στην υπηρεσία της καπιταλιστικής παραγωγής.

Ο μαθητής αισθάνεται ότι παραγκωνίζεται, ότι οδηγείται σε αδράνεια, δεν στοχάζεται, δεν μπορεί να αρθρώσει λόγο πάνω σε θέματα που τον απασχολούν και κατά συνέπεια, δεν θα γίνει ποτέ ενεργό υποκείμενο, δεν θα γίνει ποτέ πολίτης. Θα παραμείνει άτομο. Η παραγωγή ατόμων από το εκπαιδευτικό σύστημα μεταβάλλει αυτομάτως το χαρακτήρα της κοινωνίας σε «μαζική δημοκρατία», σύμφωνα με τον Παναγιώτη Κονδύλη. Πρόκειται για τη μεταμοντέρνα εξέλιξη των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών, όπου η περίσσεια των υλικών αγαθών συνεπάγεται τη σχεδόν αυτόματη σύνδεση της έννοιας του πολίτη (ως citizen ή citizen) με την έννοια του καταναλωτή (Κονδύλης, 2000).

Κατά το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, η σημαντική βελτίωση του εισοδήματος και άλλων βασικών παραμέτρων του βιοτικού επιπέδου των λαϊκών μαζών (παιδεία, υγεία, ελεύθερος χρόνος, κ.λ.π.), καθώς και η είσοδός τους στο κοινοβουλευτικό προσκήνιο μέσω της απόκτησης του δικαιώματος του εκλέγειν και του εκλέγεσθαι, δεν οδήγησε το λαό στην εξουσία, αλλά σε μεγάλο βαθμό στην «πολιτική αδράνεια». (Σεραφετινίδου, 2002).

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες παρατηρείται μια υποχώρηση της ιδιότητας του πολίτη και μια «πελατικοποίηση» αυτής, καθώς και η οικονομία και η διοίκηση, ως αυτορυθμιζόμενα συστήματα, τείνουν να αποκοπούν από τα περιβάλλοντά τους, διότι υπακούουν μόνο στις εσωτερικές επιταγές του χρήματος και της ισχύος και δεν μπορούν πλέον να εναρμονιστούν με το μοντέλο μιας αυτοκαθοριζόμενης κοινωνίας πολιτών. Το σύνδρομο της «πελατικοποίησης» του πολίτη, δηλαδή του περιορισμού του ρόλου του πολίτη στα ενδιαφέροντα ενός πελάτη, γίνεται όλο και περισσότερο πιθανό, καθώς και η οικονομία και ο κρατικός μηχανισμός, οι οποίοι έχουν θεσμοθετηθεί σε σχέση με τα ίδια δικαιώματα του πολίτη (ατομικές ελευθερίες και κοινωνική ασφάλιση) αναπτύσσουν μια συστημική αυτονομία και ωθούν τους πολίτες στην περιφέρεια της οργανωτικής συμμετοχής (Habermas, 1992).

Η δυτική Ευρώπη φαίνεται να βρίσκεται σε «μεταπολιτική» περίοδο. Αντί να συζητούν για πολιτικά θέματα, οι σύγχρονοι Ευρωπαίοι προτιμούν να ασχολούνται με το ποια ομάδα θα κερδίσει το Κύπελλο Πρωταθλητριών ή που θα περάσουν τις καλοκαιρινές διακοπές τους. Η «απάθεια του ψηφοφόρου» ('voter apathy') είναι ευρέως διαδεδομένη. Σύμφωνα με το περιοδικό Time (May 6, 2002), οι περυσινές βρετανικές εκλογές είχαν το μικρότερο ποσοστό συμμετοχής από το 1918. Στη Γαλλία ο πρώτος γύρος των εκλογών την άνοιξη του 2002 παρουσίασε ποσοστό συμμετοχής 72%, το μικρότερο από το 1958, χρονολογία που θεσπίστηκε το τελευταίο σύνταγμα.

Την παραπάνω θεώρηση συναντάμε και στην Dominique Schnapper, η οποία βλέπει το γεγονός της επικέντρωσης της συλλογικής ζωής στην παραγωγή του πλούτου και στην αναδιανομή του να υποσκάπτει την πολιτική ιδέα από την οποία επήγασε η ιδέα του έθνους. Πιστεύει ότι η ιδεολογία της παραγωγικότητας «εξάρει το άτομο και τα συμφέροντά του, αλλά αγνοεί τον πολίτη και τα ιδανικά του». Η συγγραφέας αναρωτιέται αν είναι δυνατόν οι σημερινές δημοκρατίες να απαιτήσουν από τους πολίτες να τις υπερασπιστούν με κόστος την ίδια τους τη ζωή. Η απάντησή της είναι αρνητική (Schnapper, 2000).

Είπαμε προηγουμένως ότι η έννοια της εκπαίδευσης δεν περιλαμβάνει αποκλειστικά την ασκούμενη από το σχολείο μορφωτική επίδραση, αλλά και τις επιρροές από τους άλλους ιδεολογικούς μηχανισμούς της κοινωνίας, όπως είναι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, των οποίων ο ρόλος γιγαντώνεται μέρα με τη μέρα. Αν κάποτε το σχολείο ήταν ο αποκλειστικός διαμεσολαβητής ανάμεσα στη συνείδηση του νέου ανθρώπου και στην κοινωνία, σήμερα παρεμβάλλονται μια πλειάδα από νέους παράγοντες με κυρίαρχη ανάμεσά τους την τηλεόραση. Η τηλεόραση συχνά μεγεθύνει και προβάλλει το ασήμαντο, σμικρύνει και κρύβει το σημαντικό, στέλνει την εικόνα της παντού και σβήνει τον ήχο, διαδίδει την «κυρίαρχη κουλτούρα» που δεν είναι η «δυτική», αλλά η καπιταλιστική, διότι το κέντρο βάρους γύρω από το οποίο δομείται είναι η οικονομική αποξένωση που εμπεριέχει ο καπιταλισμός (Amin, 2001). Το Κράτος δυσκολεύεται να ελέγξει τα επιχειρηματικά συμφέροντα που κινούν τα νήματα των μέσων μαζικής ενημέρωσης, οι κυβερνώντες υφίστανται πιέσεις και εκβιασμούς και οι πολίτες «μορφώνονται» με εκπομπές ή έντυπα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και εξοικειώνονται με το ρόλο του θεατή, ο οποίος

παρακολουθεί τα τεκταινόμενα χωρίς καμία δυνατότητα παρέμβασης. Ο πολιτικά απαθής άνθρωπος που προκύπτει δεν θα γίνει ποτέ πολίτης, «δυνάμει κυβερνών» και η αναγκαία προϋπόθεση για τη λειτουργία της δημοκρατίας δεν θα υπάρχει.

Σε μια δημοκρατία το σχολείο πρέπει να διαπαιδαγωγεί ενεργούς πολίτες. Πρέπει να τους προσφέρει την παιδεία και την έφεση για συζήτηση και τη δυνατότητα να κατανοούν τα προβλήματα και τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις που υπάρχουν για αυτά και να ανταλλάσσουν απόψεις για τα θέματα που τους απασχολούν. Σε ένα δημοκρατικό πολίτευμα ο κάθε πολίτης θεωρείται «δυνάμει κυβερνών». Αυτό σημαίνει ότι ο πολίτης οφείλει να κρίνει όχι μόνο βάσει των ιδιωτικών του κριτηρίων (προσωπικές προτιμήσεις, υλικά συμφέροντα), ούτε βάσει νομικών και ηθικών κριτηρίων (όπως είναι ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή η εντιμότητα της κυβέρνησης, κ.α.) . Καλείται επίσης, χωρίς αυτό να αποκλείει τα άλλα κριτήρια, να κρίνει από την οπτική γωνία του κυβερνώντος, σαν να επρόκειτο να λάβει ο ίδιος τις αποφάσεις (Canivez, 1995). Αυτό όμως προϋποθέτει παιδεία υψηλού επιπέδου και άσκηση στις δημοκρατικές διαδικασίες.

Οι Carnoy και Kastells ισχυρίζονται ότι οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης που τους συνεπικουρούν, «κρατούν» (φροντίζουν ώστε να βρίσκονται σε κατάσταση αδράνειας) τα «απομονωμένα άτομα» μέσα στα παγκόσμια οικονομικά και πολιτικά περιβάλλον. Το καπιταλιστικό κράτος δεν επιθυμεί πλέον να διαχωρίσει τον εργαζόμενο από την ταξική του ταυτότητα, αλλά να δώσει στον απομονωμένο και εξατομικευμένο εργάτη μια «παγκόσμια αγοραία ταυτότητα» (Carnoy & Kastells, 2001).

Μέχρι τώρα είδαμε την εκπαιδευτική διαδικασία να κατευθύνεται από πάνω προς τα κάτω, και αναρωτιόμαστε αν υπάρχει δυνατότητα πραγματοποίησης και της αντίθετης κατεύθυνσης. Αυτό συμβαίνει σε χώρες όπως η Αγγλία, η Γαλλία, ο Καναδάς και στη χώρα μας στο πλαίσιο καινοτόμων προσπαθειών και αντιλήψεων για την αγωγή, όπως η βιωματική μάθηση (Χρυσάφιδης, 1994) και η έρευνα δράσης (Altrichter, Posch & Somech, 2001). Και οι δύο αποσκοπούν να φέρουν το μαθητή και το δάσκαλο στο κέντρο της διδασκαλίας, με απώτερο στόχο να τους καταστήσουν υποκείμενα, να τους απελευθερώσουν. Η διδασκαλία συνδέεται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να την σχεδιάσουν ή και να την τροποποιήσουν. Η διδακτέα ύλη από αυτοσκοπός τίθεται στη υπηρεσία των μαθητών και ο σχεδιασμός στη σχολική πράξη παύει να είναι συγκεντρωτικός, καθώς λαμβάνει υπόψη του την ιδιαιτερότητα της κάθε ομάδας (Frey, 1999). Η σχολική τάξη αποτελεί μια δημοκρατική κοινωνία, μία «πόλη» σε μικρογραφία. Οι μαθητές και ο δάσκαλος αποτελούν τους «πολίτες», οι οποίοι εκπαιδεύονται για να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τα θέματα που τους αφορούν.

2.3.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.

Η αντιπαλότητα που παρατηρείται στο πεδίο της εκπαίδευσης ανάμεσα στην Παγκόσμια Οικονομία και στο έθνος – κράτος και η διαφοροποίηση στις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης ανάμεσα στην ενοποίηση δια της οικονομίας και της διοίκησης και στην πολιτική ενοποίηση φέρνει στο προσκήνιο την ένταση μεταξύ καπιταλισμού και δημοκρατίας.

Στην προσπάθειά τους να παράγουν τον επιθυμητό - για τις δομές και τη λειτουργία τους - τύπο ανθρώπου, η Παγκόσμια Οικονομία και το έθνος – κράτος αποτελούν τους πόλους μιας σύγκρουσης. Η παγκοσμιοποίηση επιθυμεί την «εργαλειοποίηση» του ανθρώπου. Αυτό προσπαθεί να το πετύχει: πρώτον, με την περιχαράκωσή του στην ατομικότητά του (στο «εγώ» του) και δεύτερον, με τη στέρηση της ταυτότητάς του με την κοινότητα και την πρόσδοση μιας «παγκόσμιας αγοραίας ταυτότητας», αυτής του καταναλωτή. Για το λόγο αυτό οι στόχοι της εκπαίδευσης από ανθρωπιστικοί τείνουν να γίνουν τεχνικοί με έμφαση στην ειδίκευση, την αποτελεσματικότητα και την ανταγωνιστικότητα.

Είναι δυνατόν όμως η παιδευτική διαδικασία να λειτουργήσει και προς την αντίθετη κατεύθυνση: πρώτον, μετατρέποντας τον άνθρωπο σε ελεύθερο υποκείμενο που κρίνει, στοχάζεται και ερευνά και δεύτερον, καθιστώντας τον ικανό να συμμετέχει στις διαδικασίες όπου λαμβάνονται οι αποφάσεις που αφορούν το σύνολο της κοινωνίας με την μετάβαση από το «εγώ» στο «εμείς».

Στη μακρόχρονη διαδικασία της ευρωπαϊκής ενοποίησης έγινε ορατός ο διαχωρισμός ανάμεσα : στη συστημική ενοποίηση της οικονομίας και της διοίκησης σε υπερεθνικό επίπεδο, όπου το κεφάλαιο λειτουργεί πέρα από τη σκέψη των μεμονωμένων υποκειμένων ως ανώνυμο μέσον κοινωνικής ενοποίησης και στην πολιτική ολοκλήρωση δια της ιδιότητας του πολίτη, η οποία έως τώρα ήταν δυνατή μόνο στο επίπεδο του έθνους - κρατους και η οποία πραγματοποιείται δια της Παιδείας. Η πολιτική ενοποίηση πραγματοποιείται μέσω της συνείδησης των υποκειμένων που εμπλέκονται και γι' αυτό το λόγο απαιτεί πολίτες, οι οποίοι μετέχουν στην κοινή δημοκρατική κουλτούρα της χώρας τους, τη διαποτισμένη με την έννοια της ελευθερίας.

3.ΕΘΝΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ.

Στο τελευταίο μέρος της παρούσας εισήγησης θα μας απασχολήσει ο ρόλος του κράτους στη δημιουργία ταυτοτήτων. Γνωρίζουμε πως το κράτος μέσω της εκπαίδευσης είτε προσδίδει νέες ταυτότητες στους πολίτες του είτε ενισχύει τις ήδη υπάρχουσες. Σε αυτές τις δύο θεωρήσεις έχει καταλήξει η ακαδημαϊκή συζήτηση σχετικά με την ιστορική θεμελίωση των εθνών: την κρατική και την εθνοτική. Η κρατική θεώρηση δίνει έμφαση στην κρατική, νεωτεριστική, πρωτοκαπιταλιστική και πρωτοαστική απαρχή του έθνους και επιμένει στην τεχνητή φύση της ίδιας της έννοιας του «έθνους». Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές η «παράδοση», η ιστορική διάσταση του έθνους, συνιστά μία εκ των υστέρων επινόηση, ενώ η εθνική ταυτότητα αποτελεί ιδεολογία με τη μαρξιστική έννοια, δηλ. «ψευδή συνείδηση»

και συνεπώς, το έθνος δεν υφίσταται, διότι αποτελεί ένα τεχνητό παρασκεύασμα, μία επινόηση του αστικού καπιταλισμού.

Η εθνοτική θεώρηση δίνει έμφαση στην εθνική, προμοντέρνα, προκαπιταλιστική και προαστική απαρχή του έθνους. Οι θεωρίες αυτές επισημαίνουν το γεγονός ότι στις περισσότερες περιπτώσεις – παράλληλα με τη μεταγενέστερη συγκρότηση του έθνους ως λαού και ως νεότερου κράτους - υπάρχει μία πραγματικά ισχυρή εθνική οντότητα. Η εθνική θεμελίωση εξελίσσεται ιστορικά και πολιτισμικά σε συνάφεια με μία ταυτότητα, εν μέρει τεχνητή και κατασκευασμένη από το νεότερο κράτος και εν μέρει βασισμένη σε μία προϋπάρχουσα πραγματικότητα (Preve, 2001). Αυτή η προϋπάρχουσα πραγματικότητα για τον Νίκο Ψυρούκη είναι η «κοινότητα της οικονομικής ζωής», η οποία αποτελεί γενεσιουργό αιτία για την εθνική συνείδηση και για το έθνος και η οποία μαζί με το κοινό έδαφος, την κοινή γλώσσα και τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία και τις παραδόσεις, συνθέτουν την αντικειμενική βάση ή την οντότητα του έθνους (Ψυρούκης, 1992). Η Dominique Schnapper εκλαμβάνει τη συλλογική ταυτότητα, το συναίσθημα του «ανήκειν» ως «το προϊόν μιας μακράς ιστορίας, ακόμη και εάν είναι ολοκληρωτικά ή μερικά επινοημένη». Η εθνική ταυτότητα είναι το προϊόν μιας επεξεργασίας ατομικής και συλλογικής, που έλαβε χώρα στο εσωτερικό της εθνικής κοινότητας (Schnapper, 2000). Με την παραπάνω θεώρηση συμφωνεί και ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς οι οποίος καταρρίπτει τον «τεχνητό» και «φαντασιακό» χαρακτήρα των εθνικών κατασκευών με το επιχείρημα ότι «όλες οι εννοιοποιήσεις και αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας είναι προϊόντα ιδεολογίας» και «όλες οι συνειδήσεις – ατομικές και συλλογικές είναι κατά κάποιο τρόπο «ψευδείς» και κατασκευασμένες», αλλά η ικανότητά τους να παράγουν συγκεκριμένα κοινωνικά αποτελέσματα και να θεμελιώνουν αξίες τις καθιστά πραγματικές (Τσουκαλάς, 1999).

Θα κλείσουμε με έναν σύντομο προβληματισμό γύρω από την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Το ευρωπαϊκό οικοδόμημα είναι ένα πολυεθνικό διακρατικό μόρφωμα, το οποίο, αν και ξεκίνησε ως οικονομική ένωση των χωρών που το αποτέλεσαν, φιλοδοξεί να παίξει ένα ρόλο στο παγκόσμιο πολιτικό στερέωμα – δηλ. να αποκτήσει κρατική οντότητα, κάτι που μέχρι τώρα δεν έχει επιτευχθεί – και να προσδώσει μία ταυτότητα στους πολίτες του. Με τη συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 θεσπίζεται η ευρωπαϊκή ιθαγένεια, η οποία δεν είναι παρά μια πρόσθετη επικουρική ιθαγένεια και από αυτήν απορρέουν δικαιώματα κοινωνικά (δικαίωμα εγκατάστασης), πολιτικά (του εκλέγειν και εκλέγεσθαι) και τα δικαιώματα προσφυγής στην κοινοτική δικαιοσύνη. Η θέσπιση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας είναι το πρώτο βήμα προς την απόκτηση της «ευρωπαϊκής συνείδησης» ή την «ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη». Ο Habermas αναρωτιέται εάν θα μπορέσει να υπάρξει μία ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη (European citizenship). Αυτό προϋποθέτει αφ' ενός τις δυνατότητες για συλλογική πολιτική δράση από τη μία ως την άλλη πλευρά των εθνικών συνόρων (Häberle, 1999) και αφ' ετέρου τη συναίσθηση μιας «υποχρέωσης προς την ευρωπαϊκή κοινοπολιτεία» (Habermas, 1992).

Αυτό που είναι βέβαιο είναι ότι μέχρι σήμερα δεν έχει υπάρξει η ευρωπαϊκή ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Δερτιλή οι Ευρωπαίοι δεν διαμόρφωσαν μια «θετική» συλλογική ταυτότητα για δύο λόγους: Πρώτον, οι μάζες δεν μπορούσαν να

διακρίνουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους, διότι δεν είχαν ούτε τη δυνατότητα να ταξιδεύουν, ούτε τη μόρφωση για να κατανοούν αφηρημένες ιδέες περί κοινού πολιτισμού. Δεύτερον, από αυτούς που είχαν τη δυνατότητα να ταξιδεύουν (αριστοκράτες, μεγαλοαστοί, ανώτεροι κληρικοί και άνθρωποι των γραμμάτων) και να αναπτύξουν μια κάποια ευρωπαϊκή συνείδηση, οι ηγεσίες τους προτίμησαν και επέβαλαν στις μάζες σοβινιστικές και ρατσιστικές ταυτότητες (Δερτιλής, 2000).

Η ευρωπαϊκή ταυτότητα λοιπόν είναι μια νέα ταυτότητα υπό κατασκευή. Ο χρόνος θα δείξει αν θα ριζώσει στην καρδιά και τη συνείδηση των λαών της Ευρώπης. Σύμφωνα με την «κρατική» θεώρηση είναι δυνατή μια ευρωπαϊκή ιδιότητα του πολίτη, η οποία θα επιβληθεί εκ των άνω από την Ε.Ε. ως κρατική οντότητα. Σύμφωνα με την «εθνοτική» θεώρηση μία ευρωπαϊκή εθνική συνείδηση είναι αδύνατη, διότι δεν υφίστανται εκείνα τα στοιχεία, τα οποία αποτελούν την «αντικειμενική βάση» ή την «οντότητα του έθνους».

Στο ερώτημα αν υπάρχει εννοιολογική σχέση ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα και στην ιδιότητα του πολίτη οι απόψεις δίστανται. Σύμφωνα με τον Habermas η έννοια του πολίτη δεν υπήρξε ποτέ συνδεδεμένη εννοιολογικά με την εθνική ταυτότητα. Ο Taylor διακρίνει μια εννοιολογική σχέση ανάμεσα στις δύο έννοιες, καθώς «ο πατριωτισμός είναι μία συλλογική ταύτιση με μία ιστορική κοινότητα θεμελιωμένη σε ορισμένες αξίες... με την προϋπόθεση στον κεντρικό πυρήνα των αξιών αυτών να είναι ενσωματωμένη η ελευθερία». Η έννοια της ελευθερίας διαποτίζει την πολιτική κουλτούρα, στο πλαίσιο της οποίας πρέπει να χαραχτεί η ιδιότητα του πολίτη.

Οι έννοιες της εθνικής ταυτότητας και της ιδιότητας του πολίτη δεν ταυτίζονται, αλλά συναντώνται και το σημείο συνάντησής τους είναι η εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της οποίας μεταβιβάζονται η πολιτισμική παράδοση και η πολιτική κουλτούρα, οι διαποτισμένες με τις αξίες της δικαιοσύνης και της ελευθερίας.

Σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν ότι το κράτος εξακολουθεί να ρυθμίζει την κατάσταση της εκπαίδευσης, παρά τις τάσεις αποκέντρωσης και ότι η συλλογική ταυτότητα των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να διαμορφώνεται με βάση την εθνική παράδοση για τη εκπαίδευση (Γρόλλιος, 2001). Επίσης αποδεικνύεται ότι οι πολίτες εξακολουθούν να αισθάνονται πιο κοντά στην εθνική κοινότητα παρά στην Περιφέρεια και στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Βεργίδης & Καραλής, 2002).

Προς το παρόν το ευρωπαϊκό οικοδόμημα παραμένει συμβατό με την κρατική λογική. Είτε παραμένει ένας ευέλικτος τρόπος συντονισμού μεταξύ κρατών που διατηρούν τις εθνικές τους ιδιαιτερότητες, είτε εξελιχθεί σε ένα σύστημα ομοσπονδιακού χαρακτήρα, η Ευρώπη δεν αποκόπτεται από το κρατικό της πλαίσιο, διατείνεται ο Jacques Chevallier, ο οποίος ισχυρίζεται επίσης ότι «το κράτος παραμένει και θα παραμένει για πολύ το μέσον ολοκλήρωσης των κοινωνιών και ο τόπος στον οποίο διαμορφώνεται η συλλογική ταυτότητα» (Chevallier, 2001). Άρα τα έθνη – κράτη που την αποτελούν θα συνεχίσουν να «παράγουν» ή να ενισχύουν εθνικές ταυτότητες.

Με την ολοκλήρωση της συνταγματοδοτικής διαδικασίας η Ευρωπαϊκή Ένωση μετατρέπεται σε «μία μετα-εθνική δημοκρατία, η οποία θα πρέπει να στηρίζεται στην αμοιβαία αναγνώριση μεταξύ υπερήφανων εθνικών πολιτισμών» (Habermas, 2001). Τα μοντέλα της «αφομοίωσης» και της «συνύπαρξης» που προτείνονται φαίνεται να υστερούν έναντι του «διεθνιστικού» μοντέλου, το οποίο προέρχεται από την ετυμολογική έννοια του όρου (διά – έθνος - ισμός) και «προϋποθέτει τη σχέση ανάμεσα σε διά-φορα αλλά όμοια έθνη και όχι ασφαλώς την άρνηση της εθνικής ταυτότητας» (Preve, 2001).

Η πορεία προς τον 21ο αι. μόλις ξεκίνησε και κανείς δεν ξέρει αν το άτομο θα συνεχίσει να είναι πολίτης, αν το έθνος-κράτος θα συνεχίσει την πορεία του, αν ο «καθένας μας θα μπορεί να βρίσκει τον εαυτό του στο έθνος του», σύμφωνα με την έκφραση της Dominique Schnapper και, τέλος, αν η εκπαίδευση θα μπορέσει να αποτελέσει αληθινή πηγή νοηματοδότησης και προσανατολισμού για τον άνθρωπο στο σύγχρονο κόσμο. Ο χρόνος θα δείξει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Altrichter H., Posch P., Somech Br. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη (Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο).

Amin, S., «Οικονομική Παγκοσμιοποίηση και Πολιτικός Οικουμενισμός. Δύο συγκρουόμενα ζητήματα» στο : Ρήγας Α. – Τσουκαλάς Κ. (επ.). *Η Πολιτική Σήμερα. Ο Νίκος Πουλαντζάς και η επικαιρότητα του έργου του* (Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, Ελληνική Εταιρεία Πολιτικής Επιστήμης), σ. 235 – 281.

Βεργίδης, Δ. – Καραλής Θ. (2002) «Το αίσθημα του ‘ανήκειν’ στην Ευρωπαϊκή Ένωση στελεχών της συνεχιζόμενης κατάρτισης και καταρτιζομένων» στο 4^ο Ετήσιο Συνέδριο της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης με θέμα: «Ο Εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση», Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Πατρών, 17-19 Μαΐου 2002.

Canivez, P. (2000) *Ποια αγωγή για ποιον πολίτη;* μτφρ Λ. Σκουρολιάκου (Αθήνα, εκδ. Scripta), σ. 120 & 167.

Carnoy, M. – Kastells M. (2001) «Η Παγκοσμιοποίηση , η κοινωνία της γνώσης και το κράτος : Ο Πουλαντζάς στα τέλη της χιλιετίας» στο : Ρήγας Α. – Τσουκαλάς Κ. (επ.). *Η Πολιτική Σήμερα. Ο Νίκος Πουλαντζάς και η επικαιρότητα του έργου του* (Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, Ελληνική Εταιρεία Πολιτικής Επιστήμης), σ. 392-416.

Γρόλλιος, Γ. (2001) «Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση» στο π. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 119.

Chevallier, J. (2001) «Ακόμη και απαλλαγμένο από ορισμένες λειτουργίες , το κράτος παραμένει το κατεξοχήν πλαίσιο πολιτικής ρύθμισης των κοινωνιών» στο

: S. Cordellier (Ed.), *Ο κόσμος τον εικοστό πρώτο αιώνα* (Αθήνα, εκδ. Πατάκη) σ. 243.

Dahrendorf, R. (2001) *Dopo la democrazia* (Laterza) στο: Γιαλκέτσης Θ. (2002) «Ευρώπη χωρίς δημοκρατία», Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία «&7», Αρ. φύλλου 1250, 13.01.2002.

Δερτιλής, Γ. (2000) *Ευρώπη : Δύο δοκίμια και τρία σχόλια*, (Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη), σ.25-30.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995) *Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης – COM (95)590 final*, 29.11.1995.

Frey, K. (1999) *Η Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, μτφρ. Κ. Μάλλιου (Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη).

Gawert, R. (1987) *Staatsvolk und Staatsangehörigkeit, Handbuch des Staatsrechts*, (Heidelberg, ed. J. Isensee & P. Kirchhof), p. 684 ff. in Habermas J. (1992) “Citizenship and National identity: Some Reflections on the Future of Europe”, *Praxis International*, 12, . p. 5.

Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*, (Stanford University Press).

Häberle, P. (1999) *Υπάρχει ένας ευρωπαϊκός δημόσιος χώρος*, μτφρ. Χρ. Τζήμας. (Αθήνα, εκδ. Α. Σάκκουλα)

Habermas J. (1992) “Citizenship and National identity: Some Reflections on the Future of Europe”, *Praxis International*, 12:1, pp. 1-19.

Habermas J. (2001) «Σύγκλιση μέσω Συντάγματος», *Η Καθημερινή*, 08.07.2001, σ. 60.

Hollis, M., Smith, St. (1990) *Explaining & Understanding International Relations*, (Oxford , Clarendon Press), pp. 5-10.

Καστοριάδης, Κ. (2000) «Το πρόβλημα της δημοκρατίας σήμερα» στο: *Οι ομιλίες στην Ελλάδα*. (Αθήνα, εκδ. Ύψιλον) σ. 123-146.

Κάτσικας, Χ., Καραγιάννης Α., Καραμπάτσα Β. (2001) Βήμα-βήμα από την Μπολόνια στην Πράγα, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* , τ. 58, (Αθήνα).

Κονδύλης, Π. (2000) *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού*. (Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο)

Lê Thánh Khôi (1981) *L’ education Comparée*. (Paris, ed. Armand Colin), στο: Καλογιαννάκη Π. (1998) *Προσεγγίσεις στη Συγκριτική Παιδαγωγική* (Αθήνα, εκδ. Μ. Γρηγόρη) σ.74.

- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998) *Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας*, (Αθήνα), σ. 1308.
- Μπουρντιέ, Π. (2001) *Για ένα ευρωπαϊκό κοινωνικό κίνημα . Αντεπίθεση πυρών II*. (Αθήνα, εκδ. Πατάκη), σ. 128.
- Novoa, A. (2000) “Europe and Education: Historical and Comparative Approaches” στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Ιστορικό – Συγκριτικές Προσεγγίσεις. Τιμητικός Τόμος Ανδρέα Μ. Καζαμιά*. (Αθήνα, εκδ. Gutenberg), σ. 47-69.
- Preve, C. (2001) *Το Εθνικό Ζήτημα στο κατώφλι του 21^{ου} αιώνα*, μτφρ. Γ. Βολακάκης (Αθήνα, εκδ. Στάχυ), σ. 13-17 & σ. 22.
- Schnapper, D. (2000) *Η Κοινωνία των Πολιτών*. Δοκίμιο πάνω στην ιδέα του Σύγχρονου Έθνους, μτφρ. Δ. Παπαδοπούλου (Αθήνα, εκδ. Gutenberg), σ. 53-4 και 124-125.
- Σεραφετινίδου, Μ. (2002) *Εισαγωγή στην Πολιτική Κοινωνιολογία* (Αθήνα, εκδ. Gutenberg) σ. 162.
- Taylor, C. (1989) “The Liberal – Communitarian Debate”, *Liberalism and the Moral Life* (Cambridge, Mass., ed. N. Rosenblum), p. 178 f. in Habermas J. (1992) “Citizenship and National identity: Some Reflections on the Future of Europe”, *Praxis International*, 12, . p. 6-7.
- Τσουκαλάς, Κ. (1999) *Η εξουσία ως λαός και ως Έθνος . Περιπέτειες σημασιών*. (Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο), σ. 439-440.
- Χρυσafίδης, Κ. (2000) «Ανθρωπισμός: Μια απόπειρα προσέγγισης του όρου και οι συνέπειές της στη γνωστική διαδικασία και τη σχολική ζωή», στο : Σεμινάριο 25: Ανθρωπισμός και Εκπαίδευση το 2000, Π.Ε.Φ. (Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο).
- Χρυσafίδης, Κ. (1994) *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. (Αθήνα, εκδ. Gutenberg).
- Ψυρούκης, Ν. (1992) *Το Εθνικό Ζήτημα*. (Αθήνα, εκδ. Κοροντζή), σ. 59.

^[1] Το παρόν κείμενο αποτέλεσε εισήγηση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών με θέμα: «Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα», το οποίο διεξήχθη στην Πάτρα από 4 έως 6 Οκτωβρίου 2002.

Παγκοσμιοποίηση και καθολικότητα στην Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή

Σταμάτης ΠΟΡΤΕΛΑΝΟΣ

Δρ. Θεολογίας, Συνεργάτης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο όρος παγκοσμιοποίηση διαφοροποιείται από τον όρο καθολικότητα μέσα από την οπτική της οντολογίας, της πατερικής ψυχολογίας και του ορθόδοξου αξιακού συστήματος. Η οντολογική βάση της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής δίνει "καθολικά" στοιχεία που θεμελιώνουν την ομοουσιότητα του ανθρωπίνου γένους και συμβάλουν στην πολυπολιτισμική κοινωνική συνύπαρξη.

Η παγκοσμιοποίηση εμποδίζει την αγωγή του ανθρώπου με βάση τις "μητρώες καταβολές" του οι οποίες, σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία της αποκαλυπτικής Ορθόδοξης Θεολογίας, είναι ο πυρήνας των σταδίων πνευματικής τελείωσης του ανθρώπου. Η διδασκαλία των ησυχαστών πατέρων της Ανατολής είναι παρακλάδι των ψυχολογικών εννοιών των δανεισμένων από την ελληνική φιλοσοφία, όπου αναμειγνύονταν οι επιδράσεις του πλατωνισμού και του στωικισμού. Η πατερική ψυχολογία αναφέρεται στην πνευματική πρόοδο του ανθρώπου αναλύοντας και διακρίνοντας τα μέρη της ανθρώπινης ψυχής (αισθητικό ή επιθυμητικό, παθητικό ή θυμικό και λογιστικό). Ο ρόλος του ασυνειδήτου στη διασφάλιση της εσωτερικής ενότητας της προσωπικότητας επισημαίνεται από τους χριστιανούς ασκητές της Ανατολής.

Η παγκοσμιοποίηση διευρύνει οικονομικά και κοινωνικά χάσματα εφόσον θεωρεί φυσιοκρατικό τον πυρήνα της ανθρώπινης εξέλιξης. Η καθολικότητα αναφέρεται σε αξίες που συνδέονται με την εσωτερική αναγέννηση του ανθρώπου, οι οποίες εξασφαλίζουν την αληθινή ενότητα των ανθρώπων και την ποιότητα στη ζωή. Η σύνδεση της καθολικότητας μόνο με τη γεωγραφική έννοια του όρου συρρικνώνει το νόημά της, το οποίο εστιάζεται αρχικά στην εσωτερική, πνευματική πληρότητα.

ABSTRACT

The term "globalisation" differs from the term "catholicity" when seen from the viewpoint of ontology, patristic psychology and the Orthodox system of values. The ontological basis for Orthodox Christian training provides "catholic" elements which give grounding for the consubstantiality of the human race and contribute to multi-cultural social co-existence.

Globalization impedes the training of man on the basis of his "maternal roots", which according to the evolutionary psychology of apocalyptic Orthodox theology, form the nucleus of the stages of the spiritual perfection of man. The teaching of the Hesychast Father of the East is a branch of the psychological concepts borrowed

from Greek philosophy, into which have been mixed influences from Platonism and Stoicism. Patristic psychology deals with the spiritual progress of man by analyzing and distinguishing the parts of the human psyche (aesthetic or desiderative, the affective or "irascible", and the rational). The Christian ascetics of the East noted the role of the subconscious in ensuring the inner unity of the personality.

Globalisation widens economic and social gaps, since it regards the nucleus of human evolution as physiocratic. Catholicity concerns values which are bound up with the inner renaissance of man, and which ensure the true unity of human beings and quality of life. The association of catholicity only with the geographical conception of the term diminishes its meaning, which focuses initially on inner spiritual wholeness.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος παγκοσμιοποίηση, παρά το ότι στο παρελθόν δεν είχε επικρατήσει ως όρος τεχνικός, ίσχυσε ως ολιγαρχικός, αντιδημοκρατικός και αυταρχικός τρόπος ζωής. Διαχρονικά με την παγκοσμιοποίηση ο άνθρωπος επιδίωκε τους ίδιους στόχους, ωστόσο με διαφορετικά μέσα και μεθόδους. Από το τέλος του 18ου αιώνα, της δεύτερης βιομηχανικής επανάστασης, έχουμε τις επιστημονικές ανακαλύψεις που συνδέονται συστηματικά με την παραγωγή, το κέρδος και τις επενδύσεις. Η άνοδος της αστικής τάξης δίνει το αίσθημα της παντοδυναμίας της κυριαρχίας του ατόμου, γκρεμίζοντας τις παλιές ηγετικές τάξεις και τις θεοκρατικές δοξασίες τους.

Σήμερα ο όρος παγκοσμιοποίηση ερμηνεύει τη «μεταμοντέρνα» εποχή, όπου ο άνθρωπος παρά το ότι είναι εγκλωβισμένος σ' ένα σύστημα μιας παγκόσμιας αγοράς με κερδοσκοπική διακίνηση κεφαλαίων αναζητά μια άλλη πρόταση πνευματικής γνησιότητας. Η «μοντέρνα» εποχή μηδένιζε το παρελθόν διχοτομώντας το χρόνο και καταστρέφοντας με ιδιωτικά κίνητρα το χώρο, με αφορμή πολλές φορές, την αντιφατικότητα μεταξύ της πίστης και της πράξης.

Τώρα αναζητείται μέσα από την ενοποίηση του χρόνου και του χώρου με τα προσφερόμενα παγκόσμια μέσα επικοινωνίας η ουσία και η υπαρξιακή ταυτότητα του ανθρώπου. Με σοφό και λυρικό τρόπο ο μεγάλος μας ποιητής Παλαμάς ερμηνεύει με τους παρακάτω στίχους την ενοποίηση του χρόνου: «Ό,τι είστε μην ξεχνάτε/ δεν είστε από τα χέρια σας/ μονάχα, όχι. χρωστάτε/ και σε όσους ήρθαν πέρασαν/ θα ρθουνε, θα περάσουν/ κριτές θα μας δικάσουν/ οι αγέννητοι, οι νεκροί». Οι πνευματικές πηγές της παράδοσης προτάσσουν μέσα από τον πολιτισμό και εμπειρικά, στοιχεία οντολογίας και ανθρωπολογίας που βοηθούν στην ανακάλυψη ενός καθολικού νοήματος της ζωής.

Ο όρος παγκοσμιοποίηση διαφοροποιείται από τον όρο καθολικότητα μέσα από την οντολογία, την πατερική ψυχολογία και το ορθόδοξο αξιακό σύστημα που συνιστά το περιεχόμενο της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής, όπως αναπτύσσεται παρακάτω.

A. ΟΝΤΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΚΑΘΟΛΙΚΟΤΗΤΑ

Ο Αριστοτέλης ως αυθεντικό κριτήριο προτεραιότητας του ανθρώπινου βίου θεωρεί αυτό που ισχύει μεταξύ ουσίας και συμβεβηκότων. Ο κάθε άνθρωπος, ως πρόσωπο, είναι μέρος του καθόλου ανθρώπου, μέλος ολοκλήρου του σώματος της κοινωνίας διαχρονικά και υπερτοπικά. Ο κάθε άνθρωπος υποστασιάζει όλη την ανθρώπινη φύση. Η λέξη άνθρωπος περιέχει το καθόλου, ενώ ο κάθε συγκεκριμένος άνθρωπος είναι μέρος της καθολικής έννοιας άνθρωπος ή ανθρώπινη φύση. (Αριστοτέλης) Η απουσία οντολογικής βάσης δημιουργεί σύγχυση στη διερεύνηση νοήματος και προσανατολισμού στη ζωή. Το όλον, το καθολικό, η ολότητα, είναι ο λόγος ύπαρξης των μερών, όπως ο τελικός σκοπός, το τέλος, είναι ο λόγος ύπαρξης των αρχικών εκδηλώσεων, της αρχής. Το σώμα χωρίς χέρι μπορεί να υπάρξει, δεν μπορεί το χέρι χωρίς σώμα. (Wolf, 1995)

Η σχέση της γενεσιουργού αιτίας της καθολικής μακαριότητας και της θυσίας του μέρους για το όλο αποκαλύπτονται στην ιστορία των δύο «διαθηκών». Εκεί καταδεικνύεται η πορεία και η δυναμική της σχέσης μεταξύ της θεουργικής κοινωνίας και της ανθρώπινης κοινωνίας με α-συνείδητο ή συνειδητό τρόπο. Η ανακάλυψη του «ανθρώπινου είναι» που συνδέεται με το λόγο της ύπαρξης των όντων, επειδή δεν επιτυγχάνεται με όρους θετικιστικούς και αυταπόδεικτους είναι δύσκολη. Η αόρατη δυναμική πνοή του πνεύματος που εμφανίζεται στο χώρο της φιλοσοφίας και η κοινή συμβολική που αναπτύχθηκε στους πολιτισμούς του κόσμου εμφανίζουν την αγωνιώδη εσωτερική αναζήτηση του ανθρώπου για σύλληψη της ουσίας των όντων και της δημιουργικής αιτίας των πάντων.

Σύμφωνα με την αποκαλυπτική οντολογία της Ορθοδοξίας η πρωταρχική αιτία για τη δημιουργία είναι καρπός της υπαρκτικής συμβίωσης των Τριαδικών Θεϊκών προσώπων. Η κοινωνία αγάπης των Θεϊκών προσώπων, όπως αποκαλύπτεται στη «νέα διαθήκη» με την αποκάλυψη και σάρκωση του Λόγου, δημιουργεί όρους καθολικής συνύπαρξης και ευτυχίας των επιμέρους ατομικών δημιουργημένων υπάρξεων. Η παγκοσμιοποίηση που δεν σαρκώνει ενσυνείδητα ή δεν αποδέχεται τη δύναμη του Λόγου και την ήδη εκχυθείσα καθολική ενέργεια από το ποτήρι της Θεανθρώπινης κοινωνίας είναι απομονωμένη κτιστή ενέργεια. Αντίθετα εάν η οντολογία συνδεθεί με τον «προαιώνιο» Λόγο δίνει εμπειρικούς τρόπους υπέρ της καθολικότητας, «υπέρ της των πάντων ενώσεως». Η καθολική Εκκλησία είναι κοινωνία κτιστών και ακτίστων ενεργειών που πορεύεται σε αφθαρσία. Όποιος δεν μπορεί να ανήκει ή πολεμά την κοινωνία συμβίωσης λόγω αυτάρκειας και ιδιοτέλειας συντελεί στη διάσπαση και στην παγκοσμιοποίηση ατομικών και εγωτικών όρων διαβίωσης. Η εξαθλίωση των πτωχών λαών από την πλεονεξία των πλουσίων οφείλεται στην έλλειψη οικείωσης του σαρκωμένου Λόγου της αγάπης.

Οι μεγάλες μορφές του χριστιανισμού, όπως ο Μ. Αντώνιος, ο όσιος Ευθύμιος, ο όσιος Εφραίμ ο Σύρος, ο όσιος Σιλουανός ο Αθωνίτης, χαρακτηρίζονται στην εκκλησιαστική υμνογραφία ως «Πατέρες παγκόσμιου». (Μαντζαρίδης, 1999) Είναι

οι άνθρωποι που διαθέτοντας οντολογική βάση και ασκούμενοι στην αγιότητα αγκάλιασαν με αγάπη ολόκληρο τον κόσμο.

Σχετικά με την Ορθόδοξη Χριστιανική αγωγή και την ορθόδοξη οντολογία επισημαίνονται τα εξής:

1. Η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή παραδίδει οντολογικά στοιχεία υπαρξιακής ταυτότητας. Η Ορθόδοξη Θεολογία προτείνει την ανθρώπινη οντολογία που απαρτίζεται από "καθολικά" στοιχεία που συμβάλουν στην ομοουσιότητα του ανθρωπίνου γένους. Η "κατ' εικόνα" και "καθ' ομοίωσιν" προς το Θεό δημιουργία του ανθρώπου αναφέρεται ως κοινό οντολογικό στοιχείο του ανθρωπίνου γένους και προϋπόθεση διαπροσωπικής σχέσεως. Η ατομοκεντρική ερμηνεία της καταβολής ή κληροδότησης και της "προβολής" με ιδιωτικό προσανατολισμό καταστρέφει την καθολικότητα που περιέχει η ορθόδοξη οντολογία.

Η προδοσία στην ανθρώπινη φύση προέρχεται από κάθε διάκριση (φυλετική κ.ά.) και εστίαση του κοινωνικού μορφώματος σε εξωτερικά στοιχεία της ανθρώπινης φύσης (έγχρωμος, λευκός) παρά σε οντολογικά στοιχεία της. Ένα από τα εποιτήγια γκράφιτι που αποθησαυρίζονται σ' ένα επονομαζόμενο «Μαύρο Λεξικό» (Νίκος Πλατής) αναφέρονται με σκωπτικό τρόπο τα εξής: «Εγώ όταν γεννήθηκα ήμουν μαύρος, όταν μεγάλωσα ήμουν μαύρος, όταν είμαι άρρωστος είμαι μαύρος, όταν κρυώνω είμαι μαύρος, όταν πεθαίνω είμαι μαύρος. Εσύ όταν γεννήθηκες ήσουν ροζ, όταν μεγάλωσες ήσουν άσπρος, όταν κάθεσαι στον ήλιο γίνεσαι κόκκινος, όταν είσαι άρρωστος είσαι κίτρινος, όταν κρυώνεις γίνεσαι μπλε και όταν πεθαίνεις γίνεσαι μοβ. Κι έχεις το θράσος να με λες έγχρωμο;». (Μπουκάλας, 20002) Με την παγκοσμιοποίηση ο άνθρωπος αποσπάται από τις οντολογικές ρίζες του, τις φυσικές και πνευματικές. Αποκοιμίζει τα ανθρώπινα και φυσικά, ενστικτώδη, καθολικά ερωτήματα: από πού έρχομαι, πού υπάγω, ποιος είναι ο έσχατος προορισμός μου.

2. Ο οντολογικός και πανανθρώπινος χαρακτήρας της Ορθόδοξης Θεολογίας με παράλληλη θέαση ή βιωματική προσέγγιση της αλληλοδιάδοξης εμπειρίας της, όπως καταγράφεται διαχρονικά, επιτρέπει τη συνταγματική κατοχύρωση της παιδαγωγικής της στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Αυτό συνάγεται από το

ρόλο της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής, με το εμπειρικό αρχείο της, στη διαμόρφωση της συνείδησης του νέου ανθρώπου.

3. Η οντολογική βάση της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής δίνει, χωρίς να επιδιώκει διαχωρισμούς, συγκριτικά στοιχεία πολυπολιτισμικότητας και ανθρώπινης συμβίωσης. Σύμφωνα με την οντολογία της θεολογίας από την Παλαιά Διαθήκη θεμελιώνεται η υπερεθνικότητα και η διαχρονική καθολικότητα. Η ομοιότητα της ανθρώπινης φύσης, πηγή και φανέρωση της δημιουργικής θεανθρώπινης και διαπροσωπικής σχέσης εδραιώνεται στο σπέρμα της καθολικότητας των προπατόρων.

Κατά την Συρική γλώσσα ο άνθρωπος ονομάζεται πυρ, «δια το όμοιον της φύσεως». «Εξ ενός γαρ ανθρώπου άπας ο κόσμος εγένετο, ως και εκ μιας λαμπάδος όσας βούλεται τις άλλας άπτει κακείνη η πρώτη ανελλιπής εστι». (Πέτρος Δαμασκηνός, Φιλοκαλία) Στο σπέρμα του Αβραάμ εισήχθησαν όλα τα «εξωσθέντα έθνη» ώστε δια του Χριστού να αποτελέσουν την μία ποιμήνη με ένα ποιμένα. Η «άνευ ρεύσεως και συνουσίας» γέννηση του Χριστού είναι η αποκαλυπτική και ανεξάρτητη αρχή της καθολικότητας που προφητεύεται και προοδευτικά οικοδομείται από την παλαιά στην καινή διαθήκη. (Άγιος Συμεών Νέος Θεολόγος, S.C.)

Τα λόγια του Αποστόλου Πέτρου στο σπίτι του δίκαιου ειδωλολάτρη Κορνηλίου στην Καισάρεια αποτελούν στην ανθρώπινη ιστορία το σπέρμα της παγκόσμιας ισότητας, δικαιοσύνης και αδελφoσύνης. Συγκεκριμένα ο Απόστολος Πέτρος στην ομιλία του, εκεί, είπε: «Στ' αλήθεια καταλαβαίνω, ότι ο Θεός δεν είναι προσωπολήπτης, αλλά από κάθε έθνος όποιος τον φοβάται και εφαρμόζει τη δικαιοσύνη είναι δεκτός απ' αυτόν» (Πράξ. 10, 34-35).

Η δύναμη, ο πλούτος και η αντοχή, διαχρονικά, των καθολικών αρχών της Ορθόδοξης Χριστιανικής Αγωγής, προσφέρουν επιχειρήματα για τον παιδευτικό της ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία. Συγκεκριμένα προάγει την ολοκλήρωση του προσώπου και την κοινωνικοποίησή του, μέσα στην πολυπολιτισμική κοινωνία, αποκλείοντας φονταμενταλιστικές ή εθνικιστικές προσαρμογές. Η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή με τα ουσιαστικά στοιχεία και το βιωματικό χαρακτήρα της, κρίνεται - χωρίς προκαταλήψεις, δογματικούς αποκλεισμούς και μισαλλόδοξη αυταρέσκεια – σε σχέση με άλλες αιρετικές θεωρίες και ομολογίες για την εφαρμογή της καθολικότητας.

Β. ΠΑΤΕΡΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Η παγκοσμιοποίηση εμποδίζει την αγωγή του ανθρώπου με βάση τις "μητρώες καταβολές" που κατά την εξελικτική ψυχολογία της Ορθόδοξης Θεολογίας, είναι ο πυρήνας των διαφόρων εξελικτικών βαθμίδων ανάπτυξης και τελείωσης του ανθρώπου. Η διδασκαλία των ησυχαστών πατέρων της Ανατολής είναι παρακλάδι των ψυχολογικών εννοιών των δανεισμένων από την ελληνική φιλοσοφία, όπου αναμειγνύονταν οι επιδράσεις του πλατωνισμού και του στωικισμού. Η πατερική ψυχολογία αναφέρεται στην πνευματική πρόοδο εφόσον αναλύει, διακρίνει τα στοιχεία από τα οποία αποτελείται η ανθρώπινη φύση.

Κατά το ευάγριο σχήμα, η ανθρώπινη ψυχή περιλαμβάνει τρία μέρη:

1. Το αισθητικό ή επιθυμητικό: είναι η επιθυμία της ηδονής (επιθυμητικό ή επιθυμία), που δοκιμάζει τα δύο βασικά «πάθη» της επιθυμίας (για ένα απόν αγαθό) και της ευχαρίστησης (όταν το αισθητό αγαθό είναι παρόν). Του επιθυμητικού τα αμαρτήματα αφορούν τα πάθη του σώματος και η ίαση επιτυγχάνεται με την εγκράτεια, την ακτημοσύνη και την έφεση στην οικείωση αθανάτων αγαθών. (Ιωάννης Δαμασκηνός, Φιλοκαλία) Η αληθινή φύση της φιληδονίας είναι να επιθυμεί την πνευματική ηδονή και μακαριότητα που παρέχει η «γνώση», η θεία ένωση.

Η επιθυμία, ως πνευματικό γεγονός περιέχει και τον πόθο του ανθρώπου για την αναζήτηση της αλήθειας. Έτσι το πνεύμα δεν είναι μόνο όργανο της ανθρώπινης φύσης για να συλλαμβάνει και να εγκλωβίζεται στην κτιστή πραγματικότητα αλλά για να μετέχει των δωρεών της σάρκωσης του Λόγου, του Θεανθρώπου Χριστού. Με τη λέξη πνεύμα μερικοί Πατέρες της Εκκλησίας δεν εννοούν ένα κτιστό στοιχείο, αλλά την άκτιστη ενέργεια του Αγίου Πνεύματος που έρχεται να ζωοποιήσει την κτιστή ψυχή.

Η παγκοσμιοποίηση, με την αδιακρίσία κτιστού και άκτιστου, είναι η αλλοτριωμένη επιθυμία του ανθρώπου να μετατρέψει ολόκληρο τον κόσμο σε μια άμορφη μάζα, που θα επηρεάζεται χωρίς να αντιδρά, που θα ζει, θα εργάζεται, θα σκέφτεται, θα τρέφεται και θα διασκεδάζει με τον ίδιο τρόπο καταργώντας την έμφυτη πρόσβαση του ανθρώπου στην οντολογία και στην ιδιαιτερότητα των προσώπων, των λαών και των πολιτισμών. Η παγκοσμιοποίηση, χωρίς την άσκηση

για αποκάλυψη της αληθινής ουσίας του ανθρώπου, γίνεται ευάγωγη στα πάθη που τον αποπροσανατολίζουν από μια οντολογική προσέγγιση.

Η Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή είναι πορεία απάθειας ή τελείωσης η οποία με την άσκηση μεταποιεί την ανοημάτιστη και εφήμερη φιληδονία σε κάλλος άρρητο και μυστικό. Η ένωση των ανθρώπων δεν πραγματώνεται με την ακατάσχετη λαιμαργία, λαγνεία, φιλαργυρία, ματαιοδοξία, υπερηφάνεια, αλλά με την κάθαρση της ψυχής από τον κεντροφόρο και γενεσιουργό άξονά τους που είναι η ικανοποίηση του εγώ.

2. Το παθητικό ή θυμικό, του οποίου τα βασικά πάθη είναι ο φόβος, ο θυμός και η λύπη. Η αληθινή φύση του θυμικού είναι να αγωνίζεται εναντίον όλων αυτών που αντιστέκονται στο πνευματικό αγαθό και να μάχεται κατά του κακού. Τα πάθη του θυμικού που κυριεύουν τον άνθρωπο κατά την εποχή της παγκοσμιοποίησης είναι: η μελαγχολία, η νωθρότητα, ο φθόνος, η ασπλαχνία, η επιθυμία, ο θυμός, η ωμότητα, η ακηδία. Η κακή χρήση των προαιρέσεων τα μεταβάλλει σε πηγή παθών. Η ίαση γίνεται με την φιλανθρωπία, την αγάπη, την πραότητα, τη συμπάθεια, την ανεξικακία. (Ιωάννης Δαμασκηνός, Φιλοκαλία)
3. Το λογιστικό, είναι ένα με το διανοητικό, το νου, που είναι το ηγεμονικό της ψυχής. Αυτό είναι η ιδιότητα της διανοητικής γνώσης. Χωρίς τη χάρη του Αγίου Πνεύματος αυτή η γνώση είναι συλλογιστική και αντιληπτική. Είναι αυτό που αποκαλεί ο Ευάγγελος «απλή επιστήμη». Η γνώση αυτή με την ενέργεια του Αγίου Πνεύματος γίνεται γευστική εμπειρία της ελλάμψεως του ανθρώπου από το άκτιστο φως. Η γνώση αυτή δεν απομονώνεται από τα συναισθήματα, ούτε η επιστήμη από την αρετή.

Τα αμαρτήματα του λογιστικού είναι: ο ορθολογισμός που αποκλείει το θείο στη ζωή, η αίρεση (απόκλιση από την αλήθεια), στη θεωρητική και πρακτική της μορφή, η αφροσύνη, η αχαριστία. Η ίαση αυτών είναι η πίστη με τα ορθόδοξα δόγματα της ευσέβειας, η συνεχής μελέτη των λογίων του πνεύματος, η καθαρή και αδιάλειπτος προσευχή και η ευχαριστία προς το Θεό. (Ιωάννης Δαμασκηνός, Φιλοκαλία)

Όταν το αισθητικό και το θυμικό γίνουν λεία στα κακά πάθη, τότε θολώνουν το διανοητικό, εάν καθαρθούν τότε ο νους καταυγάζεται από φως και αυτά τα μέρη της ψυχής ξαναβρίσκουν την αληθινή τους φύση. Η κακία και το πάθος δεν υπάρχουν εκ φύσεως στην ανθρώπινη φύση, αφού ο Θεός δεν είναι δημιουργός των παθών. Σύμφωνα με τον άγιο Ιωάννη της Κλίμακος σε όλους τους ανθρώπους δημιουργήθηκαν φυσικές αρετές. *«Η ελεημοσύνη, αφού και οι ειδωολάτρες είναι ευσπλαχνικοί η αγάπη, αφού και τα άλογα ζώα πολλές φορές δάκρυσαν για τη στέρησή τους από τα άλλα η πίστη, αφού υπάρχει έμφυτη μέσα σε όλους μας η ελπίδα, αφού και όταν δανειζόμαστε και όταν δανείζουμε... και όταν σπείρουμε, πάντοτε ελπίζουμε κάτι καλύτερο».*(Κλίμαξ)

Η τάση για συνύπαρξη και κοινωνική συνοχή με την ανεπανάληπτη προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου, τη διαφορετικότητα, είναι καθολικές και παγκόσμιες αρχές. Είναι η βάση των δεδομένων της πολυπολιτισμικής κοινωνίας για τη λειτουργία του ανθρώπινου διαδικτύου. Οι ψυχολόγοι - παιδαγωγοί Πατέρες με την υιοθέτηση της εξατομικευμένης εξελικτικής ψυχολογίας στην ποιμαντική τους ενδιαφέρονται για ένα καθολικό προσανατολισμό που να ανταποκρίνεται στη φύση του ανθρώπου. Η τάξη και η ακολουθία του προσφερόμενου περιεχομένου της αγωγής πρέπει να είναι ανάλογη αυτού που προσφέρεται στο παιδί για την ανάπτυξη του σώματος, με σκοπό να "χειραγωγήσει τον άνθρωπο στον κατ' αρετή βίο" (Γρηγόριος Νύσσης).

Ο ρόλος του ασυνειδήτου στη διασφάλιση της εσωτερικής ενότητας της προσωπικότητας επισημαίνεται από τους χριστιανούς ασκητές της Ανατολής. Η ασυνείδητη περιοχή ως βάση ανάπτυξης, της ψυχολογίας του βάθους διαπιστώνεται από τη "Φιλοκαλία" των ιερών Νηπτικών. Η συνέργια θείας και ανθρώπινης θέλησης δίνει, βιωματικά, τον τύπο της καθολικότητας στο πρόσωπο του Χριστού.

Η α-συνειδησία χαρακτηρίζει τη ζωή του πιστού και του άπιστου. Εφόσον κατά τον Ευάγγριο *«η πίστη είναι ένα ενδόμυχο αγαθό, η οποία υπάρχει ως φυσικό ένστικτο ακόμη και σ' εκείνους που δεν πίστεψαν ποτέ τους στο Θεό»* (Έλληνες Πατέρες της Εκκλησίας). Ο α-συνείδητος της χάρης χριστιανός δεν κατανοεί, δεν ενεργοποιεί τις χαρισματικές δυναμικές της πίστης με τα καθολικά της στοιχεία. Ο βαθμός που αυξάνει η αυτογνωσία και η κατανόηση του εαυτού μας, στον ίδιο βαθμό αυξάνει και η ετερογνωσία, η ικανότητα κατανόησης του πλησίον και η προς αυτόν συμπάθεια, ως συνανθρώπου και όχι ως αντι-πάλου. *"Κύριε Βασιλεύ, δώρησάι μοι του οράν τα εμά πταίσματα και μη κατακρίνεις τον αδελφόν μου"* (όσιος Εφραίμ).

Η ετερότητα ως κοινωνία προσώπων που διδάσκεται στην Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή επιτυγχάνεται με την αυτογνωσία και σημαίνει αλληλοπεριχώρηση αξιακών χαρισματικών εμπειριών με διατήρηση της προσωπικής ταυτότητας. Αυτή η έννοια της ετερότητας, ως σχεσιοδυναμική του προσώπου, είναι αντίθετη της "προβολής" στην Αναλυτική Ψυχολογία του Jung, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος έχει την τάση να προβάλλει στους άλλους ό,τι αυτός ο ίδιος είναι. Αυτό σημαίνει ότι το προβαλλόμενο εγώ, όταν είναι απαίδευτο και ακοινωνήτο δεν μπορεί να ασκήσει το «δυνάμει» της κοινωνησίας, δεν μπορεί να «χωρήσει», να συγκεράσει τη χαρά, να «συγ-κινηθεί» με τον πόνο του άλλου. Ο Ισίδωρος ο Πηλουσιώτης λέει: *"Πολλοί*

των ανθρώπων εκ των καθ' εαυτούς και περί των άλλων τας ψήφους εκφέρουσιν..." (P. G.).

Γ. ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗ Ή ΚΑΘΟΛΙΚΟΤΗΤΑ – ΟΡΘΟΔΟΞΟ ΑΞΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Στην ιστορία εμφανίζονται τάσεις και μορφές παγκοσμιοποίησης με την Pax Romana και την Pax Americana. Η «βασιλεία του Καίσαρος» ή «οι δοκούντες άρχειν εθνών» με ωμή ή εκλεπτυσμένη βία και κυριαρχία επιδιώκουν κέρδος και εκμετάλλευση. Η εξέλιξη και συγκριτική της παγκοσμιοποίησης διαφαίνεται μέσα από την ιστορία στην αλλαγή μορφών και μεθόδων για την επίτευξη των στόχων της εξουσίας. Η αξιολόγηση και αξιοποίηση, πολλές φορές των θρησκειών, των πολιτισμών, των ηθικών αξιών ή της αξίας του ανθρώπινου προσώπου, γίνεται σε συνάρτηση με τα συμφέροντα των ισχυρών που τα καπηλεύονται.

Η κριτική για την παγκοσμιοποίηση, με την οποία επιχειρείται η επιβολή μιας παγκόσμιας εξουσίας, γίνεται σε σχέση με την καθολικότητα όχι σε εξωτερικά στοιχεία αλλά στη φύση και στο περιεχόμενο αυτών των δύο όρων. Η παγκοσμιοποίηση της πληροφόρησης και του διαδικτύου χωρίς αγαθά κίνητρα στους κατασκευαστές της και παιδαγωγία των χρηστών της γίνεται όπλο των ισχυρών και του επιθυμητού κλίματος γι' αυτούς. Συγκεκριμένα:

1. Η παγκοσμιοποίηση και η καθολικότητα είναι αντίθετες πορείες για την Ορθοδοξία. Η παγκοσμιοποίηση υπηρετεί την ποσότητα και την υποδούλωση του ανθρώπου στην ύλη. Η παγκοσμιοποίηση διευρύνει οικονομικά και κοινωνικά χάσματα εφόσον έχει φυσιοκρατικό τον πυρήνα της ανθρώπινης εξέλιξης. Η παγκοσμιοποίηση όταν έχει σκοπό περισσότερο το κέρδος των οικονομικά ισχυρών αγνοώντας τον άνθρωπο ή καλλίτερα την κοινή ανθρώπινη φύση, τότε είναι φαινόμενο ανησυχητικό για την ισονομία και ισοπολιτεία της παγκόσμιας κοινωνίας.

Η ορθόδοξη πίστη είναι λειτουργική της συνείδησης της καθολικότητας σε ό,τι αφορά την κοσμολογία μέσα στο χώρο και στο χρόνο. Θέτει θέμα σχέσεων του ανθρώπου με τη δημιουργία. Η χριστιανική καθολικότητα δεν αναζητείται σε υπερφυσικούς ή υπερϊστορικούς χώρους, αλλά με το μετα-φυσικό της χαρακτήρα βρίσκεται μέσα στον άνθρωπο και την ιστορία. Μεταφέρει το πρόβλημα της οικολογίας στον έσω άνθρωπο, εκεί όπου γίνεται η κίνηση για τη μεταμόρφωση του ανθρώπου και την ανακαίνιση του κόσμου. Στο βιβλίο της Ε' Δημοτικού και στη διδακτική ενότητα "να σωθεί η κτίση" γράφονται τα εξής: "... Η γη είναι περιουσία

όλων μας... Αυτή η γη είναι το σπίτι του ανθρώπου. Αν χαθεί ή καταστραφεί από την απληστία και την παράνομη εκμετάλλευση, θα χαθούμε κι εμείς μαζί. Η γη είναι σαν μάνα που μας τρέφει με τους καρπούς της και μας προσφέρει το θείο δώρου του νερού και τον αέρα και όλα τα απαραίτητα στοιχεία για να συνεχίζεται η ζωή".
(ΟΕΔΒ 2001)

Μία οικουμένη που λειτουργεί, μέσα στα πλαίσια του ανθρωπισμού και των ανθρωπίνων σχέσεων με αφετηρίες υπερυποκεινικής νοηματοδότησης της ζωής μπορεί να προσδιορίσει και το περιεχόμενο των απαράγραπτων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σ' ένα τέτοιο κοινό πλαίσιο αναφοράς δεν χωρεί ο ανταγωνισμός αλλά ο συναγωνισμός σε τοπικό και υπερτοπικό επίπεδο. Οι αρχές του δικαίου και της ηθικής, ως απαίτηση κάθε ανθρώπου και λαού, συνέστησαν διεθνείς οργανισμούς για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η σκοπιμότητα όμως έγινε παγκοσμιοποιημένη νοοτροπία και το χαρακτηριστικό του πολιτικά εφικτού. Η μεταποίηση της καθολικότητας σε παγκοσμιοποίηση οφείλεται στην επικράτηση ιδιωτικών ή συντεχνιακών κριτηρίων που οδήγησαν σε αποτυχία την αποστολή των οργανισμών αυτών για την υπεράσπιση του δικαίου και της ηθικής.

Η συνθετική λέξη «συναγωνισμός» συνιστά ανάλυση της ποιότητας της ζωής σε τοπικό και οικουμενικό επίπεδο. Η πρόθεση «συν» χαρακτηρίζει τον κοινό αγώνα κάθε ανθρώπου σε κάθε χώρο για την επικράτηση του «αχώρητου» και αιώνιου αγαθού. Η τοπική Εκκλησία, που περιχωρεί τη δημοκρατία στη διακονία ασκείται με τις ίδιες αξίες όλων των άλλων τοπικών εκκλησιών για την τελείωση του ανθρώπου και δίνει τύπο ποιότητας ζωής στις τοπικές κοινωνίες. Ο ανταγωνισμός διαφέρει από το συναγωνισμό διότι ο πρώτος προϋποθέτει αντιπαλότητα που μπορεί να φθάνει μέχρι τη σύγκρουση, ενώ ο δεύτερος κοινό αγώνα με ταπείνωση και αγάπη. Ο συναγωνισμός, ως εξιδανικευμένη μορφή συμβίωσης πολιτών προϋποθέτει ευγενή και ανιδιοτελή κίνητρα ενοειδούς και αδιάφθορης αφετηρίας. Στο βιβλίο της Γ' Δημοτικού (ΟΕΔΒ, 2001) υπάρχει σε διδακτική ενότητα ο τίτλος: «ο Θεός φροντίζει όλα τα πλάσματά του», που ερμηνεύει στην ουσία την ποιότητα των σχέσεων και της κοινωνικής πρόνοιας, με αρχέτυπο την Τριαδική κοινωνία, σε θεσμικό και κοσμικό επίπεδο των δημιουργημάτων, ποίημα κοινού δημιουργού.

2. Ο αποκαλυπτικός Λόγος, που ταπεινά και φτωχικά αποκαλύπτεται στον κόσμο, αναιρεί κάθε ταξική νομιμοποίηση και αμφισβητεί κάθε αυθαίρετη και περιχαρακωμένη «κουλτούρα» στο επίπεδο της ατομικότητας και πολιτικής σκοπιμότητας. Το εκπαιδευτικό σύστημα έχει τις δικές του αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές, που είναι, όπως υποστηρίζει ο Bourdieu, παραλλαγές των αυθαίρετων πολιτιστικών σταθερών των κυρίαρχων τάξεων. (Blackledge, 2000) Η πολιτική και πολιτιστική αυθαιρεσία είναι εχθρός της επιθυμίας και της άσκησης για τη

συνεύρεση και την αλληλεγγύη των μελών της κοινωνίας. Η εξάρτηση της εκπαίδευσης από τους μηχανισμούς της παγκοσμιοποίησης με υλιστικούς – τεχνοκρατικούς μονο-λόγους, που προ-τιμώνται έναντι της βιοψυχικής διαλεκτικής, αλλοιώνει τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης με την καθολικότητα που έχει ο όρος παιδεία.

Η πνευματική εξουσία ενός τόπου, με την υπέρβαση που κάνει, αξιολογώντας μέσα από την ιστορία εμπειρίες και τρόπους ζωής, μπορεί να κάνει τις προτάσεις και να ελέγξει τις προϋποθέσεις για μια παιδεία με καθολικούς στόχους για την ανθρώπινη ύπαρξη.

3. Η καθολικότητα αναφέρεται σε αξίες που συνδέονται με την εσωτερική αναγέννηση του ανθρώπου, οι οποίες εξασφαλίζουν την αληθινή ενότητα των ανθρώπων και την ποιότητα στη ζωή. Η καθολικότητα περιέχει την εσχατολογική διάσταση του προσώπου και των πράξεών του. Η σύνδεση της καθολικότητας μόνο με τη γεωγραφική έννοια του όρου συρρικνώνει το νόημά της, το οποίο εστιάζεται αρχικά στην εσωτερική, πνευματική πληρότητα.

Η καθολικότητα είναι συμβατή με την ποικιλία των εξωτερικών διαφορών και ιδιαιτεροτήτων διαφόρων λαών όταν διαθέτει προϋποθέσεις που ενώνουν εσωτερικά τους ανθρώπους. Η εξέλιξη της ανθρωπότητας από τις κλειστές κοινότητες με εθνικούς δεσμούς, εξαιτίας της μετανάστευσης και της πολυπολιτισμικότητας βαδίζει σε ανοιχτές πολυεθνικές κοινότητες που σφυρηλατούνται πάνω στη βάση της ενότητας της πίστης και της εσωτερίκευσης κοινών αξιών. (Vrame, 2001) Στην Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή όταν μιλάμε για τη Θεία Ευχαριστία ως μυστήριο ένωσης των ανθρώπων το τοπικό στοιχείο εμπεριέχει και το καθολικό. Η αυθεντική Ενορία υπερβαίνει το εγωκεντρικό, το τοπικιστικό και το εθνικιστικό. Η κάθε τοπική Εκκλησία αποτελεί ενσάρκωση του όλου Χριστού και της καθόλου Εκκλησίας. (Ζηζιούλας, 1990) Η πίστη με επικεφαλή την αγάπη δίνει το μήνυμα της ανοιχτότητας και της ταπεινότητας για να επιτευχθεί η «σύγ-κληση» της οικουμένης στην επικράτηση του «ανθρώπινου» και τη «βασιλεία του Λόγου».

Η Ορθόδοξη Ιεραποστολή με την προώθηση των διαχρονικών στοιχείων πολιτισμού, που εμπειρικά έχουν βιωθεί ως ρεαλιστική ηθική, είναι ο αντίποδας μιας απαξίωσης της ίδιας της ζωής από την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας χωρίς ηθική. Στο βιβλίο της Γ' Δημοτικού (ΟΕΔΒ, 2001) και στη διδακτική ενότητα «Όλα τα παιδιά του κόσμου είναι αδέρφια», γράφονται τα εξής: «Ο Κινέζος δε θέλει να τρέξει και να παίξει όπως εσύ; Το Αφρικανάκι δε θέλει να φάει και να πιει όπως κι εσύ; Ο Ινδιάνος δε θέλει να τραγουδήσει και να πάει σχολείο; Ένα παιδί από το Λίβανο ή ένας μικρός Κούρδος δεν έχουν ανάγκη από ένα σπίτι να μείνουν, ένα κρεβάτι να κοιμηθούν;...». Η σημερινή διαχείριση του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης αποδεικνύεται ως ένας παράγων πρόσθετης αστάθειας και ανισομερειών στον κόσμο, ως ένας συντελεστής συρρίκνωσης του διεθνούς οικονομικού επιπέδου. (Βεργόπουλος, 1999)

Η Ορθόδοξη ασκητική γκρεμίζει τα όρια που δημιούργησε η κατακτητική και διχαστική αλαζονεία των ανθρώπων. Στο βιβλίο της Ε' Δημοτικού περιέχεται η δυναμική του αξιώματος της καθολικότητας στο χριστιανισμό και ο τρόπος εφαρμογής του: «Ο αγώνας των χριστιανών σήμερα ξεπερνά τα στενά όρια μιας περιοχής και απλώνεται σ' όλον τον κόσμο. Τώρα είναι εύκολο να συνεχίσουμε το έργο των απεσταλμένων του Χριστού, των μαραθωνοδρόμων της οικουμένης, που αγωνίστηκαν για την αδελφосύνη όλων των λαών της γης».

4. Η καθολικότητα της Ορθοδοξίας, στις προκλητικές σειρήνες που επικαλούνται τη σύγκρουση των πολιτισμών (Χάντινγκτον, 1999), προβάλλει τις αξίες της αγάπης και της ελευθερίας που επιτρέπουν, τη διαφωνία, την κατανόηση του διαφορετικού. Αυτές εμπειρικά αποτυπώνονται στη φράση του ίδιου του Χριστού "όστις θέλει οπίσω μου ελθείν", στην υπερεθνική και υπερφυλετική συνείδηση του καλού Σαμαρείτη και στην ελληνική αντίληψη με τη φράση: "όποιος ελεύθερα συλλογάται, συλλογάται καλά" (Ρήγας Φεραίος). Είναι ατομική απερίσκεψια και διαστροφή η Ορθοδοξία να εντάσσεται ή να χρησιμοποιείται ως μέρος και μέγεθος για συγκρούσεις λαών ή μειονοτήτων υπηρετώντας πολιτικές σκοπιμότητες. Το κοινό στοιχείο των «μυστικών» των Θρησκειών ήταν η κάθαρση της ψυχής με ενδοσκόπηση που εξακτινώνεται σε έργα αγάπης.

5. Η κάθε Θρησκεία εφόσον έχει σκοπό την καλλιέργεια του ανθρώπου και την ολοκλήρωσή του μπορεί μέσα από τις θεμελιώδεις αρχές της να προωθήσει τη συναίνεση αντί της πολεμικής που δεν συνάδει προς τον πυρήνα και την ιερότητα του ρόλου της. Από ένα διαθρησκευτικό διάλογο μπορεί να προκύψει η αποδοχή και ο σεβασμός κοινών διαθρησκευτικών αξιών που δεν αποδομούν τη Θρησκεία από την ουσία της ύπαρξής της, ούτε την κάνουν αντιφατική ως προς την πράξη. Ένας αδιάκριτος επιβαλλόμενος «συγκριτισμός» με ανάμειξη και πρόσμιξη ετερόκλητων στοιχείων και συμπεριφορών, οδηγεί σε μια φαινομενική ειρήνη και «άναρχη συνύπαρξη».
6. Η εμπειρική ζωή της πρωτοχριστιανικής κοινότητας προβάλλει πρότυπο διαχείρισης του κόσμου. Η ακτημοσύνη και η αγάπη υποστασιοποιημένες αρετές από το θείο Λόγο πήραν καθολικό χαρακτήρα επειδή καθάρισαν την ψυχή από το πάθος της ιδιοτέλειας, που αποτέλεσε την αιτία της ανθρώπινης πτώσης και διαίρεσης. Η Δύση αναπτύχθηκε τεχνολογικά παράλληλα με την παρακμή της χριστιανικής συνείδησης, αφού η "εκκοσμίκευση" επιτρέπει να θεωρείται η φύση σαν "αντικείμενο", σαν κάτι που μπορεί να γίνει τεχνικά εκμεταλλεύσιμο. Αυτό βρίσκεται σε απόλυτη αντίθεση προς την Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή που έχει το μυσταγωγικό πνεύμα του Χριστιανισμού. - Με το πνεύμα της αγάπης υπερβαίνεται η αυτονομία της παγκοσμιοποίησης που προωθείται από το πνεύμα της ιδιοτέλειας και της εκμετάλλευσης. Όταν συμβεί αυτό η παγκοσμιοποίηση, με ελεγχόμενα τα μέσα της πληροφορίας και της τεχνολογίας, γίνεται μέρος ελεγχόμενο της καθολικότητας και όχι το όλον. Το κτιστό γίνεται μέρος και μέσον της άσκησης για την ολοκλήρωση του ανθρώπου. Έτσι αποφεύγεται ο ολοκληρωτισμός της παγκοσμιοποίησης.
7. Η Γνωσιολογία στην Ορθοδοξία έχει το στοιχείο της καθολικότητας διότι συνδέεται με την πνευματική γνώση, ως συνειδητοποίηση της σχέσης του ανθρώπου με την Αλήθεια. Η άρνηση της συνεργατικής θεανθρώπινης γνώσης, ως Αλήθεια, οδηγεί στην αντικατάσταση της Αλήθειας με τη χρησιμότητα, το συμφέρον, την επιθυμία της εξουσιαστικής δύναμης. Η επιστήμη χωρίς όρια και αναζήτηση της αλήθειας που αντανakλά το Λόγο γίνεται θερααινίδα της

«παγκοσμιοποίησης» με τις καταχρηστικές αξιώσεις της. Ο μονοθελητισμός στην επιστήμη, ως αυτονόμηση ή χρησιμοθηρία, καταργεί το στοιχείο της καθολικότητας που ερμηνεύεται ως ελευθερία του πνεύματος για την αναγνώριση και άλλων σφαιρών του κόσμου.

Με τα αρνητικά στοιχεία της παγκοσμιοποίησης, πολλές φορές, ενθαρρύνεται η αντίφαση θεωρίας και πράξης στο σύστημα της παρεχόμενης αγωγής και παιδείας, ακόμη και στο θρησκευτικό χώρο. Η λήθη του σαρκωμένου Λόγου στο παρόν προάγει ένα νέο μονοφυσιτισμό ή μονοθελητισμό. Υπάρχει ένας πολιτισμικός δυϊσμός που αποδομεί την καθολικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης. Πρόκειται για τη διάσπαση της ενιαίας ανθρώπινης φύσης και την αγωγή και «αναγωγή» μονομερώς της κτιστής υπόστασής της. Ο μονοθελητισμός για την ικανοποίηση του κτιστού μέρους της ανθρωπότητας νομιμοποιεί τη σκοπιμότητα για μια αγωγή περιορισμένη στην υλική παραγωγή με σχέσεις αντίστοιχα ανταποδοτικές. Η ασκητική της Ορθοδοξίας διδάσκει ότι η εστίαση του σκοπού του ανθρώπου στα κτιστά και η εμμένειά του στη διατήρηση και αύξηση της κτιστής περιουσίας του κατοχυρώθηκε στην ιστορική του πορεία από το πάθος της πλεονεξίας. Επομένως η παγκοσμιοποίηση των ορατών σημείων της πλεονεξίας, που γίνονται θεατά από τα σύγχρονα μέσα πληροφόρησης, είναι γέννημα εσωτερικής κενότητας και έλλειψη κατανόησης της ανθρώπινης ουσίας.

Η σύνθεση καταφατικής και αποφατικής θεολογίας για τη γνώση του Θεού αποτελεί ασφαλιστική δικλείδα κριτικής θεώρησης και στάσης απέναντι στην παγκοσμιοποίηση. Η παγκοσμιοποίηση έχει αφαιρέσει από τον άνθρωπο τη δυνατότητα της εμπειρίας για το μυστήριο της θεογνωσίας. Ένα Σχολείο αποκομμένο από την οικογένεια και χωρίς τη συμβολή τους στην παιδαγωγική της εμπειρίας των μυστηρίων προωθεί την παγκοσμιοποιημένη γνώση στο διανοητικό και επιφανειακό, στο εφήμερο και μάταιο. Η παγκοσμιοποίηση δεν διακρίνει το αποφατικό από το καταφατικό της θεολογίας. Η επίγνωση της αγνωσίας της θείας φύσης ισοδυναμεί με μια αυτογνωσία της ανθρώπινης ουσίας και συνάντηση με τον προσωπικό Θεό της Αποκάλυψης μέσα στον κόσμο. Ο Μωϋσής και ο Απόστολος Παύλος αξιώθηκαν να γευτούν το αδύνατο της γνώσης του Θεού μέσα στον κόσμο. Η συνάντηση δεν ήταν σωματική ήταν μυστική. Ο πρώτος, στο γνώφο του απρόσιτου με τη φλεγόμενη και μη καιόμενη βάτο και ο δεύτερος άκουσε άρρητα ρήματα. (Κλήμης Αλεξανδρεύς, Ρ. Γ.)

Η καθολικότητα δεν αποτελεί για τον άνθρωπο μια ιδιότητα που αγγίζει μόνο τα όρια του κτιστού, αλλά έχει μέσα της και το άκτιστο, αφού η αγάπη έχει ένα βαθύ πνευματικό περιεχόμενο. Η άδοξη αγάπη, είναι μόνο προσφορά, και προσφορά μυστική, σε βαθμό που εκδηλώνεται, χωρίς να γνωρίζει το αριστερό χέρι τι κάνει το δεξί. Ο άνθρωπος σώζεται πραγματικά, σύμφωνα με την παρεχόμενη Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή, όταν αποκαθιστά την εσωτερική του ενότητα και αντανakλά την αυθεντία του αρχετύπου του, που είναι ο Τριαδικός Θεός, ως κοινωνία προσώπων. Η παγκοσμιοποίηση στηρίζεται σε ανθρώπινες δυνάμεις, είναι πορεία

εγωκεντρικής αυτοθεώσεως, ενώ η καθολικότητα είναι άθροισμα προσωπικών ταπεινώσεων για χαρισματική και καθολική θέωση με σταυρώσιμη διακονία.



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. ΠΗΓΕΣ

Έλληνες Πατέρες Εκκλησίας (Ε.Π.Ε.), Πατερικαί Εκδόσεις «Γρηγόριος Παλαμάς»

Patrologia Graeca (P.G)

Sources Chretiennes (S.C.), Paris 1966

Φιλοκαλία των ιερών Νηπτικών, εκδ. «Αστήρ»

Βιβλία της Γ', Δ' και Ε', τάξης του μαθήματος των Θρησκευτικών του Δημοτικού, ΟΕΔΒ
2001

B. BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αριστοτέλης, Περί Ερμηνείας 7, 17α 38.

Βεργόπουλος Κ., Παγκοσμιοποίηση η μεγάλη χίμαιρα, «Νέα Σύνορα» – Α.Α.Λιβάνη,
Αθήνα 1999, σ. 93.

Blackledge David, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ. 225.

Ευάγγριος, Ε.Π.Ε. 81, σ. 33.

Ζηζιούλας Ι., Η ενότης της Εκκλησίας εν τη θεία Ευχαριστία και τω Επισκόπῳ κατά τους
τρεις πρώτους αιώνες, β' έκδοση, Γρηγόρης, Αθήνα 1990, σ. 99.

Huntington S., Η σύγκρουση Ανατολής – Δύσης, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα 1998, σ.
30.

Ιωάννης Δαμασκηνός, Φιλοκαλία, Αστήρ, τ. 2, σ. 234.

Ισίδωρος Πηλουσιώτης, P.G. 78, 1336B

Κλίμαξ, Λόγος κστ', εκδ. Ι. Μονή Παρακλήτου Αττικής, Ωρωπός 1992, σ. 320.

Κλήμης Αλεξανδρεύς, Στρωματείς, P.G. 9, 109A

Μαντζαρίδη Γ., Παγκοσμιοποίηση και παγκοσμιότητα, περιοδικό Ευθύνη, τ. 336, 1999, σ. 571.

Μπουκάλα Π., Οι παράπλευρες συνέπειες της τρομοκρατίας, Καθημερινή, 4-7-2002.

Πέτρος Δαμασκηνός, Φιλοκαλία, Αστήρ, τ. 3, σ. 165.

Συμεών Νέος Θεολόγος, Ηθικός 2, Sources Chretiennes, τ. 122, σ. 358.

Vrame Anton C., Θέματα Χριστιανικής Αγωγής, εκδ. Αρμός, Αθήνα 2001, σ. 40.

Wolff Fransis, Ο Αριστοτέλης και η πολιτική, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Μ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1995, σ. 99.

**Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση:
ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα**

Γιώργος Σταμέλος

**Επικ.Καθηγητής Παν/μιο Πατρών
Πάτρα, Ελλάδα
gstam@otenet.gr**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Όταν μιλάμε για εκπαίδευση εδώ και δύο αιώνες μιλάμε για την εκπαίδευση στο πλαίσιο ενός κράτους-έθνους. Ετσι, τόσο η παραδοσιακή διερεύνηση της «ανισότητας» όσο και η πιο σύγχρονη εκδοχή της, αυτή της ανάλυσης του «εκπαιδευτικού αποκλεισμού» αναφερόταν εμμέσως πλην σαφώς στην ύπαρξη ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και μιας εθνικής αγοράς εργασίας.

Όμως, όλο και πιο πολύ γίνεται αντιληπτό ότι μια εθνική (εκπαιδευτική) πολιτική επηρεάζεται τόσο από τις αποφάσεις υπερεθνικών οργανισμών (πχ. Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου) όσο και από τη δημιουργία υπερεθνικών μορφωμάτων (πχ. Ευρωπαϊκή Ένωση). Ετσι, φαίνεται ότι αναπτύσσεται μια διπλή διαδικασία μεταβολής των κρατικών οντοτήτων, αφενός μεν με την έντονη διαπερατότητα των συνόρων τους, και αφετέρου με την ολική περιφεριοποίηση τους, αυτό δηλαδή που ο Μπεκ ονομάζει «παγκοσμιοεντοπιότητα».

Στο νέο αυτό πλαίσιο πως αναδιαρθρώνεται λοιπόν η θεώρηση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού;

Αυτό ακριβώς το ερώτημα σκοπεύει θα διερευνήσει η παρούσα ανακοίνωση.

ABSTRACT

When we refer to education in the last two centuries, we refer to education within the context of the nation – state. Subsequently, the traditional research around the issue of “inequality” as well as its more modern version, that of the analysis around “educational exclusion”, referred implicitly to the existence of an education system and a national labour market.

However, it becomes more and more clear that a national (education) policy is not only influenced by the international organizations guidance (eg WTO) but also by the formation of supranational structures (eg EU). Consequently, it seems that a double process is being developed transforming state entities by rendering their borders penetrable, on the one hand, and by bringing about their complete regionalization on the other – what Beck calls “globalisation”.

In this new context, the educational exclusion perspective should be altered: this paper sets this issue.

1. ΟΡΙΟΘΕΤΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟ

Η έννοια «εκπαιδευτικός αποκλεισμός» ορίζει τόσο αυτούς που αποκλείονται από την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα^[1] όσο και εκείνους που αποκλείονται από κάποιο επίπεδο ή κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος. Και στις δύο περιπτώσεις ο αποκλεισμός μπορεί να είναι είτε επίσημος (θεσμοθετημένος) είτε άτυπος μέσα από κοινωνικές και σχολικές πρακτικές (μη θεσμικές διαδικασίες).

Στην πρώτη περίπτωση εντάσσονται, για παράδειγμα, όσοι δεν έχουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά που χρειάζονται για την εγγραφή στο σχολείο (Μπαλάσκας, 1997). Παιδιά παράνομων μεταναστών (που όμως ζουν ή θα ζήσουν σε μια δεδομένη κοινωνία) και μειονοτήτων (πχ. τσιγγανάκια) εντάσσονται κυρίως εδώ^[2]. Από την άλλη, υπάρχει και ο άτυπος αποκλεισμός:

1. σχολικό σύστημα που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του τρόπου ζωής συγκεκριμένων ομάδων πληθυσμού (πχ. πλανόδιοι εργάτες ή μικροπωλητές, κτλ).
2. σχολεία (εκπαιδευτικοί) που με διάφορες γραφειοκρατικές δικαιολογίες είτε δεν γράφουν καθόλου «ανεπιθύμητα» παιδιά, συνήθως μειονοτήτων, είτε δημιουργούν εκείνο το κλίμα και/ή τις συνθήκες που τα παιδιά αυτά σε σύντομο χρονικό διάστημα αναγκάζονται να αποχωρήσουν από το σχολείο^[3]
3. γονείς που «επαναστατούν» ζητώντας την αποπομπή των ανεπιθυμητών» (Βεργίδης, 1996) με τη βοήθεια ενίοτε τοπικών φορέων (Σωτήρχου, 1995) γονείς που δεν στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο για ποικίλους λόγους, κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς, κτλ.

Ο αποκλεισμός στην πρόσβαση του εκπαιδευτικού συστήματος, θεσμοθετημένος ή άτυπος, αφενός μεν αποσιωπάται ή παραμερίζεται πολλές φορές στο βαθμό που αφορά την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι αποκλειστικά και μόνο τις λειτουργίες μέσα στο σύστημα και αφετέρου είναι ο πλέον σκληρός και απόλυτος. Με τα επίσημα στοιχεία του ελληνικού κράτους, ένα 3% των παιδιών που θα έπρεπε να εγγράφονται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν παρουσιάζεται ποτέ στο σχολείο (ΥΠΕΠΘ, 1995). Ο αριθμός αυτός πρέπει να θεωρείται υποτιμημένος στο μέτρο που οι επίσημες στατιστικές δεν λαμβάνουν, εκ των πραγμάτων, υπόψη τους παράνομους μετανάστες.

Σε ό,τι αφορά τον αποκλεισμό μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και αυτός χωρίζεται σε θεσμοθετημένο και άτυπο.

Ο θεσμοθετημένος, όπως έχει δείξει η εμπειρία, μπορεί να είναι ολικός ή μερικός. Ο πρώτος οδηγεί εκτός συστήματος. Ο δεύτερος αποκλείει την πρόσβαση σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο άτυπος έχει να κάνει αφενός μεν με την έλλειψη εκπαιδευτικού δικτύου ή ακόμα ευρύτερων κοινωνικών υπηρεσιών που θα διευκόλυναν την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παναγιωτοπούλου, 1993) και αφετέρου με τη σχολική πρακτική, δηλαδή μια καθημερινή διαδικασία φθοράς και διάβρωσης της σχέσης σχολείου-μαθητή.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ: ΜΙΚΡΗ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ: ΤΟ ΧΘΕΣ

Κάνοντας μια πολύ σύντομη θεωρητική αναδρομή, θα διαπιστώσει κανείς ότι ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός δεν ήταν από τις έννοιες-αιχμής της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αν και πανταχού παρόν σε λανθάνουσα ή καταληκτική αναφορά. Η χρήση του αυξάνεται την τελευταία δεκαπενταετία με την εισαγωγή της έννοιας «κοινωνικός αποκλεισμός».

Η αιτία για το προηγούμενο βασίζεται, πιθανώς, πάνω στη θεώρηση σύμφωνα με την οποία ο αποκλεισμός δεν είναι παρά η έκφραση ή το αποτέλεσμα μιάς γενικότερης διαδικασίας που σχετίζεται με την παραγωγή ή την αναπαραγωγή των (κοινωνικών) ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, η έννοια-κλειδί ήταν αυτή της ανισότητας. Όμως, αφενός μεν η «ανισότητα» ως ερευνητικό αντικείμενο θεωρείται πλέον εξαντλητικά παγιδευμένη μέσα σε αλληλοσυγκρουόμενες θεωρίες και πορίσματα μετά από μια μακρά περίοδο ενασχόλησης και έρευνας (Queroz (de), 1995) και αφετέρου έντονα ιδεολογικά φορτισμένη και πολιτικά χρησιμοποιημένη. Έτσι, σιγά-σιγά μετατέθηκε το κέντρο του ενδιαφέροντος στην έννοια «εκπαιδευτικός αποκλεισμός».

Ας τα πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Ο «εκπαιδευτικός αποκλεισμός» δεν μπορεί παρά να ενταχθεί στην παράδοση της έρευνας για την «ανισότητα». Αν και υφίστανται διαφορετικές εκδοχές για τις αιτίες ύπαρξης της ανισότητας, δεν χωρά αμφιβολία ότι η εξειδικευμένη έρευνα ξεκινά τη δεκαετία του '60 και αναπτύσσεται τη δεκαετία του '70 σε χώρες με σκληρά επιλεκτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως οι ΗΠΑ και η Γαλλία. Γιαυτό ίσως και οι κυρίαρχες θεωρήσεις συγκροτήθηκαν με βάση τις συγκεκριμένες πραγματικότητες. Στις θεωρήσεις αυτές διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν θεσμοθετημένοι αλλά και άτυποι μηχανισμοί στο σχολείο που στόχο είχαν τη διάκριση των μαθητών με βάση φυλετικά και/ή κοινωνικο/οικονομικά χαρακτηριστικά. Με άλλα λόγια, το σχολείο δεν ήταν ένας ουδέτερος κοινωνικός θεσμός αλλά ένας μηχανισμός αναπαραγωγής φυλετικών και κοινωνικο οικονομικών ανισοτήτων. Οι εκθέσεις Coleman και Jencks καθώς και οι εργασίες των Bowles και Gintis στις ΗΠΑ και οι αντίστοιχες των Bourdieu - Passeron και Baudelot - Establet στη Γαλλία είναι ίσως οι πλέον γνωστές επί του θέματος. Χωρίς να ξεχνάμε τις αναλύσεις του Althusser αλλά και του Πουλαντζά. Συνεπώς, η έρευνα για την ανισότητα γίνεται αιχμή της ευρύτερης κοινωνικής κριτικής.

Όμως, παράλληλα, μένει προσκολλημένη σε εκείνη την ιστορική περίοδο όπου:

1. η ζωή ενός ανθρώπου χωριζόταν με σαφήνεια μεταξύ μιάς εκπαιδευτικής και μιάς εργασιακής περιόδου
2. τα επίπεδα εκπαίδευσης (καθ)όριζαν, λίγο-πολύ, συγκεκριμένες θέσεις εργασίας.

Οι δύο πυλώνες αυτής της ανάλυσης φαίνονται σήμερα όλο και περισσότερο σαθροί και αβέβαιοι.

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ: ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ

Από τη δεκαετία του '80 και μετά τα δεδομένα τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, αλλάζουν ραγδαία, πιθανώς λόγω και της ανόδου σοσιαλδημοκρατικών κομμάτων στην εξουσία των περισσότερων Δυτικο-ευρωπαϊκών κρατών. Το κέντρο βάρους από την έρευνα, τις ιδεολογικές αντιπαραθέσεις και την κοινωνική κριτική μετατοπίζεται στη χάραξη και εφαρμογή επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την εξάλειψη του εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Τα κράτη πλέον, όχι μόνο δεν προσπαθούν να αποκλείσουν μαθητές από το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά αντίθετα δαπανούν πολλά χρήματα για την ανάπτυξη μηχανισμών διατήρησης του μαθητικού πληθυσμού σε αυτό, για όσο το δυνατόν περισσότερο χρονικό διάστημα (συμπεριλαμβανομένης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης)[4]. Οι μαθητές που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο ανάγονται σε μεγάλο κοινωνικό (και οικονομικό) πρόβλημα. Συνεπώς, ο θεσμοθετημένος εκπαιδευτικός αποκλεισμός, καταργείται ή περιορίζεται δραστικά. Ο άτυπος εκπαιδευτικός αποκλεισμός, ως εξωθεσμικός, δηλαδή ανεξέλεγκτος, συνεχίζει να υπάρχει. Όμως, ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός μετατρέπεται έκτοτε σε ένα κοινωνικό (κρατικό και υπερ-κρατικό) εχθρό.

Που οφείλεται αυτή η αλλαγή, ακόμα και σε κατά παράδοση σκληρά επιλεκτικά εκπαιδευτικά συστήματα; Είναι σαφές ότι ολοκληρωμένη απάντηση δεν μπορεί να δοθεί στο πλαίσιο αυτής της εισήγησης. Όμως, κατ'αρχήν, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι η τεχνολογία και η πληροφορική τόσο σε επίπεδο εργασιακής εφαρμογής όσο και σε επίπεδο καθημερινής χρήσης, δηλαδή κατανάλωσης, ανατρέπουν τη δομή της συγκρότησης της ανθρώπινης ζωής έτσι όπως τουλάχιστον την είχαμε συνηθίσει έως τώρα. Απαιτούν ανθρώπους αφενός μεν με σημαντικές γνώσεις και ανάγκες, οι οποίες αποκτούνται μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αφετέρου στάσεις και νοοτροπίες ευέλικτες, προσαρμοστικές και αυτόνομες. Ο παραγωγικός και καταναλωτικός άνθρωπος, λοιπόν, δεν μπορεί παρά να είναι μορφωμένος. Κατά συνέπεια, η διατήρηση όσο γίνεται μεγαλύτερου αριθμού μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα για όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα καθίσταται άμεση προτεραιότητα. Ο (εκπαιδευτικός) αποκλεισμός αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα-αιχμής αφού οδηγεί, είτε, πρόωρα στην κορεσμένη αγορά εργασίας αυξάνοντας τη δυσπραγία της είτε στο περιθώριο, δημιουργώντας τεράστια προβλήματα κοινωνικής τάξης και ασφάλειας, οικονομικής πολιτικής ακόμα και δημόσιας υγείας. Δεν είναι τυχαίο ότι στη δεκαετία του '90 η κυρίαρχη έννοια στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η «δια βίου εκπαίδευση», αφού όχι μόνο όλοι πρέπει να εκπαιδεύονται για να μπορούν να

εργάζονται και να καταναλώνουν αλλά και για να μπορούν να παρακολουθούν τις ραγδαίες και ριζικές αλλαγές που η τεχνολογία επιφέρει[5]. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο, οι μεγάλοι διεθνείς οργανισμοί να έχουν αποκηρύξει τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό και να έχουν αναγάγει τη σχολική αποτυχία και τη σχολική εγκατάλειψη σε μέγιστο πρόβλημα. Παράλληλα, κατά λογική συνέπεια, η ισότητα ευκαιριών και ο «εκδημοκρατισμός» της Εκπαίδευσης (με ιδιαίτερη έμφαση στην Τριτοβάθμια), τίθενται ως άμεσης προτεραιότητας θέματα, διαμορφώνοντας παράλληλα ένα «παγκόσμιο κλίμα» που επηρεάζει κατά τρόπο καθοριστικό τις εθνικές κυβερνήσεις.

Συνεπώς, η έννοια «εκπαιδευτικός αποκλεισμός» αλλάζει φύση και μορφή. Δεν αποτελεί πλέον φαρέτρα της κοινωνικής αμφισβήτησης, αλλά αντικείμενο-στόχο του κυρίαρχου πολιτικού συστήματος. Έτσι, περιορίζεται θεσμικά, δεν εξαλείφεται όμως πρακτικά, αν δεν αυξάνεται κιόλας λόγω και της πολιτισμικής έκρηξης των σχολικών τάξεων. Το κύριο ζήτημα είναι ότι τροποποιείται ριζικά η θεώρησή της. Δεν υπάρχουν πλέον εμφανείς, επίσημοι, θεσμοθετημένοι μηχανισμοί εκπαιδευτικού αποκλεισμού, οι οποίοι θα γίνονταν εύκολα ορατοί, συνεπώς και στόχοι κριτικής. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός λειτουργεί πιά κατά βάση άτυπα, κι ως άτυπος γίνεται ανεξέλεγκτος και επικίνδυνος. Εμφανίζονται τα αποτελέσματά του ως μη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα ή ως μαθητική διαρροή. Για την τελευταία, η εκπαιδευτική πρακτική[6] ανάγεται σε υψίστης σημασίας παράγοντα. Μειονότητες, οικονομικοί μετανάστες, άτομα με ειδικές ανάγκες, κτλ, φαίνεται να αποτελούν τώρα τις βασικές ομάδες υψηλού κινδύνου[7]. Παράλληλα, ο τελευταίος σχεδόν διεθνής θεσμοθετημένος μηχανισμός αποκλεισμού, η επιλογή για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αίρεται. Η αλλαγή της ορολογίας είναι ενδεικτική. Δεν μιλάμε πλέον για «εισαγωγή» αλλά για «πρόσβαση».

Αν κανείς ακολουθήσει αυτό το μονοπάτι ανάλυσης, θα φτάσει στη διερεύνηση του ρόλου του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου (ΠΟΕ) (αλλά και του Διεθνούς Εμπορικού Επιμελητηρίου (ΔΕΕ)). Για παράδειγμα, με τη Γενική Συμφωνία για το Εμπόριο των Υπηρεσιών (GATS-General Agreement on Trade in Services), στην οποία περιλαμβάνονται περισσότεροι από 160 υπο-τομείς και δραστηριότητες όλου σχεδόν του φάσματος των ανθρώπινων ενασχολήσεων, μεταξύ των οποίων όλη η εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια, αλλά και η συνεχιζόμενη κατάρτιση), ανοίγεται ο δρόμος για την ολοκληρωτική παγκόσμια «ελεύθερη» αγορά, η οποία είναι «ένας πραγματικός διαγωνισμός απογύμνωσης της εθνικής εξουσίας, ένα φεστιβάλ απαλλοτρίωσης, που απομακρύνει κάθε προοπτική μιάς κοινωνικής και πολιτικής Ευρώπης...[με τη συμφωνία αυτή] οι κυβερνήσεις νοιάζονται για το πλήγμα που δέχεται η δυνατότητά τους να κυβερνούν;» (Chemillier-Gendreau, 1999). Μάλιστα, φαίνεται ότι εκπαίδευση και υγεία είναι οι τομείς με το μεγαλύτερο ενδιαφέρον (Διζέλος, 1998).

Με βάση τα όσο προηγήθηκαν, θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς αν τελικά οι αλλαγές της τεχνολογίας, της πληροφορικής και της αγοράς εργασίας, ανέτρεψαν την (ανα)παραγωγή των ανισοτήτων άρα και το ρόλο του σχολείου. Δεν πιστεύουμε στο «τέλος της ιστορίας». Όλες οι πληροφορίες που μας έρχονται δείχνουν τη διεύρυνση των ανισοτήτων[8]. Εκείνο όμως που συντελέστηκε και/ή συντελείται

είναι η κατάρρευση ή η ρευστοποίηση των δομών και σχέσεων, δηλαδή η γενικευμένη αποδόμηση, των κανόνων οργάνωσης και λειτουργίας της βιομηχανικής κοινωνίας και ίσως, λίγο τολμηρότερα, το τέλος ή πιθανότερα η ριζική αναδιάρθρωση των εθνικών κρατών (Thiesse, 1999). Συνεπώς, το ζητούμενο είναι η ανίχνευση και ανάλυση των νέων δομών και σχέσεων, άρα η αναζήτηση του ρόλου ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν θα λειτουργεί (μόνο;) ως μηχανισμός ενός εθνικού κράτους[9].

4. ΟΡΙΟΘΕΤΩΝΤΑΣ ΑΞΟΝΕΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ

Το ζητούμενο είναι λοιπόν να συγκροτηθούν εκείνοι οι άξονες κριτικής που θα μπορέσουν ουσιαστικά και πιστικά να αντιπαραθέσουν ένα συγκροτημένο λογο στο σημερινά κυρίαρχο, ο οποίος φαντάζει ως ατρόμητος και φυσικά αποκλειστικός, αν όχι μοιραία επιβεβλημένος. Με βάση την προηγούμενη ανάλυση και τις υπάρχουσες τάσεις φαίνεται λοιπόν ότι μια κριτική προσέγγιση θα έπρεπε να λάβει υπόψη του τα εξής:

1. την «εδαφοποίηση» του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς δύο κατευθύνσεις: Μια υπερ-εθνική (παγκοσμιότητα, παγκοσμιοποίηση - και για τις χώρες της ΕΕ «ευρωπαϊκοποίηση») και μια υπο-εθνική (περιφέρεια, «τοπικότητα», αποκέντρωση ή αποσυμπίεση), αυτό δηλαδή που ο Μπεκ ονομάζει «παγκοσμιο-εντοπιότητα»
2. την εκπαίδευση ως καταναλωτικό αγαθό δια βίου διαδικασίας. Ως τέτοιο, τη μετατροπή της σε μια κατ'ουσίαν παρθένα αγορά (ιδιωτικών) εκπαιδευτικών προσφορών που δεν τελειώνουν ποτέ, αγορά η οποία δεν επιθυμεί να χάσει (ως ιδεατό ζητούμενο) ούτε ένα πελάτη. Στόχος της: η μαζική (ιδιωτική) (τριτοβάθμια) εκπαίδευση
3. την κατάργηση ή το δραστικό περιορισμό κάθε κρατικού ελέγχου, συμπεριλαμβανομένης και της απονομής κρατικού (υπό την έννοια του συλλογικά αναγνωρισμένου) πτυχίου
4. την αποδέσμευση του (εξατομικευμένου πιά) πτυχίου από τα επαγγελματικά δικαιώματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλτουσέρ Λ., 1981, Θέσεις (Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο (γ' εκδ.)).

Βεργίδης Δ., 1996, Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων (Πάτρα, Παν/μιο Πατρών).

- Baudelot C. - Establet R., 1971, *L'école capitaliste en France* (Paris, ed. Maspero).
- Bowles S. - Gintis H., 1975, *Schooling in capitalist America*, (New York, ed. Basic Books).
- Bourdieu P. - Passeron J-C, - 1964, *Les héritiers* (Paris, ed. De Minuit). 1970, *La reproduction* (Paris, ed. De Minuit).
- Γκίντενς Α., 1998, *Ο τρίτος δρόμος: η ανανέωση της σοσιαλδημοκρατίας* (Αθήνα, εκδ. Πόλις).
- Chemillier-Gendreau M., 1999, *Κατάλυση της εθνικής κυριαρχίας: η διεθνής νομική τάξη, μια χίμαιρα;*, *Le Monde Diplomatique* (ελληνική έκδοση), αρ.76, 18/7/1999.
- Coleman J.S. et al, 1966, *Equality of educational opportunity* (Washington, ed. U.S. Government Printing Office).
- ΔΕΔΕ Μ., 1994, *Η αλφαβήτα κάνει διακρίσεις*, εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 10/9/1994
- ΔΙΖΕΛΟΣ Θ., 1999, *Παγκοσμιοποίηση και της υγείας μας*, εφημ. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 12/9/99.
- Ευρωπαϊκή Ένωση, 1993, *Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση. Οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21ο αιώνα* (Λουξεμβούργο, εκδ.ΕΕ).
- Ελευθεροτυπία, 1999, *Η παγκοσμιοποίηση έκανε 3 ανθρώπους πλουσιότερους από 43 χώρες*, 13/7/1999.
- Jencks Chr. et al, 1973, *Inequality* (New York, ed. Harper (b'ed)).
- Μπαλάσκας Στρ., 1997, *Αναλφάβητος, γιατί δεν έχει πιστοποιητικό*, εφημ. *Ελευθεροτυπία*, 22/2/1997.
- Μπεκ Ο., 1999, *Τι είναι παγκοσμιοποίηση;* (Αθήνα, εκδ. Καστανιώτης).
- Neave G., 1998, *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (Αθήνα, εκδ.Εκφραση)
- OCDE, - 1994, *Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXIe siècle* (Paris, ed.OCDE).
- 1994, *Perspectives de l'emploi* (Paris, ed.OCDE).
 - 1994, *L'étude de l'OCDE sur l'emploi, partie I, II* (Paris, ed.OCDE).
 - 1996, *Apprendre à toute âge* (Paris, ed.OCDE).
 - 1996, *Evaluer et réformer les systèmes éducatifs* (Paris, ed.OCDE).

- 1996, Mesurer le capital humain (Paris, ed.OCDE).
- 1996, Ecoles d'aujourd'hui et de Demain (Paris, ed.OCDE).
- 1998, L'investissement dans le capital humain (Paris, ed.OCDE).
- 1998, Redéfinir l'enseignement tertiaire (Paris, ed.OCDE).

Παναγιωτοπούλου Ι., 1993, Γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων. Η Μέση Επαγγελματική Εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα (Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας).

Πουλαντζάς Ν., - 1984, Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό (Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο). - 1985, Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις (Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο, τομ.Ι, ΙΙ)

Queroz (de) J.M, 1995, L'école et ses sociologies (Paris, ed.Nathan).

Σωτήρχου Ι., - 1995, Δημοτικές αρχές εναντίον τσιγγάνων, εφημ. Ελευθεροτυπία, 21/9/1995 1999, Οι φτωχοί πληρώνουν το κόστος - οι πλούσιοι καρπώνονται τα κέρδη, Ελευθεροτυπία, 13/7/1999.

Thiesse A.M., 1999, Ιστορική αναδρομή δύο αιώνων: η επινόηση της εθνικής ταυτότητας, Le Monde Diplomatique (ελληνική έκδοση), αρ.76, 25/7/1999.

ΥΠΕΠΘ, 1995, Επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, Εκθεση για τον ΟΟΣΑ, (Αθήνα, εκδ. ΟΕΔΒ).

[1] Σε αντίθεση με την έννοια της μαθητικής διαρροής που αναφέρεται, εκ φύσεως, αποκλειστικά σε αυτούς που βρίσκονται εντός εκπαιδευτικού συστήματος.

[2] Μετά τα προβλήματα εγγραφής τσιγγανοπαίδων στα σχολεία της χώρας λόγω της έλλειψης των απαραίτητων δικαιολογητικών εγγραφής που παρουσιάστηκαν, το ΥΠΕΠΘ με την Υπ.Απ. Γ1/1028/22.8.95 δίνει τη δυνατότητα εγγραφής χωρίς δικαιολογητικά.

Αυτό χωρίς αμφιβολία είναι ένα θετικό μέτρο. Όμως, γενικευόμενο σε όλους τους παράνομους μετανάστες θα δημιουργήσει πρωτότυπα προβλήματα, που πιθανώς ξεφεύγουν από τα στενά εκπαιδευτικά όρια. Ήδη, για παράδειγμα, έχουμε την αποφοίτηση από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παιδιών παράνομων μεταναστών. Αυτά, με την αποφοίτησή τους έχουν δικαίωμα συμμετοχής στις Εισαγωγικές Εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Πράγμα που γίνεται. Όμως, αυτό δεν αντιβαίνει τη θεσμοθετημένη (διακριτή) διαδικασία εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που απευθύνεται σε ξένους υπηκόους;

- [3] Εδώ, ανεκτίμητη και χαρακτηριστική είναι η εμπειρία του Κέντρου Συμπαράστασης Παιδιού και Οικογένειας στο Γκάζι και στο Βοτανικό (δες για παράδειγμα Δέδε, 1994).
- [4] Το ίδιο ακριβώς κάνουν και οι εκπαιδευτικοί γιατί, εκτός των άλλων, σε μια εποχή με έντονη δημογραφική κρίση η διατήρηση μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα σημαίνει θέσεις εργασίας για εκπαιδευτικούς...
- [5] Αυτό δε το εκμεταλλεύονται καλύτερα οι περισσότεροι μορφωμένοι (OCDE, 1996).
- [6] Κι ως εκ τούτου η αρχική και συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθίσταται καθοριστικής σημασίας. Αυτή σημαίνει, πάνω απ'όλα, ανάγκη "επιστημονικοποίησης" και επαγγελματικοποίησης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Neave, 1998)
- [7] Πληθυσμιακές ομάδες που αντικαθιστούν το προλεταριάτο της βιομηχανικής εποχής, στο ρόλο του αδικημένου. Ίσως εδώ να εδράζεται κι ένας από τους λόγους που η ταξική ανάλυση φαντάζει σήμερα ξεπερασμένη.
- [8] Σύμφωνα με την τελευταία έκθεση του ΟΗΕ για την παγκόσμια ανάπτυξη δείχνει ότι οι ανισότητες μεταξύ πλουσίων και φτωχών χωρών διερύνονται με ταχύτατους ρυθμούς. Έτσι, για παράδειγμα, "τρεις άνθρωποι είναι πλουσιότεροι από 43 χώρες του κόσμου" (Ελευθεροτυπία, 1999, Σωτήρχου, 1999). Επίσης δες (Γκίντενς, 1998, Μπεκ, 1999).
- [9] Εδώ ίσως εδράζεται και το σφάλμα των εκπαιδευτικών διεκδικήσεων. Παρά να διεκδικούνται δικαιώματα στα πλαίσια των νέων δομών και λειτουργιών, δίδονται μάχες οπισθοφυλακής για κεκτημένα μεν, άλλης εποχής δε, η οποία έχει περάσει ανεπιστρεπτί και είναι εξ αντικειμένου άνευ αντικρίσματος (πχ. επετηρίδα). Ακόμα χειρότερα ίσως: φαίνεται, προς στιγμήν, να μην αναπτύσσεται ικανοποιητικά ένας συντονισμός σε υπερ-εθνικό επίπεδο αφού οι μάχες πλέον δίνονται σε αυτό το επίπεδο (πχ. Βρυξέλλες) στο βαθμό που οι εθνικές κυβερνήσεις δεν εφαρμόζουν παρά πολιτικές αποφάσεις που έχουν ληφθεί σε επίπεδο ΕΕ (για παράδειγμα, για να είμασταν περισσότερο συγκεκριμένοι και ακριβείς θα έπρεπε να μιλάμε για «μεθοδολογία Αρσένη» και όχι για «πολιτική Αρσένη» σε ό,τι αφορά τις αλλαγές στην Εκπαίδευση που επιχειρήθηκαν στο τέλος της δεκαετίας του '90). Αρκεί να υπενθυμίσουμε ότι με βάση τη συνθήκη του Μάαστριχτ, άρθρο 127, στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση η Κοινότητα εφαρμόζει πολιτική.

Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση.

Διερεύνηση μιας Συνύπαρξης

Αμαλία Α. ΥΦΑΝΤΗ
Επίκουρος Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Πατρών
Ρίο 26500, Πάτρα
Ελλάδα
[**ifanti@upatras.gr**](mailto:ifanti@upatras.gr)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτήν την εργασία επιχειρείται μια κριτική προσέγγιση στις επιρροές που ασκεί η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση. Έμφαση δίδεται στους τρόπους που η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τακτικές στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Για τους σκοπούς της μελέτης αυτής, η «παγκοσμιοποίηση» εξετάζεται σε τρία επίπεδα, το οικονομικό, το πολιτικό και το πολιτισμικό, ενώ κάποια αντιπροσωπευτικά παραδείγματα από τις εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως είναι η διδασκαλία και η μάθηση, λαμβάνονται υπόψη. Συμπεραίνεται ότι τα αποτελέσματα της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση είναι μάλλον έμμεσα και ότι αντικατοπτρίζουν την πολιτική και τις τακτικές που τα εθνικά κράτη υιοθετούν ανταποκρινόμενα στην παγκοσμιοποίηση.

ABSTRACT

In this paper it is attempted a critical approach to the influences of globalization upon education. Emphasis is put on the ways that globalization affects education policies in the national educational systems. For the purposes of this study, “globalization” is examined at three levels, i.e.: the economic, the political and the cultural, whereas some particular examples from the school practices, such as teaching and learning, are taken into account. It is pointed out that the results of globalization to education are rather indirect and that they reflect the politics and the policies that the nation-states adopt as a response to globalization.

1.Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι:

1. Να εξετάσει το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και να διερευνήσει ορισμένους μηχανισμούς της, οι οποίοι επηρεάζουν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στις χώρες ανά τον κόσμο. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι οι οικονομικοί, οι πολιτικοί και οι πολιτισμικοί.
2. Να προσεγγίσει και να διερευνήσει μερικές πολύπλοκες συνέπειες

της παγκοσμιοποίησης στη σχολική εκπαίδευση δίνοντας έμφαση σε δύο βασικές παραμέτρους της, στη διδασκαλία και στη μάθηση.

2. Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για την εξέταση ζητημάτων που σχετίζονται με την παγκοσμιοποίηση είναι ιδιαίτερα έντονο τα τελευταία χρόνια. Πολλά επιστημονικά περιοδικά κατ' επανάληψη δημοσιεύουν επιστημονικές εργασίες και εκδίδουν ειδικά τεύχη αφιερωμένα στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Θα μπορούσα να αναφέρω εδώ ενδεικτικά το *Comparative Education Review*, το *Comparative Education*, το *Journal of Education Policy*, το *British Journal of Sociology of Education*, κ.ά. Πρόκειται δε να κυκλοφορήσει και νέο επιστημονικό περιοδικό με τον αντιπροσωπευτικό τίτλο *Globalization, Societies and Education*. Παρομοίως και ελληνόγλωσσα επιστημονικά περιοδικά επανέρχονται συχνά στην εξέταση τέτοιων θεμάτων. Αλλά, πώς ορίζεται η παγκοσμιοποίηση;

Η παγκοσμιοποίηση δεν αποτελεί ακόμη μια επιστημονική θεωρία, επισημαίνεται στην εισαγωγή πρόσφατου τεύχους του περιοδικού *Comparative Education Review* (Preface, 2002). Παρ' όλους τους περιορισμούς που εγείρονται (βλ. Hirst & Thompson, 1996. Βεργόπουλος, 1999) και τις δυσκολίες που αναφέρονται σε μια προσπάθεια να ορίσει κάποιος την παγκοσμιοποίηση, φαίνεται ότι όλος ο κόσμος έχει αναλάβει ένα σύνολο διαδικασιών, οι οποίες με ποικίλους τρόπους, οικονομικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς, δημιουργούν υπερεθνικούς συνδέσμους (Taylor et al., 1997, p. 55. Αλμπάνης, 1998). Μια τέτοια αλληλεπίδραση επηρεάζει την αγορά εργασίας, το εμπόριο, τις επικοινωνίες, την τεχνολογία της πληροφορίας, τις κοινωνικές τάξεις, τη μετανάστευση, τον τουρισμό, το μικρο- και το μακρο-επίπεδο της εξουσίας, την εκπαίδευση, κλπ. Η εκπαίδευση μάλιστα κατέχει σημαντική θέση σε μια τέτοια διαδικασία, η δε σχολική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως μια πηγή πληροφόρησης και παροχής γνώσης στη νέα εποχή της κοινωνίας της γνώσης (Preface, 2002, ό.π., p.iii).

Ο R. Dale (1999) υποστηρίζει ότι η παγκοσμιοποίηση αντιπροσωπεύει μια ποιοτική αλλαγή στις εθνικές και υπερεθνικές σχέσεις, αλλά αυτό δεν σημαίνει αναγκαστικά και μεγαλύτερη ομοιογένεια στην εκπαιδευτική πολιτική και την πρακτική. Οι μηχανισμοί με τους οποίους η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει την εθνική πολιτική της καθεμιάς χώρας είναι κεφαλαιώδους σημασίας για να ορίσουμε τη φύση των επιρροών της. Τονίζονται μάλιστα οι παραλλαγές των μηχανισμών μέσω των οποίων η παγκοσμιοποίηση επηρεάζει την εκπαιδευτική πολιτική και επισημαίνεται ότι, αν και αυτές οι επιρροές είναι έμμεσες, οι μηχανισμοί όχι μόνον δημιουργούν διαφορετικές ανταποκρίσεις στα κράτη που επηρεάζουν, αλλά διαμορφώνουν επίσης τον τύπο και τη δύναμη των επιρροών της παγκοσμιοποίησης. Τέτοιοι μηχανισμοί, μέσω των οποίων η δυναμική της παγκοσμιοποίησης φαίνεται να επηρεάζει τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, είναι οι οικονομικοί, οι πολιτικοί και οι πολιτισμικοί.

Στο οικονομικό επίπεδο, χαρακτηριστική είναι η αύξηση της αλληλεξάρτησης των οικονομιών διεθνώς και οι διαφαινόμενες τάσεις για την ενοποίηση των αγορών, όπως αυτές κυρίως εκδηλώνονται με τη διεθνοποίηση της παραγωγής και την ανάπτυξη του διεθνούς εμπορίου (Ritzer, 1998). Εντοπίζονται αλλαγές στην οργάνωση της εργασίας, άνοδος της διεθνοποιημένης διαφήμισης και των προτύπων κατανάλωσης, περιορισμός των εμποδίων για την ελεύθερη διακίνηση των αγαθών, των εργαζομένων και των επενδύσεων. Αυτά όλα βέβαια συνεπάγονται και νέες απαιτήσεις για το ρόλο των εργαζομένων στην κοινωνία (Ritzer, ό.π., Reich, 1992), ενώ συγχρόνως τείνουν να πιέζουν τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές και τακτικές σε ένα νεοφιλελεύθερο πλαίσιο. Ο κρατικός τομέας φαίνεται να συρρικνώνεται, προωθούνται η ορθολογιστική διαχείριση και διοίκηση του σχολείου, η αξιολόγηση και μια –ίσως- απορρύθμιση του σχολείου προκειμένου να ενθαρρυνθούν νέοι προμηθευτές στην εκπαιδευτική υπηρεσία (Whitty & Edwards, 1998). Φαίνεται δηλαδή να εμφανίζεται μια τάση μετατροπής του σχολικού περιβάλλοντος σε επιχείρηση, πράγμα που ικανοποιεί και τις προθέσεις της παγκοσμιοποίησης σε αυτό το επίπεδο.

Στο πολιτικό επίπεδο, δεδομένου ότι οι εξωτερικές απαιτήσεις για διεθνικούς θεσμούς επιβάλλουν περιορισμούς στη λήψη αποφάσεων και στη διαμόρφωση πολιτικών τακτικών σε επίπεδο εθνικό-κρατικό, η παγκοσμιοποίηση εκδηλώνεται με την περιορισμένη δυνατότητα των εθνικών κρατών να επέμβουν μέσω των κυβερνήσεων τους στις συντελούμενες οικονομικές αλλαγές (Kitttrie, 1995. Apple, 1993). Παρατηρείται περιορισμός της κυριαρχίας και της ανεξαρτησίας του εθνικού κράτους, εξασθένηση της εθνικής αυτονομίας και, επομένως, και της έννοιας του «πολίτη» που μέχρι τώρα χαρακτηριζόταν από ακριβείς ρόλους, δικαιώματα και υποχρεώσεις (Apple, ό.π.). Αν και δεν καταργείται το έθνος-κράτος (οι κυβερνήσεις συνεχίζουν να είναι εθνικές στους σχηματισμούς τους), αναπτύσσονται από την άλλη πλευρά δραστηριότητες που ξεπερνούν τα εθνικά όρια, διεισδύουν και ασκούν καταλυτική επιρροή σε ευρύτερους χώρους και, σε μια ακραία περίπτωση, σε ολόκληρο τον πλανήτη.

Οι νέες λοιπόν σχέσεις επικοινωνίας που αναπτύσσονται μεταξύ των λαών, η ραγδαία ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας και της μάθησης, οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι ζητήματα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την πολιτική. Κατά ένα μέρος, μια τέτοια ενημέρωση μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση μιας πιο κριτικής αντίληψης για τις απαιτήσεις μιας εκπαίδευσης που θα διαμορφώσει ένα νέο τύπο παγκόσμιου πολίτη, τον κοσμοπολίτη (βλ. Reich, 1992. Kiely, 1998. Beyer, 1998. Apple, 1993).

Στο πολιτισμικό επίπεδο, το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας καθίσταται κεφαλαιώδους σημασίας στο παγκόσμιο πλαίσιο. Η παγκοσμιοποίηση παρουσιάζεται ως τάση σύγκλισης των πολιτισμών των λαών σε όλον τον πλανήτη (π.χ. αξιακές επιλογές, τρόπος σκέπτεσθαι, πανανθρώπινα δικαιώματα, καθολικές αξίες, κ.ά.) (Το Βήμα, 12-03-2001). Επίσης, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην επικοινωνία και στις συγκοινωνίες, ως απόρροια των αλλαγών στην τεχνολογία, αναγκάζουν τις κοινωνίες να συμφιλιώσουν τις δικές τους τοπικές παραδοσιακές αξίες με την ανερχόμενη παγκοσμιοποίηση των πολιτισμών (Arnove & Torres,

1999). Παρ' όλ' αυτά η πολιτισμική εικόνα διαφέρει από χώρα σε χώρα, αφού η καθημέρα αποτελεί έκφραση ιστορικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, ακόμη και γεωγραφικών παραμέτρων.

Τις διαφοροποιήσεις αυτές, στη συνέχεια, απειλεί ισοπεδωτικά η παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας, στην οποία τάση εγείρονται έντονες αμφισβητήσεις και διαμαρτυρίες με κινητοποιήσεις, όπως στο Σιάτλ, στη Γένοβα, στο Γκέτεμποργκ, στην Πράγα και όπου αλλού συναντώνται οι ισχυροί της γης. Η παγκοσμιοποίηση επιβάλλει στους εθνικούς πολιτισμούς μέσω των νόμων της αγοράς και των ελεύθερων συναλλαγών, οι οποίες βέβαια είναι κατοχυρωμένες με διεθνείς συνθήκες, την πολιτισμική μονοτονία, ή ακόμη –σε μια αυστηρότερη εκδοχή– προωθεί μια ενιαία αγορά μάλλον παρά έναν ενιαίο πολιτισμό. Θα μπορούσε εδώ να διατυπωθεί επιπλέον και ένας υπαινιγμός, δηλαδή η παγκοσμιοποίηση δεν αντιμάχεται την πολιτισμική ιδιαιτερότητα, εφόσον βέβαια αυτή μπορεί να τυποποιηθεί και να προσαρμοστεί στις ανάγκες της κατανάλωσης, οπότε σε μια τέτοια εκδοχή μπορεί να γίνει λόγος για τη διεθνοποίηση της εντοπιότητας (Barber, 1996). Κρίνεται αναγκαία λοιπόν η προώθηση της ευεργετικής αλληλεπίδρασης της κουλτούρας των λαών, προκειμένου να διατηρηθεί το μωσαϊκό των πολιτισμών. Σε ό,τι δε αφορά στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να γίνουν πιο εύκαμπτοι και προσαρμόσιμοι στα νέα δεδομένα, να αναφερθούν στην εξάσκηση των ατόμων για να δύνανται να συνυπάρξουν με τους άλλους και να συμβάλουν στη διαμόρφωση και στην υποστήριξη μιας ιδέας για την πολιτισμική ταυτότητα των ατόμων, που θα μπορεί να διατηρηθεί στο πλαίσιο της πολλαπλότητας των νέων σχέσεων που προκύπτουν και των θεσμών. Εκείνο που απαιτείται είναι η παγκοσμιοποίηση της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και όχι η παγκοσμιοποίηση της κουλτούρας.

Η παγκοσμιοποίηση λοιπόν δεν είναι ένα ενιαίο και παγκόσμιο φαινόμενο. Μπορεί να αντανakλά ένα σύνολο από καθορισμένες τεχνολογικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, οι μελλοντικές όμως τάσεις δεν μπορούν να προσδιοριστούν, ούτε επίσης σημαίνει ότι οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης είναι ομοιόμορφες σε όλο τον κόσμο. Αλλά ποια είναι η δυναμική της παγκοσμιοποίησης σε σχέση με τη σχολική εκπαίδευση;

3. ΟΙ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΤΗΣ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η παγκοσμιοποίηση δεν εκλαμβάνεται ως «άνευ αντικειμένου», αλλά ως μια διαδικασία που επηρεάζει την εκπαίδευση και σε αυτήν την παραδοχή θα αναπτύξω κάποιους προβληματισμούς επικαλούμενη δύο παραδείγματα από την εκπαιδευτική πρακτική, την «κουλτούρα» της διδασκαλίας και την «κουλτούρα» της μάθησης.

Στην εκπαίδευση, όπως έχει ήδη σχολιαστεί, υποστηρίζεται συχνά η νεοφιλελεύθερη εκδοχή της παγκοσμιοποίησης, η οποία επιβάλλει συγκεκριμένες πολιτικές για την αξιολόγηση, τη χρηματοδότηση, την εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία κλπ. Στην αντιμετώπιση αυτών των πιέσεων, το ερώτημα είναι με ποιους τρόπους η δημόσια εκπαίδευση μπορεί να αντισταθεί στην επιβολή μηχανισμών της αγοράς που απαιτούν τη συρρίκνωση της κρατικής χορηγίας και την καθιέρωση μοντέλων εκπαιδευτικής πολιτικής υιοθετημένων από τον τομέα των επιχειρήσεων.

Είναι αλήθεια ότι οι αλλαγές που συντελούνται στην ευρύτερη κοινωνία και στην κουλτούρα της υποκινούν πολλές από τις σύγχρονες εντάσεις που εμφανίζονται στην εκπαίδευση. Ένα μέρος λοιπόν της λύσης του προβλήματος θα μπορούσε να σχετίζεται με τη δημιουργία μιας «κουλτούρας μάθησης», ενός περιβάλλοντος δηλαδή μάθησης μέσα στα σχολεία (Broadfoot, 2001). Κάποια βασικά δομικά στοιχεία μιας τέτοιας «κουλτούρας» θα μπορούσαν να είναι η ενεργοποίηση για μάθηση, η δημιουργικότητα, η εμπιστοσύνη, η επιμονή. Η ανάπτυξη εξάλλου της δια βίου μάθησης και το αυξανόμενο ενδιαφέρον γι' αυτήν υπογραμμίζει –πέρα από ό,τι η ίδια η αρχή δηλώνει- την ανάγκη των ατόμων (εδώ των εκπαιδευτικών) να τύχουν όλο και περισσότερων ευκαιριών μάθησης κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

Υπό τις επιρροές της παγκόσμιας τάξης πραγμάτων, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς μάθησης. Η προοπτική της εφαρμογής στην πράξη μιας τέτοιας θέσης δεν περιλαμβάνει απλώς την αποτελεσματική υλοποίηση μεμονωμένων νεωτερισμών, αλλά σημαίνει ακόμη και μια ριζοσπαστική αλλαγή στην κουλτούρα των σχολείων και στην άποψη ότι η διδασκαλία είναι επάγγελμα. Το βασικό πρόβλημα που εντοπίζεται στη διδασκαλία φαίνεται να έγκειται στον τρόπο υποκίνησης και ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους. Απαιτούνται, κατά συνέπεια, αλλαγές στην κουλτούρα της διδασκαλίας και στην κουλτούρα των σχολείων.

Μια τέτοια αλλαγή, στη συνέχεια, προϋποθέτει σθεναρές και επίπονες προσπάθειες, διότι πολλές από τις τρέχουσες πρακτικές είναι καλά εδραιωμένες στις δομές και στην καθημερινή ρουτίνα, με αποτέλεσμα να ταυτίζονται με την επαγγελματική στάση και τη συμπεριφορά των ατόμων, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών. Οι γραφειοκρατικές εξάλλου μεταρρυθμίσεις μπορεί να επηρεάσουν κάποια κριτήρια στη διδασκαλία και στην απόδοση του έργου του εκπαιδευτικού, δεν προωθούν όμως την ανάδειξη της διδασκαλίας (Fullan, 1991). Η ουσιαστική πρόοδος μπορεί να επιτευχθεί με την αλλαγή των ρόλων και του τρόπου λειτουργίας των οργανισμών, με τη διαμόρφωση συνθηκών, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να διαχειρίζονται την αλλαγή (Υφαντή, 2000. Fullan, 1992). Αυτό γίνεται πιο επιτακτικό στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, όπου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αγωνιστεί για να επιβεβαιώσει κατηγορηματικά τον εαυτό του και να συνειδητοποιήσει ότι τα πάντα μεταβάλλονται στην ιστορική τους πορεία.

Το σχολείο επίσης οφείλει να είναι ο χώρος όπου οι μαθητές θα βρουν τρόπους για να αντιμετωπίσουν την επέλαση της παγκοσμιοποίησης αλλά και να επιβιώσουν στην ανταγωνιστική αγορά που συχνά φαίνεται να ορθώνεται ενάντια στην προσπάθεια για την καθιέρωση μιας παγκόσμιας συναίνεσης σε ό,τι αφορά

στα ανθρώπινα ενδιαφέροντα. Το σχολείο θα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει ένα ασφαλές και αξιόπιστο περιβάλλον που θα τιμά το στοχασμό και τη δημιουργικότητα, θα ενθαρρύνει τη συνεργασία στην επίλυση των προβλημάτων, θα αναγνωρίζει τη μοναδικότητα του καθενός ατόμου μέσα στη σχολική τάξη καθώς και τη σπουδαιότητα της τοπικής κοινότητας. Σε μια τέτοια προοπτική, η διαδικασία της αποκέντρωσης καθίσταται αναγκαία, δεδομένου ότι το σχολείο πρέπει να είναι ισχυρό και ευέλικτο. Σημαντικές εκπαιδευτικές αποφάσεις θα πρέπει να λαμβάνονται στο σχολείο, εάν αυτό αναπτύσσει την απαραίτητη προσαρμοστικότητα στις εντατικές αλλαγές, που αποτελούν εξάλλου και τον κοινό τόπο σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και οι οποίες θέτουν σε συνεχή κριτική τις αντιλήψεις για τη μάθηση και την διδασκαλία. Επίσης, τα αποτελέσματα ερευνών για τις επιδόσεις των μαθητών σε διεθνείς συγκριτικές μελέτες φαίνεται να διαμορφώνουν συχνά την παιδαγωγική ατζέντα για το κάθε εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προβάλλεται δε συχνά η άποψη ότι «επιτυχημένα» εκπαιδευτικά συστήματα θεωρούνται εκείνα που προχωρούν σταθερά προς την παγκοσμιοποιημένη οικονομία και τονίζεται με επιτακτικό τρόπο η ανάγκη να ενθαρρύνονται οι μαθητές να επιδιώκουν τη μάθηση (βλ. Osborn, 2001).

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η μεν παγκοσμιοποίηση είναι πολύπλοκη και πολυσχιδής το δε σχολείο οφείλει να εναρμονίζεται με τις ποικίλες απαιτήσεις και τις υψηλές προσδοκίες της σύγχρονης κοινωνίας. Εάν μάλιστα ενδιαφερόμαστε για την ανάπτυξη στάσεων και αξιών, δεξιοτήτων και ικανοτήτων προς όφελος των μαθητών, καθώς επίσης και για την ενίσχυση του ρόλου των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, φαίνεται ότι το σχολικό σύστημα δεν είναι σε θέση μόνο του να επιτύχει την υλοποίηση τέτοιων στόχων. Τα προβλήματα που συναντώνται στην πραγμάτωση αυτών των προσπαθειών δεν θα πρέπει να λειτουργούν παρ' όλ' αυτά αποτρεπτικά. Απεναντίας, λαμβάνοντας υπόψη ότι χρειάζεται να εδραιωθεί μια βιώσιμη και αποτελεσματική διάσταση στο αναλυτικό πρόγραμμα κάτω από το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης, θα πρέπει μια τέτοια πολιτική να διατηρεί σταθερούς τους στόχους της, οι οποίοι φυσικά θα επιδιώκονται με ρεαλισμό, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η παγκοσμιοποίηση λοιπόν δεν είναι μια ομοιογενής δύναμη, αλλά είναι μάλλον μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία, της οποίας το κυρίαρχο χαρακτηριστικό είναι ότι λειτουργεί σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα, με μια σειρά διαφορετικών αποτελεσμάτων και με έναν ισχυρό λόγο που αξιοποιείται για να επικυρώνει ή να αποκηρύσσει αρκετές αλλαγές στις σύγχρονες κοινωνίες. Προτιμώντας την εκδοχή της παγκοσμιοποίησης ως διαδικασίας, θα συμφωνούσα με τον R. Dale (1999) ότι σε μια τέτοια διαδικασία θα πρέπει να ξεχωρίσουμε τα υποκείμενα που εμπλέκονται και ότι πολλές προσπάθειες πρέπει ακόμη να καταβληθούν στην ενίσχυση της εκδοχής της παγκοσμιοποίησης ως λόγου (discourse), καθώς και στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ λόγου και διαδικασίας αλλά και στην εξέταση των αλληλοσυνδεόμενων επιρροών τους στις κρατικές

εκπαιδευτικές πολιτικές και τακτικές.

Σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση, οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης είναι μάλλον έμμεσες, αποτελέσματα στάσεων που ακολουθούν τα έθνη-κράτη ανταποκρινόμενα στην παγκοσμιοποίηση (Dale, 1999, p. 15). Θα μπορούσε να επισημανθεί εδώ ότι οι πιο ξεκαθαρισμένες επιρροές στην εκπαιδευτική πολιτική σχετίζονται με τις προσπάθειες επαναπροσδιορισμού των προτεραιοτήτων των κρατών, με στόχο να μπορούν να γίνουν πιο ανταγωνιστικά (π.χ. να προσελκύσουν διεθνικές συνεργασίες που θα έχουν την έδρα τους στη συγκεκριμένη χώρα (Dale, ό.π., p. 4). Η εκπαίδευση όμως οφείλει να είναι ο χώρος όπου αναπτύσσονται ιδέες και επιχειρήματα για το μέλλον, ώστε να αξιοποιούνται και από την εκπαιδευτική πολιτική. Απαιτείται επίσης μια διαφορετική πολιτική της επιχειρηματικότητας, η οποία θα λαμβάνει υπόψη ότι η εκπαίδευση μπορεί καλύτερα να συνεισφέρει στην οικοδόμηση του δημοκρατικού κράτους και που επανατοποθετεί το κοινωνικό κεφάλαιο στα σοβαρά ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική πολιτική (Henry et al., 1999, p. 96. Jarvis, 2000).

Η εκπαίδευση συνεπώς καλείται να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη στο μέλλον, περισσότερο ίσως από ό,τι έπαιζε στο παρελθόν. Βελτιώνοντας λοιπόν τις συνθήκες μάθησης προς όφελος των εκπαιδευτικών και των μαθητών, επεκτείνοντας τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες αλλά και συγκρίνοντας και κατανοώντας τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ των θεσμών και των πολιτισμών μέσα στην εκπαίδευση και στη μάθηση, ενδεχομένως να αναπτυχθούν μεγαλύτερα επίπεδα ανοχής, αφού οι λαοί θα μάθουν να ζουν μαζί στο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο. Σε ένα τέτοιο υποθετικό σχήμα, οι πολίτες θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργητικά και κριτικά ταυτόχρονα στη διαμόρφωση πολιτικών για τη δημιουργία ενός πιο δημοκρατικού κόσμου και μιας παγκόσμιας κοινωνίας μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλμπάνης, Ε. (1998) *Παγκοσμιοποίηση* (Αθήνα, Τροχαλία), σσ. 23-27.

Apple, M. (1993) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (New York and London, Routledge).

Arnone, R. & Torres, C.A. (Eds.) (1999) *Comparative Education: The Dialectic of the*

Global and the Local (Lahman, Md., Rowman & Littlefield).

Barber, M. (1996) *The Learning Game* (London,Victor Gollancz).

Βεργόπουλος, Κ. (1999) *Παγκοσμιοποίηση. Η Μεγάλη Χίμαιρα* (Αθήνα, «Νέα Σύνορα» Λιβάνης), σσ. 36-40.

Beyer, P. (1998) Globalization Systems and Religion(s), *International Sociology*, 13 (1), pp. 79-94.

Broadfoot, P. (2001) Culture, Learning and Comparative Education. *Comparative Education*, 37 (3), pp. 261-266.

Comparative Education Review (2002) *Preface*, 46 (1).

Dale, R. (1999) Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms, *Journal of Education Policy*, 14 (1), pp. 1-17.

Fullan, M.G. (1991) *The New Meaning of Educational Change* (London, Cassell), pp. 117-143.

Fullan, M.G. (1992) *Successful School Improvement* (Buckingham, Open University Press), pp. 113-121.

Henry, L. et al. (1999) Working with/against Globalization in Education, *Journal of Education Policy*, 14 (1), pp. 85-97.

Hirst, P. & Thompson, G. (1996) (μτφ.) *Η Παγκοσμιοποίηση σε Αμφισβήτηση* (Αθήνα, Παπαζήσης, επιμ.: Πελαγίδης, Θ.Κ.), σσ. 17-49.

Jarvis, P. (2000) Globalisation, the Learning Society and Comparative Education, *Comparative Education*, 36 (3), pp. 343-356.

Kiely, R. (1998) Globalization, Post-Fordism and the Contemporary Context of Development, *International Sociology*, 13 (1), pp. 95-116.

Kittrie, N.N. (1995) *The War Against Authority: From the Crisis of Legitimacy to a New Social Contract* (Baltimore and London, J. H. University Press).

Osborn, M. (2001) Constants and Contexts in Pupil Experience of Learning and Schooling: Comparing Learners in England, France and Denmark. *Comparative*

Education, 37 (3), pp. 267-278.

Reich, R.B. (1992) *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism* (New York, Vintage Books), pp. 81-89.

Ritzer, G. (1998) *The McDonaldization Thesis* (London, Sage), pp. 81-94.

Taylor, S. et al. (1997) *Educational Policy and the Politics of Change* (London, Routledge).

Το Βήμα (12-03-2001) Εφημερίδα.

Whitty, G. & Edwards, T. (1998) School Choice Policies in England and the United States: An Exploration of their Origins and Significance, *Comparative Education*, 34 (2), pp. 211-227.

Υφαντή, Α.Α. (2000) Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Βελτίωση του Σχολείου. Μια Πολύπλοκη Σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, σσ. 57-63.

Γ6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ

**“ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ
ΚΑΙ ΕΝΙΑΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ
ΤΩΝ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΠΟΛΙΤΕΙΩΝ ΤΗΣ ΑΜΕΡΙΚΗΣ».**[1](#)

**Λεωνίδας ΑΓΓΕΛΗΣ
Αναπληρωτής Καθηγητής
Συγκριτικής Παιδαγωγικής
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση παρουσιάζεται η περίπτωση του Αμερικανικού ενιαίου σχολείου στο χρόνο της διαμόρφωσής του και της απόκτησης των βασικών του χαρακτηριστικών (1890-1920). Κύριοι άξονες της ανάλυσης αποτελούν οι λόγοι αυτής της πρώιμης σε σχέση με άλλες χώρες δημιουργίας του ενιαίου σχολείου. Οι λόγοι αυτοί αναδύονται μέσα από την καταγραφή της πολιτικής οικονομίας της εποχής στην περίοδο της απότομης εκβιομηχάνισης, της μεγάλης μετανάστευσης και της αστικοποίησης.

Το ενιαίο σχολείο των Η.Π.Α. απέφυγε τη δημιουργία διπλού δικτύου για να κάνει όλους «καλούς Αμερικάνους» και λιγότερο να τους εξειδικεύει σε συγκεκριμένη δουλειά. Με την εσωτερική του οργάνωση και τη λειτουργία της επιλογής κατευθύνσεων και μαθημάτων (tracks) το ενιαίο σχολείο των Η.Π.Α. είναι ένα διαφοροποιητικό σχολείο.

Το αμερικανικό ενιαίο σχολείο, το οποίο υποδέχεται κάτω από την ίδια στέγη το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της ίδιας ηλικίας μιας περιοχής και συνδυάζει τη γενική – ακαδημαϊκή μόρφωση με την επαγγελματική κατάρτιση, δημιουργείται μισό περίπου αιώνα νωρίτερα από εκείνο των ευρωπαϊκών χωρών, στη στροφή του 19^{ου} προς τον 20^ο αιώνα και πιο συγκεκριμένα κατά την περίοδο 1890 – 1918.

Στην εισήγησή μας θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι το σχολείο αυτό, αν και έγινε κυρίαρχος τύπος σχολείου μέσης εκπαίδευσης, δεν ανταποκρίθηκε ποτέ ουσιαστικά σ’ αυτό που επαγγελλόταν. Και αυτό, γιατί είχε κληθεί να πραγματοποιήσει το αδύνατο, να στηρίξει δηλαδή τους μύθους μιας αταξικής κοινωνίας και ταυτόχρονα να ετοιμάσει τους νέους για τη μελλοντική ζωή τους σε μια κοινωνία βασισμένη στον ταξικό διαχωρισμό.

Η διεκδίκηση του ενιαίου σχολείου επιχειρήθηκε πρώτα στο επίπεδο της βασικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια στο επίπεδο της μέσης εκπαίδευσης. Το σχολείο βασικής εκπαίδευσης, το common school, μακριά από τους στόχους των ουτοπιστών σοσιαλιστών και των εργατικών κομμάτων επεκράτησε στις Βόρειες Πολιτείες μέχρι τον Εμφύλιο Πόλεμο (1861 – 1866) και μετά απ’ αυτόν στις αριστοκρατικές νότιες Πολιτείες.

Κύριος στόχος του κοινού αυτού βασικού σχολείου ήταν να συνενώσει ανθρώπους διαφορετικής εθνικότητας, θρησκείας και επιπέδου μόρφωσης ώστε να προέλθει e pluribus unum και να δημιουργηθεί το νέο αμερικανικό έθνος. Μέχρι τις αρχές του 20^{ου} αιώνα τριάντα πέντε εκατομμύρια μετανάστες από τις ευρωπαϊκές κυρίως χώρες έρθει στην Αμερική και εξίσου μεγάλος αριθμός έχει μετακινηθεί από την ύπαιθρο στις μεγάλες πόλεις, εξαιτίας της ανάπτυξης της

τεχνολογίας και της εξ αυτής γρήγορης εκβιομηχάνισης της χώρας και της δημιουργίας του κράτους των μεγάλων επιχειρήσεων.²

1. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η μετάβαση από την αγροτική στη βιομηχανική κοινωνία και η ανάγκη ειδίκευσης θα οδηγήσει και σε αλλαγή του ρόλου του σχολείου. Το βασικό οκτάχρονο σχολείο ιδίως στις δύο τελευταίες του τάξεις θεωρείται ότι δεν έλαβε υπόψη του τις «διαφορετικές» ανάγκες διαφορετικών παιδιών και ασκούνται πιέσεις για την εισαγωγή στο σχολικό πρόγραμμα γνώσεων πρακτικού χαρακτήρα.

Στην έκθεση της Φιλαδέλφειας το 1876 με την ευκαιρία των εκατό χρόνων από τον αγώνα της Ανεξαρτησίας από την αγγλική κυριαρχία, το Αυτοκρατορικό τεχνολογικό εργαστήριο του Della Vos της Μόσχας επιδεικνύει προϊόντα ξύλου και μετάλλου όχι στη βάση της μαθητείας, αλλά με κατάρτιση της εργασίας σε μικρότερες ενότητες ώστε να μαθαίνει αντί ενός μαθητευόμενου ολόκληρη ομάδα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Το ρωσικό παράδειγμα θα υιοθετηθεί από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης και το Πολυτεχνικό Ινστιτούτο της Ουάσιγκτον και θα ιδρυθεί μάλιστα σχολείο μέσης εκπαίδευσης πρακτικής κατάρτισης τριετούς διάρκειας.

Η αρχή αυτής της εισαγωγής τεχνολογικού χαρακτήρα προγραμμάτων στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης θα καθορίσει και τη μετέπειτα πορεία της επαγγελματικής εκπαίδευσης και το χαρακτήρα που θα αποκτήσει το ενιαίο σχολείο στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Αν θα καταρτίζουν τα πρακτικού χαρακτήρα μαθήματα τους νέους σε συγκεκριμένα επαγγέλματα ή αν θα αποτελούν μέρος του ακαδημαϊκού προγράμματος, δεν ήταν ξεκάθαρο από τους θεμελιωτές της επαγγελματικής εκπαίδευσης στα δύο παραπάνω ιδρύματα. Έκλειναν αυτοί μάλλον προς την παιδαγωγική χρήση του πρακτικού χαρακτήρα μαθημάτων.

Το ίδιο συνέβη και με την πρώτη μεγάλη επιτροπή αναδιοργάνωσης των προγραμμάτων των σχολείων μέσης εκπαίδευσης, την επιτροπή των Δέκα (1893), με πρόεδρο τον πρύτανη του Χάρβαρντ, Charles W. Eliot.

Ο Eliot δεν εισηγείται την εισαγωγή στο πρόγραμμα μαθημάτων χειρωνακτικής κατάρτισης και καθώς οι σχολικές τάξεις με τη νέα μετανάστευση και την αστικοποίηση, ή τους νόμους υποχρεωτικής φοίτησης, έχουν γεμίσει από το μεγάλο αριθμό μαθητών, διαφορετικών όμως από τους μέχρι τώρα, το σχολείο καλείται να αλλάξει ρόλο και να απομακρυνθεί από το μέχρι τώρα ακαδημαϊκό πρόγραμμα.

Την ιδέα εφαρμογής διαφορετικών προγραμμάτων για διαφορετικές ανάγκες διαφορετικών παιδιών θα διαμορφώσουν οι ψυχολόγοι και θα κάμουν στη συνέχεια πράξη οι εκπαιδευτικοί.

Οι συντηρητικοί «προοδευτικοί» εκπαιδευτικοί τάσσονται με το μέρος των βιομηχάνων οι οποίοι ευνοούν χωριστά από τα γενικά επαγγελματικά σχολεία. Οι φιλελεύθεροι εκπαιδευτικοί, όπως ο Dewey, θεωρούν ότι ένας τέτοιος διαχωρισμός θα είναι σε βάρος των παιδιών των ασθενέστερων στρωμάτων, κυρίως μεταναστών. Ακολούθησαν μεγάλες αντιπαράθεσεις στις διάφορες πολιτείες και ιδιαίτερα σε εκείνες στις οποίες τα εργατικά συνδικάτα είχαν την υποστήριξη πολλών ενώσεων, μαζί και εκπαιδευτικών, όπως ο Dewey.

Οι βιομήχανοι προβάλλουν το γερμανικό σχολικό παράδειγμα και αποστέλλουν τον επιθεωρητή Cooley στη Γερμανία να μελετήσει από κοντά το γερμανικό σχολείο. Το νομοσχέδιο όμως που προβλέπει χωριστά σχολεία επαγγελματικής και γενικής εκπαίδευσης απορρίπτεται τρεις φορές, το 1913, 1915 και 1917. Τελικά επιβάλλεται το comprehensive school το οποίο τοποθετεί όλα τα παιδιά μέσα στο ίδιο κτίριο και παρέχει σε όλους μαθήματα κορμού, διαφοροποιεί όμως με βάση τις ικανότητες, τη χρήση των tests νοημοσύνης και την επαγγελματική καθοδήγηση η οποία λειτουργεί ως κατευθυντική παρέμβαση.

Η επιτροπή των Θεμελιωδών Αρχών (1918) για τη μέση εκπαίδευση, η οποία συντάσσεται ένα χρόνο μετά τη συμμετοχή των Ηνωμένων Πολιτειών στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αναφέρεται σε δύο βασικές λειτουργίες του ενιαίου σχολείου, τη λειτουργία της παροχής ειδίκευσης και την ενιαιοποίηση.

Πρόκειται για γνώριμη ρητορική εν όψει του Πολέμου. Το ενιαίο σχολείο επιβάλλεται ως τύπος σχολείου μέσης εκπαίδευσης, όμως η ιδέα ενός κοινού σχολείου απορρίπτεται. Απομένουν οι έξω από το πρόγραμμα δραστηριότητες (αθλητισμός, εκδρομές και διάφορα clubs) να αφήσουν την εντύπωση ότι θα ενιαιοποιήσουν τους διαφορετικούς κοινωνικά νέους, ενώ την ίδια στιγμή τους διαχωρίζουν σε διαφορετικές κατευθύνσεις.

Ο διαχωρισμός σε κατευθύνσεις σύμφωνα με τον επαγγελματικό ρόλο και την κοινωνική τάξη του καθενός, θα είναι η ουσία, ενώ το «ενιαίο» του σχολείου αυτού θα είναι προσποίηση παρουσίας.

2. ΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΤΑ ΤΙΣ CARDINAL PRINCIPLES

Αν και το comprehensive school μετά τις Cardinal Principles κυριάρχησε στις Ηνωμένες Πολιτείες, στην πράξη η λειτουργία της εξειδίκευσης έτυχε μεγαλύτερης προσοχής, ενώ η εξομοιωτική λειτουργία του παραμελήθηκε. Το παραδοσιακό ακαδημαϊκό πρόγραμμα, το οποίο προετοιμάζε για το πανεπιστήμιο, είχε μεγαλύτερη εκτίμηση με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αισθήματα μειονεξίας σε όσους στρέφονται σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Την περίοδο του ψυχρού πολέμου και του Αμερικανο-Σοβιετικού ανταγωνισμού το ενιαίο σχολείο κατηγορείται ότι δεν προετοιμάζει επαρκώς το επιστημονικό – τεχνολογικό δυναμικό για την αντιμετώπιση της Σοβιετικής πρόκλησης. Ως απάντηση στην κριτική αυτή θεσπίζεται ο Εκπαιδευτικός Νόμος για την Εθνική Άμυνα (National Defence Education Act) ο οποίος προωθεί νέα προγράμματα διδασκαλίας μαθηματικών και φυσικών επιστημών. Οι έρευνες του Conant και κυρίως η σημαντική έκθεση *Το Αμερικανικό Μέσο Σχολείο Σήμερα* (The American High School Today) επικέντρωναν το ενδιαφέρον τους στην αυξανόμενη φτώχεια και συνιστούσαν τη χορήγηση περισσότερων χρημάτων για τα κέντρα των μεγαλουπόλεων και τη θέσπιση υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού. Για μια ακόμη φορά διαπιστώνεται ότι το Αμερικανικό Ενιαίο Σχολείο αποτελεί μια ψεύτικη υπόσχεση.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1970 το ενδιαφέρον μετατίθεται από τα σχολικά προγράμματα στο ρόλο της εκπαίδευσης στη λύση οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων. Ο πόλεμος στο Βιετνάμ και οι τραυματικές από αυτόν εμπειρίες δημιουργούν κοινωνικές και ρατσιστικές αναταραχές στην ίδια τη χώρα. Το Ενιαίο σχολείο επικρίνεται ότι ενισχύει τις ταξικές και φυλετικές διαφορές, ότι δεν προετοιμάζει ούτε για το πανεπιστήμιο ούτε για

τον κόσμο της εργασίας και ότι είναι γραφειοκρατικό (Έκθεση Martin 1974). Το Ενιαίο Σχολείο αμφισβητείται ανοιχτά την περίοδο αυτή από θεωρητικούς όπως ο Ivan Illich και ο Everett Reimer οι οποίοι ζητούν την αποσχολοποίηση της κοινωνίας και την κατάργηση του σχολείου.

Την περίοδο από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και πριν από την άνοδο συντηρητικών κομμάτων στην εξουσία στις αρχές της δεκαετίας του 1980, σημάδεψε η κρίση των πετρελαίων, η ανεργία και ο ανταγωνισμός με την Ιαπωνία και τη Δυτική Γερμανία. Νέες επικρίσεις κοινωνικών θεσμών επικεντρώνονται στο θεσμό του σχολείου. Το Ενιαίο Σχολείο την περίοδο αυτή έχασε αρκετή από την αρχική του σημασία και γίνεται συνώνυμο του αμερικανικού high school (Wraga, 1994).

Τη δεκαετία του 1980 συνεχίζεται το δύσκολο για το ενιαίο σχολείο κλίμα της δεκαετίας του 1970. Το 1989 η Έκθεση το «Έθνος κινδυνεύει θέτει με οξύτητα το πρόβλημα ανταγωνισμού με την ιαπωνική τεχνολογία. Αιτία για τη χαμηλή αμερικανική παραγωγικότητα θεωρείται το σχολείο και οι «μετριότητες» που αυτό δημιουργεί μέσω της πτώσης του επιπέδου σπουδών. Ως έξοδος από την κακή κατάσταση συνίσταται η συνεργασία ανάμεσα στις επιχειρήσεις και το σχολείο και η υψηλή ειδίκευση του ανθρώπινου δυναμικού.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 το επίκεντρο των αλλαγών τοποθετείται στην «αναδιάρθρωση» των σχολείων (restructuring). Η «αναδιάρθρωση» αυτή αφορά στον τρόπο διοίκησης και ελέγχου των σχολείων καθώς και λογοδοσία (accountability) απέναντι στο κοινό για το έργο του σχολείου. Αναπόσπαστο με την «αναδιάρθρωση» θεωρείται το μέτρο της «επιλογής» σχολείου από τους γονείς. Η «επιλογή» σχολείου συνοδεύεται από τη χορήγηση δημόσιων χρημάτων προς τα ιδιωτικά σχολεία και τα σχολεία της εκκλησίας μέσω πιστωτικής κάρτα (vouchers). Τα δημόσια σχολεία με αυτόν τον τρόπο εισάγονται αναγκαστικά στην ανταγωνιστική αγορά.

Το Ενιαίο Σχολείο στις Ηνωμένες Πολιτείες αν και διατήρησε από την περίοδο της δημιουργίας του μέχρι σήμερα το συνδυασμό μαθημάτων γενικής παιδείας και επαγγελματικής κατάρτισης κάτω από την ίδια στέγη, ποτέ δεν ανταποκρίθηκε στην επαγγελία του να προσφέρει ισότητα ευκαιριών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BOWLES, S., GINTIS, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, London and Henley: Routledge and Kegan Paul.
- COHEN, S. (1968), "The industrial education movement 1906-1917", *American Quarterly*, vol. 20, σσ. 95-110.
- COHEN, D. (1985), "Origins", στο POWEL, A. – FARRAR, E. – COHEN, D., *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*, Boston: Houghton, Mifflin.
- COMMISSION ON INDUSTRIAL AND TECHNICAL EDUCATION (1906), *Report of the commission on industrial and technical education*, Boston: Wright & Potter Printing Co., State Printers.
- COMMISSION ON THE REORGANIZATION OF SECONDARY EDUCATION (1918), *Cardinal principles of secondary education*, Bulletin No 35, Department of the Interior, Bureau of Education, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- CONANT, J. B. (1959), *The American High School Today*, New York: CM Graw-Hill.

- CONANT, J. B. (1967b), "The comprehensive high school: A further look. NASSP", *Bulletin*, vol. 51, σσ. 22, 34.
- CREMIN, L. A. (1988), *American education: The metropolitan experience, 1876-1980*, New York: Harper & Row.
- CUBAN, L. (1990), "Reforming again, again and again" *Educational Researcher*, vol. 19, σσ. 3-13.
- HERBST, J. (1996), *The Once and Future School: Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education*, New York – London: Routledge.
- KAZAMIAS, A. (1986), Ενιαίο Σχολείο και Ενιαία Παιδεία στις ΗΠΑ: Κοινωνικοϊστορική και κριτική θεώρηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 5, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- KARIER, C. (1973), "Testing for Order and Control in the Corporate Liberal State", στο KARIER, C. – VIOLAS, P. – SPRING, J., *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century*, Chicago: Rand McNally and Company.
- KATZ, B. M. (1971), *Class, Bureaucracy and Education*, New York.
- KLIEBARD, H. M. (1986), *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, Boston: Routledge & Kegan Paul.
- KLIEBARD, H. M. (1999), *Schooled to Work: Vocationalism and the American Curriculum 1876-1946*, New York and London: Teachers College Press.
- KRUG, E. A. (1966), *Salient Dates in American Education: 1635-1964*, New York: Harper and Row, Publishers.
- KRUG, E. A. (1972), *The shaping of the American high school, 1920-1941*, Madison: University of Wisconsin Press.
- LAZERSON, M. & GRUBB, W. N. (1974), *American education and vocationalism*, New York: Teachers College Press.
- OAKES, J. – STUART WELLS, A. (1998), "Detracking for High Student Achievement", *Educational Leadership*, 55.
- RAVITCH, D. (2000), *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*, New York: Touchstone.
- REESE, W. J. (1995), *The origins of the American High School*, New Haven: Yale University Press.
- SIZER, T. R. (1984), Horace's compromise: *The dilemma of the American high school*, Boston: Houghton Mifflin.
- TYACK, D. B. & CUBAN, L. (1995), *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- VINOVSIS, M. A. (1995), *Education, Society and Economic Opportunity: A Historical Perspective on Persistent Issues*, New Haven, Conn: Yale University Press.
- WRAGA, W. G. (1994), "The Comprehensive High School and Educational Reform in the United States", *Democracy's High School*, New York – London: Lanham.

[1](#) Το κείμενο είναι καρπός έρευνας ιστορικών κυρίως πηγών στα πλαίσια επτάμηνης εκπαιδευτικής άδειας στο Department of Educational Policy Studies, University of Wisconsin – Madison των ΗΠΑ. Ευρύτερη ανάλυση του θέματος γίνεται στο βιβλίο: Το Ενιαίο Σχολείο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, Αθήνα, Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός 2002.

[2](#) Επισκόπηση των σχετικών προβλημάτων γίνεται από τον Ανδρέα Καζαμία στο άρθρο, Ενιαίο Σχολείο και Ενιαία Παιδεία στις ΗΠΑ: Κοινωνικοϊστορική και κριτική θεώρηση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 5/1986, σσ. 141-161.

ΔΙΑ- ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Η ΑΝΑΓΓΕΛΙΑ ΜΙΑΣ ΜΕΤΑΤΟΠΙΣΗΣ.

**«Καταγωγή», σημασιακοί μετασχηματισμοί
και παραδείγματα πολιτικής.**

Διονύσης ΓΡΑΒΑΡΗΣ
Αναπληρωτής Καθηγητής Κρατικών
Πολιτικών,
Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης
Πανεπιστημίου Κρήτης

Νίκος ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ
Λέκτορας Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής
Πολιτικής,
Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης
Πανεπιστημίου Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί μια ιστορικο- συγκριτική προσέγγιση της Δια- Βίου Εκπαίδευσης, προκειμένου να καταλήξει σε τυπολογίες συστατικών στοιχείων και συναφών πολιτικών και πρακτικών, αλλά και να προσεγγίσει κριτικά-ερμηνευτικά τη Δια- Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Εκκινώντας από τη διαπίστωση της πολυείδιας παραδειγμάτων/ μοντέλων Δια- Βίου Εκπαίδευσης, στρέφεται καταρχήν σε μια συνοπτική «ιστορική» επισκόπηση της εξέλιξης της Δια- Βίου Εκπαίδευσης σε Ευρώπη και Αμερική

- «παρακολουθώντας» παράλληλα πώς οι προτάσεις περί διαδοχικής εναλλασσόμενης απασχόλησης (recurrent education) του OECD, τα εθνικά και υπερεθνικά σχέδια δράσης, οι πολιτικές κατάρτισης συμπίπτουν στο ευρύτερο project της Δια- Βίου Εκπαίδευσης και
- αναζητώντας τα πώς και γιατί ενός διαρκούς μετεωρισμού ανάμεσα σε μια ευρεία αντίληψη για τη γνώση και τη μάθηση και σε ένα εξειδικευμένο πλαίσιο επιμορφωτικής δράσης και πολιτικών κατάρτισης απασχολήσιμων, με βάση τις ανάγκες της αγοράς.

Ποια είναι η Δια- Βίου Εκπαίδευση σήμερα τελικά; Σε ποιο σημείο ο όρος Δια- Βίου Εκπαίδευση (στα πλαίσια της «Κοινωνίας της Γνώσης») σχετίζεται με τη σκανδιναβική εκδοχή της δεκαετίας του '60 που αποσκοπούσε σε μια διαρκή άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων; Σε ποιο βαθμό διαπιστούμενοι εννοιολογικοί μετασχηματισμοί και σημασιακές μετατοπίσεις διαμορφώνουν ή νομιμοποιούν συγκεκριμένες προοπτικές στην αγορά, την απασχόληση και την οικονομία εν γένει; Πώς επηρεάζονται τα projects Δια- Βίου Εκπαίδευσης από τα προτάγματα της Κοινωνίας της Γνώσης όπως την αειφόρο ανάπτυξη και την growth εκδοχή ανάπτυξης; Αυτά είναι τα κύρια ζητήματα, τα οποία ανακινεί η μελέτη, εστιάζοντας στους φορείς υλοποίησης, τα περιεχόμενα, τα συστήματα πιστοποίησης, τα πλαίσια χρηματοδότησης και τις ομάδες εκπαιδευομένων.

ABSTRACT

The present study is a historical- comparative approach to Life- Long Education and Training. It starts from the ascertainment of the variety of Life- Long Education models in both Europe and North America. It searches

- the way OECD's "recurrent education" model, national and supranational labour and training policies, pro-, in- & out-service training actions have affected Life- Long projects and
- how these projects interact with the "Learning Society" discourses and the "human-resource-development" approach (manpower requirements approach).

Simultaneously the study critically approaches the constant levitation between the broad concept concerning knowledge and learning and the market- driven trends and needs ("new-economy" approach, growth development, consumerist control in education and training, self interest survival strategies etc). The whole study is focused on the analysis of the financing, the curricula (learning & teaching content), the accreditation systems and the target groups of the several Life- Long Education projects.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.

Η Δια- Βίου προσέγγιση στην εκπαίδευση έλκει την καταγωγή της στη δεκαετία του '50 κι ειδικότερα σε ένα συνδυασμό των θεωριών του ανθρωπίνου κεφαλαίου[1] (επένδυση στον άνθρωπο) και της πρόθεσης ευρείας αναδιανομής του κοινωνικού αγαθού της παιδείας (αντισταθμιστική προοπτική), μέσω της δόμησης ενός εναλλακτικού εκπαιδευτικού συστήματος «δεύτερης ευκαιρίας» (ειδικά στις σκανδιναβικές χώρες). Ειδικά η αντισταθμιστική θεώρηση της εκπαίδευσης συνδέθηκε ευθέως με το σκανδιναβικό πρότυπο Κοινωνικού Κράτους, σύμφωνα με το οποίο τα κοινωνικά δικαιώματα γενικεύονται και ως τέτοια κατοχυρώνονται συνταγματικά, θεμελιούμενα στην ίδια την πρωταρχική ιδιότητα του πολίτη (citizenship). Το εγκαθιδρυόμενο δεοντικό παράδειγμα νομιμοποίησε την καθολικότητα του Κράτους Πρόνοιας· «εγγράφεται» δε, κατά μείζονα λόγο, στις κρατικές πολιτικές κι ειδικότερα στον κρατικό προϋπολογισμό (για μια δόκιμη τυπολογία των εκδοχών του Κράτους Πρόνοιας βλ. Esping- Andersen, 1990).

Στις μέρες μας η Δια- Βίου Εκπαίδευση αναγγέλλεται πλέον ως ένα πλαίσιο πολιτικών και δράσεων (εντός και εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος), που αποσκοπούν στην παροχή «πολλαπλών ευκαιριών μάθησης», σε «όλους τους πολίτες», με «διαφορετικούς σκοπούς», από διαφορετικές πηγές/ ιδρύματα (UNESCO, 1999). Ως μια γιγαντιαία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ήτοι ως μια ευρεία πολιτική στρατηγική[2]. Οι άξονες γύρω από τους οποίους συστρέφεται η «ατζέντα» της Δια- Βίου εκπαίδευσης και τελικά θεματοποιείται ο σχετικός Διά-λογος είναι καταρχήν η απασχολησιμότητα και η επιχειρηματικότητα, η προσαρμοστικότητα (G8, 1999), ενώ συχνά ανακινούνται και ζητήματα όπως η ενεργός πολιτική συμμετοχή, η κοινωνική ενσωμάτωση και η ατομική αυτό-εκπλήρωση (E.C., 2001). Ένας τόσο ευρύς και ουδετεροφανής ορισμός, αλλά και μια τόσο ανοικτή ατζέντα δράσης υποχρεώνει τον ερευνητή να στραφεί από το Λόγο στη Δράση, αναζητώντας

τα ουσιαστικά προτάγματα της Δια- Βίου Εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο αυτά επηρεάζουν ή και προοικονομούν τις αναπτυσσόμενες δράσεις, αλλά και αναμένεται να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές δομές και τις δομές απασχόλησης.

2. ΤΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΑ- ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΣΤΗΝ ΥΣΤΕΡΗ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ.

Η προαναφερθείσα ερευνητική στροφή προϋποθέτει καταρχήν την έκθεση και αποσαφήνιση των θέσεων μας αναφορικά με τη φύση και τα συστατικά στοιχεία-συνιστώσες της μεταβιομηχανικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής (αναλυτικότερα βλ. Papadakis, 1998: 11- 55 και Gravaris, 2002) και τη σχέση της τελευταίας με τις πολιτικές απασχόλησης και την κοινωνική πολιτική. Άλλωστε ανέκαθεν η εκπαιδευτική και η κοινωνική πολιτική[3] υπήρξαν «επίμαχοι, πολυσυζητημένοι αλλά και εμβληματικοί “τόποι” δημόσιας πολιτικής» (Tracy & Dills Tracy, 1999: 331).

Είναι γεγονός ότι ευάριθμες αλλαγές έχουν σημειωθεί στα πεδία της εκπαίδευσης και κατάρτισης ειδικά τις δυο τελευταίες δεκαετίες, μετά και την αποτυχία του *man power planning*. Οι νέες οικονομικές τάσεις (σωρευτική- *growth*-ανάπτυξη, οικονομία της αγοράς, παγκοσμιοποίηση, αειφορία κ. λπ.), ο διαφοροποιημένος ρόλος του Κράτους[4], η συρρίκνωση του Κράτους Πρόνοιας και των κοινωνικών πολιτικών σε συνδυασμό με την σταδιακή απώλεια κοινωνικού νοήματος ως προς το ρόλο του Κράτους (βλ. αναλυτικότερα Γράβαρης, 1991: 3- 36), η βαθμιαία αποσύνδεση της δημόσιας εκπαίδευσης από την κοινωνική δυναμική της (ως πτυχή της κρίσης νομιμοποίησης του ευρύτερου πολιτικού συστήματος/ βλ. Γράβαρης 1994: 12), η συνθήκη της πολυπολιτισμικότητας και η «πολιτισμική πρόκληση» στις παραδοσιακές εκδοχές δημοκρατίας (Dahl, 2001: 240- 241), η ηγεμονία των νέων τεχνολογιών και της απορρέουσας τεχνοκουλτούρας και η δόμηση της λεγόμενης «κοινωνίας της γνώσης»

- επαναπροσδιορίζουν το ρόλο και τα βασικά συστατικά στοιχεία των παραδοσιακών εκπαιδευτικών συστημάτων και
- αναδεικνύουν τις εναλλακτικές εκπαιδευτικές πρακτικές, δομές και θεσμούς (καταναλωτικός –*consumerist*- έλεγχος στην εκπαίδευση, προσανατολισμένα στις ατομικές επιλογές –*choice driven*- συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η συστοίχιση με τις «αυτό- εξυπηρετικές στρατηγικές επιβίωσης» –*self interest survival strategies*-, πολυθεματικά και μονοθεματικά Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, νέες χωρικές και θεματικές μονάδες ανάπτυξης, ένθεση αρχών διοίκησης ολικής ποιότητας –*TQM*- και στοιχείων του κύκλου *PCDA* στην εκπαιδευτική πολιτική, διαβίου εκπαίδευση κ.ά./ βλ. και Ball, 1994: 10 & 15, Morrell, 1989: 25, Deming, 1993: 118, West Burnham, 1990, Gravaris & Papadakis, 2002, Φασούλης, 2001: 186- 198).

Στην πραγματικότητα το ηγεμονεύον παράδειγμα εκπαιδευτικής πολιτικής, εδραζόμενο στο policy- impact analysis, εκκινεί από τις επιπτώσεις των μεταβιομηχανικών δεδομένων προκειμένου να προτείνει ένα σύστημα συναρμοσμένο με μια αγορά που μεταβάλλεται και μια οικονομία που παγκοσμιοποιείται. Η έμφαση σύμφωνα με πλειάδα θεσμικών κειμένων των τελευταίων 5 χρόνων μετατοπίζεται σε εκείνη «την εκδοχή της εκπαίδευσης που καταρτίζει και επαν-εκπαιδεύει» τους εργαζόμενους, αλλά και που σε κάθε της στάδιο «προ-ετοιμάζει επαγγελματίες» (European Commission, 1995: 9). Κάτι τέτοιο άλλωστε τόνισαν οι περισσότεροι ομιλητές του (ιδιαίτερα σημαντικού αλλά και ενδεικτικού τάσεων και εξελίξεων) Συνεδρίου του Ινστιτούτου Διεθνούς Εκπαίδευσης, με τον εύγλωττο τίτλο “Investing in Human Capital” (βλ. Institute of International Education, 1995). Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι συχνότατα γίνεται λόγος από οργανισμούς όπως η UNESCO για το σύνολο των κοινωνικών εταίρων που οφείλουν να συμμετάσχουν δημιουργικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου η εκπαίδευση να παραμείνει αξιόπιστος φορέας κοινωνικοποίησης και εγκυροποίησης των πολιτικών θεσμών (με βάση και τα νέα δεδομένα που απαιτούν την έμφαση σε αρχές όπως η ανεκτικότητα/ tolerance- βλ. Delors et al, 1996 : 297- 299.). Το ζέον διακύβευμα δεν δείχνει να είναι όμως αυτό. Η κρίσιμη επισήμανση, που έρχεται και επανέρχεται στη βιβλιογραφία είναι ότι η εκπαίδευση οφείλει να λειτουργήσει ως μια επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό (human resource developer). Η προαναφερθείσα επένδυση θα υλοποιηθεί εντός ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που επικουρείται (;) από εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης εργαζομένων κάθε ηλικίας, προκειμένου να επιτευχθεί η διαμόρφωση ενός ευέλικτου, λειτουργικού και αποτελεσματικού εργαζόμενου.

Όλο το προαναφερθέν πλαίσιο μεταβολών έχει κατά καιρούς αποδοθεί η συνοψισθεί ως μετάβαση από το κράτος στην αγορά, ενεργοποιώντας ένα δημοφιλές γενικευτικό ερμηνευτικό σχήμα, το οποίο ωστόσο έχει πραγματολογική βάση (προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων στην αγορά, επαναδιαπραγμάτευση του Κράτους από την άποψη και της νέας δημοσιονομικής πολιτικής –new public management-, υιοθέτηση ιδιωτικών οικονομικών κριτηρίων, η αξιολόγηση ως νομιμοποιητική διαδικασία μεταβίβασης χρηματοδοτικών πόρων κ. λπ). Σε ένα τέτοιο ερμηνευτικό πλαίσιο η αγορά θεωρείται ότι λειτουργεί ως οιονεί ρυθμιστικός κύκλος (με την έννοια του θεμελιακού μοντέλου αυτοδιευθυνόμενου συστήματος), μυθοποιείται θεωρούμενη, είτε ως –εξ ορισμού– μηχανισμός επιμερισμού πόρων, είτε ως διαδικασία εκπόνησης πολιτικής. Μια τέτοια γενικευτική εκδοχή ευνοεί την ανάδυση ταυτολογιών (η αγορά που «αποικιοποιεί», τρόπον τινά, τόσο το βίοκοσμο των πολιτών όσο και το Κράτος), τη μετάσταση δεδομένων ερευνητικών δογματισμών που με τη σειρά τους υπονομεύουν την έμφαση στις λεπτομέρειες και την αναγνώριση της πολυπλοκότητας του πεδίου. Expressis verbis δομείται ένα ιδεολογικό corpus με αδιαμφησβήτητη επικλητική δύναμη, αλλά ερμηνευτικά αποδυναμωμένο.

Αφετηριακή θέση της παρούσας μελέτης αποτελεί ότι η, περί ης ο λόγος, μετάβαση αποτελεί μετάβαση από την μία μορφή κρατικής παρέμβασης σε μία οπωσδήποτε διαφορετική μορφή παρέμβασης παρά μετάβαση από το Κράτος στην

Αγορά. Λόγοι και Δράσεις που προσανατολίζουν την εκπαίδευση στην αγορά δεν αποτελούν χαρακτηριστικό των τελευταίων δεκαετιών. Η προσαρμογή στις «ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς» συχνότατα αποτέλεσε κομβικό σημείο ρηματικών (και μη) πρακτικών, αλλά και μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων. Τι αλλάζει λοιπόν; Παύει η εκπαιδευτική πολιτική να αποτελεί κοινωνική πολιτική; Η ένθεση ιδεολογημάτων όπως αυτό του «ατομικού εκσυγχρονισμού»[5] στην «καρδιά» των κρατικών πολιτικών ωραίζει απλά την προοπτική της «αγοράς» και αποδυναμώνει το Κράτος, το οποίο με τη σειρά του εγκαταλείπει χάριν της Αγοράς; Πρόκειται για έναν νομοτελειακό αλγόριθμο, τον οποίο όλοι (του Κράτους συμπεριλαμβανόμενου) παρακολουθούμε απόπληκτοι να υποστασιοποιείται;

Στην πραγματικότητα η εκπαιδευτική πολιτική εντάσσεται σε έναν νέο τύπο κοινωνικής πολιτικής ακόμα και σήμερα. Οι μηχανισμοί της μετάβασης αλληλεπιδρούν με τη φύση και τις στοχεύσεις της νέας εκδοχής κρατικής παρέμβασης.

Η ταυτότητα αυτών των μεταβολών εντοπίζεται σε δυο επίπεδα:

τη διάκριση ανάμεσα σε ιδεολογική ημερήσια διάταξη και σε διάταξη κρατικών πολιτικών (ο πυρήνας των κρατικών πολιτικών αρδεύεται από τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία, ταυτιζόμενος με το μονεταριστικό τύπο μακροοικονομικής ρύθμισης), τις δαπάνες για την εκπαίδευση (οι οποίες διακρίνονται από ελαστικότητα και ευελιξία, επιλεκτικότητα χάριν και στη νομιμοποιητική δράση νέων θεωρήσεων αλλά και συστάδων δυαδικών διαμοιρασμών και συνακάλουθων διαφορικών και διαφορισμένων κατανομών μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού στην εκπαίδευση – parental choice, home education, charter schools κ. λπ.[6]-, την κατανομή δαπανών βάσει «(προ)αναμενόμενων αποτελεσμάτων», την ενθάρρυνση εισόδου νέων εταίρων με δεδομένη διεμβολητική δυναμική στην συστηματοποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία –και δη στην τρίτη της βαθμίδα- κ.ά.).

Οι διαστάσεις των προαναφερθεισών μεταβολών αναλύονται σε τρεις άξονες.

- I. Το πεδίο της κρατικής παρέμβασης. Το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής γειτνιάζει με την αγορά εργασίας και πιο συγκεκριμένα με την δομή της απασχόλησης. Στην πραγματικότητα το πρώτο δείχνει να επικαθορίζεται από τη λογική της αγοράς εργασίας, στο μέτρο που η εκπαιδευτική πολιτική τείνει να θεωρηθεί όλο και περισσότερο ως μια ενεργητική πολιτική καταπολέμησης της ανεργίας[7].
- II. Οι θεσμικές- κανονιστικές διαστάσεις που ορίζουν τους «κανόνες του παιγνίου». Παρατηρείται μια ανάδυση νέων ανισοτήτων σε συνδυασμό με την όξυνση παραδοσιακών ανισοτήτων. Ο Michael Apple παρατηρεί σχετικά ότι παρά τις επαγγελίες περί αναγνώρισης και κατοχύρωσης του διαφορετικού, την «ρητορεία περί της ετερογένειας, του πολιτισμικού πλουραλισμού, της τοπικής ιδιαιτερότητας», μάλλον γινόμαστε μάρτυρες μιας αναζωογόνησης παλιών ιεραρχήσεων και ταξινομιών (κατά φύλο, φυλή και κοινωνική- οικονομική προέλευση/ βλ. Apple, 1996 και Apple, 2000: 315-332, Whitty, Edwards & Gewitz, 1993: 180- 181). Η ίδια η υπόρρητη

δέσμευση ότι «εμείς» πλέον ζούμε σε ένα μετα- μοντέρνο κόσμο, η δόμηση μιας νέας (ενδεχομένως φαντασιακής) μεταμοντέρνας κοινότητας, φαίνεται τελικά (τουλάχιστον σε επίπεδο πολιτικών στην εκπαίδευση) να ευνοεί επιφανειακούς μετασχηματισμούς και εμβολωματικές λύσεις και να συγκαλύπτει την τελεσθείσα αναδιοργάνωση και αναπαραγωγή παλιών ιεραρχιών (βλ. Apple, 1996: xi). Η έμφαση σε συγκεκριμένες μορφές υστέρησης εντός του πληθυσμού μιας χώρας ή και εντός των μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων, η επί παραδείγματι παροχή περισσότερων ευκαιριών στις γυναίκες, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης (positive discrimination) αποτελεί την «εκπαιδευτική» πτυχή μιας ολοένα και δημοφιλέστερης θεώρησης της κοινωνικής πολιτικής που εδράζεται στην παροχή «επιλεκτικών, υψηλού επιπέδου υπηρεσιών» σε συγκεκριμένες μειονοτικές και υστερούσες πληθυσμιακές ομάδες, όχι σε όλες όμως, όχι σε όλες πλέον (Titmus, 2000: 48- 49). Μέσα σε ένα τέτοιο τοπίο ο περιορισμός των επαγγελματικών δικαιωμάτων και η απειμπλοκή και ο αποκλεισμός από τη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής των περισσότερων κοινωνικών (όχι απαραίτητα και οικονομικών όμως) εταίρων οδηγεί στον κατακερματισμό του πεδίου συμμετοχής των \συμφερόντων, και τον περιορισμό της αναδιανομής στην υποχρεωτική βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εκπαίδευση νοείται ως αδιακύβευτο κοινωνικό αγαθό, μόνο στη στοιχειώδη της μορφή και όπως και η εργασία γίνεται διακύβευμα, ενώ η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική αποσυλλογικοποιείται. Όλο αυτό το πλαίσιο χαρακτηρίζεται από κάποιους νέο- μαρξιστές ως προϊούσα «συντηρητικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής», η οποία ενδυναμώνεται από την επιστροφή της «πολιτικής του αυτονόητου» (πρόοδος, ατομικός εκσυγχρονισμός, ανταγωνιστικότητα, κ. λπ.). Σημαινουσες συμπαραδήλωσεις της τελευταίας θεωρούνται η «νομιμοποιημένη (και αποσιωπημένη) επιστροφή» των ανισοτήτων κατά «τάξη», «φύλο» και «φυλή» (βλ. Hall, 1988: 42, Apple, 1993: και Apple, 2000: 315- 316 και 328- 330). Τέτοιες ανισότητες νομιμοποιούνται ή και συγκαλύπτονται εντός ενός πλαισίου όπου η νέα θεώρηση των δεξιοτήτων επιτρέπει τον καθαγιασμό προσόντων χωρίς δικαιώματα (qualifications without rights) ενώ η ουδετεροποιημένη εργαλειοποίηση φιλόδοξων μορφωμάτων- projects με κάποια αντισταθμιστική δράση στο παρελθόν, όπως η δια-βίου εκπαίδευση, ευνοεί την προώθηση δικαιωμάτων άνευ προσόντων (rights without qualifications). Όμως σε αυτό το θέμα θα επανέλθουμε.

- III. Οι λειτουργικές διαστάσεις και η ορθολογικότητα της κρατικής πολιτικής. Οι μεταβολές στον πυρήνα της μακρο-οικονομικής πολιτικής (μετάβαση από τον Κευνσιανισμό στον Μονεταρισμό) προσδιορίζουν την φύση και την ποιότητα των μεταβολών στη σχέση αγοράς εργασίας και πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στην πραγματικότητα φαίνεται να επιτελείται ένας εξελικτικός επικαθορισμός της ορθολογικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής από την ορθολογικότητα της μακρο-οικονομικής πολιτικής.

In conclusio, η εκπαίδευση κατά μείζονα λόγο δείχνει να στρέφεται στην προετοιμασία του εργαζομένου του πολύσημου (ενίοτε και εναντίοσημου) μορφώματος της Κοινωνίας της Γνώσης. Την, περί ης ο λόγος, δε μετάβαση-

μετατόπιση εμφανίζεται να αναγγέλλει (ενίοτε και να επιτελεί) το νέο project της Δια- Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Απαραίτητη για την κατανόηση της ποιότητας της εξελικτικής αυτής «στροφής» είναι η εξέταση του τρόπου με τον οποίο οι προτάσεις περί διαδοχικής εναλλασσόμενης απασχόλησης (recurrent education) του OECD, τα εθνικά και υπερεθνικά σχέδια δράσης, οι πολιτικές επαγγελματικής (pro-, in- & out-service training) και ενδοεπιχειρησιακής (on the job) κατάρτισης, συμπύσσονται (στο βαθμό που συμπύσσονται) στο ευρύτερο project της Δια- Βίου Εκπαίδευσης.

3.ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΚΑΙ ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΙΑ- ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΗΜΕΡΑ.

Conditio sine qua non για τη Δια- Βίου σήμερα θεωρείται ο συνδυασμός τριών

δρώσων συνιστωσών:

Η παράλληλη δράση των τριών συνιστωσών θεωρείται ότι πραγματώνει τη στόχευση του ενεργού συσχετισμού της Δια- Βίου Εκπαίδευσης (και Κατάρτισης) με την Κοινωνία της Γνώσης[8].

Πρόκειται για μια ολιστική προσέγγιση, στην οποία εδράζεται (ή από την οποία νομιμοποιείται) η «κινητοποίηση πόρων με σκοπό την ικανοποίηση των αναδυόμενων αναγκών» (OECD, 2001a: 5). Η εστίαση σε μια τέτοιας μορφής προσέγγιση όμως δεν επιτρέπει την αναλυτική προσπέλαση του φαινομένου της «δια- βίου» εκπαίδευσης, στο μέτρο που κινδυνεύει να εκφυλίζει τη σχετική συζήτηση σε ένα καθαγιασμένο μετεωρισμό μεταξύ προσδοκιών και «αυτονόητων» λύσεων. Γι αυτό και οφείλουμε να στραφούμε συνοπτικά σε ορισμένες κρίσιμες λεπτομέρειες, που αφορούν στους φορείς υλοποίησης, τις πηγές χρηματοδότησης, τη σχέση της Δια- Βίου Εκπαίδευσης με τα κύρια παραδείγματα- πολιτικές κατάρτισης, αλλά και τις βασικές ομάδες στόχευσης (target groups).

Ωστόσο πριν περάσουμε στην παρουσίαση- ανάλυση αυτών των υποστατικών κατηγορημάτων της Δια- Βίου Εκπαίδευσης οφείλουμε να επισημάνουμε ότι σε μεγάλο βαθμό οι προτεραιότητες που θέτουν σήμερα διεθνείς φορείς και μορφώματα που ασχολούνται με τη δια- βίου εκπαίδευση, φαίνονται να εκκινούν από έναν επαναπροσδιορισμό των προτεραιοτήτων του (μάλλον ανεπιτυχούς)

εγχειρήματος της «διαδοχικής εναλλασσόμενης εκπαίδευσης» (“Recurrent education”)[9].

3.1. ΦΟΡΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΜΙΑ ΣΥΝΟΨΗ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ.

Η Δια- Βίου Εκπαίδευση (ακριβέστερα συγκεκριμένες μορφές – τύποι διαβίου εκπαίδευσης) υλοποιείται κατά μείζονα λόγο από

Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα με σχετική αυτονομία προγραμμάτων και δράσεων, που εποπτεύονται από αντίστοιχες ακαδημαϊκές μονάδες- τμήματα (RUC στη Δανία, Lifelong Learning Institute του Emporia State University in Kansas στις ΗΠΑ κ. λπ)[10].

Ευρύτερους φορείς οι οποίοι συνεργάζονται θεσμικά με Πανεπιστήμια (χαρακτηριστική είναι η αυστραλιανή περίπτωση, με την συνεργασία του National Board of Employment, Education and Training –NBEET- με το Adult Learning Australian Inc. και Πανεπιστήμια όπως κυρίως το RMIT).

Υπηρεσίες και Φορείς Υπερεθνικών Μορφωμάτων (όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση) που έχουν ήδη διαπιστωμένη εμπειρία και τεχνογνωσία σε ζητήματα συνεχιζόμενης κατάρτισης και επιμόρφωσης ενηλίκων. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

το Γραφείο της Ε.Ε. για το Ανθρώπινο Δυναμικό, την Εκπαίδευση, την Κατάρτιση και τη Νεότητα,

το FORCE (Formation Continue en Europe) της Ε.Ε. και συγκεκριμένα το Γραφείο Τεχνικής Βοήθειας του FORCE,

το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (European Center for the Development of Vocational Training- CEDEFOP),

την Πρωτοβουλία NOW (ειδικά για την κατάρτιση των γυναικών) και HORIZON (για την κατάρτιση ατόμων με ειδικές ανάγκες),

το Πρόγραμμα LEONARDO DA VINCI το οποίο υπάγεται πλέον στην θεσμική «ομπρέλα» του SOCRATES.

Αυτόνομα ad hoc ιδρύματα- φορείς, που συνεργάζονται με ευρύτερα όργανα εποπτείας- σχεδιασμού, στα οποία εκπροσωπούνται φορείς, ομάδες ενδιαφέροντος, επιχειρήσεις {(περίπτωση συνεργασίας στην Ιρλανδία του National Adult Learning Council –το οποίο επιμερίζεται σε 33 αποκεντρωμένα

Adult Learning Boards- με τον AONTAS (Irish National Association for Adult Education)/ βλ. και O'Dea, 2001}.

Κοινοπραξίες μεταξύ Πανεπιστημίων και Επιχειρήσεων που δημιουργούν και υποστηρίζουν ευέλικτα, δια- βίου, προγράμματα σπουδών όπως το Stanford Online Program που αφορά μηχανικούς υπολογιστών και τηλεπικοινωνιών και προέκυψε από την συνεργασία του Stanford University, της Microsoft και της Compaq (βλ. Τσαμασφύρος, 2000: 39).

Πανεπιστήμια «πολυεθνικών επιχειρήσεων», τα οποία έχουν εισέλθει δυναμικά στην αγορά, όπως το Motorola University το οποίο έχει επεκταθεί σε 49 χώρες απασχολώντας περίπου 1000 ακαδημαϊκούς (βλ. France UCE, 1999). Τριάντα από αυτά στις ΗΠΑ (μεταξύ τους και τα Πανεπιστήμια της Motorola, IBM, Ford, Hewlett- Packard κ. λπ.) ανέπτυξαν όμιλο, με κεντρική στόχευση την μεταξύ τους αναγνώριση των παρεχόμενων ακαδημαϊκών τίτλων σπουδών (βλ. Τσαμασφύρος, 2000: 39). Τα εν λόγω Πανεπιστήμια καλύπτουν μεγάλο τμήμα της αγοράς που συγκροτείται εξ αιτίας των αναγκών σε συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση,

λειαίνοντας τα μεταξύ τους όρια και επιτελώντας τοιουτοτρόπως μια από τις βασικές, «ουδέτερες», στοχεύσεις της Δια- Βίου Εκπαίδευσης, αλλά και θέτοντας τα όρια στις ρηματικές πρακτικές και τα ομιλιακά ενεργήματα που δρουν νομιμοποιητικά στην υπόθεση της Δια—Βίου Εκπαίδευσης.

3.2. ΟΙ ΦΟΡΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΩΡΗΜΑ ΤΗΣ «ΜΟΝΗΣ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ».

Με δεδομένο ότι φαίνεται πλέον να διαμορφώνεται (ή να κατασκευάζεται;) μια συναίνεση αναφορικά με το ρόλο της διά βίου εκπαίδευσης «ως της μόνης βιώσιμης απάντησης στις διαρκώς εξελισσόμενες ανάγκες εκπαίδευσης και κατάρτισης» (βλ. και Ευρωπαϊκή Επιτροπή 1995: 11), η νεότερη συζήτηση αναφορικά με την Δια- Βίου Εκπαίδευση προκρίνει ως αναπόφευκτη μια τριμερή δομή υλοποίησης, προκειμένου να «ικανοποιηθούν οι κοινωνικές και οικονομικές στοχεύσεις». Η τελευταία εύγλωττα παρουσιάζεται από τους G8 (βλ. G8, 1999):

Μια σημειωτική ανάγνωση, μακριά από τις μεταμοντέρνες θεωρήσεις της κατά Saussure αυθαίρετης φύσης του σημείου, θα εντόπιζε την ηγεμονική παρουσία μιας νέας κεντρικής σημασίας: της επένδυσης. Η επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο επανακάμπτει στην πιο εργαλειακή της εκδοχή^[11]: αυτήν της διαχείρισης- επένδυσης ανθρωπίνων πόρων, υπό την προοπτική της κεφαλαιοποίησης τους και στα πλαίσια των νέων θεωριών της οικονομικής μεγέθυνσης (βλ. Romer, 1992: 71- 85)^[12]. Μια σειρά από γεγονότα συγκλίνουν σε αυτήν την κατεύθυνση. Ο διακοινωμένος, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας, στόχος για την προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης εντός και εκτός των πλαισίων του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο την αξιοποίηση της συλλογικής εμπειρίας φαίνεται να συνδέεται αποφασιστικά με την εκ νέου έμφαση στην «επαγγελματικά προσδιορισμένη» (vocationally oriented) εκπαίδευση ενηλίκων (βλ. σχετικά Παπαδάκης & Πυργιωτάκης, 2001, Alheit, 1995: 57- 74, Salling – Olesen, 1996: 26- 33), αλλά και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την απορρέουσα «πολυμορφική προσέγγιση»^[13]. Μάλιστα ήδη από τον Ιανουάριο του 1996, οπότε η Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας των χωρών – μελών του ΟΟΣΑ, καθόρισε ως κοινό στόχο «να γίνει η δια βίου εκπαίδευση μια πραγματικότητα για όλους» (βλ. και ΔΠΘ, 1996: 3)^[14], Διεθνείς Οργανισμοί και Συνασπισμοί (της Ε. Ε. συμπεριλαμβανομένης) διευκρινίζουν όλο και συχνότερα ότι αυτό οφείλει να γίνει σε συνεργασία και με μη κυβερνητικούς οργανισμούς, πάντα όμως με βάση «τους στόχους που έχουν τεθεί και από τη UNISEF, τον UNDP και κυρίως την Παγκόσμια Τράπεζα» (UNESCO- International Institute for Educational Planning, 1995: 40). Η μακρο-οικονομική στόχευση και δη οι κατεχοχόν φορείς της δείχνουν να επικαθορίζουν την πολιτική σε αυτόν τον εξαιρετικά κρίσιμο τομέα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι νέες ανάγκες ανάπτυξης δεξιοτήτων και ευέλικτης αναβάθμισης τους εμφανίζονται κυρίως σε τομείς εργασίας υψηλής εξειδίκευσης που αφορούν κυρίως διοικητικά στελέχη και επαγγελματίες^[15].

Πιο συγκεκριμένα, μετά την οριστική αποτυχία του “man power planning” και την εγκατάλειψη του μοντέλου “manpower requirements approach” (υπόδειγμα αναγκών ανθρώπινου δυναμικού), που εδραζόταν στην αυστηρή ταξινόμηση-κατάτμηση σε εκπαιδευτικές βαθμίδες του εργατικού δυναμικού και στην ποσοτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού κεφαλαίου του εν λόγω δυναμικού (μηχανική προσέγγιση προγραμματισμού της εκπαίδευσης/ βλ. Ψαχαρόπουλος, 2000: 552), η μετάβαση σε πιο ευέλικτες, «ποιοτικές» εκδοχές προγραμματισμού^[16] δείχνει αναπόφευκτη για τους θιασώτες του growth development. Μια τέτοια μετάβαση εκκινεί από τη λείανση των τομών ανάμεσα στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, την εκ

νέου ιεράρχηση γνωστικών αντικειμένων και προτεραιοτήτων, την ανάδειξη ενός πειστικού μάγματος εκπαίδευσης και κατάρτισης (σε επίπεδο πρακτικής και στοχεύσεων), και χρειάζεται νέες κεντρικές σημασίες. Ακριβώς όπως η επένδυση. Ειδικά όταν ήδη από την αρχή της δεκαετίας του '90, μελέτες αποδεικνύουν ότι η επένδυση στην εκπαίδευση υπερβαίνει σε αποδοτικότητα επενδύσεις σε άλλους τομείς, όπως οι κατοικίες και η υγεία, ενώ το ανθρώπινο κεφάλαιο υπερβαίνει σε αξία το οικονομικό (βλ. McMahon, 1991). Σε αυτές μελέτες βασίζεται άλλωστε ο ΟΟΣΑ προκειμένου να επαναπροσδιορίσει το πλέγμα των πολιτικών στην εκπαίδευση, εκκινώντας από την αναγωγή σε μεταβιομηχανικό εκπαιδευτικό θέσφατο

1. της (θεωρούμενης ως) θεμελιακής επαλληλίας μεταξύ μετρήσιμου ανθρωπίνου κεφαλαίου και οικονομικής ανάπτυξης {contribution of human capital to economic growth/ βλ. OECD, 2001: ειδικά κεφ. Α3 (σ. 48- 52) και Β (σ. 53- 118) και Παπαδάκης, 2001: 43}, και
2. του ρόλου αμφοτέρων (σ.σ. ανθρωπίνου κεφαλαίου και οικονομικής ανάπτυξης) ως οντολογικής προϋπόθεσης της εκπαίδευσης στην «κοινωνία της γνώσης».

Την προαναφερθείσα μετάβαση ευνοεί ο δεδομένος πλέον μανιχαϊστικός μετεωρισμός της Τριτοβάθμιας και δη της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (που καλείται διεθνώς να επωμισθεί, κατά μείζονα λόγο, το βάρος της υλοποίησης της Δια- Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) μεταξύ δύο αξόνων ανάπτυξης, που ωστόσο αμφότεροι αναγνωρίζουν την ανάγκη έμφασης σε μια (είτε ρυθμιζόμενη, είτε ελεύθερη) λειτουργική ανταγωνιστικότητα και ικανότητα πλαισίωσης στην αγορά[17].

3.3. ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ.

Η έννοια της επένδυσης στρέφει εκ των πραγμάτων το ενδιαφέρον και στο ζήτημα της χρηματοδότησης. Εν προκειμένω θα περιοριστούμε σε μια σύντομη επισκόπηση της κατάστασης στις σκανδιναβικές χώρες και στη Γερμανία (βλ. μεταξύ άλλων Tüppelt, 2001: 46- 47). Οι κύριες πηγές χρηματοδότησης ως τα τώρα φαίνονται να είναι:

1. οι επιχορηγήσεις από το δημόσιο τομέα,
2. τα έσοδα από τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων,
3. φορείς αναγνωρισμένοι από το Κράτος (καλύπτουν το 70 % των εξόδων στη Γερμανία),
4. τα Εμπορικά- Τεχνικά Επιμελητήρια,
5. διάφορες Οργανώσεις Εργαζομένων,
6. επιχειρήσεις (κυρίως σε ότι αφορά την ανάπτυξη- εξέλιξη προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης εντός ευρύτερων projects δια- βίου εκπαίδευσης),

7. οργανώσεις πολιτών (ειδικά σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης).

3.4. ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ.

Πριν ακόμα από την ηγεμονία στη διεθνή συζήτηση της Δια- Βίου προσέγγισης, το πρόβλημα της αναγνώρισης – πιστοποίησης δεξιοτήτων[18] εργαζομένων σε διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα και προερχόμενων από διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (με έμφαση στην επαγγελματική εκπαίδευση- κατάρτιση, αλλά και στις μη επίσημες -non formal – δεξιότητες[19]) αποτελούσε ζέον σημείο στη διεθνή συζήτηση περί πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σε αυτό συνέβαλλε και το γεγονός ότι ήδη από το 1957 η Συνθήκη της ΕΟΚ έχει εισάγει την πολιτική κατάρτισης ως μια «περιοχή που οφείλει να γίνει “αρμονική” (σ.σ. ομοιόμορφη μεταξύ των Κρατών μελών) τόσο σε νομικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο» (CEDEFOP, 1998: 11). Η εξέλιξη των στρατηγικών αναγνώρισης – πιστοποίησης διήλθε από τρία θεμελιώδη στάδια:

1. η εναρμόνιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (1957- 1973),
2. η «στρογγυλοποίηση»- αποσαφήνιση των επιπέδων κατάρτισης (1973- 1992), και
3. η οριστική σύγκληση των συστημάτων κατάρτισης (1992 κ. έ./ βλ. CEDEFOP, 1998: 11 και Sellin, 1997).

Σήμερα η πολυπλοκότητα των αναγκών, η πολυδιάστατη φύση τόσο του μεταβιομηχανικού εργασιακού τοπίου όσο και του ίδιου του project της Δια- Βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης θέτει νέα προβλήματα και εγείρει νέες αξιώσεις ευελιξίας και ελαστικότητας αναφορικά με το πρόβλημα της αναγνώρισης- πιστοποίησης.

Επιχειρώντας κανείς να εντοπίσει εξαιρετικά συνοπτικά τις νεότερες τάσεις αναφορικά με το ζήτημα- πρόβλημα της πιστοποίησης- αναγνώρισης προσόντων, οφείλει να εστιάσει οπωσδήποτε στις περιπτώσεις της Β. Αμερικής και της Ε.Ε. Ήδη έχουμε αναφερθεί στην περίπτωση της Β. Αμερικής και του εγχειρήματος σύμπληξης δικτύου πιστοποίησης προσόντων- δεξιοτήτων αποκτηθέντων από την εμπλοκή σε μορφές Δια- Βίου Εκπαίδευσης μεταξύ Πανεπιστημίων, Επιχειρήσεων και λοιπών φορέων. Στην Ευρώπη πολύς λόγος γίνεται για τη δημιουργία ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού δικτύου, που κυρίως καταρτίζει. Το Δίκτυο αυτό δείχνει να αποτελεί μείζονα προοπτική για την Κοινωνία της Γνώσης και το βασικό υποστατικό της κατηγορήμα, ήτοι τη Δια- Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση[20].

Προτείνεται λοιπόν η παράλληλη ανάπτυξη ενός ενιαίου συστήματος πιστοποίησης δεξιοτήτων, που θα λειτουργεί επικουρικά στο κεντρικό «επίσημο» δίκτυο εκπαίδευσης και κατάρτισης, πιστοποιώντας «τι είναι σε θέση πρακτικά να κάνει ο εκπαιδευμένος- εργαζόμενος» (soft skills). Το εν λόγω σύστημα θεωρείται ότι συνάδει με τις νέες μορφές ευέλικτης και παγκοσμιοποιημένης- διεθνοποιημένης εκπαίδευσης (μάθηση εξ αποστάσεως κ. λπ.). Συνίσταται δε «στην

ευέλικτη αναγνώριση επιμέρους δεξιοτήτων (πως να συντάσσεις μια κείμενο προσφορών, ένα πίνακα επεξεργασίας κειμένου κλπ.)» (European Commission, 1995: 9).

Με αυτήν την «από-τα-κάτω» (bottom up) προσέγγιση, επιχειρείται να αντισταθμιστεί το πρόβλημα της δεδομένης «ανομοιομορφίας των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων» (E. C., 1995: 7- 8), αλλά και να ικανοποιηθεί η ανάγκη αναγνώρισης μη- επίσημων δεξιοτήτων. Η πιλοτική εφαρμογή του “Individual Portfolio Project” (1995) κατέληξε στην πρόταση, από την Commission, για εισαγωγή μιας Ευρωπαϊκής Κάρτας Προσωπικών Δεξιοτήτων (European Personal Skills Card- PSC), η οποία

- θα «επιτρέπει στους εργοδότες οπουδήποτε στην Ε.Ε. να καταλαβαίνουν τα επίπεδα και τους τύπους προσόντων που πραγματικά κατέχει ένας αιτών (για εργασία)» (E. C. 1997: 7) και
- λειτουργεί εντός ενός ευρύτερου «Ευρωπαϊκού Συστήματος Αξιολόγησης Δεξιοτήτων» (European Skill Accreditation System).

Η σχετική συζήτηση και οι συναφείς πιλοτικές εφαρμογές συνεχίζονται κυρίως στην κατεύθυνση της δημιουργίας ειδικών συστημάτων αναγνώρισης- αξιολόγησης δεξιοτήτων ανά τομέα της αγοράς και της οικονομίας γενικότερα.

Σήμερα εδραία γνώση και ως τέτοια αφετηρία της συζήτησης για την αναγνώριση – πιστοποίηση στα πλαίσια της Δια- Βίου Εκπαίδευσης (κυρίως Κατάρτισης) φαίνεται να αποτελούν συστήματα όπως

- I. το “Certification of Competence and Credit Transfer”, το οποίο αναπτύχθηκε από τη “Unione Italiana delle Camere di Commercio” και εταίρους από 4 Ευρωπαϊκές χώρες, αποτελεί μετεξέλιξη της βρετανικής πρότασης αξιολόγησης μεθόδων κατάρτισης και συναφών αποκτηθεισων δεξιοτήτων[21] και εδράζεται στην διευκόλυνση μετακίνησης στελεχών ανάμεσα σε διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα (από τη μία εταιρεία στην άλλη ή από το ένα εθνικό παράρτημα πολυεθνικής στο άλλο), ή
- II. το “New Skills and New Capabilities for Professional Competence” project, το οποίο αναπτύχθηκε από Βρετανικά, Γαλλικά και Ιταλικά Ινστιτούτα, καταλήγει μεταξύ άλλων και στη δημιουργία ενός πακέτου λογισμικού για την αναγνώριση (μη επίσημων) δεξιοτήτων[22] σε διαφορετικά επίπεδα γνώσης και δράσης και εστιάζει στις ανάγκες πιστοποίησης δεξιοτήτων των εργαζομένων σε οποιοδήποτε τομέα της βιομηχανίας -με έμφαση στη βαριά βιομηχανία- (βλ. αναλυτικότερα CEDEFOP, 1998: 25).

Μοντέλα πιστοποίησης συνδέονται, όλο και περισσότερο, με αντίστοιχα, αναπτυσσόμενα, συστήματα ταξινόμησης εκπαιδευτικών βαθμίδων και τύπων κατάρτισης, στο μετα- δευτεροβάθμιο χώρο, με σημαντικότερο το ISCED (International Standard Classification of Education), η εφαρμογή του οποίου «αποφασίστηκε το 1997 και ανατρέπει ριζικά τα δεδομένα του προηγούμενου συστήματος που ίσχυε από το 1976» (Κλάδης, 2000: 468).

Ποιες είναι όμως εκείνες οι κρίσιμες δεξιότητες, περί των οποίων ο λόγος; Ποια είναι σε αυτήν την περίπτωση η ρευστή ζώνη γνώσης με τη μεγαλύτερη αξία (για να θυμηθούμε και τους Spencer και Kazamias/ βλ. Kazamias, 1960: 307- 330); Σε ένα από τα κείμενα εργασίας του ILO (International Labour Office) και συγκεκριμένα των δικτύων POLFORM (Training Policies and Systems Branch) και EMPFORM (Employment and Training Department) επιχειρείται μια από τις πλέον εύστοχες ταξινομήσεις των δεξιοτήτων που μια ολιστική Δια- Βίου Εκπαίδευση & Κατάρτιση οφείλει να προκρίνει, προκειμένου να αποκριθεί «στα μεταβαλλόμενα οικονομικά και κοινωνικά περιβάλλοντα.... (μεγιστοποιώντας) τις ευκαιρίες δια- βίου μάθησης για όλους τους εργαζόμενους».

Τελικός στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της απασχόλησης και η διεύρυνση περιεχομένων και εμβέλειας, μέσω και της ανάπτυξης των προαναφερθεισων δεσμών δεξιοτήτων (βλ. αναλυτικότερα Rodgers, 1998).

3.5. ΔΙΑ-ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ.

Επιχειρώντας κανείς να χαρτογραφήσει συνοπτικά τη σχέση Δια- Βίου Εκπαίδευσης και πολιτικών- πρακτικών κατάρτισης στην Ευρώπη, ταξινομώντας λόγους και δράσεις και αξιοποιώντας τα δεδομένα που προκύπτουν από τα σχετικά Ευρωπαϊκά Εθνικά Σχέδια Δράσεων για την Απασχόληση, μπορεί να εισάγει- με σχετική ασφάλεια- το κάτωθι σχήμα που αποκρίνεται στον κεντρικό «πυλώνα ανάπτυξης»:

Και στις δυο περιπτώσεις στόχευση αποτελεί η γρήγορη αύξηση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού, άνεργου ή μη (European Commission, 1995: 1& 7). Στην πραγματικότητα ένα τέτοιο διμερές παράδειγμα εκπαίδευσης- κατάρτισης «για όλο το βίο» παρακολουθεί μια αντίστοιχη μετατόπιση που επισυμβαίνει στην αγορά. Αναφερόμαστε στην μετατόπιση

1. από τους γαρρίες (εργαζόμενοι και στελέχη που στόχευαν στη γρήγορη κάθετη ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους) στους
2. flexies, που στοχεύουν στην οριζόντια ανάπτυξη σε όσον το δυνατόν περισσότερες θέσεις σε διαφορετικές επιχειρήσεις (βλ. Σουμέλης, 2001: 123 & 124) .

3.6. ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ– ΟΜΑΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ: ΜΙΑ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΚΑΤΑΤΑΞΗ.

Η θεωρητική συζήτηση περί δια- βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης αλλά και οι απορρέουσες πολιτικές εστιάζουν αναπόφευκτα στις κατηγορίες πληθυσμού, που κατεχοχήν αποτελούν (ή οφείλουν να αποτελέσουν) «αντικείμενο» ενδιαφέροντος

των προγραμμάτων Δια- Βίου Εκπαίδευσης (και δη αυτών που υλοποιούνται εντός ή σε συνεργασία με Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης). Πρόκειται κυρίως για:

1. εργαζόμενους σε επιχειρήσεις και φορείς του Δημόσιου και Ιδιωτικού Τομέα (με έμφαση σε ειδικευμένα στελέχη επιχειρήσεων και σε εργαζόμενους ΔΕΚΟ σε χώρες με διογκωμένο δημόσιο τομέα/ βλ. Βελλή, 1997),
2. απόφοιτους Ιδρυμάτων μετα- δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με δυσκολίες ένταξης ή παραμονής στην αγορά- παραγωγή,
3. μειονότητες (UNESCO, 1999: 142 και E.C., 1997),
4. ευρύτερα κοινωνικά αποκλεισμένους (π.χ. Association de la Fondation Etudiante pour la Ville/ Καμαρούδης & Tambrun, 2001: 272- 278).

4. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΛΟΓΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ.

Η νέα πραγματικότητα, η οποία δείχνει να σημασιοδοτείται από την επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, την παγκοσμιοποίηση των αγορών, τις αναπλαισιώσεις της απασχόλησης, το μόρφωμα της Κοινωνίας της Γνώσης (είτε με βάση την οικονομοκεντρική θεώρηση – OECD, E.U.- είτε με βάση την ανθρωποκεντρική θεώρηση – UNESCO-), επηρεάζει αναπόφευκτα τις πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η αναθεώρηση της σχέσης ανάμεσα σε συστηματοποιημένη εκπαίδευση, πανεπιστημιακή μόρφωση και αγορά εργασίας[23] εγγράφεται ήδη στις εκπαιδευτικές δομές,

- είτε με την εισαγωγή και νομιμοποίηση ευέλικτων πολιτικών σύνδεσης των Προγραμμάτων Σπουδών και των Γνωστικών Αντικειμένων με την οικονομία και την αγορά εργασίας,
- είτε με πλαίσια χρηματοδότησης που διακριτικά νομοθετούν (περίπτωση των ΕΠΕΑΕΚ στην Ελλάδα) και επαναπροσδιορίζουν τα πλαίσια ελέγχου και τους τύπους κυβερνησιμότητας αναφορικά με τη σχέση Διεθνών Οργανισμών, Κρατών και Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ειδικά πανεπιστημίων).

Εκφάνσεις αυτών των εξελίξεων αποτελούν τάσεις- φαινόμενα ορατά και στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα πλέον. Ειδικά σε ότι αφορά στην περίπτωση των Πανεπιστημίων περιοριζόμαστε να αναφέρουμε μια σειρά δομικών «μεταρρυθμίσεων» (ή ακριβέστερα διαρρυθμίσεων), όπως η εισαγωγή προγραμμάτων σπουδών μικρής διάρκειας σε συνδυασμό με την εισαγωγή (ή το εγχείρημα εισαγωγής όπως στην ελληνική περίπτωση) προγραμμάτων δια- βίου εκπαίδευσης, η διευρυμένη χρήση μεθόδων εκπαίδευσης από απόσταση (ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση) και η ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής του Πανεπιστημίου και στις διαδικασίες κατάρτισης (βλ. και Κλάδης, 2000: 466, OECD, 1998 και CRE, 1997).

Ως νέος ζωτικός χώρος της Εκπαίδευσης νοείται πλέον το μετα- δευτεροβάθμιο τοπίο. Και αυτό δείχνει να αποτελεί τόπο μιας διευρυμένης

συναίνεσης που εδράζεται στην αναμενόμενη (και περίπου ευκτέα) ταύτιση «του εκπαιδευτικού χώρου που χαρακτηριζόταν ως μετα- δευτεροβάθμιος με το χώρο που χαρακτηρίζεται ως τριτοβάθμιος» (Κλάδης, 2000: 468). Οι λειτουργίες που θεωρείται ότι προοδευτικά θα χαρακτηρίζουν τον διαμορφούμενο ενιαίο εκπαιδευτικό χώρο, στα πλαίσια της πραγμάτωσης της Δια- Βίου Εκπαίδευσης, είναι η ακαδημαϊκή (academic) και η επαγγελματική. Η τελευταία εγκαθιδρύει ένα νέο, θεσμοποιημένο, διαφορικό διαμοιρασμό. Γίνεται πλέον λόγος για υψηλού επιπέδου επαγγελματική λειτουργία-professional και για την χαμηλότερου επιπέδου επαγγελματική λειτουργία-vocational (Κλάδης, 2000: 468 και ΥΠΕΠΘ, 2001: Α1). Μέσα σε ένα τέτοιο τριμερές πλαίσιο αναμένεται να αναπτυχθεί το project της Δια- Βίου Εκπαίδευσης, ενόσω η βελτιστοποίηση, η μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας και η βιωσιμότητα αναγορεύονται σε υποστατικά κατηγορήματα της Κοινωνίας της Γνώσης (βλ. και Papadakis, 1998: 11- 55).

Πέραν του επαναπροσδιορισμού του ρόλου της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης[24], της προοπτικής της σύμπληξης του μετα-δευτεροβάθμιου ενιαίου εκπαιδευτικού χώρου (με ότι αυτό σημαίνει για το υποστατικό δίπολο του Πανεπιστημίου, ήτοι την έρευνα και διδασκαλία), της θεμιτοποιημένης ένταξης μακρο-οικονομικών στοχεύσεων στο επίκεντρο των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης, της νομιμοποιημένης επιστροφής του ιδεολογήματος του ατομικού φιναλισμού στη μορφή των ατομικών σχεδίων μάθησης, στρατηγικών καριέρας και ανάπτυξης δεξιοτήτων, της συναφούς πρόταξης αναγκών που συνυφαίνονται με την Δια- Βίου, αναφύονται και μια σειρά πρακτικών προβλημάτων που δεν αντισταθμίζονται ούτε με τους εννοιολογικούς μετασχηματισμούς και τις νέες σημασίες που επιβάλλονται, ούτε με την καινοφανή πολιτική αλλά και θεσμική δημοσιότητα στην οποία εμβαπτίζεται η Δια- Βίου προσέγγιση στην Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Ενδεικτικά αναφέρουμε ένα δεδομένο πρόβλημα, το οποίο εγγίζει τα όρια της αντινομίας. Πρόκειται για το γεγονός ότι η ανάγκη για μακροπρόθεσμο σχεδιασμό που εγγενώς χαρακτηρίζει κάθε εκπαιδευτική διαδικασία (και δη καινοτόμα) και η ανάγκη για «δια- βίου» προσέγγιση- οριοθέτηση των γνωστικών αντικειμένων οφείλουν να ικανοποιηθούν σε ένα ιδιαίτερα πιεστικό χρονικό ορίζοντα, που μεταβάλλει τα πλαίσια δράσης μαζί με τις ανάγκες των επιχειρήσεων και προτάσσει «την αναγκαιότητα για ταχεία αντίδραση- απόκριση» στις ίδιες τις απαιτήσεις της αγοράς και της οικονομίας (βλ. Kozek, 1997: 61).

Το νέο αξιακό vademecum που εισηγείται η Δια- Βίου προσέγγιση, οι ενδιαφέρουσες δράσεις «επ-έκτασης» των διαδικασιών εκπαίδευσης και μάθησης προς διαφορετικά πεδία- τομείς και στάδια του βίου τις οποίες προοικονομεί, οι ανθρωποκεντρικές εκφάνσεις της και οι (όποιες) αντισταθμιστικές προοπτικές της δεν παραγνωρίζονται φυσικά. Όμως μια ανάλυση πολιτικής και δη εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να αγνοεί το γεγονός ότι η Εκπαιδευτική Πολιτική ως ρηματική πρακτική είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της επικοινωνίας, της γνώσης αλλά και της εξουσίας. Όπως και σε κάθε άλλο παράδειγμα Πολιτικού Λόγου που αξιώνει δράση, έτσι και εδώ οι εκφορείς έρχονται αντιμέτωποι με το πρόβλημα- αιτούμενο της αποδεκτικότητας και επι-τελεστικότητας των εκφορών[25]. Για αυτό και διαπιστώσεις περί ευρύτατου ανοίγματος των θυρών της γνώσης σε όλους, όποτε αυτοί επιθυμούν, μέσω της «ομπρέλας» της Δια- Βίου Εκπαίδευσης και της

νέας «μαζικής εκπαίδευσης» που αυτή εισηγείται (μέσα από τις – αναντίλεκτα σημαντικές- δράσεις που περιλαμβάνει ή ενθαρρύνει, όπως η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση – ΤΠΕ-, ο θεσμός του ανοικτού Πανεπιστημίου, τα «Πανεπιστήμια της Δεύτερης Ευκαιρίας», τα ευέλικτα προγράμματα σπουδών κ. λπ.), χρήζουν μιας προσεκτικότερης ανάλυσης.

Στρεφόμενοι λοιπόν στην ίδια την ουσία και τη φύση των περί Δια- Βίου Εκπαίδευσης εκφορών, δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε

- ούτε την ασάφεια και τις γενικεύσεις που ενθλακεύονται στο Δημόσιο Λόγο περί Δια- Βίου,
- ούτε τους ρομαντικούς μαξιμαλισμούς (ενίοτε και ουδετεροφανείς ωραϊσμούς) αναφορικά με τα προσδοκώμενα οφέλη (για ποιους αλήθεια;;) της επιτελικής σύζευξης Δια- Βίου Εκπαίδευσης και Κοινωνίας της Γνώσης και
- ούτε κυρίως το γεγονός ότι η Δια- Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση συνιστά την κυρίαρχη και στρατηγική επιλογή οργανισμών όπως ο OECD, αλλά και τη μείζονα μεταρρυθμιστική επαγγελία, συγκειμενικά εδραιωμένη (contextually embedded) στο νεοαναδυθέν παράδειγμα επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή το human recourse development.

Οι συμπαραδηλώσεις που ενέχει μια τέτοια (μάλλον εύγλωττη) ιστορική και πολιτική σύμπτωση ενισχύουν τη διαπίστωση ότι ανάμεσα στο διακύβευμα που είναι η δια-βίου προσέγγιση στην εκπαίδευση, το πρόταγμα που είναι η διαμόρφωση ενός ενιαίου μετα-δευτεροβάθμιου χώρου, ο οποίος στρατηγικά συνδέει κατάρτιση και εκπαίδευση και προσαρμόζει αμφότερες στις ανάγκες της αγοράς και στην προοπτική της αιεφόρου σωρευτικής ανάπτυξης διαμεσολαβούν συγκεκριμένα μέσα τα οποία

- νομιμοποιούνται από ρηματικές πρακτικές που συστρέφονται γύρω από την δημοσιοποιημένη πρόθεση «υπέρβασης της υπάρχουσας σήμερα διάκρισης ανάμεσα στην αρχική εκπαίδευση και συνεχιζόμενη εκπαίδευση-κατάρτιση» (Βλ. Τσαμασφύρος, 2000: 38),
- χαρακτηρίζονται από σαφή οικονομική αναφορικότητα συναρμοσμένη με την ηγεμονεύουσα τεχνο-κουλτούρα[26] και
- νομιμοποιούνται από το γενικευμένο φετιχισμό της τεχνικής και οικονομικής ανάπτυξης ως καθολικής προόδου (βλ. και Τσουκαλάς 1998: 203).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

Βελλή, Α. (1997) *Εκπαίδευση και κατάρτιση στον δημόσιο τομέα ΙΙΙ. Προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των ΔΕΚΟ* (Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών ΚΕΚΜΟΚΟΠ).

- Γράβαρης, Δ. (1991) Πολιτικές απασχόλησης και ο ρόλος του Κράτους στην αγορά εργασίας, *Τόπος*, τευχ. 3, σσ. 3- 36.
- Γράβαρης, Δ. (1993) Στοιχεία για μια κριτική θεωρία της κοινωνικής πολιτικής, στο Π. Γετίμης- Δ. Γράβαρης (επιμ.), *Κοινωνικό Κράτος και Κοινωνική Πολιτική* (Αθήνα, Θεμέλιο, σσ. 29- 72).
- Γράβαρης, Δ. (1994), *Εκπαίδευση και Πολιτική Οικονομία. Αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής στους Α. Smith, J. St. Mill και A. Marshall* (Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα).
- Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (1996) *Το πρόγραμμα I.M.H.E. (Institutional Management in Higher Education) του ΟΟΣΑ στην νέα περίοδο λειτουργίας του από το 1997 έως 2001- Έκθεση του Εθνικού Αντιπροσώπου Διεύθυνση Κλάδη* (Αλεξανδρούπολη, ΔΠΘ).
- Dahl, R. (2001) *Περί Δημοκρατίας* (Αθήνα, μτφ. Β. Κόρκας, Ψυχογιός).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995) *ΣΩΚΡΑΤΗΣ. Γενικός Ενημερωτικός Οδηγός* (Βρυξέλλες, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων).
- Ζαμπέτα, Ε. (1994) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Καζαμίας, Α. (1984) Η εκπαιδευτική κρίση και τα παράδοξα της, στα *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, 58 (2), Εν Αθήναις, Γραφείον Δημοσιευμάτων της Ακαδημίας Αθηνών, σσ. 416-468.
- Καμαρούδης, Σ. & Tambrun, I. (2001) Η ένωση του φοιτητικού ιδρύματος για την πόλη, στο Κ. Χάρης- Ν. Πετρουλάκης- Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια-βίου μάθηση* (Αθήνα, Ατραπός, σσ. 272- 278).
- Κλάδης, Δ. (2001) Αναγκαιότητα νέων στρατηγικών για τα Πανεπιστήμια μπροστά στον 21^ο αιώνα και στην κοινωνία της γνώσης και της μάθησης, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική III* (Αθήνα, Gutenberg, σσ. 463- 475).
- Λιοναράκης, Α. (2001) Ποιοτικές προσεγγίσεις στον σχεδιασμό και στην παραγωγή εξ αποστάσεως πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού, στο Β. Μακράκης (επιμ.), *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και εκπαίδευση από απόσταση* (Αθήνα, Ατραπός, σσ. 47- 63).
- Μπουζάκης, Σ. (2001) Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο. Μια ιστορική – συγκριτική προσέγγιση, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική παιδαγωγική III* (Αθήνα, Gutenberg, σσ. 273- 285).

- Παπαδάκης, Ν. (2001) Η παιδεία των Ελλήνων ως κοινωνικό και πολιτικό διακύβευμα, στο Ι. Πυργιωτάκης (επιμ. Ν. Παπαδάκης), *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 17- 49).
- Πιζάνιας, Π., Γκίβαλος, Μ., Παυλόπουλος, Π. κ. ά. (1997) *Οι πολίτες και οι πολιτικοί στην Ελλάδα σήμερα* (Αθήνα, ΙΣΤΑΜΕ).
- Πυργιωτάκης, Ι. (1995) Κράτος πρόνοιας και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση* (Αθήνα, Σείριος, σσ. 84- 120).
- Πυργιωτάκης, Ι. & Παπαδάκης, Ν. (2002) Η φλεγμαίνουσα συναίνεση. Προγραμματικός Λόγος και Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση, στο Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, *Ιδεολογικά ρεύματα και τάσεις της διανόησης στη σημερινή Ελλάδα. Πρακτικά 8^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου* (Αθήνα, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα).
- Σουμέλης, Κ. (2001) Στρατηγικές της διαβίου μάθησης, στο Κ. Χάρης- Ν. Πετρουλάκης- Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια-βίου μάθηση* (Αθήνα, Ατραπός).
- Salama, P. (1998) Νέες μορφές φτώχειας στη Λατινική Αμερική, στο ΙΣΤΑΜΕ, *Η Αριστερά στην Ευρώπη του εικοστού πρώτου αιώνα* (Αθήνα, ΙΣΤΑΜΕ, σσ. 55- 99).
- Τσαμασφύρος, Γ. (2000) Το Πανεπιστήμιο στον 21^ο αιώνα, στο Δ. Μπασιαντής (επιμ.), *Το Πανεπιστήμιο στον 21^ο αιώνα* (Αθήνα, Παπαζήση, σσ. 15- 54).
- Τσουκαλάς, Κ. (1998) Η νέα κοινωνική αλληλεγγύη, στο ΙΣΤΑΜΕ, *Παγκοσμιοποίηση, κράτος- έθνος, κοινωνική αλληλεγγύη, τεχνολογία και πολιτισμός* (Αθήνα, ΙΣΤΑΜΕ, σσ. 189- 209).
- Tippelt, R. (2001) Συστήματα της διαβίου μάθησης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, στο Κ. Χάρης- Ν. Πετρουλάκης- Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια-βίου μάθηση* (Αθήνα, Ατραπός).
- ΥΠΕΠΘ (2000) Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Βασικοί άξονες Β' Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, στο <http://www.epeaek.gr/EpixProgram.htm>
- ΥΠΕΠΘ (2001) *Σχέδιο Νόμου για την οργάνωση και λειτουργία των Ινστιτούτων Δια-βίου Εκπαίδευσης*, Αθήνα (Αθήνα, ΥΠΕΠΘ- Γραμματεία Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης).
- UNESCO (1999) *Εκπαίδευση. Έκθεση της Επιτροπής Delors* (Αθήνα, Gutenberg).

Φασούλης, Κ. (2001) Η ποιότητα στη διοίκηση του ανθρωπίνου δυναμικού της εκπαίδευσης, *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τευχ. 4, σσ. 186- 198.

Foucault, M. (1989), *Επιτήρηση και τιμωρία* (Αθήνα, μτφ. Κ. Χατζηδήμου- Ι. Ράλλη, Ράππα).

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2000) Παιδεία, κράτος, ανταγωνιστικότητα: Για μια βελτίωση της σχέσης, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικο- συγκριτικές προσεγγίσεις* (Αθήνα, Gutenberg, σσ. 549- 565).

Ξενόγλωσσες

Alheit, P. (1995) Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education, in P. Alheit et al (eds), *The biographical approach in European Adult Education* (Wien, Verband Wiener Volksbildung, pp. 57- 74).

Apple, M. W. (1993) *Official Knowledge. Democratic education in a conservative age* (New York- London, Routledge).

Apple, M. W. (1996) *Cultural politics and Education, New York and London* (Columbia University -Teachers College Press).

Apple, M. W. (2000) How the conservative restoration is justified, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικο- συγκριτικές προσεγγίσεις* (Αθήνα, Gutenberg, σσ. 315- 332).

Ball, St. (1994) *Education Reform* (Buchingham, Open University Press).

Carnoy, M. & Castells, M. (1995) *Sustainable flexibility: a prospective study on work, family and society in the information age* (University of Stanford- Berkeley University).

CEDEFOP (1998) *Panorama: Recognition and transparency of vocational qualifications. The way forward* (Germany, CEDEFOP).

CRE (1997) A European Agenda for Change for Higher Education in the 21st Century Papers on Higher Education, in *CRE Action*, no. 111.

Delors, J. et al (1996) *Learning. The treasure within* (Paris, ed. UNESCO).

Deming, W. E. (1993) *The new economies for industry, government, education* (Cambridge, MIT Center of Advanced Engineering Study).

Esping- Andersen, G. (1990) *The three worlds of welfare capitalism* (Cambridge, Polity).

European Commission (1995) *White Paper: Teaching and Learning. Towards a Learning Society* (Brussels, ed. E. C./ Directorate General Education. Training and Young).

European Commission (1997) *Review of reactions to White Paper* (Bruxelles, DG XXII).

European Commission (2001) *Memorandum: making a European Area of lifelong learning a reality* (Brussels, E.C.).

European Union (1997) *Directive 486/25- 7- 1997*.

Eurydice (1993) *Private/ Non State Education: Forms and Status in the Member States of the European Community* (Brussels, Task Force Human Resource. Education Training Youth- European Unit of EURYDICE).

- Fordham, P. (1989) Universities and Adult education: Policies and programmes, in C. Titmus (ed.), *Lifelong learning education for adults* (Oxford, Pergamon Press).
- France UCE (1999) *Report*.
- Fraser, N. (1998) From redistribution to recognition? Dilemmas of Justice in a "post-socialist" age, in C. Willett (ed.), *Theorizing Multiculturalism* (Cornwall, Blackwell).
- Friedman, M. (1982) *Capitalism and Freedom* (Chicago, The University of Chicago Press).
- Gewirtz, S. & Ozga, J. (1990) Partnership, pluralism and educational policy: a reassessment, in *Journal of Educational Policy*, 5 (1).
- Gravaris, D. (2002) From one form of state intervention to another: Policy rationality and legitimacy norms in education, (announcement) in *International Symposium on "State, Society, Market and Policies in Education"* (Rethymnon, University of Crete/ Department of Political Science, May 17 2002).
- Gravaris, D. & Papadakis, N. (2002) Educational Policy beyond consensus-reductionism . Do we need a new educational- policy-researching-paradigm in the context of "market-driven" educational systems?, in *XXth CESE Conference*, (London, University of London/ IoE, July 19 2002).
- G8 (1999) *Aims and ambitions for lifelong learning*, in <http://www.g8cologne.de>
- Hall, St. (1988) The Toad in the Garden: Thatcherism among the theorists, in G. Nelson & L. Grossberg (eds), *Marxism and the Interpretation of culture* (Urbana, Un. Of Illinois Press).
- Held, D. (1995) Democracy and the Global System, in D. Held (ed.), *Political Theory Today* (Cambridge, Polity Press).
- Heslep, R. D. (1987) Conceptual Sources of Controversy about educational Policies, in *Educational theory*, 37 (4), pp. 415- 434.
- Kazamias, A. (1960) What Knowledge is of most worth? An historical conception and a modern sequel, in *Harvard Educational Review*, 30 (4), pp. 307- 330.
- Kozek, T. (1997) International co-operation in curriculum development for vocational education and training, in *CEDEFOP, Vocational Training European Journal*, no. 11 («Innovation and reform: training in Central and Eastern European countries»), May- August 1997, pp. 53- 62.
- Institute of International Education (1995) *Investing in Human Capital. Leadership for the Challenges of the 21st Century* (New York, IIE).
- Mackinnon, D.- Statham, J.- Hales, M. (1996) *Education in the UK. Facts and figures* (London, Open University).
- McMahon, W. (1991) Relative Returns to Human and Physical Capital in the U.S. and Efficient Investment Strategies, in *Economics of Education Review*, 10 (4), pp. 283- 296.
- Murhane, R. J. & Levy, F. (1996) *Teaching the New Basic Skills* (London, The Free Press).
- Morrell, F. (1989) *Children of the future* (London, Hogarth Press).
- OECD (1996) *Making lifelong learning a reality for all* (Paris, OECD).
- OECD (1998) *Redefining Tertiary Education* (Paris, OECD).
- OECDa (2001) *Education at a glance* (Paris, OECD).
- OECDb (2001) *OECD Education Ministers Conference* (Paris 2- 4 April 2001, in www.oecd.org/els).

- O' Dea, W. (2000) *White Paper on Adult Education. Learning for Life* (Department of Education and Science August 2 2000).
- Papadakis, N. (1998) European Educational Policy and the Challenges of the Post-industrial Society: Towards the Learning Society, in P. Alheit- H. Olesen- S. Papaioannou (eds), *Education, Modernization and Peripheral Community* (Roskilde, RUC, pp. 11- 55).
- Rodgers, G. (1998) Introduction to POLFOR, in International Labour Office, *Training Policies and Systems Branch. Employment and Training Department* (Geneva, ILO).
- Romer, P. (1992) Endogenous Technical Change, in *Journal of Political Economy*, 95 (5), pp. 71- 85.
- Salling – Olesen, H. (1996) *Adult Education and Everyday Life* (Roskilde, RUC).
- Sellin, B. (1997) *Recognition and transparency of vocational qualifications in the European Union* (Thessaloniki, CEDEFOP).
- Schultz, T. W. (1960) Capital formation by education, in *Journal of Political Economy*, no. 68, pp. 571-584.
- Titmuss, R. (2000) Universalism versus selection, in Chr. Pierson- F. G. Castles (eds), *The Welfare State Reader* (Cambridge, Polity Press).
- Tracy, M. B. & Dills Tracy, P. (1999) Education and Social Welfare Policy, in J. Midgley.- M. B. Tracy & M. Livermore (eds), *The handbook of social policy* (California, Sage).
- UNESCO- International Institute for Educational Planning (1995) *Major Programme I: Towards lifelong learning for All (28C/5- II.A)* (Paris, UNESCO).
- West- Burnham, J. (1990) *Education Management for the 1990's* (New York, Longman).
- Whitty, G.- Edwards, T.- Gewitz, S. (1993) *Specialization and choice in Urban Education* (New York, Routledge).
- World Bank/ Department of Education and Social Policies (1994) *Higher Education: Lessons from experience* (Washington DC, World Bank, July 1994).

^[1] Για τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, τις καταβολές της και τη σημασία της στην εκπαίδευση αρκούμαστε να επισημάνουμε τα εξής. Η θεωρία αυτή εμφανίστηκε στις ΗΠΑ μετά το πέρας του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και έδωσε έμφαση στη σημασία της εκπαίδευσης ως μείζονος επένδυσης, που μπορεί να αυξήσει το συνολικό κεφάλαιο (βλ. Πυργιωτάκης, 1995: 98- 99), θεωρώντας την τελικά ως το «κλειδί που ανοίγει την πόρτα του εκσυγχρονισμού» (όπως χρόνια αργότερα αποφάνθηκαν οι αμερικάνοι οικονομολόγοι Harbinson και Myers- βλ. Καζαμίας, 1984: 423). Ως βασικός εισηγητής της θεωρίας αυτής καταγράφεται ο T. W. Schultz (βλ. Schultz, 1960), ενώ σημαντική υπήρξε η εκδοχή την οποία προώθησε ο Milton Friedman στα πλαίσια της φιλελεύθερης προσέγγισης του στην εκπαίδευση και τη σχέση της με το Κράτος και την Κοινωνία, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '50 (Friedman, 1982: ειδικά σ. 85- 107).

^[2] Για τη σχέση εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και πολιτικής στρατηγικής βλ. Παπαδάκης, 2001: 41, Ζαμπέτα, 1994: 70 και Gerwitz & Ozga, 1990: 38.

^[3] Η δεύτερη με την έννοια της μορφής της εν γένει κοινωνικής πράξης, της οποίας οι σκοποί, τα μέσα και οι συνέπειες αποτελούν συνιστώσες της ορθολογικότητας της (βλ. αναλυτικότερα Γράβαρης, 1993).

^[4] Στην πραγματικότητα οι υλικές συμπαραδηλώσεις της «παγκόσμιας αλληλοσύνδεσης (interconnectedness)», ευνοούν μια σημαίνουσα τάση μείωσης του αριθμού και της ποιότητας των «πολιτικών εργαλείων και τεχνικών» εξουσίας που διαθέτουν οι εθνικές κυβερνήσεις και αποδυναμώνουν το Πολιτικό πεδίο εν γένει (Held, 1995: 207).

^[5] Ας μην ξεχνάμε ότι τα εκάστοτε «πειθαρχικά συστήματα αντιτάσσουν στην εγγενή και αντίπαλη δύναμη της πολλαπλότητας τη μέθοδο της σταθερής και εξομικευμένης πυραμίδας» (Foucault, 1989: 288), όπως εν προκειμένω την πρόταση αναγκών που συνυφαίνονται με την αμιγώς ατομική ικανοποίηση και την ατομικότητα (βλ. Πιζάνιας κ. ά., 1997: 20- 21).

^[6] Στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφέρουμε την διαρκώς ισχυροποιούμενη τάση συρρίκνωσης των αμιγώς ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και την αύξηση των μη Κρατικών (non State) αλλά όχι παραδοσιακά ιδιωτικών Ιδρυμάτων. Τα τελευταία σχετίζονται με το Κράτος μέσω κάποιας μορφής (συνήθως διακριτικού) ελέγχου, αλλά και διακρίνονται από ένα σύμμεκτο καθεστώς χρηματοδότησης (βλ. σχετικά Eurydice, 1993: 5).

^[7] Αφετηριακή θέση της Ε.Ε. είναι ότι «τα ίδια τα θεμέλια μιας οποιαδήποτε Ευρωπαϊκής κοινωνίας, που προτίθεται να διδάξει στα παιδιά της τις αρχές των δικαιωμάτων του πολίτη, θα υπονομεύονταν εάν αυτή η διδασκαλία αποτύγχανε στη σύγχρονη παροχή προοπτικών εργασίας» (European Commission, 1995: 3). Η αναζήτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, ικανής να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά αυτό το φόβο της ανεργίας, που κατέχει δεσπόζουσα θέση στο κοσμοείδωλο των περισσότερων νέων ανθρώπων, είναι αξιοσημείωτη.

^[8] Μέσα από τέσσερις πυλώνες δράσεις, σύμφωνα τουλάχιστον με την Επιτροπή Delors: “να μάθουμε να γνωρίζουμε, να μάθουμε να πράττουμε, να μάθουμε να συνυπάρχουμε και να μάθουμε να υπάρχουμε» (βλ. Μπουζάκης, 2001: 277).

^[9] Η «διαδοχική εναλλασσόμενη εκπαίδευση» εδραζόταν στην:

∅ Εναλλαγή εκπαίδευσης και εργασίας.

∅ Κατάργηση των τερματικών βαθμίδων στην τυπική εκπαίδευση ενηλίκων ώστε κάθε πρόγραμμα να οδηγεί σε ένα άλλο.

Ø Αναγνώριση της επαγγελματικής εμπειρίας και διεύρυνση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Βλ. σχετικά OECD, 1996 και Σουμέλης, 2001.

^[10] Διαπιστώνεται μια σαφής τάση μετατόπισης της εκπαίδευσης ενηλίκων, στα πλαίσια της δια- βίου εκπαίδευσης και μάθησης, από τις *Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές και Κοινωνίες* στα *Πανεπιστήμια* (Mackinnon, 1996: 99). Στη Μ. Βρετανία (Αγγλία & Ουαλία) τα Πανεπιστήμια παρέχουν υπηρεσίες εκπαίδευσης ενηλίκων. Διδάσκοντες είναι μέλη του διδακτικού προσωπικού των Τμημάτων, μέλη άλλων ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά και προερχόμενοι από άλλους επαγγελματικούς χώρους.

Πέραν του Open University, παρέχονται στα πλαίσια των συμβατικών Πανεπιστημίων ποικίλα προγράμματα εκπαίδευσης:

- “ extra- mural, τα οποία εστιάζουν στη λεγόμενη φιλελεύθερη εκπαίδευση ενηλίκων (πολιτική επιστήμη, φιλοσοφία, κοινωνιολογία, επιστήμες της αγωγής και του ανθρώπου κ. λπ.), δεν καταλήγουν στην παροχή πιστοποιητικών ή την απονομή πανεπιστημιακών τίτλων, και διενεργούνται στα πλαίσια θερινών σχολείων ή κέντρων εκπαίδευσης ενηλίκων (Fordham, 1989: 290),
- “ μερικής φοίτησης προπτυχιακού ή μεταπτυχιακού επιπέδου σε ενήλικες με στόχο είτε την απόκτηση τίτλων σπουδών είτε την απόκτηση επαγγελματικών προσόντων (Fordham, 1989: 289),
- “ εξειδικευμένα προγράμματα τα οποία παρέχονται σε μέλη επαγγελματικών ομάδων με σκοπό τον εκσυγχρονισμό (up-date) των γνώσεων τους στον επαγγελματικό τομέα τους,
- “ ειδικά προγράμματα για τις ένοπλες μονάδες, ή προγράμματα κατάρτισης πανεπιστημιακών.

^[11] Η εν λόγω επανάκαμψη διευκολύνεται από την ευθεία διασύνδεση της Δια- βίου Εκπαίδευσης με την απασχολησιμότητα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Συνόδου του Λουξεμβούργου (1998), όπου κεντρικά αιτήματα υπήρξαν

- Ø η προσαρμογή των Υπηρεσιών Απασχόλησης στην *πρόληψη της ανεργίας* μέσω της σύνδεσης με Εκπαιδευτικά Ιδρύματα για την παροχή «δια- βίου μάθησης»,
- Ø η τόνωση της επιχειρηματικότητας και προσαρμοστικότητας,
- Ø η παροχή ίσων επαγγελματικών ευκαιριών σε άνδρες, γυναίκες και άτομα με ειδικές ανάγκες.

[12] Αναφορικά με τη σχέση ανθρώπινου- υλικού κεφαλαίου και τις συναφείς αξιακές κατανομές (βλ. και Ψαχαρόπουλος, 2000: 550- 551).

[13] Η πολυμορφικότητα «απορρίπτει την αρχή “το μέσον για το μέσον” και προκρίνει το μέσον ως εργαλείο μετάδοσης και επεξεργασίας της γνώσης» (Λιοναράκης, 2001: 49).

[14] Ας σημειωθεί εδώ ότι το 1996 είχε επιλεγεί από το Ευρω-Κοινοβούλιο ως «Ευρωπαϊκό Έτος Δια- Βίου Μάθησης».

[15] Ειδικά στις ΗΠΑ το 72% των νέων θέσεων εργασίας το 1994 αφορούσε στελέχη στους «τομείς της υγείας, της εκπαίδευσης, των οικονομικών υπηρεσιών, επιχειρήσεων, επικοινωνιακών μέσων και τηλεπικοινωνιών» (World Bank, 1994).

[16] Μια τέτοια εκδοχή προγραμματισμού δίνει έμφαση πλέον στην ανάπτυξη «μαλακών» (soft) δεξιοτήτων- ειδικοτήτων όπως ικανότητα ανάγνωσης σε επίπεδο 3^{ης} Γυμνασίου+, ικανότητα επιτέλεσης αριθμητικών πράξεων σε επίπεδο 3^{ης} Γυμνασίου+, ικανότητα επίλυσης απλών προβλημάτων και ελέγχου υποθέσεων, ικανότητα συλλογικής εργασίας με άτομα διαφορετικής προέλευσης, ικανότητα αποτελεσματικής στοχευμένης επικοινωνίας- συνεννόησης και ικανότητα χρήσης Η/Υ (Murhane & Levy, 1996: 32). Ακριβώς δηλαδή εκείνες τις δεξιότητες- ικανότητες «που ζητούν σήμερα οι εργοδότες από την εκπαίδευση και οι οποίες βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με τις παλιές “σκληρές ειδικότητες”» (Ψαχαρόπουλος, 2000: 551).

[17] Πρόκειται συγκεκριμένα για:

∅ Το μοντέλο του «*ρυθμιζόμενου ανταγωνισμού*», βάσει του οποίου η κυβέρνηση θέτει ένα πλαίσιο στόχων και τα Πανεπιστήμια το ερμηνεύουν ελεύθερα, με γνώμονα τις δυνατότητες αλλά και τις ιδιαιτερότητες τους (γεωγραφικές ιδιαιτερότητες, τομείς ειδίκευσης κ. λπ.). Το εν λόγω μοντέλο συνάδει με το μοντέλο αξιολόγησης- διασφάλισης ποιότητας SWOT (Strengths, Weakness, Opportunities & Threads).

∅ Το μοντέλο της *ελεύθερης δράσης*, σύμφωνα με το οποίο τα Πανεπιστήμια υιοθετώντας το δόγμα της ελεύθερης αγοράς αναλαμβάνουν αποκλειστικά την ευθύνη της σκοποθεσίας τους (βλ. Τσαμασφύρος, 2000: 23).

[18] Η αλλιώς πρόβλημα αναγνώρισης και διαφάνειας δεξιοτήτων (recognition and transparency).

[19] Με τον όρο μη επίσημες δεξιότητες είθισται να νοούνται οι δεξιότητες που δεν έχουν αποκτηθεί ή δεν μπορούν να πιστοποιηθούν στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος.

[20] Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και τα πορίσματα συσκέψεων ομάδων ενδιαφέροντος όπως η Στρογγυλή Τράπεζα των Ευρωπαίων Βιομηχάνων τον Φεβρουάριο του 1995- βλ. Papadakis, 1998: 25 και Carnoy M.- Castells, 1995.

[21] «Assessing Training Method” του Business and Technology Educational Council.

[22] Το λογισμικό αυτό φέρει τον τίτλο “Tree of Knowledge” (Δέντρο της Γνώσης).

[23] Αποτέλεσμα του νέου πλαισίου εργασιακών σχέσεων, λειτουργιών και δράσεων (Κλάδης, 2000: 465).

[24] Το 2000 το ερευνητικό πρόγραμμα των ΚΕΕ του ΥΠΕΠΘ και του Ε.Μ.Π. με τίτλο «Τα Πανεπιστήμια στη νέα χιλιετία» καταλήγει στην έκδοση συλλογικού τόμου με τα πορίσματα του προγράμματος και προτάσεις πολιτικής. Εκεί, μεταξύ άλλων, επισημαίνεται ότι «τα Πανεπιστήμια θα πρέπει να προσαρμοστούν στη λογική της “δια- βίου μάθησης”, να προωθηθούν δηλαδή πλατύτερα και πιο ευέλικτα προγράμματα σπουδών και να δημιουργηθούν ευέλικτες ακαδημαϊκές δομές και οργανώσεις. Για παράδειγμα, θα πρέπει να προωθηθεί η ακαδημαϊκή αναγνώριση της εργασιακής εμπειρίας του ατόμου, αλλά και η απλή εμπειρία της ζωής, που συσσωρεύεται σαν άτυπη γνώση καθώς κάποιος μεγαλώνει σε ηλικία» (Τσαμασφύρος, 2000: 41). Πρόκειται για αλλαγές που προτείνονται για την ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιοποιώντας και τη διεθνή εμπειρία, ήδη από το 2000. Το 2001 το ΥΠΕΠΘ προτείνει σχέδιο νόμου για την οργάνωση της Δια- Βίου Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, το οποίο, μεταξύ άλλων, περιέχει διατάξεις που παρέχουν τη δυνατότητα υποκατάστασης διδακτικών ενοτήτων με την «συναφή επαγγελματική εμπειρία» του εκπαιδευόμενου, ταυτίζοντας ουσιαστικά την θεωρητική- ερευνητική γνώση με την επαγγελματική εμπειρία (ΥΠΕΠΘ, 2001: Α.4. 7β). Με σχετική ασφάλεια μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι κάτι τέτοιο υπερβαίνει τα όρια μιας απλής «ιστορικής σύμπτωσης».

[25] «Το αποτέλεσμα μια ενέργειας η οποία υπαγορεύεται από μια πολιτική, όντας το άμεσο αποτέλεσμα της ενέργειας, οφείλει να εκλαμβάνεται (από τον ερευνητή), μόνο ως ο κατά προσέγγιση αντικειμενικός στόχος της ΕΠ» (Heslep, 1987).

[26] Ας μην ξεχνάμε ότι η εκπαίδευση αυτού του τύπου (ευέλικτη εκπαίδευση-κατάρτιση, εκπαιδευτικά projects στα πλαίσια της Δια- Βίου προσέγγισης) αποτελεί διαπιστωμένα τη δεύτερη μεγαλύτερη αγορά στις ΗΠΑ μετά από αυτήν της υγείας (βλ. αναλυτικότερα Τσαμασφύρος, 2000: 38). Η ίδια δε η οικονομική αναφορικότητα «διευκολύνεται» από την θεώρηση του κατεξοχήν πεδίου «θεραπείας» της Δια- Βίου Εκπαίδευσης, δηλαδή του Πανεπιστημίου ως σύνθεσης πελατών, των οποίων οι ανάγκες πρέπει να ικανοποιηθούν. Η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Ιδρυμάτων εκπαίδευσης Μηχανικών και Έρευνας αποφαινεται το 1997: «Το Πανεπιστήμιο έχει “προϊόντα”, “πελάτες”, “συνεργάτες” και “στελέχη”....Στην πραγματικότητα, όλα τα στοιχεία του Πανεπιστημιακού περιβάλλοντος (σπουδαστές, διδακτικό προσωπικό, μη ακαδημαϊκό προσωπικό, βιομηχανία, Κοινωνία) είναι, σε διαφορετικούς βαθμούς πελάτες του Πανεπιστημίου, οι ανάγκες των οποίων πρέπει να ικανοποιηθούν, και αυτός είναι ο λόγος της ύπαρξής του» (CEASER’S BRIDGE, Report 1997, όπως παρατίθεται στο Τσαμασφύρος, 2000: 33).

Παγκοσμιοποιημένη Οικονομία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Η περίπτωση των οικονομικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Πιλοτικό Πρόγραμμα “Επιχειρηματικότητα Νέων”)

Θεοχαρούλα ΜΑΓΟΥΛΑ

Δρ Οικονομολόγος – Σύμβουλος Π.Ι.

Αιγαίου Πελάγους 1-3, Αγία Παρασκευή 15341

magoul@pi-schools.gr, magoul@aueb.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Παγκοσμιοποιημένη οικονομία ορίζει τους στόχους της ενιαίας Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι βασικός στόχος της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η καλλιέργεια του επιχειρηματικού πνεύματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αξιολόγησης της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος «Επιχειρηματικότητα Νέων» η καλλιέργεια του πνεύματος επιχειρηματικότητας βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της Ελληνικής Παιδείας γενικότερα.

ABSTRACT

The globalised European economy denotes the objectives of European Educational Policy. So one of the basic objectives of European Educational policy is “the developing of the spirit of enterprise”. According to the results of the evaluation of the first Pilot Programme of the Entrepreneurship; the developing of the spirit of enterprise improves the quality of the Greek Educational System (Secondary Education).

1. ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Ο όρος «Παγκοσμιοποιημένη Οικονομία» είναι όρος με πολλές και αντιφατικές ερμηνείες που όλες σχεδόν εστιάζονται στην οικονομική αλληλεξάρτηση. Αποτέλεσμα της οικονομικής αλληλεξάρτησης αποτελεί η μετανάστευση των εκπαιδευμένων κυρίως μεταναστών. Το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των μεταναστών παγκοσμίως έχει συμβάλει στο μεγάλο ποσοστό μεταναστών που απασχολούνται στον τριτογενή τομέα (Πίνακας 1). Δεδομένου ότι η απασχόληση μετατοπίζεται από τον πρωτογενή στον τριτογενή τομέα που προϋποθέτει την ύπαρξη περισσότερο εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού η εφαρμογή της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής προσδιορίζει το βαθμό παγκοσμιοποίησης μιας οικονομίας και συμβάλλει στην αναπτυξιακή πορεία της χώρας (Πίνακας 2).

Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες (Μαγουλά 2002) στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας η εκπαιδευτική πολιτική γίνεται αποτελεσματική

όταν συμβάλλει στην υλοποίηση κοινών με την οικονομική πολιτική στόχων. Οπότε, για την περίπτωση της Ελλάδος οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι κοινοί με τους αντίστοιχους στόχους της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, γιατί η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί υποσύνολο της ενιαίας Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας η Ευρώπη σχεδιάζει εκπαιδευτικά συστήματα που επιτρέπουν τη μετακίνηση των πολιτών και συμβάλλει στην ενίσχυση του ενιαίου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος. Βασικό στόχο της ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής για το έτος 2002 αποτελεί η υποστήριξη των ενεργών πολιτών, η παροχή ίσων ευκαιριών και η κοινωνική ένταξη τους. Με την προϋπόθεση ότι το έτος 2001 επετεύχθη η πρόσβαση στη χρήση των Η/Υ σε κάθε πολίτη της ενωμένης Ευρώπης και γενικότερα η καλλιέργεια απαραίτητων για την κοινωνία της γνώσης δεξιοτήτων, βασικό στόχο για το 2002 εξακολουθεί να αποτελεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτών και η άριστη χρήση όλων των πόρων του εκπαιδευτικού συστήματος (υλικών και ανθρώπινων). Συνέχεια των προαναφερομένων στόχων, βασικοί στόχοι της ενιαίας Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, για το έτος 2003, είναι η σύνδεση της αγοράς εργασίας με την έρευνα και την κοινωνία και η καλλιέργεια του πνεύματος της επιχειρηματικότητας (Πίνακας 3).

Σύμφωνα λοιπόν με τους στόχους της ενιαίας Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υλοποίησε το Πιλοτικό Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων» με σκοπό να μελετήσει τα αποτελέσματα εφαρμογής του προαναφερόμενου προγράμματος και να διερευνήσει δυνατότητες γενικευμένης εφαρμογής του Προγράμματος Επιχειρηματικότητας στην τυπική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η έννοια της επιχειρηματικότητας στην Ελληνική εκπαίδευση προσεγγίζεται μέσω της κινητοποίησης ταλέντων και δυνατοτήτων των μαθητών για έκφραση και δημιουργία, στο πλαίσιο των Οικονομικών μαθημάτων. Με δεδομένο λοιπόν ότι η έννοια της επιχειρηματικότητας είναι περιεχόμενο κυρίως των οικονομικών μαθημάτων διευκρινίζεται ότι οικονομικά μαθήματα υπάρχουν στη Δευτεροβάθμια Ελληνική εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Λύκειο και Τ.Ε.Ε) διότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι οικονομικές έννοιες διαχέονται στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων, όπως είναι η «Μελέτη Περιβάλλοντος». Στο Γυμνάσιο όπου συμπληρώνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση δεν έχουμε οικονομικό μάθημα οπότε για να συμπληρωθεί το κενό, το σχολικό έτος 2001-2002 εφαρμόστηκε για πρώτη φορά πιλοτικά το Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων». Στο Λύκειο θέματα επιχειρηματικότητας εξετάζονται στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών διαφόρων μαθημάτων οικονομικού περιεχομένου όπως είναι το μάθημα «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» στη Γ' τάξη του Ενιαίου Λυκείου (υποχρεωτικό μάθημα τεχνολογικής κατεύθυνσης). Στα Τ.Ε.Ε εξετάζονται θέματα επιχειρηματικότητας διαθεματικά στα περισσότερα μαθήματα του Τομέα Οικονομίας και Διοίκησης. Κρίνεται επομένως σκόπιμο η παρουσίαση των οικονομικών μαθημάτων στη Ελληνική Δευτεροβάθμια εκπαίδευση να εστιασθεί στο Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων» που είναι προσαρμογή στην Ελληνική

εκπαιδευτική πραγματικότητα αντίστοιχου προγράμματος του Διεθνούς Οργανισμού «Junior Achievement», και αποτελεί έτσι αντιπροσωπευτικό παράδειγμα εφαρμογής ενιαίας “παγκοσμιοποιημένης” εκπαιδευτικής πολιτικής στα οικονομικά μαθήματα.

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα αντίστοιχα προγράμματα του Διεθνούς Οργανισμού «Junior Achievement» - σύμφωνα με αδημοσίευτα στοιχεία του οργανισμού-εφαρμόστηκαν το σχολικό έτος 2001-2002 στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α σε:

- α) 27.800.000 μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,
- β) 25.500.000 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και
- γ) 52.000.000 φοιτητές/σπουδαστές Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2. ΠΡΩΤΗ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ “ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΝΕΩΝ”

Το Π.Ι. με τη στήριξη του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και με δεδομένα, την αναγκαιότητα:

- ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών
- ενεργοποίησης της δημιουργικότητας των μαθητών
- ανάπτυξης συλλογικής προσπάθειας
- σύνδεσης της σχολικής ζωής με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής

στο πλαίσιο της “καλλιέργειας του επιχειρείν”, που αποτελεί πλέον σημαντικό στόχο της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής τόλμησε, σε συνεργασία με τον Σ.Ε.Β., την υλοποίηση του πρώτου πιλοτικού προγράμματος με τίτλο “Επιχειρηματικότητα Νέων” τη σχολική χρονιά 2001-2002. Το Πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε 16 σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή σε 400 περίπου μαθητές, 30 καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2 καθηγητές ανά σχολείο που συμμετέχει στο Πρόγραμμα) και 30 Στελέχη Επιχειρήσεων (2 στελέχη ανά επιχείρηση που συμμετέχει στο Πρόγραμμα). Συγκεκριμένα το Πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε σε 11 Γυμνάσια (10 Δημόσια και 1 Ιδιωτικό Γυμνάσιο που απετέλεσε περίπτωση μελέτης) όπου διδάχτηκε στη Γ' τάξη στην ώρα του ΣΕΠ (“Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού”) και σε 5 Τ.Ε.Ε (4 ημερήσια και 1 Ιδιωτικό) που διδάχτηκε στην Α' τάξη στην ώρα του μαθήματος “Εργασιακό Περιβάλλον του Τομέα”. Καινοτομία του προγράμματος μεταξύ των άλλων αποτελεί και ο συντονισμός όλων των σχολείων από το Υπουργείο Παιδείας, ο συντονισμός όλων των επιχειρήσεων από τον ΣΕΒ με αποτέλεσμα ο συντονισμός όλων των ζεύγων σχολείων-επιχειρήσεων (βλέπε Πίνακα 4) να γίνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βασικό σκοπό του προγράμματος αποτελεί η καλλιέργεια της «επιχειρηματικής κουλτούρας» και η κατανόηση από τους μαθητές βασικών οικονομικών εννοιών μέσω κυρίως δραστηριοτήτων (πράξη/εφαρμογή) και όχι μόνο μέσω της θεωρίας.

Ειδικότεροι στόχοι του προγράμματος είναι:

- Να υποστηριχθεί η δημιουργία προσόντων επιχειρηματικότητας σε μαθητές για πιθανή εισροή μαθητών στην αγορά εργασίας.
 - Να ενισχυθεί η ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών του σχολείου για τον κοινωνικό ρόλο της επιχειρηματικής κοινότητας ώστε η σχολική κοινότητα να γίνει περισσότερο δεκτική και φιλική προς τη βιομηχανία και τις επιχειρήσεις.
 - Το Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων» εντάσσεται στην ευρύτερη θεματική περιοχή των οικονομικών που υποδιαιρείται στις παρακάτω ειδικότερες θεματικές ενότητες:
- I. Τα Οικονομικά του Ατόμου, με βασικούς άξονες:
- α) Προσωπικό χαρτοφυλάκιο,
 - β) Οικογενειακός Προϋπολογισμός,
 - γ) Μελέτη προσωπικών επενδύσεων
- II. Τα Οικονομικά της Επιχείρησης, με κεντρικούς άξονες:
- α) Επιχειρηματικότητα,
 - β) Πρόγραμμα Επιχείρησης,
 - γ) Ζήτηση – Προσφορά,
 - δ) Διαφήμιση,
 - ε) Επιχείρηση και Κοινωνία
- III. Τα Διεθνή Οικονομικά, με κύριους άξονες:
- α) Παγκόσμια Αγορά- Συγκριτικό Πλεονέκτημα Διεθνούς Εμπορίου,
 - β) Συναλλαγματική Ισοτιμία.
- IV. Για την υλοποίηση της διδασκαλίας των προαναφερομένων ενοτήτων δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος
- V. Έντυπο υποστηρικτικό Υλικό για τον Καθηγητή (οδηγίες διδασκαλίας και πληροφοριακό, ανά ενότητα, εκπαιδευτικό υλικό) και
- VI. Έντυπο Υλικό (τετράδια εργασίας) για το μαθητή

Οι συντελεστές κάθε σχολείου οφείλουν να επιλέγουν το περιεχόμενο και να καθορίζουν, σύμφωνα πάντα με τις οδηγίες του Π.Ι., τις λεπτομέρειες εφαρμογής ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες και τα κυρίαρχα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Προτείνεται να υπάρχει εναλλαγή χώρων εφαρμογής μεταξύ του σχολικού χώρου και του χώρου της επιχείρησης. Σύμφωνα με τις διδακτικές οδηγίες που δίνονται ξεχωριστά για κάθε ζεύγος σχολείου – επιχείρησης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το «μάθημα» υλοποιείται από το στέλεχος της επιχείρησης υπό την εποπτεία του καθηγητή της τάξης. Η διδακτική αυτή προσέγγιση κρίνεται απαραίτητη διότι το επιλεγμένο – κυρίως βάσει των πιστοποιημένων οικονομικών γνώσεων- στέλεχος της επιχείρησης αναμένεται να μεταφέρει περισσότερα «βιώματα» από τον κόσμο των επιχειρήσεων από ότι ο καθηγητής. Φυσικά το «μάθημα» δεν μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς την εποπτεία του καθηγητή προκειμένου

- να διατηρηθεί το παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη
- να επιτευχθεί η σύνδεση του περιεχομένου των δραστηριοτήτων του Προγράμματος «Επιχειρηματικότητας Νέων» με τα άλλα μαθήματα και
- να εκπαιδευθεί το στέλεχος της επιχείρησης στις διάφορες διδακτικές μεθοδολογίες.

Η διδακτική μέθοδος που προτείνεται είναι η μελέτη περίπτωσης (case study) με ένα σχετικό ευέλικτο τρόπο εφαρμογής του διδακτικού υλικού, σύμφωνα με το οποίο η μαθησιακή διαδικασία εναλλάσσεται μεταξύ συμβατικής διδασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και μαθητοκεντρικών ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων. Το Πρόγραμμα αυτό υποστηρίζει τη διαθεματική διδακτική προσέγγιση διότι συσχετίζεται (συσχετίζει δηλαδή τα οικονομικό μάθημα) με άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος όπως είναι:

1. το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (με τις εκθέσεις των μαθητών πάνω σε θέματα οικονομικού και επιχειρηματικού ενδιαφέροντος),
2. το μάθημα των Καλλιτεχνικών (με το σχεδιασμό της προσωπικής κάρτας),
3. το μάθημα της Πληροφορικής (με το σχεδιασμό του spreadsheet του οικογενειακού προϋπολογισμού),
4. τα Μαθηματικά (λόγω των διαφόρων οικονομικών υπολογισμών).

Στο πλαίσιο του προγράμματος επιτυγχάνεται η ενεργητική-λειτουργική δια-σύνδεση και συνεργασία Σχολείου και Επιχείρησης, χάρη στην διευρυμένη συμμετοχή επιχειρήσεων και των συλλογικών εκπροσώπων τους στους οποίους προσφέρεται η ευκαιρία να αποτελέσουν παρέχεται η δυνατότητα:

- να αποτελέσουν πρότυπο-ρόλο και να επηρεάσουν την ζωή των μαθητών και
- να μοιραστούν τις γνώσεις και την πείρα τους με τους νέους.

Η ολοκλήρωση της πρώτης πιλοτικής εφαρμογής έγινε με την επεξεργασία ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν σε όλους όσους συμμετείχαν στους Πρόγραμμα (400 μαθητές, 30 καθηγητές και 30 στελέχη επιχειρήσεων).

2.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ «ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΝΕΩΝ»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του Προγράμματος στο σύνολο των μαθητών (400 μαθητές) το 74,2% αυτών δήλωσε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιχειρηματικότητας παρουσίασε εξαιρετικό ενδιαφέρον, το 22,4% των μαθητών δήλωσε ότι το εν λόγω πρόγραμμα ήταν αρκετά ενδιαφέρον και μόλις το 3,3% αυτών δήλωσε ότι δεν του άρεσε η καλλιέργεια του «επιχειρείν» μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Σε αντίστοιχη ερώτηση που έγινε στους Καθηγητές και στα Στελέχη επιχειρήσεων το 85% των Καθηγητών και το 90% του συνόλου των στελεχών που συμμετείχαν στο Πρόγραμμα δήλωσαν ότι οι μαθητές έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για το Πρόγραμμα, ενώ το 15% των Καθηγητών και το 10% των Στελεχών δήλωσαν ότι οι μαθητές έδειξαν μέτριο ενδιαφέρον για το Πρόγραμμα. Διαπιστώνεται δηλαδή σύγκλιση των απόψεων των καθηγητών και των στελεχών των επιχειρήσεων που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα σχετικά με το υψηλό ενδιαφέρον των μαθητών σε θέματα επιχειρηματικότητας.

Σε ερώτημα σχετικό με την κατανόηση του περιεχομένου του Προγράμματος το 27 % των μαθητών απάντησε ότι ήταν πολύ εύκολο, το 68,5% αυτών απάντησε ότι το περιεχόμενο του Προγράμματος ήταν εύκολο. Αξίζει να αναφερθεί ότι το Πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε στο διάστημα Μαρτίου- Μαΐου οπότε ήταν σχετικά δύσκολο να επιτευχθεί η κατανόηση όλων των ενοτήτων που υλοποιήθηκαν. Σε αντίστοιχο ερώτημα το 40% των Καθηγητών και το 30% των Στελεχών των επιχειρήσεων απάντησαν ότι οι μαθητές πολύ εύκολα κατανόησαν το Περιεχόμενο του Προγράμματος, το 50% των Καθηγητών και το 55% των Στελεχών των επιχειρήσεων απάντησαν ότι οι μαθητές εύκολα κατανόησαν το περιεχόμενο του προγράμματος και μόλις το 10% των καθηγητών και το 15% των στελεχών των επιχειρήσεων τεκμηρίωσαν ότι οι μαθητές με δυσκολία κατανόησαν στο σύντομο διάστημα της υλοποίησης το περιεχόμενο του προγράμματος.

Σε ερώτημα των μαθητών σχετικά με τα βιβλία – τετράδια εργασίας- του Προγράμματος το 42,1% των μαθητών τα βρήκε πολύ καλά, το 46,4% καλά και το 9,7% όχι άσχημα. Σε αντίστοιχα ερώτημα το 52% των καθηγητών και 30% των στελεχών των επιχειρήσεων βρήκαν τα βιβλία των μαθητών και τα αντίστοιχα υποστηρικτικά γι αυτούς φυλλάδια πολύ καλά, το 45% των Καθηγητών και το ίδιο ποσοστό των Στελεχών των Επιχειρήσεων δήλωσαν ότι τα βιβλία του προγράμματος είναι καλά, το 3% των καθηγητών και το 5% των Στελεχών των Επιχειρήσεων έκριναν ότι τα βιβλία ήταν ικανοποιητικά. Τέλος, όσα από τα στελέχη των επιχειρήσεων δεν κατείχαν πιστοποιημένες οικονομικές γνώσεις, δηλαδή το 20% του συνόλου αυτών, δήλωσαν ότι τα βιβλία δεν ήταν καλά. Από την περαιτέρω επεξεργασία του ερωτήματος αυτού προκύπτει η αναγκαιότητα κατοχής πιστοποιητικού (πτυχίου) οικονομικών γνώσεων για την επιλογή των στελεχών των επιχειρήσεων που θα συμμετέχουν σε ενδεχόμενη γενίκευση του Προγράμματος.

Σε ερώτημα των μαθητών ποια θεματική ενότητα παρουσίασε το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές και συγκεκριμένα το 55,9% αυτών απάντησε ότι περισσότερο ενδιαφέρουσα είναι η θεματική ενότητα «Οικονομία και Εγώ». Ειδικότερα στη θεματική αυτή ενότητα το μεγαλύτερο ενδιαφέρον συγκέντρωσε η σύνταξη βιογραφικού σημειώματος (20,6% του συνόλου των μαθητών) και η σύνταξη του οικογενειακού προϋπολογισμού (9,3% αυτών). Το 35,3% των μαθητών δήλωσε ότι ενδιαφέρθηκε κυρίως για την θεματική ενότητα «Επιχείρηση σε Δράση». Από αυτούς το 10,3% των μαθητών εκδήλωσε ενδιαφέρον για τη δομή των επιχειρήσεων, το 6,9% για τη δημιουργία «εικονικών επιχειρήσεων», το 5,4% ενδιαφέρθηκε να μελετήσει το ρόλο των επιχειρηματιών, το 3,9% ενδιαφέρθηκε κυρίως για τη μελέτη των Νόμων Προσφοράς και Ζήτησης. Αξίζει επίσης να αναφερθεί το 8,8% του συνόλου των μαθητών ενδιαφέρθηκε κυρίως για τη θεματική ενότητα «Παγκόσμια Αγορά» και ιδιαίτερα για το ρόλο των επιχειρήσεων στο πλαίσιο της παγκόσμιας αγοράς.

Σε αντίστοιχο ερώτημα, το 75% των Καθηγητών έκρινε περισσότερο ενδιαφέρουσα τη θεματική ενότητα «Οικονομία και Εγώ», το 17% των Καθηγητών τη θεματική ενότητα «Επιχείρηση σε Δράση» και το 8% αυτών τη θεματική ενότητα «Παγκόσμια Αγορά». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσε στους καθηγητές το κεφάλαιο της «συνέντευξης» (33,3% των καθηγητών) και της σύνταξης αίτησης για εύρεση εργασίας (14,3%). Από την επεξεργασία του συγκεκριμένου ερωτήματος προκύπτει η αναγκαιότητα κατοχής πτυχίου οικονομικών από όλους τους καθηγητές που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα. Η συγκέντρωση του ενδιαφέροντος στα θέματα της συνέντευξης και της συμπλήρωσης αίτησης εύρεσης εργασίας προκύπτει από το γεγονός ότι στο Γυμνάσιο δεν διδάσκουν οικονομολόγοι επειδή δεν υπάρχουν οικονομικά μαθήματα και επομένως οι καθηγητές που επόπτευαν το Πρόγραμμα αυτό ήταν οι καθηγητές που δίδασκαν Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό.

Σε σχετικό ερώτημα για το επίπεδο συνεργασίας Καθηγητών – Στελεχών Επιχειρήσεων διαπιστώθηκε ότι

1. το 95% των καθηγητών έκρινε εξαιρετική τη συνεργασία με το στέλεχος της επιχείρησης και το 5% αυτών πολύ καλή, και
2. το 75% των στελεχών των επιχειρήσεων έκρινε τη συνεργασία με τον καθηγητή εξαιρετική και το 25% αυτών πολύ καλή.

Τέλος σε ερώτημα των μαθητών για βελτιωτικές προτάσεις σχετικά με το υλοποιηθέν Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων» το 30,2 % των μαθητών επιθυμούσε επανάληψη του Προγράμματος, το 27,5% περισσότερες ώρες διδασκαλίας, το 9,9% περισσότερα θέματα και το 8,2% περισσότερες επισκέψεις στο χώρο εργασίας, το υπόλοιπο ποσοστό συγκεντρώνουν οι προτάσεις των μαθητών για μείωση της θεωρίας στα βιβλία (3,8% των μαθητών) και αύξηση των δραστηριοτήτων (5,5% των μαθητών) καθώς και έγκαιρης διανομής των βιβλίων με την έναρξη της σχολικής χρονιάς (6,6 % των μαθητών).

Οι βελτιωτικές προτάσεις των στελεχών των επιχειρήσεων εστιάζτηκαν στην αύξηση της διάρκειας του προγράμματος. Δικαιολογημένα το 90% των Στελεχών των επιχειρήσεων έκρινε ότι η διάρκεια Μαρτίου- Μαΐου δεν ήταν επαρκής και μόνο το 10% αυτών έκρινε ικανοποιητική για την ολοκλήρωση της ύλης του Προγράμματος τη διάρκεια του χρόνου.

Οι βελτιωτικές προτάσεις των καθηγητών εστιάζονται στη διάρκεια του χρόνου και στη γενίκευση του Προγράμματος σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Συγκεκριμένα το 95% των καθηγητών κρίνει αναγκαίο την έναρξη του Προγράμματος με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και το 100% των καθηγητών προτείνει τη γενίκευση του Προγράμματος σε όλα τα σχολεία (και ειδικότερα σε όλα τα Γυμνάσια της Επικράτειας) διότι διαπίστωσαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος καλλιέργεια του πνεύματος της επιχειρηματικότητας (εφευρετικότητας, οργάνωσης της σκέψης) των μαθητών, ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αυτών και καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων με πρωταρχική τη δεξιότητα της συνεργασίας.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της πρώτης πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος «Επιχειρηματικότητα Νέων» προκύπτει:

α) η συμβατότητα του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος με τον βασικό άξονα της «παγκοσμιοποιημένης» εκπαιδευτικής πολιτικής που αναφέρεται στην καλλιέργεια του πνεύματος της επιχειρηματικότητας και

β) η αναγκαιότητα ύπαρξης περισσότερων οικονομικών μαθημάτων στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο) στο πλαίσιο των οποίων καλλιεργείται η επιχειρηματική κουλτούρα.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι η καλλιέργεια της επιχειρηματικής κουλτούρας συμβάλλει στην ανάπτυξη της κρίσης και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και έτσι βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης Ελληνικής Εκπαίδευσης.

Πίνακας 1: Απασχόληση μεταναστών – γηγενών, (μέσος όρος ετών 1995-1998)

Χώρα Υποδοχής	Πρωτογ. Τομέας Μετ/στες	Πρωτογ. Τομέας Γηγενείς	Δευτερογ. Τομέας Μετ/στες	Δευτερογ. Τομέας Γηγενείς	Τριτογ. Τομέας Μετ/στες	Τριτογ. Τομέας Γηγενείς
Αυστραλία	2,2	5,8	26,7	20,7	71,1	73,4

Αυστρία	1,3	7,6	42,0	29,2	56,7	63,2
Βέλγιο	1,1	2,7	35,9	27,1	63,0	70,3
Καναδάς	2,4	4,7	24,6	19,6	73,0	75,7
Δανία	4,4	3,9	22,9	26,6	72,7	69,5
Φιλανδία	3,6	7,7	23,5	27,6	72,9	64,7
Γαλλία	3,2	4,8	38,2	26,0	58,7	69,3
Γερμανία	1,4	3,1	46,3	34,1	52,3	62,8
Ελλάδα	3,9	19,9	41,3	22,5	54,7	57,6
Ιρλανδία	3,7	11,0	25,2	28,3	71,2	60,8
Ιταλία	6,8	6,6	34,9	32,2	58,3	61,2
Ιαπωνία	0,3	5,5	64,1	61,6	35,6	33,0
Λουξεμβ/ργο	1,6	3,8	28,3	20,0	70,1	76,2
Ολλανδία	2,1	3,8	28,3	22,9	69,7	73,4
Πορτογαλία	1,9	12,8	38,3	32,5	59,3	54,7
Ισπανία	7,5	8,5	20,7	30,1	71,8	61,4
Σουηδία	1,5	3,3	27,2	25,7	71,3	71,0
Η.Β	0,7	1,9	20,2	27,4	79,1	70,7
Η.Π.Α.	4,2	2,4	26,2	22,6	69,5	75,0
Σύνολο	3,3	4,3	29,2	27,4	67,5	68,4

Πηγή: OECD 2001, Labour Statistics, Eurostat, Statistics Canada, US Bureau of the Cencus, Japan's Ministry of Justice, Australian Bureau of Cencus.

Πίνακας 2: Επίπεδο εκπαίδευσης (μεταναστών – γηγενών) σε επιλεγμένες χώρες του ΟΟΣΑ, (μέσα ποσοστά ετών 1995-1998)

Χώρες	Βασική εκπ/ση Μετ/στών	Βασική εκπ/ση Γηγενών	Β/θμια Εκπ/ση Μετ/στών	Β/θμια Εκπ/ση Γηγενών	Γ/θμια Εκπ/ση Μετ/στών	Γ/θμια Εκπ/ση Γηγενών
ΗΠΑ	35,0	15,7	24,1	35,0	40,9	49,3
Γερμανία	48,5	13,2	37,0	62,2	14,4	24,6
Γαλλία	63,3	33,4	22,9	45,4	13,8	21,1
Ιταλία	47,1	56,3	38,3	34,3	14,6	9,3
Η.Β	65,1	43,9	14,7	32,5	20,2	23,7
Καναδάς	22,2	23,1	54,9	60,3	22,9	16,6
Σουηδία	30,8	20,4	41,5	50,3	27,7	29,3

Πηγές: Labour Force Surveys (Eurostat) 2001, Statistics Canada 2001, US Bureau of the Census 2001.

Πίνακας 3: Στόχοι Ενιαίας Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής

(περίοδο 6/2002 – 12/2003)

Open Learning Environment
Making Learning Attractive
Strengthening the links with working life and research, and society at large
Developing the spirit of enterprise
Improving foreign language learning

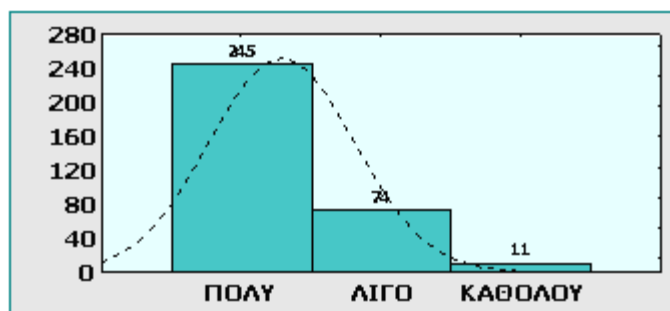
Πηγή: Official Journal of the European Communities, C 142/18, 14.6.2002

Πίνακας 4: Ζεύγη Σχολείων – Επιχειρήσεων

ΣΧΟΛΕΙΟ	ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ - ΣΥΝΕΡΓΑΤΗΣ
48ο Γυμνάσιο Αθηνών	TITAN A.E
2ο Γυμνάσιο Ταύρου	ΔΕΛΤΑ
2ο Γυμνάσιο Αμαρουσίου	Price - Waterhouse
3ο Γυμνάσιο Κηφισιάς	ΜΕΤΑΞΑ ΑΒΕ
1ο Γυμνάσιο Πεύκης	Siemens A.E.
2ο Γυμνάσιο Κερατσινίου	Bayerische Hypovereinsbank
1ο Γυμνάσιο Τριανδρίας (Θεσ/κη)	Ελληνική Υφαντουργία
5ο Γυμνάσιο Χαλκίδας	ΣΕΛΜΑΝ
9ο Γυμνάσιο Πατρών	Coca- Cola
1ο Γυμνάσιο Μήλου	Αργυρομεταλλευμάτων και Βαρυτίνης
1ο Εσπερινό Τ.Ε.Ε. Αχαρνών	Chipita International
1ο Τ.Ε.Ε. Κορωπίου	Lavifarm
1ο Τ.Ε.Ε. Πυλαίας (Θεσ/κη)	Siemens-Τηλε-βιομηχανική
2ο Τ.Ε.Ε. Ευόσμου	KAN Ευθυμιάδη
2ο Τ.Ε.Ε. Λάρισας	Albio - Holding
Εκπαιδευτήρια Ζηρίδη	Alpha Bank

Πηγή: Μαγουλά (2002): Έκθεση Αξιολόγησης του Πιλοτικού Προγράμματος «Επιχειρηματικότητα Νέων», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

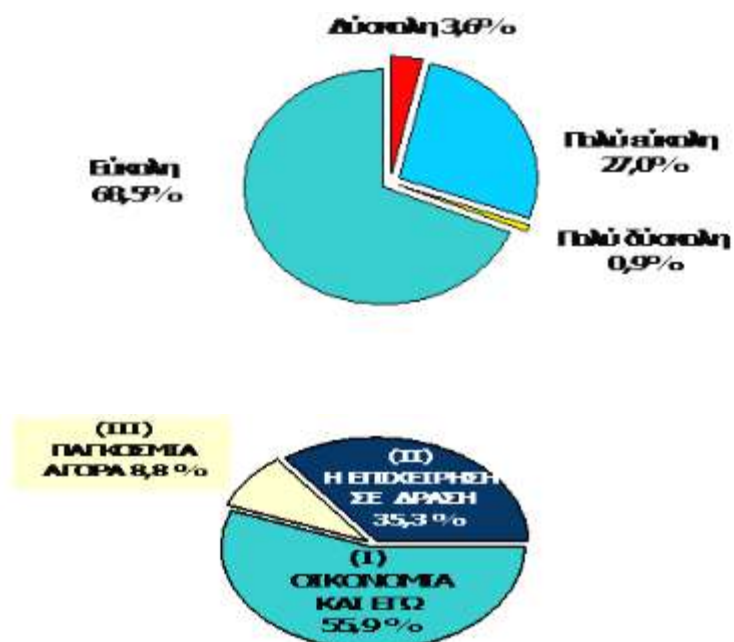
Σχήμα 1: Ενδιαφέρον μαθητών για το Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων»



Σχήμα 2 : Κατανόηση του περιεχομένου του Προγράμματος από τους μαθητές



Σχήμα 3: Ενότητες που παρουσίασαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στους μαθητές



Μαγουλά Θ. (2002): «Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική στην παγκοσμιοποιημένη Ελληνική Οικονομία» στο: *Δααπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη Γλώσσα* Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πανεπιστήμιο Πατρών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα 2002

Burbules N. and Torres A. (2000): *Globalization and Education: Critical Perspectives*, Routledge, New York 2000.

Katseli L., Magoula H. and Markova E. (2000): "Educational choices for second generation migration: Is there a role for a European Education Policy?", Paper presented at the EURESCO Conference in Acquafredda di Maratea in Italy, on: *Migration and Development:: Second generation Immigrants and the transition to ethnic minorities*.

Magoula and Psacharopoulos (1999): "Schooling and monetary rewards in Greece: an Overeducation false alarm?", *Applied Economics*, Vol 12.

**ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ – ΜΕΛΕΤΗ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ
ΣΥΓΓΕΚΡΙΜΕΝΩΝ ΧΩΡΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Χριστίνα ΜΙΛΕΣΗ, Βασιλική ΠΑΣΧΑΛΙΩΡΗ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Την τελευταία δεκαετία τονίζεται ιδιαίτερα η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας ως μέσο διευκόλυνσης της ένταξης και σχολικής ενσωμάτωσης (κοινωνικής – ψυχολογικής – μαθησιακής) των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και ως τρόπος συνύπαρξης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών.

Σκοπός – στόχος της παρέμβασής μας αυτής είναι να αναδείξει πώς – μέσα από τα παραδείγματα χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που ενδεικτικά αναφέρουμε – μπορεί να συμβάλλει η εκπαιδευτική πολιτική στην «επί ίσοις όροις» αντιμετώπιση της δεύτερης γενιάς μεταναστών στις χώρες υποδοχής.

Ειδικότερα γίνεται αναφορά στα εξής ερωτήματα – θέματα:

- Ποια είναι η έννοια του όρου «εκπαιδευτική πολιτική». Ανάλυση και ερμηνεία της σημασίας του.
- Μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Ποια μοντέλα εκπαιδευτικών συστημάτων εφαρμόζουν συγκεκριμένες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Παρουσίαση των μοντέλων από τα εκπαιδευτικά συστήματα της Γερμανίας, της Μεγάλης Βρετανίας και της Ελλάδας.
- Ανάλυση των μοντέλων αυτών.
- Προτάσεις – Συμπεράσματα.

ABSTRACT

Special emphasis is given, in the last decade, to the importance of Intercultural Education as a means of facilitating the introduction and integration (social-psychological-educational) of foreign pupils in the educational process, but also as a way of coexistence among native and foreign pupils.

The aim of this intervention of ours is to show how-through the examples of European Union countries that we mention indicatively-the educational policies can contribute to the equal opportunity treatment of second generation emigrants in the receiving countries.

Specific reference is made of the following questions-topics:

- What is the meaning of the term “educational policy”. Analysis and interpretation of the sense.
- Models of intercultural education.
- Which educational system models are applied by specific countries in the E.U. in the frame of Intercultural Education.
- Presentation of models out of the educational systems of Germany, Great Britain and Greece.
- Analysis of above mentioned models.
- Suggestions-Conclusions.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί το κύριο αντικείμενο του τομέα της Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Λέγοντας εκπαιδευτική πολιτική, εννοούμε ορισμένο τομέα της διακυβέρνησης του κράτους στο οποίο αντιστοιχεί ένας ανώτατος φορέας πολιτικής εξουσίας (αναφερόμαστε στο Υπουργείο Παιδείας). Και ίσως δεν υπάρχει άλλος τομέας με τόση ευρύτητα διαπλοκής με άλλους τομείς πολιτικής, ιδιαίτερα κάτω από μια θεώρηση εθνικής μακροπολιτικής^[1].

Ο σχεδιασμός πολιτικής είναι ο ορθολογικός τρόπος λήψης αποφάσεων και δράσης, για τη βέλτιστη κατανομή των διαθέσιμων πόρων σε συγκεκριμένες δραστηριότητες^[2].

Τα κυριότερα προβλήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής, του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, παρόλες τις συντονισμένες προσπάθειες παραμένουν και είναι τα εξής:

- Η φτώχεια
- Η ανισοκατανομή εισοδήματος
- Η αδυναμία να καλυφθούν οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες
- Η αδυναμία της εκπαίδευσης να απομακρύνει τη φτώχεια και την κοινωνική ανισότητα^[3].

Άλλα σημαντικά προβλήματα που επηρεάζουν τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι:

- Στόχοι και σκοποί της εκπαίδευσης
- Ισοτιμία
- Εκπαίδευση και μέσα ενημέρωσης
- Ανάλυση περιπτώσεων εκπαιδευτικών φαινομένων
- Εκτίμηση αναγκών για αγροτικές και φτωχές περιοχές
- Κοινωνική συμμετοχή στο σχεδιασμό
- Ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση
- Μακροπρόθεσμο μέλλον και προβλέψεις
- Διαχείριση και διοίκηση της εκπαίδευσης

- Κόστος και χρηματοδότηση της εκπαίδευσης
- Αξιολόγηση, εκτίμηση αναγκών, απολογισμός
- Μη θεσμοθέτηση εκπαίδευσης[4].

Οι βασικές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι οι παρακάτω:

- Η εκπαιδευτική πολιτική είναι μέρος του όλου προγράμματος της εκάστοτε κυβέρνησης, απορρέει από τη μελέτη της ελληνικής πραγματικότητας (οικονομικής, κοινωνικής, εκπαιδευτικής, πολιτισμικής) και αποβλέπει στην υλική και πνευματική προαγωγή του ελληνικού λαού.

Και, όταν μιλάμε για ελληνική πραγματικότητα για τη διαμόρφωση ανάλογης εκπαιδευτικής πολιτικής, εννοούμε[5]:

1. τις οικονομικές εξελίξεις και τις αναδιαρθρώσεις που επηρεάζουν και τα προγράμματα εκπαίδευσης,
 2. τη διάρθρωση της ελληνικής κοινωνίας και τα προβλήματα που απορρέουν (εισροή οικονομικών μεταναστών την τελευταία δεκαετία) από αυτή και επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία,
 3. την κατάσταση της ελληνικής εκπαίδευσης και τα προβλήματα που ανακύπτουν από αυτή (π.χ.: η ανεπάρκεια σχολικής στέγης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανάγκη για αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων).
- Οι προσδοκίες της ελληνικής εκπαίδευσης και ειδικά των νέων που δικαιούνται να διεκδικούν.
 - Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση όλων των μαθητών γηγενών και αλλοδαπών.
 - Η διατήρηση και ενίσχυση της πολιτισμικής φυσιογνωμίας του Πολιτισμού είναι μέλημα όλης της Πολιτείας και ειδικά της οργανωμένης εκπαίδευσης.
 - Η προσφορά παιδείας βασίζεται στην παιδαγωγική αγάπη και την επιστήμη και νοείται απαλλαγμένη από οποιοδήποτε δογματισμό, που άμεσα ή έμμεσα θίγει την ελευθερία της συνείδησης.[6]

Τα ζητήματα πολιτικής και πρακτικής της ελληνικής εκπαίδευσης ως κοινωνικού θεσμού καθώς και της ερευνητικής προσέγγισής τους έχουν να κάνουν με:

- το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως κυρίως αποκαλύπτεται μέσα από τις εξετάσεις, για παιδιά με διαφορετική κοινωνική προέλευση και για τα δύο (2) φύλα και
- τον τρόπο ορισμού της σχολικής γνώσης και των εκπαιδευτικών που τη διδάσκουν στο σχολείο.

Η ερευνητική προσέγγιση αφορά τη συγκρότηση θεωρίας και μεθόδου για την κοινωνιολογική διερεύνηση των παραπάνω.[7]

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική αλλάζει ανάλογα με τη βαρύτητα που δίνεται από την ηγεσία του Υπ.Ε.Π.Θ., που σήμερα είναι στραμμένη στις νέες τεχνολογίες και κυρίως στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κοινωνία της Πληροφορίας (ΚτΠ).

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων διακρίνεται σε δύο (2) περιόδους. Κατά την πρώτη περίοδο, από της ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής κοινότητας Άνθρακα και Χάλυβα (1951) μέχρι το 1971, δεν υπάρχει καμία εκπαιδευτική πολιτική των Κοινοτήτων. Κατά τη δεύτερη περίοδο, η οποία αρχίζει στις 16 Νοεμβρίου 1971 μέχρι σήμερα, παρατηρείται μια αξιόλογη πολιτική σε θέματα εκπαίδευσης γενικότερα.

Η συνθήκη του Μάαστριχ για την Ευρωπαϊκή ένωση, με τις τροποποιήσεις που επέφερε στη Συνθήκη για την Ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας, δημιουργεί μια νέα κατάσταση για τα εκπαιδευτικά πράγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κρατών μελών της.

Συγχρόνως η ένταξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στον ίδιο Τίτλο με την κοινωνική πολιτική της Κοινότητας προσδίδει στην κοινοτική εκπαιδευτική πολιτική μια ευρύτερη κοινωνική και πολιτική διάσταση.

Μεταξύ των ευρύτερων στόχων που επιδιώκει η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνονται και οι ακόλουθοι:[\[8\]](#)

- η προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας,
- η καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας,
- η συμβολή στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας με την ανάπτυξη της ιδέας του ευρωπαϊκού πολίτη,
- η προπαρασκευή των νέων για την καλύτερη και απρόσκοπτη ένταξή τους στη σταδιακά διαμορφούμενη ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας,
- η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με τη διερεύνηση των δυνατοτήτων πρόσβασης μειονεκτουσών κατηγοριών πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τον αποπροσανατολισμό και την εξασφάλιση δυνατοτήτων επανένταξης ενηλίκων στην αγορά εργασίας,
- η διασφάλιση των προϋποθέσεων της ελεύθερης διακίνησης και εγκατάστασης για επαγγελματικούς λόγους των κρατών μελών,
- η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
- η σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την παραγωγή με την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αφενός και των επιχειρήσεων και των επιστημονικών και επαγγελματικών οργανώσεων, αφετέρου
- η εξασφάλιση ενός υψηλά εκπαιδευμένου και ευπροσάρμοστου στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις εργατικού δυναμικού, υπό συνθήκες περιοριζόμενης

ανανέωσης και εντεινόμενης γήρανσης του οικονομικού ενεργού πληθυσμού,

- η εξασφάλιση της δυνατότητας παραγωγής και χρήσης σύγχρονης τεχνολογίας, που θα καθιστά την Ευρωπαϊκή Ένωση ικανή να αναπτύσσεται οικονομικά και να διατηρεί ένα υψηλό βιοτικό επίπεδο υπό συνθήκες παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και έντονου και σκληρού ανταγωνισμού.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Κοινότητας μπορεί να διακριθεί σε γενική και ειδική.^[9] Η γενική εκπαιδευτική πολιτική αναφέρεται στο εκπαιδευτικό έργο και την προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών γενικώς, όποιοι και αν είναι οι φορείς, τα επίπεδα, οι διαδικασίες και ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνονται. Η ειδική εκπαιδευτική πολιτική αφορά ιδιαίτερες κατηγορίες πληθυσμού (π.χ. μειονεκτούσες ομάδες, άτομα με ειδικές ανάγκες, κλπ.) ή μέτρα και πρωτοβουλίες που αναφέρονται σε ειδικά θέματα, όπως είναι π.χ. η ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών (πρόγραμμα ΕΥΡΥΔΙΚΗ), η προώθηση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η ανάπτυξη σύγχρονης εκπαιδευτικής τεχνολογίας και καινοτόμων μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μπορεί επίσης να διακριθεί σε τυπική και άτυπη.^[10]

Η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται από την Κοινότητα μπορεί να είναι τυπική κατά δύο (2) έννοιες: πρώτον, γιατί επιδιώκει σαφείς και συγκεκριμένους στόχους που προβλέπονται από τη Συνθήκη (άρθρα 126 και 127), δεύτερον, γιατί η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική εφαρμόζεται μέσω των επίσημων εκπαιδευτικών φορέων κάθε χώρας μέλους, που χορηγούν ακαδημαϊκούς και /ή επαγγελματικούς τίτλους σπουδών.

Τυπική είναι η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται κυρίως μέσω των προγραμμάτων SOCRATES και LEONARDO DA VINCI (στο σκέλος της συνεργασίας επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων).

Άτυπη είναι η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά την παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης που δεν οδηγούν σε ακαδημαϊκό ή επαγγελματικό τίτλο και που προσφέρονται υπό την εποπτεία κρατικών ή εξουσιοδοτημένων από το κράτος φορέων με αρμοδιότητες συντονισμού και ελέγχου.

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥΣ

Ως απάντηση στα προβλήματα που ανέκυψαν τις τελευταίες δεκαετίες από την εισροή μεταναστών στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α., ήρθε η διαμόρφωση και πειραματική εφαρμογή εκπαιδευτικών μοντέλων με στόχο την ομαλή ένταξη και προσαρμογή (ψυχολογική- κοινωνική- μαθησιακή) μαθητών διαφορετικών εθνικοπολιτισμικών ομάδων στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής.

Μέσα από τη σύντομη περιγραφή των μοντέλων, που ακολουθεί, θα γίνει αντιληπτό κατά πόσο η εκπαιδευτική πολιτική ενθαρρύνει ή απογοητεύει μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των ομάδων αυτών.

Τα σχήματα που, κατά καιρούς, έχουν αναπτυχθεί από την επιστημονική θεωρία και πρακτική [\[11\]](#) συνοψίζονται, σε γενικές γραμμές ως εξής (Βλ. Πίνακα Ι):

- Το αφομοιωτικό μοντέλο: Κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60 με κυριότερο χαρακτηριστικό του την «ανυπαρξία των εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών» [\[12\]](#) των μελών των μεταναστευτικών ομάδων και την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με «την πλήρη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της κοινωνίας υποδοχής». [\[13\]](#)

Στην εκπαιδευτική, δηλαδή, πρακτική έχουμε εφαρμογή μέτρων με στόχο τη γρήγορη απορρόφηση των παιδιών των εθνοτικών/ πολιτισμικών ομάδων από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Συνεπώς ακολουθείται μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση του κυρίαρχου πολιτισμού.

- Το μοντέλο ενσωμάτωσης: Εφαρμόστηκε μέχρι το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60 ως συμπληρωματική φιλοσοφία και πρακτική του αφομοιωτικού μοντέλου. Αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα των «άλλων» και αφορά πλευρές που δεν είναι ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας (θρησκεία, ήθη-έθιμα, παραδόσεις, εορτές, κ.λ.π.). [\[14\]](#)

Σχεδιάζονται και εφαρμόζονται περισσότερο λεπτομερή προγράμματα, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ουσιαστική αλλαγή στη στάση και νοοτροπία της εκπαιδευτικής πολιτικής.

- Το πολυπολιτισμικό μοντέλο: Παρουσιάστηκε στη δεκαετία του '70 στις Η.Π.Α., στην Ευρώπη και την Αυστραλία. Η κυρίαρχη αρχή του, η οποία διαχέεται στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα και βιβλία, είναι ότι η γνώση των πολιτισμών των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και την άγνοια, που οδηγούν στο ρατσισμό. [\[15\]](#)
- Το αντιρατσιστικό μοντέλο: Αναπτύχθηκε γύρω στα μέσα και τέλος της δεκαετίας του '80. στηρίχτηκε στην έννοια του «θεσμικού ρατσισμού»: δηλ. στη διαφορετική μεταχείριση των μελών των ομάδων μέσα από τους κρατικούς θεσμούς (νόμους, διατάγματα, κ.λ.π.). [\[16\]](#) Για την εξάλειψη του ρατσισμού κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή των δομών κράτους και κοινωνίας. [\[17\]](#)
- Το διαπολιτισμικό μοντέλο: Το συναντούμε στη δεκαετία του '80 κατά κύριο λόγο στην Ευρώπη. Ενώ θεωρείται- κατά κάποιο τρόπο- εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου, εν τούτοις διαφέρει σημαντικά, γιατί δεν απευθύνεται μόνο στα διαφορετικά παιδιά, αλλά στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού: γηγενείς, αλλοδαπούς, παλιννοστούντες. Ορίζεται ως μια «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων». [\[18\]](#)

Στη διαπολιτισμική της διάσταση η εκπ/κή πρακτική δεν αποκλείει, βέβαια, από την αμοιβαία αλληλο-επενέργεια (interaction) τους εκπαιδευτικούς, εφόσον νοείται «ως επικοινωνία μέσα από την οποία οι εταίροι (διδάσκοντες-διδασκόμενοι) αυτοπραγματώνονται καλλιεργώντας την ατομικότητά τους μέσα σε μια σχέση αλληλεπίδρασης».[\[19\]](#)

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική πρακτική χρησιμοποιούνται αναλυτικά προγράμματα που αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών. Για το σκοπό αυτό:

1. Δημιουργούνται Τάξεις Υποδοχής που λειτουργούν ενισχυτικά και παράλληλα με τις «κανονικές τάξεις» αρχικά για παιδιά ομογενών παλιννοστούντων και στη συνέχεια και για αλλοδαπούς μαθητές.
2. Λειτουργούν φροντιστηριακά τμήματα μετά το πέρας των μαθημάτων, για να καλύψουν τις τυχόν αδυναμίες και τα κενά των παιδιών από άλλες εθνογλωσσικές κοινότητες.

Συγχρόνως οργανώνονται δραστηριότητες από πρωτοβουλίες Πανεπιστημιακών Παιδαγωγών, έξω από το σχολικό σύστημα, όπως:

1. Ταχύρυθμα τμήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε πολλές περιοχές για την εντατικότερη προπαρασκευή και είσοδο των συγκεκριμένων μαθητών στις «κανονικές τάξεις».
2. Παραγωγή διαπολιτισμικού υλικού[\[20\]](#) για να βοηθηθεί σημαντικά αφενός ο αλλοδαπός μαθητής στη βιωματική χρήση της ελληνικής γλώσσας και στη σωστή και ταχεία εκμάθησή της, αφετέρου ο εκπαιδευτικός στην επικοινωνία με τους αλλόγλωσσους μαθητές του.
3. Διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων εκπ/σης μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών.

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια αρχή που βασίζεται στην ισοτιμία των πολιτισμών, ένα ιδεώδες και όραμα χωρίς σαφή όρια, έτσι ώστε η εφαρμογή της υλοποιείται από τους εκπαιδευτικούς φορείς ανάλογα με την εκάστοτε κρατική πολιτική. Αυτή η χαλαρή αντιμετώπιση έχει ως αποτέλεσμα διαφορετικά εκπαιδευτικά μέτρα στον τομέα αυτό από τις τοπικές αρχές και τα σχολεία στα υπό μελέτη κράτη.

ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΕΘΝΟΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ
Ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών των	Αφομοιωτικό (μέχρι μέσα	Μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση του κυρίαρχου

εθνοτικών/μεταναστευτικών ομάδων.	δεκαετίας 1960)	πολιτισμού: Το σχολικό πρόγραμμα αντανακλά τη γλώσσα, τις παραδόσεις και τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού. Παραμέληση μητρικής γλώσσας και πολιτισμού μεταναστών από σχολείο. Εκμάθηση γλώσσας κυρίαρχου πολιτισμού.
Αναγνώριση πολιτισμικής ετερότητας, σεβασμός και ανεκτικότητα των πλευρών που δεν είναι ουσιαστικές στη διαμόρφωση της κοινωνίας (θρησκεία, ήθη-έθιμα, παραδόσεις, εορτές, κ.λ.π.).	Ενσωμάτωσης (δεύτερο μισό δεκαετίας 1960)	Λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των μεταναστών. Εκμάθηση γλώσσας κυρίαρχου πολιτισμού. Αξιολόγηση των πολιτισμικών πλευρών των ομάδων με τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού.
Η γνώση των πολιτισμών των «άλλων» θα περιορίσει προκαταλήψεις και άγνοια. Συνύπαρξη όλων των πολιτισμών.	Πολυπολιτισμικό (δεκαετία του 1970) Η.Π.Α., ΕΥΡΩΠΗ, ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ	Ευέλικτα και διαφοροποιημένα σχολικά προγράμματα για γνώση μητρικής γλώσσας. Σχολικές δραστηριότητες για γνωριμία «άλλου» πολιτισμού. Αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων διαρθρωμένα γύρω από στοιχεία γνώσης

		και κατανόησης άλλων πολιτισμών.
Κυριαρχία έννοιας «θεσμικού ρατσισμού». Διαφορετική μεταχείριση των μελών των ομάδων μέσα από κρατικούς θεσμούς (νόμους, διατάγματα). Αλλαγή ριζική στις κοινωνικές και κρατικές δομές.	Αντιρατσιστικό (μέσα και τέλος δεκαετίας του 1980) ΑΓΓΛΙΑ, ΑΜΕΡΙΚΗ	- Καταπολέμηση ρατσισμού: ισότητα στην εκπαίδευση, δικαιοσύνη και χειραφέτηση. - Κίνδυνος μετατροπής του σχολείου σε πεδίο ανταγωνισμών κοινωνικών πολιτικών δυνάμεων.
Διαλεκτική σχέση, διαδικασία αλληλεπίδρασης, αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα μεταναστευτικών ομάδων.	Διαπολιτισμικό (δεκαετία του 1980) ΚΥΡΪΩΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ	ΕΝΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: - Τάξεις Υποδοχής που λειτουργούν παράλληλα με τις «κανονικές» τάξεις. - Φροντιστηριακά τμήματα που λειτουργούν ενισχυτικά μετά το πέρας των μαθημάτων. ΕΚΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: - Ταχύρυθμα τμήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. - Παραγωγή υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. - Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, φοιτητών, μαθητών.

ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΕ ΓΕΡΜΑΝΙΑ, ΑΓΓΛΙΑ ΚΑΙ ΕΛΛΑΔΑ

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας^[21] δεν είναι ενιαίο, αλλά διαφορετικό σε κάθε Ομόσπονδο κρατίδιο, δηλ. υπάρχουν 16, συνολικά, κρατίδια (Länder), άρα ισάριθμα εκπαιδευτικά συστήματα. Κάθε κρατίδιο έχει δική του «πολιτισμική κυριαρχία», που σημαίνει πως το εκπ/κό του σύστημα έχει αυτόνομη δομή και οργάνωση. υπεύθυνοι για την οργάνωση της εκπ/σης σε κάθε κρατίδιο χωριστά είναι ο Υπουργός Παιδείας με την τοπική βουλή. Ποικίλα συνταγματικά σώματα όπως η Συνδιάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και η Επιτροπή των Ομόσπονδων Κρατών είναι υπεύθυνα, για παράδειγμα, για την ισότιμη αναγνώριση των πτυχίων των κρατιδίων -παρά τους διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών συστημάτων - όπως και για την εγγύηση αναγνώρισης όλων των ειδών των πτυχίων σε ολόκληρο το Ομοσπονδιακό Κράτος.

Η βασική δομή εκπαίδευσης (παίρνουμε ως μοντέλο το εκπαιδευτικό σύστημα της Βόρειας Ρηνανίας- Βεστφαλίας, γιατί είναι το πλέον δημοφιλές κρατίδιο στη Γερμανία) είναι η ακόλουθη:

- Η στοιχειώδης εκπαίδευση (Grundschule) αρχίζει στην ηλικία των 6 ετών και διαρκεί 4 χρόνια.
- Μετά τη βασική εκπαίδευση η επιλογή είναι μεταξύ τεσσάρων τύπων της βαθμίδας I και II της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

Το Γενικό Σχολείο (Hauptschule)

Το Μέσο Σχολείο (Realschule)

Το Γυμνάσιο (Gymnasium)

Ενιαίο Λύκειο (Gesamtschule)

Το Γενικό Σχολείο είναι το κύριο σχολείο -απευθύνεται σε όλους-, το Μέσο ή Πρακτικό απευθύνεται κυρίως στους μαθητές με μεσαίες και καλές επιδόσεις, το Γυμνάσιο στους μαθητές με καλές και πολύ καλές επιδόσεις και τέλος, το Ενιαίο Λύκειο δίνει τη δυνατότητα και τεχνικής κατάρτισης.

Το Γενικό και Μέσο Σχολείο φτάνει έως την ηλικία των 10 ετών και, μετά από επιτυχή ολοκλήρωση της τάξης, οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν στα σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Βαθμίδας II. Επιπροσθέτως το Γυμνάσιο και το Ενιαίο Λύκειο έχουν τάξεις, οι οποίες, όπως στο επίπεδο II της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνουν ηλικίες 11-13 ετών και οδηγούν στο υψηλότερο Πιστοποιητικό Σπουδών (Abitur).

- Μετά το Γενικό και Μέσο Σχολείο φυσικά οι περισσότεροι κλάδοι δίνουν δυνατότητες απόκτησης προσόντων απασχόλησης και/ ή υψηλότερα προσόντα όπως το Fachabitur (το υψηλότερο Πιστοποιητικό Τεχνικής Εκπ/σης) και Πανεπιστημιακή εγγραφή.

Σήμερα ο πολιτικός εκπαιδευτικός διάλογος συζητά τη μείωση της σχολικής παρακολούθησης που οδηγεί στο Abitur από τα 13 στα 12 έτη. Τώρα πλέον που η Γερμανία έχει περισσότερα κρατίδια, συζητιέται να ελαττωθεί ο χρόνος φοίτησης, εφόσον σε μερικά από τα «καινούρια» κρατίδια η πιστοποίηση για την είσοδο στα Πανεπιστήμια δίνεται μετά τα δώδεκα, σε σχέση με τα 13 έτη στα «παλαιά» κρατίδια.[\[22\]](#)

Σ' αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα (με παραλλαγές ανά κρατίδιο) καλούνται να φοιτήσουν οι μαθητές από άλλες εθνογλωσσικές κοινότητες. Οι Γερμανοί ακολουθούν, σε γενικές γραμμές, την πολιτική ενσωμάτωσης των παιδιών των μεταναστών στα γερμανικά σχολεία και τη γερμανική κοινωνία.

Από το 1980 και έπειτα η ιδέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που πήρε τη θέση της «ενσωμάτωσης δια της αλληλεπίδρασης», πρότεινε λύσεις πιο συστηματικές και πιο τεκμηριωμένες.[\[23\]](#) Για το σκοπό αυτό:

1. Έχουν δημιουργηθεί προπαρασκευαστικές τάξεις για τα παιδιά που δεν κατέχουν τη γλώσσα και αποσκοπούν στην προετοιμασία τους για την ενσωμάτωσή τους σε «κανονικές» γερμανικές τάξεις.
2. Διγλωσσικές τάξεις με παιδιά μεταναστών στο γερμανικό σχολείο. Το πρόγραμμα των τάξεων είναι ενιαίο και κατά τα 2/3 στη μητρική γλώσσα των μεταναστών (στις κατώτερες τάξεις) και κατά το 1/3 γερμανόγλωσσο (στις ανώτερες).[\[24\]](#)
3. Λειτουργούν Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (TMΓ) πρωινά και απογευματινά, τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στη Δευτεροβάθμια, που ποικίλλουν στο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο από περιοχή σε περιοχή και από Τμήμα σε Τμήμα (από τα Τμήματα, π.χ., το ένα τρίτο έχει MMΓ 2-4 ώρες τη βδομάδα, ενώ τα υπόλοιπα από 5 έως και 8 ώρες). Στα Ομόσπονδα κρατίδια το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (MMΓ) –δηλ. το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας και Στοιχείων Πολιτισμού της κοινωνίας καταγωγής- δεν υπόκειται στη γερμανική εποπτεία, αλλά σ' εκείνη των διπλωματικών αντιπροσωπιών των χωρών προέλευσης, κατά συνέπεια το μάθημα είναι έξω από το επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής.[\[25\]](#) Τα Τμήματα αυτά δε συμπίπτουν με την τάξη και ηλικία των μαθητών που φοιτούν ταυτόχρονα στο κανονικό γερμανικό σχολείο: μαθητές μπορεί να φοιτούν στα TMΓ σε «κατώτερη» τάξη απ' ό,τι στο γερμανικό σχολείο[\[26\]](#) (βλ. Πίνακα II).

Σε αντίθεση με άλλες Ευρωπαϊκές χώρες ή, για παράδειγμα, τις Ηνωμένες Πολιτείες, τα περισσότερα από τα Ομόσπονδα κρατίδια πολύ μικρό ενδιαφέρον έδειξαν για τις εξωτερικές επιρροές και έτυχαν μικρής αποδοχής οι όποιες νεωτερικές ιδέες από το εκπ/κό πολιτικό έδαφος. Έχουν πολύ δρόμο να διανύσουν ακόμα, για να καλύψουν τομείς όπως: τύπους «ανοιχτής» μάθησης ή προσανατολισμένους μέσα από «projects» τύπους μάθησης όπως και τα γνωστικά κοινωνικά και πρακτικά αποτελέσματα που συντελούνται μέσα από τη συνεργατική, ανεξάρτητη μάθηση.[\[27\]](#)

ΧΩΡΑ	ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ
GERMANIA	Ενσωμάτωση δια της αλληλεπίδρασης	-Προπαρασκευαστικές τάξεις για μη κατόχους της γερμανικής γλώσσας. Στόχος η προετοιμασία μαθητών για την ενσωμάτωση στις γερμανικές τάξεις. -Διγλωσσικές τάξεις στο γερμανικό σχολείο. Λειτουργούν με ενιαίο πρόγραμμα μαθημάτων: κατά τα 2/3 στη γλώσσα της χώρας καταγωγής (κατώτερες τάξεις), κατά το 1/3 στη γλώσσα της χώρας υποδοχής (ανώτερες τάξεις). -Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (ΤΜΓ): Πρωινά και απογευματινά. Διδάσκονται το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (ΜΜΓ) και τα Στοιχεία Πολιτισμού της κοινωνίας καταγωγής. Ποικίλλουν στο διδακτικό χρόνο.

ΠΙΝΑΚΑΣ II

Το εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου της Μεγάλης Βρετανίας διακρίνεται κυριολεκτικά σε τρία εκπαιδευτικά συστήματα: της Αγγλίας και Ουαλίας, της Σκοτίας και της Βόρειας Ιρλανδίας.[\[28\]](#) Η νομική βάση κάθε συστήματος είναι διαφορετική. Ο νόμος του 1944 (Education act 1944) με τις διαφοροποιήσεις που ψηφίστηκαν αργότερα καθορίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και Ουαλίας.

Οι παραδόσεις των συστημάτων εκπαίδευσης διαφέρουν, γιατί το καθένα αναπτύχθηκε κάτω από διαφορετικές πολιτικοοικονομικές συνθήκες και παρά τις κάποιες ομοιότητές τους, το κάθε σύστημα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά.

Η βασική δομή και οργάνωση της εκπαίδευσης στην Αγγλία είναι η εξής [\[29\]](#):

Η προσχολική αγωγή είναι εθελοντική και προσφέρεται για την 2-5 ετών ηλικία, στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία.

Η υποχρεωτική εκπαίδευση είναι για τα παιδιά ηλικίας 5 μέχρι 16 ετών και περιλαμβάνει τη φοίτηση σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας διακρίνονται σε δυο ή τρεις κύκλους: ο πρώτος κύκλος περιλαμβάνει τους μαθητές ηλικίας 5 – 7 ετών και ονομάζεται “Infant School” και “Junior School” , ο δεύτερος κύκλος που περιλαμβάνει τις ηλικίες 8-11 ετών. Μερικές τοπικές διοικήσεις περιέλαβαν μία βαθμίδα της ηλικίας των 8-13 ετών με την ονομασία “Middle School”.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχε τριών (3) ειδών σχολεία: το Grammar School, το Modern School και το Technical School., στα οποία εισάγονται τα παιδιά από την ηλικία των 11 ετών, ύστερα από εξετάσεις.

Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εργάζονται πέντε (5) μέρες την εβδομάδα (Δευτέρα – Παρασκευή) από τις 8.45 το πρωί μέχρι τις 3 – 4 το απόγευμα με διακοπή μιας ώρας περίπου για το μεσημβρινό φαγητό των μαθητών, που συνήθως το παίρνουν στο σχολείο.

Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στην Αγγλία								
	Προσχολικ ή	Υποχρεωτική						Τριτο βάθμια
		Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια			
Ηλικία	2-5	5-7	8-11	8-13	11-16			
Είδος	Εθελοντική	Infant School	Junior School	Middle School (Εφαρμόζεται από τοπικές Διοικήσεις)	Modern School	Technical School	Technical School	
Τρόπος Εισαγωγής					Μετά από εξετάσεις			

Στη Βρετανία το ζήτημα των «διαφορετικών»^[30] παιδιών τίθεται ως κοινωνικό πρόβλημα τη δεκαετία του 1960, παρ' όλο που η μετανάστευση, από ευρωπαϊκές χώρες, χρονολογείται δεκαετίες πριν. Αυτή την περίοδο τονίζεται η σημασία της καθιέρωσης της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας για τους μετανάστες και τις μειονότητες μετά από πολυάριθμες μελέτες των συνθηκών και των πεπραγμένων στη σχολική εκπαίδευση και των εμπειριών από την εποχή της αποικιοκρατίας.

Σε αυτή τη φάση η εκπαιδευτική πολιτική στηρίζεται και προωθεί την αφομοιωτική ιδεολογία. Το σχολείο είναι μονοπολιτισμικό, οφείλει να μεταδώσει σε όλους μία κοινή παιδεία, την επίσημη γλώσσα και κουλτούρα, διαμορφώνοντας πολίτες ικανούς να ενταχθούν σε μια κοινωνία «όπου όλοι έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις». Σε ένα τέτοιο πλαίσιο «ίσης και κοινής αντιμετώπισης όλων», οι ιδιαίτερες αξίες και πολιτισμικές αναφορές των μαθητών δεν έχουν θέση στην επίσημη εκπαίδευση. Η έννοια της αφομοίωσης χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι στόχος είναι η περιθωριοποίηση ή εξάλειψη των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων: τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να μάθουν καλά την αγγλική γλώσσα, να προσαρμοστούν στις αξίες και στους επίσημους πολιτισμικούς κώδικες ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στην αγγλική κοινωνία. Καλούνται λοιπόν να γίνουν «μαθητευόμενοι Λευκοί»^[31] μην έχοντας άλλη επιλογή. Η έμφαση δίνεται, ως εκ τούτου, στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας, περιθωριοποιώντας τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Παράλληλα, επιχειρείται η «ισομερής» κατανομή των παιδιών των μεταναστών στα σχολεία, γεγονός που συναντά την αντίσταση των εκπαιδευτικών σε τοπικό επίπεδο και αποτυχαίνει.

Στα 1980, το ενδιαφέρον στην Αγγλία επικεντρώνεται στην «εκπαίδευση για την αντίληψη του ρατσισμού»^[32] (racism awareness training) και στην «αντιρατσιστική εκπαίδευση» (antiracist education). Αργότερα συνειδητοποιήθηκαν οι πολιτισμικές προϋποθέσεις των μεταναστών εντονότερα και το ενδιαφέρον προσανατολίζεται πλέον στους πολιτισμούς καταγωγής, χωρίς παράλληλα να επέλθει κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις για μια ομοιογενή πολιτισμικά κοινωνία.

Σε αντίθεση με άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες στην Αγγλία δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην αντιρατσιστική παιδεία και ο ρατσισμός θεωρείται μείζον πρόβλημα για τη χώρα. Όσοι έχουν ασχοληθεί με το θέμα αντιπαραθέτουν στην πολυπολιτισμική αγωγή μια αντιρατσιστική αγωγή και υποστηρίζουν ότι ο ρατσισμός αντιμετωπίζεται από την πολυπολιτισμική αγωγή ως προϊόν αρνητικών στάσεων ή άγνοιας και όχι ως δομικό πρόβλημα που είναι σύμφυτο με τις κυρίαρχες δομές της κοινωνίας.

ΧΩΡΑ	ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ

ΑΓΓΛΙΑ	Αντιρατσιστικό με τάσεις ενσωμάτωσης (integration)	1960: Καθιέρωση της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας.
		1970: Διαπολιτισμική αγωγή
		1980: Αντιρατσιστική Εκπαίδευση
		1990: Αντιρατσιστικό μοντέλο με «τάσεις ενσωμάτωσης».

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα αρχικά εκδήλωνε έντονες αφομοιωτικές και «συμμορφωτικές» πιέσεις.[\[33\]](#) Τα τελευταία χρόνια –ειδικότερα από το 1995 και έπειτα- ακολουθεί μια συστηματική προσπάθεια ένταξής τους στο κυρίαρχο σύστημα εκπαίδευσης. Με τον όρο «ένταξη» δεν εννοούμε την παθητική διαδικασία που συναρτάται άμεσα με την αφομοίωση του μετανάστη, αλλά «την ενεργητική διαδικασία μεταλλαγής της πραγματικότητας με την πρόσληψη νέων στοιχείων που εισάγει ο ίδιος».[\[34\]](#)

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων πραγματοποιούνται από ποικίλους εσωσχολικούς και εξωσχολικούς φορείς διεργασίες όπως (δες Πίνακα II):

- Από το Υπ.Ε.Π.Θ.(και σε συνεργασία με διοικητικούς και επιστημονικούς φορείς του):

1. Με τις διατάξεις του Ν. 2413/96 που αφορά την «Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», μετατρέπονται τα δημόσια σχολεία σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (άρθρα 34 και 35) στα οποία «εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους» (άρθρο 34 παρ. 2). Στα σχολεία αυτά χρησιμοποιούνται δίγλωσσα προγράμματα με πρώτη γλώσσα την αγγλική σα μέσο συνεννόησης και όχι την ελληνική.

2. Καθιερώνεται ο θεσμός των Τ.Υ. ως παράλληλων βοηθητικών τάξεων και των Φ.Τ. με το Ν. 1404/1983 άρθρο 45 «για την ομαλή προσαρμογή στο εκπ/κό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών». Με το άρθρο 2 του Ν. 1894/1990 προστίθεται στη διάταξη «ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων» και με την υπουργική απόφαση Φ. 2/378/Γ1/1124, ΦΕΚ

930 τ. β' 14-12-94, ρυθμίζεται η φοίτηση και αλλοδαπών μαθητών από μερικούς μήνες έως και δύο διδακτικά έτη.

3. Εκπονούνται διαπολιτισμικά προγράμματα με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

- Από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο:

1. Συγγράφονται βιβλία που αποτελούν το αναγκαίο διδακτικό υλικό για Τ.Υ. και Φ.Τ. Περιλαμβάνονται εγχειρίδια για δύο επίπεδα μαθητών, αρχαρίων –Α' επιπέδου και προχωρημένων -Β' επιπέδου: Για αρχαρίους μικρών (Β' - Γ') τάξεων και μεγάλων (Δ' - Ε' -ΣΤ') τάξεων. Στους αρχαρίους των μεγάλων τάξεων προσφέρονται για διδασκαλία τα βιβλία του μαθητή «Ανοίγω το Παράθυρο 1» (τεύχη α' και β') συνοδευόμενα από τα τετράδια εργασιών του μαθητή (ένα για κάθε τεύχος) και το βιβλίο για το δάσκαλο.

Στους προχωρημένους τα βιβλία «Ανοίγω το Παράθυρο 2» (τεύχη α' και β'), «Μαθαίνω Ελληνικά 2» (τεύχη α' και β') και «Γεια σας, παιδιά» Τμήμα Β' με τα αντίστοιχα τετράδια εργασιών.

Συγχρόνως διδάσκονται, για γνωριμία με τον πολιτισμό της Ελλάδας και την Ιστορία της, τα εγχειρίδια «Ελληνικός Πολιτισμός 1» και Ελληνικός Πολιτισμός 2» (με τα τετράδια εργασιών).

2. Παράλληλα συντάσσεται Αναλυτικό Πρόγραμμα της διδασκαλίας της ελληνικής σε παλιννοστούντες μαθητές.

3. Για τη μεθόδευση της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αντίστοιχα, εκδίδονται φυλλάδια με οδηγίες για επιλογή της ύλης από τα σχολικά εγχειρίδια «Νεοελληνική Γλώσσα» και προτάσεις για τη σωστή οργάνωση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Μάρτιος 1999). Για τον ίδιο σκοπό και για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών εκδίδεται και τρίτο φυλλάδιο με τα προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης παιδιών παλιννοστούντων ομογενών (Μάρτιος 1999).

4. Σε σύντομο χρονικό διάστημα το Π.Ι. πρόκειται να εισάγει καινοτόμα προγράμματα για νέα προσέγγιση στους τρόπους διδασκαλίας. Το καινούριο στοιχείο είναι ότι εισάγει στην υποχρεωτική εκπαίδευση την παράμετρο της διαθεματικής προσέγγισης. Είναι ένας τρόπος για να διατηρηθεί η αυτονομία των μαθημάτων, ενώ ταυτόχρονα συνδέονται και οριζόντια μεταξύ τους μέσα από διαθεματικές έννοιες και δραστηριότητες (αφιερώνοντας ένα 10% του χρόνου στο τέλος κάθε ενότητας), προσφέροντας στο μαθητή ολιστικές και σφαιρικές απόψεις.

5. Εφαρμόζεται πιλοτικά σε 220 σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης η ευέλικτη ζώνη, μια ακραία μορφή διαθεματικής προσέγγισης, όπου καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων και τη

θέση τους παίρνει ένα θέμα ή ζήτημα (το οποίο προϋποθέτει την εφαρμογή ενεργητικών, συνεργατικών, διεπιστημονικών σχεδίων εργασίας- “project”). Πάνω στη νέα φιλοσοφία , η οποία συνδέεται με βιώματα της καθημερινής πολυδιάστατης κοινωνικής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, θα γραφτούν όλα τα καινούρια βιβλία για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.[\[35\]](#)

- Από άλλους φορείς:

Σε θέματα εκπαιδευτικής στήριξης μειονοτικών/ εθνοπολιτισμικών ομάδων όπως το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.), το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.), Η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.), κ.ά.[\[36\]](#), η οποία μετονομάζεται σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

ΧΩΡΑ	ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ
ΕΛΛΑΔΑ	Ενταξης	Από το Υπ.Ε.Π.Θ.: • Μετατροπή δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Καθιέρωση θεσμού των Τ.Υ. και Φ.Τ. Αρχικά με το Ν. 1404/1983 άρθρο 45 για «παλιννοστούντες μαθητές, τέκνα Ελλήνων μεταναστών», στη συνέχεια με το Ν. 1894/1990 «για τέκνα επαναπατριζόμενων Ελλήνων» και με την υπουργική απόφαση Φ. 2/378/Γ1/1124 του '94 και για αλλοδαπούς μαθητές. • Εκπόνηση διαπολιτισμικών Προγραμμάτων με τη συμβολή τηςΕ.Ε. Από το Π.Ι.: • Συγγραφή βιβλίων για Τ.Υ. και Φ.Τ.: ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΡΧΑΡΙΩΝ • «Ανοίγω το Παράθυρο 1»

		(τεύχη α' και β') βιβλίο μαθητή-τετράδια εργασιών- βιβλίο του δασκάλου. ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΡΟΧΩΡΗΜΕΝΩΝ • «Γεια σας, παιδιά» Τμήμα Β' βιβλίο μαθητή-τετράδιο Εργασιών, • «Ανοίγω το Παράθυρο 2» (τεύχη α' και β'), • «Μαθαίνω Ελληνικά 2» (τεύχη α' και β'), • «Ελληνικός Πολιτισμός 1 - 2». • -Σύνταξη Αναλυτικού Προγράμματος της διδασκαλίας της ελληνικής σε παλιννοστούντες μαθητές. • Έκδοση φυλλαδίων: • «Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) Γλώσσας στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» (αντίστοιχο και στη Δευτεροβάθμια). • «Προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης παιδιών παλιννοστούντων ομογενών». • -Εισαγωγή καινοτόμου προγράμματος της διαθεματικής προσέγγισης. • -Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της ευέλικτης ζώνης. Από άλλους φορείς: (Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, κ. ά.)
--	--	--

ΠΙΝΑΚΑΣ II

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την εισήγησή μας στην εκπαιδευτική πολιτική συγκεκριμένων παραδειγμάτων κρατών μελών των Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, καταλήγουμε σε προτάσεις και

συμπεράσματα που αφορούν στη λήψη μέτρων για τη βελτίωση και προώθηση των στόχων και σκοπών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο.

Ως εκ τούτου προτείνουμε:

- Τη διαμόρφωση ενός «οικουμενικού εκπαιδευτικού», φορέα ενός δυναμικού συστήματος αξιών,[\[37\]](#) ο οποίος θα είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και προκλήσεις της πολυπολιτισμικής πολυδύναμης κοινωνίας.
- Την επέκταση και μετεξέλιξη των θέσεων Δ.Ε.Π. των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε τομείς που θα ειδικεύουν «δασκάλους μεταναστών»,[\[38\]](#) οι οποίοι θα διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό σύστημα.
- Τη δημιουργία Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας και στην Ελλάδα.
- Την εισαγωγική περιφερειακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργεί στην αρχή κάθε διδακτικού έτους σε πενήνήμερη βάση υποχρεωτικά για τους δασκάλους των Τ.Υ.- Φ.Τ. και προαιρετικά για όσους από τους λοιπούς εκπαιδευτικούς το επιθυμούν. Συγχρόνως μπορεί να θεσπιστεί και κάποια άλλης μορφής ενδοσχολική επιμόρφωση, αφού έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν η επιμόρφωσή τους να πραγματοποιείται εντός της σχολικής μονάδας για πιο άμεση και ουσιαστική επαφή με τους αλλοδαπούς μαθητές. Η ενημέρωση θα είναι ουσιαστική, δηλ. θα ικανοποιεί τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μάχιμου εκπαιδευτικού με παράλληλη γνώση και χρήση του υπάρχοντος διδακτικού διαπολιτισμικού υλικού (ειδικότερα του υλικού κατάταξης των μαθητών σε επίπεδα γλωσσικής επάρκειας).
- Την αναμόρφωση του ελληνικού σχολείου από κλειστό σύστημα μετάδοσης στείρων γνώσεων σε «ανοιχτό σχολείο» συνεργασίας και ενημέρωσης (σε θέματα σχετικά με τους στόχους του και τη λειτουργία του). Με αυτό τον τρόπο θα αποτελέσει τον αναγκαίο συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών και την τοπική κοινότητα.
- Τη θέσπιση του δεύτερου δασκάλου «συνεργάτη», γνώστη της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, ο οποίος παράλληλα και ισότιμα με το δάσκαλο της κανονικής τάξης θα ενεργεί ενισχυτικά και υποστηρικτικά σε μαθητές γνώστες της μητρικής τους γλώσσας.
- Το διορισμό κατ' επιλογή από αρμόδιους φορείς του Υπ.Ε.Π.Θ. σχολικών συμβούλων διαπολιτισμικής αγωγής (ανάλογος θεσμός με αυτόν του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής) ειδικά εκπαιδευμένων και καταρτισμένων σε θέματα μετανάστευσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βρύζας Κωνσταντίνος (1997) Παγκόσμια Επικοινωνία. Πολιτιστικές Ταυτότητες. (Αθήνα, Gutenberg).
- Βώρος Φ. (1986) Εκπαιδευτική Πολιτική – Προσδοκίες και Πράξεις. (Αθήνα.).
- Γεώργας Δημήτριος – Παπαστυλιανού Άννα (1993) Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα – Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής (Αθήνα, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού).
- Γεωργογιάννης Παντελής (1997) Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία (Αθήνα, Gutenberg).
- Γεωργογιάννης Παντελής (1999) Μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Αθήνα, Gutenberg).
- Γουρουτίδου Σοφία (1997) «Δομή και Λειτουργία των Γλωσσάριων», στα Πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου (Πάτρα 3-5 Μαΐου) με θέμα: Γεωργογιάννης Παντελής (επιμ.), Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία (Αθήνα, Gutenberg, σσ. 273-276).
- Chapman David, Walberg Herbert (1992) Advances in educational productivity – A research Annual (London, Volume 2).
- Δαμανάκης Μιχάλης (1993) Μετανάστευση και Εκπαίδευση. (Αθήνα, Gutenberg).
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (2001) Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Τόμος Β΄. (Πάτρα).
- Ζήγος Σταύρος (1990) Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο. (Αθήνα)..
- Gordon M. (1964) Assimilation in American Life, The Role of Race, Religion and National Origin. (New York).
- Ηλιού Μαρία (1991) Βήματα εμπρός, βήματα πίσω. (Αθήνα, Πορεία).
- Κανακίδου Ελένη, Παπαγιάννη Βούλα (1998) Διαπολιτισμική Αγωγή, έκδοση 2η. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

- Κάτσικας Χρήστος – Πολίτου Εύα (1999) Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: Εκτός «τάξης» το διαφορετικό, πρόλογος: Βασίλης Αλεξίου. (Αθήνα, Gutenberg).
- Κασιμάτη Κούλα, (1984) Μετανάστευση – Παλιννόστηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς. (Αθήνα, ΕΚΚΕ).
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ. (1989) Σημειώσεις Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών).
- Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη Γ. (1995) Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική – Κοινωνιολογική Ανάλυση (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Μαρκόπουλος Απόστολος (1990) Η Εκπαιδευτική Πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και Εκπαιδευτικά Συστήματα των Κρατών – Μελών. (Θεσσαλονίκη).
- Μάρκου Π. Γεώργιος (1995) Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Τόμος Ι. (Αθήνα, αυτοέκδοση).
- Μάρκου Π. Γεώργιος (1996) Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. (Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.).
- Μάρκου Π. Γεώργιος (1996) Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.).
- Μεταξά Αικατερίνη (2001) Οι πρώτες κοινωνικές σχέσεις και η φιλία μεταξύ ελληνοπαίδων και παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στην Προσχολική Αγωγή (Μεταπτυχιακή Διατριβή). (Ρέθυμνο).
- Modgil Sohan, Verna Gajendra, Mallick Kanka, Modgil Celia (1997) Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση – Προβληματισμοί – Προοπτικές. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Moore Alex (1999) Teaching multicultural Students – Culturism and anti-culturism in school Classrooms. (Falmer Press).
- Μουσούρου Λουκία, (1991) Μετανάστευση και Μεταναστευτική Πολιτική στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. (Αθήνα, Gutenberg).

Μπερερής Πέτρος (2001) Για μια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Κοινωνία (Αθήνα, Apiroshora).

Μπουζάκης Σήφης (1989) Σύγχρονα Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά Προβλήματα. (Αθήνα, Gutenberg).

Μπουζάκης Σήφης, (1990) Συγκριτική Παιδαγωγική, Τόμος II. (Αθήνα, Gutenberg).

Νικολάου Γεώργιος (Μάιος 2000) Διαπολιτισμική – Αντισταθμιστική Εκπαίδευση (Πανεπιστημιακές Σημειώσεις). (Αθήνα, Εθνικό και Κα[ποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Π.Τ.Δ.Ε. – Μ.Δ.Δ.Ε.).

Νικολάου Γεώργιος, (2000) Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Νούτσος Χαράλαμπος (1986) Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική. (Αθήνα, Θεμέλιο).

Organisation For Economic Co-operation And Development (O.E.C.D.) (1995) Performance Standards in Education – In Search Of Quality (France, O.E.C.D.).

Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (1996) Επισκόπηση του Εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας – Έκθεση Εμπειρογνομώνων. (Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ.).

Παπάς Αθανάσιος, (1998) Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Τόμος Α΄. (Αθήνα).

Parekh Blikhu, (1997) «Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης», στο Sohan Modgil et al., Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές, πρόλογος-επιμ.: Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Παύλος Χαραμής, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, , σσ. 44-64.

Πεσμαζόγλου Στέφανος (1999) Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985 – Το ασύμπτωτο μιας σχέσης. (Αθήνα, Θεμέλιο).

Πουλοπούλου – Έμκε Ήρα (1986) Προβλήματα Μετανάστευσης – Παλιννόστησης. (Αθήνα, Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας (I.M.E.O.), Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών (Ε.ΔΗ.Μ.).

Smith Eivind, (1996) National Parliaments as Cornerstones of European Integration. (European Monographs).

Σταμέλος Γιώργος (1999) Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. (Αθήνα, Αρμός).

Τσαούσης Δημήτριος (1996) Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. (Αθήνα, Gutenberg).

Υπ.Ε.Π.Θ. (2000) Πρόγραμμα παραγωγής διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωσση διδασκαλία των ελληνοπαίδων της Ο. Δ. Γερμανίας στα τμήματα μητρικής γλώσσας. (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.)

UNESCO Publishing (1998) World Education Report 1998 – Teachers and teaching in a changing world. (France, United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO)).

[1] Σταύρος Ζήκος, Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Συστήματα και Ενιαίο Σχολείο, Αθήνα 1990, σσ. 27-28.

[2] Γ. Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Σημειώσεις Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πάτρα, Πανεπιστήμιο Πατρών, σ. 2.

[3] Ό.π., σ. 5.

[4] Ό.π., σ. 6.

[5] Φ. Βώρος, Εκπαιδευτική Πολιτική – Προσδοκίες και Πράξεις, Αθήνα 1986, σ. 72.

[6] Ό.π., σ. 74.

[7] Γ. Κοντογιαννοπούλου – Πολυδωρίδη, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πρακτική. Κοινωνιολογική Ανάλυση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995, σ. 11.

[8] Δημήτριος Τσαούσης, Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, Αθήνα, Gutenberg, 1996, σσ. 13-14.

[9] Ό.π., σ. 15.

[10] Ό.π., σ. 16.

- [11] Για τα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, βλ. Γεώργιος Π. Μάρκου, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τ. Ι, Αθήνα (αυτοέκδοση) 1995, σσ. 249-271. Επίσης Παντελής Γεωργογιάννης, Μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Gutenberg, 1999, σσ. 46-51. Γιώργος Νικολάου, Διαπολιτισμική – Αντισταθμιστική Εκπαίδευση (πανεπιστημιακές σημειώσεις), Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Π.Τ.Δ.Ε. – Μ.Δ.Δ.Ε., Μάιος 2000, σσ. 49-58. Γιώργος Νικολάου, Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σσ. 119-135.
- [12] Γεώργιος Π. Μάρκου, Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε., 1996, σ. 6.
- [13] M. Gordon, Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion and National Origins, New York 1964, p. 71, όπως παρατίθεται στο Γ. Π. Μάρκου, Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας..., ό.π.
- [14] Π. Γεωργογιάννης, ό.π., σ. 47.
- [15] Γ. Π. Μάρκου, Προσεγγίσεις ..., ό.π., σ. 15. Αναλυτικότερα για τα αρνητικά χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και τις θετικές δυνατότητές της αντίστοιχα, βλ. Blikhu Parekh, «Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης», στο Sohan Modgil et al., Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές, πρόλογος- επιμ.: Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Πάυλος Χαραμής, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σσ. 44-64. Επίσης, J. Lynch, Multicultural Education, Principles and Practices, London, Routledge and Kegan Paul, 1986, passim.
- [16] Χρήστος Κάτσικας- Εύα Πολίτου, Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: Εκτός “τάξης” το διαφορετικό; πρόλογος: Βασίλης Αλεξίου, Αθήνα, Gutenberg, 1999, σ. 44.
- [17] Γ. Π. Μάρκου, Προσεγγίσεις..., ό.π., σ. 22.
- [18] Γ. Π. Μάρκου. Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ό.π., σ. 271 και Π. Γεωργογιάννης, ό.π., σ. 50. Επίσης Γεώργιος Π. Μάρκου, Η Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. –Γ.Γ.Λ.Ε., 1996, σ. 41. Μιχάλης Δαμανάκης, Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg, 1993, σ. 145.
- [19] Ε. Κανακίδου, Β. Παπαγιάννη, Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1994, σ. 46.
- [20] Βλ., για παράδειγμα για τη δομή και τη λειτουργία των γλωσσάριων της σειράς Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, που έχει συγγραφεί από τη Μονάδα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Πατρών, Σοφία Γουρουτίδη, «Δομή και λειτουργία των γλωσσάριων», στα Πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου (Πάτρα 3-5 Μαΐου

1996) με θέμα: Παντελής Γεωργογιάννης (επιμ.), Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία, Αθήνα, Gutenberg, 1997, σσ. 273-276.

[21] Organization For Economic Cooperation And Development, Performance Standards In Education: In Search Of Quality, France, OECD, 1995, pp. 115-116.

[22] Ο.Ε.Κ.Δ., ό.π., σ. 116.

[23] Γιώργος Νικολάου, ό.π., σ. 157.

[24] Ήρα Έμκε-Πουλοπούλου, Προβλήματα Μετανάστευσης-Παλιννόστησης, Αθήνα, Ινστιτούτο Μελέτης της Ελληνικής Οικονομίας (Ι.Μ.Ε.Ο.), Ελληνική Εταιρεία Δημογραφικών Μελετών (Ε.Δ.Η.Μ.), 1986, σ. 413. Κούλα Κασσιμάτη, Μετανάστευση-Παλιννόστηση .Η προβληματική της δεύτερης γενιάς, Αθήνα, ΕΚΚΕ, 1984, σσ. 68-69.

[25] Πρόγραμμα Παραγωγής Διδακτικού Υλικού για την Ελληνόγλωσση Διδασκαλία των Ελληνοπαίδων της Ο. Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., σσ. 8-9.

[26] Στο ίδιο, σ. 5 υποσημ. 1.

[27] Ο.Ε.Κ.Δ., ό.π., σ. 129.

[28] Μαρκόπουλος Απόστολος, Η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών, Θεσσαλονίκη 1990, σ. 143.

[29] Ό.π., σσ. 145-146.

[30] Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, τ. Β΄, Πάτρα 2001, σ. 17.

[31] Ό.π., σ. 18.

[32] Κανακίδου Ελένη, Παπαγιάννη Βούλα, ό.π., σ. 77.

[33] Γεώργιος Π. Μάρκου, Η Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας..., ό.π., σ. 29. Δημήτριος Γεώργας- Άννα Παπαστυλιανού, Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα.- Ψυχολογικές διεργασίες Προσαρμογής, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, 1993, σσ. 32-33. Στη συγκεκριμένη έρευνα ως τακτική προσαρμογής των Ποντίων επιλέγεται η εναρμόνιση σε αντίθεση με τους Βορειοηπειρώτες, οι οποίοι ακολουθούν την τακτική της αφομοίωσης.

[34] Λουκία Μ. Μουσούρου, Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη, Αθήνα, Gutenberg, 1991, σ. 113.

[35] Βλ. στην ειδική ιστοσελίδα: [www. pi- schools. gr](http://www.pi-schools.gr).

[36] Για την εκτενέστερη ανάλυση όλων των φορέων και των αρμοδιοτήτων τους, βλ. Γ. Νικολάου, Ένταξη και Εκπαίδευση..., ό.π., σσ. 116-117.

[37] Σήφης Μπουζάκης, Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Προβλήματα, Αθήνα, Gutenberg, 1989, σ. 84.

[38] Ό.π., σ. 86.

**Ο θεσμός της Ε.Ε. ως παράγοντας διαμόρφωσης
εκπαιδευτικών πολιτικών προτάσεων.
Η περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής
προς τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών της
Ο.Δ. Γερμανίας(1980-1996)**

**Θεοδοσία ΜΙΧΕΛΑΚΑΚΗ
Υποψήφια Διδάκτωρ
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ρέθυμνο, Ελλάδα
tmichel@edc.uoc.gr**

Περίληψη

Η μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία εκπαιδευτικών πολιτικών προτάσεων ανασύρει πλήθος παραγόντων που εμπλέκονται και επιδρούν ποιοτικά. Αναφορικά με την εκπαίδευση της ελληνικής ομογένειας στην ΟΔΓ διαφαίνεται αναγκαία η αποδοχή ή απόρριψη θεωρητικών-ερμηνευτικών μοντέλων που θα βοηθήσουν στην περιγραφή, ανάλυση και ερμηνεία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού φαινομένου, η εξέταση του οποίου θα κινηθεί σε μακροεπίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής. Εντούτοις, το προς ανάλυση εκπαιδευτικό φαινόμενο διακρίνεται από μια ιδιαιτερότητα και πολυπλοκότητα, η οποία έγκειται στο γεγονός εμπλοκής δύο χωρών (Ελλάδας –Γερμανίας) με διαφορετικά συμφέροντα και επιδιώξεις, οι οποίες όμως λειτουργούν κάτω από τον ίδιο θεσμό (Ευρωπαϊκή Ένωση).

Abstract

The study, analysis and interpretation of educational political prepositions draw out a great deal of factors, which involve and exercise a qualitative influence. As far as the education of the Greek community in Germany is concerned, it necessarily reveals either an acceptance or rejection of theoretical/interpretative models, which consequently will help in the description, analysis, and interpretation of a particular educational phenomenon whose analysis will move in the field of a projected educational policy.

However, an educational phenomenon under consideration it is distinguished for its particularity and complexity due to the conflict between two countries, in this case, (Greece and Germany) with different interests and aims, which otherwise operate within the same institution of the European Community.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία εκπαιδευτικών πολιτικών προτάσεων ανασύρει πλήθος παραγόντων που εμπλέκονται και επιδρούν ποιοτικά και ποσοτικά στο σχεδιασμό αλλά και στην υλοποίησή τους. Η διερεύνηση και ο εντοπισμός των

πολιτικών επιλογών προτάσσει την ενδελεχή και πολυεπίπεδη αναζήτηση των παραγόντων που δρουν ταυτόχρονα τόσο στη σύλληψη όσο και στην εφαρμογή τους.

Το ερώτημα που προκύπτει εξετάζοντας την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στην παρούσα μελέτη έχει δύο σκέλη: το πρώτο αφορά το σχεδιασμό, τη στοχοθεσία αλλά και την υλοποίηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ το δεύτερο επικεντρώνεται στον τρόπο που ένα κράτος μέλος της Ε.Ε. σχεδιάζει και υλοποιεί την εκπαιδευτική πολιτική προς τους πολίτες του που ζουν εκτός των γεωγραφικών του ορίων, είναι ευρωπαίοι πολίτες και καλύπτονται από το ευρωπαϊκό νομικό πλαίσιο.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΟΡΙΣΜΟΙ, ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ

Η αποσαφήνιση του όρου εκπαιδευτική πολιτική δεν αγγίζει τα όρια της παρούσας μελέτης, δεδομένου ότι υπάρχει πληθώρα προσεγγίσεων αλλά και εκφάνσεών της. Οι μελετητές της πολιτικής της εκπαίδευσης την κατανοούν και την ερμηνεύουν σε σχέση και σε συνάφεια με το ρόλο που αποδίδουν στην εκπαίδευση ως οργανωμένου θεσμού του κράτους.

Ουσιαστικά αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ο επηρεασμός που ασκεί η κατανομή της εξουσίας και της οργάνωσης στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τα αποτελέσματα αυτής. Ή αλλιώς, ως εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, νοούνται οι θεσμικές ρυθμίσεις και κοινωνικές πρακτικές που καθορίζουν και καθορίζονται από τη συγκρότηση του εκπαιδευτικού λόγου, τη δομή της εκπαίδευσης και τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Ως έννοια και διαδικασία εμπλέκει πρόσωπα, θεσμούς, όργανα, ρόλους, ομάδες, ειδικούς, ιδεολογίες, τάσεις, δεδομένα και ζητούμενα και περιλαμβάνει όλες τις κοινωνικές επιδράσεις, οι οποίες επηρεάζουν την εκπαίδευση ή αναπτύσσονται ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, παρέχοντας, μ' αυτό τον τρόπο, μια συστημική θεωρία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η εκπαιδευτική πολιτική, για την Archer, λαμβάνεται ως η προσπάθεια επηρεασμού των εισαγομένων στην εκπαίδευση και των αποτελεσμάτων αυτής (input-output) (Archer, 1984, 39).

Έτσι, η κινητοποίηση φορέων και παραγόντων έξω από το στενό εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλά με μεγαλύτερη δύναμη και ισχύ επιφέρει αλλαγές και τροποποιήσεις στο πλάνο σύλληψης αλλά και δράσης σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ζητήματα. Μια εκπαιδευτική πολιτική πρόταση δεν είναι προϊόν σύλληψης ενός υπουργού, ή μιας ομάδας ειδικών, ούτε ενός κομματικού μηχανισμού ή ενός υπερεθνικού οργανισμού. Κατ' επέκταση, και η υλοποίησή της δεν έγκειται μόνο στους εκπαιδευτικούς εφαρμογείς, ούτε εξαρτάται από ομάδες πίεσης και συμφερόντων. Το ιστορικό συγκεκριμένο εντός του οποίου αναπτύσσεται και αρθρώνεται ο εκπαιδευτικός λόγος, αποτελεί στην ουσία το πλέγμα δράσης προσώπων, θεσμών, φορέων και οργανισμών, πιέσεων και αιτημάτων κοινωνικών,

οικονομικών, πολιτικών σχηματισμών. Τα πεδία επιρροής συνθέτουν το πλαίσιο εντός του οποίου συλλαμβάνεται, εκφέρεται, υλοποιείται ή ακυρώνεται ο εκπαιδευτικός λόγος. Το περιβάλλον επιρροής, το περιβάλλον διαμόρφωσης εκπαιδευτικού κειμένου και το περιβάλλον της πρακτικής, όπως περιγράφονται από τους Bowe, Ball και Gold, σκιαγραφούν εν τέλει, το πλέγμα δράσης αυτών των παραγόντων, χωρίς όμως να αναδεικνύουν και να απομονώνουν ως μεγαλύτερης και βαρύνουσας σημασίας το ρόλο του καθενός.

Κατά συνέπεια, η περιγραφή και ανάλυση παιδαγωγικών θεωριών και τάσεων που μετουσιώνονται σε νόμους, διατάγματα, οδηγίες και σε πρακτικές απαιτεί την αποδοχή ή απόρριψη θεωρητικών-ερμηνευτικών μοντέλων προκειμένου να αναδειχθούν οι προθέσεις και η στοχοθεσία των εκφορέων αλλά και εκπονητών μιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Εξάλλου τα τελικά κείμενα που συγκροτούν το θεσμικό/νομικό πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής συχνά τροποποιούνται, μεταβάλλονται, ακυρώνονται από τους μηχανισμούς που δρουν στη διαδικασία εφαρμογής της.

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να αναδείξουν το ρόλο δομών, θεσμών, οργανισμών στη σύλληψη και το σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών, κινούμενες σε μακροεπίπεδο, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις και συνάψεις. Η εμπλοκή αλλά και συνεργασία στη διαδικασία διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής παραγόντων εκτός εκπαιδευτικού συστήματος είναι πιθανή προκειμένου τα ενδιαφερόμενα μέρη να επιτύχουν τους στόχους και τις επιδιώξεις τους. Εξάλλου, η διαδικασία διαμόρφωσης εκπαιδευτικών πολιτικών προτάσεων επηρεαζόμενη από τις διεθνείς τάσεις/εξελίξεις αλλά και τους διεθνείς εκπαιδευτικούς ή μη οργανισμούς οδηγεί σε συγκεκριμένη στοχοθεσία. Συνάρτηση και κοινή συνισταμένη των παραγόντων που αλληλεπιδρούν στην αρένα της σύλληψης αλλά και υλοποίησης εκπαιδευτικών προτάσεων είναι η εκφορά εκπαιδευτικού λόγου με βάση τις υφιστάμενες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές συνθήκες.

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ

Οι διεθνείς και διεθνικοί οργανισμοί, ως εξέλιξη των διακρατικών σχέσεων και της ανάγκης για οργανωτική και λειτουργική συνεργασία μεταξύ των κρατών, προτάσσουν την διαμόρφωση μιας έννομης τάξης, τη σύναψη πολυμερών συνθηκών ή ακόμα και την αρμολόγηση θεσμικών μηχανισμών. Σε αυτό το πλαίσιο εξετάζεται ο θεσμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης -με την υπάρχουσα ισχύ και εξέλιξή του - ως υπερεθνικό μόρφωμα στους κόλπους του οποίου λαμβάνονται αποφάσεις, με τη συμμετοχή πάντα των εθνικών κυβερνήσεων των κρατών -μελών, με συγκεκριμένη στοχοθεσία και για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών των ευρωπαίων πολιτών.

Η πολιτική, κοινωνική, οικονομική ενοποίηση που θέτει ως στόχο η Ε.Ε. είναι στην ουσία μια διαρκώς αυξανόμενη αλληλεξάρτηση μεταξύ των κρατών μελών με στόχο

την προετοιμασία για τη συμμετοχή σε μια ενοποιημένη και διεθνοποιημένη κοινωνία. Έτσι, η μετάβαση από την Ευρώπη των λίγων στον δεκαπενταμελή διεθνή οργανισμό γίνεται με κύριους σταθμούς: α. τη διεύρυνση της Κοινότητας, β. την επίλυση δημοσιονομικών προβλημάτων, γ. την ενιαία εσωτερική αγορά, δ. την οικονομική και νομισματική ένωση και ε. το άνοιγμα σε άλλες χώρες (Ιωακειμίδης, 1990, 9-15). Το πέρασμα από την Ευρώπη των έξι (1952) στην Ευρώπη των εννέα (Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, 1972), στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα των δώδεκα και τέλος την Ευρωπαϊκή Ένωση (Μάαστριχτ 1992) των δεκαπέντε, με τάσεις ανοίγματος και ένταξης κι άλλων χωρών, έγινε αφού μεσολάβησαν θεσμικές, οργανωτικές, οικονομικές, κοινωνικές, ιδεολογικές διαδικασίες και εξελίξεις. Εξάλλου, το σύστημα λήψης αποφάσεων προσφέρει στις Κοινότητες ένα θεσμικό πλαίσιο που στηρίζεται στη συνεργασία και το διάλογο μεταξύ τριών θεσμών: της Επιτροπής, του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, με συγκεκριμένους ρόλους και αρμοδιότητες για το καθένα (Μούσης, 1999, 21).

Θεσμικά κείμενα, νόμοι, διατάγματα, οδηγίες και αποφάσεις, απορρέουν από τις τάσεις και εξελίξεις στο διεθνές συγκείμενο περιβάλλον προσαρμοσμένες πάντα στη στοχοθεσία που θέτει ο υπερεθνικός οργανισμός της Ε.Ε. Εντούτοις, τα αισθητήρια όργανα ενός θεσμού, αλλά κυρίως οι ανάγκες και προσταγές μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας δίνουν τις κατευθυντήριες γραμμές και το πλαίσιο (context) εντός του οποίου σχεδιάζεται η εκπαιδευτική παρέμβαση. Αυτό γίνεται εμφανές με την ανάγνωση της Πράσινης και Λευκής Βίβλου, επίσημων ευρωπαϊκών κειμένων “για την διδασκαλία και εκμάθηση προς την κοινωνία της γνώσης”. Η αντιμετώπιση των προκλήσεων και των δεδομένων του μέλλοντος διαφαίνεται ως πρωταρχικός σκοπός των συντακτών των κειμένων, των οποίων ο ρόλος είναι κυρίως αυτός της χάραξης στρατηγικής με βάση τις κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες. Αυτό σημαίνει ότι οι αποφάσεις-οδηγίες των οργάνων της Ε.Ε. δεν έχουν νομοθετική ισχύ, αλλά λειτουργούν πρωτίστως ως μια δέσμευση των συμμετεχόντων για κοινή αντιμετώπιση των δεδομένων και των προκλήσεων.

Οι ανακοινώσεις, τα υπομνήματα, η Πράσινη και Λευκή Βίβλος είναι ειδικά κείμενα με συμβουλευτικό και όχι πάντα δεσμευτικό χαρακτήρα, σκιαγραφούν και περιγράφουν τις τάσεις και τους επιμέρους σκοπούς που επιδιώκει η Ε.Ε. Ταυτόχρονα, όμως, οι εθνικές κυβερνήσεις έχουν ευχέρεια και ευελιξία στο να εγκολπώσουν και να υιοθετήσουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική πρόταση και να την υιοθετήσουν στα πλαίσια της εσωτερικής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης. Εξάλλου, η Κοινότητα σέβεται πλήρως “την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία” (άρθρο 126 Ε.Ε.).

Αυτή ακριβώς η διάθεση για προώθηση και προάσπιση της διδασκαλίας των γλωσσών της Ε.Ε. αντικατοπτρίζεται και επιδιώκεται με τα ευρωπαϊκά προγράμματα και τις γενικές οδηγίες του Συμβουλίου της Ε.Ε. Ταυτόχρονα δε ενισχύει και “προστατεύει” την πολιτιστική πολυμορφία που εν δυνάμει έχει ο πολυσυλλεκτικός και πολυεθνικός οργανισμός της Ε.Ε. Το ψήφισμα, εξάλλου, του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με την πολιτιστική πολυμορφία και τα προβλήματα σχολικής

εκπαίδευσης των παιδιών μεταναστών στην Ε.Κ., σε συνδυασμό με την προώθηση της “διαπολιτισμικής διάστασης της διδασκαλίας για τους μαθητές της Ε.Ε., ώστε να προετοιμαστούν να ζήσουν σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται όλο και περισσότερο από πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία. ότι ενδείκνυται να ληφθούν μέτρα για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας που παρέχεται στα παιδιά των διακινούμενων εργαζομένων, των τσιγγάνων, των προσώπων που ασκούν πλανόδιο επάγγελμα, και των ταξιδιωτών, καθώς και για την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας”, όλα τα παραπάνω, σκιαγραφούν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά μεταναστών που διαβιούν εντός των χωρών της Ε.Ε. (βλ. Αριθ. Αποφ. 819/95 ΕΚ).

Ήδη η Οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 “περί της σχολικής φοίτησεως των τέκνων των διακινουμένων εργαζομένων” δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές για την άσκηση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής πάνω στο θέμα της εκπαίδευσης παιδιών μεταναστών. Η ευελιξία και η ευχέρεια που αφήνει στις εθνικές κυβερνήσεις η Ε.Ε., οδηγεί, τελικά, σε παραγκώνιση αυτής της αρμοδιότητας^[1].

Συγκεκριμενοποιώντας περισσότερο την εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. για τη διδασκαλία των γλωσσών μεταναστευτικών μαζών, εντοπίζονται συνοπτικά οι ακόλουθες δράσεις:

- Προγράμματα διδασκαλίας, όπως το LINGUA, των λιγότερο ομιλούμενων εθνικών γλωσσών, όπου προτάσσει την διδασκαλία γλωσσών σε εθνικό αλλά και κοινοτικό επίπεδο.
- Προγράμματα για την ένταξη των γλωσσών των μεταναστών ως ξένων γλωσσών στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων χωρών υποδοχής (π.χ. Πρόγραμμα SOCRATES, υποπρόγραμμα Comenius).
- Προγράμματα για τη δημιουργία διδακτικού υλικού για διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής των μεταναστών (π.χ. Πρόγραμμα παραγωγής διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωσση διδασκαλία των ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας).
- Χρηματοδότηση προγραμμάτων για τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων που να ενισχύουν την ευρωπαϊκή αλλά και διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση.
- Σε σχέση και σε συνέχεια των παραπάνω προγραμμάτων, ενισχύθηκαν τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα δίδασκαν αυτό το υλικό και μαθητές με βάση την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Λάζος, 1997, 30).
- Με προγράμματα όπως το ERASMUS ενισχύονται οι ανταλλαγές φοιτητών σε πανεπιστήμια. Στο ίδιο πλαίσιο αναπτύσσονται και αδελφοποιήσεις σχολείων και ανταλλαγές μαθητών.
- Τέλος, προγράμματα όπως τα ΕΠΕΑΕΚ, που ενισχύουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δράσεις (π.χ. Προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης).

4. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ Ε.Ε.

Η Ελλάδα, ως χώρα-μέλος της Ε.Ε. από την 1η Ιανουαρίου 1981 καλείται να ακολουθήσει και να ενστερνιστεί τις οδηγίες και ντιρεκτίβες που ο θεσμός έχει ήδη θεσπίσει. Σε ισχύ είναι ήδη η οδηγία της 25ης Ιουλίου 1977 (βλ. παραπάνω), η οποία αναφέρεται στην σχολική φοίτηση των παιδιών διακινούμενων εργαζομένων. Η ελληνική πολιτική σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών στην Γερμανία καθορίζεται από δύο βασικούς παράγοντες: ο πρώτος έχει να κάνει με την γεωγραφική εγγύτητα Ελλάδας-Γερμανίας και την συνακόλουθη τάση και επιθυμία για παλιννόστηση, ενώ ο δεύτερος με την πολιτική οργάνωση της Γερμανίας ως ομοσπονδιακού κράτους, το οποίο αφήνει ελευθερία άσκησης διαφορετικής εκπαιδευτικής πολιτικής από το κάθε κρατίδιο. Στην πράξη αυτό σημαίνει ότι το ελληνικό κράτος καλείται να διαφοροποιήσει - εν μέρει - την εκπαιδευτική του πολιτική, ιδιαίτερα όσον αφορά τις μορφές εκπαίδευσης που προωθεί, ανάλογα με την ισχύουσα ανά κρατίδιο νομοθεσία. Η πολυσχιδία αυτή αντικατοπτρίζεται και στις απόψεις που υιοθετούνται αντίστοιχα και από τους φορείς, τις ελληνικές οργανώσεις και κοινότητες που δρουν στη Γερμανία και εκφράζουν λόγο και άποψη για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, αλλά και από τα θέματα που διαρκώς απασχολούν αυτούς τους φορείς.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τις μορφές εκπαίδευσης αυτές είναι: οι προπαρασκευαστικές τάξεις, οι δίγλωσσες τάξεις, οι κανονικές τάξεις, το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας και τα ιδιωτικά σχολεία που λειτουργούν στη Βαυαρία. Η ιστορική εξέλιξη των ιδιωτικών σχολείων αξίζει να ερευνηθεί και να ερμηνευθεί κάτω από το πλαίσιο της ένταξης της Ελλάδας στην Ε.Ε.. Τα αμιγή ελληνικά σχολεία ιδρύονται το 1981 στο κρατίδιο της Βαυαρίας ύστερα από πιέσεις των μεταναστευτικών οργανώσεων και των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων της περιοχής. Η ίδρυσή τους έγινε κάτω από το σκεπτικό της επικείμενης παλιννόστησης των Ελλήνων μεταναστών της Γερμανίας και της επιθυμίας τους να έχουν τα παιδιά τους λάβει ελληνόγλωσση εκπαίδευση που θα παρέχει δυνατότητα ένταξης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η λειτουργία αυτών των σχολείων αποδείχθηκε άστοχη με αποτέλεσμα να γκετοποιεί και να απομονώνει το μαθητικό πληθυσμό που παρακολουθεί αυτή τη μορφή εκπαίδευσης (βλ. αναλ. Δαμανάκης, 1987, 117).

Ο νόμος 2413/1996, ως μια τομή στην εκπαίδευση παλιννοστούντων, αλλοδαπών αλλά και ομογενών μαθητών, θέτει τις βάσεις για την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στο εκπαιδευτικό σύστημα, και ταυτόχρονα καταργεί τα ιδιωτικά σχολεία της Γερμανίας ως σχολεία που οδηγούν στον αποκλεισμό και την απομόνωση των μαθητών που τα παρακολουθούν^[2].

Σε συνάρτηση με τις μορφές εκπαίδευσης είναι και η συγγραφή διδακτικού υλικού που να είναι σύμφωνο με τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και της αντίληψης για ισότητα και παροχή ίσων ευκαιριών. Το 1985 η ελληνική πολιτεία αναθέτει σε πανεπιστημιακό ίδρυμα την υλοποίηση ερευνητικού προγράμματος χρηματοδοτούμενου από την Ε.Ε. με στόχο τη δημιουργία διδακτικού υλικού για τους Έλληνες μαθητές που φοιτούν στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας της Ο.Δ.

Γερμανίας[3]. Ουσιαστικά είναι η πρώτη φορά που το ελληνικό κράτος αναλαμβάνει μια τέτοια πρωτοβουλία, η οποία έχει ως βάση της την ευρωπαϊκή ένταξη της χώρας και την χρηματοδότηση που προέρχεται απ' αυτήν.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό που στελεχώνει τις μορφές εκπαίδευσης και διδάσκει τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, δέχεται επιμόρφωση με βάσεις τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες. Η Ε.Ε. χρηματοδοτεί προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που θα κληθούν να διδάξουν τα νέα διδακτικά υλικά.

Σταχυολογώντας ενδεικτικά μέτρα και δράσεις που το ελληνικό κράτος έχει αναπτύξει στα πλαίσια της ευρωπαϊκής του ένταξης και συμμετοχής την περίοδο 1980-1995, διαφαίνεται σε μακροεπίπεδο ο σχεδιασμός μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθεί τις κατευθυντήριες γραμμές του υπερεθνικού θεσμού της Ε.Ε. Εξάλλου, το αντικείμενο διδασκαλίας δεν είναι ερευνητικό ζητούμενο στη συγκεκριμένη μελέτη. Η ανάλυση που επιχειρείται εστιάζεται σε μακροεπίπεδο σύλληψης εκπαιδευτικής πολιτικής και αναζήτησης ενδεικτικών ζητημάτων που απασχολούν την Ε.Ε. και που αφορούν ευπαθείς ομάδες πληθυσμών όπως οι μετανάστες. Το θέμα της εκπαίδευσης μεταναστευτικού πληθυσμού εγείρει την ανάπτυξη παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών, που εστιάζονται στην παροχή ίσων ευκαιριών και στην άρση του αποκλεισμού μειονοτικών ομάδων.

Το επόμενο ενδιαφέρον ερευνητικό ερώτημα που γεννάται έγκειται στο κατά πόσο είναι αποτελεσματική η εφαρμογή μιας τέτοιας εκπαιδευτικής πολιτικής και αν υπάρχει πραγματική αντιστοιχία μεταξύ των θεωρητικών κειμένων που συντάσσει η Ε.Ε., της υιοθέτησης αυτής της στοχοθεσίας από το κράτος - μέλος Ελλάδα, της θέσπισης νόμων και διατάξεων που να εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς και, τέλος, της εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική πρακτική.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Archer M.S. (1984), Educational Politics: a model for their analysis, in: Policy making in Education, The breakdown of consensus (Eds McNay I.-Ozga J.), (Open University Set Books, Pergamon Press, Oxford NY).

Bowe, Ball, Gold (1992), Reforming education and changing schools, (Routledge).

Απόφαση Αριθμ. 819/95/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 14ης Μαρτίου 1995 γι τη θέσπιση του προγράμματος κοινοτικής δράσης "Σωκράτης"

Δαμανάκης, Μ. (1987), Μετανάστευση και Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα.

Διατάξεις της Συνθήκης περί Ιδρύσεως της Ευρωπαϊκής Κοινότητας που αφορούν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική”.

Ιωακειμίδης Π. (1990), Η Ευρώπη σε μεταλλαγή. Η Ευρωπαϊκή Κοινότητα και η Ελλάδα στη νέα προοπτική, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.

Λάζος Χ.Γ. (1997), Η εκπαίδευση των μεταναστών στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στο: Η γλωσσική εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη, εκδ. ΚΕΓ, Αθήνα.

Μούσης Ν. (1999), Ευρωπαϊκή Ένωση. Δίκαιο-Οικονομία-Πολιτική, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977 “Περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων των διακινουμένων εργαζομένων” (77/48/ΕΟΚ).

Τσαούσης Δ. (1996), Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Βασικά κείμενα για την Παιδεία, την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

[1] Οι περισσότερες χώρες μέλη της Κοινότητας μετουσίωσαν αυτή την οδηγία σε εκπαιδευτική πρακτική είτε δημιουργώντας Τάξεις Υποδοχής, όπου διδάσκεται το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, είτε επιτρέποντας στις διπλωματικές αντιπροσωπείες των χωρών προέλευσης μεταναστών να οργανώσουν και να χρηματοδοτήσουν Τμήματα Μητρικής Γλώσσας (Δαμανάκης, 1997,63).

[2] Για την αναντιστοιχία μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής αλλοδαπών στην Ελλάδα και Ελλήνων μαθητών του εξωτερικού βλ. αναλυτικότερα Δαμανάκης, 1997, 83).

[3] Βλ. αναλυτικά “Πρόγραμμα παραγωγής διδακτικού υλικού για την ελληνόγλωσση διδασκαλία των ελληνοπαίδων της Ο.Δ. Γερμανίας στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσα”, Επιστημονική Έκθεση, τόμος Α’ και Β’, ΥΠΕΠΘ, Ιωάννινα.

Η «Ευρωπαϊκή Διάσταση» ως Πολιτική Νομιμοποίησης της Μη-Τυπικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ελένη ΠΡΟΚΟΥ

Εκπαιδευτικός

Δρ. Συγκριτικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Λονδίνου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός αυτού του άρθρου είναι να καταδείξει πώς η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) προετοίμασε το έδαφος για τη νομιμοποίηση της μη-τυπικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από μια σειρά προγραμμάτων που εξέδωσε τη δεκαετία του '90. Το κύριο επιχείρημα είναι ότι η εμφάνιση και εδραίωση της μη-τυπικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βασίστηκε στις έννοιες της επαγγελματοποίησης, της διεθνοποίησης και της ιδιωτικοποίησης των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έννοιες που συμφωνούν με πολιτικές της ΕΕ κατά τη διάρκεια της εν λόγω δεκαετίας.

ABSTRACT

The aim of this article is to show how the European Union prepared the ground for the legitimisation of non-official higher education, through a series of programmes announced during the 1990s. The main argument is that the emergence and consolidation of non-official higher education was based on the notions of vocationalisation, internationalisation and privatisation of the higher education systems. These notions are in accordance with the European Union policies during this decade

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια αυτής της ανακοίνωσης θα υποστηριχτεί ότι η εμφάνιση και εδραίωση της μη-τυπικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αποτέλεσμα της επαγγελματοποίησης, της προώθησης της συνεχιζόμενης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της διεθνοποίησης και της ιδιωτικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κυρίως όμως, ήταν αποτέλεσμα της διεύρυνσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης η οποία άρχισε πλέον να συζητείται στα πλαίσια της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο σύνολό της. Το βασικό επιχείρημα είναι ότι οι παραπάνω όψεις ενισχύθηκαν από πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), με την έμφαση που έδωσαν στην «ευρωπαϊκή διάσταση». Μέσα από την ανάγνωση μιας σειράς προγραμμάτων που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90, η «ευρωπαϊκή διάσταση» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση φάνηκε να κινείται γύρω από τρεις κύριους άξονες:

1. την έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση, στα πλαίσια της οποίας ενισχύθηκαν μη-παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης και μάθησης (π.χ. εξ

- αποστάσεως εκπαίδευση και χρήση νέων τεχνολογιών) καθώς και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση,
2. την κινητικότητα (ατόμων και ιδρυμάτων), τις συνεργασίες με τρίτες χώρες, τις εθνικές/διακρατικές συνεργασίες και τα διεθνικά/διατλαντικά δίκτυα, τη γνώση των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της ΕΕ και την προώθηση ενός γενικού συστήματος αναγνώρισης των διπλωμάτων για την πραγματοποίηση ενός ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματών, και τέλος,
 3. την πολιτική ενθάρρυνσης της παρέμβασης του ιδιωτικού τομέα και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με δημόσιους αλλά και με ιδιωτικούς οργανισμούς.

2. ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΤΗΣ ΜΗ-ΤΥΠΙΚΗΣ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κατ' αρχήν, ο όρος μη-τυπική τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται στην παροχή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έξω από την επίσημη σφαίρα των αρμοδιοτήτων και επιρροών των Υπουργείων Παιδείας. Συχνά, αυτός ο τύπος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι στην αρμοδιότητα άλλων Υπουργείων και παρέχεται από:

1. ενδογενή ιδιωτικά ιδρύματα,
2. ξένα (δημόσια ή ιδιωτικά) ιδρύματα,
3. κλάδους (δημόσιων ή ιδιωτικών) ξένων ιδρυμάτων,
4. ενδογενή (δημόσια ή ιδιωτικά) ιδρύματα στο όνομα ενός ξένου (δημόσιου ή ιδιωτικού) ιδρύματος (franchising),
5. το σύστημα μεταφοράς πιστωτικών μονάδων,
6. τη μη-κρατικά επιβλεπόμενη μάθηση εξ αποστάσεως, και/ή
7. προγράμματα μέσω ηλεκτρονικής τεχνολογίας, όπως το διαδίκτυο. (Kokosalakis, 1999)

Από τις αρχές της δεκαετίας του '90, ένας βασικός λόγος εμφάνισης της μη-τυπικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν η διαρκής αύξηση της ζήτησης για τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε μερικές χώρες της ΕΕ, ισχυρά επιλεκτικοί μηχανισμοί πρόσβασης και ανεπαρκής προσφορά επίσημης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για να ικανοποιήσει τη ζήτηση για αυτή τη βαθμίδα, οδήγησαν στην ανάπτυξη μη-επίσημων υπηρεσιών. Κατά κάποιον τρόπο, η εμφάνιση της μη-τυπικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπέδειξε την ανεπάρκεια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος να ικανοποιήσει τις ανάγκες για αύξηση της αγοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών, καθώς υπήρξε ανακολουθία ανάμεσα στην σε εθνικό επίπεδο κρατικά ελεγχόμενη τυπική τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας. (Ο. π.) Οι ανάγκες αυτές διαμορφώθηκαν από ραγδαίες και σημαντικές αλλαγές, όπως ήταν η εξάπλωση της πληροφοριακής τεχνολογίας, ο μετασχηματισμός της εργασίας και του ελεύθερου χρόνου, η γήρανση των πληθυσμών και οι προφανείς συνέπειες από τις μεταβολές που συντελέστηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο στην κουλτούρα, στον τρόπο ζωής και στο φυσικό περιβάλλον. Οι παραπάνω αλλαγές είχαν ουσιαστικές επιπτώσεις στις περιοχές της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Οι σύνθετες και ιστορικά καινούριες προκλήσεις της «γνώσης» και της «ικανότητας», θεμελιώδεις

ως είχαν για την οικονομική απόδοση και αποφασιστικές για την επιβίωση σε μια ολοένα και πιο ανταγωνιστική παγκόσμια οικονομία, κλήθηκαν να καλύψουν τις ανάγκες της κοινωνίας. (Green, Wolf & Leney, 1999)

Η μη-τυπική τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν επίσης αποτέλεσμα της επαγγελματοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή, της αυξανόμενης σύνδεσης εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Οι παλιοί ορισμοί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης άρχισαν να γίνονται όλο και πιο ακατάλληλοι και ασαφείς και η συζήτηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση τέθηκε πλέον στα πλαίσια της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο σύνολό της. Σχεδιαστές της πολιτικής και των μεταρρυθμίσεων επαναδιαπραγματεύθηκαν τους μορφωτικούς τύπους των μέχρι τότε ξεχωριστών βαθμίδων εκπαίδευσης. Μπροστά στις αναπόφευκτες ανάγκες για συμμετοχή στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση, έννοιες επαγγελματικής διάπλασης, ιστορικά περιορισμένες στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση, άρχισαν να απλώνονται προς τα κάτω, στα ίδια τα σχολικά συστήματα. Και η γενική ιδέα μιας πεπερασμένης εκπαίδευσης, που πολιτισμικά γινόταν καταφανής από την απόκτηση ενός πρώτου πανεπιστημιακού πτυχίου, καταλήφθηκε από την ιδέα της «διαρκούς εκπαίδευσης», σύμφωνα με την οποία, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η συνεχής απόκτηση επαγγελματικών προσόντων θα ήταν έργο ζωής για τον εκπαιδευόμενο. (Ο. π.)

Ένας άλλος λόγος καθιέρωσης της μη-τυπικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία έχει χαρακτηριστεί και ως «γκρίζα περιοχή» στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν η διεθνοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η παγκοσμιοποίηση, όροι που συνδέθηκαν άμεσα με την κινητικότητα των φοιτητών, εκπαιδευτικών και ερευνητών. (Kokosalakis, 1999) Ανάμεσα στα ιδρύματα παρατηρήθηκε συνεργασία και ανταγωνισμός, καθώς και ένας υψηλός βαθμός κινητικότητας από τη μεριά τόσο των φοιτητών όσο και των σχολών. (Mc Daniel, 1990) Η διαδικασία διεθνοποίησης απαιτούσε θεσμικές ανακατατάξεις, όπως ήταν η δημιουργία ενός διεθνούς γραφείου ή του ισότιμού του για διοικητικούς, οικονομικούς και πληροφοριακούς σκοπούς, καθώς και η δημιουργία κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων και παιδαγωγικών τεχνικών. Οι περιοχές σπουδών όπου εμφανίστηκε πιο έντονα συνεργασία και κινητικότητα ήταν οι οικονομικές και επιχειρησιακές σπουδές, καθώς και οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. (Green, Wolf & Leney, 1999)

Στην καθιέρωση της μη-τυπικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνέβαλε και το γεγονός ότι στην προσπάθεια σύνδεσης εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, αναμείχθηκαν τόσο ο δημόσιος όσο και ο ιδιωτικός τομέας. Στην πραγματικότητα, η μη-τυπική τριτοβάθμια εκπαίδευση που δεν παρεχόταν από το κράτος, συσχετίστηκε με τις ανάγκες και τη λογική της αγοράς και ειδικότερα με την εφαρμοσμένη στην οικονομία γνώση. Αναφερόταν σε χαμηλού κόστους επιστημονικούς κλάδους (κοινωνικές επιστήμες, οικονομικά, κτλ.) που όμως είχαν ζήτηση στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. (Kokosalakis, 1999) Το μοτίβο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας άρχισε να γίνεται ορατό στις περιπτώσεις των σχολών επιχειρησιακών σπουδών που συμμετείχαν πρώτες, αλλά και στην περίπτωση της μετακινούμενης διεθνούς έρευνας με βάση τα πανεπιστήμια. Η

ιδιωτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συσχετίστηκε με την απόσυρση των κυβερνήσεων από τον κεντρικό τους ρόλο και με τον περιορισμό τους στο ρόλο των ενθαρρυντών. Οι λιγοστές πηγές άρχισαν να διαχειρίζονται εντός των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που επεκτάθηκαν όχι μόνο σε σχέση με τοπικά χαρακτηριστικά – π.χ. αριθμοί των φοιτητών – αλλά και στις χωρικές και διεθνείς τους σχέσεις. Η ιδιωτική πρωτοβουλία ενδυνάμωσε τις τάσεις διεθνοποίησης, αντανakλώντας τις γενικές τάσεις προς την παγκοσμιοποίηση της παραγωγής. (Green, Wolf & Leney, 1999)

Η εμφάνιση και εδραίωση της μη-τυπικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν επομένως αποτέλεσμα της διεύρυνσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (η οποία άρχισε πλέον να συζητείται στα πλαίσια της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στο σύνολό της), της επαγγελματοποίησης και της προώθησης της συνεχιζόμενης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της διεθνοποίησης και της ιδιωτικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για να δούμε όμως, πώς αυτός ο τύπος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίστηκε από τις επίσημες πολιτικές της ΕΕ.

3. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ

Στο σημείο αυτό, θα υποστηριχτεί ότι η ΕΕ δε φάνηκε να παίρνει επίσημα θέση για το ζήτημα μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '90. Εντούτοις, οι έννοιες που ενίσχυσαν την εμφάνιση και εδραίωση της μη-τυπικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (επαγγελματοποίηση, διεθνοποίηση, ιδιωτικοποίηση) ταυτίζονται με πολιτικές της ΕΕ, όπως προκύπτει μέσα από μία εξέταση προγραμμάτων που πραγματοποιήθηκαν μέσα στη δεκαετία του '90.

3.1 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Η έμφαση στην επαγγελματοποίηση σήμαινε κυρίως την προώθηση: της επαγγελματικής κατάρτισης, της εκπαίδευσης ενηλίκων / συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δημιουργίας μη-παραδοσιακών μορφών εκπαίδευσης και μάθησης (π.χ. εξ αποστάσεως εκπαίδευση και χρήση νέων τεχνολογιών).

Πιο συγκεκριμένα, με σκοπό την προώθηση καινοτομιών στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, θεσπίστηκε το πρόγραμμα Eurotecnet, σύμφωνα με την απόφαση 89/657/ΕΟΚ του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε για περίοδο 5 ετών (από την 1η Ιανουαρίου 1990) και, μεταξύ άλλων, αποσκοπούσε:

1. στην εφαρμογή δοκιμαστικών σχεδίων που θα επέτρεπαν την ανανέωση της προσφοράς στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης, και
2. στη διευκόλυνση της πρόσβασης των νέων και των ανέργων στην ενεργό ζωή, μέσω της κατάρτισής τους στις νέες τεχνολογίες. [(3) <http://>]

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση τονίστηκε ιδιαίτερα στην Πράσινη Βίβλο, η προβληματική της οποίας εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της ολοκλήρωσης της ενιαίας αγοράς, της εξέλιξης των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό απέναντι στις τεχνολογικές και κοινωνικές αλλαγές, και του αντίκτυπου που οι τελευταίες είχαν στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Βαρύτητα δόθηκε στη σημασία της κατάρτισης κατ'εναλλαγή και της μαθητείας στο πλαίσιο της επιχείρησης, για το λόγο ότι θα παρείχαν τη δυνατότητα στους νέους να γνωρίσουν το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, για την καλύτερη ένταξή τους σε αυτό ως πολίτες-εργαζόμενοι. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993) Επίσης, σύμφωνα με την ίδια Βίβλο, για την προσαρμογή των νέων γενιών στις επαγγελματικές εξελίξεις ή σε τυχόν αναπροσανατολισμούς, η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα μπορούσε να προσφέρει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων, αφού θα διευκόλυνε τη μεταφορά γνώσεων (ως παραδείγματα αναφέρονται τα προγράμματα Comett, Erasmus και Force). Ακόμη, για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας της κοινοτικής δράσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση – συμπεριλαμβανομένης και της τηλεματικής – κρίθηκε ότι αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό μέσο για τη βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα για τις μειονεκτούσες περιοχές. Ωστόσο, τονίστηκε ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών δεν θα έπρεπε να περιοριστεί στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα «συστήματα πολλαπλών μέσων» (multimedia) θα μπορούσαν επίσης να παίξουν σημαντικό ρόλο στη μετάδοση των γνώσεων και στη διαφοροποίηση των τρόπων μάθησης. (Ο.π.)

Η έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση διαφαίνεται και στο περιεχόμενο της απόφασης 91/387/ΕΟΚ του Συμβουλίου (22.07.1999), η οποία αναφερόταν στο πρόγραμμα Petra II, διάρκειας τριών ετών, με έναρξη την 1η Ιανουαρίου 1992. Σκοπός του προγράμματος ήταν η υποστήριξη και η συμπλήρωση με κοινοτικά μέτρα των πολιτικών των κρατών μελών που επεδίωκαν να εξασφαλίσουν σε όλους τους νέους που το επιθυμούσαν, δύο ή περισσότερα χρόνια επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία θα οδηγούσαν σε αναγνωρισμένα επαγγελματικά προσόντα και θα μπορούσαν να προστεθούν στην υποχρεωτική επαγγελματική εκπαίδευση πλήρους απασχόλησης. Το πρόγραμμα Petra κατέληξε σε ένα διπλό αποτέλεσμα:

α) την υλοποίηση πολυάριθμων μελετών και

β) την καθιέρωση 5 τύπων δικτύων. Τα δίκτυα αυτά ήταν:

- I. τα δίκτυα Εθνικών Οργάνων Συντονισμού (INC) τα οποία διαχειρίστηκαν τις τοποθετήσεις (από το 1992 έως το 1994, επωφελήθηκαν 33.719 νέοι),
- II. άλλα δίκτυα σχετικά με τις τοποθετήσεις (π.χ. το ανεπίσημο δίκτυο οργανωτών τοποθέτησης σε άσκηση),
- III. τα δίκτυα που συνδέονταν με συμπράξεις κατάρτισης (REPF),
- IV. τα δίκτυα που είχαν σχέση με τις δραστηριότητες επαγγελματικού προσανατολισμού (σύμβουλοι προσανατολισμού), και
- V. τα δίκτυα έρευνας. [(22) [http](http://)]

Στα πλαίσια του προγράμματος Petra, τα κράτη-μέλη, ανέλαβαν μεγάλης εμβέλειας μεταρρυθμίσεις στο εθνικό σύστημά τους, κυρίως μέσα από τα ακόλουθα μέτρα:

1. τον καθορισμό ποσοτικών στόχων για τη συμμετοχή στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση (π.χ. το Δανέζικο σχέδιο «εκπαίδευση και κατάρτιση για όλους» προέβλεπε ότι το έτος 2.000, 95% των νέων θα παρακολουθούσαν πρόγραμμα εκπαίδευσης),
2. την καθιέρωση δικαιώματος επαγγελματικής κατάρτισης (π.χ. στη Γαλλία, ένας νόμος του 1990 εισήγαγε για όλους τους εργαζόμενους το δικαίωμα απόκτησης προσόντων υπό τη μορφή μιας «πίστωσης κατάρτισης»),
3. τη διεύρυνση της προσφοράς αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (π.χ. στην Ελλάδα, ο αριθμός των προγραμμάτων αυξήθηκε κατά 50,8% μέσα σε 4 έτη),
4. την αξιοποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης (π.χ. το 1991 η Γερμανία προώθησε πρωτοβουλία με την οποία προσφέρθηκε ειδική υποστήριξη στους νέους με ιδιαίτερες ικανότητες που παρακολουθούσαν επαγγελματική κατάρτιση, για να της δοθεί το ίδιο κύρος με εκείνο της γενικής μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση),
5. την εισαγωγή κοινοτικής διάστασης στις υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού,
6. τα μέτρα που ευνοούσαν την ισότητα ευκαιριών μεταξύ των νέων των δύο φύλων, και
7. την προσοχή στις μειονεκτούσες κατηγορίες (π.χ. στη Γαλλία, καθιερώθηκαν οι συμβάσεις «απασχόληση-αλληλεγγύη» το 1990, για τους νέους μεταξύ 18-25 ετών που συναντούσαν δυσκολίες ένταξης στην αγορά εργασίας).

Τέλος, υπήρξαν διατάξεις που απέβλεπαν στην πιστοποίηση των επαγγελματικών προσόντων (π.χ. το Λουξεμβούργο εισήγαγε διπλό επίπεδο πιστοποίησης για την αύξηση του ποσοστού επιτυχίας στην αρχική κατάρτιση). Ακόμη, ενισχύθηκαν οι δεσμοί μεταξύ των ιδρυμάτων κατάρτισης και της βιομηχανίας (π.χ. το Ενωμένο Βασίλειο προώθησε δύο πρωτοβουλίες υπέρ της μαθητείας, οι οποίες επέτρεπαν στους νέους, βάσει της εμπειρίας τους στην επιχείρηση, να αποκτούν προσόντα ως τεχνίτες, τεχνικοί ή διοικητικοί υπάλληλοι). (Ο.π.)

Η έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση και στην εκπαίδευση ενηλίκων / συνεχιζόμενη εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα έντονη στην περίπτωση του προγράμματος LEONARDO DA VINCI, το οποίο εφαρμόστηκε για την περίοδο από 1 Ιανουαρίου 1995 έως 31 Δεκεμβρίου 1999. Η δράση της Κοινότητας προσανατολίστηκε σε έναν αριθμό στόχων που ήταν:

1. Η βελτίωση της ποιότητας και η ικανότητα καινοτομιών των συστημάτων και των μηχανισμών επαγγελματικής κατάρτισης στα κράτη μέλη.
2. Η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης στην επαγγελματική κατάρτιση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

3. Η προώθηση της κατάρτισης ώστε να υποστηρίζονται οι πολιτικές για τη δια βίου επαγγελματική κατάρτιση.
4. Η ενθάρρυνση μέτρων επαγγελματικής κατάρτισης υπέρ των ενηλίκων χωρίς επαγγελματικά προσόντα.
5. Η βελτίωση του καθεστώτος και η ελκυστικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και η προώθηση της ισοτιμίας ακαδημαϊκών τίτλων και επαγγελματικών προσόντων.
6. Η προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης των νέων και η προετοιμασία τους για την ενήλικη και επαγγελματική ζωή. στ) Η ενθάρρυνση ενεργειών επαγγελματικής κατάρτισης υπέρ των νέων που βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση και δεν είχαν επαρκή κατάρτιση.
7. Η προώθηση της ισότητας πρόσβασης στην αρχική και συνεχή επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων που βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση.
8. Η συμφωνία της επαγγελματικής κατάρτισης με τα αποτελέσματα των προγραμμάτων έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης.
9. Η προώθηση της ανάπτυξης ενός ευρωπαϊκού χώρου κατάρτισης και επαγγελματικών προσόντων.
10. Η προώθηση της ανάπτυξης των μηχανισμών επαγγελματικού προσανατολισμού.
11. Η διευκόλυνση της ανάπτυξης μεθόδων αυτοδιδασκαλίας στο χώρο εργασίας, καθώς και μεθόδων ανοικτής και εξ αποστάσεως μαθητείας και κατάρτισης.
12. Η παροχή της δυνατότητας σε όλους τους νέους της Κοινότητας που το επιθυμούσαν να προσθέσουν ένα, δύο ή και περισσότερα χρόνια επαγγελματικής κατάρτισης στην υποχρεωτική σχολική τους φοίτηση, κ.ά.

Τέλος, τα κοινοτικά μέτρα υποστήριξαν και τη βελτίωση των δράσεων επαγγελματικής κατάρτισης, μεταξύ άλλων, με τη συνεργασία πανεπιστημίου-επιχείρησης. Σε μεταγενέστερες εργασίες, τονίστηκε και η αποκέντρωση της επαγγελματικής κατάρτισης, η απονομή όλο και περισσότερων αρμοδιοτήτων στους τοπικούς και περιφερειακούς παράγοντες καθώς και στους κοινωνικούς εταίρους. [(8) [http](#)] Τονίστηκε, ακόμη, η ποιότητα της επαγγελματικής κατάρτισης. [(9) [http](#)]

Η έμφαση στην επαγγελματική κατάρτιση κορυφώθηκε με την ανακήρυξη του έτους 1996 ως *Ευρωπαϊκού Έτους Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Στόχος ήταν η ευαισθητοποίηση των Ευρωπαίων σχετικά με τη σημασία της δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης, η προώθηση της καλύτερης συνεργασίας μεταξύ των δομών εκπαίδευσης/κατάρτισης και των επιχειρήσεων (ιδίως των ΜΜΕ), η υποστήριξη της δημιουργίας ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης/κατάρτισης μέσω της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής αναγνώρισης των τίτλων σπουδών στο πλαίσιο της Ένωσης, και τέλος, επισήμανση της συνεισφοράς της εκπαίδευσης και κατάρτισης στον τομέα της ισότητας των ευκαιριών. Ανάμεσα στα θέματα του *Ευρωπαϊκού Έτους* ήταν:

- η σημασία της γενικής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας,

- η προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης που οδηγεί στην απόκτηση τίτλου σπουδών για όλους τους νέους, και
- η βελτίωση της συνεργασίας, αφενός μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ιδρυμάτων επαγγελματικής κατάρτισης, και αφετέρου, μεταξύ των παραπάνω ιδρυμάτων και του κόσμου της οικονομίας. [(14) [http](#)]

Στις 18 Ιουνίου 1997, η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναφερόταν στην προώθηση της μαθητείας στην Ευρώπη. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόταν:

- στην επέκταση και ανάπτυξη νέων μορφών μαθητείας μέσω της αύξησης του αριθμού των θέσεων (ιδίως στα ΜΜΕ), της χρήσης νέων τεχνολογιών εξ αποστάσεως μάθησης (τηλεματική, internet) και της ανάπτυξης της κατάρτισης σε αναπτυσσόμενους νέους τομείς (υπηρεσίες), και
- στη μείωση της απόκλισης μεταξύ αρχικής και συνεχούς κατάρτισης. [(18) [http](#)]

Στις 12 Νοεμβρίου 1997, η Επιτροπή, στην ανακοίνωση που εξέδωσε με τίτλο *Για μια Ευρώπη της Γνώσης*, παρουσίασε προσανατολισμούς σχετικούς με τις μελλοντικές κοινοτικές ενέργειες στον τομέα της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της νεολαίας για την περίοδο 2000-2006. Ο βασικός προσανατολισμός ήταν η οικοδόμηση ενός ανοικτού και δυναμικού ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου, που θα πρόσφερε στους πολίτες όλα τα απαραίτητα μέσα στην υπηρεσία της συνεχούς ενημέρωσης των γνώσεών τους και της ανάπτυξης της ικανότητάς τους για ανεύρεση εργασίας, ενώ θα χρησίμευε και ως πλαίσιο για τη διαδικασία εμπλουτισμού της έννοιας του ευρωπαίου πολίτη. [(19) [http](#)]

3.2 ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ

Η έμφαση στην «ευρωπαϊκή διάσταση» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορούσε κυρίως σε θέματα διεθνοποίησης. Η διεθνοποίηση είχε δύο κύριους άξονες:

- την κινητικότητα και
- την ακαδημαϊκή αναγνώριση τίτλων και περιόδων σπουδών. Για τη διευκόλυνση της κινητικότητας των ατόμων και των ιδρυμάτων, υποστηρίχτηκαν οι συνεργασίες με τρίτες χώρες, οι εθνικές και διακρατικές συνεργασίες και τα διεθνικά και διατλαντικά δίκτυα συνεργασίας για την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης. Έμφαση δόθηκε στη γνώση των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της ΕΕ, καθώς και σε συνδυασμούς στην εφαρμογή προγραμμάτων, στην αξιολόγηση της ποιότητας και στη δημιουργία ακαδημαϊκών και επαγγελματικών δικτύων. Προτάθηκε, ακόμη, ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων για την πραγματοποίηση ενός ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματών. Η ακαδημαϊκή αναγνώριση τίτλων και περιόδων σπουδών, μεταξύ των κρατών μελών, θα διευκόλυνε την επαγγελματική κυκλοφορία και αντίστροφα, η

αναγνώριση επαγγελματικών τίτλων θα διευκόλυνε την κινητικότητα κατά τη διάρκεια των σπουδών. Προτάθηκε, έτσι, ένα ευρωπαϊκό σύστημα χορήγησης και μεταφοράς μονάδων μαθημάτων και θεσπίστηκε ένα ευρωπαϊκό σύστημα επικύρωσης τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων. Προωθήθηκε, τέλος, η αναγνώριση των περιόδων κατάρτισης που θα πραγματοποιούνταν σε άλλα κράτη μέλη και εφαρμόστηκαν ευρωπαϊκές περίοδοι εναλλασσόμενης κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένης της μαθητείας.

Κινητικότητα

Ήδη από το άρθρο 126 του κεφαλαίου 3 της Συνθήκης για την ίδρυση των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, είχε τονιστεί η συμβολή της Κοινότητας στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου και στην ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών. Στους στόχους δράσης της Κοινότητας περιλαμβάνονταν:

1. η διευκόλυνση της κινητικότητας των φοιτητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων μέσω της ακαδημαϊκής αναγνώρισης διπλωμάτων και περιόδων σπουδών,
2. η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
3. η ανάπτυξη ανταλλαγών νέων και οργανωτών κοινωνικομορφωτικών δραστηριοτήτων, καθώς και
4. η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993)

Για την ανώτατη εκπαίδευση (μέσω του προγράμματος Erasmus), η κοινοτική υποστήριξη αφορούσε στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης με την οργάνωση ανταλλαγών σπουδαστών για αναγνωρισμένες περιόδους σπουδών, την προώθηση της κινητικότητας εκπαιδευτικού προσωπικού, κ.ά. Υποστηρίχτηκε ακόμη η ευρωπαϊκή συνεργασία όσον αφορά στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέσω της χορήγησης οικονομικής βοήθειας σε ευρωπαίους εταίρους. Πραγματοποιήθηκαν, ακόμη, διακρατικά σχέδια με σκοπό την αύξηση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση ενηλίκων. [(7) [http](#)]

Το πρόγραμμα Petra – σε μια προσπάθεια ανύψωσης του στάτους της επαγγελματικής/τεχνικής εκπαίδευσης και της αρχικής κατάρτισης, προώθησης και διαφοροποίησης της προσφοράς επαγγελματικής κατάρτισης και προσθήκης κοινοτικής δράσης στα επαγγελματικά προσόντα - αποσκοπούσε στην ενίσχυση της συνεργασίας και δημιουργίας συμπράξεων κατάρτισης τόσο σε διακρατικό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Θα επιτρεπόταν στους νέους που παρακολουθούσαν τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση, που αναζητούσαν εργασία, που παρακολουθούσαν προγράμματα επαγγελματικής επιμόρφωσης, καθώς και στους εργαζόμενους νέους, να συμμετέχουν σε κύκλους κατάρτισης ή πρακτικής άσκησης σε άλλα κράτη μέλη. Ακόμη, το περιεχόμενο της απόφασης στήριζε τη διακρατική

συνεργασία και υποστήριζε πρωτοβουλίες με τις οποίες θα συμμετείχαν οι ίδιοι οι νέοι στον προγραμματισμό, τη διοργάνωση και την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων. Η διακρατική συνεργασία θα αποσκοπούσε στην προώθηση μέσα στην Κοινότητα:

- των τοποθετήσεων σε κύκλους επαγγελματικής κατάρτισης ή πρακτικής άσκησης σε επιχειρήσεις σε άλλο κράτος μέλος (οι τοποθετήσεις θα έπρεπε να οδηγούν σε πιστοποιητικό και να αποτελούν αναγνωρισμένο μέρος του προγράμματος κατάρτισης των νέων),
- της από κοινού πραγματοποίησης μαθημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης που θα συμβάδιζαν με τα εθνικά συστήματα κατάρτισης, και
- της από κοινού κατάρτισης των εκπαιδευτών για την αρχική επαγγελματική κατάρτιση. [(22) [http](#)]

Η Πράσινη Βίβλος, στα πλαίσια της ευρωπαϊκής διάστασης, έδωσε έμφαση στη γνώση ξένων γλωσσών και στην εξοικείωση με άλλα πολιτιστικά και επαγγελματικά περιβάλλοντα, και κυρίως με το περιβάλλον της επιχείρησης. Τα παραπάνω θεωρήθηκαν θετικοί παράγοντες, που θα επέτρεπαν στους νέους να ανοίγονται στον κόσμο, να αφομοιώνουν τις αλλαγές και να προετοιμάζονται για επαγγελματική κινητικότητα και καλύτερη κοινωνική ένταξη. Έτσι, η κοινοτική δράση προσανατολίστηκε:

1. στην ανάπτυξη διακρατικών συμπράξεων όπου θα συνεργάζονταν στενά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και ο κόσμος των επιχειρήσεων, οι περιφερειακές αρχές, οι Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί κτλ., και
2. στα διεθνικά δίκτυα συνεργασίας για την προώθηση της καλύτερης συνάρθρωσης της γενικής εκπαίδευσης και της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993)

Η εντατικοποίηση της κινητικότητας των σπουδαστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η προώθηση ευρείας και εντατικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των επιπέδων σε όλα τα κράτη μέλη, και η αξιοποίηση του πνευματικού δυναμικού μέσω της κινητικότητας των διδασκόντων, ήταν βασικοί στόχοι του κοινοτικού προγράμματος SOCRATES, το οποίο θεσπίστηκε με την απόφαση 95/819/EK του Συμβουλίου στις 14 Μαρτίου 1995. [(5) [http](#) και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Ευρωπαϊκή Ένωση – Το Συμβούλιο, 1995] Η δεύτερη φάση του προγράμματος SOCRATES είχε ανάμεσα στους βασικούς του στόχους την προαγωγή της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης, με την ενθάρρυνση των ανταλλαγών μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (π.χ. η δράση Atlas απέβλεπε στην ενθάρρυνση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και στη χρήση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας πολυμέσων στην εκπαίδευση). [(6) [http](#)] Στις 14 Μαρτίου 1997, η Επιτροπή ενέκρινε έκθεση για τα αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν το 1995 και το 1996 από το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Σύμφωνα με την έκθεση αυτή, το πρόγραμμα SOCRATES έγινε δεκτό με ενθουσιασμό από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας των 15 κρατών μελών και τρεις χώρες του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (ΕΟΧ). Σημαντική πρόοδος σημειώθηκε στην κατεύθυνση της

υλοποίησης των στόχων που είχαν αρχικά οριστεί, και συγκεκριμένα: επιτεύχθηκε αύξηση του όγκου της ευρωπαϊκής συνεργασίας στους τομείς της εκπαίδευσης ενηλίκων και της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τομείς για τους οποίους δεν υπήρχε καθόλου (ή ελάχιστα) δομημένη συνεργασία σε διεθνικό επίπεδο. [(5) http]

Το ζήτημα της κινητικότητας τονίστηκε ιδιαίτερα στη δεύτερη φάση του προγράμματος LEONARDO DA VINCI, στα πλαίσια του οποίου μελετήθηκαν τα ακόλουθα μέτρα:

1. η υποστήριξη της πραγματικής κινητικότητας των ατόμων υπό επαγγελματική κατάρτιση, των εκπαιδευτών και των υπεύθυνων κατάρτισης στην Ευρώπη,
2. η προαγωγή της ιδεατής κινητικότητας στο πλαίσιο της επαγγελματικής κατάρτισης με την ανάπτυξη της χρήσης των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (NTIC) και ειδικότερα των εκπαιδευτικών πολυμέσων,
3. η υποστήριξη της ανάπτυξης κοινοτικών δικτύων εμπειρογνωμοσύνης και διάδοσης που θα επέτρεπαν την αμοιβαία ανταλλαγή εμπειριών και καλής πρακτικής,
4. η υποστήριξη των ενεργειών προαγωγής των ικανοτήτων εκμάθησης γλωσσών και της κατανόησης διαφορετικών πολιτισμών στο πλαίσιο της κατάρτισης,
5. η υποστήριξη καινοτόμων πειραματικών σχεδίων που θα βασίζονταν σε διακρατικές συμπράξεις με σκοπό την ανάπτυξη και/ή τη διάδοση της καινοτομίας για τη δημιουργία προϊόντων κατάρτισης και τον πειραματισμό κάθε νέας προσέγγισης, και
6. η υποστήριξη των δράσεων που θα απέβλεπαν στη δημιουργία, την ενημέρωση και τη διάδοση κοινοτικών όρων αναφοράς που θα επέτρεπαν τη σύγκριση των συστημάτων κατάρτισης και τη διάδοση των καινοτομιών.

Άλλα μέτρα του ίδιου προγράμματος ήταν: η υποστήριξη νέων μορφών πιστοποίησης των επαγγελματικών δεξιοτήτων, η καταπολέμηση του αποκλεισμού από τους μηχανισμούς κατάρτισης «δεύτερης ευκαιρίας», και η δικτύωση των κέντρων κατάρτισης ή ένας μηχανισμός παρατήρησης των μεθόδων καλής πρακτικής. [(11) http]

Στις 23 Οκτωβρίου 1995, το Συμβούλιο έλαβε την απόφαση 95/487/ΕΚ περί σύναψης συμφωνίας μεταξύ της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και των Ενωμένων Πολιτειών της Αμερικής για την θέσπιση προγράμματος συνεργασίας στους τομείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης / κατάρτισης. Μεταξύ άλλων, το περιεχόμενο αυτής της απόφασης στόχευε στη βελτίωση της ποιότητας της διατλαντικής κινητικότητας των σπουδαστών, στην προώθηση των εταιρικών σχέσεων μεταξύ των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, των επαγγελματικών ενώσεων, των δημοσίων αρχών, των εμπορικών και λοιπών ενώσεων, καθώς και στη συμπλήρωση των διμερών προγραμμάτων μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και των ΕΠΑ. Το πρόγραμμα προέβλεπε

και για κοινά σχέδια που θα πραγματοποιούνταν από κοινοπραξίες ιδρυμάτων της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και των ΕΠΑ. Κάθε κοινοπραξία θα περιλάμβανε ένα απόλυτο ελάχιστο τριών ενεργών εταίρων για κάθε πλευρά, εκ των οποίων τουλάχιστον δύο ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή κατάρτισης για κάθε πλευρά, θα βρίσκονταν σε διαφορετικά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και σε διαφορετικές αμερικανικές πολιτείες. Οι δραστηριότητες διαρθρωτικής συνεργασίας μιας κοινοπραξίας θα χρηματοδοτούνταν αρχικά για περίοδο, η οποία σε πρώτη φάση δεν θα υπερέβαινε τα τρία έτη. Οι επιλεγμένες δραστηριότητες περιλάμβαναν τη διεξαγωγή οργανωτικών πλαισίων για την κινητικότητα των σπουδαστών, δομημένες ανταλλαγές σπουδαστών, εκπαιδευτικών, υπεύθυνων κατάρτισης και διοικητικών στελεχών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ιδρυμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, την από κοινού διεξαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων μελετών, σύντομων εντατικών προγραμμάτων ελάχιστης διάρκειας τριών εβδομάδων, αλλά και άλλα καινοτόμα σχέδια, όπως η χρήση των νέων τεχνολογιών και η εκπαίδευση από απόσταση. [(12) [http](#)] Ανάλογο πρόγραμμα καθιερώθηκε και στην περίπτωση της συνεργασίας ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα και τον Καναδά. [(13) [http](#)]

Στο Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και Εκμάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης, η κύρια βαρύτητα δόθηκε στην ανάπτυξη της ικανότητας προς εξεύρεση απασχόλησης, μέσω της ενθάρρυνσης της κινητικότητας των νέων και των εργαζομένων, της ανάπτυξης της μαθητείας και όλων των μορφών συνδυασμού επαγγελματικής κατάρτισης και εργασίας, της επικύρωσης των επαγγελματικών προσόντων που θα αποκτούνταν κατά τη διάρκεια του βίου - είτε στο πλαίσιο ενός παραδοσιακού προγράμματος σπουδών είτε όχι – και της προσφοράς μιας δεύτερης ευκαιρίας στους νέους που απειλούνταν με αποκλεισμό. [(15) [http](#)] Ακόμη, μεταξύ των πρωτοβουλιών που προτάθηκαν από το 1996 ήταν η κατοχή τριών ευρωπαϊκών γλωσσών και η προσέγγιση του σχολείου με την επιχείρηση. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1995)

Η κινητικότητα ήταν στο επίκεντρο της ανακοίνωσης της Επιτροπής με τίτλο Για μια Ευρώπη της Γνώσης (12.11.1997). Στα πλαίσια αυτής της ανακοίνωσης, προτάθηκαν μια σειρά από μέτρα όπως:

1. δράσεις που να προωθούν την ιδεατή κινητικότητα, ευνοώντας την πρόσβαση σε όλα τα νέα εκπαιδευτικά εργαλεία, μέσω της σύνδεσης με δίκτυα επικοινωνίας και πληροφόρησης και της παρότρυνσης για την παραγωγή και διάδοση προϊόντων και υπηρεσιών ευρωπαϊκών πολυμέσων που να μπορούν να αξιοποιηθούν για την εκπαίδευση και την κατάρτιση,
2. δράσεις που να αποβλέπουν στην ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας σε ευρωπαϊκό επίπεδο, επιτρέποντας την ανταλλαγή εμπειριών και καλής πρακτικής, γ) δράσεις που να αποβλέπουν στην ανάπτυξη της καινοτομίας χάρη σε πρότυπα σχέδια βασισμένα σε διακρατικές συμβάσεις, και
3. δράσεις που να επιτρέπουν συνεχή βελτίωση των κοινοτικών όρων αναφοράς σχετικά με τα συστήματα και τις πολιτικές εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεότητας των κρατών μελών. Οι παραπάνω δραστηριότητες σχεδιάστηκαν και διεξήχθησαν σε διακρατικό επίπεδο. [(20) [http](#)]

Σε γενικές γραμμές, η πολιτική της Επιτροπής Για μια Ευρώπη της Γνώσης, εντάσσεται στο πλαίσιο ενίσχυσης της διεθνούς συνεργασίας. Υπήρξε άνοιγμα των προγραμμάτων στις χώρες του ΕΟΧ και προοδευτική διεύρυνση στις υποψήφιες χώρες. Υπήρξε ακόμη πρόγραμμα διεύρυνσης των ανταλλαγών με τις Μεσογειακές χώρες και τις άλλες βιομηχανικές χώρες. (Ο.π.) Τέλος, μία από τις σημαντικές διαστάσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής σε σχέση με την εκπαίδευση και την κατάρτιση ήταν το συνεχές άνοιγμά της προς τις τρίτες χώρες. Ως παράδειγμα αναφέρεται το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για την Κατάρτιση, το οποίο είχε ως αποστολή να βοηθά στην ανάπτυξη της αρχικής και συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης στις 25 χώρες εταίρους της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης, παρέχοντας μεταξύ άλλων τεχνική βοήθεια στην Επιτροπή για την υλοποίηση ενεργειών που σχετίζονταν με το πρόγραμμα Tempus (το οποίο αναφερόταν στην υποστήριξη της μεταρρύθμισης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Το Ίδρυμα αυτό θα αποκτούσε ευρύτερο πεδίο δράσης εντός του 1998 και θα κάλυπτε τρίτες χώρες και Μεσογειακά εδάφη. Στο πλαίσιο των συμφωνιών συνεργασίας στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης με τις ΕΠΑ και τον Καναδά, έγινε επιλογή 12 και 13 σχεδίων συνεργασίας αντιστοίχως, με συνολικό ποσό 1,3 MECU για την κάθε περίπτωση. [(19) <http>]

Αναγνώριση τίτλων σπουδών

Από την αρχή, ένας παράγοντας που θα δημιουργούσε προβλήματα στην κινητικότητα των φοιτητών φάνηκε να είναι το θέμα της αναγνώρισης της επίδοσής τους στο εξωτερικό από το σχετικό ίδρυμα της πατρίδας τους. Το θέμα αυτό συνδέθηκε με την ακαδημαϊκή ελευθερία των πανεπιστημίων, δηλαδή το δικαίωμα κάθε σχολής να αποφασίζει για το περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις εξετάσεις. Η ακαδημαϊκή ελευθερία θα παραβιαζόταν από την προοπτική αποδοχής, από το εκάστοτε ίδρυμα, μαθημάτων προερχόμενων από κατώτερα ιδρύματα. Υπήρξαν λοιπόν δύο αντιμαχόμενες προτάσεις. Σύμφωνα με την πρώτη, θα έπρεπε να υπάρχει εγγύηση της αυτόματης και πλήρους αναγνώρισης ξένων βασικών δομικών στοιχείων (modules), ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη, η ακαδημαϊκή ελευθερία των ιδρυμάτων μιας χώρας θα υποδήλωνε μη-αυτόματη αποδοχή των modules από άλλα ιδρύματα. Αν και οι δύο προτάσεις έγιναν αποδεκτές, στατιστικά, η πρώτη αποδείχτηκε η πιο ισχυρή. (Mc Daniel, 1990)

Ήδη από το 1988 (21 Δεκεμβρίου), η οδηγία 89/48/ΕΟΚ του Συμβουλίου αναφερόταν σε ένα γενικό σύστημα αναγνώρισης των διπλωμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που ανταποκρίνονταν σε επαγγελματική εκπαίδευση ελάχιστης διάρκειας τριών ετών. Στα περιεχόμενα του προγράμματος ήταν:

- I. Η ανάγκη ορισμού των όρων “δίπλωμα”, “κράτος μέλος υποδοχής”, “νομοθετικά κατοχυρωμένο επάγγελμα”, “νομοθετικά κατοχυρωμένη επαγγελματική δραστηριότητα”, “επαγγελματική πείρα”, “πρακτική άσκηση προσαρμογής” και “δοκιμασία επάρκειας”.

- II. Ένα κράτος μέλος που θα κατοχύρωνε νομοθετικά ένα επάγγελμα, θα αναγνώριζε τα προσόντα που θα αποκτούνταν σε άλλο κράτος μέλος και θα επέτρεπε στον κάτοχό τους να ασκεί τις δραστηριότητές του στο έδαφος του εν λόγω κράτους μέλους υπό τους ίδιους όρους με τους ημεδαπούς.
- III. Η οδηγία είχε εφαρμογή σε όλα τα επαγγέλματα για τα οποία απαιτούνταν τριτοβάθμια εκπαίδευση και δεν διέπονταν από ειδικές οδηγίες αναγνώρισης διπλωμάτων. Υπήρχε, ακόμη, εξομοίωση ως προς τα νομοθετικά κατοχυρωμένα επαγγέλματα που ασκούνταν από τα μέλη ιδιωτικών επαγγελματικών ενώσεων, για τις οποίες υπήρχε ειδική αναγνώριση σε ένα κράτος μέλος (π.χ. τα “chartered bodies” στο Ενωμένο Βασίλειο και στην Ιρλανδία). Τα διπλώματα που κατείχαν οι υπήκοοι της Κοινότητας και αποκτούνταν σε τρίτο κράτος καλύπτονταν επίσης από την οδηγία, υπό την προϋπόθεση ότι η εκπαίδευση προς αναγνώριση αποκτήθηκε κυρίως στην Κοινότητα, ή ότι ο κάτοχός τους είχε αναγνωρισμένη επαγγελματική πείρα τριών ετών στο κράτος μέλος που αναγνώρισε τα εν λόγω διπλώματα.
- IV. Τέλος, η οδηγία ακολούθησε τη διαδικασία αναγνώρισης, κατά την οποία ο κάτοχος τίτλων διατηρούσε το δικαίωμα επιλογής μεταξύ των δύο μέσων αντιστάθμισης. Το πρώτο μέσο ήταν η «βασική αρχή»: αυτοδίκαιη αναγνώριση από το κράτος μέλος υποδοχής. Το δεύτερο ήταν η «εξαίρεση»: αναγνώριση από το κράτος μέλος υποδοχής κατόπιν αντιστάθμισης υπό μορφή
 - I. είτε πρακτικής άσκησης προσαρμογής,
 - II. είτε δοκιμασίας επάρκειας, εφόσον δεν υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές μεταξύ της απαιτούμενης και της πραγματοποιημένης εκπαίδευσης,
 - III. είτε προηγούμενης επαγγελματικής πείρας εφόσον η εκπαίδευση του διακινούμενου ήταν μικρότερης διάρκειας από εκείνη που απαιτούνταν στο κράτος μέλος υποδοχής. [(1) [http](#)]

Για τη δεκαετία τώρα του '90, το υπόμνημα της Επιτροπής περί επαγγελματικής κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα είχε ανάμεσα στους στόχους του, τη συνέχεια της εφαρμογής του “ευρωπαϊκού χώρου κατάρτισης και τίτλων” που είχε εγκαινιαστεί με πρωτοβουλίες όπως το πρόγραμμα Eurgdice (εκπαιδευτικά συστήματα) ή Comett (συνεργασία πανεπιστημιακών ιδρυμάτων-επιχειρήσεων για την κατάρτιση). Επίσης, για την επίτευξη μιας κοινής πολιτικής, προτάθηκε διακρατική συνεργασία (μεταξύ συντελεστών της επαγγελματικής κατάρτισης). [(2) [http](#)]

Στο Πράσινο Βιβλίο: τα Εμπόδια στη Διακρατική Κινητικότητα (1993), αναφέρεται ότι παρόλη την ομόφωνη θέληση προώθησης της κινητικότητας καθώς και τα πολυάριθμα νομικά μέτρα που είχαν ληφθεί στο πλαίσιο της ενιαίας αγοράς, συνέχισαν να υπάρχουν εμπόδια στην ουσιαστική υλοποίηση της ελεύθερης κυκλοφορίας των ατόμων που είτε παρακολουθούσαν κατάρτιση είτε εμπλέκονταν επαγγελματικά σε αυτή. Ακόμη, υπήρχαν και προβλήματα αναγνώρισης. Με εξαίρεση του προγράμματος ECTS (European Credit Transfer System – ευρωπαϊκό σύστημα χορήγησης και μεταφοράς μονάδων μαθημάτων), που ήταν ολοκληρωτικά

βασισμένο στη συνεργασία των πανεπιστημίων, η ακαδημαϊκή αναγνώριση που ανήκε στην αρμοδιότητα των κρατών μελών δεν γενικεύτηκε. Η κατάσταση φάνηκε να είναι ακόμα πιο δύσκολη σε ό,τι αφορούσε την επαγγελματική κατάρτιση. Παρόλες τις προσπάθειες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να αναλάβει πολυάριθμες πρωτοβουλίες υπέρ της διαφάνειας και της διακρατικής επαγγελματικής αναγνώρισης των εξειδικεύσεων, η επικύρωση των περιόδων άσκησης και κατάρτισης που είχαν πραγματοποιηθεί σε άλλο κράτος μέλος παρέμεινε προβληματική. Μια τέτοια απουσία αναγνώρισης μπορεί να είχε ως συνέπεια να υποχρεωθεί κάποιος να ξεκινήσει εκ νέου τις περιόδους κατάρτισης που είχε πραγματοποιήσει στο εξωτερικό, ενώ μπορούσε να έχει και επιπτώσεις στην αναζήτηση εργασίας στη χώρα υποδοχής ή στη χώρα προέλευσης. [(17) [http](#)]

Παρόλ' αυτά, ένα από τα περιεχόμενα της ανακοίνωσης της Επιτροπής, στις 13 Δεκεμβρίου 1994, ήταν ο πλούτος του κοινοτικού κεκτημένου σε θέματα αναγνώρισης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών τίτλων. Τα εργαλεία για την επαγγελματική αναγνώριση, ουσιαστικά νομικού χαρακτήρα, στόχευαν στην πραγματοποίηση ενός ευρωπαϊκού χώρου επαγγελματιών και στην παγίωση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Οι ενέργειες που αφορούσαν στην ακαδημαϊκή αναγνώριση τίτλων και περιόδων σπουδών μεταξύ των κρατών μελών θα διευκόλυναν την επαγγελματική κυκλοφορία, και αντίστροφα, τα συστήματα αναγνώρισης επαγγελματικών τίτλων θα διευκόλυναν την κινητικότητα κατά τη διάρκεια των σπουδών. Για την ανάπτυξη των ενεργειών επαγγελματικής και ακαδημαϊκής αναγνώρισης, η ανακοίνωση ενεργοποίησε τέσσερις άξονες δράσης:

1. την ανάπτυξη των ποιοτικών μέσων πληροφόρησης για τη διευκόλυνση της γνώσης των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων στην Κοινότητα,
2. τη δημιουργία ακαδημαϊκών και επαγγελματικών δικτύων, χώρων ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ πανεπιστημιακών και επαγγελματιών για την λεπτομερή γνώση των προβλημάτων που αφορούσαν τις διάφορες μορφές αναγνώρισης,
3. την προσαρμογή των μαθημάτων κατάρτισης σε συνέχεια προγραμμάτων όπως ήταν τα Erasmus, Lingua και Comett, και
4. τη σύνδεση των συστημάτων αξιολόγησης της ποιότητας των μαθημάτων κατάρτισης, που ίσχυαν ή επρόκειτο να δημιουργηθούν, με τους παράγοντες του οικονομικού και επαγγελματικού κόσμου. [(4) [http](#)]

Ακόμη, στα πλαίσια της ίδιας ανακοίνωσης, τονίστηκε ότι η ανάπτυξη υψηλής ποιότητας πηγών πληροφόρησης θα συνέβαλε στη γνώση των διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων στην Κοινότητα. Η κατανόηση των διδακτικών μεθοδολογιών άλλων χωρών θα βοηθούσε στη συνεργασία στο επίπεδο των πανεπιστημίων, μέσω της ενίσχυσης της αρχής της αμοιβαίας εμπιστοσύνης που θα οδηγούσε στην αναγνώριση των τίτλων για επαγγελματικούς σκοπούς. Διάφοροι μηχανισμοί πληροφόρησης εντοπίστηκαν, όπως η δημιουργία εθνικών αναφορών που κάλυπταν τα περιεχόμενα των προγραμμάτων σπουδών, η οργάνωση των επαγγελματιών μαζί με τις πορείες πρόσβασης, κ.ά. Η εδραίωση ακαδημαϊκών και επαγγελματικών δικτύων θα αποτελούσε μηχανισμό κεντρικής σημασίας στην ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στις διάφορες ενδιαφερόμενες ομάδες και στην

απόκτηση βαθύτερης γνώσης των θεμάτων που θα πλαισιώναν τους διάφορους τύπους αναγνώρισης. (Commission of the European Communities, 1994)

Ήδη μεταξύ των στόχων του προγράμματος SOCRATES (1995) ήταν η ενθάρρυνση της ακαδημαϊκής αναγνώρισης των διπλωμάτων και των περιόδων σπουδών, κυρίως με την εισαγωγή ακαδημαϊκών δανείων και προτύπων προγραμμάτων που θα απέβλεπαν στη διευκόλυνση αυτής της αναγνώρισης σε κοινοτικό επίπεδο. [(5) [http](http://www.europa.eu.int) και Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Ευρωπαϊκή Ένωση – Το Συμβούλιο, 1995] Στη δεύτερη φάση του ίδιου προγράμματος τονίστηκε ότι στην προαγωγή της συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης, θα συνέβαλε ουσιαστικά η διαδικασία αναγνώρισης των διπλωμάτων και των περιόδων εκπαίδευσης. [(6) [http](http://www.europa.eu.int)]

Εν συνεχεία, το Λευκό Βιβλίο (1996) πρότεινε την ενθάρρυνση της απόκτησης νέων γνώσεων, με την θέσπιση ενός ευρωπαϊκού συστήματος επικύρωσης των τεχνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, που θα επέτρεπε άμεση αξιολόγηση των προσόντων καθόλη τη διάρκεια του βίου. [(15) [http](http://www.europa.eu.int)] Στην ίδια λογική, ένας από τους στόχους του προγράμματος Νεολαία. Ευρωπαϊκή Εθελοντική Υπηρεσία των Νέων: Πρόγραμμα Δράσης, ήταν η διευκόλυνση της αναγνώρισης της αξίας μιας άτυπης εμπειρίας εκπαιδευτικού χαρακτήρα επικυρωμένης σε ευρωπαϊκό επίπεδο. [(16) [http](http://www.europa.eu.int)]

Μεταξύ άλλων, η ανακοίνωση της Επιτροπής στις 18 Ιουνίου 1997, που αναφερόταν στην προώθηση της μαθητείας στην Ευρώπη, περιείχε πρόταση της Επιτροπής όσον αφορά στα ακόλουθα ζητήματα:

1. Την προώθηση της κινητικότητας των μαθητευομένων μέσω της αναγνώρισης των περιόδων κατάρτισης που πραγματοποιούνταν σε άλλα κράτη μέλη. Προτάθηκε η παροχή μιας τέτοιας ευρωπαϊκής διάστασης στη μαθητεία να επιτρέπει στο άτομο να αξιοποιεί τις ευκαιρίες που θα πρόσφεραν η ενιαία αγορά και ο εξοικουμενισμός της οικονομίας.
2. Την εξασφάλιση της συμμετοχής των κοινωνικών εταίρων για την επίτευξη μεγαλύτερης δυνατής συμμετοχής στην εκπόνηση νομοθεσίας, και τον προσδιορισμό του περιεχομένου της κατάρτισης και τον έλεγχο της πιστοποίησής της για τη βελτίωση - και την ευαισθητοποίηση στις εξελίξεις - του καθεστώτος της μαθητείας.
3. Την ανάπτυξη πραγματικών στρατηγικών μαθητείας μέσω της διευκόλυνσης των ανταλλαγών ορθής πρακτικής και της διάθεσης σε όλους τους ενδιαφερόμενους (υπεύθυνους λήψης αποφάσεων και χάραξης πολιτικής, σχολεία, εκπαιδευτές, επιχειρήσεις) δεικτών που θα τους επέτρεπαν να παρακολουθούν την ανάπτυξη της μαθητείας στην Ευρώπη (ενδεχομένως με τη δημιουργία συστήματος συγκριτικής αξιολόγησης). [(18) [http](http://www.europa.eu.int)] Πράγματι, λίγο αργότερα, στην ανακοίνωση της Επιτροπής με τίτλο Για μια Ευρώπη της Γνώσης (12.11.1997), μεταξύ των μέτρων που προτάθηκαν ήταν και οι δράσεις πραγματικής κινητικότητας, συμπεριλαμβανομένης της επέκτασης των διατυπώσεων αμοιβαίας αναγνώρισης. [(20) [http](http://www.europa.eu.int)]

Στις 21 Δεκεμβρίου 1998, σύμφωνα με την απόφαση 51/99/ΕΚ του Συμβουλίου, προωθήθηκαν ευρωπαϊκές περίοδοι εναλλασσόμενης κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένης της μαθητείας. Το περιεχόμενο του προγράμματος περιλάμβανε μια σειρά από ορισμούς:

1. «Ευρωπαϊκά σεμινάρια»: με τη συμφωνία της χρήσης «Europass – κατάρτιση», κάθε περίοδος επαγγελματικής κατάρτισης που πραγματοποιείται από ένα άτομο σε κράτος μέλος (κράτος υποδοχής) άλλο από εκείνο στο οποίο το άτομο παρακολουθεί εναλλασσόμενη κατάρτιση (κράτος μέλος προέλευσης) και στο πλαίσιο της εν λόγω κατάρτισης.
2. «Άτομο υπό εναλλασσόμενη κατάρτιση»: κάθε άτομο το οποίο, ανεξάρτητα από την ηλικία του, παρακολουθεί επαγγελματική κατάρτιση σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένης και της ανώτατης εκπαίδευσης. Η επαγγελματική κατάρτιση - που αναγνωρίζεται από τις αρμόδιες αρχές του κράτους-μέλους προέλευσης, ανάλογα με τη νομοθεσία του, τις διαδικασίες ή τις μεθόδους πρακτικής που ισχύουν σ' αυτό - περιλαμβάνει διαρθρωμένες περιόδους κατάρτισης σε επιχείρηση (ή σε ίδρυμα/κέντρο κατάρτισης), ανεξάρτητα από το νομικό καθεστώς του δικαιούχου (με σύμβαση εργασίας, σύμβαση μαθητείας, ή με την ιδιότητα του μαθητή ή του σπουδαστή).
3. «Παιδαγωγικός Επίτροπος»: κάθε άτομο που υπάγεται σε ιδιωτικό ή δημόσιο εργοδότη, επιχείρηση ή κέντρο κατάρτισης του κράτους μέλους υποδοχής, και που έχει ως αποστολή τη βοήθεια, την πληροφόρηση, την καθοδήγηση και την παρακολούθηση ατόμων υπό κατάρτιση κατά το «ευρωπαϊκό σεμινάριό» τους.
4. «EUROPASS-Κατάρτιση»: έγγραφο που εγκρίνει ότι ο κάτοχός του έχει ολοκληρώσει μία ή περισσότερες περιόδους εναλλασσόμενης κατάρτισης, μεταξύ των οποίων, μαθητεία σε άλλο κράτος-μέλος κάτω από τις προϋποθέσεις που καθορίζονται από την απόφαση.
5. «Εταίρος υποδοχής»: ένας οργανισμός υπεύθυνος για το «ευρωπαϊκό σεμινάριο» στο κράτος-μέλος υποδοχής (επιχείρηση, ίδρυμα ή κέντρο κατάρτισης κτλ.), με τον οποίο ο οργανισμός που ευθύνεται για την οργάνωση της κατάρτισης στο κράτος-μέλος προέλευσης έχει καθιερώσει εταιρικές σχέσεις με σκοπό την υλοποίηση «ευρωπαϊκού σεμιναρίου». Η ημερομηνία της θέσης σε ισχύ ήταν η 01.01.2000. [(21) [http](http://)]

3.3 ΙΔΙΩΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Τέλος, με στόχο την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, ήταν σαφής η πολιτική ενθάρρυνσης της παρέμβασης του ιδιωτικού τομέα και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με δημόσιους αλλά και με ιδιωτικούς οργανισμούς.

Για παράδειγμα, η συμμετοχή στο πρόγραμμα SOCRATES αφορούσε σε όλα τα είδη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιτρεπόταν σε όλους τους δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς που συνεργάζονταν με εκπαιδευτικά ιδρύματα και συγκεκριμένα:

1. στα συλλογικά όργανα και στους τοπικούς οργανισμούς,
2. στα σωματεία που δρούσαν στον τομέα της εκπαίδευσης,
3. στις επιχειρήσεις και στους ομίλους επιχειρήσεων, στις επαγγελματικές οργανώσεις και στα εμπορικά και βιομηχανικά επιμελητήρια,
4. στις οργανώσεις των κοινωνικών εταίρων σε όλα τα επίπεδα, και
5. στα κέντρα και τους οργανισμούς έρευνας. Το ίδιο το Κοινοβούλιο υπογράμμισε την ανάγκη υποστήριξης της δια βίου μαθητείας και εισήγαγε ορισμένες διατάξεις με στόχο την προώθηση της αποκέντρωσης, μέσω της συνεργασίας δημόσιων ή ιδιωτικών οργανισμών (οργανώσεις εκπαιδευτικών και φοιτητών, περιφερειακούς συλλόγους, επιχειρήσεις, κοινωνικούς εταίρους ...). [(6) [http](#)]

Επίσης, σύμφωνα με το πρόγραμμα LEONARDO DA VINCI, για την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης και της δια βίου μαθητείας, επιλέξιμοι θα ήταν πολλοί και ποικίλοι οργανισμοί, όπως επιχειρήσεις/ιδρύματα του δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα, κοινωνικοί εταίροι σε εθνικό ή κοινοτικό επίπεδο, οργανισμοί κατάρτισης, πανεπιστήμια, εθνικοί, περιφερειακοί και τοπικοί δημόσιοι φορείς, ερευνητικά κέντρα και ινστιτούτα. [(10) [http](#)] Έτσι, λοιπόν, η συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επιτράπηκε σε όλους τους δημόσιους και ιδιωτικούς οργανισμούς που θα εισέρχονταν στη δράση για την επαγγελματική κατάρτιση. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή επιτράπηκε:

1. στα ιδρύματα, κέντρα και οργανισμούς κατάρτισης σε όλα τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένων των πανεπιστημίων και των άλλων ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
2. στα κέντρα και στους οργανισμούς έρευνας, α) στα συλλογικά όργανα και στους τοπικούς οργανισμούς,
3. στις επιχειρήσεις, στους ομίλους επιχειρήσεων και κυρίως στα ΜΜΕ,
4. στις επαγγελματικές οργανώσεις και στα επαγγελματικά επιμελητήρια,
5. στις οργανώσεις των κοινωνικών εταίρων σε όλα τα επίπεδα,
6. στα συλλογικά όργανα και στους τοπικούς οργανισμούς, και τέλος,
7. στα σωματεία. [(11) [http](#)]

4. ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, στο άρθρο αυτό συζητήθηκε το ευρύτερο πλαίσιο εμφάνισης της μη-τυπικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα στη δεκαετία του '90. Η «γνώση» και η «ικανότητα» - ως σημαντικές για την οικονομική απόδοση σε μια ανταγωνιστική παγκόσμια οικονομία - προκάλεσαν τη διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παρατηρήθηκε αυξανόμενη επαγγελματοποίηση και έμφαση στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, αλλά και διεθνοποίηση των συστημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία επεκτάθηκαν στις χωρικές και διεθνείς τους σχέσεις. Υπήρξε, ακόμη, αύξηση της

ιδιωτικοποίησης, με τις κυβερνήσεις να μην παίζουν πλέον κυρίαρχο ρόλο στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι τάσεις αυτές ενισχύθηκαν από τις πολιτικές της ΕΕ (μέσα από μια σειρά προγραμμάτων τη δεκαετία του '90) οι οποίες επίσης κινήθηκαν γύρω από τις τρεις βασικές έννοιες της: επαγγελματοποίησης, διεθνοποίησης και ιδιωτικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η επαγγελματοποίηση σήμαινε κυρίως την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης, της εκπαίδευσης ενηλίκων / συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της δημιουργίας μη-παραδοσιακών μορφών εκπαίδευσης και μάθησης (π.χ. εξ αποστάσεως εκπαίδευση και χρήση νέων τεχνολογιών). Η έμφαση στην «ευρωπαϊκή διάσταση» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορούσε κυρίως σε θέματα διεθνοποίησης, η οποία είχε δύο βασικούς άξονες: την κινητικότητα (σπουδαστών και ιδρυμάτων) και την αναγνώριση τίτλων και περιόδων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Τέλος, με στόχο την προώθηση της επαγγελματικής κατάρτισης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, ήταν σαφής η πολιτική ενθάρρυνσης της παρέμβασης του ιδιωτικού τομέα και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με δημόσιους αλλά και με ιδιωτικούς οργανισμούς.

Τελικά, η ΕΕ δεν αναφέρθηκε ρητά στην περίπτωση της μη-τυπικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μπορεί όμως να εξαχθεί το ακόλουθο συμπέρασμα. Με την προώθηση της ιδιωτικοποίησης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της εξ αποστάσεως μάθησης, της κινητικότητας σπουδαστών και ιδρυμάτων και της διακρατικής συνεργασίας, και κυρίως της πρότασης για μια κοινή αναγνώριση τίτλων και σπουδών, κάθε άλλο παρά αποτράπηκαν από την ΕΕ φαινόμενα συνεργασίας ξένων ιδρυμάτων με ιδιωτικούς οργανισμούς της εκάστοτε χώρας. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο που, για παράδειγμα στη χώρα μας, έληξε πρόσφατα η προθεσμία που η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έθεσε για την αναγνώριση πανεπιστημιακών τίτλων αλλοδαπής που παρέχουν τα κέντρα ελευθέρων σπουδών. Η Ελλάδα καλείται να λάβει τα απαιτούμενα μέτρα ώστε να συμμορφωθεί και να αναγνωρίσει «τα διπλώματα που υποβλήθηκαν από τις αρμόδιες αρχές άλλου κράτους-μέλους στα πλαίσια σπουδών βάσει συμφωνιών δικαιοχρησίας». (Ελευθεροτυπία, 2002) Το μεγάλο ερώτημα είναι κατά πόσο υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των πολιτικών της ΕΕ, όπως περιγράφηκαν μέχρι τώρα, και του υπάρχοντος κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού πλαισίου της χώρας μας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Commission of the European Communities (1994) *Commission Communication on Recognition of Qualifications for Academic and Professional Purposes*. (Brussels, 13 December).

Green A., Wolf A., Leney T. (1999) *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. (London, Institute of Education Bedford Way Papers).

Kokosalakis N. (1999) 'Non-Official Higher Education in the European Union', in *Non-Official Higher Education in the European Union*. (Athens, Gutenberg, Coordinator: Dimitris G. Tsaoussis, Editor: Nikos Kokosalakis, Panteion University of Social and Political Sciences, Department of Social Policy and Social Anthropology - Centre for Social Morphology and Social Policy).

Ελευθεροτυπία (30/08/2002) 'Λήγει Σήμερα η Προθεσμία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: Τελεσίγραφο για τα Ξένα Πτυχία (του Γ. Κιούση)', σ. 46.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1993) *Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης*. (Βρυξέλλες, 29 Σεπτεμβρίου, υποβληθέν από την Επιτροπή).

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (1995) *Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και Εκμάθηση προς την Κοινωνία της Γνώσης*. (Βρυξέλλες, 29 Σεπτεμβρίου).

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο - Ευρωπαϊκή Ένωση – Το Συμβούλιο (1995) *Απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου για τη Θέσπιση του Προγράμματος Κοινοτικής Δράσης Σωκράτης*. (Βρυξέλλες, 27 Ιανουαρίου).

Mc Daniel O.C. (1990) 'Higher Education Policy in the Europe of the Future: Towards an Agenda for European Higher Education Policy', in *Higher Education and 1992: Planning for the Year 2000*. (Contribution to the EC-Conference, Siena - Italy, November 5-7).

Αναφορές από το Διαδίκτυο

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11022b.htm> (1999) 'Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση – Αντιστοιχία των Τίτλων: Αναγνώριση των Διπλωμάτων, Πιστοποιητικών και Τίτλων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεγάλης Διάρκειας', στο *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις*.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11021.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση: Ανάλυση των Αναγκών σε Προσόντα', στο *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις*.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11017.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση – Ορθολογική Οργάνωση και Συντονισμός των

Προγραμμάτων: Eurotecnet', στο Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11029.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση: Αναγνώριση Ακαδημαϊκών ή Επαγγελματικών Τίτλων', στο Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11023.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση: Σωκράτης', στο Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11043.htm> (1999) 'Εκπαίδευση-Κατάρτιση-Νεολαία: Σωκράτης (Φάση II)', στο Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c31802.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Νεολαία: Σωκράτης', στο Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11011.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση – Εξορθολογισμός και Συντονισμός Προγραμμάτων: Leonardo da Vinci', στο Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11030.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση: Ποιότητα της Επαγγελματικής Κατάρτισης', στο Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c31801.htm> (1999) 'Εκπαίδευση Κατάρτιση και Νεολαία: Leonardo da Vinci (1995-1999)', στο Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11025.htm> (1999) 'Εκπαίδευση-Κατάρτιση-Νεολαία: Leonardo da Vinci (Φάση II)', στο Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11026.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση: Πρόγραμμα Συνεργασίας της Ευρωπαϊκής Κοινότητας με τις Ηνωμένες Πολιτείες', στο Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις.

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11027.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση: Πρόγραμμα Συνεργασίας ανάμεσα στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα και τον Καναδά', στο Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις.

- <http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11024.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση: Ευρωπαϊκό Έτος της Δια Βίου Εκπαίδευσης και Κατάρτισης', στο *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις*.
- <http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11028.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση: Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Επαγγελματική Κατάρτιση', στο *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις*.
- <http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11602.htm> (1999) 'Νεολαία. Ευρωπαϊκή Εθελοντική Υπηρεσία των Νέων: Πρόγραμμα Δράσης', στο *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις*.
- <http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11033.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση. Πράσινο Βιβλίο: Τα Εμπόδια στη Διακρατική Κινητικότητα', στο *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις*.
- <http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11039.htm> (1999) 'Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση – Η Προώθηση της Μαθητείας στην Ευρώπη', στο *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις*.
- <http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c00003.htm> (1999) 'Εκπαίδευση – Κατάρτιση – Νεολαία: Σημερινή Κατάσταση και Προοπτικές', στο *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις*.
- <http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11040.htm> (1999) 'Εκπαίδευση – Κατάρτιση – Νεότητα: Για μια Ευρώπη της Γνώσης', στο *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις*.
- <http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11041.htm> (1999) 'Εκπαίδευση – Κατάρτιση – Νεότητα: Ευρωπαϊκές Περίοδοι Εναλλασσόμενης Κατάρτισης, Συμπεριλαμβανομένης της Μαθητείας', στο *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις*.
- <http://europa.eu.int/scadplus/leg/el/cha/c11012b.htm> (1999) 'Επαγγελματική Κατάρτιση και Εκπαίδευση – Ορθολογική Οργάνωση και Συντονισμός των Προγραμμάτων: PETRA II', στο *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συνοπτικά Δελτία και Νομοθετικές Πράξεις*.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ

Το κείμενο αυτό αντλεί αποκλειστικά από το κομμάτι της έρευνας που έγραψε η υπογράφουσα, ως βασική ερευνήτρια της υποέρευνας «Κινητικότητα των

Α.Ε.Ι.» (επιστημονικός υπεύθυνος: Π. Γετίμης, καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου) του ερευνητικού προγράμματος «Τα Ελληνικά ΑΕΙ εν όψει της Νέας Χιλιετίας» (επιστημονικός υπεύθυνος: Γ. Τσαμασφύρος, αναπληρωτής καθηγητής Ε.Μ.Π.). Στην υποέρευνα συμμετείχαν επίσης ως βασικοί ερευνητές οι Δ. Ζωντήρος (MBA – Σύμβουλος Marketing και Εκπαίδευσης) και Π. Καπόλα (πτυχιούχος Ε.Κ.Π.Α.).

**Το ιστορικό της καθιέρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Τουρκία και η
παρούσα κατάσταση**

Ευάγγελος ΤΣΙΑΝΑΚΑΣ

Υποψήφιος διδάκτορας

Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Τουρκία μέχρι το σχολικό έτος 1996-97 ήταν πενταετής και παρέχόταν στο Δημοτικό Σχολείο (*ilkokul*). Πολύ πριν την εγκαθίδρυση της Τουρκικής Δημοκρατίας από τον Κεμάλ Ατατούρκ, το εκπαιδευτικό σύστημα των Οθωμανών λειτουργούσε σύμφωνα με τις αρχές του Ισλάμ. Σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης υπήρχαν θρησκευτικά σχολεία. Οι πρώτες προσπάθειες για τη δημιουργία ενός κοσμικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα λειτουργούσε σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα, επιχειρήθηκαν κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα με τις μεταρρυθμίσεις του Τανζιμάτ. Με την ανακήρυξη της Τουρκικής Δημοκρατίας έγιναν προσπάθειες για ριζική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και για την περαιτέρω εκκοσμίκευσή του. Η φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο, που σύμφωνα με το νόμο του 1913 ήταν εξαετής, μειώθηκε σε πέντε χρόνια. Στο διάστημα που ακολούθησε μέχρι την εφαρμογή της οκτάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, συχνά γινόταν αναφορά σ' αυτό το θέμα. Τελικά, με το νόμο 4306/16.8.1997 άρχισε η τμηματική εφαρμογή της οκτάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

ABSTRACT

Compulsory education in Turkey until school year 1996-97 was a five-year one and was provided in Primary School (*ilkokul*). Long before the establishment of the Turkish Democracy by Kemal Atatürk, in the Ottoman Empire the existing educational system functioned according to the principles of Islam. Religious schools existed in all the rungs of education. The first efforts for the creation of a secular educational system which would function according to the western models, were attempted during 19th century with the reforms of Tanzimat. With the declaration of the Turkish Democracy efforts were made for radical reformation of the educational system and mainly for its secularization. The attendance at Primary School, that according to the law of 1913 lasted for six years, was decreased to five years. In the times that followed up to the establishment of the eight-year compulsory education, report was often made on this subject. Finally, on 16. 8. 1997 with law 4306 a partial application of eight-year compulsory education began.

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Τουρκία μέχρι και το σχολικό έτος 1996-97 ήταν πενταετής και παρεχόταν στο Δημοτικό Σχολείο (ilkokul). Πριν από την εγκαθίδρυση της Τουρκικής Δημοκρατίας από τον Κεμάλ Ατατούρκ, στην εποχή της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, στην οποία βρίσκονται ουσιαστικά και οι ρίζες του σημερινού τουρκικού εκπαιδευτικού συστήματος, το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργούσε σύμφωνα με τις αρχές του Ισλάμ. Υπήρχαν θρησκευτικά σχολεία[1] σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονταν συνήθως στον ευρύτερο χώρο των τζαμιών και η φοίτηση σ' αυτά ήταν προαιρετική. Επιπλέον, δεν απαιτούνταν δίδακτρα (Kazamias, 1966).

Οι πρώτες προσπάθειες για τη δημιουργία ενός ενιαίου κοσμικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο καθιερώθηκε, προκειμένου να λειτουργήσει σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα, επιχειρήθηκαν στις αρχές του 19ου αιώνα, όταν συνειδητοποιήθηκε από τους Οθωμανούς ότι η εκπαίδευση έπρεπε να αποτελεί ένα από τα κύρια καθήκοντα του κράτους. Κατά την περίοδο του Τανζιμάτ[2], που αρχίζει το 1839 και διαρκεί μέχρι το 1876, δημιουργήθηκαν νέοι τύποι σχολείων, οι οποίοι, τελικά, δεν κατάφεραν να ξεφύγουν από την επιρροή της θρησκείας, όπως συνέβαινε με τα παραδοσιακά mekteb και τους μεντρεσέδες (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2000).

Για υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στα πρωτοβάθμια σχολεία γίνεται λόγος για πρώτη φορά πριν από τις μεταρρυθμίσεις του Τανζιμάτ. Μια τέτοια αναφορά περιλαμβάνονταν στο φερμάνι που εκδόθηκε το 1824 από το Σουλτάνο Μαχμούτ Β΄. Σύμφωνα με αυτό το φερμάνι, τα παιδιά πριν από την ενηλικίωσή τους, έπρεπε να φοιτούν στα πρωτοβάθμια θρησκευτικά σχολεία. Επιπλέον, προβλεπόταν και τιμωρία για τους γονείς, που δε θα φρόντιζαν για τη θρησκευτική μόρφωση των παιδιών τους. Για το σκοπό αυτό καθιερώθηκε ένα πιστοποιητικό φοίτησης, το οποίο βεβαίωνε ότι ο κάτοχός του έχει παρακολουθήσει τη βασική θρησκευτική εκπαίδευση και ότι μπορεί στη συνέχεια να εργαστεί ή να μαθητεύσει δίπλα σε κάποιον τεχνίτη. Οι αποφάσεις αυτές ίσχυαν μέσα στα διοικητικά όρια της περιοχής της Κωνσταντινούπολης. Για την επαρχία εκδόθηκε το 1826 ξεχωριστό φερμάνι. Τελικά, οι αποφάσεις των δύο φερμανιών παρέμειναν κενό γράμμα καθώς δεν εφαρμόστηκαν ποτέ (Tertemiz, 1999, Akyüz, 1999).

Πολύ αργότερα, το 1869 εκδίδεται ο «Νόμος περί Γενικής Παιδείας» (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi =). Συγκεκριμένα, στο νόμο αυτό αναφέρεται ότι υποχρέωση του κράτους είναι να παρέχει εκπαίδευση σε όλους τους Οθωμανούς πολίτες και γίνεται εκ νέου λόγος για υποχρεωτική εκπαίδευση. Και στο συγκεκριμένο νόμο προβλέπονταν κυρώσεις για τους γονείς, οι οποίοι δεν έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο, και αφορούσαν κυρίως στην επιβολή χρηματικών προστίμων. Προβλέπονταν ωστόσο και εξαιρέσεις, όπως π.χ. για τα παιδιά, τα οποία έπρεπε να εργαστούν, για να βοηθήσουν την οικογένειά τους, τα παιδιά με διανοητικά και ψυχολογικά προβλήματα, τα παιδιά, τα οποία διδάσκονταν «κατ' οίκον», καθώς και για τα παιδιά, των οποίων η κατοικία απέιχε περισσότερο από μισή ώρα δρόμο από το κοντινότερο σχολείο. Η υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στα πρωτοβάθμια σχολεία ορίστηκε σε τέσσερα χρόνια και ξεκινούσε από τα επτά (7) μέχρι τα ένδεκα (11) για τα αγόρια και από τα έξι (6) μέχρι τα δέκα (10) για τα

κορίτσια, καθώς εξάλλου τα δύο φύλα δεν επιτρεπόταν να συνδιδάσκονται, όπως δεν επιτρεπόταν να συνδιδάσκονται πολίτες διαφορετικών δογμάτων, π.χ. μουσουλμάνοι με χριστιανούς, χριστιανοί με ιουδαίους κλπ., αλλά έπρεπε να λειτουργούν ξεχωριστά σχολεία για τον πληθυσμό κάθε δόγματος (Akyüz , 1999).

Πολύ αργότερα, στις αρχές του 20ου αιώνα έγινε μια ακόμη προσπάθεια για μεταρρύθμιση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Γι' αυτό το σκοπό εκδόθηκε ο «Προσωρινός Νόμος για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» (Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkati=) το 1913. Ο νόμος αυτός προέβλεπε:

- την ίδρυση 6χρονων δημόσιων πρωτοβάθμιων σχολείων, στα οποία η φοίτηση παρέχόταν δωρεάν και ήταν υποχρεωτική.
- τον περιορισμό του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη σε πενήντα άτομα (Kazamias, 1966, Ergün, 1996).

Αυτά τα εξάχρονα πρωτοβάθμια σχολεία πήραν την ονομασία «γενικά Δημοτικά Σχολεία» (mekatibi iptidaiye-i umumi=ι προήλθαν από την ένωση του παλαιότερου iptidaiye (Δημοτικό Σχολείο) και του rüştiye (κατώτερο δευτεροβάθμιο σχολείο). Έτσι, για πρώτη φορά τμήμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβανόταν στην υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία χωρίστηκε σε τρεις κύκλους σπουδών διάρκειας δύο ετών [ο πρώτος κύκλος, ο μέσος κύκλος και ο ανώτερος κύκλος σπουδών] (Başaran , 1999).

Παρά τις προσπάθειες των υπευθύνων για γενικευμένη εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, η πραγματικότητα ήταν εντελώς διαφορετική. Η πλειοψηφία του πληθυσμού (και κυρίως του μουσουλμανικού πληθυσμού) δεν φοιτούσε στο σχολείο και εξακολουθούσε να είναι αναλφάβητη. Έτσι στις αρχές του 20ου αιώνα το ποσοστό του αναλφαβητισμού όσον αφορά το μουσουλμανικό πληθυσμό έφτανε στο 90%, καθώς στην ύπαιθρο και ιδιαίτερα στα χωριά δεν υπήρχαν σχολεία, ούτε καν ικανοί άνθρωποι, οι οποίοι θα μπορούσαν να διδάξουν τα βασικά, όπως γραφή και ανάγνωση. Επιπλέον, τα θρησκευτικά σχολεία δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες της εποχής, ακριβώς επειδή στόχευαν στη δημιουργία απλώς «καλών μουσουλμάνων», οι οποίοι έπρεπε να ζουν σύμφωνα με τις αρχές της ισλαμικής ηθικής και δεν έδιναν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγνωση και στη γραφή και κατ' αυτόν τον τρόπο, μολονότι πολλοί μαθητές αποφοιτούσαν από αυτά, κατά βάση κατέληγαν να είναι λειτουργικώς αναλφάβητοι με αποτέλεσμα την απροθυμία πολλών γονέων να στείλουν τα παιδιά τους στα σχολεία αυτά, αλλά και γενικότερα στο (λαϊκιστικό) Δημοτικό Σχολείο.

Με την ανακήρυξη της Τουρκικής Δημοκρατίας από τον Κεμάλ Ατατούρκ γίνονται προσπάθειες για ριζική αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως για την περαιτέρω εκκοσμίκευσή του. Η φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο, που σύμφωνα με το νόμο του 1913 ήταν εξαετής, μειώθηκε σε πέντε χρόνια. Επιπλέον, στο άρθρο 87 του Συντάγματος (1924) οριζόταν ως υποχρεωτική η φοίτηση στο πεντάχρονο πλέον Δημοτικό Σχολείο για όλους τους Τούρκους (Karlan , 1999).

Παρά τις σημαντικές αλλαγές, οι οποίες σημειώθηκαν, το πρόβλημα του αναλφαβητισμού παρέμενε, και ιδιαίτερα στην ύπαιθρο. Για να αντιμετωπιστεί το συγκεκριμένο πρόβλημα, το κεμαλικό καθεστώς αποφάσισε τη δημιουργία των «οίκων του λαού» (Halkevleri) στα μεγάλα αστικά κέντρα το 1932 και των «ινστιτούτων του χωριού» (Köy Enstitüleri) στην επαρχία το 1940. Η δημιουργία των «οίκων του λαού» στόχευε στην ανύψωση του μορφωτικού επιπέδου του λαού και στη διάδοση των κεμαλικών αρχών, γι' αυτό το λόγο οι επικεφαλής αυτών των οίκων επιλέγονταν από τα μέλη των τοπικών επιτροπών του κόμματος. Αντίθετα, στα «ινστιτούτα του χωριού» μπορούσαν να εκπαιδευθούν οι νέοι της υπαίθρου, οι οποίοι στελέχωναν στη συνέχεια ως δάσκαλοι τα δημοτικά σχολεία των χωριών (Κιτσίκης, 1990).

Το ζήτημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της επέκτασής της επανέρχεται στη δεκαετία του '70. Για πρώτη φορά το 1971 συγκροτήθηκαν από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας (Milli Eğitim Bakanlığı) επιτροπές με σκοπό να προετοιμάσουν τη δοκιμαστική εφαρμογή της οκτάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι εργασίες των επιτροπών σταμάτησαν τον Μάρτιο του 1975. Κατά την περίοδο 1971-75 που εργάστηκαν οι επιτροπές, έγινε ένα σημαντικό βήμα. Συγκεκριμένα, με το νόμο 1739/1973 προβλεπόταν η οκτάχρονη «στοιχειώδης» εκπαίδευση για τα αγόρια και τα κορίτσια από 6 ως 14 ετών. Επιπλέον, σύμφωνα με το νόμο αυτό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενσωματώθηκε και το κατώτερο τμήμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το λύκειο (lise) αποτελούσε πλέον τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με την εφαρμογή της οκτάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης επιδιωκόταν ο βασικός σκοπός κάθε Τουρκόπουλο να γίνεται καλός πατριώτης, να αποκτά συγκεκριμένες στάσεις, αξίες και γνώσεις που θα το προετοίμαζαν για τη ζωή, αλλά και για τη συνέχιση των σπουδών του στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η «στοιχειώδης» εκπαίδευση, έτσι όπως την εννοούσε ο συγκεκριμένος νόμος, αποτελούνταν από δύο βαθμίδες: (α) το Δημοτικό Σχολείο (İlkokul) και (β) το Μέσο Σχολείο (Ortaokul). Με την ολοκλήρωση της κάθε βαθμίδας χορηγείτο στο μαθητή «ενδεικτικό» ξεχωριστά για την κάθε βαθμίδα (Tertemiz, 1999).

Τον Ιούνιο του 1981 συνεδρίασε το Δέκατο Εθνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο[3], το οποίο έκρινε πως ήρθε η ώρα να γενικευθεί τελικά η οκτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ ταυτόχρονα συμφώνησαν τα μέλη του για την ανάγκη βελτίωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ωστόσο, η εφαρμογή της οκτάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης περιορίστηκε σε 158 σχολεία, επειδή δεν υπήρχε η ανάλογη υποδομή. Πέρα από όλα αυτά, με το νόμο 2842/16. 6. 1983 αλλάζει επίσης η ονομασία των σχολείων από «Ιδρύματα Στοιχειώδους Εκπαίδευσης» (Temel Eğitim Kurumları) σε «Ιδρύματα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» (İlkoğretim Kurumları). Τελικά, παρά το γεγονός ότι ετοιμάστηκε η υποδομή για την εφαρμογή της οκτάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μόνο το πεντάχρονο Δημοτικό Σχολείο κατοχυρώθηκε νομικά ως υποχρεωτικό και για μία ακόμη φορά απομακρύνθηκε η ιδέα της οκτάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Tertemiz, 1999).

Το ζήτημα της επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης θα έρθει και πάλι στην ημερήσια διάταξη του Δέκατου-πέμπτου Εθνικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου τον Μάιο του 1996. Σ' αυτό συνέβαλαν αποφασιστικά και οι πολιτικές εξελίξεις στη χώρα, καθώς το ισλαμικό κόμμα της «Ευημερίας» (Refah) ήρθε πρώτο στις εθνικές εκλογές του 1995 με ποσοστό 21%. Κύριος στόχος της κυβέρνησης, η οποία προέκυψε, ήταν η εγκαθίδρυση φονταμενταλιστικού καθεστώτος, γεγονός το οποίο ερχόταν σε αντίθεση με τις αρχές του κεμαλισμού. Όσον αφορά την εκπαίδευση στη συγκεκριμένη περίοδο, σημειώθηκε αύξηση του αριθμού των θρησκευτικών σχολείων (των İmam Hatib), στα οποία μπορούσαν να φοιτήσουν οι μαθητές αμέσως μετά το πεντάχρονο δημοτικό σχολείο. Η όλη κατάσταση ανησύχησε τη στρατιωτική ηγεσία της χώρας, η οποία αναζητούσε τρόπους, για να περιορίσει την επιρροή των ισλαμιστών στην εκπαίδευση. Γι' αυτό το λόγο το «Συμβούλιο Εθνικής Ασφάλειας» έδωσε αμέσως το πράσινο φως για την εφαρμογή του ενιαίου οκτάχρονου Δημοτικού Σχολείου, ακριβώς, για να αναχαιτιστεί η εξάπλωση των θρησκευτικών σχολείων και να αποφευχθεί ο σχηματισμός δύο κατευθύνσεων μετά το δημοτικό σχολείο, μιας κοσμικής και μιας θρησκευτικής (Bozkurt, 2000).

Τελικά, με το νόμο 4306/16. 8. 1997 άρχισε η τμηματική εφαρμογή της οκτάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι αλλαγές αυτές συνοδεύτηκαν από αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα. Για πρώτη φορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εισάγονται μαθήματα, όπως: Κυκλοφοριακή Αγωγή & Αγωγή Πρώτων Βοηθειών, Ξένες Γλώσσες, κλπ. Παράλληλα με τα «υποχρεωτικά» μαθήματα, έτσι όπως παρουσιάζονται στο νέο εβδομαδιαίο πρόγραμμα μαθημάτων του οκτάχρονου Δημοτικού Σχολείου (ilköğretim okulu haftalık ders çizelgesi)[4], το Υπουργείο παρέχει τη δυνατότητα στα σχολεία να μπορούν να προσφέρουν κάποια «δευτερεύοντα», αλλά πολύ χρήσιμα μαθήματα για τους μαθητές ως αυριανούς πολίτες. Τα μαθήματα αυτά περιέχονται σε έναν ξεχωριστό κατάλογο (ilköğretim okulu seçmeli ders listesi) και δεν θεωρούνται υποχρεωτικά[5].

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα μαθήματα του οκτάχρονου Δημοτικού Σχολείου ανά τάξη, καθώς και ο αριθμός των εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑΔΑ*							
	1η	2η	3η	4η	5η	6η	7η	8η

-Τουρκικά		12	12	6	6	5	5	5
-Μαθηματικά	12	4	4	4	4	4	4	4
-Κοινωνικές Γνώσεις	4	5	5	-	-	-	-	-
-Επιστήμη	5	-	-	3	3	3	3	3
-Κοινωνικές Επιστήμες	-	-	-	3	3	3	3	-
-Αγωγή του Πολίτη & Ανθρώπινα Δικαιώματα	-	-	-	-	-	-	1	1
-Ιστορία της Τουρκικής Δημοκρατίας	-	-	-	-	-	-	-	2
-Ξένες Γλώσσες	-	-	-	-	-	-	-	-
-Θρησκευτική Μόρφωση & Ηθική	-	-	-	2	2	4	4	4
-Ζωγραφική & Χειροτεχνία	-	-	-	2	2	2	2	2
-Μουσική	-	-	-	-	-	-	-	-
-Φυσική Αγωγή	-	2	2	1	1	1	1	1
-Εργασιακή Εξάσκηση	2	2	2	1	1	1	1	1
-Κυκλοφοριακή Αγωγή & Αγωγή Πρώτων Βοηθειών	2	2	2	2	2	1	1	1
-Ατομικές & Ομαδικές Δραστηριότητες	2	-	-	3	3	3	3	3
-Προαιρετικά Μαθήματα	-	-	-	-	-	1	-	1
	-	-	-	-	-	-	-	-
	3	3	3	-	-	-	-	-
	-	-	-	3	3	2	2	2
	-	-	-	-	-	-	-	-
ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ	30	30	30	30	30	30	30	30

*Μια διδακτική ώρα διαρκεί σαράντα λεπτά σε όλους τους τύπους των σχολείων συμπεριλαμβανομένης και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Republic of Turkey-Ministry of National Education , 2000).

Κατά το σχολικό έτος 1996-1997 το ποσοστό φοίτησης στο πεντάχρονο Δημοτικό Σχολείο έφτανε στο 99,8% και στο τρίχρονο μέσο σχολείο έφτανε στο 69,6% (Republic of Turkey-Ministry of National Education, 2000). Σημαντικός είναι και ο αριθμός των ιδιωτικών σχολείων. Ο νόμος, ο οποίος αφορά στην ιδιωτική εκπαίδευση, είναι ο 625. Ιδιωτικά σχολεία θεωρούνται επίσης και τα σχολεία των μη μουσουλμανικών μειονοτήτων, όπως π.χ. της ελληνικής μειονότητας, της αρμενικής και της εβραϊκής. Ο αριθμός των σχολείων, των μαθητών και των δασκάλων της ενιαίας οκτάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 1997-1998 προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα (Demirel & Erdoğan, 2000):

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Τύπος Σχολείου	Αριθμός Σχολείων	Αριθμός Μαθητών	Αριθμός Δασκάλων
Δημόσια Σχολεία	44.872	8.944.426	296.930
Ιδιωτικά Σχολεία	777	157.098	6.052
Σύνολο	45.649	9.101.524	302.982

Η ενιαία οκτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση στην Τουρκία υπήρξε αίτημα πολλών δεκαετιών και μόλις στα τέλη του 20^{ου} αιώνα μπόρεσε να γίνει πράξη. Ένας από τους επόμενους μεγάλους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής της Τουρκίας είναι η εξάλειψη του αναλφαριθμητισμού, ο οποίος υφίσταται κυρίως στις ανατολικές επαρχίες, όπου διαβιούν Κούρδοι. Επιπλέον, καταβάλλονται προσπάθειες ανόδου του επιπέδου της εκπαίδευσης σε μια χώρα, που εκτός από τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, έχει να αντιμετωπίσει και το πρόβλημα της ραγδαίας αύξησης του πληθυσμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Akyüz Yahya (1999) Türk eğitim tarihi, başlangıçtan 1999'a [Ιστορία της τουρκικής εκπαίδευσης, από τις αρχές ως το 1999]. (Κωνσταντινούπολη, Alfa).
- Bozkurt Güvenç (2000) History of Turkish Education. (Άγκυρα, Turkish Education Association).
- Demirel Özcan & Erdoğan İrfan (2000) 'Educational system in Turkey', in Educational Systems of Balkan Countries: issues and trends. (Thessaloniki,

Editor: Nikos P. Terzis, Education and Pedagogy in Balkan Countries 1, Kyriakidis Brothers s.a.).

Ergün Mustafa (1996) II. Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri, 1908-1914 [Οι εκπαιδευτικές ενέργειες στην εποχή του Δεύτερου Συντάγματος, 1908-1914]. (Αγκυρα, Ocak yayınları).

Ethem Başaran İbrahim (1999) 'Türkiye'de eğitim sisteminin evrimi' [Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος στην Τουρκία] in 75yilda eğitim. (Κωνσταντινούπολη, Tarih Vakfı Yayınları).

İnalcik Halil (2000) The Ottoman Empire: the classical age 1300-1600. (London, Phoenix Press).

Kaplan İsmail (1999) Türkiye'de milli eğitim ideolojisi [Η εθνική εκπαιδευτική ιδεολογία στην Τουρκία]. (Κωνσταντινούπολη, İletişim Yayınları).

Kazamias Andreas (1966). Education and the quest for modernity in Turkey. (Chicago, The University of Chicago Press).

Κιτσίκης Δημήτρης (1990) Συγκριτική ιστορία Ελλάδος και Τουρκίας στον 20ο αιώνα. (Αθήνα, «Εστία»).

McCarthy Justin The Ottoman Turks: an introductory history to 1923. (London and New York, Longman).

Republic of Turkey-Ministry of National Education (2000) The Turkish Educational System. (Ankara, Ministry of National Education).

Tertemiz Isık Nese (1999) 'Sekiz yıllık zorunlu ilköğretim: hedefler ve uygulamalar' [Η οκτάχρονη υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: σκοποί και εφαρμογές] in 75yilda eğitim. (Κωνσταντινούπολη, Tarih Vakfı Yayınları).

Χρηστίδου-Λιοναράκη Σεβαστή (2000) 'Το οθωμανικό εκπαιδευτικό σύστημα και τα ελληνικά μειονοτικά σχολεία την εποχή του Τανζιμάτ 1839-1876', Σύγχρονα Θέματα, τεύχος 74-75, σσ. 148-156.

^[1] Η κλασική ισλαμική παιδεία στο μουσουλμανικό κόσμο παρεχόταν ως τον 19ο αιώνα αποκλειστικά στους μεντρεσέδες (medrese). Αυτοί βρίσκονταν συνήθως στον ευρύτερο χώρο κάποιου τζαμιού. Εκτός από τα θεολογικά μαθήματα στο επίσημο πρόγραμμα των σχολών αυτών περιλαμβάνονταν και άλλα μαθήματα, όπως: γραμματική, σύνταξη, λογική, μεταφυσική, ρητορική, γεωμετρία, αριθμητική, ιατρική κλπ. Η στοιχειώδης εκπαίδευση αντίστοιχα παρεχόταν στα mekteb, στα οποία η διδασκαλία περιοριζόταν ουσιαστικά στην εκμάθηση του κορανίου. Για

περισσότερες πληροφορίες βλέπε: Justin McCarthy, *The Ottoman Turks: an introductory history to 1923*, London and New York: Longman, 1999, Halil İnalcik, *The Ottoman Empire: the classical age 1300-1600*, London: Phoenix Press, 2000, Andreas Kazamias, *Education and the quest for modernity in Turkey*, Chicago: The University of Chicago Press, (1966).

[2] Tanzimat: κατά λέξη σημαίνει “αναδιοργάνωση”. Ο όρος αναφέρεται στις κοινωνικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1839-76, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην Οθωμανική Αυτοκρατορία από τον Abdül-Medjid.

[3] Εθνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο: αποτελείται από ανώτερους υπαλλήλους του υπουργείου, πρυτάνεις πανεπιστημίων, κοσμήτορες σχολών, διευθυντές σχολείων, επιθεωρητές, εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς. Το Συμβούλιο συζητά για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας και υποβάλλει τις προτάσεις του στο υπουργείο. Ειδικότερα ασχολείται με τα αναλυτικά προγράμματα και με θέματα που αφορούν στο σχολείο. Ο συνολικός αριθμός των μελών του ποικίλει, αλλά συνήθως ανέρχεται σε τριακόσια άτομα. Οι συνεδριάσεις του προβλέπεται να γίνονται τουλάχιστον μία φορά κάθε τρία χρόνια.

[4] Βλέπε παρακάτω στον πίνακα 1.

[5] Κάποια από τα μαθήματα που προτείνονται, είναι τα εξής: κηπουρική, θέατρο, δεύτερη ξένη γλώσσα, χορός, υγιεινή, ορθοφωνία και καλλιγραφία κ.λ.π.

Γ7. ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ – ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Οι σκοποί της διδασκαλίας σε μια ανοικτή κοινωνία και οι εναλλακτικές μορφές μάθησης

Ιωάννης Ν. ΚΑΝΑΚΗΣ

Καθηγητής του Π. Τ. Δ. Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης

E-Mail: ikanakis@edc.uoc.gr

Περίληψη

Σε μια ανοικτή, πολυπολιτισμική κοινωνία, που βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη, το σχολείο δεν μπορεί να αρκείται στον παραδοσιακό του ρόλο. Η απλή μετάδοση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων δεν είναι πια αρκετή. Αυτό σημαίνει ότι Παιδαγωγοί και δάσκαλοι της πράξης οφείλουμε να αναθεωρήσουμε την αντίληψή μας για μια σχολική εργασία και μια μαθητική επίδοση που προσανατολίζονται στο αποτέλεσμα και αποβλέπουν στον έλεγχο και τη βαθμολόγηση της αποστηθισμένης από το μαθητή προκαθορισμένης γνώσης και να διευρύνουμε με ένα δυναμικό επαναπροσδιορισμό την έννοια της σχολικής επίδοσης, έτσι ώστε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις διαδικασίες της μάθησης, τις μορφές επικοινωνίας και τις νοητικές ενέργειες των μαθητών. Στην εισήγηση υποστηρίζεται ότι το σχολείο μπορεί να γίνει περισσότερο ανθρώπινο και δημοκρατικό. Προτείνονται και τεκμηριώνονται σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης, τους οποίους οφείλει να επιδιώκει το σχολείο σε μια ανοικτή κοινωνία, και παρουσιάζονται εναλλακτικές μορφές μάθησης, μέσα από τις οποίες μπορούν να επιδιωχθούν και να επιτευχθούν οι σκοποί αυτοί.

Abstract

In an open multicultural society which is in a continuous evolution, school can not be satisfied to its traditional role. The simple transmission of encyclopedic knowledge is not enough any more. This means that the Tutors as well as the schoolteachers owe to revise their points of view about the meaning of school knowledge and students progress. The concept of a school work and student progress, which are oriented to the effectiveness and aim at the control and the grading of the pupils memorizing of the predetermined knowledge, needs to be enlarged within a dynamically redefinition of aptitude, that gives greater emphasis to the procedures of learning, the forms of communication and the intellectual activities of children. Schools must become more human and democratic. This paper suggests and proves the aims of teaching and learning that the school owes to pursue in an open multicultural society and also presents alternative ways of teaching and learning with which these aims can be pursued and realized.

1. Θεωρητική τεκμηρίωση

Η ανθρώπινη γνώση είναι ποικιλόμορφη και αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς. Πολλοί υποστηρίζουν ότι η παραγωγή νέας γνώσης ακολουθεί το ρυθμό γεωμετρικής προόδου. Οι γνώσεις απαξιώνονται σε σχέση με την επίκαιρη και έγκυρη γνώση κάθε πέντε χρόνια κατά 50%. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για ορισμένους επιστημονικούς τομείς. Από το άλλο μέρος, ο κόσμος έχει μετατραπεί σε ένα παγκόσμιο χωριό. Τα σύγχρονα μέσα συγκοινωνίας, επικοινωνίας και πληροφόρησης, επιτρέπουν στους σημερινούς ανθρώπους να βρίσκονται σε λίγες ώρες στην άλλη άκρη του κόσμου ή να επικοινωνούν οπουδήποτε, οποτεδήποτε, με οποιονδήποτε. Έτσι, η κοινωνία μας έχει γίνει ?είτε το θέλουμε είτε όχι- μια πολυπολιτισμική κοινωνία, κάτι που οδηγεί αναγκαστικά στη μετατόπιση από μια εθνοκεντρική μονοπολιτισμική θεώρηση της εκπαίδευσης με στόχο την αφομοίωση προς μια διαπολιτισμική εκπαίδευση, που αναδεικνύει και σέβεται την πολιτισμική ετερότητα, ενώ προβάλλει ταυτόχρονα την επιτακτική ανάγκη για ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης.

Αλλά και ο επαγγελματικός τομέας χαρακτηρίζεται σήμερα και φαίνεται ότι θα χαρακτηρίζεται στο άμεσο και το απώτερο μέλλον, όλο και περισσότερο, από ταχύτατες εξελίξεις και δομικές αλλαγές. Αν, επομένως, για πολλούς αιώνες θεωρούσαν επαρκές ένα μορφωτικό, προμηθευτικό μοντέλο, στη βάση μιας αντίληψης που ο P. Freire αποκαλεί «τραπεζική» (1974, 78 κ.ε.), σύμφωνα με την οποία το σχολείο μπορούσε να εξοπλίζει τους μαθητές με όλες εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα χρειαζόνταν ως ενήλικες, ιδιαίτερα στο επάγγελμά τους, αν τις εμπλούτιζαν αργότερα με επαγγελματική εμπειρία, αυτό δεν ισχύει πια για σήμερα και πολύ περισσότερο για το μέλλον. Σήμερα είμαστε αναγκασμένοι από τις κοινωνικές και τις επαγγελματικές συνθήκες να μετακινηθούμε σε ένα νέο διαρκές, μορφωτικό, ανανεωτικό μοντέλο, στη βάση μιας «προβληματίζουσας» αντίληψης για την εκπαίδευση (πρβλ. Freire, P. 1974, 88 κ.ε.), σύμφωνα με την οποία το σχολείο δεν αρκεί να εφοδιάζει τους μαθητές μόνο με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται αργότερα, αλλά είναι ανάγκη να λειτουργεί ως έμπρακτη άσκηση ελευθερίας και δημοκρατίας με επιδίωξη την διαπαιδαγώγηση πολιτών με κοινωνική συνείδηση και κριτικό στοχασμό. Μόνο έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις, με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές θα είναι σε θέση και μετά από το σχολείο να αποκτούν νέες γνώσεις, να αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή καταστάσεις με οξυδέρκεια και φαντασία, να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, να παίρνουν αποφάσεις, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να επιλύουν περίπλοκα προβλήματα, να εξοικειώνονται εύκολα με νέα περιβάλλοντα, να είναι ικανοί για «δια βίου μάθηση», συνεννόηση και συνεργασία. (Πρβλ. και Weinert, F. E. 2000, 1).

Οι δομικές αυτές αλλαγές στις επιστήμες, την τεχνολογία και την οικονομία επέδρασαν καταλυτικά στη σύνθεση, στην απασχόληση και στον κοινωνικοποιητικό ρόλο της οικογένειας. Η οικογένεια δεν είναι πια πολυμελής με τους γονείς, τα πολλά παιδιά και τον παππού και την γιαγιά κάτω από την ίδια στέγη. Έγινε πυρηνική, με τον πατέρα, τη μητέρα και ένα ή το πολύ δυο παιδιά, ενώ δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις των μονογονεϊκών οικογενειών, εξαιτίας των διαζυγίων, του θανάτου ενός από τους γονείς ή των ανύπανδρων γυναικών με εξώγαμα παιδιά. Η επαγγελματική απασχόληση και των δυο γονέων, μείωσε το

χρόνο της συνύπαρξης και της επικοινωνίας με τα παιδιά τους. Τα παιδιά, λόγω της αστικοποίησης, δε βρίσκουν χώρους να παίξουν και να συναναστραφούν με τους συνομηλίκους τους. Οι ευκαιρίες που έχουν για την απόκτηση πρωτογενών εμπειριών μέσα από την άμεση επαφή με τα πράγματα είναι ελάχιστες. Οι εμπειρίες τους είναι δευτερογενείς. Βομβαρδίζονται καθημερινά από τα Ο-Α μηνύματα των ΜΜΕ, αλλά και των προγραμμάτων Η/Υ, ηλεκτρονικών παιχνιδιών και ψηφιακών δίσκων. Οι εμπειρίες όμως αυτές συγκροτούν μια εικονική και προκατασκευασμένη πραγματικότητα. Αποτελούν εμπειρία από δεύτερο χέρι που οδηγεί συχνά σε παθητική αποδοχή. Κι ακόμη, η φιλοδοξία των γονέων να μορφώσουν τα παιδιά τους, τα μετατρέπει σε εργαζόμενους με το επαχθέστερο ωράριο εργασίας. Ο ελεύθερος προσωπικός χρόνος των σημερινών παιδιών είναι από ελάχιστος ως μηδενικός.

Σε μια τέτοια κοινωνία, που βρίσκεται σε συνεχή δυναμική εξέλιξη, το σχολείο δεν μπορεί να συνεχίζει τον παραδοσιακό νοησιαρχικό ρόλο του. Η απλή μετάδοση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων δεν είναι πια αρκετή. Το σχολείο οφείλει να εφοδιάζει κάθε άνθρωπο με όλες εκείνες τις ικανότητες που θα του επιτρέπουν να διευρύνει τις γνώσεις του, να αναπτύσσει τις γνωστικές και κοινωνικές του δεξιότητες, να αναπροσαρμόζει τις στάσεις του και να προσαρμόζεται σε διαρκώς μεταβαλλόμενα, πολύπλοκα και αλληλεξαρτώμενα περιβάλλοντα.

Αυτό σημαίνει ότι είναι ανάγκη να επαναπροσδιορίσουμε την έννοια της σχολικής επίδοσης. Η αντίληψη μιας ατομικής σχολικής εργασίας που προσανατολίζεται στατικά στο αποτέλεσμα είναι ανάγκη να αντικατασταθεί από μια νέα αντίληψη που προσβλέπει σε μια επίδοση στηριγμένη στη συνεργασία και την αλληλεγγύη των μαθητών και αξιολογείται θετικά στο βαθμό που συμβάλλει στην πρόοδο όλων των μελών της ομάδας, στην προώθηση της κοινωνικής μάθησης και στην επιτυχία της κοινής δράσης. Η αξιολόγηση μιας τέτοιας επίδοσης είναι πολύ περισσότερο αναστοχασμός και αυτοκριτική της διαδικασίας παρά του αποτελέσματος, συνοδεύει ως αναπόσπαστο στοιχείο όλες τις μορφές διδασκαλίας και μάθησης, στοχεύει στην πληροφόρηση μαθητών, δασκάλων και γονέων για την πορεία των δραστηριοτήτων και την επιτυχία του αποτελέσματος και επιδιώκει να οδηγήσει τους μαθητές στην αυτονομία.

2. Σκοποί της διδασκαλίας σε μια ανοικτή πολυπολιτισμική κοινωνία

Πιο συγκεκριμένα, το σχολείο οφείλει να επιδιώκει συστηματικά, μέσα από την κατάλληλη οργάνωση της σχολικής ζωής, της διδασκαλίας και της μάθησης, κάθε μαθητής, ολοκληρώνοντας τη γενική εκπαίδευση, να έχει κατακτήσει τους ακόλουθους θεμελιώδεις μορφωτικούς σκοπούς:

Απόκτηση ευφυούς και εύχρηστης γνώσης.

Απόκτηση ευπροσάρμοστων βασικών δεξιοτήτων.

Απόκτηση ικανότητας για πνευματική ευκινησία και αυτόνομη μάθηση.

Απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Απόκτηση προσανατολισμού σε αξίες.

Η μηχανικά αποστηθισμένη γνώση δεν έχει πραγματική αξία. Παραμένει ουσιαστικά αποθηκευμένη, μηχανική, «νωθρή γνώση». Νωθρή γνώση είναι η ελάχιστα διαδικτυωμένη γνώση, που παραμένει ασυσχέτιστη, με αποτέλεσμα να μην εντάσσεται στην προϋπάρχουσα γνώση και να καταντά ουσιαστικά μη εφαρμόσιμη γνώση. (Πρβλ. Gerstenmaier, J./Mandl, H. 1995, 867). Η ευφυής και εύχρηστη γνώση, αντίθετα, είναι η γνώση που αποκτήθηκε ενεργητικά μέσα από την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων, κατανοήθηκε στις νοηματικές αλληλεξαρτήσεις της και παραμένει ζωντανή, εύκαμπτη και εύχρηστη, δηλαδή μπορεί να αξιοποιηθεί σε νέες προβληματικές καταστάσεις. Η ευφυής γνώση έχει νόημα και είναι σημαντική.

Η απόκτηση ευπροσάρμοστων βασικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων αποτελεί κεντρικό σημείο για το σημερινό σχολείο, αφού οι πιθανότητες πως κανένας πια δε θα ασκεί στη διάρκεια της ζωής του μόνο ένα επάγγελμα αυξάνονται όλο και περισσότερο. Επομένως οι βασικές αυτές ικανότητες και δεξιότητες χρειάζεται να είναι τέτοιες, ώστε να μπορούν να εφαρμόζονται όχι σε μια ορισμένη κατάσταση, αλλά σε όσες το δυνατό διαφορετικές επαγγελματικές καταστάσεις.

Η απόκτηση ικανότητας για πνευματική ευκινησία και αυτόνομη μάθηση αποτελεί έναν ακόμη δυσεπίτευκτο στόχο. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν την αίσθηση, ότι αποφοιτούν από το σχολείο, χωρίς να έχουν μάθει πώς να μαθαίνουν. Αυτό δεν χρειάζεται να μας παραξενεύει, αφού οι δάσκαλοι εστιάζουν τις προσπάθειές τους στο αποτέλεσμα και όχι στις διαδικασίες της μάθησης.

Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων είναι γνωστή και ως κοινωνική μάθηση (Soziales Lernen), κοινωνική αγωγή ή ακόμη και ως ηθική αγωγή. Η κοινωνική μάθηση αναφέρεται στην απόκτηση και εξέλιξη μορφών συμπεριφοράς απέναντι σε συνανθρώπους και μέσα σε κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες. Καταρχήν συμφωνούν όλο και περισσότεροι ότι κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ευαισθησία, η ανεκτικότητα, η διαπροσωπική επικοινωνία, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η υπευθυνότητα, η επίλυση συγκρούσεων και η καλόπιστη και εποικοδομητική κριτική, πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στους θεμελιώδεις σκοπούς της εκπαίδευσης. Παρά τις διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις των σκοπών αυτών, φαίνεται ότι η μεγαλύτερη δυσκολία βρίσκεται στην επίτευξή τους, αφού η κοινωνική μάθηση επιδιώκεται και επηρεάζεται μόνο έμμεσα.

Η απόκτηση προσανατολισμού σε αξίες αποτελεί ίσως ακόμη δυσκολότερη επιδίωξη. Περιλαμβάνει όχι μόνο πολιτισμικούς κανόνες συμπεριφοράς και κοινωνικά ήθη, αλλά και παγκόσμιους ηθικούς κανόνες και αξίες και θεμελιώδεις κοσμοθεωρητικές και δημοκρατικές, πεποιθήσεις, όπως η εντιμότητα, η διαλλακτικότητα, η αγάπη, η δικαιοσύνη. Η κανονιστική Παιδαγωγική και η

δογματική κατήχηση έχουν δοκιμαστεί, χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία στο παρελθόν. Οι αξίες βιώνονται και διαμορφώνονται μακροπρόθεσμα ως στάσεις ζωής -συνειδητά ή ανεπίγνωστα- μέσα από την καθημερινή εμπλοκή μας σε συγκεκριμένες καταστάσεις και χώρους δράσης και μέσα από την επικοινωνία μας και τη συνύπαρξή μας με άλλους συνανθρώπους μας, γονείς, αδέρφια, συγγενείς, φίλους, δασκάλους, συμμαθητές.

3. Ψυχολογική θεμελίωση των σκοπών της διδασκαλίας

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης και ειδικότερα ο δομητισμός (εποικοδομητισμός ή κονστρουκτιβισμός, *Konstruktivismus*) θεωρεί τη μάθηση ως «ενεργητική διαδικασία», στην οποία οι σημασίες βασίζονται στην εμπειρία, με αποτέλεσμα η μάθηση να χρειάζεται ένα πλούσιο συγκείμενο, δηλαδή έναν υψηλό βαθμό ένταξης σε συγκεκριμένη κατάσταση, και μάλιστα και έξω από τη σχολική αίθουσα. (Πρβλ. Gerstenmaier, J./Mandl, H. 1995, 879 κ.ε.). Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιπαραθέτονται με «πολλαπλές προοπτικές» των πραγμάτων, να βλέπουν δηλαδή και να επεξεργάζονται τα περιεχόμενα κάτω από διαφορετικές οπτικές γωνίες και από διαφορετικές θέσεις, για να επιτύχουν στο τέλος την εύκαμπτη εφαρμογή της γνώσης.

Τα νέα περιεχόμενα της διδασκαλίας και της μάθησης δεν επιτρέπεται να παρουσιάζονται ως κλειστό σύστημα ή ως έτοιμο και ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Οι μαθητές πρέπει να έχουν πολύ περισσότερο τις πραγματικές εκείνες ευκαιρίες, που θα τους επιτρέπουν να επιχειρούν τις δικές τους κατασκευές και ερμηνείες της γνώσης και ταυτόχρονα θα τους παρέχουν τις δυνατότητες να αποκτούν δικές τους εμπειρίες.

Από τη θεωρία του εποικοδομητισμού συνάγεται η ανάγκη να δημιουργηθεί για το μαθητή ένα αυθεντικό και ρεαλιστικό μαθησιακό περιβάλλον και να προτιμάται η διερευνητική και ανοικτή διαδικασία μάθησης αντί για τα «επεξηγημένα γεγονότα», χωρίς να παραβλέπεται το γεγονός, ότι και αυτό που αποκαλούμε πραγματικότητα είναι πάντα το αποτέλεσμα ανθρώπινης ερμηνείας και πείρας.

Ο εποικοδομητισμός εκκινεί από τη θέση, ότι κατά τις διαδικασίες αντίληψης και κατανόησης δεν αντιγράφουμε τον κόσμο, αλλά «τον κατασκευάζουμε, τον οικοδομούμε». Εκείνος που μαθαίνει δεν παραλαμβάνει από τον εξωτερικό κόσμο, και στην περίπτωση της παραδοσιακής διδασκαλίας από το δάσκαλο, αναμασημένη τροφή, αλλά δημιουργεί στον εγκέφαλό του ένα δικό του σύστημα από νοήματα, σημασίες.

Η σκέψη και η γνώση συνδέονται με συγκεκριμένες καταστάσεις. Σκέψη, γνώση, πράξη και μάθηση νοούνται περισσότερο ως μια κατάσταση σε συγκεκριμένο φυσικό ή κοινωνικό συγκείμενο, μέσα στο οποίο εντάσσεται αυτός που ενεργεί, πράγμα το οποίο καθορίζει αποφασιστικά τις μαθησιακές του διαδικασίες. Αυτό σημαίνει ότι η σχολική μάθηση πρέπει να αντικρίζεται πάντοτε σε αλληλεξάρτηση

προς τις καθημερινές εμπειρίες, μέσα από συγκεκριμένες καταστάσεις και σε ορισμένο συγκείμενο. Αλλιώς, η μάθηση είναι ανώφελη. (Πρβλ. Siebert, H. 1999, 97-100).

Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού:

Η διδασκαλία και η μάθηση είναι ανάγκη να προσανατολίζονται σε πολύπλοκα, αδόμητα προβλήματα, όπως εμφανίζονται στην καθημερινή ζωή, και να τα προσεγγίζουν ολιστικά.

Η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία, κατά την οποία η προϋπάρχουσα γνώση αλλάζει και αναδομείται μέσα από νέες προσωπικές εμπειρίες.

Η ατομική ερμηνεία και η νοηματοδότηση των πραγμάτων εξετάζονται αναστοχαστικά και αναδομούνται μέσα από την διαπροσωπική επικοινωνία και τη μάθηση σε ομάδες.

Στη διαδικασία της μάθησης επιτρέπονται τα λάθη, γιατί η συζήτησή τους και η διόρθωσή τους προωθεί την κατανόηση και συμβάλλει στην καλύτερη οικοδόμηση και κατανόηση της γνώσης.

Οι προηγούμενες εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι για τη μάθηση σημαντικές, γιατί παρακινούν τους μαθητές να επανεξετάσουν και να αναδομήσουν τις μέχρι τότε εμπειρίες τους.

Τα συναισθήματα και η προσωπική ταύτιση είναι σημαντικά και πρέπει να εμπλέκονται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, γιατί αποτελούν το υπόβαθρο για τις νοητικές διεργασίες.

Η αξιολόγηση δε στρέφεται πρωταρχικά και αποκλειστικά και μόνο στα αποτελέσματα της μάθησης, αλλά και στην πρόοδο της διαδικασίας, γιατί εκείνο που επιδιώκεται δεν είναι η αποταμίευση της έτοιμης γνώσης αλλά η κατασκευή νέας γνώσης.

Η αυτοαξιολόγηση ενισχύει την αποτίμηση της ατομικής προόδου και βελτιώνει τους προσωπικούς τρόπους και μεθόδους για μάθηση. (Πρβλ. Gudjons, H. 1997, 50-51).

4. Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης

Η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν ένα αδιάσπαστο δίπολο, αν και η διδασκαλία έννοια υπάλληλη της μάθησης, φιλοδοξεί ουσιαστικά να υποβοηθήσει τη μάθηση, δηλαδή την απόκτηση άμεσης, προσωπικής εμπειρίας αλλά και έμμεσης, δευτερογενούς, διαμεσολαβημένης εμπειρίας από τους μαθητές.

Απόκτηση εμπειρίας = μάθηση

με

άμεση, προσωπική εμπειρία

έμμεση, δευτερογενή εμπειρία

εμπειρία εικόνων

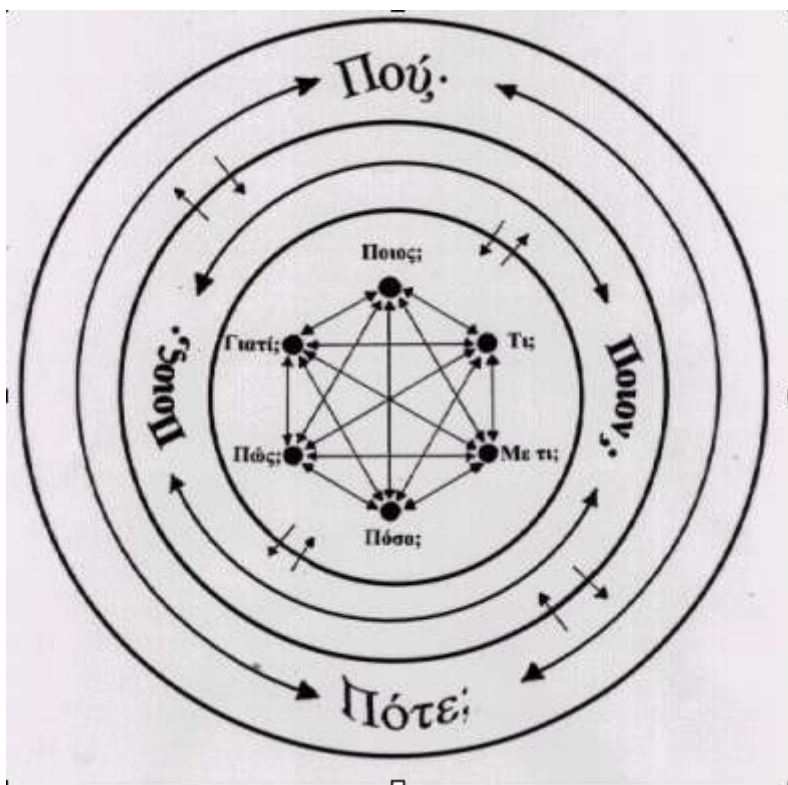
(εικόνες, ήχοι)

εμπειρία συμβόλων

(γλώσσα, αριθμοί, σήματα)

Η διδασκαλία και η μάθηση συνυφαίνονται σε μια πολύπλοκη και δυναμική διαδικασία απόκτησης εμπειριών, καλλιέργειας ικανοτήτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσα από μια διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με πρόσωπα, πράγματα και ποικίλα μέσα.

Η πολύπλοκη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης απεικονίζεται σχηματικά ως θεωρητικό μοντέλο, στο οποίο εμφανίζονται τα δομικά στοιχεία της διδασκαλίας και της μάθησης μαζί με το ευρύτερο και αμεσότερο συγκείμενό τους με τη μορφή ερωτημάτων.



Τα ερωτήματα του εξωτερικού κύκλου: πού; και πότε; αποτελούν μια αδιάσπαστη ενότητα και αναφέρονται στο ευρύτερο αλλά και στο αμεσότερο τοπικό και χρονικό συγκείμενο της διδασκαλίας και της μάθησης. Δηλαδή: σε ποια χώρα διδάσκω; μέσα σε ποιες κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, εθνικές και παγκόσμιες; κι ακόμη σε ποια γεωγραφική περιοχή της

χώρας; σε ποιο άμεσο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον; σε ποια χρονική περίοδο; ποια εποχή του έτους;

Τα ερωτήματα του δεύτερου κύκλου που βρίσκονται σε στενή συνάρτηση μεταξύ τους και επηρεάζονται καθοριστικά από το πλαίσιο του εξωτερικού κύκλου εκφράζουν τους συμμετέχοντες, δρώντες και αλληλεπιδρώντες κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα ερωτήματα είναι διατυπωμένα στον ενικό. Ποιος αποφασίζει για ποιον; Τα επιτελικά καθοδηγητικά όργανα και το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης για το δάσκαλο και ο δάσκαλος για τους μαθητές; Ή, από τη στιγμή που η διδασκαλία και η μάθηση νοούνται ως πολύπλοκη διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, στο σχολικό χώρο και έξω από αυτόν, κρίνεται αναγκαίο να συνεργάζονται δάσκαλος και μαθητές μέσα στο θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης της εκπαίδευσης με βάση και όσα ορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία του δασκάλου, τα οποία όμως τους αφήνουν μεγάλα περιθώρια επιλογών και πρωτοβουλίας, για να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν δράσεις, διαδικασίες και αποτελέσματα; Τα ερωτήματα θα μπορούσαν να διατυπωθούν κάλλιστα και στον πληθυντικό: ποιοι αποφασίζουν για ποιους, αφού υπάρχουν μορφές διδασκαλίας και μάθησης, στις οποίες μπορούν να συζητούν, να συνερευνούν και να συνεργάζονται περισσότεροι από ένας δάσκαλοι με έναν ή περισσότερους μαθητές.

Τα ερωτήματα του κανονικού εξαγώνου στον εσωτερικό κύκλο δηλώνουν τα κύρια δομικά στοιχεία της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ τα αμφίδρομα βέλη που συνδέουν κάθε κορυφή του εξαγώνου με όλες τις άλλες απεικονίζουν σχηματικά την αμοιβαία αλληλεξάρτηση και τη συστηματική αλληλεπίδραση των στοιχείων, η οποία δεν εμφανίζεται πάντοτε χωρίς προβλήματα και αντιφάσεις. Ο ρόλος του δασκάλου ή των δασκάλων και των μαθητών είναι ακριβώς να συζητήσουν, να συνεννοηθούν και να συνδυάσουν τα έξι αυτά δομικά στοιχεία με άμεση επιδίωξη τη μάθηση και απώτερη επιδίωξη τη μάθηση της μάθησης, τον αυτοπροσδιορισμό και την αυτονομία του μαθητή. Τα έξι ερωτήματα από επάνω προς τα κάτω και από αριστερά προς τα δεξιά σημαίνουν:

Ποιος διδάσκει και ποιος μαθαίνει; Τα ερωτήματα έχουν αναλυτική, κριτική και αυτοκριτική διάσταση. Ποιος είναι ο δάσκαλος και ποιοι είναι οι μαθητές; Ποια προεμπειρία, αλλά και ποιες συγκεκριμένες ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις διαθέτουν;

Γιατί διδάσκει και γιατί μαθαίνει; Τα ερωτήματα αφορούν στους σκοπούς της διδασκαλίας και της μάθησης, όχι όμως με την έννοια των συγκεκριμένων στόχων, όπως τους ορίζει ο R. Mager και τους ταξινομούν ο B. Bloom και οι συνεργάτες του ή ο R. Gagne, κ.λπ., αλλά με τη μορφή προβλημάτων, ερωτημάτων, απορητικών και δηλημματικών καταστάσεων, οι οποίες διατυπώνονται από τους μαθητές ή το δάσκαλο, και συναποφασίζονται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους και το μαθητή ή τους μαθητές (πρβλ. Κανάκης, Ι. Ν. 2001α).

Τι διδάσκει και τι μαθαίνει; Τα ερωτήματα αναφέρονται στα θέματα ή περιεχόμενα της διδασκαλίας και της μάθησης. Τα θέματα αυτά δίνουν περιεχόμενο στους

σκοπούς της διδασκαλίας και της μάθησης και μπορούν να ανήκουν σε επιμέρους μαθήματα ή κύκλους μαθημάτων ή να είναι διαθεματικά. Θέματα και σκοποί συνδέονται με μια αμφίδρομη σχέση, αφού με ένα θέμα μπορούν να επιδιωχθούν πολλοί και διαφορετικοί σκοποί ή στόχοι και ένας σκοπός ή στόχος μπορεί να επιδιωχθεί μέσα από πολλά και διαφορετικά περιεχόμενα.

Πώς διδάσκει και πώς μαθαίνει; Τα ερωτήματα εκφράζουν τον προβληματισμό για τις μεθόδους, τις μορφές, τις κοινωνικές μορφές και τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Όλες αυτές οι μορφές επικοινωνίας, συνεργασίας και δράσης δασκάλου ή δασκάλων και μαθητή ή μαθητών, καθώς και μαθητών μεταξύ τους συγκαθορίζονται από όλα τα άλλα δομικά στοιχεία της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως καταγράφονται στις άλλες κορυφές του εξαγώνου.

Με τι διδάσκει και με τι μαθαίνει; Τα ερωτήματα σχετίζονται με τα μέσα επικοινωνίας, διδασκαλίας και μάθησης. Ως μέσο επικοινωνίας, διδασκαλίας και μάθησης νοείται κάθε μέσο απόκτησης άμεσης ή έμμεσης (διαμεσολαβημένης) εμπειρίας, καθώς και κάθε φορέας, μεσολαβητής ή μεταδότης πληροφοριών κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας, της διδασκαλίας και της μάθησης. (Πρβλ. Κανάκης, Ι. Ν. 1989 και Κανάκης, Ι. Ν. 1999).

Πόσο είναι βέβαιος ότι δίδαξε αποτελεσματικά ή ότι έμαθε πραγματικά; Τα ερωτήματα δηλώνουν ό,τι έχει σχέση με την αξιολόγηση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων της επίδοσης των μαθητών αλλά και την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης. Η αξιολόγηση αυτή είναι μια συνεχής διαδικασία που συνοδεύει τη διδασκαλία και τη μάθηση και έχει πρωταρχικά διαγνωστικό, ανατροφοδοτικό και διαμορφωτικό χαρακτήρα για τον κάθε μαθητή, τα μέλη μιας συνεργαζόμενης ομάδας, το δάσκαλο ή τους δασκάλους και τους γονείς των μαθητών. Η αξιολόγηση γίνεται συνεχώς με άτυπες και τυπικές μορφές ως ετεροαξιολόγηση, όταν ο δάσκαλος αξιολογεί τους μαθητές ή οι μαθητές κρίνουν και αξιολογούν το δάσκαλο, διαμαθητική αξιολόγηση, όταν ο μαθητής αξιολογεί τον συμμαθητή του, και αυτοαξιολόγηση, όταν ο δάσκαλος, οι μαθητές ή δάσκαλος και μαθητές αυτοαξιολογούνται. Όλες αυτές οι μορφές αξιολόγησης επιτρέπουν την κριτική ανάλυση της διαδικασίας και του αποτελέσματος και την κατάθεση εναλλακτικών προτάσεων για την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ο δάσκαλος ή οι δάσκαλοι και οι μαθητές, όταν αναλύουν, σχεδιάζουν και υλοποιούν διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης υποχρεώνονται εκ των πραγμάτων να συσχετίσουν και να συνδυάσουν όλα τα δομικά στοιχεία της διδασκαλίας και της μάθησης, ανεξάρτητα από ποια κορυφή του εξαγώνου θα αρχίσουν την κριτική ανάλυση και το συνδυασμό των στοιχείων.

5. Η διδασκαλία και η μάθηση στα ελληνικά σχολεία

Από έρευνες των τελευταίων ετών φαίνεται ότι το ελληνικό σχολείο παραμένει ακόμη και σήμερα αρκετά αυταρχικό, παραδοσιακό και συντηρητικό. Τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι η επιτήρηση του μαθητή, το σωφρονιστικό πνεύμα, η υπακοή, η πειθαρχία και η συμμόρφωση. Η συμπεριφορά των δασκάλων εξακολουθεί να είναι αυταρχική και καταπιεστική, η διδασκαλία λογοκοπική και οι κοινωνικές μορφές που δεσπόζουν η μετωπική και η ατομική (πρβλ. Κανάκης, Ι. Ν. 2001β, 294-296, Πετρουλάκης, Ν. 1992, 10, Μαυρογιώργος, Γ. 1984, 185).

Αν ήθελε να αναζητήσει κανείς τις πιθανές αιτίες, για τις οποίες -παρά την εσωτερική μεταρρύθμιση που συντελέστηκε στο ελληνικό σχολείο μετά το 1981 και την αισθητή βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων σε πολλές περιπτώσεις- η διδασκαλία εμφανίζεται ακόμη σε μεγάλο βαθμό δασκαλοκεντρική και λογοκοπική, θα μπορούσε να αναφέρει τις ακόλουθες:

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία του δασκάλου χαρακτηρίζονται από ένα μεγάλο βαθμό προγραμματισμού και λειτουργικής εξειδίκευσης των στόχων μάθησης, με αποτέλεσμα να περιορίζουν –πολλές φορές υπερβολικά– την πρωτοβουλία του δασκάλου και τη διάθεσή του για αυτοσχεδιασμό και εμπλοκή των μαθητών του στο σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων.

Τα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων με τον κατακερματισμό των περιεχομένων της διδασκαλίας και της μάθησης σε χωριστά μαθήματα και τον αυστηρό χρονικό προγραμματισμό της διδασκαλίας των επιμέρους μαθημάτων λειτουργούν ως ασφυκτικός κλοιός για το δάσκαλο και τους μαθητές που τρέχουν ασθμαίνοντες να καλύψουν τη «διδακτέα ύλη».

Τα βιβλία του μαθητή πέρα από την υπερφόρτωσή τους με πολλά και ποικίλα περιεχόμενα διδασκαλίας, περιέχουν πληθώρα εμπεδωτικών ασκήσεων αντικειμενικού κυρίως τύπου. Αυτό οδηγεί τις περισσότερες φορές στον υπερτονισμό του αποτελέσματος και στην παραμέληση της διαδικασίας.

Το ένα και μοναδικό σχολικό βιβλίο για όλα τα σχολεία της επικράτειας σε όλα τα μαθήματα με την υπέρογκη ύλη και τον προγραμματισμένο χαρακτήρα του, έχει μετατρέψει τα σχολεία σε βιβλιοσχολεία και το δάσκαλο σε εφαρμοστή προεπιλεγμένων κειμένων και ασκήσεων και μάλιστα σε όλα τα σχολεία της επικράτειας με τον ίδιο περίπου τρόπο.

Οι περισσότεροι δάσκαλοι δε διαθέτουν την αναγκαία βασική κατάρτιση, αλλά ούτε και την κατάλληλη επιμόρφωση ή την ενημέρωση για τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης και τις δυνατότητες της πρακτικής εφαρμογής τους. Άλλωστε οι ίδιοι ως μαθητές σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης, ως σπουδαστές στις Π.Α. ή ως φοιτητές στα Π.Τ.Δ.Ε., ως δάσκαλοι στα σχολεία και ως ακροατές διαλέξεων στα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα είχαν ελάχιστες ευκαιρίες να συνεργαστούν σε μικρές ομάδες για την οργάνωση δραστηριοτήτων ή να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, επομένως στερούνται προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων που θα τους

έπειθαν για την αξία των μορφών αυτών και τη σκοπιμότητα της πρακτικής εφαρμογής τους.

Οι μόνες περιπτώσεις, στις οποίες φαίνεται να καταργείται ο κανόνας και να αναλαμβάνονται από δασκάλους και μαθητές πρωτοβουλίες προς την κατεύθυνση των συνεργατικών και μαθητοκεντρικών μορφών μάθησης, παρά τις αντίξοες συχνά συνθήκες κάτω από τις οποίες επιχειρείται η εφαρμογή των καινοτομιών αυτών, είναι το «Πρόγραμμα Μελίνα», το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» και η «Εισαγωγή του Ολοήμερου Σχολείου».

6. Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης

Εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης θεωρούνται όλες οι μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας, οι οποίες προτείνονται για την άρση των ανεπαρειών της δασκαλοκεντρικής, μετωπικής, λογοκοπικής διδασκαλίας. (Για τις ανεπάρκειες της μετωπικής διδασκαλίας βλέπε Κανάκης, Ι. 2001α).

Παρά τις διαφορετικές εννοιολογικές οριοθετήσεις τους και τον τονισμό επιμέρους σημείων, οι εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης συγκεντρώνουν τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά:

Προσανατολίζονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Αναφέρονται σε ένα θέμα, μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα της καθημερινής ζωής.

Διακρίνονται από κοινωνική πρακτική σπουδαιότητα.

Είναι σκόπιμα σχεδιασμένη δράση.

Απαιτούν αυτο-οργάνωση και αυθυπευθυνότητα.

Εμπλέκουν πολλές αισθήσεις κατά τη διεξαγωγή τους.

Καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την επινόηση.

Συνδυάζουν χειρωνακτική και πνευματική εργασία.

Ενθαρρύνουν την κοινωνική μάθηση.

Βασίζονται στη διεπιστημονική προσέγγιση και στην πολυπρισματική εξέταση των περιεχομένων.

Οι σημαντικότερες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης είναι:

Ανοικτή διδασκαλία.

Σχέδιο δράσης (Projekt).

Διαθεματική διδασκαλία και μάθηση.

Μάθηση σε μικρές ομάδες εργασίας.

Διερευνητική μάθηση.

Παιχνίδι και μάθηση.

Δημιουργική απασχόληση των μαθητών.

Συλλογική διδασκαλία (Team Teaching).

Ευκαιριακή διδασκαλία.

Παραδειγματική διδασκαλία.

Όλες αυτές οι μορφές διδασκαλίας και μάθησης συνοδεύονται από άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, διαρρύθμιση του χώρου σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, διαφοροποιημένη οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, ανοικτή δομή ρόλων, συγκρότηση ετερογενών ομάδων εργασίας και κατάλληλη διαμόρφωση της σχολικής ζωής.

Η βασική δομή μιας τέτοιας μορφής δράσης είναι:

Υπάρχει ένα πρόβλημα, μια νοητική ασυμφωνία, μια αφορμή, να αντιπαρατεθούμε σκόπιμα με ένα πράγμα και να μάθουμε.

Αναπτύσσεται ένα σχέδιο, πώς θα προχωρήσουμε.

Υλοποιείται το σχέδιο με τα πιθανά αδιέξοδα και τις αναδράσεις σε σχέση με τον στόχο.

Ελέγχεται το αποτέλεσμα και εξετάζεται αναστοχαστικά η διαδικασία εκτέλεσης της πράξης.

Αν η εργασία των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο ακολουθούσε την προηγούμενη πορεία, αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στο τέλος της παραδοσιακής διδασκαλίας ως εμποδίου για πραγματική μάθηση.

Οι σημαντικότερες διαφορές μεταξύ μετωπικής διδασκαλίας και εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης φαίνονται στην επόμενη αντιπαραβολή τους:

ΑΝΤΙΠΑΡΑΒΟΛΗ ΜΕΤΩΠΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

		ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ
Δομικά στοιχεία	Μετωπική διδασκαλία	
Υποκειμενικές προϋποθέσεις	Ο δάσκαλος προσαρμόζει τη διδασκαλία του στον ουσιαστικά ανύπαρκτο «μέσο μαθητή»	Οι μαθητές αναλαμβάνουν εξατομικευμένες ατομικές ή ομαδικές εργασίες, σύμμετρες με τις ικανότητές και τις δεξιότητές τους
Θέμα, Περιεχόμενο	Ο δάσκαλος με βάση το Α.Π. προσδιορίζει το θέμα	Δάσκαλος και μαθητές ορίζουν το θέμα με βάση το Α.Π. ή ανεξάρτητα από αυτό
Μαθήματα	Τα χωριστά μαθήματα διδάσκονται από ένα δάσκαλο ή και καθηγητές ειδικότητας	Αναφέρονται σε ένα ή περισσότερα μαθήματα ή σε ένα θέμα που εξετάζεται διαθεματικά
Σκοποί εργασίας	Προσδιορίζονται μόνο από τον δάσκαλο	Δάσκαλος και μαθητές μαζί ή μόνοι τους οι μαθητές θέτουν τους σκοπούς της εργασίας
Μέθοδοι και τεχνικές εργασίας	Προγραμματίζονται από το δάσκαλο	Οι μαθητές επιλέγουν ελεύθερα μεθόδους, Εργάζονται και εκτός σχολείου
Κοινωνικές μορφές	Μετωπική διδασκαλία και ατομική εργασία	Δάσκαλος και μαθητές μαζί ή μόνοι τους οι μαθητές συγκροτούν ετερογενείς ομάδες εργασίας με βάση τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους
Μέσα και υλικά	Συνήθως, όσα αποφασίσει ο δάσκαλος	Δάσκαλος και μαθητές μαζί ή μόνοι τους οι μαθητές αναζητούν τα αναγκαία μέσα και υλικά
Προϊόν της εργασίας	Προαποφασίζεται από το δάσκαλο	Οι προσχεδιασμένες από τους μαθητές δραστηριότητες καταλήγουν σε ένα προϊόν
Αξιολόγηση	Διόρθωση και βαθμολόγηση	Δάσκαλος και μαθητές μαζί κρίνουν διαδικασία και αποτέλεσμα

	από το δάσκαλο	
Ρόλος μαθητή	Συνήθως, παθητικός αποδέκτης	Συμμετοχικός και αυτόνομος, συμπρογραμματιστικός και αυτενεργός
Ρόλος δασκάλου	Κυριαρχικός, απόλυτα ρυθμιστικός	Εμπυχωτικός, καθοδηγητικός, υποστηρικτικός και συμβουλευτικός

Πρβλ.: Πρβλ. και Κανάκης, Ι. Ν. 2001, 295.

7. Αντί επιλόγου

Συνοψίζοντας, υποστηρίζω ότι το σχολείο οφείλει να αποβάλει τον νοησιαρχικό του χαρακτήρα και να επιδιώκει την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη των πνευματικών, σωματικών, συναισθηματικών, κοινωνικών, αισθητικών και ηθικών δυνάμεων της ανθρώπινης προσωπικότητας. Μόνο έτσι θα βοηθήσει τους νέους ανθρώπους να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους. Η απόκτηση από τους μαθητές: ευφυούς και εύχρηστης γνώσης, ευπροσάρμοστων βασικών δεξιοτήτων, ικανότητας για πνευματική ευκινησία και αυτόνομη μάθηση, κοινωνικών δεξιοτήτων και προσανατολισμού σε αξίες, μέσα από ανοικτή διδασκαλία, σχέδια δράσης, διαθεματική διδασκαλία και μάθηση, διδασκαλία και μάθηση οργανωμένη σε μικρές ομάδες εργασίας, ευκαιριακή διδασκαλία, διερευνητική μάθηση και όλες τις άλλες εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και μάθησης, σε συνδυασμό με τη δημιουργία της κατάλληλης σχολικής ατμόσφαιρας και μαθητικής ζωής, θα επιτρέψουν τελικά στον κάθε μαθητή, αποφοιτώντας από το σχολείο:

- Να έχει μάθει πώς να μαθαίνει.
- Να έχει μάθει πώς να ενεργεί.
- Να έχει μάθει πώς να ζει μαζί με τους άλλους.
- Να έχει μάθει πώς να υπάρχει (UNESCO 1999, 35-37 και 125-142).



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Gerstenmaier, J., Mandl, H. (1995) Wissensewerb aus konstruktivistischer Perspektive. in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, pp. 867-888.
- Gudjons, H. (1997) Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. (Bad Heilbrunn, J. Klinkhardt).
- Κανάκης, Ι. Ν. (1989) Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. (Αθήνα, Μιχ. Γρηγόρης).
- Κανάκης, Ι. Ν. (1991) Η μεθόδευση της καθημερινής διδασκαλίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, σσ. 5-32.
- Κανάκης, Ι. Ν. (1999) Εναλλακτικές δυνατότητες αξιοποίησης των Ο-Α μέσων στη διδασκαλία και τη μάθηση. Εισήγηση στο: *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας, 8 - 10 Οκτωβρίου 1999, Αλεξανδρούπολη – Εργαστήριο Διδακτικής Μεθοδολογίας*.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001α) Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας. (Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός).
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001β) Η μαθητική εργασία σε μικρές ομάδες, το σχέδιο δράσης και η εφαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο. Στο: Χατζηδήμου, Δ. (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Τιμητικός τόμος για τα 65χρονα του Καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη*. Θεσσαλονίκη, εκδ. οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σσ. 279-302.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001γ) Οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια ανοικτή, πολύπολιτισμική κοινωνία. Στο: Ουζούνης, Κ., Καραφύλλης, Α. (Επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Πρακτικά Συνεδρίου, 10 - 13 Μαΐου 2001, Αλεξανδρούπολη*. Ξάνθη, εκδ. οίκος Σπανίδη, σσ. 323-330.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984) Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση. Στο: Γκότοβου, Α., *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Γιάννενα, σσ. 175-187.
- Πετρουλάκης, Ν. (1992) Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί στόχοι, Μεθοδολογία, έκδοση νέα βελτιωμένη. (Αθήνα, εκδ. Μ. Π. Γρηγόρη).
- Negt, O. (1991) Ein neuer Lernbegriff. In: Meyer, E., Winkel, R. (Hrsg.), *Unser Ziel: Humane Schule, Entwicklung, Praxis, Perspektiven*. (Hohengehren, Schneider Verlag, pp. 62-65).
- Siebert, H. (1999) Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. (Neuwied, Krißel, H. Luchterhand Verlag).
- Unesco (1999) Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της Unesco για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, υπό την Προ-

εδρία του Jacques Delors, μτφρ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Πρόλογος Μιχ. Κασσωτάκης. (Αθήνα, Gutenberg).

Weinert, F. E. (2000) Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule, *Vortrag, gehalten am 29.3.2000 im Pädagogischen Zentrum Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach*. (Sonderdruck aus: *Pädagogische Nachrichten*, Rheinland-Pfalz, 2).

**Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο: Διδακτική Αξιοποίηση του σχολικού εγχειριδίου στο
Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο Project**

Γεράσιμος ΚΟΥΣΤΟΥΡΑΚΗΣ
Καθηγητής – Σύμβουλος ΣΕΠ
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Πάτρα, Ελλάδα
koustger@hol.gr

Χρίστος ΚΑΤΣΙΩΛΗΣ
Δάσκαλος – Πτυχ. Πολιτικών Επιστημών
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Πάτρα, Ελλάδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία μας επιχειρείται η αξιοποίηση με τη μέθοδο Project των διδακτικών ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου, μέσω των οποίων γίνεται η παρουσίαση της εκπαιδευτικής βυζαντινής πραγματικότητας. Πρόκειται για μια προσέγγιση, που πέρα από τη γενικότερη παρουσίαση της μορφής του εκπαιδευτικού θεσμού στο παρελθόν, οδηγεί και στην αποκάλυψη των όψεων της βυζαντινής καθημερινότητας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Και τούτο εκκινώντας από τις εμπειρίες των σημερινών μαθητών και μέσα από τις αναγκαίες συγκρίσεις σχετικά με τις συγκλίσεις και αποκλίσεις, που υφίστανται μεταξύ του τότε και του τώρα.

Στην παρούσα ανακοίνωση μας απασχολεί ειδικότερα η προσέγγιση των εξής ερωτημάτων:

- Πώς αξιοποιείται διδακτικά το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων περί εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την υιοθέτηση της μεθόδου Project;
- Πως επιτυγχάνεται η ανάδειξη των συγκεκριμένων πτυχών της εκπαιδευτικής καθημερινότητας;
- Ποια διδακτικά μέσα χρησιμοποιούνται και γιατί;
- Ποιο διδακτικοί χειρισμοί γίνονται;
- Ποια διδακτικά στάδια υιοθετούνται και τι διδακτικές παρεμβάσεις γίνονται σε καθένα από αυτά;
- Ποιο είναι το αναμενόμενο διδακτικό αποτέλεσμα και μαθησιακό όφελος για τους μαθητές;

ABSTRACT

In this paper we try to approach didactically with the use of project's method the units of Primary School History textbook that present the education in the Byzantium. It's about an approach that apart from the presentation of the general form of the educational institution in the past, it also guides us to the revelation of aspects of the Byzantine daily classroom routine. So, by the use of this didactic method we start from the students' experiences and we step helping them to do all the necessary comparisons about the convergences or divergences that exist between today and past.

In this paper we especially try to respond the following questions:

- How the content of educational reality units could didactically be developed by the use of project method?
- How it is achieved the appearance of concrete aspect of Byzantine daily educational routine?
- Which didactic ways are used and why?
- Which didactic manipulations are being used?
- Which didactic stages are chosen and which didactic treatments are being to every one of them?
- Which are the didactic outcomes and learning benefits for the students?

1. Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Η ιστορία αποτελεί τη γνώση του ανθρώπου για το παρελθόν του αλλά και τη διαδικασία της έρευνας, που οδηγεί σε αυτή τη γνώση. Η πρώτη ουσιαστική επαφή του πολίτη με την ιστορική γνώση συμβαίνει κατά την παιδική ηλικία και γίνεται, κυρίως, στο πλαίσιο της σχολικής φοίτησης. Εκεί, η ιστορική γνώση διδάσκεται συστηματικά μέσα από το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, που αποτελεί αυτόνομο μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος. Πρόκειται για τη σχολική ιστοριογραφία, που αποτελεί συνειδητή επιλογή συγκεκριμένων θεμάτων από τη «συνολική» Ιστορία, που εμπεριέχει τη δράση των ανθρώπων στο χωροχρόνο κατά τη διάρκεια των αιώνων της ύπαρξής τους στη γη.

Η διαμόρφωση της σχολικής ιστορίας έρχεται ως το αποτέλεσμα της συζήτησης των ιστορικών επιστημόνων, των παιδαγωγών και της πολιτικής εξουσίας, που έχει υπό την ευθύνη της τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων της χώρας μας. Και οπωσδήποτε το τελικό ιστορικό προϊόν, που διοχετεύεται στα σχολεία δεν εκφράζει την ιστορική αλήθεια, καθώς δεν παρήχθη κατά ουδέτερο – αντικειμενικό τρόπο. Μάλιστα, η ιστορική γνώση σημασιοδοτείται, κυρίως, από την προσπάθεια ανάδειξης της εθνικής ιστορικής πραγματικότητας ενός λαού (Κουλούρη, 1988 – Λιάκος, 1994) και της διάρκειας στην ιστορική του διαδρομή. Επίσης, στην ιστορία προσδίδεται συχνά μια διδακτική διάσταση (Βέικος, 1987), καθώς προσδοκάται ότι θα συμβάλλει στην κατανόηση κι επεξήγηση των προβλημάτων του παρόντος με βάση το παρελθόν, όπως και στο να οδηγήσει στον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό του μέλλοντος λόγω της πληρέστερης, ακριβούς, γνώσης του παρελθόντος.

Όλα τα ιστορικά γεγονότα, που διδάσκονται στηρίζονται σε πηγές. Ο τρόπος, όμως, της παρουσιάσής τους από το δάσκαλο και της εμπέδωσής τους από τους μαθητές εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τη μέθοδο διδασκαλίας και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και παιδαγωγική, που υιοθετείται όσον αφορά την επίτευξη των στόχων, που έχουν εξαρχής τεθεί. Η έκταση της συμμετοχής του ανθρώπου στην εξουσία σε μια ορισμένη κοινωνία, η σημασία του οικονομικού και του πολιτιστικού παράγοντα, ο πρωταγωνιστικός ρόλος της προσωπικότητας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση της ιστορικής ζωής. Ο προσδιορισμός της συμμετοχής των συντελεστών αυτών, αποτελεί την ερμηνευτική θέση σχολείου και δασκάλου.

Το Βυζάντιο αποτελεί σημαντικό ιστορικό σταθμό στην πορεία του ελληνικού έθνους καθώς προβάλλεται ως ο συνδετικός κρίκος του αρχαίου με το νεότερο Ελληνισμό, ο οποίος και διατηρεί απαρασάλευτη την ιστορική του συνέχεια. Ακόμη, το Βυζάντιο ελκύει το ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημόνων διεθνώς, διότι αποτέλεσε το πιο μακροχρόνιο κέντρο διεθνούς ισχύος κι επιρροής στην ιστορία του δυτικού πολιτισμού (Παπασωτηρίου, 2000).

Στην εργασία αυτή επιχειρείται η αξιοποίηση με τη μέθοδο project των διδακτικών ενοτήτων του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου, μέσω των οποίων γίνεται η παρουσίαση της εκπαιδευτικής βυζαντινής πραγματικότητας. Πρόκειται για μια προσέγγιση με κεντρικό στόχο τη γενικότερη παρουσίαση της μορφής του εκπαιδευτικού θεσμού στο παρελθόν και την αποκάλυψη των όψεων της βυζαντινής καθημερινότητας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Και τούτο εκκινώντας από τις εμπειρίες των σημερινών μαθητών και μέσα από τις αναγκαίες συγκρίσεις σχετικά με τις συγκλίσεις και αποκλίσεις, που υφίστανται μεταξύ του τότε και του τώρα. Μάλιστα, αφορμή για την επιλογή του συγκεκριμένου θέματος υπήρξε, αφενός, ο προβληματισμός μας από τη συνεχή και μονότονη μορφή διδασκαλίας, με την οποία λειτουργούμε και, αφετέρου, η προσπάθεια να δοθεί έμφαση σε ένα ιστορικό θέμα, που αφορά άμεσα και τους μαθητές και τους δασκάλους, αφού αποτελεί τη συνέχεια της εκπαιδευτικής ιστορίας του ελληνόπουλου αλλά και του ανθρώπου γενικότερα σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η Βυζαντινή Ιστορία στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου διδάσκεται στην Ε' τάξη, οι μαθητές της οποίας είναι σε θέση να ταξινομούν τα ιστορικά γεγονότα κάνοντας χρήση της ιστορικής γραμμής και μπορούν να μεταφερθούν νοερά σε εκείνη την περίοδο κατανοώντας πολλές όψεις της ιστορικο-κοινωνικής πραγματικότητάς της.

2. Η μέθοδος project και η εργασία μας

Με τον όρο project, που παράγεται από τη λατινική λέξη *projicere* (=σχεδιάζω), εννοούμε το σχεδιασμό – προγραμματισμό ενός έργου. Στην εκπαίδευση με τη μέθοδο project οδηγούμαστε στη μόρφωση μέσω μιας συγκεκριμένης διαδικασίας μάθησης. Στην ουσία πρόκειται για αλλαγή του τρόπου σχολικής εργασίας με μεταφορά του κέντρου βάρους από το δάσκαλο στο μαθητή και από την ατομική δραστηριότητα στη συλλογική προσπάθεια. Εδώ, μεγάλη σημασία έχει ο δρόμος που οδηγεί στη γνώση διότι από εκεί πηγάζει και η μόρφωση (Frey, 1999).

Αναφορικά με τις παιδαγωγικές θεωρητικές θεμελιώσεις της συγκεκριμένης μεθόδου εστιάζουμε την προσοχή μας στις ακόλουθες δύο βασικές αρχές:

α) Στην αρχή «μάνθανε πράττοντας», που διατυπώθηκε από τον Dewey. Εδώ η μάθηση προκύπτει ως προϊόν και αμοιβή του παιδιού που ασχολείται με το συγκεκριμένο εξεταζόμενο γνωστικό ζήτημα. Η ενεργοποίηση του μαθητή για την

κατάκτηση της γνώσης έχει πολλαπλού χαρακτήρα οφέλη για τον ίδιο, διότι η σοβαρή εμπλοκή του στη διαδικασία της μάθησης συνεπάγεται και τη μετατροπή του εξεταζόμενου θέματος σε προσωπικό του ζήτημα, το οποίο, τελικά, το μεταβάλλει ως ένα κομμάτι της ζωής του (Πετρουλάκης, 1981, 60).

β) Στην αρχή, που διατυπώθηκε από τον Bruner, ότι όλα τα θέματα μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά με τρόπο πνευματικά έντιμο σε όλους τους μαθητές και σε όλα τα στάδια της σπουδής τους (Bruner, 1959 – Gunning, 1978, 11-17).

Στην εργασία μας η μέθοδος project θα χρησιμοποιηθεί με σεβασμό στις νοητικές δυνατότητες των μαθητών, ενώ και τα θέματα που θα εξεταστούν θ' αναλυθούν σύμφωνα με τις δικές τους δυνάμεις. Στο σημείο αυτό αξίζει ν' αναφέρουμε ότι από τα ευρήματα πολλών ερευνών προκύπτει ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν ιστορία εφόσον διδαχθούν τις δεξιότητες προσέγγισης και τον ιδιαίτερο τρόπο κατανόησης του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Κι αυτό μέσα από μεθόδους που επιτρέπουν στα παιδιά να αντιληφθούν τη συνέχεια παρελθόντος και παρόντος (Αβδελά, 1998, 114).

Οι βασικές προϋποθέσεις της μεθόδου project είναι: 1) η διάθεση του αναγκαίου διδακτικού χρόνου, 2) η διαμόρφωση του περιβάλλοντος, 3) οι χώροι διδασκαλίας στα σχολεία, 4) η διάταξη της επίπλωσης, 5) η συνεργασία με εξωσχολικούς παράγοντες, 6) η συνεργασία με τους γονείς, 7) ο αυτοδύναμος τρόπος εργασίας της τάξης, εντός και εκτός της αίθουσας για τη διεκπεραίωση των αναγκών διεργασιών. Εδώ ο ρόλος του δασκάλου μετατοπίζεται σε δράση από το παρασκήνιο, απ' όπου καθοδηγεί και κατευθύνει τις ομάδες εργασίας, ελέγχει τον προγραμματισμό και παρεμβαίνει μόνο όταν κάποιος μαθητής χρειάζεται βοήθεια. Επίσης, διασφαλίζει τη συμμετοχή των μαθητών με ίσους όρους και λειτουργεί κυρίως με υπομονή και χωρίς παρεμβάσεις.

Το project έχει δύο σκέλη: α) τη γραπτή παρουσίαση μιας καινοτομίας στη διδασκαλία και το περιεχόμενο, και β) την εφαρμογή της στην πράξη μέσα στην τάξη. Στην εργασία αυτή περιοριζόμαστε στο πρώτο από τα δύο σκέλη.

Το διδακτικό εγχειρίδιο της ιστορίας της Ε' Δημοτικού περιλαμβάνει 46 διδακτικές ενότητες. Από αυτές εκείνες που αναφέρονται στην εκπαίδευση είναι δύο: α) «12. Τα σχολεία και οι γιορτές» (σελ. 48) και β) «43. Η εκπαίδευση στα βυζαντινά χρόνια» (σελ. 156). Αυτές συνοδεύονται από έγχρωμες εικόνες, από πρόσθετα πληροφοριακά κείμενα και από τις σχετικές ασκήσεις στο τετράδιο εργασιών των μαθητών. Το περιεχόμενό τους επικεντρώνεται, με αρκετά συνοπτικό τρόπο, στα εξής θέματα:

- Βαθμίδες σχολείων και μαθήματα.
- Χώροι λειτουργίας σχολείων.
- Σύνεργα μαθητών και νύξεις για τη σχολική παιδαγωγική.
- Σημαντικοί εκπαιδευτικοί της βυζαντινής περιόδου.
- Κοινότυπες εκφράσεις, που έχουν τις ρίζες τους στο βυζαντινό σχολείο.

Ο χρόνος που προβλέπεται για τη διδασκαλία καθεμιάς από τις παραπάνω διδακτικές ενότητες είναι μία διδακτική ώρα με βάση το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα. Η αξιοποίηση των συγκεκριμένων διδακτικών εννοιών με τη μέθοδο project θα απαιτήσει διπλάσιο χρόνο με δεδομένο αφ' ενός την ενημέρωση πληροφόρηση των μαθητών για το διδακτέο αντικείμενο και αφ' ετέρου την ενεργό συμμετοχή και δράση τους με τρόπο έμμεσο και άμεσο, ώστε να προκύψει το αναμενόμενο διδακτικό αποτέλεσμα. Σημειωτέον, ότι επιλέγουμε την ενοποίηση της διδασκαλίας των δύο συγκεκριμένων διδακτικών εννοιών. Επίσης, ως καταλληλότερος χρόνος για την αποτελεσματικότερη διδακτική προσφορά στους μαθητές κρίνεται το τέλος της σχολικής χρονιάς, όπου και έχει ήδη ολοκληρωθεί η προσέγγιση της διδακτέας ύλης του συγκεκριμένου εγχειριδίου.

Οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι, που θέτουμε, κατά την επεξεργασία των δύο συγκεκριμένων εννοιών με τη μέθοδο project είναι:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές τις σημαντικές όψεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της βυζαντινής περιόδου, και
2. Να συσχετίσουν τα δεδομένα της εκπαίδευσης στο Βυζάντιο με αυτά της σύγχρονης εποχής.
3. Να επισημάνουν προβλήματα από τη ζωή των μικρών Βυζαντινών και να εκτιμήσουν τις προεκτάσεις τους στη δική τους ζωή.

3. Διδακτική προσέγγιση

Το μάθημα ξεκινά με ολιγόλεπτη συζήτηση σχετικά με τις εντυπώσεις των μαθητών για όψεις της καθημερινότητας της βυζαντινής περιόδου. Επίσης, εστιάζουμε την προσοχή μας σε στερεότυπες εκφράσεις που χρησιμοποιούμε στο λόγο μας όπως: φτου κι απ' την αρχή, απ' έξω κι ανακατωτά και τύπος και υπογραμμός, που έχουν τις ρίζες τους στη Βυζαντινή περίοδο. Με τον τρόπο αυτό διεγείρουμε το ενδιαφέρον των μαθητών αποδεικνύοντας ότι το χτες συνδέεται με το σήμερα και η ιστορία αναδεικνύει με σαφήνεια τις συγκεκριμένες ενοποιητικές τους πτυχές.

Στη συνέχεια ο δάσκαλος θα χρησιμοποιήσει την ακόλουθη τεχνική (Wood & Holden, 1997): Θ' αφηγηθεί μια σύντομη ιστορία, που μπορεί και ο ίδιος να έχει δημιουργήσει, και η οποία αναφέρεται στη Βυζαντινή περίοδο και θα σταματήσει σ' ένα πολύ ενδιαφέρον για τους μαθητές – ακροατές κομβικό σημείο της. Ένα σημείο, που αποτελεί, ταυτόχρονα, και μια προβληματική κατάσταση για την εξέλιξη των πραγμάτων. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός επινοεί το εξής ιστορικό παραμύθι: Πρωταγωνιστής είναι ένα Βυζαντινόπουλο σχολικής ηλικίας, που διαμένει στην ύπαιθρο και δεν έχει πάει ακόμη σχολείο, διότι οι τοπικές συνθήκες δεν το επέτρεπαν. Οι γονείς του εργάζονταν ως εργάτες γης στα κτήματα ενός πλούσιου γαιοκτήμονα, που δεν ήταν συνεπής στις υποχρεώσεις του απέναντί τους. Έτσι, η συγκεκριμένη οικογένεια αποφασίζει να μετακομίσει στην Πόλη. Εκεί ο πατέρας ελπίζει ότι θα έχουν καλύτερη τύχη και το παιδί του θα πάει, επιτέλους, στο σχολείο. Μάλιστα, οι γονείς του συγκεκριμένου Βυζαντινόπουλου δίνουν μεγάλη σημασία στη μόρφωση, γιατί αντιλαμβάνονται ότι εάν το παιδί τους

κατορθώσει να μορφωθεί, μπορεί να έχει καλύτερη ζωή από τη δική τους. Και στο σημείο αυτό αρχίζουν οι φοβίες, οι ανησυχίες και τα ερωτηματικά του υποψήφιου μαθητή, που δε γνωρίζει το τι θ' αντιμετωπίσει, επειδή όλα τού είναι άγνωστα. Γι' αυτό αναρωτιέται και ζητεί επίμονα να πληροφορηθεί για τα εξής:

- Υπάρχει μόνο ένα σχολείο στην Πόλη ή περισσότερα; Κι αν ναι σε ποιο πρέπει να πάει και γιατί;
- Τι θα μάθει στο σχολείο;
- Πώς είναι το σχολείο και τι υπάρχει μέσα σε αυτό;
- Ποια αντικείμενα – εποπτικά μέσα πρέπει να έχει μαζί του και πως θα τα χρησιμοποιήσει;
- Πώς πρέπει να συμπεριφέρεται στο σχολείο και πώς θα εργάζεται σε αυτό;
- Θ' αποκτήσει φίλους; Κι αν ναι θα μπορούν να παίζουν;

Μετά την ολοκλήρωση της διήγησης ο δάσκαλος ζητά να χωρισθούν οι μαθητές σε μικρές ομάδες και καθεμιά να επεξεργαστεί κάποιο από τα ερωτήματα του Βυζαντινόπουλου δίνοντας σαφείς απαντήσεις. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται να κατακτήσουν οι μαθητές με ενεργητικό τρόπο τη γνώση (active learners), καθώς σκέπτονται, ερευνούν εξετάζοντας τα προβλήματα κι επιχειρούν ν' απαντήσουν με σαφήνεια σε αυτά (Richards, 2001). Σημειωτέον, ότι τα παραπάνω ερωτήματα θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν ανά δύο ως εξής:

α) Σχολικές βαθμίδες και αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων,

β) σχολικός χώρος, επίπλωση και άλλα συναφή αντικείμενα, και

γ) σχολική παιδαγωγική και κοινωνική δυναμική στο σχολείο.

Το επόμενο διδακτικό στάδιο προσδιορίζεται από την εκτέλεση της ομαδικής εργασίας από την πλευρά των μαθητών. Αυτή μπορεί να γίνει είτε στη βιβλιοθήκη, εάν η σχολική μονάδα διαθέτει τέτοιο χώρο, ή στη σχολική τάξη ή στο σχολικό εργαστήριο η/υ για την αναζήτηση πληροφοριών από το Internet και στα σπίτια των μαθητών. Έντυπες πηγές αντλούνται είτε από τη βιβλιοθήκη του σχολείου είτε από βιβλία, που κομίζει ο ίδιος ο δάσκαλος στους μαθητές του. Τέτοιες ενδεικτικές πηγές, που χρειάζονται οπωσδήποτε τη συμβουλευτική κι επιβοηθητική καθοδηγητική παρέμβαση του εκπαιδευτικού για να τις χειριστούν οι μαθητές είναι: η Ιστορία του Ελληνικού Έθνους και οι: Κουκουλές, 1948-1957, Lemerle, 1981 και Καρζής, 1998.

Τα αποτελέσματα των ερευνών θ' ανακοινωθούν στην τάξη. Βέβαια, με τη βοήθεια του δασκάλου, τα διάφορα ευρήματα θα ιεραρχηθούν ανάλογα με τη σημασία τους κι ακόμη θ' αναπαραχθούν φωτοαντιγραφικά ώστε να τα πάρουν όλοι οι μαθητές της τάξης και να μπορέσουν να τα μελετήσουν. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων κάθε ομάδας θα γίνει από εκπρόσωπο, που θα ορίσει η ίδια, ενώ στη συνέχεια θ' ακολουθήσει συζήτηση. Η όλη αυτή προσπάθεια από την πλευρά των παιδιών θεωρείται ως πολύ σημαντική διότι γίνονται ικανά να διατυπώνουν τα

συμπεράσματά τους και να τα θέτουν στη δημόσια κριτική (Αβδελά, 1998, 125). Ακόμη, όλα τα ευρήματα των διαφόρων ομάδων, θ' αναρτηθούν στον Πίνακα Ανακοινώσεων της τάξης.

Μετά την ολοκλήρωση των επιμέρους παρουσιάσεων των ομάδων εργασίας θα επιχειρηθεί, με τη βοήθεια του δασκάλου, η σύνθεση του παζλ της εκπαίδευσης στα βυζαντινά χρόνια, εστιάζοντας στα βασικά χαρακτηριστικά της. Ακόμη, μέσα από το διάλογο θα επιδιωχθεί η σύγκριση του βυζαντινού με το σημερινό σχολείο με στόχο την ανάδειξη τόσο των κοινών τους σημείων όσο κι εκείνων, που τα διαφοροποιούν. Σ' ένα επόμενο στάδιο θα κληθούν οι μαθητές να παίξουν το ρόλο του συνεντευκτή. Πιο συγκεκριμένα, στις ίδιες ομάδες εργασίας θ' ανατεθεί ο ρόλος να συλλέξουν πληροφορίες από ηλικιωμένους συγγενείς, γείτονες ή οικογενειακούς φίλους σχετικά με την παιδαγωγική ατμόσφαιρα και τα διδακτικά υλικά, που χρησιμοποιούσαν οι τελευταίοι στο δικό τους σχολείο. Και τούτο διότι στα δημοτικά σχολεία μέχρι και τη δεκαετία του 1950 παρατηρούνται πολλές ομοιότητες με τα αντίστοιχα της βυζαντινής περιόδου. Θ' ακολουθήσουν και πάλι ανακοινώσεις στην τάξη μέσα από τις οποίες θα γίνει προσπάθεια να φανερωθούν τα κοινά σημεία της βυζαντινής εκπαίδευσης με αυτής των παλαιότερων εποχών.

Τέλος, οι καινοτομικές παρεμβάσεις του project που προτείνουμε θα ολοκληρωθούν με την αναβίωση μιας βυζαντινής τάξης. Για το σκοπό αυτό ο δάσκαλος και οι μαθητές θα διαμορφώσουν τη σχολική αίθουσα με τον κατάλληλο εξοπλισμό (σκαμνάκια αντί για θρανία, μικρά χαλάκια, εάν είναι δυνατόν από δέρματα ζώων – προβιές για όσους κάθονται κάτω, και ο διδασκαλικός θρόνος), θα τη διακοσμήσουν με θρησκευτικές εικόνες (θρησκευτικός χαρακτήρας σχολείου) και με απλά υλικά θα κατασκευάσουν τα αναγκαία διδακτικά εργαλεία (καλαμάριον, αβάκιον = πλάκα, κονδύλιο κλπ.). Θ' ακολουθήσει δραματοποίηση μιας διδακτικής ώρας. Εδώ θα δοθεί ιδιαίτερο βάρος διότι οι ίδιοι οι μαθητές θα παίξουν το ρόλο των διδασκόντων και των διδασκομένων στη βυζαντινή τάξη, που οι ίδιοι διαμόρφωσαν. Θα τονιστεί ο ρόλος του πρωτόσχολου μαθητή, η σημασία της αποστήθισης, το ψαλτήριο, η μελωδία και η ασφυκτική πίεση του δασκάλου, που έφτανε μέχρι και την ψυχοσωματική κακοποίηση του παιδιού για το καλό του με τη νηστεία και το χάρακα για ξυλιές. Τα οφέλη από τη συγκεκριμένη θεατρική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων στο μικροεπίπεδο αναμένεται να είναι μεγάλα καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν κίνητρα για μάθηση, κατανοούν τα ιστορικά δεδομένα και αντιλαμβάνονται την ιστορική διαδικασία (Birt & Nichol, 1975 - Swore, 2000).

4. Αξιολόγηση του project

Στην εργασία αυτή περιοριστήκαμε στη γραπτή παρουσίαση του project καθώς δεν έγινε η εφαρμογή του στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Συνεπώς οι τρόποι αξιολόγησής του, που θα προτείνουμε στη συνέχεια, έχουν θεωρητικό – υποθετικό χαρακτήρα και πραγματοποιούνται μόνον κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του στην πράξη. Αυτοί εστιάζονται στις εξής δύο κατευθύνσεις:

- Στην αυτοαξιολόγηση του διδάσκοντα, που επιτυγχάνεται με τη βοήθεια βιντεοσκόπησης ή μαγνητοφώνησης. Στόχος της είναι η επισήμανση του τι επιτεύχθηκε και τι όχι, όπως και του ποιες διορθωτικές παρεμβάσεις πρέπει να γίνουν στο μέλλον κατά τη διδακτική αξιοποίηση ιστορικών διδακτικών ενοτήτων με τη μέθοδο project. Και,
- Στην αξιολόγηση των μαθητών για την επιβεβαίωση ή όχι της επίτευξης της επιδιωκόμενης επίδοσης (συμπεριφοράς) από αυτούς σε σχέση πάντα με τους ειδικούς στόχους που είχαν εξ αρχής τεθεί. Εδώ ως pretest και past test θα επιχειρηθεί η απάντηση συγκεκριμένων ερωτημάτων από τους μαθητές. Στην πρώτη περίπτωση τα ερωτήματα θα δοθούν πριν από τη διενέργεια της αναβίωσης μιας βυζαντινής σχολικής τάξης, ενώ στη δεύτερη περίπτωση μετά από τη συγκεκριμένη θεατρική αναπαράσταση με την οποία και ολοκληρώνεται η διδακτική παρέμβαση. Ως τέτοιες ενδεικτικές ερωτήσεις αναφέρουμε: Πώς φαντάζεσθε μια αίθουσα διδασκαλίας στο Βυζάντιο; Ποια είναι η συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στους μαθητές; Ποιες είναι οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους; Θα προτιμούσατε να πηγαίνατε σ' ένα τέτοιο σχολείο ή στο σημερινό και γιατί; Σημειωτέον, ότι η σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών στις ερωτήσεις αυτές θα συμβάλλει στον έλεγχο της επίτευξης ή όχι των ειδικών στόχων, που είχαν τεθεί πριν από τη διενέργεια της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Μάλιστα, η αξιολόγηση των απαντήσεων από την πλευρά των μαθητών στην περίπτωση του pretest θα βοηθήσει στη διενέργεια ενδεχόμενων διορθωτικών διδακτικών παρεμβάσεων πριν από το στάδιο της δραματοποίησης.

5. Αντί Επιλόγου

Με την εργασία αυτή επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε διδακτικά με τη χρησιμοποίηση της μεθόδου project τις διδακτικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας Ε' Δημοτικού, που αναφέρονται στην εκπαίδευση κατά τη βυζαντινή περίοδο. Αυτές ενοποιούνται και προσφέρονται στους μαθητές στο τέλος της σχολικής χρονιάς και μετά την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης.

Με τη διδακτική παρέμβαση, που προτείνουμε, επιχειρείται η μετατόπιση του κέντρου βάρους από το δάσκαλο στο μαθητή. Ο τελευταίος μετατρέπεται σε ερευνητή, που με την καθοδήγηση του δασκάλου, αναζητά και κατακτά την προσφερόμενη ιστορική γνώση. Το πλάνο διδασκαλίας έχει την ακόλουθη μορφή:

- Αφόρμηση – συζήτηση και εισαγωγή των μαθητών στο εξεταζόμενο ζήτημα.
- Αφήγηση σύντομου επίκαιρου ιστορικού παραμυθιού από το δάσκαλο από το οποίο και αναδεικνύονται συγκεκριμένα επιμέρους ερωτήματα.

- Εξειδικευμένη ομαδική εργασία από τους μαθητές για τη διερεύνηση των παραπάνω επιμέρους ερωτημάτων. Ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της ομαδικής εργασίας στη σχολική τάξη και σύνθεση της εικόνας της βυζαντινής εκπαίδευσης.
- Οι μαθητές ως κοινωνικοί επιστήμονες: συνεντεύξεις σε ηλικιωμένα άτομα με θέμα το δικό τους σχολείο. Ανακοινώσεις στην τάξη κι επισήμανση των κοινών σημείων του βυζαντινού σχολείου και εκείνου των παλαιότερων εποχών.
- Δραματοποίηση: η αναβίωση μιας βυζαντινής σχολικής τάξης.

Η εφαρμογή και αξιολόγηση της προσέγγισης της συγκεκριμένης ιστορικής γνώσης με τη μέθοδο project στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου αναμένεται να έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα τόσο για το δάσκαλο όσο και για τους μαθητές. Για τον πρώτο επειδή αποκτά εμπειρίες σχετικά με καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις, τις οποίες μπορεί ν' αξιοποιήσει με ακόμη καλύτερο τρόπο στο μέλλον. Και για τους μαθητές επειδή τους βοηθά να εργαστούν ως ερευνητές και να έλθουν σ' επαφή με ενεργητικό τρόπο με την ιστορική γνώση πετυχαίνοντας τα μεγαλύτερα δυνατά γνωστικά αποτελέσματα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αβδελά, Ε. (1998) Ιστορία και Σχολείο (Αθήνα, Νήσος).
- Βέικος, Θ. (1987) Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας (Αθήνα, Θεμέλιο).
- Καρζής, Θ. (1998) Η Παιδεία στο Μεσαίωνα (Αθήνα, Φιλιππότης).
- Κουκουλές, Φ. (1948-1957) Βυζαντινών Βίος και Πολιτεία (Εν Αθήναις, Παπαζήσης – ανατύπωση).
- Κουλούρη, Χ. (1988) Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις. Ανθολόγιο κειμένων. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ Σχολικών Εγχειριδίων (Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας – Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).
- Λιάκος, Α. (1994) Προς επισκευήν ολομελείας και ενότητας. Η Δόμηση του Εθνικού Χρόνου. Στο Επιστημονική Συνάντηση στη Μνήμη του Κ. Θ. Δημαρά, 171-199 (Αθήνα, Εκδ. Κ.Ν.Ε. – Ε.Ι.Ε.).
- Παπασωτηρίου, Χ. (2000) Βυζαντινή υψηλή στρατηγική: 6ος – 11ος αιώνας (Αθήνα, Εκδόσεις Ποιότητα).

- Πετρουλάκης, Ν.Β. (1981) Προγράμματα Εκπαιδευτικοί Στόχοι Μεθοδολογία (Αθήνα, Εκδόσεις Φελέκη).
- Birt, D. & Nichol, J. (1975) Games and Simulations in History (London, Longmans).
- Bruner, J. (1959) The Process of Education (N.Y., Harvard University Press).
- Frey, K. (1999) Η «Μέθοδος Project». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη / Μτφρ. Κ. Μάλλιου (Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδ. Κυριακίδη).
- Gunning, D. (1978) The Teaching of History (London, Groom Helm).
- Lemerle, P. (1981) Ο Πρώτος Βυζαντινός Ουμανισμός / Μτφρ. Μ. Νυσταζοπούλου – Πελεκίδου (Αθήνα, ΜΙΕΤ).
- Richards, I. (2001). Students making news (project-centered teaching), Multimedia Schools, 8, 1, 53-55.
- Swope, D.M. (2000) Colonial Times (school history project), School Arts, 99, 5, 6-7.
- Wood, L. & Holden, C. (19973) Teaching Early Years History (Cambridge: Chris Kington Publishing).

ΤΟ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΦΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΜΙΑ

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ

Γεώργιος Π. ΜΠΟΥΡΙΤΣΑΣ

Εκπαιδευτικός Δ.Ε. Υπ. Δρ. Δημοκρίτειου Πανεπιστήμιου Θράκης

Το διδακτικό σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το μέσο διδασκαλίας που χρησιμοποιείται από το μαθητή και τον εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία πραγμάτωσης της μάθησης.[1]

Αν εξετασθεί η διαδρομή του σχολικού εγχειριδίου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα διαπιστωθεί ότι πρέπει να έχει την έγκριση του ελληνικού κράτους για να διδάσκεται στα σχολεία και να χρησιμοποιείται από τον δάσκαλο και μαθητή.

Οι προδιαγραφές που έπρεπε να έχει το σχολικό εγχειρίδιο ήταν κυρίως οι :

- Η εκπλήρωση των στόχων και των σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος
- Η εναρμόνισή του με την επίσημη πολιτική της πολιτείας για την παιδεία [να μη περιέχει «προσβλητικά» σχόλια για τη θρησκεία , την πατρίδα , το πολίτευμα και τα χρηστά ήθη]
- Η συμφωνία του με τα πορίσματα των επιστημών φιλτραρισμένα όμως μέσα από την κρατούσα άποψη για την αντίληψη της πραγματικότητας.
- Η απλότητα, η σαφήνεια ως προς τη γλώσσα και το ύφος.

Συνήθως έχουμε την έγκριση από την πολιτεία και χρήση ενός σχολικού εγχειριδίου ανά μάθημα για όλα τα σχολεία της χώρας. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις έχουμε την έγκριση του πολλαπλού σχολικού εγχειριδίου ή την έγκριση του εναλλακτικού σχολικού εγχειριδίου.

Με τον όρο πολλαπλό σχολικό εγχειρίδιο εννοούμε ότι διάφορα σχολικά εγχειρίδια του ίδιου γνωστικού αντικειμένου μπορούν να χρησιμοποιούνται από τους μαθητές της ίδιας τάξης του ίδιου σχολείου ταυτόχρονα. Ενώ με τον όρο εναλλακτικό σχολικό εγχειρίδιο εννοούμε ότι μπορεί να γίνει επιλογή για τη διδασκαλία ενός μαθήματος σε μία τάξη ενός σχολικού εγχειριδίου από πολλά που έχουν εγκριθεί για τη διδασκαλία του μαθήματος στην αναφερόμενη σχολική τάξη.

Η έγκριση και χρήση του πολλαπλού και εναλλακτικού βιβλίου με βάση τις παραπάνω προδιαγραφές κάνει την εμφάνισή της σε διάφορες περιόδους. Ιδιαίτερα η χρήση διαφόρων αναγνωστικών ως βοηθημάτων αποτελεί το τυπικό παράδειγμα χρήσης εναλλακτικού σχολικού εγχειριδίου. Η χρήση βιβλίων φυσικής και χημείας στις τρεις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου της περιόδου 1967- 1973

αποτελεί ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα χρήσης του πολλαπλού σχολικού εγχειριδίου.

Η χρήση εναλλακτικού βιβλίου φυσικής στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίζεται σε διάφορες περιόδους όταν είναι αναγκαία η έγκριση σχολικών εγχειριδίων από το Υπουργείο Παιδείας με την προϋπόθεση ότι αυτά είναι πανομοιότυπα αναφορικά με το περιεχόμενό τους αφού πρέπει να ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η ομοιομορφία τους ακόμα και στην εικονογράφηση οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν αποτελούν πολλαπλά βιβλία αλλά την ίδια έκδοση με μικρές διαφοροποιήσεις.

Η πρώτη ουσιαστική διαφοροποίηση αναφορικά με το μάθημα της φυσικής [και χημείας] εμφανίζεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση την περίοδο 1967-1973 [όσο και αν αυτό ως γεγονός φαίνεται περίεργο] στις τρεις τελευταίες τάξεις του Πρακτικού Γυμνασίου. Η ύπαρξη ακατάλληλων σχολικών εγχειριδίων τα οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εισαγωγικών εξετάσεων για τα Ανώτατα και Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα οδηγεί το Υπουργείο Παιδείας να «εγκρίνει» τη χρησιμοποίηση κλασσικών βιβλίων φυσικής [και χημείας] για πρώτη φορά ως πολλαπλών βιβλίων σε αντικατάσταση των βιβλίων που δίδονταν δωρεάν και δεν ικανοποιούσαν τις παιδαγωγικές, διδακτικές και επιστημονικές τις απαιτήσεις των μαθημάτων αυτών.

Τα βιβλία αυτά για την φυσική ήταν:

- Φυσική - Αλκίνοου Μάζη [2,3,4]
- Στοιχεία Φυσικής - Θ.Γ. Κουγιουμτζή- Ε.Γ. Περιστεράκη [5,6,7]
- Γενική Φυσική – Κ.Δ. Αλεξόπουλου [8,9,10,11,12]

Και για την χημεία:

- Ανόργανη και Οργανική Χημεία – Α.Γ. Παπαγεωργίου [13,14]
- Ανόργανος και Οργανική Χημεία – Στεφάνου Δ. Σερμπέτη [15,16]
- Στοιχεία Ανοργάνου και Οργανικής Χημείας- Κ. Μανωλκίδη- Κ. Μπέζα[17,18]

Τα βιβλία αυτά αποτελούν πραγματικά πολλαπλά βιβλία αφού ο μαθητής της ίδιας τάξης του αυτού σχολείου μπορεί να χρησιμοποιεί όποιο θέλει παρά την όποια υπόδειξη του καθηγητή.

- Η αλλαγές του εξεταστικού συστήματος στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
- Οι δεχόμενες κριτική παιδαγωγικές αντιλήψεις για την ύπαρξη του μοναδικού εγχειριδίου σε συνδυασμό με την κοινωνική απαίτηση για δωρεάν παιδεία και «ίσες ευκαιρίες» πρόσβασης

επαναφέρουν την χρησιμοποίηση προβληματικών σχολικών εγχειριδίων φυσικής που χαρακτηρίζουν μια ολόκληρη εποχή δεκαετιών ως την εποχή του «Α. Μάζη» και του «Π. Κόκκοτα» μετέπειτα.. Η εποχή αυτή ταυτίζεται με μια έντονη κριτική και την

ουσιαστική και τεκμηριωμένη παρέμβαση της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών αναφορικά με την προβληματική συμπεριφορά των βιβλίων αυτών ως προς την επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική διάστασή τους. [19],[20]

Φτάνοντας στην περίοδο της μεταρρύθμισης «Αρσένη» έχουμε μεταξύ των άλλων και την εισαγωγή του θεσμού του εναλλακτικού βιβλίου σε πολλά μαθήματα και στη φυσική με στόχο:

- Την αναβάθμιση της ποιότητας του σχολικού εγχειριδίου
- Την άμβλυνση των φαινομένων του «παπαγαλισμού» που ταυτίζονταν με τη χρήση ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου
- Την καλύτερη εξυπηρέτηση των διδακτικών στόχων και των σύγχρονων αντιλήψεων αναφορικά με το επιστημονικό αντικείμενο του μαθήματος.

Πρέπει να σημειωθεί ότι και το εγχείρημα αυτό ουσιαστικά δεν μπορούσε να εξυπηρετήσει τους στόχους που έθετε αφού δεν αφορούσε την καθιέρωση του θεσμού του πολλαπλού σχολικού εγχειριδίου αλλά την καθιέρωση του πολλαπλού σχολικού εγχειριδίου.

Πάντως τα αποτελέσματα του εγχειρήματος δεν έχουν κριθεί μέχρι σήμερα αφού η χρησιμοποίησή τους έγινε για μια μόνο χρονιά και μετά καταργήθηκε με το «επιχείρημα» ότι δημιουργούσε προβλήματα αναφορικά με τη διαδικασία των Εισαγωγικών Εξετάσεων και ιδιαίτερα αναφορικά με την επιλογή των θεμάτων και τη διόρθωση αυτών.

Για μια ακόμη φορά οι σκοπιμότητες που αφορούσαν το λεγόμενο «πολιτικό κόστος» οδήγησαν την πολιτεία αλλά και όλα τα κόμματα της αντιπολίτευσης να μην εναντιωθούν σε αυτές τις αντιεπιστημονικές και αντιεκπαιδευτικές αντιλήψεις .

Επίσης σημαντικές ευθύνες έχουν και οι επιστημονικοί και συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών οι οποίοι προκειμένου να μην αποδεχτούν το κόστος που συνεπάγεται η χρήση του πολλαπλού βιβλίου δεν απαίτησαν την χρησιμοποίηση των εγκριθέντων διαφορετικών σχολικών εγχειριδίων φυσικής ως πολλαπλών .

Διότι η χρήση του πολλαπλού βιβλίου φυσικής ως βοηθήματος για τη διδασκαλία του μαθήματος στην ίδια τάξη του ιδίου σχολείου συνεπάγεται:

- Ότι κρίνεται και αξιολογείται στην πράξη η επάρκεια των εγκριθέντων βιβλίων και ότι η χρησιμοποίησή τους δεν επιβάλλεται από σκοπιμότητες ή από τη υπόδειξη μόνο του καθηγητή. Σημειώνεται ότι η επιλογή για χρησιμοποίηση ενός εκ των εγκριθέντων βιβλίων φυσικής ως εναλλακτικού σχολικού εγχειριδίου έγινε ουσιαστικά χωρίς την ουσιαστική επιστημονική αξιολόγησή τους από τον διδάσκοντα ο οποίος και το επέλεξε.
- Ότι κρίνεται και αξιολογείται το αποτέλεσμα της κρίσης η οποία οδήγησε στην έγκριση και επιλογή των βιβλίων φυσικής που υπεδείχθησαν ως εναλλακτικά σχολικά εγχειρίδια.

- Ότι κρίνεται και αξιολογείται το έργο του εκπαιδευτικού αφού θα πρέπει να προσαρμόσει τη διδασκαλία ώστε να καλύπτει το θέμα με πληρότητα και να εξηγεί όλες τις διαφορετικές ενδεχόμενες προσεγγίσεις οι οποίες παρουσιάζονται στα βιβλία συμβάλλοντας στην πληρέστερη κατανόηση του θέματος από τους μαθητές και στην ανάπτυξη του επιστημονικού διαλόγου και προβληματισμού μέσα στην τάξη.
- Ότι αμβλύνονται τα φαινόμενα παπαγαλισμού και ότι στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών σε οποιοδήποτε επίπεδο το κριτήριο της κριτικής τους τοποθέτησης θα είναι αυτό που θα παίζει τον πρωτεύοντα ρόλο.
- Ότι απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή, εμπειρία και ευθύνη από τους αξιολογητές-καθηγητές

Μετά και από αυτές τις επισημάνσεις για το Εναλλακτικό και όχι το Πολλαπλό Βιβλίο Φυσικής μπορούμε να ισχυριστούμε τα ακόλουθα:

- Δεν συνετέλεσε στην άμβλυνση του φαινομένου του «παπαγαλισμού» αφού το ίδιο βιβλίο χρησιμοποιείτο από όλους τους μαθητές τις ίδιες τάξεις
- Δεν κρίθηκε αναφορικά με καμιά λειτουργία του αφού δεν αξιολογήθηκε η συνεισφορά του στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Δεν αξιολογήθηκε μέχρι σήμερα η επάρκειά του στο επιστημονικό επίπεδο.

Η μόνη αξιολόγηση που υπάρχει είναι αυτή της επιτροπής κρίσης για την έγκρισή τους.

Η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να κάνει μια συγκριτική παρουσίαση με στόχο να καταδείξει προβλήματα αναφορικά με παραμέτρους που κρίνουν την καταλληλότητα ενός σχολικού εγχειριδίου.

Τα βιβλία που εξετάστηκαν είναι:

ΠΑΚΕΤΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ [21,22,23,24]

ΠΑΚΕΤΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ Α΄ ΚΑΙ Β΄ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ [21,22,23,24]

ΤΑΞΗ	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	ΑΝΤΙΤΥΠΑ
------	------------	----------

Α' ΕΛ. [1]	Γ. ΖΗΣΙΜΟΠΟΥΛΟΣ- ΓΡ. ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗΣ- Γ. ΠΑΠΑΛΕΞΙΟΥ - Γ. ΣΤΑΗΣ- ΧΡ. ΤΡΙΚΑΛΙΝΟΣ- ΣΠ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ	28000
Β' ΕΛ. [1]		20000
Α' ΕΛ. [2]	Α. ΑΛΕΞΑΚΗΣ-ΣΤ. ΑΜΠΑΤΖΗΣ-Γ. ΓΚΟΥΓΚΟΥΣΗΣ- Β. ΚΟΥΝΤΟΥΡΗΣ- Ν. ΜΟΣΧΟΒΙΤΗΣ- Σ. ΟΒΑΔΙΑΣ- ΚΛ. ΠΕΤΡΟΧΕΙΛΟΣ- Μ. ΣΑΜΠΡΑΚΟΣ- ΑΡ. ΨΑΛΙΔΑΣ	50.000
Β' ΕΛ. [2]		60000
Α' Ε.Λ. [3]	Ι. ΒΛΑΧΟΣ- Π. ΚΟΚΚΟΤΑΣ- Γ. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑΚΗΣ- Π. ΠΕΡΙΣΤΕΡΟΠΟΥΛΟΣ- Β. ΚΑΡΑΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ- Γ. ΤΙΜΟΘΕΟΥ	145000
Β' Ε.Λ. [3]		40000
Α' Ε.Λ. [4]	Μ.ΒΕΝΕΤΣΑΝΟΣ- Α. ΚΑΤΣΟΥΦΗΣ- Α.ΣΑΡΗΓΙΑΝΝΗΣ	15000
Β' ΕΛ. [4]		15000

ΠΑΚΕΤΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ Β' ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ [25,26,27]

ΤΑΞΗ	ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ	ΑΝΤΙΤΥΠΑ
Β' Θ+Τ. Κ [5]	Ι. ΒΛΑΧΟΣ- Π. ΚΟΚΚΟΤΑΣ- Γ. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑΚΗΣ- Π. ΠΕΡΙΣΤΕΡΟΠΟΥΛΟΣ- Β. ΚΑΡΑΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ- Γ. ΤΙΜΟΘΕΟΥ	132000
Β' Θ+Τ. Κ [6]	Κ. ΑΝΔΡΑΚΑΚΟΣ- Α. ΒΕΛΕΝΤΖΑΣ- Γ. ΓΑΤΣΙΟΣ- Ν. ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ- ΕΜ. ΔΡΥΣ- Κ. ΚΡΙΚΟΣ- Ν. ΠΙΕΡΑΚΟΣ	135000
Β' Θ+Τ. Κ [7]	Α. ΙΩΑΝΝΟΥ- Γ. ΝΤΑΝΟΣ- Α. ΠΗΤΤΑΣ- ΣΤ. ΡΑΠΤΗΣ	25000

Η αριθμητική και ποσοστιαία κατανομή των εγκριθέντων πακέτων εναλλακτικών βιβλίων φυσικής στο μαθητικό πληθυσμό της Α' και Β' τάξης του Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας και Β' τάξης Λυκείου Θετικής και Τεχνολογικής Κατεύθυνσης παρουσιάζεται στους παρακάτω πίνακες και τα διαγράμματα.

Ποσοστιαία κατανομή

πακέτων Φυσικής στο μαθητικό πληθυσμό
--

Β' ΛΥΚΕΙΟΥ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ		
ΒΙΒΛΙΟ	ΑΡ. ΒΙΒΛΙΩΝ	%
Β'Θ+Τ. Κ [5]	32000	34,78
Β'Θ+Τ. Κ [6]	35000	38,04
Β'Θ+Τ. Κ [7]	25000	27,17
ΣΥΝΟΛΟ	92000	100,00

ΒΙΒΛΙΟ	Α'ΤΑΞΗ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ		Β' ΤΑΞΗ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	
	ΑΡ. ΒΙΒΛΙΩΝ	%	ΑΡ. ΒΙΒΛΙΩΝ	%
[1]	28000	20,29	20000	14,81
[2]	50000	36,23	60000	44,44
[3]	45000	32,61	40000	29,63
[4]	15000	10,87	15000	11,11
ΣΥΝΟΛΟ	138000	100,00	135000	100,00

Η αξιολόγηση των δομικών χαρακτηριστικών του σχολικού εγχειριδίου αποτελεί μια συνιστώσα η οποία στη διεθνή βιβλιογραφία χαρακτηρίζεται ως βασική για να βγουν συμπεράσματα αναφορικά με την επάρκεια την επιστημονική, διδακτική και παιδαγωγική του σχολικού εγχειριδίου.

Το γεγονός δε ότι και η επιτροπή κρίσης έδωσε μεγάλη βαρύτητα στη συνιστώσα αυτή μας δίνει τη δυνατότητα για εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς την επάρκεια τόσο της κρίσης όσο και του σχολικού εγχειριδίου.

Έτσι μακροσκοπικά εξετάστηκαν η ύπαρξη ή όχι παραμέτρων που είχαν σχέση με την δομή του βιβλίου.

Η προσεκτική ανάγνωση του πίνακα αυτού δείχνει μια ομοιομορφία ως προς τη συμπεριφορά των βιβλίων που εγκρίθηκαν με εμφανείς τις διαβαθμίσεις γεγονός που οφείλεται ότι οι προδιαγραφές που τέθηκαν ανάγκασαν τους συγγραφείς να προσαρμόσουν έστω και μηχανιστικά τη δομή των βιβλίων τους.

Η περαιτέρω εξέταση των παραμέτρων αυτών θα οδηγήσει σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα τα οποία δεν έχουν απασχολήσει ούτε και την επιτροπή κρίσης.

Η κύρια διερεύνηση που γίνεται στην εργασία αυτή αφορά το μακροσκοπικό έλεγχο των δομικών παραμέτρων που και αυτές αποτελούν σύμφωνα με τη διεθνή πρακτική συνιστώσες αξιολόγησης των διδακτικών εγχειριδίων και οι οποίες έστω και με εμπειρικό τρόπο λήφθηκαν υπόψη από τις επιτροπές αξιολόγησης.

Οι παράμετροι οι οποίες εξετάσθηκαν αναφορικά με την ποσοτική τους συνιστώσα είναι οι ακόλουθες:

1. Αριθμός σελίδων [συνολικά και ανά κεφάλαιο]
2. Αριθμός σχημάτων
3. Αριθμός φωτογραφιών
4. Αριθμός Γραφικών Παραστάσεων
5. Αριθμός[Σχημάτων +Φωτογραφιών + Γραφικών Παραστάσεων]
6. Αριθμός Πειραμάτων
7. Αριθμός Ασκήσεων
8. Αριθμός Ερωτήσεων
9. Αριθμός [Ασκήσεων +Ερωτήσεων]
10. Αριθμός Παραδειγμάτων
11. Αριθμός Τύπων

Οι παράμετροι που εξετάζονται καλύπτουν τα δομικά χαρακτηριστικά του βιβλίου που αναφέρονται στην παρουσίαση της ύλης, το κείμενο, την εικονογράφηση, τα στοιχεία ελέγχου-πιστοποίησης των γνώσεων, τα στοιχεία εμπέδωσης της θεωρίας, στοιχεία που αφορούν την συμβολή των επιστημονικών τύπων και των συμβόλων.

Η εξέταση των παραμέτρων αυτών γίνεται σε σχέση με τη συνεισφορά τους αριθμητική και ποσοστιαία τόσο συνολικά όσο και στα κεφάλαια και ενότητες των βιβλίων

Τα Κεφάλαια και οι Ενότητες των βιβλίων που εξετάσθηκαν είναι ενιαίες για όλα τα πακέτα που εγκρίθηκαν αφού προσδιορίζονταν επακριβώς από τη σχετική προκήρυξη και παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΦΥΣΙΚΗ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ
ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ- ΘΕΡΜΟΔΥΝΑΜΙΚΗ
ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΩΝ ΑΕΡΙΩΝ
ΘΕΡΜΟΔΥΝΑΜΙΚΗ
ΗΛΕΚΤΡΟΜΑΓΝΗΤΙΣΜΟΣ
ΗΛΕΚΤΡΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

ΜΑΓΝΗΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ
ΗΛΕΚΤΡΟΜΑΓΝΗΤΙΚΗ ΕΠΑΓΩΓΗ
ΛΟΙΠΕΣ ΣΕΛΙΔΕΣ

ΦΥΣΙΚΗ Α΄ ΤΑΞΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ
ΔΥΝΑΜΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗ
ΕΥΘΥΓΡΑΜΜΗ ΚΙΝΗΣΗ
ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΣΕ ΜΙΑ ΔΙΑΣΤΑΣΗ
ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ
ΒΑΡΥΤΗΤΑ
ΜΕΓΕΘΗ ΠΟΥ ΔΙΑΤΗΡΟΥΝΤΑΙ
ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΟΡΜΗΣ
ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΜΗΧΑΝΙΚΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ

ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ ΤΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΥΠΟΒΑΘΜΙΣΗ ΤΗΣ
ΛΟΙΠΕΣ ΣΕΛΙΔΕΣ[ΠΡΩΤΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑ, ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ, ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕ ΣΕΛΙΔΕΣ,
ΛΥΣΕΙΣ, ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΡΩΝ, ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ, ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ, ΦΥΣΙΚΕΣ ΣΤΑΘΕΡΕΣ,
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ]

ΦΥΣΙΚΗ Β΄ ΤΑΞΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ
ΗΛΕΚΤΡΟΜΑΓΝΗΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ
ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΗΛΕΚΤΡΙΚΩΝ ΦΟΡΤΙΩΝ
ΗΛΕΚΤΡΙΚΟ ΡΕΥΜΑ
ΗΛΕΚΤΡΟΜΑΓΝΗΤΙΣΜΟΣ
ΤΑΛΑΝΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΚΥΜΑΤΑ
ΜΗΧΑΝΙΚΕΣ ΤΑΛΑΝΤΩΣΕΙΣ
ΚΥΜΑΤΑ
ΛΟΙΠΕΣ ΣΕΛΙΔΕΣ[ΠΡΩΤΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑ, ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ, ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕ ΣΕΛΙΔΕΣ,
ΛΥΣΕΙΣ, ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΟΡΩΝ, ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ, ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ, ΦΥΣΙΚΕΣ ΣΤΑΘΕΡΕΣ,
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ]

Αναλυτ
ικότερ
α για
κάθε
μια
από τις
11
παραμ
έτρους
που
αναφέ
ρθηκαν
παραπ
άνω
και για
όλα τα
βιβλία:

Μετρή
θηκε ο
αριθμό
των
παραμ
έτρων
στο
κάθε
κεφάλαι
ο και
ενότητ
α του
κεφαλα
ίου και
ο
συνολι

κός αριθμός της παραμέτρου στα βιβλία

Βρέθηκε η ποσοστιαία συμμετοχή ως προς τον συνολικό αριθμό της παραμέτρου στο βιβλίο στα κεφάλαια και τις ενότητες

Έγινε κατάταξη των βιβλίων συνολική [ΚΑΤΑΤΞΗ 1] και κατά κεφάλαιο και ενότητα με βάση την ποσοστιαία συμμετοχή της παραμέτρου στο κεφάλαιο και την ενότητα

Έγινε κατάταξη των βιβλίων με βάση ποσοστιαία συνολική κατανομή των παραμέτρων αναφορικά με το συνολικό αριθμό των παραμέτρων σε όλα τα εγκριθέντα βιβλία [ΚΑΤΑΤΑΞΗ 2]

ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΦΥΣΙΚΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

	Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ			Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ		
ΒΙΒΛΙΟ	ΔΙΑΘΕΣΗ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ	ΔΙΑΘΕΣΗ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ
		1	2		1	2
[1]	3	1	3	3	1	2
[2]	1	2	1	1	4	1
[3]	2	3	4	2	3	4
[4]	4	2	2	4	2	3

ΠΙΝΑΚΑΣ ΚΑΤΑΤΑΞΗΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΦΥΣΙΚΗΣ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

	Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ		
ΒΙΒΛΙΟ	ΔΙΑΘΕΣΗ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ	ΚΑΤΑΤΑΞΗ
		1	2
[1]	2	1	3
[2]	1	2	2
[3]	3	3	1

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΦΥΣΙΚΗΣ

ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Α΄ ΤΑΞΗΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ

Από τους πίνακες αυτούς εξάγονται οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

1. Δεν υπάρχει συσχέτιση των κατατάξεων με τη σειρά προτίμησης των βιβλίων από τους καθηγητές
2. Δεν υπάρχει συσχέτιση της αξιολογικής κατάταξης[28,29] από την επιτροπή κρίσης με την σειρά προτίμησης των βιβλίων από τους καθηγητές.
3. Εικάζεται με ποσοστό μεγάλης βεβαιότητας ότι στην επιλογή του βιβλίου έπαιξε ρόλο η παρέμβαση επιστολής της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών για προτίμηση του βιβλίου που υποστήριξε ανεπίσημα και η οποία δεν βασίζονταν σε επιστημονικά κριτήρια και ο εθισμός των καθηγητών στη διδασκαλία επί πολλά χρόνια του βιβλίου των συγγραφέων που έγραψε και το βιβλίο που ήρθε δεύτερο αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών τους οποίους διατέθηκε
4. Δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των κατατάξεων για τα βιβλία της ίδιας τάξης, αλλά και ούτε στα ίδια βιβλία των δύο διαφορετικών τάξεων γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χρησιμοποίηση των παραμέτρων από τους συγγραφείς τόσο στα επιμέρους κεφάλαια όσο και αθροιστικά υπήρξε τυχαία και ότι υπήρξε διαφορετική αξιολόγηση της βαρύτητας της κάθε παραμέτρου από τον κάθε συγγραφέα γεγονός που οδηγεί στο πρόσθετο συμπέρασμα ότι πιθανά υπάρχει διαφορετική βαρύτητα σε κάθε κεφάλαιο και ενότητα με όλες τι επιπτώσεις για την εκπλήρωση των

επιστημονικών, διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων που καλούνται να εκπληρώσουν τα εγκριθέντα πακέτα.

5. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να καταστήσει πιο σοβαρό το πρόβλημα αν συνδυαστεί με την διαφορετική αξιολογική σειρά των πακέτων από τις επιτροπές κρίσης.

6. Από την προσεκτική ανάλυση των εκθέσεων κρίσης οδηγούμεθα στο συμπέρασμα ότι ενώ στην κρίση οι παράμετροι που εξετάστηκαν έπαιξαν σημαντικό ρόλο για την αξιολόγηση των πακέτων, η επιτροπή κρίσης οδηγήθηκε σε διαφορετική αξιολογική σειρά επειδή μέτρησε με διαφορετικό τρόπο τη συμμετοχή των παραμέτρων αυτών ή επειδή τις εκτίμησε με εμπειρικό τρόπο, όπως μπορεί να πιθανολογηθεί από το κείμενο η έκθεσης.

7. Οι διαπιστώσεις μας αυτές γίνονται ακόμα σοβαρότερες ή προσεγγίζουν την πραγματικότητα αν προστεθεί το γεγονός το πακέτο της Φυσικής της Γενικής Παιδείας που διατέθηκε στη μεγαλύτερη μάζα αριθμό μαθητών είχε απορριφθεί από την επιτροπή κρίσης ως ακατάλληλο και τυπώθηκε ως τέταρτο πακέτο εκ των υστέρων κατά παράβαση της σχετικής προκήρυξης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Αν λάβουμε υπόψη τα παραπάνω ευρήματα των κατατάξεων που κάναμε και :

1. Τη διαφορετική επιστημονική προσέγγιση των κεφαλαίων όπως διαπιστώνεται από τις επικεφαλίδες των ενοτήτων
2. Τι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν αναφορικά με τη χρήση συμβόλων
3. Την αναγκαιότητα να ελεγχθεί παραπέρα η επιστημονική ορθότητα των θεμάτων που εξετάζονται

Οδηγούμεθα στο συμπέρασμα ότι το επόμενο στάδιο απαιτεί μια σε βάθος ανάλυση του περιεχομένου των πακέτων προκειμένου να υπάρξει μια πλήρης κατά το δυνατό αξιολόγηση των πακέτων αυτών [31,32,33,34,35]

Επίσης θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι η προσέγγιση που κάναμε οδηγεί στη αναγκαιότητα καθιέρωσης αντικειμενική και επιστημονικά τεκμηριωμένη μεθοδολογίας αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων [εμπειρικά η διαπίστωση αυτή έγινε και από όσους συμμετείχαν στη διαδικασία των διαγωνισμών που έγιναν, αν κρίνουμε τις προσφυγές που υπάρχουν τη δικαιοσύνη]

Τέλος θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι σχολικά βιβλία δεν μπορεί να γράφονται μέσα στα ασφυκτικά περιθώρια λίγων μηνών.

Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι μετά την κατάργηση του εναλλακτικού βιβλίου επελέγησαν ως μοναδικά βιβλία φυσικής τα ακόλουθα:

- Α΄ ΤΑΞΗ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ .ΦΥΣΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ - Ι. ΒΛΑΧΟΣ- Π. ΚΟΚΚΟΤΑΣ- Ι. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑΚΗΣ- Π. ΠΕΡΙΣΤΕΡΟΠΟΥΛΟΣ- Β. ΚΑΡΑΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ- Γ. ΤΙΜΟΘΕΟΥ
- Β΄ ΤΑΞΗ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ .ΦΥΣΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ : .ΑΛΕΞΑΚΗΣ- ΣΤ. ΑΜΠΑΤΖΗΣ-Γ. ΓΚΟΥΓΚΟΥΣΗΣ- Β. ΚΟΥΝΤΟΥΡΗΣ- Ν. ΜΟΣΧΟΒΙΤΗΣ- Σ. ΟΒΑΔΙΑΣ- ΚΛ. ΠΕΤΡΟΧΕΙΛΟΣ- Μ. ΣΑΜΠΡΑΚΟΣ- ΑΡ. ΨΑΛΙΔΑΣ
- Β΄ ΤΑΞΗ ΛΥΚΕΙΟΥ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ. ΦΥΣΙΚΗ: Α. ΙΩΑΝΝΟΥ- Γ. ΝΤΑΝΟΣ- Α. ΠΗΤΤΑΣ- ΣΤ. ΡΑΠΤΗΣ

Η επιλογή αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί από αντιφάσεις που σχετίζονται από το ότι έρχεται σε αντίθεση με τη αξιολόγηση που έτυχαν τα βιβλία αυτά από την εγκριτική επιτροπή. Επίσης θα πρέπει να εξηγηθεί το σοβαρό επιστημονικό και παιδαγωγικό πρόβλημα που δημιουργείται από την επιλογή δύο διαφορετικών βιβλίων Φυσικής Γενικής Παιδείας στις δύο τάξεις του Ενιαίου Λυκείου όταν αυτά χρησιμοποιούνται ως μοναδικά σχολικά εγχειρίδια και όχι ως πολλαπλά. Το πρόβλημα το επιστημονικό και όχι μόνο γίνεται ακόμη πιο σοβαρό όταν για τη Φυσική Γενικής Παιδείας εγκρίθηκαν για διάθεση ως εναλλακτικών τέσσερα πακέτα αντί των τριών που προέβλεπε η σχετική προκήρυξη και αφού το τέταρτο προφανώς είχε απορριφθεί από την κριτική περιτροπή. Το πρόβλημα γίνεται ακόμη πιο σοβαρό όταν το απορριφθέν από την κριτική επιτροπή βιβλίο επιλέγεται ως μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο φυσικής Γενικής Παιδείας για τη Β΄ τάξη του Ενιαίου Λυκείου. Όλα αυτά θεωρήθηκαν εντελώς φυσιολογικά από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα και ότι συνέβαλαν στην «αναβάθμιση» του μαθήματος της Φυσικής. Η δε Ένωση Ελλήνων Φυσικών για προφανείς λόγους δεν εκφράζει καμία επιστημονική άποψη, ούτε αισθάνεται την όποια υποχρέωση να εξηγήσει αν η επιστημονική, φιλοσοφική και εκπαιδευτική άποψη των εγκριθέντων βιβλίων σχετίζεται με τα όσα είχαν διατυπωθεί από τα επιστημονικά συνέδρια και τα επίσημα κείμενα που είχε διατυπώσει και καταθέσει τόσο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όσο και στο Υπουργείο Παιδείας.[30]

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Σχολικά Εγχειρίδια – Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική. Α. Καψάλης, Δ. Χαραλάμπους. Εκδ. ΕΚΦΡΑΣΗ, Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη. ΑΘΗΝΑ 1995.

ΦΥΣΙΚΗ ΤΟΜΟΣ Α΄[ΜΗΧΑΝΙΚΗ-ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ]. Αλκινόου Μάζη, Εκδ. ΕΣΤΙΑ, ΑΘΗΝΑ 1973

ΦΥΣΙΚΗ ΤΟΜΟΣ Β΄[ΟΠΤΙΚΗ]. Αλκινόου Μάζη, Εκδ. ΕΣΤΙΑ, ΑΘΗΝΑ 1973

ΦΥΣΙΚΗ ΤΟΜΟΣ Γ΄[ΜΑΓΝΗΤΙΣΜΟΣ- ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟΣ ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΠΥΡΗΝΙΚΗ ΦΥΣΙΚΗ]. Αλκινόου Μάζη, Εκδ. ΕΣΤΙΑ, ΑΘΗΝΑ 1973

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΤΟΜΟΣ Ι [ΜΗΧΑΝΙΚΗ-ΘΕΡΜΟΤΗΣ], Θ.Γ. Κουγιουμζέλη- Σ.Γ. Περιστεράκη. Εκδ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, ΑΘΗΝΑ 1965

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΤΟΜΟΣ ΙΙ [ΚΥΜΑΤΙΚΗ], Θ.Γ. Κουγιουμζέλη- Σ.Γ. Περιστεράκη Εκδ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, ΑΘΗΝΑ 1965

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΤΟΜΟΣ ΙΙΙ [ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟΣ], Θ.Γ. Κουγιουμζέλη- Σ.Γ. Περιστεράκη ,Εκδ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, ΑΘΗΝΑ 1965

ΓΕΝΙΚΗ ΦΥΣΙΚΗ ΤΟΜΟΣ 1^{ος} [ΜΗΧΑΝΙΚΗ – ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ], Κ.Δ. Αλεξοπούλου, Εκδ. Ε. Γ.Βασιλάκης, ΑΘΗΝΑ 1960

ΓΕΝΙΚΗ ΦΥΣΙΚΗ ΤΟΜΟΣ 2^{ος} [ΗΛΕΚΤΡΙΣΜΟΣ], Κ.Δ. Αλεξοπούλου, Εκδ. Ε. Γ.Βασιλάκης, ΑΘΗΝΑ 1960

ΓΕΝΙΚΗ ΦΥΣΙΚΗ ΤΟΜΟΣ 3^{ος} [ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΠΥΡΗΝΙΚΗ ΦΥΣΙΚΗ], Κ.Δ. Αλεξοπούλου, Εκδ. Ε. Γ.Βασιλάκης, ΑΘΗΝΑ 1960

ΓΕΝΙΚΗ ΦΥΣΙΚΗ ΤΟΜΟΣ 4^{ος} [ΘΕΡΜΟΤΗΣ], Κ.Δ. Αλεξοπούλου, Εκδ. Ε. Γ.Βασιλάκης, ΑΘΗΝΑ 1960

ΓΕΝΙΚΗ ΦΥΣΙΚΗ ΤΟΜΟΣ 5^{ος} [ΟΠΤΙΚΗ], Κ.Δ. Αλεξοπούλου, Εκδ. Ε. Γ.Βασιλάκης, ΑΘΗΝΑ 1960

ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΧΗΜΕΙΑ, Α. Γ. Παπαγεωργίου, Εκδ. Α. ΠΟΥΝΤΖΑ, ΑΘΗΝΑ

ΑΝΟΡΓΑΝΟΣ ΧΗΜΕΙΑ, Α. Γ. Παπαγεωργίου- Θ.Σ. Λιάτη, Εκδ. Α. ΠΟΥΝΤΖΑ, ΑΘΗΝΑ 1

ΑΝΟΡΓΑΝΟΣ ΧΗΜΕΙΑ, Στεφάνου Δ. Σερμπέτη, Εκδ.Αφοι Δ. ΤΖΑΚΑ, ΑΘΗΝΑ 1970

ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΧΗΜΕΙΑ, Στεφάνου Δ. Σερμπέτη, Εκδ.Αφοι Δ. ΤΖΑΚΑ, ΑΘΗΝΑ 1970

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΝΟΡΓΑΝΟΥ ΧΗΜΕΙΑΣ, Κ.Μανωλκίδη- Κ. Μπέζα, ΑΘΗΝΑ 1969

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΟΡΓΑΝΙΚΗΣ ΧΗΜΕΙΑΣ, Κ.Μανωλκίδη- Κ. Μπέζα, ΑΘΗΝΑ 1969

ΦΥΣΙΚΗ , Αλκινόου Μάζη ΟΕΔΒ

ΦΥΣΙΚΗ, Π. Κόκκοτα, Δ. Κρέμου, ΟΕΔΒ

ΦΥΣΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ [ΤΑΞΗ Α, ΤΑΞΗ Β], Γ. ΖΗΣΙΜΟΠΟΥΛΟΣ- ΓΡ. ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗΣ- Γ. ΠΑΠΑΛΕΞΙΟΥ - Γ. ΣΤΑΗΣ- ΧΡ. ΤΡΙΚΑΛΙΝΟΣ- ΣΠ. ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, Εκδ. ΟΕΔΒ ΑΘΗΝΑ 2000

ΦΥΣΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ [ΤΑΞΗ Α, ΤΑΞΗ Β], .ΑΛΕΞΑΚΗΣ-ΣΤ. ΑΜΠΑΤΖΗΣ-Γ. ΓΚΟΥΓΚΟΥΣΗΣ- Β. ΚΟΥΝΤΟΥΡΗΣ- Ν. ΜΟΣΧΟΒΙΤΗΣ- Σ. ΟΒΑΔΙΑΣ- ΚΛ. ΠΕΤΡΟΧΕΙΛΟΣ- Μ. ΣΑΜΠΡΑΚΟΣ- ΑΡ. ΨΑΛΙΔΑΣ ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, Εκδ. ΟΕΔΒ ΑΘΗΝΑ 2000

ΦΥΣΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ [ΤΑΞΗ Α, ΤΑΞΗ Β], Ι. ΒΛΑΧΟΣ- Π. ΚΟΚΚΟΤΑΣ- Ι. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑΚΗΣ- Π. ΠΕΡΙΣΤΕΡΟΠΟΥΛΟΣ- Β. ΚΑΡΑΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ- Γ. ΤΙΜΟΘΕΟΥ ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, Εκδ. ΟΕΔΒ ΑΘΗΝΑ 2000

ΦΥΣΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ [ΤΑΞΗ Α, ΤΑΞΗ Β], Μ.ΒΕΝΕΤΣΑΝΟΣ- Α. ΚΑΤΣΟΥΦΗΣ- Α.ΣΑΡΗΓΙΑΝΝΗΣ ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, Εκδ. ΟΕΔΒ ΑΘΗΝΑ 2000

ΦΥΣΙΚΗ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ [ΤΑΞΗ Β], Ι. ΒΛΑΧΟΣ- Π. ΚΟΚΚΟΤΑΣ- Ι. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑΚΗΣ- Π. ΠΕΡΙΣΤΕΡΟΠΟΥΛΟΣ- Β. ΚΑΡΑΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ- Γ. ΤΙΜΟΘΕΟΥ ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, Εκδ. ΟΕΔΒ, ΑΘΗΝΑ2000

ΦΥΣΙΚΗ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ [ΤΑΞΗ Β], Κ. ΑΝΔΡΑΚΑΚΟΣ- Α. ΒΕΛΕΝΤΖΑΣ- Ι ΓΑΤΣΙΟΣ- Ν. ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ- ΕΜ. ΔΡΥΣ- Κ. ΚΡΙΚΟΣ- Ν. ΠΙΕΡΑΚΟΣ ΥΠΕΠΘ- ΠΙ, Εκδ. ΟΕΔΒ, ΑΘΗΝΑ2000

ΦΥΣΙΚΗ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ [ΤΑΞΗ Β], Α. ΙΩΑΝΝΟΥ- Γ. ΝΤΑΝΟΣ- Α. ΠΗΤΤΑΣ- ΣΤ. ΡΑΠΤΗΣ ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, Εκδ. ΟΕΔΒ, ΑΘΗΝΑ2000

ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ΘΕΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗΣ

ΕΙΣΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Β΄ΚΑΙ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

ΤΟ ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΕΝΩΣΗΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ, Εκδ. ΕΕΦ, υπευθ. Εκδ. Γ.ΜΠΟΥΡΙΤΣΑΣ, ΑΘΗΝΑ 1988.

Berelson Bernard (1971),Content Snalysis in Communication research. Adivision of Macmillan Publishing Co Inc New York

Bardin Laurence (1986), L' analyse de contenu Univercite de France Paris Auster Douald (1956), Content Analysiw in A.V. Communication Research

Pool I, Trends of Content Analysis , Urhaya Iiinoys Preess

M.Grawitz, Methods des sciences sociales, εκδ.Dalloz, Paris, 1974

Duverger M., Μέθοδοι Κοινωνικών Επιστημών {μτφρ. Ν. Παπαδόδημας}, τ.2.,εκδ. «Ε.Κ.Κ.Ε.», Αθήνα 1978.]

**Ο δάσκαλος από τη σκοπιά των μαθητών
του Δημοτικού Σχολείου
(έρευνα)**

**Ελένη ΤΑΡΑΤΟΡΗ
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.**

**Μαρίνα ΚΟΥΓΙΟΥΡΟΥΚΗ
Υπ.Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απαιτήσεις των μαθητών από το δάσκαλό τους, αν δηλαδή ενδιαφέρονται για το πώς διδάσκει, αν προετοιμάζεται κ.λ.π., ή αν το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται μόνον στην εξωτερική του εμφάνιση, στον τρόπο με τον οποίο συμβάλει στη λειτουργία της τάξης κ.λ.π.

Η ερευνητική υπόθεση ήταν ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται μόνο για ένα δάσκαλο ωραίο και φιλικό, χωρίς να δίνουν καμιά σημασία για το πώς προσφέρει τα μορφωτικά αγαθά και αν πηγαίνει προετοιμασμένος στο μάθημα.

Πρόκειται για έρευνα «ανάλυσης περιεχομένου» (content analysis), και το δείγμα ήταν 80 μαθητές δύο Δημοτικών Σχολείων από τη Θεσσαλονίκη και την Αλεξανδρούπολη.

ABSTRACT

This project aims to investigate what students expect with regard to their teacher for example, if they appreciate how he/she teaches, the way he/she organizes his/her lecture and runs the class, or whether they are only interested in the teacher's physical appearance.

The research hypothesis was that students are solely interested in having a friendly and good-looking teacher, with the way he/she plans and performs the lesson being of less importance.

For this content analysis, a research sample of 80 students from two Primary Schools was used.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εργασία αυτή προέκυψε από το ενδιαφέρον μας να διερευνήσουμε τις επιθυμίες των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου του σήμερα, για το πώς θέλουν το δάσκαλό τους και πού εστιάζουν το ενδιαφέρον τους, ώστε να συγκρίνουμε τα προϊόντα της έρευνας με τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας, με το ίδιο αντικείμενο, που πραγματοποιήθηκε στο Freiburg της Γερμανίας το 1932 από τον

καθηγητή M.Keilhacher (M.Keilhacher, 1949, Ι.Ξυροτύρης, 1940), περίπου 70 χρόνια πριν, και να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν κοινά στοιχεία και διαφορές.

Σκεπτικό της έρευνας

Οι ραγδαίες αλλαγές που έχουν συντελεσθεί στη σημερινή κοινωνία και σε όλους τους τομείς της (εκπαιδευτικό, πολιτιστικό, οικονομικό κ.λ.π.), έχουν ασκήσει επιδράσεις στο δάσκαλο – και όχι μόνο (αλλά μας ενδιαφέρει επί του προκειμένου ο δάσκαλος), με αποτέλεσμα να παρουσιάζει μια διαφορετική εικόνα απ' ότι σε παλιότερες εποχές. Κάποιες από τις σημαντικότερες αλλαγές είναι στον τρόπο εκπαίδευσής του (Ι.Πυργιωτάκης, 1982), δηλαδή έχει μια θωράκιση παιδαγωγική, διδακτική και επιστημονική αναβαθμισμένη, η οποία σαφώς πρέπει να τον βοηθά για αποδοτικότερη διδασκαλία και ακόμη έχει αλλάξει και ο ρόλος του μέσα στην τάξη.

Συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας αποτέλεσαν:

- Τι είναι αυτό που προσδοκούν οι μαθητές από το δάσκαλό τους, και
- Ποια πλευρά της συμπεριφοράς του κατέχει σημαντικότερη θέση στην προτίμησή τους.

Μεθοδολογία της έρευνας

1. ΔείγμαΤο δείγμα της έρευνας το αποτέλεσαν 80 μαθητές Δημοτικού Σχολείου. Από αυτούς οι 40 μαθητές ήταν από σχολείο της πόλης Αλεξανδρούπολης (20 μαθητές από την Δ' τάξη και 20 από την Στ' τάξη), και οι υπόλοιποι 40 μαθητές από Δημοτικό Σχολείο της πόλης Θεσσαλονίκης με την ίδια αναλογία, όπως και της Αλεξανδρούπολης. Ο λόγος που πάρθηκε το δείγμα από δύο διαφορετικές πόλεις, ήταν να διαπιστωθεί αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις επιθυμίες των μαθητών, που ζουν σε μια επαρχιακή πόλη, για το πώς θέλουν το δάσκαλό τους, σε σύγκριση με τους μαθητές που ζουν σε μια πολύ μεγαλύτερη πόλη, όπως η Θεσσαλονίκη. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η γραπτή εργασία. Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων, στις οποίες απευθυνθήκαμε τυχαία, με δική μας παράκληση, ζήτησαν από τους μαθητές τους να γράψουν μια εργασία με θέμα «πώς θέλουν το δάσκαλό τους», χωρίς προηγουμένως να τους έχουν ενημερώσει, ώστε να μην έχουν προετοιμαστεί και να υπάρχει αυθόρμητη παραγωγή του υλικού. Ανταποκρίθηκαν όλοι οι μαθητές. Ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους ήταν μια διδακτική ώρα. Στην επεξεργασία των γραπτών κειμένων χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση περιεχομένου (content analysis).

2. Ανάλυση δεδομένων

Συγκεντρώσαμε τα γραπτά κείμενα, και αφού τα αριθμήσαμε, επιλέξαμε:

- να προβούμε στο είδος της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης (L.Cohen /L. Manion, 1997, L.Jaisingh, 2000), αφού δεν είχαμε προκαθορισμένες κατηγορίες ανάλυσης, αλλά μας ενδιέφερε να γνωρίσουμε και να ερμηνεύσουμε σε ισότιμη βάση όλες τις πληροφορίες, ανεξάρτητα από τη συχνότητά τους (Μ.Πάλλα, 1994).

Μια πρώτη επεξεργασία μας οδήγησε στη διαπίστωση των κοινών και επαναλαμβανόμενων τρόπων έκφρασης και χαρακτηρισμών, που συνέβαλαν στη δημιουργία διαφόρων θεματικών και στην κατηγοριοποίησή τους.

Στη συνέχεια, σε λεπτομερέστερη μελέτη, εξετάστηκε αν στις κατηγορίες αυτές εντάξαμε όλα τα δεδομένα (Οι κατηγορίες που προέκυψαν θα παρουσιαστούν στα αποτελέσματα της έρευνας).

- να προβούμε και στο είδος της ποσοτικής ανάλυσης, δηλαδή η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η κάθε πληροφορία.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

Α. Οι θεματικές που προέκυψαν και που προσδιορίζουν την εικόνα του δασκάλου από όλο το δείγμα, είναι οι εξής:

- 1η θεματική. Χαρακτηρισμοί για το δάσκαλο.

Ο δάσκαλος πρέπει να είναι καλός, ευγενικός, ευδιάθετος, έξυπνος, να μας αγαπά. Προσδίδουν μεγάλη βαρύτητα στην ψυχική του διάθεση και χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς για εικόνα «συμπαθητικού δασκάλου». Βέβαια δεν αποκλείουν να είναι αυστηρός και τιμωρός όπου απαιτείται.

- 2η θεματική. Συμπεριφορά του δασκάλου, δηλ. πώς θέλουν να τους συμπεριφέρεται.

Οι μαθητές επιθυμούν να τους συνοδεύει ο δάσκαλος στον κινηματογράφο, στις εκπαιδευτικές εκδρομές, να παίζει μαζί τους, να τους διασκεδάζει, να τους δίνει δώρα και να τους γνωρίζει διάσημους ανθρώπους είτε από τον χώρο του ποδοσφαίρου, είτε από τον χώρο του θεάτρου.

Ερμηνεύοντας τους παραπάνω χαρακτηρισμούς, διαφαίνεται ότι επιθυμούν ο δάσκαλος να αποτελεί το συνδετικό τους κρίκο με την κοινωνία, δηλαδή μέσω αυτού να γνωρίσουν τα προσφερόμενα εκτός σχολείου (κινηματογράφο, εκδρομές, γνωριμίες π.χ. με ποδοσφαιριστές, τραγουδίστριες κ.ά)(Σ.Ευαγγελόπουλος, 2000, Ν.Charogiannis, 1977).

Δεν επιθυμούν λοιπόν ο δάσκαλος να περιορίζεται ΜΟΝΟ στο διδακτικό του έργο (Ε.Ταρατόρη, 1999) και στο μάθημα της ημέρας, αλλά επιζητούν συχνότερη επικοινωνία μαζί του και εκτός σχολείου. Και θέλουν να έχουν τον ίδιο δάσκαλο κάθε χρόνο και να μην κάνει διακρίσεις. (Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές θα έχουν διαπιστώσει ότι κάποιοι δάσκαλοι χαρίζονται σε κάποιους μαθητές τους περισσότερους).

- 3η θεματική. Διδασκαλία, δηλ. πώς θέλουν να κάνει το μάθημά του ο δάσκαλος.

Τους ενδιαφέρει να κάνει καλό μάθημα, να τους το επεξηγεί, να μην τους αναθέτει κατ' οίκον εργασίες (Δ.Χατζηδήμου, 1995) (κατ' οίκον εργασίες θέλουν μόνον οι μαθητές της Στ' τάξης της πόλης Θεσσαλονίκης), να τους κάνει να αγαπήσουν τα γράμματα, να χρησιμοποιεί εποπτικά μέσα διδασκαλίας, να μην τους εκφοβίζει κατά τη διδασκαλία και να τηρεί το πρόγραμμα.

Από την περιγραφή που κάνουν, διαφαίνεται ότι σίγουρα οι δάσκαλοι τους αναθέτουν πολλές κατ' οίκον εργασίες, γι' αυτό και η πλειοψηφία του δείγματος δεν τις επιθυμεί, ότι υπάρχουν δάσκαλοι, οι οποίοι όταν η επίδοση των μαθητών δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους, τους εκφοβίζουν και μάλλον δεν τηρούν το πρόγραμμα.

- 4η θεματική. Εμφάνιση – Χαρακτηριστικά του δασκάλου

Το δάσκαλο τον θέλουν όμορφο (αν είναι γυναίκα καστανόξανθη, αν είναι άνδρας με μαύρα μαλλιά), ψηλό, νέο, να φοράει γυαλιά, λεπτό, με καλό κουστούμι, με καλή φωνή, γαλανομάτη. Ακόμη, υπάρχει επιθυμία να είναι και φαλακρός, ή με γκρίζα μαλλιά. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ως μεγάλος θεωρείται ο 35άρης. Πάντα ένας ωραίος δάσκαλος/α, παίζει καθοριστικό ρόλο στη διάθεση των μαθητών.

Συγκρίνοντας το δείγμα των μαθητών της Αλεξανδρούπολης σε σχέση με τους μαθητές από τη Θεσσαλονίκη, διαπιστώνουμε ότι:

Οι μαθητές της Δ' τάξης και των δύο πόλεων ενδιαφέρονται περισσότερο να χαρακτηρίζουν το δάσκαλό τους με τα επίθετα που προαναφέραμε, και δείχνουν μικρότερη βαρύτητα στην εξωτερική του εμφάνιση και στα χαρακτηριστικά του δασκάλου.

Διαφέρουν όμως στα εξής:

Οι μαθητές της τάξης αυτής, από την Αλεξανδρούπολη, δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη συμπεριφορά του δασκάλου, δηλ. στο πώς να τους αντιμετωπίζει μέσα στην τάξη, απ' ότι οι μαθητές της ίδιας τάξης από τη Θεσσαλονίκη, ενώ οι μαθητές από τη Θεσσαλονίκη ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία του δασκάλου, πώς να κάνει καλό μάθημα.

Οι μαθητές της Στ' τάξης, και των δύο πόλεων δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να χαρακτηρίζουν το δάσκαλο (εδώ έχουμε τις περισσότερες αναφορές) και στην τρίτη θέση των προτιμήσεών τους τοποθετούν τη διδασκαλία (τους νοιάζει λιγότερο για το πώς θα κάνει το μάθημά του ο δάσκαλος).

Διαφέρουν όμως στα εξής:

Οι μαθητές από την πόλη της Αλεξανδρούπολης ενδιαφέρονται πολύ για την εξωτερική εμφάνιση και τα χαρακτηριστικά του δασκάλου, ενώ οι μαθητές από τη Θεσσαλονίκη, χρησιμοποιούν τις λιγότερες αναφορές για τη συγκεκριμένη θεματική. Αντίθετα τους Θεσσαλονικείς μαθητές τους ενδιαφέρει πάρα πολύ η συμπεριφορά του δασκάλου.

Ένα στοιχείο που δεν παρουσιάστηκε στους μαθητές από τη Θεσσαλονίκη, ενώ επισημάνθηκε από πολλούς μαθητές της Αλεξανδρούπολης, είναι να τους γνωρίζει ο δάσκαλος διάσημους ανθρώπους, όπως π.χ. ποδοσφαιριστές. Αυτή τους η επιθυμία μπορεί να ερμηνευθεί, από την έλλειψη δυνατότητας των μαθητών της επαρχίας να βρίσκονται κοντά σε «επώνυμους» – (αυτοί συνήθως ζουν στις πόλεις), τους οποίους τις περισσότερες φορές γνωρίζουν μόνον μέσω της τηλεόρασης, και τους θεωρούν πρότυπα.

Με πολύ συντομία παρουσιάσαμε τις διαπιστώσεις μας από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε.

Ακολουθεί σύγκριση με τις διαπιστώσεις της έρευνας που έγινε το 1932.

Για την 1^η θεματική. Χαρακτηρισμοί.

Διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούν τους ίδιους χαρακτηρισμούς για το δάσκαλο, όπως και οι μαθητές του 2002. Εντοπίσαμε ΜΟΝΟΝ έναν χαρακτηρισμό, στην παλιά έρευνα, που οι σημερινοί μαθητές δεν χρησιμοποίησαν. Θέλουν ο δάσκαλος να είναι θεοσεβούμενος, και να κάνει και τους μαθητές θεοσεβούμενους και να τους οδηγεί στο δρόμο του Θεού. Παρατηρείται λοιπόν μια έντονη Θρησκευτική ροπή.

Για την 2^η θεματική. Συμπεριφορά του δασκάλου

Αυτό που οι μαθητές της έρευνας του προηγούμενου αιώνα ανέφεραν συχνά, και που απουσιάζει από τα γραπτά κείμενα των σημερινών μαθητών, ήταν οι σωματικές ποινές. Συγκεκριμένα,

- Δεν θέλουν να έχει βέργα ο δάσκαλος και προτιμούν να τους χαστουκίζει ΛΙΓΟ. Αιτιολογούν την τιμωρία, τη θεωρούν μέρος της αγωγής τους, γιατί έτσι μαθαίνουν καλύτερα γράμματα.

- Άλλοι μαθητές θεωρούν αναγκαίο ένα χαστούκι πίσω από τα αυτιά, για να διορθώνεται κάθε αγόρι. Αλλιώς θα γινόταν κακός και ελεεινός άνθρωπος.
- Άλλοι θέλουν το δάσκαλο αυστηρό και να κάθονται προσοχή μπροστά του. Και
- Να μην τους στερεί εκδρομή, αλλά να αυξήσει τον αριθμό τους.

Για την 3^η θεματική. Διδασκαλία.

Τα παρακάτω στοιχεία δεν υπάρχουν στα κείμενα των σημερινών μαθητών, ενώ τα παραθέτουν συχνά οι μαθητές του περασμένου αιώνα.

- Ο δάσκαλος να διδάσκει πολιτειακή και εθνική αγωγή
- Προτιμούν τον νέο δάσκαλο, αλλά δεν γνωρίζει να διδάσκει, ενώ οι μεγάλοι (από 35 χρόνων και πάνω) ξέρουν να διδάσκουν, δεν μπορούν όμως να συνεργάζονται με τους μαθητές (π.χ. στο μάθημα της γυμναστικής).
- Να τους αφήνει ελεύθερο χώρο για παιχνίδι.
- Να τους επεξηγεί το μάθημα 3 φορές.
- Για την 4^η θεματική. Εξωτερική εμφάνιση - χαρακτηριστικά.
 - ο Σε αντίθεση με τους σημερινούς μαθητές, προσδιορίζουν το χρώμα του κουστουμιού, που θέλουν να φοράει (το χρώμα είναι μπλε), και τα παπούτσια του να είναι καλογουαλισμένα.

Συμπερασματικά, από τα προϊόντα της έρευνας διαφάνηκε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές

- Στην επιβολή της πειθαρχίας, δηλαδή αυτή μπορεί να επιβληθεί με ποινή και τιμωρία
- Στην Εθνική διαπαιδαγώγηση
- Στην απαίτηση για θεοσεβούμενο εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση μαθητές, και τέλος
- Στη λαθεμένη εκτίμηση ότι προκόβουν στη ζωή όταν τους μαθαίνει πολλά ο δάσκαλος. Άρα επιζητούν το δάσκαλο που θα τους προσφέρει στείρα γνώση.

Σήμερα οι μαθητές ζητούν ο δάσκαλος να είναι φίλος τους και συνοδός τους σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, όπως π.χ. στο ποδόσφαιρο κ.ά.

Στατιστικοί πίνακες από τα κείμενα των μαθητών

Πίν 1. Ποσοστά συχνότητας παραγόντων που προσδιορίζουν την εικόνα του δασκάλου από μαθητές Δ' Τάξης Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης

α/α	Παράγοντες	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό
1.	Χαρακτηρισμοί	45	48,4%
2.	Συμπεριφορά	25	26,9%
3.	Διδασκαλία	14	15%
4.	Εμφάνιση - χαρακτηριστικά	9	9,7%
Σύνολο		93	100%

Πίν 2. Ποσοστά συχνότητας παραγόντων που προσδιορίζουν την εικόνα του δασκάλου από μαθητές ΣΤ΄ Τάξης Δ.Σ. Αλεξανδρούπολης

α/α	Παράγοντες	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό
1.	Χαρακτηρισμοί	58	58,6%
2.	Εμφάνιση - χαρακτηριστικά	26	26,3%
3.	Διδασκαλία	13	13,1%
4.	Συμπεριφορά	2	2%
Σύνολο		99	100%

Πίν 3. Ποσοστά συχνότητας παραγόντων που προσδιορίζουν την εικόνα του δασκάλου από μαθητές Δ΄ Τάξης Δ.Σ. Θεσσαλονίκης

α/α	Παράγοντες	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό
1.	Χαρακτηρισμοί	27	58,7%
2.	Διδασκαλία	11	23,9%
3.	Συμπεριφορά	7	15,2%
4.	Εμφάνιση – χαρακτηριστικά	1	2,2%
Σύνολο		46	100%

Πίν 4. Ποσοστά συχνότητας παραγόντων που προσδιορίζουν την εικόνα του δασκάλου από μαθητές ΣΤ΄ Τάξης Δ.Σ. Θεσσαλονίκης

α/α	Παράγοντες	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό
1.	Χαρακτηρισμοί	38	35,2%
2.	Συμπεριφορά	30	27,8%
3.	Διδασκαλία	23	21,3%
4.	Εμφάνιση - χαρακτηριστικά	17	15,7%
Σύνολο		108	100%

Πίνακες συχνοτήτων (5-20)

Δ' ΤΑΞΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ

Πίν 5. Πώς θέλουν οι μαθητές να είναι η εξωτερική εμφάνιση του δασκάλου

α/α	χ _i	ν _i	fi %
1.	Ομορφος	1	11,1%
2.	Ψηλός	2	22,2%
3.	Με ωραία παπούτσια	2	22,2%
4.	Μελαχρινός	1	11,1%
5.	Μεσήλικας	1	11,1%
6.	Γαλανομάτης	1	11,1%
7.	Καλή φωνή	1	11,1%
Σύνολο		9	100%

Πίν 6. Πώς θέλουν οι μαθητές τη διδασκαλία του δασκάλου

α/α	χ _i	ν _i	fi %
1.	Καλό μάθημα	7	50,0%
2.	Μόνο τεχνικά	2	14,3%
3.	Όχι κατ' οίκον εργασία	4	28,6%
4.	Να σηκώνει τα παιδιά στο μάθημα	1	7,1%
Σύνολο		14	100%

Πίν 7. Πώς θέλουν οι μαθητές να είναι η συμπεριφορά του δασκάλου

α/α	χί	νί	fi %
1.	Συνοδός στο σινεμά	3	12%
2.	Συνοδός στις εκπαιδευτικές εκδρομές	10	40%
3.	Να μας γνωρίζει διάσημους ανθρώπους	3	12%
4.	Να έχουμε τον ίδιο κάθε χρόνο	1	4%
5.	Να μας διασκεδάζει	8	32%
	Σύνολο	25	100%

Πίν 8. Πώς χαρακτηρίζουν το δάσκαλο που επιθυμούν (αναφέρονται στην ψυχική του ευθυμία)

α/α	χί	νί	fi %
1.	Καλός	20	44,5%
2.	Ευγενικός	8	17,8%
3.	Να βοηθά	4	8,9%
4.	Να μη θυμώνει	3	6,7%
5.	Ευδιάθετος	4	8,8%
6.	Αυστηρός	5	11,1%
7.	Εξυπνος	1	2,2%
	Σύνολο	45	100%

Και εδώ οι περισσότερες αναφορές γίνονται για να χαρακτηρίσουν το δάσκαλο. Πρώτη θέση κατέχει να είναι καλός με ποσοστό 44,5%, ευγενικός με ποσοστό 17,8% και αυστηρός με ποσοστό 11,1%.

Επίσης πολύ μεγάλη σημασία δίνουν στην συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Θεωρούν πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να πηγαίνει εκδρομές με ποσοστό 40%, να τους διασκεδάζει με ποσοστό 32% και με το ίδιο ποσοστό 12% να συνοδεύει στο σινεμά και να τους γνωρίζει διάσημους ανθρώπους.

Την τρίτη θέση κατέχει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού τονίζοντας ιδιαίτερα ότι πρέπει να μην έχουν κατ' οίκον εργασίες, να κάνει καλό μάθημα.

Τέλος τους ενδιαφέρει λίγο η εξωτερική εμφάνιση του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερη σημασία δίνουν στο, να είναι όμορφος, ψηλός, με ωραία παπούτσια, μελαχρινός (άνδρας), γαλανομάτα (γυναίκα) και να έχει καλή φωνή.

Ένα στοιχείο που δεν παρατηρείται στους μαθητές της Θεσσαλονίκης, είναι η απαίτησή τους να τους γνωρίζει ο εκπαιδευτικός «διάσημους ανθρώπους» όπως π.χ. ποδοσφαιριστές.

Εδώ αυτή τους η επιθυμία ίσως προδίδει την αδυναμία που έχουν οι μαθητές της επαρχίας να βρίσκονται κοντά σε «επώνυμους», αφού αυτοί ζουν σε μεγάλες πόλεις και τα παιδιά της επαρχίας τους γνωρίζουν μόνο από την τηλεόραση ή τον τύπο, τους «θεοποιούν» πολλές φορές και θεωρούν πολύ σημαντικό να τους γνωρίσουν.

ΣΤ' ΤΑΞΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗ

Πίν 9. Πώς θέλουν οι μαθητές να είναι η εξωτερική εμφάνιση του δασκάλου

α/α	χί	νί	fi %
1.	Με μουστάκι (για άνδρα)	3	11,5%
2.	Με μαύρα μαλλιά	4	15,4%
3.	Με πράσινα μάτια (άνδρες)	3	11,5%
4.	Ψηλός	5	19,2%
5.	Λιγνός	1	3,8%
6.	Σαραντάρης	1	3,8%
7.	Φαλακρός	1	3,8%
8.	Να φορά κουστούμι μοντέρνο	1	3,8%
9.	Να έχει γλυκιά φωνή	1	3,8%
10.	Γελαστός	2	7,7%
11.	Ξανθός (για γυναίκα)	1	3,8%
12.	Δεν με ενδιαφέρει η εμφάνιση	1	3,8%
13.	Όμορφος	2	7,7%
	Σύνολο	26	100%

Πίν 10. Πώς θέλουν οι μαθητές τη διδασκαλία του δασκάλου

α/α	χι	νι	fi %
1.	Να κάνει καλό μάθημα	8	61,5%
2.	Να επεξηγεί	5	38,5%
	Σύνολο	13	100%

Πίν 11. Πώς θέλουν οι μαθητές να είναι η συμπεριφορά του δασκάλου

α/α	χι	νι	fi %
1.	Να έρχεται στα πάρτι	2	25%
2.	Εκδρομές	2	25%
3.	Να μην κάνει διακρίσεις	4	50%
	Σύνολο	8	100%

Πίν 12. Πώς χαρακτηρίζουν το δάσκαλο που επιθυμούν

α/α	χι	νι	fi %
1.	Καλός	14	24,1%
2.	Σοβαρός	3	5,2%
3.	Να καταλαβαίνει τους μαθητές του	4	6,9%
4.	Ευγενικός	5	8,6%
5.	Να μη βάζει τιμωρίες	3	5,2%
6.	Να αγαπάει τους μαθητές	6	10,3%
7.	Να έχει παιδικότητα	1	1,7%
8.	Να μη θυμώνει	9	15,5%
9.	Να είναι αστείος	9	15,5%
10.	Να μην καπνίζει	2	3,5%
11.	Να φορά γυαλιά	2	3,5%
	Σύνολο	58	100%

Με πολύ μεγάλο αριθμό αναφορών χαρακτηρίζουν πώς θέλουν τον εκπαιδευτικό τους. Πρώτος στην προτίμησή τους είναι ο χαρακτηρισμός να είναι καλός με ποσοστό 24,1%, με το ίδιο ποσοστό 15,5% να είναι αστείος και να μη θυμώνει και με ποσοστό 10,3% να τους αγαπάει.

Τη δεύτερη θέση κατέχει η εμφάνιση του εκπαιδευτικού. Θέλουν ο εκπαιδευτικός να είναι ψηλός με μαύρα μαλλιά, με μουστάκι για τους άνδρες και πράσινα μάτια (για άνδρες).

Τους ενδιαφέρει με ποσοστό 13,1% το διδακτικό έργο και συγκεκριμένα να κάνει καλό μάθημα με ποσοστό 61,5% και να επεξηγεί με ποσοστό 38,5%.

Τέλος, σχεδόν καθόλου δεν τους ενδιαφέρει η συμπεριφορά τους. Αυτή κατέχει την τελευταία θέση στις αναφορές τους. Θεωρούν σημαντικότερο με ποσοστό 50% να μην κάνει διακρίσεις και με το ίδιο ποσοστό 25% να συμμετέχει στα πάρτι τους και στις εκδρομές τους.

Δ' ΤΑΞΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Πίν 13. Πώς θέλουν οι μαθητές να είναι η εξωτερική εμφάνιση του δασκάλου

α/α	χ _i	ν _i	fi %
1.	Να έχει ασπρόμαυρα μαλλιά	1	100%
	Σύνολο	1	100%

Πίν 14. Πώς θέλουν οι μαθητές τη διδασκαλία του δασκάλου

α/α	χ _i	ν _i	fi %
1.	Να μας μαθαίνει να διαβάζουμε και να γράφουμε	4	36,4%
2.	Όχι κατ' οίκον εργασίες	2	18,2%
3.	Να μας μαθαίνει καλύτερα (τα ευρώ π.χ.)	5	45,4%
	Σύνολο	11	100%

Πίν 15. Πώς θέλουν οι μαθητές να είναι η συμπεριφορά του δασκάλου

α/α	χί	νί	fi %
1.	Να έχουμε τον ίδιο κάθε χρόνο	3	42,8%
2.	Οι κυρίες να αγαπούν τα αγόρια Οι κύριοι να αγαπούν τα κορίτσια	1	14,3%
3.	Να τους αγαπά όλους	1	14,3%
4.	Να μας μαθαίνει συμπεριφορά	1	14,3%
5.	Να μας αφήνει να παίζουμε	1	14,3%
	Σύνολο	7	100%

Πίν 16. Πώς χαρακτηρίζουν οι μαθητές το δάσκαλο που επιθυμούν

α/α	χί	νί	fi %
1.	Ζωηρός	3	11,1%
2.	Πολύ καλός	7	26%
3.	Χαρούμενος	2	7,4%
4.	Αυστηρός	5	18,5%
5.	Αστείος	3	11,1%
6.	Να μη φωνάζει	4	14,8%
7.	Δίκαιος	3	11,1%
	Σύνολο	27	100%

Και οι μαθητές της Δ' τάξης δείχνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στους χαρακτηρισμούς του δασκάλου. Ως σημαντικότερο θεωρούν να είναι καλός με ποσοστό 26% και αυστηρός με ποσοστό 18,5%.

Στη δεύτερη προτίμηση δηλώνουν ότι τους ενδιαφέρει στο διδακτικό του έργο με ποσοστό 23,9%, και ιδιαίτερη βαρύτητα δείχνουν στο να τους μαθαίνει καλύτερα με ποσοστό 45,4% και με ποσοστό 36,4% να τους μαθαίνει να γράφουν και να διαβάζουν. Αμέσως μετά στο να μην αναθέτει κατ' οίκον εργασίες.

Τρίτη θέση κατέχει η συμπεριφορά με αρκετά χαμηλό ποσοστό. Επειδή είναι ευχαριστημένοι με το δάσκαλό τους θέλουν τον ίδιο και τις άλλες χρονιές με ποσοστό 42,8%.

Τέλος, σχεδόν καθόλου δεν τους ενδιαφέρει η εμφάνιση. Ένας μόνον αναφέρει ο δάσκαλος να έχει ασπρόμαυρα μαλλιά.

ΣΤ΄ ΤΑΞΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Πίν 17. Πώς θέλουν οι μαθητές να είναι η εξωτερική εμφάνιση του δασκάλου

α/α	χί	νί	fi %
1.	Ψηλός	2	11,8%
2.	Νέος	1	5,88%
3.	Λεπτός	1	5,88%
4.	Ομορφος	3	17,6%
5.	Να φοράει γυαλιά	2	11,8%
6.	Καστανόξανθη	3	17,6%
7.	Καλό ντύσιμο	1	5,88%
8.	Μαύρα μάτια	2	11,8%
9.	Γαλαζοπράσινα μάτια	1	5,88%
10.	Μαύρα μαλλιά (άνδρας)	1	5,88%
	Σύνολο	17	100%

Πίν 18. Πώς θέλουν οι μαθητές τη διδασκαλία του δασκάλου

α/α	χί	νί	fi %
1.	Να επεξηγεί	6	26,1%
2.	Να μας κάνει να αγαπήσουμε τα γράμματα	1	4,35%
3.	Να μας μάθει πολλά	3	13%
4.	Να μη δημιουργεί αμηχανία	2	8,7%
5.	Να έχουν εποπτικό υλικό / video	1	4,35%
6.	Να παρέχει ενίσχυση-ενθάρρυνση	2	8,7%
7.	Να μην εκφοβίζει κατά τη διδασκαλία	1	4,35%
8.	Να βάζει κατ' οίκον εργασίες	6	26,1%
9.	Να τηρεί το πρόγραμμα	1	4,35%
	Σύνολο	23	100%

Πίν 19. Πώς θέλουν οι μαθητές να είναι η συμπεριφορά του δασκάλου

α/α	χ _i	ν _i	fi %
1.	Να μας συμβουλεύει	3	10%
2	Να μας ακούει	6	20%
3.	Να δείχνει ενδιαφέρον	4	13,3%
4.	Να ενημερώνει τους γονείς	1	3,3%
5.	Να έχει ξεχωριστή επαφή με τα παιδιά	2	6,7%
6.	Να είναι καλή η σχέση μαθητή-δασκάλου	5	16,8%
7.	Να μην κάνει διακρίσεις	7	23,3%
8.	Να τους μάθει να μη μαλώνουν οι γονείς τους	1	3,3%
9.	Στις εκδρομές	1	3,3%
	Σύνολο	30	100%

Πίν 20. Πώς χαρακτηρίζουν το δάσκαλο που επιθυμούν

α/α	χ _i	ν _i	fi %
1.	Ευγενικός	3	7,9%
2.	Αστείος (χιούμορ)	3	7,9%
3.	Αυστηρός (λίγο)	12	31,5%
4.	Χαρούμενος	2	5,3%
5.	Καλός	6	15,8%
6.	Ψύχραιμος	3	7,9%
7.	Υπομονετικός	6	15,8%
8.	Σοβαρός	3	7,9%
	Σύνολο	38	100%

Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης μεγάλη σημασία δίνουν στον χαρακτηρισμό των εκπαιδευτικών. Επικρατέστερος ο χαρακτηρισμός με ποσοστό 31,5% να είναι λίγο αυστηρός και στη συνέχεια να είναι καλός και υπομονετικός με το ίδιο ποσοστό 15,8%.

Ακόμη επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να χαρακτηρίζονται από συμπεριφορά. Από τον αριθμό των αναφορών έρχεται δεύτερη σε προτίμηση. Ιδιαίτερα

ενδιαφέρονται να μην κάνουν διακρίσεις με ποσοστό 23,3% και να ακούνε τους μαθητές δηλαδή να δείχνουν κατανόηση με ποσοστό 20%.

Με αισθητά μικρότερο ποσοστό ενδιαφέρονται για το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερα ενδιαφέρονται με ίδιο ποσοστό 26,1% να επεξηγεί και να βάζει κατ' οίκον εργασίες. Και ως απαίτηση έχουν να τους μάθει πολλά (δεύτερη επιλογή).

Και τέλος πολύ λίγο τους ενδιαφέρει η εξωτερική εμφάνιση του εκπαιδευτικού. Ως επικρατέστερος εκπαιδευτικός θεωρείται ο/η όμορφος/η με ποσοστό 17,6%. Αν είναι γυναίκα να είναι κατάξανθη με ποσοστό 17,6%, ενώ αν είναι άνδρας να έχει μαύρα μαλλιά με ποσοστό 5,88%.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Charogiannis, N. (1977) Pupil's Expectation of teachers. A study of Primary – School Pupils in Greece. Thesis submitted for the Degree of Master of Education at the University of Dundee, Dundee.

Cohen, L. / Manion L. (1997) Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα

Ευαγγελόπουλος, Σπ. (2000) «Πώς οι μαθήτριες θέλουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού», *Νέα Παιδεία*, 96, 70-84.

Jaisingh, L. (2000) Statistics for the utterly confused, McGraw Hill, New York, Chicago etc.

Keilhacher, M. (1949) Ο Ιδανικός Δάσκαλος – όπως τον φαντάζεται ο μαθητικός κόσμος (διασκευή Ευάγγελου Ι. Παράσχη), Ηράκλειο – Κρήτης.

Ξυροτύρης, Ι. (1940) Πώς θέλω το δάσκαλό μου, Θεσσαλονίκη.

Πάλλα, Μ. (1994) Ο Μαθητικός λόγος για την Ιστορία: Όψεις Εθνικής Συνείδησης, Σεμινάριο 17, Εθνική Συνείδηση και Ιστορική Παιδεία, Πανελλήνια έκδοση Φιλολόγων, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. (1982) Η προσωπικότητα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, *Σχολείο και το Σπίτι*, 4.

Ταρατόρη, Ε. (1999) Το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία, *Κίνητρο*, 1, 15-19.

Χατζηδήμου, Δ. (1995) Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών, Θεσσαλονίκη.